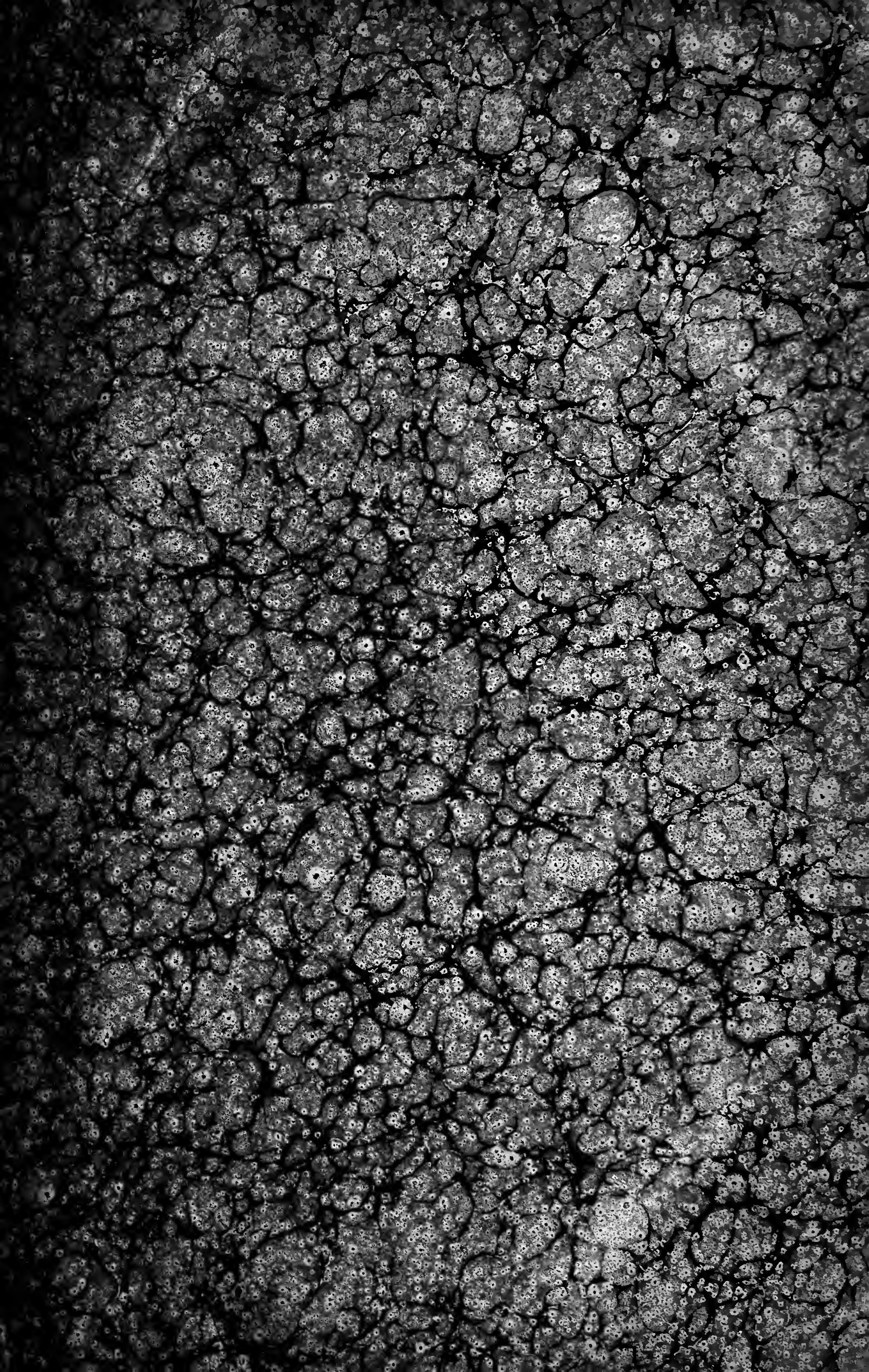




DICTIONNAIRE

DE PÉDAGOGIE

ET

D'INSTRUCTION PRIMAIRE



CORBEIL. — TYP. ET STÉR. CRÉTÉ.

DICTIONNAIRE
DE PÉDAGOGIE
ET
D'INSTRUCTION PRIMAIRE

PUBLIÉ SOUS LA DIRECTION DE

F. BUISSON
agrégé de l'Université
inspecteur général de l'enseignement primaire

AVEC LE CONCOURS D'UN GRAND NOMBRE DE COLLABORATEURS

MEMBRES DE L'INSTITUT, PUBLICISTES
FONCTIONNAIRES DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, INSPECTEURS, PROFESSEURS
ET INSTITUTEURS DE FRANCE ET DE L'ÉTRANGER

Iʀᴇ PARTIE

TOME SECOND

PARIS
LIBRAIRIE HACHETTE ET Cie
79, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 79

1888

DICTIONNAIRE

DE PÉDAGOGIE

ET D'INSTRUCTION PRIMAIRE

(PREMIÈRE PARTIE)



I

IDÉE. — V. ce même mot dans la IIe PARTIE.

IDÉOLOGUES. — Ce nom fut donné, sous le Consulat, à un groupe d'hommes dont la plupart étaient membres de la classe des sciences morales et politiques de l'Institut, et qui représentaient, en politique et en religion, des tendances opposées à celles que fit prévaloir le gouvernement consulaire. Bonaparte professait à l'endroit des *idéologues*, c'est-à-dire des républicains libéraux et voltairiens, une antipathie qu'il témoigna d'une façon éclatante en 1803, en supprimant cette classe des sciences morales et politiques dont faisaient partie entre autres Destutt * de Tracy, l'auteur de l'*Idéologie*, Cabanis, M.-J. Chénier*, Daunou*, Ginguené*, Grégoire*, Lakanal*, Volney. L'école des *idéologues*, qui continuait par certains côtés celle des encyclopédistes, et dont l'organe principal fut la *Décade philosophique* (publiée de 1793 à 1807), occupe une place importante dans l'histoire du mouvement des idées en France ; elle avait exercé une influence marquée sur le Directoire, et, malgré l'hostilité du pouvoir, maintint vivante, jusque vers la fin du premier Empire, la grande tradition philosophique du XVIIIe siècle.

IDIOTS ET CRETINS. — L'idiot est un être chez lequel le développement des facultés intellectuelles est imparfait ou nul. Il y a bien des degrés dans cette altération de l'intelligence. Aussi les parents peuvent-ils se faire longtemps illusion sur l'état de leurs enfants atteints d'idiotie. En effet, les facultés intellectuelles, en germe chez tout individu, ne se développent que successivement à mesure que l'enfant avance en âge, mais leur épanouissement peut être plus ou moins rapide ; l'époque en peut être plus ou moins retardée. Chez l'idiot, ce retard prend des proportions souvent considérables ; l'âge adulte, la vieillesse peuvent arriver sans que le développement de certaines facultés se soit jamais manifesté.

Diverses causes peuvent produire l'idiotie : l'hérédité morbide ayant pour cause la débauche ou l'ivrognerie habituelle des parents, l'existence chez ceux-ci de maladies mentales ; les émotions trop vives ressenties par la mère pendant la gestation ; le mariage entre parents à des degrés trop rapprochés, etc. ; des accidents ou des maladies survenues après la naissance.

Longtemps on a cru qu'il n'y avait rien à faire pour lutter contre cette dépression de l'intelligence. En abandonnant à eux-mêmes les pauvres êtres qui en étaient atteints, on ne pouvait qu'empirer leur état. Sans doute il est certains idiots dont on ne peut rien espérer : tels sont ceux chez lesquels manquent non seulement les facultés intellectuelles et morales, mais encore les instincts les plus nécessaires à la vie animale, comme celui qui pousse l'homme à rechercher et à prendre des aliments, ou chez lesquels le rachitisme, l'épilepsie ont fait de tels ravages qu'il n'y a presque plus rien d'humain dans l'être ainsi frappé.

L'expérience a aujourd'hui démontré que, s'il était chimérique de prétendre ramener tous les idiots au niveau des êtres doués d'une intelligence même moyenne, on pouvait cependant obtenir une amélioration considérable dans leur état, équivalant presque pour quelques-uns à une réintégration absolue. Un assez grand nombre peuvent tout au moins, grâce à des soins bien entendus, arriver à apprendre un métier et à vivre du produit de leur travail.

Mais si l'enseignement des idiots est possible, on se trouve évidemment en face de difficultés plus grandes, et les moyens à employer, la marche à suivre ne peuvent être les mêmes que s'il s'agissait d'enfants doués d'une intelligence ordinaire. Avec ces derniers on peut former des divisions nombreuses d'élèves, susceptibles de participer aux mêmes exercices. Il n'en est pas ainsi pour les autres : les caractères de l'idiotie sont très variables, il y a une grande inégalité dans l'état d'idiots recueillis dans un même établissement ; il faut agir différemment sur chacun d'eux pour ainsi dire. De là la nécessité d'un personnel plus considérable pour arriver à des résultats satisfaisants.

La parole est généralement peu développée

chez l'idiot, et cela s'explique aisément : le langage est le véhicule des idées ; là où les idées sont absentes, il n'y a pas lieu à leur manifestation articulée ; l'organe vocal est condamné à l'inaction, faute du moteur qui devrait lui donner l'impulsion. Ce n'est donc pas directement par des exercices d'articulation qu'il faut chercher à obtenir le développement de la parole chez l'idiot : le premier but à se proposer, c'est de faire pénétrer des idées dans son cerveau. Sous l'impulsion du besoin de les communiquer, les mots se fixeront mieux ensuite dans son esprit et sa bouche s'efforcera de les traduire.

Le maître doit tout d'abord étudier les caractères que prend l'idiotie chez chacun de ses élèves, faire, suivant l'expression d'un savant aliéniste, « le tour de la constitution morale » de l'idiot, afin de reconnaître le point par lequel il pourra le mieux pénétrer dans son esprit. Quand il s'agit d'êtres chez lesquels la vie végétative domine la vie de relation, il faut avant tout les stimuler par des sensations d'où naîtront ensuite des idées. L'éducation des sens doit donc être l'objet des premiers soins du maître.

Le sens de la vue est généralement celui qui, chez les idiots, résiste le mieux à la dépression générale dont ils sont atteints. Aussi est-ce par le regard qu'il faut surtout s'adresser à cette nature d'écoliers. On attirera leur attention sur les choses qui les entourent, particulièrement sur celles qui leur sont d'un usage journalier, leurs vêtements, leurs ustensiles ; on les amènera à en considérer la forme, la couleur, l'emploi. En un mot, la méthode de l'enseignement par l'aspect, utile dans toutes les écoles, est plus impérieusement commandée encore pour les enfants qui nous occupent.

Les autres sens seront également l'objet d'exercices ayant pour but de les rendre plus habiles.

On développera la faculté auditive, par exemple, en habituant les élèves à reconnaître soit la voix d'un camarade parlant, lisant, chantant, sans qu'ils puissent l'apercevoir, soit les bruits différents produits par le choc de matières diverses : verre, métal, bois, pierre ; soit les sons musicaux plus ou moins graves ou aigus.

Le goût et l'odorat, souvent si obtus que les idiots dévorent les matières les plus repoussantes sans éprouver de répugnance, ou restent près d'objets exhalant une odeur nauséabonde sans paraître en être incommodés, sont susceptibles de recevoir une certaine éducation par la comparaison répétée entre des saveurs et des odeurs diverses.

Le tact sera également exercé par le maniement d'objets de forme, de poids, de surface variés, que les élèves devront reconnaître en ayant les yeux bandés, ces objets devant naturellement être de ceux qu'ils reconnaîtraient aisément s'ils avaient les yeux ouverts.

La mémoire a besoin tout particulièrement d'être fortifiée, car c'est la faculté qui permet de retenir les notions acquises et, en les comparant entre elles, d'en acquérir de nouvelles. On atteindra le but par des exercices variés. Les plus élémentaires consisteront, par exemple, à renfermer dans une boîte un certain nombre de menus objets de nature ou de couleur diverses (jetons, feuilles, graines, bonbons) ; on les aura fait d'abord compter aux élèves et ceux-ci devront, dans un délai plus ou moins rapproché d'heures ou de jours, suivant que la faculté spéciale qu'on a en vue de développer aura acquis plus ou moins de force, arriver à pouvoir indiquer le nombre et la nature des objets. Plus tard on pourra demander la description de lieux non présents, mais bien connus, comme le dortoir, le réfectoire, etc.

Dans tous ces exercices, l'émulation pourra être excitée au moyen de récompenses accordées à ceux qui auront réussi à donner des indications exactes.

Après que l'intelligence des idiots aura été ainsi ouverte à un certain degré, on sera mieux en mesure de leur enseigner la lecture, l'écriture, le calcul par des procédés à peu près semblables à ceux employés dans les écoles. On devra toutefois apporter plus d'attention encore à ne leur faire lire ou écrire que des textes qui leur soient expliqués et qui soient bien à leur portée ; on devra revenir fréquemment aux procédés concrets pour leur faire saisir les opérations de l'arithmétique.

Des notions supplémentaires sur diverses autres branches de l'instruction pourront ensuite être données à ceux que leurs progrès intellectuels feront juger capables de les recevoir.

Des liens étroits existent entre l'état de santé générale du corps et l'état cérébral d'où dépend la netteté des conceptions et du jugement. Aussi la gymnastique, en rétablissant l'équilibre rompu par des causes congénitales ou accidentelles, a-t-elle de bons effets pour combattre l'idiotie aussi bien que le crétinisme. Quand ces affections n'existent pas à un trop haut degré, on arrive à obtenir des élèves, dans des exercices de ce genre, une étonnante régularité de mouvements d'ensemble.

Au même point de vue, il est très utile d'occuper les idiots à des travaux manuels, et l'adresse qu'ils peuvent y acquérir a une heureuse influence sur l'état de leur esprit. C'est dans ce but qu'on fait travailler ces enfants dans des ateliers de menuiserie, de serrurerie, et mieux encore dans les champs lorsque l'établissement est situé à la campagne.

L'instruction collective des idiots a été ébauchée en 1824 à la Salpêtrière sous l'impulsion d'Esquirol par le docteur Belhomme, que sa théorie sur l'indépendance réciproque des facultés avait amené à penser que l'une d'elles pouvait être cultivée indépendamment des autres, et qui avait été frappé de quelques cas dans lesquels on avait réussi à faire naître des idées dans ces cerveaux malades. D'autres sont venus ensuite qui ont poussé plus loin ces premières tentatives. C'est grâce aux efforts de MM. les Drs Félix Voisin, Seguin, Fabret que des classes ont été installées dans les deux grands hospices affectés par l'administration de l'Assistance publique du département de la Seine au soulagement des diverses infirmités humaines : Bicêtre pour les hommes, la Salpêtrière pour les femmes. Elles ont pris, grâce notamment à l'action persévérante du Dr Delasiauve, une importance de plus en plus considérable. En 1876, Bicêtre devenant insuffisant, on a créé près d'Epinay-sur-Orge (Seine-et-Oise), au château de Vaucluse, une colonie renfermant un établissement complet pour l'instruction intellectuelle et professionnellement agricole des idiots. L'organisation de cette école, qui pourra recevoir 140 enfants du sexe masculin, a été confiée à l'habile instituteur chargé pendant longtemps de la direction de la classe de Bicêtre, M. Deleporte.

Divers établissements privés se sont fondés aussi pour recevoir les idiots ou enfants arriérés appartenant soit à des familles aisées en état de payer une pension, soit à des familles pauvres dont on se charge de recueillir et d'instruire les enfants au nom seul de la charité. Nous citerons l'établissement dirigé à Gentilly (Seine) par M. Otto Baetge, et l'établissement protestant de Laforce (Dordogne).

Malgré les progrès considérables réalisés depuis un demi-siècle dans cet ordre d'idées, la

France est encore loin d'être au niveau des pays étrangers sous le rapport du nombre et de l'importance des établissements consacrés à l'éducation des idiots. Ainsi l'Angleterre possède actuellement dix établissements de ce genre, et celui d'Earlswood, en particulier, renferme 650 pensionnaires ; l'Allemagne en compte 27 où se trouvent de 20 à 200 infirmes.

A consulter : *De l'idiotie chez les enfants et des autres particularités d'intelligence ou de caractère qui nécessitent pour eux une éducation spéciale, et de leur responsabilité morale*, par le Dr Félix Voisin ; Paris, 1843. — *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*, par le Dr Séguin ; Paris, 1846. — *Des principes qui doivent présider à l'éducation des idiots*, mémoire lu à l'Académie de médecine en 1859, par le Dr Delasiauve.

[E. Grosselin.]

ILE-DE-FRANCE. — Cette ancienne province forme aujourd'hui le département de la Seine, la plus grande partie de ceux de Seine-et-Oise, Seine-et-Marne, Oise, Aisne, et une petite partie de ceux du Loiret et de la Nièvre. L'Ile-de-France n'a pas eu, au même degré que certaines provinces de l'ancienne monarchie, la Bretagne, la Bourgogne, la Lorraine, etc., une existence propre et des institutions particulières ; elle a, dès le début de la dynastie capétienne, fait partie du domaine royal ; c'était plutôt une expression géographique qu'une province proprement dite. Aussi serait-il difficile de résumer, dans un article unique, l'histoire de l'instruction populaire dans les divers pays qui la composaient (Pays-de-France, Parisis, Brie, Gâtinais, Hurepoix, Mantois, Vexin, Thimerais, Beauvaisis, Valois, Soissonnais, Noyonnais, Laonnais). On consultera, pour la situation des écoles avant 1789 dans les différentes parties de l'Ile-de-France, les articles *Seine*, *Paris*, *Seine-et-Marne*, *Seine-et-Oise*, *Oise*, *Aisne*.

ILLE-ET-VILAINE (département d'). — Superficie, 6 726 kilomètres carrés. Population en 1876 : 602 712 habitants au lieu de 592 609 en 1866. Densité moyenne de la population par kilomètre carré : 90 habitants. Six arrondissements, formant sept circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Rennes (1re), Rennes (2e), Fougères, Montfort, Redon, Saint-Malo, et Vitré. — 43 cantons, 357 communes, dont 314 de 500 habitants et au-dessus.

Population d'âge scolaire. — En 1872 on comptait dans l'Ille-et-Vilaine 76 349 enfants de 6 à 13 ans (38 212 garçons et 38 137 filles), soit 13 enfants d'âge scolaire par 100 habitants.

En 1876 on y comptait 78 424 enfants de 6 à 13 ans (39 463 garçons et 38 961 filles), soit 13 enfants d'âge scolaire par 100 habitants. En 1872 comme en 1876 le département se trouvait ainsi au-dessus de la moyenne générale, qui était pour toute la France de 12.2 enfants d'âge scolaire par 100 habitants.

1. Etat de l'instruction primaire avant 1789. — V. *Bretagne*.

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — *Nombre des écoles.* — Le tableau ci-dessous indique l'accroissement du nombre des écoles primaires depuis les premières années de la Restauration, premier régime à partir duquel nous possédions des statistiques relatives à ce département, jusqu'à nos jours :

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1821	(d'après l'almanach de l'université royale)...........			150
1829	(d'apr. la statistique officlle)..			223
1834	— — ..	95	57	152
1837	— — ..	192	169	361
1850	— — ..	429	202	631
1863	— — ..	525	201	726
1876-77	— — ..	616	156	772
1878-79	— — ..	559	211	770
1879-80	— — ..	562	210	772
1880-81	— — ..	565	210	775

On remarquera que la statistique de 1876-77 accuse 51 écoles publiques de plus qu'il n'en existe en 1880-81. Cette anomalie est expliquée par une erreur de classement. Un certain nombre d'écoles libres subventionnées avaient été classées parmi les écoles publiques ; mais des instructions plus précises données depuis ont fait cesser cette erreur d'interprétation, et à partir de 1878-79 les classements ont été faits plus régulièrement. Les écoles publiques, en 1876-77, malgré l'exagération de leur nombre, ne contenaient ensemble que 920 classes, tandis que les 565 écoles publiques accusées par la statistique de 1880-81 en contiennent 956 ; ces chiffres démontrent que la tâche des maîtres a été allégée par le dédoublement d'un nombre assez considérable de classes trop nombreuses. Cependant le département d'Ille-et-Vilaine est loin encore d'occuper sous ce rapport une situation satisfaisante. Voici comment s'y répartissent les classes des écoles publiques :

Classes de 50 élèves et au-dessous...	409,	soit	42.8 0/0
— de plus de 50 élèves.........	180,	—	18.8
— de plus de 60 élèves.........	145,	—	15.1
— de plus de 70 élèves.........	85,	—	8.9
— de plus de 80 élèves.........	137,	—	14.4

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont, respectivement : 58.6 0/0, 16.8 0/0, 11.7 0/0, 6.8 0/0, 6.1 0/0.

Il convient d'ajouter que parmi les 137 classes de plus de 80 élèves il y en a beaucoup qui dépassent 100, 110, 120 et même 150 élèves.

Le nombre des classes dans les écoles libres est aussi en augmentation ; en 1876-77 il y en avait 541, il y en a actuellement 586.

En 1837, sur un total de 361 écoles on en comptait 177 spéciales aux garçons, 46 mixtes, et 139 spéciales aux filles ; en 1876-77, les écoles se répartissaient en 317 écoles spéciales aux garçons, 108 mixtes, et 347 spéciales aux filles. En 1881 les chiffres sont : 327 écoles spéciales aux garçons ; 96 écoles mixtes, et 352 écoles spéciales aux filles.

Situation scolaire des communes. — Sur les 357 communes du département, 351 possédaient (en 1881) au moins une école publique, une commune était réunie à une autre pour l'entretien d'une école, cinq n'avaient qu'une école libre. Aucune commune n'était complètement dépourvue d'école.

124 communes de plus de 500 habitants ne possédaient pas d'écoles publiques de filles, savoir : 8 dans la 1re circonscription de Rennes et 13 dans la 2e ; 8 dans la circonscription de Fougères, 17 dans celle de Montfort ; 27 dans celle de Redon, 19 dans celle de Saint-Malo, et 32 dans celle de Vitré.

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	Total
1850.....	222	258	53	98	631
1863.....	248	137	147	194	726
1867.....	255	124	152	209	740
1872.....	235	98	180	247	760
1876-77..	236	76	189	271	772
1878-79..	234	74	190	272	770
1879-80..	232	72	192	276	772
1880-81..	236	74	187	278	775

Les 236 écoles *laïques* de garçons ou mixtes se divisent en 225 écoles publiques et 11 écoles libres. Les 187 écoles *congréganistes* de garçons ou mixtes se divisent en 146 écoles publiques et 41 écoles libres. On voit par ces chiffres que les

congréganistes n'ont guère que 39.3 0/0 des écoles publiques de garçons. Mais ces écoles sont situées dans les centres les plus importants, et le nombre de leurs élèves, 15 373, représente encore 41.7 0/0 de la population des écoles publiques de garçons ou mixtes.

Sur les 74 écoles *laïques* de filles, 51 sont des écoles publiques, 23 des écoles libres; sur les 278 écoles *congréganistes* de filles, 143 sont des écoles publiques, 135 sont des écoles libres. On voit par ces chiffres que les écoles publiques congréganistes de filles sont en grande majorité dans l'Ille-et-Vilaine : 73.7 0/0. Cette majorité s'élève à 79.2 0/0 si on fait porter le calcul sur les élèves au lieu de le faire porter sur les écoles.

L'enseignement libre, qui a une grande importance dans l'Ille-et-Vilaine puisqu'il représente 27.1 0/0 des écoles et 31.4 0/0 des élèves, est pour les trois quarts aux mains des congréganistes. Les laïques possèdent 34 écoles libres, dont 4 de garçons avec 258 élèves, 23 de filles avec 1 006 élèves, et 7 écoles mixtes recevant 196 élèves. Les congréganistes possèdent 176 écoles libres, savoir : 31 écoles de garçons avec 5 873 élèves, 135 écoles de filles avec 10 968 élèves, et 10 écoles mixtes recevant 865 élèves.

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

	Total des élèves	Élèves gratuits
1832 (année civile).....	11 607	Manque.
1837 —	19 782	—
1840 —	26 949	—
1850 —	39 423	16 785
1863 —	61 784	21 397
1867 —	65 926	24 404
1872 —	76 176	34 298
1876-77 (année scolaire)..	75 850	Manque.
1878-79 — ..	76 861	38 450
1879-80 — ..	77 326	41 077
1880-81 — ..	80 551	44 320

Pour la gratuité il y a lieu de distinguer entre les élèves des écoles libres et ceux des écoles publiques. Le nombre des élèves gratuits dans les écoles libres, si l'on s'en rapporte à des déclarations qu'on ne peut contrôler, était de 12 666. Les écoles publiques, au moment de la promulgation de la loi du 16 juin 1881 qui a établi la gratuité absolue, admettaient gratuitement 31 654 de leurs élèves sur 55 234, soit 57.3 0/0. C'est donc 42.7 0/0 des élèves des écoles publiques de l'Ille-et-Vilaine qui sont ajoutés à la charge du budget des dépenses ordinaires de l'enseignement primaire.

Les 80 551 élèves qui fréquentent les diverses écoles d'Ille-et-Vilaine peuvent se subdiviser en : 55 234 élèves des écoles publiques et 25 317 élèves des écoles libres; en 41 415 garçons et 39 136 filles; en 27 034 élèves des écoles laïques et 54 517 élèves des écoles congréganistes; en 36 231 élèves payants et 44 320 élèves gratuits; en 74 198 élèves des écoles spéciales à l'un ou à l'autre sexe et 6 353 élèves des écoles mixtes. La proportion de ces derniers pour les écoles publiques est, par rapport au total des élèves, de 9.6 0/0. Pour toute la France cette proportion est de 16.9 0/0. On remarque, en outre, qu'aucune des écoles mixtes d'Ille-et-Vilaine, soit publique soit libre, n'est dirigée par un instituteur. Or, comme elles contiennent ensemble 3 083 garçons, c'est 3 083 garçons dont l'instruction est totalement confiée à des institutrices.

Les élèves d'âge scolaire (6 à 13 ans) figurent dans les 80 551 élèves du département d'Ille-et-Vilaine pour 66 043. D'après le recensement de 1876, le nombre des enfants de cet âge pour le même département était de 78 424, d'où une différence de 12 381 enfants d'âge scolaire entre les chiffres du recensement et celui des inscriptions dans les écoles primaires. Mais il convient de retrancher de ce chiffre, d'une part, les enfants de 6 ans et au-dessus, reçus dans les salles d'asile et qui, d'après les états de situation de l'année 1880-81, étaient au nombre de 1484; d'autre part, les enfants de 6 à 13 ans recevant l'instruction dans les établissements publics d'enseignement secondaire, qui étaient en 1876-77 au nombre de 1894. En admettant qu'avec l'appoint des enfants de 6 à 13 ans reçus dans les établissements d'enseignement secondaire libres on puisse porter ce dernier chiffre au double, soit 3800, il n'en resterait pas moins dans le département d'Ille-et-Vilaine plus de 7000 enfants de 6 à 13 ans privés de toute instruction. L'application de la loi du 28 mars 1882 fera cesser cet état de choses.

Néanmoins la situation de l'instruction primaire dans l'Ille-et-Vilaine peut être déjà considérée comme prospère si on la compare à l'état ancien. En 1829, il y avait en moyenne 146 élèves par 10 000 habitants; 137 en 1833; 361 en 1837; 492 en 1840 et 699 en 1850. En 1863, la moyenne des élèves est de 1056 par 10 000 habitants, de 1112 en 1867, de 1272 en 1872 et de 1256 en 1876-77. Enfin en 1880-81, si l'on ajoute aux élèves des écoles primaires les enfants de 6 ans et au-dessus qui sont reçus dans les salles d'asile et dont la place est à l'école, la moyenne des élèves par 10 000 habitants s'élève à 1361.

Personnel enseignant. — Les instituteurs laïques ont la majorité dans l'enseignement public; dans l'enseignement libre elle est du côté des congréganistes. Les institutrices laïques sont en minorité dans l'enseignement public et dans l'enseignement libre. Voici, d'ailleurs, la situation respective exacte des deux catégories :

Enseignement public.	Hommes	laïques.....	62,» 0/0
		congrég....	38,» 0/0
	Femmes	laïques.....	18,5 0/0
		congrég....	81,5 0/0
Enseignement libre...	Hommes	laïques.....	4,» 0/0
		congrég....	96,» 0/0
	Femmes	laïques.....	8,8 0/0
		congrég....	91,2 0/0

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		Total
	laïques	congrég.	laïques	congrég.	
1837.......	144	48	90	92	374
1840.......	177	52	190	46	465
1863.......	234	196	246	738	1 414
1872.......	239	250	201	876	1 566
1876-77....	280	299	161	944	1 684
1878-79....	284	320	150	958	1 712
1879-80....	290	327	145	977	1 739
1880-81....	312	308	150	970	1 740

Pour 1881, les nombres se subdivisent comme suit : les 312 instituteurs laïques en 307 publics et 5 libres, les 308 instituteurs congréganistes en 188 publics (dont 93 titulaires et 95 adjoints) et 120 libres; les 150 institutrices laïques en 98 publiques et 52 libres; les 970 institutrices congréganistes en 431 publiques (dont 196 titulaires et 235 adjointes) et 539 libres (dont 146 titulaires et 393 adjointes).

Dans le personnel laïque des écoles publiques on trouve encore 34 instituteurs (1 titulaire et 33 adjoints) et 7 institutrices (2 titulaires et 5 adjointes) non brevetés; dans le personnel congréganiste il existe 85 instituteurs (1 titulaire et 84 adjoints) et 318 institutrices (118 titulaires et 200 adjointes) non brevetés. La proportion des non brevetés est chez les laïques de 10.1 0/0 et chez les congréganistes de 65.1 0/0.

Dans le personnel laïque libre des écoles de

garçons, sur 5 instituteurs il y en a 1 non breveté; dans celui des écoles de filles, sur 52 institutrices on trouve 7 titulaires et 13 adjointes non brevetées.

Dans le personnel congréganiste des écoles libres de garçons, sur 120 instituteurs il existe 69 adjoints non brevetés; dans celui des écoles de filles, sur 539 institutrices on trouve 113 titulaires et 270 adjointes non brevetées.

La proportion totale des non brevetés dans les écoles libres est de 36.8 0/0 chez les laïques et de 68.6 0/0 chez les congréganistes. On voit par ces chiffres que le personnel laïque des écoles libres n'offre pas un niveau intellectuel bien élevé, et que le personnel congréganiste de ces écoles est moins bien choisi que celui des écoles publiques.

Maisons d'école et mobiliers scolaires. — Sur 565 maisons d'école que comptait le département d'Ille-et-Vilaine en 1880-81, 389 appartenaient aux communes, 53 étaient prêtées, 123 étaient louées. Le prix total de location de ces dernières s'élevait à 17 563 francs. 196 des maisons appartenant aux communes étaient l'objet d'une demande de réparation quelconque. On lit à ce sujet dans le rapport présenté par l'inspecteur d'académie au Conseil général (session d'août 1881):

« La situation matérielle des écoles publiques ne cesse pas de s'améliorer tous les ans, grâce aux importantes subventions que le département ou l'Etat accordent aux communes. Je dois cependant signaler un ralentissement dans les constructions nouvelles et dans les appropriations des maisons existantes. Le règlement du 17 juin 1880 a eu pour effet d'ajourner un certain nombre de projets qui ne remplissaient pas les conditions nécessaires pour donner droit à une subvention. La hauteur des salles de classes, leur superficie, l'étendue des préaux couverts et des cours de récréation ont surpris maintes communes, qui ne pouvaient disposer que d'un terrain assez restreint ou de ressources trop limitées. Pour éviter le rejet par la commission centrale des bâtiments scolaires, les municipalités ont été invitées à procéder à une nouvelle étude des projets qu'elles avaient présentés.

» Nous avons néanmoins à mentionner pour l'année 1880:

» Dans l'arrondissement de Rennes, l'achèvement des écoles de Thorigné, de Dourdain, de Sens et de Montreuil-le-Gast; l'amélioration des locaux dans 8 communes, des travaux en cours d'exécution dans 6 autres.....

» Dans l'arrondissement de Saint-Malo, 7 communes ont achevé ou approprié leurs écoles.

» L'arrondissement de Fougère compte quelques acquisitions de mobiliers scolaires, 5 projets à l'étude, 2 constructions en cours d'exécution, 2 écoles nouvelles et une maison d'habitation pour un instituteur.

» L'arrondissement de Vitré a construit 2 écoles; il en a 2 autres en voie d'exécution....

» Dans l'arrondissement de Redon on a construit 2 nouvelles écoles de garçons....

» Enfin en Montfort on trouve 2 écoles terminées, une maison appropriée, 3 écoles en construction et 2 projets à l'étude.

» Malgré ces améliorations, il reste encore beaucoup à faire..... Des 176 maisons qui sont louées ou prêtées, il en est peu qui conviennent à leur destination. On rencontre trop souvent, dans ces écoles, des classes non planchéiées, des cours de récréation sans clôtures, sans préau couvert, quelquefois même sans cabinet d'aisance; des murs noircis par le temps ou tachés d'encre, des planchers défoncés, des plafonds en ruines, des logements inhabitables. La situation matérielle ne deviendra satisfaisante que le jour où les municipalités, mieux éclairées sur les intérêts communaux, auront à cœur de posséder tous les bâtiments nécessaires à un service public de cette importance. »

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes de l'Ille-et-Vilaine pour construction ou réparation de maisons d'écoles durant les cinq dernières années est le suivant:

	Nombre des écoles	Subventions de l'État.
1877............	4	7 700 fr
1878............	22	47 200
1879............	27	79 300
1880............	19	45 700
1881............	22	65 500
Totaux...	94	245 400 fr.

Enseignement, méthodes et résultats. — « Le niveau moyen de l'enseignement tend à s'élever dans les écoles primaires, dit le rapport de l'inspecteur d'académie. Les examens du certificat d'études ont fait naître dans le personnel une émulation salutaire; d'un autre côté les conférences pédagogiques ont réglé, en la développant, l'aptitude des instituteurs, et ont amené une amélioration très sensible dans les premières classes.

» Dans les autres divisions les progrès sont plus lents, parce que les maîtres, surtout les instituteurs et les institutrices congréganistes, n'ont pas complètement renoncé à ces procédés mécaniques d'enseignement si peu faits pour éveiller l'intelligence des élèves.

» La lecture est devenue plus expressive dans les écoles laïques de garçons; le livre est mieux choisi; les explications du texte sont moins rares qu'autrefois. Dans beaucoup d'autres écoles, le ton est encore mauvais, la prononciation défectueuse. On ne sait pas tirer de cet exercice tout le parti qu'il peut offrir pour le développement intellectuel de l'élève. Il est vrai que tous les livres de lecture qui se prêtent peu à des explications variées et instructives n'ont pas encore disparu de toutes nos écoles; cependant la commission chargée de dresser le catalogue des livres en usage pour le département a tellement étendu la liste des livres de lecture qu'il est permis d'espérer que toutes les catégories d'instituteurs y trouveront des ouvrages à leur goût.

» L'écriture à main posée est généralement bonne, mais les élèves restent trop souvent livrés à eux-mêmes et contractent ainsi des défauts qu'une surveillance plus active pourrait prévenir. Dans bon nombre d'écoles, cet enseignement est donné sans méthode, sans explications théoriques, au tableau noir. On copie un modèle en dehors de toute intervention de la part du maître; aussi trouve-t-on rarement sur les cahiers des traces de correction. La tenue du corps n'est pas, non plus, suffisamment surveillée. J'ajouterai que l'écriture, dite *expédiée*, celle qui doit être plus tard l'écriture de l'adulte ou de l'homme fait, est trop négligée dans les écoles. Les cahiers de devoirs ressemblent si peu aux cahiers d'écriture qu'il est absolument impossible de reconnaître ceux qui appartiennent au même élève.

» Dans l'enseignement de la langue, on fait une trop grande part à l'orthographe des mots, sans s'appliquer à faire découvrir aux élèves leur origine, leur mode de formation, les idées que ces mots expriment. Aussi les exercices de rédaction, quand on ne les sacrifie pas absolument aux analyses grammaticales et aux conjugaisons des verbes, ont-ils partout peu de valeur sous le rapport du style. Dans les compositions pour le certificat d'études primaires, comme aux examens d'admission aux écoles normales ou du brevet de capacité, la composition française est, de toutes les épreuves, la plus faible.

» Le calcul tient une large place dans l'enseignement des écoles primaires, mais on ne peut

dire qu'il soit enseigné d'une manière toujours profitable. Dans certaines écoles laïques de garçons, la méthode employée est plus rationnelle; les questions données en devoirs ont un caractère plus pratique et sont mieux graduées; mais ailleurs on confie trop volontiers à la mémoire, sous forme de règles qui ne sont jamais expliquées, les opérations fondamentales de l'arithmétique, ou bien l'on se contente d'une simple réponse comme solution d'un problème que l'on ne prend pas la peine de raisonner.

» Le système métrique est enseigné souvent d'une manière abstraite, et ce n'est que par des efforts de mémoire que l'élève retient les multiples et les subdivisions des unités de mesure. Un compendium métrique devrait toujours figurer dans le mobilier scolaire. Quelques écoles seulement en sont pourvues; d'autres n'ont que des tableaux représentant ces mesures, et ailleurs l'enfant n'a sous les yeux que l'image du petit abrégé d'arithmétique qui est entre ses mains.

» L'histoire et la géographie sont en progrès, grâce aux examens du certificat d'études primaires qui ont obligé les instituteurs et les institutrices à entrer plus avant dans ces matières. Mais c'est ici surtout que les maîtres qui ont l'habitude de se dérober derrière un livre imposent à leurs élèves des efforts de mémoire inouïs. On apprend tout par cœur, quelquefois dans le plus petit abrégé possible. Dans quelques écoles, cependant, on commence à habituer les élèves à des récits historiques plus développés et à la lecture de la carte. On signale même quelques essais de tracés géographiques au tableau noir.

» Dans les écoles de filles, les travaux à l'aiguille ont lieu avec assez de régularité, une ou deux fois par semaine ; mais la couture et le ravaudage y cèdent trop souvent la place au tricot et à la broderie.

» L'enseignement de la gymnastique, devenu obligatoire, n'est organisé que dans une soixantaine d'écoles. Les écoles de Rennes, de Saint-Malo, de Pleine Fougères, sont les seules où cet enseignement soit donné régulièrement dans des gymnases et par des professeurs spéciaux. Partout ailleurs, là où il est donné, l'enseignement est limité aux mouvements de marche et d'assouplissement, conformément aux instructions contenues dans le manuel de gymnastique adressé par M. le ministre à tous les instituteurs. C'est principalement dans les écoles laïques de garçons, quand l'instituteur n'est pas trop âgé ou infirme, que la gymnastique a pris place parmi les exercices scolaires. Si l'on excepte l'école congréganiste de Montfort, où un ancien militaire donne gratuitement, et à ses heures, quelques leçons aux élèves, et celle de Cesson, qui a pour maître adjoint un ancien soldat, on constate qu'aucun ancien instituteur congréganiste n'a ajouté la gymnastique aux matières de son enseignement.

» Les arrondissements de Rennes, de Saint-Malo et de Fougères, où le personnel laïque domine, sont ceux qui ont donné les résultats les plus satisfaisants. Celui de Redon ne compte que 8 écoles où l'on fassse des exercices de mouvement.

» Dans l'arrondissement de Vitré, les premières notions de gymnastique ont été données par l'inspecteur primaire dans chaque chef-lieu de canton à l'occasion des conférences cantonales. Dans l'arrondissement de Montfort, les résultats ont été à peu près nuls jusqu'ici.

» Le dessin linéaire, l'arpentage, la tenue des livres, le chant, sont les matières facultatives que l'on étudie avec le plus de soin dans quelques bonnes écoles et dans les écoles de chefs-lieux d'arrondissement. Des cours élémentaires de sciences physiques et naturelles sont, en outre, organisés à Rennes, à Saint-Malo, à Pleine Fougères. L'enseignement de l'agriculture n'est pas donné sous une forme intéressante, d'une manière suivie. A l'approche des concours agricoles, quelques instituteurs préparent à la hâte les élèves qu'ils doivent présenter, mais cette préparation de quelques semaines ne donne pas de résultats sérieux...

» La situation morale est assez satisfaisante. Les élèves sont généralement dociles et respectueux envers leurs maîtres; leur application et leurs progrès peuvent souvent laisser à désirer, mais leur conduite en classe ne donne pas lieu à des punitions sévères et moins encore à des exclusions. »

Certificat d'études primaires. — L'institution du certificat d'études primaires est de date récente dans le département d'Ille-et-Vilaine : elle ne remonte pas au-delà de 1878. Au premier concours, 687 garçons et 153 filles s'étaient présentés pour l'obtention du certificat : 534, dont 410 garçons et 124 filles, l'avaient obtenu. En 1881 les candidats au certificat d'études primaires se sont présentés au nombre de 1139, dont 719 garçons et 420 filles : 427 garçons et 277 filles, en tout 704 candidats, l'ont obtenu. La proportion des admis par rapport aux candidats est de 66 0/0 chez les filles; chez les garçons elle ne dépasse pas 59.4 0/0. Le total des certificats obtenus est dans la proportion de 0.87 0/0 des élèves de toutes les écoles. Pour toute la France cette proportion est de 1.36 0/0. On voit que le département d'Ille-et-Vilaine a de grands efforts à faire pour s'élever seulement au niveau moyen. Il les fera certainement, car « l'utilité du certificat d'études, dit le rapport d'inspection académique, est de plus en plus appréciée par les instituteurs et par les familles. Le certificat favorise la fréquentation, car les élèves eux-mêmes attachent à sa possession beaucoup plus d'importance qu'aux prix ordinaires de l'école. Il est à la fois pour les instituteurs un stimulant et une récompense de leur zèle; les familles, enfin, y trouvent une garantie et une recommandation en quelque sorte officielle auprès des personnes, patrons ou chefs de maisons commerciales, qui doivent employer leurs enfants. »

École normale. — Le département d'Ille-et-Vilaine possède une école normale d'instituteurs fondée à Rennes en 1831. Cette école contient actuellement 64 élèves. L'enseignement y est donné par le directeur, 5 maîtres adjoints et 8 professeurs externes. « Le recrutement de l'école normale, dit le rapport d'inspection académique, qui semblait causer l'an dernier quelque inquiétude pour l'avenir, s'opérera cette année avec moins de peine. Soixante-douze candidats se sont présentés. Les compositions ont eu lieu sous la surveillance des inspecteurs primaires, et les candidats admissibles aux épreuves orales ont été appelés à l'école... Pendant toute une semaine, quarante jeunes gens ont été examinés de près par leurs futurs professeurs et par la commission chargée de juger leur aptitude aux fonctions de l'enseignement. Trente candidats ont obtenu le nombre de points rigoureusement nécessaires pour l'admission définitive, quoiqu'il n'y ait que dix-huit places vacantes. »

Cours normal d'institutrices. — Le cours normal d'institutrices, annexé à une école libre de Fougères, ne tardera pas à être remplacé par une école normale de filles, qui trouvera, à Rennes, plus d'éléments de prospérité et facilitera le recrutement du personnel enseignant laïque. On a remarqué, en effet, que les jeunes filles qui se présentent aux examens d'admission appartiennent toutes à de petites écoles communales et sont d'ailleurs en trop petit nombre pour que le choix offre des garanties sérieuses. La création à Rennes d'un établissement en rapport avec les besoins de l'enseignement des filles fera naître des vocations parmi les élèves des villes, et le niveau des con-

cours s'en élèvera nécessairement. Un programme de la construction à exécuter a été dressé par l'inspecteur d'académie. Ce programme, transmis à l'architecte départemental, a servi de base à un projet qui sera soumis à l'examen du Conseil général.

Le nombre des élèves du cours normal, toutes boursières du département, a été de 12 pendant l'année scolaire de 1880-81. Deux élèves de 3e année, parvenues au terme de leurs études, ont obtenu leur brevet supérieur à la session de juillet 1881. La seconde année compte trois élèves et la première sept. Malgré les obstacles que l'installation défectueuse des locaux actuels oppose à la marche générale du cours normal, la préparation des élèves n'a pas cessé d'être satisfaisante; les trois élèves de seconde année qui se sont présentées à la session de juillet ont obtenu le brevet de second ordre.

Brevets de capacité. — Le nombre total des brevets de capacité délivrés dans le département d'Ille-et-Vilaine de 1833 à 1881 est le suivant :

Instituteurs.

1833-1850.	776	brevets élémentaires,	57	brevets supérieurs
1851-1867.	681	— obligatoires,	37	— complets.
1868-1880.	409	— —	47	— —
1881......	88	— élémentaires,	4	— supérieurs

Institutrices.

1836-1850.	361	brevets élémenaires.	58	brevets snpérieurs.
1851-1867.	546	— obligatoires,	39	— complets.
1868-1880.	823	— —	114	— —
1881......	287	— élémentaires,	27	— supérieurs

Les brevets élémentaires, en 1881, se sont répartis comme il suit entre les divers aspirants et aspirantes d'Ille-et-Vilaine : sur 88 aspirants laïques 59 ont été admis, soit 67 0/0; sur 79 aspirants congréganistes 29 ont été admis, soit 36.7 0/0 ; sur 230 aspirantes laïques 159 ont été admises, soit 69.1 0/0; sur 217 aspirantes congréganistes 128 ont été admises, soit 59 0/0.

La proportion des brevetés par rapport aux candidats en général est de 52.7 0/0 pour les aspirants et de 64.2 0/0 pour les aspirantes. Pour toute la France la moyenne est de 49 0/0 pour les aspirants et de 62.2 0/0 pour les aspirantes. Au point de vue du brevet de capacité, le département d'Ille-et-Vilaine se trouve donc au-dessous de la moyenne générale.

Salles d'asile. — Le département d'Ille-et-Vilaine ne possédait aucune salle d'asile en 1837. En 1850 il en comptait 6 ; en 1863 il en avait 15, 16 en 1867, et 24 en 1876-77. Le nombre d'enfants reçus dans les salles d'asile était de 1662 en 1850, de 2900 en 1863, de 3027 en 1867 et de 4016 en 1879-77. En 1880-81, le département possédait 25 salles d'asile, dont 12 publiques et 13 libres. Une salle d'asile publique et une salle d'asile libres étaient dirigées par des laïques, toutes les autres étaient dirigées par des congréganistes. Ces 25 salles d'asile ont reçu, peudant l'année scolaire 1880-81, 5 053 élèves répartis comme il suit :

Salles d'asile	publiq.	laïques..	293	3 402	5 053
		congrég.	3 109		
	libres.	laïques..	13	1 651	
		congrég.	1 638		

Sur ce nombre il y avait encore 638 élèves payants, dont 257 élèves des salles d'asile publiques et 381 élèves des salle libres.

Cours d'aultes. — Voici la statistique des cours d'adultes à partir de 1863

	Nombre des cours		Nombre des auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1863..........	84	4	1 694	58
1867..........	246	157	7 465	2 474
1869..........	266	177	8 977	3 693
1872	258	239	8 539	5 361
1876-77........	248	247	8 220	5 856
1879-80........	256	233	7 375	5 345

Les cours d'adultes ouverts pendant l'hiver 1880-81 sont au nombre de 512, dont 275 pour les hommes avec 9 465 élèves, et 237 pour les femmes avec 5559 élèves.

Bibliothèques scolaires. — Le département d'Ille-et-Vilaine comptait, en 1863, 115 bibliothèques scolaires avec 7399 livres de lecture à prêter; en 1876-77 il en possédait 118 avec 10124 volumes. En 1881, le nombre des bibliothèques s'élevait à 172, et celui des livres de lecture qu'elles contenaient à 11491. Ces bibliothèques contenaient en outre 13 595 livres scolaires pour les besoins des élèves.

Musées scolaires. — Cette création d'une incontestable utilité n'est qu'à son début dans le département. Les écoles de Rennes seulement et quelques-unes de l'arrondissement de Saint-Malo en sont pourvues. On y réunit des échantillons des diverses productions du pays et des collections d'objets propres à faciliter l'enseignement en le rendant moins abstrait.

Bibliothèques pédagogiques. — Le département en possède 20, en moyenne près de une pour deux cantons. Elles contiennent 2 432 volumes.

« Un des premiers effets des conférences cantonales, dit le rapport d'inspection académique, a été de convaincre les instituteurs de la nécessité d'une bibliothèque à leur usage exclusif. Dans un grand nombre de cantons des bibliothèques sont aujourd'hui établies et elles fonctionnent d'une manière satisfaisante. La cotisation a été fixée par les intéressés eux-mêmes à 5 francs pour les instituteurs titulaires et à 2 francs pour les adjoints. En cas de mutation le sociétaire ne perd pas les droits acquis; il devient, sans frais nouveaux, sociétaire de la bibliothèque du canton où il est appelé. Il est à peu près certain que chaque canton possédera très prochainement sa bibliothèque pédagogique et qu'ainsi tous les instituteurs trouveront à leur portée, et quelle que soit leur résidence, les moyens de perfectionner leur éducation. »

Caisses d'épargne scolaires. — L'institution des caisses d'épargne scolaires s'est implantée dans le département d'Ille-et-Vilaine en décembre 1875. Au 1er janvier 1879 on y comptait 12 écoles ayant une caisse d'épargne et 179 élèves épargnants, dont 168 possédaient le livret de la grande caisse d'épargne. Les sommes déposées s'élevaient à 2037 francs. Au 1er janvier 1882, 81 écoles avaient une caisse d'épargne scolaire, on comptait 1257 élèves épargnants, les sommes versées s'élevaient à 13 260 fr.

Société de secours mutuels. — La société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices d'Ille-et-Vilaine a été fondée en 1866. A partir de 1870 jusqu'en 1873, elle a distribué annuellement, à ses adhérents nécessiteux, des secours s'élevant de 1060 à 1774 francs. Après cette date les secours annuels vont baissant de 700 à 450 francs. Au 1er janvier 1879 le nombre des membres participants était de 81, et l'actif général de la société était de 14297 fr. Au 1er janvier 1882, malgré l'augmentation du personnel laïque, le nombre de sociétaires n'est plus que de 46; l'actif s'est un peu accru : il est de 18468 fr. La société ne prospère pas.

Bulletin scolaire. — Fondé en 1872, le *Bulletin* départemental, qui paraît huit fois par an, reçoit du Conseil général une subvention annuelle de 800 francs.

Résultats de l'instruction. — Nous donnons ci-dessous le tableau de l'instruction des conscrits depuis 1827 et celui de l'instruction des conjoints depuis 1854 :

ANNÉES	CONSCRITS			RANG du DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29	13 852	5 830	42,1	48°
1831-35	25 720	9 118	35,5	66°
1836-40	25 583	8 824	34,9	71°
1841-45	24 576	10 532	42,9	67°
1846-50	23 559	13 054	55,4	57°
1851-55	23 877	12 365	51,8	64°
1856-60	24 725	13 860	56,1	68°
1861-65	26 265	16 631	63,3	67°
1866-68	15 705	11 234	71,5	65°
1871-75	25 579	18 827	73,6	70°
1876-77	9 725	7 664	78,8	65°
1878	4 700	3 659	77,9	69°
1879	5 142	4 279	83,2	54°
1880	5 133	4 183	80,7	69°

La moyenne générale des conscrits de la classe de 1880 sachant au moins lire a été pour toute la France de 85.6 0/0. On voit que le département d'Ille-et-Vilaine est encore loin de cette moyenne; il paraît cependant devoir bientôt s'en rapprocher. La proportion des conscrits de la classe de 1881, sachant au moins lire, a été de 82.2 0/0.

Nombre de conjoints, sur 100, ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et Femmes
1854-55	45,2	43,2	44,2
1856-60	51,6	44,6	48,1
1861-65	54,8	42.1	49,5
1866-70	60,1	48,»	54,»
1871-75	65,3	53,9	60,1
1876-77	69,»	57,2	63,1
1878	73,»	61,3	67,2

Budget de l'instruction primaire. — Le département d'Ille-et-Vilaine est toujours resté au-dessous de la moyenne générale pour les dépenses ordinaires de l'instruction primaire. En 1863 la moyenne de la dépense par tête d'élève s'élevait pour toute la France à 9 fr. 47 c.; dans l'Ille-et-Vilaine elle n'atteignait que 7 fr. 26 c. En 1876, lorsque la dépense par tête d'élève montait pour toute la France à 17 fr. 83 c., elle restait à 14 fr. 68 c. pour l'Ille-et-Vilaine, et encore la subvention de l'État entrait-elle dans ce chiffre pour 2 fr. 42 c. En 1880, la dépense par tête d'élève atteint en France 20 fr. 16 c., et dans l'Ille-et-Vilaine elle reste à 15 fr. 72 c., sur lesquels la subvention de l'État fournit 3 fr. 32 c. Si, au lieu de la dépense moyenne par tête d'élève, on cherche l'impôt moyen par habitant, on trouve que les dépenses communales et départementales réunies, qui s'élevaient en moyenne pour toute la France, en 1863, à 0,80 c. par habitant, ne représentaient que 0,54 c. par habitant en Ille-et-Vilaine, et en 1876 1 fr. 04 c. au lieu de 1 fr. 56 c., moyenne pour la France; enfin en 1880 les dépenses communales et départementales réunies représentent pour toute la France un impôt moyen de 1 fr. 69 par habitant: en Ille-et-Vilaine cette moyenne s'arrête à 1 fr. 06 c.

Nous donnons dans le tableau ci-dessous le chiffre des dépenses ordinaires de l'instruction primaire dans l'Ille-et-Vilaine depuis 1855 jusqu'à 1881 :

ANNÉES	RÉTRIBUTION scolaire A PART	RESSOURCES communales non compris la rétribution scolaire	SUBVENTIONS	
			du département	de l'État
1855	91 324	91 251	19 483	» »
1856	93 534	93 734	20 519	» »
1857	95 148	94 982	21 502	4 537
1858	101 256	97 614	26 162	5 160
1859	124 058	99 394	25 244	5 276
1860	138 898	105 417	20 684	5 144
1861	148 853	100 375	23 458	4 483
1862	151 617	92 518	33 445	3 217
1863	164 126	110 545	40 420	2 704
1864	159 725	95 253	35 719	5 183
1865	161 161	84 845	33 640	6 604
1866	164 311	83 962	31 721	4 317
1867	165 473	83 671	43 125	1 327
1868	228 665	118 822	62 923	29 981
1869	240 762	155 404	61 937	62 016
1870	229 198	164 291	81 554	53 749
1871	220 869	178 570	83 715	61 714
1872	246 471	177 504	90 773	68 521
1873	254 196	185 777	91 072	80 651
1874	289 663	202 985	90 217	90 570
1875	300 135	201 387	93 185	108 915
1876	301 464	228 295	97 126	123 647
1877	296 432	227 124	130 511	116 424
1878	290 758	237 613	137 196	141 439
1879	275 606	254 081	137 936	153 170
1880	268 605	264 287	130 517	177 856
1881	163 749	275 731	127 483	314 906

ILLETTRÉS. — Le nombre des *illettrés*, c'est-à-dire de ceux qui ne savent ni écrire ni lire, va diminuant d'année en année en France, et on peut prévoir qu'avec la vigoureuse impulsion qui est maintenant donnée à l'enseignement à tous les degrés, le dix-neuvième siècle finira sur une population pouvant rayer ce mot de son dictionnaire. Cependant on devra se souvenir qu'il n'aura pas fallu moins d'un siècle de persévérants efforts et de sacrifices pour amener à la lumière de l'instruction la totalité des citoyens français. En effet, la question de l'instruction populaire, mise à l'ordre du jour par la Convention nationale en 1792, reprise sous la monarchie de juillet, continuée sous la deuxième république et le second empire, n'aura reçu sa solution complète que sous la troisième république.

Aujourd'hui que la marche en avant paraît assurée, il n'est pas sans intérêt de jeter un coup d'œil en arrière pour voir où en était le pays au moment où le besoin d'instruction a fait naître ce grand mouvement qui s'est continué jusqu'à nos jours, et pour apprécier, approximativement au moins, la mesure dans laquelle les générations successives en ont profité.

I. — Il y a quelques années, M. Maggiolo, recteur honoraire, a procédé, en vertu d'une mission du ministère de l'instruction publique, à une enquête ayant pour objet de connaître aussi approximativement que possible le nombre des illettrés antérieurement à la Révolution française et pendant les premières années du siècle présent.

M. Maggiolo a écrit lui-même ou fait écrire par les inspecteurs aux instituteurs de tous les départements pour leur demander de relever sur les registres de paroisse, qui sont restés encore en très grand nombre dans les archives communales, le nombre des mariages ainsi que celui des époux et celui des épouses ayant signé l'acte de mariage, pendant trois périodes quinquennales : de 1686 à 1690, de 1786 à 1790, de 1816 à 1820.

Près de 16 000 instituteurs ont répondu. Quelles que soient les imperfections de détail qui aient pu se glisser dans ces relevés, le grand nombre des renseignements recueillis donne une

valeur suffisante aux résultats d'ensemble. Cet ensemble présente la progression suivante :

	Ont signé leur acte de mariage	
	Époux	Épouses
1686-1690	29.06 0/0	13.97 0/0
1786-1790	47.05 0/0	26.87 0/0
1816-1820	54.35 0/0	34.74 0/0

Il y avait donc encore, en 1790, sur 100 hommes et 100 femmes, 53 hommes et 73 femmes incapables même d'apposer leur signature au bas de l'un des actes les plus importants de la vie. En 1820, les illettrés étaient devenus la minorité chez les hommes mariés, mais les femmes incapables de signer leur acte de mariage étaient encore au nombre de près de 66 0/0.

Il convient d'ajouter que c'était là une moyenne générale, et que certains départements qui ont encore aujourd'hui une avance considérable sur les autres en fait d'instruction primaire, la Meurthe, la Moselle, les Vosges, la Meuse, la Manche, le Calvados, etc., avaient déjà de 77 à 86 0/0 de leurs conjoints (hommes et femmes réunis) sachant au moins signer. Mais, en revanche, les conjoints des départements de l'Allier, des Landes, de la Nièvre et de la Haute-Vienne signaient d'une croix 83 à 90 0/0 de leurs actes de mariage.

II. — Si on veut obtenir une statistique plus récente des illettrés, il existe pour cela une source de renseignements précieux : ce sont les archives du ministère de la guerre concernant le tirage au sort des conscrits. On trouve là plus d'un demi-siècle de renseignements recueillis année par année, interrompus seulement en 1830 par la guerre civile et en 1869 et 1870 par la guerre étrangère.

Cette constatation du nombre des illettrés ne porte que sur le sexe masculin, mais elle a une valeur incontestable parce qu'elle embrasse l'universalité des citoyens français qui tous sont soumis à la loi militaire.

Les conscrits de la classe de 1827 se présentèrent aux conseils de révision au nombre de 272 093, sur lesquels 157 510 déclarèrent ne savoir pas même lire, soit 57.9 illettrés sur 100 conscrits. Dix-huit ans plus tard, en 1845, lorsque les effets de la loi de 1833 commençaient à se faire sentir, les conseils de révision constataient qu'il n'y avait plus que 111 382 déclarations d'ignorance absolue sur 293 087 conscrits examinés, soit 38 0/0. La proportion des illettrés s'était donc abaissée de 18.1 0/0 en dix-huit années. C'est la plus forte poussée qui se soit produite dans l'instruction constatée des conscrits en France.

En 1868, avant la perte de l'Alsace et de la Lorraine dont les quatre départements, par leur avancement intellectuel, contribuaient à élever la moyenne générale de l'instruction, le nombre des illettrés sur 303 077 conscrits était de 60 724, soit 20 0/0. La diminution des illettrés pendant cette période de vingt-trois années n'avait été que de 18 0/0, soit 0.78 0/0 par an.

Nous arrivons en 1880. Les jeunes gens de la dernière période décennale ne paraissent pas avoir mis le même empressement que leurs devanciers à profiter des moyens d'instruction qui leur étaient offerts par les lois anciennes et nouvelles. En effet, tandis que les conscrits qui ont fréquenté les écoles ouvertes en vertu de la loi de 1833 faisaient tomber le nombre des illettrés de 1 0/0 par an, que ceux de la période suivante les réduisaient annuellement de 0.78 0/0, ceux de cette dernière période n'ont diminué le contingent de l'ignorance absolue de 0.53 0/0 par an : sur 297 049 conscrits de la classe de 1880 examinés par les conseils de révision, 42 789 ont déclaré ne savoir pas même lire, soit 14.4 0/0. En 1871 il y en avait 19.7 0/0. Différence entre 1871 et 1880 : 5.3 0/0.

Nous ne quitterons pas la statistique des conscrits illettrés sans dire quels sont les départements qui empêchent la France d'atteindre un niveau moyen plus élevé et sans signaler ceux qui depuis longtemps déjà sont parvenus au sommet de l'échelle, c'est-à-dire à 97 et 99 0/0. Parmi ces derniers on peut ranger la plupart des départements compris dans les académies de Nancy, Besançon, Chambéry et Dijon. Dès 1877 les départements de Meurthe-et-Moselle, Doubs, Jura, Vosges, Meuse, Haute-Marne, Côte-d'Or et Haute-Savoie figuraient en tête de liste pour l'instruction des conscrits avec des moyennes variant de 97 à 99.1 0/0. Pour la classe de 1880 le nombre des conscrits illettrés se réduit à 1.5 0/0 à Belfort, 2 0/0 dans le Doubs, 2.1 0/0 dans les Vosges, 2.2 0/0 dans les départements du Jura et de Meurthe-et-Moselle, 2.4 0/0 dans la Haute-Marne, 3 0/0 dans la Côte-d'Or, 3.2 0/0 dans la Meuse.

Il convient aussi de citer les départements qui, se trouvant fort au-dessous de la moyenne générale en 1827, ont fait d'assez énergiques efforts pour se placer sensiblement au-dessus de cette moyenne en 1880. De ce nombre sont les départements suivants :

	Illettrés	
	En 1827	En 1880
Cantal	58.5 0/0	10.2 0/0
Isère	60.5 0/0	10.4 0/0
Var	63.» 0/0	10.6 0/0
Saône-et-Loire	64.» 0/0	9.1 0/0
Haute-Garonne	64.5 0/0	11.3 0/0

Quant aux départements qui fournissent le plus fort contingent à la statistique des illettrés, ce sont, à quelques-uns près, les mêmes qu'en 1827, ainsi qu'on peut le voir par les deux queues de liste que nous donnons ci-dessous :

Conscrits illettrés en 1827		Conscrits illettrés en 1880	
Côtes-du-Nord	76.1	Allier	25.4
Nièvre	78.4	Corrèze	26.1
Dordogne	79.2	Dordogne	27.5
Indre	80.6	Landes	27.5
Cher	81.9	Indre	27.8
Finistère	82.1	Ardèche	29.5
Morbihan	82.6	Côtes-du-Nord	31.1
Allier	83.5	Haute-Vienne	38.5
Haute-Vienne	85.»	Finistère	41.»
Corrèze	85.7	Morbihan	41.3

En résumé 31 départements, parmi lesquels figurent aux premiers rangs tous ceux des académies de Nancy, Besançon, Chambéry et Dijon, (sauf la Nièvre) ont moins de 10 0/0 d'illettrés; 24 départements en ont encore de 10 à 14.4 0/0 ; 32 sont au-dessous de la moyenne générale, c'est-à-dire en ont plus de 14.4 0/0, et, parmi ces 32, si l'on sépare ceux qui dépassent 20 0/0, on trouve qu'ils sont au nombre de 16, représentant ensemble une population totale de 6 470 361 habitants, soit le sixième environ de la population générale de la France.

Voici la liste par académies de ces départements qui pèsent d'un poids si lourd sur la statistique des conscrits illettrés :

Académie de Paris	Cher.
— d'Aix	Corse.
— de Bordeaux	Dordogne, Landes.
— de Clermont	Allier, Corrèze.
— de Grenoble	Ardèche.
— de Poitiers	Vendée, Indre, Haute-Vienne.
— de Rennes	Loire-Inférieure, Côtes-du-Nord, Finistère, Morbihan.
— de Toulouse	Ariège, Lot.

III. — Depuis 1854, le ministère de l'intérieur fait relever tous les ans, sur les actes de l'état civil, le nombre des époux et celui des épouses qui ont signé leur acte de mariage ; la *Statistique générale*

de France publie ces chiffres avec ceux du mouvement de la population.

« C'est là sans doute, dit M. E. Levasseur dans son rapport sur la *Statistique comparée de l'enseignement primaire de* 1829 *à* 1877, un indice bien imparfait. Pouvoir tracer les lettres de son nom dans une occasion aussi solennelle, quelquefois même avec l'assistance d'une main complaisante, n'est pas fournir la preuve qu'on possède l'instruction primaire ni même qu'on sache véritablement écrire. De toutes les manières de constater le minimum, c'est sans doute la plus modeste; une population dont toute la science se bornerait à épeler dans un alphabet et à signer son nom plutôt qu'à tracer une croix, ne retirerait guère plus d'avantages de ses écoles que si elle n'en possédait pas. Néanmoins c'est un indice qu'on ne doit pas négliger, tout en se gardant d'en exagérer l'importance. »

Ces réserves faites, nous donnons, année par année, dans le tableau ci-dessous. les résultats des relevés faits par les soins du ministère de l'intérieur:

ANNÉES	NOMBRE de conjoints sur 100 ayant signé d'une croix.		
	Hommes	Femmes	H. et F.
1854	30,9	46,7	38,8
1855	32,2	48,»	40,1
1856	31,1	47,»	39,1
1857	30,9	46,5	38,7
1858	30,8	46,1	38,5
1859	30,8	46,»	38,4
1860	30,2	44,9	37,4
1861	29,3	44,2	36,7
1862	28,5	43.3	35,9
1863	27,9	42,5	35,2
1864	27,9	41,5	34,7
1865	27,4	40,9	34,2
1866	26,»	39,»	32,5
1867	24,4	37,»	30,7
1868	24,»	36,6	30,3
1869	24,5	36,6	30,6
1870	26,8	39,4	33,2
1871	26,5	38,3	32,4
1872	22,4	34,8	28,7
1873	21,5	32,7	27,1
1874	21,1	32,5	26,8
1875	19,9	30,9	25,4
1876	19,2	29,3	24,2
1877	18,5	29,6	24,1
1878	17,»	26,8	21,9

Dans cette période de 25 années, le nombre des illettrés incapables de signer leur acte de mariage a donc diminué d'environ 14 0/0 chez les hommes, de 20 0/0 chez les femmes, et de 17 0/0 chez les hommes et les femmes réunis.

Il convient d'ajouter, pour donner à ces renseignements toute la valeur qu'ils peuvent tirer de leur comparaison avec des renseignements de même nature, que les départements qui fournissent le plus d'illettrés à la statistique des conjoints sont aussi ceux qui en fournissent le plus à celle des conscrits.

On voit en tête de liste tous les départements de l'Est, du Nord-Est, et quelques autres : Manche, Seine, Hautes-Alpes, Calvados, Seine-et-Oise, Seine-et-Marne, Haute-Marne, et à la fin de la liste on trouve invariablement presque toute l'académie de Rennes, la Dordogne, les Landes et la majeure partie de l'académie de Poitiers.

Nous donnons ci-dessous les dix premiers et les dix derniers départements classés d'après le rang qu'ils occupaient dans la liste de l'instruction des conjoints (hommes et femmes) en 1877 :

	Illettrés		Illettrés
Vosges	1.1 0/0	Allier	45 9 0/0
Meurthe-et-Moselle	1.3	Vienne	47.3
Meuse	1.7	Pyrénées-Orientales	48.6
Doubs	1.9	Indre	48.8
Belfort	2.7	Côtes-du-Nord	49.2
Côte-d'Or	3.2	Dordogne	50.9
Manche	3.5	Corrèze	55.7
Haute-Saône	3.6	Haute-Vienne	59.5
Ardennes	3.7	Morbihan	59.6
Seine	4.5	Finistère	61.3

IV. — Il nous reste à parler, pour compléter cette étude, d'un dénombrement des illettrés en général qui a été tenté déjà deux fois. Au moment où se fait le recensement quinquennal de la population, la *Statistique générale de France* dresse un questionnaire que fait remplir le ministre de l'intérieur, chargé des opérations du recensement.

En 1866 et en 1872 elle y a introduit la question de l'instruction, et elle a publié le tableau par départements des individus de l'un et de l'autre sexe sachant lire et écrire. Le recensement ne recueille à ce sujet que des déclarations individuelles qu'il ne peut contrôler ; mais on remarquera que l'on procède de même pour les conscrits, en tenant compte, toutefois, que la circonstance dans laquelle ceux-ci ont à faire cette déclaration est pour eux plus. solennelle et qu'il y va de leur intérêt d'y apporter plus de sincérité.

Quoi qu'il en soit, voici le nombre des illettrés relevés par la *Statistique générale de France* en 1866 :

POPULATION EN 1866.	NOMBRE d'individus.	RAPPORT POUR 100 aux individus de la même catégorie.	NOMBRE d'individus.	RAPPORT à la population totale.
Ne sachant ni lire ni écrire	....	......	14 847 803	39,»
Au-dessous de 5 ans. Sexe masculin	1 881 853	12,7		
Au-dessous de 5 ans. Sexe féminin.	1 833 815	12,3		
Total	3 715 668			
Au-dessus de 5 ans. Sexe masculin.	4 865 324	32,9		
Au-dessus de 5 ans. Sexe féminin..	6 266 811	42,1		
Total	11 132 135			
Sachant lire seulement	....	......	3 886 324	10,2
Sexe masculin	1 644 516	42,3		
— féminin	2 241 808	57,7		
Sachant lire et écrire.	....	......	18 878 380	49,6
Sexe masculin	10 401 174	55,1		
— féminin	8 477 206	44,9		
Dont on n'a pu vérifier l'instruction..	....	......	454 557	1,2
POPULATION TOTALE.	....	......	38 067 064	100,»

Nous exposons dans le tableau ci-dessus la situation générale ; mais pour se rapprocher le plus possible de la vérité au point de vue spécial qui nous occupe, il est nécessaire de retrancher du nombre des illettrés, et par conséquent du total de la population, c'est-à-dire du dividende et du diviseur, les enfants au-dessous de 5 ans et les individus dont on n'a pu vérifier l'instruction, et alors on trouve que sur le reste de la population, soit 33 896 839 habitants, 32.8 0/0, ou le tiers, ne savaient ni lire ni écrire ; 11.5 0/0, un dixième environ, savaient seulement lire ; 55.7 0/0, un peu

plus de la moitié, savaient lire et écrire. La moyenne des illettrés est naturellement un peu plus forte que celle que donne pour la même époque la statistique des conscrits, puisqu'elle comprend d'une part les femmes et les enfants, d'autre part des hommes adultes appartenant à des générations plus âgées et par conséquent plus ignorantes que celle qui venait d'atteindre sa vingtième année en 1866.

Nous donnons ci-dessous, à titre de moyen de comparaison, le tableau du résultat constaté par le recensement de 1872 d'après la *Statistique générale de France:*

POPULATION EN 1872.		NOMBRE d'individus.	RAPPORT POUR 100 aux individus de la même catégorie.	NOMBRE d'individus.	RAPPORT à la population totale.
Ne sachant ni lire ni écrire		....	......	13 324 801	36,9
De 0 à 6 ans	Sexe masculin	1 787 268	13,4		
	Sexe féminin.	1 752 833	13,2		
Total		3 540 501			
De 6 à 20 ans	Sexe masculin.	989 342	7,4		
	Sexe féminin..	1 092 996	8,2		
Total		2 082 338			
De 20 ans et au-dessus.	Sexe masculin.	3 340 740	25,1		
	Sexe féminin..	4 361 622	32,7		
Total		7 702 362			
Sachant lire seulement		....	......	3 772 603	10,5
De 0 à 6 ans	Sexe masculin	148 954	3,9		
	Sexe féminin.	143 394	3,8		
Total		292 348			
De 6 à 20 ans	Sexe masculin.	536 469	14,3		
	Sexe féminin..	638 656	16,6		
Total		1 175 125			
De 20 ans et au-dessus.	Sexe masculin.	918 037	24,6		
	Sexe féminin..	1 387 093	36,8		
Total		2 305 130			
Sachant lire et écrire.		....	......	18 682 749	51,7
De 0 à 6 ans	Sexe masculin	80 345	»,4		
	Sexe féminin..	71 250	»,3		
Total		151 595			
De 6 à 20 ans	Sexe masculin.	2 884 896	15,5		
	Sexe féminin..	2 573 201	13,8		
Total		5 458 097			
De 20 ans et au-dessus.	Sexe masculin.	7 129 376	38,2		
	Sexe féminin..	5 943 681	31,8		
Total		13 073 057			
Dont on n'a pu vérifier l'instruction		....	......	322 768	»,9
POPULATION TOTALE.		....	......	36 102 921	100,»

Comme pour le tableau précédent, il convient, pour apprécier plus exactement les résultats, d'éliminer des deux facteurs du calcul les enfants en bas âge et les absents dont on n'a pu vérifier l'instruction. On trouve alors que le nombre des absolument illettrés est tombé de 32.8 0/0 à 30.4 0/0, de 1866 à 1872. Diminution, 2.4 0/0. (Pendant la même période la diminution des illettrés chez les conscrits avait été de 3.8 0/0.) Le nombre de ceux qui savaient lire seulement n'avait pas sensiblement varié (11.7 0/0 au lieu de 11.5), et le nombre de ceux qui savaient lire et écrire était monté de 55.7 0/0 à 58 0/0.

Il est regrettable que le même travail n'ait pas été fait au moment du recensement de 1876 : un troisième terme de comparaison eût probablement permis de juger de l'exactitude des observations faites précédemment.

Quant aux différences qui existent entre les diverses régions de la France au point de vue de l'instruction, elles sont exactement les mêmes que celles qui ont été constatées au sujet des conscrits et des conjoints. Aussi, pour éviter des redites, nous ne donnerons pas la nomenclature des départements qui sont en tête ou en queue de liste pour les illettrés en général; nous ajouterons seulement que, si l'on jette les yeux sur une carte de France, représentant par des teintes graduées le degré d'instruction des divers départements, ces teintes sont claires du Nord-Est au Sud-Est, et qu'elles s'obscurcissent à mesure que l'on avance vers le centre et surtout vers le Sud-Ouest.

[J. Ballet-Baz.]

Les seules indications quelque peu précises que nous possédions sur le nombre des illettrés dans les pays étrangers sont les statistiques relatives au degré d'instruction des conscrits. On trouvera, à l'article *Conscrits (Instruction des)*, les chiffres officiels résultant des statistiques publiées en Suisse, en Belgique, en Italie, en Allemagne et en Autriche.

Un document américain, dont les auteurs, MM. Kiddle et Schem, n'indiquent pas à quelles sources ils ont puisé ni de quelles dates sont leurs renseignements, donne les chiffres suivants comme représentant la proportion des illettrés par rapport à la population totale d'un certain nombre de pays du globe ; nous ne les reproduisons que sous toutes réserves :

Allemagne	12	pour 100
Angleterre	33	—
Belgique	30	—
Espagne	80	—
Etats-Unis	20	—
France	33	—
Grèce	82	—
Hongrie	51	—
Inde	95	—
Italie	73	—
Japon	10	—
Mexique	93	—
République Argentine	83	—
Russie	91	—

IMAGE, IMAGERIE. — Vers le milieu du XVIIIe siècle, un art modeste se produisit à l'usage du peuple des campagnes : l'image avec ses couleurs voyantes vint prêter son concours à la *Bibliothèque bleue* déjà plus archaïque. En ce sens l'image devint, en même temps qu'un musée du pauvre, une sorte d'éducateur pour les classes illettrées. Peu de chaumières où la légende pieuse, la complainte, les représentations de saints ou de saintes, la facétie gauloise et parfois morale n'occupassent sur les murailles la place la plus en vue.

Le colporteur passait par le village; pour un prix modique, il vendait aux femmes la représentation de leurs saintes patronnes, aux garçons qui

chantaient à la veillée la légende du *Juif-Errant*, aux filles des malices sur les garçons, aux enfants des planches de soldats.

Cette imagerie constitua longtemps une des branches de commerce du centre de la France. D'importants ateliers de graveurs fonctionnaient à Paris, à Orléans, à Chartres (on voit actuellement de curieux spécimens de ces fabriques à l'Exposition des arts décoratifs au Palais des Champs-Elysées). D'autres *dominotiers* (tel était le nom de ces marchands) exerçaient leur industrie au Mans, à Troyes, à Beauvais, ainsi que dans le Nord, à Cambrai et à Lille; mais Orléans, Chartres et Paris l'emportaient sur ces dernières villes par l'habileté des graveurs, l'importance de l'outillage et le mode de vulgarisation de leurs produits.

A la suite des triomphes du premier Empire sur de nombreux champs de bataille, l'Alsace et la Lorraine, provinces particulièrement militaires, répandirent, avec les portraits des principaux généraux, les actions brillantes auxquelles leurs soldats avaient pris part. Ce fut une forme toute nouvelle qu'imprimèrent à l'imagerie les ateliers d'Epinal, de Nancy, de Metz, de Montbéliard et de Wissembourg,

Vint le moment où l'instruction se répandant eut pour conséquence la fermeture de la plupart de ces ateliers. Epinal, dont l'imagerie jouissait dès lors d'une réputation traditionnelle, avait englobé cette industrie presque tout entière ; malheureusement, à la franchise des tailles en bois, on substitua la lithographie avec ses affadissements au goût du jour, et ces estampes perdirent tout caractère de naïveté.

Aujourd'hui qu'une si vive impulsion est imprimée à l'instruction, s'ensuit-il que l'imagerie doive disparaître ?

M. Duruy, ministre de l'instruction publique, ne le pensait pas. En 1869, entretenant de ses divers projets un groupe de professeurs : « J'emploierai des dessinateurs, disait M. Duruy, pour remettre dans la bonne voie l'imagerie populaire. »

Depuis cette époque, le projet est à l'étude, et un jour, qui n'est peut-être pas éloigné, de bons esprits voués à cette tâche importante rattacheront l'imagerie à l'art moderne, comme au début elle se rattacha aux maîtres du XVIe siècle.

Les yeux des enfants, les yeux des hommes ont besoin d'images. Il est utile que le trait du burin, la coloration précèdent l'enseignement de l'instituteur et viennent à son aide.

On ne peut ici développer un programme détaillé.

En première ligne, l'imagerie populaire doit être patriotique. Combien de faits glorieux pour la défense du sol restent ignorés ! Tout dernièrement, un ancien ministre de l'instruction publique, M. Paul Bert, groupait dans un discours chaleureux les actes de bravoure des citoyens français pendant la malheureuse guerre de 1870-71. Ces actes, dont on ne saurait trop répandre la connaissance en France, éveilleraient le sentiment patriotique de la jeunesse : aux batailles de l'Empire, entreprises dans un vain esprit de conquête, ils opposeraient des faits d'armes glorieux et ignorés ; ils prouveraient qu'en de fatales circonstances, le sang français fut prodigué généreusement, même sans espoir de vaincre, même dans la défaite.

Le culte des grands hommes est fécondant. Qu'une image conserve le souvenir de ceux qui, parfois, ont bravé l'adversité, la misère, pour faire profiter la nation de leurs découvertes, et que, dans la moindre chaumière, l'image de ces bienfaiteurs de l'humanité reproduise à de grands nombres leur statue élevée sur les places publiques.

Quelques-uns de nos peintres se plaisent à retracer les travaux de la campagne; ils ont trouvé de la noblesse, de la grandeur dans les actes de la vie journalière qu'on avait présentés jusque là comme grossiers et sans style. La sérénité, le bien-être que communique la vie des champs, la philosophie que l'esprit y puise, ne donneraient-ils pas naissance à de nombreuses images dans lesquelles le rehaut de la vie rurale éloignerait tant d'aspirations aux vains plaisirs des villes ?

L'industrie déroulerait dans une succession de planches ses merveilles, ses trouvailles, le vaste champ que l'avenir réserve sans cesse aux recherches de l'homme.

Tout un fonds de bonne humeur, et l'esprit français s'y prête, pourrait servir de légendes à de gaies et saines images sans rapport avec les grossièretés des villes.

Les étrangers ont appelé déjà l'image à l'aide de l'éducation. Des artistes se sont trouvés en Angleterre pour parler aux enfants, à l'aide de traits et de colorations, un langage doux et tendre. Il importe que la France ne se laisse pas devancer sur ce terrain.

Amour de la patrie, gratitude envers les grands citoyens, exaltation de la science, retour à la nature forment une riche trame pour une collection d'images populaires qui entreraient dans l'esprit des enfants par les yeux en y laissant une empreinte saine et ineffaçable.

[Champfleury.]

A consulter : Champfleury, *Histoire de l'Imagerie populaire* (1869) ; Garnier, *Histoire de l'Imagerie populaire à Chartres* (1869).

IMAGERIE SCOLAIRE. — A la question si intéressante, posée en termes généraux par l'éminent conservateur du musée de Sèvres dans l'article ci-dessus *Image-Imagerie*, l'administration de l'instruction publique a cherché une solution pratique en ce qui concerne plus spécialement l'*imagerie scolaire*. Le 12 mai 1880, un rapport adressé au ministre par le directeur de l'enseignement primaire s'exprimait en ces termes :

« Ne conviendrait-il pas de réformer l'imagerie scolaire et enfantine et d'en tirer tous les services qu'elle peut rendre indirectement à l'instruction populaire ? Serait-il impossible de substituer aux grossières enluminures, aux images niaises, aux bons points, et aux accessits en papier gaufré, une ou plusieurs séries de récompenses consistant en bonnes gravures de grandeur différente, depuis celle qui servirait de récompense hebdomadaire jusqu'à la grande feuille reproduisant, par exemple, un des chefs-d'œuvre de la chalcographie du Louvre, qui serait donnée en prix, et qui, soigneusement conservée par les familles, introduirait dans les plus humbles demeures comme un reflet des musées? Notre histoire, en particulier, ne pourrait-elle pas être presque tout entière illustrée de la sorte; cette diffusion par l'imagerie populaire des plus grands souvenirs de notre vie publique ne tentera-t-elle pas des artistes distingués?

» Conformément à la marche que vous avez suivie jusqu'ici pour vos divers projets de réformes, j'ai l'honneur de vous demander de vouloir bien soumettre à une commission spéciale l'étude des diverses questions qui se rapportent à ce qu'on pourrait appeler l'*enseignement par l'image* dans l'école ou dans la famille. »

La commission dont le rapport ci-dessus proposait la création fut instituée par l'arrêté du 27 mai 1880 sous le nom de « Commission de la décoration des écoles et de l'imagerie scolaire » ; elle eut à étudier, non seulement la question de l'imagerie proprement dite, mais celles de la décoration murale des écoles et lycées, de la constitution de pe-

tites collections artistiques destinées aux musées scolaires, et de l'emploi des projections lumineuses comme moyen d'enseignement.

Les travaux de cette commission ont été résumés dans un remarquable rapport au ministre, présenté par M. Charles Bigot en date du 11 avril 1881. Nous en reproduisons ci-dessous les principaux passages :

« Vous avez demandé à la Commission de rechercher les moyens de faire entrer dans l'enseignement à tous ses degrés l'éducation esthétique des yeux. L'œil est de tous les sens le plus naturellement égal chez les hommes ; il est celui qui nous met le plus en communication avec le monde extérieur; il est celui qui nous apporte le plus de sensations et d'idées. C'est lui seul qui nous fait connaître la couleur, et, si la perception de la ligne et du relief ne lui appartient pas en propre, il assure du moins et développe singulièrement cette double perception. La première révélation de la beauté qui se fait à l'enfant se fait par les yeux : c'est toujours par les yeux que nous recevons de la beauté l'impression la plus forte et la plus sûre.

» On peut ajouter que notre race est plus apte qu'aucune autre peut-être, parmi les races modernes, à recevoir cette éducation de l'art par les yeux et à en profiter. Elle avait montré, dès les siècles du moyen âge, son génie naturel pour les arts du dessin...

» Cette éducation artistique se donne directement par l'enseignement du dessin, qui met en œuvre et l'œil et la main, qui habitue à mieux voir et à voir surtout dans tous les objets ce qui est essentiel et caractéristique... Mais l'éducation artistique d'un individu ou d'une race ne se fait pas seulement par l'étude du dessin ; elle ne se fait pas seulement par l'effort imposé à chaque enfant de reproduire des contours, de rendre sensibles des reliefs, de copier de beaux modèles. Elle se fait aussi, et la Commission oserait presque dire, elle se fait surtout par la vue incessante de beaux ouvrages...

» Ce n'est donc pas assez d'enseigner le dessin dans les écoles : il faut encore faire de l'école elle-même un musée, une sorte de sanctuaire où règne la beauté aussi bien que la science et la vertu. Il faut que l'enfant vive entouré de nobles ouvrages qui sans cesse parlent à ses yeux, éveillent sa curiosité, élèvent son âme ; il faut que tout l'y entretienne de formes harmonieuses, l'y enveloppe d'une atmosphère de joie et de sérénité ; il faut que l'art vienne à lui pour ainsi dire de toutes parts comme l'air ambiant qu'il respire, afin que de ces sources délicieuses, suivant l'expression du poète, chaque jour « la vie et la beauté descendent dans son cœur. »

» ... Nos écoles, le plus souvent, sont de simples maisons, presque toujours disgracieuses, presque toujours mal construites. Ce sont des maçons qui les ont bâties et les bâtissent encore. La Commission voudrait que désormais nos écoles fussent l'ouvrage d'architectes véritables, que tous en les voyant comprissent bien l'importance sociale de l'œuvre qui s'y fait, que par son aspect même l'école inspirât à l'enfance et le respect et le sentiment de la beauté.

» ... Toutefois, un long temps se passera encore avant que nos écoles soient des monuments, avant qu'elles soient décorées aussi bien qu'il serait à souhaiter pour la joie et l'instruction des yeux. Mais ce que nous pouvons faire dès aujourd'hui, c'est d'y introduire un certain nombre d'objets qui inspirent l'amour du beau, comme les collections qui servent aux leçons de choses y portent les documents scientifiques. Les musées scolaires consacrés à l'histoire naturelle ou à l'industrie font partout leur chemin; établissons partout à côté d'eux une autre série de musées scolaires, mais que ceux-ci soient consacrés à l'art...

» L'enseignement par les yeux a pris, depuis une vingtaine d'années, une importance considérable et qui va sans cesse croissant dans nos méthodes pédagogiques renouvelées. Des globes et des cartes géographiques, des tableaux de système métrique, des tableaux d'histoire naturelle ornent déjà les murailles de presque toutes les écoles, en France aussi bien que dans tous les pays. La Commission pense qu'il y a là encore un puissant moyen de développer le sentiment de l'art. Rien n'empêche que ces tableaux divers réunissent à la fois l'exactitude scientifique, l'élégance de la forme et l'harmonie de la couleur.

» Mais l'une des voies les plus fécondes qui soient offertes à l'éducation publique pour répandre le culte du beau, ce sont les bons points distribués chaque semaine aux élèves dont le travail a été satisfaisant; ce sont aussi les prix et les accessits décernés le jour de la distribution solennelle, à la fin de l'année scolaire. Jusqu'ici, comme prix, on n'a guère distribué, tant dans nos collèges et lycées que dans nos écoles primaires, que des volumes dont la reliure était souvent le principal mérite; comme accessits, que des couronnes. Pourquoi ne distribuerait-on pas de temps en temps désormais, comme prix, des albums d'estampes, comme accessits, des estampes? La dépense ne serait guère plus considérable, et ces récompenses ne seraient pas assurément parmi les moins enviées. Déjà les bons points sont partout des images. L'enfant les rapporte à la maison. La famille entière les examine et se réjouit à regarder l'image, en même temps qu'elle s'instruit à lire la légende qui y est jointe. Souvent l'image est avec un clou accrochée à la muraille blanchie à la chaux : ce n'est pas l'enfant seulement qui profite de cette leçon de goût, c'est la maisonnée tout entière, grands et petits. Le peuple aime naturellement l'art, le dessin, la couleur, la représentation des objets qu'il connaît, des scènes historiques dont le retentissement est venu jusqu'à lui. L'image, même imparfaite, même grossièrement bariolée, l'attire et le charme. On a vu l'imagerie la plus médiocre entretenir et fortifier des légendes, exercer une action populaire et même politique. Que n'est-on pas autorisé à espérer, pour la culture intellectuelle du pays, pour son progrès moral, d'une imagerie véritablement artistique, introduite dans l'école et de là se répandant dans toutes les familles, et se servant de l'art, en même temps pour instruire, pour propager les enseignements de la science, de la morale, du patriotisme ?

» Ces principes fixés, la Commission avait, pour achever sa tâche, à examiner les propositions faites par des artistes ou des éditeurs, et relatives soit à la décoration de nos écoles de toute sorte, soit aux tableaux et cartes destinés à trouver leur place sur les murailles, soit à l'imagerie scolaire. Cet examen a été patient et consciencieux ; ce n'est pas ici l'occasion d'entrer dans un détail qui serait nécessairement fort long et qui tient une place considérable dans les procès-verbaux de ses séances. Les tableaux du système métrique de la maison Delagrave, les cartes et les bons points de la maison Hachette, des aquarelles et des bons points proposés par la maison Goupil, des phototypies publiées par M. Ravaisson, ont semblé à votre Commission particulièrement dignes d'être encouragés par le ministère. Elle s'est trouvée trop souvent dans la nécessité pénible de refuser son approbation aux spécimens qui lui étaient présentés. Tantôt les légendes scientifiques ou historiques renfermaient trop d'erreurs ; plus souvent encore c'était l'exécution artistique qui se trouvait vraiment par trop insuffisante. Les couleurs des

cartes ou des tableaux étaient criardes ou brutales ; les compositions, empruntées à l'histoire ou à la vie familière, d'un dessin trop incorrect, d'un barbouillage trop hideux. Assurément, en se reportant à ce que l'imagerie d'Epinal nous montrait il y a une vingtaine d'années, on ne saurait méconnaître qu'un certain progrès général ait été accompli. Mais, en regardant ce qui se fait aujourd'hui hors de chez nous, en particulier ce qui s'est fait en Angleterre, la Commission ne peut croire que nos éditeurs français ne puissent arriver à mieux satisfaire les exigences du goût. Avec un peu de patience et de persévérance, elle est convaincue qu'il dépend d'eux d'atteindre à de tout autres résultats. Elle tient à dire aux éditeurs qu'à son avis ils se trompent, en appelant, en général, de préférence des artistes médiocres à composer les modèles qu'ils destinent à l'imagerie de nos écoles. Sans doute, les artistes de valeur voudront être payés plus cher ; mais aucun artiste n'a trop de talent pour servir de maître à l'enfance. Elle pense que les éditeurs se trompent aussi en cherchant la complication des couleurs dans la chromo-lithographie ou la chromo-typie : des teintes plates en petit nombre, franches et choisies avec goût, approcheront plus près de l'art qu'aucun bariolage de couleurs. Les Japonais nous l'ont bien montré.

» Quant aux sujets de ces images, ils sont infinis comme la vie et la nature elle-même : nos fleurs et nos fruits, notre industrie, nos travaux de la ville et de la campagne, les monuments, les scènes de l'histoire, la reproduction des ouvrages de l'art, tout est à sa place dans l'imagerie scolaire, tout a son utilité. Un des plus vifs regrets de la Commission a été de trouver trop rarement des compositions historiques qui lui parussent dignes de vous être recommandées. L'éditeur qui apprendra à l'enfant à mieux aimer la patrie, en racontant aux yeux ses grandes joies et ses grands deuils, aura bien mérité de l'éducation nationale.

» Si la Commission a dû constater l'insuffisance de la plupart des modèles qui lui ont été présentés, elle ne s'effraie pas toutefois de cette insuffisance. Rien ne serait plus injuste que de juger ce qui sera bientôt d'après ce qui est. L'introduction de l'art dans l'école, sous la forme de l'image, est encore chez nous presque une nouveauté. La Commission est persuadée que le mouvement imprimé ira vite croissant. Elle invite nos éditeurs classiques à se mettre à l'œuvre. Elle a confiance dans l'intérêt bien entendu pour stimuler leur zèle. Avant peu, elle en est convaincue, ils rivaliseront pour produire de beaux moulages, de belles gravures, de bonnes photographies dignes de trouver place dans les musées d'art scolaires, ou d'être décernés en prix aux élèves, des images élégantes pour la décoration des murailles, ou les récompenses scolaires. »

Les propositions de la Commission relatives à l'architecture des maisons d'école, à la décoration de la salle de classe, aux musées scolaires artistiques, à l'emploi des projections lumineuses, ne sauraient trouver place dans cet article. Nous nous bornons ici à mentionner les résolutions qui concernent l'imagerie scolaire proprement dite. En voici le texte :

» I. L'imagerie scolaire comprend les estampes ou photographies destinées à être distribuées comme prix, accessits, bonnes notes, bons points ou autres récompenses.

» II. Ces estampes ou photographies pourront être commandées directement ou choisies parmi les spécimens présentés par l'industrie privée.

» III. Une Commission spéciale et permanente est chargée d'examiner ces derniers au point de vue des souscriptions dont ils pourront être l'objet de la part du ministère de l'instruction publique. La Commission indiquera aux artistes et aux éditeurs dans quel sens leurs efforts devront être dirigés.

» IV. Chacune des estampes ou photographies adoptées par la Commission pourra être revêtue de la mention : *Honorée d'une souscription du ministère de l'instruction publique*, à la condition, toutefois, de joindre à cette mention la date à laquelle la souscription aura été accordée.

» *Prix et accessits.* — 1° Les estampes et photographies destinées aux prix et aux accessits devront reproduire, autant que possible, des œuvres d'art consacrées par l'admiration générale. On s'attachera, de préférence, aux compositions qui unissent l'intérêt du sujet à la perfection du style.

» 2° Les prix consisteront en un portefeuille renfermant plusieurs estampes, ou bien en une estampe unique destinée à être encadrée.

» 3° A côté des chefs-d'œuvre de la peinture, on admettra ceux de l'architecture, de la sculpture et des arts décoratifs.

» Ces dernières reproductions devront, de préférence, être appropriées aux industries d'art spécialement représentées dans chaque région.

» 4° Les accessits comprendront des estampes en plus petit nombre ou d'un format plus réduit.

» *Bonnes notes et bons points.* — Dans le choix des bonnes notes et des bons points, on tiendra compte principalement des besoins de l'enseignement et de l'éducation. »

Un comité permanent, chargé d'examiner les spécimens présentés pour la décoration des écoles, l'imagerie et les musées d'art scolaires, a été institué, conformément au vœu de la Commission, par l'arrêté ministériel du 1er juillet 1881. Il se composait originairement de sept membres, sous la présidence de M. E. Guillaume, de l'Institut. Mais l'abondance et la variété des sujets présentés ayant fait sentir la nécessité du concours d'un plus grand nombre de juges compétents, un nouvel arrêté du 18 juillet 1882 a reconstitué ce comité, qui se compose actuellement de dix-neuf membres.

[A. Gresse.]

IMAGINATION. — L'imagination est la faculté que possède notre esprit de se représenter des images, indépendamment des impressions que fait en même temps sur lui le monde extérieur.

La source première et naturelle des images que notre esprit peut se représenter, ce sont les impressions extérieures que nous avons éprouvées précédemment ; en un mot, ce sont les souvenirs :

... Quiconque a beaucoup vu
Peut avoir beaucoup retenu.

Chacun de nous a, dans son passé, une multitude de souvenirs qui constituent le lot de son expérience individuelle et peuplent son imagination.

A ce premier degré, l'imagination ne se sépare pas encore de la mémoire. Elle ne fait pas autre chose que de conserver la trace, l'*image* d'un passé qui fut un instant réel et qui n'est plus représenté qu'en elle. Cette *mémoire imaginative* n'est particulière à aucun de nos sens. On peut dire, en l'entendant ainsi, qu'il y a une imagination du toucher aussi bien que de la vue ; elle enregistre, emmagasine et, au besoin, évoque les pensées anciennes aussi bien que les sensations disparues. Bon nombre de philosophes, dans les deux derniers siècles, n'attachent guère d'autre signification au terme d'imagination, et cela est important pour l'intelligence des textes qu'ils nous ont laissés. Ils y voient comme une faculté

intermédiaire entre l'esprit et les choses, capable de saisir et de fixer les formes et les apparences du monde extérieur, participant de la fatalité à laquelle il est supposé soumis et suscitant aveuglément les représentations dont elle est la servile dépositaire.

Mais l'imagination n'est ni toute passive, ni toute subordonnée à la mémoire. Dans la mémoire même, nos souvenirs ne se conservent pas avec une parfaite intégrité. Ils deviennent confus, obscurs, embrouillés; ils subissent une déformation qui n'est pas seulement l'œuvre du temps et le fait de l'infirmité humaine. Ils sont modifiés par la tournure même de notre esprit; certains d'entre eux sombrent et d'autres s'avivent. Il y a des *mémoires* partielles que nous avons et d'autres que nous n'avons pas. Les souvenirs que nous gardons, nous finissons toujours par les accommoder plus ou moins avec nos illusions et avec nos pensées; ils se teignent et se colorent, pour ainsi dire, un peu de l'état actuel de nos âmes. Il y a là une première raison d'ordre naturel et inévitable pour que notre imagination ne nous offre jamais deux représentations tout à fait identiques et pour que le monde des réalités intérieures qui ressuscite à sa voix ne soit pas l'image exacte des réalités du monde extérieur.

Outre cette déformation plus ou moins consciente que subissent nos souvenirs et dont les limites sont assez étroites, notre imagination, vraiment active cette fois, peut imposer un remaniement voulu et considérable à tous les éléments qu'elle rencontre déjà formés dans l'esprit. Non seulement nos idées, dans notre mémoire, s'altèrent et se métamorphosent; mais l'esprit lui-même peut s'ingénier à changer ses idées, à les combiner sous des rapports nouveaux, et à créer ainsi des idées véritablement nouvelles. C'est là ce qu'on appelle plus ordinairement et plus proprement la faculté d'imagination, ou l'imagination créatrice.

Même dans ce cas, elle ne crée rien d'une manière absolue. Un tel acte n'est pas d'un pouvoir humain et naturel. Si nous ne disposions pas d'une foule de connaissances préalablement acquises et d'idées antérieurement reçues, il nous serait impossible d'en imaginer aucune par nous-mêmes. Mais grâce au trésor des expériences déjà faites, nous pouvons augmenter encore la richesse de nos pensées. Nous remarquons ou nous inventons des relations jusqu'alors inconnues et imprévues, et aussitôt une idée qui n'avait pas encore vu le jour se forme et prend naissance, fille de notre esprit.

Dans l'exemple, classique en psychologie, de la conception de la chimère, comment a dû procéder l'imagination des peuples et des poètes? Elle a négligé et, pour ainsi dire, laissé tomber celles des parties du corps des animaux qui ne devaient pas entrer dans la composition de l'être fantastique. L'imagination a dénaturé volontairement ses connaissances et ses souvenirs, comme l'eût fait une mémoire infidèle; mais elle a rapproché les divers organes dont elle avait fait choix et elle les a combinés sur le plan du monstre étrange qu'elle avait conçu. Il est bien sa création, quoiqu'elle en ait emprunté çà et là les éléments.

De même le statuaire emprunte à la nature les formes qu'il modifie et qu'il harmonise, pour les rendre conformes à son idéal. Le peintre ne crée pas les couleurs, mais il les arrange et les coordonne, pour leur faire exprimer le modèle intérieur qu'il porte dans son esprit. Le musicien n'a pas inventé les sons, mais il les « compose », pour en tirer les chants qui, vaguement entendus en lui, doivent aller toucher à l'âme les autres hommes et faire tressaillir les échos qui dorment en eux.

Cette puissance extraordinaire qu'elle a de créer en quelque manière fait à la fois la grandeur et la misère de l'imagination. Malebranche lui donne le nom pittoresque de « folle du logis », et Pascal l'appelle « une maîtresse d'erreur et de fausseté. » Dans la pédagogie, presque toute littéraire, à laquelle a été voué l'enseignement secondaire en France depuis environ trois siècles, les exercices d'imagination tenaient une grande place. On enrichissait la mémoire des enfants avec beaucoup de passages des plus grands écrivains, puis on leur demandait de faire, à l'aide de ce fonds de connaissances, des compositions latines ou françaises dont ils devaient imaginer la forme et les détails, trop souvent aux dépens de la vérité et de la vraisemblance.

Aujourd'hui, la tendance évidente des maîtres de l'éducation est de faire surtout appel aux facultés d'observation exacte. Cette tendance est excellente et justement inspirée par la science, qui fournit à la fois le programme et la méthode de l'éducation nouvelle. Toutefois il ne faudrait pas que l'élève fût réduit à un rôle passif et purement réceptif d'observateur. La pédagogie d'un pays libre doit faire plus que jamais appel à l'initiative, et, si les sciences doivent fournir les éléments de pensées solides, il doit y avoir pour l'élève un constant aiguillon d'activité dans des exercices ouverts à son ingéniosité originale, à son esprit de ressources, de trouvailles et d'invention, à ses facultés artistes de composition et de mise en œuvre.

Si nous avons exactement décrit plus haut l'imagination, on a pu voir qu'elle n'est autre chose, en somme, que l'esprit en travail. Ainsi bien comprise, elle reste la plus respectable, la plus haute et la plus précieuse des facultés humaines. Il ne faut que la régler par la raison, pour la préserver des folies. Investigatrice et créatrice, elle demeure l'instrument de toutes les inventions et de tous les progrès. C'est trop restreindre son domaine que de l'exiler dans les pays pourtant si vastes du rêve, de l'art et de la fantaisie esthétique. Elle ne se contente pas de découvrir toutes les formes ignorées de la beauté. C'est elle qui fournit au savant les hypothèses hardies qui seront demain la vérité. Il y a de l'imagination jusque dans la vertu et dans les combinaisons délicates qu'invente chaque jour le bien pour se répandre et demeurer discret.

Les enfants sont plus sensibles que les hommes aux fables de l'imagination poétique et narrative. Ils aiment les contes et non les moins merveilleux. Leur propre imagination les anime de couleurs d'autant plus vives qu'ils connaissent moins la réalité et sont moins disposés à juger des choses d'après cette mesure. D'excellents esprits se sont effrayés pour eux de cette disposition à se forger des chimères; ils voudraient, dès ce jeune âge, les préserver de toute illusion, en ne les instruisant qu'à l'école de l'expérience la plus positive.

Craignons plutôt de vouloir imposer à de jeunes esprits la psychologie de nos âmes désabusées. Le chef-d'œuvre de l'éducation n'est point de faire marcher les enfants à notre pas, mais de nous accommoder au leur, pour les bien diriger et les amener à nos fins. Sans doute il y a d'absurdes contes de nourrices et des superstitions qui ne devraient jamais infecter l'imagination des enfants. Mais à côté de cela, n'est-il rien qui leur convienne dans l'admirable legs de la « légende des siècles » et dans le livre d'or des romans où notre civilisation n'a cessé de se rafraîchir et de s'épancher? Pour nous, nous aimerions surtout qu'on les mît en communication avec ces œuvres immortelles que nous appelons anciennes, parce qu'elles sont précisément les productions de la

jeune humanité. L'enfance et l'antiquité sont deux âges primitifs qui s'entendraient parfois fort bien, si on leur ménageait un commerce plus aisé. Où trouverait-on un récit de voyage plus capable de passionner de jeunes lecteurs, plus instructif, plus fécond en enseignements, plus sage au fond et plus rayonnant d'harmonieuse intelligence, que cette vieille histoire d'Homère, l'*Odyssée?* S'il est vrai que l'évolution individuelle des esprits reproduit en quelque manière celle de l'esprit humain, n'est-il pas bon que les nouveaux-venus repassent par les meilleures traces des anciens et abordent l'odyssée de la vie avec de tels guides? Ne proposer aux enfants qu'une plate vérité serait erreur et sottise : ils ne la verraient pas des mêmes yeux que nous. On n'arriverait qu'à les mettre dans le cas de dénaturer, par le mélange de leurs propres conceptions, les réalités de la nature. Ne vaut-il pas mieux que, par un tact déjà plus éveillé et plus conscient qu'on ne le dit, ils fassent le départ du domaine des contes et du domaine du vrai? Les enfants ont une façon à eux de croire que les choses *sont arrivées*, sans être aussi pleinement et aussi sottement crédules que bien des hommes. Par une sorte de discernement naïf, ils prennent des histoires ce qu'il leur faut et y laissent bien des choses dont ils n'ont que faire.

Ainsi, nous ne craindrions pas de laisser entre leurs mains des livres qui, sans avoir été faits pour eux, sont allés les rejoindre par une pente naturelle : Swift avec *Gulliver*, Cervantes et son immortel hidalgo, La Fontaine et ses bêtes. Assurément ils n'en comprennent pas tout, et c'est bien fait. Mais l'idée se fait jour plus tard, et le charme demeure, qui n'eût jamais été senti sans la précocité de l'attachante lecture.

N'ayons donc pas peur de l'imagination. Soyons-lui favorable, en la surveillant. Ayons seulement l'art de mettre l'esprit des enfants en garde vis-à-vis d'elle : souvent un mot y suffit, quand il est adroitement placé. Sous cette réserve, laissons-la enchanter les jeunes têtes avec quelques tableaux ravissants, puisqu'elle n'en viendra pas moins offrir d'austères services et de saines excitations à la froide raison de l'âge mûr. Elle endort les enfants avec de belles rêveries et réveille les hommes avec de grandes espérances.

[Georges Dumesnil].

IMITATION. — Le don d'imiter, soit par les gestes, soit par la voix, est commun à un assez grand nombre d'animaux; mais peut-être est-il plus accusé chez ceux qui ont l'habitude de vivre en société, car il est une des formes de la sympathie, et celle-ci est le sentiment social par excellence.

Chez le jeune enfant, l'imitation, de l'avis des meilleurs observateurs, tels que MM. Darwin, Egger, Perez (V. la *Psychologie de l'enfant*, par B. Perez, chez G. Baillière, édit. de 1882, p. 102), ne commence guère à se montrer que vers l'âge de quatre ou cinq mois, tout au plus tôt. Mais on sait quelle intensité acquiert cette disposition un peu plus tard, dès que les facultés sont éveillées et l'activité excitée, et combien les enfants sont toujours prêts à reproduire, souvent dans une perfection étrange, tout ce qui se dit et se fait autour d'eux.

S'il fallait chercher une explication philosophique de cette aptitude, on la trouverait dans l'opinion de certains philosophes contemporains. D'après eux, il suffit que nous recevions ou que nous concevions une idée, pour qu'elle ait déjà une tendance à se réaliser dans nos actes. S'il s'agit d'un enfant, cette tendance sera d'autant moins combattue qu'elle trouvera le champ plus libre et qu'elle ne se heurtera pas à tout un monde d'habitudes d'esprit et de corps déjà toutes formées. Ce sera tout le contraire chez un homme fait, dont la personnalité est puissante et arrêtée. Il n'y a cependant aucun cas où la faculté d'imiter soit tout à fait nulle, et elle atteint son plus haut degré pendant les premières années de la vie humaine.

Aussi est-elle d'une aide précieuse à l'éducation. Sans qu'on ait besoin de l'employer systématiquement, elle rend à l'enfant une multitude de services inappréciables, comme de lui apprendre la langue ; et c'est encore elle qui, peu à peu, l'assimilera si complètement à la population au milieu de laquelle il vit, qu'il ne fera qu'un avec elle et en gardera la marque indélébile.

Mais puisqu'il y a là une force si considérable de la nature humaine, il faut délibérément en tenir compte en pédagogie. L'enfant a une tendance à imiter; mais il imite aussi volontiers et aussi innocemment le mal que le bien. Il faut avoir soin de ne l'entourer que de bons exemples. Sa faculté d'imitation s'exerce également dans le triple domaine physique, intellectuel et moral. Il se pique de reproduire les actes de force ou d'adresse qu'il voit accomplir autour de lui. Il prend inconsciemment la tournure d'esprit des gens dont le commerce lui est habituel et son cœur se pénètre des sentiments qui leur sont familiers. Il faut faire en sorte qu'il soit de bonne heure à l'abri des mauvaises compagnies et des sots. Il aime imiter surtout les actions où il voit paraître un déploiement d'énergie qu'il admire; il cherche à l'égaler; là est sa gloriole et son point d'honneur. Si on lui fait comprendre de bonne heure la grandeur du dévouement, la beauté de l'héroïsme et de la vertu, il y a de grandes chances pour qu'il s'en éprenne et qu'il veuille en donner lui-même des exemples. La contagion du bien n'est pas moindre que celle du vice. Les bonnes actions sont plus éloquentes que les belles paroles; et ce n'est pas une médiocre raison de mettre de la dignité dans sa vie, de penser qu'on n'en est pas seulement comptable à soi-même, et que par sa propre conduite on détermine en partie celle des autres.

Un dernier point qu'il ne faut pas oublier, même dans la propagande du bien, c'est qu'il faut faire des esprits libres, et non des imitateurs serviles. Ce n'est pas assez de bien faire et d'obtenir par là d'heureux résultats de ceux qui nous entourent ; il faut encore qu'eux-mêmes sachent ce qu'ils font. Il faut qu'il y ait dans leurs actes autre chose qu'une plate copie, qu'ils y mettent de leur propre façon de sentir et de penser. Cela n'est pas vrai de la seule vertu, dont l'exercice est après tout un art, et des plus délicats; cela est vrai aussi de tous les arts, de ceux même où l'imitation pure paraît être le mieux à sa place. Quoi que fasse l'enfant, qu'il copie un dessin, qu'il exécute un mouvement, qu'il récite une leçon, qu'il contracte une bonne habitude, il faut qu'il ne doive à l'imitation de ses maîtres ou de son entourage que la connaissance, le respect et l'admiration de ce qui est bien; il faut qu'il garde une initiative libre et qu'il demeure un interprète original.

[Georges Dumesnil.]

IMPOSITION D'OFFICE. — V. *Inscription d'office.*

IMPRIMÉS SCOLAIRES. — V. *Ecritures exigées des instituteurs*, *États de liquidation*, *États de situation*, *Registres*.

INACTIVITÉ. — V. *Disponibilité.*

INCLINATION. — V. ce même mot dans la IIe PARTIE. V. aussi *Hérédité* dans la Ire PARTIE.

INCOMPATIBILITÉ. — Il y a incompatibilité entre les fonctions de maire ou d'adjoint et celles d'instituteur public ou libre. (Loi du 5 mai 1855, art. 5, 8°.)

Les instituteurs *publics* ne peuvent également

faire partie du conseil municipal, la loi précitée (art. 9, 1°) excluant les agents salariés par la commune. Cette incompatibilité ne s'applique pas conséquemment aux instituteurs *libres*.

Les instituteurs publics ne peuvent exercer aucune fonction administrative sans l'autorisation du Conseil départemental. Toute profession commerciale ou industrielle leur est absolument interdite. (Loi du 15 mars 1850, art. 32.)

L'autorisation de remplir l'office de secrétaire de mairie ne donne en aucun cas à l'instituteur la faculté de s'occuper, pendant les heures de classe, de travaux étrangers à l'enseignement. (Circ. minist. du 24 juillet 1875.)

Les fonctions d'inspecteur d'académie et d'inspecteur de l'enseignement primaire sont incompatibles avec tout autre emploi public rétribué. Le ministre, toutefois, sur l'avis du Conseil départemental, peut autoriser les inspecteurs de l'instruction primaire à accepter les fonctions d'inspecteur soit des enfants assistés, soit des enfants employés dans les manufactures. (Décret du 29 juillet 1850, art. 36.)

Nul chef ou professeur dans un établissement d'instruction primaire public ou libre ne peut être délégué du Conseil départemental pour la surveillance des écoles. (*Id.*, art. 44.)

Un juge de paix ne peut faire partie des commissions municipales scolaires dans les communes de son canton, car il se trouverait appelé, dans le cas prévu par l'article 14 de la loi du 28 mars 1882, à prononcer sur des poursuites qu'il aurait lui-même provoquées, ce qui est inadmissible.

[Ernest Cadet.]

INDE. — Les renseignements que nous possédons sur l'histoire de l'éducation dans l'Inde brahmanique, antérieurement à l'invasion musulmane et à la colonisation européenne, n'offrent guère d'intérêt que pour les érudits. En effet, quoique les populations âryennes qui imposèrent à l'Inde ses institutions religieuses et civiles appartiennent à notre groupe ethnique, le régime des castes et de la théocratie, au moyen duquel elles affermirent et maintinrent leur domination sur les aborigènes, est si étranger au génie européen, que nous avons peine à reconnaître des frères de race dans les hommes qui ont rédigé et pratiqué les lois de Manou. Tandis qu'il y a profit, pour un moderne, à étudier les libres institutions des cités de la Grèce antique, les œuvres de ses artistes et de ses poètes et les spéculations de ses philosophes, la civilisation des brahmanes n'est presque pour nous qu'un objet de curiosité.

Les hautes études, dans l'Inde brahmanique, furent exclusivement réservées aux membres de la caste sacrée : les mathématiques, l'astronomie, la logique, la rhétorique, la grammaire y furent cultivées avec succès et amenées à un assez haut point de perfection, bien des siècles avant l'ère chrétienne. Les membres de la seconde et de la troisième caste, les Kchatriyas (guerriers) et les Vaiçyas (marchands), d'origine âryenne comme les brahmanes, étaient aussi admis aux écoles, mais avec certaines restrictions. Quant à la masse des indigènes vaincus, qui formait la caste inférieure, elle resta en dehors de toute culture intellectuelle.

La grande révolution bouddhique, qu'on place en général au VIe siècle avant notre ère, abolit momentanément la domination des brahmanes; mais les disciples de Çakya-Mouni, qui plaçaient leur idéal dans le renoncement au monde et dans la vie contemplative, dédaignaient la science et firent peu pour l'éducation du peuple. D'ailleurs, le bouddhisme, comme on le sait, n'obtint en Inde qu'un triomphe passager; et tandis qu'il se répandait dans l'Indo-Chine, en Chine, en Mongolie et au Tibet, il était, au bout de quelques siècles, expulsé de la presqu'île du Gange, où les brahmanes redevinrent les maîtres et rétablirent les vieilles lois de la caste avec une vigueur nouvelle.

Les musulmans s'établirent dans l'Inde dès le VIIIe siècle de notre ère et y apportèrent avec eux leurs institutions propres. Au XVIe siècle, l'Hindoustan presque tout entier reconnut la domination des Mongols, convertis à l'islamisme, qui prirent Delhi pour capitale. A la même époque remontent les premiers établissements des Européens dans l'Inde, fondés par les Portugais et les Hollandais. Au XVIIIe siècle, lors de la dissolution de l'empire mongol, les radjahs indigènes formèrent un grand nombre d'Etats indépendants, tandis que les Français et les Anglais pénétraient jusqu'au cœur du pays et s'en disputaient la possession. Les Anglais l'emportèrent; après la déposition du dernier empereur mongol, la défaite de Tippou-Saïb et des Mahrattes, ils restèrent les maîtres incontestés de presque toute la péninsule, que gouvernait une simple association de marchands, la compagnie des Indes. La formidable insurrection des Cipayes (1857) mit un moment la domination anglaise en péril : après la répression de la révolte, l'Inde fut placée sous la souveraineté directe de la couronne d'Angleterre, et la reine Victoria prit le titre d'impératrice des Indes.

Lorsque les Anglais s'emparèrent de l'Inde, il y existait de temps immémorial un certain nombre d'écoles hindoues ou musulmanes, ayant un caractère sacerdotal, et dans lesquelles des élèves appartenant aux classes privilégiées allaient étudier les livres sacrés de leur religion. Les grandes écoles brahmaniques de Bénarès et de Nadiya existent encore aujourd'hui; quant aux collèges musulmans, ceux qui s'étaient maintenus jusqu'à nos jours ont été supprimés après la révolte de 1857. Mais les Anglais ont jugé à propos de fonder eux-mêmes des institutions destinées à l'éducation des classes supérieures indigènes : dès 1780, Warren Hastings établit à Calcutta un collège pour les musulmans, et en 1791 un autre collège fut fondé à Bénarès pour les Hindous. En 1815 la compagnie des Indes ouvrit à Calcutta le collège anglo-indien, destiné à donner une éducation européenne à un certain nombre d'indigènes; et récemment le système gouvernemental d'enseignement supérieur a été complété par la création de trois universités à Calcutta, à Bombay et à Madras. Un certain nombre d'établissements d'enseignement secondaire ont en outre été fondés depuis un demi-siècle, soit par les autorités, soit par des particuliers.

Quant à l'instruction élémentaire, elle se donnait déjà, lors de l'établissement de la domination anglaise, dans un certain nombre d'écoles indigènes à l'usage des classes inférieures : des lettrés, appartenant généralement à la caste des *kayaths* ou écrivains, y enseignaient la lecture, l'écriture et l'arithmétique. On sait que ce fut dans une de ces écoles élémentaires, à Madras, que le Dr Bell, vers 1790, vit appliquer la méthode de l'enseignement mutuel, qu'il transporta ensuite en Angleterre. Pendant longtemps, la compagnie des Indes se désintéressa complètement de ces écoles populaires, qui restèrent abandonnées à elles-mêmes. En 1793, Wilberforce avait proposé à la Chambre des communes d'envoyer dans l'Inde des instituteurs anglais; mais sa motion fut rejetée comme dangereuse. En 1813, lors du renouvellement du privilège de la compagnie, il fut stipulé que celle-ci devrait consacrer annuellement 50,000 livres sterling au service de l'instruction; mais cette somme fut employée exclusivement à l'encouragement des études supérieures et de l'orientalisme. Le budget de l'instruction publique fut porté, en 1840, à 240,000 livres sterling; mais, comme par le passé, les écoles populaires n'eurent aucune part aux li-

béralités de la compagnie. Enfin, à partir de 1848, l'autorité se décida à intervenir dans cette question de l'enseignement primaire, et à faire établir des écoles élémentaires publiques en nombre suffisant pour assurer partout les bienfaits de l'instruction aux indigènes.

Les écoles publiques subventionnées par le gouvernement, tant celles du degré élémentaire que du degré intermédiaire, secondaire, ou supérieur, sont neutres au point de vue religieux; dans un certain nombre d'entre elles, l'anglais est enseigné. Il y a dans chaque province un directeur de l'instruction publique, des inspecteurs d'arrondissement aidés de sous-inspecteurs, et une ou plusieurs écoles normales. En 1871, le nombre des écoles du degré intermédiaire (*middle-class schools*) était de 2 873 (2 740 écoles de garçons, 133 écoles de filles), avec 158 728 élèves (151 656 garçons, 7 072 filles); celui des écoles secondaires (*high schools*) était de 273 (dont une seule école de filles) avec 47 572 élèves; celui des écoles normales de 104 (87 écoles de garçons, 17 écoles de filles) avec 4 346 élèves (4 080 garçons, 266 filles); celui des collèges, de 44 (dont 24 fondés par le gouvernement et 20 par l'initiative privée) avec 3 994 étudiants. Outre les collèges ci-dessus mentionnés, on comptait en 1871 10 écoles de droit avec 684 étudiants, 5 écoles de médecine avec 893 étudiants, et 4 écoles d'ingénieurs civils avec 548 étudiants. Les trois universités de Calcutta, de Bombay et de Madras comptaient ensemble près de 6 000 étudiants.

Le nombre total des écoles de toute nature dans l'Inde anglaise se montait en 1872 à 40 700, avec 1 280 000 élèves. On sait que la population de l'Inde anglaise est d'environ 200 millions d'habitants.

INDE FRANÇAISE. — Nous avons groupé dans un article unique les renseignements relatifs aux colonies françaises, qui relèvent du ministère de la marine (V. *Marine et colonies*). C'est là qu'on trouvera, p. 1842, la statistique des écoles des cinq territoires qui constituent l'Inde française.

INDIENS. — On donne le nom d'*Indiens* aux populations indigènes des deux Amériques qui appartiennent à la race cuivrée. Quelques-unes de ces populations vivent encore à l'état sauvage, particulièrement dans le Brésil et dans certaines parties des Républiques hispano-américaines; ailleurs elles se sont plus ou moins civilisées ou même mélangées aux blancs. Le Canada compte environ 150 000 Indiens, dont un assez grand nombre ont été convertis au christianisme. Aux Etats-Unis, les statistiques les plus récentes en évaluent le nombre à 250 000, non compris les populations indigènes du territoire d'Alaska (ancienne Amérique russe). Nous ne nous occuperons dans cet article que des Indiens des Etats-Unis, les seuls sur lesquels on possède des documents un peu précis relativement au degré de leur instruction et au fonctionnement des écoles parmi eux.

On peut diviser les Indiens des Etats-Unis en trois catégories : 1° ceux qui vivent au milieu des blancs, et qui ont adopté entièrement les mœurs civilisées; 2° ceux qui mènent une existence nomade dans les prairies lointaines du Far West, et qui se montrent absolument réfractaires à la civilisation; 3° ceux qui, établis dans le Territoire indien, et conservant en partie leurs anciens usages, ont atteint un degré de culture relative. Les premiers, dont le nombre s'élève à 20 000 environ, ne se distinguent plus des autres citoyens des Etats-Unis que par la couleur; les seconds sont des sauvages; ce sont ceux de la troisième classe qu'il est intéressant d'étudier : sur ceux-là se concentrent aujourd'hui les efforts des philanthropes qui cherchent à conquérir la race indienne à la civilisation.

On appelle Territoire indien une vaste étendue de pays, d'une superficie d'environ 70 000 milles carrés, comprise entre les Etats de Texas, d'Arkansas, de Missouri, de Kansas et de Colorado. Il est occupé par un certain nombre de tribus vivant encore de la vie nomade, et par cinq nations à peu près civilisées : les Cherokees (17,000 individus), les Choctaws et les Chickasaws (22 000 individus), les Creeks (13 000 individus), et les Séminoles (2 500 individus). Ces cinq nations ont une organisation scolaire analogue à celle qu'on trouve dans les Etats de l'Union. Chez les Cherokees, les écoles sont placées sous la surveillance d'un conseil d'éducation composé du chef principal, de son lieutenant, du trésorier du comité exécutif, de deux conseillers, et de trois commissaires nommés par le chef principal, avec le consentement du sénat de la nation; les écoles sont réparties en trois districts dont chacun est inspecté par l'un des trois commissaires. Chez les Choctaws, il y a aussi trois districts scolaires dont chacun est inspecté par un commissaire; ces trois commissaires, réunis au surintendant, forment le conseil scolaire de la nation; ce sont eux qui délivrent aux instituteurs le brevet de capacité. Chez les Chickasaws, les Creeks et les Séminoles, il existe aussi un surintendant des écoles, et une commission d'examen pour la délivrance du brevet aux instituteurs. L'enseignement, dans les écoles des cinq nations, est donné en anglais. Lorsqu'un élève fait preuve d'aptitudes particulières, il est généralement envoyé dans les Etats de l'Est pour y poursuivre ses études. Chacune de ces nations possède un fonds scolaire, administré par le gouvernement fédéral des Etats-Unis, et dont les intérêts sont appliqués à l'entretien des écoles. Le nombre des élèves inscrits dans les écoles des cinq nations était, en 1879, de 6 250.

Chez les Indiens des autres tribus, tant dans le Territoire indien qu'en dehors de ce Territoire, il existe aussi des écoles, généralement tenues par des missionnaires qui reçoivent des subventions du gouvernement fédéral. On évalue à 7 000 le nombre des élèves de ces écoles.

L'école normale de Hampton, en Virginie, reçoit depuis quelques années des élèves indiens des deux sexes, qui s'y préparent à la profession d'instituteur. Une école normale destinée spécialement aux jeunes Indiens a été fondée en 1879 à Carlisle, en Pensylvanie, et une autre a été ouverte plus récemment à Forest-Grove, dans l'Orégon : selon le rapport de M. Eaton, commissaire de l'éducation, les résultats obtenus dans ces établissements sont des plus satisfaisants.

INDRE (Département de l'). — Superficie : 6 795 kil. carrés. Population en 1876 : 281 248 habitants (au lieu de 277 860 en 1866). Densité moyenne de la population par kilomètre carré : 41 habitants, un peu plus de la moitié de la densité moyenne de la France, qui est de 70 habitants par kilom. carré. Quatre arrondissements, formant autant de circonscriptions d'inspection primaire : Châteauroux, Le Blanc, La Châtre et Issoudun : 23 cantons, 245 communes.

Population d'âge scolaire. — En 1872 on comptait dans l'Indre 39 712 enfants de 6 à 13 ans (20 422 garçons et 19 290 filles), soit 14.3 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants.

En 1876 on y comptait 39 078 enfants de 6 à 13 ans (19 875 garçons et 19 203 filles), soit 13.9 enfants d'âge scolaire par 100 habitants. Malgré cette diminution de 4 dixièmes sur 1872, le département de l'Indre était encore de beaucoup au-dessus de la moyenne générale, qui était pour toute la France de 12.2 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants.

1. État de l'instruction primaire avant 1789. — V. *Berry*.

2. **Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel.** — *Nombre des écoles.* — Le tableau ci-dessous indique l'accroissement des écoles primaires depuis les dernières années du premier empire, mais surtout depuis la Restauration, premier régime à partir duquel nous possédions des statistiques officielles relatives à ce département, jusqu'à nos jours :

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1813	d'après l'almanach de l'université impériale........			45
1821	d'après l'almanach de l'université royale...........			96
1829	—			73
1834	—	62	30	92
1837	—	129	67	196
1850	—	217	69	286
1863	—	275	75	350
1876-77	—	407	53	460
1878-79	—	393	71	474
1879-80	—	397	83	480
1880-81	—	406	81	487

On remarquera que la statistique de 1876-77 donne plus d'écoles publiques que n'en relève celle de 1880-81, et cela malgré les augmentations qui se sont produites pendant les trois dernières années. C'est le résultat d'une erreur de classement imputable à la statistique de 1876-77. Cette erreur a été redressée dès l'année suivante: on a fait rentrer dans la catégorie des écoles libres un certain nombre d'écoles subventionnées qui, autorisées par le Conseil départemental à tenir lieu d'écoles publiques, avaient été comprises dans la catégorie des écoles publiques proprement dites.

En 1876-77 les 460 écoles de l'Indre formaient ensemble 670 classes ; en 1880-81, les 487 écoles du département contiennent 715 classes. Il y a donc entre les deux dates augmentation de 27 écoles seulement, mais de 45 classes, ce qui montre que la tâche des maîtres a été allégée par le dédoublement d'une vingtaine de classes trop nombreuses. Il reste, d'ailleurs, beaucoup à faire sous ce rapport dans le département de l'Indre, dont voici la situation actuelle exacte en ce qui concerne les écoles publiques :

Classes de moins de 50 élèves........	265,	soit	50,4 0/0
— de plus de 50 —	86,	—	16,3 0/0
— — de 60 —	90,	—	17,1 0/0
— — de 70 —	53,	—	10,» 0/0
— — de 80 —	32,	—	6,1 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont, respectivement : 58.6 0/0, 16.8 0/0, 11.7 0/0, 6.8 0/0, 6.1 0/0.

En 1837, sur un total de 196 écoles on comptait 87 écoles de garçons, 53 écoles mixtes, 56 écoles de filles ; en 1876-77 la proportion était : 164 écoles spéciales aux garçons, 94 écoles mixtes, et 202 écoles spéciales aux filles. En 1880-81, les chiffres sont : 183 écoles de garçons, 83 écoles mixtes et 221 écoles spéciales aux filles.

Situation scolaire des communes. — Sur les 245 communes du département, 241 possédaient (en 1881) au moins une école publique, 4 étaient réunies à d'autres communes pour l'entretien d'une école. Aucune commune n'était complètement dépourvue d'école. Quarante et une communes de plus de 500 hab. étaient sans école publique de filles, savoir : 12 dans l'arrondissement de Châteauroux, 12 dans celui de La Châtre, 10 dans celui du Blanc et 7 dans celui d'Issoudun.

« Nous devons signaler, dit le rapport d'inspection académique au Conseil général (session d'août 1881) le trop grand nombre de communes de plus de 500 habitants qui ont négligé de se conformer à l'art. 1er de la loi du 10 avril 1867. Quelques-unes de ces communes, il est vrai, possèdent des écoles libres tenant lieu d'écoles publiques ; mais bien peu d'entre elles rendent les services qu'on obtient d'une école publique. D'ailleurs, plusieurs ne reçoivent aucune subvention communale, et ne doivent être considérées que comme des écoles libres dans toute l'acception du terme. »

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850.....	182	66	9	29	286
1863.....	218	52	12	68	350
1867.....	228	57	12	77	374
1872.....	243	78	12	88	421
1876-77..	246	104	12	98	460
1878-79..	250	112	12	100	474
1879-80..	254	112	11	103	480
1880-81..	257	118	9	103	487

Les 257 écoles *laïques* de garçons ou mixtes se divisent en 253 écoles publiques et 4 écoles libres ; les 9 écoles *congréganistes* de garçons ou mixtes se divisent en 3 écoles publiques et 6 écoles libres : on voit par ces chiffres que les congréganistes n'existent pour ainsi dire plus dans les écoles de garçons. Il n'en est pas de même dans les écoles de filles, où les congréganistes ont encore la majorité sinon pour les écoles, au moins pour les élèves. Les 118 écoles *laïques* de filles, dont 16 appartiennent à l'enseignement libre, reçoivent 7 221 élèves ; les 103 écoles congréganistes de filles, dont 48 seulement appartiennent à l'enseignement public, reçoivent 8 664 élèves sur un total de 15 885, non compris les filles qui fréquentent les écoles mixtes dirigées par un instituteur laïque, soit 54.5 0/0. Voici le résumé de la situation réciproque des laïques et des congréganistes dans le département de l'Indre :

		Écoles	Élèves
Garçons ou mixtes.	Laïques..	257 = 96.5 0/0	17 723 = 93,2 0/0
	Congrég..	9 = 3,5 0/0	1 302 = 6,8 0/0
Filles...	Laïques..	118 = 53,4 0/0	7 111 = 45,1 0/0
	Congrég..	103 = 46,6 0/0	8 664 = 54,9 0/0

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

		Total des élèves	Élèves gratuits
1832	(année civile).....	5 250	Manque.
1837	—	7 838	—
1840	—	11 106	—
1850	—	13 816	6 733
1863	—	20 983	7 584
1867	—	24 783	10 423
1872	—	30 643	16 571
1876-77	(année scolaire)..	31 479	Manque.
1878-79	— ..	32 595	17 200
1879-80	— ..	33 752	18 965
1880-81	— ..	34 800	21 035

Pour la gratuité, il y a lieu de distinguer entre les élèves des écoles publiques et ceux des écoles libres. Les élèves admis gratuitement dans ces dernières étaient, si l'on veut bien s'en rapporter à des déclarations sur lesquelles les autorités scolaires n'ont aucun droit de contrôle, au nombre de 2 893 sur 6 458, soit 44.8 0/0.

Dans les écoles publiques la gratuité était montée lentement de 41.5 0/0 en 1837 à 53.2 0/0 en 1877. Mais au moment de la promulgation de la loi du 16 juin 1881 qui a établi la gratuité absolue, le nombre des élèves admis gratuitement dans les écoles s'élevait à 18 142 sur 28 342, soit 64 0/0. C'est donc 36 0/0, c'est-à-dire un peu plus du tiers des élèves des écoles publiques de

l'Indre, qui sont ajoutés aux charges du budget de l'instruction publique.

Les 34 800 élèves du département de l'Indre peuvent se décomposer en : 28 342 élèves des écoles publiques et 6 458 élèves des écoles libres; en 17 622 garçons et 17 178 filles; en 24 834 élèves des écoles laïques et 9 966 des écoles congréganistes; en 13 765 élèves payants et en 21 035 élèves gratuits; en 30 966 élèves des écoles spéciales à l'un ou à l'autre sexe et 3 834 élèves des écoles mixtes. La proportion de ces derniers pour les écoles publiques est, par rapport au total des élèves, de 13.1 0/0, soit de 3.8 0/0 au-dessous de la moyenne générale, qui est pour toute la France de 16.9 0/0.

Les élèves d'âge scolaire (6 à 13 ans) figurent dans ce nombre de 34 800 pour 30 706. D'après le recensement de 1876, le nombre des enfants de cet âge pour le département de l'Indre était de 39 078, d'où il résulterait que 8 372 enfants d'âge scolaire ne fréquenteraient pas les écoles; il convient toutefois de retrancher de ce nombre 695 enfants de 6 ans et au-dessus, inscrits dans les salles d'asile, et ceux qui reçoivent l'instruction dans un établissement d'enseignement secondaire quelconque (452 en 1876-77); en admettant que ce dernier nombre ait doublé pendant la période quinquennale écoulée, ce qui est possible, et que quelques enfants reçoivent l'instruction dans leur famille, il n'en resterait pas moins plus de 6 500 enfants de 6 à 13 ans privés de toute instruction, soit 16.6 0/0 de la population d'âge scolaire.

M. l'inspecteur général Anthoine, dans son rapport sur le département de l'Indre en 1880, après avoir constaté que c'est le sixième de la population d'âge scolaire qui manque à l'école, ajoute : « Peut-on du moins considérer les autres enfants, parce que leurs noms figurent sur les registres d'une école publique ou libre, comme des élèves suivant assidûment une classe pour en tirer un réel profit? Il faut bien reconnaître que non. Les renseignements que j'ai recueillis s'accordent à représenter la fréquentation dans le département de l'Indre comme très irrégulière.

» La densité de la population dans ce département est de 41 habitants par kilom. carré, chiffre bien inférieur à celui de la moyenne générale, qui est pour la France entière de 70 habitants.

» Les communes sont en général très étendues; elles se composent d'un bourg ou agglomération principale où se trouvent d'ordinaire l'église, la mairie, l'école, et de hameaux ou dépendances, pour employer l'expression du pays, plus ou moins écartées à 3, 4, 5 et 6 kilomètres.

» Les chemins qui relient ces hameaux au bourg sont mauvais. Il y aurait souvent avantage pour les enfants à se rendre à l'école de la commune voisine, dont ils sont plus proches, mais ils n'y seraient reçus qu'en qualité d'élèves forains et ne pourraient jouir de la gratuité.

» Le curé, de son côté, ne leur permettrait guère de suivre le catéchisme d'une autre paroisse, surtout à l'approche de la première communion : force leur est donc de se résigner aux longs trajets répétés chaque jour matin et soir; mais ils ne sauraient avant un certain âge en supporter les fatigues; ils n'iront que tard à l'école, à huit ou neuf ans; ils en sortent de bonne heure: dès qu'ils ont quelque vigueur, on les met au travail régulier des champs; le temps où ils peuvent s'instruire est donc pour eux singulièrement court. Ajoutez qu'allant tard à l'école, ils ont déjà pris l'habitude de la vie en plein air, en mouvement; la classe avec l'immobilité de corps, l'attention d'esprit qu'elle impose leur est intolérable ; ils s'y rendent à regret, ils s'en dispensent autant qu'ils peuvent. Les parents, par faiblesse, par insouciance, par ignorance du prix de l'instruction, laissent faire ; ils sont souvent les premiers à fournir l'occasion, le prétexte; ils réclament du garçon, de la fille, mille petits offices dont ils pourraient se passer s'ils consentaient à s'imposer la moindre gêne personnelle.

» Pour ces causes, l'hiver, des absences nombreuses; l'été, l'abandon à peu près complet de l'école; du 24 juin au 1er novembre les enfants de familles pauvres sont loués dans les fermes comme domestiques ; ils sont nourris et gagnent leurs vêtements. On comprend que, sur la liste des départements classés d'après le degré d'instruction de leurs conscrits, l'Indre tienne un rang si peu honorable, le 81e, et que sur 100 jeunes gens arrivés à l'âge de vingt ans, plus de 30 (30.3) pour 100 ne savent même pas lire.

» A ce triste état de choses, deux remèdes : des écoles nombreuses, de bons maîtres... »

Cependant l'inscription à l'école, sinon la fréquentation, a fait de grands progrès depuis 1832; à cette époque il n'y avait que 254 élèves inscrits par 10 000 habitants; en 1837 il y en avait 335, et en 1840 il y en avait 431; en 1853 on trouvait une moyenne de 524 élèves par 10 000 habitants ; en 1863, 777 ; en 1867, 892; en 1872, 1102; et en 1876-77, 1118. En 1880-1881, si l'on ajoute aux élèves inscrits dans les écoles primaires de toute nature les enfants de 6 ans et au-dessus qui sont reçus dans les salles d'asile, on trouve qu'il y a en moyenne 1262 élèves par 10 000 habitants.

Personnel enseignant. — Les instituteurs et les institutrices laïques ont la majorité dans l'enseignement public; cette majorité appartient, au contraire, aux instituteurs et aux institutrices congréganistes dans l'enseignement libre:

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes

	Instituteurs		Institutrices		Total
	laïques	congrégan.	laïques	congrégan.	
1837....	145	»	63	36	244
1840....	123	2	42	20	187
1863....	234	35	92	206	567
1872....	285	32	108	169	594
1876-77 .	286	38	149	213	686
1878-79 .	298	47	158	226	729
1879-80 .	308	46	173	246	773
1880-81 .	316	26	177	253	772

Pour 1880-81, ces nombres se subdivisent comme suit: les 316 instituteurs laïques en 311 publics et 5 libres; les 26 institutrices congréganistes en 11 publics et 15 libres ; les 177 institutrices laïques en 122 publiques et 55 libres; les 253 institutrices congréganistes en 90 publiques et 163 libres.

Dans le personnel laïque des écoles publiques il n'existe plus que 6 instituteurs adjoints et 4 institutrices adjointes non brevetés; dans le personnel congréganiste, on en trouve encore 80, dont 8 instituteurs adjoints, 33 institutrices titulaires et 39 adjointes, sur un total de 101, soit 79.3 0/0.

Dans le personnel laïque des écoles libres, sur 60 personnes, dont 5 instituteurs et 55 institutrices, on ne trouve qu'un adjoint et une adjointe non brevetés ; dans le personnel congréganiste des écoles libres, qui compte 178 membres, dont 15 instituteurs et 163 institutrices, on trouve encore 12 instituteurs non brevetés (1 titulaire et 11 adjoints), et 104 institutrices non brevetées (36 titulaires et 68 adjointes). La proportion des non brevetés dans le personnel congréganiste de l'enseignement libre est de 65.3 0/0. Dans l'enseignement public cette proportion est de 79.3 0/0. Le personnel congréganiste de l'enseignement libre est donc mieux choisi.

« Notre personnel continue à nous donner satisfaction, dit le rapport de M. l'inspecteur d'acadé

mie au Conseil général, et nous nous trouvons rarement dans la nécessité d'appliquer des peines disciplinaires. La conduite de nos maîtres est bonne; leurs relations avec les autorités et les familles sont dignes, et nous n'avons pas, en général, à nous plaindre de la manière dont ils remplissent leurs devoirs professionnels. Déjà l'année dernière nous nous sommes élevé contre une certaine apathie qu'ils ne parviennent pas toujours à vaincre. Cependant, au moyen des conférences pédagogiques, nous cherchons à combattre cette disposition naturelle; nous exigeons d'eux un travail personnel, et ce travail nécessite de leur part des recherches et des études dont ils sont les premiers à profiter, mais qui tournent aussi à l'avantage des classes.

» En résumé, nous possédons un personnel honnête, exact et dévoué, d'une instruction suffisante et d'une moralité irréprochable. »

Maisons d'école et mobilier scolaire. — Sur 406 maisons d'école que comptait le département de l'Indre en 1881, 341 appartenaient aux communes, 17 étaient prêtées, 48 étaient louées. Le montant des sommes payées pour location de ces dernières s'élevait à 10 446 francs. 78 des maisons appartenant aux communes étaient l'objet d'une demande de réparation ou d'amélioration quelconque.

« Les communes de l'Indre, dit le rapport d'inspection académique auquel nous aurons à faire d'autres emprunts, continuent à améliorer l'installation matérielle de leurs écoles... Des sommes relativement élevées ont été consacrées en 1880 à la construction et à l'appropriation des maisons d'école par 54 communes, dont 36 ont contracté des emprunts plus ou moins importants à la *caisse des écoles*. Grâce à cette institution, nos écoles commencent à être installées d'une façon conforme aux prescriptions de l'hygiène dans des locaux suffisamment vastes. Nous devons ajouter aussi que l'État se montre de plus en plus libéral...

» Les mobiliers sont restés à peu près dans le même état. Cependant il serait à désirer que l'ancien mobilier, en général défectueux, fît place partout au nouveau, beaucoup plus commode et surtout plus conforme aux lois de l'hygiène. »

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes de l'Indre pour construction ou réparation de maisons d'école, durant les cinq dernières années, est indiqué dans le tableau suivant :

	Nombre des écoles	Subventions de l'Etat
1877	14	15 394 fr.
1878	35	118 100
1879	64	324 620
1880	41	323 730
1881	42	174 100
Totaux	196	956 144 fr.

Enseignement, méthodes et résultats. — Nous extrayons du rapport de l'inspecteur d'académie les passages suivants :

« Le niveau général de l'instruction primaire tend à s'élever dans le département, et à ce point de vue nous n'avons pas à nous plaindre. Les méthodes se perfectionnent; la routine fait place à un enseignement plus rationnel. Dans les conférences cantonales que nous avons organisées, les instituteurs se communiquent leurs idées, discutent les différents procédés en usage, formulent des conclusions et adoptent, en dernier lieu la méthode qui a paru la meilleure. Ces réunions, présidées par l'inspecteur primaire de l'arrondissement, produisent des résultats satisfaisants. Elles obligent nos maîtres et nos maîtresses à préparer, à traiter par écrit des sujets donnés à l'avance : de là, pour eux, nécessité de travailler et d'acquérir des connaissances nouvelles....

» La lecture matérielle est assez convenable, sauf l'intonation et l'accent; mais les explications, malgré nos recommandations incessantes, sont trop souvent nulles, et les enfants ne comprennent pas toujours ce qu'ils lisent.

» Dans les écoles congréganistes, les élèves, qui n'ont encore pour livres de lecture que le *Devoir du chrétien, la Morale chrétienne*, ne s'intéressent pas aux observations morales et religieuses dont ils ne peuvent saisir l'importance. L'adoption de livres uniformes dans les écoles remédiera à cette situation.

» L'écriture est trop souvent médiocre : cela tient à l'abus des cahiers préparés et à l'absence de correction du maître. La plupart de nos instituteurs ont le tort de ne faire aucune leçon démonstrative au tableau noir. C'est pourtant en se mêlant aux élèves, surtout quand ce sont de jeunes enfants, en circulant au milieu d'eux, en veillant à la bonne position du corps, à la tenue de la plume; en un mot, c'est par une action multiple et continue qu'on doit diriger les premiers efforts, le travail hésitant et incertain.

» En toute occasion nous avons rappelé aux instituteurs qu'ils doivent tendre surtout à faire acquérir aux enfants une écriture nette et lisible.

«L'étude de la grammaire se fait trop par le livre, et dans beaucoup d'écoles on ne comprend encore les leçons que sous la forme de récitation. Des dictées sur le premier sujet venu, trop souvent mal adaptées à la leçon de grammaire; des conjugaisons, des analyses, des exercices sur la formation du féminin et du pluriel, forment encore le fond de l'enseignement grammatical dans un trop grand nombre d'écoles : en résumé, les progrès dans cette matière sont peu sensibles.

» Nous recommandons à nos maîtres de ne pas se servir exclusivement du livre, de payer un peu plus de leur personne, de préparer soigneusement leurs cours, et de faire suivre chaque leçon d'un devoir convenablement choisi : nous leur recommandons également de ne point négliger les devoirs de rédaction, tels que récits simples, lettres familières, etc. L'enseignement de la langue française doit avoir pour but principal d'apprendre à nos jeunes enfants à exprimer leurs idées dans un langage clair et correct.

» Le calcul est peut-être la branche la mieux cultivée du programme scolaire; l'enseignement de cette faculté est méthodique et fructueux; maîtres et élèves y prennent naturellement goût. Le calcul mental laisse un peu à désirer, et le système métrique théorique ne constitue souvent qu'un exercice de mémoire. Nous insistons pour que cet enseignement prenne un caractère plus pratique.

» Le livre est encore trop appris par cœur, sans commentaire et sans explications; on ne trouve pas, en général, assez d'animation. Une récitation sèche et monotone, voilà ce qu'on rencontre le plus souvent dans nos écoles.

» Une légère amélioration est à signaler en ce qui concerne la géographie. Les maîtres prennent peu à peu l'habitude de faire des leçons au tableau noir, leçons qui sont suivies de devoirs consistant en tracé de cartes.

» L'enseignement de la gymnastique, devenu obligatoire, produit des résultats satisfaisants;

8 écoles possèdent des appareils de gymnastique : ce sont celles de Buzançais, Vandœuvres, Villers, Issoudun, Vatau, Neuvy-Saint-Sépulchre, Eguzon et Cluis. L'enseignement y est méthodiquement donné ; les élèves y prennent goût et il n'y a qu'à se féliciter des progrès réalisés.

» Dans toutes les autres communes les instituteurs enseignent la gymnastique sans appareils. Ils ont reçu à cet effet, du ministère de l'instruction publique, un manuel dont ils appliquent d'une façon plus ou moins heureuse les théories. Nos maîtres, il est vrai, manquent encore d'expérience; l'enseignement de la gymnastique est encore nouveau pour eux; mais ils font preuve de bonne volonté, et, en général, l'on peut dire qu'ils ont assez bien réussi.

» Dans quelques rares écoles on enseigne l'arithmétique appliquée aux opérations pratiques, quelques notions de géométrie usuelle et d'arpentage, un peu de dessin, l'agriculture et le chant. Cet enseignement ne produit pas tout ce qu'on serait en droit d'en attendre, et cela s'explique par l'irrégularité de la fréquentation. D'un autre côté, les enfants quittent les bancs de l'école dès que leurs parents peuvent les employer aux travaux des champs. On conçoit dès lors que l'enseignement des matières facultatives, dans un grand nombre d'écoles, ne puisse donner des résultats bien appréciables. Nous devons cependant dire que les écoles des villes et des principaux centres offrent quelques travaux, surtout en dessin, qui méritent d'être signalés. »

Certificat d'études primaires. — L'institution du certificat d'études primaires s'est implantée dans le département de l'Indre en 1877. A cette date, 800 candidats, dont 559 garçons et 241 filles, s'étaient présentés à l'examen ; 553, dont 371 garçons et 182 filles, l'avaient obtenu. L'institution n'a pas pris un bien grand développement depuis, car en 1881 on ne trouve plus que 676 candidats, dont 412 garçons et 264 filles, sur lesquels 208 filles et 329 garçons, en tout 537 seulement, ont été admis. Le total des certificats obtenus est dans la proportion de 1.40 0/0 du total des élèves de toutes les écoles; pour toute la France cette proportion est de 1.36 0/0. On voit que malgré le nombre relativement faible des certificats obtenus, le département de l'Indre n'est pas sous ce rapport au-dessous de la moyenne générale. D'ailleurs on prévoit que l'on fera mieux l'année prochaine, lorsque maîtres et élèves seront familiarisés avec les dispositious de l'arrêté du 16 juin 1880 qui a réglementé les examens d'admission. « Les familles continuent à attacher de l'importance à ces examens de fin d'étude, dit le rapport d'inspection académique, et les instituteurs, qui n'ignorent pas que toute école est jugée par les fruits qu'elle produit, travaillent en général avec ardeur en vue de conduire leurs élèves à ce modeste diplôme. Nous ne pensons pas nous tromper en affirmant que l'année 1881-82 sera meilleure que celle qui vient de s'écouler. »

Ecoles normales. — L'école normale de Châteauroux, fondée en 1849, compte en 1882 30 élèves.

L'enseignement y est donné par le directeur, 4 maîtres adjoints, 5 professeurs externes. « L'école normale, dit l'inspecteur d'académie, continue à remplir d'une manière satisfaisante son rôle spécial. Tous les ans elle fournit au département dix instituteurs bien préparés, fortement armés contre les luttes qu'ils auront à soutenir, et animés des meilleures intentions. Tous ces jeunes gens sont pourvus du brevet de capacité avec matières facultatives.

» L'année 1880 se présente, à cet égard, sous un jour des plus favorables. Tous les élèves-maîtres ont tenu une conduite régulière ; leur application s'est soutenue et les résultats sont de nature à nous donner satisfaction.

» Le recrutement s'est opéré dans des conditions assez favorables : vingt-six aspirants s'étaient fait inscrire et tous se sont présentés aux examens. Malgré nos recommandations, la préparation des candidats laisse encore à désirer, et ce qui leur manque surtout, c'est la connaissance ou la pratique de la langue française, dout les maîtres confondent en général l'enseignement avec celui de la grammaire.....

» Au point de vue purement matériel, la situation laisse beaucoup à désirer... Nous avons signalé le minimum des réparations à exécuter à notre établissement primaire, et nous avons le regret de constater qu'aucun travail n'a été entrepris. Cependant les réparations sont urgentes : l'enduit des murs de clôture a été complètement détruit par les gelées de l'hiver ; les cabinets d'aisance sont installés dans des conditions si défavorables que, si l'école n'était pas située en pleine campagne, la santé des élèves et des maîtres en serait gravement compromise. D'autre part il est indispensable, en présence du développement que prend l'enseignement des sciences expérimentales, de construire un cabinet de physique et un laboratoire de chimie...

» Le département ne possède ni école normale d'institutrices ni cours normal. Cependant un grand nombre de jeunes personnes munies du brevet de capacité attendent qu'il soit possible de leur donner un poste d'adjointe ou la direction d'une école. Mais ces jeunes filles, qui ont été préparées par des pensionnats libres, uniquement en vue de l'obtention du brevet de capacité, sont d'une faiblesse pédagogique déplorable. Elles sont bien élevées et ont une bonne tenue; mais elles ne sont point solidement instruites, et, comme maîtresses, elles sont généralement médiocres. »

La création d'une école normale de filles dans l'Indre s'impose pour remédier à cette situation.

Brevets de capacité. — Nous donnons ci-dessous le nombre par nature et par sexe des brevets de capacité délivrés de 1833 à 1881 :

Instituteurs.

1833-1850.	208	brevets élémentaires,	42	brevets	supérieurs.
1851-1867.	334	— obligatoires,	33	—	complets.
1868-1880.	307	— —	16	—	facultatifs ou complets.
1881.....	43	— élémentaires,	13	—	supérieurs.

Institutrices.

1836-1850.	90	brevets élémentaires,	29	brevets	supérieurs.
1851-1867.	218	— obligatoires,	34	—	complets.
1868-1880.	516	— —	55	—	facultatifs ou complets.
1881......	106	— élémentaires,	»	—	supérieurs.

En 1881, 93 aspirants s'étaient présentés pour l'obtention du brevet élémentaire : 43 ont été admis, soit 46.2 0/0. Les aspirantes s'étaient présentées au nombre de 139, sur lesquelles 106 ont été admises, soit 75.7 0/0. La moyenne des admissions par rapport aux candidats est, pour toute la France, de 49.9 0/0 pour les aspirants et de 62.2 0/0 pour les aspirantes. Au-dessous de la moyenne générale pour les aspirants, le département de l'Indre se place très sensiblement au-dessus de cette moyenne pour les aspirantes.

Les congréganistes-hommes n'ont pas eu aux examens autant de succès que les laïques. Ceux-ci ont fait admettre 36 de leurs candidats sur 69, soit 52.2 0/0, tandis que les congréganistes n'ont pu en faire passer que 7 sur 24, soit 29.1 0/0.

Les aspirantes laïques et congréganistes s'étaient très bien préparées aux épreuves; cependant le premier rang doit être donné aux aspirantes laïques, qui se sont fait admettre au nombre de 71 sur 86, soit 82.6 0/0. Les aspirantes congréganistes ont passé au nombre de 35 sur 53, soit 66 0/0, ce qui est une proportion fort honorable, la moyenne générale étant de 62.2 0/0.

Salles d'asile. — Le département de l'Indre comptait 2 salles d'asile en 1837; 32 en 1850; 12 en 1863; 13 en 1867, et 24 en 1877. Le nombre des élèves reçus dans les salles d'asile était de 283 en 1837, de 1895 en 1850, de 1 639 en 1863, de 1408 en 1867 et de 2896 en 1876-77. En 1880-81, le département possédait 38 salles d'asile, 19 publiques et 19 libres. 12 salles d'asile, 6 publiques et 6 libres, avaient à leur tête des directrices laïques; 26 salles d'asile, 13 publiques et 13 libres étaient dirigées par des congréganistes. Ces 38 établissements avaient reçu 4132 élèves, dont 1160 seulement fréquentaient les salles d'asile libres.

Les 2 972 élèves des salles d'asile publiques étaient répartis en 823 laïques et 2 149 congréganistes. Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, reçus dans les salles d'asile, étaient au nombre de 695.

Quelques communes ont pris les mesures nécessaires pour la création de nouvelles salles d'asile. L'installation matérielle des établissements existants est en général satisfaisante; les communes votent quelques crédits, et le Conseil général affecte chaque année une somme de 1000 francs à leur entretien et à leur création. Il paraîtrait, toutefois, que les sommes attribuées par la commission départementale n'ont pas toujours été employées conformément aux intentions du Conseil général.

Cours d'adultes. — Voici la statistique des cours d'adultes à partir de 1863:

	Nombre des cours		Nombre des auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1863	49	»	643	»
1867	181	8	6 025	225
1869	193	24	5 432	610
1872	197	33	5 048	478
1876-77	170	37	4 339	547
1879-80	179	50	4 385	643
1880-81	184	42	4 882	522

Les cours d'adultes restent, pour ainsi dire, stationnaires dans le département de l'Indre. L'inspecteur d'académie en voit la cause dans l'insuffisance des crédits mis à leur disposition: « La subvention de 13 000 francs répartie entre 226 cours ne donne qu'une moyenne de 57 francs. Si l'on tient compte des frais de chauffage et d'éclairage, presque partout à la charge des instituteurs et qui peuvent être évaluées à 20 francs environ, la rétribution personnelle attribuée à chaque maître se trouve réduite à 37 francs. Cette indemnité n'est pas en rapport avec le surcroît de travail qu'occasionnent les cours du soir; aussi émettons-nous l'avis que le crédit soit augmenté dans une proportion asssez sensible. Avant 1877 il dépassait 20 000 francs. »

Bibliothèques scolaires. — Le département de l'Indre possédait, en 1863, 46 bibliothèques contenant ensemble 3 510 volumes. En 1881, il en comptait 166 contenant 10 982 livres de lecture, plus 6 193 livres scolaires pour les besoins des élèves. Les prêts se sont élevés au chiffre de 9383, en augmentation de 2 487 sur l'exercice précédent. « Cela montre, dit le rapport d'inspection académique, que le goût des bonnes lectures se propage de plus en plus dans les campagnes. Les instituteurs et les institutrices tiennent avec soin les bibliothèques qui leur sont confiées. » L'Etat, de son côté, a contribué pour une large part aux progrès signalés. Les nouveaux livres mis à la disposition des adultes, ouvrages intéressants autant qu'utiles, ont été lus avec avidité pendant les longues soirées d'hiver.

Bibliothèques pédagogiques. — Le département de l'Indre en possède 22 pour 23 cantons. Elles renferment 5 007 volumes. Il est peu de départements aussi bien pourvus sous ce rapport. Ces bibliothèques ont été fondées au moyen de cotisations et avec le concours des éditeurs de Paris, qui ont fourni chacun une assez grande quantité de volumes.

L'inspecteur d'académie émet le vœu qu'une subvention du département vienne affermir cette utile institution, au grand profit de l'instruction générale du personnel et des progrès des enfants confiés à leurs soins.

Caisses d'épargne scolaires. — L'institution des caisses d'épargne scolaires s'est implantée dans l'Indre en 1875. Au 1er janvier 1879, 98 écoles avaient ouvert une caisse d'épargne; les élèves épargnants, au nombre de 1 882, possédaient 954 livrets de la grande caisse d'épargne; les sommes déposées s'élevaient à 9 603 francs 66 c. Au 1er janvier 1882, le nombre d'écoles ayant ouvert une caisse d'épargne est de 227: 3 017 livrets de toute nature représentent des versements pour une somme totale de 27 487 francs.

Quoique en bonne voie, cette institution aurait pris de plus rapides développements dans l'Indre sans les difficultés que rencontrent les instituteurs et les institutrices pour le versement des épargnes. « Cependant, dit l'inspecteur d'académie, les familles y attachent beaucoup d'importance. Il serait à souhaiter que l'administration supérieure prît des mesures pour aplanir les difficultés qui, de temps en temps, nous sont signalées et qui, en 1880, ont occasionné la suppression de deux caisses. »

Caisses des écoles. — Le département en possède quatre, dont trois ne fonctionnent plus faute de ressources. Une seule, celle d'Issoudun, est alimentée par le budget communal. L'allocation en 1880 a été de 1500 francs: 800 francs sont affectés aux fournitures classiques de toute nature dont profitent les enfants indigents, et 700 francs sont consacrés à leur acheter des effets d'habillement.

Société de secours mutuels. — Le département de l'Indre possède une société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1877. Au 1er janvier 1879 elle se composait de 320 membres participants et avait en caisse une somme de 5 542 fr. 19 c. Le montant de la cotisation annuelle était de 10 francs pour les instituteurs et de 5 francs pour les institutrices. Actuellement la société compte 379 membres, et son actif s'élève à 12 571 fr. 75 centimes.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin de l'instruction primaire* de l'Indre, publication mensuelle fondée en 1877 (16 pages in-8° par numéro), est adressé aux instituteurs et aux institutrices moyennant un abonnement annuel de deux francs. Il contient les lois, décrets, arrêtés et circulaires ministériels, ainsi que tous les documents émanant des autorités scolaires et administratives du département qui ont rapport à l'enseignement.

Résultats de l'instruction. — Les tableaux ci-dessous donnent la proportion des conscrits et des conjoints lettrés. En ce qui concerne les conscrits, on remarquera que, bien que le département se soit élevé, par un progrès presque continu, de la proportion de 19.4 pour 0/0 en 1827 à celle de 72.2 pour 0/0 en 1880, il occupe à l'heure qu'il est un rang inférieur à celui qui lui était attribué en 1827.

ANNÉES	CONSCRITS			RANG DU DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29	7 238	1 401	19,4	80e
1831-35	12 223	2 611	21,4	83e
1836-40	13 281	2 670	20,1	85e
1841-45	11 819	2 812	23,8	84e
1846-50	12 477	3 638	29,2	83e
1851-55	12 870	4 380	34,»	81e
1856-60	11 176	4 323	38,7	84e
1861-65	13 559	5 989	44,2	83e
1866-68	7 307	3 794	51,9	85e
1871-75	13 333	7 986	59,9	85e
1876-77	4 459	2 912	65,4	83e
1878	2 567	1 788	69,7	82e
1879	2 905	2 007	69,1	82e
1880	2 758	1 990	72,2	82e

Les opérations du conseil de révision pour la classe de 1881 ont porté sur 2 662 conscrits, sur lesquels 1 923 ont déclaré savoir au moins lire, soit 72.2 0/0. D'où il ressort que l'instruction des conscrits n'a fait aucun progrès dans le département de l'Indre de 1880 à 1881.

Un seul des arrondissements de l'Indre, celui d'Issoudun, semble vouloir s'élever un peu au-dessus des autres pour l'instruction des conscrits; la moyenne de ceux qui savent au moins lire est, dans cet arrondissement, de 79.4 0/0. Les arrondissements de Châteauroux et de La Châtre sont à 71.3 0/0; l'arrondissement du Blanc n'atteint pas 69 0/0.

Nombre de conjoints, sur 100, ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55	34,6	21,1	27,9
1856-60	41,9	27,2	34,6
1861-65	44,5	32,4	38,4
1866-70	45,1	34,9	40,»
1871-75	51,6	40,3	45,9
1876-77	58,1	44,1	51,2
1878	63,9	52,7	58,3

Budget de l'instruction primaire. — En 1863 la moyenne de la dépense ordinaire par tête d'élève était de 12 fr. 19 c., dépassant ainsi de 2.72 la moyenne générale qui était alors, pour toute la France de 9 fr. 47 c. En 1876 la moyenne générale des dépenses ordinaires par tête d'élève était montée à 17 fr. 83 c., mais pour l'Indre cette moyenne s'arrêtait à 16 fr. 97. Il convient de dire qu'à cette dernière date l'État s'était montré plus parcimonieux. La subvention qu'il avait accordée à ce département ne représentait que 0 fr. 80 c. par élève, tandis qu'en 1863 elle atteignait 1 fr. 25 c. D'après les états de liquidation de 1881, la dépense moyenne par tête d'élève se monte à 18 fr. 90 c. Les ressources communales proprement dites entrent dans ce chiffre pour 11 fr. 98 c., la subvention du département pour 1 fr. 70 c., et le complément, soit 5 fr. 22 c., est fourni par la subvention de l'Etat. En 1863 les dépenses ordinaires des écoles primaires publiques, prélevées sur le budget communal et sur le budget départemental, représentaient pour l'Indre un impôt moyen de 0 fr. 65 c. par habitant. Pour toute la France cet impôt moyen ressortait à 1 fr. 15 c. En 1877 les mêmes dépenses portaient l'impôt moyen par habitant à 1 fr. 46 c. et pour toute la France à 1 fr. 61 c. En 1881 les dépenses ordinaires communales et départementales s'élevaient à 387 630 fr., ce qui ramène l'impôt moyen à 1 fr. 38 c. par habitant. Le surplus est laissé à la charge de l'Etat, qui fournit une subvention de 147 966 fr., au lieu de 35 221 fr. 51 c. en 1877.

Nous donnons dans le tableau ci-dessous les chiffres des dépenses ordinaires de l'instruction primaire dans le département de l'Indre de 1855 à 1881 :

ANNÉES.	RÉTRIBUTION scolaire A PART.	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire	SUBVENTIONS	
			du département	de l'État.
1855	47 180	54 374	18 519	24 344
1856	42 269	56 709	20 114	27 225
1857	43 242	59 429	19 735	28 072
1858	43 893	57 351	22 699	21 641
1859	46 923	62 473	18 783	20 913
1860	60 873	65 843	17 657	17 662
1861	70 035	74 332	17 989	18 207
1862	81 251	67 954	16 273	15 445
1863	92 433	66 448	17 324	20 145
1864	92 026	67 401	15 431	23 094
1865	92 409	68 785	15 255	23 259
1866	90 882	72 703	15 920	25 174
1867	93 608	73 268	16 476	26 318
1868	102 678	99 537	32 245	28 562
1869	109 240	105 676	20 342	37 047
1870	111 879	130 604	32 270	30 129
1871	100 408	143 347	31 422	47 455
1872	107 614	156 628	32 430	43 647
1873	113 476	178 774	45 895	38 499
1874	124 455	196 631	47 044	36 222
1875	132 863	201 672	45 998	28 865
1876	136 395	222 291	51 026	20 324
1877	138 534	221 711	48 202	35 221
1878	139 310	226 203	50 753	62 719
1879	131 585	237 953	48 994	64 899
1880	123 405	245 490	50 066	72 369
1881	58 141	281260	48 229	147 966

INDRE-ET-LOIRE (Département d'). — Superficie : 6 113 kilomètres carrés. Population en 1876 : 324 875 habitants (au lieu de 325 293 en 1866). Densité moyenne de la population par kilomètre carré : 53 hab. au lieu de 70, qui est la moyenne générale de la France. Trois arrondissements, formant quatre circonscriptions d'inspection primaire : Tours (1re), Tours (2e), Chinon et Loches ; 24 cantons, 282 communes.

Population d'âge scolaire. — En 1872 on comptait dans l'Indre-et-Loire 35 315 enfants de 6 à 13 ans, 18 098 garçons et 17 217 filles, soit 11.1 enfants d'âge scolaire pout 100 habitants.

En 1876 on y comptait 35 269 enfants de 6 à 13 ans, 17 982 garçons et 17 287 filles, soit 10.9 enfants d'âge scolaire par 100 habitants. Avec cette nouvelle diminution de deux dixièmes, le département d'Indre-et-Loire se trouve, pour la population d'âge scolaire, bien au-dessous de la moyenne générale qui, à la même date, était pour toute la France de 12.2 0/0 habitants.

1. État de l'instruction primaire avant 1789. — Nous ne possédons pas de renseignements sur la situation de l'instruction primaire en Touraine avant 1789, les écoles de cette province n'ayant été l'objet d'aucune publication.

2. Développement de l'instruction primaire, depuis 1789 et état actuel. — *Nombre des écoles.* — Le tableau ci-dessous indique l'accroissement du nombre des écoles primaires depuis les dernières années du premier empire, mais surtout depuis la Restauration, premier régime à partir duquel nous possédions des statistiques officielles de l'enseignement primaire, jusqu'à nos jours.

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1813	d'après l'almanach de l'université impériale.........			84
1821	d'après l'almanach de l'université royale...........			106
1829	d'après la statistique offielle..			114
1834	— — ..	72	54	126
1837	— — ..	168	148	316
1850	— — ..	260	88	348
1863	— — ..	335	106	441
1876-77	— — ..	439	66	505
1878-79	— — ..	443	89	532
1879-80	— — ..	465	91	556
1880-81	— — ..	492	98	590

On remarquera que le nombre des écoles publiques s'est augmenté de 53 depuis 1877, et celui des écoles en général de 85. C'est une moyenne de création de 17 écoles par an pour le département de l'Indre-et-Loire, qui mérite d'être signalée.

En 1876-77, les 439 écoles publiques d'Indre-et-Loire formaient ensemble 522 classes; en 1880-81 les 492 écoles publiques forment 632 classes. Il y a donc, entre les deux dates, augmentation de 53 écoles seulement, mais de 110 classes, ce qui montre que la tâche des maîtres a été allégée par le dédoublement d'une soixantaine de classes trop nombreuses. Il y a déjà eu beaucoup de progrès accomplis sous ce rapport dans le département d'Indre-et-Loire, dont voici la situation actuelle exacte en ce qui concerne les écoles publiques :

Classes de moins de 50 élèves........	404,	soit	63,9 0/0
— de plus de 50 —	116,	—	18,3 0/0
— — de 60 —	51,	—	8,1 0/0
— — de 70 —	38,	—	6,1 0/0
— — de 80 —	23,	—	3,6 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont, respectivement, 58.6 0/0, 16.8 0/0, 11.7 0/0, 6.8 0/0 et 6.1 0/0.

En 1837, sur un total de 316, on comptait 118 écoles de garçons, 97 écoles mixtes, et 101 écoles de filles ; en 1876-77, les 505 écoles se décomposaient en 172 écoles de garçons, 120 écoles mixtes et 213 écoles spéciales aux filles; en 1880-81, les chiffres sont : 231 écoles de garçons, 83 écoles mixtes et 276 écoles spéciales aux filles.

Situation scolaire des communes. — Sur les 282 communes du département, 276 possédaient (en 1881) au moins une école publique de garçons, de filles ou mixte, 4 étaient réunies à d'autres communes pour l'entretien d'une école publique, une commune n'avait qu'une école libre, et une commune, celle de Couziers, canton de Chinon, (171 habitants), ne possédait aucune école.

Trente communes de 500 habitants et au-dessus ne possédaient pas d'école publique de filles, savoir : 6 dans la première circonscription de Tours ; 6 dans la deuxième; 13 dans la circonscription de Chinon, et 5 dans celle de Loches.

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850.....	204	72	11	61	348
1863.....	229	58	50	104	441
1867.....	229	60	51	114	454
1872.....	247	70	44	129	490
1876-77..	249	73	43	140	505
1878-79..	264	70	40	158	532
1879-80..	269	92	32	163	556
1880-81..	285	111	29	165	590

Les 285 écoles *laïques* de garçons ou mixtes se divisent en 277 écoles publiques et 8 libres ; les 29 écoles *congréganistes* de garçons ou mixtes se divisent en 23 publiques et 6 libres; on voit par ces chiffres que les congréganistes n'ont plus qu'une faible minorité dans les écoles publiques de garçons ou mixtes ; 23 contre 277, soit 7,70/0. Les 111 écoles *laïques* de filles se subdivisent en 91 publiques et 10 libres; les 165 écoles *congréganistes* de filles se subdivisent en 101 écoles publiques et 64 libres. C'est donc 52.6 0/0 des écoles publiques de filles, et 86.5 0/0 des écoles libres, qui sont tenues par des congrèganistes

Voici d'ailleurs le résumé exact de la situation réciproque des laïques et des congréganistes, tant au point de vue des écoles qu'à celui des élèves qu'elles reçoivent :

		Écoles	Élèves
Garçons ou mixtes.	Laïques.	285 = 90,8 0/0	16 989 = 86,8 0/0
	Congrég.	29 = 9,2 0/0	2 590 = 13,2 0/0
Filles....	Laïques.	111 = 40,2 0/0	5 621 = 34,8 0/0
	Congrég.	165 = 59,8 0/0	10 531 = 65,2 0/0

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

	Total des élèves	Élèves gratuits
1832 (année civile)........	7 553	Manque.
1837 —	12 629	—
1840 —	12 588	—
1850 —	16 529	5 818
1863 —	26 490	7 574
1867 —	28 516	9 224
1872 —	30 842	11 325
1876-77 (année scolaire)..	32 743	Manque.
1878-79 — ..	33 679	13 239
1879-80 — ..	34 058	14 305
1880-81 — ..	35 751	16 202

Pour la gratuité, il y a lieu de distinguer entre les élèves des écoles publiques et ceux des écoles libres. Les élèves admis gratuitement dans ces dernières étaient, si l'on veut bien s'en rapporter à des déclarations que les autorités scolaires n'ont pas à contrôler, au nombre de 2 191 sur 6 565, soit 33.5 0/0. Dans les écoles publiques, la proportion des gratuits était de 38.8 0/0 en 1833 ; en 1876-77, on la retrouve à 39 0/0. Le progrès de la gratuité dans les écoles publiques avait donc été nul pendant cette période de 46 ans. Mais au moment de la promulgation de la loi du 16 juin 1881, qui a établi la gratuité absolue, le nombre des élèves gratuits s'élevait à 14 011 sur 29 186, soit 51.4 0/0. C'est donc près de la moitié des élèves des écoles publiques d'Indre-et-Loire qui sont ajoutés à la charge du budget des dépenses ordinaires de l'enseignement primaire.

Les 35 751 élèves du département d'Indre-et-Loire peuvent se décomposer en : 29 186 élèves des écoles publiques et 6 565 des écoles libres ; en 17 997 garçons et 17 754 filles; en 22 630 élèves des écoles laïques et 13 121 élèves des écoles congréganistes; en 19 549 élèves payants et 16 202 élèves gratuits ; en 32 331 élèves des écoles spéciales à l'un ou à l'autre sexe et 3 420 élèves des écoles mixtes. La proportion de ces derniers, pour les écoles publiques, est, par rapport au total des élèves, de 11.3 0/0, soit 5.6 0/0 au-dessous de la moyenne générale, qui est pour toute la France de 16.9 0/0.

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 35 751 pour 30 747. D'après le recensement de 1876, le nombre des enfants de cet âge, pour le département d'Indre-et-Loire, est de 35 269. D'où il résulterait que 4 522 enfants d'âge scolaire ne fréquentent pas les écoles primaires. Il convient toutefois de retrancher de ce nombre 533 enfants de 6 ans et au-dessus, inscrits dans les salles d'asile, et ceux qui reçoivent l'instruction dans un établissement d'enseignement secondaire quelconque (276 en 1876-77); en admettant que ce dernier nombre ait doublé pendant la période quinquennale écoulée, ce qui est possible, et que quelques

centaines d'enfants reçoivent l'instruction dans leur famille, il n'en resterait pas moins 3 000 enfants de 6 à 13 ans privés de toute instruction, soit 8.5 0/0 de la population d'âge scolaire. Cette fâcheuse situation est officiellement constatée par le rapport d'inspection générale de 1881. Toutefois, M. l'inspecteur général Anthoine ajoute : « Par compensation, ceux qui se feraient inscrire dans les écoles s'y montreraient assez assidus ; la moyenne de la fréquentation serait pour les garçons de neuf mois, et pour les filles de plus de neuf mois et demi sur onze. Ce sont du moins les chiffres officiels ; je m'imagine qu'il y aurait bien quelque chose à en rabattre ; la tenue du registre d'appel doit être surveillée avec le plus grand soin ; toutefois je reconnais que, comparaison faite avec ce qui se passe dans les départements voisins, l'assiduité est ici satisfaisante. »

Personnel enseignant. — Les instituteurs laïques ont la majorité dans l'enseignement public et dans l'enseignement libre ; les institutrices laïques sont au contraire en minorité dans l'enseignement libre comme dans l'enseignement public.

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		Total
	laïques	congrégan.	laïques	congrégan.	
1837.....	205	18	114	40	377
1840.....	209	20	110	59	398
1863.....	237	31	125	338	731
1876-77..	318	32	111	343	804
1878-79..	307	42	130	379	858
1879-80..	322	40	145	395	902
1880-81..	345	42	174	383	944

Pour 1880-81, ces nombres se subdivisent comme suit : les 345 instituteurs *laïques* en 319 publics et 26 libres ; les 42 instituteurs *congréganistes* en 25 publics et 17 libres ; les 174 institutrices *laïques* en 113 publiques et 61 libres, les 383 institutrices *congréganistes* en 207 publiques et 176 libres.

Dans le personnel laïque des écoles publiques il n'existe plus que 4 instituteurs adjoints et 2 institutrices, une titulaire et une adjointe, non brevetés ; dans le personnel congréganiste on en trouve encore 176, dont un instituteur titulaire et 16 adjoints, 77 institutrices titulaires et 82 adjointes sur un total de 232, soit 80.2 0/0.

Dans le personnel laïque des écoles libres, sur 87 membres dont 26 instituteurs et 61 institutrices, on trouve 8 adjoints et 13 adjointes non brevetés, soit 24.1 0/0 ; dans le personnel congréganiste des écoles libres, qui compte 193 membres dont 17 instituteurs et 176 institutrices, on trouve encore 5 instituteurs adjoints non brevetés et 111 institutrices, dont 43 titulaires et 68 adjointes, soit 60.1 0/0.

On voit par la comparaison de ces moyennes que si le personnel laïque de l'enseignement public a une grande supériorité intellectuelle sur celui de l'enseignement laïque libre, il n'en est pas de même du personnel congréganiste qui est mieux choisi pour l'enseignement libre que pour l'enseignement public.

« En moyenne, dit le rapport de l'inspecteur d'académie au Conseil général (août 1881), la capacité des maîtres n'est que suffisante ; un petit nombre sont pourvus du brevet complet (35, dont 28 instituteurs tous laïques et 7 institutrices dont une congréganiste) ; ceux qui ne l'ont pas ne travaillent pas, généralement, à l'acquérir. Ce qui manque plus encore que la connaissance des matières, c'est celle des méthodes, c'est, en un mot, la science pédagogique. Les conférences cantonales, aidées des bibliothèques pédagogiques, contribueront rapidement, je l'espère, à augmenter tout à la fois chez nos maîtres le savoir et le savoir-faire.

» Tout le personnel est, en général, animé de bons sentiments ; nos instituteurs, nos institutrices se conduisent bien, leur tenue est correcte, leurs relations convenables ; cependant l'administration a eu parfois à sévir : trois révocations, deux suspensions temporaires ont été prononcées contre des institutrices et des instituteurs congréganistes, une suspension contre un instituteur laïque.

» Malheureusement, le recrutement des instituteurs laïques ne s'opère pas assez activement pour nous dispenser de recourir à des sujets étrangers.

» Le nombre des élèves de l'école normale de Loches a été, il est vrai, augmenté à la rentrée de 1880, et cette école nous fournira bientôt un contingent annuel de 15 élèves-maîtres, insuffisant toutefois encore pour combler les vides et suffire aux nouvelles créations...

» Le recrutement de la nouvelle école normale d'institutrices paraît assuré... La gratuité absolue, que la loi du 16 juin 1881 vient d'introduire dans le régime des écoles normales supprimera toute appréhension relative au recrutement de nos deux écoles et permettra même d'augmenter le nombre des élèves, ainsi que le réclament les besoins de l'instruction primaire dans le département d'Indre-et-Loire. »

Maisons d'école et mobilier scolaire. — Sur 492 maisons d'école que comptait le département d'Indre-et-Loire en 1881, 404 appartenaient aux communes, 26 étaient prêtées, 62 étaient louées. Le montant des sommes payées pour frais de location de ces dernières s'élevait à 13 983 francs. 134 des maisons appartenant aux communes étaient l'objet d'une demande de réparation ou d'amélioration quelconque. Les mobiliers scolaires appartenaient aux communes pour 457 écoles et à divers pour le reste.

« Le matériel en cartes murales et en globes terrestres, dit le rapport d'inspection académique, se complète rapidement, grâce aux concessions du ministère, mais les cartes du département manquent presque partout ; celles des divers cantons n'existent nulle part ou à peu près : un envoi de ces dernières cartes va être fait prochainement sur les fonds votés par le Conseil général. Les tables-bancs sont toujours très défectueux, excepté dans une quarantaine de communes qui ont reçu un mobilier conforme au nouveau modèle envoyé par l'administration. Les communes se décident difficilement à procéder au renouvellement de leurs vieux mobiliers, si usés, si défectueux qu'ils puissent être.

» Dans la plupart des écoles, le mobilier personnel qui, aux termes des règlements, devrait être fourni par la commune et rester sa propriété, appartient à l'instituteur. Il n'y a que cinquante-deux communes qui fassent exception.

» L'ensemble des ressources appliquées à l'amélioration et à l'installation matérielle des écoles, en 1880, s'élève à 477 120 francs environ, dont 300 000 ont été payés sur les fonds des communes, 173 435 fr. sur les fonds de l'Etat et 3 665 fr. sur ceux du département. Il y a, en outre, 53 projets de construction soit acceptés, soit à l'étude. »

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du département d'Indre-et-Loire pour construction ou réparation de maisons d'école, durant les cinq dernières années, est le suivant :

	Nombre des écoles.	Subventions de l'Etat.
1877....................	27	77 350 fr
1878....................	69	128 340
1879....................	44	164 370
1880....................	80	232 855
1881....................	138	369 217
Totaux....	358	972 132 fr

Enseignement, méthodes et résultats. — Nous extrayons du rapport de l'inspecteur d'académie au Conseil général, session d'août 1881, les passages suivants : « Dans presque toutes les écoles, les élèves se répartissent en trois divisions qui devraient correspondre à ce qu'on appelle cours élémentaire, cours intermédiaire, cours supérieur, mais qui, en fait, ne dépassent pas le niveau du cours moyen et qui n'y atteignent même pas, pour certaines matières. A vrai dire, sauf dans quelques écoles urbaines, on reste dans le cercle des matières strictement obligatoires.

» Un emploi du temps est partout affiché, il sert à régler la succession des divers exercices, mais il s'en faut de beaucoup qu'il soit ponctuellement suivi.

» Dans les écoles pourvues de sous-maîtres, c'est à ceux-ci que l'instituteur abandonne exclusivement, presque partout, la direction de la basse classe, et, s'il est seul, c'est à des moniteurs trop souvent incapables. Je reconnais que les instituteurs paient de leur personne plus que par le passé, mais il faut faire mieux.

» Pourquoi le maître ne consacrerait-il pas quelques moments aux plus jeunes élèves, dont la direction réclame beaucoup de tact et d'expérience? Pourquoi ne confierait-il pas à ses adjoints le soin de faire quelques leçons aux élèves avancés? N'y aurait-il pas profit pour les uns comme pour les autres? Les élèves apprendraient mieux, les adjoints apprendraient à devenir maîtres à leur tour et ne seraient pas exposés, pendant un stage plus ou moins long, à oublier, faute de pratiquer, ce qu'ils devront enseigner le jour où ils auront la direction de toute une école.

» J'ai proposé cette année, comme sujet à traiter pour tous les instituteurs, la question suivante :

» *Comment un instituteur, dans une école dépourvue d'adjoints et comportant plusieurs divisions, peut-il obtenir le maximum de travail et la moindre perte de temps? Présenter sous une forme synoptique des conclusions pratiques, constituant un tableau de l'emploi du temps.*

» J'ai tenu à trancher cette question à l'aide des instituteurs eux-mêmes, qui mettront plus volontiers en pratique une mesure qui aura eu l'assentiment du plus grand nombre. Il ne faut pas se dissimuler toutefois que le nombre excessif d'enfants confiés à un seul maître constituera toujours une difficulté qui ne pourra être entièrement écartée que par l'adjonction d'un adjoint dans toute école qui compte plus de 50 à 60 élèves. Le Conseil général a émis, l'année dernière, un vœu dans ce sens...

» Dans toutes nos écoles on enseigne les matières obligatoires dans une mesure plus ou moins complète, et dans quelques-unes on y ajoute quelques parties des matières facultatives...

» La *lecture* comporte deux éléments : le mécanisme et l'explication. En ce qui touche le mécanisme, le vieux procédé de l'épellation est toujours dominant; quelques maîtres ont fait un pas en avant par l'introduction du procédé de la syllabation ; les plus habiles font marcher de front la lecture et l'écriture...

» La lecture expliquée est maintenant un usage partout établi, mais elle n'est pas encore, de la part des maîtres, l'objet d'une préparation suffisante. On se borne à demander l'explication de quelques mots; on ne se préoccupe pas assez du sens général d'un morceau et même d'une phrase, encore moins de la leçon morale qui doit se trouver partout.

» L'enseignement de *l'écriture* est peu rationnel. C'est un exercice de main qui n'est dirigé par aucun principe; aussi pas d'uniformité : autant de mains, autant d'écritures différentes. On met trop de distinction entre les deux sortes d'écriture qu'on appelle l'appliquée et l'expédiée ; cette dernière est trop négligée. Il faudrait viser à arriver à une bonne moyenne.

» L'*orthographe* est mieux enseignée; on fait un usage plus discret et plus intelligent de l'analyse grammaticale : mais il y a encore des progrès à faire. Trop d'appels à la mémoire, trop de leçons récitées, trop de verbes écrits, surtout dans les écoles de filles.

» Quant à l'étude de la langue, c'est décidément la partie faible. L'introduction d'une épreuve de style dans les examens du certificat d'études primaires contribuera à améliorer cette branche de l'enseignement.

» L'enseignement de l'*arithmétique* est meilleur : les problèmes sont de plus en plus empruntés aux usages de la vie réelle. On se préoccupe davantage du raisonnement, dans les écoles de garçons du moins ; car dans toutes les écoles de filles l'arithmétique se réduit au calcul, et le calcul n'est que trop souvent l'œuvre de la mémoire. Les instituteurs eux-mêmes, dans l'enseignement du système métrique, ne font pas assez souvent usage des poids et mesures qui sont mis à leur disposition.

» L'*histoire* est un peu mieux enseignée : on se préoccupe avec quelque succès de parcourir la plus grande partie possible du programme ; mais on s'en tient toujours trop à une récitation textuelle. Les notions les plus simples ont besoin d'être expliquées aux enfants, surtout en pareille matière. On ne sait pas faire un choix entre les événements secondaires, qui peuvent parfois être négligés, et ceux qui, par suite de leur importance, doivent nécessairement être connus.

» La *géographie* est en progrès sensible. Le tracé des cartes commence à se vulgariser dans nos écoles ; on comprend que l'étude de la géographie ne peut être réduite à une sèche nomenclature de noms propres et que toute notion doit se traduire par une image topographique ; enfin, que l'histoire est intimement liée à la description des lieux.

» Si l'on considère les matières accessoires, on constate que l'agriculture est enseignée dans 142 écoles, mais qu'elle n'est bien enseignée dans aucune d'une manière pratique; on se borne à quelques lectures, à quelques dictées qui sont manifestement insuffisantes.

» On enseigne les éléments de la musique dans 76 écoles ; mais les enfants sont trop jeunes pour profiter de ces leçons. Ce n'est que parvenus à l'âge adulte qu'ils songent à s'occuper de musique, surtout de musique instrumentale.

» L'enseignement du dessin n'est donné que dans une vingtaine d'écoles de garçons, sans grand résultat, il faut le reconnaître.

» Dans 79 écoles, on s'occupe de gymnastique ; on apprend à faire quelques mouvements, mais les appareils manquent à peu près partout.

» Il est fâcheux de voir réduit à d'aussi minces proportions l'enseignement de deux arts si différents l'un de l'autre, et cependant si utiles. Cette situation va heureusement cesser. Par suite de lois récentes, l'enseignement du dessin, comme celui de la gymnastique, ont été rendus obligatoires dans toutes les écoles primaires.

» Le travail à l'aiguille est enseigné dans toutes les écoles de filles et dans les écoles mixtes diri-

gées par des instituteurs mariés ou par des institutrices; mais onze écoles mixtes dirigées par des instituteurs non mariés n'ont pas de directrices pour les travaux de couture: c'est une lacune à combler. C'est, du reste, un enseignement qui laisse à désirer, même dans les écoles spéciales de filles; trop souvent les élèves sont empêchées de travailler, faute d'aiguille, de fil, d'un lambeau de linge. Les travaux utiles sont sacrifiés aux ouvrages de fantaisie; il faudrait que chaque élève eût une sorte d'album d'ouvrages manuels, où elle réunirait les meilleurs de ses travaux..... »

Certificat d'études primaires. — L'institution du certificat d'études primaires a été introduite dans le département d'Indre-et-Loire en 1876. A cette date les garçons seulement, au nombre de 513, s'étaient présentés au concours : 372 avaient obtenu le certificat. Une année plus tard, en 1877, les filles ont pris part au concours : 516 candidats, dont 401 garçons et 115 filles se sont présentés aux examens; 251 garçons et 95 filles ont obtenu le certificat. En 1880-81, le nombre des candidats au certificat d'études primaires a été de 853, dont 527 garçons et 326 filles : 374 garçons et 223 filles, en tout 597, l'ont obtenu. Les garçons ont passé dans la proportion de 71 0/0 et les filles dans la proportion de 68.4 0/0. Le total des certificats obtenus représente 1.61 0/0 du nombre des élèves de toutes les écoles; pour toute la France cette proportion n'atteint que 1.36 0/0. On voit que, sous ce rapport, le département d'Indre-et-Loire se place assez sensiblement au-dessus de la moyenne générale.

Écoles normales. — L'école normale d'instituteurs, fondée à Loches en 1863, reçoit actuellement 42 élèves-maîtres. L'enseignement y est donné par le directeur, 5 maîtres adjoints et 3 professeurs externes. La situation matérielle de l'école normale d'instituteurs de Loches est déplorable. Cet établissement ne répond plus aux nécessités du temps présent. L'inspecteur d'académie s'en plaint amèrement : « Je disais l'année dernière que la situation s'aggravait; cette assertion n'a pas cessé d'être vraie, puisque rien n'a été fait.

» Il serait donc superflu de répéter que le dortoir est trop petit d'un tiers; que les classes sont petites, mal éclairées et en mauvais état; qu'il n'y a pas de salle de dessin; pas de magasin pour les provisions achetées ou récoltées; pas de cave, pas même un cellier suffisant; pas même de buanderie; pas de séchoir couvert, pas même un grenier convenablement disposé pour en tenir lieu; qu'enfin le logement du directeur aurait besoin d'importantes modifications pour être isolé du reste de l'école.

» Tout est à refaire dans le mobilier, parce que tout est usé, dégradé, ruiné, incapable même d'être réparé. Ce qu'il y a de convenable dans l'installation, c'est la cour de récréation et le jardin; encore faudrait-il réparer et niveler la cour de l'école annexe qui est malsaine et boueuse.

» L'exiguité du local est devenue plus sensible encore depuis l'admission de quatre nouveaux élèves; ils couchent au dehors.....

» La conduite de tous ces élèves est bonne, la discipline est facile, l'esprit est excellent, surtout en 3e année; dans la 2e on pourrait noter chez quelques-uns une certaine impatience du joug, dans la 1re quelques traits de légèreté à côté de beaucoup de bonne volonté... »

L'enseignement des matières obligatoires est en progrès à l'école normale de Loches : « La récitation donne des résultats satisfaisants; il en est de même de la lecture : le ton est plus juste, le débit moins rapide, les défauts d'accentuation tendent à s'effacer, l'intelligence du texte est assez complète; l'écriture est mieux enseignée, d'une manière plus méthodique. L'arithmétique, l'histoire, la géographie surtout sont manifestement en progrès. Le progrès est surtout sensible dans les exercices de rédaction : j'ai entendu lire quelques compositions dont le style n'était pas indigne d'un bon élève de rhétorique. Une part plus considérable, conformément aux prescriptions des nouveaux programmes, a été faite cette année aux notions de littérature et d'histoire littéraire... »

Pour l'enseignement des matières facultatives on attend encore le complément du matériel scientifique qui a été promis et qui permettra de donner à l'enseignement des sciences physiques et naturelles tout son développement. On ne néglige point la pratique au profit de la théorie : « des expériences au laboratoire, des collections très intéressantes au point de vue scientifique et industriel, des promenades botaniques, des visites aux usines, tout est mis en œuvre pour permettre aux élèves-maîtres de tirer un bon parti de leurs connaissances.

» La musique vocale, l'orgue, les instruments de cuivre, ont pour avantage d'occuper utilement les récréations et de préparer pour les orphéons et les fanfares de nos campagnes des directeurs expérimentés.

» L'étude du dessin géométrique et d'imitation est en bonne voie, mais les modelés font défaut...

» Une amélioration très importante est à signaler dans l'enseignement de l'agriculture... Sans sacrifier la théorie, il est fait une large part à la pratique.

» La gymnastique, le maniement des armes sont en grande faveur à l'école depuis qu'elle a un professeur et un instructeur.

» L'école annexe compte 45 élèves. Elle répond à la confiance des familles, et pour les élèves-maîtres elle est une véritable école d'application, où ils viennent mettre en pratique les leçons de pédagogie qu'ils ont reçues à l'école normale. »

Ecole normale d'institutrices. — Le département d'Indre-et-Loire possède une école normale d'institutrices fondée à Tours en 1880. Cette école normale compte actuellement 24 élèves-maîtresses. L'enseignement y est donné par la directrice, cinq maîtresses-adjointes et quatre professeurs externes.

La situation matérielle de cette nouvelle école paraît convenable. L'aménagement a été complété; la directrice a aujourd'hui sa salle à manger et une cuisine pour son usage particulier, deux chambres de maîtresses ont été installées à la suite du dortoir avec lequel elles communiquent par deux portes qui permettent de surveiller les élèves sans sortir de chez soi.

» L'enseignement des matières obligatoires, dit le rapport de l'inspecteur d'académie, est, à l'exception d'un cours de physique, le seul qu'on ait pu installer à l'école. Il est confié à des maîtresses dont le zèle et l'aptitude professionnelle sont dignes de tout éloge; les résultats sont satisfaisants. L'étude de la langue est en progrès. En général l'enseignement est sérieux, intelligent et approfondi.

» L'enseignement de la musique, qui comprend l'étude du solfège, le chant et l'orgue, n'a pas tout le succès qu'on aurait pu attendre; celui du dessin donne des résultats bien meilleurs; les travaux à l'aiguille sont l'objet de soins particuliers; les élèves suivent en outre des leçons de coupe et d'assemblage qui leur sont faites par une des maîtresses, pourvue du certificat spécial pour cet enseignement.

» Les élèves-maîtresses suivent depuis le mois

de mars un cours de gymnastique qui les intéresse vivement et dont leur santé, comme leur tenue, se trouve fort bien.

» Outre les derniers succès obtenus et qui sont considérables, l'école avait présenté, à la session de juillet 1880 trois élèves qui toutes les trois ont obtenu leur brevet... »

Brevets de capacité. — Nous donnons ci-dessous le nombre, par nature et par sexe, des brevets de capacité délivrés dans le département d'Indre-et-Loire de 1833 à 1881 inclusivement :

Instituteurs.

1833-1850.	137	brevets élémentaires,	6	brevets	supérieurs.
1851-1867.	279	— obligatoires,	7	—	complets.
1868-1880.	218	— —	31	—	facultatifs ou complets.
1881......	55	— élémentaires,	14	—	supérieurs.

Institutrices.

1836-1850.	6	brevets élémentaires,	»	brevets	supérieurs.
1851-1867.	217	— obligatoires,	12	—	complets.
1868-1880.	434	— —	21	—	— ou facultatifs.
1881......	117	— élémentaires,	5	—	supérieurs.

En 1881, 101 aspirants s'étaient présentés pour l'obtention du brevet élémentaire, 55 ont été admis, soit 54.4 0/0; les aspirantes s'étaient présentées au nombre de 202, sur lesquelles 117 ont été admises, soit 57.9 0/0. La moyenne des admissions par rapport aux candidats est pour toute la France de 49.9 0/0 pour les aspirants et de 62.2 0/0 pour les aspirantes. Au-dessous de la moyenne générale pour les aspirantes, le département d'Indre-et-Loire se place assez sensiblement au-dessus de cette moyenne pour les aspirants.

Les aspirants doivent être classés en deux catégories : les laïques et les congréganistes. Les laïques ont fait admettre 49 de leurs candidats sur 76, soit 64.5 0/0; les congréganistes n'ont passé que dans la proportion de 24 0/0 (6 sur 25). Les aspirantes laïques ont obtenu 67 brevets sur 115 qui s'étaient présentées, soit 58.3 0/0 ; les aspirantes congréganistes n'ont que peu de chose à envier aux laïques ; elles ont obtenu 50 brevets pour 87 postulantes, soit 57.4 0/0.

Salles d'asile. — Le département d'Indre-et-Loire comptait 2 salles d'asile en 1837 ; 7 en 1850; 18 en 1863 ; 19 en 1867 ; 25 en 1876-77. Le nombre des élèves reçus dans les salles d'asile était de 253 en 1837, de 728 en 1850, de 1 954 en 1863, de 2 334 en 1872 et de 2 940 en 1876-77. En 1880-81 le département comptait 31 salles d'asile, dont 22 publiques et 9 libres; 2 salles d'asile publiques seulement étaient laïques, les 29 autres étaient dirigées par des congréganistes. Ces 31 établissements avaient reçu 3 336 élèves répartis comme suit :

Salles d'asile publiques.	Laïques..	265	3 366 élèves.
	Congrég.	2 418	
— libres congréganistes.		683	

Les enfants de 6 ans et au-dessus figuraient dans ce nombre pour 533.

« Ces utiles institutions ont de la peine à se développer en Touraine, dit le rapport d'inspection académique ; il est vrai que la dissémination des populations rurales est, dans un grand nombre de localités, un obstacle considérable ; cependant on pourrait citer un certain nombre de communes qui, par suite de l'importance de leur population agglomérée, pourraient, devraient même recevoir une salle d'asile. A défaut de salles d'asile, on voudrait voir s'établir des écoles enfantines, qui recevraient les enfants de l'un et de l'autre sexe trop jeunes pour suivre utilement les cours faits à l'école. »

Deux communes ont ouvert des établissements de ce genre ; ils rendent de grands services aux maîtres et aux enfants.

On trouve en outre dans le département 6 ouvroirs, dont 5 à Tours et 1 à Chinon, tous dirigés par des congréganistes : ils réunissent 159 jeunes filles; 5 orphelinats réunissant une centaine d'enfants ; 7 crèches avec 317 enfants; 2 garderies avec 29 enfants.

Pensionnats primaires. — A quelques écoles publiques sont annexés des pensionnats. On en compte 16, dont 6 laïques de garçons, 2 laïques et 8 congréganistes de filles. Le nombre des pensionnaires laïques est de 29 élèves, celui des congréganistes est de 41. Total, 70 élèves. Les pensionnats libres ont plus d'importance. On en compte 5 de garçons dont 3 laïques et 2 congréganistes, et 31 de filles dont 11 laïques et 20 congréganistes. Ils renferment une population de 1 149 élèves, dont 341 garçons et 805 filles. Ces établissements sont généralement bien tenus.

Cours d'adultes. — Voici la statistique des cours d'adultes à partir de 1863 :

	Nombre des cours		Nombre des auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1863............	63	»	1 031	»
1867............	183	66	4 393	847
1869............	186	56	3 739	616
1872............	179	43	3 384	539
1876-77.........	167	13	3 394	590
1879-80.........	192	34	3 302	365
1880-81.........	218	42	4 359	528

Il y a, en 1880-1881, augmentation sensible des cours et des auditeurs sur l'année précédente.

« Cette double augmentation est un fait digne de remarque, dit le rapport d'inspection académique, dont on se féliciterait, si l'on était certain que les résultats obtenus sont eux-mêmes en progrès. Malheureusement il est difficile de surveiller ces cours, qui ont lieu pour les hommes dans la soirée et pour les femmes le dimanche seulement. Ils rendent incontestablement des services ; ils permettent aux jeunes gens qui ont quitté l'école prématurément de fortifier ou de compléter l'instruction acquise, en appliquant à l'étude un esprit plus mûr et une volonté plus ferme. »

Bibliothèques scolaires. — Le département d'Indre-et-Loire possédait, en 1863, 36 bibliothèques contenant ensemble 1 450 volumes. En 1881, il comptait 201 bibliothèques contenant 28 154 livres de lecture, plus 3 618 livres scolaires pour les besoins des élèves. Malgré ces chiffres, l'institution ne donne pas tous les résultats désirables. Le nombre des prêts a diminué pendant l'année dernière : il y a trop peu d'ouvrages nouveaux. « Quand le fonds ne se renouvelle pas, dit le rapport d'inspection académique, la curiosité languit, le nombre des lecteurs diminue, et les bibliothèques, avec une partie de leur attrait, perdent aussi une partie de leur utilité. »

Les conseils municipaux, malgré l'appel énergique de l'administration, montrent peu de bonne volonté. Le Conseil général a cependant accordé quelques subventions, et l'État a fait quelques envois de livres, mais tout cela n'est pas suffisant et il faudra faire plus si l'on veut que les bibliothèques continuent à être fréquentées.

Bibliothèques pédagogiques. — Il en existe 24 dans l'Indre-et-Loire, autant que de cantons ; elles contiennent ensemble 7 028 volumes. Toutes ces bibliothèques ont une armoire, don du Conseil général. Elles possèdent en outre certaines ressources provenant de cotisations, souscriptions, etc. et qui servent à payer les frais de circulation de

livres d'école à école. L'inspecteur d'académie émet le vœu que la franchise postale soit accordée à ces envois, de façon que les ressources, déjà si limitées, des bibliothèques pédagogiques puissent être employées à acquérir les ouvrages qui leur manquent.

Conférences pédagogiques. — Elles n'ont encore eu lieu qu'une seule fois depuis qu'elles sont régies par un règlement spécial, à peu près uniforme pour toute la France. « Les instituteurs et les institutrices se rendent volontiers à ces assemblées, dit le rapport d'inspection académique, si profitables à l'instruction populaire et à chacun en particulier. Mais ces conférences, par suite des distances parfois considérables qui séparent les communes du chef-lieu de canton, occasionnent des dépenses qui ne laissent pas de peser sur le mince budget de nos instituteurs. Le Conseil général a bien voulu, l'année dernière, voter dans ce but un crédit de 600 francs, qui est malheureusement insuffisant, et que je le prie instamment de porter à 1 500 francs. »

Caisses d'épargne scolaires. — L'institution des caisses d'épargne scolaires s'est implantée en Indre-et-Loire, en 1875. Au 1er janvier 1879, 69 écoles avaient installé une caisse d'épargne; et 1 332 élèves épargnants, sur lesquels 1 254 avaient un livret de la grande caisse d'épargne, possédaient ensemble 23 494 francs. En janvier 1882 il y avait 70 caisses, 1 514 épargnants, et un avoir de 40 075 francs. En 1881, les chiffres étaient: 62 caisses, 1 747 épargnants, 41 210 francs. « La situation de ces caisses est restée stationnaire, dit le rapport d'inspection académique, avec tendances à l'amoindrissement.

» ... Les caisses d'épargne scolaires n'ont leur véritable utilité que dans les localités industrielles; de bons esprits même sont d'avis qu'il n'est pas nécessaire d'enseigner l'épargne aux paysans de la Touraine. »

Caisses des écoles. — Le département en possède 10 avec un encaisse total de 4 725 francs (situation au 1er janvier 1882). Cette institution, destinée à procurer des ressources pour l'achat de vêtements et de livres aux familles nécessiteuses, loin de se développer, tend à disparaître presque complètement dans le département d'Indre-et-Loire. « Il est à désirer, dit le rapport d'inspection académique, que les caisses scolaires, qui jusqu'ici n'ont vécu que d'aumônes, reçoivent une organisation régulière qui leur assure des ressources fixes, sur les budgets de l'État, des départements et des communes. »

Société de secours mutuels. — Le département d'Indre-et-Loire possède une société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1858 et qui, depuis cette date, distribue annuellement à ses adhérents nécessiteux des secours dont le montant total s'élève de 900 à 3 000 francs. Au 1er janvier 1879, le nombre des membres participants était de 250. L'actif de la société était de 30 463 fr. 46 cent., dont 25 521 fr. étaient versés à la caisse des dépôts et consignations. La cotisation annuelle est de 12 francs. Cette société comptait, au mois de janvier 1882, 541 membres, dont 317 participants et 224 honoraires. L'actif général s'élevait à 36 811 francs, dont 27 679 francs placés pour servir de fonds de retraite; 21 sociétaires retraités absorbent les intérêts de la plus grande partie de ce fonds.

La société avait reçu de l'État, à titre d'encouragement, une subvention de 540 francs.

Bulletin scolaire. — Cette publication mensuelle, fondée en 1867, est adressée gratuitement aux instituteurs et aux institutrices. Le *Bulletin de l'instruction primaire* d'Indre-et-Loire publie les lois, décrets, arrêtés et circulaires ministérielles, ainsi que tous les documents émanant des autorités scolaires et administratives du département, les sujets de conférences pédagogiques, en un mot tout ce qui intéresse le service de l'enseignement primaire.

Résultats de l'instruction. — Les tableaux ci-dessous donnent les chiffres des conscrits et des conjoints lettrés :

ANNÉES	CONSCRITS Examinés	Sachant au moins lire.	Combien pour 100.	RANG du DÉPARTEMENT.
1827-29	7 192	2 156	30,»	6
1831-35	12 857	4 225	32,9	73e
1836-40	13 909	4 573	32,9	75e
1841-45	12 625	4 784	37,9	75e
1846-50	13 176	6 013	45,6	71e
1851-55	13 050	6 756	51,8	65e
1856-60	11 963	6 666	55,7	69e
1861-65	12 714	8 076	63,5	66e
1866-68	7 320	5 323	72,7	62e
1871-75	11 716	9 398	80,1	57e
1876-77	4 589	3 791	82,6	57e
1878	2 385	2 014	84,5	51e
1879	2 581	2 122	82,2	62e
1880	2 579	2 221	86,1	52e

Les opérations du conseil de révision pour la classe de 1881 ont porté sur 2514 conscrits, sur lesquels 2169 ont déclaré savoir au moins lire, soit 86.3 0/0. En 1827-29 la moyenne des conscrits lettrés en France était de 42.1 0/0; dans l'Indre-et-Loire cette moyenne était de 30 0/0, soit 12.1 0/0 au-dessous de la moyenne générale. Les chiffres des années 1880 et 1881 dépassent cette moyenne. On doit donc reconnaître que si l'organisation de l'enseignement primaire laisse encore à désirer sous certains rapports dans l'Indre-et-Loire, l'instruction des conscrits y a fait de rapides progrès que beaucoup d'autres départements auraient à lui envier.

L'arrondissement de Tours tient la tête du département pour l'instruction des conscrits; vient ensuite l'arrondissement de Chinon; mais celui de Loches paralyse un peu l'élan des deux premiers, ainsi qu'on va le voir par le relevé suivant fait pour les rois dernières années :

	Conscrits sachant au moins lire 1879	1880	1881
Tours	85,9 0/0	89.5 0/0	89,2 0/0
Chinon	86,1 0/0	83,7 0/0	86,2 0/0
Loches	71,1 0/0	78,1 0/0	77,9 0/0

Nombre de conjoints, sur 100, ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55	51,7	39,2	45,5
1856-60	52,8	42,5	47,7
1861-65	55,5	46,6	51,1
1866-70	62,»	52,2	57,8
1871-75	68,5	62,8	65,1
1876-77	73,5	65,8	69,7
1878	78,7	68,2	73,4

Budget de l'instruction primaire. — Le département d'Indre-et-Loire s'est toujours tenu au-dessus de la moyenne générale en ce qui concerne les dépenses en faveur de l'instruction primaire, et cela au moyen de ses ressources propres, car il y a lieu de remarquer qu'en dehors des subventions de 39000 et de 56000 fr. fournies pour 1879 et 1880, la part contributive de l'État a été presque nulle jusqu'au moment où la législation financière a été changée, c'est-à-dire jusqu'en 1881. En 1863, la moyenne générale de la dépense ordi-

naire par tête d'élève, pour toute la France, était de 9 fr. 47 cent. ; pour le département de l'Indre-et-Loire elle était de 10 fr. 15 cent., sur lesquels le budget départemental fournissait 0 fr. 63 cent. seulement et l'État zéro.

En 1876 la moyenne générale de la dépense ordinaire par tête d'élève était de 17 fr. 83; pour le département d'Indre-et-Loire elle s'élevait à 19 fr. 84 cent. Les ressources communales (6 fr. 92 c.) ainsi que la rétribution scolaire (10 fr. 85 c.) entraient dans la composition de cette somme pour 17 fr. 77 c., le budget départemental pour 1 fr. 91 c. et la subvention de l'État pour 0 fr. 16 c. En 1881 chaque élève des écoles primaires publiques dans l'Indre et-Loire a coûté 22 fr. 58 c. ; mais la loi du 16 juin 1881, qui a fait la gratuité absolue, a apporté un grand soulagement aux finances communales et départementales, qui n'entrent plus dans cette dépense de 22 fr. 58 c. que pour 14 fr. 33 c. au lieu de 17 fr. 77 c. en 1876, et la subvention de l'État fournit le reste, soit 8 fr. 24 c.

En 1877, les dépenses ordinaires communales et départementales représentaient un impôt moyen de 1 fr. 50 c. par habitant pour le déparment d'Indre-et-Loire. En 1881, grâce à la loi du 16 juin 1881, cet impôt ne s'élève qu'à 1 fr. 29 c. par habitant.

Nous donnons, dans le tableau ci-dessous, les chiffres des dépenses ordinaires de l'instruction primaire dans l'Indre-et-Loire depuis 1855 jusqu'à 1881 :

ANNÉES.	RÉTRIBUTION scolaire A PART.	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire.	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'Etat.
1855.....	90 720	72 276	17 849	»
1856.....	92 940	81 295	16 672	»
1857.....	96 210	86 492	15 936	»
1858.....	98 325	86 552	15 517	»
1859.....	102 741	93 223	14 860	»
1860.....	114 317	87 304	14 251	»
1861.....	134 092	89 139	12 772	»
1862.....	150 849	95 904	14 172	»
1863.....	198 605	73 500	12 615	»
1864.....	199 623	71 011	12 612	»
1865.....	200 835	77 309	11 788	»
1866.....	202 465	80 122	11 738	510
1867.....	200 489	86 263	11 222	»
1868.....	260 683	141 046	24 032	3 471
1869.....	271 585	141 198	32 017	»
1870.....	277 016	141 934	32 993	»
1871.....	235 566	144 120	39 769	4 251
1872.....	260 105	147 887	32 719	12 442
1873.....	270 762	158 497	45 894	5 666
1874.....	278 109	163 827	47 044	7 869
1875.....	281 354	169 315	45 998	5 891
1876.....	289 204	192 405	51 026	4 416
1877.....	283 343	204 748	48 201	17 524
1878.....	279 047	202 434	78 519	9 704
1879.....	271 368	202 717	78 421	39 114
1880.....	259 571	208 209	82 812	56 061
1881.....	126 875	218 321	73 392	240 426

INDUSTRIELLES (Ecoles). — On appelle *écoles industrielles*, en Belgique, des établissements où les enfants qui se destinent aux travaux de l'industrie peuvent acquérir, au sortir de l'école primaire, les connaissances nécessaires pour devenir de bons ouvriers, des contre-maîtres capables, et même exceptionnellement des directeurs d'usine. Ces établissements, au nombre d'une douzaine, ont été fondés, soit par des communes, soit par des particuliers. L'État, qui leur accorde une subvention, a réussi à les faire organiser d'après des règles uniformes. En général, l'enseignement y comprend les mathématiques, la physique générale et appliquée, la chimie générale et appliquée, la mécanique industrielle, le dessin linéaire, le dessin appliqué à l'industrie, et l'hygiène. D'autres matières encore y sont enseignées suivant les besoins de l'industrie locale. Sauf de rares exceptions, l'enseignement est gratuit. La durée des études est de deux, trois ou quatre ans.

En Suisse, on nomme *écoles industrielles*, dans le canton de Neuchatel, des établissements dont le programme correspond à peu près à celui de de notre enseignement secondaire spécial.

En Angleterre, ce qu'on désigne sous le nom d'*industrial schools* sont des maisons de correction où sont enfermés, à la suite d'un jugement, des enfants vicieux ou abandonnés. L'*Education Act* de 1876 a établi, sous le nom de *day industrial schools*, une variété de ces établissements, ne recevant les élèves que pendant la journée, sans se charger de leur logement.

INSCRIPTION D'OFFICE. — Dans le cas où un conseil municipal n'a pas voté le crédit nécessaire pour acquitter une dépense obligatoire, ou n'a voté qu'une somme insuffisante, le préfet, après une mise en demeure restée sans résultat, prend, en conseil de préfecture, un arrêté d'inscription d'office au budget. (Loi du 18 juillet 1837, art. 39).

Si la dépense que le conseil municipal a refusé de voter est annuelle et variable, elle est inscrite pour sa quotité moyenne pendant les trois dernières années. S'il s'agit d'une dépense annuelle et fixe de sa nature, ou d'une dépense extraordinaire, elle est inscrite pour sa quotité réelle.

Lorsque les ressources de la commune sont insuffisantes pour subvenir à la dépense obligatoire inscrite d'office, le conseil municipal est appelé à en délibérer et à voter l'imposition nécessaire. En cas de refus, ou si trois convocations successives restent infructueuses, la contribution extraordinaire est établie par un décret, dans les limites du maximum fixé annuellement par la loi de finances, et par une loi spéciale, si ce maximum doit être dépassé.

Aux termes des articles 14 et 15 de la loi du 1er juin 1878, lorsque la création d'une école dans une commune a été décidée par l'autorité compétente, les frais d'installation, d'acquisition, d'appropriation et de construction des locaux scolaires et d'acquisition du mobilier scolaire constituent pour la commune une dépense obligatoire, à laquelle il peut être pourvu d'office par un arrêté préfectoral; mais il faut l'avis conforme du Conseil général.

L'expérience ayant démontré les inconvénients de cette intervention du Conseil général qui, dans certains départements, paralyse, par un esprit d'opposition systématique, l'action gouvernementale, le Parlement vient d'être saisi (4 juillet 1882) d'une proposition tendant à la supprimer.

[Ernest Cadet.]

INSPECTEURS D'ACADÉMIE. — Le décret organique de l'Université (17 mars 1808) dit à l'article 93 : « Il y aura dans chaque académie un ou deux inspecteurs particuliers, qui seront chargés, par ordre du recteur, de la visite et de l'inspection des écoles de leurs arrondissements, spécialement des collèges, des institutions, des pensions et des écoles primaires. Ils sont nommés par le grand-maître, sur la présentation des recteurs. »

Ces « inspecteurs des académies », comme les appelle le décret de 1808, ne jouèrent, pendant le premier demi-siècle de l'existence de l'Université, qu'un rôle assez effacé, et, bien que l'inspection des écoles primaires fût expressément comprise dans leurs attributions, ils paraissent s'être medio-

crement préoccupés des progrès de cet ordre d'enseignement. (Signalons toutefois, à titre d'exception, le *Projet d'organisation pour les écoles primaires*, publié en 1815 par Frédéric Cuvier *, l'un des inspecteurs de l'académie de Paris.) C'est seulement à partir de la loi du 14 juin 1854 que les *inspecteurs d'académie* deviennent ce qu'ils sont encore aujourd'hui, de véritables directeurs départementaux de l'enseignement primaire.

On sait que la loi de 1850 avait remplacé les anciennes circonscriptions académiques par des académies départementales. Elle ordonna en même temps (art. 8) que les recteurs départementaux seraient assistés, « si le ministre le juge nécessaire, d'un ou de plusieurs inspecteurs. » Les *inspecteurs d'académie*, ajoute la loi (art. 19), « sont choisis par le ministre parmi les anciens inspecteurs, les professeurs des facultés, les proviseurs et censeurs des lycées, les principaux des collèges, les chefs d'établissements secondaires libres, les professeurs des classes supérieures dans ces diverses catégories d'établissements, les agrégés des facultés et des lycées, et les inspecteurs des écoles primaires, sous la condition commune à tous du grade de licencié, ou de dix ans d'exercice. »

Le décret du 27 mai 1850, rendu en exécution de la loi du 15 mars, disposa que les départements auxquels un inspecteur d'académie devait être attaché seraient les suivants : Bouches-du-Rhône, Calvados, Côte-d'Or, Doubs, Gard, Haute-Garonne, Gironde, Hérault, Ille-et-Vilaine, Isère, Maine-et-Loire, Marne, Meurthe, Nord, Pas-de-Calais, Bas-Rhin, Seine-Inférieure, Seine-et-Oise, Somme, Vienne. L'académie de la Seine eut quatre inspecteurs d'académie. Le traitement de ces fonctionnaires fut fixé à 4 000 francs pour l'académie de Paris, et 3 000 francs pour les autres académies.

Lorsque M. Fortoul, par la loi du 14 juin 1854, rendit à l'Université son organisation traditionnelle en rétablissant les anciennes académies que les auteurs de la loi de 1850 avaient détruites, il plaça dans chaque département un inspecteur d'académie :

« Chacune des académies est administrée par un recteur assisté d'autant d'inspecteurs d'académie qu'il y a de départements dans la circonscription. Un décret déterminera le nombre des inspecteurs d'académie du département de la Seine. » (Loi du 14 juin 1854, art. 2.) Le décret du 22 août 1854 fixa ce dernier nombre à huit; il est aujourd'hui de dix.

Sous l'autorité du préfet, l'inspecteur d'académie fut chargé d'instruire les affaires relatives à l'enseignement primaire du département. Les inspecteurs primaires furent placés sous ses ordres immédiats. Il eut à soumettre au préfet un rapport sur les nominations et mutations des instituteurs communaux, et sur les peines disciplinaires qu'il pourrait y avoir lieu de leur appliquer (Loi du 14 juin 1854, art. 9; décret du 22 août 1854, art. 24 et 25).

Sous l'autorité du recteur, l'inspecteur d'académie dut veiller à l'exécution du règlement d'études dans toutes les écoles primaires publiques du ressort. Il adresse tous les trois mois au recteur un rapport sur l'état de l'enseignement dans l'école normale et dans les écoles primaires du département (Décr. 22 août 1854, art. 22). Il fait les enquêtes sur les candidats aux écoles normales (Arr. 24 mars 1851, art. 17). Il contrôle la comptabilité de ces écoles. A la fin de chaque trimestre, il dresse l'état des écoles que les inspecteurs primaires devront inspecter pendant le trimestre suivant (Arr. 3 janvier 1851, art. 3). Il donne son avis sur les travaux d'appropriation qu'il y a lieu de faire exécuter ou sur l'interdiction qu'il y a lieu de prononcer pour les locaux scolaires fournis par la commune (Décr. 7 octobre 1850, art. 9). Nulle salle d'asile ne peut être ouverte avant que l'inspecteur d'académie ait reconnu qu'elle réunit les conditions de salubrité prescrites (Décr. 21 mars 1855, art. 5). Il correspond avec le recteur pour tout ce qui concerne les méthodes de l'instruction primaire publique (Décr. 22 août 1854, art. 22). Pour l'instruction des affaires de l'enseignement primaire, il correspond avec les délégués du Conseil départemental de l'instruction publique, avec les maires, avec les instituteurs primaires publics ou libres (Id., art. 23). Les bureaux de l'inspecteur d'académie, ainsi que les frais de bureau, sont à la charge du département (Loi du 14 juin 1854, art. 10).

L'inspecteur d'académie est chargé en outre de la surveillance des établissements d'enseignement secondaire publics et libres.

Il fait partie de droit du Conseil académique et du Conseil départemental (Loi du 14 juin 1854, art. 3 et 5). A Paris, deux inspecteurs d'académie siègent au Conseil départemental.

Dans le département de la Seine et dans celui du Nord, un inspecteur d'académie spécial est chargé exclusivement du service de l'instruction primaire, avec le titre de *directeur départemental de l'instruction primaire*. Il a été question à plusieurs reprises de généraliser cette mesure, et de dédoubler ainsi les fonctions actuellement réunies entre les mains des inspecteurs d'académie, chargés à la fois de la surveillance de l'enseignement secondaire et de celle de l'enseignement primaire. Ce projet a été exposé en détail dans l'article *Directeur départemental de l'enseignement primaire*, ce qui nous dispense d'y revenir ici.

Au point de vue du traitement, les inspecteurs d'académie sont aujourd'hui divisés en trois classes, dont la première touche 7000 francs, la seconde 6500 francs, et la troisième 6000 francs. A Paris, le traitement des inspecteurs d'académie est de 8000 francs.

INSPECTEURS GÉNÉRAUX DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — Au sommet de la hiérarchie de l'inspection de l'enseignement primaire sont placés les *inspecteurs généraux*, dont l'institution remonte à la loi du 15 mars 1850. Cette loi porte à l'article 20 : « L'inspection de l'enseignement primaire est spécialement confiée à deux *inspecteurs supérieurs*. » La nomination de ces inspecteurs était réservée au président de la République, qui les choisissait sur une liste de candidats formée par le ministre, après avis du Conseil supérieur de l'instruction publique (Décret du 29 juillet 1850, art. 34). Le décret-loi du 9 mars 1852 donna à ces *inspecteurs supérieurs* le titre d'*inspecteurs généraux de l'instruction publique*, et les plaça sur le même rang que les inspecteurs généraux de l'enseignement supérieur et secondaire. L'article 5 du décret-loi s'exprime ainsi : « Huit inspecteurs généraux de l'enseignement supérieur sont chargés, sous l'autorité du ministre, de l'inspection des facultés, des écoles supérieures de pharmacie, etc... Six inspecteurs généraux de l'enseignement secondaire sont chargés, sous l'autorité du ministre, de l'inspection des lycées nationaux, des collèges communaux les plus importants et des établissements d'instruction secondaire libres. *Deux inspecteurs généraux de l'enseignement primaire sont chargés des mêmes attributions en ce qui concerne l'instruction de ce degré.* » Leur traitement était fixé à 8 000 francs.

Le nombre des inspecteurs généraux de l'enseignement primaire fut bientôt porté à trois (Décr. 15 février 1854), puis à quatre (Décr. 22 août 1854), et enfin, sous la troisième République, à huit (Loi de finances du 29 décembre 1876). Leur traitement fut élevé à 10 000 francs. Pour suffire aux besoins du service, le ministre dut créer en outre un certain nombre d'inspecteurs généraux hors cadre.

Une extension nouvelle et une réorganisation du service de l'inspection générale de l'enseignement primaire a été l'une des plus importantes mesures qui aient signalé le ministère de M. Jules Ferry.

Mentionnons d'abord la publication des rapports d'inspection générale, ordonnée par l'arrêté du 10 novembre 1879, que nous reproduisons ci-dessous :

« Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

» Considérant que la loi de finances du 29 décembre 1876, en portant à huit le nombre des inspecteurs généraux de l'enseignement primaire, a eu principalement en vue d'assurer à tous les départements, pour leurs écoles normales et pour une partie de leurs écoles primaires, la visite annuelle de l'inspection générale;

» Considérant qu'il importe de faire profiter le public, le plus largement possible, des observations et des conseils auxquels donne lieu cette visite annuelle;

» Considérant que les rapports dans lesquels se résument les impressions et les jugements de MM. les inspecteurs généraux se divisent, d'après l'usage établi, en trois séries de documents : 1° un rapport d'ensemble sur l'état de l'instruction primaire dans le département ; 2° un certain nombre de rapports spéciaux sur les écoles normales, primaires supérieures et primaires des deux sexes; 3° des notices confidentielles sur des fonctionnaires chargés de l'inspection dans le département, et de l'enseignement ;

» Que si les documents de la seconde et de la troisième série, par leur nature même, sont destinés à garder un caractère absolument incompatible avec la publicité, il n'en est pas de même du rapport d'ensemble, puisque ce rapport, tout en ne traitant que de la situation générale du département, signale soit par l'éloge, soit par la critique, un certain nombre de points de fait ou de doctrine qui intéressent au plus haut degré l'opinion publique dans le département, et même au dehors ;

» Que, d'ailleurs, la publication de ces rapports, si elle a lieu périodiquement, est l'un des moyens les plus propres à stimuler tout ensemble et à éclairer le zèle de tous ceux qui, dans l'administration, dans l'enseignement, ou dans les conseils publics, concourent au développement de l'instruction primaire ;

» Que les considérations qui précédent s'appliquent avec plus de force peut-être aux rapports de MMmes les déléguées générales pour l'inspection des salles d'asile, puisque ces établissements, ayant jusqu'ici le caractère facultatif, ne peuvent attendre leur prospérité et leur développement que de l'opinion publique et du zèle intelligent des administrations communales,

» Arrête :

» Article premier. — Il sera publié, chaque année, par les soins du ministère de l'instruction publique, un volume contenant, pour chaque département : 1° les rapports d'ensemble de MM. les inspecteurs généraux de l'enseignement primaire; 2° ceux de MMmes les déléguées générales à l'inspection des salles d'asile.

» Art. 2. — Ce volume, publié par les soins de l'Imprimerie nationale, sera tiré à deux mille exemplaires et mis à la disposition du Parlement, des autorités départementales et de la presse. »

Conformément aux termes de cet arrêté, il a été publié trois ans de suite des extraits des rapports d'inspection générale pour les années scolaires 1878-1879 (2 volumes), 1879-1880 (1 volume) et 1880-1881 (1 volume). Ces quatre volumes, pleins de renseignements du plus haut intérêt, forment un tableau complet de la situation de l'enseignement primaire en France durant la période à laquelle ils correspondent. Un avis inséré au *Bulletin administratif* du 11 mars 1882 a annoncé en ces termes la suspension provisoire de cette publication : « Il a paru que cette vaste enquête, qui porte sur une période de trois années scolaires, suffisait pour apprécier l'état actuel de l'enseignement primaire dans notre pays. L'enquête demeure ouverte, mais on ne saurait, sans s'exposer à d'inévitables redites, continuer à en publier partiellement les résultats. Il faut attendre qu'une nouvelle étape soit parcourue et que l'application des lois récentes et des règlements nouveaux ait amené quelques changements notables dans la situation morale et matérielle des écoles publiques. »

Une autre innovation a été la délégation annuelle d'un certain nombre de fonctionnaires dans les fonctions d'inspecteur général. Les délégués à l'inspection générale sont investis des mêmes attributions que les inspecteurs titulaires. Le rapport présenté au ministre le 5 février 1880 par le directeur de l'enseignement primaire à l'occasion de cette mesure, en exposant la nécessité de renforcer les cadres de l'inspection, définissait en même temps la mission des inspecteurs généraux. Nous reproduisons ci-dessous les principaux passages de cet important document :

« Le personnel de l'inspection générale pour la section de l'enseignement primaire se compose aujourd'hui de huit inspecteurs généraux, entre lesquels on partage, chaque année, les diverses académies. Chaque inspecteur a donc en moyenne onze départements à visiter.

» Or, dans chaque département, quelle est la mission de l'inspection générale? Vous l'avez rappelé, monsieur le ministre, dans les considérants de votre arrêté du 10 novembre 1879, on peut la ramener à un triple objet : d'abord et comme moyen essentiel d'informations, la visite des écoles normales et d'un certain nombre d'écoles primaires; — ensuite l'appréciation approfondie des services et des mérites de chacun des fonctionnaires, inspecteurs d'académie, inspecteurs primaires, directeurs, directrices et professeurs des écoles normales; — enfin le compte-rendu général et comparatif de la marche de l'instruction primaire dans les diverses régions de la France.

» Ces trois grandes parties de la tâche de l'inspection générale répondent à des besoins différents : par l'inspection de chaque établissement, elle porte en votre nom les conseils et les encouragements là où ils sont nécessaires, elle laisse, pour ainsi dire, dans chaque département, dans chaque école, la trace de son passage et de son action bienfaisante. Par ses notices confidentielles sur le personnel, c'est vous seul, monsieur le ministre, qu'elle renseigne et qu'elle éclaire. Enfin, par ses rapports d'ensemble sur la situation scolaire des départements, c'est, en quelque sorte, à l'opinion publique qu'elle s'adresse, lui signalant ici le progrès, là l'indifférence, ailleurs les difficultés exceptionnelles.

» En ordonnant l'impression de la partie de ces rapports susceptible d'être publiée, vous avez marqué le rôle important que vous assignez à l'inspection générale dans la réorganisation de notre instruction publique. Si, à d'autres époques, l'inspection générale a pu, sous diverses influences, s'enfermer dans la partie technique de ses attributions et considérer son œuvre comme accomplie quand elle avait donné consciencieusement ses notes sur l'enseignement des différentes matières dans un certain nombre d'établissements, vous avez tenu à lui faire entendre qu'ayant une plus haute idée des services qu'elle peut rendre, vous lui demandez d'étendre la sphère de son activité. Un inspecteur général de l'enseignement primaire n'est pas un inspecteur primaire agis-

sant sur une plus vaste échelle, c'est le représentant direct du ministre, portant partout les instructions, les inspirations du ministre lui-même, s'intéressant à tout ce qui intéresserait le ministre s'il pouvait procéder en personne à cette vaste enquête. Par cela même que ses attributions sont purement consultatives, elles peuvent, elles doivent s'exercer sous des formes très variées. L'inspecteur général, qui connaît à fond la situation d'un département ou d'une ville, qui peut avec plus d'autorité que personne signaler les lacunes, dénoncer les abus, déterminer les besoins réels, est souvent auprès des autorités locales l'avocat le plus éloquent et le conseiller le plus persuasif en matière de réforme scolaire. Plus d'une fois son témoignage, son avis, ses plaintes mêmes ont triomphé de la routine, ont dissipé des malentendus, prévenu des conflits, obtenu d'un conseil, jusque-là hésitant, des sacrifices inespérés.

» Ainsi entendue, l'inspection générale exige un surcroît de temps et d'efforts, soit pour la préparation des tournées, soit au cours même des tournées. Cette nécessité est particulièrement manifeste dans la période que nous traversons. Plusieurs raisons l'expliquent. D'abord le nombre des écoles s'augmente à la lettre tous les jours : depuis près de deux ans, nous avons un mouvement régulier de *cent créations par mois*. Et puis, les affaires qui demandent l'intervention de l'inspection générale sont en ce moment incomparablement plus nombreuses et plus sérieuses qu'elles ne l'ont jamais été...

» Mais comment songer à exercer cette multiple influence par l'action, par la parole, en public, en particulier, à la ville, au village, quand on n'a le temps pour ainsi dire que de passer? Faute de pouvoir s'arrêter, l'inspecteur porte témoignage de ce qu'il a vu, et envoie son rapport à l'administration centrale, qui en prend note et invite les autorités locales à faire le nécessaire. Et l'année suivante, quand revient un autre inspecteur général, il constate que les choses sont à peu près dans le même état, le redit à son tour et passe outre. Tout autre serait l'influence d'un inspecteur qui, disposant librement de son temps et de ses mouvements, ne se bornerait pas à signaler le mal, mais s'appliquerait à le corriger sur-le-champ : le mal, presque partout, c'est l'inertie et la routine, et, pour en triompher, il ne suffit pas d'une constatation et d'une critique judicieuse, il y faut la présence, l'autorité, l'insistance énergique d'un homme d'action, qui ne se laissera pas payer de vaines promesses, de défaites respectueuses ou d'ajournements successifs. Quand on saura que l'inspecteur général n'est pas un simple observateur qui enregistre et qui passe, quand on saura qu'avec le droit de commander, il a la volonté et le moyen de se faire obéir, qu'il a le temps de revenir à l'improviste s'il le faut, après quelques semaines, s'assurer si les engagements sont tenus, les difficultés levées et les résistances enfin vaincues, alors, monsieur le ministre, vous aurez décuplé la puissance effective de l'inspection générale et vous en aurez fait l'instrument efficace de tous les progrès et de toutes les réformes. Autorisé, invité par vous à entrer ainsi dans le vif des situations locales, ayant le loisir de servir la cause de l'école ailleurs que dans l'école même, moins astreint à un itinéraire rapide et réglé d'avance, l'inspecteur général profitera de son passage, tantôt pour seconder vigoureusement un inspecteur d'académie dans une campagne en faveur des créations d'écoles primaires supérieures, ou de classes enfantines, tantôt pour faire cesser à bref délai l'anomalie encore trop fréquente de ces chefs-lieux de département ou d'arrondissement qui n'ont pas une seule école publique de filles, tantôt pour presser l'installation d'une école normale en voie d'organisation. Ainsi, tour à tour pédagogue et administrateur, ou plutôt inspirateur à la fois très libre, très ferme, très autorisé des pédagogues et des administrateurs de tous les degrés, l'inspecteur général rendra des services d'autant plus grands à l'instruction primaire qu'il sera moins l'esclave d'une tâche uniforme étroitement limitée.

» L'expérience a prouvé que, même en se bornant à la visite de l'école normale et de deux ou trois écoles par arrondissement et en consacrant à leurs tournées cinq mois par an, nos huit inspecteurs généraux ne peuvent faire, en une année, la revue de tous les départements. Que serait-ce si vous leur demandiez d'étendre et de diversifier leur action pour la mettre en rapport avec les besoins si multiples et si graves que je n'ai fait qu'indiquer ici et qu'ils connaissent mieux que personne?

» Des considérations qui précèdent, on pourrait conclure immédiatement à la nécessité d'augmenter le personnel de l'inspection générale. Cette nécessité, les Chambres n'auraient point de peine à la comprendre ; elle résulte des progrès mêmes de l'enseignement primaire et de la munificence du Parlement. Après avoir si généreusement voté les fonds, il est de bonne administration d'en assurer le meilleur emploi possible par un redoublement de surveillance. Mais cette extension des cadres de l'inspection générale, si vous jugez à propos de la demander, ne pourrait être au plus tôt inscrite qu'au budget de 1882. En attendant, et précisément pour la mieux justifier alors par l'exemple des résultats obtenus, j'ai l'honneur de vous proposer d'étendre à l'enseignement primaire pour l'année courante une mesure qui depuis longtemps s'applique à l'enseignement secondaire, avec un succès qui ne s'est jamais démenti. C'est de créer un certain nombre de délégations temporaires à l'inspection générale. »

A la suite de ce rapport, l'arrêté du 13 février 1880 délégua dans les fonctions d'inspecteur général de l'enseignement primaire, pour l'année 1880, six personnes, fonctionnaires, publicistes ou professeurs, que leur compétence recommandait au choix de l'administration. Le système des délégations a été continué dans les années suivantes.

Enfin, une décision ministérielle du 15 février 1882 a institué, pour l'inspection générale, sept circonscriptions permanentes dont chacune a été attribuée à un inspecteur particulier. L'exposé des motifs de cette décision est contenu dans le rapport ci-dessous, adressé au ministre par le directeur de l'enseignement primaire :

« L'inspection générale de l'enseignement primaire se distingue profondément par ses attributions de celle de l'enseignement secondaire, et peut-être ne s'en est-elle pas assez distinguée jusqu'ici par l'organisation du service.

» L'inspection générale de l'enseignement secondaire porte sur un nombre déterminé de grands établissements dont chacun demande à être vu et jugé en toutes ses parties. Dans un lycée, chaque classe a droit pour ainsi dire à une séance d'inspection, chaque professeur à une note spéciale : c'est essentiellement de cette note de l'inspection qu'il attend ses titres d'avancement.

» L'enseignement primaire, avec ses soixante mille écoles publiques et ses quatre-vingt-dix mille maîtres, ne peut évidemment prétendre pour chaque établissement ni pour chaque fonctionnaire à une inspection directe comme celle des lycées et collèges.

» Il n'y a guère que les écoles normales et un très petit nombre de grandes écoles primaires supérieures où l'inspection puisse procéder à peu près comme dans les établissements secondaires.

» Mais d'autre part la tâche de l'inspecteur gé-

néral primaire, plus peut-être que celle de son collègue, comprend des relations nombreuses et délicates avec tout un personnel administratif. On pourrait dire que c'est bien plutôt encore l'administration que l'enseignement dont il a la haute surveillance. Ce que le ministre lui demande, c'est moins un jugement sur telle ou telle école urbaine ou rurale inspectée en passant qu'une appréciation motivée sur les inspecteurs primaires qu'il a vus à l'œuvre dans leur arrondissement, sur l'administration académique dont il a observé de près les travaux et à laquelle il a demandé compte de l'état général de l'instruction primaire dans le département. Par la force des choses, l'inspection générale de l'enseignement primaire s'exerce presque toujours à deux degrés; elle inspecte des inspecteurs plutôt que des professeurs. Or, on ne juge pas l'œuvre d'un administrateur comme on peut juger l'enseignement d'un maître; il y faut beaucoup plus de temps, plus de suite et de variété dans les observations, plus de continuité dans le contrôle et un bien plus grand concours de témoignages divers. Il faut laisser le temps au fonctionnaire de faire ses preuves; ce n'est pas sur une première impression qu'on peut dire à coup sûr ce que vaut ou vaudra son administration. Pour mesurer à leur juste valeur ses succès ou ses échecs, il faut pour ainsi dire suivre les affaires qu'il engage, les négociations qu'il entame avec les autorités locales, les réformes qu'il tente, les abus qu'il poursuit.

» C'est précisément cette permanence de l'inspection qui a fait défaut jusqu'ici. Nous avons trop imité l'inspection générale des lycées, qui naturellement n'a guère besoin de se mettre en mouvement que quelques mois après la rentrée, au moment où les résultats de l'enseignement commencent à se manifester, où la marche du professeur et les progrès des élèves sont faciles à apprécier. Par analogie, nous avons appliqué à cette autre inspection, qui s'exerce dans des conditions si différentes, l'usage de tournées faites à époque fixe et tout d'une haleine. C'est habituellement à la fin de février que les inspecteurs généraux primaires, sur l'ordre du ministre, quittent Paris pour n'y plus revenir qu'à la fin de l'année scolaire. Pendant cette période de quatre à cinq mois, ils voyagent et inspectent sans relâche. Ayant à parcourir un grand nombre de départements, ils ne peuvent pour ainsi dire pas s'arrêter; ils consacrent quelques journées aux écoles normales, jettent un coup d'œil sur les écoles primaires du chef-lieu; quant aux autres, ils n'en peuvent voir à la hâte qu'un nombre toujours insignifiant par rapport à la totalité des écoles du département, vingt ou vingt-cinq sur sept ou huit cents. L'année suivante ou au bout de deux ans au plus tard, arrive un autre inspecteur général, et de la sorte il faut souvent huit ou dix années pour que le même inspecteur revoie la même circonscription.

» Dans de telles conditions d'intermittence et de variabilité, l'inspection générale peut-elle exiger et obtenir autant qu'elle ferait par un contrôle plus assidu? Si sûr que soit son jugement, si exactes que soient ses informations, si reconnue que soit sa compétence, l'inspecteur général sent lui-même que, par le seul fait qu'elle est éphémère, son action ne sera pas décisive : on sait qu'il passe et ne reviendra plus de longtemps.

» Peut-être suffirait-il de donner à ce laborieux service de l'inspection générale une autre organisation pour le rendre à la fois moins fatigant et plus efficace. La nouvelle organisation reposerait sur ces deux principes :

» 1° Partager la France en un certain nombre de circonscriptions permanentes d'inspection générale à chacune desquelles un même inspecteur serait préposé jusqu'à décision nouvelle du ministre;

» 2° Constituer ces circonscriptions de façon qu'elles correspondent sensiblement au réseau des grandes lignes de chemins de fer, et donner à chaque inspecteur une carte d'abonnement annuel lui permettant la circulation sur la totalité du réseau.

» De la sorte, chacun de ces fonctionnaires aurait sous sa responsabilité, et avec un droit d'initiative plus étendu qu'aujourd'hui, la surveillance régulière de toute une région; il saurait et on saurait d'avance que rien de ce qui intéresse l'enseignement primaire dans cette région ne peut lui être indifférent : libre de se transporter à toute époque de l'année sur tous les points de la circonscription, il réglerait au mieux de tous les intérêts et l'emploi de son temps et l'ordre de ses visites, les multipliant là où les besoins du service l'exigent, répondant aux appels, aux demandes d'avis, de conseils et d'intervention qui lui seraient adressées avec beaucoup plus de confiance, quand on le saurait attaché pour longtemps aux personnes et aux choses de son ressort.

» Les circonscriptions sont tout naturellement indiquées par le réseau même des chemins de fer :

1re circonscription :		Réseau de l'Ouest.
2e	—	Réseaux du Nord et de l'Est.
3e	—	Réseau de Paris-Orléans-Bordeaux-Bayonne.
4e	—	Réseau de Paris-Orléans-Périgueux-Toulouse-Perpignan.
5e	—	Réseau de Paris-Nîmes par le Bourbonnais.
6e	—	Réseau de Paris-Lyon-Marseille-Nice.

» Il vous semblerait peut-être à propos de laisser en dehors de cette répartition Paris et les départements voisins pour les confier comme circonscription spéciale au doyen des inspecteurs généraux, que vous inviterez sans doute à se tenir à la disposition de l'administration centrale pour les services imprévus et urgents. »

Nous donnons, pour terminer, la répartition du service de l'inspection générale de l'enseignement primaire pour l'année 1882 :

Le nombre des inspecteurs titulaires a été réduit de huit à six par des décès, et le ministre a décidé, pour des raisons budgétaires, de maintenir ce nombre à six jusqu'à nouvel ordre. Un nombre variable de délégués et d'inspecteurs hors cadre complète le personnel de l'inspection générale.

Sept inspecteurs généraux ont été préposés à l'inspection des sept circonscriptions permanentes énumérées ci-dessus. Un autre est chargé d'une mission spéciale dans les écoles normales, ainsi que de l'organisation et de l'inspection des écoles professionnelles et des écoles manuelles d'apprentissage. Trois inspecteurs sont chargés de l'inspection des établissements d'enseignement primaire supérieur, de l'instruction des demandes de création et de subvention, du contrôle de l'emploi des subsides et de la surveillance des boursiers de l'Etat dans ces établissements. Deux inspecteurs sont placés à la tête des écoles normales primaires supérieures de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud. Un inspecteur a le titre de directeur du Musée pédagogique. Enfin, un inspecteur est délégué dans les fonctions de directeur de l'enseignement primaire.

Ajoutons que l'inspecteur général des bibliothèques populaires, ainsi que les inspecteurs généraux des langues vivantes et plusieurs inspecteurs généraux de l'enseignement secondaires

ont été chargés accessoirement de missions qui se rattachent au service de l'Inspection de l'enseignement primaire.

Voici, à titre de renseignement utile, le tableau des sept circonscriptions d'inscription générale : 1re *circonscription :* Seine, Seine-et-Oise, Seine-et-Marne, Oise.

2e *circonscription :* Eure, Seine-Inférieure, Calvados, Orne, Manche, Ille-et-Vilaine, Côtes-du-Nord, Finistère, Morbihan, Mayenne, Sarthe, Eure-et-Loir, Loire-Inférieure, Maine-et-Loire,

3e *circonscription :* Somme, Pas-de-Calais, Nord, Aisne, Ardennes, Meuse, Meurthe-et-Moselle, Vosges, Haute-Saône, Doubs, Belfort, Haute-Marne, Aube, Marne.

4e *circonscription :* Côte-d'Or, Jura, Ain, Rhône, Haute-Savoie, Savoie, Isère, Drôme, Hautes-Alpes, Vaucluse, Basses-Alpes, Alpes-Maritimes, Var, Bouches-du-Rhône.

circonscription : Loiret, Yonne, Nièvre, Saône-et-Loire, Allier, Loire, Puy-de-Dôme, Cantal, Haute-Loire, Ardèche, Lozère, Gard, Hérault.

6e *circonscription :* Cher, Indre, Creuse, Haute-Vienne, Corrèze, Dordogne, Lot, Aveyron, Tarn, Tarn-et-Garonne, Aude, Ariège, Pyrénées-Orientales, Haute-Garonne.

7e *circonscription :* Loir-et-Cher, Indre-et-Loire, Vienne, Deux-Sèvres, Vendée, Charente, Charente-Inférieure, Gironde, Lot-et-Garonne, Gers, Landes, Basses-Pyrénées, Hautes-Pyrénées.

Nous croyons intéressant de terminer cet article par la liste des inspecteurs généraux de l'enseignement primaire, depuis le moment de la création du service de l'inspection générale jusqu'à l'heure actuelle (novembre 1882) :

MM.	Magin	1851-1861
	Ritt	1851-1864
	Noirot (l'abbé)	1853-1854
	Riant	1855-1860
	Vincent (l'abbé)	1855-1862
	Villemereux	1859-1871
	Rendu	1861-1877
	Rapet	1862-1870
	Baudouin	1866-1881
	Beuvain d'Altenheym	1870-1879
	Gandon	1872-1874
	Lescœur	1874-1882
	Gérardin	1877-1882
	Brouard	1877
	Cocheris	1877-1881
	Vapereau	1877
	Liès-Bodart	1877-1880
	Baret	1879-1880
	Anthoine	1881
	Le Bourgeois	1881
	De Montmahou	1882

Inspecteurs généraux hors cadre :

MM.	Buisson	1878
	Berger	1879
	Pécaut	1880
	Jacoulet	1881

INSPECTEURS PRIMAIRES, ou, plus correctement, **INSPECTEURS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.** — Nous donnerons sous ce titre, en ce qui concerne la France seulement :

1° L'historique de l'institution ;

2° Le tableau de la situation actuelle au point de vue des traitements ;

3° Le résumé des conditions de nomination ;

1. **Historique.** — Lorsque, il y a un demi-siècle, M. Guizot réorganisa l'instruction primaire en France, il en confia d'abord la surveillance à des comités locaux et à des comités d'arrondissement. Mais, cette part faite aux pouvoirs électifs de la commune et du département, il ne tarda pas à voir que l'Etat devait avoir la sienne et intervenir à son tour. « Supprimer cette intervention, disait-il, ce serait rendre l'Etat absolument étranger à l'instruction primaire, la replacer sous l'empire exclusif du principe local, revenir par une marche rétrograde à l'enfance de l'art, arrêter tout progrès, et, en ôtant à la puissance publique ses moyens les plus efficaces, la dégager aussi de sa responsabilité... Rien n'est plus sage assurément que de faire intervenir les pouvoirs locaux dans la surveillance de l'instruction primaire ; mais il n'est pas bon qu'ils y interviennent seuls, ou il faut bien savoir qu'on livre alors l'instruction primaire à l'esprit de localité et à ses misères..... »

Pour éviter les inconvénients qu'il signalait, pour rattacher aussi l'instruction primaire à l'Etat par un lien puissant, M. Guizot crut ne pouvoir rien faire de mieux que de compléter la loi qui porte son nom en y ajoutant, au moins par voie de crédits budgétaires, un service d'inspection. Il essaya d'abord d'une inspection temporaire : 470 personnes dûment commissionnées visitèrent les écoles, et « fournirent à l'administration centrale une masse de renseignements et de détails qui la mettaient en état d'agir désormais sur tous les points en connaissance de cause et avec efficacité. »

Encouragé par ce premier succès, le ministre se décida à rendre l'institution permanente. L'ordonnance royale du 25 février 1835 créa, pour chaque département, un inspecteur spécial de l'instruction primaire, nommé par le ministre, le Conseil royal entendu. Un règlement daté du lendemain précisa les attributions des nouveaux fonctionnaires. Ils se tiendront en communication avec les comités d'arrondissement et recueilleront tous les renseignements utiles ; dans toutes les écoles qu'ils visiteront, ils porteront leur attention : 1° sur l'état matériel et la tenue générale de l'établissement ; 2° sur le caractère moral de l'école ; 3° sur l'enseignement et les méthodes. Ils assisteront aux leçons et interrogeront les élèves ; ils examineront spécialement quels livres élémentaires sont en usage ou manquent dans les écoles, si ces livres sont suffisants, s'ils ne contiennent rien de contraire à la morale, etc. Les écoles supérieures, les écoles normales, les examens du brevet de capacité, les conférences d'instituteurs, les constructions d'écoles, les demandes de secours, les récompenses honorifiques, etc., sont de leur domaine. Dans les huit premiers jours d'octobre de chaque année, ils adresseront un rapport au recteur et au préfet, qui y joindront leurs observations et le transmettront au ministre ; ce rapport sera lu en Conseil royal.

Un arrêté ministériel, en date du 4 août de cette même année 1835, partagea les inspecteurs primaires en trois classes, avec des traitements respectifs de 2 000, 1 800 et 1 500 francs. Neuf départements eurent des inspecteurs de première classe, quinze des inspecteurs de deuxième classe, soixante-trois des inspecteurs de troisième classe.

Le 13 août suivant, au moment où allait commencer la première campagne de l'inspection, M. Guizot adressa à chacun des inspecteurs primaires une lettre circulaire, pour leur faire connaître, comme il le dit lui-même, dans toute son étendue la mission qu'il leur confiait et ce qu'il attendait de leur efforts. Cette instruction, à quelques détails près, est encore aujourd'hui le véritable guide de l'inspecteur primaire. Elle est du reste une des plus belles pages de notre histoire scolaire, et l'on aura toujours profit à s'y reporter. On y verra nettement précisée la double mission de l'inspecteur, qui est d'une part de contrôler et de surveiller, d'autre part de conseiller et de diriger, tout en éclairant l'administration supérieure et en faisant sentir et accepter partout son action.

Plusieurs membres de la Chambre d'alors avaient compté que les charges imposées par-

l'inspection ne seraient que temporaires, et le rapporteur du projet de budget pour l'exercice 1836 fit espérer que le service des inspecteurs deviendrait superflu, lorsque « les divers comités qui doivent surveiller l'instruction primaire seront plus familiarisés avec ce qu'exige cette honorable mission. » C'était une illusion. On ne tarda pas à s'apercevoir que les comités locaux et d'arrondissement n'étaient point réellement compétents et n'avaient pas des moyens d'action suffisants pour représenter l'Etat dans l'instruction primaire. Au lieu de songer à supprimer l'inspection, on fut amené à la fortifier et bientôt à l'étendre.

En 1836, le crédit alloué était de 140 000 fr. Les frais de tournées étaient évalués en outre à 100 000 fr. : il était accordé à l'inspecteur 1 fr. par école visitée, 1 fr. par commune, 2 fr. par journée passée hors de sa résidence. L'année suivante, M. Guizot, rentré au ministère, qu'il avait quitté à la fin de 1834, demanda pour les inspecteurs 100 000 fr. de plus : l'expérience avait démontré que l'inspection des écoles de tout un département était une trop lourde charge pour un seul fonctionnaire; des auxiliaires étaient devenus nécessaires. Ces auxiliaires furent des sous-inspecteurs, créés par l'ordonnance du 13 novembre 1837 : M. Guizot n'était plus là, ce fut M. de Salvandy qui signa l'ordonnance.

La nomination de ces sous-inspecteurs fut réservée encore au ministre, le Conseil royal entendu ; sauf la première nomination, nul ne pouvait être nommé inspecteur ou sous-inspecteur de l'instruction primaire, s'il n'était bachelier ès-lettres, s'il n'avait pendant trois ans au moins rempli des fonctions dans les collèges royaux ou communaux, dans les établissements d'instruction primaire ou dans les comités d'arrondissement. Etaient seuls exceptés de l'obligation du baccalauréat les instituteurs primaires après cinq ans de service. Un arrêté du 29 novembre de la même année révisa les traitements des inspecteurs (3 000 fr. dans la Seine, 2 000, 1 800 et 1 600 fr. dans les départements) et fixa celui des sous-inspecteurs à 1 200 fr.

L'ordonnance du 18 novembre 1842, rendue sous le ministère de M. Villemain, établit ainsi qu'il suit le service de l'inspection primaire. Il dut se composer, à partir du 1er janvier 1843 :

Pour le département de la Seine, de deux inspecteurs au traitement de 3 000 fr., d'un inspecteur-adjoint au traitement de 2 600 fr., d'un sous-inspecteur au traitement de 1 600 fr.; pour les autres départements : 1° de deux inspecteurs de première classe (2 000 fr.) ; 2° de 29 inspecteurs de deuxième classe (1 800 fr.); 3° de 36 inspecteurs de troisième classe (1 600 fr.); 4° de 34 sous-inspecteurs de première classe (1 600 fr.) ; 5° de 78 sous-inspecteurs de deuxième classe (1 200 fr.).

Une nouvelle ordonnance, du 18 novembre 1845, détermina définitivement le mode de recrutement de ce personnel. Les sous-inspecteurs et les directeurs d'école normale purent seuls entrer de plain-pied dans l'inspection, mais les fonctions de sous-inspecteurs demeurèrent accessibles aux régents et principaux de collège, aux membres des comités scolaires, et, pour un tiers, aux instituteurs pourvus du brevet supérieur. Les candidats durent toutefois subir un examen préalable dont le fond était un rapport écrit sur une affaire d'école, et des questions orales portant sur la pédagogie et l'administration. (Arrêté du 12 mai 1846).

Telle était, sauf quelques additions au personnel, la situation de l'inspection primaire, lorsque survint la loi du 15 mars 1850. Cette loi conserva l'institution, mais elle la modifia profondément dans sa hiérarchie. Au lieu d'inspecteurs et de sous-inspecteurs résidant au chef-lieu, il y eut désormais, du moins en principe, autant d'inspecteurs que d'arrondissements. Ces fonctionnaires n'eurent plus d'autre lien entre eux que leur subordination commune au recteur départemental.

En 1852, à la suite du changement politique qui fut la conséquence du coup d'Etat du 2 décembre, l'institution des inspecteurs primaires fut menacée d'une ruine complète. Le Conseil d'Etat fut saisi d'un projet de loi qui supprimait les inspecteurs primaires en même temps que les recteurs départementaux dont ils relevaient. L'inspection des écoles eût été confiée aux inspecteurs d'académie, aux juges de paix, aux délégués cantonaux, aux maires, aux curés, aux délégués des divers consistoires, à l'évêque diocésain pour les écoles de filles dirigées par des communautés religieuses. Mais les inspecteurs primaires trouvèrent d'énergiques défenseurs, notamment dans MM. Giraud et de Parieu, anciens ministres, et dans l'honorable M. Pillet, alors chef du service de l'instruction primaire au ministère de l'instruction publique, qui avait au moins fait maintenir le principe de l'inspection, en introduisant dans le fatal projet une disposition relative aux inspecteurs primaires de la Seine. On s'accorda, au Conseil d'Etat, à reconnaître qu'il serait aussi impolitique que funeste au développement de l'instruction primaire de supprimer un corps de fonctionnaires indépendants des coteries et des passions locales, d'ailleurs populaires et dont l'autorité depuis longtemps acceptée était d'autant plus forte qu'elle était toute morale. On représenta qu'il faudrait bientôt rétablir, peut-être à grand' peine, ce qu'on allait détruire d'un trait de plume. Etonné des résistances qu'il rencontrait, le prince-président retira le projet qu'il était allé appuyer de sa présence, et il n'en fut plus question. Le *statu quo* fut maintenu. L'inspection primaire demeura ce que l'avait faite la loi de 1850 et continua de fonctionner sous les recteurs départementaux, puis sous les inspecteurs d'académie qui furent substitués à ces fonctionnaires par la loi du 14 juin 1854. Ce ne fut pas toutefois sans quelques ballottements et quelques vicissitudes. Ainsi, le décret du 22 août 1854 supprima l'inspecteur primaire de l'arrondissement chef-lieu, et le service de cette circonscription fut confié nominalement à l'inspecteur d'académie, effectivement et à tour de rôle aux inspecteurs des autres arrondissements.

En 1858, M. Rouland remit les choses sur l'ancien pied. En outre, il réduisit les cinq classes primitivement établies à trois (1 600, 2 000, 2 400 francs), augmenta les frais de tournées qui, depuis 1850, n'étaient que de 5 francs par jour d'absence et de 8 francs pour les missions extraordinaires, et put ainsi améliorer quelque peu la situation du personnel de l'inspection. Sous le ministère de M. Duruy, le traitement des inspecteurs de la 3e classe fut porté à 2 000 francs.

Les choses en étaient là lorsque l'empire tomba en 1870. Le gouvernement de la République ne tarda pas à se montrer plus libéral que ceux qui l'avaient précédé envers l'inspection primaire. Au fur et à mesure que les ressources le permirent, il releva la situation des inspecteurs, et accrut leur nombre dans des proportions considérables. D'une part les traitements, fixés à 2 400, 2 700 et 3 000 francs par la loi du 21 mars 1872, ont été portés aujourd'hui à 2 800, 3 200 et 3 600 francs (Paris 5 500), et un arrêté du 15 octobre 1879, faisant disparaître l'ancienne distinction établie pour les *tournées ordinaires* et les *missions extraordinaires*, a fixé un taux unique de 10 francs pour chaque jour consacré à la visite des écoles ; les crédits affectés aux frais de tournée durent d'ailleurs ne plus recevoir d'autre destination, ne plus servir par exemple à couvrir les frais occasionnés

par les conférences pédagogiques, les examens du brevet de capacité, les concours cantonaux, le certificat d'études, etc., le ministre se réservant de pourvoir à ces dépenses par des allocations particulières. Il est juste d'ajouter que la plupart des Conseils généraux ont voulu contribuer par des allocations départementales (V. ci-après la seconde partie du présent article) à cette augmentation des ressources destinées à faciliter les tournées fréquentes des inspecteurs. D'autre part, les Chambres, interprétant libéralement l'art. 20 de la loi de 1850, ont dédoublé un certain nombre d'arrondissements et ont créé successivement dix postes nouveaux en 1875, vingt-trois en 1878, dix en 1879, vingt-cinq en 1880, vingt-cinq en 1882, de sorte qu'à cette dernière date, le nombre total des postes d'inspecteurs primaires inscrits au budget s'élevait à 467 pour les trois cent soixante arrondissements ou anciens ressorts d'inspection. A ce nombre, il faut ajouter douze emplois supplémentaires provisoirement créés dans quelques grandes villes, notamment Paris, Rouen et Marseille, ce qui porte l'effectif réel à 479 inspecteurs. Enfin, pour venir en aide aux inspecteurs des chefs-lieux de département souvent accablés par des travaux exceptionnels, il a été créé, dans les centres présentant un nombre d'affaires suffisant, un emploi d'inspecteur primaire honoraire, confié à un inspecteur ou à un directeur d'école normale retraité encore en état de suffire à un service sédentaire.

[E. Brouard.]

2. **Situation actuelle.** — Il y a en France, à la fin de l'année 1882, 479 inspecteurs de l'enseignement primaire dont :

24 hors classe (département de la Seine), au traitement de..................	5 500
120 de 1re classe au traitement de......	3 600
139 de 2e classe —	3 200
196 de 3e classe —	2 800

Au traitement fixe s'ajoutent : 1° des frais de tournées au taux unique de 10 fr. par jour et calculées en moyenne pour 100 jours par an ;

2° Des indemnités pour les examens et les missions extraordinaires autres que visites d'écoles proprement dites ;

3° Des indemnités éventuelles et variables, dites indemnités pour travaux extraordinaires, prises sur le montant des reliquats en fin d'exercice et réparties par le ministère sur la proposition des recteurs. Cette indemnité, que l'état des crédits, depuis quelques années, a permis d'accorder annuellement à la plupart des inspecteurs en exercice, atteint en général une moyenne variant de 100 à 200 fr.

Les inspecteurs primaires reçoivent, outre leur traitement fixe payé par l'Etat, une allocation votée à leur profit par les départements. Cette allocation était, dans plusieurs départements, prélevée sur le produit des quatre centimes ; c'était une irrégularité qui a été tolérée pendant un certain temps, mais que la circulaire ministérielle du 7 février 1882 a fait cesser. Cette circulaire dit que l'allocation dont il s'agit sera payée sur les fonds de l'Etat aux inspecteurs primaires qui étaient déjà en possession, mais que, au fur et à mesure qu'ils seront remplacés, leurs successeurs cesseront de la recevoir.

Voici, par départements, le montant de cette indemnité, qui est de 1 500 francs pour le département de la Seine; elle n'a pas, d'ailleurs, un caractère absolument fixe, les Conseils généraux pouvant toujours, en réglant le budget, la modifier et même la supprimer. Elle peut être soumise à la retenue, sur la demande des titulaires.

Les départements où l'indemnité était prélevée sur le produit des 4 centimes sont marqués en lettres italiques.

Nos.	DÉPARTEMENTS.	NOMBRE de circonscriptions d'inspection primaire.	MONTANT DE L'INDEMNITÉ pour la circonscription chef-lieu.	chacune des autres circonscriptions.
1	Ain..............	4	300	300, sauf Trévoux 500
2	Aisne............	6	1 300	1 000
3	Allier...........	5	500	200, sauf Moulins (2e) et Montluçon 500.
4	Alpes (Basses-) ...	5	»	»
5	Alpes (Hautes-)...	4	200	200
6	Alpes-Maritimes...	3	»	»
7	Ardèche..........	5	100	100
8	Ardennes	5	600	400
9	Ariège...........	4	150	150
10	Aube	5	700	500, sauf Arcis-sur-Aube 600.
11	Aude	5	»	»
12	Aveyron..........	6	200	200
13	*Bouches-du-Rhône.*	4	1 700	1 700
14	Calvados.........	7	700	700
15	Cantal	4	400	»
16	*Charente*.........	5	250	150
17	Charente-Inférre...	6	400	400
18	Cher.............	4	300	300
19	Corrèze..........	4	100	100
20	Corse............	5	»	»
21	Côte-d'Or........	6	950	300, sauf Dijon (2e) 800.
22	*Côtes-du-Nord*....	6	100	100
23	Creuse...........	4	200	»
24	*Dordogne*........	6	450	450
25	Doubs............	5	500	200, sauf Besançon (2e) 4[illegible]0 et Montbéliard 100.
26	Drôme............	5	365	200, sauf Montélimar 225 et Die 150.
27	Eure.............	5	600	600
28	*Eure-et-Loir*......	4	600	600
29	Finistère........	6	150	150,
30	Gard	4	700	300
31	Garonne (Haute-).	6	800	600, sauf Toulouse (2e) qui ne reçoit que 200f du département, plus 600 de la ville.
32	Gers.............	5	»	»
33	Gironde..........	6	500	500
34	Hérault..........	6	625	500, sauf Saint-Pons 825.
35	Ille-et-Vilaine	7	400	300
36	Indre............	4	»	»
37	Indre-et-Loire....	4	900	600
38	Isère	6	600	300
39	Jura.............	5	200	200
40	Landes	3	500	100
41	Loir-et-Cher	4	350	350, sauf Vendôme 300.
42	*Loire*...........	5	200	200
43	Loire (Haute-)....	5	100	100
44	*Loire-Inférieure* ..	6	600	600
45	*Loiret*	5	600	500, sauf Gien 400.
46	*Lot*.............	4	200	»
47	Lot-et-Garonne....	4	500	500, sauf Marmande et Villeneuve-sur-Lot 400
48	Lozère...........	4	»	»
49	Maine-et-Loire....	5	500	400
50	Manche	6	600	600
51	Marne	7	600	600
52	*Marne (Haute-)*...	4	300	300
53	Mayenne..........	3	150	150
54	Meurthe-et-Moselle	5	600	600
55	Meuse	5	425	425

56	Morbihan	4	300	300	
57	Nièvre	4	700	300	
58	Nord	9	1 800	1 500, sauf Lille (2e) 1 800.	
59	Oise	5	600	600	
60	Orne	4	950	250	
61	Pas-de-Calais	7	1 050	Arras (2e) 1050; Béthune 800; Boulogne 500; St-Omer 1000; St-Pol 400; Montreuil 700	
62	Puy-de-Dôme	6	300	300	
63	*Pyrénées* (*Basses-*)	6	100	100	
64	Pyrénées (Hautes-)	5	»	»	
65	Pyrénées-Orient^les^.	3	500	300	
66	Rhin (Haut-) — Belfort	1	150	»	
67	Rhône	6	2 500	1 000	
68	Saône (Haute-)	5	500	500	
69	Saône-et-Loire	5	500	500	
70	Sarthe	5	500	500	
71	Savoie	5	200	200	
72	Savoie (Haute-)	4	350	»	
73	Seine	24	»	1 500	
74	Seine-et-Marne	5	400	400	
75	*Seine-et-Oise*	7	710	600	
76	Seine-Inférieure	9	1 500	1 000, sauf le Havre 1300 et Neufchâtel 800.	
77	Sèvres (Deux-)	4	400	400	
78	Somme	7	500	400	
79	Tarn	5	200	»	
80	*Tarn-et-Garonne*	3	500	500	
81	Var	3	»	»	
82	*Vaucluse*	4	200	»	
83	Vendée	4	»	»	
84	Vienne	5	400	200	
85	Vienne (Haute-)	4	150	150, sauf Saint-Yrieix 170	
86	Vosges	5	700	500	
87	*Yonne*	6	400	400	
	Province d'Alger	3	»	»	
	— d'Oran	2	»	»	
	— de Constantine	2	«	«	

3. **Nomination.** — Le décret du 29 juillet 1850 avait renouvelé, à peu de chose près, les anciennes dispositions relatives à l'examen spécial que devaient subir les candidats à l'inspection, mais il en dispensait « les anciens inspecteurs et sous-inspecteurs, les directeurs d'école normale, les principaux de collège, les chefs d'établissements particuliers d'instruction secondaire et les licenciés. » D'un autre côté, l'examen spécial avait lieu au chef-lieu de chaque académie et d'après un programme (arrêté du 6 décembre 1850) à la fois trop restreint et trop vague ; aussi, les épreuves étaient loin d'être équivalentes et toujours probantes. Par suite de ces diverses circonstances, on pouvait craindre qu'il ne s'introduisît dans le personnel des inspecteurs des fonctionnaires peu préparés à leurs délicates fontions. Une réforme s'imposait encore de ce chef. Elle fut opérée par le décret du 5 juin 1880.

Aux termes de ce décret, l'examen préalable est obligatoire pour tout candidat à l'inspection. L'examen a lieu chaque année dans le courant d'octobre. Si les épreuves écrites sont encore subies au chef-lieu de chaque département, elles sont au moins jugées par une commission spéciale et unique siégant à Paris, qui prononce l'admission aux épreuves orales et pratiques.

Les épreuves écrites comprennent deux compositions, l'une sur un sujet pédagogique, l'autre sur un sujet d'administration scolaire.

Les épreuves orales consistent en interrogations. L'examen porte sur les matières énumérées dans le programme ci-dessous :

« I. *Pédagogie.*

» 1° L'Éducation (Principes généraux). — *Éducation physique.* — Hygiène générale. — Jeux et exercices de l'enfant. — Gymnastique.

» *Education des sens.* — Petits exercices d'observation.

» *Education intellectuelle.* — Notions sur les facultés intellectuelles. — Leur développement aux divers âges. — Leur culture et leur application aux divers ordres de connaissances. — Rôle de la mémoire, du jugement, du raisonnement, de l'imagination. — La méthode ; ses différents procédés ; analyse et synthèse ; induction et déduction.

» *Education morale.* — Volonté. — Liberté de l'homme étudiée dans l'enfant. — Conscience morale ; responsabilité ; devoirs. — Rapports des devoirs et des droits. — Culture de la sensibilité dans l'enfant. — Modification des caractères et formation des habitudes. — Diversité naturelle des instincts et des caractères.

» 2° L'École (Éducation et instruction en commun). — *Ecoles.* — École maternelle (salle d'asile). — Écoles primaires, élémentaires et supérieures. — Cours complémentaires. — Organisation matérielle. — Locaux et mobiliers ; matériel d'enseignement. — Collections. — Bibliothèques.

» *Organisation pédagogique.* — Classement des élèves ; programmes ; emploi du temps ; journal de classe.

» Formes de l'enseignement ; intuition ; enseignement par l'aspect ; exposition ; interrogations ; exercices oraux ; devoirs écrits et correction ; promenades scolaires.

» Étude des procédés particuliers applicables à l'enseignement de chacune des parties du programme.

» *Examens.* — Certificats d'études primaires. — Compositions et concours.

» *Discipline.* — Récompenses ; punitions ; émulation ; sentiment de la dignité chez l'enfant. — Action personnelle du maître et conditions de son autorité ; ses rapports avec les élèves et les familles.

» 3° Histoire de la pédagogie. — Principaux pédagogues et leurs doctrines. — Analyse des ouvrages les plus importants.

» II. *Législation et administration.*

» Lois, décrets, règlements, principales circulaires.

» *Ecoles normales primaires.* — Conditions d'établissement ; recrutement ; programmes des études ; enseignement ; régime intérieur ; gestion économique ; budget ; commission de surveillance.

» *Ecoles primaires.* — Différentes sortes d'écoles publiques ; dispositions relatives à la création et à l'entretien des écoles communales ; écoles mixtes quant au sexe et mixtes quant au culte ; admission des enfants dans les écoles. Gratuité. Construction ; aménagement et hygiène des locaux scolaires. Pensionnats annexés aux écoles publiques. Écoles primaires supérieures ; bourses nationales. Comptabilité des écoles publiques ; comptabilité communale et départementale se rapportant au service de l'instruction primaire ; registres scolaires. Écoles libres tenant lieu d'écoles publiques ; établissements d'instruction primaires libres.

» *Salles d'asile.* — Leurs rapports avec la classe élémentaire ; leur histoire ; leur réglementation spéciale.

» *Annexes de l'école.* — Bibliothèque populaire des écoles ; autres bibliothèques populaires ; cours d'adultes et d'apprentis ; conférences et cours publics ; musées scolaires ; caisses des écoles ; caisses d'épargne scolaires ; atelier de travail manuel ; gymnastique.

» *Personnel.* — Instituteurs et institutrices titulaires et adjoints, publics et libres; nomination; situation légale; devoirs professionnels ; engagement décennal; traitements; pension de retraite.

» Associations vouées à l'enseignement; personnes civiles; libéralités faites aux personnes civiles en vue de l'instruction primaire.

» Autorités préposées à la surveillance et à la direction de l'enseignement primaire.

» Inspecteurs; leurs attributions et leurs rapports avec les autorités, avec le personnel enseignant.

» Bibliothèques pédagogiques.

» Conférences pédagogiques. »

Enfin l'épreuve pratique consiste dans l'inspection d'une école ou d'une salle d'asile, inspection suivie immédiatement d'un compte-rendu verbal.

Ne peuvent être admis à l'examen que les candidats qui justifient : 1° de vingt-cinq ans d'âge ; 2° d'un stage, soit de deux ans comme maître-adjoint dans une école normale ou comme professeur dans un établissement d'enseignement secondaire public, soit de cinq ans comme instituteur public titulaire ou adjoint (ce dernier délai de cinq ans est réduit à trois ans pour les commis d'inspection en exercice depuis deux ans au moins); 3° de l'un des titres suivants : diplôme de bachelier ès-lettres ou ès-sciences, brevet de capacité pour l'enseignement secondaire spécial, brevet supérieur de l'instruction primaire.

Dans les nominations d'inspecteurs primaires, l'administration donne la préférence aux candidats pourvus du nouveau certificat d'aptitude sur ceux qui ne possèdent que l'ancien, et surtout aux candidats qui joignent, à la possession du nouveau titre, celle des deux certificats d'aptitude à l'enseignement des écoles normales, ou, au moins, de l'un de ces certificats. C'est ce qui résulte des termes d'une circulaire du 12 mai 1881 ; le ministre ajoute : « Je vois dans de telles garanties un double avantage ; il n'est pas douteux, d'abord, qu'un inspecteur primaire possédant ces divers grades n'exerce sur son personnel une action plus efficace; en second lieu, il se trouverait immédiatement remplir les conditions réglementaires pour la direction d'une école normale, qu'il pourrait solliciter ultérieurement sans compromettre son autorité d'inspecteur eu s'exposant aux risques d'un nouvel examen. »

En rapprochant cette déclaration officielle du fait que les fonctions d'inspecteur sont chez nous de plus en plus recherchées et d'un recrutement plus facile, on peut sans trop se hasarder entrevoir pour un avenir prochain le projet de l'administration de tenter un effort de plus pour élever le niveau de l'inspection primaire : ce sera de rendre obligatoire pour les candidats à ces fonctions la possession préalable du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales. Aujourd'hui, en effet, que tous les instituteurs sortant des écoles normales en sortiront avec leur brevet supérieur, ce diplôme à lui seul ne peut plus suffire pour donner à l'inspecteur vis-à-vis de son personnel toute l'autorité nécessaire; et comme un titre plus élevé, le diplôme de professeur d'école normale, lui est indispensable pour terminer sa carrière par une direction d'école normale, il est de prudence et de convenance d'imposer cette garantie de savoir, non pas comme condition d'avancement, mais comme condition d'entrée au début de la carrière. Cette exigence n'aura rien d'exorbitant pour les jeunes maîtres qui aspirent en foule à l'inspection des écoles primaires et qui doivent tenir à honneur d'être réputés au moins les égaux des maîtres-adjoints de nos écoles normales.

INSPECTEURS DU DESSIN. — L'arrêté du 21 mai 1878 relatif à l'enseignement du dessin dans les établissements publics d'instruction primaire prévoyait la nomination d'*inspecteurs du dessin* choisis par le ministre sur la présentation du Conseil supérieur des beaux-arts. Les Chambres ayant accordé les crédits nécessaires, dix-sept inspecteurs du dessin furent nommés le 31 janvier 1879 par M. Bardoux, alors ministre. Un traitement annuel de 2000 francs leur fut alloué; ils eurent la mission de surveiller l'enseignement du dessin dans les établissements d'instruction primaire et secondaire et dans les écoles municipales de dessin.

Un arrêté du 10 février 1879, rendu par M. Jules Ferry, détermina l'étendue des circonscriptions d'inspection à chacune desquelles un des dix-sept inspecteurs du dessin devait être attaché. L'académie de Paris fut divisée en trois circonscriptions; les académies de Grenoble et de Chambéry furent réunies en une circonscription unique; les treize autres académies (l'Algérie étant mise à part) formèrent chacune une circonscription. Les inspections de l'académie d'Alger durent être faites, selon les besoins du service, par l'un des dix-sept inspecteurs spécialement désigné à cet effet.

Le 23 janvier 1880, le ministre releva de leurs fonctions trois inspecteurs du dessin et décida que le nombre des circonscriptions d'inspection serait réduit à douze.

Enfin le 3 octobre 1881 un nouvel arrêté réduisit le cadre de l'inspection de l'enseignement du dessin à dix inspecteurs, et porta en même temps le traitement de ces fonctionnaires à 3000 francs.

La répartition des départements entre les dix circonscriptions d'inspection du dessin est actuellement (octobre 1882) la suivante :

1re *circonscription :* Seine-Inférieure, Manche, Calvados, Orne, Eure-et-Loir, Eure, Seine, Seine-et-Oise, Sarthe.

2e *circonscription :* Oise, Aisne, Pas-de-Calais, Nord, Somme.

3e *circonscription :* Ardennes, Marne, Meuse, Meurthe-et-Moselle, Haute-Marne, Vosges, Haute-Saône, Territoire de Belfort, Aube, Seine-et-Marne.

4e *circonscription :* Finistère, Côtes-du-Nord, Morbihan, Ille-et-Vilaine, Mayenne, Loire-Inférieure, Maine-et-Loire.

5e *circonscription :* Loir-et-Cher, Indre-et-Loire, Vendée, Deux-Sèvres, Vienne, Indre, Haute-Vienne, Cher, Loiret.

6e *circonscription :* Charente-Inférieure, Charente, Gironde, Dordogne, Lot-et-Garonne, Landes.

7e *circonscription :* Yonne, Nièvre, Allier, Creuse, Puy-de-Dôme, Corrèze, Cantal, Haute-Loire.

8e *circonscription :* Côte-d'Or, Doubs, Jura, Saône-et-Loire, Loire, Rhône, Ain, Haute-Savoie, Savoie.

9e *circonscription :* Basses-Pyrénées, Ardèche, Lot, Aveyron, Tarn, Tarn-et-Garonne, Haute-Garonne, Gers, Lozère, Hérault, Aude, Pyrénées-Orientales, Hautes-Pyrénées, Ariège.

10e *circonscription :* Gard, Isère, Drôme, Hautes-Alpes, Alpes-Maritimes, Basses-Alpes, Vaucluse, Bouches-du-Rhône, Var, Corse.

L'Algérie forme une circonscription à part.

INSPECTION. — Toute institution exige, pour prospérer et se soutenir, l'action continue d'agents spéciaux compétents, chargés de la suivre dans son ensemble et dans ses détails, de vivifier et d'interpréter la pensée qui a présidé à sa création, pour en faire connaître au pouvoir central les résultats et au besoin les lacunes et les imperfections. Tous les grands services publics ou privés, comme les Finances, l'Enregistrement, les Contributions directes ou indirectes, les Ponts-et-chaussées, les Eaux-et-forêts, les Chemins de fer,

les Assurances, etc., ont leur personnel de vérificateurs ou d'inspecteurs. Le service de l'Instruction publique ne pouvait échapper à cette nécessité: et nous allons retracer ici brièvement les phases successives de développement de l'inspection en matière d'enseignement dans notre pays, en renvoyant aux articles spéciaux pour les détails; nous rapprocherons ensuite l'organisation actuelle de l'inspection en France de celle que nous présentent les principaux pays étrangers.

Lorsque la Révolution entreprit de réorganiser l'instruction publique, elle eut soin de prévoir la création d'un corps d'inspecteurs, comme l'un des rouages essentiels au fonctionnement régulier de l'institution nouvelle. Le plan de Talleyrand disait: « Il sera établi à Paris une administration centrale sous le nom de Commission générale de l'Instruction publique. Ses membres seront au nombre de six, et auront le titre de commissaires de l'Instruction publique. *Il sera établi, sous chaque commissaire, un inspecteur.* Les inspecteurs pourront être momentanément envoyés dans les divers établissements d'instruction du royaume, lorsque le commissaire le jugera nécessaire. Les commissaires et les inspecteurs seront nommés par le roi. — Il sera nommé dans chaque directoire de département *un membre chargé de la surveillance de ce qui concerne l'instruction.* »

Le plan de Condorcet institue toute une hiérarchie de directeurs et d'inspecteurs. Au sommet se trouve le directoire d'instruction, composé de douze membres élus par la Société nationale des sciences et arts (correspondant à l'Institut actuel). Les professeurs et conservateurs de chaque lycée (les lycées de Condorcet correspondent à nos facultés) nomment parmi eux un inspecteur, qui surveille l'enseignement du lycée et correspond avec le directoire national, et un directoire d'instruction, qui inspecte les instituts de l'arrondissement du lycée. Les professeurs et conservateurs de chaque institut (les instituts correspondent à nos lycées) nomment parmi eux un inspecteur, qui surveille l'enseignement de l'institut et correspond avec le directoire du lycée, et un directoire d'instruction chargé de l'inspection des écoles secondaires et primaires de l'arrondissement de l'institut.

Sous la Convention, le plan de Condorcet avait été accepté dans ses grandes lignes par le Comité d'instruction publique; mais en décembre 1793, malgré les efforts de Romme, il fut écarté sous prétexte qu'il créait une corporation pédagogique dangereuse pour la liberté. Après l'avortement successif des projets présentés par les diverses fractions du parti républicain qui se succédèrent au pouvoir, la loi du 3 brumaire an IV, qui réduisit l'instruction primaire au minimum, confia la surveillance des écoles aux municipalités: c'était dire que l'Etat se désintéressait de l'enseignement populaire.

Six ans plus tard, le Consulat, qui venait de créer les sous-préfets, remit entre leurs mains l'inspection des écoles primaires: « Les sous-préfets seront spécialement chargés de l'organisation des écoles primaires; ils rendront compte de leur état, une fois par mois, aux préfets. » (Loi du 11 floréal an X, article 5). Pour que cette mesure eût quelque efficacité, il eût fallu que le pouvoir central, d'où partait désormais toute impulsion, voulût sérieusement le progrès scolaire; mais comme il resta indifférent, les sous-préfets ne firent rien ou peu de chose.

Le décret de 1808, en organisant l'Université, créa de toutes pièces cette inspection que Talleyrand et Condorcet avaient réclamée, mais il le fit dans un esprit qui n'était plus celui de la Révolution. Il y eut des *inspecteurs généraux de l'Université*, « au nombre de vingt au moins et de trente au plus, nommés par le grand-maître, partagés en cinq ordres comme les facultés, et chargés de visiter alternativement les académies pour reconnaître l'état des études et de la discipline dans les facultés, les lycées et les collèges »; au-dessous, dans chaque académie, se trouvaient un ou deux inspecteurs particuliers, appelés *inspecteurs des académies*, nommés aussi par le grand-maître, placés sous les ordres des recteurs, et « chargés de la visite et de l'inspection des collèges, des institutions, des pensions et des écoles primaires. »

La Restauration, sous l'inspiration de MM. de Gérando et Ambroise Rendu, voulut assurer aux écoles primaires les bienfaits d'une inspection plus suivie et plus attentive que ne pouvait l'être celle des inspecteurs des académies, chargés de trop de soins divers: l'ordonnance du 29 février 1816 institua les *comités cantonaux*. Chaque école eut pour surveillants spéciaux le curé et le maire, auxquels le comité cantonal put adjoindre un notable de la commune; les surveillants spéciaux furent tenus de visiter au moins une fois par mois l'école placée sous leur inspection, et d'en rendre compte au comité cantonal.

Un peu plus tard, l'ordonnance du 8 avril 1824, œuvre de Mgr Frayssinous, soustrayait momentanément les écoles catholiques à l'action des comités cantonaux pour les placer sous l'autorité directe du clergé; mais sous le ministère Vatimesnil une nouvelle ordonnance, du 21 avril 1828, revenant à la tradition de 1816, abrogea les dispositions fâcheuses édictées en 1824, et créa des comités d'arrondissement; ces nouveaux comités durent « désigner un ou plusieurs inspecteurs gratuits, chargés de surveiller l'instruction primaire et de faire connaître les résultats de cette surveillance. »

La loi de 1833 s'en tint, pour l'inspection des écoles primaires, au système inauguré par la Restauration: il y eut, près de chaque école communale, « un comité local de surveillance composé du maire ou adjoint, président, du curé ou pasteur, et d'un ou plusieurs habitants notables »; en outre il fut formé dans chaque arrondissement « un comité spécialement chargé de surveiller et d'encourager l'instruction primaire. » Mais M. Guizot ne tarda pas à reconnaître l'insuffisance de cette organisation, et il voulut que le pouvoir central pût intervenir dans la surveillance des écoles par des représentants directs: il créa les *inspecteurs primaires* (Ordonnance du 26 février 1835). Il n'y eut au début qu'un inspecteur primaire par département. M. de Salvandy adjoignit aux inspecteurs primaires des *sous-inspecteurs* (Ordonnance du 13 novembre 1837), qui durent résider comme ceux-ci au chef-lieu. En même temps, l'ordonnance qui organisait les salles d'asile (22 décembre 1837) créait, pour l'inspection de ces établissements, des *déléguées spéciales* et une *déléguée générale*.

Le développement considérable qu'avait pris l'instruction primaire à partir de la loi de 1833 fit bientôt sentir la nécessité d'une organisation encore plus complète et plus systématique de l'inspection des écoles. Les divers projets de loi présentés en 1848 et en 1849 prévoyaient la création d'inspecteurs supérieurs de l'enseignement primaire, de conseils de perfectionnement placés au chef-lieu du département; le nombre des sous-inspecteurs devait être augmenté, de façon qu'il y en eût un dans chaque arrondissement. La loi du 15 mars 1850, quoiqu'elle fût l'œuvre des ennemis de l'Université, dut donner dans une certaine mesure satisfaction à ces besoins nouveaux: elle supprima les sous-inspecteurs, mais elle décida qu'il y aurait un inspecteur primaire par arrondissement (sauf les cas, trop nombreux, où deux arrondissements furent réunis); au chef-lieu d'un certain nombre

de départements, elle installa, à côté du recteur départemental, un *inspecteur d'académie*; enfin elle créa deux *inspecteurs supérieurs de l'enseignement primaire*. Il y eut en outre dans chaque canton un ou plusieurs *délégués* * *cantonaux* nommés pour trois ans par le conseil académique, et chargés de surveiller les écoles primaires publiques et libres du canton; dans les communes de plus de 2 000 habitants, le conseil académique nomma un ou plusieurs *délégués* * *communaux* investis de la même mission.

L'inspection de l'enseignement primaire, telle qu'elle fonctionne aujourd'hui, était désormais constituée dans ses traits essentiels; les modifications et les perfectionnements ne porteront plus que sur les détails.

La loi du 14 juin 1854, qui rétablit les anciennes circonscriptions académiques supprimées en 1850, généralisa l'institution des inspecteurs d'académie: il y en eut désormais autant que de départements (sauf dans la Seine qui en eut huit), et ils furent subordonnés à la fois au préfet et au recteur pour les affaires relatives à l'enseignement primaire. Le décret du 9 mars 1852 changea le titre des inspecteurs supérieurs en celui d'*inspecteurs généraux;* le nombre de ceux-ci fut porté à trois (15 février 1854), puis à quatre (22 août 1854), et enfin à huit sous la troisième République (29 décembre 1876). Quant aux inspecteurs primaires, le nombre en a été progressivement augmenté, surtout dans ces dernières années : si bien qu'au lieu d'avoir un seul inspecteur pour deux arrondissements, comme ce fut souvent le cas dans les années qui suivirent 1850, on trouve aujourd'hui un certain nombre d'arrondissements divisés en deux ou plusieurs circonscriptions d'inspection primaire. Le nombre de ces circonscriptions a été porté à 479 pour l'année 1882.

L'inspection des salles d'asile (écoles maternelles) a été réorganisée par le décret du 2 août 1881, qui a substitué aux anciennes déléguées générales et déléguées spéciales des salles d'asile, des *inspectrices générales* ou des *inspectrices départementales des écoles maternelles*.

C'est seulement depuis 1879 que le personnel de l'inspection à tous les degrés est exclusivement laïque; jusque-là on voyait figurer, notamment dans les fonctions d'inspecteur d'académie, un certain nombre d'ecclésiastiques.

L'extension qu'a prise en ces dernières années le service de l'enseignement primaire, l'adjonction au programme d'études nouvelles, les unes prescrites par la loi, les autres imposées par les règlements, enfin la nécessité d'un certain nombre d'enquêtes sur des points spéciaux, ont amené l'administration à confier des missions d'inspection ou des inspections temporaires soit à des fonctionnaires délégués à cet effet ou nommés inspecteurs hors cadre, soit à des personnes de bonne volonté investies de ce mandat provisoire. Nous avons parlé, à l'article *Inspecteurs généraux*, des délégués à cette inspection. Nous renvoyons aussi au mot *Enquête*. Il y a eu en outre des missions confiées : pour l'inspection de l'enseignement de l'agriculture, notamment à M. Richard (du Cantal); pour l'inspection de l'enseignement du dessin, notamment à MM. Ravaisson, Dufrêne, Guillaume et aux nouveaux *inspecteurs* * *du dessin;* pour l'inspection de l'enseignement de la géographie, notamment à MM. Levasseur et Himly ; pour l'inspection de l'enseignement scientifique dans les écoles normales, notamment à MM. Boutan, Focillon, Leyssenne, Seguin, Stanislas Meunier, Bureau, Maes, Girard, etc. ; pour l'inspection de la gymnastique et des exercices militaires, notamment à MM. de Féraudy, Féry d'Esclands, le colonel Riu; pour l'inspection de l'enseignement du chant, notamment à MM. Laurent de Rillé, Vervoitte, Bourgault-Ducoudray; pour l'inspection des cours de coupe et d'assemblage ou des examens de clôture de ces cours, notamment à Mmes Bonnet de Malherbe, Cocheris, etc.

Il a été nommé, par un arrêté du 1er juillet 1878, un inspecteur des bibliothèques populaires.

Enfin il existait dans un très petit nombre de villes et il existe encore à Paris quelques vestiges d'une inspection municipale, mais enfermée par la loi dans les limites d'une spécialité très restreinte. Le droit à l'inspection étant légalement réservé aux fonctionnaires d'Etat régulièrement nommés et aux autorités désignées dans le texte même de la loi, les inspecteurs et inspectrices institués par la municipalité ne peuvent avoir dans leurs attributions que : l'inspection du matériel, locaux et mobilier, en qualité d'architectes, contrôleurs ou agents municipaux chargés d'une surveillance uniquement matérielle, ou bien l'inspection d'une branche spéciale d'enseignement technique, le dessin, le chant, la gymnastique, les travaux manuels, etc.

En ce qui touche l'inspection des pensionnats de jeunes filles, V. *Inspectrices primaires*.

En ce qui touche l'inspection des salles d'asile (écoles maternelles), V. *Inspectrices des écoles maternelles*.

Pays étrangers. — ANGLETERRE. — Lorsque fut organisé en 1839 le Département d'éducation, auquel le Parlement remit le soin de distribuer la subvention annuelle (*grant*) votée en faveur des écoles élémentaires, ce Département créa un certain nombre d'*inspecteurs royaux* (*Her Majesty's inspectors*) chargés de visiter les écoles et de désigner celles qui mériteraient d'avoir part à la subvention. L'institution de l'inspection fut régularisée en 1846, lors de la publication des premières *Minutes of Council*, œuvre de sir J.-P. Kay-Shuttleworth. Lorsque M. Lowe, devenu chef du Département d'éducation, publia en 1862 son *Revised Code* et introduisit le principe du *payment by results*, la tâche de l'inspecteur royal devint presque exclusivement celle d'un examinateur chargé de contrôler, en personne ou par ses délégués, le degré de savoir des élèves des écoles de son ressort, de noter le nombre de *passes* obtenues dans chacune des branches du programme, et d'évaluer en conséquence, d'après le tarif du code scolaire, le montant de la subvention gagnée par l'école. Ce système d'appréciation des résultats de l'enseignement s'est maintenu jusqu'à ce jour, malgré les réclamations des instituteurs. Les inspecteurs adressent en outre un rapport annuel au Département d'éducation, et chaque année le *Blue-Book* publié par cette autorité contient des extraits d'un certain nombre de ces rapports.

En 1879-1880, l'Angleterre et le pays de Galles étaient divisés en 102 circonscriptions d'inspection (*Inspectors' districts*), avec un total de 265 inspecteurs. Ceux-ci sont répartis en trois classes : les vétérans (*Senior inspectors*), au nombre de 10, dont deux sont spécialement chargés de la visite des écoles normales; les inspecteurs ordinaires (*Her Majesty's inspectors of schools*), au nombre de 134; et les sous-inspecteurs (*Inspectors' assistants*), au nombre de 121.

Il existe en outre à Londres et dans quelques grandes villes des inspecteurs locaux, nommés et rétribués par les *School Boards*.

Une réorganisation de l'inspectorat est en ce moment à l'étude. M. Mundella, le chef actuel du Département d'éducation, a fait part de ses intentions à cet égard à la Chambre des Communes dans la séance du 28 juillet 1881. Les inspecteurs, a-t-il dit, ne peuvent actuellement suffire à la besogne qui est exigée d'eux et qui s'accroît constamment ; en outre, on se plaint d'un défaut d'u-

niformité dans leur manière de procéder : certains inspecteurs sont trop indulgents, d'autres sont trop sévères. La réorganisation projetée porterait remède à ces deux inconvénients. L'Angleterre et le pays de Galles seraient divisés en un certain nombre de grands districts, douze à quinze, à la tête de chacun desquels serait placé un inspecteur en chef ; l'inspecteur en chef aurait sous sa direction plusieurs sous-inspecteurs, et ceux-ci pourraient être pris à l'avenir dans les rangs des instituteurs les plus méritants. Les inspecteurs en chef se réuniraient une fois par an à Londres afin de se concerter sur la marche à suivre ; on arriverait ainsi ainsi à un système plus uniforme d'inspection et d'appréciation.

Une instruction traçant aux inspecteurs la marche à suivre pour l'application du nouveau code scolaire qui doit entrer en vigueur en 1883 a été publiée par le Département d'éducation à la date du 9 août 1882.

AUTRICHE. — Avant la promulgation des lois de 1868 et de 1869 qui ont consacré la séparation de l'école et de l'Eglise, l'inspection des écoles primaires appartenait au clergé (V. *Autriche*, p. 154). La loi du 25 mai 1868 sur les rapports de l'Eglise et de l'Etat a mis un terme à l'ancien ordre de choses : elle stipule (art. 1er) que le droit d'inspection, dans tous les établissements d'instruction, appartient à l'Etat ; le clergé n'est admis à exercer une surveillance que sur l'enseignement religieux. Les autorités civiles créées par cette loi pour la direction et l'inspection des écoles dans chaque province sont un conseil scolaire provincial, un conseil scolaire de district, et un comité scolaire local (art. 10). Les attributions de surveillance que possédaient précédemment les autorités eccléstastiques sont transférées à ces autorités civiles (art. 11). Les dispositions relatives à la composition et à la compétence des nouvelles autorités scolaires sont arrêtées par la législation spéciale de chaque province (art. 13).

En attendant que les législatures provinciales eussent voté la loi sur l'inspection dont la confection leur était réservée, un décret du 10 février 1869 régla provisoirement la nouvelle organisation. Ce décret a cessé d'avoir son effet dans les différentes provinces, au fur et à mesure de la promulgation de la loi provinciale ; mais il est encore en vigueur dans le Tyrol et dans le territoire de Trieste, qui jusqu'ici ne se sont pas donné la législation prévue par la loi du 25 mai 1868.

Ne pouvant passer en revue toutes les législations provinciales de l'empire cisleithanien, nous donnons, à titre de spécimen, les dispositions adoptées dans la province de Haute-Autriche (loi provinciale du 21 février 1870) :

Il y a dans chaque commune, à côté du comité scolaire local, un inspecteur local (*Ortsschulinspektor*) nommé par le conseil scolaire de district. Ses fonctions ne sont pas rétribuées.

Dans chaque district, il y a un inspecteur de district (*Bezirksschulinspektor*), nommé par le ministre. Sa surveillance s'étend à l'enseignement religieux aussi bien qu'à l'enseignement civil. Il adresse ses rapports au conseil scolaire de district. Il est rétribué par l'Etat.

Enfin la surveillance générale de l'enseignement dans la province entière est confiée à un inspecteur provincial (*Landesschulinspektor*), nommé par le ministre et recevant directement de lui ses instructions. Il adresse ses rapports au conseil scolaire provincial. Il est rétribué par l'Etat.

BELGIQUE. — Le système belge d'inspection des écoles primaires se rapproche sensiblement du système français ; toutefois une part plus large y est faite à l'intervention de l'autorité communale.

Aux termes de la loi du 1er juillet 1879, la surveillance des écoles est confiée à l'autorité communale, aux comités scolaires et aux inspecteurs du gouvernement (art. 13).

Le *conseil communal* peut nommer soit un directeur de toutes les écoles primaires communales, soit un *inspecteur* communal. Un règlement arrêté par le conseil communal détermine, conformément aux dispositions de la loi et du règlement général arrêté par le gouvernement, la manière dont le directeur des écoles ou l'inspecteur communal exerce ses fonctions (art. 17).

Les *comités scolaires* sont une autorité chargée de la surveillance générale des écoles, et plus particulièrement de ce qui concerne la fréquentation, qu'ils ont pour mission spéciale d'encourager par tous les moyens possibles. Les circonscriptions dans lesquelles ces comités exercent leurs attributions sont déterminées par arrêté royal. Lorsque les écoles d'une même circonscription relèvent d'une seule administration communale, les comités scolaires sont nommés par le conseil communal ; dans le cas contraire, ils sont nommés par le ministre de l'instruction publique. Ces comités sont composés de trois membres au moins et de sept membres au plus (art. 18-21).

Les inspecteurs du gouvernement sont de deux catégories : les *inspecteurs principaux* et les *inspecteurs cantonaux*.

Il y a dans chaque province un ou plusieurs *inspecteurs principaux*. Ces fonctionnaires sont nommés et révoqués par le roi. Ils inspectent au moins une fois en deux ans toutes les écoles de leur ressort (art. 14). En outre, l'inspecteur principal est tenu de présider annuellement au moins une des conférences d'instituteurs établies par l'article 25 de la loi (art. 26).

Des inspecteurs principaux, au nombre de six, désignés parmi leurs collègues par arrêté royal, font partie du conseil de perfectionnement de l'enseignement primaire, dont les membres sont nommés pour trois ans (art. 27). C'est à ce conseil que tous les inspecteurs principaux sont tenus de présenter un rapport annuel sur la situation de l'instruction primaire dans leur ressort (art. 28).

Il y a dans chaque ressort d'inspection principale des *inspecteurs cantonaux* nommés et révoqués par le gouvernement. Le nombre des inspecteurs cantonaux et leurs circonscriptions sont déterminés par le gouvernement, de manière que chacun d'eux puisse visiter, au moins deux fois l'an, les écoles de son canton scolaire. L'inspecteur cantonal est placé hiérarchiquement sous les ordres de l'inspecteur principal ; il est rétribué par l'État (art. 15).

L'inspecteur cantonal se met en rapport avec les administrations communales, les comités scolaires, le directeur ou l'inspecteur communal. L'une de ses inspections annuelles comprend, outre l'examen de l'école au point de vue des méthodes suivies et des progrès des élèves, la visite minutieuse du local et de ses dépendances, du mobilier, des collections, de la bibliothèque, ainsi que du jardin annexé à l'école ; le collège des bourgmestre et échevins est invité à se faire représenter à cette inspection. L'inspecteur cantonal consigne le résultat de chacune de ses visites dans un registre. Il adresse à l'inspecteur principal, tous les trois mois, un rapport sur la situation de l'instruction primaire dans les communes qu'il a parcourues ; il instruit toutes les affaires que l'inspecteur principal lui soumet et fait à celui-ci toutes les propositions qu'il croit utiles (art. 24). Il réunit en conférence sous sa direction, au moins une fois par trimestre, les instituteurs de son ressort (art. 25).

L'arrêté royal du 9 août 1879 a réglé le nombre et les circonscriptions des ressorts d'inspection principale (au nombre de 18) et des cantons sco-

laires (au nombre de 80). L'arrêté du 11 août 1879 a fixé à 8000, 6750 et 5500 francs le traitement minimum des trois classes d'inspecteurs principaux, et à 4200, 3600 et 3000 francs le traitement minimum des trois classes d'inspecteurs cantonaux Le traitement maximum, plus élevé dans chaque classe de 500 fr. pour les inspecteurs principaux et de 300 fr. pour les inspecteurs cantonaux, peut s'obtenir au bout de trois ans de service. Le traitement maximum des inspecteurs principaux et des inspecteurs cantonaux de première classe peut être augmenté de 500 francs par arrêté royal. Les inspecteurs touchent en outre des indemnités casuelles pour la visite des écoles et autres services.

Un arrêté royal du 17 août 1882 a institué un certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur cantonal de l'enseignement primaire. Nul ne peut désormais être nommé à ces fonctions s'il n'est porteur de ce certificat, lequel s'obtient à la suite d'un examen comprenant : 1° une composition écrite sur un sujet pédagogique ; 2° des épreuves orales portant sur la pédagogie et la méthodologie, sur la connaissance raisonnée des programmes des écoles primaires et gardiennes, sur la loi scolaire et les arrêtés organiques; 3° une épreuve pratique consistant dans l'examen d'une école suivi du compte-rendu verbal de cette inspection. Ne peuvent être admis à l'examen que les candidats qui justifient 1° du diplôme d'instituteur primaire ou de professeur agrégé de l'enseignement moyen du degré inférieur ; 2° d'au moins huit années de pratique dans une école publique, primaire, moyenne ou normale.

Il n'existe pas en Belgique, au-dessus de l'inspection cantonale et provinciale, une inspection générale. Ce rouage a paru superflu, vu le peu d'étendue du territoire. D'ailleurs la présence dans le conseil de perfectionnement de six inspecteurs principaux qui se rendent périodiquement de leur province à la capitale pour prendre part aux délibérations de ce conseil, peut jusqu'à un certain point être considérée comme un équivalent de ce qu'on obtient en France au moyen de l'inspection générale.

ESPAGNE. — Le décret du 30 mars 1849 a créé l'inspection provinciale de l'enseignement primaire, en même temps qu'il modifiait l'organisation des écoles normales. Un certain nombre d'écoles normales étaient supprimées : les directeurs de ces écoles devenaient inspecteurs de la province où l'école avait eu son siège ; et quant aux provinces qui conservaient leur école normale, le gouvernement devait veiller à ce qu'elles fussent également pourvues d'inspecteurs. Les trois provinces basques n'eurent qu'un inspecteur unique. En même temps le décret instituait six inspecteurs généraux de l'enseignement primaire.

Cette organisation a été modifiée par le décret du 19 juin 1874. L'inspection générale de l'enseignement primaire n'existe plus. L'inspection des établissements d'instruction publique, dit le décret, a lieu par les inspecteurs généraux de l'instruction publique, par les recteurs, et par les inspecteurs de l'enseignement primaire. Les inspecteurs généraux, exclusivement attachés désormais au service de l'enseignement supérieur, visitent les universités et les autres établissements qui relèvent directement du ministère; les recteurs (ou chefs des dix districts universitaires) inspectent les établissements d'enseignement secondaire, les écoles spéciales, et les écoles normales primaires; enfin l'inspection des écoles primaires continue à être confiée aux *inspecteurs primaires provinciaux.*

Pour être nommé inspecteur provincial, il faut ou bien posséder le diplôme de fin d'études de l'école normale centrale, et avoir enseigné pendant cinq ans dans une école primaire publique ou pendant dix ans dans une école libre ; ou bien avoir subi un examen spécial devant les professeurs de l'école normale centrale (Décret du 10 décembre 1868).

Le traitement des inspecteurs est fixé par la loi organique du 9 septembre 1857 à 10 000 réaux dans les provinces de première classe, 9 000 réaux dans celles de seconde classe, et 8 000 réaux dans celles de troisième classe. Ils sont en outre divisés en classes personnelles pour l'avancement sur place : ceux de la première classe personnelle touchent un supplément de traitement de 3 000 réaux, ceux de la seconde classe un supplément de 1 000 réaux. Les frais de tournées ont été fixés à 10 francs par jour par l'arrêté du 15 mars 1876.

Les juntes provinciales d'instruction publique et les juntes locales d'enseignement primaire ont aussi leur part, que nous allons indiquer, dans le service de l'inspection.

Les inspecteurs provinciaux visitent les écoles publiques et les écoles privées, ces dernières seulement au point de vue de la morale, de l'hygiène et de la statistique. Ils doivent employer à ces visites au moins six mois de l'année. Le recteur détermine chaque année le territoire que doit visiter chacun des inspecteurs provinciaux de son district académique ; il peut leur assigner, au besoin, un champ d'inspection situé en dehors des limites de la province de leur résidence. La junte provinciale arrête ensuite l'itinéraire de l'inspecteur, sous l'approbation du recteur. A l'occasion de la visite des écoles d'une commune, l'alcade convoque la junte locale d'enseignement primaire, à laquelle l'inspecteur fait part de ses observations. L'inspecteur doit adresser tous les huit jours un rapport au président de la junte provinciale ; ce rapport est transmis au recteur, qui adresse annuellement au ministère un résumé des résultats de l'inspection de chaque province (règlement général du 20 juillet 1859).

A côté de l'inspection civile, la loi scolaire de 1857 accorde au clergé un droit de contrôle spécial :

« Les autorités civiles et académiques veilleront à ce qu'il ne soit apporté aucun empêchement, dans les établissements d'instruction, tant publics que privés, à l'exercice du droit des évêques, qui ont la charge de veiller sur la pureté de la doctrine, de la foi et des mœurs, et sur l'éducation religieuse de la jeunesse. Quand un prélat diocésain remarquera que dans les livres classiques, ou dans l'enseignement des maîtres, il est donné cours à des doctrines préjudiciables à la bonne éducation religieuse de la jeunesse, il en avertira le gouvernement, qui prendra les mesures nécessaires après avoir entendu le conseil royal de l'instruction publique, et avoir pris au besoin l'avis d'autres prélats et du Conseil d'Etat. » (Loi du 9 sept. 1857, art. 295 et 296.)

HOLLANDE. — L'inspection locale est exercée par le collège des bourgmestre et échevins. Le conseil communal peut confier le soin de cette inspection à une commission locale. (Loi du 17 août 1878, art. 70). La commission locale exerce sa surveillance sur toutes les écoles de la commune où se donne l'enseignement primaire ; elle les visite au moins deux fois par an ; elle adresse au conseil communal, avant le 1er mars de chaque année, un rapport sur la situation de l'enseignement primaire dans la commune, et envoie une copie de ce rapport au surveillant scolaire d'arrondissement (art. 73).

L'inspection gouvernementale s'exerce au moyen des *inspecteurs* (*inspecteurs*), des *surveillants scolaires de district* (*districts-schoolopzieners*), et des *surveillants scolaires d'arrondissement* (*arrondissements-schoolopzieners*). Le ressort des inspec-

teurs comprend une ou plusieurs provinces, celui des surveillants de district l'un des districts en lesquels les provinces sont partagées au point de vue scolaire ; chaque district est divisé en deux arrondissements au moins, à l'inspection de chacun desquels est préposé un surveillant d'arrondissement. Les fonctionnaires de ces trois ordres sont nommés par le roi, et rétribués par l'Etat : les inspecteurs et les surveillants de district ont un traitement fixe, les surveillants d'arrondissement ne touchent que des indemnités de déplacement. (Art. 67-69.)

Les surveillants d'arrondissement adressent tous les trois mois un rapport au surveillant de district dont ils dépendent; les surveillants de district adressent chaque année, avant le 1er mai, un rapport à l'inspecteur, et en envoient copie à la députation permanente de la province. Les inspecteurs s'efforcent, tant en visitant personnellement les écoles de leur ressort, qu'en s'entendant verbalement ou par correspondance avec les surveillants de district et d'arrondissement, les commissions et les administrations communales, d'améliorer et de faire prospérer l'instruction primaire; ils renseignent le ministre sur tous les points sur lesquels leur avis est demandé; ils présentent chaque année, avant le 1er juillet, au ministre, un rapport sur la situation de l'enseignement primaire dans la ou les provinces qu'ils sont chargés d'inspecter. (Articles 75-77.)

ITALIE. — La loi du 13 novembre 1859 avait institué trois inspecteurs généraux de l'instruction publique, dont un pour l'enseignement primaire ; un inspecteur des écoles normales et techniques; dix-sept inspecteurs provinciaux des écoles primaires, et un nombre considérable d'inspecteurs d'arrondissement. Cette organisation a été modifiée par le décret du 22 septembre 1867. Ce décret a supprimé les inspecteurs généraux et les inspecteurs provinciaux; il a placé, au chef-lieu de chaque province, un *provéditeur des études* (*provveditore agli studi*), qui relève directement du ministre, et, de concert avec le conseil scolaire provincial, dirige et surveille les établissements d'enseignement secondaire et primaire de son ressort. Sous les ordres du provéditeur sont placés les *inspecteurs d'arrondissement* (*ispettori di circondario*), dont la mission est de visiter les écoles primaires. Dans chaque mandement (subdivision de l'arrondissement), il y a un *délégué de mandement* (*delegato mandamentale*), qui y représente le conseil scolaire provincial, et qui exerce sa surveillance à la fois sur les écoles primaires et sur les établissements d'enseignement secondaire.

Les provéditeurs sont nommés par le roi, les inspecteurs d'arrondissement et les délégués de mandement par le ministre.

Il a été créé par le décret du 6 mars 1881 un certain nombre d'*inspecteurs centraux*, représentants directs du ministre, et chargés par lui de la surveillance générale de l'enseignement.

Un décret royal du 21 août 1881 a institué un certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur d'arrondissement. Ce certificat s'obtient à la suite d'un examen qui comporte une double épreuve écrite, et une épreuve orale consistant en interrogations sur les matières du programme des écoles normales, et particulièrement sur la pédagogie et la législation scolaire. Ne sont admis à subir cet examen que les seuls instituteurs primaires, parce que, dit le préambule du décret, « ce sont eux qui, par l'expérience acquise dans l'école, sont les plus aptes à remplir les fonctions d'inspecteur. » Pour se présenter à l'examen, un instituteur doit être pourvu du brevet supérieur, et d'un certificat du conseil scolaire provincial attestant que le candidat a enseigné avec distinction dans les écoles publiques pendant six années consécutives.

PRUSSE. — Antérieurement à 1872, l'inspection des écoles primaires était entre les mains du clergé. La loi du 11 mars 1872 sur l'inspection édicta les dispositions suivantes : « La surveillance de tous les établissements d'instruction et d'éducation, tant publics que privés, appartient à l'Etat. En conséquence, toutes les autorités et tous les fonctionnaires chargés de cette surveillance agissent comme mandataires de l'Etat. La nomination des inspecteurs locaux et des inspecteurs de district, ainsi que la délimitation de leurs ressorts d'inspection, n'appartiennent qu'à l'Etat. Le mandat confié par l'Etat aux inspecteurs de l'école primaire, lorsqu'il est accepté à titre de fonction accessoire ou honorifique, est révocable en tout temps. Toutes les dispositions contraires sont abrogées. Les communes conservent la part qui leur est acquise dans la surveillance des écoles. La direction de l'enseignement religieux, conformément à l'article 24 de la constitution du 31 janvier 1850, est réservée aux diverses communions religieuses. »

En conformité de cette loi, les inspecteurs scolaires, même lorsqu'ils sont des ecclésiastiques (ce qui est le cas encore aujourd'hui pour la plupart des inspecteurs locaux), relèvent de l'Etat seul, et ils reçoivent de lui leur mandat.

Dans chaque régence (*Regierung*), il y a une commission des affaires ecclésiastiques et scolaires (*Kirchen- und Schulkommission*), qui fait partie intégrante de la première division de l'administration de la régence, et qui est chargée de la haute surveillance de tout ce qui concerne l'enseignement primaire dans le ressort. La régence a pour agents d'exécution les inspecteurs de district (*Kreisschulinspektoren*) et les inspecteurs locaux (*Lokalschulinspektoren*). Les inspecteurs de ces deux catégories sont nommés par la régence, lorsqu'ils exercent leurs fonctions à titre d'emploi honorifique ou accessoire (*Ehrenamt* ou *Nebenamt*) ; s'il s'agit d'inspecteurs recevant une rétribution de l'Etat, la nomination est soumise à la ratification du ministère.

Dans chaque régence, les attributions des inspecteurs sont déterminées par un règlement particulier.

SUISSE. — Un certain nombre de cantons ont des inspecteurs scolaires chargés de visiter les écoles primaires. Ils sont nommés par l'autorité exécutive cantonale, et adressent des rapports à la direction de l'instruction publique du canton. Il n'existe pas d'inspecteurs fédéraux, attendu que jusqu'ici la Suisse ne possède pas de loi fédérale organisant d'une manière uniforme l'instruction primaire.

UNION AMÉRICAINE. — On peut assimiler jusqu'à un certain points aux inspecteurs scolaires des pays européens les *surintendants*, qui sont un rouage essentiel de l'organisation de l'instruction publique aux Etats-Unis, avec cette différence toutefois que les surintendants sont des administrateurs en même temps que des surveillants. La plupart des villes ont leur surintendant local (*city superintendent*); dans un certain nombre d'États, il y a des surintendants de comté (*county superintendents*) ; enfin chaque État, sauf de rares exceptions, a un surintendant général (*state superintendent*). Ces divers fonctionnaires sont nommés, les uns par les conseils scolaires des villes, les autres par les électeurs du comté ou de l'Etat tout entier, ou par la législature de l'Etat. Le système américain d'administration et d'inspection a été exposé en détails à l'article *États-Unis* (pages 929-932).

INSPECTION MÉDICALE DES ÉCOLES. — Une circulaire du ministre de l'instruction publique aux

préfets, en date du 14 novembre 1879, a prescrit d'organiser dans toute la France le service de l'inspection médicale des écoles primaires, qui existait déjà à Paris et dans quelques grandes villes. Cette circulaire étant, jusqu'à présent, le seul document officiel relatif à cette importante question, nous la reproduisons ci-dessous :

« Mon attention a été appelée à plusieurs reprises sur l'utilité qu'il y aurait, au point de vue de l'hygiène des écoles primaires, à organiser dans tous les départements un service de médecins inspecteurs de ces écoles.

» L'inspection primaire a, sans doute, le devoir de veiller à ce que les locaux scolaires soient établis dans des conditions satisfaisantes de salubrité et d'installation ; mais les inspecteurs primaires, quels que soient d'ailleurs leur zèle et leur vigilance, ne possèdent en général que des connaissances médicales imparfaites, et certaines circonstances susceptibles d'influer sur la santé de la population enfantine peuvent leur échapper.

» Il m'a donc paru qu'il y a là une lacune à combler, et j'ai cherché les moyens de remédier à un état de choses qui ne peut se prolonger sans inconvénient.

» Le service d'inspection médicale des écoles primaires pourrait être organisé sur les bases suivantes :

» Il y aurait dans chaque canton un ou plusieurs médecins chargés de visiter, dans leurs tournées de clientèle, les écoles publiques, au double point de vue de la salubrité des bâtiments et de l'état sanitaire des élèves. Ils auraient pour mission de veiller à ce que les conditions hygiéniques soient exactement remplies, d'adresser aux maîtres et aux familles des conseils opportuns, et de fournir à l'occasion des renseignements utiles à l'administration.

» Ce service d'inspection médicale, que je désire voir organiser dans toute la France, fonctionne déjà dans quelques grandes villes et en particulier à Paris, où il donne d'excellents résultats; déjà, en ce qui concerne spécialement les salles d'asile, l'article 16 du décret du 21 mars 1855 a prescrit la visite hebdomadaire d'un ou de plusieurs médecins nommés par le maire.

» Je me plais à penser que ce projet ne rencontrera dans l'application aucune difficulté sérieuse. Les hommes de bonne volonté ne manqueront certainement pas pour remplir ces fonctions de haute confiance, pour lesquelles une légère rétribution pourrait au besoin être votée par les communes intéressées. Je ne doute pas qu'en faisant appel au dévouement du corps médical, toujours prêt chez nous à servir la chose publique, vous ne trouviez dans votre département le nombre de médecins nécessaire à l'organisation d'un service qui est digne de toute votre sollicitude. »

Nous empruntons à un volume que vient de publier la Société de médecine publique et d'hygiène professionnelle, *l'Etude et les progrès de l'hygiène en France de* 1878 *à* 1882, par MM. H. Napias et A.-J. Martin (Paris, G. Masson, 1882), les détails qui suivent sur l'organisation actuelle de l'inspection médicale des écoles à Paris et à Lyon.

C'est en 1879 que le Conseil général de la Seine a décidé l'institution de ce service pour les écoles communales et les salles d'asile. Ces établissements sont groupés en circonscriptions d'inspection, de façon que chaque circonscription ait un effectif de 20 à 25 classes, chaque salle d'asile étant comptée pour deux classes. Les médecins inspecteurs doivent justifier du titre de docteur ; ils sont nommés par le préfet, d'après une liste de présentation dressée en nombre triple par les médecins de chaque circonscription. La nomination est faite pour trois ans. Les médecins inspecteurs reçoivent un traitement de 600 francs par an. Il a été ainsi créé dans le département de la Seine 114 places de médecins inspecteurs ; ils doivent visiter deux fois par mois toutes les écoles ou salles d'asile de leur circonscription. Après chaque inspection, et au plus tard dans un délai de vingt-quatre heures, le médecin inspecteur doit adresser au maire de l'arrondissement un bulletin destiné à faire connaître la situation sanitaire de l'établissement visité. Les maires des arrondissements font établir un relevé des propositions contenues dans les bulletins des médecins inspecteurs, et ils doivent saisir sans retard l'administration centrale de toutes celles qui leur paraîtraient prendre un caractère d'urgence ; ils réservent, pour les soumettre à un examen plus approfondi, et, au besoin, pour les communiquer à la délégation cantonale, celles qui, ne répondant pas à des nécessités pressantes, comporteraient une décision d'un caractère général, ou impliqueraient des remaniements importants dans l'aménagement des locaux. Les détails du service des médecins inspecteurs ont été fixés par un règlement spécial en date du 10 juillet 1879.

A Lyon, le service d'inspection médicale existe depuis le 1er janvier 1880. Les médecins sont nommés au concours ; la durée des fonctions est de six ans (non renouvelables), et le roulement est organisé de telle sorte qu'il y ait un concours tous les deux ans. Le premier concours a eu lieu en septembre 1879 pour six places, et deux places supplémentaires ont été créées après un an d'exercice. La ville de Lyon est donc partagée en huit circonscriptions d'inspection médicale : chacune d'elles comprend une douzaine d'écoles primaires, plus quatre à six salles d'asile. Les médecins inspecteurs doivent faire deux visites par mois dans les écoles, quatre visites par mois dans les salles d'asile. Chaque visite est suivie d'un rapport adressé à la mairie. Le traitement alloué aux inspecteurs est de 1 500 francs.

On pourra consulter, sur la question de l'inspection médicale des écoles, l'ouvrage de M. le Dr Riant sur *l'Hygiène scolaire* (Hachette et Cie, 4e édition, 1880), une brochure de M. le Dr Delvaille, de Bayonne, *l'Inspection médicale des écoles primaires*, 1880, et le rapport de M. le professeur Layet, de Bordeaux, sur les *Ecoles communales de la Gironde considérées au point de vue de l'hygiène*, 1882.

INSPECTRICES DES ÉCOLES MATERNELLES. — L'ordonnance du 22 décembre 1837 avait remis l'inspection des salles d'asile, aujourd'hui appelées écoles maternelles, à des *dames inspectrices*, à des *déléguées spéciales*, et à une *déléguée générale*. Les dames inspectrices étaient nommées par le préfet sur la présentation du maire ; il y en avait une pour chaque établissement ; leur mission était gratuite. Les déléguées spéciales étaient nommées par le recteur, et à Paris par le ministre ; elles étaient rétribuées sur les fonds départementaux ou communaux. La déléguée générale était nommée par le ministre, et rétribuée sur les fonds du ministère.

Le décret du 21 mars 1855, qui réorganisa les salles d'asile, porte ce qui suit : « Le ministre de l'instruction publique et des cultes peut, selon les besoins du service, déléguer pour l'inspection des salles d'asile, dans chaque académie, une dame rétribuée sur les fonds de l'Etat. Nulle ne peut être nommée déléguée spéciale si elle n'est pourvue d'un certificat d'aptitude. Le recteur de l'académie détermine l'ordre des tournées des dames déléguées spéciales et en règle l'itinéraire. Il transmet au ministre, avec son avis, les rapports généraux que les dames lui adressent. Le ministre place ces rapports sous les yeux du comité central de patronage. Les déléguées spéciales

correspondent directement avec les comités de patronage de leur circonscription, et envoient à chaque inspecteur d'académie un rapport spécial sur les salles d'asile du département (art. 17).

» Il y a près du comité central de patronage des salles d'asile deux déléguées générales rétribuées sur les fonds de l'Etat et nommées par le ministre de l'instruction publique. Les déléguées générales sont envoyées par le ministre partout où leur présence est jugée nécessaire; elles s'entendent avec les déléguées spéciales, et provoquent, s'il y a lieu, les réunions des comités locaux de patronage; elles rendent compte au ministre et au comité central, et ne décident rien par elles-mêmes » (art. 18).

Le nombre des déléguées générales fut porté à quatre par le décret du 20 février 1872, et un cinquième poste fut créé en 1878.

Un décret du 22 mars 1879 supprima les emplois de déléguées spéciales. Cette suppression était motivée en ces termes dans le rapport du ministre :

« Les déléguées générales, dans leurs tournées annuelles, aident les directrices des salles d'asile de leurs conseils, stimulent le zèle des autorités, propagent les bonnes méthodes, constatent et comparent les résultats obtenus. D'autre part, les comités locaux, composés de mères de famille, suivent dans le vif des détails journaliers l'application des principes qui doivent présider à la première éducation de l'enfance.

» Entre ces deux autorités, est-il nécessaire d'établir une déléguée spéciale pour chaque académie? L'expérience a été faite, et elle ne semble pas apporter de sérieux arguments en faveur de ce rouage intermédiaire. On comprendrait très bien l'utilité de placer à la tête de chaque département une inspectrice départementale qui aurait sur tout le personnel de son ressort une influence immédiate et constante. Mais le nombre et la nature des établissements à inspecter ne justifiant pas actuellement une aussi grande dépense, l'État s'est borné à établir une déléguée spéciale par académie... C'est en réalité une déléguée générale à poste fixe, chargée plusieurs années de suite d'un même groupe de départements. Il y a là une sorte de double emploi... Ces considérations m'ont convaincu des avantages que présenterait la suppression des déléguées spéciales et l'augmentation du nombre des déléguées générales. »

Ce même décret portait en conséquence à huit le nombre des déléguées générales, et fixait leur traitement à 5000 fr. pour celles de première classe, à 4000 et 4500 fr. pour celles de seconde classe, à 3000 et 3500 fr. pour celles de troisième classe.

Deux ans plus tard, vu le développement qu'annonçait devoir prendre l'institution des salles d'asile, transformées en *écoles maternelles*, l'administration jugea le moment venu de créer cette inspection départementale dont le rapport que nous venons de citer avait signalé l'utilité éventuelle. Tout le service de l'inspection des écoles maternelles reçut une nouvelle organisation par le décret du 2 août 1881. Aux termes de ce décret, cette inspection est exercée :

1° Par des *inspectrices générales* (les anciennes déléguées générales);

2° Par des *inspectrices départementales*.

Les inspectrices générales et départementales sont nommées par le ministre.

Nulle ne peut être nommée inspectrice générale sans avoir au moins trente-cinq ans d'âge et cinq ans de service dans l'enseignement public ou libre, et sans être pourvue : 1° du brevet supérieur; 2° du certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles; 3° du certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles.

Une inspectrice générale fait partie du Comité consultatif de l'enseignement primaire au ministère de l'instruction publique.

Nulle ne peut être nommée inspectrice départementale sans avoir trente ans d'âge et trois ans de service dans l'enseignement public ou libre, et sans être pourvue : 1° du brevet supérieur ou, à son défaut, du brevet élémentaire complété par le certificat d'aptitude pédagogique; 2° du certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles; 3° du certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles.

Les inspectrices départementales visitent deux fois par an, au moins, les écoles maternelles de leur ressort et adressent à l'inspecteur d'académie un rapport spécial sur chaque école, à la suite de chaque inspection.

Elles donnent leur avis sur la nomination et la révocation des directrices et sous-directrices d'écoles maternelles publiques, ainsi que sur les récompenses qui peuvent leur être accordées.

L'inspection des écoles maternelles libres porte sur la morale, l'hygiène et la salubrité. Elle ne peut porter sur l'enseignement que pour vérifier s'il n'est pas contraire à la morale, à la constitution et aux lois.

Les aspirantes au certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles doivent :

1° Etre âgées de vingt-cinq ans au 1er janvier de l'année où a lieu l'examen ;

2° Justifier de trois ans au moins de service dans l'enseignement public ou libre ;

3° Être pourvues, indépendamment du certificat d'aptitude à la direction d'une école maternelle, soit du brevet supérieur, soit du brevet élémentaire complété par le certificat d'aptitude pédagogique.

L'examen se compose de trois sortes d'épreuves :

Epreuve écrite. — Un sujet de pédagogie appliquée aux écoles maternelles. — Trois heures sont accordées pour cette composition.

Epreuve orale. — Questions, tirées au sort, sur la législation et l'administration des écoles maternelles. La durée de l'épreuve ne dépasse pas une demi-heure. — Une demi-heure de préparation est accordée aux aspirantes. Elles ne devront avoir aucun livre.

Epreuve pratique. — Inspection d'une école maternelle et rapport oral sur cette inspection.

Toutes les épreuves ont lieu à Paris. (Arrêté du 27 juillet 1882.)

Il n'y a eu jusqu'à ce jour que deux sessions de ce nouvel examen ; et déjà les critiques auxquelles il peut prêter se sont vivement exprimées. Le rapport de la commission à la suite de la session d'octobre 1882, présenté par le président, M. Pécaut, signale l'insuffisance des garanties qu'offrirait l'examen s'il était maintenu dans sa forme actuelle. A supposer que l'emploi spécial d'inspectrice des écoles maternelles doive subsister comme fonction distincte, la première condition à remplir serait d'en relever le caractère et d'en mieux assurer l'autorité en rompant décidément avec l'absurde préjugé qui porte à croire que, pour le gouvernement des petits enfants et des écoles qui les reçoivent, il faut de moindres qualités et des aptitudes inférieures. « Le temps approche, dit M. Pécaut, où nos institutrices, même les meilleures, que dis-je, surtout les meilleures, loin de croire déroger en s'appliquant à cette œuvre si délicate de l'éducation de la première enfance, voudront y consacrer quelques années de leur jeunesse. La loi a préparé de loin ce changement dans nos mœurs scolaires en assimilant dès à présent les directrices et les adjointes brevetées d'écoles maternelles aux directrices et aux adjointes d'écoles primaires. » Par une conséquence toute naturelle, on devra demander aux

inspectrices de ces établissements, non pas seulement les quelques connaissances superficielles et improvisées de pédagogie et d'administration que comportent les épreuves aujourd'hui exigées, mais une solide culture préalable, un fonds d'études générales, en un mot une instruction égale ou analogue à celle qui est requise des professeurs et des directrices d'école normale.

Mais par cela même que ce personnel d'inspectrices des écoles maternelles sera devenu un personnel d'élite présentant à un si haut degré la réunion de tant de qualités rares du cœur et de l'esprit, il n'y aura plus de raison pour limiter son action aux seules écoles maternelles. Quoi de plus naturel alors que d'acquiescer à ce qui a toujours été la secrète ambition des anciennes déléguées? Toutes rêvaient d'être chargées de l'inspection des écoles primaires, et même des écoles normales de filles. A plusieurs reprises, des arrêtés et des circulaires ont dû réprimer ce besoin d'extension de leurs attributions réglementaires. On n'aura plus à s'y opposer quand les titres et la valeur propre du nouveau personnel lui donneront le surcroît d'autorité nécessaire; de sorte que, soit par cette voie, soit par une voie plus courte si le Parlement crée d'emblée des inspectrices primaires *, il est dans les vraisemblances de la situation de voir disparaître l'inspection spéciale des écoles maternelles.

INSPECTRICES PRIMAIRES. — Le principe de l'inspection féminine dans les écoles de filles n'est pas nouveau dans notre législation, mais il n'y a reçu jusqu'à présent qu'une application intentionnellement très limitée. Le décret du 31 décembre 1853, tout en soumettant les « écoles communales ou libres de filles, quant à l'inspection et à la surveillance en ce qui concerne l'externat, aux autorités instituées par les art. 18 et 20 de la loi du 15 mars 1850, » ajoutait cependant (art. 11) : « Le recteur (c'est depuis 1854 le préfet) délègue lorsqu'il y a lieu des dames pour inspecter aux termes des articles 50 et 53 de la loi du 15 mars 1850 l'intérieur des pensionnats tenus par des institutrices laïques. » Quant aux pensionnats tenus par « des associations religieuses cloîtrées ou non cloîtrées », l'inspection en est confiée par l'art. 12 du même décret à « des ecclésiastiques nommés par le ministre de l'instruction publique sur la présentation de l'évêque diocésain ». Les écoles congréganistes de filles ayant été jusqu'à nos jours de beaucoup les plus nombreuses et ayant représenté longtemps aux yeux de l'opinion régnante la forme essentielle et normale de l'enseignement des filles, les emplois d'inspectrices sont restés presque inconnus, sauf dans de très grands centres où l'administration soit municipale, soit préfectorale a cru devoir les instituer pour la surveillance des pensionnats laïques. Le département de la Seine a été le premier et longtemps le seul à entretenir des inspectrices des pensionnats, auxquelles se sont ajoutées des inspectrices du matériel des écoles, des inspectrices spéciales du chant, du dessin, de la couture, de la gymnastique, etc., la plupart employées ou déléguées à titre municipal. Ces emplois spéciaux ne se sont pas confondus avec ceux des déléguées des salles d'asile ou inspectrices des écoles maternelles, qui ont reçu une existence légale.

A mesure que l'enseignement laïque des filles s'est relevé dans notre pays, et bien qu'il soit encore loin d'avoir atteint son développement normal, on s'est préoccupé de la question de savoir si la direction et l'impulsion à donner à ce nombreux personnel féminin ne devrait pas être confiée à des femmes.

Théoriquement, on ne voit pas pourquoi ce serait nécessairement à des inspecteurs hommes que devrait appartenir à tout jamais le contrôle de l'enseignement des filles. En supposant que des femmes se présentent aux examens du certificat d'aptitude à l'inspection primaire, on ne voit pas de quel droit ce titre, si elles le conquièrent à l'examen, pourrait leur être refusé. On voit au contraire très aisément, et sans qu'il soit besoin d'insister, qu'il y a dans la surveillance d'un personnel féminin, dans l'examen de certaines questions touchant à la tenue des écoles, dans la conduite de certaines enquêtes disciplinaires, une foule de circonstances délicates où un inspecteur est fort mal à sa place et où ce qu'il peut faire de mieux est de s'abstenir et de se taire. De là l'idée toute simple et si difficile à combattre de créer des inspectrices primaires.

On y a opposé des difficultés pratiques qui, pour être réelles, ne sont peut-être pas insurmontables : d'abord et essentiellement, la nouveauté de l'institution qui effraie, ou du moins qui surprend et alarme; on se demande comment se ferait le départ des attributions entre l'inspecteur de l'arrondissement et l'inspectrice, si elle existait à côté de lui au même titre que lui ; comment ils se mettraient d'accord pour les méthodes, la direction pédagogique, les conseils relatifs à l'enseignement, et mille autres détails. On s'inquiète aussi des difficultés matérielles et des scrupules de convenance auxquels pourrait donner lieu cette vie nécessairement ambulante d'une femme obligée à de continuelles allées et venues dans toute une circonscription rurale. On prétend enfin qu'à en juger par les exemples qu'ont pu fournir les rares fonctions administratives où des femmes ont été admises, il leur est en général plus difficile qu'aux hommes de garder un certain degré d'impartialité, de calme, de mesure, de patience; de se défendre contre l'influence d'idées préconçues ou de prédilections involontaires, d'éviter les conflits et de porter en tout la largeur de vues et l'esprit de concession qui est l'âme même de la vie administrative. La plupart de ces objections sont susceptibles d'être levées dès qu'on le voudra sérieusement. Quant à tous les arguments qu'on peut être tenté de tirer des insuccès de telle ou telle expérience faite jusqu'ici, nous croyons qu'il faut les récuser absolument : il ne faut pas juger de ce que serait un personnel nombreux et largement recruté d'après des règles précises, à la lumière des concours et des examens publics, par ce qu'ont pu être les très rares personnes qu'une administration préfectorale ou municipale chargeait, sans aucun titre de capacité, d'une inspection mal définie, mal comprise, à peine prise au sérieux par celles mêmes qui l'exerçaient, et considérée par tous les autres comme une sorte de sinécure déguisant une faveur. Bien que cela puisse paraître un paradoxe, il est plus facile d'organiser d'une manière irréprochable et vraiment efficace un service de cent ou cent cinquante inspectrices tirant leurs droits de l'examen et leur mandat de la loi, qu'un cadre flottant d'une dizaine de déléguées prises au choix, sans titres publics et sans mission bien déterminée.

Ce sont, semble-t-il, ces considérations qui ont prévalu dans ces derniers temps et qui finiront par l'emporter en France au sein du Parlement. Il n'est pas impossible que notre pays ait l'honneur d'être le premier à constituer d'une façon complète et générale ce personnel féminin de l'inspection primaire des écoles. La grande commission de l'enseignement primaire, présidée par M. Paul Bert, en avait admis le principe dans ses premiers rapports de 1876 à 1879. Depuis, l'idée s'est précisée, et la proposition de loi sur l'organisation de l'enseignement primaire, présentée à la Chambre des députés le 7 février 1882 par M. Paul Bert, prévoit la création d'*inspectrices primaires*. La

commission chargée d'examiner cette proposition et le projet de loi de M. Jules Ferry, déposé peu de jours avant, s'est montrée favorable à cette nouvelle création. Le projet de la commission dit, à l'article 57 : « Il y a dans chaque département au moins une inspectrice primaire, que le directeur * départemental emploiera quand et comme il le jugera utile à l'inspection des pensionnats et des écoles de filles. Les emplois d'inspectrice départementale des salles d'asile sont supprimés. »

Dans son rapport, la commission motive de la manière suivante le contenu de cet article : « La seule innovation importante, relativement à l'inspection primaire, est la création, dans chaque département, d'une place au moins d'inspectrice primaire. Nous ne pouvions penser à placer à côté de chaque inspecteur une inspectrice. Sans parler des tiraillements qui ne pourraient manquer de surgir, l'inspection est un rude métier, où il faut savoir braver le mauvais temps, les accidents d'un voyage à pied, à cheval, dans des voitures publiques. Il n'en est pas moins vrai qu'une inspectrice placée sous la direction et à la disposition du directeur départemental lui rendra de grands services, et pour l'inspection des pensionnats de filles, et pour certaines enquêtes délicates. »

Ces nouvelles inspectrices seraient soumises, dans le projet de la commission, aux mêmes conditions de nomination que les inspecteurs primaires (trente ans d'âge et la possession du certificat d'aptitude) ; elles seraient, comme ces derniers, divisées en trois classes pour le traitement.

INSTINCT. — V. le même mot dans la IIe Partie.

INSTITUT NATIONAL. — Il existait en France, avant la Révolution, six académies ayant leur siège à Paris : l'*Académie française*, fondée par Richelieu en 1635 ; l'*Académie de peinture et sculpture*, fondée par Mazarin en 1648 ; l'*Académie des inscriptions et belles-lettres*, fondée par Colbert en 1664 ; l'*Académie des sciences*, fondée par Colbert en 1666 ; l'*Académie de musique*, fondée la même année ; et l'*Académie d'architecture*, fondée en 1671.

Dans son rapport sur l'instruction publique présenté au nom du Comité de constitution (10 septembre 1791), Talleyrand proposa à la Constituante de supprimer les Académies existantes et de les remplacer par un grand Institut national. Voici les passages principaux de son projet de décret :

« 1. Les Académies et sociétés savantes entretenues aux frais du Trésor public, les chaires établies à Paris au Jardin du roi, au Collège royal, à celui de Navarre, à l'Hôtel des Monnaies, au Louvre, au Collège des Quatre-Nations, pour l'enseignement de la littérature, des mathématiques, de la chimie et de quelques parties de la physique, de l'histoire naturelle, et de la médecine seront supprimées, et il y sera suppléé comme il suit.

» 2. Il sera établi à Paris un grand Institut, qui sera destiné au perfectionnement des lettres, des sciences et des arts.

» 3. Cet Institut sera composé de l'élite des hommes reconnus pour être les plus distingués dans tous les genres de savoir, et dont les uns se réuniront à des jours marqués pour conférer ensemble sur la manière de hâter les progrès de leurs travaux, tandis que les autres enseigneront ces divers arts et sciences à ceux qui désireront s'instruire dans ce que ces connaissances offrent de plus difficile et de plus élevé.

» 4. L'Institut national sera divisé en deux grandes sections dont chacune sera composée de dix classes.

» 5. L'une de ces sections, qui sera celle des sciences philosophiques, des belles-lettres et des beaux-arts, comprendra : 1° la morale ; 2° la science des gouvernements ; 3° l'histoire et les langues anciennes et les antiquités ; 4° l'histoire et les langues modernes ; 5° la grammaire ; 6° l'éloquence et la poésie ; 7° la peinture et la sculpture ; 8° l'architecture décorative ; 9° la musique ; 10° l'art de la déclamation.

» 6. L'autre section, qui sera celle des sciences mathématiques et physiques et des arts, comprendra : 1° les mathématiques et la mécanique ; 2° la physique ; 3° l'astronomie ; 4° la chimie et la minéralogie ; 5° la zoologie et l'anatomie ; 6° la botanique ; 7° l'agriculture ; 8° l'art de guérir ; 9° l'architecture sous le rapport de la construction ; 10° les arts.

» ... 16. Le nombre des membres de chaque division ou classe de l'Institut sera fixé comme il suit :

» La première division, formée des six premières classes de la section des sciences philosophiques, belles-lettres et beaux-arts, sera composée de 64 membres, savoir : de 8 pour la classe de morale ; de 8 pour celle de la science des gouvernements ; de 12 pour la classe d'histoire et des langues anciennes et des antiquités ; de 12 pour celle de l'histoire et des langues modernes ; de 8 pour la classe de grammaire ; et de 16 pour celle d'éloquence et de poésie.

» La seconde division, formée des six premières classes de la section des sciences mathématiques et physiques et des arts, sera également composée de 64 membres, savoir : de 16 pour la classe de mathématiques et de mécanique ; de 8 pour celle de physique ; de 8 pour celle d'astronomie ; de 12 pour la classe de chimie et de minéralogie ; de 12 pour la classe de zoologie et d'anatomie ; et de 8 pour celle de botanique.

» La classe d'agriculture sera composée de 60 membres.

» La classe de l'art de guérir sera composée des personnes les plus habiles dans les différentes partie de ces arts, c'est-à-dire dans la médecine, dans la chirurgie, dans la pharmacie, et dans l'art vétérinaire ; elle sera formée de 60 membres. »

(Le projet de décret n'indique pas le nombre des membres des quatre dernières classes de la première section, peinture et sculpture, architecture décorative, musique, art de la déclamation, ni des deux dernières classes de la deuxième section, architecture sous le rapport de la construction, et arts).

« ... 22. Les chaires annexées à l'Institut national pour l'enseignement de ce qu'il y a de plus transcendant et de plus élevé dans les connaissances humaines seront les suivantes :

» 1° Pour la logique, la morale et la science des gouvernements, deux chaires ;

» 2° Pour l'histoire et les langues anciennes et pour les antiquités, deux chaires ;

» 3° Pour l'histoire et les langues modernes, pour l'histoire de France, pour l'étude des titres, diplômes et médailles, deux chaires ;

» 4° Pour la grammaire, une chaire ;

» 5° Pour l'instruction des sourds et muets, une chaire ;

» 6° Pour celle des aveugles, une chaire ;

» 7° Pour l'éloquence et la poésie, deux chaires ;

» 8° Pour les mathématiques et la mécanique considérées dans toute leur étendue, trois chaires ;

» 9° Pour la physique expérimentale, une chaire ;

» 10° Pour l'astronomie, une chaire ;

» 11° Pour la chimie, la minéralogie, la métallurgie et la chimie des arts, deux chaires ;

» 12° Pour la géographie souterraine, etc., une chaire ;

» 13° Pour la zoologie, c'est-à-dire pour la con

naissance de toutes les classes d'animaux, trois chaires;

» 14° Pour l'anatomie humaine et comparée, pour la physiologie expérimentale, deux chaires;

» 15° Pour la botanique, une chaire;

» 16° Pour l'agriculture, c'est-à-dire pour l'économie rurale et domestique et pour la botanique des arts, deux chaires;

» 17° Pour l'enseignement de ce qui concerne: 1° la nature et le traitement des épidémies; 2° les épizooties; 3° les divers objets de salubrité publique, trois chaires;

» 18° Pour l'enseignement des beaux-arts et des arts mécaniques, dont les écoles seront annexées à l'Institut, un nombre de chaires indéterminé.

» ... 30. A l'Institut national seront annexés tous les établissements publics relatifs aux lettres, aux sciences et aux arts; ainsi toutes les bibliothèques publiques, le Muséum, les diverses collections de machines, d'instruments de physique et d'astronomie, de chirurgie, de matière médicale, de médailles, de statues, de tableaux, les jardins de botanique, etc., lesquels sont dans le domaine de la nation, seront attachés à cet Institut, lequel n'appartenant lui-même à aucun département, mais étant un centre unique d'émulation et de travail, ne sera occupé que du soin de recueillir et de répandre sur toutes les parties de l'empire les connaissances utiles à la culture des arts et au perfectionnement de l'esprit. »

L'Institut tel que le concevait Talleyrand était donc à la fois une académie et une école, et toutes les connaissances humaines devaient y être représentées.

Le plan de Condorcet, présenté à la Législative en avril 1792, modifia le projet de Talleyrand sur plusieurs points essentiels. L'Institut, qui prenait le nom de *Société nationale des sciences et arts*, était divisé en quatre classes: sciences mathématiques et physiques, sciences morales et politiques, applications des sciences aux arts, littérature et beaux-arts. Ces classes se subdivisaient en sections de la manière suivante:

Sciences mathématiques et physiques: 1° Analyse mathématique, 16 membres; 2° Mécanique rationnelle, astronomie, 16 membres; 3° Physique, 16 membres; 4° Chimie et minéralogie, 16 membres; 5° Botanique et physique végétale, 16 membres; 6° Zoologie et anatomie, 16 membres.

Sciences morales et politiques: 1° Métaphysique et théorie des sentiments moraux, 12 membres; 2° Droit naturel, droit des gens et science sociale, 12 membres; 3° Droit public et législation, 12 membres; 4° Economie politique, 12 membres; 5° Histoire, 12 membres.

Applications des sciences aux arts: 1° Physique médicale et chirurgie, 24 membres; 2° Hygiène, 12 membres; 3° Art vétérinaire, 12 membres; 4° Agriculture et économie rurale, 24 membres; 5° Art des constructions, 12 membres; 6° Hydraulique, 12 membres; 7° Navigation, 12 membres; 8° Machines et instruments, 12 membres; 9° Arts mécaniques, 12 membres; 10° Arts chimiques, 12 membres.

Littérature et beaux-arts: 1° Grammaire et critique, 16 membres; 2° Langues, 16 membres; 3° Eloquence et poésie, 16 membres; 4° Antiquités et monuments, 16 membres; 5° Peinture, sculpture, architecture, 16 membres; 6° Musique et déclamation, 8 membres.

La Société devait s'adjoindre en outre 30 membres étrangers.

Les attributions de la Société nationale des sciences et des arts devaient être: 1° de surveiller et diriger l'instruction générale; 2° de contribuer au perfectionnement et à la simplification de l'enseignement; 3° de reculer, par des découvertes, les limites des sciences et des arts; 4° de correspondre avec les sociétés savantes étrangères, pour enrichir la France des découvertes des autres nations.

Comme autorité supérieure chargée de l'administration générale de l'instruction publique, la Société nationale devait élire chaque année dans son sein douze personnes (trois pour chacune de classes) pour former le directoire d'instruction. Chaque classe de la Société nationale devait élire les professeurs de lycées de la classe correspondante; ceux-ci à leur tour devaient élire les professeurs des instituts, et à ces derniers devait appartenir la nomination des instituteurs des écoles secondaires et primaires.

Avec Condorcet, l'Institut, sous le nom de Société nationale des sciences et arts, devenait donc un véritable ministère de l'instruction publique.

Les plans de Talleyrand et de Condorcet demeurèrent à l'état de simples projets. C'est à la Convention qu'il était réservé de réaliser, en lui donnant une forme nouvelle, et en négligeant les parties reconnues inexécutables de ces deux projets, l'idée présentée à la Constituante et à la Législative.

Le 8 août 1793, la Convention votait le décret suivant: « Toutes les Académies et sociétés littéraires, patentées ou dotées par la nation, sont supprimées. » C'était le premier pas dans la voie nouvelle, c'était la reproduction du premier article du projet de Talleyrand. Grégoire, le rapporteur du décret, avait proposé d'ajouter: « La Convention nationale charge son Comité d'instruction publique de lui présenter incessamment un plan d'organisation d'une société destinée à l'avancement des sciences et des arts. » Mais la Convention ajourna toute décision sur ce sujet.

Deux ans plus tard, Boissy d'Anglas, rapporteur de la Commission des Onze, chargée de rédiger un nouveau projet de constitution, disait à la Convention (5 messidor an III): « Nous vous proposons de créer un Institut national, qui puisse offrir, dans ses diverses parties, toutes les branches de l'enseignement public, et, dans son ensemble, le plus haut degré de la science humaine; il faut que tout ce que les hommes savent y soit enseigné dans la plus haute perfection; il faut que tout homme y puisse apprendre à faire ce que tous les hommes de tous les pays, embrasés du feu du génie, ont fait et peuvent faire encore; il faut que cet établissement honore, non la France seule, mais l'humanité tout entière, en l'étonnant par le spectacle de sa puissance et le développement de sa force. » Boissy d'Anglas, on le voit, à l'exemple de Talleyrand, concevait l'Institut comme un corps enseignant. Mais cette manière de voir ne prévalut pas.

La Constitution de l'an III, votée le 5 fructidor, compléta ce que le décret du 8 août 1793 avait commencé. Ce fut elle qui créa l'Institut national. On y lit, à l'article 298: « Il y a pour toute la République un Institut national chargé de recueillir les découvertes, de perfectionner les arts et les sciences. »

Restait à organiser cette nouvelle création. Ce fut l'œuvre du décret du 3 brumaire an IV, dont le rapporteur fut Daunou. Voici le texte du titre IV de ce décret, consacré à l'Institut:

« Titre IV. — *Institut national des sciences et des arts.*

» Art. 1er. — L'Institut national des sciences et des arts appartient à toute la République; il est fixé à Paris. Il est destiné: 1° à perfectionner les sciences et les arts par des recherches non interrompues, par la publication des découvertes, par la correspondance avec les sociétés savantes et étrangères; 2° à suivre, conformément aux lois et arrêtés du Directoire exécutif, les travaux scienti

fiques et littéraires qui auront pour objet l'utilité générale et la gloire de la République.

» Art. 2. — Il est composé de membres résidant à Paris et d'un nombre égal d'associés répandus dans les différentes parties de la République. Il s'associe des savants étrangers, dont le nombre est de vingt-quatre, huit par chacune des trois classes.

» Art. 3. — Il est divisé en trois classes, et chaque classe en plusieurs sections conformément au tableau suivant :

Classes et sections.

Ire CLASSE

Sciences physiques et mathématiques.

	Membres à Paris.	Associés dans les départements.
1. Mathématiques	6	6
2. Arts mécaniques	6	6
3. Astronomie	6	6
4. Physique expérimentale	6	6
5. Chimie	6	6
6. Histoire naturelle et minéralogie.	6	6
7. Botanique et physique végétale.	6	6
8. Anatomie et zoologie	6	6
9. Médecine et chirurgie	6	6
10. Economie rurale et art vétérinaire.	6	6
	60	60

IIe CLASSE

Sciences morales et politiques.

1. Analyse des sensations et des idées	6	6
2. Morale	6	6
3. Science sociale et législation	6	6
4. Economie politique	6	6
5. Histoire	6	6
6. Géographie	6	6
	36	36

IIIe CLASSE

Littérature et beaux-arts.

1. Grammaire	6	6
2. Langues anciennes	6	6
3. Poésie	6	6
4. Antiquités et monuments	6	6
5. Peinture	6	6
6. Sculpture	6	6
7. Architecture	6	6
8. Musique et déclamation	6	6
	48	48

» Art. 4. — Chaque classe de l'Institut a un local où elle s'assemble en particulier.

» Aucun membre ne peut appartenir à deux classes différentes ; mais il peut assister aux séances et concourir aux travaux d'une autre classe.

» Art. 5. — Chaque classe de l'Institut publiera tous les ans ses découvertes et ses travaux.

» Art. 6. — L'Institut national aura quatre séances publiques par an. Les trois classes seront réunies dans ces séances.

» Il rendra compte, tous les ans, au Corps Législatif, des progrès des sciences et des travaux de chacune de ses classes.

» Art. 7. — L'Institut publiera tous les ans, à une époque fixe, les programmes des prix que chaque classe devra distribuer.

» Art. 8. — Le Corps Législatif fixera tous les ans, sur l'état formé par le Directoire exécutif, une somme pour les travaux et l'entretien de l'Institut national des sciences et des arts.

» Art. 9. — Pour la formation de l'Institut national, le Directoire exécutif nommera quarante-huit membres qui éliront les quatre-vingt-seize autres.

» Les cent quarante-quatre membres réunis nommeront les associés.

» Art. 10. — L'Institut une fois organisé, les nominations aux places vacantes seront faites par l'Institut, sur une liste au moins triple présentée par la classe où une place aura vaqué.

» Il en sera de même pour la nomination des associés, soit français, soit étrangers.

» Art. 11. — Chaque classe de l'Institut aura dans son local une collection des productions de la nature et des arts, ainsi qu'une bibliothèque relative aux sciences ou aux arts dont elle s'occupe.

» Art. 12. — Les règlements relatifs à la tenue des séances et aux travaux de l'Institut seront rédigés par l'Institut lui-même et présentés au Corps législatif, qui les examinera dans la forme ordinaire de toutes les propositions qui doivent être transformées en lois. »

Le règlement de l'Institut, rédigé et délibéré selon les formes indiquées à l'article ci-dessus, fut fixé par la loi du 15 germinal an IV.

En 1803, Bonaparte, qui, à la veille de se faire empereur, cherchait à restaurer dans tous les domaines l'ancien ordre de choses, imposa à l'Institut une organisation nouvelle. Il supprima la classe des sciences morales et politiques, presque entièrement composée d'hommes attachés aux libertés républicaines et hostiles à son gouvernement, et rétablit l'Académie française et l'Académie des inscriptions et belles-lettres, sous les noms de classe de la langue et de la littérature française et de classe d'histoire et de littérature ancienne (Décret du 3 pluviôse an XI). L'Institut eut donc désormais quatre classes au lieu de trois. La première classe, qui garda le nom de classe des sciences physiques et mathématiques, se composa des dix sections instituées par le décret du 3 brumaire an IV, d'une section nouvelle de géographie et navigation, et de huit associés étrangers ; il y eut en outre, pour cette classe, deux secrétaires perpétuels, ne faisant pas partie d'une section spéciale. La seconde classe (ancienne Académie française) fut composée de quarante membres. La troisième classe (ancienne Académie des inscriptions et belles-lettres) fut composée de quarante membres et de huit associés étrangers. La quatrième classe reçut le nom de classe des beaux-arts ; elle fut composée de vingt-huit membres répartis en cinq sections : peinture, sculpture, architecture, gravure, et musique, et de huit associés étrangers.

Louis XVIII maintint l'organisation établie par le décret de 1803 : il se contenta de substituer les anciennes appellations monarchiques aux noms qu'avaient portés jusque-là les quatre classes. « Nous avons vu avec une vive satisfaction, dit le préambule de l'ordonnance du 21 mars 1816, la considération et la renommée que l'Institut a méritées en Europe. Aussitôt que la divine Providence nous a rappelé sur le trône de nos pères, notre intention a été de maintenir et de protéger cette savante compagnie ; mais nous avons jugé convenable de rendre à chacune de ses classes son nom primitif, afin de rattacher leur gloire passée à celle qu'elles ont acquise et afin de rappeler à la fois ce qu'elles ont pu faire dans des temps difficiles et ce que nous pouvons en attendre dans des jours plus heureux. » En conséquence, l'article 1er de l'ordonnance porte :

« L'Institut sera composé de quatre Académies, dénommées ainsi qu'il suit et selon l'ordre de leur fondation, savoir :

» L'Académie française ;

» L'Académie royale des inscriptions et belles-lettres ;

» L'Académie royale des sciences ;

» L'Académie royale des beaux-arts. »

Le gouvernement de Juillet conserva ces quatre Académies, et leur en adjoignit une cinquième en

rétablissant l'ancienne classe des sciences morales et politiques, arbitrairement supprimée en 1803. L'ordonnance du 26 octobre 1832 annonça cette mesure en ces termes :

« L'ancienne classe des sciences morales et politiques est et demeure rétablie dans le sein de l'Institut royal de France, sous le titre d'Académie des sciences morales et politiques. » — Le nombre des membres de cette Académie fut fixé à trente.

A partir de cette époque, l'Institut a subi encore diverses modifications de détail, mais il est resté formé de la réunion des cinq Académies, dont nous allons indiquer l'organisation actuelle.

L'Académie française se compose de quarante membres. Elle élit dans son sein un directeur et un secrétaire perpétuel. Elle n'a pas d'académiciens libres, de correspondants, ni d'associés étrangers.

L'Académie des inscriptions et belles-lettres se compose de quarante membres, auxquels s'ajoutent dix académiciens libres, huit associés étrangers, et cinquante correspondants. Elle élit dans son sein un secrétaire perpétuel.

L'Académie des sciences comprend deux divisions, celle des sciences mathématiques et celle des sciences physiques. La division des sciences mathématiques se compose de cinq sections comptant chacune six membres : géométrie, mécanique, astronomie, géographie et navigation, physique générale ; la division des sciences physiques se compose de six sections, comptant chacune six membres : chimie, minéralogie, botanique, économie rurale, anatomie et zoologie, médecine et chirurgie. Aux soixante-six académiciens répartis dans ces onze sections s'ajoutent deux secrétaires perpétuels qui ne font partie d'aucune section, l'un pour les sciences mathématiques, l'autre pour les sciences physiques, dix académiciens libres, huit associés étrangers, et cent correspondants.

L'Académie des beaux-arts se compose de cinq sections : peinture (quatorze membres), sculpture (huit membres), architecture (huit membres), gravure (quatre membres), composition musicale (six membres). Elle comprend, en outre, un secrétaire perpétuel, qui ne fait partie d'aucune section, dix académiciens libres, dix associés étrangers, et cinquante correspondants.

L'Académie des sciences morales et politiques se compose de cinq sections comptant chacune huit membres : philosophie ; morale ; législation, droit public et jurisprudence ; économie politique et finances, statistique ; histoire générale et philosophique. A ces quarante membres s'ajoutent six académiciens libres, six associés étrangers, et quarante-huit correspondants. Elle élit dans son sein un secrétaire perpétuel.

INSTITUT DES JEUNES FRANÇAIS. — V. *Bourdon* (*Léonard*) et *Crouzet*.

INSTITUT NATIONAL AGRONOMIQUE. — V. *Ecoles du gouvernement* et *Agriculture* (*Enseignement de l'*), p. 36.

INSTITUTEUR, INSTITUTRICE. — Notre langue employait autrefois, à l'imitation du latin, le mot d'*institution* dans un sens équivalent à celui que nous donnons aujourd'hui au mot *éducation*. Tout le monde connaît le chapitre célèbre que Montaigne a intitulé *De l'institution des enfants* (*Essais*, liv. I, chap. XXV). Le verbe *instituer* signifiait élever, éduquer ; on lit dans Rabelais : « Comment Gargantua feut *institué* par un sophiste ès-lettres latines ; — Comment Gargantua feut *institué* par Ponocrates en telle discipline qu'il ne perdoit heure du jour. » Sans prétendre épuiser les exemples connus, nous citerons encore, au XVIe siècle, la traduction du livre latin de Vivès, *De institutione christianæ feminæ* (1538), publiée à Lyon sans date sous le titre d'*Institution de la femme chrétienne, tant en son enfance que mariage et viduité ;* au XVIIe siècle une phrase de Descartes : « La bonne *institution* sert beaucoup pour corriger les défauts de la naissance », et au XVIIIe ces passages de La Chalotais (1763) : « Si l'humanité est susceptible d'un certain point de perfection, c'est par l'*institution* qu'elle peut y arriver... Nier la force de l'éducation, c'est nier contre l'expérience la force des habitudes. Que ne pourrait point une *institution* formée par les lois et dirigée par des exemples ! »

Il semblerait que des mots *instituer* et *institution* on eût dû former de bonne heure celui d'*instituteur*. Cependant ce dernier terme ne paraît pas avoir été employé avant la seconde moitié du XVIIIe siècle. Rabelais et Montaigne ne connaissent que les mots de *pédagogue*, *précepteur*, *régent*, ou *maître ;* Charron se sert du mot d'*instructeur ;* les mots usités au XVIIe siècle pour désigner les maîtres d'école sont ceux de *régent* *, *escollier*, *recteur* , *maître* * *écrivain*, et dans les provinces du Nord *coustre** ou *cuistre*. Rousseau, dans l'*Emile*, où il s'agit d'une éducation particulière, met en scène un *gouverneur*, qu'il appelle de ce nom plutôt que de celui de *précepteur*, « parce qu'il s'agit pour lui moins d'instruire que de conduire. »

Qui a le premier employé le mot d'*instituteur ?* Nous l'ignorons. Mme de Genlis s'en sert dans son roman pédagogique d'*Adèle et Théodore*, qui parut en 1782. On le rencontre aussi dans un ouvrage anonyme, publié la même année (*Essai sur l'éducation des hommes et particulièrement des princes par les femmes*, Amsterdam et Paris), et nous constatons qu'à ce moment le mot d'*institutrice* n'était pas encore usité, car l'auteur a recours à cette périphrase : la *femme-instituteur*. Ce qui est certain, c'est que ces deux termes n'ont été introduits définitivement dans l'usage courant et dans la langue officielle qu'après 1789. Les hommes de la Révolution avaient à cœur de relever devant l'opinion la mission des maîtres et des maîtresses chargés de l'éducation de l'enfance, et ce fut pour les honorer qu'aux termes anciens de *régent* et de *régente* ils substituèrent ceux d'*instituteur* et d'*institutrice*. Le premier document officiel relatif à l'instruction publique, le projet de décret annexé au rapport présenté par Talleyrand à la Constituante, le 10 septembre 1791, n'emploie que le mot *institutrice ;* le mot *instituteur* n'y figure pas encore : Talleyrand se sert du terme de *maître d'école primaire*. Mais un an plus tard, Condorcet présenta à son tour son plan à la Législative (20 et 21 avril 1792), et on y lit à l'art. 2 : « Les maîtres de ces écoles (primaires) s'appelleront *instituteurs*. »

Les autres langues ne possèdent pas l'équivalent exact de notre mot *instituteur*. L'allemand emploie le mot *Lehrer* (de *lehren*, enseigner), l'anglais le mot *teacher* (de *to teach*, enseigner) ; le terme consacré en Italie est *maestro elementare ;* en Espagne, *maestro de primera enseñanza ;* en Portugal, *professor ;* en Grèce, *didaskalos ;* en Hollande, *onderwijzer ;* en Danemark, *skolelærer ;* en Suède, *lärare ;* en Russie, *outchitel* (de *outchit*, enseigner).

Le Dictionnaire a retracé brièvement, à l'article *France* (pp. 1052-1054), l'histoire des maîtres d'école sous l'ancien régime ; on trouvera en outre des chapitres détachés de cette histoire dans les nombreux articles consacrés tant aux départements qu'aux anciennes provinces. Notre intention n'est donc pas de l'écrire ici une seconde fois. Quant aux améliorations apportées à la condition matérielle et à la position sociale des éducateurs de la jeunesse par la Révolution et par les régimes politiques qui, à des degrés divers, se sont inspirés de son esprit, elles sont indiquées sommairement dans l'article général *France*, et avec

plus de détails dans d'autres articles, parmi lesquels nous citerons *Convention*, *Directoire*, et les biographies des principaux ministres de l'instruction publique. On pourra étudier chacune des questions spéciales qui se rattachent à ce sujet dans les articles *Normales (écoles)*, *Brevet*, *Nomination*, *Traitements*, *Avancement*, *Incompatibilités*, *Règlements*, *Peines disciplinaires*, *Retraite (Pensions de)*, *Sociétés de secours mutuels*, etc., et dans ceux auxquels ils renvoient. Ces articles contiennent, en général, des indications sur la manière dont les problèmes relatifs à ces diverses questions ont été résolus dans les pays étrangers, sans préjudice des renseignements généraux donnés par les articles consacrés à chacun de ces pays.

Il nous reste à dire en peu de mots quelle est, aujourd'hui, en France et sous la constitution républicaine que notre pays s'est donnée, la situation des instituteurs et des institutrices de nos écoles publiques, quels sont les devoirs que leur mission leur impose et les services que la patrie attend d'eux.

Cette étude peut être faite au double point de vue de leur situation professionnelle et de leur situation sociale.

Au point de vue professionnel ou pédagogique, il est évident que la notion même des fonctions de l'instituteur est depuis quelques années en voie de se transformer profondément. Théoriquement, on pourrait même dire que la transformation est accomplie. Après avoir commencé il y a quelques siècles par être ce qu'on a appelé avec quelque brutalité, mais non sans justesse, le « manœuvre de l'alphabet », l'instructeur chargé d'apprendre le plus humble des arts, le maître de lecture et puis d'écriture, peu à peu l'instituteur a vu ses prérogatives s'étendre, ses attributions se relever, sa responsabilité croître. Le clergé, sans avoir l'intention de l'émanciper, a contribué pourtant à préparer son élévation en l'associant à l'instruction religieuse des enfants, en le prenant pour auxiliaire dans l'étude du catéchisme, dans la préparation ou l'accomplissement des devoirs religieux, dans les cérémonies du culte. A l'époque de la toute-puissance de l'Eglise, c'était être quelqu'un au village que d'être le secrétaire de M. le curé ; c'était surtout sortir du rôle un peu mesquin de magister que d'avoir à demi charge d'âmes et de coopérer, ne fût-ce que par l'explication littérale des mots ou la récitation machinale du catéchisme, à cette forme d'instruction à laquelle l'opinion attachait la principale importance. La force des choses a successivement étendu ce domaine de l'instituteur : à mesure que le programme de l'instruction primaire est devenu plus vaste, la tâche du maître et sa dignité ont grandi d'autant. L'établissement du suffrage universel, en obligeant à donner au futur électeur le minimum des connaissances nécessaires à tout citoyen, ouvrait presque inévitablement à l'instituteur des horizons nouveaux : il n'aurait plus seulement à instruire des écoliers, il allait préparer les jeunes générations, exercer une action directe sur leur esprit, sur leur caractère, sur leur future direction morale et même politique. Si ces perspectives nouvelles avaient un instant, comme on l'a prétendu, surexcité l'ambition des instituteurs et fait naître chez quelques-uns d'entre eux des illusions ou des prétentions exagérées, la réaction de 1850 et le second empire se sont chargés d'y mettre ordre, et au-delà. Il suffit de relire les règlements scolaires de 1852 et des années suivantes pour voir avec quelle dureté on ramenait les instituteurs au sentiment de la réalité, c'est-à-dire de la servitude. Il faut arriver jusqu'à M. Duruy pour leur entendre adresser quelques paroles viriles et pour les voir commencer à relever la tête. La République, après de longues années de tâtonnement, maîtresse enfin de ses destinées, n'a pas eu de plus pressant souci que de reprendre la tradition libérale et de rendre à l'instituteur le rôle que lui assigne la constitution de l'école moderne. C'est M. Ferry qui, ministre de l'instruction publique, a dit le premier publiquement et officiellement ce que devait être, ce qu'est désormais, en principe, l'instituteur français : un « éducateur », l'éducateur laïque par excellence, celui qui, dans chaque commune, représente non pas tel parti dominant, non pas telle opinion ou telle croyance, mais la société elle-même en tant qu'elle s'occupe de préparer ses enfants pour l'avenir, en tant qu'elle les veut intelligents, instruits, libres, égaux et mûrs pour la vie civique. Les deux discours de M. Jules Ferry aux congrès pédagogiques de 1880 et 1881 ont à cet égard une importance historique, car c'est là que se trouve le commentaire autorisé des lois et des règlements nouveaux, et l'exposé sans détour ni réticence du programme que le ministre résume lui-même par cette formule : « la transformation de l'instituteur en éducateur. » Les lois du 16 juin 1881 et du 28 mars 1882, en faisant de l'instruction primaire un service public dans toute la force du terme, en la rendant gratuite, obligatoire et laïque, ont consommé cette révolution : le maître d'école d'autrefois est devenu l'instituteur au sens moderne, du moment qu'à tous ses enseignements anciens et quelque peu mécaniques s'ajoute aujourd'hui cet enseignement bien autrement délicat, cet enseignement qui ne peut être que personnel et n'a de valeur que celle que l'homme même lui donne, l'enseignement de la morale. Si l'on remarque que ce maître, à qui M. Duruy disait en vain : « Faites des hommes » et qui n'en pouvait faire, n'étant pas lui-même traité en homme, se voit aujourd'hui, par la loi et par les règlements universitaires, investi d'une sorte de magistrature morale, garanti dans sa liberté de conscience, chargé de communiquer aux jeunes générations non seulement tout ce qu'il sait, mais tout ce qu'il aime et tout ce qu'il honore, invité à être en quelque sorte leur premier gouverneur et le représentant attitré auprès d'eux de l'Etat moderne, il est facile de mesurer le chemin parcouru et de s'expliquer par la différence même des fonctions celle des situations entre l'ancien instituteur et celui d'aujourd'hui.

Au point de vue social, un progrès correspondant s'est accompli ou plutôt s'accomplit sous nos yeux. Bien que la situation matérielle de l'instituteur ne soit pas encore exactement réglée, puisque les lois spéciales qui doivent la déterminer ne sont pas encore votées, il est facile de reconnaître qu'il ne peut plus être question, pour l'instituteur français, d'une condition analogue à celle qu'il avait sous le régime des lois de 1833 et de 1850. Ce n'est pas seulement la quotité des ressources qui doit s'augmenter pour lui, c'est surtout leur nature, leur origine, leur caractère qui a changé.

Après avoir été tour à tour un maître pris à gage ou à bail par une réunion de familles, par la fabrique ou par la paroisse, puis un petit employé demi-salarié par la commune, demi-indemnisé par les parents, le tout de gré à gré, puis enfin un maître d'école assuré d'un traitement fixe de six cents et plus tard de neuf à douze cents francs, l'instituteur public est sur le point aujourd'hui de pouvoir s'appeler à la lettre un fonctionnaire d'Etat. De quelque façon qu'il soit nommé, il le sera non plus par les autorités locales, mais directement par une autorité centrale, il n'est déjà plus dans la dépendance, ni du conseil municipal, ni du château, ni de l'église, et cette situation va être affermie et régularisée par la prochaine

loi, quelles qu'en soient les dispositions de détail. Le chiffre de son traitement fixe se grossira de l'équivalent de toutes les menues recettes qui lui provenaient de diverses fonctions accessoires, toutes assujettissantes, quelques-unes compromettantes, que sa nouvelle position légale lui interdira ou immédiatement ou graduellement. Enfin, ses titres de capacité, les garanties que la nouvelle loi lui assure contre tout acte d'arbitraire ou tout caprice administratif, la certitude de voir son traitement et ses droits à l'avancement le suivre partout au lieu de dépendre du hasard, de l'importance de la commune qu'il habite, du nombre de ses élèves ou de leur état de fortune, sont autant de conditions d'indépendance et de sécurité qui ne peuvent manquer de lui donner auprès des populations tout le surcroît d'autorité nécessaire pour que sa situation extérieure soit à la hauteur de sa tâche professionnelle. Aussi croyons-nous en toute sincérité, et avec la conviction de ne point être aveuglé par l'amour-propre national, que, d'ici à très peu d'années, aucun autre pays ne pourra présenter un corps enseignant dont l'organisation soit plus conforme aux principes et aux besoins de la démocratie moderne.

Nos instituteurs sont-ils ou seront-ils en état de faire honneur à ces destinées nouvelles ? Sauront-ils résister à leur propre fortune, fermer l'oreille aux flatteries intéressées, aux suggestions de la vanité, à la fièvre de l'ambition, à l'ardeur même des passions généreuses qui les animent ?

Après avoir été si longtemps condamnés à un excès de subordination, se garderont-ils de l'excès opposé ? Trouveront-ils assez de satisfactions dans leur rôle d'éducateur pour ne point en chercher d'autres dans les petites victoires de la politique militante et quotidienne, de la politique municipale surtout ? Se tiendront-ils fermes et inébranlables sur le terrain de la neutralité, également éloignés du fanatisme d'hier et du contre-fanatisme de demain, heureux, honorés de n'être ni un parti, ni une caste, ni une corporation fermée, mais d'être simplement les hommes du pays, les chargés de pouvoirs de la nation pour un seul office, celui d'instruire la jeunesse ?

Nous l'espérons de toute notre âme. Et il nous semble que cet espoir peut s'appuyer sur de sérieuses vraisemblances. Ceux qui nous présentent les instituteurs comme une tourbe indisciplinée, qui, se ruant à la liberté, ne s'arrêtera que dans la licence, comme une multitude longtemps contenue et qui, tout à coup émancipée, sera trop enivrée de ses premières conquêtes pour n'en pas réclamer de nouvelles, ceux-là oublient que l'instituteur français est en quelque sorte le type de cette classe moyenne, nourrie dans le travail et dans l'épargne, toute pleine de l'esprit de 1789, toute faite de courage, de sobriété et de bon sens. Si l'on affranchissait tout à coup, si l'on portait aux honneurs une réunion quelconque de quarante ou cinquante mille individus pris parmi les ignorants et les déclassés, les craintes qu'on témoigne se pourraient aisément comprendre. Mais il s'agit d'hommes et de femmes habitués par l'étude même et par l'expérience de la vie à se rendre compte avec sang-froid de leurs droits et de leurs devoirs, de leurs besoins et de leurs espérances ; il s'agit de pères et de mères de famille qui n'ont ni ressentimemt contre la société, ni haine farouche contre les autorités même dont le joug a été dur, qui n'ont surtout ni passion, ni intolérance à substituer à celles dont il ont gémi.

S'il y a un pays au monde, s'il y a un régime où semblable expérience peut être faite avec des chances de plein succès, nous croyons fermement que c'est la France républicaine, et s'il y a une classe d'hommes qui mérite qu'on ait cette confiance dans sa raison, et qu'on l'appelle sans hésiter à ce rôle nouveau, c'est le corps des instituteurs français. Quelques exceptions, quelques surprises, quelques défaillances individuelles, n'ébranleront pas notre opinion sur l'ensemble. Disons-le en terminant, nous ne pouvons nous empêcher de penser que ceux-là mêmes qui peut-être aujourd'hui liront ces lignes avec quelque scepticisme, les relisant dans quelques années, nous sauront gré de n'avoir pas douté de l'avenir : témoins du plein épanouissement de cet enseignement laïque aujourd'hui à peine naissant, ils seront forcés de convenir que les instituteurs ont tenu toutes nos promesses et que la République a eu raison de se fier à eux.

INSTITUTEUR ADJOINT, INSTITUTRICE ADJOINTE. — Sous le régime de la loi de 1833, « deux classes, tenues dans deux locaux séparés et aux mêmes heures, formaient deux écoles distinctes, qui devaient avoir l'une et l'autre un instituteur remplissant toutes les formalités prescrites par la loi. » (Décision du Conseil royal, 1er juillet 1834.)

C'est à l'occasion des écoles privées que le mot d'*adjoint* est prononcé pour la première fois. L'arrêté du 1er mars 1842, relatif à l'admission des enfants dans les écoles privées, dit : « Lorsque le nombre des enfants dépassera quatre-vingts, il devra y avoir un aide-instituteur, maître-adjoint ou sous-maître, lequel, s'il n'a pas de brevet, devra être agréé par le recteur. » (Art. 4.)

La loi du 15 mars 1850 transporta dans l'enseignement public ce qui n'avait existé précédemment que dans l'enseignement privé : elle créa, pour le service des écoles communales, une catégorie d'instituteurs-adjoints. Voici les dispositions qu'elle édicta à cet égard :

« Le Conseil académique (départemental) détermine les écoles publiques auxquelles, d'après le nombre des élèves, il doit être attaché un instituteur-adjoint.

» Les instituteurs-adjoints peuvent n'être âgés que de dix-huit ans, et ne sont pas assujettis aux conditions de l'article 25 (c'est-à-dire à la possession du brevet ou d'une de ses équivalences).

» Ils sont nommés et révocables par l'instituteur, avec l'agrément du recteur de l'académie (du préfet).

» Les instituteurs-adjoints appartenant aux associations religieuses sont nommés et peuvent être révoqués par les supérieurs de ces associations.

» Le conseil municipal fixe le traitement des instituteurs-adjoints. Ce traitement est à la charge exclusive de la commune. » (Art. 34.)

Le décret du 31 décembre 1853 fit des fonctions d'adjoint ou de celles de suppléant un stage obligatoire pour l'obtention d'une nomination comme instituteur titulaire. On y lit, à l'art. 1er : « Nul n'est nommé définitivement instituteur communal s'il n'a dirigé, pendant trois ans au moins, une école en qualité d'instituteur suppléant*, ou s'il n'a exercé pendant trois ans, à partir de sa vingt et unième année, les fonctions d'instituteur-adjoint. »

La loi du 10 avril 1867 crée les *institutrices adjointes*, et régla la situation des instituteurs et des institutrices de cette catégorie. Elle dit à l'article 2 :

« Le Conseil départemental détermine les écoles publiques de filles auxquelles, d'après le nombre des élèves, il doit être attaché une institutrice-adjointe.

» Les paragraphes 2 et 3 de l'article 34 de la loi du 15 mars 1850 (relatifs à la dispense du brevet et à la nomination de l'adjoint par l'instituteur) sont applicables aux institutrices-adjointes. »

Elle stipule que la commune doit fournir à

l'adjoint et à l'adjointe un traitement et un logement ; aux adjoints et aux adjointes dirigeant une école de hameau, elle doit fournir un local convenable, tant pour leur habitation que pour la tenue de l'école, le mobilier de classe, et un traitement. (Art. 3.)

Les instituteurs adjoints furent divisés par la loi de 1867 en deux classes. Le minimum du traitement de la première classe fut fixé à 500 francs, celui du traitement de la seconde à 400 francs.

Le traitement des institutrices adjointes fut fixé à 350 francs.

Le traitement des adjoints et adjointes tenant une école de hameau dut être déterminé par le préfet sur l'avis du conseil municipal et du Conseil départemental. (Art. 5.)

Le décret du 20 janvier 1873 porta le traitement des instituteurs adjoints à 600 francs pour la première et à 500 francs pour la seconde classe, et celui des institutrices adjointes à 450 francs.

La loi du 19 juillet 1875 éleva de nouveau le traitement des adjoints et des adjointes, en établissant l'échelle suivante :

Instituteurs adjoints chargés d'une école de hameau (classe unique), 800 francs.

Instituteurs adjoints attachés à l'école principale (classe unique), 700 francs.

Institutrices adjointes chargées d'une école de hameau (classe unique), 650 francs.

Institutrices adjointes attachées à l'école principale (classe unique), 600 francs.

Une circulaire ministérielle du 18 octobre 1880 a décidé que la femme, la fille, la sœur ou la mère de l'instituteur pouvait être nommée aux fonctions d'adjointe, même dans le cas où l'école dirigée par le titulaire serait pourvue d'un emploi d'adjoint régulièrement créé. « Il paraît incontestable, dit la circulaire, que, dans beaucoup de communes dépourvues de salles d'asile et où, par conséquent, l'école doit recevoir des enfants tout jeunes, une adjointe, qui sera la femme, ou la mère, ou la fille de l'instituteur, rendrait plus de services qu'un maître étranger, souvent jeune et novice. Plus directement intéressée à la prospérité de l'école, elle apporterait à sa tâche plus de zèle et de dévouement ; une femme, d'ailleurs, a toujours sur de petits enfants une action plus efficace et plus bienfaisante... J'ai décidé, en conséquence, qu'à l'avenir les préfets pourront approuver la nomination faite par l'instituteur, aux termes de l'article 34 de la loi du 15 mars 1880, d'une personne de sa famille, femme, fille, sœur ou mère, aux fonctions d'adjointe, sous les réserves et conditions ci-après :

» 1° L'école dirigée par l'instituteur devra être celle d'une commune où il n'existe pas de salle d'asile;

» 2° La personne présentée devra être munie du brevet de capacité ou provisoirement du brevet des salles d'asile ;

» 3° Elle sera exclusivement chargée de la division des plus jeunes enfants. »

La loi du 16 juin 1881, sur les titres de capacité de l'enseignement primaire, a abrogé la dispense qu'avait accordée aux adjoints (et par extension aux adjointes) le second alinéa de l'article 34 de la loi de 1850. Désormais les instituteurs adjoints ou institutrices adjointes, aussi bien que les titulaires, sont tenus à la possession du brevet de capacité.

Le décret du 10 octobre 1881, relatif aux écoles de hameau, a décidé qu'à l'avenir toute école établie dans une section de commune, qui aura reçu pendant l'année au moins vingt-cinq élèves de cinq ans à treize ans, sera considérée comme école ordinaire, et l'instituteur adjoint ou l'institutrice adjointe qui la dirige sera élevé au rang d'instituteur ou d'institutrice pour jouir des avantages attachés à ce titre. L'école ainsi classée ne pourra, en cas de diminution de l'effectif scolaire, être replacée au rang d'école de hameau qu'en vertu d'une décision du Conseil départemental.

L'instruction ministérielle du 25 janvier 1882 a déterminé, en les simplifiant, les formalités à remplir pour les demandes de créations d'emplois d'adjoints ou d'adjointes.

Enfin, l'arrêté du 7 février 1882 a réglé, à titre provisoire et jusqu'à la promulgation d'une nouvelle loi déterminant les traitements des fonctionnaires de l'enseignement primaire public, la situation des titulaires et des adjoints et adjointes à ce point de vue: la loi du 16 juin 1881 sur la gratuité ayant abrogé l'article 10 de la loi du 10 avril 1867, qui affectait au traitement des instituteurs et des institutrices de toute catégorie le produit de la rétribution scolaire, l'Etat a pris à sa charge la somme nécessaire pour parfaire ce traitement.

Tel est le résumé de la législation actuelle relative aux instituteurs adjoints et aux institutrices adjointes.

La proposition de loi présentée à la Chambre des députés par la commission chargée d'examiner la proposition de loi de M. Paul Bert et le projet de loi de M. Jules Ferry apporte d'importantes modifications à cet état de choses. Aux termes de cette proposition, les instituteurs et les institutrices seraient divisés en stagiaires, titulaires, et directeurs. Les stagiaires seraient tenus d'avoir, dans les écoles maternelles, le certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles; dans les écoles élémentaires, le brevet de capacité ; dans les classes enfantines, l'un ou l'autre de ces deux brevets. Le stage serait de deux ans au moins, et nul ne pourrait être nommé instituteur titulaire sans avoir satisfait à cette condition. Le temps passé à l'école normale compterait aux élèves-maîtres à partir de dix-huit ans, et aux élèves-maîtresses à partir de dix-sept, pour l'accomplissement du stage. Des dispenses de stage pourraient être accordées par le ministre. Dans les écoles à plusieurs classes, les instituteurs et institutrices seraient secondés par des adjoints en nombre déterminé par le Conseil départemental. Ces adjoints seraient ou des stagiaires ou des titulaires, et, dans ce dernier cas, ils auraient les mêmes prérogatives, au point de vue du classement, de l'avancement, de la discipline, que les titulaires chargés d'une école tout entière. Les instituteurs adjoints, dans les écoles primaires supérieures devraient avoir vingt et un ans et être munis du brevet supérieur ; ils prendraient le titre de professeur s'ils étaient pourvus du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales. Le traitement des stagiaires serait de 800 à 900 francs. — V. *Stagiaires*.

INSTITUTEUR LIBRE, INSTITUTRICE LIBRE. — V. *Liberté de l'enseignement*, *Libres* (*Ecoles*).

INSTITUTEUR PRIVÉ, INSTITUTRICE PRIVÉE. — V. *Libres* (*Ecoles*) et *Privé* (*Enseignement*).

INSTITUTEUR SUPPLÉANT. — La loi du 15 mars 1850 n'avait créé que deux catégories d'instituteurs, les titulaires et les adjoints. C'est dans le décret du 31 décembre 1853, relatif à la nomination des instituteurs, qu'il est question pour la première fois d'instituteurs suppléants. Voici le texte des articles de ce décret qui concernent les suppléants :

« Art. 1er. — Nul n'est nommé définitivement instituteur communal s'il n'a dirigé, pendant trois ans au moins, une école en qualité d'*instituteur suppléant*, ou s'il n'a exercé pendant trois ans, à partir de sa vingt et unième année, les fonctions d'instituteur adjoint.

» Art. 2. — Nul ne peut être nommé instituteur suppléant s'il ne remplit les conditions indi-

quées par l'article 25 de la loi du 15 mars 1850 (possession du brevet de capacité ou d'une équivalence).

» Art. 3. — Les instituteurs suppléants peuvent être chargés par les recteurs des académies (les préfets) de la direction, soit des écoles publiques dans les communes dont la population ne dépasse pas 500 âmes, soit des écoles annexes dont l'établissement serait reconnu nécessaire.

» Ils remplacent temporairement les instituteurs communaux en cas de congé, de démission et de révocation, de maladie ou de décès.

» Art. 4. — Les instituteurs suppléants dirigeant des écoles publiques reçoivent un traitement dont le minimum est fixé ainsi qu'il suit, y compris le produit de la rétribution scolaire :

» Instituteurs suppléants de 1re classe, 500 francs;

» Instituteurs suppléants de 2e classe, 400 francs.

» Il est pourvu au traitement et au logement des instituteurs suppléants conformément aux dispositions de la loi du 15 mars 1850.

» Le traitement des instituteurs suppléants remplaçant des instituteurs communaux est fixé par le recteur de l'académie (le préfet). Il peut être prélevé sur le traitement du titulaire.

» Le passage d'un instituteur suppléant de la deuxième à la première classe ne peut avoir lieu sans changement de résidence.

» Le nombre des instituteurs suppléants de première classe ne peut excéder, dans chaque département, le tiers du nombre des instituteurs suppléants. »

Comme on le voit, le décret confondait sous la dénomination commune de suppléants des instituteurs dirigeant d'une façon permanente les écoles de petites communes ou des écoles annexes, et des instituteurs remplaçant momentanément un instituteur titulaire empêché.

Le décret du 20 juillet 1858 améliora la position des suppléants en décidant qu'à partir du 1er janvier 1859 il n'y aurait plus qu'une classe unique d'instituteurs suppléants, dont le traitement était fixé au chiffre minimum de 500 francs.

Deux ans plus tard, un autre décret, du 29 décembre 1860 abolit l'institution des suppléants. Il porte ce qui suit :

« A partir du 1er janvier 1861, il ne sera plus nommé d'instituteurs primaires suppléants.

» Les instituteurs suppléants actuellement en exercice pourront être, sur l'avis des inspecteurs d'académie, nommés immédiatement instituteurs communaux, et ils jouiront en conséquence du traitement minimum de 600 francs déterminé par l'article 38 de la loi du 15 mars 1850. »

Mais, si l'on supprimait les postes permanents d'instituteurs suppléants rétribués sur les fonds communaux et départementaux, on ne faisait pas disparaître la nécessité où l'administration pouvait se trouver de pourvoir d'urgence au remplacement momentané d'un instituteur malade ou en congé. On continua donc à donner, lorsque les circonstances l'exigeaient, des remplaçants aux instituteurs communaux empêchés : seulement le traitement du remplaçant était purement et simplement prélevé sur celui du titulaire.

Dans quelques départements, les Conseils généraux, trouvant injuste de faire supporter à l'instituteur titulaire les frais que pouvait exiger son remplacement pour cause de maladie, votèrent des crédits pour permettre à l'administration de prendre à sa charge les dépenses occasionnées par ces suppléances. Mais il n'en fut pas ainsi partout, et l'état de choses qui résultait du décret du 29 décembre 1860 souleva des plaintes légitimes. Toutefois, pendant plus de vingt ans, les réclamations du personnel enseignant primaire restèrent vaines; et ce fut seulement le 12 mai 1881 qu'une circulaire de M. Jules Ferry aux préfets vint mettre un terme à cette situation anormale.

« Mon attention a été appelée, dit cette circulaire, sur l'utilité qu'il y aurait à créer, dans chaque département, un certain nombre d'emplois d'instituteurs suppléants, chargés, en cas de maladie des instituteurs titulaires, de remplacer momentanément ces fonctionnaires dans la direction de leur école.

» Vous avez été certainement frappé, comme je l'ai été moi-même, des conséquences extrêmement regrettables qu'entraîne l'absence de ces suppléants, particulièrement quand il s'agit d'écoles à un seul maître. Qu'arrive-t-il en effet, quand ce maître tombe malade? Si sa maladie est de courte durée, les familles prennent patience, et le dommage qu'en éprouvent les enfants peut facilement se réparer. Il n'en est déjà plus de même, lorsque l'école reste fermée au-delà d'une semaine... Le mal est bien autrement grave, lorsque, la maladie de l'instituteur se prolongeant, les classes demeurent suspendues pendant plusieurs semaines, comme cela arrive encore fréquemment. Dans ce cas, et quel que soit leur désir de ménager une situation digne d'intérêt, les familles et les autorités locales vous adressent leurs réclamations, et vous n'avez qu'un moyen de donner satisfaction à ces justes doléances, c'est de nommer un instituteur suppléant. Mais à ce suppléant il faut une indemnité, et comme il n'y a qu'un traitement inscrit au budget municipal, cette indemnité est nécessairement prélevée sur le traitement du titulaire. Elle ne saurait être inférieure à un traitement mensuel d'adjoint, c'est-à-dire à cinquante francs environ; et, prise sur un traitement qui ne s'élève qu'à cent et même à soixante-quinze francs, elle constitue une charge écrasante pour le modique budget de l'instituteur malade. En sorte que vous vous trouvez dans cette alternative, ou de laisser en souffrance les intérêts scolaires qui vous sont confiés, ou de diminuer, jusqu'à les réduire presque à néant, les ressources d'un malheureux fonctionnaire, et cela précisément au moment où ses besoins et ses dépenses s'accroissent. Aussi n'est-il pas rare de voir des maîtres atteints par la maladie dissimuler leur état à leurs chefs, se le dissimuler à eux-mêmes, et compromettre leur santé, plutôt que de se résigner à la cruelle nécessité d'une suppléance.

» Le service de l'instruction primaire est le seul qui n'ait pas à sa disposition de ces agents auxiliaires, qui lui seraient cependant plus nécessaires qu'à aucun autre service, eu égard au personnel extrêmement considérable de ses fonctionnaires. Dans toutes les autres administrations, il y a des surnuméraires, des employés auxiliaires qui font, quand il est nécessaire, des intérims, sans qu'il en résulte un dommage pour le fonctionnaire empêché. Ajouterai-je que dans l'enseignement congréganiste, lorsqu'un instituteur est malade, la congrégation ne l'abandonne pas et est en mesure de lui trouver un suppléant? Nous ne pouvons souffrir que nos écoles et notre personnel laïques soient l'objet d'une moindre sollicitude.

» Du reste, l'institution des maîtres suppléants n'est point une nouveauté; grâce à la généreuse initiative de quelques Conseils généraux, elle existe dans plusieurs départements, et c'est parce que je sais les services qu'elle y rend que je vous serais particulièrement reconnaissant si vous parveniez à l'organiser, à bref délai, dans le département que vous administrez.

» Il vous appartiendra, après vous en être entendu avec M. l'inspecteur d'académie, de déterminer, suivant les besoins de votre département, le nombre des emplois de cette nature qu'il y aurait lieu de créer. Toutefois, mais sans rien

vouloir prescrire à cet égard, je crois devoir vous faire connaître qu'à mon avis, il conviendrait de nommer un instituteur suppléant ou une institutrice suppléante dans chaque circonscription scolaire. Ces auxiliaires, ayant le titre et le traitement d'instituteur adjoint, seraient à la disposition de l'administration départementale, et seraient envoyés où besoin serait, pour y faire des suppléances. Entre temps, ils seraient attachés aux bureaux de l'inspection académique ou de l'inspecteur primaire, et pourraient être chargés de l'expédition de certaines écritures. Un crédit dont vous calculerez l'importance serait inscrit au budget départemental, pour, avec les cartes de voyage à prix réduit délivrées par les inspecteurs, couvrir leurs frais de déplacement. Les traitements des suppléants seraient soumis à retenue, et vous les choisiriez de préférence parmi les bons élèves-maîtres sortants, à condition de ne pas les laisser plus d'une année dans ces fonctions provisoires.

» Quant à la dépense qui résultera de l'organisation de ce service, je ne doute pas que, dans sa sollicitude pour les écoles et pour les maîtres, le Conseil général de votre département ne consente à en prendre une partie à sa charge. En ce qui me concerne, je suis disposé à venir en aide à ces assemblées, en participant à la dépense totale, et, dût-il en résulter un léger accroissement de dépense pour le budget de l'Etat, je m'adresserai avec confiance au Parlement, dont le concours est acquis d'avance à tout ce qui intéresse le progrès de notre enseignement national. »

Une seconde circulaire en date du 9 novembre 1881 a fait connaître que, dans l'opinion du ministre, et comme conséquence du vote de la loi du 16 juin 1881 sur la gratuité, c'est à l'Etat qu'il appartient d'assurer le traitement des instituteurs suppléants.

« C'est en me plaçant dans cet ordre d'idées, ajoute le ministre, que j'ai décidé le prélèvement de ce traitement sur les fonds de subvention, c'est-à-dire sur les crédits inscrits à l'article 4 du sous-chapitre II du budget départemental ou, lorsque ces crédits seront épuisés, sur les ressources qui figurent au chapitre 34, article 1er, § 1er, du budget de mon ministère.

» J'ai décidé, en outre, qu'il sera créé :

» Un emploi d'instituteur suppléant dans les départements où le nombre des écoles laïques est inférieur à 400 ;

» Deux emplois dans ceux où il y a de 400 à 600 écoles, et trois au-dessus de 600.

» Quant aux institutrices suppléantes, il y en aura une ou deux, suivant les besoins.

» Le traitement des instituteurs suppléants sera de 1200 francs, celui des institutrices de 1000 francs. Dans ce chiffre sera comprise l'indemnité de logement.

» En ce qui concerne les allocations à attribuer aux instituteurs suppléants pour leurs frais de déplacement, ces allocations devront être acquittées au moyen de crédits que les Conseils généraux ouvriront sur les ressources propres des départements.

» Il importe de remarquer, en effet, que les suppléances constituent, en réalité, un service départemental, attendu que le département est tenu, aux termes de la loi du 15 mars 1850, d'assurer le recrutement du personnel enseignant pour les écoles primaires. Il paraît donc équitable que les ressources du budget local concourent à la dépense.

» Les Conseils généraux qui ont inscrit au sous-chapitre IV du budget spécial des sommes pour le service des suppléances devront, à la session d'avril prochain, être appelés à délibérer pour faire connaître l'emploi qui devra être fait des crédits qu'ils ont votés et que je maintiendrai en réglant les budgets de l'instruction primaire. »

INSTITUTION. — Pour l'explication de la signification ancienne de ce mot, V. l'article *Instituteur, Institutrice.* Pour ce qui concerne ce mot pris au sens d'*école privée*, de *pensionnat primaire ou secondaire de garçons ou de filles*, V. *Pension, Pensionnat.*

INSTITUTRICE. — V. *Instituteur.*

INSTRUCTION CIVIQUE. — V. *Civique (Instruction).*

INSTRUCTION PUBLIQUE. — L'idée d'une *instruction publique*, au sens où ce mot est entendu par la démocratie contemporaine, est une idée moderne ; nous dirons plus : c'est une idée qui pour la première fois a été conçue et formulée dans son intégrité par la Révolution française.

Jetons un rapide coup d'œil sur ce que nous offrent à cet égard les autres temps et les autres pays. Comme il s'agit pour nous, non pas d'écrire une histoire, mais de mettre en relief des idées générales en les dégageant à dessein des considérations accessoires et des tempéraments que les faits se chargent toujours d'y apporter, on ne s'étonnera pas de ce que ce résumé pourra sembler parfois présenter de trop rigoureux et de trop absolu.

Les sociétés antiques, quelle que fût d'ailleurs la différence de leurs institutions politiques particulières, avaient toutes conçu l'éducation des enfants de la même façon : il s'agissait pour elles, non d'assurer à l'individu les moyens de développer en toute liberté et le plus complètement possible ses facultés, mais de jeter les futurs citoyens en quelque sorte dans le même moule, de les façonner selon un type uniforme, jugé le plus propre à assurer la conservation et la prospérité de l'État. Un homme politique français, le tribun Jacquemont, a très bien fait ressortir ce caractère général de l'éducation telle que l'ont conçue les Grecs et les Romains :

« Quelle qu'ait été la forme de ces gouvernements de l'antiquité, dit-il, leur durée dépendait bien moins de la nature de leurs constitutions que du principe qui les animait tous. C'était lui qui imprimait le mouvement et l'existence à ces corps mal organisés, et le gage de la prospérité nationale ne se trouvait que dans l'esprit public, qui tenait les passions et les mœurs constamment asservies au principe de chaque gouvernement. Cet esprit public était divers dans les divers États, les dispositions, les habitudes et les vertus qu'il commandait n'étaient pas les mêmes dans une démocratie et une aristocratie; il différait encore dans les républiques différemment organisées; et celui de Sparte ne pouvait ressembler à celui d'Athènes ou de Rome.

» Selon que le principe du gouvernement était plus ou moins favorable à l'exercice des facultés naturelles, l'esprit public qui devait le soutenir était plus ou moins difficile à créer : et la mesure même de cette difficulté était précisément celle de la nécessité de son existence ; car l'esprit public devait être d'autant plus fort que l'institution politique était plus faible. Aussi était-ce principalement vers ce point que le génie du législateur dirigeait ses vues et ses puissants efforts. Ce n'était pas assez d'avoir fixé l'organisation permanente de l'État : il fallait que des notions profondément inculquées dès l'enfance, et fortifiées dans tous les âges de la vie, que des habitudes devenues ineffaçables par des exercices violents et continuels, en un mot, qu'une éducation propre et extraordinaire vînt soutenir ces édifices fragiles, qui s'écroulaient bientôt lorsque les mœurs se corrompaient et que l'esprit public prenait une direction étrangère.

» Le but de cette éducation n'était point de répandre, autant qu'il est possible, dans l'universa-

lité des citoyens, une raison saine, un esprit droit et éclairé, mais d'obscurcir son entendement de préjugés nationaux, de tromper son jugement sur l'étendue des droits et les bornes des devoirs sociaux, d'investir son imagination de tous les fantômes d'une vertu gigantesque et surnaturelle. C'est ainsi que les Grecs étaient formés aux mœurs politiques nécessaires au maintien de leurs constitutions, puisque ces mœurs étaient l'habitude des actions et des sentiments conformes au principe de chaque gouvernement.

» De là ces préceptes si communs des anciens philosophes, qui ont fait leur principale étude de la morale législative, touchant l'influence des mœurs sur la liberté et la conservation des États; de là ces adages si souvent répétés, que les lois ne sont rien sans les mœurs, que les mœurs sont la clef de voûte de la législation, et qu'après avoir donné des lois à un peuple, on n'a rien fait encore, si l'on n'ajoute des institutions qui puissent modeler, pour ainsi dire, l'esprit et le cœur des gouvernés sur le principe et la forme du gouvernement. » (*Rapport lu par Jacquemont au Tribunat*, le 4 floréal an X.)

L'éducation antique, en résumé, pourrait être définie une violence faite à l'individu au profit d'un état de choses plus ou moins contraire aux inclinations de la nature humaine.

Lorsque l'Église eut établi sa domination sur les débris de la civilisation païenne, ce fut elle qui devint maîtresse de l'éducation. Elle s'en servit comme d'un instrument tout-puissant pour le gouvernement des âmes. Elle ouvrit des écoles pour assurer le recrutement de son clergé, et elle y fit enseigner, avec sa doctrine, les connaissances propres à former des orateurs éloquents et des logiciens subtils. Quant au peuple, elle ne n'avait pas au même degré l'obligation de l'instruire, l'ignorance n'étant pas un obstacle au salut. On vit néanmoins, à partir du XIVe siècle surtout, des écoles pour les pauvres se fonder en grand nombre auprès des églises et des monastères : mais on ne peut pas dire qu'il y eût là un système d'instruction publique; en effet, le but de ces écoles n'était pas de mettre à la portée de tous les éléments des sciences — les sciences, d'ailleurs, étaient à créer ou à retrouver — mais uniquement d'inculquer aux masses les devoirs du chrétien. Lorsque plus tard des congrégations enseignantes se formèrent sous le patronage de l'Église, ce fut dans le même esprit : « La fin de cet institut, dit J.-B. de La Salle dans le préambule des statuts des frères des écoles chrétiennes, est de donner une éducation chrétienne aux enfants, et c'est pour ce sujet qu'on y tient les écoles; afin que les enfants y étant sous la conduite des maîtres depuis le matin jusqu'au soir, ces maîtres leur puissent apprendre à bien vivre en les instruisant des mystères de notre sainte religion, en leur inspirant les maximes chrétiennes, et ainsi leur donner l'éducation qui leur convient. »

Les princes ne songèrent pas davantage à favoriser l'instruction générale. S'ils se firent les protecteurs des universités, ce fut dans un intérêt politique : il leur fallait une élite de serviteurs intelligents et doctes, propres à remplir les divers emplois de l'administration; ils songèrent quelquefois aussi à rehausser l'éclat de leur cour par la culture des arts, des lettres et des sciences; mais leur sollicitude pour les choses du savoir ne s'étendit pas en général au delà des intérêts de leur puissance et de leur ambition.

On s'est plu souvent à représenter la Réforme comme ayant accompli l'œuvre que ni l'Eglise romaine ni la royauté n'avaient pu concevoir, comme ayant organisé un système général d'instruction publique. Il est certain qu'en Allemagne et dans les autres pays qui l'adoptèrent, la Réforme donna une impulsion considérable au développement de l'école populaire, à la *Volksschule;* mais, tout en reconnaissant les services qu'elle a rendus en ce sens, nous devons constater que sa pensée et son but en créant des écoles ne différaient point, quant au fond, de ceux de l'Eglise du moyen âge. La doctrine chrétienne demeurait pour elle le principe et la fin de toute science; l'école, telle que la voulurent Luther et ses disciples, eut avant tout pour mission de mettre les fidèles en état d'aller chercher dans la Bible les vérités nécessaires à leur salut. L'instruction populaire profita indirectement du zèle avec lequel les réformateurs enseignèrent à lire aux multitudes; mais il serait contraire à la vérité historique de prêter aux initiateurs du grand mouvement religieux du XVIe siècle une conception démocratique de l'instruction et des vues d'émancipation intellectuelle qui leur sont restées étrangères.

Si l'idée d'un système d'instruction publique n'a pas été nettement conçue en Europe avant 1789, la trouverons-nous comprise et réalisée aux Etats-Unis? Non, ou du moins pas sous la forme sociale que lui donna la Révolution française. Ce fut pour y catéchiser la jeunesse que les descendants des puritains, préoccupés avant tout d'intérêts religieux, fondèrent leurs premières écoles. Plus tard, lorsque la guerre de l'indépendance eut élargi leur horizon intellectuel, ils proclamèrent le devoir pour l'État d'encourager la diffusion des lumières, mais ils s'en tinrent à cette affirmation générale et vague, sans la préciser. On lit dans la constitution du Massachusetts, rédigée par John Adams en 1780 : « La diffusion générale parmi le peuple de la raison et de la science, aussi bien que de la vertu, étant nécessaire à la conservation de ses droits et de ses libertés, et ne pouvant s'effectuer que par la multiplication, dans toutes les parties du pays et dans toutes les classes de la population, des moyens de s'instruire, la législature et les magistrats regarderont comme un devoir, pendant toute la durée de cette République, de protéger les lettres et les sciences, et tous les établissements qui leur sont consacrés. » Et il faut noter que c'était en France que John Adams, comme il aimait à le rappeler lui-même, avait puisé les idées qui lui inspirèrent cette déclaration de principes. De nos jours encore, dans cette Union américaine si fière de ses écoles, la question de savoir si l'éducation et l'instruction des citoyens doit être considérée comme une affaire d'intérêt national n'est pas définitivement résolue. En 1866, le président Garfield, alors simple membre du Congrès, ne put faire admettre ce principe, que l'Union était tenue d'intervenir pour assurer, sur toute l'étendue de son territoire, la création d'un nombre suffisant d'écoles primaires. Et l'on discute à cette heure, à Washington, la constitutionnalité d'une proposition tendant à allouer une subvention fédérale à ceux des Etats qui ne sont pas en mesure de satisfaire par leurs propres ressources à l'instruction élémentaire de leurs ressortissants.

C'est en France, c'est dans les assemblées de la Révolution que nous voyons pour la première fois formulée cette conception que ne connurent ni l'antiquité, ni le moyen âge, ni les réformateurs du XVIe siècle, ni les législateurs des républiques américaines : L'instruction doit être mise par la société à la portée de tous, et par conséquent elle doit former un *service public.* « Il sera créé et organisé, dit la constitution de 1791, une instruction publique, commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes, et dont les établissements seront distribués graduellement, dans un rapport combiné avec la division du royaume. »

Quelques-uns des hommes de la Révolution, imbus de maximes empruntées à la Grèce antique, réclamaient l'établissement d'un système d'*éducation nationale*. C'était le rêve de Saint-Just. C'était aussi ce que voulait Lepelletier en proposant la fondation de maisons d'éducation commune : son but était, non seulement de mettre l'instruction à la portée de tous en faisant décréter que les enfants seraient élevés aux frais de la République, mais surtout de former la génération nouvelle à la pratique des institutions républicaines ; voilà pourquoi il veut « que tous, sous la sainte loi de l'égalité, reçoivent mêmes vêtements, même nourriture, même instruction, mêmes soins. »

Ces idées particulières ne prévalurent pas ; dans l'important discours dont nous avons déjà cité un passage, Jacquemont a très bien montré qu'elles étaient incompatibles avec l'esprit des sociétés modernes. « Les vertus morales que nous avons désormais à cultiver, dit-il, ne sont plus celles qui appartenaient à des formes particulières de gouvernement, et dont les règles arbitraires avaient été tracées par la main du législateur. Ce sont celles que la raison indique, que l'expérience enseigne, que le sens intime proclame, et dont les préceptes sont gravés dans tous les cœurs de la main bienfaisante de la nature. Leur effet général est d'embellir la société, et d'augmenter la somme du bonheur individuel : elles ne sont donc point en opposition avec les penchants naturels ; elles ne supposent ni efforts pénibles, ni institutions puissantes : elles doivent naître d'elles-mêmes sous les rayons vivifiants de la raison publique... Il ne faut donc qu'éclairer les hommes pour les attacher à leurs devoirs légitimes, à leurs intérêts véritables, à tous les éléments du bonheur général et particulier ; en un mot, c'est des lumières communes et de leur diffusion dans les diverses classes de la société que dépendent la liberté, l'indépendance, le repos et la prospérité des nations libres. C'est donc vers l'instruction plutôt que vers l'éducation proprement dite que doivent être dirigées les vues du législateur. »

La Révolution française a donc rejeté l'idée d'une *éducation nationale*, au sens où l'entendaient les anciens ; ce qu'elle a voulu créer, c'est une *instruction publique*. Le plus illustre de ceux qui prirent part aux travaux des assemblées révolutionnaires sur ce sujet, Condorcet, en a tracé le programme avec une incomparable hauteur de vues, dans le préambule du rapport présenté à la Législative le 20 avril 1792 :

« Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs ;

» Assurer, à chacun d'eux, la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable des fonctions sociales, auxquelles il a droit d'être appelé, de développer toute l'étendue de talents qu'il a reçus de la nature ; et par là établir, entre les citoyens, une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi :

» Tel doit être le premier but d'une instruction nationale ; et, sous ce point de vue, elle est, pour la puissance publique, un devoir de justice.

» Diriger l'enseignement de manière que la perfection des arts augmente les jouissances de la généralité des citoyens, et l'aisance de ceux qui les cultivent ; qu'un plus grand nombre d'hommes devienne capable de bien remplir les fonctions nécessaires à la société ; et que les progrès toujours croissants des lumières ouvrent une source inépuisable de secours dans nos besoins, de remèdes dans nos maux, de moyens de bonheur individuel et de prospérité commune ;

» Cultiver enfin, dans chaque génération, les facultés physiques, intellectuelles et morales, et, par là, contribuer à ce perfectionnement général et graduel de l'espèce humaine, dernier but vers lequel toute institution sociale doit être dirigée :

» Tel doit être encore l'objet de l'instruction ; et c'est, pour la puissance publique, un devoir imposé par l'intérêt commun de la société, par celui de l'humanité entière.

» ... Nous avons pensé que, dans le plan d'organisation générale des établissements d'enseignement public, notre premier soin devait être de rendre, d'un côté, l'éducation aussi égale, aussi universelle ; de l'autre, aussi complète que les circonstances pouvaient le permettre ; qu'il fallait donner à tous également l'instruction qu'il est possible d'étendre sur tous ; mais ne refuser à aucune portion des citoyens l'instruction plus élevée qu'il est impossible de faire partager à la masse entière des individus ; établir l'une, parce qu'elle est utile à ceux qui la reçoivent ; et l'autre, parce qu'elle l'est à ceux mêmes qui ne la reçoivent pas.

» La première condition de toute instruction étant de n'enseigner que des vérités, les établissements que la puissance publique y consacre doivent être aussi indépendants que possible de toute autorité politique ; et comme, néanmoins, cette indépendance ne peut être absolue, il résulte du même principe qu'il ne faut les rendre dépendants que de l'Assemblée des représentants du peuple, parce que, de tous les pouvoirs, il est le moins corruptible, le plus éloigné d'être entraîné par des intérêts particuliers, le plus soumis à l'influence de l'opinion générale des hommes éclairés, et surtout parce qu'étant celui de qui émanent essentiellement tous les changements, il est dès lors le moins ennemi du progrès des lumières, le moins opposé aux améliorations que ce progrès doit amener.

» Nous avons observé que l'instruction ne doit pas abandonner les individus au moment où ils sortent des écoles, qu'elle devait embrasser tous les âges, qu'il n'y en avait aucun où il ne fût utile et possible d'apprendre, et que cette seconde instruction est d'autant plus nécessaire, que celle de l'enfance a été resserrée dans des bornes plus étroites. C'est là même une des causes principales de l'ignorance où les classes pauvres de la société sont aujourd'hui plongées ; la possibilité de recevoir une première instruction leur manquait encore moins que celle d'en conserver les avantages.

» Nous n'avons pas voulu qu'un seul homme, dans l'empire, pût dire désormais : La loi m'assurait une entière égalité de droits, mais on me refuse les moyens de les connaître. Je ne dois dépendre que de la loi, mais mon ignorance me rend dépendant de tout ce qui m'entoure. On m'a bien appris dans mon enfance que j'avais besoin de savoir ; mais, forcé de travailler pour vivre, ces premières notions se sont bientôt effacées, et il ne me reste que la douleur de sentir dans mon ignorance, non la volonté de la nature, mais l'injustice de la société.

» Nous avons cru que la puissance publique devait dire aux citoyens pauvres : La fortune de vos parents n'a pu vous procurer que les connaissances les plus indispensables, mais on vous assure des moyens faciles de les conserver et de les étendre. Si la nature vous a donné des talents, vous pouvez les développer, et ils ne seront perdus ni pour vous ni pour la patrie.

» Ainsi, l'instruction doit être universelle, c'est-à-dire s'étendre à tous les citoyens. Elle doit être répartie avec toute l'égalité que permettent les limites nécessaires de la dépense, la distribution

des hommes sur le territoire, et le temps plus ou moins long que les enfants peuvent y consacrer. Elle doit, dans ses divers degrés, embrasser le système entier des connaissances humaines, et assurer aux hommes, dans tous les âges de la vie, la facilité de conserver leurs connaissances, et d'en acquérir de nouvelles.

» Enfin, aucun pouvoir public ne doit avoir ni l'autorité, ni même le crédit, d'empêcher le développement des vérités nouvelles, l'enseignement des théories contraires à sa politique particulière ou à ses intérêts momentanés. »

La Révolution, on le sait, ne put réaliser ce vaste programme; trop d'obstacles de tous genres l'en empêchèrent. Mais elle avait indiqué la voie, elle avait formulé les principes.

Ces principes, il faut le dire, furent méconnus par les régimes qui lui succédèrent. La loi du 3 brumaire an IV n'organisa pas l'enseignement public dans l'esprit de la Révolution : elle ne pourvut qu'à l'enseignement secondaire et supérieur, et négligea les écoles primaires. Napoléon créa l'Université dans le dessein de s'emparer du gouvernement des esprits. La Restauration s'efforça de le remettre, au contraire, entre les mains de l'Eglise, à qui elle rendit le plus qu'elle put l'enseignement. Le gouvernement de Juillet était sorti d'un compromis entre la tradition monarchique et les revendications populaires : la loi de 1833, qui eut le mérite de poser de nouveau la question de l'instruction primaire, ne pouvait la résoudre que d'une manière incomplète, ne fût-ce que par cette raison qu'elle laissait à l'instruction le caractère communal et facultatif. La république de 1848 tomba aux mains des ennemis du principe républicain avant d'avoir pu faire œuvre sérieuse sur le terrain de l'instruction publique; il faut noter toutefois que le projet de loi du 1er juin 1848 se prononçait nettement en faveur de l'instruction primaire obligatoire, gratuite, et laïque en ce sens que l'enseignement religieux était réservé aux ministres des cultes. La loi de 1850 nous fit reculer bien au-delà de la loi de 1833; et c'est cette œuvre, on pourrait ce chef-d'œuvre de la réaction triomphante qui, sauf quelques amendements dus à M. Duruy, resta en France le code de l'instruction publique, et spécialement de l'enseignement primaire, pendant plus de trente années.

Cependant les principes proclamés par la Révolution, et que la France semblait oublier, trouvaient accès dans d'autres pays. Résumés dans cette formule populaire : « instruction obligatoire, gratuite et laïque », ils s'introduisaient à des degrés divers dans les législations des États européens. L'obligation est aujourd'hui admise en Suisse, en Hollande, en Grèce, en Autriche, en Hongrie, en Italie, en Espagne, en Portugal, dans les États scandinaves, en Angleterre même; l'Allemagne, où la Réforme n'avait réalisé qu'imparfaitement la fréquentation obligatoire de l'école, a profité, elle aussi, du mouvement d'idées dû à la Révolution française. La gratuité est d'une application moins générale : on ne la rencontre qu'en Suisse, en Italie, en Portugal, en Norvège, et dans quelques provinces de l'Autriche. Quant à la laïcité, elle n'existe encore qu'en Hollande, en Belgique (d'une façon incomplète), et dans quelques cantons suisses; l'Autriche et l'Italie ont commencé à entrer dans cette voie, mais sans appliquer le principe dans toute sa rigueur.

Il était réservé à la France, redevenue république pour la troisième fois, de reprendre l'œuvre de la Révolution au point où celle-ci l'avait laissée, et d'en poursuivre la réalisation avec cette rectitude logique qui est un trait caractéristique de l'esprit français. A partir de 1879, une série de lois, dont les plus importantes sont celles du 9 août 1879, du 16 juin 1881, et du 28 mars 1882, ont jeté les fondements d'un système national d'instruction publique. L'instruction primaire, telle que la définit la loi du 28 mars 1882, n'est plus cet enseignement rudimentaire de la lecture, de l'écriture et du calcul que la charité des classes privilégiées offrait aux classes déshéritées : c'est une instruction nationale embrassant l'ensemble des connaissances humaines, l'éducation tout entière, physique, morale et intellectuelle; c'est la large base sur laquelle reposera désormais l'édifice tout entier de la culture humaine. Cette instruction nationale est obligatoire pour tous; elle est donnée à tous aux frais de l'Etat, qui l'a érigée en service public et gratuit; elle est laïque, c'est-à-dire qu'elle est soustraite à toute ingérence de l'Église et qu'elle ne porte plus le cachet de confessionnalité qu'avait voulu lui imprimer la loi de 1850. Un système de bourses nationales, qui se développera de plus en plus à mesure que les ressources budgétaires permettront de l'étendre, ouvre aux plus capables l'accès gratuit de l'enseignement primaire supérieur et de l'enseignement secondaire, et tend à faire une réalité de ce principe républicain de l'égalité du point de départ et de l'accessibilité de tous à toutes les fonctions sociales. Nous ne sommes aujourd'hui qu'au début, et bien des obstacles se dressent encore devant l'œuvre commencée; mais la démocratie moderne a pris conscience d'elle-même, elle sait ce qu'elle veut et où elle va; l'avenir lui appartient, et, par la refonte successive des diverses parties de l'ancien système d'enseignement, elle achèvera, conformément aux besoins de la société moderne, l'organisation de ce vaste système d'instruction publique dont l'école primaire nationale formera la pierre angulaire.

INSTRUCTION RELIGIEUSE. — V. *Religieuse* (*Instruction*).

INTELLIGENCE. — Qu'est-ce que l'intelligence? Essayons d'en montrer la nature, d'en esquisser le rôle dans l'ensemble des facultés humaines, et de déterminer ainsi la conduite que l'éducateur doit tenir vis-à-vis d'elle, les procédés dont il doit user à son égard.

L'intelligence pourrait être définie la réaction de l'esprit sur les impressions extérieures, de manière à connaître les objets qui causent ces impressions et à comprendre les propriétés constitutives et les qualités véritables des choses. L'intelligence est d'autant plus digne de ce nom que la réaction de l'esprit est plus vive et plus pénétrante, susceptible de complications utiles dont l'agencement semble laissé à l'initiative et à la libre invention de l'être.

L'homme intelligent est celui qui, placé en face d'objets inconnus comme devant un problème nouveau, retourne le miroir de sa pensée vers ces objets, en assigne exactement la nature et se met ainsi en état de les employer pour les fins qu'il se propose. Voyez-le dans une compagnie : la conversation des autres est pour son esprit l'occasion de réagir vivement et de s'échapper en saillies imprévues ou en aperçus ingénieux et féconds. Quand l'esprit est formé et riche en quelque sorte de sa vie antérieure, il n'a plus besoin de cette espèce de piqûre ou d'excitation externe ; il travaille sur son propre fonds, et, dans la paix la plus absolue des sens, il se livre à ses plus longues et à ses plus hautes réflexions.

Cette histoire naturelle d'un homme intelligent, c'est l'histoire même de l'intelligence humaine. Assaillie dès les premiers jours par les mille impressions de la nature extérieure, elle a tout aussitôt réagi pour connaître les objets qui sollicitaient son attention et pour dégager les lois dans lesquelles se résout l'incohérence apparente de leur infinie variété. Malheureusement l'esprit ne marche à la connaissance précise qu'au travers des

inexactitudes et des hypothèses incomplètes. Comme la nature elle-même, qui produit cent ébauches imparfaites avant de rencontrer la forme harmonique et viable d'un être ou d'une espèce dans laquelle elle se complaît et se repose enfin, l'intelligence, stimulée par les sensations, essaie pour ainsi dire tant bien que mal cent compositions que l'expérience éprouve, contrôle, détruit et rectifie. Les faibles et les mauvaises succombent : celles qui sont fortes de leur accord avec la réalité même subsistent et s'affermissent, en subissant seulement parfois de légères transformations nécessaires. Ainsi l'intelligence humaine agrandit chaque jour pied à pied le domaine de ses acquisitions et de ses conquêtes. Attaquant l'inconnu avec l'armée des facultés secondaires, dont la description a été faite ailleurs (V. *Intelligence* dans la IIe Partie), et qui ne sont toutes que des formes spéciales de son action : attention, comparaison, jugement, imagination, raisonnement, etc., elle s'établit aujourd'hui sur le terrain d'une notion précise; demain elle s'enrichit d'une abstraction juste, d'une généralisation utile, d'une classification exacte. Elle constitue ainsi petit à petit le trésor des connaissances qui lui livrent déjà les secrets les plus fructueux de la nature et lui assurent dans le monde une suprématie incontestable. Mais, animée par la besogne accomplie, elle ne s'en tient pas à la somme de science qu'elle a dès à présent capitalisée ; elle se jette dans les entreprises les plus difficiles, elle aborde les problèmes les plus ardus, et, de réflexions en réflexions, elle accroît indéfiniment en elle-même la part de la vérité.

La véritable marche de l'éducation intellectuelle ne doit pas être différente de celle-là. Pour que l'enfant s'instruise, il faut d'abord que ses sens soient sollicités. Ce n'est qu'à propos de leur excitation que son intelligence pourra réagir et s'essayer à former le premier lot de ses connaissances et de ses imaginations mêmes. On voit par là combien paraît être juste la thèse ou l'hypothèse d'un certain nombre de philosophes du dernier siècle soutenant qu'en l'absence de toute expérience, un être humain quelconque resterait dans un état complet de stupidité sans que la moindre lueur d'intelligence pût se montrer en lui. On voit aussi quelle était l'erreur de la méthode scolastique, offrant d'abord à l'enfant et le contraignant d'apprendre par cœur des formules abstraites. En effet, ces abstractions ne peuvent ou ne devraient jamais être que le signe mnémonique d'un résultat général, obtenu par des observations particulières. Ainsi, il ne faut pas dire à l'enfant que l'attribut s'accorde avec le sujet et lui proposer ensuite l'exemple : « L'arbre est vert. » Il faut lui faire remarquer en premier lieu cet accord dans un certain nombre de phrases et laisser venir la règle par surcroît. On a pu faire le contraire, quand toute la philosophie humaine, religieuse, métaphysique ou pédagogique, était plus ou moins pénétrée de cette opinion : que les idées étaient innées dans l'esprit et que, par conséquent, on pouvait les dégager immédiatement. Depuis lors, les idéalistes les plus convaincus ont convenu qu'on ne pouvait aller à l'idée qu'au travers des sens et que c'était l'esprit lui-même qui, par sa réaction sur les données des sens, autrement dit par sa réflexion propre, tendait à dégager l'idée. Donner directement l'idée à l'intelligence, c'était la traiter comme la sensibilité, qui est passive dans la sensation qu'elle reçoit. On arrive donc à cette conclusion paradoxale, mais vraie : que vouloir enrichir directement d'idées l'intelligence, c'était une méthode anti-intellectuelle.

Le rôle de l'éducateur, comme J.-J. Rousseau l'a établi d'une manière définitive dans l'*Émile*, consiste à proposer à son élève autant de sujets d'expérience qu'il est possible. Il aide l'intelligence à réfléchir, au fur et à mesure que la conception personnelle cherche à sortir de la gangue des sensations incohérentes et multiples. Il prévient les erreurs en les soumettant, à peine formées, au contrôle et pour ainsi dire au poinçon de l'expérience et de la vérité. Il facilite dans l'esprit la constitution et le triomphe des idées justes et des notions conformes à la nature des choses.

Si tout nous vient par les sens et si la saine méthode consiste à s'adresser à eux, n'allons pas croire, d'ailleurs, qu'en soumettant tous les individus au régime de cette même méthode, nous obtiendrons de tous des résultats intellectuels identiques. Ce fut l'erreur d'Helvétius * et de Jacotot *. Tous les esprits ne sont pas faits de même et ne sont pas disposés à réagir de la même manière sous l'empire des mêmes causes. L'art des hommes n'arrive pas à produire deux instruments, deux objets qui, sous une excitation pareille, produisent exactement des effets semblables. L'architecte, malgré ses calculs, n'est pas sûr de l'acoustique de son théâtre avant de l'avoir essayée. De deux violons faits avec les mêmes matériaux, l'un rendra un son plus ample et plus clair que l'autre. De deux navires sortis des mêmes chantiers sous la direction du même ingénieur, le premier ne se comportera pas à la mer de la même façon que le second. C'est là ce qui donne comme une sorte de personnalité aux choses mêmes et les fait si facilement prendre en quelque sorte pour des êtres par ceux qui ont l'habitude de les mêler à leur vie. Combien plus ne reste-t-il pas de place à l'imprévu et aux différences irréductibles, quand il s'agit d'instruments aussi délicats que les êtres humains, dont la complexion constitue une personnalité réelle et qui sont les œuvres foncièrement inégales de l'art capricieux de la nature! Chacun naît avec des aptitudes diverses, et il y a malheureusement des individus dont les aptitudes sont médiocres. Ils ne sont pas bien faits pour réagir d'une façon juste et originale sous l'excitation des choses. On dit d'eux qu'ils ne sont pas intelligents, et, s'ils ne rachètent par d'autres qualités ce qui leur fait défaut de ce côté, leur maladie est incurable. On ne peut donner d'esprit aux gens qui n'en ont pas, et le bon éducateur n'est pas responsable de l'intelligence que les moins bien doués ont oublié d'apporter en naissant. On ne peut enseigner à un microcéphale ce que Pascal enfant apprenait tout seul. Là est encore une des meilleures raisons d'appliquer à tous une méthode d'éducation qui, selon la parole des anciens, s'applique à « suivre la nature ». On ne forcera pas d'aller ceux qui ne peuvent suivre le train et s'estropient eux-mêmes en retardant les autres. Chacun, obéissant aux impulsions de sa nature, trouvera la voie de son intelligence, et, par un choix spontané, donnera le meilleur de lui-même.

Un dernier problème, et non le moins délicat de la pédagogie de l'intelligence, c'est de déterminer ses relations avec celle du cœur. D'après une opinion qui a ses partisans, le développement de l'intelligence se fait presque toujours au détriment de celui du cœur et l'instruction nuit, au moins tout d'abord, aux facultés aimantes de la nature humaine.

Cette opinion repose, croyons-nous, sur des expériences mal faites Dans les cas où ce phénomène fâcheux s'est produit, il faudrait voir si une mauvaise méthode pédagogique n'a pas comprimé les sentiments, forcé et par suite faussé la nature de l'élève dans la vaine prétention de la tourner tout entière vers l'acquisition des connaissan-

ces et des idées ; si elle n'a pas négligé systématiquement le côté moral de la tâche, pour s'y croire incompétente ou pour n'être pas autorisée à l'aborder ; si elle n'a pas, en un mot, séparé arbitrairement l'éducation de l'instruction.

Là est l'écueil auquel des institutions tout entières sont allées follement se buter. Si on ne cultive que l'intelligence, et par des moyens de discipline oppressive, il n'est pas étonnant que le cœur en souffre et s'atrophie. L'intelligence n'en est pas responsable. Ce n'est pas parce qu'on l'a développée que le cœur s'est rétréci : c'est parce qu'on ne l'a pas développé lui-même.

Dans un système pédagogique bien conçu, la culture de l'intelligence ne pourra jamais avoir de mauvais résultat. En effet, dans notre hypothèse, cette faculté est libre ; sous la réserve d'une direction nécessaire et désormais bienvenue, elle ira vers les objets où elle se sentira attirée par un goût et par un attrait naturel. Dès lors, nous ne prétendons pas dire que tout le monde sera bon, pas plus que tout le monde ne sera intelligent ; mais nous disons que tous ceux qui avaient d'excellentes raisons de ne pas devenir bons ou de devenir rétifs, soupçonneux et mauvais, ne les auront plus et en seront meilleurs.

Ajoutons qu'il paraît impossible de concevoir comment on pourrait faire l'éducation du cœur sans s'adresser à l'intelligence. Ce n'est pas ici le lieu de tracer la théorie de l'éducation morale ; mais sans sortir de notre sujet, qui est le rapport du cœur avec l'intelligence, nous pouvons dire qu'il nous paraît aussi détestable de le séparer de lui. Il n'est pas moins qu'elle une faculté active, un ressort intérieur dont il faut tout attendre et où il ne faut rien forcer. On n'inculque pas plus au cœur le sentiment tout fait qu'on ne faisait accepter de l'esprit la règle abstraite toute formulée. On impose la docilité, l'obéissance, la soumission, la servilité ; on fait ainsi des dupes pour des préjugés et des fanatiques pour des maîtres. On n'enseigne pas l'amour.

Pour que l'amour naisse, il faut donner au cœur quelque chose à aimer spontanément ; et après les êtres que la nature et la société désignent d'elles-mêmes à l'affection de l'enfant, quels meilleurs objets proposer à son attachement qu'une étude attrayante, des connaissances curieuses capables de provoquer son intérêt, sa sympathie, son enthousiasme ? L'intelligence ouvre ainsi à la sensibilité morale, aux entraînements du cœur, tout un domaine de sentiments, les plus hauts et les plus purs, qui ne pourraient exister sans elle. Faute de cette précieuse collaboratrice, nous n'aurions en quelque sorte qu'une sensibilité animale, vouée aux êtres chers ou aux besognes favorites. Nous aimerions peut-être comme le chien, qui est assurément une excellente bête et qui aime son maître et la chasse. Mais grâce à l'intelligence, notre sensibilité s'émeut aux récits du passé, sympathise avec les épreuves et les triomphes des ancêtres, passe un pacte avec la patrie, devient vraiment humaine, s'éprend du vrai, du beau, du bien sous toutes ses formes : progrès, vertu, justice, honneur, dévouement. Autant d'idées abstraites que la morale doit à la pensée. Il n'y a donc pas antagonisme, mais dépendance réciproque du sentiment et de l'intelligence, si bien qu'un esprit borné est condamné à des lacunes morales, un cœur sec à des avortements intellectuels. « Les grandes pensées viennent du cœur », a dit Vauvenargues ; mais le cœur est excité, soutenu, rectifié souvent dans ses égarements, éclairé, exalté par la pensée et par l'intelligence, le plus haut attribut de l'humanité. [Georges Dumesnil.]

INTENDANTS. — C'est Richelieu qui transforma en 1635 les anciens *commissaires départis* en *intendants royaux de justice, police et finances*, et fixa leurs attributions d'une manière précise. Ces fonctionnaires étaient les véritables administrateurs de la province, et concentraient entre leurs mains tous les pouvoirs civils ; les gouverneurs n'eurent plus, à partir de Richelieu, que l'autorité militaire.

L'action de ces administrateurs sur les écoles des villes et des campagnes, qui relevaient d'eux aussi bien que tout le reste, ne paraît pas avoir été considérable. Ils se bornaient à faire exécuter les édits royaux ; et comme la tendance de ces édits, entre autres de celui de 1695, était de remettre au clergé la surveillance et la direction de l'enseignement, les intendants se désintéressaient volontiers d'un domaine où ils eussent rencontré la rivalité de l'autorité ecclésiastique. Il arriva cependant qu'ils essayèrent d'intervenir dans les questions scolaires, tout au moins au moyen d'enquêtes. Nous citerons, par exemple, l'enquête ordonnée en 1779 par M. de la Porte, intendant de Lorraine : à son entrée en fonctions, cet intendant invita les subdélégués à lui signaler les abus qui s'étaient introduits dans le choix des maîtres et « les moyens d'introduire dans cette partie un meilleur ordre». Les réponses des subdélégués, qui sont très intéressantes et donnent de curieux renseignements sur l'état des écoles en Lorraine à cette époque, ont été analysées et publiées par M. J. Creutzer (*Des intendants de Lorraine et de leur action sur l'instruction primaire*, Nancy, 1881). Mais M. Creutzer ajoute : « L'enquête de l'intendant ne produisit aucun résultat pratique .» Il ne pouvait guère en être autrement : la monarchie était impuissante à donner à la France l'organisation nouvelle dont elle avait besoin, et les abus ne pouvaient être réformés que par la destruction du régime dont ils constituaient l'essence même.

INTERDICTION D'ENSEIGNER. — Sont incapables de tenir une école publique ou libre, ou d'y être employés, les individus qui ont subi une condamnation pour crime ou pour un délit contraire à la probité ou aux mœurs, les individus privés par jugement de tout ou partie des droits mentionnés en l'article 42 du code pénal, et ceux qui ont été interdits en vertu des articles 30 et 33 de la loi du 15 mars 1850. (Loi du 15 mars 1850, art. 26.)

Tout instituteur libre peut, sur la plainte du préfet ou du procureur de la République, être traduit, pour cause de faute grave dans l'exercice de ses fonctions, d'inconduite ou d'immoralité, devant le Conseil départemental, et être interdit de l'exercice de sa profession dans la commune où il exerce.

Le Conseil départemental peut même le frapper d'une interdiction absolue, sauf appel devant le Conseil supérieur de l'instruction publique. Cet appel doit être interjeté dans le délai de dix jours à compter de la notification de la décision ; il n'est pas suspensif. (*Id.*, art. 30.)

L'instituteur public révoqué est incapable d'exercer la profession d'instituteur soit public, soit libre, dans la même commune.

Le Conseil départemental peut, après l'avoir entendu ou dûment appelé, frapper l'instituteur public d'une interdiction absolue, sauf appel devant le Conseil supérieur, dans les dix jours de la notification. Cet appel n'est pas suspensif. (*Id.*, art. 33.)

Le Conseil départemental peut, par application de l'article 30 de la loi du 15 mars 1850, interdire de l'exercice de sa profession dans la commune où elle réside une directrice ou une sous-directrice d'école maternelle libre. Il peut frapper d'interdiction absolue une directrice ou une sous-

directrice d'école maternelle libre ou publique, sauf appel devant le Conseil supérieur dans le délai de dix jours. (Décret du 2 août 1881, art. 39.)

Il convient de remarquer que le droit d'appel appartient à l'administration comme aux personnes frappées par le Conseil départemental. Or, comme l'appel n'est pas suspensif, s'il émane du préfet, l'instituteur contre lequel ce fonctionnaire réclamait l'interdiction que le Conseil départemental n'a pas prononcée peut continuer d'exercer jusqu'à ce qu'il ait été statué par le Conseil supérieur.

Les décisions du Conseil supérieur, statuant en appel et en dernier ressort sur les jugements des Conseils départementaux portant interdiction absolue d'enseigner, doivent être prises aux deux tiers des suffrages. (Loi du 27 février 1880, art. 7.)

L'inculpé a le droit de demander à être entendu avec son conseil. (Décret du 11 mai 1880, art. 5.)

[Ernest Cadet.]

INTERMÉDIAIRES (Écoles). — Le mot d'*écoles intermédiaires* (*intermediate schools*) est employé en Angleterre pour désigner des écoles qui forment la transition entre l'école primaire et l'enseignement secondaire proprement dit. En Irlande, ce sont les écoles secondaires elles-mêmes qui sont appelées *intermediate schools*. Aux États-Unis on rencontre le nom d'*intermediate schools* employé dans quelques villes comme l'équivalent de celui de *grammar schools*; ce nom désigne des écoles qui forment le degré moyen entre l'école primaire élémentaire et la *high school*.

Dans un volume publié en 1835, *De l'instruction intermédiaire et de son état dans le midi de l'Allemagne*, M. Saint-Marc Girardin* a désigné sous le nom d'*instruction intermédiaire* celle qui est donnée dans les divers établissements appelés en Allemagne *Mittelschulen*, *Bürgerschulen*, *Realschulen*, *höhere Töchterschulen*, c'est-à-dire un enseignement correspondant à l'enseignement secondaire spécial français.

INTERNAT. — On appelle internat le régime des maisons d'éducation où les élèves demeurent jour et nuit, et externat celui des établissements où ils ne viennent que pour les leçons et les études. Presque tous les établissements secondaires de l'Université ont à la fois des internes et des externes. Un pensionnat est quelquefois annexé aux écoles primaires. Les maisons ecclésiastiques et celles qui sont destinées aux jeunes filles sont habituellement des internats.

Le régime de l'internat a été, dans ces derniers temps surtout, l'objet de vives critiques, et l'on ne peut nier qu'elles soient justifiées. Cette agglomération d'enfants constamment réunis, dans les classes, les réfectoires et les dortoirs, loin de la famille, et sous la direction de maîtres qui sont les instruments d'une discipline invariable, ne paraît bonne, ni au point de vue physique, ni au point de vue moral.

On signale, encore aujourd'hui, un trop grand nombre d'établissements aux murs élevés, aux salles sombres, aux cours étroites, où les écoliers tournent sur eux-mêmes comme les écureuils dans leur cage. Trop nombreux pour l'espace limité qui leur est ouvert, ennuyés de cet horizon resserré, de cette vue monotone du même préau, du même mur, du même arbre, ils n'ont pas goût au jeu, prennent peu d'exercice, ne fatiguent pas leur corps et ne délassent pas leur esprit pendant les récréations, qui ne méritent guère ce nom et ne les retrempent pas pour l'étude.

Le repas se fait en silence, hâtivement, au détriment d'une digestion régulière. Le coucher n'est pas toujours sain dans des dortoirs insuffisamment aérés lorsqu'ils ne sont pas surveillés avec la plus grande attention.

A l'âge de la croissance, au moment où il faudrait, à ces corps qui se développent rapidement, tant d'air, tant d'espace, tant de mouvement, l'hygiène de la libre nature, ils sont tenus serrés, arrêtés, immobilisés par les nécessités du régime de l'internat. Mais surtout, ce qui est plus grave, ces nombreux enfants sont livrés à eux-mêmes pour ce qui regarde l'éducation. L'éducation n'est pas affaire de masses, mais d'action individuelle. Il faut le père, la mère, l'influence de la famille, d'un petit nombre d'amis, d'un entourage restreint; il faut des conseils et des directions donnés en particulier, une action constante, le plus souvent invisible, s'exerçant par un mot, par l'exemple, par des entretiens sans apprêt, par une sorte d'infiltration quotidienne; il faut la confiance, la tendresse, ce je ne sais quoi qui ouvre le cœur aux leçons spontanées du foyer domestique.

Les écoliers trouvent-ils ces éléments dans l'internat? Assurément non. Les professeurs ne les voient pas hors des classes; les administrateurs sont absorbés par leur tâche d'ensemble; les maîtres d'étude ont assez à faire de maintenir le bon ordre et la régularité. Même dans les maisons où les maîtres essaient de se mêler davantage à leurs élèves, d'entrer peu à peu dans leur familiarité, ils ne réussissent trop souvent qu'en apparence, qu'à la surface, qu'aux yeux de l'observateur superficiel ou de parents crédules qui ne demandent qu'à se laisser tromper.

L'internat, lorsqu'il est considérable, est réfractaire aux influences éducatrices, aussi bien dans les maisons religieuses que dans les maisons laïques. La plus forte influence morale à laquelle soient accessibles des internes est celle qu'ils exercent les uns sur les autres; et qui oserait dire qu'elle est toujours bonne? Qu'on se représente ces conversations que personne n'entend, ne contrôle, n'éclaire, où l'ignorance et les mauvais instincts peuvent se donner libre carrière, où souvent les moins honnêtes sont les plus écoutés, où les plus grossiers tiennent le haut bout, où les railleurs et les mauvais plaisants étouffent dans le germe les paroles plus sages, les sentiments plus élevés, où circule un langage équivoque, et qui, interrompues par la cloche ou le tambour, reprennent au même point quelques heures ensuite. De malsaines curiosités s'éveillent, les imaginations se dépravent, les mœurs se corrompent, et il se crée autour de ces jeunes êtres une atmosphère qui les empoisonne pour longtemps.

Est-ce à dire que tous soient assez faibles pour se laisser entraîner? Non, mais tous sont exposés au péril. Les plus faibles, les plus impressionnables, ceux qui justement auraient le plus besoin de bons conseils, d'appui, d'un peu d'isolement pour se reprendre eux-mêmes, n'ont où se retremper, où se réfugier, enveloppés du matin au soir et du soir au matin par une camaraderie qui les subjugue. La tradition de l'internat se transmet d'année en année, et inocule aux nouveaux venus, pour peu qu'ils ne soient pas d'un tempérament résistant, les mêmes habitudes, le même langage, les mêmes vices. M. Sainte-Claire Deville a exposé avec une rude franchise quelques-uns des tristes effets de cette cohabitation incessante.

La discipline elle-même, si indispensable pour tenir dans l'ordre ces nombreux écoliers réunis sous le même toit, en évitant certains maux, en produit d'autres. Il est clair qu'il faut imposer le silence à tous ces enfants, non seulement dans la classe et dans l'étude, mais encore dans la salle des repas, dans celle du coucher, dans les escaliers, dans les rangs, si l'on ne veut pas être débordé par un fracas assourdissant et qui rende impossible toute surveillance sérieuse. C'est un régiment qu'on a à conduire, on ne peut le conduire que militairement, au moyen d'une consigne

rigoureuse, égale pour tous. La moindre privauté, la rupture du silence hors de propos, une gaminerie, une échappée de pétulance au réfectoire, au dortoir, à la promenade avant que les rangs soient rompus, l'entrée dans une salle, dans une cour interdite, entraînent forcément une punition ; s'il en était autrement, que deviendrait la discipline et comment le maître d'études garderait-il son autorité ? La discipline est bonne aux enfants ; elle les plie à la règle, à l'ordre, à l'obéissance légitime; elle est un élément nécessaire de l'éducation morale. Mais à une condition, c'est que l'enfant puisse s'y soustraire de temps à autre, c'est qu'elle ne pèse pas sur lui comme un joug de fer depuis son lever jusqu'à son coucher, c'est qu'il ne la sente pas sur ses épaules même pendant son sommeil, c'est qu'après avoir obéi, marché en ordre, gardé le silence, il reprenne possession de lui et se sente parfois son propre maître.

Nulle part, dans l'internat, il n'y a place pour l'initiative individuelle, pour la responsabilité, pour le libre jeu de la volonté, pour l'action indépendante. Tout est calculé, mesuré, assigné ; les pas sont comptés, les minutes sont toutes prises, le tambour tient lieu de résolution et de conscience. C'est la caserne, dit-on, il faut bien que les futurs soldats s'y habituent. Non, c'est plus que la caserne, car en dehors des exercices et des devoirs de son état, le soldat a tous les jours ses heures libres et ses sorties qu'il utilise à son gré.

On peut donc douter que ce régime de l'internat soit viril, comme quelques-uns l'assurent ; car il lui manque justement cette part de l'éducation qui fait l'homme, la responsabilité directe, la marge laissée à l'exercice de la volonté. Aussi il arrive, selon les natures, que l'écolier enfermé dans la pension se laisse déprimer, engourdir par la discipline et prend l'habitude de l'obéissance mécanique, ou bien qu'il ruse, qu'il s'ingénie au mensonge, à la tromperie, qu'il prend le goût de l'infraction aux règles habilement tournées. L'âge du franc-parler, de l'ouverture de cœur, se façonne à la dissimulation et finit par s'en faire un mérite.

L'interne n'a plus qu'un désir, secouer le joug ; qu'un ennemi, la pension ; qu'un idéal, la liberté, et quelle liberté ? celle qu'il ne connaît pas, qu'il pare des couleurs les plus séduisantes, celle qui consiste à faire ce qui plaît, sans retenue et sans frein. Il n'a pas pu faire de la liberté un apprentissage graduel, en connaître par expérience les conditions souvent difficiles, les obligations, les responsabilités ; il n'y a pas été préparé ; il n'a vu la vie et le monde qu'à travers le voile trompeur de ses désirs et de ses rêves, tandis que l'enfant élevé librement se laisse moins facilement griser par le bruit du dehors. Aussi comment s'étonner, lorsque le prisonnier se voit tout à coup affranchi, lorsqu'il entend se fermer enfin derrière lui les portes de l'internat, qu'il se précipite — et qu'il tombe ? L'éducation de couvent (car l'internat est plutôt couvent que caserne) n'est guère propre à former des volontés fermes, des consciences autonomes, des jeunes gens prêts à la sage pratique de la vie.

Tous ces inconvénients se retrouvent, à des degrés différents, dans les internats de jeunes filles. Elles semblent, plus encore que les garçons, faites pour la vie de famille, et plus déplacées dans ces agglomérations soumises à un régime claustral ; leurs imaginations ont plus besoin du contact et du frein de la réalité domestique; leurs idées, leurs manières et leurs mœurs se développent plus sainement sous le toit paternel qu'à l'ombre du pensionnat.

Ces griefs contre l'internat ne s'adressent pas à l'éducation publique. Il est bon, il est nécessaire que les enfants vivent ensemble, reçoivent des leçons communes, soient soumis à la règle, jouent les uns avec les autres, et forment entre eux une société d'égaux où les caractères se trempent, où les amitiés se contractent, où la nature se polisse et se fortifie tout à la fois. Mais ce qui est désirable, c'est qu'à cette vie commune puisse se joindre la vie plus retirée et plus intime du foyer, c'est qu'à côté de cette règle soit faite une place à la liberté, c'est que l'école soit associée à la famille. L'externat, soit libre, soit surveillé, paraît donc offrir les meilleures conditions d'une éducation normale. L'enfant va prendre ses leçons à l'école, au lycée; s'il demeure trop loin pour revenir entre les classes ou si elles se succèdent à intervalles trop rapprochés, il y reste pour les études ; il y prend même son repas du jour ; il jouit de la récréation commune, et il revient le soir trouver les siens, changer d'atmosphère, reprendre sa place auprès de ses parents dont il ne perd ainsi jamais de vue la tendresse, les besoins et parfois les luttes pour l'existence. Ses idées prennent un nouveau cours ; il trouve à ses conversations de nouveaux aliments; d'autres objets frappent sa vue; il a devant l'esprit et devant les yeux un autre horizon : la famille et le monde où il faut vivre complètent l'école.

Ces arrangements ne sont pas toujours possibles, et c'est là ce qui peut se dire de plus juste et de meilleur en faveur de l'internat. Les parents habitent une commune rurale, un lieu éloigné de la ville où se trouve la maison d'instruction : il leur faut se séparer de l'enfant, et ils sont heureux de lui trouver un asile qui à tant d'égards leur offre d'excellentes garanties d'ordre, de salubrité, de surveillance, et où l'existence est tout entière combinée en vue de ses études. Il y a aussi des familles qui manquent de place pour loger convenablement leurs enfants pendant la durée de leurs classes, ou de temps pour les surveiller et les diriger, ou même de goût et d'aptitude. L'internat est quelquefois, hélas ! un refuge contre certains intérieurs, plus funestes à la moralité ou au caractère des enfants que les dangers mêmes de la pension. D'autres enfants n'ont plus de famille, ou la famille est dispersée par les exigences du gagne-pain. De plus, l'internat des enfants est pour plusieurs une réelle économie, soit parce qu'il permet de réduire le train de la maison, soit parce qu'il offre la ressource si précieuse des bourses, qui permettent à des parents peu aisés de faire donner une instruction complète à des enfants bien doués par la nature.

Pour tous ces motifs, les internats ne peuvent se supprimer. S'ils sont un mal, ils sont un mal nécessaire. Ils sont absolument passés dans nos mœurs pour l'enseignement secondaire, et ils sont souvent d'une grande utilité dans l'enseignement primaire. Des habitants de la campagne sont bien aises d'envoyer leurs enfants suivre l'école de la ville ; les écoles primaires supérieures sont installées dans le chef-lieu d'arrondissement ou de canton, et il faut bien se résoudre à leur envoyer les élèves qui ne trouveraient pas au village les mêmes moyens d'instruction.

Dans d'autres contrées, en Angleterre, en Allemagne, en Suisse, l'internat est moins en faveur que chez nous. Il est fréquemment remplacé par le séjour de l'enfant dans une famille qui consent à le recevoir moyennant rétribution ; ce sont des familles de petits bourgeois, d'artisans aisés, familles sûres et recommandables, qui sont agréées par l'autorité scolaire. Ailleurs, ce sont les professeurs eux-mêmes qui reçoivent chez eux un petit nombre d'élèves. Quelques essais de ce genre ont été tentés en France. On a créé auprès des écoles primaires supérieures des « bourses

familiales », pour encourager cette modification de nos mœurs. Il est à prévoir qu'il faudra bien du temps pour y parvenir, et que les grands internats ne perdront pas de sitôt leur personnel. D'ailleurs, à mesure que les internats laïques se formeraient, les maisons ecclésiastiques recueilleraient leur héritage, car ils répondent certainement à un besoin, à une nécessité, à une habitude prise. Il est de l'essence même de l'esprit ecclésiastique de développer le régime des internats, qui répond mieux à l'idéal d'éducation que cet esprit recommande et poursuit, et qui offre des moyens mieux appropriés pour y atteindre.

Connaître les dangers et les inconvénients de l'internat, c'est connaître aussi les meilleurs remèdes à y apporter. On a compris de nos jours que la place des internats doit être de moins en moins dans l'enceinte des villes, qu'il faut autant que possible les établir à la campagne, au milieu des champs et des jardins, avec de vastes espaces libres, le ciel bleu et la terre verte, des pelouses, des allées, des bassins, toutes les saines tentations du jeu, de la course, de la natation, des grandes parties qui passionnent, qui développent et qui fatiguent. La nature suppléera en quelque mesure à la famille absente ; l'intelligence, le tact et le dévouement des maîtres feront le reste. Quant aux pensionnats primaires, par la force des choses, ils seront toujours restreints, et il ne dépendra que de l'instituteur et de sa femme qu'il y règne un esprit de confiance et de cordiale familiarité, qui n'enlèvera rien à leur autorité et à leur active vigilance, mais qui atténuera singulièrement les inconvénients de l'internat, et pourra même, en certains cas, remplacer avantageusement la famille elle-même. [Jules Steeg.]

INTERNATS PRIMAIRES. — V. *Pensionnats* et *Normales* (*Ecoles*).

INTERROGATIONS. — Les interrogations forment une partie essentielle de l'enseignement. Entre les mains d'un maître judicieux, elles sont un puissant moyen de contrôle et de progrès.

Le but premier et le plus naturel de l'interrogation est de s'assurer, à la fin d'une leçon, si l'élève a écouté, s'il a retenu les principaux faits, les principales données de la leçon. Il les a encore tout frais dans la mémoire; les mots vibrent encore dans ses oreilles. Des interrogations les graveront plus profondément, en obligeant l'élève à répéter ce qu'il a entendu, en faisant passer par ses lèvres ce qui risquait de s'envoler sans laisser de traces. L'interrogation est encore utile au commencement d'une nouvelle leçon, pour remettre les élèves au courant de ce qui a précédé.

A ce résultat matériel, l'interrogation en joint un autre, plus important. Des questions bien faites montreront si les élèves ont non seulement retenu, mais compris ce qu'on leur a dit. Selon les réponses, le maître verra s'il a besoin d'insister, d'expliquer, de faire plus de lumière; il sera averti tout à la fois des faiblesses de ses élèves et des lacunes de son enseignement.

Il n'est pas toujours nécessaire d'attendre la fin d'une leçon pour interroger; il est souvent utile, nécessaire d'interroger au cours de la leçon. Il y a de l'engourdissement, l'attention paraît endormie, la parole du maître est devenue monotone ou les esprits des écoliers sont distraits. Tout à coup, brusquement, quelques questions courtes, vives, drues, volent çà et là dans la classe comme des flèches, réveillent tout le monde, aiguillonnent, relèvent les têtes, allument les regards, piquent la curiosité, ravivent l'intérêt, tiennent l'auditoire en haleine.

Les interrogations peuvent aussi être méthodiques, attendues; elles ont alors pour but de repasser une partie du cours, de préparer à des examens plus sérieux, plus complets, d'exercer à bien répondre, d'aguerrir les esprits. Ces interrogations peuvent avoir lieu à des époques régulières ; il n'est pas inutile qu'elles soient faites quelquefois par un autre maître que le professeur habituel ; elles accoutument mieux les enfants à répondre sans s'intimider et se troubler.

Il y a enfin les interrogations solennelles, les examens soit de fin d'année, soit d'entrée dans une nouvelle classe, dont l'objet est de s'assurer que les études avancent, que les cours ont été fructueux. Ce genre d'interrogation pourrait, avec quelque avantage, se faire, sinon publiquement, du moins en présence de plusieurs personnes, inspecteurs, professeurs, maîtres-adjoints, délégués, quelques parents peut-être, de manière à former une sorte de public qui impose, dont la présence soit une cause de crainte salutaire et d'émulation. Les élèves ne manqueront pas de travailler pour se mettre en état de répondre à de pareilles interrogations.

Aux interrogations qui portent sur ce qui a été appris, il faut joindre celles qui ont pour dessein d'exciter et de discipliner les esprits, de les conduire graduellement à des idées, à des conclusions qu'ils élaborent eux-mêmes, de les mener à la découverte. Par une série de questions que le maître a calculées d'avance, il fait passer l'esprit de l'enfant du connu à l'inconnu, il tire de cette intelligence en travail ce qui y est enfoui, ce qui s'agite inconsciemment, obscurément, il met en lumière les sentiments, les principes cachés, il amène l'élève à énoncer les conséquences, à formuler les conclusions, il lui donne la joie de créer, pour ainsi dire, de voir peu à peu se dégager des vérités nouvelles, des déductions inattendues, de s'écrier tout à coup : j'ai trouvé !

Toutes ces interrogations doivent se faire avec intelligence, avec soin. Elles ne sont pas destinées à donner du répit au maître, à le reposer; elles ne veulent pas un esprit distrait, une parole lourde. Elles seront variées de forme selon les sujets. On n'interroge pas de la même manière sur l'arithmétique, la géométrie, ou sur l'histoire et la morale. Elles varieront également selon les âges et même selon les enfants. Les questions doivent être courtes et nettes, appeler une réponse claire et précise. Il faut se garder de poser des questions vagues, insaisissables, ou qui exigent un long développement ; ce n'est pas sur une période entière, sur l'objet de toute une leçon, mais sur des faits, des dates, des définitions, des démonstrations, des idées déterminées, que portera chaque question.

Les interrogations doivent être bienveillantes, encourageantes ; elles doivent, par le fond comme par la forme, solliciter et attirer la réponse. Laissez le ton sec, la voix cassante, la formule hautaine. Si vous n'êtes pas compris, reprenez sous une forme nouvelle.

Si vous voulez rabattre un présomptueux, confondre un ignorant, un paresseux, vos questions le feront bien vite sans qu'il soit besoin de les pousser jusqu'à l'amertume, jusqu'à la torture. Jamais un bon maître ne cherchera à briller dans ses interrogations aux dépens de ses élèves, ni à les embarrasser par plaisir. Les interrogations n'ont pas pour but de faire l'étalage de la science du maître, mais uniquement de stimuler et d'instruire l'écolier.

Les questions gagneront souvent à être préparées. On court parfois des risques à interroger au hasard. Il faut connaître parfaitement les matières sur lesquelles on interroge, sous peine d'être pris en flagrant délit d'inexactitude, d'insuffisance. Il va sans dire que l'on ne doit jamais interroger un enfant en dehors de ce qu'il sait ou plutôt de ce qu'il peut et doit savoir. Agir autrement serait pédanterie pure, manque de tact et de discernement.

On peut abuser de tout, même des interrogations. Elles veulent être faites avec discrétion, à propos. Il ne faut pas qu'elles envahissent toute la classe, qu'elles se substituent à l'enseignement lui-même, qu'elles soient vides, banales, insignifiantes, monotones, qu'elles ne supposent ou ne provoquent aucun effort. Il faut moins encore qu'elles amènent des réponses convenues, stéréotypées, apprises par cœur, qu'elles tournent au « catéchisme ». L'enseignement mis en demandes et réponses est au rebours du bon sens pédagogique. La leçon doit précéder l'interrogation; la réponse doit jaillir spontanément de l'esprit de l'élève, comme l'étincelle jaillit du choc. La leçon doit être libre et vivante, l'interrogation doit servir de point de repère et de guide, la réponse doit être « trouvée ». [Jules Steeg.]

INTUITION ET MÉTHODE INTUITIVE. — Etymologiquement, le mot *intuition* signifie *vue*, non pas une vue sommaire et superficielle, mais la vue qui saisit en face et pleinement un objet, la vue immédiate, sûre, facile, distincte, et s'exerçant pour ainsi dire d'un seul coup d'œil. — Nous allons essayer d'abord de fixer le sens et la portée de ce mot en philosophie, puis d'en indiquer les applications à la pédagogie.

I. De l'intuition en philosophie. — Emprunté à la langue des théologiens, où il désignait une forme exceptionnelle de la connaissance de Dieu par contemplation et en quelque sorte par vision soudaine, ce mot comme beaucoup d'autres a passé dans la langue philosophique avec un sens plus général, mais d'abord assez mal déterminé.

Il se trouve dans Descartes, quoique rarement et avec une signification encore presque théologique : « La connaissance *intuitive*, dit-il dans une de ses lettres, est une illustration de l'esprit par laquelle il voit, en la lumière de Dieu, les choses qu'il lui plaît de lui découvrir par une impression directe de la clarté divine sur notre entendement, qui en cela n'est pas considéré comme agent, mais seulement comme recevant les rayons de la divinité. » Depuis Locke, l'usage du mot devient plus fréquent, et sa signification est celle d'une connaissance spontanée, produit de l'évidence immédiate. Le mot, qui est, du reste, de formation très correcte, entre dans la bonne langue philosophique du XVIIe et du XVIIIe siècle, comme le prouvent ces deux exemples cités par Littré :

« Tout homme est *intuitivement* convaincu de la vérité de cette proposition : *deux* est plus qu'*un* » (Boulainvilliers). — « Locke appelle avec quelque raison connaissance *intuitive* celle qui se forme du premier et du plus simple regard de l'esprit » (Le Père Buffier).

Mais, alors même qu'il est admis et compris, ce terme relativement nouveau garde longtemps la valeur d'une comparaison plutôt que d'une définition : l'intuition est dans l'ordre des actes de l'esprit analogue à ce qu'est la vue dans le domaine des sens, une aperception de la réalité aussi facile à l'esprit que l'est pour l'œil la vue des formes sensibles.

Grâce à cette signification un peu vague et métaphorique, le terme d'intuition a pu être employé par les divers systèmes philosophiques avec des acceptions techniques assez différentes. Cependant il est à remarquer qu'il a tenu assez peu de place jusqu'à nos jours dans la langue psychologique. La raison en est peut-être que le phénomène qu'il désigne est si simple si élémentaire, si primitif : il a été communément accepté par les diverses doctrines, mais elles l'ont laissé pour ainsi dire dans l'ombre comme un point de départ de peu d'intérêt pour la discussion philosophique.

C'est seulement avec M. Cousin que ce terme prend une véritable importance dans la langue de la philosophie officielle en même temps qu'il reçoit un sens plus fixe et plus précis (Voir les leçons de Cousin à la Sorbonne en 1817). Et c'est ce sens qui a prévalu. On entend en général par intuition un acte de l'intelligence humaine, le plus naturel, le plus spontané de tous, celui par lequel l'esprit saisit une réalité, constate un phénomène, voit en quelque sorte d'un coup d'œil une chose qui existe en lui ou hors de lui. Il l'aperçoit, non parce qu'il s'y applique, mais parce qu'il ne peut pas ne pas l'apercevoir; cette vue ne lui coûte ni effort ni réflexion, elle n'entraîne aucune hésitation, elle ne prend pour ainsi dire aucun temps appréciable, tant elle se fait aisément et naturellement.

Le cas où l'intuition est le plus facile à constater, où elle nous est pour ainsi dire le plus familière, c'est le phénomène même de la perception sensible. Voir une couleur, entendre un son, toucher un corps, sentir une odeur, une saveur, en un mot subir par l'un des sens l'impression d'un objet matériel quelconque, tel est le phénomène intuitif par excellence. Aussi quelques philosophes voudraient-ils borner l'intuition à ce seul genre d'application : ils font de l'intuition le synonyme de la perception par les sens. C'est en particulier la signification restreinte qu'avait à la fin du XVIIIe siècle dans la philosophie allemande le mot *Anschauung*, signification que Kant lui-même a adoptée (tout en la modifiant profondément par la fameuse distinction, que nous n'avons pas à expliquer ici, des *intuitions pures* et des *intuitions empiriques*).

Dans la langue courante de la philosophie et par suite de la pédagogie allemandes, *intuition* (Anschauung) se prend généralement dans ce sens exclusif, et l'enseignement intuitif ne signifie guère autre chose pour la plupart des maîtres que l'*enseignement par les sens* et essentiellement l'*enseignement par l'aspect*.

Mais cette forme sensible de l'intuition est-elle la seule? C'est ce que nous n'admettons pas, d'accord en ce point avec la plupart des maîtres de la pensée moderne. Nous avons déjà vu ce qu'était l'intuition pour Descartes : « Par intuition, dit-il, j'entends non le témoignage variable des sens, ni le jugement trompeur de l'imagination, mais la conception d'un esprit attentif, si distincte et si claire qu'il ne lui reste aucun doute sur ce qu'il comprend » (Règles pour la direction de l'esprit, règl. 3, traduction Cousin). Si le mot est rare dans Descartes, l'idée, au contraire, est à la base même de toute sa doctrine. L'intuition directe du vrai, se manifestant par des idées claires et distinctes, est le fait primitif, irréfutable et inéluctable devant lequel s'arrête le doute cartésien. La fameuse vérité qui sert de point de départ à la reconstitution de toutes les connaissances : « *Je pense, donc je suis* », n'est pas un produit du raisonnement, c'est une vérité d'intuition qui apparaît certaine et lumineuse, longtemps avant que le philosophe ait trouvé le moyen de constater la réalité d'aucun phénomène sensible.

Sans aller aussi loin que Descartes, sans contester comme lui le caractère intuitif et par conséquent certain du témoignage des sens, la plupart des philosophes français, même appartenant à d'autres écoles, ont gardé du cartésianisme cette doctrine qu'il y a dans l'homme des notions qui ne tombent sous aucun des cinq sens, mais qui n'en sont pas moins si claires, si distinctes, si éclatantes d'évidence, si promptement et si sûrement acquises par une sorte de premier mouvement de la pensée, qu'on ne peut mieux les nommer que de ce nom de connaissances intuitives, c'est-à-dire de vérités aperçues par l'esprit comme la lumière l'est par l'œil.

J'ai conscience de mon état, de mes désirs, de

mes sentiments, de mes volontés, je les vois et je les sens en moi-même, pour ainsi dire, plus clairement et plus directement encore que l'œil ne voit les couleurs ou que l'oreille n'entend les sons. Enfin je juge que le tout est plus grand que la partie, que tout fait a une cause, et j'énoncerais de même tous les axiomes des mathématiques, sans plus d'hésitation que je n'en éprouve à constater le phénomène sensible le plus ordinaire. Ce sont là autant de formes de l'intuition, autant de connaissances intuitives, on devrait presque dire instinctives.

On pourrait étendre davantage encore cette définition et, sans abuser de l'analogie légitime des termes, considérer une autre sorte d'intuition, qu'on appellerait l'intuition morale: c'est la prise de possession à la fois par l'esprit, par le cœur et par la conscience de ces axiomes de l'ordre moral, de ces vérités indémontrables et indubitables qui sont comme les principes régulateurs de notre conduite. Il y a une intuition du bien et du beau, comme il y a une intuition du vrai; seulement elle est plus délicate encore, plus irréductible à des procédés démonstratifs, plus résistante à l'analyse, plus fugitive et plus inexplicable, parce qu'elle se complique d'éléments étrangers à l'intelligence proprement dite, parce qu'il s'y mêle des émotions, des sentiments, des influences de l'imagination, des mouvements du cœur.

Pour éviter toute confusion et pour rester dans les limites exactes du sujet, nous ne considérerons ici l'intuition que comme opération intellectuelle, nous ne traiterons de l'intuition morale que pour autant qu'elle consiste dans la perception des vérités premières de la raison et de la conscience.

Ainsi, en résumé, nous reconnaissons comme intuitifs les différents actes de l'esprit jugeant spontanément et affirmant indubitablement sur le seul témoignage des sens, de la conscience ou de la raison. Il y a intuition dans l'esprit quand il y a évidence dans l'objet qu'il considère; et nous tenons pour également légitimes les diverses formes d'intuition, malgré leurs différences, parce que nous tenons pour également valables les divers modes d'évidence directe par lesquels la réalité ou la vérité s'impose à l'esprit.

II. De l'intuition en pédagogie. — Si l'on admet les principes psychologiques que nous venons d'exposer, il est facile de prévoir les conséquences que la pédagogie en tirera.

Si l'intuition est le moyen de connaissance le plus naturel dont nous disposions, c'est celui-là entre tous qui conviendra à l'enseignement, et par excellence à l'enseignement primaire. Si, dans l'intuition elle-même, ce qu'il y a de plus simple et de plus aisé est l'intuition par les sens, c'est celle-là aussi qui devra servir le plus à l'instruction élémentaire et commencer en quelque sorte l'œuvre de l'éducation de l'enfance en tous les domaines. Et si enfin la méthode intuitive en général, c'est-à-dire l'habitude d'en appeler toujours à ce coup d'œil de l'esprit, à cette puissance native qu'a la pensée de saisir la vérité parce que c'est la vérité, si, disons-nous, cette manière de procéder est inhérente à l'esprit humain et constitue à la fois le mode d'affirmation le plus légitime et le plus accessible à tous, ce sera là la méthode même de l'enseignement populaire.

Nous n'avons pas à développer ici chacune des parties de ce vaste sujet, qui se trouvent traitées en des articles spéciaux, auxquels nous renvoyons; bornons-nous à en indiquer la liaison et à en retracer les grandes lignes.

1° L'*intuition par les sens*. — C'est l'*Anschauung* proprement dite des pédagogues allemands: on l'a nommée chez nous l'*enseignement par l'aspect*, ce qui en rétrécit un peu trop le caractère; les Américains l'ont résumée dans le procédé qu'ils ont assez heureusement nommé « object lessons », *leçons de choses* *. C'est à ce dernier mot que se placeront naturellement nos observations sur ce procédé pédagogique, sur ses règles particulières et sur son histoire. On a demandé si la leçon de choses doit former toujours un exercice distinct ou si l'intuition sensible ne trouverait pas dans l'école bien d'autres occasions de s'exercer heureusement. Cette question a été le champ de bataille de la pédagogie allemande pendant un demi-siècle (V. *Leçons de choses*). Elle ne nous semble pas offrir tout l'intérêt qu'on y a attaché. D'une part, nous ne voyons pas comment on habituerait les enfants, naturellement si légers et si peu persévérants dans l'observation, à savoir regarder, analyser, voir sous toutes les faces, comparer et enfin décrire méthodiquement les objets, si l'on ne commençait pas en quelque sorte par les y exercer au moyen d'interrogations spéciales et par une sorte de gymnastique intellectuelle, c'est-à-dire par un certain nombre de leçons de choses qui leur donnent en quelque sorte le cadre, la forme et l'ordre des questions qu'ils ont à se poser à propos de tout objet : la leçon de choses doit donc former un exercice distinct dans l'enseignement élémentaire. Et d'autre part, cet exercice serait bien stérile, s'il ne laissait pas assez de traces dans l'esprit de l'élève pour lui faire prendre l'habitude d'opérer de la même façon au cours de toutes ses études, de toutes ses investigations. La leçon de choses ne doit pas seulement fournir un certain fonds de connaissances, elle doit permettre d'en acquérir de nouvelles en nombre indéfini et toujours d'après les mêmes règles, dans le même esprit, par des applications réitérées et infiniment diversifiées de l'intuition. Dans la leçon de choses, on observe un objet, non pas seulement pour le connaître, mais surtout pour apprendre à observer. La leçon de choses peut donc disparaître à un certain moment sans que la méthode intuitive disparaisse avec elle.

Toute la difficulté du procédé pédagogique vient de ce qu'il est assez malaisé de lui conserver précisément son caractère essentiel, la vivacité, la fraîcheur d'impression, la vue nette des choses, le contact direct avec la réalité : de même que l'œil se fatigue à regarder indéfiniment un objet ou que l'ouïe s'émousse à la répétition prolongée d'un seul son, de même l'esprit le plus attentif et le plus porté à l'observation cesse d'observer et ne fait plus que se payer de mots si l'on veut trop longtemps le retenir en état d'observation en présence ou à propos du même phénomène. Cette vérité est surtout d'importance capitale pour les jeunes enfants, et elle rend compte en grande partie de l'insuccès très fréquent de ces « exercices d'intuition » qui n'ont plus rien d'intuitif. Plus encore que l'homme, l'enfant a besoin de variété, son attention ne se soutient pas si l'on ne fait rien pour l'aviver, si surtout on veut lui faire épuiser à force d'analyse et de minutie la totalité des aspects, des qualités ou des caractères que le même objet peut présenter. Où il y a ennui, il n'y a plus intuition; si l'esprit hébété s'endort, les sens n'agissent plus, ne perçoivent plus rien, ne fonctionnent plus, pour ainsi dire. Quand on a pendant deux ou trois leçons de suite fait considérer à des enfants une règle, un cube, une table, une porte ou un poêle sous prétexte de leur faire acquérir par des exercices successifs l'intuition des diverses qualités physiques ou géométriques de cet objet, on n'obtient plus rien d'eux que des mots; ils répèteront en chœur si l'on veut : « la table est rectangulaire » ou « la règle a six faces et huit arêtes », mais ils détourneront malgré tout la tête, penseront à autre chose et ne voudront, pour ainsi dire, plus voir ni ces faces ni

ces arêtes; il leur suffit de les avoir constatées une fois ou deux : toutes les répétitions qui suivent ne peuvent plus être que machinales.

Or, il ne faut pas l'oublier, l'intuition sensible est une faculté qui ne peut, comme toutes les autres, se développer que par une suite d'exercices sagement réglés; et il est indispensable qu'elle se développe, sous peine d'être frappée de stérilité. Rousseau le disait déjà très justement : «Nous ne savons ni toucher ni voir, ni entendre que comme on nous l'a appris; exercer ses sens, ce n'est pas seulement en faire usage, c'est apprendre à bien juger par eux, et en quelque sorte à bien sentir.» Si l'exercice aiguise, affine et fortifie nos facultés de perception externe, ce ne sont pas seulement les sens qui y gagnent, c'est le jugement : l'intuition sensible alors devient l'observation * ; l'enfant n'est plus seulement capable de voir et d'entendre, il sait regarder et écouter; il ne subit plus des sensations, il sait les faire naître, les diriger, les comparer, les distinguer, les mesurer, les analyser : il observe.

2° *L'intuition dans les facultés intellectuelles.* — La méthode intuitive ne se borne pas à cette éducation des sens et par les sens: c'est par là qu'elle commence sans doute, mais pour se continuer en se généralisant de plus en plus. Pestalozzi lui-même, bien qu'il ait surtout insisté sur l'intuition sensible, a, dans plusieurs passages de ses écrits et aussi par toute sa pratique pédagogique, assigné un rôle important à l'application des procédés intuitifs aux enseignements même qui ne comportent pas la démonstration par les sens. Malheureusement ni Pestalozzi, ni ses disciples ne parvinrent à dresser un véritable plan d'études fondé sur l'intuition : les exercices d'observation limités d'abord à l'observation du corps de l'enfant, puis successivement étendus à d'autres objets de manière à élargir le cadre de l'encyclopédie des connaissances enfantines, devaient dégénérer très vite en un nouveau genre de routine et de scolastique. En vain essaya-t-on d'en varier le caractère en les étendant outre mesure, en y faisant entrer tout ensemble des exercices d'intuition, de pensée, de langage et même plus tard de lecture, de dessin et d'écriture. Une seule chose y manquait: l'esprit même de la méthode intuitive, c'est-à-dire l'appel au jugement, au libre essor de la pensée et de la parole ; certains pestalozziens arrivaient à faire en quelque sorte fabriquer des phrases et juxtaposer des idées automatiquement. Et le jour vint où le procédé dit intuitif put être considéré comme le pire obstacle à la méthode intuitive. Aujourd'hui, en Allemagne, comme en Amérique, comme en Suisse, comme en France, ce que tous les pédagogues sont unanimes à recommander, pour toutes les formes et tous les degrés de l'enseignement, c'est l'application non de telle ou telle recette plus ou moins mécanique, mais de toutes les méthodes excitatrices de la pensée, pour employer le mot si juste de Diesterweg.

En quoi consiste la méthode intuitive dans toutes les études primaires qui ne se peuvent borner aux leçons de choses? En une certaine marche de l'enseignement qui réserve à l'enfant le plaisir et le profit, sinon de la découverte et de la surprise, ce qui serait peut-être trop promettre, au moins de l'initiative et de l'activité intellectuelle. On peut dire qu'on l'instruit par intuition, alors même qu'on ne lui montre ni objets ni images, toutes les fois qu'au lieu de lui faire suivre passivement son maître et répéter docilement une leçon toute faite, on le provoque à chercher, on l'aide à trouver, on le met sur la voie, suivant une vieille et et bien juste image, lui laissant ensuite le mérite d'y faire quelques pas de lui-même.

Il y a pour cet emploi de la méthode intuitive dans l'enseignement primaire une condition générale d'où toutes les autres dépendent : c'est de bien s'entendre sur l'ordre à suivre dans les démonstrations de toute sorte dont se compose l'enseignement à ses divers degrés. Quand l'enfant a été bien préparé par l'exercice gradué de l'intuition sensible, il a une certaine puissance de jugement et même de raisonnement spontané, primesautier, implicite. Le même enfant, élevé d'une autre façon, guidé de trop près et enfermé trop étroitement dans les cadres d'un enseignement abstrait et didactique, présenterait, au contraire, tous les caractères de la passivité, de l'incuriosité d'esprit et de cette sorte « d'assoupissement » que décrivait Fénelon et dont il voulait qu'on le tirât à tout prix « en remuant promptement tous les ressorts de l'âme de l'enfant ».

C'est précisément à quoi tend la méthode intuitive : elle parvient à faire penser l'enfant, parce qu'elle le laisse penser à sa façon et non à la nôtre, parce qu'elle le fait marcher de son propre pas et non du pas de son maître.

On pourrait presque dire qu'il y a deux logiques : celle de l'enfant et celle de l'adulte, l'une qui est toute naturelle et intuitive, l'autre plus savante, plus réfléchie, plus méthodique. C'est une grande tentation pour le maître de suivre cette dernière voie, parce que c'est la seule rationnelle, la seule qui satisfasse son esprit à lui, son besoin d'enchaînement et de déduction régulière : c'est celle qui est vraiment naturelle à l'homme fait. Elle va du simple au composé, du principe à la conséquence, de la règle à l'exemple. Et c'est justement ce qui fatigue et rebute l'enfant.

Avide de connaître, de juger, d'agir, de vivre enfin par l'intelligence comme par tous ses organes, impatient de les exercer dans le vif de la réalité, l'enfant comprend mal et subit difficilement les lenteurs de notre exposition méthodique et progressive qui le retient si longuement sur les éléments abstraits des choses au lieu de le mettre en face des choses elles-mêmes.

Et les anciennes méthodes étaient inexorables au nom de la logique sur la nécessité de ces interminables préliminaires. Voulait-on apprendre à à l'enfant à lire? On prétendait commencer par lui apprendre toutes ses lettres, puis leurs combinaisons en syllabes, avant d'arriver à un mot et surtout à une phrase. Quel désert à traverser pour la pauvre petite intelligence ! De la lecture on passait à l'écriture et l'on procédait de même : non pas le mot d'abord, non pas même la lettre, mais les jambages, les « bâtons ». Qui ne se rappelle les longues pages de « bâtons » de sa première école? Et de même à mesure qu'on passait à quelque autre étude : en géographie, la nomenclature et la définition apprise par cœur de tous les termes géographiques, et puis la définition de la terre, sa division en océans et continents, et leur énumération et l'énumération de leurs subdivisions, le tout avant d'arriver à un seul nom familier à l'enfant, à un seul objet de sa connaissance.

Tout cela était-il absurde, illogique, déraisonnable? Nullement. C'était la marche d'un esprit mûr qui, sachant réduire en idées abstraites la science qu'il doit étudier, prend tout d'abord les plus simples et les enchaîne graduellement en combinaisons de plus en plus complexes et toujours rigoureusement subordonnées les unes aux autres. Tout autre est la marche de l'esprit enfantin qui veut aller vite et joyeusement du connu à l'inconnu, du concret à l'abstrait, du facile au difficile, plutôt par bonds que pas à pas. On a dit quelquefois que l'intelligence de l'enfant est capricieuse : elle ne l'est pas, elle nous semble l'être parce qu'elle n'a pas la continuité et la régu-

larité de la nôtre ; elle aime à deviner, à découvrir, à jouir de l'étude au lieu de s'y astreindre, à jouir surtout de la conscience de sa force et de sa liberté, à se sentir agir. L'enfant se montre pour les exercices de l'esprit ce qu'il est pour ceux du corps : une longue promenade régulière et monotone l'abat et l'énerve, un exercice méthodique de gymnastique ne le récrée qu'à la condition d'être très court ; laissez-le, au contraire, courir en liberté, s'ébattre à son gré, changer d'exercice et s'exercer sans y penser, alors il est infatigable.

La méthode intuitive, telle qu'elle s'applique aujourd'hui à toutes les matières de l'enseignement primaire, n'a pas d'autre objet que de tenir compte de ce besoin de spontanéité, de variété et d'initiative intellectuelle de la part de l'enfant. En lecture, au lieu de lui faire passer en revue toutes les lettres et toutes les syllabes vides de sens, on lui donne, dès qu'il sait deux ou trois lettres, de petits mots qui occupent sa pensée, satisfont son imagination, aiguisent sa curiosité pour les leçons suivantes, chaque leçon portant pour ainsi dire sa récompense en elle-même : l'ordre logique peut en souffrir, et il faut que l'enfant plus d'une fois supplée par une sorte de divination ou d'intuition à ce qui lui manque rigoureusement pour être en état de déchiffrer le mot, mais c'est là précisément qu'est le plaisir pour lui ; l'obstacle est franchi, il a le sentiment de la conquête qu'il vient de faire ; il n'est pas encore à l'âge où l'on tient à se rendre compte minutieusement et consciencieusement des procédés qu'on a suivis, et il ne demande qu'à poursuivre. On aura le temps plus tard de lui faire analyser ce qu'il saisit à présent d'un coup d'œil juste, mais trop rapide.

En géographie, on l'entretient tout d'abord de ce qu'il a sous les yeux tout près de lui : et par analogie on lui fait comprendre, en étendant progressivement son horizon, tous les grands phénomènes qu'il n'a pas vus à l'aide des petits qu'il voit.

En arithmétique, on ne commence pas par lui révéler les nombres abstraits, leurs rapports et leurs lois : c'est sur les objets concrets qu'on exerce d'abord son attention, et l'on se sert des sens non pour qu'il y ait recours toute sa vie, mais pour lui apprendre à s'en passer : le moment ne tarde pas où l'on peut lui faire faire de tête et par intuition des opérations qu'il ne pourra rigoureusement raisonner que bien des années après. Il n'y a pas d'enfant qui ne puisse faire mentalement et sans efforts des soustractions, des multiplications, des divisions sur les dix premiers nombres, voire même sur les fractions, longtemps avant de soupçonner même le nom des quatre règles.

En grammaire, et là peut-être plus utilement que partout ailleurs, l'intelligence de l'enfant peut être livrée à elle-même, provoquée à trouver la règle et non astreinte toujours à l'appliquer passivement, encouragée à procéder par analogie, à faire *proprio motu* les généralisations que le livre donne sans doute toutes faites et toutes classées, mais qu'il y a tant de plaisir à dégager, par un libre effort de l'esprit, de l'exercice même de la pensée et de la parole.

N'insistons pas sur le détail des applications. Nous ne voulons qu'indiquer la possibilité de traiter intuitivement non seulement les matières des leçons de choses, mais toutes celles de l'enseignement primaire. On juge par intuition aussi légitimement qu'on perçoit par intuition. Et cela est vrai même de jugements beaucoup plus relevés et plus complexes que ceux du premier âge et de l'enseignement élémentaire. Ainsi que le dit le nouveau programme des écoles primaires, ce sont encore des moyens intuitifs d'éducation intellectuelle et morale que « l'appel incessant au sentiment et au jugement propre de l'élève à l'occasion de leurs actes ou de ceux d'autrui » ; c'est encore procéder par intuition que « d'initier les enfants aux émotions morales au moyen de leur expérience immédiate, de les élever, par exemple, au sentiment d'admiration pour l'ordre universel et au sentiment religieux en leur faisant contempler quelques grandes scènes de la nature ; au sentiment de la charité en leur signalant une misère à soulager, en leur donnant l'occasion d'un acte effectif de charité à accomplir avec discrétion ; aux sentiments de la reconnaissance et de la sympathie par le récit d'un trait de courage, par la visite à un établissement de bienfaisance, etc. » Ce sont là aussi des « leçons de choses », car ce sont des enseignements directement adressés au cœur qu'ils doivent toucher, à l'intelligence qu'ils doivent éveiller.

En terminant ce rapide aperçu, nous ne pouvons omettre un point important pour caractériser l'intuition et la méthode intuitive : c'est la seule méthode qui se propose d'agir non pas sur une faculté, mais sur toutes ; qui saisisse dans l'enfant l'être humain tout entier pour former à la fois chez lui les sens, le jugement, l'imagination, le sentiment. Tous les procédés purement didactiques et qui s'asservissent nécessairement à un ordre rigoureusement logique sont par là même spéciaux et développent des facultés spéciales, et pour ainsi dire une seule à la fois. L'intuition au contraire, plus spontanée, plus souple, plus indulgente, obligée, pour se tenir plus près de l'enfance, de garder une allure plus familière et de moins régler ses mouvements, est par là même favorable à la libre éclosion de tout ce que l'enfant sent en lui, elle provoque toutes ses facultés, n'en réprime aucune, elle ne craint pas les digressions, les diversions, les allées et venues de la pensée, elle ne redoute même pas les écarts de la jeune imagination, les vivacités inégales du sentiment, les impatiences d'une raison enfantine, les conceptions prématurées ou les illusions d'un esprit qui ne se connaît pas encore et n'a pas le sentiment de la discipline. C'est plus tard qu'il se disciplinera de lui-même, mettra de l'ordre dans ce chaos, divisera la difficulté pour la mieux résoudre, analysera pour comprendre et classera ses connaissances à mesure qu'elles se préciseront.

La méthode intuitive n'est pas la méthode de tous les âges ; c'est exclusivement celle de l'enfance ; mais à l'enfance elle rend l'étude aimable, facile, féconde, à l'enfance elle fait entrevoir dans toute sa poésie et dans toute sa fraîcheur ce monde de choses et d'idées qu'elle ne commence pas par lui présenter catalogué comme dans un musée, mais vivant, divers, mobile, riche et plein d'attraits comme la nature elle-même. La méthode intuitive dans l'éducation, c'est l'enfant voyant, touchant, découvrant, non pas toute la science, mais successivement tout ce qui dans la science est à sa portée ; elle évite de décolorer, de figer, de glacer, de systématiser, de dénaturer. Elle sait donner aux enfants une première vue, un premier coup d'œil, très sommaire, très insuffisant, mais qui a du moins ce bienheureux effet de leur causer une première et douce impression, de leur faire comprendre et aimer en enfants ce qu'ils apprendront plus tard à comprendre et à aimer en hommes.

INVENTAIRE. — Lorsqu'il prend la direction d'une école, l'instituteur doit, de concert avec le maire ou son délégué, faire le recolement du mobilier scolaire, des livres, de la bibliothèque, des archives scolaires et, s'il y a lieu, de son mobilier personnel et de celui de ses adjoints.

Le procès-verbal de cette opération, signé par les deux parties, constitue l'instituteur responsable des objets désignés à l'inventaire.

En cas de changement de résidence, l'instituteur doit provoquer, avant son départ, un nouveau recolement du mobilier. (Règlement scolaire modèle du 6 janvier 1881, art. 11.)

Les directrices d'école maternelle publique doivent tenir un catalogue du mobilier et du matériel d'enseignement, avec indication des entrées et des sorties. Ce registre est visé par les inspecteurs et les inspectrices à chacune de leurs visites. (Règlement modèle du 2 août 1881, art. 11.)

Le dernier mandat de traitement ne doit être délivré à l'instituteur qu'après la remise régulièrement faite par lui du mobilier de l'école décrit dans l'inventaire. (Circ. minist. du 7 mars 1854.)

[Ernest Cadet.]

IRLANDE. — Plus encore qu'en Angleterre, la question de l'éducation a été intimement liée en Irlande à la question religieuse. L'histoire de l'instruction à ses trois degrés (*university education*, *intermediate education* et *elementary education*) reproduit toutes les phases de la longue lutte, qui n'est pas encore terminée, entre le catholicisme et le protestantisme dans l'*île sœur*. Aussi longtemps que l'esprit d'intolérance a présidé au gouvernement de l'Irlande, il était naturel que les écoles et les collèges servissent de champ de bataille aux anglicans et aux catholiques. Bien que depuis 1831 les hommes d'Etat de l'Angleterre aient de plus en plus renoncé à catéchiser le peuple irlandais, sous prétexte de l'instruire, cependant les esprits même les plus libéraux ont compris les dangers que ferait courir à l'unité nationale une liberté absolue de l'instruction. De sages efforts ont été faits pour donner à l'instruction un caractère neutre et laïque et pour concilier les droits de la conscience avec ceux de l'Etat, qui n'enseigne pas, à proprement parler, mais dont le rôle est plus actif en Irlande qu'en Angleterre dans le contrôle et l'encouragement de l'enseignement.

On sait que jusqu'en 1871, bien que plus des trois quarts de la population fût catholique, l'église d'Etat était l'église anglicane, dont la hiérarchie (2 archevêchés, 10 évêchés, 30 grandes corporations de doyens et chanoines, 12 corporations moindres, 32 décanats et 33 archi-décanats, 1 509 cures, etc.) grevait considérablement le budget irlandais. En vertu d'un acte du Parlement (26 juillet 1869) qui est entré en opération le 1er janvier 1871, l'église protestante épiscopale d'Irlande a cessé d'être église d'État (*established*); l'Etat a cessé de lui donner ses *grants* annuels, et une commission a été chargée d'administrer ses revenus, dont une considérable portion a été employée au profit de l'enseignement public : savoir, 25 millions de francs pour l'enseignement secondaire (*intermediate*) et 32 500 000 fr. pour l'enseignement primaire. Cette dernière somme était destinée à constituer une caisse de retraite pour les instituteurs.

I. *Enseignement supérieur.* — L'enseignement supérieur est contrôlé par le Parlement, en ce sens que les universités qui existent en Irlande ont été organisées par des actes du Parlement; mais l'Etat ne fournit pas de fonds pour leur entretien. Le plus ancien établissement d'instruction supérieur, qui n'a pas perdu depuis le *disestablishment* son caractère privilégié, est le collège de la Trinité à Dublin (appelé aussi l'université de Dublin), fondé en 1591 par Elisabeth, et fréquenté surtout par les anglicans. En 1854 une autre université (*Queen's University*) avait été établie en Irlande avec trois centres provinciaux ou *collèges*, à Belfast, Cork et Galway; mais un acte du Parlement (1879) a remplacé cette université par une autre sous le nom de *Royal Irish University*, d'un caractère absolument neutre au point de vue religieux : le conseil ou *sénat* qui l'administre est composé de catholiques et de protestants de diverses sectes. Cependant les ultramontains n'en persistent pas moins à murmurer; plusieurs évêques menaçaient encore récemment d'excommunication les parents qui enverraient leurs enfants aux *collèges* de Cork, de Belfast et de Galway. L'égalité de tous devant l'instruction ne suffit pas, ils voudraient une université exclusivement catholique entretenue aux frais de l'Etat. En attendant, il existe à Dublin, depuis 1854, une université catholique libre, rivale de *Trinity College*, et comprenant des facultés de théologie, lettres, droit et médecine; elle est organisée sur le plan de celle de Louvain, en Belgique, et est animée du même esprit d'ultramontanisme. Elle a eu pour premier recteur le Dr Newman, récemment créé cardinal. Elle est entretenue par des souscriptions privées. Outre ces universités, il existe en Irlande un collège royal des sciences fondé en 1867, et subdivisé en plusieurs sections : mines, agriculture, génie, manufactures. L'enseignement supérieur des femmes comprend le *Collège Alexandra*, à Dublin, fondé en 1866, une association d'institutrices et de gouvernantes, une *Ladies' Institution* à Belfast, et l'institut de la reine (*Queen's Institute*).

II. *Enseignement secondaire.* — L'enseignement secondaire, encore très imparfait, a été remodelé en 1878 par un acte du Parlement établissant un comité de sept membres (*Intermediate Education Board*) chargé d'administrer les fonds affectés à l'enseignement secondaire sur les anciens revenus de l'église établie d'Irlande, et d'organiser des examens, des prix et des bourses pour l'encouragement de l'enseignement secondaire non confessionnel (*secular*). La plupart des établissements d'enseignement secondaire restent cependant aux mains du clergé catholique; mais les primes et bourses offertes par le *Board* ont beaucoup stimulé le zèle des principaux et professeurs, qui envoient leurs élèves concourir pour les certificats et les primes. Les examens sont les mêmes pour les filles et les garçons : ils sont divisés en 3 classes : *junior*, *middle* et *senior*. En 1881 les examinateurs nommés par le comité ont examiné 6 948 candidats, savoir 5 144 garçons, dont 3 439 ont obtenu des certificats de capacité, et 1 804 filles, dont 1 236 ont été admises; des bourses de 500 à 1 200 fr. ont été accordées à 292 candidats, savoir 224 garçons et 68 filles.

Le *Board* accorde non seulement des bourses et des prix aux élèves qui réussissent aux examens, mais il donne des récompenses pécuniaires (*result fees*) aux directeurs des écoles où l'enseignement est reconnu le plus efficace.

III. *Enseignement primaire.* — C'est surtout de cette partie de l'instruction publique en Irlande que nous devons nous occuper ici.

Le premier acte du Parlement qui ait établi des écoles paroissiales en Irlande remonte à Henri VIII. En 1570, un autre acte instituait une école gratuite dans chaque diocèse. En 1608, Jacques Ier fit organiser les écoles royales gratuites, et sous plusieurs de ses successeurs (Charles II, Guillaume III et les trois premiers Georges) ce système fut l'objet de différents statuts; presque tous étaient inspirés par le désir de convertir les enfants irlandais au protestantisme. Aussi l'enseignement proprement dit restait l'accessoire. L'institution ultérieure des *Charter schools*, qui recevaient des subventions votées par le Parlement, n'était pas non plus exempte de cette préoccupation de prosélytisme.

Enfin, en 1812, le rapport d'une commission d'enquête parlementaire conclut qu' « on ne devrait plus entreprendre en Irlande aucun système d'instruction publique dans lequel on essaierait d'influencer ou d'entraver les croyances religieuses d'aucune dénomination de chrétiens ». A la même époque une société s'était formée, sous le nom de *Kildare Association*, pour l'éducation des enfants

pauvres : le Parlement, lui trouvant un caractère moins confessionnel qu'aux écoles paroissiales et diocésaines, lui octroya des subventions. Mais la Société de Kildare ne put résister à la pression du clergé anglican et presbytérien, et exigea au moins la lecture de la Bible dans ses écoles. Les catholiques refusèrent d'y envoyer leurs enfants, et, en conséquence, le Parlement retira en 1830 à la *Kildare Association* sa subvention annuelle, et en remit la distribution à un nouveau comité (*Commission of public education*). C'est de cette époque que date le système des écoles nationales, dont une lettre de lord Derby (alors M. Stanley), secrétaire en chef du Lord lieutenant, a formé en quelque sorte la charte constitutionnelle. Ce système, partiellement modifié à plusieurs reprises depuis 1833, est encore en vigueur. Depuis 1845, le comité qui distribue les *grants* a été incorporé sous le nom de *Commission of National education of Ireland.*

Quand on relit les instructions publiées en 1833 par les premiers commissaires, on ne peut s'empêcher de reconnaître qu'elles étaient inspirées d'un zèle louable pour la conciliation. Une des conditions pour l'obtention des *grants* ou subventions parlementaires était qu'on affichât dans l'école un placard recommandant la tolérance et le support entre chrétiens. « Beaucoup de gens, disait cette affiche, professent des doctrines erronées, mais nous ne devons pas pour cela les haïr ou les persécuter ; nous devons chercher la vérité et tenir fermement à ce que nous croyons le vrai, mais non traiter durement ceux qui sont dans l'erreur... Comme un des objets principaux du gouvernement de Sa Majesté est de réunir, dans un système unique d'éducation, des enfants appartenant à différentes religions, et que le succès dépend beaucoup de la coopération du clergé résident, le comité accueillera plus volontiers les demandes de subventions émanant 1° d'un ministre protestant et d'un prêtre catholique conjointement ; 2° d'un ecclésiastique d'une confession et d'un groupe de laïques d'une autre confession conjointement ; 3° de laïques de différentes confessions religieuses. »

Ce comité, originairement composé de sept membres, dont deux seulement catholiques, accordait des *grants* aux conditions suivantes, qui n'ont pas été abrogées : « Les réparations de l'école, le salaire de l'instituteur, et la moitié des frais du matériel scolaire seront supportés par des contributions locales (municipales ou privées) ; les instituteurs auront passé par les écoles modèles de Dublin, et les inspecteurs du comité seront toujours admis à visiter les écoles. » Ce *national system* introduit en Irlande était en somme analogue à celui des *grants* adopté depuis en Angleterre.

Les catholiques acceptèrent assez volontiers au début ce nouveau système, qui était un pas considérable dans la voie du libéralisme ; mais le clergé anglican et les presbytériens du Nord de l'Irlande murmurèrent contre les concessions faites à leurs adversaires. Cependant le nombre des écoles dites *nationales* s'accrut rapidement, tandis que celui des écoles purement confessionnelles allait en diminuant : de 789 écoles nationales avec 107 042 élèves, que l'on comptait en 1833, on était arrivé, en 1839, au chiffre de 1 581 écoles et de 192 971 élèves, et en 1841 il y avait 2 237 écoles nationales comprenant 281 849 élèves. Des concessions autorisant la lecture de la Bible à certaines heures eurent pour effet de concilier les presbytériens ; mais l'innovation devait mécontenter les catholiques. Au synode de Thurles, en 1850, sans condamner ouvertement le système des écoles nationales, le clergé catholique affirma le principe de l'enseignement confessionnel exclusif à tous les degrés, et depuis lors cette réclamation s'est souvent reproduite. L'abolition des écoles mixtes et le retour pur et simple au système confessionnel est le rêve que caresse le clergé catholique et que les prétendus émancipateurs de l'Irlande ne cessent de faire briller comme un mirage aux yeux de la population. Cependant la commission d'éducation nationale a plusieurs fois remanié dans son code la clause relative à la liberté religieuse (*conscience clause*), pour ôter toute cause de récrimination aux catholiques. La composition même de cette commission nationale a été modifiée ; le nombre de ses membres, porté en 1851 de 7 à 14, dont 5 catholiques, est, depuis 1861, de 20, dont 10 catholiques. Mais depuis 1863 aucun prélat catholique n'a siégé dans cette commission et une ligue s'est formée il y a quelques années, à Dublin, sous le nom de *Catholic Union*, pour organiser le mouvement en faveur de l'instruction confessionnelle. Le mélange des religions se fait peu dans les écoles ; les enfants restent encore très séparés d'après les confessions. Heureusement aucun indice sérieux ne permet de conclure à une hostilité insurmontable de la population contre le système des *National schools*, et contre un mode d'instruction qui relègue la religion hors de l'école, et peut par suite servir de trait d'union entre les différentes confessions.

Le Parlement a plusieurs fois été invité à introduire l'obligation en Irlande comme en Angleterre et en Ecosse. Cependant il n'a pas osé le faire juqu'ici, ce qui est regrettable, car l'assiduité laisse beaucoup à désirer.

D'après le régime actuel, les subventions parlementaires sont accordées à deux classes d'écoles : 1° les *vested schools*, celles que les commissaires nationaux ou d'autres mandataires (*trustees*) administrent ; 2° les *non-vested schools*, celles qui sont la propriété de particuliers. La première catégorie seulement peut obtenir des subventions pour la construction de locaux. Toutes les écoles ayant un caractère national reçoivent des fonds pour le traitement des instituteurs, des primes pour l'efficacité de l'enseignement (*result fees*), des livres de classe et des ustensiles scolaires. Les locaux des écoles nationales ne peuvent être employés pour le service divin d'aucune dénomination, ni pour aucune réunion politique ; aucun emblème religieux particulier à aucune confession ne doit y être exposé aux heures de classe. Cependant les ecclésiastiques ou autres personnes approuvées par les parents ou tuteurs des enfants peuvent avoir accès à l'école à certaines heures déterminées pour donner à certains groupes d'enfants l'instruction religieuse. Les directeurs d'écoles nationales peuvent aussi autoriser la lecture de la Bible en dehors des heures régulières de classe. Des écoles normales (*model schools*), entièrement entretenues sur les fonds votés par le Parlement britannique, préparent un personnel de maîtres compétents pour les écoles nationales. Les instituteurs et institutrices des écoles nationales sont subdivisés comme suit : *principals*, *assistants*, *junior literary assistants*, *work-mistresses*, etc. Une école normale primaire supérieure (*the Institution*) située dans Marlborough Street, à Dublin, et administrée par les commissaires nationaux, reçoit 100 instituteurs et 75 institutrices, divisés en trois catégories suivant leur degré de compétence et d'instruction, que les inspecteurs scolaires du comité sont chargés d'apprécier. Les instituteurs ou institutrices appelés à cette école pour s'y perfectionner sont indemnisés de leurs frais de déplacement, logés et nourris gratuitement, et reçoivent en outre une indemnité hebdomadaire et leur traitement ordinaire de service actif, moins une retenue de 400 francs pour leur remplaçant.

Traitements. — Les instituteurs sont répartis

en trois classes; leurs traitements varient de 800 fr. pour les instituteurs de 3e classe à 1 450 pour ceux de 1re classe; ceux des institutrices varient de 625 fr. (3e classe) à 1 050 (1re classe). Les promotions d'une classe à une autre dépendent d'examens et du résultat des inspections constatant l'efficacité de l'enseignement. Le Parlement a essayé, en 1875, d'améliorer la position des instituteurs nationaux irlandais, en accordant une somme additionnelle égale à celle des contributions locales. Néanmoins, la moyenne des traitements d'instituteurs en Irlande est, assure-t-on, inférieure de moitié à celle des traitements des instituteurs en Écosse et en Angleterre.

Statistique. — Il y avait en décembre 1880 en Irlande 7 590 écoles nationales, comptant 1 083 020 élèves, et la subvention parlementaire accordée à ces écoles s'élevait au total à une somme de 722 366 livres sterling (un peu plus de 17 millions de francs). La rétribution scolaire avait produit 91 300 livres, les souscriptions locales 40 516 livres, et les impôts scolaires locaux (*rates*) 8 324 livres.

Voici le tableau des progrès de l'instruction primaire en Irlande depuis 1833 :

	Écoles	Élèves	Subvention parlementaire
1833	789	107 042	25 000 liv.
1840	1 978	232 560	50 000
1850	4 547	511 239	140 000
1860	5 632	804 000	270 722
1870	6 806	950 999	394 209
1880	7 590	1 083 020	722 366

Il y a en outre environ 3 330 écoles confessionnelles (ne concourant point pour les *primes* et *grants* de l'État), dont 2 779 catholiques.

Voici le tableau comparé de la population des illettrés incapables de signer leur nom sur le registre paroissial à l'occasion de leur mariage, dans les trois parties du Royaume-Uni, en 1876 :

	Hommes	Femmes
1° Angleterre et Galles	16.3 pour 100	22.1 pour 100
2° Ecosse	9.1 —	18.0 —
3° Irlande	31.9 —	37.3 —

Les chiffres ci-dessous donnent la classification de la population en Irlande d'après l'instruction :

	1841	1851	1861	1871
Ne sachant ni lire ni écrire, sur cent	53	47	39	33
Sachant lire seulement, sur cent	19	20	20	17
Sachant lire et écrire, sur cent	28	33	41	49

Sur les 1 083 020 enfants qui ont fréquenté les 7 590 écoles nationales en 1880, il y avait 546 301 garçons et 536 719 filles, savoir 855 057 enfants catholiques, 102 218 anglicans, 115 629 presbytériens, et 10 116 appartenant à d'autres dénominations, ce qui permet de décomposer comme suit la population scolaire : 79.0 pour 100 de catholiques, 9.4 d'anglicans, 10.7 de presbytériens, 0,9 d'autres dénominations.

Il y avait en 1880 en Irlande dans les écoles nationales 4 535 instituteurs titulaires et 761 sous-maîtres, 2 894 institutrices et 2 484 sous-maîtresses.

Il y avait 3 écoles normales à Dublin, et en province, 26 écoles modèles ou normales inférieures, comprenant 16 997 élèves. Pour compléter cette statistique il faut encore mentionner 158 écoles de workhouse, avec 16 945 élèves, 52 *industrials schools* ou écoles de correction contenant 4 979 enfants, 94 fermes-écoles et 19 écoles-jardins, dépendant des commissaires nationaux.

[B. Buisson.]

ISÈRE (département de l'). — Superficie : 8 289 kilom. carrés. Population en 1876 : 581 099 habitants (au lieu de 581 386 en 1866). Densité moyenne de la population par kilom. carré : 70 habitants (c'est exactement la moyenne générale de la densité pour toute la France). Quatre arrondissements, formant six circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Grenoble (1re), Grenoble (2e), La Tour du Pin, Saint-Marcellin, Vienne et Voiron; 45 cantons, 559 communes.

D'après les derniers relevés, le service de l'inspection primaire dans le département de l'Isère est réparti comme il suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE d'écoles publiques et libres.	de classes publiques.	de kilom. carrés en superficie.	de kilom. de voie ferrée.
Grenoble (1re)	222	285	1 015	48
Grenoble (2e)	267	272	2 460	70
La Tour du Pin	248	284	1 125	35
Saint-Marcellin	184	207	1 195	88
Vienne	270	268	1 532	139
Voiron	213	295	1 059	87

Population d'âge scolaire. — En 1872 on comptait dans l'Isère 79 439 enfants de 6 à 13 ans (40 500 garçons et 38 939 filles), soit 13.8 enfants d'âge scolaire par 100 habitants.

En 1876 on y comptait 73 330 enfants de 6 à 13 ans : 36 757 garçons et 36 573 filles, soit 12.6 enfants d'âge scolaire par 100 habitants.

Malgré cette diminution de la population scolaire, le département se trouvait encore au-dessus de la moyenne générale, qui était à la même époque, pour toute la France, de 12.2 enfants de 6 à 13 ans pour 100 habitants.

D'après les chiffres du recensement de 1881, il existe dans l'Isère 79 088 enfants d'âge scolaire (40 262 garçons et 38 826 filles). La population générale est de 580 271 habitants, ce qui donne une proportion de 13.6 enfants de 6 à 13 ans par 100 habitants.

1. **État de l'instruction primaire avant 1789.** — V. *Dauphiné.*

2. **Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel.** — *Nombre des écoles.* — Le tableau ci-dessous indique le nombre des écoles primaires depuis les dernières années du premier empire, mais surtout depuis la fin de la Restauration, premier régime à partir duquel nous possédions des statistiques officielles relatives à l'enseignement primaire, jusqu'à nos jours :

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1813	d'après l'almanach de l'université impériale			125
1821	d'après l'almanach de l'université royale			283
1829	d'après la statistique officlle			302
1834	— —	175	267	442
1837	— —	382	1 089	1 471
1850	— —	801	306	1 107
1863	— —	991	238	1 229
1876-77	— —	1 152	153	1 305
1878-79	— —	1 147	196	1 343
1879-80	— —	1 163	216	1 379
1880-81	— —	1 174	230	1 404

On remarquera sans doute que la statistique de 1877-1878 donne plus d'écoles publiques que n'en relève la statistique de 1878-1879. C'est le résultat d'une erreur de classement qui s'est produite en 1876-1877. Cette erreur a été redressée dès l'année suivante : on a fait rentrer dans la catégorie des écoles libres un certain nombre d'écoles subventionnées qui, autorisées par le Conseil départemental à tenir lieu d'écoles publiques, avaient

été comprises à tort dans la catégorie des écoles publiques proprement dites.

On remarquera également que le nombre des écoles libres, qui était allé décroissant depuis 1837 jusqu'à 1876-1877, se relève à partir de 1878-1879 et continue depuis à augmenter dans une proportion notable. Ce fait s'explique par le grand nombre d'écoles publiques congréganistes que possédait le département de l'Isère. Un certain nombre de ces écoles ont été laïcisées, et l'ancienne direction est allée ouvrir à côté une école libre congréganiste.

En 1876-1877 les 1152 écoles publiques de l'Isère formaient ensemble 1 575 classes; en 1880-1881 les 1 174 écoles publiques forment 1 611 classes. Il y a donc entre les deux dates augmentation de 22 écoles seulement, mais de 36 classes, ce qui montre que la tâche des maîtres a été allégée par le dédoublement d'une douzaine de classes trop nombreuses. Sous ce rapport, du reste, le département se trouve dans de bonnes conditions; voici sa situation actuelle exacte en ce qui concerne les écoles publiques :

Classes de moins de 50 élèves.......	1 022,	soit	63,4 0/0
— de plus de 50 —	300,	—	18,6 0/0
— — de 60 —	148,	—	9,2 0/0
— — de 70 —	73,	—	4,5 0/0
— — de 80 —	68,	—	4,2 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont respectivement : 58.6 0/0, 16.8 0/0, 11.7 0/0, 6.8 0/0, 6.1 0/0.

En 1837, sur un total de 1471 écoles, on comptait 530 écoles spéciales aux garçons, 591 écoles mixtes, et 350 écoles spéciales aux filles; en 1876-1877 les 1306 écoles du département se décomposaient en 536 écoles spéciales aux garçons, 165 écoles mixtes seulement, et 605 écoles spéciales aux filles. En 1880-1881 les chiffres sont : 564 écoles spéciales aux garçons, 653 écoles spéciales aux filles et 187 écoles mixtes.

Situation scolaire des communes. — Sur les 559 communes du département, 545 possédaient (en 1881) au moins une école publique de garçons, de filles, ou mixtes; 4 étaient réunies légalement à d'autres communes pour l'entretien d'une école publique; 10 communes n'avaient qu'une école libre, mais aucune n'était complètement dépourvue d'école.

14 communes de 500 habitants et au-dessus ne possédaient pas d'école publique de filles, savoir : une dans la 1re circonscription de Grenoble et trois dans la 2e; trois dans la circonscription de la Tour du Pin, cinq dans celle de Saint-Marcellin, et deux dans la circonscription de Vienne.

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	Total
1850.....	608	239	29	231	1 107
1863.....	561	336	71	261	1 229
1867.....	566	305	79	282	1 232
1872.....	586	279	84	310	1 259
1876-77..	608	287	92	318	1 305
1878-79..	628	293	100	322	1 343
1879-80..	642	312	101	324	1 379
1880-81..	649	325	102	328	1 404

Les 649 écoles *laïques* de garçons ou mixtes se divisent en 635 écoles publiques et 14 libres; les 102 écoles *congréganistes* de garçons ou mixtes se divisent en 53 écoles publiques et 49 libres. On voit par ces chiffres que les congréganistes n'ont plus qu'une faible minorité dans les écoles publiques de garçons ou mixtes : 53 contre 635, soit 7.7 p. 100. Les 325 écoles *laïques* de filles se subdivisent en 279 publiques et 46 libres; les 328 écoles *congréganistes* de filles se subdivisent en 207 écoles publiques et 121 libres. C'est donc 42.6 p. 100 seulement des écoles publiques de filles aux mains des congréganistes; mais ces dernières sont en forte majorité dans l'enseignement libre (121 écoles contre 46), et en définitive le plus grand nombre des jeunes filles sont élevées par les congréganistes.

Voici, d'ailleurs, le résumé exact de la situation réciproque des deux catégories tant au point de vue des écoles qu'à celui des élèves qu'elles reçoivent :

		Écoles	Élèves
Garçons ou mixtes.	Laïques..	649 = 86,4 0/0	40 538 = 79,9 0/0
	Congrég.	102 = 13,6 0/0	10 212 = 20,1 0/0
Filles....	Laïques..	325 = 49,8 0/0	18 124 = 44,4 0/0
	Congrég.	328 = 50,2 0/0	22 730 = 55,6 0/0

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

		Total des élèves	Élèves gratuits
1832	(année civile)......	10 055	Manque.
1837	—	55 499	—
1840	—	69 381	—
1850	—	58 224	15 717
1863	—	75 181	19 918
1867	—	77 346	23 048
1872	—	84 383	36 447
1876-77	(année scolaire)..	83 403	Manque.
1878-79	— ..	88 287	42 377
1879-80	— ..	89 462	45 664
1880-81	— ..	91 604	50 467

Pour la gratuité il y a lieu de distinguer entre les élèves des écoles publiques et ceux des écoles libres. Les élèves admis gratuitement dans ces dernières étaient, si l'on veut bien s'en rapporter à des déclarations que les autorités scolaires n'ont pas à contrôler, au nombre de 6 724 sur 14 062, soit 47.9 0/0. Dans les écoles publiques la gratuité a monté lentement de 27.7 0/0 en 1833 à 48 0/0 en 1876-1877. Le progrès de la gratuité pendant cette longue période de quarante-trois ans n'avait donc été que de 21 0/0 En 1881, au moment de la promulgation de la loi du 16 juin qui a établi la gratuité absolue, le nombre des élèves gratuits dans les écoles publiques était de 43 743 sur 77 542, soit 56.4 0/0. C'est donc près de la moitié des élèves des écoles publiques de l'Isère qui sont ajoutés à la charge du budget des dépenses ordinaires de l'enseignement primaire.

Les 91 604 élèves du département de l'Isère peuvent se décomposer en : 77 542 élèves des écoles publiques et 14 062 élèves des écoles libres; en 47 546 garçons et 44 058 filles; en 58 662 élèves des écoles laïques et 32 942 élèves des écoles congréganistes; en 41 137 élèves payants et 50 467 élèves gratuits; en 84 549 élèves des écoles spéciales à l'un ou à l'autre sexe et 7055 élèves des écoles mixtes. La proportion de ces derniers, pour les écoles publiques, est de 8.9 0/0, soit exactement 8 0/0 au-dessous de la moyenne générale, qui est pour toute la France de 16.9 0/0.

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 91 604 pour 71 464. D'après le recensement de 1876, le nombre des enfants de cet âge, pour le département de l'Isère, est de 73 330; d'où il résulterait que 1 866 enfants d'âge scolaire ne fréquentent pas les écoles primaires. Il convient toutefois de retrancher de ce nombre 981 enfants de 6 ans et au-dessus inscrits dans les salles d'asile, et ceux qui reçoivent l'instruction primaire dans un établissement d'enseignement secondaire quelconque (565 en 1876-1877); en admettant que ce dernier nombre ait un peu augmenté pendant la période quinquennale écoulée, ce qui paraît vraisemblable, et qu'une centaine d'enfants reçoivent l'instruction dans leur famille, on arrive à trouver que toute la population d'âge scolaire reçoit les

bienfaits de l'instruction dans le département de l'Isère.

Personnel enseignant. — Les instituteurs laïques ont la majorité dans l'enseignement public; dans l'enseignement libre, qui a un effectif de 175 membres, les instituteurs laïques sont au nombre de 16 seulement. Les institutrices laïques sont en majorité dans l'enseignement public et en minorité dans l'enseignement libre; mais dans les écoles publiques de filles la minorité congréganiste est beaucoup plus forte que dans les écoles publiques de garçons.

	Instituteurs		Institutrices		Total
	laïques	congrégan.	laïques	congrégan.	
1837.....	875	36	246	359	1 516
1840.....	918	59	424	506	1 907
1863.....	612	240	432	822	2 106
1872.....	660	257	347	708	1 972
1876-77..	692	241	388	670	1 991
1878-79..	727	261	425	738	2 151
1879-80..	764	216	469	685	2 134
1880-81..	776	263	492	739	2 270

Pour 1881, ces nombres se subdivisent comme il suit : les 776 instituteurs laïques en 760 publics et 16 libres; les 263 instituteurs congréganistes en 104 publics et 159 libres; les 492 institutrices laïques en 415 publiques et 77 libres; les 739 institutrices congréganistes en 355 publiques et 384 libres.

Dans le personnel laïque des écoles publiques il n'existe plus que 40 instituteurs adjoints (dont 11 dirigeant des écoles de hameau) et 18 institutrices, dont 5 titulaires et 13 adjointes, qui ne possèdent pas le brevet. Dans le personnel congréganiste, on en trouve encore 280, savoir : 37 instituteurs adjoints et 243 institutrices, dont 133 titulaires et 110 adjointes. La proportion des non brevetés est de 4.9 0/0 chez les laïques des écoles publiques et de 61 0/0 chez les congréganistes.

Dans le personnel laïque des écoles libres, sur 93 membres, dont 16 instituteurs et 77 institutrices, on trouve 3 instituteurs (1 titulaire et 2 adjoints) et 7 institutrices (2 titulaires et 5 adjointes) sans brevet, soit 10.8 0/0; dans le personnel congréganiste des écoles libres, qui compte 543 membres, dont 159 instituteurs et 384 institutrices, on trouve encore 62 instituteurs adjoints et 251 institutrices, dont 83 titulaires et 168 adjointes, sans brevet, soit 57.6 0/0.

On voit par la comparaison de ces moyennes que chez les laïques le personnel de l'enseignement public est généralement supérieur au personnel de l'enseignement libre, tandis que chez les congréganistes c'est au contraire le personnel de l'enseignement libre qui l'emporte pour la capacité.

« Le corps des instituteurs remplit sa tâche journalière avec zèle et dévouement, dit le rapport d'inspection académique au Conseil général, session d'août 1881. Il offre, au point de vue moral, toutes les garanties que l'on peut raisonnablement désirer. Les relations avec les autorités sont en général satisfaisantes.

» Deux instituteurs ont dû être révoqués et la peine de la suspension et de la réprimande a été infligée à deux instituteurs et trois institutrices. Par contre, le ministre de l'instruction publique a décerné au personnel enseignant 14 mentions honorables, 7 médailles de bronze et 3 médailles d'argent, et à deux instituteurs le titre d'officier d'académie. Des témoignages de satisfaction ont été adressés à quinze instituteurs et à huit institutrices à la suite de l'inspection de leurs écoles. Un maître a reçu la médaille d'or provenant du legs Goddet. C'est, en trois ans, la troisième échue à ce département; enfin deux autres instituteurs ont eu des médailles d'argent de sociétés libres. »

Maisons d'écoles et mobilier scolaire. — Sur 1 174 maisons d'école que comptait le département de l'Isère en 1881, 826 appartenaient aux communes, 81 étaient prêtées, 267 étaient louées. Le montant des sommes payées pour frais de location de ces dernières s'élevait à 47 640 francs : 224 des maisons appartenant aux communes étaient l'objet d'une demande de réparation ou d'amélioration quelconque. « Ce n'est point assez, dit le rapport de l'inspecteur d'académie, déjà cité, qu'il y ait des écoles partout où le besoin en est reconnu, fussent-elles constamment ouvertes à tous les enfants en âge de les fréquenter; il faut, de plus, qu'elles soient installées dans des bâtiments en bon état, spacieux, ayant l'air et la lumière en abondance, qu'elles soient pourvues d'un mobilier en harmonie avec les règlements actuels et que les personnes qui en ont la direction y trouvent, pour elles et leurs familles, une habitation convenable.

» A cet égard le département laisse encore à désirer.

» Parmi les maisons appartenant aux communes, 549 sont considérées comme irréprochables, mais les autres nécessitent une installation plus vaste et plus conforme aux besoins de notre époque.

» Un certain nombre de communes ont été dans ces derniers temps mises en demeure de construire ou du moins d'approprier leurs locaux scolaires; l'interdiction a même été prononcée contre quelques écoles malsaines ou trop insuffisantes. Il y avait tant à faire dans ce pays au point de vue des locaux et de leur ameublement, que les résultats déjà obtenus doivent satisfaire et encourager de nouveaux efforts.

» 70 communes ont présenté des projets dans le cours de l'année 1880, pour une somme totale de 828 670 francs, dont l'État prend à sa charge 475 200 francs. De tels encouragements sont bien de nature à exciter l'élan de bon augure qui se manifeste dans toutes les parties du département. »

Le chiffre des subventions accordées par l'État à diverses communes du département de l'Isère pour construction ou réparation de maisons d'école, durant les cinq dernières années, est le suivant :

	Nombre des écoles.	Subventions de l'État.
1877....................	11	52 800 fr.
1878....................	80	296 150
1879....................	70	286 150
1880....................	116	746 470
1881....................	76	572 150
Totaux.....	353	1 953 720 fr.

Enseignement. Méthodes et résultats. — Nous extrayons du rapport d'inspection académique au Conseil général les passages suivants :

« Le mouvement de progrès se continue. Les discussions pédagogiques, auxquelles les instituteurs prennent maintenant une part active, ne sont pas étrangères à ce résultat; les livres classiques se sont grandement améliorés; mais un livre, si bon qu'il soit, ne vaut pas la parole du maître, et c'est cette parole qui fait encore souvent défaut. Trop souvent aussi on oublie que l'enseignement primaire doit revêtir un caractère essentiellement pratique, et concourir à la formation du caractère, du cœur et des mœurs de la jeune génération.

» Quoi qu'il en soit, dans la plupart de nos écoles, l'enseignement, sans être élevé, peut être considéré comme suffisant; il répond en général au besoin des populations.

» On répète, trop peut-être, que la *lecture* est négligée dans les écoles. Presque partout on a abandonné le ton monotone pour se rapprocher du ton de la conversation. Nos maîtres s'attachent

aussi à faire de cet enseignement un instrument de culture pour l'intelligence et pour le cœur.

» Il a été jeté sur l'enseignement de l'*écriture* un tel discrédit qu'il ne s'en relèvera que difficilement. Les cahiers modèles ont achevé l'œuvre, en dispensant les instituteurs d'avoir une méthode à eux. Ceux-ci devaient se persuader qu'il est presque aussi ridicule d'écrire mal, qu'il le serait d'avoir ou d'affecter une mauvaise prononciation.

» L'enseignement de la langue commence à sortir de la routine, et le progrès que nous constations l'an dernier en cette matière importante s'est un peu accentué ; cependant on ne procède pas assez de la pratique à la théorie, des faits particuliers aux lois générales, pour revenir ensuite des règles à l'application ; les exercices de style sont toujours rares, et, là où on les donne, ils sont généralement mal gradués ; les instituteurs semblent n'avoir pas encore trouvé leur voie.

» Le *calcul* est partout en progrès. Il nous reste à mettre un peu plus en honneur le calcul mental et le système métrique.

» Le temps n'est plus où les instituteurs n'enseignaient guère en fait d'*histoire nationale* que les règnes ténébreux de nos rois fainéants. Leurs connaissances en cette matière se sont bien développées depuis qu'elle a été ajoutée au programme obligatoire. On passe rapidement, et avec raison, sur les premiers siècles, pour donner plus de développement à la période moderne et aborder même la période contemporaine.

» La *géographie physique* était autrefois inconnue dans nos écoles ; aujourd'hui il semble qu'on en exagère l'importance ; c'est ainsi qu'on ne sait pas toujours faire les choses avec mesure. Le devoir des inspecteurs primaires consistera sans doute longtemps encore à pondérer, à équilibrer les diverses tendances qu'a le personnel à donner à l'enseignement un caractère exclusif. Les enfants aiment les voyages ; ils en feront même volontiers sur leurs atlas ; ils suivront avec intérêt la marche de nos armées, les grands faits qui ont présidé aux destinées de notre pays ; ils tiendront compte des productions de chaque contrée, des principales occupations de ses habitants. Cette géographie historique, commerciale, et industrielle a bien aussi sa valeur, et j'estime qu'elle compléterait utilement la première.

» Les leçons de *couture* sont données, à très peu d'exceptions près, à toutes les jeunes filles qui fréquentent nos écoles. Presque partout cet enseignement revêt le caractère d'utilité pratique que l'autorité scolaire ne cesse de recommander. Nos efforts doivent tendre désormais à le compléter, au moins dans les centres importants, par des leçons de repassage, de coupe et d'assemblage : des mesures de ce genre sont déjà prises dans une des écoles de filles de Grenoble.

» La *gymnastique* avec agrès et appareils n'est enseignée que dans un petit nombre d'écoles. Dans plusieurs, qui ont à leur tête des anciens élèves de l'école normale ou d'anciens militaires, on fait exécuter avec une certaine précision les exercices corporels que comporte la première partie du manuel dont un exemplaire a été envoyé par M. le ministre de l'instruction publique à chaque instituteur. Partout ailleurs les leçons sont à peu près nulles. Le manque d'espace libre autour de certaines écoles, la présence de la neige en hiver, la désertion en été, quelquefois aussi le mauvais vouloir des familles, empêcheront sans doute quelque temps encore cet utile enseignement de prendre toute l'extension qu'il mérite.

» L'enseignement de l'*agriculture* est encore tout entier à créer. Beaucoup de parents dans nos communes rurales placent fort au-dessus des leçons théoriques de l'instituteur leur expérience souvent pleine de préjugés ; ils n'acceptent donc ses conseils qu'avec méfiance. Il faut s'attendre à une certaine lenteur dans le développement de cette étude nouvelle.

» Si l'on excepte nos écoles supérieures de Grenoble, où l'enseignement facultatif reçoit tous les développements que nécessite l'importance de ces établissements, un bien petit nombre d'écoles abordent les parties facultatives du programme. Cet enseignement, là où les circonstances le font donner, se réduit à quelques notions de dessin, d'arithmétique appliquée, de géométrie et de chant.

» L'ignorance des lois de la nature fait courir à l'humanité des dangers souvent sérieux, et cependant on se préoccupe peu d'enseigner ces lois dans nos écoles. Il paraîtrait donc utile que l'enseignement de l'*hygiène* fît partie du programme obligatoire... »

Certificat d'études primaires. — Le certificat d'études primaires a été introduit dans le département de l'Isère en 1875. A cette date les garçons seulement, au nombre de 669, s'étaient présentés au concours ; 416 avaient obtenu le certificat. Les filles n'ont commencé qu'en 1880 à prendre part au concours pour le certificat d'études primaires. A cette date 1 056 candidats, dont 746 garçons et 310 filles, se sont présentés aux examens : 510 garçons et 239 filles, en tout 749, ont obtenu le certificat. En 1881, malgré l'application des nouveaux règlements, qui ont rendu les épreuves plus difficiles, le nombre des candidats a été de 1 723 (1 069 garçons et 654 filles), sur lesquels 734 garçons et 478 filles, en tout 1 219, ont obtenu le certificat. Le plus grand succès est pour les filles, qui ont passé dans la proportion de 73.6 0/0, tandis que les garçons n'ont passé que dans la proportion de 69.2 0/0. Malgré le nombre relativement considérable des diplômes obtenus en 1881, le département de l'Isère occupe un rang inférieur dans le classement des départements sous ce rapport. La moyenne générale des certificats d'études primaires délivrés pour toute la France représente 1.36 0/0 des élèves inscrits dans toutes les écoles primaires : pour le département de l'Isère, cette moyenne n'atteint que 1.33 0/0.

Ecoles normales. — Le département de l'Isère possède une école normale d'instituteurs, une école normale d'institutrices et une école modèle d'instituteurs protestants.

Ecole normale d'instituteurs. — Cette école, fondée à Grenoble en 1831, reçoit actuellement 77 élèves-maîtres. L'enseignement y est donné par le directeur, six maîtres-adjoints et huit professeurs externes. Cet établissement est aujourd'hui en pleine prospérité et donne tous les résultats que l'on est en droit d'en attendre. « La discipline, basée sur la confiance et l'affection réciproques des maîtres et des élèves, dit le rapport d'inspection académique, a été observée sans contrainte, et le directeur n'a jamais eu à provoquer des mesures de sévérité... Le bon ordre général n'a pas été une seule fois troublé dans le courant de l'année.

» Les élèves ont d'ailleurs un très bon esprit... Le travail a été soutenu ; aussi les études ont-elles fourni des résultats satisfaisants... Les élèves de 3e année, au nombre de 21, ont subi les épreuves du brevet de capacité ; 7 ont aujourd'hui le brevet supérieur et tous les autres le brevet facultatif. La deuxième année s'est aussi présentée à ces examens. Les 20 élèves qui la composaient sont tous pourvus du brevet élémentaire. 18 l'ont obtenu à la session de juillet, 2 à la session de mars suivant.

» Les études normales ont compris cette année deux cours de plus : un cours d'italien et un cours de morale. L'un et l'autre, commencés depuis peu, ne peuvent être encore qu'une préparation

à des études plus sérieuses pour la rentrée d'octobre.

» L'enseignement de l'école annexe a été profitable aux enfants qui la fréquentaient et aux élèves-maîtres eux-mêmes, qui y ont fait l'application des méthodes et y ont rempli le rôle d'éducateurs. Aussi cette école a-t-elle la confiance des familles.

» Le recrutement s'opère facilement : pour 21 places libres, 104 candidats se sont présentés...

» La position des maîtres-adjoints internes a été améliorée : outre la nourriture et le logement, il leur est donné gratuitement le chauffage, l'éclairage et le blanchissage.

» Les maîtres-adjoints mariés sont moins favorisés ; ils reçoivent seulement une indemnité de nourriture de 460 francs. Ils vivent péniblement dans une ville où tout est cher, les loyers surtout : ils ne peuvent d'ailleurs se créer des ressources au moyen de leçons particulières, car ils sont trop éloignés de la ville. Il serait désirable que, comme dans d'autres départements, ils reçussent une indemnité de logement. »

Sous le rapport du matériel d'enseignement, l'école normale d'instituteurs est bien partagée. Le matériel scolaire est complet, du moins pour l'état actuel. Le ministère de l'instruction publique a accordé en 1881, pour achat de mobilier scientifique, une subvention de 2 472 francs, et une autre subvention de 668 fr. pour achat de livres destinés à la bibliothèque.

Indépendamment de ces secours en argent, l'école a reçu du ministère, dans le courant de la même année, des atlas, une série d'ouvrages récents de pédagogie, les tableaux d'histoire naturelle de Paul Gervais et un matériel entomologique.

Ecole normale d'institutrices. — L'école normale d'institutrices, fondée en 1872 à Saint-Egrève (arrondissement de Grenoble), contient actuellement 47 élèves-maîtresses. L'enseignement y est donné par la directrice, six maîtresses-adjointes et des professeurs externes.

Les élèves-maîtresses qui sont sorties en août 1880 ont toutes débuté l'année suivante dans la carrière de l'enseignement, sauf une qui a obtenu un congé d'un an pour se préparer aux épreuves du brevet supérieur.

« Ces jeunes institutrices, dit le rapport d'inspection académique, réalisent les heureuses espérances qu'elles avaient fait concevoir ; l'une des mieux notées durant son cours normal a même mérité de rentrer à l'école en qualité de maîtresse adjointe.

» Les jeunes personnes qui vont terminer leurs études cette année ne laisseront pas de moins bons souvenirs de leur séjour à l'école : leur application constante, leur désir de bien faire, les sentiments excellents dont elles ont donné des preuves, permettent de compter qu'elles rendront à l'État et au département, par un complet dévouement dans l'exercice de leurs fonctions, les bienfaits dont elles ont été l'objet.

» La conduite et l'esprit des élèves des autres divisions, bien que portant le caractère d'un âge moins avancé, méritent aussi des éloges, et on ne peut que souhaiter à ces jeunes filles de marcher sur les traces de leurs devancières... »

Une élève-maîtresse est venue à Paris suivre les cours de coupe et d'assemblage inaugurés sous les auspices du ministre de l'instruction publique. Elle est rentrée à l'école pourvue du certificat d'aptitude en cette matière et on a pu, depuis le mois d'octobre, prélever une heure par semaine pour faire bénéficier les élèves de troisième année de cette nouvelle connaissance dans les travaux à l'aiguille. « Si ces élèves, dit encore le rapport d'inspection académique, ne sont pas des coupeuses comparables à celles des grands magasins de confection, leur modeste talent leur permettra du moins de se rendre utiles dans les écoles rurales où elles seront placées...

» Il reste à souhaiter que l'école soit bientôt en possession de collections presque indispensables aux leçons d'histoire naturelle, cette partie de l'enseignement n'étant pas toujours aussi fructueuse, parce que les maîtresses ne peuvent toujours, malgré leur aptitude, suppléer à l'objet par des descriptions.

» L'école annexe, aussi, aurait grand besoin d'être pourvue d'un matériel pour les leçons de choses, comme le musée des écoles, disposé par les soins du docteur Saffray ; ces petites collections sont même d'une nécessité urgente, si l'on veut que les élèves apprennent autrement que par la théorie à user d'une manière intelligente et méthodique de toutes les ressources de l'enseignement par l'aspect... »

On reconnaît, toutefois, que les améliorations demandées ne seront réalisables que lorsque l'école normale aura été transférée dans un local mieux approprié à ses besoins.

Ecole modèle d'instituteurs protestants. — L'école modèle de Mens, qui va probablement cesser d'exister en tant qu'école modèle d'instituteurs protestants, par suite de l'application de la loi du 28 mars 1882, a été fondée en 1833. En 1850 elle comptait 22 élèves-maîtres ; en 1863, elle en comptait 26 et, en 1876-1877, 25, dont 4 boursiers de l'État. Avant de disparaître, cet établissement aura connu des jours prospères, ainsi qu'on va le voir par quelques passages du rapport d'inspection académique en 1881 :

« L'année 1878-1879 avait été exceptionnellement heureuse pour l'école modèle. Cet établissement, avec son modeste budget, avait formé 15 instituteurs pour les écoles protestantes. Il n'avait jamais obtenu pareil succès. L'école a ordinairement, en effet, 25 élèves-maîtres, internes ou externes. La plupart d'entre eux font deux années de cours, mais quelques-uns deux ans et demi et même trois, pour diverses raisons. Nous ne pouvons donc guère compter chaque année que sur une dizaine de candidats, et, si quelques échecs se produisent, nous retombons au nombre de 7 ou 8 instituteurs...

» L'école modèle a aussi présenté des élèves aux examens du certificat d'études primaires. Sur 5 candidats, 4 ont été admis, savoir : un avec le numéro premier et la note *très bien*, et les trois autres avec la note *bien*.

» Il y a eu cette année plus d'élèves que l'an dernier. Le nombre des internes est toujours le même, mais celui des externes a été sensiblement augmenté. Cinquante-cinq élèves ont fréquenté l'établissement : 28 dans le cours normal et 26 dans l'école primaire annexe. Comme toujours, les internes sont venus de tous les points de la France : du Var et de l'Orne, du Tarn et de l'Aisne. Les externes appartiennent à la population protestante de Mens et aussi en assez grand nombre à celle des environs.

» La situation budgétaire est à peu près la même qu'à la fin de l'exercice précédent... Comme toujours, la direction s'est efforcée de tirer le meilleur parti possible des ressources qui ont été mises à sa disposition.

» Au point de vue moral, nous constatons avec plaisir qu'aucune grave infraction n'a été commise. La conduite des élèves-maîtres, pendant l'année 1879-1880, a été bonne en général, excellente pour quelques-uns, et l'action du directeur, sans cesser d'être ferme, a toujours été paternelle et animée du désir de donner au pays des instituteurs dignes de ce nom : aussi les succès de l'école ont-ils valu à M. le pasteur Bernard,

en 1880, les félicitations de l'autorité académique. »

Enseignement primaire supérieur. Ecole professionnelle Vaucanson à Grenoble. — Nous empruntons au rapport de l'inspecteur d'académie les renseignements suivants sur cet important établissement :

« L'école professionnelle Vaucanson continue à prospérer et à donner à un degré élevé l'enseignement primaire supérieur. Le nombre des élèves inscrits à la fin de la dernière année était de 525, savoir : 384 à l'école proprement dite et 141 à l'école annexe. Ce nombre se subdivise en 198 pensionnaires, 13 demi-pensionnaires et 314 externes. De ces 525 élèves,

256	ont leurs parents domiciliés au chef-lieu,		
179	dans l'arrondissement		de Grenoble,
30	—	—	de Saint-Marcellin,
17	—	—	de la Tour du Pin,
8	—	—	de Vienne,
35	viennent d'autres départements.		

» Ces chiffres montrent assez les services que rend l'établissement, non seulement à la ville de Grenoble, mais encore à la région et surtout au département. C'est presque uniquement parmi les élèves sortis de l'école Vaucanson que l'administration des ponts et chaussées et celle de la voirie recrutent leurs employés ; les industriels et les commerçants trouvent aussi parmi eux des employés intelligents, dévoués et instruits... »

On attend une subvention du Conseil général pour donner de plus grands développements à cette école. « D'ailleurs les besoins sont nombreux. Sans parler des agrandissements coûteux votés par la ville pour permettre de recevoir un plus grand nombre d'élèves, des sommes importantes seraient nécessaires, tant pour l'amélioration du matériel d'enseignement que pour l'acquisition d'ouvrages destinés à la bibliothèque et de collections scientifiques... »

Les résultats déjà obtenus sont de nature à justifier les sympathies que l'école s'est acquises : « Les élèves à leur sortie continuent à se placer avantageusement. Sur 141 jeunes gens qui ont quitté l'école l'année dernière, plus du tiers appartiennent à la troisième année, et les autres, par moitié, à la deuxième et à la première années. De ce nombre, 5 sont devenus instituteurs adjoints (4 avec brevet élémentaire) ; 10 sont entrés dans la voirie départementale (4 comme agents-voyers) ; 4 ont été admis, après concours, comme employés secondaires des ponts et chaussées ; un a été reçu à l'école des arts et métiers ; 3 sont entrés dans les constructions de lignes ferrées et de canaux ; 2 dans les postes et télégraphes ; 5 dans les contributions indirectes ou dans d'autres administrations ; 3 continuent leurs mathématiques élémentaires au lycée, précédés par deux de leurs camarades qui, après une année d'études, ont subi avec succès les épreuves du baccalauréat ès-sciences ; 4 ont été admis à l'école normale primaire ; 3 se sont engagés comme volontaires d'un an ; 9 se sont placés avantageusement comme dessinateurs dans des industries importantes ou chez des architectes et des entrepreneurs ; 35 sont entrés comme employés dans des maisons de commerce ; 16 s'adonnent à l'agriculture dans leurs familles ; 21 sont placés comme apprentis dans divers corps de métiers ; 13 continuent leurs études ailleurs. »

Une quatrième année d'étude, créée à la rentrée des classes, va contribuer beaucoup à élever le niveau de l'enseignement à l'école Vaucanson. Cette création est très opportune au moment où les écoles supérieures de canton et d'arrondissement vont fournir à l'école professionnelle des sujets plus avancés. Les meilleurs élèves de troisième année trouveront ainsi, sur place, le moyen de se préparer une carrière plus avantageuse. Les élèves moins forts, qui ne se croiront pas à même de suivre ce cours, comprendront du moins la nécessité de ne pas quitter l'école avant d'avoir achevé leur troisième année d'étude.

Toutefois cette utile création rompt l'équilibre du budget de l'école, qui se solde en 1880 par un déficit de 7 522 francs retombant à la charge de la caisse municipale. « Mais, ajoute le rapport de l'inspecteur d'académie, la ville ne recule devant aucun sacrifice quand il s'agit de la prospérité de son premier établissement d'enseignement primaire supérieur, et nous espérons que l'école Vaucanson pourra rendre de plus en plus de services, en continuant à suivre la marche heureuse qui lui a été imprimée par son intelligent directeur, très bien secondé d'ailleurs par ses maîtres adjoints. »

Brevets de capacité. — Nous donnons ci-dessous, par nature et par sexe, le nombre des brevets de capacité délivrés dans le département de l'Isère, depuis 1833 jusqu'à 1881 inclusivement :

Instituteurs.

1833-1850.	762	brevets élémentaires,	90	brevets	supérieurs.
1851-1867.	639	— obligatoires,	154	—	complets.
1868-1880.	549	— —	279	—	facultatifs ou complets.
1881......	262	— élémentaires,	23	—	supérieurs.

Institutrices.

1836-1850.	353	brevets élémentaires,	28	brevets	supérieurs.
1851-1867.	491	— obligatoires,	32	—	complets.
1868-1880.	753	— —	119	—	facultatifs ou complets.
1881......	270	— élémentaires,	21	—	supérieurs.

En 1881, 513 aspirants s'étaient présentés pour l'obtention du brevet de capacité élémentaire ; 262 ont été admis, soit 51.1 0/0. Les aspirantes s'étaient présentées au nombre de 459, sur lesquelles 270 ont été admises, soit 58.7 0/0. La moyenne des admissions par rapport aux candidats est, pour toute la France, de 49.9 0/0 pour les aspirants et de 62.2 0/0 pour les aspirantes. Au-dessus de la moyenne générale pour les aspirants, le département de l'Isère reste assez sensiblement au-dessous de cette moyenne pour les aspirantes.

La moyenne pour les aspirants aurait atteint un chiffre plus élevé encore, si les postulants congréganistes avaient été aussi bien préparés que les laïques : ceux-ci ont fait passer 199 des leurs sur 355, soit 56.1 0/0, tandis que les premiers n'ont passé qu'au nombre de 63 sur 158, soit 39.9 0/0. Pour les aspirantes, ce sont les congréganistes qui tiennent la tête : elles ont fait passer 37 des leurs sur 60, soit 61.7 0/0, tandis que les laïques n'ont obtenu que 233 brevets sur 399 aspirantes, soit 58.4 0/0.

Salles d'asile. — Le département de l'Isère comptait 2 salles d'asile en 1837, 11 en 1850, 27 en 1863, 32 en 1867 et 47 en 1876-1877. Le nombre des élèves reçus dans les salles d'asile était de 140 en 1837, de 1 065 en 1850, de 3 303 en 1863, de 3 808 en 1867, et de 5 144 en 1876-1877. En 1880-1881 le département comptait 61 salles d'asile, dont 43 publiques et 18 libres ; 19 salles d'asile publiques et 2 libres seulement étaient dirigées par des laïques ; les autres, soit 24 salles d'asile publiques et 16 libres, étaient dirigées par des congréganistes. Ces 61 établissements avaient reçu

1 089 élèves de plus qu'en 1876-77, soit 6 233 enfants répartis comme il suit :

Salles d'asile publiques.	laïques..	2 286	5 223	6 233
	congrég.	2 937		
— libres...	laïques..	78	1 010	
	congrég.	932		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figuraient dans ce nombre pour 981.

On voit par les chiffres qui précèdent que le nombre des salles d'asile ou écoles maternelles est encore bien restreint pour un département dont la population atteint presque le chiffre de 600 000 habitants (580 271 d'après le recensement de 1881).

Le rapport d'inspection académique fait suivre l'exposé de la situation des écoles maternelles des réflexions suivantes :

« On s'est plaint, avec raison peut-être, de l'insuffisance d'aptitude professionnelle des directrices d'asile : c'est seulement quand le législateur les aura assimilées, sous le rapport des traitements, aux institutrices titulaires, que nous trouverons un personnel réellement capable d'élever et d'instruire la première enfance, mission délicate et pénible, exigeant peut-être plus de qualités que l'exercice des fonctions d'institutrices.

» Depuis le 1er mars dernier nous avons une inspectrice départementale des salles d'asile..... C'est une excellente mesure, dont les bienfaits commencent déjà à se faire sentir, car il est évident que MM. les inspecteurs primaires, malgré toute leur bonne volonté, ne pouvaient, tant leur service est chargé, visiter nos écoles maternelles aussi souvent qu'il l'aurait fallu; et puis, n'était-ce pas plus particulièrement à une femme qu'appartenait la mission de visiter ces établissements?

» Mais nos directrices ont besoin d'être guidées dans leurs fonctions, de connaître les meilleures méthodes et la manière de s'en servir : de là la nécessité d'établir pour ces personnes, d'ailleurs toutes dévouées, des conférences auxquelles participeraient également les sous-directrices, et cela ne pourra avoir lieu que lorsqu'une allocation spéciale et suffisante aura été accordée à l'inspectrice pour ses frais de tournées.

» Il y a donc beaucoup à faire dans ce département, au triple point de vue du nombre, de l'installation et de la direction des salles d'asile, qui n'auront une existence réelle et féconde que lorsque l'État aura donné à cette œuvre l'impulsion qu'ont reçue dans ces derniers temps les écoles primaires. »

Cours d'adultes. — Voici la statistique des cours d'adultes à partir de 1863 :

	Nombre des cours		Nombre des auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1863	79	»	1 205	»
1867	354	27	9 698	381
1869	320	85	6 877	2 558
1872	301	96	7 421	2 272
1876-77	276	62	7 318	1 774
1879-80	325	71	8 576	1 710
1880-81	312	88	8 059	2 280

On voit que le nombre des cours et celui des auditeurs ont diminué chez les hommes et qu'ils se sont accrus chez les femmes.

« Les classes du soir, dit le rapport de l'inspecteur d'académie, sont une précieuse ressource pour ceux qui n'ont pas reçu dans leur enfance une instruction assez étendue.....

» Nos adultes hommes sont, en général, des jeunes gens de moins de 21 ans. L'enfant sort de l'école à 13 ou 14 ans, mais il continue son instruction dans les classes du soir jusqu'au tirage au sort; c'est un moyen pour lui de se perfectionner. On a vu même certains élèves, peu appliqués dans leur enfance, revenir plus réfléchis à l'école du soir et regagner à force d'application ce que, par suite de légèreté, ils n'avaient pas acquis dans leurs premières études... » Bon nombre d'hommes mûrs se plaisent aussi à fréquenter ces cours, et ce sont souvent les plus assidus et les plus laborieux; ils constituent une minorité intéressante, que les maîtres entourent de leurs soins les plus attentifs. Sur 358 illettrés, 160 adultes hommes et 66 adultes femmes ont appris quelque peu à lire, écrire et compter.

» Il est à regretter, d'une part, que cette utile institution ne rencontre pas partout les sympathies des conseils municipaux, et, d'autre part, que le plus grand nombre des directeurs et des directrices ne reçoivent pas une rémunération en rapport avec les efforts qu'ils déploient et les services qu'ils rendent au pays. »

Bibliothèques scolaires. — Le département de l'Isère possédait, en 1863, 46 bibliothèques scolaires, contenant ensemble 2 042 volumes. Au 1er janvier 1882, on trouvait dans le même département 484 bibliothèques scolaires contenant 41 297 livres de lecture, plus 19 737 livres scolaires pour les besoins des élèves. Le nombre des prêts s'est élevé à 38 635, avec une augmentation de 4 539 sur l'année précédente, ce qui prouve que les populations rurales prennent l'habitude de la lecture. Les inspecteurs primaires, très bien secondés par les instituteurs, ont réussi, grâce au bon vouloir des municipalités et aux libéralités des particuliers, à fonder des bibliothèques dans un grand nombre de communes qui n'en possédaient pas. On peut prévoir que sous peu toutes les écoles des chefs-lieux de canton seront dotées de cette utile institution, surtout si le Conseil général continue à la favoriser par ses subventions.

Bibliothèques pédagogiques. — Il en existe 42, pour 45 cantons, presque une par canton : elles contiennent ensemble 11 884 volumes. En 1881 il n'y en avait que 40 avec 10 000 volumes. Malgré cette augmentation, on constate qu'elles sont en nombre insuffisant, surtout dans la 1re circonscription de Grenoble où tous les instituteurs ne peuvent pas les consulter assez fréquemment.

Conférences pédagogiques. — « Les conférences et la lecture des œuvres de nos meilleurs pédagogues, dit le rapport de l'inspecteur d'académie, aident puissamment à former les bons maîtres. Les réunions cantonales, maintenant obligatoires, même pour les institutrices qui, jusqu'ici, restaient trop sans direction, sont de mieux en mieux accueillies et appréciées par tout le personnel. Si les instituteurs ne suivent pas toujours, le lendemain d'une conférence, les principes pédagogiques qui leur ont été dictés, ils emportent du moins de ces réunions des idées justes, des connaissances sérieuses, qui contribuent puissamment à chasser la routine de nos écoles. »

Caisses d'épargne scolaires. — L'institution des caisses d'épargne scolaires s'est implantée dans le département de l'Isère en 1874. Au 1er janvier 1879, 317 écoles avaient ouvert une caisse d'épargne, et 5 394 élèves épargnants, sur lesquels 4 940 avaient le livret de la grande caisse d'épargne, possédaient ensemble 103 953 fr. 66. On retrouve cette institution, au 1er janvier 1882, dans la situation suivante : 287 caisses d'épargne, 4 799 épargnants, 130 778 fr. Le chiffre des dépôts seul a augmenté, le nombre des caisses d'épargne et celui des élèves épargnants est en diminution assez sensible. Le rapport de l'inspecteur d'académie explique en partie ce recul par « le eu de concours qu'on

rencontre dans les administrations des grandes caisses d'épargne, qui redoutent le surcroît de travail, et, par suite, de dépenses que leur imposeraient les versements des enfants. »

Caisses des écoles. — Le département en possède 15 avec un encaisse de 5 573 fr. (au 1er janvier 1882).

En attendant que les besoins auxquels doivent subvenir les caisses des écoles soient déterminés par un règlement général, les ressources dont ces caisses disposent sont employées, dans l'Isère, à des récompenses aux élèves assidus et à des dons utiles aux élèves pauvres.

Société de secours mutuels. — Le département de l'Isère possède une Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1867, et qui, depuis cette date, distribue à ses adhérents nécessiteux des secours dont le montant total varie de 800 à 2 400 fr. par an. Le taux de la cotisation annuelle est de 10 francs. Au 1er janvier 1879, le nombre de membres participants était de 521, l'actif de la Société en titres ou numéraire était de 74 000 fr. A la fin de l'année 1880, la fortune de la Société s'élevait à 94 577 fr.; cependant, outre les pensions payées (738 fr.), des secours s'élevant à 2 921 fr. avaient été distribués à 33 sociétaires. Ainsi, tout en s'enrichissant, la Société remplit largement sa mission. Au 1er janvier 1882, la situation était celle-ci : 690 membres participants; actif : 94 937 francs.

Comme on le voit, la Société continue sa marche progressive et fructueuse, grâce au concours dévoué des inspecteurs primaires qui, dans leurs tournées, font connaître au personnel très nombreux qui ne sort pas des écoles normales les avantages de la mutualité.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin de l'enseignement primaire de l'Isère* a été fondé en 1873 ; il paraît tous les mois. Il est adressé gratuitement à tous les instituteurs et institutrices du département; il reçoit à cet effet du Conseil général une subvention annuelle de 1 000 fr. Le *Bulletin* publie les lois, décrets, arrêtés et circulaires ministériels, ainsi que tous les documents émanant des autorités scolaires et administratives du département, les sujets de conférences pédagogiques, en un mot tout ce qui intéresse le service de l'enseignement primaire.

Résultats de l'instruction. — Les tableaux ci-dessous donnent les chiffres des conscrits et des conjoints lettrés :

ANNÉES	CONSCRITS			RANG DU DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29	14 375	5 681	39,6	51e
1831-35	25 437	12 911	50,7	41e
1836-40	26 073	14 039	53,8	45e
1841-45	27 282	16 010	58,7	40e
1846-50	26 036	17 834	68,5	35e
1851-55	27 290	21 255	77,9	24e
1856-60	26 579	21 878	82,3	23e
1861-65	26 554	21 908	83,3	28e
1866-68	14 764	12 894	88,»	31e
1871-75	22 818	20 617	90,4	27e
1876-77	9 315	8 392	90,1	31e
1878	4 796	4 386	91,5	28e
1879	5 115	4 734	92,6	28e
1880	5 035	4 515	89,6	34e

Les opérations du conseil de révision, pour la classe de 1881, ont porté sur 5 062 conscrits, dont 4 792 ont déclaré savoir au moins lire, soit 94.7 0/0.

En 1827-1829, la moyenne de l'instruction des conscrits en France était de 42.1 0/0 ; dans l'Isère cette moyenne était de 39.6 0/0, soit 2.5 0/0 au-dessous de la moyenne générale.

La classe de 1881, en portant l'instruction des conscrits dans l'Isère à 94.7 0/0, réalise ainsi un progrès total de 55.1 0/0 pour la période de 52 années qui s'est écoulée de 1829 à 1881, soit un progrès annuel de 1.6 0/0, tandis que pour toute la France, le progrès annuel n'a été, pendant la même période, que de 85 centièmes pour cent. C'est un beau résultat, mais on doit dire que dans l'Isère on trouve, à très peu près, en moyenne deux écoles publiques par commune, et que ce département possède en plus 113 écoles de hameau et 230 écoles libres.

Nombre de conjoints, sur 100, ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55	72,8	49,5	61,2
1856-60	60,1	48,3	54,2
1861-65	64,3	50,8	57,7
1866-70	77,8	65,8	71,8
1871-75	87,9	76,7	83,3
1876-77	90,3	80,4	85,4
1878	91,3	80,5	86,»

Budget de l'instruction primaire. — Le budget des dépenses ordinaires de l'enseignement primaire dans l'Isère est monté de 436 090 francs en 1855 à 1 612 560 francs en 1881. En 1863, les dépenses ordinaires atteignaient 502 643 francs, ce qui représentait, pour les 62 936 élèves inscrits à cette époque dans les écoles publiques, 7fr,92 par tête. Alors, la même dépense était, pour toute la France, de 9fr,47 par élève. La rétribution scolaire fournissait 4fr,24, les fonds communaux 2fr,86, la subvention départementale 0fr,82, et la subvention de l'Etat 0fr,06.

La loi du 10 avril 1867, en rendant obligatoire la création d'une école publique de filles dans toutes les communes de 500 habitants et au-dessus, a eu pour premier résultat d'augmenter, dans une proportion considérable, les dépenses de l'enseignement primaire, qui sont montées de 517 738 fr. en 1867, à 906 671 fr. en 1868. Le département qui, jusqu'alors, avait pu faire face à presque tous ses besoins au moyen de ses propres ressources, a été obligé d'avoir recours aux subventions de l'Etat, qui se sont élevées progressivement chaque année, de 47 005 fr. en 1867 à 245 041 fr. en 1876. A cette date, le prix de revient de chaque élève des écoles publiques était, pour toute la France, de 17fr,83. Les ressources communales et départementales réunies fournissaient 15fr,08, et la subvention de l'Etat donnait le complément, soit 2fr,75. Pour le département de l'Isère, où la dépense par tête d'élève n'était que 17fr,61, c'est-à-dire inférieure de 22 centimes à la moyenne générale, elle était répartie comme suit : rétribution scolaire, 7fr,07 ; ressources communales, 6fr,03 ; budget départemental, 1fr,10 ; subvention de l'État, 3fr,40 (au lieu de 0fr,06 en 1863).

En 1881, les dépenses ordinaires des écoles primaires s'élèvent, comme nous l'avons dit, au chiffre énorme de 1 612 560 francs, ce qui représente, pour les 77 522 élèves des écoles publiques, 20fr,79 centimes par tête. Mais grâce aux dispositions de la loi du 16 juin 1881, qui a établi la gratuité absolue, le surcroît de dépenses occasionné par l'application de ladite loi retombe à la charge de l'Etat, qui fournit une subvention de 661 119 francs, représentant plus de 40 0/0 du

total des dépenses ordinaires. De cette façon, les $20^{fr},79$ que coûte en moyenne chaque élève des écoles publiques sont supportés par la commune et par le département pour $12^{fr},26$ au lieu de $14^{fr}21$ en 1876, et l'appoint fourni par la subvention de l'Etat atteint $8^{fr},53$ au lieu de $3^{fr},40$ en 1876.

En 1863, les dépenses ordinaires, communales et départementales réunies, pour les écoles primaires représentaient dans l'Isère un impôt moyen de $0^{fr},86$ par habitant, et pour toute la France de $1^{fr},45$. En 1876, l'impôt moyen par habitant atteignait dans l'Isère $1^{fr},76$; pour toute la France, il était de $1^{fr},61$.

En 1881, les dépenses ordinaires, communales et départementales, s'élèvent à 951 441 fr. La population de l'Isère, d'après le recensement de 1881, étant de 580 271 habitants, l'impôt moyen ressort à $1^{fr},64$ par habitant, soit 12 centimes de moins qu'en 1876.

Nous donnons dans le tableau ci-dessous les chiffres des dépenses ordinaires de l'instruction primaire dans l'Isère de 1855 à 1881 inclusivement:

ANNÉES.	RÉTRIBUTION scolaire A PART.	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'État.
1855.....	170 251	151 375	114 464	»
1856.....	173 335	150 295	109 863	»
1857.....	179 430	157 726	114 692	»
1858.....	184 268	154 447	116 678	»
1859.....	260 276	171 022	44 533	5 974
1860.....	258 489	167 313	60 390	1 083
1861.....	249 893	177 420	57 129	2 246
1862.....	269 588	166 941	45 806	»
1863.....	267 117	179 749	51 696	4 081
1864.....	267 796	169 292	49 414	22 955
1865.....	273 355	168 592	73 789	»
1866.....	280 200	159 743	62 120	23 836
1867.....	270 742	153 537	46 454	47 005
1868.....	443 458	230 447	74 006	158 760
1869.....	464 403	229 594	78 859	175 683
1870.....	479 598	262 235	74 952	181 408
1871.....	454 884	314 492	95 495	210 247
1872.....	448 720	347 764	81 338	237 152
1873.....	435 200	390 881	77 225	249 988
1874.....	430 057	455 295	59 713	239 717
1875.....	442 206	497 711	83 003	212 633
1876.....	509 572	434 643	79 567	245 041
1877.....	506 671	434 067	121 192	282 893
1878.....	499 776	454 658	121 806	338 757
1879.....	487 572	459 418	124 914	368 288
1880.....	462 290	493 266	121 796	409 687
1881.....	226 765	609 036	115 640	661 119

ISLANDE. — L'Islande, qui dépend politiquement du royaume de Danemark, a une superficie de 102,963 kilomètres carrés, et une population d'environ 70,000 habitants. Sa capitale, Reykiavik, est une bourgade de moins de 3 000 habitants. L'Islande a été peuplée au IXe siècle par des colons norvégiens, et l'ancienne langue de la Norvège s'y est conservée. Au moyen âge, la littérature islandaise a été la première en date parmi les littératures scandinaves : l'île formait alors une république, et les sciences et les lettres y étaient en honneur. Au XIIIe siècle, l'Islande perdit son indépendance, et depuis ce moment sa prospérité alla en déclinant.

L'Islande offre cet exemple singulier d'un pays qui n'a presque pas d'écoles primaires, et où cependant l'instruction primaire est universellement répandue. Les pasteurs refusent de marier les illettrés, et on n'y en rencontre que très exceptionnellement. Ce sont les mères qui enseignent à leurs enfants la lecture, l'écriture et le calcul. « A sept ans, dit à ce sujet un Islandais, tous nos enfants savent lire, écrire leur langue et calculer: parmi les plus pauvres pêcheurs de la côte, il n'y en a pas un qui n'ait reçu ce qu'on appelle une bonne instruction primaire. Nos mères sont nos institutrices, le *boer* (maison rurale islandaise) est notre école. Le pasteur le plus rapproché surveille les progrès des enfants, et celui qui n'aurait pas fourni la preuve d'une éducation suffisante ne serait pas admis à la confirmation. Une mère de famille islandaise ne survivrait pas au chagrin de voir son fils renvoyé par le pasteur, et l'on n'en connaît pas un seul exemple. Demandez au premier bambin venu qui lui a enseigné l'histoire et la géographie de la patrie, le nom des oiseaux et celui des fleurs, il vous répondra invariablement : «*Modre min* (ma mère). »

Les propriétaires de domaines sont responsables de l'éducation non seulement de leurs propres enfants, mais de celle des enfants de leurs serviteurs et des familles de paysans qui habitent sur leurs terres. Les pasteurs et leurs suffragants sont tenus de surveiller cet enseignement domestique, et de s'assurer deux fois l'an, par une visite, des progrès des enfants.

Il existe cependant, dans un certain nombre de villages de la côte, des écoles primaires, dont le programme comprend, aux termes de la loi, l'instruction morale et religieuse, l'histoire nationale, la lecture, l'écriture et le calcul. Reykiavik a un gymnase, qui compte une centaine d'élèves, et des facultés de théologie, de médecine et de droit. Il a été en outre fondé récemment à Mödruvellir une école d'agriculture, où les branches d'enseignement sont l'agriculture, les langues (islandais, danois, anglais), la géographie, l'histoire, la physique, la chimie et la minéralogie.

ISRAÉLITES. — V. *Alliance israélite universelle* et *Juifs*.

ITALIE. — Pour ce qui concerne l'histoire de l'éducation en Italie dans l'antiquité, nous renvoyons au mot *Romains*. Dans le présent article, nous n'avons à parler que de l'Italie au moyen âge et dans les temps modernes.

I. Résumé historique. — *Le moyen âge.* — **Du** V^e au Xe siècle, l'Italie subit le sort des autres parties de l'empire d'Occident : la double action du christianisme et des barbares avait fait disparaître l'ancienne culture païenne; dans la société nouvelle, au milieu de la masse ignorante des vainqueurs et des vaincus, les seuls représentants des lettres furent quelques clercs au savoir généralement des plus bornés. Les rois ostrogoths, nous dit-on, se montrèrent favorables à l'instruction et respectueux des grands souvenirs de Rome; il faut reconnaître néanmoins que les maîtres les plus admirés de la science à leur époque, un Martianus Capella *, un Cassiodore *, un Boèce même, étaient d'assez pauvres philosophes et de bien médiocres écrivains. L'arrivée des Lombards, leurs guerres contre les Grecs, les incursions des Sarrasins, l'établissement de la domination franque, les luttes des successeurs de Charlemagne remplissent le reste de cette période, durant laquelle la nuit se fait toujours plus profonde. Pas d'écoles, sinon auprès des cathédrales et dans l'intérieur des cloîtres; ces écoles, d'un caractère exclusivement ecclésiastique, ne sont destinées qu'au recrutement du clergé. Mais les prêtres eux-mêmes restent presque toujours plongés dans une crasse ignorance, et il est rare d'en rencontrer qui sachent lire l'Evangile. Un édit du roi Lothaire, en 823, nous fait connaître les villes d'Italie où les élèves désireux d'apprendre le

grammaire trouveront des maîtres : ce sont Pavie, Ivrée, Turin, Crémone, Florence, Fermo, Vérone, Vicence et Civitale.

A partir du xe siècle, un peu de lumière commence à percer les ténèbres. Sous l'influence des Arabes, dont les écoles d'Espagne étaient si florissantes, les études sont peu à peu remises en honneur dans l'Europe chrétienne et particulièrement en Italie. Gerbert d'Aurillac, qui fut pape de 999 à 1003 sous le nom de Sylvestre II, écrit des traités de géométrie et d'astronomie, et introduit l'usage des chiffres arabes; Gui d'Arezzo simplifie la méthode d'enseignement de la musique. Les œuvres d'un certain nombre d'écrivains de l'antiquité sont rapportées d'Espagne en Italie. Salerne voit se créer, probablement dès le xe siècle, une école de médecine qui devint célèbre. Des écoles de droit se fondent à Rome, à Pavie, à Ravenne; on n'y enseignait d'abord que le droit canon, mais, après que les Pisans eurent retrouvé les Pandectes à Amalfi en 1135, le droit romain eut à son tour ses docteurs, et de nombreux élèves se pressèrent aux écoles de Bologne, de Padoue, de Modène, de Parme, de Plaisance, de Mantoue, de Pise, de Gênes, de Naples. L'empereur Frédéric II protégea les légistes ; il encouragea aussi l'étude de la médecine, et, lorsqu'il fonda l'université de Naples en 1224, il y institua une chaire d'anatomie. Les cités italiennes, fières de leurs libertés municipales, riches par leur commerce et leur industrie, ne se contentèrent pas de leur prospérité matérielle; elles voulurent y joindre la culture des lettres, des arts et des sciences, et rivalisèrent entre elles sur ce terrain comme sur celui des conquêtes politiques et commerciales. Outre les écoles des villes que nous avons déjà énumérées, les universités de Florence, de Sierre, de Lucques, de Pérouse, de Fermo, de Ferrare, de Vérone, de Palerme se fondèrent successivement. On peut citer, comme les deux types les plus remarquables de la culture italienne au xiiie siècle, le Napolitain Pierre Des Vignes et le Florentin Brunetto Latini. Pierre Des Vignes, chancelier de l'empire sous le règne de Frédéric II, fut un légiste éminent, un ennemi déclaré du Saint-Siège, et un protecteur des lettres : c'est à lui et à son maître Frédéric qu'on fait remonter les premiers essais de poésie italienne. Brunetto Latini, écrivain et philosophe, possédait toute la science de son temps : exilé de Florence, il vécut longtemps à Paris, où il eut le Dante pour élève.

Avec le Dante (1265-1321) se termine le moyen âge en Italie. Le grand poète florentin a résumé dans sa *Divine Comédie* les croyances de son époque, en même temps que, dépassant l'horizon de ses contemporains par la puissance de son génie, il entrevoit déjà l'aube de la Renaissance.

La Renaissance. — C'est d'Italie que partit le grand mouvement d'émancipation intellectuelle qu'on a appelé la Renaissance. Dès le milieu du xive siècle, Pétrarque et Boccace donnent une vive impulsion à l'étude de l'antiquité. La première chaire de grec est fondée à Florence en 1360 sur l'initiative de Boccace. Bientôt des lettrés de Constantinople viennent en grand nombre en Italie enseigner leur langue et commenter les auteurs anciens : citons entre autres Emmanuel Chrysoloras, Théodore Gaza, Constantin Lascaris, Démétrius Chalcondyle. Parmi leurs disciples, grammairiens, philologues et poètes, il faut nommer Guarini, Laurent Valla, Philelphe, Ange Politien, Marsile Ficin, le célèbre imprimeur Alde Manuce, etc. Côme de Médicis crée à Florence la première bibliothèque, et la confie aux soins de Tomaso Parentucelli; celui-ci, devenu pape sous le nom de Nicolas V, fonde à son tour la bibliothèque du Vatican. Nous n'avons pas à refaire ici l'histoire des lettres et des arts en Italie au xve et au xvie siècle (V. l'article *Italie* de la IIe PARTIE); n'ayant à parler que des écoles et de la littérature pédagogique, nous mentionnerons seulement ceux des écrivains italiens qui ont traité de l'art d'instruire la jeunesse. Parmi ceux-ci, les plus connus, au xve siècle, sont Maffeo Vegio *, auteur d'un Traité sur l'éducation, souvent attribué à tort à Philelphe *; le pape Pie II *, qui écrivit aussi un traité sur ce sujet; et Antonio de Ferraris, dont l'ouvrage intitulé l'*Education des Italiens* est rempli de sentiments élevés et patriotiques. Au siècle suivant, on trouve le livre du cardinal Sadolet, *De liberis recte instituendis*, celui du cardinal Alexandre Piccolomini, *Dell' Istituzione morale libri XII*, les dialogues italiens de Sperone Speroni sur divers sujets d'éducation et son discours sur l'allaitement maternel, l'ouvrage de Francesco Tommasi intitulé *Il reggimento del padre di famiglia*, et enfin le célèbre dialogue du Tasse *, *Il padre di famiglia*, où le grand poète expose à Scipion de Gonzague ses vues sur l'éducation.

L'Italie posséda au xve siècle un grand éducateur, le célèbre Victorin * de Feltre, qui, appelé à Mantoue en 1425 par le marquis François de Gonzague, y fonda l'école modèle connue sous le nom de *Maison joyeuse*. Il n'a pas laissé d'écrits ; mais son exemple exerça sur ses contemporains une influence féconde. Il sera parlé de son œuvre avec détails dans l'article spécial qui lui est consacré.

La réaction catholique. Les jésuites. Les écoles du peuple. — Le xvie siècle s'acheva tristement pour l'Italie. Après avoir servi longtemps de champ de bataille aux souverains qui s'en disputaient la possession, elle tomba définitivement sous la domination étrangère. En même temps, l'Église, qui s'était vue menacée dans son unité, faisait un effort suprême pour raffermir sa puissance et pour étouffer l'esprit nouveau. Elle appelait à son secours l'inquisition, réorganisée à Rome sous le pontificat de Paul III, et les jésuites, auxquels furent confiés les collèges de la plupart des villes d'Italie. Ce régime de compression des intelligences et des consciences ne tarda pas à stériliser le génie italien. Le grand Galilée, si cruellement persécuté par le Saint-Office pour avoir démontré le mouvement de la terre, fut le dernier représentant de l'esprit de la Renaissance.

En même temps que l'Église confiait aux jésuites l'éducation des enfants des classes aisées, elle s'occupait aussi d'ouvrir des écoles pour les pauvres. Saint Charles Borromée *, archevêque de Milan, créa les premières écoles du dimanche ; un peu plus tard, Calasanz * fonda les *écoles pies* et l'institut des *piaristes*. D'autres congrégations du même genre se fondèrent successivement; mais leurs efforts pour tirer le peuple de l'ignorance ne produisirent que de minimes résultats, et les masses restèrent presque partout plongées dans l'ignorance et la superstition.

Le xviiie *siècle.* — Le xviie siècle n'offre en Italie que le triste spectacle d'une décadence toujours plus profonde. Mais avec le xviiie siècle la domination des jésuites va finir. Le satirique Parini, qui professa les belles-lettres à Milan, flagelle la corruption et la sottise de son temps ; dans son *Ode à l'éducation*, il place dans la bouche du centaure Chiron des préceptes remplis d'élévation et de sagesse. Gaspard Gozzi, le moraliste vénitien, publie divers ouvrages sur la réforme des études et sur les écoles qu'il faudrait substituer à celles des jésuites. Des philosophes et des jurisconsultes, Genovesi, Vico, Beccaria, Filangieri, traitent avec hardiesse les questions de législation et d'économie sociale; ils démontrent que le devoir d'un bon gouvernement est de

combattre l'ignorance. Grâce à leurs écrits, une opinion publique commence à renaître en Italie, et les princes se montrent disposés à écouter les hommes éclairés qui leur proposent des réformes. Tanucci, qui gouverna Naples de 1735 à 1776, sous les rois Charles et Ferdinand, favorisa le plus qu'il put le développement des sciences et de l'instruction ; après avoir expulsé les jésuites des Deux-Siciles en 1767, il réorganisa les écoles et les collèges. A Parme, où régnait aussi un Bourbon d'Espagne, le Français Dutillot, ministre de l'infant don Philippe, s'efforça d'attirer les hommes les plus éminents ; il rendit une vie nouvelle à l'université, créa une académie des beaux-arts, une magnifique bibliothèque ; Parme fut pendant un temps le Weimar de l'Italie. A Rome même, un esprit plus libéral semblait souffler : Benoît XIV, qui aimait les lettres, se montra éclairé et conciliant ; Clément XIV, le « doux Ganganelli », abolit en 1773 l'ordre des jésuites. La Toscane et la Lombardie, sous le gouvernement du duc Léopold et de Joseph II, virent s'accomplir des progrès réels : Léopold, non content d'encourager l'agriculture, s'occupa sérieusement de l'instruction populaire ; par ses soins furent créés des orphelinats destinés à recevoir des jeunes filles pauvres, qui y apprenaient un métier. Joseph II fit participer la Lombardie aux réformes scolaires dont l'Autriche avait été dotée par l'initiative de Felbiger* : l'édit du 14 août 1786 réorganisa les écoles rurales ; il stipulait que ces écoles seraient gratuites pour les indigents, mais que les enfants des familles aisées paieraient une rétribution, et qu'on y enseignerait, avec le catéchisme, la lecture, l'écriture et le calcul ; de nombreuses écoles élémentaires furent fondées dans les villes : en 1787, Milan vit s'ouvrir dix-sept écoles de garçons et douze écoles de filles, ainsi qu'une école normale (*scuola di metodo*), dont la direction fut confiée au P. Soave* ; c'est à cet éducateur distingué que sont dus les premiers livres élémentaires que l'Italie ait possédés, et, grâce à l'heureuse influence exercée par le groupe d'hommes que formèrent ses leçons, la Lombardie resta, jusqu'au milieu de notre siècle, comme le centre pédagogique de l'Italie. Venise et Gênes comptaient aussi des amis dévoués des lettres et de l'instruction publique ; nous avons mentionné déjà les écrits du Vénitien Gaspard Gozzi ; ajoutons que c'est au Génois Garaventa que les Italiens font remonter l'honneur de la création des premières salles d'asile. — Seul le Piémont, par lequel nous terminons cette énumération, était resté en dehors de ce mouvement : le roi Victor-Amédée III, qui « préférait un tambour à un savant », avait fait de ses États une vaste caserne, et ce fut seulement quand les guerres de la Révolution eurent brisé son despotisme militaire que cette région de l'Italie sortit à son tour de l'inertie où elle était restée.

Il faut ajouter maintenant que, pas plus en Italie que dans les autres pays d'Europe, les velléités de réformes qui signalèrent la seconde moitié du XVIIIe siècle ne devaient aboutir. Les vieux abus étaient trop profondément enracinés ; les castes dominantes, noblesse, clergé séculier et régulier, tenaient trop à leurs privilèges. Les bonnes intentions des plus sages ministres se heurtaient à des résistances insurmontables, et une véritable émancipation intellectuelle des classes populaires ne pouvait être l'œuvre de gouvernements qui reposaient sur un principe despotique. Après la disgrâce de Tanucci, le royaume des Deux-Siciles fut livré au néfaste gouvernement de la reine Marie-Caroline. A Clément XIV succéda Pie VI, sous le pontificat duquel l'État romain fut « le plus mal administré de l'Europe après la Turquie ». En Toscane et en Lombardie, les réformes de Léopold et de Joseph n'eurent qu'une durée éphémère. — Mais, avec la Révolution française, une ère nouvelle allait commencer.

La domination française. — Nous ne redirons pas ici les péripéties des longues guerres qui aboutirent au renversement successif des trônes de tous les anciens souverains italiens, ni les tentatives faites à la fin du XVIIIe siècle pour organiser en républiques le Milanais, la Toscane, les États romains et napolitains. Rappelons seulement que, six ans après la proclamation de Napoléon comme empereur, toute l'Italie péninsulaire reconnaissait la domination française. Le Piémont, la Ligurie, Parme, la Toscane, une partie des anciens États de l'Eglise avec Rome, étaient directement annexés à l'empire napoléonien ; la Lombardie, la Vénétie, Modène, la Romagne, les Marches, formaient le royaume d'Italie, où Eugène de Beauharnais remplissait les fonctions de vice-roi ; le royaume de Naples, gouverné d'abord par Joseph Bonaparte, était échu ensuite à Murat.

Dans les parties de l'Italie qui avaient été transformées en départements de l'empire français, l'instruction publique fut organisée conformément au décret impérial de 1808. Sur les rapports rédigés par Cuvier* et par d'autres fonctionnaires français qui furent envoyés en mission en Italie en 1809 et 1810, Napoléon ordonna la création de trois académies, celles de Turin, de Gênes et de Pise, rattachées à l'Université de France. Les rapports que nous venons de mentionner sont insérés au tome IV du *Recueil de lois et règlements concernant l'instruction publique*, Paris, Brunot-Labbe, 1814 ; ils contiennent des détails très instructifs sur les établissements d'enseignement supérieur et secondaire qui existaient alors en Piémont, en Ligurie, à Parme et en Toscane ; malheureusement, toute la partie de ces rapports qui concerne les écoles primaires a été supprimée par les compilateurs du *Recueil*, et c'est précisément cette partie qui nous eût surtout intéressés. En 1813, Cuvier reçut la mission de réorganiser l'instruction publique à Rome, devenue, elle aussi, le chef-lieu d'une circonscription universitaire française.

En 1802, la République cisalpine s'était donné une loi organique de l'instruction publique. Toutes les communes furent tenues d'avoir des écoles primaires ; l'enseignement secondaire et supérieur fut réorganisé ; un Institut italien des sciences et des arts, créé à l'image de l'Institut national français, eut son siège à Milan et réunit dans son sein les savants, les écrivains et les artistes. Lorsque la République cisalpine fut devenue le royaume d'Italie, de nouvelles fondations vinrent s'ajouter à celles-ci : l'Ecole militaire, l'Institut géographique, l'Institution des sourds-muets, celle des aveugles, etc.

A Naples, une ordonnance du roi Joseph, en date du 15 août 1806, imposa aux communes l'obligation d'entretenir des écoles primaires. En outre, toutes les provinces durent avoir un collège pour les jeunes gens et une maison d'éducation pour les jeunes filles. Des écoles spéciales furent créées : Ecole polytechnique, Ecole des arts et métiers, Ecole militaire, Ecole de marine, etc. Murat renouvela l'ordonnance de 1806, et y ajouta des dispositions nouvelles. Une commission nommée en 1811 pour élaborer un projet de réorganisation générale de l'enseignement présenta un rapport qui témoigne de vues élevées et d'une conception de l'instruction publique analogue à celle que s'étaient formée les législateurs de notre Révolution.

En somme, le régime français dota l'Italie de créations utiles et balaya la plupart des anciens abus. Mais il ne pouvait devenir pour ce pays le oint de départ d'une régénération complète

parce qu'au lieu de s'appuyer uniquement sur la raison et la justice, il avait ses racines dans le militarisme et l'esprit de conquête. Aussi lorsque s'écroula la fortune de Napoléon, presque tout ce qu'il avait fondé disparut avec lui.

L'Italie de 1814 *à la loi de* 1859. — La Restauration de 1814 s'efforça de remettre partout les choses sur l'ancien pied. Le pape rétablit les jésuites; Ferdinand Ier, rentré à Naples, abolit la constitution qu'il avait octroyée en 1812 pendant sa retraite en Sicile ; l'empereur François Ier déclara aux Lombards qu'il voulait « des sujets obéissants, et non des citoyens éclairés » ; l'Italie tout entière subit de nouveau la domination hypocrite des prêtres ou le joug brutal des princes absolus. Cependant, au bout de peu d'années, les souverains se virent obligés de tenir compte dans une certaine mesure des aspirations du parti libéral, et durent faire quelques concessions. Dans le royaume lombard-vénitien fut promulgué, en 1818, un nouveau règlement scolaire, qui, mis en vigueur en 1822, resta pendant longtemps le code de l'instruction primaire dans cette région de l'Italie : ce règlement établissait des écoles primaires de garçons et de filles, instituait des cours normaux à l'usage des maîtres et des maîtresses, divisait l'enseignement primaire en deux degrés, écoles élémentaires et écoles supérieures, et organisait en outre des écoles techniques. A Naples, une loi de 1819 remit en vigueur quelques-unes des dispositions édictées sous le régime français, et affranchit entre autres l'école primaire de la tutelle du curé ; mais après le mouvement révolutionnaire de 1820, la réaction sévit avec une nouvelle fureur, et le gouvernement napolitain se posa désormais en adversaire résolu de l'instruction et des écoles. Dans les Etats sardes, une ordonnance du roi Charles-Félix, en 1822, prescrivit à toutes les communes d'ouvrir une école élémentaire gratuite, où les enfants devaient apprendre la lecture, l'écriture, la doctrine chrétienne, les éléments de la langue italienne et l'arithmétique ; cette ordonnance toutefois, par l'inertie du pouvoir et des municipalités, demeura à l'état de lettre morte : les seules écoles qui s'ouvrirent furent celles des Frères ignorantins.

Des philanthropes, des patriotes tentèrent, par leurs efforts individuels, d'accomplir l'œuvre que les gouvernements négligeaient. La Toscane jouissait d'un régime plus libéral que les autres parties de l'Italie : un groupe d'hommes généreux entreprit d'y travailler au relèvement des classes populaires par l'éducation ; c'étaient Lambruschini *, Enrico Meyer *, Thouar *, Tommaseo , Franceschi ; ils préconisèrent le système d'enseignement mutuel, réorganisèrent et multiplièrent les salles d'asile, créèrent des écoles du dimanche. Une publication périodique, la *Guida dell' educatore*, leur servit d'organe. En Lombardie, des pédagogues distingués, Sacchi, Gherardini, Cherubini, écrivirent des livres classiques, qui remplacèrent les manuels du P. Soave, et jetèrent les fondements de la méthodologie scolaire. Aporti *, qui avait ouvert à Crémone dès 1827 une salle d'asile modèle, et qui publia en 1833 son *Manuel* (*Manuale degli asili infantili*), se vit encouragé par le gouvernement autrichien. Le Piémont, sortant enfin de sa torpeur, appela Aporti, qui ouvrit à Turin, en 1844, un cours de pédagogie et de méthode. La même année, un disciple du P. Girard, Vitale Rosi , publiait son *Manuel de l'école préparatoire, introduction à un cours d'études élémentaires*, qui exerça une heureuse influence.

Il n'existe pas, pour cette période antérieure à 1848, de statistique complète et détaillée de l'instruction primaire dans les différents États italiens ; mais nous pouvons placer sous les yeux du lecteur quelques chiffres relatifs à la Lombardie et à la Toscane.

En 1818, il y avait, dans les 2 373 paroisses de la Lombardie, environ 900 écoles primaires de garçons et 300 écoles de filles. En 1822, le nombre des écoles primaires des deux sexes s'élevait à 2 630. En 1830, on comptait 2 267 écoles primaires de garçons avec 107 000 élèves, 1 044 écoles primaires de filles avec 48 000 élèves; 53 écoles primaires supérieures de garçons, et 14 écoles primaires supérieures de filles.

En Toscane, dans la province de Pistoïa et de Prato, qui comptait 146 000 habitants, sur 31 000 enfants de 6 à 8 ans il n'y en avait en 1848 que 2 830 qui apprissent à lire et à écrire. Dans la province de Valdarno, comptant 110 000 habitants, 2 530 élèves seulement fréquentaient les écoles. Pour la Toscane entière, le nombre des enfants d'âge scolaire s'élevait à 142 000 garçons et à 131 000 filles : le chiffre total des élèves des deux sexes était seulement de 28 267.

L'année 1848 fit naître dans toute l'Italie d'enthousiastes espérances de liberté politique et d'émancipation du joug étranger, que ruinèrent les désastres de 1849. Mais le Piémont, après avoir vu sa force militaire anéantie à Novare, comprit enfin que c'était par l'éducation populaire qu'il fallait travailler à l'œuvre de la régénération et de l'unité nationale. Déjà un ministère de l'instruction publique avait été créé par décret du 30 novembre 1847, et la loi du 4 octobre 1848 avait imposé à chaque commune l'obligation d'avoir une école. La *Société d'instruction et d'éducation* se fonda en 1849 à Turin sous les auspices de Gioberti, de Rayneri *, de Berti ; elle créa un journal dans lequel furent étudiées et discutées toutes les questions intéressant l'éducation. « Sous sa puissante impulsion, les institutions du passé, les méthodes vieillies et routinières, rajeunirent et prirent une vie nouvelle : des écoles primaires et des salles d'asile se fondèrent ; les écoles de filles et les écoles normales furent créées ; l'enseignement technique et professionnel, inconnu jusqu'alors en Italie, trouva un accueil empressé, comme étant celui qui répondait aux besoins de l'époque ; des internats secondaires, dont on espérait plus qu'ils n'ont tenu, furent fondés dans les principales villes ; l'université vit se créer des chaires nouvelles, et les facultés reçurent une direction plus scientifique. » (E. Celesia.)

Ce mouvement en faveur de l'instruction publique aboutit dix ans plus tard, après la guerre qui affranchit la Lombardie de la domination de l'Autriche, à la loi du 23 novembre 1859, rédigée par le ministre Casati. Cette loi, faite d'abord pour le Piémont, et étendue successivement à l'Italie entière, est restée jusqu'à présent la loi organique de l'instruction publique en Italie, sauf les modifications qui y ont été apportées par le décret du 22 septembre 1867 et la loi d . 15 juillet 1877.

De la loi de 1859 *à* 1880. — La loi du 13 novembre 1859 contient, en résumé, les dispositions suivantes : L'instruction publique comprend l'enseignement supérieur, l'enseignement secondaire classique, l'enseignement technique, et l'enseignement primaire. A la tête de l'administration de l'instruction publique est placé un ministre, assisté d'un Conseil supérieur et de trois inspecteurs généraux, un pour chacun des trois ordres d'études. L'administration locale comprend : pour chaque université, un recteur ; dans chaque chef-lieu de province, un provéditeur pour l'enseignement secondaire classique et l'enseignement technique, un inspecteur provincial pour l'enseignement primaire, et un conseil scolaire ; dans chaque chef-lieu d'arrondissement, un inspecteur d'arrondissement. — L'enseigne-

ment supérieur est donné dans les universités (*università*). L'enseignement secondaire comprend deux degrés : celui du degré inférieur est donné dans les gymnases (*ginnasi*), celui du degré supérieur dans les lycées (*licei*). Il y a en outre des internats secondaires nationaux et communaux, sous le nom de *convitti nazionali* et de *convitti communali*, et des collèges classiques municipaux. L'enseignement technique comprend deux degrés : celui du degré inférieur se donne dans les écoles techniques (*scuole techniche*), celui du degré supérieur dans les instituts techniques (*istituti tecnici*) ; il y a aussi des écoles techniques municipales. L'enseignement primaire ou élémentaire comprend deux degrés : le programme du degré inférieur embrasse l'enseignement religieux, la lecture, l'écriture, l'arithmétique élémentaire, la langue italienne, des notions élémentaires du système métrique ; le programme du degré supérieur embrasse, outre le développement des matière du degré inférieur, les règles de la composition, la calligraphie, la tenue des livres, la géographie élémentaire, l'exposé des faits les plus saillants de l'histoire nationale, les notions des sciences physiques et naturelles applicables aux usages les plus ordinaires de la vie : à ces matières sont ajoutées, dans les écoles supérieures de garçons, les premiers éléments de la géométrie et le dessin linéaire; dans celles de filles, les travaux à l'aiguille. Le cours inférieur et le cours supérieur durent chacun deux ans; ils se composent l'un et l'autre de deux classes distinctes. Nul ne peut être inscrit au cours inférieur en qualité d'élève régulier s'il n'a atteint l'âge de six ans. L'instruction élémentaire est donnée gratuitement dans toutes les communes. Celles-ci y pourvoient à proportion de leurs ressources, et selon les besoins de leurs habitants. Dans chaque commune, il doit y avoir au moins une école où sera donnée aux jeunes garçons l'instruction élémentaire du degré inferieur, et une autre de même degré pour les jeunes filles; d'autres écoles devront également être ouvertes, au moins pendant une partie de l'année, dans les fractions de communes dont les habitants ne peuvent pas, à cause de la distance, profiter de l'école communale, et où il y aura plus de cinquante enfants. Deux communes peuvent, dans certains cas, être autorisées à n'avoir qu'une seule école. La fréquentation de l'école primaire du degré inférieur est obligatoire. Il doit être établi des écoles élémentaires du degré supérieur, de garçons et de filles, dans toutes les communes de plus de 4 000 habitants. Pour enseigner dans une école élémentaire publique, il faut être porteur d'un brevet de capacité. Le traitement des instituteurs est à la charge des communes. Il est établi un certain nombre d'écoles normales pour former des instituteurs et des institutrices : ces écoles sont entretenues pour l'Etat. Les provinces ont, en outre, le droit d'ouvrir des écoles dites *magistrales*, pour former des instituteurs et des institutrices du degré inférieur.

Un décret du 15 septembre 1860, rendu sous le ministère de M. Mamiani, a complété le titre de la loi relatif aux écoles primaires par un *Règlement pour l'instruction élémentaire*, qui est encore en vigueur. Le même ministre édicta, en date du 24 juin 1860, un règlement pour les écoles normales et magistrales ; ce règlement fut modifié peu après par un règlement nouveau, dû au ministre De Sanctis, qui y joignit un programme d'enseignement (9 novembre 1861).

Quelques années plus tard, après la constitution définitive du nouveau royaume d'Italie, et lorsque le siège du gouvernement eut été transporté à Florence, le ministre Coppino fit d'importants changements dans l'administration de l'instruction publique. Le décret du 22 septembre 1867 abolit les inspecteurs généraux que la loi avait placés à côté du ministre, et les remplaça par un provéditorat central des études secondaires et primaires ; il supprima, en outre, les inspecteurs provinciaux, qui étaient spécialement chargés de l'enseignement primaire : la surveillance de cet enseignement fut ajoutée aux attributions du provéditeur provincial ; enfin, il institua dans chaque canton ou mandement (*mandamento*) un délégué de mandement représentant le conseil scolaire provincial. En même temps (10 octobre 1867), de nouveaux programmes, pour l'enseignement secondaire classique, l'enseignement technique, l'enseignement normal et l'enseignement primaire, vinrent remplacer ceux qui avaient été en vigueur jusque-là.

Le 22 juin 1868, le sénat italien, « considérant que la loi du 13 novembre 1859 a déclaré l'instruction élémentaire obligatoire, mais sans spécifier de sanction relative à cette obligation ; et que l'instruction primaire gratuite et obligatoire a produit dans plusieurs pays d'excellents effets, » invita le gouvernement à ouvrir une enquête sur la situation de l'enseignement primaire en Italie, sur le plus ou moins de résistance que rencontrait le principe de l'obligation dans les classes populaires, et sur les moyens les plus convenables de combattre cette résistance et d'en prévenir les conséquences. Les résultats de cette enquête ont été publiés en trois volumes (*Documenti sull' istruzione elementare nel regno d'Italia*; *Parte prima*, 1868 ; *Parte seconda*, 1870: *Parte terza*, 1872). Elle aboutit à la présentation, par le ministre Correnti, d'un projet de loi (17 avril 1872) qui ne fut pas discuté, le ministère ayant été renversé peu après. M. Scialoja présenta l'année suivante (28 janvier 1873) un autre projet qui instituait la sanction de l'obligation sous la forme d'une amende ; mais ce projet, par une singulière contradiction, rétablissait la rétribution scolaire, afin, disait l'exposé des motifs, de pouvoir améliorer les traitements du personnel enseignant.

Le projet de M. Scialoja ne fut pas adopté, non plus que celui de son successeur M. Bonghi (du 26 février 1875). Enfin M. Coppino, qui remplaça M. Bonghi, eut plus de succès : son projet présenté à la Chambre des députés le 16 décembre 1876, est devenu la loi du 15 juillet 1877 sur l'obligation. Cette loi rendit passibles d'une amende les parents qui négligent de donner ou de faire donner l'instruction élémentaire à leurs enfants âgés de plus de six ans; mais, au contraire du projet Scialoja, elle respecta le principe de la gratuité. En outre, l'art. 12 déclara pour la première fois d'une manière formelle que les dispositions de la loi du 13 novembre 1859 s'étendaient à toutes les provinces du royaume sans exception.

L'année précédente, une autre loi avait augmenté d'un dixième le chiffre minimum des traitements du personnel enseignant primaire (9 juillet 1876).

Une loi du 16 décembre 1878, due au ministre De Sanctis, a organisé une caisse de retraite (*monte delle pensioni*) en faveur des instituteurs et des institutrices.

Enfin, par un décret du 30 septembre 1880, rendu sur la proposition du même ministre, un nouveau règlement et de nouveaux programmes ont été édictés pour les écoles normales.

Nous arrêtons ici ce résumé historique. Nous allons exposer, dans la seconde partie de cet article, l'état actuel de l'instruction primaire en Italie, ainsi que les diverses réformes accomplies depuis 1881 par le ministre actuel, M. Baccelli.

II. **État actuel de l'instruction primaire.** — **1.** PRINCIPES GÉNÉRAUX. — *Gratuité.* — Nous avons

déjà dit qu'aux termes de la loi du 13 novembre 1859 « l'instruction élémentaire est donnée gratuitement dans toutes les communes » (art. 317). Le projet de M. Scialoja, qui autorisait les communes à percevoir une rétribution scolaire pouvant varier de 4 à 10 ou 20 fr. par an, a été écarté, et l'opinion semble s'être définitivement prononcée en faveur du maintien de la gratuité.

Obligation. — Voici les dispositions essentielles de la loi du 15 juillet 1877 concernant l'obligation et les sanctions pénales y relatives :

« Art. 1er. — Les enfants de l'un et de l'autre sexe qui ont atteint l'âge de six ans révolus, et à l'instruction desquels les parents ou ceux qui les remplacent ne pourvoient pas soit au moyen des écoles privées, aux termes des art. 355 et 356 de la loi du 13 novembre 1859, soit au moyen de l'enseignement domestique, doivent être envoyés à l'école élémentaire de la commune.

» L'instruction privée se constate devant l'autorité municipale, par la présentation au syndic du registre de l'école, et l'instruction domestique par la déclaration des parents ou de leurs remplaçants, indiquant les moyens d'enseignement employés.

» L'obligation de pourvoir à l'instruction des enfants trouvés, des orphelins et des autres enfants sans famille accueillis dans les établissements de bienfaisance, incombe aux directeurs de ces établissements ; et lorsque ces enfants sont confiés aux mains de particuliers, l'obligation est transférée au chef de la famille qui reçoit l'enfant.

» Art. 2. — L'obligation mentionnée à l'art. 1er reste limitée au cours élémentaire inférieur, qui dure dans la règle jusqu'à la neuvième année, et comprend les premières notions des devoirs de l'homme et du citoyen, la lecture, la calligraphie, les rudiments de la langue italienne, de l'arithmétique et du système métrique ; elle peut cesser plus tôt si l'enfant subit avec succès, sur les matières énumérées ci-dessus, un examen qui aura lieu soit à l'école, soit devant le délégué scolaire, en présence des parents ou d'autres représentants de la famille. Si l'élève échoue, l'obligation est prolongée jusqu'à la fin de la dixième année.

» Art. 3. — Les parents ou leurs remplaçants, s'ils n'obéissent pas spontanément aux prescriptions de la présente loi, seront convoqués par le syndic et engagés à s'y conformer. S'ils ne comparaissent pas au bureau municipal, ou ne justifient pas l'absence de leurs enfants, ou ne les envoient pas à l'école publique dans le délai d'une semaine après l'avertissement, ils seront punis de l'amende établie par l'art. 4.

» Art. 6. — Durant l'époque des vacances, les élèves seront tenus de fréquenter l'école du dimanche là où cette école existe.

» Après avoir achevé le cours élémentaire inférieur, les élèves devront fréquenter pendant un an l'école du soir dans les communes où cette école sera établie.

» Art. 8. — Les dispositions pénales édictées par la présente loi sont applicables dans tous les chefs-lieux de communes, et dans les fractions de commune où existe une école communale et où la population est agglomérée ou habite dans un rayon qui ne dépasse pas deux kilomètres.

» Art. 9. — La présente loi entrera en vigueur avec l'année scolaire 1877-1878 :

» 1° Dans les communes d'une population moindre de 5 000 habitants, si elles ont au moins un instituteur du degré inférieur pour chaque fraction de 1 000 habitants ;

» 2° Dans les communes de 5 000 à 20 000 habitants, si elles ont au moins un instituteur pour 1 200 habitants ;

» 3° Dans les communes d'une population supérieure à 20 000 habitants, si elles en ont au moins un pour 1 500 habitants.

» Dans toutes les autres communes, la loi sera appliquée graduellement, à mesure que la situation des écoles sera devenue conforme aux conditions ci-dessus. »

Il résulte d'une publication faite en 1881 par le Bureau de statistique italien qu'en 1879, sur un total de 8279 communes, il y en avait 746 où la loi sur l'obligation n'était pas applicable, faute d'écoles ou d'instituteurs ; en outre, comme il est dit à l'art. 8 de la loi, les familles dont le domicile se trouve situé à plus de deux kilomètres de l'école communale sont, de ce chef, dispensées de l'obligation : le chiffre de cette population domiciliée en dehors du rayon scolaire et échappant en conséquence à l'action de la loi était, en 1879, de 1 778 000 personnes.

Pour plus de détails sur les prescriptions relatives à l'obligation, V. la partie de l'article *Obligation* qui traite des législations étrangères.

Laïcité. — L'école primaire italienne n'est laïque, ni par le caractère du personnel enseignant, ni par celui du programme d'études. En effet, les instituteurs et institutrices ecclésiastiques sont admis au même titre que les laïques à enseigner dans les écoles tant publiques que privées ; et la loi de 1859 place la religion au nombre des matières obligatoires d'enseignement de l'école communale (art. 315).

La proportion des laïques et des ecclésiastiques (prêtres, moines, congréganistes ou religieuses), d'après un document officiel rédigé sous la direction de M. A. Gabelli, à l'occasion de l'Exposition universelle de 1878, était alors de 16 ecclésiastiques pour 84 laïques dans l'Italie entière ; dans l'Italie septentrionale et centrale, le rapport était seulement de 14 ecclésiastiques pour 86 laïques ; dans l'Italie méridionale, il était de 24 ecclésiastiques pour 76 laïques. En Ligurie, la proportion des ecclésiastiques atteignait 28 sur 100.

« Et pourtant, ajoute M. Gabelli, la Ligurie est une des régions de l'Italie où l'instruction populaire se développe le plus rapidement. Il faut donc conclure que la participation plus ou moins grande de l'élément ecclésiastique à l'enseignement dépend surtout d'habitudes et de traditions locales, qui ne sont pas inconciliables avec le progrès de l'instruction. On doit remarquer en outre que le nombre des ecclésiastiques qui se vouent à l'enseignement n'est pas toujours en proportion du nombre total des ecclésiastiques existant dans une région donnée. Dans la province de Rome, par exemple, où le clergé est très nombreux, il y a seulement 15 ecclésiastiques enseignants pour 85 laïques. Ce qui est vrai, c'est que là où l'activité des laïques est plus grande, celle du clergé augmente aussi : ce dernier est en outre souvent stimulé à chercher dans l'enseignement une rémunération pécuniaire, là où les bénéfices de l'autel sont moins assurés, et où la foi est moins ardente et moins productive. »

Quant à l'enseignement religieux, la loi de 1859, nous l'avons dit, en fait une des branches obligatoires du plan d'études primaires. Mais dix-huit ans plus tard, la loi du 15 juillet 1877 sembla abolir cet enseignement par prétérition : en effet, en énumérant en son art. 2 les matières formant l'enseignement élémentaire inférieur, elle a omis la religion, et a introduit un enseignement nouveau, celui des devoirs de l'homme et du citoyen, que la loi de 1859 ne connaissait pas. S'autorisant du silence de la loi de 1877, plusieurs villes ont rayé du programme de leurs écoles primaires l'enseignement religieux, et le gouvernement a laissé faire. Fait non moins caractéristique : les programmes de 1867 avaient inscrit au tableau d'emploi du temps des écoles normales deux leçons de religion

par semaine ; lorsque M. De Sanctis publia les nouveaux programmes du 20 septembre 1880, il supprima ces leçons de religion, et les remplaça par l'enseignement « des droits et des devoirs ».

La tendance, depuis 1877, s'est donc accentuée dans le sens de la laïcité de l'enseignement, et, si la loi du 15 juillet 1877 existait seule, on pourrait dire que cette laïcité est un fait accompli. Mais, par une bizarre inconséquence, on n'a pas touché à l'art. 315 de la loi de 1859; en sorte que l'Italie possède sur le même sujet deux législations contradictoires, que le gouvernement peut appliquer et applique en effet selon ses convenances.

2. Autorités scolaires. — Depuis la nomination de M. Baccelli comme ministre au commencement de 1881, d'importants changements ont été faits dans l'administration de l'instruction publique.

Une loi du 12 février 1881 a réorganisé le Conseil supérieur. Aux termes de la loi du 13 novembre 1859, ce Conseil se composait de vingt et un membres, tous nommés par le roi. La loi nouvelle l'a composé de trente-deux membres, dont seize sont à la nomination du ministre, et dont les seize autres sont élus par les universités. Le ministre désigne dans le sein du Conseil quinze membres qui forment une commission (*giunta*) pour l'expédition des affaires courantes.

Un décret du 6 mars 1881 a supprimé le provéditorat central institué en 1867 au ministère ; il a réparti l'administration centrale en six divisions : direction générale des fouilles et des musées; division de l'enseignement supérieur ; division de l'enseignement secondaire classique ; division de l'enseignement technique ; division de l'enseignement primaire ; division de la comptabilité. Le même décret a créé un inspecteur général et neuf inspecteurs centraux.

Les conseils scolaires provinciaux, les provéditeurs, les inspecteurs d'arrondissement et les délégués de mandement ont gardé les attributions que leur ont données le décret du 22 septembre et le règlement du 3 novembre 1867. Au chef-lieu de chacune des 62 provinces du royaume siège un conseil scolaire, composé du préfet, président, du provéditeur, vice-président, et de dix conseillers, dont quatre sont des délégués de la province, deux des délégués de la commune chef-lieu ; deux autres, un médecin et un comptable, sont nommés par le ministre; les deux derniers sont le proviseur du lycée et le directeur de l'école normale. Ce conseil, auquel appartient la surveillance de tout ce qui regarde l'instruction primaire et normale, l'instruction classique, et l'instruction technique, se réunit une fois par mois : il veille à l'exécution des lois et règlements, approuve les budgets des écoles publiques, sanctionne la nomination des instituteurs, donne son préavis sur la répartition des subsides aux communes et aux maîtres, surveille l'enseignement privé, etc.

Le provéditeur est spécialement chargé de ce qui concerne les lycées, les gymnases, les écoles techniques et les écoles normales. Il est nommé par le roi.

Les inspecteurs d'arrondissement visitent les écoles primaires deux fois par an. Le décret du 21 avril 1881 a institué un certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur d'arrondissement ; ne sont admis à passer l'examen qui confère ce titre que les instituteurs qui ont enseigné pendant six ans dans les écoles publiques ou les écoles privées dûment autorisées.

Le rôle organique du personnel, du 6 mars 1881, indique pour tout le royaume 66 provéditeurs, divisés en cinq classes, aux appointements de 3 500, 4 000, 4 500, 5 000 et 6 000 francs, et seulement 147 inspecteurs d'arrondissement, divisés en quatre classes, aux appointements de 1 500, 2 000, 2 500 et 3 000 francs.

Les délégués de mandement sont nommés par le ministre, sur la proposition du conseil scolaire provincial, pour le terme de trois ans. Leurs fonctions sont gratuites.

3. Personnel enseignant. — *Préparation et titres de capacité.* — La préparation du personnel enseignant primaire a lieu dans les écoles magistrales, dont le cours dure deux années, ou dans les écoles normales, dont le cours dure trois années. Les brevets de capacité (*patenti d'idoneità*) sont de deux degrés, inférieur et supérieur ; les instituteurs et institutrices munis seulement du brevet inférieur ne peuvent enseigner que dans les écoles primaires du degré inférieur. Il y a chaque année une session d'examen dans toutes les localités où existe une école normale ou une école magistrale. Les aspirants au brevet inférieur doivent avoir dix-huit ans, les aspirants au brevet supérieur dix-neuf ans; les aspirantes sont admises à dix-sept et à dix-huit ans.

La possession du brevet est indispensable pour être admis à enseigner dans une école publique, sauf l'exception suivante : les écoles qui ne sont ouvertes qu'une partie de l'année peuvent, à défaut de candidats munis du brevet, être confiées à des personnes qui ne sont pas pourvues de ce titre, mais que le conseil provincial aura autorisées à cet effet (L. 13 nov. 1859, art. 329). Le règlement du 15 septembre 1860, art. 62, autorise toutefois d'autres dérogations à la loi.

En 1877, sur 37 623 instituteurs et institutrices enseignant dans les écoles publiques, 18 612 étaient d'anciens élèves des écoles normales, 7 632 avaient obtenu le brevet à la suite d'une préparation personnelle ou faite dans des écoles privées; 9 829 étaient porteurs de diplômes provenant des gouvernements déchus, et 4 500 ne possédaient aucun titre et n'enseignaient qu'en vertu d'une autorisation provisoire.

Nomination. — La nomination des instituteurs et des institutrices des écoles communales est faite par les conseils municipaux. (Loi de 1859, art. 332.)

La première nomination est faite pour deux ans; les nominations ultérieures pour un terme de six ans au moins, ou à vie. Aucun instituteur ne peut être nommé à titre définitif, avant d'avoir atteint l'âge de vingt-deux ans ; jusqu'à ce qu'ils aient atteint cet âge, les instituteurs sont nommés à titre d'essai, et confirmés d'année en année (Loi du 9 juillet 1876, art. 3). Toute nomination doit être soumise à l'approbation du conseil scolaire provincial. Avec l'autorisation de ce conseil, la commune et l'instituteur peuvent conclure une convention d'une durée moindre de six ans.

La commune ne peut renvoyer un instituteur ou une institutrice avant l'expiration du terme convenu, à moins de motifs graves, sur lesquels prononce le conseil scolaire provincial; ces motifs sont : la négligence habituelle dans l'exercice des devoirs professionnels, le non-accomplissement des engagements pris, l'immoralité. Le conseil scolaire peut prononcer en outre contre les instituteurs et institutrices les peines suivantes : la censure ; la suspension jusqu'à trois mois ; la déposition, qui entraîne l'incapacité d'enseigner pour un terme variant de six mois à deux ans ; l'interdiction temporaire, qui ne peut être inférieure à trois ans, et l'interdiction perpétuelle.

Les instituteurs italiens se plaignent depuis longtemps de la situation précaire que leur fait le mode actuel de nomination par les communes. Un certain nombre d'entre eux ont adressé, en 1880, au Parlement une pétition demandant que la nomination soit faite à l'avenir par l'État. On a annoncé que M. Baccelli préparait un projet de

loi qui attribuerait la nomination aux conseils scolaires provinciaux, ce qui serait un moyen terme. »

Traitements. — Voici les dispositions de la loi de 1859 relatives aux traitements du personnel enseignant primaire :

« Pour la fixation du chiffre du traitement à accorder aux maîtres, les écoles primaires sont distinguées en écoles urbaines et en écoles rurales. Les écoles urbaines sont divisées en trois classes, selon la richesse et la population de la ville où elles sont établies; les écoles rurales sont divisées aussi en trois classes, selon la richesse de la commune et la population des localités où elles sont établies (art. 338).

» La classification des écoles sera faite par les préfets, qui entendront à ce sujet les municipalités et prendront l'avis des sous-préfets et des conseils scolaires provinciaux. Le traitement accordé aux instituteurs des écoles ainsi classées ne pourra être inférieur au minimum établi par le tableau ci-joint. Ce minimum sera réduit d'un tiers pour les institutrices. Les sous-maîtres et les sous-maîtresses n'auront droit qu'à un traitement égal à la moitié de celui des titulaires (art. 341).

» Les écoles communales établies dans les communes ou les fractions de commune d'une population inférieure à 500 habitants, et celles qui ne sont ouvertes qu'une partie de l'année, ne sont pas soumises à la classification. Les municipalités déterminent, sous réserve de l'approbation de l'autorité supérieure, chacune suivant ses ressources, le traitement à accorder aux instituteurs et aux institutrices de ces écoles (art. 343).

» Les communes pourvoient aux traitements des instituteurs et des institutrices, et aux autres dépenses occasionnées par l'établissement et l'entretien de leurs écoles, au moyen des revenus affectés à l'instruction primaire, de leurs revenus propres, et du produit de la taxe communale ordinaire (art. 344).

» L'Etat viendra, par des subventions annuelles, en aide aux communes qui, vu l'insuffisance de leurs revenus ou la pauvreté de leurs habitants, ne seront pas en état de pourvoir aux dépenses que la présente loi leur impose (art. 345).

» Si les provinces accordent des subsides pour le même objet, ils seront appliqués de préférence aux dépenses de premier établissement des écoles et à l'entretien du matériel; tandis que les subsides de l'Etat seront appliqués aux dépenses de traitement du personnel enseignant » (art. 346).

Voici le tableau des traitements minima tels que les avait établis la loi de 1859:

Catégories d'écoles.	Degré	Classes 1re	2e	3e
Urbaines...	Supérieur.......	1 200	1 000	900
	Inférieur........	900	800	700
Rurales....	Supérieur.......	800	700	600
	Inférieur........	650	550	500

La loi du 9 juillet 1876 a, comme nous l'avons déjà dit, apporté une légère amélioration à ces traitements. On y lit, à l'article 1er :

« Le minimum des traitements des instituteurs de chaque catégorie est augmenté d'un dixième. Dans les communes dont la population est moindre de 1 000 habitants, et où le taux de l'impôt foncier a déjà atteint le maximum prévu par la loi, cette augmentation de traitement sera à la charge de l'État. »

Il est question d'une nouvelle et prochaine augmentation dans le chiffre de ces traitements (V. *Traitements*, p. 2900).

Pensions de retraite. — La loi de 1859 prévoyait (art. 347) la création d'une caisse de retraites pour les instituteurs et les institutrices. Cette institution a été organisée par la loi du 16 décembre 1878. La caisse de retraites est alimentée par les contributions des communes, du personnel enseignant, de l'Etat et des provinces. Les communes doivent verser annuellement une somme égale à 2 0/0 du chiffre des traitements minima de leurs instituteurs ; l'Etat et les provinces en font autant pour les écoles entretenues par eux ; les instituteurs et institutrices versent également le 2 0/0 de leur traitement minimum légal; enfin l'Etat accorde pendant dix ans, de 1879 à 1889, une subvention extraordinaire de 300,000 francs. Les pensions de retraite ne commenceront à être payées qu'à partir du 1er janvier 1889, les versements des dix premières années devant servir à constituer le capital.

4. Écoles primaires. — Chaque commune est tenue de posséder deux écoles primaires, l'une pour les garçons, l'autre pour les filles. La même obligation existe pour les hameaux ou sections de commune ayant une population supérieure à 500 habitants. Dans les hameaux ou sections de commune dont la population est inférieure à 500 habitants, la loi se contente d'exiger une école mixte quant aux sexes, et seulement lorsqu'il existe 50 enfants en âge de la fréquenter. Du reste, la loi établit la maxime générale que dans chaque commune les écoles doivent être en nombre suffisant pour satisfaire aux besoins de la population, calculés sur les bases suivantes : admission à l'école de tous les enfants de 6 à 12 ans, et limitation à 70 du nombre des enfants qui peuvent être reçus dans une même classe. Ces dispositions n'ont pas été jusqu'ici exécutées d'une manière rigoureuse, et il ne semble pas probable qu'elles puissent l'être d'ici à longtemps encore.

A l'occasion de la mise en vigueur de la loi du 15 juillet 1877 sur l'obligation, le gouvernement a fait faire une étude très approfondie du rapport du nombre des écoles au chiffre de la population dans chaque commune. Voici les résultats qui ont été constatés pour l'année 1876-1877 :

Il y avait à ce moment, dans toute l'Italie, 38 255 écoles communales du jour, savoir 18 991 écoles de garçons, 14 630 écoles de filles, et 4 634 écoles mixtes. Si on y ajoute 9 156 écoles privées (3 864 de garçons, 4 372 de filles, et 920 mixtes), on obtient un total de 47 411 écoles primaires du jour.

Le rapport entre le nombre des écoles et le chiffre de la population était d'une école publique pour 700 habitants, et d'une école en général, publique ou privée, pour 565 habitants. En considérant séparément les diverses régions, on trouve que dans l'Italie septentrionale, le rapport est d'une école (publique ou privée) pour 443 habitants; dans l'Italie centrale, d'une école pour 571 habitants; dans l'Italie méridionale, d'une école pour 698 habitants; dans l'Italie insulaire, d'une école pour 936 habitants. Le tableau ci-dessous indique la condition respective des communes sous ce rapport :

	Communes qui ont au moins une école par fraction de 600 hab.	700 hab.	800 hab.	plus de 800 hab.
Italie septentrionale...	3 266	353	192	586
— centrale........	546	152	85	457
— méridionale.....	392	155	133	1 153
— insulaire.......	202	46	35	427
Tout le royaume...	4 406	706	445	2 623

Le chiffre des communes qui n'avaient aucune école de garçons était de 96 ; celles qui n'avaient aucune école de filles étaient au nombre de 358. Parmi les hameaux ou sections de communes ayant une population supérieure à 500 habitants

et tenus par conséquent à posséder des écoles tout comme les chefs-lieux de communes, il y en avait 703 sans écoles de garçons, et 1243 sans écoles de filles; quant aux hameaux ou sections de communes ayant une population moindre de 500 habitants, et ne possédant aucune école, le nombre n'en est pas indiqué.

Le cours d'instruction primaire est divisé en quatre années, et comprend deux degrés de deux années chacun, le degré inférieur et le degré supérieur. Seules, les communes qui comptent une population de plus de 4 000 habitants sont tenues de faire donner l'enseignement du degré supérieur. Dans toutes les autres, on se contente de l'école du degré inférieur.

Dans les communes rurales, l'école, dans la règle, n'a qu'un maître et par conséquent qu'une classe. Ces écoles de campagnes à une seule classe, dans lesquelles le programme ne va pas au delà de la lecture, de l'écriture, et des premières opérations du calcul, forment l'immense majorité. Ce n'est que dans les communes de 2 000 à 4 000 habitants qu'on rencontre des écoles à deux classes, donnant un enseignement un peu plus développé.

Les locaux scolaires sont généralement peu satisfaisants. La statistique italienne ne dit pas combien de communes sont propriétaires de leurs maisons d'école, et combien se contentent de les louer : mais il est trop certain que ces dernières forment la très grande majorité, et que par suite, les constructions dans lesquelles sont installées la plupart des écoles primaires sont loin de répondre aux exigences de l'hygiène et de la pédagogie.

Dans les communes de plus de 4 000 habitants, où le cours primaire supérieur est organisé, l'enseignement est ordinairement restreint à la langue, à la grammaire, à l'arithmétique, à la calligraphie, avec les travaux à l'aiguille pour les jeunes filles ; les autres matières du programme ne sont enseignées qu'au moyen du livre de lecture. Toutefois, dans quelques grandes villes, il existe des leçons spéciales de géographie et de dessin.

Un décret du 28 mai 1882 a institué un examen de sortie pour la 4e classe de l'école primaire (c'est-à-dire pour la dernière année du cours supérieur). Cet examen a lieu en présence d'une commission composée de l'instituteur de la classe, d'un autre instituteur désigné par la municipalité, et de deux professeurs appartenant l'un à un gymnase, l'autre à une école technique, désignés par le conseil scolaire provincial; elle est présidée par un inspecteur d'arrondissement. L'examen comprend : 1° une épreuve écrite et une épreuve orale sur la langue italienne; 2° une épreuve écrite et une épreuve orale sur l'arithmétique et le système métrique; 3° une épreuve orale dans laquelle l'élève, après avoir lu un passage du livre de lecture de la 4e classe, doit en expliquer le sens, et répondre aux questions qui lui seront posées à ce sujet. Les élèves qui auront subi l'examen avec succès recevront un diplôme de « licence de la 4e classe élémentaire ». Tout porteur de ce diplôme pourra être admis, sans nouvel examen, dans la classe inférieure d'un gymnase ou d'une école technique.

Ce décret est une tentative, qui méritait d'être signalée, pour relier pratiquement l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire.

5. Écoles normales et magistrales. — Les écoles normales comprennent un cours de trois années; les deux premières années d'études conduisent au brevet inférieur, la troisième année au brevet supérieur. Les écoles dites magistrales sont des écoles normales dont le cours d'études ne dure que deux ans et ne conduit qu'à l'examen du brevet inférieur. Les écoles normales appartiennent, soit au gouvernement, soit aux provinces: il y avait, en 1877, 48 écoles normales de l'État (22 pour les instituteurs, et 26 pour les institutrices), et 13 écoles normales des provinces (4 pour les instituteurs, et 9 pour les institutrices). Les écoles magistrales sont des écoles privées, généralement subventionnées par l'Etat; il y avait, en 1877, 51 écoles privées, magistrales ou normales (19 pour les instituteurs et 32 pour les institutrices).

Il y a dans chaque école normale trois professeurs titulaires, dont l'un remplit les fonctions de directeur, et un certain nombre d'adjoints ou d'adjointes. Aux termes du règlement et des programmes du 30 septembre 1880, les matières d'enseignement sont les suivantes : droits et devoirs; langue et littérature italienne ; histoire et géographie ; pédagogie, avec exercices à l'école annexe; arithmétique, comptabilité et géométrie ; histoire naturelle, notions de physique, de chimie et d'hygiène; dessin ; calligraphie ; gymnastique ; chant; de plus, dans les écoles d'instituteurs, agronomie pratique, et dans celles d'institutrices travaux à l'aiguille. L'âge d'admission est de 16 ans pour les élèves-maîtres, de 15 ans pour les élèves-maîtresses. L'admission a lieu à la suite d'un examen comprenant quatre épreuves écrites : une composition italienne, des questions sur le système métrique, une épreuve d'écriture et une de dessin, — et trois épreuves orales : lecture, explication et analyse d'un morceau en vers ou en prose; questions de calcul sur les nombres entiers et les fractions; questions de géographie générale et nationale ; pour les jeunes filles, il y a en outre une épreuve de travaux à l'aiguille.

L'examen du brevet de capacité inférieur a lieu à la fin de la seconde année d'études. Les épreuves écrites comprennent : une composition italienne sur un sujet relatif à la conduite de l'école et à la vie morale et intellectuelle de l'instituteur; des problèmes sur l'arithmétique et le système métrique ; une épreuve de calligraphie ; une épreuve de dessin géométrique et d'ornement. Les épreuves orales s'étendent à toutes les matières enseignées durant les deux premières années d'études.

L'examen du brevet de capacité supérieur a lieu à la fin de la troisième année. Les épreuves écrites comprennent : une composition italienne sur une question d'enseignement ou d'éducation ; la résolution d'un problème d'arithmétique et de géométrie ; une épreuve de calligraphie ; une épreuve de dessin d'après la bosse. Les épreuves orales s'étendent à toutes les matières enseignées durant les trois années d'études.

Dans chaque école normale, c'est le corps enseignant lui-même (*collegio degli insegnanti*), sous la présidence du directeur, qui veille à l'exécution des règlements, au progrès des études et à la discipline. Il se réunit en séance ordinaire tous les deux mois. Le plus jeune membre du corps enseignant rempli les fonctions de secrétaire.

Le conseil directeur que le règlement du 24 juin 1860 avait placé à la tête de chaque école normale, et qui se composait de l'inspecteur primaire, du syndic de la commune, du directeur de l'école, et de deux délégués du conseil provincial, n'a plus d'autre attribution que de veiller sur l'internat (*convitto*) annexé à l'école.

Le règlement du 9 novembre 1861 a divisé les professeurs d'école normale en trois classes, avec 1500, 1800 et 2200 fr. d'appointements; le directeur touche 500 fr. en sus. Le traitement des adjoints peut aller de 500 à 1200 fr. (Règl. du 30 sept. 1880).

6. Salles d'asile. — Les salles d'asile (*asili d'infanzia*) sont considérées comme institutions de bienfaisance, et relèvent à ce titre du ministère de l'intérieur.

La création des premières salles d'asile remonte, comme nous l'avons dit, au XVIIIe siècle : ce fut le philanthrope génois Garaventa qui prit l'initiative de ces fondations charitables. Aporti, dans la première moitié du XIXe siècle, créa la méthode éducative des salles d'asile italiennes, et c'est d'après ses principes que sont encore aujourd'hui organisés la plupart de ces établissements. Pourtant les idées de Frœbel ont rencontré des adeptes dans quelques grandes villes, surtout dans l'Italie du nord, et un certain nombre d'asiles ont été transformés en jardins d'enfants. Sur l'initiative de M. Vincenzo De Castro, de Milan, il s'est constitué, en 1881, une Ligue des salles d'asile et des jardins d'enfants, qui s'est donné pour mission la propagande des doctrines frœbeliennes.

Les salles d'asile italiennes sont tantôt des établissements communaux, tantôt des institutions appartenant à des sociétés, tantôt de simples entreprises privées. Le ministère de l'instruction publique vient en aide, par des subventions, à la plupart de ces établissements.

7. ENSEIGNEMENT DES ADULTES. — Des cours d'adultes sont ouverts dans un grand nombre de communes, sous le nom d'*écoles du soir* (*scuole serali*) et d'*écoles des dimanches et fêtes* (*scuole festivi*). Les dépenses de ces cours sont supportées par les municipalités, qui allouent une légère rétribution aux maîtres et aux maîtresses ; l'État intervient aussi par des subventions.

La loi du 15 juillet 1877 a rendu la fréquentation de ces écoles obligatoires pendant un an pour les élèves qui sortent de l'école primaire du degré inférieur.

Les écoles d'adultes n'ont produit que des résultats assez minimes. Les âges y sont trop mêlés, et le degré d'instruction des élèves qui le fréquentent est trop divers.

Le ministre actuel de l'instruction publique, M. Baccelli, a présenté en 1881 au Parlement un projet de réorganisation radicale des cours d'adultes. Il voudrait créer, sous le nom d'*école populaire de complément*, une institution qui n'existe encore dans aucun pays, une école destinée aux jeunes gens de seize à dix-neuf ans, dont le fonctionnement est expliqué dans les articles ci-dessous de son projet :

« Art. 1er — Il est institué, dans toute l'étendue du royaume, des *écoles populaires de complément à l'instruction obligatoire* (*scuola popolare di complemento all' istruzione obbligatoria*). La durée des études y est de trois ans.

» Art. 2. — L'école populaire de complément sera divisée en deux cours parallèles de trois années chacun. L'un, quotidien, aura lieu le soir ; l'autre aura lieu le jour, les dimanches et fêtes.

» Le cours quotidien du soir sera consacré au développement du programme d'instruction primaire ; le cours du jour, des dimanches et fêtes, au développement d'un programme éducatif qui comprendra la gymnastique militaire, les éléments de l'instruction théorique et pratique du soldat, et le tir à la cible.

» Art. 4. — Sauf les exceptions mentionnées à l'art. 8 (concernant les élèves des instituts militaires, des écoles secondaires ou normales, et les infirmes), tous les jeunes gens qui se trouvent entre l'âge de seize ans révolus et celui de dix-neuf ans révolus sont tenus de fréquenter l'école populaire de complément. Les illettrés de quinze à seize ans fréquenteront une classe préparatoire annexée à cette école. »

« Voici en peu de mots ma pensée, dit M. Baccelli dans son exposé de motifs : une espèce de conscription qui, à l'âge de seize ans, réunisse la jeunesse autour d'un homme que sa carrière comme militaire aura profondément pénétré du sentiment de la discipline et de l'ordre ; cet homme lui servira de guide dans les exercices qui peuvent le mieux inculquer aux jeunes gens ces précieuses qualités ; l'habitude de l'obéissance au commandement, la gymnastique, le mouvement au grand air, les évolutions, le maniement des armes, le tir à la cible, serviront à la préparer à la vie du soldat, à laquelle tous peuvent être appelés pour la défense de leur pays. Le fondement sur lequel doit reposer une armée, c'est l'esprit militaire de la population, le sentiment de la discipline répandu partout, l'habitude du maniement des armes, la santé, la vigueur physique, de laquelle dépend en grande partie le courage. Le ministre de la guerre tirera parti de ces qualités ; mais c'est au ministre de l'instruction publique à les faire naître. »

La question de la fréquentation de l'école complémentaire et des moyens de la rendre effective paraît à M. Baccelli facile à résoudre. « Croit-on vraiment, dit-il, qu'à la vue de cette troupe disciplinée, qui tous les dimanches fera sur la place ses évolutions et ses exercices, avec son drapeau, avec sa musique, avec ses armes, ils seront bien nombreux les jeunes gens qui resteront à bouder dans leur coin ? Croit-on que tandis que leurs compagnons seront sur la place d'armes ou sur les bastions, s'exerçant au saut, à la course, ou au tir de précision, ils seront nombreux ceux qui préféreront l'oisiveté et la solitude ? Avec le besoin de mouvement, d'air, d'activité qu'on éprouve à cet âge, chacun de ces jeunes gens, sauf de rares exceptions, regardera comme une humiliation, comme une punition véritable de n'être pas là où sont tous les autres. Et s'il en est réellement ainsi, comme je le crois pour ma part, n'aurons-nous pas, dans les exercices gymnastiques et militaires, une garantie de la fréquentation régulière de l'école du soir ? Celui qui ne suivra pas régulièrement les cours du soir pourra être exclu, le dimanche, des évolutions gymnastiques, des promenades militaires, des exercices de tir. Si ce moyen ne suffisait pas, on aurait alors recours aux poursuites judiciaires. »

Ces cours du soir, que devront fréquenter tous les jeunes gens qui ne seront pas élèves d'une école équivalente ou supérieure, auraient un programme plus étendu que celui des écoles d'adultes actuelles ; on ne se contenterait pas d'y enseigner à lire et à écrire, car l'enseignement populaire ne peut pas se borner éternellement à la simple connaissance de l'alphabet : on y donnerait aux élèves les notions de calcul, d'histoire, de géographie, de sciences physiques et naturelles, d'instruction civique, que notre société moderne regarde comme appartenant à une bonne instruction primaire.

Quant aux maîtres, M. Baccelli voudrait les prendre, de préférence, parmi les officiers et sous-officiers libérés du service, lorsque ceux-ci posséderont les conditions requises pour enseigner ; et cela pour deux raisons : d'abord parce que les anciens militaires lui paraissent les maîtres les plus aptes à inculquer à la jeunesse le respect de la discipline et le sentiment du devoir ; et en second lieu parce que ce serait un moyen de donner à des hommes qui ont dignement servi la patrie sous les drapeaux une sorte d'indemnité qui, en les garantissant de la misère, attesterait la reconnaissance du pays. S'il n'est pas possible de recruter de cette manière un personnel suffisamment nombreux — et il est certain d'avance qu'on ne le pourrait pas — l'Etat porterait ses choix sur d'autres candidats encore, pourvu qu'ils possèdent le brevet pour l'enseignement de la gymnastique et que leur conduite ait toujours été irréprochable : les instituteurs primaires les plus mé

ritants trouveraient dans ces fonctions comme une sorte d'avancement, qui serait des plus ambitionnés, parce que la nomination serait faite par l'État, que le traitement ne serait pas, dans la règle, inférieur à 800 francs, et qu'il y serait joint le logement gratuit et d'autres avantages.

Le projet de M. Baccelli, qui a en tout cas le mérite de l'originalité et de la hardiesse, n'a pas encore été discuté par le Parlement italien.

8. Indications statistiques. — En 1861-1862, le nombre des élèves inscrits dans les écoles primaires, publiques et privées, était de 1 008 674 (579 550 garçons, 429 124 filles); en 1878-1879, ce nombre avait doublé, et s'élevait à 2 057 977 (1 112 270 garçons, 945 707 filles). Mais il faut remarquer que, dans l'intervalle, le territoire du royaume d'Italie s'était accru par l'annexion de la Vénétie et de la province de Rome. Pour avoir des résultats exacts, il faut donc rechercher, non l'augmentation absolue du nombre des élèves, mais leur augmentation relative. Le tableau ci-dessous indique combien, sur 100 enfants de 6 à 12 ans, il y avait d'élèves dans les différentes régions de l'Italie, en 1861-1862 et en 1878-1879 :

	1861-1862				1878-1879			
	Garçons.		Filles.		Garçons.		Filles.	
	Écoles publiques.	Écoles privées.	Écoles publiques.	Écoles privées.	Écoles publiques.	Écoles privées.	Écoles publiques.	Écoles privées.
Piémont	98	3	73	4	103	2	91	5
Ligurie	55	2	33	4	76	3	62	6
Lombardie	76	4	63	13	88	4	77	9
Vénétie	—	—	—	—	88	3	67	5
Emilie	28	5	14	8	57	3	46	6
Ombrie	24	—	13	1	45	1	39	1
Marches	20	2	15	5	41	3	30	6
Toscane	20	12	10	13	44	8	35	9
Rome	—	—	—	—	50	8	48	13
Abruzzes et Molise	20	2	7	2	53	2	41	1
Campanie	18	2	14	1	48	9	43	9
Pouille	10	6	7	5	30	2	31	2
Basilicate	12	3	3	1	35	2	26	2
Calabre	21	2	8	1	40	2	26	1
Sicile	10	2	3	1	31	2	27	2
Sardaigne	29	—	19	—	51	2	43	2
Total pour le royaume.	38	4	27	5	61	4	52	6

Voici la proportion des illettrés des différents âges, d'après les deux recensements de 1861 et de 1871 :

Recensement de 1861.

	Population totale.	Illettrés.
De 0 à 5 ans	2 959 691	2 945 987
De 5 à 12 ans	3 228 237	2 654 236
De 12 à 19 ans	2 856 133	2 040 847
De 5 ans et au-dessus	18 817 643	14 053 714
De 12 ans et —	15 589 406	11 399 478
De 19 ans et —	12 733 292	9 358 631
Sans distinction d'âge	21 777 334	16 999 701

Recensement de 1871.

	Population totale.	Illettrés.
De 0 à 5 ans	3 096 449	3 088 018
De 5 à 12 ans	3 976 542	3 131 085
De 12 à 19 ans	3 623 046	2 310 267
De 5 ans et au-dessus	23 704 656	16 465 774
De 12 ans et —	19 728 114	13 334 689
De 19 ans et —	16 105 068	11 021 422
Sans distinction d'âge	26 801 154	19 553 792

La statistique de l'instruction primaire en Italie, pendant l'année 1878-1879, récemment publiée, nous permet d'ajouter à ces données comparatives les renseignements suivants sur l'état des écoles primaires du jour, des écoles privées, des écoles d'adultes du soir, des écoles d'adultes du dimanche, des pensionnats primaires de jeunes filles (*convitti femminili*), et des salles d'asile (*asili infantili*).

Écoles primaires publiques du jour.

	Personnel enseignant		Élèves inscrits	
	Instituteurs.	Institutrices.	Garçons.	Filles.
Italie septentrionale.	9 812	10 170	570 749	473 751
— centrale	4 466	4 669	210 432	162 936
— méridionale	4 549	3 978	193 515	155 778
— insulaire	1 939	1 525	74 105	61 014
Total	20 766	20 342	1 048 801	853 479

Les dépenses des écoles primaires se sont élevées à 26 089 786 fr. pour les traitements du personnel, et à 5 276 430 fr. pour le matériel.

Ecoles privées.

	Personnel enseignant		Élèves	
	Instituteurs.	Institutrices.	Garçons.	Filles.
Italie septentrionale.	2 638	1 967	17 458	29 409
— centrale	2 314	1 453	20 650	28 750
— méridionale	2 046	800	21 953	19 571
— insulaire	424	224	3 408	4 498
Total	7 422	4 444	63 469	92 228

Ecoles d'adultes du soir.

	Nombre des écoles		Élèves		
	Masculines.	Féminines.	Masculins.	Féminins.	Dépenses.
Italie septentr.	4 776	288	184 755	9 187	476 842
— centrale.	2 852	47	98 583	2 137	224 092
— mérid.	2 439	127	106 365	4 442	373 534
— insulaire.	1 094	10	49 921	297	356 963
Total	11 161	472	439 624	16 063	1 451 431

Ecoles d'adultes du dimanche.

	Nombre des écoles		Élèves		
	Masculines.	Féminines.	Masculins.	Féminins.	Dépenses.
Italie septentr.	403	3 356	14 616	114 237	246 808
— centrale.	80	1 601	2 065	42 681	90 695
— mérid.	58	769	2 397	24 500	118 075
— insulaire.	51	253	2 116	9 827	17 [illegible]67
Total	592	5 979	21 194	191 245	473 445

Pensionnats primaires de jeunes filles.

	Nombre de pensionnats.	Personnel enseignant.	Élèves		Dépenses.
			Internes.	Externes.	
Italie septentr.	361	1 950	13 285	10 398	739 903
— centrale.	275	1 321	7 502	5 862	787 858
— mérid.	167	847	6 900	6 148	73[illegible] 813
— insulaire	45	210	1 093	1 737	252 341
Total	848	4 328	28 780	24 145	2 512 915

Salles d'asile.

	Communes possédant des salles d'asile.	Nombre de salles d'asile.	Personnel enseignant.	Élèves.	Dépenses
Italie septentr.	740	949	2 197	120 463	2 096 182
— centrale.	220	300	756	27 444	687 895
— mérid.	198	253	646	28 982	887 262
— insulaire.	28	64	153	6 920	131 822
Total	1 186	1 566	3 752	183 809	3 803 161

Le rapport du chiffre des élèves inscrits dans les écoles primaires du jour, publiques et privées, au chiffre de la population (combien d'élèves inscrits pour 100 habitants) a été le suivant en 1878-1879 :

Italie septentrionale : 11.18 élèves, dont 10.61 dans les écoles publiques et 0.57 dans les écoles privées ;

Italie centrale : 6. 44 élèves, dont 5. 69 dans les écoles publiques et 0. 75 dans les écoles privées ;

Italie méridionale : 5. 44 élèves, dont 4. 86 dans

les écoles publiques et 0.58 dans les écoles privées;

Italie insulaire : 4.44 élèves, dont 4.20 dans les écoles publiques et 0.24 dans les écoles privées ;

Moyenne de tout le royaume : 7. 67 élèves, dont 7. 09 dans les écoles publiques et 0. 58 dans les écoles privées.

Dans l'Italie septentrionale, on dépense en moyenne 727 fr. par école publique et 14 fr. par élève ; dans l'Italie centrale, 926 fr. par école et 19 fr. par élève ; dans l'Italie méridionale, 812 fr. par école et 18 fr. par élève ; et dans l'Italie insulaire, 939 fr. par école et 22 fr. par élève.

Les traitements moyens du personnel enseignant primaire oscillent entre 707 fr. dans l'Italie septentrionale et 814 fr. dans l'Italie insulaire. La moyenne générale pour tout le royaume est de 737 fr. dans les écoles de garçons, de 588 fr. dans les écoles de filles, et de 425 fr. dans les écoles mixtes.

Si au chiffre de 2 057 972 enfants, représentant le nombre des élèves inscrits dans les écoles primaires du jour, publiques et privées, on ajoute celui de 455 687 élèves des écoles du soir et de 212 439 élèves des écoles du dimanche, on arrive à un nombre total de 3 725 624 élèves ayant reçu l'enseignement primaire en Italie en 1879.

III. **Enseignement secondaire et supérieur.** — L'enseignement secondaire technique se donne dans les *écoles techniques* et dans les *instituts techniques.*

Les *écoles techniques,* qui étaient en 1880 au nombre de 314 avec 19 450 élèves réguliers et 1 261 auditeurs, comprennent trois classes, plus une classe complémentaire qui y a été ajoutée en 1880 à l'usage des élèves qui ne veulent pas poursuivre leurs études à l'institut technique. Les branches d'enseignement sont : l'italien, le français, l'histoire, la géographie, les mathématiques, le dessin, la calligraphie, et, dans la classe complémentaire, des notions de sciences physiques et naturelles et d'hygiène, la comptabilité, l'instruction civique.

Les *instituts techniques* relevaient, de 1861 à 1877, du ministère de l'agriculture et du commerce ; ils n'ont été rattachés à celui de l'instruction publique qu'en 1878. Ils étaient, en 1880, au nombre de 66, avec 6 446 élèves réguliers et 912 auditeurs. L'enseignement y est réparti en quatre sections : section administrative et commerciale, section agronomique, section chimique, section physico-mathématique. Le cours d'études est de deux années dans les trois premières sections, de trois années dans la quatrième.

L'enseignement secondaire classique se donne dans les *gymnases* et dans les *lycées.*

Les *gymnases,* au nombre de 104 en 1878, comprennent cinq classes ; les branches d'enseignement sont l'italien, le latin, le grec, l'histoire ancienne, la géographie et l'arithmétique ; le français est facultatif.

Les *lycées,* au nombre de 80 en 1878, comprennent trois classes; les branches d'enseignement sont la littérature italienne, le latin, le grec. l'histoire moderne, la géographie, la philosophie, les mathématiques, la physique, l'histoire naturelle.

L'enseignement secondaire des jeunes filles se donne dans des *internats* et dans des *écoles supérieures* municipales.

Les *internats* de jeunes filles (dont beaucoup reçoivent aussi des élèves externes) sont les uns des collèges appartenant à l'État, les autres d'anciennes fondations sur lesquelles le gouvernement exerce un droit de tutelle, comme les *conservatorii* créés en Toscane par Léopold Ier, les autres enfin des institutions privées. Il y avait, en 1878, 570 internats publics ou privés, avec 29 000 élèves dont 12 000 externes.

Un certain nombre de villes ont établi à leurs frais des *écoles supérieures de jeunes filles (scuole femminili superiori),* qui sont des externats. C'est la ville de Milan qui a pris l'initiative de cette création en 1861, et son exemple a été suivi par les municipalités de Turin, Asti, Gênes, Venise, Parme, Bologne, Florence, Rome, etc. Le programme de ces écoles, dont le cours d'études a une durée de trois à quatre ans, comprend en général la morale, la langue et la littérature italiennes, la géographie, l'histoire générale et nationale, la langue et la littérature françaises, l'hygiène et les sciences naturelles, l'arithmétique et la comptabilité domestiques, le dessin, la calligraphie, la gymnastique, les travaux à l'aiguille.

L'enseignement supérieur est donné dans les *universités* et les instituts *supérieurs.* Les *universités* sont au nombre de 21, savoir : 17 universités de l'État (8 de premier ordre et 9 de second ordre) et 4 universités libres. Les *instituts supérieurs,* scientifiques ou littéraires, sont au nombre de 9.

IV. **Budget de l'instruction publique.** — Voici, pour terminer, le résumé du budget du ministère italien de l'instruction publique pour l'année 1882 :

Dépenses ordinaires.

	fr. c.
Dépenses générales	1 459 046 66
Administration scolaire provinciale	812 610 00
Universités et autres établissements d'enseignement supérieur	7 693 269 87
Instituts et corps scientifiques et littéraires	1 323 155 76
Antiquités et beaux-arts	3 456 064 86
Enseignement secondaire classique	4 341 194 72
Enseignement secondaire technique	3 811 282 55
Écoles normales et primaires	4 212 129 00
Dépenses diverses	10 277 14
Total	27 119 034 56

Dépenses extraordinaires.

	fr. c.
Dépenses générales	80 176 68
Universités et autres établissements d'enseignement supérieur	117 935 00
Instituts et corps scientifiques et littéraires	102 921 80
Antiquités et beaux-arts	156 000 00
Enseignement secondaire	45 912 00
Écoles normales et primaires	364 600 00
Dépenses diverses	34 000 00
Total	901 545 48

A consulter. — *Documenti sull' istruzione elementare nel Regno d'Italia,* 3 vol. ; Florence, 1868 et 1870 ; Rome, 1872. — *Bollettino ufficiale del ministero della pubblica istruzione,* publié à partir de 1874. — *Relazione statistica sull' istruzione pubblica e privata in Italia, compilata da documenti ufficiali per l'Esposizione di Parigi,* Rome, 1878. — *Statistica dell' istruzione elementare pubblica e privata in Italia,* Rome, 1881. — *Storia della pedagogia italiana,* par Emanuele Celesia, 2 vol., Milan, 1872 et 1874.

J

JACOTOT. — Joseph Jacotot, né à Dijon en 1770, fit ses études au collège de sa ville natale, et à dix-neuf ans il y fut nommé professeur d'humanités. Il avait une aptitude singulière pour tous les genres d'études, et il n'était pas moins propre aux mathématiques qu'aux lettres. Une fois pro-

fesseur, il suivit des cours de droit et se fit recevoir avocat. Ayant embrassé avec ardeur les principes de la Révolution, il s'engagea en 1792 comme volontaire dans un bataillon de la Côte-d'Or, où ses talents le firent élire par ses camarades capitaine d'artillerie. Il fit avec distinction les campagnes de 1792 et 1793. L'année suivante il fut placé dans l'administration de la guerre; et lorsque fut créée l'Ecole polytechnique, sous le nom d'école centrale des travaux publics, il y fut appelé aux fonctions de substitut du directeur des études : il n'avait encore que vingt-quatre ans. En 1795, il devint professeur de logique et d'analyse des sensations et des idées à l'école centrale de Dijon; l'année suivante, il échangea sa chaire pour celle des langues anciennes. Lorsque l'école centrale fut transformée en un lycée, il y devint professeur de mathématiques transcendantes (1803); en 1806 il fut nommé professeur suppléant à l'école de droit de Dijon, et en 1809 professeur de mathématiques pures à la faculté des sciences. Pendant les Cent-Jours, il fut élu député à la Chambre des représentants, et y exprima des idées libérales; aussi lors de la seconde Restauration fut-il obligé de quitter la France. Il se retira à Bruxelles, et en 1818 obtint la chaire de littérature française à l'université de Louvain. C'est là que les circonstances particulières dans lesquelles il se trouvait placé l'amenèrent à la découverte de son fameux système d'enseignement. Nous emprunterons ici le récit de M. Dezos de la Roquette dans la Biographie Michaud : « Il ne savait pas le hollandais, et les trois quarts de son auditoire ne savaient pas le français; comme il réfléchissait aux moyens de vaincre cette difficulté, le hasard mit sous ses yeux une traduction hollandaise du *Télémaque* de Fénelon. Il mit ce livre entre les mains de ses élèves, en leur faisant dire, par un de leurs camarades qui lui servait d'interprète, d'apprendre par cœur le français de ce livre et de s'aider, pour le comprendre, de la traduction hollandaise en regard. Il les invita ensuite à répéter sans cesse ce qu'ils auraient appris pour ne pas l'oublier, à lire le reste pour le raconter, en ayant soin de le rapporter au petit nombre de pages qu'ils savaient imperturbablement; puis il les engagea à écrire ce qu'ils pensaient de tout cela. Quelle ne fut pas sa surprise, raconte-t-il lui-même, quand il vit que, sans qu'il leur eût rien expliqué, les élèves mettaient l'orthographe et suivaient les règles de la grammaire à mesure que le livre leur devenait familier par la répétition, et enfin qu'en très peu de temps ces étrangers écrivaient purement le français ! Jacotot en conclut que les maîtres explicateurs ne sont pas indispensables; et quand il eut appliqué la même méthode à l'écriture, au dessin, à la peinture, aux mathématiques, à l'hébreu, à l'arabe, etc., et que ses expériences eurent réussi, il conclut de plus qu'on peut tout enseigner aux autres, même ce qu'on ne connaît pas soi-même. La méthode fut trouvée, et Jacotot lui donna, le 15 octobre 1818, le nom d'*enseignement universel*. »

La méthode que Jacotot employait à Louvain attira bientôt l'attention du gouvernement des Pays-Bas. Sur un rapport favorable fait par le commissaire qui avait été chargé de l'examiner, le prince Frédéric de Hollande confia à Jacotot, en 1827, la direction d'une école normale militaire qui fut établie à Louvain; les résultats obtenus paraissent avoir été remarquables; mais le novateur se vit en butte à des tracasseries, et ses protecteurs se refroidirent. En 1830, Jacotot rentra en France, et se fixa à Valenciennes, où il se consacra à la propagation de sa méthode. En 1838, il vint s'établir à Paris, et mourut dans cette dernière ville en 1840.

Les livres dans lesquels Jacotot a développé sa méthode sont les suivants : *Enseignement universel, Langue maternelle*, Louvain, 1822; *Musique, dessin et peinture*, ibid., 1824; *Mathématiques*, ibid., 1827; *Langues étrangères*, ibid., 1828; *Droit et philosophie panécastiques*, Paris, 1837. Ses deux fils ont publié, pour propager ses idées, le *Journal de l'émancipation intellectuelle*. L'un d'eux, F. Jacotot, avocat, publia l'*Epitome des mathématiques*, opuscule de 18 pages in-8 qui complète le livre de son père sur les mathématiques.

On peut reprocher à Jacotot tous les défauts du novateur. Plein de confiance dans son système, il ne prenait pas toujours la peine de l'expliquer à ses adversaires, qu'il traitait volontiers d'ignorants et de sophistes. Un peu trop négligé dans la forme, un peu trop absolu dans les principes, un peu trop irrégulier, même assez souvent bizarre dans l'exposition; au demeurant, le meilleur et le plus doux des hommes. Il avait la fermeté, la patience, l'honnêteté, la candeur des esprits supérieurs; une inépuisable bonté et une charité universelle qui lui faisait terminer toutes ses lettres par cette formule : « Je vous recommande surtout les pauvres. » Cette ardente philanthropie, de même que son enthousiasme et son zèle pour l'instruction, sont empreints dans tous ses écrits, d'ailleurs remplis d'inégalités et d'excentricités verbales.

On peut lui reprocher d'autres défauts quant à la doctrine même. Il en exagérait, peut-être pour les mettre en relief, ou par exubérance de sens propre, les vérités essentielles qui, sous sa main, se transformaient en paradoxes. Le besoin d'unité inhérent à son esprit lui faisait pousser les principes au delà de leurs conséquences; ou du moins, plus soucieux du triomphe de sa méthode que de ses succès d'écrivain, il ne se préoccupait pas assez de savoir si ses lecteurs comprendraient sa doctrine de la même manière et l'étendraient aussi loin que lui. La concentration des théories et l'abus de la déduction systématique étaient peut-être chez Jacotot la marque de sa spécialité de mathématicien, tout ainsi qu'on peut voir le reflet de ses opinions politiques et révolutionnaires dans sa noble entreprise d'appeler le pauvre et l'ignorant à l'émancipation universelle; cette sublime espérance se traduit par un de ses paradoxes pédagogiques : l'égalité des intelligences.

Quelles qu'aient été ses exagérations apparentes ou réelles, il faut mettre le système de Jacotot parmi ceux qui ont fait la plus large part à l'élasticité de notre nature. Il forme un tout complet, il s'applique à toutes les branches de l'instruction, et ne laisse à l'écart aucune des facultés de l'intelligence. Quoique plusieurs des procédés jacotiens soient susceptibles d'être imités, ce n'est pas là ce qu'il recommandait, c'est la méthode elle-même, l'esprit de la méthode. C'est cet esprit que nous allons essayer d'indiquer. Après avoir énuméré en les appréciant les axiomes qui étaient la base de l'*enseignement universel*, nous examinerons aussi succinctement que possible les applications que le maître en fit aux principales matières de l'enseignement.

Le premier des axiomes jacotiens, qui furent l'objet de tant de controverses passionnées, est celui-ci : *Toutes les intelligences sont égales*. Rigoureusement, l'égalité intellectuelle n'existe pas. Jacotot reconnaît lui-même qu'il existe en fait, entre les divers esprits, une différence aussi réelle, aussi positive que si elle dérivait de la nature. D'où vient donc cette diversité actuelle, sinon potentielle? A cette question, Descartes, Locke, Helvétius avaient répondu : elle vient de la direction, de l'éducation, de la différence

d'attention. C'est là une vérité bien exagérée, mais toutefois une vérité : Jacotot se l'appropria en lui donnant une autre forme. Selon lui, c'est la différence des volontés qui fait l'inégalité des intelligences. Mais, si nous ne voulons pas tous, nous pourrions tous vouloir, croit-il, et rétablir ainsi l'égalité naturelle. L'attention se développe, la volonté se développe : c'est un fait incontestable. Mais, comme l'intelligence, l'attention et la volonté, qui ont sur elle une influence si considérable, sont dominées par les influences prépondérantes de la constitution originelle et du tempérament héréditaire. C'est là un fait qui n'entrait pas dans les considérations du mathématicien Jacotot, mais qui n'aurait pas échappé au coup d'œil d'un pédagogue naturaliste. De son axiome, soumis à une sévère révision, il reste toujours que, quelle que soit la mesure encore inconnue dans laquelle l'éducation peut développer une intelligence donnée, il est impossible, en l'état actuel de la psychologie et de la physiologie, comme de la pédagogie, de déterminer *a priori* le développement possible de cette intelligence. On a vu sombrer tout à coup, au milieu de leurs succès, des intelligences d'enfants qui donnaient les plus belles espérances ; par contre, on a vu s'élever jusqu'au talent et jusqu'au génie des intelligences d'abord fermées à plusieurs connaissances et comme indifférentes à l'instruction. L'éducation doit donc prodiguer à tous les mêmes soins avec une libérale confiance. Tous les hommes ont les mêmes facultés, les mêmes moyens d'apprendre; tous peuvent et doivent atteindre aux bienfaits de l'instruction. L'égalité ainsi comprise est la base de l'éducation moderne, et l'égalité politique serait un non-sens s'il en était autrement. Au point de vue strictement pédagogique, l'opinion, même un peu exagérée, que l'inégalité intellectuelle a sa source dans l'éducation, est bien faite pour entretenir dans le maître le respect et l'amour de l'enfant, de ce germe précieux dont le développement est confié à ses soins. Rien aussi de plus propre à combattre chez l'enfant le découragement et l'inertie, qu'une confiance même excessive dans l'énergie intime de ses facultés. Qui veut ce qu'il peut, est bien près de pouvoir ce qu'il veut. En outre, quoi de plus propre à étouffer en nous le germe de l'infatuation que cette pensée, rebattue par Jacotot, qu'il y a moins de distance entre un homme de génie et un homme ordinaire qu'entre un homme d'esprit et un idiot? Et quoi de plus propre à émousser l'aiguillon de l'envie que cette autre maxime : c'est le travail qu'il faut louer dans un homme, et non la nature. Est savant qui veut. Cet axiome de l'égalité, sous la réserve des restrictions qu'il comporte, aplanit les barrières entre les esprits, supprime l'orgueil de caste, l'esprit de corps et l'inégalité de sexe ; il consacre l'universelle aptitude de tous à toute instruction et à tout genre d'ouvrages intellectuel ou manuel. Enfin, si, au point de vue des faits actuels, l'égalité absolue des intelligences est un paradoxe et même une erreur, elle peut, dans un certain degré, et grâce aux lois de l'hérédité, à la transmission des facultés développées par les effets successifs de l'éducation et l'influence continue du milieu, devenir une vérité pour l'avenir. Ce qui est interdit à l'individu ne l'est pas à la race. Cette espérance, que la science ne combat pas, n'est-elle pas faite pour enflammer les éducateurs et les parents d'un noble zèle ?

Passons à la seconde formule de Jacotot: *Tout est dans tout*. Cette formule, un peu obscure au premier abord, est aussi juste que féconde en conséquences. Quand on songe que la plupart des hommes supérieurs se sont adonnés spécialement à une connaissance qu'ils possédaient parfaitement, et à laquelle ils rattachaient toutes leurs autres connaissances comme à un centre commun, on n'hésite pas à accorder qu'il n'existe d'une manière générale qu'un certain nombre d'idées primordiables, d'*idées-mères*, dont les combinaisons infinies produisent cette variété que nous appelons *imagination*, *invention*, *génie*. Comme elles doivent se trouver dans tout ouvrage d'une certaine étendue, Jacotot en concluait que le premier livre venu peut devenir la source de toutes les connaissances humaines. Il résumait cette pensée dans l'axiome : *Tout est dans tout*. Voici comment il l'expliquait : « Personne ne doute que celui-là serait très savant qui connaîtrait un livre et qui saurait tous les commentaires auxquels il peut donner lieu. Il est vrai que cette supposition est absurde dans la vieille méthode ; ce résultat ne peut être obtenu qu'à force de veilles et d'années ; il est le fruit des efforts continuels d'une mémoire qui succombe sans cesse sous le fardeau d'un nombre prodigieux de faits et de réflexions nouvelles, *éparses*, *sans ordre*, et, *par conséquent*, *sans liaisons;* mais ce qui paraît impossible devient un jeu quand on commence par savoir un livre. Il est aisé de s'apercevoir que tous les autres livres ne sont autre chose que le commentaire et le développement des idées contenues dans le premier. N'apprenez donc rien sans le rapporter, par la pensée, au premier objet de vos études : *cet exercice doit durer toute la vie*. Il se forme ainsi des liaisons intimes entre vos idées : elles s'entr'aident, elles se développent, elles s'éclaircissent l'une par l'autre ; quoiqu'elles se touchent par tous les points, elles ne se mêlent pas. C'est un cercle immense dont les points innombrables se présentent à la pensée un à un, s'il lui plaît, réunis ou désunis, au nombre qu'elle a fixé, enfin dont tout l'ensemble et les détails ne forment qu'un tout que l'intelligence peut embrasser d'un seul coup d'œil. » Ce serait mal comprendre Jacotot que de penser que toutes les sciences sont positivement contenues dans le premier livre venu, et par exemple les mathématiques, la géographie ou la musique, dans *Télémaque*. Mais, d'après lui, avoir appris à faire toutes les combinaisons possibles avec les idées et les mots contenus dans un livre, c'est s'être rendues faciles les combinaisons analogues que l'esprit doit faire pour acquérir des connaissances d'un autre genre : car l'esprit humain toujours le même n'a que des facultés et des procédés toujours les mêmes pour apprendre les objets les plus divers de connaissances.

On voit donc quel est l'esprit de la méthode. Elle consiste à faire apprendre un livre à l'élève, à lui faire faire toutes les combinaisons possibles avec les faits, les idées et les mots contenus dans ce livre, et à l'habituer à rapporter tout ce qu'il voit ailleurs à ce foyer des connaissances premières. L'axiome *Tout est dans tout* a donc pour corollaire pratique celui-ci : *Sachez une chose et rapportez-y tout le reste*. On ne peut nier l'avantage d'une pareille méthode. C'est la *loi de continuité* transportée du domaine scientifique et philosophique dans le domaine pédagogique.

A ces principes généraux se rattachaient, dans la méthode de Jacotot, quelques autres axiomes également féconds. D'abord celui-ci : *On ne retient que ce qu'on répète*. Ce qui rend savant, comme il le disait aussi fort bien, ce n'est pas d'*apprendre*, c'est de *retenir*. La mémoire, surmenée par les contemporains de Jacotot, et dont la pédagogie moderne se défie peut-être un peu trop, a été justement remise en honneur par le fondateur de l'*enseignement universel*. Il serait d'autant plus déraisonnable de la sacrifier aux autres facultés, que son rôle est de les approvisionner toutes. C'est ce que Jacotot ne cessait de proclamer, tout en s'efforçant de sauvegarder les droits de l'atten-

tion, de l'observation, du jugement, de la spontanéité, contre les effets du mécanisme inhérent aux exercices de mémoire. Les questions incessantes qu'il faisait à ses élèves sur ce qu'ils savaient, avaient surtout pour but de vérifier s'ils avaient compris ce qu'ils avaient retenu. L'élève était toujours tenu en garde contre son défaut d'attention et de jugement autant que contre sa paresse de mémoire. Si on lui faisait apprendre imperturbablement son livre, c'était pour qu'il eût là comme son *génie familier*, qu'il eût en sa possession un riche fonds de faits, de mots et d'idées, où il pourrait puiser à pleines mains dans toute circonstance. Et ce précieux trésor lui appartenait en propre. En effet, *chacun peut s'instruire tout seul*, et doit le faire. L'élève fait tout le travail: le maître observe, interroge, contrôle, excite, bien plus qu'il ne dirige. Il n'*explique* rien théoriquement: c'est à l'élève à dégager de ce qu'il sait les rapports, les règles, les préceptes et les procédés, dans la mesure de ses progrès antérieurs, et surtout de sa bonne volonté. Tel est le sens de ces formules si critiquées : *Pas de maître explicateur*, — *Tout le monde peut enseigner*, — *On enseigne même ce qu'on ignore*.

Télémaque était le livre avec lequel Jacotot apprenait à son élève la langue française. Le maître peut choisir le livre qu'il lui plaira. Les exercices mêmes qu'il faisait faire sur ce livre n'étaient pas donnés par lui comme étant la méthode. Apprendre, comparer, distinguer, vérifier, c'est-à-dire rapporter les choses qu'on ne sait pas à celles que l'on sait, voilà la méthode. Si Jacotot avait choisi *Télémaque*, c'est, d'abord, parce que la première expérience de la méthode avait été faite à Louvain avec ce livre; c'est ensuite, et surtout, parce que ce livre simple dans sa marche et facile à suivre par des élèves, intéressant par son sujet, riche en faits de toute sorte, propre à fournir un nombre infini de combinaisons, se recommande encore par la pureté de sa morale et par le style, qui, bien qu'un peu traînant, peut servir de modèle. Avec ce livre, dont un morceau était appris chaque jour, et dont les six premiers livres, une fois sus, étaient répétés deux fois par semaine, l'élève apprenait à lire, à écrire, à mettre l'orthographe, à trouver des pensées et des expressions pour les rendre. Nous appuierons particulièrement, comme il convient, sur l'enseignement de la langue maternelle.

Dans la première leçon, Jacotot ouvrait *Télémaque*, et lisait l'un après l'autre, l'élève répétant de même, les mots de la première phrase : *Calypso* — *Calypso ne* — *Calypso ne pouvait* — *Calypso ne pouvait se* — *Calypso ne pouvait se consoler* — *Calypso ne pouvait se consoler du* — *Calypso ne pouvait se consoler du départ* — *Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse*. Le maître faisait aussi écrire cette phrase d'après un exemple en fin, et il vérifiait si l'élève distinguait tous les mots, toutes les syllabes, toutes les lettres. « Prenez garde d'aller trop vite en commençant, retenez l'élève sur la première leçon jusqu'à ce qu'il la sache imperturbablement. Il y a pour lui tant d'acquisitions à faire dans une seule phrase; il faut être si attentif pour ne rien confondre, et répéter si souvent pour ne rien oublier! »

On le voit, la méthode employée par Jacotot pour la lecture est l'inverse de celle que l'on avait toujours suivie jusqu'à lui et de celle que l'on suit encore presque partout. Au lieu de s'attaquer au *ba, be, bi, bo, bu* traditionnel, de préluder par la connaissances des lettres à celle des syllabes, et par celle des syllabes à celle des mots, il commençait par montrer à l'élève les mots eux-mêmes, il les prononçait devant lui, les lui faisait répéter et apprendre par cœur. Méthode infiniment plus raisonnable et plus facile que l'autre : il est, en effet, « plus aisé en fait de distinguer *Calypso* de *pouvait* que d'apercevoir la différence qui existe entre *ca* et *co*, puisque dans ce dernier cas la ressemblance paraît exacte pour l'enfant au premier coup d'œil. » Il y a pour l'intelligence et pour l'œil comme une acuité progressive de la vision, qui saisit d'abord les ensembles, les masses, les composés, et puis les détails, les plus saillants d'abord, les plus minutieux ensuite. Ce procédé de la méthode universelle était donc d'accord avec la vraie psychologie, non moins que la manière dont Jacotot l'appliquait. Car il se gardait bien d'aller trop vite en commençant; il faisait répéter à l'élève tous les mots de la première phrase, en les lui montrant d'abord, et ensuite en les lui faisant montrer, jusqu'à ce qu'il pût indiquer, à la première demande, où était le mot *ne*, le mot *Ulysse*, le mot *consoler*, le mot *Calypso*, etc.

Par cette méthode, l'enfant devait apprendre à écrire en même temps qu'il apprend à lire. Jacotot faisait marcher de front ces deux exercices, mais il n'est pas exact de dire qu'il les enseignait simultanément. Plus rigoureusement, chaque leçon de lecture était suivie d'une leçon d'écriture sur le même objet. La fusion, ou plutôt la juxtaposition de ces deux genres d'exercices est d'ailleurs justifiée, psychologiquement, par l'analogie existant entre la parole articulée et la parole écrite, et physiologiquement, selon C. Vogt, par ce fait que le langage et les mouvements nécessités par l'acte d'écrire paraissent avoir le même centre cérébral.

Dans la deuxième leçon, on faisait répéter la première phrase, et on y ajoutait la seconde : l'élève répétait et écrivait. La vérification se faisait comme pour la première leçon. Ainsi des autres phrases. Comme la répétition et la vérification sont l'essence même de la méthode, dès que l'élève a oublié quelque chose, on le note pour le lui redemander. La vérification ne se fait pas dans un ordre monotone et consécutif. A l'enfant qui connaît les mots, on montre les syllabes *Ca, pouv, pou, lyp, ait* ; on l'invite à les montrer lui-même. Quand il sait par cœur plusieurs phrases, la distinction des syllabes lui devient facile, puisqu'il n'a qu'à prononcer lentement chacun des mots qu'il connaît : *Ca-lyp-so ne pou-vait se*. A mesure qu'il avance, il reconnaît les mots et les syllabes : progrès utile pour la grammaire et l'orthographe. Comme le nombre des syllabes est borné, l'élève les aura bientôt rencontrées toutes, et, au bout de quelques pages, pourra lire couramment la plupart des mots de la langue. Ce travail d'anatomie sur les mots connus lui facilitera des combinaisons formant des mots nouveaux. Par exemple, s'il a bien appris et distingué les syllabes, *ca, lyp, so, ne*, il n'aura pas de peine à reconnaître *ca-ne*, et à réunir ces deux sons pour en former, en traînant moins, le mot *cane*. Ces progrès accomplis, on peut lui faire voir, et lui dire de montrer, dans les syllabes, des lettres distinctes, un *c*, un *i*, etc. Nous le voyons ainsi passer d'abord de l'ensemble au détail, du composé à l'élément, pour revenir ensuite du détail à l'ensemble, de l'élément au composé : c'est la marche même de l'esprit humain. Aussi Jacotot disait-il qu'il n'enseignait pas une méthode, mais la méthode.

On a déjà entrevu qu'en apprenant à lire et à écrire, l'élève a commencé à se tromper de moins en moins en écrivant, même de mémoire, les mots et les syllabes qu'il sait par cœur et revoit sans cesse. Il apprend tout machinalement, ou, si l'on veut, tout naturellement l'orthographe, et tout à la fois par l'oreille et par les yeux, ce qui est une bonne manière de l'apprendre. On met le plus grand soin à vérifier s'il la sait, s'il écrit parfai-

tement ce qu'il est capable de lire et de réciter. On peut lui faire aussi réciter par cœur l'orthographe des mots : nous voici donc revenus à l'épellation. Jacotot, comme il le dit lui-même, finit par où les autres commencent. Toutefois la date indiquée par Jacotot pour cet exercice peut paraître un peu hâtée, car il recommande d'y soumettre l'élève dès la cinquième leçon, c'est-à-dire dès la cinquième phrase du *Télémaque* apprise. Le travail analytique de l'intelligence, à moins qu'il ne s'agisse d'adultes (et l'on ne doit pas oublier que les premières expériences de la méthode étaient faites avec des adultes), se fait plus lentement peut-être, même en supposant chez les commençants des aptitudes exceptionnelles, c'est-à-dire, pour parler comme Jacotot, une force de volonté exceptionnelle.

Au bout de quelque temps, les expressions les plus habituelles de la langue avaient passé sous les yeux de l'élève, et, les ayant écrites, de mémoire, un grand nombre de fois, il commençait à savoir les écrire. Il avait aussi eu l'occasion de reconnaître les ressemblances des syllabes, des lettres toujours ramenées dans les mêmes cas, ce qui lui permettait d'appliquer, sans les formuler, de deviner en quelque sorte, ce que nous appelons les *règles* d'orthographe. Par exemple, il avait remarqué que le mot prenait une *s* toutes les fois que l'on parlait de plusieurs choses, c'est-à-dire lorsqu'il y avait un pluriel. Il avait également remarqué que les mots qui marquent un pluriel quelconque, c'est-à-dire les adjectifs, suivent toutes les transformations orthographiques du nom auquel ils se rapportent.

Pour toutes ces découvertes, l'élève faisait ce qu'ont fait les premiers grammairiens, qui trouvèrent les règles dans les habitudes de la langue. Mais, pourrait-on objecter à Jacotot, votre système d'interrogation, qui provoque chez vos élèves l'expression de leurs découvertes grammaticales, n'équivaut-il pas, pour leurs camarades moins avancés ou plus lents d'esprit, au système des règles formulées par le livre ou par le maître ? Et que devient alors le travail personnel de ces derniers ? Voici quelle aurait été la réponse de Jacotot : Dans aucun cas, nous ne demandons à l'élève une formule autre que la sienne, c'est-à-dire une explication indiquant qu'il sait bien ce qu'il dit. Et puis, l'élève qui ne sait pas encore, au lieu de prendre au plus avancé des formules toutes faites, dont il n'aurait que faire dans ses explications improvisées, est excité à produire de son côté, pour comprendre le fait dont il s'agit, l'effort qu'il voit faire à son camarade. En outre, il sait que le maître ne lui demandera jamais que ce qu'il peut savoir ; et un maître qui vérifie chaque jour les connaissances de chaque élève, se gardera bien de demander à aucun ce qu'il ignore, disons mieux, ce que, d'après les principes de la méthode, il est tenu d'ignorer, n'ayant pas encore eu occasion de le voir et d'y réfléchir. D'ailleurs, Jacotot ne proscrit pas absolument le formulaire abstrait ; mais il veut qu'il vienne à son moment, quand l'élève a réfléchi, comme nous venons de dire, sur ce qu'il connaît. Alors, qu'il prenne une grammaire, n'importe laquelle, pourvu qu'elle soit claire et courte, et qu'il la vérifie sur son livre, c'est-à-dire, pour Jacotot, sur *Télémaque*. Il pourra reconnaître chaque règle dans les applications que lui en présente le livre qu'il sait. Ayant appris ainsi la grammaire, il ne l'oubliera jamais : il lui sera, d'ailleurs, toujours très facile de trouver dans son livre, tant qu'il l'aura dans sa mémoire, avec son orthographe, l'application des règles, et par conséquent les règles elles-mêmes, dès qu'il voudra les rechercher dans cette application.

L'étude de la grammaire ainsi comprise est en même temps une étude des idées, et, comme l'a dit le P. Girard, une grammaire des idées. L'enfant qui a suivi la méthode pour apprendre l'orthographe, a commencé en même temps à saisir déjà le sens des mots, par la comparaison des faits qu'il a vu dans son livre et les conséquences qu'il en a déduites. L'interrogateur a dirigé son attention sur le sens des mots, soit signes de choses, comme *grotte ;* soit signes de personnes, comme *Calypso* ; soit signe d'action ou de faits, comme *elle se promenait.* « On ne se trompe pas, dit Jacotot, sur les signes de cette espèce. Il y en a qui expriment une succession de faits, un ensemble de circonstances, un tableau : ce sont ceux-là, surtout, qu'il faut étudier et apprendre, pour les employer à propos. Si vous vous rappelez toutes les circonstances où vous les avez vus, vous vous en servirez dans les mêmes circonstances et pour des faits analogues ; mais si vous avez oublié plusieurs des faits dont ils sont destinés à vous retracer l'image, vous ne pouvez les prononcer qu'au hasard. On n'est pas toujours heureux à cette loterie ; on peut acquérir, par cette voie, de la faconde et une grande facilité d'élocution : mais celui-là seul parle bien qui a appris, en regardant par la pensée la chose dont il parle. »

Il faut donc exercer l'enfant à voir et à se rappeler les circonstances des faits ou les séries de faits dont un mot exprime l'idée abrégée. Qu'est-ce, la plupart du temps, que cette expression, sinon un terme abstrait ? Jacotot pense, et avec raison, que l'enfant peut comprendre des mots de cette espèce ; et il veut qu'on l'exerce à en comprendre, c'est-à-dire à en former le sens. Il faut l'y faire arriver, par lui-même, avec ses propres explications, en lui faisant décomposer les idées contenues dans l'expression abstraite. Jacotot ne trouve rien de plus aisé que de faire comprendre à l'enfant des termes abstraits : il suffit de regarder et de se souvenir pour les comprendre. Il veut aussi qu'on exerce l'enfant à généraliser, sans s'expliquer suffisamment sur ce mode d'exercice. Mais nous trouverons quelque éclaircissement, quelque application de ce précepte dans quelqu'un des exercices d'intelligence et de langue que nous allons passer en revue.

Nous croyons utile de reproduire le texte de deux ou trois de ces exercices destinés à faire réfléchir l'enfant sur tous les faits contenus dans ce qu'il sait par cœur. Le lecteur pourra ainsi se faire une exacte idée de ce système d'interrogation et de vérification préconisé et pratiqué par Jacotot :

« *Premier exercice.* — D. De quoi Calypso ne pouvait-elle pas se consoler ? R. Du départ d'Ulysse. — D. Faisait-il froid dans l'île de Calypso ? R. Je ne sais. — D. Regardez. R. Non, il y régnait un printemps éternel. — D. Pourquoi se promenait-elle seule ? R. Parce qu'elle était triste.

» *Deuxième exercice.* — D. Qu'est-ce qu'une déesse ? R. C'est un être immortel servi par des nymphes. — D. Est-ce que toutes les déesses sont servies par des nymphes ? R. Je ne sais. — D. Pourquoi l'avez-vous dit ? R. Pour répondre. — D. Il fallait dire : Calypso était servie par des nymphes ; mais j'ignore si toutes les déesses avaient des nymphes pour les servir.

» *Troisième exercice.* — D. Quel est l'état d'une personne affligée ? R. Elle cherche la solitude. — D. Il est vrai que Calypso était triste, et qu'elle cherchait la solitude ; mais qui vous a dit que toutes les personnes affligées cherchent la solitude ? R. Tout le monde sait cela.

» *Quatrième exercice.* — D. Que veut dire tout le premier paragraphe ? R. Calypso (1) ne pouvait se consoler (2) du départ d'Ulysse (3). — D. Expliquez-vous. R. *Dans sa douleur elle se trouvait malheureuse* c'est la répétition de *ne pouvait se*

consoler. D'être immortelle donne l'idée de Calypso. *Les nymphes qui la servaient*, cela fait penser à Calypso. *N'osaient lui parler* me rappelle qu'elle *ne pouvait se consoler. Sa grotte...* Je vois Calypso. *Ne résonnait plus de son chant*, elle était triste. *Elle se promenait souvent seule* (2) *sur les gazons fleuris dont un printemps éternel bordait son île* (1). *Mais ces beaux lieux* (1), *loin de modérer sa douleur* (2), *ne faisaient que lui rappeler le triste souvenir d'Ulysse, qu'elle y avait vu tant de fois auprès d'elle* (2, 3), *et elle était sans cesse tournée* (1) *vers le côté où le vaisseau d'Ulysse, fendant les ondes, avait disparu à ses yeux* (3).

Il faut ajouter, pour l'intelligence de ce dernier exercice, que les chiffres placés entre parenthèses sont une abréviation indiquant le rapport de chacune des différentes idées accessoires avec les trois idées principales : Calypso (1) ne pouvait se consoler (2) du départ d'Ulysse (3).

Tels étaient les exercices destinés à faire réfléchir l'enfant sur les mots et les idées connus. Le maître s'attachait à ne faire que des questions dont la réponse était contenue, n'importe où, dans le livre que l'élève savait. C'était à l'élève à s'efforcer de rassembler les éléments de la solution, quand ils s'y trouvaient épars. Du reste, le nombre des questions à poser de cette manière était infini. Remarquons aussi qu'il pouvait souvent arriver que la réponse ne fût pas contenue dans le livre, et que l'élève la pouvait trouver, soit dans son expérience personnelle, soit dans l'expérience de tout le monde, ou dans les vérités de sens commun. Nous l'avons vu dans cette réponse qui n'a l'air de rien, mais qui revenait souvent dans l'enseignement universel : *Tout le monde sait cela.* Quoi qu'on pense de ce genre d'exercices, on doit reconnaître qu'ils pouvaient contribuer à donner l'habitude d'examiner et de comparer les faits, les mots, les idées, et de leur donner toutes les formes, toutes les modifications possibles. Jacotot et ses disciples assuraient, d'ailleurs, que l'élève, même enfant, par cette méthode, arrivait très promptement à faire des exercices de composition orale ou écrite.

Malgré notre désir de donner une idée à peu près complète de la méthode, nous sommes forcés, par les limites nécessaires de cet article, de nous borner à une simple énumération d'autres exercices qui s'ajoutaient à ceux que nous venons de décrire. C'étaient des *définitions* ou des *descriptions de mots*, des *synonymes de mots*, des *traductions* ou imitations de passages, des *synonymes d'expressions*, des *synonymes de composition*, des *analyses de discours* (de Bossuet ou de Massillon), des *portraits*, des *parallèles*, des *récits*, des *exercices grammaticaux*, etc. En somme, tous ces exercices littéraires se réduisaient à des imitations de plus en plus libres, à des transformations infinies de morceaux appris, à des travaux d'imagination et de goût opérant à volonté sur un fond solidement saisi et assimilé. Tout reposait, en définitive, sur des liaisons de mots et d'idées bien retenus et bien compris, et Jacotot attribuait à ces liaisons une importance telle, que pour lui, avoir du *génie*, c'est avoir des liaisons d'idées dont on sait se servir vite et à propos.

La méthode appliquée à l'étude des *langues étrangères*, ou des langues mortes, est encore tout entière dans ce principe : *Apprenez un livre et rapportez-y tous les autres.* Pour le latin, par exemple, l'élève se sert d'un *Epitome historiæ sacræ*, et d'une traduction littérale. Il apprend son livre phrases par phrases : il vérifie le sens de ces phrases. Dès qu'il a compris les phrases, leur comparaison lui fait deviner les mots : la comparaison des mots lui découvre la signification des syllabes. Le maître, fidèle à ses principes, n'explique rien : il vérifie seulement si la leçon est sue et comprise. L'élève trouve aussi par la pratique les règles de la grammaire latine. Un jour, par exemple, *creavit* s'offre à sa mémoire à côté de *vocavit*, deux mots dont il connaît le sens, et il découvre que la terminaison *avit* indique la troisième personne du singulier du passé. Le résultat de ce travail préparatoire, c'est qu'un homme qui sait l'*Epitome* parle latin, bien ou mal, après deux mois d'étude. Pour se perfectionner dans la connaissance de cette langue, l'élève prend *Cornelius Nepos*, qu'il vérifie par l'*Epitome :* c'est l'ouvrage d'un mois. Il fait ensuite le même travail pour *Horace*. Il apprend la prosodie dans Horace, comme il avait appris la grammaire et la rhétorique françaises dans *Télémaque*, et la grammaire et la rhétorique latines dans l'*Epitome* et le *De Viris*. Il peut alors prendre une grammaire et une prosodie, et les vérifier dans ses livres, c'est-à-dire dans ses souvenirs toujours présents à volonté.

La méthode de Jacotot s'applique à toutes les sciences et à tous les arts, et même au dessin et à la musique. Pour la *musique*, par exemple, il faut étudier une partition, et y rapporter toutes les autres. Jacotot employait à cet effet un instrument, le piano, et une grammaire, la méthode d'Adam. On commençait par des morceaux entiers : l'élève apprenait à distinguer les notes, à remarquer que les mesures doivent être égales, etc. Il y a là certains signes purement de convention que l'élève ne pouvait pas deviner : le maître était donc obligé de le guider dans ces préliminaires indispensables. Mais toutes les fois qu'il pouvait trouver par induction ou réflexion, on le laissait entièrement à lui-même. Il commençait par toucher de la main droite la première note de la partition et de la main gauche son octave, et ne passait à la seconde que lorsqu'il jouait parfaitement la première note des deux mains ; et ainsi de suite. Tout est dans tout.

De même pour les *mathématiques.* On peut les commencer par tel endroit que l'on veut : toute l'arithmétique est dans une règle de calcul. Cependant, pour plus de simplification et plus d'unité, l'un des fils de Jacotot avait imaginé un cône en fils de fer, dont on peut voir la description dans son *Epitome des mathématiques.* Sur ce solide, l'élève apprenait les trois dimensions, les surfaces, les lignes, les angles, toutes les surfaces, tous les volumes, toutes les définitions et les théorèmes dont se compose la géométrie élémentaire. De la division de chaque quart de circonférence en neuf parties égales, que l'on comptait, naissaient la numération parlée et la numération écrite, toute l'arithmétique et l'algèbre ; puis la trigonométrie, l'équation des cercles, l'étude des projections, la géométrie descriptive, etc. Ce procédé d'enseignement intuitif avait au moins le mérite de tout rapporter à un seul objet. Mais il ne faut peut-être voir là qu'un effort de l'esprit de système et une curiosité pédagogique.

Nous croyons avoir suffisamment indiqué les principes fondamentaux, les procédés essentiels, les applications principales, l'esprit de la méthode. Nous sommes convaincu, et abstraction faite des succès qu'obtinrent avec cette méthode soit Jacotot, soit ses disciples plus ou moins immédiats, qu'elle peut utilement inspirer de son esprit un maître chargé d'une classe nombreuse comme un précepteur ou des parents se donnant pour tâche de diriger l'éducation d'un ou de quelques enfants, un pauvre soucieux d'acquérir par lui-même et à peu de frais l'éducation élémentaire, et un homme déjà instruit qui désire obtenir sans grands efforts ni dépense de temps l'appoint d'une science ou d'un art ignoré. Le discrédit dans les

quel cette doctrine est tombée en France tient surtout, croyons-nous, à l'exagération avec laquelle certains adeptes du maître, et Jacotot lui-même, se laissèrent aller à présenter le côté parodoxal de la méthode, au grand détriment des principes féconds et vrais qu'elle renfermait et qui furent voilés aux yeux du plus grand nombre par les excentricités de la forme sous laquelle cette méthode se manifestait. A l'étranger, les idées de Jacotot furent accueillies avec sympathie par plusieurs esprits distingués; et, sans insister sur les essais pratiques tentés entre autres en Angleterre et en Russie, et qui paraissent avoir produit des résultats assez heureux, nous rappellerons qu'en Allemagne la méthode de lecture popularisée par Vogel, de Leipzig, se rattache directement aux procédés que Jacotot employait avec ses élèves (V. *Ecriture-Lecture*, p. 803).

Dans quelle mesure le système de Jacotot pourrait-il encore aujourd'hui s'adapter aux exigences de l'éducation domestique ou publique ? C'est ce qu'il n'est pas facile de décider. Sans doute l'enthousiasme du maître et de ses disciples immédiats était pour quelque chose dans les succès remarquables qu'ils obtinrent. Les plus éclatants de ces succès, relatifs soit à l'acquisition des langues étrangères, soit à celle des mathématiques ou de la composition littéraire, étaient, il faut le dire, obtenus en général par des élèves déjà grands et capables jusqu'à un certain point de s'instruire sans maître. Ajoutons que, même du vivant de Jacotot, il s'introduisit dans sa méthode des pratiques parasites et puériles dont il est peut-être difficile de se garder dans l'application de pareils procédés. Bien peu de maîtres seraient capables d'appliquer la meilleure partie du système, et beaucoup céderaient à la tentation de le faire dégénérer en une pure mémorisation, en un machinisme de questions monotones et bizarres. [Bernard Perez.]

JAHN. — Louis Jahn, né en 1778 en Poméranie, mort en 1852 à Fribourg en Brisgau, a été en Allemagne l'apôtre national de la gymnastique. Avant lui déjà, Gutsmuths * avait remis en honneur les exercices corporels; mais Jahn, en s'emparant de cette idée, lui donna une portée toute nouvelle : il donna à la gymnastique une signification essentiellement patriotique, et voulut faire des sociétés de gymnastes les instruments de la régénération politique de l'Allemagne. Il prit une part considérable au mouvement national de 1813 contre la domination française, fit la campagne de 1814 à la tête d'un bataillon de volontaires, et, à la paix, il continua son active propagande en faveur des sociétés populaires de gymnastique. Mais les tendances politiques de ces sociétés étant devenues suspectes au pouvoir, Jahn fut accusé de pactiser avec les démagogues. En 1819, le gouvernement prussien prononça la dissolution des *Turnvereine*, et Jahn fut enfermé dans une forteresse. Rendu à la liberté après plusieurs années d'emprisonnement, il se retira à Fribourg, où il devint professeur à l'université. Il reparut un moment sur la scène politique en 1848, comme membre du Parlement de Francfort. Jahn a laissé plusieurs écrits politiques, et un ouvrage intitulé : *La Gymnastique allemande*, Berlin, 1816.

JANSÉNISTES. — V. *Port-Royal* et les articles auxquels celui-là renvoie.

JAPON. — L'empire du Japon se compose des quatre grandes îles de Niphon, de Sikok, de Kiusiu, de Yeso, et de quelques autres plus petites. Sa population est d'environ 40 millions d'habitants. Les annales japonaises font remonter la fondation de l'empire au milieu du VIIe siècle avant l'ère chrétienne. Vers le IIIe siècle de notre ère, des lettrés chinois apportèrent au Japon les arts et les sciences de leur pays, avec les doctrines de Confucius : il se forma, du mélange de ces doctrines avec l'ancien culte du pays, une religion qu'on désigne sous le nom de *sintoïsme*, et qui est restée longtemps la religion dominante. Plus tard le bouddhisme, apporté aussi de la Chine, gagna à son tour de nombreux adeptes, et il a fini par s'imposer à la majorité de la population. Vers le XIIe siècle, l'autorité militaire fut remise par l'empereur ou *mikado* à un généralissime désigné par le titre de *shogun* (le nom de *taïcun*, que les Européens donnèrent longtemps à ce personnage, est une appellation erronée). Au commencement du XVIIe siècle, les fonctions de shogun échurent à un membre de la famille Tokugawa, nommé Iyeyasu, qui réussit à rendre cette dignité héréditaire dans sa famille. A partir de ce moment, tout le pouvoir exécutif fut concentré entre les mains du shogun, et le mikado n'exerça plus qu'une suprématie nominale. Les nobles, qui précédemment étaient presque entièrement indépendants sur leurs terres, furent réduits à l'obéissance par le shogun, dont ils devinrent les vassaux sous le nom de *daïmios*. Le shogun établit sa résidence à Yedo, tandis que le mikado était relégué dans l'ancienne capitale, Kiôto. Cette période de féodalité militaire a duré deux siècles et demi; elle s'est terminée, il y a quinze années seulement, par une révolution qui a mis fin au shogunat. En 1867, le dernier shogun, Tokugawa Yoshinobu, fut contraint de résigner ses pouvoirs; le mikado redevint souverain effectif, et en 1869 il abandonna Kiôto pour s'installer à Yedo : le nom de cette dernière ville a été changé à cette occasion en celui de Tôkiô, qui signifie « capitale orientale ». La restauration du mikado est devenue le point de départ d'une série de réformes qui ont modifié profondément les anciennes institutions du Japon, et ont rapproché l'organisation administrative de l'empire de celle des Etats européens.

Nous essaierons de donner un aperçu de l'histoire de l'éducation au Japon, en résumant d'abord les principaux faits de la période antérieure à la révolution de 1867, et en indiquant ensuite ce qui a été accompli depuis cette révolution. Nos renseignements, pour la première période, sont empruntés à une publication officielle faite en anglais par le ministère japonais de l'instruction publique, intitulée *An outline history of Japanese education, literature and arts*, Tôkiô, 1877; pour la période contemporaine, nous avons consulté, outre ce document, les rapports annuels de ce même ministère, publiés également en anglais.

Pour la transcription des noms japonais en caractères européens, nous avons suivi le système adopté par les publications officielles mentionnées ci-dessus : dans ce système, les cinq voyelles *a*, *e*, *i*, *o*, *u* ont la même valeur qu'en italien (*u* doit donc se prononcer *ou*); les consonnes sont représentées par les consonnes anglaises, auxquelles le lecteur doit donner la prononciation qu'elles ont en anglais.

L'éducation au Japon avant la révolution de 1867. — C'est vers l'an 300 de notre ère, sous le règne du mikado Ojin, qu'un lettré chinois, venu de Corée, apporta au Japon l'écriture chinoise. Auparavant les Japonais ne connaissaient pas l'art d'écrire. Ils adoptèrent le système idéographique des Chinois, auquel ils ajoutèrent un alphabet syllabique de quarante-huit caractères; cet alphabet, connu sous le nom d'*i-ro-ha*, n'est employé que dans les ouvrages d'un style simple et populaire; dans les compositions littéraires proprement dites on se sert de l'écriture chinoise, soit pure, soit modifiée. On sait que dans le système chinois chaque caractère représente un mot entier; l'étude de l'écriture se confond donc avec celle de la langue et du vocabulaire même : il faut

apprendre autant de signes qu'on apprend de mots. Le bagage d'un élève de l'école primaire japonaise se compose d'environ trois mille caractères; un homme ne peut passer pour instruit à moins d'en connaître au moins huit à dix mille, et les savants sont ceux qui réussissent à charger leur mémoire de toute la série de ces hiéroglyphes, dont la somme s'élève à plus de cinquante mille.

Une université impériale fut établie à Kiôto en 668, sous le règne du mikado Tenji, et développée un peu plus tard par le mikado Mommu, qui créa en outre d'autres écoles dans chaque province, et promulgua en 702 des règlements relatifs à l'éducation.

Le personnel de l'université de Kiôto, à cette époque, se composait d'un surintendant, d'un adjoint, d'un professeur de l'université, de deux professeurs-adjoints, de deux professeurs de prononciation chinoise, de deux professeurs d'écriture, avec quatre cents élèves, et d'un professeur de mathématiques, avec trente élèves.

Les écoles de provinces avaient un seul professeur, et le nombre des élèves y variait de vingt à cinquante, selon l'importance de la province.

A l'université impériale se rattachaient une école spéciale de médecine, une école spéciale d'astrologie, et une école spéciale de musique.

L'école de médecine comprenait un surintendant, un adjoint, un professeur de médecine avec quarante élèves, un professeur d'acuponcture, avec vingt élèves, un professeur de l'art du barbier, avec dix élèves, et un professeur de traitement des maladies des femmes; des médecins et des barbiers pratiquants étaient en outre attachés à l'institution.

L'école d'astrologie comprenait un surintendant, un adjoint, un professeur d'astrologie et de divination, un professeur de science du calendrier, un professeur d'astronomie, chacun avec dix élèves; il y avait aussi deux professeurs de chronométrie.

L'école de musique comprenait un surintendant, un adjoint, quatre professeurs de chant, trente chanteurs, cent élèves de l'art du chant et cent élèves de l'art de la danse.

Il y avait en outre, dans chaque province, un médecin chargé d'instruire des élèves dont le nombre était proportionnel à celui des élèves de l'école provinciale.

Les fonctions de professeur et de professeur-adjoint à l'université impériale ne devaient être confiées qu'à des personnes dont la science et la conduite les rendaient dignes de cet honneur. Les professeurs des écoles provinciales devaient être choisis parmi les habitants de la province; et, s'il ne s'y rencontrait pas de personnes dûment qualifiées pour cet office, la province devait s'adresser au ministère des cérémonies, qui désignait un candidat capable.

Les étudiants de l'université étaient choisis parmi les enfants des familles des cinq premières classes de la hiérarchie sociale japonaise; mais, dans des circonstances exceptionnelles, l'admission était accordée à des enfants d'un rang inférieur, jusqu'à la huitième classe inclusivement. Les élèves des écoles de provinces étaient choisis parmi les enfants des gouverneurs de district qui montraient des dispositions pour l'étude. L'âge d'admission était fixé entre treize et seize ans. La durée des études à l'université était de neuf ans : ceux des élèves qui, à l'expiration de ce terme, n'étaient pas admis à entrer dans l'administration impériale, étaient renvoyés à leurs familles. Les élèves apprenaient en premier lieu la prononciation des caractères chinois; c'était seulement lorsqu'ils la connaissaient parfaitement qu'on leur enseignait la signification de ces caractères. Les livres classiques étudiés étaient en première ligne le *Kôkio*, ou Livre du devoir filial, et le *Rongo*, ou Philosophie de Confucius; à ces deux livres principaux venaient s'en joindre un certain nombre d'autres, qui variaient suivant la spécialité à laquelle l'élève se consacrait. Pour être admis à entrer dans l'administration, il fallait avoir lu plus de deux livres classiques; les élèves des écoles de province qui désiraient lire plus de deux livres étaient transférés à l'université.

C'était le ministère des cérémonies qui faisait subir aux étudiants de l'université l'examen final. Les candidats étaient partagés en six catégories : premièrement, ceux qui avaient montré de grands talents; secondement, ceux qui avaient étudié au moins deux classiques chinois; troisièmement, ceux qui avaient étudié la science politique et lu les deux livres *Jiga* (lexique chinois) et *Monzen* (chrestomathie chinoise); quatrièmement les étudiants en jurisprudence; cinquièmement, les étudiants en calligraphie; sixièmement, les étudiants en mathématiques. Les épreuves des candidats de la première catégorie consistaient en deux compositions sur des questions politiques; ceux de la seconde catégorie devaient expliquer des morceaux extraits des divers classiques chinois; ceux de la troisième avaient à traiter deux questions de science politique, et à lire des morceaux extraits des plus célèbres classiques chinois; ceux de la quatrième devaient expliquer des morceaux tirés des livres chinois sur la législation et des classiques; ceux de la cinquième subissaient des épreuves écrites dans lesquelles on s'attachait exclusivement à la facilité et à l'élégance de la main, et non au style des caractères; enfin ceux de la sixième avaient à expliquer des théorèmes tirés des ouvrages mathématiques chinois.

Ceux des candidats qui obtenaient, à la suite de l'examen, le premier ou le second degré, étaient seuls admis dans l'administration.

Il y avait des examens particuliers pour les classes d'astronomie, d'astrologie, de médecine et d'acuponcture.

Les trois siècles qui suivirent la création de l'université impériale sont regardés comme l'époque la plus florissante des lettres japonaises; mais à partir de l'an 1000 environ, les écoles commencèrent à décliner, et, durant la longue période de guerres qui suivit, l'instruction publique fut négligée.

Le fondateur de la dynastie des shoguns, Tokugawa Iyeyasu, fut à la fois le réorganisateur politique du pays, livré avant lui à l'anarchie, et le restaurateur des études. Pour remplacer l'ancienne université impériale qui avait cessé d'exister, il établit à Yedo, sous le nom de collège de Confucius, une grande école qui réunit trois mille étudiants. Plusieurs des principaux daïmios créèrent aussi des écoles dans leurs provinces. Ces diverses écoles, toutefois, n'admettaient au nombre de leurs élèves que des jeunes gens appartenant à la classe des *samuraïs* ou nobles. Les marchands, les agriculteurs ou les artisans qui désiraient donner de l'instruction à leurs enfants devaient les confier aux soins d'instituteurs privés; mais quoique le gouvernement ne fît rien pour l'instruction du peuple, le nombre des Japonais de la classe inférieure qui apprenaient à lire et à écrire les formes les plus simples de la langue, ainsi qu'à compter au moyen de l'abaque, était assez considérable. Les femmes, quel que fût leur rang, n'étaient pas admises aux écoles publiques; elles ne recevaient qu'une éducation limitée, n'apprenaient à lire que les livres écrits en style vulgaire, et n'étudiaient pas les classiques chinois. Il y eut cependant quelques exceptions à la règle, et la littérature japonaise compte un certain nombre de femmes auteurs qui se sont distinguées par leur érudition ou leur talent poétique.

L'éducation pendant la période du shogunat resta à peu de chose près ce qu'elle avait été aux époques antérieures. L'influence des Européens fut presque nulle durant tout le XVIIe et le XVIIIe siècles. Les Portugais avaient été les premiers à entrer en relations avec le Japon; mais le gouvernement prit ombrage des intrigues qu'ils avaient nouées avec quelques daïmios, et un édit de 1639 les expulsa de l'empire. Les Hollandais leur succédèrent : ils obtinrent, en 1641, l'autorisation de s'établir à Nagasaki ; mais le Japon resta fermé à tous les autres Européens. Les Hollandais eux-mêmes furent tenus à l'écart; une fois par an seulement, un ambassadeur venu de Nagasaki était admis en présence du shogun ; toute relation suivie entre les Japonais et les étrangers restait interdite; les interprètes eux-mêmes devaient s'instruire dans l'usage de la langue hollandaise par la seule conversation, et défense leur était faite d'apprendre à lire cette langue. Au milieu du XVIIIe siècle, le shogun Yoshimune, qui s'intéressait fort aux questions d'astronomie, se procura quelques livres hollandais, et, désireux d'en connaître le contenu, ordonna au directeur de sa bibliothèque, Bunzô, d'étudier ce langage. A cet effet, Bunzô assista plusieurs années de suite à l'audience annuelle accordée à l'envoyé hollandais, et, avec l'aide des interprètes, il parvint à acquérir la connaissance de l'alphabet. Ayant obtenu ensuite l'autorisation de se rendre à Nagasaki, il y séjourna plusieurs années, et recueillit environ quatre cents mots hollandais; il publia le résultat de ses études dans un abécédaire et dans un vocabulaire. Après lui, le médecin Riôtaku s'adonna aussi à l'étude du hollandais. A la même époque, un autre médecin, Gempaku, aidé de quelques amis, entreprit de traduire du hollandais un traité d'anatomie : on croirait, au récit que nous font de cette hardie tentative les écrivains japonais, voir Champollion aux prises avec les hiéroglyphes égyptiens. « Gempaku, nous disent-ils, s'étant procuré un ouvrage hollandais sur l'anatomie, était désireux de pouvoir comparer pratiquement les doctrines contenues dans ce livre avec les anciennes croyances japonaises sur cette matière. Par une coïncidence fortuite, il arriva qu'en ce temps-là le gouvernement ordonna de faire l'autopsie d'un criminel qui avait été exécuté, et Gempaku, ayant été chargé de cette opération de concert avec Riôtaku, trouva que les dessins du livre hollandais correspondaient exactement à la conformation réelle des organes humains. Il constata ainsi que les anciennes croyances étaient erronées. En conséquence, il souhaita vivement que l'ouvrage étranger fût traduit, persuadé que le contenu en serait utile à la science médicale. Il ne voulut pas avoir recours aux interprètes, et s'associa seulement quelques amis. Mais Gempaku ne savait comment s'y prendre, car il n'avait aucune connaissance de la langue hollandaise. Il commença par l'étude de l'alphabet hollandais, puis se familiarisa avec un certain nombre de mots. Alors il aborda la traduction proprement dite ; mais parfois la traduction d'un seul mot occupait plus d'une journée, et souvent il fallut plusieurs jours pour pénétrer le sens d'une seule phrase. Devant de si grandes difficultés, les collaborateurs de Gempaku déclarèrent que l'accomplissement d'une pareille tâche était impossible ; mais Gempaku répondit : « Cette œuvre n'est pas supérieure « aux forces humaines, mais il y faut l'appui du « ciel. » Des jours furent fixés pour le travail en commun, et six lettrés se constituèrent en société à cet effet. Sans relâche, ces hommes conférèrent et travaillèrent ensemble année après année ; la traduction avança graduellement, et peu à peu, sans aucune aide étrangère, ils acquirent la connaissance des particularités de la langue hollandaise, de façon que chaque année ils découvraient quelque erreur commise dans le travail de l'année précédente. En continuant de la sorte durant quatre ans, ils achevèrent enfin la traduction, après l'avoir écrite et remaniée onze fois. L'ouvrage fut intitulé : « Nouveau livre d'anatomie analytique. » Il fut imprimé et publié, et un exemplaire en fut présenté au gouvernement et aux principaux nobles de Kiôto. C'est ainsi que le peuple japonais apprit qu'il était possible de traduire les livres hollandais; et il apprit en même temps la vérité sur l'anatomie du corps humain : et ce double résultat fut dû à l'énergie et à la persévérance de Gempaku. »

D'autres savants japonais continuèrent à étudier et à traduire des livres hollandais, en sorte que pendant la première moitié du XIXe siècle des idées nouvelles sur la médecine, les sciences naturelles, la géographie se répandirent dans l'empire. A partir de 1854, des traités de commerce furent conclus par le shogun avec les Américains, les Russes, les Anglais, les Français, etc., et les sciences européennes pénétrèrent de plus en plus au Japon. Une école où la médecine était enseignée selon les principes de l'Occident fut établie à Yedo, ainsi qu'une école pour l'étude des langues étrangères ; en 1860, le gouvernement envoya une ambassade aux Etats-Unis, et l'année suivante plusieurs jeunes Japonais vinrent en Europe pour y faire leurs études.

C'est alors qu'éclata la guerre civile qui amena le renversement du shogunat. Plusieurs daïmios, accusant le gouvernement de pactiser avec les étrangers, se révoltèrent; mais le dénouement de la lutte fut tout autre qu'on n'eût pu s'y attendre. Le pouvoir du shogun fut renversé par les insurgés et l'autorité du mikado rétablie (1868) : mais le mikado lui-même se mit alors à la tête du parti des novateurs ; les daïmios se virent enlever leurs prérogatives, et sur les ruines de l'ancienne féodalité s'établit un gouvernement à l'européenne. L'empire fut divisé en circonscriptions administratives appelées *fu* et *ken*. Les *fu* ou cités, au nombre de trois, sont formés par les trois villes de Tôkiô, de Kiôto, et d'Osaka; les *ken* ou départements, au nombre de 35, comprennent le reste du territoire, à l'exception du gouvernement colonial de Yeso. La gestion des affaires fut confiée, sous l'autorité du mikado, chef suprême du gouvernement, à neuf ministères : affaires étrangères, intérieur, finances, guerre, marine, instruction publique, travaux publics, justice, et maison impériale ; un nouveau système monétaire, fondé sur la base décimale, fut créé (l'unité monétaire est le *yen*, qui correspond au dollar américain, et qui est divisé en cent *sen*). Le mikado, comme nous l'avons dit, transporta sa résidence à Yedo, qui prit le nom nouveau de Tôkiô ; et une ère nouvelle, qui date de 1868, fut instituée sous le nom de *Meidi*, qui signifie « gouverner clairement ».

L'éducation au Japon depuis la révolution de 1867. — Immédiatement après la restauration de l'autorité impériale, le gouvernement confia la direction de tout ce qui concernait l'instruction publique à un conseil d'éducation, qui resta en fonction durant quatre ans, de 1868 à 1871 : la présidence de ce conseil fut donnée à Yamanouchi Yôdô, prince de Tosa. L'école des langues étrangères et l'école de médecine, fondées durant les dernières années du shogunat et qui avaient été fermées pendant la guerre civile, furent rouvertes et adoptées par le gouvernement ; l'ancien collège de Confucius fut rouvert également, et il fut question de reconstituer l'ancienne université impériale : toutefois ce projet ne reçut pas d'exécution. Divers règlements relatifs à l'enseignement élémentaire, secondaire et supérieur furent publiés. Mais cette première organisation n'eut qu'une

existence provisoire, et en 1871 le gouvernement, sentant le besoin d'imprimer une impulsion plus vigoureuse à l'éducation nationale, remplaça le conseil d'éducation par un ministère de l'instruction publique (en japonais *Mombusho*).

Le premier ministre de l'instruction publique du Japon fut Oki Takatô, homme de beaucoup d'énergie et de jugement. Ses premières créations furent le collège des jeunes filles, la bibliothèque publique et l'école normale de Tôkiô. En 1872, il publia un code scolaire général, dont les principales dispositions étaient les suivantes : L'empire, à l'exception de l'île de Yeso, qui forme un gouvernement colonial distinct, est divisé en un certain nombre de districts d'école supérieure (originairement huit; sept depuis 1873); chacun d'eux doit posséder une ou plusieurs écoles supérieures ou spéciales; ces districts sont divisés à leur tour en districts d'école secondaire, dont chacun doit posséder une de ces écoles; les districts d'école secondaire, enfin, sont subdivisés en districts d'école élémentaire. La durée des études à l'école élémentaire est de huit ans; l'école comprend deux divisions, l'inférieure, pour les élèves de six à neuf ans, et la supérieure pour les élèves de dix à treize ans. L'école secondaire fait suite à l'école primaire; elle comprend aussi deux divisions, et le cours d'études y dure six ans. Des dispositions spéciales, qui ont été modifiées depuis à diverses reprises, organisent l'enseignement supérieur et spécial, ainsi que les études des jeunes Japonais à l'étranger. La même année, l'ancien calendrier lunaire japonais fut aboli et remplacé par le calendrier grégorien.

Une ambassade japonaise avait été envoyée en Amérique et en Europe à la fin de 1871 sous la conduite de Udaijin Iwakura; le ministère de l'instruction publique y était représenté par son principal secrétaire, Tanaka Fujimaro: l'ambassade parcourut les principaux pays d'Europe et visita l'exposition universelle de Vienne. A son retour, le délégué du Mombusho publia les observations qu'il avait recueillies sur l'organisation de l'instruction publique à l'étranger. Bientôt après, il fut élevé au rang de vice-ministre, et, Oki Takatô ayant été appelé à d'autres fonctions, ce fut Tanaka Fujimaro qui devint le chef effectif du département de l'instruction publique, vers le milieu de 1873.

A ce moment, un certain nombre des élèves de l'école des langues étrangères de Tôkiô se trouvant assez avancés dans leurs études pour pouvoir suivre avec avantage des cours professés dans les langues européennes, le gouvernement créa à leur usage une institution qui reçut le nom de *Kaisei-Gakko*; l'inauguration solennelle de cette école fut faite par le mikado en personne. L'enseignement y fut d'abord donné en trois langues, anglais, français et allemand; mais comme ce système offrait des inconvénients pour la marche régulière des études, il fallut y renoncer, et depuis 1875 l'enseignement n'est plus donné qu'en anglais.

Ce fut également en 1873 que commença la publication du bulletin officiel du ministère de l'instruction publique, paraissant deux fois par mois, et que fut institué un bureau d'inspection, composé de trois surintendants et de trois inspecteurs.

Le code scolaire de 1872 prévoyait la création, dans chacun des sept grands districts, d'une ou de plusieurs écoles supérieures. Il existait, depuis l'époque du shogunat, une école de langues étrangères à Nagasaki, et il en avait été établi une autre à Osaka en 1869. En 1873, deux écoles normales furent créées à Osaka et à Miyagi. L'année suivante, le ministère en établit quatre autres à Aichi, Hiroshima, Nagasaki, et Niigata; il fonda également quatre nouvelles écoles de langues étrangères, à Aichi, à Hiroshima, à Niigata, et à Miyagi. De cette façon, chacun des districts se trouva pourvu d'une école de langues étrangères et d'une école normale. En outre, une école normale de jeunes filles fut créée à Tokio : l'impératrice contribua pour une somme de 5,000 yen, prise sur sa cassette particulière, à la construction du bâtiment, qui fut inauguré en 1875.

L'ensemble du système scolaire était désormais achevé. Il comprenait trois catégories d'établissements : 1° les écoles établies aux frais du gouvernement et entretenues par le budget du ministère de l'instruction publique, telles que le Kaisei Gakko et l'école de médecine à Tokio, les écoles de langues étrangères et les écoles normales dans chaque district d'école supérieure; 2° les écoles établies et entretenues aux frais de la population, mais recevant une subvention annuelle du ministère; ces écoles relèvent des administrations locales, mais sont visitées et inspectées par des représentants du ministère; 3° les écoles privées, fondées et entretenues par des particuliers, qui ont à obtenir à cet effet une autorisation de l'administration locale et à lui faire connaître leur programme et leur règlement.

Le chef du ministère, Tanaka Fujimaro, put alors (1875) présenter au mikado, pour la première fois, un rapport sur la marche générale de l'instruction publique. Ce premier rapport indique la situation scolaire pour l'année 1873 (6ᵉ année de Meidi, en style japonais).

Pendant les années suivantes, les institutions scolaires japonaises continuèrent à se développer, malgré les résistances du parti opposé aux innovations, qui, à plusieurs reprises, suscita des insurrections locales. Le nombre des jeunes Japonais que le gouvernement envoyait achever leurs études aux États-Unis ou en Europe alla croissant; les journaux, dont les premiers avaient été fondés en 1867, se multiplièrent, répandant partout les idées nouvelles. En 1876, lors de l'exposition universelle de Philadelphie, le gouvernement envoya aux États-Unis une mission à la tête de laquelle fut placé Tanaka Fujimaro; c'est à cette occasion que fut rédigée la notice historique à laquelle nous empruntons nos renseignements : elle était destinée à faire connaître au monde civilisé les importantes réformes opérées depuis neuf années dans le système japonais d'instruction publique. En 1877, cette notice fut réimprimée en vue de l'exposition universelle de Paris (1878); le Japon se fit représenter à cette nouvelle exposition par un des hauts fonctionnaires du ministère de l'instruction publique, Kuki Riuichi, qui, à son retour de cette mission, a été élevé aux fonctions de vice-ministre.

A partir de 1875, le ministère de l'instruction publique japonaise a publié régulièrement un rapport annuel sur les progrès de l'éducation. Le dernier de ces documents qui nous soit parvenu est le *Rapport pour la dixième année de Meidi* ou 1877; il a été imprimé à Tôkiô, en anglais, en 1879. Nous allons résumer brièvement les indications qui y sont contenues.

Ecoles élémentaires. — Le rapport fait observer que, dans la pratique, il a fallu se départir du programme uniforme tracé en 1873 pour l'instruction élémentaire, afin d'approprier les écoles aux conditions diverses des localités; l'expérience a montré que, grâce à cette élasticité plus grande, les résultats obtenus ont été plus sérieux. Le nombre total des écoles élémentaires dans les sept districts était en 1877 de 25 459, savoir : 24 281 écoles publiques et 1178 écoles privées. En comparant ces chiffres avec ceux de l'année précédente, on constate une augmentation de 794 écoles publiques et une diminution de 282 écoles privées. Le nombre des maîtres était de

59 825, savoir : 56 658 instituteurs et 1 275 institutrices employés dans les écoles publiques, 1 609 instituteurs et 283 institutrices employés dans les écoles privées. Le nombre des élèves a été de 2 162 962, savoir : 1 552 410 garçons et 543 768 filles dans les écoles publiques, 42 332 garçons et 24 452 filles dans les écoles privées ; il y a eu, sur les chiffres de l'année précédente, une augmentation de 58 827 garçons et 41 881 filles dans les écoles publiques, et une diminution de 4 926 garçons et 621 filles dans les écoles privées.

La relation du nombre des maîtres et du nombre des élèves à celui des écoles est de 2.34 instituteurs ou institutrices et de 84.91 élèves pour une école.

La population totale des sept districts (l'île de Yeso restant en dehors) était de 34 245 323 habitants ; le nombre des enfants d'âge scolaire était de 5 251 807. Sur ce dernier nombre, 2 094 298 enfants fréquentaient une école (ce chiffre ne concorde pas exactement avec celui qui a été donné plus haut et qui est un peu plus fort), et 3 158 870 enfants ne recevaient pas d'instruction. Sous le rapport de la proportion du chiffre des élèves à celui de la population, ce sont les villes d'Osaka et de Tôkiô qui occupent le premier rang ; viennent ensuite les *ken* de Nagano, Gumba et Ishikawa.

Ecoles secondaires. — Il y avait 31 écoles secondaires publiques avec 3 271 élèves (3 079 garçons, 192 filles) et 358 écoles secondaires privées avec 17 251 élèves (16 331 garçons, 920 filles). Le personnel enseignant se composait, dans les écoles publiques, de 187 maîtres (dont 5 étrangers), et dans les écoles privées de 700 maîtres (dont 10 étrangers) et de 22 maîtresses (dont 1 étrangère). L'augmentation sur les chiffres de l'année précédente a été de 13 écoles publiques et de 175 écoles privées.

La durée du cours d'études varie, dans les écoles secondaires publiques, de deux ans et demi ou trois ans, à quatre ou cinq ans. Les branches d'enseignement sont les suivantes, sauf quelques légères modifications dictées par les convenances locales : écriture, grammaire, composition, langue maternelle, géographie, histoire, arithmétique, algèbre, géométrie, physique, chimie, astronomie, géologie, histoire naturelle, physiologie, agriculture, mécanique, commerce, comptabilité, statistique, psychologie, morale, économie politique, législation et gymnastique. Dans quinze écoles secondaires publiques on enseigne l'anglais.

Dans les écoles privées, le programme est déterminé par le directeur.

Université. — En avril 1877, le Kaisei-Gakko et l'école de médecine de Tôkiô ont été réunis en une institution unique, qui reçut le nom d'université, et qui comprenait à cette époque quatre facultés : droit, sciences, lettres, et médecine. A cette université fut annexée un cours préparatoire. Le rapport indique, pour le nombre des élèves, les chiffres suivants : dans les trois facultés de droit, des sciences, et des lettres, 710 étudiants ; dans la faculté de médecine, 1 040 étudiants ; dans le cours préparatoire, 630 étudiants. Le nombre total des professeurs était de 91, dont 56 Japonais et 35 étrangers.

Ecoles normales. — Les écoles normales sont de deux catégories, celles qui préparent des maîtres pour l'enseignement secondaire et celles qui préparent des maîtres pour l'enseignement primaire. Le nombre des écoles normales secondaires était de 2, avec 25 professeurs et 177 élèves ; l'une d'elles appartenait au gouvernement, l'autre était entretenue par une administration locale. Le nombre des écoles normales primaires était de 96 ; savoir : 91 écoles pour les élèves-maîtres (4 appartenant au gouvernement et 87 entretenues par des administrations locales) et 5 écoles pour les élèves-maîtresses (1 appartenant au gouvernement et 4 entretenues par des administrations locales) ; ces diverses écoles comptaient un ensemble de 7 222 élèves-maîtres et de 727 élèves-maîtresses ; le personnel enseignant se composait de 766 maîtres et de 24 maîtresses. Originairement, le gouvernement avait résolu d'entretenir à ses frais au moins une école normale dans chacun des sept districts scolaires ; mais en février 1877 il supprima celles de Aichi, Hiroshima et Miyagi.

Ecoles spéciales. — Le nombre de ces écoles s'était accru d'une façon considérable. En 1877 on en comptait 52, tant publiques que privées, avec 161 maîtres et 3 361 élèves.

Ecoles de langues étrangères. — Ces écoles étaient au nombre de 28, en diminution de 64 sur l'année précédente. La raison de cette diminution, dit le rapport, était d'une part la suppression des écoles de Aichi, Hiroshima, Nagasaki, Niigata, et Miyagi, que le gouvernement avait jugé opportun de fermer, et d'autre part la transformation d'un grand nombre d'écoles de langues en écoles secondaires, l'expérience ayant montré que l'étude des langues étrangères n'était d'une véritable utilité pratique que dans les grandes villes et les ports de commerce.

De ces 28 écoles, 2 appartenaient au gouvernement, l'école des langues étrangères de Tôkiô et l'école d'anglais d'Osaka : 5 étaient des écoles publiques entretenues par des administrations locales, savoir deux écoles d'anglais et une école d'allemand à Kiôto, et une école d'anglais dans chacun des deux *ken* d'Aichi et de Niigata ; les autres étaient des écoles privées, savoir quatre écoles d'anglais et une école de chinois à Osaka, trois écoles d'anglais dans le *ken* de Wakayama, deux écoles d'anglais à Kiôto et dans chacun des *ken* de Chiba, Aichi et Aomori : et une école d'anglais dans chacun des *ken* de Kanagawa, Gumba, Shidzuoka, Nagasaki et Yamagata. Le nombre des élèves était de 1 522 (1 402 jeunes gens et 120 jeunes filles), celui des maîtres de 103 (81 Japonais et 22 étrangers), celui des maîtresses de 6 (1 Japonaise et 5 étrangères).

Le nouveau code scolaire japonais de 1879. — Au début, le gouvernement, voulant hâter le plus possible les progrès de l'instruction publique, avait dû créer lui-même dans chaque district les écoles nécessaires à la marche régulière du nouveau système scolaire. Mais, une fois l'élan donné, il pensa qu'il pouvait s'en remettre au zèle de la population et des autorités locales pour assurer l'entretien et la marche régulière de ces diverses écoles. La charge de pourvoir à leurs dépenses fut donc transférée par degrés du budget du ministère à celui des départements : c'est ainsi qu'en 1878, sur un total de 106 écoles normales, 4 seulement étaient encore des établissements de l'Etat.

En 1879, un nouveau code scolaire, réglant d'une manière définitive les diverses questions qui se rattachent à la fondation et à l'entretien des écoles de toute catégorie, à leur administration et à leur surveillance, a été promulgué par le ministère de l'instruction publique. Il reproduit dans ses traits généraux l'organisation que nous connaissons déjà, mais il fait une part plus grande à l'initiative locale et indique une tendance marquée vers la décentralisation. Nous terminerons notre résumé en donnant la traduction de ce document :

« Art. 1er. — Tout ce qui concerne l'éducation, dans toute l'étendue de l'empire, relève de l'autorité du ministre de l'instruction publique, et par conséquent les écoles, les jardins d'enfants, les bibliothèques, etc., tant publics que privés, sont placés sous sa surveillance.

» Art. 2. — Les écoles sont des écoles élé-

mentaires, des écoles moyennes (secondaires), des universités, des écoles normales, des écoles spéciales et autres établissements d'instruction.

» Art. 3. — L'école élémentaire est une école où les enfants reçoivent une instruction primaire ou élémentaire dans les branches d'études suivantes : les éléments de la lecture, de l'écriture, de l'arithmétique, de la géographie, de l'histoire, de la morale, etc.; suivant les circonstances locales, le dessin linéaire, le chant, la gymnastique, les éléments de la physique, de la physiologie, de l'histoire naturelle, etc., pourront y être ajoutés; pour les filles, quelques autres matières d'enseignement, telles que la couture, pourront être ajoutées aussi.

» Art. 4. — L'école moyenne est une école où les élèves reçoivent un enseignement plus élevé dans les branches ordinaires du cours d'études.

» Art. 5. — L'université est une école où sont enseignés le droit, les sciences, la médecine, les lettres, et d'autres branches spéciales d'études.

» Art. 6. — L'école normale est une école destinée à former des maîtres.

» Art. 7. — L'école spéciale est une école où est enseignée une branche spéciale d'études.

» Art. 8. — Toute personne aura le droit d'établir l'une ou l'autre des écoles ci-dessus énumérées.

» Art. 9. — Tous les quartiers, dans les villes, et tous les villages sont tenus de fonder, isolément ou en s'associant, des écoles élémentaires publiques, à moins qu'il n'existe dans ces quartiers ou villages des écoles élémentaires privées, pouvant rendre des services équivalents, auquel cas l'obligation de fonder des écoles élémentaires publiques n'existera pas.

» Art. 10. — Dans chaque quartier ou village, il sera constitué un comité scolaire pour l'administration des affaires scolaires. Il appartiendra au quartier ou village de fixer le nombre des membres de ce comité et de décider si une indemnité leur sera allouée ou non.

» Art. 11. — Le comité scolaire sera élu par les habitants du quartier ou village.

» Art. 12. — Le comité scolaire sera placé sous la surveillance du gouverneur du *fu* ou du *ken* (voir plus haut la signification de ces termes). Ce comité aura la charge d'assurer la fréquentation régulière des élèves ainsi que la fondation et l'entretien des écoles.

» Art. 13. — L'âge scolaire de chaque enfant comprend une période de huit ans, qui s'étend de l'âge de six ans à celui de quatorze.

» Art. 14. — Tout enfant devra recevoir l'instruction élémentaire pendant un laps de temps de seize mois au moins, durant la période de l'âge scolaire.

» Art. 15. — Les parents et tuteurs sont responsables de la fréquentation de l'école par ceux de leurs enfants qui sont d'âge scolaire ; et lorsque, par quelque circonstance particulière, ceux-ci sont empêchés de se rendre à l'école, les raisons de cette absence doivent être soumises au comité scolaire.

» Art. 16. — Dans les écoles élémentaires publiques, le cours d'études s'étend sur la période de huit années; toutefois, en raison des convenances locales, cette période pourra être réduite à une durée qui ne sera pas moindre de quatre années, et, dans ce cas, l'enseignement sera donné chaque année pendant quatre mois au moins.

» Art. 17. — Lorsque des enfants recevront l'instruction élémentaire ailleurs qu'à l'école, cette instruction pourra tenir lieu de l'instruction scolaire, pourvu qu'elle soit équivalente à celle que donnent les écoles publiques.

» Art. 18. — Dans les localités où il n'existera pas de ressources suffisantes pour la fondation et l'entretien d'écoles, il pourra être organisé un système d'enseignement itinérant pour l'instruction des enfants.

» Art. 19. — Les écoles se divisent en écoles publiques et en écoles privées. Celles qui sont fondées et entretenues aux frais du budget départemental ou aux frais des quartiers ou villages où elles sont établies, sont appelées écoles publiques; et celles qui sont établies et entretenues par les ressources privées d'un ou de plusieurs particuliers sont appelées écoles privées.

» Art. 20. — La création ou la suppression d'une école publique doit être soumise à l'approbation du gouverneur du *fu* ou *ken*.

» Art. 21. — Lorsqu'une école privée s'ouvrira ou se fermera, il devra en être donné avis au gouverneur du *fu* ou *ken*.

» Art. 22. — Le plan d'études de toute école publique sera soumis à l'approbation du ministre de l'instruction publique.

» Art. 23. — Lors de la fixation du plan d'études d'une école privée, communication de ce plan devra être donnée au gouverneur du *fu* ou *ken*.

» Art. 24. — Les dépenses des écoles publiques qui auront été créées en vertu d'un vote de l'assemblée du *fu* ou *ken* seront à la charge du budget départemental ; les dépenses des écoles publiques créées en vertu d'un vote de la population d'un quartier ou village seront couvertes par les contributions dudit quartier ou village.

» Art. 25. — Si des écoles fondées et entretenues aux frais d'un quartier ou village demandent à recevoir une subvention du budget départemental, la question sera soumise à l'assemblée du *fu* ou *ken*, à laquelle il appartiendra de décider.

» Art. 26. — Les immeubles servant à l'usage d'écoles publiques sont exempts d'impôts.

» Art. 27. — Toutes les donations en argent ou d'autre nature qui seront faites au profit de l'éducation ne pourront être détournées de la destination indiquée par les donateurs.

» Art. 28. — A titre d'allocation aux écoles élémentaires publiques, le ministre de l'instruction publique répartira chaque année entre les divers *fu* et *ken* une certaine portion de la subvention accordée par l'État.

» Art. 29. — Le gouverneur de chaque *fu* et *ken* distribuera entre les écoles élémentaires publiques la subvention reçue du ministre.

» Art. 30. — Aucune allocation provenant de l'État ne sera accordée aux écoles élémentaires où l'enseignement n'aura pas été donné pendant une période de plus de quatre mois durant l'année précédente.

» Art. 31. — Le gouverneur d'un *fu* ou d'un *ken* pourra faire participer à la subvention de l'État les écoles élémentaires privées qu'il jugera rendre des services publics suffisants à la population des quartiers ou villages où elles sont établies.

» Art. 32. — Il pourra aussi faire participer à la subvention de l'État les quartiers ou villages où un enseignement itinérant est donné pendant une période d'au moins quatre mois de l'année.

» Art. 33. — Des écoles normales publiques seront établies dans chaque *fu* ou *ken*.

» Art. 34. — Les écoles normales publiques délivreront des brevets à ceux de leurs élèves qui auront achevé leur cours d'études et subi avec succès l'examen final.

» Art. 35. — Les écoles normales publiques pourront délivrer aussi des brevets aux personnes

qui, sans avoir été au nombre des élèves, seront reconnues, après examen, posséder les connaissances requises.

» Art. 36. — Pour encourager le développement des écoles normales publiques, le ministre de l'instruction publique aura le pouvoir d'allouer à chaque *fu* ou *ken* une somme prise sur la subvention de l'État.

» Art. 37. — Les instituteurs de l'un et de l'autre sexe devront être âgés de plus de dix-huit ans.

» Art. 38. — Tout instituteur ou institutrice des écoles élémentaires publiques devra être porteur d'un brevet délivré par une école normale; toutefois une personne pourra exercer les fonctions d'instituteur ou d'institutrice sans être munie d'un brevet, à la condition de fournir la preuve qu'elle possède les capacités requises pour l'emploi qu'elle occupe.

» Art. 39. — Le ministre de l'instruction publique enverra périodiquement des fonctionnaires de son ministère dans les *fu* et les *ken*, pour y inspecter l'état des écoles.

» Art. 40. — Toute école, publique ou privée, sera ouverte à l'inspection des fonctionnaires envoyés par le ministre de l'instruction publique.

» Art. 41. — Le gouverneur de chaque *fu* ou *ken* fera chaque année un rapport sur la situation des écoles de son ressort et l'adressera au ministre de l'instruction publique.

» Art. 42. — Dans les écoles en général, les élèves des deux sexes ne seront pas réunis dans les mêmes classes : mais dans les écoles élémentaires la réunion des deux sexes pourra être autorisée.

» Art. 43. — Suivant les circonstances locales, une rétribution scolaire sera perçue ou la gratuité de l'école pourra être établie.

» Art. 44. — Les enfants qui n'ont pas eu la variole ou qui n'ont pas été vaccinés ne pourront être admis dans les écoles.

» Art. 45. — Les personnes atteintes de maladies contagieuses ne pourront être admises dans les écoles.

» Art. 46. — Il est interdit d'infliger aux élèves des écoles des châtiments corporels (comme de les fustiger ou de les lier avec des cordes).

» Art. 47. — Les parents ou tuteurs des élèves pourront assister à tous les examens qui auront lieu dans les écoles. »

L'auteur du Code scolaire de 1879, Tanaka Fujimaro, a quitté, le 21 octobre 1881, le ministère de l'instruction publique. Le ministre actuel est Foukou Oka; Kuki Riuichi a conservé les fonctions de vice-ministre.

JARDIN D'ENFANTS. — *Jardin d'enfants* (en allemand *Kindergarten*) est le nom donné par Frœbel* à l'institution par laquelle ce pédagogue a voulu remplacer l'ancienne salle d'asile ou école enfantine. Dans l'article qu'on va lire, nous parlerons d'abord de l'organisation des premiers jardins d'enfants créés par Frœbel lui-même à Blankenburg et à Marienthal; nous décrirons ensuite le jardin d'enfants contemporain et les exercices qui s'y pratiquent; nous terminerons par un exposé des efforts tentés depuis trente ans pour la vulgarisation et la réalisation des idées de Frœbel.

1. Le jardin d'enfants de Frœbel. — Ce fut à Burgdorf, en 1836, que Frœbel conçut le projet d'une réforme de l'éducation ayant pour point de départ le développement naturel et harmonieux des facultés chez le petit enfant, et pour but le progrès et le bonheur de l'humanité. Après avoir quitté la Suisse, il alla s'établir à Blankenburg, près de Keilhau : là, aidé de sa femme, il réunissait chaque jour pendant une couple d'heures les petits enfants du voisinage, et il commença la publication d'un journal hebdomadaire destiné à faire connaître les principes sur lesquels il fondait son système d'éducation. En même temps, il créait son matériel d'occupations et recueillait ou inventait des jeux gymnastiques et des chants « de balle » ou « de construction ». En 1840, il donna à son établissement le nom de *jardin d'enfants*, et choisit, pour en célébrer l'inauguration sous ce nom nouveau, le jour où l'Allemagne fêtait le trois-centième anniversaire de l'invention de l'imprimerie (28 juin 1840).

L'œuvre de Frœbel avait attiré dès le début l'attention publique : des professeurs, des journalistes, des grandes dames étaient venus visiter son école et avaient témoigné leur sympathie pour les efforts de cet ami de l'enfance, et leur admiration pour les résultats qu'il obtenait. « Je voudrais être ici tous les jours! » avait dit la grande-duchesse de Mecklenburg-Schwerin après avoir assisté aux jeux des enfants dans l'établissement de Blankenburg. Voici comment un journaliste, dans l'*Allgemeiner Anzeiger der Deutschen*, décrivait une visite au jardin d'enfants : « Quelle vie active et quel ordre pourtant dans ce petit Etat de citoyens de un à six ans! comme le plus jeune lui-même se sent membre du grand tout! Loin de troubler l'ordre par des étourderies ou des caprices, il respecte la règle et l'usage, se soumet volontiers et se réjouit d'être, avec sa faiblesse, admis dans une société à laquelle l'union donne des forces toujours croissantes, qui toutes travaillent dans un même effort et tendent à un même but. Ce spectacle évoque devant le visiteur l'image riante de ce que doit être un jour, dans la société et dans l'Etat, la vie de ces enfants devenus hommes, vie plus sérieuse, mais non moins bien ordonnée et bien remplie par une libre et joyeuse activité. Pendant que les petits s'amusent à la balle, qui semble prendre vie entre leurs mains, ou construisent avec les briques des édifices irréguliers qu'ils se font bientôt un plaisir de démolir; pendant que les tout petits, qui balbutient encore, écoutent, charmés, une mélodie simple et douce qu'on leur chante, les grands, à l'esprit inventif et aux doigts déjà habiles, s'exercent à des travaux d'un ordre plus élevé... Il n'est aucun objet dans la vie ou dans la nature qui ne soit imité. Ici une maison se dresse comme par enchantement; là-bas c'est une fontaine, puis un pont, puis un jardin, puis une fleur, puis une étoile. Tout le monde bâtit avec ardeur, lorsqu'à un signe cette création disparaît, et tout le matériel est remis en place jusqu'au jour suivant qu'on attend avec impatience. Puis on reproduit encore, dans les jeux gymnastiques, certaines formes qui s'y prêtent; on se groupe en étoiles, en couronne, en colimaçon, et, tandis que le corps exerce ses forces, il gagne en grâce et en tenue. »

En 1843 parut ce livre charmant offert par Frœbel à toutes les mères, *Mutter- und Koselieder*. C'est sur les genoux de la mère que doit commencer l'éducation du jeune enfant, et, si quelques mères savent bien diriger cette première éducation, il en est beaucoup qui y sont inhabiles. Frœbel emprunte à celles qui savent ce qu'il faut que les autres apprennent, et il complète ce qui est insuffisant. Il n'est presque pas un trait dans les dessins de ce recueil, pas un mot dans le texte qui soit laissé au hasard ; tout a un sens profond, qui indique à la mère la route à suivre pour développer le corps de son enfant et produire dans son âme et son intelligence des impressions vraies, justes, bienfaisantes. La mère commence par occuper son nourrisson de lui-même; elle joue avec ses membres pour lui faire connaître sa propre petite personne; bientôt elle l'occupe de son voisinage le

plus immédiat, du père, de la famille, et elle fait naître en lui la reconnaissance pour l'affection et les soins dont il est l'objet; enfin elle le conduit au dehors et lui montre la nature et les hommes: le boulanger, le charbonnier, le maçon, travaillant encore pour lui, et elle lui apprend que c'est Dieu qui bénit leur activité. Mais ceci n'est pas tour à tour le sujet d'une gravure spéciale; la même, dans chacun des *Spiellieder*, rappelle à l'enfant cette pensée du maître: qu'il appartient à la société, à la nature et à Dieu. La nouvelle édition des *Mutter- und Koselieder*, publiée par le Dr Wichard Lange (1866), a modifié quelque peu la forme, mais elle n'a pas touché à la pensée. Il y a eu plusieurs imitations de ce livre; on l'a développé, complété, en suivant à peu près le même plan: citons entre autres l'ouvrage de Thérèse Focking, dont les gravures et les poésies sont charmantes, mais n'ont pas la richesse de pensée de l'original.

En 1844 paraissait un nouvel ouvrage de Frœbel: *Hundert Ballieder* (cent chansons de balle), recueil de chants très simples, très courts, propres à accompagner ces jeux qui développent l'adresse, la précision et le sentiment du rythme, et à éveiller l'esprit d'observation des enfants par les comparaisons dont la balle est l'objet.

Cependant le jardin d'enfants de Blankenburg, qui servait en même temps d'école normale pour la préparation de « jardinières d'enfants », eut bientôt à lutter avec des difficultés de diverse nature. Les ressources financières manquaient pour donner à l'établissement tout le développement que son fondateur eût désiré; une souscription nationale, sur le produit de laquelle il avait compté pour assurer l'avenir de son œuvre, échoua complètement. En 1844, enfin, Frœbel se vit dans la nécessité de renoncer à son entreprise.

Les années suivantes furent employées par Frœbel à des voyages de propagande, qui contribuèrent à gagner à ses idées un certain nombre d'adhérents nouveaux. En 1849, il se fixa à Liebenstein, et en 1850, deux ans avant sa mort, il put, grâce à la protection du duc et de la duchesse de Saxe-Meiningen, ouvrir un nouveau jardin d'enfants à Marienthal. L'établissement était installé dans un petit château, au milieu d'une nature admirable, de cette nature que Frœbel cherchait toujours à faire aimer et connaître aux enfants. Nous possédons, sur l'activité de Frœbel dans cette dernière période de sa longue carrière, et sur la façon dont il dirigeait les exercices de son jardin d'enfants, les témoignages de nombreux visiteurs. Voici, entre autres, le récit de M. Rudolf Benfey, qui est resté l'un des principaux propagateurs de la méthode frœbelienne: « Pendant que nous causions arriva une joyeuse troupe d'enfants, et Frœbel se prépara à les rejoindre. J'allais donc pour la première fois assister à ces jeux dont j'avais lu tant de descriptions. Le vieux maître se plaça dans le cercle qui venait de se former, et six à sept « jardinières » lui aidèrent à conduire la bande enfantine. Le jeu qui me frappa le plus fut celui du *Petit Lapin*; le chœur chante cette question: *Mon petit lapin a-t-il du chagrin?* et trois ou quatre enfants vont caresser le pauvre petit lapin qui laissait tristement pendre ses oreilles; soudain il les redresse, c'est-à-dire que les petites mains s'ouvrent bien grandes et se secouent de droite et de gauche; la tête de l'enfant se relève, il se met à sauter, tandis que les autres semblent enchantés, comme si leurs caresses avaient vraiment guéri un pauvre petit lapin malade. Du reste, Frœbel avait une influence si puissante sur les enfants que dans ces jeux ils semblaient pénétrés de sa pensée; lui-même y prenait part avec une conviction qui entraînait jardinières et élèves. Un jeu où les mouvements auraient été exécutés sans que l'âme même de l'enfant fût captivée n'était pas possible; toutes les facultés devaient y être absorbées. — Ensuite vint le *Pigeonnier*, et rien de plus charmant à voir que la joyeuse vivacité avec laquelle les enfants s'envolèrent les ailes bien étendues, pour rentrer bientôt gaîment. Puis ce fut le tour du *Chat et de la Souris*, et l'animation atteignit son comble; alors Frœbel intervint pour arrêter ce jeu qui devenait trop vif; il le fit suivre de jeux plus tranquilles, les *Pilons du moulin*, une marche où les balles de couleur furent distribuées, ce qui fit une charmante diversion. Enfin, à la requête des enfants, on exécuta encore deux autres jeux. Quand l'heure du départ sonna, Frœbel accompagna ses petits amis jusqu'au seuil de sa demeure. »

Mais ce n'étaient pas les jeux seulement qui intéressaient les visiteurs et leur paraissaient avoir une importance décisive et une signification profonde. M. H. Bormann, directeur de l'école normale d'institutrices de Berlin, publia sous le titre de « Une visite chez Frœbel » un compte-rendu des travaux auxquels il avait assisté. A propos des exercices de construction, il écrit: « Deux choses m'ont ici paru particulièrement intéressantes et importantes; Frœbel ne permet jamais aux enfants de détruire la construction qu'ils viennent de faire pour en exécuter une nouvelle, il les oblige au contraire à faire naître les nouvelles formes de celles qu'ils ont déjà créées, et par là il arrête d'abord la précipitation et oblige à la circonspection et à la patience, puis il inspire le respect de ce qui existe et enseigne de bonne heure à vouloir non pas tirer le progrès d'une ruine, mais à le faire sortir avec ordre de ce qui existe. » Le même écrivain conclut: « Frœbel veut, par ses jeux, exercer une influence sur les enfants pendant les premières années de leur existence, car les impressions de cet âge sont les plus vives, les plus indestructibles, celles qui se représentent à la mémoire durant toute la vie. La discipline qui s'apprend alors rend les châtiments inutiles pour plus tard. »

Frœbel était à Marienthal depuis deux ans à peine lorsque la mort vint le frapper au milieu de son activité. Il laissait derrière lui de nombreuses sympathies pour sa cause, non seulement chez les « jardinières » qu'il avait formées et qui étaient pleines de dévouement, d'enthousiasme et de talent, — nous ne citerons que Mlles Krüger et Ida Seele (Mme Vogeler), deux de ses premières élèves, — mais encore chez un grand nombre de ceux à qui il avait exposé sa méthode: Diesterweg, W. Lange, Pœsch, Benfey; son œuvre, loin de périr avec lui, allait prendre un essor considérable, grâce surtout à Mme de Marenholtz, à qui Frœbel avait lui-même confié sa cause: « Parlez pour moi, disait-il, ils vous comprennent mieux. » Fidèle au vœu de son ami, Mme de Marenholtz a parlé, écrit, consacré toutes ses forces à la propagation des idées de Frœbel, qu'elle a portées « devant les trônes, dans les palais et dans les simples chaumières. » La tâche a pu lui paraître lourde, mais, soutenue par une conviction profonde, elle n'y a pas failli, et son œuvre a éveillé la sympathie de nombre d'hommes distingués. Quinet lui écrivait: « Je vous félicite d'avoir pénétré si avant dans la méthode de Frœbel; vous avez en vérité découvert son secret. » Dans la même lettre, il ajoutait: « Il est sûr que les résultats de la méthode ne s'obtiendront que si elle est employée selon les principes et dans l'esprit du maître; sans cela les meilleures conceptions de Frœbel seront faussées et détournées de leur but; le mécanisme seul resterait, et maîtres et élèves retomberaient dans la vieille ornière de la routine. En servant la cause de Frœbel, vous servez celle de l'humanité. » Nommons encore Aug.

Köhler, qui dans son institut de Gotha a formé la plupart des « jardinières » actuelles. Citons aussi Mme de Portugall, à qui la Suisse française doit une des premières applications des méthodes du jardins d'enfants aux écoles populaires.

2. **Le jardin d'enfants contemporain et ses exercices.** — Frœbel a laissé un exemple à suivre, et non un credo à répéter et des procédés à imiter servilement. Aussi ses disciples ont-ils pensé que la meilleure manière de continuer son œuvre était de s'inspirer de son esprit, tout en cherchant à perfectionner sa méthode. L'idéal du jardin d'enfants n'est pas dans le passé, il est dans l'avenir ; et, pour l'atteindre, il faut, non pas copier docilement un modèle, ce qui conduirait à la routine et paralyserait l'esprit d'initiative, mais travailler à réaliser d'une façon toujours plus parfaite l'idée féconde dont Frœbel a fait la base de son système d'éducation. Comme l'a dit Wichard Lange au centenaire de Frœbel : « Les grandes lignes seules sont tracées; la pédagogie a le devoir de bâtir là-dessus. »

Essayons de dire ce que serait le jardin d'enfants tel que nous aimons à nous le représenter.

Ce jardin d'enfants, c'est une jolie maison qui n'a rien d'un édifice public ; tout y a joyeuse apparence, les salles où l'air et la lumière entrent à flots, la cour en partie cultivée qui s'étend à l'entour. Les salles sont d'une grandeur moyenne, les murs décorés de tableaux assez grands et assez nets pour être vus d'un peu loin ; il y a des tables et des bancs mobiles assez légers pour être facilement changés de position. Là se réunissent des enfants par groupes de quinze à vingt; ils viennent gaîment, car, avec les apparences de la maison paternelle, le jardin d'enfants en a presque le régime; chacun s'y sent aimé et y trouve mieux que partout l'occasion d'être sage et bon, c'est-à-dire heureux. Il y a une règle, mais elle est douce, et bien peu osent l'enfreindre lorsqu'ils voient le grand nombre la respecter; du reste la désobéissance ne provient guère que du désœuvrement, et là chacun est occupé, ce qui est le grand secret du bien-faire. Le jardin d'enfants fait appel à toutes les activités, car Frœbel veut que « tout ce qui doit contribuer au développement de l'homme se rattache à la culture de ses premiers besoins d'activité et sorte des premières occupations qu'on lui offre. »

Les moyens que Frœbel présente à l'enfant pour cette éducation de toutes ses forces et de toutes ses facultés peuvent se classer en quatre groupes.

Ier *Groupe :* Jeux gymnastiques accompagnés de chants.

Le jardin d'enfants fait au jeu une place d'honneur, mais il n'admet jamais que la « jardinière » s'en isole. Dans le jeu libre elle est là, en apparence désintéressée, en réalité plus que jamais occupée de son petit peuple : c'est alors seulement, en effet, qu'elle peut le voir tel qu'il est; c'est alors qu'elle démêle les caractères, que les dispositions bonnes ou mauvaises se montrent sans contrainte. La jardinière apprend là ce qu'il lui faut savoir pour juger, agir, corriger, diriger. Dans les jeux collectifs et les marches, elle a une part très active. Les jeux sont la mise en scène de quelque événement de la vie de tous les jours; il faut d'abord avoir observé, puis on imite : ce sont les mouvements du paysan, semant, moissonnant, battant le blé ; c'est le train s'ébranlant avec ses nombreux wagons; ce sont les oiseaux qui s'envolent du nid et y reviennent; c'est la roue du moulin que le ruisseau fait tourner. Chaque jeu est accompagné d'un chant qui le résume. L'institutrice enseigne et dirige ce chant, insiste sur l'imitation exacte des mouvements, provoque des remarques et des comparaisons ; là encore elle n'a pas souci seulement du développement corporel, mais aussi du développement intellectuel.

IIe *Groupe :* Culture des jardinets.

Les jardinets ont une haute portée éducative ; ils sont le coin de terre où chacun est chez soi, et le bonheur de posséder amène au respect de la propriété d'autrui. Puis, par son jardinet, on conduit l'enfant à la nature : il n'y peut venir de lui-même, car il ne la comprend pas ; il faut lui montrer la terre livrant à l'homme tout ce que par son travail il en réclame, il faut lui montrer la merveille du progrès soutenu par lequel le petit grain de blé devient un bel épi doré. Quel maître se pourrait trouver qui enseignerait mieux la patience dans l'activité ! Et l'enfant entend cette leçon, il apprend à respecter la graine qu'il a semée, il prépare la fleur par les soins qu'il donne à la plante. La maîtresse a aussi sa plate-bande, toujours bien entretenue ; chaque jour quelques élèves y viennent, récompense très désirée, soigner des plantes fort communes sans doute, — ce ne sont pas les moins jolies ni les moins intéressantes, et elles seront très utiles pour les leçons de choses ; ainsi le travail de chacun contribue au plaisir de tous.

IIIe *Groupe :* Gymnastique de la main.

Le jardin d'enfants réunit sous ce nom tout ce que de la part de Frœbel il offre chaque jour à son petit peuple. Ce nom n'est explicite qu'à demi : pauvres petites mains si lentes et inhabiles, et qui pourtant serez les facteurs de presque toute l'activité de l'homme, le jardin d'enfants ne peut vous oublier dans le développement général de l'être, et pour vous il multiplie les exercices ; mais il a la même sollicitude pour tous les sens : il prend soin de l'œil pour l'amener à voir bien et beaucoup, de l'oreille pour lui enseigner à bien écouter et à bien entendre. Il n'a garde de laisser les facultés intellectuelles s'endormir, et, tout en occupant les sens, il fait appel à l'attention, à la réflexion, au jugement.

Le matériel d'occupations se range sous six chefs.

A. — *Solides.*

1er don : 6 balles (couleurs diverses).
2e don : boule, cylindre, cube.
3e don : cube divisé en 8 cubes.
4e don : cube divisé en 8 briques.
5e don : cube divisé en 27 cubes dont 3 divisés par 1 diagonale et 3 par 2 diagonales.
6e don : cube divisé en briques, carrés et colonnes.

B. — *Surfaces.*

1° Tablettes en bois.
2° Surfaces en papier : *a)* pliage, *b)* découpage, *c)* tissage.

C. — *Lignes.*

1° Petits bâtons.
2° Ouvrages aux petits pois.
3° Lattes.
4° Entrelacements de papier.
5° Jeux avec le fil.
6° Anneaux.

D. — *Méthode de dessin.*

E. — *Point.*

1° Perles.
2° Piquage.
3° Boutons.
4° Broderie.

F. — *Matériel sans forme.*

1° Modelage.
2° Sable.

A. *Solides.* — Les solides comprennent ce qu'on a plus spécialement appelé *dons de Frœbel.*

1er *don : six balles* (couleurs diverses). — C'est la balle qui souhaite la bienvenue à l'enfant, et longtemps elle reste pour lui une fidèle amie, car, mobile et élastique, elle satisfait à toutes les exubérances de vie et de mouvement et se prête aux jeux d'adresse les plus variés, depuis la balle qui roule jusqu'à celle qui jongle. Entre les mains du tout petit enfant, la balle est le jouet par excellence qui tantôt en laisse, tantôt libre, représente chien, agneau, clochette, poupée, oiseau, etc. Les couleurs de la balle ne passent pas inaperçues : l'une c'est la pomme verte, l'autre c'est l'orange dorée, l'autre la cerise rouge, une quatrième rappelle la couleur du ciel, la cinquième un canari, la dernière enfin des violettes. On exerce l'enfant à balancer la balle en mesure, à la changer de main, à la faire rouler vers un camarade, et à la rattraper quand celui-ci la renvoie. Quels efforts persévérants cela demande et quelle habitude d'attention cela donne! la moindre distraction est punie, la balle se sauve d'ici ou de là, et la petite main reste vide jusqu'à ce qu'il soit permis de quitter sa place, et cela n'arrive souvent qu'à la fin du jeu.

2e *don : boule, cylindre, cube.* — Après la balle vient la boule, qui a la même forme, qui roule aussi, mais avec bruit; elle est dure, pesante, ne rebondit pas quand on la jette, etc. La boule se présente accompagnée d'un solide tout nouveau de forme, le cube ; celui-ci a bien quelques rapports avec elle : mais combien de différences ! des faces, des arêtes, des angles. Le deuxième don réunit la boule et le cube justement pour rendre plus frappants leurs contrastes et leurs similitudes. Comme intermédiaire entre eux se présente le cylindre, qui participe de l'un et de l'autre. Ce don, qui sert seulement aux comparaisons, n'est pas ordinairement entre les mains des enfants.

3e *don: cube divisé en 8 cubes.* — Voici pour la première fois une boîte bien fermée. Elle est lourde, et quand on la remue on croit entendre tout un petit peuple qui danse : ce sont des cubes qui, bien rangés les uns sur les autres, ont l'air de n'en faire qu'un. Heureusement la scie a passé par là et dans plusieurs sens : il y a huit petits cubes qu'on peut ranger en ligne droite, en cercle, en étoile, en croix, en escalier, dont on peut faire des chaises, des tables, des maisons, des colonnes. Tout cela s'exécute avec entrain, car les objets représentés sont ceux que la causerie précédente a rendus particulièrement intéressants. Il y a aussi de l'ordre, de l'enchaînement : la forme la plus semblable au cube sert de point de départ, et la jardinière ne suggère pas au hasard l'idée des autres ; pour chaque leçon, elle a d'avance expérimenté la marche à suivre et propose les constructions nouvelles dans l'ordre qui permet de les obtenir avec les plus petites modifications; aussi point d'écroulement bruyant, le moins de démolition possible : l'enfant doit prendre plaisir à créer et non pas à détruire.

4e *don : cube divisé en 8 briques.* — On dirait notre vieille amie la boîte de cubes; mais, si l'extérieur est identique, si le volume total de l'intérieur l'est aussi, il n'y en a pas moins dedans une surprise; plus de ces lourds solides où les trois dimensions étaient égales : des briques, semblables en petit à celles du maçon; les constructions ne demandent qu'à s'élever, et les formes nouvelles risquent de faire tort aux formes géométriques; on en fait pourtant, les mêmes que pour le cube, ne fût-ce que pour faire bien apprécier à l'enfant la différence d'aspect que produit dans l'ensemble la différence des parties. Arrivons vite aux églises, aux grandes fermes, aux ponts superbes que peuvent former les briques : un peu plus et cela aurait l'air grandiose. Mais comme un petit nombre de briques donnent déjà de jolies constructions, nous allons peut-être devenir dédaigneux ou négligents pour les autres. Non, non ! Toutes les briques doivent trouver leur emploi : c'est une règle constante, applicable à toutes les boîtes de construction, non seulement parce que, dérivée de l'entier, chaque forme doit pouvoir le reproduire, mais encore parce que l'attention de l'enfant ne doit pas être éparpillée sur des objets qui n'ont pas une idée commune ; et s'il se trouve du matériel superflu, il faut lui inventer un emploi et d'un mot suggérer la liaison qui existe entre cet accessoire et la construction principale.

5e *don* et 6e *don.* — Ces deux dons sont dérivés des deux précédents : le nombre des pièces est très considérable, et voici des formes jusqu'ici inconnues : des prismes, des colonnettes, des carreaux. Ce matériel est une mine inépuisable, mais, en raison de sa richesse même, il dépasserait l'intelligence des enfants si ceux-ci n'étaient préparés par les exercices précédents et ne s'en tenaient à la règle constante de la méthode : réunir les contraires. Oublier cette loi, c'est vouloir arriver inconsciemment à des formes peut-être jolies, mais devant lesquelles on se trouve désorienté. La fidélité à la règle pourra ne faire obtenir que des résultats identiques, mais on les créera au lieu de les rencontrer par hasard.

Peut-on prendre congé des solides sans relever le rôle qu'ils jouent dans la préparation au calcul ? Avec eux l'enfant passe de l'unité à la pluralité ; par leur maniement continuel, il acquiert les notions du nombre et de ses combinaisons, notions très élémentaires sans doute, mais fondamentales et qui ne peuvent être mieux sues que si l'expérience les enseigne.

B. *Surfaces.* — 1° *Tablettes en bois.* — Si minces que soient les briques, elles ne se prêtent guère à des figures planes, et les cubes encore moins. Si nous pouvions enlever à chaque brique, cube, prisme, etc., une mince couche de bois qui aurait la même forme que chacune des faces, quelles jolies mosaïques nous ferions ! Voilà les surfaces désirées, et le jardin d'enfants en a provision. Ces tablettes se groupent suivant la loi des contraires, comme tous les dons lorsqu'il s'agit de constructions planes : travail de comparaison qui prépare à la fois le calcul et le dessin. Les tablettes se prêtent particulièrement bien à produire des figures symétriques, élégantes et variées; elles n'offrent cependant aucun élément qui ne soit dans les autres dons. Serait-il impossible d'épuiser les combinaisons et les enseignements que l'on peut tirer de ce matériel pour le coup d'œil, le goût, l'adresse et la rectitude du jugement?

2° *Surfaces en papier.* — Après les surfaces en bois viennent celles en papier. Ici se présente l'occasion de modifier l'apparence même du matériel de travail.

a) *Pliage* et *b*) *Découpage.* — L'un et l'autre exigent des doigts déjà exercés, car ce matériel si souple subit tous les faux plis et toutes les fausses coupes, au grand détriment des résultats. On part du carré, qu'on prépare de façon à ce qu'il reçoive les mêmes plis ou coupes dans toutes ses parties correspondantes ; c'est la condition de la symétrie. Pour les plus petits, le découpage devient un déchirage régulier, les ongles remplaçant les ciseaux. Pliage et découpage peuvent servir à l'enseignement pratique d'une foule de notions géométriques ; des lignes sont tracées, des angles formés, dont les rapports et les posi-

tions relatives offrent matière à l'observation. Mais ce n'est pas là que le jardin d'enfants trouve au pliage et au découpage leur plus grande importance. L'enfant qui est l'objet de tant d'amour et de bonté ne fera-t-il jamais rien pour ceux qui l'aiment ? Petit enfant, vois ces papiers aux couleurs éclatantes ; tu vas les plier ou les découper soigneusement pour en décorer une corbeille, une boîte que tu feras aussi toi-même en carton ; puis tu l'offriras à quelqu'un que tu aimes bien. Que l'enfant est heureux du plaisir qu'il espère causer ! Une « jardinière » peut-elle trop soigner cette plante délicate de la reconnaissance ?

c) *Tissage.* — C'est une des occupations favorites au jardin d'enfants. Il y a tant d'intérêt dans ce travail qui admet toutes les combinaisons possibles de trame et de chaîne, depuis la simple toile jusqu'au croisé, à l'œil-de-perdrix, et même à certains damassés compliqués !

La diversité des couleurs ajoute à ce travail un élément artistique qui ne manque pas d'importance. La règle principale à observer est celle d'une progression lente et sûre.

C. *Lignes.* — 1° *Bâtonnets.* — Les bâtonnets se présentent, soit comme les arêtes des volumes, soit comme les côtés des surfaces. Employés seuls, ils servent spécialement à reproduire des figures planes, ou bien à imiter des objets usuels sans tenir aucun compte de la perspective. Trois bâtonnets font un triangle ou une table des plus rustiques, quatre donnent les figures quadrangulaires, une chaise, un long banc sans dossier et une maison qu'avec cinq et six on fait très présentable; huit se prêtent à une étoile à quatre pointes; dix-huit, vingt-quatre font des rosaces très légères.

2° *Bâtonnets et petits pois.* — Et maintenant, voilà des petits pois ramollis dans l'eau, des boulettes d'argile ou de mie de pain à combiner avec nos bâtonnets dont nous avons affilé les pointes; ces petites boules sont le lien indispensable pour réunir nos bâtonnets aux angles et construire un cube, un prisme, etc., dont les arêtes seules seront figurées ; nous pouvons faire aussi un escabeau, une table, un banc, dont les bords et les pieds seuls existent, mais il n'en faut pas davantage pour que les enfants reconnaissent la table du dîner ou le banc du préau.

3° *Lattes* et 4° *Papiers entrelacés.* — Les lattes et les papiers en bandes donnent lieu par leur entre croisement à la construction de figures planes qui ont l'avantage de pouvoir se soutenir par elles-mêmes. On produit ainsi des formes artistiques (rosaces) et usuelles (barrières, fenêtres, etc.). La flexibilité du papier ajoute à ce travail un charme, une difficulté et une utilité de plus ; il s'agit souvent, pour tresser des bandelettes ou pour les entrelacer, de les diviser en parties bien égales; c'est l'étude pratique des fractions, cachée sous du papier rose ou bleu.

5° *Jeux avec le fil.* — Nous en dirons autant des jeux avec le fil : ils se font avec un cordon posé sur une ardoise un peu humide, en sorte que le cordon devient très souple et prend facilement toutes les positions ; l'enfant en profite pour lui faire reproduire les contours d'un objet quelconque, ce qui ne demande qu'un peu d'observation, ou une figure géométrique, qui, si elle est régulière, exige une grande exactitude d'exécution et une appréciation très rigoureuse des longueurs relatives.

6° *Anneaux.* — Enfin, voici le cercle qui vient rappeler la balle et donner, après toutes ces lignes si droites et si finies, la notion du sinueux et de l'infini. Là aussi, il y a des fractions, et le calcul trouve son compte en même temps que le dessin. L'anneau et ses subdivisions se prêtent à former des rosaces et des encadrements excessivement gracieux, ce qui donne à l'enfant l'idée de la courbe et de l'emploi qu'on en peut faire.

D. *Méthode de dessin.* — Un papier blanc et un crayon, voilà bien encore un rêve d'enfant réalisé; mais que de griffonnages informes si, devant cette inexpérience complète, on pose d'emblée une page blanche où rien ne fixe le regard et ne dirige le crayon ! Le jardin d'enfants donne donc le papier quadrillé, et, s'il y a en cela une contrainte, c'est une contrainte bienfaisante que l'enfant ne tarde pas à accepter, parce qu'il reconnaît l'inconvénient de s'en passer; chaque ligne a un point de comparaison, les distances totales sont subdivisées, si bien que la moindre faute devient sensible. Il ne s'agit donc pas d'imiter les modèles où suffit une exactitude d'à peu près ; point d'imitation du reste : de l'invention ! C'est un triangle, un carré, un rectangle qui forme le point de départ. Le premier élément en fournit un second qui est son contraire comme position, et entre eux il y a deux intermédiaires ; ces éléments se groupent et donnent naissance à des éléments plus considérables ; ceux-ci viennent se grouper autour d'un centre commun, au-dessus, au-dessous, à droite, à gauche. L'œil et l'esprit trouvent là sujet à un travail assidu de comparaison et de jugement ; et la loi de la conciliation des contraires, qui préside à toutes les combinaisons, met l'imagination même en jeu, car elle lui laisse prévoir les formes bien avant que la main les ait exécutées. Tout ce qui sort de là est mathématiquement régulier : il faut assurer la main et le coup d'œil ; il faut régler la faculté inventive et lui faire provision de bases solides pour l'avenir. Mais la leçon de dessin, comme toutes les autres, laisse un temps de liberté absolue à l'initiative de l'enfant ; il y a toujours un moment où le crayon peut aller à son gré, sans souci du carrelage ou de la règle : alors apparaissent des animaux et des personnages fantastiques au milieu de paysages étranges. Enfin, on propose parfois à l'imitation des enfants des formes planes très simples, des feuilles naturelles dont ils peuvent suivre le contour avec le doigt avant d'essayer de les dessiner.

E. *Point.* — 1° *Perles.* — Les perles, cette occupation empruntée comme beaucoup d'autres à la maison paternelle, se retrouvent au jardin d'enfants. Naturellement l'enfilage, très simplifié, y est aussi plus méthodique ; l'aiguille est supprimée, et c'est une ficelle bien effilée entre les doigts un peu humides qui passe dans les gros trous des grosses perles de verre. L'arrangement des couleurs détermine la succession des exercices : couleurs mélangées au hasard ; couleur unique ; plusieurs couleurs (combinaisons binaires, ternaires, etc.) ; puis viennent les enfilages plus compliqués à plusieurs fils.

2° *Piquage.* — Le jardin d'enfants n'a pas d'occupation qui charme aussi constamment les bambins, qui étonne et inquiète davantage le visiteur ; chaque marmot tient dans la main un poinçon à longue pointe, et quelques modèles ont un certain air de poignard qui fait trembler pour la sécurité publique; cependant personne n'enfonce jamais ses poinçons qu'en terrain permis, c'est-à-dire dans le papier et le feutre placé dessous. Le piquage est du dessin, surtout quand il se fait sur papier quadrillé ; il s'agit alors de former des bordures, des étoiles, etc., par des combinaisons de lignes droites. Pour produire ces lignes, l'enfant fait un effort tout particulier : il prévoit une ligne qui n'existe pas encore, mais il marque d'abord les points de départ et d'arrivée d'un quadrillage à l'autre, puis il prend le milieu entre ces deux extrêmes, et c'est par le sectionnement de longueurs toujours plus courtes que les points viennent se ranger tous à égales distances pour former enfin la ligne.

Un autre exercice de piquage comporte du papier uni sur lequel est tracé un contour quelconque, en général celui d'un objet dont il a été question et que les enfants sont enchantés de retrouver là. L'enfant lui-même est parfois l'auteur de ces contours, s'il s'agit d'une forme plane qu'on puisse lui mettre entre les mains : il l'applique sur son papier et fait glisser son crayon le long de toutes les sinuosités; beaucoup de feuilles peuvent ainsi fournir des modèles gracieux et utiles, si l'attention est attirée sur leur apparence relative. On fait disparaître la ligne au trait sous une ligne pointillée à l'œil aussi régulièrement que possible.

3° *Boutons.* — Les boutons sont au piquage ce que les bâtonnets peuvent être au dessin : une excellente préparation. Ils s'emploient sur des cartons dont un côté porte un quadrillage à quatre ou cinq centimètres et l'autre des tracés de formes, soit géométriques, soit usuelles. Les boutons se posent sur ces lignes suivant les mêmes règles que le piquage, et l'on y peut mêler quelques jetons de couleur pour rendre l'effet plus gai.

4° *Broderie.* — Un joli carton où l'aiguille entre et sort par des trous percés à l'avance et laisse derrière elle un fil de couleur vive, quelle gracieuse préparation à la couture! mais il y a nombre de difficultés préliminaires à surmonter, et il faut éviter de multiplier ces exercices lorsqu'ils paraissent trop au-dessus des forces des enfants. Cependant, il ne faut pas oublier que cette occupation est de celles qui, en se prêtant à l'ornementation d'objets en carton, apprennent à l'enfant le bonheur de travailler pour autrui et de donner.

F. *Matériel sans forme.* — 1° *Argile.* — C'est samedi : nos bambins mettront demain des tabliers propres, et, quoique l'argile bien préparée salisse peu, le jardin d'enfants fait la part des accidents possibles. Donc c'est au samedi qu'est réservé ce grand bonheur du modelage. Quel enfant n'en a pas déjà fait?

Si c'est le temps des pommes, en voilà une à imiter — en petit. Comment est-elle? ronde, très lisse, un peu plate, un peu creusée dessus et dessous; la queue est restée dans un de ces enfoncements, petite queue qui reste presque toujours ainsi attachée au fruit; un bâtonnet en tiendra lieu, et voilà des pommes qui se fabriquent à la douzaine. Une autre fois nous ferons une assiette, un bol, un pot de fleurs avec un brin de mousse planté dedans.

2° *Jeux avec le sable.* — Dans nos petites caisses remplies de sable, nous ferons des champs, des jardins, nos montagnes et notre ruisseau, et nous cueillerons des brins d'herbe et des branchettes pour faire les forêts et les prairies. Notons qu'il y a une collection de jouets (poupées, ménages, animaux en bois) où nous pourrons puiser pour peupler cette création.

Beaucoup des occupations décrites sont connues dès longtemps à la maison paternelle, et Frœbel ne prétend pas les avoir inventées : il en a seulement réformé quelques-unes, ajouté d'autres, et de tout cela il a fait un ensemble que régissent certaines lois indispensables pour que l'enfant aille progressivement du facile au difficile, du simple au composé.

Les leçons auxquelles ces occupations donnent lieu ne doivent jamais avoir un air rigide, pédant; il faut qu'elles soient opportunes, soumises aux influences de temps, de dispositions, etc., qu'elles s'enchaînent les unes aux autres, car le but du jardin d'enfants est de développer harmoniquement un organisme et une intelligence uniques; de l'harmonie du plan dépendra l'harmonie du développement ; aussi deux occupations différentes tracent-elles souvent le même sillon : variété dans l'unité. De plus le jardin d'enfants a souci de l'individualité de chacun, et les leçons sont toujours suivies d'un moment où l'enfant peut faire ce qu'il veut du matériel qui lui est confié.

IVe *Groupe :* Causeries. — Poésies. — Chants.

A côté du matériel d'occupations, le jardin d'enfants a une précieuse réserve : des contes merveilleux, de ces contes où quelque vérité profonde est cachée sous une forme gracieuse, des fables dont le sujet, emprunté au monde des animaux et des plantes, montre toute la création active et fidèle à accomplir sa tâche dans la nature pleine d'ordre et de paix, des histoires de notre monde à nous, des histoires de tous les jours; mais point de récits d'enfants désobéissants ou méchants et soudainement amenés à la perfection : le mauvais exemple n'a jamais corrigé personne ; il faut montrer la règle inviolée pour la rendre inviolable. Des contes, des fables, des histoires, tout ce qui peut charmer l'imagination de l'enfant, tout ce qui peut éveiller dans son esprit l'intérêt à la vie et à la nature, tout ce qui peut le tourner au bien, à l'amour du prochain, et lui faire mieux sentir la sollicitude de ses parents, enfin tout ce qui peut, en lui montrant Dieu dans ses œuvres, faire éclore la reconnaissance et préparer le sentiment religieux : voilà la causerie au jardin d'enfants.

Souvent une poésie ou un chant bien simple la résume, et l'impression n'en peut devenir que plus profonde, — puis le chant par lui-même a une grande importance éducative; l'enfant aime beaucoup à chanter, et il se laisse charmer par sa propre voix : des mélodies douces, gracieuses, le disposent au calme et à la docilité.

Résumons en quelques lignes les buts de développement spéciaux à chaque groupe :

I. Jeux gymnastiques accompagnés de chants.

But.
- A. Développer et fortifier les muscles de l'enfant.
- B. Développer son esprit d'observation.
- C. Développer son sens musical.
- D. Organiser le jeu et élever le niveau des plaisirs en général.

II. Culture des jardinets et premières directions quant aux soins a donner aux plantes.

But.
- A. Mettre l'enfant en contact avec la nature environnante.
- B. Éveiller l'intérêt et l'amour pour la nature et ses produits.

III. Gymnastique de la main.

But.
- A. Développer la main et lui faire acquérir une certaine dextérité.
- B. Développer le coup d'œil et les sens en général.
- C. Faire acquérir la connaissance de la matière et de son maniement.
- D. Inculquer des notions de grandeurs, de nombres, etc.

IV. Causeries. Poésies. Chants.

But.
- A. Éveiller le sentiment religieux (par le choix des sujets).
- B. Influencer l'éducation morale.

On demandera peut-être si les branches ordinaires de la première instruction, l'écriture, la lecture, le calcul proprement dit, la grammaire, la géographie, l'histoire, ne doivent jamais franchir le seuil du jardin d'enfants? Oh! oui, mais

en entrant elles laissent à la porte toute leur apparence scientifique, elles prennent un air familier, si bien que les plus grands bambins les accueillent comme de vieilles connaissances : l'écriture, c'est du dessin, et la lecture donne un nom aux formes produites ; le calcul, c'est le compte d'objets qu'on a sous les yeux ou dans le souvenir ; la grammaire se trouve dans des exercices de langage amenés soit par la leçon ds choses, soit par l'observation des lieux (géographie) ou par des gravures empruntées à l'histoire ou à la nature (histoire et histoire naturelle). Ainsi les heures s'écoulent heureuses et bien remplies. Et qui donne l'élan à cette activité, qui la règle ? qui a souci de ces membres d'enfants comme de ces intelligences et de ces petites âmes pour les garder du mal ? Cette grande et lourde tâche est celle de la « jardinière ». Elle règne par l'affection ; son exemple enseigne autant que sa parole, et comme elle a affaire à ces petits êtres qui ne sont que « cire molle », elle peut espérer que son caractère se retrouve marqué dans le leur. C'est dire ce qu'elle doit être ! [S. Brés.]

3. La propagande frœbelienne de 1852 à 1882. — L'histoire des efforts tentés par les disciples de Frœbel pour faire connaître les doctrines de leur maître, pendant les trente années qui se sont déjà écoulées depuis la mort du créateur du jardin d'enfants, n'est pas écrite, et nous ne possédons à ce sujet que des notices éparses dans les journaux et dans diverses brochures. Nous devons nous borner à quelques indications, très incomplètes à la vérité, mais qui permettront cependant de mesurer approximativement l'étendue des succès de la propagande frœbelienne.

Après la mort de Frœbel en juin 1852, sa veuve, aidée de Middendorff, continua à diriger le jardin d'enfants de Marienthal. Au bout de quelques mois, l'établissement fut transféré à Keilhau, auprès de l'institut fondé en 1816 et que dirigeait Barop. Au cinquième congrès général des instituteurs allemands, tenu en 1853 à Salzungen, Middendorff fit un exposé des idées pédagogiques de Frœbel, et obtint le vote d'une résolution déclarant que « le jardin d'enfants devait être considéré comme une utile préparation à l'école primaire. » Le 26 novembre de la même année, Middendorff était à son tour frappé par la mort, et Mme Frœbel quitta Keilhau pour Dresde, où elle voulait continuer à préparer des élèves se destinant à la mission de « jardinières. » Dans l'automne de 1854, elle reçut l'invitation d'aller à Hambourg fonder un jardin d'enfants, et depuis cette époque elle a fixé sa résidence dans cette dernière ville, où elle vit encore à l'heure où nous écrivons (décembre 1882).

Nous avons déjà nommé Mme de Marenholtz au nombre des disciples les plus dévoués et les plus intelligents de la doctrine nouvelle. Elle avait rencontré Frœbel à Liebenstein en 1850, et pendant trois années de suite elle avait recueilli les enseignements du vieux maître. En 1853, elle perdit son fils unique, atteint depuis des années d'une maladie incurable ; alors, n'étant plus retenue par les devoirs de la maternité, elle résolut de consacrer le reste de son existence à la propagande des idées frœbeliennes. C'est à son infatigable activité que sont dus la plupart des résultats obtenus jusqu'à ce jour ; c'est elle qui, par ses voyages, ses conférences, sa correspondance, ses livres, a le plus contribué à faire connaître le jardin d'enfants. Jugeant que l'Allemagne n'offrait pas à ce moment un terrain favorable, elle se rendit en 1854 à Londres. Un jardin d'enfants existait déjà à Hampstead ; elle réussit à en faire créer plusieurs autres, et gagna à sa cause plusieurs hommes marquants, entre autres Charles Dickens, qui publia dans son journal *Household Words* une série d'articles sur Frœbel. Mme de Marenholtz écrivit elle-même une brochure en anglais sous ce titre : *Woman's educational mission, being an explanation of Fr. Frœbel's system of Infant Gardens.* En 1855 elle vint à Paris, où elle séjourna près de deux ans. Elle y rencontra des sympathies dans les milieux les plus divers : le comité central des salles d'asile, placé sous la présidence de l'impératrice, fit accueil à son initiative et ordonna une expérience pratique, qui fut faite dans la salle d'asile que dirigeait Mme Pape-Carpantier ; Mme Jules Mallet *, M. Marbeau *, le fondateur des crèches, M. Martin-Paschoud, membre du consistoire de l'Eglise protestante, encouragèrent ses efforts ; elle attira également l'attention des disciples de Charles Fourier et celle du philosophe Auguste Comte. Il se créa en 1856 un *Comité de patronage des jardins d'enfants*, et un certain nombre d'établissements se fondèrent pour l'application des principes frœbeliens. Néanmoins, si Mme de Marenholtz réussit à faire connaître à la France le nom de Frœbel, les résultats pratiques qu'elle y obtint ne furent pas considérables. En 1857, elle présenta au Congrès international de bienfaisance, réuni à Francfort-sur-le-Mein, un mémoire qui fut publié sous ce titre : *Les jardins d'enfants, exposé présenté par Mme la baronne de Marenholtz au Congrès de Francfort.* L'année suivante, elle parcourut la Belgique et la Hollande, et y recueillit de nombreuses adhésions. Sous son inspiration, un écrivain belge, M. F. Jacobs, rédigea en français un *Manuel des jardins d'enfants, à l'usage des institutrices et des mères de famille.* Vers le même temps, Mme de Crombrugghe publia une traduction des deux principaux ouvrages de Frœbel, les *Causeries de la mère* et l'*Education de l'homme.* L'Alsace, que Mme de Marenholtz visita en 1859, et la Suisse française, où elle donna en 1860 des conférences à Genève, à Lausanne, à Neuchâtel, etc., virent s'ouvrir plusieurs jardins d'enfants ; c'est à cette époque qu'Edgar Quinet et Michelet, initiés par elle aux idées de Frœbel, donnèrent à ces idées une adhésion qui contribua beaucoup à les populariser.

Cependant l'Allemagne à son tour commençait à s'intéresser à l'œuvre de réforme éducative poursuivie avec tant d'ardeur par l'intrépide missionnaire de la doctrine frœbelienne. Diesterweg, dont l'autorité était si considérable, n'avait pas cessé de se montrer sympathique au jardin d'enfants ; M. Auguste Köhler avait fondé à Gotha un institut qui devint une pépinière de jeunes « jardinières », et en 1859 il créa le premier organe du jardin d'enfants, le journal *Kindergarten, Bewahr-Anstalt und Elementar-Klasse*, qui compte aujourd'hui vingt-trois années d'existence. En 1860, le ministre Bethman-Hollweg leva l'interdiction que le gouvernement prussien avait mise en 1851 sur les jardins d'enfants, et Mme de Marenholtz put espérer de voir ses efforts couronnés enfin de succès dans sa propre patrie. Elle fonda en 1861 le journal *die Erziehung der Gegenwart*, qui parut sous la direction du Dr Karl Schmidt, mais dont la publication fut interrompue au bout de deux ans par la mort du rédacteur en chef. En 1863 elle réussit à constituer à Berlin la première société qui se soit fondée en Allemagne pour la réalisation des idées de Frœbel, sous le nom de *Erziehungsverein für Familien und Volkerziehung.* En 1866, elle publia son ouvrage *Die Arbeit und die neue Erziehung nach Frœbels Methode* (*Le travail et la nouvelle éducation d'après la méthode de Frœbel*), Habel, Berlin. L'idée frœbelienne gagnait du terrain, des jardins d'enfants se fondaient dans la plupart des grandes villes, une grande école normale à l'usage des « jardinières » s'ouvrait à Berlin.

En 1871, Mme de Marenholtz, aidée du professeur Fichte (le fils du philosophe) et de M. von Leonhardi (le gendre de Krause *), fonda à Dresde l'*Allgemeiner Erziehungsverein*, qui devait servir désormais de point central de ralliement aux disciples de Frœbel. En 1873, elle recommença la publication du journal *Die Erziehung der Gegenwart;* en 1876, elle fit paraître le premier volume de ses *Erinnerungen an Friedrich Frœbel* (dont la seconde partie parut l'année suivante).

L'Autriche, la Hongrie, la Russie, l'Italie, l'Espagne, le Portugal, l'Amérique, accueillaient à leur tour l'idée nouvelle. En 1871 et 1872, Mme de Marenholtz avait visité le Tyrol et l'Italie, donné des conférences dans plusieurs villes et contribué à y faire étabir des jardins d'enfants. Le Congrès pédagogique tenu à Naples émit le vœu de voir créer des écoles normales pour la préparation des « jardinières ». L'Autriche fut le premier pays qui donna aux principes de Frœbel une consécration officielle : l'ordonnance du 22 juin 1872 reconnut aux jardins d'enfants une existence légale. Depuis, la Belgique est entrée dans la même voie. L'arrêté royal du 18 mars 1880, qui a institué des cours normaux à l'usage des personnes qui aspirent à l'emploi d'institutrice d'école gardienne, veut qu'on y enseigne « la connaissance de la méthode Frœbel »; et le programme des exercices et des occupations de l'école gardienne, du 15 septembre 1880, appelle cette école « jardin d'enfants ».

En France, Mme C. Coignet et le regretté M. de Bagnaux ont fondé en 1871 une *Association pour l'étude et la propagation des meilleures méthodes d'enseignement dans les écoles et dans les salles d'asile.* L'attention de cette association fut attirée sur la méthode Frœbel par plusieurs de ses membres qui l'avaient vu employer en Suisse, en Belgique et en Allemagne, et le comité d'études se mit à chercher les moyens d'adapter à l'enseignement français des salles d'asile les procédés frœbeliens. L'association prit alors le nom de *Société Frœbel.* Aidée par une subvention annuelle que le Conseil municipal de Paris lui accorda à partir de 1872, elle envoya des personnes compétentes étudier la méthode en Belgique et en Allemagne; elle créa une installation spéciale dans un asile de la rue de Puebla, puis dans l'asile de la rue Boursault; elle présenta à l'exposition universelle de 1878 un modèle de classe Frœbel, qui lui valut une médaille d'argent, et en 1879 elle publia un programme pour écoles enfantines avec adaptation de la méthode Frœbel. En 1880, elle obtint l'autorisation d'expérimenter ce programme dans une salle d'asile publique à Paris (40, rue Madame). L'expérience ne tarda pas à démontrer ce qui avait été pressenti dans les études précédentes, et le comité reconnut que l'emploi des dons de Frœbel, de beaucoup simplifiés et réduits, constituerait une bonne préparation au travail manuel, mais qu'il fallait renoncer à ces procédés comme système exclusif pour l'éducation des jeunes enfants français. Dans sa dernière assemblée (mai 1882) la Société a donc changé son titre de *Société Frœbel* contre celui de *Société des écoles enfantines*, et c'est sous ce nom qu'elle continue à étudier et à expérimenter un programme rationnel pour l'enseignement dans les salles d'asile, devenues écoles maternelles.

Il ne saurait être question d'essayer ici de donner une statistique des jardins d'enfants. La plupart de ces établissements étant des institutions privées, les informations officielles font défaut. Disons seulement qu'en 1875, M. Hanschmann, à la fin de son livre *Friedrich Frœbel*, donnait une liste de 170 villes d'Europe et d'Amérique où existaient un ou plusieurs jardins d'enfants. En Suisse, le nombre de ces établissements était de 108 en 1881. Le rapport du Bureau d'éducation de Washington pour 1880 en compte 524 aux Etats-Unis.

JARDIN SCOLAIRE. — L'*instruction* du 28 juillet 1882, pour la construction des écoles primaires élémentaires, dit à l'art. 35 : « La cour de récréation pourra comprendre un petit jardin à l'usage des enfants. » L'arrêté du 17 juin 1880, que l'instruction citée ci-dessus a remplacée, disait (art. 72) : « Un jardin clos, d'une étendue minima de 300 mètres, sera annexé à toutes les écoles rurales. »

Il est évident que l'instruction du 28 juillet 1882 ne doit pas être interprétée dans un sens restrictif. Si le ministère, tenant compte de certaines difficultés locales, a dû se contenter, après expérience faite, du jardin scolaire facultatif au lieu du jardin obligatoire, il n'en est pas moins certain que le vœu de l'autorité supérieure serait de voir toutes les écoles primaires en possession de cette annexe si utile, et qui offre à l'instituteur de si précieux avantages pour l'enseignement des sciences naturelles.

Il y a longtemps qu'en France la création des jardins scolaires a été recommandée. L'instruction du 31 décembre 1847 avait déjà encouragé l'annexion d'un jardin aux écoles rurales, afin d'exercer les enfants à la pratique de l'agriculture; une location d'une dizaine d'ares, représentant 20 à 30 francs de dépense annuelle, était considérée comme suffisante; « dans beaucoup de communes, ajoutait l'instruction, le jardin pourra être établi à peu de frais sur quelque terrain inoccupé. »

Lors de l'enquête sur l'instruction primaire, ouverte en 1864 par M. Duruy, le questionnaire annexé à la circulaire du 28 mai 1864 demandait des renseignements sur la situation « des maisons d'école au triple point de vue de la classe, du logement de l'instituteur, *et du jardin pour l'enseignement de la culture maraîchère et fruitière.* » (V. l'article *Enquête*, p. 860.)

Une circulaire de M. Jules Simon, en date du 25 février 1872, contient, sur la plantation des jardins des écoles communales, des prescriptions qui sont encore en vigueur. Nous en citons le texte :

« Les terrains affectés à ces jardins, dit le ministre, exigent parfois des frais de défoncement, d'engrais et de plantations qui restent le plus souvent à la charge de l'instituteur, et ce fonctionnaire n'est pas toujours en état de les supporter. Ces terrains, par suite, ne sont pas cultivés comme ils devraient l'être, ou, lorsque des instituteurs se sont imposé quelques sacrifices, les arbres fruitiers qu'on y trouve appartiennent rarement aux meilleures espèces.

» D'un autre côté, les instituteurs qui sont propriétaires de ces arbres les enlèvent des jardins lorsqu'ils sont nommés dans une autre localité. C'est là, sans doute, une faculté qui ne saurait leur être contestée, si les communes se refusaient à tenir compte des frais d'achat et, s'il y avait lieu, des frais de main-d'œuvre pour la plantation; mais il résulte de l'exercice de ce droit que les jardins scolaires sont exposés à des dévastations à peu près périodiques et que l'enseignement de l'arboriculture est interrompu ou supprimé dans les écoles auxquelles ils sont annexés.

» Il m'a paru qu'il était utile de remédier aux inconvénients que présente l'état de choses actuel. Pour atteindre ce but, il conviendrait tout d'abord de comprendre dans les frais d'installation de l'école, construction ou appropriation, les dépenses de défoncement et de plantation du sol. Dans ces conditions, les arbres appartenant aux communes seraient inventoriés comme les ob-

jets mobiliers, et les instituteurs, à qui reviendrait nécessairement le produit des récoltes, ne seraient plus alors considérés que comme de simples usufruitiers. C'est seulement ainsi qu'on arrivera à créer, à maintenir et à développer un enseignement qui tend à accroître le bien-être des populations.

» J'ajouterai que, pour faciliter l'organisation de cet enseignement, il importe d'en restreindre les frais autant que possible. Ce résultat pourra être obtenu si, comme j'ai tout lieu de le supposer, les pépinières des écoles normales sont, chaque année, en état de fournir un certain nombre d'écoles rurales des greffes, des boutures et des plants des espèces nouvelles ou les plus utiles. Je suis convaincu que MM. les directeurs de ces établissements s'empresseront de seconder les vues de l'administration sous ce rapport. »

Dans quelques pays étrangers, l'institution du jardin scolaire a été non seulement encouragée, mais prescrite par la loi et les règlements.

C'est au petit duché d'Oldenbourg que revient, d'après le Dr Erasmus Schwab, l'honneur d'avoir le premier, dès la fin du XVIIIe siècle, pourvu par voie législative à la création d'un jardin pour chaque école. Le gouvernement du Wurtemberg a voulu doter aussi ses écoles de cette annexe si utile; mais il n'a pu réaliser entièrement ce projet, le prix élevé du terrain dans ce pays constituant un obstacle sérieux. En Bavière, où l'enseignement de l'arboriculture (*Obstbaumzucht*) fait partie du programme de l'école primaire, l'existence du jardin scolaire est la règle; mais chaque province possède à cet égard ses règlements particuliers; voici, par exemple, les dispositions en vigueur dans la province du Haut-Palatinat :

A moins d'impossibilité constatée, toute école doit posséder son jardin. Si le climat ne permet pas la culture des arbres fruitiers, on doit y cultiver d'autres arbres ou arbrisseaux utiles. Lorsque le jardin est de dimensions suffisantes, on peut y essayer aussi la culture des plantes fourragères, celle de certaines plantes utiles, et même celle des plantes vénéneuses du pays : ces dernières sont cultivées dans un carré spécial désigné à l'attention par un poteau portant l'inscription : *Plantes vénéneuses*. Le défrichement et la première installation du jardin sont à la charge de la commune scolaire; l'entretien ultérieur incombe à l'instituteur, qui doit se faire aider par les élèves de l'école du dimanche et par les plus âgés des élèves de l'école quotidienne. La moitié du produit du jardin appartient à l'instituteur à titre de dédommagement, l'autre moitié à la caisse de l'école. L'enseignement agricole se donne dans le jardin scolaire, en dehors des heures de classe.

En Autriche, la loi organique du 14 mai 1869 dit, à l'article 63, que dans les communes rurales « l'école doit, autant que possible, être pourvue d'un jardin pour l'instituteur et d'un terrain permettant de faire des expériences agricoles. » En Hongrie, l'ordonnance ministérielle du 2 septembre 1876 prescrit aux communes de mettre à la disposition de l'école, pour l'enseignement de l'agriculture prévu par la loi, un terrain convenable pouvant être cultivé en jardin.

On consultera avec fruit la série d'articles publiés par M. P. Joigneaux, dans la *Revue pédagogique*, années 1878 et 1879, sous ce titre : *le Jardin de l'instituteur*, et la brochure du Dr Erasmus Schwab intitulée : *der Volksschulgarten*, Vienne, 1873.

JAZWINSKI. — Le Dr Jazwinski, médecin polonais, est l'auteur d'une méthode de mnémotechnie fondée sur l'emploi d'une figure quadrillée, à laquelle il avait donné le nom de *carré polonais*. Le *carré polonais* s'obtient en dessinant une table de Pythagore de cent cases vides, et en renforçant les quatre lignes du contour et les deux axes horizontal et vertical : le carré se trouve ainsi divisé en quatre carrés plus petits, dont chacun contient vingt-cinq cases, ainsi que le représente la figure ci-jointe. Si, dans le réseau formé par ce quadrillage, on inscrit les matières qu'il s'agit d'enseigner, on arrive à les représenter sous la forme de tableaux graphiques, qui aident la mémoire à retenir l'ensemble et les détails au moyen d'une localisation matérielle.



M. Jazwinski fit connaître sa méthode à Lyon en 1830, à Paris en 1833, et obtint des encouragements de diverses sociétés et du ministère de l'instruction publique. Son procédé fut même adopté en 1843 dans les écoles de la ville de Paris, pour l'enseignement de l'histoire de France. Ce résultat était dû aux efforts du général Bem, compatriote de M. Jazwinski, qui s'était fait, après le départ de celui-ci pour la Russie en 1837, le propagateur de la méthode nouvelle. Toutefois ce premier succès ne fut pas de longue durée, et, après la mort du général Bem, en 1850, la *méthode polonaise* tomba dans l'oubli. En 1877 et 1878, un élève du Dr Jazwinski, M. Saucré, a essayé d'attirer de nouveau l'attention sur le *carré polonais* et les applications plus ou moins heureuses dont il est susceptible. — M. Jazwinski a reçu en 1858 les palmes d'officier d'académie.

JEAN-PAUL. — V. *Richter*.

JÉSUITES. — Dès son origine, la Société de Jésus a mis l'éducation de la jeunesse au nombre des articles essentiels de son programme. Elle est incontestablement au premier rang parmi les congrégations enseignantes, quelque jugement que l'on porte d'ailleurs sur l'esprit de sa pédagogie. Ses efforts et ses succès ont excité une extraordinaire passion d'appréciations contraires, les unes entièrement louangeuses, les autres défavorables à l'excès. Pour les uns, les jésuites auraient atteint la perfection : « En ce qui regarde l'instruction de la jeunesse, disait Bacon, consultez les classes des jésuites : car il ne se peut rien faire de mieux. » Pour les autres, les jésuites seraient d'aussi mauvais pédagogues qu'ils sont de redoutables politiques : « En fait d'éducation, disait Leibnitz, les jésuites sont restés au-dessous de la médiocrité. »

Ce qui est dès l'abord incontestable, c'est que les jésuites se sont appliqués à l'éducation avec une ardeur inouïe. Quelque disposé que l'on soit à juger sévèrement les méthodes pédagogiques des disciples de Loyola, comment se retenir d'admirer la ténacité et le zèle d'une Société qui depuis trois siècles, vouée à l'enseignement, résiste à toutes les attaques, survit aux révolutions qui la proscrivent, aux arrêts d'exil qui la frappent, rouvre ses écoles que les monarchies ou les républiques ont fermées, renaît sans cesse de ses cendres, toujours infatigable et puissante, toujours prête à reparaître et à reprendre le cours interrompu de sa propagande et de ses travaux. Jamais corporation ne fut aussi savamment organisée et ne disposa d'autant de ressources pour le bien ou pour le mal.

Fondée en 1534 par Ignace de Loyola, la compagnie de Jésus devait être, dans la pensée de son organisateur, une véritable milice de combat, dont le double but serait de conquérir de nouvelles provinces au catholicisme par les missions, et de lui conserver les anciennes par les écoles. La

congrégation fut solennellement consacrée par le pape Paul III en 1540. Quelques années après, la Société avait déjà établi des collèges à Billom, à Mauriac, à Rodez, à Pamiers, à Tournon. En 1561, malgré le Parlement qui se défiait d'un ordre ultramontain, malgré les évêques qui redoutaient une congrégation directement soumise au pape, malgré l'Université qu'effrayait la concurrence de rivaux aussi actifs, les jésuites s'installaient à Paris même, grâce à la protection du roi. En Italie, ils avaient même succès. Un auteur italien du XVIe siècle, Crémonini, raconte en ces termes leurs débuts :

« Ils sont venus, pauvres et humbles d'allures. Ils ont commencé par apprendre la grammaire aux enfants ; et ainsi, peu à peu, lentement et graduellement, je ne sais trop par quelles voies, accumulant les richesses et s'insinuant pied à pied, ils sont arrivés à tout enseigner, avec l'intention, à ce que je crois, de devenir à Padoue les monarques du savoir (*monarchi del sapere*), si tant est qu'ils se contentent de si peu. »

Un instant compromis et expulsés de France, à la suite de l'attentat de Châtel (1594), ils furent rappelés par Henri IV en 1604, et dès lors, pendant tout le cours du XVIIe siècle, leur histoire ne compte plus que des succès. Dès le commencement du XVIIe siècle, les jésuites réunissaient près de quatorze mille pensionnaires dans leurs collèges de la seule province de Paris. Et parmi ces élèves, que de noms célèbres ou glorieux, qui composent une véritable liste d'honneur : pour la guerre, Condé, Villars ; dans l'épiscopat, Fléchier et Bossuet ; dans le droit, Lamoignon et Seguier ; dans la philosophie, Descartes, plus tard Montesquieu et Voltaire ; dans les lettres, Corneille et Molière ! Ajoutons d'ailleurs que quelques-uns de ces élèves ont formellement renié leurs professeurs. Voltaire disait : « Les Pères ne m'ont appris que des sottises et du latin ! »

Quoi qu'il en soit, la clientèle de la Société grandissait toujours. C'était dans ses collèges que les classes moyennes et élevées plaçaient de préférence leurs enfants. Vers 1650, les petites écoles de Port-Royal purent causer quelque ombrage aux jésuites. Mais Port-Royal fut dispersé, ses écoles rasées, et l'influence des jésuites, qui n'avait pas été étrangère à la persécution et à la destruction des jansénistes, devint prépondérante. A la fin du XVIIe siècle, l'ordre entier possédait, soit en France, soit dans les autres pays, 180 collèges, 90 séminaires, 160 résidences et un personnel de 21,000 membres. Le XVIIIe siècle, surtout vers la fin, fut moins favorable aux jésuites. Déjà bannis de la Russie en 1719, du Portugal en 1759, ils le furent de la France en 1762, et de l'Espagne en 1767. Quelques années plus tard, en 1773, l'ordre tout entier était aboli par le pape Clément XIV. L'Église elle-même finissait par se révolter contre l'humeur despotique et les manières arrogantes d'une société dominatrice, véritable monarchie théocratique qui régnait sur le monde entier. Mais il n'y a pas de société plus vivace que la Société de Jésus. Après une éclipse passagère de leur fortune, les Pères furent solennellement rétablis (1801-1814) par le pape Pie VII. Ils reparurent en France sous le nom de *Pères de la foi*, et y reprirent vite leur crédit. Cependant la Restauration elle-même, sous le ministère Martignac, fit fermer leurs maisons : les jésuites n'ont pas su se faire tolérer, même par les monarchies. Mais pour n'être pas légalement reconnus en France, les jésuites n'en ont pas moins continué à y vivre ; et on sait comment, sous le second Empire, grâce à la loi du 15 mars 1850 sur la liberté de l'enseignement, ils en étaient venus peu à peu à reprendre leur prestige pédagogique et à réunir dans leurs collèges une bonne partie des enfants de la bourgeoisie et presque tous les enfants de la noblesse. L'exécution des décrets de 1880 a eu pour résultat la fermeture de leurs collèges. Mais, malgré leur dispersion apparente, ils sont encore plus puissants qu'on ne le croit, et ce serait une erreur de penser que le dernier mot est dit avec eux.

Un estimable écrivain pédagogique, L. Burnier, faisait remarquer que les jésuites n'ont presque rien publié sur l'éducation. « Ils ne sont pas de ces précepteurs, ajoute-t-il, qui travaillent à se rendre inutiles. Eussent-ils quelques bons secrets de pédagogie, ils les garderont pour eux ou ils ne les confieront qu'en latin à l'usage de leurs adeptes. » Il y a quelque injustice dans ce reproche : si les Pères n'ont pas enrichi de beaucoup d'ouvrages la littérature pédagogique, c'est que, en trois siècles, leur esprit est resté le même et que leurs méthodes n'ont pas beaucoup varié. Par essence, la Société de Jésus est une corporation immobile. La *Ratio studiorum* ou règlement d'études publié en 1599, qui indique avec une extrême minutie la division des classes, les matières de l'enseignement, les devoirs et les fonctions de chaque professeur, les règles de la discipline, est restée jusqu'à nos jours la loi suprême des maisons d'éducation dirigées par les Pères. En 1832, le général de l'ordre Roothan y introduisit quelques modifications insignifiantes, rendues nécessaires par les changements survenus dans les études. En 1854, le P. Beckx, l'avant-dernier général de la congrégation, dans une lettre écrite au ministère des cultes de l'empire d'Autriche, déclarait que la *Ratio* est la règle universelle de la Société et qu'elle ne peut être changée que sur quelques points de détail.

Avec la *Ratio*, ce sont les *Constitutions* parues en 1599 qu'il faut consulter surtout pour se faire une idée de la pédagogie des jésuites. Le quatrième livre des *Constitutions* est consacré tout entier à l'organisation des études. Joignons-y la *Ratio docendi et discendi* (1711), du P. Jouvency, la *Manière de bien penser dans les ouvrages d'esprit* (1687) du P. Bouhours, les œuvres du P. Buffier au XVIIIe siècle ; et, si l'on veut des sources contemporaines, le livre du P. Daniel, les *Jésuites instituteurs de la jeunesse française* (1880).

Des trois grands degrés de l'enseignement, primaire, secondaire et supérieur, il est à remarquer que les jésuites n'ont guère cultivé avec succès que l'enseignement secondaire. Pour l'enseignement primaire, ils n'ont volontairement rien fait. Même dans leurs collèges classiques, c'est à des religieux d'un autre ordre qu'ils confient volontiers les classes inférieures. Nulle part ils n'ont organisé d'écoles primaires. Il est facile de comprendre les raisons de cette abstention et de cette indifférence. Donner ses soins à l'instruction élémentaire du peuple, cela suppose qu'on hait l'ignorance, qu'on aime les lumières pour elles-mêmes, qu'on croit à l'obligation d'éclairer et d'agrandir l'humanité par le développement de l'intelligence. Or, les Jésuites n'admettent guère la valeur intrinsèque de la culture intellectuelle. Ils ne comprennent cette culture que comme une convenance imposée par le rang à certaines classes de la nation. Loin de l'estimer par-dessus toutes choses, ils s'en défient, ils y voient une arme dangereuse qu'il est bon de ne pas mettre dans toutes les mains. Pour Ignace de Loyola et ses disciples, tout se subordonne à la foi, et la foi du peuple n'a pas de meilleure sauvegarde que son ignorance. Les jésuites n'ont pas compris que c'est le peuple surtout qui a besoin d'être éclairé, si l'on veut défendre sa moralité contre les mauvaises passions. Ils veulent bien reconnaître pourtant, dans les *Constitutions*, que « ce serait cha-

rité d'apprendre à lire et à écrire aux ignorants. » Mais, disent-ils, notre personnel est trop peu nombreux pour suffire à cette tâche : nous ne disposons pas des ressources nécessaires. Faut-il prendre cette excuse au sérieux chez un ordre qui a toujours pu ce qu'il a voulu ! Non, la vérité, c'est que les jésuites ne désirent pas l'instruction du peuple. Nous en trouverions la preuve, si cela était nécessaire, dans ce passage des *Constitutions* : « Nul d'entre ceux qui sont employés à des services domestiques pour le compte de la Société ne devra savoir lire et écrire, ou, s'il le sait, en apprendre davantage : on ne l'instruira pas sans l'assentiment du général de l'ordre, car il lui suffit de servir en toute simplicité et humilité Jésus-Christ notre maître. »

Les jésuites ont fait plus d'efforts du côté de l'enseignement supérieur. Il ne leur déplaisait pas de s'emparer des universités afin de garder la haute main sur l'esprit des hommes. Mais leurs universités n'ont jamais brillé d'un vif éclat. C'est que la haute science vit de liberté, et que les jésuites n'admettent pas que l'esprit s'émancipe : ils le tiennent en tutelle et l'asservissent à des lois immuables.

Il n'y a donc pas lieu de s'étonner de la faiblesse nécessaire des hautes études dans une corporation qui interdisait toute opinion nouvelle, qui semblait vouloir supprimer le progrès, qui, enfin, était condamnée par ses principes à voir l'idéal de l'enseignement supérieur dans la monotone répétition des mêmes doctrines, rajeunies quelquefois par un verbiage élégant, mais le plus souvent usées et affaiblies par de mesquines interprétations.

Mais les jésuites ont un terrain qui est le leur, le terrain de cette éducation moyenne, de cette instruction classique qui a fait leur réputation, et où ils passent, non sans quelque raison, pour des maîtres. Venus au moment où la Réforme faisait de si rapides conquêtes dans les rangs de la bourgeoisie et de la noblesse française, et où, en même temps, la Renaissance paraissait menacer la société chrétienne d'un retour pur et simple aux lettres païennes, les jésuites ont voulu parer à ce double péril. Il n'était plus possible de maintenir dans sa sécheresse et sa raideur la discipline scolastique. L'esprit humain s'était émancipé, les hommes du XVIe siècle avaient salué avec émotion leurs ancêtres dans les auteurs grecs et latins. L'étude de la littérature ancienne était devenue une nécessité ; la Réforme et quelques membres des universités lui avaient fait bon accueil. Les jésuites, obéissant au goût du temps, n'hésitèrent pas à introduire les lettres classiques dans les programmes de leur enseignement. Leur effort porta sur la recherche des moyens qui devaient permettre de raviver, d'égayer l'instruction par la variété et le charme des lectures antiques, sans compromettre pourtant la fin suprême de l'éducation, à savoir l'orthodoxie catholique. Accaparer les lettres grecques et latines au profit de la foi, tel fut le but avoué de la Société de Jésus.

On ne saurait disconvenir que les collèges des jésuites se distinguèrent dès le début par une discipline plus régulière et en même temps plus douce que celle qui était en usage dans les collèges de l'Université. La *Ratio studiorum* prescrit aux maîtres de ne recourir aux punitions qu'à la dernière extrémité : « Que le maître, y est-il dit, ne se presse pas de punir, qu'il ne pousse pas les punitions trop loin : qu'il fasse semblant de ne pas s'apercevoir des fautes commises, quand il le peut sans compromettre l'intérêt de l'élève. » Et ailleurs : « On obtiendra plus de bons résultats par l'espoir de l'honneur et des récompenses et par la crainte du déshonneur que par les coups. »

A l'inverse des jansénistes qui bannissaient l'émulation, ce qui faisait dire à Pascal : « Les enfants de Port-Royal auxquels on ne donne point cet aiguillon d'envie et de gloire tombent dans la nonchalance », les jésuites multipliaient les récompenses et les divertissements : les récompenses pour exciter l'émulation, les divertissements pour dissiper l'ennui de l'internat. Les récompenses ne consistaient pas seulement en distributions solennelles de prix : on accordait aussi aux meilleurs élèves des croix, des rubans, des insignes, comme on fait encore dans certaines écoles primaires et dans les pensionnats de demoiselles. Il y avait quelque puérilité et une condescendance trop marquée pour la vanité extérieure dans ce système de petites récompenses. Les récréations étaient aussi variées que possible, et sur ce point il faut louer les jésuites. Précisément parce qu'ils imposaient à leurs élèves un internat rigoureux, les jésuites étaient intéressés à rendre agréable, s'il était possible, aux jeunes reclus le séjour de leur prison. Les représentations théâtrales, — que l'Université avait longtemps pratiquées, mais qu'elle abandonna à cause de leurs inconvénients manifestes : perte de temps, excitation excessive au plaisir, encouragement prématuré donné au désir de plaire, — les représentations théâtrales ont toujours été en honneur chez les jésuites. Ce que les jésuites recherchaient dans ces exercices dramatiques, ce n'était pas seulement une distraction pour les jeunes gens, c'était une école de tenue et de bonnes manières. « La tournure, dit un Père jésuite, est souvent la meilleure des recommandations. » L'élève doit apprendre à tenir la tête, les pieds, les mains. Il saura, par exemple, qu'il n'y a pas de dignité, quand on parle, « à avancer l'index, en fermant les autres doigts ; qu'il est très convenable au contraire de joindre ensemble l'annulaire et le médius en écartant un peu les autres doigts. » La préoccupation du décorum, louable en elle-même, aboutissait chez les jésuites à des minuties ridicules et à une affectation fâcheuse.

Un trait particulier de la discipline jésuitique, c'est l'association des élèves au gouvernement de la classe, leur coopération au maintien du bon ordre. Le principe est excellent, mais les jésuites en ont abusé. Dans chaque classe, ils distinguaient des élèves d'élite qui étaient chargés de recueillir les devoirs, de signaler les absences. Jusque-là, tout est bien ; mais ces élèves privilégiés devenaient des espions entre les mains des maîtres. Les jésuites ne craignaient pas la délation : ils l'encourageaient. Ainsi l'élève qui avait fait usage de la langue française, au lieu de parler latin, pouvait être déchargé de la punition encourue, s'il prouvait par témoins que le même jour un de ses camarades avait commis la même faute.

Un autre trait caractéristique du régime des collèges des jésuites, c'est le souci qu'on y prenait de la santé des élèves. La Société de Jésus n'est jamais tombée dans l'erreur, trop commune chez les mystiques, de croire qu'on travaille pour l'âme en mortifiant le corps, en le soumettant à des excès de privation et d'austérité. D'autre part, il ne faut pas imposer à l'intelligence un travail excessif. Le travail prolongé et fatigant, le travail à la façon des bénédictins, n'a jamais été en honneur chez les jésuites. Défense était faite aux écoliers de travailler plus de deux heures de suite. « Vous devez veiller avec un soin particulier, est-il recommandé aux maîtres, à ce que les élèves n'étudient pas au temps où leur santé pourrait en souffrir, donnant au sommeil le temps nécessaire et gardant une juste mesure dans les travaux de l'esprit. » Conseils sages, inspirés par une idée exacte de l'équilibre qu'il convient d'établir entre les forces morales et les forces physiques ! Ordre militant avant tout, les jésuites ne songent pas à

imiter les ordres purement monastiques : ils savent le prix d'un corps robuste, et estiment, comme elle le mérite, la santé physique.

Les jésuites étaient d'autant plus disposés à récréer leurs élèves dans l'intérieur du collège qu'ils leur permettaient moins de distractions au dehors. Les externes étaient soumis eux-mêmes à une surveillance sévère : on leur interdisait d'assister aux spectacles publics, aux grandes réunions, aux exécutions, sauf aux *exécutions d'hérétiques*. Ce dernier spectacle était autorisé, et presque recommandé, comme salutaire à la foi!

Le défaut le plus général et le plus grave de la discipline jésuitique, sans parler ici des châtiments corporels dont il est question dans d'autres articles de ce Dictionnaire (V. *Fouet*, *Punitions*), c'est qu'elle affaiblit outre mesure, elle supprime presque l'action des parents. On se plaint souvent du casernement, de la séquestration complète des enfants dans les collèges de l'Université. Ce sont les jésuites qui ont inventé le système. Une fois enfermé dans les quatre murs de l'internat, l'enfant n'a presque plus de relations avec ses parents. Les jésuites lui dorent peut-être plus que d'autres les barreaux de sa prison, et l'amusent davantage dans sa cage ; mais ils prétendent en revanche le dominer tout entier et ne laisser rien à faire à la famille. Dans la *Ratio*, il n'est question qu'une seule fois des parents. « Dans les cas graves, on pourra faire venir le père et la mère, si l'on croit utile de s'entretenir avec eux de leur enfant, ou même on ira les trouver chez eux, si le rang des personnes exige cette condescendance. »

Il ne faut pas craindre de le dire, la tendance des jésuites est plutôt de relâcher que de resserrer les liens de l'enfant avec sa famille. Voici quelques traits empruntés à un livre du XVIIe siècle, qui sous ce titre : *Portrait du parfait écolier*, nous révèle l'idéal poursuivi par la Société. Il s'agit d'un jeune Tyrolien, Jean-Baptiste de Schultaus, élevé de 1635 à 1640 dans le collège des jésuites de Trente, et qui devint plus tard membre de l'ordre. « Sa mère lui rendit visite au collège de Trente. Il refusa de lui serrer la main et ne voulut même pas lever les yeux sur elle. Celle-ci, étonnée et affligée, demanda à son fils d'où venait la froideur d'un pareil accueil. « Je ne » te regarde point, non parce que tu es ma mère, » mais parce que tu es femme. » Et le biographe ajoute : « Ce n'était pas là un excès de précaution ; c'est la femme qui toujours chasse l'homme du Paradis. » Quand la mère de Schultaus mourut, il ne montra pas la moindre émotion, « ayant » depuis longtemps adopté la sainte Vierge comme » sa vraie mère ».

Après cet exposé rapide des procédés de discipline en honneur dans les collèges des jésuites, examinons maintenant quel était l'enseignement des Pères et l'esprit de cet enseignement.

Le fond de l'enseignement des jésuites, c'est le grec et le latin, surtout le latin. Les deux langues sont placées au même rang dans la *Ratio*. Mais en fait le latin prenait le dessus et devenait la principale étude. Écrire en latin, tel était l'idéal désiré et souvent atteint, grâce à des méthodes ingénieuses et efficaces. D'abord la langue maternelle, la langue vulgaire comme on disait alors, est interdite jusque dans les conversations de camarade à camarade. On est puni pour avoir parlé français. C'est seulement les jours de fête et en guise de récompense que les écoliers étaient autorisés à converser entre eux autrement qu'en latin. De perpétuelles études de grammaire latine, des explications d'auteurs, de longues récitations, enfin des exercices écrits en prose et en poésie latines, tels étaient les moyens principaux employés par les jésuites et transmis par eux aux collèges de l'Université. Sans doute, nous sommes loin de croire que l'instruction secondaire ait pour objet unique ou essentiel l'art d'écrire dans la langue de Cicéron : mais le but une fois admis par hypothèse, il faut reconnaître que les jésuites avaient admirablement combiné pour l'atteindre leurs méthodes scolaires.

Il n'est peut-être pas difficile de devenir un bon latiniste, quand on ne songe à devenir que cela. Or, pendant tout son séjour au collège, l'élève des jésuites n'a pas d'autre préoccupation que l'étude de la langue latine. La *Ratio* fait, il est vrai, une petite part à l'*érudition*, c'est-à-dire aux connaissances historiques. Mais c'est seulement à propos des auteurs expliqués en classe que le professeur entrera dans quelques détails sur les mœurs des peuples, sur les événements de l'histoire. « L'érudition, dit la *Ratio*, ne sera employée qu'avec mesure, afin d'exciter de temps en temps l'esprit, sans empêcher l'étude de la langue. » L'histoire ne pénétrait donc dans les premiers collèges des jésuites que par une porte de derrière, pour ainsi dire, accidentellement, à propos d'un texte grec ou latin. L'histoire moderne et l'histoire de France étaient entièrement laissées de côté. Un Père a écrit de notre temps : « L'histoire est la perte de celui qui l'étudie. » Ce dédain systématique de l'histoire jette à lui seul un grand jour sur l'inspiration générale des études des jésuites. Les faits historiques, comme tout ce qui constitue un enseignement positif, répugnent à un système de formalisme et d'éducation superficielle.

Les auteurs anciens eux-mêmes n'étaient pas expliqués à fond et en entier : on procédait par morceaux choisis, par extraits. On craignait d'appliquer la méthode que Bossuet pratiquait avec le Dauphin : l'étude d'un auteur poursuivie d'un bout à l'autre de ses ouvrages. En d'autres termes, ce n'étaient pas les auteurs anciens dans leur vérité, dans leur intégrité, que les jésuites faisaient connaître aux jeunes gens. Forcés par le goût du temps de faire entrer les lettres antiques dans leur plan d'éducation, ils espéraient, par les travestissements, par les suppressions qu'ils se permettaient, déguiser assez les auteurs pour que l'élève n'y reconnût pas le vieil esprit humain, l'esprit de la nature. Leur rêve était de transformer les auteurs païens en propagateurs de la foi. « L'interprétation des auteurs, dit le P. Jouvency, doit être faite de telle sorte que, quoique profanes, ils deviennent tous les hérauts du Christ (*Christi præcones quodammodo fiant*). » Le but de la Société de Jésus, ne l'oublions pas, était exclusivement de faire des chrétiens. « On s'occupera des belles-lettres, disent les *Constitutions*, afin d'arriver plus aisément à mieux connaître et à mieux servir Dieu. »

Allant jusqu'au bout dans cette voie, les jésuites en venaient à considérer dans les auteurs profanes les mots plus que les choses. Même arrangés, en effet, et expurgés par une censure scrupuleuse, les auteurs profanes se prêtaient difficilement au rôle de prédicateurs chrétiens qu'on voulait leur faire jouer. Il fallait donc diriger l'attention des élèves, moins sur l'esprit qui les anime, sur les pensées où se manifestent la fierté, l'indépendance et la dignité humaines, pensées peu conformes à l'esprit de la Société de Jésus, que sur les élégances du langage ou les finesses de l'élocution, sur la forme qui, elle au moins, n'est d'aucune religion et ne pouvait en rien porter atteinte à l'orthodoxie nouvelle. De là est sorti ce qu'on a si justement appelé le formalisme jésuitique, plus préoccupé de la forme extérieure des idées que des idées elles-mêmes. De sorte que, par un détour, l'éducation retombait, avec les jésuites, dans le vice fondamental de la discipline du moyen âge, l'abus de la forme. Seulement, au moyen âge,

la forme, c'était le raisonnement, l'argumentation rude et grossière, le barbare syllogisme. Ce que les jésuites mettaient à la place, c'était la forme littéraire, l'élégante rhétorique, avec des tours ingénieux, des procédés brillants, des figures aimables.

Il est donc évident que les jésuites cherchaient dans la lecture des anciens, non un instrument d'éducation morale et intellectuelle, mais simplement une école de beau langage. Sur ce point, les aveux abondent dans leurs écrits; mais il n'en est pas de plus expressif que celui du général Beckx, qui dit en propres termes, dans une lettre déjà citée : « Les gymnases resteront ce qu'ils sont de leur nature, une gymnastique de l'esprit, qui consiste beaucoup moins dans l'assimilation de matières réelles, dans l'acquisition de connaissances diverses, que dans une *culture de pure forme.* » Il ne s'agit pas, on le voit, de développer l'intelligence proprement dite, c'est-à-dire la faculté qui, après avoir réfléchi sur les pensées des autres, s'émancipe et se hasarde à penser par elle-même. Ce sont les facultés superficielles de l'esprit que les jésuites cherchent à exercer et à occuper, afin que l'élève se résigne plus facilement à laisser inactives les forces intimes de sa raison et, s'il se peut, qu'il ne les soupçonne même pas. Ils donnent beaucoup de temps aux exercices de mémoire, ils excitent l'imagination, ils disciplinent le goût. Mais ils craignent de remuer les profondeurs de l'âme humaine et d'y faire surgir, d'y évoquer ce redoutable esprit d'examen et de réflexion personnelle auquel Descartes, leur élève pourtant, a fait un appel qui a été entendu; cette raison affranchie qui cite devant elle toutes les croyances, pour les accepter, si elle y voit luire l'évidence, pour les repousser, si elle ne peut s'en rendre compte et les mettre d'accord avec elle-même. Trouver pour l'esprit des occupations qui l'absorbent, qui le bercent comme un rêve, sans l'éveiller tout à fait; appeler l'attention sur les mots, sur les tournures, afin de réduire d'autant la place des pensées; provoquer une certaine activité intellectuelle prudemment arrêtée à l'endroit où à une mémoire ornée succède une raison réfléchie : en un mot, agiter l'esprit, assez pour qu'il sorte de son inertie et de son ignorance, trop peu pour qu'il agisse véritablement par lui-même, par un déploiement viril de toutes ses facultés, telle est la méthode des jésuites. Elle est bonne pour former, non pas des hommes, mais de grands enfants. « Le plus souvent, dit un de nos contemporains, le comte autrichien François Deyn, l'élève des jésuites restera ce que les jésuites ont fait de lui, un esprit borné, non développé, incapable de se passer de la direction paternelle du jésuitisme. » Les jésuites, dit dans le même sens Macaulay, semblent avoir trouvé le point jusqu'où l'on peut pousser la culture intellectuelle sans arriver à l'émancipation intellectuelle.

Nous en avons dit assez pour caractériser l'enseignement donné par les jésuites, et qui pourrait être résumé ainsi : le moins possible de connaissances positives, rien que des exercices purement formels. Les études scientifiques étaient négligées, comme l'histoire. La philosophie était réduite, ou peu s'en fallait, à la dialectique syllogistique.

Sans doute, il faut tenir compte du temps et reconnaître que dans les siècles suivants les jésuites ont suivi le mouvement général qui a si prodigieusement élargi les cadres de l'enseignement scientifique. Mais ils l'ont fait par nécessité plus que par conviction, parce qu'il fallait se plier aux exigences des programmes d'examen, avec défiance plus qu'avec sympathie, sans bien comprendre, ce semble, le rôle que les études scientifiques doivent jouer dans le développement de l'esprit humain. Les langues anciennes étudiées un peu mécaniquement, voilà, à vrai dire, le seul enseignement que les jésuites aient pratiqué avec amour et avec foi.

Même au XVIII[e] siècle, les jésuites persistaient dans leurs nouvelles méthodes. Il suffit pour s'en convaincre d'étudier les rapports qui furent présentés, en 1762, au Parlement de Paris par les officiers municipaux ou royaux de toutes les villes où les jésuites possédaient des collèges. On y saisit sur le vif et dans toute sa sincérité l'expression des besoins dont le bon sens populaire reconnaissait l'urgence et que la Société de Jésus se refusait à satisfaire. Presque partout ce sont les mêmes doléances et les mêmes projets de réforme. Donnons-en quelques exemples.

Les officiers du bailliage d'Auxerre se plaignent que les écoliers n'étudient dans les classes que quelques auteurs latins, et qu'ils en sortent sans que jamais on leur ait mis dans les mains un seul auteur français. Les officiers royaux de Moulins insistent pour qu'il y ait par semaine au moins une heure de chaque classe consacrée à l'histoire de France. A Orléans, le mémoire de la municipalité appuie sur la nécessité « de faire enseigner aux enfants la langue française et de la leur apprendre par principes ». A Montbrison, de même, on demandait que l'on s'occupât principalement d'apprendre aux enfants leur langue et l'histoire de leur patrie, et que, par le récit des vertus des grands hommes de leur pays, on leur inspirât le désir de leur ressembler ; enfin, « que l'on donnât aux enfants une teinture de géographie, surtout de celle de leur pays ». Ces études modernes de la langue et de la littérature française, et aussi de l'histoire nationale, ces études réelles et nécessaires que l'on réclamait de toutes parts, étaient précisément celles que la compagnie de Jésus, obstinément asservie à son formalisme, répugnait le plus et répugnera toujours à mettre en leur rang, qui est le premier.

L'intérêt de l'enseignement des jésuites réside donc beaucoup moins dans leurs programmes, dans leurs méthodes, que dans l'esprit général qui domine leur pédagogie et qui en est l'âme. Or les jésuites sont des religieux, mais ils ne ressemblent pas aux autres religieux ; ils appartiennent à la grande famille catholique, mais ils ont leur physionomie personnelle. Au milieu des vastes associations que la foi a semées dans le monde, ils constituent une espèce à part; de tous les corps de la chrétienté, ils sont le plus discipliné et le plus fort; ils ont gardé l'empreinte du génie de leur fondateur.

Ignace de Loyola savait, pour avoir lu l'histoire du moyen âge, ou bien avait compris d'instinct quels ont été, quels peuvent être les défauts inhérents aux institutions monastiques. L'écueil du religieux, c'est que son esprit se perde dans des contemplations, dans des rêveries, fécondes peut-être pour la foi, mais stériles pour l'étude, qui élèvent l'âme individuelle, mais qui la laissent impuissante pour l'action. Aussi Loyola a-t-il interdit à ses disciples l'excès des prières et des méditations. Rien de moins mystique que l'esprit des jésuites : de là le secret de leur force en ce qui concerne le gouvernement des âmes, et cette opiniâtreté invincible qu'ils apportent dans l'accomplissement de leurs projets. Absorbés dans l'extase, usés par l'ascétisme, les jésuites auraient-ils pu consacrer à l'œuvre de l'éducation une attention aussi soutenue et une pareille force de volonté ?

Mais ce qui donne surtout à l'enseignement jésuit que sa puissance et son relief, c'est le principe d'obéissance devenu le mot d'ordre de tous les membres de la Société, depuis le plus humble

jusqu'au plus éminent. On ne fait de grandes choses dans le monde que par l'accord des volontés. Ce sont les indisciplinés qui agitent l'humanité. Ce sont les disciplinés qui la mènent. Or, jamais le sentiment de la discipline n'a été poussé plus loin que dans la Société de Jésus : « Renoncer à ses volontés propres est plus méritoire que de réveiller les morts. » — « Il faut nous attacher à l'Eglise romaine au point de tenir pour noir un objet qu'elle nous dit noir, alors même qu'il serait blanc. » — « La confiance en Dieu doit être assez grande pour nous pousser, en l'absence d'un navire, à passer les mers sur une simple planche. » — « Quand même Dieu t'aurait proposé pour maître un animal privé de raison, tu n'hésiterais pas à lui prêter obéissance, ainsi qu'à un maître et à un guide, par cette seule raison que Dieu l'a ordonné ainsi. » Quels prodiges de dévouement n'est-on pas en droit d'attendre d'une Société où des milliers de volontés abdiquent tout mouvement propre pour marcher du même pas au même but, pour avancer, sans rébellion d'amour-propre, sans tâtonnements stériles, dans une voie invariable? Le bon ordre, condition essentielle des études; la suite dans le but et dans les méthodes, sans laquelle on s'égare d'essai en essai, d'expérience en expérience; la discipline enfin, qui empêche tout écart de la part du maître; n'est-il pas évident que tous ces avantages sont réalisés dans les collèges d'une Société qui se soumet à la loi de l'obéissance passive, et qui marche comme un régiment?

Disons encore que, inférieurs à leur tâche sous tant de rapports, les jésuites, sur un point, n'ont rien à envier à personne : nous voulons parler de ce dévouement, de ce zèle professionnel, qui supplée souvent à l'insuffisance des méthodes, et qu'on ne saurait leur contester.

Mais à côté du bien, il faut voir le mal : à côté des bons résultats de la discipline jésuitique, que de dangers à craindre ! Le système de l'obéissance absolue, de l'obéissance aveugle, supprime toute liberté, toute spontanéité. L'originalité est interdite. C'est un crime d'ouvrir une voie nouvelle. L'action personnelle vivante d'un maître qui obéit à son génie est chose inconnue chez les jésuites. Une monotonie insipide est souvent le défaut de leurs classes. Qu'on relise les *Constitutions*, et l'on verra jusqu'à quelle puérilité y est poussée la manie de la réglementation. Il est prescrit d'éviter les plis au front, au nez, afin que la sérénité extérieure rende témoignage de la gaîté de l'âme. Quand on s'entretient avec des personnes de qualité, il faut les regarder non dans le blanc des yeux, mais en dessous. On indique exactement la façon dont il faut tenir la tête, les mains, remuer les yeux, les lèvres. La vie entière est réglementée. Le jésuite ne s'appartient plus. Il est un règlement en action. Son existence mécanique, automatique, est une sorte de mort spirituelle. « Il faut se laisser gouverner par la divine Providence agissant par l'intermédiaire des supérieurs de l'ordre, comme si l'on était un *cadavre* que l'on peut mettre dans n'importe quelle position et traiter suivant son bon plaisir; ou encore comme si on était un *bâton* entre les mains d'un vieillard qui s'en sert comme il lui plaît. » Et comme on craint que l'esprit humain, que le *moi* ne se révolte un jour ou l'autre contre cet asservissement moral, contre cet esclavage du sentiment et de la pensée, la surveillance la plus minutieuse est organisée. Avant 1762, le général de l'ordre recevait par an six mille cinq cent quatre-vingt-quatre rapports. « Nul monarque de la terre, dit un historien, n'est aussi bien renseigné que le général des jésuites. » Que peut être l'éducation dirigée par de tels maîtres, sinon un véritable tyrannie déguisée sous une douceur feinte, un despotisme insinuant qui ravit aux hommes toute liberté? N'est-il pas à craindre que les jésuites, instruments serviles d'une volonté supérieure, ne soient disposés à généraliser l'idéal de vertu qui leur est imposé à eux-mêmes, à le proposer à leurs disciples? N'est-il pas à craindre qu'ils ne tendent à développer l'habitude de l'obéissance irréfléchie, de la souplesse, de l'humilité, plutôt que les fortes vertus du caractère, le sentiment de la dignité personnelle, la conscience du droit, le courage et l'indépendance?

L'éducation jésuitique a été combinée en définitive plutôt pour former des gentilshommes aimables que pour créer des âmes humaines, complètes et en possession de toutes leurs forces : elle n'est pas assez générale. En outre elle détourne trop l'attention de l'élève sur des intérêts étrangers aux intérêts du pays : elle n'est pas assez patriotique. Elle a d'autres défauts encore. Le plus grand est peut-être que, pour les jésuites, l'éducation est un moyen, non un but; un moyen de propagande religieuse et d'influence politique. Les jésuites ne sont pas des pédagogues assez désintéressés pour nous plaire. Il faut à l'éducateur véritable ce détachement des intérêts de parti qui lui permet de ne voir dans l'élève qu'un esprit à cultiver et une âme à former. Et qu'on ne dise pas que l'influence morale des jésuites est compensée par l'excellence de leurs méthodes d'instruction. Nous avons montré que leurs méthodes sont factices, artificielles et superficielles, et, sur ce point, tous les observateurs impartiaux sont de notre avis.

« Pour l'instruction, dit M. Bersot, voici ce qu'on trouve chez eux : l'histoire réduite aux faits et aux tableaux, sans la leçon qui en sort sur la connaissance du monde, les faits même supprimés ou changés, quand ils parlent trop ; la philosophie réduite à ce peu qu'on appelle la doctrine empirique, et que M. de Maistre appelait la philosophie du rien, sans danger qu'on s'éprenne de cela; la science physique réduite aux récréations, sans l'esprit de recherche et de liberté ; la littérature réduite à l'explication admirative des auteurs anciens et aboutissant à des jeux d'esprit innocents... A l'égard des lettres, il y a deux amours qui n'ont de commun que le nom : l'un fait les hommes, l'autre de grands adolescents. C'est celui-ci qu'on trouve chez les jésuites : ils amusent l'âme. »

En résumé, plus on voudra former des hommes, plus on aimera dans l'éducation la franchise, dans l'instruction l'étendue et la profondeur ; plus on recherchera la fermeté de la volonté, l'indépendance de l'esprit, la droiture du cœur, et plus l'enseignement des jésuites perdra de son crédit et de son autorité. [Gabriel Compayré.]

JEU. — Le rôle qui appartient de nos jours au jeu dans l'éducation est double. Aujourd'hui comme de tout temps, il a ce premier, ce grand office de délasser, de détendre l'enfant, de lui rendre, par le repos de l'esprit et l'activité physique, les forces nécessaires au travail cérébral. Mais en outre, il a depuis quelques années une fonction proprement éducative, il est devenu un instrument de culture et d'enseignement.

Du jeu exploité pour une fin pédagogique, nous ne dirons ici que peu de chose. Ce serait traiter incidemment et aborder par un petit côté une des questions les plus importantes et les plus intéressantes de l'éducation du premier âge. On la trouvera d'ailleurs étudiée en détail, sous ses divers aspects, en maint endroit de cet ouvrage (V. entre autres *Frœbel* et *Jardin d'enfants*). C'est en Allemagne que prit naissance l'idée merveilleusement juste et féconde d'utiliser pour l'éducation du petit enfant son premier, l'on peut presque dire son unique mode d'activité, le jeu. C'est à Frœbel que revient l'honneur d'avoir net-

tement aperçu toute la portée de cette idée, de l'avoir mise en pleine lumière et d'en avoir fait une application qui a révolutionné l'éducation du premier âge. Sans vouloir étudier ici sa grande création du *Kindergarten*, nous ferons seulement remarquer que le principal caractère de cette institution est l'usage que l'on y fait du jeu. C'est en jouant que l'enfant fait le premier essai de ses forces intellectuelles, qu'il se forme l'œil et la main, qu'il apprend à nommer et à imiter les formes et les couleurs. C'est par le maniement de toutes sortes de petits engins spéciaux, solides en bois, brins de paille, petits bâtons, papiers quadrillés pour le dessin, le pliage, le découpage, balles et boules de couleur, enfin c'est par des travaux qui sont des jeux véritables que l'enfant fait l'éducation de ses sens, qu'en même temps il exerce son initiative et sa faculté d'invention, et acquiert l'instinct de l'harmonie, de l'ordre, de la régularité. — Nous nous bornerons à deux observations. Voici la première : une telle méthode, par cela seul qu'elle est toute spirituelle, ou plutôt que tout son mérite, toute son efficacité est dans l'esprit qui l'anime, une telle méthode, entre des mains inintelligentes, risque de devenir stérile, de se réduire au procédé, de se faire automatique, et de n'être plus qu'une lettre morte. Pour porter tous ses fruits, elle demande des maîtres bien doués et parfaitement préparés à une œuvre si délicate. La seconde remarque est celle-ci : autant l'éducation par le jeu est excellente et *naturelle*, appliquée au premier âge, autant elle serait déplorable si on la voulait prolonger au delà. C'est fort bien de proportionner et d'approprier le travail aux forces actuelles de l'enfant, de graduer l'étude selon le développement de l'intelligence. Mais il ne faut pas que cette préoccupation, devenue excessive, nous porte à trop nous défier des forces du petit esprit, et à nous méprendre sur ses véritables aptitudes. Rien, après tout, ne ressemble à un homme comme un enfant. Il est déjà un homme à vrai dire, sinon en fait, du moins en puissance, et il importe de solliciter de bonne heure, avec mesure il est vrai, ses facultés innées d'abstraction et de généralisation. On est peut-être aujourd'hui trop porté à oublier ce point.

Ceci dit, nous abordons l'étude du jeu envisagé comme instrument de distraction, de délassement, chez l'enfant déjà soumis à la discipline de l'école. Et nous nous demandons quelle place lui doit être faite dans l'éducation.

Voilà une question qui n'a de puéril que l'apparence et dont la gravité n'échappera point à quiconque a le souci des intérêts réels de l'enfance et le sens de la vraie pédagogie. Quant à nous, notre réponse est catégorique : il faut laisser au jeu dans l'éducation une place aussi large qu'il est possible de le faire sans compromettre l'instruction. Cela, pour un double motif : parce que le jeu est l'un des éléments capitaux de l'hygiène physique, et parce qu'il joue dans l'hygiène de l'âme un rôle qui n'appartient qu'à lui.

L'importance des jeux pour sauvegarder l'équilibre physique de l'enfant, personne ne songe à la contester. Il suffit de se reporter aux conditions physiologiques de cette période de la vie, à l'extrême activité de la nutrition et à la rapidité des échanges moléculaires, pour se faire une idée de la part qui revient à l'exercice dans cette accélération singulière des phénomènes nutritifs. Une activité musculaire très fréquente, très vive, violente même, est indispensable pour précipiter chez l'enfant le double mouvement de composition et de décomposition, pour entraîner dans une usure rapide les matériaux assimilés et en amener de nouveaux, pour diriger sur ce brasier vivant un torrent d'oxygène. Dès que l'enfant, de façon ou d'autre, ne se livre point à un exercice suffisamment fréquent ou prolongé ou énergique, tenez pour certain que sa santé est compromise, que la flamme vitale languit ou va languir. L'enfant qui ne joue pas, ou pas assez, s'il n'est malade, risque de le devenir.

Notez que cette nécessité de l'exercice est toute physiologique, existe quel que soit le genre de vie de l'enfant et en tout état de cause. Mais combien n'est-elle pas plus impérieuse, plus absolue, dès que l'enfant travaille ! A cet âge plein de périls, où tout l'être est en voie de formation, où rien n'est fondé encore, mais où tout se fonde, il importe extrêmement de maintenir l'équilibre entre les fonctions, de ne point laisser l'une se surmener au grand dommage des autres organes condamnés à l'inaction. Si donc vous imposez à l'enfant une grande activité intellectuelle, c'est-à-dire, en dernière analyse, nerveuse, vous voilà contraint de la contrebalancer par une dépense musculaire proportionnelle. Faute d'assurer ce balancement des fonctions, vous faites porter tout l'effort sur la machine nerveuse, délicate encore et impressionnable, et vous risquez de voir éclater des désordres graves, les uns soudains, fièvres, convulsions, méningites, névralgies aiguës, les autres plus lents et à longue échéance, appauvrissement organique, anémie, phtisie, ou plus simplement de fausser et de dévier le développement organique.

Ce sont là des réflexions dont la sagesse est devenue, depuis quelques années, presque banale. Les progrès des sciences biologiques ont eu leur contre-coup dans la pédagogie, et jamais on n'a, semble-t-il, mieux compris que de nos jours les conditions de l'équilibre physiologique de l'enfant, jamais on n'a tant fait pour les réaliser. Jamais, en particulier, on ne s'est tant préoccupé d'assurer à l'élève une somme suffisante d'activité physique et de développer son corps par l'exercice comme on développe son esprit par l'étude. La gymnastique est devenue l'élément principal de l'hygiène de l'écolier ; elle a pris dans nos programmes une place, modeste d'abord, mais qui n'a cessé de s'élargir, et qui s'élargira certainement encore. Toutes les mesures sont donc prises, ou le seront avant longtemps, pour créer, à côté de l'appareil de culture intellectuelle ou morale, un appareil également puissant et compliqué de culture physique.

Assurément, ce sont là d'excellentes dispositions, et nous sommes loin de penser que les fruits qu'elles porteront n'ont que peu d'importance. Tout au contraire, nous sommes de ceux qui en attendent de grands effets pour la vigueur et la santé de nos jeunes générations, pour la pondération des études, pour l'équilibre général de l'éducation. A une condition, toutefois : c'est que l'on se gardera d'aller trop loin dans cette voie, et de prétendre remplacer la libre et joyeuse activité des récréations par les exercices méthodiques, commandés, par la gymnastique par exemple, qui n'est en somme qu'une leçon de plus.

C'est que le jeu en effet, comme nous le disions en commençant, n'est point uniquement affaire d'hygiène physique. Il intéresse pour le moins autant l'hygiène de l'âme, laquelle à tout âge, mais surtout dans l'enfance, est en étroite connexion avec la première. Jouer, c'est vraiment bien autre chose que dépenser une certaine somme de mouvement, qu'exercer un certain nombre de muscles, et consommer de l'oxygène pour produire de l'acide carbonique. Il y a quelque chose par delà toute cette physiologie, et quelque chose d'infiniment précieux, à savoir l'expansion joyeuse, spontanée, libre, la joie de vivre et de se détendre, je ne sais quel épanouissement actif et heureux de la plante humaine au prin-

temps de sa vie. Voilà ce que nulle gymnastique ne remplace, si savante qu'on la fasse, car la condition première du jeu, et de son effet bienfaisant, c'est qu'il soit spontané. Voilà ce qui est indispensable pour la santé morale, pour l'équilibre du caractère, pour la bonne humeur, que dis-je ! pour le bonheur de l'enfant. Car ce n'est point un homme, que vous élevez ; c'est un enfant. Souvenez-vous-en quelquefois, ne fût-ce qu'aux heures de récréation, et, quand vous avez exigé de lui, durant de longues heures, l'application, le sérieux, le vouloir d'un homme, laissez-le pour quelques instants redevenir lui-même, et se livrer avec délices à cette joyeuse détente de tout son être. Laissez-le crier, rire, chanter, courir, s'ébattre librement, jouer enfin, car tout cela lui est naturel, et partant lui est nécessaire.

Voilà pourquoi nous n'avons pu voir sans quelque inquiétude la surcharge des programmes et l'accroissement des matières d'étude amener le rétrécissement progressif de la récréation. Toutefois, si c'est là un mal, encore peut-on répondre qu'il est nécessaire et qu'il s'y faut résigner. Ce qui nous peine et nous alarme davantage, c'est de voir la récréation elle-même envahie et dénaturée par de nouveaux enseignements, enseignement de la gymnastique, enseignement professionnel, théorie de l'arpentage, excursions botaniques, géologiques, archéologiques, etc., etc., en sorte qu'il ne restera bientôt plus à l'enfant que des loisirs dérisoires, et qu'il ne sortira plus que rarement de cet état de contention d'esprit, de cet effort cérébral dont la durée devrait être courte à son âge. Il y aurait là, nous semble-t-il, si l'on n'y prenait garde, un sérieux danger pour l'avenir. Nous risquerions peut-être, pour peu qu'on allât trop loin dans cette voie, de voir se déclarer, dans l'enseignement primaire, le mal qui a frappé depuis longtemps l'enseignement secondaire ; nous risquerions de voir disparaître de nos écoles le naturel, la spontanéité, la gaîté vive et franche, de voir l'écolier devenir une sorte de collégien primaire, pédant, gourmé, ayant désappris les amusements de son âge, ayant oublié d'être enfant. Nous avons sauvegardé la santé physique, pris toutes nos mesures pour faire des muscles solides, des membres souples, un sang riche. C'est à merveille. Mais prenons garde, pour conquérir ces biens précieux, d'en sacrifier d'autres plus précieux encore, la simplicité de l'esprit, l'équilibre du caractère, pour tout dire, la jeunesse de l'âme.

Faut-il aller jusqu'au bout de notre pensée ? C'est en ce moment, plus que jamais, qu'il importe d'entretenir dans l'âme de nos enfants cet ardent foyer de jeunesse. Nous assistons aux premiers effets d'une révolution qui s'opère dans l'enseignement public et qui le modifiera profondément. Il s'agit, au prix d'un prodigieux effort, de hausser cet enseignement au niveau des sciences de tout ordre, au point qu'il suffise à tous les besoins que l'esprit moderne crée dans une démocratie. La tâche est immense, à dire le vrai, n'a point de fin, puisque chaque jour, en élargissant le domaine du savoir humain, la fait plus vaste encore. De là, pour l'enseignement primaire en particulier, une conséquence grave : afin d'assurer à l'enfant le nécessaire en fait d'instruction positive, *utilisable*, on sera, quoi qu'on fasse, contraint de sacrifier une part de plus en plus grande de tout ce qui n'est point indispensable, de ce superflu de pur ornement, de cette culture esthétique qui, même sous la forme la plus modeste, a du moins pour inestimable résultat d'*humaniser* l'enfant, de lui ouvrir des aperçus sur un autre monde que celui des calculs positifs et des connaissances pratiques. L'éducation primaire — ceci ne peut être évité — se fera, se fait déjà de plus en plus scientifique et utilitaire ; chacune de ses heures, trop peu nombreuses, doit être marquée par un profit. Qui n'aperçoit, dès lors, combien il importe de ne point laisser l'âme enfantine se dessécher dans cet âpre labeur, et la jeunesse, source vive de passion et de bonheur, tarir prématurément ? Qui ne sent de quel intérêt il est, pour notre démocratie, de ne point sortir de cette épreuve enrichie d'un côté et appauvrie de l'autre, modifiée et altérée dans son tempérament, mais tout au contraire de préserver intactes, à travers tout, ces vieilles qualités de l'âme française, la bonne humeur, la gaîté, l'entrain, l'enthousiasme — la jeunesse ? Et que l'on ne dise pas que voilà de bien grosses réflexions à propos d'un sujet bien léger, que c'est mener trop grand bruit d'un petit détail. Il n'y a pas de petit détail en matière d'éducation publique. Tout mérite examen, tout est grave, parce que tout porte coup et retentit fortement dans l'esprit de l'enfant, et par là dans la constitution même de la race. Il est incontestable que l'on joue infiniment moins en France qu'on ne faisait il y a cent ans ; pour mieux dire, on ne joue plus du tout. Les jeux locaux ou nationaux sont tombés en désuétude. L'auberge, le café, le club, et depuis peu les réunions publiques, voilà, pour les trois quarts des Français, l'emploi des heures de loisir. Ce n'est certes point là un progrès, un signe de santé. Nos voisins les Anglais le savent bien ; nos autres voisins d'au-delà du Rhin ne l'ignorent pas. Les uns et les autres ont fait au siècle dernier et au commencement de celui-ci les plus grands efforts pour populariser les jeux de force et d'adresse, et en faire passer la pratique dans les mœurs nationales. Les uns et les autres y ont réussi. Si nous n'avons point su, jusqu'ici, acclimater en France ces fortes habitudes d'exercice physique, de jeux publics ou privés ; raison de plus pour éviter avec un soin jaloux d'accroître parmi nous ce dégoût de l'activité corporelle, cette peur de l'effort, de la peine, cette fâcheuse préférence pour les distractions sédentaires, qui ne sont déjà que trop marqués. Et pour cela, notre premier soin doit être de donner à l'enfant, dès le très jeune âge, et d'entretenir ensuite chez lui des goûts tout opposés : tâche aisée à tout prendre, puisqu'il ne s'agit guère que d'aider la nature, qui d'elle-même porte l'enfant au mouvement et aux ébats de tout genre.

Il serait superflu d'ajouter à ces réflexions très générales des recommandations de détail à l'adresse des maîtres. Il suffit que l'importance de la question soit bien comprise de tous : c'est à chacun de régler sa pratique selon sa propre inspiration. Aussi bien un seul point est nécessaire : *laisser* jouer l'enfant, et, pour cela, lui en donner le temps, savoir sacrifier, s'il le faut absolument, une petite partie des heures de classe. Tout au plus, en quelques cas exceptionnels, dans certains internats, alors qu'il faut réagir contre l'influence un peu paralysante d'études trop intenses, sera-t-il bon de *faire* jouer les enfants ou les jeunes gens. En pareil cas, que les maîtres ne craignent pas de se mêler à leurs élèves, de jouer avec eux, de les entraîner en payant de leur personne. C'est là une excellente pratique, familière aux écoles congréganistes, et qui devait l'être à tous ceux qui font profession de savoir élever l'enfance et de se dévouer à elle.

[Dr Élie Pécaut.]

JEUNES DÉTENUS. — La définition légale de ce terme se déduit des dispositions des articles 66 et 67 du Code pénal.

L'âge de seize ans a été considéré par le législateur comme la limite qu'il convenait de fixer à la faiblesse présumée du mineur. Au-dessus de

seize ans, le mineur est placé comme l'adulte sous l'empire du droit commun. Au-dessous de seize ans, il bénéficie de l'indulgence de la loi, et le juge est chargé d'apprécier s'il a agi avec ou sans discernement. S'il est déclaré avoir agi sans discernement, il est acquitté, puis, selon les circonstances, remis à ses parents ou conduit dans une colonie pénitentiaire, pour y être élevé et détenu pendant un temps qui ne peut excéder sa vingtième année. S'il a agi avec discernement, il est condamné, et les peines qui lui sont appliquées, réduites dans une notable proportion, perdent tout caractère afflictif et infamant, prennent le caractère simplement correctionnel, et doivent être subies dans une maison de correction.

La loi du 5 août 1850 a réglé la situation des mineurs envoyés en correction par application des articles 66 et 67 du Code pénal. Les mineurs des deux sexes détenus à raison de crimes, délits, contraventions aux lois fiscales, ou par voie de correction paternelle, reçoivent, soit pendant leur détention préventive, soit pendant leur séjour dans les établissements pénitentiaires, une éducation morale, religieuse et professionnelle (art. 1).

Dans les maisons d'arrêt et de justice, un quartier distinct est affecté aux jeunes détenus de toute catégorie (art. 2).

Les jeunes détenus acquittés en vertu de l'article 66 du Code pénal, comme ayant agi sans discernement, mais non remis à leurs parents, sont conduits dans une *colonie pénitentiaire;* ils y sont élevés en commun, sous une discipline sévère, et appliqués aux travaux de l'agriculture, ainsi qu'aux principales industries qui s'y rattachent. Il est pourvu à leur instruction élémentaire (art. 3).

Les colonies pénitentiaires reçoivent également les jeunes détenus condamnés à un emprisonnement de plus de six mois et qui n'excède pas deux ans. Pendant les trois premiers mois, ces jeunes détenus sont renfermés dans un quartier distinct, et appliqués à des travaux sédentaires. A l'expiration de ce terme, le directeur peut, en raison de leur bonne conduite, les admettre aux travaux agricoles de la colonie (art. 4).

Les colonies pénitentiaires sont des établissements publics ou privés. Les établissements publics sont ceux fondés par l'Etat, et dont il institue les directeurs. Les établissements privés sont ceux fondés et dirigés par des particuliers, avec l'autorisation de l'État (art. 5).

Toute colonie pénitentiaire privée est régie par un directeur responsable, agréé par le gouvernement, et investi de l'autorité des directeurs des maisons de correction (art. 7).

Les jeunes détenus des colonies pénitentiaires peuvent obtenir, à titre d'épreuve, et sous des conditions déterminées par un règlement d'administration publique, d'être placés provisoirement hors de la colonie (art. 9).

Il est établi, soit en France, soit en Algérie, une ou plusieurs *colonies correctionnelles* où sont conduits et élevés : 1° Les jeunes détenus condamnés à un emprisonnement de plus de deux années ; — 2° Les jeunes détenus des colonies pénitentiaires qui auront été déclarés *insubordonnés*. Cette déclaration est rendue, sur la proposition du directeur, par le conseil de surveillance. Elle est soumise à l'approbation du ministre de l'intérieur (art. 10).

Les règles tracées par la loi pour la création, le régime et la surveillance des colonies pénitentiaires s'appliquent aux *maisons pénitentiaires* destinées à recevoir les jeunes filles détenues, sauf les modifications suivantes (art. 15) :

Les maisons pénitentiaires reçoivent : 1° Les mineures détenues par voie de correction paternelle; 2° Les jeunes filles de moins de seize ans condamnées à l'emprisonnement pour une durée quelconque; 3° les jeunes filles acquittées comme ayant agi sans discernement, et non remises à leurs parents (art. 16).

Les jeunes filles détenues dans les maisons pénitentiaires sont élevées sous une discipline sévère et appliquée aux travaux qui conviennent à leur sexe (art. 17).

Les jeunes détenus désignés aux articles 3, 4, 10 et 16, §§ 2 et 3, sont, à l'époque de leur libération, placés sous le patronage de l'Assistance publique pendant trois années au moins (art. 19).

La question de la moralisation et de l'éducation des jeunes détenus des deux sexes est traitée dans un certain nombre d'articles spéciaux. V. *Amendement*, *Colonies agricoles de jeunes détenus*, *Pénitentiaires* (*Établissements*), *Réforme* (*Ecole de*), *Mettray*, *Val d'Yèvre*, *Sociétés de patronage pour les jeunes libérés*.

JEUX D'ESPRIT. — Les jeux d'esprit, énigmes, charades, rébus, etc., sont un délassement intellectuel dont il ne faudrait pas s'exagérer la valeur éducative, mais qui peut néanmoins être utilement employé pour développer les facultés d'attention, de comparaison, d'invention. L'emploi de ces moyens, d'un ordre évidemment accessoire, ne pourra trouver que rarement sa place dans l'enseignement scolaire. Mais l'enfant n'est pas toujours à l'école ; et, dans la famille, après ses leçons, nous aimons autant le voir exercer sa sagacité sur les devinettes que lui offre un journal fait pour lui, ou lutter avec ses camarades de promptitude dans la réplique ou de fertilité d'imagination à l'occasion d'un jeu de société, que se plonger dans la lecture d'une de ces historiettes trop souvent niaises qu'on appelle morales. Les jeux dont nous parlons ont pour certaines intelligences un attrait tout particulier ; et l'on remarquera, croyons-nous, que l'enfant qui s'est montré alerte à saisir le mot d'une énigme, ingénieux à combiner les termes d'une charade, ou qui sait faire manœuvrer d'une main prévoyante et avisée les pions sur les cases du damier — autre variété de jeu d'esprit — est aussi celui qui s'entend le mieux à démêler l'écheveau embrouillé d'une période dont on lui demande l'analyse, ou à trouver la solution d'un problème d'arithmétique ou de géométrie. Le tuteur de l'*Agnès* de Molière disait :

> Et, s'il faut qu'avec elle on joue au corbillon
> Et qu'on vienne à lui dire à son tour : « Qu'y met-on ? »
> Je veux qu'elle réponde : « Une tarte à la crème ! »

Cet idéal n'est pas le nôtre ; et pourvu qu'on évite de tomber dans la subtilité ou le bavardage, nous ne voyons pas qu'il y ait du mal à aiguiser l'esprit de l'enfant et à délier sa langue.

Gardons-nous toutefois de l'excès contraire. Que les jeux d'esprit soient une distraction parmi plusieurs autres ; mais qu'on ne leur accorde jamais une importance qui transformerait en une occupation sérieuse ce qui ne doit être qu'une récréation d'un moment. Qu'on distingue aussi entre les jeux d'esprit proprement dits et les simples jeux de mots ; il faut mettre en garde l'enfant contre ces derniers, dont l'abus est si fréquent dans certains milieux, et leur faire comprendre que rien n'est moins spirituel que les discours de ceux qui ne peuvent prononcer une phrase sans y faire entrer ce qu'André Chénier appelait :

> Le Janus à deux fronts, l'hébété calembour.

JOLY. — Claude Joly (1607-1700), chanoine et chantre de Notre-Dame de Paris, exerça en cette qualité les fonctions de collateur, juge et directeur des petites écoles de grammaire de la ville de Paris dans la seconde moitié du XVIIe siècle. On a de lui un ouvrage intitulé : *Avis chrétiens*

et nouveaux pour l'instruction des enfants, 1675. Mais ce qu'il a laissé de plus remarquable est son *Traité historique des écoles épiscopales et ecclésiastiques*, 1678 : ce traité est consacré à défendre « les droits des chantres, chanceliers et escolastres des églises cathédrales de France, particulièrement du chantre de l'église de Paris, sur les écoles qui leur sont commises, contre les entreprises de ceux qui troublent l'ordre ancien et canonique qui doit y être maintenu pour la bonne éducation et instruction de la jeunesse. » Nous avons cité les passages les plus caractéristiques de ce plaidoyer à l'article *Ecolâtre*.

C'est sous l'administration du chantre Claude Joly que Me Martin Sonnet, chanoine de Saint-Jean-le-Rond et promoteur des petites écoles, a publié le curieux livre intitulé : *Statuts et règlements des petites écoles de grammaire de la ville, cité, université, faubourgs et banlieue de Paris*, 1672. — V. *Chantre* et *Paris*, p. 2203.

JOMARD. — François-Edme Jomard, né à Lyon le 17 novembre 1779, mort à Paris le 23 septembre 1862, fut l'un des fondateurs de la Société pour l'instruction élémentaire, dont il resta comme la vivante personnification pendant plus de quarante-sept années. Après de fortes études à l'École polytechnique et à l'Ecole d'application du génie géographe, il fut désigné en 1798 pour faire partie de l'expédition d'Egypte avec le grade de capitaine du génie. Il prit en cette qualité une part active aux travaux de l'Institut d'Egypte, et plus tard, en 1803, fut nommé membre de la commission chargée de les publier. La direction de cette publication considérable, qui ne s'acheva qu'en 1825, lui fut entièrement confiée à partir de 1807, après la mort de Lancret.

Dans un voyage en Angleterre, entrepris en 1814 pour rechercher des documents restés aux mains des Anglais et qui faisaient lacune dans les travaux de la commission scientifique égyptienne, il eut l'occasion de voir fonctionner la méthode d'enseignement mutuel, et ne fut pas moins frappé de ses résultats et de ses avantages que l'avaient été MM. de Gérando *, de Laborde *, et de Lasteyrie *, qui avaient visité vers le même temps les écoles de Bell et de Lancaster. Lorsque, pendant les Cent-Jours, le ministre Carnot *, en exécution du décret du 27 avril 1815, chargea une commission de cinq membres de lui donner son avis sur les meilleures méthodes d'enseignement primaire, Jomard fut appelé à en faire partie : il eut pour collègues MM. de Laborde, de Lasteyrie, de La Rochefoucauld-Liancourt * et l'abbé Gaultier *. En même temps, sur l'initiative de M. de Gérando, se fondait la Société pour l'instruction élémentaire, et Jomard en devint aussitôt l'un des secrétaires. L'année suivante, M. de Chabrol, redevenu préfet de la Seine après le second retour des Bourbons, plaçait Jomard à la tête du bureau de l'instruction publique de la capitale.

En sa double qualité de fonctionnaire et de membre de la Société pour l'instruction élémentaire, Jomard rendit de 1816 à 1830 les services les plus signalés à la cause de l'éducation populaire. C'est à lui que l'on doit la composition des premiers tableaux de lecture, des tableaux de grammaire et des tableaux d'arithmétique, destinés aux écoles mutuelles. Il encouragea de toutes ses forces l'introduction du chant et de la gymnastique dans l'enseignement primaire. A chaque séance générale annuelle de la Société, il présentait un rapport sur les progrès de l'enseignement primaire, non seulement à Paris, mais encore dans tous les départements de la France et même à l'étranger, où il entretenait de nombreuses correspondances. Partisan décidé du principe de l'enseignement obligatoire, il ne cessa d'en réclamer l'application : c'est ainsi qu'en 1828 il adressa aux Chambres une pétition, signée: *un membre de la Société pour l'instruction élémentaire*, et dans laquelle il demandait la mise à exécution de la loi du 3-14 septembre 1791, qui déclarait qu'il serait créé et organisé une instruction publique commune à tous les citoyens, et gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables à tous les hommes.

Son zèle pour l'éducation populaire ne l'empêchait pas de continuer à consacrer une grande partie de son temps à ses travaux scientifiques. En 1818, il avait été élu membre de l'Académie des inscriptions et belles-lettres ; en 1821, il se joignit à Laplace, à Cuvier, à Malte-Brun, pour fonder la Société de géographie. En 1828, M. de Martignac le nomma conservateur du département des cartes et documents géographiques à la Bibliothèque royale : il conserva cette importante fonction jusqu'à la fin de sa vie.

Après la révolution de 1830, la Société pour l'instruction élémentaire modifia son règlement, afin d'obtenir d'être reconnue établissement d'utilité publique. Sous l'empire du nouveau règlement, qui ne permettait plus la perpétuité des fonctions, Jomard fut élu en 1831 secrétaire général, en 1832 vice-président, en 1833 président, et enfin, en 1834, il reçut le titre de président honoraire. Ce titre lui eût permis de prendre une part moins active aux travaux de la Société ; mais il n'en continua pas moins à y apporter une coopération assidue. Signalons, parmi ses contributions au *Journal d'éducation populaire*, organe de la Société, les notices qu'il rédigea sur B. Wilhem (1842), sur M. de Gérando (1843), sur M. de Lasteyrie (1850), sur Francœur (1851).

En 1848, Jomard crut le moment favorable pour essayer une nouvelle campagne en faveur de l'enseignement obligatoire. « Sur sa proposition, dit M. Godart de Saponay (*Notice sur la vie et les travaux de F.-E. Jomard*, dans le *Journal d'éducation populaire*, mai 1863), dans la séance du 8 mai 1848, une commission fut nommée et chargée d'élaborer un projet dans lequel serait formulé le principe de l'obligation de l'instruction primaire.

« Il y attachait une telle importance, ajoute son biographe, que ce fut l'objet de toutes ses préoccupations jusqu'à la fin de son existence. En 1859, sur sa demande, la question fut encore discutée et examinée de nouveau ; enfin, dans la séance générale du 24 juin 1860, la dernière où la Société vit encore son vénérable président honoraire à sa tête, M. Jomard ne laissa pas échapper cette occasion d'exprimer une dernière fois son vœu patriotique, en disant dans son allocution : « Grâce au précieux appui de l'administration, la » Société espère voir couronner ses vœux les plus » ardents et les plus chers, l'extension illimitée » de l'instruction populaire au moyen de l'enseignement obligatoire, l'adoption générale des » exercices gymnastiques dans toutes les espèces » d'écoles, enfin celle du chant scolaire, qui concourent toutes ensemble à rendre l'homme » sain de corps et d'esprit, à faire de tout citoyen un être moral, utile et dévoué à son » pays. »

» Le dernier vœu de cet homme de bien ne put être exaucé de son vivant ; à la dernière séance du conseil d'administration à laquelle il assista, il répétait encore à ses amis : « L'enseignement élémentaire sera un jour obligatoire, mais malheureusement je ne le verrai » pas. »

En effet, deux mois plus tard, le digne apôtre de l'éducation populaire, que son âge n'avait pas empêché de rester fidèle jusqu'à son dernier jour

à ses travaux habituels, était soudainement enlevé par une attaque d'apoplexie, à l'âge de quatre-vingt-trois ans.

Jomard a été, au milieu de nous, le dernier représentant de cette forte génération qui, au lendemain des désastres de 1814 et de 1815, s'appliqua à relever la France par la diffusion de l'instruction primaire. Sa mémoire est indissolublement unie à celle des services qu'a rendus pendant un demi-siècle, à la cause de l'enseignement populaire, la Société dont il fut l'infatigable collaborateur.

JOUBERT. — Moraliste ingénieux, délicat, mais un peu précieux et trop raffiné, Joubert (1754-1824) avait d'abord enseigné chez les doctrinaires de Toulouse : plus tard, devenu l'ami de Fontanes, le premier des grands-maîtres de l'Université, il fut nommé inspecteur général des études. Dans ses œuvres, publiées après sa mort sous le titre de *Pensées et correspondances*, il est souvent question d'éducation, et ses réflexions sur ce sujet témoignent de beaucoup de finesse d'esprit, mais aussi de beaucoup de préjugés.

Notons d'abord des maximes de discipline un peu sévères : « Il faut que l'enfant craigne ; la crainte trempe les âmes. » On pourrait soutenir qu'elle les affaiblit. « La crainte fixe l'amour. » N'est-il pas vrai plutôt qu'elle l'empêche de naître ? « N'habituez pas l'enfant à être sensible. »

Remarquons surtout que Joubert se défie de trop d'instruction. Dans des lettres intéressantes adressées à son ami Fontanes, à propos du Mémoire de Cuvier sur l'instruction publique en Hollande, il se plaint que l'on étende les programmes de l'instruction primaire : « Que le ciel préserve les enfants du peuple d'être propres à apprendre tout ce que le ministre de Hollande veut qu'on leur enseigne. Ils ne seraient plus capables de travailler. Il y a dans tout cela du luxe et de la prodigalité. » Amoureux des lettres anciennes dont il parle avec un goût exquis, Joubert dédaigne l'histoire, la géographie, et en général les études modernes.

Ajoutons que quoique conseiller de l'Université, Joubert ne cachait pas sa préférence pour l'éducation donnée par les religieux. « Ce que j'aime le plus au monde, après un jésuite, disait-il, c'est un janséniste pieux ».

Tel était l'esprit pédagogique, étroit et par suite un peu faux, d'un homme qui par sa situation officielle, comme par ses relations avec Fontanes, a été l'un des collaborateurs de l'Université nouvelle dans ses premiers débuts. Quel qu'ait été le talent de Joubert, comme penseur et comme écrivain, il est impossible de voir en lui autre chose qu'un admirateur attardé des vieilles méthodes pédagogiques, et un ami plus que froid de l'instruction. [Gabriel Compayré.]

JOURNAL DE CLASSE. — Le *journal de classe* était un registre « destiné à recevoir, jour par jour, la préparation résumée des matières enseignées aux élèves des trois divisions, matin et soir ». (Arrêté du 17 avril 1866.)

Il serait difficile de remonter à l'origine du journal de classe et d'en tracer une histoire même abrégée. On peut affirmer toutefois que, du jour où il y eut de bons instituteurs — et cela date de loin — ce journal fut tenu sous une forme ou sous une autre. Qu'est-ce, en effet, que la rédaction d'un journal de classe, sinon la préparation écrite et plus ou moins développée du travail de chaque jour de l'instituteur? Or, quand un travail est aussi compliqué et aussi délicat que celui de l'école primaire, n'est-il pas naturel de penser qu'il y eut de tout temps des maîtres qui sentirent le besoin de donner à la préparation de ce travail une forme précise, et qui, pour mieux assurer leur marche et la rendre plus rapide et moins fatigante, jugèrent qu'il n'était pas inutile de placer à l'avance des jalons sur la route à parcourir et comme des poteaux indicateurs à ses nombreux carrefours ?

Ce fut vers 1850, croyons-nous, que l'usage du journal de classe commença à se généraliser, peut-être à l'imitation de ce qui se fit, par ordre, à cette époque, dans les établissements d'instruction secondaire. On sait, en effet, qu'à cette date un même emploi du temps fut imposé à tous les professeurs des lycées et collèges, et que, pour contrôler l'exacte observation du règlement nouveau, on les obligea à consigner, jour par jour, sur un registre spécial, les différents exercices de la classe. Ce que ce malencontreux journal provoqua de plaintes et de protestations, et quelles furent sa triste fortune et sa fin prématurée, on le sait aussi. Mais ce qui était inutile et vexatoire dans l'enseignement secondaire, ce qui pouvait, à bon droit, passer pour une marque imméritée de défiance, parut avoir sa raison d'être dans l'enseignement primaire, et, transporté dans un autre milieu, le journal de classe rencontra de nombreux défenseurs et, pour un temps, une fortune meilleure.

Si nos souvenirs sont exacts, c'est M. Villemereux qui, le premier, institua, vers 1851, le journal de classe dans le département du Loiret. L'exemple ne tarda pas à être suivi dans d'autres départements, et, chose singulière ! ce furent surtout les inspecteurs d'académie, presque tous anciens professeurs de lycée, et, comme tels, ayant subi avec la même impatience que leurs collègues l'obligation du journal de classe, qui s'en firent les champions convaincus, adorant ainsi dans l'enseignement primaire ce qu'ils auraient voulu brûler alors qu'ils appartenaient à l'enseignement secondaire. Ce ne fut là, au surplus, qu'une inconséquence apparente, et nous croyons qu'il ne nous sera pas difficile de donner la raison de cette contradiction.

Ce qui paraît certain, c'est que les partisans du journal de classe à l'école primaire poussèrent un peu trop loin leur faveur et que, croyant avoir trouvé une panacée, ils en prescrivirent l'usage à haute dose. C'est, du moins, ce qui semble ressortir de la circulaire explicative de l'arrêté du 17 avril 1866, où se trouve blâmée l'obligation imposée aux instituteurs de tenir « un journal de classe très compliqué, qui doit recevoir le texte complet des devoirs et l'indication de tous les exercices et des leçons à donner aux élèves ». Visiblement, il y avait abus, et, comme il arrive presque toujours, l'abus amena la réglementation, et cette fois, nous n'hésitons pas à le reconnaître, ce fut une réglementation à outrance.

L'arrêté du 17 avril 1866 condamna le journal de classe tel qu'il existait alors, et ce journal aux allures libres et peut-être exubérantes, mais portant du moins l'empreinte, bonne ou mauvaise, de la personnalité des maîtres, fut remplacé par un registre uniforme, fourni par la commune, dont la tenue était obligatoire, qui devait rester aux archives de l'école, et sur lequel chaque instituteur était tenu de consigner chaque jour, non plus en quelques lignes, mais en quelques mots, l'indication des différents exercices du lendemain. Encore un peu, on eût inventé une sténographie à l'usage du journal de classe. Ce fut la cause de tout le mal. Au lieu de recourir aux conseils, aux sages directions pédagogiques, pour corriger les abus et réprimer le zèle intempérant de quelques-uns, on procéda par injonction, et l'on enferma les maîtres dans un cadre sans élasticité, où chaque chose dut trouver sa place et une place mesurée à l'avance.

Qui ne se rappelle ce cadre étroit, toujours le même, avec ses vingt-cinq ou trente compartiments que l'instituteur était tenu de remplir chaque jour, véritable lit de Procuste sur lequel il devait étendre et mutiler sa pensée? Qui n'a vu cette rédaction morne et froide où revenaient sans cesse, avec une monotonie désespérante, des indications comme celles-ci : « *Ecriture :* modèle n° 7 ; — *Lecture :* Fables de La Fontaine, liv. IV, fab. 6; — *Grammaire :* les trois premiers paragraphes du pronom; — *Calcul :* problème n° 16 du recueil de...; — *Histoire :* Henri IV, chap. XV du Précis... » et ainsi du reste, pendant toute une page, pendant toute l'année, pendant toutes les années suivantes! Tâche ingrate et rebutante, que les instituteurs prirent vite en dégoût; œuvre de suspicion, plutôt que de pédagogie, qui lassa à la longue les meilleures volontés!

Comment s'étonner dès lors du discrédit dans lequel tomba le journal de classe et de l'inutilité des recommandations des inspecteurs généraux, des inspecteurs d'académie, des inspecteurs primaires, gardiens scrupuleux, mais peu convaincus et encore moins écoutés, des prescriptions ministérielles? La foi manquait du haut en bas de la hiérarchie, et cela se vit bien lorsque, au mois de septembre 1881, les inspecteurs d'académie, réunis en conférence à Paris, furent consultés sur le maintien ou la suppression du journal de classe. Pas une voix ne s'éleva pour prendre la défense de ce malheureux journal, et l'arrêté du 14 octobre suivant prononça son arrêt de mort.

Son existence avait duré quinze années et son histoire n'avait rien eu de glorieux. Recommandé ici, dédaigné ailleurs, tenu négligemment presque partout, il fut, pendant quinze ans, comme un pensum quotidien infligé à tous les instituteurs de France, et, ainsi qu'il convient à un pensum, il fut mal fait. Il n'avait pas été le remède souverain qu'on espérait, sa disparition laissa peu de regrets. Cacherons-nous qu'elle causa quelque satisfaction?

Plusieurs se demandèrent pourtant si l'on n'était pas allé bien vite et trop loin, si vraiment le journal de classe était une mauvaise chose en soi, si, parce que l'idée avait été mal appliquée. il fallait la rejeter absolument, si, enfin, au lieu de supprimer, il n'eût pas mieux valu amender. Nous avouons sans peine que nous fûmes de ceux-là, et nous voudrions dire pourquoi. Si nous avions eu voix au chapitre, nous aurions plaidé les circonstances atténuantes en faveur du coupable, et demandé, non sa mort, mais sa conversion. Ce nous sera l'occasion d'expliquer sous quelle forme et à quelles conditions nous croyons fermement encore aujourd'hui que le journal de classe peut rendre d'utiles services à l'enseignement primaire.

Disons tout de suite que si l'on voulait nous ramener au fastidieux et stérile remplissage du journal de 1866, nous serions des premiers à protester, et nous avons assez sévèrement jugé ce *registre-modèle* pour qu'il ne soit point nécessaire d'insister sur ce point. Mais peut-être qu'en cherchant un peu, on eût trouvé un moyen terme entre ces deux solutions extrêmes : faire mal ou ne rien faire. Cette solution moyenne eût consisté, suivant nous, à tâcher de faire bien, en laissant les instituteurs libres, non pas de tenir ou de ne pas tenir de journal de classe — nous n'avons aucune confiance dans cette sorte de liberté — mais de le tenir à leur gré, suivant leur aptitude et suivant leur zèle, à leurs risques et périls; et la formule de notre solution eût pu être celle-ci : le journal de classe obligatoire, la forme de sa rédaction facultative.

Nous n'ignorons pas les objections que l'on peut présenter contre la première partie de cette formule. Le journal de classe, nous dit-on, c'est une tâche odieuse autant que stérile que vous infligez aux instituteurs; — c'est pour l'inspection un moyen de contrôle absolument illusoire, car l'inspection ne peut pas toujours vérifier à quel moment le journal a été fait; — on en a essayé d'ailleurs dans l'enseignement secondaire et on y a renoncé : pourquoi l'imposer à l'enseignement primaire, où il n'a pas eu d'ailleurs un meilleur succès? Enfin le journal de classe étant supprimé, les bons instituteurs ne se croiront pas dispensés pour autant de préparer leur classe, et c'est là le point essentiel.

C'est bien là, si nous ne nous trompons, toutes les objections qu'on peut nous faire : essayons d'y répondre.

Oui, le journal de classe tel que l'avait conçu l'arrêté du 17 avril 1866 était pour les maîtres une tâche ingrate et stérile; mais n'avons-nous pas dit pourquoi? et ne proposons-nous pas de rendre aux instituteurs ce qui fait le charme et le profit de tout travail intellectuel, le droit de le faire comme on l'entend, dans la mesure de ses forces et des besoins de son œuvre, suivant le temps dont on dispose, suivant même les dispositions d'esprit où l'on se trouve? N'avons-nous pas brisé le cadre inflexible et étroit où l'on prétendait enfermer toute initiative, étouffer toute personnalité? Comment, dès lors, une pareille tâche pourrait-elle être odieuse à des maîtres consciencieux, et, s'il s'agit des autres, qui en prendra souci et qui les plaindra? Aucune classe n'est bien faite, si elle n'a été préparée dans tous ses détails : c'est là désormais un axiome pédagogique; eh bien, n'est-ce pas faciliter cette préparation et la rendre fructueuse que de demander aux maîtres de prendre quelques notes, quand ils préparent leur travail du lendemain, de consigner, en quelques lignes, les réflexions que telle ou telle partie de leur préparation leur a suggérées, de marquer les points les plus importants de la leçon qu'ils se proposent de faire? Est-ce vraiment un surcroît de travail qu'il faille faire entrer en ligne de compte? Ce qui est long et difficile, c'est de préparer sérieusement une classe; quant à prendre des notes, à écrire quelques lignes, une page au besoin, cela peut se faire tout en lisant, et la peine que cela donne est compensée et audelà par l'aisance avec laquelle on se meut le lendemain parmi les nombreux exercices de la classe, par la facilité avec laquelle on trouve la remarque appropriée, l'expression forte et l'explication exacte. Le corps et l'esprit, sans parler de l'enseignement, tout y gagne.

A un autre point de vue, il nous semble que ce serait s'exposer à un grand danger que de dispenser les jeunes maîtres de tenir un journal de classe et d'éclairer ainsi la route qu'ils auront à parcourir pendant de longues années. S'ils ne contractent pas de bonne heure l'habitude de prendre des notes sur ce qu'ils doivent enseigner et de disposer méthodiquement leur travail, combien leur faudra-t-il de temps pour devenir de bons instituteurs, et le deviendront-ils jamais? Ils ne sont ni assez mûrs, ni assez maîtres d'eux-mêmes et des matières de l'enseignement pour qu'une préparation mentale — car nous supposons que cette préparation est toujours faite — laisse dans leur esprit des traces suffisamment profondes et y mette assez de lumière. Est-il bien sûr d'ailleurs que cette préparation mentale ne sera pas souvent précipitée, superficielle et par suite insuffisante? D'autre part un directeur d'école a le devoir de contrôler et de diriger le travail de ses adjoints : comment le pourra-t-il aussi utilement qu'il est nécessaire s'il n'a pas sous les yeux une preuve écrite du soin que mettent ses auxiliaires à se conformer à ses conseils et à sa direction? Il les

verra à l'œuvre, dit-on ; mais un directeur d'école ne peut pas être présent partout, et, dans l'intérêt de tous, ne vaut-il pas mieux qu'il donne des avertissements et fasse des observations avant la classe que pendant ou après? Un adjoint qui ne tient pas avec soin un journal de classe est comme un voyageur qui partirait pour un long voyage sans s'être muni de provisions : il sera obligé de se les procurer en route, au jour le jour; il arrivera tard ou bien n'arrivera pas.

Quant aux instituteurs qui ont déjà fait leurs preuves, le journal de classe ne leur est pas moins indispensable ; mais, à notre avis, leur tâche n'est plus la même. Après quatre ou cinq ans d'enseignement, tantôt plus, tantôt moins, un maître intelligent et laborieux a fait les provisions dont nous parlions tout à l'heure : il a recueilli bon nombre de textes, de notes, d'observations ; ces textes sont indiqués dans le journal de classe qu'il a eu soin de tenir régulièrement jusque-là ; ses notes et ses observations y sont inscrites tout au long. Le gros de son travail est fait, il ne reste plus qu'à le compléter en y ajoutant chaque année ce que ne manquera pas de lui apprendre la pratique de l'enseignement. A un tel maître nous ne demanderions pas de recommencer tous les ans son journal de classe, nous lui demanderions seulement de le tenir au pair avec son esprit qui mûrit, son intelligence qui s'enrichit, son expérience qui s'accroît. Pour un pareil travail des notes marginales suffiraient, et nous croyons qu'ainsi entendue la tenue obligatoire du journal de classe ne serait ni une tâche odieuse, ni une tâche stérile.

Ce ne serait pas davantage un moyen de contrôle inefficace pour l'inspection. Si l'on prétend que l'obligation que nous défendons sera souvent éludée ou violée, nous n'y contredirons pas : il y aura toujours des maîtres négligents et peu scrupuleux, et ce n'est pas la suppression du journal de classe qui les rendra laborieux et loyaux. Ils feront leur journal de classe après coup, la veille peut-être de l'inspection, s'ils sont prévenus à temps : cela s'est vu et se verra encore ; mais en ont-ils mieux préparé leurs classes ? et ne peut-on pas affirmer qu'ils ne les ont pas préparées du tout ? La fraude est d'ailleurs facile à reconnaître, et un inspecteur habile ne s'y laissera pas prendre : la tenue de l'école contrôle la tenue du journal de classe et réciproquement. Qui ne voit, en effet, que l'inspection est à moitié faite, quand, en comparant le journal de classe avec l'emploi du temps et les cahiers de devoirs journaliers des élèves, un inspecteur peut s'éclairer en quelques minutes sur la marche de l'école, sur le choix des devoirs et des leçons, et même sur l'assiduité des élèves. « Pendant les premières années, écrivait M. Trouillet, un inspecteur d'un grand mérite et qui est mort trop tôt pour l'enseignement, je n'attachais pas une grande importance à la tenue du journal de classe. Or, savez-vous ce que je finis par remarquer? c'est que les bonnes écoles étaient celles où le journal de classe était bien tenu ; les médiocres, celles où il était négligé ; les mauvaises, celles où on le laissait des semaines et des mois en blanc. Dans les premières, l'inspection se faisait correcte, précise, rapide et convaincante ; dans les autres, on perdait son temps en questions, en réponses, en pourparlers ; bref, on n'aboutissait pas. » Et M. Trouillet avait raison, tous ceux qui ont inspecté des écoles le savent.

D'ailleurs, si le journal de classe est nécessaire au directeur d'une école pour contrôler le travail d'adjoints qu'il voit tous les jours, comment ce même journal serait-il inutile à un inspecteur qui ne voit les directeurs qu'une fois par an? On insiste et l'on dit : Mais, alors qu'il était obligatoire, le journal de classe était peu ou point tenu. Nous croyons qu'on se trompe, et que partout où les inspecteurs d'académie et les inspecteurs primaires l'ont fermement voulu, le journal de classe a été régulièrement tenu par la grande majorité des instituteurs, et, quant aux exceptions, elles ne prouvent rien contre les mérites de l'institution.

La suppression du journal de classe dans l'enseignement secondaire ne prouve pas davantage contre l'utilité de son maintien dans l'enseignement primaire. Ces deux ordres d'enseignement, en effet, la remarque en a été faite il y a longtemps, ne se ressemblent en aucune façon : organisation, programmes, procédés, tout diffère. L'enseignement secondaire date de loin : il a ses méthodes et ses traditions ; ses professeurs n'ont qu'à suivre la voie que leur ont frayée leurs devanciers. Il en est tout autrement de l'enseignement primaire, qui date d'hier, pour ainsi dire, dont les programmes ont été dix fois remaniés en cinq ans, dont les procédés se renouvellent et s'enrichissent chaque jour, dont le nouveau plan d'études n'a pas encore un an d'existence. D'autre part, un professeur n'a qu'une seule classe à diriger, tandis que l'instituteur en a le plus souvent trois, et dans chacune de ces classes il peut y avoir deux divisions. Au lycée, il y a un professeur pour chaque branche d'enseignement : l'un enseigne le latin, l'autre les mathématiques, un troisième l'histoire, un quatrième la physique, etc. A l'école primaire, le même maître enseigne tour à tour et dans la même journée la lecture, l'écriture, la grammaire, le calcul, l'histoire, la morale et le reste. Qui ne voit tout de suite combien la tâche de l'un est simple, et combien celle de l'autre est compliquée et, par suite, combien il est nécessaire que l'instituteur ait constamment sous les yeux un guide qui le soutienne et qui le dirige, s'il ne veut s'épuiser par un effort stérile, et se perdre au milieu du dédale de sa vie scolaire ? Et quoi de plus difficile et de plus périlleux que de passer à chaque instant, et sans transition, d'un sujet à un autre, d'une explication de grammaire à une explication d'arithmétique, d'une leçon de géographie à une leçon de chose? Comment la mémoire ne se troublerait-elle pas et quel maître ne trébucherait sur une pareille route, si, même après avoir bien préparé sa classe, il ne recourait à ses livres, à ses notes et, s'il a eu la sagesse d'en rédiger un, à son journal de classe? Et voilà pourquoi l'argument tiré de ce qui se passe dans l'enseignement secondaire ne vaut pas dans l'enseignement primaire.

La dernière objection que nous nous sommes proposé d'examiner consiste à dire que le maintien du journal de classe n'améliorerait pas les mauvais instituteurs, et que sa suppression n'empêchera pas les bons maîtres de préparer et de bien faire leur classe. Nous discuterons cette objection avec tout le respect qu'exige l'autorité d'où elle émane, mais nous la discuterons librement. « Les bons instituteurs, dit la circulaire du 14 octobre 1881, n'en continueront pas moins de faire chaque jour eux-mêmes, avec le même soin, avant d'entrer en classe, le choix des textes, des exemples, des exercices qu'ils comptent donner, de lire d'avance les morceaux qu'ils devront expliquer, de rassembler les objets dont ils ont besoin pour la leçon de choses, de régler enfin la marche de leur enseignement. Quant aux autres, ce ne serait pas en les obligeant à jeter à la hâte quelques lignes sur un registre, pour simuler une préparation qu'ils n'auraient pas faite, qu'on parviendrait à améliorer leur enseignement. »

Voilà bien l'objection dans toute sa force. Voyons si elle ne pécherait pas par quelque endroit. Parlons d'abord des « autres ». Ces quelques lignes qu'ils jettent à la hâte sur le papier pour simuler

une préparation qu'ils n'ont point faite, c'est bien peu assurément ; mais c'est encore mieux que rien ; ce n'est qu'un commencement, ou, si l'on veut, une ébauche de préparation ; mais enfin, si peu que ce soit, c'est encore quelque chose, et ce peu a une valeur relative venant de gens qui, s'ils n'y étaient contraints, ne feraient rien. Faut-il les abandonner complètement à leur incurie et à leur mauvais vouloir, et, là où les conseils ne réussissent pas, ne peut-on rien attendre d'une injonction formelle, d'une tâche qui ne serait, à tout prendre, qu'une bien faible punition de leur incurable paresse ? Quant aux bons instituteurs, ils continueront à préparer leur classe, cela n'est pas douteux : mais la question est de savoir s'ils la prépareront aussi bien, en d'autres termes si, pour une besogne aussi complexe que celle de l'école primaire, une préparation mentale vaut une préparation écrite. Nous ne le pensons pas ; ce que l'on comprend le mieux, ce qu'on sait le mieux et ce qu'on retient le plus longtemps, c'est ce qu'on a écrit. A notre avis, il n'est rien de tel, pour avoir une idée nette des choses, que de les avoir écrites. Ecrire, en effet, c'est-à-dire trouver pour sa pensée une forme exacte et claire, ne va pas sans un certain effort de l'intelligence, et c'est cet effort même qui laisse dans l'esprit une impression profonde, et dans la mémoire une trace durable. Ce n'est pas que nous voulions conseiller aux instituteurs d'écrire toutes les pensées qui leur viennent à l'occasion de la préparation de leurs classes ; mais s'il s'agit d'une démonstration, d'une définition, d'une explication, d'une leçon même qui offre quelque difficulté, ils trouveraient assurément tout profit à les écrire et à les consigner dans leur journal. D'autre part, on ne peut pas tout dire et tout expliquer dans une école : le temps manquerait à qui voudrait l'entreprendre. Il faut donc savoir se borner et savoir faire un choix. Or, quand même ce choix serait fait à l'avance, si un signe matériel ne vient pas rappeler à chaque instant l'instituteur à la tâche qu'il s'est tracée, il est bien à craindre qu'entraîné par son zèle, par les questions qu'on lui adresse, par les mille accidents d'une classe, il ne s'égare et ne se sépare de ses élèves sans avoir fait sa classe comme il avait résolu. Voilà pourquoi, à une préparation mentale, qui, quoi qu'on fasse, reste toujours vague et flottante et laisse trop au hasard, nous préférons une préparation écrite et consignée dans un journal de classe. Ces notes, d'ailleurs, que nous demandons au bon instituteur de prendre, n'augmenteront pas beaucoup son travail de préparation, et si elles l'augmentent quelque peu dans le présent, elles l'allègeront singulièrement dans l'avenir, puisqu'il aura ainsi fait une ample provision de matériaux qu'il saura toujours où trouver.

Admettons cependant, si on le veut, que le journal de classe soit sans objet pour les bons instituteurs et sans effet sur les mauvais. Mais, dans un personnel tel que celui de l'enseignement primaire, il n'y a pas seulement les bons instituteurs et.....les « autres ». Il y a aussi — qu'on nous permette cette classification — les assez bons et les médiocres ; il y a ceux qui ont besoin d'être soutenus et ceux qui ont besoin d'être relevés, ceux dont on peut mieux attendre et ceux dont il ne faut pas désespérer ; il y a les irréguliers et les indolents, et encore ceux qui, avec de bonnes intentions, ne savent pas comment s'y prendre. Sera-ce faire tort au corps des instituteurs de dire que ceux-là sont nombreux ? Et alors, pourquoi ne pas se préoccuper d'eux ? pourquoi les soustraire à l'aiguillon d'une salutaire nécessité ? pourquoi renoncer à exercer sur eux une pression qui serait peut-être le commencement de la sagesse ? pourquoi, enfin, leur ôter un appui qui les soutiendrait, un guide qui les dirigerait ?

Nous persisterons donc à penser que le journal de classe, tel que nous l'entendons, peut rendre d'utiles services à tous les instituteurs, à quelque catégorie qu'ils appartiennent, et, à ce titre, nous sommes de ceux qui ont déjà regretté sa suppression. Quant à la forme qu'il conviendrait de donner à ce journal, il n'importe guère vraiment, pourvu que ce ne soit pas celle de 1866. A notre avis, la forme la meilleure serait la plus simple, et nous conseillerions volontiers — s'il n'était trop tard pour le faire — un cahier de papier blanc, sur lequel l'instituteur consignerait, chaque jour, jusqu'à ce qu'il soit parvenu à donner à son journal une forme à peu près définitive, avec les exercices de la classe, les principales explications et les commentaires que ces exercices comportent. Nous ne demanderions pas — on ne peut pas tout demander — que ces explications et ces commentaires reçussent tous des développements égaux. Un jour, ce serait la leçon de lecture qui appellerait plus particulièrement l'attention du maître ; un autre jour, ce serait celle d'histoire ou la leçon de choses. Pour le reste, il suffirait d'indications et de notes sommaires : et quand un instituteur aurait ainsi, pendant quatre ou cinq années, tenu régulièrement son journal de classe, il serait bien près d'être un excellent maître. Il ne lui resterait plus qu'à améliorer son travail, en ajoutant souvent, en retranchant quelquefois, en le tenant, comme nous l'avons dit plus haut, au pair avec les progrès de son esprit et les besoins de son enseignement.

Il nous plairait encore que le journal d'un instituteur n'eût point les allures froides et compassées de la tenue officielle ; nous lui voudrions la mise, non pas négligée, mais sans prétention, d'un ami qu'on traite toujours avec égards, mais avec lequel on cause familièrement. Nous voudrions surtout qu'il fût le confident du maître et qu'en l'ouvrant on y pût lire sa pensée, ses réflexions, ses doutes, ses défaillances et jusqu'à ses joies et ses espérances ; nous voudrions, enfin, qu'à côté des indications se rattachant à la classe, on y trouvât consignés les petits événements du jour, de ceux, bien entendu, qui intéressent l'école, les difficultés rencontrées, les déceptions éprouvées, les succès obtenus, l'aveu même de n'avoir pas assez fait et la résolution de mieux faire à l'avenir.

Comme un tel journal serait vivant et intéressant ! Comme il peindrait le maître qui l'aurait écrit de bonne foi ! Comme il en dirait long sur sa vie et sur son œuvre ! Comme il serait pour lui-même une source de pures émotions et de fortifiants enseignements ! Comme, enfin, il proclamerait les mérites de l'homme, et comme il jugerait l'instituteur ! [E. Jacoulet.]

JOURNAL D'ÉDUCATION DE LA NOUVELLE-ANGLETERRE (*New-England Journal of Education*). — Ce journal se publie à Boston sous la direction de M. Th.-W. Bicknell (*New-England Publishing Company*, 16, Hawley Street) : un numéro par semaine, 16 pages grand in-folio à trois colonnes (dont 4 pages formant couverture). Prix de l'abonnement : 20 francs pour la France.

Il a été créé le 1er janvier 1875 pour remplacer quatre journaux d'éducation qui avaient eu une existence plus ou moins longue dans le Massachusetts, le Connecticut et le Rhode-Island, Etats qui, avec le New-Hampshire, le Vermont et le Maine, forment ce qu'on appelle la Nouvelle-Angleterre. Le cercle de ses lecteurs s'est bientôt considérablement agrandi, et sa publicité s'étend aujourd'hui à tous les États de l'Union : aussi a-t-il modifié son titre primitif, et s'appelle-t-il actuellement *Journal of Education* (*New-England and National*). Il peut être envisagé comme l'or-

gane des deux plus importantes associations éducatives des États-Unis, l'*American Institute of Instruction* et la *National Educational Association*.

Le cadre du *Journal* est le suivant : Le numéro s'ouvre chaque fois par une pièce de vers inédite; puis viennent, sous le titre de *Public opinion*, des coupures de journaux politiques ou pédagogiques, contenant des réflexions, des critiques, des suggestions utiles, etc. La seconde et la troisième page donnent des articles de psychologie, de morale, de pédagogie, parfois sous la forme d'un récit ou d'une nouvelle; les deux pages suivantes sont consacrées à des variétés, à des articles de science, à des communications sur des sujets divers. Au centre du numéro (pages 6 et 7), se trouvent, suivant l'usage anglais et américain, les *editorials*, c'est-à-dire les articles de fond émanant de la rédaction, et consacrés aux actualités. Le reste du journal est rempli par des comptes-rendus de meetings, des nouvelles des divers États de l'Union, des notices bibliographiques, et des réclames commerciales. Les quatre pages de la couverture sont consacrées aux annonces.

Le *Journal of Education* est le plus considérable et le mieux fait des journaux pédagogiques américains. Les articles qu'il publie sont généralement intéressants, quoique d'une valeur assez inégale. Il offre au lecteur européen la source la plus complète de renseignements exacts sur le mouvement scolaire américain.

JOURNAL D'ÉDUCATION POPULAIRE. — V. *Société pour l'instruction élémentaire.*

JOURNAL DE LA JEUNESSE. — V. *Périodiques.*

JOURNAL DES INSTITUTEURS. — V. *Périodiques.*

JOURNAL GÉNÉRAL DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. — Le *Journal général de l'instruction publique* mérite une mention spéciale parmi les périodiques français consacrés à l'étude des questions d'enseignement. Sa longue existence, le rôle important qu'il a joué dans le monde universitaire, les services qu'il a rendus à la cause de l'éducation nationale, et la haute notoriété de ses collaborateurs lui assignent une place à part dans notre histoire pédagogique.

Fondé au mois de novembre 1831, sous le ministère de M. de Montalivet, au moment même où le problème si grave de l'instruction primaire appelait, à juste titre, l'attention du pays, ce journal répondait à un besoin général. Les feuilles périodiques, qui n'étaient point, tant s'en faut, aussi nombreuses et aussi répandues qu'aujourd'hui et que leur prix élevé rendait d'ailleurs fort peu accessibles, ne s'occupaient guère des questions d'enseignement. Aussi le gouvernement n'hésita-t-il point à encourager la création d'un journal spécialement consacré à l'instruction publique et à assurer son succès par la communication régulière des documents officiels. Le *Journal*, d'ailleurs, ne devait point se borner au rôle de moniteur administratif; il avait encore et surtout pour but de provoquer d'utiles controverses sur toutes les questions d'organisation, de méthode, de réforme et de liberté en matière d'enseignement, et d'encourager les travaux scientifiques ou littéraires des professeurs et des savants, en leur réservant une large place dans ses colonnes.

Durant la première année, le *Journal*, dirigé avec un réel talent par E. Boutmy, fut accueilli avec une faveur marquée. Mais l'année suivante, M. Boutmy ayant quitté la direction, l'entreprise se trouva un moment dans un état critique. L'imprimeur du *Journal*, M. Paul Dupont, qui dès la fin de l'année 1833 en devint aussi l'éditeur, comprit la nécessité d'une réforme radicale. Il s'entoura des lumières d'hommes voués depuis longtemps à l'instruction publique, et consulta notamment l'ancien directeur du *Globe*, M. P. Dubois, qui lui traça avec une hauteur de vues et une précision de détails vraiment remarquable le cadre général que comportait une revue spécialement consacrée à l'instruction publique, les principes qui devaient inspirer sa rédaction, et l'esprit général qui devait présider à sa critique. C'est en suivant les sages conseils de Dubois et en appelant à lui des collaborateurs jeunes et nouveaux que M. P. Dupont réussit à imprimer au *Journal* une impulsion vigoureuse, et à lui mériter l'estime et le concours des représentants les plus autorisés de l'érudition et des membres les plus distingués de l'Université.

L'histoire du *Journal* dirigé par M. Dupont de 1834 à 1870 peut se diviser en trois périodes. Durant la première, qui va de 1834 à 1852, ce qui occupe surtout le *Journal*, c'est l'étude pratique des questions d'enseignement; durant la seconde, de 1852 à 1863, le caractère scientifique et littéraire se développe au détriment de la pédagogie proprement dite; dans la troisième, de 1863 à 1870, la littérature et la polémique dominent.

Le *Journal général* a changé plusieurs fois de titre. Durant les deux premières années, il fut intitulé *Journal officiel de l'instruction publique;* de 1835 à 1848, *Journal général de l'instruction publique et des cours scientifiques et littéraires;* puis *Journal général de l'instruction publique et des cultes*, de 1848 à 1857; enfin, de 1864 à 1870, la qualification de *Revue hebdomadaire politique* figure en sous-titre. De l'origine jusqu'en 1863, le *Journal* parut deux fois par semaine; à partir de 1864 il devint hebdomadaire. Quant à la direction du *Journal*, dans les vingt premières années surtout, elle resta anonyme; en 1840 toutefois on voit figurer le nom d'Amédée Renée; de 1853 à 1855 c'est M. G. Guiffrey qui signe comme rédacteur en chef; il est remplacé dans cette fonction en 1855 par M. Ch. Louandre, qui partage avec M. J. Larocque la direction du *Journal* jusqu'en 1870.

De 1834 à 1852, le *Journal général*, en sa qualité d'organe officiel, enregistrait avec régularité tous les actes émanant de l'autorité supérieure. A la suite des actes officiels, il publiait les documents administratifs de nature à intéresser le personnel enseignant, tels que l'exposé des projets de loi, les discussions du budget, les délibérations du Conseil royal, les rapports annuels sur les concours d'agrégation, sur les travaux des Facultés, sur les grandes écoles de l'État, sur les bibliothèques; les résultats des missions à l'étranger, les comptes-rendus des solennités universitaires et académiques, les délibérations et les vœux des Conseils généraux relatifs à l'instruction publique. La partie non officielle du *Journal* était consacrée à l'histoire et à l'étude des questions d'enseignement, à l'examen des établissements d'instruction publique de l'étranger, à la revue des cours scientifiques et littéraires. Cette revue des cours publics était l'objet d'une attention toute spéciale, amplement justifiée par la notoriété des professeurs de la Sorbonne et du Collège de France. Dans les chaires illustrées naguère par Cousin, Villemain, Guizot, étaient assis des hommes jeunes encore, mais déjà célèbres par leur talent et dont les étudiants suivaient avidement les leçons. Grâce à la publicité constante et régulière du *Journal*, leur enseignement si complet et si varié ne fut point perdu pour la province : il était reproduit avec exactitude et fidélité, et aussi avec une étendue suffisante pour permettre de conserver à la fois les traits généraux, les détails et souvent les paroles mêmes du professeur. Enfin le *Journal* ouvrit ses colonnes aux travaux d'his-

toire, de littérature et de philosophie qui rentraient dans le domaine des études classiques, et des écrivains de talent furent chargés de tenir le public universitaire au courant de toutes les publications scientifiques et littéraires faites en France et à l'étranger.

En entrant dans sa troisième période (1863), le *Journal général* subit une importante modification : il cesse d'être officiel. Dès lors, dégagé de toute attache et de toute influence administrative, et poursuivant son œuvre sous sa responsabilité propre, il profite de sa situation pour devenir l'organe impartial des opinions compétentes en matière d'instruction publique. Sa nouvelle rédaction se distingue par des tendances libérales nettement accusées. Tout en enregistrant, comme par le passé, les actes relatifs à l'enseignement et au personnel de l'enseignement, il s'attache surtout à l'indication et à la discussion des faits universitaires dont il recherche le sens et déduit les conséquences ; il prend en main la défense des libertés professionnelles et touche à toutes les questions soulevées par le mouvement scientifique, littéraire, moral et religieux des dernières années de l'empire. De 1864 à 1870, ce qui distingue surtout le *Journal* et occupe la majeure partie de ses colonnes, c'est la publication régulière d'une *semaine universitaire*, d'un *article de discussion* et d'*échos de politique* généralement signés Ch. Louandre et Jean Larocque, et inspirés par un dévouement intelligent aux études, aux méthodes et aux intérêts de l'Université.

Avec l'année 1870 s'arrête la première partie de l'histoire du *Journal général*, dont la publication fut suspendue le 2 septembre 1870 par les événements de la guerre. Cette interruption qui, dans la pensée de l'éditeur, devait être de courte durée, se prolongea pendant huit ans.

En 1879, le ministère de l'instruction publique, désireux de suppléer aux lenteurs du *Bulletin administratif* par la création d'une feuille hebdomadaire qui publiât régulièrement ses divers actes, fut tout naturellement amené à encourager la reprise du *Journal général*. D'ailleurs les discussions les plus graves sur l'instruction publique allaient bientôt s'ouvrir, et il était indispensable de recueillir et de mettre en lumière tous les éléments nécessaires à l'étude des questions d'enseignement. Le *Journal général* reparut donc comme organe officiel du ministère et fut entièrement rédigé par les bureaux. Pour qu'il pût répondre à la double mission qui lui était imposée, on le divisa en deux parties : la première fut consacrée exclusivement aux actes officiels, la seconde aux documents administratifs, aux faits universitaires, aux méthodes et à la statistique pédagogiques, à la jurisprudence en matière d'enseignement, aux rapports et aux discussions parlementaires, à la revue des établissements d'instruction publique des pays étrangers. Telle fut, de 1879 à 1881, la rédaction du *Journal général*, qui constituait ainsi un moniteur scolaire dans la plus large acception du mot. Mais lorsque le ministre eut décidé de donner au *Bulletin administratif* la périodicité fixe et régulière qui lui avait toujours fait défaut, le *Journal général*, en tant qu'organe officiel, n'eut plus de raison d'exister : il devait donc disparaître ou se transformer.

L'éditeur Paul Dupont se décida pour une transformation, et le *Journal général*, reprenant le programme qui lui avait été tracé quarante-cinq ans auparavant par P. Dubois, redevint ce qu'il était avant 1870. Une année entière, aujourd'hui publiée, du nouveau *Journal*, permet de constater que la nouvelle direction s'inspire des traditions pédagogiques et littéraires qui lui avaient assuré jadis le concours et l'estime de l'Université.

JOURNAUX. — V. *Périodiques.*

JUBILÉ (Chanteurs du). — Au lendemain de la guerre de sécession des Etats-Unis, la Société américaine des missions fonda à Nashville (Tennessee), sous le nom de *Fisk University*, une école destinée à donner l'instruction aux nègres affranchis. Cette école, qui a rendu de grands services, se trouvait en 1871 dans une situation des plus précaires. Un certain nombre d'élèves résolurent alors de venir en aide à l'institution qui avait tant fait pour eux : au nombre de onze, six jeunes filles et cinq jeunes gens, ils s'organisèrent en compagnie chantante, sous le nom de *Chanteurs du Jubilé* (allusion à l'« année du jubilé » de l'Ancien-Testament, dans laquelle les nègres avaient toujours vu un symbole de leur affranchissement), et allèrent donner des concerts aux Etats-Unis et en Angleterre, au profit de l'école qui leur avait servi de mère. Les difficultés furent grandes au début, à cause des préjugés de race que conserve encore en Amérique une partie de la population ; mais les jeunes nègres ne se laissèrent rebuter par aucun obstacle, par aucune avanie ; et bientôt, grâce à leur talent musical et à l'intérêt qui s'attachait à leur entreprise, ils obtinrent un succès considérable, tant au point de vue artistique qu'à celui des recettes. Une première campagne produisit la belle somme de 130 000 dollars, qui fut consacrée à l'achat d'un terrain et à la construction d'un édifice scolaire. Les *Chanteurs du Jubilé* retournèrent en Angleterre en 1875, et cette seconde campagne rapporta encore une somme de 50 000 dollars. Le dévouement des chanteurs nègres a assuré l'existence de la *Fisk University*, qui, en reconnaissance du service rendu, a donné au bâtiment construit avec le produit des concerts le nom de *Jubilee Hall*.

JUIFS. — L'histoire de l'éducation et de l'instruction primaire chez les Juifs se divise en deux périodes, qu'on pourrait appeler la période biblique et la période rabbinique. Dans la première partie de cet article, nous rechercherons comment étaient élevés les enfants israélites pendant la période biblique, aussi longtemps que l'éducation resta purement domestique, c'est-à-dire jusqu'à la destruction du premier temple, 588 avant l'ère chrétienne ; nous étudierons, dans la seconde partie, l'important mouvement pédagogique qui se développa chez les Juifs à partir d'Ezra jusqu'à la rédaction définitive du Talmud, de 458 avant Jésus-Christ à 500 après Jésus-Christ.

I. **Première période : Avant la captivité de Babylone.** — Chez les anciens Hébreux, la plus grande félicité consistait dans une nombreuse famille. C'est la suprême récompense que Dieu réserve au juste. « Les enfants sont un don de l'Eternel, s'écrie le poète de la Bible, le fruit des entrailles, une récompense. » (Psaumes, CXXVII, 3.) « La postérité du juste sera nombreuse, lit-on dans Job, et ses descendants comme l'herbe de la terre. » (Job, V, 25.) « La femme de l'homme de bien, dit le psalmiste, est comme une vigne fertile dans l'intérieur de sa maison ; ses enfants comme des plants d'olivier autour de sa table. » (Psaumes, CXVIII, 3.)

Aussi la joie est grande quand l'enfant paraît. Actions de grâces et sacrifices de reconnaissance célèbrent à l'envi cet heureux événement, gage de la bienveillance divine.

Le huitième jour de la naissance, l'enfant, si c'était un garçon, recevait le sceau de la circoncision. Par cet acte, il entrait dans la grande communauté religieuse ; ce qui, chez les Hébreux, signifie la nation.

Les mères nourrissaient elles-mêmes leurs enfants, et la période d'allaitement se prolongeait souvent jusqu'à deux ou trois ans. Le jour du sevrage était un jour de fête, où tous les membres

de la famille se réunissaient dans un banquet (Genèse, xxi, 8, et I Samuel, i, 24).

Dans les classes supérieures, le soin matériel des enfants était confié à des gouvernantes ou à des gouverneurs. Ces *omenim*, comme on les appelait, restaient ensuite toute leur vie dans la famille des enfants qu'ils avaient élevés. (II Samuel, iv, 4; Ruth, iv, 6; II Rois, x, 5).

Dans les familles ordinaires, le père partageait avec la mère les soins que ces chers petits êtres exigent dans l'âge tendre, et sa sollicitude n'était pas moins délicate. Le Deutéronome compare la tendresse de Dieu pour son peuple à celle d'un père portant son fils dans les bras (Deutér., i, 3).

Quand les enfants sont devenus plus grands, les jeunes filles, sous la direction de leur mère, se livrent aux occupations du ménage et apprennent les travaux habituels aux femmes : le tissage des étoffes, la confection des vêtements, la préparation des aliments, etc. (I Samuel, ii, 19; II Samuel, xiii, 8; II Rois, iv, 18). Les garçons, de leur côté, accompagnent leur père aux champs et l'aident dans ses travaux (II Rois, iv, 18).

Les enfants apprenaient, en outre, la lecture, l'écriture, et surtout la musique et la danse, pour lesquelles les Hébreux avaient le goût le plus vif. (I Samuel, xvi, 18; Juges, xxi, 20; Ps., cxxxvii; Lamentations, v, 14).

La gymnastique faisait partie de l'éducation. Selon saint Jérôme, interprétant un passage du prophète Zacharie, c'était la coutume, chez les Hébreux, de disposer en cercle, sur les places publiques, des pierres d'un très grand poids, que les jeunes gens, pour développer leurs forces, s'exerçaient à soulever à bras tendus, *rectis junctisque manibus*, jusqu'aux genoux, jusqu'à la poitrine ou au-dessus de la tête.

Mais la culture intellectuelle ou le développement physique ne sont que des accessoires dans l'éducation des Hébreux; ce qui en forme la base, le principe, c'est l'enseignement moral et religieux.

Chez toutes les nations, la direction imprimée à l'éducation dépend de l'idée qu'elles se forment de l'homme parfait. Chez les Romains, c'est le soldat vaillant, dur à la fatigue, docile à la discipline; chez les Athéniens, c'est l'homme qui réunit en lui l'heureuse harmonie de la perfection morale et de la perfection physique. Chez les Hébreux, l'homme parfait, c'est l'homme pieux, vertueux, capable d'atteindre l'idéal du peuple hébreu, tracé par Dieu lui-même, en ces termes : « Soyez saints comme moi, l'Eternel, je suis saint. » (Lévitique, xix, 2.)

Ils mettaient la vertu au-dessus de tout. « Un esclave vertueux domine sur un fils dépravé », disaient leurs sages (Prov., xvii, 2).

Le premier devoir prescrit par la loi mosaïque est le respect dû au père et à la mère. La voix divine dicte ce commandement du haut du Sinaï : «Honore ton père et ta mère, afin que tu vives longtemps sur la terre que l'Eternel, ton Dieu, te donne. » (Exode, xx, 12.) On inspirait ensuite aux enfants l'amour du travail, la honte de la paresse, la répugnance pour les plaisirs malsains, la bonté envers les pauvres et les malheureux, et surtout la crainte de Dieu, commencement de toute sagesse. Le père et la mère cherchaient à leur inculquer ces sentiments, soit par des instructions directes, comme celles qu'adresse à son fils la mère de Lamuël (Prov., xxxi), soit par des sentences empruntées aux sages, soit sous forme de *masals*, c'est-à-dire de paraboles ou d'énigmes. La bienveillance, la douceur présidaient à ces leçons, qui étaient données dès la plus tendre enfance. Car, selon le précepte de la Bible, « il faut diriger l'enfant, dès les premiers pas, dans la voie où il doit marcher devenu homme ». (Prov., xxii, 6.)

Si l'enfant se montre rebelle aux leçons de ses parents et prouve, par sa conduite, qu'elles n'ont fait aucune impression sur son âme, on ne craint pas d'avoir recours aux châtiments corporels pour le ramener dans la bonne voie. « Qui épargne la verge, hait son fils, disent les sages; qui l'aime, lui administre la correction. » (Prov., xiii, 24.) Et plus loin : « N'épargne pas le châtiment à ton enfant; si tu lui donnes la verge, il n'en mourra pas, et tu arracheras son âme à la perdition. » (Prov., xxiii, 13, 14.)

Il était cependant défendu de pousser la rigueur jusqu'à causer, par des coups, la mort de l'enfant. « Châtie ton fils tant qu'il y a espoir, mais ne te laisse pas aller jusqu'à le tuer. » (Prov., xix, 18.)

Le père, en effet, n'avait pas sur celui-ci droit de vie et de mort. Lorsque conseils, remontrances, châtiments, étaient restés infructueux et que l'enfant, par des vices précoces, menaçait de devenir un homme pervers, c'est devant le juge que le père et la mère doivent le traduire. « Quand un homme aura un fils méchant et rebelle, n'obéissant pas à la voix de son père ni à la voix de sa mère, et qu'ils l'auront châtié et que, nonobstant cela, il ne les écoutera pas, son père et sa mère s'en saisiront et le traîneront vers les anciens de la ville et ils leur diront : « Notre fils, que voici, » est indocile et rebelle, il n'obéit point à notre » voix, il est dissolu et ivrogne. » Et tous les gens de la ville le lapideront, et ainsi tu ôteras le mal du milieu de toi. » (Deutér., xxi, 18-21.)

Le Talmud prétend que cette loi draconienne ne fut jamais appliquée. Cela peut être. Il n'en est pas moins vrai que le législateur de la Bible considérait comme méritant d'être retranché de la société l'enfant d'une nature vicieuse et incorrigible.

La difformité physique n'est pas un crime aux yeux de l'Hébreu, et on ne voit pas chez lui ces abominables expositions d'enfants qui déshonorent tant de peuples de l'antiquité. Mais ce dont il a horreur, ce qu'il punit avec la dernière rigueur, c'est la difformité morale qui empêche l'enfant de devenir un homme honnête et pieux.

Le premier but de l'éducation hébraïque était donc de faire des hommes craignant Dieu et observant ses commandements; le second était de faire des citoyens. Nulle part l'éducation nationale n'était mieux réglée. J'appelle éducation nationale celle qui a pour but d'imprégner tous les enfants d'une même patrie d'un esprit commun, qui en forme un peuple distinct de tout autre par le caractère, les mœurs et le sentiment, et en fait, pour ainsi dire, une communauté à part dans la société du genre humain.

L'histoire nationale, et surtout le grand fait de la délivrance de l'esclavage d'Égypte, témoignage le plus éclatant du choix que Dieu avait fait des Hébreux pour être les apôtres de sa loi, devaient être de même enseignés aux enfants, non pas d'une manière froide et dogmatique, mais par l'action, par la vie.

L'anniversaire de la sortie d'Egypte se célébrait par de grandes fêtes religieuses. La veille de la fête, chaque famille immolait un agneau, âgé d'un an et sans défaut. La victime, appelée l'agneau pascal, rôtie tout entière sur le feu, était consommée le soir même avec des pains azymes et des herbes amères. Cette cérémonie extraordinaire était faite pour exciter la curiosité de l'enfant. Le père avait l'obligation de satisfaire à ce sentiment, en racontant à son fils les circonstances qui ont accompagné le mémorable événement, sujet de la fête. « Quand vous serez entrés dans le pays que l'Eternel vous donnera, vous observerez ce rite

et si vos enfants vous demandent ce qu'il signifie, vous direz : « C'est le sacrifice de la Pâque à » l'Eternel, qui a passé par dessus les maisons des » enfants d'Israël lorsqu'il frappa l'Egypte et qu'il » préserva nos demeures. » (Exode, xii, 25-28.)

Si l'enfant est trop jeune pour prêter son attention aux cérémonies pascales, il est du devoir du père de provoquer ses questions. (Talmud de Jérusalem, Peçachim, x, 4.)

C'est l'application du principe pédagogique que toutes les méthodes modernes cherchent à répandre, à savoir qu'on cultive les facultés intellectuelles des enfants en favorisant l'observation directe et en provoquant la réflexion personnelle.

Pendant toute la période biblique, nous ne trouvons point de traces d'écoles publiques, au moins pour les enfants. Quant aux adolescents, certaines interprétations de textes permettraient d'établir qu'il existait des institutions dans lesquelles ils pouvaient développer l'instruction élémentaire reçue au sein de la famille.

Ainsi, d'après Munk, le savant et regretté orientaliste, on peut conclure, d'un passage du livre des Proverbes, qu'Ezéchias créa une société d'hommes lettrés avec la mission de recueillir et de mettre en ordre d'anciens monuments littéraires. Les jeunes gens, avides d'une instruction supérieure, y étaient admis et venaient s'y livrer à l'étude de la poésie, de la philosophie et de l'éloquence.

La légende talmudique va jusqu'à prétendre que ce roi de Juda, après avoir fondé des écoles, employa des moyens coercitifs pour obliger ses sujets à les fréquenter. Au-dessus de la porte de chaque école, il aurait fait suspendre une épée, avec une inscription menaçant de la peine capitale tous ceux qui négligeraient l'étude de la Loi.

L'Ecclésiaste (xii, 11) parle de « maîtres de réunions », et des commentateurs autorisés disent qu'il faut entendre, par là, des assemblées qui, dès la plus haute antiquité, avaient pour objet l'étude de la philosophie. Nul doute que les jeunes gens n'y fussent admis, puisque l'écrivain biblique cherche précisément à les prémunir contre l'enseignement probablement trop peu orthodoxe qu'on y donnait. « Du reste, mon fils, dit-il, sois sur tes gardes ; il se fait des livres à n'en pas finir, et trop d'études fatigue le corps. » (Ecclésiaste, xii, 12.)

Lorsque, sous le règne de Josias, le grand-prêtre Hilkia trouva un exemplaire du Livre de la Loi, on alla consulter la prophétesse Houldah, qui demeurait à Jérusalem, dans la *Mischné*. Quelques commentateurs traduisent ce mot par seconde enceinte ; mais d'autres, parmi lesquels Raschi et Kimchi, soutiennent qu'il est question d'une école où s'enseignaient les pures traditions mosaïques.

Toutes ces interprétations reposent sur des bases plus ou moins justes ; mais, en admettant même leur exactitude, on en pourrait conclure, tout au plus, qu'il y avait quelques centres d'instruction où l'on étudiait la philosophie et l'histoire. Il n'en est pas moins acquis que, pendant la période biblique, l'enseignement élémentaire ne cessa pas d'être complètement domestique. Ce n'est qu'après le retour de la captivité, dans la période talmudique, que nous allons voir l'instruction primaire s'établir, se répandre, avec une organisation et des méthodes qui ne sont pas indignes de fixer encore aujourd'hui l'attention.

II. **Deuxième période: Depuis la captivité de Babylone.** — Pendant les soixante-dix ans de captivité sur les bords de l'Euphrate, un changement profond s'opère dans l'esprit du peuple hébreu, ou plutôt, comme nous l'appellerons désormais, de la nation juive. Le prophétisme s'éteint. Le prêtre a perdu toute autorité. L'homme important désormais, l'homme qui est écouté et obéi avec respect, c'est le *Sopher*, l'écrivain, l'homme du livre, le savant, qui connaît les recueils des ancêtres et sait enseigner les purs principes monothéistes, dont l'abandon avait attiré à la nation de si cruelles épreuves.

« Lisez-nous le livre de la doctrine de Moïse » (Néhémie, viii, 1), s'écrie le peuple à l'arrivée d'Ezra. On veut savoir, on veut apprendre. Tout le monde sent qu'il n'y a plus de salut que dans l'instruction.

On n'arriva cependant pas tout d'un coup à une organisation rationnelle de l'instruction, à celle qui a pour base l'enseignement primaire public.

Malgré les accidents qui peuvent changer brusquement la constitution d'un peuple, la conception qu'il a des choses ne se développe que lentement, régulièrement. Le progrès n'est pas une force qui agit par secousse, c'est une évolution logique, graduée, où l'idée d'aujourd'hui se rattache à celle d'hier, comme celle-ci à un passé plus éloigné.

L'enseignement domestique, patriarcal des anciens temps n'était plus possible, car la plupart des Juifs ne savaient ni lire, ni écrire l'hébreu. (Néhémie, xiii, 24. Voir Renan, *Histoire des langues sémitiques*, p. 146.) Mais de l'enseignement public, on n'avait d'autre notion que celle des grandes réunions septennales de la fête des Cabanes (Deuter., xxxi, 10-12). Or, c'est précisément de cet usage que l'on partit pour fonder le nouvel état de choses.

Dès les premiers jours du retour de la captivité, Ezra fit, pendant les fêtes, devant le peuple réuni, des lectures tirées des livres de Moïse, que des *Sopherim* et des Lévites expliquaient clairement et avec indication du sens (Néhémie, viii, 8 et 9). Il en institua de semblables pour les après-midi des samedis, de même que pour les lundis et les jeudis, jours où, à cause du marché, les gens de la campagne affluaient à Jérusalem (Néhémie, viii, 17). L'usage de ces lectures s'est conservé, dans les synagogues, jusqu'à nos jours.

Les successeurs d'Ezra, les hommes de la Grande Synagogue (458-332 avant J.-C.), firent un pas de plus. Ils comprirent que les lectures des lundis et des jeudis ne pouvaient suffire, qu'en dehors de Jérusalem et de la Judée il y avait de trop nombreuses communautés plongées dans l'ignorance. Ils agirent donc par l'exemple, par la prédication, pour que, dans les grands centres, il fût fondé des écoles pour l'enseignement des choses religieuses, de la littérature et des lois nationales. « Faites de nombreux élèves, » répétaient-ils constamment. (Pirké Aboth, i, 1.) Ils recommandaient de témoigner les plus grands égards aux gens instruits. « Que ta maison, disaient-ils, soit un lieu de rendez-vous pour les sages ; ne dédaigne pas la poussière de leurs pieds et recueille leurs paroles avec avidité. » (Pirké Aboth, i, 4.)

Ils eurent le tort cependant de laisser l'instruction des enfants à la discrétion des parents. Aussi qu'arriva-t-il ? Un siècle s'est à peine écoulé depuis l'activité salutaire des hommes de la Grande Synagogue, et voici le spectacle que nous présente la société juive. Tandis qu'en haut florissait une culture intellectuelle telle que la Judée n'en a jamais connu de plus grande ; que, franchissant les limites assignées jusqu'alors à l'instruction, les classes supérieures ajoutaient à l'étude de leurs livres celle de la science grecque et la portaient au point de mériter, dit-on, l'éloge d'Aristote lui-même (Josèphe, Réponse à Apion, viii), en bas, dans les masses, il n'y a plus qu'ignorance et superstition.

Le Talmud, parlant de l'époque des Séleucides (332-167), s'exprime en ces termes : « Le père qui, autrefois, était préposé à l'éducation de son fils, l'abandonnait comme une terre inculte, le laissant sans aucune espèce d'instruction; les orphelins étaient encore plus à plaindre, personne ne songeait à eux. »

Les choses restèrent en cet état jusqu'à la mort d'Alexandre Jannée (104 avant J.-C.), c'est-à-dire pendant la période la plus remarquable du développement philosophique chez les Juifs, celle précisément où se formèrent les trois grandes sectes des Pharisiens, des Sadducéens et des Esséniens.

Enfin, un Pharisien, Siméon ben Schatach, chef du Sanhédrin et frère de la reine Salomé Alexandra, sentant bien que c'est sur l'éducation populaire que repose la force d'une nation, porta son attention de ce côté. Il institua à Jérusalem une école pour les enfants, ou, selon son expression, une *Maison du livre*, *Beth hassepher*.

Ce ne fut encore là qu'une réforme bien incomplète et qui fut loin de donner les résultats espérés. Peu de parents envoyèrent leurs enfants, prétextant avec raison la distance qui les séparait de Jérusalem ; d'un autre côté, les orphelins de la province restaient toujours privés d'instruction.

Les rabbins ordonnèrent alors, par une nouvelle loi, la création d'écoles élémentaires dans chaque hyparchie, pour les enfants de seize à dix-sept ans. Mais il arriva que les élèves déjà grands quittaient l'école à la moindre contrariété ; de plus, les enfants des petites villes restaient comme auparavant sans moyen de s'instruire.

Le danger était grand cependant. La ruine définitive de la nationalité juive approchait à grands pas. Encore quelques jours, et tout était perdu. Alors, comme dans une demeure dévorée par l'incendie chacun, après avoir lutté jusqu'au dernier moment contre la flamme furieuse, cherche à sauver ce qu'il a de plus précieux, ainsi les Juifs, après avoir opposé aux Romains la résistance la plus opiniâtre que l'histoire ait enregistrée, cherchèrent à arracher pour toujours à la ruine les livres, dépôt sacré de la sainte doctrine, en les confiant à l'intelligence et à la mémoire des enfants. Le soldat de Titus n'avait pas encore jeté le brandon incendiaire dans le parvis du temple, et déjà des écoles pour les enfants s'élevaient de toutes parts.

« Périsse le sanctuaire, mais que les enfants aillent à l'école », s'écrient les rabbins. « L'haleine des enfants qui fréquentent les écoles est le plus ferme soutien de la société... La science est au-dessus des sacrifices. » (Talmud de Babylone.)

Rabbi Jéhoudah revendique pour Josué ben Gamala, grand-prêtre sous Agrippa II (64 après J.-C.), l'honneur d'avoir rendu obligatoire la fondation des écoles pour les enfants. D'après la loi de ce souverain pontife, restée en vigueur pendant toute la période rabbinique, chaque ville est obligée, sous peine d'excommunication, d'entretenir une école primaire. Si la ville est coupée en deux par un fleuve et qu'il n'y ait point de pont solide pour le traverser, il doit être créé une école dans chaque partie. Dans le cas où la communauté serait trop pauvre pour construire une maison d'école, il est permis de convertir la synagogue en école. L'usage d'affecter un même local à la prière et à l'étude devait être très fréquent chez les Juifs, puisque aujourd'hui encore ils désignent le temple par le mot « Scola » chez les Portugais et « Schule » chez les Allemands. Lorsque plusieurs locataires habitaient une maison, le propriétaire ne pouvait, sans leur assentiment, en agréer un nouveau dont la profession était trop bruyante ou attirait trop de monde dans la maison : mais pour louer à un instituteur, cette autorisation n'était pas nécessaire, afin que rien n'entravât le développement des écoles. Si le nombre des enfants ne dépassait pas vingt-cinq, l'école était dirigée par un seul maître ; à partir de vingt-cinq, la commune payait un adjoint ; au-dessus de quarante, il fallait deux directeurs.

A côté des écoles entretenues par la communauté ou placées sous son administration, il y en avait aussi de libres. Et celles-ci, la loi les autorisait même à s'établir à côté des premières. « L'émulation, disent les rabbins, augmente la science. »

Une ville privée d'école était mise en interdit. C'était pour tout Israélite un péché de l'habiter. « Un jour que j'étais en voyage, raconte Rabbi Josué ben Kisma, je rencontrai un homme qui me salua et me dit : Rabbi, de quel endroit es-tu ? Je lui répondis : Je suis d'une ville très grande, remplie de savants et de professeurs. — Maître, me dit-il, ne voudrais-tu pas venir demeurer dans notre bourg, je te donnerais cent mille *dinars* d'or. — Mon fils, répondis-je, tu me donnerais tout l'or et tout l'argent de la terre que je n'irais pas m'établir dans une ville où l'on néglige l'étude de la Loi. » (Pirké Aboth, VI, 10.)

En principe, l'enseignement était gratuit. « La Loi, disaient les docteurs, nous ayant été donnée gratuitement, celui qui l'enseigne ne doit accepter aucun salaire. » Cette règle ne souffrait aucune exception dans l'enseignement supérieur, et les professeurs les plus illustres étaient obligés de gagner leur subsistance par l'exercice d'un métier Mais pour l'enseignement élémentaire et obligatoire, comme il était à craindre qu'on ne trouvât pas, sans rétribution, un nombre de maîtres suffisant, ceux-ci avaient le droit de toucher un traitement, non pas précisément pour leur enseignement, mais pour la surveillance des enfants, ou pour une partie de l'enseignement qui n'était pas obligatoire, comme la grammaire, par exemple.

L'instituteur porte dans le Talmud trois noms différents. Le plus fréquemment employé est celui de *Melamed Tenokoth*, professeur des enfants ; c'est le nom hébreu. Le nom araméen est *Makré Derdekei*, celui qui fait lire les petits. On trouve aussi, mais plus rarement, le nom de *Sopher*, scribe, l'homme du livre.

Les qualités que l'on recherchait dans le choix d'un *Melamed Tenokoth* méritent au plus haut point notre attention.

Il doit, en première ligne, être marié. Le jeune instituteur qui affichait du goût pour le célibat ne pouvait rester en fonctions. Les rabbins ne manquent pas d'insister sur le danger de confier les enfants à des instituteurs qui ne sont pas pères de famille.

On aimait surtout des hommes d'un certain âge, conformément à cet aphorisme de Josué ben Jéhoudah : « Celui qui apprend quelque chose d'un maître jeune ressemble à un homme qui mange des raisins verts et boit du vin sortant du pressoir; mais celui qui a un maître d'un âge mûr ressemble à un homme qui mange des raisins exquis et boit du vin vieux. » (Pirké Aboth, IV, 26.)

L'instituteur ne doit pas avoir le caractère irascible, ni être orgueilleux. Il ne doit pas être adonné à la boisson, ni trop ami de la bonne chère. Il doit avoir l'esprit méthodique et être capable d'exposer, d'une façon claire, et d'après un plan arrêté, toutes les parties de son enseignement. On exigeait qu'il fût un homme patient, doux et affable, dévoué et désintéressé. (Talmud de Babylone, passim.)

Et ces qualités, nous les trouvons, en effet, dans la plupart des instituteurs dont parle le Talmud. Citons, en première ligne, Rabbi Samuel ben Schilath, qui se refuse le plaisir de visiter son jardin

dans la crainte de négliger ses élèves et de leur faire perdre un temps précieux. Rabbi Hyia transformait lui-même en parchemin les peaux des animaux qu'il avait tués à la chasse, y transcrivait les cinq livres de Moïse, ou les six traités de la Mischna, et les distribuait aux enfants indigents en leur recommandant de les prêter, à leur tour, à leurs camarades. N'oublions pas non plus cet instituteur à qui on demanda sa profession et qui répondit si dignement : « Je suis instituteur de l'enfance, instruisant, sans distinction, les enfants pauvres et les enfants riches, et n'acceptant jamais de rétribution de celui qui serait gêné pour payer. » (Talmud de Babylone, Taanith, 24 a.)

C'est à ces hommes, dit le Talmud, que s'applique le verset de la Bible : « Ceux qui répandent l'instruction brilleront à jamais comme l'éclat du firmament, comme les étoiles du ciel. » (Daniel XII, 3.)

A côté de ces professeurs remarquables, il y en avait certainement aussi qui abusaient de la confiance des parents, n'apprenaient rien aux enfants ou leur enseignaient des notions erronées ; ceux-là, les docteurs ordonnent de les casser sans pitié ; ils sont maudits.

Il n'était cependant pas permis de renvoyer un instituteur qui remplissait bien son devoir, pour en prendre un autre plus instruit. « Si l'instituteur n'est pas sûr de sa position, il se relâchera de son zèle. » (Talmud de Babyl., Baba Bathra, 21 a.)

Un grand nombre d'instituteurs sortaient des Académies supérieures, et aucun docteur n'aurait cru déroger en devenant maître d'école.

C'est que les Juifs avaient des fonctions du maître d'école la plus haute opinion. C'étaient les plus nobles, les plus honorables. Dieu lui-même ne dédaigne pas de les exercer. Ecoutez plutôt le Talmud : « La journée se divise en quatre parties : dans la première, le Saint, béni soit-il, étudie la Loi ; dans la seconde, il juge les hommes ; dans la troisième, il les nourrit ; et dans la quatrième il est assis et préside à l'instruction des enfants qui fréquentent la *maison du Maître, Beth Rabban.* » Peut-on trouver une allégorie qui relève d'une manière plus saisissante l'importance, la grandeur, je dirais presque la majesté des fonctions du maître d'école ?

Du reste, comme de nos jours, les instituteurs étaient proclamés les soutiens de la société. Plusieurs rabbins de la Babylonie, raconte le Talmud, vinrent un jour dans la Judée avec la mission d'inspecter les écoles primaires. Ils arrivèrent dans une petite ville où ils ne trouvèrent aucune trace d'enseignement, aucun professeur. Indignés de ce fait, ils demandent à voir les gardiens de la ville. On accède à leur désir et ceux-ci se présentent. C'étaient les soldats de la garnison. « Pensez-vous, s'écrient alors les docteurs, pensez-vous que ce soient là les protecteurs de la ville? non, ils en sont plutôt les destructeurs. Les vrais protecteurs de la cité, ce sont les instituteurs, les précepteurs du peuple, car : « Si Dieu ne protège la ville, c'est en vain que veillera la sentinelle. » (Ps. CXXII, 1.)

Des hommes dont les services étaient appréciés à ce point devaient être nécessairement l'objet d'un grand amour et d'une grande estime. Le Talmud, en effet, ne tarit point sur les égards que l'on doit à son professeur.

L'élève ne doit pas appeler le maître par son nom, mais se servir des expressions de *Rabbi*, mon maître, ou de *Mori*, mon professeur.

En le rencontrant dans la rue, il ne doit pas se contenter de lui adresser, en passant, un simple salut, mais il doit s'avancer vers lui, respectueusement, et dire : « La paix soit avec toi, mon maître et mon précepteur. »

Dès qu'il le voit venir, l'élève est obligé de se lever, et il ne peut s'asseoir que lorsque le maître l'y a invité. La place du maître est sacrée, aucun élève ne doit s'y asseoir.

Le Talmud veut que dans l'affection d'un disciple le maître passe avant le père. « Si votre maître et votre père, dit-il, ont besoin de votre assistance, secourez votre maître avant de secourir votre père, car celui-ci ne vous a donné que la vie de ce monde, tandis que celui-là vous a procuré la vie du monde à venir. » M. Adolphe Frank, dans un article sur les Sentences et les Proverbes du Talmud, fait remarquer judicieusement que c'est presque le mot d'Alexandre le Grand, quand il prétend qu'il doit plus à Aristote, son maître, qu'à Philippe, son père.

Cela ne suffit pas encore. Il faut vénérer son maître comme on vénère Dieu. (Pirké-Aboth, IV, 15.)

Il paraît même que certains disciples prenaient ce précepte trop au pied de la lettre, et exagéraient les démonstrations de respect envers leurs maîtres, car, dans un autre endroit du Talmud, les rabbins recommandent de ne pas pousser le respect envers son maître au point qu'il dépasse celui que l'on doit à son Créateur.

Un passage du Talmud de Babylone nous montre le rang qu'occupait l'instituteur dans l'échelle sociale. « Dans tous les cas, y lit-on, l'homme doit vendre tout ce qu'il possède pour épouser la fille d'un savant, *Talmid Chacham ;* s'il ne trouve pas de fille de savant, il recherchera la fille d'un grand de l'époque ; s'il ne peut avoir la fille d'un grand, il épousera la fille d'un chef de communauté ; s'il ne peut avoir la fille d'un chef de communauté, il choisira la fille d'un *Melamed Tenokoth*, d'un maître d'école. » On voit que l'instituteur compte parmi les personnages les plus distingués d'une ville.

Les Juifs aimaient à faire commencer les études de très bonne heure. « Ce que l'on apprend dans l'âge tendre, dit un rabbin, tient comme un écrit tracé sur du vélin neuf. » Josèphe raconte que, dès son enfance, il fut élevé dans l'étude des lettres. Il y fit, dit-il, de si grands progrès qu'à l'âge de quatorze ans les principaux de Jérusalem lui demandaient son opinion sur l'interprétation de la Loi. A treize ans, il étudiait déjà les diverses doctrines philosophiques des Pharisiens, des Sadducéens et des Esséniens. Jésus n'avait que douze ans lorsqu'on le surprit au milieu des docteurs, les écoutant et les interrogeant, ravissant ses auditeurs par la sagesse de ses réponses. L'enfant commençait à peine à parler qu'on lui apprenait un verset de la Bible ; aussitôt qu'il le savait par cœur, il en apprenait un autre, et ainsi de suite jusqu'à ce qu'il fût arrivé à l'âge scolaire. Certains rabbins fixent l'âge de la fréquentation de l'école à cinq ans. Josué ben Gamala le fixe entre six et sept, et cet âge est généralement admis par les docteurs du Talmud. C'est aussi l'âge qu'ont adopté les législations modernes.

« Si l'on amène dans ton école un enfant de moins de six ans, il ne faut pas le recevoir, dit un des rabbins du Talmud de Babylone (Bathra, 21 a), mais à partir de cet âge, reçois-le et charge-le comme on charge un bœuf. » Son zèle pour la diffusion de l'instruction élémentaire entraîne ce rabbin un peu trop loin. Nous préférons à son conseil si dur et si rudement exprimé une autre maxime pédagogique fréquente dans la bouche des docteurs du Talmud : « Les petits selon leurs forces, les grands selon leurs forces. » Ce principe est plus humain et plus juste.

Les parents conduisaient eux-mêmes leurs enfants à l'école. Les plus distingués ne manquaient pas à ce devoir, dont l'accomplissement leur était compté par Dieu comme une des plus grandes vertus. (Talmud de Babyl., Kiddouschin, 30 a.)

Certaines communautés, ne se fiant pas tout à

fait au zèle des parents, choisissaient, parmi leurs membres les plus notables, des magistrats chargés de réunir les enfants et de les conduire à l'école. Ces magistrats portaient le nom de *Maphtirei Kenéssioth*.

Nous allons les suivre, en faisant remarquer préalablement que nous sommes chez un peuple qui confond la science, la littérature, l'histoire, la morale, en une seule et unique connaissance, celle de la religion, dont l'expression la plus élevée est la Bible.

Le *Beth hammidrasch*, ou Maison d'études, est divisé en trois classes : 1° la *Mikra*, lecture, 2° la *Mischnah*, répétition de la Loi, 3° la *Guémara*, perfectionnement.

Entrons avec recueillement, comme si nous entrions dans un lieu de prières — ainsi l'ordonnent les docteurs —, et inspectons les classes l'une après l'autre.

Dans la première se trouvent les enfants de six à dix ans. Ils apprennent la lecture, l'écriture, les éléments de l'hébreu et du chaldéen, ainsi que l'interprétation des textes bibliques. Elèves et maîtres sont assis par terre, le maître au milieu, les élèves autour de lui *comme une couronne*, afin que tous le voient et l'entendent. Nous le trouvons enseignant l'alphabet aux plus jeunes. Il leur montre la forme des lettres, mais il ne se contente pas de dire froidement le nom de chaque lettre. Il sait animer son enseignement, donner, pour ainsi dire, la vie aux lettres, et tirer de leur forme ou de leur disposition une leçon morale. Ainsi le rapprochement du *Guimel* et du *Daleth*, qu'il croyait dérivés de *Gamal* (faire le bien) et de *Dal* (pauvre), lui sert de sujet pour enseigner à ses jeunes élèves la nécessité de la charité et de la bienfaisance. Le *Guimel* suit le *Daleth*, de même l'homme bienfaisant doit rechercher les pauvres pour les secourir. Le *Daleth* tourne, pour ainsi dire, le dos au *Guimel*. Le maître déduit de là que la charité doit être exercée avec discrétion, sans que le pauvre soit obligé de tourner sa face vers le riche pour le supplier. Le *Çamech*, lettre initiale de *Çamach* (soutenir), et le *Aïn*, initiale de *Oni* (pauvre), sont placés l'un à côté de l'autre pour indiquer qu'il faut soutenir les malheureux et les relever.

C'est presque une leçon de choses, mais de choses morales.

Les enfants un peu plus avancés tiennent à la main un rouleau sur lequel ils ont copié eux-mêmes les passages les plus importants du Pentateuque. Les plus forts ont des Bibles complètes que des gens riches ont fait copier à leur intention, car les livres sont fort chers, et tout le monde n'a pas le moyen de s'en procurer. Ces Bibles sont écrites avec soin et sans faute, pour que l'enfant ne reçoive pas, dès le début, des impressions fausses. Les textes sont lus, non pas en nasillant ou en psalmodiant, comme on ne le fait encore que trop souvent même de nos jours, mais à voix haute, les mots nettement articulés, accentués avec régularité, les périodes correctement divisées. Le maître veille avec un soin scrupuleux à ce que l'enfant lise bien, car, en hébreu, un mot mal prononcé peut devenir un blasphème. Son attention est d'autant plus grande qu'à l'époque dont nous parlons les points-voyelles n'étaient pas encore inventés, et les fautes de prononciation, par conséquent, très faciles.

D'après Maïmonide, la classe de la *Mikra* durait toute la journée et une partie de la nuit. Si cela est vrai, ce qui paraît cependant très difficile à admettre, il est probable que les cours étaient interrompus par des récréations, ou bien que le maître divertissait, de temps en temps, ses élèves en leur racontant ces paraboles, ces légendes, ces *Haggadoth* que nous rencontrons si fréquemment dans le Talmud.

Dans la seconde classe, dans la *Mischnah*, les élèves ont de dix à quinze ans. Le maître leur expose la loi orale. Ce sont les lois déduites de la loi écrite, ou autrement les lois civiles, commerciales et pénales, que Moïse aurait reçues oralement sur le mont Sinaï et transmises, de bouche en bouche, aux anciens, ceux-ci aux prophètes, ceux-ci aux hommes de la Grande Synagogue, et ainsi de suite, jusqu'à ce qu'elles aient été recueillies et mises par écrit par Rabbi Jéhoudah, surnommé le Saint, dans le premier quart du troisième siècle.

Ce niveau d'études, si élevé pour des enfants si jeunes, n'étonnera pas ceux de nos lecteurs qui se rappellent ce que nous avons dit plus haut de Flavius Josèphe et de Jésus. Encore aujourd'hui, dans les grands centres israélites, où se sont conservées les traditions rabbiniques, il n'est pas rare de rencontrer de tout jeunes garçons ayant étudié les six traités de la Mischnah.

Dans la même classe, on explique aussi le sens et l'importance des prescriptions religieuses, dont l'observance commence à devenir obligatoire pour les garçons de treize ans.

Ici point ou presque point de livres. La leçon est répétée en chantant, jusqu'à ce que tous les élèves la sachent par cœur.

Dans la troisième classe enfin, la *Guémara*, nous voyons les adolescents de quinze à dix-huit ans. Le maître, dans cette classe, est assis sur un siège, car l'importance des questions qu'il traite exige qu'il domine son auditoire. Toutes les lois orales y sont soumises à la discussion. L'élève a le droit de critiquer telle ou telle interprétation, de signaler les contradictions qu'il croit trouver entre deux *Halachoth*, de demander les motifs qui ont présidé à leur élaboration. La tâche du maître consiste à répondre à ses questions et à réfuter ses objections. L'élève cependant ne doit pas porter ses questions sur des sujets qui ne sont pas à l'étude, de crainte que le maître, n'étant pas prêt, ne soit exposé à se tromper. D'un autre côté, le maître doit préparer sa leçon et prévoir, autant que possible, les explications qui pourront lui être demandées. Une franche cordialité règne ici entre le maître et les élèves. Souvent il les questionne sur leurs études antérieures, sur leur position, sur leur avenir. Quelquefois les élèves discutent entre eux et cherchent à s'expliquer ce que l'un ou l'autre ne comprend pas. « C'est le fer aiguisant le fer », dit Rabbi Chaninah.

Outre l'étude approfondie des lois orales, le programme de la classe de *Guémara* comprend quelques notions très simples d'histoire naturelle, d'anatomie, de médecine, et, avec de plus grands développements, la géométrie et l'astronomie, les deux seules sciences que les Juifs cultivaient avec soin, parce qu'elles leur étaient indispensables pour la formation du calendrier. Ils ne les considéraient cependant que comme les *périphéries* de la vraie science, qui est la Loi.

Dans toutes les classes, le maître traite ses élèves avec respect. Leur dignité lui est aussi chère que la sienne. Il répond à leurs questions avec patience et bienveillance. S'ils ne comprennent pas bien, il répète son explication aussi souvent qu'il est nécessaire pour qu'ils en soient pénétrés, *quatre cents fois* s'il le faut. Il s'attache à aiguiser leur intelligence par des questions insidieuses. Il recherche les discussions, les stimule, les provoque, car, selon la belle expression de Maïmonide, elles développent son savoir et élargissent son cœur. Rabbi Chaninah disait : « J'ai beaucoup appris de mes maîtres, davantage de mes condisciples, plus encore de mes élèves. »

La discipline est certainement un des points les plus importants pour la tenue d'une classe. Elle a toujours appelé l'attention de ceux qui se sont occupés de l'organisation des écoles. Faut-il être sévère ou indulgent envers les enfants ? Les châtiments corporels sont-ils plus efficaces que les punitions morales ? Peut-on se contenter de réprimandes ? Toutes ces questions ont été résolues selon l'état des mœurs de l'époque où elles ont été soulevées.

Les rabbins se sont tenus à cet égard dans un juste milieu. Ils admettent bien encore les punitions corporelles si fort en usage chez leurs ancêtres, mais ils ne les admettent plus que dans une mesure très modérée. Il faut, selon eux, agir avec une grande indulgence lorsqu'on a affaire à des enfants au-dessous de douze ans, et s'efforcer de leur faire comprendre l'utilité de l'étude par des paroles engageantes. Au-dessus de cet âge, ils permettent de priver l'enfant de pain et même de le frapper, mais avec une courroie de chaussure, afin de ne pas nuire à sa santé.

Le Talmud parle d'un instituteur qui portait la bonté jusqu'à essayer de corriger les élèves indociles par des friandises, mais il ne dit pas si ce moyen réussit.

Quoi qu'il en soit, c'est beaucoup de bonté mêlée d'un peu de sévérité qui forme le système rabbinique relatif à la discipline. « Les enfants, disent les docteurs, doivent être punis d'une main et caressés des deux. »

Les mesures de sévérité envers un élève ne pouvaient être, du reste, que très rares, les enfants d'un mauvais naturel et qui se conduisaient mal étant corrigés et ramenés dans la bonne voie avant de fréquenter l'école.

A la sortie de l'école, les parents ou les *Maphtiré Kenésioth* venaient chercher les enfants et les ramenaient chez eux, avec ordre et sans tapage.

Au sein de la famille, l'enfant entend encore traiter les questions qu'il a étudiées à l'école. Bien avant dans la nuit, son père se livre à l'étude de la Loi, et le lendemain matin son premier soin est de faire répéter à son fils la leçon de la veille. A défaut du père, ce sera le grand-père. L'instruction de l'enfant, voilà la constante préoccupation de toute la famille.

Le jour du sabbat même, l'étude ne cesse pas. Seulement, ce jour-là, on ne commence point, au *Beth hammidrasch*, de sujet nouveau ; on se contente de répéter la question traitée dans la semaine, afin que les parents, en l'expliquant chez eux à leurs enfants, ne soient pas détournés du repos sabbatique.

Le Talmud dit : *les parents*, c'est-à-dire *le père et la mère*. Celle-ci, en effet, ne le cède en rien à son mari, lorsqu'il s'agit de l'instruction des enfants. Ainsi qu'aux temps bibliques, c'était pour les femmes juives le devoir le plus sacré. Non seulement elles tenaient la main à ce que l'enfant allât régulièrement à l'école, mais elles lui expliquaient souvent la leçon que le maître n'avait pu lui faire comprendre. Toutes étaient versées dans la littérature biblique. Car, quoiqu'il n'y eût point d'écoles pour les filles, leur éducation était loin d'être négligée. Ben Azaï fait une obligation aux Israélites d'enseigner à leurs filles les cinq livres de Moïse ; d'autres rabbins veulent qu'elles sachent toute la Bible. La littérature profane même ne leur est pas étrangère ; dans presque toutes les grandes familles, les jeunes filles parlent le grec.

Cette langue, que Raschi appelle la plus gracieuse des langues japhétiques, faisait partie de toute bonne éducation. Elle exerçait sur les Juifs de l'époque dont nous nous occupons le même charme que sur les Romains du temps de Cicéron et sur les Français de la Renaissance, et, contrairement à ce que prétend M. Renan, que nous nous permettons de contredire sur ce point, elle était très populaire en Judée. Certainement les rabbins étaient, en grande partie, hostiles à l'étude d'une philosophie qui heurtait aussi violemment les croyances juives, et pouvait, par la magie de la langue qui lui servait d'organe, ébranler la foi de plus d'un fidèle ; mais leurs avertissements restaient sans effet. Ils eurent beau répondre à ceux qui leur demandaient si, après avoir étudié la Loi, il était permis d'apprendre la philosophie grecque : « Dieu veut que vous vous occupiez de sa Loi jour et nuit ; voyez donc si, pour vous consacrer à la lecture d'Aristote et de Platon, vous pouvez trouver un moment où il ne soit ni jour ni nuit » ; on ne les écoutait pas.

Et la preuve qu'on ne les écoutait pas et qu'on ne cessa jamais de comprendre l'étude du grec dans l'éducation, c'est qu'à plusieurs reprises et à des époques diverses ils lancèrent l'anathème contre ceux qui faisaient apprendre à leurs enfants le grec. Ils le firent une première fois à l'époque des Maccabées, lors de la guerre fratricide entre Hyrcan et Aristobule (65 av. J.-C.). On ne tint aucun compte de leurs malédictions. Après la destruction de Jérusalem, nouvelle défense à laquelle on ne se soumit pas plus qu'à la première, car, à la suite de la guerre de Quiétus, gouverneur de la Judée, sous Trajan (98-117 ap. J.-C.), les docteurs décrétèrent, pour la troisième fois, qu'en signe de deuil on n'enseignerait plus le grec aux enfants.

Dans tous les cas, les hommes d'un certain rang le parlaient. On ne pouvait être membre du Grand Sanhédrin sans le savoir. Et l'exemple de Josèphe nous montre avec quelle perfection un Juif palestinien parvenait à l'écrire.

Tous les rabbins, du reste, n'étaient pas antipathiques au grec. Elischa ben Abouya, que le Talmud stigmatise du nom d'*Aher* (*l'autre*), à cause de son penchant pour les spéculations philosophiques, avait toujours un vers grec à la bouche. Parmi les élèves du célèbre Gamaliel, il y en avait cinq cents qui étudiaient la philosophie et la littérature de la Grèce.

Mais si les rabbins diffèrent sur l'avantage ou le danger de l'étude de la science grecque, il est une partie de l'éducation sur laquelle il n'y a pas la moindre dissidence entre eux. C'est celle qui a trait à l'apprentissage d'une profession. Tous sont d'accord pour exiger que le père de famille fasse apprendre à ses fils un métier qui les mette à même de gagner leur vie. Rabbi Jehouda disait : « Celui qui n'enseigne pas de profession utile à son fils est comme s'il l'élevait pour la vie des brigands. » — « Rien n'est plus agréable au Créateur de la terre, lit-on ailleurs, que l'apprentissage d'un métier. » Et encore : « Toute étude qui n'aboutit pas à un travail ou à une profession est vaine et conduit au désordre. » — « Celui qui vit du travail de ses mains a plus de mérite que l'homme pieux qui vit dans l'oisiveté. » — « Il y aurait sept ans de famine, qu'elle n'atteindrait pas l'ouvrier laborieux. »

Le choix du métier n'était pas indifférent. Les rabbins recommandent surtout les métiers peu salissants et faciles. Ils détournaient des professions d'ânier, de chamelier, de batelier, à cause de la grossièreté qui caractérise ceux qui les exercent. Il ne fallait surtout pas mettre les enfants en apprentissage chez un épicier. Ces industriels jouissent d'une mauvaise réputation dans le Talmud. Il les accuse de mêler de l'eau au vin qu'ils vendent et des vesces aux légumes secs. Ce sont des fraudes que les enfants ne doivent pas apprendre à connaître.

Les plus illustres rabbins exerçaient des pro-

fessions manuelles : Hillel et Akibah étaient fendeurs de bois ; Josua ben Chananiah était cloutier ; Isaac Napascha, forgeron ; Jochanan Hassandler, cordonnier ; Néhémia Haccador, potier ; Jéhouda Chaïta, tailleur ; Jéhoudah Hannechtam, boulanger ; saint Paul était fabricant de tentes.

« Le travail est une belle chose ; il honore ceux qui l'exercent, » était le dicton favori de Rabbi Jéhoudah, et, joignant l'exemple au précepte, il portait lui-même sur son épaule, en se rendant chaque matin à son Académie, l'objet qui devait lui servir de siège.

Instruction et travail, voilà donc, en résumé, tout le système d'éducation des docteurs du Talmud. C'est qu'ils savaient, ces maîtres si clairvoyants, que la culture intellectuelle jointe à l'amour du travail sera la force avec laquelle le peuple juif vaincra toutes les difficultés et brisera tous les obstacles. Et tous leurs efforts tendirent à pénétrer de cette vérité la nation entière. L'histoire atteste qu'ils réussirent. Sur tous les points de la terre où le destin les jeta, le premier soin des Israélites, fidèles aux préceptes des rabbins, fut d'organiser des écoles. Partout la moindre communauté eut son *Beth hammidrasch*, partout la famille israélite chercha sa joie et sa consolation dans l'étude de la Loi. Les Juifs ne connurent pas les ténèbres du moyen âge, et, si nous n'avions restreint notre sujet à ce qui regarde particulièrement les enfants, nous pourrions montrer ces Académies qui jetèrent un si vif éclat, à une époque où le culte des lettres et des sciences était encore chose inconnue dans la chrétienté. Nous montrerions, sans parler des communautés du Nord, Tolède, Grenade, Cordoue en Espagne ; Lunel, Béziers, Narbonne, en France ; Modène, Padoue, Gênes, Rome, en Italie. Au XIVe siècle, les derniers échos de ces écoles célèbres s'éteignent, mais l'amour de l'instruction ne s'éteint pas. Spinoza au XVIIe siècle, Moïse Mendelssohn au XVIIIe, prouvent de la manière la plus irréfutable quelle vaste et solide instruction continuait à se donner dans les familles juives des conditions les plus diverses. [Joseph Simon.]

JULLIEN DE PARIS. — Marc-Antoine Jullien, dit *de Paris*, né le 10 mars 1775, mort le 4 novembre 1848, était le fils du conventionnel Jullien de la Drôme. Mêlé, de très bonne heure, à la politique militante, membre de la première Commission exécutive de l'instruction publique avec Payan * et Fourcade, de germinal à thermidor an II ; attaché à l'administration de la guerre sous le Directoire, le Consulat et l'Empire ; auteur d'un très grand nombre d'écrits d'actualité, dont plusieurs étaient des pamphlets ; fondateur ou collaborateur actif de divers recueils politiques ou littéraires, il eut, jusque dans les premières années du gouvernement de Juillet, une existence très agitée.

Jullien de Paris a publié sur l'éducation deux ou trois ouvrages qui, bien que passablement oubliés aujourd'hui, n'en gardent pas moins des qualités de bonne volonté et d'originalité qu'il serait injuste de méconnaître. Le premier en date est un *Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle*, suivi d'un Plan d'éducation pratique pour l'enfance, l'adolescence et la jeunesse, dont il a donné deux éditions, la première en 1808, la seconde, revue et très augmentée, en 1835. Très difficilement réalisables dans la pratique, puisque l'auteur, cherchant à concilier les avantages de l'éducation publique et de l'éducation privée, voudrait que chaque instituteur ne fût pas chargé de plus de huit ou dix enfants, les principes éducatifs de Jullien de Paris, inspirés des doctrines de Locke, de Condillac et de Rousseau, devancent, quoi qu'il en soit, très singulièrement son temps et annoncent en les formulant bien des réformes qu'aujourd'hui encore nous avons grand'peine à réaliser.

Voici, par exemple, une page de l'*Essai général d'éducation*, écrite, ne l'oublions pas, en 1808 :

« Quatre observations doivent présider au choix d'une méthode d'enseignement pour les enfants :

» 1° On doit *frapper les sens des enfants*, puisque chez eux l'intelligence et la raison ne sont pas encore suffisamment développées. Les perceptions des sens bien dirigées sont le véritable moyen d'instruction adapté à l'enfance.

» 2° Il faut procurer aux enfants des occasions d'amusement, de mouvement et d'action, pour leur rendre l'instruction plus agréable et plus salutaire. Leur âge a pour caractère distinctif une surabondance de vie et d'activité qui demande à être employée.

» 3° *L'instruction mutuelle* convient entre les enfants ; on doit les former de bonne heure à s'entr'aider et à se communiquer les uns aux autres les choses qu'on leur enseigne, et qui doivent leur être communes. Les échanges et les services mutuels, dont ils doivent contracter l'habitude, sont la base de la morale et des relations sociales, et doivent entrer comme éléments essentiels dans l'éducation.

» 4° Le puissant ressort de l'*émulation* ne doit pas être négligé dans l'enseignement, mais doit être employé de manière que tous les élèves participent également à l'instruction, sans qu'il y ait de préférence marquée, ni des soins trop particuliers pour certains élèves, qui peuvent avoir plus de sagacité ou plus d'assiduité que leurs camarades. »

Et l'auteur poursuivant l'application de ces quatre principes dans une classe de petits enfants, nous voyons que, par exemple, il supprime l'épellation dans l'exercice de la lecture. « On peut, dit-il, épargner aux enfants le travail pénible et ennuyeux de l'épellation, en leur faisant connaître, au lieu des lettres, toutes les *voix* qui servent à composer les mots de notre langue. Il en coûte bien moins à l'enfant d'apprendre à prononcer tout d'un coup une voix telle que *ba*, que d'apprendre à prononcer séparément *b*, *a*, qui composent cette voix, et qui, pour l'épellation, ne font *ba* que conventionnellement. » Nous voyons encore que l'instituteur doit « montrer à lire et à écrire à la fois », formant sur le tableau noir les différents caractères de l'alphabet en même temps qu'il prononce les lettres et les mots... Que de nouveautés dans tout cela et de nouveautés hardies et heureuses !

Dans la seconde et la troisième partie de son livre, Jullien de Paris exposait une méthode ayant pour objet de régler le bon emploi du temps, et permettant ainsi, dans sa pensée, « de doubler ou même de centupler l'existence de l'homme et ses moyens de bonheur » ; pour en simplifier et en faciliter l'application dans la pratique, il plaçait sous les yeux du lecteur une série de tableaux synoptiques présentant la suite rationnelle et progressive des occupations depuis l'époque de la naissance jusqu'à l'âge de la virilité.

Ce plan de bonheur en tableaux, d'une conception assez singulière, a été développé à part dans un livre ayant pour titre : *Essai sur l'emploi du temps*, ou Méthode qui a pour objet de bien régler sa vie, premier moyen d'être heureux, destiné spécialement à l'usage des jeunes gens (1 vol. in-8, 1808, 1810, 1824 et 1829). Il y faut joindre l'*Agenda général* ou *Livret pratique d'emploi du temps*, avec des tablettes usuelles pour les six divisions principales dont se compose la vie de chaque individu dans la société (in-12, 1811, cinq éditions), et un autre livre conçu dans le même esprit et non moins systématique, baroque même dans son intitulé : le *Biomètre*, ou *Mémorial horaire*, servant à indiquer le nombre des heures données par jour à chacune des divisions : 1° de la vie intérieure et

individuelle, considérée sous les rapports physique, moral et intellectuel ; 2° de la vie extérieure et sociale (Paris, in-8 ou in-12, 1824). C'était, suivant le titre qui lui a été donné dans une édition publiée en Angleterre, « une montre morale. »

Dans l'avis préliminaire de sa seconde édition de l'*Essai général d'éducation*, Jullien de Paris a écrit cette belle pensée : « Aimer les hommes est la première condition pour les former dans l'enfance et dans la jeunesse, pour les conduire et les gouverner dans l'âge mûr. » On peut juger, d'après cette idée qu'il se faisait du « ministère sacré » de l'instituteur, de quel enthousiasme il se prit lorsqu'il rencontra Pestalozzi. L'expression de cet enthousiasme fut un livre dont la première édition parut en 1812 et qui est le plus connu des écrits pédagogiques de Jullien de Paris : *Esprit de la méthode de Pestalozzi* (Milan, 2 vol. in-8). Il en a donné une seconde édition, sans changements notables, en 1842, plus de quinze ans après la mort de Pestalozzi, sous ce titre : *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi*, telle qu'elle a été suivie et pratiquée sous sa direction pendant dix années (de 1806 à 1816), dans l'institut d'Yverdon, en Suisse (1 vol. in-8, Paris, L. Hachette). L'édition de 1812 faisait connaître dans son ensemble l'œuvre de Pestalozzi à une époque où le seul document français relatif au grand éducateur était un livre publié à Lausanne par son compatriote Alexandre Chavannes (*Exposé de la méthode élémentaire de Pestalozzi*, 1805), à une époque aussi où le régime éducatif de la France se concentrait, pour la jeunesse, dans les lycées quasi-militaires du premier Empire, et, pour les enfants, dans les écoles de l'institut des frères de la doctrine chrétienne. Malheureusement, Jullien de Paris, cédant à un besoin exagéré d'analyse, a surchargé son exposé de classifications et de sectionnements qui font disparaître sous les détails les quelques principes véritablement nouveaux et féconds que contient la méthode de Pestalozzi. Comme le lui dit très justement un article de la *Revue de l'instruction publique* critiquant l'édition de 1842, « la confusion naît de ces subdivisions multipliées qui rentrent les unes dans les autres. Au milieu des douze principes fondamentaux de la méthode, de ses douze caractères distinctifs, de ses douze moyens spéciaux d'exécution, de ses dix résultats généraux, les idées du lecteur se perdent et ses souvenirs se confondent. » Malheureusement aussi, dans son admiration pour le pédagogue d'Yverdon, l'auteur n'avait pas su distinguer suffisamment de l'excellente et profonde psychologie qui fait le fondement solide de la méthode pestalozzienne, ce qu'y ajoutait d'illusoire et d'impraticable la bonne foi naïve de Pestalozzi. Aussi le livre de Jullien de Paris n'eut-il, sous l'Empire, aucune action sur l'opinion publique. L'édition de 1842, publiée à une époque où l'on se préoccupait davantage des questions de méthodes, paraît avoir été plus remarquée.

Pour l'histoire des relations personnelles de Jullien de Paris avec Pestalozzi, V. l'article *Pestalozzi*.

En 1817, Jullien de Paris avait publié une brochure ayant pour titre : *Esquisse et vue préliminaire d'un ouvrage sur l'éducation comparée* (Paris, in-8 de 56 pages). C'était la reproduction d'une série d'articles donnés par lui au *Journal d'éducation populaire*, organe de la Société pour l'instruction élémentaire. Dans les premières pages de cette brochure, il s'exprimait ainsi : « La science de l'éducation, comme toutes les autres sciences et tous les arts, se compose de faits et d'observations. Il paraît donc nécessaire de former pour cette science, comme on a fait pour les autres branches de nos connaissances, des collections de faits et d'observations rangées dans des tables analytiques, qui permettent de les rapprocher et de les comparer pour en déduire des principes certains, des règles déterminées, afin que l'éducation devienne une science à peu près positive, au lieu d'être abandonnée aux vues étroites et bornées, aux caprices et à l'arbitraire de ceux qui la dirigent, et d'être détournée de la ligne droite qu'elle doit suivre, soit par les préjugés d'une routine aveugle, soit par l'esprit de système et d'innovation. Les recherches sur l'*anatomie comparée* ont fait avancer la science de l'anatomie. De même les recherches sur l'*instruction comparée* doivent fournir des moyens nouveaux pour perfectionner la science de l'éducation. » Et il partait de là pour demander la création d'une *commission spéciale d'éducation*, « composée d'hommes chargés de recueillir par eux-mêmes et par des correspondants choisis avec soin les matériaux d'un travail général sur les établissements et les méthodes d'éducation et d'instruction des différents Etats de l'Europe rapprochés et comparés entre eux sous ce rapport » ; d'un *Institut normal d'éducation*, dans lequel les meilleures méthodes d'enseignement connues seraient successivement combinées et appliquées ; enfin d'un *Bulletin d'éducation* « permettant d'établir une communication périodique entre tous les hommes instruits, occupés de la science de l'éducation. » L'idée de Jullien de Paris ne trouva pas d'écho à cette époque ; mais il est certain qu'il y avait là plusieurs des éléments qui devaient entrer à notre époque dans la constitution du Musée pédagogique de Paris.

Il nous semble que toutes ces vues justifient suffisamment le souvenir que nous venons d'accorder à l'œuvre pédagogique de Jullien de Paris, œuvre mêlée et inégale, donnant trop à l'utopie et à l'esprit de système, mais honnête, libérale, et très réellement méritoire sur différents points. [Charles Defodon.]

JULLIEN (Marcel-Bernard). — Né à Paris, le 2 février 1798, mort en 1881, B. Jullien a représenté, pendant une longue suite d'années, avec une notoriété très justement méritée, l'enseignement grammatical à tous les degrés.

Fils d'un ancien professeur d'humanités au Prytanée de Saint-Cyr, il suivit avec distinction les classes du collège de Versailles, et débuta dans l'enseignement comme professeur de septième à Sainte-Barbe. Il professa ensuite la rhétorique dans différents collèges, revint quelque temps à Paris, puis exerça, de 1831 à 1835, les fonctions de principal au collège de Dieppe. Définitivement fixé à Paris, il prit les grades de docteur ès-lettres et de licencié ès-sciences, et se consacra à de nombreux travaux d'érudition et d'enseignement.

Bernard Jullien a été l'un des membres les plus actifs et pendant longtemps le secrétaire de la Société des méthodes d'enseignement ; de 1843 à 1850, il dirigea la *Revue de l'instruction publique*, créée en 1842 par nos éditeurs ; pendant cette même période, il fut, pour l'enseignement de la langue française, le collaborateur assidu du *Manuel général de l'instruction primaire*. Plus tard, quand Littré entreprit la publication de son grand *Dictionnaire de la langue française*, Bernard Jullien fut, avec Sommer, l'aide de tous les jours de l'illustre lexicographe. « Tous les deux, dit Littré dans sa préface, mettent au service du Dictionnaire leurs lectures, leurs expérience, leur savoir ; et quand j'ai sous les yeux ces épreuves où sont consignées leurs observations et leurs critiques, je ne puis jamais assez me féliciter de leur zèle, de leurs lumières et de la sécurité qu'ils me donnent. » Littré écrivait cela en 1863 ; Sommer, depuis, est mort prématurément en 1866 ; Bernard Jullien, plus heureux, a pu conduire l'œuvre jusqu'au terme.

Il était de l'école, trop dédaignée peut-être au-

jourd'hui, des grammairiens philosophes du XVIIIe siècle, et il s'en était approprié les doctrines avec beaucoup de bon sens et d'élévation. Plusieurs de ses livres, par exemple son *Cours supérieur de grammaire*, font encore autorité, bien qu'ils ne répondent plus aux programmes actuels, bien que l'esprit de l'enseignement ne soit plus, ni dans les collèges, ni dans les écoles, ce qu'il était il y a trente ans. Et, parmi ceux qui sont destinés à l'enseignement primaire, il en est, comme *Le langage vicieux corrigé*, comme le *Manuel de la conjugaison des verbes français* ou l'*Explication des principales difficultés de l'enseignement de la grammaire*, qui peuvent être très utilement étudiés par les maîtres, les élèves des écoles normales et les élèves des cours supérieurs de nos écoles.

Bernard Jullien appuyait ses doctrines grammaticales sur une étude approfondie de l'antiquité. Ses connaissances scientifiques lui ont permis d'écrire une thèse latine sur la physique d'Aristote. C'était aussi un amateur et un connaisseur très distingué en archéologie musicale; ses études sur la musique et la métrique anciennes sont estimées par les meilleurs juges. Il a enfin publié des travaux d'histoire littéraire, notamment une *Histoire de la littérature française à l'époque impériale*, qu'il juge, en général, avec une bienveillance quelque peu exagérée.

M. Frédéric Baudry, l'éminent conservateur de la bibliothèque Mazarine, a fait de Bernard Jullien, dans le *Journal des Débats*, un portrait juste et piquant. « Jullien n'était pas, dit-il, un simple maître de grammaire, c'était un érudit dans la plus sérieuse acception du mot, docteur ès-lettres et licencié ès-sciences, auteur de sept volumes de thèses littéraires, critiques, historiques et philosophiques, qui dénotent un esprit précis et fécond. Son caractère indépendant lui suscita plus d'un adversaire. D'ailleurs, il faut avouer que la polémique ne lui déplaisait pas et qu'il ne faisait rien pour l'éviter. Il n'était pas complaisant aux nouveautés, et la grammaire historique, à la mode maintenant, avait spécialement le don de l'agacer. Il en était de même pour tout ce qui n'était pas le pur classique, dans lequel, par malheur, il comprenait le classique de la décadence. Il n'hésita jamais à rompre des lances à tout venant pour l'école du premier Empire: c'était le temps de sa jeunesse. Il eut plus d'une fois maille à partir à ce sujet avec Sainte-Beuve, dont cette école était la bête noire..... Pourtant, il y avait un sujet où Jullien était fort compétent et où il n'approuvait pas l'esprit de conservation à outrance. C'était en fait d'orthographe. Comme Firmin Didot, il y proposait des réformes qui auraient mérité d'être prises en considération. Ses conseils à cet égard n'ont pas été suivis, et Dieu sait quelle débâcle future cela nous présage! Un de ses principaux titres fut sa contribution au grand dictionnaire de Littré... C'est assurément un titre fait pour honorer toute une carrière. »

Voici des indications bibliographiques sur ceux des ouvrages de Bernard Jullien qui peuvent le plus directement intéresser les lecteurs : *Observations sur la conjugaison française* (1824, brochure), devenues le *Manuel de la conjugaison des verbes français* (1 vol. in-16), que nous avons cité; — *Abrégé de grammaire française* (1834, in-8); — *Petits traités d'analyse grammaticale et d'analyse logique* (1842, in-16); — *Cours supérieur de grammaire* (1849, 2 vol. in-8 : *Grammaire proprement dite* et *Haute grammaire*); — *Cours raisonné de langue française* (1851-1856, 19 vol. in-16); — *Thèses de grammaire* (1857, in-8); — *Les principales étymologies de la langue française* (1862, in-16); — *Les éléments matériels du français* (1875, in-16). Les autres ouvrages que nous avons cités font partie du *Cours raisonné de langue française*. [Charles Defodon.]

JURA (Département du). — Superficie : 4 994 kilomètres carrés; population en 1876 : 288 823 habitants au lieu de 298 477 en 1866. Densité moyenne de la population par kilomètre carré : 58 habitants. La densité moyenne pour toute la France est de 70 habitants par kilomètre carré. Quatre arrondissements formant cinq circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Lons-le-Saulnier (1re), Lons-le-Saulnier (2e), Dôle, Poligny, Saint-Claude; 32 cantons, 586 communes.

D'après les derniers relevés, le service de l'inspection primaire dans le Jura est réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE DE			
	écoles publiques et libres.	classes publiques.	kilom. carrés en superficie.	kilomètr. de voie ferrée.
Lons-le-Saunier (1re).	187	215	705	37
— (2e).	174	183	769	48
Dôle..........	239	283	1 137	81
Poligny........	239	254	1 260	80
Saint-Claude....	160	188	1 032	»

Population d'âge scolaire. — En 1872 on comptait dans le département du Jura 36 701 enfants de 6 à 13 ans, 19 088 garçons et 17 613 filles, soit 12.8 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants.

En 1876 on y comptait 36 949 enfants de 6 à 13 ans, 18 771 garçons et 18 178 filles, soit 12.8 enfants d'âge scolaire par 100 habitants. A cette dernière date, la proportion des enfants de 6 à 13 ans était, pour toute la France, de 12.2 0/0.

D'après les chiffres du recensement de 1881, il existe dans le Jura 35 886 enfants de 6 à 13 ans : 18 341 garçons et 17 545 filles. La population générale est de 285 263 habitants, soit 7.95 enfants d'âge scolaire par 100 habitants.

I. État de l'instruction publique avant 1789. — V. *Franche-Comté*.

II. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — *Nombre d'écoles.* — Le tableau ci-dessous indique le nombre des écoles primaires depuis la Restauration, premier régime à partir duquel nous possédions des statistiques officielles relatives à l'enseignement primaire, jusqu'à nos jours :

		Écoles publiques	Ecol libres	Total
1821	(d'après l'almanach de l'université royale)..........			430
1829	(d'apr. la statistique officlle)..			430
1834	— — ..	398	58	456
1837	— — ..	631	137	768
1850	— — ..	788	132	920
1863	— — ..	860	72	932
1876-77	— — ..	909	55	964
1878-79	— — ..	930	61	991
1879-80	— — ..	930	71	1 001
1880-81	— — ..	933	63	996

En 1876-1877, les 909 écoles publiques du Jura formaient ensemble 1067 classes : en 1880-1881, les 933 écoles publiques forment 1117 classes. Il y a donc eu, entre les deux dates, augmentation de 24 écoles publiques seulement, mais de 50 classes, ce qui montre que la tâche des maîtres a été allégée par le dédoublement de 26 classes trop nombreuses.

Sous ce rapport, du reste, le Jura se trouve dans des conditions satisfaisantes; voici sa situa-

tion actuelle exacte en ce qui concerne les écoles publiques :

Classes de 50 élèves et au-dessous...	824,	soit	73.9 0/0
— de plus de 50 élèves.......	175,	—	15.6 0/0
— — de 60 —	85,	—	7.6 0/0
— — de 70 —	21,	—	1.9 0/0
— — de 80 —	12,	—	1.» 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont, respectivement : 58.6 0/0, 16.8 0/0, 11.7 0/0, 6.8 0/0 et 6.1 0/0.

En 1837, sur un total de 768 écoles, on en comptait : 250 spéciales aux garçons, 237 mixtes et 281 spéciales aux filles ; en 1876-1877, les 964 écoles du Jura se décomposent en : 325 spéciales aux garçons, 292 mixtes et 347 spéciales aux filles. En 1880-1881, la situation a peu changé : nous retrouvons 327 écoles spéciales aux garçons, 356 écoles spéciales aux filles et 313 écoles mixtes.

Situation scolaire des communes. — Sur les 586 communes du département, 547 possédaient (en 1881) au moins une école publique de garçons, de filles, ou mixte ; 36 étaient réunies légalement à d'autres communes pour l'entretien d'une école publique ; 3 étaient complètement dépourvues d'écoles : Dramelay, 140 habitants, dans l'arrondissement de Lons-le-Saunier ; Treffay, 74 habitants, et La Perena, 104 habitants, dans l'arrondissement de Poligny.

Deux communes seulement de plus de 500 habitants, sur 161, ne possédaient pas d'école publique de filles, mais elles avaient chacune une école libre, et 152 communes de moins de 500 habitants possédaient une école de filles, publique ou libre.

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850.....	597	227	16	80	920
1863.....	577	220	21	114	932
1867.....	560	225	24	117	926
1872.....	590	231	23	118	962
1876-77..	595	239	22	108	964
1878-79..	610	242	24	115	991
1879-80..	616	246	22	117	1 001
1880-81..	617	244	23	112	996

Les 617 écoles *laïques* de garçons ou mixtes se divisent en 613 écoles publiques et 4 libres. Les 23 écoles *congréganistes* de garçons ou mixtes se divisent en 10 écoles publiques et 13 écoles libres. On voit par ces chiffres que les congréganistes n'existent pour ainsi dire plus dans les écoles publiques de garçons ou mixtes : 10 contre 613, soit 1.6 0/0. Les 244 écoles *laïques* de filles se subdivisent en 229 écoles publiques et 15 libres ; les 112 écoles *congréganistes* de filles se subdivisent en 81 écoles publiques et 31 écoles libres. Les écoles publiques de filles sont donc en grande majorité laïques, mais la minorité congréganiste est encore considérable : 81 contre 229, soit 26.1 0/0. Voici d'ailleurs le résumé exact de la situation réciproque des deux catégories, y compris l'enseignement libre, tant au point de vue des écoles qu'au point de vue des élèves qu'elles reçoivent :

		Écoles	Élèves
Garçons ou mixtes.	Laïques..	617 = 96.4 0/0	28 322 = 91.1 0/0
	Congrég..	23 = 3.6 0/0	2 494 = 8.9 0/0
Filles...	Laïques..	244 = 68.5 0/0	12 285 = 63.1 0/0
	Congrég..	112 = 31.5 0/0	7 165 = 36.9 0/0

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

	Total des élèves	Élèves gratuits
1832 (année civile).....	34 521	Manque
1837 —	46 200	—
1840 —	47 088	—
1850 —	51 082	14 422
1863 —	50 528	18 698
1867 —	51 239	19 537
1872 —	53 744	27 208
1876-77 (année scolaire)..	49 387	Manque.
1878-79 — ..	50 075	28 308
1879-80 — ..	51 094	30 097
1880-81 — ..	50 266	30 606

Le total des élèves suit le mouvement de la population qui est en diminution sensible dans le Jura. En effet, le recensement de 1851 relevait pour ce département une population générale de 313 000 habitants ; les recensements de 1861 et 1866 n'en relevaient plus que 298 000. En 1876 elle était tombée à 288 000 et le recensement de 1881 porte 285 263 habitants pour le Jura.

Pour la gratuité, il y a lieu de distinguer entre les élèves des écoles publiques et ceux des écoles libres. Les élèves admis gratuitement dans ces dernières, si l'on veut bien s'en rapporter à des déclarations que les autorités scolaires n'ont pas à contrôler, étaient au nombre de 1240 sur 3706, soit : 33.5 0/0. Dans les écoles publiques, la gratuité a monté lentement de 24.7 0/0, en 1833, à 39.9 0/0 en 1867. A partir de cette époque, elle a marché assez rapidement, et on la retrouve en 1876-1877 à 56.7 0/0. En 1881, au moment de la promulgation de la loi du 16 juin qui a établi la gratuité absolue, le nombre des élèves reçus gratuitement dans les écoles publiques était de 29 366 sur 46 560, soit 63.1 0/0. C'est donc 36.9 0/0, soit un peu plus du tiers des élèves des écoles publiques du Jura, qui sont ajoutés à la charge du budget des dépenses de l'enseignement primaire par l'application de la loi précitée.

Les 50 266 élèves du département du Jura peuvent se décomposer : en 46 560 élèves des écoles publiques et 3706 élèves des écoles libres ; en 26 052 garçons et 24 214 filles ; en 40 607 élèves des écoles laïques et 9659 élèves des écoles congréganistes ; en 19 660 élèves payants et 30 606 élèves gratuits ; en 39 589 élèves des écoles spéciales à l'un ou à l'autre sexe et 10 677 élèves des écoles mixtes. La proportion de ces derniers pour les écoles publiques est, par rapport au total des élèves, de 22.7 0/0, soit exactement 5.8 0/0 au-dessus de la moyenne générale, qui est pour toute la France de 16.9 0/0.

Les élèves de 6 à 13 ans, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre de 50 266 pour 36 263. D'après le recensement de 1876, le nombre des enfants de cet âge pour le département du Jura est de 36 949, d'où il résulterait que 686 enfants d'âge scolaire ne fréquenteraient pas les écoles primaires. Il convient toutefois de retrancher de ce dernier nombre 597 enfants de 6 ans et au-dessus inscrits dans les salles d'asile, et le reste des manquants, soit 89, peuvent être mis au compte de la diminution de population que nous avons signalée plus haut. Il paraît dès lors exact de dire qu'aucun enfant d'âge scolaire n'est privé des bienfaits de l'instruction primaire dans le département du Jura.

Les chiffres qui précèdent se rapportent à l'inscription des élèves dans les écoles. La situation au point de vue de la fréquentation serait moins satisfaisante. Voici ce qu'en dit l'inspecteur d'académie dans son rapport au Conseil général (session d'août 1881) : « 50266 écoliers inscrits sur le registre de nos écoles... voilà, certes, un beau chiffre, et nous avons le droit d'en

être fiers. Sans doute, mais à la condition que ce ne soit pas, comme il arrive trop souvent, un chiffre sur le papier. Or, il est sûr, malheureusement, qu'il n'a jamais été effectivement atteint. En effet, si nous consultons les tableaux de fréquentation au 31 décembre, au moment de l'année où elle est généralement le plus satisfaisante, nous trouvons seulement un total de présences de 44773, que l'on voit tomber en juin à 32740. Encore, si j'en crois les informations de mes collaborateurs immédiats, j'ai lieu de craindre que ces chiffres ne répondent pas à la réalité vraie. Combien parmi les élèves inscrits et que nous avons le droit, à distance, de considérer comme fréquentant effectivement les classes, qui, dans cette saison, n'y paraissent que de loin en loin ou seulement pendant quelques instants de la journée ! Combien de fois nous arrive-t-il de trouver des classes à peu près désertes et dont le registre d'appel porte encore de 20 à 30 inscriptions !

» Le mal est grand. La voix publique a indiqué le remède, je veux dire l'instruction obligatoire, qui ne s'est pas encore dégagée de tous les récifs semés sur sa voie, et que l'immense majorité des bons esprits s'accorde à élever au rang d'une loi de salut public...

» La comparaison entre les écoles publiques et les écoles libres, pour la fréquentation, est tout à l'avantage de ces dernières, où l'effectif se maintient en moyenne au dessus de 85 0/0, tandis qu'il descend au dessous de 60 0/0 pour les autres. Les raisons en sont trop manifestes pour qu'il y ait lieu d'insister. Par le fait seul que les écoles libres se trouvent dans les centres de quelque importance, où l'aisance est plus générale et le travail aux champs moins universel, l'écart est suffisamment expliqué...

» Pour compléter ce qui a trait à la fréquentation, j'avais dû poser à mes collaborateurs la question des enfants qui n'auraient fréquenté aucune sorte d'école ni reçu aucune instruction. Cette demande ou plutôt cette supposition a paru étonner les plus expérimentés d'entre eux, qui l'ont trouvée contraire, et c'est fort honorable pour elles, aux mœurs et aux habitudes jurassiennes... »

Personnel enseignant. — Les instituteurs laïques tiennent à peu près exclusivement l'enseignement public; dans l'enseignement libre, qui compte 52 membres, les instituteurs laïques sont au nombre de 2 seulement. Les institutrices laïques sont également en majorité dans l'enseignement public et en minorité dans l'enseignement libre ; mais dans l'enseignement public des filles, la minorité congréganiste est beaucoup plus forte que dans l'enseignement public des garçons ; elle équivaut à plus d'un tiers du total : 134 contre 358.

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		Total
	laïques	congrég.	laïques	congrég.	
1837.......	499	31	225	108	863
1840.......	561	35	245	91	932
1863.......	589	68	278	273	1 208
1872.......	611	91	313	272	1 287
1876-77....	598	82	326	240	1 246
1878-79....	629	84	365	235	1 313
1879-80....	604	64	381	237	1 286
1880-81....	607	77	389	236	1 309

Pour 1880-1881, ces nombres se subdivisent comme suit : les 607 instituteurs laïques en 605 publics et 2 libres; les 77 instituteurs congréganistes en 27 publics et 50 libres ; les 389 institutrices laïques en 358 publiques et 31 libres ; les 236 institutrices congréganistes en 134 publiques et 102 libres.

Dans le personnel laïque des écoles publiques, il n'existe plus que 31 instituteurs adjoints (dont 16 dirigeaient des écoles temporaires de hameau) et 3 institutrices, 1 titulaire et 2 adjointes non brevetés. Dans le personnel congréganiste, on en trouve encore 97, dont 11 instituteurs, tous adjoints, et 86 institutrices, dont 43 titulaires et 43 adjointes, qui n'ont pas de brevet. La proportion des non brevetés est de 3.5 0/0 chez les laïques des écoles publiques et de 60.2 0/0 chez les congréganistes.

Dans le personnel laïque des écoles libres, sur 33 membres, dont 2 instituteurs et 31 institutrices, on trouve deux institutrices seulement, une titulaire et une adjointe, non brevetées, soit 6.1 0/0; dans le personnel congréganiste des écoles libres, qui compte 152 membres, dont 50 instituteurs et 102 institutrices, on trouve encore 12 instituteurs, 1 titulaire et 11 adjoints, et 55 institutrices, 18 titulaires et 37 adjointes, non brevetés, soit 45.4 0/0.

On voit par la comparaison de ces moyennes que si le personnel laïque de l'enseignement public offre plus de garanties, au point de vue intellectuel, que le personnel laïque de l'enseignement libre, le contraire existe chez les congréganistes qui favorisent, dans la limite de leurs moyens, l'enseignement libre au préjudice de l'enseignement public.

On trouve, au sujet des traitements du personnel, des détails intéressants dans le rapport déjà cité de l'inspecteur d'académie :

« Les traitements des instituteurs sont tels qu'ils ont été fixés par la loi du 19 juillet 1875. Accrus de revenus divers, tels que rétribution pour secrétariat de mairie, chant à l'église, etc., ils atteignent, pour les instituteurs titulaires, le chiffre moyen de 1 300 et quelques francs. Si à cela on ajoute l'avantage d'être logé, et en règle générale la jouissance d'un jardin de quelque rapport, on s'assure que le sort actuel de nos maîtres n'est pas précisément à déplorer. Aussi des personnes toutes dévouées d'ailleurs à leurs intérêts ont trouvé excessives et sans mesure les appréhensions et les doléances qu'un projet de classement nouveau a récemment inspirées à quelques-uns d'entre les nôtres.

» Le traitement moyen des institutrices classées s'élève à 900 francs environ ; à force d'ordre et d'économie, et l'on sait que ces qualités s'observent plus communément chez les femmes, elles parviennent à vivre honorablement.

» En est-il de même pour les institutrices des écoles non classées (écoles temporaires et certaines écoles de hameau) ? La moyenne de leurs émoluments ne s'élève guère, même en y comprenant les avantages accessoires, au delà du chiffre de 600 francs, et demeure dans une mesure regrettable au-dessous de leurs besoins réels. Que dire lorsque le traitement tombe à 450 francs comme à X..., X..., etc., et plus bas encore, à 360 francs et à 300 francs comme à X... et X..? Alors on peut dire, sans être taxé d'exagération, que la pauvre institutrice est réduite à vivre de privations et dans un état voisin de la misère.

» La loi du 16 juin 1881, étendant aux communes de plus de 400 habitants l'obligation d'entretenir une école spéciale de filles, apportera un premier remède à ce fâcheux état de choses. Mais ce n'est pas assez. Il restera toujours en dehors des conditions prévues par la loi des écoles de cette sorte. Il faudrait que dans ce cas chacune de ces dernières fût dotée d'un traitement pour le moins équivalent au traitement légal d'une institutrice adjointe.

» Par là disparaîtrait cette anomalie choquante et pénible qui nous met dans la nécessité, quand le moment est venu de faire avancer une maîtresse adjointe en la nommant titulaire, de commencer par lui rogner un quart ou un tiers de ses minimes appointements de début.

» Quant aux adjoints et aux adjointes, tout ce que l'on peut dire de leur condition, c'est qu'elle ne paraît pas intolérable. Le moment où elle pourra être améliorée dans son ensemble n'est sans doute pas prochain. En attendant, il semblerait de toute justice d'établir, dès à présent, une petite différence pécuniaire en faveur des adjoints, plus étrangers que les adjointes aux détails de l'économie domestique et sujets d'ailleurs à de plus grands besoins... »

Maisons d'écoles et mobiliers scolaires. — Sur 933 maisons d'école que comptait le département du Jura en 1881, 868 appartenaient aux communes, 20 étaient prêtées, 45 louées. Le montant des sommes payées pour frais de location de ces dernières s'élevait à 4610 fr.; 266 des maisons appartenant aux communes étaient l'objet d'une demande de réparation ou d'amélioration quelconque. « Sous ce rapport, dit l'inspecteur d'académie, la situation n'a rien que de rassurant. Du reste, à la réserve de quelques exceptions toujours trop nombreuses et fort regrettables, on peut dire qu'il se produit dans nos populations jurassiennes un mouvement en faveur de l'appropriation ou de la reconstruction des édifices scolaires. Il ne se passe guère de mois, de quinzaines, où nous ne recevions les plans de quelque nouvelle entreprise, et si ce mouvement, singulièrement favorisé par la générosité du gouvernement de la République, ne se ralentit pas, on peut prévoir, dans un avenir assez rapproché, le temps où aucune de nos écoles ne laissera à désirer, au moins quant à l'installation générale...

» Quant aux accessoires, tels que cours, préaux couverts, plantation, c'est dans la grande majorité de nos établissements qu'ils font défaut, et, pour un trop grand nombre, faute d'espace, le mal sera difficile, sinon impossible à réprimer. Certes, c'est là une ombre bien fâcheuse au tableau ; car enfin, sans être de ceux qui voudraient tout à la fois et sur-le-champ, il est clair que l'air, la lumière, l'isolement sont indispensables pour une maison d'enseignement, et toutes celles qui en manquent sont inévitablement condamnées...

» Le matériel scolaire, à part quelques rares exceptions, est dans un état déplorable de vétusté ou d'une forme souverainement irrationnelle et contraire aux plus simples indications de l'hygiène orthopédique. Tant bien que mal, la maison scolaire, la salle de classe existe ; les tables, les bancs, les chaires, les armoires, les appareils de chauffage et les tableaux noirs, quatre-vingt fois sur cent, il vaudrait mieux qu'ils n'existassent pas.....

» Quant au matériel d'enseignement proprement dit, je me hâte de dire qu'il n'est pas à créer, il est à perfectionner seulement et à compléter. Il manque encore beaucoup de cartes, surtout de cartes vraiment nouvelles, où l'écolier puisse lire sans se hisser sur un banc ; des nécessaires métriques, le seul moyen de fixer définitivement dans l'esprit des enfants le système entier de nos mesures, des tableaux pour les leçons de choses, des tableaux d'histoire naturelle, des tableaux noirs quadrillés, des globes, des cartes en relief... »

Nous donnons ci-après le détail des subventions accordées par l'État à diverses communes du département du Jura pour construction ou réparation de maisons d'écoles et pour achat de mobilier scolaire durant les cinq dernières années qui viennent de s'écouler :

	Nombre des écoles	Subventions de l'État
1877	34	152 600 fr.
1878	59	244 850
1879	42	133 220
1880	68	367 730
1881	61	207 000
Totaux......	264	1 105 400 fr.

Enseignement. Méthodes et résultats. — Nous extrayons du rapport de l'inspecteur d'académie au Conseil général les passages suivants :

« *Éducation.*— C'est une justice à rendre à nos populations jurassiennes : à part quelques exceptions de jour en jour plus rares, les élèves arrivent dans nos classes lavés et propres, même dans les vêtements les plus simples et les plus modestes... Ils ont un air éveillé qui fait plaisir à voir. Pourquoi faut-il que les prescriptions les plus manifestes de l'hygiène ne soient pas toujours observées dans la classe, où les enfants en devraient puiser des leçons et des exemples par les yeux?...

» Les récréations ne sont pas toujours, non plus, à l'abri de toute critique. On ne prend pas assez part, en les surveillant, aux ébats des enfants. En revanche, les exercices gymnastiques, qui plaisent tant aux écoliers, semblent être également du goût de la plupart de nos maîtres, surtout des jeunes. Qu'à l'école normale on donne à tous les élèves-maîtres des principes solides et uniformes sous ce rapport.... que les municipalités, trop portées à tout attendre de l'Etat, pourvoient leurs écoles des agrès indispensables, et sous peu nous verrons les enfants de nos plus humbles hameaux ajouter, à leurs forces redoublées, de l'agilité, de la grâce et de la souplesse.....

» Trop de maîtres aussi, sans mauvais vouloir d'ailleurs, se désintéressent de l'éducation morale des enfants qui leur sont confiés. Qu'ils fassent réciter purement et simplement la lettre du catéchisme et jugent prudent de ne pas s'aventurer sur un terrain qui n'est pas le leur, on ne saurait les en blâmer, je crois; mais indépendamment de leur conduite personnelle et de leur attitude qui doivent comme respirer la dignité et la vertu, sans moraliser au propre sens du mot, que d'occasions la classe, la nécessité du blâme, l'éloge à décerner, la récréation, les vivacités des écoliers, leurs vices, leurs défauts, les spectacles de la nature, leur fourniraient pour développer, activer, aiguiser pour ainsi dire, chez leurs élèves, le goût de l'honnête, l'amour du beau et le culte de la patrie !...

» *Lecture.* — La lecture donne des résultats satisfaisants à n'en considérer que le mécanisme. Mais quand on en vient à l'intelligence du sens des mots, des phrases, de la pensée, on s'aperçoit vite, en dehors de certaines écoles dirigées par des hommes que je ne crains pas d'appeler d'élite, que le maître n'a pas su entrer en communion d'idées assez intime avec l'enfant.

» *Ecriture.* — L'écriture, sans encourir de trop graves reproches, a perdu du terrain par l'exagération d'une bonne chose ou l'application inintelligente d'une mesure louable en soi. Il n'y a pas longtemps, on voyait les bras de nos jeunes écoliers chargés d'une véritable pacotille de cahiers différents. Un jour, on apprend que l'Amérique, je crois du moins que c'est elle, n'admet qu'un cahier unique, une sorte de cahier *common place*, comme disait Berkeley, un cahier à tout faire, comme nous disons, nous, de préférence ; et voilà le cahier unique en honneur, pour ne pas dire en vénération. A la bonne heure ! Mais ne faut-il pas au moins un cahier distinct et spécial pour l'écriture à main posée et pour le dessin ? Sans doute, il le faut; partout où on l'a supprimé, on a vu l'écriture tourner peu à peu au barbouillage. En cela, d'ailleurs, je suis simplement l'écho d'une judicieuse observation de M. l'inspecteur général Vapereau.

» *Calcul et système métrique.* — Le calcul donne d'assez bons résultats. Les maîtres semblent aimer cet enseignement précis, moins sujet que d'autres à varier et qui réellement coûte peu à celui qui s'est une fois rendu capable de bien le donner. Cependant la pratique des problèmes usuels et en quelque sorte concrets ne s'est pas encore assez généralement substituée aux longues opérations sur des nombres abstraits dont on abusait autrefois. Le calcul mental, le plus réellement usité dans la vie de l'homme ordinaire, propre à la fois à donner de l'assurance et de la décision dans les affaires et à développer la partie maîtresse de l'esprit, le jugement, est aussi beaucoup trop négligé...

» Le système métrique ne sera bien compris des enfants que lorsqu'ils l'auront eu, pour ainsi dire, dans les mains et sous les yeux. Rien de plus facile que de leur assurer partout cet avantage par le moyen des compendiums.

» En l'état actuel, cet enseignement plaît aux maîtres et aux élèves. Ici, peut-être, perd-on trop de temps à raisonner.... la pratique ne doit pas rester au-dessous de la théorie, au contraire...

» A propos de tout cet enseignement, beaucoup de nos maîtres sont très soucieux de donner à leurs élèves de bonnes habitudes pour la disposition de leurs calculs et l'indication des données de la question. Ils oublient seulement, au moins quelques-uns, qu'il ne faut pas perdre, en instructions sur la manière de bien faire, le temps destiné à faire...

» *Histoire et géographie.* — La géographie est en assez bonne voie. Elle constitue, elle aussi, un de nos enseignements les plus précis, et pour peu que son étude soit aidée par de bonnes cartes ou des atlas passables, elle s'apprend en grande partie par les yeux. Les récitations machinales et purement verbales disparaissent peu à peu et l'habitude se généralise d'exercer les enfants à tracer des croquis. Il y a prodigieusement à faire; mais, avec un outillage convenable, on peut à peu près répondre du résultat.

» L'histoire, au contraire, et j'y dois joindre la géographie administrative, marche d'un pas très lent: j'en suis peiné, mais non surpris. Tout cela ne se voit pas, ou du moins, pour parler exclusivement de l'histoire, l'on n'en voit des yeux de l'imagination que les épisodes et les récits. Aussi est-ce ce que les enfants savent le mieux. Il faudrait donc que le maître animât les personnages et les fît revivre dans ses leçons... C'est à nos écoles normales à nous former des sujets bien préparés pour cet enseignement et à leur donner, par la vue du présent, le sens et l'intuition, et du même coup le goût et la curiosité du passé.

» *Langue française.* — L'orthographe s'apprend bien. Pour la partie que l'on demandait autrefois aux dictionnaires et que nous puisons de préférence par les yeux dans tous les livres que nous lisons, l'orthographe usuelle, il reste encore un bon nombre d'étourdis qui ne profitent pas de leurs lectures. Mais, en général, la règle est passablement sue, et l'on arrive à un assez haut degré de perfection. Récemment, aux examens des bourses, j'ai corrigé moi-même la composition d'orthographe et j'ai trouvé sans fautes les copies de trois ou quatre enfants de nos écoles primaires. Mais quand on en vient au sens des mots et des phrases, à la distinction des diverses parties de la pensée, sans lesquelles il n'y a pas de ponctuation possible, on ne trouve pour ainsi dire plus rien.

» C'est bien pis encore pour la composition française. Les enfants ne parlent pas, les enfants n'écrivent pas; ils ne disposent pas convenablement, ils ne lient pas leurs idées; ils sont d'une stérilité désolante de pensée et d'expression. C'est, je n'hésite pas à le dire, que certains maîtres ne sont pas à la hauteur de leur tâche, et que les autres n'ont pas le temps de la remplir. Pour arriver à un résultat, il faudrait faire apprendre par cœur aux enfants un certain nombre de morceaux bien choisis, leur faire résumer oralement ou par écrit ces morceaux, et relever avec un soin minutieux, en les redressant, tous les écarts de pensée et toutes les incorrections de langage. Mais pour cela, il faudrait que l'instituteur ne fût entouré que d'un petit nombre d'élèves.

» *Leçons de choses.* — Les leçons de choses ne sont pas en faveur; elles ne prospèrent pas. Cet enseignement s'est heurté contre des difficultés matérielles, car il lui faut un outillage, et de là la grande nécessité des musées scolaires; contre des préjugés, car certains se sont demandé, non sans une pointe de causticité, à quoi l'on pouvait bien aboutir en montrant aux enfants du blé, du pain, du sel, une pioche et mille autres objets qui leur sont souvent familièrement connus; contre des erreurs enfin: car on ne s'est pas aperçu que c'était là moins une méthode que le premier degré, l'initiation enfantine à une méthode universelle et excellente... Gardons-nous donc de nous laisser émouvoir et arrêter en route par de froides plaisanteries. Cette partie de l'œuvre est bonne. C'est un impérieux devoir pour nous d'en assurer le succès...

» Le *dessin* fait seulement son apparition dans nos écoles, et, malgré le goût des maîtres et des élèves, il ne peut aller d'un pas bien rapide en l'absence absolu d'outillage matériel. — Le *chant*, également à ses débuts, aura de grandes difficultés à vaincre, ne fût-ce que du côté de la qualité native des voix.

» La *couture*, en trop d'endroits, laisse à désirer sous le rapport de la direction, laquelle n'est pas graduée, méthodique, uniforme. Les parents ne s'empressent pas toujours de fournir les étoffes nécessaires; l'exécution, enfin, dans plusieurs cantons de l'arrondissement de Poligny surtout, a paru très défectueuse aux derniers examens.....

» L'enseignement des *matières facultatives* (tenue des livres, mesure des surfaces et des solides, notions de physique, de chimie et d'histoire naturelle), si digne d'encouragement, n'est donné jusqu'à ce jour que d'une manière absolument sporadique. »

Certificat d'études primaires. — Le certificat d'études primaires a été introduit dans le département du Jura en 1873. A cette date, les garçons seulement, au nombre de 234, s'étaient présentés au concours: 131 avaient obtenu le certificat. Les filles n'ont commencé à concourir qu'en 1876. A cette époque 443 candidats, dont 343 garçons et 100 filles, se sont présentés aux examens: 204 garçons et 85 filles ont obtenu le certificat. En 1881, malgré l'application des nouveaux règlements qui ont rendu les épreuves plus difficiles, le nombre des candidats a été de 1347 (754 garçons et 593 filles), sur lesquels 442 garçons et 397 filles, en tout 839, ont obtenu le certificat. Le plus grand succès est pour les filles, qui ont passé dans la proportion de 66.9 0/0, tandis que les garçons n'ont passé que dans la proportion de 58.7 0/0.

Le Jura occupe, pour 1881, un rang honorable dans le classement des départements sous ce rapport. La moyenne générale des certificats d'études primaires délivrés pour toute la France représente 1.36 0/0 des élèves inscrits dans toutes les écoles primaires; pour le département du Jura cette moyenne atteint 1.67 0/0. « Dès à présent, dit le rapport de l'inspecteur d'académie, on peut être assuré que le mouvement en avant ne fera que s'accentuer jusqu'à ce qu'il ait atteint des limites naturelles et amené devant le jury d'examen la totalité, à peu près, des enfants sortant des écoles. »

Ecoles normales. — Le département du Jura possède une école normale d'instituteurs et une école normale d'institutrices.

L'école normale d'instituteurs a été fondée en 1862 à Lons-le-Saunier. Elle reçoit actuellement (1882) 58 élèves-maîtres. L'enseignement y est donné par le directeur, 4 maîtres-adjoints et 7 professeurs externes. Malgré le nombre relativement considérable des élèves-maîtres, on trouve qu'il est insuffisant au recrutement des instituteurs et on avise à agrandir l'école de façon qu'elle puisse recevoir 25 élèves par promotion. « Il semble, dit le rapport, que sans de trop grands frais et sans altérer le caractère de l'édifice, ce qui serait extrêmement fâcheux, on arriverait à trouver l'espace voulu en allongeant les deux ailes chacune d'une douzaine de mètres du côté du jardin. En tous cas, une solution s'impose avec une manifeste nécessité. »

La situation intellectuelle de l'école fait dans le rapport l'objet des réflexions suivantes : « Laissant le côté de la matière, il est trop sûr que l'établissement en question a passé cette année par plus d'une épreuve. Notamment, le nombre de ses professeurs ou adjoints, qui devrait être et qui sera bientôt de cinq, a été seulement de trois pendant la majeure partie de l'année. Ceux que nous avons conservé ont eu beau se multiplier et redoubler de zèle, il n'est pas possible que les études n'aient pas un peu souffert de cette pénurie de maîtres. Quant au mal produit par le changement dans la direction, le chef nouveau de l'établissement me paraît homme à l'avoir prochainement réparé. »

L'école normale d'institutrices, dont le siège est également à Lons-le-Saunier, est de fondation plus ancienne que l'école normale d'instituteurs. Elle a été créée en 1842 et reçoit actuellement 60 élèves-maîtresses. L'enseignement y est donné par la directrice, 5 maîtresses-adjointes et 4 professeurs externes.

« L'école normale d'institutrices, dit le rapport auquel nous avons déjà fait de nombreux emprunts, a continué à jouir pendant toute l'année présente de l'habile et excellente direction qui l'avait si notablement relevée l'année dernière. L'esprit y est parfait, l'application remarquable et générale, l'enseignement distingué. L'inspection générale a valu à Mme la directrice, à ses auxiliaires et aux élèves des compliments mérités. Un brillant succès aux examens du brevet simple a couronné les efforts de la deuxième année, reçue tout entière dans les meilleurs rangs, et s'il n'en a pas été de même pour la troisième à ceux du brevet supérieur, c'est que ce dernier est et doit rester un brevet supérieur. »

Ecoles primaires supérieures. — La seule école de ce genre que possède officiellement le département du Jura est celle de Champagnole, peuplée d'une vingtaine d'élèves et encore trop engagée dans l'école primaire proprement dite. Mais une installation distincte est à l'étude, et on en peut espérer la réalisation prochaine. « Ailleurs, dit le rapport d'inspection académique, on rencontre aussi de la bonne volonté. Mais telles villes luttent contre les embarras de leur situation financière, telles autres croient se devoir d'abord à des créations plus pressées ou veulent, avant tout, mettre la dernière main à des œuvres en cours d'exécution ; quelques-unes se demandent si leur collège et surtout si l'enseignement spécial qui s'y donne ne tiennent pas avantageusement la place de la nouvelle institution.

» Orgelet, Saint-Amour, Fraisans, Chaussin, Morez, Mouchard, Saint-Claude, telles sont les localités qui semblent devoir les premières suivre l'exemple de Champagnole.

» Le besoin ne s'en fait pas moins sentir à Moirans, Saint-Laurent, Grandvaux, Arinthod, Beaufort, et, en général, dans tous les chef-lieux de canton. »

Pensionnats primaires. — Il existe dans le Jura 88 pensionnats primaires, dont 51 publics et 37 libres. Parmi les 51 de la première sorte, 37 sont laïques et 14 congréganistes; 27 reçoivent des garçons et 24 sont destinés aux jeunes filles. Les 37 de l'autre espèce se décomposent en 7 laïques et 30 congréganistes, 7 destinés aux garçons, 30 réservés aux jeunes filles. Quant à leur population. elle s'élève au chiffre de 316 pour les garçons et de 548 pour les filles.

« Une chose qu'il faut signaler, dit le rapport de l'inspecteur d'académie, c'est l'extrême différence existant, quant à l'importance, entre tous ces établissements confondus dans la communauté d'une même appellation. Ainsi plusieurs d'entre eux ne sauraient admettre plus de 7 à 8 pensionnaires et n'en comptent le plus souvent que 2 ou 3, tandis que d'autres en abritent près d'une centaine.

» Les plus considérables sont, pour les garçons, ceux des frères de Marie à Courtefontaine et à Salins, des frères de la doctrine chrétienne à Dôle ; pour les filles, ceux d'Arbois, Longchaumois, et Voiteur. »

Le pensionnat des frère de Dôle a eu 187 élèves inscrits en 1880-1881, et celui de Salins 135. Le couvent d'Arbois, dirigé par la congrégation des filles de Marie d'Agen, a reçu pendant la même année scolaire 148 jeunes filles.

Brevets de capacité. — Nous donnons ci-dessous, par nature et par sexe, le nombre des brevets de capacité délivrés dans le département du Jura, depuis 1833 jusqu'à 1881 inclusivement :

Instituteurs.

1833-1850.	357	brevets élémentaires,	52	brevets supérieurs.
1851-1867.	476	— obligatoires,	46	— complets.
1868-1880.	338	— —	77	— facultatifs ou complets.
1881.....	66	— élémentaires,	14	— supérieurs.

Institutrices.

1836-1850.	148	brevets élémentaires,	54	brevets supérieurs.
1851-1867.	463	— obligatoires,	14	— complets.
1868-1880.	452	— —	69	— facultatifs ou complets.
1881......	79	— élémentaires,	13	— supérieurs.

En 1881, 113 aspirants s'étaient présentés pour l'obtention du brevet de capacité élémentaire : 66 ont été admis, soit 57,5 0/0. Les aspirantes s'étaient présentées au nombre de 127, sur lesquelles 79 ont été admises, soit 62.2 0/0. La moyenne des admissions par rapport aux candidats est, pour toute la France, de 49.9 0/0 pour les aspirants et de 62.2 0/0 pour les aspirantes. Le département du Jura se trouve ainsi exactement dans la moyenne générale pour les aspirantes, mais les aspirants dépassent cette moyenne de 7.6 0/0.

Sur les 240 aspirants hommes et femmes qui se sont présentés aux examens du brevet de capacité élémentaire en 1881, on compte seulement 13 congréganistes, dont 7 hommes et 6 femmes. Il n'y a donc pas lieu d'établir de comparaison entre les deux catégories pour les résultats obtenus. Il a été délivré pendant la même année 27 brevets supérieurs, dont 14 pour 46 aspirants et 13 pour 33 aspirantes.

Salles d'asile. — Le département du Jura comptait 1 salle d'asile en 1837, 9 en 1850, 29 en 1863, 34 en 1867, 61 en 1876-1877. Le nombre des élèves reçus dans les salles d'asile était de 30 en 1837, de 715 en 1850, de 2416 en 1863, de 3218 en 1867 et de 5 665 en 1876-1877. En 1880-1881 le département possédait 68 salles d'asile, dont 54 publiques et 14 libres; 28 salles d'asile publiques et 5 libres étaient dirigées par des laïques; 26 sal-

les d'asile publiques et 9 libres étaient dirigées par des congréganistes, soit en tout 33 salles d'asile laïques et 35 congréganistes. Ces 68 établissements avaient reçu 892 élèves de plus qu'en 1876-1877, soit 6557, répartis comme suit :

Salles d'asile publiques.	laïques..	3 163	6 005	6 557
	congrég.	2 842		
— libres....	laïques..	161	552	
	congrég.	391		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce total pour 597.

Cours d'adultes. — Voici la statistique des cours d'adultes à partir de 1863.

	Nombre des cours		Nombre des auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1863	27	»	458	»
1867	344	45	7 350	834
1869	356	96	6 989	1 731
1872	348	150	6 595	2 576
1876-77	320	172	5 357	2 422
1879-80	305	155	4 894	2 273
1880-81	244	143	3 650	1 807

Comme le constate le rapport d'inspection académique, les cours d'adultes dans le Jura marchent vers leur décadence ; c'est un fait incontestable.

« Il ne servirait de rien de s'en consoler en disant que c'est l'effet même de la diffusion des connaissances élémentaires, et que, de jour en jour, le nombre est moindre de ceux qui sentent sur le tard le besoin d'apprendre à lire ou à compter.

» D'un autre côté il ne serait peut-être pas bien juste de prétendre que les maîtres et maîtresses, déjà chargés par leur service proprement dit et médiocrement rémunérés pour cet enseignement supplémentaire, ne montrent pas beaucoup d'empressement à le donner.

» La véritable cause du mal est sans doute dans la direction imprimée à ces cours, qui sont trop la répétition ou le calque des classes de la journée. Pour retenir les auditeurs, qui d'abord se font inscrire en grand nombre, et les empêcher de revenir peu à peu au désœuvrement des longues soirées d'hiver, à la page d'écriture, à la dictée traditionnelle, aux exercices de calcul stéréotypés, il faudrait joindre ou substituer un programme plus relevé et plus neuf, dont l'histoire, la littérature, les sciences, la morale et l'éducation civique feraient principalement les frais.

» C'est un point à étudier d'une manière toute spéciale. »

Les efforts que se promettait de faire M. l'inspecteur d'académie pour relever cette institution paraissent avoir donné quelques résultats, au moins en ce qui concerne les cours d'adultes hommes. Pendant l'hiver 1881-1882, il a été ouvert 272 cours ayant reçu 4 131 auditeurs. Quant aux cours d'adultes femmes, il y en a eu, pendant la même saison, 3 de plus que l'année précédente ; mais le nombre des élèves est tombé à 1 785 au lieu de 1 807 en 1880-1881.

Bibliothèques scolaires. — Le département du Jura possédait, en 1863, 103 bibliothèques scolaires contenant ensemble 4 395 volumes. Au 1er janvier 1882, on trouvait dans le même département 471 bibliothèques scolaires contenant 41 095 livres de lecture, plus 10 802 livres scolaires pour les besoins des élèves.

« Les bibliothèques scolaires, dit l'inspecteur d'académie, que le public commence à appeler de leur vrai nom les bibliothèques populaires ou les bibliothèques de village, ouvertes aux enfants et de préférence à leurs familles, sont une des meilleures conquêtes de notre temps sur l'ignorance..... Je ne sais quelle a pu être dans le passé la force et la vitesse du mouvement qui a présidé à leur création et les a élevées au point où nous les voyons aujourd'hui. J'oserai dire cependant qu'il ne semble pas s'être ralenti..... Des concessions de livres, qu'on ne saurait guère évaluer à moins d'un millier, ont eu lieu un peu partout. Enfin il ne se passe pas de semaine que je n'aie la joie d'enregistrer la délibération de quelque commune qui vient de voter une somme souvent assez importante pour enrichir sa bibliothèque, et les instituteurs les plus méritants, je leur en témoigne ici une vive satisfaction, mettent au service de l'œuvre la légitime influence que leur donne le devoir bien rempli.

» En outre, ces bibliothèques sont en général assez bien suivies. Elles ont effectué, dans l'année, un nombre de 28 714 prêts, supérieur de 139 à celui de l'année dernière..... La situation est satisfaisante. Ce n'est pas qu'il n'y ait encore bien à faire, et surtout au point de vue des installations. Les corps de bibliothèques à vitrines, les seuls qui favorisent l'ordre et, pour ainsi dire, le commandent, font encore trop souvent défaut. Mais un peu de diligence de la part des instituteurs et du service de l'inspection ne tardera pas à produire d'heureuses transformations. »

Conférences et bibliothèques pédagogiques. — L'institution des conférences pédagogiques, déjà ancienne dans le Jura, a été l'objet d'une réorganisation profonde, conformément à l'arrêté ministériel du 5 juin 1880. Elles ont lieu, depuis cette époque, successivement dans les divers cantons sous la direction et la présidence des inspecteurs primaires ou de l'inspecteur d'académie. Tous les instituteurs, toutes les institutrices y prennent une part active et y traitent des questions indiquées et étudiées à l'avance.

On avait d'abord songé à une réunion de ce genre pour chaque trimestre ; mais pour ménager le budget des instituteurs et surtout celui des institutrices, qui est si modeste, on s'en tiendra, selon toute apparence, à trois ou deux réunions par année.

Les *Bibliothèques pédagogiques* sont le complément indispensable et précieux de l'institution des conférences pédagogiques. Le département du Jura en possède 32. « Ces bibliothèques, dit l'inspecteur d'académie, sont toutes établies au chef-lieu de chaque canton ; elles sont alimentées par les cotisations volontaires du personnel enseignant et les libéralités de l'Etat, du département, des communes, des éditeurs, des particuliers, et tous les instituteurs et institutrices peuvent y puiser à volonté pour compléter leur instruction et préparer les travaux qu'ils doivent présenter dans les conférences. »

Les 32 bibliothèques pédagogiques du Jura réunissaient, au 1er janvier 1882, 6745 volumes. Le nombre des prêts pendant l'année 1880-1881 avait été de 2428.

Caisses d'épargne scolaires. — L'institution des caisses d'épargne scolaires s'est implantée dans le Jura en 1874. Au 1er janvier 1879, 314 écoles avaient ouvert une caisse d'épargne scolaire, et 4402 élèves épargnants, sur lesquels 4166 avaient le livret de la grande caisse d'épargne, possédaient ensemble 74815fr,57. Depuis, l'institution a périclité beaucoup. « L'œuvre si utile des caisses d'épargne scolaires, dit le rapport d'inspection académique, est bien loin dans ce pays du développement qu'on lui a vu prendre ailleurs. Des essais insignifiants et presque aussitôt arrêtés ont eu lieu dans l'arrondissement de Lons-le-Saunier. A Poligny, où elle avait pris l'essor le plus vigoureux, il ne s'en faut guère qu'elle ait en deux ans perdu près de la moitié du terrain conquis. A Saint-Claude, à Dôle, on reste à peu près

stationnaire. Les sommes inscrites aux livrets pour l'ensemble du département n'atteignent pas 70000 fr. Ailleurs, avec une population à peu près équivalente, on approche du demi-million... »

Au 1er janvier 1882 la situation des caisses d'épargne scolaires dans le Jura est la suivante: 273 caisses ouvertes, 3232 élèves épargnants; sommes déposées: 64 152 fr.

Caisses des écoles. — Cette institution est encore à l'état embryonnaire dans le Jura. « Le mouvement en faveur des caisses des écoles, dit le rapport d'inspection académique, si démocratiques et si philanthropiques de leur nature, se propagera je l'espère. En attendant, il n'en existe que trois dans la circonscription de Saint-Claude, une dans celle de Poligny, une dans la deuxième de Lons-le-Saunier, et enfin une à Dôle. J'ai le regret de n'en pas bien connaître encore les ressources, le but spécial et l'organisation. »

Au 1er janvier 1882, il en existait sept, possédant ensemble un encaisse de 1277 fr.

Sociétés de secours mutuels. — Le département du Jura possède deux sociétés de secours mutuels, celle des instituteurs et celle des institutrices, fondées en 1858 et qui, depuis leur organisation définitive, distribuent chaque année à leurs adhérents nécessiteux des secours dont le montant total varie de 400 fr. à 3000 fr.

Au 1er janvier 1879, le nombre de membres participants était de 380 et l'actif en titres, espèces ou dépôt à la caisse des retraites, était de 10 005fr,85.

Au 1er janvier 1882, les ressources des deux sociétés s'élevaient à 16 107fr,60. et le nombre des sociétaires atteignait le chiffre de 650. Le taux de la cotisation annuelle est de 5 fr. par sociétaire.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin départemental de l'instruction primaire du Jura*, publication mensuelle de format petit in-8°, a été fondé en 1866; il contient une partie officielle et une partie non officielle dans laquelle on publie les lois, décrets, arrêtés et circulaires ministérielles ainsi que tous les documents émanant des autorités scolaires et administratives du département, les sujets de conférences pédagogiques, en un mot tout ce qui intéresse le service de l'enseignement primaire. Il est adressé gratuitement aux instituteurs et aux institutrices et reçoit à cet effet une subvention annuelle du Conseil général.

Résultats de l'instruction. — Les tableaux ci-dessous donnent les chiffres des conscrits et des conjoints lettrés.

ANNÉES	CONSCRITS			RANG du DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29	8 275	6 372	77,»	4e
1831-35	14 799	12 553	84,8	5e
1836-40	13 627	12 100	88,8	5e
1841-45	14 272	13 049	91,4	5e
1846-50	14 337	13 211	92,1	6e
1851-55	14 199	13 088	92,2	6e
1856-60	13 793	12 846	93,1	6e
1861-65	13 909	13 178	94,7	7e
1866-68	7 725	7 467	96,7	9e
1871-75	11 366	11 141	98,»	3e
1876-77	4 764	4 683	98,3	3e
1878	2 488	2 433	97,8	6e
1879	2 547	2 500	98,2	3e
1880	2 423	2 369	97,8	4e
1881	2 384	2 333	97,9	3e

Le département du Jura appartient aux régions où l'enseignement primaire est le plus développé (V. *Illettrés*). Il y a longtemps qu'il occupe le sommet de l'échelle pour l'instruction des conscrits. En 1827-1829, lorsque la moyenne des conscrits sachant au moins lire était pour toute la France de 44.8 0/0, elle atteignait déjà dans le Jura 77 0/0. Depuis, ce département a constamment progressé, et pour la période 1871-1875 il a atteint le chiffre de 98 0/0, devancé seulement par les départements de Meurthe-et-Moselle (98.7 0/0) et du Doubs (98.3 0/0). De 1876 à 1880 l'instruction des conscrits dans le Jura oscille entre 97 et 99 0/0. Les opérations du conseil de révision pour la classe de 1881 ont porté sur 2384 jeunes gens, dont 2333 ont déclaré savoir au moins lire, soit 97.9 0/0.

Nombre de conjoints, sur 100, *ayant signé leur acte de mariage.*

Années	Hommes	Femmes	Hommes et Femmes
1854-55	94,2	79,1	86,6
1856-60	94,5	81,7	88,1
1861-65	94,2	84,5	89,4
1866-70	96,2	88,2	92,2
1871-75	96,1	90,7	93,4
1876-77	97,2	92,3	94,8
1878	97,4	93,»	95,2

Budget de l'instruction primaire. — Le budget de l'instruction primaire est monté de 370 974 fr. en 1855 à 911 372 fr. en 1881. En 1863, les dépenses ordinaires ne dépassaient pas encore 369 335 fr., ce qui représentait, pour les 46 896 élèves inscrits dans les écoles publiques, une dépense moyenne de 7fr,87 par tête, fournie : par la rétribution scolaire, 2fr,57 ; par les ressources communales, 4fr,31 ; par le budget départemental, 0fr,46 ; par la subvention de l'Etat, 0fr,50. Les moyennes correspondantes pour toute la France étaient alors : rétribution scolaire, 4fr,22 ; dépenses communales, 3fr,69 ; budget départemental, 0fr,83 ; subvention de l'Etat, 0fr,75 ; représentant ensemble une dépense moyenne de 9fr,47 par tête d'élève, supérieure de 1fr,60 à celle du Jura.

La loi du 10 avril 1867, en rendant obligatoire la création et l'entretien d'une école publique de filles dans toutes les communes de 500 habit. et au-dessus, a eu pour premier résultat d'augmenter dans une proportion considérable le budget des dépenses ordinaires de l'enseignement primaire, qui est tout à coup monté de 373 457 francs en 1867 à 602 818 francs en 1868.

Le département du Jura a trouvé dans ses ressources communales le moyen de faire face à cet énorme accroissement de dépenses. En effet, la subvention de l'État, qui était de 57 555 francs en 1867, n'atteignait pas encore 100 000 francs en 1876, et représentait à peine 8.9 0/0 des dépenses ordinaires dans le Jura, tandis que, par suite de l'application de la loi du 10 août 1867, elle atteignait en 1868 pour toute la France 11.1 0/0.

En 1876 le prix de revient de chaque élève des écoles publiques était pour toute la France de 17fr,83. Les ressources communales et départementales réunies fournissaient 15fr,08 et la subvention de l'État donnait le complément, soit 2fr,75. Pour le département du Jura, la dépense par tête d'élève ne montait qu'à 16fr,02, 1fr,81 au-dessous de la moyenne générale. Cette différence était en partie au profit de l'État, dont la subvention au département du Jura n'était que de 2fr,12 au lieu de 2fr,75 qu'elle atteignait en général.

En 1881, les dépenses ordinaires des écoles primaires s'élèvent, comme nous l'avons dit, à 911 372 fr., ce qui représente, pour les 46 560 élèves des écoles publiques, 19fr,57 par tête. Mais grâce aux dispositions de la loi du 16 juin 1881 qui a établi la gratuité absolue, le surcroît de dépenses occasionné par l'application de ladite loi retombe à la charge de l'État, qui fournit une subvention de 277 107 fr., qu'il y aura lieu d'augmenter, en 1882, des 54 000 fr. environ qu'a produits la

dernière perception de la rétribution scolaire. Alors le coût de $19^{fr},57$ par tête d'élève sera payé comme suit : par les communes, $11^{fr},73$; par le département, $0^{fr},73$; par l'État, $7^{fr},11$; et la part contributive de l'État dans les dépenses ordinaires de l'enseignement primaire sera de 36.3 0/0.

En 1863, les dépenses ordinaires des écoles primaires, communales et départementales réunies, représentaient dans le Jura un impôt moyen de $1^{fr},16$ par habitant et de $1^{fr},45$ pour toute la France. En 1876, l'impôt moyen par habitant était monté à $2^{fr},20$. Pour toute la France, il était resté à $1^{fr},61$.

En 1881, les dépenses ordinaires communales et départementales s'élèvent à 634 205 fr. La population du Jura, d'après le recensement de cette même année, étant de 285 263 hab., l'impôt moyen ressort à $2^{fr},22$ par habitant, soit 2 centimes de plus qu'en 1876.

Nous donnons ci-dessous le chiffre des dépenses ordinaires de l'instruction primaire dans le Jura, depuis 1855 jusqu'en 1881 inclusivement :

ANNÉES.	RÉTRIBUTION scolaire A PART.	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire.	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'Etat.
1855.....	82 395	239 543	21 200	27 836
1856.....	85 197	234 830	20 221	28 815
1857.....	84 269	230 511	19 835	33 508
1858.....	86 531	226 558	22 530	31 521
1859.....	84 731	207 014	26 371	41 188
1860.....	118 692	176 889	28 836	36 805
1861.....	120 382	188 439	31 673	30 790
1862.....	119 785	208 944	31 432	15 535
1863.....	120 835	202 310	22 954	23 236
1864.....	128 386	185 114	21 835	28 254
1865.....	110 538	204 450	19 489	30 362
1866.....	123 933	190 364	20 234	33 819
1867.....	117 966	186 729	11 207	57 555
1868.....	168 672	351 983	28 414	53 749
1869.....	168 996	360 789	27 114	65 659
1870.....	146 674	346 740	23 401	75 236
1871.....	132 954	383 586	24 453	98 781
1872.....	136 102	390 396	40 606	87 217
1873.....	126 030	398 872	22 735	97 378
1874.....	125 789	421 166	21 348	93 078
1875.....	122 887	426 573	22 909	95 571
1876.....	124 644	464 484	44 990	96 498
1877.....	122 669	481 100	43 512	126 683
1878.....	119 923	527 874	42 639	168 794
1879.....	114 034	533 133	40 978	187 663
1880.....	112 009	526 862	42 582	198 787
1881.....	53 939	545 981	34 285	277 167

JURY D'EXAMEN. — V. *Examen*.

JUSSIEU. — Laurent-Pierre de Jussieu, littérateur français, neveu et cousin des deux célèbres botanistes Antoine-Laurent et Adrien de Jussieu, naquit à Lyon en 1792. Lors de la fondation de la Société pour l'instruction élémentaire, il devint rédacteur du *Journal d'éducation populaire*, organe de cette association. En 1817, la Société avait mis au concours la composition d'un ouvrage élémentaire, « où seraient tracés avec simplicité, précision et sagesse les principes de religion chrétienne, de morale, de prudence sociale qui doivent diriger la conduite des hommes dans toutes les conditions, et les qualités de père, de fils, de mari, de citoyen, de sujet, de maître et d'ouvrier. » Laurent de Jussieu écrivit à cette occasion son livre populaire de *Simon de Nantua*, qui obtint le prix. Publié chez L. Colas en 1818, 1 vol. in-8, ce livre a été réimprimé depuis presque chaque année. En 1829, Jussieu lui donna une suite sous le titre d'*Œuvres posthumes de Simon de Nantua*, et ce second ouvrage fut honoré d'un prix Montyon par l'Académie française. *Simon de Nantua* eut un succès considérable dans les écoles comme livre de lecture. Il a pu être imité, il n'a pas été remplacé.

Disciple et ami de l'abbé Gaultier, Jussieu chercha à faire connaître les méthodes de cet éducateur, auxquelles il consacra une série d'articles dans le *Journal d'éducation populaire*. Après la mort de l'abbé Gaultier, il entreprit sur le même sujet un travail plus étendu, et publia en 1822 un volume intitulé *Exposé analytique des méthodes de l'abbé Gaultier*, Paris, L. Colas et A. Renouard, in-8 (seconde édition en 1833, sous le titre de *Guide des parents et des maîtres qui enseignent d'après les méthodes de l'abbé Gaultier*, Paris, Renouard, in-12). On a encore de L. de Jussieu : *Le village de Valdoré, ou sagesse et prospérité*, imité de l'allemand, Paris, 1820 ; *Antoine et Maurice*, Paris, 1821 ; cet ouvrage a obtenu le prix proposé par la Société pour l'amélioration des prisons, en faveur du meilleur livre destiné à être donné en lecture aux détenus ; *Histoire de Pierre Giberne, ancien sergent de grenadiers français, ou quinze journées aux Invalides, publiée pour l'instruction et l'amusement des soldats de l'armée française*, Paris, in-12 ; *Les petits livres du père Lami*, contenant : *Premières connaissances*, *Historiettes morales*, *Eléments de géographie*, *Histoire sainte*, *Histoire de France*, *Arts et métiers*, Paris, 1830, 1833, 1842, 6 vol. in-12. Il a publié, pendant cinq ans, un petit journal destiné à la jeunesse, et intitulé *Le bon Génie*.

Laurent de Jussieu était devenu en 1831 secrétaire-général de la préfecture de la Seine ; plus tard il fut nommé maître des requêtes au Conseil d'Etat. Député à la Chambre de 1839 à 1842, il siégea au centre. Rentré dans la vie privée après 1848, il mourut en 1866 à l'âge de soixante-quatorze ans.

K

KANT. — Emmanuel Kant, philosophe allemand, né en 1724 à Kœnigsberg (Prusse orientale) et mort en 1804, fit ses études au gymnase et à l'université de sa ville natale. Après avoir occupé divers emplois de précepteur aux environs de Kœnigsberg, il fut reçu en 1755 comme *Privat-Docent* à l'université de Kœnigsberg. Il devint en 1770 professeur titulaire de philosophie, et occupa ce dernier poste jusqu'en 1797, où son grand âge le força de renoncer à ses fonctions.

Comme celle de Socrate, avec lequel il offre tant de points de comparaison, la vie de Kant s'écoula presque tout entière dans la même ville. L'étude, la méditation, l'enseignement remplirent seuls cette longue existence, dont Kant sut étendre encore la durée, en quelque sorte, par un habile et systématique emploi de son temps et de ses forces.

On peut diviser en trois périodes la carrière philosophique de Kant.

De 1746 à 1755, les sciences de la nature et les mathématiques semblent l'absorber tout entier. A

cette période appartiennent les *Pensées sur la vraie mesure des forces vives* (1747), l'*Histoire et théorie générale du ciel* (1755).

De 1755 à 1770, il se consacre à des études de philosophie morale, sous l'inspiration prédominante de Hume et de Rousseau. C'est alors qu'il fait paraître les ouvrages suivants : *Essai sur une application du principe des grandeurs négatives à la philosophie* (1763) ; — *La seule preuve possible d'une démonstration de l'existence de Dieu* (1764) ; — *L'évidence des principes de la religion naturelle et de la morale* (1764) ; — *Considérations sur le sentiment du beau et du sublime* (1764).

En 1770, il pose les premiers principes de sa méthode et de sa doctrine dans la *Dissertation sur la forme et les principes du monde sensible et intelligible*. Après une laborieuse méditation de dix années, il fait paraître enfin les grands ouvrages qui renferment sa pensée définitive sur les principaux objets de la pensée humaine, le vrai, le bien et le beau : *Critique de la raison pure* (1781); — *Critique de la raison pratique* (1788); — *Critique du jugement* (1790). Il complète sa doctrine dans d'autres écrits, comme *La religion dans les limites de la raison pure* (1793) ; — les *Eléments métaphysiques de la science du droit* (1796) ; — la *Doctrine de la vertu* (1797) ; — l'*Anthropologie* (1798). Son *Traité de Logique* (1800), sa *Pédagogie* (1803) sont publiés, d'après ses notes, par des élèves désireux de ne laisser rien perdre des enseignements du maître.

Les principales éditions de l'œuvre de Kant sont celles de Rosenkranz et de Hartenstein. En France, ses œuvres ont été à peu près complètement traduites par Tissot et Jules Barni.

Nous n'avons à étudier ici le génie et l'œuvre du grand philosophe que dans leurs rapports avec la pédagogie. Nous rechercherons ce que ses idées sur l'éducation doivent à son expérience personnelle et à l'influence de notre Rousseau, avant de les exposer surtout d'après son *Traité de Pédagogie*.

Les vices de l'éducation de son temps préparèrent Kant à saisir les principes de la véritable éducation.

Né dans un milieu piétiste, de parents profondément religieux, il entendit de bonne heure présenter les dogmes de la religion comme les premières, comme les plus évidentes des vérités. Il fut instruit à regarder l'affaire du salut par la foi et les œuvres qu'elle inspire comme la principale affaire de la vie. Il se plaisait à rappeler, dans un âge avancé, l'impression profonde qu'il avait gardée de ces enseignements que la bouche éloquente d'une mère aimée et vénérée traduisait à son enfance. Sans doute la religion piétiste de sa famille n'avait rien des pratiques étroites et serviles où trop souvent s'égare une dévotion superficielle ; la droiture de la conscience et la pureté du cœur y tenaient plus de place que les œuvres extérieures d'un culte purement mécanique ; mais l'idée d'une justice souveraine, la terreur de ses jugements inflexibles, la perpétuelle défiance de la nature et de la faiblesse humaine, et la pensée toujours présente du petit nombre des élus, entretenaient les fidèles dans une perpétuelle inquiétude et ne laissaient de place dans les âmes que pour les préoccupations de la foi et du salut.

Au collège de Frédéric, où l'influence du directeur piétiste de sa mère, Schultz, le fit entrer de bonne heure, Kant retrouva le même esprit, encore plus accusé. Schultz, qui avait été placé à la tête de ce collège, en avait fait une manière de petit séminaire du piétisme. Non seulement une part plus grande y avait été accordée à l'enseignement religieux ; mais les études classiques et le régime intérieur y étaient devenus des moyens de prosélytisme. Chaque jour, la première leçon était consacrée à la religion ; le grec était surtout enseigné par le Nouveau Testament. L'Écriture sainte formait le thème ordinaire des études historiques. D'après les statuts mêmes de l'institution, on devait rappeler sans cesse aux élèves que toutes leurs études se faisaient sous le regard d'un Dieu partout présent. Les pensionnaires se livraient tous les matins, de cinq à six heures, aux exercices religieux, au chant, au commentaire d'un passage de la Bible. Tous les dimanches soirs, une exhortation pieuse leur était adressée. Enfin, chaque classe s'ouvrait et se fermait par une prière. Ces pratiques un peu monacales, imposées à des enfants, ne pouvaient que les rebuter et les indisposer comme une sorte de tyrannie.

Kant, revenant dans les dernières années de sa vie sur les souvenirs de sa jeunesse, jugeait sévèrement ces pratiques d'une dévotion excessive. Il déclarait n'avoir jamais eu de goût pour elles, et n'hésitait pas à soutenir que « quelques-uns de ses camarades n'avaient pu si aisément s'en accommoder que dans des vues très vulgaires et très intéressées. »

Il ne reprochait pas seulement à cette éducation d'encourager l'égoïsme et l'hypocrisie, et de les couvrir du manteau trompeur de la piété : il lui en voulait encore de l'oppression qu'elle fait peser sur les intelligences et sur les cœurs, de la contrainte qu'elle impose aux généreux élans de la jeunesse, de la discipline brutale qu'elle emploie à réfréner les mouvements les plus irrésistibles et les plus innocents de la nature.

Trente années plus tard, son ami Rühnken lui renvoyait l'écho de ses propres ressentiments contre les procédés violents et inhumains de cette éducation, lorsqu'il lui rappelait la discipline farouche et digne de moines fanatiques à laquelle ils avaient été soumis l'un et l'autre au collège de Frédéric.

Kant lui en voulait moins, sans doute, pour les châtiments corporels dont elle faisait un usage systématique, que pour le mépris où elle semblait tenir le corps et la vie; que pour ses prétentions chimériques et funestes à tuer dans l'homme la vie des sens, sous le prétexte de servir à la vie spirituelle.

Aux vices de l'éducation publique et confessionnelle, dont les années du gymnase lui avaient fait faire une si pénible expérience, il allait, quelques années plus tard, pouvoir, tout à loisir, opposer ceux de l'éducation privée et mondaine.

Les riches familles de la bourgeoisie et de la noblesse, qui lui confièrent successivement, après sa sortie de l'université, l'éducation de leurs enfants, offraient une inépuisable matière à son génie observateur. Non pas que Kant se bornât au rôle passif et trop aisé de spectateur et de critique. Il prenait au sérieux sa mission éducatrice, et se considérait comme ayant charge d'âmes. Nous avons un touchant témoignage de la tendre affection qu'il ressentait pour ses élèves et de la confiance qu'il inspirait aux parents, dans la lettre éloquente où il essaie de consoler Mme de Funk de la perte de son fils unique. Mais, s'il mettait toute son âme dans l'accomplissement de ses fonctions de précepteur, il n'était que plus vivement touché par les résistances de toute nature qui compromettent ou entravent ordinairement l'œuvre de l'éducation privée. L'aveuglement des parents ; leur complaisance instinctive pour les défauts qui correspondent à leurs propres faiblesses ; leur disposition à excuser même les vices dont ils souffrent tous les premiers ; leur incurie rendue plus désastreuse encore par la servilité, la corruption ou l'ignorance des domestiques :

rien n'échappait à la sollicitude vigilante et éclairée du précepteur philosophe. Il souffrait de voir la raison et la science trop souvent impuissantes dans un monde où les préjugés de la naissance et du rang imposent aisément silence à la voix de la nature et de la vérité; où la vanité et l'intérêt décident habituellement des jugements et des actions. Il lui arrivait plus d'une fois, comme il l'avouera plus tard, de regretter l'éducation paternelle, et le rigorisme étroit de sa dévotion piétiste, qui, du moins, ne laissait aucune place aux mensonges et aux sophismes de l'égoïsme. Il aimait à se reporter « vers ce temps béni », ce sont ses propres paroles, « où jamais rien d'injuste ou d'immoral n'avait offensé ses oreilles ou ses yeux ».

Ce ne sont pas seulement les vrais principes de l'éducation morale qu'il souffrait de voir tous les jours méconnus autour de lui : les règles les plus élémentaires de l'éducation physique n'étaient pas mieux observées dans ce milieu, où la préoccupation incessante du bien-être se rencontrait cependant avec les ressources les plus variées de la fortune. Il était témoin des modes ridicules ou funestes, qui paralysent les forces de l'enfant, sous prétexte de prévenir ses maladresses et ses chutes, et ne réussissent qu'à sacrifier la santé du nourrisson à la commodité des nourrices.

Sa curiosité toujours en éveil était enfin sollicitée par un difficile et attachant problème, que les expériences passées de sa vie d'étudiant au collège et à l'université n'auraient pas suffi à poser devant lui.

Il ne pouvait rester indifférent au spectacle des vices sans nombre que la routine, la mode, les préjugés de toute nature accumulent, comme à plaisir, dans l'éducation des filles. Il en voyait chaque jour les déplorables effets chez les jeunes femmes de la noblesse ou de la bourgeoisie, au milieu desquelles ses fonctions l'appelaient à vivre. Leurs parents les trouvaient assez intelligentes, du moment où, à la pratique élémentaire de la lecture, de l'écriture et du calcul, elles joignaient l'expérience plus approfondie des manèges de la coquetterie et des arts d'agrément. Quant à leurs facultés morales, la religion seule avait mission de les développer : et quelle religion que celle qui confondait indiscrètement les démarches tout extérieures d'une puérile superstition avec les généreuses excitations de la conscience et de la moralité ! Sans méconnaître les très réelles différences que la diversité de leurs organisations met entre les facultés des deux sexes, Kant ne pouvait admettre que la conscience et la raison de la femme fussent d'autre essence que celles de l'homme, ni qu'on pût dans l'éducation oublier les ménagements et les soins que réclame impérieusement la dignité de la personne morale, dans un sexe comme dans l'autre.

Toutes les observations, toutes les idées que les expériences diverses de l'écolier et du précepteur lui avaient, comme à souhait, fournies et suggérées pendant toute cette première période de la vie, où les impressions sont vives et durables, Kant eut bientôt une nouvelle et décisive occasion de les confirmer et de les étendre, par l'étude des œuvres de Jean-Jacques Rousseau. C'est vers 1762 que le renom et les œuvres du philosophe genevois arrivent jusqu'à Kœnigsberg. Kant était, depuis quelques années, *Privat-Docent* à l'université de sa ville natale, et s'y créait des titres nombreux à une nomination de professeur, qu'il dut attendre jusqu'en 1770.

Kant fut subjugué du premier coup par les écrits de Rousseau. Les biographes se sont accordés pour remarquer que la régularité habituelle de ses promenades quotidiennes en avait été troublée pendant quelque temps ; et que le buste de l'écrivain français demeura, jusqu'à la mort de Kant, l'unique ornement du cabinet du philosophe.

Kant dévore avidement, dès leur apparition, la *Nouvelle Héloïse*, l'*Emile*, qui avaient paru coup sur coup en 1762. La révolution que ces livres produisent dans ses idées se trahit bientôt dans son enseignement et dans ses écrits.

Herder*, qui fut son élève à l'université de Kœnigsberg de 1762 à 1764, a consacré dans une page demeurée célèbre le souvenir des leçons qu'il entendit alors. « J'ai eu le bonheur de connaître un philosophe qui était mon maître. Le même génie qu'il déployait à critiquer Leibniz, Wolf, Baumgarten, Crusius et Hume, à exposer les lois de Képler, de Newton et des physiciens, il l'appliquait au commentaire des œuvres de Rousseau qui paraissaient alors, à l'étude de l'*Emile* et de la *Nouvelle Héloïse*.... »

Kant nous a décrit lui-même, en plusieurs passages, l'effet que firent sur lui les écrits de Rousseau. « La première impression qu'un lecteur qui ne lit point par vanité et pour perdre le temps emporte des écrits de J.-J. Rousseau, c'est que cet écrivain réunit, à une admirable pénétration de génie, une inspiration noble et une âme pleine de sensibilité, comme cela ne s'est jamais rencontré chez un autre écrivain, en aucun temps, en aucun pays. L'impression qui suit immédiatement celle-là, c'est celle de l'étonnement causé par les pensées extraordinaires et paradoxales qu'il développe..... Je dois lire et relire Rousseau, jusqu'à ce que la beauté de l'expression ne me trouble plus : c'est alors seulement que je puis disposer de ma raison pour le juger. »

C'est dans les *Considérations sur le sentiment du beau et du sublime* (1764) que l'action de Rousseau sur Kant s'accuse de la manière la plus sensible. Il y faut joindre les notes que Kant avait écrites de sa main en marge d'un exemplaire des *Considérations*, et qui furent publiées après sa mort sous le titre de *Fragments posthumes*.

A l'école de Rousseau, Kant apprend à se débarrasser des préventions que son éducation piétiste lui avait laissées contre les dispositions natives du cœur humain. Il va même un moment jusqu'à croire avec Rousseau que l'homme est tout à fait bon sortant des mains de la nature, et que tous ses vices viennent de la société. « On dit dans la médecine que le médecin n'est que le serviteur de la nature : il en est de même du moraliste. Écartez les mauvaises influences du dehors : la nature saura bien trouver d'elle-même la voie la meilleure. » (*Fragments*.)

Ce confiant optimisme ne dominera pas toujours la pensée de Kant, sans doute ; mais il cessera désormais de croire, avec les éducateurs de sa jeunesse, avec la plupart des éducateurs de son temps, que la défiance à l'endroit des mouvements du cœur humain soit le premier devoir du pédagogue. Sans méconnaître, sans réduire la part de l'égoïsme dans la vie et la société, et tout en y découvrant même un des facteurs efficaces et même nécessaires du progrès, Kant soutiendra que l'œuvre d'une sage éducation est non pas de contrarier, mais de favoriser, en les guidant, en les éclairant, les impulsions spontanées de la nature. Il ne se lasse pas d'exalter le service que Rousseau a rendu à ses contemporains, en les ramenant à l'étude impartiale, au respect de la réalité; en vengeant la nature humaine des défiances qu'entretenait contre elle un système d'éducation qui ne la calomnie que parce qu'il a commencé par la déformer. « Les moralistes du jour supposent beaucoup de maux et veulent nous apprendre à les dominer. Ils prê-

tent à l'homme des tentations sans nombre de mal faire, et prescrivent des raisons pour en triompher. La méthode de Rousseau nous apprend à ne pas redouter les premiers comme des maux, à ne pas nous défier des seconds comme des tentations... C'est qu'il n'y a pas dans le cœur de l'homme une inclination immédiate pour les mauvaises actions, mais bien plutôt une pour les bonnes. » (*Fragments*).

La lecture de Rousseau ne contribuera pas moins à le guérir des préventions de son siècle contre l'éducation des femmes. Sans doute la délicatesse de sa conscience comme son ferme bon sens n'auront pas de peine à se défendre contre les fantaisies dangereuses où s'égarent trop volontiers l'imagination et le sophistique de Rousseau. Le type troublant et contradictoire de Julie de Wolmar ne représentera jamais aux yeux de Kant l'idéal de la perfection. Mais à travers toutes les erreurs du penseur genevois, il saura démêler et recueillera précieusement les neuves et fortes vérités, que celui-ci sut faire le premier entendre à son siècle, sur les aptitudes et les vertus propres des intelligences féminines, sur la promptitude, la finesse et la sûreté de leur manière de sentir. Il apprend de Rousseau que la vertu de la femme est surtout fondée sur le sens de la beauté. « Les femmes évitent le mal, non parce qu'il est injuste, mais parce qu'il est laid; et les actions vertueuses sont pour elles des actions moralement belles. » (*Fragments.*)

Le cinquième livre de l'*Emile* est assurément présent à la pensée de Kant, lorsqu'il traite, dans les *Considérations sur le sens du beau et du sublime*, de l'éducation qu'il convient de donner à la femme, par opposition à celle de l'homme.

« Des études fatigantes, de pénibles recherches, quelque loin qu'une femme les pousse, effacent les avantages propres à son sexe. Ainsi les femmes n'apprendront pas la géométrie. Elles ne sauront du principe de la raison suffisante ou des monades, que ce qui leur sera nécessaire pour sentir le sel répandu dans les satires des petits critiques de notre sexe. L'objet de la science des femmes, c'est surtout l'espèce humaine, et, dans l'espèce humaine, l'homme en particulier. Leur philosophie n'est pas de raisonner, mais de sentir. Les exemples tirés de l'antiquité et qui montrent l'influence que le beau sexe a exercée dans les affaires du monde; les diverses conditions que lui ont faites les hommes en d'autres siècles et dans des pays étrangers; le caractère des deux sexes, lorsqu'il se traduit dans des exemples, le goût changeant des plaisirs: voilà leur histoire et leur géographie. »

Et par un retour de légitime fierté sur les succès de son récent enseignement, où se trahit le professeur de géographie, Kant continue en ces termes :

« Il est beau de rendre agréable à une femme la vue d'une carte représentant le globe terrestre ou les principales parties de la terre. On y parvient, lorsque, en la mettant sous ses yeux, on lui dépeint les divers caractères des peuples, la variété de leurs goûts et de leurs sentiments moraux; surtout si l'on en montre l'influence sur les rapports des sexes entre eux. De même du système du monde : elles n'ont besoin de savoir que ce qu'il leur en faut pour être touchées du spectacle du ciel dans une belle soirée, c'est-à-dire pour comprendre en quelque manière qu'il existe encore d'autres belles créatures. » (*Considérations sur le beau et le sublime.*)

Le programme des études dont Kant permet l'accès aux femmes nous paraîtra sans doute trop étroit; et nous sommes habitués à faire plus large la part de l'intelligence et de la curiosité féminines. Notre philosophe n'en garde pas moins le mérite de marquer avec précision que l'éducation doit varier ses méthodes, ses études, suivant les besoins et les aptitudes différentes des deux sexes. Et en cela Rousseau lui a donné la règle et l'exemple.

Sur la culture du sentiment religieux chez les enfants, et surtout sur la nécessité de subordonner et de faire succéder cette culture à celle du sens moral, Kant se montre fortement touché des raisons invoquées par Rousseau. Il ne croit pas à la possibilité de l'ajourner jusqu'à l'âge où le précepteur d'Emile remet son élève aux mains du vicaire savoyard; mais il demande qu'on la contienne dans les limites imposées par la faiblesse de la raison enfantine. Il est heureux de trouver dans Rousseau un allié pour protester contre les exagérations de l'éducation confessionnelle, dont il avait fait, avec les hommes de son temps, une si pénible expérience.

Faut-il parler maintenant de l'accord de ses vues et de celle de l'auteur de l'*Emile* pour tout ce qui touche à l'éducation physique de l'enfant? On prévoit sans peine qu'un esprit respectueux, comme celui de Kant, des enseignements de la science et de l'expérience, devait se faire l'avocat convaincu et enthousiaste des vues de Rousseau sur ce point. Le *Traité de pédagogie* nous en apportera les témoignages décisifs.

Ce traité (*Ueber Pädagogik*), dont il nous reste à présenter maintenant l'analyse, n'est que le recueil des notes dont Kant se servait pour le cours de pédagogie qu'il était tenu de faire à certaines époques à l'université de Kœnigsberg, comme professeur de philosophie. Ces notes qu'il avait écrites, suivant son habitude, sur des papiers séparés, il les confia dans les dernières années de sa vie à un de ses jeunes collègues, Théodore Rink, qui lui avait demandé la permission de les publier. Elles formèrent le *Traité de pédagogie*, que Rink fit paraître en 1803, un an avant la mort de Kant. « Sans doute, comme dit très bien J. Barni, il n'y faut pas chercher un ensemble harmonieux et complet; ce n'est qu'un recueil d'observations cousues les unes aux autres et non un ouvrage savamment composé; aussi ne doit-on pas s'étonner d'y rencontrer plus d'une lacune et bien des redites. Mais, en revanche, au lieu d'une étude pénible, comme celle d'un traité didactique dans le goût allemand, on y trouve une lecture aussi facile qu'instructive, aussi attrayante que solide. »

Essayons de faire connaître, aussi brièvement que possible, par des extraits, les vues les plus originales du *Traité de pédagogie*. Nous empruntons ces extraits à la traduction de M. Jules Barni :

« C'est dans le problème de l'éducation que gît le grand secret du perfectionnement de l'humanité... Il y a deux choses qu'on peut regarder comme étant tout ensemble les plus importantes et les plus difficiles pour l'humanité : l'art de gouverner les hommes, et celui de les élever; et pourtant on dispute encore sur ces idées.

» Il est doux de penser que la nature humaine sera toujours de mieux en mieux développée par l'éducation, et qu'on arrivera ainsi à lui donner la forme qui lui convient par excellence..... L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation...

» Les hommes n'avaient autrefois aucune idée de la perfection dont la nature humaine est capable.

» On commence seulement aujourd'hui à juger exactement et à apercevoir clairement ce qui constitue proprement une bonne éducation.

» Un principe de pédagogie que devraient surtout avoir devant les yeux les hommes qui font des plans d'éducation, c'est qu'on ne doit pas élever

les enfants en vue de l'état présent de l'espèce humaine, mais en vue d'un état meilleur, possible dans l'avenir, d'après une conception idéale de l'humanité et de sa destinée complète.

» Mais deux obstacles s'opposent à cela : 1° les parents n'ont ordinairement souci que d'une chose, c'est que leurs enfants fassent bien leur chemin dans le monde ; 2° les princes ne considèrent leurs sujets que comme des instruments pour leurs desseins.

» La nature humaine ne peut se rapprocher peu à peu de sa fin, de son idéal, que grâce aux efforts des personnes qui sont douées de sentiments assez étendus pour prendre intérêt au bien du monde, et qui sont capables de concevoir un état meilleur comme réalisable dans l'avenir.

» L'éducation, ainsi entendue, est un art dont la pratique a besoin d'être perfectionnée par plusieurs générations. Chaque génération, munie des connaissances des précédentes, est toujours plus en mesure d'arriver à une éducation qui développe dans une juste proportion et conformément à leur but toutes nos dispositions naturelles.

» L'éducation doit : 1° *discipliner* les hommes. Les discipliner, c'est chercher à empêcher que ce qu'il y a d'animal en eux n'étouffe ce qu'il y a d'humain... La discipline consiste donc simplement à les dépouiller de leur sauvagerie. 2° Elle doit les *cultiver*. La culture comprend l'instruction, et les divers enseignements. C'est elle qui donne l'habileté, c'est-à-dire l'aptitude suffisante pour toute espèce de fins. 3° Il faut aussi veiller à ce que l'homme acquière de la *prudence*, à ce qu'il sache vivre dans la société de ses semblables, de manière à se faire aimer et à avoir de l'influence. 4° On doit enfin travailler à la *moralisation*. Il ne suffit pas, en effet, que l'homme soit propre à toutes sortes de fins ; il faut encore qu'il sache se faire une maxime de n'en choisir que de bonnes.

» On voit combien de choses exige une véritable éducation. Mais dans l'éducation privée la quatrième condition, qui est la plus importante, est ordinairement assez négligée ; car on enseigne aux enfants ce que l'on regarde comme essentiel, et l'on abandonne au prédicateur la moralisation. Cependant combien n'est-il pas important d'apprendre aux enfants à haïr le vice, non pas pour cette seule raison que Dieu l'a défendu, mais parce qu'il est méprisable par lui-même ?

» L'éducation et l'instruction doivent reposer sur des principes. Pourtant elles ne doivent pas être non plus une affaire de pur raisonnement. On se figure ordinairement qu'il n'est pas nécessaire de faire des expériences en matière d'éducation, et que l'on peut juger par la raison seule si une chose sera bonne ou non, mais on se trompe beaucoup en cela.

» L'éducation est privée ou publique. Une éducation publique complète est celle qui réunit l'instruction et la culture morale. Son but est le perfectionnement de l'éducation domestique. Si les parents ou ceux qui leur viennent en aide dans l'éducation de leurs enfants avaient reçu eux-mêmes une bonne éducation, la dépense nécessitée par les écoles où se donne l'éducation publique pourrait n'être plus nécessaire. C'est dans ces écoles qu'on doit faire des essais et former des sujets ; et c'est de là que pourra sortir ensuite une bonne éducation domestique.

» D'ailleurs l'éducation publique est préférable à l'éducation domestique, non seulement pour développer dans l'homme le savoir et l'habileté qui en dérive, mais aussi pour former le vrai caractère d'un citoyen.

» C'est une question de savoir si l'homme est par sa nature moralement bon ou mauvais. Je réponds qu'il n'est ni l'un ni l'autre, car il n'est pas naturellement un être moral : il ne le devient que quand il élève sa raison jusqu'aux idées du devoir et de la loi..... Les vices résultent pour la plupart de ce que l'état de civilisation fait violence à la nature ; et pourtant notre destination comme hommes est de sortir du pur état de nature où nous ne sommes que comme des animaux. L'art parfait retourne à la nature.

» Tout dans l'éducation dépend d'une chose : c'est que l'on établisse partout les bons principes, et qu'on sache les faire comprendre et admettre par les enfants. Ils doivent apprendre à substituer l'horreur de ce qui est révoltant ou absurde à la haine des personnes ; la crainte de leur propre conscience à celle des hommes et des châtiments divins ; l'estime d'eux-mêmes et la dignité intérieure à l'opinion d'autrui ; la valeur intérieure des actions à celle des mots, la réflexion aux impulsions de la sensibilité ; enfin, une piété sereine et de bonne humeur à une dévotion chagrine, sombre et sauvage. Mais il faut avant tout préserver les enfants contre le danger d'estimer beaucoup trop haut les mérites de la fortune. »

Citons encore quelques observations de détail, qui montrent que l'intérêt du *Traité de pédagogie* n'est pas tout entier dans ces hautes généralités, où se complaît naturellement le génie du philosophe.

« Les punitions physiques ne doivent servir qu'à remédier à l'insuffisance des punitions morales. Lorsque les punitions morales n'ont plus d'effet et que l'on a recours aux punitions physiques, il faut renoncer à former jamais par ce moyen un bon caractère. Mais, au commencement, la contrainte physique sert à réparer dans l'enfant le défaut de réflexion. Les punitions que l'on inflige avec des signes de colère portent à faux. Les enfants n'y voient alors que des effets de la passion d'un autre, et ne se considèrent eux-mêmes que comme les victimes de cette passion. En général, il faut faire en sorte qu'ils puissent voir que les punitions qu'on leur inflige ont pour but final leur amélioration.

» Nos écoles manquent presque entièrement d'une chose qui serait cependant fort utile pour former les enfants à la loyauté, je veux dire un catéchisme du droit. Il devrait contenir, sous une forme populaire, des cas concernant la conduite à tenir dans la vie ordinaire, et qui amèneraient toujours naturellement cette question : cela est-il juste ou non ? »

Kant nous a tracé lui-même dans la *Doctrine de la vertu* un fragment de cette sorte de catéchisme moral. (Voir la traduction de M. Barni, page 170.)

« S'il y a avait un livre de ce genre, ajoute le philosophe, on pourrait y consacrer fort utilement une heure chaque jour, afin d'apprendre aux enfants à connaître et à prendre à cœur le droit des hommes, cette prunelle de Dieu sur la terre. »

Que de fines ou profondes pensées nous aurions encore à citer sur l'éducation physique des enfants, sur l'éducation qu'il convient de donner au sentiment religieux, etc. ! Mais nous en avons assez dit pour faire mesurer au lecteur l'intérêt et l'originalité du *Traité de pédagogie*, et l'incontestable valeur des idées de notre philosophe.

[D. Nolen.]

KINDERMANN. — Ferdinand Kindermann (1740-1801), pédagogue autrichien, fut l'un des principaux auxiliaires de Felbiger * dans le mouvement de réforme scolaire qui signala le règne de Marie-Thérèse. Après avoir fait ses études à l'université de Prague, Kindermann fut nommé en 1771 curé de Kaplitz, petite ville de Bohême, près de Budweiss. Pénétré de l'importance de l'éducation comme

moyen d'améliorer la condition des classes populaires, il se mit en relations avec Felbiger, et se rendit à Sagan pour y étudier la méthode d'enseignement qui y était appliquée. A son retour, il introduisit cette méthode dans l'école de Kaplitz, dont il fit bientôt une école modèle. En 1774, Felbiger fut chargé par Marie-Thérèse de la direction générale de l'instruction publique, et l'année suivante son disciple Kindermann fut appelé aux fonctions d'inspecteur général des écoles allemandes en Bohême; il reçut en même temps la chaire de pédagogie du gymnase de la Kleinseite à Prague, et devint le directeur effectif de l'école normale qui venait d'être fondée dans cette ville. Il exerça la plus heureuse influence sur le développement de l'instruction primaire en Bohême pendant les dernières années de Marie-Thérèse et durant tout le règne de Joseph II. Parmi les innovations qui lui sont dues, il faut citer la création d'écoles industrielles ou d'écoles de travail manuel, rattachées aux écoles primaires, et où les élèves étaient instruits dans les connaissances pratiques dont ils pouvaient ensuite tirer parti comme ouvriers. « Les créations de Kindermann dans ce domaine ne lui ont pas survécu, dit Helfert (*Histoire des écoles autrichiennes sous Marie-Thérèse*), mais les heureux résultats qu'elles produisirent se sont fait sentir jusque dans notre siècle; et si, parmi les Etats autrichiens, la Bohême occupe le premier rang au point de vue du développement industriel, c'est incontestablement aux efforts de ce grand pédagogue qu'elle doit en partie sa supériorité. » Marie-Thérèse avait reconnu les services de Kindermann en lui accordant le titre de chevalier et divers bénéfices ecclésiastiques; Joseph II le nomma évêque de Leitmeritz. Sous les successeurs de Joseph II, le mouvement scolaire, que le gouvernement cessa d'encourager, s'arrêta, et Kindermann, comme les autres coopérateurs de la grande œuvre de réforme, fut mis à l'écart par la réaction qui prit le dessus à partir de 1792.

KRAUSE. — Charles-Christian-Frédéric Krause, philosophe allemand, est né en 1781 à Eisenberg, dans le duché de Saxe-Altenburg; il est mort à Munich en 1832. Fils d'un pasteur, il étudia la théologie à Iéna; mais bientôt il se consacra entièrement à la philosophie, et suivit les leçons de Fichte et de Schelling. Dès 1802, il ouvrit à son tour un cours dans lequel il exposa les fondements d'un nouveau système. Il résida successivement à Dresde, à Berlin, à Gœttingue, sans pouvoir obtenir une chaire de professeur, et enseignant comme *Privat-Docent*. En dernier lieu il se fixa à Munich, où il mourut. Il a publié de nombreux ouvrages, qui forment une encyclopédie des connaissances humaines, présentées au point de vue de sa doctrine particulière. Son système est une sorte de théosophie humanitaire, où les dogmes fondamentaux du christianisme sont interprétés de manière à les concilier avec la philosophie naturaliste de Schelling et avec les préceptes de la franc-maçonnerie. Outre ses traités sur des sujets spéciaux, mathématiques, linguistique, logique, droit, morale, esthétique, etc., il a publié un ouvrage populaire intitulé *Urbild der Menschheit* (*Archétype de l'humanité*, Dresde, 1811), dans lequel il expose les points essentiels de sa doctrine. Les ouvrages de Krause se distinguent par l'emploi d'une terminologie spéciale qui en rend la lecture difficile. Il n'a trouvé que peu d'adhérents en Allemagne; mais ses idées ont reçu un accueil plus favorable dans quelques pays étrangers, notamment en Belgique et en Espagne, où il compte aujourd'hui encore quelques disciples. Son gendre, M. von Leonhardi, a publié ses œuvres posthumes, et s'est consacré à la propagation de son système. Deux congrès de philosophes, convoqués par les soins de M. von Leonhardi, en 1868 à Prague et en 1870 à Francfort, ne semblent pas avoir produit des résultats considérables.

Krause, quel que soit le jugement que l'on porte sur sa philosophie, mérite à un double titre une mention dans l'histoire de la pédagogie. Il a, le premier dans notre siècle, attiré de nouveau l'attention sur Coménius*, à ce moment complètement oublié. Il publia en 1811 une analyse de la *Panegersia* du vieil évêque morave, dans lequel il voyait l'un des inspirateurs de la franc-maçonnerie. Il a, d'autre part, exercé sur Frœbel* une influence incontestable. Ce dernier ayant publié en 1822 une brochure intitulée *Sur l'éducation allemande en général et sur le caractère allemand de l'institut de Keilhau en particulier*, Krause consacra à cet écrit un article dans la revue *Isis*, et objecta à Frœbel que la véritable éducation ne devait pas être « allemande », mais « humaine ». Cette circonstance attira l'attention de Frœbel sur le philosophe, dont il lut les ouvrages, et dont il se déclara le disciple, comme il ressort d'une longue lettre écrite par Frœbel à Krause en 1828. Frœbel se rendit même à Gœttingue pour y faire la connaissance de Krause, et ce fut à cette occasion que ce dernier lui fit connaître la *Schola materni gremii* de Coménius, et l'engagea à tourner ses efforts vers l'éducation de la première enfance (V. *Frœbel*, p. 1124-1125). M. von Leonhardi se lia à la même époque avec Frœbel, dont il demeura toujours l'ami. La fille de Krause, Sidonie, vint passer quelque temps à Burgdorf auprès de Frœbel en 1835; et les écrits de ce dernier datés de cette époque, particulièrement l'étrange fantaisie intitulée *Erneuung des Lebens fordert das neue Jahr* 1836, ainsi que son association avec von Leonhardi et les frères Frankenberg, et son projet d'émigration en Amérique, fournissent la preuve de son adhésion, au moins momentanée, aux doctrines du philosophe. Ajoutons que M. von Leonhardi fut, avec M[me] de Marenholtz, l'un des fondateurs de l'*Allgemeiner Erziehungsverein*, qui se constitua en 1871 pour la propagation de la méthode frœbelienne, et que jusqu'à ce jour les rares disciples de Krause en Allemagne ont figuré au premier rang des admirateurs de Frœbel.

KRUSI. — Hermann Krüsi, né à Gais, canton d'Appenzell (Suisse), en 1775, fut le premier collaborateur de Pestalozzi; il est mort en 1844, dans les fonctions de directeur de l'école normale de Gais. Son père était un petit marchand sans fortune; et lorsqu'il mourut, en 1789, le jeune Hermann, qui n'avait que quatorze ans, se trouva l'unique soutien de sa mère et de ses frères et sœurs. Pendant quatre ans, il fit le métier de commissionnaire et de portefaix au service de quelques négociants; et il était bien éloigné de songer qu'il pût devenir quelque jour instituteur, lui qui savait à peine lire et écrire, lorsqu'une circonstance fortuite vint le lancer dans la carrière de l'enseignement. Il a raconté lui-même comment la chose se fit : « Par une brûlante journée d'été, dit-il, je revenais de Trogen, traversant la montagne du Gäbris avec une lourde charge de fil qu'envoyait la maison Zellweger. Parvenu au sommet du sentier, j'avais posé ma charge pour essuyer la sueur de mon front, lorsque je fus rencontré par une personne de ma connaissance, M. Gruber, alors trésorier cantonal. « Il fait chaud, Hermann, me dit-il. — Oui, très chaud. — Comme le maître d'école Hörlen quitte Gais, tu pourrais peut-être gagner ton pain moins péniblement. N'aimerais-tu pas te présenter pour cette place ? — Il ne s'agit pas de ce que j'aimerais; les connaissances que doit posséder un maître d'école me manquent entièrement. — A ton âge, tu apprendrais facilement ce qu'on exige chez nous d'un homme chargé d'instruire les enfants. — Mais où et comment? je n'en vois

pas la possibilité. — Si tu en as envie, les moyens se trouveront bien. Penses-y et ne tarde pas. » Sur ce, il me quitta. J'avais beau chercher et réfléchir, la lumière ne se faisait pas. Néanmoins je descendis rapidement la montagne, sentant à peine ma charge. Mon ami Sonderegger me procura un modèle d'écriture fait par un habile calligraphe d'Altstätten, et je le copiai plus de cent fois. Ce fut ma seule préparation. Néanmoins je me fis inscrire, mais sans grand espoir de réussir. Nous n'étions que deux concurrents. La principale épreuve consistait à écrire l'oraison dominicale ; j'y mis tous mes soins. J'avais bien remarqué qu'on employait çà et là des majuscules, mais j'en ignorais la règle (en allemand les substantifs s'écrivent par une lettre capitale), et je les prenais pour un ornement. Aussi distribuai-je les miennes d'une manière symétrique, en sorte qu'il s'en trouvait même dans le milieu des mots. Quand l'examen fut terminé, on me fit appeler, et le capitaine Schöpfer m'annonça que les examinateurs nous avaient trouvés faibles tous les deux, que mon concurrent lisait mieux, mais que mon écriture était meilleure ; que, n'ayant que dix-huit ans, tandis que l'autre en avait quarante, je pourrais mieux que lui acquérir les connaissances nécessaires ; que d'ailleurs ma chambre, plus grande que celle de l'autre postulant, convenait mieux pour tenir l'école ; et qu'enfin j'étais nommé à la place vacante. » (Roger de Guimps, *Histoire de Pestalozzi*, p. 245.)

C'était en 1793. Le salaire alloué par la commune à Hermann Krüsi était de 2 florins et demi par semaine. Son concurrent évincé fut nommé quelques jours plus tard veilleur de nuit avec un salaire de 3 florins.

Grâce aux conseils et à l'aide efficace du pasteur de Gais, M. Schiess, Krüsi réussit à surmonter les difficultés que devaient lui créer son ignorance et son inexpérience dans cette situation si nouvelle pour lui, au milieu d'une centaine d'élèves de tout âge. « Le pasteur Schiess, qui luttait énergiquement contre le vieil enseignement routinier, aida Krüsi, les trois premières semaines, à tenir son école. Leur premier soin fut de partager les élèves en trois classes. Grâce à cette séparation et à l'emploi d'un nouveau livre de lecture qui venait d'être introduit dans l'école, il leur fut possible d'exercer plusieurs enfants à la fois à épeler et à lire, et de les maintenir ainsi tous plus occupés qu'on ne pouvait le faire auparavant. Le pasteur prêta en outre à Krusi les ouvrages scolaires les plus indispensables à son instruction. Celui-ci arriva ainsi rapidement à pouvoir donner satisfaction aux principales exigences des parents. Mais lui n'était pas satisfait. Il ne voulait pas apprendre seulement à ses élèves à lire et à écrire, il voulait aussi former leur intelligence. Le nouveau livre de lecture comprenait des préceptes religieux sous forme de récits et de versets bibliques, des notions sur la physique, l'histoire naturelle, la géographie, la constitution du pays, etc. Krüsi avait remarqué, pendant la leçon de lecture, que le pasteur adressait aux enfants quelques questions sur le passage qu'ils venaient de lire, afin de s'assurer qu'ils l'avaient bien compris. Il essaya de faire comme lui, et il réussit à rendre le contenu du livre absolument familier à la plupart de ses élèves. Ce résultat était dû à ce qu'il adaptait ses questions à des réponses données déjà par le livre, et ne réclamait d'autre explication que celles qui se trouvent dans le texte même. » (Pestalozzi, *Comment Gertrude instruit ses enfants*, traduction du Dr Darin.) Un peu plus tard, Krüsi, ajoute Pestalozzi, essaya d'élargir le cercle de ses interrogations et de faire trouver aux enfants des idées nouvelles, de les amener à découvrir eux-mêmes les vérités qu'ils ignoraient (procédé *socratique*). Mais il échoua dans cette tentative. « Il lui manquait, à lui, le fonds pour interroger, et à ses élèves le fonds pour répondre, et un langage pour exprimer ce qu'ils ne savaient pas... L'enseignement socratique est impraticable avec des enfants à qui manquent à la fois le point de départ, c'est-à-dire les notions préliminaires, et le moyen d'exprimer ces notions, c'est-à-dire la connaissance du langage. Krüsi aurait dû faire cette simple réflexion : pour que l'autour et l'aigle prennent des œufs aux autres oiseaux, il faut d'abord que ceux-ci en aient déposé dans leurs nids. Il avait donc tort de s'accuser de son insuccès. Il s'imaginait être le seul qui fût aussi mal doué ; tout bon instituteur, pensait-il, doit être en état de poser des questions sur toute espèce de sujets de morale et de religion et d'obtenir des réponses justes et précises. » (Pestalozzi.)

Depuis six ans, Krüsi continuait son enseignement à l'école de Gais, cherchant à perfectionner sa méthode. Le successeur du pasteur Schiess, Steinmüller, esprit éclairé et libéral, s'était intéressé à lui et l'encourageait de son mieux. Sur ces entrefaites, la révolution de 1798 avait mis fin en Suisse à l'ancien régime oligarchique et établi la République helvétique. Tous les hommes de progrès s'étaient ralliés au nouvel ordre de choses ; mais la révolution avait rencontré de vives résistances dans quelques parties du pays, et la guerre civile avait ensanglanté les cantons de Schwytz et d'Unterwald (mission de Pestalozzi à Stanz). Puis l'invasion des armées russes et autrichiennes, en 1799, avait désolé la Suisse orientale ; la misère devint si grande dans cette région que les habitants des cantons occidentaux offrirent de recueillir chez eux les enfants des familles ruinées. A ce moment, un jeune Suisse, Fischer, ancien élève de Salzmann * et ami du ministre helvétique Stapfer *, avait conçu le projet de créer une école normale d'instituteurs et avait obtenu à cet effet du nouveau gouvernement la concession d'un local au château de Burgdorf, où il s'était installé. Fischer écrivit en décembre 1799 au pasteur Steinmüller, son ami, que les habitants de Burgdorf offraient l'hospitalité à une trentaine d'enfants pauvres du canton d'Appenzell, et le pria en même temps de les faire accompagner par un jeune homme capable de les diriger et ayant le goût de l'enseignement. Steinmüller désigna à cet effet Krüsi, qui accepta, et qui se rendit à Burgdorf en janvier 1800 avec vingt-huit enfants des deux sexes. Les enfants furent placés dans diverses familles de la ville et des environs ; Krüsi fut logé au château avec Fischer, et chargé, sous la direction de ce dernier, de tenir une école pour les petits émigrés appenzellois.

A ce moment, Pestalozzi, qui avait dû abandonner l'orphelinat de Stanz, enseignait à Burgdorf dans une classe élémentaire. En avril 1800, Fischer, ayant vu échouer son projet d'école normale, quitta Burgdorf et accepta une place de professeur de philosophie à Berne. Un mois plus tard, il mourut. Pestalozzi proposa alors à Krüsi, resté seul, de réunir l'école des petits Appenzellois à la sienne. Peu de temps après cet arrangement, le gouvernement helvétique concéda à Pestalozzi la jouissance du château de Burgdorf pour y installer un institut d'éducation auquel serait jointe une école normale ; deux autres collaborateurs, recrutés par Krüsi, Tobler et Buss, vinrent s'associer à lui et à Pestalozzi, et l'institut de Burgdorf put s'ouvrir dans l'automne de 1800. Krüsi se sentit alors au comble de ses vœux : il avait trouvé un maître qui allait l'initier, pensait-il, à la véritable méthode d'éducation qu'il avait vainement cherchée jusque-là,

et il fit tous ses efforts pour comprendre les principes du réformateur et s'assimiler sa doctrine. Pestalozzi a raconté, dans l'ouvrage qui contient l'exposé de son système d'éducation, la façon dont ses trois premiers disciples arrivèrent à l'intelligence de sa méthode. Nous citons quelques fragments des pages qu'il a consacrées à Krüsi :

« Krüsi a été instituteur de village pendant six ans ; il avait un très grand nombre d'écoliers de tout âge ; or, malgré toute la peine qu'il se donnait, jamais il n'avait vu leur intelligence atteindre le développement et acquérir la solidité, la sûreté, l'étendue et l'indépendance que nos enfants parviennent à obtenir à Burgdorf. Il rechercha les causes de cette différence, et plusieurs le frappèrent.

» Il trouva la première dans le principe qui consiste à commencer par la notion la plus simple, à porter celle-ci jusqu'à la perfection avant d'aller plus loin, et à monter ensuite pas à pas, en ajoutant constamment une petite connaissance à celles dont l'enfant est déjà en pleine possession. Il vit qu'au début même des études, l'application de ce principe conserve vivants chez l'élève le sentiment de sa valeur et la conscience de ses forces. — Avec cette méthode, dit-il lui-même, on ne fait que diriger les enfants, on ne les pousse jamais.

» La seconde observation que fit Krüsi fut la suivante : Les mots et les figures que je présente isolément à nos élèves pour leur apprendre à lire produisent sur leur esprit une tout autre impression que les phrases dont se sert l'enseignement ordinaire. En effet, dans ces phrases, l'enfant n'aperçoit aucun élément simple et qu'il connaisse; il n'y voit qu'un amalgame confus et incompréhensible d'objets inconnus. Ce galimatias de nos pédagogues, Krüsi vit que je le rejetais, et que je faisais pour mes enfants ce que fait la nature pour les sauvages, leur mettant toujours et uniquement sous les yeux une image, puis cherchant un mot pour cette image. Tout leur est présenté simplement comme matière à observation, sans que le maître cherche à faire entrer dans leur esprit rien qui ressemble à une thèse dogmatique : c'est un fil qu'on leur met entre les mains et qui, en rattachant leurs découvertes de la première heure aux connaissances qu'ils acquerront par l'éducation, les guidera plus tard dans leur marche en avant. De plus en plus, Krüsi se pénétra du génie de la méthode et y reconnut la tendance générale à réduire tous les moyens d'étude, dans chaque branche de la science, aux premiers éléments, et à n'ajouter jamais que peu à peu et par petites doses à ces éléments, de manière à obtenir, d'addition en addition, un progrès continu et sans lacune. Aussi de jour en jour se montra-t-il plus disposé à travailler avec moi dans cet esprit, et il m'aida bientôt à mettre la dernière main à un Syllabaire et à une Arithmétique essentiellement fondés sur ces principes. » (*Comment Gertrude instruit ses enfants.*)

Ce n'est pas ici le lieu de discuter la théorie de Pestalozzi et la valeur de ses procédés d' « élémentarisation ». Nous nous bornons à retracer la carrière pédagogique de Krüsi, dans ses rapports avec l'œuvre du grand éducateur.

Pestalozzi avait conçu l'idée d'un livre destiné aux mères et contenant les indications nécessaires pour permettre à celles-ci de faire faire à leurs enfants les premiers exercices d'intuition. Il fallait pour cela un objet d'observation qui pût être partout le même et qui se trouvât invariablement sous les yeux de toute mère. Pestalozzi choisit le corps même de l'enfant. Il n'écrivit que la préface du livre et l'un des exercices (le septième et dernier) : ce fut Krüsi qui rédigea les six autres chapitres.

Le *Livre des mères*, publié en 1803, ne réussit pas, et ne méritait en effet pas de réussir : la conception en était malheureuse, et l'exécution trahissait une main lourde et inexpérimentée. « Beaucoup de critiques, dit M. de Guimps, ne comprirent pas quelle avait été l'intention de l'auteur, et n'y virent qu'un essai ridicule. Dussault, le feuilletoniste du *Journal de l'Empire*, en rendit compte d'une manière plaisante en disant : « Pestalozzi se donne beaucoup de peine pour apprendre aux enfants qu'ils ont *le nez au milieu du visage*. » Et la phrase y est en effet, dans le texte rédigé par Krüsi, au chapitre des positions relatives des parties du corps. »

La même année, Krüsi, aidé de son collègue Buss, rédigea sous la direction de Pestalozzi des *Exercices d'intuition sur les nombres* et des *Exercices d'intuition sur les formes et les grandeurs*. « Ces deux livres avaient les mêmes défauts que le premier : excès de détails, prolixité incroyable, monotonie de la forme ; ils n'eurent ni plus de succès ni plus d'utilité que le *Livre des mères*, bien qu'on y puisse trouver la vraie marche à suivre minutieusement tracée. » (Roger de Guimps.)

Krüsi était spécialement chargé à l'institut de Burgdorf de l'enseignement de l'arithmétique, et les résultats qu'il obtenait faisaient l'admiration des visiteurs : des élèves de huit à neuf ans arrivaient à faire avec une promptitude étonnante des calculs fort difficiles. Voici quelques exemples de problèmes résolus instantanément par les élèves de Krüsi, et cités par Soyaux, de Berlin, qui vint à Burgdorf dans l'été de 1802 : « Si l'on retranche 2/9 de 3/8, combien reste-t-il de quarts? *Réponse :* les 11/18 de 1/4. — Sept fois la 11e partie de 11/15, combien cela fait-il de cinquièmes ? *Réponse :* 2 cinquièmes et 1/3. — Quel est le nombre dont 9 serait 7 fois la 8e partie? *Réponse :* 10 et 2/7. » — « J'étais saisi de vertige, dit un autre visiteur, quand je voyais ces enfants se jouer des calculs de fractions les plus compliqués comme de la chose la plus simple et la plus ordinaire. Je leur proposais des problèmes que je ne pouvais résoudre sans un travail sérieux et soutenu, et sans remplir de chiffres des pages entières ; pour eux, ils faisaient leur calcul dans leur tête fort tranquillement ; au bout de quelques instants ils donnaient leur réponse juste et ils expliquaient leur problème avec la plus grande facilité. Ils ne se doutaient pas qu'ils faisaient quelque chose d'extraordinaire. »

Lorsque Pestalozzi dut quitter Burgdorf en juin 1804, Krüsi fut de ceux qui émigrèrent avec lui à Yverdon dans l'automne de la même année. Tout l'institut se trouva de nouveau réuni au château d'Yverdon dans le courant de 1805. Dans cette seconde période de son activité, Pestalozzi fut entouré de collaborateurs d'un savoir plus étendu et d'un talent plus remarquable, tels que Niederer et Schmid ; mais Krüsi n'en demeura pas moins l'un de ses disciples préférés. Dans un de ces discours que Pestalozzi adressait à sa maison à l'occasion du jour de l'an, on lit ce passage relatif à l'instituteur appenzellois : « Krüsi ! deviens toujours plus fort dans l'expansion de ta bonté ! C'est toi qui as fondé l'esprit de la maison, à l'heure sainte de ses premiers commencements, et tu l'as fondé sur la sainteté et sur l'amour. Au milieu de l'aimable enfance, tu as été toi-même comme un aimable enfant. A tes côtés, et dans l'atmosphère de ta force et de ton amour, l'enfant de notre institut, même dès les premiers jours de son arrivée, ne sent pas qu'il lui manque un père et une mère. Tu as résolu affirmativement la question : un éducateur peut-il remplacer un père et une mère ? » (Discours du 1er janvier 1811.)

Un frère de Krüsi remplissait à l'institut d'Yverdon les fonctions de domestique principal ou plutôt d'économe; ce frère épousa Lisbeth Næf, la fidèle servante qui a fourni à Pestalozzi le modèle de sa Gertrude.

En 1806, Krüsi fut chargé d'une partie de l'enseignement dans le pensionnat de jeunes filles que Pestalozzi avait fondé à côté de son institut; mais il n'y resta pas longtemps, et reprit bientôt ses fonctions comme maître dans l'institut des garçons. En 1812, il épousa une des élèves du pensionnat, Catherine Egger. C'est vers cette époque que commencèrent les discordes qui devaient aboutir à la ruine de l'établissement d'Yverdon. Krüsi, comme la plupart des anciens collaborateurs de Pestalozzi, se rangea du côté de Niederer contre Schmid. En 1816, mécontent de l'influence accordée à Schmid par Pestalozzi, et désireux de se créer une situation indépendante il quitta l'institut et fonda à Yverdon même un pensionnat de jeunes garçons; Pestalozzi ne s'opposa point à cette entreprise; il la favorisa au contraire, et ce fut lui qui procura à Krüsi ses premiers élèves. Lorsque l'année suivante Niederer se sépara avec éclat de Pestalozzi et commença la guerre contre son ancien maître, Krüsi, oublieux des bontés de Pestalozzi, se fit l'allié de Niederer dans cette triste lutte. On trouvera à l'article *Pestalozzi* le récit détaillé de ce long différend. Si Krüsi joua dans cette guerre un rôle plus effacé que Niederer, il n'y apporta pas moins d'animosité que ce dernier : c'est ainsi qu'en juillet 1820 il força Pestalozzi à comparaître devant le juge de paix, à l'occasion d'un malentendu qui avait fait placer un élève dans l'institut pestalozzien, tandis que sa famille le destinait au pensionnat de Krüsi.

En 1822, Krüsi quitta Yverdon pour se rendre à l'appel du gouvernement de son canton natal, qui venait de le nommer directeur de l'école cantonale d'Appenzell Rhodes-Extérieures, à Trogen; il occupa ce poste onze ans, et y renonça en 1833 pour fonder, avec le concours du canton, une école normale à Gais. Il y joignit une *Realschule* et une école de jeunes filles. Il consacra à la direction de ces divers établissements les dernières années de sa vie, de 1833 à 1844. Robuste encore à l'âge de soixante-huit ans, il fut atteint d'un refroidissement en se rendant à la *Landsgemeinde* à Trogen, et la maladie qui en résulta l'emporta le 25 juillet 1844.

Outre les livres d'enseignement auxquels il a mis la main comme collaborateur de Pestalozzi, Krüsi a laissé quelques ouvrages : *Enseignements d'un père* (*Vaterlehren*); *Souvenirs de ma vie et de ma carrière pédagogique* (*Erinnerungen aus meinem pädagogischen Leben und Wirken*); *Tentatives et expériences dans le domaine de l'éducation populaire* (*Bestrebungen und Erfahrungen im Gebiete der Volkserziehung*).

L

LABENE. — Parmi les publications si nombreuses de l'époque révolutionnaire relatives à l'éducation se trouve un livre intitulé *De l'éducation dans les grandes républiques*, par Gervais Labene, citoyen français; Paris, Didot, an III, 1 vol. in-8 de 246 pages. Nous ne savons rien de la personne de l'auteur. Son ouvrage, écrit dans un style déclamatoire, n'offre guère qu'une réédition des idées à la mode parmi les partisans exagérés de Rousseau et du retour à la nature, avec quelques excentricités de plus. L'auteur veut, comme Lepelletier, comme Lequinio, comme Deleyre, Fèvre du Grand-Vaux, et tant d'autres, une éducation commune. On peut toutefois signaler une page assez curieuse de son chapitre relatif à la première enfance; nous la donnons textuellement :

« Formez donc autour de chaque commune, suivant sa population, un ou deux jardins que vous nommerez les *Jardins de l'enfance*. Que la terre y soit couverte d'un gazon velouté sur lequel la mère puisse essayer les premiers pas de son enfant. Qu'on voie çà et là des arbres de toute espèce. Que des guirlandes de fleurs tricolores, entrelaçant tous ces arbres de leurs brillants contours, présentent partout le symbole de l'indivisibilité. Que des bassins commodément construits invitent la mère à venir y baigner son enfant. Qu'un portique d'une architecture élégante et simple la rassure contre l'inconstance du temps. Qu'une laiterie brillante de propreté lui offre un lait pur et frais. Et décrétez que les mères, c'est-à-dire les mères nourrices, auront seules le droit d'y entrer: et je vous jure que dans peu vous les y verrez accourir en foule.

» Sur un des côtés des jardins, élevez une salle spacieuse, où l'art, imitant la nature, reproduise encore tous ses trésors. Qu'une douce chaleur y faisse éclore des fleurs et des fruits. Que le pavé n'y soit qu'un doux gazon, les murs qu'une haie vive, le toit qu'un berceau de feuillage. Faites-y pourtraire de tous côtés, comme dit Montaigne, la joie, l'allégresse et Flora et les Grâces; et toi surtout, divin Rousseau, qu'on t'aperçoive guidant les pas de ton Emile; que l'enfant, après avoir bégayé le doux nom de mère, commence à bégayer le tien, et qu'il apprenne à te regarder comme son meilleur ami.

» Mais, pour pouvoir séduire et attirer plus facilement les mères (car il ne faut point ici de lois coercitives), pour pouvoir, dis-je, leur offrir plus d'attrait, plus de séduction, je voudrais que, dans toutes les grandes communes, chaque section eût une voiture bien commode, bien suspendue, bien spacieuse, destinée à transporter dans le jardin de l'enfance la mère et son nourrisson, deux fois par jour, et à heure fixe; ce serait la diligence de Paphos.

» Ainsi la mère et l'enfant vivront dans un printemps continuel; ainsi les premiers pas de l'enfance ne seront semés que de roses; ainsi les devoirs pénibles de la maternité ne seront que jeux, plaisirs et délices. »

Dans un préambule, Labene résume de la façon suivante son plan d'éducation :

Education communale ou préparatoire.

1er âge : De la naissance à 3 ans.
2e âge : De 3 à 7 ans.
3e âge : De 7 à 10 ans (garçons et filles séparément).

Education nationale.

4e âge : De 10 à 17 ans (garçons et filles séparément).

Education militaire.

5e âge : De 17 à 20 ans.

Education complémentaire.

6e âge : De 20 à 21 ans.

LABORATOIRE. — V. *Manipulations.*

LABORDE. — Le comte Alexandre de Laborde était le quatrième fils de Joseph de Laborde, banquier de la cour et fermier-général, qui mourut sur l'échafaud en 1794. Né à Paris en 1773

le jeune Laborde suivit d'abord la carrière des armes, et servit en Autriche quelques années. Rentré en France sous le Consulat, il se consacra aux lettres et aux arts ; sa grande fortune lui permit de se livrer à deux goûts très vifs, pour les voyages et pour les publications illustrées, qui devaient faire connaître son nom. Il fit paraître d'abord le *Voyage pittoresque en Espagne* (1807-1818), en 4 vol. in-folio, avec 280 planches, et l'*Itinéraire descriptif de l'Espagne* (1808), 5 vol. in-8° ; puis le *Voyage pittoresque en Autriche* (1821-1813), 3 vol. in-folio, avec 80 planches. En même temps il donnait la *Description des nouveaux jardins de la France et de ses anciens châteaux* (1808), et les *Projets d'embellissement de Paris* (imprimé en 1811, confisqué par la police impériale, et rendu public seulement en 1816). Sous l'Empire, il fut successivement attaché d'ambassade, auditeur, puis maître des requêtes au conseil d'Etat, et directeur du service des ponts et chaussées de la Seine. En 1813, il fut élu membre de l'Institut, classe des inscriptions et belles-lettres. Sous la Restauration, il figura parmi les membres les plus distingués du parti libéral. La ville de Paris l'envoya à la Chambre (1822-1825). Son mandat expiré, il fit un voyage en Orient. Réélu en 1827, il siégea dans les rangs de l'opposition, joua un rôle actif dans la révolution de 1830, et devint ensuite aide-de-camp de Louis-Philippe ; la Chambre, dont il resta membre jusqu'à sa mort, lui confia les fonctions de questeur. Il eut une part considérable dans la création du musée de Versailles, dont il publia la description illustrée sous le titre de *Versailles ancien et moderne* (1841). Il mourut en 1842, au retour d'un voyage en Italie et en Grèce, après avoir consumé toute sa fortune dans ses entreprises artistiques et littéraires.

Esprit éclairé et cœur généreux, M. de Laborde ne demeura étranger à aucune des questions qui intéressaient le bien public. Il fut l'un des principaux fondateurs de la Société pour l'amélioration de l'instruction élémentaire. Ayant fait un voyage en Angleterre au commencement de 1815, il y avait visité les écoles mutuelles, et, frappé des avantages que l'introduction en France du système d'enseignement qui y était employé pourrait procurer à son pays, il publia à Londres même une brochure intitulée : *Plan d'éducation pour les enfants pauvres, d'après les deux méthodes combinées du docteur Bell et de M. Lancaster*, in-8°, 1815. Cet écrit, réimprimé à Paris la même année et l'année suivante, a été analysé dans le n° 2 (novembre 1815) du *Journal d'éducation populaire*. L'auteur y fait un panégyrique enthousiaste de l'enseignement mutuel, « cette découverte qui doit un jour consoler le pauvre sous son humble toit, lui apprendre à aimer la vie, et élever la génération tout entière des malheureux au niveau des autres classes de la société, sinon par les avantages extérieurs, du moins par les sentiments et les connaissances utiles. Cette invention, ajoute-t-il, n'est autre chose qu'un mode d'éducation si prompt, si facile, à si bon marché qu'il peut comprendre tous les enfants pauvres d'un pays *sans le secours du gouvernement, ni les contributions des communes*. Le secret de ce mécanisme ingénieux consiste dans l'instruction des enfants par eux-mêmes, c'est-à-dire par un nombre d'entre eux plus habile que les autres, et qui font, vis-à-vis de leurs camarades, l'office de régents, de préfets, sous la surveillance d'un seul individu qui semble être plutôt l'intendant que l'instituteur de cette petite société. » Il rappelle ensuite que le système d'enseignement mutuel avait déjà été employé en France par le chevalier Paulet *, sous le règne de Louis XVI ; il expose les procédés de Bell et de Lancaster, et, s'inspirant du principe d'un sage éclectisme, il trace le programme d'une organisation générale des écoles et d'une division du travail journalier telles qu'elles conviendraient à la France. V. *Mutuel (Enseignement)*. — Puis il passe en revue les différents peuples de l'Europe, et montre les bienfaits qu'une réforme de l'éducation populaire ne pourra manquer de leur apporter. Revenant à la France, il termine par un plaidoyer chaleureux en faveur de l'instruction. On se trompe en disant que l'instruction est dangereuse ou inutile dans les classes inférieures de la société : « Non, s'écrie M. de Laborde, ce n'est point, comme on le dit vulgairement, le progrès des lumières qui nous a été fatal ; c'est au contraire l'ignorance, la facile, l'aveugle ignorance qui a causé tous nos maux ; c'est le défaut d'idées justes des droits et des devoirs, autant parmi les personnes élevées de la société que parmi les classes inférieures, qui a rendu les premières victimes et les autres instruments de l'ambition de quelques individus. Si l'instruction avait été plus généralement répandue, les uns auraient consenti à sacrifier à temps quelques faibles parties de leurs prérogatives, et les autres auraient appris à ne jamais enfreindre la ligne de leurs obligations ; aucunes surtout n'auraient été séduites par des théories fausses, ou, ce qui est pis encore, par la fausse application de théories vraies. *Mettez un enfant dans la bonne voie*, dit l'Écriture, *et quand il avancera en âge il ne s'en écartera pas*. Non, jamais la connaissance de la vérité et des arts utiles, les préceptes de la morale et de la religion ne pourront avoir de danger ; ils ne doivent pas surtout être refusés au malheureux dont ils sont souvent l'unique consolation, au malheureux qui supporte seul la peine infligée à l'homme sur la terre, de gagner son pain à la sueur de son front. La nature ne lui a donné que des forces pour ce pénible sort ; l'éducation seule lui donne du courage ; l'ignorance lui cachait ses facultés, l'instruction les développe. Au lieu de la patience servile qui le soutenait à peine en l'abrutissant, la vertu l'élève et le console. Alors, il peut pousser avec fierté la charrue qui l'honore, et recevoir avec douceur la tâche que le ciel lui impose ; son âme est tranquille dans la dignité de son être et dans la bonté de son Dieu. Il ne cherchera point une meilleure destinée hors du cercle de ses devoirs, car la meilleure destinée pour lui est dans l'accomplissement de ses devoirs : tel est l'homme éclairé de tous les états ; tel est le chrétien, tel est le sage. »

Ces lignes nous semblent résumer d'une façon très complète et très juste les sentiments qui animaient les fondateurs de la *Société pour l'amélioration de l'instruction élémentaire*.

La Société s'était constituée en mars 1815, et le 11 mai suivant M. de Laborde, dans un rapport présenté à la Société d'encouragement, exposait le programme de la nouvelle association et faisait appel en sa faveur aux sympathies de tous les amis de l'humanité et du progrès. Il accepta les fonctions de secrétaire-général, et en cette qualité il lut à l'assemblée générale du 10 janvier 1816 le premier rapport sur les travaux de la Société pour l'instruction élémentaire, pendant le second semestre de 1815. Nous citerons quelques passages de sa conclusion :

« Nous voyons en moins de six mois quatre établissements entièrement formés, et pouvant servir de modèle et de pépinière pour tous ceux qu'il sera possible de fonder ; cinq cents enfants recevant déjà l'éducation par le nouveau système ; trente maîtres ou maîtresses formés pour être envoyés dans les départements ; le nombre des souscripteurs s'élevant, en moins de six mois, à quatre cent soixante, et présentant les noms les

plus illustres, joints à ceux de ces hommes de bien qu'on est toujours sûr de rencontrer lorsqu'ils peuvent être utiles; la protection des autorités civiles, des membres respectables du clergé, et la preuve acquise que ce mode d'enseignement convient au caractère français.

» Est-il une institution qui ait fait en si peu de temps de plus rapides progrès; qui ait produit, à si peu de frais, de plus heureux résultats, et fait concevoir de plus grandes espérances? Et cependant, Messieurs, dans quel temps avez-vous commencé cette utile entreprise? Au milieu des troubles et des révolutions; lorsque notre patrie voyait se renouveler les maux qu'elle avait soufferts, et s'effacer le bonheur trop court dont elle avait joui. C'est au bruit des combats que vous avez fondé une institution de douceur et de paix! C'est au milieu de la détresse générale que vous avez fait un appel à la générosité; c'est au moment de la défaveur imprimée sur beaucoup d'innovations, que vous vous êtes présentés avec la plus hardie des innovations. Eh bien, Messieurs, ces obstacles n'ont point arrêté vos succès, parce que vos intentions étaient pures, votre zèle ardent, et notre institution irréprochable.

» Cette excellente méthode n'a plus besoin de preuves. Ce n'est plus ici une tentative incertaine, une théorie vague pour le bien de l'humanité; c'est un résultat positif où les sacrifices de chacun atteignent efficacement et immédiatement leur but. Le succès en est à peu près assuré dans Paris, grâce au zèle du digne magistrat qui administre cette ville (M. de Chabrol). C'est à présent vers les provinces que vous devrez diriger vos efforts... Quelle plus douce occupation peut-on offrir aux personnes charitables qui habitent les campagnes? Ne vous semble-t-il pas voir déjà les enfants des villages se rassembler autour du château voisin, entrer dans une de ces antiques salles qu'on a disposée pour leur servir d'école? Bientôt paraît la bienfaitrice de ce lieu, elle assiste à leurs leçons, jouit de leurs progrès, applaudit au zèle des uns, console la faiblesse des autres, et contemple d'avance avec plaisir un avenir tranquille; car il reposera sur une génération vertueuse.

» L'instruction élémentaire a été pendant vingt ans totalement abandonnée en France; d'autres succès, d'autres jouissances occupaient les esprits, flattaient l'orgueil national; le moment est arrivé de rendre à notre patrie son éclat et son bonheur, en lui faisant oublier quelque temps ses victoires; de la reposer du triomphe des armes par les conquêtes plus réelles, plus douces de l'industrie: et n'est-ce pas aussi une gloire pour un peuple d'être éclairé, d'être heureux?

» L'éducation dans les classes inférieures a prouvé, chez nos voisins, qu'elle tendait à diminuer prodigieusement le nombre des vols et des crimes, à faire cesser en grande partie l'usage des liqueurs fortes: pourquoi ne présenterait-elle pas chez nous les mêmes résultats? Il s'écoulera sans doute plusieurs années avant que nous puissions en juger, et nous livrer à cet intéressant calcul; mais ce qui déjà nous procure à tous une douce jouissance, sera pour plusieurs de nous la consolation de leur âge avancé, ils recueilleront le prix de nos efforts. »

Le comte de Laborde fut l'un des onze membres du conseil d'instruction primaire que le préfet de la Seine créa par son arrêté du 3 novembre 1815. En août 1816, il céda les fonctions de secrétaire-général de la Société pour l'instruction élémentaire à M. de Gérando, et devint l'un des vice-présidents de l'association. « L'allure de son esprit, a dit un de ses biographes, l'abondance de ses idées, rendaient Alexandre de Laborde incapable de suivre l'élaboration patiente et la mise en œuvre d'un projet quelconque; une fois l'idée émise et rendue viable, il l'abandonnait aux soins des hommes spéciaux et se passionnait pour une autre. » C'est qui lui arriva à propos de la Société pour l'enseignement élémentaire; sans se désintéresser jamais des succès de l'association qu'il avait contribué à créer, il cessa toutefois bientôt de coopérer activement à ses travaux. Ajoutons néanmoins qu'il rendit encore un service éminent à l'éducation populaire en insistant pour l'introduction de la gymnastique dans le programme des écoles mutuelles, et en patronnant chaleureusement le système du célèbre Amoros *.

Il faut encore citer, comme un témoignage des vues éclairées et philanthropiques du comte de Laborde, l'ouvrage qu'il publia en 1818 sur l'*Esprit d'association* (1 vol. in-8), et dont une seconde édition, augmentée, parut en 1821 en 2 vol. Voici le jugement qu'a porté sur cet ouvrage l'économiste Adolphe Blanqui: « Ce livre est surtout remarquable par la justesse de ses prévisions et par son excellente appréciation des institutions les plus favorables au développement de la prospérité publique. Toutes les forces étaient divisées en France, comme toutes les opinions, lorsque M. de Laborde publia cet exposé des avantages de l'esprit d'association, riche de faits et plein d'aperçus lumineux sur les véritables sources de la puissance industrielle et politique des Etats. Ces doctrines judicieuses ont pénétré peu à peu dans les esprits, et nous avons vu se multiplier depuis lors en France les caisses d'épargne, les compagnies d'assurances, les sociétés en commandite, tout à la fois effet et cause de la prospérité croissante de la nation. »

LABOULINIÈRE. — Pierre Laboulinière, économiste et historien, né en 1780 à Saint-Victurnien, dans le Limousin, fut envoyé par le gouvernement français en Piémont sous les ordres du général Jourdan, chargé en l'an IX de l'organisation de ce pays. Il est l'auteur d'un travail intitulé : *Rapport et projet d'arrêté sur l'enseignement public en Piémont, présenté à l'administrateur général Jourdan, le 1er complémentaire an IX, par P. Laboulinière, chef de la division de l'intérieur dans l'administration générale.* Il divise l'enseignement en trois degrés : écoles communales, écoles municipales, et écoles spéciales. Les écoles municipales seraient au nombre d'un millier, chacune d'elles dirigée par un maître aux appointements de 500 fr., ce qui représente une dépense annuelle de 500 000 fr.; il y aurait douze collèges ou écoles communales, coûtant chacun 18 500 fr. par an, soit 222 000 fr. de dépense totale, plus 21 000 pour 42 bourses à 500 fr.; enfin, au sommet se trouveraient l'Athénée, le Prithanée (sic) et l'Académie de Turin, dont les dépenses annuelles s'élèveraient à 350 000 fr. Laboulinière publia son rapport l'année suivante sous ce titre : *Essai d'un plan d'enseignement public*, par P. Laboulinière, professeur de philosophie morale au lycée de Turin; il le fit précéder d'une introduction où, après avoir cité Condillac, Duclos, Rousseau, Helvétius, il indique dans les termes suivants le but à atteindre : « Quels sont le nombre et l'espèce des classes de citoyens qu'il est convenable d'instituer ou de conserver dans un Etat donné? Quel est le meilleur ordre à établir entre ces différentes classes? Comment coordonner le plan d'éducation nationale à la législation, une fois celle-ci déterminée? Quel moyen y a-t-il de mesurer la capacité morale de chaque membre de l'Etat, et d'apprécier le genre et la somme de ses connaissances, afin de pouvoir lui assigner dans la société la place qu'il doit occuper et la succession à laquelle il doit s'assujettir, pour son propre avantage et pour celui de tous? Voilà quels sont les problèmes de la solution desquels

doivent sortir les bases d'un bon système d'éducation nationale »

Laboulinère devint plus tard secrétaire-général de la préfecture des Hautes-Pyrénées, puis sous-préfet de Beauvais, et en dernier lieu sous-préfet d'Etampes. Il a publié quelques ouvrages d'histoire et d'économie politique. Il est mort à Etampes en 1827.

LA CHALOTAIS. — Louis-René de Caradeuc de La Chalotais (1701-1785), né à Rennes, procureur général au Parlement de Bretagne, fut un des membres les plus brillants de la pléiade des parlementaires qui, dans la seconde moitié du XVIIIe siècle, prirent en main les intérêts de l'éducation nationale. Par ses deux *Comptes-rendus des constitutions des Jésuites*, présentés au Parlement de Bretagne, les 1, 3, 4 et 5 décembre 1761, et 21, 22, 24 mai 1762, il provoqua la suppression de l'ordre (1764). L'année suivante, le Parlement ayant refusé d'enregistrer quelques édits bursaux qui attentaient aux franchises de la province, on accusa La Chalotais, qui était notoirement l'ennemi du gouverneur, le duc d'Aiguillon, d'avoir fomenté cette opposition. Il fut arrêté avec son fils, magistrat comme lui, et enfermé dans la citadelle de Saint-Malo (11 novembre 1765). Tenu au secret, il rédigea pour sa défense un mémoire daté du 15 janvier 1766, et qui se terminait ainsi : « Écrit avec une plume faite d'un cure-dents, de l'encre faite avec de la suie de cheminée, du vinaigre et du sucre, sur du papier d'enveloppes de chocolat. » — « Malheur à toute âme sensible qui ne sent pas le frémissement de la fièvre en le lisant, disait Voltaire. Le cure-dents de La Chalotais grave pour l'immortalité. Les Parisiens sont des lâches, gémissent, souffrent et oublient tout. » L'opinion publique finit par s'émouvoir ; elle se déclara hautement en faveur des prisonniers. Louis XV les rendit à la liberté, mais non à leurs fonctions. La Chalotais fut exilé à Saintes. Il ne put rentrer à Rennes et reprendre sa charge qu'en 1775, à l'avènement de Louis XVI.

En concluant dans son réquisitoire du 24 mai 1762, il disait aux chambres assemblées : « Un de mes principaux objets était de vous porter à représenter à Sa Majesté combien il est important de réformer les collèges du royaume et l'éducation que reçoit la jeunesse, à la supplier d'ordonner aux Universités et aux Académies de dresser un plan d'études. » Le 24 mars 1763, il déposait sur le bureau de la cour un mémoire intitulé : *Essai d'éducation nationale ou plan d'études pour la jeunesse*. Ce mémoire est l'œuvre capitale de sa vie. A peine publié, il avait été traduit en hollandais (1767), en russe (1770), en allemand (1771). Diderot, Grimm, Voltaire le considéraient comme un monument de la sagesse politique de leur temps. Il n'avait pas cessé lui-même de réfléchir aux matières qu'il y traitait, et lorsqu'il mourut à Rennes le 12 juillet 1785, il travaillait à y mettre la dernière main.

En voici l'analyse sommaire :

« Les Cours souveraines se sont occupées depuis un an des moyens d'établir dans les collèges des sujets capables d'instruire la jeunesse. C'est peu de détruire, si on ne songe à édifier. Nous avions une éducation qui n'était propre, tout au plus, qu'à former des sujets pour l'école. Le bien public, l'honneur de la nation demande qu'on y substitue une éducation civile qui prépare chaque génération naissante à remplir avec succès les différentes professions de l'Etat. »

Etablir la nécessité de cette éducation, en indiquer les moyens, tel est l'objet que l'auteur se propose.

I. Dans une sorte de préambule, il développe ce qu'il appelle « des réflexions préliminaires sur l'utilité des lettres, sur la mauvaise manière de les enseigner et sur la qualité des maîtres. »

Les sciences sont nécessaires à l'homme ; l'ignorance n'est bonne à rien et elle nuit à tout. Les siècles les plus grossiers ont toujours été les plus corrompus. L'instruction peut donner lieu à quelques abus ; mais c'est un paradoxe de soutenir que la lumière peut sortir des ténèbres. Dans l'état où est l'Europe, n'ayant point à redouter les invasions des barbares, les peuples qui seront le plus éclairés auront toujours l'avantage sur ceux qui le seront moins.

La nature met de la différence entre les hommes ; on n'en peut douter ; l'éducation en met peut-être davantage. L'application sans talent ne fait que des hommes médiocres ; le talent sans l'application ne produira jamais des esprits supérieurs. Il y a un art de changer la race des animaux ; n'y en aurait-il pas pour perfectionner celle des hommes ? « L'objet du législateur doit être de procurer aux esprits le plus haut degré de justesse et de capacité qu'il est possible ; aux caractères, le plus haut degré de bonté et d'élévation ; aux corps, le plus haut degré de force et de santé. » On ne doit pas espérer d'atteindre aisément à ce point de perfection ; mais on doit toujours tendre au but : c'est le moyen d'en approcher.

Les études publiques ne sont pas dirigées vers la plus grande utilité publique. Notre éducation se ressent partout de la barbarie des siècles passés, où l'on ne faisait étudier que ceux que l'on destinait à la cléricature ; où l'on n'avait de livres que ceux qui étaient copiés par des moines ; où l'on était obligé d'envoyer à Rome pour faire transcrire les ouvrages de Cicéron ; où les hommes savaient à peine lire et écrire ; où les guerres et les pillages rendaient les livres si rares et les études si difficiles ; où il n'y avait d'écoles que dans les cathédrales et dans les monastères. Si l'on voit des vertus sublimes et des talents éminents briller au milieu des ténèbres de ces siècles d'ignorance, c'est par un effort de la nature, effort qu'elle ne fait que rarement. Au renouvellement des lettres et des sciences, des collèges furent fondés et on eut honte d'être ignorant. Mais l'éducation est restée presque toute scolastique. Elle se borne à l'étude de la langue latine ; on n'acquiert aucune connaissance de notre langue ; on apprend une philosophie abstraite qui ne peut être d'aucun usage dans le cours de la vie ; qui ne renferme ni les principes de morale nécessaires pour se bien conduire dans la société, ni rien de ce qu'il importe de savoir étant homme. La religion n'est pas enseignée avec plus de soin ; en sorte que la jeunesse quitte le collège sans avoir rien appris qui puisse lui servir dans les différentes professions. Le vice de la monasticité a infecté toute notre éducation. Un étranger s'imaginerait que la France veut peupler les séminaires, les cloîtres et les colonies latines. Comment pourrait-il supposer que l'étude d'une langue morte et des pratiques de cloître soient des moyens destinés à former des militaires, des magistrats, des chefs de famille, propres à remplir les différentes professions dont l'ensemble constitue la force de l'État?

C'est à des religieux qu'est confiée la direction des collèges. On doute que des professeurs mariés puissent instruire la jeunesse : il semble qu'avoir des enfants soit une exclusion pour en élever. Le bien de la société exige manifestement une éducation civile. Les ecclésiastiques mettront toujours en avant la nécessité de l'instruction religieuse. Il est certain que de toutes les instructions, c'est la plus importante ; mais il y a d'excellents catéchismes imprimés ; il n'est pas nécessaire d'être pourvu des ordres pour lire à de

enfants ceux de Bossuet ou de Fleury. Au surplus, un aumônier dans chaque collège pourrait suffire à cette fonction. Ajoutons que c'est dans le sein de la famille, dans les instructions de la paroisse, que les enfants doivent prendre les éléments du christianisme : les églises sont les véritables écoles de la religion.

Pour professer les lettres et les sciences, il faut des personnes qui fassent profession des lettres et des sciences. « Je ne prétends pas exclure les ecclésiastiques, mais je réclame contre l'exclusion des séculiers. Je prétends revendiquer pour la nation une éducation qui ne dépende que de l'État, parce que les enfants de l'État doivent être élevés par des membres de l'État. »

Actuellement, l'objet des exercices dans les collèges est plutôt de former des maîtres que d'instruire les élèves. Tout le travail est du côté des enfants, que l'on surcharge de leçons. Pendant ce temps, le maître fait des extraits et se prépare par des discours à la prédication, ou à la direction par des lectures. Il règne d'ailleurs dans les études une monotonie qui jette nécessairement les élèves dans l'indolence et le dégoût. Toujours du latin et des thèmes; nul divertissement pour les esprits que des énigmes, des ballets, des pièces dramatiques aussi ridiculement composées que déclamées. Mais le plus grand vice de l'éducation, c'est peut-être encore le défaut absolu d'instruction sur les vertus morales et politiques. « Après avoir essuyé toutes les fatigues et l'ennui des collèges, la jeunesse se trouve dans la nécessité d'apprendre en quoi consistent les devoirs communs à tous les hommes ; elle n'a reçu aucun principe pour juger des actions, des mœurs, des opinions, des coutumes; on lui inspire une dévotion qui n'est qu'une imitation de la religion, des pratiques pour tenir lieu de vertu et qui n'en sont que l'ombre. »

On a aussi trop mis à l'écart le soin de la santé et les exercices du corps. On a négligé enfin ce qui regarde les affaires les plus communes, ce qui fait l'entretien de la vie, le fondement de la société civile. « La plupart des jeunes gens ne connaissent ni ce monde qu'ils habitent, ni la terre qui les nourrit, ni les hommes qui fournissent à leurs besoins, ni les animaux qui les servent, ni les ouvriers et les artisans qu'ils emploient. » On ne profite point de leur curiosité naturelle pour l'augmenter. Ce qui aggrave les défauts de cette éducation, c'est qu'elle est la même pour tous. « Celui qui doit commander un jour des armées ou qui est destiné aux premières places de la magistrature est élevé comme le fils d'un major de milice bourgeoise ou comme le fils d'un praticien de village. Je ne me plaindrais pas de ce que l'on donnât une bonne éducation aux petits comme aux grands; je regrette qu'on en donne une également mauvaise à tous. »

II. Après ces préliminaires, La Chalotais se demande quel doit être le nombre des collèges. A son avis, la solution de cette question « dépend de savoir s'il n'y a pas trop de praticiens, trop d'ecclésiastiques et de gens de lettres »; en un mot, c'est une question de proportion. Il remarque qu'il n'y a jamais eu tant d'étudiants. « Le peuple même veut étudier; des laboureurs, des artisans envoient leurs enfants dans les collèges des petites villes où il en coûte peu pour vivre ; et, quand ils ont fait de mauvaises études qui ne leur ont appris qu'à dédaigner la profession de leur père, ils se jettent dans les cloîtres, dans l'état ecclésiastique ; ils prennent des offices de justice et deviennent souvent des sujets nuisibles à la société. Les frères de la Doctrine chrétienne, qu'on appelle Ignorantins, sont survenus pour achever de tout perdre ; ils apprennent à lire et à écrire à des gens qui n'eussent dû apprendre qu'à dessiner et à manier le rabot et la lime, mais qui ne le veulent plus faire. » Conclusion : il est plus avantageux à l'Etat qu'il y ait peu de collèges, pourvu qu'ils soient bons et que le cours des études y soit complet, que d'en avoir beaucoup de médiocres ; il vaut mieux qu'il y ait moins d'étudiants, pourvu qu'ils soient mieux instruits, et on les instruira plus facilement, s'ils ne sont pas en si grand nombre. « La manie du bel esprit s'est emparée de la nation. Ce qu'exige l'intérêt de l'Etat, c'est que les diverses professions soient exercées par des hommes capables et que la société arrive à compter autre chose que de misérables artisans, des miliciens et des étudiants. »

Ces principes posés, La Chalotais recherche à quel âge il est convenable de faire entrer les enfants dans les collèges et quel est le meilleur système, de l'éducation publique ou de l'éducation privée.

C'est vers dix ans qu'il fixe l'âge d'admission, de façon que la sortie puisse avoir lieu à dix-sept. « Dix-sept ans accomplis, tel est l'âge où les Romains prenaient la robe virile. » Il se borne à cette indication sans la développer. Quant au mode d'éducation, il y insiste moins encore. Tout dépend pour lui du plan d'études et de la méthode qu'on y applique.

III. De la méthode. — « Les moyens pour instruire les enfants doivent être ceux par lesquels la nature les instruit elle-même. » La nature est le meilleur des maîtres.

L'homme ne commence à avoir des connaissances que lorsqu'il commence à faire usage de ses sens. Ainsi, le principe fondamental de toute bonne méthode est de commencer par ce qui est sensible, pour s'élever, par degrés à ce qui est intellectuel ; par ce qui est simple, pour parvenir à ce qui est composé ; de s'assurer des faits avant de rechercher les causes. « Il s'agit de bâtir une maison : on doit d'abord amasser des matériaux ; il s'agit d'élever l'édifice des connaissances humaines : il faut posséder les idées particulières qui composent cet édifice. Les faits, les observations, les expériences en sont le fondement : c'est donc à les assembler, à se rendre ces objets familiers qu'on doit s'appliquer dans les commencements. Presque toute notre philosophie et notre éducation ne roulent que sur des mots; ce sont les choses même qu'il importe de connaître. »

L'expérience fait voir, en outre, qu'on oublie au sortir du collège presque tout ce qu'on y a appris. Pourquoi ? C'est que les connaissances qu'on y a acquises ne sont point liées avec les notions communes ; c'est que l'on ne retient bien que ce qui a été souvent répété et qu'il n'y a que la répétition des mêmes idées qui puisse former des traces assez fortes pour les conserver assez longtemps.

Enfin, une précaution nécessaire, c'est de ne pas rejeter, comme on fait, toute la peine sur les enfants; « en quoi l'usage des collèges est le plus vicieux, parce qu'il y a un trop grand nombre d'élèves dans une seule classe. »

IV. Du plan d'études. — L'éducation comprend deux périodes : 1° l'éducation du premier âge jusqu'à dix ans environ; 2° l'éducation depuis dix ans.

Que doit être l'éducation pendant la première période ?

Les enfants n'ont point d'expérience, parce qu'ils n'ont rien vu ; point d'attention, parce qu'ils ne peuvent résister à un effort soutenu ; point de jugement, parce qu'ils n'ont point les matériaux ni la force nécessaire pour les assembler ; mais ils ont des sens, de la mémoire, la faculté de réfléchir. L'objet de la première éducation doit être d'employer ces facultés pour fixer leur attention,

perfectionner leur jugement et leur procurer l'expérience.

Après l'effort que les enfants ont à faire pour apprendre à parler, le plus difficile est de leur apprendre à lire. « Ce serait une matière digne de la recherche des bons citoyens et de l'attention des gouvernements que de fixer une fois la méthode la plus simple d'enseigner à lire. »

Supposant qu'un enfant sache déjà lire, écrire et dessiner, les premiers objets dont on doit l'occuper depuis cinq ou six ans jusqu'à dix sont : l'histoire, la géographie, l'histoire naturelle, des récréations physiques et mathématiques.

L'histoire est à la portée du premier âge. L'enfant qui entendra le Petit-Poucet, la Barbe-Bleue, peut entendre l'histoire de Romulus et de Clovis. « Je voudrais que l'on composât pour son usage des histoires de toute nation, de tout siècle, et surtout des siècles derniers ; que celles-ci fussent plus détaillées ; que même on les leur fît lire avant celle des siècles plus reculés ; qu'on écrivît des vies d'hommes illustres dans tous les genres, dans toutes les conditions et dans toutes les professions, de héros, de savants, de femmes et d'enfants célèbres. » Il faudrait que l'instruction fût faite dans ces livres, qu'on n'y laissât presque rien à ajouter au maître et qu'il n'eût, pour ainsi dire, qu'à lire et à interroger. L'esprit des enfants s'ouvrirait insensiblement et se formerait sans effort à goûter ce qui est bien, à détester ce qui est mal ; ils apprendraient par leurs exemples mêmes, et par les jugements qu'on leur ferait porter sur leurs querelles particulières, sur leurs actions, qu'il ne faut pas faire à autrui ce que nous ne voudrions pas qui nous fût fait ; que l'on n'est grand que par le bien que l'on fait aux hommes et qu'il faut faire à autrui tout le bien qu'on peut faire. La morale des enfants et même des hommes, se réduit presque à ces deux points.

Un homme de goût pourrait extraire des livres des antiquités tout ce qui mériterait d'être retenu ; on montrerait aux enfants le plan des villes célèbres, des ports, des plus beaux édifices, quelques ouvrages des meilleurs peintres si cela était possible, des estampes, en y joignant une description très simple.

Ces histoires et ces recueils, pour être utiles, devraient être composés par des philosophes. On les ferait lire aux enfants pour leur apprendre à bien lire. On les leur ferait raconter pour leur apprendre à parler. Ils répondraient aux questions qui y sont contenues et, par là, s'accoutumeraient à juger.

La géographie ne doit jamais être séparée de l'histoire. Il faut une géographie qui, sans entrer dans un détail sec et ennuyeux, fasse voyager l'élève agréablement dans les différentes contrées, « remarquant ce qu'il y a de principal et de curieux, les faits les plus frappants, la patrie des grands hommes, les batailles célèbres, tout ce qu'il y a de plus notable, soit pour les mœurs et les coutumes, soit pour les productions naturelles, soit pour les arts ou pour le commerce. »

L'histoire naturelle ne demande avant dix ans que des yeux, de l'exercice et de la mémoire. C'est une des plus utiles connaissances que les enfants puissent acquérir, c'est aussi une des plus agréables et des plus faciles. Il ne s'agit point encore de raisonner ni de découvrir des rapports et des causes : il ne faut que voir beaucoup et revoir souvent les principaux objets : la figure avec une description précise et exacte suffit. Il suffit aussi de s'en tenir à la division des trois règnes : l'animal, le végétal et le minéral. On donnera la préférence aux animaux du pays sur les étrangers. Dans les plantes, on préfèrera celles qui servent pour les aliments et pour les remèdes. Quant aux minéraux, métaux et pierres, on montrera la figure d'un côté, la description de l'autre. Si l'on peut y joindre les objets mêmes, l'image sera plus vive, l'impression plus durable. Pour peu que les objets soient présentés avec ordre aux enfants, ils se placeront naturellement dans leur tête suivant l'ordre même dans lequel ils en auront acquis la connaissance. « Il faudra leur nommer en même temps les hommes fameux, tant anciens que modernes, qui ont fait des découvertes dans les sciences relatives à ces objets. Ce spectacle, quoique ébauché, leur élèvera l'âme et fera croître leurs idées. »

Sous le titre de Récréations physiques, on comprend les observations, les faits de la nature les plus simples, les plus frappants, et les plus faciles à retenir. « Il serait à désirer que les enfants fussent de bonne heure familiarisés avec des globes, des cartes, des sphères, des thermomètres, des baromètres ; qu'ils eussent des étuis de mathématiques ; qu'ils pussent faire usage de la règle, du compas, quand ce ne serait que pour se procurer un divertissement ; qu'ils apprissent qu'il y a un art de rapprocher les objets les plus éloignés, d'apercevoir ceux qui leur semblent imperceptibles. L'essentiel est de leur faire connaître le plus grand nombre d'objets qu'il sera possible : tout sera bien, pourvu que tout soit exact. »

Le préjugé commun a attaché aux mathématiques l'idée d'une grande difficulté pour les enfants. C'est une erreur. Nulle science n'est plus assortie à leur curiosité. La géométrie ne présente rien que de palpable, rien dont les sens ne rendent témoignage. « Quelle comparaison entre les idées claires des corps, de la ligne, des angles, qui frappent les yeux, et les idées abstraites du verbe, des déclinaisons et des conjugaisons ; d'un accusatif, d'un ablatif, d'un subjonctif, d'un infinitif, du que retranché ? » Les mathématiques accoutument en outre à l'esprit de combinaison et de calcul, esprit si nécessaire dans l'usage de la vie ; elles donnent l'habitude de lier les idées.

« Telles sont, en résumé, les opérations proposées pour le premier âge : apprendre à lire, à écrire et à dessiner ; de la danse, de la musique qui doivent entrer dans l'éducation des personnes au-dessus du commun ; des histoires, des vies d'hommes illustres de tout pays, de tout siècle et de toute profession ; la géographie ; des récréations physiques et mathématiques : les fables de La Fontaine, qui, quoi qu'on en dise, ne doivent pas être retirées des mains des enfants, mais qu'on doit leur faire toutes apprendre par cœur. Du reste, des promenades, des courses, de la gaieté, des exercices ; et je ne propose même les études que comme des amusements. »

Les études de la seconde période embrassent : 1° le cours de littérature française et latine ou d'humanités ; 2° la continuation de l'histoire, de la géographie, des mathématiques et de l'histoire naturelle ; 3° la critique, la logique et la métaphysique ; 4° l'art de l'invention ; 5° la morale.

Dans toute institution, il faut donner l'avantage à la langue maternelle. « Il est déraisonnable de la négliger, sous prétexte qu'on l'apprendra toujours assez bien par l'usage, et il est honteux dans une éducation de France qu'on néglige la littérature française, comme si nous n'avions pas des modèles dans notre langue. Les Grecs et les Romains cultivaient la leur préférablement aux langues étrangères. De cent étudiants, il n'y en a pas cinquante à qui le latin soit nécessaire, et à peine en compterait-on quatre ou cinq à qui il puisse être utile dans la suite de le parler ou de l'écrire ; il n'y en a aucun qui puisse avoir besoin de parler ou d'écrire en grec, de faire des vers latins ou des vers grecs : il est donc contre la raison de dresser

un plan d'éducation générale pour ce petit nombre de personnes. »

La littérature française et la littérature latine doivent marcher d'un pas égal. « Ainsi il serait bon que les écoles du matin, par exemple, fussent pour le français et celles du soir pour le latin, jusqu'à la philosophie qui doit être traitée en français. Il se trouverait des enfants qui, n'ayant besoin ni de latin ni de grec, suivraient seulement le français, et je ne regarderais pas comme un mal que cet usage pût s'introduire. »

Deux ou trois années d'humanités suffisent pour apprendre les deux langues : une année de rhétorique et deux de philosophie. « On pourrait ajouter à la dernière année une chaire de physique expérimentale et de mathématiques. Peut-être serait-il mieux de finir par la rhétorique, ou du moins de ne pas abandonner les belles-lettres pendant la philosophie. »

L'étude des langues doit commencer par une grammaire générale et raisonnée. C'est la base des premières leçons. « Les secondes seraient un abrégé de grammaire latine qui en marquerait les différences avec la grammaire française ; après quoi viendrait l'explication du latin : les thèmes doivent être réservés pour la deuxième et même la troisième année, thèmes choisis eux-mêmes dans les traductions bien faites. »

L'éducation du goût est la fin des études d'humanités. « Le goût est un discernement prompt, vif et délicat des beautés qui doivent entrer dans un ouvrage; il naît de la sagacité et de la justesse de l'esprit, et par conséquent c'est un don de la nature; mais il se perfectionne par l'étude et par l'exercice. » Le moyen de le former est donc d'examiner les principes et les règles, de s'habituer à juger, à comparer; de lire les bons critiques et surtout d'étudier les grands maîtres. On s'exercera aussi très utilement à la composition, pourvu que le choix des sujets soit éclairé. La Chalotais voudrait proscrire entièrement ces amplifications puériles, ces amas de figures de commande, ces paraphrases où l'on dit en dix vers ce qu'Horace ou Boileau ont dit en quatre. « Les jeunes gens doivent faire des extraits, des analyses; ils écriront l'éloge d'un grand homme, des lettres, non des épîtres en l'air sur des faits ou sur des matières qu'ils ignorent, mais sur ce qui leur est arrivé effectivement, sur leurs occupations, leurs divertissements, leurs peines ; ils rédigeront le récit d'une cérémonie, d'une fête à laquelle ils auront assisté. » On leur fera chercher des définitions, comparer les mots qui paraissent synonymes, décomposer un chapitre, un acte, en tracer une esquisse, etc., en poursuivant avant tout dans ces divers travaux l'exactitude et la justesse.

Aux faits historiques appris dans l'enfance, le moment est venu de joindre l'histoire générale des nations, et, ce qui n'est pas moins utile, celle des sciences et surtout des arts qui ont le plus de rapport à nos besoins.

L'étude de l'histoire est celle qui a le plus besoin de guide. Ce qui manque d'ordinaire à ceux qui l'écrivent et à ceux qui la lisent, c'est l'esprit philosophique et critique.

La géographie « réunira l'ancienne et la moderne, l'ancien et le nouveau monde, les divisions exactes des empires suivant les derniers traités, la description des pays, non par un détail ennuyeux de villes, de bourgades, de bailliages ou d'intendances, mais par la situation, la qualité, la fertilité, les productions du terrain, la population, les mœurs des peuples, le gouvernement, la religion, les lois, la force, la puissance par terre et par mer, les richesses, le commerce, etc. » Il est bon qu'un jeune homme sache comment vit cette multitude d'hommes qui composent la société, comment et de quoi ils subsistent, quel pain mange et sur quel lit est couché un laboureur, un journalier, un artisan, le détail des professions et de quoi elles s'occupent.

Il faut des principes et des règles pour guider la raison, pour l'aider à discerner le vrai du faux, en matière de raisonnement comme en matière de faits : c'est ce qu'on appelle la logique et la critique.

On ne commence à apprendre la logique aux enfants qu'à la fin des études ; on ne leur apprend rien sur la critique; on attend presque qu'ils aient l'esprit faux pour le redresser. C'est une erreur regrettable.

Les règles de la logique consistent : « 1° à ne prononcer que sur ce qui est à la portée de l'esprit ; 2° à définir ; 3° à s'assurer des faits avant d'en chercher les causes ; 4° à appliquer à chaque sujet la preuve qui lui est propre. »

Il n'y a de bonne méthode que celle où l'on s'astreint à suivre ces règles.

« La métaphysique est la science des principes. C'est elle qui éclaire le jeune homme sur le but où tendent ses facultés, leur étendue, leurs bornes, leur usage. Elle démontre l'existence de Dieu et ses attributs ; elle justifie sa providence : elle établit la liberté humaine, les lois naturelles, l'immortalité de l'âme.

» De la pratique continuelle d'une logique exacte et d'une bonne critique qui serait fondée sur les principes solides d'une métaphysique éclairée, naîtrait l'esprit philosophique. » L'esprit philosophique est une science réelle, et il est le résultat des sciences comparées ; c'est pourquoi il ne vient ordinairement qu'à leur suite. « Le XVIe siècle fut celui de la science et de l'érudition, le XVIIe celui des talents, le caractère du XVIIIe siècle est la philosophie. »

Au delà de la philosophie et au-dessus de l'esprit philosophique s'élève un art supérieur aux règles et aux instructions, « l'art d'inventer, ce génie créateur qui est le sublime de la raison, et, si on peut s'exprimer ainsi, l'ultimatum de la philosophie, qui n'est donné qu'à des âmes privilégiées ; car on compte dans les annales des nations les inventeurs célèbres. »

Enfin, de même que la logique et la critique ont pour but de former l'esprit et de prévenir ou de corriger les erreurs, de même la morale a pour objet de former le cœur et de combattre les vices. « De toutes les sciences, c'est la plus importante, et elle est, autant qu'aucune autre, susceptible de démonstration. Elle renferme : les lois naturelles, qui tirent leur règle de la raison ; les lois positives, divines et humaines, qui emportent chacune leurs obligations particulières. » Il ne s'agit pas pour la jeunesse d'approfondir ces diverses lois, mais d'en connaître le principe.

A ce programme, La Chalotais ajoute trois articles qu'il déclare essentiels dans toute éducation : le soin de la santé, le soin des affaires et la religion.

Pour le soin de la santé, il s'en remet aux observations de l'abbé Fleury et aux conseils de Tissot.

Pour le soin des affaires, il renvoie encore à Fleury et à ses chapitres sur l'économie et la jurisprudence.

Quant à la religion, elle est l'affaire propre du clergé. « L'enseignement de la morale, qui précède toutes les lois positives divines et humaines, appartient à l'État et lui a toujours appartenu ; l'enseignement des lois divines regarde l'Église. »

Avant de terminer, La Chalotais s'élève contre deux abus : l'abus des cahiers de rhétorique et de philosophie qu'on dicte, l'abus des rudiments qu'on fait apprendre par cœur.

En concluant, « il se persuade que le plan qu'il propose est juste, parce qu'il est fondé sur la nature de l'esprit et sur les principes de la

connaissance humaine. Il ne se dissimule pas que ce qui en rendra tout d'abord l'exécution difficile, c'est qu'il n'existe ni maîtres, ni livres; mais il espère que les maîtres se formeront et qu'on fera les livres. »

Toutefois ces deux points le préoccupent. Dans un post-scriptum il y revient, et voici les moyens qu'il indique.

Le premier besoin, semble-t-il, est d'avoir des maîtres. « Les uns parlent de communautés séculières et régulières; les autres veulent des célibataires; quelques-uns préfèrent des gens mariés; il y en a qui les admettent indifféremment. Il est question d'ailleurs de trouver une grande quantité de maîtres formés, ou les moyens de les former en peu de temps. Quand on voudra y réfléchir, on verra qu'il est impossible de faire tout à coup une pareille recrue dans le royaume; et si l'on veut décider la question de la qualité des maîtres, on va ouvrir la porte à des discussions sans nombre, où l'esprit de corps, les droits et les privilèges entreront nécessairement, et qui, par conséquent, deviendront interminables. Chaque corps réclamera; on fera agir l'esprit de parti; les plus forts l'emporteront, et l'État ne sera pas mieux servi ni plus éclairé.

» Je pense que l'objet des études étant une fois fixé, Sa Majesté pourrait faire composer des livres classiques élémentaires, où l'instruction fût toute faite relativement à l'âge et à la portée des enfants depuis 6 ou 7 ans jusqu'à 17 ou 18.

» Ces livres seraient la meilleure instruction que les maîtres pussent donner, et tiendraient lieu de toute autre méthode. On ne peut se passer de livres nouveaux, quelque parti que l'on prenne. Ces livres étant bien faits, dispenseraient de maîtres formés; il ne serait plus question alors de disputer sur leur qualité, s'ils seraient prêtres, ou mariés, ou célibataires. Tous seraient bons, pourvu qu'ils eussent de la religion, des mœurs, et qu'ils sussent bien lire; ils se formeraient bientôt eux-mêmes en formant les enfants.

» Il ne s'agirait donc que d'avoir des livres, et je dis que c'est la chose la plus aisée présentement. Un mot de la part de Sa Majesté suffirait. Il y a dans la République des lettres beaucoup plus de livres qu'il n'en faut pour composer, avant deux ans, tous ceux qui seraient nécessaires, et il y a dans les Universités et dans les Académies plus de gens de lettres qu'il n'en faut pour bien faire ces ouvrages; il n'y en a point qui ne se fît un devoir et un honneur de concourir aux vues de Sa Majesté, et au bien général du royaume.

» Un autre moyen très simple serait de proposer de pareils livres à faire pour sujets de prix de toutes les Académies; cela produirait, en peu de temps, des mémoires excellents, que l'on chargerait des gens de lettres de rédiger. Le gouvernement pourra tout, quand il voudra employer le génie et l'industrie de la nation.

» On ferait imprimer ces ouvrages à une imprimerie royale, sans qu'il en coûtât aucuns frais au roi, et ces livres coûteraient peu aux familles, pourvu que l'impression ne se fît pas par entreprise, et que la chose ne devînt pas une affaire de finance. »

La Chalotais voudrait d'ailleurs que l'étude de ces questions fût remise à une commission spéciale. Une brochure intitulée : *De l'Education publique* ayant paru dans l'*Encyclopédie des sciences* presque en même temps que son propre travail, il demande que « Sa Majesté ait la bonté de nommer une Commission composée de cinq ou six personnes pour examiner ces deux projets, ou tels autres que l'on pourrait présenter. » Ces personnes devraient être, dans sa pensée, des hommes d'Etat et des gens de lettres : « On ne devrait faire entrer dans ce conseil aucun homme de parti. »

Tel est l'ensemble de l'œuvre pédagogique de La Chalotais. D'un bout à l'autre, elle offre un réel intérêt, intérêt inégal toutefois. La partie qui traite de l'éducation de la première enfance est supérieure aux autres par la vigueur et la justesse des observations. La Chalotais appartient à l'école de Rousseau; mais sur plus d'un point il s'écarte des voies tracées par le maître. Il échappe aux entraînements du paradoxe. Il a relativement l'esprit de mesure. C'est un classique sans préjugés, un novateur sans témérité.

Grimm sort de la vérité lorsqu'il écrit « qu'il serait difficile de présenter en cent cinquante pages plus de vues sages, profondes, utiles et vraiment dignes d'un magistrat, d'un philosophe et d'un homme d'État. » Il y a bien quelques lacunes, quelques contradictions, quelques fautes même, dans l'opuscule de La Chalotais. Comme tous les parlementaires et les philosophes de son temps, il est peu touché de la nécessité de développer l'instruction du grand nombre : il n'a en vue qu'une élite. Comme la plupart de ses contemporains aussi, il prend plus de souci de l'éducation des facultés intellectuelles que de celle des facultés morales, bien que dans son plan il fasse une place à la morale proprement dite. Il est, en un mot, de l'école des utilitaires. Il semble ne faire fond que sur le jugement et se défier du sentiment. En outre sur divers points importants il se laisse séduire à je ne sais quel mirage, et cède à l'illusion. N'y a-t-il pas inconséquence à demander, surtout dans son système, que l'enfant commence l'étude de la grammaire par la grammaire générale ? D'autre part, est-ce bien en deux ans qu'on peut espérer de lui faire pénétrer tous les secrets de la langue latine, quelque habile usage qu'on puisse faire des exercices de traduction? Enfin n'exagère-t-il pas, même comme expédient, l'importance du livre, et ne fait-il pas trop bon marché de la valeur personnelle du maître? Ces erreurs sont d'autant plus saisissantes que l'auteur ne se préoccupe en aucune façon de faire agréer ce qui dans ses opinions pourrait ne pas plaire. Il expose, il argumente, il requiert, il ne se met pas en frais de persuader ou de toucher. Ecrivain ferme, précis, parfois élevé, il a, dans ses passages les plus éloquents, je ne sais quoi de bref et de froid; il manque d'onction. Après l'avoir lu, on est heureux de se retremper dans Rollin, de retrouver cette abondance aimable et nourrissante, *lactea ubertas*, comme disait Quintilien de Tite-Live. Mais si sensibles que puissent être ces défauts, les mérites l'emportent. La Chalotais a le vif sentiment des réformes que réclamaient les collèges de son temps et il se fait une juste idée de l'importance de la méthode. Il comprend l'enseignement des langues anciennes comme on le pratiquait à Port-Royal; et, en même temps qu'il se rattache par ce lien au passé, il pressent les nécessités de l'éducation moderne. Personne, avant lui, n'avait démontré avec plus de force l'utilité de l'étude des langues vivantes. « On les traite, dit-il d'un de ces mots courts et heureux qui ne sont point rares chez lui, à peu près comme ses contemporains, avec une sorte d'indifférence et presque toujours désavantageusement. Sans la langue grecque et la langue latine, il n'y a point de vraie et solide érudition. Il n'y en a point de complète sans les autres. » Il est un de ceux qui dans l'éducation classique ont fait à l'étude des sciences une place sérieuse, en laissant d'ailleurs aux lettres la prépondérance nécessaire. Nul n'a mieux établi surtout que l'enseignement est un devoir de l'État. S'il exagère ce devoir jusqu'à nier presque

le droit de la famille, il est du moins un des premiers en France qui aient compris que, même dans ces classes moyennes qui seules le préoccupent, la connaissance des langues anciennes n'est pas également indispensable à tous; que l'Etat doit donner à chacun l'éducation qui lui convient le mieux, et préparer ainsi, pour tous les intérêts d'un grand pays, des hommes capables de les servir. [Gréard.]

LA CHÉTARDYE. — Le chevalier de La Chétardye ou La Chétardie est l'auteur d'un ouvrage intitulé *Instruction pour un jeune seigneur, ou l'Idée d'un galant homme*, qui fut imprimé à La Haye en 1683, et dont une nouvelle édition parut à Lyon en 1701. Le livre est dédié au roi, et, dans sa dédicace, La Chétardye s'excuse de n'être pas un lettré : « Quand on a passé une partie de sa vie à la chasse et à la guerre, dit-il, en est d'ordinaire un méchant écrivain; et à moins d'être né comme Votre Majesté avec un esprit propre à toutes choses, il est bien mal-aisé que le style d'une personne qui a suivy cette profession ne se sente un peu de la rudesse qu'elle inspire. » Le jeune seigneur auquel La Chétardye s'adresse est un duc et pair, et les conseils qu'il lui donne ont trait, non point aux études qui conviennent à la jeunesse et qui peuvent éclairer l'esprit et former le jugement, mais aux qualités que doit posséder le parfait courtisan. En premier lieu, il faut de la religion : « Ayez un respect à toute épreuve pour les choses saintes. Soyez inséparablement attaché à la religion, et fuyez comme des pestes publiques les libertins (libres-penseurs) qui osent s'opposer à ses maximes. » Il faut aussi de l'honneur : « Après Dieu, rien ne vous doit être si cher en ce monde que votre honneur. Vous devez juger que la perte en est irréparable ; que c'est le monde qui en est juge, et que le monde ne pardonne rien. » Mais ces deux principes posés, La Chétardye ne se gêne pas pour faire à son jeune seigneur toute une série de recommandations qui ne sont pas d'une morale très austère. Qu'on en juge par le titre de quelques chapitres : « Que la vie d'un courtisan doit être une continuelle étude de souplesse d'esprit. — Qu'il faut cultiver la protection des ministres. — Qu'il ne faut pas qu'un courtisan se pique des mêmes qualités que son maître. — Qu'il ne faut jamais mettre le parti des dames contre soi, » etc. L'auteur d'ailleurs ne manque ni de bon sens ni de finesse; c'est un observateur sagace, qui connaît la vie, et qui estime « que le meilleur de tous les livres ne vaut pas la science du monde ». Quelques-unes de ses pages auraient pu être écrites par Lord Chesterfield.

La Chétardye a composé aussi une *Instruction pour une jeune princesse, ou l'Idée d'une honnête femme* (Amsterdam, 1685; réimprimé à Lyon en 1701), dédiée à M[lle] de Nantes. Les vingt-cinq chapitres de ce petit ouvrage contiennent des préceptes de morale, des avertissements sur la conduite à tenir dans le monde, sur les défauts à éviter, etc. Un seul chapitre est consacré à l'instruction proprement dite ; il est intitulé : « De la lecture et du choix des livres que les dames doivent lire. » Voici sur ce point le sentiment de l'auteur : « La lecture n'est pas d'un faible secours. La question est de faire un juste discernement des livres qui vous conviennent. Il y en a d'indifférents, comme peuvent être ceux qui traitent de l'histoire, des voyages, et de certains ouvrages d'esprit que les hommes qui ont de la politesse et de la galanterie ont accoutumé de faire à la louange des dames. Pour ceux-là, vous les pouvez lire; car je ne prétends pas que vous ne lisiez jamais que des livres de morale ou de dévotion; mais il faut que ce soit plutôt pour vous occuper, que pour vous instruire; en parler rarement, et vous garder bien de vous ériger en fille savante. Il en est d'autres que je vous conseille de n'admettre jamais dans votre cabinet. Je mets en ce rang-là les livres de philosophie, et les romans ; les premiers sont capables de vous embarrasser l'esprit ; les autres, de corrompre l'innocence de votre cœur. Après tout, croyez-moi, le meilleur de tous les livres ne vaut pas la conversation d'une amie qui a de la vertu, de l'expérience et du bon sens. »

Un autre La Chétardie, oncle du chevalier et curé de Saint-Sulpice à Paris, a été l'ami et le coopérateur de J.-B. de La Salle; nous lui avons consacré un article ailleurs. V. *Chétardie* (*Abbé de la*).

LA FARE. — M. de La Fare, sur lequel nous ne possédons pas de détails biographiques, fut au milieu du XVIII[e] siècle gouverneur des jeunes ducs de Slesvig-Holstein-Gottorp. Il a publié à Londres, en 1768, un livre intitulé *le Gouverneur, ou Essai sur l'éducation*, 1 vol. in-12 de 332 p. Cet ouvrage, dédié à l'impératrice Catherine II, se compose de quatre discours. Dans le premier, l'auteur se demande ce que c'est que l'éducation, et si elle était nécessaire à l'homme avant l'établissement des sociétés; il fait un tableau fantaisiste de ce qu'il appelle l'état de nature, et conclut que « le secours de l'éducation était alors absolument inutile, puisque son objet est de s'exercer sur les passions, de former à la pratique des devoirs généraux et particuliers de l'homme civilisé. » Le second discours contient une critique de l'éducation des collèges, et l'exposé des devoirs d'un bon gouverneur. Les deux derniers discours sont une mauvaise imitation du roman pédagogique de Rousseau (que La Fare, d'ailleurs, semble éviter de nommer) : on y raconte les aventures d'un Emile et d'une Sophie qui ont nom Lisimaque et Ernestine. Le livre de M. de La Fare est des plus médiocres; mais il offre cet intérêt, de montrer l'influence exercée par Rousseau jusque dans les milieux qui semblaient devoir être le moins accessibles à ses doctrines révolutionnaires : le gouverneur des ducs de Holstein-Gottorp plagie l'*Émile*, tout en affectant de ne pas le connaître.

LAFFORE. — M. de Bourrousse de Laffore, avocat à Agen, est l'auteur d'une méthode de lecture à laquelle il a donné le nom de *statilégie*, mot qui signifie *lecture immédiate*. En 1827, il vint à Paris, et soumit sa méthode à l'appréciation de la Société pour l'amélioration de l'instruction élémentaire. Comme il faisait un secret de son procédé, la Société nomma, pour l'examiner, une commission dont les membres s'engagèrent à ne pas révéler en quoi consistait l'invention de M. de Laffore; une expérience fut faite sur un jeune homme complètement illettré qui apprit en vingt-huit heures le mécanisme de la lecture; et Francœur, au nom de la commission, fit un rapport favorable, déclarant que la méthode *lafforienne* « pouvait être regardée comme portant l'art de lire à son plus haut degré de simplicité ». M. de Laffore prit alors un brevet d'invention, et céda sa méthode à plusieurs personnes qu'il autorisa à l'exploiter dans les départements. Une nouvelle commission, chargée par le ministre de l'instruction publique d'examiner la *statilégie*, déclara que « cette méthode, simple, courte, à la portée de tous les esprits, et même s'adressant, dans les points principaux, plutôt à l'instinct qui dirige les organes de la parole qu'à l'intelligence, peu dispendieuse, s'adaptant parfaitement à l'enseignement mutuel et aux divers autres modes d'enseignement élémentaire, paraissait digne de la protection du gouvernement ; » sur quoi le ministre, M. de Vatimesnil, autorisa l'emploi de la méthode lafforienne dans les écoles primaires par une décision du 22 juin 1829.

L'ancienne méthode négligeait de classer méthodiquement les éléments de la lecture, c'est-à-dire les voyelles et les consonnes, les sons et les articulations: elle suivait purement et simplement l'ordre alphabétique sans tenir compte des lois physiologiques du langage, sans rechercher d'ailleurs si l'effet était dans la cause, si la dénomination donnée aux articulations contribuait à produire l'effet attendu ou si, au contraire, elle ne le contrariait pas; enfin, elle décomposait le mot dans toutes ses syllabes, la syllabe dans tous ses éléments. Si elle était favorable à l'orthographe, elle compliquait étrangement l'apprentissage de la lecture; elle le rendait aussi long que pénible et fastidieux. Frappé de ces inconvénients, M. de Laffore avait cherché une méthode qui fût plus logique, plus conforme aux observations physiologiques, plus rapprochée de la nature, qui conduisît plus vite à parler le langage écrit. De quoi se compose tout langage? d'un certain nombre de sons, plus d'un certain nombre d'articulations venant s'y joindre pour les modifier d'une manière fort diverse, mais constante en définitive. Pour parler, l'enfant réunit ces sons et ces articulations. Pour lire, il fera de même, à la seule condition de connaître préalablement les signes qui représentent les uns et les autres. Familiarisons-le avec ces signes et avec la valeur phonétique que nous sommes convenus de leur donner; accoutumons-le à produire, dès qu'il les voit et au fur à mesure qu'il les voit, ces expressions du langage parlé, et il sait lire; il lit lentement et péniblement d'abord, mais bientôt, grâce à des exercices répétés, il lit rapidement et avec aisance n'importe quelle syllabe, n'importe quel mot, fût-ce le mot le plus barbare et le plus dépourvu de sens pour lui, « lire n'étant autre chose que prononcer successivement les voyelles et les consonnes dans l'ordre où elles sont écrites et sans combinaison des unes avec les autres. » Tel est, ce nous semble, le grand principe sur lequel s'appuie M. de Laffore. Dans les applications qui constituent sa méthode, il suit, bien entendu, l'ordre qu'il considère comme logique, comme parfaitement d'accord avec les dispositions de l'organe. Il débute par l'étude des sons soit simples soit composés, et de leurs équivalents, ensemble 32 signes. Il continue par l'étude des articulations soit simples, soit composées, ensemble 48 signes. Puis l'ordre est supprimé à dessein, afin que l'élève se forme à reconnaître les signes partout où il les trouvera, quitte à retourner en arrière s'il en éprouve le besoin. Les consonnes, par la manière dont elles sont prononcées dans l'alphabet, préparent l'effet à produire: elles n'ont pour ainsi dire pas de dénomination: elles forment des sortes de sifflements que l'on expulse très bas du gosier en les appuyant à peine d'un *e* muet. Dans la lecture, en effet, elles s'appuieront sur la voyelle qui suivra; si elles sont terminales, elles garderont leur son propre ou se tairont.

Et c'est là, comme dans toute méthode de lecture du reste, que commencent les difficultés. Les signes ont deux valeurs, une valeur alphabétique et une valeur de position; puis il faut syllaber, se faire aux exceptions, etc. Alors viennent des règles que M. de Laffore ne peut éviter. Il les donne, il est vrai, aussi peu nombreuses que possible; mais ce sont des règles néanmoins, et des règles qui, si elles sont pratiques, ne sont pas irréprochables à d'autres points de vue, témoin celle-ci qui n'est pas toujours d'accord avec l'étymologie: « Il faut toujours laisser avec la voyelle placée à droite une consonne simple, composée ou double, c'est-à-dire l'une des consonnes de l'alphabet statilégique, et rien qu'une seule. »

Tout cela peut bien exiger plus de temps et de labeur que le nom sous lequel se présente la méthode ne le donne à entendre. Et, du reste, l'auteur en convient lui-même lorsqu'il dit: « Il est indispensable — le grand succès est à ce prix — d'obliger longtemps les élèves à suivre le cinquième tableau (sorte de tableau récapitulatif) pour prononcer des séries de lettres qui ne forment point de mots compréhensibles. Ce travail paraît ingrat, ennuyeux, mais il vaut cent fois tous les autres. » Nous craignons que ce travail ne fasse plus que *paraître* ingrat et ennuyeux et qu'il ne le soit en effet. Si la méthode est simple et logique, elle l'est peut-être trop pour l'enfant. L'enfant n'est pas logique, ou plutôt il l'est à sa manière, non à la nôtre. Sa logique à lui, c'est l'intérêt qu'il prend à un exercice; c'est la division, on pourrait dire le morcellement de la tâche qui lui est imposée; c'est le plaisir de jouir le plus tôt possible, ne fût-ce que partiellement, du fruit de son travail. Il se sent peu attiré vers une science qui lui est présentée en bloc et tout d'une pièce; la lecture synthétique, si logique qu'elle soit, le touche médiocrement: il préfère être mis à même de lire immédiatement un mot ou une petite phrase lui disant quelque chose, puis d'autres mots et d'autres phrases lui disant davantage. Il se fatigue, il se dégoûte vite d'un effort de mémoire continu, tel que celui qu'exige l'apprentissage préalable des 86 éléments contenus dans les tableaux initiateurs de la statilégie. Et c'est peut-être pour cela que la méthode lafforienne, bien qu'elle ait séduit des esprits comme MM. Mignet, Francœur et Magendie de l'Institut, Mme George Sand, Émile Augier, Francisque Sarcey, etc., qu'elle ait subi des épreuves qui ont paru triomphantes, qu'elle ait été l'objet de rapports presque enthousiastes et d'encouragements venus de haut, n'a pas trouvé l'accueil qu'elle semblait mériter auprès des maîtres. Ceux-ci, à l'appréciation desquels il faut toujours en revenir parce qu'ils jugent en dernier ressort, lui ont préféré des méthodes dont la statilégie a été certainement l'inspiratrice, mais qui se sont débarrassées d'une synthèse par trop laborieuse pour l'enfant et même pour l'adulte.

Quoi qu'il en soit, la *statilégie* occupe une place importante dans l'histoire de l'enseignement de la lecture en France, car, si elle n'a pas eu les brillantes destinées qui lui étaient prédites il y a un demi-siècle, elle a été le point de départ des améliorations qui se sont produites depuis dans les méthodes de lecture.

Un exposé de la méthode de M. de Laffore a été publié sous ce titre: *Statilégie ou méthode lafforienne pour apprendre à lire en quelques heures*, par M. de Bourrousse de Laffore et par ses deux fils, Jules et Louis de Bourrousse de Laffore, avec une préface de Mme George Sand. Paris, Garnier frères, 2e édition, 1878.

[E. Brouard.]

LA FITE (Mme de). — Marie-Elisabeth Bouée, dame de La Fite, est née à Paris en 1750, et morte à Londres en 1794. Son mari, J.-Daniel de La Fite, prédicateur à La Haye, s'occupait de littérature, et fut un des principaux collaborateurs de la *Bibliothèque des sciences et beaux-arts*, publiée de 1754 à 1780. Elle l'aida dans ses travaux, entre autres dans la traduction du premier volume de la *Physiognomonie* de Lavater. Elle a en outre écrit seule quelques ouvrages d'éducation, qui jouirent un moment d'une certaine vogue; en voici les titres: *Lettres sur divers sujets de littérature et de morale*, La Haye, 1775; *Entretiens, drames et contes moraux, destinés à l'éducation de la jeunesse*, La Haye, 1781-1783, 2 vol. in-18 (réimprimé à Paris en 1801 et en 1821); *Eugénie et ses élèves, ou lettres et dialogues à l'usage des jeunes gens*, Paris, 1787; *Réponses à démêler, ou l'oracle pour servir à*

l'instruction et à l'amusement des jeunes gens, Lausanne, 1791 (réimprimé à Hambourg en 1792 et à Lausanne en 1807).

Les *Entretiens, drames et contes moraux*, dédiés à la reine d'Angleterre Charlotte, mettent en scène une mère, Mme de Valcour, sa fille Julie et sa nièce Annette; les dialogues sont entremêlés de récits et de drames moraux, généralement imités de l'allemand. Dans la préface du premier volume, l'auteur dit : « Quelques-uns des écrits de Mme de Beaumont (V. *Leprince de Beaumont*), et les *Conversations d'Emilie* (V. *Epinay*), sont presque les seuls ouvrages français où la morale soit mise à la portée de l'enfance. Les *Dialogues* de Mme de Beaumont ont eu sans doute un succès mérité; cependant, je n'ai pas cru devoir la prendre entièrement pour modèle. Le merveilleux qu'elle a mis dans presque tous ses contes, s'il est fait pour amuser de jeunes lecteurs, me paraît propre aussi à leur donner des idées fausses. » Elle n'a pas voulu non plus débuter par un enseignement direct de la religion et de l'histoire sainte : « Il m'a semblé que les vertus morales étaient la meilleure préparation aux vertus chrétiennes, et la contemplation de la nature la meilleure préparation à la connaissance de son auteur. » Toutefois, dans son second volume, les quatre premiers entretiens sont consacrés à la religion, et « offrent un essai de la manière dont on peut amener les enfants à en connaître les vérités les plus importantes. »

Dans *Eugénie et ses élèves*, nous retrouvons Mme de Valcour et sa fille; l'ouvrage se compose des conversations de la princesse Ernestine avec sa gouvernante Eugénie, et de la correspondance entre la même gouvernante et son ancienne élève Julie de Valcour, contenant le récit romanesque des amours et du mariage de cette dernière. Le censeur royal, l'abbé Roy, dont l'*imprimatur* se lit à la dernière page du volume, a formulé en ces termes son jugement sur le livre : « Quoi qu'en disent plusieurs auteurs, la forme épistolaire ou du dialogue convient plus particulièrement à l'instruction familière : on l'a employée ici avec succès. Il règne dans cet ouvrage un ton de candeur, de naïveté et de sagesse admirables. J.-J. Rousseau dit d'un homme de lettres qu'*il écrivait avec son cœur*. Je crois qu'on peut le dire pour le moins avec autant de raison de Mme de La Fite. Je n'ai rien observé qui ne m'ait paru digne de l'impression. » Il y a, en effet, de la candeur et de la naïveté dans les écrits de Mme de La Fite; il y a même parfois de la sagesse. Néanmoins, il est douteux qu'un lecteur moderne les trouvât dignes de la réimpression.

LAICITÉ. — Ce mot est nouveau, et, quoique correctement formé, il n'est pas encore d'un usage général. Cependant le néologisme est nécessaire, aucun autre terme ne permettant d'exprimer sans périphrase la même idée dans son ampleur. Nous avons exposé une partie de la question au point de vue législatif et statistique, surtout pour ce qui concerne les pays étrangers, en traitant des écoles *Confessionnelles et non confessionnelles* *. Il nous reste ici à mettre en lumière très sommairement le principe même de l'enseignement laïque, ses caractères, ses conséquences, ses avantages et ses périls. Pour cet exposé nous nous appuierons sur la législation française en vigueur : il sera facile au lecteur de généraliser les doctrines que nous avons à présenter sous cette forme.

La laïcité ou la neutralité de l'école à tous les degrés n'est autre chose que l'application à l'école du régime qui a prévalu dans toutes nos institutions sociales. Nous sommes partis, comme la plupart des peuples, d'un état de choses qui consistait essentiellement dans la confusion de tous les pouvoirs et de tous les domaines, dans la subordination de toutes les autorités à une autorité unique, celle de la religion. Ce n'est que par le lent travail des siècles que peu à peu les diverses fonctions de la vie publique se sont distinguées, séparées les unes des autres et affranchies de la tutelle étroite de l'Eglise. La force des choses a de très bonne heure amené la sécularisation de l'armée, puis celle des fonctions administratives et civiles, puis celle de la justice. Toute société qui ne veut pas rester à l'état de théocratie pure est bientôt obligée de constituer comme forces distinctes de l'Eglise, sinon indépendantes et souveraines, les trois pouvoirs législatif, exécutif, judiciaire. Mais la sécularisation n'est pas complète quand sur chacun de ces pouvoirs et sur tout l'ensemble de la vie publique et privée le clergé conserve un droit d'immixtion, de surveillance, de contrôle ou de veto. Telle était précisément la situation de notre société jusqu'à la Déclaration des droits de l'homme. La Révolution française fit apparaître pour la première fois dans sa netteté entière l'idée de l'Etat laïque, de l'Etat neutre entre tous les cultes, indépendant de tous les clergés, dégagé de toute conception théologique. L'égalité de tous les Français devant la loi, la liberté de tous les cultes, la constitution de l'état civil et du mariage civil, et en général l'exercice de tous les droits civils désormais assuré en dehors de toute condition religieuse, telles furent les mesures décisives qui consommèrent l'œuvre de sécularisation. Malgré les réactions, malgré tant de retours directs ou indirects à l'ancien régime, malgré près d'un siècle d'oscillations et d'hésitations politiques, le principe a survécu : la grande idée, la notion fondamentale de l'Etat laïque, c'est-à-dire la délimitation profonde entre le temporel et le spirituel, est entrée dans nos mœurs de manière à n'en plus sortir. Les inconséquences dans la pratique, les concessions de détail, les hypocrisies masquées sous le nom de respect des traditions, rien n'a pu empêcher la société française de devenir, à tout prendre, la plus séculière, la plus laïque de l'Europe.

Un seul domaine avait échappé jusqu'à ces dernières années à cette transformation : c'était l'instruction publique, ou plus exactement l'instruction primaire, car l'enseignement supérieur n'était plus tenu depuis longtemps à aucune sujétion, et, quant à l'enseignement secondaire, il n'y était astreint que pour ses élèves internes, c'est-à-dire en tant que l'Etat se substituant aux familles est tenu d'assurer aux enfants, dans les murs des collèges où ils sont enfermés, les moyens d'instruction religieuse qu'ils ne peuvent aller chercher au dehors. L'enseignement primaire public, au contraire, restait essentiellement confessionnel : non seulement l'école devait donner un enseignement dogmatique formel, mais encore, et par une conséquence facile à prévoir, tout dans l'école, maîtres et élèves, programmes et méthodes, livres, règlements, était placé sous l'inspection ou sous la direction des autorités religieuses.

L'histoire même de notre enseignement primaire expliquait ce régime.

Par des motifs divers, tous les gouvernements qui se sont succédé chez nous depuis le commencement du siècle avaient répudié les projets de la Convention et mis tous leurs soins à reconstituer ou à maintenir le système ancien de l'école confessionnelle. Un système qui a pour lui une existence de plusieurs siècles, tout un ensemble d'écoles formées et de maîtres en possession d'état, qui a de plus l'approbation du clergé, celle de tous les partis sauf un seul, et qui a enfin en sa faveur des considérations économiques toujours puissantes même auprès des municipalités

théoriquement opposées à l'enseignement clérical, ce système ne pouvait être aisément abandonné. Et pour qu'un gouvernement résolût d'y substituer hardiment le régime de la laïcité, il fallait que d'une part l'opinion publique fût revenue aux traditions de 1789 et de 1792 et vît d'une vue bien claire la nécessité d'accomplir dans l'instruction publique la même révolution que dans tout le reste de nos institutions, et il fallait d'autre part que le gouvernement fût en mesure de lever les nombreux obstacles préalables qui empêchaient de songer à cette transformation, c'est-à-dire qu'il fût maître de l'enseignement public, qu'il en tînt le budget dans sa main, qu'il l'eût rendu gratuit et obligatoire, qu'il l'eût dégagé de la tutelle des communes et de celle des bienfaiteurs de toute sorte qui, sous prétexte de le doter plus ou moins richement, se réservaient le droit de le faire diriger à leur gré.

C'est à une date très récente encore que ces diverses conditions se sont trouvées remplies et que la loi française a pu établir la laïcité de l'école primaire. On sait après quels débats acharnés et au prix de quels efforts persévérants la loi du 28 mars 1882 a pu être promulguée.

Quelques pays nous avaient précédés dans cette voie.

Dès le commencement du siècle, la Hollande avait adopté le principe de l'école neutre : la loi de 1806 excluait de l'école l'enseignement religieux dogmatique, et stipulait que cet enseignement ne pourrait être donné qu'en dehors des heures de classe, par les membres du clergé des différentes confessions. La loi de 1857 disait : « L'instruction religieuse est abandonnée aux communions religieuses. Les locaux scolaires pourront, en dehors des heures de classe, être mis à leur disposition pour les élèves qui fréquentent l'école. » La loi du 17 août 1878 a maintenu cette disposition.

En Autriche, la loi du 14 mai 1869, tout en plaçant la religion au nombre des branches obligatoires d'enseignement à l'école primaire, dit que l'enseignement religieux doit être donné par les ministres des différents cultes. Toutefois, dans les localités où il n'y a pas d'ecclésiastiques, l'instituteur peut être autorisé à donner des leçons de religion aux enfants de sa confession.

En Suisse, la constitution fédérale de 1874 porte (art. 27) : « Les écoles publiques doivent pouvoir être fréquentées par les adhérents de toutes les confessions sans qu'ils aient à souffrir d'aucune façon dans leur liberté de conscience et de croyance. » Cette disposition n'institue pas d'une manière formelle la laïcité de l'école primaire; aussi, dans presque tous les cantons, l'école est-elle restée confessionnelle; l'enfant appartenant à un culte autre que celui que professe la majorité des élèves est simplement dispensé d'assister aux leçons de religion. Les cantons de Berne, de Bâle, de Thurgovie, de Neuchâtel et de Genève ont toutefois introduit chez eux la laïcité du personnel enseignant, c'est-à-dire que les personnes appartenant à des ordres religieux ne peuvent enseigner dans les écoles publiques. Seul, le canton de Neuchâtel a établi en outre la laïcité de l'enseignement lui-même : aux termes de la loi neuchâteloise de 1872, « l'enseignement religieux est distinct des autres parties de l'instruction ; il est facultatif ; les locaux scolaires sont à la disposition de tous les cultes pour l'enseignement religieux, en dehors des heures de classe. »

En Belgique, comme en Hollande, l'enseignement religieux ne fait pas partie du programme officiel de l'école ; il est « laissé aux soins des familles et des ministres des divers cultes ; un local dans l'école est mis à la disposition des ministres des cultes pour y donner, soit avant, soit après l'heure des classes, l'enseignement religieux aux enfants de leur communion fréquentant l'école. » (Loi du 1[er] juillet 1879.)

Aux Etats-Unis, l'école publique donne généralement un enseignement religieux non dogmatique, sous la forme de lecture de passages de la Bible ; mais un certain nombre de villes ont établi la neutralité absolue de l'école, c'est-à-dire ont supprimé la prière et la lecture de la Bible.

En Italie, la loi du 15 juillet 1877 a rayé le catéchisme et l'histoire sainte du nombre des matières obligatoires. Quelques communes ont profité de cette disposition pour donner à leurs écoles primaires un caractère de neutralité ; mais le plus grand nombre ont maintenu, comme par le passé, l'enseignement religieux, devenu facultatif aux termes de la loi, mais suivi en fait par l'unanimité des élèves.

La législation française de 1882 est une de celles qui ont le plus logiquement et le plus complètement établi le régime de la laïcité. Après quelques mois d'expérience, nous ne pouvons pas prétendre en apprécier les résultats ; mais, le principe posé, nous pouvons examiner les diverses difficultés qu'il rencontrera dans l'application.

Distinguons d'abord deux questions que l'on confond souvent : la laïcité du personnel enseignant et la laïcité de l'enseignement lui-même.

I. *Laïcité du personnel enseignant.* — Que les écoles publiques ne doivent employer comme personnel enseignant que des laïques, ce n'est point un axiôme, et ce n'est pas davantage une conséquence rigoureuse du principe même de l'enseignement laïque. Longtemps les congrégations religieuses, sorte de personnel auxiliaire et de corps enseignant à la discrétion de l'Eglise, ont eu en fait le monopole de ces fonctions : ce monopole est détruit et nous ne le regrettons pas. Sans doute il serait souverainement injuste de ne pas rendre justice aux services rendus pendant des siècles par ces associations et par l'Eglise qui les dirigeait. Sans doute elles font encore aujourd'hui sur plus d'un point en France et surtout hors de France une œuvre digne d'éloge et de reconnaissance, et, soit qu'on prenne l'institution dans son ensemble, soit qu'on ait en vue les exemples individuels qu'il serait facile de multiplier, les uns appartenant à l'histoire, les autres empruntés à notre expérience et n'ayant pour théâtre que les plus obscurs villages, il ne serait pas difficile d'écrire un plaidoyer plein de faits touchants et d'arguments irrécusables en faveur des Frères et des Sœurs de tout ordre, si l'on avait à les défendre contre une condamnation sommaire et générale. Mais sans calomnier les ordres enseignants, sans méconnaître aucun de leurs mérites dans le passé ni dans le présent, on est bien forcé, quand on a admis la laïcité de l'enseignement public, de se demander si elle est compatible avec le maintien d'écoles congréganistes. Par leur institution, par leurs origines, par les vœux de leurs membres, par l'esprit du pacte qui les constitue, les congrégations en général, les congrégations enseignantes en particulier ont une raison d'être qui est à peu près la négation de l'idée même de l'enseignement laïque. Pour elles, la religion est le but, le seul but, et l'instruction n'est que le moyen de conduire à la religion. Demander à une congrégation la neutralité religieuse, c'est une dérision. Prendre les congrégations dans leur ensemble comme instrument destiné à laïciser l'enseignement, c'est trop d'illusion si ce n'est pas trop d'ironie ; il faut donc s'attendre, quoi qu'on fasse, à voir décroître l'élément congréganiste dans les rangs du personnel de l'enseignement public, à mesure que l'idée de la laïcité pénètrera davantage dans nos habitudes nationales.

Est-ce à dire que la loi doive exclure de toutes fonctions dans l'enseignement public tout membre d'une congrégation? Une distinction est nécessaire : on peut soutenir qu'il y a lieu d'exclure la congrégation sans exclure le congréganiste.

En effet, qu'a-t-on le plus universellement et le plus justement reproché aux communautés religieuses dans l'exercice de leurs fonctions enseignantes? C'est qu'elles ne relèvent pas en réalité de l'Etat et de l'Université qu'elles sont censées servir; elles ne lui obéissent qu'en apparence et ne lui apportent qu'une déférence tout extérieure : les seuls véritables chefs dont la congrégation suive de cœur les préceptes et révère l'autorité, ce sont ses chefs spirituels, et rien n'est moins étonnant : c'est le contraire qui devrait surprendre de la part d'une réunion d'hommes ou de femmes qui se sont précisément séparés du monde pour appartenir tout entiers à une certaine discipline : comment veut-on qu'elle ne soit pas pour eux infiniment au-dessus de toute influence humaine? Le législateur l'a si bien compris que, de tout temps, il a considéré comme tout naturel de laisser aux chefs spirituels de la congrégation le droit de disposer de ses membres; la loi nouvelle elle-même n'a pas dérogé à cette règle : elle laisse encore au supérieur de la congrégation la nomination des congréganistes sous réserve de l'agrément de l'autorité civile. C'est ce dernier vestige de l'ancien état de choses qui ne saurait subsister : la loi ne peut concéder à une corporation quelconque ce droit d'interposition, et ce privilège de constituer une sorte de petit État dans l'Etat. L'Université ne doit connaître que des instituteurs et des institutrices individuellement nommés et individuellement responsables. Quel que soit le nom qu'ils prennent et l'habit qu'ils portent, tous doivent être nommés, déplacés, payés, récompensés ou punis de la même façon et par les mêmes autorités. La disparition du régime exceptionnel en faveur des congrégations est donc la première réforme qui s'impose aujourd'hui pour que la réorganisation de l'enseignement national soit complète et efficace.

Mais cette réforme entraîne-t-elle l'exclusion individuelle de tout instituteur congréganiste? Nous ne le pensons pas. Le fait d'appartenir à une association religieuse — sauf le cas où il s'agirait d'une société illicite, non autorisée, en révolte contre les lois — ne doit pas plus constituer à l'avenir un cas d'indignité, qu'il n'aurait dû dans le passé conférer un titre ou un privilège spécial. La loi exige de celui qui veut être instituteur public ou privé certaines conditions et certaines garanties : elle lui impose certaines obligations sous le contrôle d'autorités compétentes. On ne voit pas pourquoi elle frapperait d'interdit une catégorie quelconque de citoyens. De même qu'elle ignore s'ils sont catholiques, protestants, israélites, elle peut ignorer s'ils ont fait vœu de célibat, s'ils portent la soutane ou le béguin. Ils seront dans le droit commun, le jour où on les nommera dans les mêmes formes et aux mêmes conditions que leurs collègues laïques : s'ils s'y soumettent, pourquoi maintenir une distinction entre eux et les autres?

On répond : « Ils ne s'y soumettront pas : les congréganistes nommés isolément, redevenant des instituteurs à titre individuel, mêlés indistinctement aux laïques, exerçant dans la journée leurs fonctions d'instituteurs et libres de rentrer ensuite à la maison commune pour se livrer à tels exercices religieux que bon leur semblera, — un tel état de choses, c'est la mort des congrégations. Elles aimeront mieux n'avoir pas un de leurs membres dans l'enseignement public que de les voir reprendre ainsi leur indépendance et leur responsabilité. » C'est possible, au moins pour quelques-unes de ces corporations : mais qu'importe? elles agiront comme elles croiront devoir le faire. Tout ce qu'on peut demander à l'Etat, c'est de ne rien faire à leur égard qui soit contraire au droit commun et par conséquent à l'équité. Le problème à résoudre est de ne créer ni une situation exceptionnelle au bénéfice d'aucune congrégation, ni inversement une situation exceptionnelle au détriment d'aucun citoyen, congréganiste ou autre. Et c'est précisément le résultat qu'on atteindrait en reconnaissant le droit individuel du congréganiste et en niant le droit collectif de la congrégation. Pour déclarer qu'aucun individu appartenant à une association religieuse ne pourra exercer les fonctions de l'enseignement, au moins de l'enseignement public, il faudrait invoquer ou un cas d'indignité morale, ce qui n'est pas soutenable, ou un cas d'incapacité professionnelle, ce qui ne peut être, puisque le congréganiste est tenu aux mêmes justifications de savoir que le laïque, ou enfin une incompatibilité; or il ne peut y avoir incompatibilité qu'entre deux fonctions ou deux emplois et non pas entre une fonction publique et des actes de la vie privée : une incompatibilité de ce genre ne se présume pas. On serait mal fondé à dire : Il y a incompatibilité entre la fonction d'instituteur public par exemple et le fait d'être israélite, parce que l'israélite ne voudra pas travailler le samedi. Il est possible que tel israélite se refuse à cette obligation, et comme c'est une obligation de la charge, il ne peut être nommé ou maintenu. Mais il est possible aussi qu'il se plie à cette nécessité, et nous n'avons pas le droit de prévoir le contraire pour l'éliminer.

De même pour les congréganistes. Il est possible que tel d'entre eux, soit spontanément, soit par l'ordre de ses supérieurs, se refuse à accepter les conditions de nomination et d'exercice que la loi a établies pour les instituteurs sans distinction d'origine et d'état civil, et dans ce cas il s'exclura lui-même; mais il est possible aussi que, le progrès des mœurs y aidant, un certain nombre d'instituteurs et d'institutrices d'une valeur réelle se décident à exercer dans les conditions ordinaires, tout en se réservant le droit de rentrer chaque jour, leurs classes faites, dans leur communauté pour y continuer des pratiques religieuses qui appartiennent au domaine de la vie privée. Il n'est même pas impossible d'admettre qu'un certain nombre de congrégations, celles qui ne poursuivent pas d'autre but et n'ont pas d'autre arrière-pensée que d'exercer la bienfaisance, la piété, la charité, s'accommoderaient plus vite qu'on ne le croit de ce régime, comme elles se sont astreintes successivement aux diverses obligations professionnelles que l'Etat leur a imposées; tandis que d'autres associations, qui veulent avant tout que leurs membres soient des instruments dociles aux mains de leurs chefs, n'accepteront jamais cette nomination directe, cette dispersion, cette responsabilité individuelle, ces droits individuels à la retraite, en un mot toutes ces mesures qui affranchissent le congréganiste de la congrégation. Mais là n'est pas la question : ce n'est pas un point de fait, c'est un point de droit que l'Etat aura à régler, et nous croyons avoir démontré qu'il peut être réglé conformément à l'esprit libéral de notre législation, par l'abrogation pure et simple de la clause de l'article 31 de la loi du 15 mars 1850 qui stipule que « la présentation est faite par les supérieurs pour les membres des associations religieuses vouées à l'enseignement et autorisées par la loi ou reconnues comme établissements d'utilité publique. »

II. *Laïcité de l'enseignement proprement dit ou laïcité du programme.* — Que faut-il entendre par ces mots, et de quel degré de rigueur sont-ils susceptibles? Nous estimons qu'il faut les prendre dans le sens qui se présente le premier à

l'esprit, c'est-à-dire dans leur acception la plus correcte et la plus simple : l'enseignement primaire est laïque, en ce qu'il ne se confond plus avec l'enseignement religieux. L'école, de confessionnelle qu'elle était, est devenue laïque ou non confessionnelle ; elle n'est plus seulement « mixte quant au culte », situation qui pendant longtemps a marqué, pour ainsi dire, la transition entre les deux régimes : elle est « neutre quant au culte ». Les élèves de toutes les communions y sont indistinctement admis, mais les représentants d'aucune communion n'y ont plus autorité, n'y ont plus accès. C'est la séparation, si longtemps demandée en vain, de l'église et de l'école. L'instituteur à l'école, le curé à l'église, le maire à la mairie. Nul ne peut se dire proscrit du domaine où il n'a pas entrée : c'est le fait même de la distinction des attributions, qui n'a rien de blessant pour personne ni de préjudiciable pour aucun service.

Réduit à ces termes, le problème de la laïcité ne peut donner lieu ni à de bien vives discussions ni à des difficultés sérieuses, quelques efforts qu'on tente pour les faire naître. Mais est-il possible de se tenir à ces lignes générales? Le culte de la logique, que nous professons plus peut-être qu'aucun autre peuple, n'exige-t-il pas que nous disions où commence et où finit la laïcité ? Suffit-il que le prêtre n'entre pas dans l'école, que le catéchisme n'y soit pas enseigné ni les prières récitées, pour que l'enseignement soit laïque ? Si l'instituteur lui-même a des convictions religieuses, comment ne les communiquera-t-il pas à ses élèves ? S'il n'en a pas ou s'il les dissimule, sera-t-il vraiment à la hauteur de sa mission éducatrice? Ainsi envisagé, le problème s'élève et s'étend, la question législative et administrative fait place à la question philosophique et pédagogique. Essayons sinon de la résoudre, du moins d'indiquer en quel sens la solution nous semble devoir être cherchée.

Si par laïcité de l'enseignement primaire il fallait entendre la réduction de cet enseignement à l'étude de la lecture et de l'écriture, de l'orthographe et de l'arithmétique, à des leçons de choses et à des leçons de mots, toute allusion aux idées morales, philosophiques et religieuses étant interdite comme une infraction à la stricte neutralité, nous n'hésitons pas à dire que c'en serait fait de notre enseignement national. Ce serait ramener l'instituteur au rôle presque machinal de l'ancien magister dont les deux attributs distinctifs étaient la férule et la plume d'oie, l'une résumant toute sa méthode et l'autre tout son art. Si l'instituteur ne doit pas être un éducateur, quelques titres qu'on lui donne, quelque position qu'on lui assure, quelque savoir qu'il possède, sa mission est amoindrie et tronquée au point de n'être plus digne du respect qui l'entoure aujourd'hui. L'enfant du peuple a besoin d'autre chose que de l'apprentissage technique de l'alphabet et de la table de Pythagore ; il a besoin, comme on l'a si heureusement dit, d'une éducation libérale, et c'est la dignité de l'instituteur et la noblesse de l'école de donner cette éducation sans sortir des cadres modestes de l'enseignement populaire. Or qui peut prétendre qu'il y ait une éducation sans un ensemble d'influences morales, sans une certaine culture générale de l'âme, sans quelques notions sur l'homme lui-même, sur ses devoirs et sur sa destinée ? Il faut donc que l'instituteur puisse être un maître de morale en même temps qu'un maître de langue ou de calcul, pour que son œuvre soit complète. Il faut qu'il continue à avoir charge d'âmes, et à en être profondément pénétré. Il faut qu'il ait le droit et le devoir de parler au cœur aussi bien qu'à l'esprit, de surveiller dans chaque enfant l'éducation de la conscience au moins à l'égal de toute autre partie de son enseignement. Et un tel rôle est incompatible avec l'affectation de la neutralité, ou de l'indifférence, ou du mutisme obligatoire sur toutes les questions d'ordre moral, philosophique et religieux. « Il y a deux espèces de neutralité de l'école, disait très bien le ministre de l'instruction publique au cours de la discussion de la loi : il y a la neutralité confessionnelle et la neutralité philosophique. Et il ne s'agit dans cette loi que de la neutralité confessionnelle. » L'instituteur se doit, doit à ses élèves et doit à l'Etat de ne prendre parti dans l'exercice de ses fonctions ni pour ni contre aucun culte, aucune église, aucune doctrine religieuse, ce domaine étant et devant rester le domaine sacré de la conscience. Mais on pousserait le système à l'absurde si l'on prétendait demander au maître de ne pas prendre parti entre le bien et le mal, entre la morale du devoir et la morale du plaisir, entre le patriotisme et l'égoïsme, si on lui interdisait de faire appel aux sentiments généreux, aux émotions nobles, à toutes ces grandes et hautes idées morales que l'humanité se transmet sous des noms divers depuis quelques mille ans comme le patrimoine de la civilisation et du progrès, si on lui contestait le droit de parler de l'âme et de la liberté, parce que ce serait condamner le matérialisme ou le fatalisme ; de la tolérance, parce que ce serait blâmer implicitement la doctrine exclusive de telle ou telle église ; des devoirs envers soi-même, envers les autres, envers Dieu, parce que ce serait pencher pour une morale chrétienne qui peut déplaire à un athée. A cet égard ni le texte ni l'esprit de la loi, ni les règlements délibérés pour l'application de la loi par le Conseil supérieur, ne permettent le moindre doute. Et le ministre a eu raison, aussi longtemps qu'a duré la discussion de cette loi, et malgré tous les efforts de ses adversaires, de s'obstiner à les ramener toujours de la spéculation et de la logique à outrance aux faits et aux considérations pratiques ; il avait pour lui le bon sens et l'expérience quand il soutenait qu'en somme l'enseignement moral n'est ni une impossibilité ni une contradiction avec le caractère neutre de l'école. — Mais quelle morale, ne cessait-on de lui demander ? Et il ne cessait de répondre : « Mais tout simplement la bonne vieille morale de nos pères, la nôtre, la vôtre, car nous n'en avons qu'une. Nous avons plusieurs théories sur la morale, mais dans la pratique c'est la même morale que nous avons reçue de nos parents et que nous transmettons à nos enfants. Oui, ajoutait-il en terminant, quoique vous fassiez pour obscurcir cette notion, oui, la société laïque peut donner un enseignement moral, oui, les instituteurs peuvent enseigner la morale sans se livrer aux recherches métaphysiques. Ce n'est pas le principe de la chose qu'ils enseigneront, c'est la chose elle-même, c'est la bonne, la vieille, l'antique morale humaine. »

La laïcité de l'école n'exclut donc pas l'éducation morale, elle lui donne au contraire un rôle et une portée qu'elle n'avait jamais eus auparavant. Aussi les nouveaux programmes ont-ils fait une place à part à cet enseignement laïque de la morale, en lui imprimant un caractère distinct de tous les autres enseignements.

« Tandis que les autres études, dit l'instruction du 27 juillet 1882, développent chacune un ordre spécial d'aptitudes et de connaissances utiles, celle-ci tend à développer dans l'homme l'homme lui-même, c'est-à-dire un cœur, une intelligence, une conscience. Cette éducation n'a pas pour but de faire *savoir*, mais de faire *vouloir ;* elle émeut plus qu'elle ne démontre ; devant agir sur l'être sensible, elle procède plus du cœur que du raisonnement ; elle n'entreprend pas d'analyser toutes les raisons de l'acte moral, elle cherche

avant tout à le produire, à le répéter, à en faire une habitude qui gouverne la vie. A l'école primaire surtout, ce n'est pas une science, c'est un art, l'art d'incliner la volonté libre vers le bien.

» L'instituteur est chargé de cette partie de l'éducation, en même temps que des autres, comme représentant de la société : la société laïque et démocratique a en effet l'intérêt le plus direct à ce que tous ses membres soient initiés de bonne heure et par des leçons ineffaçables au sentiment de leur dignité et à un sentiment non moins profond de leur devoir et de leur responsabilité personnelle.

» Pour atteindre ce but, l'instituteur n'a pas à enseigner de toutes pièces une morale théorique suivie d'une morale pratique, comme s'il s'adressait à des enfants dépourvus de toute notion préalable du bien et du mal : l'immense majorité lui arrive au contraire ayant déjà reçu ou recevant un enseignement religieux qui les familiarise avec l'idée d'un Dieu auteur de l'univers et père des hommes, avec les traditions, les croyances, les pratiques d'un culte chrétien ou israélite; au moyen de ce culte et sous les formes qui lui sont particulières, ils ont déjà reçu les notions fondamentales de la morale éternelle et universelle, mais ces notions sont encore chez eux à l'état de germe naissant et fragile, elles n'ont pas pénétré profondément en eux-mêmes; elles sont fugitives et confuses, plutôt entrevues que possédées, confiées à la mémoire plus qu'à la conscience à peine exercée encore. Elles attendent d'être mûries et développées par une culture convenable. C'est cette culture que l'instituteur public va leur donner.

» Sa mission est donc bien délimitée ; elle consiste à fortifier, à enraciner dans l'âme de ses élèves, pour toute leur vie, en les faisant passer dans la pratique quotidienne, ces notions essentielles de moralité humaine, communes à toutes les doctrines et nécessaires à tous les hommes civilisés. Il peut remplir cette mission sans avoir à faire personnellement ni adhésion, ni opposition à aucune des diverses croyances confessionnelles auxquelles ses élèves associent et mêlent les principes généraux de la morale. Il prend ces enfants tels qu'ils lui viennent, avec leurs idées et leur langage, avec les croyances qu'ils tiennent de la famille, et il n'a d'autre souci que de leur apprendre à en tirer ce qu'elles contiennent de plus précieux au point de vue social, c'est-à-dire les préceptes d'une haute moralité.

» L'enseignement moral laïque se distingue donc de l'enseignement religieux sans le contredire. L'instituteur ne se substitue ni au prêtre, ni au père de famille ; il joint ses efforts aux leurs pour faire de chaque enfant un honnête homme. Il doit insister sur les devoirs qui rapprochent les hommes et non sur les dogmes qui les divisent. Toute discussion théologique et philosophique lui est manifestement interdite par le caractère même de ses fonctions, par l'âge de ses élèves, par la confiance des familles et de l'État : il concentre tous ses efforts sur un problème d'une autre nature, mais non moins ardu, par cela même qu'il est exclusivement pratique : c'est de faire faire à tous ces enfants l'apprentissage effectif de la vie morale. Plus tard, devenus citoyens, ils seront peut-être séparés par des opinions dogmatiques, mais du moins ils seront d'accord dans la pratique pour placer le but de la vie aussi haut que possible, pour avoir la même horreur de tout ce qui est bas et vil, la même admiration de ce qui est noble et généreux, la même délicatesse dans l'appréciation du devoir, pour aspirer au perfectionnement moral, quelques efforts qu'il coûte, pour se sentir unis dans ce culte général du bien, du beau et du vrai qui est aussi une forme, et non la moins pure, du sentiment religieux. »

Cet exposé officiel de la manière dont le gouvernement de la République entend pratiquer la laïcité de l'école est la meilleure réponse à ceux qui affectent de conclure des dispositions de la loi de 1882 que l'école est désormais une école d'athéisme. Ils disaient, par une métaphore aussi grossièrement inconvenante que manifestement inexacte, que la loi nouvelle chassait Dieu de l'école ; à les entendre il devait être défendu de prononcer le nom de Dieu ou de lire un morceau quelconque de prose ou de poésie contenant un seul mot entaché de religiosité. Que quelques esprits violents et fanatiques à rebours aient conçu de tels projets et se soient plu à en faire parade, c'est là un de ces faits isolés et absolument sans portée qui peuvent se produire comme un témoignage de l'effervescence des passions dans les premiers moments d'une réforme quelconque, mais qui ne peuvent ni en dénaturer le principe ni en compromettre l'application, tant le bon sens public en a vite fait justice. Une année s'est à peine écoulée depuis la mise en vigueur du régime nouveau, et déjà tout le monde est obligé de se rendre compte de l'immense progrès qu'a fait dans l'esprit public le principe même de la laïcité. Amis et adversaires de la loi peuvent déjà toucher du doigt l'exactitude des affirmations du gouvernement lorsqu'au reproche de « supprimer l'enseignement religieux », il répondait : « Il n'y a rien de pareil dans cette loi. On y trouve quelque chose de beaucoup plus simple, car c'est l'imitation de ce qui se passe autour de nous dans les pays les plus religieux. On y trouve tout simplement le règlement d'une question de compétence, effectué pour le bien de tous, pour le plus grand bien de la foi aussi bien que de la raison, pour la liberté des instituteurs aussi bien que pour la liberté des ministres du culte, on y trouve la séparation de deux enseignements qu'on ne peut sans les plus graves inconvénients laisser dans les mêmes mains. Est-ce que du jour où cette loi sera votée il ne sera plus donné d'enseignement religieux aux enfants des écoles? On le croirait à vous entendre. Mais non. Il sera donné le dimanche, le jeudi, les jours de congé, et même les jours de classe en dehors des heures de classe. Il sera donné par qui? Par le ministre du culte, il pourra l'être par l'instituteur lui-même s'il s'y prête librement en dehors de la classe. Dès lors où sera la différence? Tout le changement, le voici : c'est que l'instituteur cessera d'être le répétiteur forcé et obligé du catéchisme et de l'histoire sainte. Voilà toute la révolution, voilà comment la société s'effondre et comment nous tenons de par le monde école d'irréligion. »

Depuis le moment où la laïcité a été si sagement et si clairement définie, de nombreuses questions de détail ont surgi : celle qui a fait le plus de bruit est celle du maintien des emblèmes religieux dans les anciens locaux scolaires. La circulaire du 2 novembre 1882, en réglant ce point d'application et quelques autres, déterminait une fois de plus l'esprit dans lequel doit être entendue la laïcité de l'école publique et le rôle de neutralité non militante qui doit être celui des instituteurs. Nous en reproduisons en terminant le passage le plus essentiel ; il formera la conclusion naturelle de cet article :

« Le principal objet de l'acte législatif qui a séparé l'école de l'Église, son résultat à la fois le plus immédiat et le plus efficace, doit être non la transformation des locaux scolaires, mais celle des programmes, des leçons, des exercices, de tout ce qui fait l'esprit de l'enseignement et la valeur de l'éducation. La loi du 28 mars n'est pas un accident, un fait isolé dans notre législation : en sé-

cularisant l'école, elle ne fait qu'étendre le droit commun, et en quelque sorte les principes mêmes de notre Constitution à l'organisation de l'instruction nationale, c'est-à-dire au seul des services publics qui, jusqu'ici, par une étrange contradiction, eût conservé l'attache confessionnelle. Par conséquent, tout ce qui tendrait à rapetisser cette loi, à la présenter au pays comme une sorte de règlement de police des locaux scolaires, à en inaugurer l'application par un semblant de croisade iconoclaste, pourrait bien servir les desseins de ses adversaires, mais en altérerait la notion même et risquerait d'en faire méconnaître par les populations le véritable caractère et la haute portée. Il n'y a qu'une manière de la bien appliquer, c'est de l'appliquer dans l'esprit même où elle a été votée, dans l'esprit des déclarations réitérées du gouvernement, non comme une loi de combat dont il faut violemment enlever le succès, mais comme une de ces grandes lois organiques qui sont destinées à vivre avec le pays, à entrer dans ses mœurs, à faire partie de son patrimoine. » En conséquence le ministre trace aux préfets une ligne de conduite qui se résume ainsi : « Vous n'accorderez, sous aucun prétexte, ni atermoiement, ni concession qui puisse porter atteinte au principe même de la loi ; mais quant aux mesures indifférentes en elles-mêmes, quant aux délais qui vous seront demandés, non pour éluder la loi, mais pour en mieux assurer le fonctionnement, vous êtes seul juge des ménagements à garder ; et, pour en marquer la limite dans chaque espèce, vous vous rappellerez toujours que le gouvernement, plein de confiance dans le bon sens public, a la prétention, tout en faisant respecter la loi, de la faire comprendre et de la faire aimer. » — V. encore le mot *Neutralité*.

LAINÉ. — V. au Supplément.

LAITERIE (Ecoles de). — Dans les pays scandinaves, où l'industrie laitière, la fabrication du beurre et du fromage, constitue une branche importante de la production nationale, on a créé, à côté ou en dehors des écoles d'agriculture proprement dites, des écoles spéciales de laiterie. Quelques-unes de ces écoles sont destinées aux jeunes filles : telle est l'école de laiterie de Wesebeyhof, près de la ville d'OEngeln, en Danemark. Dans cet établissement, dû à l'initiative d'un particulier, la durée du cours est de six semaines (quinze jours en mai et un mois en août) pour les jeunes filles qui veulent se borner aux notions théoriques et à la connaissance des principales opérations ; elle est d'un an (du 1er mai au 30 avril) pour celles qui désirent acquérir en outre une certaine habileté manuelle. Ces dernières sont tenues d'exécuter tous les travaux de la laiterie, ainsi que ceux du potager et du ménage. Les unes et les autres doivent tenir un journal et un livre de laiterie où elles consignent journellement les notions acquises, les observations faites et les diverses opérations effectuées avec les résultats obtenus. Après l'achèvement de leurs études, les élèves du cours de six semaines comme celles du cours d'un an passent un examen pratique et théorique où ces livres sont revus avec soin, et qui a pour résultat l'obtention d'un certificat d'aptitude signé des professeurs et du conseil de surveillance. On compte en Danemark plusieurs établissements du même genre, et tous sont prospères. L'école d'agriculture de Thüne, dans l'île de Seeland, fondée sur un domaine gratuitement cédé à l'Etat par le propriétaire, est aussi une école de laiterie.

La Suède, de son côté, a fondé, sur le modèle de l'école de Thüne, plusieurs écoles de laiterie pour jeunes filles et jeunes garçons : on peut citer entre autres celle de Haddorp, dans l'Ostrogothie, et celle de Bergqvara, dans le Smaland. Indépendamment de ces écoles, il existe une quinzaine de laiteries modèles qui reçoivent une subvention de l'Etat ou de la province, à charge d'instruire quatre ou cinq jeunes paysannes ou jeunes garçons dans l'art de fabriquer le beurre et le fromage.

LAKANAL ou LACANAL. — Joseph Lakanal ou Lacanal, membre de la Convention nationale et du Conseil des Cinq-Cents, est né le 14 juillet 1762 à Serres, dans l'Ariège. Un de ses oncles était prêtre, et devint plus tard, en 1791, évêque constitutionnel de Pamiers. Sous l'influence de cet oncle, le jeune Lakanal fut placé chez les Doctrinaires, où il se distingua comme latiniste ; ses études achevées, il fut admis dans la congrégation, et professa pendant quatorze ans dans divers collèges appartenant à la Doctrine, de 1778 à 1792. Il avait trente ans, et était professeur de philosophie au collège de Moulins, lorsque le département de l'Ariège l'envoya siéger à la Convention comme un de ses représentants.

Le bruit qui s'est fait dans ces dernières années autour du nom de Lakanal, et les honneurs mérités qui ont été rendus à sa mémoire, nous imposent l'obligation de lui consacrer dans ce Dictionnaire une notice de quelque étendue, et de chercher à déterminer aussi exactement que possible la part qu'il a prise à l'œuvre d'organisation de l'instruction publique pendant la Révolution.

Le nom de famille du célèbre conventionnel s'écrivait *Lacanal*. Il en modifia l'orthographe et signa *Lakanal* à partir de la Révolution, afin de mieux se distinguer de ses trois frères qui étaient restés royalistes (Jean-Baptiste Lacanal, l'aîné, avocat et procureur du roi à Paris ; Jérôme Lacanal, professeur de physique expérimentale à Paris ; et Jean Lacanal, chirurgien à Serres).

Nous avons dit que Lakanal appartenait à la congrégation des Doctrinaires. Isidore Geoffroy Saint-Hilaire, dans l'article qu'il a consacré à Lakanal (Biographie Michaud), a confondu la Doctrine avec l'Oratoire, et, par suite, a commis plusieurs erreurs qu'il importe de rectifier à cause de l'autorité qui s'attache au nom de cet écrivain.

« Le jeune Joseph, dit-il, entra de bonne heure dans un collège d'Oratoriens. Ses études terminées à dix-huit ans, la congrégation, qui désirait s'attacher un jeune homme d'aussi grande espérance, lui confia, à Lectoure, une chaire de grammaire, et bientôt, à Moissac, à Gimont, à Castelnaudary, des chaires d'un ordre plus élevé. En même temps, Lakanal, par les conseils de son oncle, se préparait à recevoir les ordres, et, lorsque le moment en fut venu, il entra au séminaire de Saint-Magloire. Comme en Daunou, qui fut alors son condisciple, on entrevit en lui un membre distingué du clergé, et les deux futurs conventionnels virent s'abréger toutes les épreuves qui les séparaient de la prêtrise. Mais on ne se hâta pas tellement que Lakanal n'eût le temps de s'interroger de nouveau sur les vraies dispositions de son esprit et de son cœur, et le résultat de ses hésitations fut l'ajournement indéfini de son ordination. En pareil cas, un ajournement n'est guère que la transition à une résolution négative : Lakanal, en effet, n'a jamais été prêtre, et si quelques biographes nous le représentent exerçant, en 1791, de hautes fonctions ecclésiastiques, ils se trompent, sans doute pour l'avoir confondu avec son oncle. Pour lui, à peine sorti du séminaire, il était rentré dans les collèges de l'Oratoire. Ses supérieurs le nommèrent successivement régent de rhétorique à Périgueux et à Bourges, où il fit en même temps partie de la Faculté des arts : il avait été reçu docteur à Angers. Un seul degré lui restait maintenant à franchir : en 1785 il passa à Moulins en qualité de professeur de philosophie. »

Les divers collèges énumérés par Isidore Geoffroy sont bien ceux où Lakanal a enseigné: seulement ces collèges appartenaient à la Doctrine et non à l'Oratoire. Lakanal n'a jamais été le condisciple de Daunou, qui était oratorien: Daunou fut ordonné prêtre en 1787, c'est-à-dire à une époque où Lakanal était depuis deux ans professeur à Moulins. Nous doutons fort que Lakanal ait passé par le séminaire de Saint-Magloire; en tout cas, Isidore Geoffroy a raison de dire qu'il ne reçut jamais les ordres : la veuve de Lakanal, que nous avons questionnée à ce sujet en 1879, nous a affirmé que son mari n'avait pas été prêtre.

Voici ce que Lakanal lui-même a écrit au sujet de sa carrière pédagogique, dans une page consacrée au souvenir de son « excellent ami » Laromiguière :

« Comme Laromiguière, mon confrère et mon constant ami dans la Doctrine, j'ai parcouru tous les degrés de la hiérarchie scolaire : régent de cinquième, quatrième, troisième, seconde, à Lectoure, Moissac, Gimont, Castelnaudary; professeur de rhétorique à Périgueux, reçu docteur ès-arts à l'université d'Angers, j'ai professé trois ans la rhétorique au collège de Bourges, nouvellement confié à la Doctrine, et dont le recteur, les professeurs de philosophie et de rhétorique, formaient, à l'université, la faculté des arts. Nommé ensuite professeur de philosophie à Moulins, capitale du Bourbonnais, j'occupais cette chaire, pour la quatrième année, à l'aurore de la Révolution. J'ai trouvé à la Convention les parents de mes anciens élèves. » (*Exposé sommaire des travaux de Joseph Lakanal*, Paris, 1838, p. 195.)

Il serait intéressant de savoir ce qui avait pu désigner en 1792 le jeune professeur de Moulins aux suffrages de ses compatriotes de l'Ariège. Nous l'ignorons; mais il est probable que l'influence de son oncle, l'évêque de Pamiers, ne fut pas étrangère à son élection.

Lakanal arriva à la Convention avec des opinions républicaines très arrêtées. Patriote avant tout, et voulant rester neutre dans la lutte des partis rivaux, il se tint à égale distance de la Gironde et de la Montagne : il alla siéger au centre, comme Daunou et Sieyès.

C'est le rôle joué par Lakanal au sein du Comité d'instruction publique de la Convention qui constitue son titre principal devant l'histoire. Ce rôle fut considérable; mais il faut se garder des exagérations. Si Lakanal, à deux époques différentes, fut, selon l'expression de Grégoire, la « cheville ouvrière » du célèbre Comité, il n'en fut jamais l'inspirateur. Il n'est pas exact non plus de le représenter comme ayant fait partie de ce Comité en quelque sorte à poste fixe, dès la première heure et sans interruption; c'est là une légende contredite par les faits. Il est vrai que cette légende a pour elle l'affirmation de Lakanal lui-même, qui s'exprime ainsi : « J'avais l'espoir fondé que je serais connu d'un assez grand nombre de mes collègues pour être appelé au Comité d'instruction publique. Je ne fus pas déçu dans mes prévisions. J'ai été nommé et maintenu, durant toute la longue session de la Convention (trois ans), dans ce Comité, qui était réorganisé chaque mois. » (*Exposé sommaire*, page 2.) Mais Lakanal, écrivant à l'âge de soixante-dix-sept ans, n'a pas toujours relaté les faits avec précision, et cède souvent à la tentation d'amplifier un peu son rôle.

Le Comité d'instruction publique fut nommé le 13 octobre 1792, et composé de vingt-quatre membres: Lakanal n'y figure pas encore.

Neuf des élus refusèrent leur nomination, et furent remplacés quelques jours après par autant de membres nouveaux : Lakanal ne figure pas davantage parmi ceux-ci.

Les rapporteurs du Comité, lors de la première discussion qui eut lieu en décembre 1792, furent successivement M.-J. Chénier (12 décembre), Lanthenas (18 décembre), et Romme (20 décembre).

Au commencement de 1793, le Comité présente un projet de décret sur les livres élémentaires : c'est Arbogast qui en est le rapporteur.

Le 8 mars 1793, la Convention adopte un décret réglant la vente des biens formant la dotation des collèges : c'est Fouché qui présente le rapport au nom des Comités d'instruction publique et des finances.

La première fois qu'on entend la voix de Lakanal à la tribune de la Convention, c'est dans la fameuse séance des 16-17 janvier 1793, où fut prononcée la condamnation de Louis XVI. Le député de l'Ariège motiva son verdict de la manière suivante : « Un vrai républicain parle peu. Les motifs de ma décision sont là (mettant la main sur son cœur). Je vote pour la mort. » Il se prononça également contre l'appel au peuple, en disant : « Si le traître Bouillé, si le fourbe La Fayette et les intrigants ses complices votaient sur cette question, ils diraient *oui*. Comme je n'ai rien de commun avec ces gens, je dis *non*. »

Deux mois plus tard, le nom de Lakanal apparaît de nouveau : le 9 mars, la Convention décide que quatre-vingt-deux de ses membres iront dans les départements accélérer la levée de 300 000 hommes votée le 24 février; Lakanal est envoyé comme commissaire dans les départements de Seine-et-Marne et de l'Oise. Nous trouvons à ce sujet le renseignement suivant dans un document peu connu, dont la rédaction paraît due à Lakanal lui-même, et qui est intitulé *Notice sur J. Lakanal, membre de l'Institut national de France et de plusieurs autres sociétés savantes* (imprimerie de Boulard, Petite rue Saint-Louis-Saint-Honoré, 547 ; ce document, sans date, est de l'année 1800, car Lakanal y est dit être âgé de trente-huit ans) : « C'est dans le cours de cette mission que J. Lakanal sauva de la proscription dont ils allaient être les victimes deux hommes placés aujourd'hui dans des postes éminents. Cet acte de justice, blâmé par les comités de gouvernement, attira de longues mortifications à son auteur. »

C'est au retour de cette première mission, dont il rendit compte à la Convention le 24 mars 1793, que Lakanal entra au Comité d'instruction publique : son nom est mentionné pour la première fois le 2 avril sur le registre du Comité; le 25 avril, il est élu l'un des deux secrétaires.

Une fois membre du Comité, il se consacra spécialement à la défense des intérêts de la science et des savants. « Je n'ignorais pas, a-t-il dit dans son *Exposé sommaire*, que les gens de lettres sont, en général, d'illustres nécessiteux, et qu'il fallait les soutenir, les aider; je n'ignorais pas que, sans cet appui et ces secours, ils iraient sur une terre étrangère où ils seraient accueillis par les gouvernements voisins, qui savent que les sciences paient leurs bienfaiteurs de l'immortalité. J'étais convaincu que cette émigration contribuerait, d'une manière fatale, à déconsidérer la Révolution. C'est avec cette ferme et profonde conviction que je suis arrivé à la Convention nationale. Voilà quel fut mon point de départ irrévocablement arrêté, voilà la mission toute spéciale que je m'étais assignée. » (*Exposé sommaire*, p. 1.)

En mai (la date exacte ne nous est pas connue), il prend pour la première fois la parole comme l'organe du Comité : il fait décréter que la loi sur le cumul des traitements ne s'applique pas aux membres de l'Académie des sciences, et que ceux-ci pourront toucher à la fois leur traitement comme professeurs ou fonctionnaires, et leur indemnité comme académiciens. Une lettre de remerciements de Desfontaines, secrétaire de l'A-

cadémie des sciences, accusant réception du décret rendu sur le rapport de Lakanal, figure dans l'*Exposé sommaire* (p. 8); elle est datée du 17 mai 1793.

Le 26 mai, il présente un rapport sur les moyens d'agrandissement du Jardin des plantes et du cabinet d'histoire naturelle.

Le 4 juin, il fait rendre, au nom du Comité, un décret punissant de deux ans de fers quiconque dégradera les monuments des arts dépendants des propriétés nationales. On lit ce qui suit dans le rapport qui précède le décret : « Les monuments des beaux-arts qui embellissent un grand nombre de bâtiments nationaux reçoivent, tous les jours, les outrages du vandalisme. Des chefs-d'œuvre sans prix sont brisés ou mutilés. Les arts pleurent ces pertes irréparables. Il est temps que la Convention arrête ces funestes excès : déjà, elle a adopté, sur mon rapport, une mesure de rigueur pour la conservation des morceaux précieux de sculpture qui décorent le jardin national des Tuileries. Le Comité d'instruction publique vous propose de généraliser votre décret et de l'étendre à toutes les propriétés nationales. » — Nous ignorons la date du rapport antérieur auquel Lakanal fait allusion.

Le 10 juin, il fait décréter la réorganisation du Jardin des plantes sous le nom de Muséum d'histoire naturelle. « Vous n'apprendrez pas sans étonnement, disait le rapporteur, que le Jardin des plantes et le cabinet d'histoire naturelle ont été près d'un siècle sans règlements fixes, sans lois précises; que des savants, égaux aux yeux de l'Europe lettrée, sont inégalement traités, qu'ils n'ont pas le droit de se choisir des coopérateurs, ou plutôt d'être l'écho de l'opinion publique pour appeler auprès d'eux les hommes les plus distingués par leurs lumières. Il suffira de vous montrer les abus pour que vous les enleviez à leurs antiques racines : l'arbre de la liberté serait-il le seul qui ne pût être naturalisé au Jardin des plantes ? »

Il faut ajouter que le plan de réorganisation que Lakanal fit adopter à la Convention n'était pas son œuvre personnelle : il avait été préparé par Daubenton, Thouin et Desfontaines, qui lui remirent le 9 juin un mémoire rédigé en 1790 pour l'Assemblée constituante. (Isidore Geoffroy, article *Lakanal.*)

Le 13 juin, Lakanal lit un rapport sur le concours à ouvrir pour la composition des livres élémentaires. La question avait déjà été soulevée par Arbogast dans un rapport antérieur, à une époque où Lakanal ne faisait point partie du Comité. (V. *Convention*, p. 531.)

Le 19 juin, autre rapport sur les écoles militaires, dont il demande le maintien, « jusqu'à ce qu'elles soient utilement remplacées par l'éducation républicaine. »

Enfin, le 26 juin, c'est Lakanal qui présente, au nom du Comité, le *Projet d'éducation nationale* que nous avons appelé, à l'article *Convention*, le projet Sieyès-Daunou-Lakanal. On trouvera ailleurs (V. *Convention*, p. 531 et suiv.) le texte de ce projet, et l'indication des critiques auxquelles il donna lieu tant au club des Jacobins qu'à la Convention. Le trait caractéristique du projet était de ne mettre à la charge de la nation que l'instruction primaire, et d'abandonner à l'initiative privée ce qui concernait l'enseignement secondaire et supérieur. Le projet instituait en outre une commission centrale de l'instruction publique, dans laquelle certains jacobins crurent voir « un nouveau sommet d'aristocratie, une nouvelle Sorbonne qui dirigerait à son gré l'esprit public. » Tout un chapitre était consacré aux fêtes : il devait y avoir quinze fêtes annuelles de canton, dix fêtes annuelles de district, dix fêtes annuelles de département, et enfin cinq fêtes nationales.

L'inspirateur principal du projet du 26 juin était Sieyès. C'était lui, en particulier, qui avait rédigé le chapitre des fêtes, comme nous l'apprend Daunou. Sieyès, taciturne par calcul, se réservait pour les travaux intérieurs des comités et évitait systématiquement de prendre part aux discussions publiques. Daunou, l'autre membre important du Comité à ce moment, professait des opinions politiques qui lui commandaient une abstention prudente : il venait de signer la protestation secrète des soixante-treize contre le 31 mai, et ne devait pas tarder à devenir suspect et à être arrêté. Lakanal, au contraire, nature exubérante et toute en dehors, ne demandait qu'à paraître : il accepta sans hésiter d'être le rapporteur d'un projet à la rédaction duquel il n'avait eu sans doute qu'une faible part. On sait que dans la séance du 3 juillet la Convention écarta le projet du 26 juin, et, non contente de cet échec infligé aux hommes du centre, alla jusqu'à dessaisir le Comité d'instruction publique de la question : elle décida « qu'il serait nommé six commissaires, chargés de présenter, sous huit jours, un décret sur l'instruction publique. » Lakanal, bien qu'il eût été choisi pour l'un des membres de cette commission des six, fut blessé du décret de la Convention comme d'une injure personnelle, et en garda un vif ressentiment : quinze mois plus tard, en brumaire an III, il exhala sa rancune dans ce passage du rapport par lequel il recommandait de nouveau à la Convention l'adoption du projet qu'elle avait repoussé en juillet 1793 : « La patrie ne serait pas alarmée sur le sort de la génération qui nous recommence, si les principales bases du plan que nous vous présentons n'avaient pas été rejetées dans la séance du 1er juillet dernier (il veut dire du 3 juillet 1793), sur la motion du tyran (Robespierre) que vous avez arrêté sur le bord du trône pour l'envoyer à l'échafaud. Il avait ses vues pour faire repousser ces idées régénératrices ; votre Comité, dont j'étais alors, comme aujourd'hui, l'organe près de vous, avait les siennes aussi pour les proposer. »

Sieyès, auquel le projet tenait à cœur non moins qu'à Lakanal, en présenta la défense dans une série d'articles que publia le *Journal d'instruction sociale* (nos 3, 4, 5 et 6). Il avait été particulièrement affecté des railleries dirigées contre son plan de fêtes publiques, auquel il attribuait la plus haute importance. Une de ces fêtes avait surtout égayé les plaisants, celle des *animaux compagnons de l'homme.* Sieyès riposte par un bon mot qu'il prête à Lakanal et qu'on a souvent répété : « La fête des animaux compagnons de l'homme, dit-il, a un principe sensible et moral, et une vue politique que des législateurs ne peuvent pas dédaigner. Le rapporteur du Comité, un peu étonné des murmures que son seul énoncé occasionnait, et des reproches qu'on semblait lui adresser, a répondu à des personnes qui lui disaient : Qu'est-ce donc que la fête des animaux ? — *Mes amis, c'est la vôtre.* »

Daunou fit paraître de son côté, sous le titre d'*Essai sur l'instruction publique*, une apologie du plan du Comité.

Quant à Lakanal, il avait, dans la séance du 26 juin, fait précéder la lecture du *Projet d'éducation nationale* d'un discours préliminaire que son intention était de livrer à l'impression. Mais, tandis qu'il était occupé à le retoucher, les articles du *Journal d'instruction sociale* tombèrent sous ses yeux ; renonçant alors à publier son propre travail, il se contenta de réimprimer celui de Sieyès, et en fit une brochure qu'il intitula : *Lakanal à ses collègues*, ajoutant modestement, en manière d'introduction, que « lorsqu'on a

trouvé le bon, chercher autre chose, ce serait chercher le mauvais ».

La commission des six, nommée le 3 juillet, se composait de Léonard Bourdon, Couppé de l'Oise, Lakanal, Robespierre, et de deux autres membres que nous ne connaissons pas. Sa majorité décida de recommander à la Convention le projet Lepelletier, dont Robespierre donna lecture à la tribune le 13 juillet. Ce projet fut discuté pendant un mois, amendé par la commission, et finalement le principe en fut adopté le 13 août. Le rôle de Lakanal, dans cette circonstance, semble avoir été purement passif : il ne parla ni pour ni contre le plan Lepelletier.

Mais durant ce temps le Comité d'instruction publique, déchargé du soin de présenter un projet d'ensemble sur l'éducation nationale, continuait à s'occuper d'autres questions, et Lakanal, qui n'avait pas cessé d'y siéger, lui servait fréquemment de rapporteur (il en reçut même la présidence pendant le mois d'août). Le 19 juillet il présente le décret garantissant la propriété littéraire et artistique. « Le décret du 19 juillet, dit Isidore Geoffroy, n'est pas son œuvre personnelle ; les principaux membres du Comité d'instruction publique y concoururent ; mais le rapport est assurément son ouvrage ; son style et sa pensée y sont également reconnaissables. » Puis, toujours sur son rapport, la Convention vote successivement : le 25 juillet, le décret relatif à l'établissement du télégraphe aérien ; le 14 août, le décret invitant les membres de l'Académie des sciences à continuer à s'assembler dans le lieu habituel de leurs séances, et leur garantissant le paiement de leurs indemnités ; le 31 août, le décret réorganisant l'Observatoire ; le 9 septembre, le décret supprimant les écoles militaires encore existantes, à l'exception de celle d'Auxerre.

A propos du télégraphe, il est équitable de faire remarquer que l'initiative avait appartenu à un autre membre du Comité. Le projet de Chappe avait été présenté à la Législative dès le 22 mars 1792. « L'Assemblée législative envoya le projet dormir dans les cartons du Comité d'instruction publique. Ce fut là que le représentant Romme le découvrit : l'importance de cette invention le frappa, et le 4 avril 1793 il rendit un compte favorable du plan de Chappe. Sur-le-champ la Convention vota une somme de 6 000 francs pour les premières expériences. Elles se firent le 12 juillet suivant, en présence de Daunou, d'Arbogast et de Lakanal, commissaires de la Convention, et réussirent parfaitement. Sur le rapport des commissaires (25 juillet), la Convention prescrivit la construction d'une série de postes télégraphiques entre la capitale et la frontière du Nord. » (Despois, *le Vandalisme révolutionnaire*, p. 327.) Si l'on demande pourquoi Romme, qui avait le premier signalé à l'attention de la Convention le projet Chappe, ne fut pas chargé du rapport, nous rappellerons qu'il avait été envoyé en mission dans les départements de l'Ouest, et qu'il était depuis le 2 juin retenu prisonnier à Caen par les insurgés girondins.

La commission des six, après l'adoption du principe de l'éducation commune pour le premier degré d'instruction, s'occupa de l'organisation des autres degrés d'enseignement. Ici, ses membres se divisèrent en deux groupes qui ne purent parvenir à s'entendre. Trois membres de la commission, dont Lakanal, voulaient l'organisation immédiate de trois degrés supérieurs d'instruction ; dans des conférences auxquelles prirent part plusieurs représentants illustres de la science, ils élaborèrent un projet qui reçut l'approbation de la plupart des hommes influents du moment. Les auteurs de ce projet, ne pouvant le présenter au nom de la commission des six, où il n'avait recueilli que trois voix, décidèrent de le faire soumettre à la Convention sous la forme d'une pétition populaire. Le 15 septembre, une députation des autorités constituées du département de Paris, de la commune, des sections et des sociétés populaires, vint faire à la barre de l'assemblée la démarche convenue ; Lakanal appuya les pétitionnaires ; trois membres du Comité de salut public, Jean-Bon Saint-André, Barère et Prieur de la Marne, parlèrent dans le même sens ; et la Convention vota d'enthousiasme un décret disant que « indépendamment des écoles primaires, il sera établi dans la République trois degrés progressifs d'instruction : le premier pour les connaissances indispensables aux artistes et ouvriers de tous les genres ; le second, pour les connaissances ultérieures, nécessaires à ceux qui se destinent aux autres professions de la société ; et le troisième, pour les objets d'instruction dont l'étude difficile n'est pas à la portée de tous les hommes. » C'était le retour au plan de Condorcet, abandonné en juin par Sieyès et Daunou ; ceux-ci avaient déclaré que pour les degrés supérieurs de l'enseignement, « on pouvait s'en rapporter à l'industrie particulière » (Sieyès), et que « le système qui fait supporter à l'État les frais de l'instruction supérieure ne sera jamais qu'une manière de faire contribuer le pauvre à rendre le riche plus savant » (Daunou) ; le peuple de Paris, au contraire, demandait que la République créât aux frais de la nation des écoles secondaires, des instituts et des lycées, et les ouvrît à tous : « Nous ne voulons plus, disait la pétition, que les avantages de l'éducation soient l'apanage exclusif de la caste trop longtemps privilégiée des riches ; nous voulons y appeler tous nos concitoyens. » Lakanal, qui avait d'abord pensé comme Sieyès et Daunou au sujet des degrés supérieurs d'enseignement, se ralliait maintenant à l'opinion opposée.

Le lendemain 16 septembre, la commission des six était transformée en commission des neuf, par l'adjonction de Guyton de Morveau, de Michel-Edme Petit et de Romme. La commission ainsi complétée allait avoir à présenter un plan d'ensemble, en s'inspirant des idées de la pétition parisienne.

Ce ne fut pas Lakanal, ce fut Romme qui servit d'organe à la commission des neuf, et qui fit voter à la Convention les décrets des 30 vendémiaire, 5, 7 et 9 brumaire an II, décrets rapportés déjà en frimaire par la majorité robespierriste qui y substitua le décret Bouquier (V. *Convention*, p. 543-550).

Lakanal avait quitté Paris en octobre 1793, pour n'y revenir qu'après le 9 thermidor. La Convention l'avait envoyé en mission dans les quatre départements de la Dordogne, du Lot, du Lot-et-Garonne et du Bec-d'Ambès (Gironde). Nous ne connaissons pas le jour précis de son départ ; tout ce que nous pouvons dire, c'est qu'au renouvellement intégral du Comité d'instruction publique, qui eut lieu le 7 octobre, il ne figure plus dans la liste de ses membres.

Lakanal resta absent de Paris au moins dix mois. Il y fit toutefois une courte apparition en frimaire an II : une dénonciation faite contre lui l'avait engagé à venir se justifier auprès du Comité de salut public. Voici la lettre curieuse qu'il écrivit de Paris à la Société populaire de Bergerac pour lui rendre compte de l'accueil qu'il avait reçu : « Les Comités de salut public et de sûreté générale ne veulent recevoir aucune espèce de justification de ma part que lorsque mes ennemis auront démontré qu'ils auront fait plus de bien que moi au peuple, et plus de mal aux messieurs, aux royalistes, etc. J'ai eu beaucoup de peine à obtenir indulgence pour mes accusateurs. « Voici « la réponse que nous allons leur faire », m'ont dit, en m embrassant, les membres du Comité de salut public ; « nous soupçonnons que La Rochelle et « Rochefort ont des intelligences avec les enne-

« mis de la République, nous avons besoin d'y « envoyer un montagnard pur et patriote. Tu es « délégué pour remplir cette mission délicate. » L'arrêté qui me délègue est signé de l'unanimité des membres des deux Comités de sûreté générale et de salut public. Je serais parti, mais les douze commissaires chargés de l'épuration de la société des Jacobins viennent de me nommer pour un des épurateurs de cette société célèbre. Je suis donc encore pour quelques jours à Paris. J'ai reçu l'ordre exprès du Comité de salut public de revenir dans le département de la Dordogne et autres environnants. »

Ce document fait voir que Lakanal continuait à se laisser emporter par le courant : il est maintenant montagnard exalté et jacobin épurateur, comme il avait été modéré avec Sieyès et Daunou avant l'époque des grandes mesures révolutionnaires, comme il sera thermidorien lorsque viendra la réaction.

Au cours de sa longue mission, Lakanal fit d'abord procéder à une levée extraordinaire de cavalerie. « Les citoyens des quatre départements où vous m'avez délégué, dit-il dans une lettre lue à la Convention le 7 nivôse an II, se sont disputé l'honneur de faire des sacrifices à la patrie : tous ont consacré leurs travaux à des ouvrages utiles à l'armée. Les ouvriers ont refusé leur salaire. Les citoyens fortunés ont donné gratuitement leurs chevaux et leurs armes. Dans ces contrées la révolution est faite au fond des âmes ; on n'y fait pas beaucoup de bruit, mais on y fait beaucoup de bien. » Dans la Dordogne, il réussit, par une initiative généreuse, à obtenir l'extinction de tous les procès ; voici en quels termes les citoyens de ce département écrivirent à la Convention pour lui annoncer cet heureux résultat (séance du 30 germinal an II) : « La chicane, en dévorant les habitants de nos campagnes, divisait les familles et y portait la désolation. Le représentant Lakanal, voulant détruire ce monstre sans entrailles, a fait publier que l'intention du gouvernement et la sienne était qu'à une époque déterminée tous les procès fussent terminés ou mis en arbitrage. La chicane fit semblant d'applaudir à une mesure si sage, tout en insinuant cependant que l'exécution d'un pareil arrêté était impossible ; mais des commissions de citoyens probes et éclairés pris dans le sein des sociétés populaires ont levé tous les obstacles en terminant tous les procès par arbitrage ou même par des cotisations pécuniaires. Alors la haine et la discorde ont fait place à la paix et à l'union, et les seuls vieux plaideurs ont séché de douleur. Comme l'arrêté du représentant Lakanal a opéré un prodige dans ce genre, nous vous prions, citoyens représentants, d'étendre cette mesure à toute la République, pour que la terre de la liberté soit un séjour de paix. » Dans ce même département, Lakanal sut obtenir de l'enthousiasme de la population une corvée patriotique pour la réparation générale des chemins. « Les formes routinières pour la réfection des grands chemins étaient insuffisantes, raconte-t-il lui-même dans sa relation à la Convention. J'ai dit aux habitants de la Dordogne : Levons-nous en famille et improvisons les grands chemins. La bêche nourricière à la main, je marcherai à votre tête. Les femmes et les enfants chargeront les brouettes ; les vieillards encourageront les travailleurs par leurs suffrages ; nous honorerons le travail, nous consacrerons l'égalité. Ici point d'exception : la patrie met en faction tous les citoyens. J'ai été entendu... Voici le résumé général des travaux, qui m'est fourni par les quatre ingénieurs du département : pendant les trois jours de la fête de l'égalité (c'est le nom dont Lakanal avait baptisé la corvée patriotique), il a été réparé sur les grandes routes ouvertes dans le département de la Dordogne *cent soixante-quatre mille trois cent soixante-six toises*, estimées d'après le prix commun la somme de 318,820 livres. » (Séance du 9 fructidor an II.) — Il avait été chargé d'établir à Bergerac une manufacture d'armes. Le 23 messidor an II, il pouvait écrire à la Convention qu'en deux mois les bâtiments de la manufacture avaient été élevés, que dans le même temps il avait installé les machines et formé les ouvriers, et que la fabrication était montée sur le pied de vingt mille fusils par an.

Une anecdote souvent citée témoigne de la magnanimité de ce républicain, qui put se vanter d'avoir gouverné quatre départements, dans les temps les plus difficiles de la Révolution, sans avoir fait couler une goutte de sang. Le Comité de salut public avait reçu de Périgueux une dénonciation contre Lakanal. Elle fut examinée, reconnue fausse, et renvoyée à Lakanal lui-même. La lettre suivante fut sa vengeance : « *Au citoyen L... père*. — J'avais reçu la mission expresse de te faire arrêter, parce que tu avais signé une pétition calomnieuse contre moi. Mais lorsque Lakanal est juge dans sa cause, ses ennemis sont assurés de leur triomphe : il ne sait venger que les injures de la patrie. Je t'obligerai lorsque je le pourrai. C'est ainsi que les représentants du peuple repoussent les outrages. Tu as cinq enfants devant l'ennemi ; c'est une belle offrande à la liberté. Je te décharge de la taxe révolutionnaire. »

Revenu à Paris après que les événements de thermidor eurent brisé la dictature de la Montagne, Lakanal fut réélu membre du Comité d'instruction publique, et celui-ci le choisit pour son président le 17 fructidor. L'organisation de l'instruction publique telle que l'avait créée le décret Bouquier du 29 frimaire an II (complété par le projet du 24 germinal an II ; V. *Convention*, p. 552 et 556) fut alors abolie, et le Comité prépara un plan nouveau. Sans revenir entièrement aux idées de Condorcet et de la pétition du 15 septembre 1793, on reconnut la nécessité de créer un degré d'enseignement supérieur à l'instruction primaire, et on se préoccupa en outre d'ouvrir des établissements où pussent se former les maîtres qui manquaient. Lakanal fut chargé de présenter à la Convention les décrets relatifs à ces trois catégories d'établissements : écoles primaires, écoles centrales, écoles normales.

Le 2 brumaire an III, il lut le projet de décret concernant l'école normale de Paris et les écoles normales de département. La création de ces écoles avait déjà été décidée en principe quelques mois auparavant, sur l'initiative du Comité de salut public (rapport de Barère du 13 prairial an II), et le Comité d'instruction ne faisait que proposer les moyens d'exécution. Le décret fut voté le 9 brumaire (V. *Convention*, p. 559). Le rapport lu par Lakanal, dont nous avons donné quelques extraits à l'article *Convention*, n'était pas de lui : il nous apprend lui-même que la rédaction en est due à Garat, l'ancien ministre de l'intérieur (*Notice sur J. Lakanal*, p. 20). — Lakanal fut nommé le 22 brumaire délégué de la Convention près l'école normale de Paris, en compagnie de Sieyès (remplacé, sur son refus, par Deleyre).

Le 7 brumaire, ce fut le tour des écoles primaires. Le Comité s'était borné à reprendre le projet du 26 juin 1793 (ancien projet Sieyès-Daunou) ; il en avait seulement retranché les dispositions relatives aux fêtes et à la commission centrale de l'instruction publique. En soumettant à la Convention cette nouvelle édition d'un projet dont l'échec lui avait été jadis si sensible, Lakanal se laissa aller à des violences de langage qu'on regrette de rencontrer dans sa bouche : il subis-

tait maintenant l'influence des thermidoriens. Il n'hésite pas à affirmer que ceux qui rejetèrent en 1793 le plan Sicyès-Daunou pour y substituer le plan Lepelletier avaient le dessein « de vandaliser la France pour l'asservir »; tel est l'aveuglement de l'esprit de parti. — Le projet cette fois fut adopté, et devint le décret du 27 brumaire an III (V. *Convention*, p. 560-561). Malheureusement ce décret ne reçut qu'un commencement d'exécution, et fut remplacé, moins d'un an après, par le décret réactionnaire du 3 brumaire an IV.

Enfin, le 26 frimaire, Lakanal présenta le rapport sur les écoles centrales, dont nous avons cité les principaux passages à l'article *Convention* (p. 564-565). Le décret fut voté le 7 ventôse (V. le texte à l'article *Ecoles centrales*).

Le système général d'instruction publique étant enfin décrété, il fallait passer aux mesures pratiques d'organisation. Un rapport présenté par Lakanal au Comité, et imprimé en floréal an III, donne ce que l'on pourrait appeler le premier projet de budget de l'instruction publique, et contient une statistique des écoles existantes (V. *Convention*, p. 566).

Pour hâter la création des écoles centrales, la Convention nomma, le 18 germinal an III, cinq commissaires qui furent chargés de parcourir les départements, et d'installer les écoles. Lakanal fut l'un des cinq commissaires désignés. Cette nouvelle mission le retint éloigné de Paris plusieurs mois : il nous apprend qu'il présida à l'organisation de dix-neuf écoles centrales (*Notice sur J. Lakanal*, p. 17, et *Exposé sommaire*, p. 203).

Avant son départ, il avait encore soumis à la Convention le projet de l'établissement de l'Ecole des langues orientales, sous le nom d'Ecole des langues vivantes, commerciales et diplomatiques, projet qui fut voté le 11 germinal an III.

Il avait également préparé le projet d'organisation du Bureau des longitudes. « Le citoyen Grégoire a bien voulu, en l'absence de J. Lakanal, faire adopter ce projet (7 messidor an III), en en développant les dispositions dans un excellent rapport. » (*Notice sur J. Lakanal*, p. 20.)

Lakanal revint à Paris vers la fin de l'an III. Le 29 fructidor, il remontait à la tribune pour lire un rapport relatif aux honneurs publics à décerner à J.-J. Rousseau, rapport pour la rédaction duquel il a soin de faire observer que « le citoyen Ginguené lui a fourni des notes. »

Dans l'intervalle, une nouvelle constitution, celle de l'an III, avait été élaborée par la Convention et acceptée par la majorité des électeurs. Daunou, sorti de prison en frimaire an III, en avait été le principal rédacteur : le titre X de cette constitution, relatif à l'instruction publique, consacrait l'existence des écoles primaires et des écoles centrales, et créait un Institut national chargé de recueillir les découvertes et de perfectionner les arts et les sciences. Ce fut encore Daunou qui, en sa double qualité de membre de la Commission des Onze (comité de constitution), et du Comité d'instruction publique, fut chargé de l'élaboration de la loi organique de l'instruction publique. Le projet qu'il soumit à la Convention le 27 vendémiaire an IV, et qui devint le décret du 3 brumaire an IV, portait la trace de l'esprit de réaction qui dominait alors : il eût été bien préférable que la Convention s'en fût tenue aux décrets des 27 brumaire et 7 ventôse an III, tels que les avait fait voter Lakanal.

Celui-ci d'ailleurs continuait à subir sans résistance les influences du moment. Il ne fit aucune opposition au projet Daunou, et le 4 brumaire an IV, le jour où la Convention tint sa dernière séance, on le vit reparaître à la tribune, non point pour protester contre le décret voté la veille, mais simplement pour demander l'adoption d'un décret additionnel, stipulant que chaque école primaire serait divisée en deux sections, l'une pour les garçons, l'autre pour les filles.

On a quelquefois prétendu que Lakanal avait été le fondateur de l'Institut. Or, comme on vient de le voir, ce fut Daunou qui introduisit dans la constitution de l'an III l'article (art. 298) relatif à l'Institut, et qui rédigea le décret du 3 brumaire an IV; Daunou ne fit d'ailleurs que reprendre une idée émise déjà par Talleyrand et par Condorcet. Ce qui est vrai, c'est qu'une fois l'Institut décrété, le Comité d'instruction publique fut chargé de préparer la liste des quarante-huit premiers membres de ce corps, qui devaient élire les quatre-vingt-seize autres. « Le Comité, dit Lakanal, me chargea de dresser cette liste que je lui soumis et qu'il adopta. » (*Exposé sommaire*, p. 14.) Mais, aux termes du décret du 3 brumaire an IV, c'était au Directoire exécutif qu'il appartenait de nommer ces quarante-huit membres. En conséquence, le 29 brumaire an IV, Ginguené, directeur général de l'instruction publique, écrivit à Lakanal une lettre où on lit ce qui suit : « Vous aviez dressé la liste de ces quarante-huit membres, que vous aviez présentée au Comité d'instruction publique qui l'avait approuvée ; et vous deviez la proposer en son nom à la Convention nationale. Je vous prie de vouloir bien me transmettre, le plus tôt possible, cette liste, qui devient très nécessaire pour une question aussi importante. »

Le Directoire confirma les choix du Comité, et quelques jours après le tiers-électeur de l'Institut s'assembla pour élire les deux autres tiers. La candidature de Lakanal, patronnée par quelques-uns des savants auxquels il avait rendu des services, échoua après trois tours de scrutin ; mais une place vacante s'étant produite par suite du refus d'un des élus d'accepter sa nomination, Lakanal bénéficia de cette circonstance, et put recevoir un fauteuil dans la classe des sciences morales et politiques.

Durant la période du Directoire, le rôle de Lakanal fut plus effacé. Il avait été élu au Conseil des Cinq-Cents par cinq départements, et il fit partie de ce Conseil jusqu'au 30 floréal an V (19 mai 1797), époque où le sort le désigna comme l'un des membres qui devaient former le tiers sortant. Pendant son passage aux Cinq-Cents, il présenta un rapport sur le concours ouvert pour la composition des livres élémentaires (séance du 14 brumaire an IV) ; le texte de cet intéressant document est reproduit in extenso dans l'*Exposé sommaire*, pp. 35-79. Ce fut lui aussi qui servit de rapporteur (21 pluviôse an IV) à la commission chargée de l'examen du règlement intérieur de l'Institut, que celui-ci était tenu de soumettre à l'approbation du Corps législatif.

Après sa sortie des Cinq-Cents, Lakanal disparaît un moment de la scène. Il semble avoir désiré du repos. « En l'an VI, raconte-t-il, je fus nommé au Corps législatif par le corps électoral de Seine-et-Oise, et je refusai cet honneur. Je fus réélu dans la même session ; je refusai de nouveau, et je fis insérer dans le procès-verbal cette courte allocution : « Lorsque les armées ennemies « étaient aux portes de la capitale, j'ai accepté les « fonctions périlleuses de représentant du peuple ; « aujourd'hui que les Alpes, les Pyrénées s'aplanissent sous la marche triomphale des armées « françaises, je me retire à l'écart avec mes livres « et quelques amis, les seuls biens dont mon « cœur soit avide. » (*Exposé sommaire*, p. 197.) Il dit ailleurs : « J. Lakanal a refusé sa réélection pour vivre et méditer dans la retraite. Le résultat de ses travaux est un cours d'économie politique en 2 volumes, d'après le système de Smith et de

Stewart, et un volume de notes qui mettent les opérations de cette science à la portée de tout lecteur attentif. » (*Notice sur J. Lakanal*, p. 19.)

Mais dans l'été de 1799, voyant de nouveau la patrie en danger, Lakanal se mit à la disposition du Directoire : il fut envoyé en qualité de commissaire général du gouvernement dans les quatre nouveaux départements de la rive gauche du Rhin, menacés par l'approche de l'ennemi. Il s'y occupa de l'approvisionnement des places-fortes, et s'y montra, comme à Bergerac en 1794, administrateur actif et zélé, républicain enthousiaste et désintéressé. « Dans le cours de cette importante mission, où J. Lakanal a obtenu l'estime de tous les gens de bien et la haine de tous les dilapidateurs de la fortune publique, il a par son courage sauvé Mayence, le boulevard des départements cis-rhénans. Le prince Charles, à la tête de trente mille hommes, venait de débloquer Philisbourg, de prendre Manheim, et marchait sur Mayence qui se trouvait sans approvisionnements, sans troupes, sans général. Les fonctionnaires civils vinrent déclarer à J. Lakanal qu'il ne leur restait que vingt-quatre heures pour opérer leur retraite sur Deux-Ponts ; J. Lakanal répondit : *Les lâches peuvent fuir : mon devoir est de sauver la place. Je reste.* » (*Notice sur J. Lakanal*, p. 19.)

Sur ces entrefaites, le 18 brumaire fit passer le pouvoir aux mains de Bonaparte, et Lakanal fut rappelé.

Beaucoup de républicains prirent à l'égard du gouvernement consulaire une attitude hostile. Lakanal ne fut pas de ceux-là. Il crut sincèrement voir dans Bonaparte le sauveur de la France. Le passage suivant de ses souvenirs témoigne de ses sentiments à cet égard : « Un des hommes les plus éclairés, les plus sages, les plus vertueux de nos assemblées nationales, l'ami intime de l'illustre Daunou, Baudin des Ardennes, est mort de satisfaction en apprenant le retour de Bonaparte de son expédition d'Egypte ; en vrai citoyen, Baudin des Ardennes pensa que le héros de l'Italie sauverait la France ; les affaires publiques étaient dans un état véritablement alarmant à cette triste époque : c'est ainsi que l'éphore Chiron meurt de joie en apprenant que son fils a remporté le prix du ceste aux jeux olympiques. » (*Exposé sommaire*, p. 199.) Mais s'il ne protesta pas contre la dictature de Bonaparte, ni plus tard contre l'empire, Lakanal ne figura du moins pas au nombre des courtisans du maître : il se tint à l'écart. La chaire de langues anciennes à l'école centrale de la rue Saint-Antoine était devenue vacante par la mort de l'abbé Leblanc : Lakanal la demanda et l'obtint (1800). « Ami de la retraite, dit-il (*Exposé sommaire*, p. 203), sans adresse d'ailleurs pour me faire des prôneurs et des partisans, je me suis assis sur la dernière marche, *comme la plus stable en soi* (*Montaigne*). »

En 1804, Lakanal devint procureur-gérant (économe) du lycée Bonaparte ; en 1807, il quitta l'Université pour accepter une place d'inspecteur général des poids et mesures. En 1803, la classe des sciences morales et politiques de l'Institut, dont il faisait partie, avait été supprimée ; mais il fut replacé dans la classe d'histoire et de littérature anciennes.

La Restauration lui enleva ses fonctions d'inspecteur et son titre de membre de l'Institut. Il résolut alors de s'expatrier, et, après Waterloo, se rendit aux Etats-Unis. Il y vécut d'abord dans une colonie que des Français, proscrits comme lui, avaient fondée sur les bords du Tombeckee et où le Congrès de l'Union lui avait concédé une propriété ; puis, le gouvernement de la Louisiane lui ayant offert la présidence de l'université de la Nouvelle-Orléans, il se rendit dans cette ville, où il résida plusieurs années, occupé à réorganiser l'établissement d'éducation qui lui avait été confié et qui prospéra sous sa direction. En 1825, il résigna ses fonctions pour se réunir à la colonie du Tombeckee ; mais l'ayant trouvée en ruines, il vendit sa concession et s'établit dans une terre qu'il acheta sur les rives de la baie de Mobile (Alabama), pour y vivre de l'existence paisible du colon. C'est là qu'il pensait finir ses jours, lorsque la nouvelle de la révolution de 1830 lui inspira le désir de revoir la France. « Il écrivit, dit Isidore Geoffroy, au nouveau gouvernement pour lui offrir ses services : mais on ne lui répondit même pas ; bien plus, l'ordonnance du 26 octobre 1832, qui rétablit la seconde classe de l'Institut sous le nom d'Académie des sciences morales et politiques, ne mentionna pas le nom de Lakanal parmi ceux des anciens membres réintégrés dans leurs droits. » Mais cette injustice fut réparée deux ans plus tard : le 22 mars 1834, l'Académie l'appela au milieu d'elle en remplacement de Garat, qui venait de mourir. Alors Lakanal se décida à revenir dans sa patrie. Il rentra en France en 1837, après vingt-deux ans de séjour en Amérique, et se fixa à Paris. Il avait été marié une première fois avant son exil : mais il était devenu veuf, et des circonstances que nous ne connaissons pas l'avaient brouillé avec les enfants qu'il avait eus de sa première femme. Il se remaria à Paris en 1838, à l'âge de soixante-seize ans, avec une femme qui n'en avait que trente et dont il eut un fils l'année suivante. Peu de temps après son retour, il apprit que la personne à laquelle il avait laissé le soin de gérer ses intérêts en Amérique avait trahi sa confiance, et que sa petite fortune était perdue. « Ce coup, qui en eût abattu un autre que lui, ne réussit pas même à l'attrister », dit Isidore Geoffroy. Il employa ses dernières années à divers travaux littéraires. En 1838, il fit paraître le livre dont nous avons parlé à plusieurs reprises au cours de cet article : *Exposé sommaire des travaux de Joseph Lakanal, ex-membre de la Convention nationale et du Conseil des Cinq-Cents, pour sauver, pendant la Révolution, les sciences, les lettres, et ceux qui les honoraient par leurs travaux ;* Paris, Firmin Didot, 1 vol. in-8 de 232 pages ; c'est sans doute la lecture de ce volume qui a fait dire à M. Mignet : « Ce que Lakanal avait voulu d'honnête ou accompli de généreux, il ne s'en souvenait pas sans orgueil et ne l'apprenait pas aux autres sans quelque ostentation. » Il entreprit aussi la composition d'un ouvrage sur l'Amérique, sous ce titre : *Séjour d'un membre de l'Institut de France aux Etats-Unis pendant vingt-deux ans ;* cet ouvrage, qui devait former trois volumes, et dont quelques fragments furent lus par lui à l'Académie des sciences morales et politiques, n'a pas été publié : le manuscrit en a disparu à sa mort, ainsi que les notes qu'il avait rédigées sur la Révolution. Lakanal mourut le 17 février 1845, à l'âge de plus de quatre-vingt-deux ans, en pleine possession de toutes ses facultés : il était resté jeune de corps et d'esprit jusqu'au dernier moment, et n'avait pas cessé d'être invariablement attaché à ses convictions républicaines. Le jour de sa mort, parlant de la ligne de conduite qu'il avait suivie pendant la Révolution, il disait : « Je ne ferais pas autrement si j'avais à recommencer. »

La veuve de Lakanal a survécu trente-six ans à son mari. L'Etat lui avait accordé une pension de 1200 francs, qui fut réduite à 800 francs en 1857, et que M. Duruy fit rétablir en 1867 à son chiffre primitif. En 1880, M. Jules Ferry, ayant appris que Mme Lakanal vivait encore et se trouvait dans un état voisin de la misère, s'empressa de réparer un injuste oubli en portant le chiffre de sa pension à 1800 francs. Mme Lakanal est morte en 1881.

Une statue a été élevée en 1882 à Joseph Laka-

nal par la ville de Foix, et son nom a été donné au lycée fondé la même année à Bourg-la-Reine. [J. Guillaume.]

LALLATION. — V. *Blésité.*

LA MARTINIÈRE. — V. *Martinière.*

LAMBERT (Madame de). — Anne-Thérèse de Marguenat de Courcelles, marquise de Lambert, née à Paris vers 1647, était fille d'un maître ordinaire en la cour des comptes. Elle perdit son père de bonne heure, et sa mère épousa en secondes noces Bachaumont, qui donna tous ses soins à l'éducation de sa belle-fille. A vingt ans, Mlle de Courcelles épousa le marquis de Lambert, qui fut gouverneur de Luxembourg. Restée veuve en 1686 avec un fils et une fille, elle établit sa résidence à Paris, et sa maison devint le rendez-vous de la meilleure société : Mme de Lambert compta parmi ses amis Fénelon, Fontenelle, Saint-Aulaire, Lamotte. Elle mourut en 1733, à l'âge de quatre-vingt-six ans.

Les ouvrages de Mme de Lambert sont, en première ligne, l'*Avis d'une mère à son fils* et l'*Avis d'une mère à sa fille*. Ces deux opuscules, écrits pour ses enfants, et composés probablement dans les premières années du XVIIIe siècle, circulèrent d'abord manuscrits ; ils furent publiés sans l'aveu de l'auteur en 1728, sur des copies que des mains indiscrètes communiquèrent à un libraire. Un peu plus tard parurent divers autres petits traités : les *Réflexions sur les femmes*, la *Lettre sur l'éducation d'une jeune demoiselle*, le *Traité de l'amitié*, les *Réflexions sur les richesses*, etc. Les *Œuvres* de Mme de Lambert ont été réunies en deux volumes in-12, Paris, 1748, et réimprimées plusieurs fois depuis.

« Madame de Lambert, dit M. Compayré, doit compter moins parmi les femmes pédagogues que parmi les moralistes. Elle a écrit des réflexions élégantes et fines sur les vertus sociales et les convenances mondaines, plutôt qu'elle n'a composé de véritables traités d'éducation. Ses *Avis à son fils* sont surtout un art de réussir, à l'usage des hommes ; ses *Avis à sa fille*, un art de plaire, à l'adresse des femmes. Il y a cependant pour l'histoire de l'éducation quelques traits, quelques vérités à recueillir dans l'œuvre d'une femme de sens et d'esprit, sans grande originalité peut-être, mais un des types les plus achevés de ce que les mœurs du XVIIe siècle comportaient de raisonnable et d'aimable, dans leur double caractère d'élévation morale et de sage liberté. »

C'est à Fénelon, dont elle se proclame le disciple, que Mme de Lambert emprunte la plupart de ses vues. « J'ai trouvé dans *Télémaque*, lui écrit-elle, les préceptes que j'ai donnés à mon fils, et dans l'*Education des filles* les conseils que j'ai donnés à la mienne. » Les préceptes que renferme l'*Avis d'une mère à son fils* sont relatifs, non à l'éducation proprement dite, mais à la conduite à tenir dans le monde ; elle y recommande une noble ambition comme la meilleure sauvegarde de la vertu. « Rien ne convient moins à un jeune homme, dit-elle, qu'une certaine modestie qui lui fait croire qu'il n'est pas capable de grandes choses. » Dans l'*Avis d'une mère à sa fille*, une part est faite à la pédagogie ; la question des études qui conviennent aux femmes y est traitée. Voici comment M. Gréard résume les idées de Mme de Lambert, dans une page de son *Mémoire sur l'enseignement secondaire des filles :* « C'est une mère qui a éprouvé sur elle-même la vertu des conseils qu'elle donne à sa fille, et qui voudrait lui inspirer les goûts solides où, dans une vie traversée par des disgrâces de toute nature, elle a trouvé la paix de l'âme et le bonheur. Elle ne recommande point les sciences extraordinaires, elle écarte les sciences abstraites. Les connaissances utiles, c'est-à-dire celles « qui coulent dans les mœurs, » voilà ce qu'elle préconise. Elle ne s'opposera donc pas à ce qu'une femme ait de l'inclination pour le latin : c'est l'idiome de l'Eglise et de l'antiquité ; mais il lui suffit qu'elle possède la langue qu'elle doit parler. Elle aime « l'histoire grecque et romaine, qui nourrit le courage par les grandes actions qu'on y voit » ; elle exige qu'on sache l'histoire de France : « il n'est pas permis d'ignorer l'histoire de son pays ». En tout sujet, elle veut qu'on donne à la jeune fille « une véritable idée des choses », qu'on l'empêche de céder au préjugé, qu'on l'habitue à penser. Au premier rang parmi les études nécessaires elle range la philosophie, « surtout la nouvelle, si on en est capable ». Sa règle est que, en fait de religion, il faut céder aux autorités ; mais que, sur toute autre matière, on ne doit recevoir que celle de la raison et de l'évidence ; « c'est, à son avis, donner des bornes trop étroites à ses idées que de les enfermer dans celles d'autrui. » La philosophie, ajoute-t-elle, « met de la précision dans l'esprit, démêle les idées, apprend à parler juste. » Pénétrée du goût de l'antiquité, elle en conseille la lecture dans les traductions qui ont cours. Ne s'interdisant rien à elle-même, elle entend ne rien interdire aux autres. « La curiosité, écrit-elle avec profondeur, est une connaissance commencée. » On sent qu'on a franchi le seuil du XVIIIe siècle. »

En somme, Mme de Lambert a été l'une des femmes les plus remarquables de son époque, et l'opinion des meilleurs juges assigne à ses ouvrages un rang honorable parmi les classiques de l'éducation et de la morale.

LAMBRUSCHINI. — Le Père Raphael Lambruschini, fondateur des salles d'asile de Florence, né à Gênes le 14 août 1788, mort à Rome en 1873, étudia la théologie à Rome, puis à Orviéto, et fut ordonné prêtre en 1811. Quelques années plus tard, sa famille s'étant rendue à Florence, il l'y accompagna et se livra dès lors à l'étude des sciences naturelles, de l'agronomie, de l'économie politique. A partir de 1830, il se voua entièrement à la cause de l'éducation de la première enfance, qu'il soutint de sa parole, de sa plume et de ses deniers. Ce fut à cette époque (1836) qu'il publia le *Guide de l'Educateur*, journal mensuel, qui parut à Florence jusqu'en 1863, et fut si hautement apprécié de tous ceux qui s'occupaient d'éducation en Italie. En 1848 il avait été élu député à l'Assemblée Nationale ; en 1860, lors de la constitution du royaume d'Italie, il fut appelé par Victor-Emmanuel à siéger au Sénat.

Lambruschini a écrit, outre son journal, divers ouvrages didactiques parmi lesquels nous citerons : *De l'influence des femmes sur la direction des Ecoles de l'Enfance* (1835), et *De l'éducation* (1840) ; mais c'est surtout comme fondateur des *Ecoles de la première enfance* de Florence qu'il a rendu d'éminents services. Membre de l'Académie des *Géorgophiles*, c'est au sein de cette assemblée qu'il lut, au mois de juin 1833, un rapport remarquable où il établissait les besoins des classes pauvres, la nécessité d'une régénération morale, et proposait la création d'écoles semblables à celles qu'avait déjà établies Aporti à Crémone. L'auditoire, ému, souscrivit immédiatement une somme suffisante pour permettre de donner au projet un commencement d'exécution. Le comte Pierre Guicciardini prit la direction de l'entreprise, visita les *Asili Infantili* de Crémone et de Pise, en étudia l'organisation, examina les méthodes qui y fonctionnaient, et fut bientôt en état d'ouvrir à Florence (15 mai 1834) un établissement du même genre. Mais les fonds recueillis jusqu'alors ne permettant qu'une dépense modérée, l'asile ne fut ouvert qu'aux jeunes garçons. « Les petites filles, disait-il, peuvent, à la

rigueur recevoir quelques directions dans leurs familles, étant plus souvent que leurs frères sous les regards de la mère, tandis que l'homme, destiné à exercer une prépondérance dans le ménage, doit être soustrait de bonne heure aux influences fâcheuses qu'il risque de subir dans un milieu malsain à la fois pour son âme et pour son corps. » La conduite du nouvel établissement fut, selon les vues de Lambruschini, confiée à une directrice, et l'on y admit d'abord huit élèves, dont le nombre fut augmenté, à mesure que la souscription, ouverte en permanence, procurait de nouvelles ressources. On enseignait aux enfants la lecture, suivant le système de Laffore modifié, les éléments de l'histoire naturelle, diverses connaissances usuelles, d'après les procédés employés actuellement chez nous pour les leçons de choses. Les leçons de morale se donnaient sous la forme d'entretiens et de récits. Bientôt après, un Comité de dames surveillantes reçut la direction de l'école. Ce premier établissement prit une rapide extension, et devint le modèle des autres *Asili Infantili* qui s'ouvrirent bientôt à Florence même et dans les principales villes d'Italie.

[S. Maire.]

LAMENNAIS. — L'abbé Jean-Marie-Robert de Lamennais, frère du célèbre philosophe et publiciste, né à Saint-Malo, en 1775, mort à Ploërmel, en 1861, fut successivement vicaire général de Saint-Brieuc, puis de la grande aumônerie, et enfin chanoine honoraire du diocèse de Rennes. Il est l'auteur de divers ouvrages sur la religion écrits en collaboration avec son frère, d'un opuscule intitulé : *De l'enseignement mutuel* (Saint-Brieuc, 1819), d'un règlement pour les *Filles de la Providence de Saint-Brieuc*, et le fondateur de cet ordre ainsi que de celui des *Frères de l'instruction chrétienne*, appelés aussi *Frères de Lamennais*.

Le livre *De l'enseignement mutuel* n'est qu'un pamphlet qui contient en 22 pages les attaques les plus violentes contre le système d'enseignement patronné alors par la Société pour l'instruction élémentaire. Tout d'abord, Lamennais reproche au mode mutuel « d'avoir été introduit en France par des protestants » et d'inspirer à la jeunesse l'orgueil de la domination et le goût de l'indépendance ; ce système est « l'œuvre des démagogues et des impies à qui la France doit tant de malheurs », et sa pernicieuse influence a produit de si déplorables résultats, que l'on peut constater depuis 1815 « un accroissement du nombre des crimes parmi les jeunes gens et même parmi les enfants ». Lamennais voudrait organiser une croisade « contre cette méthode défectueuse dans ses procédés, dangereuse pour la religion et pour les mœurs, puisqu'elle sépare dans ses résultats l'éducation de l'instruction, et établie par des gens qui, las de gouverner les empires, se sont mis à régenter les écoles. » Rien dans le nouvel enseignement n'échappe à sa critique. Il réprouve les procédés d'écriture sur l'ardoise et sur le sable, les leçons de lecture aux groupes, les mouvements fréquents « qui convertissent les garçons en soldats et les filles en amazones. » Les moniteurs ne sont à ses yeux que des despotes qui veulent satisfaire leur vanité ; et le maître n'est qu'une machine indigne du nom d'instituteur.

Le règlement des filles de la Providence établies à Saint-Brieuc (Rennes, 1846, in-12), détermine surtout les devoirs religieux de la congrégation et consacre quelques articles seulement à ce qui concerne l'enseignement qu'elle doit donner.

Quant à la congrégation d'hommes fondée en 1822 par Lamennais, ce Dictionnaire lui consacre un article spécial auquel nous renvoyons le lecteur. — V. *Frères de l'instruction chrétienne.*

[S. Maire.]

LA METTRIE. — Offroy de La Mettrie est né en 1709, à Saint-Malo. Il étudia la médecine et alla suivre à Leyde les leçons du fameux Boërhaave. De retour en France, il fut nommé, en 1742, médecin des gardes-françaises. En 1745, il fit paraître un *Traité de l'âme*, où il penchait si ouvertement vers le matérialisme qu'il fut révoqué et perdit sa place. Il regagna la Hollande et y publia, en 1748, l'*Homme-machine*. Cet écrit, le plus célèbre de ceux qu'il a laissés, le fit chasser du pays. Il trouva asile auprès du roi de Prusse, le grand Frédéric, qui l'admit dans sa familiarité et le fit entrer dans son Académie de Berlin. La Mettrie mourut là, en 1751 ; quelque intempérance ne paraît pas avoir été étrangère à cette fin subite.

Ses idées sont assez tumultueuses, et il dérobe souvent, par une prudence un peu naïve, la piste de ses propres pensées. S'il est permis d'en chercher néanmoins une explication systématique, voici comment on pourrait la tenter.

Descartes avait distingué deux substances, la pensée et la matière. Tous les phénomènes matériels, y compris ceux de la vie, il les regardait comme mécaniques; d'où la théorie cartésienne des *animaux-machines*. A la machine corporelle pouvait être jointe une âme, partie détachée et comme individualisée de la substance spirituelle ou pensée; alors seulement il y avait sensation et idée, et c'était le cas de l'homme seul.

Locke vint et insinua que la pensée pourrait bien n'être qu'un attribut de la matière ; ainsi se trouverait supprimée cette distinction des deux substances, qui donnait lieu à tant de difficultés, soit qu'on l'envisageât en elle-même, soit qu'elle rencontrât l'épreuve des faits réels.

Ce que Locke avait insinué, La Mettrie le pose en principe. Il n'y a pas pour lui d'âme spirituelle; la pensée est un attribut, une sécrétion de la matière. Donc tout est matériel, et la conception *mécaniste* de Descartes peut s'appliquer à l'homme aussi bien qu'aux animaux. Voilà l'idée de l'*Homme-machine*, dégagée des précautions oratoires qui ne peuvent donner le change à personne.

Cet homme-machine, cet automate matériel se gouverne par ses sens. Son but est donc de jouir. Telle est la morale naturelle. Mais il ne serait pas bon que tout le monde le sût et se conduisît par ces principes. La Mettrie a assez d'esprit pour s'apercevoir que ce serait la fin de toute société.

Ces connaissances ne seront donc et ne peuvent jamais être, par nature, que l'apanage d'un petit nombre de sages. C'est pour ceux-là que La Mettrie écrit son *Anti-Sénèque* ou *Discours sur le bonheur, la Volupté, le Système d'Epicure*, l'*Art de jouir*. Il y confond le bonheur avec l'égoïsme, si bien que le dernier effort de sa morale semble être parfois dans les imaginations d'une manie érotique.

Quant à la masse des hommes, il a fallu inventer, pour la conduire, une morale qui fût tout au rebours de la nature et dont on appuyât les préceptes par la crainte. Ç'a été l'œuvre habile des politiques et des prêtres.

A l'heure où il écrit, La Mettrie pense qu'il y aurait tout avantage à ce que les prêtres fussent dépossédés de cette mission. Les religions sont une source de divisions et de guerres. Il vaudrait mieux que l'esprit philosophique fût seul en charge de gouverner les hommes. C'est en ce sens que La Mettrie envisage avec faveur l'hypothèse d'une société de matérialistes et d'athées. Ce n'est pas qu'il croie à la vertu de ses doctrines philosophiques, ni même à l'influence heureuse de la philosophie et de la vérité agissant directement sur les hommes, pour réorganiser la société;

tout au contraire. Mais il croit que la philosophie donne à qui l'étudie la supériorité intellectuelle, avec laquelle on peut ensuite mieux mener les machines humaines.

Nous laissons à la fréquentation d'un Frédéric II la part de responsabilité qui peut lui revenir dans un sentiment aussi peu généreux. Etant données l'opinion de La Mettrie sur l'inaptitude de la vérité à régenter les hommes et l'immoralité réelle du personnage lui-même, il est à prévoir qu'il n'apportera pas à la pédagogie une contribution particulièrement précieuse.

Dans ses réflexions sur l'éducation (*Traité de l'âme*, chap. xv, hist. IV, § I, édition d'Amsterdam, 1774, œuvres philosophiques. Tome I, p. 218), il recommande de ne pas devancer la raison de l'élève, de suivre à la piste les progrès de son âme. N'est-ce pas ce que Montaigne avait déjà appelé : « faire trotter » les écoliers devant soi ? Il faut prendre garde aussi, à cet âge où les impressions sont ineffaçables, de ne point enseigner d'idées fausses et des mots vides de sens. « Ceux qui sont chargés d'instruire un enfant ne doivent jamais lui imprimer que des idées si évidentes, que rien ne soit capable d'en éclipser la clarté. Mais pour cela il faut qu'ils en aient eux-mêmes de semblables, ce qui est fort rare. On enseigne comme on a été enseigné, et de là cette infinie propagation d'abus et d'erreurs. La prévention pour les premières idées est la source de toutes ces maladies de l'esprit. On les a acquises machinalement, et sans y prendre garde, en se familiarisant avec elles, on croit que ces notions sont nées avec nous. » La Mettrie combat cette opinion des idées innées, qui n'irait à rien de moins, en effet, qu'à supprimer le rôle de l'éducation. Par quelques exemples, historiques ou hypothétiques, il montre que l'homme n'est guère que le produit de son milieu et qu'il demeurerait stupide sans la société.

Ces vues pédagogiques ne dépassent pas ce que pouvait inspirer en cette matière à tous les esprits la doctrine dominante de Locke et de l'expérience. La Mettrie est loin de valoir pour nous les autres hommes de la grande école philosophique du XVIIIe siècle. [Georges Dumesnil.]

LA MOTHE LE VAYER. — V. au Supplément.

LANCASTER. — Joseph Lancaster, né à Londres le 25 novembre 1778, était fils d'un simple ouvrier. Ayant réussi à acquérir quelque instruction, il se fit instituteur, et ouvrit, le 1er janvier 1798, à Borough-Road, dans le faubourg de Southwark, à Londres, une école destinée aux enfants pauvres. Lancaster, qui bientôt après s'affilia à la secte des quakers, avait résolu de consacrer son existence à l'amélioration du sort des classes populaires par l'éducation, et il se dévoua à cette œuvre de charité avec un enthousiasme et un désintéressement qui rappellent le noble caractère de Pestalozzi. « Dans mon école, raconte Lancaster, les enfants ne payaient que la modique rétribution de quatre pence par semaine. Je ne connaissais point d'autres méthodes d'enseignement que celles qui sont ordinairement employées, et dont j'avais une connaissance pratique. Le nombre des enfants qui fréquentaient mon école à ce moment variait de quatre-vingt-dix à cent vingt. Me trouvant ainsi occupé à l'étude de l'éducation avec l'entière liberté de tenter toutes les expériences qu'il me paraîtrait utile de faire, chaque fois que je trouvais un enfant pauvre dont les parents étaient incapables de payer, je le recevais gratuitement. Cette catégorie d'élèves s'accrut si rapidement, que bientôt j'eus sur mon registre plus de quarante enfants comme élèves gratuits ; et je crois qu'aucun d'eux ne savait qu'il y eût, parmi ses camarades, d'autres élèves admis gratuitement. Je dirigeais l'école moi-même avec un adjoint. »

Les ressources de l'école étant des plus minimes, Lancaster dut songer aux moyens de diminuer ses frais le plus possible, et ce fut cette nécessité qui le conduisit à l'invention de procédés d'enseignement nouveaux. Nous donnons ici la parole à l'un de ses biographes, M. Joseph Hamel (*L'Enseignement mutuel*, Paris, 1818) : « Le besoin rend ingénieux : pour suppléer à l'insuffisance de ses ressources, M. Lancaster imagina successivement divers procédés économiques, et arriva, par ce moyen, à la suppression des maîtres adjoints, qui furent remplacés par les écoliers les plus anciens et les plus appliqués. A cette époque, le livre du docteur Bell* (publié en 1797) n'était point encore parvenu à sa connaissance, mais il se souvint d'avoir vu pratiquer quelque chose de semblable dans l'école où lui-même avait été élevé ; et c'est ainsi que la méthode d'enseignement mutuel fut, en quelque sorte, découverte pour la seconde fois. Le même besoin d'économie amena de nouveaux perfectionnements. Pour éviter de donner à chaque enfant les petits livres dans lesquels on apprend à lire, on fixa sur des planches des feuilles de papier où étaient écrits des lettres et des mots ; la planche fut suspendue à la muraille, et sept à huit enfants, rangés en demi-cercle, apprirent, sous la conduite d'un moniteur, à répéter la leçon qui leur avait été montrée une première fois. Les plumes, l'encre et le papier étaient chers ; on leur substitua une ardoise, et, dès ce moment, l'enseignement de l'écriture se trouva lié à celui de la lecture, chacun des enfants de la même classe s'exerçant tour à tour à tracer les lettres et les mots que le moniteur leur avait d'abord appris à connaître et à épeler. Quant à l'emploi du sable (pour tracer les lettres), qui fut introduit plus tard, M. Lancaster en trouva la première idée dans l'ouvrage du docteur Bell ; mais il inventa, pour apprendre le calcul aux enfants, une méthode particulière. »

L'entreprise de Lancaster attira promptement l'attention de quelques personnes bienveillantes. Une souscription fut ouverte pour lui permettre d'agrandir son école. Le nombre des élèves put être porté à trois cent cinquante, et l'enseignement fut rendu entièrement gratuit. En 1803, Lancaster publia un ouvrage dans lequel il exposait sa méthode, sous ce titre : *Improvements in education, at it respects the industrious classes of the community* (*Amélioration de l'éducation des classes ouvrières*) ; ce livre, dont il se fit six éditions en quatre ans, fut dédié par l'auteur au duc de Bedford et à lord Somerville, qui s'étaient déclarés les protecteurs de son œuvre. En 1804, un nouvel agrandissement de l'école permit d'y recevoir sept cents élèves, et l'année suivante Lancaster arriva au terme de ses désirs, qui était de rassembler sous le même toit et de faire participer à la même instruction un millier d'enfants. Peu de temps après, et avec l'aide de ses deux sœurs, il établit, dans la même maison, une école de deux cents jeunes filles, dirigée suivant les mêmes procédés, et l'on y ajouta l'enseignement de la couture et de quelques autres ouvrages de femme.

« Un seul homme conduisant avec succès une école de mille enfants, dit M. Hamel, était un phénomène jusqu'alors inconnu. On en parla à Windsor, et au mois de juillet 1805 le roi voulut voir M. Lancaster. Il se fit expliquer en détail tous les procédés de la méthode, donna des éloges au zèle et à l'habileté du maître, et l'assura de sa protection, en ajoutant qu'il désirait beaucoup que tous les enfants de son royaume fussent en état de lire la Bible, et qu'il ne négligerait rien pour soutenir une entreprise aussi utile : en même temps il fit donner cent guinées à M. Lancaster,

et dans la suite les ducs de Kent et de Sussex n'ont cessé de le protéger. Les sommes données par le roi et par la cour reçurent immédiatement la meilleure application possible, en servant à fonder, dans le sein même de l'établissement de Borough-Road, une école normale, à laquelle furent admis tous ceux qui voulurent se destiner à propager l'enseignement mutuel. »

Mais le clergé anglican voyait d'un œil jaloux les progrès de Lancaster. Celui-ci, en effet, admettait dans son école de Borough Road et dans toutes celles qu'il créa successivement les enfants de toutes les sectes, n'enseignant aucun dogme, et se bornant à faire lire sans commentaires des passages extraits de la Bible, persuadé qu'il était que l'enseignement religieux proprement dit devait être remis aux soins des parents. Pour faire échec aux écoles neutres de l'instituteur quaker, le clergé imagina de lui susciter un rival dans la personne du docteur Bell. Depuis son retour de l'Inde, Bell vivait retiré dans la paroisse de Swanage (Dorset), où il exerçait les fonctions de ministre. Lancaster était allé le voir en 1804, et s'était entretenu avec lui des divers moyens de perfectionner l'enseignement; à cette époque, aucune hostilité n'existait encore entre eux. Mais, lorsque les écoles lancastériennes commencèrent à porter ombrage à la haute église, Bell fut appelé à Londres par des ecclésiastiques pour y établir son système d'enseignement dans une école de la paroisse de Sainte-Marie; l'archevêque de Cantorbéry, l'évêque de Durham, le prirent sous leur protection, lui fournirent des ressources considérables, et fondèrent en grand nombre des écoles où était appliqué le système mutuel, mais dans lesquelles on enseignait exclusivement les doctrines de l'Eglise anglicane. En même temps des pamphlets étaient publiés contre Lancaster, qui fut représenté comme un homme dangereux pour l'Etat, et dont les méthodes pouvaient mettre l'Eglise en péril. Le résultat de ces attaques et de cette attitude du clergé fut que le plus grand nombre des souscripteurs de Lancaster l'abandonnèrent, et qu'il se trouva réduit, pour soutenir toutes ses entreprises, aux seuls secours qu'il recevait de la famille royale.

Nous empruntons à l'ouvrage peu connu de M. Hamel, qui avait été envoyé en Angleterre en 1818 par l'empereur de Russie pour y étudier l'enseignement mutuel, la narration des événements qui suivirent, de 1807 à 1816.

« Loin de se ralentir, le zèle de M. Lancaster n'en devint que plus ardent; il n'épargna ni travaux ni dépenses pour répandre partout sa méthode, et bientôt il se mit à voyager en Angleterre, s'arrêtant dans toutes les villes, faisant des lectures publiques, excitant le zèle de tous les amis de l'humanité, fondant des écoles lui-même, et leur laissant ensuite pour maîtres ceux qu'il avait formés dans son premier établissement. Nulle difficulté ne l'arrêtait; l'argent ne lui semblait bon que pour répandre de toutes parts la doctrine de l'enseignement mutuel. Non content de dépenser tout ce qu'il avait, il contracta de nouveaux engagements, et, se livrant sans réflexion à tous ces emprunts, il se trouva chargé, en 1807, d'une dette de 6 449 livres sterling (plus de 150 000 francs).

» Ses nombreux créanciers, craignant qu'il ne lui devînt de plus en plus impossible de sortir d'embarras, commencèrent à s'impatienter. Deux d'entre eux le firent citer devant la cour du banc du roi. Au moment où on le conduisait pour y comparaître, il pria l'officier de justice qui l'accompagnait de lui permettre de s'arrêter chez ses parents. Ils montèrent ensemble; c'était le soir, et, suivant la coutume de sa secte, M. Lancaster se mit à lire avec sa famille un chapitre de la Bible, et il récita ensuite une prière. L'ardeur avec laquelle il la prononça, la vive émotion qu'il éprouva en demandant à Dieu de ne pas l'abandonner au milieu de circonstances aussi terribles, et dans une entreprise aussi utile, firent une telle impression sur l'officier de justice, que celui-ci, en l'accompagnant ensuite au tribunal, lui demanda la permission de se présenter pour sa caution.

» Obligé de s'éloigner de Londres pour se soustraire à de nouvelles poursuites de ses créanciers, il continua ses travaux, et parcourut quelques parties de l'Angleterre dans lesquelles il n'était point encore allé. A la suite d'une lecture publique faite à Douvres, il lia connaissance avec M. Joseph Fox qui, dès ce moment, devint son protecteur et son ami, et qui plus tard lui donna de grandes preuves de son dévouement.

» A la fin de l'année 1807, plusieurs créanciers le pressèrent plus vivement encore et lui fixèrent pour dernier délai le mois de janvier 1808. Obligé de s'occuper enfin des moyens de satisfaire les plus pressés, il conçut le projet de faire un appel à toutes les personnes considérables qui s'intéressaient à son entreprise, et de demander à chacune d'elles une souscription de cent livres sterling ; le duc de Bedford s'inscrivit le premier sur cette liste. M. Lancaster se rendit lui-même à Bristol, et sollicita vivement auprès de toutes les personnes de sa connaissance ; mais, au moment où il espérait le mieux réussir, une lettre écrite par un de ses créanciers détruisit l'effet de ses démarches, et fit retirer toutes les souscriptions. Toutefois il ne se décourageait point, malgré son dénûment absolu et l'approche du terme fatal. Voici ce qu'il écrivait le 10 janvier à l'un de ses amis les plus dévoués, M. Corston : « Malgré tant « de difficultés, je suis calme et confiant : j'ai été « envoyé dans ce monde pour faire et pour sup- « porter la volonté de Dieu, qui est mon meilleur « ami ; et si la souffrance est le seul moyen « d'obtenir la victoire, si le chemin de la croix « peut seul me faire gagner la couronne de vie, « que la souffrance et la croix soient les bien- « venues... Dans la conférence publique que je « fis il y a quelque temps à l'Hôtel-de-Ville, je me « sentis entraîné à dire ces paroles: « La volonté du « Seigneur s'est manifestée ; il faut que désormais « les pauvres de l'Angleterre, ceux de l'Europe, « ceux du monde entier reçoivent une éducation, « et nulle puissance humaine ne pourra s'y oppo- « ser. » Je semblais avoir reçu le pouvoir de par- « ler ainsi; toute l'assemblée m'écouta dans un « religieux silence et fut convaincue. »

» Tout à coup il lui vint dans l'esprit de consulter son nouvel ami, M. Fox, et, sans perdre un moment, il lui écrivit pour le prier de se rendre à Londres à jour fixe, et de l'aller chercher chez M. Corston, dont il lui indiqua le domicile. M. Fox ne connaissait pas encore M. Corston ; mais il fut exact au rendez-vous, et au jour fixé (le 18 janvier) ils se trouvèrent réunis tous trois. De cette entrevue allait sortir le salut. Après le dîner, M. Fox demanda à M. Lancaster : « Combien devez-vous ? mille livres sterling ? — Oui. — Est-ce tout ?... Deux mille livres ? — Oui. — Est-ce tout ? » Il se tut. « Dites-moi enfin tout ce que vous devez. — Mon ami Corston vous le dira mieux que moi. » Celui-ci ayant déclaré que les dettes se montaient à plus de six mille livres, il se fit un moment de silence ; puis M. Fox se retournant brusquement vers son hôte et lui saisissant la main : « Avec votre assistance, j'en viendrai à bout. Voulez-vous accepter mes traites sur vous ? — Soit. — Eh bien, il sera sauvé et son entreprise avec lui. » Les deux amis s'élancèrent de dessus de leurs chaises, et se jetèrent dans ses bras, lui témoignant leur reconnaissance par leurs larmes. Après cette scène touchante, M. Fox fit tous ses arrangements

pour acquitter successivement les dettes de son ami, et au bout de quelques jours il en avait déjà remboursé plus de la moitié, en lettres de change dont les fonds furent faits successivement.

» Quatre jours après l'entrevue que nous venons de raconter, le 22 janvier, les trois amis, devenus désormais inséparables, et se confiant en la Providence, se réunirent en société pour se consacrer exclusivement à la propagation du mode d'enseignement mutuel. M. Corston fut fait trésorier, M. Fox secrétaire, et M. Lancaster se chargea de la direction des écoles et de la rédaction des écrits qu'ils comptaient publier.

» Cependant, après le paiement des créanciers les plus pressés, la société ne fut point encore délivrée de toute inquiétude au sujet de ses finances. Les souscriptions rapportaient peu de chose, et les dépenses augmentaient chaque jour : l'école normale seule coûtait deux mille livres sterling par an. M. Fox fit connaître ses embarras à M. Allen. Celui-ci promit de s'occuper de cette affaire, et même d'y faire entrer quelques-uns de ses amis ; mais comme il jugeait avec raison qu'il était impossible de laisser à M. Lancaster l'administration de l'entreprise, il mit à son concours une condition, savoir que M. Lancaster voulût bien désigner un comité de six personnes qui seraient chargées de recevoir les souscriptions, de faire les paiements, et de diriger exclusivement tous les comptes, et qu'il consentît lui-même à ne faire aucune dépense, sans l'approbation formelle des membres du comité. Après avoir hésité quelques instants, M. Lancaster accepta cependant la proposition, et désigna pour ses associés MM. Fox, Corston, Allen, Jackson, Sturge et Forster. Le 29 juillet 1808, le comité tint sa première séance, et pendant plus de deux ans les mêmes personnes n'ont cessé de se réunir toutes les semaines dans la maison de M. Allen. Leur premier soin fut de rassembler autant de souscriptions qu'il serait possible, et de faire un emprunt pour un terme de sept années, à raison de cent livres sterling par action. Au bout de quelques mois, ils avaient recueilli plus de quatre mille livres, dont une partie fut d'abord employée à solder complètement les dettes de M. Lancaster.

» Celui-ci, plein d'une nouvelle ardeur, reprit bientôt ses exercices et ses voyages : faisant partout des prosélytes, provoquant des souscriptions, fondant des écoles et leur donnant des instituteurs, infatigable dans son zèle et animé par ses succès, il semblait marcher à la conquête du monde. On trouve dans plusieurs de ses lettres la vive expression de ce sentiment ; quelquefois, il témoigne lui-même, avec une naïveté touchante, sa propre admiration pour son talent à improviser dans une assemblée et à faire des conférences publiques. Il assure qu'il n'y a eu jamais deux de ses discours qui fussent semblables, et en rapporte tout l'honneur à Dieu, dont il déclare n'être que l'instrument. Ailleurs, il s'écrie : « Dieu a mis dans mes mains une trompette éclatante, qui doit être entendue pour toute la terre. » Le résultat de tant d'efforts, constaté dans le cours de l'année 1811, se trouva être de quatre-vingt-quinze écoles fondées sous ses auspices, dont l'établissement et l'entretien avaient déjà absorbé plus de vingt mille livres sterling, et dans lesquelles trente mille enfants recevaient l'instruction élémentaire.

» En 1810, M. Lancaster avait fait paraître une édition du livre qu'il avait publié en 1803, sous le titre nouveau : *The British system of education, being a complete epitome of the improvements and inventions practised at the royal free schools.* Londres, Longman and Co.

» Les affaires du comité s'augmentaient de jour en jour ; à mesure qu'il se fondait de nouvelles écoles, dont chacune avait besoin d'un instituteur, les dépenses s'accroissaient dans la même proportion ; et, comme on commençait à s'occuper aussi de cette méthode dans d'autres pays de l'Europe, il fut jugé nécessaire de redoubler d'activité et d'appeler un plus grand nombre de personnes à l'administration des divers intérêts de la société. Des hommes riches et d'un rang élevé furent invités à se réunir à l'entreprise ; et, au mois de décembre 1810, on forma une nouvelle association qui fut composée de cinquante membres, parmi lesquels on remarqua d'abord le duc de Bedford et lord Somerville, qui furent élus présidents.

» Le 11 mai 1811, les souscripteurs pour les écoles lancastériennes tinrent leur première assemblée générale ; un grand nombre de personnes y avaient été invitées. On y lut un rapport sur les commencements et les progrès de la méthode, et le trésorier exposa ensuite la situation des finances. Le duc de Bedford présidait, et leurs Altesses Royales les ducs de Kent et de Sussex étaient parmi les auditeurs.

» Dans le même temps, M. Lancaster entreprit de nouveaux voyages, et parcourut pour la première fois l'Irlande et l'Écosse ; il y obtint le même succès. Une école qu'il fonda à Édimbourg, sous le titre de *High school,* avait pour directeur M. Pillans*, qui, dans la suite, étendit ce mode d'enseignement à l'étude des langues, de la grammaire, et de plusieurs autres sciences, ouvrant ainsi une nouvelle carrière, et provoquant de nouvelles applications.

» Aux Etats-Unis d'Amérique, la méthode de M. Lancaster avait été adoptée à New-York dès l'année 1806, et elle fut successivement établie dans plusieurs écoles, à Philadelphie, à Boston, etc. En 1811, un maître venu de Londres se fixa à Georgetown, près de Washington ; il forma des élèves et les distribua dans les autres villes. Dans l'Amérique anglaise, un autre maître, envoyé de Londres en 1813, fonda la première école lancastérienne à Halifax, et bientôt après on forma dans la même ville une société qui prit le nom de *Acadian School Society.* Quatre jeunes Africains de Sierra-Leone furent, en 1811 et 1813, instruits à l'école principale de Southwark, et renvoyés ensuite dans leur pays, pour y établir le même mode d'enseignement. Deux membres de la société des missionnaires partirent pour introduire la méthode dans les possessions anglaises de l'Afrique occidentale. Au cap de Bonne-Espérance, le chapelain de la colonie, M. Jones, établit lui-même une école. Dès 1810, d'autres missionnaires en avaient également fondé à Calcutta et à Ceylan. Assisté par les mêmes hommes, M. Philipps créa plusieurs établissements semblables à Antigoa ; enfin, un homme natif d'Otaïti, et qui avait été élevé à Londres, transporta l'enseignement mutuel à Sidney, dans la Nouvelle-Galles.

» Ainsi, en moins de quinze années, la méthode lancastérienne se trouva établie dans les quatre parties du monde ; et cent mille enfants, qui sans elle auraient été probablement négligés, lui durent les bienfaits de l'éducation élémentaire.

» Cependant le docteur Bell s'occupait aussi à fonder des écoles... La question de savoir lequel des deux systèmes méritait la préférence fut agitée très vivement en 1811, et l'on y joignit bientôt une nouvelle discussion sur la priorité de l'invention... Au mois d'octobre 1811, il se forma à Londres une société pour l'éducation des enfants d'après la méthode du docteur Bell ; elle se nomma *Société nationale pour la propagation de l'enseignement élémentaire dans les classes pauvres, suivant les principes de l'Église dominante en Angleterre et dans le pays de Galles.* L'archevêque de Cantorbéry fut nommé président ; l'archevêque d'York, les vingt-huit évêques et dix pairs

du royaume furent vice-présidents... Depuis sa fondation jusqu'à 1817, cette société a dépensé trente mille livres sterling, soit pour créer des écoles nouvelles, soit pour introduire l'enseignement mutuel dans celles qui étaient déjà fondées.

» Revenons à M. Lancaster. L'année 1813 s'ouvrit pour lui sous de tristes auspices, et fut le commencement de ses malheurs. Jusqu'à ce moment l'école de Southwark lui avait appartenu, quoiqu'il en eût déjà hypothéqué le bâtiment au comité qui s'était en quelque sorte constitué son tuteur, et dont les membres avaient de fréquentes occasions de faire eux-mêmes des avances, soit que les souscriptions ne fussent pas assez abondantes, soit que M. Lancaster fît quelquefois des dépenses inconsidérées. Dans un tel état de choses, il était difficile que les embarras dans lesquels se trouvait constamment le directeur n'influassent pas sur les affaires de la société et sur l'opinion du public ; et il n'y avait aucun moyen d'éviter une confusion fâcheuse : on dut donc songer à remédier à ces abus, et à mettre d'abord en sûreté les intérêts généraux et ceux de l'entreprise elle-même. Dans le même temps, M. Lancaster résolut, malgré l'avis du comité, d'ouvrir pour son compte une nouvelle école à Tooting, près de Londres, pour y recevoir et y entretenir un certain nombre d'écoliers avec lesquels il voulait absolument faire l'essai de l'application de sa méthode à des études plus relevées. Dès ce moment on put reconnaître qu'il renonçait à son association, et il fallut bien travailler à dégager les fonds appartenant à la société de tous les embarras qu'y avait jetés le désordre et l'imprudence de son fondateur.

» Dans le même temps, celui-ci était déjà si préoccupé de son nouveau projet que, pour en finir plus vite des autres affaires, il proposa à ses associés de leur céder sa part de propriété sur les bâtiments et les meubles de l'école, pourvu qu'ils le déliassent sur-le-champ de toute obligation pour les sommes qu'on lui avait prêtées, ou à l'emprunt desquelles il avait concouru. Vainement on lui représenta qu'en abandonnant ainsi une entreprise qu'il avait créée, et que tout le monde désirait lui voir diriger, il se ferait probablement grand tort dans le public ; vainement on ajouta que, s'il voulait continuer à marcher avec le comité jusqu'à ce que l'œuvre fût entièrement consolidée, ses amis se feraient ensuite un plaisir de lui donner pour ses entreprises particulières l'assistance qu'ils lui avaient accordée pour une affaire d'intérêt général ; vainement encore on tenta de le prendre par d'autres sentiments, en lui faisant voir combien la société serait embarrassée s'il quittait la direction des établissements qu'elle avait formés. Sur ce dernier point, il promit de s'en occuper toujours autant qu'il lui serait possible ; et, quant à tout le reste, il se montra inébranlable. Enfin, les membres du comité, ayant épuisé tous les moyens de persuasion, se déterminèrent, non sans chagrin et dans l'intérêt de leur entreprise, à consentir à une séparation si vivement sollicitée; toutes les affaires de la société furent liquidées ; et ce ne fut qu'avec un profond sentiment de douleur qu'ils renoncèrent à l'association d'un ami dont il était d'ailleurs facile de prévoir la ruine prochaine.

» Alors, mais seulement alors, il devint possible de donner à l'association le caractère de régularité qui distingue toutes celles de la même nature, et de confier l'administration des fonds soit aux souscripteurs, soit à un comité nommé par eux. On jugea d'abord convenable de rédiger un règlement qui établît toutes les conditions, et qui donnât à l'entreprise cette force d'organisation qui lui avait toujours manqué. Au mois de novembre 1813, la société fut reconstituée et adopta un projet de règlement. Tous les souscripteurs pour une guinée jusqu'à dix devinrent associés pour un an; tous ceux qui s'inscrivirent pour dix guinées et au-dessus le furent pour toute leur vie. Il fut convenu qu'au mois de mai de chaque année on tiendrait une assemblée générale. Enfin un comité de dames fut aussi nommé pour surveiller les écoles de filles, et celles où se forment les maîtresses. Dans la séance du 21 mai 1814, la société vota définitivement le règlement provisoire qu'elle avait adopté l'année précédente. Elle prit le nom de *Société des écoles pour la Grande-Bretagne et pour l'étranger* (*British and Foreign School Society*).

» Comme on désirait que M. Lancaster continuât à diriger l'enseignement, la société lui donna le titre d'inspecteur en chef de toutes ses écoles, et un traitement de 365 livres sterling par an, qu'il accepta, non sans hésitation. En 1814, fatigué de se trouver sous la surveillance du comité, il donna sa démission de cet emploi ; et ce fut ainsi que se termina la carrière publique de cet ami de l'humanité, qui avait débuté d'une manière si brillante, et lutté contre la mauvaise fortune avec une énergie peu ordinaire.

» Après s'être occupé pendant quelque temps avec beaucoup de zèle du nouvel établissement qu'il avait ouvert pour son compte à Tooting, M. Lancaster fut une seconde fois obligé de suspendre ses travaux, et de fuir ses nouveaux créanciers. Il voyagea pendant deux ans encore, parcourut en détail l'Irlande et l'Ecosse, et créa en plusieurs endroits de nouvelles écoles. Il aurait pu, en continuant de la sorte, se rendre fort utile et rétablir peut-être ses affaires ; mais il ne cessa de se déconsidérer chaque jour davantage, ne voulant jamais souffrir que personne se mêlât de l'administration financière, et ne cessant de répéter que tous ceux qui voulaient ainsi l'aider feraient comme ses anciens amis, qui l'avaient abandonné, disait-il, pour s'attribuer exclusivement le mérite de tout ce qu'il avait fait lui-même. Tourmenté par cette injuste prévention, il fit même paraître en 1816 à Bristol une brochure sur l'*oppression et les persécutions* qu'il disait avoir essuyées. Cette ingratitude lui fit perdre par degrés l'estime publique, et ses amis mêmes s'éloignèrent de lui. Maintenant il vit tout à fait retiré dans la maison d'un de ses ancien protecteurs, M. Holt, à Manchester, et se consume dans la misère et le chagrin. Combien il est déplorable d'avoir à raconter d'aussi tristes détails d'un homme qui a rendu tant de services à son pays et à l'humanité ! Son œuvre est accomplie, et *les sons de la trompette que Dieu avait mise entre ses mains* ont retenti dans toute la terre. Puisse-t-il cependant trouver plus de calme et de bonheur ! »

Nous avons tenu à reproduire, sans y rien changer, ce récit d'un témoin, qui nous donne, avec la relation impartiale et détaillée des faits, l'impression des contemporains. On comprend mieux, après l'avoir lu, comment l'imperturbable confiance de Lancaster en lui-même, qui contribua puissamment à ses premiers succès et assura d'abord le triomphe de son entreprise, finit par devenir la cause de sa ruine.

Il nous reste peu de chose à ajouter pour achever cette notice biographique. En 1818, Lancaster se rendit en Amérique, espérant y trouver des amis nouveaux. Il visita l'Amérique du Sud, où le dictateur Bolivar lui fit un excellent accueil, et lui fournit les moyens d'établir dans les anciennes colonies espagnoles des écoles d'enseignement mutuel. Il passa ensuite aux Etats-Unis ; mais ses imprudences ne tardèrent pas à le jeter dans de nouveaux embarras pécuniaires. En 1829, il alla au Canada, où il obtint du gouvernement une

subvention en faveur de sa méthode; mais son défaut de capacité administrative le fit encore aboutir à un échec. Il se retira enfin à New-York, où quelques amis pourvurent à ses besoins au moyen d'un secours annuel, et il y mourut en 1838.

Pour l'exposé de la méthode d'enseignement mutuel, V. l'article *Mutuel* (*Enseignement*).

LANCELOT. — Il y eut à Port-Royal des solitaires dont le nom brilla d'un plus vif éclat que celui de Lancelot; aucun peut-être ne fut un maître aussi parfait de la jeunesse, aucun ne contribua davantage par ses écrits à la réputation pédagogique de l'illustre société dont il faisait partie. C'est à ce double titre qu'il mérite ici une mention particulière.

I. *Sa vie.* — Claude Lancelot naquit à Paris en 1615, d'une honnête mais modeste famille. Les instructions d'un bon ecclésiastique, qui fut son premier maître, le déterminèrent de bonne heure à se consacrer au service de Dieu. A cet effet, il entra à l'âge de douze ans au séminaire de Saint-Nicolas du Chardonnet, qui venait d'être fondé, pour y continuer ses études. Le supérieur de cette maison, appréciant sa piété et ses mérites, eût bien voulu se l'attacher; il fit même pour cela quelques tentatives. Mais Lancelot avait d'autres vues : son intention était de se faire religieux et, chose assez piquante, il songea même un moment à entrer chez les jésuites. Après quelque temps d'attente, d'hésitation et d'inquiétude, il fut mis en rapport, par un de ses amis, avec le célèbre abbé de Saint-Cyran, qui était alors le confesseur des religieuses de Port-Royal et le directeur de beaucoup de consciences. Lancelot sentit tout de suite qu'il avait trouvé celui qu'il cherchait : il quitta la communauté de Saint-Nicolas et se mit sous sa direction (1638). Saint-Cyran l'adjoignit à M. Le Maître, qui venait de se retirer du monde et qui habitait, avec trois autres solitaires, dans les dehors du monastère de Port-Royal de Paris. En même temps qu'ils travaillaient à se sanctifier par la pénitence, ces Messieurs avaient été chargés de l'éducation de quelques enfants, chose que Saint-Cyran eut toujours grandement à cœur. Ce fut pour Lancelot une occasion de faire paraître l'aptitude particulière qu'il avait pour instruire, et, dès ce moment, l'enseignement semble avoir été sa fonction essentielle.

De 1638 à 1660, en effet, c'est-à-dire tant que durèrent les Petites Ecoles, il ne cessa de leur prêter le concours de son zèle et de sa grande compétence : à Paris d'abord, où il débuta, puis à Port-Royal des Champs (1638), où se retirèrent les solitaires, forcés de s'éloigner après l'arrestation de Saint-Cyran; — à la Ferté-Milon (1639), où il suivit son élève, le jeune Vitart; — à l'abbaye de Saint-Cyran (1639-1640), où il fut appelé pour s'occuper de l'éducation de quelques enfants; — à Port-Royal de Paris (1640-1645), où il revint remplir les fonctions de sacristain et où en même temps il donnait ses soins à un enfant que lui avait confié de M. de Saint-Cyran, aux deux fils de M. Bignon et probablement aussi à quelques autres; — à Port-Royal des Champs (1645-1646), où le nombre des élèves s'était accru et où sa direction semble avoir été reconnue nécessaire; — à Paris encore (1646-1650), aux écoles régulièrement organisées dans la rue Saint-Dominique, dont il fut le maître essentiel; — aux Granges de Port-Royal des Champs (1650-1656), où avaient été envoyés une partie des enfants qui étaient rue Saint-Dominique, lors de la fermeture de l'école de Paris. Quand ceux-ci durent être renvoyés en 1656, il ne semble pas qu'il ait été forcé de quitter le monastère des Champs; car on le retrouve, en 1659, précepteur en titre du duc de Chevreuse, au château de Vaumurier, où il dirigeait sans doute encore l'éducation de quelques enfants.

Les écoles définitivement fermées, il alla faire l'éducation des princes de Conti (1669-1672); mais il y renonça après la mort de leur mère, quand il ne lui fut plus possible de les élever aussi chrétiennement qu'il l'aurait voulu, et notamment parce qu'il refusa de les conduire à la comédie. C'est alors qu'il retourna à l'abbaye de Saint-Cyran, où il se fit religieux bénédictin; mais malgré toutes les instances qu'on lui fit, il ne voulut pas s'avancer dans les ordres sacrés au-delà du sous-diaconat. Cependant, ce n'est pas encore là qu'il devait achever sa vie. A l'occasion de quelques troubles excités par les opinions jansénistes et auxquels il prit part en vrai disciple de Saint-Cyran, il fut relégué en 1680 dans l'abbaye de Quimperlé, où il mourut comme un saint, le 15 avril 1695, âgé de près de quatre-vingts ans. « Tous ceux qui ont parlé de lui, rapporte son biographe, disent qu'il était d'un naturel doux, simple, plein de droiture et de piété, assidu au travail et à la prière, aimant la retraite, fuyant la gloire, cherchant la paix, ennemi des disputes et des contestations, et qu'ayant été dès son bas âge tiré des occasions du péché, il a passé sa vie dans l'innocence. » C'est déjà un assez bel éloge, et nous ne connaissons rien qui vienne l'infirmer.

On sait qu'à Port-Royal tout ce qui concernait l'éducation des enfants, comme la composition des ouvrages d'éducation, était impersonnel et plus ou moins collectif : il devient dès lors difficile d'assigner à chacun la part qui lui revient dans l'œuvre commune. Aussi renvoyons-nous à l'article *Port-Royal* pour tout ce qui concerne les Petites Écoles, dont Lancelot fut, sans contestation, l'un des maîtres les plus autorisés. Nous nous contenterons d'indiquer ici quelques-uns des principes qu'il a suivis dans sa carrière d'éducateur, et d'énumérer les ouvrages qu'il a composés.

II. *Ses maximes d'éducation.* — Nature modeste, plus faite pour subir l'influence d'autrui que pour imposer la sienne, se mettant volontiers sous la règle et ne la prescrivant aux autres qu'au nom d'une autorité étrangère, Lancelot adopta successivement, en matière d'éducation, toutes les idées de Saint-Cyran, qui furent pour lui une véritable révélation; puis celles de M. de Saci, son successeur, dont il accepta la direction plus douce, quoique non moins pénétrante. Cependant, Fontaine nous a conservé un témoignage précieux de ses idées personnelles : c'est une lettre qu'il écrivit à M. de Saci, sur la demande de ce dernier, et dans laquelle il lui détaille la manière dont il se conduit pour les études des princes de Conti, dont il était alors le précepteur, ainsi que pour leurs exercices de piété. Elle a dû être écrite vers 1671, alors qu'il avait toute la maturité que peuvent donner l'âge, l'étude et une longue expérience. On peut donc la regarder comme le résumé de toute sa doctrine sur l'éducation. En voici l'analyse.

« C'est par obéissance qu'il adresse cette relation à M. de Saci : il ne croit pas, en effet, que des maximes d'éducation dont on s'est servi dans le particulier avec des enfants de condition puissent être généralisées, qu'on puisse en faire l'application à d'autres. » En somme, il est d'avis que l'éducation doit être appropriée aux dispositions et au caractère de chaque enfant et qu'elle est chose individuelle, *toute spécifique*, comme il le dit. Même quand il enseignait dans les Petites Écoles, il n'avait jamais eu que quelques élèves à la fois, et ses fonctions n'avaient guère différé du préceptorat.

« Cet emploi de précepteur doit être regardé

comme un emploi de pénitence pour celui qui l'exerce et de charité pour les enfants auxquels il s'applique. Il n'en est pas de plus important; car la conduite de la moindre âme, au témoignage de saint Grégoire, est quelque chose de plus grand et de plus difficile que celle de tout un monde. La conservation de l'innocence, qu'il est presque impossible de recouvrer quand on l'a perdue, a toujours été la plus grande assurance du salut : aussi n'y a-t-il point de ruse dont le démon ne se serve pour la ravir aux jeunes gens. C'est pourquoi notre vigilance ne doit pas être moindre que celle de cet ennemi de tout salut.

» Pour y réussir, il faut beaucoup de charité. La première chose qu'un précepteur doit faire, comme le dit Quintilien, c'est de prendre les sentiments d'un père à l'égard de ses écoliers. Il doit leur donner le bon exemple en tout et forcer pour ainsi dire leur considération; car l'estime que les enfants ont pour leur maître sert extrêmement à les avancer dans leurs études et dans la vertu. »

Lancelot regrette ensuite « qu'on tienne dans l'avilissement un emploi dont dépendent les plus grands biens de l'Etat et de l'Eglise», et il ne doute pas que ce ne soit aussi l'effet d'un artifice du démon. « *Il y a, en effet, une foule d'enfants qui se perdent et qui seraient sauvés, si la bonne éducation était bien établie.*

» Il ne faut pourtant pas que les précepteurs se découragent : au contraire, il faut qu'ils redoublent leur zèle, qu'ils augmentent en eux cette charité de père et qu'ils s'estiment heureux de sacrifier leurs travaux, leurs intérêts et leur vie pour ces petits que Dieu leur a confiés. Ceux-ci sont d'autant plus dignes de compassion qu'ils ne peuvent encore connaître le bien qu'on leur procure : en quoi ils ne sont que la figure de nos plus grandes ingratitudes envers Dieu. *Un précepteur qui ne sera pas dans ces dispositions ne fera jamais rien.* S'il y est, au contraire, il sentira bientôt que la grâce n'est pas moins forte à opérer que la nature; et *cet amour lui fera trouver plus d'inventions pour servir utilement ses écoliers que tous les avis qu'on pourrait lui donner.* »

Toutes ces idées sont bien celles de Saint-Cyran; mais elles sont celles de Lancelot aussi, qui les a faites siennes et qui les met en pratique. On sent que toute cette doctrine a passé par son cœur.

Lancelot traite ensuite de l'ordre qu'il garde dans la conduite de ses élèves. « Comme ils sont fort jeunes et d'une complexion délicate (M. de Conti, l'aîné, n'avait que dix ans et était souvent malade, M. de la Roche-sur-Yon, le cadet, n'en avait que sept), on les laisse dormir autant qu'ils le peuvent; mais on les lève aussitôt qu'ils sont éveillés, *de peur qu'ils ne badinent dans leur lit.* Ainsi, quoique l'heure du coucher soit marquée, celle du lever ne l'est pas. Ensuite, ils prient Dieu, et, pendant qu'ils déjeunent, on leur lit l'histoire. Ils vont ensuite chez Madame lui donner le bonjour, et ils y sont quelquefois assez longtemps *à lui faire leur petite cour.* Puis on leur fait faire quatre ou cinq tours de jardin ou gravir les montagnes pour les fortifier et *les mettre en bonne humeur;* après quoi on étudie. Il est toujours près de neuf heures quand on entre à l'étude. Ils travaillent ordinairement trois heures le matin.

» Ils font d'abord quinze ou vingt lignes de Bongars. Je le prends phrase à phrase; je leur en dis le français mot à mot et ils me le redisent en latin. S'ils font quelque faute, je la leur fais voir, et s'ils se servent d'un mot qui ne soit pas propre, je leur en fais mettre un autre; et je le rejette toujours jusqu'à ce qu'ils aient trouvé celui de l'auteur ou un équivalent. S'ils manquent à attraper son tour ou sa liaison, ils font la transition par une autre particule et donnent un autre tour par le relatif, par le participe, etc. Ainsi, ils s'exercent sans peine dans la pureté du latin, et au lieu d'un mot ils en apprennent quelquefois trois ou quatre.

» M. de la Roche-sur-Yon, qui n'a que sept ans, et *qui ne sait pas écrire*, ne laisse pas de faire la même chose par cœur avec Monsieur son frère, et après que cette phrase a été faite de la sorte, je la dicte et la laisse écrire tout entière, pour se l'imprimer davantage, et je lui en fais remarquer la brièveté, en quoi cet auteur a excellé, et puis nous passons à une autre phrase. Cela dure près d'une heure, parce qu'ils font application de ces phrases à d'autres sujets; après quoi je leur fais apprendre par cœur le latin de Bongars, afin que cela s'imprime dans leur esprit et leur serve d'ouverture pour d'autres leçons.

» Ensuite, ils écrivent un exemple et ils appellent cela se délasser, quoique l'exercice précédent se faisant de vive voix leur soit aussi un divertissement. Le petit surtout y prend grand plaisir. Après l'exemple, M. de Conti apprend quinze ou vingt vers de Virgile, car *on ne le contraint pas.* Quand il est de bonne humeur, il en apprend trente, et s'y plaît fort. Monsieur son frère n'en apprend que sept ou huit, mais il les apprend avec tant de plaisir qu'il les déclame avec un petit geste qui nous fait rire. Il commence toujours au même endroit que M. le prince de Conti, et nous reprenons les autres dans certains jours qu'il prend médecine, car le cadet a beaucoup plus de santé. Le Virgile fait, M. de Conti explique deux chapitres de Tite-Live. Il en est au sixième livre et il l'explique fort bien, sans aucune aide du français et sans l'avoir prévu auparavant; et M. de la Roche-sur-Yon explique une demi-page de Justin. En leur faisant voir leur auteur, on marque sur un papier les mots et les phrases difficiles, ou les expressions remarquables dont on peut avoir besoin pour parler latin, et le soir ils les répètent en se couchant. »

Mais tout cela se faisait presque en se divertissant, parce qu'ils ne travaillaient jamais seuls et qu'ils ne cherchaient presque rien dans leurs livres. « On est leur dictionnaire vivant, dit Lancelot, leur règle, leur commentaire : tout se fait par la parole. »

On dinait réglément à midi; puis ils se divertissaient jusqu'à trois heures et demie. On faisait alors collation, pour recommencer ensuite l'étude qui durait jusqu'à six heures.

Les exercices du corps n'étaient pas négligés, et c'est entre les deux leçons du matin et du soir qu'ils avaient lieu. Un maître d'armes venait de deux jours l'un; le maître de danse venait tous les jours entre une et deux heures; tous les jours aussi, messeigneurs montaient à cheval pour se fortifier le corps.

« Vers quatre heures, on se remettait à l'étude, qui ne durait guère que deux heures et demie. On commençait par l'histoire, à laquelle on joignait quelques notions de morale et de politique. Puis on reprenait la suite des exercices du matin; mais on faisait moins de chaque chose, parce qu'on avait moins de temps. On leur ménageait toujours un bon quart d'heure pour les divertir avant le souper, qui avait lieu à sept heures. Après quoi ils avaient leur récréation jusqu'au coucher. En hiver ils se retiraient à neuf heures, et en été à neuf heures et demie. On leur faisait faire la prière, qui était courte; puis ils récitaient leurs phrases pendant qu'on les déshabillait. Le samedi, ils disaient la récapitulation de toute la semaine,

» On n'allait à la messe que le jeudi et le samedi, à moins qu'il n'arrivât quelque fête de dévotion ou qu'ils n'en témoignassent le désir; car

on était bien aise de donner lieu au Saint-Esprit d'agir sur leur petit cœur et que leur dévotion ne fût pas forcée.

» Comme ils avaient chaque jour un temps suffisant pour se divertir, on ne leur donnait point d'ordinaire d'autre congé. On craignait que cela ne les entretînt dans une certaine oisiveté, où ni eux ni ceux qui les ont avec eux ne sauraient que faire pour attraper la fin de la journée. Ils avaient néanmoins certains jours qui leur en tenaient lieu, comme lorsqu'on allait à Saint-Germain ou qu'il leur arrivait quelque chose d'extraordinaire. On ne leur plaignait pas ces petites satisfactions; mais on prenait soin *qu'ils ne fussent jamais dans une certaine vie, ou badine, ou oisive*, capable de les dérégler. Les fêtes même qui n'étaient pas solennelles, on les laissait un peu étudier. et c'était seulement après la messe et les vêpres qu'ils avaient quelques heures de récréation ou de promenade.

» Enfin on choisissait avec le plus grand soin non seulement les domestiques, mais encore toutes les autres personnes qui devaient avoir quelque rapport avec eux. »

Sans aller jusqu'à dire avec Fontaine « qu'on voit dans cette lettre autant de coups de maître qu'il y a d'articles, » on peut reconnaître qu'elle révèle chez son auteur une connaissance approfondie des enfants et beaucoup de sagesse dans la manière de les diriger et de les conduire. On peut même y remarquer cette vigilance assidue, inquiète, qui lui fait écarter de l'âme de ses élèves tout ce qui pourrait en ternir la pureté, ces soins délicats dont il entoure leur santé, et, à côté de l'observance de la règle, je ne sais quelle indulgence affectueuse qui devait en tempérer la rigueur. Ce sont toutes qualités qui caractérisent d'une manière générale l'éducation donnée dans les écoles de Port-Royal, mais qui ne s'accusent peut-être nulle part mieux qu'ici, dans le voisinage et à l'ombre, pour ainsi dire, de la tendresse des parents.

III. *Ses ouvrages.* — Cette charité, qui fait comme le fond des maximes d'éducation de Lancelot, le guida également dans la composition de ses ouvrages. S'il prit la plume, ce ne fut point pour se donner le renom d'auteur, ni pour rivaliser avec ses prédécesseurs et les faire oublier, encore bien moins pour des motifs d'intérêt ; ce fut uniquement pour aplanir les voies, pour rendre l'entrée des langues plus facile et plus attrayante. Toutes ses préfaces montrent que ce fut là sa grande, sa continuelle préoccupation.

Dès 1644, c'est-à-dire avant que les Petites Écoles ne fussent régulièrement constituées, il faisait paraître sa « *Nouvelle Méthode pour apprendre facilement la langue latine*, contenant les rudiments et les règles des déclinaisons, des conjugaisons, etc..., mises en français *dans un ordre très clair et très abrégé.* » Il y avait sans doute travaillé dès le moment où, chargé de l'éducation de quelques enfants, il avait pu constater les défauts des grammaires qui étaient alors en usage. Dédiée au jeune Louis XIV, à qui elle servit pour ses études, elle eut un grand succès, et il dut en publier successivement une deuxième édition en 1655 et une troisième en 1667. Ce n'est pas qu'elle apportât des vues nouvelles ou originales. Abréger et éclaircir le Despautère, qui était alors l'ouvrage universellement suivi, tel avait été son unique but. Mais le Despautère était en latin ; toutes ses règles étaient en vers latins, accompagnés de commentaires en latin, que le maître devait expliquer en latin. La grammaire de Lancelot était en français ; ses règles étaient en vers aussi, mais en vers français, plus courts et plus faciles à retenir ; enfin on les commentait en français. C'était une grande nouveauté, et Lancelot dit quelque part qu'on pouvait, avec lui, apprendre en *six mois* ce qu'on mettait plus de *trois ans* à apprendre dans le Despautère. En admettant qu'il y ait là quelque exagération, il est certain que l'emploi de sa méthode épargnait considérablement le temps et allégeait la peine des écoliers.

En 1655, il publia sa *Nouvelle Méthode pour apprendre facilement la langue grecque.* Il l'avait également rédigée en français, ce que personne n'avait encore fait avant lui, et « digérée », ce sont ses propres expressions, « dans un ordre tout nouveau ». C'est, en effet, une œuvre qui lui est plus personnelle et plus propre : on y trouve un ordre, une disposition méthodique que sa préoccupation de suivre Despautère ne lui avait pas permis de mettre dans sa *Méthode latine.* C'est certainement son meilleur ouvrage et son principal titre de gloire. Elle contribua à ranimer l'étude du grec, qui était alors bien délaissée. Burnouf n'hésite pas à dire « qu'elle contient un grand nombre de principes féconds et lumineux, de développements clairs et instructifs, et qu'elle lui a fourni, quoique ancienne, une foule de vues neuves et de vérités trop peu connues. » Même de nos jours, elle peut encore être consultée avec fruit.

Cette même année 1655, Lancelot fit aussi paraître des Abrégés de ces deux Méthodes, à l'usage des écoliers, pour qui celles-ci étaient parfois trop savantes et surtout trop volumineuses.

Ces quatre ouvrages ont pour auteur unique Lancelot, bien qu'on l'ait contesté pour la Méthode latine. Il peut se faire qu'à partir de 1550, alors qu'il vint professer à l'école des Granges et qu'il dut être en rapport suivi avec Arnauld, il ait consulté sur ses travaux le savant docteur, et que les conseils de ce dernier lui aient servi pour les éditions successives de sa Méthode latine, qui reçut chaque fois de notables augmentations ; mais la rédaction primitive de cet ouvrage lui appartient certainement à lui seul.

Il n'en est pas absolument de même pour le *Jardin des Racines grecques*, qu'il annonçait dès 1655, dans la préface de sa Méthode grecque, et qui, par suite sans doute des événements survenus à Port-Royal vers cette époque, ne parut qu'en 1657. C'est, on le sait. un recueil de 2160 vers, répartis en 216 décades, qui sont censés renfermer tous les mots primitifs de la langue grecque avec leur signification. On croit généralement que Lancelot en est l'auteur pour le fond, mais que les vers sont de M. de Saci. La chose n'a rien d'invraisemblable. Tous les Mémoires de Port-Royal relatent avec complaisance la facilité qu'avait M. de Saci pour rimer ; et comme il était alors le directeur de Port-Royal des Champs, surveillant tout et se mêlant à tout, il n'y aurait rien d'étonnant qu'il eût prêté son concours à Lancelot. Qu'il ait fait certains vers, des anecdotes l'établissent positivement ; mais il n'est pas dit pour cela qu'il les ait faits tous. Lancelot, qui avait cru devoir mettre en vers les règles de ses grammaires, était bien capable de faire aussi les vers du *Jardin des Racines grecques.* La gloire de les avoir faits ne mériterait pas, du reste, qu'on se la disputât.

Ce livre est aujourd'hui tombé dans un profond discrédit. On reproche à Lancelot d'avoir considéré comme des racines tous les mots primitifs dont on tire des dérivés, et, même en acceptant ce sens du mot *racines*, on trouve « que sa liste n'est ni satisfaisante ni complète, et que, s'il y manque peu de mots importants, beaucoup de dérivés y figurent comme primitifs, alors qu'ils pourraient facilement se ramener à des mots plus simples et de formation antérieure » Cette critique est fondée : mais elle tombe sur-

tout sur Scapula, dont Lancelot n'a guère fait que traduire en français, distribuer en décades et soumettre à la rime le *Lexicon græco-latinum*, sans prétention à une œuvre savante et originale. Et si l'on veut bien remarquer ensuite qu'en composant son *Jardin des racines grecques*, il ne s'est proposé que de « *faire apprendre des mots* qui servissent à en faire comprendre et retenir une foule d'autres », comme il le dit dans sa préface, on conviendra sans doute qu'il n'a pas tout à fait manqué son but, et que ces vers qui lui ont été tant reprochés, par leur bizarrerie même, par le retour fréquent des mêmes chevilles et des mêmes formules de remplissage, pouvaient contribuer à graver plus facilement dans la mémoire ce qu'on lui donnait à garder. Le mérite de cet ouvrage n'est pas bien grand : au moins faut-il ne pas le contester à son auteur en regrettant de ne pas y trouver ce qu'il n'a pas voulu y mettre.

La *Grammaire générale et raisonnée* est de 1660. Ici, plus de doute ; Lancelot a raconté lui-même comment elle fut composée et marqué la part qui lui revient.

« L'engagement où je me suis trouvé, dit-il dans sa préface, plutôt par rencontre que par mon choix, de travailler aux grammaires de diverses langues, m'a souvent porté *à rechercher les raisons de plusieurs choses qui sont ou communes à toutes les langues, ou particulières à quelques-unes ;* mais y ayant quelquefois trouvé des difficultés qui m'arrêtaient, je les ai communiquées à un de mes amis, qui, ne s'étant jamais appliqué à cette sorte de science, n'a pas laissé de me donner beaucoup d'ouvertures pour résoudre tous mes doutes ; et mes questions mêmes ont été cause qu'il a fait diverses réflexions *sur les vrais fondements de l'art de parler,* dont m'ayant entretenu dans la conversation, je les trouvai si solides que je me fis conscience de les laisser perdre, n'ayant rien vu dans les anciens grammairiens ni dans les nouveaux qui fût plus curieux ou plus juste sur cette matière. C'est pourquoi j'obtins encore de la bonté qu'il a pour moi qu'il me les dictât à ses heures perdues ; et ainsi les ayant recueillies et mises en ordre, j'en ai composé ce petit traité. » Il ressort clairement de cette préface qu'Arnauld (car c'est de lui que Lancelot veut parler) est le véritable auteur de la *Grammaire générale*, et que Lancelot n'en a été que le rédacteur. C'est un ouvrage qui a des défauts assez graves : on y trouve des lacunes, des erreurs, et surtout des particularités qui ne sont point à leur place dans une grammaire générale. Evidemment on ne peut pas blâmer ses auteurs de n'avoir pas fait une grammaire comparée, philologique, comme celles que nous possédons aujourd'hui ; mais on peut leur reprocher de n'avoir pas bien su tout d'abord ce qu'ils avaient l'intention de faire. Malgré cela, la *Grammaire générale* eut, dès son apparition, un grand succès, et tous ceux qui depuis se sont occupés de ces matières en ont toujours parlé avec la plus grande estime. Elle a frayé la voie aux grammaires particulières, et elle est cause qu'on y a mis plus d'exactitude dans les définitions, plus de précision dans les règles.

En 1660, Lancelot fit paraître également ses *Nouvelles méthodes pour apprendre la langue italienne et la langue espagnole ;* ce qui prouve qu'on s'occupait aussi à Port-Royal de l'étude de ces deux langues. On sait qu'il consulta Chapelain pour ces deux Méthodes et que les conseils de ce dernier lui furent d'un certain secours, surtout pour la langue espagnole.

Pour épuiser la liste des ouvrages auxquels travailla Lancelot, sous le couvert de Port-Royal, il faut citer encore :

Ses quatre *Traités de poésie latine, française, italienne et espagnole*, qui avaient d'abord paru à la fin des Méthodes, mais qu'en 1663 on réunit pour en faire un volume spécial. Ils ne présentent du reste qu'un intérêt médiocre ;

L'*Epigrammatum Delectus*, auquel il fournit certainement son contingent ; peut-être aussi quelques traductions d'auteurs latins auxquelles il aurait travaillé avec d'autres solitaires, et notamment avec M. de Saci.

Les *Mémoires touchant la vie de M. l'abbé de Saint-Cyran*, qu'il s'occupait de rédiger dès 1663, à la prière de M. de Saci, méritent une mention particulière, sinon pour la forme dans laquelle ils sont écrits, qui est assez défectueuse, au moins pour les renseignements précieux qu'ils nous donnent sur les choses et les gens de Port-Royal.

Lancelot avait promis, dans la préface de la *Méthode latine*, édition de 1667, de faire paraître un *Dictionnaire latin*. Il n'eut sans doute pas le loisir de le terminer, pas plus qu'un travail sur les étymologies, qui devait faire suite à sa *Méthode grecque* et au *Jardin des racines grecques*, pas plus qu'une *Grammaire française*, à laquelle il songea souvent. Le vrai est qu'une fois religieux bénédictin, il n'écrivit plus rien qui n'eût trait à la vie monastique, à la liturgie ou aux questions théologiques qui s'agitaient alors. Il faut convenir que pendant tout le temps qu'avait duré pour lui le professorat, il avait toujours été à l'œuvre et qu'il avait assez fait pour sa gloire de grammairien.

Lancelot, en effet, fut surtout un grammairien. Il ne se montra un esprit supérieur en rien : il ne fut ni un philosophe comme Pascal, ni un théologien comme Arnauld, ni un moraliste comme Nicole ; les questions d'histoire ou de critique littéraire le touchaient peu. Mais, dans une sphère inférieure et quand il s'est agi d'application, il se montra un praticien consommé. Le premier en France, il a compris ce que doivent être des ouvrages d'enseignement, en quelle langue ils veulent être écrits et les qualités qui y sont requises : simplicité et clarté dans l'exposition, arrangement rationnel des matières, choix judicieux d'exemples justes et courts, disposition matérielle favorable à la mémoire, science discrète enfin, qui ne descend pas aux détails plus curieux qu'utiles de l'érudition. Ces qualités, non seulement il en a vu la nécessité, mais il les a réalisées dans ses ouvrages ; et c'est par là qu'il se recommandera toujours à l'estime de ceux qui se dévouent à l'éducation de la jeunesse.

Nous n'avons pas parlé des rapports de Lancelot avec le jeune Racine, qui vint à Port-Royal des Champs en 1655 et qui y resta trois ans. C'est qu'on les connaît peu. Evidemment il lui donna des soins. L'histoire si souvent répétée de Racine lisant un roman grec, *les Amours de Théagène et de Chariclée*, et de son maître Lancelot lui prenant le livre et le brûlant, suffirait à le prouver. On sait que Racine, sans se décourager, se procura un nouvel exemplaire du roman, le lut et le porta ensuite à Lancelot en lui disant qu'il pouvait maintenant brûler encore celui-là, car il savait le livre par cœur. « Cette historiette, dirons-nous avec Saint-Marc-Girardin, prouve que Racine n'était pas l'élève le plus docile du monde, et que Lancelot, qui expliquait Sophocle et Euripide à ses élèves, aimait mieux qu'ils apprissent par cœur une belle tragédie qu'un médiocre roman. » Mais il ne faudrait pas en conclure, comme on l'a fait quelquefois, que l'étude de la littérature profane fût proscrite à Port-Royal et que Racine n'ait pu l'y étudier qu'en cachette et par contrebande. Non ; on y lisait beaucoup les

auteurs profanes ; seulement on les choisissait et l'on en subordonnait toujours les plus belles inspirations aux règles de la foi chrétienne.

On peut consulter sur Lancelot le *Port-Royal* de Sainte-Beuve, et surtout une *Etude sur Lancelot*, thèse de doctorat (1869), par M. Vérin, dont nous nous sommes inspiré pour la rédaction de cet article et à laquelle nous avons même fait plusieurs emprunts. [I. Carré.]

LANDES (Département des). — Ce département est le second de France par l'étendue de sa superficie, qui est de 9321 kilomètres carrés. Population en 1876 : 303 508 habitants (au lieu de 306 693 en 1866). Population en 1880 : 301 143 habitants. Densité moyenne de la population : 32 habitants par kilomètre carré, soit un peu moins de la moitié de la densité moyenne pour toute la France, qui est de 70 habitants par kilomètre carré. Trois arrondissements formant quatre circonscriptions d'inspection primaire : Mont-de-Marsan, Dax, Morcenx et Saint-Sever ; 28 cantons, 333 communes, dont 224 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire est excessivement difficile et fatigant dans le département des Landes, par suite de l'immense étendue de pays qu'a à parcourir chaque inspecteur pour visiter toutes les écoles de sa circonscription seulement une fois par an, ainsi que l'on peut s'en convaincre en jetant un coup d'œil sur le tableau ci-dessous :

CIRCONSCRIPTIONS d'inspection PRIMAIRE.	NOMBRE d'écoles publiques et libres.	de classes publiques.	de kilom. carrés en superficie.	de kilom. de voie ferrée.
Mont-de-Marsan.	142	138	2 117	46
Dax	170	223	2 069	70
Morcenx	120	147	3 841	75
Saint-Sever	169	179	1 059	»

Population d'âge scolaire. — En 1872, on comptait dans les Landes 41 312 enfants de 6 à 13 ans, dont 21 193 garçons et 20 119 filles, soit 13.7 enfants d'âge scolaire par 100 habitants.

En 1876 on y trouvait 39 605 enfants de 6 à 13 ans, dont 20 068 garçons et 19 537 filles, soit 13.1 enfants de 6 à 13 ans par 100 habitants. Malgré cette diminution de 8 dixièmes 0/0, le département des Landes se trouve pour la population scolaire au-dessus de la moyenne générale qui, à la même date, était pour toute la France de 12.2 pour 100 habitants.

1. Etat de l'instruction primaire avant 1789. — Voy. *Guyenne et Gascogne*.

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — *Nombre des écoles.* — Le tableau ci-dessous indique le nombre des écoles depuis les dernières années du premier empire, mais surtout depuis la Restauration, premier régime à partir duquel on possède des statistiques officielles sur l'enseignement primaire, jusqu'à nos jours :

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1813	d'après l'almanach de l'université impériale			296
1821	d'après l'almanach de l'université royale			295
1829	d'après la statistique officlle			248
1834	— —	183	99	282
1837	— —	288	85	373
1850	— —	367	74	441
1863	— —	423	89	512
1876-77	d'après la statistique officlle	541	37	578
1878-79	— —	523	52	575
1879-80	— —	525	56	581
1880-81	— —	534	56	590

On remarquera que la statistique de 1876-1877 donne plus d'écoles publiques que n'en relève celle de 1880-1881, et cela malgré les augmentations qui se sont produites durant les trois dernières années. C'est le résultat d'une erreur de classement imputable à la statistique de 1876-1877 et que l'on a redressée dès l'année suivante en faisant rentrer dans la catégorie des écoles libres un certain nombre d'écoles subventionnées qui, autorisées par le Conseil départemental à *tenir lieu* d'écoles publiques, avaient été indûment comprises dans la catégorie des écoles publiques proprement dites.

En 1876-1877, les 541 écoles publiques des Landes formaient 661 classes ; en 1880-1881, les 531 écoles publiques forment 658 classes. On voit que, tout en tenant compte de l'erreur signalée plus haut, le nombre de classes, par rapport aux écoles, est plus élevé qu'il ne l'était en 1876-1877. C'est un soulagement apporté à la tâche des maîtres par le dédoublement d'un certain nombre de classes trop nombreuses. Quoiqu'il reste encore quelque chose à faire sous ce rapport dans le département des Landes, la situation actuelle est bonne, ainsi qu'on peut le voir par l'exposé suivant qui se rapporte aux écoles publiques pour 1881 :

Classes de moins de 50 élèves	411,	soit	62.4 0/0
— de plus de 50 —	98,	—	14.9 0/0
— — de 60 —	91,	—	13.8 0/0
— — de 70 —	31,	—	4.7 0/0
— — de 80 —	27,	—	4.1 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont respectivement : 58.6 0/0, 16.8 0/0, 11.7 0/0, 6.8 0/0 et 6.1 0/0.

En 1877, sur un total de 373 écoles, on comptait 128 écoles de garçons, 183 écoles mixtes, 62 écoles de filles; en 1876-1877 les 578 écoles se décomposaient en 237 écoles spéciales aux garçons, 103 écoles mixtes et 238 écoles spéciales aux filles ; en 1880-1881, les écoles se répartissent comme suit : spéciales aux garçons, 237 ; spéciales aux filles, 245 ; mixtes, 108. C'est l'enseignement des filles qui a le plus profité des efforts faits pendant la période quinquennale écoulée.

Situation scolaire des communes. — Sur les 333 communes du département des Landes, 326 possédaient (en 1881) au moins une école primaire publique de garçons, de filles ou mixte ; 3 étaient réunies légalement à une autre commune pour l'entretien d'une école publique, et les quatre communes ci-dessous ne possédaient aucune école ni publique, ni libre :

Lubbon (431 hab.), circonscription de Mont-de-Marsan.
Boôs (191 hab.), — de Morcenx.
Payros-Cazantets (205 hab.), circonscr. de Saint-Sever.
Pecorade (176 hab.), — —

Trente-huit communes de 500 habitants et au-dessus ne possédaient pas d'école publique de filles, savoir : 19 dans la circonscription de Mont-de-Marsan, 4 dans celle de Dax, 4 dans celle de Morcenx et 11 dans la circonscription de Saint-Sever. Par contre, douze communes appartenant : 1 à la circonscription de Mont-de-Marsan, 5 à celle de Dax, 2 à celle de Morcenx et 4 à celle de Saint-Sever, avaient des écoles spéciales pour les filles, quoiqu'ayant une population inférieure à 500 habitants.

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	Total
1850.....	317	89	7	28	441
1863.....	323	107	12	70	512
1867.....	322	106	13	79	520
1872.....	332	129	15	101	577
1876-77..	325	129	15	109	578
1878-79..	322	129	16	108	575
1879-80..	325	130	16	110	581
1880-81..	329	135	16	110	590

Les 329 écoles *laïques* de garçons ou mixtes se divisent en 327 écoles publiques et 2 libres ; les 16 écoles *congréganistes* de garçons ou mixtes se divisent en 13 publiques et 3 libres. On voit par ces chiffres que les congréganistes n'ont qu'une insignifiante minorité dans les écoles de garçons et mixtes : 13 contre 327, soit 2.2 0/0. Les 135 écoles *laïques* de filles se subdivisent en 119 écoles publiques et 16 libres ; les 110 écoles *congréganistes* de filles se subdivisent en 75 écoles publiques et 35 libres. La minorité congréganiste est ici considérable : elle représente 38.7 0/0 des écoles publiques de filles, et dans l'enseignement libre elle devient majorité et forme 86.6 0/0 des écoles.

Voici d'ailleurs le résumé exact de la situation réciproque des laïques et des congréganistes tant au point de vue des écoles qu'au point de vue des élèves qu'elles reçoivent :

		Écoles	Élèves
Garçons ou mixtes.	Laïques..	329 = 95.4 0/0	17 860 = 90.1 0/0
	Congrég.	16 = 4.6 0/0	1 971 = 9.9 0/0
Filles....	Laïques..	135 = 55.1 0/0	5 659 = 38.3 0/0
	Congrég.	110 = 44.9 0/0	9 145 = 61.7 0/0

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

		Total des élèves	Élèves gratuits
1832	(année civile)......	7 995	Manque.
1837	—	12 226	—
1840	—	13 507	—
1850	—	17 601	6 967
1863	—	27 988	12 131
1867	—	28 090	12 491
1872	—	32 897	23 185
1876-77	(année scolaire)..	35 027	Manque.
1878-79	— ..	34 248	24 524
1879-80	— ..	33 649	24 681
1880-81	— ..	34 635	26 076

On remarquera que la statistique de 1880-1881, quoique en progrès sur celle de l'année précédente, relève moins d'élèves que n'en avait mentionné la statistique de 1876-1877. Cette fluctuation des nombres peut être attribuée au peu d'empressement que mettent les habitants du département des Landes à envoyer leurs enfants à l'école, ainsi que cela sera démontré plus loin.

Quant à la gratuité, il y a lieu de distinguer entre les élèves des écoles publiques et ceux des écoles libres. Les élèves admis gratuitement dans ces dernières étaient, si l'on veut bien s'en rapporter à des déclarations que les autorités scolaires n'ont pas eu à contrôler, au nombre de 2584 sur 3905, soit : 66.2 0/0. Cette proportion, quoique très élevée, n'a rien d'invraisemblable, puisque les deux tiers des écoles libres sont tenues par des congréganistes et que la gratuité était presque leur seule raison d'être.

Dans les écoles publiques la gratuité s'étendait à 41.0 0/0 des élèves en 1833. En 1837 elle était tombée à 33.6 0/0 et ne s'était relevée, en 1850, qu'à 39.1 0/0. En 1863 la gratuité était accordée à 44.9 0/0 des élèves, et en 1867 à 45.2 0/0. En 1872 on la trouve à 72 0/0 ; elle y était encore en 1876-1877. Enfin, au moment de la promulgation de la loi du 16 juin 1881 qui a établi la gratuité absolue, le nombre des élèves admis gratuitement dans les écoles publiques était de 23 792 sur 30 730, soit 77.4 0/0. C'est donc 22.6 0/0, un peu moins du quart seulement des élèves des écoles publiques des Landes, qui sont ajoutés à la charge du budget des dépenses ordinaires de l'enseignement primaire.

Les 34 635 élèves du département des Landes peuvent se décomposer : en 30 730 élèves des écoles publiques et 3905 élèves des écoles libres ; en 18 392 garçons et 16 243 filles ; en 23 519 élèves des écoles laïques et 11 116 des écoles congréganistes ; en 8559 élèves payants et 26 076 élèves gratuits ; en 31 063 élèves des écoles spéciales à l'un ou à l'autre sexe et 3572 élèves des écoles mixtes (tous ces derniers dans les écoles publiques). La proportion des élèves des écoles mixtes par rapport au total des élèves des écoles publiques est de 11.6 0/0, soit 5.3 0/0 au-dessous de la moyenne générale, qui est pour toute la France de 16.9 0/0.

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 34 635 pour 29 891. D'après le recensement de 1876, le nombre des enfants de cet âge, pour le département des Landes, est de 39 605. D'où il résulterait que 9714 enfants d'âge scolaire ne fréquenteraient pas les écoles primaires. Il convient toutefois de retrancher de ce nombre 419 enfants de 6 ans et au-dessus dans les salles d'asile, et ceux qui reçoivent l'instruction dans un établissement d'enseignement secondaire quelconque (237 en 1876-1877). En admettant que ce dernier nombre ait doublé pendant la période quinquennale écoulée, ce qui est possible, et que quelques centaines d'enfants reçoivent l'instruction primaire dans leur famille, il n'en resterait pas moins plus de 8500 enfants de 6 à 13 ans privés de toute instruction, soit 21.5 0/0 de la population scolaire. Que ce fâcheux état de chose soit imputable à une mauvaise organisation du service de l'enseignement primaire en général, ou à l'impéritie des parents, il n'en est pas moins grand temps qu'une application énergique de la loi du 28 mars 1882 fasse cesser une si déplorable situation.

Personnel enseignant. — Les instituteurs laïques ont la majorité dans l'enseignement public. Dans l'enseignement libre des garçons, qui ne comprend que 5 écoles, les instituteurs laïques sont au nombre de 4 et les congréganistes au nombre de 8. Les institutrices laïques sont également en majorité dans l'enseignement public et en minorité dans l'enseignement libre.

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		
	laïques	congrégan.	laïques	congrégan.	Total
1837....	309	11	56	16	392
1840....	319	17	72	21	429
1863....	331	43	138	248	760
1872....	352	48	144	280	824
1876-77.	355	43	143	264	805
1878-79.	361	52	146	262	821
1879-80.	366	46	144	263	819
1880-81.	372	43	154	236	805

On remarquera aussi que le total du personnel enseignant, après avoir été porté à 821 en 1878-1879, est revenu au chiffre de 805 accusé par la statistique de 1876-1877. Ce fait s'explique par la substitution de l'élément laïque à l'élément congréganiste dans un grand nombre d'écoles publiques. En effet, les écoles tenues par des congré-

ganistes ont toujours un effectif en personnel qui dépasse les besoins du service, tandis que le nombre des maîtres laïques est limité au strict nécessaire. Mais la situation générale n'a pas été amoindrie par cette réduction sur le total du personnel enseignant, puisque, comme on peut s'en convaincre en examinant le tableau des écoles, il existe douze écoles de plus en 1880-1881 qu'en 1876-1877.

Pour 1880-1881, les nombres se subdivisent comme suit : les 372 instituteurs *laïques*, en 368 publics et 4 libres; les 43 instituteurs *congréganistes* en 35 publics et 8 libres ; les 154 institutrices *laïques* en 132 publiques et 22 libres ; et les 236 institutrices *congréganistes* en 126 publiques et 110 libres.

Dans le personnel laïque des écoles publiques il n'existe plus que 2 instituteurs-adjoints et 2 institutrices-adjointes non brevetés ; dans le personnel congréganiste on en trouve encore 138, dont 20 instituteurs-adjoints, 66 institutrices titulaires et 52 adjointes sur un total de 161 membres, soit 85.7 0/0.

Dans le personnel laïque des écoles libres, sur 26 membres, dont 4 instituteurs et 22 institutrices, on ne trouve aucun non breveté ; dans le personnel congréganiste des mêmes écoles, qui compte 118 membres dont 8 instituteurs et 110 institutrices, on trouve encore 5 instituteurs-adjoints, 30 institutrices titulaires et 53 adjointes non brevetés, c'est-à-dire 88 sur 118, soit 74.5 0/0.

On peut voir par la comparaison de ces moyennes qu'au point de vue intellectuel le personnel laïque de l'enseignement libre offre les mêmes garanties que celui de l'enseignement public, et que le personnel congréganiste au contraire est encore plus arriéré dans l'enseignement public que dans l'enseignement libre.

Recrutement du personnel enseignant. — Jusqu'à présent on avait pu subvenir aux besoins du service en puisant aux diverses sources qu'offre le département, à savoir, pour les instituteurs, l'école normale de Dax, le lycée de Mont-de-Marsan et les écoles primaires publiques ou libres; pour les institutrices, le cours normal de Mont-de-Marsan et divers pensionnats. Ces sources sont devenues insuffisantes :

« Le développement que prend le service de l'instruction primaire, dit dans son rapport au Conseil général (session d'août 1882) M. l'inspecteur d'académie, et l'application de la loi sur l'enseignement obligatoire nous font craindre que nos sources ordinaires soient taries trop vite en ce qui concerne du moins les instituteurs; aussi avons-nous demandé que le nombre des élèves-maîtres à recevoir à l'école normale de Dax en 1882 fût supérieur à celui des années précédentes. Il est regrettable que cet établissement ne puisse, à cause de l'exiguité de ses bâtiments, contenir un nombre d'élèves-maîtres suffisant pour les besoins du service. L'administration, qui se préoccupe justement de cet état de choses, recherche les moyens de remédier à cette situation. Pour le moment et jusqu'à ce que l'école normale ait été suffisamment agrandie, le moyen le plus simple, et j'ajouterai le seul possible, d'assurer le recrutement des instituteurs du département est d'admettre à l'école normale des élèves externes. Quant au recrutement des institutrices, le moment n'est pas éloigné où il sera assuré par la création et le fonctionnement d'une école normale d'institutrices. Cette question est à l'étude et probablement va recevoir une solution prochaine ; le Conseil général va être saisi, lors de sa prochaine session, d'un projet de construction et d'installation d'une école normale d'institutrices à Mont-de-Marsan. »

Maisons d'école et mobilier scolaire. — Sur 534 maisons d'école que comptait le département des Landes en 1881, 398 appartenaient aux communes, 26 étaient prêtées, 110 étaient louées. Le montant des sommes payées pour location de ces dernières s'élevait à 13 125 fr. ; 193 des maisons appartenant aux communes étaient l'objet d'une demande de réparation ou d'amélioration quelconque.

Pendant les années 1878, 1879, 1880, 1881, il a été construit, dans le département des Landes, 56 maisons d'école : 28 de garçons, 17 de filles, 11 mixtes.

85 maisons ont été appropriées : 37 de garçons, 30 de filles, 18 mixtes.

La dépense totale pour ces constructions et appropriations a été de 678 436 fr., dont 479 936 fr. à la charge des communes et 198 500 fr. à la charge de l'État.

141 mobiliers ont été réparés, complétés ou renouvelés. La dépense de 35 054 fr. qui en est résultée a été supportée par les communes pour 28 300 fr. et par l'État pour 6 754 fr.

Pour mettre les moyens d'instruction à la hauteur des besoins de la population on estime qu'il faudrait encore bâtir 253 écoles, 74 de garçons, 121 de filles, 58 mixtes, et approprier 147 des écoles existantes : 84 de garçons, 38 de filles et 25 mixtes. On évalue les dépenses à faire de ce chef à 3 800 000 fr., auxquels il conviendrait d'ajouter plus de 200 000 fr. pour mettre le mobilier en bon état. C'est donc une somme ronde de 4 millions qu'il faudrait dépenser pour l'enseignement primaire dans les Landes, afin que la loi du 28 mars 1882 sur l'instruction obligatoire pût être appliquée d'une manière fructueuse.

Il est peu probable que cet énorme sacrifice puisse se faire en une seule fois. En attendant, de nombreux projets de construction et d'appropriation de maisons d'école sont à l'étude sur tous les points du département et témoignent du désir de sortir enfin de l'ornière où l'on est resté jusqu'à ce jour. De son côté l'État favorise ce mouvement par de larges subventions accordées aux communes pour construction ou réparation de leurs maisons d'école et de leurs mobiliers scolaires, et dont voici le chiffre pour les cinq dernières années :

	Nombre des écoles.	Subventions de l'État.
1877	12	31 100 fr.
1878	14	31 500
1879	10	35 200
1880	14	46 190
1881	38	120 110
Totaux....	88	264 100 fr.

Enseignement, méthodes et résultats. — « Les méthodes et les procédés d'enseignement s'améliorent après chaque série de conférences pédagogiques, dit le rapport de l'inspecteur d'académie. Les programmes d'études sont mieux arrêtés et suivis, l'organisation des classes est mieux entendue et les procédés gagnent en simplicité et en variété. L'enseignement par la parole du maître et aussi, autant que possible, par l'aspect, a fait un grand pas dans le plus grand nombre des écoles ; les élèves, dont la sagacité est de plus en plus éveillée et exercée, paraissent goûter ce mode d'enseignement et répondent par une attention soutenue à la sollicitude dont ils sont l'objet.

» Les bons maîtres continuent à préparer leur classe avec soin et ne livrent rien au hasard dans la marche quotidienne des affaires scolaires ; d'autres, et ils sont malheureusement trop nombreux, n'apportent pas assez de soin à cette préparation immédiate des devoirs et des leçons de chaque jour ; aussi n'obtiennent-ils que de médiocres résultats. »

Certificat d'études primaires. — L'institution du certificat d'études primaires a été introduite dans le département des Landes en 1868; mais elle n'y a pas pris grand développement. En 1872, 43 candidats, dont 38 garçons et 5 filles, s'étaient présentés aux examens : 34 certificats avaient été obtenus par 31 garçons et 3 filles. En 1878, 82 garçons et 9 filles ont concouru pour le certificat : 56 garçons et toutes les filles l'ont obtenu. En 1880-1881, le nombre de ceux qui ont osé affronter l'épreuve est moins restreint : 310 garçons et 118 filles, en tout 428, sur lesquels 217 garçons et 85 filles ont réussi. Quoique ces chiffres soient plus encourageants pour l'avenir que les précédents, ils ne représentent encore qu'une bien faible moyenne par rapport au total des élèves inscrits dans toutes les écoles primaires. Pour toute la France, cette moyenne est de 1.36 0/0; dans le département des Landes, elle n'est que de 0.87 0/0.

« Le nombre des élèves qui se présentent aux examens du certificat d'études, dit le rapport d'inspection académique, et qui obtiennent ce diplôme, augmente dans de notables proportions. Cette augmentation provient surtout du plus grand nombre de jeunes filles qui ont pris part aux examens..... Tout fait présumer que l'année prochaine le nombre d'aspirants et d'aspirantes sera encore supérieur. Ces aspirants et aspirantes appartiennent à un nombre d'écoles de plus en plus grand, ce qui permet d'espérer que dans un avenir peu éloigné toutes les écoles présenteront leurs candidats aux examens de fin d'année. En 1881 une somme de 425 francs a été distribuée à titre d'encouragement, en livrets de caisse d'épargne, à des candidats qui avaient obtenu le premier et le deuxième rang dans les épreuves qu'ils ont eu à subir. »

Ecole normale et cours normal. — Le département des Landes possède une école normale d'instituteurs et un cours normal d'institutrices.

L'école normale d'instituteurs, ouverte à Dax en 1831, reçoit actuellement 38 élèves. L'enseignement y est donné par le directeur, quatre maîtres adjoints et quatre professeurs externes. La situation de l'école normale d'instituteurs de Dax, au point de vue du local et de l'installation matérielle, est présentée sous un jour assez triste par le rapport d'inspection académique au Conseil général (session d'août 1882) :

« Les bâtiments sont toujours dans le même état. Leur insuffisance a été bien des fois constatée. Les besoins de l'enseignement exigent des salles spacieuses pour les collections, des locaux sains et bien aérés qui manquent encore. Les collections sont entassées pêle-mêle faute de meubles et d'espace; les élèves sont à l'étroit dans des pièces exiguës et mal éclairées....

» Le mobilier est, en général, dans un état fâcheux et ne répond pas à ce qu'on peut exiger pour une école destinée à former des instituteurs. Ce mobilier aurait besoin d'être sinon renouvelé, du moins complété et surtout approprié; ce qui est vrai du mobilier des études l'est aussi pour celui des classes...

» La bibliothèque manque de livres classiques et de livres de lecture. La presque totalité des volumes qui la composent sont des ouvrages sans intérêt; il y a des lacunes aussi regrettables que nombreuses et qu'il serait urgent de combler au moyen de crédits spéciaux. Il est inutile d'insister sur le caractère d'urgence que cette question présente.

» Le cabinet de physique est installé au second étage; il a été récemment pourvu d'un grand nombre d'instruments, grâce à la munificence de l'administration supérieure; de nombreuses et intéressantes collections d'histoire naturelle ont été envoyées à l'école, mais il n'a pas encore été possible de leur affecter une place. Le laboratoire de chimie est très mal installé, et il y a lieu de mettre fin à une situation qui non seulement nuit au progrès des études, mais encore pourrait compromettre la santé des élèves. »

Malgré l'insuffisance des locaux et la mauvaise installation, les résultats de l'enseignement ont été assez satisfaisants en 1881. La plupart des candidats qui se sont présentés aux épreuves du brevet élémentaire à la fin de la deuxième année de leur séjour à l'école les ont subies avec succès.

« Quant aux élèves qui se présentaient au brevet supérieur, deux en ont été jugés dignes. Le but de l'école normale n'est pas, en effet, de faire arriver péniblement ses élèves au brevet élémentaire, mais bien d'élever leur niveau intellectuel.

» Tous les élèves ont travaillé avec un zèle et une activité soutenus, et nous n'avons que des éloges à donner à leur bon esprit; la discipline a toujours été régulière, et l'administration n'a jamais eu à nous signaler d'infractions graves au bon ordre et au règlement de l'école. »

Le cours normal d'institutrices a été fondé à Mont-de-Marsan en 1863. Il reçoit généralement une huitaine d'élèves entretenues au moyen de 3 bourses complètes du département et de 3 bourses complètes de l'Etat. L'enseignement y est donné par un aumônier et deux maîtresses-adjointes sous la direction des sœurs de Notre-Dame-de-Lorette.

« Le cours normal des institutrices, dit le rapport d'inspection académique, a donné en 1881, comme les années précédentes, des résultats satisfaisants; les élèves qui se sont présentées aux épreuves du brevet élémentaire les ont subies avec succès.

» Quelque satisfaisante que soit la situation du cours normal au point de vue du niveau des études et des résultats obtenus, il est appelé à faire place dans un délai peu éloigné à une école normale d'institutrices qui, aux termes de la loi de 1879, doit être ouverte dans le département dans un délai de quatre ans à partir de la promulgation de cette loi. La nouvelle école, qui sera organisée d'après les nouveaux plans d'études et où seront appliquées les mêmes méthodes d'enseignement que dans les autres établissements universitaires de cette nature, assurera dans de meilleures conditions le recrutement du personnel des institutrices du département des Landes. »

Brevet de capacité. — Nous donnons ci-dessous, par nature et par sexe, le nombre des brevets de capacité délivrés dans le département des Landes depuis 1850 jusqu'en 1881 inclusivement :

Instituteurs.

1851-1867.	319 brevets	obligatoires,	57 brevets	complets.
1868-1880.	250	— —	37	—	facultatifs ou complets.
1881......	47	— élémentaires,	7	—	supérieurs.

Institutrices.

1851-1867.	250 brevets	obligatoires,	9 brevets	complets.
1868-1880.	301	— —	29	—	facultatifs ou complets.
1881......	64	— élémentaires,	2	—	supérieurs.

En 1881, 84 aspirants s'étaient présentés pour l'obtention du brevet élémentaire; 47 l'ont obtenu, soit 56 0/0. Les aspirantes s'étaient présentées au nombre de 84, sur lesquelles 64 ont été admises, soit 68.1 0/0. La moyenne des admissions par rapport aux candidats est pour toute la France

de 49.9 0/0 pour les aspirants et de 62.2 0/0 pour les aspirantes. On peut voir par ces chiffres qu'au point de vue de la préparation des candidats aux épreuves du brevet de capacité élémentaire, le département des Landes s'est placé sensiblement au-dessus de la moyenne générale.

Les aspirants au brevet de capacité élémentaire dans le département des Landes doivent être classés en deux catégories : les laïques et les congréganistes. Les laïques hommes ont fait admettre 45 de leurs candidats sur 67, soit 67.2 0/0, tandis que les congréganistes n'ont passé que dans la proportion de 11.7 0/0 (2 sur 17).

Il n'en a pas été de même pour les femmes : la palme est restée aux congréganistes, qui ont passé dans la proportion de 75 0/0 (12 sur 16), tandis que les aspirantes laïques n'ont réussi qu'au nombre de 52 sur 78, soit 66 0/0.

Salles d'asile. — Le département des Landes ne possédait aucune salle d'asile en 1837. En 1850, il en comptait 6; 11 en 1863, 14 en 1867, 24 en 1876-1877. Le nombre des élèves reçus dans les salles d'asile était de 235 en 1850; de 1065 en 1863 ; de 1279 en 1867 et de 1990 en 1876-1877. En 1880-1881 le département possédait 25 salles d'asile, dont 14 publiques et 11 libres. 1 salle d'asile publique seulement et 1 libre étaient dirigées par des laïques, et les 23 autres par des congréganistes. Ces 25 établissements avaient reçu 2611 élèves, répartis comme suit :

Salles d'asile publiques.	laïques..	55	1 751	2 611
	congrég.	1 696		
— libres....	laïques..	61	860	
	congrég.	799		

L'état actuel des salles d'asile ou écoles maternelles n'est pas très satisfaisant, ainsi que l'on en peut juger par le passage ci-après du rapport d'inspection académique qui leur est consacré : « La situation matérielle ne se modifie pas sensiblement; il y a lieu d'espérer que l'enquête à laquelle vont être soumises les écoles maternelles publiques à l'effet de rechercher s'il convient de leur donner une consécration nouvelle, aura pour effet d'améliorer leur installation au point de vue des locaux et du mobilier. »

Ouvroirs. — Le département des Landes possède 32 ouvroirs établis dans les principaux centres de population et qui ont été fréquentés par 437 élèves. Ces établissements, que l'on désirerait voir se généraliser, rendent de réels services aux jeunes filles des communes où ils fonctionnent; les résultats obtenus pour les travaux manuels sont très satisfaisants.

Cours d'adultes. — Voici la statistique des cours d'adultes à partir de 1863 :

	Nombre des cours		Nombre des auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1863...........	13	»	172	»
1867...........	233	»	7 923	»
1869...........	242	9	6 853	15
1872...........	169	»	4 126	»
1876-77.......	155	»	3 982	»
1879-80........	196	6	4 382	108
1880-81........	213	9	4 534	138

Les cours d'adultes ouverts pendant l'hiver 1881-1882 sont au nombre de 182 avec 4743 élèves pour les hommes, et de 7 avec 83 élèves pour les femmes. Il y a donc une diminution sensible sur l'année précédente, ce qui ferait croire que les résultats donnés par ces cours ne sont pas de nature à encourager ni les auditeurs, ni les maîtres.

Bibliothèques scolaires. — Le département des Landes possédait, en 1863, 55 bibliothèques conenant ensemble 4340 volumes. En 1881, il en comptait 175 avec 14971 livres de lecture, plus 6647 livres scolaires pour les besoins des élèves. C'est, comme on le voit, une moyenne de plus de 6 bibliothèques nouvelles par an. Le total est encore bien peu élevé pour un département de cette importance, mais le progrès est constant et chaque année y apporte son contingent.

Bibliothèques pédagogiques. — Il en existe 28 (une par canton) dans le département. Elles contiennent 7374 volumes. « Les 28 bibliothèques pédagogiques cantonales, dit le rapport d'inspection académique, s'enrichissent insensiblement de publications nouvelles dont les éditeurs leur font hommage ; elles comptent en moyenne 270 volumes, comprenant un très grand nombre d'ouvrages classiques et un nombre plus restreint d'ouvrages pédagogiques proprement dits.

« Ces bibliothèques, dont les instituteurs et les institutrices apprécient toute l'utilité au point de vue personnel, leur ont fourni de nombreux prêts, surtout à l'approche des conférences pédagogiques. Ces prêts seraient beaucoup plus nombreux s'il était possible de confier à la poste la transmission en franchise des volumes des bibliothèques pédagogiques dans un même canton. Il y aurait lieu d'appeler sur ce point l'attention de M. le ministre de l'instruction publique. »

Conférences pédagogiques. — Elles fonctionnent régulièrement, et à part quelques rares exceptions dont il est toujours rendu compte à l'administration, tous les instituteurs et toutes les institutrices pnblics, congréganistes et laïques, se sont rendus aux deux conférences pédagogiques cantonales de l'année. « Les travaux écrits des maîtres, dit le rapport d'inspection accadémique, marquent un progrès réel dans la préparation de ces conférences. Quant à la leçon orale qui fait régulièrement aujourd'hui l'objet de la deuxième partie de la conférence, si elle dénote de l'indécision, parfois même de l'incorrection, elle témoigne aussi cependant d'efforts unanimes pour une étude consciencieuse du sujet. J'ai assisté à quelques conférences cantonales, et j'ai été heureux de constater par moi-même le soin que tous les maîtres et maîtresses apportent à la préparation des questions qui leur sont soumises. »

Caisses d'épargne scolaires. — L'institution des caisses d'épargne scolaires s'est implantée dans le département des Landes en 1877. Au 1er janvier 1879, on ne trouvait encore que neuf écoles ayant installé une caisse d'épargne; il y avait 331 élèves épargnants, sur lesquels 163 possédaient le livret de la grande caisse d'épargne. Le total des sommes déposées était de 3143 francs. Au 1er janvier 1882, on retrouve les caisses d'épargne scolaires dans la situation suivante : une caisse ouverte dans 41 écoles, 1016 livrets pour des dépôts dont le total s'élève à 9497 francs. C'est peu encore : mais il paraîtrait que l'institution a vaincu l'indifférence avec laquelle elle a été d'abord accueillie et qu'elle va entrer dans une nouvelle phase. On lit en effet dans le rapport d'inspection académique : « Un progrès réel a été obtenu cette année dans la fondation des caisses d'épargne scolaires ; c'était du reste l'objectif que MM. les inspecteurs primaires avaient été spécialement invités à poursuivre pendant l'année qui vient de s'écouler.

» Le nombre de ces caisses d'épargne s'élève à 105 et celui des élèves épargnants, à plus de 2401. Les versements ont dépassé le chiffre de 15 000 francs.

» Nous attendons les meilleurs résultats de cette œuvre, qui est entrée dans les mœurs de nos élèves et à qui elle impose de bonne heure des idées d'ordre et d'économie. »

Caisses des écoles. — Le département des Landes en possède 8, avec un encaisse de 1650 fr.

(situation au 1er janvier 1882). Il ne paraît pas que l'on puisse attendre de bien grands services d'une institution dont les ressources sont si étroitement limitées.

Société de secours mutuels. — L'absence d'une société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices était une des nombreuses lacunes qui existent encore dans l'organisation de l'enseignement primaire dans le département des Landes; cette lacune vient d'être comblée.

« Au 31 décembre 1881, dit le rapport de l'inspecteur d'académie, la société de secours mutuels, dont la fondation ne remontait qu'à une année, comptait 50 membres honoraires et 533 membres participants. A cette même date, les ressources nettes de la société, défalcation faite des dépenses de première installation, s'élevaient au chiffre de 8338 fr., non compris la subvention que le gouvernement accordera à la société pour l'exercice 1881.

» L'espoir que nous avions fondé dans le succès de cette œuvre philanthropique n'a pas été déçu, et nous avons constaté avec satisfaction l'empressement avec lequel tout le personnel laïque du département, à de très rares exceptions près, a adhéré aux statuts qui régissent cette association...»

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin de l'instruction primaire* des Landes a été fondé en 1867. C'est une publication mensuelle de format in-8°. Au début, le prix d'abonnement annuel était de 2 fr. pour les instituteurs et de 3 fr. pour le public. Actuellement le *Bulletin* est envoyé gratuitement à tous les instituteurs et institutrices du département. Il publie les lois, décrets, arrêtés et circulaires ministérielles, ainsi que tous les documents émanant des autorités scolaires et administratives du département, les sujets de conférences pédagogiques, en un mot tout ce qui intéresse le service de l'enseignement primaire.

Ecole de Morcenx. — La Compagnie des chemins de fer du Midi a installé à Morcenx, en 1864, une école destinée à donner l'instruction primaire aux enfants de ses employés. Les élèves y sont amenés le matin, par les premiers trains, de toutes les stations des alentours, et rentrent le soir chez leurs parents. Cette école, comprenant deux classes de garçons, une classe de filles, et une classe de petits enfants, a attiré, par l'excellence de ses méthodes et les résultats satisfaisants qu'on y a obtenus, l'attention des amis de l'instruction populaire. M. Ch. Robert, en 1873, et M. le Dr Delvaille, en 1875, en ont parlé avec éloges dans deux intéressantes notices.

Résultats de l'instruction. — Les tableaux ci-dessous donnent les chiffres des conscrits et des conjoints lettrés.

ANNÉES	CONSCRITS			RANG DU DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29	8 019	2 566	32.»	64°
1831-35	13 132	4 387	33.4	70°
1836-40	13 279	5 118	38.5	66°
1841-45	13 337	5 334	40.»	73°
1846-50	13 546	5 234	38.6	76°
1851-55	13 093	5 933	45.3	75°
1856-60	13 076	6 421	49.1	78°
1861-65	13 998	7 420	53.»	79°
1866-68	7 890	5 018	63.6	77°
1871-75	13 616	9 688	71.2	76°
1876-77	4 968	3 545	71.4	79°
1878	2 526	1 798	71.2	81°
1879	2 652	1 909	72.»	79°
1880	2 713	1 968	72.5	81°

En 1827-1829 le département des Landes était, pour l'instruction des conscrits, de 12.8 0/0 au-dessous de la moyenne générale, qui était alors pour toute la France de 44.8 0/0. En 1880 la différence entre la moyenne dans les Landes et la moyenne générale est de 13.1 0/0 (72.5 0/0 à 85.6 0/0). D'où il résulte que malgré l'abondance de la moisson à faire, le progrès a été plus lent dans les Landes que dans le reste de la France; aussi après avoir occupé le 64e rang en 1827-1829, et le 66e en 1836-1840, ce département est-il tombé au 81e rang en 1880.

Les opérations du conseil de révision pour la classe de 1881 ont porté sur 2932 conscrits, dont 2195 ont déclaré savoir au moins lire, soit 74.2 0/0. C'est l'arrondissement de Mont-de-Marsan qui empêche le département des Landes d'atteindre à une moyenne plus élevée, ainsi qu'il résulte des chiffres suivants relevés pour les trois dernières années :

	Conscrits sachant au moins lire.		
	Classe de 1879	Classe de 1880	Classe de 1881
Mont-de-Marsan	66.2 0/0	67.3 0/0	71.6 0/0
Dax	76.9 0/0	76.2 0/0	76.4 0/0
Saint-Sever	72.1 0/0	75.» 0/0	77.6 0/0

Nombre de conjoints, sur 100, *ayant signé leur acte de mariage.*

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55	47.»	19.4	33.2
1856-60	44.8	18.»	31.5
1861-65	50.8	29.5	40.2
1866-70	54.1	31.8	42.9
1871-75	59.3	45.1	52.2
1876-77	62.7	48.8	55.7
1878	61.3	46.4	53.9

Budget de l'instruction primaire. — En 1863, première date à laquelle il nous soit possible de calculer la dépense par élève, le département des Landes était au-dessus de la moyenne générale. Chaque élève coûtait alors dans ce département, 10fr,95, tandis que pour toute la France le prix de revient par tête était de 9fr,47. Il faut dire que le département des Landes ne faisait pas face à cette dépense avec ses propres ressources, et que l'État y contribuait pour plus de 22 0/0, c'est-à-dire près d'un quart.

En 1876 la dépense ordinaire par tête d'élève atteignait pour toute la France 17fr,83, et pour le département des Landes elle s'arrêtait à 16fr,45, quoique la subvention de l'État eût été portée de 56 603 fr. en 1863 à 138 788 fr. en 1876, et qu'elle représentât ainsi plus de 26 0/0 des dépenses ordinaires.

En 1863 les dépenses ordinaires des écoles primaires publiques, prélevées sur le budget communal et sur le budget départemental, représentaient pour les Landes, un impôt moyen de 0fr,66 par habitant. Pour toute la France cet impôt moyen ressortait à 1fr,45. En 1877 les mêmes dépenses portaient l'impôt moyen par habitant à 1fr,31 dans les Landes et pour toute la France à 1fr,61.

En 1881 les dépenses ordinaires communales et départementales s'élèvent à 343 131 fr., ce qui représente un impôt moyen de 1fr,14 par habitant, et avec la subvention de l'État elles atteignent le chiffre de 630 632 fr. De ce chef la dépense moyenne par tête d'élève est portée à 20fr,52, dont 10fr,12 prélevés sur les ressources communales, 1fr,05 sur le budget départemental, et 9fr,35 fournis par l'État.

Nous donnons dans le tableau ci-après les chiffres des dépenses ordinaires de l'instruction primaire dans les Landes depuis 1855 jusqu'à 1881 inclusivement :

ANNÉES.	RÉTRIBUTION scolaire A PART.	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire	SUBVENTIONS du département	de l'État.
1855.....	62 611	64 916	9 235	91 743
1856.....	62 436	65 137	9 096	92 389
1857.....	65 302	65 683	9 414	90 792
1858.....	66 278	61 865	9 536	91 006
1859.....	68 167	61 850	9 570	90 105
1860.....	78 829	69 162	7 619	78 376
1861.....	93 335	66 893	8 520	71 190
1862.....	103 838	72 832	10 066	51 194
1863.....	109 345	79 706	10 563	56 603
1864.....	104 848	67 651	7 605	81 906
1865.....	113 840	81 299	9 485	55 603
1866.....	111 431	81 446	8 023	61 623
1867.....	114 250	74 721	10 210	69 459
1868.....	144 263	75 058	19 992	78 482
1869.....	126 292	88 046	18 594	91 408
1870.....	113 101	159 687	18 510	109 515
1871.....	97 644	73 417	24 189	131 857
1872.....	93 200	184 759	20 106	142 433
1873.....	97 870	192 330	24 279	138 753
1874.....	96 275	207 724	19 721	139 758
1875.....	106 867	211 880	23 715	129 375
1876.....	110 283	233 971	35 301	138 788
1877.....	109 398	251 588	36 757	155 673
1878.....	102 997	252 669	33 510	207 717
1879.....	95 830	261 072	36 590	209 729
1880.....	91 127	262 671	36 475	221 498
1881.....	45 797	264 996	32 338	287 501

LANGETHAL. — Henri Langethal, né à Erfurt le 3 septembre 1792, fut, avec Middendorff, le dévoué collaborateur de Frœbel et l'un des trois fondateurs de l'institut de Keilhau. Fils aîné d'un cordonnier, il fut destiné par son père à la théologie, et suivit en conséquence les classes du gymnase de sa ville natale. En 1810, à dix-huit ans, le jeune Langethal sortit du gymnase avec la première note (*primus omnium*), et commença ses études théologiques à l'université d'Erfurt. En même temps, il s'occupait de l'éducation de son jeune frère Christian (né en 1806) et d'un autre enfant qui lui avait été confié ; il suivait, raconte-t-il, la méthode de lecture de Pestalozzi, et obtint avec ses deux élèves de remarquables succès. Mais les leçons des théologiens d'Erfurt lassèrent bientôt la patience de l'étudiant ; il désirait se rendre à Berlin, où enseignaient alors Neander et Schleiermacher. Grâce à l'intervention d'un ami de sa famille, ce désir put se réaliser, et Langethal arriva à Berlin au commencement de 1811. Il y était depuis deux ans, et se préparait à passer ses examens, lorsque les événements de 1813 interrompirent ses paisibles études. La jeunesse allemande, répondant à l'appel du roi de Prusse, quittait les universités pour courir aux armes. Langethal s'enrôla dans le corps des chasseurs noirs de Lützow, ainsi que son camarade Middendorff, étudiant comme lui et dont il avait fait la connaissance dans l'auditoire de Schleiermacher. Le détachement dont ils faisaient partie fut envoyé à Dresde en avril 1813 : ce fut là que les deux jeunes gens rencontrèrent Frœbel, qui s'était enrôlé comme eux. Une étroite amitié les unit bientôt tous les trois. Ils firent toute la campagne ensemble, furent témoins de la mort héroïque de Körner à Gadebusch près de Wöbbelin (26 août), et combattirent vaillamment à Göhrde (16 septembre) ; leur corps d'armée se trouvait à Namur au printemps de 1814, lorsqu'arriva la nouvelle de la capitulation de Paris. Les volontaires furent alors licenciés ; Middendorff et Frœbel regagnèrent leurs foyers ; Langethal, qui avait reçu le grade de fourrier, dut retourner à Berlin avec les cadres du corps de Lützow. Middendorff l'y rejoignit bientôt, et tous deux reprirent leurs études interrompues. Frœbel aussi revint à Berlin, où il obtint le poste d'assistant au musée minéralogique.

Au commencement de 1815, Langethal entra comme précepteur dans la famille du banquier Bendemann, tout en continuant la préparation de son examen. Nous avons raconté ailleurs comment Frœbel, qui méditait de créer un institut d'éducation, avait jeté son dévolu sur les deux jeunes gens dont il voulait faire ses disciples et ses collaborateurs. Middendorff, nature aimante et poétique, se donna bientôt tout entier à l'homme qu'il vénérait comme le révélateur d'une doctrine destinée à régénérer le monde. Le caractère de Langethal était d'une trempe plus virile, son esprit réfléchi cédait moins aisément aux entraînements de l'imagination et du sentiment : aussi Frœbel n'exerça-t-il jamais sur lui un empire aussi absolu que sur Middendorff. Cependant dès ce moment Langethal subissait à un haut degré l'influence de cet homme extraordinaire. Pendant l'été de 1815, qu'il passa dans une maison de campagne à Charlottenbourg avec ses élèves, il reçut de Frœbel de fréquentes visites, dans lesquelles celui-ci lui faisait part de ses vues sur l'éducation : ce fut sur son conseil que Langethal adopta, pour son enseignement, le *Livre des mères* de Pestalozzi et la *Formenlehre* de Joseph Schmid.

L'hiver de 1815 à 1816 fut pour Langethal une des périodes les plus heureuses de sa vie. Il était rentré à Berlin, où, grâce aux relations du banquier Bendemann, il voyait la meilleure société. Parmi les maisons qu'il fréquentait se trouvait celle du conseiller militaire Klœpper, dont la femme devait plus tard devenir la compagne de Frœbel. D'autre part, la jeunesse universitaire, associée par le gouvernement lui-même à la vie politique du pays depuis les événements de 1813, s'était éveillée à une vie nouvelle, et Langethal prenait une part active à ce mouvement. Une *Burschenschaft* avait été fondée parmi les étudiants : Langethal et Middendorff y entrèrent ; et, une fête patriotique ayant été organisée par les étudiants pour célébrer l'anniversaire du 9 février (date de la proclamation du roi de Prusse appelant aux armes le peuple allemand), ce fut Langethal qui fut choisi pour prononcer le discours officiel. Quelques semaines plus tard, les professeurs de l'université offrirent à leur tour un banquet aux étudiants : Langethal y reçut la place d'honneur à la droite du recteur Schleiermacher, et dut y prendre de nouveau la parole au nom de ses camarades.

C'est vers cette époque que Frœbel fit, par l'intermédiaire de Langethal, la connaissance de celle qu'il devait épouser deux ans plus tard. Mme Klœpper, dont le mari menait une conduite irrégulière, avait demandé et obtenu son divorce, et depuis ce moment vivait dans la retraite. Langethal, qui était demeuré en relations avec elle, lui proposa un jour, pour la distraire, de lui faire visiter le musée minéralogique ; elle accepta, et c'est ainsi qu'elle vit Frœbel pour la première fois

Lorsque revint l'été, Langethal retourna à Charlottenbourg avec ses élèves. « Peu de temps après, raconte-t-il, Frœbel m'annonça sa résolution de quitter Berlin. Il me raconta qu'il avait donné sa démission d'assistant au musée minéralogique, et qu'il était décidé à retourner dans son pays natal pour y faire l'éducation des enfants de son frère (mort en 1813). A partir de ce moment, il s'ouvrit à moi plus complètement et avec plus de chaleur ; il venait souvent me voir à Charlottenbourg, et souvent je l'accompagnais lorsqu'il repartait. Un jour, nous fîmes trois fois le chemin

ensemble de Charlottenbourg à Berlin, puis de Berlin à Charlottenbourg, et de nouveau de Charlottenbourg à Berlin; nous ne pouvions plus nous séparer. Je parlais de la façon dont je comprenais l'union intime de la foi, de l'espérance et de la charité; il m'exposait le plan de l'établissement qu'il projetait de créer, et me pressait de me joindre à lui. Quelque désir que j'en eusse, je dus pourtant lui répondre qu'avant d'avoir passé mon examen de candidat en théologie, je ne pouvais songer à aucun engagement; car la possibilité de me dispenser de cet examen ne se présentait pas même à ma pensée. »

La veille de son départ (en octobre 1816), Frœbel alla encore passer la journée à Charlottenbourg; et le lendemain, comme Langethal, en lui faisant ses adieux, lui exprimait l'espoir de le revoir bientôt, Frœbel répondit : « Cela dépendra maintenant de toi. »

Comme on le voit d'après ce récit, Frœbel n'aurait pas disparu mystérieusement de Berlin, sans rien dire à personne de ses projets, ainsi que l'ont écrit plusieurs biographes, et en particulier Wichard Lange. Middendorff et Langethal savaient où il allait et ce qu'il se proposait d'entreprendre. Dans notre article *Frœbel*, nous avons suivi la version erronée de Lange (V. p. 1122), parce qu'à ce moment les notes autobiographiques de Langethal, qui font la lumière sur ce point, n'avaient pas encore été publiées.

Sur ces entrefaites, Langethal avait procuré à Middendorff une place de précepteur chez le frère du banquier Bendemann, et les deux amis se trouvèrent réunis à Berlin pour y passer l'hiver de 1816 à 1817. Mais leurs préoccupations étaient maintenant de nature bien diverse. Langethal ne pensait qu'à préparer ses thèses, et s'absorbait consciencieusement dans les travaux que nécessitait son examen; Middendorff, au contraire, tout plein des rêves que Frœbel avait évoqués en lui, prenait en dégoût les sévères études, et n'aspirait qu'à lier son existence à celle de l'homme dont il s'était fait le disciple enthousiaste. Au printemps de 1817, renonçant définitivement à la carrière théologique, Middendorff quitta Berlin pour aller rejoindre Frœbel à Griesheim; Langethal, qui venait d'achever ses thèses, chargea son ami de prendre, en passant à Erfurt, son jeune frère Christian, pour en faire un des élèves de l'institut naissant. En juillet eut lieu l'examen de Langethal; il s'en tira avec honneur, reçut les félicitations de Neander, et aussitôt on lui offrit une place d'aumônier dans l'armée. Il refusa ce poste qui ne convenait pas à ses goûts; il désirait se rendre à son tour auprès de Frœbel, et s'occuper pendant quelques années de travaux pédagogiques, avant d'entrer définitivement dans la carrière ecclésiastique. Mais il s'était lié, depuis le départ de Middendorff, avec quelques piétistes militants, dont l'un, le baron de Kottwitz, avait pris sur lui une grande influence. M. de Kottwitz lui proposa d'entrer comme précepteur dans la famille du comte de Stollberg, grand propriétaire de Silésie; et, après s'être recueilli dans la prière, Langethal crut obéir à la volonté céleste en acceptant cette offre. Renonçant donc à son premier projet d'union avec Frœbel, Langethal quitta Berlin et se rendit à Keilhau (où Frœbel venait de transférer son institut), non pour s'y joindre à ses deux amis, mais pour reprendre son jeune frère et l'emmener avec lui en Silésie. On sait le dénouement : lorsque Langethal eut revu Frœbel, il ne put plus se détacher de lui; et, malgré la parole donnée au comte de Stollberg, il se décida à rester à Keilhau pour se consacrer tout entier à l'œuvre commencée, dont la grandeur lui parut digne d'un tel sacrifice. Il avait alors vingt-six ans.

A Keilhau, Langethal fut chargé de l'enseignement du chant, de l'allemand, de la lecture, de la géométrie (*Formenlehre*). Lorsqu'en 1820 l'institut compléta son programme par l'introduction des études classiques, ce fut lui qui donna les leçons de grec. Il était le seul des trois amis qui possédât un fond solide d'instruction, et à ce titre il était pour Frœbel un collaborateur indispensable. L'indépendance du caractère de Langethal rendit parfois leurs relations un peu difficiles, car Frœbel était une nature despotique et ne souffrait pas la contradiction. « Il était si pénétré de l'importance de ses idées, nous dit Langethal, que non seulement il en exigeait l'exécution littérale, mais qu'il restreignait dans le cercle le plus étroit l'activité de ses amis par sa préoccupation excessive de tout garder dans sa propre main. La moindre velléité d'action spontanée pouvait l'irriter au point qu'il restait des semaines et des mois sans parler à celui qui s'était rendu coupable de ce qu'il regardait comme une offense envers lui. J'ai toujours pensé que notre devoir était de nous attacher aux idées de Frœbel en faisant complètement abstraction de sa personne, et sans nous laisser troubler par aucune parole ou aucune action injuste. J'ajouterai que la conduite de Frœbel envers ses amis était en contradiction directe avec ses principes d'éducation, qui prescrivaient un respect scrupuleux de la personnalité et de l'initiative des élèves. »

Nous avons fait à l'article *Frœbel* l'histoire de l'institut de Keilhau; nous n'y reviendrons pas. Rappelons seulement que Langethal épousa en 1827 la fille adoptive de Mme Frœbel, et que, lorsque vint la période des embarras financiers, ce fut lui surtout qui, par sa fermeté et son sang-froid, conjura le péril.

En 1831 Frœbel abandonna Keilhau pour aller en Suisse essayer de fonder un nouvel établissement, d'abord au château de Wartensee, puis à Willisau. Langethal resta chargé avec Middendorff de la direction de l'institut; mais trois ans plus tard, sur l'appel de Frœbel, il alla le rejoindre à Willisan. En 1835, il le suivit à Burgdorf, où le gouvernement bernois avait mis Frœbel à la tête d'un orphelinat. Lorsque Frœbel quitta définitivement la Suisse en 1836 pour retourner en Allemagne, Langethal demeura seul à Burgdorf comme son successeur pendant cinq ans. En 1841, on lui offrit la direction de l'école supérieure des filles de la ville de Berne : c'était le moment où Frœbel venait de créer son jardin d'enfants à Blankenburg; il eût désiré que Langethal revînt auprès de lui pour l'aider dans sa nouvelle entreprise : mais celui-ci préféra reprendre sa liberté, et accepta le poste qui lui était offert à Berne. Frœbel et Middendorff regardèrent cet acte d'indépendance de leur ami comme une désertion.

Langethal montra dans ses nouvelles fonctions tous les talents d'un véritable pédagogue, et lorsqu'après dix années l'état de sa santé et le désir de revoir son pays le déterminèrent à quitter Berne, il laissa derrière lui les plus vifs regrets. C'était en 1852, et Frœbel venait de mourir. Langethal se rendit d'abord à Keilhau, où il revit Middendorff, qui n'avait pas cessé, malgré un refroidissement passager, de lui garder son amitié; puis il s'établit à Schleusingen pour y remplir les fonctions de pasteur. Au bout de dix ans (1862), l'affaiblissement de sa vue l'obligea à renoncer à cette nouvelle carrière. Il retourna alors à Keilhau (1863), et y vécut encore seize années, donnant, malgré son grand âge et sa cécité presque complète, des leçons de latin, d'histoire et de religion aux élèves de l'institut. Il est mort le 21 juillet 1879, à l'âge de près de quatre-vingt-sept ans, un an après Barop, qui l'avait précédé dans la tombe le 5 août 1878.

Pendant son séjour à Berne, Langethal publia

un volume intitulé : *l'Homme et son éducation* (*Der Mensch und seine Erziehung*, 1843) ; il le compléta vingt et un ans plus tard par un second ouvrage intitulé : *le Premier Enseignement scolaire* (*Der erste Schulunterricht*, 1864). Le journal *Kindergarten*, édité par M. Fr. Seidel à Weimar, a publié, en 1882, des fragments autobiographiques laissés par Langethal, auxquels nous avons emprunté la substance de cette notice. Ce même journal a commencé en 1883 la publication des lettres de Frœbel à Langethal.

Le frère d'Henri Langethal, Christian, né en 1806, fut le premier élève qui vint rejoindre à Griesheim les cinq neveux de Frœbel, l'année qui suivit la fondation de l'institut créé par ce dernier. Il est mort en 1878, à Iéna. On a de lui une brochure où il a consigné ses souvenirs d'écolier, sous ce titre : *Keilhau in seinen Anfängen*, Iéna, 1867. [J. Guillaume.]

LANGUE MATERNELLE. — L'enseignement de la langue nationale est évidemment l'œuvre capitale de l'école primaire. La langue n'est-elle pas le trésor où s'accumulent et se conservent tous les produits de notre civilisation, idées et sentiments, sciences et arts, institutions et découvertes? n'est-elle pas le moyen par excellence de l'échange et de la transmission de la pensée, dès le jour où notre mère dirige, avec un instinct si sûr, nos premiers bégaiements, puis lorsque la parole vivante du maître nous initie à la science, lorsque surtout le livre, au sortir de l'école, nous permet d'entretenir un commerce suivi avec les grands esprits de tous les pays et de tous les temps? Donner à l'enfant la connaissance de sa langue, non pas seulement de cette langue usuelle qui suffit aux besoins de la vie et à nos rapports journaliers avec nos semblables, mais de cette langue littéraire, qui nous donne accès dans un monde supérieur, c'est lui mettre en mains, avec le goût de la lecture, le plus efficace instrument de l'éducation personnelle. N'est-ce pas, d'ailleurs, une œuvre de patriotisme que de faire comprendre et aimer par tous les enfants de la patrie cette belle et noble langue, « idiome principal de la civilisation qui réunit le monde moderne », dit M. Villemain, consacrée par tant de chefs-d'œuvre, la plus pure et la plus durable de nos gloires, toujours au service des grands principes de justice, de liberté, d'humanité et de progrès ?

L'enseignement de la langue, dont la portée pourrait être si vaste et l'influence si féconde, est trop souvent, par malheur, réduit dans nos écoles primaires à l'étude des règles de la grammaire, étude ou trop abstraite ou trop superficielle, qui ne va pas au cœur de la langue et s'arrête à la forme extérieure des mots et des conventions actuelles de notre orthographe. Que d'instituteurs n'ont pas encore suffisamment entendu l'appel que leur adressait, il y a quarante ans, le P. Girard, pour mettre dans leurs sèches leçons de mots la pensée, l'âme et la vie, pour transformer des exercices purement mécaniques en gymnastique intellectuelle et en culture morale, pour ne pas se contenter d'être des grammairiens, quand ils pourraient être, de plus, des logiciens, des éducateurs et même des littérateurs! Son beau livre *De l'enseignement régulier de la langue maternelle*, que l'Académie française a honoré, en 1844, d'un prix extraordinaire, sur un éloquent rapport de M. Villemain, est encore trop peu connu, bien qu'il mérite une place d'honneur parmi nos meilleurs traités de pédagogie.

Tous les exercices de la classe, nécessitant l'emploi de la langue, peuvent et doivent être utilisés, indépendamment de leur but spécial, pour étendre le vocabulaire des élèves, pour les habituer par la pratique à s'exprimer avec clarté et correction. Le maître ne doit tolérer aucune négligence ; il reprendra les expressions impropres, les tournures irrégulières, les constructions vicieuses. En variant l'ordre et la forme de ses questions, il s'assurera que les enfants comprennent bien le sens des mots, et ne sera pas dupe de leur prodigieuse mémoire. Il ne se contentera pas, dans les réponses, de mots isolés, de lambeaux de phrases : il exigera toujours une expression complète de la pensée. Rien ne vaudra l'influence de ces bonnes habitudes contractées pendant les années d'école pour familiariser les élèves avec l'usage de la langue.

Mais il y a des exercices qui ont plus particulièrement pour objet cette partie si importante de l'enseignement primaire : ce sont la *lecture*, la *grammaire*, la *dictée d'orthographe*, et la *composition française*.

Puisque lire c'est remonter de la forme et des combinaisons des lettres aux sons qu'elles représentent, et des sons aux idées qu'ils expriment, on peut dire que l'enseignement de la langue doit commencer à l'école dès les premiers exercices de lecture. A mesure que l'enfant étudie les voyelles et les consonnes et leurs divers assemblages, il est facile et intéressant de lui faire reconnaître, ou mieux encore, de lui faire trouver ces sons dans des mots à sa portée, dont l'explication égaiera et fécondera l'étude toujours aride de l'alphabet. On vient d'apprendre que B A fait BA : voilà déjà la matière d'un exercice d'application et d'invention. Les élèves, une fois mis sur la voie, trouveront à l'envi *balai*, *balance*, *balançoire*, *bateau*, *batelet*, *batelier*, *bave*, *bavard*, *bavarder*, *bavardage*, *bataille*, *bataillon*, *batailleur*, etc. On reconnaîtra de même les articulations composées BL, CR, etc. dans les mots *blé*, *blouse*, *blanchissage*, *bleu*, *bluet*, *craie*, *crayon*, *crème*, *crier*, *croix*, *croûte*, *crin*, *cravache*.

L'émulation que ne manquera pas de produire cet appel à l'activité des enfants donnera du courage pour vaincre de nouvelles difficultés et faire de nouvelles découvertes. Il n'y a qu'une seule recommandation à faire, c'est de ne pas se laisser entraîner par l'attrait de ce travail, de ne pas s'égarer dans de longues explications qui fassent trop oublier l'objet même de la leçon.

A mesure que les élèves, par un progrès continu, arrivent à lire intelligiblement d'abord, puis avec intelligence, enfin avec expression, l'enseignement de la langue doit trouver, dans la lecture, un instrument de plus en plus puissant. L'explication du sens des mots, des phrases, du morceau tout entier offre une mine inépuisable au maître qui s'est mis, par le développement général de son intelligence et par une préparation sérieuse, en état d'en tirer parti. Sans parler de la culture de l'esprit et du cœur, et pour nous borner à l'étude de la langue, on peut affirmer que dans le cours élémentaire surtout, où un livre spécial de grammaire serait prématuré, le texte de la lecture non seulement suffit, mais est de beaucoup préférable à tout autre genre de leçon pour initier les jeunes enfants aux premières notions grammaticales. Qu'importe, en effet, qu'ils récitent imperturbablement par cœur les définitions du nom, de l'adjectif, du verbe, s'ils ne sont capables de trouver dans la page qu'ils viennent de lire ni les verbes, ni les adjectifs, ni les noms? Le passage lu en classe et bien expliqué se prête, d'ailleurs, grâce au changement successif des temps, des genres, des nombres, des personnes, à une très grande variété d'exercices oraux, bien préférables à ceux que l'on trouve tout préparés dans les grammaires. Ce travail en commun est autrement vivant et utile que le travail individuel sur un livre dont les phrases détachées présentent moins d'intérêt et de clarté.

Dans le cours moyen, surtout dans le cours supérieur, où la grammaire est l'objet de leçons spéciales, les explications grammaticales ne doivent plus que par exception trouver place dans la lecture. La leçon de lecture ne doit pas plus être une leçon de grammaire qu'une leçon d'histoire, de géographie, etc. Le but de cet exercice est avant tout l'étude générale de la langue, du vocabulaire, du sens des mots, soit propre, soit dérivé, soit figuré. Toute explication qui ne sert pas à mieux faire comprendre le morceau est un hors-d'œuvre : voilà le principe pédagogique dont nos maîtres doivent bien se pénétrer pour éviter tout bavardage inutile et ne pas jeter la confusion dans l'esprit de leurs élèves, en leur parlant de tout à propos d'un sujet particulier. Dans leur ardeur à se conformer aux recommandations instantes qu'on leur a adressées de bien expliquer les mots, quelques-uns n'attendent même pas que la phrase soit terminée et se lancent dans d'interminables questions, dont le tort le plus grave est assurément de faire oublier le sujet de la lecture. « Un jour, dans un hameau... » Qu'est-ce qu'un hameau? Et un village? un canton? un arrondissement? un département? Toute la géographie administrative y passe et entraîne une incursion dans le domaine de l'histoire. Est-ce que la France a toujours été divisée en départements? quelle est l'assemblée qui a opéré ce changement, et pour quelles raisons? etc. Nous voici bien loin de notre texte et fort inutilement.

D'ailleurs les explications ne doivent jamais ainsi couper et morceler un texte. La lecture de l'ensemble du morceau ne doit pas être interrompue, ou le plus rarement possible par la traduction brève et sans commentaire de quelques mots plus difficiles. Toutes les explications de détail doivent être ajournées à la fin de l'exercice. Mais il serait bon, pour faciliter aux enfants l'intelligence du texte, de leur présenter tout d'abord un résumé rapide de ce qu'ils vont avoir à lire.

On ne saurait trop recommander aux maîtres d'expliquer le sens des mots par l'analyse de leur formation et de leur composition, par l'étude comparative des mots appartenant à la même famille. Il est très facile et très intéressant de montrer comment un radical successivement modifié par des préfixes et des suffixes donne une série de mots où l'idée mère se complète par des idées accessoires. Il n'est heureusement pas nécessaire de remonter à l'origine, soit grecque, soit latine, des mots. Un habile rapprochement des mots français permet de rendre sensible aux élèves cet intéressant mécanisme de notre langue, sans la connaissance duquel il est vraiment impossible de comprendre nettement le sens exact des mots quand on lit, et d'employer l'expression propre quand on écrit. J'ai, par exemple, à expliquer en classe le mot *circonspection* : je me garderai bien d'avoir recours au latin (*circum spectare*) ; il suffira d'appeler l'attention des enfants sur les mots *cirque, circuit, cercle, circonférence*, etc., *spectateur, spectacle, inspecteur*, etc., pour mettre en lumière les deux idées de *autour* et *regarder* qui rendent parfaitement compte du mot en question. Le livre de M. Michel, *Etude sur la formation et la composition des mots*, nous semble devoir être recommandé aux instituteurs comme le mieux approprié aux besoins de l'enseignement primaire.

Pour l'orthographe d'usage, plus difficile à apprendre que l'orthographe de règles, la dérivation est le guide le plus sûr dans la majorité des cas. Quel autre moyen de sortir des difficultés que créent l'imperfection de notre alphabet, les lettres muettes, les sons équivalents? Il est facile de faire comparer aux enfants *champ* et *champêtre*, *chant* et *chanter* — *sens* et *sensé*, *sang* et *sanguin*, *cent* et *centaine* — *legs* et *léguer*, *lait* et *laitière*, *laid* et *laideur* — *dos* et *dossier*, *dot* et *doter* — *mort* et *mortel*, *mors* et *morsure* — *faim* et *famine*, *fin* et *finir* — *bois* et *boiserie*, *toit* et *toiture* — *verre* et *verrier*, *vers* et *versification*, *vert* et *verte* — *temps* et *tempête*, *tan* et *tanner*, *tant* et *tantinet*, *il tend* et *tendre* — *vin* et *vineux*, *vingt* et *vingtième*, *vain* et *vanité*, etc. etc.

Pour le doublement des consonnes, le rapprochement des mots suivants : *balle* et *Bâle*, *trompette* et *tempête*, *ville* et *vile*, *rosse* et *rose*, *homme* et *dôme*, *cotte* et *côte*, *russe* et *ruse*, *butte* et *chûte*, rendra sensible cette règle générale que la consonne est double quand la syllabe est brève, et simple quand la syllabe est longue.

Voici un exercice qui nous a toujours complètement réussi, même avec des enfants qui n'avaient jamais fait de dictée, et que nous croyons infaillible pour les familiariser promptement avec l'orthographe d'usage tout aussi bien qu'avec l'orthographe des règles. C'est ce qu'on peut appeller *la dictée de mémoire*. On choisit dans la lecture une phrase simple et facile, de quelques lignes seulement. Par une série de questions on fait reconnaître toutes les idées, tous les détails du passage, et aussitôt plusieurs enfants sont en état de le réciter par cœur. On reprend chaque mot en particulier, on le syllabe exactement pour faire remarquer, puisque c'est là presque la seule difficulté de l'orthographe, les lettres qui ne se prononcent pas. Là où l'écriture et la prononciation sont parfaitement d'accord, aucune faute n'est vraiment possible. Alors on invite plusieurs élèves à réciter de nouveau ces quelques lignes, et on les envoie au tableau noir les écrire de mémoire, au milieu de l'attention générale de leurs camarades. Quand le travail est terminé et corrigé par la classe elle-même, pour bien assurer les résultats acquis, on appelle un dernier élève qui doit barrer d'une ligne transversale les lettres signalées comme ne se prononçant pas. Cet exercice fréquemment répété amènerait, et de très bonne heure, les progrès les plus rapides dans la connaissance de la langue.

Pour l'*enseignement grammatical* proprement dit, il est toujours à propos de rappeler les sages recommandations de Fénelon : pas de « grammaire trop curieuse et trop remplie de préceptes. Il faut se borner à une méthode courte et facile, ne donner d'abord que les règles les plus générales; les exceptions viendront peu à peu. Le grand point est de mettre une personne le plus tôt qu'on peut dans l'application sensible des règles par un fréquent usage. »

La métaphysique ne convient pas aux enfants. Epargnons-leur les théories abstraites; n'employons pas le temps si précieux de la classe à disserter sur d'inutiles subtilités. Au formalisme sec et aride substituons une étude vivante et concrète de la langue, et, selon l'expression du P. Girard, à la grammaire de mots une grammaire d'idées. En général, pas de définition imposée *a priori* ; c'est aux élèves à la trouver avec l'aide du maître, sur des exemples donnés. Par cette activité donnée aux facultés de l'enfance, la grammaire devient une véritable logique, au lieu d'un ennui et d'un tourment. N'est-il pas lamentable d'entendre de pauvres enfants réciter mécaniquement une suite de mots qu'ils ne comprennent pas? par exemple : « les noms en *al* font le pluriel en *aux*, excepté *cal, chacal, nopal, pal*, etc. » Que signifient ces mots ? ils l'ignorent : ils ont seulement à apprendre qu'on ne dit pas : des *caux*, des *chacaux*, des *nopaux*, des *paux!* Passent-ils aux exercices d'application? c'est le même formalisme inintelligent. Le devoir est indiqué par un numéro ; ils copient un texte et se livrent au travail tout matériel de changer les lettres finales. Puisqu'il s'agit d'apprendre la langue, il faut que le

maître fasse d'abord lire l'exercice et qu'il donne une rapide explication des mots. Ces noms doivent être mis au pluriel, ces adjectifs doivent être mis au féminin, etc. Mais que signifient les uns et les autres ? Voilà ce qu'il importe de savoir. Le reste est vraiment secondaire, et d'ailleurs ne présente aucune difficulté. Ce n'est pas certes pour un si piètre résultat que la France prodigue les millions.

Les formules grammaticales doivent être bien plutôt le résumé des faits constatés par l'observation du langage, par l'analyse des lectures, que l'objet d'un enseignement dogmatique, pour lequel l'enfant n'est pas préparé, surtout dans le cours élémentaire et le cours moyen. Pourquoi, suivant la judicieuse remarque du P. Girard, la théorie précéderait-elle les faits d'où elle a été prise et qui seuls peuvent la faire saisir plus ou moins par de jeunes intelligences ? Par exemple, il n'est pas bon, à notre avis, de commencer par leur révéler, comme un article de foi, qu'il y a neuf ou dix parties du discours. Cette classification n'est-elle pas bien plutôt la conclusion de toutes les leçons ? ne doit-elle pas s'établir et se compléter successivement, à mesure que l'enfant remarque que certains mots servent à nommer les personnes et les choses, d'autres à désigner leur qualité, d'autres à affirmer, d'autres à préciser les circonstances de temps, de lieu, de manière, de quantité, d'autres encore à lier les mots ou les propositions ? « Que font ces listes hâtives de prépositions et de conjonctions, remarque avec bon sens le P. Girard, en dehors des propositions et des phrases où elles commencent à paraître dans le langage, et où elles doivent nécessairement être placées pour signifier quelque chose ? Pourquoi encore donner les paradigmes des verbes tout à la fois, et les faire réciter en entier comme d'une seule haleine, quand leurs formes si variées ne paraîtront que successivement dans la syntaxe, et que ce n'est que par leur accompagnement qu'elles peuvent obtenir le sens qu'elles expriment à leur manière ? »

Empruntons encore à l'éminent auteur de l'*Enseignement régulier de la langue maternelle* ces excellentes prescriptions relatives à l'étude du verbe, qu'il importe de commencer de bonne heure, pratiquement et avec une sage mesure. Tout d'abord, l'élève ne conjuguera jamais le verbe seul. « Ce sont là de véritables squelettes qu'il faut enfin mettre à l'écart. Ayez la complaisance de faire conjuguer par propositions, puis par phrases, tels et tels temps du même verbe, vous ferez plaisir à vos élèves, parce qu'ils auront une pensée et une pensée à varier, et qu'ils auront le sentiment de l'utilité de leur travail. Vous augmenterez cette jouissance, si, pour devenir plus pratique encore, vous ne donnez que le verbe, laissant aux élèves le soin de trouver la pensée qui doit l'accompagner. » On n'apprendra pas de suite tous les temps et tous les modes. On se familiarisera avec tous les principaux, avant d'aborder les temps secondaires, avec les temps simples avant les temps composés. Même progression pour les modes. L'indicatif et l'impératif, par exemple, suffisent pour former des propositions. Pour les autres formes, comme le conditionnel et surtout le subjonctif, « qui ne paraissent que dans la phrase et qui nécessitent ce que nous appelons la concordance des temps, il faut les réserver pour le temps où, mises à leur place dans la phrase, elles pourront être comprises par les élèves. Il serait non seulement inutile, mais nuisible, de vouloir les faire entrer avant ce temps dans l'instruction, parce qu'on habitue ainsi l'enfant à se payer de mots, et à étouffer l'intelligence par la mémoire. » Dans tous les cas, les enfants auront à prouver qu'ils comprennent ce qu'ils disent en conjuguant ainsi, soit par proposition, soit par phrase, et, toutes les fois qu'il y aura lieu, à se prononcer sur la justesse de la pensée ou la moralité de l'action. Le seul écueil à éviter, nous insistons sur cette recommandation, c'est de se garder de longs bavardages ; il ne faut pas transformer une leçon de grammaire en leçon de logique ou de morale. Qui ne sait se borner ne sait pas professer.

On croit trop généralement faciliter aux enfants l'étude de la grammaire par des procédés matériels. S'agit-il de reconnaître un nom ? Voyez si on peut mettre devant *le*, *la*, *les*. S'agit-il du pronom personnel de la 3e personne, qui se confond avec l'article ? Voyez s'il est devant un verbe ? S'agit-il du verbe ? Peut-on mettre devant *je*, *tu*, *il* ? Ce sont là des moyens mécaniques, qui n'apprennent rien au fond, et qui trompent le plus souvent. Le seul moyen de savoir, c'est de recourir à la définition bien comprise : Ce mot est un nom, puisqu'il désigne une personne ou une chose ; ce mot est un pronom, puisqu'il tient la place de tel nom ; ce mot est un verbe, puisqu'il affirme une action, un état, etc.

L'*analyse grammaticale*, faite ainsi avec méthode, presque toujours oralement, et sans l'abus justement condamné de ces interminables et monotones devoirs écrits, dont le plus clair résultat était d'inspirer le dégoût de l'étude, est indispensable pour bien asseoir les notions fondamentales de la grammaire sur la nature des mots, leurs propriétés particulières et leur fonction.

L'*analyse logique*, à la condition de ne pas s'embarrasser dans une terminologie compliquée et savante, est plus utile encore pour bien distinguer les propositions, saisir leurs rapports et se rendre compte de la construction de la phrase. Les grammairiens sont malheureusement loin de s'accorder sur la dénomination et le classement des diverses sortes de propositions. La plus courte et la plus simple sera la meilleure. Les enfants de l'école primaire n'ont que faire de distinctions scolastiques. Pour compter le nombre des propositions que renferme une phrase, on se borne à souligner les verbes à un mode personnel. L'analyse sera bien plus précise et plus exacte, si l'on sépare par un trait vertical chaque proposition, en ayant soin de grouper sous un même numéro les éléments quelquefois épars d'une même proposition. Prenons pour exemple ces vers de La Fontaine :

— Le (1) collier | dont (2) je suis attaché |
De (1) ce | que (3) vous voyez | est (1) peut-être la cause.

— Gageons (1) | dit (2) celle-ci | que (3) vous n'atteindrez point
Sitôt | que (4) moi | ce (3) but.

— Certain (1) enfant | qui (2) sentait son collège, |
Doublement sot et (1) doublement fripon
Par le jeune âge et (3) par le privilège |
Qu'ont les pédants de gâter la raison, |
Chez un (1) voisin dérobait, | ce (4) dit-on, |
Et (1) fleurs et fruits.

L'enseignement grammatical, sans rompre brusquement avec la tradition, doit se rajeunir en profitant des savants travaux dont la langue française a été l'objet et que l'on a commencé à mettre à la portée de tous. L'école primaire ne comporte pas de théories philologiques. Cependant, quand des résultats certains sont bien acquis, quand l'histoire de la langue permet de substituer aux explications artificielles et fausses

des solutions simples et vraies, il nous paraît très regrettable et très fâcheux de s'en tenir aux errements du passé. Sans faire de science proprement dite, on pourrait, au moins, — c'est une excellente observation de M. Chassang, — « ne dire rien qui doive être contredit par une étude plus approfondie de la langue et de la grammaire. »

L'exercice de la *dictée*, tel qu'il est généralement pratiqué dans l'école, donne encore lieu à de nombreuses critiques.

Appelons d'abord l'attention des maîtres sur le choix des dictées. Elles sont trop prises au hasard, plus ou moins appropriées à l'âge, à la condition, aux besoins des enfants. Peu importe, en effet, s'il ne s'agit que de « regratter des mots et éplucher des syllabes. » Il en est tout autrement si la dictée doit concourir, avec les autres exercices de la classe, à l'éducation intellectuelle, professionnelle et morale de l'enfant. Une pensée supérieure doit présider au choix des textes; leur ensemble doit constituer un corps suivi de doctrines et comme l'encyclopédie populaire des notions indispensables. Du chapitre de l'*Education* où M. Herbert Spencer a essayé de classer les connaissances par ordre d'utilité, on pourrait tirer cette conséquence pédagogique que les dictées devraient alternativement rouler sur l'hygiène, sur les notions professionnelles d'industrie ou d'agriculture, sur la morale, les devoirs de l'homme et du citoyen, sur l'histoire nationale, enfin donner satisfaction à ce besoin d'idéal, et contribuer à ces plaisirs de l'imagination et du goût, sans lesquels l'éducation, même primaire, resterait imparfaite. Un instituteur qui comprendrait la beauté de ce programme mettrait à profit toutes ses lectures pour se faire lui-même une riche collection de textes choisis, concourant tous, indépendamment de leur utilité grammaticale, à l'œuvre par excellence, celle de l'éducation. Ce serait, d'une manière encore plus large et plus complète que le P. Girard, rester fidèle à la devise de celui-ci : « Les mots pour les pensées ; les pensées pour le cœur et la vie. »

Il est urgent de renouveler la recommandation, toujours négligée dans la pratique, de lire préalablement le texte de la dictée pour faire appel à l'intelligence des élèves et ne pas réduire l'étude de la langue à un simple exercice d'orthographe. Je conseillerai seulement, pour ne pas perdre une excellente occasion d'exercer le jugement des élèves, de ne pas lire le titre de la dictée et de leur laisser le soin de le trouver. Il n'y a pas de plus efficace moyen de s'assurer qu'ils ont bien compris le morceau. L'habitude de ce travail d'analyse nécessaire pour dégager l'idée générale des idées particulières serait un puissant auxiliaire pour les compositions françaises.

La correction de la dictée ne doit pas se faire au moyen de l'épellation de toutes les lettres. On ménagera le temps et l'attention des élèves en s'arrêtant seulement sur les réelles difficultés, à savoir les lettres muettes et les sons équivalents. Une prononciation très distincte des mots, presque syllabe par syllabe, est nécessaire pour bien faire remarquer les différences entre l'écriture et la parole. L'énoncé des règles accompagnera la correction des fautes.

Vient enfin, comme couronnement de l'étude de la langue, la *composition française*. Si, au sortir de l'école, les enfants ne sont pas en état de mettre sur pied quelques phrases claires, correctes, convenablement enchaînées, l'enseignement du maître est jugé : il s'est arrêté à la surface des choses, il a cultivé la mémoire des élèves, il n'a pas fait vraiment leur éducation intellectuelle ; il leur a plus ou moins appris la grammaire, il ne leur a pas donné l'intelligence de la langue. Cet exercice est celui qui laisse le plus à désirer dans nos écoles pour plusieurs raisons : la culture littéraire n'a pas jusqu'à ces derniers temps tenu une assez grande place dans la préparation de nos maîtres ; les livres appropriés font défaut, les principes essentiels de l'art d'écrire ne sont pas connus.

Ce qu'il y a de plus utile et de plus pratique à dire aux instituteurs généralement embarrassés en cette matière, c'est que composer se réduit à deux points principaux : l'ordre dans les idées, la convenance de l'expression. Or il n'y a pas une seule partie du programme, pas un seul exercice de la classe où le maître ne puisse observer lui-même et faire observer par ses élèves ces deux préceptes. La lecture surtout et la dictée offrent les plus précieuses ressources. C'est en étudiant avec soin les bons modèles que l'on apprendra à bien enchaîner les idées, à choisir les expressions, à donner aux mots leur place et à la phrase sa construction et son mouvement. Quand un morceau a été bien analysé, il y a tout profit à exercer les élèves à s'essayer à le reproduire, d'abord de vive voix, puis par écrit. Une seconde lecture du passage sert de corrigé. Franklin n'a pas eu d'autre professeur de rhétorique.

Dans le choix des sujets de rédaction, il importe de ne rien demander aux enfants que ce qu'ils peuvent donner. Expliquer une image ou un objet que l'on place sous leurs yeux, rendre compte d'une promenade, d'un fait qui s'est passé dans la localité, d'un incident de l'école ou de la vie de famille, expliquer un proverbe, écrire une lettre familière, voilà à peu près le cercle dans lequel il est sage de se maintenir pour ne pas dépasser le niveau et les besoins de l'enseignement primaire, pour ne pas décourager les efforts et pour ne pas habituer l'enfant à se payer de mots. La traduction en prose d'une fable en vers peut au moins rendre le service de faire distinguer la langue poétique de la langue ordinaire dans l'emploi des mots et la construction des phrases. Ce serait un détestable exercice si on exigeait de l'élève qu'il remplaçât par des synonymes les expressions du poète. Quel que soit le sujet, il est bon, surtout pour les débutants, de le discuter en classe dans un entretien général auquel prennent part tous les élèves. Les diverses pensées sont recueillies sur le tableau noir, puis on détermine l'ordre le plus naturel à établir entre elles, et, après cette préparation, chacun se met à l'œuvre, soit sur l'ardoise, soit sur le cahier, pour rédiger le sujet donné.

La conclusion la plus évidente de toutes ces considérations, c'est que l'enseignement de la langue nationale, ainsi compris, exige de nos instituteurs, non pas seulement une préparation sérieuse pour chaque leçon, mais une large culture intellectuelle. [Félix Cadet.]

Nous consacrons, dans la Ire PARTIE de ce Dictionnaire, des articles spéciaux aux différentes branches dont l'ensemble constitue l'enseignement de la langue maternelle : le lecteur pourra consulter en conséquence les articles *Analyse*, *Composition et style*, *Dictée*, *Ecriture*, *Ecriture-lecture*, *Etymologie*, *Grammaire*, *Lecture*, *Lexicologie*, *Littérature*, *Orthographe*, *Rédaction*, *Vocabulaire*, et ceux auxquels ils renvoient.

Dans la IIe PARTIE, outre les articles *Langue maternelle* et *Langage*, où la question est traitée d'une manière générale et au point de vue psychologique, le lecteur trouvera un cours complet de langue et de littérature française dans les nombreux articles classés sous les diverses rubriques *Lecture*, *Ecriture*, *Grammaire française*, *Littérature et style*, *Littérature française*.

Législation. — Dans le projet présenté par Talleyrand à l'Assemblée constituante (1791), l'en-

seignement de la langue maternelle figure en tête du programme de l'école primaire : « On y enseignera aux enfants : 1° à lire tant dans les livres imprimés que dans les manuscrits ; 2° à écrire, et les exemples d'écriture rappelleront leurs droits et leurs devoirs ; 3° les premiers éléments de la langue française, soit parlée, soit écrite. » Le projet de Condorcet (1792) dit plus simplement : « Dans les écoles primaires on apprendra à lire et à écrire ; » les écoles secondaires (écoles primaires supérieures) devaient enseigner en outre « les notions grammaticales nécessaires pour parler et écrire correctement ». Le décret du 3 brumaire an IV réduit également l'enseignement de la langue maternelle à celui de la lecture et de l'écriture. La loi consulaire du 11 floréal an X ne contient pas même de programme d'enseignement pour l'école primaire. La loi de 1833 dit : « L'instruction primaire élémentaire comprend nécessairement... la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française ; » le programme de l'instruction primaire supérieure n'ajoute pas à cet ordre d'enseignement des développements nouveaux. La loi de 1850 définit l'enseignement de la langue maternelle dans les mêmes termes. Enfin la loi du 28 mars 1882 lui donne une extension qui en transforme le caractère : « L'enseignement primaire, dit l'art. 1er, comprend... la lecture et l'écriture, la langue et les éléments de la littérature française. »

Ainsi l'école primaire contemporaine ne doit pas se borner, comme celle d'autrefois, à mettre entre les mains de l'enfant ces deux instruments indispensables, la lecture et l'écriture ; la loi de 1882 y ajoute, non plus seulement « les éléments de la langue », ainsi que le voulait la loi de 1833, mais « la langue française » dans toute son étendue ; elle veut que les élèves de l'école primaire soient initiés à la connaissance des grandes œuvres littéraires, sans laquelle l'étude de la langue reste stérile et se réduit à un simple exercice grammatical ; et pour le faire bien entendre, elle mentionne expressément, comme partie intégrante du programme obligatoire, « les éléments de la littérature française ».

Dans les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices, l'enseignement de la langue française est réglé par le programme de 3 août 1881, dont nous reproduisons le texte ci-dessous :

« LANGUE FRANÇAISE.

» 1re *année*........	6 *heures par semaine.*
» 2e *année*........	5 *heures par semaine.*
» 3e *année*........	4 *heures par semaine.*

» L'enseignement de la langue française comprend :

» 1° Des exercices de lecture et de récitation ;

» 2° Un cours de grammaire, avec des exercices pratiques, tels que : dictées, analyses, exercices d'étymologie et de dérivation ;

» 3° Des exercices de composition et de style auxquels se rattachent des notions d'histoire littéraire.

» 1° *Lecture et récitation.*

» Dans les trois années. — Lecture à haute voix de morceaux classiques. — Les passages les plus importants sont appris par cœur.

» Lectures personnelles, indiquées par le maître ou choisies, sous sa direction, par l'élève. — Analyse écrite ou orale de ces lectures.

» 2° *Grammaire et exercices grammaticaux.*

» Première année. — Étude de la grammaire française.

» Deuxième et troisième années. — Révision approfondie des parties les plus importantes du cours de première année, en y ajoutant des notions historiques sur l'origine de certaines règles. — Suffixes et préfixes actuellement en usage pour la formation des mots. — Différentes manières dont sont formés les mots composés.

» Notions d'étymologie. — Mots d'origine populaire et mots d'origine savante. — Doublets. — Mots d'origine étrangère.

» Notions historiques sur la formation de la langue française. — Les anciens dialectes ; ce qui en reste dans les patois. — Parenté du français avec les autres langues néo-latines.

» Exercices sur le vocabulaire. — Dictées servant d'application aux règles de la grammaire. — Analyses grammaticales et analyses logiques (orales).

» 3° *Exercices de composition et de style. Notions d'histoire littéraire.*

» *Dans les trois années :* Récits, descriptions, lettres. — Explication d'une pensée morale, d'un proverbe.

» Étude des règles essentielles de la composition.

» *En troisième année :* Notions d'histoire littéraire. — Origines ; chansons de gestes, trouvères et troubadours, fabliaux, chroniques. — La Renaissance au XVIe siècle. — Malherbe, Descartes, Corneille, Pascal. — Le siècle de Louis XIV. — Le XVIIIe siècle : Voltaire, Montesquieu, Jean-Jacques Rousseau. — Le XIXe siècle ; grand développement de l'éloquence politique, de l'histoire, de la poésie lyrique, du roman, de la critique littéraire.

» Notions de versification française.

» Étude des auteurs indiquée sur la liste triennale pour les examens du brevet supérieur. »

La législation des pays étrangers n'offre pas de particularités à signaler relativement à l'enseignement de la langue maternelle. Partout, comme il est naturel, cet enseignement occupe la place essentielle dans le programme de l'école primaire. Toutefois, des dispositions spéciales ont dû être prises dans les pays qui ne possèdent pas une langue nationale unique, et où plusieurs idiomes sont reconnus par l'État comme langues officielles possédant des droits égaux.

En Autriche (Cisleithanie), la loi constitutionnelle du 21 décembre 1867 dit, art. 19 : « Toutes les nations de l'empire possèdent des droits égaux, et chacune d'elles a le droit inviolable de conserver et de cultiver sa nationalité et sa langue. L'État reconnaît, dans l'école et dans l'administration publique, un droit égal à toutes les langues parlées dans les diverses provinces de l'empire. Dans les provinces où se trouvent des populations de langues différentes, les établissements publics d'instruction doivent être organisés de telle sorte que chaque nationalité reçoive le moyen de cultiver sa propre langue, sans toutefois que l'enseignement d'une seconde langue à l'école soit rendu obligatoire. » La loi organique du 14 mai 1869 dit : « L'autorité scolaire de chaque province décide, dans les limites déterminées par les lois, quelle doit être la langue employée pour l'enseignement à l'école primaire, et quelle place doit être faite à l'enseignement d'une seconde langue. »

En Belgique, où trois langues nationales, le français, le flamand et l'allemand, sont également reconnues par la loi, l'art. 5 de la loi organique du 1er juillet 1879 dit que « l'enseignement primaire comprend nécessairement les éléments de la langue française, flamande ou allemande, selon les besoins des localités. »

En Suisse, la constitution fédérale de 1874 dit, à l'art. 116 : « Les trois principales langues parlées en Suisse, l'allemand, le français et l'italien,

sont langues nationales de la Confédération. » L'instruction primaire étant du domaine des cantons, ce sont les autorités cantonales qui déterminent, selon les convenances locales, la langue qui doit être employée pour l'enseignement dans l'école primaire.

LANGUES ÉTRANGÈRES. — V. *Langues vivantes* et *Latin*.

LANGUES VIVANTES. — L'étude des langues vivantes, qui occupe depuis longtemps une large place dans l'enseignement secondaire, a été introduite, dans une certaine mesure, dans l'enseignement primaire. Les candidats au brevet supérieur sont admis à subir des épreuves facultatives sur les langues vivantes; dans les écoles primaires supérieures, dans les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices, enfin dans les écoles normales primaires supérieures, une certaine part est faite à cet enseignement. On voit que c'est moins aux élèves des écoles primaires qu'à leurs maîtres qu'il s'adresse : c'est donc son rôle dans l'éducation des instituteurs et des institutrices que nous allons brièvement examiner.

L'importance légitime qu'a prise l'enseignement primaire, la sollicitude que lui accorde le gouvernement républicain, ont fait à l'instituteur une situation nouvelle. Pour qu'il soit à la hauteur de la mission qu'il est appelé à remplir, il faut qu'il soit un homme cultivé, à l'esprit ouvert, aux vues élevées; il faut qu'il ait reçu ce qu'on appelle une éducation libérale. Or il est incontestable que le profit qu'il tirera, pour sa culture générale, de toutes les sources vives que lui ouvrent nos lettres et nos sciences françaises, ne pourra que s'accroître si, à tous ces moyens, il ajoute ceux qu'il peut emprunter à d'autres nations.

On connaît ce mot d'un penseur : Une langue de plus est une âme de plus. Quelle que soit, en effet, la haute valeur d'une civilisation nationale, elle n'en est pas moins bornée par les idées traditionnelles et les aptitudes particulières de la race. Ceux qui jouissent des bienfaits de l'éducation classique ont, pour élargir leur horizon, l'étude de l'antiquité grecque et latine. L'instituteur peut remplacer jusqu'à un certain point l'étude des langues anciennes par un autre élément de comparaison et de variété ; et c'est à ce titre que les langues modernes entreront utilement dans le cadre de ses études générales.

C'est un lieu commun que l'on apprend le français en étudiant le grec et le latin. L'instituteur, lui, comprendra et enseignera mieux sa langue, en appliquant son esprit à l'étude de l'allemand, de l'anglais, de l'italien, ou de l'espagnol. Si l'accoutumance, si la routine, qui est à craindre quand la pensée reste dans son moule natif, l'empêchent de pénétrer jusqu'au fond de la langue française, la comparaison de cette langue avec un autre idiôme lui en révélera toute l'originalité et toutes les ressources. Qui n'a observé qu'en traduisant quelque belle page, on croit la lire pour la première fois, tant on y trouve de détails nouveaux qu'une lecture trop facile n'aurait pas permis d'y voir?

Mais ce n'est pas seulement à la culture générale de l'instituteur que la connaissance des langues vivantes peut être d'une grande utilité : il peut aussi y trouver un auxiliaire précieux pour ses études pédagogiques et professionnelles. On sait que telles des nations étrangères se sont fait une véritable spécialité de ces études, et que leurs écoles et leurs publications sont un objet d'observations fructueuses. L'instituteur, muni de l'instrument d'une langue moderne, puisera plus facilement et plus largement dans ce trésor.

La connaissance d'une langue vivante, surtout de celle qui est parlée dans le voisinage de la région qu'il habite, permettra aussi à l'instituteur de rendre de grands services dans son milieu habituel.

Mais comment pourra-t-il conquérir lui-même cet instrument si utile d'une langue étrangère ? Nous l'avons déjà dit, l'école normale lui ouvre des cours facultatifs et lui accorde quelques heures par semaine pour cette étude. Quel en sera l'emploi le plus utile ?

On est divisé sur le but prochain que doit poursuivre le professeur de langues vivantes. Les uns croient qu'il doit mettre rapidement ses élèves en état de converser d'une manière toute pratique : d'autres, que l'étude approfondie de la grammaire doit être la base de l'enseignement et que son but doit être surtout de conduire l'élève à l'étude des littératures étrangères. Aucune de ces méthodes exclusives ne peut vraiment répondre à ce que nous attendons des résultats de cette étude pour le jeune instituteur. On ne sait pas une langue quand on n'est capable que d'échanger quelques idées vulgaires ; on ne la sait pas davantage quand on ne possède que la théorie grammaticale ; enfin, la facilité de lire des ouvrages littéraires ne peut pas dispenser de posséder l'usage familier d'une langue. Il est indispensable de mener de front les trois méthodes : langue parlée, grammaire, étude des écrivains littéraires. Comment l'élève des écoles normales, avec le peu d'heures qu'il peut consacrer aux langues vivantes, pourra-t-il arriver à cette possession d'une langue étrangère ?

Nous répondrons : Le cours de l'école normale ne peut que jeter les fondements : il ne peut viser qu'à mettre l'élève à même de continuer lui-même cette étude quand il sera sorti de l'école. Il s'agit donc de lui donner avant tout une impulsion, une excitation, des connaissances positives, une méthode. Dans ces limites on peut satisfaire à tout ; avant tout, une étude sérieuse de la grammaire, sans laquelle toute connaissance est stérile, quelques lectures faciles et approfondies qui donneront à l'élève un vocabulaire indispensable ; des traductions écrites et orales, un commencement de la conversation. Ainsi armé, l'élève, à sa sortie de l'école, si sa curiosité a été bien éveillée, pourra continuer ces études, qui le délasseront d'autres travaux, chercher l'occasion de développer l'usage familier de la langue avec quelques élèves choisis, s'il ne trouve pas d'autres interlocuteurs, participer aux caravanes scolaires, se mettre en correspondance avec des collègues qui poursuivent le même but. Chez des jeunes gens sérieux, comme le sont nos élèves des écoles normales, on peut attendre les meilleurs fruits d'un travail personnel, poussé avec persistance et continuité.

[Huschard.]

Législation. — FRANCE. — La loi du 21 juin 1865 a ajouté aux matières facultatives de l'enseignement primaire les langues vivantes étrangères. En conséquence, l'examen pour l'obtention du brevet supérieur comprend, si l'aspirant ou l'aspirante le désire, une épreuve sur les langues vivantes. L'article 18 de l'arrêté du 5 janvier 1881, qui règle la matière, est ainsi conçu : « Tout candidat qui en a fait la demande au moment de son inscription est admis à subir une épreuve spéciale sur les langues vivantes. L'examen comprend : 1° une épreuve écrite, thème et version (durée 2 heures) ; 2° une épreuve orale, consistant à traduire couramment vingt lignes au moins d'un auteur étranger. »

Le programme des écoles normales primaires, du 3 août 1881, a fait une place aux langues vivantes à titre de matière facultative.

L'arrêté du 15 janvier 1881, relatif aux établissements d'enseignement primaire supérieur, a introduit dans le programme des écoles supérieures de trois ans et plus l'enseignement d'une

langue vivante au moins ; et l'arrêté du 23 décembre 1882, qui a institué un certificat d'études primaires supérieures, dit à l'art. 8 : « Les épreuves orales comprennent nécessairement un examen de langue vivante. »

Une circulaire en date du 15 février 1883 a appelé l'attention des préfets sur cette disposition. Elle s'exprime en ces termes : « Si l'on veut que les élèves puissent se préparer au certificat récemment institué et dont vous reconnaîtrez toute l'importance, il est de la plus urgente nécessité que tous les établissements d'enseignement primaire supérieur de trois ans et plus possèdent un professeur au moins de langue vivante. Je vous prie en conséquence de prendre sans aucun retard les mesures indispensables pour organiser l'enseignement dont il s'agit. » V. au Supplément, article *Règlements organiques*, les dispositions du décret et de l'arrêté du 18 janvier 1887 relatives au certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes (p. 3054 et 3074) et aux bourses de séjour à l'étranger (p. 3053 et 3069).

Pays étrangers. — Dans quelques pays étrangers, l'étude d'une ou de plusieurs langues vivantes à l'école normale est obligatoire ; dans d'autres elle n'est que facultative.

En Prusse, le français et l'anglais sont facultatifs dans les écoles normales d'instituteurs.

En Bavière, le français est obligatoire dans l'école normale d'institutrices de Munich.

En Saxe, dans les écoles normales d'institutrices, le français est obligatoire, l'anglais facultatif. (Les écoles normales d'instituteurs remplacent les langues vivantes par le latin.)

A Hambourg, l'anglais et le français sont tous deux obligatoires à l'école normale d'instituteurs.

En Autriche, dans les écoles normales de l'un et de l'autre sexe, l'étude d'une seconde langue est tantôt obligatoire, tantôt facultative, suivant les provinces.

En Suisse, les prescriptions varient d'un canton à l'autre. Ainsi, à Zurich, dans les écoles normales de l'un et de l'autre sexe, le français est obligatoire, l'anglais est facultatif (avec le latin en plus pour les hommes) ; à Saint-Gall et à Berne, il n'est question que du français, qui est obligatoire dans les écoles normales d'instituteurs ; dans le canton de Vaud, l'allemand est obligatoire, mais à l'école normale d'instituteurs seulement.

En Belgique, dans les écoles normales de l'un et de l'autre sexe, l'étude d'une seconde langue (le flamand ou le français, selon les provinces) est obligatoire ; celle d'une troisième langue est facultative.

En Hollande, le français est obligatoire comme seconde langue, dans les écoles normales de l'un et de l'autre sexe.

En Angleterre, le français, l'allemand (et le latin) font partie des matières facultatives de l'examen du brevet de capacité, tant pour les institutrices que pour les instituteurs (les instituteurs y ajoutent encore le grec).

LANGUEDOC. — C'est au XIIIe siècle que le Languedoc fut réuni au domaine de la couronne. Formé en grande partie de l'ancienne *province romaine*, il en avait conservé les institutions municipales ; et pendant que le reste de la France était soumis au régime féodal, le Languedoc offrait le spectacle de cités libres s'administrant par des magistrats élus. Ces libertés avaient produit une certaine floraison littéraire ; la poésie des troubadours ne fut pas toujours l'expression de passions légères, le récit d'aventures frivoles : l'histoire, la philosophie, la satire y avaient leur place. Mais la croisade de Simon de Montfort étouffa cette renaissance, et anéantit la plus grande partie des œuvres des écrivains languedociens. Après la conquête, le Languedoc, couvert de sang et de ruines, montra bientôt que la sève n'était pas épuisée ; il garda son originalité ; il produisit des écrivains distingués dans tous les genres ; les grandes écoles de Montpellier et de Toulouse devinrent d'importants foyers intellectuels ; au XVIIe siècle, la province comptait quinze collèges. Mais s'il est aisé de faire l'histoire du haut enseignement et de l'enseignement moyen en Languedoc, il est fort difficile par contre de présenter un aperçu de l'histoire de l'enseignement populaire, faute de documents suffisants.

Ce dernier enseignement a existé sans doute, et il a pris au XVIe siècle un certain développement, parce que les protestants ouvrirent des petites écoles en assez grand nombre, et que les catholiques, se sentant menacés, voulurent de leur côté avoir des écoles à eux. Mais, tant chez les uns que chez les autres, l'enseignement portait essentiellement sur le dogme religieux, et les connaissances pratiques que l'école donnait à ses élèves étaient des plus insuffisantes.

Deux documents curieux nous font connaître l'état des petites écoles catholiques du diocèse de Montpellier à la fin du XVIIe siècle. Ce sont deux questionnaires adressés par l'évêque de Montpellier à tous les curés de son ressort. Le premier, qui est de 1684, renferme trois questions relatives aux écoles, savoir : 1° Y a-t-il un maître d'école? 2° Y a-t-il une maîtresse d'école? 3° Si les garçons et les filles ne sont point dans les écoles des uns et des autres? Sur 97 localités, 40 curés répondent *non*, *néant* ou *nanny* pour les écoles de garçons, 60 pour les écoles de filles. Presque partout où il y a une école, les garçons se trouvent réunis avec les filles, même à Montpellier dans la paroisse Sainte-Anne, « quoi que nous fassions pour cela », dit le curé. — Le curé de Castelnau écrit, en réponse à la première question : « Il y en a un dont la femme pourrait enseigner les filles si on les lui envoyait. On ne lui donne que 20 écus, et il est obligé d'aller manger chaque jour chez quelqu'un des habitants, qui requièrent qu'il plaise à Monseigneur de les délivrer, et le maître d'école aussi, de cette servitude en leur obtenant la permission d'imposer chaque année la somme de 50 écus pour les donner par quartier au maître, qui aura soin de se nourrir lui-même. » — Le curé de Saint-Jean de Védas répond à la troisième question : « Ils vont tous ensemble dans la même école ; mais, outre que les filles ne sont pas dans un même banc avec les garçons, elles sont encore fort jeunes et âgées seulement de sept à huit ans, et ne sont en tout que cinq à six. » — Dans la paroisse de Clapiers : « Il y a un maître qui montre à lire aux garçons et aux filles dans la même école, où se trouvent en tout sept garçons et une fille âgée d'environ quatre ans. Il nous a exhibé ses lettres et s'est plaint qu'on lui a fait payer dix sols et demi pour les retirer, quoiqu'il fût assez incommodé d'ailleurs. » C'est à l'évêché qu'on avait perçu cette finance. — A Saint-Nazaire : « Il n'y a point de maître ni de maîtresse d'école. Les garçons ne sont pas au moins là ensemble avec les filles. » La réflexion du curé est bien caractéristique.

Le second questionnaire est de 1688, trois ans après la révocation de l'édit de Nantes ; il comprend les douze questions suivantes :

1° S'il y a un maître d'école et une maîtresse. Leur nom, surnom, âge, capacité, mœurs, et s'ils sont nouveaux catholiques ?

2° S'ils ont leurs lettres d'approbation, par qui, et depuis quel temps ?

3° S'ils ont leurs règlements et s'ils les observent ?

4° S'ils assistent tous les jours à la sainte messe, et les dimanches et fêtes aux offices et catéchisme ?

5° Si le maître enseigne les garçons et la maîtresse les filles?

6° Quelle somme la communauté impose pour eux et si elle est entièrement payée?

7° Si les parents des écoliers paient et nourrissent?

8° S'ils reçoivent les pauvres?

9° Si la communauté fournit la maison d'école et du maître et de la maîtresse?

10° S'ils enseignent le catéchisme du diocèse?

11° Si les enfants le savent?

12° Combien de nouveaux catholiques?

Voici quelques-unes des réponses:

Clapiers: « Point de maîtresse. Le maître est le sieur Pierre Couturier, du diocèse du Puy, âgé de trente-quatre ans, marié. Il a ses lettres. Il enseigne aussi les filles. La communauté n'impose que 12 écus. Les parents paient et nourrissent. La communauté fournit la maison. Les pauvres ne vont point à l'école. On sait le catéchisme. Il y a dix écoliers, les filles comprises. » — Teyran: « Point de maîtresse. Monseigneur a établi aujourd'hui le sieur Guillaume Guiral, clerc tonsuré du diocèse de Rodez. Il enseigne garçons et filles. On n'impose rien encore. Pour la nourriture, on n'en a pas encore convenu ni pour le paiement. Il enseignera le catéchisme. Il a près de trente enfants, garçons et filles. » — Gallargues: « Point de maîtresse. Le maître, André-Pierre Pinède, du diocèse de Mende, âgé de trente et un ans, est ici depuis six mois; ses lettres sont signées de M. Fressinaud, promoteur, du 21 juin 1687; il assiste aux offices; il enseigne garçons et filles dans une chambre séparée. La communauté impose 45 écus et 20 sols. Les parents ne paient ni ne nourrissent. Il reçoit les pauvres. La communauté fournit la maison, mais elle ne se ferme point. Les enfants savent très bien le catéchisme. Il y a 58 écoliers en tout, 43 ici et 5 à Bussignargues, tous anciens catholiques. »

Quant aux écoles protestantes, depuis la fin des guerres de religion, elles n'étaient que tolérées, et déjà avant la révocation de l'édit de Nantes l'autorité cherchait par tous les moyens possibles à restreindre leur action et même à les supprimer. On lit dans la *Chronique de Manguio*, publiée en 1877 par M. Germain, doyen de la Faculté des lettres de Montpellier: « Le roi avait accordé la paix à ceux de La Rochelle. Cette paix contenait que le roi confirmait à ceux de la religion ce qu'il leur avait accordé en 1622, et autres avantages auxdits de la religion, desquels ils prétendaient de jouir. Mais le sieur évêque de Montpellier, pour faire connaître à ceux de Manguio qu'ils ne devaient attendre aucun avantage desdits articles, fit bâtir et arborer de nouveau une grande et haute croix de pierre à la place publique, devant la maison de ville où jamais n'y avait eu de croix; ce fut vers la fin du mois d'avril 1626, *et aussitôt fit déposséder le maître d'école de ce lieu, parce qu'il était de la religion.* »

Un arrêt du Conseil d'Etat, en date du 11 janvier 1683, ordonna que ceux de la religion prétendue réformée ne pourraient avoir d'écoles que dans les villes, bourgs ou villages où l'exercice public de la religion se trouvera établi, « et les plus proches des temples que faire se pourra »; il fit défense aux ministres de la religion de tenir un plus grand nombre de pensionnaires qu'il ne leur est permis par la déclaration de 1660, et aux maîtres d'école d'en avoir aucun, à peine de 1 000 livres d'amende et de suppression des écoles.

En octobre 1685, Basville, le terrible intendant du Languedoc, fait savoir à ses administrés que, « sur l'avis à nous donné que dans les diocèses de cette province il y a plusieurs particuliers de l'un et l'autre sexe, lesquels s'ingèrent d'enseigner la jeunesse sans avoir sur ce obtenu la permission de Mgrs les évêques leurs diocésains, ce qui est d'une nécessité indispensable », toute personne qui tiendra école sans être munie de l'autorisation épiscopale sera punie d'une amende de 500 livres. C'était la mise en interdit de tous les instituteurs protestants.

L'année suivante, après la révocation de l'édit, l'évêque de Montpellier publie à son tour la défense suivante (15 janvier 1686): « Sur ce qui nous a été représenté par notre promoteur que des personnes de l'un et de l'autre sexe, dont les bonnes mœurs et la capacité nous sont inconnues, s'ingèrent de tenir des petites écoles dans la présente ville sans en avoir l'approbation de nous, ce qui est d'une très grande conséquence, d'autant que lesdites personnes pourraient, sous prétexte d'apprendre aux petits enfants à lire et à écrire, leur enseigner une doctrine condamnée et hérétique, ce qui amènerait la foi des enfants à un danger évident et serait très préjudiciable à la religion catholique s'il n'y était pourvu, nous avons ordonné et ordonnons qu'aucune personne de l'un et de l'autre sexe ne pourra tenir les petites écoles dans la présente ville et diocèse que l'on n'en ait de nous obtenu l'autorisation par écrit. Défense à tous ceux qui ont été jusqu'à ce jour occupés à cet emploi de ne le continuer qu'après avoir été approuvés par nous ou nos vicaires généraux. »

La déclaration royale du 13 décembre 1698, qui décréta l'obligation de l'instruction primaire, était essentiellement dirigée contre les anciens calvinistes; elle enjoignait « à tous pères, mères, tuteurs et autres personnes chargées de l'éducation des enfants, et nommément de ceux dont les pères et mères ont fait profession de la R. P. R., de les envoyer aux écoles et au catéchisme, jusqu'à l'âge de quatorze ans, prescrivant en outre aux communautés de s'imposer jusqu'à 150 livres par an pour l'entretien des maîtres. »

Il arriva parfois que certaines communes essayèrent de contester le droit des évêques et se refusèrent à recevoir l'instituteur qui leur était imposé. L'extrait suivant des registres du Conseil d'Etat (2 janvier 1714) fera voir comment ces velléités de résistance étaient réprimées: « Le roi étant informé que les habitants du lieu de Calmont, au diocèse de Mirepoix, ont refusé de recevoir un maître et une maîtresse d'école nommés et approuvés par le sieur évêque de Mirepoix, de leur envoyer leurs enfants et de fournir des maisons convenables, et de payer les gages accoutumés; même que de la part des conseils et habitants, il a été fait des procédures à cet effet au Parlement de Toulouse; à quoi étant nécessaire de pourvoir et à l'instruction et éducation des enfants dudit lieu *dont la plus grande partie sont nouveaux convertis*, ouï le rapport et tout considéré, sans s'arrêter aux procédures faites au Parlement de Toulouse, a ordonné et ordonne que les maîtres et maîtresses d'école nommés et approuvés par le ledit sieur évêque de Mirepoix seront reçus par les habitants et consuls dudit lieu de Calmont, auxquels ils seront tenus de fournir les maisons nécessaires, de leur payer les gages accoutumés et d'envoyer les enfants auxdites écoles, à peine de désobéissance. » La désobéissance était punie des galères ou de la pendaison.

Malgré les mesures de rigueur employées à leur égard, les nouveaux convertis montraient peu d'empressement à envoyer leurs enfants aux écoles catholiques. Aussi à plusieurs reprises l'autorité se vit-elle obligée de renouveler ses injonctions et ses menaces. En 1720, le Parlement de Toulouse, « averti qu'en plusieurs villes et lieux du ressort les parents négligent et même affectent par une obstination criminelle à persévérer dans leur erreur, de n'envoyer pas leurs enfants

dans les écoles publiques, qu'ils les élèvent dans leurs maisons et les privent d'assister aux offices divins », édicte des amendes contre les récalcitrants ; et en même temps l'intendant fait afficher cette ordonnance : « Nous ordonnons aux pères, mères, tuteurs, et autres chargés de l'éducation des enfants des nouveaux catholiques de les envoyer aux écoles établies dans chaque lieu et au catéchisme jusqu'à l'âge de quatorze ans, sous les peines portées par ledit avertissement. » En 1744, l'intendant réitère les menaces contre les écoles non autorisées : « Etant informé que plusieurs particuliers ont entrepris de former depuis quelque temps de petites écoles dans les villes et lieux de cette province sans avoir obtenu les approbations de Mgrs les archevêques et évêques, etc., vu les ordonnances du roi, etc., nous faisons très expresses défenses à toute sorte de personnes de tenir école dans aucune ville ni lieux de cette province, même d'aller dans des maisons particulières pour y enseigner directement ou indirectement à lire, à écrire ou d'autres exercices, jusqu'à ce qu'elles aient obtenu la permission de Mgrs les archevêques et évêques, etc. ; sous peine de cent livres d'amende pour la première fois, d'emprisonnement en cas de récidive, et de plus grandes peines s'il y échoit. »

Voici un *Règlement pour les petites écoles de Béziers*, en date de 1775, qui se trouve aux archives de l'Hérault :

« 1° Les prieurs ou vicaires des lieux visiteront une fois tous les mois et plus souvent s'ils le jugent nécessaire les écoles de leurs paroisses, et lorsqu'ils iront aux écoles des filles, ils se feront accompagner par un de leurs prêtres ou de leurs paroissiens ;

» 2° Les maîtres d'école ne recevront aucune fille, ni les maîtresses aucun garçon sans notre permission par écrit ;

» 3° Les pauvres, tant garçons que filles, seront reçus avec autant de témoignages d'affection que les riches, et instruits gratuitement ;

» 4° Les prieurs ne souffriront aucun livre qui ne soit lu et approuvé ;

» 5° Les maîtres et maîtresses feront tous les mercredis et samedis le catéchisme à leurs enfants, leur apprenant le *Pater*, l'*Ave* et le *Credo* en latin ou en français, les commandements de Dieu et de l'Eglise, l'abrégé de la doctrine chrétienne, le bénédicité, les grâces, l'angelus, la prière du matin et du soir, la manière de bien se confesser et d'approcher dignement de la sainte communion, et les maîtres apprendront aux garçons un peu avancés à répondre et à servir la messe ;

» 6° Tous les dimanches et jours de fête, ils conduiront les écoliers à la messe et aux vêpres, les y faisant assister avec modestie et dévotion ;

» 7° Ils s'informeront s'ils sont modestes hors de l'école et obéissants à leurs pères et mères, pour les corriger s'ils y manquaient.

» 8° Ils les porteront à se confesser aux vicaires et aux curés toutes les grandes fêtes de l'année. »

Les frères des écoles chrétiennes, fondés en 1684 par J.-B. de La Salle, eurent des établissements en Languedoc dès le commencement du XVIIIe siècle. C'est à Alais qu'ils s'installèrent en premier lieu, sur l'appel du grand vicaire du diocèse, l'abbé Merrez, qui écrivit en 1707 au fondateur : « J'ai appris qu'ayant quitté votre canonicat, vous vous étiez adonné à former une communauté de maîtres d'école qui font beaucoup de bien partout où ils sont établis. Nous en aurions besoin en ce pays-ci, où nous avons peine à en trouver de catholiques à qui nous puissions confier l'éducation de la jeunesse. Il nous en faudrait deux dès à présent à Alais ; il s'agit de détruire l'hérésie et d'y établir la religion catholique. L'œuvre est grande et il faut de bons ouvriers. Nous les ferons payer par la communauté. Ainsi vos maîtres n'auront rien à demander aux parents des enfants. Les pensions des maîtres sont déjà établies par Sa Majesté, et ainsi ce ne sera pas chose nouvelle. Le diocèse d'Alais est quasi tout huguenot. On a donc besoin de bons ouvriers qui puissent y établir la religion par l'éducation des enfants ; nous avons plus besoin de maîtres d'école que de tous autres ouvriers ; car nous avons des prédicateurs et nous manquons de catéchistes. »

On voit que le but assigné à l'école était bien moins l'instruction du peuple que la consolidation de l'influence du clergé, la propagation de la foi catholique et l'extirpation de l'hérésie.

A la suite de cet appel, deux frères vinrent à Alais, en octobre 1707 ; l'année suivante l'évêque demanda un troisième frère et l'obtint. Le roi accorda des subsides pour l'entretien de ces instituteurs, ce qui fit que leurs écoles portèrent longtemps le nom d'écoles royales. Du diocèse d'Alais les frères se répandirent successivement dans les autres diocèses de la province. Leurs écoles étaient gratuites, mais les frères savaient faire rétribuer leurs services à un taux bien plus élevé que celui qu'obtenaient les instituteurs laïques. Ainsi, en 1770, les lettres patentes qui autorisent l'établissement de trois frères des écoles chrétiennes à Aigues-Mortes portent qu'il leur sera donné « une maison pour logement, 3 000 livres pour l'ameublement d'icelle et une pension annuelle de 300 livres chacun. » Un ordre royal concernant les écoles de Carcassonne (1788) porte ce que voici : « Vu la délibération prise par l'assemblée de l'assiette du diocèse de Carcassonne, le 30 mai 1786, par laquelle il est exposé que le nombre des frères des écoles chrétiennes dotées et fondées dans la ville pour les écoles gratuites n'étant que de quatre, était insuffisant pour l'instruction des enfants et devait être porté à six ; que la pension annuelle des frères étant fixée à 300 livres pour chacun était insuffisante à cause de l'augmentation des denrées, qu'il est indispensable, en augmentant leur nombre, d'augmenter aussi leur pension et de la porter pour chacun à la somme de 400 livres, le roi permet, etc. »

On comprend que vu l'absence d'instituteurs capables, et étant donnée la préoccupation exclusive du clergé de faire des écoles un instrument de propagande religieuse, on ne pouvait guère s'attendre à voir les élèves retirer de leurs études une instruction digne de ce nom ; mais le moins qu'on pût demander aux petites écoles, c'était, semble-t-il, de vulgariser dans les populations l'usage de la langue nationale. Or, sous ce rapport, les résultats étaient presque nuls. Quelques enfants finissaient par apprendre à lire dans les livres religieux écrits en français et en latin, mais très peu parvenaient à s'exprimer en langue française. A l'église, les sermons se faisaient toujours, non en français, mais dans le patois de la localité. Aux environs des villes, la langue française était entendue tant bien que mal ; mais dans les campagnes elle n'était ni parlée, ni comprise. Voici, à ce sujet, un témoignage entre mille. Un correspondant de l'abbé Grégoire lui écrit de l'Aveyron (qui faisait partie du Haut-Languedoc) : « A l'exception de quelques soldats retirés qui écorchent quelque peu la langue nationale, de quelques praticiens qui la parlent et qui l'écrivent presque aussi mal que les anciens militaires, de quelques ecclésiastiques *qui prononcent toutes les lettres*, et d'un très petit nombre de ci-devant nobles ou négociants qui ne sont presque pas sortis de leurs foyers, tout le reste parle généralement le patois le plus grossier. Sur environ 40 000 âmes qui forment notre population, il

n'y en a peut-être pas 10 000 qui entendent le français et pas 2 000 qui le parlent; 3 000 à peine sont capables de le lire. »

Quand on parcourt les cahiers des Etats-généraux de 1789, on est étonné du petit nombre de plaintes exprimées au sujet de l'enseignement primaire. Il ne faudrait pas conclure de ce silence que la situation fût satisfaisante : on a vu ce qui en était. Mais les électeurs des campagnes songeaient d'abord aux abus purement matériels, et, pour comprendre la nécessité de l'instruction, il est nécessaire de n'être pas dans une complète ignorance. Toutefois les cahiers des communautés demandent assez souvent qu'on établisse des écoles pour former des médecins et des sages-femmes. C'est dans les cahiers du clergé que sont généralement formulées les plaintes relatives à l'enseignement ; et l'on y vise surtout les universités, les collèges et les petits séminaires. Si l'on peut juger des choses par la critique qui en est faite, il est permis d'affirmer que le personnel et les études du haut enseignement laissaient beaucoup à désirer. Quant à l'enseignement du peuple, voici ce que demande le clergé de Toulouse, dont le vœu peut être regardé comme exprimant l'opinion générale de la province :

« Qu'il soit établi dans les paroisses des campagnes et des petites villes des maîtres et des maîtresses d'école pour enseigner les premiers éléments.....

» Que les maîtres et maîtresses d'écoles ne puissent exercer leurs fonctions que sous l'inspection des curés et avec l'approbation de l'évêque diocésain, révocables à volonté.....

» Qu'il soit établi des frères des écoles chrétiennes en nombre suffisant dans les principales villes de la sénéchaussée. »

Pour terminer, rappelons le jugement émis par Talleyrand en 1791 sur l'état de l'instruction antérieurement à 1789 : « Nous ne chercherons pas ici à faire ressortir les vices innombrables de ce qu'on a nommé jusqu'à ce jour *instruction*. Dans l'ancien ordre de choses, on ne pouvait arrêter sa pensée sur la barbarie de nos institutions sans être effrayé de cette privation totale de lumières qui s'étendait sur la grande majorité des hommes, sans être révolté ensuite et des opinions déplorables que l'on jetait dans l'esprit de ceux qui n'étaient pas tout à fait dévoués à l'ignominie, et des préjugés de tout genre dont on les nourrissait, de cette déférence aveugle et persévérante pour les usages dès longtemps surannés, qui, nous replaçant sans cesse à l'époque où tout le savoir était concentré dans les cloîtres, semblait encore, après plus de dix siècles, destiner l'universalité des citoyens à habiter des monastères. »

[J.-F. Thénard.]

LANTERNE MAGIQUE. — V. *Projections.*

LANTHENAS. — François Lanthenas, né vers 1740 dans le Forez, exerçait à Paris la profession de médecin lorsqu'éclata la Révolution. Il en adopta les principes, et publia de 1789 à 1792 quelques écrits politiques, entre autres une brochure intitulée *Des sociétés populaires considérées comme une branche essentielle de l'instruction publique*, Paris, 1791, in-8. Il remplit quelque temps, en 1792, les fonctions de chef de division au ministère de l'intérieur, que lui avait confiées Roland; puis, élu à la Convention par le département de Rhône-et-Loire, il devint membre du Comité d'instruction publique. Ce fut lui qui, dans la séance du 18 décembre 1792, eut l'honneur de présenter, au nom de ce Comité, le rapport sur les écoles primaires, à l'appui du projet de décret que le Comité avait soumis à la Convention le 12 décembre. Nous avons cité, à l'article *Convention*, les passages les plus importants de cet intéressant document (V. p. 522). On sait que ce premier projet du Comité, qui reproduisait dans ses traits essentiels le plan proposé par Condorcet à la Législative, fut écarté après les événements du 31 mai. Lanthenas, qui appartenait au parti girondin, se trouvait sur la liste des députés dont l'arrestation fut demandée à la Convention dans la journée du 2 juin : Marat le fit effacer de la liste, en donnant pour motif que c'était un « pauvre d'esprit ». A partir de ce moment, Lanthenas se tint à l'écart. Néanmoins il fit encore quelques publications, qui n'offrent pas d'intérêt : tout ce qu'on en pourrait dire serait qu'elles semblent justifier le mot dédaigneux de Marat. En voici les titres : *Censure publique, ou nécessité de confier à un certain nombre de citoyens instruits et vertueux, choisis et périodiquement renouvelés par la nation, la surveillance des mœurs et de la morale de l'instruction publique*, avec un projet de décret (1er août 1793); *L'éducation cause éloignée et souvent même cause prochaine de toutes les maladies*, réimpression d'une thèse soutenue à l'école de médecine de Reims en 1784 (septembre 1793); *Bases fondamentales de l'instruction publique et de toute constitution libre, ou moyen de lier l'opinion publique, la morale, l'éducation, l'enseignement, l'instruction, les fêtes, la propagation des lumières et le progrès de toutes les connaissances au gouvernement national républicain* (1793, réimprimé en l'an III). Quand la Convention eut terminé sa session, Lanthenas entra aux Cinq-Cents, où il siégea deux ans, jusqu'en 1797. Il reprit ensuite la pratique de la médecine, et publia un dernier ouvrage intitulé : *Religion civile proposée aux républiques*, Paris, in-12. Il mourut en 1799.

LA ROCHEFOUCAULD-LIANCOURT. — François-Alexandre-Frédéric, duc de La Rochefoucauld Liancourt, né le 11 janvier 1747, mort le 27 mars 1827, appartient à ce Dictionnaire comme ayant été, d'une part, le fondateur d'une institution qui a donné naissance aux écoles d'arts-et-métiers, et, en second lieu, l'un des premiers propagateurs de l'enseignement mutuel en France. C'est une bonne fortune de pouvoir, à ce double titre, retracer ici rapidement la vie d'un homme qui a été l'honneur de notre pays au commencement de ce siècle.

La Rochefoucauld-Liancourt débuta comme militaire dans le corps des carabiniers. Son père, le duc d'Estissac, qui occupait auprès du roi les fonctions du grand-maître de la garde-robe, le fit admettre, suivant la coutume du temps, dès l'âge de vingt et un ans, à la survivance de sa charge; mais déjà à cette époque le jeune duc de Liancourt se montra peu courtisan. Accueilli comme un fils par le duc de Choiseul, il lui resta fidèle après sa disgrâce, ne consentit jamais à paraître chez Mme Du Barry, et se montra rarement à Versailles, « où le roi, a écrit son fils, lui montrait un visage sévère et mécontent. » Aussi comprend-on sans peine les sévérités, très piquantes d'ailleurs, d'une relation de « la dernière maladie de Louis XV », que Sainte-Beuve lui attribue.

Comme Paris l'ennuyait et Versailles plus encore, il s'attacha à sa terre de Liancourt en Beauvaisis, héritage patrimonial de la duchesse de Plessis-Liancourt *, qui en avait fait, au milieu du dix-septième siècle, un séjour charmant. Il mit à profit les enseignements agricoles qu'il avait reçus dans plusieurs voyages en Angleterre, et établit à Liancourt une ferme à la façon anglaise. Il fut ainsi le premier à propager la culture des prairies artificielles, pour détruire le système des jachères; il importa de Suisse et d'Angleterre de belles races de bestiaux. D'un autre côté, il changea une ferme qu'il possédait en haut de la montagne de Liancourt « en une école d'instruc-

tion dans les arts et métiers pour les fils pauvres des militaires » : ce sont les termes dont se sert, pour caractériser cette institution, la notice biographique publiée sur La Rochefoucault-Liancourt par son fils. « Dans cette école destinée d'abord aux enfants de son régiment, et qui bientôt, dit M. Pompée (Rapport du Jury international, 1867, enseignement technique, industrie), se grossit d'enfants de régiments dont les colonels étaient les amis du duc de Liancourt, deux sous-officiers apprenaient à quatre-vingts élèves environ à lire, à écrire et à calculer. En outre, on y formait ceux qui voulaient aux métiers utiles dans les régiments, comme ceux de tailleur, de cordonnier, d'armurier. » Le duc se plaisait dans cette école ; il se promenait souvent au milieu des enfants appliqués à divers travaux, applaudissait au succès des meilleurs, pressait les paresseux, et disait souvent à chacun d'eux : « Souviens-toi, mon enfant, que, lorsque tu sauras ton métier, ta fortune sera faite. »

Avec Louis XVI, le duc de Liancourt retrouva un peu de la légitime faveur que méritait son caractère; en 1786, il accompagna le roi dans un voyage en Normandie, qui aurait dû, à ce moment, ouvrir les yeux au souverain sur les besoins et sur les sentiments de la France. Lorsqu'éclata la Révolution, le duc de Liancourt se trouva, pour ainsi dire, de plain-pied avec les événements, « homme de 89, dit Sainte-Beuve, tel qu'il s'en préparait à cette époque dans tous les rangs, et particulièrement au sein de la jeune noblesse éclairée et généreuse. » Il fut député de son ordre pour le bailliage de Clermont en Beauvaisis, et vota à l'Assemblée constituante toutes les mesures libérales que pouvait admettre un ami personnel du roi. Ce fut lui qui, grâce à sa charge de grand-maître de la garde-robe, pénétrant jusqu'à Louis XVI dans la nuit du 12 au 13 juillet, le faisait réveiller pour lui apprendre les mouvements populaires, et lui entendant dire comme première parole : « Mais c'est donc une révolte? » lui répondit ce mot bien connu : « Non, sire, c'est une Révolution. » Le 18 juillet, le duc de Liancourt fut porté à la présidence de l'Assemblée nationale. Il avait déjà publié ou il publia à cette époque plusieurs travaux de politique financière et d'économie sociale; un mémoire ayant pour titre *Finances et crédit*, une *Notice sur l'impôt territorial foncier en Angleterre*, des rapports à l'Assemblée nationale sur la mendicité, sur l'état des hôpitaux et des prisons du royaume, sur la formation d'ateliers de secours pour les indigents, etc. Il s'opposa de toutes ses forces à la loi contre les émigrés, qui n'en fut pas moins adoptée ; il parla en faveur de la liberté de conscience et de la liberté individuelle; le premier, il proposa l'abolition du supplice de la corde. En même temps, il faisait construire à Liancourt de vastes ateliers, et, en 1790, il y établit une filature mécanique de coton d'après des procédés irlandais.

Après la séparation de l'Assemblée constituante, le duc de Liancourt, nommé lieutenant général des armées du roi, fut chargé du gouvernement de la Normandie et de la Picardie, et sut y maintenir la tranquillité.

Quelques semaines avant le 10 août, il avait engagé le roi à se retirer à Rouen, d'où, en cas de revers, une retraite par mer était facile; mais la cour n'ayant pas accepté ses offres, il mit du moins à la disposition de Louis XVI une somme de 150 000 livres, le plus clair de sa fortune. Lui-même, d'ailleurs, dut bientôt songer à sa propre sûreté. Un bateau de pêche le transporta du Crotoy en Angleterre, tandis qu'en passant à Gisors son cousin La Rochefoucauld d'Enville était massacré à coups de pierres, sous les yeux de sa mère et de sa femme (14 septembre 1792). L'agriculteur Arthur Young accueillit le duc de Liancourt à Bury-Saint-Edmonds. Ses ressources étaient fort restreintes, lorsqu'une vieille demoiselle, qui ne le connaissait que de réputation, lui légua toute sa fortune : le duc ne l'accepta que pour la remettre aux héritiers naturels de la donatrice. Quand le roi fut mis en jugement, il écrivit à Barère, président de la Convention, pour demander la permission de venir rendre témoignage dans le procès. Barère, qui l'aimait, ne fit pas mention de cette lettre.

D'Angleterre, le duc de La Rochefoucauld (il avait pris ce titre depuis la mort de son cousin) passa aux Etats-Unis, qu'il parcourut en observateur sérieux : son *Voyage*, qu'il publia en 1800, renferme un intéressant tableau de la république américaine et du Canada à la fin du dix-huitième siècle. Vers cette époque, le comte de Provence (le futur Louis XVIII), du fond de sa retraite, lui écrivit pour lui redemander, comme s'il eût été déjà sur le trône, la charge de grand-maître de la garde-robe, que le duc d'Estissac avait payée 400 000 livres : La Rochefoucauld refusa, et ce fut là sans doute l'origine d'une défaveur qui se manifesta plus tard jusqu'à l'injustice pendant la Restauration.

Dès 1799, avant qu'une loi eût autorisé le retour des émigrés, La Rochefoucauld était revenu se cacher à Paris, où Talleyrand le couvrit de sa protection. Il y apportait l'idée de répandre la vaccine et, « comme ses biens, dit son fils, avaient été vendus en majeure partie, et que le reste était encore confisqué, il emprunta les fonds qui lui étaient nécessaires pour se mettre à la tête d'une souscription à l'effet de commencer des expériences sur les effets de ce préservatif, et de le propager aussitôt qu'on se serait assuré de son efficacité. Le résultat a été admirable, continue le biographe ; M. Charles Dupin nous a rappelé en 1827, aux obsèques du philanthrope. que seize millions d'individus ont été vaccinés, et qu'en raison du huitième que la petite vérole enlevait autrefois, on pouvait dire que le duc de La Rochefoucauld avait sauvé d'une mort précoce deux millions d'hommes. » Lorsque sa radiation de la liste des émigrés fut prononcée, le duc de La Rochefoucauld établit un comité chargé de propager la vaccine : il en fut nommé président perpétuel. Il créa en même temps, au moyen d'une souscription, l'utile institution des dispensaires, qui consiste à faire traiter à domicile les indigents malades par des médecins attachés à chaque établissement.

Liancourt lui fut rendu à cette époque. Pendant la Révolution, on y avait établi, sous le nom d'*Ecole des enfants de la patrie*, une école militaire dont l'école de métiers constituée par La Rochefoucauld lui-même avait été le premier noyau. On y transporta d'abord l'*Ecole de Popincourt*, que le chevalier Paulet * avait fondée en 1772, et où il avait appliqué des procédés analogues à ceux qu'on emprunta plus tard aux méthodes anglaises de Bell * et de Lancaster *. Puis, quand Léonard Bourdon * fut décrété d'accusation, à la suite de la journée du 12 germinal an III, les élèves de la *Société des jeunes Français* quittèrent le prieuré de Saint-Martin des Champs et fournirent à Liancourt d'assez tristes recrues; un honnête homme, Crouzet *, fut mis alors à la tête de l'institution. Enfin, quand, le 2 brumaire an III (23 octobre 1794), la Convention licencia l'*Ecole * de Mars*, établie provisoirement dans la plaine des Sablons, quelques élèves de bonne volonté s'étaient aussi rendus à Liancourt. Il se forma ainsi un ensemble assez disparate, dont on peut se faire une idée par les piquants souvenirs que B. Wilhem *, qui y entra en juillet 1795, a conservés dans une notice intitulée : *L'élève de Liancourt*, et par les *Observations justificatives sur l'école na-*

tionale de Liancourt depuis son origine jusqu'à ce jour, 1er *vendémiaire an VII* (1798), publiées par Crouzet lui-même. Les trois cents élèves que contenait l'établissement, mal logés, mal vêtus, mal nourris, apprenaient depuis la lecture, l'écriture et le calcul, jusqu'aux mathématiques, jusqu'à la science des fortifications et à la tactique militaire. On y donnait aussi l'enseignement du dessin et de la musique instrumentale, dont Wilhem profita ; on avait conservé de même l'apprentissage des métiers, institué dès l'origine ; au besoin, on y gardait les troupeaux.

Le premier consul visita plusieurs fois Liancourt ; il avait également visité le collège de Compiègne, organisé militairement, mais où l'Etat donnait l'enseignement classique. Un jour que, dans ce collège, il avait questionné un grand nombre d'élèves sur ce qu'ils comptaient faire à leur sortie, il témoigna une vive impatience de leurs réponses. « L'Etat, dit-il, fait des frais considérables pour élever ces jeunes gens, et, quand leurs études sont terminées, ils ne sont, à l'exception des militaires, d'aucune utilité au pays ; presque tous restent à la charge de leurs familles qu'ils devraient aider. Il n'en sera plus ainsi. Je viens de visiter les grands établissements des villes du Nord et les grands ateliers de Paris. J'ai trouvé partout des contre-maîtres distingués dans leur art, d'une grande habileté d'exécution, mais presque aucun qui fût en état de faire un tracé, un calcul le plus simple de machine, de rendre ses idées par un croquis, par un mémoire. C'est une lacune dans l'industrie ; je veux la combler ici. Plus de latin, — on l'apprendra dans les lycées qui vont s'organiser, — mais le travail des métiers, avec la théorie nécessaire pour leur progrès. On formera ici d'excellents contre-maîtres pour nos manufactures. » (Pompée, *Rapport.*)

Quelques jours après, le *Moniteur* du 6 ventôse an IX (25 février 1803) disait qu'à partir de germinal de la même année l'instruction donnée au collège de Compiègne aurait pour but de former de bons ouvriers et des chefs d'atelier ; l'établissement était placé sous l'autorité du ministre de l'intérieur et il prit ultérieurement le titre d'*Ecole d'arts et métiers*. On y transporta les élèves de Liancourt. Trois ans après cette transformation, La Rochefoucauld, sollicité par le ministre de l'intérieur, consentit à y aller faire une enquête, et, à la suite de sa première visite, qui eut lieu le 4 juillet 1806, il reçut le titre d'inspecteur général. Il conserva ce titre lorsque l'école agrandie eut été transférée à Châlons, et il continua d'inspecter l'école, « n'acceptant aucun traitement, mais simplement le remboursement de ses frais de poste et d'hôtel » (Pompée) ; ne se bornant pas, d'ailleurs, à s'assurer du progrès des élèves, mais s'occupant d'eux à leur sortie et s'ingéniant à les placer. L'empereur, tout en appréciant ses qualités, ne le goûtait pas ; La Rochefoucauld ayant repris et développé à Liancourt ses entreprises d'industrie cotonnière, il affecta de le décorer du ruban de la Légion d'honneur comme manufacturier.

L'année 1814 appela l'attention du duc de La Rochefoucauld-Liancourt sur les écoles populaires. Il fut l'un des premiers à s'intéresser à l'introduction dans notre pays de la méthode d'enseignement mutuel, qu'il avait vue sans doute fonctionner en Angleterre, et il traduisit, dans cette intention, l'ouvrage que Lancaster avait publié en 1810 : *Système anglais d'instruction, ou Recueil complet des améliorations et inventions mises en pratique aux écoles royales en Angleterre* (in-8, 1815). Pendant la période des Cent-Jours, Carnot le fit entrer dans le Conseil d'industrie et de bienfaisance, dont l'une des attributions devait être la diffusion de l'enseignement populaire par le moyen de la nouvelle méthode, et quand, à la même époque, la Société pour l'instruction élémentaire se fonda, La Rochefoucauld-Liancourt fut élu l'un des premiers pour faire partie du conseil d'administration. Quoique déjà vieux à cette époque, nous le voyons suivre de près le mouvement de propagation des écoles mutuelles. En janvier 1817, il adresse à la Société un rapport sur l'école mutuelle établie à Beaurepaire, près Pont-Saint-Maxence, par la baronne de Curnieu, qui en dirigeait personnellement les exercices ; lui-même établit à Liancourt deux écoles mutuelles, l'une de garçons, l'autre de filles, celle-ci tenue par des religieuses ; dans une lettre du 21 février, il constate que les élèves de ces deux écoles font des progrès sensibles ; « le règlement de Paris y est suivi religieusement ; les enfants se plaisent beaucoup à ce genre d'instruction ; on remarque déjà en eux beaucoup plus d'ordre que précédemment ; ils assistent régulièrement et en corps au service divin. Le curé leur fait le catéchisme deux fois par semaine ; le maire aide ces écoles de son influence, et tout fait espérer un succès complet ; il est même à croire que cette école aura promptement des imitateurs dans les villages voisins, mais on ne presse rien à cet égard, parce qu'en pareille matière la conviction est le meilleur moyen de succès. »

Le 5 février 1817, La Rochefoucauld-Liancourt annonça à la Société pour l'instruction élémentaire qu'un anonyme l'avait chargé de proposer un prix de 1000 fr. « pour l'ouvrage le plus propre à développer les facultés de la classe inférieure du peuple et à lui inspirer le goût de la vertu. » Ce bienfaiteur inconnu, « qu'on devine aisément, a dit plus tard le rapporteur La Rochefoucauld-Doudeauville, lorsqu'il est question d'un acte de bienfaisance et d'un objet d'utilité publique, » n'était autre que La Rochefoucauld-Liancourt lui-même. Le lauréat du concours fut Laurent de Jussieu * et le livre couronné est *Simon de Nantua*.

Le duc de La Rochefoucauld fut élu deux fois président de la Société pour l'instruction élémentaire, en 1818-1819 et en 1821-1822, et ensuite président honoraire. A titre de président, il eut l'occasion de prononcer, dans les assemblées générales, des discours où insistant, naturellement, sur l'importance du but poursuivi par la Société, il savait trouver de belles paroles : « L'ignorance, disait-il en 1819, mène à la dégradation. Elle l'achève en ne laissant subsister dans l'homme que ses penchants aux vices. Si celui-ci ne sait pas ce qu'est l'ordre, la morale, la justice, comment sera-t-il soumis à l'ordre public, juste envers ses semblables, capable de résister à la tentation d'un crime ? Pour maintenir l'ordre, le gouvernement surveille et punit les infractions. L'instruction fait plus, elle les prévient. Entre l'homme auquel elle fait entendre ses principes et les fautes que celui-ci serait tenté de commettre, l'instruction morale interpose la conscience. » A un reproche bien souvent adressé à la méthode d'enseignement mutuel, qu'on taxait d'importation étrangère, le président de la Société pour l'instruction élémentaire répondait non sans grandeur : « On accuse cette méthode d'être d'origine anglaise, et, le croirait-on ! on lui en fait un tort, un tort impardonnable pour certains esprits. Je pourrais, comme plusieurs de mes compatriotes, revendiquer cette invention pour ma patrie, et ce ne serait pas sans fondement. Mais qu'importe cette puérile querelle ? Personne, je crois, ne contestera à la France l'esprit d'invention. Elle en a un supérieur encore, celui de croire qu'elle s'honore elle-même, en mettant à profit toutes les découvertes, toutes les inventions, de quelque lieu qu'elles viennent, si elles sont utiles au bonheur des hommes. »

Il semble que la Restauration aurait dû chercher à attirer à elle la personnalité si honorable de La Rochefoucauld-Liancourt; mais, en dehors de la rancune que Louis XVIII lui garda, le gouvernement des Bourbons s'offusqua de son libéralisme; on ne lui rendit point les charges auxquelles il aurait eu droit; tout au plus n'osa-t-on point le rayer de la Chambre des pairs, où il siégeait dans l'opposition. En 1823, la cour voulut réformer, en le remplissant de ses créatures, le conseil général des prisons dont il était membre, ainsi que de plusieurs autres administrations de bienfaisance. La Rochefoucauld-Liancourt envoya sa démission en la motivant. Quelques jours après, le 15 juillet, il recevait du ministre de l'intérieur, Corbière, la lettre suivante: « Monsieur le duc, j'ai l'honneur de vous informer que, par ordonnance en date d'hier, motivée sur la lettre que vous avez écrite, le 4 de ce mois, au préfet de police, le roi vous a retiré les fonctions d'inspecteur général du Conservatoire des arts et métiers, de membre du conseil général des prisons, du conseil général des manufactures, du conseil d'agriculture, du conseil général des hospices de Paris et du conseil général du département de l'Oise. » A quoi La Rochefoucauld répondit le lendemain: « Monsieur le comte, j'ai reçu la lettre que vous m'avez fait l'honneur de m'écrire en date d'hier, m'annonçant que, par une ordonnance du roi, dont l'ampliation n'est pas jointe à votre lettre, Sa Majesté m'a retiré les fonctions d'inspecteur général du Conservatoire des arts et métiers, de membre du conseil des prisons, du conseil général des manufactures, du conseil d'agriculture, du conseil général des hospices de Paris et du conseil général du département de l'Oise. Je ne sais comment les fonctions de président du comité pour la propagation de la vaccine, que j'ai introduite en France en 1800, ont pu échapper à la bienveillance de Votre Excellence, à laquelle je me fais un devoir de les rappeler. J'ai l'honneur d'être, etc. » On ne retira pas directement à La Rochefoucauld la présidence du comité de vaccine, mais on supprima le comité.

Comme représailles de ces injustices, l'Académie des sciences appela dans son sein le philanthrope disgrâcié, et l'Académie de médecine le nomma membre de la commission qui remplaça le comité de vaccine. Il n'en continua pas moins d'ailleurs ses œuvres de bienfaisance. Son temps appartint davantage aux écoles et à la manufacture de Liancourt; il appela Choron à enseigner le chant aux enfants et aux adultes; il continua d'ajouter à l'école le travail manuel; enfin il introduisit et il développa à Liancourt la caisse d'épargne, et ce fut de là, dit-on, que l'institution se répandit dans toute la France.

Le 23 mars 1827, le duc de La Rochefoucauld siégeait à la Chambre des pairs, lorsqu'il fut subitement atteint de la maladie qui l'enleva quatre jours après. Le jour de ses funérailles, les anciens élèves de l'École des arts et métiers se rendirent en foule à l'église et voulurent porter sur leurs épaules le cercueil de leur bienfaiteur. On crut à une manifestation politique, et les porteurs furent tout à coup chargés par la troupe, dans la rue Saint-Honoré; le cercueil tomba dans la boue et fut brisé; les insignes de la pairie qui le décoraient furent souillés et foulés aux pieds. Une enquête fut commencée par la Chambre des pairs, mais on l'étouffa presque aussitôt.

Le corps du duc de La Rochefoucauld a été inhumé à Liancourt, où une statue est élevée au philanthrope et à l'éducateur.

Bibliographie. — *Vie du duc de La Rochefoucauld-Liancourt* (François-Alexandre-Frédéric), par Frédéric-Gaëtan, comte de La Rochefoucauld, son fils. Paris, Delaforest, in-8, 1827. — Biographie Didot. — Sainte-Beuve, *Portraits littéraires*, tome III. — *Journal d'éducation* publié par la Société pour l'instruction élémentaire, *passim*.

[Charles Defodon.]

LA ROCHEFOUCAULD-DOUDEAUVILLE. — Ambroise-Polycarpe, duc de La Rochefoucauld-Doudeauville, cousin du précédent, et, comme lui, l'un des hommes qui ont le mieux mérité, dans la première partie de ce siècle, le nom de philanthropes, naquit à Paris le 2 avril 1765. Il entra de bonne heure dans la carrière militaire, et il était major en second dans un régiment de cavalerie en 1792. Il émigra alors et alla rejoindre l'armée de Condé; mais, comme il l'a dit lui-même, il quitta les Autrichiens et les Prussiens sitôt qu'il se fut aperçu qu'ils voulaient envahir la France au lieu de la secourir, comme ils l'avaient annoncé d'abord. Sous le Consulat et l'Empire, il vécut dans la retraite. La Restauration l'appela à la Chambre des pairs, à la direction générale des postes, où il rendit de grands services (1822), enfin au ministère de la maison du roi (1824); il donna sa démission lors du licenciement de la garde nationale de Paris (avril 1827). Après la Révolution de 1830, il continua à siéger à la Chambre des pairs jusqu'après le procès des ministres. Il rentra alors dans la vie privée et, jusqu'à sa mort (2 juin 1841) il ne s'occupa plus que de bienfaisance.

Au point de vue de l'éducation et de l'enseignement, le duc de La Rochefoucauld-Doudeauville, a été, en 1826, un des promoteurs de la création de ce qu'on appela alors la maison royale de Grignon, qui est devenue depuis une école nationale d'agriculture; comme membre actif et influent de la Société de la morale chrétienne, il a contribué à l'établissement des écoles pour les jeunes détenus; enfin, il a été, lui aussi, un des premiers propagateurs de l'enseignement mutuel.

Le 3 novembre 1815, il était appelé par le comte de Chabrol *, alors préfet de la Seine, à faire partie, en même temps que le duc de La Rochefoucauld-Liancourt, le comte Pastoret, le baron de Gérando *, le comte de Laborde *, le comte de Lasteyrie *, le baron Delessert, le vicomte Mathieu de Montmorency, Camet de la Bonnardière, Jomard * et l'abbé Gaultier *, du Conseil d'instruction primaire, dont le ministre de l'intérieur, M. de Vaublanc, venait de sanctionner la création et qui siégea à l'Hôtel de ville jusqu'en 1833.

Le 7 février 1816, il fut nommé président honoraire de la Société pour l'instruction élémentaire. A Montmirail, où il résidait habituellement, il créa une école mutuelle qui, en août 1816, contenait 180 enfants, ainsi que l'atteste un rapport qu'il adressait, à cette date, à M. de Gérando.

C'est lui qui, en février 1818, fut chargé du rapport sur les conclusions duquel Laurent de Jussieu obtenait, pour son livre *Simon de Nantua*, le prix de mille francs institué par un anonyme qui n'était autre que La Rochefoucauld-Liancourt, et Charles Renouard une médaille d'or pour ses *Eléments de morale*.

Le 1er juillet 1820, il présida le jury chargé par le préfet de la Seine de juger du mérite des instituteurs qui s'étaient présentés au concours pour une place vacante de professeur à l'école normale d'enseignement mutuel, et à la suite duquel l'habile maître, M. Sarazin * fut nommé, tandis que Demoyencourt *, placé au second rang, obtenait la direction de l'école de la Halle-aux-Veaux.

Enfin, comme président honoraire, il fut plusieurs fois appelé à prendre la parole dans les assemblées générales de la Société pour l'instruction élémentaire, et, comme l'a rappelé Dupin aîné en 1839, la Société, qu'il eut ainsi plusieurs fois à défendre, ne pouvait être mieux défendue

que « par cet homme illustre autant que modeste, dont la vertu obtint le rare bonheur, alors même qu'il était ministre, de n'être contestée par aucun parti. » [Charles Defodon.]

LAROUSSE. — Pierre-Athanase Larousse, grammairien et polygraphe français, s'est fait connaître par de nombreux ouvrages sur l'enseignement de la langue française, et il a couronné ses travaux par la publication du *Grand Dictionnaire universel du* XIX*e siècle*, qui est toute une encyclopédie des connaissances humaines.

Il naquit le 23 octobre 1817 à Toncy (Yonne). Son père, qui était charron-forgeron, n'avait que des ressources modestes, et Pierre Larousse ne reçut jusqu'à seize ans qu'une instruction très élémentaire. Son goût pour l'étude, son esprit curieux se manifestait déjà par une véritable passion de la lecture : il se jetait avec avidité sur les ouvrages de tout genre que recélait la balle des colporteurs. Ces dispositions lui valurent une bourse dans un établissement d'instruction à Versailles, et à peine âgé de vingt ans il fut placé à la tête d'une école primaire supérieure créée à Toncy, son pays natal. Il n'y resta que quatre ans : son caractère s'accommodait peu aux patients labeurs d'un enseignement nouveau et à la mesure qu'il fallait garder pour le greffer sans mécomptes sur une instruction élémentaire mal assise. En 1840, il céda son établissement, et, muni de quelques milliers de francs, il vint à Paris suivre les cours des grands établissements d'instruction. Pendant huit années, il mena courageusement la vie d'un étudiant pauvre, assistant aux leçons du Collège de France, de la Sorbonne, du Conservatoire des arts et métiers, fréquentant les bibliothèques, et accumulant une quantité prodigieuse d'idées et de faits. Il voulait en faire profiter les instituteurs et les amener à des méthodes moins routinières que celles dont il avait souffert lui-même. En 1848, il devint professeur dans une des plus plus importantes maisons d'éducation de ce temps, l'institution Jauffret, et y resta trois ans. Il publia dans cet intervalle une *Grammaire élémentaire lexicologique* (1849) et un *Traité d'analyse grammaticale* (1850). Mais ce fut à partir de 1851, après s'être associé à M. Auguste Boyer, que Pierre Larousse se consacra exclusivement à la publication des nombreux ouvrages classiques qui ont contribué à faire entrer l'enseignement de la langue française dans une voie nouvelle. Il propagea ses idées, appela sur elles la discussion au moyen de l'*Ecole normale*, journal de l'enseignement pratique, qui commença à paraître le 1er novembre 1850. Cette feuille n'eut d'abord que deux numéros par mois, mais après la première année elle devint hebdomadaire jusqu'à la fin de son existence (octobre 1865). La collection se compose de 13 volumes. En octobre 1862, Larousse y avait joint une feuille mensuelle destinée aux élèves, l'*Emulation;* elle contenait des sujets de devoirs et publiait les meilleures copies. Tous ces travaux ne formaient en quelque sorte que le préambule de ce qui devait être l'œuvre principale de P. Larousse, le *Grand Dictionnaire* dont pendant vingt années il avait réuni les matériaux.

« Ce sera, disait-il aux lecteurs de l'*Ecole normale*, le résumé et comme le panorama des connaissances littéraires, grammaticales, historiques, géographiques, scientifiques et artistiques du XIXe siècle. » Il lui a fallu faire des recherches considérables et déployer une extraordinaire puissance de volonté pour mener à bonne fin une si vaste entreprise. Pour mieux en assurer le succès, P. Larousse fonda une imprimerie spéciale, rue Notre-Dame des Champs, 43 (aujourd'hui rue du Montparnasse, 19). Secondé par sa courageuse compagne et par son neveu, il la dirigea avec beaucoup d'habileté, mais ses forces le trahirent avant l'achèvement complet de son œuvre, et il ne vit pas paraître le dernier volume du Grand Dictionnaire. Il mourut le 3 janvier 1875, et l'ouvrage ne fut terminé qu'en 1876.

En dehors de ses traités de grammaire, dont on trouvera la liste plus loin, P. Larousse avait publié en collaboration avec M. Félix Clément un *Dictionnaire lyrique, histoire des opéras*, 1 vol. in-8 (1869), et avec M. Alfred Deberle deux petits livres de lecture pour les écoles : *les Jeudis de l'institutrice* (1871) et *les Jeudis de l'instituteur* (1872), 2 vol. in-18.

C'est surtout par ses ouvrages sur la langue française que P. Larousse est connu des instituteurs. Il choisit pour caractériser sa méthode le mot de *lexicologie*, peu employé jusqu'à lui et qui désigne « cette partie de la grammaire qui s'occupe spécialement des mots considérés par rapport à leur valeur, à leur étymologie » (Littré.) L'idée dominante de cette méthode, dit Larousse, consiste à exercer constamment l'intelligence des élèves, non comme une faculté simplement passive, mais comme une faculté active et capable par elle-même d'exprimer des idées, d'en créer même au besoin, quand on lui trace d'avance le champ limité dans lequel ces idées doivent être circonscrites..... Avec la méthode *lexicologique*, l'élève apprendra non plus seulement à orthographier les mots, mais aussi à en peser la valeur, à en reconnaître l'étymologie, à déterminer les rapports d'opposition ou de synonymie, etc. Et cette double étude sera le fruit d'une règle de grammaire, qui n'avait eu jusque-là pour conséquence qu'un devoir de dictée ou d'analyse. »

En un mot, P. Larousse veut substituer, comme le P. Girard, une grammaire d'idées à une grammaire de mots. Il cherche à éveiller chez l'enfant l'esprit d'observation et à lui faire relier les uns aux autres les mots qui contiennent une même idée. L'orthographe, dont on faisait jusqu'alors la partie essentielle, dominante de la grammaire, est reléguée au second ou même au troisième rang, cédant le pas d'abord au sens des mots, puis à la construction de la phrase. Seulement le P. Girard refusa longtemps de publier son cours, et il ne voulait pas qu'on mît de livres aux mains des élèves, de crainte d'immobiliser un enseignement qu'il concevait plein de vie et de le faire ainsi tomber dans la routine. P. Larousse, au contraire, multiplia les livres, les développa, les gradua suivant l'âge des élèves et leur degré de culture. Il avait vu quelle difficulté éprouvaient la plupart des instituteurs à occuper utilement les diverses divisions de leur école, et la place que tenaient dans les écoles primaires les exercices de *copie*. Dès lors il s'attacha à remplacer les exercices dits *cacographiques* par un choix de devoirs plus intelligents, mieux faits pour ouvrir l'esprit et former le jugement. Il accompagna le livre de l'élève d'un livre du maître, afin de faciliter à celui-ci la correction des devoirs. Tout ce que lui suggérait son esprit ingénieux parut d'abord dans l'*Ecole normale*. P. Larousse « s'y occupait peu de l'enseignement théorique ; il voulait, avant tout, fournir aux leçons des instituteurs de nombreux matériaux et se faire l'auxiliaire de leur enseignement pratique » (1er nov. 1858). Il voulait « meubler leur mémoire et leur esprit, convaincu que toute la réforme de l'enseignement est là ». C'était, à notre avis, ne pas considérer la question d'assez haut, et oublier que Montaigne demandait un précepteur « qui eût la tête bien faite plutôt que bien pleine ».

Quoi qu'il en soit, « les nombreux ouvrages de P. Larousse révèlent un sens très juste de ce qui convient à l'enfance, un art heureux de sim-

plifier et d'animer l'enseignement oral et écrit. Le succès qui accueillit cette réaction contre la subtilité et la complication des anciennes grammaires ouvrit les yeux à beaucoup de maîtres et hâta le mouvement. » (F. Buisson, *Rapport sur l'exposition de Vienne*, p. 170). « A-t-on dépassé P. Larousse, le dépassera-t-on par certains détails de mise en œuvre, par des qualités d'agencement ou de rédaction ? Peu importe ; ce que prouvait déjà la première édition de sa *Grammaire*, c'est qu'il avait cherché, un des premiers en France, les moyens d'appliquer à la pratique scolaire quotidienne la maxime si juste que M. Bréal a depuis popularisée dans notre corps enseignant : « Il faut apprendre la grammaire par la langue, et non la langue par la grammaire. » (F. Buisson, lettre du 10 août 1880.)

Voici, dans l'ordre chronologique de leur publication, les divers ouvrages publiés par P. Larousse pour l'enseignement de la langue française :

Cours lexicologique de style, ou Lexicologie (1851) ; — *Traité complet d'analyse et de synthèse logiques* (1852) ; — *Grammaire lexicologique du premier âge* (1852) ; — *Encyclopédie du jeune âge* (1853) ; — *Méthode lexicologique de lecture* (1856) ; — *Dictionnaire de la langue française* (1856) ; — *Jardin des racines grecques* (1858) ; — *Jardin des racines latines* (1860) ; — *La Flore latine des dames et des gens du monde* (1861) ; — *ABC du style et de la composition* (1862) ; — *Nouveau Traité de versification française* (1862) ; — *Livre des permutations* (1862) ; — *Petite Flore latine* (1862) ; — *Les Fleurs historiques des dames et des gens du monde* (1862) ; — *Miettes lexicologiques*, 100 exercices sur la propriété des mots (1863) ; — *Grammaire littéraire*, explications sur les phrases, les allusions des grands écrivains (1867) ; — *Grammaire supérieure* (1868) ; — *Grammaire complète, syntaxique et littéraire* (1869) ; — *Dictionnaire complet de la langue française* (1869) ; — *Gymnastique intellectuelle :* 1° *les Boutons* (1870) ; 2° *les Bourgeons* (1871) ; 3° *et* 4° *les Fleurs et les Fruits* (1872).

Avec les deux petits ouvrages publiés en 1849 et en 1851, cela fait vingt-quatre traités qui se classent, pour l'enseignement, en trois catégories principales :

1° Lecture : *Méthode de lecture ;* — *Encyclopédie du jeune âge ;* — *Les Jeudis de l'instituteur ;* — *Les Jeudis de l'institutrice.*

2° Grammaire : *Petite grammaire du premier âge ;* — *Grammaire élémentaire* (1re année) ; — *Grammaire complète* (2e année) ; — *Grammaire supérieure* (3e année).

3° Style : *ABC du style et de la composition ;* — *Le livre des permutations* (1re année) ; — *Cours lexicologique de style* (2e année) ; — *Grammaire littéraire* (3e année).

Les autres ouvrages forment des compléments aux diverses parties de ce cours de langue.

P. Larousse, qui d'abord ne voulait pas faire de théorie grammaticale, s'est laissé aller à en publier une dans la *Lexicologie des écoles*, puis il a été amené à faire trois grammaires spéciales qui pèchent plutôt par excès que par défaut. Celle de la 2e année (*Grammaire complète*) a 392 pages ; elle traite des synonymes, de l'analyse grammaticale et logique, de la prononciation, de la versification, de la rhétorique, et donne sous le nom de *grammaire littéraire* l'explication de locutions courantes, de phrases proverbiales empruntées à nos grands écrivains et surtout à nos grands poètes. Quant à la grammaire de 3e année (*Grammaire supérieure*), qui n'a pas moins de 544 pages, elle reprend les matières de la 2e année, et elle donne en plus une histoire de la langue française, des principes de formation des mots par préfixes et suffixes, et un résumé historique de la littérature française. Nous aurions préféré que P. Larousse restât fidèle à ses premières idées et sacrifiât moins aux goûts de sa clientèle féminine. Ce n'est pas dans l'étude des règles détaillées que l'on acquiert la connaissance de la langue, ni par les définitions des figures de rhétorique que l'on apprend à écrire avec goût, mais bien par une lecture attentive de nos grands auteurs faite sous la direction d'un maître judicieux, versé dans la connaissance de ce qui est vraiment de bonne marque. Il y a place aussi, dans l'étude de la langue, pour les notions intuitives : l'esprit s'ouvre et le goût se forme dans de bonnes lectures, au contact d'un esprit sain, bien mieux que par les préceptes des grammairiens subtils ou des rhéteurs prétentieux.

P. Larousse reprit dans ses exercices lexicologiques et développa beaucoup une forme employée avant lui par l'abbé Gaultier* : elle consiste à retrancher d'une phrase certains mots en demandant à l'élève de les rétablir. Nous apprécions peu ces devoirs d'*invention* quand ils prennent la forme suivante :

« L'or *ouvre* toutes les — , *éblouit* tous les — , *aplanit* tous les — , donne de la *beauté* aux — , de l'*esprit* aux —, de l'*honneur* aux —, l'*innocence* aux —, de la *sagesse* aux —, de la *science* aux —, de la *bravoure* aux — .

« On demande quatre choses à une femme : que la vertu *habite* dans — , que la modestie *brille* sur — , que la douceur *découle* de ses — , et que le travail *occupe* ses —.

(*Cours lexicologique de style*, 45e *leçon*.)

Un devoir semblable ne constitue pas un véritable exercice de pensée et ne forme pas le jugement. Quelquefois le sens moral s'y trouve froissé. D'ailleurs, s'il est bon de provoquer la réflexion de l'enfant, de l'obliger à penser par lui-même, on réussit rarement à l'intéresser quand on l'oblige à entrer dans la pensée d'autrui. Il se lasse vite et oppose une certaine résistance, en contestant la justesse d'une expression qui ne s'explique souvent que par le contexte.

Pour les exercices de rédaction, P. Larousse a fait, sous le titre de *Gymnastique intellectuelle*, un ouvrage en trois degrés : *les Boutons* (élèves de moins de 12 ans), *les Bourgeons* (élèves de 12 à 14 ans), les *Fleurs et les Fruits* (élèves au-dessus de 14 ans). Ce n'est pas sans étonnement que dans le livre du 1er degré, nous trouvons 38 pages de définitions et de préceptes de rhétorique, tels que *la définition du style, les différentes sortes de style* avec des allusions à des ouvrages de Cousin, de Paul-Louis Courier et de Georges Sand, *la clarté du style*, etc. Tout cela dépasse de beaucoup la portée des jeunes esprits auxquels on veut apprendre à écrire.

Au 2e degré, le livre commence par tout un traité de rhétorique classique. Il y a d'abord la distinction entre l'éloquence et la rhétorique, puis l'*invention* avec les preuves, les lieux communs, les mœurs et les passions, ensuite la *disposition*, l'*élocution*, et enfin l'*action*, soit 68 pages d'un texte compact. Quant aux sujets des narrations données comme exercices, ils sont presque tous pris hors de la vie pratique, et on ne saurait demander à des élèves de 12 à 14 ans de les traiter convenablement, même avec un canevas développé.

Pour *les Fleurs et les Fruits* (3e degré), le livre s'ouvre par une histoire abrégée de la littérature française (89 pages), extraite en grande partie des ouvrages de Géruzez. On trouve, à la première page, des citations de Bonald, de Napoléon, de Lamartine, de Lemercier, de Mme de Girardin, de Voltaire, de Guizot et de Nisard. Les exercices indiqués sont des dissertations sur des sujets comme ceux-ci : *La tombe fait les grands hommes.* — *Socrate au moment de mourir console*

ses amis. — *Faut-il ressentir les passions pour les peindre ?* ou bien des discours sur les données suivantes : *Défense d'un jeune chrétien devant le proconsul pendant la persécution.* — *Agathocle à son armée après avoir incendié sa flotte.*

Toute cette imitation de la rhétorique classique ne saurait convenir à l'éducation pratique qu'avait en vue P. Larousse. Il était pénétré de cette idée que, pour cultiver l'esprit, on pouvait substituer à l'étude des langues anciennes une étude approfondie de la langue française, et il cherchait à imiter tous les devoirs des classes de latinité. Il substituait les exercices dits de *permutations* aux versions ; il faisait faire des vers français sur le modèle des vers latins ; enfin il allait jusqu'à donner l'explication des expressions latines les plus courantes en demandant à l'élève de les faire entrer dans certaines phrases. C'est là, croyons-nous, une erreur pédagogique. Non que nous contestions la possibilité de cultiver largement l'esprit par une étude solide de la langue maternelle — nous sommes à cet égard de l'avis de Vinet —, mais la méthode ne doit pas être calquée servilement sur celle des langues anciennes. La comparaison des mots et leur groupement par familles, l'analyse des principaux préfixes et suffixes, l'agencement des propositions subordonnées dans la phrase pour exprimer les divers compléments, tels sont les principaux degrés à parcourir. Quant aux sujets de devoirs, il faut les prendre dans le champ d'observation de l'enfant, et se garder de lui ouvrir des horizons factices où sa vue manquerait de netteté.

Pierre Larousse est, on le voit, parti d'une idée juste, mais il a manqué de largeur de vues et faussé sa méthode en l'exagérant. Le succès lui était venu après la publication de son *Cours lexicologique de style*, et il a cru qu'il pouvait poursuivre sa route et y entraîner le personnel enseignant. Nous croyons qu'il s'est trompé et que ses premiers ouvrages resteront la meilleure partie de son œuvre pédagogique.

P. Larousse, qui avait quitté l'enseignement primaire public en 1840, ne cessa pas de s'intéresser à la position des instituteurs. Il vit avec douleur la réaction de 1850 menacer les écoles normales et priver les instituteurs des garanties d'indépendance qu'ils tenaient de la loi de 1833. Quand M. Rouland devint ministre de l'instruction publique, des jours meilleurs s'annoncèrent et P. Larousse les salua avec bonheur. Lors du concours ouvert entre les instituteurs, en décembre 1860, sur les moyens d'améliorer les conditions matérielles et morales de l'enseignement primaire, il publia sous ce titre : *Un mot sur la question proposée aux instituteurs des communes rurales*, une lettre au ministre. Il y demande que l'instruction primaire soit rendue obligatoire, sans devenir entièrement gratuite ; que l'instituteur ait une instruction solide, des honoraires suffisants, et des garanties de stabilité. Il admet l'élément congréganiste dans le personnel enseignant, et il va jusqu'à dire qu'il y aurait plus que de l'injustice, qu'il y aurait de l'inhabileté à supprimer les écoles des frères des écoles chrétiennes. « Les frères, dit-il, par l'organisation même de leur société, peuvent rendre et rendent de grands services à l'instruction populaire. » Mais il demande qu'une loi juste exige que les frères assistants soient pourvus du brevet de capacité que, le plus souvent, possède seul le frère instituteur.

Par sa vie et par ses travaux, Pierre Larousse a reflété cette généreuse ardeur qu'avait excitée dans beaucoup d'hommes de sa génération la loi de 1833 par les perspectives qu'elle ouvrait à leur activité. L'instituteur se sentait alors appelé à une grande mission, et beaucoup de jeunes gens s'élancèrent avec zèle dans la carrière ; quelques-uns ne tardèrent pas à éprouver des mécomptes et se tournèrent vers des professions plus lucratives ou plus indépendantes. P. Larousse voulut continuer d'enseigner par la plume ; il ouvrit à l'enseignement primaire des horizons nouveaux, et ses travaux lui valurent la popularité et la fortune. C'est toujours d'un bon exemple dans une société comme la nôtre que de rester fidèle à sa vocation et de suivre courageusement la voie où l'on est entré dans sa jeunesse. [B. Berger.]

LA SALLE (Jean-Baptiste de). — Le fondateur de l'Institut des frères des écoles chrétiennes naquit à Reims le 30 avril 1651. Il était l'aîné de sept enfants. Son père, Louis de La Salle, conseiller du roi au présidial, le destinait à lui succéder dans sa charge; mais, entraîné de bonne heure par une vocation irrésistible vers l'état ecclésiastique, le jeune Jean-Baptiste obtint de sa famille la permission de suivre son inclination, et dès l'âge de onze ans il reçut la tonsure. Il fit ses études au collège de l'université à Reims, et s'attira l'estime et l'admiration de ses maîtres par sa conduite exemplaire et ses talents. « Ce n'était point, dit son plus récent biographe le frère Lucard, un de ces esprits brillants rendus célèbres, dès leur adolescence, par leur génie précoce ; ce qui le distinguait surtout, c'était un ensemble harmonieux des dons de l'esprit et du cœur, mis en œuvre et admirablement fécondés par une application sérieuse et une volonté énergique. » Il reçut bientôt un éclatant témoignage de la haute estime dont il jouissait : l'abbé Dozet, archidiacre de Champagne et chancelier de l'université de Reims, désirait, avant de mourir, se démettre de son canonicat en faveur d'un élève du collège : son choix tomba sur Jean-Baptiste de La Salle, qui, par la renonciation du pieux abbé, devint chanoine du chapitre de Reims le 17 janvier 1667. L'année suivante, il reçut les ordres mineurs; et, après avoir pris à Reims le grade de maître ès-arts, il entra en 1670 au séminaire de Saint-Nicolas du Chardonnet (Saint-Sulpice) à Paris pour y faire ses études de théologie. Mais il n'y resta que dix-huit mois : sa mère étant morte en 1671, et son père l'ayant suivie dans la tombe au commencement de 1672, il se vit obligé, pour pouvoir surveiller l'éducation de ses frères et sœurs et prendre la direction des affaires de sa famille, de revenir dans sa ville natale.

Il y choisit pour directeur un jeune ecclésiastique, l'abbé Roland, théologal de la cathédrale, qui avait établi à Reims, sous le nom de sœurs du Saint-Enfant-Jésus, une communauté d'institutrices, à l'imitation des sœurs de la Providence fondées à Rouen par le P. Barré et Mme de Maillefer. L'abbé Roland associa J.-B. de La Salle à son œuvre, et lui fit lire les célèbres *Remontrances* de M. Démia *, de Lyon. C'est ainsi que l'attention du jeune chanoine fut attirée pour la première fois sur l'instruction des enfants pauvres. Mais tout en prêtant son concours à l'entreprise charitable de son directeur, il continuait les études nécessaires à sa promotion au sacerdoce. Il se fit recevoir licencié en théologie en 1675, fut ordonné diacre en 1676, et reçut enfin l'onction sacerdotale en 1678. Il s'y était préparé par les rigoureux exercices, jeûnes, veilles, macérations de toute nature, que lui inspirait une piété exaltée. « Il cherchait à dompter sa chair par des mortifications et à se rendre en tout maître de lui-même... La victoire qui lui coûta le plus fut celle qu'il remporta sur le sommeil. Il avait réservé une large part de ses nuits pour le travail et pour l'étude ; mais souvent ses yeux appesantis se refusaient, après dix heures du soir, à toute lecture sérieuse, et son esprit assoupi ne lui donnait que des idées incohérentes et confuses. Pour vaincre le

sommeil, tantôt il se mettait à genoux sur des cailloux aigus, tantôt il se plaçait de manière à blesser son front contre des pointes fixées à son bureau, dès que le moindre assoupissement lui faisait incliner la tête. Il joignit à ces moyens rigoureux une extrême sobriété dans ses repas. La victoire fut complète; il parvint à pouvoir prolonger ses veilles au gré de sa piété et de son goût pour l'étude. »

L'année où J.-B. de La Salle reçut la prêtrise, l'abbé Roland mourut en lui confiant les sœurs du Saint-Enfant-Jésus. Grâce au zèle actif du jeune prêtre, la congrégation naissante fut sauvée de la ruine dont la menaçait la mort de son fondateur, et obtint des lettres patentes qui assuraient son existence. Vers le même temps, Mme de Maillefer envoya de Rouen à Reims un instituteur, M. Nyel, pour y créer une école de charité sur le modèle de celle de Rouen. J.-B. de La Salle reçut M. Nyel dans sa propre maison, et lui assura la protection du curé de la paroisse de Saint-Maurice, sous le nom duquel l'école fut ouverte, de manière à déjouer toute opposition de la part de l'écolâtre * et de la corporation des maîtres-écrivains. L'année suivante trois jeunes gens, voyant la prospérité de l'école de M. Nyel, sollicitèrent auprès de lui un emploi d'instituteurs. M. de La Salle leur donna quelques leçons, et une seconde école put être ouverte dans la paroisse de Saint-Jacques. Mais bientôt il s'aperçut que ses jeunes prosélytes avaient besoin d'une direction plus ferme, que M. Nyel était incapable de leur donner. Le P. Barré, consulté par M. de La Salle, engagea celui-ci à se charger de ce devoir : « Prenez, lui dit-il, les instituteurs dans votre hôtel, devenez leur supérieur et leur père. » Après quelques hésitations, le pieux chanoine se décida à suivre ce conseil, et le 24 juin 1681, jour de la fête de saint Jean-Baptiste, le jeune ecclésiastique, qui venait de se faire recevoir docteur en théologie devant la faculté de Reims, installa les instituteurs chez lui. Cet acte charitable, loin d'exciter l'admiration, lui attira le blâme du public; on ne comprenait pas qu'un noble chanoine se condamnât à vivre avec des hommes pauvres et simples. Quelques-uns de ses parents, irrités, réunirent un conseil de famille, qui décida de retirer à J.-B. de La Salle l'éducation de ses jeunes frères. Plaçant les intérêts de l'éducation chrétienne de l'enfance au-dessus de toute autre considération, il ne se laissa point arrêter par cette hostilité des siens : « Si j'abandonnais mes instituteurs, dit-il, leurs écoles seraient perdues. Mes frères trouveront au contraire auprès de mes oncles des hommes plus expérimentés que moi pour les conduire et les diriger dans leurs études. » Il consentit donc à la séparation d'avec ses frères et sœurs, ne gardant auprès de lui que le plus âgé, Louis, qui n'avait pas voulu le quitter.

Peu à peu le nombre des instituteurs s'accrut. M. Nyel, qui, s'il manquait des qualités d'un administrateur, avait le zèle ardent d'un propagandiste, réussit à créer des écoles nouvelles à Rethel, à Guise, à Laon (1682), et M. de La Salle y envoya des maîtres préparés par ses soins. Mais à mesure que cette œuvre de charité prenait de l'extension, elle réclamait de celui qui s'en était institué le directeur plus de temps et de sollicitude, et bientôt M. de La Salle reconnut que les devoirs de son canonicat devenaient incompatibles avec ceux de sa nouvelle vocation. Il résolut donc, encouragé à ce sacrifice par le P. Barré, de se démettre de sa prébende de chanoine, ce qu'il fit en 1683. Non content de cette renonciation, il voulut encore faire l'abandon de son patrimoine, afin de se trouver l'égal, par la pauvreté, de ceux qu'il dirigeait. « Je ne suis point en droit, disait-il, de tenir aux instituteurs le langage de la perfection; je ne puis leur parler de la pauvreté, si je ne suis point pauvre moi-même, ni de l'abandon à la Providence, si j'ai des ressources contre la misère. » En conséquence, pendant l'hiver de 1684, qui fut très rigoureux, il distribua tous ses biens aux pauvres. « Il donna environ cent pistoles par jour, dont il faisait quatre parts : la première servait à nourrir ses élèves pauvres et les sœurs du Saint-Enfant-Jésus ; la seconde était partagée entre les indigents auxquels, avant d'offrir aucune aumône matérielle, il expliquait le catéchisme; il distribuait la troisième aux femmes nécessiteuses après leur avoir également adressé de pieuses instructions ; enfin la quatrième était réservée pour les pauvres honteux. » Cette conduite lui valut de nouvelles critiques de la part de ceux qui ne pouvaient la comprendre ; on raconte qu'un ecclésiastique, le voyant un jour prosterné dans l'église de Saint-Rémi, s'écria : « Priez pour ce pauvre M. de La Salle qui perd l'esprit. » Ses disciples eux-mêmes s'effrayaient de le voir prodiguer sa fortune en aumônes, craignant de se trouver à leur tour sans ressources lorsqu'il serait réduit à la pauvreté; mais il parvint à les rassurer, et à leur faire partager ses sentiments. Il les installa dans une maison de la rue Neuve, dont il fit l'acquisition avec l'aide de quelques personnes charitables; et ce fut cette maison qui devint le berceau de l'Institut des frères des écoles chrétiennes.

Il lui restait cependant un dernier pas à faire pour consommer le sacrifice si héroïquement commencé. Il s'y prépara par un redoublement de pratiques ascétiques. « Afin de mieux intéresser le ciel en sa faveur, dit le biographe dont nous suivons le récit, il multipliait ses prières et ses oraisons. Ayant gagné la confiance du sous-sacristain de la cathédrale, il se faisait souvent enfermer, le soir, dans l'église où il passait la nuit en prières; d'autres fois, c'est dans sa chambre qu'il prolongeait son oraison jusqu'à une heure très avancée; il prenait alors un peu de repos soit sur une chaise, soit sur quelques planches. » En 1684, à l'issue d'une retraite de douze jours, il réunit ses principaux disciples, leur annonça que désormais il vivrait comme eux et s'assujettirait à toutes les exigences de leur pénible profession; il leur imposa le nom de *Frères des écoles chrétiennes*, les admit, au nombre de douze, à contracter pour trois ans des vœux d'obéissance et de stabilité, et, ayant fait avec eux un pèlerinage à Notre-Dame-de-Liesse, plaça son Institut sous la protection spéciale de la Vierge. Les frères commencèrent alors à porter le costume qu'ils ont gardé depuis : c'était un manteau tel qu'on en portait en ce temps en Champagne, une robe dont le devant était fermé par des agrafes de fer, un rabat blanc, et un chapeau ecclésiastique aux larges bords. Vers cette époque, le frère qui dirigeait l'école de Saint-Jacques tomba malade; J.-B. de La Salle voulut le remplacer lui-même. « Reims vit alors le docteur savant et estimé enseigner à lire à de pauvres enfants du peuple, les conduire en rang à l'église, et remplir auprès d'eux toutes les fonctions assujettissantes et monotones d'un humble instituteur. Le peuple, le clergé, les magistrats, ceux même qui l'avaient le plus poursuivi de leurs sarcasmes et de leurs clameurs, se virent contraints d'admirer une aussi profonde humilité. Quant à ses disciples, ils se montrèrent aussi fiers que reconnaissants de voir leurs modestes travaux partagés par leur saint fondateur : son abnégation et sa charité produisirent sur eux la plus salutaire impression. »

Pour le recrutement de son Institut, M. de La Salle fonda un noviciat préparatoire, où étaient reçus des jeunes gens de quatorze à seize ans. Des curés de la campagne désiraient que des frères

leur fussent envoyés pour tenir des écoles dans leur paroisse; M. de La Salle, ayant dès ce moment établi comme règle que les frères ne devaient jamais exercer isolément, ne put accéder à ce désir; mais il ouvrit, sous le nom de *séminaire de maîtres d'école*, une sorte d'école normale destinée à former des instituteurs pour les écoles rurales. La communauté des frères, le noviciat préparatoire et le séminaire des maîtres d'écoles rurales formaient un total de soixante personnes; M. de La Salle se chargea de leur éducation, de leur logement, de leur nourriture et de leur entretien.

M. Nyel, auquel était dû le premier commencement des écoles gratuites de Reims, était retourné à Rouen : il avait soixante-quatre ans, et aspirait au repos (il mourut à Rouen peu après, en 1687). M. de La Salle, après son départ, résolut de faire élire par les frères un supérieur qui serait chargé des soins administratifs, car il ne voulait d'abord se réserver à lui-même que la direction spirituelle de l'Institut. Déférant à son désir, les frères élurent l'un d'entre eux, Henri Lheureux, pour exercer l'autorité de supérieur (juin 1686). M. de La Salle donna l'exemple de l'obéissance et de l'humilité. « Il rechercha les offices les plus humbles de la maison. Dans ses heures libres, on le voyait avec un vieux tablier, tantôt laver la vaisselle, tantôt balayer les corridors et les chambres. » Mais l'archevêque de Reims trouva que le choix du frère Lheureux comme supérieur serait préjudiciable à la prospérité de la communauté, et exigea de M. de La Salle qu'il prît lui-même ces fonctions. Celui-ci céda, et accepta le rôle que sa modestie lui avait d'abord fait décliner.

Cependant l'œuvre qui s'accomplissait à Reims commençait à être connue à Paris. M. de La Barmondière, curé de Saint-Sulpice, offrit à M. de La Salle la direction d'une école gratuite établie dans sa paroisse, rue Princesse, et dans laquelle le travail manuel était associé aux leçons proprement dites. Le pieux instituteur accepta avec joie; il se rendit à Paris avec quelques-uns de ses disciples, et sous sa direction l'école de la rue Princesse prospéra d'une façon remarquable; il y divisa les élèves en classes, et distribua d'une façon plus convenable les heures des leçons et celles du travail manuel. Le successeur de M. de La Barmondière, M. Baudrand, ouvrit une autre école, rue du Bac, y installa aussi les frères, et se déclara hautement leur protecteur.

Comme on a déjà pu le voir par plusieurs particularités que nous avons rapportées, le trait dominant du caractère de J.-B. de La Salle était l'ascétisme. La vie du chrétien, telle qu'il la comprenait à l'exemple des saints les plus éminents du catholicisme, ne devait être qu'une mortification continuelle; et si sa charité l'avait engagé à se consacrer à l'éducation des enfants pauvres, de préférence à quelque autre occupation pieuse, cette œuvre était avant tout à ses yeux une œuvre de pénitence. Il restait complètement étranger à ce sentiment que nous appellerions aujourd'hui la philanthropie; il ne connaissait qu'un seul amour, l'amour divin, qu'un seul mobile, le salut de son âme et de celle d'autrui. Ses premiers disciples, animés par son exemple, marchèrent sur ses traces et rivalisèrent avec lui de rigorisme et d'exaltation.

Quelques nouveaux détails ne seront pas inutiles pour faire mieux saisir l'esprit qui animait M. de La Salle et les frères qui s'étaient associés à son entreprise.

En 1690, le fondateur de l'Institut fit un voyage à Reims, afin de transférer le noviciat de cette ville à Paris. A peine arrivé, il tomba malade, et dut garder le lit plusieurs jours. Lorsqu'il repartit de Reims, il était encore très faible et très souffrant. « Il voulut néanmoins voyager à pied. Dans l'espoir d'arriver plus tôt, il quitta la grande route et marcha sur une terre argileuse fraîchement détrempée par la pluie; ses pieds en s'enfonçant s'attachaient au sol; il éprouvait une peine extrême pour avancer. Peu à peu les semelles de ses souliers se détachèrent; il fut obligé de marcher pieds nus jusqu'au premier village qu'il rencontra. Là, il vit chez un savetier des chaussures telles qu'il n'aurait osé les espérer. Trois semelles grossièrement cousues ensemble et armées de cinquante gros clous leur donnaient toute la raideur d'une planche. Le Vénérable de La Salle se hâta de les acheter. Malgré les souffrances qu'elles lui firent endurer le reste de la route, il tint à s'en servir jusqu'à Paris. Les frères de Saint-Sulpice s'empressèrent de les lui enlever pour lui en donner d'autres; ils eurent la curiosité d'en connaître le poids : elles pesaient cinq livres. » Peu de jours après, une dangereuse maladie se déclara; un moment on le crut perdu : il ne dut la vie qu'aux soins que lui prodigua le célèbre médecin Helvétius, le père du philosophe.

Plusieurs frères étaient déjà morts à la suite des austérités excessives qu'ils s'imposaient. L'école de la ville de Laon était dirigée, en 1686, par les frères Gabriel Drolin et Nicolas Bourlette, deux jeunes gens appartenant à des familles de riche bourgeoisie, qui avaient renoncé à un brillant avenir pour se vouer à l'humble existence d'instituteur. Le frère Gabriel étant tombé malade, son compagnon se trouva seul chargé de la direction des deux classes. Le curé de la paroisse l'engagea à fermer l'école pour quelques jours, lui représentant qu'il ne pouvait suffire à toutes ses occupations. « Monsieur le curé, répondit le courageux instituteur, j'ai le pied droit dans une classe, le pied gauche dans l'autre, l'esprit au malade et le cœur au ciel. » Le frère Gabriel recouvra la santé, mais Nicolas Bourlette, exténué par les fatigues et les veilles, fut pris d'une fièvre violente qui l'emporta en quelques jours.

Le premier des frères qui « fraya aux disciples du vénérable de La Salle le chemin du ciel » était un jeune homme de Reims, le frère Jean-François; il mourut en 1684 en s'écriant, dans le ravissement de l'extase : « Ah, belle éternité, que ton séjour est beau! Amour, amour, amour! Nous irons voir l'amour au ciel! »

En 1690, les frères de Laon se trouvaient de nouveau malades. M. de La Salle se hâta de se rendre auprès d'eux. Il arriva pour recueillir le dernier soupir de l'un des trois instituteurs. Le médecin lui fit remarquer que les deux autres frères étaient souffrants et très fatigués, et l'engagea à les envoyer respirer pour quelques jours l'air natal. « L'air natal du frère des écoles chrétiennes, répondit le supérieur, c'est le paradis. » Il consentit toutefois à fermer l'école pour deux mois et à permettre aux deux frères d'aller se reposer à Reims.

En 1691, M. de La Salle avait convoqué une réunion générale de tous ses disciples. Ils devaient se rencontrer à Soissons, pour se rendre ensuite tous ensemble à Paris. Le frère Jean-Paul, de Laon, quoique très incommodé d'un asthme et d'une loupe monstrueuse au genou, fit le voyage à pied. Lorsqu'il arriva à Soissons, les autres frères, touchés des souffrances qu'il éprouvait, l'obligèrent, malgré sa répugnance extrême, à monter sur une barque qui le transporta à Paris. Le frère Jean-Henri, de Reims, qui était atteint d'un rhumatisme articulaire, n'avait pas montré moins de courage que son collègue de Laon; il s'était traîné avec peine jusqu'à Soissons; « mais ne voulant pas s'embarquer, dans la crainte de perdre une occasion de fatigue et de souffrance, il feignit d'être guéri et se mit en route avec les frères qui

devaient continuer leur voyage à pied. Ses forces ne répondirent pas à son courage. A peine eut-il marché quelques heures que la violence de ses douleurs le contraignit à s'arrêter. Ses confrères se réunirent deux à deux, pour lui faire un siège de leurs mains entre-croisées; ils le portèrent ainsi, à tour de rôle, jusqu'à ce qu'ils eussent trouvé l'occasion de le faire monter en voiture. » C'était là de l'héroïsme, mais de l'héroïsme mal placé. Cette fois, J.-B. de La Salle trouva lui-même que ses disciples avaient dépassé la mesure, et il ordonna qu'à l'avenir les vieillards, les malades et les infirmes ne voyageraient jamais à pied.

Reprenons le cours de notre récit. A l'occasion de cette espèce de congrès réuni dans l'automne de 1691, J.-B. de La Salle choisit les deux frères qui lui parurent les plus méritants, Nicolas Vuyart et Gabriel Drolin, et fit avec eux, au pied des autels, la promesse « de rester unis pour le maintien de l'Institut, lors même que tous leurs confrères les abandonneraient, et qu'ils seraient réduits à demander l'aumône et à vivre de pain seulement. » L'année suivante, il obtint de M. Baudrand, qui s'était d'abord montré opposé à ce désir, l'autorisation nécessaire pour installer à Vaugirard le noviciat des frères sous forme de communauté religieuse. L'esprit d'ascétisme du fondateur se retrouve dans le genre de vie qu'il imposa à ses novices. « Une sainte émulation animait tous ces jeunes gens pour le bien. Leur maison était pauvre et délabrée ; des portes à demi brisées et des croisées mal jointes ne pouvaient les y garantir que très imparfaitement contre les vents et les pluies; les grandes chaleurs de la canicule et les rigoureux frimas de l'hiver les surprenaient dans le même état d'indigence et de dénûment. Ils couchaient, en toute saison, sur des planches couvertes d'un peu de paille; ils n'avaient pour se nourrir que les restes dont la charité des frères de Saint-Sulpice leur faisait l'aumône : « C'est mon Bethléem, s'écriait dans des transports d'inénarrable joie l'ancien chanoine de Reims, c'est mon Bethléem! » Pour le public, la vie des frères était plus austère que celle des religieux de l'abbé de Rancé. Quand on parlait à Paris du noviciat de Vaugirard, on l'appelait la *petite Trappe*... Mais si le ciel les soumit à de si redoutables épreuves, ce ne fut que pour les rendre dignes des insignes faveurs qu'il leur réservait. On les vit, armés d'un indomptable courage, triompher des répugnances de la nature et goûter les prémices du bonheur réservé, dans l'éternité, aux âmes fortes et magnanimes. »

En 1694, M. de La Salle jugea le moment venu d'assurer définitivement l'existence de son Institut, en faisant contracter à un certain nombre de ses disciples un engagement semblable à celui qu'il avait pris en 1691 avec les frères Vuyart et Drolin; il en choisit douze, en mémoire des douze apôtres, et leur fit prononcer avec lui le vœu perpétuel d'obéissance et de stabilité. Il s'occupa ensuite à réunir les matériaux nécessaires pour donner à son Institut une règle écrite.

Cependant M. Baudrand ayant dû quitter la cure de Saint-Sulpice en 1696 fut remplacé par M. de La Chétardie *. Le nouveau curé se montra d'abord plein de bienveillance pour les frères : il fit transférer le noviciat dans une maison plus vaste, à Notre-Dame des Dix-Vertus, rue de Vaugirard ; il créa deux nouvelles écoles, rue Saint-Placide et rue des Fossés-Monsieur-le-Prince. Un autre curé, celui de la paroisse Saint-Hippolyte, aida M. de La Salle à fonder, pour la préparation d'instituteurs ruraux, une école normale semblable à celle qu'il avait ouverte précédemment à Reims : cet établissement, désigné sous le nom de *séminaire*, fut placé rue de Lourcine, et on y joignit une école de charité pour les enfants du quartier. L'année suivante, sur la recommandation de l'archevêque de Paris, Louis XIV confia au supérieur des frères l'éducation de cinquante jeunes nobles Irlandais : ces jeunes gens furent installés dans la maison de Notre-Dame des Dix-Vertus, où ils demeurèrent quatre ans; M. de La Salle reçut dans cette même maison d'autres pensionnaires encore, « car, dit son biographe, le but poursuivi par l'Institut des frères des écoles chrétiennes n'était point renfermé dans la limite exclusive des écoles de charité. » Non content de cette extension donnée à son œuvre, il inaugura encore l'enseignement des adultes, en ouvrant en 1699, sur la demande de M. de La Chétardie, une école dominicale, où de jeunes artisans reçurent des leçons de géographie, de comptabilité, d'architecture, de géométrie et de dessin. Cette école attira un grand nombre d'élèves, et contribua beaucoup à rendre populaire le nom de M. de La Salle.

Mais un orage se formait depuis quelque temps déjà contre le nouvel Institut, et il allait maintenant éclater. Les amis mêmes de M. de La Salle lui reprochaient les austérités exagérées auxquelles ses disciples et lui croyaient devoir se soumettre pour se mieux mortifier; ainsi Mgr Des Marais, évêque de Chartres, qui avait installé une école de frères dans sa ville épiscopale, étant allé visiter les instituteurs dans leur communauté, et ayant trouvé auprès de leurs lits des haires et des disciplines, les avait emportées avec lui en disant : « L'emploi de pareils instruments de pénitence ne peut s'allier sans danger avec la vie assujettissante et laborieuse d'un instituteur. » On comprend que des adversaires eussent beau jeu à critiquer de semblables pratiques, et à représenter M. de La Salle comme un homme dépourvu de prudence et de modération. Le charitable instituteur avait des envieux qui cherchaient à lui nuire : on les écouta. Deux novices de la maison de Vaugirard s'étant plaints des traitements qu'on leur avait fait subir, l'archevêque de Paris ordonna une enquête, à la suite de laquelle il enleva à J.-B. de La Salle ses fonctions de supérieur, et les confia à un jeune prêtre lyonnais, M. Bricot. M. de La Salle se soumit sans essayer la moindre justification : au contraire, nous dit son biographe, la pensée « d'être humilié devant ses propres enfants le remplissait d'une indicible joie ». Les frères voulurent résister, et refusèrent de reconnaître le nouveau supérieur que l'autorité ecclésiastique leur imposait : mais la menace d'une poursuite devant le parlement les fit céder. L'intervention de M. de La Chétardie finit par arranger les choses; l'abbé Bricot ayant été nommé à un autre emploi par l'archevêque, il ne lui fut pas désigné de successeur, et M. de La Salle put reprendre ses fonctions. Rendu prudent par cette expérience, il modifia la règle de l'Institut, et en retrancha les macérations et les austérités qui avaient servi de prétexte aux attaques de ses ennemis : « Dieu nous a fait connaître, dit-il, que nous ne devions pas continuer ces pénitences ; elles ne conviennent point à la faiblesse de nos maîtres et elles peuvent compromettre leur santé. »

Mais les adversaires de l'Institut ne se tinrent pas pour battus. Ils essayèrent de détacher les frères de leur supérieur, en leur représentant que la soumission à un joug si tyrannique les avilissait. Ils réussirent en partie : les deux premiers professeurs de l'école dominicale quittèrent la communauté. M. de La Salle réussit à les remplacer. Mais alors on vit entrer en ligne la corporation des maîtres-écrivains, ainsi que les maîtres des petites écoles. Les uns et les autres se déclaraient lésés dans leurs privilèges par les écoles des frères : en effet, si les curés possédaient le droit d'ouvrir des écoles de charité, c'était à la condition de n'y admettre que des élèves

indigents; aux maîtres-écrivains et aux maîtres des petites écoles seuls appartenait la faculté d'instruire les enfants dont les parents étaient en état de payer une rétribution. Or les maîtres-écrivains affirmaient, non sans raison, que les frères recevaient dans leurs écoles des enfants de parents « très éloignés d'être dans le cas de recourir à la charité » ; et les maîtres des petites écoles, dans une plainte adressée au grand-chantre, duquel ils relevaient, disaient que « ce commerce et pratique leur est préjudiciable, et qu'ils se voient ainsi privés de leurs meilleurs élèves, enfants de famille, ce qui les empêche de gagner leur vie. » Le grand-chantre, à la demande des maîtres des petites écoles, et le lieutenant de police, sur la requête des maîtres-écrivains, rendirent en 1704 des arrêts interdisant aux frères de continuer à enseigner et à vivre en communauté. M. de La Salle se pourvut en appel devant le parlement ; mais ses adversaires avaient pour eux le droit légal ; le curé de Saint-Sulpice lui-même, sur la protection duquel les frères avaient cru pouvoir compter, les abandonna dans cette circonstance : et le parlement, mettant l'appel à néant, condamna les frères (5 février 1706) « à n'ouvrir, dans Paris, aucune école sans en avoir obtenu l'autorisation du grand-chantre avec assignation d'un quartier..... à n'établir aucune communauté sous le nom de *séminaire des frères des petites écoles* ou autrement.... et à payer une amende de douze livres. » M. de La Salle répondit à cette sentence en fermant les écoles de la paroisse de Saint-Sulpice. Cette résolution donna à réfléchir à M. de La Chétardie, qui n'avait pas prévu une semblable conséquence. Il négocia avec M. de La Salle pour obtenir un arrangement qui ne laissât plus de prise aux poursuites des maîtres-écrivains et des maîtres des petites écoles : les écoles de charité des frères furent rouvertes, et le curé fit délivrer à chacun des élèves un billet d'admission attestant leur indigence. Grâce à cette mesure de prudence, on put éviter de nouvelles tracasseries.

Pendant cette longue querelle, M. de La Salle avait eu à lutter contre d'autres difficultés encore. La maison de Notre-Dame des Dix-Vertus avait été vendue en 1703 ; le supérieur des frères dut transférer son noviciat et son école dominicale dans une autre maison, rue de Charonne. Mais les maîtres-écrivains obtinrent en 1705 la fermeture de l'école dominicale, en vertu de leurs privilèges ; et alors M. de La Salle se vit obligé d'abandonner sa nouvelle maison. Il plaça ses novices dans la communauté des frères de Saint-Sulpice, et lui-même alla prendre la direction d'une nouvelle école de charité qui venait de s'ouvrir rue Saint-Roch.

Sur ces entrefaites, et tandis qu'il voyait son œuvre persécutée à Paris et sur le point d'y être détruite, il reçut de Darnétal un appel pour la fondation d'une école de charité dans cette ville, et presque aussitôt après l'archevêque de Rouen, Mgr Colbert, fit charger les frères de la direction des écoles de charité de Rouen. Grâce à la protection de ce prélat, M. de La Salle trouva pour son noviciat menacé de ruine un asile assuré : il le transporta, vers la fin de 1705, dans l'ancien manoir de Saint-Yon, près de Rouen, qu'il reçut à bail de la marquise de Louvois.

Avec l'installation du noviciat à Saint-Yon, une période de prospérité, après tant de traverses, allait s'ouvrir pour l'Institut des frères.

M. de La Salle résolut de joindre à son noviciat un pensionnat destiné à des jeunes gens de familles aisées, comme il l'avait déjà fait à Notre-Dame des Dix-Vertus ; il y trouvait un double avantage : d'une part, il offrait à des enfants dont l'instruction ne pouvait pas être renfermée dans le programme des petites écoles, mais qui n'avaient pas besoin non plus des connaissances exclusivement classiques enseignées dans les collèges, une éducation en rapport avec les besoins de leur carrière future ; d'autre part, il assurait ainsi à son noviciat des ressources financières. « Vous vous plaignez, écrivait-il au frère procureur-général, que le noviciat est très pauvre ; je crois que le moyen dont Dieu veut se servir pour nous faire subsister est de prendre des enfants en pension, de bien les instruire et de les bien élever. » Le programme du pensionnat de Saint-Yon rappelle singulièrement celui que les *Realschulen* allaient bientôt adopter en Allemagne, et dont Francke* avait déjà essayé la réalisation partielle dans son Pædagogium de Halle. A Saint-Yon, l'enseignement religieux comprit la récitation et l'explication du catéchisme et de l'histoire sainte. L'enseignement profane fut divisé en deux parties : la première, composée des cours suivis dans les écoles gratuites, comprit la lecture du français, du latin et des manuscrits ou *registres* formés des divers genres d'écriture alors en usage, la grammaire, l'orthographe, l'arithmétique, le chant et le dessin ; la seconde, l'histoire, la géographie, des notions de littérature et de rhétorique, la tenue des livres, la comptabilité, la géométrie, l'architecture, l'histoire naturelle, et, en certains cas, l'hydrographie, la mécanique, le calcul différentiel et le calcul intégral, la cosmographie, la musique et quelques langues vivantes ; ces deux derniers cours toutefois étaient à la charge spéciale des parents. « On enseigne à Saint-Yon, est-il dit dans un ancien *Tableau de Rouen*, tout ce qui peut concerner le commerce, la finance, le militaire, l'architecture et les mathématiques ; en un mot, tout ce qu'un jeune homme peut apprendre, à l'exception du latin. »

Tandis que l'Institut transférait son siège principal dans la capitale de la Normandie, les frères s'établissaient aussi dans un certain nombre d'autres villes. Les écoles de Reims, de Rethel, de Guise, de Laon subsistaient toujours ; nous avons déjà mentionné l'école de Chartres, installée par Mgr Des Marais, ami dévoué de J.-B. de La Salle, et directeur spirituel de Mme de Maintenon, dont la protection, par son influence, était acquise aux frères ; d'autres écoles furent fondées successivement à Calais (1700), à Troyes (1702), à Avignon (1703), à Dijon (1705), à Marseille (1706), à Mende, à Alais, à Grenoble, à Valréas (1707), à Saint-Denis (1708). Dans ce temps où l'Église luttait d'une part contre les jansénistes, dont les adhérents étaient nombreux parmi les ecclésiastiques et qui possédaient même plusieurs sièges épiscopaux, d'autre part contre les protestants, que les dragonnades n'avaient pu réduire, M. de La Salle, ouvrant des écoles chrétiennes sur tous les points de la France où s'offrait une occasion favorable, y envoyait ses instituteurs comme des missionnaires de la foi catholique, des propugnateurs de la doctrine orthodoxe et des adversaires de l'hérésie. Un seul fait suffira pour montrer que c'était bien là pour lui la chose essentielle. La lettre par laquelle le vicaire-général de l'évêque d'Alais avait demandé à M. de La Salle de lui envoyer des maîtres d'école disait textuellement : « Nous en avons besoin dans ce pays-ci, où nous avons peine à en trouver de catholiques à qui nous puissions confier l'éducation de la jeunesse. Il nous en faudrait deux pour Alais. *Il s'agit d'y détruire l'hérésie et d'y établir la religion catholique.* L'œuvre est grande et j'ai besoin de bons ouvriers. J'ai recours à vous, Monsieur, pour avoir de vos élèves ; le P. Bonchamp m'a fort loué ceux qu'il a vus à Avignon et à Marseille. » Le biographe du fondateur de l'Institut des frères nous apprend que « le vénérable de La Salle éprouva à la lecture de cette lettre une

joie qu'il serait impossible d'exprimer. La pensée de voir ses disciples destinés par la Providence à devenir des instruments de conversion pour les hérétiques remplit son âme d'un indicible bonheur; ce fut un des signes heureux auxquels il reconnut que Dieu bénissait son œuvre, une des plus belles récompenses que pouvait ambitionner son zèle pour le salut des âmes. Il renvoya à Alais deux frères instruits et expérimentés. » Ajoutons que l'évêque d'Alais, en exécution de l'ordonnance royale de 1698, qui enjoignait « à tous pères, mères, tuteurs et autres personnes chargées de l'éducation des enfants, *et nommément de ceux dont les pères et mères ont fait profession de la religion prétendue réformée*, de les envoyer aux écoles et au catéchisme jusqu'à l'âge de quatorze ans, » commanda aux calvinistes d'Alais d'envoyer leurs enfants aux écoles des frères. L'ordre fut obéi; les élèves de la R. P. R. montrèrent toutefois au début des dispositions hostiles à l'égard de leurs maîtres, comme on pouvait s'y attendre; « mais insensiblement, et par une sage alliance d'une tendresse paternelle avec une intelligente fermeté, les disciples du prudent de La Salle triomphèrent de ces natures rebelles. » Nous n'insisterons pas davantage sur ce côté de l'œuvre de M. de La Salle; on sait que l'idée de tolérance était étrangère aux hommes du XVIIe siècle, et il n'est pas étonnant que le fondateur de l'Institut des frères ait partagé l'erreur de ses contemporains.

En 1709, pendant le terrible hiver qui fit périr de misère tant de malheureux, le noviciat de Saint-Yon se trouva dans une situation critique. M. de La Salle transféra ses novices à Paris, jugeant qu'il serait plus facile de les y faire subsister : il les établit dans la maison habitée par la communauté des frères de Saint-Sulpice ; cette maison, que M. de La Chétardie leur avait procurée en 1707, était plus vaste que celle de la rue Princesse où ils avaient d'abord habité. Le noviciat, placé sous la direction du frère Barthélemy, demeura à Paris de 1709 à 1715.

De nouvelles communautés furent installées en 1710 à Versailles, à Moulins, et à Boulogne.

Dans les années 1711 et 1712 se place un incident qui affecta douloureusement M. de La Salle. Un jeune prêtre, l'abbé Clément, encore mineur, lui avait fait abandon d'une partie des revenus de son bénéfice pour fonder une école normale; mais, au bout de quelque temps, le père de cet abbé, prétendant que son fils avait été victime d'une captation de biens, intenta un procès au supérieur des frères; et le jeune homme, circonvenu et dont les sentiments avaient changé, sollicita et obtint des lettres de rescision qui annulaient les actes signés par lui. Le tribunal devant lequel l'affaire fut portée donna tort à M. de La Salle, le condamna à restitution, et lui fit « défense d'exiger des enfants mineurs de pareils actes et de l'argent et d'user de pareilles voies ». Le biographe que nous suivons attribue la fâcheuse issue de ce procès aux intrigues des jansénistes; le curé La Chétardie s'était montré, dans cette circonstance, ouvertement hostile à M. de La Salle : il acceptait volontiers les services des frères pour ses écoles de charité, mais il avait des préventions contre leur supérieur, dont l'autorité, rivale de la sienne, lui portait ombrage.

Sans attendre l'issue du procès, M. de La Salle était allé visiter ses communautés du Midi. Il passa par Avignon, Alais, Mende, et s'arrêta quelques mois à Marseille, où il fonda un second noviciat. Mais bientôt après les jansénistes de cette ville s'élevèrent contre lui; ils s'étaient flattés un moment de le gagner à leur parti; voyant qu'ils n'y réussissaient pas, ils l'attaquèrent sans ménagement : « sa vertu devint pour eux une insupportable tyrannie, un rigorisme outré; ils l'accusèrent d'avoir un caractère fantasque, une intelligence étroite, un jugement faux. » Nous ne rechercherons pas si les jansénistes avaient raison. Quoi qu'il en soit, le noviciat de Marseille dut être abandonné, et M. de La Salle, découragé, voulut même retirer de cette ville les frères qui y tenaient des écoles. Sur le conseil de son confesseur, il consulta à ce sujet « une pieuse fille que Dieu conduisait par des voies extraordinaires. Sa candeur, son innocence et sa simplicité étaient admirables. Dieu l'avait favorisée de dons extraordinaires; elle recevait surtout des lumières abondantes sur l'avenir des personnes à qui elle s'intéressait dans ses prières. » Cette sainte personne consentit à faire usage de son don de clairvoyance en faveur de M. de La Salle. « Après avoir communié, elle tomba dans un ravissement qui dura plusieurs heures. Revenue à elle-même, elle se hâta d'aller trouver son directeur : « Déclarez à M. de La Salle, lui dit-elle, qu'il se garde bien de retirer ses frères de Marseille. Ils y sont maintenant comme une semence imperceptible; mais c'est le grain de senevé de l'Évangile. Les frères se multiplieront à Marseille et leur œuvre y produira des fruits abondants. » Les frères restèrent donc à Marseille.

M. de La Salle avait songé à se rendre à Rome, avec l'espoir d'y faire approuver son Institut par le Saint-Siège. Plusieurs années auparavant, il y avait envoyé le frère Gabriel, qui y était resté et qui depuis 1705 y dirigeait une école. Mais diverses circonstances l'empêchèrent de réaliser son projet. En quittant Marseille, il se rendit à Grenoble (1713), y vécut quelques mois dans la retraite, et pensa même à se faire chartreux : il fut détourné de ce dessein par une recluse, sœur Louise, simple bergère devenue religieuse, qui lui dit que « telle n'était pas la volonté de Dieu », et qu'il se devait à son Institut. Sur ces entrefaites, il se vit rappelé à Paris par une lettre signée des principaux frères de Paris, de Versailles et de Saint-Denis, qui jugeaient sa présence nécessaire pour prévenir un schisme dans l'Institut. Nous reproduisons en entier ce curieux document :

« Monsieur et notre très cher père, nous, principaux frères des écoles chrétiennes, ayant en vue la plus grande gloire de Dieu, le plus grand bien de l'Eglise et de notre Société, reconnaissons qu'il est d'une extrême conséquence que vous repreniez le soin et la conduite générale du saint œuvre de Dieu qui est aussi le vôtre, puisqu'il a plu au Seigneur de se servir de vous pour l'établir et le conduire depuis si longtemps. Tout le monde est convaincu que Dieu vous a donné et vous donne les grâces et les talents nécessaires pour bien gouverner cette nouvelle compagnie qui est d'une si grande utilité à l'Eglise ; et c'est avec justice que nous rendons témoignage que vous l'avez toujours conduite avec beaucoup de succès et d'édification. C'est pourquoi, monsieur, nous vous prions très humblement, et nous vous ordonnons au nom et de la part du corps de la Société auquel vous avez promis obéissance, de prendre incessamment soin du gouvernement général de notre Société. En foi de quoi nous avons signé. Fait à Paris, le 1er avril 1714. »

Ce qui avait motivé l'envoi de cette lettre, c'étaient de nouvelles manœuvres de M. de La Chétardie. Celui-ci avait réussi à faire nommer par l'archevêque de Paris, le janséniste cardinal de Noailles, un inspecteur des écoles des frères de Saint-Sulpice en la personne de l'abbé de Brou. Le projet de M. de La Chétardie était « de diviser l'Institut du vénérable de La Salle en fractions indépendantes les unes des autres et ne re-

levant que de l'autorité diocésaine. Il parvint même, dans ce but, à faire nommer des supérieurs ecclésiastiques à quelques-unes de leurs communautés, telles que celles de Rouen, de Chartres, de Moulins. » Toutefois le cardinal de Noailles, caractère indécis, hésitait à faire des changements à la règle de M. de La Salle; et M. de La Chétardie étant mort en juin 1714, cet évènement modifia la situation.

Lorsque M. de La Salle rentra à Paris en août 1714, après avoir visité les communautés de Dijon, de Reims et de Laon, la crise était terminée. Le successeur de M. de La Chétardie, M. Languet de Gergy, ne renouvela pas les prétentions de son prédécesseur, et l'Institut des frères vit disparaître le péril qui l'avait menacé.

L'année suivante, Louis XIV mourut, et Mme de Maintenon se retira à Saint-Cyr. Jusqu'alors, les charités de la cour avaient assuré l'existence du noviciat de Paris. Ayant perdu les protecteurs auxquels cet établissement devait ses principales ressources, M. de La Salle transféra de nouveau ses novices à Saint-Yon, et s'y retira lui-même.

La maison de Saint-Yon redevint alors le siège central de l'Institut. M. de La Salle y annexa divers ateliers de travail, qui permettaient de donner aux élèves l'enseignement technique à côté de l'enseignement théorique; il y joignit aussi un « pensionnat de force », dans lequel furent reçus non seulement des enfants vicieux que leurs parents remettaient entre ses mains, mais des personnes condamnées à la réclusion par lettre de cachet. Un ancien manuscrit de Saint-Yon dit, en parlant de cette catégorie de pensionnaires : « Ces messieurs étaient en grande partie des gens de qualité, quelques-uns de grande famille, des officiers, des avocats, des prêtres, des religieux, des négociants, et une partie de jeunes étourdis. Il y avait aussi plusieurs aliénés. »

Cependant M. de La Salle commençait à ressentir les atteintes de l'âge; sa santé, épuisée par le travail et les austérités, ne suffisait plus aux fatigues que lui imposait l'accomplissement de sa tâche, et il souhaitait ardemment pouvoir se décharger sur un nouveau supérieur du fardeau de la direction de l'Institut. Pendant presque toute l'année 1716, il fut malade. Ses disciples accédèrent enfin à son désir, et une assemblée générale des directeurs de communautés fut convoquée à Saint-Yon pour le mois de mai 1717. Cette assemblée élut comme supérieur général de l'Institut le frère Barthélemy, et chargea M. de La Salle de la rédaction définitive des règles et constitutions de la Société et du livre de la Conduite des écoles.

Ayant obtenu enfin la permission de vivre dans la retraite à laquelle il aspirait, M. de La Salle, tout en s'occupant du travail qui lui avait été demandé, s'adonna de plus en plus aux pratiques ascétiques qu'il n'avait pas cessé de considérer comme l'accompagnement le plus méritoire de la piété. « Souvent on le surprit passant des nuits entières à prier; malgré sa faiblesse, il portait toujours sur sa chair un cilice en crin et une ceinture armée de petites pointes acérées; il se délassait de ses fatigues par de nouvelles macérations. Il ne passait pas un jour sans se livrer aux exercices douloureux d'une discipline sanglante... Les humiliations n'avaient pas moins d'attrait pour cet homme de Dieu que les pénitences corporelles. Il paraissait tout confus de ce que chacun ne partageait point le mépris qu'il éprouvait pour lui-même. » Ses disciples, vivant comme lui dans le monde des hallucinations mystiques, admiraient ces folies qui nous serrent le cœur d'une douloureuse pitié; pour eux, leur fondateur était un saint, et plusieurs lui attribuaient le don des miracles.

En 1718, la marquise de Louvois étant morte, les frères achetèrent Saint-Yon pour la somme de 15 000 livres. L'acte d'achat nous fait connaître les noms des communautés de frères alors existantes : c'étaient, outre la maison de Saint-Yon, celles de Rouen, Darnétal, Paris, Reims, Boulogne, Calais, Guise, Laon, Rethel, Troyes, Chartres, Versailles, Saint-Denis, Dijon, Moulins, Alais, les Vens, Mende, Avignon, Marseille et Grenoble.

M. de La Salle s'était rendu à Paris en octobre 1717 pour y recueillir un legs fait à l'Institut; il logea au séminaire de Saint-Nicolas du Chardonnet. Il eût désiré finir ses jours dans cette maison où il avait fait autrefois ses études; mais ses disciples ne pouvaient se résoudre à ne plus le posséder au milieu d'eux. A leur demande, il retourna donc à Saint-Yon en 1718, et ne songea plus qu'à se préparer à une mort que l'état de sa santé annonçait devoir être prochaine.

La paix qu'il désirait pour ses derniers jours ne lui fut pas accordée : un nouveau conflit avec l'autorité ecclésiastique vint abreuver son cœur d'amertume. Les frères avaient obtenu le droit de faire dire la messe dans la chapelle de la maison de Saint-Yon; mais le curé de la paroisse de Saint-Sever, à laquelle Saint-Yon appartenait, éleva des difficultés à cet égard, et M. de La Salle, n'ayant pas voulu céder dans une question où il croyait le droit de son côté, se vit, à son lit de mort, dénoncé à l'archevêque de Rouen et frappé par celui-ci d'une sentence d'interdiction. Les biographes modernes, par un sentiment facile à comprendre, ont cherché à atténuer les faits, en supposant que l'interdit prononcé s'adressait à la chapelle de Saint-Yon et non à la personne de M. de La Salle. Quoi qu'il en soit, il n'en demeure pas moins acquis à l'histoire impartiale que l'Église catholique, qui revendique aujourd'hui comme une de ses gloires l'œuvre accomplie par J.-B. de La Salle, a suscité au fondateur de l'Institut des frères, de son vivant, toute sorte de difficultés, et que des curés et des évêques ont cherché à entraver par de mesquines tracasseries le développement d'une entreprise dont la nouveauté leur portait ombrage.

J.-B. de La Salle mourut le 7 avril 1719, à l'âge de soixante-huit ans.

Il nous reste à faire connaître les vues de J.-B. de La Salle sur l'éducation des enfants, les principes sur lesquels il établit l'Institut des frères des écoles chrétiennes, et les directions pédagogiques qu'il a données à ses disciples dans son livre de la *Conduite des écoles*.

Nous avons déjà dit que le but visé par le fondateur de l'Institut des frères était un but tout religieux. Les enseignements de l'école devaient faire de l'enfant avant tout un bon catholique. Les statuts de l'Institut le disent expressément :

« L'Institut des frères des écoles chrétiennes, y lit-on, est une société dans laquelle on fait profession de tenir les écoles gratuitement.

» La fin de cet Institut est de donner une éducation chrétienne aux enfants : et c'est pour ce sujet qu'on y tient les écoles; afin que les enfants y étant sous la conduite des maîtres depuis le matin jusqu'au soir, ces maîtres leur puissent apprendre à bien vivre en les instruisant des mystères de notre sainte religion, en leur inspirant les maximes chrétiennes, et ainsi leur donner l'éducation qui leur convient.

» Cet Institut est d'une très grande nécessité, parce que les artisans et les pauvres étant ordinairement peu instruits, et occupés pendant tout le jour pour gagner leur vie et celle de leurs enfants, ne peuvent pas leur donner eux-mêmes les instructions qui leur sont nécessaires, et une éducation honnête et chrétienne.

» C'a été dans la vue de procurer cet avantage aux enfants des artisans et des pauvres qu'on a

institué les écoles chrétiennes. » (Chap. I, art. 1, 3, 4, 5.)

On remarquera que bien que les frères fissent « profession de tenir les écoles gratuitement », ils recevaient cependant des élèves payants, et que le pensionnat de Saint-Yon avait été fondé tout exprès pour procurer au noviciat les ressources financières qui lui manquaient. Mais, comme la rétribution des élèves payants n'était pas perçue dans l'intérêt direct du maître qui tenait la classe, et qu'elle était appliquée aux besoins généraux de l'Institut, l'esprit de la règle était observé, si la lettre ne l'était pas toujours.

Voici les principales prescriptions des statuts relatives à la manière de tenir les écoles :

« Les frères seront continuellement attentifs à trois choses dans l'école : 1° pendant les leçons, à reprendre tous les mots que l'écolier qui lit, dit mal; 2° à faire suivre tous ceux qui lisent dans une même leçon ; 3° à faire garder exactement le silence aux écoliers pendant tout le temps de l'école.

» Ils enseigneront tous leurs écoliers selon la méthode qui leur est prescrite, et qui est universellement pratiquée dans l'Institut; ils n'y changeront et n'y introduiront rien de nouveau.

» Ils apprendront à lire aux écoliers : 1° le français; 2° le latin; 3° les lettres écrites à la main; 4° à écrire.

» Ils leur apprendront aussi l'orthographe et l'arithmétique, le tout comme il est prescrit dans la première partie de la Conduite des écoles. Ils mettront cependant leur premier et principal soin à apprendre à leurs écoliers les prières du matin et du soir : le *Pater*, l'*Ave Maria*, le *Credo* et le *Confiteor*, et ces mêmes prières en français; les commandements de Dieu et de l'Eglise ; les réponses de la sainte messe; le catéchisme, les devoirs du chrétien, et les maximes et pratiques que Notre-Seigneur nous a laissées dans le saint Evangile.

» Ils feront pour ce sujet, tous les jours, le catéchisme pendant une demi-heure; les veilles de congé de tout le jour, pendant une heure; et les dimanches et fêtes, pendant une heure et demie.

» Les jours d'école, les frères conduiront les écoliers à la sainte messe à l'église la plus proche, et à l'heure la plus commode, à moins qu'en quelque endroit cela n'ait été jugé impossible par le frère supérieur de l'Institut, qui fera en sorte que cela n'arrive pas, sinon pour très peu de temps.

» Ils ne recevront et ne retiendront (conserveront) aucun écolier dans l'école qu'il n'assiste au catéchisme, aussi bien les dimanches et fêtes que les autres jours auxquels on tiendra l'école.

» Ils témoigneront une égale attention pour tous leurs écoliers, plus même pour les pauvres que pour les riches, parce qu'ils sont beaucoup plus chargés, par leur Institut, des uns que des autres. » (Chap. VII, art. 1, 8, 14.)

Les prescriptions relatives à la discipline dans les classes sont ainsi conçues :

« Le silence étant un des principaux moyens d'établir et de maintenir l'ordre dans l'école, les frères en regarderont l'observance exacte comme l'une de leurs principales règles : ils doivent même, pour s'y rendre exacts, se remettre souvent dans l'esprit qu'il serait peu utile qu'ils s'appliquassent à faire garder le silence à leurs écoliers, s'ils n'y étaient pas eux-mêmes fort fidèles. Pour cet effet, ils feront attention sur eux-mêmes pour se servir toujours des signes qui sont en usage dans les écoles.

» Ils veilleront particulièrement sur eux-mêmes pour ne parler que très rarement dans l'école et que lorsqu'il sera absolument nécessaire et qu'ils ne pourront pas s'exprimer par signes ; c'est pourquoi ils n'y parleront réglément que dans trois temps seulement : 1° lorsqu'il faudra reprendre un écolier dans la leçon, et qu'il n'y aura point d'écolier capable de dire les mots que cet autre aura mal dits ; 2° dans le catéchisme ; 3° dans les réflexions que chaque frère doit faire dans les prières, tant du matin que du soir, et ils ne parleront que d'un ton médiocre. » (Chap. X, art. 10 et 11.)

« Il y aura un inspecteur qui veillera sur toutes les écoles, qui sera le frère directeur; et s'il en est besoin de plusieurs dans une maison, celui ou ceux qui le seront autres que le frère directeur, lui rapporteront, au moins deux fois chaque semaine, le mercredi et le samedi, ce qu'ils auront reconnu de la conduite de chacun des frères, de sa classe, et si les écoliers profitent ou non. » (Chap. XI, art. 1.)

Enfin les rapports des frères entre eux et leur subordination aux diverses autorités établies par les statuts sont réglés de la manière suivante :

« Les frères ne parleront au frère directeur qu'avec un profond respect, toujours à voix basse et avec des termes qui marquent la vénération qu'ils ont pour lui, comme tenant la place de Dieu, qu'ils doivent reconnaître et respecter en sa personne.

» Lorsque le frère directeur reprendra ou avertira quelque frère, si ce frère est assis, il se tiendra debout et découvert; s'il est debout, il se mettra d'abord à genoux et ne se remettra pas dans la situation dans laquelle il était, qu'il ne lui en ait fait signe ; mais s'il est à genoux il ne fera que baiser la terre. » (Chap. XII, art. 6 et 12.)

« Les frères n'auront rien en propre, tout sera en commun dans chaque maison, même les habits, et autres choses nécessaires à l'usage des frères.

» Tous vivront dans un entier esprit de communauté, sans aucune propriété, et une des plus grandes fautes qu'un frère puisse commettre, et qui seule est capable d'attirer sur lui la malédiction de Dieu, est d'avoir de l'argent en particulier. » (Chap. XIX, art. 1 et 10.)

« Les frères s'appliqueront avec soin, et par-dessus toute chose, à se rendre parfaitement obéissants : 1° à notre saint père le pape, et à toutes les décisions de l'Église ; 2° à leurs supérieurs, et auront égard de n'obéir que dans des vues et par des motifs de foi.

» Ils ne liront aucun livre ni papier, et ne copieront rien sans permission du frère directeur ; ce qu'ils pourront copier sera des cantiques spirituels, des règles et pratiques de l'Institut, d'arithmétique, de catéchisme, et de tout ce qui peut être d'usage dans la communauté.

» Le frère directeur ne permettra de copier ces sortes de choses que dans les temps d'écriture; et il donnera avis au frère supérieur de toutes les permissions qu'il aura données, et à qui.

» Tous les livres spirituels ou autres, excepté les catéchismes qui sont en commun, seront donnés par le frère qui en sera chargé, sans qu'aucun puisse prendre la liberté d'en choisir ; bien loin de s'en attribuer ni de lire dans aucun autre que ceux qui leur seront donnés.

» Ils ne feront aucune chose sans permission, quelque petite et de quelque peu de conséquence qu'elle paraisse, afin de pouvoir s'assurer en toutes choses de faire la volonté de Dieu. » (Chap. XXI, art. 1, 4, 6, 8.)

Le livre de la *Conduite des écoles* expose avec plus de détails les méthodes d'enseignement et les règles de la discipline. « La *Conduite des écoles chrétiennes*, dit la préface, se divise en trois parties. Dans la première, on traite de tous les exercices de l'école et de ce qui s'y pratique depuis l'entrée des élèves jusqu'à leur sortie; la seconde expose les moyens d'établir et de maintenir l'ordre ; la troisième traite de l'inspecteur des écoles, du formateur des nouveaux maîtres, et de l'éducation des élèves. »

L'organisation donnée par J.-B. de La Salle à l'école et le mode d'enseignement qu'il y établit étaient un progrès sur ce qui s'était fait jusqu'alors. Il veut que chaque classe soit partagée en trois divisions, « la division des plus faibles, celle des médiocres et celle des plus intelligents ou des plus capables... Chaque ordre de leçon, ajoute-t-il, aura sa place assignée dans l'école, en sorte que les élèves d'un ordre de leçon ne soient pas mêlés et confondus avec ceux d'un autre ordre de la même leçon, mais qu'ils soient facilement distingués les uns des autres à raison de leur place. Dans chaque division particulière, ils seront placés par ordre de mérite... Tous les écoliers d'un même ordre recevront ensemble la leçon. » Pour que les élèves des autres divisions ne restassent pas inoccupés pendant que le maître donnait l'enseignement à l'une des sections de la classe, M. de La Salle voulut que les élèves les plus avancés de chaque division servissent de répétiteurs à leurs camarades ; ces répétiteurs, qu'il désigne sous le nom d'*inspecteurs*, devaient enseigner à lire, à certains moments, aux enfants qui n'étaient pas capables d'étudier par eux-mêmes leurs leçons ; pendant le déjeuner, l'écriture, la visite et la correction des devoirs, ils répétaient des explications données par le maître, ou faisaient réciter des leçons de mémoire.

La *Conduite des écoles* fit, dans l'enseignement de la lecture, une innovation importante : au lieu de commencer par la lecture du latin, selon la pratique suivie jusqu'alors dans les petites écoles, les élèves des frères commencèrent par la lecture du français. M. de La Salle composa lui-même, à cet effet, des livres de lecture, tels que les *Devoirs du chrétien* et la *Civilité*. « Le premier livre de lecture (après le Syllabaire) dont on se servira dans les écoles chrétiennes sera un discours suivi ; les élèves auront toujours une page pour leçon. Le second livre de lecture sera un recueil d'instructions chrétiennes ; le troisième sera celui dont les frères directeurs conviendront avec le frère supérieur de l'Institut pour chaque lieu. » La lecture du latin fut cependant conservée : « Le livre dans lequel on apprendra à lire le latin est le psautier ; mais on ne mettra dans cette leçon que ceux qui sauront parfaitement lire dans le français. »

M. de La Salle insiste sur ce point, qu'il est essentiel d'obliger les élèves à se rendre compte de ce qu'ils lisent. Il veut qu'on ne fasse pas appel à la mémoire seulement, que la leçon ne soit pas un exercice machinal, mais qu'on enseigne *par raison*. « Chaque leçon de lecture, dit-il, comprendra un chapitre ou des articles ayant un sens complet. Le maître doit avoir bien lu et bien étudié d'avance les passages qu'il se propose de faire lire en classe. Quand les élèves liront couramment, on leur enseignera, par raison, pourquoi on appelle certaines lettres voyelles et les autres consonnes. On les instruira aussi des pauses qu'il faut faire en lisant, de la forme et de la valeur des accents et des signes de ponctuation, du sens des mots et des périodes. Le maître aura soin surtout de les interroger afin de s'assurer qu'ils s'appliquent à ce qu'il leur dit et qu'ils le comprennent. »

Pour l'enseignement de l'écriture, la *Conduite des écoles* donne des prescriptions minutieuses. On trouverait aujourd'hui qu'elle tend trop à faire des élèves d'habiles calligraphes ; mais cette préoccupation tenait bien plus de place encore dans les écoles des maîtres-écrivains, et en réalité J.-B. de La Salle a simplifié un enseignement qui était alors hérissé de difficultés. Les leçons d'écriture étaient complétées par des exercices d'orthographe et de rédaction : « Après que les élèves auront copié pendant quelque temps les modèles divers qu'on leur a expliqués, le maître les obligera à composer et à écrire eux-mêmes des promesses, des quittances, des marchés d'ouvriers, des mémoires d'ouvrages, de marchandises livrées ou reçues, des devis d'ouvriers, etc. Il les obligera aussi d'écrire ce qu'ils auront retenu des cours qu'on leur aura faits. S'il y en a qui sont trop faibles pour faire ces résumés, ils seront obligés d'écrire, mais sans regarder dans le livre, les leçons qu'ils auront apprises par cœur la semaine précédente. »

L'arithmétique, comme les autres branches du programme, doit être enseignée par raison et non par routine. « Le maître s'assurera de temps en temps, par des interrogations, si les écoliers sont attentifs et s'ils comprennent. Si quelqu'un d'entre eux se trompe dans ses opérations sur le tableau, il le fera reprendre par un autre plus avancé. Il ne donnera lui-même la réponse que dans le cas seulement où aucun ne pourra le faire. Il leur fera connaître leurs défauts par raison, leur demandant, par exemple, à l'égard de l'addition, pourquoi ils ont commencé par les deniers. Il leur fera d'autres questions semblables, selon qu'il remarquera qu'ils en auront besoin. Il leur donnera, de ce qu'il enseigne, une entière intelligence. » (*Conduite*, p. 72.) Et plus loin : « Les élèves porteront, avec les devoirs donnés, *des problèmes qu'ils auront inventés*, d'après les indications que le maître leur aura données selon leur capacité. »

Quant à la discipline, J.-B. de La Salle en expose les principes en dix chapitres qui portent les titres suivants : — I. De la vigilance du maître dans l'école ; — II. Des signes qui sont en usage dans les écoles chrétiennes ; — III. Des catalogues ; — IV. Des récompenses ; — V. Des corrections de différente sorte. — VI. Des absences ; — VII. Des congés ; — VIII. Des officiers de l'école ; — IX. De la structure, de l'uniformité de l'école, et des meubles qui y conviennent.

Les signes jouent un rôle important dans les écoles chrétiennes : ils permettent au maître de se faire entendre des enfants sans rompre le silence. La plupart de ces signes se font au moyen d'un instrument appelé signal, dont le maître frappe un ou plusieurs coups selon les cas.

Nous avons déjà dit que pour faciliter la tâche du maître, J.-B. de La Salle veut qu'il s'associe quelques élèves à titre de répétiteurs. Outre ces répétiteurs, d'autres élèves sont désignés pour remplir certaines fonctions que les maîtres ne peuvent ou ne doivent pas remplir eux-mêmes : ce sont les « officiers » de l'école, tels que le sonneur, les surveillants, les balayeurs, le portier, etc.

Comme tous les éducateurs de son temps, M. de La Salle pense que les châtiments corporels sont nécessaires. Mais la manière dont il en règle l'usage montre un esprit de sagesse et de modération qu'on ne trouve pas chez la plupart de ses contemporains. L'article de la *Conduite des écoles* intitulé : « De la fréquence des corrections, et de ce qu'il faut faire pour l'éviter », mérite à ce titre d'être reproduit tout entier :

« Si on veut qu'une école soit réglée et dans un très bon ordre, il faut que les corrections y soient rares.

» Il ne faut se servir de la férule que quand il sera nécessaire, et il faut faire en sorte que cette nécessité soit rare ; on ne peut pas déterminer précisément le nombre qu'on en peut donner chaque jour, à cause des différentes occasions qui peuvent obliger de s'en servir plus ou moins souvent ; on doit néanmoins faire en sorte de ne pas passer le nombre de trois dans une demi-journée ; et pour s'en servir plus que trois fois, il faut qu'il y ait quelque chose d'extraordinaire.

» La correction des verges, etc., doit être beaucoup plus rare que celles pour lesquelles on donne des férules ; elle ne doit être faite que trois ou quatre fois au plus en un mois.

» Les extraordinaires doivent être par conséquent très rares pour la même raison.

» Pour éviter la fréquence des corrections, qui est un grand désordre dans une école, il est nécessaire de bien remarquer que ce sont le silence, la retenue et la vigilance du maître qui établissent et conservent le bon ordre dans une classe, et non pas la dureté et les coups. Il faut beaucoup s'étudier à agir par adresse et par industrie, pour maintenir les écoliers dans l'ordre, sans user presque de corrections.

» Pour bien réussir, il ne se faut pas toujours servir du même moyen, d'autant plus que les écoliers s'y accoutumeraient : mais il faut se servir quelquefois de menaces, quelquefois corriger, quelquefois pardonner, et se servir de plusieurs autres moyens que l'industrie d'un maître vigilant et réfléchissant lui fera facilement trouver dans les occasions. S'il arrive cependant que quelque maître s'imagine quelque moyen particulier, et qu'il croit être propre pour retenir les écoliers dans la devoir et prévenir les corrections, il le proposera au frère directeur avant que de le mettre en usage, et ne s'en servira point qu'après avoir son ordre et sa permission.

» Les maîtres ne feront aucune correction extraordinaire, sans l'avoir proposée au frère directeur, et pour cet effet, ils la différeront, ce qu'il est même très à propos de faire, afin de prendre un temps propre pour y faire quelques réflexions auparavant, et de donner lieu à ce qu'elle se fasse avec plus de poids, et laisse plus d'impression dans l'esprit des écoliers. »

Les règles relatives à l'inspection des écoles, aux « formateurs » des nouveaux maîtres, et à l'éducation des élèves, annoncées comme devant former la troisième partie de la *Conduite*, n'ont pas été imprimées dans la première édition de ce livre. On les trouve dans les éditions postérieures ; mais comme le texte de ces éditions a été chaque fois considérablement remanié, il n'est pas possible de déterminer exactement ce qui appartient en propre à J.-B. de La Salle dans la rédaction de cette partie, et quelles additions ou modifications ont été faites à son travail original.

La première édition de la *Conduite des écoles* a été imprimée en 1720 à Avignon, un an après la mort de l'auteur. En voici le titre complet : *Conduite des écoles chrétiennes, divisée en deux parties*. Epigraphe : « Prenez garde à vous, et ayez soin d'enseigner les autres ; persévérez dans ces exercices, car par ce moyen vous vous sauverez vous-mêmes, et vous sauverez ceux qui vous écoutent ; » (Ire Epître à Timoth., 4, 16). *A Avignon, chez Joseph-Charles Chastanier, imprimeur et libraire, proche le collège des RR. PP. jésuittes. MDCCXX. Avec permission des supérieurs*. 1 vol. in-12. Cette édition est devenue extrêmement rare ; ni le Musée pédagogique, ni la Bibliothèque nationale ne la possèdent ; le seul exemplaire que nous connaissions se trouve à la bibliothèque de l'Institut des frères, rue Oudinot, où nous avons été admis à le consulter. Il serait à désirer qu'une réimpression de cet intéressant volume le mît à la portée de tous ceux qui s'occupent de l'histoire de l'éducation dans notre pays.

Les traités composés par M. de La Salle pour ses écoles, et désignés habituellement sous le nom de *Civilité* et de *Devoirs du chrétien*, sont trop connus pour que nous en entreprenions ici l'analyse. Nous nous bornerons à quelques indications bibliographiques.

Les *Règles de la bienséance et de la civilité chrétiennes divisées en deux parties, pour l'instruction de la jeunesse*, ont eu de très nombreuses éditions. Celle de 1729, que nous avons sous les yeux, imprimée à Rouen chez François Oursel, est la sixième, mais c'est la première qui porte le nom de l'auteur ; on y lit, dans un avis au lecteur, que cet ouvrage fut « mis au jour » en l'année 1703.

Les *Devoirs d'un chrétien envers Dieu, première partie, dans laquelle il est traité du culte extérieur et public que les chrétiens sont obligés de rendre à Dieu*, furent imprimés pour la première fois en 1703 à l'usage des écoles des frères. Le fond de cet ouvrage est de Claude Joly *, qui l'avait publié en 1672 sous forme de catéchisme ; ce qui appartient à J.-B. de La Salle, c'est d'avoir substitué à cette forme celle du discours suivi. Le *Devoir*, comme on l'appelle vulgairement, a eu de très nombreuses éditions ; on l'a traduit en anglais, en italien, en bas-breton.

Les autres ouvrages de J.-B. de La Salle sont, par ordre de date : *Règles communes des frères des écoles chrétiennes*, rédigées en 1694, revues en 1717, mais imprimées seulement en 1726 à Rouen ; *Exercices de piété pour les écoles chrétiennes*, Paris, 1697, in-12 ; *Exercices de piété à l'usage des frères*, Paris, 1697 ; *Instructions et prières pour la sainte messe*, Paris, 1703, souvent réimprimé et traduit en italien ; *Recueil de différents petits traités à l'usage des frères des écoles chrétiennes*, Avignon, 1711 ; *Méditations pour les dimanches et les principales fêtes de l'année*, Rouen, 1729 ; *Méditations pour le temps de la retraite, à l'usage de toutes les personnes qui s'emploient à l'éducation de la jeunesse*, Rouen, 1730 ; *Explication de la méthode d'oraison*, Rouen, 1739. Il a en outre laissé en manuscrit des règlements, des mémoires, des maximes, des sentences, des lettres.

La biographie de J.-B. de La Salle a été écrite, peu après sa mort, par son ami et admirateur le chanoine Blain, de Rouen, qui la fit paraître sans nom d'auteur en 1733 (*la Vie de M. de La Salle*, 2 vol. in-4). Cet ouvrage, devenu très rare aujourd'hui, contient des détails curieux sur les démêlés du fondateur de l'Institut des frères avec M. de La Chétardie et avec le parti janséniste ; mais l'auteur est d'une prolixité fatigante, et son livre a trop gardé l'empreinte des passions et des préjugés de son temps. De nos jours, le frère Lucard a composé, en partie sur des documents originaux, en partie d'après l'ouvrage du chanoine Blain, une très remarquable *Vie du vénérable J.-B. de La Salle* (Paris, Poussielgue, 2e édition, 1876, 2 vol. in-8). Cette *Vie*, qui a l'autorité d'une publication officiellement reconnue par l'Institut des frères, puisque la composition en a été entreprise sur l'invitation du frère Philippe, alors supérieur général, est la source à laquelle nous avons puisé la plupart de nos renseignements, et nous lui avons emprunté, comme le lecteur a pu le voir, de nombreuses citations.

LASTEYRIE. — Le comte Charles-Philibert de Lasteyrie naquit à Brives-la-Gaillarde (Corrèze), le 4 novembre 1759, le dernier de treize enfants. Il commença ses études à Limoges et les termina à Paris ; on le destinait à l'état ecclésiastique, mais il n'en avait point la vocation, et il voyagea pour s'instruire. Vers 1780, il alla en Angleterre, où il prit le goût des études économiques, puis en Italie, en Sicile, en Suisse.

Il était à Genève, quand éclata la Révolution française ; il en adopta les principes. L'aîné de ses frères, le marquis de Lasteyrie du Saillant, avait épousé la sœur de Mirabeau ; Lasteyrie se trouva ainsi en rapport avec le grand orateur, puis avec le général La Fayette. Quand vint 1793, au lieu d'émigrer comme ses frères, il se retira à la campagne, au château de Guermantes, près Lagny, où il mena la vie de l'agronome et du laboureur.

Après la Terreur, il reprit ses voyages, visita l'Espagne, la Belgique, la Hollande, le Danemark, la Suède, la Norvège, la Laponie; il retourna en Italie et en Suisse; il alla en Espagne étudier la culture du pastel et du cotonnier, et chercher, pour les introduire en France, des moutons mérinos. Lasteyrie était un marcheur infatigable; on conte de lui qu'il revint de Naples à Paris sans mettre le pied dans une voiture, et qu'il était accompagné dans cette promenade peu commune d'un chien, moins bon marcheur que lui, qu'il dut plus d'une fois porter pour ne pas le laisser en route.

Les beaux travaux agricoles et économiques de Lasteyrie ne sont pas de notre compétence. Nous ne ferons aussi que mentionner le service qu'il a rendu à notre pays en important de Bavière la lithographie inventée par Senefelder, et en ouvrant à Paris en 1815 le premier établissement lithographique qui ait fonctionné dans notre pays.

C'est comme philanthrope passionné pour l'éducation populaire, c'est aussi comme auteur d'ouvrages élémentaires d'instruction que Charles de Lasteyrie nous appartient.

Au moment de la première Restauration, l'attention publique fut portée par quelques hommes de bien sur les méthodes anglaises d'enseignement mutuel, avantageusement pratiquées à Londres depuis le commencement du siècle : Lasteyrie fut un de ceux-là. Il publia une analyse du système de Bell * et de Lancaster *, sous ce titre : *Nouveau système d'éducation et d'enseignement pour les écoles primaires, adopté dans les quatre parties du monde ; exposé de ce système, histoire des méthodes sur lesquelles il est basé, de ses avantages et de l'importance de l'établir en France* (in-8, 1815, 3e édition en 1819). Dans ce livre, Lasteyrie revendique hautement l'utilité et la nécessité de l'instruction pour les classes laborieuses. « La première question qui se présente lorsqu'il s'agit d'instruction populaire, dit-il, est celle-ci : *Est-il avantageux à l'Etat que le peuple soit instruit?* » Et voici comment il y répond :

« Il semble, dit un auteur (Philipon de la Ma- « deleine), qu'on devrait laisser faire cette question « aux imposteurs et aux tyrans : quel autre peut « avoir intérêt à courber le vulgaire sous le joug de « l'ignorance et à serrer sur ses yeux le bandeau « de l'erreur? » Ce sentiment était partagé par le roi de Prusse, Frédéric II, qui s'exprimait ainsi à ce sujet : « Les fourbes et les imposteurs sont les « seuls qui puissent s'opposer aux progrès des « sciences et qui puissent prendre à tâche de les « décrier, puisqu'ils sont les seuls auxquels les « sciences soient nuisibles. » Cette classe d'hommes, en effet, proscrit non seulement l'instruction du peuple, mais encore les lumières de tout genre, comme contraires à ses vues d'intérêt et d'ambition. Il existe cependant quelques personnes recommandables par leur moralité, qui, n'ayant pas assez médité sur les effets d'une éducation éclairée, croient que l'instruction n'est bonne à rien, ou qu'elle est funeste au peuple. Mon opinion est diamétralement opposée à la leur, et je pense que l'ignorance est la source la plus féconde des maux qui accablent les individus, ou de ceux qui ravagent et bouleversent les sociétés. *Les peuples*, disait le chancelier de l'Hospital, *ne sont malheureux que par l'ignorance*. C'est elle qui alimente tous les vices, tous les genres de corruption, qui donne des armes aux factieux, aux fanatiques, aux tyrans, et qui s'oppose aux vues bienfaisantes des princes éclairés. L'histoire des temps passés et celle même du siècle présent en fournissent assez d'exemples. Il ne peut exister de morale privée ni publique dans une association d'hommes où l'instinct de la raison et celui de la vérité sont étouffés par les nuages ténébreux de l'ignorance. La religion même, fondée pour calmer les passions et procurer à l'homme le bonheur et les douces jouissances de la vertu, devient alors un instrument qui cesse d'agir, ou qui prend une action opposée au but sublime pour lequel elle a été instituée. Nous voyons malheureusement que la conduite morale des peuples n'est pas toujours en raison de l'enseignement religieux qu'ils reçoivent ou des pratiques extérieures auxquelles on les habitue... » Et l'auteur cite en exemple les violences, le relâchement de mœurs dont il a été témoin en Italie. Il y a là, dit-il, une sorte de contagion anti-sociale, qui se répand jusque dans les classes moyennes ; et cependant les personnes atteintes de cette contagion « ont parfaitement appris leur catéchisme; elles récitent chaque jour les dix commandements de Dieu, vont tous les matins à la messe, se confessent et communient tous les mois, portent habituellement des reliques ou des scapulaires, disent leur chapelet, etc. Un désordre aussi immoral, aussi irréligieux et aussi révoltant n'existerait certainement pas chez les premières classes de la société ; le peuple ne se porterait pas à des excès aussi féroces et aussi criminels, si l'on inspirait aux enfants, dès leur plus tendre jeunesse, des sentiments d'ordre, de justice et d'une religion éclairée ; si on leur inculquait les préceptes d'une morale simple, douce et facile à saisir, les devoirs qu'ils ont à remplir envers Dieu et envers leurs semblables; enfin si on leur faisait sentir l'intérêt qu'ils ont à être bons, honnêtes et vertueux. Ce n'est pas avec quelques leçons que les enfants répètent de mémoire, sans les comprendre, et qui ne laissent aucunes traces dans leur esprit et dans leur cœur, que l'on parviendra à former des hommes. Ce système est, moralement parlant, aussi pernicieux que celui de l'ignorance absolue... » (*Nouveau système*, p. 40 et suiv.; édition de 1819.)

Pour donner un corps à ces idées et réaliser en France le bienfait de l'école mutuelle, Charles de Lasteyrie et deux de ses amis, le comte de Laborde * et le baron de Gérando * proposèrent à la *Société d'encouragement pour l'industrie nationale*, dont ils avaient été les premiers fondateurs, la création d'une association qui aurait pour objet « de rassembler et de répandre les lumières propres à procurer à la classe inférieure du peuple le genre d'éducation intellectuelle le plus appropriée à ses besoins. » Cette association a été la *Société pour l'instruction élémentaire*; elle se constitua le 17 juin 1815, la veille même de Waterloo; Charles de Lasteyrie en fut le premier vice-président; il en devint bientôt président honoraire, et il ne cessa plus depuis lors de prendre part à ses travaux.

Déjà pendant les Cent-Jours, il avait été appelé par Carnot *, qui avait pris le patronage officiel de l'enseignement mutuel, à faire partie d'une commission d'enseignement élémentaire, composée de cinq membres (de Laborde, Jomard *, l'abbé Gaultier *, de Gérando et de Lasteyrie), et ayant pour objet l'organisation du nouveau système à Paris.

Un peu plus tard, le 16 novembre, le préfet de la Seine, le comte de Chabrol *, ayant créé un « conseil d'instruction primaire de onze membres, chargé d'arrêter les mesures nécessaires pour étendre le bienfait de l'instruction gratuite, au moyen du nouveau système, à toutes les familles pauvres domiciliées dans l'étendue de la préfecture », Charles de Lasteyrie fut nommé membre de ce conseil, et il y montra, comme à la Société d'instruction élémentaire, comme au ministère de l'intérieur, le zèle et l'activité qu'il savait mettre à toute œuvre utile et bonne.

C'est ainsi qu'il fut l'un des premiers à signaler en France la méthode de Jacotot *, croyant voir dans

« l'enseignement universel » un puissant moyen d'éducation populaire. Dans le livre qu'il publia sur le système de Jacotot : « *Emancipation intellectuelle, ou méthode d'enseignement universel de M. Jacotot*, ouvrage dans lequel on expose les principes de cet enseignement, les heureux résultats qu'il a produits, et la marche à suivre dans son application à l'enseignement des connaissances humaines » (Paris, in-8, sans date, probablement en 1830), Lasteyrie parle du système en admirateur enthousiasmé : « Ce sera, dit-il, une espèce de religion intellectuelle, qui, ainsi que la religion chrétienne, établira une parfaite égalité parmi tous les hommes, et produira ce que M. Jacotot nomme « émancipation intellectuelle ».

Il avait été à la fois plus mesuré et plus heureux en accueillant et en dirigeant les premières tentatives qui furent faites chez nous en faveur de l'éducation en commun des petits enfants. Charles de Lasteyrie s'est intéressé à l'institution naissante des salles d'asile, alors même qu'elles ne portaient pas encore ce nom. Il a publié en octobre 1829, c'est-à-dire quatre ans avant le manuel de M. Cochin *, un livre ayant pour titre : « *Des écoles de petits enfants des deux sexes*, de l'âge de 18 mois à 6 ans ; de l'utilité de ces écoles sous le rapport du développement physique, moral et intellectuel des enfants ; de leur organisation, des connaissances qui doivent y être enseignées, et du mode d'instruction qui doit y être suivi » (1 vol. in-8) : on trouve dans ce livre les vrais principes, souvent méconnus depuis, de l'éducation de la première enfance. « Tout ce qui frappe les sens, dit M. de Lasteyrie, intéresse les enfants et excite vivement leur curiosité ; car, malgré l'opinion de quelques personnes, nos premières idées pénètrent dans l'âme par le moyen des sens, et produisent d'autres idées qui, par des combinaisons plus ou moins nombreuses, plus ou moins variées, forment nos idées abstraites. C'est donc en vain qu'on cherche à créer dans la tête des enfants ces dernières avant d'y faire pénétrer les premières. C'est cette manière vicieuse de procéder qui, jusqu'à ce moment, a rendu l'édution si longue, si pénible, si dégoûtante et si infructueuse. Nous, qui ne croyons pas que les idées soient innées, et qui ne concevons pas comment l'esprit peut se former une idée vraie et exacte quelconque, sans rien connaître de ce qui nous entoure ici-bas, nous soumettons à la vue, au tact des enfants le plus grand nombre d'objets possible ; et, à défaut de ces objets, nous employons les images, les analogies, les ressemblances et les dissemblances, etc. »

Que l'école contemporaine puisse s'appuyer, au point de vue de l'origine des idées, sur des théories qui ont fait vieillir celles auxquelles se réfère Lasteyrie, d'accord avec tout le dix-huitième siècle, nous le voulons bien ; mais il n'en est pas moins vrai qu'il a formulé là, en quelques lignes, les règles fondamentales d'une doctrine éducative dont aujourd'hui encore nous poursuivons à peu près en vain la très désirable application. Lasteyrie apercevait de même, avec une singulière clairvoyance, toute la portée que pouvait avoir l'institution de ces écoles de petits enfants, bien comprises et bien dirigées : « Les facultés intellectuelles, dit-il, qui, faute d'exercice, restent inertes chez l'homme, sont cependant susceptibles de prendre un grand développement dans des écoles où l'instruction est présentée sous des formes aimables et riantes ; où cette instruction est simple, graduée, variée et appropriée à la mobilité et au caractère de l'enfance. Il est facile, en effet, de concevoir qu'un enfant, ému par des faits et des raisonnements à la portée de son intelligence, ou propres à exciter sa curiosité naturelle, doit en peu de temps acquérir une grande variété de connaissances, et même une certaine force d'esprit, de mémoire et d'intelligence. On n'avait pas encore cherché à connaître le degré de développement qu'il est possible de donner aux facultés intellectuelles des enfants au moyen de bonnes méthodes et par un emploi judicieux de leur temps. Trop souvent on abandonne au hasard, ou aux circonstances où le sort les a placés, le soin de former leur intelligence ; l'art semble dédaigner des plantes aussi précieuses ; et celle-ci, végétant sur un sol aride, ne prennent qu'une croissance faible et tardive et n'acquièrent jamais le degré d'élévation et de vigueur auquel elles auraient pu parvenir. L'expérience démontrera un jour à quel point de perfection on peut porter l'intelligence humaine au moyen d'une bonne culture ; mais, pour parvenir à ce but, il faut renoncer aux vieilles habitudes et aux préjugés de l'école. »

Le comte de Lasteyrie n'a pas développé des idées moins originales dans une brochure ayant pour titre : *Méthode naturelle de l'enseignement des langues*, instruction pour les maîtres et les élèves (Paris, 1826, in-18, L. Colas). Dans cet ouvrage, « il s'agit, dit l'auteur, de trouver une méthode qui se rapproche le plus possible des moyens avec lesquels les parents apprennent leur langue à leurs enfants. » Cette méthode consiste : 1° à mettre entre les mains des élèves qui commencent un ouvrage dont le sujet soit intéressant et facile à saisir, les faits et les narrations proportionnés à leur intelligence, les phrases courtes, le style simple et naturel ; 2° à donner aux élèves, au moyen de ce livre, une instruction orale qui a lieu d'abord en lisant lentement et séparément tous les mots d'une phrase, et en donnant, immédiatement après chaque mot, la traduction littérale et naturelle de ces mots, dans l'ordre où ils se trouvent, sans avoir égard aux inversions ou autres manières de s'exprimer, quelle que soit leur différence relativement à la langue maternelle de l'élève, et enfin à rendre le sens de ces phrases dans la langue propre de celui qui étudie. On explique ensuite les règles les plus simples et les plus importantes de la grammaire et l'on en fait faire l'application, en commençant, bien entendu, par celles qui sont nécessitées par l'explication du texte lu. Les élèves qui travaillent d'après ces directions ne font donc usage ni de dictionnaire, ni de grammaire. Ils peuvent ainsi étudier une langue avec un maître *pendant deux ou trois mois*, et continuer seuls, sauf pour la prononciation, qui exige un autre guide que le livre. On trouve à la fin de l'ouvrage une traduction mot à mot d'une historiette (*the History of the little Jack*) destinée à servir d'exemple et de modèle de leçons.

Le comte de Lasteyrie a laissé, en outre, divers écrits d'enseignement pratique : *la Lecture par images* (Paris, 1834, in-4°), sorte de modification de l'*Orbis pictus* de Coménius ; *le Premier Livre de lecture*, précédé d'un avertissement sur la marche à suivre dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture, adopté par la Société des méthodes ; à l'usage des mères de famille qui veulent enseigner elles-mêmes la lecture à leurs enfants (Paris, F. Didot, 1830, in-12 de 60 p.). La sixième édition de ce livre, que nous avons sous les yeux, porte un titre assez différent : *le Premier Livre de lecture*, composé d'un texte gradué de mots d'une, de deux et de trois syllabes, à l'usage de la première enfance (Paris, Ducrocq, 1851, in-12 de 48 p.). Ainsi que l'indique le titre, le livre se compose de trois chapitres, le premier comprenant vingt et un exercices de lectures en texte suivi où tous les mots sont monosyllabiques, le second ne comprenant de même que des mo-

nosyllabes et des dissyllabes, le troisième admettant des mots de trois syllabes. Le système peut être contesté, mais l'exécution en est ingénieuse.

M. Charles de Lasteyrie a été encore l'éditeur d'un recueil mensuel ayant pour titre : *Journal des connaissances usuelles et pratiques*, ou Recueil des notions immédiatement utiles aux besoins et aux jouissances de la société (Paris, 1825, plusieurs années), et du *Journal d'éducation et d'instruction pour les personnes des deux sexes*, sous le rapport de la morale, des sciences, de la littérature, de l'industrie, des beaux-arts, de la gymnastique et de l'hygiène (avec la collaboration de MM. Artaud, Basset, Bébian, Beyerley, Coquebert de Montbret, Ch. Dupin, Francœur, Lacroix, J.-P. Pagès, Stapfer, Villemain, recueil mensuel, 1828, plusieurs années) ; ce journal a été adopté par la Société des méthodes d'enseignement, dont le Bulletin a paru dans ses colonnes; c'est là que Lasteyrie a publié d'abord ses études sur Jacotot et sur les écoles des petits enfants ; nous y trouvons encore sous son nom une série d'articles fort intéressants sur « l'instruction des femmes. »

Le comte de Lasteyrie est mort le 5 novembre 1849, à l'entrée de sa quatre-vingt-onzième année. Jusqu'aux derniers jours, il se rendait à pied, a écrit son biographe, M. Jomard, de Paris à la campagne, et revenait de même dans la capitale pour assister assidûment aux assemblées des sociétés dont il était membre ou vice-président, actif ou honoraire. « Aux champs, même dans la saison avancée, il partageait son temps entre l'étude et le jardinage ; à la ville, nul n'aurait pu disputer avec lui d'exactitude pour l'accomplissement des devoirs. Le 28 octobre 1849, un de ces devoirs l'appela dans la capitale ; ce fut la dernière fois qu'il put s'en acquitter; peu d'heures lui restaient, sa quatre-vingt-dixième année avait sonné, la mort le saisit pour ainsi dire debout : c'est ainsi qu'il voulait mourir. Le sage s'éteignit, avec le calme d'une bonne conscience. »

[Charles Defodon.]

LATIN. — La connaissance de la langue latine est d'un grand secours à ceux qui veulent étudier d'une manière quelque peu approfondie la langue française. C'est là une vérité dont il n'est pas nécessaire d'entreprendre la démonstration, car nous ne croyons pas que personne la conteste. L'instituteur primaire qui possèderait quelques notions, même élémentaires, de grammaire latine, et qui se serait familiarisé avec la partie la plus usuelle du vocabulaire latin, y trouverait, pour son enseignement, des facilités et des clartés extrêmement précieuses. Nous pensons, en conséquence, qu'on ne saurait trop recommander aux élèves de nos écoles normales de ne pas négliger les occasions qui pourraient s'offrir à eux d'apprendre une langue si éminemment utile.

Est-ce à dire cependant que la connaissance du latin soit indispensable à ceux qui doivent enseigner le français, et que l'intelligence du mécanisme grammatical de notre langue et de ses étymologies exige absolument une étude préalable de la langue latine? Non, heureusement. Il est possible de suppléer dans une certaine mesure à la connaissance directe du latin par celle du français lui-même, étudié par la méthode historique dans ses origines et dans ses transformations successives. Qu'est-ce, en effet, que la langue française, sinon un latin resté vivant, un latin qui, se modifiant de siècle en siècle par l'usage et obéissant aux lois qui régissent le développement de tout idiome, est devenu successivement la langue de la *Chanson de Roland*, celle de Joinville et de Commines, celle de Marot et de Montaigne, et enfin celle que nous parlons aujourd'hui.

Il n'y a donc pas contradiction à dire, d'une part, que la connaissance du latin classique est très utile, très profitable pour l'étude du français moderne ; et, d'autre part, que des avantages à peu près équivalents à ceux que procurerait cette connaissance peuvent être retirés de l'étude du français lui-même aux diverses périodes de son histoire.

Dans un certain nombre de pays étrangers, le latin figure parmi les branches d'enseignement de l'école normale primaire, tantôt à titre simplement facultatif, tantôt même à titre obligatoire. Ainsi, en Prusse et en Suisse, dans le canton de Zurich, le latin est inscrit dans le programme des écoles normales d'instituteurs comme branche facultative ; dans le royaume de Saxe, l'étude du latin est obligatoire dans les écoles normales d'instituteurs. En Angleterre, le latin forme l'une des matières facultatives de l'examen du brevet, pour les instituteurs et pour les institutrices. Aux Etats-Unis, dans plusieurs écoles normales, entre autres celles de la ville de Saint-Louis et de l'Etat de Wisconsin, le latin est l'une des branches obligatoires du programme.

LATOUR. — Maurice-Quentin de Latour, célèbre peintre de pastels, naquit à Saint-Quentin (Aisne) en 1704, et mourut dans cette ville le 17 février 1788. Il s'était acquis une grande réputation par ses portraits, et fut admis à l'Académie de peinture en 1744. Après avoir passé une grande partie de sa vie à Paris, Latour se fixa dans sa ville natale, et y fonda en 1782 une école gratuite de dessin, en faveur des jeunes gens « qui se destinent aux arts mécaniques et aux différents métiers ». Après la mort de Latour, l'école créée par lui continua à subsister, grâce à une rente que le fondateur avait léguée à cet effet. Cette rente étant devenue insuffisante pour couvrir les frais, la ville de Saint-Quentin accorde actuellement une subvention à cet utile établissement, l'une des plus anciennes écoles de dessin qui aient été ouvertes en France.

LA TOUR-LANDRY (Le chevalier de). — Le chevalier de La Tour-Landry vécut au XIVe siècle, dans le château du même nom, dont on voit encore les ruines à 15 kilomètres de Nantes (canton de Loroux). D'après les savantes recherches de M. Anatole de Montaiglon, Geoffroy de La Tour-Landry dut assister, en 1346, au siège d'Aguillon, petite ville de l'Agenois ; en 1378, il envoya des hommes au siège de Cherbourg; en 1380, il prit part à la guerre de Bretagne. On ne connaît pas la date de sa mort. C'est en 1371 et 1372 qu'il composa, pour l'éducation de ses filles, le livre curieux auquel il doit sa réputation. Il nous dira lui-même, dans son *Prologue*, quel but il se proposait. « Je me pensay que je feroye un livret, où je escrire feroye les bonnes meurs des bonnes dames et leurs biens faiz, à la fin de y prendre bon exemple et belle contenance et bonne manière... Et pour cestes causes que j'ay dessus dictes, je pensay que *à mes filles que je véoie petites*, je leur feroye un livret pour aprendre à roumancer, affin que elles peussent aprendre et estudier, et veoir et le bien et le mal qui passé est, pour elles garder de cellui temps qui à venir est. » L'ouvrage est intitulé : *Le livre du chevalier de La Tour pour l'enseignement de ses filles*. Il employa, nous dit-il, deux prêtres et deux clercs qu'il avait, à extraire de la Bible, des Gestes des rois et Chroniques de France, de Grèce, d'Angleterre, etc., les exemples qu'il trouvait bons à prendre pour frapper davantage l'esprit de ses filles. Cette partie est loin d'être la plus intéressante de son livre. « Ce par quoi son livre est curieux, dit avec raison M. A. de Montaiglon, c'est par les histoires contemporaines qu'il raconte; c'est en nous montrant dans le monde, si l'on

peut se servir de cette expression toute moderne, des personnages historiques et guerriers comme Boucicaut et Beaumanoir, en les faisant agir et parler ; c'est en nous entretenant des femmes et des modes de son temps. » Les chapitres les plus marquants du *Livre du chevalier de La Tour-Landry* sont les suivants : II, Ce que l'on doit faire quand on s'esveille ; — V, Ce que on doit faire quand on est levé ; — VII, Comment les femmes et les filles doivent jeûner ; — X, Comment toutes les femmes doivent être courtoises ; — XI, Comment elles se doivent contenir sans virer (tourner) la teste çà et là ; — XV, De celles qui estrivent (disputent) les unes aux autres ; — XVII, Comment nulle femme ne doit estre jalouse ; — XXIII, De Bouciquaut et des trois dames ; — XXVIII, De celles qui ne font que gengler (bavarder) à l'église ; — XXXI, D'une dame qui employoit le quart du jour pour soy appareiller ; — LXXIII, De la flatterie ; — LXXVI, Qui parle de soy pingnier (peigner) devant les gens ; — LXXIX, Qui parle de rappine ; — LXXXII, Qui parle des bonnes femmes et de leur bon gouvernement ; — XC, Qui parle de apprendre sagesce et clergie (les lettres) ; — XCII, XCIII, XCIV, XCV, Qui parlent de soustenir son seigneur, d'adoucir son ire, de querre conseil, d'une preude femme ; — CIV, Du péché d'yre (colère) ; — CXIII, De la royne Jehanne de France ; — CXVI, De bonne renommée ; — CXVIII, Des anciennes coustumes ; — CXXIII, Comment on ne doit pas croyre trop légèrement ; — CXXVIII et dernier, Des trois enseignements que Cathon dist à Cathonnet son filz. « L'ouvrage du chevalier de La Tour-Landry, dit encore M. de Montaiglon, doit moins rester dans la classe des livres si nombreux écrits pour des éducations spéciales (il serait par trop loin du *Discours sur l'histoire universelle* et du *Télémaque*) qu'être joint aux livres si curieux qui sont consacrés durant tout le moyen âge à la défense ou à l'attaque des femmes. Il y tiendra sa place auprès du livre de Christine de Pisan, du *Ménagier de Paris*, plus piquant peut-être parce qu'il est plus varié et s'occupe de la vie matérielle, mais plus bourgeois et moins élevé de ton et d'idées. Tous ceux qui s'occuperont de l'histoire des sentiments ou de celle de l'éducation ne pourront pas ne point en tenir compte et ne pas le traiter avec la justice qu'il mérite. » Le chevalier de La Tour-Landry nous dit, dans son *Prologue*, qu'il avait fait deux livres, « *l'un pour mes filz*, l'autre pour mes filles. » Le livre « *pour ses filz* » est perdu.

La Bibliothèque nationale possède au moins sept manuscrits du livre du chevalier de La Tour-Landry. Le plus ancien (n° 7043 du fonds français) est du commencement du XVe siècle. La première édition française est celle de Guillaume Eustace (Paris, 1514) ; la dernière, devenue très rare, est celle de la Bibliothèque elzévirienne (Paris, Jannet, 1854), publiée avec une intéressante préface et des notes et variantes par M. A. de Montaiglon. On connaît une traduction anglaise manuscrite remontant au règne de Henri VI (*British Museum*, fonds Harléien, n° 1764, 67, C[1]). Une autre traduction anglaise de Caxton, le plus ancien imprimeur de l'Angleterre, parut à Westminster dès 1483. On cite également plusieurs anciennes traductions allemandes de ce livre, qui a joui d'une très grande vogue au moyen âge ; la première (Bâle, 1493) est du chevalier Marquard vom Stein ; deux autres furent publiées à Augsbourg et à Bâle, en 1498 et en 1513.

[Armand Gasté.]

LEBRUN. — Charles-François Lebrun, jurisconsulte et homme politique, né en 1739 à Saint-Sauveur Landelin (Normandie), fut le secrétaire et le bras droit du chancelier Maupeou pendant l'administration de celui-ci (1768-1774), vécut ensuite dans la retraite durant quinze ans, fut élu député aux Etats généraux, et siégea à la Constituante parmi les royalistes constitutionnels. En l'an IV, il devint membre du Conseil des Anciens, et après le 18 brumaire Bonaparte le nomma troisième consul. Sous l'empire il reçut la charge d'archi-trésorier, et le titre de duc de Plaisance. La Restauration, à laquelle il se rallia, le créa pair de France. Lorsque Napoléon revint de l'île d'Elbe, Louis XVIII venait d'abolir l'Université par l'ordonnance du 17 février 1815, et Fontanes *, le grand-maître, avait été mis à la retraite : Napoléon rétablit aussitôt l'Université telle qu'elle avait été organisée en 1808 et 1811, et, en attendant qu'un nouveau grand-maître fût nommé, confia la direction des affaires courantes à Arnault, ancien secrétaire général. L'empereur s'adressa d'abord à Lacépède ; celui-ci n'accepta qu'avec répugnance, et ne conserva ses fonctions que quelques jours. Alors Napoléon songea à Lebrun, qui était âgé déjà de soixante-seize ans, et qui eût désiré rester étranger aux affaires : il le nomma grand-maître, et le duc de Plaisance ne crut pas pouvoir se dispenser d'obéir à la volonté de l'empereur. Son administration ne dura que quelques semaines, et se distingua, dans ces jours troublés, par un esprit de modération et de tolérance. « Des lycées, des écoles, écrivait Lebrun dans une circulaire, ne sont point des clubs : la religion, la morale, qui sont la base de l'éducation, doivent être enseignées dans tous les temps et sous tous les gouvernements. Le professeur chargé d'expliquer Virgile, Homère ou Cicéron, peut le faire sans être obligé de rendre compte de son opinion privée, pourvu qu'il ne cherche point à la manifester par des allusions indirectes. » Le plus important parmi les actes peu nombreux au bas desquels se trouve sa signature est la circulaire du 29 mai 1815, autorisant les élèves des lycées à servir comme canonniers dans les villes mises en état de siège. En voici le texte : » Monsieur le recteur, d'après la décision de l'empereur, provoquée avec enthousiasme par tous les jeunes gens élevés dans les établissements de l'Université, Sa Majesté permet que les élèves des lycées soient formés en escouades de canonniers ; mais c'est seulement aux conditions suivantes : 1° les élèves doivent être âgés de plus de dix-sept ans, et être assez bien constitués pour faire la manœuvre des canons ; 2° la mesure ne devra avoir lieu que dans les villes mises en état de siège ; 3° les élèves ne pourront en aucun cas être employés dans les sorties ; 4° leur service cessera aussitôt que l'état de siège sera levé. Veuillez donner des ordres pour que cette décision de l'empereur ait promptement son exécution dans tous les lycées des villes de votre académie qui seraient déclarées en état de siège. Il conviendrait de s'entendre à ce sujet avec MM. les commandants de place. Chaque proviseur aura soin de vous adresser, sur la conduite de l'escouade formée dans son lycée, un rapport particulier que vous me transmettrez aussitôt. Les noms des élèves qui auront mérité d'être distingués seront mis sous les yeux de l'empereur. »

La seconde Restauration rendit Lebrun à la vie privée, et l'exclut de la Chambre des pairs. Mais l'ordonnance de 1819 l'appela de nouveau à la pairie, et il retrouva quelque faveur auprès du gouvernement sous le ministère Dessolles. Il mourut en 1824.

LECLERC (Nicolas-Gabriel Clerc, dit), médecin et publiciste français, né à Baume-les-Dames (Franche-Comté) en 1726, mort à Versailles en 1798. Au début de la guerre de Sept Ans, il fit les campagnes d'Allemagne comme médecin des armées françaises ; en 1759 il devint médecin de l'hetman des Cosaques ; dix ans plus tard il obtint un poste à la cour de Russie, et resta à Saint-Pétersbourg jusqu'en 1777. Rentré en France, il fut

anobli par Louis XVI, et nommé inspecteur général des hôpitaux du royaume : ce fut alors qu'il prit le nom de Leclerc. Un plan de réorganisation des hôpitaux, qu'il avait présenté, n'ayant pas été accueilli, il rentra dans la vie privée. Outre divers ouvrages de médecine, Leclerc a publié une *Histoire physique, morale et politique de la Russie* (1783), qui n'est pas sans valeur; il a aussi traduit en français un écrit du Russe Betzky : *Système complet d'éducation publique, physique et morale, exécuté dans les établissements ordonnés par Catherine II*, Neuchâtel, 2 vol., 1777.

LEÇONS DE CHOSES. — L'expression de *leçons de choses* n'est entrée dans notre langage pédagogique que depuis quelques années. Elle a été popularisée par Mme Pape-Carpantier, qui l'a employée officiellement dans ses conférences aux instituteurs réunis à l'occasion de l'Exposition de 1867. Elle est la traduction littérale des mots *Object teaching, object lessons*, dus au sens pratique des Américains.

On désigne sous le nom de *leçons de choses* un procédé d'enseignement, une des applications de la méthode intuitive (V. *Intuition*). Si ce procédé, dans la forme qu'il a prise de nos jours, est chose moderne, l'idée qui lui a donné naissance est déjà ancienne, et il est intéressant d'en suivre très rapidement la filiation historique dans les écrits des penseurs qui se sont occupés d'éducation.

I. Historique. — On connaît les pages célèbres où Rabelais trace avec tant de bon sens un plan d'éducation pour Gargantua. Au commencement du repas, Gargantua et son précepteur Ponocrates « devisoyent joyeusement ensemble, parlans, pour les premiers motz, de la vertu, propriété, efficace et nature de tout ce que leur estoit servi à la table : du pain, du vin, de l'eaue, du sel, des viandes, poissons, fruicts, herbes, racines et de l'apprest d'ycelles. » Dans leurs promenades, « passans par quelques prez ou aultres lieux herbus, visitoyent les arbres et plantes, et en emportoyent leurs pleines mains au logis; » et s'il arrivait que « l'aer feust pluvieux et intempéré », ils « alloyent veoir comment on tiroit les metaulx, ou comment on fondoit l'artillerie; ou alloyent veoir les lapidaires, orfebvres, et tailleurs de pierreries, ou les alchemistes et monnoyeurs, ou les haultelissiers, les tissoutiers, les veloutiers, les horlogers, mirailliers, imprimeurs, organistes, tincturiers, et aultres telles sortes d'ouvriers, et apprenoyent et consideroyent l'industrie et invention des mestiers. »

Coménius a établi, dans sa *Didactica magna*, le principe suivant : « On doit présenter toutes choses, autant qu'il peut se faire, aux sens qui leur correspondent : que l'élève apprenne à connaître les choses visibles par la vue, les sons par l'ouïe, les odeurs par l'odorat, les choses sapides par le goût, les choses tangibles par le toucher. » Dans son *Informatorium der Mutterschule*, il a tracé tout un programme d'enseignement élémentaire par les sens (V. *Coménius*). Un contemporain du grand pédagogue tchèque, le Saxon Andreas Reyher, s'inspirant de ses idées, les a fait passer dans la pratique de l'école : la *Schul-Methodus* composée par lui et publiée en 1642 par ordre du duc Ernest le Pieux donne à ce sujet les détails les plus complets, que nous avons résumés ailleurs (V. *Ernest le Pieux*). L'œuvre de Reyher mérite d'être signalée comme la première tentative d'une organisation régulière de l'enseignement intuitif à l'école primaire.

Le mouvement inauguré par Coménius est continué en Allemagne par Francke *. Dans son *Pædagogium* de Halle, non seulement on conduisait les élèves dans les ateliers des artisans et des artistes, afin de leur faire acquérir par leurs propres observations une idée juste des objets servant à l'usage de la vie commune; mais, lorsque les circonstances le permettaient, on cherchait aussi à rendre l'enseignement même intuitif, en montrant des objets naturels, des gravures et des modèles. En été les élèves faisaient des excursions botaniques, et les plantes recueillies sous la direction d'un botaniste servaient à enrichir l'herbier de l'établissement. Lorsque le temps était défavorable, on leur montrait les principales plantes, cultivées dans un jardin botanique établi à cet effet; en hiver, où l'on traitait comme « exercices de récréation » différents sujets tirés des sciences naturelles, on enseignait l'anatomie, à quoi l'on faisait servir des gravures, des cadavres d'animaux ou encore un squelette humain; on familiarisait les élèves avec les principaux minéraux et leurs propriétés; dans les leçons de physique, on leur donnait, au moyen d'expériences variées, de nombreuses notions sur l'air, le feu, la lumière, les couleurs, l'eau, les minéraux, etc. C'est de cette époque que datent en Allemagne les écoles dites *réales* (*Realschulen*), qui furent créées par des disciples de Francke.

En France, on ne voit guère au XVIIe siècle les éducateurs se préoccuper de l'étude de la nature : l'influence des doctrines cartésiennes, d'une part, celle de Port-Royal, d'autre part, les détournent de cette voie. Cependant on peut signaler, dans le *Traité des études* de l'abbé Fleury, quelques réflexions judicieuses sur la nécessité d'attirer l'attention de l'enfant sur les objets qui l'entourent : « Comme les premiers objets dont les enfants sont frappés, dit-il, sont le dedans d'une maison, ses diverses parties, les meubles et les ustensiles du ménage, il n'y a qu'à suivre leur curiosité naturelle pour leur apprendre agréablement l'usage de toutes ces choses et leur faire entendre, autant qu'ils en sont capables, les raisons solides qui les ont fait inventer... Il faut qu'ils connaissent la terre qu'ils habitent, le pain qu'ils mangent, les animaux qui les servent, et surtout les hommes avec qui ils doivent vivre et avoir affaire. »

Il faut arriver jusqu'à Rousseau pour trouver, nettement exposée, la théorie de Rabelais et de Coménius, reprise par un novateur audacieux qui allait en assurer le triomphe. Rousseau attribue à l'éducation des sens une importance considérable, et il lui a consacré de longues pages de l'*Emile*. « Les premières facultés qui se forment et se perfectionnent en nous sont les sens. Ce sont les premières qu'il faudrait cultiver : ce sont les seules qu'on oublie ou celles qu'on néglige le plus. » Ce n'est pas seulement l'éducation de l'esprit au moyen des sens qui préoccupe Rousseau, c'est aussi et surtout l'éducation propre des sens : « Exercer les sens, c'est apprendre pour ainsi dire à sentir, car nous ne savons ni toucher, ni voir, ni entendre que comme nous avons appris. » Plus tard, quand Emile fera des études proprement dites, c'est toujours par les sens qu'il arrivera aux connaissances « utiles » qu'il doit acquérir. Point d'autre livre que la nature elle-même, point d'autres leçons que celles de l'expérience et de l'observation des faits. « Les choses, les choses! s'écrie Rousseau; avec notre éducation babillarde, nous ne faisons que des babillards »; et, passant du précepte à l'exemple, il fait une très intéressante leçon de choses pour enseigner à son élève à s'orienter dans la forêt de Montmorency.

Rousseau ayant mis la nature à la mode, de nombreux auteurs essayèrent après lui d'écrire pour les enfants des ouvrages plaçant à leur portée les notions élémentaires des sciences naturelles. Bornons-nous à rappeler, outre le *Spectacle de la nature* de l'abbé Pluche (antérieur à la publication de l'*Emile*), les ouvrages de Mme de Genlis, de Berquin, le *Magasin des enfants* de Mme Leprince de Beaumont, le *Portefeuille des enfants*

de Duchesne et Le Blond, etc. Un écrivain obscur, Carpentier *, disait dans son *Nouveau plan d'éducation*, à l'article *Nomenclature :* « J'entends par *nomenclature* la dénomination des choses et l'application de leurs usages. Autant que nous le pourrons, nous présenterons dans cet exercice les objets dont nous voudrons dire les noms et expliquer les propriétés. Nous commencerons la nomenclature aussitôt que le cours d'éducation, et il sera une partie de nos récréations tant que le cours durera. A la promenade ou à la maison, aux champs ou à la ville, on trouvera partout des choses. Toutes ces choses ont des noms, des usages, des propriétés : aussi cet exercice peut se faire partout. »

L'Angleterre aussi vit naître une littérature du même genre, où les petits livres de miss Edgeworth * tiennent la première place.

Mais c'est surtout en Allemagne et en Suisse que l'initiative de Rousseau trouva un accueil empressé et suscita de profondes et décisives réformes. Basedow et les philanthropinistes tentèrent de renouveler l'éducation en plaçant l'intuition à la base de l'enseignement ; l'*Elementarbuch* de Basedow fut une réédition, appropriée aux idées du XVIIIe siècle, de l'*Orbis pictus* de Coménius. Pestalozzi, partant de la même idée, la compléta par une théorie psychologique qui est devenue le fondement des doctrines modernes sur l'éducation : c'est que les exercices d'intuition doivent servir, non à cultiver artificiellement les facultés de l'enfant, mais à en faciliter le développement spontané et naturel. Malheureusement Pestalozzi s'égara dans l'application de son propre système. Nous ne reviendrons pas ici sur ce qui a été dit ailleurs (V. *Intuition* et *Pestalozzi*).

Les premiers disciples de Pestalozzi en Allemagne ne réussirent pas mieux que le maître à faire entrer d'une manière satisfaisante l'intuition dans la pratique scolaire. Les exercices d'intuition et de pensée (*Denk-Uebungen*) n'étaient qu'une puérile et mécanique récitation de formules abstraites. « De 1815 à 1840, les systèmes s'accumulent : pour donner quelque vie à ces exercices, les uns essaient d'y mettre beaucoup d'ordre, d'y suivre une marche régulière, ils ne parviennent qu'à rendre ces leçons de choses de plus en plus sèches et de moins en moins intuitives ; les autres entreprennent de les régénérer en ajoutant à la simple connaissance des objets matériels une sorte d'intuition morale et religieuse, qui éveille le sentiment du beau, du bien, l'amour du divin ; d'autres subdivisent l'intuition en autant de branches qu'il y en a dans le cours d'études primaires, et en deux degrés : le premier spontané et concret, le second abstrait et réfléchi. En dépit de tout, cette méthode qui avait tant promis n'était plus qu'une branche d'enseignement, et une des plus stériles : il y avait des leçons d'intuition comme des leçons de lecture ou d'arithmétique. Ce qui devait être un esprit et animer toute la vie de l'école s'était matérialisé jusqu'à devenir un bagage de plus pour la mémoire et un surcroît de routine : on faisait mécaniquement des exercices d'intuition où rien ne manquait plus que l'intuition. » (Buisson, *Rapport sur l'Exposition de Vienne.*) Ce « verbalisme méthodiquement ennuyeux » finit par dégoûter tout le monde, et lorsqu'en 1854 le *Regulativ* prussien ordonna la suppression des exercices d'intuition comme leçon spéciale, personne ne se présenta pour en prendre la défense.

Mais c'est justement après que la méthode pestalozzienne eut éprouvé en Allemagne cet échec dû à l'application maladroite d'un principe excellent, qu'en Amérique, en Angleterre, en France, en Belgique, en Italie, aussi bien que dans les pays du Nord, des éducateurs s'emparèrent d'une idée dont ils entrevoyaient les fécondes conséquences, et essayèrent de la réaliser dans les *leçons de choses.*

A partir de ces dernières années, écrire l'histoire des développements de la leçon de choses dans l'enseignement primaire de ces divers pays, ce serait écrire l'histoire même de l'enseignement primaire ; car, ainsi qu'il fallait s'y attendre, la leçon de choses représentant le nouvel ordre d'études, le procédé caractéristique de la méthode moderne dans l'instruction populaire, toutes les écoles, tous les systèmes, tous les partis, si l'on peut appliquer ce terme aux différents groupes de pédagogues, se rencontrèrent dans une commune et ardente émulation tendant à propager la leçon de choses. Souvent, et nous n'en disconviendrons pas, ce fut tout à fait à contresens qu'on appliqua la prétendue réforme à tous les modes, à tous les genres et à tous les degrés d'enseignement. Chacun suivant son tempérament se fit une théorie particulière de ce procédé si simple, si enfantin dans le bon sens du mot, ou pour mieux dire si maternel. Nous ne voulons, nous ne devons nommer personne; mais nos lecteurs n'ont qu'à ouvrir les innombrables manuels publiés en français, en anglais, en allemand, en italien, pour y trouver par centaines de prétendus « *modèles* » de leçons de choses qui ne sont que d'informes ébauches ou des reproductions niaises d'entretiens entre le maître et l'élève sans aucune espèce de portée, de méthode, de sens ou d'esprit pédagogique. C'est par le triomphe même de l'idée que l'idée a failli être compromise dans tous les pays comme dans le nôtre. Histoire, géographie, morale, arithmétique, géométrie, physique, grammaire, littérature, tout a été, à un certain moment, livré pêle-mêle aux élucubrations des faiseurs de leçons de choses, et quelles leçons ! Ce n'étaient plus même, à vrai dire, des leçons de mots, c'était le bavardage érigé en règle unique, le chaos en permanence dans les idées et dans le langage ; tantôt l'énumération puérile, sotte, fastidieuse des « qualités » des objets, tantôt la déduction et l'enchaînement de tout à propos de tout, des leçons de morale et de civilité à propos de minéralogie ou de botanique, des parenthèses se greffant indéfiniment les unes sur les autres, tous les abus enfin d'une ardeur de néophytes aussi mal éclairée que mal inspirée. Il ne faut pourtant se laisser aller à être ni trop sévère pour ces égarements, ni trop alarmé de leurs conséquences. Nous ne sommes plus à l'âge des grandes improvisations pédagogiques et des entraînements irréfléchis pour un système construit de toute pièce dans le silence du cabinet : l'expérience aujourd'hui, le bon sens, ce génie des masses, l'esprit pratique et positif de quelque cent mille instituteurs, l'observation et la constatation pour ainsi dire officielle des résultats, sont autant de puissants antidotes contre les enivrements qui, il y a cinquante ans seulement, pouvaient faire tourner les têtes même les plus solides : on ne se passionne plus aujourd'hui d'emblée pour ou contre l'enseignement mutuel, pour ou contre une entité pédagogique quelconque, s'appelât-elle la leçon de choses et vînt-elle d'Allemagne ou d'Amérique. Aussi a-t-il suffi de quelques années pour dissiper les malentendus, pour réduire la leçon de choses à son rôle utile et légitime et pour faire justice de toutes les chimères. On ne demande plus à ce procédé que ce qu'il peut donner, on ne l'applique plus à tout ; aussi n'en est-il que plus précieux et plus fécond là où il s'applique judicieusement, c'est-à-dire dans tous les domaines où il s'agit de *choses* et par conséquent d'*expériences*. La leçon de choses est devenue dans les programmes français de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, comme dans les meilleurs programmes allemands, tout simplement la préface et le pré-

lude de toutes les études expérimentales, l'exercice d'initiation aux sciences physiques, à la géographie, à l'histoire naturelle, à toutes les connaissances enfin qui sont de l'ordre des réalités tombant sous le sens et devant être observées par le moyen des sens. Ceci nous conduit à indiquer les caractères distinctifs de la leçon de choses, ce qu'elle doit être et ce qu'elle ne doit pas être.

II. **Pédagogie.** — Un philosophe éminent et d'une grande sagacité dans toutes les matières de pédagogie qu'il a touchées, Bain, a écrit sur la leçon de choses les pages peut-être le plus originales et à tout prendre les plus pratiques malgré leur caractère de haute philosophie. On les trouvera dans le second livre de *la Science de l'éducation;* et bien qu'elles se prêtent malaisément à une analyse, nous essaierons d'en résumer ici la substance, en nous bornant à ce qui est d'intérêt général, abstraction faite des questions de système et des vues particulières du philosophe.

« L'expression « leçons de choses », dit-il, est loin d'être claire : elle peut être prise dans des acceptions très diverses. » Et il entreprend de les ramener à trois sens principaux qui correspondent à trois idées justes, mais dont aucune ne devrait exclure les autres : 1° d'abord la leçon de choses consistant à mettre un objet concret sous les yeux de l'élève à titre d'exemple pour lui faire acquérir l'intelligence d'une idée abstraite: ainsi quand on lui présente quatre pommes, quatre noix, quatre livres, quatre personnes, etc., pour éveiller en lui la notion du nombre *quatre*, etc; 2° la leçon de choses consistant à lui faire voir, observer, toucher, discerner les qualités de certains objets par le moyen des cinq sens, c'est à proprement parler l'éducation des sens; 3° la leçon de choses consistant à lui faire acquérir la connaissance d'objets, de faits, de réalités fournies soit par la nature, soit par l'industrie, et dont il ignorait jusqu'au nom : c'est une double leçon tendant à faire apprendre à la fois une chose et un mot, un fait et son expression, un phénomène et le terme qui le désigne, et par extension toute une classe de phénomènes et toute une classe de mots qui les expriment.

Le vague de ces trois définitions révèle tout ce qu'il y a d'élasticité et de variabilité dans le procédé lui-même. Aussi Bain croit-il nécessaire d'insister sur les graves et divers inconvénients qu'il peut présenter s'il est employé d'une main maladroite et inexpérimentée. « Premier inconvénient, dit-il : ces leçons peuvent être superflues, et occuper un temps précieux à des choses que les enfants savent très bien ou qu'ils apprendront bientôt de leur propre mouvement, par leurs observations personnelles et par leurs conversations avec leurs parents et leurs camarades. En second lieu, le maître regardera peut-être comme connus des faits que les élèves ne peuvent encore comprendre, ou qu'ils ne comprennent pas assez pour en faire le point de départ de quelque connaissance nouvelle; c'est là une erreur qui est à craindre à tous les moments de l'éducation. En troisième lieu, ces leçons mènent souvent à des digressions intempestives et sans règle, inconvénient sur lequel nous insisterons plus loin. Enfin il n'existe pas de liaison entre les leçons, et par conséquent point de rapports instructifs ni d'appui mutuel. »

Que doivent donc être les leçons de choses bien faites? Elles doivent, dit Bain, s'étendre à tout ce qui sert à la vie, à tout ce qui a trait à des phénomènes de la nature, mais s'enfermer dans ces limites. Elles doivent porter d'abord sur des objets familiers aux élèves, compléter l'idée qu'ils ont déjà, en ajoutant aux qualités qu'ils ont observées d'eux-mêmes celles qu'ils n'avaient pas encore remarquées et qu'on veut précisément leur faire remarquer; puis passer de là à des objets plus éloignés, moins connus, qui ne peuvent être étudiés qu'au moyen de descriptions ou d'images, et enfin aller jusqu'à l'étude des effets les plus cachés, les moins apparents des forces naturelles.

« La leçon de choses, — dit ensuite excellemment notre auteur en développant sous forme d'exemples les considérations qui précèdent, — la leçon de choses ouvre aux élèves trois vastes domaines, l'histoire naturelle, les sciences physiques et les arts utiles, ou tout ce qui sert aux besoins journaliers de la vie ordinaire. Pour faire une leçon de choses, on recommande le plus souvent au maître d'indiquer d'abord l'apparence ou les qualités sensibles d'un objet, et d'en faire ensuite connaître les usages. Il vaudrait mieux commencer par indiquer ces usages, en choisissant ceux qui se présentent le plus naturellement, parce qu'un usage est une qualité en action, et que notre intérêt pour les objets est d'abord éveillé par l'action qu'ils exercent. Prenons par exemple un morceau de verre, et montrons-le aux élèves. Ils ont tous eu occasion déjà de voir et de toucher du verre; ils le connaissent sous forme de vitres, de verres à boire, de bouteilles, de miroirs et d'ornements. C'est tout simplement une chose destinée à certains usages, et qui est créée en vue même de ces usages.

» Comment le maître doit-il donc en parler? Il est inutile qu'il dise que le verre est dur, lisse et transparent; les élèves le savent très bien. Ils savent encore que, si l'on frappe sur un morceau de verre ou qu'on le laisse tomber, il se fêle ou se casse; de plus, ils ont appris que les fragments de verre brisé coupent très facilement les doigts. Sous le rapport de la perception par les sens, il ne semble pas qu'il y ait quelque chose à ajouter à ce qu'un enfant de cinq ou six ans sait des propriétés ordinaires du verre. Le maître pourra causer avec ses élèves et leur faire exprimer ce qu'ils savent, de manière à constater qu'ils ont bien observé, et aussi qu'ils ont des mots pour représenter et communiquer ce qu'ils savent. Cet exercice est bon, parce qu'il excite les enfants à observer, et qu'il les habitue à parler.

» L'embarras commence lorsqu'il s'agit d'ajouter quelque chose à cette connaissance par les sens, en indiquant aux enfants les propriétés peu apparentes ou cachées du verre. Le maître peut traiter à ce sujet vingt sujets différents; lequel choisir? Parlera-t-il des usages du verre qui dépassent le champ de l'observation familière? s'occupera-t-il de la fabrication du verre, des substances qui y entrent et des différentes espèces de verre? Racontera-t-il la découverte et l'histoire du verre? Recherchera-t-il ses propriétés optiques? Étudiera-t-il seulement sa transparence, en la comparant à celle d'autres substances? Tout maître reconnaîtra sur-le-champ que, pour une certaine catégorie d'élèves, plusieurs de ces choses seraient absolument inintelligibles. Cependant quelques points seraient à leur portée et les intéresseraient : par exemple, les usages du verre qui ne leur sont pas familiers, peut-être les circonstances de sa découverte et de son histoire, et peut-être aussi la connaissance de ses éléments, dégagée bien entendu des lois chimiques qui président à leur union.

» Cependant, même parmi les sujets intelligibles, il doit y avoir des motifs de préférence; il en est qu'il peut être absolument inutile de développer. Les usages qui ne font qu'en répéter d'autres déjà connus, qui n'inspirent aucun intérêt, que l'on ne pourra jamais imiter, qui ne mettent en lumière aucune loi scientifique importante, peuvent être passés sous silence. Le seul point sur lequel, à première vue, il me semble utile d'insister, c'est la circonstance essentielle de la fabrication du

verre, la nécessité de chauffer le sable en présence de soude ou de cendres. A des élèves de sept ou huit ans il est possible d'en dire assez sur cette opération pour éveiller leur intérêt, et graver dans leur esprit un fait qui servira plus tard lorsqu'ils étudieront la science. Les changements frappants que produisent les combinaisons chimiques font toujours une vive impression, et peuvent se fixer dans la mémoire au moyen d'exemples spéciaux, avant que les élèves ne puissent en comprendre la théorie ; ils servent alors à les y préparer. Mais, si l'on cherchait à obtenir ce résultat, ce n'est pas le verre qu'il faudrait mettre en tête de la liste des leçons de choses ; il ne devrait venir qu'après le sable, les cendres, la soude, et aussi après la chaleur dans une de ses applications les plus évidentes. Voilà un exemple des difficultés que présentent au début les leçons de choses ; l'objet choisi pourra être familier, mais la circonstance intéressante à développer nous mènera peut-être à quelque chose de très compliqué. On est donc, en réalité, entouré de difficultés. Si l'on se borne à ce que savent les élèves, on ne leur apprend rien ; si l'on cherche à ajouter à leurs connaissances, on arrive à quelque chose d'inintelligible pour eux. Il n'est pas de marchand ambulant qui ne sache tout ce qui concerne le verre, sans parler de bien d'autres connaissances qui ont peut-être demandé bien des heures d'étude à un de nos élèves.

» Le seul moyen d'échapper à tous ces embarras, c'est de regarder, avant de sauter, d'explorer d'avance la route que l'on va parcourir, et de savoir si la voie a déjà été tracée. Au début, on se trouve arrêté de tous les côtés ; cependant il faut marcher, et, pour éviter tout inconvénient, il faut ne parcourir qu'une très faible distance, et ne demander que fort peu de chose aux connaissances déjà acquises par l'enfant. Mais cette prudence même ne pare pas à tous les inconvénients. Le vrai remède consiste à faire le plan d'une série de leçons arrangées de telle sorte que chacune prépare la suivante, et à se guider, à mesure qu'on avance, sur ce qu'on a déjà enseigné. Sans doute, il est impossible de le faire avec une exactitude rigoureuse à l'âge des connaissances décousues, mais on y réussit dans une certaine mesure. On peut présenter, à un moment donné, une certaine substance que l'on étudiera seulement autant que le permettent les connaissances antérieures ; puis on y reviendra plus tard avec de nouveaux développements. Quand on parlera du verre, on se contentera d'en citer les usages et les propriétés que les élèves ont pu observer, en n'ajoutant que fort peu de chose à ces connaissances. Plus tard, on pourra en exposer la fabrication, et, plus tard encore, les propriétés optiques.

» La seconde condition essentielle pour une leçon de choses, c'est qu'elle ait un but défini, une portée limitée. Le maître devra réfléchir à la direction qu'il doit lui imprimer. Que les leçons soient d'abord plus ou moins décousues, c'est ce qu'il est peut-être impossible d'empêcher ; mais il faut que peu à peu il leur donne une certaine unité. Or, une leçon de choses peut avoir bien des buts différents, auxquels on n'arrive pas par la même voie. Je vais me servir d'un des exemples ordinaires des leçons de choses pour montrer l'inconvénient de mettre trop de faits dans une leçon, et je ferai voir en même temps qu'en dehors de l'observation rigoureuse de la règle de l'unité, il suffit de borner l'étendue des faits nouveaux pour obvier à tout inconvénient.

» Prenons un exemple familier, une cloche. Pour de très jeunes enfants, ce sujet ne sera guère qu'un exercice d'observation et de description. Il est naturellement présenté à leur esprit par la cloche qui les appelle en classe. On leur montre ensuite une cloche ; il est probable que la plupart des élèves ont déjà touché une cloche, ou tout au moins une sonnette. Ils en remarquent la forme, qui rappelle celle d'une coupe ; ils examinent le battant suspendu à l'intérieur, ils le voient s'agiter et frapper les parois de la cloche, et entendent aussitôt le son. Au début, ce serait en faire assez pour une fois que de constater pour le son le rapport de cause et d'effet dans le choc d'un corps dur sur un autre, en y ajoutant quelques faits analogues fournis par l'expérience personnelle des élèves, et que le maître leur fera énoncer en les questionnant adroitement. Evidemment, il n'y a là rien que les enfants ne pussent, tôt ou tard, apprendre d'eux-mêmes : mais, en le leur présentant ainsi de bonne heure, on peut en faire un moyen d'arriver à quelque vérité plus cachée ; ce sera ici le premier degré de l'échelle qui les mènera à l'acoustique. Quant aux nombreux usages des cloches, ces faits appartiennent à la causerie populaire et amusante, et non à l'enseignement proprement dit. Pour la structure métallique de la cloche, le moment n'est pas venu d'en parler ; plus tard, au contraire, elle pourra servir à expliquer la sonorité de cet instrument. La leçon en question doit être seulement une leçon sur le rapport de cause à effet, présentée sous la forme expérimentale, et, quoiqu'une leçon de ce genre soit réellement scientifique, elle n'a rien qui ne puisse intéresser un enfant de sept ans, et qui soit au-dessus de sa portée.

» J'ai dit plus haut qu'un simple morceau de craie avait été considéré comme un objet digne d'occuper l'attention d'un auditoire composé d'hommes faits. C'est qu'il appartient à plusieurs sciences à la fois, et par conséquent il peut servir de point de départ à une excursion intéressante dans le domaine de l'une quelconque d'entre elles. Il touche à la zoologie, à la géologie, à la chimie et à la physique, et peut fournir l'occasion d'exposer ou de rappeler des vérités utiles empruntées à chacune de ces sciences, et de les graver dans la mémoire des auditeurs par le rapport qui existe entre elles et le morceau de craie. Il se rattache aussi à un grand nombre de procédés employés dans les arts. Il serait difficile à un maître de trouver un sujet plus commode à présenter successivement dans plusieurs leçons différentes, en se bornant chaque fois à un point de vue limité. Je n'ai pas besoin de dire que le point de vue de la zoologie et celui de la géologie ne peuvent venir que très tard, soit lorsque ces sciences auront déjà été abordées, soit en guise d'introduction à leur étude. »

Bain, entrant plus avant dans la distinction théorique de la *leçon de choses spécialisée* et de la *leçon de choses tendant*, au contraire, *à une notion générale*, s'applique à faire sentir tout le tort que cause infailliblement à l'une ou à l'autre la digression qui en est l'écueil ordinaire, et il essaie de montrer par des exemples précis combien il est nécessaire et comment il est possible d'y échapper.

« A-t-on pris, par exemple, pour sujet de leçon les corneilles et leurs nids : on devra parler de leur manière de se nourrir, de leur association par couples pour bâtir leurs nids, et des multitudes qui vivent ensemble en société organisée. Tous ces détails ont rapport au sujet spécial que l'on traite ; mais on aurait tort de se laisser entraîner à parler de tous les animaux qui vivent en société, comme les abeilles, les fourmis et les castors. C'est là un sujet à part, un sujet de généralité, qui ne doit être abordé qu'après une préparation convenable. Il faut le faire précéder du détail des exemples les plus remarquables, et ne le traiter qu'au point de vue de la comparaison entre les différentes espèces.

» Dans les descriptions individuelles, il sera

permis de dire un mot en passant de quelque autre espèce, surtout si celle-ci est déjà connue des élèves ; mais on ne doit le faire que comme exemple et sans y rien ajouter.

» Pour mieux faire comprendre les différentes règles des leçons de choses, je prendrai pour exemple une leçon sur le chameau. Les élèves n'ont pas vu cet animal, mais on leur en montrera une image. Ce ne doit pas être une des premières leçons. Les animaux domestiques utiles qui vivent avec l'homme — le cheval, l'âne, la vache, le mouton, le daim, — doivent venir avant. Sans doute, nous ne sommes pas tenus de suivre l'ordre rigoureux d'une description zoologique ; mais il y a une méthode à observer dans les détails. Nous pouvons d'abord désigner le chameau comme étant une bête de somme ; non seulement c'est là un détail assez général et qui donnera la clef de bien des choses qui vont suivre, mais encore ce détail constate l'utilité effective de l'animal en question. On peut à ce propos faire une comparaison rapide entre le chameau et les autres animaux qui servent au même usage — le cheval, l'âne, le renne, l'éléphant ; mais il ne faut pas insister sur cette propriété comme si elle faisait le sujet de la leçon. Le véritable intérêt que présente le chameau dépend de son organisation particulière pour le désert. Nous avons là un double sujet avec action mutuelle ; c'est un cas de corrélation où l'ordre n'est nullement imposé. Nous pouvons commencer par la situation, c'est-à-dire par le désert, mais en ne décrivant celui-ci *que dans ses rapports avec le chameau ;* nous pouvons en donner les traits sans aborder la question des causes, laquelle forme une leçon à part, qui appartient strictement au domaine de la géographie. « Dans plusieurs parties de l'Afrique, de l'Arabie et de la Syrie, se trouvent de vastes espaces qui n'ont d'eau et de végétation que sur des points fort éloignés les uns des autres, et présentent presque partout une surface de sable aride ou de rochers dénudés ; les points sur lesquels on trouve de l'eau et de la végétation sont appelés oasis. » Il ne faudrait pas remonter aux causes du manque d'eau, et dire qu'il vient de la rareté des pluies, laquelle est due à l'éloignement des océans, et ainsi de suite. Ensuite viennent la forme et la structure du chameau. La bosse singulière qu'il porte est un point important dans la description de l'animal ; il faut dire aussi que quand celui-ci manque de nourriture la bosse diminue, parce qu'elle lui sert de réserve alimentaire. Ensuite vient l'estomac, qui, par sa structure générale, ressemble à celui du bœuf, du mouton, du daim — c'est un estomac ruminant, — mais qui en diffère en ce qu'il peut emmagasiner de la nourriture et de l'eau pour un temps assez long. Les pieds sont larges, au lieu d'être compacts comme ceux du cheval ; ils conviennent donc à la marche dans le sable ; l'œil est protégé contre le sable qui s'élève en tourbillons dans le désert. Le genou permet à l'animal de s'agenouiller pour recevoir sa charge. Toute cette description tire son intérêt et sa raison d'être du seul point de vue de l'utilité. La description d'un naturaliste serait bien plus complète, et indiquerait certains points dont la raison immédiate échappe à l'observateur. »

Après ces observations sur la leçon de choses en quelque sorte élémentaire et bornée à des objets relativement faciles, le philosophe anglais examine ce qu'il faut pour des leçons de choses plus compliquées et plus savantes, qui portent par exemple sur des notions de sciences physiques et naturelles, et il abonde en observations que nous regrettons de ne pouvoir toutes reproduire mais qui se résument en cette règle : ne pas vouloir mettre en leçons de choses ce qui suppose et des connaissances antérieures et un plan d'exposition méthodique et scientifique. On ne saurait trop recommander aux maîtres de regarder la leçon de choses comme une simple leçon d'initiation et d'introduction. Rappelons-nous toujours, dit Bain, que même dans nos leçons de choses les plus avancées nous voulons tout simplement « appeler l'attention des enfants sur les faits, les phénomènes et les actions du monde extérieur, afin de laisser dans leurs esprits des impressions dont profiteront plus tard leurs professeurs de sciences, car le professeur de physique qui voudrait faire une leçon sur la rosée serait fort embarrassé en présence d'élèves qui n'auraient jamais même remarqué que l'herbe est mouillée le matin après une nuit sereine et sans pluie. Nous songerons ensuite que les idées de cause et d'effet, sous une forme ou une autre, sont intelligibles pour des enfants ; que souvent elles attirent spontanément leur attention, et que même les plus jeunes se font à eux-mêmes une théorie sur les conditions de tout changement qui les frappe. Tout enfant se fait une physique à lui sur la manière dont la pluie tombe, dont elle mouille le sol et remplit les ruisseaux ; et quand il trouve que le pavé est mouillé et que les ruisseaux sont gonflés, il en conclut qu'il vient de pleuvoir. C'est pour guider, rectifier, diriger et favoriser ces observations et ces raisonnements spontanés que le maître fait les leçons dont nous nous occupons, tout en sachant bien qu'il ne peut encore présenter les vérités sous leur forme parfaite et que l'élève, avant d'y arriver, devra passer encore par plusieurs degrés. » Supposons par exemple une leçon de choses qu'on fait trop souvent et qu'on devrait presque toujours s'interdire, tant elle est difficile, la leçon sur la rosée : le seul résultat, le résultat essentiel de cette leçon « serait de faire voir que, quand l'air est chaud, il s'empare de l'humidité qui est à la surface des objets, et que, lorsqu'il se refroidit, il la leur restitue ; si l'on gravait ce fait d'une manière générale dans l'esprit des élèves, ce serait tout ce qu'on pourrait faire en une seule leçon. Il est évident que la leçon sur la pluie et les nuages devrait précéder celle sur la rosée, qui n'est, après tout, qu'une conséquence assez difficile à deviner de la loi générale. Il faut une leçon spéciale pour faire bien comprendre pourquoi certaines nuits sont sans rosée, et pourquoi pendant une même nuit certains corps se couvrent de rosée, tandis que d'autres n'en ont pas. On pourra dire, comme simple fait d'observation, que l'herbe et la laine prennent mieux la rosée que la pierre et le métal ; mais la théorie du rayonnement superficiel et de ses différences selon les corps ne doit pas être abordée pour la première fois dans une leçon sur la rosée. Si l'on n'en a pas parlé dans une leçon antérieure, il vaut mieux n'en rien dire du tout ici, et se contenter d'énoncer le fait observé. L'empirisme, c'est-à-dire l'appel à l'expérience propre de l'enfant, est l'essence même de la leçon de choses. »

On trouvera une théorie de la leçon de choses beaucoup moins rigoureuse, beaucoup moins nette et moins ferme, mais aussi bien plus populaire et plus accessible, dans les écrits de Mme Pape-Carpantier. Moins préoccupée de soumettre les méthodes pédagogiques à une rigoureuse analyse que d'indiquer des moyens pratiques de rendre l'enseignement élémentaire facile et attrayant, Mme Pape a cru trouver dans l'emploi bien gradué et judicieusement ordonné des leçons de choses la solution du problème. C'est surtout dans la salle d'asile et dans la petite classe de l'école primaire que l'emploi des procédés intuitifs trouve son application. Cependant, cette forme d'enseignement peut s'élever et s'étendre. « Élémentaire avec le petit enfant, simple, naïvement dialoguée, elle

peut s'étendre et se développer graduellement jusqu'aux plus hautes études, sans rien perdre de son caractère et de sa fécondité... Le savant dans son amphithéâtre fait une leçon de choses, quand il exécute sous les yeux mêmes de ses disciples les délicates et brillantes opérations dont il les entretient. »

Pour la marche à suivre, il faut se conformer, dit Mme Pape-Carpantier, à l'ordre dans lequel se succèdent les perceptions de l'intelligence. Si vous présentez à un enfant un objet qui lui soit inconnu, il sera d'abord frappé par la couleur de cet objet, puis il distinguera la forme, voudra en connaître l'usage, la matière et la provenance.

Ainsi, la couleur, la forme, l'usage, la matière et la provenance des objets, telle est, d'après l'éminente institutrice, la succession naturelle des idées que l'observation fait naître chez l'enfant.

Une leçon de choses peut être donnée à propos de tout. Ce sont les leçons « occasionnelles ». Mme Pape-Carpantier admet aussi des leçons faites suivant un plan, un programme arrêté. Les premières peuvent porter sur un passage de lecture, sur un fait historique, une réflexion, un incident dans une récréation ou une promenade. Pour les autres, c'est surtout dans l'histoire naturelle qu'il faudra puiser les sujets. Des collections seront nécessairement d'un grand secours.

Mme Pape-Carpantier est avant tout une admirable mère de famille. Elle ne veut pas de « patients » dans une école, et elle entend substituer aux méthodes abstraites du passé des procédés plus en harmonie avec la nature de l'enfant. Ce sont des entretiens aimables, animés, que l'instituteur doit avoir avec ses élèves. Il ne doit pas exiger une immobilité complète, un silence absolu. Si la leçon est bien faite, les enfants l'écouteront avec intérêt et la dissipation ne sera pas possible.

Les leçons qu'elle nous a laissées comme exemples sont semées d'anecdotes charmantes qui ont dû captiver plus d'un auditoire, et on ne saurait trop louer le talent exquis que révèle la composition de ces modèles. Mais il faut reconnaître que Mme Pape-Carpantier a donné à l'expression « leçons de choses » une extension qui dépasse la juste mesure. La leçon de choses est pour elle une espèce de procédé encyclopédique qui lui permet d'enseigner toutes les matières du programme, y compris la langue et la morale. Qu'on ouvre son livre de lecture intitulé *Histoires et Leçons de choses*, on sera vite convaincu que les deux termes sont souvent confondus.

Toute leçon de choses doit avoir pour but d'habituer les enfants à se servir de leurs sens, à observer. Il faut les mettre à même de voir nettement les objets et d'en reconnaître les différentes propriétés. L'instituteur doit montrer les objets, faire entendre les sons, toucher et manier les corps, flairer les odeurs; il doit faire des expériences et y faire participer les élèves. C'est donc nécessairement sur un *objet* que la leçon de choses proprement dite doit porter, non pas sur un objet qu'on fait miroiter de loin aux yeux des enfants, et le plus souvent enfermé dans un tube ou une boîte, mais sur un objet que les enfants ont entre leurs mains et qu'ils peuvent examiner à l'aise sans entrave aucune.

Dans ce travail d'observation, l'enfant, contrairement à l'opinion de Rousseau, a besoin d'être guidé : il lui faut une règle, une discipline. Les propriétés des corps sont très diverses. Comment demander à l'enfant de les classer, de les examiner suivant leur ordre d'importance? Ce ne peut être là que le rôle de l'instituteur. Au début, il lui sera peut-être nécessaire d'adopter une règle fixe pour l'ordre à suivre, et celle de Mme Pape-Carpantier nous paraît naturelle. Néanmoins peu à peu il saura s'en dégager pour éviter la monotonie, et surtout pour habituer les enfants, selon le sage conseil de Mme Necker de Saussure, à saisir ce qu'il y a d'important, de principal dans un objet. Le plus important, dans les propriétés diverses d'un corps, ce n'est que bien rarement ce qui est le plus apparent. Du reste. l'apparence saisit immédiatement les enfants. C'est ce qui fait dire à Bain qu'il faut éviter de perdre un temps précieux à des choses que les enfants savent nécessairement ou qu'ils apprendront.

En un mot, la forme même de la leçon de choses, l'ordre dans la marche que l'instituteur doit suivre et faire suivre, doit être essentiellement variable. L'instituteur sur ce point doit se laisser guider par les circonstances, par la nature de son sujet, tout en ne perdant jamais de vue le but qu'il se propose : les connaissances nouvelles que l'enfant doit acquérir. De là la nécessité d'une préparation sérieuse et raisonnée avant chaque leçon.

Les leçons de choses ainsi comprises ne sauraient être considérées comme une partie limitée d'un programme. Elles doivent être la base et l'âme de tout enseignement élémentaire. Il sera certainement utile de faire au début quelques leçons spéciales, afin d'habituer les enfants à l'observation méthodique des objets, mais c'est dans tout l'enseignement que le caractère de la méthode doit se retrouver.

C'est du reste ce qui ressort nettement de l'esprit des programmes nouveaux pour les différents degrés d'enseignement.

Dans les écoles maternelles, l'ouïe, la vue, le toucher, doivent être exercés par une suite graduée de petits jeux et de petites expériences propres à faire l'*éducation des sens*. Les leçons de choses tiennent naturellement une large place dans les programmes des écoles maternelles sous les noms de « connaissances sur les objets usuels » et de « premières notions d'histoire naturelle ».

Le programme de l'enseignement primaire est conçu dans le même ordre d'idées. « En tout enseignement, le maître, pour commencer, se sert d'objets sensibles, fait voir et toucher les choses, met les enfants en présence de réalités concrètes, puis, peu à peu, il les exerce à en dégager l'idée abstraite, à comparer, à généraliser, à raisonner sans le secours d'exemples matériels. »

Le but des leçons de choses est nettement indiqué dans ces quelques lignes. Il s'agit d'initier les élèves par l'usage de leurs sens aux connaissances qu'ils doivent acquérir à l'école.

La réforme opérée dans le programme de l'enseignement secondaire a également été inspirée par la nécessité de cet enseignement nouveau. C'est par les leçons de choses qu'on peut enseigner d'une manière utile la plupart des matières placées dans le programme des classes élémentaires des lycées, et particulièrement l'histoire naturelle.

Aussitôt que la leçon de choses fut introduite dans nos habitudes scolaires, les maîtres, pris à l'improviste, demandèrent un programme. On se mit vite d'accord sur les points principaux : étudier d'abord les objets qui sont le plus familiers aux enfants, procéder ainsi du connu à l'inconnu, du simple au composé. Il fut également reconnu que le programme devait nécessairement être modifié suivant les régions où il serait appliqué. Dans un pays agricole, les leçons de choses devront naturellement porter sur les objets de culture et les produits de la terre ; dans un pays industriel, l'instituteur choisira de préférence ses sujets dans les objets de fabrication ou de transformation se rapportant au travail local.

Le programme type adopté par le Conseil supérieur pour les écoles maternelles, et qui est en ma-

?oure partie emprunté à un travail publié par M. F. Cadet dans ce Dictionnaire même (V. IIe Partie, article *Leçons de choses*), contient des indications qui seront utilement consultées par les directrices d'école maternelle et les institutrices de la petite classe.

Dans les classes d'enseignement primaire proprement dit, les leçons spéciales prendront moins de place, mais la méthode générale restera la même. Divers enseignements se prêtent plus particulièrement aux leçons de choses : la lecture courante avec les explications qu'elle comporte, la géographie avec les promenades et le matériel qui s'y rattache, le système métrique avec les poids et les mesures, l'arithmétique et la géométrie enseignées au moyen des objets sensibles, des solides et des figures en relief, le dessin appliqué aux objets usuels, et enfin les éléments des sciences physiques et naturelles : toutes ces matières permettront à l'instituteur de continuer à habituer les élèves à voir, à observer, à se rendre compte. Les leçons de choses prendront nécessairement un caractère plus élevé. Il faudra, comme les instructions officielles le prescrivent, exercer les élèves à dégager l'idée abstraite, à comparer, à généraliser, en un mot à passer insensiblement de l'intuition des sens à l'intuition intellectuelle.

C'est là en somme ce qui constitue la véritable valeur de la méthode. Plus l'enfant a vu de choses, plus il a observé, plus il est à même d'acquérir des idées nouvelles. D'un autre côté, habitué peu à peu à voir par lui-même, il pourra, une fois sorti de l'école, augmenter le cercle de ses observations et de ses connaissances, appliquer ses facultés à une étude déterminée, sans avoir besoin d'un secours étranger. C'est la préparation méthodique à l'initiative individuelle dans l'éducation.

La méthode est générale. Elle ne s'applique pas seulement aux écoles primaires. Les écoles normales, les collèges et les lycées doivent lui emprunter ses procédés et les conserver jusqu'au terme des études avec les modifications que les milieux commandent. On n'enseignera jamais bien les sciences physiques et naturelles sans faire porter les leçons sur des objets ou des expériences qui s'y rattachent.

Terminons par quelques réflexions fort justes, que nous empruntons à M. Georges Pouchet, sur l'erreur de ceux qui se sont imaginé que la leçon de choses pouvait être tout simplement un exposé didactique fait par l'instituteur, une sorte de conférence ou de récit plus ou moins dialogué.

« Les prétendues leçons de choses que nous avons trouvées dans certains journaux pédagogiques, dit l'éminent professeur, sont tout simplement des leçons sur des objets quelconques : ici sur les fonctions du corps humain, là sur les insectes et les produits qu'ils fournissent à l'industrie. Pour donner à cet enseignement un ton enfantin, l'auteur suppose que le maître parle en présence de ses élèves et leur adresse une ou deux questions sur le sujet qu'il traite, auxquelles Jean, Pierre ou Paul répondent nécessairement avec une précision parfaite. Puis, après quelques lignes, l'auteur se fatigue lui-même de ce discours, si peu dialogué qu'il soit : le petit interlocuteur disparaît et la leçon continue sur le mode usuel, traitant de sujets invisibles et intangibles, de faits historiques, par exemple ; et quand on arrive à la fin on se demande : « Si c'est là une leçon de choses, en quoi « donc diffère-t-elle des leçons des anciens livres « classiques ? » Va-t-on appeler leçon de choses tout ce qui n'est pas grammaire, arithmétique, orthographe, histoire ou géographie ? Il semble que ce soit un peu la tendance et qu'on appelle en définitive aujourd'hui leçons de choses tout l'enseignement qui ne rentre pas dans le vieux cadre pédagogique d'il y a vingt ans.

» Il est certain que l'enseignement public a fait sous ce rapport de grands progrès. L'enfant est initié davantage à la connaissance des objets qui l'entourent ; l'instruction est plus moderne en ce sens qu'elle prépare mieux l'écolier au monde, tandis que l'ancienne éducation semblait, à tout prendre, faite pour le cloître. Mais c'est là une extension de l'enseignement, ce n'est point une modification de l'enseignement, et il est tout à fait illogique d'intituler « leçon de choses » une leçon où l'on apprend à l enfant les faits et gestes, d'ailleurs fort intéressants, d'un empereur de la Chine qui vivait il y a quelques centaines d'années. Nous avions toujours pensé, pour notre part, que cette expression « leçon de choses » désignait un procédé, une méthode spéciale d'enseignement, quelque chose de neuf et de parfaitement inconnu dans l'ancienne pédagogie, et nous ajouterons : quelque chose qui ne peut pas s'écrire et s'exprimer. Nous pouvons nous tromper, mais telle est la signification que nous avons toujours donnée et qu'il serait bien, croyons-nous, de conserver à ces trois mots : « leçons de choses ».

» Le but qu'on doit se proposer par elles, à notre avis, est moins d'instruire l'enfant, d'augmenter ses connaissances, que de lui apprendre à se servir de ses sens, de son intelligence, de son raisonnement, pour le mettre en état d'augmenter lui-même son savoir. La leçon de choses, toujours d'après nous, doit servir à former le jugement de l'enfant, à lui apprendre à vivre, à se rappeler, à décrire, à observer ce qui l'environne, et à s'en rendre un compte exact. Ce n'est pas le maître qui la fait, il n'est là que pour guider l'élève, le redresser, le ramener quand il s'écarte. La leçon de choses, comme nous la comprenons, consiste à mettre entre les mains de l'enfant ou sous ses yeux un objet quelconque, même la représentation d'un objet quelconque, et à s'assurer qu'il sait le comprendre, l'observer, en fixer par des expressions nettes et précises les caractères essentiels. L'objet peut être très simple : une balle, un bouchon, une feuille de papier, une pierre, un morceau de vitre. Il peut être très complexe, comme un livre, une plante ou un insecte. C'est toujours la même méthode, et l'enfant devra indiquer nécessairement les particularités de poids, de formes, de dimension, de couleur, d'impression sur nos sens, etc., que cet objet présente. Quant à l'histoire même de cet objet, de son rôle dans la nature et dans la civilisation, ce n'est plus la leçon de choses qui peut l'apprendre, c'est l'enseignement du maître, enseignement qui ne diffère pas des autres qu'il donne, et qui n'a aucune raison de s'appeler d'un nom spécial. » [Platrier.]

LECTURE. — Nous nous proposons, dans les pages qui suivent, d'essayer de résumer l'histoire des méthodes d'enseignement de la lecture à l'école primaire en France, en ajoutant à cet exposé historique quelques détails sur les méthodes employées à l'étranger. De ce tableau des progrès accomplis depuis deux siècles dans ce domaine découleront naturellement, et sans que nous ayons besoin de les formuler en un corps de doctrines, les directions pédagogiques qu'il convient de donner aux maîtres d'aujourd'hui sur cet important sujet.

FRANCE

Le dix-septième siècle. — Démia. — Une des premières tentatives que nous connaissions en France d'une organisation méthodique de l'enseignement de la lecture se trouve dans les *Réglemens pour les écoles de la ville et diocèse de Lyon*, rédigés par Ch. Démia * dans la seconde moitié du XVIIe siècle (Lyon,

chez André Olyer, 1 vol. petit in-4, sans date). Nous allons analyser les instructions contenues au chap. II de cet ouvrage sur la « méthode d'enseigner la lecture du latin et du français »; on aura ainsi une idée aussi exacte que possible des procédés employés dans les meilleures écoles de cette époque.

Démia veut que le maître « divise son école en des classes diférentes, par rapport à la capacité des écoliers, dont les uns sont aux *lettres*, les autres aux *silabes*, ou aux *mots*, ou aux *phrases*, etc. Ainsi il rangera dans la Ire, ceux qui aprenent à connoître les *lettres*, que l'on peut montrer dans une grande table, ou dans un petit alphabet; dans la IIe, ceux qui aprenent à épeler, c'est-à-dire à joindre les lettres pour en faire des *silabes;* dans la IIIe, ceux qui aprenent à joindre des silabes pour en faire des *mots;* dans la IVe, ceux qui lisent le latin *par phrases*, ou de ponctuation en ponctuation ; dans la Ve, ceux qui commencent à lire le *françois:* dans la VIe, les plus capables dans la lecture; dans la VIIe, ceux qui lisent les *manuscrits;* dans la VIIIe, ceux qui *écrivent.* »

Si l'école est nombreuse, chacune de ces classes doit être subdivisée en bandes. Ainsi la première classe comprend quatre bandes : « La 1re bande sera de ceux qui commencent à aprendre le nouvel alphabet disposé par des lettres simples, comme *c, e, o, g,* etc. ; la 2e, de ceux qui aprenent les lettres qu'on apele mêlées, comme *a, b, c, d, e,* etc.; la 3e, de ceux qui aprenent les lettres abrégées ; la 4e, de ceux qui lisent les lettres doubles. » La deuxième classe se subdivise en trois bandes : « La 1re, de ceux qui comptent chaque lettre tout haut avant que d'épeler la silabe, comme *D, o, do : m, i, mi : n, e, ne :* etc. ; la 2e, de ceux qui épelent sans compter, comme *Do, mi, ne;* la 3e, de ceux qui épelent les silabes les plus dificiles de 3, 4, 5 et 6 lettres, comme *est, bant, brant, spinx.* » Il n'est pas nécessaire d'indiquer la composition des bandes des six autres classes ; ce que nous venons de reproduire suffit pour montrer le principe du système : on part de l'étude des lettres isolées, en allant des plus faciles aux plus difficiles, pour passer ensuite à la formation des syllabes, puis à celle des mots ; et la lecture du latin précède la lecture du français, qui n'est abordée que dans la cinquième classe.

Démia donne au maître des directions pratiques sur la marche à suivre et les moyens à employer dans l'enseignement. Il nous paraît intéressant de les faire connaître en détail.

« *Remarques générales sur la lecture.* — Le maître ayant ainsi divisé son école, observera ce qui suit :

» 1° Que les enfants d'une même bande doivent être de la même capacité, rangés chacun dans sa place.

» 2° Avoir le même livre, de la même impression, et la même leçon.

» 3° Chacun doit regarder et tenir le doigt ou la touche sur le mot que l'on lit.

» 4° Le chef de chaque bande doit être pris de la bande supérieure, pour être capable de reprendre ceux qui manqueroient.

» 5° On ne doit jamais faire passer un enfant d'une bande inférieure à une supérieure, qu'il n'en soit bien capable.

» 6° Prendré garde qu'ils prononcent bien les finales des mots latins, corrigeant les mauvais accens, et prononciations.

» 7° Qu'ils ne soient mis en la lecture du françois sans être bien versés en celle du latin.

» 8° Qu'ils fassent un peu de pose aux virgules, plus aux deux points, et encore plus aux points.

» 9° Qu'ils gardent la quantité, les accents, etc.

» 10° Qu'ils ne lisent pas ce qu'ils savent par cœur, comme le *Pater.*

» *Manière de faire lire.* — Les choses ainsi disposées, le maître, ou soumaître en sa place, aiant le livre que les enfans lisent à la main, se tenant derrière eux, donnera un petit coup de cloche, ou touchera avec une baguette l'un des écoliers qui doit être ordinairement le premier de la bande, lequel doit lire jusque à ce qu'il donne un second coup de cloche, ou qu'il touche le suivant, qui doit poursuivre la lecture : il interrompra quelquefois cet ordre pour surprendre ceux qui seroient abstrais. Au cas que l'écolier manque, le maître ne le reprend pas d'abord, mais lui donne du tems pour se reprendre, et s'il ne se reprenoit, comme il faut, il en désignera quelqu'autre jusque à ce qu'il en ait trouvé un qui le sache, le chef de bande faisant toujours signe avec la clochette, que l'on n'a pas bien dit : que si aucun des écoliers ne savoit la lettre ou le mot, le chef le dira, et au cas qu'il manquât lui-même, le maître le reprend le dernier, faisant repeter plusieurs fois aux enfans ce qu'ils n'ont sçu dire ; après la leçon dite, le maître pourra faire disputer un des derniers de la bande contre un des premiers, pour gagner s'il peut la place : le maître ou chef de bande marquant les fautes, etc., ce qui leur donnera beaucoup d'émulation. Le maître donnera de tems à autre quelques récompenses aux premiers de la bande, et marquera un mauvais point aux derniers, il pourra aussi par fois faire dire toute la leçon à un des écoliers, etc.

» *Remarques pour chaque classe en particulier.* — Pour ceux qui sont à la *première et seconde classe*, on peut se servir de grandes tables, ou cartes, ou du premier et second livre du premier alphabet, dont on peut coller les feuilles sur un petit ais propre à tenir à la main, ou à être attaché contre le mur ; on peut aussi se servir des carrés en forme de dez, où seront imprimées les lettres ou les silabes, dont il fera jouer les enfans, leur donnant un écolier plus capable pour arbitre de leur différent, qui leur fera jetter le carré l'un après l'autre, et leur dira la lettre s'ils ne la savoient deviner ; celui qui devinera le mieux gagnera un bon point, ou quelque chose qui aura été désigné.

» Le maître rangera les enfans autour de la carte, et ne donnera que très peu de lettres à apprendre à ceux qui commencent, et les leur fera dire bien haut, leur montrant comment il faut ouvrir la bouche : il indiquera les lettres sur les cartes avec la grande baguette, touchant comme il a été dit avec la petite celui qui la doit dire : il prendra garde que tous les enfants aient la vue dessus ces lettres, qu'il fera ensuite voir dans leur petit alphabet.

» Pour la *deuxième classe*, la première bande doit compter et dire tout haut chaque lettre; par exemple, en épelant ce mot de *Domine*, il faut dire comme suit *D, o, do : m, i, mi: n, e, ne.*

» Ceux qui sont à la 2e bande épelent en disant la silabe sans compter ni apeler séparément chaque lettre, comme *Do, mi, ne.*

» On doit laisser long-tems les enfans dans cette pratique, avant que de leur faire dire les mots tous entiers, ce qui s'observera comme il suit : en lisant par exemple *In nomine patris*, le premier de la bande dira *in*, le second *no*, le 3e *mi*, le 4e *ne*, le 5e *pa*, le 6e *tris*, et comme ceux qui commencent à lire dans les livres ont peine à suivre la lecture qui se fait de cette sorte, le maître désignera un écolier des mieux stylés pour leur faire tenir les yeux et la bouche sur ce qui se lit, et les faire lire à leur rang.

» A l'égard de la *troisième et quatrième classe*, où sont ceux qui lisent le latin, le maître observera :

» 1° Que les enfants lisent correctement, et qu'ils prononcent bien la valeur de chaque lettre: comme dans *sanctificetur* il prendra garde qu'ils prononcent bien le *c* du milieu du mot, et l'*r* finale, disant *ur*, et non pas *eur*, etc.

» 2° La liaison qui se fait d'une consonne qui finit un mot avec la voïelle qui commence le suivant, comme dans ces deux mots *es in* il faut lier l'*s* avec l'*i* suivant.

» 3° La diférente prononciation de certaines finales, comme *an*, *am*, *en*, *em*, *un*, *um*, *on*, *om*, *ur*, *eur*, *hac*, *ac*, *qui*, *cui*, etc.

» Pour ceux de la *cinquième classe*, qui lisent le françois, il observera :

» 1° De leur donner peu de leçon au commencement;

» 2° De leur faire remarquer la différente prononciation ou valeur des lettres et silabes du latin et du françois, comme *um* en françois se doit prononcer clairement comme un *u* et un *m*, exemple *humble*, et *um* en latin presque comme *om*, exemple, *templum*, lisés *plom* en fermant un peu la bouche et les lèvres; *qui*, en françois, se doit prononcer comme *ki*, au contraire en latin on fait sonner doucement l'*u* au milieu du *q* et de l'*i*. Il y a plusieurs lettres muëtes dans le françois, comme l'*nt* à la troisième personne du pluriel, comme dans ces mots suivans ils *alloient*, et *disoient*, prononcez ils aloi, et disoi; l'*s* est muëte aux pluriels des noms substantifs et des adjectifs, comme *les hommes sages*, lisez les homme sage, etc.

» 3° Il fera lire au commencement par mots chaque écolier de la bande; par exemple le premier disant *pensée*, le 2e *chrétienne*, le 3e *pour*, le 4e *tous*, le 5e *les*, le 6e *jours*, etc., ou bien le maître dira un mot, et l'écolier l'autre; comme le maître *Pensées*, l'écolier *chrétiennes*, etc.

» Pour ceux de la *sixième et septième classe*, qui lisent le françois plus dificile, la Civilité, et les manuscris, on observera :

» 1° Que les écoliers lisent correctement selon les remarques générales ci-devant, et qui sont plus amplement spécifiées dans l'article de l'ortographe.

» 2° On leur fera aprendre par cœur la valeur des accens, des points et tout ce qui regarde l'ortographe pour les faire lire ensuite par remarques, comme on verra cy-après.

« 3° Lorsque les écoliers sont capables dans la lecture du françois, on leur fait lire au commencement la Civilité, ensuite quelques lettres de main faciles, comme les copies d'ortographe des écoliers, puis des contrats plus ou moins difficiles, par raport à leur capacité, désignant par chiffres les leçons d'un chacun.

» 4° Pour faciliter la lecture des manuscris, on pourra faire un alphabet de diférentes lettres de main sur une table noire, et une autre des silabes, pour leur faire voir la liaison des lettres, des unes avec les autres, ainsi que des autres dificultez. »

L'Ecole paroissiale. — Nous compléterons cet exposé de la méthode employée dans les écoles du XVIIe siècle par quelques extraits d'un livre peu connu, l'*Ecole paroissiale*, par I. D. B., prêtre; cet ouvrage, dédié au chantre de l'église de Paris, contient un cours d'études complet à l'usage des « petites écoles » (la première édition est de 1654). On verra que les procédés recommandés aux maîtres des écoles de Paris ne diffèrent guère de ceux dont on se servait dans celles de Lyon.

« Pour bien montrer à lire, dit l'auteur (éd. de 1705), il faut se bien garder d'embrouiller les enfans en voulant enseigner tout à la fois, à assembler et à lire en françois et en latin: mais se servir de l'ordre, et ne point entreprendre de les faire voler dans la lecture avant que de savoir épeler les lettres, car voulant les avancer en leur apprenant tant de choses à la fois, on leur rend la lecture si confuse qu'outre qu'ils sont longtemps à apprendre, ils ne sçavent jamais bien lire, ni en latin, ni en françois. Pour procéder donc par ordre, il faut : 1° enseigner aux petits enfans à connoître les lettres; 2° à les assembler, pour en faire des syllabes; 3° à épeler les syllabes, pour en faire des mots; et ensuite, lire les mots, pour en faire des périodes latines : puis à bien lire en françois. »

Les lettres doivent être montrées aux enfants sur un alphabet : c'est « un petit livre de quatre ou cinq feuillets, qui contienne : 1° les lettres communes, capitales, abbréviations, italiennes, grandes et petites; 2° deux colonnes de syllabes, de toutes les lettres qui se peuvent assembler, tant avec les simples voïelles, comme *ba*, *pa*, qu'avec une liquide et une voïelle, comme *bra*, *bla*. Il doit y avoir en ce même livre le *Pater*, *Ave*, *Credo*, *Misereatur*, *Confiteor*, *Benedicite*, *Agimus*, *Et beata*, et *Angele Dei*, imprimez en lettres communes, grosses, et bien distinguées, les syllabes séparées l'une de l'autre environ de l'épaisseur d'un teston de France. » Une fois que les enfants savent leurs lettres et commencent à épeler, on leur met entre les mains un second livre, « qui soit composé du *Magnificat*, *Nunc dimittis*, *Salve regina*, verset, et oraison, des sept psaumes, et des litanies des saints, du saint nom de Jésus, et de celle de la Sainte-Vierge; d'une liste des nombres des chiffres communs, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100, 200, 300, 1 000; des versets et des réponses de la messe. » Un peu plus tard, les enfants reçoivent encore un troisième livre, contenant aussi des prières latines, mais imprimées en lettres « médiocres »; et ensuite, « pour les rompre davantage dans la lecture latine, il leur faut donner des livres latins mal imprimez, comme des psautiers imprimez à Rouen et à Troyes. »

Voici comment le maître doit s'y prendre pour enseigner l'alphabet : « Pour bien montrer les lettres aux enfants, il faut les faire commencer à bien faire le signe de la croix : puis, avec une petite touche d'un bout de plume (et non pas de fer ou de cuivre, ce qui gâte et déchire les livrets), le maistre leur fera tenir le livret par le milieu, de la main gauche, et la touche de la droite. Après, les ayant encouragés à bien apprendre, il leur montrera les trois ou quatre premières lettres à la première leçon, leur faisant repeter trois ou quatre fois; puis les prenant à rebours, leur fera montrer avec la touche, et nommer ces trois ou quatre lettres; et ensuite les donnera à leur officier, pour avoir soin de leur faire repeter leur leçon, et apprendre les trois ou quatre suivantes. A la seconde leçon, il leur doit faire repeter la premiere; et s'ils la sçavent bien, il leur fera repeter quatre autres lettres en suivant; et ainsi les donnera à faire reciter la première et seconde leçon à leur officier, et ensuite en apprendre une autre pour le jour suivant. » L'auteur insiste pour que le maître se garde d'enseigner trop vite à former des syllabes; il faut qu'auparavant l'enfant connaisse bien les lettres en toutes sortes de caractères, « tant grandes qu'italiennes, gothiques, ligatures, abbréviations; » de même, il est nécessaire que les enfants aient appris « à assembler toutes les syllabes du syllabaire, tant de deux que de trois lettres, avant que de leur faire épeler des mots entiers : car on leur donneroit une double difficulté. » La raison pour laquelle on ne doit enseigner à lire en français qu'aux enfants qui savent déjà lire le latin, c'est que « la lecture françoise est bien plus difficile à prononcer que la latine ».

On a peine à concevoir aujourd'hui que le système qui consistait à débuter par la lecture du

latin ait pu se maintenir si longtemps. Il est juste de faire observer qu'un des arguments invoqués en faveur de cet usage ne manquait pas d'une certaine valeur : en latin, disait-on, toutes les lettres se prononcent, et pour bien lire cette langue il suffit à l'enfant d'appliquer les règles qu'il vient d'apprendre ; il est avantageux pour lui de ne pas être plongé de prime abord, au sortir du syllabaire, dans le chaos de la lecture française, où tant de choses sont arbitraires, et de n'y arriver qu'après avoir essayé ses premiers pas sur les mots d'une langue où la prononciation est conforme à l'écriture.

PORT-ROYAL. — On sait que les grammairiens de Port-Royal * proposèrent une réforme dans l'ancienne méthode d'épellation. « En prononçant séparément les consonnes et en les faisant appeler aux enfants, dit l'un d'eux, Guyot, on y joint toujours une voyelle, savoir *e*, qui n'est ni de la syllabe, ni du mot : ce qui fait que le son des lettres appelées est tout différent des lettres assemblées. Par exemple, on fait épeler aux enfants ce mot *bon*, lequel est composé de trois lettres, *b*, *o*, *n*, qu'on lui fait prononcer l'une après l'autre. Or, *b* prononcé seul fait *bé; o* prononcé seul fait encore *o*, car c'est une voyelle ; mais *n* prononcée seule fait *enne*. Comment donc cet enfant comprendra-t-il que tous ces sons qu'on lui a fait prononcer séparément, en appelant ces trois lettres l'une après l'autre, ne fassent que cet unique son *bon?* On lui a fait prononcer quatre sons, dont il a les oreilles pleines, et on lui dit ensuite : assemblez ces quatre sons et faites-en un, savoir *bon*. » Port-Royal proposait, pour remédier à cet inconvénient, « qu'on ne nommât les consonnes que par leur son naturel, en y ajoutant seulement l'*e* muet, qui est nécessaire pour les prononcer. » (*Grammaire générale de Port-Royal*, chap. VI.) L'idée première de ce procédé semble avoir appartenu à Pascal ; et nous savons par une lettre de sa sœur Jacqueline qu'elle employait ce mode d'épellation avec ses petites élèves. — V. *Pascal* (*Blaise*) et *Pascal* (*Jacqueline*).

J.-B. DE LA SALLE. — J.-B. de La Salle fut un réformateur remarquable pour son temps ; et parmi les services qu'il a rendus à l'enseignement primaire, on lui doit la substitution de la lecture du français à celle du latin. Mais, sauf sur ce point capital, sa méthode de lecture ne s'écarte pas sensiblement de celle qui était en usage avant lui. Il n'a pas adopté le procédé d'épellation de Port-Royal, soit qu'il ne l'ait pas connu, soit que l'origine janséniste de cette nouveauté la lui ait rendue suspecte. Dans sa *Conduite des écoles chrétiennes*, il expose de la façon suivante la manière dont la lecture doit être enseignée :

Au lieu de placer entre les mains des élèves un abécédaire, on doit leur apprendre les lettres et les syllabes au moyen de deux tableaux, ce qui facilite l'enseignement simultané : « Il y aura deux grandes tables attachées à la muraille, à la hauteur de six à sept pieds à prendre depuis le haut des tables jusqu'à terre. L'une des tables sera remplie de simples lettres petites et grandes, diphthongues et lettres liées ; et l'autre, des syllabes à deux et trois lettres. » Pour que la division des écoliers apprenant l'alphabet ne reste pas inoccupée pendant que le maître fait la leçon à la division qui apprend les syllabes, et réciproquement, la *Conduite* donne la prescription suivante : « Ceux qui lisent à l'alphabet suivront et regarderont avec ceux qui ont les syllabes pour leçon, pendant tout le temps qu'on y lira, et ceux qui lisent aux syllabes regarderont aussi à l'alphabet et y suivront pendant tout le temps de cette leçon. Pendant toutes les leçons de l'alphabet et des syllabes, le maître marquera toujours lui-même avec la baguette les lettres et les syllabes qu'il voudra faire dire. » Le nom des lettres est conforme à l'appellation traditionnelle : « *M*, *n*, se doivent prononcer comme *ème*, *ène*; *x* comme *icce*, *z* se doit prononcer comme *zède*, etc. » Quand les élèves se sont familiarisés avec toutes les syllabes du second tableau, on leur donne un syllabaire, c'est-à-dire « un livre rempli de toutes sortes de syllabes françaises à 2, 3, 4, 5, 6, 7 lettres, et de quelques mots pour faciliter la prononciation des syllabes. » Voici la manière de donner la leçon à la division qui étudie le syllabaire : « Les commençants ne doivent pas y lire moins que deux lignes et les autres moins que trois, selon le nombre des écoliers et le temps que le maître aura pour les faire lire ; d'abord que quelque écolier sera mis à cette leçon, afin qu'il puisse s'accoutumer à lire dans son livre pendant que les autres lisent, le maître aura soin de lui donner durant quelques jours, selon qu'il en sera besoin, un compagnon qui lui en apprenne la manière, en suivant et le faisant suivre avec lui dans le même livre, tenant tous deux ce livre, l'un d'un côté et l'autre de l'autre ; dans le syllabaire, les écoliers ne feront qu'épeler les syllabes, et ne liront point ; il sera nécessaire de leur faire bien connaître d'abord les difficultés qui se rencontrent dans la prononciation des syllabes, et qui ne sont pas petites dans le français ; il faudra pour cela que chaque maître sache parfaitement le petit traité de la prononciation. » Pour les élèves plus avancés, il y a des livres de lecture, au nombre de trois : « Le premier livre dont on se servira dans les écoles chrétiennes sera un discours suivi ; ceux qui y liront n'y feront qu'épeler, et on leur donnera toujours une page pour leçon. Ils y épelleront environ chacun trois lignes au moins, selon le temps que le maître aura et le nombre des écoliers... Le second livre sera un livre d'instruction chrétienne. Les écoliers ne l'auront point pour leçon, qu'ils ne sachent parfaitement épeler sans hésiter. Il y aura de deux sortes de lisants dans ce livre, les uns épelleront et liront par syllabes, et ceux qui n'épelleront pas liront seulement par syllabes. Tous n'auront qu'une même leçon, et pendant qu'on épellera ou lira, tous les autres suivront, tant ceux qui épelleront et liront que ceux qui ne font que lire... Tous les lisants dans ce livre ne liront que par syllabes, c'est-à-dire avec pause égale entre chaque syllabe, sans avoir égard aux mots qu'elles composent. Les épelants épelleront environ trois lignes, et liront ensuite autant qu'ils auront épelé, et ceux qui ne font que lire liront environ cinq ou six lignes, selon le nombre des écoliers. Le troisième livre sera celui dont les frères directeurs conviendront avec le frère supérieur de l'Institut dans chaque lieu. Tous ceux qui liront dans ce livre le feront par périodes et de suite, n'arrêtant qu'aux points et aux virgules ; on ne mettra dans cette leçon que ceux qui sauront parfaitement lire par syllabes sans y manquer. On donnera chaque fois deux ou trois pages pour leçon, depuis un sens arrêté jusqu'à un autre sens, un chapitre, un article, ou une section. Les commençants y liront environ huit lignes, et les plus avancés douze ou quinze, selon le temps que le maître aura et le nombre des écoliers. »

La lecture du latin ne fut pas exclue des écoles chrétiennes ; mais J.-B. de La Salle la subordonna à la lecture du français, comme un simple accessoire. Il a expliqué les motifs de cette innovation dans une lettre à l'évêque Godet des Marais, citée par le chanoine Blain : « L'expérience m'a prouvé, écrivait-il, que les enfants qui savent bien lire dans leur langue maternelle apprennent aisément à lire des textes où, comme dans le latin, toutes les lettres doivent être prononcées ; il n'en est pas de même pour ceux qui n'ont eu d'abord,

entre les mains, que des ouvrages en langue latine. La lecture du françois conserve pour eux toutes les difficultés qu'elle offre à ceux qui ne savent que réunir des lettres pour en former des syllabes ou des mots. Aussi la plupart des enfants pauvres quittent-ils l'école ne sachant pas lire le françois et ne lisant le latin que d'une manière ridicule ou incorrecte. Enfin, dans nos écoles, la lecture du françois peut seule aider les maîtres à développer l'intelligence des enfants et à former leur cœur. Les ouvrages latins ne renferment pour eux qu'une lettre morte et des mots incompris; ils n'ont à s'en servir que pour suivre les offices de l'église ; lorsqu'ils lisent en françois, ils peuvent, au contraire, utiliser aussi leurs loisirs, dans leur famille, par de bonnes et fructueuses lectures. »

La *Conduite des écoles* dit, à propos de la lecture du latin : « Le livre dans lequel on apprendra à lire dans le latin est le psautier; on ne mettra dans cette leçon que ceux qui sauraient parfaitement lire dans le françois. Il y aura trois sortes de lisants dans le latin : les commençants, qui ne lisent que par syllabes, les médiocres, qui commenceront à lire par pauses, et les parfaits, qui liront par pauses sans faire aucune faute. »

Le couronnement des exercices de lecture, dans les écoles des frères comme dans les petites écoles du XVIIe siècle, était la lecture de la *Civilité* et celle des manuscrits ou *registres*. On lit dans la *Conduite* : « Lorsque les écoliers sauront parfaitement lire dans le françois, et qu'ils seront dans le troisième ordre du latin, on leur apprendra à écrire, et on leur enseignera à lire dans le livre de la *Civilité chrétienne*. Ce livre est imprimé en caractères gothiques, plus difficiles à lire que les caractères françois. On n'épellera point et on ne lira point par syllabes dans ce livre : mais tous ceux à qui on le donnera liront toujours de suite et par pauses... Lorsque les écoliers seront dans le quatrième ordre de l'écriture ronde, ou qu'ils commenceront à écrire dans le troisième ordre en lettres bâtardes, on leur apprendra à lire des papiers ou parchemins écrits à la main, qu'on appelle registres. Dans le commencement on leur en donnera à apprendre des plus lisibles, et puis des moins faciles, et ensuite des plus difficiles à mesure qu'ils avanceront, et toujours ainsi en avançant, jusqu'à ce qu'ils soient en état de pouvoir lire dans les écritures les plus difficiles qui se puissent rencontrer. »

Le dix-huitième siècle jusqu'à la Révolution. — Avec le XVIIIe siècle paraissent en foule les novateurs de tout genre. L'idée de renouveler les anciennes méthodes d'éducation, de rendre l'étude facile et attrayante, est une de celles qui passionnent le plus les esprits; et, dans le domaine spécial qui nous occupe, elle a pour résultat de faire naître de nombreux systèmes d'enseignement de la lecture, parmi lesquels nous mentionnerons ceux de Py-Poulain Delaunay; de Dumas (*bureau typographique*); de M. de Vallange et de ses imitateurs Bertaud, Alexandre, Michel, etc. ; de Cherrier; de Viard ; de l'abbé de Radonvilliers et d'Adam ; de Dupont de Nemours (écriture-lecture).

PY-POULAIN DELAUNAY. — Nous avons écrit, à l'article *Delaunay* (*Py-Poulain*), que la *Méthode* de ce grammairien, imprimée en 1719, n'avait pas été mise en vente. C'est en effet ce qu'affirme son fils dans la préface du livre publié par lui en 1741 pour faire connaître la méthode paternelle : « Mon père, dit-il, ne fut pas content de la forme de son traité ; il mourut avant de l'avoir refondu et rédigé; le peu d'exemplaires qu'il en avait fait imprimer ne fut point débité, et la méthode est demeurée inconnue du public. » Sur la foi de Delaunay fils, nous pensions donc que l'ouvrage original de Py-Poulain Delaunay, imprimé, mais non mis en vente, devait être considéré comme perdu. Aussi notre surprise a-t-elle été grande lorsqu'un heureux hasard en a placé entre nos mains un exemplaire, dont l'acquisition venait d'être faite par le Musée pédagogique. Ce volume, que nous avons sous les yeux, est bien un exemplaire de cette édition de 1719 que Delaunay fils disait avoir été tirée à petit nombre et non débitée ; il est intitulé : « *Méthode du sieur Py-Poulain de Launay, ou l'art d'aprendre à lire le françois et le latin*, par un nouveau sistême si aisé et si naturel qu'on y fait plus de progrès en trois mois, qu'en trois ans par la manière ordinaire. Paris, chez Nicolas Le Clerc et Jean-François Hérissant, MDCCXIX. » La rencontre inattendue de cet ouvrage nous permet d'exposer les véritables principes de la méthode de Delaunay, dont le livre de son fils ne donne qu'une idée imparfaite, et de publier quelques renseignements inédits sur l'état de la question des méthodes de lecture au commencement du XVIIIe siècle.

Py-Poulain Delaunay explique son système dans un dialogue qui occupe les 58 premières pages de son livre. Il déclare à son interlocuteur Démée que les défauts de l'ancienne manière d'apprendre à lire tiennent essentiellement aux noms qu'elle donne aux consonnes, noms qui sont un obstacle à l'épellation ; pour lui, il se contente d'ajouter un *e* muet au son naturel de chaque consonne, et c'est là le fondement de toute sa méthode. — Mais, dit Démée, êtes-vous le premier qui ayez songé à cette nouveauté ? — Delaunay répond que l'abbé de Saint-Cyran, au témoignage de beaucoup de personnes, « avoit enseigné à lire à peu près par une pareille méthode à feu Monseigneur le duc de Bourgogne, au roi d'Espagne (alors le duc d'Anjou) et à Monseigneur le duc de Berry. » Il ajoute que M. de Saint-Cyran avait communiqué sa méthode à quelques personnes ; « mais apparemment qu'elles ne l'ont jamais bien compris, car je me souviens très bien qu'étant alors à Versailles, une de ces maîtresses voulut me dire quelque mot de ce qu'elle en avait apris, mais le peu qu'elle m'en dit me parut si confus et si embrouillé et j'en fis si peu de cas, que je fus près de trois ans sans y faire aucune réflexion. » Toutefois c'est le souvenir de cette conversation qui le mit sur la voie. « La petite lueur dont j'avois été frapé, il y avoit trois ans, me fit d'abord mettre en pratique ce que j'en sçavois, mais c'étoit si peu de chose que j'ai été bien deux ans à y donner quelque forme. » A une nouvelle question de Démée, qui lui demande « s'il n'avoit jamais rien lu qui aprochât de ces principes-là, » il répond : « Je sçais que plus de dix ans auparavant un ami me prêta un petit in-douze, composé, autant que je puis m'en souvenir, par un religieux bénédictin, et qui rouloit à peu près sur les principes dont je me sers; mais comme dans cet auteur il y avoit beaucoup de théorie et peu de pratique, je sçais seulement qu'il y faisoit entrer une si grande quantité de principes, qu'ils empêchoient de bien concevoir ce qu'il prétendoit y établir... Après avoir rendu ce livre, il ne m'a pas été possible de recouvrer ni celui-là ni d'autre pareil, quelque recherche que j'en aie pu faire. » Démée le félicite de ce que des personnes si spirituelles ont déjà reconnu la bonté et la nécessité de cette méthode en la mettant en pratique à leur manière; sur quoi Delaunay ajoute : « Je viens d'être confirmé dans mon sentiment par une grammaire qui m'est tombée ces jours-ci entre les mains, — elle est, à ce que je croi, de Port-Roïal, son édition est de 1664, — dans laquelle il y a un petit chapitre d'une page, qui traite de la manière d'aprendre à lire en peu de tems, où elle ne fait qu'insinuer en passant que pour y réussir, il faut prononcer les consonnes par leur son naturel, en y joignant seulement

après un *e* muët : elle donne pour exemple le *b* et le *d* qu'elle dit qu'il faut prononcer comme à la fin de tom*be* et de ron*de*, ajoutant que plusieurs gens d'esprit ont déjà fait cette remarque. — Ce que cette grammaire propose là convient-il à votre méthode? — Très parfaitement, et c'en est là le premier principe qui est le fondement de tous les autres. »

Il nous a paru intéressant de montrer, par cette citation, combien la méthode de Port-Royal était restée ignorée du public, puisque Py-Poulain Delaunay, guidé par quelques vagues indications, l'avait en quelque sorte découverte une seconde fois.

On sait que de nos jours les auteurs de quelques méthodes de lecture veulent qu'on évite même de faire entendre un *e* muet en nommant la consonne, et font prononcer à l'enfant l'articulation pure, sans addition d'aucune voyelle. Ce perfectionnement — si c'en est un — de la méthode de Port-Royal n'est pas d'invention moderne : Delaunay nous apprend que quelques-uns de ses contemporains y avaient déjà songé, et il se divertit à leurs dépens. « Ne seroit-ce pas plus tôt fait, fait-il dire à son interlocuteur, de bannir entièrement toute sorte de voïelles et même votre *e* muët? — Il est impossible, réplique-t-il, de faire sonner ou entendre une consonne sans voïelle; ce seroit s'engager dans le ridicule de quelques personnes que je connois, qui, croïant éviter cet *e* muët, font faire à leurs élèves des sifflemens de gosier ou d'efraïantes contorsions de bouche, pour leur aprendre à épeller ou à lire, sans faire attention qu'ils le redoublent pour une consonne jusqu'à sept à huit fois. »

Delaunay examine ensuite s'il convient de faire épeler. Quelques personnes, dit-il, ont voulu lui persuader qu'il ferait mieux de renoncer à l'épellation. C'est en effet ce que peuvent faire de mieux ceux qui conservent aux lettres leurs noms ordinaires, qui rendent l'épellation si absurde; mais sa méthode à lui n'offre pas cet inconvénient, et l'expérience lui a prouvé qu'il est plus avantageux d'épeler. « Pour épeller, je ne fais que nommer tout simplement le nom des consonnes, comme dans l'alphabet, aussi bien que les voïelles qui les accompagnent. Mais les sillabes des mots françois et latins ne sont pas toujours fabriquez d'une seule consonne ni d'une seule voïelle, et ces lettres et ces sillabes changent souvent de sons en les prononçant; sans cela la manière d'épeller seroit si facile, que sçachant le nom des lettres de l'alphabet, il ne s'agiroit plus que de nommer ces lettres pour bien épeller. Il faut donc, de plus, faire aprendre par cœur à son élève un certain nombre de sons, de consonnes et de voïelles doubles ou triples, etc., qu'il faut prononcer d'une seule voix tant en épellant qu'en lisant... Après que l'on sçait son alphabet et les sons diférens des consonnes et voïelles doubles, triples, etc., il ne reste plus pour épeller qu'à les nommer les unes après les autres, comme elles se rencontrent dans toutes les sillabes des mots. »

Reste une dernière difficulté : que faire des lettres qui ne se prononcent pas? C'est bien simple, répond Delaunay; « je les marque tout exprès en lettres rouges ou italiques, au lieu que les autres sont à l'ordinaire; et non seulement je mets des lettres rouges ou italiques pour distinguer les lettres qu'il faut passer en épellant sans les nommer, mais j'en mets encore dans la lecture, pour marquer toutes les lettres qu'il ne faut pas prononcer en lisant... Lorsque l'élève sçait parfaitement lire dans le livre où est cet arrangement, je l'accoutume ensuite dans des livres imprimez à l'ordinaire; et alors il ne me faut pas deux jours pour l'y rompre entièrement. »

Ce procédé, dont l'invention appartient incontestablement à Delaunay, a été souvent employé depuis.

Le système de Py-Poulain Delaunay est certainement l'une des tentatives les plus remarquables et les plus sensées qui aient été faites pour simplifier l'enseignement de la lecture. Notons encore que seul parmi ses contemporains, avec J.-B. de La Salle, il veut que l'on commence non par la lecture latine, mais par la lecture française, « parce qu'étant la langue naturelle, le disciple en a plus besoin, et il y trouve d'abord plus de plaisir, sçachant déjà une bonne partie des mots qu'il épelle ou qu'il lit. »

Dumas et le *Bureau typographique*. — Dumas*, l'inventeur du *bureau typographique**, avait imaginé ce procédé pour l'instruction de son élève. le jeune de Candiac, qui mourut à l'âge de sept ans, en 1726, après avoir été exhibé par son précepteur dans les principales villes de France. Il y avait un peu de charlatanisme dans les façons d'agir de Dumas, qui prétendait réformer, non seulement l'enseignement de la lecture, mais celui de la musique et des sciences; et sa méthode de lecture — indépendamment de l'emploi du bureau typographique, qui n'est qu'un accessoire — est l'œuvre d'un esprit chimérique. Cette méthode est exposée dans l'ouvrage intitulé *La Bibliothèque des enfans*, que Dumas publia en 1733, en trois volumes contenant, le premier l'explication du bureau typographique, le second l'abécédaire latin, et le troisième l'abécédaire français. Dumas adopte pour les consonnes *b*, *p*, *v*, *f*, *d*, *m*, *n*, *l*, *r* l'appellation proposée par Port-Royal; mais il a imaginé pour les autres des désignations bizarres, qui compliquent inutilement l'alphabet : ainsi le *c* doit s'appeler *ce-ka-qu*, le *g ge-ga-gu*, le *t te-ci*, le *z ze-ce*, l'*s se-ze*. Après avoir fait apprendre à l'élève l'alphabet, il lui présente, comme exercices d'épellation, de longs tableaux de syllabes et de mots, qui, sous prétexte d'offrir des exemples de toutes les combinaisons possibles, accumulent les plus étranges et les plus grotesques assemblages de lettres. Puis viennent des morceaux de lecture dont les spécimens ci-dessous feront juger la valeur :

« *Leçon CII. — Pièce de lecture difficile.*

Ce que je dis est vrai, tu lis la loi des Juifs.
Tu sais que chés le Turc, je plains tous nos gens vifs.
Zèle, Axe, Yeux, Thon, Roy, Prix, Fleur, Hargneux, Xerxès,
Noix, flux, ris, zizanie, home, lynx, Kébec, lice. [Vice.
Rlnmut, Flysmanrhosex, Bisdosquasdesquassois,
Dellehebbe, Jypgoque, oiseaummoissouilluinois, etc., etc.

« *Leçon CIII.*

Chigneillourstrasplyphthougt, phlanctœnthræxtroxiaxe,
Oueucheauillèrgnyphrouth, chouilleugnilphlanctiaxe, etc.

Ce n'est pas tout. L'élève est invité à étudier des exercices de ce genre :

« *Leçon CIV.*

« C'st d st mnr, Mnsr mn chr lctr, q vs prz vs prfctnr dns l lctr d l lng frnçs; et vs dvz rgdr cs lgns cm d ptts et prfts mdls d'gzrcc, » etc., etc.

« *Leçon CVI. — Mots tirés du livre des voyages de Gulliver et de l'apotéose de Corelly.*

« Maldonada, Glonglungs, Houyhnhnms, Flandona, Gagnolé, Glubbdubdrib, Luggnag, Struldbrugs », etc., etc.

« *Leçon CVII. — Lignes à lire de droite à gauche, et à rebours, de gauche à droite.*

« C'est de cette manière, mon cher lecteur, que vous pourrez vous perfectionner dans la lecture de la langue françaisе....

Ajoutons que Dumas veut que la lecture du latin précède celle du français.

Ces niaiseries auraient pu faire tort à l'invention du bureau typographique, si l'emploi de ce dernier procédé eût été lié à l'adoption d'exercices aussi absurdes. Mais le bureau typographique possédait, comme moyen d'enseignement, un mérite intrinsèque indépendamment des fantaisies de son auteur. C'est ce mérite qui lui valut l'approbation de plusieurs contemporains. Rollin, dans le *Supplément* au *Traité des études* publié en 1734 et qui forme aujourd'hui le premier chapitre du *Traité*, en a parlé en termes élogieux. « Le bureau typographique, dit-il, est une table beaucoup plus longue que large, sur laquelle on place une sorte de tablette qui a trois ou quatre étages de petites loges, où l'on trouve les différents sons de la langue exprimés par des caractères simples ou composés sur autant de cartes. Chacune de ces logettes indique par un titre les lettres qui y sont renfermées. L'enfant range sur la table les sons des mots qu'on lui demande, en les tirant de leurs loges, comme fait un imprimeur en tirant des cassetins les différentes lettres dont il compose ses mots. » Ce procédé offrait l'avantage, ajoute Rollin, « d'être amusant et agréable, et de n'avoir point l'air d'étude » ; mais d'autre part il était d'un emploi difficile dans l'enseignement public. Il fut toutefois adopté dans quelques établissements d'éducation, entre autres dans l'école dirigée par Herbault (V. *Herbault* au Supplément); François de Neufchâteau a décrit de la façon suivante la manière dont Herbault avait organisé l'application du système de Dumas: « Au-dessus du bureau typographique était dressée une planche présentant un pupitre disposé de manière à recevoir deux rangées de cartes contenues par une ficelle tendue le long de la planche. Celui qui était chargé de diriger les exercices (c'était un élève de la classe supérieure) tenait en sa main un petit livret, et dictait un mot à chaque élève ; celui-ci allait chercher dans les logettes les lettres nécessaires à former ce mot, et les rangeait ensuite sur la planche, jusqu'à ce que les deux lignes fussent formées : alors les élèves s'asseyaient, et chacun lisait à son tour son ouvrage et celui des autres, qui écoutaient attentivement. »

On peut considérer la méthode du bureau typographique comme le prototype des nombreux procédés qui consistent à placer entre les mains de l'enfant des caractères imprimés sur des fiches ou sur de petites tablettes, quel que soit d'ailleurs le nombre de ces caractères et le principe d'après lequel on les fait assembler à l'élève pour former des mots et des phrases.

MÉTHODE DES HIÉROGLYPHES OU DES FIGURES SYMBOLIQUES : DE VALLANGE, BERTAUD, ALEXANDRE, MICHEL. — En 1719, M. de Vallange *, dans un ouvrage intitulé *Nouveaux systèmes ou nouveaux plans de méthodes pour parvenir en peu de temps et facilement à la connaissance des langues et des sciences, des arts et des exercices du corps*, exposa un procédé de son invention, qui consistait à enseigner à lire au moyen de figures symboliques correspondant aux divers sons de la langue. Cette idée fut reprise par l'abbé Bertaud *, qui l'exécuta en 1744 sous le nom de *Quadrille des enfants*. Ayant fixé à 160 le nombre des sons fondamentaux de la langue dont la connaissance est nécessaire pour la lecture, il les représenta par autant de figures, véritables hiéroglyphes, images d'objets familiers à l'enfance, comme des *bas*, un *nez*, un *lit*, des *os*, un *bossu*, un *cheval*, un *verre*, une *fleur*, une *dent*, etc. On fait observer à l'enfant ces figures et nommer l'objet qu'elles représentent; ensuite on lui montre les caractères ou les groupes de caractères dont le son correspond aux noms des figures qu'il vient de voir. Parmi ces noms, il en est dont il ne faut retenir, pour la prononciation du caractère ou des groupes de caractères, que le son final ou le son de l'écho, comme *bas... a*, *moulin... in*, *éventail... ail*. L'enfant ne doit jamais épeler ; les groupes de plusieurs lettres lui sont présentés comme des unités qu'on ne décompose pas. Au bout d'un certain temps d'exercice, l'élève s'est assez familiarisé avec les caractères pour pouvoir en articuler les sons sans le secours des figures : il est alors en état de lire n'importe quelle phrase, tous les mots qu'il peut rencontrer ne lui offrant que les combinaisons de sons et de lettres qu'il a appris à reconnaître et à prononcer.

Le système dû à de Vallange et à Bertaud jouit d'une vogue qu'il conserva assez longtemps. On raconte que Crébillon et Marivaux le firent éprouver en leur présence sur deux ramoneurs qui, au bout d'un mois, moyennant deux leçons par jour, furent en état de lire couramment. L'abbé Desfontaines appelait ce procédé la *pierre philosophale* pour l'enseignement de la lecture. En 1777, un professeur émérite de l'École militaire, Alexandre, simplifia le *Quadrille des enfants*, en réduisant le nombre des sons, et par conséquent des figures, à quatre-vingt-quatre. On mettait entre les mains de l'élève des fiches de différentes couleurs, sur lesquelles étaient collées d'un côté la figure, de l'autre les lettres représentant le son qui s'y rapporte ; une fois qu'il pouvait nommer sans se tromper tous ces sons ou syllabes, on lui donnait un livre contenant des morceaux de lecture composés de mots où se trouvent les sons des fiches. L'ouvrage d'Alexandre fut employé pour l'éducation des enfants d'Orléans, sous la direction de Mme de Genlis. Au commencement de ce siècle, un professeur de grammaire nommé Daubanton *, reprenant la méthode de Bertaud, l'a appliquée aussi à l'enseignement de l'écriture (*Lecture par écho*, 1810; *Application de la lecture par écho à l'écriture*, 1811). Jusqu'à nos jours, du reste, on n'a cessé de réimprimer la *Quadrille des enfants*, et nous en avons sous les yeux une édition portant ce titre : « *Le Quadrille des enfants ou système nouveau de lecture, par Bertaud*; 14e édition, refondue et perfectionnée ; Paris, Arthus Bertrand (1852). »

En 1751, un anonyme a fait paraître une variante du système de Bertaud sous ce titre : *Méthode facile pour apprendre à lire, dédiée à M. le prince de Bouillon*. Dans cet ouvrage on n'emploie qu'une seule figure, celle d'un homme habillé à la française, sur laquelle sont gravées toutes les lettres simples et composées : le *bras* représente le son de l'*a*, la *jambe* celui du *b*, le *pouce* celui du *c* doux, le *coude* celui du *d*, etc.

Il faut accorder une mention spéciale au livre publié par N. Michel à Paris en 1779, sous le titre de *Plan méthodique des premiers principes de lecture française* : ces principes sont renfermés en deux tableaux élémentaires, accompagnés d'un assortiment de cartes à jouer imprimées sur le revers, pour en former des jeux typographiques. Le premier tableau est intitulé *Les trente-quatre sons pleins de la langue française, indiqués comme échos ou derniers sons des noms de trente-quatre petites figures, avec les caractères élémentaires de chacune*; ces trente-quatre sons comprennent seize voyelles et dix-huit consonnes ; les figures, assez heureusement choisies, sont un *rabat* (*a*), un *compas* (*a*), un *pâté* (*é*), un *dais* (*è*), un *couteau* (*o*), une *plume* (*m*), une *robe* (*b*), une *serpe* (*p*), une *cuve* (*v*), une *carafe* (*f*), etc. L'étude de ce premier tableau met l'élève en état de lire et de représenter tous les mots de la langue française en caractères élémentaires ; mais comme il faut aussi lui enseigner les combinaisons artificielles de notre orthographe, l'auteur a

composé un second tableau, indiquant l'application qu'on fait des trente-quatre sons pleins aux différentes lettres françaises et à leurs combinaisons. Les cartes à jouer qui accompagnent les tableaux sont divisées en six paquets, qui renferment : 1° Les trente-quatre figures du premier tableau ; 2° les caractères élémentaires des sons sans les figures ; 3° les diphtongues-voyelles et les diphtongues-consonnes en caractères élémentaires ; 4° l'alphabet des grandes et des petites lettres : 5° les ligatures de lettres, les accents et les chiffres ; 6° les voyelles et consonnes avec accents ou cédilles, et les voyelles ou consonnes formées de deux caractères, comme *ai*, *ch*. Au moyen de cet assortiment de cartes, l'étude des deux tableaux s'exécute par une série de jeux typographiques, et en montant toujours de degré en degré, de manière qu'une chose connue serve de préparation pour parvenir à une nouvelle connaissance.

OPINION DE ROUSSEAU. — Toutes les méthodes que nous venons d'énumérer s'adressaient aux parents qui avaient le temps d'instruire eux-mêmes leurs enfants ou qui pouvaient leur donner un précepteur ; on ne songeait pas encore à réformer et à améliorer l'enseignement routinier qui se donnait dans les écoles : les tentatives d'application de ces systèmes à l'enseignement public (comme nous l'avons vu pour le bureau typographique dans l'école d'Herbault) demeurèrent à l'état d'exception. Ces procédés ingénieux, trop ingénieux parfois, n'eurent donc pas grande utilité pratique ; ils facilitèrent quelques éducations particulières, et servirent à amuser des élèves qui n'en eussent pas moins appris à lire. Rousseau, dans une boutade de son *Emile*, nous a donné son opinion à ce sujet. « On se fait, dit-il, une grande affaire de chercher les meilleures méthodes d'apprendre à lire ; on invente des bureaux, des cartes ; on fait de la chambre d'un enfant un atelier d'imprimerie. Locke veut qu'il apprenne à lire avec des dés. Ne voilà-t-il pas une invention bien trouvée ? quelle pitié ! Un moyen plus sûr que tout cela, et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez là vos bureaux et vos dés : toute méthode lui sera bonne. »

CHERRIER. — Le chanoine Cherrier est l'auteur d'un livre curieux sur l'enseignement de la lecture, intitulé *Méthodes nouvelles pour apprendre à lire*, etc., par S. CH. Ch. R. C. d. N. & d. P. Paris, 1755, in-12. Il y passe en revue les diverses méthodes imaginées avant lui, et les apprécie en juge impartial et éclairé ; puis il propose à son tour la sienne. Il approuve les grammairiens de Port-Royal d'avoir voulu nommer les consonnes au moyen de l'*e* muet, et demande s'il ne serait pas à propos, pour faire mieux encore, « de mettre à toutes un *e* muet devant et après, en cette sorte : *eu-be, euc-ce, eu-de, eu-fe, eug-ge*, etc. » ; puis il ajoute fort judicieusement que le procédé de Port-Royal et le perfectionnement qu'il suggère n'ont d'utilité que si l'on veut absolument conserver l'usage d'épeler ; « car si l'on n'épelle plus, on peut sans grand inconvénient nommer les consonnes *bé, cé, dé, effe*, etc., à l'ordinaire, comme les savants conservent *alpha, beta, gamma, delta*, etc., pour la langue grecque. » Quant à lui, son avis est qu'il est préférable de ne pas épeler : « Il est à propos de ne pas faire épeler les lettres pour syllaber, mais de faire prononcer les syllabes aux enfants dès qu'ils connaissent les lettres. » Il veut que l'on débute par la lecture du latin, parce que « les principes de la lecture en latin étant les plus simples, sont par conséquent plus aisés pour des commençants. » Son ouvrage se termine par des « alphabets et syllabaires méthodiques, latins et français, avec des lectures utiles et agréables en l'une et l'autre langue. »

VIARD ET LUNEAU DE BOISJERMAIN. — En 1759, Viard, maître de pension, fit paraître les *Vrais principes de la lecture, de l'orthographe et de la prononciation françoise*. Cet ouvrage, qui eut de nombreuses éditions, fut refondu en 1778 par Luneau* de Boisjermain, et réimprimé encore en l'an VI. François de Neufchâteau dit « qu'il a servi utilement à plus de vingt mille éducations particulières. » Il n'offre rien d'original : c'est un abécédaire avec de nombreux tableaux de syllabes et de mots. L'appellation donnée aux lettres est celle de la grammaire de Port-Royal ; les syllabes doivent être lues sans que l'enfant épèle : « il ne faut pas lui faire dire *be-a ba*, mais tout d'un coup *ba*. »

MÉTHODE DES MOTS ENTIERS. — Tous les novateurs que nous avons passés en revue jusqu'ici n'avaient rien changé, en définitive, à la base de la méthode traditionnelle : tous étaient partis de l'alphabet. Quelques-uns avaient proposé de modifier le nom des consonnes ; d'autres avaient supprimé l'épellation des syllabes ; d'autres encore avaient substitué à l'alphabet usuel un alphabet plus étendu, comprenant tous les sons qu'ils regardaient comme fondamentaux, et avaient associé aux caractères alphabétiques des figures destinées à aider la mémoire ; mais tous commencent par les éléments des mots, pour aboutir à l'assemblage de ces éléments. Nous allons maintenant voir apparaître pour la première fois le principe d'une méthode entièrement nouvelle, de la méthode inverse : celle qui part des mots entiers, et n'arrive à l'analyse des syllabes et à la connaissance de l'alphabet que lorsque l'élève sait lire.

L'abbé de Radonvilliers*, de l'Académie française, est le premier, croyons-nous, qui ait suggéré l'idée de cette méthode. On lit ce qui suit dans son traité *De la manière d'apprendre les langues* (Paris, 1768) : « J'observerai à cette occasion que la difficulté qu'on éprouve quelquefois à apprendre à lire aux enfants vient de la même cause (de ce qu'on voudrait enseigner par le raisonnement ce qui ne peut s'apprendre que par l'habitude). On épuise le peu d'attention dont ils sont capables à leur faire assembler des syllabes, et on exige que, par un raisonnement dont ils sont très incapables, ils concluent de la réunion des syllabes le son du mot. Pourquoi ne pas s'y prendre plus simplement? Prononcez d'abord un mot, par exemple *traité;* l'enfant le répétera. Lorsqu'il le prononce aussi bien que ses organes le permettent, montrez-le-lui sur le livre, et répétez-lui : *traité;* il s'accoutumera à joindre le son *traité* à la vue des lettres dont ce mot est composé. Passez ensuite au mot d'après, ne fatiguez pas son attention, ne le grondez point ; ce n'est pas sa faute si sa mémoire est lente ou infidèle ; mais recommencez avec patience la même leçon ; n'exigez jamais de lui autre chose, sinon qu'en regardant tel mot écrit, il prononce tel son ; et s'il l'a oublié, répétez-le-lui. Il n'est pas possible qu'en peu de temps la vue des figures ne rappelle les sons, et alors l'enfant saura lire. »

L'abbé de Radonvilliers s'est borné à cette simple indication. Mais l'idée a été reprise et développée pratiquement par un grammairien peu connu, Nicolas Adam *, qui a publié en tête de sa *Vraie manière d'apprendre une langue quelconque* (Paris, 1787) quelques pages intitulées : « Nouvelle manière d'apprendre à lire aux enfants sans leur parler de lettres et de syllabes. » L'auteur s'étonne qu'on ait pris jusqu'ici le contre-pied de ce qu'il fallait faire pour enseigner aux enfants la vraie manière d'apprendre à lire. On les tourmente longtemps pour leur faire connaître et retenir un grand nombre de lettres, de syllabes et de sons, où ils ne doivent rien comprendre parce que ces éléments ne portent avec eux aucune idée qui les attache et les amuse

Lorsque vous voulez faire connaître un objet à un enfant, par exemple *un habit*, vous êtes-vous jamais avisé de lui montrer séparément les parements, puis les manches, ensuite les devants, les poches, les boutons, etc.? Non, sans doute; mais vous lui faites voir l'ensemble, et vous lui dites: *Voilà un habit*. C'est ainsi que les enfants apprennent à parler auprès de leurs nourrices: pourquoi ne pas faire la même chose pour leur apprendre à lire? Eloignez d'eux les alphabets et tous les livres français et latins, amusez-les avec des mots entiers à leur portée, qu'ils retiendront bien plus aisément et avec plus de plaisir que toutes les lettres et les syllabes imprimées. Ecrivez en beaux caractères sur un chiffon de papier : *papa;* montrez-le à votre enfant, et dites-lui que c'est *papa;* il ne vous croira sûrement pas. Faites lire ce papier en sa présence au premier venu et à plusieurs personnes successivement; alors il commencera à vous croire. Il voudra revoir le papier, qu'il examinera avec attention; il lira *papa* comme les autres, et le voudra faire lire à son tour. Prêtez-vous à ce badinage, et écrivez sur un autre papier de forme différente *maman;* en moins d'un quart d'heure vous verrez qu'il les distinguera à merveille. Sans doute la forme des deux papiers contribuera beaucoup à cette opération : mais pourquoi lui refuser ce petit secours? d'ailleurs il n'en aura pas longtemps besoin.

Ce jeu fini, ayez soin de mettre ce commencement de provision dans une boîte dont vous ferez présent à l'enfant: elle deviendra bientôt son plus cher trésor. Toutes les fois que vous le trouverez de bonne humeur, demandez-lui à voir *papa* et *maman;* faites-lui porter ces papiers d'une chaise à l'autre, car les enfants aiment le mouvement; glissez-en un troisième, et puis un quatrième, sur lequel vous aurez écrit *mon frère*, *ma sœur*, ou tout autre objet que l'enfant connaisse; et l'expérience vous convaincra que votre jeune élève mettra beaucoup moins de temps à savoir ces six mots, *papa*, *maman*, *mon*, *ma*, *frère*, *sœur*, qu'il n'en aurait fallu pour le rendre capable de distinguer sûrement un *a* d'avec un *b* ou un *c*.

Lorsqu'il y aura dans la boîte deux ou trois douzaines de ces papiers, écrivez de nouveau ces mêmes mots sur des cartes à jouer égales, et faites accoupler par l'enfant le papier avec la carte correspondante : en très peu de temps les papiers deviendront inutiles, et le seul assemblage des lettres qui composent les mots suffira pour les faire prononcer sur les cartes. Multipliez ces cartes de jour en jour à mesure que l'enfant profite, observant scrupuleusement de n'y mettre que des objets connus, comme les petits meubles que l'enfant manie, les choses qu'il mange, les fleurs, les fruits, les animaux, etc.; et quand vous les aurez fait monter au nombre de trois ou quatre cents, et qu'il les saura imperturbablement, écrivez-lui sur d'autres cartes de petites phrases intéressantes pour lui, par exemple, *qu'il a été sage*, *qu'il a été obéissant*, *qu'il n'est point gourmand*, *qu'il a été généreux*, *charitable*, etc. : vous ne sauriez croire avec quelle rapidité il apprendra à lire une centaine de ces petits éloges. Pensez que, quand vous lisez vous-même, vous ne lisez que des mots et des phrases entières, et non pas des lettres et des syllabes, et que, quand vous chantez, vous saisissez tout à la fois des mesures entières, et non pas de simples notes.

On suppose, comme la raison et l'expérience le prouvent, que le jeune élève sache lire au bout de trois mois une historiette écrite de votre main; voulez-vous alors le faire lire l'imprimé? Donnez-vous la peine d'écrire de nouveau ce qu'il sait déjà; sans lui en rien dire, déguisez dans chaque mot une seule lettre à laquelle vous donnerez la forme de l'impression, *papa*, *maman*, etc. Cette légère altération ne l'empêchera pas de reconnaître son mot; et quand il sera ferme dans cette nouvelle édition, augmentez peu à peu le nombre de ces altérations, et vous le conduirez insensiblement à lire l'imprimé.

Quand votre élève saura lire sans hésiter, faites-lui alors distinguer les syllabes *pa-pa*, *ma-man*, etc., et finissez par les lettres dont celles-ci sont composées; et vous aurez suivi l'ordre naturel. C'est une affaire de trois ou quatre jours, et qui le préparera à l'écriture, laquelle doit nécessairement commencer par la formation des lettres.

Par ce résumé du procédé d'Adam, on voit que celui-ci proposait précisément la méthode qui, indiquée par Gedike* en 1779, a été reprise de nos jours en Allemagne, perfectionnée et popularisée sous le nom de méthode des *mots normaux*. Nous y reviendrons plus loin.

Ecriture-lecture. — L'idée d'enseigner simultanément la lecture et l'écriture aux enfants est fort ancienne. Montaigne raconte qu'on lui apprit en même temps à lire et à écrire, en mettant les lettres, les sons et les mots qui devaient lui servir d'exemples, sous des feuilles de corne ou de papier transparent, en sorte qu'il n'avait qu'à tracer les figures des lettres trait par trait. Delaunay fils, en 1741, conseille aux parents qui enseignent à lire à leurs enfants « de leur mettre la plume à la main dès qu'ils commencent la lecture, et de les faire écrire, quelque jeunes qu'ils puissent être. » Le chanoine Cherrier indique, comme « un expédient plus simple que tous les autres pour enseigner à lire », le procédé suivant : écrire sur une ardoise avec de la craie une ou deux lettres à la fois, et obliger les enfants de les nommer et même de les imiter, également avec de la craie; s'ils forment mal ces caractères, on les efface pour les leur faire recommencer; on leur donne ensuite des syllabes et des mots qu'on leur apprend de même à écrire et à prononcer. « On peut par ce moïen, ajoute-t-il, former en peu de temps de jeunes enfants à lire et à écrire tout à la fois. On en a connu qui avoient été instruits de cette manière, et qui à l'âge de cinq ans lisoient assez couramment et formoient passablement bien leurs lettres et toutes sortes de chiffres. »

On trouve plusieurs tentatives de systématisation pratique de la méthode d'écriture-lecture à l'époque de la Révolution. Un citoyen H. G. publia en l'an III une *Méthode pour apprendre en même temps à écrire, à lire, et à écrire sous la dictée*, qui est citée par François de Neufchâteau. L'auteur de cette méthode montre qu'on gagne beaucoup de temps en réunissant deux études qui s'entr'aident; il ajoute qu'un seul instituteur peut instruire à la fois un grand nombre d'élèves : il suffit pour cela de placer dans la classe un tableau sur lequel on trace les lettres, les syllabes, etc. Un peu plus tard, en l'an VII, le jury d'instruction de l'arrondissement de Trèves fit paraître un *Plan d'organisation intérieure des écoles primaires* dans lequel il est recommandé de commencer par l'écriture, à laquelle l'enfant doit être exercé « avant d'apprendre à lire ».

Dupont* de Nemours va plus loin encore. Selon lui, la lecture n'est rien, l'écriture est tout. Historiquement et logiquement, l'écriture précède la lecture : celui qui sait écrire sait lire. « Il faut, dit-il, commencer l'instruction littéraire des enfants par leur apprendre à écrire, et l'on ne doit s'embarrasser aucunement de la lecture, dont on n'aura pas besoin de faire une étude à part, si l'écriture est bien enseignée..... J'ai eu le bonheur d'avoir à élever plusieurs enfants qui sont aujourd'hui des hommes de mérite, et qui n'ont jamais appris spécialement à lire. » (*Vues sur l'éducation nationale*, an II.)

Résumé et classification. — Nous pouvons maintenant, en jetant un coup d'œil rétrospectif sur le chemin parcouru, essayer d'établir un principe de classification qui nous permette à la fois de nous rendre un compte systématique de ce que nous avons déjà vu, et de nous orienter pour ce qui nous reste à voir. Comme nous l'avons dit plus haut, les plus anciennes méthodes ont toutes cela de commun, qu'elles partent de l'alphabet, des éléments les plus simples de la lecture, pour arriver à la composition des syllabes ou des mots: elles procèdent *par synthèse*. Ainsi font les maîtres des petites écoles (Démia, l'Ecole paroissiale), les grammairiens de Port-Royal, les frères des écoles chrétiennes, Py-Poulain Delaunay, Cherrier, Viard, aussi bien que Dumas, aussi bien que de Vallange, Bertaud et leurs imitateurs. Quelques-uns, au nom de la logique, modifient le nom traditionnel des lettres de l'alphabet (Port-Royal, Delaunay, Dumas, Cherrier, Viard); d'autres suppriment en outre l'épellation et font prononcer les syllabes d'un seul coup (Cherrier, Viard); d'autres encore substituent à l'alphabet de vingt-cinq lettres un alphabet qu'ils déclarent plus rationnel et où ils font entrer tous les sons simples de la langue (de Vallange, Bertaud, Alexandre, Michel). Les procédés comme le bureau typographique, l'emploi des figures symboliques avec ou sans fiches, sont de simples moyens auxiliaires, qui pourraient s'adapter à des méthodes diverses, sans en affecter aucunement le principe fondamental. — En opposition à ces méthodes se placent celles qui, prenant pour point de départ le mot entier, le présentent d'abord tel quel à l'élève, et le font ensuite décomposer pour en tirer l'alphabet: celles-là procèdent *par analyse* (Radonvilliers, Adam). — Enfin, en dehors et à côté de ces deux systèmes opposés, nous voyons apparaître l'idée de l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture, ou même de l'enseignement de l'écriture substitué à celui de la lecture, l'élève se trouvant savoir lire par cela seul qu'il aura appris à écrire.

Toutes les méthodes que nous verrons se produire encore, tant ne France qu'à l'étranger, se rattacheront à l'un ou à l'autre des principes ci-dessus: ou bien on partira de l'alphabet (marche synthétique), ou bien on partira du mot entier (marche analytique); quelquefois, c'est à l'écriture qu'on demandera de fournir à l'enfant les éléments alphabétiques, qu'on lui fera ensuite assembler soit en écrivant, soit en lisant (écriture-lecture avec marche synthétique); ou encore, par une combinasion de tous ces procédés, on partira des mots entiers, on les décomposera, on apprendra à l'élève tout à la fois à tracer les lettres et à les nommer, puis on lui fera, au moyen de ces lettres, recomposer des mots (écriture-lecture avec marche analytique et synthétique).

La Révolution et le premier tiers du dix-neuvième siècle. — La Révolution, qui se proposa une transformation si radicale de l'enseignement public, aurait dû, semble-t-il, susciter quelque importante réforme dans cette partie capitale de l'instruction primaire: l'art d'enseigner à lire. Il n'en fut rien cependant. En dehors des quelques ouvrages que nous avons déjà signalés, et dont celui de Dupont de Nemours est le plus important, il ne se fit pas, durant l'époque révolutionnaire, de publication digne d'attirer l'attention. En l'an IV, Lakanal, rendant compte aux Cinq-Cents des résultats du concours ouvert par la Convention pour la composition des livres élémentaires, disait: « Le concours n'a produit, sur l'art d'apprendre à lire et à écrire, aucun ouvrage que le jury ait jugé digne d'être adopté dans les écoles primaires de la République. Il est même persuadé qu'il n'en existe pas en français, et que jusqu'ici la patience des instituteurs et de leurs élèves a tout fait. »

Cependant la nécessité d'organiser, dans les écoles primaires, un enseignement méthodique et régulier de la lecture, était évidente. Ce fut pour répondre à ce besoin que François * de Neufchâteau, ministre de l'intérieur, composa et publia en l'an VII sa *Méthode pratique de lecture*. Dans une préface adressée au citoyen Janny, son compatriote, professeur à l'école centrale des Vosges, il explique en ces termes le but qu'il s'est proposé: « Les méthodes décrites dans le livre de Cherrier ne sont guère applicables qu'aux éducations privées. Leurs auteurs n'avaient en vue que les enfants des grands, et n'avaient pas songé au peuple... Les méthodes faciles pour enseigner à lire aux nobles et aux riches ne pouvaient pas remplir le but que je me proposais, de mettre un simple instituteur à portée de montrer les éléments de la lecture à beaucoup d'enfants des deux sexes, d'une manière non coûteuse et qui pût convenir aux campagnes comme aux cités. C'est ce que l'examen et la réflexion nous avaient prouvé à tous deux. Nous revenions sans cesse à ce problème intéressant. Vous aviez de votre côté cherché à le résoudre en essayant vous-même d'apprendre à lire à des enfants d'un village de nos montagnes. Enfin, de la combinaison de toutes nos idées, il est résulté un système justifié déjà par une heureuse expérience. C'est le fond de l'ouvrage que je vous adresse aujourd'hui, divisé en quatre parties. La première rend compte des difficultés principales de l'art d'apprendre à lire. La seconde donne une idée des diverses méthodes proposées jusqu'ici pour lever ces difficultés. La troisième expose le plan que doit suivre un instituteur chargé de cent élèves, pour leur montrer tout à la fois à lire et à écrire. Enfin la quatrième comprend les tableaux nécessaires à l'exécution du plan, et qui dispensent les élèves des frais et du tourment des livres. Le tout est précédé du tableau général des voix et des articulations de la langue française. Vous apprendrez avec plaisir que cette méthode pratique va être démontrée aux instituteurs de Paris par un grammairien habile, l'un de mes illustres collègues de l'Institut national, et l'un des dignes professeurs des écoles centrales du département de la Seine. Le zélé et lumineux Urbain Domergue * saisit avec empressement cette occasion d'ennoblir le premier degré de l'enseignement, en descendant des hauteurs de la science grammaticale aux notions abécédaires. C'est s'élever sans doute que de descendre ainsi. Puissent les professeurs des écoles centrales suivre partout cet exemple! Hélas! jusqu'à présent l'enfance est abrutie par les leçons de la routine. Il est temps que la liberté et la philosophie s'introduisent au sein des premières écoles. La constitution le veut; la politique le demande. La révolution des lumières peut seule consolider celle du gouvernement. »

François de Neufchâteau compte trente-quatre voix et articulations fondamentales: quatorze voyelles et vingt consonnes. Il commence par faire connaître aux élèves les diverses manières de représenter ces trente-quatre sons. Au fond de la classe est un grand tableau noir divisé par des lattes horizontales dont l'angle intérieur est un peu rabattu de manière qu'on puisse y introduire et y fixer des tablettes de carton sur lesquelles sont peints des caractères alphabétiques; les élèves sont pourvus chacun d'une tablette unie et peinte en noir, et d'un morceau de craie. Le maître place sur le tableau noir, au moyen des lattes en coulisse, la première voix de l'alphabet, en la présentant sous ses quatre formes, *e*, *eu*, *eû*, *œu*. Il la prononce, la fait prononcer à trois ou quatre élèves, puis à tous simultanément.

Chaque élève doit ensuite reproduire sur sa tablette les caractères qu'il vient de lire. Le maître trace lui-même ces caractères à la craie sur le grand tableau, afin de montrer comment il faut s'y prendre. On passe ensuite à la seconde voix, puis à la troisième, etc. ; en cinq ou six jours, en dix ou quinze tout au plus, les élèves connaissent toutes les voyelles et toutes les manières de les représenter. Par le même procédé, ils apprennent ensuite à connaître les consonnes, qu'on leur fait prononcer au moyen de l'*e* muet. Puis on les fait épeler en appliquant successivement les différentes voyelles aux différentes consonnes; et ils écrivent sur leurs tablettes toutes les syllabes qu'ils épèlent. Ils ne passent aux syllabes composées que lorsqu'ils sont absolument rompus aux syllabes simples, et on ne leur parle de mots que quand ils n'éprouvent plus la moindre hésitation sur les syllabes composées, « dût-on pour arriver là épuiser toutes les combinaisons possibles des voyelles et des consonnes. » Restent les difficultés provenant des irrégularités de la prononciation, des lettres muettes, des lettres qui ont plusieurs sons différents ; on en vient à bout par l'exercice suivant : on propose aux enfants de deviner les lettres d'un mot qu'on prononce à haute voix ; on place ces lettres au tableau et on les fait écrire à mesure qu'elles sont devinées ; c'est ce que François de Neufchateau appelle épeler sous la dictée.

Ces préliminaires achevés, les enfants s'affermiront dans la lecture au moyen d'exercices où ils trouveront des applications régulières de ce qu'ils ont appris. Ces exercices sont distribués méthodiquement en seize tableaux, comprenant des mots et de courtes phrases. Après avoir parcouru ces seize tableaux, les élèves, qui n'ont pas encore eu de livres entre les mains, abordent enfin la lecture courante : l'instituteur leur fait lire un livre de morale et un traité d'orthographe.

La méthode de François de Neufchâteau, dont l'adoption générale eût constitué un progrès considérable pour l'enseignement primaire, avait reçu l'approbation du Conseil d'instruction publique. Mais le changement politique qui fut la conséquence du coup d'État du 18 brumaire arrêta brusquement les réformes que projetait le gouvernement républicain ; les écoles primaires cessèrent d'être l'objet de la sollicitude du pouvoir, et tout progrès, dans le domaine des méthodes d'éducation, fut ajourné pour longtemps.

L'abbé Gaultier. — Pendant les quinze premières années du XIXe siècle, on se contente en général de rééditer, à l'usage des éducations particulières, les méthodes du siècle précédent, le Quadrille des enfants (V. *Daubanton*) ou le bureau typographique. Nous devons toutefois une mention spéciale au procédé de l'abbé Gaultier *, qui simplifia d'une façon heureuse le système typographique pour le faire entrer dans le cadre de ses jeux instructifs. Sa « boîte typographique » est une boîte d'un pied de long sur six pouces de large ; l'intérieur est divisé en vingt-quatre compartiments, composés chacun de deux petites feuilles de carton qui se réunissent dans le fond de la boîte en formant ensemble un angle droit, et deux autres côtés qui ne sont que des séparations verticales. La boîte, placée, d'un sens ou de l'autre, en face de l'enfant, lui présente ainsi quatre lignes, offrant chacune comme six petits pupitres qui portent tous une des vingt-quatre lettres de l'alphabet. D'un côté se trouvent les majuscules seules, de l'autre les minuscules avec les majuscules répétées. La boîte est accompagnée de trois alphabets semblables à ceux des compartiments, mais imprimés sur de petits morceaux de carton détachés.

On tourne d'abord la boîte de façon que l'enfant y voie l'alphabet des majuscules : on lui apprend à les connaître, et à placer dans leurs compartiments respectifs les lettres imprimées sur les cartons. L'abbé Gaultier, on le sait, veut intéresser l'élève à l'étude au moyen des jetons qu'il lui fait gagner ou perdre : on paie un jeton à l'enfant pour chaque lettre qu'il nomme ou qu'il place correctement, et on lui fait payer un jeton chaque fois qu'il se trompe. On lui enseigne ensuite les lettres minuscules de la même manière, en retournant la boîte ; les majuscules qu'il connaît déjà, et qui sont reproduites à côté des minuscules, l'aident à retrouver celles-ci. Quand il sait bien son alphabet, on lui fait composer des syllabes, puis des mots et des phrases.

L'abbé Gaultier a publié cinq volumes de lectures graduées, pour faire suite aux exercices de la boîte typographique.

La méthode des écoles d'enseignement mutuel. — Avec la création de la Société pour l'enseignement élémentaire en 1815, l'instruction primaire reçoit en France une nouvelle et féconde impulsion. Un groupe d'hommes distingués se donne pour mission de créer des écoles d'après le système monitorial, et se met à la recherche des méthodes les plus sûres et les plus rationnelles pour l'enseignement des branches élémentaires. La méthode de lecture des écoles mutuelles, imitée de celle de Lancaster, mais adaptée au génie de la langue française, fut l'œuvre de Choron * (qui avait publié dès 1805 une remarquable *Méthode pour apprendre à lire et à écrire*), de Jomard * et de l'abbé Gaultier. Elle offrait, comme la méthode de François de Neufchâteau, à laquelle elle ressemble beaucoup, l'avantage de faire marcher l'enseignement de l'écriture du même pas que celui de la lecture. Nous allons en indiquer les principaux traits, d'après le *Journal d'éducation* (numéro de mai 1816).

L'enseignement de la lecture dans les écoles mutuelles françaises devait se donner au moyen d'un *Syllabaire*, formant 38 tableaux répartis entre les huit classes de l'école, et de *Leçons de lecture*, formant 50 tableaux à l'usage des quatre classes supérieures seulement.

La première classe (10 tableaux) ne s'occupe que de l'alphabet ; il est présenté de trois manières différentes : 1° suivant l'ordre accoutumé, et pour apprendre à l'élève la dénomination des lettres ; 2° selon la forme droite, angulaire ou courbe des lettres, et pour apprendre à les tracer sur le sable ; 3° suivant la nature des sons, distingués en voix et articulations et rangés dans l'ordre adopté par Choron (14 voix, monogrammatiques ou digrammatiques, et 21 articulations, également exprimées par un signe ou par deux). Les alphabets sont en caractères romains et en caractères cursifs. Les enfants, avec l'index de la main droite, tracent sur le sable toutes les lettres majuscules et minuscules, romaines et cursives.

La seconde classe (3 tableaux) épèle des syllabes de deux lettres (une articulation simple et une voix monogrammatique, et l'inverse). Les élèves font aussi l'épellation par cœur : le tableau retourné, le moniteur interroge ; il dit *de* : le premier élève reprend *d*, et le second *e*, *de*. Ils écrivent sur l'ardoise des syllabes de deux lettres, données par le moniteur.

La troisième classe (6 tableaux) épèle des syllabes formées d'une articulation simple et d'une voix digrammatique (*bou*, *beu*), et l'inverse ; d'une articulation double et d'une voix monogrammatique (*bla*), et l'inverse ; d'une voix monogrammatique ou digrammatique entre deux articulations simples (*bal*).

La quatrième classe (4 tableaux) épèle des syllabes formées d'une articulation double et d'une voix digrammatique (*brou*), et l'inverse ; d'une ar-

ticulation triple et d'une voix monogrammatique ou digrammatique (*stri*); d'une voix monogrammatique ou digrammatique entre deux articulations, simples, doubles ou triples (*tris*, *trist*, *strid*, *strict*). Dans l'épellation par cœur, les enfants commencent par dire la syllabe, puis ils la décomposent en prononçant toutes les lettres.

La cinquième classe (5 tableaux de syllabaire et 7 tableaux de lecture) commence à considérer les syllabes comme formant des mots. Les tableaux du syllabaire contiennent un vocabulaire des monosyllabes, disposés sous la voix ou l'articulation à laquelle se rapporte leur son principal : par ce moyen, l'élève aperçoit d'un coup d'œil quelle doit en être la prononciation, et apprend à connaître toutes les notations équivalentes d'un même son. Les tableaux de lecture offrent des phrases monosyllabiques et dissyllabiques avec divisions (sentences et proverbes). Les enfants, qui dans la troisième et la quatrième classe n'ont écrit que des syllabes, commencent à écrire des mots entiers, mais d'une seule syllabe.

La sixième classe (5 tableaux de syllabaire et 18 tableaux de lecture) étudie un vocabulaire de mots dissyllabes, et lit des phrases polysyllabiques avec divisions (sentences, proverbes, maximes de l'Ancien Testament). Les enfants écrivent des mots de deux et de trois syllabes.

La septième et la huitième classe (5 tableaux de syllabaire, 25 tableaux de lecture, communs aux deux classes) étudient un vocabulaire de mots polysyllabes, et lisent des phrases polysyllabiques sans divisions (histoires de la Bible). C'est ici que l'on commence à mettre des livres entre les mains des enfants (catéchisme, histoires morales). Les élèves écrivent des mots de trois, quatre et cinq syllabes; ceux de la huitième classe se servent d'encre et de papier.

La méthode que nous venons de résumer, officiellement adoptée par la Société pour l'instruction élémentaire, offrait un ensemble systématique dont toutes les parties étaient logiquement combinées, et qui reposait sur une analyse rationnelle des éléments de la langue. C'était la tentative la plus remarquable qui eût été faite, avec celle de François de Neufchâteau, pour organiser à l'école l'enseignement collectif de la lecture. Cette méthode était toutefois susceptible de quelques perfectionnements, et, comme l'attention publique était vivement attirée en ce moment du côté des problèmes d'éducation, on vit se produire en assez grand nombre des essais plus ou moins heureux. Nous citerons entre autres le syllabaire de Butet* de la Sarthe, qui réduisait les éléments de la prononciation à treize sons et à dix-neuf articulations. Tout en admettant l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture, Butet voulait qu'il fût précédé d'exercices de syllabation orale. Son syllabaire fut l'objet d'un rapport favorable à la Société pour l'instruction élémentaire (*Journal d'éducation*, septembre 1817). Un autre grammairien, Brun (auteur d'une *Nouvelle méthode d'enseignement* qui avait été distinguée en l'an IV par le jury des livres élémentaires), voulait faire débuter les élèves par la numération, verbale d'abord, puis écrite; après avoir écrit des chiffres, l'enfant commence à tracer des lettres, les voyelles en premier lieu, puis les consonnes, qu'il associe aux voyelles en prononçant la syllabe sans épeler; en rapprochant des syllabes, il forme ensuite des mots, qu'il lit en même temps qu'il les écrit (*Journal d'éducation*, janvier 1818). L'avantage que Brun croyait trouver à commencer par la numération est fort contestable : l'art de représenter des nombres au moyen des chiffres semble moins à la portée d'une intelligence enfantine que l'art de représenter des sons par des caractères alphabétiques. Le linguiste et physicien Lemare* proposa une méthode à marche analytique, dans le curieux livre qu'il a intitulé « *Cours de lecture* où, procédant du composé au simple, on apprend à lire des phrases, puis des mots, sans connaître ni syllabes ni lettres, composé de 41 figures, » 4e édit., 1817.

Nous devons une mention spéciale à trois méthodes qui prétendaient toutes les trois opérer une révolution dans l'art de la lecture : la méthode de Jacotot*, la *statilégie* de M. de Laffore* et la *citolégie* de M. Dupont*.

JACOTOT. — Nous n'avons pas à exposer ici dans leur ensemble les théories paradoxales du créateur de l'*enseignement universel;* nous nous bornons à rappeler que la méthode recommandée par Jacotot pour apprendre à lire est seulement l'une des applications particulières de ses principes généraux.

Jacotot présente à son élève la première phrase du *Télémaque :* « Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse. » Le maître lit à haute voix; l'élève répète; puis on lui fait écrire cette phrase, et on vérifie qu'il distingue tous les mots, toutes les syllabes, toutes les lettres. On retient l'élève sur cette première leçon jusqu'à ce qu'il la sache imperturbablement. On passe ensuite à la seconde phrase, puis à la troisième, que l'élève étudie de la même manière; on lui fait répéter ce qu'il a déjà lu et écrit; on lui demande de distinguer telle syllabe, telle lettre. « Montrez *ca*, *pou*, *pouv*, *lyp*, *ait*, un *c*, un *i*, etc.; faites-les montrer à l'élève. Il faut, le plus tôt possible, exiger que l'élève, qui connaît les mots, fasse attention aux lettres et aux syllabes; cela sera utile pour la grammaire. Dans *pouvait*, *a*, *i*, indiquent l'imparfait, et *t* est le signe de la troisième personne du singulier : l'élève le verra bien; mais il faut qu'il connaisse parfaitement l'orthographe de ce mot. Il faut lui demander où est *pou*, où est *pouv :* cette décomposition du même mot de plusieurs manières différentes lui sera d'un grand secours dans l'étude des langues étrangères. La connaissance de la syllabe *pouv* lui fera deviner le mot *pouvoir*, et on le conduira ainsi à faire lui-même l'anatomie exacte des mots composés. »

Il suffit de six leçons et de cinquante lignes du *Télémaque* pour enseigner à lire : « Quand l'élève sait par cœur jusqu'à *Calypso étonnée*, on ne s'occupe plus de la lecture. »

Le procédé que Jacotot annonçait avec de tant pompe comme une invention merveilleuse était tout simplement celui qui avait été proposé au siècle précédent par l'abbé de Radonvilliers et Nicolas Adam : c'était la marche analytique substituée à la marche synthétique. Ce procédé, dans la forme où Jacotot l'employait, était peut-être la manière la plus simple d'enseigner la lecture soit de la langue maternelle, soit d'une langue étrangère, à un adulte, à un élève capable d'un certain degré de raisonnement et d'abstraction; mais il était inapplicable avec des enfants de cinq ans. Nous verrons plus loin, en décrivant la méthode des mots normaux, dans quelle mesure et à quelles conditions il est possible d'employer le procédé analytique lorsqu'on veut enseigner la lecture à des enfants.

LA STATILÉGIE. — M. de Laffore*, auteur de la *Statilégie*, a cru découvrir ce qu'il appelle la « loi fondamentale de la lecture ». Elle consiste en ceci, que les consonnes sont des sons distincts, aussi bien que les voyelles : « Lire n'est autre chose que prononcer successivement les voyelles et les consonnes dans l'ordre où elles sont écrites et sans combinaison des unes avec les autres »; donc il ne faut pas lire les mots par syllabes, mais seulement « prononcer l'une après l'autre les lettres convenablement apprises : les syllabes et les mots résultent inévitablement pour notre oreille de la seule prononciation chronologique des voyelles et des consonnes. » On voit que M. de Laffore applique tout

simplement le procédé synthétique, mais en supprimant la synthèse élémentaire, la syllabation ; et encore est-il obligé de tenir compte de l'existence des syllabes, comme nous le verrons plus loin : seulement, pour lui, les syllabes ne sont pas constituées par l'union intime d'une voyelle et d'une consonne prononcées d'une seule émission de voix (puisqu'il y a, dit-il, autant d'émissions de voix qu'il y a de lettres, voyelles ou consonnes), elles ne sont que des divisions artificielles du mot, et il n'enseignera à son élève à les distinguer que pour lui donner un moyen de reconnaître la « valeur de position » de certaines lettres.

Ce principe posé, M. de Laffore énumère les voyelles et les consonnes de la langue française : il en compte vingt-huit, huit voyelles (*a, é, i, o, e, u, ou, oi*) et vingt consonnes (*p, b, f, v, c* dur, *g* dur, *t, d, s, z, x, ch, j, r, l, ill, m, n, gn, h*). Pour lui, les voyelles nasales n'existent pas : il pense que *an, in, on, un* sont des syllabes et non des voyelles, c'est-à-dire que la consonne *n* s'y fait entendre distinctement, quoique avec une valeur un peu différente de celle qu'elle a d'ordinaire. Il est inutile d'insister sur cette opinion erronée, qui tient simplement à ce que l'auteur de la *statilégie*, né à Agen, avait l'accent de sa province.

De ces vingt-huit sons élémentaires, les uns sont représentés dans l'écriture usuelle par un signe unique et invariable (comme les voyelles *a, u*, les consonnes *l, m, n*), les autres par plusieurs signes équivalents (par ex. : *o, au, eau; f, ph; s, ç, c*). La réunion de tous ces signes monogrammes ou polygrammes, au nombre de soixante-deux (en y comprenant les consonnes doubles), forme l'alphabet statilégique.

L'élève apprend tout cet alphabet, en prononçant les consonnes comme si elles étaient suivies d'un *e* muet. Lorsqu'il a acquis la connaissance de ces soixante-deux signes, on lui révèle qu'outre leur valeur alphabétique, certains d'entre eux possèdent une ou plusieurs valeurs de position, selon qu'ils sont suivis, dans la syllabe, de telle voyelle ou de telle consonne. Il est donc nécessaire que l'élève apprenne à diviser le mot en syllabes. On lui donne à cet effet une règle tout empirique : « Il faut toujours laisser avec la voyelle placée à droite une consonne simple, composée ou double, c'est-à-dire l'une des consonnes de l'alphabet statilégique, et rien qu'une seule. » Puis on lui enseigne les diverses valeurs de position des voyelles et des consonnes. Après quoi, de peur qu'il ne soit tenté de joindre aux consonnes, dans la lecture, l'*e* muet qui lui a servi à les nommer dans l'alphabet, on l'exerce à prononcer l'articulation pure, sans voyelle : il doit « produire à la vue de chaque consonne un petit bruit ou sifflement, un son qui fait reconnaître cette lettre ; il est essentiel de continuer longtemps cet exercice, afin que l'élève se rende bien compte du son exact de chaque consonne représentée. »

Ces laborieux préliminaires achevés, l'élève, s'il a bien retenu ce qu'on lui a enseigné, doit être en état de lire, puisque la lecture consiste dans la prononciation successive des voyelles et des consonnes qui forment un mot. « L'élève n'a absolument aucun effort d'intelligence à faire, il n'a qu'à prononcer l'un après l'autre le son que chaque signe alphabétique bien appris doit lui rappeler. Il est impossible de concevoir une chose plus simple. »

Les critiques adressées par la pédagogie moderne à la *statilégie* ont été résumées à l'article *Laffore*. Rappelons seulement ici qu'après avoir, à l'époque où l'auteur prit un brevet d'invention (1827), joui d'une vogue momentanée et recueilli les suffrages d'hommes comme MM. Mignet, Francœur et Magendie, qui avaient été frappés de l'apparente simplicité du principe sur lequel elle est fondée, la méthode lafforienne est retombée dans l'oubli.

LA CITOLÉGIE. — M. Dupont *, instituteur, a publié sous le nom de *citolégie* des tableaux d'épellation (première édition en 1814, nombreuses rééditions à partir de 1825), gradués d'une façon ingénieuse, et dont l'emploi pouvait faciliter aux instituteurs de cette époque l'enseignement de la lecture. Il commence par l'alphabet, et adopte pour les consonnes l'appellation de Port-Royal ; il fait ensuite épeler oralement, sans montrer les lettres : *b-a, ba, d-a, da, f-a, fa*, etc., jusqu'à ce que l'élève sache épeler par cœur ; l'enfant étudie ensuite des tableaux de syllabes et de mots. Les exercices d'écriture sont associés à ceux de lecture. La *citolégie* n'est pas, on le voit, une méthode nouvelle ; c'est tout simplement une des formes de l'ancienne méthode synthétique, dans laquelle les exercices ont été gradués par un instituteur expérimenté. Nous ne nous y arrêterons pas davantage.

LA LECTURE SANS ÉPELLATION, PAR MM. LAMOTTE, PERRIER, MEISSAS ET MICHELOT. — Nous terminerons ce chapitre en mentionnant la tentative faite en 1832 par MM. Lamotte, Perrier, Meissas et Michelot pour créer une méthode de lecture qui, s'inspirant des indications de l'expérience et du bon sens plutôt que de théories plus ou moins hasardées et paradoxales, tînt compte toutefois des innovations dont la pratique semblait avoir confirmé l'utilité, et pût s'adapter indifféremment à l'enseignement mutuel, à l'enseignement simultané et à l'enseignement individuel. « Voués depuis longtemps à l'instruction de la jeunesse, disaient les auteurs de la *Méthode de lecture sans épellation*, nous avons dû examiner avec le plus grand soin les différentes méthodes de lecture, faire ou voir l'expérience du plus grand nombre. C'est parce qu'aucune de celles que nous connaissons ne nous a entièrement satisfaits, que nous nous sommes décidés à rédiger l'ouvrage que nous offrons aujourd'hui aux personnes qui sont chargées d'instruire ou de faire instruire soit les enfants, soit les adultes qui ont été privés du bienfait de l'éducation. »

On commence par l'étude des quatorze sons simples (ou voyelles) et des seize articulations simples (ou consonnes ; ces dernières sont prononcées au moyen de l'*e* muet) ; puis viennent de nombreux tableaux : voyelles simples suivies d'une articulation simple, articulations simples suivies d'une voyelle simple, sons équivalents de sons simples, articulations équivalentes des articulations simples, etc., etc. Les syllabes étant regardées comme les véritables éléments des mots, toute espèce d'épellation est rejetée. La classification des syllabes et leur distribution méthodique en tableaux gradués, telle était la tâche à remplir. « La base réelle de cette classification est la plus ou moins grande difficulté que les élèves éprouvent à reconnaître et à prononcer les syllabes, difficulté qui dépend, soit du nombre des lettres qui les composent, soit du nombre des lettres qui ne se prononcent pas, soit des altérations que l'usage a fait subir à la prononciation de certaines lettres et même de certaines syllabes. » On peut regarder la disposition du syllabaire de MM. Lamotte, Perrier, Meissas et Michelot comme réalisant certains progrès sur celui des écoles mutuelles de 1815.

Méthodes contemporaines. — Une étude détaillée des innombrables publications faites en France dans les cinquante dernières années sous le nom plus ou moins justifié de *méthodes de lecture* dépasserait de beaucoup les limites d'un simple article ; cette étude, d'ailleurs, n'offrirait qu'un médiocre intérêt et ne nous montrerait à peu près rien de nouveau. En effet, dès la fin du siècle passé, comme nous l'avons vu, les divers systèmes

possibles (marche analytique, marche synthétique, écriture-lecture avec marche synthétique, écriture-lecture avec marche analytique et synthétique) avaient été formulés et expérimentés; en sorte que ceux qui avaient la prétention d'innover encore ne pouvaient plus, en réalité, que proposer des modifications, qui n'étaient pas toujours des perfectionnements, de procédés déjà connus. Nous allons donc nous contenter d'énumérer brièvement les principales méthodes françaises modernes ; nous ajouterons que si nulle d'entre elles n'apporte et ne pouvait apporter un système entièrement nouveau, quelques-unes ont rendu de réels services à l'enseignement, soit en améliorant ou en simplifiant telle ou telle partie de la méthode, soit en proposant quelque moyen auxiliaire à la fois pratique et ingénieux, soit simplement en vulgarisant des idées justes.

Nous grouperons ces diverses méthodes d'après les principes que nous avons déjà indiqués plus haut.

Méthodes a marche synthétique. — Parmi ces méthodes, les unes font épeler, les autres recommandent la non-épellation. Toutes adoptent la nouvelle appellation des consonnes au moyen de l'*e* muet. La méthode Maître, l'une des plus anciennes, fait étudier sur un tableau, appelé *tableau syllabique*, tous les éléments des syllabes (éléments-consonnes et éléments voyelles) ; à mesure que l'élève connaît les éléments isolés portés sur le tableau, on les lui montre réunis et formant syllabes deux à deux, au moyen de deux *rubans* verticaux, dont le premier, immobile, présente la série des éléments-consonnes, et le second, mobile, celle des éléments-voyelles. On lui apprend ensuite à diviser les mots en syllabes au moyen de trois règles très simples, mais d'un caractère tout empirique.

La méthode Gervais procède de la même façon. Elle se sert d'un *tableau mural*, où sont imprimés tous les éléments de la lecture ; d'un appareil nommé *syllabateur*, jouant le même rôle que les rubans de M. Maître : c'est un tableau beaucoup plus haut que large, sur lequel on place, du côté gauche, des cartons fixes contenant les consonnes, tandis que du côté droit d'autres cartons mobiles, contenant les voyelles, vont et viennent de manière à placer successivement toutes les voyelles en regard de toutes les consonnes; enfin d'un *livret* qui reproduit toutes les combinaisons obtenues à l'aide du syllabateur, et qui contient en outre des mots et des phrases.

La méthode Chéron remplace les rubans et le syllabateur par l'exercice des deux baguettes. L'une sert à montrer, sur un grand tableau, les articulations et les sons isolément; l'autre, surmontée d'un appareil destiné à recevoir des cartons sur lesquels sont imprimées les consonnes et les voyelles, a pour objet de rapprocher les articulations des sons pour former des syllabes. Ainsi l'articulation *b*, fixée à l'extrémité de la seconde baguette, est successivement rapprochée des sons *a*, *o*, *e*, etc., du tableau; l'élève épèle : *b-a*, *ba*, *b-o*, *bo;* lorsqu'il est assez exercé, il prononce sans décomposer : *ba*, *bo*, etc.

La méthode Néel a simplifié l'exercice des baguettes. Les tableaux placés devant l'élève contiennent une série de consonnes disposées en une colonne verticale, et la série des voyelles disposées sur une ligne horizontale : le maître, muni d'une baguette, montre fixement un des sons, que l'élève énonce; puis avec une autre baguette le maître parcourt la colonne des articulations et indique successivement chacune d'elles; l'élève assemble par la pensée l'articulation et le son, et les énonce par une seule émission de voix, sans épeler. Dans ces tableaux, les articulations sont imprimées en noir et les sons en rouge ; dans les livrets, les articulations sont imprimées en caractères gras, et les sons en caractères ordinaires. Lorsque l'enfant connaît suffisamment les sons et les articulations, on le fait passer à la lecture des syllabes et des mots : pour lire une syllabe, il doit prononcer d'abord isolément le son, et en second lieu le son uni à l'articulation; ainsi pour lire les syllabes du mot *combinaison*, l'enfant dira : *om-com*, *i-bi*, *combi*, *ai-nai*, *combinai*, *on-son*, *combinaison*. Ajoutons que M. Néel recommande de faire écrire l'enfant dès qu'il commence à lire, sans toutefois associer organiquement dans sa méthode l'enseignement de la lecture à celui de l'écriture ; et qu'il offre à l'élève, à côté des phrases formant les premiers exercices, des images qui doivent servir de sujet à des leçons de choses.

La méthode Mignon dispose les consonnes en colonnes verticales et les voyelles en colonnes horizontales, et les fait assembler en syllabes sans épellation. Elle obtient en outre la mobilité des éléments alphabétiques au moyen d'un « tableau mural à caractères mobiles ». L'écriture et les leçons de choses trouvent leur place à côté des exercices de lecture, comme dans la méthode Néel.

La méthode Thollois est une simple réédition du *bureau typographique* de Dumas et de la *boite typographique* de l'abbé Gaultier.

La méthode Béhagnon a la prétention d'indiquer un chemin entièrement nouveau, une voie unique « entre toutes les voies excentriques », pour conduire l'élève d'une façon rationnelle à la connaissance de la lecture. « L'ancienne épellation présente des difficultés qui ne peuvent être vaincues que par la routine. La nouvelle épellation, telle qu'on l'a établie, donne lieu à une double anomalie qui empêche le procédé d'être logique, et la méthode d'être simple. Enfin la non-épellation laisse forcément subsister l'une des deux anomalies. » M. Béhagnon se déclare en faveur de la nouvelle épellation, mais réformée et régularisée. Partant de l'alphabet, il fait prononcer les consonnes d'abord « avec *e* non écrit », puis « avec *e* écrit », et enfin avec les autres voyelles, sans épeler. Il nomme ces syllabes simples les « éléments distincts ». Il passe ensuite aux syllabes composées, qu'il fait épeler, non lettre par lettre, mais en énonçant les « éléments distincts » qui la constituent : ainsi *mal* s'épellera *ma-l*, *fleur f-leu-r*, *arc a-r-c*.

M. Bahic, auteur de la *Méthode normale accélératrice*, ne montre pas à l'élève toutes les lettres à la fois (c'est du reste un trait commun à toutes les méthodes modernes), et fait composer au fur et à mesure, avec les lettres connues, des syllabes simples, qu'il appelle « syllabes racines. » Il recommande un procédé qui n'est, dit-il, ni l'épellation ni la non-épellation, et qui consiste en ceci : Première opération, analyse : le maître montre à l'élève la consonne et la voyelle, *p... a;* seconde opération, synthèse : l'élève lit la syllabe sans la décomposer, *pa*. C'est un peu jouer sur les mots; en réalité l'élève a épelé en suivant des yeux les lettres montrées par le maître, seulement il n'a pas nommé les lettres à haute voix. Dans une autre publication, la *Méthode mnémonique accélératrice*, M. Bahic a proposé un exercice assez ingénieux. Il choisit un certain nombre de mots contenant des syllabes simples, et les présente sur trois lignes, la première offrant les consonnes, la seconde les voyelles, la troisième les syllabes ; exemple :

d n *s f*
i é *o a*
di né, *so fa.*

En étudiant une dizaine de ces mots, les élèves sauront l'alphabet, et seront initiés au mécanisme

de l'épellation. C'est la méthode des *mots normaux*, mais appliquée en sens inverse, procédant par la synthèse au lieu de procéder par l'analyse.

La méthode Régimbeau reprend une idée que nous avons déjà vue appliquée par les auteurs du *Quadrille des enfants* et leurs imitateurs, entre autres N. Michel et Daubanton : M. Régimbeau présente à l'enfant des images, celles d'une *épée*, d'un *puits*, d'un *tonneau*, d'un *cadenas*, etc., et lui enseigne, par le son final de ces mots, le son des voyelles et celui de quelques consonnes ; il lui montre en même temps les lettres correspondantes. Ensuite, à l'aide de ces quelques signes, il compose des mots faciles et de petites phrases ; quand l'enfant a vu tout l'alphabet, il sait lire ou à peu près. L'épellation est proscrite. Le caractère particulier de la méthode de M. Régimbeau est « la décomposition du langage en sons purs et en sons articulés » ; aussi n'admet-il pas les consonnes dites doubles, comme *br*, *fl* ; dans ses exercices élémentaires, il place un point après chaque consonne lorsque celle-ci n'est pas suivie d'une voyelle (*a-r.b.re*, *o-b.s.tiné*) ; ce point rappelle à l'élève que chaque articulation doit être considérée séparément. Les tableaux de la méthode Régimbeau sont convenablement gradués. Ajoutons que dans les exercices destinés à préparer l'élève à l'orthographe, l'auteur emploie un procédé déjà imaginé par Py-Poulain Delaunay : il écrit en italique les lettres finales ou autres qui ne se prononcent pas.

La méthode de M. L.-C. Michel se recommande par une heureuse simplicité de moyens. Il débute en présentant à l'élève les trois voyelles *a*, *i*, *e* et la consonne *p*, dont il forme immédiatement des syllabes et des mots ; la première leçon est ainsi disposée :

	a	i	e
p	*pa*	*pi*	*pe*
	pa pa	*pa pe*	*pi pe*
	pi pa	*a pi*	*pi e*

Viennent ensuite deux nouvelles voyelles, *é* et *o*, avec la même consonne *p* ; puis ces cinq premières voyelles avec *p* et *r* ; chaque leçon offre des syllabes et des mots dans lesquels entrent chaque fois de nouvelles lettres, jusqu'à ce que l'enfant ait vu tout l'alphabet.

M. Pierre Larousse a voulu avoir, lui aussi, sa méthode de lecture, qu'il appelle, nous ne savons pourquoi, *Méthode lexicologique*. Au moyen d'un alphabet à images, baptisé du nom d'*alphabet phonétique* et qui est tout simplement l'alphabet à écho de N. Michel et de Daubanton, l'élève apprend les lettres ; puis il étudie un syllabaire, que M. Larousse nomme *la table de Pythagore appliquée à la lecture*, et ensuite des exercices gradués. Dans quelques-uns de ces exercices, les consonnes nulles pour la prononciation sont représentées par des lettres blanches (idée empruntée à Py-Poulain Delaunay).

Méthodes a marche analytique. — Ces méthodes sont beaucoup moins nombreuses, et n'ont pas reçu du public enseignant un accueil très favorable. Le principe sur lequel elles se fondent, celui qu'ont préconisé l'abbé de Radonvilliers, Adam, Lemare, Jacotot, semble paradoxal au premier abord, et l'application, en tout cas, en est difficile dans la pratique scolaire.

M. Dewik-Potel a emprunté à Jacotot l'idée première de son procédé ; mais il a donné à cette idée une forme systématique, il en a fait une véritable « méthode de lecture par mots », qu'il a décorée du nom prétentieux de *Dewikologie*. L'auteur choisit un certain nombre de mots, dont chacun servira à enseigner aux élèves une des majuscules de l'alphabet et quelques minuscules : ce sont des noms de baptême, *Anatole*, *Barnabé*, *Caroline*, *Didier*, etc. Voici le résumé de la première leçon : Le maître écrit au tableau noir, en lettres moulées, le mot *Anatole*. On fait compter les lettres aux élèves ; ils constatent qu'il y en a sept. Puis on divise le mot en syllabes, *A|na|to|le*, et les élèves comptent quatre syllabes. Alors on procède à la décomposition du mot : on efface la dernière lettre *e*, il reste *Anatol* ; on efface *l*, il reste *Anato* ; on efface la syllabe *to*, il reste *Ana* ; on efface la syllabe *na*, il reste *A*. Puis on recompose le mot, et on le décompose de nouveau en effaçant les lettres de gauche à droite. Au cours de ces opérations, on fait remarquer aux élèves la forme de chaque lettre : « La lettre *A* ressemble à la toiture d'une maison, et puisque cette lettre apparaît à nos yeux comme un Abri contre les Averses de l'Avenir, et semble d'un Air Avenant et avec Amitié nous offrir un Asile, nous la surnommerons *Amanda* (!) ; la lettre **n**, qui se dandine comme une *n*iaise et avec *n*igauderie sur ses deux petites jambes, sera surnommée *la naine* ; la voyelle **a**, si coquette, si gentille, si mignonne, sera surnommée *la boucle d'oreille* ; » et ainsi de suite. On retient les élèves sur le même mot jusqu'à ce qu'ils en connaissent bien toutes les lettres et toutes les syllabes, et qu'ils soient capables de le dicter de mémoire. Puis on continue les mêmes exercices sur les mots *Barnabé*, *Caroline*, *Didier*, *Eulalie*, etc. Le jour où les élèves possèdent à fond la connaissance de ces vingt-cinq noms de baptême, non seulement ils savent toutes leurs lettres, mais ils possèdent l'emploi de plus de cent syllabes. Cette première série épuisée, on passe à une seconde, composée de noms de métiers, *aubergiste*, *bimbelotier*, *charpentier*, *drapier*, etc. ; les élèves s'y familiarisent avec de nouvelles difficultés. Puis on arrive aux exercices d'écriture et d'orthographe, qui doivent amener l'élève, maître de l'alphabet, à lire couramment : on lui fait apprendre par cœur des phrases mnémoniques du genre de celles-ci : « *Cécile* a vu à *Besançon*, sur la *façade* d'un bonnetier, un *caleçon* pendu à un *hameçon* ; *Hugues subjugue* ses *juges* par cette *fugue* composée à *Bruges* ; » chacune de ces phrases doit être décomposée, recomposée, dictée de mémoire, puis écrite. Les bizarreries auxquelles s'est laissé entraîner M. Dewik-Potel ne doivent pas nous faire perdre de vue que le principe de la « méthode par mots » est une idée juste et féconde, susceptible d'applications sérieuses.

M. Audan, qui s'adresse surtout aux adultes illettrés, leur enseigne l'alphabet et la composition des syllabes au moyen d'une demi-douzaine de phrases très courtes qu'il fait apprendre par cœur et analyser ; chacune de ces phrases est accompagnée d'une figure qui s'y rapporte et qui vient en aide à la mémoire de l'élève. Ainsi, la première leçon présente l'image d'un dragon vomissant des flammes ; en montrant cette figure à l'élève, on lui dit : « Il a une gueule de feu. » Cette phrase lui fait apprendre dix lettres, que l'auteur dispose ainsi :

i l a u n g l d f e
il a une gueule de feu
i a u e
l n g l d f

L'élève combine immédiatement les voyelles et les consonnes pour former des syllabes et des mots. « Dès sa première leçon il lit ; il lit des phrases qui ont un sens, qu'il comprend, au lieu de ces mots sans suite qui se trouvent généralement dans les méthodes de lecture ; il croit savoir lire, c'est l'essentiel, il n'est plus effrayé par les difficultés qu'il trouve et avance sans crainte. » Le procédé de M. Audan peut offrir quelques avantages « aux personnes qui voudront employer

un moment de leur loisir pour instruire un de leurs amis illettrés; » mais nous doutons qu'il pût être utilement appliqué dans l'enseignement collectif, et surtout dans celui des écoles primaires.

M. D.-A. Jacquemart a proposé d'enseigner la lecture « par l'orthographie (*sic*) des mots oraux et par l'indication de leurs signes graphiques et de leur prononciation ». Voici comment il justifie ce mode de procéder : « Il n'y a pas d'enfant de six ans qui ne connaisse de cinq à six mille mots familiers qu'il a appris de son entourage, mots dont il a les idées à l'esprit, mots dont il sait la signification. En lui enseignant l'orthographie intégrale et absolue de ces mots et ensuite la composition graphique et la prononciation ou lecture de ces mots, on lui inculquerait, tout à la fois, la connaissance de l'orthographie des mots et la connaissance de leur lecture et celle des syllabes et la connaissance de la valeur des lettres, orthographie, lecture et valeur des lettres qu'il retiendrait facilement et rapidement. » Il s'agirait donc de montrer aux élèves des mots entiers, de les épeler à haute voix devant eux en leur indiquant chaque lettre, et de leur faire répéter ce double exercice jusqu'à ce qu'ils sussent par cœur l'orthographe du mot et qu'ils en reconnussent chaque lettre. Dans une langue où l'orthographe est presque toujours arbitraire, comme dans la nôtre, la nécessité d'apprendre par cœur la manière dont s'écrivent les mots est évidente ; et c'est précisément pour obéir à cette nécessité que, dans la plupart des écoles, on oblige les enfants à étudier des recueils de mots usuels tels que celui de Pautex. L'idée de M. Jacquemart, dans ce qu'elle a d'essentiel, se trouve par conséquent appliquée depuis longtemps déjà par l'ancienne pratique scolaire.

Méthodes d'écriture-lecture, simple ou combinée avec la méthode des mots normaux. — Dans sa *Scriptolégie*, dont la première édition remonte à une cinquantaine d'années, M. Peigné* a voulu, comme le recommandent Dupont de Nemours et plusieurs Allemands, enseigner la lecture par l'écriture. Il fait tracer aux élèves des pleins et des déliés, puis les lettres *i*, *u*, *t*, *l*, *m*, *n*, *p*, qui leur sont nommées au fur et à mesure ; une fois en possession de ces lettres, les élèves écrivent les syllabes *il*, *ti*, *li*, *im*, *mi*, etc., en les énonçant; les exercices continuent avec de nouvelles syllabes ; dès la huitième leçon viennent des mots entiers, *ami*, *midi*, *animal*, *papa*, etc., et de petites phrases. Chaque leçon se divise en trois parties : 1° le maître *écrit* et *nomme* ce qu'il a écrit; les élèves regardent, puis reproduisent sur l'ardoise ce qu'ils ont vu écrire, et l'énoncent tout bas (*Exécution*) ; 2° le maître se borne à écrire la même matière ; les élèves nomment ce qu'il écrit (*Mémoire*) ; 3° les élèves écrivent sous la dictée (*Mémoire et Exécution*).

M. Mougeol est l'auteur d'une méthode entièrement semblable, pour le fond et pour la forme, à celle de M. Peigné. La méthode Mougeol est appliquée depuis 1868 au lycée ottoman de Galata-Seraï, à Constantinople, avec un grand succès.

M. Schüler (pseudonyme de M. Maurice Block) s'est inspiré de la méthode allemande des *Normal-Wörter* de Lüben et de Vogel, dont nous parlerons plus loin. Débutant par quelques exercices de dessin fort simples (combinaisons de lignes droites), la méthode Schüler fait ensuite écrire la voyelle *i*, dont elle enseigne le son au moyen du mot *île*; l'image d'une île, présentée en même temps aux élèves dans un tableau mural, sert d'occasion à un exercice de langage et à une leçon de choses. La marche de la méthode est à la fois analytique et synthétique : analytique, parce que c'est dans un mot entier qu'elle va chercher les éléments alphabétiques ; synthétique, parce qu'une fois ces éléments trouvés, elle les emploie immédiatement pour recomposer des syllabes et des mots. Comme il a été donné, à l'article *Lecture* de la IIe Partie de ce Dictionnaire, un résumé très complet des procédés suivis dans la méthode Schüler, nous nous bornerons à y renvoyer le lecteur, en ajoutant qu'avec la « méthode analytique-synthétique d'écriture-lecture combinée avec les leçons de choses et de langue », nous sommes arrivés au dernier terme des perfectionnements réalisés par la pédagogie moderne pour l'enseignement de la lecture.

Méthodes diverses. — Il nous reste à mentionner quelques méthodes qui ne pouvaient pas entrer dans le cadre que nous nous sommes tracé, et qui, du reste, n'offrent guère, au point de vue pédagogique, qu'un intérêt de curiosité.

M. Adrien Féline*, connu par ses travaux pour la réforme de l'orthographe française, conseille d'enseigner d'abord à l'élève un alphabet phonétique dont chaque caractère n'a qu'une valeur unique et invariable. A l'aide de cet alphabet, qui comprend quinze voyelles et vingt consonnes, on écrit les mots sans tenir compte de l'orthographe usuelle (*halle*, *aimer*, *paix*, *jeune*, s'écrivent *al*, *eme*, *pé*, *jen*), et l'élève, n'étant plus arrêté par les difficultés qu'offre notre manière habituelle d'écrire, peut lire dès qu'il connaît les lettres. Lorsqu'il lira couramment l'écriture phonétique, il se familiarisera avec l'écriture usuelle, soit en comparant, dans le *Manuel* de M. Féline, les deux colonnes en écriture usuelle et en écriture phonétique, soit en étudiant un ouvrage composé spécialement à cet effet, l'*Histoire de Pierre Lavisé*, divisée en quarante-huit chapitres dont chacun ramène peu à peu de l'écriture phonétique à l'écriture usuelle. Le procédé de M. Féline peut avoir quelque utilité pour enseigner à un étranger la prononciation française, et il a obtenu, paraît-il, un certain succès en Allemagne.

Mme Pape-Carpantier* a voulu introduire dans les salles d'asile le *procédé phonomimique* de M. Grosselin*, et elle a publié à cet effet un syllabaire des salles d'asile où les lettres de l'alphabet sont associées aux gestes de la phonomimie. Mme Pape-Carpantier avait cru qu'à la mémoire de l'œil et à celle de l'oreille il était utile d'ajouter celle du mouvement. Elle voyait à l'adoption de ce procédé un autre avantage : c'est qu'il supprimait l'immobilité, cause d'ennui insupportable et de souffrance physique pour l'enfant, et qu'il transformait la leçon de lecture en un véritable exercice de petite gymnastique. Nous reviendrons sur cette question à l'article spécial que nous consacrons à la *Phonomimie*.

M. H. Chavée, dans son *Enseignement scientifique de la lecture* (1873), s'est livré à une étude fort intéressante des sons constitutifs de la langue française. La « gamme orale » est formée de sept voyelles, qui correspondent chacune à l'une des couleurs: *a* est le bleu, *i* le rouge, *ou* le jaune, *ai* le violet, *au* le vert, *u* l'orangé, *œu* le gris ; ces voyelles ont chacune deux pôles, ou deux sexes : la voyelle femelle a un son large, doux et chantant, *â*; la voyelle mâle a un son bref et rude, *a*. Il y a en outre deux voyelles neutres, asexuées : *é* et *eu*, et quatre voyelles nasales, *an*, *in*, *on*, *un*. Les consonnes se divisent en soufflantes, explosives, tremblantes et murmurantes. Le petit écrit de M. Chavée contient nombre d'observations justes ou ingénieuses, associées à des théories contestables ; mais nous ne pensons pas que cette analyse de l'alphabet, quelle qu'en puisse être la valeur, constitue une méthode de lecture.

ÉTRANGER.

Les difficultés de l'enseignement de la lecture varient très sensiblement d'un pays à l'autre, sui-

vant le caractère de la langue qu'on y parle.

Les langues méridionales néo-latines, comme l'italien et l'espagnol, font sonner toutes les lettres d'un mot; la prononciation s'y rapproche naturellement de l'orthographe, bien plus que dans le français ; en outre certaines lettres étymologiques, les *th*, les *ph*, les *y*, ont été résolument supprimées par les écrivains ; et en Espagne l'Académie de Madrid, animée d'un esprit réformateur bien rare, est allée plus loin encore : elle a travaillé à une simplification systématique de l'orthographe castillane, si bien qu'aujourd'hui, en espagnol, toutes les anomalies orthographiques ont disparu. Pour les écoliers d'Espagne, et pour ceux d'Italie à un moindre degré, le travail nécessité par l'apprentissage de la lecture se réduit donc, à peu de chose près, à l'acquisition de l'alphabet et à l'intelligence du mécanisme élémentaire de la syllabation.

La langue allemande ne possède pas ces avantages au même degré ; cependant son orthographe est beaucoup plus régulière que la nôtre ; aussi le problème à résoudre, s'il est moins simple qu'en Italie ou en Espagne, ne présente-t-il pas autant de complications que celui de l'enseignement de la lecture française.

En anglais, la tendance à réduire les mots par la contraction a dénaturé le son primitif des voyelles et de la plupart des consonnes, et la langue parlée s'est de plus en plus éloignée de la langue écrite ; aussi pourrait-on presque dire que l'écriture anglaise, tout en conservant l'apparence d'une écriture alphabétique, a perdu en réalité le caractère analytique : chaque mot y forme une espèce de hiéroglyphe dont la prononciation nécessite un apprentissage spécial. Les difficultés de la lecture sont donc incomparablement plus grandes en Angleterre et aux États-Unis que partout ailleurs.

Toutefois les considérations qui précèdent ne suffisent pas à elles seules à rendre compte du plus ou moins d'importance qu'a dû prendre, dans tel pays donné, la recherche des meilleures méthodes de lecture. Il faut encore y joindre un autre facteur, à savoir la place faite à l'école primaire et à l'instruction des masses dans l'histoire de ce pays.

On conçoit aisément que l'Italie et l'Espagne, où l'instruction populaire a été si longtemps négligée, et où d'autre part l'art de la lecture n'exige guère d'autre étude que celle de l'alphabet, n'aient attaché qu'une médiocre importance aux méthodes de lecture, et n'aient rien produit de remarquable dans ce domaine. L'Allemagne, au contraire, terre classique de la pédagogie, a dû se préoccuper de bonne heure de la recherche des meilleurs moyens d'enseigner à lire aux enfants du peuple ; et comme la langue allemande, grâce au caractère de régularité dont elle est empreinte, ne présentait pas d'obstacles particuliers, il a été plus facile aux éducateurs allemands qu'aux nôtres de se placer sur le terrain de la théorie pure, de la logique abstraite. Les Anglais et les Américains, qui n'ont commencé qu'après les Allemands et après nous à développer leur enseignement primaire, ont pu profiter des travaux de leurs devanciers ; et les difficultés particulières qu'offrait leur langue les a conduits en outre à l'adoption de certains procédés spéciaux, tels que l'épellation par cœur des mots entiers (*spelling*) et l'écriture phonétique.

Un coup d'œil jeté sur l'histoire des méthodes de lecture en Allemagne nous montrera que le chemin parcouru a été le même qu'en France, et que de part et d'autre on est arrivé, par la reconnaissance des mêmes principes, aux mêmes résultats. Dès le XVIe siècle, des grammairiens allemands protestent contre l'ancienne routine et indiquent avec beaucoup de bon sens les réformes à introduire. Un contemporain de Luther, Valentin Ickelsamer, prescrit de faire épeler sans nommer les lettres, en se bornant à en énoncer le son ; pour faciliter l'étude de l'alphabet, il veut qu'à chaque lettre soit associée une image, comme celle d'un moine (*Mönch*) pour la lettre *m*, celle d'un âne (*Esel*) pour la lettre *e*, celle d'un anneau (*Ring*) pour la lettre *r*, etc. En 1533, l'imprimeur Jordan, s'inspirant des idées d'Ickelsamer, publia sous le titre de *Leyenschul* un abécédaire illustré, où il recommande en outre l'enseignement simultané de l'écriture et de la lecture : « Dès que les élèves, dit-il, connaissent les cinq voyelles et savent les prononcer, il faut leur enseigner à les écrire. » Ratich, Comenius, Reyher sont du même avis ; mais malgré leurs écrits, malgré la vogue de l'*Orbis pictus* et les nombreuses imitations qu'il suscita, l'ancien système continua à régner presque sans partage dans les écoles pendant le XVIIe et même le XVIIIe siècle. Basedow chercha à rendre l'enseignement de la lecture attrayant ; il imagina des jeux assez semblables à ceux qui furent inventés en France vers la même époque (par exemple le jeu des lettres, où les voyelles et les consonnes sont écrites sur trente-deux cartes qu'on mêle : l'enfant qui reconnaît la lettre demandée reçoit une récompense ; ou bien les lettres sont en pâte ou en sucrerie, et l'enfant apprend à les nommer en les mangeant). Un disciple de Basedow, Campe, publia en 1778 une méthode de lecture où sont appliqués déjà les principes de la méthode analytique-synthétique. Gedike, dans deux ouvrages publiés en 1779 et en 1791 (V. au Supplément), donna la théorie et la pratique de la « méthode par mots », précisément au même moment où l'abbé de Radonvilliers et N. Adam la préconisaient en France. Parmi ceux qui, vers la même époque, s'occupèrent de l'enseignement de la lecture et travaillèrent à le réformer, il faut citer Heinicke *, Heusinger *, Olivier *, l'auteur d'une méthode qui porte son nom et qui eut un moment de célébrité. Pestalozzi ne saurait être rangé au nombre de ces réformateurs : car le procédé qu'il emploie, et qui consiste à faire épeler par cœur à l'enfant de longues listes de syllabes de plus en plus compliquées, n'est qu'une application de la vieille méthode synthétique sous sa forme la moins recommandable.

Toutefois, si Pestalozzi n'a pas formulé lui-même les vrais principes d'une méthode de lecture rationnelle, l'impulsion générale qu'il donna aux études pédagogiques eut pour résultat de faire trouver à d'autres ce qui lui avait échappé. C'est à partir de ce moment que les idées nouvelles sur l'enseignement de la lecture, un peu vagues et flottantes jusque-là, aboutissent en Allemagne à la constitution de systèmes déterminés. Stephani * publie (1803) sa *Méthode élémentaire*, dont le trait essentiel consiste dans la prononciation des consonnes sans l'adjonction d'aucune voyelle (procédé déjà recommandé en France, nous l'avons vu, par des contemporains de Py-Poulain Delaunay) ; et sous le nom de *Lautier-Methode* ou méthode phonique, son système de lecture est introduit dans les écoles d'une partie de l'Allemagne. Un peu plus tard, Graser *, en opposition à Stephani, propose un système qu'il appelle aussi *Méthode élémentaire*, et dans lequel l'écriture précède la lecture : c'est la *Schreiblese-Methode* (V. *Ecriture-Lecture*). Les deux systèmes sont combinés par Scholz. Puis, sous l'influence des idées de Jacotot, le procédé analytique vient s'adjoindre au procédé synthétique. Au lieu de prendre pour thème de l'exercice analytique une phrase quelconque, ainsi que le voulait Jacotot, son disciple Graffunder choisissait un certain nombre de « phrases normales » (*Normal-Phrasen*) ; de là à revenir au procédé de la lec-

ture par mots, qu'avaient indiqué Gedike et l'abbé de Radonvilliers, il n'y avait qu'un pas : et la méthode des « mots normaux » (*Normal-Wörter*) de Lüben* et de Vogel*, partant de l'analyse d'un certain nombre de mots simples, y étudiant les éléments alphabétiques, puis aboutissant à la synthèse de ces éléments, se trouva constituée. C'est cette méthode, à la fois analytique et synthétique, et réunissant l'enseignement de l'écriture à celui de la lecture, qui, adoptée aujourd'hui en Allemagne par les représentants les plus autorisés de la pédagogie contemporaine, a été introduite récemment en France sous le nom de méthode Schüler. — Ajoutons à ce rapide résumé de l'histoire de l'enseignement de la lecture en Allemagne que l'emploi des moyens auxiliaires, des *Lesemaschinen*, s'il a joué un moins grand rôle chez les Allemands que chez nous, ne leur est pas resté étranger : déjà Basedow et les philanthropinistes se servaient de boîtes typographiques ; deux instituteurs, Plato et Dolz, réinventèrent à la fin du siècle passé le « bureau typographique » à l'usage de l'école qu'ils dirigeaient à Leipzig; de nos jours, on a construit aussi des syllabateurs de formes variées (*Lesestäbe*).

C'est aux Etats-Unis plutôt qu'en Angleterre qu'il faut étudier les divers systèmes essayés pour la lecture si difficile de l'anglais. Dans les bonnes écoles des Etats-Unis, on a renoncé à l'ancienne méthode d'épellation. On y a substitué d'abord la *phonic method*, dans laquelle le maître enseigne premièrement à prononcer les sons de la langue, puis à distinguer les signes par lesquels on les représente. Mais comme les lettres anglaises ont plusieurs valeurs différentes, qui ne peuvent s'apprendre que par l'usage, la méthode phonique appliquée à l'alphabet ordinaire ne donnait guère de résultats. Aussi a-t-on essayé d'y substituer une méthode dite *phonétique*, qui remplace l'alphabet ordinaire par un alphabet spécial, dont chaque caractère a une valeur fixe : cette innovation est due au Dr Leigh, de New-York, et elle a été adoptée dans beaucoup d'écoles. La marche de la *phonetic method* est nécessairement synthétique : on fait en premier lieu connaître à l'élève les sons élémentaires et les caractères conventionnels qui les représentent, puis on passe aux combinaisons variées de ces sons, en commençant par les monosyllabes pour arriver aux mots les plus compliqués. Il s'agit ensuite de passer de la lecture phonétique à la lecture ordinaire : la transition offre quelques difficultés au début, mais elles sont en général assez promptement surmontées. — La méthode analytique ou des mots entiers, *word method*, a aussi de nombreux partisans ; elle permet d'intéresser l'enfant auquel on présente, avec des images, les noms d'objets connus, et qui, dès les premiers exercices, lit de petites phrases : l'élève reconnaît les mots comme des signes d'idées, sans arrêter d'abord son attention à la décomposition par lettres ; mais lorsqu'il doit extraire de ces mots les éléments alphabétiques, et chercher à recomposer des mots nouveaux, les obstacles suscités par l'arbitraire de la prononciation anglaise rendent les progrès beaucoup plus lents qu'en allemand ou en français. — Dans un certain nombre d'écoles, on combine la *word method* avec la *phonetic method* : c'est ce que les Américains appellent la méthode *éclectique*, et c'est celle qui paraît donner les meilleurs résultats pratiques. Du reste, ni par une méthode ni par l'autre on n'échappe à la nécessité d'imposer aux élèves les longs et ennuyeux exercices de *spelling*, qui consistent à apprendre par cœur des listes de mots avec leur orthographe.

Nous devons nous borner à ces indications très générales sur les méthodes étrangères : il serait impossible d'essayer de passer en revue les divers procédés employés dans chaque pays, comme nous l'avons fait pour la France ; et d'ailleurs nous n'aboutirions ainsi qu'à des répétitions fastidieuses. Les personnes qui désireraient étudier de plus près ce qui concerne l'enseignement de la lecture à l'étranger, trouveront des renseignements techniques et bibliographiques, que nous ne pourrions reproduire ici, dans le *Rapport sur l'instruction primaire à l'exposition de Vienne* et le *Rapport sur l'instruction primaire à l'exposition de Philadelphie*, publiés à l'Imprimerie nationale.

Législation. — L'enseignement de la lecture ayant formé de tout temps et dans tous les pays le premier et parfois l'unique objet de l'instruction primaire, il est évident que toutes les législations scolaires sont d'accord pour le ranger au nombre des matières obligatoires.

En ce qui concerne la méthode à suivre, il ne pouvait être question d'imposer officiellement aux instituteurs l'emploi de tel ou tel procédé. Le plus souvent, l'autorité scolaire s'est abstenue de toute prescription et n'a rédigé aucun programme; lorsqu'elle l'a fait, elle s'est contentée de quelques directions ou recommandations d'un caractère très général.

En France, la circulaire ministérielle du 18 novembre 1871 avait indiqué de la manière suivante la série des exercices de lecture de la première année d'études :

« 1er *trimestre*. — Etude des éléments : sons et articulations. — Combinaison de ces éléments et application immédiate à la lecture de mots simples et usuels. — Lecture de petites phrases simples et graduées. Explication de ces phrases.

» 2e *trimestre*. — Exercices de syllabation. — Lecture au tableau et dans les livres. — Explication du sens des mots et des phrases.

» 3e *trimestre*. — Lecture courante de phrases courtes renfermant des connaissances usuelles. — Explication du sens des mots et des phrases.

» 4e *trimestre*. — Lecture courante dans les livres. — Explication du sens des mots et des phrases. »

Le nouveau programme des écoles maternelles et des écoles primaires veut que, dans la section des petits enfants (enfants de deux à cinq ans), il ne soit fait aucun exercice de lecture proprement dite; pour la section des enfants de cinq à sept ans ou classe enfantine, il porte ce qui suit :

« Premiers exercices de lecture.
» Premiers exercices d'écriture.
» Lettres, syllabes, mots. »

Comme on le voit, toute latitude est laissée à l'instituteur et à l'institutrice pour le choix de ses procédés. [J. Guillaume.]

LECTURE A HAUTE VOIX. — La lecture à haute voix compte, en Amérique, parmi les éléments les plus importants de l'instruction publique ; elle est une des bases de l'enseignement primaire.

« En France, écrivais-je il y a quelques années, elle n'a pas, dans l'éducation, même la valeur des arts qu'on appelle arts d'agrément ; on la regarde comme une curiosité, comme un luxe, parfois comme une prétention. Parcourez tous les degrés de l'instruction, vous ne la trouverez nulle part. Y a-t-il un cours de lecture, un concours de lecture, un prix de lecture à haute voix dans les écoles primaires? Non. Dans les écoles normales primaires? Non. Dans les écoles industrielles ou commerciales? Non. Dans les lycées? Non. Ni maîtres ni élèves n'apprennent à lire. Passez des maisons d'éducation dans la société, prenez l'une après l'autre toutes les professions libérales; où se trouve cette étude? Les avocats apprennent-ils

à lire? Non. Les magistrats? Non. Les avoués, les greffiers, les membres des compagnies savantes? Non. Nous avons des maîtres pour tous nos organes, pour tous nos membres, pour tous nos exercices. On nous enseigne à danser, à nager, à boxer, à sauter, à faire des armes, à courir; seul, l'organe dont nous usons toute la journée et dans toutes les circonstances de la vie, l'instrument qui nous sert d'intermédiaire dans tous nos rapports avec les autres hommes, la voix, n'est l'objet d'aucune éducation. »

Depuis dix ans, les choses ont un peu changé, des progrès ont été réalisés. Mais si le mouvement est commencé, il s'en faut encore de beaucoup qu'on ait fait à l'enseignement nouveau sa place légitime. D'où vient l'indifférence qu'on témoigne souvent à l'égard de la lecture à haute voix? De trois erreurs. On en néglige ou on en rejette l'étude : 1° comme inutile; 2° comme encombrante; 3° comme impossible. Examinons ces trois objections au point de vue des écoles primaires.

I. — Quelques esprits prétendus graves vous disent : « Tout dans l'enseignement primaire doit avoir un caractère sérieux et pratique. L'art de la lecture peut servir d'agréable complément à l'éducation des classes riches; il peut former de beaux diseurs de salon, voire même des comédiens de société, mais à quel titre l'introduire dans le sévère et sobre programme des écoles primaires? Ce que renferme ce programme s'appelle la grammaire, la géographie, l'arithmétique, l'histoire. Qu'ira faire, dans une si austère compagnie, cet art aimable, qui a toute la grâce mais toute la frivolité d'un amusement mondain? A quoi servira-t-il aux fils et aux filles de fermiers, de paysans, d'ouvriers? à quoi servira-t-il à leurs instituteurs? »

Il leur servira à mieux remplir leur rôle de maîtres et d'élèves.

Oui, certes, l'art de la lecture est un art agréable, mais c'est aussi, c'est surtout un art utile. Oui, il a sa place marquée dans l'éducation élégante des classes riches, mais il doit entrer dans l'enseignement des classes populaires, sinon au même rang, du moins au même titre que la géographie ou la grammaire. Il n'est pas le privilège de quelques-uns, il est le besoin de tous.

Prenons des faits pour preuves. Les fonctions de l'instituteur primaire consistent à donner des explications, à lire des morceaux détachés, à corriger des devoirs tout haut; or, avec quoi lit-il, explique-t-il, corrige-t-il? Avec sa voix. Y a-t-il intérêt pour l'élève à ce que cette voix soit claire et juste? Explications orales ou morceaux lus tout haut ne s'imprimeront-ils pas plus fortement dans l'esprit de l'enfant si la prononciation est nette, si le débit est approprié aux paroles? C'est incontestable, car les mots ne sont pas tout dans le débit; la musique des mots, l'accent des mots ont leur valeur, ils sont à la parole ce que sont les plumes à une flèche, elles la portent plus loin et plus avant.

Ce n'est pas tout. Les classes commencent à huit heures et finissent à quatre, soit sept heures de travail, si l'on en déduit le moment du repos. Pendant ces sept heures, que fait le maître? Il parle. Ces sept heures de parole par jour durent dix mois par année, et cette année se prolonge pendant dix ans, quinze ans, vingt ans, trente ans! Quelle fatigue! quel métier! Il y a donc, pour le maître, intérêt de premier ordre, intérêt de santé, intérêt de vie peut-être, à savoir se servir de son unique et fragile instrument de travail, à le ménager, à l'économiser, à le rendre capable de fournir à une si pénible et si longue besogne. Eh bien, un des résultats de l'étude de la lecture à haute voix est précisément de vous apprendre à lire et à parler sans fatigue.

Quant aux enfants, un mot suffira. Quel est leur principal travail? Apprendre des leçons et les réciter. Quel doit être leur but? Apprendre ces leçons le plus vite possible, les réciter le mieux possible, et les retenir le plus longtemps possible. Or, que l'art de la lecture conduise sûrement l'élève à ces trois résultats, c'est ce que va vous prouver ma réponse à la seconde objection.

II. — L'encombrement est un des grands malheurs de l'enseignement public actuel. Les élèves succombent sous la masse des objets d'étude. Les programmes sont apoplectiques. Les classes sont trop petites pour le nombre d'élèves qu'elles renferment. Les heures sont trop courtes pour les leçons qu'on y entasse. Le temps manque aux enseignants aussi bien qu'aux enseignés. Comment donc songer à la création d'un enseignement nouveau? où le mettre? que supprimer pour lui faire place? La réponse est facile. L'art de la lecture n'entrera utilement dans l'instruction qu'à la condition de ne rien encombrer, de ne rien supprimer, de ne prendre la place de rien, mais de se mêler à tout pour venir en aide à tout. Ce n'est pas une surcharge pour la mémoire, c'est un auxiliaire; ce n'est pas une fatigue pour l'intelligence, c'est un allègement et un soutien. Elle joue dans l'instruction le rôle des adjuvants dans le phénomène de la nutrition; elle active et facilite l'assimilation; ce n'est pas un aliment nouveau, c'est le sel des autres aliments.

Deux exemples :

Quand l'élève a une leçon à apprendre, que fait-il en général? Il se met à marmotter, à voix basse ou à haute voix, chaque mot vingt fois de suite, mécaniquement, machinalement, jusqu'à ce qu'il se soit enfoncé la page, ligne à ligne, dans la cervelle, à peu près comme on enfonce un clou dans le bois, à force de frapper dessus avec le marteau. Eh bien, je propose aux meilleurs élèves des écoles primaires un pari, que j'ai bien souvent gagné. Leur mémoire est toute fraîche, toute souple, toute nouvelle, tandis que la mienne me sert depuis bien longtemps, et, comme telle, commence fort à s'user; je leur offre pourtant de choisir, eux et moi, une page quelconque, et je gage que je la saurai deux fois plus vite qu'eux. Pourquoi? Parce que j'y appliquerai les règles de la lecture, c'est-à-dire que j'apprendrai ce morceau en le lisant correctement, méthodiquement, selon les lois de la ponctuation, et en suivant le mouvement de la phrase. Lue de cette façon, cette phrase s'imprimera plus promptement dans ma mémoire, parce qu'elle se dessinera plus nettement dans mon esprit. Apprendre à lire, c'est donc apprendre à apprendre; par conséquent, ce n'est pas du temps perdu, mais du temps gagné.

De même pour les récitations à haute voix. Pas un inspecteur qui n'ait été choqué du chantonnement mêlé d'ânonnements des élèves, de cette musique nasillarde, monotone, et toujours fausse, qui blesse le bon sens autant que l'oreille, et donne au débit comme à la physionomie des plus intelligents une apparence d'imbécillité. Ils semblent devenir tout à coup stupides dès qu'ils se mettent à réciter. Ils ont l'air de ne pas comprendre ce qu'ils disent; ils le comprennent en effet moins bien par cela seul qu'ils le récitent mal, et ils le comprendraient évidemment mieux s'ils le récitaient bien. Or, s'ils le comprenaient mieux, ne le conserveraient-ils pas plus longtemps? C'est encore incontestable. La fidélité du souvenir tient à l'intelligence autant qu'à la mémoire; la mémoire reçoit l'empreinte et la garde, mais l'intelligence la burine. Apprendre à lire, c'est donc apprendre à retenir, parce que c'est apprendre à comprendre. Donc, l'étude de la lecture est du temps gagné, et non du temps perdu.

La question, on le voit, se trouve bien simplifiée, et la difficulté est résolue.

Pas de cours nouveaux, pas de maîtres nouveaux pour cette science nouvelle. Ce sont les maîtres ordinaires qui l'enseigneront aux enfants avec tout le reste.

Le seul point important est que les maîtres la sachent, que la lecture entre comme étude obligatoire dans les écoles normales primaires. Une fois les instituteurs munis des principes de l'art, fiez-vous à leur oreille même pour les appliquer. Elle sera si blessée, si agacée, cette oreille, par les vices de diction de leurs élèves, qu'ils les reprendront par égoïsme : nous ne combattons jamais si ardemment les défauts des autres que quand ils nous sont désagréables.

Résumons-nous.

L'étude de la lecture *doit porter sur tout.* Il ne s'agit pas de faire bien lire aux élèves un morceau détaché ; il faut exiger d'eux, impérieusement, qu'ils ne récitent pas une page, qu'ils ne donnent pas une explication, qu'ils ne fassent pas une réponse, qu'ils ne lisent pas un devoir, sans observer les lois primitives de l'art de la lecture.

Nous voilà bien loin de ces exercices publics de récitation qui consistent, le jour de la distribution des prix, à faire monter les enfants sur une estrade, dans leurs plus beaux ajustements de fêtes, et à leur faire réciter avec des gestes appris, des accents appris, des physionomies apprises, quelque fable, ou quelque scène dialoguée. Je ne voudrais pas contrister les parents, dont ces petites cérémonies font la joie, mais je ne puis oublier les moqueries des assistants, qui, en sortant, contrefont, avec mille éclats de rire, les attitudes et les inflexions de ces pauvres enfants. On pense, en les entendant, à ces poupées anglaises qui disent *papa* et *maman ;* on croit entendre un phonographe ; ce ne sont pas des êtres humains qui parlent, ce sont des ressorts qu'on pousse.

Laissons là ces jeux puérils où l'enfance même perd son charme, je dirais volontiers sa dignité. Avant tout, ne faisons ni des comédiens, ni des perroquets. L'enseignement actuel du dessin nous donne, à ce sujet, une utile leçon. Le temps est passé des *têtes de Romulus* bien ombrées, bien estompées, agrémentées de petites hachures bien alignées, le tout s'étalant sur les murailles comme témoins du talent de dessinateur des élèves. Du talent ! pauvres petits ! le crayon désormais va s'appliquer à des œuvres plus sérieuses. Ainsi de la lecture. Des récits simples, des morceaux naturels, des faits et des réflexions à la portée des enfants, voilà la matière de leurs exercices. Ils ne s'agit pas de leur apprendre à danser, mais à marcher. Qu'ils ne lisent rien que ce qu'ils comprennent ou sentent parfaitement. Plus de prose que de poésie. La lecture des vers demande des qualités trop brillantes et trop spéciales. Commencer cette étude par la poésie, c'est commencer les classes par la rhétorique. Faisons-leur faire d'abord leur cours de grammaire. Apprenons-leur la correction, la justesse, et surtout apprenons-leur la ponctuation. L'art de la ponctuation est la moitié de l'art de la lecture, car ponctuer en lisant, c'est non seulement être clair, c'est se reposer. Les points et les virgules, espacés dans une longue période, ressemblent à ces petits sièges échelonnés dans la hauteur d'un escalier un peu rude : on s'y arrête pour reprendre haleine.

Voilà à quelles conditions l'étude de la lecture entrera dans l'enseignement primaire comme il doit y entrer, c'est-à-dire à titre d'art utile.

III. — Reste la troisième objection, à laquelle je laisse tout son développement : « La lecture n'est pas un art ; c'est l'exercice naturel d'un organe naturel. Il y a des gens qui lisent bien ; il y a des gens qui lisent mal ; mais le talent des premiers est un don, un charme, une qualité, tout, excepté un art. Cela ne s'apprend pas. L'exercice de cette qualité naturelle peut donner lieu à quelques préceptes utiles : *préceptes d'hygiène*, il ne faut ni trop parler ni trop lire, comme il ne faut ni trop marcher ni trop manger ; *préceptes de bon sens*, il ne faut pas lire trop haut ni lire trop vite ; *préceptes de goût*, il faut tâcher de comprendre et de faire comprendre ce qu'on lit; mais, en dehors de ces instructions sommaires qui tiendraient en quelques lignes, il n'y a pas dans la lecture ces règles précises, claires, qui constituent un art ; l'art de la lecture se compose d'un seul article : *Il faut lire comme on parle.* »

La réponse, j'ai essayé de la faire dans le *Petit traité de lecture* composé spécialement, sur la demande de M. le ministre de l'instruction publique, pour les instituteurs et élèves des écoles primaires. J'ai montré là que si quelques natures exceptionnelles, quelques hommes supérieurs, arrivent à bien lire sans étude, la masse, la majorité, le vulgaire, a besoin d'apprentissage ; j'ai fait voir que cet apprentissage était méthodique, j'ai établi qu'il reposait sur des points précis et des règles déterminées ; j'ai avancé et prouvé par la discussion que ces règles étaient à la fois *matérielles* et *intellectuelles*, puisqu'elles ont pour objet le développement d'un organe physique, la voix, d'un organe intellectuel, le cerveau. L'examen de la *prononciation*, de l'*articulation*, de la *respiration*, de la *ponctuation* m'a permis de donner des conseils pratiques qui suppléent, à la rigueur, à un professeur spécial ; et je suis heureux de terminer cet article en disant que, dans le département de la Seine, sept cours de diction ou de lecture, confiés à des maîtres d'élite, initient chaque jour les instituteurs primaires à cet art si utile pour eux. A la fin de l'année, des concours établis entre les meilleurs élèves récompensent indirectement les instituteurs de leurs progrès dans la diction, et je suis autorisé à annoncer un nouveau concours, où les instituteurs eux-mêmes prendront part, et qui complètera dans une certaine mesure l'enseignement de la lecture dans nos écoles primaires. [E. Legouvé.]

LEFÈVRE. — A. Lefèvre, instituteur français, débuta dans la carrière de l'enseignement primaire comme moniteur dans l'école d'adultes ouverte en 1821 par M. Sarazin. Sept ans plus tard, il reçut la direction de l'école d'adultes créée rue Saint-Antoine par la Société élémentaire en 1828 (V. *Adultes*, p. 24). « Cette école, dit M. Pompée (*Rapport du jury international de l'Exposition de* 1867, t. XIII, p. 194), fréquentée par une moyenne de cent vingt-cinq élèves, avait lieu même le jeudi. Ce grand nombre d'adultes et la diversité des matières d'enseignement exigeaient, pour rendre les résultats plus fructueux et plus appropriés aux besoins des élèves, des divisions, à la tête desquelles le directeur plaçait, comme moniteurs, d'anciens élèves de l'école du jour. Dès le premier trimestre de 1829, on y ajouta un cours de géométrie pratique, suivi par une trentaine d'élèves, qui se réunissaient le dimanche, de dix heures à midi. Le succès de cette fondation fut complet. La Société y attachait une grande importance, et M. Taillandier qu'elle avait chargé de lui rendre compte de cet essai, et qui le suivait avec une grande exactitude et un grand intérêt, put affirmer que le problème des cours d'adultes, par le mode mutuel, était résolu. » Le dévouement et le zèle de M. Lefèvre furent récompensés, en 1845, par la croix de chevalier de la Légion d'honneur; nous ferons observer à ce propos qu'il ne fut pas, comme l'a

cru M. Pompée, le premier instituteur qui ait obtenu cette distinction ; elle avait déjà été accordée auparavant à trois autres membres du personnel enseignant primaire (V. *Décoration de la Légion d'honneur*). M. Lefèvre, qui devint plus tard directeur d'une des écoles de la ville de Paris, prit sa retraite en 1867, après quarante-cinq ans de services. Il est mort en 1875.

LÉGENDES. — On trouve aux mots *Légendes* et *Superstitions* (IIe PARTIE) tous les développements désirables sur la genèse des légendes, leurs avatars successifs à travers les âges et le rôle qu'elles ont joué dans la vie intellectuelle de l'humanité. Quant à la part à leur faire dans l'éducation, ce n'est là proprement qu'un détail d'un problème plus large et de haute portée, à savoir quelle place il faut faire, dans la pédagogie, aux choses d'imagination. Ce problème a déjà été traité en maint endroit de ce Dictionnaire, notamment aux mots *Contes, Fables, Fiction, Imagination*, et nous ne pouvons mieux faire que de renvoyer le lecteur à ces divers articles. Nous nous bornerons ici à le rendre attentif à la distinction qu'il convient, selon nous, de faire au point de vue pédagogique entre les légendes historiques et celles de pure mythologie. Les premières ne sont que les grands faits d'histoire, dont les contours, aperçus par l'imagination populaire à travers les brumes des âges écoulés, ont pris une ampleur et un éclat fantastiques. Elles composent une sorte d'histoire, de fond réel, de forme héroïque ou épique, qui peut être exploitée utilement pour l'éducation du premier âge, à l'époque où l'enfant a besoin d'être saisi par l'imagination pour être alléché à l'étude du vrai, de la réalité. On y puisera, mais non sans choix, comme dans une mine où le métal précieux est mêlé parmi des matières inutiles ou malsaines, et on en tirera la substance de récits dramatiques, pleins d'une poésie saisissante. Quant aux autres légendes, à celles qui ne sont que l'expression, tantôt grossière, tantôt charmante, des superstitions nationales ou locales, contes bleus, contes de fées, histoires de revenants, de sorciers, de *Dames* bleues, blanches ou vertes, de *Meneurs de loups*, de *Korriganes*, de *Farfadets*, etc., etc., on les proscrira impitoyablement. Si discrètement qu'on en usât, on ne serait jamais certain de n'être pas pris au sérieux par l'enfant. La superstition est encore si loin d'être déracinée de l'esprit du peuple, elle a encore tant d'empire sur les habitants des campagnes, qu'il serait dangereux de jouer avec elle sous prétexte d'animer ou de dramatiser l'enseignement.

LÉGION D'HONNEUR (Décoration de la). — V. *Décoration de la Légion d honneur*.

LÉGION D'HONNEUR (Maisons d'éducation de la). — L'institution des maisons d'éducation de la Légion d'honneur se rattache à la victoire d'Austerlitz. Napoléon, dans un premier décret daté du champ de bataille (16 frimaire an XIV — 7 décembre 1805) avait adopté tous les enfants de généraux, officiers et soldats français morts à l'ennemi, et décidé que ces enfants seraient élevés à ses frais, les garçons dans le palais de Rambouillet, les filles dans le palais de Saint-Germain. Mais, quelques jours auparavant (9 frimaire an XIV — 30 novembre 1805), le Conseil d'État avait été saisi d'un projet préparé par Mme Campan *, qui demandait qu'il fût créé cinq établissements pour les filles des membres de la Légion d'honneur, — une maison principale payante établie à Saint-Germain, et quatre maisons gratuites à répartir dans les départements, — et il avait proposé de restreindre aux filles l'adoption de l'empereur et de réduire à trois le nombre des maisons indiquées par Mme Campan. C'est la base qu'avait finalement adoptée l'empereur dans un second décret signé à Schœnbrunn, le 24 frimaire an XIV — 15 décembre 1805.

Historique des maisons. — La maison principale dut d'abord être établie à Saint-Germain, suivant le vœu de Mme Campan, dans l'hôtel d'Harcourt ; — puis à Versailles, dans le couvent fondé par Marie Leckzinska, lequel, comme Saint-Cyr, avait servi jusqu'à la Révolution à l'éducation des officiers attachés au service des princes et que l'empereur avait affecté à un lycée. Après le décret de Schœnbrunn, ce fut à qui, dans les circonscriptions régionales des seize cohortes entre lesquelles avait été partagée l'institution de la Légion d'honneur, obtiendrait un des deux autres établissements. Des demandes furent adressées de toutes parts au grand-chancelier. On proposa la maison de Mme d'Oraizon, à Aix, le couvent des Récollets, près Bruhl, l'abbaye du Bec, près Pont-Audemer, la Chartreuse de Moulins, l'abbaye des Bénédictines, près Saint-Maixent, le château de la Trémouille, près Thouars, le château de Bayonne, etc. L'empereur avait désigné lui-même Chambord (décret du 2 mai 1806) et quelques mois après Ecouen (décret du 10 juillet 1806) ; et c'est Écouen qui fut en définitive la première maison d'éducation de la Légion d'honneur. Mme Campan en eut la direction (décembre 1807).

Deux ans après, une seconde maison était créée à Saint-Denis, et les deux maisons recevaient une organisation commune, le 21 mars 1809.

Enfin, le 15 juillet 1810, un nouveau décret organisait six succursales, qui devaient être desservies par la congrégation de la *Mère de Dieu ;* et le 2 septembre de la même année, l'empereur désignait les emplacements sur lesquels devaient être établies les quatre premières, savoir :

La première, à Paris, dans la maison Corberon, rue Barbette ;

La seconde, au Mont-Valérien, dans les bâtiments du Calvaire (ce fut la seule des quatre qui ne fut pas ouverte) ;

La troisième, près Fontainebleau, dans l'ancienne abbaye des Barbeaux ;

La quatrième, forêt de Saint-Germain, dans l'ancien couvent des Loges.

Toutes ces maisons formaient un institut dont Napoléon avait nommé protectrice, d'abord l'impératrice Joséphine, puis la reine de Hollande (décret du 16 novembre 1809).

La haute direction était entre les mains de Mme Campan. Intendante d'Écouen et de Saint-Denis, Mme Campan, dit M. Gréard (*De l'enseignement secondaire des filles*), « avait également action sur les maisons préparatoires où les jeunes filles attendaient leur tour pour entrer dans les deux grandes maisons. Ses vues allaient même beaucoup plus loin. Elle avait demandé à l'empereur la création de plusieurs établissements publics pour élever les filles « de certaines catégories des serviteurs civils ou militaires de l'État » et elle voulait que le gouvernement prît sous sa surveillance tous les établissements privés d'éducation ouverts en faveur des jeunes filles. Elle rêvait pour les femmes une Université qui remplaçât les abbayes et les couvents. Elle voyait déjà les maisons mères essaimer dans tout l'empire, à Naples, à Munich, à Milan. Si elle ne pouvait se flatter de donner à ces établissements la dernière main, elle espérait au moins vivre assez pour avoir le temps de tout monter. Mais, après avoir adopté son plan, le gouvernement impérial n'en avait pas suivi l'exécution. » Puis étaient venues les vicissitudes de la fin de l'empire et les commencements de la Restauration qui avaient profondément modifié l'institution.

Une première ordonnance (19 juillet 1814) réunit Écouen à Saint-Denis et ferma les établissements de Paris, des Barbeaux et des Loges.

Quelque temps après (27 septembre) les établissements fermés furent rouverts. Le 14 avril 1815, le château d'Ecouen avait été à son tour rendu à la Légion d'honneur par Napoléon revenu de l'île d'Elbe. Le 3 mars 1816, Louis XVIII avait ordonné de nouveau la réunion d'Ecouen à Saint-Denis. En même temps, l'existence des établissements de Paris et des Loges avait été confirmée. Aucune décision n'avait été prise pour les Barbeaux. Ils furent définitivement supprimés le 3 avril 1817.

Cette dernière situation subsista jusqu'en 1851. Saint-Denis était devenu la maison-mère. Les deux succursales étaient, l'une à Paris, rue Barbette, au Marais, l'autre aux Loges. En 1851, en vertu d'une loi datée du 20 juillet 1850, la succursale de la rue Barbette fut transférée au château d'Ecouen, déclaré propriété de l'État après le décès du prince de Condé, par jugement du 11 juillet 1838; et tels sont aujourd'hui encore les cadres de l institution.

Organisation générale des établissements. — La création des maisons de la Légion d'honneur témoigne du premier effort fait par l'Etat depuis 1789 pour organiser l'enseignement secondaire des jeunes filles. Voici en quels termes M. Gréard en établit l'origine :

« Quatre jours après le 9 thermidor, raconte Mme Campan, je pensai qu'il fallait vivre et faire vivre une mère âgée de soixante-dix ans, mon mari malade, mon fils âgé de neuf ans et une partie de ma famille ruinée. Je n'avais plus rien au monde qu'un assignat de 500 francs. J'avais signé pour 30,000 francs de dettes de mon mari Les monastères étaient fermés, les religieuses dispersées. Je choisis Saint-Germain pour y établir un pensionnat. Je n'avais pas le moyen de faire imprimer mon prospectus, j'en écrivis cent et les envoyai aux gens de ma connaissance qui avaient survécu. Au bout d'un an j'avais 60 élèves, bientôt après 100. L'année de la paix avec l'Angleterre, j'en ai compté jusqu'à 115 payant pension; j'en ai toujours, depuis ce moment, élevé dix gratuitement. Cette année, j'eus 20,000 francs de bénéfice ; mais la guerre fit partir 10 Anglaises de Saint-Germain ; 10 autres qui étaient déjà arrivées à Boulogne et à Calais se rembarquèrent; les villes maritimes n'envoyaient plus d'enfants; les pensionnats se multiplièrent à l'infini, les couvents se rouvrirent, et les années 1805, 1806 et 1807 furent très désavantageuses à mon établissement. » Ces pensionnats multipliés à l'infini étaient sans doute plus nombreux que florissants, et ce n'est point par la gravité de la direction qu'ils cherchaient, pour la plupart, à gagner la confiance des mères. L'enseignement était pris comme un métier facile à exercer : on se faisait maîtresse de pension; plus d'une femme, rapporte un écrivain du temps, avait passé sans transition d'une boutique à une école. D'autre part, les établissements les plus sérieux cédaient aux entraînements de la mode. L'éducation séculière n'avait pas encore de règle, comme le disait plus tard l'une de celles qui ont contribué à la fonder, Mme Le Groing La Maisonneuve*; elle avait emprunté ses disciplines et ses usages à ces couvents *mondains* contre lesquels Fénelon s'élevait de son temps avec une si pénétrante éloquence. Les représentations scéniques, le jeu, la danse, y tenaient une grande place, la plus grande peut-être. Mme de Genlis, qui s'était fait ouvrir les portes de tous les établissements de Paris, même de ceux que son titre ne lui donnait pas le droit de visiter, « en prenant le prétexte, dit-elle, d'avoir des enfants à y placer, » se félicitait publiquement des mesures de réforme sévère qu'elle avait provoquées par ses rapports. Les familles le plus souvent étaient complices des abus qu'elles auraient dû être les premières à réprimer : le goût du luxe, de la frivolité, du plaisir emportait tout le monde. « L'éducation, disait Mme Campan (juillet 1810), est en ce moment livrée à des dévots exagérés ou à des femmes sans mœurs; les exemples nombreux sont aisés à trouver. Les maires des arrondissements de Paris, jusqu'à ce jour, ont laissé prendre l'état de maîtresse de pension à qui l'a voulu prendre. » Un décret avait dû intervenir pour faire cesser le désordre et un grand nombre de maisons furent fermées. Les mieux tenues, d'ailleurs, avaient à compter avec la dépense. La profession rapportait peu. Mme Campan déclare qu'il lui fallait cent élèves à 1200 francs pour se payer de ses frais. Ses quatorze années d'exercice ne lui avaient donné que « le moyen de vivre sans le secours d'autrui ».

C'est dans cette situation que Napoléon vint faire appel à son expérience pour fonder la maison d'Écouen. Dans sa défiance de ce qu'il appelait les écoles de raisonneuses, l'empereur avait lui-même posé les bases générales de l'organisation de l'établissement :

« L'emploi et la distribution du temps, écrivait-il de Finkenstein au grand-chancelier (15 mai 1809), sont des objets qui exigent principalement votre attention... Je n'ai attaché qu'une importance médiocre aux institutions religieuses de Fontainebleau (école militaire), et je n'ai prescrit que tout juste ce qu'il fallait pour les lycées. C'est tout le contraire pour l'institution d'Écouen. Il faut que les élèves fassent chaque jour des prières régulières, entendent la messe et reçoivent des leçons sur le catéchisme. Cette partie de l'éducation est celle qui doit être la plus soignée. Il faut ensuite apprendre aux élèves à chiffrer, à écrire, les principes de leur langue, afin qu'elles sachent l'orthographe. Il faut leur apprendre un peu de géographie et d'histoire, mais bien se garder de leur montrer ni le latin, ni aucune langue étrangère. On peut enseigner aux plus âgées un peu de botanique et leur faire un léger cours de physique et d'histoire naturelle, et encore tout cela peut-il avoir des inconvénients. Il faut se borner, en physique, à ce qui est nécessaire pour prévenir une crasse ignorance et une stupide superstition, et s'en tenir aux faits, sans raisonnements, qui tiennent directement ou indirectement aux causes premières. On examinera s'il serait possible de donner à celles qui sont parvenues à une certaine classe une masse pour leur habillement. Elles pourraient s'accoutumer à l'économie, à calculer la valeur des choses et à compter avec elles-mêmes. Mais, en général, il faut les occuper toutes, pendant les trois quarts de la journée, à des ouvrages manuels : elles doivent savoir faire des bas, des chemises, des broderies, enfin toute espèce d'ouvrage de femme... Je ne sais s'il y a possibilité de leur montrer un peu de médecine et de pharmacie, du moins de cette espèce de médecine qui est du ressort d'une garde-malade. Il serait bon aussi qu'elles sussent un peu de cette partie de la cuisine qu'on appelle l'*office*... Je n'oserais plus, comme j'ai essayé pour Fontainebleau, prétendre leur faire faire la cuisine; j'aurais trop de monde contre moi ; mais on peut leur faire préparer leur dessert, et ce qu'on voudrait leur donner, soit pour leur goûter, soit pour leurs jours de récréation. Je les dispense de la cuisine, mais non pas de faire elles-mêmes leur pain. L'avantage de tout cela est qu'on les exerce à tout ce qu'elles peuvent être appelées à faire, et qu'on trouve l'emploi naturel de leur temps en choses solides et utiles. Il faut que leurs appartements soient meublés du travail de leurs mains, qu'elles fassent elles-mêmes leurs chemises, leurs bas, leurs robes, leurs coiffures. Tout cela est une grande affaire dans mon opinion. Il faut dans

cette matière aller jusqu'auprès du ridicule. Je veux faire de ces jeunes filles des femmes utiles, certain que j'en ferai par là des femmes agréables. Je ne veux pas chercher à en faire des femmes agréables, parce que j'en ferais des petites-maîtresses. On sait se mettre, quand on fait soi-même ses robes; dès lors on se met avec grâce. La danse est nécessaire à la santé des élèves; mais il faut un genre de danse spécial, et qui ne soit pas une danse d'opéra. J'accorde aussi la musique, mais la musique vocale seulement... Si l'on me dit que l'établissement ne jouit pas d'une grande vogue, je réponds que c'est ce que je désire, parce que mon opinion est que, de toutes les éducations, la meilleure est celle des mères; parce que mon intention est principalement de venir au secours de celles des jeunes filles qui ont perdu leurs mères et dont les parents sont pauvres...; qu'enfin si ces jeunes personnes, retournant dans leurs provinces, y jouissent de la réputation de bonnes femmes, j'ai complètement atteint mon but, et je suis assuré que l'établissement arrivera à la plus solide, à la plus haute réputation... »

Quelques indications fournies par Mme Campan et par Mme la comtesse Le Groing La Maisonneuve, qui avait failli être nommée à la surintendance d'Ecouen, achèveront de marquer le caractère de la création impériale. « L'établissement formé à Ecouen et ceux projetés par S. M. l'Empereur et Roi, écrivait Mme Campan (20 octobre 1809), ne sont point des imitations de Saint-Cyr et de l'Enfant-Jésus. L'éducation des femmes françaises appartenait jadis au clergé de France, sous la direction des monastères de filles. Ce privilège exclusif n'est plus entre leurs mains, il ne peut pas non plus rester dans celles d'une foule de femmes presque sans aveu. Dans le premier cas, l'empire des vieux préjugés et l'ignorance trop forte à laquelle notre sexe était condamné avaient toujours subsisté; dans le second, les mœurs avaient fini par en souffrir. La rivalité des pensionnats, réunie au mauvais goût et au mauvais ton, faisait à la vérité prendre trop le dessus aux talents superficiels sur l'éducation des jeunes Françaises... » Quelques jours plus tard, dans une nouvelle lettre à l'empereur, elle résumait sa pensée ainsi qu'il suit : « Le but de ces éducations doit être porté : 1° vers les vertus domestiques; 2° vers l'enseignement, à un tel degré de perfection, pour la connaissance de la langue, des calculs, de l'histoire, de l'écriture, de la géographie, que toutes les élèves soient assurées du bonheur de pouvoir instruire elles-mêmes leurs filles. L'éducation publique pour les femmes finira par devenir l'éducation maternelle. »

Quant à Mme de La Maisonneuve, elle a consigné ses observations dans un *Essai sur l'instruction des femmes* publié sous la forme d'une troisième édition par ses élèves et ses amies en 1841. Or voici comment, dans cet opuscule, elle pose les questions et les fait suivre de la réponse : « — *Chap.* 2. Qu'est-ce que la société exige d'une femme en général? qu'elle soit aimable et utile dans son ménage. Pour cela : 1° il faut qu'elle soit bien instruite de tout ce qui a rapport à l'intérieur d'une maison et surtout à l'économie; qu'elle ait appris à bien coudre; qu'elle sache parfaitement lire et passablement écrire et calculer, ne fût-ce que pour tenir un compte exact des dépenses de sa maison, et pour donner à ses enfants les premiers éléments de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique; 2° s'il n'est pas désirable qu'elle soit une bibliothèque ambulante, il est bon qu'elle ait quelques notions de l'histoire, de la mythologie, des principaux phénomènes de la nature, et même, s'il est possible, quelque idée de la botanique; la botanique rend la promenade, surtout à la campagne, infiniment plus intéressante, et cet avantage n'est ni le seul ni le plus important que l'on puisse en tirer : toutes les femmes sont destinées à être garde-malades : ce sont elles qui soignent leur père, leur mère, leurs frères, leur mari, leurs enfants, leurs domestiques : il est donc essentiel qu'elles s'entendent un peu auprès des malades pour faire exécuter avec intelligence les ordres du médecin. — *Chap.* 3. Que serait-il avantageux aux femmes de connaître, indépendamment de ce qu'elles doivent nécessairement savoir? Il ne faut pas, assurément, qu'une femme soit un avocat, ni qu'elle se condamne à lire les œuvres qui ont été écrites sur la jurisprudence; mais il ne lui serait pas inutile de savoir choisir des conseils, discerner un bon avis d'avec un mauvais, lire et comprendre une loi qui la concerne, déduire ses raisons avec clarté, précision et élégance; causer des intérêts communs avec son mari; perfectionner sa propre raison. — *Chap.* 4. Quelles sont les études les plus propres à perfectionner la raison d'une femme? En voici le programme : Peu de logique et de mathématiques; la littérature, l'histoire universelle, la géographie, les langues étrangères (anglais et italien). — *Chap.* 5. Quels sont les talents qui contribuent le plus à rendre une femme agréable? La musique, le dessin. — *Chap.* 6. En cas d'un grand désastre de fortune, quels sont les talents dont une femme peut le plus efficacement se faire une ressource? Il est nécessaire d'étudier les dispositions des jeunes personnes et de leur donner un talent quelconque dans lequel elles puissent exceller; il vaudrait mieux en faire une bonne brodeuse, une bonne couturière, une bonne lingère, qu'une médiocre musicienne : 1° parce que, dans aucun cas, cela ne peut avoir d'inconvénient; 2° parce que le goût même de la jeune personne la dirigera naturellement vers le travail auquel la nature la destine, et que, lors même que vous l'en empêcheriez dans son enfance, elle s'y livrera dans un âge plus avancé. »

Décrets constitutifs de l'organisation. — Les règles de l'organisation établie d'après ces principes ont été fixées dans les décrets ou ordonnances des 21 mars 1809, 15 juillet 1810, 3 mars 1816, 9 mai 1816, 14 août 1857 et 30 juin 1881. Nous nous bornons à indiquer celle de ces règles qui, aux différentes périodes marquées par les changements de législation, ont subi des modifications essentielles.

L'institution des maisons impériales Napoléon d'Ecouen et de Saint-Denis, dit le *décret du* 21 *mars* 1809, sera sous la protection spéciale d'une princesse de notre famille, qui devra inspecter ces maisons, veiller à ce que les règlements y soient strictement exécutés, et nous exposer tous les besoins de ces établissements. Elle prendra le titre de Protectrice. — 600 demoiselles, filles, sœurs, nièces ou cousines germaines de membres de la Légion d'honneur seront élevées dans les deux maisons séparées appartenant à la Légion, savoir : 300 dans la maison impériale d'Ecouen, et 300 dans la maison impériale de Saint-Denis. — Sur ce nombre de 600 demoiselles, 200 seront élevées aux frais des familles; 300 seront à demi-pension de la Légion, et 100 à pension entière, aussi de la Légion. — Les élèves aux frais de la Légion, soit à pension entière, soit à demi-pension, devront être filles ou sœurs de membres de la Légion d'honneur. Les élèves pensionnaires devront être filles, sœurs, nièces ou cousines germaines de membres de la Légion. — Le prix de la pension est fixé à 1000 fr. par an. Le prix de la demi-pension est fixé à 500 fr. — A leur entrée dans la maison, les élèves gratuites et pensionnaires verseront dans la caisse la somme de 400 fr., représentant la valeur du trousseau qui leur sera fourni par la maison. —

Les parents des élèves devront s'engager à verser chaque année, au trésor de la Légion, une somme de 400 fr., qui sera employée en achat d'inscriptions sur le Grand-Livre. Le capital avec les intérêts, au taux de 5 p. 100, seront accumulés pendant dix ans pour le montant en être remis à l'élève après ce laps de temps. — Les parents des élèves pensionnaires ne seront pas tenus de payer cette dot annuelle; mais ils devront présenter une personne connue, ayant domicile à Paris, qui s'engagera à recevoir la pensionnaire à sa sortie de la maison. — Aucune élève ne pourra être retirée par ses parents avant qu'elle ait atteint l'âge de dix-huit ans accomplis ou que son éducation ait été achevée. — Aucune élève âgée de plus de vingt ans ne pourra rester dans la maison à moins que la Protectrice n'en ait accordé l'autorisation spéciale. — Chaque maison sera régie par une surintendante qui sera nommée par nous, sur la présentation de la Protectrice. — Il y aura pour chaque maison six dames dignitaires, six dames de première classe et vingt demoiselles ou dames de deuxième classe, qui porteront le titre de demoiselles. — A compter de l'an XV, les dames dignitaires, les dames de première classe et les demoiselles seront choisies parmi les élèves sortant de l'une et l'autre maison. Il n'y aura d'exception que pour les personnes comprises dans la première organisation, sans que cela puisse servir d'exemple pour l'avenir, et, dans cette première organisation, ne pourra être conservée aucune femme en puissance de mari. — Les dames de première classe qui deviendront dames dignitaires contracteront l'obligation de rester pendant leur vie entière dans la maison. — Les demoiselles, dames et dames dignitaires mangeront à la même table que les élèves. La surintendante seule pourra avoir à ses frais une table particulière. — Les demoiselles et les dames de première classe seront sujettes à la clôture. La surintendante et les dames dignitaires n'y seront pas assujetties. Les dames de première classe pourront sortir avec la permission de la surintendante. La clôture sera de rigueur pour la seconde classe; la protectrice seule pourra les en dispenser toutes les fois que des causes majeures l'exigeront. — Aucun homme ne pourra être admis dans l'intérieur de la maison. Auront seuls ce droit les princes de notre sang, les grands dignitaires de l'Empire, notre grand-aumônier, l'archevêque de Paris et le grand-chancelier de la Légion d'honneur. — Les six dames dignitaires, présidées par la surintendante, composeront le conseil d'administration de la maison. — Le grand-chancelier de la Légion d'honneur est chargé de faire, au moins une fois par an, une visite générale des maisons impériales Napoléon pour nous rendre compte de leur état et de leurs besoins; il fera tenir le conseil d'administration en sa présence, et recevra les plaintes qui pourraient lui être adressées. — Les demoiselles, dames et dames dignitaires pourront, en vertu d'un ordre spécial de la Protectrice, passer d'une maison à l'autre lorsque le bien du service l'exigera.

Le *décret du* 15 *juillet* 1810 qui crée six maisons ou succursale détermine, pour chacune de ces saisons, le nombre des élèves, l'âge de la scolarité, la direction des études, et crée dans chacune des maisons des places de veuves. Le texte, qui est peu connu, et qui n'a même pas été inséré dans le Bulletin des lois, mérite d'être en partie reproduit ici : « Il est créé six maisons ou couvents destinés à recueillir et à élever les orphelines dont les pères sont morts officiers ou chevaliers de la Légion d'honneur, ou à notre service, dans quelque grade que ce soit, pour la défense de l'État, ou dont les mères étant mortes les pères sont appelés pour notre service hors de l'empire. — Le nombre des élèves dans ces six maisons sera de 600. Elles y seront reçues depuis l'âge de quatre jusqu'à douze ans, et elles resteront jusqu'à l'âge de vingt-et-un ans. Il pourra y être reçu un nombre égal de pensionnaires. — L'institution sera desservie par la congrégation religieuse existant sans le nom de *Dames de la congrégation des orphelines*. Cette congrégation ne reconnaîtra d'autre supérieur spirituel que notre grand-aumônier, ou, en vertu de sa délégation, l'évêque diocésain. — Sur les 600 élèves qui seront reçues dans les six maisons, 300 seront à pension entière, et 300 à demi-pension, à raison de 400 francs pour la pension, de 200 francs pour la demi-pension. — Il est créé dans ces maisons cent places pour des veuves. La pension de ces veuves sera de 500 francs par an. Quarante seulement seront aux frais de la Légion d'honneur, les soixante autres veuves seront reçues à leurs frais. — Une dotation en biens d'un revenu annuel de deux cent mille francs sera affectée à la Légion d'honneur pour la mettre à même de subvenir à cette dépense. — Les bâtiments nécessaires pour chaque établissement seront fournis par la ville où il sera formé. — La clôture étant une des premières règles de ces maisons, personne ne pourra y entrer qu'avec une délégation du grand-aumônier. »

L'*ordonnance du* 3 *mars* 1816 est spéciale à Saint-Denis, où avaient été réunies les élèves de Saint-Denis et d'Ecouen. Les prescriptions générales des décrets du 21 mars 1809 et 15 juillet 1810 y sont maintenues, notamment en ce qui concerne la clôture et les bases de l'organisation administrative. Mais l'établissement prend un caractère plus aristocratique ; c'est à la fois aux filles des membres des ordres royaux qui ont de la fortune et à celles de ceux qui n'en ont pas que les portes en sont ouvertes.

D'autre part, le nombre des élèves est restreint, et la période d'études obligatoires est réduite. De plus, en même temps que les cadres du personnel administratif et enseignant sont élargis, les avantages attachés à chaque fonction sont déterminés avec précision. Enfin une distinction honorifique graduée suivant le rang est attachée à chaque fonction.

« Le nombre des élèves des maisons royales d'Ecouen et de Saint-Denis réunies, est-il dit, est de 500. Sur ce nombre, 400 places seront gratuites et les 100 autres seront aux frais des familles. — Le prix de la pension d'une élève gratuite, à la charge de la Légion d'honneur, est fixé à 800 fr. Le prix de la pension d'une élève aux frais des familles est porté à 1000 fr. — Des places gratuites seront accordées aux filles des membres de nos ordres royaux qui se trouveront hors d'état de pourvoir à leur éducation. — Les places d'élèves pensionnaires seront données aux filles, sœurs, nièces ou cousines des membres de nos ordres royaux ayant de la fortune. — La sortie d'une élève est fixée à l'âge de dix-huit ans; néanmoins, les parents pourront la retirer avant cet âge, si son éducation est terminée ou si d'autres raisons l'exigent. — Il y aura sept dignitaires, dix dames de première classe, trente dames de seconde classe et vingt novices. — La surintendante, les dignitaires, les dames de première et de seconde classe, ainsi que les novices, auront toutes un costume uniforme, qui sera fourni aux frais de la maison. Elles porteront une distinction honorifique. — Les dignitaires, présidées par la surintendante, composeront le Conseil d'administration. — La voix de la surintendante comptera pour deux en cas de partage. — Le traitement de la surintendante sera de 6000 fr.; celui d'une dignitaire, de 1500 fr.; celui d'une dame de

première classe, de 1000 fr.; celui d'une dame de seconde classe, de 500 fr. — La dame de seconde classe qui aura passé dix années dans la maison en sus du noviciat jouira d'une pension de retraite de 250 fr.; après quinze ans cette pension sera de 375 fr.; et ainsi progressivement de cinq ans en cinq ans, de manière cependant que le maximum n'excède jamais 800 fr.— La dame de première classe qui aura passé douze années en cette qualité dans la maison aura une pension de 400 fr. en sus de celle à laquelle elle aura eu droit pour le nombre d'années pendant lesquelles elle aura rempli les fonctions de dame de seconde classe. Après dix-huit années, cette pension sera de 500 fr., et ainsi progressivement de six en six ans, avec la faculté de cumuler accordée par le paragraphe ci-dessus, de manière cependant que le maximum n'excède jamais 1200 fr. »

Ce qui caractérise l'*ordonnance du* 16 *mai* 1816, c'est qu'elle établit entre la maison de Saint-Denis et les deux succursales une hiérarchie qui, jusque-là, était restée indécise. En même temps, toutes les places créées dans ces deux maisons sont réservées aux familles qui se trouvent hors d'état de pourvoir à l'éducation de leurs enfants. Sur ces différents points, l'ordonnance introduit dans l'organisation des maisons un élément nouveau.

« Les maisons royales d'orphelines de la Légion d'honneur prendront le titre de succursales de la maison royale de Saint-Denis; elles continueront d'être desservies par la congrégation religieuse existant sous le nom de Congrégation de la Mère de Dieu, qui se conformera, pour son régime, à ses statuts particuliers. — La maison royale de Saint-Denis, déja organisée par le statut du 3 mars, tiendra le premier rang; la succursale de Paris, le deuxième rang; la succursale des Loges, le troisième rang.— Le nombre des places est fixé à 400; elles seront toutes gratuites; on ne recevra point, à l'avenir, d'élèves pensionnaires dans ces maisons. — Les places gratuites seront accordées aux filles des membres de nos ordres royaux qui se trouveraient hors d'état de pourvoir à leur éducation. — Le prix de la pension d'une élève de la succursale de Paris est fixé à 500 fr. par an et celui de la pension d'une élève de la succursale des Loges est porté à 400 francs par an. Le montant de ces pensions sera payé sur les fonds de la Légion d'honneur. — La Légion d'honneur paiera aux maisons 200 francs pour la valeur du trousseau qui sera fourni à une élève lors de son entrée. Il sera alloué annuellement 40 000 francs pour les dépenses de la congrégation. Il sera également accordé des fonds pour l'entretien des bâtiments. »

Le *décret du* 14 *août* 1857 nous ramène aux décrets de 1809 et de 1815. Tout ce qui concerne la vie intérieure, les rapports des maîtresses avec les élèves et des maîtresses entre elles, les insignes, le costume, la clôture, est prescrit avec une rigueur militaire. La hiérarchie établie entre les trois maisons est maintenue; on ne peut avoir accès dans l'une ou dans l'autre que suivant le grade du père. Une place est faite aux filles des légionnaires de l'ordre civil. Les liens entre les dignitaires des différentes classes, les novices et les postulantes sont resserrés. Au point de vue des études, l'innovation la plus importante est la création d'un postulat auquel on n'arrive qu'après avoir subi un examen réglementaire. Nous ne donnerons ici que les articles qui se rapportent à ces objets :

« Les maisons destinées à l'éducation des filles des membres de la Légion d'honneur sont : la maison impériale Napoléon de Saint-Denis; et les deux succursales : la maison impériale Napoléon d'Écouen et la maison impériale Napoléon des Loges. — Le nombre des places gratuites est fixé à 800, dont 400 pour la maison de Saint-Denis et 400 pour les deux succursales. Les places gratuites dans la maison impériale Napoléon de Saint-Denis sont réservées exclusivement aux filles légitimes des membres de la Légion d'honneur sans fortune, ayant au moins le grade de capitaine et au-dessus, ou une position civile correspondante à ce grade. Les filles légitimes des légionnaires des grades inférieurs, jusqu'à celui de soldat inclusivement, peuvent être admises dans les succursales d'Ecouen et des Loges. — Il ne peut être accordé qu'une seule place gratuite par famille. Des élèves pensionnaires aux frais des familles pourront être admises dans les maisons impériales Napoléon. Le nombre en est fixé à 50 pour la maison de Saint-Denis et à 40 pour les deux succursales. — Il y a cinq dignitaires, douze dames de première classe, trente-trois dames de deuxième classe, dix dames novices, dix demoiselles novices et vingt postulantes au noviciat. — Aucune dame ou demoiselle ne peut être promue à une classe ou à un grade sans avoir passé successivement par les classes ou grades inférieurs. — Les postulantes au noviciat sont choisies parmi les élèves qui, ayant terminé leurs études, ont atteint l'âge de 18 ans. — Les élèves qui demandent le titre de postulante doivent passer, devant le Conseil de la maison auquel seront adjointes trois dames de première ou de deuxième classe, un examen sur toutes les parties de l'enseignement, y compris les travaux d'aiguille. Le résultat de l'examen est transmis au grand-chancelier qui prononce, s'il y a lieu, l'admission au postulat. — La surintendante, les dames, les novices et les postulantes de la maison impériale de Saint-Denis portent la distinction honorifique dont la forme et les ornements sont ci-après détaillés : croix à quatre branches émaillées de blanc, avec des rayons en or poli dans les entre-deux, et surmontée de la couronne impériale; le centre est un médaillon de forme ovale, représentant la Vierge, émaillée sur un fond d'or rayonnant avec la légende émaillée bleu, lettres réservées en or, et portant ces mots : *Maison de Saint-Denis*; l'autre côté de la croix est émaillé bleu, en plein dans le milieu, portant ces mots réservés en or : *Honneur et Patrie*, et autour : *Légion d'honneur*, également sur fond bleu. La croix est en argent pour les dames et demoiselles novices, en or pour la surintendante, les dignitaires et les dames de première et de deuxième classe. — La surintendante porte le grand ruban de la Légion d'honneur passant de l'épaule droite au côté gauche, et au bas duquel est attachée la décoration, dont le diamètre est de 53 millimètres. Les dignitaires portent la décoration en sautoir, attachée à un ruban de la largeur de celui de commandeur de la Légion d'honneur; le diamètre de cette décoration est de 48 millimètres. Les dames de première classe portent la décoration à l'épaule gauche, attachée au ruban d'officier de la Légion d'honneur. Les dames de deuxième classe portent la même décoration à l'épaule gauche, attachée au ruban de chevalier de la Légion d'honneur. Les dames novices portent la décoration en argent à l'épaule gauche, attachée au ruban de la Légion d'honneur. Les demoiselles novices portent la même décoration, mais sans la couronne impériale. Les décorations des dames de première et de deuxième classe et des novices ont 40 millimètres de diamètre. Les postulantes portent seulement, à l'épaule gauche, le ruban de chevalier de la Légion d'honneur. — Aucune dame ne peut porter la décoration à l'extérieur de la maison impériale. — Il y a un costume uniforme pour les dames et les élèves, les aides, filles de service, etc.; il est fourni aux frais de la maison; notre grand-chancelier en détermine

l'étoffe et la couleur. — Les dames et les novices mangent à la même table que les élèves. Les dignitaires réunies prennent leur repas au réfectoire, après celui des élèves. La surintendante seule peut avoir une table particulière. — La clôture est de rigueur pour la surintendante, les dames, les novices et les élèves. Néanmoins la surintendante peut s'absenter de la maison impériale avec l'autorisation de notre grand-chancelier, qui accorde aussi, par exception, aux dignitaires, dames, novices et élèves, des congés de santé ou de convalescence, d'après des certificats motivés du médecin en chef de l'établissement, transmis par la surintendante. Notre grand-chancelier peut également accorder des congés de courte durée pour des affaires de famille constatées par la surintendante, pourvu cependant que le service de la maison n'en souffre pas. Le traitement de la surintendante est fixé à 9000 francs ; celui de la dignitaire inspectrice à 2400 francs ; celui d'une dignitaire, à 2000 francs; celui d'une dame de première classe, à 1200 francs; celui d'une dame de deuxième classe, à 800 francs ; celui d'une dame novice, à 400 francs. — Les succursales de la maison impériale Napoléon de Saint-Denis sont desservies par la congrégation religieuse existant sous le nom de *Congrégation de la Mère de Dieu*. — Le prix de la pension d'une élève gratuite ou pensionnaire est fixé à 600 francs par an.» Le prix a été porté à 700 francs à partir du 1er janvier 1877.

Le *décret du* 30 *juin* 1881 a apporté à la constitution des maisons de la Légion d'honneur des modifications profondes. C'est l'enseignement qui est la base de l'organisation. Il n'est pas du même degré aux Loges qu'à Ecouen, à Ecouen qu'à Saint-Denis. Mais l'intervalle qui sépare les trois maisons n'est pas infranchissable, et les jeunes filles qui se distinguent dans leurs études peuvent passer des Loges, où l'enseignement professionnel tient une grande place, à Ecouen, qui représente plus particulièrement l'enseignement primaire supérieur, et d'Ecouen à Saint-Denis, où les études embrassent en partie les programmes de l'enseignement secondaire. En second lieu la clôture est supprimée. Le personnel chargé de l'enseignement dans les trois maisons est exclusivement laïque ; des professeurs appartenant aux établissements universitaires sont, à Saint-Denis notamment, chargés en partie des cours supérieurs, et un inspecteur général de l'Université, — en ce moment M. Ebrard, — surveille la direction des études.

« Les trois maisons de la Légion d'honneur de Saint-Denis, d'Écouen et des Loges, dit le décret, sont instituées pour faire gratuitement l'éducation de huit cents filles légitimes de légionnaires sans fortune, une seule pouvant être admise par famille, excepté dans le cas d'orphelines de père et mère. Sur ces huit cents élèves, la maison de Saint-Denis en reçoit quatre cents, la maison d'Écouen deux cents, et celle des Loges deux cents. — Des élèves payantes, filles, petites-filles, sœurs ou nièces des membres de l'Ordre, peuvent, en outre, être admises dans ces maisons d'éducation, savoir : soixante-quinze à Saint-Denis et quarante entre les deux autres maisons. — Le prix de la pension d'une élève payante est fixé à 1000 francs pour la maison de Saint-Denis et à 700 francs pour les maisons d'Écouen et des Loges. — Les élèves sont reçues dans les maisons de neuf à onze ans; elles en sortent à dix-huit ans, sauf l'exception prévue par l'article 11 du présent décret. Dans ce cas, elles pourront prolonger jusqu'à dix-neuf ans leur séjour dans les établissements. Si une élève des maisons d'éducation de la Légion d'honneur vient à décéder, ou bien est obligée d'en sortir définitivement pour cause de santé, on pourra autoriser une sœur de cette élève à la remplacer jusqu'à la fin des études. — Aucune élève ne pourra être admise pendant le cours de l'année scolaire qu'à titre exceptionnel et pour des raisons majeures. — La maison de Saint-Denis reçoit les filles des membres de la Légion d'honneur ayant au moins le grade de capitaine en activité de service, ou une position civile correspondante. La maison d'Écouen reçoit les filles des capitaines en retraite, des lieutenants et sous-lieutenants, et des légionnaires civils ayant une position équivalente. La maison des Loges reçoit les filles des sous-officiers et soldats ou des légionnaires civils ayant une position équivalente. Dans le cas où la maison d'Écouen n'offrirait pas un nombre de places suffisant pour faire droit aux demandes, une partie des enfants sollicitant une place dans cet établissement pourraient être désignées pour la maison des Loges. — Le personnel de la maison de Saint-Denis est composé ainsi qu'il suit : 1 surintendante, 1 inspectrice, 1 secrétaire générale du conseil, 1 directrice des études, 1 sous-directrice des études, 1 directrice des stagiaires, 1 secrétaire de l'inspectrice, 10 institutrices, 5 suppléantes de 1re classe, 15 de 2e classe, 20 stagiaires, 1 maîtresse de dessin de 1re classe, 2 de 2e classe, 4 de 3e classe, 1 maîtresse de musique de 1re classe, 4 de 2e classe, 6 de 3e classe, 1 économe, 1 adjointe à l'économat, 1 dame chargée de la roberie et de la lingerie, 1 dame chargée de l'infirmerie et de la pharmacie, 1 adjointe à l'infirmerie et à la pharmacie. — Professeurs externes : 1 directeur de la musique, 1 professeur d'accompagnement, 1 directeur du dessin, 1 professeur de paysage, 1 professeur de fleurs, 1 professeur d'anglais, 1 professeur de mathématiques, 1 professeur de littérature, 1 professeur d'histoire, 1 professeur de physique, de chimie et d'histoire naturelle, 1 professeur d'écriture, 1 professeur de danse et de maintien, 1 professeur de gymnastique. — Le personnel de la maison d'Écouen est composé ainsi qu'il suit : 1 intendante, 1 directrice des études, 1 surveillante, 6 institutrices, 2 suppléantes de 1re classe, 7 de 2e classe, 1 maîtresse de dessin de 2e classe, 1 de 3e classe, 1 maîtresse de musique de 2e classe, 2 de 3e classe, 1 économe, 1 dame chargée de la roberie et de la lingerie, 1 dame chargée de l'infirmerie et de la pharmacie, 1 maîtresse de gymnastique, 1 maîtresse de danse. — Le personnel de la maison des Loges est composé ainsi qu'il suit : 1 intendante, 1 directrice des études, 1 directrice des ateliers, 3 institutrices, 3 suppléantes de 1re classe, 6 suppléantes de 2e classe, 1 maîtresse de dessin de 2e classe, 1 maîtresse de musique de 2e classe, 1 économe, 1 dame chargée de la roberie et de la lingerie, 1 dame chargée de l'infirmerie et de la pharmacie, 2 sous-maîtresses de travaux manuels, 1 maîtresse de gymnastique. — Ces personnels se recrutent, autant que possible, parmi les anciennes élèves des trois maisons d'éducation de la Légion d'honneur. — Les directrices des études, les sous-directrices des études et les institutrices devront être pourvues du brevet de capacité d'enseignement primaire du premier ordre, ou du brevet d'enseignement secondaire. Les suppléantes devront être pourvues du brevet d'enseignement primaire du deuxième ordre. — Le service religieux est assuré par des ministres des différents cultes. — Un inspecteur de l'Université, délégué par le ministre de l'instruction publique et agréé par le grand-chancelier, inspectera, par son ordre, à des époques indéterminées, au point de vue de l'enseignement, les maisons de la Légion d'honneur. Il adressera son rapport au grand-chancelier. — Les maisons d'éducation de la Légion d'honneur sont administrées par des conseils qui sont composés de la manière suivante. Pour la

maison de Saint-Denis : La surintendante, l'inspectrice, la secrétaire générale, la directrice des études et l'économe, qui, lorsqu'il s'agira de questions concernant la comptabilité, n'aura que voix consultative. Pour la maison d'Écouen : L'intendante, la directrice des études, la surveillante, une dame institutrice, et l'économe dans les mêmes conditions que ci-dessus. — Pour la maison des Loges, l'intendante, la directrice des études, la directrice des ateliers, une dame institutrice, et l'économe dans les mêmes conditions que ci-dessus. Le chef du service des maisons d'éducation à la Grande Chancellerie, et l'inspecteur de l'Université, pourront, dans certains cas, faire partie du conseil, sur l'ordre du grand-chancelier. — Lorsqu'il s'agit de questions d'intérêt général, l'intendante et la directrice des études de chaque succursale sont adjointes au conseil d'administration de Saint-Denis, lequel prend alors le titre de conseil général des maisons d'éducation de la Légion d'honneur. L'administration centrale de la Grande Chancellerie est représentée à ce conseil par le secrétaire général de l'Ordre, ou, à son défaut, par le chef du service des maisons d'éducation, et, s'il y a lieu, par l'inspecteur de l'Université. — Pour la présentation des candidats aux places vacantes, les conseils des maisons d'éducation de la Légion d'honneur se réunissent en conseil général, et présentent trois candidats pour chaque emploi. L'inspecteur de l'Université fait, de son côté, des propositions quand il s'agit de places de directrices des études, d'institutrices et de suppléantes ; le grand-chancelier fait les nominations. — Tous les ans, on choisira parmi les élèves qui auront obtenu le brevet de premier ordre ou le brevet d'enseignement secondaire, qui donneront les garanties nécessaires par leur caractère et leur conduite, et qui demanderaient à rester à Saint-Denis pour être employées dans les maisons d'éducation de la Légion d'honneur, un nombre de sujets suffisant pour compléter à seize le cadre des stagiaires candidats aux emplois d'enseignement vacants dans les trois maisons. Ces stagiaires pourront être utilisées dans les classes. Seront choisies, dans les mêmes conditions et sous les mêmes garanties, parmi les élèves qui se sont consacrées à la musique et à la peinture, quatre stagiaires candidats aux emplois de maîtresses d'arts d'agrément. — Peuvent être autorisées à loger en dehors des établissements, si elles sont mariées ou si elles vivent avec leurs parents, les dames chargées de la roberie et de la lingerie, les institutrices, les dames professeurs d'arts d'agrément, la directrice des travaux manuels et ses adjointes. — La surintendante de Saint-Denis inspecte les succursales deux fois par an au point de vue de la discipline des dames et des élèves et du régime intérieur de la maison. — A la suite de chaque inspection, elle adresse un rapport au grand-chancelier. — A la fin de chaque année scolaire, une distribution de prix aura lieu, publiquement, dans chacune des trois maisons. Les palmarès de ces distributions seront imprimés. — Le 14 juillet de chaque année, le personnel des deux succursales (maîtresses et élèves) se réunira à la maison de Saint-Denis pour y célébrer en famille la fête nationale.

Programmes de l'enseignement. — Nous avons cru devoir réserver, pour les mieux détacher de l'ensemble, les programmes de l'enseignement.

A l'origine, les programmes furent établis par Mme Campan sans qu'aucune décision spéciale paraisse les avoir confirmés. Elle les a résumés elle-même ainsi qu'il suit : L'histoire embrassait l'histoire sainte et l'histoire profane ; à l'étude de la langue française était jointe celle de l'anglais et de l'italien ; au calcul, le grand-chancelier de Lacépède avait ajouté (7 avril 1808) le système décimal et la nomenclature des nouveaux poids et mesures, qu'on commençait à peine à enseigner dans les collèges ; la géographie mathématique faisait partie de la géographie. Le programme comprenait enfin les arts d'agrément : dessin, peinture, musique, danse.

Le *décret du* 15 *juin* 1810 est très bref sur ce sujet.

« Les orphelines, y est-il dit (art. 4), seront nourries et entretenues pendant tout le temps qu'elles passeront dans la maison. Outre la religion, qui sert de base à leur éducation, elles apprendront à lire, écrire, compter, et à travailler, de manière à pouvoir gagner leur vie en sortant de la maison. »

Les *ordonnances des* 3 *mars et* 16 *mai* 1816 sont plus explicites. En voici les prescriptions :

« La religion sera la base de l'enseignement.

Les élèves entendront la messe tous les jours.

Il y aura, tous les dimanches et fêtes, une grand'messe, un catéchisme et une instruction à la portée des élèves.

Les vêpres seront chantées par les élèves tous les dimanches et fêtes.

Les élèves recevront des leçons de lecture, d'écriture, de calcul, de grammaire, d'histoire, de géographie, de dessin, de musique et de botanique usuelle.

Elles recevront également les leçons de danse qui pourront être nécessaires à leur santé et à leur maintien.

Les élèves feront leurs robes, leur linge et celui de la maison.

On enseignera aux élèves tout ce qui peut être nécessaire à une mère de famille pour la conduite de l'intérieur de sa maison, la préparation du pain et des autres aliments, ainsi que pour les travaux de buanderie.

Pour la succursale de Paris l'éducation sera uniforme pour les élèves ; la religion en sera la base.

Les élèves recevront des leçons de lecture, d'écriture, de calcul, de grammaire, d'histoire et de géographie.

Elles recevront également les leçons de danse qui pourront être nécessaires à leur santé et à leur maintien.

Le linge de la maison, les robes et les articles du trousseau seront faits par les élèves ; on leur apprendra tous les ouvrages de broderie.

On enseignera aux élèves tout ce qui peut être nécessaire à une mère de famille pour la conduite de l'intérieur de sa maison, la préparation du pain et des autres aliments, ainsi que pour les travaux de buanderie.

Pour la succursale des Loges l'éducation sera uniforme pour les élèves ; la religion en sera la base ; elles apprendront à lire, écrire, compter et à travailler de manière à pouvoir gagner leur vie en sortant de la maison.

Les élèves feront leurs robes, leur linge et celui de la maison ; on leur apprendra tous les ouvrages de broderie.

On enseignera aux élèves tout ce qui peut être nécessaire pour la préparation du pain et des autres aliments, pour les travaux de buanderie, et on les instruira dans ce qui est relatif aux soins d'une garde-malade attentive et éclairée. »

Le *décret du* 14 *août* 1857 ne fait guère que reproduire ce règlement en le resserrant et en l'appliquant à la fois aux trois maisons :

« La religion est la base de l'enseignement.

Les élèves entendent la messe tous les jours ; il y a, les dimanches et fêtes reconnues, la grand' messe, les vêpres et une instruction à la portée des élèves. Les offices sont chantés par les élèves.

Les élèves reçoivent des leçons de lecture, d'écriture, d'arithmétique, de grammaire, d'histoire, de géographie, de cosmographie et de botanique usuelle, et les leçons de danse nécessaires à leur maintien et à leur santé. Elles peuvent aussi, suivant leur aptitude, recevoir des leçons de musique et de dessin.

Les élèves font leurs robes, leur linge et celui de la maison. On leur enseigne tout ce qui peut être utile à une mère de famille, comme la préparation des aliments et les travaux de buanderie. »

Le caractère du *décret du* 30 *juin* 1881, contrairement à celui du décret du 14 août 1857, est d'approprier l'enseignement de chaque maison aux besoins des élèves qui en suivent les cours, sans établir toutefois entre les maisons une ligne de démarcation absolue. On y trouve enfin la préoccupation que nous marquions tout à l'heure : celle de de faire de l'enseignement proprement dit un instrument d'éducation.

« L'éducation des maisons de la Légion d'honneur, y lisons-nous, a pour but d'inspirer aux élèves l'amour de la patrie et les vertus de famille.

Les élèves y reçoivent une instruction et y acquièrent des talents qui puissent, au besoin, leur fournir des moyens d'existence.

L'enseignement est réglé ainsi qu'il suit :

Aux trois maisons, dans le cours des sept années : préparation au brevet de second ordre.

Aux Loges, enseignement professionnel pour les élèves qui, après les premières années, ne montrent pas des dispositions spéciales pour l'étude ; elles continuent néanmoins de recevoir l'instruction primaire.

A Saint-Denis, une classe supérieure pour la préparation au brevet de premier ordre ; et pour les stagiaires, préparation au brevet de l'enseignement secondaire.

Les élèves des trois maisons qui auront obtenu le brevet de deuxième ordre, et qui seront signalées comme aptes à acquérir en un an le brevet de premier ordre, seront admises à suivre pendant ce temps la classe supérieure de Saint-Denis, même après l'âge de dix-huit ans (art. 11).

Le bénéfice des travaux manuels exécutés aux Loges par les élèves leur est remis à leur sortie de l'établissement.

Les élèves, à leur entrée, sont réparties dans les diverses classes suivant le degré de leur instruction.

Les élèves font leurs robes, entretiennent leur linge et celui de la maison.

On leur enseigne tout ce qui peut être utile à une mère de famille, comme la préparation des aliments et les travaux de buanderie.

Pendant les deux premières années, les élèves ne reçoivent que des leçons élémentaires de musique vocale et de dessin.

Pourront être exceptionnellement autorisées à prendre, dès leur entrée, des leçons de piano, celles qui en auraient déjà fait une étude sérieuse.

A partir de la troisième année, les élèves qui montreront des dispositions particulières pour le piano ou le dessin pourront commencer à en prendre des leçons spéciales, sans interrompre toutefois le cours régulier des études classiques.

Après la qnatrième année, les élèves des trois maisons qui montreront de grandes dispositions pour la musique ou la peinture pourront être dispensées, avec l'autorisation de leur famille, de certaines parties des études classiques, et consacrer plus de temps à des cours spéciaux établis pour ces arts d'agrément dans la maison de Saint-Denis, où les élèves des succursales seront transférées. »

LÉGISLATION SCOLAIRE. — V. *Lois*.

LÉGISLATION USUELLE. — On entend par là l'ensemble des lois qui sont le plus généralement et le plus fréquemment appliquées. Nul n'étant réputé ignorer la loi, on peut s'étonner à bon droit que, pendant si longtemps, le législateur n'ait pas songé à faire de cette fiction une réalité. C'est la loi du 21 juin 1865, due à l'initiative de M. Duruy, qui, la première, a introduit dans les programmes de l'enseignement secondaire spécial quelques notions de législation usuelle. La loi du 28 mars 1882 est venue achever de combler la lacune en plaçant dans les matières de l'enseignement primaire les éléments du droit usuel. Bien que cette loi eût déjà suffisamment indiqué, par ces mots : « quelques notions usuelles de droit », les limites étroites dans lesquelles il convient de renfermer cette étude, le ministre de l'instruction publique a tenu à préciser davantage, dans le programme annexé au règlement d'organisation pédagogique du 27 juillet 1882, les matières qui, seules, doivent être effleurées à l'école primaire : « Notions très élémentaires de droit pratique. L'état civil, la protection des mineurs ; la propriété, les successions ; les contrats les plus usuels : vente, louage, etc. »

[Ernest Cadet.]

LE GROING DE LA MAISONNEUVE. — La comtesse Le Groing de La Maisonneuve, éducatrice francaise, née en 1764, s'était fait connaître avant la Révolution par quelques essais littéraires. Emigrée en 1791, elle rentra en France sous le Directoire ; en 1799, elle publia un ouvrage intitulé : *Essai sur le genre d'instruction le plus analogue à la destination des femmes*, Paris, 1 vol. in-18 (3e édition, Tours, 1841, sous ce titre : *Essai sur l'instruction des femmes*). Liée avec Joséphine Bonaparte, elle reçut de l'empereur Napoléon, lorsqu'il fonda les maisons d'éducation de la Légion d'honneur, l'offre du poste de surintendante ; elle refusa, parce qu'elle aurait dû partager ce titre avec Mme Campan, et que celle-ci, nous dit un biographe, « ne pouvait avoir ni sa confiance ni son estime ». Mais elle ouvrit elle-même un pensionnat qui bientôt attira de nombreuses élèves et obtint une grande réputation. Mme Le Groing de la Maisonneuve est morte en 1837. On trouvera ci-dessus (p. 1556), une analyse des principaux chapitres de *l'Essai sur l'instruction des femmes*, « livre longtemps resté classique, dit M. Gréard, pour les établissements de jeunes filles. »

LEGS. — Le mot *legs* signifie toute espèce de donation faite par testament, et la personne qui est appelée à en profiter se nomme *légataire*.

Tout ce qui concerne le mode et les conditions de l'autorisation d'acceptation des legs faits soit aux communes, soit aux congrégations ou associations religieuses enseignantes, a été exposé à l'article *Dons et Legs*. Il suffira donc ici de donner une indication générale et sommaire des diverses sortes de legs, des causes de leur révocation ou de leur caducité.

Les legs peuvent être ou *universels*, ou *à titre universel*, ou *à titre particulier*.

Le legs *universel* est la disposition par laquelle le testateur donne à une ou plusieurs personnes l'universalité des biens qu'il laissera à son décès. Ce qui le caractérise essentiellement, c'est le droit *éventuel* pour le légataire de recueillir toute la succession. Quoique légataire universel, en effet, on peut ne recueillir qu'une portion minime des biens, souvent moins qu'un légataire particulier ; on peut se trouver en présence d'héritiers ayant droit à une réserve et être tenu, en outre, d'acquitter des legs particuliers. Mais si les héritiers réservatoires du défunt, si les légataires particuliers ne lui ont pas survécu, ou s'ils répudient, les premiers la succession, les seconds, les

libéralités qui leur ont été faites, rien ne s'opposera à la réalisation du droit éventuel accordé au légataire universel.

Lorsque le testateur a laissé des héritiers réservatoires, le légataire universel est obligé de leur demander la délivrance des biens : il est, au contraire, saisi de plein droit des choses léguées, s'il n'y a aucun héritier à réserve. Toutefois, si le testament était olographe ou mystique, comme il n'a point force exécutoire par lui-même, le légataire universel devrait se faire envoyer en possession par ordonnance du président du tribunal du lieu de l'ouverture de la succession.

Le legs *à titre universel* est celui par lequel le testateur donne une quote-part de ses biens, soit une moitié, un quart, ou tous ses immeubles, ou tous ses meubles, ou une quotité fixe des uns et des autres.

Jamais le légataire à titre universel n'est saisi de plein droit. Il doit demander la délivrance de son legs à ceux qui sont saisis de la succession, c'est-à-dire aux héritiers réservatoires s'il y en a, à leur défaut au légataire universel, et s'il n'y en pas, aux héritiers appelés dans l'ordre de la succession.

Comme le légataire universel, le légataire à titre universel est tenu, pour sa part et portion, des dettes et charges de la succession.

Le legs *particulier* est celui par lequel le testateur donne des objets déterminés, une somme de 10 000 francs, telle maison, etc. Le légataire particulier, devant recevoir une chose déterminée, n'est pas tenu des dettes ; mais il va de soi qu'il n'y a lieu à l'acquittement des legs qu'après le paiement de toutes les dettes.

Les legs deviennent *caducs*, c'est-à-dire tombent d'eux-mêmes, si le légataire n'a pas survécu au testateur, s'il répudie la libéralité dont il a été l'objet, si la chose léguée a totalement péri du vivant du testateur.

Comme les donations, les legs sont révocables pour inexécution des conditions. L'action en révocation pour ce motif peut être exercée par toute personne y ayant intérêt, par exemple par l'héritier légitime contre le légataire universel grevé de conditions et charges, par le légataire universel contre les légataires particuliers qui n'auraient pas satisfait aux charges à eux imposées, et par les légataires particuliers contre ceux de la part desquels ils profiteraient en cas de caducité.

C'est aux tribunaux ordinaires qu'il appartient de se prononcer sur les demandes en révocation de legs pour cause d'inexécution des conditions. Cette révocation n'a jamais lieu de plein droit.

Aux termes des articles 954 et 1046 du code civil, dans le cas de révocation pour cause d'inexécution des conditions, les biens rentrent dans les mains des ayants droit libres de toutes charges et hypothèques du chef du légataire, et les ayants droit ont contre les tiers détenteurs des immeubles tous les droits qu'ils auraient contre le légataire lui-même.

Une circulaire du ministre de l'intérieur, en date du 10 août 1878, a prescrit la tenue, dans chaque préfecture, d'un registre des dons et legs attribués au département, aux communes et aux établissements reconnus d'utilité publique. Ce registre comprend non seulement les dons et legs dont l'acceptation a été autorisée par décret ou par arrêté préfectoral, mais encore ceux au sujet desquels le Conseil général et les conseils municipaux ont statué définitivement en vertu de l'article 46 § 5 de la loi du 10 août 1871 et de l'article 1er de la loi du 24 juillet 1867.

[Ernest Cadet.]

LEIBNITZ. — Godefroy-Guillaume, baron de Leibnitz, est un des savants et des philosophes les plus éminents que le XVIIe siècle ait donnés à l'humanité. Il naquit à Leipzig, en 1646, d'une famille dont l'origine paraît avoir été slave. Il perdit son père de très bonne heure. Ses études furent faciles et des plus brillantes. A quinze ans, il se distinguait dans les concours académiques et étudiait avec succès les mathématiques et la philosophie. A dix-huit ans, il rêvait de concilier Platon et Aristote. A vingt ans, il était docteur en droit et commençait une série de voyages, qui l'amenèrent d'abord à Nuremberg, ville où il s'occupa de chimie au milieu d'une société d'alchimistes. Nous insistons sur cette période préliminaire de son existence, parce que le seul document pédagogique considérable qui nous reste de lui date de sa jeunesse; et il n'est pas improbable, comme on en pourra juger, que la liberté et le bonheur de ses premières études aient influé dès lors sur sa manière de comprendre l'éducation.

Leibnitz visita deux fois Paris et passa jusqu'en Angleterre, se mettant partout en relations avec les hommes les plus distingués du pays. Protégé par les ducs de Brunswick, il fonda les *Acta eruditorum*, qui furent comme le « Journal des savants » de l'Allemagne. Tour à tour et tout à la fois juriste, historien, diplomate, géologue, naturaliste, théologien, il a songé le premier à donner à la France un empire colonial africain ; il a poursuivi, dans une intéressante correspondance avec Bossuet, le projet de réunir les protestants aux catholiques et de reconstituer l'unité chrétienne. Il est le créateur et fut le premier président de l'Académie de Berlin. Pierre le Grand le consulta pour donner des lois à son peuple et lui marqua par de grands honneurs toute la reconnaissance qu'il eut de ses avis. Philologue, il tenta le premier la voie féconde des comparaisons et la reconstitution des idiomes disparus. Ses travaux, comme philosophe proprement dit et comme métaphysicien, lui assurent une gloire impérissable. Il aurait voulu que tout fût démontré par une sorte d'algèbre, applicable à l'universalité des choses. Il a inventé le calcul de l'infini. Il est mort en 1712, à Hanovre, où il résidait déjà depuis assez longtemps.

Le document pédagogique dont nous parlions plus haut est constitué par la première partie de sa *Nouvelle méthode pour apprendre et pour enseigner le droit* (édit. Dutens, tome IV, p. 169). L'ouvrage est en latin. Leibnitz nous raconte lui-même qu'il fut écrit en 1665 (l'auteur n'avait donc pas vingt ans), en voyage, à la hâte et sans livres. C'est plutôt, nous dit-il, une improvisation qu'un écrit. Tel quel, il est de la plus grande importance. Leibnitz, en effet, ne l'a jamais désavoué. Il déclare bien, plus tard, assez négligemment (lettre à Vincent Placcius du 10 mai 1676 ; Dutens, t. VI, p. 4), qu'il abandonne cet opuscule, rejetant certaines des maximes qui y sont renfermées, en retenant aussi, il est vrai, certaines autres. Or, il semble que parmi ces dernières, les doctrines pédagogiques de la première partie ne sont pas celles qu'il a continué de voir de l'œil le moins favorable. Si l'on veut bien, en effet, consulter sa correspondance avec Bierlingius, correspondance qui s'étend de 1709 à 1712 (Dutens, t. V, pp. 353-399), on constatera que, sur l'invitation de ce dernier, il songea un moment à reprendre le plan d'éducation qu'il avait esquissé si longtemps auparavant. Les années ne l'ont pas rendu tendre pour les pédants, qu'il trouve tristes et grondeurs. Il se fait une idée fort élevée de la culture intellectuelle d'un pays, et proteste de l'utilité de ces sciences ou de ces arts qui ne passent que pour de simples curiosités : l'algèbre, la poésie, la critique, l'histoire littéraire. Il sème en passant une foule de jugements intéressants sur les œuvres antiques sur tous les objets

d'étude, sur les matières d'une instruction encyclopédique. Au surplus, Leibnitz ne paraît pas avoir éprouvé de changement notable dans ses opinions pédagogiques, puisqu'il se borne à prier Bierlingius de lui indiquer obligeamment les modifications ou les développements à introduire dans une révision de l'ouvrage de 1665. L'officieux correspondant appelle l'attention de Leibnitz sur l'enseignement de l'histoire. Le défaut d'agrément est la plaie de l'instruction. Des pédants moroses et renfrognés engendrent la paresse des écoliers. Ils n'ont ni habileté professionnelle, ni hauteur de jugement. Leur métier est avili, et cela, malgré l'importance capitale de la première éducation, dont les traces sont ordinairement indélébiles chez les hommes. Le mal vient en grande partie de ce que les maîtres ne sont pas assez payés. Leibnitz ne relève pas ces indications, et la correspondance tourne à d'autres sujets. Il n'en reste pas moins que, d'accord avec de bons esprits de son temps, il a songé à reprendre ses premières vues pédagogiques et à les étendre, précisément parce qu'il y trouvait encore, même à la fin de sa vie, de la justesse et de l'intérêt. Nous sommes donc en face d'un écrit qui, sauf quelques points, faciles peut-être à assigner, nous donne la pensée durable du maître et qui appelle par conséquent l'analyse et la critique.

Si l'on s'étonne de trouver une sorte de traité d'éducation en tête d'un ouvrage sur l'étude du droit, c'est que Leibnitz est un esprit éminemment logique, déductif; et dès sa jeunesse, sous une influence à la fois mathématique et cartésienne, il ne veut rien avancer sans démontrer en remontant aux premiers principes. Il rattache donc sa méthode d'apprendre et d'enseigner le droit à une méthode générale d'enseignement ou d'étude, et il expose celle-ci la première pour en tirer l'autre ensuite, comme par voie de théorèmes. Nous demandons la permission d'en user assez librement avec le canevas un peu raide du texte latin; il passera encore dans notre interprétation quelque chose du caractère géométrique de l'exposition de Leibnitz.

Et d'abord, les animaux eux-mêmes sont susceptibles de recevoir une éducation.

Les enfants, dans leurs premières années, diffèrent peu des animaux sous le rapport de la raison.

Comment s'y prend-on pour dresser les animaux? on leur donne à manger, quand ils obéissent; on leur refuse toute nourriture, quand ils sont indociles.

Il y aurait peut-être lieu d'user de ce stratagème avec les petits enfants. — Leibnitz entend sans doute qu'on pourrait l'approprier à leur éducation; et il n'est pas très éloigné de Rousseau, qui se sert de l'innocente gourmandise de son pupille pour en obtenir certains efforts. — D'ailleurs cette méthode ne doit pas être appliquée longtemps. Dès que l'esprit s'élève et s'ennoblit, il faut lui proposer, pour l'animer, non plus la nourriture du corps, mais l'honneur, qui est comme le pain de l'âme. De là l'institution des récompenses et des distinctions scolaires.

La science peut être infuse; elle a alors deux sources possibles : Dieu ou le diable.

Elle peut au contraire résulter d'une acquisition et comme d'une accoutumance de l'esprit; voilà le domaine de l'enseignement.

Leibnitz fait remarquer à cet égard la puissance du temps. Partant de ce principe, on ne craindra pas de diviser les difficultés et de les faire aborder successivement; régler ainsi sa marche, c'est gagner du terrain. On aura même soin de revenir sur ses pas, afin d'assurer ses conquêtes; leur durée et leur solidité en dépendent. Il faut procéder à de fréquentes révisions de ce qu'on a appris. Notre auteur conseille de revoir chaque soir le travail des heures précédentes, chaque semaine le travail des jours écoulés, chaque mois le travail des semaines, chaque année le travail des mois. Dans les écoles, on ne récapitule qu'à la fin de l'année les acquisitions qu'on a faites; c'est différer trop longtemps.

Quant à la division des difficultés, Leibnitz cite Wilhelmus Schickardus qui, ayant à enseigner la grammaire à des enfants, leur en avait distribué les diverses parties pour être apprises par cœur. Il en fit autant avec le dictionnaire. Il paraît que les élèves apprirent ensuite facilement, en s'écoutant les uns les autres, ce que chacun d'eux savait particulièrement. Leibnitz semble admirer sur parole cette étrange méthode, dont les résultats sont au moins douteux, et pense qu'on pourrait distribuer ainsi les leçons dans les classes.

Il recommande de commencer par les éléments des choses, pour s'acheminer graduellement à leur complète intelligence. Ainsi on enseigne d'abord aux enfants les lettres, puis on passe aux syllabes et aux mots, qui composent les phrases. — Est-il besoin de faire remarquer que tout cela n'est pas le dernier mot de la pédagogie?

L'enseignement est à l'âme ce que la médecine est au corps. Il doit remplir une triple condition : solidité, rapidité, agrément.

La solidité des connaissances s'obtient par la multiplicité des impressions, destinées à les fixer dans notre esprit.

La rapidité de leur acquisition résulte de la grandeur de l'impression qui nous les inculque.

Quant à l'agrément de l'instruction, c'est un point sur lequel Leibnitz a l'extrême mérite d'insister. Il remarque qu'il a déjà montré l'efficacité du plaisir et de la douleur en cette matière, en appelant l'attention sur les effets opposés du jeûne et des friandises. L'enseignement sera pleinement agréable, s'il l'est à la fois dans sa fin et dans ses moyens. Ceux-ci seront agréables à leur tour, si l'on apprend en se jouant. C'est à quoi servent merveilleusement les comédies, les fables, les cartes géographiques, astronomiques, historiques, les dés et les tablettes qui portent les lettres de l'alphabet, les jeux de mots, les épigrammes, les tableaux, les vers, les moyens mnémoniques. Leibnitz cite comme modèles quelques ouvrages, par exemple un tableau de la morale, peint pour le jeune prince d'Altenbourg; une politique emblématique; une théologie où, comme au jeu d'échec, on voyait des cases blanches et noires occupées, les premières par les vertus, les secondes par les vices.

Nous arrivons à une partie plus psychologique du travail de Leibnitz. Il divise sous trois chefs les opérations de l'esprit humain : la mémoire, l'invention et le jugement. A la mémoire correspondra une éducation mnémonique, à l'invention ce qu'il appelle l'éducation topique, au jugement l'analytique. Ces deux dernières éducations relèvent en commun d'une même science et d'un même art, qui peut se nommer d'un mot : la logique.

Le fondement de la mnémonique ou culture de la mémoire, c'est quelque chose de sensible et qui soit remarqué. Et qu'on ne l'oublie pas, l'ouïe n'est pas seule capable de retenir un signe; la vue est encore bien plus apte à faire ce genre de remarques. — Voilà l'idée de l'enseignement par l'aspect.

Le fondement de la topique, ou culture de l'invention, ce sont les « lieux communs » et comme les diverses catégories que la pensée peut parcourir, pour y trouver des points de vue nouveaux.

Enfin, l'analytique est renfermée tout entière dans les deux règles qui suivent : expliquer

tous les mots, prouver toutes les propositions.

Si telles sont les ressources et les moyens d'enseignement qui résultent de la nature de l'homme, voici maintenant les effets que l'enseignement peut se proposer pour fin.

Ces effets intéresseront ou les fonctions de l'âme ou celles du corps.

Dans le dernier cas, on se trouvera en face d'un certain nombre d'arts inséparables du mouvement, comme l'agriculture, la navigation, l'équitation, la danse, etc., etc.

Dans le premier cas, il ne s'agit de rien de moins que du jeu même de la pensée. Leibnitz indique à ce propos toute l'importance de l'expérience; grâce à elle seulement, l'esprit humain est capable de constituer le double système de la philosophie abstraite et concrète.

Ces prémisses une fois posées, la dissertation de Leibnitz devient singulièrement moins abstraite elle-même. Il se laisse aller à en tirer comme le programme concret d'une éducation particulière, et, pour animer ses préceptes, il suppose un enfant à qui on en ferait l'application.

Il faut commencer par lui apprendre à parler. Il serait bon qu'on lui enseignât le latin en même temps et de la même manière que sa langue maternelle. — Il y a ici, chez Leibnitz, un ressouvenir probable de l'enfance de Montaigne, bien qu'il cite un autre exemple où cette méthode fut employée.

Bientôt on enseignera à l'enfant l'histoire sacrée, et aussi l'état actuel du monde et des choses.

A six ans, qu'il aille à l'école; qu'il participe à l'éducation publique. Il aura là le frottement des autres, il y nouera des amitiés pour toute la vie. Leibnitz veut même qu'il vive peu auprès de ses parents, afin d'être obligé de compter sur lui-même. Ses exercices seront variés : musique, danse, lutte, jeux de force et d'adresse, dessin, etc. Les arts d'agrément ont leur place à côté des connaissances utiles. Il devra acquérir de la pureté dans sa langue, étudier l'histoire ancienne, les mathématiques, l'arithmétique, l'optique, la statique, l'astronomie.

D'autre part, on lui ouvrira l'accès de la physique et de l'histoire naturelle. On lui nommera les objets et les êtres des trois règnes de la nature, minéraux, végétaux et animaux, et aussi les instruments mécaniques de l'industrie humaine. Dans ce but, on se servira avec fruit de l'*Orbis sensualium pictus* de Comenius; Leibnitz désirerait pourtant que l'ouvrage fût amélioré et perfectionné. L'enfant se livrera à des exercices de style écrits et oraux.

De douze à dix-huit ans, il faut le traiter avec plus de libéralité. Il étudie moins sous ses maîtres que sous ses amis. Il avance dans la connaissance des arts mécaniques. Il apprend ce qu'est le commerce, la provenance et le prix de revient des denrées. Il faut que tout homme, dit Leibnitz, soit un peu médecin, jurisconsulte et théologien. Il est également utile de savoir quelque chose de la législation, pour tirer tout leur fruit des voyages.

Notre jeune garçon commencera le français et l'italien. Il est bon qu'il puisse lire le grec et l'hébreu, pour aborder directement l'Ancien et le Nouveau Testament.

Il jouera la comédie en latin et dans sa langue maternelle.

Mais ce qui fera sa principale étude, ce sera sa profession, celle à laquelle il devra être voué dans le monde.

Il faut enfin qu'il ait de la lecture.

Tout cela ne pourra s'enseigner ni s'apprendre à l'école. Le meilleur milieu pour notre élève, c'est celui de l'académie et de la cour, où il verra des hommes distingués. C'est pour cela qu'il ne convient pas de placer les académies dans de petites villes sans population et sans mouvement.

A partir de dix-huit ans et au delà, le jeune homme voyagera. Il ira dans les pays étrangers observer leur lois, leurs usages, visiter leurs grands hommes et étudier les arts parmi les nations qui y excellent.

On voit que Leibnitz aurait pu composer aisément, avec ses idées sur l'éducation, un roman analogue à celui de Rabelais ou de Rousseau, un discours ou un traité à la manière de Montaigne ou de Locke. Son œuvre n'eût pas été moins bonne que celle de ces maîtres et elle aurait partagé leur renom. Il ne l'a point arrangée ainsi, et nous avons compté sur nos lecteurs pour y faire la part des imperfections, pour y distinguer aussi tout ce qu'elle avait alors de nouveau, tout ce qu'elle garde d'ingénieux, d'humain, de pratique et d'élevé, de libéral. Ajoutons que la philosophie dogmatique et théorique de Leibnitz, considérant tout être comme une force douée d'une expansion spontanée, admettant une série de gradations nécessaires pour que la conscience passe de la sensation la plus confuse à l'idée distincte, cette philosophie ne heurte en aucune façon les conclusions de la pédagogie la plus moderne, et se trouve au contraire dans un remarquable accord avec elle.

[Georges Dumesnil.]

LE MAITRE. — Antoine Le Maître est surtout connu comme le chef des solitaires de Port-Royal. Or, on sait que ces « Messieurs » joignaient, à la pénitence qu'ils exerçaient loin du monde, le soin d'élever quelques enfants. Quoique Le Maître n'ait pas professé régulièrement dans les écoles de Port-Royal, il a toujours eu sa part dans la direction des études, et c'est par là qu'il a sa place marquée dans l'histoire de la pédagogie française.

Il naquit à Paris en 1607; sa mère était la sœur d'Angélique Arnauld, abbesse de Port-Royal, et du célèbre théologien Antoine Arnauld. Avocat au Parlement de Paris, Le Maître s'était acquis une grande réputation; mais, sous l'influence de l'abbé de Saint-Cyran, il renonça tout à coup au monde et au brillant avenir qui s'ouvrait devant lui, et alla s'ensevelir dans la solitude et la pénitence, à Port-Royal des Champs. Il n'entra pas en religion pourtant : il fut un pénitent laïque, et détermina par son exemple un grand nombre de personnages illustres à l'imiter (V. *Port-Royal.*)

Fidèle à la doctrine de Saint-Cyran, qui croyait qu'on ne pouvait pas faire d'œuvre plus méritoire pour soi-même, ni plus agréable à Dieu, que de procurer à de jeunes enfants le bienfait d'une éducation chrétienne, il ne cessa presque pas, depuis 1638, époque de sa conversion, jusqu'en 1658 où il mourut, de se charger d'instruire quelques jeunes gens. Ainsi, on le trouve tout d'abord s'occupant, avec MM. Singlin et Lancelot, dans le dehors du monastère de Port-Royal à Paris, de l'éducation des deux fils de M. Bignon, du petit Vitart et de quelques autres encore. En 1639, pendant le séjour qu'il fit à La Ferté-Milon, Lancelot, le précepteur du jeune Vitart, étant tombé malade, il prit sa place. Revenu à Port-Royal des Champs, il s'était chargé, à la prière de Saint-Cyran, de l'éducation d'un fils de M. Arnauld d'Andilly (son oncle) et d'un autre enfant. C'est vers cette même époque qu'il dut s'occuper aussi des trois fils de M. du Fossé, dont le dernier, Pierre, resté seul après la mort de ses deux frères, devait s'attacher si étroitement à lui qu'il ne le quitta plus jusqu'à ses derniers moments, et fut même associé à ses travaux. Quand les écoles de Port-Royal des Champs furent transférées à Paris en 1646, il ne les y suivit pas; mais les enfants le retrouvèrent à leur retour aux Granges en 1650, avec Arnauld et son frère, M. de Saci.

« Nous commençâmes à faire avec eux une liaison particulière, ayant plus d'âge et de raison qu'autrefois », dit du Fossé. « Il avait conçu une bonté particulière pour moi, ajoute-t-il encore, et je me souviens que, tout écolier que j'étais, il me faisait souvent venir dans sa chambre où il me donnait des instructions très solides, tant pour l'étude que pour la piété. Il me lisait et me faisait lire divers endroits des poètes et des orateurs, et m'en faisait remarquer toutes les beautés, soit pour la force du sens, soit pour l'élocution. Il m'apprenait aussi à prononcer comme il faut les vers et la prose, ce qu'il faisait admirablement lui-même, ayant le ton de la voix charmant, avec toutes les autres parties d'un grand orateur. Il me donna aussi plusieurs règles pour bien traduire et pour me faciliter les moyens d'y avancer. » Ce qu'il faisait là pour le jeune du Fossé, il dut le faire pour d'autres encore, pour le petit Racine surtout, qui vint aux Granges de Port-Royal en 1655, et auquel il semble avoir donné les soins les plus affectueux. On voit en effet, par une lettre qu'il lui écrivit de Bourg-Fontaine, où il avait dû momentanément se retirer en 1656, qu'il l'appelait « mon fils », et que celui-ci l'appelait « mon papa ». Enfin on sait qu'il aurait voulu faire de Racine un avocat, « c'est-à-dire ce qui lui semblait le plus beau au monde, dit Sainte-Beuve, quand on n'était pas solitaire. »

Les *Règles de la traduction française*, dont parle du Fossé, nous ont été conservées par Fontaine dans ses Mémoires. Elles sont au nombre de dix, et ont trait surtout à l'élégance, élégance toute relative et selon la mode d'alors. A côté de préceptes très sages et très justes, comme, par exemple qu'il faut avant tout être extrêmement fidèle et littéral, tâcher de rendre beauté pour beauté et figure pour figure, s'approcher le plus qu'on peut du style de l'auteur qu'on traduit et le faire parler, dans notre traduction, comme il aurait parlé s'il avait composé en notre langue ; on trouve des recommandations beaucoup moins importantes et qui nous semblent aujourd'hui puériles, sur la longueur et le choix des périodes, les proportions que doivent avoir les divers membres d'une phrase, le soin avec lequel il faut éviter le vers ou le demi-vers dans la prose, et pourtant s'en rapprocher quelquefois, etc.

Les Mémoires ne nous disent rien autre de ce qu'il pouvait y avoir de particulier dans la manière d'enseigner de Le Maître, qui devait être, du reste, celle de Port-Royal tout entier. Mais qu'il ait dû donner d'excellentes leçons aux jeunes gens dont il voulait bien se charger, nous en avons pour garantie le grand talent qu'il avait montré comme avocat, son érudition variée et notamment sa connaissance de la langue grecque, le sentiment qui l'inspirait dans cet acte de charité qu'il faisait aux enfants, selon l'esprit de Saint-Cyran, et enfin les résultats qu'il obtint. Du Fossé et surtout Racine sont des élèves qui font honneur aux maîtres qui les ont formés.

Outre le concours qu'il prêta certainement à Arnauld pour plusieurs de ses écrits, et la part qu'il prit à toutes les brochures de circonstance contre les jésuites, notamment aux *Provinciales* (il est l'auteur probable de la *Lettre d'un avocat*, qui figure quelquefois comme dix-neuvième Provinciale), il a laissé un Recueil de ses plaidoyers (1654), un *Traité sur l'aumône* (1658) et des *Vies des Saints*, ouvrage qui fut continué par du Fossé.

Il mourut à Port-Royal des Champs, le 4 novembre 1658, entouré de la vénération de tous les autres solitaires qui le regardaient comme leur père et leur chef. [I. Carré.]

LEMARE. — Pierre-Alexandre Lemare, polygraphe français, né en 1766, mort en 1835, mérite une mention dans ce Dictionnaire pour ses ouvrages de grammaire et sa méthode de lecture. Nous n'avons pas à raconter sa carrière agitée et aventureuse, ses actes politiques tels que sa résistance au 18 brumaire, sa participation à la conspiration du général Mallet, son opposition à l'empire pendant les Cent-Jours ; nous ne parlerons pas davantage de ses travaux comme médecin et physicien. Nous nous bornerons à citer les plus importantes de ses publications relatives à l'enseignement de la langue française et de la langue latine. Il fit paraître en 1804 un *Cours théorique et pratique de langue latine*, qui reçut l'approbation du Lycée des arts ; ce cours fut refondu en 1817, sous le titre de *Méthode prénotionnelle ;* une dernière édition, imprimée en 1831 et considérablement augmentée, est suivie d'un *Traité de la manière d'apprendre les langues*. La méthode de Lemare est fort originale. Il veut que, dans l'enseignement de la langue maternelle, au début, toute parole soit accompagnée d'un geste explicatif, jusqu'au moment où la phrase parlée est assez connue de l'enfant pour suffire seule à lui rappeler le geste qu'on y associait. Puis, modifiée peu à peu par des substitutions qu'expliquent de nouveaux gestes, cette phrase parlée éveille dans l'esprit des idées nouvelles qui s'ajoutent à celles qu'elle exprimait sous sa première forme, et qui concourent à la formation d'un répertoire varié, où chaque mot a une valeur exacte, et chaque phrase une signification nettement déterminée. Une fois la langue maternelle ainsi apprise, l'étude d'une langue étrangère quelconque, vivante ou morte, devient relativement aisée. La langue maternelle remplace le geste explicatif et devient la clef de la langue étrangère. Etant donné plusieurs phrases étrangères où se retrouvent des expressions semblables, on y cherche l'analogie entre les divers éléments qui les composent, on y observe par comparaison l'étymologie et la fonction de chaque terme, et l'on fait entrer les diverses expressions analysées dans la construction des phrases où elles sont appelées à jouer le même rôle. La difficulté la plus sérieuse consiste alors dans le choix d'un nombre suffisant de phrases propres à réunir toutes les tournures de la langue étudiée, contenant assez de faits pour fonder les analogies et fournir les moyens de généraliser, sans toutefois multiplier les citations outre mesure. Dans son cours de langue latine, Lemare a extrait ces *phrases prénotionnelles* des meilleurs auteurs ; son recueil, divisé en trois parties — lexicographie, syntaxe et étymologie — en comprend environ 4500, qu'on doit apprendre par cœur et avoir toujours présentes à la mémoire, afin d'y pouvoir revenir toutes les fois que le besoin s'en fera sentir pour tourner une difficulté ou simplifier une traduction.

La méthode de lecture de Lemare est exposée dans un ouvrage intitulé : « *Cours de lecture, où, procédant du composé au simple, on apprend à lire des phrases, puis des mots, sans connaître ni syllabes ni lettres ;* composé de 41 *figures* en taille-douce, représentant chacune, selon la manière dont elles sont envisagées, une lettre, une syllabe, un mot ou une phrase ; de *phrases préparées*, tirées de la Bible, et amenant, dans les syllabes initiales de chaque ligne, tous les genres d'assemblage nécessaires, dont se composent les syllabaires ; et terminé par un Dictionnaire de prononciation à l'usage des Français et des étrangers. Paris, chez l'auteur, janvier 1818 ; » 1 vol. in-8. Il fait commencer par l'étude d'un alphabet composé de quarante et un signes ; à chacun de ces signes alphabétiques correspond une figure qui simule la forme de la lettre, et qui reçoit un nom dans lequel se trouve le son représenté par cette lettre. Ainsi, pour la lettre A, la figure est celle d'un homme penché qui se heurte contre un

tronc d'arbre, et qui s'écrie *Ah;* pour la lettre D, ce sont deux lutteurs dont l'un est debout tandis que l'autre s'arcboute contre lui : comme il y a deux hommes, la figure s'appelle *Deux;* pour la lettre B, ce sont deux têtes de bœufs liées à un joug, qui est placé verticalement : la figure s'appelle *Bœufs.* Quand l'élève connaît tous ces signes et le son auquel ils correspondent, on lui présente des phrases, qu'il décompose en syllabes, puis en lettres. Cette méthode est une combinaison du système hiéroglyphique de Bertaud et du procédé analytique recommandé par l'abbé de Radonvilliers et N. Adam (V. *Lecture*).

Citons encore de Lemare son *Cours théorique et pratique de langue française*, 1807, 2 vol. in-4 oblong; seconde édition refondue sous le titre de *Cours pratique et théorique*, 1817-1819, 2 vol. in-8. C'est un ouvrage original, qui témoigne d'une étude approfondie de la langue, mais qui n'offre plus guère aujourd'hui qu'un intérêt de curiosité.

LEMOINE. — Jean Lemoine (né à Crécy au XIIIe siècle, mort à Avignon le 22 août 1313) fut élevé à la dignité de cardinal-prêtre en 1294, et jouit d'une grande faveur à Rome sous Boniface VIII, qui le chargea de le représenter auprès de Philippe le Bel. En 1302 il fonda de ses deniers à Paris, rue Saint-Victor, près des murs, le collège qui a porté son nom pendant cinq cents ans. Ce « collège *de plein exercice* », c'est-à-dire embrassant tout le cours des études classiques (grammaire, humanités et philosophie), recevait comme boursiers un certain nombre d'étudiants de la faculté de théologie (« théologiens ») et de la faculté des arts (« artiens »). Ratifiée en 1311 par le roi, cette fondation s'accrut, par la suite, de legs importants, et la « maison du cardinal » fut un des grands collèges de Paris. Il avait encore 250 élèves à la veille de la Révolution. Cet établissement se fit souvent remarquer par son zèle pour l'Église, notamment dans la querelle du jansénisme; sous Louis XIV, il donna plusieurs recteurs à l'université de Paris. Parmi les professeurs illustres qui y ont enseigné, on peut citer, au XVIe siècle, Vatable, Lambin, Jean Passerat; et au XVIIIe, à l'époque où il fut fermé par la Révolution, Lange, le premier auteur d'*Eléments de physique* en français à l'usage des classes, l'abbé Haüy, le fondateur de la minéralogie, et enfin Lhomond*.

LEMONNIER (Madame Élisa). — Élisa Grimailh (plus tard Mme Lemonnier) naquit à Sorèze (Tarn) le 25 mars 1805, de Jean Grimailh et d'Etiennette-Rosalie Aldebert, tous deux protestants. Elle perdit son père de bonne heure et fut élevée par sa mère, sa grand'mère et sa cousine, Mme Saint-Cyr de Barrau de Muratel. Elisa Grimailh était douée d'une grande beauté, mais elle se faisait plus encore remarquer par la vivacité de son intelligence, l'ardeur de son imagination et l'inépuisable bonté de son cœur. Elle prit part au mouvement d'idées créé par les directeurs du célèbre collège de Sorèze, MM. Ferlus, et rencontra, dans les salons de ces derniers, M. Lemonnier, jeune professeur de philosophie, qu'elle épousa le 22 avril 1831. Les deux époux devinrent adeptes de l'école saint-simonienne et consacrèrent à la propagande de leurs idées tout ce qu'ils possédaient. Mais l'école saint-simonienne ne tarda pas à se disperser, et M. Lemonnier se fit inscrire au barreau de Bordeaux. Sans se désintéresser de l'étude des questions sociales qui l'avait attirée au saint-simonisme, Mme Lemonnier sut, pendant cette période de sa vie, se renfermer dans le cercle étroit d'un petit ménage et déployer toutes les vertus d'une mère de famille. Après dix ans de séjour à Bordeaux, M. Lemonnier fut nommé, à Paris, directeur du contentieux du chemin de fer du Nord. Bientôt la révolution de 1848 éclata. Mme Lemonnier s'émut des misères dont elle fut témoin. Avec le concours de quelques amies, elle organisa un ouvroir et le dirigea pendant plus de deux mois. L'inhabileté des ouvrières qui fréquentaient cet ouvroir fit naître chez Mme Lemonnier la première pensée de la fondation d'un enseignement professionnel pour les femmes et, dès lors, cette pensée ne la quitta plus. Après des essais divers, elle réussit, en 1856, à créer la Société de protection maternelle, qui se transforma, le 9 mai 1862, et prit le titre de Société pour l'enseignement professionnel de femmes. Un local fut loué, au nom de Mme Lemonnier, rue de la Perle, n° 9, et la première école professionnelle pour les jeunes filles s'ouvrit le 1er octobre 1862. Le succès rapide de cette première école permit bientôt d'en ouvrir une seconde, 72, rue Rochechouart. Mais les fatigues occasionnées par cette double fondation altérèrent profondément la santé de Mme Lemonnier qui succomba, le 5 juin 1865, après une maladie de quelques jours. Depuis la mort de Mme Lemonnier, la Société pour l'enseignement professionnel des femmes a ouvert deux nouvelles écoles professionnelles. Les quatre écoles appartenant à la Société sont connues sous le nom d'Ecoles Elisa Lemonnier. — V. *Société pour l'enseignement professionnel des femmes.* [Julie Toussaint.]

LEPELLETIER DE SAINT-FARGEAU. — Louis-Michel Lepelletier, marquis de Saint-Fargeau, né à Paris en 1760, appartenait à une opulente famille de noblesse de robe. Avant la Révolution, il était président à mortier au parlement de Paris. Elu député aux Etats-généraux, il devint l'un des plus zélés défenseurs de la cause populaire. Membre du Comité de jurisprudence criminelle, il présenta au nom de ce Comité, en 1790, un projet de code pénal, dont le trait caractéristique était l'abolition de la peine de mort. Lorsque la Constituante supprima les titres de noblesse (19 juin 1790), le marquis de Saint-Fargeau fit décider qu'aucun citoyen ne pourrait porter que le vrai nom de sa famille; à dater de ce jour il signa *Michel Lepelletier.* En septembre 1792, il fut nommé député à la Convention par le département de l'Yonne. Quoiqu'il ne fît pas partie du Comité d'instruction publique, la question de l'éducation nationale prit bientôt la première place dans ses préoccupations. Le Comité avait présenté, au commencement de décembre 1792, un plan d'organisation de l'instruction publique, reproduction de celui de Condorcet : ce fut à cette occasion que Lepelletier rédigea le mémoire célèbre dans lequel il a résumé ses idées sur l'éducation commune de l'enfance. Il ne vécut pas assez pour pouvoir les exposer lui-même à la tribune de la Convention : on sait comment il tomba le 20 janvier 1793 sous le poignard d'un assassin royaliste, et comment la Convention répondit à cet acte de fanatisme en décernant à la victime les honneurs du Panthéon.

L'existence du travail de Lepelletier sur l'éducation nationale fut révélée le jour même de ses funérailles par son frère, Félix Lepelletier, dans le discours qu'il prononça en cette circonstance. Mais, par suite de l'ajournement de la discussion sur l'instruction publique, ce fut seulement en juillet, six mois après la mort de l'auteur, que l'ouvrage de celui-ci fut rendu public. Toutefois Félix Lepelletier avait probablement communiqué le manuscrit de son frère à quelques conventionnels : en effet, les débats de la Convention font voir que les idées de Michel Lepelletier sur l'éducation commune étaient déjà connues avant que son mémoire fût imprimé; elles avaient même trouvé des partisans influents, qui obtinrent de la Convention, dès le mois de juin, un décret portant que Félix Lepelletier serait admis à lire l'ouvrage de

son frère sur l'instruction publique. Dans la séance du 3 juillet 1793, où la Convention rejeta le projet Sieyès-Daunou-Lakanal et chargea six commissaires de lui présenter sous huit jours un nouveau plan d'éducation et d'instruction publique, Chabot rappela le décret rendu, et demanda que l'assemblée fixât un jour pour entendre la lecture de l'ouvrage de Lepelletier. La Convention se borna à décréter que l'ouvrage serait imprimé.

Il ne le fut pas encore, car Félix Lepelletier, détenteur du manuscrit, n'était point disposé à s'en dessaisir : il tenait beaucoup à l'honneur d'en donner lui-même lecture à la Convention ; or, une fois l'ouvrage imprimé, la lecture à la tribune n'aurait plus eu de raison d'être. Cependant cette satisfaction d'amour-propre devait lui échapper. En effet, le 12 juillet, Robespierre, ayant rencontré Félix Lepelletier aux Tuileries, le pria de lui prêter le précieux manuscrit qu'il ne connaissait pas encore, promettant de le rendre à son possesseur dès le lendemain ; mais lorsqu'il l'eut entre les mains, il le porta à la tribune de la Convention où il en fit lecture (séance du 13 juillet). Félix Lepelletier, qui raconte cette anecdote (*Œuvres de Michel Lepelletier*, publiées par son frère, Bruxelles, 1826), fut très irrité du procédé de Robespierre. Voulant absolument faire quelque part une lecture publique du manuscrit de son frère, il se rabattit sur le club des Jacobins ; mais le club, tout occupé en ce moment de la mort tragique de Marat (assassiné le 13), ajourna l'audition ; et ce fut seulement le 19 que Félix Lepelletier put enfin se faire écouter. Sur la proposition de Hassenfratz, l'impression du mémoire aux frais du club fut votée ; en outre, le *Journal* de la Société en publia une analyse détaillée (*Journal des Débats de la Société des Jacobins*, n°s 452 et 453, 21 et 22 juillet 1793).

Nous avons raconté ailleurs (V. *Convention*, p. 538 et suiv.) les discussions auxquelles donna lieu dans la Convention le plan de Michel Lepelletier. Amendé par la commission des six (séance du 1er août), il fut adopté le 13 août avec cette double réserve que les maisons d'éducation commune seraient destinées aux garçons seulement, et que le placement des enfants dans ces maisons communes serait facultatif pour les familles. Le 20 octobre, sur la proposition de Léonard Bourdon lui-même, qui avait été d'abord l'un des plus ardents défenseurs du plan Lepelletier, la Convention rapporta le décret du 13 août, et décida de s'en tenir à l'organisation de simples écoles primaires, telles que les proposait la commission des neuf par l'organe de Romme (V. *Convention*, p. 546).

Pour comprendre l'économie du plan de Lepelletier et en bien saisir la portée réelle, il ne faut pas le séparer du plan de Condorcet, auquel, dans la pensée de l'auteur, il devait servir de complément. C'est à cette condition seulement qu'on en aperçoit la véritable signification. Lepelletier, qu'on ne l'oublie pas, écrivait à la fin de 1792 ; il ne songeait point à se poser en contradicteur du Comité d'instruction publique, dont il acceptait au contraire le système. Il demandait seulement une organisation plus efficace du premier degré d'instruction, des écoles primaires. Ces écoles, disait-il, ne pourraient donner une éducation vraiment et universellement nationale qu'à la condition d'être transformées en « maisons d'éducation » où tous les enfants seraient élevés en commun, de cinq à douze ans, aux frais de la République.

« Le plan d'instruction publique du Comité, disait-il, me paraît fort satisfaisant ; mais il n'a point traité de l'éducation.

» Tout le système du Comité porte sur cette base, l'établissement de quatre degrés d'enseignement, savoir les écoles primaires, les écoles secondaires, les instituts, les lycées.

» Je trouve dans ces trois derniers cours un plan qui me paraît sagement conçu pour la conservation, la propagation et le perfectionnement des connaissances humaines. Ces trois degrés successifs ouvrent à l'instruction une source féconde et habilement ménagée, et j'y vois des moyens tout à la fois convenables et efficaces pour seconder les talents des citoyens qui se livreront à la culture des lettres, des sciences et des beaux-arts.

» Mais avant ces degrés supérieurs, qui ne peuvent devenir utiles qu'à un petit nombre d'hommes, je cherche une instruction générale pour tous, convenable aux besoins de tous, qui est la dette de la République envers tous ; en un mot, une éducation vraiment et universellement nationale ; et j'avoue que le premier degré que le Comité vous propose, sous le nom d'écoles primaires, me semble bien éloigné de présenter tous ces avantages. »

Les reproches que Lepelletier fait aux écoles primaires sont les suivants :

1° Les enfants domiciliés dans la ville, bourg ou village où sera située l'école primaire seront bien plus à portée des leçons, en profiteront et bien plus souvent, et bien plus constamment ; ceux au contraire qui habitent les campagnes et les hameaux ne pourront pas les fréquenter aussi habituellement, à raison des difficultés locales, des saisons et d'une foule d'autres circonstances.

2° Les parents indigents, qui pour nourrir leurs enfants ont besoin de les faire travailler, ne pourront les envoyer aux écoles. Il faut, pour que le père consente à se priver du travail de l'enfant, que la République prenne à sa charge l'entretien de celui-ci.

3° Un des objets les plus essentiels de l'éducation est omis dans les écoles primaires : le perfectionnement de l'être physique. On propose bien quelques exercices de gymnastique ; cela est bon, mais cela ne suffit pas. Un genre de vie continu, une nourriture saine et convenable à l'enfance, des travaux graduels et modérés, des épreuves successives mais continuellement répétées : tels sont les seuls moyens efficaces de donner au corps tout le développement et toutes les facultés dont il est susceptible.

4° L'éducation morale sera insuffisante à l'école primaire : quelques instructions utiles, quelques moments d'études, tel est le cercle étroit dans lequel est renfermé le plan du Comité. C'est l'emploi d'un petit nombre d'heures ; mais tout le reste de la journée est abandonné au hasard des circonstances.

Pour obvier à ces inconvénients, et pour créer une éducation nationale accessible à tous, Lepelletier propose à la Convention « de décréter que, depuis l'âge de cinq ans jusqu'à douze pour les garçons, et jusqu'à onze pour les filles, tous les enfants sans distinction et sans exception seront élevés en commun, aux dépens de la République ; et que tous, sous la sainte loi de l'égalité, recevront mêmes vêtements, même nourriture, même instruction, mêmes soins. » (V. *Convention*, pp. 536 et 537, la reproduction des passages essentiels du mémoire de Lepelletier.)

En somme, le système que proposait Lepelletier n'était pas autre chose que l'extension à toute la France de ces *caméristats* qui existent encore aujourd'hui en Bretagne et en Auvergne, avec cette différence toutefois que le régime devait en être plus conforme aux exigences d'une bonne éducation, et que la dépense devait être supportée, non exclusivement par les parents des élèves, mais par la nation entière.

A la sortie des maisons d'éducation commune

où ils auraient reçu l'instruction primaire, ceux des élèves auxquels leurs parents voudraient faire poursuivre leurs études auraient parcouru successivement les trois degrés supérieurs d'instruction du plan Condorcet, écoles secondaires, instituts et lycées. Lepelletier proposait que la République prît à sa charge les frais de l'instruction et de l'entretien d'un certain nombre d'élèves désignés au concours parmi les plus méritants : ces pensionnaires de la République auraient été choisis dans la proportion de un sur cinquante, parmi les élèves des maisons d'éducation commune, pour suivre les cours des écoles secondaires ; la moitié des élèves des écoles secondaires seraient ensuite devenus pensionnaires de la République dans les instituts ; et la moitié des élèves des instituts, pensionnaires de la République dans les lycées. « Ne pourront être admis à concourir, ajoutait Lepelletier, ceux qui, par leurs facultés personnelles ou celles de leurs parents, seraient en état de suivre, sans les secours de la République, ces trois degrés d'instruction. »

C'était là, comme on le voit, une organisation de bourses nationales destinées à rendre les degrés supérieurs de l'instruction accessibles à tous ceux qui s'en montreraient dignes : c'est l'idée que le gouvernement de la République a commencé à réaliser aujourd'hui.

Nous ne rappellerons pas les objections qui furent faites, dans la Convention même, au plan de Lepelletier, tant au point de vue de la liberté des pères de famille qu'à celui des difficultés financières et pédagogiques. Ces objections parurent assez fortes aux républicains de l'an II pour les déterminer à renoncer à l'exécution d'un projet que la majorité de la Convention avait d'abord accueilli avec enthousiasme. Il n'en restera pas moins à Lepelletier l'honneur d'avoir essayé le premier de réaliser d'une manière concrète, par un acte législatif, une idée que Fichte devait reprendre en Allemagne quelques années plus tard, et qui, sous des formes nouvelles, a déjà trouvé plus d'une application dans les institutions scolaires contemporaines.

Le 20 pluviôse an III (8 février 1795), la réaction thermidorienne, qui allait proscrire les derniers Montagnards, annula le décret qui avait accordé à Michel Lepelletier une sépulture au Panthéon.

[J. Guillaume.]

LEPRINCE DE BEAUMONT (Mme). — Marie Leprince, née à Rouen en 1711, était la sœur du peintre J.-B. Leprince. Ayant épousé un homme indigne d'elle, M. de Beaumont, elle obtint en 1745 l'annulation de son mariage, et, devenue libre, elle se consacra aux lettres et à l'éducation. Elle se rendit à Londres, où elle trouva des élèves à instruire, et y publia divers ouvrages qui eurent du succès. Les principaux sont le *Nouveau magasin français, ou Bibliothèque instructive*, recueil mensuel imité des *Magazines* anglais (Londres, 1750-1755) ; l'*Education complète, ou Abrégé de l'histoire ancienne, mêlé de géographie et de chronologie*, à l'usage de la famille royale de la princesse de Galles (Londres, 1753, 3 vol. in-12) ; le *Magasin des enfants ou Dialogues entre une sage gouvernante et ses élèves* (Londres, 1757, 4 vol. in-12), ouvrage fréquemment réimprimé, et qui fut traduit dans toutes les langues de l'Europe ; le *Magasin des adolescents, ou Dialogues entre une sage gouvernante et ses élèves* (Londres, 1764, 4 vol. in-12), faisant suite à l'ouvrage précédent. Remariée à un de ses compatriotes, M. Pichon, et devenue mère de six enfants, elle quitta l'Angleterre après un séjour de dix-sept ans, et se retira à Chavanod près d'Annecy, en Savoie. C'est là qu'elle mourut en 1780, après avoir fait paraître encore de nombreux volumes, parmi lesquels on peut citer les *Instructions pour les jeunes dames qui entrent dans le monde et qui se marient*, Londres (Lyon), 1764, 4 vol. in-12 ; le *Magasin des pauvres, des artisans, des domestiques et des gens de la campagne*, Lyon, 1768, 2 vol. in-12 ; le *Mentor moderne, ou Instructions pour les garçons et pour ceux qui les élèvent*, Paris, 1772, 11 vol.

Le *Magasin des enfants*, qui eut tant de vogue pendant près d'un siècle, et qui a été l'un des premiers livres de lecture de la plupart de nos grand'mères, mérite encore aujourd'hui d'être cité comme l'une des meilleures productions de cette littérature de l'enfance où Berquin, Mme de Genlis et Bouilly ne firent guère que suivre les traces de Mme Leprince de Beaumont. Les conversations de Mlle Bonne, gouvernante de lady Sensée, avec son élève et les jeunes amies de celle-ci, lady Spirituelle, lady Tempête, lady Babiole, sont écrites dans un style naturel et facile, et les enseignements qu'elles contiennent dénotent, chez l'auteur, des qualités réelles de discernement et de sagesse. Dans l'avertissement placé en tête de l'ouvrage, Mme de Beaumont plaide en fort bons termes la cause de l'instruction des femmes : « D'autres, dit-elle, trouveront que j'ai eu tort de parler aux enfants de choses qu'ils supposeront au-dessus de leur portée, de choses qu'ils prétendent que les femmes même doivent toujours ignorer ! Qu'ont-elles besoin, me diront-ils, de connaître la différence de leurs âmes avec celles des animaux ? Elles croient cette vérité et mille autres sur la foi d'autrui ; elles ne sont pas faites pour en savoir davantage. On dirait que vous prétendez en faire des logiciennes, des philosophes. — Et vous en feriez volontiers des automates, leur répondrai-je. Oui, messieurs les tyrans, j'ai dessein de les tirer de cette ignorance crasse à laquelle vous les avez condamnées. Certainement j'ai dessein d'en faire des logiciennes, des géomètres, et même des philosophes. Je veux leur apprendre à penser, à penser juste, pour parvenir à bien vivre. Si je n'avais pas l'espoir de parvenir à cette fin, je renoncerais dès ce moment à écrire et à enseigner. Il est assez de personnes capables de faire entrer dans la mémoire des enfants quelques milliers de mots qu'ils ignorent, les règles du langage et plusieurs autres connaissances à peu près aussi importantes : je ne regarde l'étude de la langue française (il faut se rappeler que l'auteur écrivait en Angleterre), par rapport à mes écolières, que comme un moyen qui m'est offert par la Providence pour former leur esprit et leur cœur. »

Si Mme Leprince de Beaumont n'a fait preuve ni d'un esprit très original, ni d'un talent de premier ordre, elle n'en occupe pas moins une place très honorable parmi les institutrices françaises du XVIIIe siècle.

LESSING. — Gotthold-Ephraïm Lessing, un des meilleurs écrivains et des plus profonds penseurs de l'Allemagne, naquit à Kamenz (Saxe), en 1729, et mourut à Brunswick en 1781. Il s'était d'abord fait connaître par des traductions, des articles d'érudition, des études de critique littéraire ou dramatique, par des fables et quelques pièces de théâtre. Changeant de voie tout à coup, il accepte une place de secrétaire auprès du général Tauentzien et se mêle (1760-1765) à la vie et à l'agitation des camps. Il profite de ses fonctions pour étudier les mœurs militaires, et il en trace bientôt dans *Minna de Barnhelm* une vivante et attachante peinture. L'Allemagne charmée salue dans l'œuvre nouvelle la première et heureuse tentative d'un drame vraiment national. Le succès de *Minna de Barnhelm* vaut à Lessing la direction du théâtre de Hambourg (1767-1769). Il en prend occasion de publier une série d'études de la critique la plus pénétrante sur les pièces et les auteurs du théâ-

tre contemporain. La *Dramaturgie de Hambourg*, tel est le nom que prend la publication, renouvelle les théories alors régnantes sur le drame, et affranchit le goût public des traditions scolastiques, des préjugés séculaires. Le *Laocoon*, qui avait paru en 1767, n'opérait pas, de son côté, une moindre révolution dans les habitudes de la critique d'art, et déterminait l'objet et les limites de la poésie et de la sculpture avec une précision et une sagacité jusque-là inconnues.

En 1770, Lessing accepte l'emploi de bibliothécaire à Wolfenbüttel. Il met à profit les trésors qui lui sont confiés pour renouveler la critique théologique du temps, comme il l'avait déjà fait pour la critique littéraire et dramatique. La publication, sous le couvert de l'anonyme, de fragments d'un ouvrage inédit de Reimarus, où les droits de la libre raison, de la théologie naturelle sont soutenus avec une courageuse habileté, jette dans un grand émoi et une vive irritation tout le camp des théologiens orthodoxes. Le plus fougueux d'entre eux, le pasteur Gœze, se fait l'interprète de l'indignation commune, et entreprend de réduire à néant les propositions hérétiques de l'auteur anonyme. Lessing engage, sans hésiter, contre ses nombreux et puissants adversaires une polémique où l'ignorance, la maladresse, les ridicules du contradicteur donnent beau jeu à son érudition, à sa dialectique et à sa verve railleuse. L'approbation accordée à l'*Anti-Gœze* par les esprits libres et éclairés ne réussit pas à protéger Lessing contre les menées perfides et les dénonciations de ses ennemis, ni à prévenir l'intervention maladroite et brutale de la cour et des autorités publiques dans un débat où les armes pacifiques de la libre discussion étaient seules de mise. L'énergie indomptable de Lessing ne fléchit pas un seul instant. Les longues agitations de la lutte avec les théologiens n'altèrent en aucune façon la haute sérénité de sa pensée. Son beau drame en vers de *Nathan le sage* (1779) nous livre, avec l'expression suprême de la foi morale et philosophique de Lessing, le secret de sa résignation, de sa fermeté, de sa tranquille assurance. Dans cette œuvre aujourd'hui populaire, Lessing se plaît à mettre aux prises, mais pour faire ressortir toute la supériorité morale du premier, un Juif affranchi des préjugés de sa race et de son culte, qui ramène à la loi unique de l'amour du prochain les dogmes et les devoirs de la religion; un patriarche chrétien et un musulman, enfermés l'un et l'autre dans les croyances et les pratiques étroites de leurs religions contraires, et qui s'éloignent d'autant plus de l'humanité qu'ils prétendent se rapprocher davantage de Dieu.

Les oppositions religieuses du judaïsme, du christianisme, de l'islamisme, dont gémit le noble cœur de Nathan, la haute raison de Lessing fait effort pour les expliquer, pour les accorder avec sa foi dans la sagesse providentielle, dans l'*Education de l'humanité* (1780). Les erreurs des religions passagères et multiples sont, aux yeux de Lessing, les prémisses indispensables de la vérité une et définitive. Les religions diverses répondent aux besoins différents, aux facultés inégales que présente l'humanité aux âges successifs de son développement. Leurs symboles sont comme les voiles de plus en plus transparents dont s'enveloppe la vérité, pour ne pas offusquer par son éclat trop vif des regards qui ne s'affermissent que peu à peu. Les mêmes vérités ne peuvent être saisies dans la même mesure par des intelligences inégalement douées, inégalement préparées. Le genre humain reçoit ainsi de la sagesse mystérieuse et providentielle, qui veille sur les destinées du monde, une sorte d'éducation morale et religieuse, appropriée aux forces et aux aptitudes de chaque peuple. Les ménagements ingénieux, les ruses victorieuses de l'art providentiel peuvent servir de leçons à cette autre providence terrestre et plus faillible, que chaque enfant doit trouver dans les soins de son précepteur.

Dans ces deux écrits, qui sont comme le testament philosophique de sa pensée, Lessing a fait, dans une certaine mesure, œuvre de pédagogue.

Les maîtres intelligents sauront extraire des beaux vers de *Nathan le sage* de généreuses exhortations à la charité et à la tolérance.

Le livre sur l'*Education de l'humanité* ouvrira l'esprit des jeunes maîtres à la compréhension sereine et impartiale de ces grands faits historiques qu'on appelle les religions positives. Lessing les aidera à en mieux saisir le sens, comme à moins s'irriter de cette diversité des croyances religieuses, qui déconcerte au premier abord une raison inexpérimentée. Ils puiseront dans la lecture de l'*Education de l'humanité* des motifs d'indulgence et de tolérance; et les besoins auxquels la diversité des croyances a répondu dans le passé les aideront à mieux entendre ceux qu'elle continue à satisfaire dans le présent. Et comme la Providence, qui domine l'histoire, fait servir les formes les plus diverses de la vérité religieuse au triomphe définitif de la vérité unique, à l'harmonie finale des esprits et des cœurs : ainsi les maîtres s'efforceront, eux aussi, de solliciter, doucement et sans se lasser, les jeunes âmes qui leur sont confiées à ce culte de la liberté morale et de la charité, à cette sorte de christianisme idéal et supérieur qu'entrevoit dans l'avenir le génie prophétique de Lessing.

Citons, en terminant, quelques-uns des plus intéressants pour la pédagogie parmi les 100 paragraphes dont se compose l'*Education de l'humanité*.

« § 1. Ce qu'est l'éducation pour l'individu isolé, la religion, avec ses révélations successives, l'est pour le genre humain tout entier.

» § 2. L'éducation est la révélation qui se fait pour l'individu ; la révélation est l'éducation qui a été donnée et se donne encore au genre humain.

» § 3. L'éducation, considérée de ce point de vue, a-t-elle son usage pour le pédagogue, je ne veux pas le rechercher ici. Mais la théologie peut certainement en tirer un très grand profit; et l'on écarte bien des difficultés, en considérant la révélation comme une sorte d'éducation du genre humain.

» § 4. L'éducation ne donne à l'homme rien qu'il ne puisse avoir et tirer de lui-même; elle le met plus vite et plus aisément en possession de ce qu'il pourrait acquérir par lui-même. De même la révélation ne donne au genre humain rien que la raison abandonnée à elle-même ne soit en état de trouver; mais elle lui a fait faire et lui fait faire encore plus vite les plus importantes de ces découvertes.

» § 26. Un livre élémentaire à l'usage des enfants peut passer sous silence telle ou telle partie de la science ou de l'art qu'il enseigne, si le maître juge que les facultés de l'enfant pour lequel le livre est écrit ne sont pas assez développées pour tout entendre. Mais le livre ne doit absolument rien contenir qui puisse arrêter ou égarer les pas de l'enfant et lui interdire l'accès des vérités importantes qu'on a mises en réserve. Il faut, au contraire, garder soigneusement ouverts tous les chemins qui conduisent à ces vérités. Détourner l'enfant d'une seule de ces voies, ou retarder le moment où il s'y engagera, cela suffirait pour accuser l'imperfection du livre élémentaire et pour le condamner essentiellement.

» § 67. Il était aussi tout à fait nécessaire que chaque peuple considérât le livre révélé comme le nec plus ultra de ses connaissances. Il faut que l'enfant regarde son livre élémentaire comme le

premier des livres, afin que son impatience d'exercer les forces qu'il sent en lui ne l'entraîne pas à des recherches pour lesquelles il n'est pas encore mûr. »

Que de profondes réflexions suggère à Lessing cette éducation de l'humanité par l'action providentielle, dont l'art plus modeste de nos pédagogues pourrait tirer un très grand profit!

[D. Nolen.]

LETTRE D'EXEAT. — Aucun maître ne peut renoncer à la direction d'une école publique ou changer de résidence sans avoir préalablement obtenu une lettre d'*exeat* destinée à garantir que l'administration préfectorale a été prévenue à temps de ce changement et qu'elle se trouve dès lors en mesure d'y pourvoir. En rappelant cette règle, une circulaire du 30 juin 1838 a décidé que, lorsqu'un instituteur communal aurait abandonné son poste sans s'être muni de l'exeat, l'institution lui serait refusée pour le nouvel emploi auquel il aurait pu être appelé. Les instituteurs congréganistes sont tenus, comme les autres instituteurs communaux, d'obtenir une lettre d'exeat avant de quitter leur poste. « L'infraction à cette règle ne saurait être couverte par leur vœu d'obédience à leur supérieur. » (Décision du Conseil royal de l'instruction publique, de mars 1837, visée dans la circulaire du 13 mai 1861.) [Ernest Cadet.]

LETTRE D'OBÉDIENCE. — Ordre donné à une religieuse, par sa supérieure, de se rendre dans une commune pour y prendre la direction de l'école.

La loi du 15 mars 1850 (article 49) avait disposé que les lettres d'obédience tiendraient lieu de brevet de capacité aux institutrices appartenant à des congrégations religieuses vouées à l'enseignement et reconnues par l'Etat. Le décret du 21 mars 1855 (article 20) avait également admis que la lettre d'obédience tiendrait lieu du certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile.

Il est à remarquer que l'ordonnance royale du 23 juin 1836, en déclarant applicables aux écoles de filles les dispositions de la loi organique du 28 juin 1833, n'accordait pas aux congrégations, comme le fit la loi du 15 mars 1850, le droit à la dispense du brevet de capacité. Elle statuait seulement (article 13) que les institutrices appartenant à une congrégation religieuse dont les statuts, régulièrement approuvés, renfermeraient l'obligation de se livrer à l'éducation de l'enfance, pourraient être autorisées par le recteur à tenir une école primaire élémentaire, sur le vu de leurs lettres d'obédience et sur l'indication, par la supérieure, de la commune où les sœurs seraient appelées. Pour ouvrir une école primaire supérieure, le brevet de capacité du degré supérieur demeurait obligatoire pour les religieuses comme pour les laïques (article 14).

Ainsi, sous l'empire de l'ordonnance de 1836, la dispense du brevet de capacité admise en faveur des congréganistes avait un caractère essentiellement facultatif, temporaire et local; le recteur pouvait la refuser aux postulantes trop incapables.

Cette simple tolérance fut érigée en un véritable droit par le législateur de 1850, et la lettre d'obédience équivalut au brevet de capacité.

Il ne faut pas s'étonner si, grâce à un tel privilège, les écoles congréganistes de filles se multiplièrent rapidement, au grand préjudice des institutrices laïques brevetées auxquelles ne furent guère laissés que les postes de rebut, et aussi au grand préjudice de l'instruction des jeunes filles.

S'il existait, en effet, des communautés chez lesquelles la lettre d'obédience équivalait de fait au brevet, d'autres congrégations se montraient beaucoup moins exigeantes pour des novices, et il n'était pas rare de rencontrer leurs maîtres se peu capables, ignorant même les règles les plus simples du calcul, de la grammaire et de l'orthographe. A de rares exceptions près, selon le témoignage des autorités préposées à l'inspection, leurs classes étaient mauvaises, quelquefois nulles. Le dévouement ne peut suppléer au manque d'instruction.

On a constaté également que les sœurs les plus intelligentes, qui étaient pourvues du brevet, étaient, de préférence, employées dans les pensionnats, dans les classes payantes, tandis que les classes gratuites étaient abandonnées aux moins capables.

Depuis longtemps ce privilège excessif accordé aux congréganistes, privilège contraire à la fois à l'égalité, à la liberté de l'enseignement sainement entendue et au progrès de l'instruction, donnait lieu à de vives et justes réclamations. Ou les religieuses, disait-on, sont en état de subir l'examen du brevet, et pourquoi ne les y soumet-on pas? Ou elles manquent de l'instruction et de l'aptitude spéciales, et alors pourquoi leur laisser ouvrir une école qu'on devrait faire fermer si elle était tenue par une laïque dont la capacité n'aurait pas été constatée à la suite d'un examen? Même sous l'Empire, il ne se passait pas d'année sans que les Conseils généraux fissent entendre à ce sujet leurs doléances.

Lors de la discussion de la loi qui fut promulguée le 10 avril 1867, MM. Jules Simon, Eugène Pelletan, Havin et quelques autres membres du Corps législatif avaient présenté un amendement tendant à la suppression de la lettre d'obédience. Cet amendement fut écarté par le motif qu'il aurait eu pour résultat de rendre à peu près impossible le recrutement des institutrices, au moment où la loi nouvelle allait doter le pays de plusieurs milliers d'écoles de filles.

La loi du 16 juin 1881 a fait enfin disparaître, comme le voulait la justice, le privilège accordé aux institutrices congréganistes par la loi du 15 mars 1850, et les a replacées dans le droit commun. La suppression de la lettre d'obédience et la création, dans chaque département, d'une école normale d'institutrices auront, pour le développement de l'instruction des jeunes filles, les plus heureuses conséquences.

[Ernest Cadet.]

LETTRES. — V. *Littérature*.

LEXICOLOGIE. — Ce mot a été, croyons-nous, employé pour la première fois par Butet* (de la Sarthe), en 1801, en vue de désigner cette partie des études grammaticales qui considère les mots en eux-mêmes par rapport à leur valeur, à leurs flexions et à leur étymologie. Boniface (1825) l'a ensuite pris dans un sens plus restreint, la classification grammaticale des mots, et pour lui les exercices sur la lexicologie n'étaient autre chose que ce qui s'est appelé plus habituellement *analyse grammaticale*. Mais c'est surtout Pierre Larousse (1851) qui a donné à ce terme une certaine vogue en l'employant pour désigner une forme particulière de l'enseignement de la langue.

Il voulait détourner l'attention des maîtres du seul point qui les avait jusque-là préoccupés, l'orthographe, pour la porter sur ce qui est beaucoup plus important : la signification exacte et par suite le bon emploi des mots. « Avec la *méthode lexicologique*, dit P. Larousse, l'élève apprendra, non plus seulement à orthographier les mots, mais aussi à en peser la valeur, à en reconnaître l'étymologie, à distinguer le sens propre du sens figuré, à déterminer les rapports d'opposition et de synonymie, etc. Et cette double étude sera le fruit d'une règle de grammaire, qui n'avait eu jusque-là pour conséquence qu'un devoir de dictée ou d'analyse. » (*Préface de la Grammaire élémentaire lexicologique.*)

On conçoit ce que ce plan a d'étendu : il touche aux études sur la formation des mots, à l'analyse du thème ou radical, à celle des préfixes et des suffixes, et va jusqu'à la comparaison historique du sens des mots, à ce que Littré a appelé la pathologie verbale. Cela suppose des lectures variées, un jugement exercé, à moins qu'on ne s'en tienne à un froid dogmatisme, ce qui serait une véritable surcharge sans aucun profit. La lexicologie est ce que le Père Girard recommande sous le nom d'étude du vocabulaire, et ce que L.-C. Michel a tenté sur un plan plus large, à l'école Turgot, sous le titre d'*Etude de la signification des mots et de la propriété de l'expression* (1858). Le difficile, en cette matière, c'est de se faire un programme qui ne soit pas trop ambitieux et de suivre une méthode qui s'adapte aux jeunes esprits des écoles primaires.

Nous n'hésitons pas à donner la préférence aux idées du Père Girard. Il place, au premier rang des exercices de lexicologie, le classement des mots par famille d'après leur *thème* ou *radical*, afin d'en faire comprendre beaucoup au moyen d'un seul. Les élèves doivent en même temps être invités à faire entrer chaque fois les mots dans une proposition ou dans une phrase de leur choix. « Ce n'est, dit-il, que de cette manière qu'ils feront voir s'ils en saisissent le sens ou non, et que l'instituteur pourra le leur apprendre au besoin... Dans cet exercice le maître n'est pas seulement le dictionnaire vivant qui attache aux mots leur signification, mais il redresse les pensées qui ne seraient pas exactes, ainsi que les mauvaises expressions. Il a soin d'animer ce travail et d'y intéresser tous les élèves. Lui-même donne toujours le ton, afin qu'il soit suivi, et qu'une de ses pensées en éveille d'analogues dans les jeunes têtes. »

Tandis que P. Larousse met les élèves en présence d'un livre et leur demande de placer dans une phrase toute faite le terme qui s'adapte au contexte, le Père Girard ne veut qu'un cahier fait pour le maître seul, et renfermant les pensées à exprimer sur les mots de la série qui est à l'ordre du jour.

« C'est la dérivation qui forme le fond du vocabulaire. Le maître cherche à conduire les élèves du connu à l'inconnu, en rapprochant les dérivés du radical. Ceci se fait d'abord en petit avec les différentes espèces de mots, pour s'étendre dans la suite à des familles entières. Chemin faisant, l'écolier apprend à connaître les initiales (préfixes) et les finales (suffixes) qui servent à la dérivation et qui modifient la signification du simple. Dans cette longue série viennent se placer à distance les homonymes. A la fin, il y a un choix de synonymes. C'est ainsi que l'on passe en revue, pour le sens et pour l'orthographe d'usage, une grande partie du matériel de la langue. » (*De l'enseignement régulier de la langue maternelle*, liv. II, ch. III.)

Ajoutons que, contrairement à ce qui résulte de l'usage des livres de P. Larousse, le Père Girard entend que ces exercices sur le vocabulaire se feront de vive voix. « Le travail de vive voix, outre qu'il ouvre un concours utile, est incomparablement plus expéditif, et il active et multiplie les productions de l'esprit. D'un autre côté, la présence de l'instituteur qui dirige les exercices assure aux élèves, et au moment même, le corrigé de leurs pensées, si elles devaient être défectueuses, et en même temps un prompt secours, dès qu'ils se trouveront embarrassés. Toutes ces mesures sont bien favorables au but que l'on se propose. » (*Ibid.*, liv. II, ch. III.)

Les exercices qu'indique P. Larousse ne sont pas toujours, comme on l'a vu à l'article consacré à ce grammairien, d'une forme qui soit bien propre à faire trouver par l'élève le mot juste. Ils ont l'inconvénient de tout ce qui contraint d'entrer dans un cadre étroit, ou de s'adapter à un mécanisme. Les mots, à l'exception des termes techniques, ne sont pas des produits manufacturés d'une valeur fixe, mais des formes vivantes qu'il faut examiner sur la plante qui leur a donné naissance. De là l'avantage des analyses lexicologiques faites sur des textes suivis, comme dans la *Chrestomathie* de Vinet, plutôt que sur des phrases détachées. Le sens d'un mot ne se reconnaît jamais mieux que dans une phrase complète : la lumière se répand sur tous les termes et donne à chacun son véritable sens.

On ne saurait admettre qu'un devoir comme le suivant apporte dans l'esprit de l'élève une idée exacte de la valeur de chaque mot :

« Les élèves assigneront à chaque substantif celui des compléments qui lui convient :

» L'odeur, le parfum, la saveur (*du miel, de la rose, du tabac*) ;

» La bravoure, l'habileté (*du général, du soldat*) ;

» Bout, morceau, tranche (*de cigare, de sucre, de melon*) ;

» La cime, le comble, le faîte, le sommet (*d'un arbre, des grandeurs, d'une maison, de la tête*). »

Le *Cours lexicologique de style* de Larousse commence par l'étude des synonymes ; or il ne semble pas que l'élève puisse aborder tout d'abord les nuances de mots comme *finesse, ruse, — arracher, ravir* (1re leçon), ou d'*éloigner, écarter, — génie, esprit* (2e leçon) : il y a là des délicatesses qu'on ne saisit qu'après s'être familiarisé avec les racines. Plus faciles sont les exercices qui suivent sur les acceptions diverses d'un même mot et sur les contraires ; ils supposent cependant déjà bien des lectures. Quant aux périphrases, nous ne les croyons pas propres à des exercices élémentaires de lexicologie.

Ce qui nous paraît plus facile, c'est l'étude du sens particulier qu'apportent les préfixes *ab, ad, con, dis, mé, sur*, dans *abjurer, adjoindre, conjoint, disjoint, méconnaître*, ou les suffixes *ion, aire, et, ment, age, if, eux* dans *destination, destinataire, jardinet, blanchiment, blanchissage, effectif, nuageux*. Il suffit alors de rapprocher des mots de formation analogue, d'un sens connu, et de s'avancer pas à pas vers ceux qui sont d'un usage moins courant. Ces explorations excitent l'attention des élèves en piquant leur curiosité.

La lexicologie embrasse, par les flexions, l'étude de la conjugaison, et c'est là que l'abus se montre dans nos écoles primaires. On y conjugue des verbes presque depuis le premier jour jusqu'au dernier, et cela sous toutes les formes. Il serait bien temps d'abandonner la classification des verbes en quatre conjugaisons, qui est passée de la grammaire latine dans la grammaire française, l'étude des temps du subjonctif venant dès le commencement avec ceux de l'indicatif, la distinction de temps primitifs et de temps dérivés, enfin le classement arbitraire des verbes dits *irréguliers*. Nous ne reviendrons pas ici sur ce qui a été si bien établi par de savants linguistes, comme Littré, Brachet, Chabaneau, etc., sur les formes régulières des verbes modernes en *er* et en *ir* (*issant*), et sur les formes irrégulières des verbes archaïques en *ir* (*ant*), *oir, re*, et sur la nécessité de ranger ceux-ci par groupes pour en étudier la conjugaison. Il y a bien des années que dom Devienne disait à propos de la grammaire de Restaut : « *Prendre* et *croire* ont la même terminaison et ne se conjuguent pas de la même manière. M. Restaut a cru résoudre cette difficulté, en distinguant des conjugaisons régulières et des conjugaisons irrégulières, mais il aurait fallu dire en quoi la conjugaison de *croire* est plus irrégulière que celle de *prendre*. » (Pré-

face de la *Nouvelle Méthode pour apprendre la langue française*. Paris, Maire-Nyon, 1782.)

Rien n'est plus juste que les indications du Père Girard sur les exercices de conjugaison. Il les divise en deux degrés. Au cours élémentaire il s'agit d'apprendre à discerner les formes des verbes réguliers et des verbes irréguliers les plus usités, mais seulement à l'indicatif et à l'impératif, pour exprimer les idées les plus simples. Au cours moyen la conjugaison embrasse le conditionnel et le subjonctif, et se fait par phrases pour former les élèves par l'habitude à la concordance des temps.

Tous ces exercices de lexicologie doivent tendre à ce but essentiel : la syntaxe ou la construction régulière de la phrase pour l'expression de la pensée. « Le vocabulaire et la conjugaison travaillent dans son intérêt; le premier lui fournit les mots dont elle compose les propositions et les phrases, l'autre lui donne les formes diverses du mot par excellence, du verbe, de leur emploi pour exprimer les personnes, les temps et les modes, ou les inflexions particulières qui rendent la certitude, le doute, le désir, etc. » (*De l'enseignement régulier de la langue maternelle*, liv. II, ch. III.)

Nous n'avons pas parlé encore d'un des exercices lexicologiques les plus employés, de l'analyse grammaticale. C'est encore là un des points sur lesquels la réforme, en nos écoles primaires, s'opère lentement. L'analyse telle qu'elle se pratique généralement est fastidieuse et sans utilité réelle. Sa véritable raison d'être est d'apprendre à discerner la nature et le rôle des mots dans la phrase et par suite d'en faire déterminer l'orthographe. Cela peut se faire sans les monotones formules qu'on emploie d'ordinaire, et les signes au tableau noir seraient plus propres à marquer l'espèce des mots et surtout leurs rapports que les longues énumérations écrites. Ce doit être, dans tous les cas, un exercice oral et d'une application restreinte : il doit viser tels ou tels mots et non prendre machinalement tous ceux de la proposition.

On ne saurait trop recommander aux instituteurs de se tenir en garde contre tout ce qui tend au mécanisme en matière de leçons sur la langue. Le meilleur procédé sera toujours une lecture choisie avec intelligence, servant de texte à des exemples appropriés à l'âge des élèves pour leur faire saisir le sens des mots, les formes qu'ils revêtent en divers cas; tout cela donnant lieu à des phrases d'abord très simples, puis se chargeant progressivement d'accessoires, et se combinant avec d'autres pour arriver à l'expression complète de la pensée. C'est bien le cas de dire avec le Père Girard : *Les mots pour la pensée, la pensée pour le cœur et la vie.* [B. Berger.]

LEZAY-MARNÉSIA. — V. au Supplément.

LHOMOND. — Charles-François Lhomond naquit à Chaulnes (Somme) en 1727. Elève du collège d'Inville à Paris, il en devint principal; puis il passa de cet établissement au collège du cardinal Lemoine, en qualité de professeur de sixième. Tel était son dévouement pour ses jeunes élèves qu'il n'aspira jamais à des fonctions plus élevées : il refusa même l'avancement légitime qu'on lui proposait. Lhomond, qui avait reçu les ordres, consacra plus de vingt années de sa vie à l'enseignement public; et, quand il fut devenu professeur émérite de l'Université de Paris, il employa les loisirs que lui donnait sa retraite à composer plusieurs ouvrages élémentaires, inspirés par les doctrines pédagogiques de Rollin. Enfermé à Saint-Firmin, en 1792, il ne tarda pas à recouvrer sa liberté, grâce à la protection de Tallien, son élève, qui avait conçu pour son ancien maître une vénération profonde. Lhomond n'avait encore que soixante-sept ans, quand, le 31 décembre 1794, la mort vint terminer sa carrière, toute d'honneur et de dévouement.

Si modestes qu'aient été les ouvrages de cet homme de bien, ils devaient illustrer sa mémoire. En 1860, la ville de Chaulnes, fière de l'avoir vu naître, lui éleva une statue; et Paris, sa patrie d'adoption, en donnant le nom de Lhomond à l'une de ses rues, récompensa glorieusement une vie si modeste, mais si utile.

Les livres que Lhomond a composés sont au nombre de sept. Ce sont : 1° le *De Viris illustribus urbis Romæ;* 2° les *Elémens de la langue latine;* 3° les *Elémens de grammaire françoise* (1780); 4° l'*Epitome historiæ sacræ;* 5° la *Doctrine chrétienne;* 6° l'*Histoire abrégée de l'Eglise;* 7° l'*Histoire abrégée de la Religion avant Jésus-Christ* (1791).

Les éditions qui furent publiées en France des quatre premiers de ces ouvrages sont innombrables, et il est particulièrement à remarquer que le *De Viris* et l'*Epitome* se réimpriment encore aujourd'hui à l'étranger (Stuttgart : 1856, 59, 64, 68, 71, 74, etc.; Brixen : 1844, 70, etc.; Einsiedeln : 1864, etc.; Trieste : 1856, etc.). En 1844, on donnait à Milan et à Vienne une 12e édition des *Eléments de grammaire française*, et ce ne fut sans doute pas la dernière.

Cette grammaire, petit volume de 89 pages, fut peut-être celui des livres de Lhomond qui eut, en son temps, le plus de succès. Elle fut placée, en l'an IV, au nombre des livres élémentaires approuvés par le Corps législatif à l'usage des écoles primaires. Voici les titres et les principales divisions des onze chapitres qui la composent; ils en indiqueront suffisamment le plan :

CH. I. Le NOM. — CH. II. L'ARTICLE *le, la, les.* — CH. III. L'ADJECTIF. — CH. IV. Le PRONOM. — CH. V. Le VERBE (verbe auxiliaire *avoir;* verbe auxiliaire *être;* 1re, 2e, 3e, 4e conjugaisons; verbes irréguliers; accord du verbe avec le nominatif ou sujet; régime des verbes actifs; conjugaison des verbes passifs; régime des verbes passifs; verbes neutres; régime des verbes neutres; verbes réfléchis; verbes impersonnels). — CH. VI. Le PARTICIPE. — CH. VII. La PRÉPOSITION. — CH. VIII. L'ADVERBE. — CH. IX. La CONJONCTION. — CH. X. L'INTERJECTION. — REMARQUES PARTICULIÈRES SUR CHAQUE ESPÈCE DE MOTS : des lettres; des noms composés; noms de nombre; noms partitifs; pronoms; remarques sur les verbes, sur les prépositions, sur les adverbes, sur le régime. — CH. XI. De l'ORTHOGRAPHE (orthographe des noms : noms en *ace* ou en *asse;* en *ance* ou *ence;* en *ece* ou *esse;* en *ice* ou *isse;* en *sion, tion, xion, ction;* orthographe des verbes : présent de l'indicatif; imparfait de l'indicatif; prétérit de l'indicatif; futur de l'indicatif; conditionnel présent; présent du subjonctif; imparfait du subjonctif. Remarques sur l'orthographe des pronoms, adverbes et autres mots.). — De l'apostrophe. — Du trait d'union. — Du tréma. — De la cédille. — De la parenthèse. — De la ponctuation.

Tel est le plan de ce petit ouvrage. Quant à l'esprit dans lequel il a été conçu, on en jugera facilement par cet extrait de la préface :

« ..... Nous avons de bonnes grammaires françoises, mais je doute que l'on puisse porter un jugement aussi favorable des abrégés qui en ont été faits pour les commençans. Les premiers éléments ne sauroient être trop simplifiés. Quand on parle à des enfans, il y a une mesure de connoissances à laquelle on doit se borner, parce qu'ils ne sont pas capables d'en recevoir davantage. Il est surtout important de ne pas leur présenter plusieurs objets à la fois; il faut, pour ainsi dire, faire entrer dans leur esprit les idées une à une, comme on introduit une liqueur goutte à goutte dans un vase dont l'embouchure est étroite : si vous en versez trop en même temps, la liqueur se répand et n'entre point dans le vase.

Il y a aussi un ordre à garder; cet ordre consiste principalement à ne pas supposer des choses que vous n'avez pas encore dites, et à commencer par les connoissances qui ne dépendent point de celles qui suivent. Enfin, il y a une manière de s'énoncer, accommodée à leur faiblesse : ce n'est point par des définitions abstraites qu'on leur fera connoître les objets dont on leur parle, mais par des caractères sensibles, et qui les rendent faciles à distinguer..... »

N'est-ce point là un langage inspiré par la raison pure, et ne trouve-t-on pas résumées dans ces quelques lignes les solides vérités de la plus saine pédagogie? Mais, il faut bien le dire, si cette sage sobriété de faits, cette remarquable simplicité d'exposition, cette clarté lumineuse doivent être données en exemple aux jeunes maîtres, le fond même du livre, malgré toutes ces éminentes qualités, paraît aujourd'hui bien insuffisant. L'étude de la grammaire comparée, la découverte des lois qui ont présidé à la formation du français, la connaissance du développement historique et des évolutions de notre langue, en un mot l'esprit vraiment scientifique du siècle où nous vivons, nous rendent plus exigeants que Lhomond et ses contemporains sur l'exactitude des faits et la rigueur des définitions, même quand il s'agit des livres les plus élémentaires de nos écoles. Nous demandons aux jeunes intelligences de plus sérieux efforts, et nous ne croyons pas surcharger leur faiblesse en les invitant à réfléchir et à comprendre. Ce principe, qui domine aujourd'hui notre enseignement, et dont l'application inspirait à Lhomond trop de défiance, est en opposition formelle avec les procédés empiriques du vieux maître. Nous n'accepterions plus comme suffisants ces semblants de définitions : « On connoît un verbe quand on peut y ajouter *je, tu, il, nous, vous, ils*... — On appelle verbes réfléchis ceux dont le nominatif et le régime sont la même personne .. — Les adjectifs verbaux... ne sont pas des participes, parce qu'ils n'ont pas de régime... — La préposition est un mot qui sert à joindre le nom ou pronom suivant au mot qui la précède... — On appelle verbe actif celui après lequel on peut mettre *quelqu'un, quelque chose*. »

Cette simplicité, cherchée et trouvée, a pu avoir autrefois de nombreux approbateurs : aujourd'hui, elle nous paraît nue et stérile; et l'on s'expliquerait difficilement l'immense succès d'un ouvrage où le jugement n'a aucune raison de s'exercer, si l'auteur ne l'avait composé spécialement pour servir d'introduction à des études plus larges et plus fécondes. C'est uniquement aux élèves des collèges que ce livre était destiné, et l'on y sent déjà comme un avant-goût du *rudiment* latin. On y voit figurer un nominatif français, un gérondif français, un participe futur français; les adjectifs y ont un régime, comme en latin; et, en prévision de certaines difficultés qui se présenteront un jour dans les thèmes, l'écolier y apprend à tourner l'actif par le passif, comme s'il y avait pour lui quelque peine à le faire dans sa propre langue. D'ailleurs, l'intention de Lhomond est nettement indiquée au commencement de sa préface : « C'est par la langue maternelle que doivent commencer les études, dit M. Rollin. Les enfants comprennent plus aisément les principes de la grammaire, quand ils les voient appliqués à une langue qu'ils entendent déjà, et *cette connoissance leur sert comme d'introduction aux langues anciennes* qu'on veut leur enseigner. »

Il ressort clairement de ces lignes que Lhomond, en composant ses *Elémens de grammaire françoise*, se proposa surtout de pourvoir aux premiers besoins de futurs latinistes. A ce titre, on peut excuser les lacunes de son ouvrage. Mais il est un autre point, bien autrement important pour nous, que révèle la lecture du début de sa préface : c'est l'utilité qu'il voyait à commencer la culture des jeunes esprits par l'étude de notre propre langue. Cette idée, qui nous paraît aujourd'hui si naturelle, était à l'époque de Lhomond une conception hardie; et ce modeste professeur, en inaugurant une doctrine aussi nouvelle, devait heurter de puissants préjugés : on le voit au soin qu'il prenait de s'abriter sous l'autorité de Rollin. Cette tentative, qui eut un succès si brillant, ajoute singulièrement à l'estime que mérite l'œuvre du vieux grammairien ; et l'on peut dire que, si par les hautes qualités de son cœur et de son esprit, Lhomond est pour nos jeunes maîtres un modèle qu'il faut suivre, ils doivent encore saluer en lui le fondateur de l'enseignement élémentaire du français.

[Georges Edon.]

LIANCOURT (Ecole de). — L'école de Liancourt, qui a été en France le berceau de la première école d'arts et métiers, fut fondée dans les dernières années de Louis XV par le duc de La Rochefoucault-Liancourt, pour les enfants pauvres des militaires de son régiment. On trouvera des détails à ce sujet dans l'article *La Rochefoucault-Liancourt*. Lorsque le duc de La Rochefoucault eut émigré, la Révolution conserva l'école qu'il avait créée, et y transféra successivement les élèves de l'école de Popincourt, fondée par Herbault* et par le chevalier Pawlet *, quelques élèves de l'école de Mars, licenciée en octobre 1794, puis ceux de l'Institut des jeunes Français, qu'avait dirigé de 1792 à 1795 Léonard Bourdon *. L'établissement formé de la réunion de ces divers éléments reçut le nom d'*Ecole nationale de Liancourt*, et Crouzet * fut placé à la tête de cette institution ; il conserva ces fonctions difficiles de 1795 à 1799. Il a retracé l'histoire de sa laborieuse administration dans un mémoire intitulé *Observations justificatives sur l'école de Liancourt*; un des élèves de l'établissement, B. Wilhem *, a de son côté publié de curieux souvenirs dans un écrit qui a pour titre *L'élève de Liancourt*. En 1800, un arrêté des consuls, réorganisant le Prytanée français *, avait placé à Compiègne l'une des sections du Prytanée : c'était un simple collège où l'on enseignait les humanités ; mais trois ans plus tard, par un arrêté du 25 février 1803, le premier consul transforma ce collège en une école d'arts et métiers, et on envoya à Compiègne les élèves de Liancourt, dont l'école cessa d'exister. M. de La Rochefoucault-Liancourt, qui était rentré en France, fut chargé de la surveillance du nouvel établissement, avec le titre d'inspecteur (1806). La même année, l'école fut transférée de Compiègne à Châlons-sur-Marne, où elle existe encore aujourd'hui. (V. *Ecoles nationales d'arts et métiers*.)

LIANCOURT (Mme de). — Jeanne de Schomberg, duchesse de Liancourt, est l'auteur d'un petit livre d'éducation assez peu connu, et qui mérite toutefois une mention dans ce Dictionnaire.

C'était la fille du maréchal de Schomberg, grand-maître de l'artillerie et surintendant des finances, et la sœur du second maréchal de ce nom.

Née en 1600, elle reçut une éducation sérieuse et forte ; son père, homme instruit et de goûts distingués, l'initia même aux affaires publiques ; il lui dictait des dépêches de négociations et de traités, et lui en faisait faire pour l'exercer.

Toute jeune encore, elle avait été destinée à un fils de Sully; mais le maréchal reprit sa parole après la mort de Henri IV, et, dans toute la force du terme, il força sa fille à épouser François de Cossé, fils du maréchal duc de Brissac, qui lui répugnait. Il lui répugnait même si bien que,

n'ayant jamais voulu consentir à être sa femme, elle finit par obtenir que le mariage fût rompu juridiquement. Deux ans après, en 1620, elle épousait un homme selon son cœur, Roger du Plessis, duc de Liancourt. Elle avait vingt ans, lui vingt-deux; mais le duc, fort recherché et fort dissipé, ne répondit d'abord que médiocrement à son affection. On conte qu'un jour un mémoire pour une parure qui ne lui était pas destinée vint entre ses mains : la duchesse paya et se tut. Mais insensiblement elle sut ramener le duc à d'autres sentiments. Retirée à Liancourt, dans le Beauvaisis, elle en fit un séjour charmant, dont elle dessina les plans de ses propres mains. Sa situation d'épouse délaissée l'avait tournée de bonne heure vers la dévotion; elle se lia intimement avec messieurs de Port-Royal, dont la loyauté et la fermeté convenaient à son caractère, et bientôt elle entraîna dans cette liaison le duc converti.

Mme de Liancourt n'eut qu'un fils, Henri-Roger, comte de la Roche-Guyon, assez mal marié avec une demoiselle de Lannoy, et qui fut tué jeune au siège de Mardick. Il laissa une fille unique, Mlle de la Roche-Guyon, qu'on enleva à sa mère pour la placer à Port-Royal de Paris, et qui ne sortit guère de là que pour épouser François de La Rochefoucauld, prince de Marsillac, fils de l'auteur des *Maximes*.

C'est pour cette petite-fille, jeune encore, mais déjà mariée, que la duchesse de Liancourt composa le petit écrit ayant pour titre : *Règlement donné par la duchesse de Liancourt à la princesse de Marsillac sa petite-fille pour sa propre conduite et pour celle de sa maison*. Mme de Liancourt était morte en 1674; son règlement, qui comprend une préface et XIX articles, fut publié une première fois en 1694, par l'abbé Jean-Jacques Boileau, qui l'intitula : *Règlement donné par une dame de qualité à sa petite-fille*, et le fit précéder d'une introduction où, sans nommer l'auteur, il la désignait toutefois assez clairement pour qu'aucun contemporain ne pût s'y méprendre. Une seconde édition, que nous n'avons pas entre les mains, parut à la fin du dix-huitième siècle, presque à la veille de la Révolution. Nous voyons encore l'écrit de Mme de Liancourt compris, avec un ouvrage de l'abbé Marsollier, dans une publication ayant pour titre : *De l'éducation chrétienne des jeunes gens et des jeunes demoiselles* (Paris, 1811, 1 vol. in-18). Enfin, tout récemment, Mme la marquise de Forbin d'Oppède vient d'en donner une édition sous la forme elzévirienne, avec une notice historique et critique fort intéressante, où, d'ailleurs, elle se propose surtout de juger la duchesse de Liancourt au point de vue de l'édification (Paris, 1881, E. Plon et Cie, 1 vol. pet. in-16).

Sainte-Beuve qui, dans son *Port-Royal*, livre V, l'apprécie comme éducatrice, la met en regard de Fénelon : « Si Fénelon, dit-il, dans son livre *De l'éducation des filles*, est plus gracieux, Mme de Liancourt n'est pas moins judicieuse et solide. » Nous n'irons pas si loin pour notre part, mais il est certain que le Règlement de Mme de Liancourt rappelle tout au moins, surtout en ce qui concerne l'éducation des petites filles, celui de Jacqueline Pascal, avec un peu plus de tendresse peut-être et aussi de préoccupation sinon mondaine, du moins séculière, mais autant de fermeté, de délicatesse et d'élévation. Il y a d'ailleurs un peu de tout dans ce Règlement, à part ce qui concerne proprement les enfants : des conseils généraux de conduite pour vivre honnêtement, chrétiennement dans le monde; un curieux chapitre intitulé : *Des devoirs d'une femme envers son mari*, où la duchesse trace sans y penser ce qu'on appellerait aujourd'hui son autobiographie; des règles pour la direction d'une maison, qui descendent aux détails de l'économie et de la comptabilité domestique.

Le début de l'article VI : *Des devoirs envers les enfants*, n'est certainement pas sans grandeur :

« L'inclination que l'on voit dans tous les animaux d'aimer leurs petits, de les nourrir, de les élever, et de procurer leur bien, quand ils ne sont pas en état de le reconnaître et de le chercher, montre que Dieu a voulu leur imprimer ce sentiment, pour les faire servir d'exemple et de reproches aux créatures raisonnables qui seraient assez dénaturées pour y manquer.

» L'amitié et le soin des bêtes n'est que pour un temps fort court, leurs petits n'ayant besoin d'elles que lorsqu'ils ne sont pas en âge de conserver leur vie sans secours; mais les hommes qui ont à acquérir une vie immortelle ont bien besoin d'un soin plus long et plus continuel.

» Les pères et les mères qui n'ont pas soin de la nourriture et des autres nécessités corporelles de leurs enfants, sont donc au-dessous des bêtes. Ceux qui n'en ont que pour cela sont au même rang, et ceux qui ont soin de leur éducation pour leur salut, sont élevés à la ressemblance des anges, partageant avec eux ce noble soin d'élever des enfants à Dieu pour prendre part avec eux à son héritage. »

La duchesse donne ensuite diverses règles pour l'éducation des enfants, tant de ceux qu'une vocation, qu'elle veut très sincère, destine à l'Église, que de ceux qu'on élève pour le monde. Il lui semble que ceux-là, « ayant été élevés en leur enfance comme les autres, doivent aussi être instruits dans les langues et dans les sciences autant qu'ils en pourront être capables; car un homme du monde est aussi empêché qu'un autre, quand il ne peut entrer dans la conversation des gens savants, quand il n'entend quasi rien à tout ce qu'il lit, ou à tout ce que l'on dit devant lui d'un peu élevé ou extraordinaire, et quand il ne sait comment il faut raisonner juste en parlant ou en écrivant. » C'est à peu près là d'ailleurs tout ce que dit la duchesse sur l'instruction des jeunes gens; c'est surtout le côté moral de l'éducation que regardent ses conseils; on y trouve, par exemple, d'assez longues considérations sur les duels, encore fort à la mode au temps où elle écrivait, et au sujet desquels son mari, avant d'être converti, avait donné fort mauvais exemple.

Pour les filles, Mme de Liancourt veut qu'on ait le même soin d'éducation morale que pour les garçons, mais, en ce qui concerne l'instruction, elle ne se prononce guère.

« Aussitôt qu'elles pourront s'aider d'une aiguille, faites-les coudre, quand ce ne serait que des hardes pour leur poupée. Car il faut commencer dès cet âge à les accoutumer à fuir l'oisiveté, et à prendre même plaisir à s'occuper.

» Soyez-leur douce et tendre quand elles font bien et sévère quand elles font mal; mais gardez toujours dans votre douceur et parmi quelques flatteries un certain empire qui conserve le respect et la crainte qu'elles doivent avoir pour vous, et dans votre sévérité des mesures si justes, qu'elles voient que c'est la raison et leur propre bien qui vous font agir, et non pas la passion et l'emportement. Il ne faut pas même que vous fassiez semblant de savoir leurs petites fautes quotidiennes, afin de n'avoir pas à les reprendre tous les jours, de peur qu'elles ne s'y accoutument; mais faites que celles qui en auront soin vous en rendent néanmoins un fidèle compte. Et, quand elles ne peuvent les en corriger, c'est alors qu'il faut que vous en paraissiez instruite, et que vous les châtiiez selon leurs fautes et la malice ou l'opiniâtreté d'où vous jugez qu'elles peuvent naître... »

Nous passons ce qui concerne le fouet, que

Mme de Liancourt ne redoute point, ainsi que le choix des maîtresses et la marche des premières leçons.

« Ne leur faites point apprendre, continue-t-elle, ce qui ne peut servir qu'à la vanité, et, si elles ont bonne grâce naturellement, vous n'aurez même que faire de maître à danser pour leur en faire avoir. Car, s'il est besoin qu'elles aient de la grâce à marcher, à faire la révérence, et à bien porter leur corps, pour n'attirer pas l'aversion ou la raillerie du monde, et pour avoir la gravité d'une personne de condition, qui doit être en vénération à ses domestiques et à ses sujets, il n'est pas besoin qu'elles aient des grâces affectées pour attirer les yeux dans les bals et les assemblées, puisqu'elles n'y doivent même jamais aller.

» Ne les laissez point accoutumer à parler brusquement, ni même à parler haut devant vous en compagnie, ou devant d'autres personnes de grand respect, si ce n'est en répondant, et insinuez-leur une chose vraie, qui est que celles qui parlent beaucoup, ou d'une manière hardie, pour faire voir qu'elles ont de l'esprit, montrent qu'elles en ont peu, et point du tout de jugement, et que celles qui parlent modérément et d'un ton modeste font croire assurément qu'elles en ont plus même qu'elles n'en font paraître.

» Accoutumez-les de bonne heure à rompre leurs volontés en rompant leurs petits desseins, quand il y a quelque raison de s'y opposer. Faites-leur voir pour cela quelque raison qui leur paraisse juste, afin qu'elles voient que vous n'agissez point par caprice, et apprenez-leur à souffrir ces privations pour plaire à Dieu, pour s'accoutumer à lui obéir, et pour rendre leur humeur facile à se soumettre à la raison... »

Est-ce Mme de Liancourt, ou sœur Sainte-Euphémie, ou encore Mme de Maintenon qui a écrit ces lignes?

Ce chapitre sur l'éducation des filles, le plus remarquable de tous au point de vue éducatif, se termine par un trait où l'on ne peut s'empêcher de voir, sous la plume de Mme de Liancourt, une sorte de retour sur soi-même, détourné, il est vrai, et pris de bien loin, mais qui n'en est pas moins touchant : « Ne mariez jamais vos filles, dit-elle, pour suivre seulement leur inclination, mais aussi ne les forcez jamais d'épouser personne pour qui elles aient une aversion invincible, quand même on n'y verrait pas de sujet bien raisonnable, et ce que je dis en cela pour vos filles, je le dis aussi pour vos garçons. »

Elle se souvenait de M. de Brissac.

[Ch. Defodon.]

LIBÉRATION DU SERVICE MILITAIRE. — V. *Service militaire*.

LIBÉRÉS. — V. *Société de patronage pour les jeunes libérés*.

LIBERTÉ DE L'ENSEIGNEMENT. — Ce sujet exige quelque développement, en raison de son importance d'abord, mais surtout à cause des débats passionnés et confus auxquels il a donné lieu. Pour la clarté des recherches, nous divisons l'article en deux parties, l'une de théorie où nous discuterons les principes, l'autre historique et législative.

I. **Définition de la liberté de l'enseignement : usage et abus du mot.** — Il faut tout d'abord distinguer soigneusement les divers sens qu'on a donnés à cette formule *Liberté de l'enseignement*, et écarter ceux qui ne reposent que sur une confusion de termes.

La liberté pour les familles d'assurer ou non l'enseignement élémentaire aux enfants, la prétendue « liberté du père de famille » de refuser pour ses enfants le degré d'instruction que la société leur offre parce qu'elle le juge indispensable, c'est un premier abus de mots que nous ne saurions prendre au sérieux même pour le réfuter (V. *Obligation*).

Dès lors que nous ne pouvons songer à reconnaître pour un futur membre de la société la liberté de se passer d'enseignement, ni pour ses parents celle de l'en priver, nous ne songerons pas davantage à une sorte de liberté d'indifférence de la part de la commune et de l'Etat en ce qui concerne la distribution ou la non-distribution de cet enseignement. Il y a, nous semble-t-il, un droit et un devoir qui sont au-dessus de toutes les libertés ; c'est le droit et le devoir de l'instruction qui s'imposent au nom d'une nécessité sociale. Et, il importe de ne pas le perdre de vue, cette nécessité de l'instruction est en quelque sorte la notion supérieure qui devra servir de boussole à travers toutes les subtilités théoriques qui peuvent obscurcir le débat.

Qu'est-ce donc que la liberté de l'enseignement, et comment peut-elle se concilier avec l'intérêt social qui commande que tout enfant soit instruit pour que tout citoyen soit en état d'exercer ses droits?

La liberté de l'enseignement dans un pays qui a proclamé l'enseignement obligatoire, c'est le droit égal pour tous de donner cet enseignement, c'est l'interdiction de tout monopole qui mettrait cet enseignement dans les mains soit d'individus privilégiés, soit de corporations, soit même de l'État à l'exclusion de tout autre enseignant. Mais de ce que nul citoyen dans un pays libre ne peut être arbitrairement privé du pouvoir d'enseigner, s'ensuit-il que ce pouvoir soit en quelque sorte un droit de nature, illimité, inconditionnel, et dont l'exercice ne soit subordonné à aucune règle, à aucun contrôle? Pour répondre à cette question, il suffit de se demander s'il s'agit là d'un droit dont l'exercice intéresse l'individu seul. N'est-ce pas évidemment au contraire un droit qui s'exerce à l'égard de mineurs, c'est-à-dire de personnes dont l'Etat est le protecteur naturel? On peut comprendre l'Etat n'intervenant pas dans les transactions entre adultes quand il ne s'agit que d'eux-mêmes et de leurs seuls intérêts. Mais peut-on admettre d'une part que la société ait posé le principe de la nécessité de l'enseignement, qu'elle impose même à tous un certain degré d'instruction élémentaire, et qu'en même temps elle concède au premier venu le droit de disposer comme il l'entendra des enfants qu'il lui aura plu de réunir sous prétexte d'enseignement? Ne serait-ce pas une puérilité ou plutôt un pur non sens que ce prétendu respect d'une liberté qui serait celle de se moquer de la loi d'abord, et ensuite d'abuser impunément de la faiblesse de l'enfance? Et quelle pire ironie que le nom de liberté donné à cet abus de la force de la part de l'intéressé, à cette abdication de la part de la société qui se résignerait à y assister les bras croisés?

Il n'y a pas à hésiter : le seul sens raisonnable du mot de liberté, ici comme en tout autre domaine, c'est l'exercice d'un droit qui a pour limite le droit d'autrui, la société restant le juge et le garant du respect réciproque de cette limite de part et d'autre. Il est donc non seulement légitime, mais nécessaire que l'Etat intervienne pour s'assurer que celui qui réclame la liberté d'enseigner n'a pas tout simplement l'intention d'exploiter l'enfant avec le concours de l'indifférence ou de l'ignorance des familles. Chacun est libre d'enseigner, mais à condition de remplir les obligations, de fournir les garanties, les preuves de capacité et de moralité que la société considère comme le minimum des précautions à exiger, sous peine de livrer l'enfance ou la jeunesse à des imposteurs. Il appartient évidemment à la loi de chaque pays de déterminer les diverses conditions

d'exercice de la liberté de l'enseignement. Elles ne constituent ni des contradictions au principe même de cette liberté ni des restrictions à son application, mais de simples moyens de défense contre les abus qui pourraient se produire sous le nom de la liberté même qu'ils violeraient. Les règlements de police ou de salubrité publique, qui interdisent certains actes dangereux pour la communauté ou qui les subordonnent à diverses garanties de sécurité, n'ont jamais été réputés une atteinte à la liberté individuelle. De même l'obligation de justifier d'une capacité spéciale correspondant à une profession spéciale n'est autre chose qu'une mesure d'ordre public qui doit passer avant l'intérêt privé, et contre laquelle on serait malvenu à protester au nom d'une liberté supérieure qui se définirait la liberté de nuire à autrui sans être gêné par personne.

En conséquence, nous estimons qu'il n'y a pas même lieu de discuter la thèse, insoutenable dès qu'elle est énoncée, d'une liberté d'enseignement primordiale, absolue, imprescriptible et illimitée. Il reste à examiner la seule forme de la liberté de l'enseignement qui soit compatible avec le régime des institutions démocratiques, la liberté d'enseigner sous certaines conditions légales communes pour tous. C'est le système qui prévaut aujourd'hui dans presque tous les pays civilisés. Les différences consistent dans la nature des garanties exigées et des moyens de contrôle constitués par la loi, à l'égard des divers degrés d'enseignement : enseignement primaire, enseignement secondaire, enseignement supérieur, et même, ajouterions-nous volontiers, enseignement professionnel ou technique, bien que cet ordre d'études n'ait pas été pour ainsi dire jusqu'ici régulièrement organisé comme faisant partie de l'enseignement national. — V. *Professionnel* (*Enseignement*) et *Technique* (*Enseignement*).

Si l'Etat n'enseigne point lui-même, la question se borne pour lui à maintenir l'égalité entre les citoyens qui à leurs risques et périls, sous le contrôle des lois, se chargent de l'enseignement : on ne peut lui demander que de ne point créer de monopole, de n'exclure arbitrairement personne.

Si l'État enseigne et se trouve seulement en présence d'individus et d'associations libres qui se partagent avec lui le vaste champ de l'enseignement, c'est un devoir de stricte et facile équité d'assurer à tous les établissements libres ou publics, à tous les professeurs, à tous les élèves l'égalité devant la loi. Dans les examens qui donnent droit à des grades ou qui ouvrent l'accès des carrières, aucun privilège ne doit être réservé aux établissements de l'État ou à leurs élèves. La concurrence doit être libre et loyale. Gouvernement, sociétés, individus, tous ceux qui entreprennent d'enseigner doivent, sans distinction d'origine, de culte ou d'opinion, se soumettre pour la vérification des résultats obtenus à un même critérium, dans les conditions d'impartialité les plus complètes.

Reste un troisième cas : c'est le plus difficile ou plutôt c'est celui qui fait à lui seul toute la difficulté du problème de la liberté d'enseignement. C'est la situation des pays où jusqu'à nos jours l'enseignement était le privilège exclusif de l'Église ou de corporations issues de l'Église ; une révolution est survenue qui a plus ou moins complètement brisé ce monopole, soit en y substituant le monopole de l'État, soit ensuite en supprimant tout monopole. Dans ces pays, par un étrange renversement des termes qui pourtant s'explique assez aisément comme tactique de parti, la liberté de l'enseignement a été revendiquée par ceux-là même dont le monopole était ou détruit ou menacé. Sous les apparences de la liberté, il s'agissait essentiellement du pouvoir ; et ce qu'on se disputait de part et d'autre ce n'était pas le droit abstrait d'enseigner, c'était une forte organisation permettant de s'emparer à peu près entièrement de l'instruction de la jeunesse à tous les degrés. La liberté si impérieusement et parfois si éloquemment réclamée par les adversaires avoués de toutes les libertés, c'était celle de traiter d'égal à égal avec l'Etat, bien plus, de se substituer à l'Etat, de maintenir sous le nom d'équivalences de véritables immunités, de perpétuer, sous prétexte de droits acquis, les antiques prérogatives de l'Église. De là l'extrême complication des débats où les mots signifiaient souvent presque le contraire des choses.

Pour avoir raison des sophismes qui se cachaient sous cette revendication de liberté, il fallait commencer par faire disparaître jusqu'au dernier vestige de monopole au profit de l'État ; c'était le seul moyen de pouvoir attaquer de front celui de l'Église. Tel a été le résultat en France des lois de 1833 pour l'enseignement primaire, de 1850 pour l'enseignement secondaire et de 1880 pour l'enseignement supérieur. Elles ont posé le principe de la liberté de l'enseignement ; celle de 1850 avait même, sous ce nom, consacré quelques-unes des prétentions excessives de l'Eglise.

Quelles que fussent leurs imperfections de détail, ces lois, en abolissant tous les privilèges des établissements d'État, ont permis en somme de dégager et d'affirmer une notion tout à fait différente, celle du droit de contrôle de l'État. Ce droit de contrôle avait été jusque-là intentionnellement confondu avec les anciens privilèges de l'Université de l'État. La distinction a clairement apparu à tous les yeux aussitôt que l'Etat eut soumis franchement ses maîtres et ses élèves au droit commun. Il a été aussitôt manifeste qu'il pouvait y soumettre de même tous ceux des établissements rivaux. Et du même coup a éclaté à tous les yeux le véritable objet de la querelle et le véritable dessein des prétendus champions de la liberté d'enseignement ; ce qu'ils demandaient, ce qu'ils avaient obtenu, et ce qu'il a fallu leur reprendre par des lois spéciales, c'était l'exemption pour leur personnel des garanties exigées de tous, c'était le privilège d'enseigner comme instituteur primaire sans avoir le brevet d'instituteur primaire, c'était le privilège d'ouvrir un établissement secondaire sans être tenu aux justifications exigées de tout chef d'établissement secondaire, c'était le privilège de soustraire leurs écoles aux conditions ordinaires de l'inspection et de la surveillance imposées à toutes les autres, c'était le privilège de conférer des grades auxquels l'Etat eût été obligé de reconnaître la même valeur qu'à ceux de ses propres facultés en se contentant d'être admis au jugement pour moitié et de pair avec les représentants de l'enseignement libre ; c'était le privilège pour l'Eglise d'avoir dans tous les conseils de l'Université une place prépondérante et des représentants de droit qui missent dans ses mains ou la direction des affaires ou une résistance invincible à tout progrès suspect.

Le législateur a pu faire justice de toutes ces prétentions dès qu'il a pu les mettre en pleine lumière et faire voir combien elles diffèrent de la véritable liberté de l'enseignement. Tout Français est libre d'enseigner, mais tout Français est tenu de prouver devant les mêmes juges et de la même manière qu'il est capable d'enseigner ; tout Français est libre d'enseigner, mais il n'est pas libre de réclamer pour son enseignement le privilège d'être clandestin, d'échapper à tous les regards, de produire tels résultats que bon lui semble, et de se refuser à les laisser constater dans les formes que fixe la loi elle-même.

Tel est l'état de choses qu'a établi le législateur français ; il nous semble répondre à la double nécessité que nous avons tâché de mettre en

évidence : nécessité sociale de l'instruction avec des garanties assez sérieuses pour que l'instruction ne soit pas ou un vain mot ou le rebours même de l'instruction, et nécessité d'autre part dans un pays libre d'assurer à tous un droit égal à l'enseignement, sous le contrôle des lois, comme on leur assure sous le même contrôle l'exercice de tous leurs droits de citoyen.

II. Historique et législation. — Nous traiterons d'abord de la France, ensuite, mais très sommairement, des pays étrangers.

FRANCE.

Quelle idée les hommes de la Révolution française se sont-ils formée de la liberté de l'enseignement? Pour la bien comprendre, il faut se représenter clairement ce qu'était, en matière d'instruction, l'ancien régime qu'ils voulaient détruire, et ce que devait être le régime nouveau qu'ils voulaient fonder.

Sous l'ancien régime, l'éducation des masses était livrée aux mains de l'Eglise; les collèges, dirigés par un personnel exclusivement ecclésiastique, donnaient « un vain simulacre d'éducation où la mémoire seule était exercée, où la raison était insultée dans les formes du raisonnement » (Daunou); quant aux établissements supérieurs, si la science, malgré les entraves qui pesaient sur elle, y avait fait quelques progrès, le gouvernement les surveillait d'un œil défiant. « Comme si le despotisme eût voulu se venger de l'audace de la pensée et de la révolte des lumières, il s'étudiait sans cesse à les arrêter, à les entraver dans leur cours. Tout était disposé pour que, dans les établissements du second ordre, on ne retrouvât presque plus rien de la physionomie et du caractère des premiers. »

Le but des hommes de la Révolution fut donc, avant tout, d'émanciper la science, de garantir les droits de la libre recherche; et tout en soustrayant l'éducation à la tyrannie de l'Eglise, d'assurer à l'universalité des citoyens l'accès des connaissances indispensables à l'homme. D'une part, ils voulurent prendre des précautions contre les abus de pouvoir d'un gouvernement qui s'était toujours montré hostile à la libre-pensée — il ne faut pas oublier qu'au moment où Talleyrand et Condorcet présentèrent leurs plans, la royauté était encore debout — ; d'autre part, à l'encontre de la vieille doctrine qui vouait le peuple à l'ignorance, ils proclamèrent le devoir pour l'État de créer une *instruction publique*, commune à tous les citoyens.

C'est à ce point de vue qu'il faut se replacer pour bien saisir la véritable portée des projets qui furent soumis à la Constituante et à la Législative. Ce qui importe à Talleyrand et à Condorcet, c'est d'abord d'organiser, sous la forme d'un service public, un système d'éducation nationale dont tous puissent profiter; c'est, en second lieu, de prendre des précautions contre l'Eglise et la royauté, et d'empêcher qu'un pouvoir despotique n'essaie d'empêcher le développement des vérités nouvelles et l'enseignement de théories qu'il jugerait contraires à sa politique et à ses intérêts. La liberté de l'enseignement, pour eux, c'est la revendication de la liberté philosophique contre l'autorité ecclésiastique ou séculière.

Les textes ne laissent aucun doute sur les véritables intentions des législateurs de 1791 et de 1792.

La constitution de 1791 dit, au titre Ier :

« Il sera créé et organisé une *instruction publique*, commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes, et dont les établissements seront distribués graduellement, dans un rapport combiné avec la division du royaume. »

Talleyrand, présentant à ses collègues un plan pour l'exécution de cet article constitutionnel, s'applique bien moins à rechercher les moyens de sauvegarder ce qu'on a appelé depuis « la liberté du père de famille », qu'à fonder un système dans lequel nul enfant ne soit exclus du bénéfice de l'enseignement national; l'instruction a été jadis le privilège de quelques-uns, elle doit devenir le patrimoine de tous; la liberté, en ce domaine, c'est la liberté de participer à l'instruction. « Elle doit exister pour tous; car puisqu'elle est un des résultats, aussi bien qu'un des avantages de l'association, on doit conclure qu'elle est un bien commun des associés; nul ne peut donc en être légitimement exclus ; et celui-là qui a le moins de propriétés privées semble même avoir un droit de plus pour participer à cette propriété commune. » Il se préoccupe aussi de l'abolition d'un autre privilège, celui qui faisait des fonctions de l'enseignement le monopole des ecclésiastiques : il veut que ces fonctions deviennent accessibles à tous ceux qui en seront dignes et que leur mérite désignera à la confiance des autorités chargées de la nomination. « Si chacun a le droit de recevoir les bienfaits de l'instruction, dit-il, chacun a le droit de concourir à les répandre : car c'est du concours et de la rivalité des efforts individuels que naîtra toujours le plus grand bien. La confiance doit seule déterminer les choix pour les fonctions instructives; mais tous les talents sont appelés de droit à disputer ce prix de l'estime publique. Tout privilège est, par sa nature, odieux; un privilège, en matière d'instruction, serait plus odieux et plus absurde encore. » Et plus loin : « Nous nous garderons de chercher à venger ici les ministres de l'instruction de ce dédain superbe et protecteur dont ils furent si longtemps outragés; une semblable réparation serait elle-même un outrage...; mais, pour qu'ils soient ce qu'ils doivent être, il faut qu'ils parviennent à ces fonctions par un choix libre et sévère. Il convient donc qu'ils soient nommés par ceux-là même à qui le peuple a remis la surveillance de ses intérêts domestiques les plus chers, et que leurs relations journalières mettent plus à portée de connaître et d'apprécier les hommes dans leurs mœurs et dans leurs talents (il veut parler des directoires de district). Il faut que ce choix ne puisse jamais s'égarer : il importe donc qu'il soit dirigé d'avance, par des règles qui, en circonscrivant le champ de l'éligibilité, rendent l'élection toujours bonne, toujours rassurante, et presque inévitablement la meilleure. »

Une note, placée par Talleyrand à la fin de son rapport, témoigne de ses défiances à l'égard du pouvoir exécutif, c'est-à-dire du pouvoir royal, au point de vue de la liberté qu'il voudrait assurer à l'enseignement national : « Il nous eût semblé possible et conforme aux principes, dit-il, d'attacher davantage l'instruction publique au corps législatif; mais un décret ayant déjà placé cet objet sous la surveillance active d'un des départements du pouvoir exécutif, nous avons dû nous conformer à cette disposition; nous avons seulement recherché des moyens pour que l'administration nouvelle, à qui l'instruction sera spécialement confiée, contenue par l'opinion autant que par sa responsabilité, ne s'écartât point de son but, et favorisât la plus entière et la plus libre propagation des lumières. »

Condorcet est bien plus explicite encore. Il veut donner à l'instruction publique une organisation qui la rende indépendante du gouvernement; il constitue le corps enseignant national en une corporation autonome : « c'est que Condorcet, l'ennemi des rois, voulait ajouter dans la balance des pouvoirs publics un contre-poids de plus au pouvoir royal » (Daunou). On sent en lui le phi-

losophe soucieux avant tout d'émanciper la raison humaine, de répandre partout les lumières de la science, et qui redoute un retour offensif des puissances ennemies que la Révolution n'a pas achevé de vaincre.

« L'indépendance de l'instruction, dit-il, fait en quelque sorte partie des droits de l'espèce humaine. Puisque l'homme a reçu de la nature une perfectibilité dont les bornes inconnues s'étendent, si même elles existent, bien au-delà de ce que nous pouvons concevoir encore, puisque la connaissance de vérités nouvelles est pour lui le seul moyen de développer cette heureuse faculté, source de son bonheur et de sa gloire, quelle puissance pourrait avoir le droit de lui dire : Voilà ce qu'il faut que vous sachiez, voilà le terme où vous devez vous arrêter?

» S'il fallait prouver par des exemples le danger de soumettre l'enseignement à l'autorité, nous citerions l'exemple de ces peuples, nos premiers maîtres dans toutes les sciences, de ces Indiens, de ces Egyptiens, dont les antiques connaissances nous étonnent encore, chez qui l'esprit humain fit tant de progrès, dans des temps dont nous ne pouvons même fixer l'époque, et qui retombèrent dans l'abrutissement de la plus honteuse ignorance, au moment où la puissance religieuse s'empara du droit d'instruire les hommes. Nous citerions la Chine, qui nous a prévenus dans les sciences et dans les arts, et chez qui le gouvernement en a subitement arrêté tous les progrès, depuis des milliers d'années, en faisant de l'instruction publique une partie de ses fonctions. Nous citerions cette décadence où tombèrent tout à coup la raison et le génie chez les Romains et chez les Grecs après s'être élevés au plus haut degré de gloire, lorsque l'enseignement passa des mains des philosophes à celles des prêtres. Craignons, d'après ces exemples, tout ce qui peut entraver la marche libre de l'esprit humain. »

C'est dans les parties supérieures de l'enseignement que doit exister cette liberté réclamée par Condorcet. Quant à l'enseignement élémentaire, son rôle étant, non d'accroître la somme des vérités connues, mais de vulgariser des notions déjà vérifiées, il suffit qu'il se fasse l'organe fidèle de la transmission de ces vérités. Donc, « indépendance absolue des opinions, dans tout ce qui s'élève au-dessus de l'instruction élémentaire ; » et, dans l'instruction élémentaire, obligation pour les maîtres de conformer leur enseignement aux livres choisis par la puissance publique : « Dans les trois premiers degrés d'enseignement, il faut que la puissance publique indique les livres qu'il convient d'enseigner ; mais dans les lycées (les établissements supérieurs d'instruction), où la science doit s'enseigner tout entière, c'est au professeur à choisir les méthodes. Il en résulte un avantage inappréciable : c'est d'empêcher l'instruction de jamais se corrompre ; c'est d'être sûr que si, par une combinaison de circonstances politiques, les livres élémentaires ont été infectés de doctrines dangereuses, l'enseignement libre des lycées empêchera les effets de cette corruption ; c'est de n'avoir pas à craindre que jamais le langage de la vérité puisse être étouffé. »

Il n'y a rien, dans tout ce qu'on vient de lire, qui ressemble à la doctrine inventée de nos jours par un parti politique sous le nom de liberté de l'enseignement.

Est-ce à dire, cependant, que la Constituante et la Législative aient prétendu n'accorder qu'aux seuls maîtres des écoles publiques la faculté d'enseigner? Loin de là. Le droit d'exprimer sa pensée, de propager ses opinions, et par conséquent de communiquer ses connaissances, est inscrit dans la Déclaration des droits de l'homme : « La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'homme ; tout citoyen peut donc parler, écrire, imprimer librement, sauf à répondre de l'abus de cette liberté dans les cas déterminés par la loi » (art 11). Talleyrand a placé à la fin de son rapport un projet de décret spécial ainsi conçu : « Il sera libre à tout particulier, en se soumettant aux lois générales sur l'enseignement public, de former des établissements d'instruction ; ils seront tenus d'en instruire la municipalité, et de publier leurs règlements. » Condorcet admet également que « tout citoyen pourra former librement des établissements d'instruction » (p. 50). Ils ne paraissent pas d'ailleurs avoir attaché d'importance à l'usage qu'on ferait de ce droit; bien peu nombreux, semblait-il, seraient les citoyens qui, à côté de l'école nationale, objet de la sollicitude de tous, pourraient être tentés d'ouvrir une modeste école privée. Qui eût pu deviner, à ce moment où l'Eglise venait de se voir enlever l'éducation de la jeunesse aux applaudissements de la nation, qu'elle tenterait un jour de restaurer, sous le nom d'*enseignement libre*, le système que la Révolution avait détruit? Et cependant Condorcet avait écrit ces paroles prophétiques : « A quelque point que l'esprit humain soit parvenu, si un pouvoir quelconque en suspend le progrès, rien ne peut garantir même du retour des plus grossières erreurs ; il ne peut s'arrêter sans retourner en arrière ; et du moment où on lui marque des objets qu'il ne pourra ni examiner ni juger, ce premier terme mis à sa liberté doit faire craindre que bientôt il n'en reste plus à sa servitude. »

La Convention parut d'abord vouloir adopter le plan de Condorcet ; mais bientôt on vit se manifester, chez une partie des républicains, des défiances à l'endroit de ce corps enseignant hiérarchiquement organisé, qui devait se recruter et se gouverner lui-même, et former une sorte d'Etat dans l'Etat. Ceux-là même qui proclamaient le plus hautement le devoir de la société de se charger de l'éducation, et qui allaient jusqu'à dire que l'enfant appartenait à la nation avant d'appartenir à la famille, furent ceux qui se montrèrent le plus opposés à ce qu'ils appelaient la constitution d'une *nouvelle Sorbonne*. Lorsque le Comité d'instruction publique présenta, le 26 juin 1793, un projet d'après lequel les écoles nationales devaient être dirigées par une commission centrale à la nomination du pouvoir exécutif, et composée de douze membres renouvelés par tiers tous les ans, ce projet fut dénoncé aux Jacobins comme entaché d'aristocratie : « Dix-huit ou vingt membres rouleront perpétuellement sur eux-mêmes, disait Hassenfratz, ils pourront désigner ceux qui leur plaisent et ils formeront ainsi une coterie particulière, de manière que l'arme la plus redoutable sera dans les mains d'une corporation qui dirigera la République. » Le projet fut rejeté. Quelques mois plus tard, une objection du même genre fut élevée contre le plan de Romme, renouvelé de celui de Condorcet. « C'est un gouvernement pédagogique, disait Thibaudeau, que l'on veut ainsi fonder dans le gouvernement républicain, une nouvelle espèce de clergé. Ce système n'est-il pas effrayant pour la liberté? La révolution vient de détruire toutes les corporations, et on voudrait en établir une monstrueuse! une de 172 750 individus qui, embrassant, par une hiérarchie habilement combinée, tous les âges, tous les sexes, toutes les parties de la République, deviendraient infailliblement les régulateurs plénipotentiaires des mœurs, des goûts, des usages, et parviendraient facilement par leur influence à se rendre les arbitres de la liberté et des destinées de la nation. » La liberté absolue de l'enseignement, tel était le principe que Thibaudeau déclarait seul compatible avec les institutions républi-

caines. « Abandonnez tout à l'influence salutaire de la liberté, s'écriait-il, à l'émulation et à la concurrence ; craignez d'étouffer l'essor du génie par des règlements, ou d'en ralentir les progrès, en le mettant en tutelle sous la férule d'une corporation de pédagogues, à qui vous auriez donné pour ainsi dire le privilège exclusif de la pensée, la régie des progrès de l'esprit humain, l'entreprise du perfectionnement de la raison nationale. » Et Fourcroy ajoutait : « Si l'on adoptait les plans d'instituts et de lycées, qui ont été tant de fois reproduits sous différentes formes, on aurait toujours à craindre l'élévation d'une espèce de sacerdoce plus redoutable peut-être que celui que la raison du peuple vient de renverser. Ici, comme dans toutes les autres parties des établissements républicains, la liberté est le premier et le plus sûr modèle des grandes choses. » La majorité de la Convention se rangea à cet avis; et le décret du 29 frimaire an II, rédigé par une commission dont les membres avaient été nommés par le Comité de salut public, fit dans son article 1er cette déclaration laconique : « L'enseignement est libre. » L'article 2 ajoutait: « Il sera fait publiquement » ; c'est-à-dire que la Convention, en proclamant que l'enseignement serait libre, n'entendait pas l'assimiler simplement à une industrie privée, et lui conservait le caractère d'un service public. Les parents pouvaient choisir librement l'école à laquelle ils accordaient la préférence, mais, ce choix fait, la loi les obligeait à y envoyer régulièrement leurs enfants ; et c'était la République qui se chargeait de salarier les instituteurs, à raison du nombre des élèves qui fréquenteraient leur école.

On a répété à satiété, dans des livres dont les auteurs ne sont pas tous des ennemis de la Révolution, que les jacobins ne voulurent pas de la liberté en éducation, qu'ils méconnurent les droits de l'individu, que leur idéal était le despotisme de l'Etat. Or c'est précisément le contraire qui est la vérité. En réalité, les jacobins furent si jaloux de tout ce qui pouvait porter atteinte au libre exercice des droits du citoyen, qu'ils rejetèrent par ce motif le plan de Condorcet et du Comité d'instruction publique; ils ne trouvèrent pas suffisante la somme de liberté qui avait satisfait la Constituante et la Législative : au lieu d'une simple tolérance accordée à l'enseignement privé, ils ouvrirent toute grande la carrière à l'initiative individuelle, et voulurent que, moyennant une déclaration faite à la municipalité, tout citoyen et toute citoyenne pût exercer les fonctions d'instituteur et d'institutrice, en se conformant aux prescriptions de la loi.

Retenons donc ce trait distinctif du régime républicain de l'an II en matière d'instruction publique. D'une part, la constitution proclame le devoir de l'Etat : « L'instruction est le besoin de tous. La société doit favoriser de tout son pouvoir les progrès de la raison publique, et mettre l'instruction à la portée de tous les citoyens » (constitution du 24 juin 1793) ; d'autre part, la loi fait appel à la libre initiative des citoyens : « L'enseignement est libre. »

Le décret du 3 brumaire an IV, qui donna aux écoles de la République leur organisation définitive, fut conçu dans un esprit un peu différent. Daunou, qui le rédigea, s'était inspiré des idées de Condorcet ; il y eut de nouveau un corps enseignant officiel, dont les membres, instituteurs des écoles primaires et professeurs des écoles centrales, furent nommés par les administrations de département. Mais le droit des citoyens d'ouvrir des écoles particulières restait intact : « Nous nous sommes dit : liberté de l'éducation domestique, liberté des établissements particuliers d'instruction ; nous avons ajouté : liberté des méthodes instructives. » (Rapport de Daunou). Ce droit était d'ailleurs garanti par la constitution de l'an III, qui disait : « Les citoyens ont le droit de former des établissements particuliers d'éducation et d'instruction, ainsi que des sociétés libres pour concourir aux progrès des sciences, des lettres et des arts. »

Dans les prévisions des théoriciens optimistes qui avaient fait la constitution de l'an III, l'usage de cette liberté ne devait avoir d'autre résultat que de faire naître une salutaire émulation entre les écoles publiques et les écoles particulières. Mais les adversaires de la République comprirent toute la puissance de l'arme qui leur était si généreusement offerte. Tandis que les écoles communales, dont les instituteurs n'avaient pour vivre que la rétribution de leurs élèves, languissaient dans l'abandon, et que les écoles centrales, sans cesse menacées de ruine, ne s'organisaient qu'avec une regrettable lenteur, les écoles particulières, royalistes et catholiques, soutenues par une clientèle de jour en jour plus nombreuse, arrivaient rapidement à un haut degré de prospérité. Il fallut bien reconnaître, au bout de deux ou trois ans d'expérience, que la liberté illimitée de l'enseignement pouvait avoir des dangers. Le Directoire résolut d'intervenir; mais, pour établir son droit à la surveillance des écoles particulières, il n'avait d'autre texte à invoquer que l'article 356 de la constitution, qui disait en termes généraux : « La loi surveille particulièrement les professions qui intéressent les mœurs publiques, la sûreté et la santé des citoyens. » S'autorisant de cette disposition constitutionnelle, et « considérant que cette surveillance devenait plus nécessaire que jamais pour arrêter les progrès des principes funestes qu'une foule d'instituteurs privés s'efforcent d'inspirer à leurs élèves », le Directoire prit, le 17 pluviôse an VI, un arrêté ordonnant aux administrations municipales de visiter une fois par mois, et à des époques imprévues, les écoles particulières, afin de s'assurer « si les maîtres ont soin de mettre entre les mains de leurs élèves, comme base de la première instruction, les droits de l'homme, la constitution et les livres élémentaires qui ont été adoptés par la Convention. » Il ne semble pas que cette mesure ait eu des résultats bien efficaces, car l'année suivante Bonnaire se plaignait au conseil des Cinq-Cents de voir « les écoles de la monarchie se nourrir et s'engraisser de la perte et de la ruine des écoles nationales », et Duplantier proposait, comme remède, qu'une loi interdît aux établissements particuliers d'instruction de recevoir des élèves avant l'âge de douze ans. Une semblable proposition était inconstitutionnelle, ainsi que Heurtault-Lamerville le fit observer à son auteur.

Bonaparte, averti par cet exemple, se garda bien de laisser aux ennemis de son gouvernement la liberté d'enseigner. Déjà, sous le Consulat, la loi du 11 floréal an X substituait au régime de la liberté illimitée celui de l'autorisation préalable, du moins pour les établissements secondaires : « Il ne pourra être établi d'écoles secondaires sans l'autorisation du gouvernement. » Sous l'empire, le droit d'enseigner fut érigé en monopole au profit du pouvoir absolu et de l'Église catholique. Le décret du 10 mai 1806 porte : « Il sera formé, sous le nom d'Université impériale, un corps chargé exclusivement de l'enseignement et de l'éducation publique dans tout l'empire. » Le décret du 17 mars 1808 ajoute : « L'enseignement public, dans tout l'empire, est confié exclusivement à l'Université. Aucune école, aucun établissement quelconque d'instruction, ne peut être formé hors de l'Université impériale, et sans l'autorisation de son chef. Nul ne peut ouvrir

d'école, ni enseigner publiquement, sans être membre de l'Université impériale. » Une exception était faite en faveur des séminaires : « Néanmoins l'instruction dans les séminaires dépend des archevêques et évêques, chacun dans son diocèse. » Mais comme le clergé, se prévalant de cette disposition, prétendait soustraire à la juridiction de l'Université les « petits séminaires » ou écoles secondaires ecclésiastiques, le décret du 9 avril 1809 déclara expressément que seuls les séminaires proprement dits ou écoles spéciales de théologie devaient bénéficier de l'immunité accordée par le décret de 1808 : les écoles secondaires ecclésiastiques furent soumises, comme toutes les autres écoles, au régime universitaire.

Quant à la nature de l'enseignement, elle est déterminée par l'art. 38 du décret de 1808 : « Toutes les écoles de l'Université impériale prendront pour base de leur enseignement : 1° les préceptes de la religion catholique ; 2° la fidélité à l'empereur, à la monarchie impériale, dépositaire du bonheur des peuples, et à la dynastie napoléonienne, conservatrice de l'unité de la France et de toutes les idées libérales proclamées par les constitutions. »

Les articles 2 et 3 du règlement de l'Université impériale (17 septembre 1808) contiennent l'arrêt de mort de tous les établissements libres : « A dater du 1er janvier 1809, l'enseignement public dans tout l'empire sera confié exclusivement à l'Université. Tout établissement quelconque d'instruction, qui, à l'époque ci-dessous, ne serait pas muni d'un diplôme exprès du grand-maître, cessera d'exister. » Le décret du 15 novembre 1811 imposa aux chefs d'institutions et pensions l'obligation de conduire leurs élèves aux classes des lycées et collèges, et étendit ce régime même aux écoles secondaires ecclésiastiques ou petits séminaires. L'institution de la rétribution universitaire et du certificat d'études compléta le système : les établissements particuliers qui reçurent l'autorisation de continuer à enseigner sous le contrôle du grand-maître durent verser chaque année à la caisse de l'Université un impôt équivalant au vingtième de la rétribution de leurs élèves ; et nul ne put être admis à l'examen du baccalauréat qu'à la condition de justifier qu'il avait fait sa rhétorique et sa philosophie soit dans un lycée, soit dans un établissement formellement autorisé à cet effet (statut du 16 février 1810, art. 18).

La Restauration reçut du gouvernement impérial la machine universitaire toute montée, et, après quelque hésitation, jugea qu'il était de son intérêt de la conserver. Royer-Collard se chargea de démontrer la légitimité du monopole transféré de la dynastie des Bonapartes à celle des Bourbons : « L'Université, disait-il à la Chambre des députés en 1817, a été élevée sur cette base fondamentale que l'instruction et l'éducation publiques appartiennent à l'Etat, et sont sous la direction supérieure du roi. Il faut renverser cette maxime, ou en respecter les conséquences ; et, pour la renverser, il faut l'attaquer de front : il faut prouver que l'instruction publique, et avec elle les doctrines religieuses, philosophiques et politiques qui en sont l'âme, sont hors des intérêts généraux de la société ; qu'elles entrent naturellement dans le commerce comme les intérêts privés ; qu'elles appartiennent à l'industrie comme la fabrication des étoffes ; ou bien peut-être qu'elles forment l'apanage de quelque puissance particulière qui aurait le privilège de donner des lois à la puissance publique... L'Université a donc le monopole de l'éducation, à peu près comme les tribunaux ont le monopole de la justice ou l'armée celui de la force publique. »

La doctrine de Royer-Collard trouva des contradicteurs. D'un côté, c'était l'Eglise, cette « puissance particulière » qui revendiquait « le privilège de donner des lois à la puissance publique », et qui réclamait pour elle, sous le nom de liberté, le monopole que s'attribuait le gouvernement ; de l'autre, c'étaient quelques libéraux de l'école anglaise, dont Benjamin Constant se fit l'organe. « En éducation comme en tout, disait celui-ci, que le gouvernement veille et qu'il reste neutre ; qu'il écarte les obstacles, qu'il aplanisse les chemins, on peut s'en remettre aux individus pour marcher avec succès... En dirigeant l'éducation, le gouvernement s'arroge le droit et s'impose la tâche de maintenir un corps de doctrines. Ce mot seul indique les moyens dont il est alors obligé de se servir. »

L'Église, qui se plaignait, avait cependant obtenu une importante concession : dès le 5 octobre 1814, une ordonnance royale avait soustrait les petits séminaires à la juridiction de l'Université. L'ordonnance du 17 février 1815, qui maintenait l'obligation imposée aux chefs d'institution et maîtres de pension, par le décret du 15 novembre 1811, d'envoyer leurs pensionnaires aux leçons des collèges royaux (lycées) ou des collèges communaux, en dispensa les écoles secondaires ecclésiastiques. Mais cela ne suffisait pas au clergé. Non content d'avoir fait placer un de ses membres, l'évêque d'Hermopolis, à la tête de l'Université, pour la dominer en attendant de pouvoir la détruire, il rappela en France les jésuites, avec le concours desquels il espérait arriver à s'emparer complètement de l'instruction. La France apprit bientôt que dans huit diocèses c'étaient les jésuites qui avaient la direction des petits séminaires, et Mgr Frayssinous dut en faire l'aveu à la tribune de la Chambre des députés en 1827. Le mouvement d'opinion que souleva cette révélation fut tel qu'après la chute du ministère Villèle, le roi Charles X dut signer les célèbres ordonnances du 16 juin 1828, dont la première retirait le droit d'enseigner aux membres des congrégations non autorisées.

« A dater du 1er octobre prochain, disait cette ordonnance, les établissements connus sous le nom d'*écoles secondaires ecclésiastiques*, dirigés par des personnes appartenant à une congrégation religieuse non autorisée, et actuellement existant à Aix, Billom, Bordeaux, Dôle, Forcalquier, Montmorillon, Saint-Acheul et Sainte-Anne d'Auray, seront soumis au régime de l'Université.

» A dater de la même époque, nul ne pourra être ou demeurer chargé soit de la direction, soit de l'enseignement dans une des maisons d'éducation dépendantes de l'Université, ou dans une des écoles secondaires ecclésiastiques, s'il n'a affirmé par écrit qu'il n'appartient à aucune congrégation religieuse non légalement établie en France. »

L'Eglise cria à la tyrannie ; les évêques publièrent un mémoire (1er avril 1828) dans lequel ils déclaraient que leur conscience ne leur permettait pas d'obéir à l'ordonnance. Le gouvernement se borna à répondre par une fin de non-recevoir : les évêques, dit le *Moniteur*, n'ayant pas été convoqués par le roi, n'avaient pu délibérer ni signer un acte collectif ayant un caractère authentique, et le roi, en conséquence, n'avait pu accueillir une pièce dépourvue d'authenticité.

Mais le parti libéral ne se montrait pas moins hostile au monopole universitaire : la rétribution était qualifiée d'impôt illégal, le certificat d'études de mesure tyrannique ; et dans une consultation célèbre (mai 1830), M. Dupin alla jusqu'à dire que les décrets impériaux qui avaient organisé l'Université étaient implicitement abrogés et ne pouvaient avoir force de loi sous la Charte.

La révolution de Juillet, en renversant le trône des Bourbons, semblait avoir du même coup ruiné les espérances du clergé et réduit

l'Eglise à l'impuissance. Il n'en fut rien. La Charte de 1830 promettait la liberté d'enseignement. Elle disait, à l'article 69 : « Il sera pourvu successivement, par des lois séparées et dans le plus court délai possible, aux objets qui suivent.... 8° L'instruction publique et la liberté de l'enseignement. » Cet article avait été rédigé par des hommes qui croyaient voir dans la liberté d'enseignement un moyen de combattre l'influence du clergé sur l'éducation ; mais le résultat fut tout autre qu'ils ne l'avaient pensé. Ce fut le parti catholique qui s'empara de cette promesse, et la liberté d'enseignement devint pour lui, pendant les dix-huit années de la monarchie de Juillet, la formule propice sous laquelle il put abriter ses plans de conquête. Dès 1831, se fondant sur le texte de la Charte, MM. de Montalembert, de Coux, et l'abbé Lacordaire déclarèrent que le monopole de l'Université avait cessé d'exister, et ouvrirent une école primaire sans autorisation préalable : ils furent traduits devant la Cour des pairs, et condamnés à l'amende. Toutefois, le gouvernement était disposé à faire des concessions, au moins sur le terrain de l'instruction primaire, et la loi du 28 juin 1833 réalisa dans une certaine mesure la promesse de la Charte. Elle permit à tout Français âgé de dix-huit ans d'être instituteur et de diriger une école primaire, à la condition de présenter un brevet de capacité et un certificat de moralité. Mais comme le brevet de capacité devait être délivré par l'Etat, le parti catholique prétendit que la liberté ainsi entendue était dérisoire, et que « l'Université retenait d'une main ce qu'elle semblait accorder de l'autre».

C'était l'enseignement secondaire, surtout, dont l'Eglise désirait ardemment s'emparer ; et c'était celui-là que l'Université et ses partisans entendaient garder avec un soin jaloux contre les entreprises cléricales. La position du ministre de l'instruction publique, que la Charte obligeait à présenter une loi sur cette matière délicate, était bien difficile. Les sympathies de M. Guizot étaient pour l'Eglise, à laquelle il eût fait volontiers toutes les concessions qu'elle réclamait ; mais il n'osait se mettre directement en contradiction avec l'opinion qui avait la majorité au Parlement : aussi, dans le projet qu'il présenta en 1836, chercha-t-il à ménager les uns et les autres. Il s'en explique fort clairement dans ses *Mémoires*.

« Une seule solution était bonne, dit-il : renoncer complètement au principe de la souveraineté de l'Etat en matière d'instruction publique, et adopter franchement, avec toutes ses conséquences, celui de la libre concurrence entre l'Etat et ses rivaux, laïques ou ecclésiastiques, particuliers ou corporations... Mais quiconque eût donné alors au gouvernement le conseil de renoncer absolument, en matière d'instruction publique, à la souveraineté de l'Etat, au régime de l'Université, aux entraves de l'Eglise et des congrégations religieuses, et d'encourir, sans précautions fortes, la libre concurrence de tant de rivaux, eût passé pour un jésuite secret, ou pour un lâche déserteur, ou pour un aveugle rêveur.... Je concentrai sur trois points mon dessein et mon effort : maintenir l'Université, fonder à côté d'elle la liberté, ajourner les diverses questions dont l'état des partis et des esprits ne permettait pas une bonne et efficace solution. Je pris l'Université, son organisation et ses établissements d'instruction, comme un grand fait accompli et bon en soi, qui pouvait être amélioré et devait être adapté au régime constitutionnel, mais qu'il ne fallait pas remettre en discussion. Je soumis l'Université à la libre concurrence de tous ses rivaux, sans distinction ni exception, et sans imposer à aucun d'eux aucune condition particulière. Je renvoyai à d'autres temps et à d'autres lois les questions qui ne tenaient pas essentiellement au principe que je voulais fonder, entre autres celles que soulevaient les petits séminaires, les congrégations religieuses et les divers établissements, ecclésiastiques ou laïques, qui avaient été l'objet de mesures spéciales, soit de faveur, soit de rigueur. »

La Chambre des députés discuta le projet Guizot en 1837 et y introduisit quelques modifications : elle y rétablit, malgré le ministre, la disposition de l'ordonnance du 16 juin 1828 imposant à tout chef d'un établissement secondaire ecclésiastique l'obligation de jurer qu'il n'appartenait à aucune congrégation ou corporation non autorisée ; et, en fin de compte, elle l'adopta à une faible majorité. Mais peu de jours après le cabinet fut dissous, et le projet de loi fut abandonné sans aller jusqu'à la Chambre des pairs.

Plusieurs années se passèrent avant qu'un ministre reprît la question. Les plaintes contre le monopole universitaire continuaient. En 1841, M. Villemain présenta un projet de loi imité de celui de 1836 ; mais devant les protestations des évêques, qui réclamaient « la liberté d'enseignement comme en Belgique », il crut devoir le retirer.

Sur ces entrefaites, le clergé entreprit une campagne en règle contre l'Université : il la dénonça aux pères de famille comme un foyer d'impiété. Les universitaires se défendirent de leur mieux contre les mandements des évêques ; M. Ambroise Rendu essaya de démontrer que la suppression des petits séminaires serait une mesure désirable dans l'intérêt même de l'Eglise. La polémique dans la presse et à la tribune prit un caractère extraordinairement violent. C'est le moment où le cours de l'abbé Dupanloup, à la Sorbonne, dut être fermé à cause des désordres qu'avaient provoqués ses attaques contre Voltaire (1842) ; le moment où Michelet et Quinet, dans leur chaire du Collège de France, dénoncèrent avec tant d'éclat les entreprises des jésuites (1843). Au plus fort de la lutte, le discours de la couronne de 1843 annonça « qu'un projet de loi sur l'instruction secondaire allait satisfaire au vœu de la Charte pour la liberté de l'enseignement, en maintenant l'autorité et l'action de l'Etat sur l'instruction publique ». Le 2 février 1844, M. Villemain présenta ce nouveau projet à la Chambre des pairs. La question des petits séminaires, objet de tant de débats passionnés depuis 1811, y était tranchée en faveur des prétentions de l'Eglise.

Les amis de l'Université crièrent à la trahison. La *Revue de l'instruction publique* apprécia le projet en ces termes : « Si l'on eût dit, en 1830, que l'article introduit dans la Charte pour mettre un terme aux envahissements du clergé lui servirait un jour de point d'appui pour arriver à des conquêtes inouïes, et que le régime des congrégations, aboli par la Restauration elle-même, serait consacré par la révolution de Juillet, qui l'eût voulu croire ? Si l'on eût dit, en 1830, qu'un ministre lacérerait un jour les ordonnances, assurément bien timides, de 1828, et affranchirait les prétentions cléricales des dernières entraves ; que, sous le nom de liberté, il viendrait proposer l'extrême servitude des uns et la complète indépendance des autres, et que ce ministre serait M. Villemain, le vétéran de nos lycées, le professeur éloigné de sa chaire par le bon plaisir de la légitimité, le citoyen qui a salué, comme nous, avec transport le retour des lois et l'avènement des idées libérales, oh ! qui n'eût rejeté bien loin cette supposition, et M. Villemain ne l'eût-il pas vivement repoussée comme une calomnie ?... Ainsi, l'éducation publique est livrée sans réserve non seulement au clergé, mais aux congrégations ; et ce que les jésuites n'ont jamais osé demander quand ils avaient les sympathies et l'ap-

pui secret de la Restauration, ils l'ont obtenu du gouvernement qui doit son existence à un soulèvement national contre les jésuites! »

La discussion s'ouvrit à la Chambre des pairs le 22 avril par un discours de M. Cousin qui, dans un langage élevé, prit la défense de l'Université. Il montra que la prétention des catholiques d'avoir des écoles spéciales où serait enseignée une doctrine spéciale, où le dogme catholique serait substitué à l'enseignement neutre de la philosophie, n'allait à rien de moins qu'à la destruction de toute éducation nationale, et que, sous prétexte de liberté de conscience, c'était la guerre civile et l'asservissement des esprits que le clergé entendait préparer. « Qu'a voulu la Révolution et qu'a fait l'empire, dit-il? Une société où tous les citoyens de la même patrie, quel que soit leur culte, servent dans la même armée, supportent les mêmes charges, sont également admissibles à tous les emplois, doivent être imbus du même esprit civil, et pour cela doivent recevoir à peu près la même éducation. Tel est le fondement sur lequel est établie l'Université. Tous les cultes, comme tous les rangs, sont admis dans ses collèges. L'unité de nos écoles exprime et confirme l'unité de la patrie. Mais s'il y a un enseignement, et le plus important de tous, qui repose sur les principes d'un culte particulier, tous les enfants des autres cultes sont exclus de cet enseignement; le collège n'est plus l'image de la société commune; il faut le diviser, ou plutôt, et c'est ce que j'entends demander avec une indignation profonde, il faut des collèges différents pour les différents cultes, des collèges catholiques et des collèges protestants, des collèges luthériens et des collèges calvinistes, des collèges juifs, et bientôt des collèges musulmans. Dès l'enfance, nous pprendrons à nous fuir les uns les autres, à nous enfermer dans des camps différents, des prêtres à notre tête; merveilleux apprentissage de cette charité civile qu'on appelle le patriotisme! Et ce pays qui du moins, dans ses malheurs, avait conservé une ressource immense, la puissance de son unité, la perdra; il descendra des hauteurs de la Révolution et de l'empire, pour revenir... à quoi, je vous prie? Non pas à l'ancien régime, avec ses grandes institutions, à jamais anéanties. A quoi donc? A un je ne sais quoi, indéfinissable et sans nom, que le monde étonné n'oserait pas appeler la France! »

C'étaient là de belles paroles, et M. Cousin démontrait éloquemment la nécessité d'un enseignement laïque et national; mais cette nécessité, il ne la concevait, comme la plupart de ses contemporains, que pour l'instruction secondaire, pour les écoles destinées à faire l'éducation du « pays légal », et peu lui importait que les écoles du peuple restassent livrées aux mains du clergé : au contraire, cette direction des prêtres, qu'il repoussait avec énergie pour la jeunesse destinée aux professions libérales, il la croyait nécessaire pour les enfants de ces travailleurs auxquels le gouvernement de Juillet refusait les droits politiques.

La discussion dura jusqu'au 24 mai, et la loi fut adoptée dans son ensemble sans modifications essentielles : les petits séminaires reçurent le privilège de fonctionner comme collèges de plein exercice, pourvu qu'ils eussent des professeurs munis des grades exigés par la loi; la rétribution universitaire fut abolie; l'obligation imposée aux chefs d'institution et maîtres de pension d'envoyer leurs élèves aux cours des collèges royaux et communaux fut supprimée; le certificat d'études était maintenu, mais sous une forme bien adoucie : les deux années d'études pour la rhétorique et la philosophie pouvaient être faites, soit dans la famille, soit dans les collèges royaux ou communaux, soit dans les institutions de plein exercice; mais les examens du baccalauréat devaient être passés exclusivement devant les professeurs des facultés.

Cette loi fut trouvée insuffisante par le parti catholique, dont les organes la déclarèrent « immorale, impie, anti-constitutionnelle, sotte et stupide ». M. Villemain ayant dû abandonner ses fonctions à la fin de 1844, le projet ne fut pas présenté à la Chambre des députés. M. de Salvandy, ministre de l'instruction publique de 1845 à 1848, se contenta de maintenir le *statu quo*.

Mais ce que l'Eglise n'avait pu arracher à la monarchie constitutionnelle, cette « liberté comme en Belgique » grâce à laquelle elle espérait asseoir sa domination sur la société, elle allait enfin l'obtenir des chefs du parti conservateur, dans les jours d'aveugle réaction qui suivirent la révolution de 1848.

Le parti républicain avait inscrit dans la constitution du 4 novembre 1848 cette déclaration : « L'enseignement est libre. La liberté d'enseignement s'exerce selon les conditions de capacité et de moralité déterminées par les lois, et sous la surveillance de l'Etat. Cette surveillance s'étend à tous les établissements d'éducation et d'enseignement, sans aucune exception. » La loi du 15 mars 1850, œuvre de la coalition de l'Eglise et des conservateurs, dont MM. de Falloux et Thiers étaient les principaux représentants, alla bien au delà : à l'égard des conditions de capacité dont parlait la constitution, et qui auraient dû être exigées de tous, elle admit de nombreuses exceptions au profit exclusif de l'Eglise, et l'Etat abdiqua tout droit réel de surveillance sur les établissements libres. — V. *Falloux* au Supplément.

On ne saurait mieux apprécier les résultats de la loi de 1850 que ne l'a fait l'auteur anonyme du « Mémoire soumis à N.T.S.P. le pape et à NN. SS. les évêques » (Paris, Le Clère, 1850). Voici comment cet écrivain résume les avantages obtenus par l'Eglise :

« I. *Affranchissement des petits séminaires.* — Les petits séminaires sont affranchis, car les ordonnances de 1828 sont abrogées, le certificat d'étude est aboli; les petits séminaires demeurant des écoles ecclésiastiques spéciales, les supérieurs pas plus que les professeurs ne sont assujettis à aucune condition légale d'examen, de capacité, de moralité, de stage, etc.; quant à la surveillance, dont le mot n'a pu être retranché de la loi, *parce qu'il est dans la constitution*, on a du moins obtenu qu'elle fût restreinte à ce qu'on est convenu d'appeler le respect des lois, la moralité et l'hygiène.

» II. *Liberté de l'enseignement secondaire.* — L'autorisation préalable est supprimée. Nul grade, nul brevet de capacité, nul stage, aucune condition quelconque ne sont exigés ni des préfets d'étude ou de discipline, ni des maîtres d'étude, ni des surveillants, ni des professeurs, pas même des professeurs de rhétorique et de philosophie. Le simple diplôme de bachelier ès lettres, si facile à obtenir à l'âge où l'on finit les premières études, suffit pour le chef de l'établissement, qui est seul astreint à fournir une preuve de capacité. Ce grade si simple n'est pas même exigé de lui absolument : ceux qui éprouveraient quelque répugnance à subir l'examen du baccalauréat pourront y suppléer au moyen du brevet de capacité délivré par le Conseil départemental. Quant au stage, il n'est aussi exigé que du chef de l'établissement. Il suffit donc, par diocèse, par département, d'un seul stagiaire, si ce stagiaire est pourvu d'un diplôme de bachelier ès lettres ou d'un brevet de capacité, pour établir en France, et immédiatement si l'on veut, quatre-vingt-six collèges de plein exercice, indépendamment des cent dix ou cent vingt petits séminaires actuellement existants

et affranchis. Ce sont donc deux cents maisons d'éducation chrétienne qui pourraient immédiatement exister, et où les familles trouveraient enfin pour leurs enfants, avec les lettres et les sciences, la religion, les mœurs, et toutes les garanties d'un enseignement également brillant et solide.

» Les membres des congrégations religieuses non reconnues par l'Etat sont admis de plein droit, dans tous les établissements quels qu'ils soient, à la faculté d'enseigner.

» Les écoles libres ne sont soumises en rien à l'administration ni à la direction des autorités, mais seulement à une surveillance d'ordre public, strictement définie et rigoureusement limitée.

» La loi autorise les communes, les départements et l'Etat à donner un local et une subvention notable, quoique restreinte, aux institutions libres. Cet article a les conséquences les plus décisives pour la liberté de l'enseignement et la rapide propagation des institutions chrétiennes.

» Les curés auront la faculté, sans aucune espèce de stage ni de grade, de réunir et d'élever chez eux plusieurs enfants, pourvu que cette réunion ne soit pas assez nombreuse pour former une pension proprement dite.

» III. *Liberté de l'enseignement primaire.* — L'enseignement charitable recouvre enfin sa liberté. Les pensionnats primaires, dont la création était due particulièrement aux Frères de la doctrine chrétienne, et qui rendaient de si grands services, mais qui sont empêchés aujourd'hui par une interprétation inique de la loi de 1833, peuvent désormais s'ouvrir, sans aucune autorisation préalable, aux conditions les plus faciles.

» De grandes facilités sont offertes aux associations religieuses, qui étaient prohibées, entravées, arrêtées de toutes manières. Les communes sont libres de choisir pour instituteurs communaux des membres des associations religieuses; les supérieurs des associations religieuses, consacrées à l'enseignement et reconnues par l'Etat, exercent le droit de présentation et le droit de révocation à l'égard de tous leurs sujets; les membres et novices des mêmes congrégations sont exempts du service militaire; les lettres d'obédience tiennent lieu aux religieuses de brevet de capacité; et il n'a tenu qu'à *une seule voix* que cet avantage fût accordé à tous les membres des associations religieuses en général; *on l'obtiendra peut-être de l'Assemblée.*

» Le stage dispense de tout examen de capacité. On le sait, l'examen de capacité avait les plus graves inconvénients pour l'humilité, l'obéissance et le bon esprit des jeunes gens appartenant aux congrégations religieuses. C'est pour obvier à ces inconvénients que le stage, si facile d'ailleurs à faire accomplir par ces jeunes gens, les dispense de tout examen et brevet de capacité.

» Tout titre, tout diplôme, toute preuve légale de capacité pourra équivaloir au brevet, et dispenser de l'examen.

» Les écoles normales, si dangereuses, si puissantes pour le mal, et qui ont si déplorablement dénaturé le caractère et la mission des instituteurs primaires, disparaissent.

» Toute inamovibilité est enlevée à l'instituteur communal.

» Le comité local est supprimé, et l'instituteur remis sous la surveillance immédiate et spéciale du curé dans chaque commune, non seulement en ce qui regarde la religion, mais aussi pour la direction morale de l'enseignement primaire. La funeste indépendance de l'instituteur vis-à-vis du curé disparaît donc en même temps que son inamovibilité. »

En somme, la loi de 1850, au témoignage de l'écrivain clérical, « d'une part affranchit la puissance du bien, de l'autre renverse par des coups décisifs la puissance du mal. » C'est ainsi que l'Eglise entend la liberté de l'enseignement.

Mais il ne lui suffit pas d'être maîtresse absolue dans ses propres établissements d'instruction, d'avoir obtenu les plus exorbitants privilèges, d'avoir placé l'instituteur primaire sous la domination du curé; elle veut encore avoir la haute main sur les collèges de l'Université. « Abandonner l'Université à elle-même; laisser, comme on l'a dit quelquefois, les établissements de l'Etat devenir ce qu'ils voudront, cela a pu se dire dans l'ardeur de la polémique et trouver place dans une brochure : mais un projet de loi pouvait mieux dire, et des législateurs sensés devaient mieux faire. » Mieux faire, c'est-à-dire installer les évêques dans les comités départementaux, pour y faire la loi; remplacer l'ancien Conseil de l'Université par un Conseil supérieur composé de manière à assurer au clergé l'influence prépondérante; et enfin, au-dessus de ces corps constitués, faire planer l'autorité souveraine de l'Eglise, entre les mains de laquelle la société affolée remet la direction suprême de l'éducation.

Par le décret du 9 mars 1852 et la loi du 14 juin 185[illegible] (V. *Fortoul*), le second empire essaya de reprendre à l'Eglise, au profit du nouveau gouvernement, une partie de ce que la loi de 1850 lui avait livré : le Conseil supérieur fut nommé par le prince et non plus élu; les instituteurs furent placés sous l'autorité des préfets, ce qui était, pour le pouvoir politique, un moyen « de les tenir sous sa main tout à la fois et de les abriter ». Mais l'empire avait trop besoin du clergé pour songer à lui contester les avantages qu'il avait conquis : les écoles libres, dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire, conservèrent leurs privilèges.

Restait, pour l'Eglise, une dernière position à emporter. Elle réclamait la liberté de l'enseignement supérieur, avec la faculté, pour les établissements qu'elle aurait formés, de conférer les grades universitaires.

Que le haut enseignement fût ouvert à tous, que la liberté de professer fût donnée à quiconque voudrait exposer le résultat de ses recherches scientifiques, c'était ce que Condorcet avait déjà demandé, dans l'intérêt des progrès de la science. Il eût été facile de réaliser cette réforme en accordant, à tous ceux qui le demanderaient, la faculté d'ouvrir, dans les établissements publics d'enseignement supérieur, des cours libres à côté des cours donnés par les professeurs officiels, ainsi que le font les *Privat-Docenten* dans les universités allemandes. Mais ce n'était pas là ce que désirait le clergé : le but qu'il visait, sous le nom de liberté de l'enseignement supérieur, c'était la collation des grades. Or, est-il admissible que le pouvoir de décerner des diplômes qui confèrent, à ceux qui les ont obtenus, des droits légaux garantis par l'Etat, appartienne à d'autres qu'à l'Etat lui-même? le pouvoir civil peut-il concéder à des particuliers la faculté de faire des bacheliers, des licenciés, des docteurs ? Et pourtant c'était là ce que demandait l'Eglise ; elle eût voulu qu'à côté du baccalauréat, de la licence et du doctorat universitaires, l'Etat reconnût un baccalauréat catholique, une licence catholique, un doctorat catholique, qu'elle aurait conférés, de son autorité exclusive, dans ses propres établissements.

En 1870, peu avant la chute de l'empire, un ministre « libéral », M. Segris, chargea une commission de préparer un projet de loi sur la liberté de l'enseignement supérieur. La commission, présidée par M. Guizot, se montra favorable au principe de la liberté ; mais, sur la question de la collation des grades, elle ne voulut pas abandonner

entièrement les droits de l'Etat ; elle imagina un expédient : les candidats préparés dans les établissements libres subiraient leurs examens devant un jury mixte, composé de représentants de l'enseignement public et de représentants de l'enseignement privé.

Ce projet, qui ne put être discuté alors, fut repris sous la troisième République par l'Assemblée nationale, où la majorité appartenait aux amis de l'Eglise, et devint la loi de 1875. Cette loi proclamait la liberté de l'enseignement supérieur, au profit de tous les Français, y compris les membres des congrégations religieuses autorisées ou non ; l'article 2 contenait toutefois une restriction relative aux cours isolés : « Les cours isolés, disait-il, dont la publicité ne sera pas restreinte aux auditeurs régulièrement inscrits, resteront soumis aux prescriptions des lois sur les réunions publiques. » L'article 14 établissait, pour les examens conduisant à l'obtention des grades, des jurys mixtes formés par moitié de professeurs des facultés de l'Etat et de professeurs des universités libres.

L'Eglise remportait ainsi un triomphe égal à celui de 1850 ; si elle n'avait pu obtenir « la liberté comme en Belgique », elle était du moins admise à partager avec l'Etat le droit à la collation des grades.

Lorsque en 1879 la direction des affaires passa aux mains des républicains, un des premiers soins du gouvernement fut de revendiquer, dans le domaine de l'instruction publique, les droits du pouvoir civil dont les régimes précédents, depuis 1850, avaient fait si bon marché. La loi du 27 février 1880 réorganisa le Conseil supérieur de l'instruction publique, et en exclut les évêques ; l'enseignement libre y obtint une représentation, mais elle fut limitée à quatre membres nommés par le président de la République. La loi du 18 mars 1880, sur la liberté de l'enseignement supérieur, supprima les jurys mixtes et disposa que « les examens et épreuves pratiques qui déterminent la collation des grades ne pouvaient être subis que devant les facultés de l'Etat », et que « les certificats d'études que les établissements libres d'enseignement supérieur jugeraient à propos de décerner à leurs élèves ne pourraient porter les titres de baccalauréat, de licence ou de doctorat. » Les cours isolés furent affranchis de l'obligation du registre d'inscription que leur imposait l'art. 3 de la loi de 1875. Un article, devenu fameux sous le nom d'*article* 7, avait été proposé par M. Jules Ferry pour interdire aux membres des congrégations religieuses non autorisées de diriger un établissement d'enseignement public ou privé, ou d'y donner l'enseignement : c'était le renouvellement de l'ordonnance de 1828. Cet article ne fut pas admis par le Sénat ; mais le gouvernement suppléa au silence de la loi en faisant exécuter les décrets d'expulsion contre un certain nombre de congrégations non autorisées.

La loi du 16 juin 1881, relative aux titres de capacité de l'enseignement primaire, abolit les dispositions de la loi de 1850 qui avaient établi des équivalences du brevet de capacité : le certificat de stage et la lettre d'obédience disparurent. Enfin un projet de loi qui est en ce moment soumis à l'examen des Chambres doit, en créant pour le personnel des établissements secondaires libres un certificat de capacité, achever la réforme de la loi de 1850.

PAYS ÉTRANGERS

Nous ne pouvons songer à faire ici, pour chacun des pays étrangers, un exposé historique de la question semblable à celui que nous venons de donner pour la France ; nous ne pourrions même, sans sortir du cadre de ce Dictionnaire, indiquer le détail des dispositions législatives et administratives concernant la liberté de l'enseignement, tant pour l'ordre supérieur et secondaire que pour l'ordre primaire. Nous devons nous borner à faire connaître, d'une manière générale, la façon en laquelle le droit constitutionnel des principaux pays étrangers a statué sur le principe même de la liberté d'enseignement, en renvoyant, pour les details d'exécution et d'organisation, en ce qui concerne l'enseignement primaire, aux articles consacrés à chaque pays, ainsi qu'à l'article général *Brevet*.

ANGLETERRE. — En Angleterre, aucune loi n'apporte de restriction au droit que possède tout citoyen d'ouvrir une école privée de quelque degré que ce soit et d'y enseigner ce que bon lui semble.

Il y a plus. Pendant très longtemps l'État n'a pas admis qu'il eût le devoir, soit de faire donner directement l'enseignement primaire dans des écoles organisées par lui, soit même d'exercer une surveillance quelconque sur les écoles privées où se donnait cet enseignement. Lorsque, après de longs efforts, le parti libéral fut parvenu à faire admettre le principe de l'intervention du gouvernement en matière d'éducation populaire, l'Etat se contenta d'abord d'accorder des subventions aux écoles privées. C'est en 1833 que furent votées les premières subventions, et les écoles de l'Eglise anglicane eurent seules le droit d'y participer. En 1846, le bénéfice de ces subventions fut étendu aux écoles appartenant aux sectes dissidentes. Enfin, en 1870, par l'adoption du premier *Elementary Education Act*, le Parlement accorda aux bourgs et paroisses, constitués en districts scolaires, le droit de créer des écoles primaires publiques entretenues aux frais des contribuables ; mais en même temps il permit aux écoles privées d'acquérir de leur côté le caractère d'écoles publiques, sous la seule condition de se soumettre à l'inspection de l'Etat. La subvention annuelle de l'Etat est distribuée entre toutes les écoles dites publiques, qu'elles soient créées et administrées par des particuliers ou qu'elles relèvent des *Schools Boards ;* et à l'heure qu'il est, malgré le développement pris depuis treize ans par les écoles des *School Boards*, les deux tiers de cette subvention sont encore absorbés par les écoles libres. Les écoles normales primaires sont toutes des écoles libres, et elles reçoivent également de l'Etat une aide financière considérable sous la forme de bourses et de subventions. (V. *Angleterre*, pp. 82 et 83).

AUTRICHE. — La constitution du 21 décembre 1867 dit, article 17 :

« La science et son enseignement sont libres. — Tout citoyen a le droit de fonder des établissements d'instruction et d'éducation, et de donner l'enseignement dans un établissement de ce genre, à la condition d'avoir fourni la preuve de sa capacité dans les formes établies par la loi. — Cette restriction ne s'applique pas à l'enseignement domestique. — L'Etat possède, sur tout l'ensemble des établissements d'éducation et d'instruction, le droit de direction et de haute surveillance. »

La loi organique du 14 mai 1869 détermine comme il suit les conditions exigées de tout citoyen qui désire se vouer à la carrière de l'enseignement :

« Art. 38. — Le *certificat de maturité* (*Zeugniss der Reife*) donne seul le droit à la nomination à un poste de sous-maître ou d'instituteur provisoire.

» Pour toute nomination comme instituteur définitif, le *brevet de capacité* (*Lehrbefähigungszeugniss*) est indispensable. Ce brevet ne peut être obtenu qu'après un stage d'au moins deux ans dans l'enseignement pratique, et à la suite de l'examen du brevet de capacité. » (V. *Autriche*, p. 156.)

BAVIÈRE. — Il y a un quart de siècle, l'enseignement domestique lui-même ne pouvait être donné que par des maîtres régulièrement brevetés. Le nouveau Code pénal (1859-1861) a fait disparaître ces restrictions, et l'enseignement domestique est devenu une industrie absolument libre.

Par contre, nul ne peut ouvrir une école privée que sur une autorisation de la municipalité, sous peine d'une amende de 50 florins et de la fermeture de l'établissement.

Les conditions exigées pour l'obtention de cette autorisation sont les suivantes :

1° Etre citoyen bavarois ;

2° Avoir fourni la preuve d'une moralité irréprochable et d'une capacité professionnelle suffisante; à cet effet, le candidat doit avoir rempli toutes les conditions exigées pour la nomination à un poste d'instituteur (c'est-à-dire avoir subi l'examen du brevet).

Les établissements privés sont placés sous la surveillance des autorités compétentes.

Les fondateurs ou directeurs de ces établissements doivent donner connaissance à l'autorité du plan d'études adopté par eux ; ils doivent en outre fournir la preuve de la moralité et de la capacité du personnel enseignant employé par eux, sous peine de retrait de l'autorisation.

BELGIQUE. — Lorsque la Belgique proclama son indépendance en 1830, l'aversion qu'avait inspirée à tous les partis le régime hollandais et ses tentatives d'absorption au moyen de l'école amena catholiques et libéraux à s'entendre pour inscrire dans la constitution belge le principe de la liberté absolue de l'enseignement. « L'enseignement est libre, dit la constitution. Toute mesure préventive est interdite ; la répression des délits n'est réglée que par la loi. L'instruction publique donnée aux frais de l'Etat est également réglée par la loi. »

La conséquence de la proclamation de la liberté absolue d'enseignement fut la création, par le clergé catholique, d'un nombre considérable d'écoles primaires libres, qui firent aux écoles publiques une concurrence redoutable et tendirent même à se substituer complètement à elles. La loi de 1842, qui organisa l'enseignement primaire, favorisa encore le développement des écoles libres : elle stipula que les communes pourraient être dispensées d'établir elles-mêmes des écoles lorsqu'il serait suffisamment pourvu aux besoins de l'enseignement primaire par les écoles privées ; les communes purent en outre « adopter » une ou plusieurs écoles privées pour tenir lieu d'écoles communales : ces écoles adoptées devaient jouir des mêmes avantages que les écoles communales proprement dites. La loi de 1879 avait mis fin à cet abus, en disposant qu'il ne serait plus accordé à l'avenir de dispenses ni d'autorisations d'adoption. Mais la loi du 30 septembre 1884 a abrogé celle de 1879.

Aucune garantie de capacité n'est exigée du personnel enseignant des écoles libres ; et ces écoles, à l'heure qu'il est, contiennent plus de la moitié de la population scolaire. Cet état de choses, qui rend impossible le contrôle de l'Etat sur l'enseignement donné à un demi-million d'enfants, a empêché jusqu'à présent le parti libéral belge de proposer au Parlement la fréquentation obligatoire de l'école. (V. *Belgique* et *Obligation*).

ESPAGNE. — La loi du 17 juillet 1857, fixant les bases sur lesquelles devait reposer la loi organique de l'instruction publique, disait à l'article 1er : « L'enseignement peut être public ou privé. Le gouvernement dirigera l'enseignement public, et exercera dans l'enseignement privé l'intervention déterminée par la loi. » Après la révolution de 1868, le décret-loi du 21 octobre 1868 proclama la liberté de l'enseignement : « L'enseignement est libre à tous ses degrés et quelle qu'en soit la classe. Tous les Espagnols ont le droit d'ouvrir des établissements d'enseignement. » Le décret du 20 juillet 1874, réglementant la liberté d'enseignement, disposa que le gouvernement ne se réservait, à l'égard des établissements libres, que le droit de les inspecter sous le rapport de la morale et des conditions d'hygiène. (V. *Espagne*, p. 905.)

Des privilèges spéciaux sont accordés, en matière d'enseignement, à une congrégation religieuse, celle des Piaristes ou *Escolapios*. L'art. 153 de la loi organique du 9 septembre 1857 disait : « Le gouvernement pourra accorder l'autorisation d'ouvrir des écoles et collèges pour l'enseignement primaire et secondaire aux instituts religieux des deux sexes légalement établis en Espagne, dont l'objet sera l'enseignement public, et accorder à leurs chefs et à leurs professeurs ou instituteurs la dispense du brevet ou du titre ainsi que du cautionnement mentionné à l'art. 150. » Le décret-loi du 14 octobre 1868 prononça « l'abolition de tous les privilèges dont jouissaient les associations religieuses en matière d'enseignement » ; mais une ordonnance royale, en date du 27 février 1879, a rétabli « les instituteurs piaristes et leurs écoles d'enseignement primaire dans tous les droits qui leur étaient reconnus avant les réformes accomplies en octobre 1878. »

GRÈCE. — L'exercice de la liberté d'enseignement est soumis à l'autorisation préalable du ministre de l'instruction publique. En ce qui concerne l'instruction primaire, les articles 60 à 64 de la loi organique de 1834 déterminent les conditions imposées aux écoles privées : l'enseignement et les programmes doivent y être les mêmes que dans les écoles publiques, et elles sont placées comme celles-ci sous l'inspection des autorités.

ITALIE. — La loi organique de l'instruction publique, du 13 novembre 1859, est faite sur le type des lois allemandes. Son auteur, le ministre Casati, dit, dans l'exposé des motifs, qu'il n'a pas voulu, sur la question de la liberté d'enseignement, suivre l'exemple de l'Angleterre ni de la Belgique, et qu'il a adopté le système allemand de surveillance de l'enseignement privé. En ce qui concerne spécialement l'instruction primaire, les dispositions relatives à l'enseignement privé sont contenues dans les articles 355 et 356 de la loi, ainsi conçus : « Les citoyens qui réunissent les conditions exigées par la présente loi pour la nomination à la direction d'une école élémentaire publique, jouiront de la faculté d'ouvrir en leur propre nom un établissement privé du même ordre, sous réserve de produire devant l'inspecteur provincial les autres titres prouvant leur capacité légale et leur moralité. La licence obtenue dans les lycées ou les instituts techniques tiendra lieu de titre de capacité. — Les personnes qui enseignent à titre gratuit dans les écoles dominicales pour les enfants pauvres, ou dans les écoles élémentaires d'adultes, ou dans celles où se font des cours spéciaux techniques pour les artisans, sont dispensées de faire constater leur capacité. »

PAYS-BAS. — La loi hollandaise de 1806 sur l'instruction publique soumettait les écoles privées au régime de l'autorisation préalable. La constitution de 1848 admit le principe de la liberté d'enseignement, mais avec certaines réserves : « L'enseignement est libre, dit-elle, sauf le contrôle de l'autorité, et, pour ce qui concerne l'instruction secondaire et primaire, sauf les garanties de capacité et de moralité à exiger de l'instituteur, le tout à régler par la loi. » La loi de 1857 sur l'instruction primaire exigea des instituteurs libres le même diplôme de capacité que des instituteurs publics; d'autre part, elle autorisa les communes et les provinces à subventionner les écoles libres, pourvu que celles-ci fussent

accessibles à tous les élèves, sans distinction de confession religieuse. La loi de 1878 a introduit une disposition nouvelle, aux termes de laquelle toute école libre qui reçoit une subvention d'une caisse publique est rangée dans la catégorie des écoles publiques, et soumise aux mêmes obligations que ces dernières.

PRUSSE. — La constitution du 31 janvier 1850 porte ce qui suit :

« Art. 20. — La science et son enseignement sont libres.

» Art. 21. — Il sera pourvu à l'éducation de la jeunesse d'une manière suffisante au moyen d'écoles publiques.

» Les parents et les tuteurs sont tenus de faire donner à leurs enfants ou à leurs pupilles l'enseignement prescrit pour les écoles publiques.

» Art. 22. — Chacun a le droit de donner l'enseignement et de fonder et de diriger des établissements d'éducation, à la condition de fournir aux autorités de l'Etat la preuve de sa capacité au point de vue moral, scientifique et technique.

» Art. 23. — Tous les établissements, publics et privés, d'éducation et d'instruction sont placés sous la surveillance d'autorités nommées par l'Etat. »

SAXE. — La question de la liberté d'enseignement, en matière d'instruction primaire, est réglée par l'article 15 de la loi du 26 avril 1873, ainsi conçu :

« L'enseignement privé, destiné à remplacer l'enseignement de l'école primaire publique, ne peut être donné que par des instituteurs ou des institutrices qui auront subi au moins l'un des examens prévus par la loi. Les écoles privées ne peuvent employer que des instituteurs et des institutrices diplômés.

» L'ouverture d'écoles privées, dont la fréquentation pourra dispenser de celle de l'école publique, ne peut avoir lieu qu'avec le consentement de l'autorité scolaire supérieure, qui ne sera pas refusé si aucune objection fondée ne peut être élevée contre la moralité et la capacité du postulant, ni contre la création de l'école.

» L'ouverture d'écoles de fabrique ne pourra être accordée que dans le cas où il y aura nécessité absolue; l'enseignement ne pourra jamais y être donné le soir, mais seulement le matin de bonne heure ou dans les premières heures de l'après-midi.

» Les ordres religieux, les congrégations et les communautés ecclésiastiques qui y sont affiliées ne pourront être autorisés à fonder un établissement d'instruction ou d'éducation que par une loi spéciale.

» Tous les établissements privés, existants ou à fonder, ainsi que les maîtres qui y enseignent, sont placés sous la surveillance des autorités scolaires. En cas de non observation des prescriptions existantes, l'autorisation pourra leur être retirée. »

SUISSE. — La constitution fédérale de 1874 est muette en ce qui concerne la liberté d'enseignement. L'article 27, qui détermine la compétence de la Confédération et celle des cantons en matière d'instruction publique, se borne à dire : « La Confédération a le droit de créer, outre l'Ecole polytechnique existante, une Université fédérale et d'autres établissements d'instruction supérieure ou de subventionner des établissements de ce genre. Les cantons pourvoient à l'instruction primaire, qui doit être suffisante et placée exclusivement sous la direction de l'autorité civile. Elle est obligatoire et, dans les écoles publiques, gratuite ». Deux autres articles contiennent des dispositions d'une nature restrictive; ce sont l'article 51, relatif à l'ordre des jésuites et aux ordres religieux en général : « L'ordre des jésuites et les sociétés qui lui sont affiliées ne peuvent être reçus dans aucune partie de la Suisse, et toute action dans l'église et dans l'école est interdite à leurs membres. Cette interdiction peut s'étendre aussi, par voie d'arrêté fédéral, à d'autres ordres religieux dont l'action est dangereuse pour l'Etat ou trouble la paix entre les confessions »; et l'article 33, relatif à l'exercice des professions libérales : « Les cantons peuvent exiger des preuves de capacité de ceux qui veulent exercer des professions libérales. La législation fédérale pourvoit à ce que ces derniers puissent obtenir à cet effet des actes de capacité valables dans toute la Confédération ». Sous réserve de ces dispositions constitutionnelles, le pouvoir de légiférer sur l'organisation de l'enseignement public et privé est laissé aux cantons, en vertu de l'art. 3 de la constitution fédérale, qui dit : « Les cantons sont souverains en tant que leur souveraineté n'est pas limitée par la constitution fédérale, et, comme tels, ils exercent tous les pouvoirs qui ne sont pas délégués au pouvoir fédéral. »

Quelques-uns des cantons ont inscrit dans leur constitution particulière le principe de la liberté d'enseignement sans restriction; d'autres subordonnent la faculté d'enseigner à une autorisation préalable; d'autres enfin ne se sont préoccupés que de l'organisation de l'enseignement public, et ne possèdent pas de dispositions légales concernant l'enseignement privé. Nous nous bornerons à citer quelques exemples.

Zurich : « La liberté de conscience, de culte et d'enseignement est garantie. » (Constitution de 1869, art. 63.)

Berne : « Le droit d'enseigner est reconnu à tous, sous réserve des dispositions légales. » (Constitution de 1846, art. 81.)

Soleure : « Tout l'enseignement est placé sous la surveillance de l'Etat. Celui qui veut ouvrir une école privée doit obtenir à cet effet l'autorisation du gouvernement. » (Constitution de 1875, art. 12.)

Tessin : « La liberté de l'enseignement privé est garantie dans les limites de la constitution fédérale. » (Loi constitutionnelle de 1875, art. 2.)

Vaud : « Chacun est libre d'enseigner en se conformant aux lois sur cette matière. » (Constitution de 1861, art. 13.)

Neuchâtel : « La liberté d'enseignement dans tout le pays est garantie à tous les Neuchâtelois, pourvu qu'ils se conforment aux lois de police relatives à l'exercice de certaines professions et qu'ils satisfassent aux charges publiques. Tout Suisse ou étranger jouira des mêmes droits aux conditions déterminées par la constitution fédérale et les traités. » (Constitution de 1858, art. 15.)

Genève : « La liberté d'enseignement est garantie à tous les Genevois, sous la réserve des dispositions prescrites par les lois, dans l'intérêt de l'ordre public ou des bonnes mœurs. Les étrangers ne peuvent enseigner qu'après avoir obtenu une autorisation du Conseil d'Etat. » (Constitution de 1847, art. 11.)

UNION AMÉRICAINE. — Aux Etats-Unis, l'enseignement privé est absolument libre à tous ses degrés; ni l'Union ni les Etats n'exercent aucune espèce de contrôle sur les écoles fondées par les particuliers. Cet état de choses a sa raison d'être dans l'histoire même des institutions scolaires américaines : l'initiative individuelle a tout créé, et c'est par une lente transformation que l'école primaire, autrefois simple établissement libre, est parvenue à se faire admettre au rang des institutions communales. Depuis que tous les Etats ont organisé un système national d'éducation, les écoles privées ont beaucoup perdu de leur importance, et leur nombre a considérablement diminué; mais la liberté est restée entière. Aujour-

d'hui il n'y a plus guère d'autres écoles primaires privées que les écoles catholiques; mais sur le terrain de l'instruction secondaire et supérieure, la libre initiative des citoyens continue à se donner carrière, et presque tous les établissements d'enseignement secondaire et supérieur appartiennent à des particuliers ou à des associations.

LIBRES (Ecoles). — V. *Privées (Ecoles)*.

LICENCE. — Les facultés de théologie, de droit, des sciences et des lettres délivrent les certificats d'aptitude à la licence.

Les aspirants au grade de licencié doivent produire le baccalauréat de la même faculté et justifier d'une année d'études.

Dans les facultés de théologie l'examen comporte deux épreuves, la première sur la théologie sacramentelle et morale, la seconde sur l'Écriture sainte, l'histoire ecclésiastique et le droit canonique; le candidat doit en outre soutenir deux thèses, l'une en latin, l'autre en français, sur un sujet de théologie morale.

La licence en droit est conférée à la suite d'un examen oral divisé en deux parties qui portent, la première, sur le droit administratif et le droit commercial; la seconde sur le code civil et le droit international privé.

Les facultés des sciences décernent trois certificats d'aptitude de licence:

Le premier pour le grade de licencié ès sciences mathématiques;

Le second pour le grade de licencié ès sciences physiques;

Le troisième pour le grade de licencié ès sciences naturelles.

L'examen pour chacune de ces trois sciences comprend des épreuves écrites, pratiques et orales.

Les premières portent, pour la licence ès sciences mathématiques, sur le calcul différentiel et intégral et sur la mécanique; pour la licence ès sciences physiques, sur la physique et sur la chimie; pour la licence ès sciences naturelles, sur la botanique, sur la zoologie et sur la physiologie.

Les épreuves pratiques consistent: pour la licence ès sciences mathématiques, en épures ou en applications du calcul à des questions d'astronomie; pour la licence ès sciences physiques, en une préparation ou une analyse chimique, en manipulations, en déterminations minéralogiques; pour la licence ès sciences naturelles, en une préparation d'anatomie zoologique, en une préparation d'anatomie botanique, en déterminations de roches et de pièces paléontologiques.

Les épreuves orales portent sur l'ensemble de ces matières.

Dans les facultés des lettres les épreuves de licence réorganisées en 1880 sont également de plusieurs sortes; elles conduisent aux diplômes de licencié ès lettres avec mention: lettres, philosophie, histoire et langues vivantes.

Des épreuves communes sont imposées aux candidats à ces diverses licences; elles se divisent en épreuves écrites et en épreuves orales: les premières consistent en une composition en français sur un sujet de morale, de critique ou d'histoire de la littérature française, et en une composition latine sur une question empruntée à l'histoire de la littérature grecque ou de la littérature latine; les secondes portent sur l'explication d'un auteur grec, d'un auteur latin et d'un auteur français tirés au sort, d'après une liste arrêtée à des époques déterminées.

L'admission à ces épreuves communes permet d'aborder les épreuves *spéciales* conduisant aux diplômes énumérés précédemment.

Chacune de ces épreuves *spéciales* est divisée en épreuves écrites et en épreuves orales; elles sont:

1° Pour les lettres: à l'épreuve écrite, un thème grec fait sans autre secours que des dictionnaires, une composition sur une question de grammaire française, latine ou grecque; une question élémentaire de métrique est ajoutée à cette composition; le candidat peut déclarer qu'il entend faire, outre les compositions obligatoires, une composition de vers latins; à l'épreuve orale, interrogations sur l'histoire des trois littératures grecque, latine et française, et sur les institutions grecques et romaines.

2° Pour la philosophie: à l'épreuve écrite, une composition sur une question de philosophie, une composition sur une question d'histoire de la philosophie; à l'épreuve orale, interrogations sur la philosophie et sur l'histoire de la philosophie; le candidat doit en outre prouver qu'il comprend un ouvrage facile de critique philosophique, écrit en allemand ou en anglais, à son choix.

3° Pour l'histoire: à l'épreuve écrite, une composition d'histoire grecque ou romaine; une composition d'histoire du moyen âge ou d'histoire moderne avec une question de géographie; à l'épreuve orale, interrogations sur l'histoire ancienne, sur l'histoire du moyen âge, sur l'histoire moderne et sur la géographie; le candidat doit en outre prouver qu'il comprend un ouvrage facile de critique historique, écrit en allemand ou en anglais, à son choix.

4° Pour les langues vivantes, le candidat à cette licence doit justifier du certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes, subir les épreuves communes de la licence et une épreuve spéciale consistant en un thème et une version sur une langue autre que celle pour laquelle il a obtenu le certificat d'aptitude. [De Beauchamp.]

LIGUE BELGE DE L'ENSEIGNEMENT. — La Ligue belge de l'enseignement a été fondée en 1864 par un groupe de libéraux. Le but assigné aux efforts de l'association était l'étude et la discussion permanente de tout ce qui se rattache à l'instruction et à l'éducation. La Ligue est dirigée par un conseil général composé de 33 membres. Elle institue des cercles locaux en province; lorsque ceux-ci comptent 100 membres, ils peuvent se faire représenter au conseil général par un délégué. Les premières années de propagande de la Ligue eurent surtout un caractère politique; pendant cette période, elle poursuivit la réforme de la loi de l'enseignement primaire promulguée en 1842; elle demanda que l'enseignement fût rendu laïque, gratuit et obligatoire. Ses efforts furent, en partie, couronnés de succès en 1879: la loi de 1842 fut abrogée et l'enseignement de la religion rayé du programme officiel. Cependant, tout en poursuivant cette campagne avec vigueur, la Ligue ne négligea pas l'étude des réformes pédagogiques, et peu à peu ces questions prirent le pas sur les questions politiques dans ses préoccupations. C'est ainsi que la Ligue publia un projet de réforme de l'enseignement moyen; et elle vient tout récemment de reprendre cette question pour l'examiner d'une façon plus complète.

L'organisation de l'enseignement industriel, sa situation actuelle, les résultats qu'il a donnés, l'enseignement du dessin dans les écoles primaires et les écoles spéciales, les cours à donner dans les casernes, ont fait successivement l'objet des études du conseil général.

Mais ce qui fut l'objet principal des préoccupations de la Ligue, et à juste titre, ce fut l'enseignement populaire. Elle fit une étude approfondie de toutes les questions qui se rattachent à ce problème complexe: comparaison des législations étrangères, examen des méthodes, des procédés, des livres, du matériel scolaire, des mobiliers classiques, des constructions d'écoles, aucun point ne fut négligé par elle, et les résultats de cette vaste

enquête vinrent se résumer dans un *Projet d'organisation de l'enseignement populaire* publié en 1872, réédité en 1876.

Une active propagande s'organisa alors par les soins de la Ligue : des conférences furent données dans les principales villes du pays par les membres du conseil général. Cette agitation provoqua une telle sympathie pour les idées défendues par l'association, que le public la somma en quelque sorte de les réaliser par l'initiative privée en attendant qu'un changement de ministère ramenât le parti libéral au pouvoir.

En 1876 s'ouvrit l'*Ecole modèle* à Bruxelles, pour répondre à ce vœu. Il avait pu être réalisé grâce aux souscriptions publiques ; en un an elles avaient produit près de 300000 francs. Les fondateurs avaient cherché à y appliquer toutes les améliorations matérielles réclamées par les pédagogues : air et lumière à discrétion, cours et jardins, vaste gymnase, préau couvert au centre du local, matériel classique puisé aux meilleures sources. L'enseignement était fondé sur des principes admis aujourd'hui dans toutes les bonnes écoles, mais qui en 1876 n'avaient pas encore reçu une application aussi étendue : appel incessant à l'activité propre, à l'initiative de l'élève, enseignement par les yeux, culture raisonnée de toutes les facultés de l'enfant, école rendue joyeuse, attrayante par les jeux, les promenades, les excursions scolaires.

L'œuvre fut vivement louée par les libéraux, attaquée par les partisans des vieilles routines, mais fit son chemin. En 1878, la majorité catholique fut remplacée à la Chambre par une majorité libérale ; le ministère nouveau, dont deux membres du conseil général de la Ligue faisaient partie, présenta immédiatement une loi sur l'enseignement primaire inspirée par les travaux de la Ligue et proposa la création d'un ministère de l'instruction publique ; l'*Ecole modèle* devint une école normale de l'Etat et introduisit ainsi sa pédagogie dans les écoles primaires officielles.

En 1880, à l'occasion du cinquantième anniversaire de l'indépendance nationale de la Belgique, la Ligue convoqua à Bruxelles un grand congrès international de l'enseignement où furent discutées les questions les plus importantes de la science de l'éducation. Tous les gouvernements d'Europe envoyèrent des délégués à ce Congrès. La France y était représentée par MM. Buisson, J. Comte, du Mesnil, Dutert et Fustel de Coulanges.

La Ligue avait publié, avant l'ouverture du Congrès, un volume de 800 pages contenant des rapports préliminaires sur les questions portées à l'ordre du jour, rédigés par des spécialistes distingués choisis en Belgique et à l'étranger. Le compte rendu des discussions a paru en 1883 et forme un volume d'une importance égale.

Mais la Ligue ne s'est pas bornée à ce rôle brillant ; d'autres questions d'un ordre secondaire, quoique fort utiles, ont aussi sollicité son activité : la règlementation du travail des enfants dans les mines et manufactures, l'examen des livres à distribuer en prix, l'organisation de comités scolaires, les excursions scolaires, l'amélioration du sort des instituteurs, l'enseignement normal.

La Ligue s'est encore appliquée à favoriser l'établissement de bonnes bibliothèques populaires. A cet effet, elle a commencé par publier une liste de livres français et une liste de livres flamands propres à être placés dans ces bibliothèques. Elle a fait une statistique des bibliothèques existantes, elle a adressé des pétitions aux conseils provinciaux pour solliciter des subsides en leur faveur, et ces demandes ont été accueillies par les conseils des provinces de Liège, du Brabant et du Hainaut ; elle a offert des primes en livres et a concouru ainsi à la fondation d'une centaine de bibliothèques populaires.

La Ligue a considéré qu'avec le livre, les conférences et les cours populaires comptent parmi les moyens les plus puissants de développer et d'entretenir l'activité intellectuelle d'un peuple : aussi en a-t-elle organisé un grand nombre.

Vers 1872, le parti clérical avait entamé une campagne contre les écoles moyennes communales et avait obtenu des administrations à sa dévotion la suppression de ces écoles ; le parti libéral releva ce défi porté à la cause de l'instruction : la Ligue, aidée par l'Association du *Denier des écoles* *, trouva les fonds nécessaires (200 000 fr. par an) pour maintenir ouvertes toutes les écoles supprimées ; elles résistèrent ainsi aux attaques de leurs ennemis jusqu'au retour des libéraux au pouvoir en 1878.

Le triomphe de la Ligue a failli un moment compromettre sa propre existence : ses principaux promoteurs occupaient les premières places dans les pouvoirs publics, et devaient désormais tout leur temps aux hautes fonctions dont la confiance publique les avait investis. Mais la Ligue ne se relâchera pas de son activité ; un nouveau bureau a été constitué, de nouveaux progrès à poursuivre sollicitent toute son attention ; elle compte bien ne pas faillir à sa tâche, qui est d'assurer d'une façon définitive les résultats de ses premiers efforts.

[A. Grün.]

LIGUE FRANÇAISE DE L'ENSEIGNEMENT. — La Ligue française de l'enseignement a été fondée en 1866, deux ans après la Ligue belge, par M. Jean Macé, alors professeur au pensionnat du Petit-Château, à Beblenheim en Alsace.

Dès 1862, M. Jean Macé, déjà connu par ses livres d'enseignement populaire, l'*Histoire d'une bouchée de pain*, les *Serviteurs de l'estomac*, l'*Arithmétique du grand-papa*, etc., avait commencé une active propagande pour la création de bibliothèques communales destinées à mettre les bons livres à la portée de tous. Une *Société des bibliothèques communales du Haut-Rhin* avait été fondée sur son initiative ; au bout de quatre ans, les bibliothèques installées par les soins de cette société étaient déjà au nombre de 83.

Au mois de septembre 1866, la Ligue belge de l'enseignement tenait à Liège son deuxième Congrès annuel. M. Jean Macé s'y rendit, et à son retour, le 25 octobre, publia dans l'*Opinion nationale* un appel à ses concitoyens pour les engager à constituer en France une Ligue du même genre, qui entreprendrait, sur une plus vaste échelle, une œuvre analogue à celle que la Société des bibliothèques communales accomplissait dans le département du Bas-Rhin.

« C'est à ce que j'avais sous les yeux en Alsace, écrivait quelques mois plus tard M. Jean Macé, que j'ai pensé en émettant une idée que je n'ai pas rapportée de Belgique. C'est elle qui m'y avait fait aller. Elargissez le cadre de notre œuvre des bibliothèques pour y faire entrer toutes les formes possibles de l'enseignement populaire ; étendez à toute la France ce qui est circonscrit ici dans un département : vous aurez juste notre Ligue de l'enseignement telle que je la conçois. »

Les trois premiers adhérents furent un sergent de ville, un conducteur de chemin de fer et un tailleur de pierres. D'autres adhésions arrivèrent bientôt, et le 15 novembre 1866 M. Jean Macé publia une sorte de manifeste dans lequel il annonçait qu'aussitôt un nombre suffisant de souscriptions recueillies, il publierait un Bulletin et convoquerait une assemblée générale où seraient discutés les statuts de la nouvelle association. En attendant, la formule d'adhésion proposée était la suivante :

» Les soussignés, désireux de contribuer personnellement au développement de l'instruction dans leur pays, déclarent adhérer au projet d'établissement en France d'une Ligue de l'enseignement, au sein de laquelle il demeure entendu qu'on ne servira les intérêts particuliers d'aucune opinion religieuse ou politique.

» Ils s'engagent à en faire partie quand elle sera constituée, et à souscrire annuellement chacun pour la somme portée à la suite de son nom. »

Le premier Bulletin parut le 15 décembre 1866. M. Jean Macé y expliquait en ces termes le but de la Ligue et l'organisation qu'il concevait pour elle :

« Une femme de cœur, qui a entrepris de recruter pour la Ligue de l'enseignement, m'écrivait ces jours-ci qu'on voulait savoir, avant de signer la liste d'adhésion, à quoi l'on s'engageait en la signant. On s'engage pour le moment à appuyer de l'autorité de son nom, quel qu'il soit, — les noms d'ouvriers et de paysans font ici autorité comme les autres, — le projet de créer en France un lien commun entre tous ceux qui travaillent actuellement ou qui voudront travailler plus tard, et de leur personne, et de leur bourse, à propager les connaissances utiles. On s'engage pour l'avenir à être un de ceux-là.

» ... L'élément essentiel de la Ligue, son unité numérique, si je puis m'exprimer ainsi, doit être le cercle local s'administrant lui-même et déterminant sur place le meilleur emploi à faire de ses moyens d'action.

» ... Le bureau qui représentera la Ligue, tel que je le conçois, ne sera pas un rayonnement du centre à la circonférence, mais de la circonférence au centre, ce qui est différent. Nommé et soutenu par tous les groupes qui se seront organisés d'eux-mêmes sur tous les points du territoire pour travailler, *sous toutes les formes possibles*, à la propagation des connaissances utiles, il n'aura l'entreprise d'aucune œuvre spéciale, et ne sera qu'un centre de publicité pour toutes les œuvres existantes, un centre de renseignements où l'on pourra venir puiser pour en créer de nouvelles, ou développer celles qui existent déjà. Son œuvre, à lui, sera de déterrer les dévouements obscurs pour les mettre en lumière, de servir de point d'appui aux efforts isolés, trop souvent impuissants à triompher des obstacles locaux, de susciter des hommes et de provoquer des efforts dans les endroits qui dorment en mettant sous les yeux de tous l'exemple de ceux qui ont essayé de faire et qui ont réussi. »

Le troisième Bulletin, publié en mai 1868, convoquait à Paris, pour le 15 novembre suivant, une assemblée générale de la Ligue. Cette assemblée ne put avoir lieu, l'autorisation ministérielle étant arrivée trop tard ; mais, par voie de circulaire, M. Jean Macé adressa à tous ses correspondants le projet de statuts qu'il avait préparé, en les invitant à le mettre en discussion dans les groupes déjà formés. En voici le texte :

« Article 1er. — La Ligue de l'enseignement a pour but de provoquer par toute la France l'initiative individuelle au profit du développement de l'instruction publique.

» Art. 2. — Son œuvre consiste :

» 1° A fonder des bibliothèques et des cours publics pour les adultes, des écoles pour les enfants, là où le besoin s'en fera sentir ;

» 2° A soutenir et à faire prospérer davantage les institutions de ce genre qui existent déjà.

» Art. 3. — Il demeure entendu que, soit dans la composition des bibliothèques, soit dans l'enseignement des cours, soit dans le programme des écoles, fondés ou soutenus par la Ligue, on s'abstiendra de tout ce qui pourrait avoir une couleur de polémique, politique ou religieuse.

» Art. 4. — Les membres de la Ligue resteront toujours juges du chiffre, de la durée et de l'emploi de la cotisation souscrite par eux.

» Art. 5. — Ils se grouperont, comme ils l'entendront, en sociétés indépendantes, réglant elles-mêmes leur mode d'administration, la nature et l'étendue de leur action.

» Art. 6. — La Ligue aura une agence, nommée et rétribuée par elle, chargée :

» 1° De propager l'œuvre ;

» 2° De publier le bulletin de la Ligue ;

» 3° De convoquer l'assemblée générale qui aura lieu tous les ans.

» Art. 7. — L'agence rendra compte de sa gestion à une commission de contrôle, et publiera dans chaque bulletin l'état détaillé de ses recettes et de ses dépenses.

» Art. 8. — Nulle modification aux présents statuts ne pourra être votée en assemblée générale sans avoir été au préalable communiquée à l'agence centrale, et portée par elle à la connaissance de toutes les sociétés dont la Ligue se composera. »

En même temps, la circulaire annonçait les résultats obtenus à la fin de la première année de propagande : 4792 adhésions étaient parvenues à Beblenheim, centre provisoire de la Ligue, dont 4751 pour la France, réparties sur 77 départements ; 41 étaient venues des pays étrangers, Belgique, Angleterre, Allemagne, Suisse, Italie, Russie, Egypte, Etats-Unis, et jusque de Singapore. Le mouvement financier se chiffrait par 12 362 fr. 05 de recettes et 8 770 fr. 60 de dépenses.

A partir du 28 mai 1868, grâce au nombre toujours croissant des adhérents et à l'augmentation des ressources financières de la Ligue, M. Jean Macé put entreprendre la publication régulière d'un Bulletin qui parut jusqu'au 15 novembre 1871, et dont la collection forme un volume d'environ 600 pages. Ce Bulletin contient la chronique des progrès de la Ligue, des luttes qu'elle soutient contre l'ignorance et quelquefois contre le fanatisme, des œuvres qu'elle accomplit et qu'elle encourage. Dès 1867 des cercles locaux étaient fondés à Metz, à Paris, à Reims ; l'année 1868 vit s'organiser les cercles de Rouen, de Dieppe, de Colmar, de Nancy, d'Epinal, du Havre, de Marseille, d'Alger, de Bône ; l'année 1869, ceux de Toul, de Guelma, de Sétif, de Philippeville, de Constantine. Le Bulletin du 15 février 1870, donnant une statistique de la Ligue, énumérait un total de 59 cercles réunissant entre eux un budget connu de 70 455 fr. 85 souscrit par 17 850 membres. L'Est comptait 22 cercles avec 5846 membres ; le Midi, 9 cercles et 5563 membres ; l'Ouest, 11 cercles et 2718 membres ; l'Algérie, 9 cercles et 1853 membres ; le Centre, 8 cercles et 1736 membres ; enfin, le Nord, 1 cercle et 160 membres.

Chacun de ces cercles s'administrait librement et déterminait lui-même son programme d'action. Le titre de *Ligue de l'enseignement* n'était qu'un mot de ralliement servant à exprimer une communauté d'aspirations ; pour éviter des difficultés que le gouvernement impérial n'eût pas manqué de lui créer, M. Jean Macé avait renoncé à donner à la Ligue une organisation centralisée ; elle restait à l'état idéal et platonique, n'existant dans la pratique que sous la forme de groupes locaux poursuivant un but commun, mais non fédérés entre eux. A titre de spécimen, nous reproduisons le programme adopté en 1868 par le cercle de Rouen :

« Rechercher les enfants qui ne fréquentent pas encore les écoles et user de tous les moyens d'influence morale pour amener les parents à leur assurer les bienfaits de l'instruction ;

» Mettre des prix ou livrets de caisse d'épargne

la disposition des administrations municipales ou directeurs d'institutions, en vue de récompenser les élèves les plus méritants;

» Exciter à la fréquentation des écoles par la distribution de jetons de présence aux enfants nécessiteux;

» Développer ou créer pour les ouvriers des villes et des campagnes des conférences gratuites, dans lesquelles on leur enseignera les éléments des sciences exactes et les grandes lois de la nature;

» Procurer à bon marché et répandre les instruments nécessaires à cet enseignement;

» Fonder ou contribuer à fonder des bibliothèques populaires;

» Tels sont les principaux moyens dont les membres de la Ligue composant le cercle rouennais déclarent vouloir user. »

Les choses restèrent ainsi jusqu'à la fin de l'empire. Après la guerre, M. Jean Macé, qui avait dû abandonner Beblenheim et s'était retiré à Monthiers près Château-Thierry (Aisne), remit la direction du mouvement de propagande en faveur de la Ligue au Cercle parisien, représenté par son secrétaire, M. Emmanuel Vauchez. « Le Cercle parisien, disait M. Macé dans le dernier bulletin publié par lui (15 novembre 1871), est le mieux placé pour centraliser et publier dans son Bulletin les renseignements relatifs à toutes les œuvres locales et à l'ensemble du mouvement général. Quant à moi, ajoutait-il, toute mon action personnelle va se concentrer désormais dans la prédication orale, et les voyages entrepris pour aller provoquer sur place la formation de nouveaux cercles par toute la France. »

Le rapport lu à l'assemblée générale du Cercle parisien le 15 février 1873 explique en ces termes cette modification dans l'organisation de la Ligue:

« Le rôle du Cercle parisien s'est nécessairement agrandi. Avant la guerre, le domicile officiel de la Ligue de l'enseignement était à Beblenheim, résidence de son fondateur. Il n'a pu continuer à en être de même, on sait pourquoi (*émotion dans l'auditoire*), et le Cercle parisien est devenu le nouveau centre de la Ligue.

» Ici, il faut bien s'entendre : la Ligue de l'enseignement n'a point de centre proprement dit, si ce n'est un centre de renseignements.

» Dans la pensée de son fondateur, il y a huit ans, c'était une école de décentralisation, d'initiative individuelle; chaque cercle se gouverne à son gré, agit comme il veut, quand il veut, sans être obligé d'attendre les ordres de personne. Le but commun, la propagation de l'instruction, est le seul lien qui les rattache officiellement entre eux. Ce caractère décentralisateur doit survivre aux circonstances qui l'ont fait naître. »

Nous ne pouvons pas raconter, année par année, les travaux du Cercle parisien et des divers cercles de province durant la période décennale de 1871 à 1881. On trouvera plus loin un résumé général qui permettra de se faire une idée de l'activité déployée par les membres de la Ligue et surtout par l'infatigable secrétaire général du Cercle parisien, M. Vauchez. Sans nous arrêter à un historique impossible à faire ici, nous arrivons directement à l'année 1881, qui marque le commencement d'une ère nouvelle dans l'organisation de la Ligue de l'enseignement.

En 1880, le Cercle parisien avait obtenu la reconnaissance d'utilité publique. Ses membres conçurent alors l'idée de convoquer pour la première fois un congrès général de toutes les sociétés d'instruction dont l'ensemble constituait la Ligue. « Jusqu'à présent, disait M. Jean Macé dans la circulaire de convocation (8 février 1881), la Ligue de l'enseignement n'a existé qu'à l'état épars, formée d'éléments isolés. Il s'agit de lui donner enfin un corps, et d'établir entre toutes les sociétés qui la composent le lien fédéral qui leur a manqué jusqu'à présent, sans toucher au principe fondamental qui a présidé à tout le mouvement de la Ligue depuis le premier jour : l'autonomie absolue de tous les groupes, grands et petits.

» C'est donc une représentation régulière des sociétés locales qu'il faut chercher à organiser, non pas leur enrégimentation sous les ordres d'un comité directeur; c'est un point d'appui central qu'il leur faut, laissant à toutes leur liberté entière d'action.

» Ce point d'appui central, le Cercle parisien de la Ligue l'est, par le fait, depuis dix ans. Il s'est fait, de lui-même, l'homme d'affaires de tous les cercles, et son bulletin a remplacé pour eux celui qui leur était envoyé de Beblenheim au commencement. Je propose au Congrès de donner une consécration officielle à la position officieuse que le Cercle parisien occupe dans la Ligue, et de le charger d'être son homme d'affaires en titre, tout en conservant lui-même, bien entendu, son existence propre et son autonomie, comme toutes les autres sociétés. »

Le congrès eut lieu à Paris du 18 au 21 avril 1881. Le projet de fédération y fut discuté et adopté. Voici les dispositions principales des statuts formant le pacte fédéral :

« La Ligue de l'enseignement fondée par Jean Macé s'organise en fédération sous le titre de *Ligue française de l'enseignement*. — Une liste est ouverte sur laquelle sont inscrites toutes les sociétés d'instruction populaire, fondées sous quelque titre que ce soit, qui voudront en faire partie. — La Ligue française de l'enseignement a pour but de provoquer par toute la France l'initiative individuelle au profit du développement de l'instruction populaire par tous les moyens possibles. La Ligue française de l'enseignement publie un Bulletin spécial. — Chaque société entrant dans la Ligue fixe elle-même le montant de sa cotisation. — Chaque société étant indépendante sera libre de se retirer lorsqu'elle le désirera. — Un congrès, composé des délégués des sociétés de la Ligue, se réunira chaque année dans le lieu désigné par le conseil général de la Ligue. — La Ligue est administrée par un conseil général de trente membres nommés par le congrès pour trois ans et renouvelable par tiers chaque année. Les attributions du conseil général sont : 1° de propager l'œuvre; 2° de publier le Bulletin de la Ligue; 3° d'organiser des conférences publiques et les congrès annuels; 4° d'administrer les finances de la Ligue. »

Le nombre des cercles et sociétés qui firent adhésion à la fédération s'élevait, au bout d'une année, à 373.

Le second congrès de la Ligue se réunit à Paris du 11 au 14 avril 1882. Sur l'initiative de M. George, sénateur, il vota la résolution suivante, relative à l'organisation de l'éducation civique et militaire :

« La Ligue française de l'enseignement, étendant le cercle de son action, prend en mains la cause nationale de l'éducation civique et militaire.

» Comme moyens d'action, le Congrès estime qu'il y a lieu de prendre dès à présent les mesures suivantes :

» 1° Provoquer la formation, dans chaque canton de France, d'un cercle d'éducation nationale, subdivisé en sections par communes et qui aura pour but d'organiser, pour les jeunes gens sortant de l'école jusqu'à l'âge de vingt ans, l'instruction gymnastique et militaire, au moyen d'exercices hebdomadaires et de réunions cantonales périodiques;

» 2° Former aux chefs-lieux de département et

d'arrondissement une commission de citoyens de bonne volonté qui se chargerait d'entrer en relations avec chaque chef-lieu de canton, d'y provoquer la création de cercles cantonaux, et de servir d'intermédiaire entre les sociétés locales et le conseil général de la Ligue;

» 3° Enfin, comme, pour la formation et le fonctionnement de ces cercles cantonaux, il sera indispensable de venir en aide aux cantons les moins aisés, il importe que la Ligue ait à sa disposition des ressources en proportion avec la grandeur de l'œuvre et l'importance des besoins à satisfaire. En conséquence, le Congrès décide qu'il sera fait appel à tous les citoyens et qu'il sera ouvert dans ce but une grande souscription nationale.

» Le conseil général de la Ligue est chargé de prendre les mesures nécessaires pour l'exécution de cette résolution. »

Au troisième congrès, tenu à Reims du 27 au 30 mars 1883, la Ligue a décidé d'accorder son appui à une agitation en faveur du développement de l'enseignement professionnel, comme elle l'avait accordé l'année précédente à l'enseignement civique et militaire.

Nous terminerons cette notice par quelques indications relatives aux principales sociétés dont l'ensemble constitue la Ligue de l'enseignement.

Le nombre total des sociétés qui se rattachent, par le nom qu'elles se sont donné, à la Ligue de l'enseignement, est d'environ treize cents. Les dénominations le plus fréquemment employées sont : Bibliothèque populaire, Comité ou Société du sou des écoles laïques, Cercle de la Ligue de l'enseignement, Société républicaine d'instruction, Cercle d'éducation civique et militaire.

Le nombre des sociétés qui ont adhéré à la fédération constituée en 1881 est actuellement (juillet 1883) de 601.

Parmi ces sociétés, nous mentionnerons, dans l'ordre de leur fondation :

Le Cercle de la Ligue de l'enseignement de Chevilly (Loiret), fondé dans ce village par M. Ed. Barillon, en décembre 1866; ce fut le premier Cercle de la Ligue;

Le Comité rémois de la Ligue de l'enseignement, à Reims, fondé en novembre 1867 par M. le Dr Thomas, professeur à la faculté de médecine, aujourd'hui député, et par M. Ernest Garnier, négociant, aujourd'hui adjoint au maire de Reims;

Le Cercle spinalien de la Ligue de l'enseignement, à Épinal, fondé en septembre 1868, par M. George, avocat, aujourd'hui sénateur;

Le Cercle nancéien de la Ligue de l'enseignement, à Nancy, fondé le 6 décembre 1868, par M. Drouot, inspecteur général des mines ;

La Société touloise des amis de l'instruction, à Toul, fondée en janvier 1869, par M. le Dr Louis Nacquard, ancien proscrit de décembre, et M. Grébus, principal du collège;

La Société contre l'ignorance, de Clermont-Ferrand, fondée en 1869 par M. Virotte-Ducharne;

Le Cercle rouennais de la Ligue de l'enseignement, à Rouen, fondé le 28 novembre 1868 par MM. Raoul Duval, Ch. Besselièvre, Emile Rondeaux, Eug. Viénot;

Le Groupe havrais de la Ligue de l'enseignement, au Havre, fondé le 16 juillet 1868 par MM. Jules Siegfried, aujourd'hui maire du Havre, et Ed. Robert, inspecteur des lignes télégraphiques;

Le Cercle poitevin de la Ligue de l'enseignement, à Poitiers, fondé le 28 novembre 1869 par M. Raveaud, conseiller à la cour ;

Le Cercle châtelleraudais de la Ligue de l'enseignement, à Châtellerault, fondé le 8 août 1869 par MM. Pleignard et Alfred Hérault;

La Ligue de l'enseignement des Deux-Sèvres, à Niort, fondée le 19 novembre 1869 par M. Antonin Proust, aujourd'hui député ;

L'Association phocéenne, fondée le 27 juillet 1868, et la Ligue marseillaise de l'enseignement, fondée le 22 août 1868, à Marseille, qui ont fait place depuis à la Société du sou des écoles laïques de Marseille ;

Le Cercle nîmois de la Ligue de l'enseignement, à Nîmes, fondé en décembre 1869 ;

Le Cercle girondin de la Ligue de l'enseignement, à Bordeaux, fondé le 17 août 1869 par MM. Raulin, professeur à la Faculté des sciences, et Saugeon, conseiller général ;

La Ligue de l'enseignement d'Alger, fondée en décembre 1868 par M. Zeys, juge au tribunal civil ; aujourd'hui reconnue d'utilité publique ; elle a créé une école secondaire de filles ;

Le Cercle de la Ligue de l'enseignement de Constantine, fondé le 28 août 1869, par M. Lamoureux, conseiller de préfecture ;

Le Cercle rochelais de la Ligue de l'enseignement, à la Rochelle, fondé par M. le Dr Brard au commencement de 1870.

Les fondations suivantes sont postérieures à 1870 :

Société républicaine d'instruction de Laon ;
Société du sou des écoles laïques de Nice;
Cercle ardéchois de la Ligue de l'arrondissement, Privas;
Comité troyen du sou des écoles laïques, Troyes ;
Société du sou des écoles laïques de Carcassonne ;
Comité du sou des écoles laïques de Milhau;
Cercle caennais de la Ligue de l'enseignement, Caen ;
Cercle angoumoisin de la Ligue de l'enseignement, Angoulême;
Cercle cognacais de la Ligue de l'enseignement, Cognac;
Bibliothèque populaire de Beaune;
Cercle périgourdin de la Ligue de l'enseignement, Périgueux;
Ligue française de l'enseignement de l'arrondissement de Montbéliard ;
Société du sou des écoles laïques de Valence ;
Société républicaine d'instruction de Chartres ;
Société républicaine d'éducation populaire, Brest;
Société du sou des écoles laïques du Gard, Nîmes;
Société du sou des écoles laïques toulousaines, Toulouse ;
Société du sou des écoles, Béziers;
Société littéraire et artistique, Béziers;
Bibliothèque populaire rennaise, Rennes;
Cercle de la Ligue de l'enseignement de Châteauroux ;
Cercle tourangeau de la Ligue de l'enseignement, Tours ;
Cercle viennois de la Ligue de l'enseignement; Vienne (Isère);
Société républicaine d'instruction laïque, Blois;
Société du sou des écoles laïques, Saint-Etienne;
Bibliothèque populaire de Roanne ;
Société républicaine d'instruction laïque d'Orléans;
Société d'encouragement à l'instruction, Saumur ;
Cercle angevin de la Ligue de l'enseignement, Angers ;
Bibliothèque populaire d'Avranches ;
Union de la jeunesse lorraine, Nancy ;
Cercle barisien de la Ligue de l'enseignement, Bar-le-Duc ;
Société républicaine d'instruction de Lorient ;
Société du denier des écoles laïques, Lille;
Société du denier des écoles laïques, Douai ;

Société du denier des écoles laïques des deux cantons de Saint-Amand-les-Eaux;

Société républicaine d'instruction de Vesoul;

Ligue républicaine de l'enseignement et du sou des écoles laïques, d'Autun;

Société des amis de l'instruction de Chalon-sur-Saône;

Société d'instruction populaire de la Côte-d'Or, Dijon;

Société mâconnaise de la Ligue de l'enseignement, Mâcon;

Société du sou des écoles laïques, Albertville;

Société d'instruction républicaine ou Société du patriote, Paris;

Groupe dionisien de la Ligue de l'enseignement, Saint-Denis (Seine);

Société du sou des écoles laïques de l'arrondissement d'Albi;

Ligue de l'enseignement de Mazamet;

Société d'instruction populaire de Montauban;

Cercle vendéen de la Ligue de l'enseignement, La Roche-sur-Yon;

Bibliothèque populaire de Fontenay-le-Comte;

Ligue de l'enseignement de Cochinchine, Saïgon;

Société d'instruction l'Avenir, Salonique (Turquie);

Comité des écoles françaises gratuites de Barcelone (Espagne);

Comité du sou des écoles laïques de l'arrondissement de Charleville.

Le Cercle parisien de la Ligue de l'enseignement, fondé, comme nous l'avons dit, en 1867, est de toutes les sociétés adhérentes à la Ligue celle qui a déployé le plus d'activité. Un document publié tout récemment résume comme il suit l'œuvre accomplie par ce cercle de 1867 au 31 décembre 1882 :

Une somme de 29 197 fr. 89 c., ainsi que 47 789 volumes ou brochures, 95 séries de tableaux synoptiques; 678 albums d'instruction (tableaux des poids et mesures), et 4 862 exemplaires du Souvenir du 14 juillet, ont été votés pour encourager la création de 612 bibliothèques populaires, communales, scolaires ou pédagogiques d'instituteurs.

38 641 volumes ou brochures; 230 séries de tableaux synoptiques; 4 550 exemplaires du Souvenir du 14 juillet ont été distribués à 410 cercles de la Ligue ou sociétés d'instruction.

Une somme de 26 734 fr. 15 c.; 4 933 volumes; 41 mappemondes, tableaux de poids et mesures ont été votés pour la création de bibliothèques régimentaires, d'hôpitaux militaires, pour les sous-officiers et soldats, et pour encourager l'organisation d'écoles régimentaires dans 192 corps de troupes.

Une somme de 59 480 fr. 97 c. a été votée pour fournir des cartes géographiques de France et d'Europe, des tableaux du système métrique, des globes et des tableaux d'histoire naturelle à 1 501 écoles laïques, communales et libres.

575 séries de tableaux synoptiques illustrés; 500 exemplaires du cours de législation usuelle, par Ch. Rameau; 1 640 volumes divers; 670 albums d'instruction (tableaux des poids et mesures) et 934 exemplaires du Souvenir du 14 juillet ont été distribués à 857 écoles laïques communales et libres.

25 318 exemplaires de Géographie avec carte du département ont été envoyés, en dons, à 81 départements ou colonies pour être distribués aux écoles.

Le Cercle parisien a organisé en 1872 un pétitionnement en faveur de l'instruction primaire, obligatoire, gratuite et laïque, qui a produit 1 267 267 signatures, non compris plus de cent mille signatures envoyées directement aux députés et déposées sur le bureau de la Chambre.

Les signataires étant invités à appuyer leur signature par le versement d'un sou, les sommes ainsi recueillies se sont élevées à 29 886 fr. 70 c.

Après le vaste pétitionnement entrepris avec le concours de toutes les sociétés de la Ligue, le Cercle parisien a ouvert une enquête, auprès des conseils municipaux, sur la triple question de l'obligation, de la gratuité et de la laïcité de l'enseignement primaire pour les écoles subventionnées par la commune, le département et l'Etat. Les municipalités qui ont répondu affirmativement représentent plus de la moitié de la population de la France.

6 419 troncs du sou des écoles laïques sont actuellement en circulation.

Le Cercle parisien a créé un service d'achat de livres qui fonctionne gratuitement pour les bibliothèques civiles et militaires. Il fait profiter les bibliothèques des remises qu'il a obtenues des éditeurs et le plus souvent il paie le port jusqu'à destination; les frais de transport s'élèvent à la somme de 21 096 fr. 20.

En 1882, le Cercle parisien comptait 2 480 membres; le montant de la cotisation annuelle s'élevait à 22 100 francs.

LIGUE NATIONALE DE L'ÉDUCATION. — La Ligue nationale de l'éducation, ou *Education League*, fondée en Angleterre en 1869, et dissoute en 1877, a puissamment contribué au mouvement d'opinion auquel sont dus les deux *Acts* du Parlement sur l'instruction primaire de 1870 et de 1876.

Les élections générales de 1868 venaient de remettre le gouvernement aux mains du parti libéral. L'occasion était favorable. Des hommes actifs et dévoués qui, depuis plusieurs années, s'étaient consacrés à la cause de l'éducation populaire, décidèrent la formation d'une association qui se donnerait pour but « la création d'un système assurant l'éducation de tous les enfants du pays »; à leur tête se trouvaient entre autres MM. George Dixon, Chamberlain, Mundella, Fawcet, sir Ch. Dilke. L'*Education League* tint son premier meeting à Birmingham, le 17 octobre 1869; M. Dixon fut élu président. Le programme de la Ligue était le suivant: « La loi doit obliger les autorités locales à créer les écoles nécessaires pour que tous les enfants puissent recevoir l'instruction; ces écoles doivent être créées et entretenues au moyen de taxes locales et de subventions du gouvernement; toutes les écoles qui recevront une subvention municipale ou gouvernementale doivent être neutres au point de vue religieux (*unsectarian*); l'Etat ou les autorités locales doivent avoir le pouvoir de rendre la fréquentation des écoles obligatoire. »

Le ministère, présidé par M. Gladstone, annonça qu'il allait s'occuper de la question; et en janvier 1870, M. Forster, vice-président du Conseil privé et chef du département d'éducation, présenta à la Chambre des Communes le bill qui est devenu le premier *Elementary Education Act*. Mais le projet du gouvernement était loin de répondre à l'attente de la Ligue; ses membres, soutenus par la majorité des députés libéraux, firent les plus grands efforts pour améliorer le bill, et réussirent à l'amender sur quelques points; toutefois, devant la coalition des libéraux ministériels et des tories, ils ne purent faire adopter ni le principe de l'obligation, ni celui de la gratuité, ni celui de la neutralité religieuse, tel qu'ils l'avaient formulé.

La Ligue chercha néanmoins à faire le meilleur emploi possible des réformes accordées par l'*Act* de 1870 : elle intervint activement dans l'élection des *School Boards*, et lutta avec énergie contre les prétentions des partisans de l'école confession-

nelle, qui cherchaient à exploiter à leur profit la loi votée par le Parlement. Dès 1872, M. Dixon proposa aux Communes la révision, dans un sens plus radical, de l'*Act* de 1870; sa motion fut rejetée. Il revint à la charge en 1873, et demanda que des *School Boards* fussent établis partout, et que la fréquentation de l'école fût rendue obligatoire. L'année suivante, le Parlement ayant été dissous, les élections donnèrent la majorité aux conservateurs. M. Dixon présenta de nouveau, en 1875 et 1876, son bill réclamant les deux réformes que la Ligue jugeait les plus urgentes, *universal School Boards* et *compulsory attendance*. Le nouveau cabinet, présidé par M. Disraëli, se montra plus disposé que ne l'avait été le gouvernement libéral à prêter l'oreille aux suggestions de l'opinion avancée: le chef du département d'éducation, lord Sandon, présenta un bill aux termes duquel l'obligation légale de faire instruire leurs enfants était imposée aux parents; en outre, dans les localités où il n'existait pas de *School Board*, les affaires scolaires devaient être placées entre les mains d'un comité spécial, nommé *School Attendance Committee*. Le bill de lord Sandon fut voté par les deux Chambres et devint l'*Act* de 1876.

Le principe pour lequel la Ligue avait combattu était désormais inscrit dans la loi. Cette loi, il est vrai, était imparfaite, et n'avait pas donné entière satisfaction aux partisans de l'école obligatoire, gratuite et laïque: mais c'était de l'avenir qu'il fallait attendre de nouveaux progrès dans ce sens. La Ligue de l'Education, jugeant sa mission terminée, prononça sa dissolution le 28 mars 1877.

LIMOUSIN. — Nos provinces du centre et de l'ouest comptent, parmi leurs enfants illustres, un grand nombre d'écrivains, de savants et d'artistes distingués; mais l'instruction ne paraît avoir, à aucune époque, acquis un grand développement dans cette partie de la France. A Bordeaux et à Poitiers, les lettres ont jeté quelque éclat aux derniers temps de la période gallo-romaine et au commencement du moyen âge. La masse de la population aquitanique n'en demeurait pas moins ignorante, et était réputée telle, même par les contemporains. Un étranger, Benoît, prieur de Cluse, qui vivait dans la première moitié du XIe siècle, prétendait n'avoir trouvé en Aquitaine aucune science; à l'en croire, les évêques et les moines de ce pays étaient des gens grossiers, — *rusticos* — et si, par hasard, un d'entre eux avait appris un peu de grammaire, il se regardait comme un Virgile : *et si aliquis de Aquitanis parum didicerit grammaticam, mox putat se esse Virgilium.*

Il y avait sans doute de l'exagération et surtout de la mauvaise humeur dans l'appréciation de ce religieux, qu'un moine de Saint-Martial, l'historien Adémar de Chabannes, assure avoir pris en flagrant délit de barbarisme; néanmoins, comme le même Adémar nous apprend que, dans une assemblée où se trouvaient les chanoines du chapitre cathédral de Limoges et les religieux de la principale abbaye du diocèse, un orateur pouvait, en s'énonçant en latin, laisser échapper de fort grosses fautes sans que l'auditoire s'en aperçût, il est permis de croire que, réellement, le niveau de l'instruction littéraire, même parmi les ecclésiastiques, n'était pas fort élevé à la veille des croisades, tout au moins dans le diocèse de Limoges. Dans plusieurs anciennes *Vies* de saints, au surplus, dans celle de saint Israël notamment, le peuple de ces contrées est représenté comme fort ignorant.

I

Le Limousin possédait pourtant des écoles dont nous retrouvons la trace. La capitale de la province en avait eu dès la période gallo-romaine, et le musée de Limoges conserve le monument funéraire du plus ancien de nos « maîtres d'école » connus : Blœsianus, « savant grammairien et professeur de morale ». Il était originaire de Bourges ou de Bordeaux et mourut à Limoges, où il avait sans doute exercé son art au cours du IIe ou du IIIe siècle.

Pendant longtemps, les écoles monastiques semblent avoir seules ou presque seules pourvu à la distribution de l'enseignement. Le sol du Limousin s'était, du VIe au Xe siècle, couvert d'ermitages et de petites communautés, dont beaucoup devinrent de grandes abbayes.

Les parents qui avaient l'intention de vouer leurs enfants au service de Dieu les donnaient à un monastère, avec certaines formalités dont les capitulaires des rois de la seconde race font mention. Ces enfants étaient élevés ensemble dans l'intérieur du cloître, à peu près comme les enfants de troupe dans nos casernes. Ils portaient le froc; sans être astreints aux exercices des religieux, ils y participaient dans une certaine mesure, remplissaient, par exemple, l'office d'enfants de chœur dans les cérémonies, et s'habituaient ainsi peu à peu à la vie monastique et à la règle. Il y avait bien quelques inconvénients à l'introduction de ce petit troupeau dans un couvent : c'étaient des enfants après tout; leurs cris et leurs bruyants ébats troublaient souvent le silence de la maison et le recueillement des religieux. Aussi quelques voix s'étaient-elles élevées contre l'usage d'adjoindre cette espèce de petit séminaire aux abbayes, et l'austère Pierre Damien félicitait-il les bénédictins du Mont-Cassin de s'être affranchis de cette habitude, regardée presque partout comme une obligation, et qu'il considérait comme faite pour énerver la rigueur de la règle. L'usage toutefois prévalut, non sans raison, ce semble, de conserver ces écoles, où les enfants destinés à la vie monastique se formaient insensiblement, par le meilleur et le plus doux des noviciats. Les monastères y demeurèrent fidèles jusqu'aux siècles de décadence. Toutes les grandes abbayes du Limousin avaient leur école — *schola puerorum* — confiée aux soins d'un dignitaire spécial, qui était d'ordinaire un des religieux les plus distingués, sinon le plus distingué de la communauté.

Toute réserve faite sur le niveau général de l'instruction dans la région, les écoles de Saint-Martial de Limoges paraissent avoir été florissantes dès le Xe siècle. La charge de maître et celle de sous-maître sont considérées comme fort importantes, et la première est comptée parmi les offices auxquels sont attachés les privilèges les plus honorables et les revenus les plus élevés. On a retenu les noms de plusieurs écolâtres, de Pierre surnommé *le Scolastique*, dont nous conservons un poème; de Roger son successeur, ou un de ses successeurs immédiats (1026), de Maurice Pinheta ou Pignet (1245), d'Aymeric Charrouteau (1320), de Martial Jay et de Ponce Merlet, « maître et sous-maître des études » en 1367 et 1368, de Pierre Saleys (1415), de Marc Pignet (1481), etc. Aux XIe et XIIe siècles, ces maîtres, et ceux des moines qui sont plus ou moins versés dans les lettres, se parent avec un certain orgueil du nom de « grammairien ». Cette qualification est considérée comme un véritable titre d'honneur, et le moine Adémar, écrivant à Guillaume, comte de Poitiers et duc d'Aquitaine, pense le glorifier beaucoup en l'appelant « bon grammairien », *grammatico orthodoxo.*

Ainsi, dans cette province reculée et ignorante, l'instruction avait dès lors un grand prestige. Le vulgaire savait parfois en apprécier les bienfaits, et les familles cherchaient à en assurer les avantages aux enfants. De pauvres paysans envoyaient

leurs fils aux écoles monastiques. Dans les villes, les bourgeois manifestaient leur volonté formelle que leurs enfants reçussent de l'instruction : *Volo quod sibi provideatur in scholis*, lit-on dans plusieurs testaments de marchands et d'artisans du XIIIe siècle ; et un acte curieux de l'année 1419 nous représente un tuteur s'engageant, devant les consuls ou officiers municipaux de Limoges, à envoyer, à ses frais, ses pupilles à l'école. Nous verrons, au XVIe siècle, la bourgeoisie témoigner de nouveau, par les sacrifices qu'elle s'impose pour l'établissement d'un collège, de tout le prix attaché par elle à l'instruction. Quant aux seigneurs féodaux, ils ne dédaignent pas autant la science qu'on pourrait l'imaginer d'après certaines opinions trop aisément admises. Leurs enfants reçoivent souvent une éducation soignée et, du VIe au XVe siècle, maint biographe, pour exprimer que son héros ne le cède en rien aux hommes les plus accomplis de son temps, rapporte qu'on lui a donné une instruction égale à celle des enfants des nobles. L'expression est caractéristique, et il serait facile d'en citer beaucoup d'exemples.

Les abbayes de Saint-Augustin-lès-Limoges, Saint-Martin, Solignac, Grandmont, Tulle, Vigeois, possédaient des écoles qui paraissent avoir été prospères. Beaulieu n'avait pas, à ce qu'il semble, d'école monastique ; mais on y cultivait les lettres, et un religieux de cette abbaye, Guernon, est décoré au XIe siècle du titre de grammairien. En 1335, le cardinal de Mortemart, Pierre Gauvain, évêque d'Auxerre, fonda aux Augustins de Mortemart une sorte de petit collège pour douze enfants pauvres auxquels on devait enseigner la lecture, l'écriture, et les éléments de la langue latine.

L'enseignement qui se donnait dans les écoles monastiques n'était pas fort étendu : la lecture, l'écriture, un peu de grammaire et de logique, quelques principes de versification, constituaient, avec le chant liturgique, l'étude de l'Ancien et du Nouveau Testament et la théologie, le cycle à peu près complet du programme, cycle que la vogue de la doctrine d'Aristote semble avoir un peu élargi. Les lettres classiques ne furent cultivées que par le petit nombre. La discipline des maîtres était rude. Odolric, qui fut plus tard un des abbés les plus célèbres de Saint-Martial, avait été placé, enfant, à l'école de ce monastère. Chargé un jour de lire l'épître, il laissa échapper une faute grossière. Il en fut aussitôt puni par le maître du chœur, qui lui donna un soufflet devant tout le monde.

Les enfants des écoles monastiques n'étaient pas nécessairement voués à la vie religieuse. Bien que beaucoup d'entre eux eussent été donnés au couvent par leur famille, ils n'étaient point obligés de se faire moines. Arrivés à l'âge de prendre une résolution, ils pouvaient quitter le monastère et se marier. Le concile de Limoges de 1031, après bien d'autres assemblées du même genre, ordonne qu'aucune violence ne soit faite à leur vocation, — *detur eis optio libera*, — et qu'ils puissent rentrer dans le monde, si telle est leur volonté.

A mesure que la piété diminua et que se relâchèrent les liens de la règle, on attacha dans les monastères moins d'importance à l'école ; on n'apporta plus le même soin au choix des maîtres, la même sollicitude et le même dévouement à l'instruction des enfants. Au XIVe siècle, plusieurs documents constatent le fâcheux état de ces écoles et le peu de souci qu'ont un trop grand nombre de supérieurs ecclésiastiques de leur prospérité. Les commissaires apostoliques chargés de réformer les maisons religieuses sont obligés de prendre des mesures pour empêcher l'extinction totale de l'enseignement élémentaire et l'abandon des études d'un ordre plus élevé. L'un d'eux, en 1337, ordonne « qu'un maître de grammaire et de logique soit constamment entretenu à Saint-Martial, pour donner l'instruction aux jeunes gens et autres capables de la recevoir », et que ce maître ne soit pas au-dessous de sa tâche. A Grandmont des prescriptions analogues sont édictées. Tous les couvents secondaires dépendant de l'un et de l'autre de ces monastères paient à ces derniers des « pensions » annuelles pour pourvoir à l'entretien de religieux aux universités.

Le XVe siècle paraît marquer la chute complète des écoles monastiques, chute que rendent irrémédiable les guerres civiles du siècle suivant et la fondation de collèges dans toutes les villes de quelque importance.

II

L'enseignement ne se distribuait pas seulement dans les monastères. Les évêques et les chapitres entretenaient aussi des écoles dont la direction appartenait presque partout au grand chantre. L'existence de celle qui dépendait de l'évêque de Limoges et du chapitre cathédral est fort anciennement signalée. Saint Israël, chanoine du Dorat, fut appelé dans la ville épiscopale dès les dernières années du Xe siècle par l'évêque Hilduin, qui le plaça à la tête de cette école. Israël était, dit son biographe, un des hommes les plus remarquables et les plus instruits du pays, et on lui dut plusieurs compositions destinées à vulgariser la connaissance des faits essentiels de l'Ancien et du Nouveau Testament. Il avait raconté ces événements en vers destinés à être chantés, afin que le peuple, grâce à l'attrait de la musique — *cantus suavitate allecta* — les comprît et les retînt plus aisément. Le même saint dirigea plus tard, en qualité de grand-chantre du Dorat, l'école de ce chapitre, et il eut pour élèves plusieurs hommes demeurés célèbres dans les fastes religieux de la contrée.

Le chapitre de Limoges compta aussi, vers la même époque, des membres fort instruits pour le temps. Deux chanoines, Albéric et Raynaud, sont représentés comme très versés dans la philosophie. L'archidiacre Gauzbert est surnommé « le grammairien », et Humbert va diriger l'école de Meulan. Des conférences qui eurent lieu vers 1010 entre quelques théologiens du diocèse et les Juifs, sous le coup d'une mesure d'expulsion, ont a induit qu'un certain nombre d'ecclésiastiques limousins savaient alors l'hébreu. La chose est vraiment peu croyable.

La *Vie* de saint Geoffroi, restaurateur du monastère du Chalard, montre ce saint personnage, encore laïque, habitant Limoges, où il reçoit l'hospitalité chez un riche bourgeois, et donnant une part de son temps au soin des écoles — *occupationem scholarum, quibus docendis tunc multus vacabat*. On ne saurait sans témérité supposer qu'il s'agisse ici — à la veille de la première croisade — d'établissements d'instruction ayant un caractère communal. Bien que la population de Limoges possédât dès lors une organisation municipale, puisque trente ans plus tard on voit l'évêque plaider contre un seigneur devant le tribunal des bourgeois, il est fort improbable que les magistrats municipaux aient eu dès cette époque le loisir de s'occuper de l'enseignement, auquel pourvoyait du reste, dans une mesure très suffisante pour les besoins du temps, le clergé régulier et séculier. Les enfants à qui saint Geoffroi consacrait ses journées suivaient donc soit l'école épiscopale ou capitulaire, soit une école paroissiale.

III

Les écoles paroissiales n'ont pas laissé de trace dans notre province, pour la période du moyen âge. Des curés sont signalés comme ayant été les instituteurs de quelques personnages, mais à titre tout privé ; ce sont des précepteurs, non des maîtres d'école. Néanmoins on ne peut guère mettre en doute l'existence d'un enseignement d'ensemble donné, au moins par certains curés, dès une époque très ancienne. Les écoles paroissiales étaient dans la nature des choses. Le desservant d'une paroisse, pour former un enfant de chœur, un sacristain, un aide quelconque, était obligé de se transformer en instituteur. Les statuts du diocèse en arrivèrent peu à peu à faire, de la tenue d'une école, une obligation pour tous les curés. Voici en quels termes s'expriment, à ce sujet, les statuts synodaux publiés sous l'épiscopat de Philippe de Montmorency en 1519 :

« Chaque curé aura avec lui un clerc de science médiocre, qui chantera au chœur et tiendra école où il enseignera l'alphabet et les dix commandements de Dieu. »

Tel est le modeste programme de l'instruction primaire au XVIe siècle, et voilà la première apparition du maître d'école du vieux temps, chantant au chœur et n'enseignant guère autre chose, en dehors du catéchisme, que la lecture et l'écriture. Les statuts sont plus exigeants pour les religieux que pour les laïques. Les membres des communautés doivent non seulement donner l'exemple de la bonne conduite, mais parler correctement. Dans tous les couvents il y aura un maître pour apprendre, avec les « bonnes mœurs », le chant et la grammaire.

Bien qu'à plusieurs reprises nous trouvions expressément confirmée cette obligation imposée à chaque curé d'avoir une école, il nous est impossible d'affirmer qu'au dernier siècle toutes les paroisses du diocèse de Limoges en fussent pourvues : à vrai dire même, il est difficile de le croire. Quelques mentions de maîtres dans les registres paroissiaux sont les seules traces de ces petites classes. Il est permis de penser que, soit négligence, soit impossibilité matérielle, empêchement physique ou autre, beaucoup de curés ne se conformèrent pas aux statuts diocésains ; beaucoup d'autres, faute de ressources suffisantes, furent eux-mêmes les maîtres d'école de leur paroisse. Néanmoins on trouve dans quelques localités des *magisters* laïques. A la vérité, ils n'ont presque partout aucun caractère public, aucune subvention ; ils sont de simples instituteurs privés, et si le seigneur de l'endroit leur donne un peu d'aide, c'est tout ce qu'ils peuvent attendre en dehors de la pauvre rétribution qu'ils obtiennent de leurs élèves. Ceux toutefois qui dirigent des écoles créées par une fondation spéciale ou à l'aide de ressources provenant d'un monastère supprimé, ressemblent fort à nos instituteurs communaux d'aujourd'hui. Ainsi, lors de l'union au séminaire de Limoges des offices claustraux et de la mense conventuelle de l'abbaye de Vigeois, il fut ordonné qu'une rente de 150 livres serait affectée à l'entretien d'un maître d'école résidant au bourg, et en 1769 les habitants de Vigeois décidèrent que cette somme serait doublée, moyennant quoi le maître enseignerait *gratuitement* la jeunesse et pourvoirait à l'entretien de la maison d'école. En 1773, lors de l'union de l'abbaye de Grandmont à l'évêché de Limoges, il fut arrêté que 500 livres par an seraient affectées à l'institution « à perpétuité » d'un maître d'école à la nomination de l'évêque, « pour fournir l'instruction gratuite aux garçons et à tous les pauvres du lieu de Grandmont et les dépendances de l'abbaye ».

IV

Le XIIIe siècle, à qui nous devons tant de témoignages intéressants sur tous les actes de la vie de nos ancêtres, ne nous fournit pas un seul document relatif à l'état de l'instruction dans notre province et aux établissements d'enseignement qui y existaient. C'est par une grosse erreur, semble-t-il, qu'on a fait remonter à 1291 la création du collège de Felletin. Rien n'autorise à penser que la bourgeoisie de Limoges, de Tulle, de Guéret, de Brive, de Saint-Léonard, de Saint-Yrieix, de Saint-Junien ait alors soit fondé des écoles, soit donné un concours quelconque aux personnes vouées à l'instruction publique. Vers 1300, un passage tiré d'un obituaire signale l'existence à Limoges de classes de grammaire et de logique, lesquelles se tenaient dans les maisons appartenant à Martial Marteau, archidiacre, et situées sur la place de Saint-Gérald. Ce n'est plus là, semble-t-il, l'école épiscopale ou capitulaire ; mais sommes-nous en présence d'une école ayant un caractère municipal ? Rien ne permet de l'affirmer ; ce qui tendrait à l'établir, c'est qu'un vieil inventaire des archives communales de la Haute-Vienne mentionne sous la date du 10 avril 1370 « ung instrument contenent le pris du salaire que les escoliers doibvent payer aux maistres regens des escoles de Limoges ». Enfin, dans une liasse des archives de la Haute-Vienne, l'analyse d'un acte, qui paraît remonter au commencement du XVe siècle, nomme Jean Servant ou Sergent « maître des écoles de cette ville » — *magister scholarum hujus villæ*. Ce titre a une physionomie toute laïque et municipale.

Au XIVe siècle, des écoles paraissent donc exister à Limoges en dehors des monastères et des établissements ecclésiastiques. Les consuls de la ville s'occupent de la rétribution scolaire et aussi probablement pourvoient ou tout au moins concourent aux dépenses. Mais c'est toujours l'autorité religieuse qui a la haute main sur les écoles ; c'est le grand-chantre du chapitre cathédral qui choisit les maîtres et qui confère à ceux-ci leur titre. Il en est de même au Dorat, et sans doute aussi à Saint-Junien et à Saint-Yrieix.

A la fin du XVe siècle seulement, les magistrats municipaux de Limoges entreprennent de soustraire les écoles de la ville à la direction du clergé. Les détails de la lutte engagée par eux dans ce but sont peu connus ; mais un cahier de délibérations du corps municipal de Limoges, conservé aux archives des Basses-Pyrénées, nous montre, entre 1488 et 1499, la nomination de maître Léonard Combalètes, en qualité de régent des écoles, émanant des seuls consuls. Quoi qu'il en soit, le procès engagé devant le sénéchal de Limoges entre ces magistrats et Pierre Brachet, chantre de Saint-Etienne, aboutit à une première sentence favorable à la commune. Les juges chargent à titre temporaire un religieux du couvent des Frères Prêcheurs, Pierre de L'Artige, de la direction des classes. Le chantre fait appel devant le parlement de Bordeaux, qui, au cours des incidents du procès, autorise Pierre Brachet à conférer, par mesure de provision, la régence à Pierre Bonnet ou à toute autre personne capable. La ville proteste et allèguer que le chantre n'a pas, dans la ville du Château, entièrement distincte de la vieille cité épiscopale, tassez d'autorité pour obtenir des écoliers l'obéissance nécessaire et pour les surveiller. Elle rappelle que ni l'évêque, ni le chapitre, ni aucun dignitaire ecclésiastique ne possède de droit temporel dans l'enceinte de ses murs. Les consuls et leurs concitoyens relèvent seulement du roi, ayant été mis en possession de la seigneurie et de la justice de la ville du Château de Limoges par des lettres du prince

Noir de 1365, en vertu des privilèges, libertés et coutumes octroyés aux bourgeois par les rois Henri II et Edouard III d'Angleterre et confirmés en 1371 et 1372 par Charles V pour obtenir des habitants leur soumission à son autorité et l'ouverture de leurs portes aux troupes françaises. Il résulte d'un document du procès que les consuls avaient construit des écoles, afin de faciliter « l'instruction des enfants de la ville et aussi d'un grand nombre de clercs qui affluaient à Limoges, désireux d'être initiés à la grammaire, à la logique, à la philosophie, à la poétique, à la rhétorique et à la morale » — *in grammaticalibus, logicalibus, philosophiæ, poeticæque et oratoriæ artibus bonisque moribus*. Le corps municipal ne s'était pas contenté de bâtir des écoles; il les avait pourvues de maîtres « honnêtes et lettrés, de bonne vie et éminente science ». C'étaient précisément ces nominations qui avaient causé ou ravivé le débat, et celui-ci paraît avoir longtemps traîné devant les juges de Bordeaux. Enfin, un des successeurs de Pierre Brachet, Michel Jouviond, consentit à transiger, dans l'intérêt du bien public, avec les consuls. Moyennant une rente de dix livres, il renonça à tout jamais, pour lui et ses successeurs, au droit de conférer la place de maître d'école dans la ville du Château et ses dépendances, consentant à ce que les magistrats municipaux eussent désormais la présentation, la collation et l'institution des régents, sans aucune ingérence de l'autorité ecclésiastique. Cet accord, qui fut approuvé par le chapitre, mit fin au procès. Il est daté du 29 mai 1525.

Les écoles de Limoges étaient-elles déjà établies dans la rue qui porte encore leur nom et où on les trouve installées en 1544 ? Nous ne saurions le dire. Toujours est-il que vers l'époque où fut conclu l'accord dont nous venons de parler, le consulat projetait la construction d'écoles nouvelles, puisqu'on le voit, en 1521, dans l'acte d'accensement de terrains dépendant de l'ancien hôtel de ville, se réserver la faculté de reprendre cet emplacement « pour la nécessité de la ville, comme pour édiffier maison pour les escolles ou autrement». Le P. Bonaventure Saint-Amable prétend que dès 1525 un collège existait sur l'emplacement du futur établissement des Jésuites. Nous sommes porté à croire qu'il se trompe. Dès 1359, les écoles de la place Saint-Gérald avaient été transférées ailleurs.

Les écoles ne paraissent pas avoir été florissantes au XVIe siècle. Au mois d'avril 1536, un certain nombre d'habitants firent une démarche à la maison commune pour se plaindre de ce que « ausdites escolles avoyt grant et nécessaire besoing de recteurs et bons maistres, et que a faulte d'iceulx, ausdites escolles n'avoyt aulcune discipline ne morigination et estoyent lesdits habitants contraintz envoyer et tenir leurs enffans aux escolles des villes circunvoisines. » Les consuls convoquèrent une assemblée de ville dans laquelle il fut décidé qu'on s'enquerrait « à Paris, Poitiers ou autre ville ayant université » d'un recteur « sçavant et souffizant à enseigner et apprendre doctrine et mœurs aux enffans ». On trouva un des recteurs du collège de Poitiers, maître Pierre Pomeran, disposé à se charger de la direction des écoles. Il la prit pour une année, de la Saint-Jean-Baptiste 1536 à pareil jour de 1537. Les consuls lui donnèrent, outre « une maison et lieu souffizant » pour les classes, un traitement de trente livres à ajouter à « l'esmolument et salaire annuel que les maîtres ont acoustumé prandre de chascun escollier estant auxdites escolles ». Pomeran ne paraît pas avoir conservé longtemps la direction de l'établissement. Elle fut, le 19 août 1540, donnée à Etienne Groulaud, maître ès-arts. La rétribution scolaire qu'il était d'usage de percevoir à cette époque s'élevait, d'après les renseignements fournis par l'acte de nomination, à 13 sols 4 deniers tournois par an « pour les grands escholiers estudians aux plus excellents poetes, orateurs et aultres haultes facultés; » à 10 sols « pour les moyens qui estudient aux mediocres poetes et basse faculté ; à 6 sols et 8 deniers pour les aultres petits abécédaires. » Cette rétribution se payait par quart et était perçue « à l'entrée de la porte des escholes ». Groulaud, qui s'associa peu après un autre maître ès-arts, Nicole des Ytrins, devait pourvoir les classes de régents et les tenir ouvertes aux heures accoutumées. Les consuls s'engageaient à fournir des locaux et à prêter aide aux professeurs en cas de révolte des élèves.

L'acte de nomination de François Veyriaud, docteur en droit, à la régence des écoles (7 octobre 1553), nous fait voir la fixation du taux de la rétribution scolaire réservée aux consuls et aux officiers du roi de Navarre, vicomte de Limoges. La gratuité commence à apparaître ; car il est dit que le maître percevra la somme fixée des « écoliers dont il pourra se faire payer». Ajoutons que, les protestants commençant à s'agiter, les magistrats ont soin de stipuler que les maîtres choisis par Veyriaud pour l'assister seront « ydoines, capables, non sentant mal de la foy ».

V

Par les indications que nous avons données plus haut, on a vu que les écoles de Limoges n'étaient pas seulement des écoles primaires, mais formaient une sorte de collège municipal. En 1555, on arrêta, dans une assemblée de notables, que l'enseignement serait élargi, qu'un véritable collège serait établi, qu'on le pourvoirait de professeurs « doctes et expérimentés tant en langues grecques que ès arts et sciences libéralles et aultres bonnes lectres »; qu'on ferait face à la dépense au moyen de souscriptions et d'une taxe extraordinaire. Les lettres royales autorisant l'érection de cet établissement, la levée de la taxe et l'expropriation des immeubles nécessaires pour l'assiette des constructions portent la date du 11 juillet 1555.

De nouvelles lettres de confirmation furent obtenues en 1561 ; les consuls purent disposer, en faveur de l'établissement projeté, des biens de quelques confréries. En 1568, Antoine de Brion fut nommé principal par le vicaire général, d'accord avec le chapitre et les consuls. Mais les événements paraissent avoir entravé le fonctionnement et même l'organisation du collège.

Cependant, en 1579, on appliqua au nouvel établissement 2000 écus prélevés sur les biens des sieurs de Prinçay et du Bouchet, condamnés à mort pour un complot ayant pour but de livrer Limoges aux ennemis du roi. D'autres ressources furent créées, et en 1583, le collège de Limoges paraît fonctionner régulièrement sous la direction de Guillaume Malherbaud, docteur, théologal du chapitre de Limoges et savant d'un certain mérite. Ce principal avait sous ses ordres plusieurs régents « instruisant la jeunesse tant en langue grecque que latine » et pourvus chacun d'une prébende, plus d'une pension de 20 écus. Mais la situation financière laissait sans doute à désirer, puisque, en vue d'augmenter la rétribution scolaire, le principal, avec l'agrément des consuls et l'aide du procureur du roi, obtint au mois de décembre 1587 une sentence du lieutenant général obligeant les maîtres tenant des petites écoles (il semble qu'il n'y eût plus d'écoles municipales depuis l'établissement du collège et que celui-ci eût absorbé toutes les ressources affectées à l'en-

seignement) à conduire leurs élèves au collège et à payer à Malherbaud l'écolage fixé pour les *abécédaires*.

En 1597, ce collège fut remis à la compagnie de Jésus et convenablement doté par l'union d'un certain nombre de bénéfices (les prébendes préceptorales de Saint-Etienne et de Saint-Martial étaient unies au collège dès 1561). Les Jésuites gardèrent la direction de l'établissement jusqu'en 1762. Ils le firent florissant; on y compta, de leur temps, douze cents élèves. L'enseignement donné alors au collège de Limoges paraît avoir élevé très notablement le niveau de l'instruction de la bourgeoisie limousine. Une école élémentaire, confiée à un « honnête homme séculier », était tenue hors de l'établissement, mais sous la dépendance des Jésuites.

Après l'expulsion de ces religieux, le collège prit le nom de *Collège royal de Sainte-Marie* et fut remis à des prêtres séculiers. L'administration appartenait à un bureau présidé par l'évêque et dont faisaient partie le lieutenant général, le procureur du roi, deux consuls, deux notables et le principal. Bien que plusieurs hommes de valeur aient figuré parmi les professeurs du nouveau collège, celui-ci déclina après le départ des Jésuites et le nombre des élèves diminua d'une façon très sensible.

Les revenus du collège de Sainte-Marie s'élevaient à vingt mille livres environ. Le personnel se composait d'un principal, deux sous-principaux, deux professeurs de théologie, deux de philosophie, un de rhétorique et cinq d'humanités. L'établissement ne recevait pas de pensionnaires.

En 1790, les professeurs du collège refusèrent de prêter le serment constitutionnel et furent remplacés. L'installation des nouveaux maîtres donna lieu à de vives protestations et à des scènes de désordre. Le nouveau professeur de philosophie fut frappé. La municipalité battit en retraite devant les démonstrations hostiles des enfants et des parents. Quand force dut rester à l'autorité, une grande partie des élèves suivirent les anciens maîtres à leur sortie du collège. Dans chaque classe, il ne demeura qu'un petit nombre d'auditeurs; le professeur de théologie n'en garda pas un. Un procès-verbal du 11 mars 1791 établit qu'il n'y a plus, dans tout le collège, que 17 élèves; au 15 juin, il n'existe plus de classes de théologie, de logique et de physique. L'enseignement secondaire fut complètement supprimé pendant plusieurs années, et, quand l'école centrale ouvrit ses portes en l'an VI, elle se trouva en butte à des préventions qu'on eut beaucoup de peine à détruire.

L'ancien collège des Jésuites n'était pas le seul établissement d'instruction secondaire que possédât Limoges en 1789. Sans parler du séminaire diocésain, que cette ville devait à Mgr de La Fayette et à un grand homme de bien, Martial de Malden, les Dominicains avaient établi, dès avant 1650, dans leur couvent, des cours de théologie et de philosophie; ils recevaient des pensionnaires et ajoutaient pour eux à ces cours l'enseignement des sciences physiques et mathématiques. Les Carmes prétendaient avoir eu jadis, eux aussi, un collège. Enfin, en 1677, les Augustins avaient annoncé le projet de fonder une chaire de théologie; mais ce projet paraît être demeuré sans exécution.

Sur le territoire des trois départements de la Haute-Vienne, de la Corrèze et de la Creuse, — ancienne circonscription du diocèse de Limoges, — il existait un certain nombre d'autres collèges. Celui de Felletin avait été fondé en 1589 par un particulier, François Durand, prêtre, et son personnel se composait, en 1629, d'un principal, deux régents et un écrivain-grammairien. Les prêtres de la doctrine chrétienne dirigeaient les collèges de Brive (fondé en 1607), Bellac (1648), Rochechouart et Treignac. Celui de Tulle, dont l'établissement remontait à 1627, avait appartenu aux Jésuites. On ne sait presque rien de ceux de Guéret, d'Ussel, du Dorat, d'Eymoûtiers; ce dernier recevait trente pensionnaires. Quant au collège de Magnac Laval, fondé en 1664 par Antoine de Salignac, marquis de la Mothe-Fénelon, il était entre les mains des Sulpiciens et avait à sa tête un principal assisté d'un sous-principal et de sept professeurs enseignant la grammaire, les humanités, la philosophie, la rhétorique et la littérature. Il ne comptait pas moins de cent cinquante pensionnaires, outre un certain nombre d'externes, et jouissait d'une réputation méritée.

Ajoutons que, hors de la province, plusieurs établissements avaient été créés par des Limousins illustres pour fournir aux moins fortunés de leurs compatriotes le moyen de suivre les cours des universités. C'est ainsi que, vers 1318, un prélat de la famille de Chanac avait fondé à Paris, dans la rue de Bièvre, le collège de Chanac qui devint plus tard le collège de Saint-Michel et où non seulement des bourses, mais l'administration même de la maison, étaient réservées à des Limousins. Deux collèges de Toulouse, celui de Saint-Martial, établi en 1359 par le pape Innocent VI, et celui de Sainte-Catherine, créé en 1378 ou 1379 par le cardinal de Pampelune, Pierre de Selve, recevaient également les pauvres étudiants de cette province. Enfin l'ordre de Grandmont avait, depuis 1584, à Paris, un collège spécial, l'ancien collège Mignon.

A côté de l'enseignement ayant un caractère officiel, pour ainsi dire, et donné soit aux frais de la commune ou de la paroisse, soit sous les auspices d'un grand établissement ou d'un haut dignitaire ecclésiastiques, il y avait eu de tout temps un enseignement privé, libre, destiné non plus à tous ou à beaucoup, mais à un seul ou à quelques-uns, tantôt gratuit, tantôt rétribué, ici réservé aux plus riches ou aux plus instruits, là s'adressant aux plus humbles et aux plus pauvres. Le cartulaire de Beaulieu nous apprend que vers 1150, un clerc pieux, du nom de Bertrand, natif de Civray, vint en Bas-Limousin et ouvrit, dans la petite ville dont les maisons se groupaient autour du monastère, un cours de théologie et de morale. Plusieurs saints du pays se donnèrent à eux-mêmes la mission d'enseigner gratuitement. Ainsi saint Théobald, du Dorat, élève de saint Israël, se consacra spécialement à l'instruction des pauvres clercs d'esprit grossier et de dur entendement — *rudes et idiotas* — et malgré toute la peine que lui donnaient ces disciples, il ne voulait prendre aucune rétribution. L'hagiographe remarque à ce sujet que telle n'était pas la coutume et que les maîtres d'alors — *preceptores* — se faisaient bien payer leurs soins; il entend évidemment parler des précepteurs libres. Toutefois la condition de ceux-ci, dans notre province, ne devait pas être très enviable. Nous avons dit qu'en 1789 la plupart des instituteurs de campagne paraissent ne recevoir aucune subvention des paroisses. Limoges a aussi ses instituteurs libres, parmi lesquels est mentionné Charles Arnaud Flammard; ils sont contraints, en 1587, de conduire leurs élèves au collège municipal et de payer ou de faire payer la rétribution aux régents. Les registres paroissiaux donnent quelques noms de maîtres d'école aux XVIIe et XVIIIe siècles : ceux de Gilbert Brun de Butler, « hibernois », 1664 et 1671, de Balthazar Boisse, 1673, etc. Peu de temps avant la Révolution, il existe dans la capitale de la province de véritables « institutions » recevant des pensionnaires qui fréquentent les cours du collège : celle, par exemple, de M. Rigondie de Lespinasse, où le prix de la pension est fixé à 350 livres « y compris le papier, l'encre, les plumes, la poudre, la pommade et un perruquier

qui coëffe MM. les pensionnaires les dimanches et fêtes et deux fois la semaine »; et celle de M. Méline, ancien titulaire de la préceptorale de Saint-Yrieix, où « l'on reçoit les logiciens et physiciens, pour le prix de 303 livres. »

VI.

Qu'avait été, au moyen âge, l'instruction des femmes? — Il est permis de croire qu'en dehors de la famille et des monastères il n'y avait point d'enseignement qui leur fût destiné. Quelques couvents durent, de fort bonne heure, prendre des pensionnaires; mais il est assez remarquable qu'en Limousin, la première école établie dans un monastère de filles dont l'existence nous soit révélée se trouve être une école de garçons. Des statuts de 1339 permettaient aux religieuses de l'abbaye de la Règle d'*instruire* un petit nombre d'enfants jusqu'à l'âge de huit ans, mais pas au-delà : *Nec erudiant aliquos pueros majores octo annis, sed duntaxat minores octo annis, et usque ad octo annos, et non ultra.* Le même établissement reçoit au XVIe siècle des demoiselles que plusieurs ordonnances, celles notamment de 1645, défendent d'admettre dans un âge trop tendre, et de conserver après vingt-cinq ans. La Règle, les Visitandines et les Filles de Notre-Dame de Limoges, les Grandmontaines du Châtenet, les religieuses de Boubon (Fontevrault), avaient au XVIIe siècle des pensionnaires, appartenant en général à de bonnes familles et dont la pension contribuait à atténuer le très fâcheux état des finances de ces communautés.

De petites écoles pour les filles pauvres, nous ne croyons pas qu'il en ait existé à Limoges avant 1620, date de l'établissement dans cette ville des religieuses ursulines. Elles y furent reçues avec empressement par la municipalité et la population. Dans les classes qu'elles ouvrirent, on enseignait la lecture et l'écriture et, à ce qu'il semble aussi, le travail manuel. C'est du moins ce qui résulte d'une bulle de 1625.

Il y avait, dès la fin du XVIIe siècle, des Ursulines à Tulle et à Argentat. Il est probable qu'elles y tenaient des écoles; il devait en être de même des couvents des Filles de Notre-Dame existant dans plusieurs localités de la province et de communautés appartenant à deux ou trois autres ordres.

A Magnac Laval, une « fille dévote » appartenant à la bourgeoisie de cette ville, Françoise Butaud, agissant tant pour obéir à sa propre inspiration que pour exécuter les volontés d'Anne Charpentier, fit une fondation en 1689 pour l'instruction d'une personne chargée de « tenir école, apprendre les jeunes filles de cette ville à lire, écrire, prier Dieu, les principaux mystères de notre sainte foi et religion, les principes du salut, la digne réception des sacrements, à bien faire leurs premières confession et communion, l'éducation et correction des mœurs et la pratique des vertus chrétiennes. » Quinze enfants pauvres au moins devaient recevoir gratuitement cet enseignement — bien élémentaire, comme on le voit.

Auprès de Magnac, dans la petite ville du Dorat, les religieuses de la Trinité avaient été autorisées par l'évêque, dès 1656, à ouvrir une école. Comme dans la plupart des autres couvents du pays, cette communauté avait pris des pensionnaires, et le prix très modique qu'elle demandait, non moins que la bonne réputation dont jouissait la maison, avait valu à celle-ci une nombreuse clientèle. Quand il fut question, en 1752, de supprimer cet établissement, une pétition de la petite noblesse de la Basse-Marche en demanda la conservation.

Quelques écoles de filles, ayant un caractère paroissial, avaient été fondées avec une partie des revenus de quelque monastère supprimé. Telle était celle de Grandmont, destinée à l'instruction gratuite des jeunes filles du village et de la paroisse de Saint-Sylvestre. Elle devait être confiée à une sœur grise, dont la compagne était chargée de donner des soins aux malades et de distribuer des secours aux pauvres.

Même à Limoges, aucun document ne nous révèle le nom d'une institutrice laïque avant 1789.

VII.

L'enseignement professionnel, l'enseignement artistique, les cours gratuits n'étaient pas inconnus au XVIIIe siècle. Felletin possédait une école de dessin instituée en 1770 par arrêt du conseil d'Etat; il est à croire qu'à Aubusson le même enseignement existait à une époque antérieure. En 1768, un officier du génie, M. Descombes, ouvrit, dans une salle du collège de Limoges, un cours gratuit de dessin et de géométrie « pour les tailleurs de pierres, maçons, menuisiers, charpentiers. » Deux ans plus tard, trois artistes, les sieurs Thelyol, Guerlain et Haroux annoncèrent l'intention d'établir dans la même ville une école de dessin « tant pour la peinture et l'architecture que pour l'orfévrerie, la menuiserie, etc. » Les cours devaient avoir lieu chaque soir, de 4 à 6 heures, et la rétribution était fixée à trois livres par mois. Des cours de musique pour les enfants de 8 à 12 ans, créés par un musicien allemand, ne durèrent pas longtemps, le professeur ayant été obligé de quitter la ville à cause des plaintes auxquelles sa conduite avait donné lieu. La connaissance de la musique était du reste assez répandue à Limoges; les professeurs avaient réussi à organiser un orchestre qui se faisait entendre dans des concerts et dans les grandes solennités religieuses.

Aux termes des statuts des corporations des médecins et des chirurgiens, ces praticiens devaient tenir des réunions périodiques — hebdomadaires pour les chirurgiens de Saint-Junien — dans lesquelles ils traitaient, sous la présidence du doyen du corps, de sujets relatifs à l'exercice de leur profession. Il serait intéressant d'avoir des indications sur les réunions du « Collège » des médecins de Limoges : par malheur, nous n'en possédons pour ainsi dire aucune.

Notons enfin que Turgot avait introduit dans la Généralité l'enseignement vetérinaire, et qu'il avait fondé, à Angoulème et à Tulle, des cours d'accouchement.

VIII.

De l'ensemble des documents et des faits, il résulte que l'instruction secondaire pouvait être, avant la Révolution, relativement assez répandue en Limousin; quant à l'instruction primaire, elle avait acquis un bien faible développement dans les villes, et l'enseignement semble n'avoir existé que par intermittence dans les campagnes. A Limoges et dans d'autres localités d'une certaine importance, les relevés faits jusqu'ici d'après les registres paroissiaux accusent une proportion d'hommes sachant signer inférieure à 33 0/0 de la population totale; hors des villes cette proportion descend au-dessous de 5, et même de 2. Pour les femmes, naturellement, ces chiffres sont encore plus faibles.

La période révolutionnaire ne fut pas favorable à l'instruction. Les troubles, l'état désastreux des finances communales, les inquiétudes et les préoccupations de tout genre, la suppression des couvents surtout, portèrent un coup terrible à l'enseignement. Nous n'avons pas d'indications très précises sur se qui ce passa dans la Corrèze et la Creuse; mais la *Statistique de la Haute-Vienne*, pu-

bliée en 1808, nous fournit, sur l'état de l'instruction dans ce département, au moment de la Révolution et au lendemain du rétablissement d'un ordre de choses régulier, les notes les plus précieuses et les plus intéressantes. Il résulte de ce travail que la période révolutionnaire avait marqué un temps d'arrêt absolu dans le développement de l'instruction, et que les habitants de la campagne et même des petites villes se trouvaient presque complètement dénués de ressources sous ce rapport. Les écoles libres de jeunes gens destinées à la bourgeoisie, les institutions recevant des pensionnaires, les collèges s'étaient relevés presque partout sous la direction d'anciens prêtres; on avait même vu se rouvrir quelques pensionnats de jeunes filles, et à Limoges et à Rochechouart notamment il en existait de fort bons. Mais l'enseignement gratuit avait complètement péri. L'auteur de la *Statistique* ne trouvait pas — en 1808 — dans tout le département une seule petite école de filles; à Limoges toutefois, quelques religieuses tentaient, à ce moment même, d'en organiser. Les écoles de garçons n'étaient guère plus florissantes : celles qu'on avait établies dans un certain nombre de communes étaient tombées d'elles-mêmes, et seules les classes des villes principales étaient fréquentées. En somme, à cette date de 1808, à laquelle nous nous arrêtons, on peut dire que l'instruction primaire était absolument à recréer dans la Haute-Vienne.

[Louis Guibert.]

LING. — Pierre-Henri Ling, fondateur de la gymnastique suédoise, naquit en 1776, à Ljunga, dans la province de Smaland, en Suède; il était fils d'un pasteur de village. Il étudia la théologie à Upsal, devint ensuite précepteur, puis voyagea en Allemagne, en Danemark, en France, en Angleterre. Après une jeunesse assez aventureuse, durant laquelle il avait à plusieurs reprises servi comme soldat, Ling revint dans sa patrie. Passionné pour les exercices du corps, et très habile en escrime, il avait formé le projet d'introduire la gymnastique en Suède : l'exemple de Gutsmuths * en Allemagne, et de Nachtegall en Danemark, paraît avoir exercé sur lui une certaine influence. En 1805, il obtint à l'université de Lund la place de professeur d'escrime, et réussit en peu de temps à gagner les étudiants de cette ville à la cause de la gymnastique. Ling voyait dans les exercices corporels un facteur important et trop négligé de la vie nationale et individuelle; mais il n'attachait pas moins de prix aux facteurs intellectuels, à la poésie et à la musique : c'était de cette double culture, esthétique et gymnastique, qu'il espérait la régénération de son peuple, auquel il proposait, comme idéal à imiter, les Hellènes et les vieux héros scandinaves. Il voulut, de plus, fonder la gymnastique sur une base scientifique et rationnelle : aussi s'appliqua-t-il avec beaucoup d'ardeur à l'étude de l'anatomie et de la physiologie, afin de déterminer exactement quels étaient, parmi les mouvements et les exercices, ceux qui avaient un caractère d'utilité réelle. Cette étude le conduisit à l'idée que la gymnastique n'avait pas seulement une valeur éducative, mais qu'elle pouva être employée comme moyen curatif : et il créa ainsi la gymnastique médicale. D'autre part, considérant les exercices du corps dans leur relation avec l'usage des armes, il traça également les règles de la gymnastique militaire.

En 1813, Ling fut appelé à l'Académie militaire de Karlberg, près de Stockholm, comme professeur d'escrime. La même année, il fonda à Stockholm même l'Institut central de gymnastique, dans lequel, à côté des exercices éducatifs et militaires, il commença l'organisation régulière de la gymnastique médicale. Cet établissement obtint une subvention de l'Etat, et Ling en garda la direction jusqu'à sa mort, arrivée en 1839. En 1834 il avait fait imprimer, sous le titre de *Principes généraux de la gymnastique* (*Gymnastikens allmänna Grunder*), les premières pages d'un traité contenant l'exposé de sa théorie; mais cet ouvrage était resté inachevé, et ce fut seulement après sa mort que la publication en fut reprise et complétée par deux de ses disciples. Le traité de Ling se compose de six parties, dont voici les titres : 1° Lois de l'organisme humain; 2° Principes de la gymnastique pédagogique; 3° Principes de la gymnastique militaire; 4° Principes de la gymnastique médicale; 5° Principes de la gymnastique esthétique; 6° Pratique de la gymnastique. Dans ses considérations générales, Ling est parfois trop systématique et s'appuie sur des principes hasardés; ainsi, il distingue dans la vie de l'organisme humain trois éléments : l'élément dynamique (vie intellectuelle, fonctions du système nerveux), l'élément chimique (fonctions de nutrition) et l'élément mécanique (mouvement, locomotion, fonctions du système musculaire), et il fonde là-dessus toute une théorie de l'éducation et de l'hygiène. Mais dans la pratique, comme professeur et initiateur, Ling a rendu des services éminents, et son nom mérite une place d'honneur parmi ceux des fondateurs de la gymnastique moderne.

Ling était aussi poète. Il a publié deux épopées sur des sujets scandinaves : *Gylfe Tirfing*, 1812, et *Asarme*, 1816-1826 (deux parties), ainsi qu'un poème pastoral, *Karleken*, et plusieurs drames historiques.

Les *Principes généraux de la gymnastique* ont été traduits en allemand par Massmann (Magdebourg, 1847). Un officier prussien, Rothstein, avait attiré en 1843 l'attention de l'Allemagne sur la gymnastique de Ling; à la suite d'une mission en Suède, dont le gouvernement prussien l'avait chargé en 1846, pour l'étude approfondie de ce système, Rothstein fut placé à la tête d'un Institut central pour l'enseignement de la gymnastique dans l'armée, que le ministre de la guerre fonda à Berlin en 1847. A cette occasion, une guerre qui dura de longues années éclata entre les partisans de la gymnastique allemande et ceux de la gymnastique suédoise; ces derniers reprochaient aux disciples de Jahn * leurs procédés empiriques, l'abus des agrès et engins de toute sorte, et réclamaient pour la méthode de Ling l'avantage de la simplicité et de la rigueur scientifique. Il faut ajouter que la politique n'était pas étrangère à la querelle. Rothstein fit paraître un exposé du système suédois sous ce titre : *Die Gymnastik nach dem System Lings*, 1847-1851, 2 vol. L'Institut de Berlin, qui avait passé en 1851 sous la direction du ministère de l'instruction publique et pris le nom de *Central-Turnanstalt*, demeura fidèle au système de Ling pendant dix-sept ans; mais en 1863 les doctrines de l'école allemande l'emportèrent : le reck et les barres furent introduits dans la *Central-Turnanstalt;* Rothstein donna sa démission, et la gymnastique suédoise se vit exilée de Berlin.

L'Institut fondé par Ling à Stockholm existe encore; mais il a perdu tout caractère pédagogique et s'est transformé en un établissement exclusivement consacré à la gymnastique médicale.

LIPPE-DETMOLD. — V. au Supplément.

LIPPE-SCHAUMBURG.—V. *Schaumburg-Lippe* au Supplément.

LITTÉRATURE. — Il est communément accepté que les lettres seules, dans l'enseignement, sont efficaces pour l'éducation, en ce que seules elles éclairent, développent, forment les sentiments, autrement dit seules parlent au cœur. Quant à la formation de l'esprit, par l'instruction, elles partagent avec les sciences; mais, à bien considérer, la part principale leur revient. C'est ce que je voudrais d'abord établir.

On se plaît d'ordinaire à considérer que les mathématiques, même élémentaires, même rudimentaires, habituent l'esprit à la précision, en telle sorte que tout progrès dans la science ou l'art mathématique serait, d'une manière générale, un progrès pour l'intelligence. Je suis de ceux qui le contestent. Les aptitudes mathématiques le plus souvent sont toutes spéciales, et n'ont que peu d'influence, si elles en ont, sur les autres études. En observant de près, on voit que des élèves experts à calculer, habiles à comprendre et à retenir la théorie en arithmétique, en géométrie, en algèbre, sont confus et décousus toutes les fois qu'ils ont à exprimer des idées, et n'arrivent pas à l'ordre, qui est la qualité des esprits équilibrés. Il serait donc imprudent de compter beaucoup sur les mathématiques dans un plan d'ensemble d'enseignement. Sans doute, quand elles sont portées à un degré supérieur, elles s'imposent à l'esprit et lui impriment sa forme ; mais alors, si d'autres études ne viennent pas à faire contre-poids, elles le faussent, parce qu'elles le mènent à transporter l'absolu dans le domaine du relatif. En résumé, les mathématiques ne sont pas pour les études ce centre de gravité, que cherchent et sur lequel discutent les Allemands.

Je ne crois pas non plus qu'il se trouve dans les sciences physiques et naturelles ou sciences d'observation. Appelant l'attention sur le réel et procédant par l'induction, elles doivent avoir et elles ont une influence plus vraie, plus générale sur l'esprit que les sciences de déduction. Cependant, il ne faudrait pas s'exagérer cette influence. Bien souvent les physiciens, chimistes, physiologistes, naturalistes, etc., qui ont le long maniement de l'observation et de l'induction, lorsqu'ils ne sont plus sur leur terrain propre, deviennent infidèles à la méthode expérimentale. Comment donc, dans la courte durée de trois années, les élèves de nos écoles normales, partagés entre des études diverses, recevraient-ils des sciences physiques et naturelles un pli qui se grave et persiste, une habitude d'esprit qui continue à s'exercer et à s'appliquer, par l'observation et l'analyse, en dehors des objets qui relèvent de ces sciences ? Serrons un peu la question de près. On compte, en théorie, sur les expériences multipliées dans les cours pour donner à l'esprit ces habitudes. Mais, dans la pratique, on s'aperçoit vite qu'elles nuisent à l'attention intellectuelle de l'élève qui se contente volontiers de l'attention des yeux. Trop souvent le travail de la réflexion ne s'est pas fait. Les principes que l'expérience a dû mettre en évidence ont été comme masqués par les dehors, les accessoires. L'élève répétera tout le détail mécanique de l'opération, mais le point essentiel lui aura échappé. Ce n'est pas pour une autre raison que beaucoup de professeurs préfèrent un dessin schématique à l'appareil lui-même, si celui-ci est compliqué. En somme, il n'y a rien là que de naturel. Une intelligence moyenne, à l'école normale, n'a pas la force de compréhension, de pénétration, d'assimilation que les théoriciens en pédagogie se figurent.

A plus forte raison s'il s'agit des leçons de choses, qui représentent, à l'école primaire, les sciences physiques et naturelles de l'école normale. Pour peu que les leçons ne soient pas très sobres, très simples, conduites avec beaucoup d'art, elles demandent à l'enfant un trop grand effort pour qu'il saisisse les rapports qu'indique le maître entre les objets montrés dans la leçon et les phénomènes de la nature vivante, entre les faits et leurs conséquences. Il pourra être sollicité à l'attention, retenir des mots ; mais il ne retirera pas le profit qu'on attend de l'intuition, de la vue même des choses.

Je n'entends aucunement par ces réserves discréditer les sciences physiques et naturelles, les expériences et les leçons de choses : elles constituent un grand progrès sur l'enseignement purement abstrait et théorique, réduit à des formules qui s'adressaient à la mémoire plus qu'à l'esprit. Je dis seulement qu'il ne faut pas s'exagérer leur effet utile, et leur attribuer une place hors de proportion avec leurs résultats possibles, au détriment de la langue et des lettres, où repose en réalité le centre de gravité des études.

Pour ma part, je ne comprends guère qu'on discute sur ce point. La langue et les lettres sont le fonds des études, parce qu'elles sont le fonds de l'être humain. Lorsqu'il arrive à l'école, l'enfant possède déjà la langue maternelle. C'est un acquis qu'il apporte à la classe, il a en lui la matière sur laquelle il va travailler, et n'a pas besoin de la tirer du dehors. L'instrument du travail par excellence, que le maître mettra en jeu, l'analogie, il est en lui également, il lui est naturel, il s'applique spontanément. L'enfant est donc, pour ainsi parler, le sujet qui observe et l'objet de l'observation, puisque le monde extérieur se réfléchit en lui, et que c'est en lui qu'il le voit. Comment trouverait-on une base plus solide pour y asseoir la méthode de l'observation et de l'analyse ?

I.

L'étude de la littérature, à proprement parler, commence avec l'étude de la langue. Les exercices lexicologiques d'invention, l'analyse grammaticale qui recherche la nature et la fonction des mots, l'analyse étymologique qui en décompose les éléments, l'analyse logique qui établit la valeur et les rapports des propositions dans la phrase, tout cet ensemble de procédés porte en réalité sur les idées et par conséquent met l'élève en état d'écrire avec profit. Aussi peut-il composer et écrire de fait avant de savoir ce qu'on entend par littérature et d'avoir été préparé par l'analyse littéraire. Ces différents exercices de l'école primaire, repris et approfondis à l'école normale, comme les programmes l'indiquent pour les trois années, appuyés sur l'histoire de la langue enseignée dans la deuxième et la troisième année, trouveront dès le début leur large application dans les lettres mêmes.

Ici se présente la question du latin, qui ne se peut passer sous silence. Des personnes autorisées disent encore que l'élève de l'école normale ne saura jamais sa langue, et surtout qu'il n'arrivera jamais à une sérieuse culture littéraire, s'il n'a pas été initié aux langues classiques, et particulièrement à celle dont procède directement le français. Il est certain que le latin est pour la formation de l'esprit un admirable instrument, qu'il contient pour la meilleure partie la langue française, et a inspiré la plupart de nos grands écrivains. Mais pour arriver à des résultats appréciables, il faudrait faire au latin dans le plan des études une place non médiocre, — c'est là le nœud de la question, — et le temps manque déjà pour des connaissances qui ont dans l'enseignement primaire une application immédiate. Pour ménager au latin une part de temps, qui serait tout à fait insuffisante, on devrait renoncer à des matières, non seulement utiles, mais indispensables. Ce serait sacrifier le solide à une apparence. Cette considération, il me semble, tranche la question, et quant aux élèves des écoles normales et quant aux professeurs, puisque, pour la grande majorité et par la force des choses, ceux-ci sortiront de l'enseignement primaire et auront acquis dans les écoles normales mêmes le premier fonds de leur instruction. Tant mieux si,

grâce à des éléments antérieurs d'études, grâce à leur initiative et à un effort personnel de volonté, ils parviennent à se mettre en possession du latin, dans une mesure quelconque; mais on ne peut leur en faire une obligation.

Admettons, — et j'incline à le penser pour ma part, bien que ce point ne puisse être tranché par l'expérience du présent, — admettons que les maîtres formés dans les écoles normales, même après avoir passé par les épreuves du professorat spécial, n'auront pas le maniement aussi facile des idées générales et la délicatesse aussi affinée du goût, que ceux qui auront été préparés par les disciplines classiques de l'enseignement secondaire. La question est de savoir s'ils ne peuvent atteindre à une culture littéraire qui suffise amplement, aux professeurs pour former les élèves-maîtres, aux élèves-maîtres pour former les enfants des écoles primaires, c'est-à-dire dans les deux cas pour les instruire et les élever, car le pays demande aux uns et aux autres une œuvre à la fois d'instruction et d'éducation. Ainsi posée, la question me paraît résolue affirmativement. J'espère que la suite de cet article le démontrera.

II.

D'abord, je considère comme hors de conteste que les méthodes nouvelles, qui ont importé dans les écoles l'étude analytique et historique de la langue, peuvent en donner une connaissance intime, approfondie même, sinon une connaissance complète et qui, portant en elle-même ses moyens de vérification, n'ait besoin d'aucun secours étranger. Mais on n'attend pas sans doute que le personnel de l'enseignement primaire fournisse ou prépare des philologues. Pour ce qui est de l'étude de la langue, toutes les questions qu'elle comporte ont été traitées dans l'une et l'autre partie du *Dictionnaire de pédagogie ;* reste à dire ce que peut être pratiquement la littérature à l'école normale, et par suite à l'école primaire.

Comment entrer dans l'étude de la littérature? Prendra-t-on pour guides les anciennes rhétoriques, dont celle de Victor Le Clerc peut être considérée comme le type? A mon avis on ferait fausse route. Ces traités, sinon dans leur fond, du moins dans la marche qu'ils suivent, dans leur distribution des matières, sont à côté du vrai, absolument artificiels, et du reste incomplets. En ne considérant que l'art oratoire ou en y ramenant tout le reste, ils mutilent ou défigurent les lois de la composition et du style, qui sont plus philosophiques à la fois et plus simples, et qui seront d'autant plus simples qu'elles seront plus philosophiques.

La littérature dérive de la psychologie et de la logique. Elle y a ses principes et ses lois. Les théories de la composition et du style ne se sont établies qu'après qu'on a pu constater comment les idées de l'intelligence, comment les sentiments de l'âme humaine se manifestaient spontanément. Ces théories, produits de l'observation et de l'analyse, ne sont donc pas arbitraires. Elles peuvent être présentées avec simplicité et éclairées par des exemples qui les rendent sensibles. Déjà on est entré dans cette voie. Le *Cours de style et de composition* de M. Michel, les *Principes de composition et de style* de M. Deltour, ont rompu délibérément avec la rhétorique de tradition. Ces deux auteurs, dans leurs traités didactiques, partant des lois formelles de l'esprit, s'efforcent de montrer comment il procède naturellement. Peut-être ne le font-ils pas encore avec assez de franchise, ayant hâte d'arriver aux applications. Mais c'est beaucoup que d'avoir montré le chemin. L'émulation qui anime la littérature pédagogique leur suscitera des émules.

Les lois de la composition et du style sont moins à étudier en elles-mêmes, à la manière scolastique, qu'à propos des applications dont les exercices scolaires, récits, descriptions, lettres, discours, etc., donnent les cadres. Ces exercices, multipliés plus ou moins, variés, gradués, selon les circonstances, figurent dans les programmes, à bon droit, pendant les trois années d'école. C'est par eux que l'élève se fera la main. Les rédactions d'histoire ou de science n'en tiennent aucunement lieu. Mais quel que soit le sujet à traiter, il faut proscrire avec sévérité l'amplification. Cet ancien procédé, qui n'a pas disparu, habitue l'esprit à se fier sur la mémoire, à recourir aux souvenirs de lectures, aux phrases toutes faites, à assembler des lambeaux d'idées vagues et flottantes, au lieu de se placer en face du sujet, de l'étudier sous ses divers aspects par une observation attentive, et de le décomposer en ses parties par une exacte analyse. S'il permet d'acquérir vite de la facilité, c'est une facilité malheureuse.

Quel que soit aussi le sujet que l'on traite, il a ses proportions naturelles, logiques. Ces proportions, c'est à la disposition habile des parties à les montrer. Les anciennes rhétoriques, avec raison, insistaient beaucoup sur ce point. Il semble, à certains indices, qu'on ne donne pas partout des directions assez fermes à cet égard. Tantôt les compositions sont difformes : les longs préambules écrasent les développements, les développements chevauchent les uns sur les autres, les paragraphes disproportionnés entre eux et mal rattachés ne se tiennent pas, les conclusions tournent court au lieu de présenter le sujet en raccourci; tantôt il n'y a pas de composition : ce sont de petits alinéas qui se succèdent plutôt encore qu'ils ne se suivent, sans qu'on voie où ils mènent. Façons de faire du journalisme qui s'introduisent dans les classes où les bonnes doctrines se trouvent à l'abandon. La bonne doctrine, c'est la vue nette des idées principales du sujet, le groupement des idées secondaires autour de chaque idée principale, la distribution en paragraphes distincts, le clair enchaînement des paragraphes entre eux, l'aboutissement nécessaire de tout le développement à la conclusion. Seule cette méthode est féconde pour l'esprit : elle lui donne la qualité maîtresse, à savoir l'ordre.

Ces exercices scolaires ne sont pas artificiels comme le seraient des acrostiches ou des bouts-rimés. Mais à l'exception des lettres, et parfois des dialogues, les autres modes d'exercices, récits, descriptions, portraits, développements d'idées morales, ne se rencontrent pas isolés dans la littérature, à l'état fragmentaire, pour ainsi dire. Il importe donc de considérer de bonne heure des œuvres réelles présentant un ensemble plus complexe. Les lectures personnelles, indiquées par le programme et donnant lieu à des analyses écrites, en fournissent le moyen. Mais il conviendrait, à cet égard, que l'élève eût des idées précises sur les genres littéraires. Elles ne lui seraient pas moins utiles pour l'histoire suivie de la littérature de la troisième année. Cependant les programmes ne font nulle part une place à ces notions sur les genres. On a pensé sans doute qu'elles seraient données au fur et à mesure des occasions. Je ne crois pas que cela suffise pour une instruction solide, et qui ne peut être solide qu'à la condition de reposer sur des idées générales.

La littérature ici ne peut y atteindre qu'en s'appuyant sur l'histoire. Remarquons qu'à bien prendre l'histoire est une méthode, et qu'elle serait la plus claire de toutes très souvent si le temps des études n'était pas limité. Les grands genres littéraires ne sont pas des conventions arbitraires d'auteurs et d'académies, mais des produits spontanés de l'âme humaine dans des conditions so-

ciales déterminées. C'est donc à la lumière de l'histoire qu'il convient d'en montrer l'évolution. Partout la poésie a précédé la prose. Partout s'est manifestée d'abord la poésie lyrique par des hymnes religieux et des chansons guerrières. Partout la poésie épique a suivi, lorsqu'une race héroïque s'est livrée à de grandes entreprises et a soutenu de longues luttes. Partout la poésie dramatique, s'affranchissant du culte qui a été son berceau, pour mettre l'homme seul sur la scène, s'est développée dans des sociétés arrivées au même état moral, et partout, montrant tour à tour la liberté humaine aux prises avec la fatalité, les luttes de la passion et du devoir, les combats de la passion contre elle-même, elle a passé par les mêmes phases. Partout aussi la prose a débuté par la chronique avant d'arriver à l'histoire. L'éloquence, vieille comme le monde, universelle, puisqu'elle n'est autre chose que l'éclat de la parole, n'a pu s'épanouir avec plénitude que dans les pays libres, où la parole était l'instrument principal qui décidait des grands intérêts publics, et où la culture d'esprit était répandue. Il en est de même pour la philosophie. Si elle est un instinct universel de l'inquiétude humaine qui va au delà des dogmatismes établis, elle ne se développe, elle ne se manifeste avec grandeur, elle ne se fixe en systèmes que chez les races supérieures, cultivées et placées dans certaines conditions sociales. Les genres secondaires eux-mêmes, démembrements des genres principaux, se produisent partout dans des circonstances analogues. Le tableau de la génération des genres éclairerait toute l'histoire littéraire.

Une fois les genres indiqués dans leur succession historique, et nettement caractérisés, selon quelle méthode, dans quel esprit, convient-il d'aborder les chefs-d'œuvre, qui seuls peuvent figurer dans l'histoire littéraire suivie de la troisième année? Les jugera-t-on en chicanant et en épiloguant, d'après les règles, les canons d'une esthétique quelconque, à la façon du XVIIIe siècle, comme le fait Voltaire dans ses *Commentaires sur le théâtre de Corneille ?* A mesurer ainsi les œuvres sur un patron d'école, on provoquerait au pédantisme, lequel est toujours stérile. D'autre part, serait-il expédient de suivre un système, d'apprécier les œuvres et les écrivains, par exemple au nom de quelques idées rigides comme M. Nisard, ou de les enfermer dans des formules d'après la détermination de la race, du milieu et du moment, comme M. Taine, ou de les submerger pour ainsi dire dans un détail psychologique infiniment menu, ondoyant et divers, comme Sainte-Beuve ? Ces méthodes peuvent convenir dans les facultés ; elles ne sont pas plus de mise pour nos élèves-maîtres que dans les collèges pour les élèves classiques, car elles supposent un acquis déjà considérable, un esprit exercé et une certaine expérience de la vie. Il appartient aux professeurs de ne pas les ignorer. Dans leur enseignement, c'est plutôt de Villemain et de Saint-Marc Girardin qu'ils doivent s'inspirer. Le premier leur apprendra comment on peut placer simplement et avec aisance l'écrivain dans son temps ; le second, comment l'honnête et le beau s'associent naturellement.

Je n'ai pas parlé jusqu'ici de l'analyse littéraire, qui a sa place aux programmes, en dehors du cours didactique et historique de la troisième année et des exercices de composition et de style des trois années, à propos des exercices de lecture et de récitation, ainsi que des comptes-rendus écrits ou oraux faits par les élèves de leurs lectures. Dans mon sentiment, l'importance de l'analyse littéraire, bien maniée par le maître, est de premier ordre. C'est par elle surtout que le maître exercera l'élève à mesurer dans le style le rapport de l'expression et de l'idée, le rapport de la construction de la phrase avec le mouvement de la pensée ou l'effort du sentiment, et qu'il fera comprendre comment, à chaque siècle, les grands écrivains renouvellent la langue en créant des expressions et des constructions qui sont des manières nouvelles de penser et de sentir. Elle lui donne l'occasion de faire à la fois l'éducation du goût et du bon sens qui sont frères, car tous deux s'inspirent du tact et de la mesure. Elle est philosophique, car elle ne sépare pas la forme du fond, les expressions des idées et des sentiments. Elle est morale par excellence, car elle peut s'adresser à l'âme aussi bien qu'à l'esprit, éveiller et éclairer chez le jeune homme les énergies latentes et les aspirations confuses qu'excitent en lui le beau, le vrai et le bien, et qu'on n'a qu'à solliciter dans une race généreuse, héritière de la plus noble civilisation. Par sa souplesse et sa liberté d'allure, cette sorte d'analyse me paraît donc l'instrument le mieux approprié pour former le sens littéraire et le sens moral, qui en pédagogie sont inséparables l'un de l'autre.

Il nous faut au moins dire un mot d'une question qui a son importance. Dans beaucoup d'écoles normales on apprend une langue étrangère, soit l'anglais, soit l'allemand. Ces langues, cela va sans dire, sont un nouveau moyen de faire entrer l'élève plus avant, par la comparaison, dans l'intelligence de la langue maternelle. Y a-t-il une place à faire à leur littérature ? Les grands noms, les chefs-d'œuvre, doivent évidemment être indiqués par le professeur d'histoire. Il ne parlera pas sans quelques détails littéraires du siècle de Périclès, de celui d'Auguste ou de Léon X, du règne de la reine Anne ainsi que du XVIIIe siècle allemand. Aller au delà, prétendre à présenter des tableaux suivis, analytiques, me paraîtrait excessif et stérile d'ailleurs, comme tout ce qui consiste en nomenclatures. Mais, par contre, je croirais excellent que le professeur de littérature française, par voie de comparaison, fît à l'occasion des emprunts aux littératures étrangères. J'ai toujours vu que ces rapprochements intéressent les élèves. Certains psaumes de David, les plaintes de Prométhée dans Eschyle, le début de l'*Œdipe-roi* de Sophocle, les belles scènes de *Macbeth*, du *Roi Lear*, d'*Hamlet*, de *Jules César* dans Shakespeare, du *Gœtz de Berlichingen* de Gœthe, du *Guillaume Tell* de Schiller, produisent sur eux une vive impression. Tout cela est profondément humain, et il n'y a pas besoin d'érudition pour en être touché. Or, comprendre et sentir une douleur humaine, c'est un gain, une force nouvelle, non seulement pour l'esprit, mais pour le fragile être moral qui est en nous. Il n'y a pas moins de profit, dans un autre ordre d'idées, à lire en classe une conversation entre Sancho Pança et sa femme dans le *Don Quichotte*, entre Gurth, le gardeur de pourceaux, et le fou Wamba dans *Ivanhoé*, entre Montbarn l'érudit et le mendiant Ochiltree dans l'*Antiquaire*, ou telle scène du *David Copperfield* de Dickens, du *Moulin sur la Floss* de George Eliot, etc. Toucher, provoquer la sympathie, apprendre l'admiration, c'est la part la plus belle et la plus féconde de l'enseignement.

En résumé, que vaudra le bon élève moyen de l'école normale qui aura passé par ces disciplines? Il possédera certainement une connaissance réelle de la langue maternelle, et il en comprendra le génie ; il aura acquis, dans une mesure quelconque, l'aptitude à exprimer ses idées avec précision et avec ordre, sans prétention ambitieuse; il aura appris à sentir, à admirer, à aimer les lettres françaises, où vivent les plus nobles qualités de notre race ; surtout, si l'enseignement ne manque pas à son devoir, il aura appris à respecter l'âme humaine.

III.

Il reste à se demander ce que l'élève-maître, devenu instituteur, pourra transporter de cet acquis littéraire et faire passer dans son enseignement à l'école primaire. Peu de chose, s'il s'agit du matériel de la littérature; beaucoup, au contraire, au point de vue de l'esprit.

D'abord son enseignement de la grammaire, par les dictées expliquées et les divers exercices lexicologiques, sera d'autant plus simple et substantiel que, par l'intelligence des auteurs, il aura pénétré plus avant lui-même dans la connaissance de la langue.

Il y a plus. L'analyse littéraire, toutes proportions gardées, a le même rôle à l'école primaire qu'à l'école normale. L'appropriation n'est pas facile, il est vrai, elle exige, à défaut du don inné d'être simple, beaucoup d'attention sur soi-même. Mais elle est appelée à rendre des services non moins signalés dans l'explication des morceaux à réciter et dans les commentaires qu'ils amènent.

Le goût du maître aura aussi à s'employer à ne rien faire apprendre que d'exquis à ses élèves, rien que la moelle et le suc, je ne dis pas des grands écrivains seulement, souvent trop sévères, mais des plus purs parmi les écrivains aimables. C'est au moins de la négligence que de mettre dans ces jeunes mémoires, encore vides, et que la lecture ne meublera que peu, des choses sans valeur et bonnes à être oubliées aussitôt qu'apprises.

De plus, dès le cours moyen, les enfants peuvent être appelés à traiter de petits sujets accommodés à leur âge. Ils s'en tirent parfois avec un grand bonheur, et ils réussiraient plus souvent si l'on parvenait à leur faire bien comprendre qu'on ne parle pas autrement sur le papier qu'entre soi. Pourquoi ces paysans qui racontent, un peu longuement, mais si merveilleusement, avec une imagination si colorée, n'auraient-ils pu montrer dès l'école leurs qualités naturelles? C'est l'apprêt, la solennité qu'on met aux choses qui paralyse les enfants.

Il faut donc que l'enseignement littéraire à l'école — et c'est un véritable enseignement littéraire — répudie tout pédantisme, toute nomenclature technique; qu'il soit simple, familier, vivant, spirituel s'il se peut, et qu'à l'occasion il se laisse aller à l'émotion. L'instituteur dont les yeux seraient devenus humides en lisant *Le petit turco* de Paul Deroulède, ou *La dernière classe* d'Alphonse Daudet, aurait donné la meilleure des leçons.

L'histoire littéraire ne doit pas non plus être étrangère à l'école primaire. Il va sans dire qu'elle n'affectera aucune sorte d'appareil. Mais à propos du morceau récité, d'une dictée d'auteur, l'instituteur peut indiquer le lieu et la date de naissance de l'écrivain et ajouter quelques détails biographiques. En ayant soin de grouper ces noms selon les époques, par intervalles, il établirait les cadres d'une petite histoire littéraire. Dans ces courtes biographies, c'est par les beaux côtés de son caractère que l'écrivain devrait surtout apparaître. Il faudrait montrer la noble pauvreté de Corneille, le grand cœur de Molière, la bonhomie et la naïveté de La Fontaine, la droiture de Boileau, le désintéressement de La Bruyère, la charité de Fénelon, la sévérité de Bossuet pour lui-même. La tâche ne serait pas aussi facile quant aux écrivains du XVIIIe siècle. Si la vie de Montesquieu et celle du Buffon sont constamment honorables, il n'en est pas de même des autres. Néanmoins J.-J. Rousseau a des traits de sensibilité vraie, et Voltaire, à côté de son âpreté à s'enrichir et de l'égoïsme de sa vanité, a des mouvements de générosité et aussi, peut-on dire, d'ardeur de pitié qui l'honorent. Ce n'est pas qu'il faille taire le mal lorsque les circonstances le veulent, et laisser croire que les grands écrivains ne participent pas aux misères humaines. La vérité et la justice, qui sont l'honneur de l'enseignement, ne le permettent pas. Mais autre chose est d'habituer la jeunesse au respect et à l'admiration, sans taire le mal ; autre chose est de lui inspirer le dénigrement systématique, le mépris injurieux, sans égard pour l'équité. Pour être au-dessus de cela, la démocratie française n'a qu'à s'inspirer de sa devise.

[Marguerin.]

LITTRÉ. — Emile Littré, né à Paris le 1er février 1801, mort le 2 juin 1881, est un des savants les plus éminents du XIXe siècle. Il fut membre de l'Académie des inscriptions et belles-lettres, de l'Académie de médecine, et enfin de l'Académie française. Disciple d'Auguste Comte* en philosophie, il a beaucoup contribué à vulgariser en France la doctrine connue sous le nom de *positivisme*. Esprit encyclopédique, il embrassa les divers champs de la science et aurait voulu, à la fin de sa vie, ajouter à ses travaux si variés une revue de l'histoire universelle. C'était aussi un républicain simple, droit et intègre, et il se montra tel dès 1830. Nous ne le considérerons ici que dans son œuvre principale, le *Dictionnaire de la langue française*. C'est le plus grand travail lexicographique entrepris jusqu'ici sur notre langue, et il mérite de figurer à côté du *Thesaurus* de Robert Estienne pour la langue grecque, et des grands dictionnaires de Forcellini et de Freund pour la langue latine. On ne sait ce qu'on doit admirer le plus dans Littré : de la sûreté de sa méthode, de la merveilleuse sagacité de ses jugements, ou de la patience de ses recherches, de son infatigable activité dans un âge avancé, au milieu des plus grandes angoisses patriotiques.

Le Dictionnaire de Littré contient plus de mots que le Dictionnaire de l'Académie, et il donne pour chacun d'eux « la prononciation et la spécification grammaticale, puis les sens actuels par des exemples d'auteurs classiques ou modernes, par des phrases courtes dont aucune ne fait double emploi. Ce n'est qu'après avoir épuisé ces sens et acceptions de l'usage présent que l'auteur passe à l'*historique* du mot depuis les onzième ou douzième siècles jusqu'au seizième, et là il procède également par une série d'exemples incontestables et triés, ne mettant que le nécessaire; ce n'est pas lui qui ferait un pas de plus pour aller cueillir la fleurette. Il termine enfin par l'*étymologie*, partie dans laquelle il excelle, où il a sa méthode à lui, sa pierre de touche, et où il ne tâtonne pas comme on le faisait auparavant. Il est, par ce dernier point, incomparablement supérieur à l'Académie, qui aura désormais à profiter de son travail, sinon de sa méthode. » (Sainte-Beuve, *Nouveaux lundis*, V, p. 246.)

C'est en 1841 que le chef de la grande maison Hachette, qui avait été le condisciple de Littré et était resté son ami, lui demanda d'entreprendre ce vaste travail dont il voulait faire un monument digne des lettres françaises. La proposition fut acceptée, mais elle ne reçut un commencement d'exécution que six ans après. La rédaction dura de 1847 à 1865, et l'impression, commencée le 27 septembre 1859, fut terminée en novembre 1872, après une interruption d'environ neuf mois en 1870-71. On peut se rendre compte du travail qu'exigea le dictionnaire par les chiffres suivants : « La copie (sans le *Supplément*) comptait 415 636 feuillets. Il y a eu 2 242 placards de composition. Les additions faites sur les placards ont produit 292 pages en trois colonnes. Si le *Dictionnaire* (toujours sans le *Supplément*) était composé sur

une seule colonne, cette colonne aurait 37 525^{m},28. » (Littré, *Etudes et Glanures*, p. 441.)

On a peine à comprendre qu'un homme ait pu suffire à une pareille tâche, et on se prend d'une admiration profonde pour l'illustre savant quand on lit le récit aussi simple que touchant de ses veilles et de ses angoisses, récit écrit dans la dernière année de sa vie (1er mars 1880).

« Je me levais, dit-il, à huit heures du matin; c'est bien tard, dira-t-on, pour un homme si pressé. Attendez. Pendant qu'on faisait ma chambre à coucher, qui était en même temps mon cabinet de travail, je descendais au rez-de-chaussée, emportant quelque travail ; c'est ainsi que, entre autres, je fis la préface de mon dictionnaire. Le chancelier d'Aguesseau m'avait appris à ne pas dédaigner des moments qui paraissent sans emploi, lui que sa femme inexacte faisait toujours attendre pour le dîner, et qui, lui présentant un livre, lui dit : « Voilà l'œuvre des avant-dîners. » A neuf heures, je remontais et corrigeais les épreuves venues dans l'intervalle jusqu'au déjeuner. A une heure, je reprenais place à mon bureau, et, là, jusqu'à trois heures de l'après-midi, je me mettais en règle avec le *Journal des Savants*, qui m'avait élu en 1855, et à qui j'avais à cœur d'apporter régulièrement ma contribution. De trois à six heures je prenais le dictionnaire. A six heures je descendais pour le dîner, toujours prêt; car ma femme ne faisait pas comme Mme d'Aguesseau. Une heure y suffisait environ. On recommande en précepte hygiénique de ne pas se mettre à l'ouvrage de cabinet immédiatement après le repas. J'ai constamment enfreint ce précepte, après expérience faite que je ne souffrais pas de l'infraction. C'était autant de gagné, autant d'arraché aux nécessités corporelles. Remonté vers sept heures du soir, je reprenais le dictionnaire et ne le lâchais plus. Un premier relais me menait à minuit où l'on me quittait. Le second me conduisait à trois heures du matin. D'ordinaire, ma tâche quotidienne était finie. Si elle ne l'était pas, je prolongeais la veille, et plus d'une fois, durant les longs jours, j'ai éteint ma lampe et continué à la lueur de l'aube qui se levait..... A la ville, le temps était moins réglé. La journée avait des allants et des venants et des dérangements imprévus. Mais, le soir, je redevenais mon maître complètement ; ma nuit m'appartenait, et je l'employais exactement comme à Mesnil-le-Roi. »

Voilà le travail ; voici maintenant les angoisses. Les matériaux du dictionnaire, formant 240 paquets de chacun 1000 feuillets, avaient été renfermés dans 8 caisses en bois blanc. Ces caisses étaient déposées dans la cave à Mesnil-le-Roi et on les en tirait au fur et à mesure de l'impression. Au mois d'août 1870, en prévision d'opérations militaires aux environs de Paris, Littré fit transporter à Paris les caisses qui restaient, et les plaça dans le sous-sol de la maison Hachette pour les mettre hors de la portée des obus. Mais si elles ne coururent aucun danger pendant le siège, elles faillirent, à la fin de l'insurrection de la commune, être brûlées avec les librairies Hachette et J.-B. Baillière, que menaçaient les insurgés. Enfin le travail put être repris après neuf mois d'interruption.

« Ces derniers dix-huit mois (1871-72) furent pour moi, dit Littré, des mois chargés outre mesure et difficiles. Tous les arrangements de ma vie pour me procurer la plus grande somme de temps disponible étaient bouleversés. Membre de l'Assemblée nationale, j'assistais régulièrement à ses séances. N'ayant pu prendre résidence à Versailles à cause de mes livres et de tout ce qu'à Paris j'avais sous la main, j'étais obligé de faire chaque jour le voyage dont on s'est tant plaint et qui vient seulement de cesser. De la sorte, le milieu des journées m'était enlevé tout entier; il ne me restait que les matinées, les nuits, les dimanches et les vacances de l'Assemblée. Ces heures dérobées aux devoirs publics, on imaginera sans peine avec quel soin jaloux je les employai, et combien je me réjouis quand je vis qu'elles suffisaient. »

Nous n'avons pas craint d'allonger ces citations parce qu'elles nous paraissent contenir un enseignement moral par la haute idée qu'elles font concevoir du prix du temps.

Le Dictionnaire de Littré doit entrer dans la bibliothèque de toute école normale, et le professeur de langue française doit l'avoir constamment sous la main pour préparer ses leçons, éclairer ses explications. Il y apprendra à voir dans la langue un produit organique des forces les plus spontanées de l'esprit humain, un fait historique dont l'état présent s'explique par l'état passé, et non point une invention ingénieuse appuyée sur une raison générale et abstraite, dont les lois sont toujours rigides et quelque peu arbitraires. Il importe surtout que Littré soit consulté dans l'explication de nos grands auteurs du XVIIe siècle dont la langue, sur bien des points, diffère de celle de notre époque. Avec lui, on aime à prêter l'oreille aux souvenirs qu'éveille cette étude des mots, aux comparaisons qu'elle suscite, aux échos qu'elle fait parler. [B. Berger.]

LIVRES ÉLÉMENTAIRES DE LA PREMIÈRE RÉPUBLIQUE. — Lorsque les hommes de la Révolution entreprirent de créer un système national d'instruction publique, une de leurs principales préoccupations fut la rédaction de *livres élémentaires* destinés à mettre à la portée des élèves des écoles primaires et secondaires, ainsi que des citoyens désireux de s'instruire, les connaissances indispensables à tous les hommes.

I.

Le plan de Talleyrand *, présenté à la Constituante, s'exprimait à ce sujet de la manière suivante :

« Pour réaliser les espérances qui s'ouvrent devant nous, pour que tant de moyens indiqués ne restent point de vains projets de l'esprit, il faut qu'ils se produisent et se manifestent dans l'ordre que sollicitent les besoins de l'homme, et sous un jour qui l'éclaire par degrés; il faut que le talent, s'emparant des découvertes du génie, les rende accessibles à tous, qu'il aspire, non à détruire toutes difficultés, car l'esprit humain a besoin de vaincre pour s'instruire, mais à ne laisser subsister que celles qui demandent de l'attention pour être vaincues; il faut, en un mot, que des *livres élémentaires*, clairs, précis, méthodiques, répandus avec profusion, rendent universellement familières toutes les vérités, et épargnent d'inutiles efforts pour les apprendre. De tels livres sont de grands bienfaits: la nation ne peut ni trop les encourager, ni trop les récompenser. »

En conséquence, l'article 9 du titre Ier (*Ecoles primaires*) du projet du Comité de constitution disait : « Il sera ouvert un concours pour le meilleur ouvrage nécessaire aux écoles primaires. Les auteurs qui voudront concourir adresseront leur ouvrage aux commissaires de l'instruction publique, qui le feront passer à l'Institut national. D'après le jugement motivé de l'Institut, les commissaires de l'instruction publique feront leur rapport à l'Assemblée nationale, qui prononcera sur l'envoi de l'ouvrage aux départements. » Et l'article 12 du titre II (*Ecoles de district*) ajoutait : « Il sera aussi composé des ouvrages élémentaires sur toutes les parties de l'enseignement des écoles de district. Les auteurs qui voudront concourir adresseront leurs ouvrages aux commis-

saires de l'instruction publique, qui suivront la marche indiquée à l'article des écoles primaires. »

Condorcet *, dans son rapport à la Législative, écrivait :

« On fera composer pour les hommes, et même pour les enfants, des livres faits pour eux qu'ils pourraient lire sans fatigue, et qu'un intérêt soit d'utilité prochaine, soit de plaisir, les engagerait à se procurer. Placez à côté des hommes les plus simples une instruction agréable et facile, surtout une instruction utile, et ils en profiteront. Ce sont les difficultés rebutantes de la plupart des études, c'est la vanité de celles auxquelles le préjugé avait fait donner la préférence, qui éloignait les hommes de l'instruction.... Si l'on reproche à ce plan de renfermer une instruction trop étendue, nous pourrons répondre qu'avec des livres élémentaires bien faits et destinés à être mis entre les mains des enfants, avec le soin de donner aux maîtres des ouvrages composés pour eux, où ils puissent s'instruire de la manière de développer les principes, de se proportionner à l'intelligence des élèves, de leur rendre le travail plus facile, on n'aura point à craindre que l'étendue de cet enseignement excède les bornes de la capacité ordinaire des enfants. Il existe d'ailleurs des moyens de simplifier les méthodes, de mettre les vérités à la portée des esprits les moins exercés ; et c'est d'après la connaissance de ces moyens, d'après l'expérience, qu'a été tracé le tableau des connaissances élémentaires qu'il était nécessaire de présenter à tous les hommes, qu'il leur était possible d'acquérir. »

Et plus loin, à propos de l'enseignement d'un ordre plus élevé qui devait se donner dans les instituts (c'est-à-dire dans les établissements que la Convention créa plus tard sous le nom d'écoles centrales) :

« Dans les écoles primaires et secondaires, les livres élémentaires seront le résultat d'un concours ouvert à tous les citoyens, à tous les hommes qui seront jaloux de contribuer à l'instruction publique ; mais on désignera les auteurs des livres élémentaires pour les instituts. L'étendue des livres élémentaires destinés aux instituts, le désir de voir des hommes célèbres consentir à s'en charger, le peu d'espérance qu'ils le voulussent s'ils n'étaient pas sûrs que leur travail fût adopté, la difficulté de juger, tous ces motifs nous ont déterminés à ne pas étendre à ces éléments la méthode d'un concours. Nous nous sommes dit : toutes les fois qu'un homme justement célèbre dans un genre de science quelconque voudra faire pour cette science un livre élémentaire, qu'il regardera ce travail comme une marque de son zèle pour l'instruction publique, pour le progrès des lumières, cet ouvrage sera bon. C'est un homme célèbre en Europe qu'il faut entendre ici ; et dès lors on n'a pas à craindre de se tromper sur le choix. Si au contraire on propose un concours, qui répondra d'obtenir un bon livre élémentaire ? Comment prononcer entre dix ouvrages, par exemple, dont chacun serait un cours élémentaire de mathématiques ou de physique en deux volumes ? Est-on bien sûr que les juges se dévouent à l'ennui de cet examen ? Est-on bien sûr qu'il leur soit même possible de bien juger ? Quelques vues philosophiques, quelques idées fines, ingénieuses, qu'ils remarqueront dans un ouvrage, ne feront-elles point pencher la balance en sa faveur, aux dépens de la méthode ou de la clarté ? »

Quant à l'enseignement supérieur, qui se donnera dans les lycées (Condorcet appelle lycées des établissements qui correspondraient à peu près aux facultés d'aujourd'hui), il doit être affranchi de toute censure, ne relever d'aucune orthodoxie, et n'être point enfermé par conséquent dans les limites que pourrait lui assigner un manuel rédigé d'avance :

« On ne prescrira rien aux professeurs du lycée, sinon d'enseigner la science dont les cours qu'ils seront chargés de donner porteront le nom. Dans les trois premiers degrés d'instruction on n'enseigne que des éléments plus ou moins étendus : il est pour chaque science, pour chacune de ses divisions, une limite qu'il ne faut point passer. Il faut donc que la puissance publique indique les livres qu'il convient d'enseigner ; mais dans les lycées, où la science doit s'enseigner tout entière, c'est au professeur à choisir les méthodes. Il en résulte un avantage inappréciable : c'est d'empêcher l'instruction de jamais se corrompre ; c'est d'être sûr que si, par une combinaison de circonstances politiques, les livres élémentaires ont été infectés de doctrines dangereuses, l'enseignement libre des lycées empêchera les effets de cette corruption ; c'est de n'avoir pas à craindre que jamais le langage de la vérité puisse être étouffé. »

Trois articles du projet de décret annexé au rapport de Condorcet sont relatifs à la composition des livres élémentaires destinés aux écoles primaires, aux citoyens qui se bornent au premier degré d'instruction, et aux écoles secondaires. En voici le texte :

« On fera composer incessamment les livres élémentaires qui devront être enseignés dans les écoles primaires. Ces livres seront rédigés d'après la meilleure méthode d'enseignement que les progrès actuels des sciences nous indiquent, et d'après les principes de liberté, d'égalité, de pureté dans les mœurs, et de dévouement à la chose publique, consacrés par la constitution.

» Outre ces livres pour les enfants, il en sera fait d'autres qui serviront à guider les instituteurs. Ceux-ci contiendront des principes sur la méthode d'enseigner, de former les jeunes gens aux vertus civiques et morales ; des explications et des développements des objets contenus dans les livres élémentaires de l'école.

» Il y aura quelque différence entre les livres à l'usage des campagnes et ceux à l'usage des bourgs et villes, différence qui se rapportera à celle de l'enseignement. » (Tit. II, art. 5.)

« Il sera composé, pour les citoyens des campagnes et ceux des villes qui se borneront au premier degré d'instruction, des livres de lecture. Ces ouvrages, différents pour les âges et les sexes, rappelleront à chacun ses droits et ses devoirs, ainsi que les connaissances nécessaires à la place qu'il occupe dans la société. » (*Ibid.*, art. 8.)

« Les livres élémentaires composés pour les écoles secondaires seront partagés en trois divisions, correspondantes à celles de l'enseignement. » (Titre III, art. 4.)

Voilà donc les principes nettement posés : nécessité, si l'on veut « rendre universellement familières toutes les vérités », de présenter les connaissances indispensables à tous dans des livres élémentaires, clairs, précis, méthodiques ; devoir pour la puissance publique de faire composer ces livres, et droit pour elle de désigner ceux dont elle aura fait choix ; enfin, pour prévenir une corruption possible de l'instruction, garantie assurée à la libre recherche scientifique dans l'enseignement supérieur, de sorte que « jamais le langage de la vérité ne puisse être étouffé ».

II.

Lorsque la Convention, à son tour, aborda la discussion du problème de l'éducation nationale, son Comité d'instruction publique lui présenta (12 décembre 1792) un projet de décret sur les écoles primaires dont les dispositions étaient empruntées au plan de Condorcet, et où se trou-

vaient entre autres textuellement reproduits les articles 5 et 8 du titre II de ce plan, relatifs aux livres élémentaires (V. *Convention*, p. 523-524). Cette question des livres fit l'objet d'un rapport spécial, dû à Arbogast, et présenté à la Convention à la fin de 1792 ou au commencement de 1793. Ainsi que l'avait proposé Condorcet, Arbogast, au nom du Comité d'instruction publique, demandait que la Convention chargeât directement les hommes les plus éclairés de la composition des ouvrages destinés aux instituts, et qu'un concours fût ouvert pour la rédaction des livres destinés aux écoles primaires et secondaires, concours auquel les étrangers mêmes seraient invités à prendre part. Nous avons reproduit à l'article *Convention*, p. 528-530, les principaux passages du rapport d'Arbogast, et le texte du projet de décret en 6 articles qui l'accompagnait.

Après le 31 mai, le nouveau Comité d'instruction publique, dont Lakanal venait d'être nommé rapporteur, abandonna le vaste plan de Condorcet, et résolut de restreindre le système d'éducation nationale à l'organisation du premier degré d'instruction. Il renonça par conséquent à la rédaction d'ouvrages appropriés à un degré plus élevé, et proposa le 13 juin 1793 un décret ouvrant un concours pour la composition de livres élémentaires destinés à l'enseignement national, et chargeant le Comité d'instruction publique de nommer une commission d'hommes éclairés pour juger, entre les ouvrages qui seraient envoyés, ceux qui mériteraient la préférence (V. *Convention*, p. 531).

Ce décret fut voté, mais non mis à exécution, attendu que le projet de loi sur les écoles nationales (projet du 26 juin 1793), dont il formait le corollaire, fut repoussé par la Convention dans la séance du 3 juillet.

La question des livres élémentaires n'en resta pas moins à l'ordre du jour : chaque fois que la Convention s'occupe d'instruction publique, des voix s'élèvent pour réclamer des livres pour les écoles primaires.

Le plan Lepelletier, présenté à la Convention par Robespierre au nom de la commission des six dans la séance du 13 juillet (V. *Convention*, p. 535), contenait les dispositions suivantes au sujet des livres :

« *Livres élémentaires à composer.*

» 1° Méthode pour apprendre aux enfants à lire, à écrire, à compter, et pour leur donner les notions les plus nécessaires de l'arpentage et du mesurage.

» 2° Principes sommaires de la constitution, de la morale, de l'économie domestique et rurale; récit des faits les plus remarquables de l'histoire des peuples libres et de la révolution française : le tout divisé par leçons propres à exercer la mémoire des enfants, et à développer en eux le germe des vertus civiles et des sentiments républicains.

» 3° Règlement général de discipline, pour être observé dans toutes les maisons d'éducation nationale.

» 4° Instruction à l'usage des instituteurs et institutrices, de leurs obligations, des soins physiques qu'ils doivent prendre des enfants qui leur sont confiés, et des moyens moraux qu'ils doivent employer pour étouffer en eux le germe des défauts et des vices, développer celui des vertus et découvrir celui des talents.

» Le Comité d'instruction publique spécifiera par un programme l'objet de ces différents ouvrages.

» Tous les citoyens sont invités à concourir à la rédaction de ces livres élémentaires, et à adresser leurs travaux au Comité d'instruction publique.

» L'auteur de chacun de ces livres élémentaires qui aura été jugé le meilleur et adopté par la Convention aura bien mérité de la patrie, et recevra une récompense de 40 000 livres. »

Le 30 août, le Comité d'instruction publique propose qu'il soit nommé une commission chargée de l'examen des livres élémentaires. Il s'agissait, en attendant que des livres nouveaux fussent composés, de voir ce que valaient les livres existants. Deux jours plus tard, un membre du Comité présente une liste de commissaires nommés pour aller dans les départements examiner les livres élémentaires sur l'éducation : cette liste est renvoyée au Comité d'instruction publique.

Le plan Lepelletier, d'abord accueilli avec faveur par la majorité, fut à son tour écarté; on le remplaça par le décret du 30 vendémiaire an II sur les premières écoles, présenté par Romme au nom de la commission des neuf (V. *Convention*, p. 546) ; ce décret prescrivait, lui aussi, la composition de livres élémentaires; on y lisait, à l'article 8 :

« Le Comité d'instruction publique est chargé de prendre toutes les mesures nécessaires pour faire composer promptement les livres élémentaires propres aux premières écoles. »

Lorsqu'enfin le décret du 29 frimaire an II (décret Bouquier) fut substitué au décret Romme, la question des livres se trouva réglée définitivement par les dispositions suivantes de la section III :

« La Convention nationale charge son Comité d'instruction publique de lui présenter les livres élémentaires des connaissances absolument nécessaires pour former les citoyens, et déclare que les premiers de ces livres sont les droits de l'homme, la constitution, le tableau des actions héroïques ou vertueuses. » (Art. 1er.)

« Les citoyens et citoyennes qui se borneront à enseigner à lire, à écrire, et les premières règles de l'arithmétique, seront tenus de se conformer, dans leurs enseignements, aux livres élémentaires adoptés et publiés à cet effet par la représentation nationale. » (Art. 2.)

Ces articles distinguent deux catégories de livres à l'usage des écoles : les uns sont destinés à l'enseignement proprement dit des connaissances élémentaires, lecture, écriture, calcul; ils n'existent pas encore, et le Comité d'instruction publique est chargé de les faire composer; les autres doivent former la base de l'instruction civique et morale, et le décret prend soin de les désigner expressément : ce sont « les droits de l'homme », « la constitution », et « le tableau des actions héroïques ou vertueuses ».

Rien de plus naturel que le désir de faire connaître aux écoliers le texte de la déclaration des droits de l'homme et de la constitution. Mais qu'était-ce que ce « tableau des actions héroïques ou vertueuses », dont le décret parle comme d'un ouvrage existant ?

III.

Voici les indications que nous avons pu recueillir à ce sujet.

Le Comité d'instruction publique avait pensé qu'au lieu de mettre entre les mains des enfants un simple catéchisme de morale contenant des préceptes abstraits, il serait préférable de leur donner une « morale en action », composée des traits les plus remarquables de vertu et de courage offerts par l'histoire de la Révolution. Dès le 28 septembre 1793, Grégoire avait présenté un rapport sur le « Recueil des traits de vertu civique », qui devait, selon sa proposition, servir de livre de lecture dans les écoles primaires, et que le Comité avait résolu de rédiger lui-même. Le 17 frimaire, nouveau rapport de Grégoire sur

le même sujet; à la demande de Romme, la Convention renvoie le projet au Comité pour qu'il présente un tableau plus simple et plus précis. Le Comité confie alors à l'un de ses membres, Léonard Bourdon, le soin de rédiger ce recueil d'après un plan arrêté d'un commun accord, et sous la forme d'une publication périodique dont il devait paraître un certain nombre de numéros dans le courant de l'année. Le 10 nivôse, onze jours après le vote du décret du 29 frimaire, Léonard Bourdon venait soumettre à la Convention le texte du premier numéro du recueil projeté, et s'exprimait en ces termes :

« Citoyens, chargé par votre Comité d'instruction publique de la rédaction du *Recueil des actions héroïques et civiques des Républicains français*, je ne me suis déguisé ni la difficulté d'un pareil travail, ni l'étendue des obligations qu'il m'imposait, ni les talents qu'il aurait fallu pour être à sa hauteur.

» Cet ouvrage destiné, d'après vos décrets, à être lu dans les assemblées populaires, les jours de décade, et dans les écoles publiques, doit avoir le mérite que l'on désire dans les livres élémentaires, vulgairement appelés classiques; il doit présenter un bon modèle de narration : le rédacteur doit entièrement disparaître, l'acteur seul doit être vu. Toutes réflexions doivent être bannies; les traits cités doivent être assez bien choisis pour se louer eux-mêmes. Aucun terme hyperbolique, aucune expression triviale ou ampoulée ne doivent défigurer un style dont la pureté, la simplicité et le choix des mots propres sont les qualités principales.

» ... Voici la marche que nous avons suivie. Chaque numéro contiendra d'abord un récit des premiers événements de la révolution ; les différents traits d'héroïsme et de civisme seront variés de manière à éviter l'uniformité : tantôt ce sera un trait de désintéressement ; une action héroïque lui succédera, et sera suivie d'un sentiment de piété filiale... »

La Convention donna son approbation au travail de Léonard Bourdon, et vota le même jour le décret suivant :

« La Convention nationale décrète que les numéros du *Recueil des actions héroïques et civiques des Républicains français* seront envoyés en placards et en cahiers aux municipalités, aux armées, aux sociétés populaires et à toutes les écoles de la République ; qu'ils seront lus publiquement les jours de décade, et que les instituteurs seront tenus de les faire lire à leurs élèves. — Signé : Couthon, président ; Bourdon de l'Oise, M.-J. Chénier, Jay, Pélissier, A.-C. Thibaudeau, Perrin, secrétaires. »

Le premier numéro porte la date du 10 nivôse an II. Il est intitulé : « *Recueil des actions héroïques et civiques des Républicains français*, présenté à la Convention nationale, au nom de son Comité d'instruction publique, par Léonard Bourdon, député pour le département du Loiret. Imprimé par ordre de la Convention nationale. » C'est une brochure de 24 pages in-8. En tête se lit le décret de la Convention, accompagné de la note que voici :

« L'intention de la Convention nationale, en décrétant l'envoi de ce Recueil à toutes les écoles de la République, a été de donner à tous les jeunes citoyens un livre élémentaire de morale, qui, substitué aux catéchismes, aux livres bleus dont on obscurcissait leur imagination, et avec le secours desquels on les préparait à l'esclavage, en les éloignant de la vérité, pût leur inspirer une généreuse émulation, et les enflammer du désir d'imiter les vertus des fondateurs de la République.

» Les instituteurs rendront ce Recueil encore plus utile à leurs élèves si, en le leur faisant lire, ils leur donnent quelques explications, soit sur la signification des mots, soit sur la position des lieux ; et s'ils les mettent à portée de discourir entre eux sur le degré d'estime que chacun croira devoir accorder à chaque trait. »

Les traits d'héroïsme ou de civisme contenus dans ce numéro sont au nombre de vingt. Les quatre premiers, qui feront juger du caractère général du recueil, sont les suivants : Récit de la délivrance des gardes françaises enfermés à la prison de l'Abbaye en juin 1789 pour avoir refusé de tirer sur le peuple, et remis en liberté par les citoyens de Paris ; — Acte de dévouement de quelques « braves sans-culottes » des Vosges, qui, à un moment où les chevaux manquaient, se sont attelés eux-mêmes à deux voitures de fourrage et les ont traînées pendant deux jours, les 20 et 21 frimaire an II ; — Trait de courage du maréchal-des-logis Dandurand, qui, cerné par un parti de Vendéens, refuse de crier « vive Louis XVII », et réussit à se frayer un passage à coups de sabre, le 10 brumaire an II ; — Intrépidité d'un colonel de hussards français, tuant en combat singulier un officier général autrichien qui l'avait défié, le 16 brumaire an II. Le récit de la mort de Joseph Barra forme le paragraphe 18.

Trois autres numéros parurent successivement, toujours sous la signature de Léonard Bourdon. Ces trois numéros sont composés de 28 pages, et chacun d'eux s'ouvre et se ferme par une chanson patriotique.

Le n° 2, qui porte la date du 1er ventôse an II, débute par une chanson sur le *Salpêtre ;* puis viennent les traits d'héroïsme et de civisme, au nombre de vingt-huit, accompagnés d'une chanson intitulée l'*Autel de la patrie*, sur l'air « Du serin qui te fait envie ».

Le n° 3, du 17 germinal an II (le lendemain de l'exécution de Danton), reproduit le décret de la Convention du 10 nivôse, ainsi qu'un arrêté du Comité de Salut public du 28 pluviôse, dont voici le texte :

« Le Comité de salut public arrête qu'il sera tiré 150 000 exemplaires de chaque numéro du *Recueil des actions héroïques et civiques des républicains français*, présenté à la Convention nationale au nom du Comité d'instruction publique. Les administrateurs de département sont autorisés à le faire réimprimer selon le besoin des administrés. — Signé au registre : B. Barère, C.-A. Prieur, Carnot, Robespierre, Saint-Just, Jean-Bon Saint-André, Collot d'Herbois, R. Lindet, Couthon et Billaud-Varenne. *Pour extrait :* R. Lindet. »

Ce numéro contient vingt-neuf paragraphes. Les deux chansons sont intitulées : « *La Montagne*, chant patriotique sur l'air de la Croisée », et « *Chant funèbre d'une mère sur le tombeau de son fils, mort pour la liberté*, sur l'air de Pauvre Jacques ». Le rédacteur du *Recueil* s'était-il douté qu'il empruntait l'un de ses airs à Marie-Antoinette ?

Le numéro 4, daté de floréal an II, contient trente-trois paragraphes. La première chanson a pour titre « *Stances contre l'athéisme*, sur l'air de Je ne suis plus dans l'âge heureux ». C'était de la poésie de circonstance, au moment où Robespierre allait faire célébrer la fête de l'Être-Suprême. La seconde s'intitule « *Chanson guerrière*, sur l'air de Aussitôt que la lumière ».

Un cinquième numéro, sans date, parut encore, non plus sous la signature de Léonard Bourdon, mais sous celle de Thibaudeau. Il ne renferme plus un recueil de traits isolés, mais un récit suivi, en 34 pages, de la campagne d'hiver des armées du Rhin et de la Moselle.

Ces cinq numéros forment, croyons-nous, toute la collection du *Recueil des actions héroïques et*

civiques des républicains français. Le décret du 27 brumaire an III sur les écoles primaires dit (chap. IV, art. 2) : « On fera apprendre le recueil des actions héroïques et des chants de triomphe. » Il semblerait, d'après ce texte, que le recueil eût été continué ou dût l'être, et qu'on y eût joint ou qu'on voulût y joindre des « chants de triomphe », probablement la *Marseillaise* et quelques-uns des hymnes de Chénier, de La Chabeaussière et d'autres poètes patriotes; mais nous n'avons pas trouvé cette continuation, si elle existe.

IV.

Revenons aux livres élémentaires proprement dits.

En exécution de l'article 1[er] de la section III du décret du 19 frimaire an II, Grégoire, au nom du Comité d'instruction publique, vint lire, le 3 pluviôse an II, un *Rapport sur l'ouverture d'un concours pour les livres élémentaires de la première éducation*. Nous avons donné à l'article *Grégoire* (p. 1208) une analyse de ce rapport, qu'accompagnait un projet de décret ainsi conçu :

« La Convention nationale, après avoir entendu le rapport de son Comité d'instruction publique, décrète ce qui suit :

» Art. 1[er]. — Un concours est ouvert jusqu'au 1[er] messidor prochain, pour des ouvrages sur les objets suivants :

» 1° Instruction sur la conservation des enfants, depuis la grossesse inclusivement, et sur leur éducation physique et morale, depuis la naissance jusqu'à l'époque de leur entrée dans les écoles nationales;

» 2° Instructions pour les instituteurs nationaux sur l'éducation physique et morale des enfants;

» 3° Méthodes pour apprendre à lire et à écrire : ces deux objets traités ensemble ou séparément;

» 4° Notions sur la grammaire française ;

» 5° Instructions sur les premières règles de l'arithmétique et de la géométrie pratique. « Des « instructions sur les nouvelles mesures, et leurs « rapports avec les anciennes les plus généralement « répandues, entreront dans les livres élémentaires « d'arithmétique qui seront composés pour les éco- « les nationales » (Décret du 1[er] août dernier) ;

» 6° Notions sur la géographie;

» 7° Instructions sur les principaux phénomènes et sur les productions les plus usuelles de la nature ;

» 8° Instructions élémentaires sur la morale républicaine.

» Art. 2. — Les auteurs adresseront leurs ouvrages à la Convention nationale, et ne se feront connaître qu'après le jugement.

» Art. 3. — Des récompenses nationales seront décernées aux auteurs des ouvrages qui auront été jugés les meilleurs.

» Art. 4. — Le Comité d'instruction publique présentera un rapport sur l'organisation d'un jury destiné à juger du mérite des ouvrages envoyés au concours, et sur les récompenses à décerner. »

Ce décret, qui fut adopté le 9 pluviôse, demande quelques explications. Certains auteurs se sont scandalisés que la Convention ait mis au concours la composition d'un ouvrage sur les soins à donner aux enfants « depuis la grossesse inclusivement »; et M. Albert Duruy (*L'instruction publique et la Révolution*, pp. 171-172), après avoir cité un passage du livre composé sur ce sujet par le chirurgien Saucerotte, membre de l'Institut, livre qui contient des détails techniques d'un caractère tout spécial, s'écrie : « Tels étaient les livres de classe et de lecture que la Convention avait mis entre les mains des enfants... Il était parfaitement grotesque de placer un semblable livre dans les bibliothèques scolaires. » Or, il est évident que, sur les huit ouvrages dont la composition est mise au concours par le décret du 9 pluviôse, les six derniers seulement sont destinés aux écoliers. Le premier, ainsi que le rapport de Grégoire l'indique expressément, doit s'adresser « aux pères, aux mères et aux nourrices », comme le second s'adresse aux instituteurs. Dès lors, qu'y a-t-il de répréhensible dans le programme tracé par Grégoire pour ce premier livre élémentaire, qui devait donner aux parents des préceptes d'hygiène et leur faire connaître « les méthodes les plus propres à conserver l'enfant en développant sa croissance et ses forces »?

Le délai accordé pour la composition des ouvrages mis au concours était de quatre mois à peine. Neanmoins le nombre des manuscrits envoyés au Comité d'instruction publique fut considérable. Le 18 messidor, Thibaudeau, au nom du Comité, vint annoncer ce résultat, et proposa de procéder à la nomination du jury prévu par l'article 4 du décret. Furent désignés pour en faire partie : Lagrange, Daubenton, Lebrun, Monge, Richard, Garat, Thouin, Prony, Servais, Hallé, Corvisart, Desorgue, Vandermonde et Buache.

Les opérations du jury furent longues et laborieuses; elles durèrent quinze mois. Pendant ce temps, l'organisation des écoles primaires fut modifiée deux fois encore : le décret du 29 frimaire an II fut remplacé par le décret du 27 brumaire an III, et celui-ci, à son tour, par le décret du 3 brumaire an IV. Le jury, de son côté, fut remanié, probablement à plusieurs reprises; au moment où il rendit son verdict, il se composait des membres suivants, dont cinq seulement appartenaient à la première formation : Sélis, Corvisart, Hallé, Pasumot (Palissot?), Fontanes, Pougens, Lagrange, Lalande, Buache, Dubois, Carbon-Flins, Desorgues, Saint-Ange, Desfontaines, Lebrun, Tessier, Seryès (Sieyès?).

La Convention s'était séparée le 4 brumaire an IV; le 14 brumaire, Lakanal montait à la tribune des Cinq-Cents pour présenter enfin un rapport sur ces livres élémentaires si impatiemment attendus, si souvent réclamés. Voici en quels termes il fit l'historique des travaux du jury :

« Le jury des livres élémentaires, et les membres de la Convention nationale chargés de l'importante mission de correspondre avec lui, peuvent enfin vous présenter le résultat de leur travail sur les ouvrages mis au concours par la loi du 9 pluviôse an II de la République.

» Il a fallu au jury, pour justifier votre confiance, heureux présage de celle de la nation, surmonter plus d'un obstacle. La multitude des manuscrits et des livres imprimés qui lui ont été envoyés sur toutes les matières dont se compose l'enseignement public; l'étendue de quelques-uns de ces écrits, la nature de quelques autres nécessairement abstraits et compliqués; tout lui a fait la loi qu'un écrivain judicieux n'impose qu'aux auteurs, et que leurs juges doivent prendre aussi pour eux, *de se hâter lentement*.

» Tandis que l'impatience des concurrents demandait, non sans quelques murmures, ce que faisait le jury, chacun de ses membres se condamnait, dans la retraite, à lire et relire des plans déjà lus et relus par d'autres ; à comparer ensemble les différents degrés de mérite des ouvrages jugés dignes d'estime; à peser les motifs d'exclusion; à dépister les plagiaires adroits; à remarquer les emprunteurs malhabiles; à suivre dans ses détours le charlatanisme tantôt modeste et même humble, tantôt payant d'audace; à se défendre de faiblesse en faveur d'ouvrages recommandés par l'amitié ou l'engouement; à étudier de nouveau les anciens livres d'éléments qui ont

obtenu le suffrage des nations savantes, et qui, comme ceux d'Aristote, d'Hippocrate et d'Euclide, sans cesse déguisés, falsifiés par les modernes, n'ont pu être encore égalés ni détruits.

» Au sortir de leurs studieuses demeures, ils revenaient assidûment discuter leurs opinions en commun, se contredire réciproquement quand il le fallait, faire de bonne grâce le sacrifice de leur amour-propre à la vérité; la franchise, la concorde, la douce familiarité, fruit de l'intelligence des cœurs, ont toujours présidé à leurs pacifiques débats, et ils n'ont jamais oublié entre eux les antiques lois de l'urbanité française. »

Pour mettre de l'ordre dans ses travaux, le jury avait réparti les ouvrages à examiner en dix classes, savoir :

Ire CLASSE : *Instruction sur l'éducation physique et morale des enfants depuis la grossesse jusqu'à leur entrée dans les écoles primaires;*

IIe CLASSE : *Instruction pour les instituteurs nationaux, sur l'éducation physique et morale des enfants dans les écoles nationales;*

IIIe CLASSE : *Méthodes pour apprendre à lire et à écrire;*

IVe CLASSE : *Eléments de grammaire française;*

Ve CLASSE : *Instruction sur les règles d'arithmétique et de géométrie pratique, et sur les nouvelles mesures et leur rapport avec les anciennes;*

VIe CLASSE : *Eléments de géographie;*

VIIe CLASSE : *Instruction sur les principaux phénomènes et les productions les plus usuelles de la nature;*

VIIIe CLASSE : *Eléments de morale républicaine;*

IXe CLASSE : *Eléments d'agriculture;*

Xe CLASSE : *Mélanges.*

Le jury concluait à l'impression, aux frais de l'Etat, de sept ouvrages qui lui avaient paru répondre d'une manière satisfaisante aux besoins de l'enseignement élémentaire, et à l'impression d'un huitième ouvrage dans le *Journal des Ecoles normales*. Les auteurs des sept ouvrages couronnés devaient, en outre, recevoir chacun une récompense de 3 000 francs (sauf La Chabeaussière, qui n'obtenait que 2 500 francs). Dix-neuf autres ouvrages recevaient une récompense variant de 1 500 à 2 000 francs, mais n'étaient pas jugés dignes des honneurs de l'impression aux frais de l'Etat. Enfin seize autres n'obtenaient qu'une simple mention.

Les sept ouvrages couronnés étaient :

1° Les *Eléments de grammaire française*, par Lhomond;

2° La *Grammaire élémentaire et mécanique*, par Panckoucke (C'est par une erreur matérielle, rectifiée plus tard dans le rapport de Barbé-Marbois aux Anciens, que le rapport de Lakanal, au lieu de ce titre, donne celui de *Grammaire raisonnée à l'usage d'une jeune personne*, qui appartient à un autre ouvrage de Panckoucke);

3° Des *Eléments d'arithmétique avec des observations pour les instituteurs*, dont l'auteur n'est pas indiqué (nous verrons tout à l'heure quel débat devait s'élever au sujet de la propriété de cet ouvrage);

4° Des *Eléments d'histoire naturelle*, par Millin;

5° Les *Principes de la morale républicaine*, par La Chabeaussière;

6° Le *Portefeuille des enfants*, par Duchesne et Le Blond;

7° L'*Art de la natation*, par Turquin et Deligny.

Le petit traité dont le jury proposait la publication dans le *Journal des Ecoles normales* était intitulé *Idées sur une nouvelle manière d'enseigner la géographie dans les écoles primaires*, par Michel, principal du collège de Douai.

Le rapport de Lakanal fut favorablement accueilli, et, le 28 pluviôse an IV, les Cinq-Cents votèrent une résolution en trois articles, portant que les ouvrages qui, au jugement du jury, devaient servir de livres élémentaires dans les écoles de la République, seraient imprimés à ses frais, distribués aux membres des deux Conseils, et envoyés aux administrations départementales; que les auteurs des ouvrages couronnés, ou de ceux qui avaient le plus approché du but du concours, recevraient l'indemnité pécuniaire déterminée dans le jugement du jury; et enfin qu'il serait payé à chaque membre du jury, par le trésor public, une indemnité de mille livres.

Le Conseil des Anciens nomma, pour examiner la résolution des Cinq-Cents, une commission composée de Barbé-Marbois, Baudin, Courtois, Lacuée et Malleville. Cette commission, qui présenta son rapport le 30 ventôse par l'organe de Barbé-Marbois, s'était livrée à un nouvel examen des ouvrages distingués par le jury; et tout en reconnaissant le mérite de plusieurs de ces livres, elle ne jugeait dignes de l'impression aux frais de l'Etat que trois d'entre eux : la *Grammaire* de Lhomond, les *Principes de la morale républicaine* par La Chabeaussière, et les *Eléments d'arithmétique*, que la commission, mal renseignée, attribuait à Condorcet. La constitution ne permettant pas au Conseil des Anciens d'amender les résolutions prises par le Conseil des Cinq-Cents, et lui prescrivant de les adopter ou de les rejeter en bloc, la commission concluait au rejet.

Ces conclusions furent combattues, le 11 germinal, par Fourcroy. « N'y aurait-il pas à craindre, dit-il, qu'un refus d'adopter la première résolution qui renferme des encouragements pour les hommes dévoués à l'enseignement, et pour l'enseignement lui-même, ne portât quelque atteinte funeste au succès des écoles, dont le besoin est si pressant et la prompte organisation si nécessaire? » La majorité du Conseil des Anciens jugea cette considération déterminante, et, contrairement à l'avis de la commission, elle donna sa sanction à la résolution des Cinq-Cents et la transforma en loi.

V.

Nous croyons qu'il n'est pas sans intérêt de décrire brièvement les ouvrages qu'un acte législatif venait de revêtir du caractère de livres élémentaires officiellement adoptés pour les écoles primaires de la République. Nous ferons connaître en même temps, pour chacun d'eux, l'appréciation des rapporteurs des deux Conseils.

Les *Eléments de grammaire française* de Lhomond avaient paru pour la première fois en 1780, et étaient devenus promptement classiques. En leur accordant son suffrage, le jury n'avait fait que confirmer le jugement favorable de l'opinion publique. Lakanal avait dit : « A la tête de tous les ouvrages de cette classe envoyés au concours, le jury a mis les *Eléments de grammaire* de Lhomond, ouvrage qu'il a jugé singulièrement propre aux écoles primaires. » Barbé-Marbois de son côté disait : « Ce petit ouvrage se recommande assez par lui-même aux yeux des gens qui ont réfléchi sur l'enseignement pratique. Simple dans sa marche et dans son style, l'auteur ne dit que ce qu'il faut pour des enfants, et il le dit ainsi qu'il faut le dire pour leur âge. Ses Éléments ont le cachet précieux d'une longue expérience. Les éditions successives dont ils ont obtenu les honneurs annoncent qu'ils n'ont pas été composés pour le concours, comme le petit nombre de bons ouvrages qu'on y a présentés. Il est difficile en effet, dans un cercle de jours et de mois déterminé, de tracer un bon traité élémentaire, qui doit être le résultat d'une infinité de combinaisons et d'essais sur l'intelligence variée

et progressive des différents âges ; il faut avoir le temps d'être court, d'être clair, de s'appuyer sur des faits. » On trouvera à l'article *Lhomond* une analyse détaillée de ce petit livre. Lhomond avait cédé à l'éditeur Colas, par un traité en date du 2 janvier 1793, la propriété de sa Grammaire latine, de sa Grammaire française, du *De Viris* et de l'*Epitome;* le libraire ne jugea pas à propos d'user de la faculté qui lui était accordée de faire réimprimer les *Eléments de grammaire française* aux frais de l'Etat; il continua de les publier pour son compte propre. La première édition que nous ayons rencontrée de cet ouvrage après le vote de la loi du 11 germinal an IV est celle qui porte la date de l'an V. En voici le titre : « *Elémens de la grammaire françoise*, par le citoyen Lhomond, professeur émérite en la ci-devant université de Paris. Dixième édition. Ouvrage qui a mérité le suffrage du Jury des livres élémentaires, et approuvé par le Corps législatif. Prix, dix-huit sols, relié en parchemin. A Paris, chez Colas, libraire, place Sorbonne, n° 412. Année V[e] de la République françoise, une et indivisible (1797, vieux style). » Un volume in-12 de 96 pages.

La *Grammaire* de Panckoucke, couronnée concurremment avec celle de Lhomond, fut imprimée en l'an IV. Le titre de la première édition porte : « *Grammaire élémentaire et mécanique, à l'usage des enfans de* 10 *à* 14 *ans, et des écoles primaires*, par le citoyen Charles Panckoucke, éditeur de l'Encyclopédie méthodique. A Paris, chez Pougin, imprimeur-libraire, rue des Pères, n° 9 ; chez Plassan, imprimeur-libraire, rue du Cimetière-André-des-Arts ; et chez Gide, libraire, Palais-Egalité, galerie des Pierres, n[os] 13 et 14. 1795, an 4[e]. » Un volume in-18 de 68 pages. En tête se lit un extrait du rapport de Lakanal, avec cette note : « On s'est trompé dans le rapport en substituant le titre de *Grammaire raisonnée à l'usage d'une jeune personne :* cette grammaire n'a pas été envoyée au jury pour le concours. Elle n'est point destinée à l'enfance, aux écoles primaires. » L'originalité du livre de Panckoucke, c'est de faire débuter l'élève par la conjugaison des verbes. « J'ai rédigé cette grammaire, dit l'auteur, sur un plan entièrement neuf. Je la commence par les verbes, parce que je me suis assuré, par l'expérience, qu'il est infiniment plus facile de donner à un enfant des idées vraies et justes du verbe, que des noms substantifs par lesquels on commence ordinairement toutes les grammaires. » Dans une lettre à Lakanal, imprimée à la fin du volume, Panckoucke s'étonne que la grammaire de Lhomond ait été placée, en même temps que la sienne, parmi les livres couronnés, et fait de cet ouvrage une critique qui paraît judicieuse. « Je ne puis concevoir, dit-il, comment le jury des livres élémentaires a jugé les éléments de la grammaire de Lhomond *singulièrement propres* aux écoles primaires. Cette grammaire, dont je ne prétends point dire de mal, est très utile aux jeunes gens qui se destinent à apprendre le latin ; mais elle ne peut être entendue des enfants de la campagne, et serait plus propre à les rebuter qu'à les encourager... Dans la grammaire de Lhomond, je vois sans cesse des principes, des règles de la langue latine mêlés et confondus avec ceux de la langue française. C'est l'abrégé d'une grammaire savante, ce n'est nullement une grammaire élémentaire. » Aux Anciens, Barbé-Marbois, qui tenait pour Lhomond et les études classiques, s'exprima assez dédaigneusement au sujet de l'ouvrage de Panckoucke : « Tous les changements qu'a faits l'auteur dans sa nouvelle méthode se réduisent à avoir placé le verbe avant les autres éléments du discours, ou parties d'oraison. Nous ne voyons pas que cette découverte serve beaucoup au développement de l'art de parler et d'écrire. L'auteur appelle *mécaniques* les *Eléments* dont il s'agit, mais il n'emploie pour ses démonstrations le secours d'aucune machine... En général l'analyse grammaticale est une métaphysique très déliée et très difficile à saisir. On ne commence à se douter du système du langage humain qu'en comparant la langue que l'on parle naturellement avec une langue ancienne que l'on étudie méthodiquement. Les langues modernes sont trop calquées les unes sur les autres, et par là trop faciles : les différences qui se trouvent dans les anciennes comparées avec la nôtre forcent l'esprit de remonter à des principes généraux applicables à toutes. » L'épithète de *mécanique*, qui ne paraissait pas justifiée à Barbé-Marbois, paraît avoir été adoptée par l'auteur tout simplement pour l'opposer à la qualification de *raisonnée*, qu'il donnait à son second ouvrage, la *Grammaire à l'usage d'une jeune personne.*

Les *Eléments d'arithmétique* couronnés par le jury devinrent, après le vote du Corps législatif, l'objet d'un débat retentissant où le nom de Condorcet se trouva mêlé. L'auteur, J.-B. Sarret, fut accusé de plagiat, et le ministre de l'intérieur porta la question devant l'Institut. Nous demandons la permission de nous arrêter un instant sur cet épisode intéressant de notre histoire littéraire.

Le manuscrit de l'ouvrage intitulé *Eléments d'arithmétique avec des observations pour les instituteurs* avait été remis au jury, le 1[er] messidor an II, par Marcoz, député à la Convention. L'auteur avait gardé l'anonyme, comme l'ordonnait le décret du 9 pluviôse. Le jury, après avoir rendu son verdict, ne paraît pas avoir cherché à connaître la provenance du manuscrit, et Lakanal, dans son rapport, semblait ne pas soupçonner encore que Condorcet pût être pour quelque chose dans la composition de ce petit traité. Voici en quels termes il s'était exprimé : « La première partie de cet ouvrage contient de simples éléments d'arithmétique en plusieurs leçons. Ces éléments sont très méthodiques, très clairs, et très propres à être enseignés aux enfants ; mais ils ne comprennent que les quatre premières règles de l'arithmétique appliquées aux entiers et aux décimales : de sorte qu'à cet égard on peut le regarder comme incomplet. Il paraît que l'auteur avait dessein de le continuer, mais quelque circonstance l'en a empêché. La seconde partie renferme des observations sur chaque leçon, destinées aux instituteurs, pour leur faire remarquer les points essentiels sur lesquels ils doivent principalement insister dans l'enseignement. Cette seconde partie est en quelque manière unique dans son genre et donne à l'ouvrage un mérite particulier. »

Sur ces entrefaites, on apprit que Condorcet, durant le temps qu'il avait vécu caché dans la maison de M[me] Vernet, s'était occupé à rédiger un traité élémentaire d'arithmétique ; et comme le conventionnel Marcoz avait habité à cette époque la même maison que M[me] Vernet, la commission des Anciens ne douta pas que le manuscrit remis par lui au jury ne fût une copie du travail de Condorcet. Lacuée, qui rédigea la partie du rapport de Barbé-Marbois où la commission rendait compte de cet ouvrage, s'exprima à ce sujet avec la plus parfaite assurance ; après avoir donné de grands éloges à une œuvre qu'il déclarait « écrite avec la pureté et la précision qui caractérisent les ouvrages faits par une main très exercée et un esprit supérieur à la matière qu'il traite », il ajoutait : « Peut-être paraîtra-t-il d'abord inutile d'en nommer l'auteur, car aujourd'hui les noms n'ajoutent ni au mérite des actions, ni à celui des ouvrages : cependant votre commission a voulu que je vous le fisse connaître ; elle a jugé que cet écrivain, en fournissant un grand modèle

à tous les gens de lettres, et une leçon sublime à tous les républicains, a acquis le droit d'être cité avec louanges à la tribune nationale ; elle a jugé que vous n'apprendriez pas sans un vif intérêt que c'est à Condorcet que nous devons les *Éléments d'arithmétique*, et qu'il les a composés dans l'intervalle qui s'écoula entre sa proscription et sa mort. »

Le Conseil des Anciens crut donc, en sanctionnant les décisions du jury, couronner un ouvrage de Condorcet. Mais une fois la loi votée, le véritable auteur du manuscrit envoyé au jury se fit soudain connaître. Il se nommait J.-B. Sarret. C'était un géomètre, membre de la Société des sciences et arts de Grenoble ; il vivait avec Mme Vernet, qu'on regardait comme sa femme légitime; c'était donc chez lui que Condorcet s'était réfugié. Sarret se rendit auprès du rapporteur de la commission des Anciens, et raconta l'histoire de son manuscrit. Condorcet, dit-il, s'était proposé d'écrire des éléments d'arithmétique pour le concours ouvert par la Convention, mais il n'eut pas le temps d'exécuter son projet. Le jour où il quitta sa retraite pour échapper à une perquisition dont on l'avait prévenu, le 5 germinal an II, il remit à Sarret un petit sac de toile renfermant des papiers, en lui disant d'en faire ce qu'il voudrait. Parmi ces papiers se trouvaient trois ou quatre feuillets sur l'arithmétique, contenant quelques vues générales et une exposition du plan qu'il s'était proposé de suivre dans la rédaction d'un traité élémentaire. Le sort tragique de Condorcet resta ignoré de ses amis pendant plusieurs mois ; ce ne fut qu'après le 9 thermidor qu'on apprit qu'il s'était donné la mort dans la prison de Bourg-la-Reine. Sarret, dans l'intervalle, s'était cru autorisé à achever l'ouvrage commencé par son hôte ; utilisant les notes de Condorcet, il avait rempli le cadre tracé par celui-ci. Son travail, commencé le 15 germinal, ne fut terminé que le 30 prairial ; et sur sa demande, son voisin le député Marcoz remit le lendemain le manuscrit au jury. « Avant de faire usage des feuilles rédigées par Condorcet, ajoutait Sarret, je les communiquai à deux personnes, que je consultai sur mon projet, en leur exprimant ma répugnance à me servir de ce travail sans en nommer l'auteur, et qui m'y encouragèrent par cette considération, que si l'ouvrage avait du succès, je pourrais toujours rendre hommage à Condorcet pour ce qui y serait de lui ; que, dans le cas contraire, il serait inutile de le nommer, surtout pour si peu. D'ailleurs, en le nommant n'eussé-je pas enfreint la condition de l'anonyme, imposée par le décret ? Et puis pouvais-je, avant le 9 thermidor, prononcer ce nom, sans exposer ma vie et celle de plusieurs autres personnes? Au surplus, si Condorcet eût vécu, il ne m'eût pas fait une semblable question. Il aurait su, bien mieux que celui qui m'interroge, apprécier les rapports qui avaient existé entre nous dans le temps où sa tête était vouée au glaive des proscriptions, et il n'avouerait sûrement pas ceux qui se disent aujourd'hui si intéressés à tout ce qui peut influer sur sa mémoire. » (Lettre de Sarret, insérée au *Moniteur* du 19 thermidor an IV.)

Les membres de la commission refusèrent d'ajouter foi à ces explications. Ils ne voulurent voir dans Sarret qu'un malhonnête homme, qui avait tenté de s'approprier l'œuvre d'autrui. Ils lui déclarèrent qu'on savait que Condorcet ne s'était pas borné à jeter sur le papier quelques notes relatives à un livre resté en projet ; qu'il en avait complètement achevé la rédaction ; que sa veuve en possédait le manuscrit, écrit tout entier de sa main ; et que le manuscrit de Sarret ne pouvait en être qu'une copie. Sarret eut beau protester de sa bonne foi, et produire son propre brouillon chargé de ratures, en affirmant qu'il avait ignoré l'existence du manuscrit dont Mme de Condorcet était dépositaire ; la commission lui répondit « qu'on connaissait bien la manière de Condorcet ». La *Décade philosophique* du 30 messidor an VII traita Sarret de plagiaire ; il répondit dans le *Moniteur* du 19 thermidor. Enfin l'on s'avisa, un peu tardivement, d'un moyen bien simple de trancher le différend : puisque Mme de Condorcet possédait le manuscrit de son mari, il suffisait de le comparer à celui de Sarret pour savoir à quoi s'en tenir. Les deux manuscrits furent remis au ministre de l'intérieur Benezech, qui invita la classe des sciences physiques et mathématiques de l'Institut à prononcer sur l'identité ou la différence des deux traités. Le verdict de l'Institut, rendu le 21 fructidor an IV, porte les signatures de Lagrange, Laplace, Legendre et Bossut. Il est ainsi conçu :

« L'un de ces traités est écrit de la main de Condorcet ; l'autre a été envoyé par le citoyen Sarret au concours des livres élémentaires pour l'instruction publique, et a obtenu le prix. Le manuscrit de Condorcet contient les quatre règles élémentaires de l'arithmétique accompagnées de plusieurs notes instructives et assez étendues pour diriger les instituteurs dans l'enseignement. L'ouvrage couronné contient également les quatre règles de l'arithmétique ; il contient de plus la théorie des fractions ordinaires, celle des fractions décimales, et une instruction sur les nouvelles mesures. L'auteur a formé une seconde partie d'un corps de réflexions pour les instituteurs. Il y a dans ces deux ouvrages, indépendamment de la ressemblance générale nécessitée par celle des matières, d'autres ressemblances particulières, quant à la méthode et à diverses observations métaphysiques sur la science. Le citoyen Sarret, en s'attribuant l'ouvrage couronné, reconnaît lui-même qu'il doit plusieurs idées à Condorcet, en particulier la division de son traité en deux parties, l'une pour les élèves, l'autre pour les instituteurs. Mais les deux ouvrages ne sont pas exécutés de la même manière ; le style en est différent ; celui qui a été couronné est plus développé et plus complet que l'autre. Enfin, pour répondre avec précision à la question proposée, nous ne croyons pas qu'ils puissent être regardés comme le même ouvrage. »

Cette décision mit fin au débat, et il fallut bien reconnaître que l'ouvrage couronné par le jury n'était pas celui que Condorcet avait composé pour le concours, et que la rédaction en appartenait réellement à Sarret.

Celui-ci ne publia son traité qu'en l'an VII, en deux volumes. Le premier est intitulé : « *Elémens d'arithmétique à l'usage des écoles primaires;* contenant la théorie de la numération, les quatre premières règles sur les nombres entiers ; la théorie des fractions tant décimales que non décimales, le calcul décimal abstrait ; plus une instruction sur les nouvelles mesures et monnaies, et le calcul des nombres concrets. Ouvrage qui a obtenu le suffrage du jury des livres élémentaires, et qui a été jugé digne d'être imprimé par une loi du 11 germinal an IV. Par J.-B. Sarret. A Paris, chez Firmin Didot, libraire, rue Thionville, et Deterville, libraire, rue du Battoir, n° 16. An VII. » In-8 de 328 pages. — Le second volume a pour titre : « *Observations pour les instituteurs, sur les Elémens d'arithmétique à l'usage des écoles primaires;* précédées d'une notice sur la vie de Condorcet pendant sa proscription. Ouvrage qui a obtenu le suffrage du jury, etc. Par J.-B. Sarret. A Paris, chez Firmin Didot, etc. An VII. » In-8 de XLVIII-192 pages.

La notice sur Condorcet placée en tête de ce second volume contient beaucoup de détails intéressants. Sarret ne parle de son hôte qu'avec

la plus vive admiration, et cite de lui un mot bien caractéristique. « Condorcet n'a jamais témoigné d'humeur contre ses ennemis, ses calomniateurs, ses persécuteurs. *Que leur feriez-vous*, lui demandait un jour sa gardienne, *s'il arrivait que leur sort fût entre vos mains ? — Tout le bien que je pourrais*, répondit-il sans hésiter, et avec cet air de bonté qui lui était naturel. Il le pensait. » Ce qui appartient à Condorcet dans le traité de Sarret, au témoignage de ce dernier, c'est « la division de l'ouvrage en leçons ; la division du même ouvrage en deux parties, l'une pour les élèves, l'autre pour les instituteurs: une partie de l'espèce d'introduction qui devait servir de préface ; plus un fragment de la première leçon dans chaque partie. » Sarret a eu soin de placer entre guillemets les quelques morceaux rédigés par Condorcet. Voici le passage essentiel du fragment de préface dû à la plume de l'illustre géomètre :

« Il m'a paru qu'en général on ne devait rien enseigner aux enfants, sans leur en avoir expliqué et fait sentir les motifs. Ce principe me semble très essentiel dans l'instruction, mais je le crois surtout fort avantageux en arithmétique et en géométrie. Ainsi des éléments de ces sciences ne doivent pas seulement avoir pour but de mettre les enfants en état d'exécuter sûrement et facilement par la suite les calculs dont ils peuvent avoir besoin, mais doivent encore leur tenir lieu d'éléments de logique, et servir à développer en eux la faculté d'analyser leurs idées, de suspendre ou fixer leur jugement, de raisonner avec justesse..... Dans un enseignement public où l'instituteur a beaucoup d'élèves, il faut un livre aux enfants; c'est le seul moyen d'établir quelque égalité d'instruction entre ceux qui ont reçu de la nature des facultés différentes. Mais on doit, dans ce livre, éviter à la fois une trop grande rapidité et une trop grande lenteur. »

C'est à Condorcet que Sarret doit l'idée d'un changement dans les noms de quelques nombres, changement destiné à rendre notre numération plus régulière : *onze*, *douze*, *treize*, *quatorze*, *quinze*, *seize* sont remplacés par *dix-un*, *dix-deux*, *dix-trois*, *dix-quatre*, *dix-cinq*, *dix-six; vingt* par *duante; soixante-dix*, *quatre-vingts*, *quatre-vingt-dix* par *septante*, *huitante*, *nonante ; milliard* par *dillion*.

Mme de Condorcet publia de son côté le manuscrit de son mari, sous ce titre : « *Moyens d'apprendre à compter sûrement et avec facilité*, ouvrage posthume de Condorcet. Prix, 1 franc 50 centimes. A Paris, chez Moutardier, libraire, au coin de la rue Gît-le-Cœur, n° 28. An VII de la République. » In-18 de 132 pages. Ce volume a été souvent réimprimé depuis. D'une étendue moindre que le traité de Sarret, l'ouvrage de Condorcet offre un intérêt considérable : c'est une tentative remarquable pour associer l'enseignement de la logique à celui des opérations du calcul ; mais la méthode employée, exclusivement abstraite, s'adressant au raisonnement et non à l'intuition, n'est pas celle que la pédagogie moderne eût préférée dans un ouvrage élémentaire.

Les *Eléments d'histoire naturelle*, de Millin, furent en France le premier essai d'un livre élémentaire sur la zoologie, la botanique et la minéralogie. Millin, enfermé comme suspect pendant la Terreur, avait consacré ses loisirs forcés à la composition de ce traité, et l'avait fait parvenir au Comité d'instruction publique ; puis, remis en liberté après le 9 thermidor, et croyant que le concours pour les livres élémentaires avait été abandonné, il publia son ouvrage à ses frais. « Ces éléments, dit-il dans la préface de la première édition, ont été composés pendant la longue captivité où j'ai gémi avec tant d'hommes vertueux et instruits, dont j'ai été à la veille de partager le sort. Je l'avais destiné au concours ;..... je l'achevai au terme prescrit..... Je pensais que l'importance des ouvrages élémentaires pour l'éducation engagerait le jury à hâter ses discussions..... Depuis cette époque les membres du jury ont presque tous été dispersés sans rendre aucun jugement ; j'ai repris mon ouvrage pour le porter au grand tribunal de l'opinion publique. » Le jury, reconstitué, acheva son travail peu de temps après, et prononça que le traité de Millin était le seul, parmi les ouvrages envoyés au concours et appartenant à cette classe, qui méritât d'être distingué. Voici comment s'exprime Lakanal : « Le plan et la rédaction de cet ouvrage annoncent que l'auteur a eu une juste idée de ce que doit être un livre élémentaire également éloigné de la marche vague et incertaine de l'empirisme, si opposé au but de l'instruction, et des formes sèches et rebutantes qui en écartent le premier âge. Il a réussi à rendre l'instruction exacte et solide ; il s'est surtout appliqué à donner à son style beaucoup de clarté et de précision. Après avoir défini l'histoire naturelle, et donné une idée de la méthode qui sert à différencier et à classer les êtres, il examine ces êtres eux-mêmes, qu'il divise en corps *célestes* et en corps *terrestres*. Il ne parle des premiers qu'en naturaliste, laissant les détails plus circonstanciés à l'astronomie. Il établit deux grandes divisions entre les corps terrestres : celle des substances *inorganiques* ou privées des organes nécessaires à la vie, et celle des substances *organiques* qui en sont pourvues. Il range les substances inorganiques d'après la méthode de Daubenton... Il partage les substances organiques en deux divisions : celles qui ne peuvent pas changer de place à volonté, les *végétaux*, et celles qui peuvent changer de place à volonté, les *animaux*. Les préliminaires de la division des végétaux offrent des éléments de botanique très abrégés, mais suffisants pour les premières leçons convenables à l'enfance..... Il a adopté pour la distribution des végétaux la méthode de Jussieu.... — Il distribue les animaux en six classes, d'après la méthode de Linné ; chacune de ces classes est précédée d'observations générales, semblables à celles qu'il a placées à la tête de la partie de son ouvrage où il traite des végétaux... Ainsi, cet ouvrage renferme les principes vraiment élémentaires de toutes les parties de l'histoire naturelle, et le jury a pensé qu'il peut être admis avec avantage dans les écoles nationales. »

La commission des Anciens, par l'organe de Baudin, qui s'était chargé de la partie du rapport relative aux sciences naturelles, fit au livre de Millin un reproche assez inattendu. « En prenant pour base le système de botanique de Jussieu, disait Baudin, il en a nécessairement aussi adopté les imperfections, et il paraît universellement reçu que, malgré l'immensité des recherches de cet habile homme, malgré la prodigieuse étendue de ses connaissances en ce genre, sa méthode de diviser et de classer les végétaux n'a pas été heureuse, en sorte que celle de Linné a partout prévalu. » Et il concluait par ce motif au rejet de l'ouvrage : « Les *Eléments d'histoire naturelle* ne pourraient devenir la base de l'enseignement, quant au système de botanique, puisqu'il est abandonné. » Fourcroy, dans le discours qu'il fit en réponse au rapport de la commission, releva en ces termes l'hérésie scientifique de Baudin : « Je me permettrai d'être d'un avis différent de celui de votre commission sur la méthode botanique de Jussieu, adoptée par Millin. Quoique cette méthode ne soit pas généralement suivie comme l'est le système de Linneus, on ne peut pas dire qu'elle est trop diffi-

cile, qu'elle est abandonnée : ceux qui étudient la botanique savent que cette méthode, moins brillante, moins séduisante que l'ingénieux système sexuel de Linneus, conduit, par la distinction des familles naturelles, à une connaissance plus parfaite et plus exacte des plantes. Cette méthode naturelle, le vœu le plus ardent des vrais naturalistes, est suivie au Muséum d'histoire naturelle de Paris, et y détermine l'arrangement des plantes au jardin de cette illustre école. » Fourcroy jugeait que l'ouvrage de Millin, dans son ensemble, était « un extrait bien fait et aussi clair que précis des meilleures méthodes dans chaque partie de l'histoire naturelle. »

Millin donna une nouvelle édition de son livre deux ans plus tard, en 1797. Il annonce, dans la préface de cette seconde édition, qu'il l'a retravaillé et grossi d'un tiers. En voici le titre : « *Elémens d'histoire naturelle. Ouvrage couronné par le juri des livres élémentaires, et adopté par le Corps législatif pour les écoles nationales.* Par A.-L. Millin, conservateur du Muséum des antiques à la Bibliothèque nationale, professeur d'histoire et d'antiquités, des Sociétés d'histoire naturelle et philomatique de Paris, de l'Académie des curieux de la Nature à Erlang, de l'Académie de Dublin, de la Société Linnéenne de Londres, de celle de Médecine de Bruxelles, et de celle des Sciences physiques de Zurich. Seconde édition, augmentée et corrigée. Prix, 5 francs. A Paris, chez l'Auteur, à la Bibliothèque nationale, rue neuve des Petits-Champs, n° 11 ; au bureau du *Magasin encyclopédique*, rue Saint-Honoré, vis-à-vis Saint-Roch, n° 94 ; et chez François-George Levrault, à Strasbourg. L'an cinquième, 1797. » In-8° de 564 pages.

Les *Principes de la morale républicaine*, de La Chabeaussière, sont un recueil de 55 quatrains dans le genre de ceux de Pibrac. L'auteur, homme de lettres et plus tard administrateur de l'Opéra, les avait composés en prison. Lakanal, dans son rapport, en parle assez brièvement : « Cet écrit, dit-il, plein de solidité, de goût et d'esprit, brille encore par les images, le coloris poétique et l'harmonie ; les quatrains de Pibrac, admirés, non sans raison, par nos pères, sont effacés. Le jury propose de mettre cette intéressante production entre les mains des élèves des écoles primaires. » Courtois, qui a rédigé la partie du rapport de la commission des Anciens relative aux ouvrages de morale, décerne à La Chabeaussière des éloges emphatiques : « Qu'il est grand au milieu de ses fers, aux portes du tombeau que lui ouvraient sans cesse nos derniers tyrans, cet auteur qui consacrait ce qu'il pouvait alors appeler ses dernières pensées au bonheur de ses semblables ! Chacun de ses quatrains est presque un traité sublime par sa simplicité, qui le met à la portée de tous ; c'est ce livre surtout qui, plein de goût et de solidité, brillant par les images, frappera davantage nos jeunes citoyens, et, à l'aide de l'harmonie, se gravera plus facilement dans leur mémoire. »

Une première édition du petit livre de La Chabeaussière avait été publiée, selon Quérard, en l'an III. Celle que nous avons pu consulter à la Bibliothèque nationale est de l'an VI. L'ouvrage est intitulé : « *Catéchisme républicain, ou Principes de philosophie, de morale et de politique républicaine*, à l'usage des écoles primaires, par La Chabeaussière. A Paris, chez Dupont, imprimeur-libraire, rue de la Loi, n° 1231. L'an VI de la République. » Petit in-12 carré de 16 pages. La préface indique que la loi du 6 germinal (erreur de date; la date véritable est le 11 germinal) a placé ce catéchisme au nombre des livres d'éducation à l'usage des écoles primaires. Chaque quatrain est précédé d'une question, à laquelle il sert de réponse. Il faut le dire, malgré l'admiration qu'ils ont excitée, les vers de La Chabeaussière sont fort médiocres; voici quelques-uns des moins mauvais; ils permettront de juger en même temps des doctrines de l'auteur :

1. *Qui êtes-vous ?*

Homme libre, français, républicain par choix;
Né pour aimer mon frère et servir ma patrie,
Vivre de mon travail ou de mon industrie,
Abhorrer l'esclavage et me soumettre aux loix.

4. *Comment faut-il honorer Dieu ?*

L'ordre de l'univers atteste sa puissance ;
Tout est, pour les humains, ou merveille ou bienfait.
Son culte est le respect et la reconnaissance :
L'hommage qu'il préfère est le bien que l'on fait.

9. *Quel est le sort qui nous attend après la mort ?*

Des prix pour la vertu ! des peines pour le crime !
C'est le frein du méchant, l'espoir du malheureux,
La consolation du juste qu'on opprime.
Espérons dans le doute, et soyons vertueux.

44. *Quel est le résumé des devoirs généraux de l'homme en société ?*

Crains Dieu, sers ton pays et chéris ton semblable;
Respecte le malheur, honore les vieillards;
Admire les talents et rends hommage aux arts.
Sans l'outrager surtout, plains un frère coupable.

Le *Portefeuille des Enfants* était un recueil périodique destiné à la jeunesse, et fondé en 1783 par Duchesne, naturaliste, plus tard professeur à l'école centrale de Seine-et-Oise, et Le Blond, professeur de mathématiques et membre du Lycée des Arts, plus tard employé au cabinet des estampes de la Bibliothèque nationale. Il en avait paru 18 numéros seulement, et la publication était interrompue depuis plusieurs années au moment où le jury le plaça sur la liste des ouvrages couronnés. On lit dans le prospectus, en date du 7 octobre 1783 : « Les parents... possèdent déjà l'*Ami des enfants*, le *Livre*, la *Bibliothèque*, le *Magasin*, l'*Encyclopédie des Enfants ;* on leur présente aujourd'hui le *Portefeuille des Enfants.* » Après le vote de la loi du 11 germinal, une nouvelle édition de ce recueil fut entreprise : les numéros déjà parus furent réimprimés, et des numéros nouveaux furent publiés. Quérard parle d'un chiffre total de 25 numéros ; la collection que possède la Bibliothèque nationale ne comprend que 20 numéros, réunis en un volume sous ce titre : « *Le Portefeuille des enfans :* mélange intéressant d'animaux, fruits, fleurs, habillements, plans, cartes, et autres objets, dessinés suivant des réductions comparatives, et commencés à graver en 1783, sous la direction de Cochin. Accompagné de courtes explications et de divers Tableaux élémentaires. Rédigé par Ant. Nic. Duchesne et Aug. Sav. Le Blond. Nos 1—20. A Paris, chez Merigot jeune, quai des Augustins, et Merlin, rue du Hurepoix, près le pont Saint-Michel. Le bureau des rédacteurs est rue Neuve-des-Petits-Champs, n° 20. »

Nous reproduisons ci-dessous l'appréciation de Baudin, qui donne une idée très exacte du caractère de ce recueil :

« Le meilleur moyen de réussir auprès de l'enfance est de lui montrer une image et de lui conter une histoire. Voilà ce qu'ont fait les auteurs du Portefeuille, — car il est l'ouvrage d'une société; mais, au lieu des rêves de la féerie, c'est le choix de ce que la nature offre de plus intéressant qu'on emploie pour exciter leur attention. Il se compose jusqu'à présent de dix-huit cahiers détachés, de format in-4. Chaque cahier contient ordinairement cinq ou six planches gravées, dont l'exécution paraît très soignée, et dont le sujet

est développé dans un texte imprimé auquel elles sont jointes. Très rarement arrive-t-il que la même matière se trouve traitée dans deux feuillets consécutifs ; on a eu soin de varier continuellement les tableaux, ainsi que leur description. Une planche contient-elle sept ou huit quadrupèdes domestiques, la suivante ne présentera point des animaux sauvages : ce seront des costumes français ou romains, dont on devine que l'auteur se sert pour y rattacher quelques traits de l'histoire des temps auxquels ils appartiennent. Plus loin viendront des plantes ou des arbres fruitiers, auxquels succèderont, tantôt les premiers aperçus de l'architecture, et plus souvent des essais de géographie. En commençant par tracer, comme on l'a fait, le plan des Tuileries dans lesquelles on suppose que l'enfant s'est promené, on l'accoutume à concevoir comment on peut de même figurer sur une feuille de papier un terrain plus étendu qu'il ne connaît pas, tel que celui d'un département ou de la France qui se trouve aussi dessinée, mais fort loin de ce premier croquis, et après que les yeux et l'attention ont été promenés sur beaucoup d'autres objets. A ces gravures se trouvent entremêlés tantôt des conjugaisons des différents verbes, tantôt des tableaux des poids et mesures, des tables de multiplication, des nomenclatures des planètes, de la division du temps, une infinité d'autres notions de toute espèce, mais toujours élémentaires ; il n'est pas jusqu'à la géométrie qui n'y trouve sa place : un cercle, un triangle, un cône, un cube, y sont offerts aux yeux de l'enfance pour lui en apprendre la dénomination et même quelques propriétés. »

Malgré l'éloge qu'on vient de lire, la commission des Anciens se prononçait contre l'admission de l'ouvrage au nombre des livres élémentaires, parce que « le *Portefeuille des enfants* suppose quelque loisir et quelque aisance dans les familles auxquelles il peut devenir utile, et des maîtres beaucoup plus habiles qu'on n'a droit de l'exiger de ceux qui remplissent même avec succès cette honorable profession. »

Un reproche qui nous semble pouvoir être plus justement adressé au *Portefeuille des enfants*, c'est que le texte est d'une lecture aride, et plus propre à rebuter qu'à intéresser les écoliers ; que les gravures sont en général mal exécutées ; et qu'un grand nombre des notions qu'on y offre aux jeunes lecteurs n'appartiennent pas aux connaissances vraiment utiles.

Le septième et dernier des livres élémentaires couronnés, l'*Art de la natation*, attribué par Lakanal à Turquin, par la commission des Anciens à Deligny, par Fourcroy à Turquin et Deligny réunis, n'existe pas à la Bibliothèque nationale. Nous ne pouvons donc que reproduire les jugements formulés au sein des deux Conseils.

« Il est un art trop négligé parmi nous, dit Lakanal, et dont le citoyen Turquin a présenté la théorie : c'est celui de la natation. Son ouvrage, destiné au jury des livres élémentaires, est écrit avec candeur. Cet estimable citoyen mérite d'être puissamment encouragé. Combien la santé des citoyens gagnerait à l'exercice gymnique qu'il décrit ! Qu'il est favorable au développement de nos facultés physiques ! Que la fraîcheur d'une eau pure passe aisément de nos corps dans nos âmes, et ramène avec elle le contentement, la sérénité, la joie ! Que d'occasions où cette habitude peut nous sauver ! Et puis est-il impossible que les Français, devenus aussi habiles nageurs qu'ils sont intrépides soldats, s'approchent sur une flotte victorieuse des côtes de la perfide Albion, et, pour y aborder, franchissent le reste des flots à la nage ? »

« Cet ouvrage, disait à son tour Lacuée aux Anciens, est l'*Art de nager*, rédigé par le citoyen Deligny, instituteur de l'école de natation. La méthode suivie par l'auteur a cet avantage inappréciable, que l'élève ne court pas le risque de se noyer au moment où il apprend à ne pas se noyer un jour : en effet, dès le premier moment où il entre dans l'eau, il s'est assez perfectionné dans la théorie, et, si l'on peut parler ainsi, dans la pratique de la natation, pour pouvoir se passer de maître. »

Fourcroy enfin avait dit : « L'*Art de la natation*, par les citoyens Turquin et Deligny, est un traité absolument neuf par la forme donnée aux préceptes, et par la liaison intime et désormais indissoluble que les auteurs ont su mettre entre la théorie et la pratique de cet art de première nécessité chez un peuple actif, industrieux et commerçant. »

Quant aux *Idées sur une nouvelle manière d'enseigner la géographie dans les écoles primaires*, de Michel, elles ne furent pas, malgré le vote des Conseils, publiées à la suite des séances et débats de l'École normale. Nous ne croyons même pas que ce petit ouvrage ait été jamais livré à l'impression : du moins ne nous a-t-il pas été possible de le découvrir.

Il nous reste maintenant à rechercher l'usage qui fut fait des livres élémentaires auxquels le pouvoir législatif venait d'accorder sa sanction, ainsi qu'à indiquer les débats qui eurent lieu sur la question des livres dans le Conseil des Cinq-Cents, et les actes du ministre François de Neufchâteau en l'an VII.

VI.

Fourcroy avait proposé que l'impression des ouvrages élémentaires fût confiée aux presses de l'imprimerie nationale. « La République, disait-il, possède un établissement typographique, le seul peut-être et certainement le plus beau de l'Europe dans ce genre... Les ouvrages élémentaires imprimés dans cet établissement seront donc corrects et bien imprimés, et vous soutiendrez ainsi la gloire et les succès d'une institution qui fait pour les imprimeries particulières un objet d'émulation. » Il ne fut pas donné suite à l'idée de Fourcroy. Plusieurs des auteurs des livres élémentaires avaient déjà fait imprimer leur ouvrage avant la décision du jury ; quelques-uns les avaient vendus à des libraires et en avaient reçu le prix : ils demandaient qu'il n'en fût point fait de nouvelles éditions, s'offrant à en fournir le nombre qui serait jugé nécessaire ; d'autres encore avaient déjà redemandé leurs manuscrits, satisfaits de l'approbation qu'ils avaient obtenue et se disposant à les perfectionner encore avant l'impression. Outre ces considérations particulières, il s'en présentait une autre, celle de la dépense très forte à laquelle devait donner lieu l'impression, et cela sans aucune utilité réelle pour la République, comme le fit remarquer le Directoire dans un message adressé le 30 floréal an IV au Conseil des Cinq-Cents. « Ce ne sera point, disait le message, par une distribution faite aux membres des deux Conseils et aux administrations départementales que les livres élémentaires pourront produire le fruit que vous en avez attendu : c'est par l'usage qui en sera fait dans les écoles, où la loi ne dit point qu'ils doivent être distribués aux frais de la République. Pour qu'ils puissent atteindre ce but, il faudra donc toujours que les auteurs ou propriétaires en fassent des éditions nombreuses. N'est-il pas beaucoup plus simple et plus économique de leur acheter mille exemplaires de chaque ouvrage, qui suffiront pour la destination prescrite par la loi ? »

Ces considérations déterminèrent le Conseil des Cinq-Cents à revenir sur la loi du 11 germinal et à voter la proposition de loi suivante, qui fut

sanctionnée le 9 fructidor par le Conseil des Anciens :

« Considérant que par la loi du 11 germinal dernier, relative à l'impression des ouvrages qui doivent servir de livres élémentaires, il n'a point été dérogé à la loi du 19 juillet 1793, qui assure aux auteurs d'écrits et à leurs héritiers ou concessionnaires le droit exclusif de les faire imprimer, vendre et distribuer, et qu'il est instant de lever les obstacles qui pourraient retarder l'impression des livres élémentaires :

» Art. 1er. — Les auteurs des ouvrages adoptés comme livres élémentaires, et leurs héritiers ou cessionnaires, sont maintenus dans le droit exclusif de les faire imprimer, vendre, distribuer, conformément aux dispositions de la loi du 19 juillet 1793.

» Art. 2. — Le Directoire exécutif est autorisé à traiter, pour le nombre de mille exemplaires, avec les dits auteurs, leurs héritiers ou cessionnaires, qui auront fait imprimer leurs ouvrages.

» Art. 3. — Les ouvrages élémentaires dont les auteurs ou leurs cessionnaires auront déclaré qu'ils ne veulent ou ne peuvent en faire l'édition, seront imprimés aux frais et à l'imprimerie de la République. »

En conséquence, le gouvernement se borna à acheter des exemplaires d'un certain nombre de livres élémentaires. Nous sommes imparfaitement renseignés sur la manière dont se fit cette opération. Nous trouvons seulement, dans un compte-rendu financier de la seconde année de l'administration de Benezech (qui fut ministre de l'intérieur du 24 brumaire an IV au 30 messidor an V), l'indication des dépenses suivantes, sous la rubrique *Livres élémentaires:*

	francs
Abécédaire	75
Grammaire française	1400
Grammaire mécanique	750
Eléments d'arithmétique	127 50
Instruction sur l'arithmétique, la géométrie pratique et les nouveaux poids et mesures	741 75
Géographie élémentaire	90
Instructions tirées de l'exemple des animaux	300
Eléments d'histoire naturelle	5000
Introduction à l'étude des médailles	300

Nous voyons par cette liste que le ministre ne se croyait pas tenu de réserver exclusivement ses faveurs aux livres couronnés par le jury.

Benezech fut remplacé par François de Neufchâteau. Le nouveau ministre se montra très zélé pour l'instruction publique, et sa première circulaire aux administrateurs de département, en date du 18 thermidor an V, eut précisément pour objet les livres élémentaires. François de Neufchâteau annonçait l'envoi du *Portefeuille des enfants*, en rappelant des instructions déjà données par son prédécesseur pour faciliter la vente des ouvrages destinés à l'enseignement. Voici le passage essentiel de cette circulaire :

« Je vous adresse, citoyens administrateurs, onze cahiers de la partie d'histoire naturelle comprise dans le *Portefeuille des enfants*, ouvrage couronné par le jury des livres élémentaires, dont le jugement a été sanctionné par le Corps législatif; ne pouvant accorder à ce recueil toute la faveur de la loi, et forcé de choisir parmi les divers sujets qu'il embrasse, celui qui vous est présenté vous donnera également l'idée de l'exécution et du mérite des autres. Je vous invite à répandre parmi vos administrés les annonces qui vous sont adressées par les auteurs, et, soit pour étendre la publicité de l'ouvrage, soit pour en faciliter l'acquisition, à vous conformer aux instructions données dans les circulaires qui ont accompagné les précédents envois des autres livres élémentaires, savoir : *Grammaire de Lhomond*, celle de *Panckoucke*, *Catéchisme français*, *Elémens d'histoire naturelle*, *Abécédaire* et *Géographie*. (Cette liste ne concorde pas tout à fait avec celle du compte-rendu de Benezech.)

» Ces livres, comme il vous a été dit, doivent être déposés dans votre bibliothèque centrale, ou, si elle n'est point organisée, dans vos archives, afin qu'ils soient toujours à la connaissance des instituteurs ou des élèves qui voudront s'en procurer. Je rappellerai aussi à votre souvenir le moyen simple qui vous a été proposé pour favoriser le débit de ces livres, en en formant un ou plusieurs dépôts dans votre arrondissement et en indiquant aux auteurs ou à leurs libraires les personnes qui auront obtenu votre confiance. » (*Recueil des lettres circulaires, instructions, programmes, discours, et autres actes publics, émanés du citoyen François de Neufchâteau pendant ses deux exercices du ministère de l'intérieur.* Tome Ier, page *ij*.)

Le premier ministère de François de Neufchâteau fut de courte durée : un mois après l'expédition de cette circulaire, il fut élu membre du Directoire en remplacement de Carnot. Son successeur à l'intérieur, Letourneux, paraît s'être occupé médiocrement de l'instruction publique; rappelons toutefois que ce fut durant son administration que parut l'arrêté du 17 pluviôse an VI, par lequel le Directoire prescrivait des mesures de surveillance à l'égard des maisons particulières d'éducation; on y lisait que les administrations municipales de canton seraient tenues de visiter au moins une fois par mois les pensionnats et maisons d'éducation situés dans leur ressort, à l'effet de constater, entre autres choses, « si les maîtres particuliers ont soin de mettre entre les mains de leurs élèves, comme base de la première instruction, les droits de l'homme, la constitution, *et les livres élémentaires qui ont été adoptés par la Convention.* » L'arrêté du Directoire emploie ici une formule inexacte, puisque c'est par les Conseils de l'an IV, et non par la Convention, que les livres élémentaires avaient été adoptés : mais, comme la Convention avait institué le concours et nommé le jury, c'était à elle qu'on rapportait les résultats de ce concours, et on avait pris l'habitude de dire « les livres élémentaires de la Convention », ou même « les livres élémentaires adoptés par la Convention ». Nous en verrons d'autres exemples tout à l'heure.

François de Neufchâteau ayant été éliminé du Directoire par le sort en prairial an VI, redevint peu de temps après ministre de l'intérieur : cette fois il garda ces fonctions onze mois, du 2 thermidor an VI au 6 messidor an VII.

L'acte le plus important de François de Neufchâteau pendant son second ministère, au point de vue de l'instruction publique, fut la création d'un Conseil d'instruction publique, composé de huit membres de l'Institut, et chargé, entre autres attributions, de l'examen des livres élémentaires. Le *Moniteur* du 16 vendémiaire an VII annonce la formation de ce Conseil en ces termes :

« *Paris*, 15 *vendémiaire*. — Le ministre de l'intérieur vient d'établir près de lui un *Conseil d'instruction publique*, chargé d'examiner les livres élémentaires, imprimés ou manuscrits, les cahiers, les vues des professeurs, et sans cesse occupé des moyens de perfectionner l'éducation républicaine. Les membres qui composent ce conseil sont, pour la langue et le goût, les citoyens Palissot et Domergue; pour les sciences idéologiques, morales et politiques, les citoyens Daunou, Garat, Jacquemont et Lebreton ; pour les sciences physiques et mathématiques, les citoyens Lagrange et Darcet, tous membres de l'Institut national. »

Par un message en date du 19 prairial an VI, le

Conseil des Cinq-Cents avait invité le Directoire à lui faire connaître au vrai l'état de l'instruction publique, et les obstacles qui en retardaient les progrès. Le Directoire répondit par un message daté du 3 brumaire an VII, qui fut lu aux Cinq-Cents dans la séance du 6 brumaire (*Procès-verbaux du Conseil des Cinq-Cents*, brumaire an VII, p. 113). Ce message contient un passage relatif aux livres élémentaires et au Conseil d'instruction publique.

« Il s'agirait maintenant, dit le Directoire, de fixer d'une manière moins indéterminée l'enseignement qui doit être suivi dans les écoles primaires, en désignant les livres qui doivent être mis entre les mains des élèves.

» La loi du 3 brumaire porte, titre Ier, art. V, que dans chaque école primaire on enseignera à lire, à écrire, à calculer, et les éléments de la morale républicaine.

» Un des grands obstacles qu'ait rencontrés l'exécution de cet article est le défaut de méthodes élémentaires. Plusieurs livres ont été décrétés par la Convention nationale, mais ils supposent tous que les enfants savent déjà lire, et ce premier pas est celui qui a souffert et qui souffre encore plus de difficultés.

» La plupart des instituteurs, hors d'état de sortir des sentiers de l'ancienne routine, ne connaissent d'autre méthode pour apprendre à lire à leurs élèves que de les faire épeler. A cette méthode, vicieuse en elle-même, est attaché un grand inconvénient, c'est de ne point avoir de syllabaire propre aux principes d'après lesquels l'instruction doit être dirigée. Il est donc nécessaire, en attendant que les instituteurs, plus instruits, puissent suivre un meilleur système d'enseignement, de faire composer des syllabaires ou abécédaires dégagés des formes superstitieuses, et adaptés aux principes de la raison et de la morale républicaine : ce qui ne doit pas empêcher qu'on invite les hommes qui auraient imaginé des méthodes pour apprendre à lire et à écrire, plus simples, et plus favorables pour l'enfance, de les faire connaître, afin d'en répandre l'usage dans toute la République. Il en doit être de même des principes du calcul, pour lesquels il est essentiel de composer des livres élémentaires, afin de familiariser les instituteurs avec le calcul décimal et le système nouveau des poids et mesures, et de les mettre à portée de former des élèves. Les livres plus élevés ne manquent pas. Plusieurs ont été décrétés par la Convention nationale. Il en existe d'autres encore qui peuvent être très utiles ; il ne s'agit que d'en faire un choix. Le ministre de l'intérieur en a reçu un très grand nombre, fruit du travail qu'il a provoqué l'année dernière de la part des professeurs des écoles centrales. Il a, choisi, parmi les membres de l'Institut national, un conseil composé de plusieurs hommes distingués et qu'il a chargés d'examiner, soit les livres élémentaires, soit les méthodes qui seraient dans le cas d'être proposées. Cet établissement provisoire est si utile et si nécessaire, qu'il est à désirer que la loi consacre et assure son existence. »

Sur ces entrefaites, Heurtaut-Lamerville présenta aux Cinq-Cents, au nom de la Commission d'instruction publique, un projet relatif à la réorganisation des écoles primaires (V. *Conseil des Cinq-Cents*, p. 493). On y lisait, à l'art. 8 du titre II : « Le Directoire désignera aux instituteurs primaires les méthodes et les livres dont ils devront faire usage dans leurs leçons. Le Directoire en fera rédiger de nouveaux, s'il le juge nécessaire, et nuls, hors ceux-là, ne seront admis dans les écoles sous peine de destitution de l'instituteur. » (Séance du 22 brumaire an VII.)

La discussion de ce projet dura plusieurs mois, et n'aboutit pas. Dans un discours prononcé les 1er et 2 floréal par Andrieux, qui combattit la plupart des vues de la commission, on trouve quelques détails relatifs à la question des livres. Andrieux veut bien charger le Directoire de désigner les livres destinés à l'enseignement scientifique ; mais il estime que le Corps législatif doit se réserver le choix des livres d'enseignement moral. « Qu'y a-t-il de plus législatif que de fixer, de déterminer les préceptes d'après lesquels les enfants doivent être élevés et formés dans l'amour de la constitution et le respect des lois ?... On dira que si le Corps législatif, avec tant d'autres occupations et les immenses travaux qui le pressent, veut encore se charger de l'examen et de la promulgation de ces livres élémentaires de morale, ils en seront moins bien faits, peut-être, et surtout, ils le seront avec moins de facilité et de promptitude. Mais, répondrai-je, le Corps législatif peut, comme le Directoire, faire faire ces livres, les juger, les choisir ; le Directoire ne les composera pas lui-même ; il les fera composer comme il fait le *Bulletin décadaire*, qui devrait être aussi un livre élémentaire de morale, et que, sans y mettre d'humeur, on peut accuser d'être un ouvrage assez médiocre et de remplir bien imparfaitement sa destination... La Convention nationale, dont, malgré ses erreurs et ses fautes et les maux qui en ont été la suite, on ne peut cependant prononcer le nom sans un sentiment d'admiration et de respect, la Convention nationale ouvrit un concours pour les livres élémentaires ; les livres furent composés, jugés par un jury ; et ce fut le Corps législatif qui, après des rapports faits dans les deux Conseils, adopta, par une loi du 11 germinal an IV, les livres que le jury avait distingués, pour l'usage des écoles primaires, et en ordonna l'impression aux frais de la République. Ce qui s'est fait peut encore se faire ; je dirai plus, ce qui est fait n'a pas besoin d'être recommencé ; que n'emploie-t-on ces livres élémentaires qui ont été composés, jugés et imprimés à grands frais, et qui ont reçu l'approbation respectable d'une loi expresse ? au moins, avant de parler d'en faire de nouveaux, notre commission d'instruction publique aurait dû nous dire si elle rejette ceux existants, et pourquoi elle les rejette. »

Ce langage d'Andrieux confirme ce qu'il était aisé d'ailleurs de deviner : c'est que l'usage des livres élémentaires de l'an IV ne s'était guère répandu, et que, d'autre part, les hommes les plus éminents du parti républicain, ceux qui poussaient de toutes leurs forces à une réorganisation de l'école primaire, jugeaient ces livres insuffisants et souhaitaient qu'il en fût composé d'autres. Andrieux, qui appartenait à l'opposition, avait vu de mauvais œil la création du Conseil d'instruction publique, et l'accuse nettement, dans une note de son discours, d'usurpation de pouvoirs :

« On assure, dit-il, que ces mêmes livres ont été soumis à la révision d'un Conseil d'instruction publique, lequel a exigé des changements dans plusieurs de ces livres, notamment dans un *Catéchisme républicain et moral*, en vers, par le citoyen La Chabeaussière. Qui donc a donné à ce Conseil, dont aucune loi ne reconnaît l'existence, qui lui a donné le droit de défaire ce que la loi a fait ? »

Il serait assez intéressant de savoir de quelle nature étaient les changements introduits par le Conseil d'instruction publique dans le texte du *Catéchisme* de La Chabeaussière ; mais nous n'avons pu nous procurer d'exemplaire de l'édition révisée.

Dans un autre endroit de son discours, Andrieux nous apprend que le ministre de l'intérieur avait fait afficher dans les écoles primaires des préceptes extraits du *Catéchisme universel* de Saint-Lambert ; et il reproche à François de

Neufchâteau ces emprunts faits à un livre qu'il ne trouve pas « approprié au génie d'une république ». Andrieux ne se montra pas toujours si zélé républicain.

Nous sommes malheureusement fort peu renseignés sur les délibérations du Conseil d'instruction publique au sujet des ouvrages anciens ou nouveaux qui lui furent soumis ; elles n'ont pas été publiées ; et François de Neufchâteau, qui a fait imprimer en deux gros volumes le recueil de ses circulaires, discours et autres actes publics, n'a pas jugé à propos d'y joindre la liste de ses décisions relatives aux livres élémentaires; nous n'avons trouvé à ce sujet, dans le *Recueil des lettres circulaires, instructions, programmes, etc.*, que la note ci-dessous concernant l'action du Conseil d'instruction publique : « Il a examiné tous les livres qui lui ont été présentés comme élémentaires, et en a rendu compte au ministre, qui, sur le rapport de ce Conseil, les a ou rejetés, ou adoptés pour les écoles nationales. » (Tome II, p. 31 de la table des matières, note.)

Nous savons, par la préface des *Moyens d'apprendre à compter* de Condorcet, que cet ouvrage fut soumis au Conseil et placé par lui sur la liste des livres élémentaires autorisés. Nous savons de plus que la *Méthode pratique de lecture* composée en l'an VII par François de Neufchâteau lui-même, et dont nous avons donné l'analyse ailleurs (V. *Lecture*, p. 1543), reçut également l'approbation du Conseil; la formule d'approbation placée en tête de l'ouvrage est ainsi conçue :

« Le Conseil d'instruction publique établi près du ministère de l'intérieur a jugé que cette *Méthode pratique pour apprendre à lire* peut être utile dans l'enseignement des écoles primaires : en conséquence cet ouvrage est compris dans la liste générale des livres élémentaires, parmi lesquels doivent choisir les instituteurs et les institutrices tant des écoles nationales que des écoles particulières. A ce titre, chaque exemplaire sera marqué de l'estampille destinée à prouver l'identité de l'ouvrage. »

Cette estampille a pour légende, à l'entour, les mots *République française, Ministère de l'intérieur*, et au centre : *Instruction nationale, Livres classiques*.

C'est dans un appendice à cette *Méthode* intitulé : « Epilogue adressé aux pères de famille et aux instituteurs », qu'il faut aller chercher des indications sur les actes et les projets de François de Neufchâteau pour l'amélioration des méthodes d'enseignement primaire et la publication de bons livres scolaires. Le ministre y raconte en langage familier ce qu'il a fait et ce qu'il se propose de faire encore. Il y explique d'abord la manière dont les instituteurs devront se servir de la *Méthode pratique pour apprendre à lire;* puis, il parle de l'utilité qu'il y aurait à pouvoir mettre entre les mains des élèves, une fois que ceux-ci savent lire, un livre où ils puiseraient les premières notions des sciences. Un instituteur de Strasbourg, dit-il, lui a signalé un ouvrage de l'Allemand Wolke *, intitulé : *Livre pour apprendre à lire et à penser*, publié à Pétersbourg en 1785, et dont il existe une mauvaise traduction française : mais « c'est plutôt le canevas d'un bon ouvrage à faire, qu'un ouvrage fait et qu'on puisse employer. » — « Il serait fort à désirer, ajoute-t-il, que nous pussions avoir un recueil de ce genre qui fût à bon marché pour le répandre dans toutes les écoles primaires. Une suite de tableaux des objets naturels et des objets d'art serait très intéressante à faire passer successivement sous les yeux des élèves; ce serait une espèce de lanterne magique dans laquelle on pourrait leur faire voir comme un abrégé du monde; et les explications que vous y joindriez leur inculqueraient une multitude de connaissances presque sans qu'ils s'en aperçussent. J'ai fort à cœur de procurer ce secours puissant aux écoles primaires. Les procédés de la gravure en taille-douce seraient trop compliqués et trop dispendieux pour fournir le grand nombre d'exemplaires de ces tableaux qu'exigerait celui de nos écoles. Peut-être l'invention du stéréotypage me donnera-t-elle à cet égard des procédés moins coûteux ; c'est ce que je fais examiner. » Un peu plus loin, François de Neufchâteau revient sur ce sujet à propos de l'*Orbis pictus* de Coménius, et annonce la prochaine publication d'un ouvrage français fait sur le plan de celui du grand éducateur morave. « C'est Coménius qui le premier a fait sentir que le fondement de toutes nos connaissances doit être une collection méthodique et suivie de tous les mots des langues que nous voulons apprendre; en conséquence, il a rédigé son *Janua linguarum*, où il a recueilli et rangé dans cent chapitres environ dix mille mots les plus usuels, présentés d'abord dans un ordre méthodique, et dont la table forme ensuite une espèce de dictionnaire. Cette introduction à la connaissance des langues n'est pas accompagnée de figures. On trouve de mauvaises estampes en bois dans un autre recueil du même genre, publié à Nuremberg sous le titre d'*Orbis pictus* ou *le Monde en peinture :* l'exécution en est faible à tous égards, et Coménius a vieilli. Ces premiers essais ne peuvent nous servir que d'indications. J'ai chargé un homme d'un grand mérite, l'auteur de la découverte importante de la pasigraphie (J. de Maimieux), de remplir dans un meilleur esprit le plan de Coménius. Il prépare en conséquence un recueil de définitions claires et simples sur toutes les matières qui peuvent dessiner les premiers linéaments des connaissances humaines et présenter dans notre langue *le Monde peint par la parole*. Cet ouvrage, purgé de toute idée superstitieuse et de tout préjugé, sera d'un grand secours aux maîtres lorsqu'il pourra être mis dans leur mains. » L'ouvrage que François de Neufchâteau annonçait en ces termes est sans doute le recueil périodique entrepris par Maimieux en 1798 sous ce titre : « *Les Trois musées de l'enfance*, contenant le spectacle de la nature, le spectacle de la société humaine, et le spectacle des sciences et des arts » ; il ne parut que le premier numéro (Paris, Hennelle, in-4°). La « pasigraphie », dont il est question plus haut, est un « nouvel art-science d'écrire et d'imprimer en une langue de manière à être lu et entendu dans toute autre langue sans traduction » ; Maimieux avait exposé ce système dans un volume publié en 1797.

« On parle avec beaucoup d'éloges, continue François de Neufchâteau, des dialogues de Baretti, qui comprennent dix à douze mille mots d'usage, dans une suite d'entretiens d'un maître de langues avec son élève. Cet ouvrage jouit d'une grande célébrité en Angleterre, où il a paru d'abord en anglais et en italien. La citoyenne Colleville vient de le traduire en français, et j'ai encouragé ce travail, qui doit bientôt paraître : mais j'ignore encore si cet ouvrage sera de nature à être recommandé totalement aux instituteurs républicains; c'est ce qui résultera seulement de son examen par le Conseil d'instruction publique.

» Ce Conseil fera connaître incessamment quels sont les éléments de grammaire et d'arithmétique que vous pouvez vous procurer pour vous-mêmes ou mettre dans la main de vos élèves. »

Le ministre a décidé la publication d'une série de volumes qui porteront le titre de *Manuel républicain* *, et qui seront, dit-il, d'un grand secours aux instituteurs pour l'enseignement moral et civique. « La première partie du *Manuel républicain* va être

stéréotypée, et vous présentera, avec le texte pur de notre loi fondamentale, des instructions nécessaires sur les poids et mesures, sur les monnaies, etc. Vous trouverez à la tête de ce petit recueil une lettre aux commissaires du Directoire exécutif qui vous expliquera l'usage que vous en devez faire dans l'éducation. J'ai fait terminer ce volume par des tables en forme de questions : avec le secours de ces tables, vous pourrez interroger vos élèves et partager en leçons successives tout ce que renferme ce volume, trésor inestimable pour l'instruction républicaine si vous vous attachez à le bien comprendre vous-mêmes pour le bien expliquer aux autres.

» Les volumes suivants du *Manuel républicain* seront également appropriés à l'usage de vos écoles. La seconde partie est sous presse : c'est un excellent abrégé de l'histoire de France, destiné à faire connaître les abus de la monarchie, ses erreurs et ses crimes, et à les rapprocher des principes régénérateurs de notre révolution. Cette instruction précieuse vous sera livrée dans peu : je ne doute pas du bon effet qu'elle doit produire dans l'enseignement des hommes libres... Philipon de la Madelaine, l'auteur des *Vues patriotiques sur l'éducation du peuple*, voulait que dans un ouvrage intitulé *la Philosophie du peuple* on lui expliquât ce que renferment d'intéressant ces proverbes qu'il a si fréquemment à la bouche. Cette idée m'a paru lumineuse, et j'en désirais depuis longtemps l'exécution : on la trouve ébauchée dans la *Science du bonhomme Richard*, du célèbre Franklin : mais on peut pousser beaucoup plus loin la récolte à faire des maximes et des adages utiles. Je me suis occupé autrefois de cette collection, et elle trouvera place dans les suites du *Manuel Républicain*.» (V. *Manuel Républicain*).

Il a formé bien d'autres projets encore. « Pour graver la morale dans le cœur des enfants et dans l'esprit même des hommes, il faut le secours du chant et de la poésie ; on retient mieux le discours mesuré. D'ailleurs il entre dans les vues de l'instruction républicaine de faire apprendre à tous les enfants un peu de musique et de les initier au rythme des hymnes patriotiques et des cantiques nationaux. A cet égard on jouira bientôt de deux recueils intéressants. L'un est celui des hymnes composés pour nos fêtes nationales depuis leur institution. Le citoyen Sarrette, commissaire du gouvernement pour l'organisation du Conservatoire de musique, suit avec ardeur l'exécution de cette idée. Les airs de ces hymnes seront notés sur des cylindres, et pourront être joués uniformément à peu de frais dans tous les cantons où l'on voudra se procurer les orgues mécaniques préparées à cet effet. En même temps je fais dépouiller exactement la masse immense des procès-verbaux de la célébration des fêtes nationales qui se trouvent dans les cartons du ministère de l'intérieur : on a soin d'en extraire les meilleurs discours qui ont été prononcés dans ces occasions solennelles, les morceaux de poésie les mieux faits, les chants les plus patriotiques et les plus poétiques à la fois auxquels ces fêtes ont donné lieu. Du triage de toutes ces pièces on composera un volume exquis qui pourra être le manuel des fêtes nationales dans tous les cantons de la République : vous pourrez aussi vous servir utilement de cet ouvrage et du précédent pour orner la mémoire de vos élèves de strophes et de vers qui forment en même temps leur esprit et leur cœur.

» Nous n'avons pas en ce moment un seul recueil de poésies qu'on puisse mettre dans la main des élèves de nos écoles. Nos auteurs classiques français ont écrit sous la monarchie, et il n'en est pas un où l'on ne retrouve des traces de préjugés qu'il est impossible d'admettre dans l'éducation républicaine. J'ai chargé un homme de goût, élégant poète lui-même et ami de la liberté, d'élaguer avec soin tout ce qui peut choquer la sévérité des principes dans les ouvrages de nos poètes, et d'en former un recueil vraiment élémentaire. Le premier volume de cette collection épurée et vraiment classique ne tardera pas à être mis sous presse.

» J'ai conçu l'idée de beaucoup d'autres recueils destinés à l'instruction :

» Celui des meilleurs éloges de nos grands hommes;

» Celui de nos meilleurs discours de morale;

» Celui des formules de tous les actes, etc. »

En terminant cet intéressant « épilogue », François de Neufchâteau offre aux instituteurs et aux pères de famille quatre pièces de vers de sa composition, propres à être apprises par cœur par les enfants : une invocation à la liberté, une invocation à la patrie, des maximes républicaines, et l'examen de soi-même, imité d'Ausone.

Tous ces beaux projets dont le ministre de l'intérieur de l'an VII faisait complaisamment l'énumération restèrent inexécutés. Il n'eut pas même le temps de faire paraître une *Méthode d'écriture* qu'il voulait donner comme complément à sa *Méthode de lecture*. « La publication en fut retardée, nous dit-il, par la fonte des caractères à employer dans cet ouvrage. L'art des Didot devait créer des types élégants et corrects, pour donner à l'impression des modèles parfaits d'écriture ordinaire. Alors les exemplaires de la *Méthode d'écriture* auraient été ou imprimés, ou même stéréotypés, au lieu d'être gravés. Par ce moyen, le livre aurait été d'un prix à la portée de tout le monde. Cette idée a subi le sort de toutes celles du ministre : elle a été abandonnée. » (*Recueil des lettres circulaires, instructions, programmes*, etc., tome II, p. 73 de la table des matières.)

Ce fut le coup d'Etat du 30 prairial qui fit sortir François de Neufchâteau du ministère : il y fut remplacé par Quinette. Celui-ci, comme François s'en plaint, abandonna la plupart des projets de son prédécesseur. On a de lui quatre circulaires aux professeurs des écoles centrales, en date du cinquième jour complémentaire de l'an VII, dans lesquelles il recommande l'emploi de divers ouvrages pour l'enseignement de l'histoire et des langues anciennes ; mais il ne se préoccupa point des livres destinés aux écoles primaires. C'était l'influence de Sieyès qui dominait dans le Directoire depuis le 30 prairial ; et d'ailleurs la gravité de la situation extérieure avait détourné l'attention du gouvernement et des Conseils vers d'autres questions.

Après le renversement de la constitution républicaine en brumaire an VIII, les écoles primaires, que le Conseil des Cinq-Cents avait voulu réorganiser et améliorer, et pour lesquelles François de Neufchâteau avait rêvé la publication de toute une bibliothèque de livres utiles, furent livrées complètement à l'incurie des administrations communales ; les ignorantins redevinrent les instituteurs attitrés du peuple français (décret du 17 mars 1808, art. 109), et le seul livre élémentaire dont la sollicitude de Napoléon pour l'éducation de la jeunesse prescrivit l'usage fut le catéchisme impérial. [J. Guillaume.]

LIVRES SCOLAIRES. — Nous traiterons la question des livres scolaires en commençant par la France, et en nous bornant, pour les pays étrangers, à indiquer les dispositions législatives en vigueur.

FRANCE.

L'article précédent contient l'histoire des livres scolaires — ou des livres élémentaires, pour employer le langage du temps — durant la période

qui va de 1791 à 1799. Nous allons continuer cet historique, en résumant les divers actes législatifs et administratifs, concernant les ouvrages classiques, à partir du Consulat jusqu'à nos jours.

1. De la loi du 11 floréal an X à la loi du 15 mars 1850. — Lorsque la loi du 11 floréal an X eut institué les lycées et les écoles secondaires (collèges), le gouvernement chargea deux commissions de choisir les livres classiques destinés à l'enseignement dans les lycées : Fontanes, Champagne et Domairon arrêtèrent la liste de la série littéraire (25 floréal an XI); Laplace, Monge et Lacroix celle de la série mathématique (20 germinal an XI). Le gouvernement consulaire ne faisait, du reste, que suivre une pratique déjà consacrée : sous le Directoire, les écoles tant privées que publiques ne pouvaient employer que les livres autorisés par le Conseil d'instruction publique (V. page 1617).

Le décret impérial du 17 mars 1808 remit le choix des livres au Conseil de l'Université : « Le Conseil admettra ou rejettera les ouvrages qui auront été ou devront être mis entre les mains des élèves, ou placés dans les bibliothèques des lycées et des collèges. Il examinera les ouvrages nouveaux qui seront proposés pour l'enseignement des mêmes écoles. » (Art. 80.) C'est ce texte qui a fait loi dans la question des livres scolaires sous tous les régimes qui se sont succédés de 1808 jusqu'à la loi de 1850. Bien que cet article soit particulièrement applicable à l'enseignement secondaire, le gouvernement n'a jamais hésité à l'appliquer aux écoles primaires, en le rapprochant de l'article 76 et des autres dispositions du décret de 1808 qui conféraient au Conseil de l'Université le droit de discuter les règlements d'études et les méthodes pour tout ordre d'enseignement.

En vertu des pouvoirs qui lui conférait le décret organique de l'Université, le Conseil publia en date du 19 septembre 1809 un règlement sur l'enseignement dans les lycées. Le titre IV de ce règlement est consacré aux livres classiques, et porte ce qui suit : « Les leçons de tout genre se feront d'après des livres classiques ou élémentaires imprimés, suivant l'état annexé au présent règlement. Le grand-maître se réserve d'en faire composer, pour les genres d'études où l'on n'en possède point encore de convenables. Les professeurs annonceront, par un programme publié et affiché avant la rentrée des classes, ceux des ouvrages adoptés dont ils se proposent de faire usage pour les leçons de l'année. »

Deux ans plus tard, le Conseil, revenant sur la question, prit, en date du 17 septembre 1811, l'arrêté suivant : « Les livres déclarés classiques par le Conseil de l'Université feront le texte de l'enseignement dans toutes les classes des établissements d'instruction publique, sous la responsabilité des chefs et fonctionnaires de ces établissements. — Sont réputés classiques les livres qui auront été prescrits pour l'enseignement dans les écoles des divers degrés. — La liste de ces livres sera arrêtée, chaque année, pour l'année suivante, en Conseil de l'Université. — La liste de ces ouvrages, pour les lycées et collèges, pendant l'année classique 1811-1812, est arrêtée ainsi qu'il suit. » (Suit la liste.)

Le statut portant règlement sur la discipline et les études des lycées et des collèges, du 28 septembre 1814, maintint cette disposition. On y lit, art. 131 : « Les leçons de tout genre se feront d'après des livres classiques choisis dans une liste publiée, chaque année, par le Conseil de l'Université. »

Jusqu'à ce moment, l'autorité universitaire ne s'était pas préoccupée des livres à l'usage des écoles primaires. C'est dans l'ordonnance du 29 février 1816 qu'on trouve pour la première fois des dispositions relatives à cette catégorie d'ouvrages. L'art. 30 de cette ordonnance porte que la Commission d'instruction publique (qui exerçait à cette époque les pouvoirs du grand-maître) « fera les règlements généraux sur l'instruction primaire, et indiquera les méthodes à suivre dans cette instruction, et les ouvrages dont les maîtres devront faire usage. » Et l'article 35 ajoute : « Il sera fait annuellement, par notre trésor royal, un fonds de cinquante mille francs pour être employé par la Commission d'instruction publique, soit à faire composer ou imprimer des ouvrages propres à l'instruction populaire, soit à établir temporairement des écoles-modèles, etc. »

La Commission d'instruction publique demanda aux recteurs de lui faire savoir si l'on employait dans les écoles de leur académie « quelques ouvrages plus propres que d'autres à former le cœur des jeunes gens et à leur imprimer d'une manière durable le sentiment de leurs devoirs envers Dieu, le roi et leurs semblables, » et, le cas échéant, de lui en adresser un exemplaire. L'année suivante, elle publia (8 février 1817) une liste de livres destinés aux écoles primaires, « en attendant que les ouvrages élémentaires qu'elle fait composer aient pu être portés au degré de perfection désirable. » Les ouvrages dont la composition était ainsi annoncée ne virent jamais le jour, croyons-nous; nous ne savons à quoi fut employé le fonds de 50000 francs dont parle l'ordonnance du 29 février 1816, mais il paraît douteux qu'aucune somme ait été appliquée par le gouvernement de la Restauration à la publication de livres « propres à l'instruction populaire ».

Ce qui nous confirme dans cette opinion, ce sont les considérants d'un arrêté par lequel M. de Vatimesnil, en avril 1829, à une époque où l'opinion libérale avait enfin conquis la majorité à la Chambre, mit au concours la composition d'un livre de lecture courante à l'usage des écoles primaires. Le ministre disait : « L'enseignement primaire manque de plusieurs ouvrages, pour la composition desquels il convient de faire un appel aux talents et à l'expérience. C'est dans cette vue que l'Université, chargée par son institution même et par les ordonnances royales de faire composer ou imprimer des ouvrages propres à l'instruction populaire, met au concours la composition d'un livre destiné à être placé dans les mains des élèves des écoles primaires, immédiatement après le syllabaire. » Le terme du concours était fixé au 1er mai 1830; lorsque cette date arriva, un nouveau ministre était aux affaires. M. de Guernon-Ranville, s'il en avait eu le temps, aurait sans doute donné suite aux intentions de son prédécesseur : l'ordonnance du 14 février 1830, signée sur sa proposition, portait, aux articles 12 et 13, qu'une somme annuelle serait inscrite au budget pour encourager l'instruction primaire, et qu'une partie de cette somme serait employée « à faire composer, imprimer et distribuer des livres élémentaires. » Mais quelques mois plus tard, la révolution de juillet emportait le concours, l'ordonnance, et le gouvernement.

Le nouveau régime conserva l'Université telle qu'il l'avait reçue. Rien ne fut changé, pour l'enseignement secondaire, aux règlements existants concernant les livres classiques; mais une impulsion nouvelle fut donnée à l'instruction primaire, et le gouvernement de juillet tint à honneur de réaliser ce que la Restauration s'était bornée à promettre sans l'accomplir. Une décision royale du 12 août 1831 institua une commission chargée de choisir les livres pour les écoles primaires et de dresser le catalogue d'une bibliothèque centrale de ces ouvrages qui devait être établie à Paris. Le 2 novembre 1831, M. de Montalivet écri-

vait ce qui suit dans une circulaire aux recteurs :

« Les livres de lecture manquent de toutes parts dans les écoles primaires, surtout pour les enfants pauvres; le dénuement qui m'a été signalé à cet égard est une des causes principales qui ont retardé jusqu'ici les progrès de l'instruction. Une des premières pensées du gouvernement devait être d'y remédier, en faisant composer, imprimer et distribuer dans les écoles des ouvrages destinés à communiquer et à répandre les premières connaissances... Je viens de prendre des mesures afin de satisfaire promptement à ce qu'exigent, sur ce point capital, les plus pressants besoins de l'instruction élémentaire. » Le ministre explique qu'il a adopté un ouvrage intitulé *Alphabet et premier livre de lecture*, composé de telle façon qu'il pourra être employé dans toutes les écoles primaires, catholiques, protestantes ou israélites : « 500,000 exemplaires de cet alphabet seront répartis sur tous les points de la France, dans la proportion de la population et des besoins, entre les écoles communales, qui sont en ce moment au nombre d'environ vingt-cinq mille. Des dépôts seront formés à cet effet dans tous les chefs-lieux d'arrondissement et dans les principales villes de chaque ressort. Les comités recevront de la sous-préfecture le nombre d'exemplaires attribués à leur ressort respectif, et ils feront parvenir à chaque maire les exemplaires destinés à l'école communale. Arrivés dans chaque commune, le maire les frappera du timbre municipal, et ils seront la propriété de l'école publique. L'instituteur chargé de ces livres les conservera avec soin; il les distribuera, selon les besoins, aux enfants indigents, dont la liste lui aura été remise par le maire. De leur côté, les élèves qui appartiennent à des parents plus aisés auront toute facilité de se procurer d'autres exemplaires du même alphabet à des prix très modérés, dont il leur sera donné connaissance dans chaque commune. » Outre cet alphabet, trois ouvrages destinés à l'instruction morale et religieuse ont été choisis par le ministre : le petit catéchisme historique de Fleury, pour les écoles catholiques; un ouvrage récent sur la Bible (*Histoire de la Bible* par Boissard), pour les écoles protestantes ; et un livre approprié que désignera le consistoire central, pour les écoles israélites. Ces ouvrages, ajoute la circulaire, seront prochainement envoyés et devront être distribués de la même manière que l'alphabet. D'autres livres encore pourront être imprimés par les soins de l'Université à l'usage des écoles primaires.

Après le vote de la loi du 18 juin 1833, M. Guizot s'occupa à son tour de fournir aux écoles les ouvrages nécessaires à l'enseignement. « J'ai fait composer, dit-il dans une circulaire aux recteurs (13 décembre 1833), sur chacune des connaissances que doit comprendre l'enseignement dans les écoles primaires des deux degrés, des manuels où elles seront présentées sous la forme et dans les limites correspondantes aux besoins que le législateur s'est proposé de satisfaire.. Parmi ces ouvrages qui ne tarderont pas à être publiés tous, l'un est consacré à l'instruction morale et religieuse, et particulièrement destiné aux écoles primaires élémentaires : il vient de paraître sous le titre de *Livre d'instruction morale et religieuse à l'usage des écoles primaires élémentaires*. C'est aux enfants catholiques qu'il s'adresse Il pourra en être publié un autre pour les écoles protestantes. Ce livre a été autorisé par le Conseil royal de l'instruction publique; il ne dispense point d'ailleurs du catéchisme diocésain. »

Voici, d'après un document daté du 2 juin 1834, le relevé des envois de livres élémentaires destinés à être distribués dans les écoles, faits par le ministère de l'instruction publique à partir de 1831 :

En 1831

	Nombre d'exemplaires.
Alphabet ou premier livre de lecture..	500 000
Petit catéchisme....................	100 000

En 1832

Histoire de la Bible par Boissard.....	10 000
Instruction pour les Israélites........	5 000
Alphabet ou premier livre de lecture..	200 000
Collection de tableaux de lecture.....	5 000
Petit catéchisme historique..........	50 000
Robinson dans son île...............	6 000
Petite arithmétique raisonnée........	25 000

En 1833

Alphabet ou premier livre de lecture..	300 000
Petit catéchisme historique...........	100 000
Petite arithmétique raisonnée........	30 000
Collection de tableaux de lecture.....	5 000
Histoire de la Bible................	10 000
Instruction pour les Israélites........	5 000

M. Guizot, en communiquant ce relevé aux recteurs, leur annonçait son intention de continuer à affecter une partie du crédit ouvert pour l'encouragement de l'instruction primaire à l'achat de livres élémentaires.

La loi de 1833 ne contenait aucune disposition nouvelle concernant les livres. Le statut portant règlement pour les écoles primaires élémentaires communales, du 25 avril 1834, consacra l'état de choses établi, en disant (art. 9) : « Les livres dont l'usage aura été autorisé pour les écoles primaires seront seuls admis dans ces écoles. » Le règlement relatif aux inspections des écoles primaires, du 27 février 1835, porte à l'article 3 : « L'inspecteur primaire s'assurera qu'il n'est fait usage dans les écoles publiques que des ouvrages autorisés par le Conseil royal, et que les livres employés dans les écoles privées ne contiennent rien de contraire à la morale. »

Enfin un arrêté du 30 décembre 1836 ordonna la publication d'une liste quinquennale des ouvrages autorisés pour les écoles primaires, et étendit aux classes d'adultes et aux écoles normales les autorisations accordées. « La liste des ouvrages anciens et nouveaux, dit l'arrêté, dont l'usage a été et demeure autorisé dans les établissements d'instruction primaire, depuis le décret du 17 mars 1808, sera immédiatement publiée. — Tous les cinq ans, le Conseil royal fera publier une liste générale des ouvrages qu'il aura successivement autorisés. — Le choix entre les méthodes et les livres est laissé aux instituteurs, sous la direction des comités et des inspecteurs primaires, sauf, en cas de difficultés, recours au recteur de l'académie, et, s'il y a lieu, au Conseil royal de l'instruction publique. — Tous les ouvrages autorisés pour les écoles primaires élémentaires ou supérieures pourront être employés dans les classes d'adultes, selon qu'il s'agira d'y donner les premières instructions ou de compléter et de perfectionner les connaissances acquises. — Tous les livres autorisés pour les écoles primaires pourront être placés dans les bibliothèques des écoles normales. Pourront aussi être placés dans ces bibliothèques, d'après des propositions soumises au Conseil, les ouvrages de littérature française, d'histoire et de science, qui auront été autorisés pour l'instruction secondaire. »

M. Cousin, par un arrêté en date du 5 septembre 1840, réorganisa la commission chargée de l'examen des livres destinés à l'enseignement primaire, qu'avait instituée la décision royale du 12 août 1831 : elle fut composée de douze membres, répartis en cinq sections; les rapports sur

les ouvrages examinés devaient être rédigés par écrit, et transmis au Conseil royal, auquel appartenait la décision définitive.

L'arrêté du 30 décembre 1836 était resté inexécuté. M. Guizot avait bien fait publier, le lendemain même, la liste des ouvrages autorisés depuis 1808; mais ses successeurs avaient négligé de faire dresser les listes quinquennales. En 1845, M. de Salvandy, reprenant la question, décida la publication d'une liste annuelle, comprenant les ouvrages de tous les ordres d'enseignement. Voici les termes de son arrêté, qui clôt la série des actes administratifs se rapportant aux livres scolaires, durant cette première période :

« La liste des ouvrages officiellement autorisés par l'Université sera arrêtée, chaque année, à l'époque des vacances, et publiée au mois de septembre, dans le *Journal de l'instruction publique*, un mois avant la rentrée des classes.

» Cette liste distinguera les ouvrages plus spécialement destinés aux divers degrés d'instruction primaire, secondaire et supérieure.

La disposition ci-dessus sera exécutée immédiatement pour la présente année.

» La liste officielle comprendra, pour l'instruction primaire, tous les ouvrages revêtus de l'autorisation de l'Université, depuis la publication de la dernière liste (31 décembre 1836); elle comprendra, pour l'instruction secondaire et supérieure, ceux qui ont reçu cette autorisation depuis le 1er janvier de la présente année.

» A l'avenir, la liste annuelle comprendra, avec la distinction ci-dessus établie, tous les ouvrages autorisés dans le cours de l'année scolaire. Ces ouvrages seront les seuls dont il puisse être fait usage dans les établissements placés sous l'autorité ou la surveillance de l'Université. »

Mentionnons encore, avant de fermer ce chapitre, le projet formé par M. de Salvandy, vers la fin de 1847, de faire composer un livre de lecture courante à l'usage des écoles primaires. Comme l'avait fait M. de Vatimesnil, il ouvrit un concours : « Un concours au jugement du Conseil royal, sur le rapport de la section des études, est ouvert pour la composition d'un livre de lecture courante et d'exercice grammatical contenant les notions usuelles de toute nature les plus propres à détruire les préjugés et les mauvaises traditions, à propager les connaissances les plus utiles dans toutes les conditions de la vie, à inspirer l'amour du devoir et le respect des lois, à former les bons citoyens, en un mot à améliorer les mœurs publiques. » (Arrêté du 24 septembre 1847.) Une récompense de 6000 francs était promise à l'auteur du livre qui serait couronné. Mais il en fut de ce concours comme de celui de la Restauration : une révolution l'empêcha d'aboutir.

2. **De la loi du 15 mars 1850 à la troisième République.** — Par une circulaire en date du 14 mars 1848, M. Carnot, ministre de l'instruction publique sous le gouvernement provisoire, invita les recteurs à répandre autour d'eux « toutes les assurances nécessaires au rétablissement de l'activité de la librairie universitaire. Les changements à introduire dans le système général des lycées et collèges, ajoutait le ministre, ne sauraient porter sur les auteurs qui ont été consacrés, par une si longue et si respectable expérience, pour servir de base à l'enseignement. En principe, vous êtes autorisés à faire savoir que mon intention est qu'aucun des livres d'études rangés dans le catalogue de l'année 1847-1848 n'en soit éliminé. »

Non moins conservateurs se montrèrent, sur cette question des livres, les projets de loi de M. Barthélemy Saint-Hilaire et de M. Jules Simon.

La loi du 15 mars 1850 n'apporta qu'une modification de pure forme à l'état de choses existant. Tandis que l'article 80 du décret du 17 mars 1808 investissait le Conseil de l'Université du droit d'admettre ou de rejeter les ouvrages destinés à l'enseignement, la loi de 1850 réservait la décision définitive au ministre, et n'accordait au Conseil supérieur créé par elle que le droit d'avis ; mais comme la décision du ministre devait nécessairement être précédée d'une délibération du Conseil, dans la pratique cela revenait au même. Il y avait toutefois, sur un point, une innovation assez considérable : jusqu'alors, l'enseignement primaire avait seul possédé des établissements libres, jouissant du droit de choisir eux-mêmes leurs livres d'enseignement, sous la simple réserve que ces livres ne contiendraient rien de contraire à la morale ; la loi nouvelle étendit ce droit aux établissements libres d'enseignement secondaire.

Voici le texte de la loi de 1850 : « Le Conseil supérieur est nécessairement appelé à donner son avis... sur les livres qui peuvent être introduits dans les écoles publiques et sur ceux qui doivent être défendus dans les écoles libres comme contraires à la morale, à la constitution et aux lois. » (Art. 5, § 6.)

L'application de ces dispositions donna lieu, dans la pratique, à des hésitations et à des difficultés que les divers ministres qui se succédèrent jusqu'à 1870 cherchèrent à résoudre de différentes façons. Bien que le droit du ministre à prononcer sur le choix des ouvrages fût incontestable, le gouvernement préféra tout d'abord ne pas en user. La dernière liste de livres autorisés avait été publiée en 1849; et pendant dix années, jusqu'en 1859, le ministère de l'instruction publique s'abstint d'en publier de nouvelle : il se contenta, à l'occasion de la rédaction du programme des lycées, de déterminer les ouvrages qui seraient suivis dans chaque classe. Ce n'est pas qu'on ne se préoccupât de la question. M. Fortoul crut avoir trouvé, dans le système de l'*essai préalable*, le meilleur mode d'examen des livres scolaires, et il en prescrivit l'application par son arrêté du 24 décembre 1855.

« Considérant, dit l'arrêté, qu'il importe de pourvoir à l'exécution de l'article 5 de la loi du 15 mars 1850, d'après lequel le Conseil impérial de l'instruction publique donne nécessairement son avis sur les livres qui peuvent être introduits dans les écoles publiques, et sur ceux qui doivent être défendus dans les écoles libres comme contraires à la morale, à la constitution et aux lois ;

» Considérant qu'un des moyens de préparer l'accomplissement des devoirs du Conseil, en ce qui concerne les livres à introduire dans les établissements publics, est de soumettre à une épreuve préalable ceux de ces livres qui en paraîtraient dignes ;

» Le Conseil impérial de l'instruction publique entendu,

» Le ministre arrête :

» Art. 1er. — Le ministre, sur l'avis du Comité des inspecteurs généraux, peut introduire provisoirement et à titre d'essai, pendant un temps déterminé, comme livres de classe, dans un ou plusieurs établissements publics expressément désignés, des livres non encore soumis à l'examen du Conseil impérial.

» Art. 2. — Les recteurs, sur l'avis des conseils académiques, proposent au ministre les livres qu'ils jugent pouvoir être mis provisoirement et à titre d'essai entre les mains des élèves, indépendamment des livres de classe, ou leur être donnés en prix.

» Art. 3. — La liste des livres introduits dans l'enseignement public, en vertu des deux articles précédents, est communiquée aux membres du

Conseil à la fin de la session qui précède immédiatement l'époque où ils seront placés entre les mains des élèves.

» Art. 4. — Les chefs des établissements où ces livres sont mis à l'essai adressent, chaque année, au recteur, un rapport détaillé sur les résultats de l'épreuve ordonnée. Ce rapport est transmis au ministre par le recteur, qui y joint son avis.

» Art. 5. — Lorsqu'il résulte des épreuves faites qu'il y a lieu de soumettre les livres qui en ont été l'objet à l'examen du Conseil impérial de l'instruction publique, le Conseil est saisi par le ministre.

» Le Conseil, après examen, émet l'avis, suivant les cas, que ces livres peuvent ou ne peuvent pas être définitivement introduits dans les établissements publics d'instruction. »

En 1858, M. Rouland, successeur de M. Fortoul, remit la question à l'étude, et se décida pour la création d'une commission d'examen des livres. Voici les principaux passages de l'exposé des motifs qui fut présenté au Conseil impérial de l'instruction publique; on y trouvera des renseignements intéressants sur la nature des difficultés que paraissait offrir à l'administration impériale l'interprétation de l'article 5 de la loi de 1850 :

« L'article 5 de la loi du 15 mars 1850 a déféré au Conseil impérial de l'instruction publique le jugement « des livres qui doivent être introduits « dans les écoles publiques et de ceux qui doivent « être défendus dans les écoles libres comme « contraires à la morale, à la constitution et aux « lois. »

» Les livres à introduire dans les écoles publiques se partagent en deux catégories : les uns sont les livres de classe proprement dits, ceux qui servent de texte obligatoire pour l'enseignement et qui, par conséquent, doivent être mis entre les mains de tous les élèves; les autres sont des ouvrages jugés utiles pour la jeunesse, mais dont l'emploi est laissé à la libre appréciation des maîtres, et que les chefs des établissements sont autorisés, soit à placer dans la bibliothèque de l'école ou du lycée, soit à donner en prix, soit même à laisser entre les mains des élèves, lorsqu'ils le demandent.

» En préparant les programmes et règlements pour l'exécution du plan d'études des lycées, le Conseil impérial a fixé la liste des ouvrages qui seraient suivis dans chaque classe, depuis la classe de huitième jusqu'à celle de logique. Sous ce rapport, les intentions du législateur ont été remplies; nous pouvons même ajouter, en nous fondant sur l'expérience des dernières années, qu'elles l'ont été de la manière la plus conforme aux véritables intérêts de l'enseignement public.

» Mais, depuis longtemps, il reste à statuer sur le mode d'approbation des ouvrages qui, sans être prescrits, pourront cependant circuler, pour ainsi dire, en libre franchise dans les établissements.

» Le règlement du 24 décembre 1855, élaboré par le Conseil impérial, après plusieurs projets infructueux, confia aux Conseils académiques l'examen préalable et l'indication des ouvrages qui pouvaient être mis provisoirement, et à titre d'essai, entre les mains des élèves, indépendamment des livres de classe, ou leur être donnés en prix. Mais cette disposition a présenté dans la pratique d'insurmontables difficultés. Parmi les Conseils académiques, les uns ont décliné la mission qui leur était attribuée; les autres ne l'ont remplie que partiellement; l'administration centrale a hésité elle-même avant de donner suite aux propositions qui lui étaient faites; le règlement de 1855 est complètement resté une lettre morte.

» Serait-ce donc que l'article 5 de la loi du 15 mars 1850 est inexécutable, et la seule solution des difficultés qui se sont élevées est-elle d'en appeler au législateur pour qu'il amende lui-même son œuvre? C'est une règle de bon sens, qu'avant de modifier les lois établies, il faut s'être assuré qu'elles ne sont pas susceptibles d'une interprétation qui permette de les appliquer utilement; mais, dans le cas particulier dont il s'agit, une sage réserve est d'autant plus nécessaire, que l'examen des livres classiques est une matière essentiellement administrative, dans laquelle le législateur doit intervenir le moins possible. Il a donc paru que, sans écarter d'une manière absolue l'idée de recourir à la législature, on devait considérer ce recours comme un moyen extrême qui ne pouvait être adopté qu'après l'épuisement de toutes les autres voies.

» Or, que dit l'article 5 de la loi du 15 mars 1850? Que « le Conseil de l'instruction publique « sera nécessairement consulté sur les livres qui « peuvent être introduits dans les écoles publi- « ques et sur ceux qui doivent être défendus « dans les écoles libres comme contraires à la « morale, à la constitution et aux lois. » Le législateur n'a pas entendu par là qu'aucun ouvrage ne serait admis à circuler librement dans les établissements publics d'instruction, sans l'avis spécial et motivé du Conseil impérial; car, dans ce cas, il aurait imposé au Conseil la tâche impossible d'examiner un à un ces milliers d'ouvrages en faveur desquels les auteurs et les éditeurs sollicitent l'autorisation ministérielle. Il semble que la pensée de la loi serait pleinement et loyalement remplie, si les ouvrages présentés au ministre ayant été par ses soins, en dehors des sessions, l'objet d'un examen sérieux, la liste de ceux dont l'introduction dans les écoles publiques aurait été provisoirement permise était communiquée au Conseil qui, en général, n'aurait pas à les examiner de nouveau, mais qui conserverait son droit de délibération pour le cas où l'un de ces ouvrages donnerait lieu à des réclamations et à des plaintes. Telle est la combinaison à laquelle on s'est arrêté, après mûre réflexion, et qui se trouve formulée dans le projet qu'on a l'honneur de soumettre au Conseil impérial.

» Une commission composée des inspecteurs généraux de l'enseignement supérieur, de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire, et de sept membres nommés par le ministre, serait chargée de l'examen de tous les ouvrages destinés aux écoles publiques, dont trois exemplaires auraient été déposés au ministère. Chaque ouvrage serait l'objet d'un rapport écrit et signé, sur lequel, après délibération, la commission voterait. Il pourra se présenter des cas où il serait avantageux que ces rapports fussent demandés à des rapporteurs spéciaux, à des professeurs de nos grands établissements scientifiques et littéraires ou à des membres de l'Institut. Mais on a pensé que ces cas seraient bien rares, et qu'une commission dans laquelle les trois ordres d'enseignement se trouvaient représentés par l'inspection générale, et qui se complétait par l'adjonction de sept membres à la nomination du ministre, offrirait les garanties les plus certaines et les plus constantes de savoir, de dévouement et d'impartialité.

» Lorsque la commission a terminé l'examen d'un ouvrage et qu'elle a proposé d'en autoriser l'introduction dans les écoles publiques, le ministre, aux termes du nouveau projet, peut accorder temporairement l'autorisation demandée, sans attendre la prochaine réunion du Conseil. Il n'est pas à craindre que l'exercice de cette

faculté dégénère jamais en abus, ni que les dépositaires de la puissance publique s'en servent pour répandre parmi la jeunesse des ouvrages dont la religion, la science ou le goût pourraient s'alarmer. Mais si la conscience du ministre avait été trompée, son erreur serait bientôt réparée. puisque, selon le projet, le Conseil doit être saisi tous les ans de la liste des ouvrages autorisés. Cette liste sera insérée au procès-verbal de la séance où la communication aura eu lieu. Si des objections s'élèvent, il en sera délibéré; les ouvrages qui seraient trouvés défectueux cesseront de jouir du bénéfice de l'autorisation temporaire qui leur avait été accordée.

» La loi du 15 mars 1850 sera ainsi exécutée dans son esprit d'une manière utile pour tout le monde, sous la responsabilité du ministre qui aura l'initiative de l'examen et de l'introduction des ouvrages; sous celle aussi du Conseil, qui conservera son droit de délibération et de remontrance avec la juste part d'autorité qui s'attache à tous ses avis.

» Si le Conseil impérial adoptait la proposition qu'on a l'honneur de lui soumettre, il aurait enfin résolu d'une manière simple et vraie, nous le croyons, la dernière et non pas la moins délicate des questions administratives que suscitait la loi du 15 mars 1850. »

Un arrêté conforme à cet exposé des motifs fut pris par M. Rouland, le Conseil impérial entendu, en date du 26 décembre 1858. La commission d'examen des livres, constituée sous la présidence de M. Dumas, se mit à l'œuvre. Elle fit de son mieux pour suffire à la tâche difficile qui lui était imposée; mais elle ne paraît y avoir réussi ni au gré des éditeurs, ni à celui de l'administration.

« La commission de 1858, lit-on dans un historique de la question qui nous occupe présenté en 1874 au Conseil supérieur de l'instruction publique par M. de Montesquiou, n'était peut-être pas assez nombreuse : la tâche était lourde; 800 ouvrages lui avaient été adressés le jour même de son installation. Chaque année, 250 à 300 nouveaux volumes venaient s'ajouter à l'arriéré qui restait toujours à peu près au même chiffre. Quant à l'examen du Conseil, il était, paraît-il, assez sommaire en raison peut-être de ce que la loi n'avait pas donné la faculté de charger des commissions d'étudier les questions dans l'intervalle des sessions. Aussi fut-ce sans rencontrer grande résistance que six ans plus tard, en novembre 1864, un nouveau ministre, dans une note qui contient une vive critique des derniers essais, vint proposer au Conseil un mode de procéder tout différent, qu'il définit lui-même le système du *veto*. »

Voici la note que M. Duruy fit présenter au Conseil impérial :

« La loi du 15 mars 1850 a investi le ministre du droit de décider, le Conseil impérial entendu, quels livres peuvent être introduits dans les écoles publiques, quels doivent être interdits dans les écoles libres. En fait, c'est une commission qui, depuis 1859, exerce cette prérogative. Avant cette époque, il n'y avait eu, depuis 1849, c'est-à-dire pendant dix années, ni examen ni autorisation.

» Dès le premier jour de son installation, la commission reçut huit cents ouvrages. Le nombre de ceux qui sont annuellement déposés sur son bureau varie de deux cent cinquante à trois cents. Or, malgré l'activité de ses travaux, elle peut tout au plus égaler le nombre de ses rapports annuels avec celui des ouvrages qui lui sont annuellement adressés, et se voit indéfiniment surchargée d'un arriéré considérable. De là, si l'on suit l'ordre de l'inscription, des retards qui condamnent l'auteur à attendre un jugement pendant deux, trois et quatre ans, ou, si on l'intervertit, un véritable déni de justice, puisqu'il y aura préjudice effectif pour les uns ou privilège pour les autres. L'administration est, dans ce système, imparfaitement éclairée; car elle n'est mise que très tardivement au courant de la valeur des publications classiques, et elle est obligée, contre sa propre règle, de tolérer l'introduction dans les établissements publics d'ouvrages utiles et bien faits, mais non revêtus de la sanction officielle. La loi est ainsi fréquemment violée, et l'autorité morale de la commission se trouve affaiblie par cette indifférence à solliciter son approbation. Enfin cette intervention de l'Etat, avec les retards que l'examen entraîne, est une gêne pour un commerce considérable, celui de la librairie; et le privilège que l'autorisation accordée par le ministre constitue en faveur des livres approuvés entrave la production, diminue la concurrence et prive la littérature classique d'un élément d'amélioration.

» Une raison plus grave de renoncer à ce système, lors même que l'on viendrait à bout de supprimer les lenteurs administratives, c'est la solidarité établie par l'autorisation entre l'Université qui approuve et l'ouvrage qui est approuvé. Malgré les progrès de la science, qui font vieillir si rapidement certains ouvrages, le livre autorisé conserve à toujours l'autorisation une fois donnée, et l'Université devient responsable des erreurs d'aujourd'hui, qui avaient paru des vérités hier.

» Le gouvernement a cessé, dans l'ordre matériel, de donner sa garantie aux inventeurs; pourquoi continuerait-il, dans l'ordre pédagogique, à la donner aux écrivains?

» Il serait accordé complète satisfaction au commerce, qui demande plus de liberté; à l'opinion publique, qui n'aime pas ces entraves établies au nom de l'Etat; à l'administration, qui a le devoir de surveiller et, au besoin, de réprimer, mais non celui de diriger comme par la main toutes choses et toutes personnes, si, comme le veut la loi pour les écoles libres, l'autorisation était remplacée par le *veto*.

» Tout livre non frappé d'interdiction aurait la liberté de pénétrer dans les maisons d'éducation. Cette modification, qui est dans le sens général de la législation actuelle, n'exposerait pas les écoles publiques au péril d'être envahies par les livres médiocres; car l'administration universitaire, qui est comme substituée à l'autorité des pères de familles, a sur ces écoles un droit d'inspection sans réserve, et un livre insuffisant n'y pourrait rester longtemps, s'il en existait un meilleur. Les membres de l'Université seront d'autant plus scrupuleux dans le choix qu'ils auront la liberté de faire, qu'ils seront responsables, chacun vis-à-vis de son chef immédiat, et tous vis-à-vis du ministre, de ce qu'ils auront eux-mêmes choisi.

» Il y a donc lieu d'organiser une juridiction régulière et comme une première instance pour l'appréciation des cas d'interdiction. Le Conseil départemental, saisi par l'inspecteur d'académie, prononcerait en premier ressort sur les livres relatifs aux écoles primaires; et le Conseil académique, saisi par le recteur, sur ceux qui intéressent les établissements d'enseignement secondaire, chacun selon sa compétence naturelle. La délégation que le Conseil impérial a faite à la commission irresponsable qui fonctionne en ce moment, serait donnée à deux conseils que la loi a constitués, et la justice se trouverait placée plus près du justiciable. Le Conseil impérial, établi juge de la décision rendue par le Conseil départemental ou par le Conseil académique, rentrerait ainsi dans la vérité du rôle que la loi lui a dévolu. »

Un arrêté en date du 11 janvier 1865 prit les mesures nécessaires pour le fonctionnement du nouveau système.

« Art. 1er. — Le recteur et les inspecteurs d'académie, les premiers pour les livres d'enseignement secondaire, les seconds pour les livres d'enseignement primaire, doivent, sous leur responsabilité, déférer, soit au Conseil académique, soit au Conseil départemental, les ouvrages publiés ou circulant dans leur académie ou dans leur ressort d'inspection, qui leur paraissent contraires à la morale, à la constitution et aux lois.

» Art. 2. — Si le Conseil académique ou le Conseil départemental est d'avis qu'il y a lieu d'interdire les ouvrages ainsi déférés, il le déclare par une délibération motivée.

» Art. 3. — Les délibérations intervenues en vertu des articles ci-dessus sont, dans tous les cas, soumises à l'approbation du Conseil impérial de l'instruction publique.

» Art. 4. — Le ministre présente, chaque année, au Conseil impérial, qui donne son avis, la liste des ouvrages nouveaux qui peuvent être introduits dans les écoles publiques. »

La commission d'examen des livres, qu'avait instituée l'arrêté du 26 décembre 1858, se trouva en conséquence supprimée.

Le régime nouveau introduit par M. Duruy resta en vigueur jusqu'à la fin de l'empire, et se maintint encore après 1870, pendant les trois années qui précédèrent la réorganisation du Conseil supérieur en 1873.

3. **De 1870 à l'heure actuelle.** — Nous venons de rappeler qu'après la chute de l'empire en 1870, le système de la libre admission des livres, sous réserve du véto ministériel, continua d'exister pendant trois années. En 1873, l'Assemblée nationale eut à discuter le projet de loi portant réorganisation du Conseil supérieur de l'instruction publique; ce projet contenait un article 4 qui était la reproduction exacte de l'article 5 de la loi de 1850. M. Jules Simon, alors ministre de l'instruction publique, se déclara partisan du système de la libre admission avec véto, et proposa l'amendement suivant, qui aurait consacré définitivement ce système en en faisant passer les dispositions dans la loi : « Le Conseil supérieur délibérera sur les livres qui doivent être interdits dans les écoles publiques ou libres. » Mais cet amendement ne fut pas adopté et le texte du projet fut maintenu.

Dès sa première session, le Conseil supérieur s'occupa de la question et nomma une commission qui se prononça contre le système de la libre entrée et demanda le retour au régime de l'arrêté du 26 décembre 1858. Le ministre qui avait remplacé M. Jules Simon, M. Batbie, se rangea à cette opinion; par un arrêté du 22 juillet 1873, il reconstitua l'ancienne commission des livres sous le nom de *Commission d'examen des livres classiques*, et rétablit le système de l'autorisation préalable.

Mais ce retour à un ordre de choses dont les inconvénients avaient été si nettement signalés par M. Duruy ne fut pas de longue durée. En 1875 un nouveau ministre, M. Wallon, rapporta l'arrêté du 22 juillet 1873 et le remplaça par un règlement (2 juillet 1875) qui revenait, avec quelques modifications, au système de 1865. En voici le texte :

« Art. 1er. — Il est dressé chaque année une liste des livres en usage :

» 1° Dans les lycées et collèges ;

» 2° Dans les écoles normales primaires ;

» 3° Dans les écoles primaires publiques.

» Art. 2. — A cet effet, les professeurs de chaque lycée, collège et école normale primaire se réunissent dans la première quinzaine du mois d'avril, sous la présidence du proviseur, principal ou directeur. Ils dressent la liste des livres qui ont été en usage durant la dernière année et arrêtent, de concert, la liste de ceux qu'ils se proposent de mettre entre les mains des élèves dans la prochaine année scolaire.

» Les instituteurs communaux transmettent aux inspecteurs de l'enseignement primaire la liste des livres en usage dans leurs écoles respectives.

» Art. 3. — Avant le 1er mai, les listes mentionnées dans l'article précédent sont, à la diligence des proviseurs, principaux et inspecteurs, envoyées au recteur de l'académie.

» Le recteur en dresse un tableau récapitulatif qu'il transmet, avant le 15 juillet, au ministre, avec ses observations, après avoir pris l'avis du Conseil académique en ce qui concerne l'instruction secondaire, et l'avis du Conseil départemental en ce qui concerne l'enseignement primaire.

» Art. 4. — La liste générale des livres en usage dans les établissements d'instruction publique est soumise à une commission composée des inspecteurs généraux et de membres désignés par le ministre. Cette commission est chargée de l'examen préparatoire desdits livres. Elle dresse la liste de ceux qu'elle juge ne pas pouvoir être introduits dans les établissements publics, et de ceux dont il y a lieu de prononcer l'interdiction dans les écoles libres.

» Art. 5. — Le Conseil supérieur, dans sa seconde session annuelle, est saisi par le ministre :

» 1° De la liste générale des livres en usage dans les écoles publiques;

» 2° Des propositions de la commission d'examen.

» Art. 6. — Si, dans le cours d'une année, un ouvrage qui n'avait pas été primitivement porté sur la liste des livres en usage vient à être introduit dans un établissement, il en est donné avis par le chef de l'établissement au recteur, qui avise à son tour le ministre.

» Art. 7. — Sont rapportées, en ce qu'elles ont de contraire au présent règlement, les dispositions des arrêtés du 22 juillet 1873. »

Une circulaire explicative aux recteurs (16 juillet 1875) commentait en ces termes les dispositions de ce règlement :

« J'ai l'honneur de vous adresser l'arrêté que je viens de prendre, après avis du Conseil supérieur de l'instruction publique, pour régler la question trop longtemps controversée des livres classiques.....

» J'appelle votre attention sur le caractère de l'examen auquel le Conseil académique et les Conseils départementaux auront à se livrer. Il ne s'agit pas d'accorder à certains ouvrages jugés meilleurs que d'autres une approbation qui serait refusée à ceux-ci, ni par conséquent de dresser une liste de livres officiellement garantis et privilégiés, qui seraient seuls admis dans les établissements publics. Le système de l'approbation préalable a été soumis au Conseil supérieur, et il a été écarté par des votes réitérés comme étant d'une pratique difficile et compromettante pour le gouvernement. Il s'agit seulement, aujourd'hui, d'éliminer deux classes d'ouvrages, les ouvrages insuffisants et les ouvrages dangereux, les premiers qui ne doivent pas être introduits dans les établissements publics, les seconds qui doivent être interdits dans les établissements publics et dans les établissements libres. C'est la tâche même qui incombe à la commission administrative mentionnée dans l'article 5 de l'arrêté que je vous transmets. Cette commission, instituée par l'un de mes prédécesseurs, n'est plus appelée désormais qu'à signaler les ouvrages qu'elle juge ne pas devoir être mis entre les mains de la jeunesse; elle ne propose pas des approbations,

mais des éliminations. Elle prépare l'index des livres défendus, non une table de livres approuvés. Tout livre qui n'est pas explicitement défendu est implicitement permis, ou du moins toléré, pourvu qu'il ait figuré sur une des listes soumises par les chefs des établissements et par vous-même, après avis du Conseil académique et des Conseils départementaux, à l'appréciation de l'autorité ministérielle. Les dispositions contraires de l'arrêté du 22 juillet 1873 sont rapportées. »

Etat actuel de la question. — L'administration de M. Jules Ferry devait créer une organisation plus complète, plus régulière, plus efficace que le système du simple véto, et assurant une large part d'initiative au personnel enseignant.

Tout d'abord, la Commission d'examen des livres classiques, instituée en 1873, fut réunie à la Commission consultative des livres destinés à être donnés en prix dans les lycées et collèges, et placés dans les bibliothèques de quartiers, instituée par arrêté du 11 janvier 1862; il n'y eut plus qu'une commission unique, « chargée d'examiner les ouvrages destinés à être introduits dans les écoles publiques, dans les bibliothèques de quartiers, et à être décernés en prix dans les lycées, collèges et écoles. » (Arrêté du 12 mars 1879.)

La réforme, dans le sens libéral que nous venons d'indiquer, s'accomplit d'abord dans le domaine de l'enseignement primaire. Une circulaire aux recteurs, du 10 juin 1879, les invita à faire connaître leurs vues « sur les moyens qui leur paraîtraient propres à concilier, sans perturbation, la liberté du choix des livres destinés aux écoles primaires avec l'unité de direction pédagogique et avec toutes les améliorations d'ordre scolaire qu'il serait possible de réaliser. » Les recteurs se prononcèrent presque unanimement contre le système de l'approbation préalable, et se déclarèrent favorables à la solution qui laisserait une certaine liberté de choix aux instituteurs, sous le contrôle des inspecteurs primaires et des inspecteurs d'académie.

Un rapport du directeur de l'enseignement primaire au ministre (6 novembre 1879), rédigé à la suite de cette enquête, formula en ces termes la solution projetée :

« Quelque désirable que soit l'uniformité des méthodes, il ne paraît pas possible d'acheter cet avantage au prix de tous les inconvénients que présenterait aujourd'hui la résurrection des « listes officielles de livres approuvés » par le ministre ou par le Conseil supérieur. L'idée d'un manuel unique ou d'un petit nombre de manuels adoptés par l'Etat pour chaque enseignement, a pu séduire en d'autres temps des intelligences d'élite : c'est de nos jours une chimère. L'incessante, l'intarissable production des livres classiques, suffirait, à défaut d'autres motifs, et il y en a de plus graves, pour faire définitivement abandonner le régime de l'autorisation préalable. D'ailleurs, il n'y a pas de livre, en aucun genre d'études, qui puisse convenir à toutes les écoles primaires, à toutes les régions de la France, à tous les degrés de culture intellectuelle. Celui même qui aurait été sans conteste adopté hier comme le meilleur serait dépassé demain par un plus parfait encore, et le privilège dont il aurait joui un instant à bon droit deviendrait, en se prolongeant, un obstacle au progrès.

» D'autre part, réduire le rôle de l'administration à un simple *veto* contre les ouvrages absolument ineptes ou immoraux, ce n'est pas opposer une digue assez résistante à l'envahissement des livres médiocres, lancés dans la circulation par des spéculations de librairie plutôt que par la concurrence sérieuse des méthodes et des procédés pédagogiques.

» On échapperait aux reproches opposés qu'encourent ces deux systèmes si, au lieu de maintenir dans les attributions de l'administration centrale ces examens de livres en nombre indéfini, on en laissait la charge à ceux précisément qui, devant se servir de ces livres, sont le plus intéressés à n'en admettre que de très bons.

» Aujourd'hui que les instituteurs ne sont plus isolés, que l'inspection les stimule et les soutient de plus près, que l'institution du certificat d'études, bien qu'à peine à ses débuts, agit déjà puissamment sur l'école à tous ses degrés, qu'enfin les conférences pédagogiques vont faire renaître dans notre personnel enseignant cet esprit de corps, cette liberté de discussion, cette émulation de bon aloi, ce sentiment de solidarité professionnelle qui donne à tous la conscience de leur force et à chacun la conscience de sa responsabilité, il y aurait de graves inconvénients à vouloir imposer aux maîtres leurs instruments d'étude, et il n'y en a aucun à leur laisser librement indiquer ceux qu'ils préfèrent; il faut seulement que cette manifestation de leurs préférences raisonnées soit entourée de toutes les garanties d'examen sérieux et, pour cela, qu'elle ait lieu dans les conférences ou réunions générales des instituteurs publics de chaque canton.

» Là, assemblés pour mettre en commun le meilleur de leur expérience individuelle et collective, s'adressant à des collègues qui ne se rendront qu'à de bonnes raisons, ils seront prémunis également contre l'inertie routinière et contre les facilités excessives qui pourraient leur être offertes pour changer leurs livres classiques avec des avantages plus apparents que réels : ils exerceront ainsi, sur des matières que nul ne connaît mieux qu'eux, leur esprit d'examen, de comparaison, de critique, de réforme : ils ne pourront se décider dans leurs choix que par des motifs tirés de la supériorité pédagogique et généralement reconnue de telle ou telle méthode. Ils dresseront donc, dans les meilleures conditions possibles, la liste provisoire des livres scolaires qu'ils demandent à s'imposer à eux-mêmes.

» En possession de ces listes cantonales, l'inspecteur d'académie conservera son droit de contrôle et de révision; il les soumettra à l'examen d'une commission départementale composée des inspecteurs primaires, des directeur, directrice et professeurs d'école normale ; il recueillera, s'il y a lieu, les réclamations et, après ce second examen, proposera au recteur l'approbation et la publication d'une liste de livres adoptés pour l'année dans le département.

» La liste ainsi formée pourrait, d'année en année, s'augmenter de livres nouveaux, se décharger au contraire de ceux que l'expérience aurait condamnés. La limite à ces modifications sera tout naturellement fixée par une préoccupation que l'instituteur, en contact journalier avec les familles, ne risquera pas de perdre de vue : celle d'éviter des changements de livres onéreux aux parents et préjudiciables à la continuité des études. »

L'année suivante, un arrêté ministériel conforme aux conclusions du rapport ci-dessus, et daté du 16 juin 1880, réglait ainsi la question :

« Art. 1er. — Il est dressé, chaque année et dans chaque département, une liste des livres reconnus propres à être mis en usage dans les écoles primaires publiques élémentaires et supérieures.

» Art. 2. — A cet effet, les instituteurs et institutrices titulaires de chaque canton, munis du brevet, réunis en conférence spéciale, établissent, au plus tard dans la première quinzaine du mois de juillet, une liste des livres qu'ils jugent propres à être mis en usage dans les écoles primaires publiques.

» Art. 3. — Toutes les listes ainsi dressées sont transmises à l'inspecteur d'académie. Une com-

mission siégeant au chef-lieu du département, et composée des inspecteurs primaires, du directeur et de la directrice des écoles normales et des maîtres-adjoints de ces établissements, réunis sous la présidence de l'inspecteur d'académie, révise les listes cantonales et arrête le catalogue pour le département.

» Art. 4. — Sont rapportés, en ce qu'ils ont de contraire au présent règlement, les arrêtés du 22 juillet 1873 et du 2 juillet 1875. »

Le principe en vertu duquel le choix des livres classiques devait être remis aux maîtres eux-mêmes, appliqué d'abord aux seules écoles primaires, ne tarda pas à l'être aussi aux établissements d'enseignement secondaire. A l'occasion de la publication d'un « Catalogue des livres classiques pouvant être introduits dans les lycées et collèges », arrêté par la commission des livres (octobre 1880), une note fut adressée au ministre pour réclamer, en faveur du personnel enseignant secondaire, le droit qui avait été reconnu aux maîtres des écoles primaires. Cette réclamation fut jugée légitime, et une circulaire ministérielle aux recteurs, du 13 octobre 1881, rétablissant les réunions mensuelles des professeurs des lycées et collèges, leur confia, entre autres attributions, le choix des livres classiques. Une circulaire spéciale, du même jour, indiqua la façon de procéder à cet égard. Après avoir déclaré que désormais les livres inscrits au Catalogue officiel devaient être regardés comme simplement « recommandés », la circulaire ajoutait :

« La section permanente du Conseil supérieur a pensé qu'une grande latitude devait être laissée aux assemblées de professeurs chargées désormais du choix des livres dans chacun des établissements secondaires, et j'ai cru devoir me rendre aux observations qui ont été présentées à cet égard... La commission instituée pour l'examen des livres destinés à l'enseignement secondaire a consacré deux années à cette œuvre. Elle recommande et n'impose pas. Mais chacun des ouvrages portés au catalogue ayant été l'objet d'une étude spéciale et d'un rapport motivé, MM. les professeurs comprendront qu'ils ne peuvent trouver un guide plus sûr dans l'examen comparatif qu'ils auront à faire pour le choix des livres de classe. C'est aux assemblées des professeurs que ce choix appartient désormais, et je leur laisse à cet égard la plus grande liberté. Elles pourront désigner des ouvrages qui ne figurent pas au catalogue. Mais il convient que, dans ce cas, les motifs de l'option puissent être appréciés. Vous aurez donc à inviter MM. les professeurs, quand ils auront désigné un livre non inscrit au catalogue, à motiver leur décision par un rapport succinct sur les mérites comparatifs de l'ouvrage adopté. Ce rapport me sera transmis. »

Deux mois plus tard (10 décembre 1881), une autre circulaire, portant la signature de M. Paul Bert, vint élargir encore les dispositions libérales de la circulaire précédente :

« Il m'a paru désirable, dit le ministre, de rentrer plus largement encore dans les vues exprimées par le Conseil supérieur et de laisser aux professeurs une liberté entière, non seulement en ce qui concerne les livres classiques, mais encore les ouvrages destinés à être donnés en prix ou placés dans les bibliothèques de classe ou d'étude. J'ai décidé, en conséquence, que les professeurs pourraient librement choisir ces livres et ouvrages aussi bien en dehors du catalogue récemment publié par la commission des livres que dans ce catalogue même, et qu'ils n'auraient plus à motiver leurs choix, comme l'indiquait la circulaire du 13 octobre 1881. Je désire toutefois que, dans chaque établissement, ces choix soient faits, à l'avenir, en assemblée de professeurs. Je retiens seulement le droit établi par les articles 4 et 5 de la loi du 28 février 1880, d'interdire, après avis de la section permanente pour les établissements publics, et du Conseil supérieur pour les établissements privés, les livres contraires à la morale, à la constitution et aux lois. »

Mentionnons encore, en terminant, une disposition relative à une catégorie particulière de livres d'enseignement, les manuels d'instruction civique et les manuels d'instruction morale. A la suite de l'agitation produite par les condamnations dont la congrégation de l'Index avait frappé plusieurs de ces manuels, M. Jules Ferry, dans un discours au Sénat (31 mai 1883), a annoncé l'intention de soumettre les ouvrages de cette nature à la formalité d'une autorisation spéciale. « Les conférences d'instituteurs, a dit le ministre, discutant le choix des livres, des méthodes, sont bonnes, ont produit de bons résultats. Toutefois je n'hésite pas à dire qu'au point de vue de notre responsabilité comme de nos engagements, et, l'évènement le prouve, dans l'intérêt de la paix des esprits, il faut, en ce qui concerne les manuels d'éducation morale et civique, prendre quelques précautions de plus. Je suis donc résolu à proposer au Conseil supérieur, dans sa prochaine session, une disposition complémentaire de l'arrêté du 16 juin 1880. Il sera établi que l'inscription des manuels d'instruction civique et des manuels de morale sur la liste des livres destinés aux écoles primaires publiques ne sera définitive que lorsque ces manuels auront passé sous les yeux du ministre et de la section permanente du Conseil supérieur. » Conformément à cette déclaration du ministre, la section permanente a été saisie de la question : sur son avis, l'arrêté du 16 juin 1880 a été maintenu sous cette réserve que des circulaires ministérielles assureront le complément de contrôle devenu nécessaire pour certains ouvrages par le respect de la neutralité que garantit la loi du 28 mars 1882. — V. *Manuels d'instruction morale et civique*.

PAYS ÉTRANGERS.

ALLEMAGNE. — BAVIÈRE. — Ne peuvent être employés pour l'enseignement dans les écoles primaires que les livres qui ont été expressément autorisés par le ministère des cultes et de l'instruction publique. Une liste révisée des livres autorisés a été publiée en 1861, et complétée depuis à plusieurs reprises par des publications faites dans le bulletin du ministère. Les livres destinés à l'enseignement religieux sont choisis et approuvés par l'autorité ecclésiastique ; mais ils ne peuvent être introduits dans les écoles qu'avec le consentement du gouvernement.

Au siècle passé une association avait fondé à Munich, sous le nom de *Centralschulbücherverlag*, une librairie qui obtint en 1785 le monopole de la publication et de la vente des livres classiques. Ce monopole a été aboli en 1849; mais le *Centralschulbücherverlag* n'en est pas moins resté une institution officielle, chargée de fournir aux écoles les livres classiques dans les meilleures conditions possibles; sur les bénéfices de l'établissement, la gérance est tenue de délivrer gratuitement aux autorités de chaque province des livres destinés aux écoliers pauvres, jusqu'à concurrence de 150 florins; le reste des bénéfices est affecté au soulagement des veuves et orphelins d'instituteurs.

Le choix des livres, pour chaque école, est fait, sur la liste des livres autorisés, par l'inspecteur de district, d'accord avec l'inspecteur local, après que l'instituteur a été entendu.

Les livres scolaires sont fournis gratuitement aux enfants de parents indigents, aux frais de la commune.

Dans les écoles normales, le choix des livres appartient au directeur, dans les limites de la liste des livres autorisés, et sous réserve de l'approbation du gouvernement provincial.

PRUSSE. — Il résulte d'un arrêté ministériel du 27 février 1873 qu'aucun livre classique ne peut être introduit dans les écoles sans une décision expresse de la régence. S'il s'agit de livres de lecture et de livres destinés à l'enseignement religieux, l'autorisation du ministre lui-même est nécessaire.

SAXE (royaume). — Les livres classiques dont il doit être fait usage à l'école primaire sont choisis par le comité scolaire local (*Schulvorstand*), sous réserve de l'approbation de l'inspecteur de district. C'est le ministre qui décide en dernier ressort. Les écoliers pauvres reçoivent les livres et les fournitures classiques nécessaires aux frais de la commune.

Pour l'introduction dans les écoles normales d'un livre d'enseignement, l'autorisation du ministre est nécessaire.

WURTEMBERG. — La loi scolaire de 1836 se borne à dire, art. 17 : « Chaque école doit être pourvue du matériel d'enseignement nécessaire, ainsi que d'une bibliothèque appropriée. Les élèves indigents recevront gratuitement les livres scolaires dont ils ont besoin. » Il n'existe pas, à notre connaissance, de disposition légale spécifiant en termes exprès la nécessité d'une autorisation du gouvernement pour l'introduction d'un ouvrage d'enseignement dans les écoles. Une décision ministérielle énumère de la façon suivante les ouvrages qui doivent se trouver entre les mains de l'instituteur : la bible, le recueil de cantiques, le recueil de passages avec le catéchisme, le livret des catéchumènes, la *Kinderlehre*, une histoire biblique, les abécédaires (*Fibel*) nos 1 et 2, le livre de lecture pour les écoles évangéliques, un livre de calcul, les *Choralmelodien*, et un recueil de chants non religieux.

ANGLETERRE. — C'est aux *School Boards* qu'il appartient de désigner les livres dont il doit être fait usage dans les écoles qui relèvent de leur autorité. Chaque *School Board*, faisant lui-même ses règlements à sa guise, peut laisser aux instituteurs la somme de liberté qu'il juge convenable, et peut adopter telles mesures qu'il lui plaît pour l'achat en gros des livres classiques et leur vente ou leur distribution gratuite aux élèves. Le *School Board* de Londres, par exemple, a créé un magasin central dans lequel sont en dépôt tous les livres d'enseignement en usage dans ses écoles, ainsi que les fournitures classiques et le matériel, cartes, globes, tableaux, etc. Ces livres et ces fournitures sont délivrés gratuitement par le magasin sur une réquisition de l'instituteur, qui les met, aussi gratuitement, à la disposition des élèves.

Quant aux écoles libres, publiques ou privées, elles choisissent leurs livres sans qu'aucune autorité ait à intervenir.

AUTRICHE. — La loi d'empire du 25 mai 1868, qui contient des dispositions constitutionnelles sur les rapports entre l'école et l'église, dit, à l'art. 7 : « Les livres d'enseignement employés dans les écoles primaires et moyennes, et dans les écoles normales, n'ont pas besoin d'une autre approbation que de celle de l'autorité appelée par la présente loi à diriger et à surveiller l'instruction publique. Toutefois les livres destinés à l'enseignement religieux ne recevront cette approbation qu'après avoir été déclarés admissibles par l'autorité confessionnelle compétente. »

La loi scolaire du 14 mai 1869 dit à l'art. 8 : « Le ministre des cultes et de l'instruction publique prononce, après avoir entendu l'autorité scolaire provinciale, sur l'admissibilité des livres destinés à l'enseignement. L'inspection scolaire de district, après avoir entendu les propositions des instituteurs réunis en conférence de district, choisit sur la liste des livres admissibles ceux qui seront employés dans les écoles de son ressort. » Dans les *Bürgerschulen*, le choix des livres, sur la liste des ouvrages admissibles, appartient à l'assemblée des maîtres de l'école; cette assemblée peut en outre proposer à l'autorité scolaire provinciale l'introduction de nouveaux livres (art. 19, § 3).

Un arrêté ministériel du 22 mai 1878 a décidé qu'il serait publié chaque année une liste des livres autorisés à l'usage des écoles primaires et des *Bürgerschulen*.

En 1772, l'impératrice Marie-Thérèse fonda sous le nom de Dépôt impérial et royal des livres scolaires (*K. K. Schulbücher-Verlag*) une librairie jouissant du monopole de la publication des livres destinés à l'usage des écoles primaires. Cet établissement, placé sous la direction du gouvernement, doit fournir les livres au prix coûtant, sans que la publication en puisse devenir une source de revenu pour les finances de l'Etat; en outre, il doit chaque année livrer un certain nombre d'exemplaires gratuits destinés aux élèves pauvres. Après la promulgation de la loi scolaire du 14 mai 1869, le Dépôt des livres a cessé de posséder le droit exclusif de publication des ouvrages scolaires, et l'industrie privée a été admise à éditer de son côté des livres classiques, auxquels le ministre accorde ou refuse l'autorisation conformément à l'art. 8 de la loi.

BELGIQUE. — La loi scolaire de 1842 disait à l'art. 9 : « Les livres destinés à l'enseignement primaire, dans les écoles soumises au régime d'inspection établi par la présente loi, sont examinés par la commission centrale de l'instruction primaire et approuvés par le gouvernement, à l'exception des livres employés exclusivement pour l'enseignement de la morale et de la religion, lesquels sont approuvés par les chefs des cultes seuls. Les livres de lecture employés en même temps à l'enseignement de la religion et de la morale sont soumis à l'approbation commune du gouvernement et des chefs des cultes. »

La loi scolaire du 1er juillet 1879 a rendu au gouvernement le droit exclusif d'autorisation, que la loi de 1842 avait admis le clergé à partager avec lui. L'art. 6 de cette loi, remplaçant l'article 9 de la loi de 1842, porte : « Les livres destinés à l'enseignement dans les écoles primaires sont examinés par le conseil de perfectionnement et approuvés par le gouvernement. »

Lors de la discussion de la loi à la Chambre des représentants, le rapporteur, M. Olin, motiva de la manière suivante le texte de cet article : « Sous la loi de 1842, l'approbation des livres employés à l'enseignement de la morale et de la religion appartenait exclusivement aux chefs des cultes. L'autorité civile n'avait donc aucune espèce de contrôle sur cet enseignement, auquel on aurait pu employer les ouvrages les plus hostiles à nos institutions. On conçoit, à la rigueur, l'abstention du gouvernement dans les matières exclusivement religieuses. Mais les ouvrages mixtes, tels que les livres de lecture, étaient soumis à une double approbation : à celle de l'épiscopat et à celle du gouvernement. Toutes les éliminations voulues par l'autorité ecclésiastique s'imposaient donc à l'Etat, qui n'avait qu'à s'incliner. Cette atteinte gratuite à l'autorité de l'Etat a disparu dans le projet, et nous espérons, pour l'honneur du pays, que cette disposition ne se relèvera jamais de la condamnation qui la frappe. »

A teneur de l'arrêté royal du 18 janvier 1881,

les instituteurs et institutrices sont appelés, dans leurs conférences régulières, à s'occuper de l'examen des méthodes et des livres ; leurs observations et leurs vœux sont transmis au ministre par l'intermédiaire des inspecteurs.

Le conseil de perfectionnement de l'instruction primaire est chargé d'examiner les livres proposés pour l'enseignement dans les écoles primaires, les écoles normales, les écoles d'adultes et les écoles gardiennes, ainsi que ceux qui sont destinés aux bibliothèques scolaires et aux distributions de prix. Le ministre a seul le droit d'envoyer des livres à l'examen du conseil. Chaque livre est, de la part du conseil, l'objet de deux rapports écrits, qui doivent être adressés au ministre au moins un mois avant l'ouverture de la session ordinaire. L'un de ces rapports est nécessairement fait par un inspecteur principal. Lorsque les conclusions des deux rapports sont différentes, l'ouvrage est renvoyé, avant l'ouverture de la session, à un troisième examinateur. (Arrêté royal du 11 août 1879.)

ESPAGNE. — La loi organique de l'instruction publique du 9 septembre 1857 contient les dispositions suivantes relativement aux livres :

« Art. 86. — Dans toutes les branches de l'enseignement primaire, secondaire, professionnel et supérieur, ainsi que de l'enseignement des facultés jusqu'au grade de licencié, les études se feront au moyen de livres classiques : ces livres seront désignés par des catalogues que le gouvernement publiera tous les trois ans.

» Art. 87. — La doctrine chrétienne sera étudiée au moyen du catéchisme que désignera le prélat diocésain.

» Art. 88. — Les traités de grammaire et d'orthographe de l'Académie espagnole seront les manuels obligatoires et uniques pour ces matières dans l'enseignement public.

» Art. 89. — Des livres seront désignés pour les exercices de lecture dans l'enseignement primaire. Le gouvernement veillera à ce que, outre les livres propres à former le cœur des enfants en leur inspirant de saines maximes religieuses et morales, il soit adopté, dans les écoles, d'autres ouvrages qui familiarisent les élèves avec les connaissances scientifiques et industrielles les plus simples et de l'application la plus générale aux usages de la vie, en tenant compte des circonstances particulières de chaque localité.

» Art. 90. — Pour les autres matières de l'enseignement primaire, le nombre des manuels qui seront désignés pour chaque branche ne dépassera pas celui de six, et le nombre des ouvrages approuvés pour les branches de l'enseignement secondaire, et de l'instruction supérieure et professionnelle, celui de trois.

» Art. 91. — Pour fournir de livres classiques les branches qui n'en possèdent pas de convenables, le gouvernement ouvrira un concours, ou pourvoira par un autre moyen aux besoins de l'enseignement, après avoir pris chaque fois l'avis du Conseil royal de l'instruction publique.

» Art. 92. — Les ouvrages qui traitent de religion et de morale ne pourront être déclarés classiques sans une déclaration préalable de l'autorité ecclésiastique, attestant qu'ils ne renferment rien de contraire à la pureté de la doctrine orthodoxe.

» Art. 93. — Il sera donné connaissance à l'autorité ecclésiastique, à l'avance et avec un délai convenable, des livres que le gouvernement se propose de désigner pour les exercices de lecture dans l'enseignement primaire. »

Le règlement général du 20 juillet 1859 indiqua les formes en lesquelles le Conseil royal de l'instruction publique devait procéder à l'examen des livres.

Après la révolution, le décret-loi du 21 octobre 1868 abolit tout le système ci-dessus, et proclama la liberté des livres et des méthodes : « Les professeurs pourront désigner le livre qui se trouvera le plus en harmonie avec leurs doctrines, et adopter la méthode d'enseignement qu'ils jugeront la plus convenable. » (Art. 16.)

Mais la restauration rétablit le régime antérieur. Le décret du 26 février 1875 enleva aux professeurs le droit qui leur avait été accordé, et remit en vigueur les articles de la loi de 1857, avec le système du catalogue officiel. Seul, l'article 90, qui limitait à six, dans l'enseignement primaire, le nombre des livres autorisés pour chaque branche, est tombé en désuétude, les catalogues publiés par le gouvernement avant 1868 et depuis 1875 en contenant un plus grand nombre.

Le décret du 26 février 1875 ne s'applique qu'aux établissements officiels d'enseignement.

ITALIE. — Aux termes de l'article 10 de la loi du 13 novembre 1859, le Conseil supérieur de l'instruction publique examine et propose à l'approbation du ministre les livres et manuels destinés aux écoles publiques.

Le règlement du 21 novembre 1867, sur l'administration scolaire provinciale, a interprété cet article 10 en ce sens, que les conseils scolaires provinciaux dressent chaque année une liste des livres appropriés à l'enseignement dans les écoles des divers ordres, et que le rôle du Conseil supérieur se borne à contrôler ces listes.

Dans les écoles privées, l'usage des livres classiques autorisés par le gouvernement n'est pas obligatoire : mais l'autorité scolaire a le droit d'interdire l'usage de ceux qui seraient jugés nuisibles. (Règlement du 15 septembre 1860, art. 163.)

PAYS-BAS. — « Les heures de classe (dans les écoles primaires publiques), l'époque et la durée des vacances, le plan des études, *la liste des livres à employer pour l'enseignement*, et la division de l'école en classes sont arrêtés par le chef de l'école, ou, si ce règlement est destiné simultanément à plusieurs écoles, par les chefs de celles-ci, en commun, sauf approbation des bourgmestre et échevins, et de l'inspecteur scolaire du district. En cas de divergence entre les bourgmestre et échevins d'une part, et l'inspecteur scolaire du district de l'autre, le ministre prononce. » (Loi scolaire du 17 août 1878, art. 21.)

PORTUGAL. — Les lois du 2 mai 1878 et du 11 juin 1880 ne contiennent aucune disposition relative aux livres. Le règlement général pour l'exécution de ces deux lois, du 28 juillet 1881, place au nombre des attributions des inspecteurs (art. 219), des sous-inspecteurs (art. 223), et des commissions scolaires chargées de l'inspection municipale (art. 229), une surveillance à exercer sur les livres et manuels employés dans les écoles primaires; mais il ne dit pas à qui appartient le choix de ces livres.

SUISSE. — Sur ce point, la législation varie peu d'un canton à l'autre : quelques exemples suffiront.

Zurich. — Le conseil cantonal d'éducation peut déclarer obligatoires tous les ouvrages d'enseignement nécessaires pour suivre le programme des études. Afin de les rendre aussi rationnels et aussi peu coûteux que possible, ce conseil les édite aux frais de l'Etat, si faire se peut; la commission scolaire locale pourvoit à la reliure des livres et à l'achat des autres fournitures scolaires (loi du 21 février 1872, art. 17). L'achat des livres est à la charge des écoliers, à moins que la commune n'en ait décidé la distribution gratuite; pour les élèves indigents, les livres sont payés par le fonds des pauvres.

Berne. — Les livres dont il doit être fait usage à

l'école primaire sont choisis par le directeur cantonal de l'éducation, le synode scolaire entendu. L'examen des livres est confié par le directeur à une commission spéciale, au sein de laquelle l'auteur de l'ouvrage examiné est entendu. Il ne peut être introduit de nouveaux livres d'enseignement religieux qu'avec l'approbation de l'autorité ecclésiastique compétente. — L'achat des livres est à la charge des écoliers; la direction de l'éducation prend des mesures pour que les livres scolaires obligatoires puissent être achetés au plus bas prix possible.

Vaud. — « L'enseignement est donné d'après des ouvrages adoptés par le Conseil d'Etat pour toutes les écoles. Aucun livre de lecture ne pourra être introduit avant d'avoir été autorisé par le département de l'instruction publique et des cultes. — Chaque commune fournit gratuitement aux enfants de ses bourgeois pauvres les objets dont ils ont besoin pour l'école. » (Loi du 31 janvier 1865, art. 17 et 27.)

Neuchâtel. — « Les livres, manuels, traités ou autres moyens d'enseignement sont déterminés par le Conseil d'État, sur le préavis de la commission d'État de l'instruction publique. La direction de l'instruction publique s'efforcera de procurer ces manuels aux commissions d'éducation au plus bas prix possible. Les commissions d'éducation peuvent en outre adopter des manuels pour leurs écoles, sous réserve de la sanction du Conseil d'État. » (Loi du 17 mai 1872, art. 17.)

Genève. — « Le département de l'instruction publique détermine, chaque année, les programmes des différentes parties de l'instruction primaire, secondaire et supérieure, et statue sur les livres et manuels qui sont obligatoires. — Les livres distribués comme prix en récompense aux élèves des établissements d'instruction publique doivent être approuvés par le département. » (Loi du 19 octobre 1872, art. 3 et 4.)

UNION AMÉRICAINE. — On peut résumer de la façon suivante les prescriptions générales qui régissent la matière dans toute l'étendue de l'Union :

Les *School Boards* de chaque district scolaire ou de chaque *township* arrêtent le programme des matières à enseigner dans les écoles de leur ressort et les livres dont on fera usage. Dans quelques Etats où il existe des conseils de comté (*County Board of education*), c'est ce conseil qui choisit les livres. Ailleurs, ce droit appartient au surintendant scolaire, soit de la ville, soit du comté. Les élèves sont pourvus, soit aux frais de la ville ou du district, soit aux frais de leurs parents, des livres scolaires prescrits. Les instituteurs ne doivent pas tolérer l'usage d'autres livres que des manuels déclarés obligatoires; dans certaines villes, un instituteur qui tolère dans sa classe l'usage d'un livre non autorisé est privé de son traitement.

LIVRETS DE CAISSE D'ÉPARGNE. — Les livrets de caisse d'épargne sont depuis longtemps adoptés, dans un grand nombre de localités, comme l'un des modes de récompenser le travail et l'application dans les écoles primaires et les cours d'adultes. Les caisses des écoles, là où les ressources le leur permettent, consacrent, chaque année, une partie de leurs fonds à cet objet. Généralement le livret est accordé sous la condition qu'il ne pourra être retiré qu'à la majorité du titulaire ou à une époque déterminée. Quelquefois, pour exciter les enfants à continuer eux-mêmes les versements destinés à accroître ce pécule qui leur sera fort utile un jour, les municipalités ou les caisses des écoles attribuent un livret spécial à celui qui aura fait, dans l'année, les versements les plus nombreux. On ne saurait trop inspirer de bonne heure aux enfants l'habitude de l'épargne et de la prévoyance.

C'est en se plaçant à ce point de vue que M. Paul Matrat a proposé, sinon de remplacer par des livrets de la caisse des retraites pour la vieillesse les livrets de caisse d'épargne donnés presque exclusivement jusqu'à ce jour, du moins de distribuer, dans les écoles et les cours d'adultes, des livrets de la caisse des retraites en même temps que des livrets de caisse d'épargne. Cette idée a déjà fait son chemin. Plus de mille livrets de la caisse des retraites, représentant près de 40 000 fr. de rente, ont été délivrés. Cet usage, en se généralisant, rendrait à la société un incalculable service. Pour contribuer à le répandre, le ministre de l'instruction publique a fait insérer au *Bulletin administratif* du 6 mai 1882, n° 491, l'intéressante lettre que lui avait adressée à ce sujet M. Paul Matrat. [Ernest Cadet.]

LOCAL. — Le local de l'académie, le mobilier du conseil académique et les frais de bureau du recteur sont fournis par la ville chef-lieu.

Le local et le mobilier nécessaires à la réunion du Conseil départemental, et les bureaux de l'inspecteur d'académie ainsi que les frais de bureau, sont à la charge du département. (Loi du 14 juin 1854, art. 10.)

Toute commune doit fournir à l'instituteur un local convenable tant pour son habitation que pour la tenue de l'école. (Loi du 15 mars 1850, art. 37.)

Ce local doit, avant l'ouverture de l'école, être visité par le délégué cantonal qui fait connaître au Conseil départemental s'il convient pour l'usage auquel il est destiné. (Décr. du 7 oct. 1850, art. 7.)

Lorsque des communes demandent à se réunir pour l'entretien d'une école, le local destiné à la tenue de cette école doit être visité par l'inspecteur de l'arrondissement, qui transmet son rapport au Conseil départemental (*Ibid.*, art. 8).

S'il est reconnu que le local fourni par une commune ne convient pas à sa destination, le préfet, sur la proposition de l'inspecteur d'académie et après avoir pris l'avis du conseil municipal, décide s'il y a lieu, en raison des circonstances, de faire exécuter des travaux pour approprier le local ou bien d'en prononcer l'interdiction.

S'il s'agit de travaux à exécuter, il met la commune en demeure de pourvoir à la dépense nécessaire pour leur exécution dans un délai déterminé. A défaut d'exécution dans ce délai, il peut y pourvoir d'office.

Si l'interdiction du local a été prononcée, le préfet, sur la proposition de l'inspecteur d'académie, pourvoit à la tenue de l'école, soit par la location d'un autre local, soit par les autres moyens prévus par l'article 36 de la loi organique de 1850 (*Ibid.*, art. 9).

Il était nécessaire, pour assurer l'exécution de la loi du 28 mars 1882, que l'Etat fût armé de tous les moyens propres à triompher des mauvais vouloirs qui auraient pu en entraver l'application. Il y a été pourvu par le titre II de la loi du 20 mars 1883.

Lorsque la création d'une école a été décidée conformément aux lois et règlements, les frais d'acquisition, de construction et d'appropriation des locaux scolaires constituent pour la commune une dépense obligatoire.

Cette dépense est acquittée, soit à l'aide d'un prélèvement sur les ressources disponibles de la commune, soit par un emprunt contracté à la caisse spéciale, soit enfin par des subventions du département ou de l'Etat.

A défaut d'un vote du conseil municipal ou sur son refus, le préfet, après avis du Conseil général, et, si cet avis n'est pas favorable, en vertu d'un décret du président de la République rendu en Conseil d'Etat, pourvoit d'office, par un arrêté, au payement de la dépense.

Si un emprunt à la caisse des lycées, collèges

et écoles est jugé nécessaire, le maire ou, sur son refus, un délégué spécial le réalise. Une imposition spéciale en assure le remboursement.

Tout instituteur qui veut ouvrir une école libre doit, dans sa déclaration au maire, désigner le local où il se propose de s'établir.

Dans les trois jours, le maire est tenu de visiter ou de faire visiter ce local. S'il refuse de l'approuver, il doit faire mention de cette opposition et des motifs sur lesquels elle est fondée au bas des copies légalisées qu'il délivre à l'instituteur de sa déclaration. Il est statué à cet égard par le Conseil départemental. (Loi du 15 mars 1850, art. 27 et 28; décret du 7 octobre 1850, art. 2.)

Il convient de remarquer que la décision du Conseil départemental n'est plus aujourd'hui susceptible d'appel au Conseil supérieur de l'instruction publique. Au terme de l'article 7 de la loi du 27 février 1880, la haute assemblée ne connaît des décisions des Conseils départementaux que lorsqu'il s'agit de l'interdiction absolue d'enseigner prononcée contre un instituteur primaire, public ou libre.

On peut regretter que la loi n'ait pas indiqué les conditions que doivent remplir les locaux des écoles libres. En l'état, le maire peut approuver trop complaisamment un local défectueux ou se montrer trop exigeant de parti pris. Mais il paraît difficile qu'une réglementation intervienne d'ici à quelque temps. On ne saurait astreindre un établissement privé à des conditions que ne remplit pas souvent l'établissement public existant dans la même localité.

Toutefois, s'il arrivait qu'un maire eût approuvé un local manifestement insalubre ou insuffisant, l'administration ne serait pas désarmée. L'inspection primaire, qui a entrée dans les écoles libres, porte spécialement sur l'hygiène et la salubrité. Il est donc toujours possible au préfet, sur le rapport motivé de l'inspecteur, ou de prescrire des mesures d'assainissement que le directeur de l'école ne saurait se refuser à exécuter sans commettre une faute grave qui le rendrait justiciable du Conseil départemental (loi du 15 mars 1850, art. 30), ou même, s'il y a lieu, d'ordonner la fermeture d'un établissement ouvert dans des conditions reconnues dangereuses pour la santé ou la moralité des élèves.

Aux termes de l'article 18 de la loi du 28 mars 1882, des arrêtés ministériels, rendus sur la demande des inspecteurs d'académie et des Conseils départementaux, déterminent, chaque année, les communes où, par suite d'insuffisance des locaux scolaires, les prescriptions des articles 4 et suivants sur l'obligation ne peuvent être appliquées.

Une instruction spéciale pour la construction des écoles maternelles et des écoles primaires élémentaires a été publiée le 28 juillet 1882, simplifiant de beaucoup le règlement du 17 juin 1880 qu'elle remplace.

Les locaux scolaires peuvent être mis à la disposition des notaires pour les adjudications publiques les jeudis et dimanches ou, à la rigueur, les autres jours après 4 heures. En échange de cette tolérance, les communes ont le droit d'exiger des notaires, au bénéfice de la caisse des écoles, une redevance fixée ainsi qu'il suit par séance :

Cinq francs pour une adjudication de 1000 francs et au-dessus, quel que soit le nombre des lots;

Deux francs 50 cent. si la somme est inférieure à 1000 francs. (Circulaire du 30 août 1882.)

[Ernest Cadet.]

LOCATION DE MAISONS D'ÉCOLE. — Une maison prise à loyer ne satisfait jamais complètement aux exigences du service scolaire. Aussi, la location d'une maison d'école ne peut-elle être qu'une mesure transitoire. En principe, toute commune doit donc être propriétaire d'un local convenable pour la tenue de l'école et pour le logement de l'instituteur. Cette obligation n'a cessé d'être inscrite dans nos lois depuis la fin du siècle dernier. Mais les prescriptions à cet égard ont été plus ou moins formelles suivant les époques.

Le projet de décret du 12 décembre 1792 obligeait les communes à fournir les bâtiments scolaires et à loger les instituteurs, autant que possible, « dans le lieu même de l'école. » Un autre décret, du 9 brumaire an II (30 octobre 1793), était beaucoup plus impératif : « Si un mois après que la commission d'éducation a arrêté l'emplacement et les dispositions de la maison d'une école nationale, la commune n'en a pas commencé l'exécution, les corps administratifs sont chargés d'y pourvoir, au défaut de la commune, et à ses frais, à prendre sur les sous additionnels. » Les événements ne permirent pas d'exécuter ces prescriptions.

La loi du 3 brumaire an IV (24 octobre 1795) ne désigne plus les communes, mais la République comme devant fournir à chaque instituteur primaire un local, tant pour lui servir de logement que pour recevoir les élèves, et, en outre, « le jardin qui se trouverait attenant à ce local ». La loi autorise le paiement d'une indemnité à défaut de logement : « Lorsque les administrations de département le jugeront convenable, il sera alloué à l'instituteur une somme annuelle pour lui tenir lieu du logement et du jardin susdits. »

L'obligation, pour la commune, de fournir le local scolaire reparaît dans la loi du 11 floréal an X (1er mai 1802), qui fait entrer le logement, en première ligne, dans le traitement de l'instituteur.

Une instruction du 15 mars 1816 a signalé l'amélioration des locaux parmi les mesures réclamées pour l'instruction primaire. Mais elle n'avait pas de sanction : l'administration semblait ne compter que sur l'influence des comités cantonaux auprès des municipalités.

L'ordonnance du 14 février 1830 avait pour objet de faire intervenir le département et l'Etat dans les dépenses de création et d'entretien des écoles communales. Trois ans plus tard, la loi du 28 juin 1833 réglait ce concours et le rendait obligatoire dans des limites déterminées.

La loi de 1833 assurait à tout instituteur communal tenant une école primaire élémentaire ou une école primaire supérieure, outre un traitement fixe et la rétribution scolaire, « un local convenablement disposé tant pour lui servir d'habitation que pour recevoir les élèves. » A défaut de fondations, donations ou legs, et en cas d'insuffisance de ses revenus ordinaires, la commune devait fournir le local et le traitement au moyen de 3 centimes additionnels au principal des contributions foncière, personnelle et mobilière, imposition qui, au besoin, pouvait être établie d'office par ordonnance royale. Le département devait ensuite, après épuisement des ressources communales, concourir aux dépenses de *logement* et de traitement des instituteurs jusqu'à concurrence de deux centimes additionnels au principal des mêmes contributions. Enfin, si les centimes départementaux ne suffisaient pas pour solder ces dépenses, le ministre de l'instruction publique devait accorder une subvention sur le crédit annuellement porté au budget de l'Etat.

La loi du 28 juin 1833 a donc rendu obligatoire le loyer d'école, ainsi que le traitement de l'instituteur, pour la commune et, subsidiairement, pour le département et l'Etat.

Mais le droit légalement reconnu aux communes d'obtenir une subvention pour frais de location eût retardé indéfiniment les constructions d'écoles, s'il n'avait été soumis à certaines conditions limitatives.

L'ordonnance du 16 juillet 1833, rendue pour l'exécution de la loi du 28 juin, porte ce qui suit (art. 3) :

« Les maires des communes qui ne possèdent point de locaux convenablement disposés, tant pour servir d'habitation à leurs instituteurs communaux que pour recevoir les élèves, et qui ne pourraient en acheter ou en faire construire immédiatement, s'occuperont sans délai de louer des bâtiments propres à cette destination. Les conditions du bail seront soumises au conseil municipal et à l'approbation du préfet.

» Pendant la durée du bail, qui ne pourra excéder six années, les conseils municipaux prendront les mesures nécessaires pour se mettre en état d'achever ou de faire construire des maisons d'école, soit avec leurs propres ressources, soit avec les secours qui pourraient leur être accordés par le département ou par l'Etat. »

Le délai ainsi accordé aux communes pour devenir propriétaires de locaux d'école a été prorogé, par l'ordonnance du 25 mars 1838, jusqu'au 1er janvier 1844, et par l'ordonnance du 26 décembre 1843, jusqu'au 1er janvier 1850.

La loi du 15 mars 1850, qui a remplacé celle du 28 juin 1833, n'a fait qu'en reproduire les dispositions en ce qui touche la maison d'école. L'article 37 porte que « toute commune doit fournir à l'instituteur un local convenable, tant pour son habitation que pour la tenue de l'école, le mobilier de classe et un traitement ».

La pensée qui a dicté les deux lois de 1833 et de 1850 est évidemment la même pour ce qui concerne le local scolaire. En permettant l'imputation des frais de loyer sur les fonds de subvention du département et de l'Etat, le législateur a toujours entendu que les locations ne devaient avoir lieu qu'à titre provisoire.

Le décret du 7 octobre 1850 (art. 9) donne à l'administration le droit de faire approprier d'office les locaux, ou bien d'en prononcer l'interdiction et de pourvoir à la tenue de l'école par une location.

Cependant, ni ce décret, ni les circulaires ayant pour objet l'application de la loi du 15 mars 1850 n'ont rappelé le délai précédemment accordé comme limite de la durée des baux.

L'administration supérieure ne manquait pas toutefois, lors de l'examen des états de dépenses, de signaler l'augmentation progressive des loyers et indemnités de logement qui retombaient à la charge du Trésor public. Une circulaire aux préfets, en date du 9 août 1870, expliquait ainsi les causes de cette augmentation :

« Il a été constaté qu'un certain nombre de communes, propriétaires de maisons d'école convenables à tous égards, continuaient à demander et à obtenir des subventions pour frais de loyer. Il me suffit de vous signaler un fait aussi grave pour être assuré qu'il ne se renouvellera plus.

» D'un autre côté, des communes propriétaires de maisons d'école qui ne conviennent plus qu'imparfaitement à leur destination, demandent aussi des subventions pour loyer. Ces subventions ne doivent être accordées qu'à titre provisoire, pendant une année ou deux tout au plus, c'est-à-dire pendant le temps strictement nécessaire pour permettre aux administrations municipales d'approprier les locaux. Le décret du 7 octobre 1850 (art. 9) vous donne le moyen de vaincre le mauvais vouloir ou l'indifférence que vous pourriez rencontrer à ce sujet. L'Etat ne saurait, en effet, continuer à payer indéfiniment un loyer pour une maison à l'édification de laquelle il a déjà contribué.

» Enfin, les prix de location de maisons d'école présentent souvent une exagération qui ferait craindre qu'une partie des fonds affectés à cet objet ne fût employée à des dépenses facultatives de l'école ou même à des dépenses étrangères au service de l'instruction primaire. Il importe que vous n'approuviez les baux qu'après vous être assuré que la dépense est de tout point régulière. MM. les inspecteurs primaires vous donneront les renseignements qui vous permettront de statuer en pleine connaissance de cause.

» Lorsque la maison tenue à loyer comprend à la fois l'école, la mairie, la justice de paix, la remise à pompe, les logements de divers employés de la commune ou un pensionnat, il est absolument impossible d'admettre que la totalité de la dépense soit supportée par le budget de l'instruction publique. Il vous appartient d'établir la part qui revient à chaque service. »

La même circulaire ajoutait : « L'indemnité de logement payée aux adjoints et aux adjointes n'est due que lorsqu'il est absolument impossible de loger ces fonctionnaires dans une des dépendances de la maison d'école. Au moyen d'une appropriation peu coûteuse ou d'une meilleure distribution des pièces qu'occupe l'instituteur, il sera presque toujours possible de leur procurer une chambre ou deux pour leur habitation. »

De 1870 à 1878, les ministres de l'instruction publique n'ont pas manqué de rappeler les inconvénients qui résultent des locations, tant au point de vue des intérêts scolaires que des charges imposées annuellement à l'Etat pour perpétuer une situation fâcheuse. Malgré toutes leurs instances, les résultats obtenus n'étaient pas satisfaisants. Il fallait, en prescrivant aux communes de se rendre propriétaires de maisons d'école, leur donner de plus grandes facilités pour satisfaire à cette obligation. Tel a été l'objet de la loi du 1er juin 1878, qui a augmenté considérablement le fonds de secours inscrit au budget de l'Etat pour édification de locaux scolaires, et créé en même temps une caisse spéciale, à laquelle les communes sont admises à contracter des emprunts dans les conditions les plus avantageuses (V. *Maisons d'école*). La dotation de cette caisse, sur laquelle des subsides leur sont alloués moitié à titre de subvention, moitié à titre d'avances remboursables, fut d'abord portée à 120 millions. Une autre loi, en date du 2 août 1881, l'a augmentée de 100 millions.

L'intervention du département et de l'Etat dans le paiement des frais de loyer n'avait plus dès lors la même raison d'être et elle devait être réglée pour ne pas aller à l'encontre des prescriptions de la loi du 1er juin 1878 (art. 14), qui rendent obligatoires les frais de construction ou d'appropriation des maisons d'école.

La circulaire du 24 octobre 1882 a indiqué les circonstances particuliculières où ce concours pourrait être maintenu temporairement et à titre exceptionnel. Elle a spécifié que les communes qui ont à pourvoir à des frais de location ne sont nullement dispensées d'y affecter, jusqu'à due concurrence, le cinquième des revenus ordinaires énumérés en l'art. 3 de la loi du 16 juin 1881. « Ce n'est que dans le cas d'insuffisance de cette ressource que l'Etat pourra être appelé à couvrir le surplus des frais de loyer. Il a été décidé toutefois que la totalité du loyer pourra être imputée sur le budget de l'instruction publique lorsque la commune aura pris des mesures effectives pour se rendre à bref délai propriétaire d'une maison d'école convenable à tous égards.

» Quant aux communes où le centime ne produit qu'une somme inférieure à 20 francs et qui sont exemptées par la loi du 16 juin 1881 du prélèvement du cinquième sur les revenus, une subvention pour loyer ne saurait également leur être allouée qu'à titre temporaire. Il ne faut pas

perdre de vue, en effet, qu'aux termes de la loi du 1er juin 1878, l'acquisition ou la construction des locaux scolaires constitue une dépense communale *obligatoire*. En principe, il convient donc de n'appeler l'Etat à venir en aide auxdites communes pour le paiement des frais de location que pendant le temps nécessaire à l'exécution des travaux. » Ce n'est « qu'à titre exceptionnel » que les préfets peuvent avoir à adresser au ministre des propositions en faveur des communes dont la situation financière leur paraît particulièrement digne d'intérêt.

Il résulte, en outre, de la circulaire du 24 octobre 1882, que toutes les fois qu'une école est créée dans une commune, l'administration municipale est tenue de faire savoir au préfet si elle se propose de lui soumettre prochainement un projet d'acquisition, d'appropriation ou de construction, et si provisoirement elle aura recours à une location. Dans le cas où une commune, légalement obligée d'entretenir une école, refuserait de fournir le local nécessaire à la tenue des classes et au logement des maîtres, le préfet doit pourvoir d'office à la location d'une maison ; la dépense occasionnée par cette mesure serait à la charge de la commune et, au besoin, inscrite d'office à son budget dans les formes ordinaires.

La loi de finances du 29 décembre 1882 a restreint encore les conditions dans lesquelles le département et l'Etat interviennent dans les frais de location lorsqu'il s'agit de communes où le centime produit plus de 20 francs. L'article 21, § 2, dispose, en effet, que ces communes ne pourront obtenir une subvention appliquable aux loyers scolaires ou aux indemnités de logement qu'après avoir fait emploi du cinquième des revenus ordinaires désignés en l'article 3 de la loi du 16 juin 1881, soit pour ces dépenses, soit pour les suppléments de traitement garantis par l'article 6 de la même loi.

Enfin, la loi du 20 mars 1883, qui a augmenté de 120 millions de francs la dotation pour l'établissement d'écoles primaires (40 millions pour subventions et 80 millions à titre de fonds d'emprunt), consacre de nouveau, en ces termes, l'obligation pour les communes d'assurer l'installation matérielle des écoles et de prendre à leur charge les frais des locations provisoires :

« Art. 8. — Toute commune est tenue de pourvoir à l'établissement de maisons d'école au chef-lieu et dans les hameaux ou centres de population éloignés dudit chef-lieu ou distants les uns des autres de 3 kilomètres, et réunissant un effectif d'au moins 20 enfants d'âge scolaire.

» Art. 9. — Lorsque la création d'une école aura été décidée conformément aux lois et règlements, les frais d'acquisition, de construction et d'appropriation des locaux scolaires ou les *frais de location* de l'immeuble, ainsi que les frais d'acquisition du mobilier scolaire, constituent pour la commune une dépense obligatoire.

» Il est pourvu à la dépense, soit par un prélèvement sur les ressources disponibles de la commune, soit par un emprunt contracté à la caisse spéciale, soit enfin par des subventions du département et de l'Etat.

» Art. 10. — A défaut d'un vote du conseil municipal ou sur son refus, le préfet, après avis du Conseil général, et, si cet avis n'est pas favorable, en vertu d'un décret du président de la République rendu en Conseil d'Etat, pourvoit d'office, par un arrêté, au paiement des frais de construction et d'appropriation de maisons d'école *louées* ou acquises, et d'acquisition de mobiliers scolaires, soit par un prélèvement sur les ressources disponibles de la commune, soit par des subventions du département ou de l'Etat, soit enfin par un emprunt contracté à la caisse des lycées, collèges et écoles.

» Lorsque, dans les conditions énoncées au paragraphe précédent, un emprunt à la caisse des lycées, collèges et écoles aura été jugé nécessaire, le maire, ou, sur son refus, un délégué spécial, nommé en exécution de l'article 15 de la loi du 18 juillet 1837, empruntera à cette caisse, après y avoir été autorisé, la somme nécessaire.

» Il sera pourvu au service de l'emprunt au moyen d'une imposition spéciale, établie conformément au paragraphe 4 de l'article 39 de la loi du 18 juillet 1837. »

En résumé, les lois et règlements en vigueur permettent aux municipalités de recourir à une location pour l'installation d'une école ou de maintenir les baux existants, mais seulement pendant le temps nécessaire à la réalisation d'un projet d'appropriation ou de construction. Les communes sont admises aujourd'hui à contracter des emprunts à la caisse spéciale aussi bien pour acquitter le prix des loyers que les dépenses de construction. Si une subvention peut encore leur être accordée pour frais de location ou indemnités de logement, ce n'est que dans des circonstances tout à fait exceptionnelles et à titre purement facultatif.

Il n'est pas douteux que les dernières dispositions législatives précitées n'aient pour résultat de faire décroître sensiblement dans un délai rapproché le nombre des communes qui ne sont pas encore propriétaires de maisons d'école convenables.

D'après les statistiques les plus récentes, le nombre des locaux scolaires loués par les communes est de 13 260, et le montant annuel des frais de location s'élève à 3 094 000 francs.

[B. Turlin.]

LOCKE. — Locke est avant tout un philosophe, un maître accompli dans l'art d'analyser les éléments de l'esprit. Mais de la psychologie à la pédagogie la transition est aisée, et Locke n'a pas eu un grand effort à faire pour appliquer à la direction et à l'éducation des esprits sa science consommée de la nature humaine.

Lorsqu'il publia en 1693 ses *Pensées sur l'éducation*, il était d'ailleurs préparé à ce travail par une longue expérience des choses de l'enseignement. Ecolier studieux au collège de Westminster, il conçut dès son jeune âge, comme Descartes au collège de la Flèche, un vif sentiment de répugnance pour l'enseignement classique de pure forme et les études verbales où il s'était pourtant distingué. Etudiant modèle à l'université d'Oxford, il y devint un parfait humaniste, malgré les tendances de son esprit pratique et positif que sollicitaient déjà les sciences naturelles et les recherches de physique ou de médecine. Reçu bachelier ès arts en 1656, maître ès arts en 1658, il passa sans transition des bancs de l'élève à la chaire du professeur : il fut successivement lecteur ou répétiteur de grec, ce qui ne devait pas l'empêcher plus tard d'éliminer presque complètement l'hellénisme de son plan d'éducation libérale ; censeur de rhétorique, enfin censeur de philosophie morale. Lorsqu'en 1666 il rompit avec sa vie scolaire pour se mêler d'affaires politiques et diplomatiques, il emporta du moins de son studieux séjour à Oxford le germe de la plupart de ses idées pédagogiques. Il rechercha l'occasion de les appliquer dans des éducations particulières dont il fut l'inspirateur et le conseiller, sinon le directeur officiel. Dans les familles amies et hospitalières qu'il fréquentait, par exemple celle des Shaftesbury, il observa de près les enfants ; et c'est en les étudiant, en suivant d'un œil sagace les progrès de leur tempérament et de leur âme, qu'il acheva d'acquérir cette expérience pédagogique dont les *Pensées sur l'éducation* portent la trace à chaque page. C'est d'une de ces collaborations de Locke à

l'éducation des enfants de ses amis qu'est sorti le livre des *Pensées*. Vers 1684 et 1685 il adressa à son ami Clarke une série de lettres, qui retouchées et légèrement modifiées sont devenues en 1693 l'ouvrage que nous avons à faire connaître.

Sans entrer dans l'analyse du livre des *Pensées*, nous essaierons de caractériser brièvement les tendances générales de Locke et de mettre en relief les principes essentiels de sa pédagogie.

Ecrit pour des *gentlemen*, c'est-à-dire pour des enfants de la bourgeoisie ou de la noblesse, le livre du pédagogue anglais ne se rapporte qu'indirectement à l'enseignement primaire. Mais les lois fondamentales de la pédagogie étant les mêmes à tous les degrés de l'instruction, les maîtres de nos écoles primaires peuvent en partie s'inspirer des leçons que Locke destinait surtout aux professeurs d'enseignement secondaire.

Trois caractères frapperont surtout un lecteur attentif des *Pensées;* trois principes se dégagent de l'ouvrage entier: 1° dans l'éducation physique, le principe de l'*endurcissement;* 2° dans l'éducation intellectuelle, l'idée de l'utilité pratique ; 3° dans l'éducation morale, le principe de l'honneur, institué comme règle du gouvernement libre de l'homme par lui-même.

1° Il serait intéressant de comparer les vues de Locke et celles de Rousseau, relativement à l'éducation du corps. Locke avait sur ce sujet, par sa compétence de médecin, une supériorité propre. Il est le premier pédagogue qui ait disserté avec suite et avec méthode sur la nourriture, sur les vêtements, sur le sommeil de l'enfant. Rousseau a beaucoup profité de ses « préceptes mâles et sévères » ; il lui a aussi emprunté quelques paradoxes, en les aggravant. C'est Locke qui a posé ce principe : « Laissons à la nature le soin de former le corps comme elle croit devoir le faire. » Par suite pas de vêtements étroits ; la vie en plein air, au soleil ; des enfants élevés comme des paysans, aguerris au chaud et au froid, jouant tête nue, pieds nus. Dans l'alimentation, Locke interdit le sucre, le vin, les épices, la viande, jusqu'à trois ou quatre ans. Quant aux fruits que les enfants aiment souvent d'un amour désordonné, — ce qui ne doit pas surprendre, dit-il, puisque « c'est pour un fruit que nos premiers parents ont perdu le paradis », — il fait un choix singulier : il autorise les fraises, les groseilles, les pommes et les poires ; il interdit les pêches, les prunes, les raisins. Il faut, pour excuser ces préjugés de Locke contre certains fruits, se rappeler qu'il vivait en Angleterre, dans un pays dont un Italien disait plaisamment : « Le seul fruit mûr que j'aie vu en Angleterre, ce sont des pommes cuites au four. » Quelques-unes des recommandations de Locke, je l'avoue, sont tout à fait paradoxales : lorsqu'il conseille, par exemple, de donner à l'enfant des chaussures si minces « qu'elles laissent passer l'eau, quand les pieds seront en contact avec elle ». On peut rire de ces fantaisies hygiéniques ; on peut se plaindre aussi de la rudesse excessive d'un système qui certainement abuse de l'endurcissement physique. Je ne sais pas si les conséquences d'un pareil régime, appliqué à la lettre, ne seraient pas désastreuses : beaucoup d'enfants n'en réchapperaient pas, surtout s'ils étaient aussi délicats et aussi souffreteux que Locke l'était lui-même. Mme de Sévigné était plus dans le vrai quand elle disait : « Si votre fils est bien fort, l'éducation rustaude est bonne, mais s'il est délicat, je pense qu'en voulant le faire robuste on le fait mort. » Mais ce qui défie toute critique, c'est l'esprit général d'une éducation physique qui tend à se rapprocher de la nature, qui élimine les conventions de la mode, qui condamne les raffinements de la mollesse, et où se reflètent enfin les mœurs viriles de l'Angleterre.

2° En ce qui touche l'éducation intellectuelle Locke appartient manifestement à la famille, rare de son temps, mais de plus en plus nombreuse aujourd'hui, des pédagogues utilitaires. Il veut former, non des hommes de lettres ou de sciences, mais des hommes pratiques, armés pour le combat de la vie, pourvus de toutes les connaissances dont ils auront besoin pour régler leurs comptes, pour diriger leur fortune, pour satisfaire aux exigences de leur profession, enfin pour remplir leurs devoirs d'hommes et de citoyens.

Un mérite incontestable de Locke, c'est d'avoir réagi contre l'instruction de pure forme, qui substitue à l'acquisition d'un savoir positif et réel une culture de luxe, pour ainsi dire, l'apprentissage d'une rhétorique superficielle et d'un verbiage élégant. Locke dédaigne et condamne les études qui ne tendent pas directement à la préparation de la vie. Sans doute il est allé un peu loin dans sa réaction contre le formalisme alors à la mode et dans sa prédilection pour le réalisme. Il oublie trop que les vieilles études classiques, si elles ne sont pas utiles au sens positif du mot, si elles ne satisfont pas aux besoins ordinaires de l'existence, ont cependant une utilité plus haute, en ce sens qu'elles peuvent devenir, entre des mains habiles et discrètes, un excellent instrument de discipline intellectuelle et les éducatrices de l'esprit. Mais Locke parlait à des fanatiques et à des pédants, pour qui le latin et le grec étaient le tout de l'instruction, et qui, détournant les lettres de leur vraie destination, faisaient à tort de la connaissance des langues mortes le but unique, et non, comme il convient, un des moyens de l'instruction. Ce n'est pas que Locke soit un utilitaire aveugle, un positiviste brutal qui songe à éliminer absolument les études désintéressées. Seulement, il veut qu'on les mette à leur rang, qu'on ne leur sacrifie pas, en les investissant d'une sorte de privilège exclusif, d'autres enseignements plus essentiels, plus immédiatement utiles. Il combat, non le latin, mais l'abus du latin ; non le fonds de l'instruction classique, mais la façon dont elle est donnée ; non les *écoles de grammaire* elles-mêmes, mais la mode, l'engouement qui y précipite une multitude d'enfants que leur condition et leur disposition d'esprit destineraient plutôt à d'autres études.

Passons en revue le programme d'études que Locke a dressé pour ses élèves. Dès que l'enfant sait lire et écrire, il faut lui apprendre à dessiner. Très dédaigneux de la peinture et des arts en général, dont son esprit peu poétique ne comprenait pas assez la douce et profonde influence sur l'âme des enfants, Locke en revanche recommande le dessin, parce que le dessin peut être pratiquement utile, et il le met presque sur le même rang que la lecture et l'écriture. Une fois ces éléments acquis, l'élève doit être exercé dans sa langue maternelle, d'abord par des lectures, ensuite par des exercices familiers de composition. L'étude d'une langue vivante (c'est le français que Locke propose à ses compatriotes) doit suivre immédiatement : et c'est seulement quand l'enfant la possèdera, qu'on le mettra au latin. Le latin sera appris par l'usage, si on le peut, sinon par la lecture des auteurs. Le moins possible de grammaire, pas de récitation, pas de compositions latines, mais, le plus tôt qu'on le pourra, des lectures dans des textes latins faciles, voilà les recommandations trop peu écoutées de Locke. Il ne s'agit plus d'apprendre le latin pour l'écrire en perfection : le seul but vraiment désirable est de comprendre les auteurs qui ont écrit dans cette langue. Les partisans obstinés des vers et des discours latins ne liront pas sans chagrin les vives protestations de Locke contre des exercices dont on abuse, et qui imposent à l'enfant le sup-

plice d'écrire dans une langue qu'il manie difficilement, sur des sujets qu'il connaît à peine. Quant au grec, Locke le proscrit absolument : non qu'il méconnaisse la beauté d'une langue dont les chefs-d'œuvre sont, dit-il, la source originelle de notre littérature et de notre science. Mais il en réserve la connaissance aux érudits, aux lettrés, aux savants de profession, et il l'exclut de l'enseignement secondaire, qui ne doit être que l'école de la vie. Ainsi allégée, l'instruction classique pourra plus aisément accueillir les études vraiment utiles et d'une portée pratique : la géographie, que Locke met au premier rang parce qu'elle est un « exercice de la mémoire et des yeux » ; l'arithmétique ; puis ce qu'il appelle un peu ambitieusement l'astronomie, et qui n'est au fond que la cosmographie élémentaire ; les parties de la géométrie qui sont nécessaires pour un « homme d'affaires » ; la chronologie et l'histoire, « la plus agréable et la plus instructive des études » ; la morale, le droit et la législation usuelle ; enfin la philosophie naturelle, c'est-à-dire les sciences physiques ; et, pour couronner le tout, un métier manuel et la tenue des livres.

3° Locke a traité avec un soin particulier le sujet de l'éducation morale. L'instruction à ses yeux n'est pas la chose essentielle. « Ce qu'un gentleman, dit-il, doit souhaiter à son fils, outre la fortune qu'il lui laisse, c'est : 1° la vertu ; 2° la prudence ; 3° les bonnes manières ; 4° l'instruction. » On voit que l'instruction vient seulement au dernier rang, après la politesse, après la prudence, après la vertu aussi.

Mais quel est le principe que Locke a choisi pour en faire le ressort de l'éducation morale? Ce n'est pas l'intérêt, comme on pourrait le croire, étant donnés ses instincts utilitaires. Ce ne sont pas non plus des sentiments tendres et affectueux, l'amour des parents. C'est encore moins la crainte des punitions et le sentiment servile de la terreur. Locke, qui peut-être a le tort de traiter trop tôt l'enfant en homme, qui ne se rend pas compte suffisamment de tout ce qu'il y a de faiblesse dans la nature enfantine, Locke fait appel dès le début au sentiment de l'honneur et à la crainte de la honte, c'est-à-dire à des émotions qui, je le crains, par leur noblesse même sont un peu au-dessus des facultés de l'enfant. L'honneur, qui n'est à vrai dire qu'un autre mot pour dire le devoir, et comme la traduction mondaine de la vertu, l'honneur peut être assurément le guide d'une conscience adulte et déjà formée. Mais n'est-il pas chimérique d'espérer que l'enfant dès ses premières années sera sensible à l'estime et au mépris de ceux qui l'entourent ? S'il était possible d'inspirer à l'enfant le souci de sa réputation, je reconnais avec Locke que l'on pourrait désormais « faire de lui tout ce qu'on voudrait et lui apprendre à aimer toutes les formes de la vertu ». Mais la question est de savoir si l'on peut y réussir ; et j'en doute, malgré les assurances de Locke. Il est dupe de la même illusion, et quand il attend de l'enfant assez d'énergie morale pour que le sentiment de l'honneur suffise à le gouverner, et quand il compte sur ses forces intellectuelles au point de vouloir raisonner avec lui dès qu'il sait parler. Pour former de bonnes habitudes chez l'enfant et le préparer à la vertu, ce n'est pas trop de toutes les ressources que la nature et l'art mettent à la disposition de l'éducateur : la sensibilité, sous ses diverses formes, les calculs de l'intérêt, les lumières de l'intelligence. C'est peu à peu seulement, et avec le progrès de l'âge, qu'un principe élevé comme le sentiment de l'honneur ou le sentiment du devoir pourra émerger du milieu des volontés mobiles de l'enfant et s'imposer à ses actions comme la loi souveraine. La pédagogie morale de Locke est certainement fautive en ce qu'elle ne s'adresse pas assez au cœur, à la puissance d'aimer qui est déjà si grande chez l'enfant. J'ajoute que, dans sa hâte d'émanciper l'enfant, de le traiter en créature raisonnable, de développer en lui les principes du *self government*, Locke a eu tort de proscrire presque absolument la peur du châtiment. Il est bon de respecter la liberté et la dignité de l'homme dans l'enfant, mais il ne faut pas que ce respect dégénère en superstition, et il n'est pas sûr que pour préparer des volontés fermes et robustes il soit nécessaire de les avoir affranchies de bonne heure de toute crainte et de toute contrainte.

Locke n'a donc pas assez élargi les bases de sa théorie de la discipline morale : mais s'il est resté incomplet dans la partie positive de sa tâche, s'il n'a pas conseillé tout ce qu'il faut faire, il a mieux réussi dans la partie négative, celle qui consiste à éliminer tout ce qu'il faut ne pas faire. Les chapitres consacrés aux châtiments en général et en particulier aux châtiments corporels, comptent parmi les meilleurs des *Pensées*. Rollin, Rousseau, les ont souvent copiés. Il est vrai que Locke lui-même en a emprunté l'initiative à Montaigne : la « douceur sévère » qui est la règle pédagogique de l'auteur des *Essais* est aussi la règle de Locke. C'est d'après elle que Locke a porté sur le fouet le jugement définitif du bon sens : « Le fouet est une discipline servile qui rend le caractère servile. »

Pour entrer plus avant dans l'analyse de la pédagogie de Locke, il faudrait citer mainte autre vérité importante. Il nous suffira d'avoir signalé les trois principes essentiels qui dominent les longs développements du livre des *Pensées*.

Locke n'est pas resté complètement étranger aux questions d'instruction primaire. Dans un siècle où l'on songeait trop peu aux classes pauvres, il a témoigné de ses sentiments humanitaires par son projet d'établissement de « maisons de travail » (*working houses*) destinées à recueillir les enfants indigents. Dans le rapport remarquable qu'il adressa au gouvernement anglais, en 1697, il se préoccupait surtout de remédier à la paresse et au vagabondage de l'enfant, d'alléger la surveillance de la mère absorbée par son travail, enfin de former, par des habitudes d'ordre et de discipline, des hommes sobres, des ouvriers laborieux. Tous les enfants d'une certaine condition, de trois à quatorze ans, devaient être réunis dans des asiles et y trouver travail et nourriture. Par là on peut dire que Locke rejoint déjà Pestalozzi et l'œuvre de régénération morale entreprise cent ans plus tard à Neuhof et à Stanz, de même que par les *Pensées sur l'éducation*, il a devancé Rousseau et inspiré l'*Emile*.

C'est en 1693 que parurent les *Pensées*, trois ans après l'*Essai sur l'entendement humain*. Les applaudissements ne manquèrent pas dès l'origine à l'ouvrage de Locke, qui est devenu un des livres classiques de la pédagogie anglaise. Bien qu'elles datent de deux siècles, les *Pensées* n'ont point vieilli et méritent d'être lues. « Je suis persuadé, écrivait récemment M. Marion, que si l'on donnait aujourd'hui chez nous une édition séparée du livre des *Pensées*, le succès en serait considérable, au milieu de nos discussions ardentes sur les programmes de l'enseignement public. »

Les *Pensées sur l'éducation* furent traduites en notre langue dès 1695, par Pierre Coste, protestant français qui s'était réfugié en Angleterre après la révocation de l'Edit de Nantes, et y était devenu l'ami de Locke. La traduction, d'ailleurs fort inexacte, de Coste arriva du vivant de son auteur à sa cinquième édition, en 1737. Le tort principal de cette traduction c'est, comme Coste l'avoue lui-même, qu'il a « refondu des pages entières »,

et qu'il s'est servi « de tous les adoucissements dont il a pu s'aviser pour corriger le désordre et les redites du texte original ». Thurot a réédité en 1821 la traduction de Coste sans y rien changer. Enfin en 1882, M. Fochier (Paris, Delagrave) a repris la même traduction, en l'abrégeant et en la remaniant sur certains points. Une traduction nouvelle et complète du texte original a été publiée la même année, chez Hachette, par l'auteur de cet article. [Gabriel Compayré.]

LOIR-ET-CHER (Département de). — Superficie : 6351 kilom. carrés. Population en 1876 : 272 634 habitants, au lieu de 275 757 en 1866. Densité de la population : 43 habitants par kilom. carré, au lieu de 70, moyenne générale de la France. Trois arrondissements, formant cinq circonscriptions d'inspection primaire : Blois, Bracieux, Marchenoir, Romorantin et Vendôme ; 24 cantons ; 297 communes, dont 191 de plus de 500 habitants.

D'après les derniers relevés, le service de l'inspection primaire dans le département de Loir-et-Cher est réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS d'inspection PRIMAIRE.	NOMBRE			
	d'écoles publiques et libres.	de classes publiques.	de kilom. carrés en superficie.	de kilom. de voie ferrée.
Blois	80	85	417	25
Bracieux	150	153	1 577	42
Marchenoir	105	173	1 186	»
Romorantin	93	94	2 101	92
Vendôme	114	113	1 110	53

Population d'âge scolaire. — En 1872 on comptait dans le Loir-et-Cher 36 110 enfants de 6 à 13 ans, 18 333 garçons et 17 777 filles, soit 13.4 enfants d'âge scolaire par 100 habitants.

En 1876 on y relevait 34 531 enfants de 6 à 13 ans, 17 245 garçons et 17 286 filles, soit 12.7 enfants d'âge scolaire par 100 habitants. Malgré cette diminution de 7 dixièmes pour 100, le département de Loir-et-Cher se trouvait encore pour la population scolaire au-dessus de la moyenne générale, qui était à la même date, pour toute la France, de 12.2 0/0 habitants.

Le recensement de 1881 donne pour le Loir-et-Cher une population totale de 275 713 habitants. La population d'âge scolaire est de 35 333 enfants, 17 895 garçons et 17 438 filles, soit 12.81 enfants de 6 à 13 ans pour 100 habitants.

1. Etat de l'instruction primaire avant 1789. — Pour la partie du département appartenant à l'ancien Orléanais, la seule sur laquelle nous ayons des renseignements, V. *Orléanais*.

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — *Nombre des écoles.* — Le tableau ci-dessous indique le nombre des écoles primaires depuis 1813.

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1813	d'après l'almanach de l'université impériale			81
1821	d'apr. l'alm. de l'univ. royale.			149
1829	d'après la statistique offic^elle^			169
1834	— —	161	40	201
1837	— —	229	107	336
1850	— —	295	74	369
1863	— —	335	98	433
1876-77	— —	460	42	502
1878-79	— —	414	94	508
1879-80	— —	421	93	514
1880-81	— —	431	98	529
1881-82	- —	440	105	545

On remarquera que la statistique de 1876-1877 donne plus d'écoles publiques que n'en relève la statistique de 1881-1882, et cela malgré les augmentations successives qui se sont produites durant les trois dernières années. C'est le résultat d'une erreur de classement imputable à la statistique de 1876-1877 et que l'on a redressée dès l'année suivante en faisant rentrer dans la catégorie des écoles libres un certain nombre d'écoles subventionnées qui, autorisées par le Conseil départemental à tenir lieu d'écoles publiques, avaient été indûment comprises dans la catégorie des écoles publiques proprement dites. On voit ainsi qu'il n'y a pas eu solution de continuité dans l'accroissement du nombre des écoles publiques et que, particulièrement de 1863 à 1882, il y en a eu plus de 100 de créées, ce qui donne une moyenne de 5 créations d'écoles publiques par année pour le département de Loir-et-Cher. Malgré ces efforts dignes d'éloges, le département est loin d'occuper une situation favorable sous le rapport du nombre des écoles publiques et libres de toute nature. Si l'on compare ces écoles à la population, on trouve bien qu'il y en a 18 par 10 000 habitants contre 19, qui est la moyenne générale, mais il ne faut pas perdre de vue que la population est clairsemée sur le sol du département et que, pendant que la France trouve sur son territoire en général 13.3 écoles de toute nature par myriamètre carré, le Loir-et-Cher n'en possède que 7.9, ce qui indique une longue distance entre une école et l'autre et crée de grandes difficultés pour la fréquentation, comme on le verra plus loin.

En 1876-1877 les 502 écoles du département comptaient ensemble 620 classes ; en 1881-1882 les écoles de toute nature en comptent ensemble 760. Il y a donc eu augmentation entre les deux dates de 43 écoles seulement, mais de 140 classes, ce qui montre que la tâche des maîtres a été allégée par le dédoublement d'une centaine de classes trop nombreuses. Il serait à désirer que l'on continuât dans cette voie, car il reste encore beaucoup à faire sous ce rapport dans le département de Loir-et-Cher, dont voici la situation actuelle exacte en ce qui concerne les écoles publiques :

Classes de moins de 50 élèves	191,	soit	33.6 0/0
— de plus de 50 —	155,	—	27.2
— — de 60 —	89,	—	15.6
— — de 70 —	57,	—	10.»
— — de 80 —	77,	—	13.6

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont respectivement : 55.2 0/0, 18.9 0/0, 12.3 0/0, 7 0/0 et 6.6 0/0.

En 1837, sur un total de 336 écoles, on comptait 55 écoles de garçons, 208 écoles mixtes, 73 écoles de filles ; en 1876-1877 les 502 écoles se décomposaient en 176 écoles spéciales aux garçons, 121 écoles mixtes, 205 écoles spéciales aux filles. En 1881-1882 les chiffres sont : écoles spéciales aux garçons, 189 ; spéciales aux filles, 240 ; mixtes, 116.

Situation scolaire des communes. — Sur les 297 communes du département de Loir-et-Cher, 283 possédaient (en 1882) au moins une école publique de garçons, de filles, ou mixte ; 11 étaient réunies légalement à d'autres communes pour l'entretien d'une école publique : 1 ne possédait qu'une école libre ; une seule commune était complètement dépourvue d'école.

57 communes de plus de 500 habitants ne possédaient pas d'école publique de filles, savoir : 5 dans la circonscription de Blois, 20 dans celle de Bracieux, 11 dans celle de Marchenoir, 13 dans la circonspection de Romorantin et 8 dans celle de Vendôme. Par contre 3 communes ayant une population inférieure à 500 habitants étaient pourvues d'une école publique de filles.

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	Total
1850.....	263	52	18	36	369
1863.....	261	60	16	96	433
1867.....	268	63	15	102	448
1872.....	280	75	15	115	485
1876-77..	285	76	12	129	502
1878-79..	286	84	9	129	508
1879-80..	288	94	12	120	514
1880-81..	292	101	18	118	529
1881-82..	297	112	8	128	545

Les 297 écoles *laïques* de garçons ou mixtes se divisent en 294 écoles publiques et 3 libres ; les 8 écoles *congréganistes* de garçons ou mixtes en 2 publiques et 6 libres. On voit par ces chiffres que l'élément congréganiste tend à disparaître complètement de l'enseignement public des garçons. Les 112 écoles *laïques* de filles se subdivisent en 96 écoles publiques et 6 libres; les 128 écoles *congréganistes* de filles, en 48 publiques et 80 libres. Dans l'enseignement des filles, les congréganistes, en minorité dans l'enseignement public, sont en forte majorité dans l'enseignement libre. Voici d'ailleurs le résumé exact de la situation réciproque des laïques et des congréganistes dans l'enseignement public et dans l'enseignement libre, tant au point de vue des écoles qu'au point de vue des élèves qu'elles reçoivent :

		Écoles	Élèves
Garçons ou mixtes.	Laïques..	297 = 97.4 0/0	22 300 = 95.7 0/0
	Congrég..	8 = 2.6 0/0	1 005 = 4.3 0/0
Filles...	Laïques..	112 = 46.7 0/0	8 130 = 49.3 0/0
	Congrég..	128 = 53.3 0/0	8 358 = 50.7 0/0

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

	Total des élèves	Élèves gratuits
1832 (année civile).....	8 713	Manque.
1837 —	16 839	—
1840 —	16 698	—
1850 —	20 962	6 478
1863 —	31 384	8 232
1867 —	32 189	8 659
1872 —	34 900	12 365
1876-77 (année scolaire)..	33 909	Manque.
1878-79 — ..	34 235	12 809
1879-80 — ..	35 323	16 274
1880-81 — ..	37 017	20 557
1881-82 — ..	39 793	Gratuité.

Pour la gratuité, il y a lieu de distinguer entre les élèves des écoles publiques et ceux des écoles libres. Les élèves admis gratuitement en 1881 dans ces dernières étaient, si l'on veut bien s'en rapporter à des déclarations que les autorités scolaires n'ont pas à contrôler, au nombre de 3044 sur 5901, soit 51.6 0/0. Dans les écoles publiques la gratuité avait marché très lentement, et elle avait même rétrogradé quelquefois. On la trouve à 26.4 0/0 en 1837 après 30.1 0/0 en 1833. La statistique de 1850, dont l'exactitude est reconnue douteuse, la porte à 32.3 0/0. La statistique de 1863, plus exacte, la ramène à 25.9 0/0 ; celle de 1867 mentionne 26.5 0/0. En 1872 elle est en progrès à 35 0/0, et en 1876-1877 on constate 38.2 0/0. Enfin en 1880-1881, au moment où la loi du 16 juin promulgue la gratuité absolue, le nombre des élèves admis gratuitement dans les écoles publiques était de 17 700 sur 31 116, soit 57 0/0. C'est donc 43 0/0, c'est-à-dire un peu plus des 2/5 des élèves des écoles publiques du département de Loir-et-Cher, qui sont ajoutés à la charge du budget des dépenses ordinaires de l'enseignement primaire.

Les 39 798 élèves du département de Loir-et-Cher peuvent se décomposer : en 33 747 élèves des écoles publiques et 6046 élèves des écoles libres; en 20 083 garçons, et 19 710 filles; en 30 430 élèves des écoles laïques et 9363 élèves des écoles congréganistes; en 32 887 élèves des écoles spéciales à l'un ou à l'autre sexe et 6906 élèves des écoles mixtes. La proportion de ces derniers pour les écoles publiques est, par rapport au total des élèves, de 20.4 0/0, soit 3.6 0/0 au-dessus de la moyenne générale qui est pour toute la France de 16.8 0/0.

Les élèves d'âge scolaire figurent, dans ce nombre de 39 793, pour 32 340. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département de Loir-et-Cher est de 35 333. D'où il résulterait que 2993 enfants d'âge scolaire ne fréquentent pas les écoles primaires. Il convient, toutefois, de retrancher de ce nombre 384 enfants de 6 ans et au-dessus inscrits dans une salle d'asile, et ceux qui reçoivent l'enseignement dans un établissement d'enseignement secondaire quelconque (308 en 1881-1882) ; en admettant qu'avec les enfants qui reçoivent l'instruction dans leur famille on puisse porter à 900 le nombre de ceux qui reçoivent l'instruction du premier âge en dehors des établissements primaires, il n'en reste pas moins encore plus de 2000 enfants de 6 à 13 ans privés de toute instruction, soit 5.7 0/0 de la population d'âge scolaire du département.

« Si l'on prend pour base de la statistique, dit l'inspecteur d'académie dans son rapport au Conseil général (session d'août 1882), les états de situation d'octobre 1881 et le recensement de 1876, on voit que sur les 34 531 enfants qui ont l'âge scolaire, 31 361 seulement fréquentent les écoles publiques ou libres.

» L'année précédente, il n'y en avait que 29 886, soit 1475 en plus pour 1881.

» Il se peut que la loi sur l'obligation ne produise pas d'effet sensible dans le département avant que l'on ait :

» 1° Agrandi au moins 90 locaux ;

» 2° Créé un certain nombre d'écoles de hameau ;

» 3° Créé quelques postes d'instituteurs ambulants dans les parties de l'arrondissement de Romorantin où il n'est pas possible d'ouvrir des écoles de hameau et où, cependant, un grand nombre d'habitations isolées sont à 6 ou 12 kilom. de tout centre scolaire. »

Personnel enseignant. — Les instituteurs publics sont tous laïques. Parmi les institutrices publiques il existe encore une importante minorité congréganiste. Dans l'enseignement libre, les instituteurs et les institutrices sont en grande majorité congréganistes.

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		
	laïques	congrégan.	laïques	congrégan.	Total
1837.....	251	6	58	39	354
1840.....	247	6	41	33	327
1863.....	283	23	95	241	642
1872.....	312	21	113	290	736
1876-77..	323	22	109	255	709
1878-79..	330	22	121	224	697
1879-80..	336	32	136	218	722
1880-81..	349	28	155	242	774
1881-82..	367	26	178	246	817

Pour 1881-1882, ces nombres se subdivisent comme suit : les 367 instituteurs *laïques* en 365 publics et 2 libres; les 26 instituteurs *congréganistes* appartiennent à l'enseignement libre ; les 178 institutrices *laïques* en 139 publiques et 39 libres ; les 246 institutrices *congréganistes* en 73 publiques et 173 libres.

Dans le personnel laïque des écoles publiques il n'existe plus que 3 instituteurs adjoints et

4 institutrices adjointes non brevetés : dans le personnel congréganiste on en trouve encore 35, dont 23 institutrices titulaires et 12 institutrices adjointes. Le total des non brevetées représente 47.9 0/0 des institutrices publiques congréganistes, 2.8 0/0 seulement des institutrices publiques laïques.

Dans le personnel laïque des écoles libres, sur 41 membres dont 2 instituteurs et 39 institutrices, on trouve encore 6 institutrices adjointes non brevetées, soit 14.6 0/0; dans le personnel congréganiste des écoles libres, qui compte un effectif de 199 membres dont 26 instituteurs et 173 institutrices, on trouve encore 16 instituteurs adjoints, 48 institutrices titulaires et 48 adjointes, en tout 112 non brevetés, soit 56.3 0/0.

On peut voir par la comparaison de ces moyennes : 1° que le personnel congréganiste est loin d'offrir les mêmes garanties de capacité que le personnel laïque; 2° que contrairement à ce qui se produit dans beaucoup d'autres départements, le personnel congréganiste de l'enseignement libre est ici inférieur à celui de l'enseignement public.

Parmi les instituteurs publics titulaires qui exercent dans le département de Loire-et-Cher, on en trouve 40 pourvus du brevet supérieur, et 4 du certificat d'aptitude pédagogique; 1 est bachelier ès-lettres; 2 bacheliers ès-sciences. Parmi les adjoints, 7 ont le brevet supérieur.

10 institutrices laïques ont le brevet supérieur. On n'en trouve aucun chez les institutrices congréganistes.

Maisons d'école et mobilier scolaire. — Sur 425 maisons d'école que comptait le département de Loir-et-Cher en 1882, 370 appartenaient aux communes, 12 étaient prêtées, 43 louées. — Le prix de location de ces dernières s'élevait à 5 927 fr. — 109 des maisons appartenant aux communes étaient l'objet d'une demande de réparation ou d'amélioration quelconque.

« De toutes les maisons d'école appartenant aux communes, dit le rapport d'inspection académique, il n'en est pas moins de 143 qui ne sont pas convenables, sans compter les 49 qui auraient besoin d'améliorations. Total, 192. Mais il faut ajouter que sur ce nombre il en est 89 qui viennent d'être améliorées ou qui vont l'être.

» L'inspection académique possède les états nominatifs de ces écoles. En résumé, 100 maisons à construire, 100 à améliorer, telle est la situation actuelle.

» Depuis 1878, *trois millions* ont été dépensés; il en faut encore *sept*.

» 34 maisons n'ont point de jardin ; deux seulement ont un champ d'expérience.

» 84 maisons seulement ont un mobilier à l'usage de l'instituteur ; 91 mobiliers scolaires sont classés comme non convenables ; il y en avait 148 l'année dernière. Le nombre des gymnases est de 29. »

Le chiffre des subventions accordées par l'État à diverses communes du Loir-et-Cher pour construction ou réparation de maisons d'école et pour achat de mobiliers scolaires, de 1877 à 1881, est le suivant :

	Nombre d'écoles	Subventions de l'État.
1877............	19	77 000 fr.
1878............	51	178 890
1879............	33	51 230
1880............	56	313 240
1881............	76	605 280
Totaux...	235	1 225 640 fr.

Enseignement, méthodes et résultats. — Nous extrayons du rapport de l'inspecteur d'académie au Conseil général (session d'août 1882) les passages suivants :

« L'inspection se préoccupe en ce moment surtout de l'organisation pédagogique. La discipline, une forte organisation, avec des programmes gradués quoique concentriques, et une bonne méthode, peuvent seuls assurer de bons résultats à l'enseignement.

» 1° La *discipline* n'est pas suffisamment établie dans un trop grand nombre d'écoles. L'excuse la plus commune est que les classes sont trop nombreuses ; il est à remarquer cependant que les bons maîtres établissent leur autorité sur 80 élèves aussi facilement que sur 20 ; tandis que les autres ne l'établissent pas mieux sur 20 que sur 80. Il n'est pas besoin d'insister longuement sur ce point. On peut dire seulement que l'absence de discipline empêche tout résultat sérieux dans les deux dixièmes environ de nos écoles.

» 2° Dans trois autres dixièmes au moins, l'organisation n'est pas sérieuse. Tous les élèves de la même école doivent être partagés en trois divisions, absolument comme les élèves d'un collège se répartissent en une douzaine de classes, suivant leur âge sans doute, mais aussi selon le développement de leur intelligence et les connaissances acquises, de manière que tous les enfants de la même division étudient les mêmes leçons et fassent les mêmes devoirs. Au lieu de cela nous trouvons dans les plus petites écoles des subdivisions qui rendent l'enseignement presque individuel; nous voyons dans la première ou la deuxième division des enfants qui n'ont rien fait dans la troisième, qui sont incapables de suivre les autres. Quelquefois aussi sur 90 élèves, 60 au moins languissent dans la troisième, alors qu'un certain nombre seraient plus utilement dans la seconde. En un mot, dans trop d'écoles, il n'y a d'autres règlement que la volonté des parents et la croissance de l'enfant.

» Le journal de classe a été supprimé, mais il a été remplacé dans le département par le cahier de devoirs, par un cahier d'histoire, par un cahier de géographie, et dans certaines circonscriptions par un cahier de compositions. Ces cahiers permettent à l'inspection de se rendre compte du progrès des élèves, et du soin qu'apportent les maîtres dans le choix et la correction des devoirs, et dans la préparation des leçons d'histoire, de géographie, de langue française et d'arithmétique.

» *Devoirs.* — Les devoirs sont tous datés, jour par jour. Les dictées et les compositions françaises, dont les sujets sont en général bien choisis, portent la trace des corrections faites par le maître et indiquent que, dans le plus grand nombre d'écoles, l'étude du français est en bonne voie. On peut en dire autant des problèmes. Les mises au net ont été supprimées à peu près complètement et ne se font que quand elles sont absolument nécessaires ; encore se font-elles surtout en dehors des classes.

» Les devoirs de dessin témoignent presque partout de l'intérêt que prennent les enfants à ce genre d'exercices; mais on copie trop les modèles, au lieu de reproduire les objets.

» L'écriture donne des résultats moins satisfaisants. Trop peu de maîtres enseignent les principes, et font voir aux enfants comment il faut s'y prendre pour bien former les lettres et les unir ensemble. Le cahier d'écriture avec le modèle préparé tue l'art.

» *Leçons.* — Le cahier de devoirs prouve encore que la leçon de chose est bien faite dans un grand nombre d'écoles ; on trouve sur ce cahier des essais de reproduction plus ou moins heureux.

» Il en est de même du cahier d'histoire. Mais d'autre part, ce cahier atteste trop souvent que l'histoire s'enseigne encore au moyen du livre, et le résumé obligatoire que dicte le maître, et

que doit apprendre l'élève, n'est souvent qu'une table des matières, formée avec les titres des chapitres ou des paragraphes. Pour les petits les images manquent, en sorte que l'on trouve très peu d'écoles où la troisième division sache un peu d'histoire.

» Les leçons de géographie réussissent beaucoup mieux dans les trois divisions. Cet enseignement est en général très satisfaisant, depuis que l'usage du tableau a remplacé celui du livre, et même celui de la carte.

» Si l'enseignement de l'arithmétique laisse peu de chose à désirer, il n'en est pas de même de celui du système métrique ; les exercices pratiques sont remplacés par des exercices de mémoire qui font malheureusement trop voir que les élèves ne savent rien que des mots.

» En grammaire, beaucoup trop de maîtres en sont encore à des définitions, et se donnent pour les enseigner un mal bien inutile, puisque les enfants les plus forts sur les définitions et sur les analyses écrites sont ensuite bien embarrassés pour reconnaître, dans une phrase écrite ou lue, les diverses espèces de mots et les différentes parties d'une proposition.

» Il n'y a pas jusqu'aujourd'hui de véritables leçons d'agriculture, ni de sciences physiques et naturelles, ni d'instruction civique et morale. Les instituteurs et les institutrices ont été invités à préparer des programmes qui seront discutés et soumis ensuite au Conseil départemental. Pour le moment on se contente de donner sur ces sciences les notions les plus usuelles à propos des dictées et des lectures.

» *Autres exercices.* — Les autres exercices ont pour objet la lecture, la gymnastique, le chant, et pour les filles, les travaux à l'aiguille, qui servent au moins à reposer les enfants des travaux plus intellectuels. Et sous ce rapport, il arrive trop souvent que la lecture donne d'assez mauvais résultats, parce qu'on en fait un exercice trop intellectuel et que l'on néglige totalement les organes. On est satisfait quand l'élève a lu couramment, et qu'il a donné quelques bonnes explications. Sans doute, c'est quelque chose, mais ce n'est pas tout, car celui qui n'a pas le livre sous les yeux ne saisit pas un mot sur dix, même aux côtés du lecteur ; il ne saisit rien s'il est à dix pas. Les vices de prononciation se corrigent aussi difficilement.

» Les travaux à l'aiguille donnent partout de bons résultats ; la gymnastique et le chant, dans certaines écoles seulement, bien que ces deux exercices soient pratiqués à peu près partout, au moins dans les écoles de garçons.

» En résumé, un grand mouvement se produit dans tous les centres scolaires du département. Nous avons gagné au moins ceci, c'est que toutes les matières obligatoires sont enseignées et que même l'obligation a été devancée en ce qui concerne la gymnastique, le dessin et le chant. Nous avons donc actuellement très peu d'écoles mauvaises, mais nous n'en avons pas assez de bonnes, parce que les instituteurs manquent de temps pour préparer leur classe et parce que beaucoup d'entre eux et presque toutes les institutrices se sont formés seuls, sans passer par l'école normale. »

Certificat d'études primaires. — L'institution du certificat d'études primaires s'est implantée dans le Loir-et-Cher en 1877. A cette date 343 candidats, dont 260 garçons et 83 filles, s'étaient présentés aux examens ; 172 garçons et 61 filles avaient obtenu le certificat. L'année 1878 était en sensible progrès sur la précédente : sur 302 garçons et 85 filles qui avaient concouru, 243 garçons et 78 filles avaient été admis. En 1881, 400 garçons et 246 filles se sont présentés aux examens du certificat d'études primaires ; 315 garçons et 184 filles ont réussi. Les garçons ont passé dans la proportion de 61.5 0/0 et les filles dans la proportion de 58.4 0/0. Le total des certificats obtenus représente 1.35 0/0 du nombre des élèves de toutes les écoles. Sous ce rapport le département de Loir-et-Cher est dans la moyenne générale, qui est de 1.36 0/0.

En 1882, il y a eu 957 candidats au certificat d'études primaires, 588 garçons et 369 filles : 469 garçons et 298 filles l'ont obtenu. Le nombre des certificats délivrés est supérieur de 268 à celui de l'année précédente. Les garçons ont passé dans la proportion de 79.8 0/0 et les filles dans celle de 80.8 0/0.

Ecoles normales. — Le département de Loir-et-Cher possède actuellement deux écoles normales : une pour les instituteurs et une pour les institutrices. Ces deux établissements sont loin de suffire au recrutement du personnel, surtout depuis que le nombre des adjoints a dû être notablement augmenté. D'autre part le département fournit peu de recrues et l'administration est obligée de s'adresser aux départements voisins. La Charente contribue beaucoup au recrutement du personnel enseignant de Loir-et-Cher. L'école normale d'instituteurs, fondée à Blois en 1834, reçoit 44 élèves-maîtres. L'enseignement y est donné par le directeur, 4 maîtres adjoints et 7 professeurs externes. La moyenne des admissions a été jusqu'à présent de 15 par année. Les dimensions de l'école ne permettent guère de dépasser ce chiffre. Cependant on a essayé de porter à 20 la promotion de 1882.

La situation matérielle de l'école va être améliorée : des crédits sont assurés à cet effet. Le laboratoire de chimie va être agrandi ; des ateliers de fer et de bois vont être construits et aménagés. Le jardin est bien entretenu et des dispositions sont prises pour en augmenter le rapport.

« Le résultat des examens, dit le rapport d'inspection académique, fait voir que les études sont bonnes, et en général les membres du jury déclarent qu'il n'y a pas de comparaison à établir entre les candidats qui sortent d'une école normale et ceux qui n'en sortent pas.

» Tous les élèves qui sont en 3ᵉ année ont été reçus au brevet élémentaire à la session de juillet 1881 et tous ceux qui sont en deuxième ont été reçus à la session de mars 1882. Six élèves sont sortis en 1881 avec le brevet supérieur. »

L'école primaire annexée à l'école normale et qui sert de champ d'expérience aux jeunes maîtres contient 54 élèves.

L'école normale d'institutrices, ouverte à Blois en 1880, comprend un effectif de 22 élèves-maîtresses, dont 2 en 3ᵉ année, 10 en 2ᵉ et 10 en 1ʳᵉ. Le personnel enseignant se compose de 9 professeurs : la directrice, 3 professeurs femmes, une maîtresse adjointe, un professeur du collège, un professeur d'horticulture, un de gymnastique, une maîtresse de chant. La maîtresse adjointe est chargée en outre de l'enseignement de la langue anglaise. La situation matérielle, qui laissait un peu à désirer, va être améliorée par l'emploi des crédits votés par le Conseil général ou accordés par l'Etat à l'effet de compléter l'aménagement de l'école, en ce qui concerne la chambre de bains, le gymnase, le dortoir, le jardin et la cour. « La discipline, dans cette école, dit l'inspecteur d'académie, a un caractère tout particulier, et semble naître spontanément des rapports qui unissent les élèves et les maîtresses, et qui font de l'école une véritable famille, où l'affection produit tout naturellement l'ordre, le travail et la bonne tenue. »

Ecoles primaires supérieures. — Une école primaire supérieure de trois ans a été ouverte à Onzain, le 3 janvier 1882. Les élèves y sont actuelle-

ment partagés en deux séries qui suivent exactement les programmes des deux premières années. La troisième année sera organisée à la rentrée prochaine. L'école compte aujourd'hui 24 boursiers de l'Etat, 16 pensionnaires, 13 externes.

En outre le Conseil départemental a donné un avis favorable sur la création de 12 écoles du même degré, dont 6 pour les garçons et 6 pour les filles.

Pour les garçons.	Ouzouer-le-Marché, Saint-Aignan, Selles-sur-Cher, Lamothe-Beuvron, Vendôme, Montdoubleau.	Pour les filles.	Mer, Oucques, Pont-Levoy, Romorantin, Vendôme, Montoire.

Brevet de capacité. — Nous donnons ci-dessous le nombre par nature et par sexe des brevets de capacité délivrés dans le département de Loir-et-Cher depuis 1833 jusqu'à 1881 inclusivement:

Instituteurs.

1833-1850.	173	brevets élémentaires,	30	brevets	supérieurs.
1851-1867.	287	— obligatoires,	34	—	complets.
1868-1880.	226	— —	56	—	facultatifs ou complets.
1881......	42	— élémentaires,	12	—	supérieurs.

Institutrices.

1836-1850.	54	brevets élémentaires,	»	brevets	supérieurs.
1851-1867.	149	— obligatoires,	10	—	complets.
1868-1880.	331	— —	55	—	facultatifs ou complets.
1881......	77	— élémentaires,	5	—	supérieurs.

En 1881, 60 aspirants s'étaient présentés pour l'obtention du brevet de capacité élémentaire; 42 ont été admis, soit 70 0/0 ; les aspirantes s'étaient présentées au nombre de 131, sur lesquelles 77 ont été admises, soit seulement 58.8 0/0. On voit par ces chiffres que la préparation était moins complète chez les jeunes personnes que chez les jeunes gens ; mais il faut dire aussi que tous les aspirants étaient laïques, tandis qu'il y avait parmi les aspirantes 55 congréganistes, dont seulement 29 ont été admises. Les aspirantes laïques étaient au nombre de 76 dont 48 ont été admises, soit 63.2 0/0. Sans l'insuccès relatif des aspirantes congréganistes, le département de Loir-et-Cher se serait placé pour le brevet de capacité élémentaire au-dessus de la moyenne générale de l'année, qui est pour les aspirants de 49.9 0/0 et pour les aspirantes de 62.2 0/0.

Ecoles maternelles. — Le département de Loir-et-Cher comptait 1 école maternelle ou salle d'asile en 1837; 6 en 1850; 11 en 1863; 14 en 1867 et 23 en 1876-1877. Le nombre des élèves reçus dans les écoles maternelles était de 110 en 1837 ; de 993 en 1850; de 1905 en 1863; de 1946 en 1867 et de 2232 en 1876-1877. En 1881-1882, on trouve dans le Loir-et-Cher, 34 écoles maternelles dont 14 publiques et 20 libres. Huit de ces établissements, sept écoles publiques et une libre, sont dirigés par des laïques; tous les autres sont dirigés par des congréganistes. Les écoles maternelles avaient reçu pendant l'année scolaire 3192 élèves répartis comme suit:

Ecoles maternelles publiques......	laïques..	779	1 609	3 084 élèves.
	congrég.	830		
Ecoles maternelles libres.........	laïques..	145	1 475	
	congrég.	1 330		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire en âge de fréquenter l'école primaire, figuraient dans ce nombre pour 384.

Aux termes du décret du 2 août 1881, les écoles maternelles ont remplacé les salles d'asile. Outre les écoles maternelles, des classes enfantines ont été annexées à certaines écoles primaires communales dans le Loir-et-Cher. Ces deux créations nouvelles ont cela de commun que l'une et l'autre ont pour but de donner l'instruction aux enfants des deux sexes de deux à sept ans; mais elles diffèrent en ce sens que les écoles maternelles sont tenues par des directrices et des sous-directrices, qui doivent être pourvues d'un certificat d'aptitude, tandis que les classes enfantines sont tenues par des adjointes pourvues du brevet de capacité.

Il existe actuellement trois classes enfantines dans le département : une à Suèvres, une à Marchenoir et une à Neuvy.

Ouvroirs. Orphelinats. — Il existe à Blois deux ouvroirs, la Providence et le Refuge ; Romorantin en possède un ; les trois ouvroirs comptent 95 jeunes filles.

Neuf orphelinats ont ensemble 248 filles et 77 garçons. Les orphelinats sont à Blois (quatre) à Romorantin, Salbris, Vendôme, Nourray et Huisseau en Beauce.

Cours d'adultes. — Voici la statistique des cours d'adultes à partir de 1863 :

	Nombre des cours		Nombre des auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1863...............	79	»	1 151	»
1867...............	292	27	7 188	599
1869...............	247	33	6 049	698
1872...............	262	50	6 354	946
1876-77............	269	63	6 692	1 215
1879-80............	279	75	6 153	1 344
1880-81............	266	72	6 397	1 354

Pendant l'hiver 1881-1882 il a été ouvert 272 cours d'adultes hommes et 74 cours d'adultes femmes auxquels se sont fait inscrire 7407 élèves, dont 6220 hommes et 1187 femmes. « Bien que l'inspection ne puisse s'exercer que difficilement, dit l'inspecteur d'académie, sur des classes qui ont lieu le soir, on peut considérer la statistique comme exacte, vu le soin que mettent les instituteurs à noter les absences et l'obligation qui leur est imposée de tenir le registre au courant, de le faire signer tous les mois par le maire et de l'envoyer à l'inspection primaire.

» Cette affluence des auditeurs prouve que partout on sent le besoin de s'instruire, et fait voir combien est dévoué le personnel qui, sans se laisser refroidir par la modicité de la rétribution, consacre volontairement à l'instruction des adultes des heures qui lui seraient nécessaires pour son repos et pour ses affaires. »

Bibliothèques scolaires. — Le département de Loir-et-Cher possédait en 1863 281 bibliothèques scolaires comprenant ensemble 61 913 volumes. En 1882 on y trouve 391 bibliothèques avec 182 999 volumes. Mais sur ces 183 000 volumes il n'y a que 23 796 livres de lecture, les autres sont des livres scolaires pour les besoins des élèves.

Bibliothèques pédagogiques. — Il en existe 12, pour 24 cantons, avec 1911 volumes. « Douze bibliothèques pédagogiques, dit l'inspecteur d'académie, ont été fondées en 1880, grâce à la subvention du département, aux concessions du ministère et aux dons de nos principaux éditeurs. Quelques-unes ont pu être dédoublées cette année, et dans peu de temps il y en aura autant que de cantons. Nous voyons aussi arriver le moment où les instituteurs et les institutrices, s'associant comme ils l'ont déjà fait à Blois, à Vendôme et à Marchenoir, mettront en commun leurs modestes cotisations et pourront enrichir leurs bibliothèques, sinon de véritables ouvrages pédagogiques qui sont très rares, au moins des ouvrages classiques les mieux choisis, avec lesquels ils pourront s'instruire ou développer leurs connaissances et se mettre en état de donner l'enseignement oral,

le seul dont les élèves profitent réellement. »

Conférences pédagogiques. — « Les conférences pédagogiques donnent les résultats les plus satisfaisants dans le Loir-et-Cher. Elles ont lieu par canton et séparément pour les instituteurs et pour les institutrices. Elles seules permettent à l'inspection de suivre les progrès de l'enseignement oral dans nos écoles et de constater que cet enseignement est véritablement fructueux, en même temps qu'elles permettent aux inspecteurs de le diriger par des conseils et au besoin par des instructions, qui sont consignées dans les procès-verbaux de chaque canton et fixées définitivement dans le Bulletin départemental. Sous ce rapport ce Bulletin rend de réels services, puisque son principal objet est de servir pour ainsi dire d'archives à ces réunions si dignes d'intérêt. » (Rapport d'inspection académique, 1882.)

Musées scolaires. — « Toutes les circonscriptions scolaires, dit le rapport d'inspection académique, ont autant de musées que d'écoles, excepté celle de Blois, qui a 55 écoles et 52 musées, et celle de Vendôme, qui a 90 écoles et 75 musées. Mais il faut bien le dire, ces musées ne sont utiles qu'autant qu'ils sont composés par les élèves et d'objets recueillis par eux. Malheureusement nous n'en sommes pas là, et l'on appelle musée, quelquefois, la collection de quatre ou cinq objets réunis sans discernement. Quelques-uns cependant méritent véritablement ce nom... »

Il serait désirable que les écoles fussent pourvues des objets de première nécessité qui font encore souvent défaut pour l'enseignement du système métrique. L'inspecteur a trouvé des écoles de garçons et de filles de plus de cent élèves où il n'a pu se faire présenter un *mètre*.

Caisses d'épargne scolaire. — L'institution des caisses d'épargne scolaire s'est implantée dans le Loir-et-Cher en 1877. Au 1er janvier 1879, 20 écoles seulement avaient ouvert une caisse d'épargne, et 331 élèves épargnants, sur lesquels 168 possédaient des livrets de la grande caisse d'épargne, avaient fait des versements s'élevant ensemble à 4067 francs. Depuis, l'institution n'a pas cessé de prospérer, puisqu'on la retrouve au 1er janvier 1882 dans la situation suivante : 236 écoles ayant une caisse, 3 891 élèves épargnants possédant un livret de la petite caisse et de la grande, et une somme de 49943 francs inscrite sur ces livrets.

Caisses des écoles. — Au 1er janvier 1879, le département de Loir-et-Cher possédait 3 caisses des écoles, dont l'actif total s'élevait à 283 francs. Aujourd'hui, on en compte 130 ayant ensemble 19833 francs. Il n'y a pas dix départements où la situation au 1er janvier 1882 fût aussi florissante. Cependant, elle n'est pas encore à la hauteur des besoins auxquels elle a à faire face : « L'article 17 de la loi du 28 mars 1882, dit le rapport d'inspection académique, prescrit que la caisse des écoles instituée par la loi du 10 avril 1867 sera établie dans toutes les communes. Il était nécessaire d'exiger ces fondations, car de tous côtés les instituteurs se plaignent qu'ils ne peuvent plus remplacer les livres hors d'usage, qu'ils sont obligés de donner gratuitement les fournitures aux indigents, et qu'enfin le chauffage reste au compte des familles, même des familles pauvres. Et néanmoins 124 communes n'ont pas encore voté de fonds pour la caisse, et beaucoup d'autres ont voté des ressources manifestement insuffisantes... » L'arrêté ministériel du 23 septembre 1881 qui promet aux communes, pour leur caisse des écoles, une subvention de l'État égale aux versements de leurs souscripteurs jusqu'à concurrence de 300 francs, fera certainement prendre un grand développement à cette institution.

Société de secours mutuels. — Le département de Loir-et-Cher possède une société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1864 et qui depuis cette date fournit à ses adhérents nécessiteux des secours dont le montant total varie de 2 000 à 3 500 francs par an.

Le taux minimum de cotisation est de 10 francs par an. Au 1er janvier 1879 le nombre des membres participants était de 149; l'actif de la société en numéraire, titres ou dépôt était de 9 431fr,10. Au 1er janvier 1882, le nombre des membres s'était sensiblement augmenté et la situation financière s'était aussi un peu améliorée, ainsi qu'on peut le voir par l'exposé ci-dessous :

Nombre des membres participants	Instituteurs	157
	Institutrices	14
Membres honoraires		37
Total		208

Recettes en 1881	3 075 fr.
Dépenses	3 043
Somme disponible	4 424
Fonds de retraite	12 750

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin de l'instruction primaire* du département de Loir-et-Cher, fondé en 1881, est une publication trimestrielle, de format petit in-8° ; il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques dont il doit rester la propriété. Cette publication contient les lois, décrets, arrêtés et circulaires ministériels, ainsi que tous les documents émanant des autorités scolaires et administratives du département, les sujets de conférences pédagogiques, en un mot tout ce qui intéresse le service de l'enseignement primaire.

Résultats de l'instruction. — Les tableaux ci-dessous donnent les chiffres des conscrits et des conjoints lettrés.

ANNÉES	CONSCRITS			RANG DU DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29	5 947	1 874	31,5	65e
1831-35	11 091	4 775	43,1	56e
1836-40	11 697	5 303	45,3	56e
1841-45	10 601	5 317	50,2	55e
1846-50	10 967	5 994	54,7	59e
1851-55	11 433	6 356	55,6	61e
1856-60	10 640	6 566	61,7	61e
1861-65	11 670	7 846	67,2	61e
1866-68	6 847	4 971	72,6	63e
1871-75	11 211	8 810	78,6	61e
1876-77	4 436	3 626	81,7	60e
1878	2 198	1 831	83,3	58e
1879	2 377	1 947	81,9	63e
1880	2 382	2 008	84,3	59e

Les opérations du conseil de révision pour la classe de 1881 ont porté sur 2384 conscrits dont 2031 ont déclaré savoir au moins lire, soit : 85.2 0/0.

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits était pour toute la France de 44.8 0/0 ; dans le Loir-et Cher cette moyenne était de 31.5 0/0, soit 13.8 0/0 au-dessous de la moyenne générale. La classe de 1881, en portant l'instruction des conscrits, dans le Loir-et-Cher, à 85.2 0/0, atteint ainsi un progrès total de 53.7 0/0 pour la période de 52 années qui s'est écoulée de 1829 à 1881, soit un progrès annuel de 1.03 0/0, tandis que pour toute la France le progrès annuel n'a été pendant la même période que de 0.85 0/0. C'est un résultat très satisfaisant, mais qui serait sensiblement dépassé si le département n'était pas retenu dans un rang d'infériorité par l'arrondissement de Romorantin, comme on peut le voir par le relevé suivant fait

pour les trois dernières classes qui ont tiré au sort :

	Conscrits sachant au moins lire. Classes		
	1879	1880	1881
Arrondiss. de Blois.......	85.6 0/0	87.8 0/0	88.4 0/0
— de Vendôme...	87.1 0/0	87.9 0/0	89.1 0/0
— de Romorantin.	67.» 0/0	71.6 0/0	73.3 0/0

Nombre de conjoints, sur 100, ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55......	54.4	41.9	48.2
1856-60......	58.1	47.8	53.»
1861-65......	60.8	51.9	56.3
1866-70......	67.4	61.4	64.4
1871-75......	72.5	64.8	68.7
1876-77......	74.»	73.»	74.7
1878.........	78.8	70.9	74.8

Budget de l'instruction primaire. — Le budget des dépenses ordinaires de l'enseignement primaire est monté de 190 813 francs, en 1855, à 600 352 francs en 1881. En 1863 les dépenses ordinaires atteignaient déjà 232 871 francs, ce qui représentait, pour les 25 655 élèves inscrits à cette époque dans les écoles publiques un coût moyen de 9^fr,08 par tête. Sur cette somme la rétribution scolaire fournissait 6 francs, les ressources communales 2^fr,39, et le budget départemental 0^fr,69.

La loi du 10 avril 1867, en rendant obligatoire la création et l'entretien d'une école publique de filles dans toutes les communes de 500 habitants et au-dessus, a eu pour premier résultat d'augmenter dans une proportion considérable les dépenses de l'instruction primaire, qui sont montées, dans le Loir-et-Cher, de 260 714 fr. en 1867 à 376 801 en 1868. Malgré cela le département a continué a faire presque seul les fonds de l'enseignement primaire, et n'a eu recours aux subventions de l'État qu'à partir de 1869 et pour des sommes variant de 10034 francs en 1869 à 44540 francs en 1876.

A cette dernière date le prix de revient de chaque élève des écoles publiques était pour toute la France de 17^fr,83. Les ressources communales réunies fournissaient 15^fr,08 et la subvention de l'État donnait le complément, soit 2^fr,75. Pour le département de Loir-et-Cher, dont la dépense par tête d'élève n'était que de 16^fr,78, 1^fr,05 centimes au-dessous de la moyenne générale, cette dépense était répartie comme suit : rétribution scolaire, 8^fr,48 ; ressources communales, 5^fr,35 ; budget départemental, 1^fr,34 ; subvention de l'État, 1^fr,58.

En 1881, les dépenses ordinaires de l'école primaire s'élèvent, comme nous l'avons dit, à 600 352 francs, un peu plus de trois fois plus qu'en 1855, et, quoique le nombre des élèves se soit considérablement augmenté aussi depuis cette date, le prix de revient par tête n'en est pas moins porté de 16^fr,78, cote de 1876, à 19^fr,29 pour les 31 116 élèves qui forment le contingent des écoles publiques en 1881.

Mais grâce aux dispositions de la loi du 16 juin 1881, qui a établi la gratuité absolue, le surcroît de dépenses occasionné par l'application de ladite loi retombe à la charge de l'État, qui fournit une subvention de 284 815 fr. représentant plus de 47.3 0/0 du total des dépenses ordinaires, et qui devra fournir encore davantage pour les prochains budgets d'où les ressources de la rétribution scolaire auront complètement disparu.

Mais dès à présent les 19^fr,29 que coûte en moyenne chaque élève des écoles publiques sont supportés par la commune et par le département pour 10^fr,14 au lieu de 15^fr,17 en 1876, et l'appoint fourni par la subvention de l'État atteint 9^fr,15 au lieu de 1^fr,58 en 1876.

En 1863 les dépenses ordinaires, communales et départementales réunies, des écoles publiques, représentaient dans le Loir-et-Cher un impôt moyen de 0,87 centimes par habitant : pour toute la France cet impôt était de 1^fr,45. En 1876 les mêmes dépenses représentaient un impôt moyen de 1^fr,61 pour toute la France et pour le Loir-et-Cher de 1^fr,57 seulement.

En 1881, les dépenses ordinaires communales et départementales réunies s'élèvent à 315 536 fr. La population du Loir-et-Cher étant, d'après le recensement de 1881, de 275 713 habitants, cette somme représente un impôt moyen de 1^fr,14 par habitant, soit 43 centimes de moins qu'en 1876.

Nous donnons dans le tableau ci-dessous les chiffres des dépenses ordinaires de l'instruction primaire depuis 1855 jusqu'à 1881 inclusivement :

ANNÉES	RÉTRIBUTION scolaire À PART	RESSOURCES communales non compris la rétribution scolaire	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'État
1855......	80 715	67 194	21 553	21 351
1856......	84 913	61 269	13 903	33 327
1857......	98 500	60 940	20 659	19 824
1858......	102 598	62 951	21 683	18 963
1859......	126 196	59 600	19 501	11 736
1860......	136 286	57 145	18 174	8 377
1861......	144 970	64 131	18 270	»
1862......	147 071	55 944	18 222	»
1863......	153 705	61 435	17 731	»
1864......	183 467	61 860	13 206	»
1865......	186 665	62 906	11 977	»
1866......	187 186	61 693	12 038	»
1867......	185 795	61 875	13 044	»
1868......	234 730	109 348	32 723	»
1869......	240 742	116 955	42 449	11 034
1870......	233 968	93 191	41 344	13 633
1871......	192 685	102 761	41 240	29 039
1872......	230 643	100 766	43 949	23 716
1873......	235 943	116 216	39 088	34 740
1874......	234 043	114 035	40 019	43 134
1875......	242 822	125 872	35 917	39 490
1876......	239 299	150 887	37 878	44 540
1877......	237 619	169 558	60 964	29 767
1878......	234 342	176 477	56 938	58 467
1879......	244 106	161 000	54 906	84 544
1880......	200 646	171 763	59 735	129 623
1881......	87 183	177 664	60 689	284 815

LOIRE (Département de la). — Superficie : 4.760 kilomètres carrés. Population en 1876 : 590 613 habitants (au lieu de 537 108 en 1866). Densité moyenne de la population : 124 habitants par kilomètre carré, tout près du double de la densité moyenne de la France, qui est de 70 habitants par kilomètre carré. Trois arrondissements, formant cinq circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Saint-Etienne (1re), Saint-Etienne (2e), Montbrison, Roanne et Saint-Germain-Laval ; 30 cantons ; 330 communes, dont 264 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection pour le département de la Loire est réparti comme suit entre les cinq inspecteurs primaires :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE d'écoles publiques et libres.	NOMBRE de classes publiques.	NOMBRE de kilom. carrés en superficie.	NOMBRE de kilom. de voie ferrée.
St-Étienne (1re).	195	313	450	36
— (2e)..	161	279	565	21
Montbrison	168	211	1 275	101
Roanne.........	188	261	1 217	71
St-Germain-Laval	135	173	1 237	35

Population d'âge scolaire. — En 1872 on comptait dans la Loire 73 646 enfants de 6 à 13 ans, 37 307 garçons et 36 349 filles, soit 13.4 enfants d'âge scolaire par 100 habitants.

En 1876 on y comptait 79 690 enfants de 6 à 13 ans, 40 297 garçons et 39 393 filles, soit 13.5 enfants d'âge scolaire par 100 habitants. Le nombre d'enfants d'âge scolaire s'était considérablement augmenté, d'une période quinquennale à l'autre, mais la proportion par 100 habitants était restée sensiblement la même et se trouvait ainsi toujours au-dessus de la moyenne générale qui est, pour toute la France, de 12.2 enfants de 6 à 13 ans par 100 habitants.

Le recensement de 1881 relève dans le département de la Loire une population générale de 599 836 habitants, et une population d'âge scolaire de 89 414 enfants, 46 453 garçons et 42 961 filles, soit 14.91 enfants de 6 à 13 ans par 100 habitants.

1. **Historique de l'enseignement primaire avant 1789.** — V. *Lyonnais et Forez.*

2. **Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel.** — *Nombre d'écoles.* — Le tableau ci-dessous indique le nombre des écoles primaires depuis les dernières années du premier empire, mais surtout depuis la fin de la Restauration, premier régime à partir duquel nous possédions des statistiques officielles relatives à l'enseignement primaire, jusqu'à nos jours :

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1813	d'après l'almanach de l'université impériale.........			111
1821	d'après l'almanach de l'université royale...........			149
1829	d'après la statistique offic[lle]..			220
1834	— — ..	79	83	162
1837	— — ..	227	231	458
1850	— — ..	501	426	927
1863	— — ..	571	135	706
1876-77	— — ..	650	130	780
1878-79	— — ..	622	200	822
1879-80	— — ..	633	204	837
1880-81	— — ..	653	212	865
1881-82	— — ..	685	200	885

On remarquera, sans doute, que la statistique de 1876-1877 donne plus d'écoles publiques que n'en relève la statistique des deux années suivantes, et presque autant que celle de 1880-1881, malgré les augmentations annuelles qui se sont produites dans ces établissements. C'est le résultat d'une erreur de classement imputable à l'année 1876-1877 et qui a été redressée dès l'année suivante par la réintégration au chapitre des écoles libres d'un certain nombre d'écoles subventionnées qui, autorisées par le Conseil départemental à tenir lieu d'écoles publiques, avaient été comprises à tort dans la catégorie des écoles publiques proprement dites.

On remarquera également que le nombre des écoles libres, qui était allé en décroissant depuis 1837 (il n'y a pas à tenir compte de la statistique de 1850 dont l'exactitude est reconnue douteuse), se relève à partir de 1878-1879 et continue depuis à augmenter dans une proportion notable. Ce fait est commun à tous les départements où l'élément congréganiste était en nombre dans l'enseignement public : beaucoup des écoles de garçons ou de filles tenues par des congréganistes passent aux mains des laïques, mais l'ancienne direction n'abdique pas et va ouvrir à côté une école libre congréganiste. L'année 1881-1882, malgré les apparences, ne fait pas exception à cette règle : sur 12 écoles libres disparues, 10 sont des écoles laïques.

En 1876-1877 les 650 écoles publiques de la Loire comptaient ensemble 1070 classes ; en 1881-1882 les 685 écoles publiques comptent 1300 classes. Il y a donc entre les deux dates augmentation de 35 écoles seulement, mais de 230 classes, ce qui montre que la tâche des maîtres a été allégée par le dédoublement de près de 200 classes trop nombreuses. Il reste néanmoins beaucoup à faire sous ce rapport, dans la Loire, où les classes de plus de 50 élèves sont encore en majorité.

Voici à ce point de vue la situation exacte du département en ce qui concerne les écoles publiques :

Classes de moins de 50 élèves........	645,	soit	49.6 0/0
— de plus de 50 —	362,	—	27.8 0/0
— — de 60 —	137,	—	10.6 0/0
— — de 70 —	65,	—	5.» 0/0
— — de 80 —	91,	—	7.» 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont, respectivement : 55.2 0/0, 18.9 0/0, 12.3 0/0, 7 0/0 et 6.6 0/0.

En 1837, sur un total de 458 écoles, on comptait 191 écoles spéciales aux garçons, 114 écoles mixtes et 153 écoles spéciales aux filles ; en 1876-1877 les 780 écoles du département se décomposaient en : 329 écoles spéciales aux garçons, 88 écoles mixtes et 363 écoles spéciales aux filles. En 1881-1882, les chiffres sont : écoles spéciales aux garçons, 364 ; écoles spéciales aux filles, 437 ; écoles mixtes, 84.

Situation scolaire des communes. — Sur les 330 communes du département, 324 possédaient (en 1882) au moins une école publique de garçons, de filles ou mixte ; 5 étaient réunies légalement à une autre commune pour l'entretien d'une école publique, une n'avait qu'une école libre tenant lieu d'école publique. Aucune commune n'était complètement dépourvue d'école.

37 communes de 500 habitants et au-dessus ne possédaient pas d'écoles publiques de filles, savoir : 2 dans la première circonscription de Saint-Etienne et 4 dans la deuxième circonscription ; 10 dans la circonscription de Montbrison, 13 dans celle de Roanne et 28 dans la circonscription de Saint-Germain-Laval. Par contre 18 communes appartenant : 6 à la première circonscription de Saint-Etienne et 3 à la deuxième, 3 à la circonscription de Montbrison, et 6 à celle de Saint-Germain-Laval, possédaient une école spéciale aux filles quoiqu'ayant une population inférieure à 500 habitants.

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850.....	214	94	187	432	927
1863.....	207	48	178	273	706
1867.....	214	50	182	282	728
1872.....	235	56	190	300	781
1876-77..	226	56	191	307	780
1878-79..	236	68	197	321	822
1879-80..	242	77	194	324	837
1880-81..	253	85	188	339	865
1881-82..	272	89	176	348	885

Les 272 écoles *laïques* de garçons ou mixtes se divisent en 258 écoles publiques et 14 libres ; les 176 écoles *congréganistes* de garçons ou mixtes se divisent en 138 écoles publiques et 38 écoles libres. On voit par ces chiffres que les congréganistes, quoique en minorité, ont encore une belle part dans l'enseignement public de garçons ou mixte : 138 écoles contre 258, soit 3.48 0/0.

Les 89 écoles *laïques* de filles se divisent en 58 écoles publiques et 31 libres ; les 348 écoles *congréganistes* de filles se subdivisent en 231 écoles publiques et 117 libres. C'est donc une majorité de 79.9 0/0 dans l'enseignement public et de 79 0/0 dans l'enseignement libre en faveur des écoles congréganistes de filles.

Voici, d'ailleurs, le résumé exact de la situation réciproque des laïques et des congréganistes tant au point de vue des écoles qu'au point de vue des élèves qu'elles reçoivent :

		Écoles	Élèves
Garçons ou mixtes.	Laïques.	272 = 62.3 0/0	24 199 = 50.9 0/0
	Congrég.	176 = 37.7 0/0	23 372 = 49.1 0/0
Filles....	Laïques.	89 = 20.4 0/0	7 858 = 19.3 0/0
	Congrég.	348 = 79.6 0/0	32 821 = 80.7 0/0

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

	Total des élèves	Élèves gratuits
1832 (année civile)........	24 024	Manque.
1837 —	34 110	—
1840 —	39 504	—
1850 —	49 501	27 639
1863 —	64 362	30 209
1867 —	66 482	30 101
1872 —	79 125	41 242
1876-77 (année scolaire)..	77 571	Manque.
1878-79 — ..	82 884	47 659
1879-80 — ..	83 116	50 087
1880-81 — ..	84 777	55 092
1881-82 — ..	88 190	Gratuité.

Pour la gratuité il y a lieu de distinguer entre les élèves des écoles publiques et ceux des écoles libres. Si l'on veut bien s'en rapporter à des déclarations que les autorités scolaires n'ont pas à contrôler, le nombre des élèves admis gratuitement dans ces dernières était en 1881 de 7127 sur 19 720 soit 36.1 0/0,

Dans les écoles publiques la gratuité, tout en se maintenant toujours à un niveau supérieur, monte et descend suivant que les municipalités, à qui appartenait la confection des listes de gratuits, obéissent à des sentiments de libéralité ou s'inspirent des intérêts de l'administration et de ceux du corps enseignant. Ainsi en 1833 on relève 74 élèves gratuits sur 100. En 1837 on n'en relève plus que 49.8 ; mais en 1850 la gratuité remonte à 63.6 0/0 pour retomber à 51.2 0/0 en 1863 et à 50.4 0/0 en 1867. En 1872 elle remonte à 63.3 0/0, cote de 1850, et en 1876-1877 elle a fait un nouveau progrès à 64.2 0/0 Enfin en 1881, au moment de la promulgation de la loi du 16 juin qui a établi la gratuité absolue, le nombre des élèves admis gratuitement dans les écoles publiques était de 47 965 sur 65 067, soit : 73.7 0/0. C'est donc un peu plus d'un quart seulement des élèves des écoles publiques de la Loire qui sont ajoutés à la charge du budget des dépenses ordinaires de l'enseignement primaire.

Les 88 190 élèves du département de la Loire peuvent se décomposer : en 69 468 élèves des écoles publiques et 18 722 élèves des écoles libres ; en 44 881 garçons et 43 309 filles ; en 32 057 élèves des écoles laïques et 56 133 élèves des écoles congréganistes ; en 83 146 élèves des écoles spéciales à l'un ou à l'autre sexe et 5044 élèves des écoles mixtes. La proportion de ces derniers pour les écoles publiques est, par rapport au total des élèves, de 6.5 0/0, soit 10.3 0/0 au-dessous de la moyenne générale, qui est pour toute la France de 16.8 0/0. Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 88 190 pour 75 179. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département de la Loire est de 89 414. D'où il résulterait que 14 235 enfants d'âge scolaire ne fréquentent pas les écoles primaires. Mais il convient de retrancher de ce nombre 1694 enfants de 6 ans et au-dessus reçus dans les écoles maternelles et ceux qui reçoivent l'instruction primaire dans un établissement d'enseignement secondaire quelconque (478 en 1881-1882) ; en admettant que quelques centaines d'enfants reçoivent l'instruction dans leur famille, il n'en resterait pas moins dans la Loire près de 12 000 enfants d'âge scolaire privés des bienfaits de l'instruction. Cette situation est envisagée par l'inspecteur d'académie, dans son rapport au Conseil général (session d'août 1882), sous un point de vue plus pessimiste :

« Les écoles publiques doivent être ouvertes à 89 416 enfants ; elles ont reçu l'inscription de 65 447.

» Mais sur ce nombre, 7767 n'ont pas atteint ou ont dépassé l'âge scolaire ; reste l'inscription de 57 680 enfants dans les conditions réglementaires. Il reste donc 31 736 enfants d'âge scolaire qui reçoivent l'instruction dans des établissements d'enseignement secondaire ou dans des écoles libres, ou dans des établissements clandestins, ou dans leurs familles, ou qui ne reçoivent pas du tout d'instruction.

» Les trois dernières catégories, dont la dernière est de beaucoup la plus considérable, comprennent environ 11 000 enfants.

» Les écoles publiques devraient pouvoir accueillir ces 31 736 enfants moins ceux qui suivent l'enseignement secondaire... Mais il faudrait 24 000 places de plus dans ces écoles... »

Et encore on aurait l'inscription, mais la fréquentation ? « Si les inscriptions comprennent 65 447 noms, la fréquentation moyenne ne donne que le nombre de 53 668.

» L'écart de près d'un cinquième, déjà fort regrettable, entre les deux nombres, est loin d'indiquer le véritable écart : 53 668 donne la moyenne de présence ; mais si l'on consulte les appels de saison d'été, on trouve une moyenne bien inférieure. Enfin si on n'examine que les écoles rurales, c'est, dans un trop grand nombre, une véritable dépopulation qu'accusent encore les états de 1881, comme j'ai dû le constater l'an dernier : la réduction à un tiers et souvent encore moins. Dans ces écoles, la fréquentation moyenne annuelle n'est plus de 9 mois, elle est de 6... »

Personnel enseignant. — Les instituteurs laïques ont la majorité dans l'enseignement public ; dans l'enseignement libre, qui a une certaine importance dans la Loire, ils sont en minorité. Les institutrices laïques sont en minorité dans l'enseignement public comme dans l'enseignement libre.

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		Total
	laïques	congrég.	laïques	congrég.	
1837.......	204	101	61	432	798
1840.......	213	105	69	438	825
1863.......	223	340	62	950	1 575
1872.......	301	404	99	799	1 603
1876-77....	316	456	112	879	1 763
1878-79....	342	455	148	900	1 845
1879-80....	360	449	172	936	1 917
1880-81....	401	454	207	944	2 006
1881-82....	463	411	223	932	2 029

Pour 1881-1882 les nombres se subdivisent comme suit : les 463 instituteurs laïques en 438 publics et 25 libres, les 411 instituteurs congréganistes en 268 publics et 143 libres. Les 223 institutrices laïques en 166 publiques et 57 libres, les 932 institutrices congréganistes en 445 publiques et 487 libres.

Dans le personnel laïque des écoles publiques on trouve 21 instituteurs, dont 1 titulaire et 20 adjoints, et 1 institutrice adjointe, non brevetés. Dans le personnel congréganiste des mêmes écoles il existe encore 404 non brevetés, dont 107 instituteurs adjoints, 163 institutrices titulaires et 134 institutrices adjointes. La proportion des non bre-

vetés est de 3.5 0/0 chez les laïques et de 56.6 0/0 chez les congréganistes des écoles publiques.

Dans le personnel laïque des écoles libres, sur 82 membres dont 25 instituteurs et 57 institutrices, on trouve 7 instituteurs adjoints et 4 institutrices adjointes non brevetés, soit 13.4 0/0; dans le personnel congréganiste des écoles libres, qui compte 630 membres, dont 143 instituteurs et 487 institutrices, on trouve encore 56 instituteurs adjoints et 320 institutrices, dont 68 titulaires et 252 adjointes, non brevetés, soit 59.7 0/0.

On voit, par la comparaison de ces moyennes, que le niveau intellectuel des maîtres de l'enseignement public est moins élevé dans le département de la Loire que dans beaucoup d'autres départements français. Et le rapport d'inspection académique fait cette remarque : « Si on compare les congréganistes attachés à des écoles importantes, à ceux à qui on confie des écoles communales, on trouvera le plus grand nombre des premiers munis du brevet de capacité. Pour des écoles communales, c'est assez de congréganistes dépourvus de titre. Cet abus des facilités que leur accordait la législation précédente est un fait général. » Ce qui est infiniment rare dans le département, ajoute le rapport, c'est un instituteur ou une institutrice possédant le brevet supérieur. Il n'en existe qu'une vingtaine pour toutes les écoles publiques.

« Il paraîtra singulier, lit-on plus loin, qu'il y ait de la difficulté même à connaître le nombre des congrégations enseignantes existant dans le département de la Loire. C'est que, sur les confins du monde laïque et du monde congréganiste, il y a une population intermédiaire ayant un caractère, ou, plutôt à divers degrés, des caractères congréganistes, et se rattachant faiblement ou même ne se rattachant point à une autorité supérieure ; ces personnes, pour nous, ne sont que des laïques, mais elles sont autre chose pour les populations, car à leurs yeux elles ont un caractère religieux qui remplace les connaissances les plus élémentaires, même celle du français et de l'écriture : telles sont en grande partie les personnes qu'on appelle *béates*.

» Quoi qu'il en soit, nous comptons dans les écoles publiques des instituteurs appartenant à cinq congrégations d'hommes : des Ecoles Chrétiennes, des Maristes, de l'Institution chrétienne, des clercs du Saint-Viateur et de la Croix de Jésus ; à dix congrégations de femmes : de Saint-Joseph, de Saint-Charles, de la Sainte-Enfance, de l'Enfant Jésus du Puy, du Saint-Sacrement, de la Charité de Nevers, de Saint-Vincent-de-Paul, de l'Enfant Jésus de Claveisolles, du Verbe Incarné, du Sacré-Cœur de Jésus. »

Maison d'école et mobiliers scolaires. — Sur 653 maisons d'école que comptait le département de la Loire en 1881, 399 appartenaient aux communes, 66 étaient prêtées, 188 étaient louées. Le montant des sommes payées pour frais de location de ces dernières s'élevait à 66 017 francs; 200 des maisons appartenant aux communes étaient l'objet d'une demande de réparation ou d'amélioration quelconque.

« La situation matérielle des écoles publiques a été justement dénoncée bien des fois, dit le rapport d'inspection académique, en particulier en 1879 et en 1880.

» Les mobiliers scolaires étaient signalés aussi à peu près partout comme devant être transformés ou même créés.

» Mais l'heureuse impulsion provoquée par le gouvernement, l'administration préfectorale et le Conseil général, et déjà sensible l'année dernière, a des effets de plus en plus marqués. Ce n'est que chez des municipalités très peu nombreuses que l'on a rencontré indifférence ou mauvais vouloir.

» Le progrès est bien accentué aujourd'hui. Mais l'œuvre, quoique suscitée dans toutes les parties du département, n'est encore qu'engagée.

» Ainsi on peut évaluer à l'heure actuelle comme travaux nécessaires à l'enseignement primaire dans le département :

» 1° La construction de :

	17	écoles primaires supérieures pour les deux sexes;
	117	écoles primaires de garçons;
	219	— de filles;
	99	— mixtes;
	44	— maternelles;
Total....	496	

» 2° Et l'amélioration de :

	82	écoles primaires de garçons;
	26	— de filles;
	8	— mixtes;
	4	— maternelles;
Total....	120	

» La dépense totale de ces travaux atteindrait 15 ou 18 millions de francs.

» En reconnaissant que les propositions ci-dessus dépassent le strict nécessaire, en faisant l'observation que la commune de Saint-Etienne seule projette de se procurer 3 de ces millions pour ses écoles, il reste constant que des sacrifices sérieux et des résolutions fermes sont indispensables pour que toutes les communes puissent ouvrir à la jeunesse des écoles en nombre suffisant et convenablement installées. »

Nous donnons ci-dessous le tableau des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du département de la Loire, pour construction ou réparation de maisons d'école et pour achat de mobilier scolaire pendant les cinq dernières années écoulées :

	Nombre des écoles.	Subventions de l'Etat.
1877	18	57 100 fr.
1878	20	80 450
1879	46	167 000
1880	43	201 550
1881	53	257 900
Totaux....	180	764 000 fr.

Enseignement, méthodes et résultats. — Nous empruntons au rapport de l'inspecteur d'académie les renseignements suivants :

« L'enseignement primaire, dans le département de la Loire, a eu besoin d'être créé ou au moins appelé à une existence légale sur bien des points du département... Mais même dans les lieux où il existe il a, à l'heure qu'il est, encore besoin d'être régularisé. Une organisation d'ensemble est encore attendue.

» Aussi les résultats, loin d'être ce que nous ne pouvons espérer que dans un avenir prochain, ne sont pas même ce qu'ils pourraient être avec les instruments actuels. De ces instruments, le premier, le personnel, a besoin :

» 1° D'un règlement plus précis et plus détaillé qui comprenne même les articles principaux de l'ordre du temps;

» 2° D'un programme d'enseignement.....

» *Plan d'études.* — Le plan d'études ou programme d'enseignement doit être un des premiers soins des instituteurs : un plan officiel le leur laissera toujours à faire, et ils ne doivent pas l'attendre pour s'en faire un. Cependant il manque dans l'immense majorité des écoles.

» L'enseignement va donc un peu à l'aventure, et il en résulte qu'on ne trouve aucune simultanéité dans la marche quand on passe d'une école à une autre. Même dans une école, l'instituteur semble quelquefois capricieusement avancer, puis

revenir sur ses pas. Faute d'une marche en avant prévue et assurée, des maîtres d'une certaine valeur n'obtiennent pas les résultats qu'on peut attendre d'eux.

» L'emploi du temps manque aussi souvent : chaque leçon n'a pas sa place assurée dans l'ordre des exercices, ni une durée déterminée...... Toutefois je reconnais que c'est le service de l'inspection qui se dénonce lui-même ici. Parmi tout ce qui était à faire, il y avait peu d'objets plus impérieux que celui-là..... Bientôt seront données aux instituteurs ces indications qu'ils savent trop peu se marquer à eux-mêmes.

» Il y a des efforts incontestables pour employer une méthode rationnelle; un appel aux jeunes intelligences, à leur intérêt, là où régnait la routine. Mais que d'écoles où ce que l'on appelle enseignement est encore la récitation du livre!

» Beaucoup d'instituteurs sont entravés après leurs occupations professionnelles par d'autres occupations, des leçons particulières, etc. D'autres ont des connaissances trop peu étendues, ou trop peu d'aptitudes, ou même trop de tiédeur. Cette dernière disposition est constatée en particulier chez les congréganistes.

» Ainsi la plupart de ceux-ci gardent obstinément les livres reconnus pour défectueux ou surannés. Il est vrai que des laïques prennent quelquefois le nouveau pour le progrès, et changent trop aisément.

» On donne de longs devoirs écrits, qui sont une occupation machinale pour les enfants, tandis que les plus jeunes restent inactifs, la majeure partie de la classe, parce qu'on ne sait pas les occuper.

» L'accumulation de ces tâches fastidieuses, qu'il est à peine possible de corriger et qu'on ne corrige guère, est, autant que les besoins des familles, la cause de ces désertions des écoles que nous combattons aujourd'hui.....

» Les leçons de choses sont connues à présent, mais bien plus que réalisées encore.

» En entrant dans une classe, la vue de tableaux noirs quadrillés et réglés pour les dessins des petits enfants et pour la musique, à côté des tableaux noirs destinés au calcul, annonce déjà qu'il règne autre chose que la routine et la tiédeur.

» *Instruction morale et civique.* — L'éducation morale et civique ne doit pas avoir ses heures fixes et mesurées; elle doit être répandue, vivifiante, dans tout l'enseignement.

» L'instruction morale et civique devra avoir sa place déterminée. Dans plus d'une école, des enfants déjà grands n'ont pu nommer leur patrie. On voit s'il est besoin d'une instruction spéciale.

» Je suis heureux de dire que cette place nécessaire lui est déjà donnée, et avec succès, dans plusieurs écoles.

» *Lecture.* — Trop souvent on la néglige après les cours élémentaires, comme si elle consistait dans la connaissance matérielle des signes de la pensée. On ne sait pas quel enseignement elle réclame..... La leçon de lecture n'est pas une leçon de choses ou une leçon de grammaire. Elles peuvent se rapprocher, mais non se confondre; cet enseignement si important et si délicat donne des résultats satisfaisants dans la plupart des écoles...

» *Ecriture.* — J'en dirai autant de l'écriture, surtout chez les congréganistes. Mais on vise plus à une écriture scrupuleusement dessinée qu'à une bonne et ferme *courante.* On n'emploie pas le tableau noir, c'est-à-dire l'enseignement collectif et raisonné. L'élève apprend à force de copier et son travail est loin d'être corrigé. C'est encore de la routine.

» *Langue française.* — Les résultats sont loin de ce qu'ils devraient être. C'est qu'on y arrive par un chemin long et lassant. La grammaire n'est pas, en général, enseignée au tableau noir, par les exemples. Elle l'est par les longues et fréquentes dictées, les interminables pages de conjugaisons et d'analyses dont la correction est souvent aussi fastidieuse que la confection. On se sert pour cela de livres nouveaux, mais quelquefois c'est encore la routine qui les emploie. Les exceptions que l'on est heureux de constater se trouvent surtout dans les écoles de Saint-Etienne, Saint-Chamond, Rive-de-Gier et Roanne. Peut-être même, dans quelques-unes de celles où on constate ce désir d'amélioration, va-t-on d'un excès à un autre, en rejetant presque absolument des exercices qu'il faut restreindre, mais non proscrire. Les rédactions sont encore bien rares, et c'est un travail donné trop souvent sans méthode.

» *Histoire.* — C'est ici surtout qu'on trouve, à la place de l'enseignement, le découpage d'un volume en petites portions de lignes à introduire une à une dans la mémoire. Il faudrait au moins que chacune de ces portions fût l'occasion d'un exposé, l'objet d'explications ; fût éclaircie aussi par le recours à la carte. Mais la tâche imposée à la mémoire n'est pas animée et ennoblie par l'exposition des causes et l'enchaînement des faits et par le souffle patriotique. Il n'y a guère à constater de profit de cet enseignement, et surtout le profit que l'éducation civique en doit retirer.

» *Géographie.* — Cet enseignement est plus satisfaisant que celui de l'histoire. Dans certaines écoles, les cartes murales sont encore peu utilisées. Cependant la libéralité du gouvernement en accorde partout où la demande en est faite et justifiée.

» Mais en général on les emploie, et la construction des cartes, les tracés au tableau et sur les cahiers se sont répandus...

» Avec la nomenclature et le tracé, un troisième point, important aussi, n'a pas encore la place qu'il lui faut : c'est la géographie agricole et industrielle.

» *Arithmétique.* — C'est la faculté qui présente le plus de résultats, surtout chez les garçons. Ils sont, en général, satisfaisants aussi dans les écoles de filles.

» Il y a aussi ordinairement, chez les laïques, supériorité sur les congréganistes.

» Mais on prend trop souvent les problèmes tels qu'ils sont dans les livres.

» La théorie ou le raisonnement laisse à désirer, et souvent n'est que répétée d'après les livres (en particulier dans les écoles de filles confiées à des congréganistes).

» Le matériel pour l'enseignement du calcul, et en particulier du système métrique, manque à beaucoup d'écoles; là où il est on ne l'utilise pas toujours. Dans bien des écoles les applications du système métrique sont ignorées.

» Au début même de l'étude du calcul, le calcul mental, si précieux et si attrayant pour les jeunes enfants, est négligé. Il y a toutefois progrès sous ce rapport (en particulier dans la circonscription de Roanne).

» *Gymnastique et exercices militaires.* — Cet enseignement, devenu obligatoire depuis peu de temps, est déjà organisé à Saint-Etienne. Il a pris des développements satisfaisants dans un certain nombre d'autres localités, surtout à la Pacaudière, Saint-Chamond, Rive-de-Gier, Roanne, Charlieu. Les progrès sont marqués dans la circonscription de Roanne. Ailleurs il y a un bon vouloir marqué qui fait espérer des résultats plus généraux.

» *Travaux à l'aiguille.* — On a la satisfaction de constater un progrès général sous ce rapport, et pour la place qui est faite à cet enseignement, et pour la nature des travaux... L'établissement d'un cours normal à Saint-Etienne, datant d'un an, nous donne l'assurance que ces progrès seront bientôt plus marqués encore.

» *Matières facultatives.* — La plus répandue est le *dessin*, qui l'est encore bien peu. Trop souvent on présente des images scrupuleusement copiées par des élèves qui ne sauraient pas construire une figure géométrique. Mais il se propage des travaux plus simples et plus sérieux, en particulier dans la circonscription de Roanne.

» Les *applications de la géométrie* sont enseignées dans quelques écoles de garçons.

» Le *chant* manque presque complètement. Des cours de musique existent dans les écoles de Saint-Etienne et de Roanne; mais le chant, sous la forme la plus simple et la plus accessible, habitude, dirais-je presque, plus qu'art, tel qu'il peut se populariser, mêlé à la vie de l'école, élément d'allégresse autant que de moralisation, voilà ce qui est inconnu et que nous espérons voir bientôt compris et propagé. »

Certificat d'études primaires. — Le certificat d'études primaires a été introduit dans la Loire en 1876. A cette époque 420 candidats, dont 402 garçons et 18 filles, s'étaient présentés aux examens, 350 garçons et 16 filles avaient été admis. Quatre ans plus tard, en 1880, le nombre des candidats atteignait 1311, dont 846 garçons et 465 filles : 667 garçons et 332 filles, en tout 999, obtinrent le certificat. En 1881, par suite de l'application du nouveau règlement sur la matière qui a rendu les épreuves plus difficiles, il n'y a eu que 821 certificats d obtenus (497 garçons et 324 filles) quoique le nombre des candidats ait été plus élevé que celui de l'année précédente (1456, dont 784 garçons et 672 filles). Les garçons ont donc passé dans la proportion de 63.4 0/0 et les filles dans la proportion de 48.2 0/0.

Le nombre des certificats obtenus représente 0.98 0/0 du total des élèves inscrits dans toutes les écoles primaires; pour toute la France la proportion est de 1.36 0/0. Le département de la Loire se trouve donc, sous ce rapport, dans un état d'infériorité notoire.

En 1882, sur 1464 candidats (784 garçons et 680 filles), il n'a été obtenu que 675 certificats, 365 par les garçons et 310 par les filles. La proportion des admis a été moindre de 50 0/0.

Ecoles normales. — Le département de la Loire possède une école normale d'instituteurs et une école normale d'institutrices.

L'école normale d'instituteurs, fondée à Montbrison en 1833, reçoit actuellement 52 élèves-maîtres. L'enseignement y est donné par le directeur, cinq maîtres adjoints et trois professeurs externes. L'école normale d'institutrices a été ouverte le 23 février 1882 à Saint-Etienne. Elle contient actuellement 31 élèves-maîtresses. L'enseignement y est donné par la directrice, quatre maîtresses adjointes et quatre professeurs externes.

Malgré ses deux écoles normales, le département recrute difficilement son personnel enseignant et les recrues laissent parfois à désirer :

« Il serait à souhaiter, dit le rapport d'inspection académique, que les écoles normales pussent suffire au recrutement de l'enseignement public. Pour cela il faudrait qu'elles fournissent au moins 30 instituteurs et 30 institutrices par an. La laïcisation des écoles de filles paraît, il est vrai, devoir être moins prompte que celle des écoles de garçons. Mais il faut prévoir la création d'écoles ou de classes enfantines qui seront confiées à des femmes.

» Il n'y a à l'école normale d'instituteurs de Montbrison que 52 élèves-maîtres, et c'est absolument tout ce qu'elle peut contenir ; encore est-ce un grand progrès, puisqu'auparavant elle n'en avait que 39, puis 40.

» Néanmoins elle ne fournit que la moitié des sujets nécessaires. Les travaux qui doivent la transformer et la mettre en état de recevoir 120 élèves viennent de commencer.

» De plus, par la mesure toute nouvelle de l'admission d'externes, nous pouvons espérer qu'à la rentrée 65 ou 70 élèves suivront les cours.

» L'école normale d'institutrices, qui n'a pu s'ouvrir qu'à la fin de février 1882, avec 31 élèves, peut en loger près de 60. Des plans sont proposés qui permettraient de porter ce nombre à plus de 80. En en attendant l'exécution, l'admission d'externes permettra d'accueillir, dès la rentrée prochaine, de 70 à 80 élèves.

» Naguère on aurait pu objecter contre ces augmentations d'effectif la pénurie des aspirants et des aspirantes, que l'on comptait par 30 ou 40.

» Heureusement il n'en est plus ainsi; les appels que nous avons faits à la jeunesse ont été entendus. Dès l'an passé on a eu la satisfaction d'enregistrer les noms de plus de 90 aspirants et aspirantes, et cette année (1882) leur nombre s'est élevé à près de 150.

» En ce moment même, la nouvelle école d'institutrices, ouverte trop tard pour être responsable des résultats de cette année scolaire, qui n'a été pour elle que de cinq mois, nous présente cependant, pour 10 élèves de première année, 9 succès à l'examen pour le brevet élémentaire. Les autres élèves de cette promotion en étaient munies déjà. »

Ecoles supérieures et écoles professionnelles. — Il n'y a encore qu'une école primaire supérieure, celle de Roanne. Encore n'est-elle qu'à ses débuts. Elle existe depuis moins d'un an et compte 90 élèves. Mais la division qui reçoit l'enseignement supérieur ne se compose que de 12 élèves. « La modestie de ce nombre, dit l'inspecteur d'académie, n'a rien qui doive étonner, et il est à prévoir qu'il sera plus que doublé à la rentrée.

» Nous devons espérer que l'école supérieure de Montbrison s'ouvrira incessamment...... L'usage donne le nom d'écoles supérieures ou cours supérieurs à des divisions de certaines écoles communales ou libres à Saint-Etienne, Roanne, Rive-de-Gier et ailleurs encore. Mais cette appellation n'est justifiée ni par la valeur réelle de l'instruction ni par les résultats. Il n'y a que deux établissements libres, tous deux à Saint-Etienne et tous deux congréganistes, qui donnent véritablement cet enseignement.

» Cette lacune paraît devoir être prochainement comblée, au moins en ce que concerne Saint-Etienne. »

Le département ne possède qu'une école professionnelle : c'est celle de Saint-Chamond, dont les ateliers et les classes recevaient en 1881 70 élèves répartis en 3 ans. Le cours complet est de 4 ans. La quatrième année existe depuis la rentrée de 1882, et, par conséquent, le nombre des élèves est devenu plus grand.

A Saint-Etienne et dans d'autres communes on se préoccupe de la construction d'écoles professionnelles.

Brevet de capacité. — Nous donnons ci-dessous, par nature et par sexe, le nombre des brevets de capacité délivrés dans le département de la Loire depuis 1833 jusqu'à 1881 inclusivement :

Instituteurs.

1833-1850.	352	brevets élémentaires,	10	brevets supérieurs.
1851-1867.	522	— obligatoires,	25	— complets.
1868-1880.	315	— —	27	— facultatifs ou complets.
1881.....	138	— élémentaires,	7	— supérieurs.

Institutrices.

1836-1850.	132	brevets élémentaires,	1	brevets supérieurs.
1851-1867.	233	— obligatoires,	20	— complets.
1868-1880.	440	— —	62	— facultatifs ou complets.
1881......	147	— élémentaires,	5	— supérieurs.

En 1881, 365 aspirants s'étaient présentés pour l'obtention du brevet de capacité élémentaire : 138 l'ont obtenu, soit 37.8 0/0. Les aspirantes s'étaient présentées au nombre de 267, sur lesquelles 147 ont été admises, soit 55.1 0/0. La moyenne des admissions par rapport aux candidats est, pour toute la France, de 49.9 0/0 pour les aspirants et de 62.2 0/0 pour les aspirantes.

Pour les brevets de capacité comme pour le certificat d'études primaires, nous trouvons le département de la Loire dans une infériorité notoire vis-à-vis des autres départements en général.

Il y a lieu de diviser en deux catégories les aspirants et les aspirantes qui ont pris part aux examens du brevet de capacité dans la Loire : les laïques et les congréganistes. Les aspirants laïques, au nombre de 152, ont obtenu 75 brevets, soit 49.3 0/0, atteignant presque à la moyenne générale qui est de 49.9 0/0 ; mais l'insuffisance de préparation des aspirants congréganistes était telle qu'ils n'ont emporté que 63 brevets pour 213 candidats, c'est-à-dire 29.6 0/0.

Il y a un moins grand écart entre les aspirantes laïques et les aspirantes congréganistes, qui toutes sont beaucoup trop au-dessous de la moyenne générale. Les laïques ont obtenu 132 brevets pour 236 aspirantes, soit 55.9 0/0, et les congréganistes, qui du reste s'étaient présentées en petit nombre, n'ont obtenu que 15 brevets pour 31 aspirantes, soit 48.4 0/0.

Salles d'asile ou écoles maternelles. — Le département de la Loire comptait 2 salles d'asile en 1837 ; 13 en 1850 ; 45 en 1863 ; 51 en 1867 et 60 en 1876-1877. Le nombre des élèves reçus dans les salles d'asile était de 400 en 1837 ; de 2830 en 1850 ; de 6 974 en 1863 ; de 5 691 en 1867 et de 11 078 en 1876-1877. En 1881-1882 le département possédait 87 salles d'asile, dont 52 publiques et 35 libres ; 10 salles d'asile publiques et 1 libre étaient dirigées par des laïques, toutes les autres étaient aux mains des congréganistes. Ces 87 établissements avaient reçu 3 294 élèves de plus qu'en 1876-1877, soit 14 372, parmi lesquels il y avait 1 694 enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire.

Les élèves des écoles maternelles étaient répartis comme suit :

Salles d'asile	publiques.	laïques..	2 033	9 984	14 372
		congrég.	7 951		
	libres....	laïques..	101	4 388	
		congrég.	4 237		

« Les écoles maternelles, dit le rapport d'inspection académique, ne répondent pas à un besoin universel comme l'école primaire, et il n'est pas nécessaire de les multiplier de façon à recevoir les 63 910 enfants de 2 à 7 ans que compte le département. On doit toujours se rappeler qu'une partie considérable de ces enfants n'aura pas besoin de l'école maternelle, et qu'une autre partie, éparpillée à la campagne, n'en pourra profiter.

» Mais avec toutes ces réserves, il y aurait lieu de créer environ 50 écoles maternelles de plus (dont une dizaine sont déjà ouvertes ou à l'étude depuis octobre 1881). Un règlement des écoles maternelles particulier au département a été rédigé. »

Cours d'adultes. — Voici la statistique des cours d'adultes à partir de 1863 :

	Nombre de cours		Nombre d'auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1863..........	11	3	485	190
1867..........	215	19	6 619	805
1869..........	206	29	5 535	1 449
1872..........	188	35	4 446	963
1876-77........	158	37	4 373	1 646
1879-80........	156	46	3 896	1 556
1880-81........	156	37	4 137	1 278

Pendant l'hiver 1881-1882, 190 cours d'adultes hommes et 51 cours d'adultes femmes ont été ouverts et ont été suivis par 6564 auditeurs, dont 5114 hommes et 1450 femmes. Ces chiffres offrent une augmentation assez sensible sur ceux de l'année précédente.

« Ce relèvement des chiffres, dit le rapport d'inspection académique, est un symptôme heureux en ce qui regarde les femmes, car l'an dernier il avait fallu constater une diminution de 9 cours et de 278 élèves en ce qui les concerne.

» Quelle que soit l'amélioration dans les nombres, il faut reconnaître que l'objet de l'institution des cours d'adultes est imparfaitement atteint. Le mélange entre les adultes qui désirent continuer l'instruction acquise régulièrement à l'école primaire et ceux qui, voulant réparer le passé, ont besoin d'acquérir les notions les plus élémentaires, est une cause de confusion et de langueur.

» Le poids de cette tâche ajouté à celui des classes ordinaires excède souvent les forces d'un instituteur consciencieux. Aussi un grand nombre de ces cours se font irrégulièrement, sans intérêt, et sont désertés ou fermés bien avant le terme réglementaire du 31 mars...

» Une autre confusion bien plus fâcheuse encore est celle qui réunit des adultes et des enfants sous l'appellation soit de cours d'adultes, soit de cours d'apprentis, appellation qui à elle seule condamne pourtant ce mélange. »

Les graves inconvénients signalés par ce dernier paragraphe ont pris fin par suite de la promulgation de l'arrêté ministériel du 4 avril 1882.

Bibliothèques scolaires. — Le département de la Loire possédait, en 1864, 34 bibliothèques contenant ensemble 759 volumes. Au 1er janvier 1882 on trouvait dans le même département 229 bibliothèques, avec 15 762 livres de lecture, plus 7145 livres scolaires pour les besoins des élèves. Il y avait eu pendant l'année 15 154 prêts.

« L'administration, dit le rapport d'inspection académique, est décidée à hâter le plus possible le développement de ces bibliothèques qui ajoutent indéfiniment à l'instruction primaire et sans lesquelles elle serait vite oubliée par les jeunes gens sortis de l'école.

» Nous constatons avec regret (et c'est un blâme pour les instituteurs) que le nombre des prêts a diminué dans la circonscription de Montbrison ; c'est là aussi qu'on a constaté le plus de bibliothèques disparues. En général, les instituteurs congréganistes montrent à cet égard une regrettable insouciance. »

Musées scolaires. — Ils sont encore peu nombreux. On en compte 47. Les autorités scolaires ne poussent pas à ce qui ne répondrait pas au but l'on poursuit. On préfère encourager la formation lente et loyale par le maître et par les élèves. La circonscription de Roanne compte 24 musées scolaires formés de cette façon.

Bibliothèques pédagogiques. — Le département de la Loire en possédait 27 au 1er janvier 1882. Il ne lui en manquait plus que 3 pour que chaque canton eût la sienne. Il en possède actuellement 33. Certains cantons en ont deux, qu'il vaudrait mieux réunir en une seule afin que les livres qu'elles possèdent fussent tous à la disposition de tous les maîtres du canton. Le nombre de volumes que contiennent ensemble toutes ces bibliothèques est de 4614.

Conférences pédagogiques. — Les conférences cantonales pédagogiques se tiennent trois fois par an dans la Loire. La troisième a pour objet le choix des livres classiques. Elles sont suivies avec exactitude.

Caisses d'épargne scolaires. — L'institution des caisses d'épargne scolaires s'est implantée dans la Loire en 1874. Au 1er janvier 1879, 23 écoles seulement avaient ouvert une caisse d'épargne, et 524 élèves épargnants, sur lesquels 498 possédaient le livret de la grande caisse d'épargne, avaient opéré pour 10 565 francs de versements.

Au 1er janvier 1882 on trouve des caisses d'épargne dans 142 écoles seulement (sur 825), et 4102 élèves épargnants ayant effectué ensemble pour 54 310 francs de versement. L'institution n'est pas restée stationnaire, mais elle est loin d'avoir pris le développement qu'elle aurait pu atteindre dans une population aussi essentiellement ouvrière que celle du département de la Loire, où il y aurait un si profond intérêt social à propager le principe moralisateur de la petite épargne.

« Les instituteurs congréganistes, dit le rapport d'inspection académique, et les institutrices tant laïques que congréganistes, s'intéressent trop peu à cette œuvre de moralisation. »

Caisses des écoles. — Le département en possède 18, dont 17 dans la circonscription de Roanne. On ne connaît pas leur actif. La loi du 28 mars 1882, qui rend ces caisses obligatoires pour toutes les communes, donnera un peu de ressort à cette institution qui n'avait été qu'autorisée par la loi du 10 avril 1867.

Société de secours mutuels. — Le département de la Loire possède une société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1865 et qui depuis cette date fournit à ses adhérents nécessiteux des secours variant de 100 à 600 francs par an. Le taux de la cotisation annuelle est de 12 francs. Au 1er janvier 1879 le nombre des membres participants était de 205. L'actif de la société était de 53 785 francs, dont plus de 50 000 francs étaient déposés en fonds de retraites à la caisse des dépôts et consignations. Mais l'association avait quelque peu périclité depuis, et quoique l'actif se fût augmenté dans une certaine proportion, le nombre des sociétaires était tombé de 205 en 1879 à 177 en juin 1881.

« Il y avait, dit le rapport de l'inspecteur d'académie, un découragement véritable en tout ce qui la concernait, soit chez ses membres, soit dans l'administration universitaire, surtout en se rappelant qu'elle avait compté jusqu'à 264 membres dont 35 honoraires. J'ai la satisfaction de pouvoir annoncer un réveil moral et même d'heureuses conséquences matérielles. Malgré les vides faits par les décès et les règlements de pensions de retraites, le nombre des membres est remonté à 197. L'accroissement a été remarquable en ce qui concerne les institutrices. La société n'en comptait que 6 l'an passé; elle en compte aujourd'hui 21. Du reste son avoir n'a pas cessé de grossir; aujourd'hui elle paie une pension à 33 anciens maîtres. Nous espérons que le Conseil général lui rendra les témoignages de sympathie dont elle a été déjà favorisée. Elle le mérite par les améliorations récentes de ses statuts et par le réveil en sa faveur qui vient se produire dans le corps de l'enseignement primaire. »

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin de l'instruction primaire de la Loire*, fondé en 1865, de format in-8°, paraît à intervalles irréguliers; il est envoyé gratuitement à tous les instituteurs et institutrices publics du département. Il reçoit à cet effet une subvention du Conseil général. Le public peut s'y abonner moyennant 3 francs par an.

Cette publication contient les lois, décrets, arrêtés et circulaires ministériels, ainsi que tous les documents émanant des autorités scolaires et administratives du département, les sujets de conférences pédagogiques, en un mot, tout ce qui intéresse le service de l'enseignement primaire.

Résultats de l'instruction. — Nous donnons dans les tableaux ci-dessous les chiffres des conscrits et des conjoints lettrés :

ANNÉES	CONSCRITS			RANG DU DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29	10 343	4 361	42.1	46°
1831-35	18 887	8 848	46.9	49°
1836-40	18 292	6 992	38.2	67°
1841-45	19 647	8 999	45.8	64°
1846-50	20 582	11 818	57.4	53°
1851-55	21 330	13 264	66.9	41°
1856-60	21 707	14 288	65.8	52°
1861-65	22 651	15 852	70.»	54°
1866-68	12 602	9 686	76.9	51°
1871-75	23 485	19 050	81.1	52°
1876-77	9 320	7 994	85.8	45°
1878	4 803	4 144	86.3	42°
1879	5 281	4 378	82.9	59°
1880	4 989	4 310	86.4	50°

En 1827 et 1829, la moyenne de l'instruction des conscrits en France était de 44.8 0/0; dans la Loire, cette moyenne était de 42.1 0/0, soit de 2.7 0/0 au-dessous de la moyenne générale. La classe de 1880, en portant l'instruction des conscrits dans la Loire à 86.4 0/0, atteint ainsi un progrès total de 44.3 0/0 pour la période de 51 années qui s'est écoulée de 1829 à 1880, soit un progrès annuel de 0.87 0/0, tandis que, pour toute la France, le progrès annuel n'a été pendant la même période que de 0.85 0/0. On doit reconnaître que ce résultat est satisfaisant pour un département où l'organisation de l'enseignement primaire laisse encore tant à désirer, même à l'heure présente.

Les opérations du conseil de révision, pour la classe de 1881, ont porté sur 4863 conscrits, dont 4216 ont déclaré savoir au moins lire, soit 86.7 0/0. Cette moyenne serait sensiblement dépassée si le département de la Loire n'était pas retenu dans un rang inférieur par l'arrondissement de Saint-Étienne, qui représente à lui seul la moitié de la population de ce département. Voici l'état de l'instruction des conscrits pour les trois dernières années écoulées, dans les trois arrondissements de la Loire :

	Conscrits sachant au moins lire		
	en 1879	en 1880	en 1881
Roanne	90.7 0/0	90.» 0/0	92.» 0/0
Montbrison	85.1 0/0	89.4 0/0	88.5 0/0
Saint-Étienne	82.9 0/0	82.6 0/0	82.3 0/0

Nombre de conjoints, sur 100, ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55	61.»	53.»	57.»
1856-60	71.6	52.7	62.2
1861-65	69.3	53.9	61.6
1866-70	74.3	62.7	68,5
1871-75	77.8	66.5	72,1
1876-77	84.1	74.»	79.1
1878	84.9	75.3	80.1

Budget de l'instruction primaire. — Le département de la Loire est toujours resté au-dessous de la moyenne générale pour les dépenses de l'instruction. Cependant, les sommes consacrées à cet objet sont montées de 317 221 francs, en 1855,

à 1 225 093 en 1881. En 1863, les dépenses ordinaires atteignaient 348 291 francs, ce qui représentait, pour les 54 413 élèves inscrits à cette époque dans les écoles publiques, 6fr,40 par tête, supportés par la rétribution scolaire pour 2fr, 15, par les centimes communaux pour 3fr,42, par le budget départemental pour 0fr,80, et par l'État pour zéro. La dépense moyenne par élève était à la même époque pour toute la France de 9fr,47.

La loi du 10 avril 1867, en rendant obligatoire la création et l'entretien d'une école publique de filles pour toutes les communes de 500 habitants et au-dessus, a eu pour premier résultat d'augmenter dans une proportion considérable les dépenses de l'enseignement primaire, qui sont montées dans la Loire de 315 319 francs en 1867 à 466 944 francs en 1868. Malgré cette augmentation de charges, le département a continué à faire presque seul les fonds de l'enseignement primaire, car il n'a eu recours aux subventions de l'État que pour des sommes variant de 16 362 francs en 1868 à 76 052 en 1876.

A cette dernière date, le prix de revient de chaque élève des écoles publiques était pour toute la France de 17fr,83. Les ressources communales et départementales fournissaient 15fr,08, et la subvention de l'Etat donnait le complément, soit 2fr,75. Pour le département de la Loire, dont la dépense par tête d'élève n'était que de 14fr,83, 3 francs au-dessous de la moyenne générale, il y était pourvu comme il suit : par la rétribution scolaire, 3fr,73; par les budgets communaux, 8fr,18; par le budget départemental, 1fr,63; par la subvention de l'État, 1fr,29.

En 1881, les dépenses ordinaires des écoles primaires s'élèvent, comme nous l'avons dit, à 1 225 093fr,39, tout près de quatre fois plus qu'en 1855, et quoique le nombre des élèves des écoles publiques se soit considérablement augmenté aussi depuis cette date, le prix de revient par tête d'élève n'en est pas moins porté de 14fr,83, cote de 1876, à 18fr,83 pour les 65 057 élèves qui forment le contingent des écoles communales en 1881.

Toutefois, grâce à la loi du 16 juin 1881, qui a établi la gratuité absolue, l'augmentation de dépenses de ces dernières années retombe à la charge de l'État qui fournit (au lieu de 76 000 francs en 1876, et de 177 000 francs en 1880) une subvention de 355 703 francs, représentant plus de 29 0/0 du total des dépenses ordinaires, et qui devra fournir encore plus pour les prochains budgets, quand la ressource de la rétribution scolaire en aura complètement disparu. Mais dès à présent, les 18fr,83 que coûte en moyenne chaque élève des écoles publiques sont supportés par la commune et le département pour 13fr,36 au lieu de 13fr,54 en 1876, et l'appoint formé par la subvention de l'Etat atteint 5fr,46 au lieu de 1fr,29 en 1876.

En 1863, les dépenses ordinaires, communales et départementales réunies, des écoles publiques, représentaient dans la Loire un impôt moyen par habitant de 67 centimes. Pour toute la France, les mêmes dépenses représentaient un impôt moyen de 1fr,45 par habitant. En 1876, l'impôt moyen de ce chef aurait été pour toute la France de 1fr,61, et pour la Loire de 1fr,34.

En 1881, les dépenses communales et départementales réunies s'élevaient à 869 390 francs. La population de la Loire étant, d'après le dernier recensement, de 599 833 habitants, cette somme représente un impôt moyen de 1fr,45 par habitant, soit 11 centimes seulement de plus qu'en 1876.

Il existe beaucoup de départements où la loi du 16 juin 1881, sur la gratuité absolue, a eu pour effet de faire tomber les charges des budgets communaux et départementaux au-dessous de ce qu'elles étaient en 1876.

Nous donnons, dans le tableau ci-dessous, les chiffres des dépenses ordinaires de l'instruction primaire dans le département de la Loire, de 1855 à 1881 inclusivement :

ANNÉES.	RÉTRIBUTION scolaire A PART.	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'État.
1855.....	103 503	148 697	42 277	12 744
1856.....	99 350	154 339	46 244	11 011
1857.....	91 761	185 263	41 969	16 097
1858.....	66 343	192 093	69 300	»
1859.....	69 571	198 310	67 675	»
1860.....	77 430	199 902	60 831	»
1861.....	101 705	183 296	51 062	»
1862.....	113 513	177 939	49 246	»
1863.....	117 300	185 900	45 019	»
1864.....	131 797	162 649	53 855	»
1865.....	148 889	155 924	47 805	»
1866.....	148 438	198 470	48 137	597
1867.....	155 153	160 166	46 274	»
1868.....	197 720	269 224	70 757	16 362
1869.....	208 735	267 939	77 569	24 789
1870.....	201 689	283 959	103 588	766
1871.....	186 838	349 375	83 083	53 271
1872.....	196 405	351 524	87 374	51 539
1873.....	206 201	365 714	96 240	55 739
1874.....	207 829	392 292	91 152	67 930
1875.....	207 015	455 621	97 235	61 916
1876.....	219 672	481 142	95 774	76 052
1877.....	220 622	523 248	137 637	70 675
1878.....	214 652	534 411	138 704	130 273
1879.....	208 968	575 639	124 983	171 848
1880.....	198 394	621 515	144 534	177 389
1881.....	93 355	671 412	114 623	355 703

LOIRE (Département de la **HAUTE-**). — Superficie : 4962 kilomètres carrés. Population en 1876 : 313 721 habitants, au lieu de 312 661 en 1866. Densité moyenne de la population : 63 habitants par kilomètre carré, au lieu de 70, qui est la moyenne générale de la France. Trois arrondissements, formant cinq circonscriptions d'inspection primaire; 28 cantons et 264 communes, dont 202 de 500 habitants et au-dessus.

Population d'âge scolaire. — En 1872 on comptait dans la Haute-Loire 45 556 enfants de 6 à 13 ans (23 081 garçons et 22 475 filles), soit 14.8 enfants d'âge scolaire par 100 habitants.

En 1876 on y comptait 43 928 enfants de 6 à 13 ans, 22 109 garçons et 21 819 filles, soit 14 enfants d'âge scolaire par 100 habitants. Malgré cette diminution de la population d'âge scolaire, le département se trouvait encore sensiblement au-dessus de la moyenne générale qui était, à la même époque, pour toute la France, de 12.2 enfants de 6 à 13 ans par 100 habitants.

Le recensement de 1881 a relevé une population générale de 316 461 habitants, et une population d'âge scolaire de 46 382 enfants, 23 097 garçons et 23 285 filles, ce qui donne une proportion de 14.66 enfants de 6 à 13 ans par 100 habitants.

1. État de l'instruction primaire avant 1789. — V. *Languedoc* et *Auvergne*.

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — *Inspection primaire.* — Tout récemment encore il n'y avait que trois inspecteurs primaires pour la Haute-Loire, un par arrondissement. Depuis le commencement de l'année scolaire 1880-1881, le service de l'inspection primaire dans le département est réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE			
	d'écoles publiques et libres.	de classes publiques.	de kilom. carrés en superficie.	de kilom. de voie ferrée.
Le Puy........	129	78	754	53
Brioude........	133	106	1 174	93
Langeac.......	95	81	1 060	80
Lemonastier....	112	94	843	10
Yssingeaux....	168	108	1 315	27

Malgré cette nouvelle répartition, le service de l'inspection est encore très pénible dans la Haute-Loire par suite de la difficulté des communications, même entre les communes importantes. « C'est bien autre chose, dit l'inspecteur d'académie dans son rapport au Conseil général, session d'août 1882, quand il s'agit de visiter les hameaux écartés par des sentiers à peine accessibles aux piétons et rendus absolument impraticables pendant une grande partie de l'hiver par les accumulations de neiges qui ne fondent que très lentement à de telles altitudes. Aussi c'est à l'époque où les inspections devraient surtout être fréquentes, où les écoles sont le plus peuplées, que les inspecteurs se voient souvent condamnés par les rigueurs de l'hiver à un repos forcé. Lorsque vient la belle saison et que les tournées sont plus faciles, la plupart des écoles sont à moitié désertes et l'inspection ne peut produire de résultats sérieux.

» De plus, la nécessité de régulariser la situation des Béates, les examens du brevet et du certificat d'études, les conférences cantonales, les enquêtes pour les créations et constructions d'écoles... absorbent la plus grande partie du temps de nos inspecteurs primaires. Il n'est donc pas possible, quels que soient leur dévouement et leur activité, qu'ils inspectent sérieusement en une année toutes leurs écoles publiques. »

Nombre des écoles. — Le tableau ci-dessous indique le nombre des écoles primaires depuis les dernières années du premier Empire, mais surtout depuis la fin de la Restauration, premier régime à partir duquel nous possédions des statistiques officielles relatives à l'enseignement primaire, jusqu'à nos jours :

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1813	(d'après l'almanach de l'université impériale)........			45
1821	(d'après l'almanach de l'université royale)..........			70
1829	(d'apr. la statistique offic[lle])..			47
1834	— — ..	33	91	125
1837	— — ..	89	383	472
1850	— — ..	196	184	380
1863	— — ..	312	190	502
1876-77	— — ..	358	189	547
1878-79	— — ..	382	185	567
1879-80	— — ..	394	182	576
1880-81	— — ..	418	170	588
1881-82	— — ..	526	169	695

En 1876-1877, les 358 écoles publiques de la Haute-Loire comptaient ensemble 487 classes; en 1881-1882, les 526 écoles publiques comptent 685 classes. La situation du département de la Haute-Loire sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe dans les écoles publiques est satisfaisante, ainsi que le montre le tableau ci-dessous, dressé d'après les états de situation pour l'année 1881-1882 :

Classes de 50 élèves et au-dessous.....	422,	soit	61.6 0/0
— de plus de 50 élèves........	146,	—	21.3 0/0
— — de 60 —	60,	—	8.8 0/0
— — de 70 —	42,	—	6.1 0/0
— — de 80 —	15,	—	2.2 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont respectivement : 55.2 0/0, 18.9 0/0, 12.3 0/0, 7.2 0/0, 6.6 0/0.

En 1837, sur un total de 472 écoles, on comptait 201 écoles de garçons, 96 écoles mixtes et 175 écoles de filles. En 1876-1877, les 547 écoles de la Haute-Loire se décomposaient en 287 écoles spéciales aux garçons, 64 mixtes et 196 écoles spéciales aux filles. En 1881-1882, les chiffres sont : écoles spéciales aux garçons, 314; spéciales aux filles, 266; mixtes, 115.

Les Béates. — Outre les 169 écoles libres relevées par la statistique, le département possède un nombre presque cinq fois plus considérable d'écoles clandestines, désignées sous le nom d'*assemblées*, et dirigées par les *Béates**.

Nous venons de voir plus haut que la principale occupation des inspecteurs primaires de la Haute-Loire était actuellement de « régulariser la situation des *Béates* ». Les détails qui suivent, empruntés à un rapport de M. l'inspecteur général Leyssenne (1880), seront lus, croyons-nous, avec intérêt :

« Les béates, il y a moins de deux ans, étaient absolument inconnues de l'immense majorité des Français... Aujourd'hui elles ont acquis une certaine célébrité à la suite d'un débat assez retentissant qui eut lieu, en mars 1879, à la Chambre des députés, où elles furent mises en cause par M. le ministre de l'instruction publique... Qu'est-ce donc qu'une béate ?...

» On a beaucoup dit que la béate est une institutrice. Sans doute elle est institutrice à certaines heures et à sa façon, mais elle est bien autre chose encore. Elle enseigne la dentelle aux jeunes filles et le catéchisme aux enfants des deux sexes. Auxiliaire avouée du curé, elle préside aux prières communes et à tous les exercices de piété pour lesquels un prêtre n'est pas indispensable, comme le chemin de la croix, le chant des vêpres, la lecture de la messe, les offices de l'avent, du carême et du mois de Marie, etc. Elle garde les malades, fait de la médecine et de la pharmacie; enfin, veille et ensevelit les morts.

» Comment a pu s'établir, se répandre et se fortifier cette singulière institution? La configuration du pays, le grand nombre de ses hameaux, la pauvreté des populations et leur assujettissement séculaire au clergé séculier ou régulier l'expliquent parfaitement.

» Le département de la Haute-Loire n'a que 263 communes, mais il a jusqu'à 3250 villages ou hameaux, ce qui fait plus de 12 sections par commune. Et il y a des communes qui ont 50, 80 et même jusqu'à 100 sections. Un grand nombre de ces hameaux n'ont qu'une dizaine ou une vingtaine d'habitants, mais il y en a environ 950 qui ont une population de 50, 100 ou 150 habitants et qui sont éloignés de plusieurs kilomètres des chefs-lieux où résident le curé ou l'instituteur et quelquefois, mais trop rarement, l'institutrice. Les chemins sont difficiles en toute saison et absolument impraticables pendant les longs mois d'hiver. Dans ces conditions les paysans se trouveraient privés des offices et des cérémonies religieuses; les enfants ne seraient pas préparés à la première communion.

» C'est, en effet, ce qui devait avoir lieu il y a deux siècles, lorsqu'en 1662 un directeur du séminaire du Puy, l'abbé Tronson, puissamment secondé dans son œuvre par une religieuse du nom de Martel, songea à arracher toutes ces populations à cette vie sauvage. Il est permis non seulement de croire, mais encore d'affirmer qu'au milieu du XVII[e] siècle, dans les montagnes du Velay, les pieux promoteurs de l'institution qui nous occupe n'avaient nullement en vue le développement intellectuel des malheureux

serfs de la contrée. Savoir par cœur la prière et pouvoir lire le catéchisme et le livre de messe, voilà assurément ce que nos deux novateurs durent leur demander. Et cela même était un grand bienfait. Telle fut l'origine des *religieuses de l'Instruction* ou *sœurs de l'Enfant Jésus*, plus connues sous le nom vulgaire de *Béates*. Faut-il s'étonner que ces modestes filles, dont les statuts ne paraissent pas avoir changé depuis cette époque, soient plus préoccupées des services qu'elles ont à rendre à l'Eglise que de l'enseignement de la grammaire ou du calcul? Ne leur faisons donc aucun crime, ni d'être là, ni d'enseigner si peu. Elles n'ont que le malheur de ne plus répondre aux besoins des temps nouveaux et d'être un obstacle inconscient à un développement plus rapide de l'instruction primaire dans les campagnes de la Haute-Loire.....

» Les béates changent volontiers de village lorsqu'elles y trouvent leur intérêt. Il arrive souvent que, pour les mutations, leurs supérieures doivent céder devant les exigences des habitants, soit sous la pression du clergé de la paroisse, soit en face du désir fortement exprimé par les béates, qui ne sont pas toujours des modèles de docilité.

» Quant à la lecture, on peut hardiment affirmer que la plupart des béates ne la savent pas, du moins comme on l'entend aujourd'hui dans nos écoles et comme on devrait toujours l'entendre. Elles se bornent à faire assembler des lettres et réunir des sons; mais les enfants qui sortent de leurs écoles ne peuvent lire bien couramment que dans le catéchisme, qu'ils savent par cœur, et dans l'Evangile qu'ils ont lu cent fois.

» Il y a peu de béates qui se hasardent jusqu'à enseigner l'écriture et l'orthographe. Souvent la chambre qui leur sert de classe n'a que des bancs sans tables. Je n'ai vu des enfants écrivant que chez une seule béate, et voici le travail auquel ils se livraient : ils mettaient des noms au pluriel, et tous avaient déjà une page pleine de mots pareils aux suivants, que j'ai scrupuleusement copiés : un capital, des *capitals;* un cheval, des *chevals;* un total, des *totals;* un tribunal, des *tribunals;* un animal, des *animals;* un canal, des *canals*, etc.

» Avez-vous vu ce qu'ils font là? dis-je à la maîtresse : regardez. Elle regarda, puis elle me répondit, sans comprendre mon observation : Je les habitue à mettre un *s* au pluriel des noms.

» Une autre béate, à qui je demandais quelques renseignements sur ses moyens d'existence, me répondit à deux ou trois reprises que le métier serait encore assez bon si elle n'avait pas un si grand nombre d'élèves *gratifs*.

» Il serait trop facile, mais trop désobligeant pour ces excellentes femmes, de multiplier ces exemples. Le fait notoire, patent, éclatant comme la lumière du jour, c'est la profonde ignorance des béates. Pourquoi le nier?

» Le meilleur moyen de les défendre, c'est d'avouer qu'elles ne sont pas préparées pour la fonction d'institutrice, qu'elles ne la remplissent que subsidiairement et par surcroît.

» La loi ne reconnaît que deux sortes d'écoles : les *écoles publiques*, fondées et entretenues par les communes, les départements ou l'Etat, et les *écoles libres* fondées ou entretenues par des particuliers ou des associations. Si les écoles de béates ne sont pas des écoles publiques, elles ne peuvent pas non plus prétendre à être des écoles libres. En effet :

» 1° Elles ne portent pas le nom d'écoles, mais celui d'*assemblées;*

» 2° Personne n'a jamais fait pour elles aucune déclaration d'ouverture;

» 3° Les béates n'ont pas de brevet de capacité, et leurs supérieurs ne se donnent même pas toujours la peine de leur délivrer des lettres d'obédience, qui pourtant ne sont que des ordres pour remplir telle ou telle mission et nullement une constatation d'un degré quelconque d'instruction;

» 4° Elles ne reconnaissent pas l'autorité universitaire, elles ne sont soumises à aucune surveillance au point de vue de l'hygiène, de la morale et du respect de la constitution et des lois;

» 5° Non seulement elles reçoivent des filles de 5 à 25 ans et des garçons de 5 à 15 ans, mais encore des hommes faits et surtout des vieilles femmes, des mères de famille qui viennent chercher sous leur toit un abri pour travailler à la dentelle;

» 6° Ces prétendues écoles, qui sont aussi bien des ateliers de dentelle, se transforment à certaines époques et même toute l'année en sanctuaires religieux avec chapelles et autels.

» Donc ces assemblées de béates, en tant qu'écoles, sont absolument illégales, et elles pourraient être supprimées par un simple arrêté préfectoral, sur l'avis de l'inspecteur d'académie. La longue tolérance dont elles ont joui jusqu'ici s'explique non seulement par l'appui énergique que leur prête le clergé, mais aussi par le bien qu'elles ont fait et par les sympathies qu'elles ont conquises dans les populations rurales.

» Cette institution singulière, qui a son passé, ses traditions, sa popularité, est très curieuse à étudier, comme un vestige des temps anciens égaré dans notre civilisation moderne. Qui croirait, par exemple, que toutes ces béates ne sont pas des religieuses? Or, non seulement il y en a de laïques, absolument laïques, et en assez grand nombre (129 sur 882), qui ne dépendent d'aucune congrégation, qui tout simplement ont pris un costume quasi-religieux et ont été agréées par le curé de la paroisse; mais presque aucune des béates ne contracte de vœux. La plupart restent presque indépendantes et libres de rompre à leur gré les liens qui les unissent à la congrégation dont elles ont accepté le patronage. Celles qui trouvent un parti convenable quittent le célibat et se marient; mais le fait, à vrai dire, est assez rare.

» La congrégation à laquelle elles sont généralement affiliées est la congrégation de l'*Instruction de l'Enfant Jésus*, dont la maison mère est au Puy, et dont elles forment en quelque sorte le tiers-ordre. Quelques-unes relèvent de l'ordre de la *Présentation*, dont le siège n'est pas dans la Haute-Loire.

» Enfin, comme tout doit être étrange dans cette institution, les locaux même qu'occupent les béates ne suivent pas la loi commune de propriété; ils n'appartiennent ni aux béates, ni à leurs communautés, ni aux communes, mais bien aux habitants des hameaux, qui les ont construits ordinairement de leurs propres mains, avec leurs propres matériaux. Tous ces locaux sont modestes, quelques-uns trop misérables, mais pas plus que les habitations voisines, et l'on pourrait facilement les approprier pour en faire des écoles très convenables. Dans chaque hameau la maison de la béate ou de la sœur est facilement reconnaissable à un petit clocheton qui la surmonte et à la cloche qui se détache dans le ciel entre ses deux supports.

» La béate ne reçoit aucun traitement; son revenu se compose d'abord de la rétribution scolaire que lui paient ses élèves, laquelle est ordinairement de 50 centimes par mois pour ceux qui apprennent à lire, et de 60 ou 75 centimes, ou même 1 franc, pour ceux qui reçoivent des leçon

d'écriture, et, en second lieu, des dons et quêtes de denrées, qui consistent en pain, beurre, fromage, œufs, lait, graisse, lard, pommes de terre, légumes, grains, farine, etc. La dignité de ces pauvres femmes en souffre bien un peu, mais elles ne s'en aperçoivent pas trop et vivent à peu près à leur aise. Quelques-unes même font des économies, trop souvent insuffisantes pour les garantir de la misère dans leur vieillesse.

» Quant à la statistique de leurs élèves, il est très difficile de la faire, car il est rare que la béate tienne un registre régulier d'inscriptions, et elle dissimule volontiers le nombre des enfants qu'elle reçoit. Grâce à une enquête minutieuse faite par les inspecteurs primaires, et bien qu'un certain nombre de béates se soient refusées à leur donner le moindre renseignement, nous avons pu établir très approximativement la situation suivante :

Statistique des assemblées de béates.

	Laïques.	Congréganistes.	Total
Le Puy	104	364	468
Brioude	10	174	184
Yssingeaux	15	215	230
Totaux	129	753	882

Elèves admis dans les assemblées de béates.

	Garçons.	Filles.	Total.
Le Puy	2 289	7 124	9 413
Brioude	821	2 404	3 225
Yssingeaux	1 470	2 687	4 157
Totaux	4 580	12 215	16 795

» Le premier tableau ne donne que 882 béates, bien que l'on compte 920 bourgs, villages ou hameaux pourvus de logements qui leur sont destinés. Cette différence tient à ce que, au moment du recensement, il n'avait pas été pourvu à un certain nombre d'emplois vacants pour cause de départ ou de décès. Il paraît qu'aujourd'hui le nombre des défections est encore plus grand.

» Parmi ces 882 béates, il n'est signalé qu'un brevet de capacité et à peine une centaine de lettres d'obédience.

» Le second tableau montre que le nombre des filles admises aux assemblées est presque le triple du nombre des garçons... »

Cette situation une fois officiellement constatée, il devenait indispensable de la régulariser dans la limite du possible. M. Leyssenne fut chargé, en octobre 1881, d'aller en étudier sur place les voies et moyens.

Un moyen très simple et parfaitement légal eût été la fermeture pure et simple de toutes les assemblées de béates. Mais une semblable mesure eût blessé les populations, et on ne pouvait priver, même provisoirement, de toute instruction les 16 000 ou 17 000 enfants auxquels les béates enseignent au moins les rudiments de la lecture. Le parti auquel on s'arrêta fut le suivant : Obliger toutes les béates en fonctions à faire une déclaration d'ouverture d'école libre ; pour celles qui étaient affiliées à une congrégation, se contenter de la lettre d'obédience, aux termes de la loi existant alors; pour les béates laïques, leur accorder un délai d'un an pour se pourvoir du certificat d'aptitude à l'enseignement dans les salles d'asile. Accorder des subventions aux meilleures écoles de béates, qui seraient considérées comme tenant lieu d'écoles publiques. Travailler à la transformation graduelle des assemblées des béates en écoles publiques de hameau, en nommant institutrices-adjointes de hameau les béates qui se seraient distinguées à l'examen du certificat d'aptitude et qui consentiraient à se laïciser.

Ce plan fut aussitôt mis à exécution. Des lettres d'obédience furent délivrées par la supérieure de la congrégation de l'*Instruction de l'Enfant Jésus* à celles des béates qui relèvent de cet ordre et qui forment les cinq sixièmes environ du nombre total; et en conséquence, à une vingtaine près, les déclarations d'ouverture d'école libre purent être faites comme l'administration le désirait. D'autre part, environ 150 béates laïques se présentèrent à l'examen du certificat d'aptitude à l'enseignement dans les salles d'asile, et après la session d'août 1882 le nombre de celles qui l'avaient obtenu s'élevait à 138. Le mouvement de régularisation se continue, et grâce à la création des deux nouvelles circonscriptions d'inspection primaire de Langeac et du Monastier, une surveillance efficace est maintenant exercée sur les écoles des béates.

Situation scolaire des communes. — Sur les 264 communes du département, 263 possédaient, en 1882, au moins une école publique de garçons, de filles ou mixte. Une commune était également réunie à une autre commune pour l'entretien d'une école publique. Par conséquent, aucune commune n'était complètement dépourvue d'école.

Cent quatorze communes de 500 habitants et au-dessus ne possédaient pas d'école publique de filles, savoir : 21 dans la circonscription du Puy; 19 dans celle de Brioude; 19 dans la circonscription de Langeac ; 26 dans la circonscription du Monastier et 29 dans celle d'Yssingeaux. Par contre, 17 communes de moins de 500 habitants étaient pourvues d'une école publique de filles.

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	Total
1850	190	33	25	132	380
1863	233	16	81	172	502
1867	242	13	75	181	511
1872	242	9	80	187	518
1876-77	256	6	95	190	547
1878-79	272	15	86	194	567
1879-80	284	20	82	190	576
1880-81	290	33	83	182	588
1881-82	344	86	85	180	695

Les 344 écoles *laïques* de garçons ou mixtes se subdivisent en 343 publiques et 1 libre ; les 86 écoles *congréganistes* de garçons ou mixtes se subdivisent en 74 publiques et 12 libres. On voit par ces chiffres que les congréganistes sont en minorité dans les écoles publiques de garçons ou mixtes : 74 contre 343, soit 17.7 0/0. Les 86 écoles *laïques* de filles se divisent en 85 écoles publiques et 1 libre; les 180 écoles *congréganistes* de filles se divisent en 24 écoles publiques et 156 écoles libres : c'est donc 22.1 0/0 seulement des écoles publiques de filles aux mains des congréganistes ; mais ces dernières ont presque tout l'enseignement libre (156 écoles contre 1), et en fin de compte les trois quarts des jeunes filles de la Haute-Loire sont élevées par les corporations religieuses.

Voici d'ailleurs le résumé exact de la situation réciproque des laïques et des congréganistes tant au point de vue des écoles qu'au point de vue des élèves qu'elles reçoivent :

		Écoles	Élèves
Garçons ou mixtes.	Laïques..	344 = 80.2 0/0	17 464 = 60.9 0/0
	Congrég.	85 = 19.8 0/0	10 952 = 39.1 0/0
Filles....	Laïques..	86 = 32.4 0/0	3 458 = 20.6 0/0
	Congrég.	180 = 67.6 0/0	13 342 = 79.4 0/0

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

	Total des élèves	Élèves gratuits
1832 (année civile).....	2 407	Manque.
1837 —	20 669	—
1840 —	29 171	—
1850 —	21 871	7 283
1863 —	27 665	8 056
1867 —	30 591	9 130
1872 —	36 142	16 371
1876-77 (année scolaire)..	36 147	Manque.
1878-79 — .	38 615	18 084
1879-80 — ..	38 631	19 065
1880-81 — ..	42 117	22 638
1881-82 — ..	44 816	Gratuité

Pour la gratuité, il y a lieu de distinguer entre les élèves des écoles publiques et ceux des écoles libres. Les élèves admis gratuitement dans ces dernières étaient en 1881, si l'on veut bien s'en rapporter à des déclarations que les autorités scolaires n'ont pas à contrôler, au nombre de 2559 sur 13744, soit 18.6 0/0. Dans les écoles publiques, la gratuité avait atteint rapidement une proportion très élevée. En 1833, elle était accordée à 51 0/0 et en 1837 à 55.4 0/0 des élèves; nous avons exposé la cause de cet état de choses dans notre article *Gratuits (Élèves)*. En 1863, soit que les municipalités fussent devenues plus dociles aux remontrances préfectorales, soit que les instituteurs aient pu faire entendre leurs doléances, la gratuité était retombée à 40 0/0, se maintenant toutefois de 1.6 0/0 au-dessus de la moyenne générale, qui était alors pour toute la France de 38.4 0/0. Mais elle s'est promptement relevée, et en 1872 nous la retrouvons à 65.2 0/0 (moyenne générale, 54 0/0), et en 1876-1877 à 67.1 0/0 (moyenne générale, 57.4 0/0).

Enfin, au moment de la promulgation de la loi du 16 juin 1881 qui a établi la gratuité absolue, le nombre des élèves admis gratuitement dans les écoles publiques était de 20 079 sur 28 373, soit 70.7 0/0. C'est donc un peu plus du quart des élèves des écoles publiques de la Haute-Loire qui sont ajoutés à la charge du budget des dépenses ordinaires de l'enseignement primaire, par l'application de la loi précitée.

Les 44 816 élèves des écoles primaires de la Haute-Loire peuvent se décomposer : en 31 438 élèves des écoles publiques et 13 378 élèves des écoles libres; en 25 825 garçons et 18 991 filles; en 20 522 élèves des écoles laïques et 24 294 élèves des écoles congréganistes; en 40 289 élèves des écoles spéciales à l'un ou à l'autre sexe et 4527 élèves des écoles mixtes. La proportion de ces derniers pour les écoles publiques est, par rapport au total des élèves, de 13.7 0/0, soit exactement 3.1 0/0 au-dessous de la moyenne générale qui est pour la France de 16.8 0/0.

Les élèves d'âge scolaire (6 à 13 ans) figurent, dans ce nombre de 44816, pour 31 717. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département de la Haute-Loire est de 46 382, d'où il résulterait que 14 665 enfants d'âge scolaire ne fréquentent pas les écoles primaires. Il convient toutefois de retrancher de ce nombre 395 enfants de 6 ans et au-dessus inscrits dans les salles d'asile, et ceux qui reçoivent l'instruction dans un établissement d'enseignement secondaire quelconque (159 en 1881-1882); en admettant que quelques centaines d'enfants reçoivent sérieusement l'instruction dans leurs familles, il n'en resterait pas moins près de 14 000 enfants de 6 à 13 ans privés de toute instruction ou la recevant des Béates, ce qui est à peu près la même chose.

Cependant, la fréquentation ou tout au moins l'inscription a fait assez rapidement des progrès dans la Haute-Loire. En 1832, le nombre des élèves incrits dans toutes les écoles était de 88 par 10 000 habitants. En 1837, il était de 700; de 988 en 1840; de 978 en 1867 et de 1149 en 1876-1877. En 1880-1881, si l'on ajoute aux 42 117 enfants inscrits dans les écoles 424 enfants de 6 ans et au-dessus qui sont reçus dans les salles d'asile, on obtient une proportion de 1356 élèves inscrits par 10 000 habitants.

Personnel enseignant. — Les instituteurs laïques ont la majorité dans l'enseignement public; dans l'enseignement libre, qui compte 77 membres, il n'y a qu'un seul instituteur laïque. Les institutrices laïques sont en majorité dans l'enseignement public et en minorité dans l'enseignement libre; mais, dans l'enseignement public, la minorité congréganiste est relativement considérable, 69 contre 134, tandis que la minorité laïque dans l'enseignement libre est insignifiante, 1 contre 582.

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		Total
	laïques	congrégan.	laïques	congrégan.	
1837....	206	32	82	657	977
1840....	190	54	87	946	1 277
1863....	227	161	40	545	973
1872....	236	221	31	665	1 153
1876-77.	263	188	18	477	946
1878-79.	277	186	33	512	1 008
1879-80.	285	198	44	584	1 111
1880-81.	290	248	63	659	1 260
1881-82.	333	240	135	651	1 359

Pour 1881-1882, les nombres se subdivisent comme suit : les 333 instituteurs laïques en 332 publics et 1 libre; les 240 instituteurs congréganistes en 163 publics et 77 libres. Les 135 institutrices laïques en 134 publiques et 1 libre; les 651 institutrices congréganistes en 69 publiques et 582 libres.

Dans le personnel laïque des écoles publiques il n'existe plus que 6 instituteurs adjoints et 18 institutrices, dont 16 adjointes, non brevetés. Dans le personnel congréganiste on trouve encore 96 non brevetés, dont 57 instituteurs adjoints, 20 institutrices titulaires et 19 institutrices adjointes. La proportion des non brevetés est de 5.2 0/0 chez les laïques des écoles publiques et de 41.4 0/0 chez les congréganistes.

L'instituteur et l'institutrice qui représentent l'enseignement laïque libre dans la Haute-Loire sont pourvus de brevet; dans le personnel congréganiste des écoles libres, qui compte un effectif de 659 membres dont 77 instituteurs et 582 institutrices, on trouve encore 24 instituteurs adjoints, 77 institutrices titulaires et 287 adjointes non brevetés. La proportion des non brevetés est donc de 58.9 0/0 chez les congréganistes des écoles libres.

On ne peut tirer aucune conclusion exacte de la comparaison des non brevetés laïques de l'enseignement public avec ceux de l'enseignement libre, l'effectif du personnel libre laïque étant trop faible; mais en ce qui concerne les congréganistes il est à remarquer que, contrairement à ce que l'on constate dans beaucoup d'autres départements, ce sont les membres de l'enseignement public qui ont le pas sur les autres au point de vue des titres de capacité.

Au point de vue moral et intellectuel, voici ce que dit l'inspecteur d'académie de son personnel : « Nos instituteurs et nos institutrices sont en général honnêtes, laborieux, pleins du désir de bien faire.... Ce qui est malheureusement trop fréquent chez nos maîtres, c'est l'apathie ou l'indifférence. Au point de vue de la capacité ils offrent des garanties sérieuses ; mais ce qui manque dans leur enseignement, c'est la méthode,

le mouvement, l'initiative, la vie enfin. Il n'est même pas rare de voir des élèves de notre école normale, deux ou trois ans à peine après leur sortie, oublier l'esprit des nouvelles méthodes qui leur ont été enseignées et reprendre, pour plus de commodité, les errements routiniers de leurs prédécesseurs plus excusables qu'eux.... Les modifications considérables apportées aux programmes de nos écoles normales ont déjà produit de sérieux résultats ; nos élèves-maîtres commencent à apporter à leurs études plus d'ardeur et d'entrain et nous donnent tous les jours des preuves de leur désir de mieux faire et de renoncer définitivement à des méthodes surannées. Mais il serait à craindre que les anciens abus ne reparussent si nos jeunes maîtres restaient livrés à eux-mêmes à leur sortie de l'école..... »

Maisons d'école et mobilier scolaire. — Sur les 418 maisons d'école que comptait le département de la Haute-Loire en 1881, 296 appartenaient aux communes, 28 étaient prêtées, 94 étaient louées. Des 296 maisons appartenant aux communes, 134 étaient l'objet d'une demande de réparation ou d'amélioration quelconque. Le montant des sommes payées pour les 94 maisons en location s'élevait à 14 882 francs, soit 134 francs par école. « C'est un chiffre relativement élevé, fait remarquer le rapport d'inspection académique, si l'on considère la mauvaise installation de la plupart de ces locaux, presque partout étroits et humides, d'une aération et d'un éclairage insuffisants. Un assez grand nombre de communes se préoccupent, il est vrai, de mettre fin à un tel état de choses, et de nombreux projets de construction sont à l'étude ; mais il n'en est que trop qui n'ont aucun souci de l'hygiène, et qui oublient volontiers que la location des maisons d'école n'est autorisée, aux termes de la loi, qu'à titre tout à fait provisoire. L'administration a le devoir de rappeler aux municipalités qu'il y a pour elles obligation de construire au plus vite, faute de quoi nous serions obligés de frapper d'interdiction un assez grand nombre de locaux absolument insalubres et insuffisants....

» Pendant l'année 1881, vingt-deux constructions nouvelles ont été faites : 4 dans la circonscription du Puy, 4 dans celle de Brioude, 7 dans la circonscription d'Yssingeaux, 6 dans celle du Monastier et 1 dans celle de Langeac. Ces locaux s'appliquent à 17 écoles de garçons, à 2 écoles de filles, à 3 écoles mixtes. Ces résultats ne peuvent être considérés comme satisfaisants que par comparaison avec les années précédentes... Il n'existe pas de département où il y ait tant d'écoles à créer que dans la Haute-Loire...

» Le peu d'empressement que les communes mettent à voter des fonds pour des constructions nouvelles s'explique, en bien des cas, par leur peu de ressources en face des nombreuses créations nécessaires pour assurer d'une façon complète le service de l'instruction primaire ; mais, il faut bien le dire, un trop grand nombre de municipalités ne font rien sous prétexte qu'il y aurait trop à faire, et ne sont pas toujours les plus pauvres. On pourrait citer plusieurs chefs-lieux de canton qui se refusent à l'installation d'une école publique de filles, sans alléguer aucun motif sérieux et malgré les instances les plus pressantes de l'administration. Il ne nous reste qu'un moyen de sortir de cette situation illégale ; c'est d'assurer la création et la construction de ces écoles par une imposition d'office....

» Trop souvent aussi les travaux des constructions scolaires n'ont pas été surveillés d'assez près, quelquefois même ils ne l'ont pas été du tout ; il en est résulté que l'exécution a été défectueuse, les matériaux employés de qualité très inférieure, et, chose plus grave, que des modifications importantes ont été apportées aux plans et devis, sans autorisation aucune et au grand détriment de la bonne installation des écoles.... Désormais chaque construction nouvelle sera inspectée soigneusement et les subventions de l'Etat ne seront versées dans la caisse des communes qu'autant que les constructions auront été terminées conformément aux plans et devis approuvés par le ministère de l'instruction publique.

» Outre les constructions d'école qui se sont faites en 1881, un certain nombre de communes ont exécuté dans leurs locaux scolaires des appropriations ou des réparations. Vingt communes ont fait réparer 25 maisons d'école, dont 14 spéciales aux garçons, 8 spéciales aux filles et 3 mixtes...

» Mais ce ne sont pas seulement les locaux qui sont en mauvais état ; le mobilier scolaire est encore plus défectueux. Il y a cependant sous ce rapport un progrès sérieux. Les écoles de construction récente ont été, en général, pourvues d'un matériel conforme aux prescriptions réglementaires, et, pour tous les projets actuellement à l'étude, cette dépense sera comprise dans le devis total.

» Malheureusement, dans la plupart des anciennes maisons d'école, il est loin d'en être ainsi. Je ne reproduirai pas ici toutes les critiques justement formulées contre ces tables massives, longues et étroites, fortement inclinées, dont les bancs incommodes et rejetés trop en arrière obligent les enfants à prendre les positions les plus nuisibles à leur développement physique non moins qu'à leurs progrès. Ce sont, on l'a dit avec raison, de véritables instruments de supplice, qu'il faudrait supprimer partout au nom des règlements qui interdisent les mauvais traitements envers les enfants. Il y a donc là une réforme urgente à opérer...

» Pour que tous les enfants que reçoivent nos écoles fussent installés commodément, il faudrait acquérir 7300 mètres linéaires de bancs-tables ; il a été constaté en effet que plus de 3000 enfants ne trouvent pas place aux tables ou n'y trouvent pas la place qui leur serait rigoureusement indispensable.

» Je dois pourtant constater qu'en 1881 quinze mobiliers scolaires ont été réparés ou remplacés en partie, et dix-sept complètement renouvelés. Ce mouvement s'est encore accentué depuis 1882 et, grâce aux efforts de nos inspecteurs primaires, un grand nombre de mobiliers nouveaux vont être construits.

» Quant au matériel d'enseignement, c'est-à-dire aux globes, cartes, collections et tableaux, compendium métrique, etc., les communes s'en sont peu ou point préoccupées jusqu'ici. Toutefois, grâce aux nombreuses concessions de l'Etat, nos écoles seront bientôt pourvues du nécessaire.... »

Depuis 1877 l'Etat a accordé aux communes, sous certaines conditions, des subventions pour construction ou réparation de maisons d'écoles et pour acquisition de mobilier scolaire. Voici le montant des subventions accordées à ce titre au département de la Haute-Loire :

	Nombre des écoles.	Subventions de l'Etat.
1877	5	12 700 fr.
1878	21	43 940
1879	14	27 650
1880	24	96 925
1881	36	247 650
Totaux......	100	428 865 fr.

Enseignement, méthodes et résultats. — Nous empruntons les passages suivants au rapport de

l'inspecteur d'académie au Conseil général (session d'août 1882) :

«... L'enseignement élémentaire a suivi la même progression que la valeur pédagogique du personnel. C'est dire que l'amélioration n'est pas rapide. Toutefois les récents examens pour le certificat d'études ont prouvé un progrès notable dans la *composition française*, si négligée jusqu'ici. Les instituteurs ont, pour la plupart, compris que ce n'est pas en obligeant l'élève à surcharger sa mémoire de définitions arides, aussitôt oubliées qu'apprises et qui ne disent rien à l'imagination, qu'on l'intéressera à l'étude d'une langue dont il ne fait à peu près aucun usage en dehors de l'école et qu'il a déjà beaucoup de peine à comprendre. On a donc restreint le nombre et l'étendue de ces devoirs de grammaire, d'analyse grammaticale et soi-disant logique, qui ont été jusqu'ici le principal exercice de nos élèves dans un trop grand nombre d'écoles, et qui y sont encore trop en honneur. On abuse aussi un peu moins de l'enseignement par le livre, plus commode, il est vrai, pour le maître, mais plutôt nuisible qu'utile à l'élève. De petits récits courts et intéressants, faits par le maître ou lus par lui, et accompagnés de commentaires simples et faciles à saisir; voilà ce qui doit faire le sujet des petites rédactions que nous devons demander aux enfants, et qu'on leur rendra plus faciles à l'aide d'un canevas développé ou restreint suivant les âges différents.

» On s'était plaint beaucoup jusqu'ici de la manière dont l'*histoire de France* était enseignée. Nos inspecteurs avaient constaté qu'on faisait beaucoup plus l'histoire des rois que de la nation. Justement préoccupés d'améliorer un enseignement si important, ils ont insisté vivement, soit dans les conférences, soit dans le cours de leurs inspections, sur la nécessité de passer rapidement sur les premiers siècles de notre histoire pour donner plus de développement aux temps modernes. Leurs observations ne sont pas demeurées lettre morte, et plusieurs candidats au certificat d'études primaires ont pu donner des détails sur les coutumes et les institutions, sur les grands citoyens qui ont le plus honoré la patrie. Il est encore un point trop négligé, c'est l'étude des XVIIIe et XIXe siècles; ce sont des époques qu'il faut faire connaître à tout prix à nos enfants; nous arriverons ainsi peu à peu à dissiper les fâcheux préjugés que cette histoire mal connue a laissés dans nos campagnes.

» L'enseignement *géographique* est toujours faible dans la majorité des écoles. On se sert encore beaucoup trop du livre et l'on oublie trop que c'est perdre son temps que de vouloir apprendre la géographie aux enfants sans le secours des cartes murales ou encore mieux des cartes tracées au tableau soit par l'instituteur, soit, mieux encore, par les élèves eux-mêmes. C'est cette dernière méthode que nous voudrions voir partout en usage, et il faut reconnaître qu'elle est en progrès dans bon nombre d'écoles.

» La *lecture*, cette partie de l'enseignement qui donnerait le plus de résultats si elle était bien traitée, ne donnait, jusqu'à ces dernières années, aucun résultat appréciable. Cela tient à ce que nos maîtres n'en soupçonnaient pas eux-mêmes l'importance et ne savaient pas la rendre intéressante par le choix des sujets, par la variété du ton et par les explications qui seules peuvent la rendre profitable... Je suis heureux de constater qu'il y a, sur ce point, un progrès réel. Presque partout on commence à expliquer soigneusement le texte et à le faire ensuite résumer, soit oralement, soit par écrit. Le ton est encore bien défectueux, mais, dans les écoles de filles notamment, on a déjà beaucoup gagné sous ce rapport. L'importance considérable qui est donnée à la lecture dans l'examen du brevet, contribuera puissamment à confirmer et à développer les progrès déjà constatés.

» L'*écriture* nous donne des résultats de plus en plus satisfaisants; cette épreuve a obtenu les meilleures notes au certificat d'études. C'est à l'écriture cursive qu'est demeurée la palme. Nos instituteurs ont reconnu qu'elle seule réunit les trois qualités essentielles : rapidité, lisibilité, élégance; aussi l'ont-ils définitivement adoptée.

» Le *calcul* laisse généralement peu à désirer; on s'habitue à ne donner aux élèves que des exercices présentant une utilité pratique et, pour ainsi dire, immédiate; mais il est encore nombre d'écoles où les élèves posséderont fort bien la nomenclature des poids et mesures avec leurs multiples et sous-multiples, sans pouvoir distinguer un décalitre d'un hectolitre, etc.; encore un effet de l'enseignement exclusif par le livre.

« La *gymnastique* commence à prendre un rang honorable dans l'enseignement de nos écoles rurales; si les progrès ne sont pas rapides, cela tient à ce que bon nombre de maîtres n'ont ni des notions théoriques suffisantes, ni la pratique des exercices du corps...

» Je ne parle que pour mémoire du *dessin* et du *chant*, qui ne sont enseignés que dans un très petit nombre d'écoles, et n'ont donné jusqu'ici que des résultats insignifiants.

» La loi du 28 mars 1882 a rendu obligatoires plusieurs matières autrefois facultatives; de ce nombre est l'*agriculture*. C'est là une excellente réforme. On aurait peine à croire que, dans un pays essentiellement agricole comme la Haute-Loire, l'enseignement de l'agriculture a été à peu près complètement négligé jusqu'ici... L'agriculture aura désormais à l'école la place qui lui est légitimement due.

» Le niveau de l'enseignement dans les *écoles libres* présente plus d'inégalités encore que dans les écoles publiques. Un petit nombre, bien dirigées, font une concurrence sérieuse à nos écoles publiques et entretiennent une émulation féconde dont tous les esprits libéraux n'ont qu'à se féliciter; mais celles qui sont établies dans les communes rurales, et qui toutes sont spéciales aux filles, ne donnent que des résultats fort médiocres. Il faut bien reconnaître aussi que le personnel des petites classes n'a à peu près aucune aptitude pédagogique et connaît mieux le travail du carreau que le programme de l'instruction primaire. »

Certificat d'études primaires. — Le certificat d'études primaires s'est implanté dans la Haute-Loire en 1872. A cette date les garçons seuls, au nombre de 152, s'étaient présentés aux examens; 76 avaient obtenu le certificat. Les filles n'ont commencé qu'en 1873, et bien timidement encore, à prendre part au concours pour le certificat d'études primaires. Douze filles avaient osé affronter les examens, huit avaient obtenu le certificat. L'institution n'a pas fait de bien grands progrès depuis, puisque en 1881 le nombre total des candidats n'a été que de 751, dont 553 garçons et 198 filles, sur lesquels 259 garçons et 116 filles ont obtenu le certificat. Il faut remarquer cependant que les filles ont mieux réussi que les garçons; ceux-ci ne se sont fait admettre que dans la proportion de 46.9 0/0, tandis que les filles ont passé dans la proportion de 58.6 0/0. Comparée, dans son ensemble, aux autres départements, la Haute-Loire se trouve, au point de vue du certificat d'études primaires, dans un état d'infériorité notoire : pour toute la France le nombre des certificats obtenus représente 1.36 0/0 des élèves de toutes les écoles primaires, tandis que dans la Haute-Loire il ne représente que 0.89 0/0.

Les résultats de la session de 1882 ont été satis-

faisants. « L'institution du certificat d'études, dit le rapport d'inspection académique, qui a eu tant de peine à s'acclimater dans la Haute-Loire, commence enfin à être connue et appréciée. Les garçons se sont présentés en 1882 au nombre de 661, dont 385 ont été admis. L'augmentation du nombre des aspirantes (262, dont 189 admises) est surtout d'un bon augure pour le recrutement, jusqu'à présent si laborieux, de nos élèves-maîtresses, que facilitera aussi la multiplication des écoles laïques de filles. »

Ecole normale et cours normal. — Le département de la Haute-Loire possède une école normale d'instituteurs et une école normale d'institutrices.

L'école normale d'instituteurs, fondée au Puy en 1833, reçoit actuellement 41 élèves. L'enseignement y est donné par le directeur, quatre maîtres adjoints et quatre professeurs externes. « La maison actuelle date de 1846, dit le rapport d'inspection académique, et l'on peut affirmer que peu d'établissements construits à cette époque réunissent au même degré toutes les conditions d'hygiène et de salubrité ; grâce aux modifications et aux additions opérées depuis quelques années, l'installation est très convenable ; seulement le service a de nouvelles exigences, le nombre des élèves doit être augmenté, en sorte que le local est devenu trop étroit. D'un autre côté, le jardin est très exigu et ne peut rendre de grands services, soit pour les expériences agricoles, soit pour l'enseignement de la botanique.

» Le mobilier des classes... est en mauvais état et peu approprié à sa destination ; il devra être remplacé dans un temps peu éloigné.

» ... Nos cabinets de physique, de chimie et d'histoire naturelle se sont complétés de telle sorte que les professeurs disposent de tout le matériel nécessaire pour donner un enseignement clair, intéressant et fructueux. »

Le recrutement des élèves-maîtres s'opère facilement. « Le nombre des candidats va en augmentant depuis quelques années ; il était de 53 en 1879, de 57 en 1880, de 63 en 1881 ; 80 sont déjà inscrits pour 1882. Les avantages attachés à la position des instituteurs ne sont certainement pas étrangers à ce progrès ; quoi qu'il en soit, nous constatons avec plaisir qu'en même temps le niveau des connaissances acquises s'élève sensiblement...

» L'école-annexe continue à remplir sa double mission... La première division de l'école annexe est devenue un cours préparatoire à l'école normale : elle a été confiée à un maître spécial, zélé et capable, qui a déjà obtenu les meilleurs résultats. Au mois d'août 1881, sur treize candidats admis, onze sortaient de l'école annexe ; il faut constater de plus que la préparation était beaucoup plus satisfaisante. »

Avant la création de l'école normale d'institutrices, le département ne possédait qu'un cours normal, dirigé par les *sœurs de l'Instruction* du Puy.

Le nombre total des élèves du cours normal était de 19 en 1881. Le cours normal disposait de 15 bourses de l'Etat ; 7 élèves jouissaient d'une bourse entière, 8 autres de trois quarts de bourse, et les 4 dernières d'une demi-bourse. L'établissement comptait en outre une quarantaine d'élèves libres.

« Les religieuses attachées au cours normal, dit le rapport d'inspection académique, remplissent leurs devoirs avec un zèle et un dévouement que tous mes prédécesseurs ont reconnu hautement et dont témoignent les résultats si remarquables obtenus aux examens du brevet.

» Le cours normal est établi dans une maison appartenant aux religieuses mêmes ; ce local est très sain, aussi les maladies y sont rares ; à peine y a-t-on constaté quelques indispositions dans le courant de l'année.

» Depuis que les dames de l'Instruction ont été chargées du cours normal, elles ont toujours été satisfaites de l'état moral des élèves, soit dans l'établissement, soit après leur sortie. Celles de ces dernières qui sont institutrices publiques conservent avec la maison des rapports généralement suivis, qui contribuent à affermir leurs bonnes dispositions et les idées libérales dans lesquelles elles ont été élevées.

» L'inauguration d'une école normale de filles à la rentrée des classes amènera probablement la suppression du cours normal. Les avantages que le département retirera de cette création ne peuvent nous faire oublier les services rendus par le cours normal pendant de longues années. C'est de là, en effet, que sont sorties les meilleures de nos institutrices laïques, dont un grand nombre ont été élèves libres. Accueillies d'abord avec défiance dans les localités qui n'avaient jamais eu que des institutrices congréganistes, elles ont grandement contribué à réconcilier avec l'enseignement laïque des populations presque toujours hostiles au début et livrées sans contrepoids depuis des siècles à l'influence du clergé. Elles ont su conserver leur indépendance sans heurter les opinions religieuses des habitants, et ont ainsi fait faire de grands pas à la question de la laïcité dans un département qui ne comptait en 1878 qu'une école laïque de filles et qui en possède aujourd'hui près de cent. »

L'école normale d'institutrices s'est ouverte en octobre 1882 avec 39 élèves.

Ecoles primaires supérieures. — Il n'existe actuellement dans la Haute-Loire ni école publique ni cours public d'enseignement primaire supérieur. Toutefois la municipalité de Brioude a décidé qu'une partie de sa nouvelle école de garçons serait affectée à cet enseignement, et on espère que d'autres municipalités ne tarderont pas à suivre cet exemple, entre autres celle du Puy.

Caméristats. — Les *caméristats**, cette institution qu'on ne rencontre qu'en Auvergne et en Bretagne, sont, avec les assemblées de béates, l'un des traits caractéristiques de la Haute-Loire. « Le caméristat, dit M. l'inspecteur général Leyssenne, diffère du pensionnat ordinaire en ce que les parents fournissent eux-mêmes directement la nourriture de leurs enfants, laquelle est préparée dans la maison moyennant une légère rétribution. Dans tous les pays pauvres et dans les pays de montagnes, on ne saurait trop encourager ce mode d'internat moins onéreux pour les parents. »

Il n'y a que 8 pensionnats ou caméristats laïques de garçons, contre 53 congréganistes ; quant à ceux de filles, ils sont au nombre de 148, et tous, sauf une exception, sont congréganistes. Le chiffre des élèves reçus dans ces caméristats dépasse 6000.

Brevets de capacité. — Nous donnons ci-dessous, par nature et par sexe, le nombre de brevets de capacité obtenus dans le département de la Haute-Loire, depuis 1833 jusqu'à 1881 inclusivement :

Instituteurs.

1835-1850.	294	brevets élémentaires,	14	brevets	supérieurs.
1851-1867.	363	— obligatoires,	14	—	complets.
1868-1880.	310	— —	59	—	facultatifs ou complets.
1881......	197	— élémentaires,	15	—	supérieurs.

Institutrices.

1836-1850.	232	brevets élémentaires,	13	brevets	supérieurs.
1851-1867.	235	— obligatoires,	1	—	complet.
1868-1880.	459	— —	23	—	facultatifs ou complets.
1881......	280	— élémentaires,	12	—	supérieurs.

En 1881, 406 aspirants se sont présentés aux examens pour le brevet de capacité élémentaire ;

197 ont été admis, soit 48.5 0/0. Les aspirantes s'étaient présentées au nombre de 539, sur lesquelles 280 ont été admises, soit 51.9 0/0. La moyenne des admissions, par rapport aux candidats, étant pour toute la France de 49.9 0/0 pour les aspirants, et de 62.2 0/0 pour les aspirantes, le département de la Haute-Loire se trouve encore sous ce rapport dans une situation d'infériorité assez marquée vis-à-vis des autres départements.

Détail curieux à noter et contraire à tous les précédents, ce sont les laïques-hommes qui étaient le moins bien préparés : sur 138 aspirants laïques, 62 seulement ont réussi aux examens, soit 44.9 0/0, tandis que sur 268 aspirants congréganistes 135 ont réussi, soit 50.4 0/0.

Pour les aspirantes, ce sont les laïques qui ont éprouvé le moins d'échecs, quoiqu'elles soient restées au-dessous de la moyenne générale; 122 ont passé sur 214, soit 57 0/0, tandis que les congréganistes n'ont obtenu que 158 brevets pour 325 aspirantes, soit 48.6 0/0.

Les résultats connus des examens de 1882 (sessions d'avril et juillet) sont encore moins satisfaisants. La moyenne des admissions, pour les aspirants, n'est plus que de 20 0/0, et pour les aspirantes de 38 0/0.

Ecoles maternelles. — Le département de la Haute-Loire ne comptait encore aucune école maternelle (salle d'asile) en 1837.

En 1850 on en trouve une; en 1863, 37; en 1867, 38; et 48 en 1876-1877. Le nombre des élèves reçus dans les écoles maternelles était de 250 en 1850; de 3000 en 1863; de 3324 en 1867 et de 2585 en 1876-1877. En 1881-1882, le département possédait 53 salles d'asile, dont 23 publiques et 30 libres, toutes congréganistes. Ces 53 établissements avaient reçu 4318 élèves répartis comme suit :

Salles d'asile publiques.	Garçons.	1 314	2 646	4318
	Filles...	1 32		
— libres....	Garçons.	927	1 672	
	Filles...	745		

Les enfants de six ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figuraient dans ce nombre pour 395.

« L'enseignement des écoles maternelles, dit le rapport d'inspection académique, est encore dans une période de transition et varie beaucoup avec l'aptitude des maîtresses.

» Quant à l'installation matérielle, je ne ferai que répéter ce que j'ai déjà dit pour les écoles primaires, et constater le peu d'empressement que mettent les communes à développer une œuvre si utile et si bienfaisante. Il existe certainement dans la Haute-Loire plus de cinquante communes où l'agglomération de la population justifierait la création d'une école maternelle ou enfantine...

» Presque aucune de ces écoles n'est installée dans des conditions absolument satisfaisantes. Même au Puy, les salles d'exercices sont à peine suffisantes; le matériel est passable, mais les cours et les préaux n'occupent qu'une surface dérisoire. Cette observation pourrait s'appliquer également à près de la moitié des écoles maternelles situées dans les communes rurales. »

Cours d'adultes. — Voici la statistique des cours d'adultes à partir de 1863 :

	Nombre des cours		Nombre des auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1863...........	»	»	»	»
1867...........	217	14	6 083	141
1869...........	182	7	4 391	92
1872...........	197	7	4 397	110
1876-77........	79	7	1 721	154
1879-80........	132	12	2 964	223
1880-81........	117	9	2 683	186

Pendant l'hiver 1881-1882, 153 cours d'adultes ont été ouverts, dont 137 aux hommes et 16 aux femmes; ils ont été suivis par 3295 auditeurs, dont 3004 hommes et 291 femmes. Il y a donc eu augmentation sur l'année précédente, mais celle des élèves n'est pas en rapport avec celle des cours. « Cela tient, dit le rapport d'inspection académique, à l'éloignement des hameaux et au mauvais état des chemins pendant la saison d'hiver. Il n'y a guère que les adultes du village où est établie l'école qui puissent en profiter. D'un autre côté, les instituteurs ne recevant qu'une rémunération insignifiante pour ce travail supplémentaire, n'y apportent pas tout le zèle désirable, et la fréquentation s'en ressent... » L'inspecteur d'académie espère que l'arrêté ministériel du 4 avril 1882 rendra aux cours d'adultes leur vitalité, et qu'ils donneront à l'avenir de meilleurs résultats.

Bibliothèques scolaires. — Le département de la Haute-Loire possédait, en 1863, 58 bibliothèques scolaires contenant ensemble 3963 volumes. Au 1er janvier 1882 on trouvait dans le même département 166 bibliothèques, avec 9136 livres de lecture, plus 5063 livres scolaires pour les besoins des élèves. « C'est encore bien peu, dit le rapport d'inspection académique, si l'on songe qu'à la même date il y avait 461 écoles publiques...

» Le ministère de l'instruction publique a accordé, pendant cet exercice, 61 concessions, 2 dans la circonscription du Puy, 8 dans celle de Brioude, 24 dans celle d'Yssingeaux et 27 dans celle du Monastier.

» Quelques conseils municipaux ont eu l'heureuse pensée d'inscrire à leur budget une petite somme pour des acquisitions de livres: 489 fr. en 1881, auxquels il faut ajouter 286 francs 60 cent. provenant de dons faits par des particuliers...

» Le nombre des prêts, qui avait été de 6658 en 1880, a été de 8385. C'est là une amélioration sérieuse, mais qui n'est pas encore suffisante. Le goût de la lecture est bien peu développé parmi nos populations. Cela tient à ce que la leçon de lecture n'est pas toujours faite, dans nos classes, de manière à provoquer, chez les enfants, le désir de lire en dehors de l'école... L'installation matérielle des bibliothèques laissait aussi, jusqu'à présent, beaucoup à désirer... A l'avenir les devis d'écoles nouvelles ne seront approuvés qu'à la condition d'affecter un crédit à l'acquisition d'une armoire-bibliothèque... »

Bibliothèques pédagogiques. — Le département de la Haute-Loire en possède actuellement 28, une par canton. Le nombre de volumes est aujourd'hui de plus de 7000; il ne s'élevait qu'à 6334 au 31 décembre 1881.

« Les maîtres et les maîtresses, dit le rapport d'inspection académique, ont compris combien il leur importe d'étendre et d'affermir leurs connaissances, et n'ont pas reculé devant des sacrifices personnels pour enrichir le fonds de ces bibliothèques..... »

Conférences pédagogiques. — « Ces conférences, peu goûtées au début, sont aujourd'hui régulièrement suivies; les instituteurs libres eux-mêmes y assistent avec empressement. On peut déjà constater dans la préparation des sujets une amélioration très sensible. Tandis que dans le principe on avait une très grande peine à décider un instituteur à exposer ses vues personnelles sur telle ou telle question, et que l'inspecteur primaire en était réduit à garder la parole constamment, on voit aujourd'hui nos maîtres s'offrir volontiers à lire leurs mémoires, à discuter les opinions émises, et provoquer des résolutions. Les questions de discipline, de pédagogie, de méthode, d'organisation des classes, sont ainsi successivement traitées au profit de tous, et nous pouvons affirmer que ces

conférences contribueront pour une grande part à transformer le personnel enseignant, et à le rendre plus capable de remplir la mission, toujours difficile et souvent ingrate, qui lui est confiée. »

Musées scolaires. — « Dans les conférences pédagogiques, les instituteurs ont à l'unanimité reconnu l'utilité de ces collections qui sont l'instrument indispensable des leçons de choses. Ils savent maintenant qu'on ne leur demande que des objets peu coûteux : les produits du sol et de l'industrie du pays, les instruments de culture, des échantillons de pierres, des principales essences de bois, voilà ce qui doit faire le fond de tout musée scolaire. Les instituteurs l'ont compris ; aussi le nombre de ces musées, qui n'existaient que dans une vingtaine d'écoles, s'élève-t-il aujourd'hui à près de cent, et l'on peut espérer qu'avant la fin de l'année tous les instituteurs se seront mis à l'œuvre. »

Caisses d'épargne scolaires. — L'institution des caisses d'épargne scolaires s'est implantée dans la Haute-Loire en 1876. Au 1er janvier 1879, 32 écoles avaient ouvert une caisse d'épargne, et 384 élèves épargnants, sur lesquels 366 avaient le livret de la grande caisse d'épargne, avaient effectué des versements s'élevant à 4143 francs. On retrouve cette institution, au 1er janvier 1882, dans la situation suivante : 97 écoles ayant une caisse ouverte, 1134 élèves épargnants, versements effectués : 14 905 francs. Comme on le voit, l'œuvre n'a pas pris de bien grands développements pendant ces cinq ans. Les raisons que donne le rapport d'inspection académique sont certainement très justes : « L'œuvre des caisses d'épargne scolaires ne semble pas avoir été bien comprise dans ce département ; aussi a-t-elle beaucoup de peine à s'acclimater, et les résultats en sont-ils peu satisfaisants. Il semble aussi que les instituteurs ne se soient chargés qu'à contre-cœur d'une question qui, grâce aux difficultés multiples du versement dans les caisses d'épargne publiques, ne laissait pas de leur prendre un temps considérable. En effet, elle imposait à nos maîtres une comptabilité et des courses qui étaient loin d'être favorables à la tenue régulière des classes. Il faut espérer que la loi sur les caisses d'épargne postales, en faisant disparaître de trop nombreuses formalités, donnera une nouvelle impulsion au développement des caisses d'épargne scolaires. »

Caisses des écoles. — Cette institution, autorisée seulement par la loi du 10 avril 1867, n'existait pas dans la Haute-Loire au moment où la loi du 28 mars 1882 l'a rendue obligatoire. La promesse faite par l'Etat de verser autant que les communes, jusqu'à concurrence d'une somme de 300 francs, va certainement donner à l'institution de la caisse des écoles un développement en rapport avec les services qu'elle est appelée à rendre surtout dans les pays pauvres.

Société de secours mutuels. — Le département de la Haute-Loire ne possède pas encore de société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices. « Le 16 août 1880, dit le rapport d'inspection académique, les instituteurs de la Haute-Loire, réunis en congrès pédagogique, sous la présidence de l'inspecteur d'académie, ont décidé la création d'une société de secours mutuels. Les statuts élaborés par la commission nommée à cet effet ont été approuvés le 12 novembre par le préfet, et le bureau d'administration a été constitué. Malheureusement, tout s'est borné à des votes platoniques, et rien n'a été fait pour assurer le fonctionnement de cette société aussitôt morte que née. L'autorité académique se propose de faire une nouvelle tentative à la rentrée et de rallier les indifférents à une œuvre des plus utiles et des plus moralisatrices. Puissent ses efforts être couronnés de succès ! »

Bulletin scolaire. — A ses débuts, le *Bulletin scolaire du département de la Haute-Loire* était une publication bi-mensuelle, petit in-8°, adressée gratuitement à toutes les écoles publiques et recevant à cet effet du Conseil général une subvention annuelle de 400 francs. On n'a pas tardé à reconnaître que pour remplir son but cette publication devait paraître tous les mois, de façon à tenir les maîtres et maîtresses des écoles publiques au courant des lois, décrets, arrêtés et circulaires ministériels ainsi que de tous les documents émanant des autorités scolaires et administratives du département qui peuvent intéresser le service de l'enseignement primaire. Mais on a doublé la périodicité du *Bulletin scolaire* et augmenté son tirage en raison de l'accroissement des écoles publiques, sans augmenter le crédit qui lui était alloué. Aussi « la publication du bulletin départemental a dû être suspendue en 1881 dès le mois d'août, » et l'inspecteur d'académie prévoyait qu'il en serait de même en 1882, « malgré le soin que l'on apporte à n'insérer que des communications indispensables. » Il conclut que publié dans ces conditions, le *Bulletin scolaire* ne remplit pas son but et « si le Conseil général, ajoute-t-il, ne nous vient pas en aide, nous serons obligé de suspendre le service gratuit du *Bulletin* et de demander à tous nos fonctionnaires une petite cotisation destinée à assurer et à étendre cette publication si utile. »

Résultats de l'instruction. — Les tableaux ci-dessous donnent les chiffres des conscrits et des conjoints lettrés :

ANNÉES	CONSCRITS			RANG du DÉPARTEMENT.
	Examinés	Sachant au moins lire.	Combien pour 100.	
1827-29	7 693	2 411	31,3	66e
1831-35	12 505	5 010	40,1	59e
1836-40	12 209	4 964	40,7	62e
1841-45	12 983	6 025	46,4	63e
1846-50	13 078	7 013	53,6	61e
1851-55	13 966	6 340	46,1	74e
1856-60	13 571	6 330	46,6	79e
1861-65	15 294	8 390	54,9	78e
1866-68	8 034	5 017	62,4	80e
1871-75	12 534	9 962	79,5	59e
1876-77	5 263	4 123	78,3	68e
1878	2 675	2 070	77,0	70e
1879	3 023	2 339	77,4	71e
1880	2 767	2 237	80,9	68e

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits en France était de 44.8 0/0 ; dans la Haute-Loire cette moyenne était de 31.3 0/0, soit 13.5 0/0 au-dessous de la moyenne générale. La classe de 1880, en portant l'instruction des conscrits dans la Haute-Loire à 80.9 0/0, atteint ainsi un progrès total de 49.6 0/0 pour la période de cinquante et une années qui s'est écoulée de 1829 à 1880, soit un progrès annuel de 0.97 0/0, tandis que le progrès n'a été, pour toute la France, pendant la même période, que de 0.85 0/0 par an. Ce résultat pourrait être considéré comme satisfaisant dans un département où l'instruction primaire est encore si incomplètement organisée, si l'on n'était obligé de se dire que *savoir au moins lire*, qui est si peu de chose, représente certainement le maximum d'instruction des élèves sortant des écoles de béates.

Les opérations du conseil de révision pour la classe de 1881 ont porté sur 2575 conscrits, dont 2061 ont déclaré savoir au moins lire, soit 80 0/0. Il semblerait toutefois que ces résultats ne soient pas définitivement acquis. Le progrès n'est pas

constant et définitif comme dans les autres départements. Ainsi de 46 0/0 en 1841-1845 on monte tout d'un coup à 53 0/0 en 1846-1850 pour retomber brusquement à 46 0/0 en 1851-1855 et y rester dix ans. On passe ensuite sans transition de 62 0/0 en 1866-1868 à 79.5 0/0 en 1871-1875, et deux ans plus tard on est redescendu à 77 0/0. Enfin si l'on veut connaître la situation par arrondissement, tout en constatant que c'est celui d'Yssingeaux qui est le plus arriéré, on retrouve encore les mêmes à coup, ainsi que le prouve le relevé suivant fait pour ces deux dernières années :

	Conscrits sachant au moins lire.	
	1880	1881
Arrondissement du Puy........	89,5 0/0	85,0 0/0
— de Brioude....	81,5 0/0	86,2 0/0
— d'Yssingeaux..	68,2 0/0	68,1 0/0

De ces observations le lecteur tirera lui-même les conclusions.

Nombre de conjoints, sur 100, *ayant signé leur acte de mariage.*

Années	Hommes	Femmes	Hommes et Femmes
1854-55......	68,8	40,2	54,5
1856-60......	72,7	43,»	57,7
1861-65......	73,6	49,5	61,6
1866-70......	80,4	55,6	66,2
1871-75......	82,8	63,4	73,1
1876-77......	87,1	67,»	77,1
1878.........	83,8	67,1	75,5

Budget de l'instruction primaire. — Le budget des dépenses ordinaires de l'enseignement primaire dans la Haute-Loire s'est élevé de 155 738 fr. en 1855 à 480 410 francs en 1881.

En 1863 les dépenses ordinaires atteignaient 216 820 francs, ce qui représentait, pour les 16 290 élèves inscrits à cette époque dans les écoles publiques, 13^{fr},31 par tête. La même dépense pour toute la France était alors de 9^{fr},47 par élève. Non que l'on s'imposât, dans la Haute-Loire des sacrifices plus grands qu'ailleurs, mais ses écoles étaient moins fréquentées ou trop disséminées. On sait, en effet, que les quinze seizièmes environ des dépenses ordinaires (77 millions sur 82) sont absorbés par les traitements des maîtres. Or dans la Haute-Loire il y avait en 1863 un maître pour 38 élèves des écoles publiques, tandis que la moyenne générale à la même date était de un maître pour 48 élèves.

Sur les 13^{fr},31 que coûtait alors chaque élève des écoles publiques, la rétribution scolaire fournissait 4^{fr},12; les dépenses communales proprement dites, 4^{fr},05; le budget départemental, 0^{fr},76, et la subvention de l'Etat, 4^{fr},38. Pour toute la France la moyenne de la subvention de l'Etat par tête d'élève était à la même date de 0^{fr},75.

La loi du 10 avril 1867, en rendant obligatoire la création et l'entretien d'une école publique de filles dans toutes les communes de 500 habitants et au-dessus, a eu pour premier résultat d'augmenter dans des proportions considérables les dépenses ordinaires de l'enseignement primaire, qui sont montées de 33 800 000 francs en 1867 à 48 900 000 francs en 1868.

Les finances de la Haute-Loire n'ont nullement été entamées par ce mouvement, par la raison toute simple qu'on ne s'est pas conformé à la loi du 10 avril 1867, et que, comme nous l'avons vu au commencement de cet article, sur 202 communes de plus de 500 habitants, il n'y en a encore actuellement que 44 qui soient pourvues d'une école publique de filles. Aussi on retrouve les dépenses ordinaires, qui étaient de 225 000 francs en 1867, à 196 000 francs en 1868.

En 1876, la situation s'était modifiée en ce qui concerne la comparaison avec les autres départements. Le prix de revient de chaque élève des écoles publiques pour toute la France était monté à 18^{fr},83, sur lesquels la subvention de l'Etat fournissait 2^{fr},75; tandis que pour la Haute-Loire le prix de revient par élève s'était arrêté à 16^{fr},58 malgré une subvention de l'Etat de 5^{fr},50, soit le tiers de la dépense. Il n'y avait plus alors qu'un maître pour 45 élèves, au lieu de un maître pour 38 élèves, en 1863.

En 1881, les dépenses ordinaires des écoles primaires dans la Haute-Loire s'élèvent, comme nous l'avons dit, à 480 410 francs, ce qui représente, pour les 28 373 élèves des écoles publiques, une dépense moyenne de 16^{fr},93 par tête, supportée comme suit : par les ressources communales et la rétribution scolaire (qui va disparaître), 5^{fr},70; par le budget départemental, 1^{fr},63; par la subvention de l'Etat, 9^{fr},60, soit 56.7 0/0 du total des dépenses ordinaires.

En 1863, les dépenses ordinaires (communales et départementales réunies) des écoles primaires publiques représentaient pour toute la France un impôt moyen de 1^{fr},45 par habitant; pour la Haute-Loire cet impôt moyen aurait atteint 0^{fr},47.

En 1876, les mêmes dépenses auraient donné un impôt moyen de 0^{fr},76 par habitant dans la Haute-Loire, tandis que cet impôt aurait atteint pour toute la France 1^{fr},61.

En 1881 les dépenses ordinaires, communales et départementales réunies, s'élèvent à 208 088 fr. La population de la Haute-Loire, d'après le recensement de 1881, est de 316 461 habitants. L'impôt moyen par habitant ressort donc à 66 centimes, soit 10 centimes de moins qu'en 1876. Il convient d'ajouter que sur le budget de 1882, les 33 513 fr. de ressources communales représentés par la rétribution scolaire devront être fournis par la subvention de l'Etat, conformément à la loi du 16 juin 1881.

Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'enseignement primaire de 1855 à 1881 inclusivement :

ANNÉES.	RÉTRIBUTION scolaire A PART.	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'État.
1855....	40 735	37 419	11 460	65 824
1856....	42 194	35 911	13 388	66 332
1857....	47 675	76 247	9 874	74 827
1858....	51 588	71 750	13 018	71 501
1859....	47 861	87 373	12 383	63 608
1860....	51 573	70 118	10 730	71 247
1861....	60 686	55 273	14 345	70 165
1862....	65 662	52 931	11 880	65 308
1863....	67 077	65 985	12 373	71 385
1864....	67 785	70 780	13 287	66 846
1865....	70 100	71 931	14 925	63 028
1866....	67 611	72 940	16 062	67 176
1867....	65 509	72 685	15 025	72 316
1868....	57 370	40 509	30 169	68 290
1869....	53 733	54 032	31 517	74 811
1870....	47 502	67 749	30 519	81 999
1871....	46 767	71 392	29 540	113 707
1872....	44 622	76 240	29 088	112 640
1873....	42 511	78 472	30 308	118 931
1874....	57 434	94 279	35 269	102 709
1875....	62 097	86 655	36 263	109 097
1876....	62 557	128 325	48 472	118 836
1877....	59 454	115 681	48 122	149 551
1878....	59 292	119 350	48 734	182 478
1879....	66 042	119 722	46 339	203 241
1880....	61 558	130 638	47 482	213 826
1881....	33 513	128 318	46 257	272 322

LOIRE-INFÉRIEURE (Département de la). — Superficie : 6875 kilom. carrés. Population en 1876 : 612 972 habitants au lieu de 598 598 en 1866. Densité moyenne de la population par kilomètre carré : 89 habitants, soit 19 au-dessus de la moyenne générale de la densité en France, qui est de 70 habitants par kilom. carrés. Cinq arrondissements, formant six circonscriptions d'inspection primaire; 45 cantons; 217 communes dont 216 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département de la Loire-Inférieure est réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE			
	d'écoles publiques et libres.	de classes publiques	de kilom. carrés en superficie	de kilom. en voie ferrée.
Nantes (1re)....	132	136	370	38
Nantes (2e).....	126	164	1 359	68
Ancenis	67	73	791	35
Chateaubriant..	91	118	1 396	90
Paimbœuf......	68	66	769	65
Saint-Nazaire...	183	231	2 179	180

Population d'âge scolaire. — En 1872 on comptait dans la Loire-Inférieure 83 019 enfants de 6 à 13 ans, 41 468 garçons et 41 591 filles, soit 13.8 enfants d'âge scolaire par 100 habitants.

En 1876 on y comptait 78 458 enfants de 6 à 13 ans, 39 649 garçons et 38 809 filles, soit 12.8 enfants d'âge scolaire par 100 habitants. Malgré cette diminution de la population d'âge scolaire, le département se trouvait encore au-dessus de la moyenne générale, qui était à la même époque, pour toute la France, de 12.2 enfants de 6 à 13 ans par 100 habitants.

D'après le recensement de 1881, la population générale est de 625 625 habitants ; la population d'âge scolaire comprend 80 866 enfants, 40 104 garçons et 40 762 filles, ce qui donne 12.93 enfants de 6 à 13 ans par 100 habitants.

1. **Etat de l'instruction primaire avant 1789.** — V. *Bretagne*.

2. **Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel.** — *Nombre des écoles.* — Le tableau ci-dessous indique le nombre des écoles primaires à partir de la Restauration, le premier régime qui ait laissé une statistique officielle de l'enseignement primaire, jusqu'à nos jours :

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1821	d'après l'almanach de l'université royale			98
1829	d'après la statistique offiᶜˡˡᵉ..			164
1834	— — ..	63	72	135
1837	— — ..	162	290	452
1850	— — ..	306	318	624
1863	— — ..	346	282	628
1876-77	— — ..	516	145	661
1878-79	— — ..	428	240	668
1879-80	— — ..	425	242	667
1880-81	— — ..	423	243	666
1881-82	— — ..	428	242	670

On remarquera que la statistique de 1876-1877 donne beaucoup plus d'écoles publiques que n'en relève celle de 1880-1881. C'est le résultat d'une erreur de classement imputable à la première de ces statistiques, erreur que l'on a redressée dès l'année suivante en faisant rentrer dans la catégorie des écoles libres un certain nombre d'écoles libres qui, autorisées par le Conseil départemental à *tenir lieu* d'écoles publiques, avaient été indûment comprises dans la catégorie des écoles publiques proprement dites. Un autre sujet d'étonnement est la diminution du nombre des écoles publiques pendant les années suivantes. L'autorité académique consultée en 1880 à ce sujet a répondu : « La ville de Nantes a été autorisée, par décision ministérielle du 1er septembre 1879, à n'entretenir que 12 écoles publiques de garçons. Par suite de cette décision, 7 écoles publiques congréganistes sont redevenues écoles libres à partir du 1er janvier 1880. D'autre part une nouvelle école publique de filles a été ouverte le 1er octobre 1879 à Nantes : différence en moins, 6 écoles publiques. » Il y avait eu d'autres créations, puisque la différence totale en moins n'était que de 3; mais ce mouvement de création, malgré des besoins réels, est moins prononcé dans la Loire-Inférieure que dans beaucoup d'autres départements.

« La loi du 28 mars 1882, dit l'inspecteur d'académie, qui a établi l'obligation de l'instruction primaire, doit avoir pour corollaire l'augmentation du nombre des écoles afin de permettre aux enfants de se rendre à la classe sans excès de fatigue; aussi le gouvernement s'est-il préoccupé de cette nécessité. Pour le département de la Loire-Inférieure le nombre des écoles de section à ouvrir serait d'environ 55, et presque nulle part les communes ne seraient en état d'y suffire. Il y a donc lieu d'attendre du temps la réalisation de cet utile projet. Heureusement la configuration du sol, qui est peu accidentée, et la situation générale de la viabilité atténuent dans une mesure appréciable les effets de la distance. »

Cependant si le nombre d'écoles n'a pas augmenté et s'il a même diminué, celles qui existent actuellement sont mieux tenues. Les 516 écoles données comme publiques en 1876-1877 n'avaient ensemble que 711 classes; les 428 écoles publiques relevées par la statistique de 1881-1882 en contiennent 809. Cette augmentation de personnel peut être considérée comme une amélioration considérable apportée à la situation des maîtres et aussi à celle des élèves. Néanmoins il reste encore sous ce rapport énormément à faire, ainsi qu'on peut le voir par le tableau ci-dessous, relevé dans les états de situation des écoles publiques pour l'année scolaire 1881-1882 :

Classes de 50 élèves et au-dessous...	258,	soit 32.9 0/0
— de plus de 50 élèves.......	201,	— 25.6 0/0
— — de 60 —	122,	— 15.5 0/0
— — de 70 —	118,	— 15.» 0/0
— — de 80 —	86,	— 11.» 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont respectivement : 55.2 0/0; 18.9 0/0; 12.3 0/0; 7.2 0/0 et 6.6 0/0.

En 1837, sur un total de 452 écoles, on comptait 197 écoles de garçons, 73 écoles mixtes et 182 écoles de filles; en 1876-1877, les 661 écoles se décomposaient en 285 écoles de garçons, 20 écoles mixtes et 356 écoles de filles.

En 1881-1882, les chiffres sont : écoles spéciales aux garçons, 292 ; écoles spéciales aux filles, 362 ; écoles mixtes 16.

Situation scolaire des communes. — Les 217 communes de la Loire-inférieure sont pourvues d'une école publique de garçons, de filles, ou mixte; mais sur les 216 communes de 500 habitants et au-dessus, 141 seulement possédaient en 1882 une école publique de filles. Il en restait donc 75 qui ne s'étaient pas encore conformées à l'article 1er de la loi du 10 avril 1867, savoir : dans la 1re circonscription de Nantes, 7 ; dans la 2e, 25 ; dans la circonscription d'Ancenis, 9 ; dans la circonscription de Châteaubriant, 8 ; dans celle de Paimbœuf, 11 ; et dans celle de Saint-Nazaire, 15. Il convient de dire que 73 des communes de plus de 500 habitants, sur 75, avaient une école li-

bre de filles tenant lieu d'école publique, et qu'une commune de moins de 500 habitants, la seule du département, possède une école publique de filles.

La situation n'en restait pas moins fort irrégulière et devait appeler l'attention de l'inspecteur d'académie, qui s'exprime ainsi dans son rapport au Conseil général (session d'août 1882) : « 75 communes, c'est-à-dire plus d'un tiers des communes du département, n'avaient pas déféré aux prescriptions si formelles de la loi de 1867 ; il y était suppléé à l'entretien d'une école publique de filles par l'admission gratuite des élèves pauvres dans une école libre, en vertu de la dispense accordée par le Conseil départemental (loi du 15 mars 1850). Cette dispense d'entretenir une école publique n'est jamais que temporaire et peut toujours être retirée. L'administration avait infructueusement insisté pour qu'à un état exceptionnel et tout provisoire il fût substitué une situation légale et désormais permanente par la création d'une école publique de filles, installée dans un local communal...

» La loi sur la gratuité de l'enseignement primaire, qui faisait disparaître la distinction entre les élèves gratuites et les élèves payantes, rendit plus nécessaire encore l'observation de la loi de 1867 ; il ne s'agissait plus seulement de procurer à un certain nombre d'enfants le bénéfice de la gratuité; toutes y ayant droit, il fallait que toutes pussent se trouver dans les mêmes conditions et recevoir, dans les mêmes proportions, l'enseignement de toutes les matières obligatoires du programme. L'objection tirée de la pénurie des finances communales disparaissait de son côté, les contribuables se trouvant sensiblement déchargés par la suppression de la rétribution scolaire...

» Par suite, le maintien de la dispense n'avait plus sa raison d'être et, dans sa séance du 14 mars 1882, le Conseil départemental mit fin à toutes ces exceptions. Invitées à remplir les obligations de la loi, les communes ont paru d'abord décidées à n'en tenir aucun compte; mais peu à peu, mieux éclairées sur leurs vrais intérêts, considérant qu'il faudra toujours de gré ou autrement obéir à une loi d'une si grande importance, et qu'il valait mieux s'y résoudre pendant que la caisse des écoles leur allouait des subventions qui pourraient faire défaut plus tard, plusieurs conseils municipaux ont voté la création effective d'une école publique de filles. A Châteaubriant a été ouverte une école laïque, au Parlet une école congréganiste; des constructions sont entreprises sur plusieurs points, et d'autres sont décidées avec présentation de dossiers en règle...

» Dans la plupart de ces communes, une convention conclue entre la municipalité et l'institutrice libre procure à toutes les jeunes filles les avantages de la gratuité absolue par l'allocation, sur les fonds de l'Etat, d'une indemnité à la directrice et, s'il y a lieu, à l'adjointe de l'école libre, qui reçoit tous les enfants pendant la durée des travaux de construction de l'école publique. »

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850.....	226	294	42	62	624
1863.....	232	190	59	147	628
1867.....	235	183	64	167	649
1872.....	242	167	64	199	672
1876-77..	232	137	73	219	661
1878-79..	232	133	75	228	668
1879-80..	231	133	75	228	667
1880-81..	232	129	74	231	667
1881-82..	235	129	73	233	670

Les 235 écoles *laïques* de garçons ou mixtes se divisent en 221 écoles publiques et 15 libres; les 73 écoles *congréganistes* de garçons ou mixtes se divisent en 45 écoles publiques et 28 libres. On voit par ces chiffres que les congréganistes ont encore une minorité considérable dans les écoles publiques de garçons ou mixtes : 45 contre 221, soit environ 20,4 0/0. Les 129 écoles *laïques* de filles se divisent en 65 écoles publiques et 64 écoles libres. Les 233 écoles *congréganistes* de filles se divisent en 93 écoles publiques et 140 écoles libres. De ce côté la majorité appartient aux congréganistes aussi bien dans l'enseignement public que dans l'enseignement libre.

Voici le résumé exact de la situation respective des laïques et des congréganistes tant au point de vue des écoles qu'ils dirigent qu'au point de vue des élèves que ces écoles reçoivent :

		Écoles	Élèves
Garçons ou mixtes.	Laïques..	235 = 76.3 0/0	28 086 = 68.4 0/0
	Congrég.	73 = 23.7 0/0	12 948 = 31.6 0/0
Filles.....	Laïques..	129 = 35.6 0/0	9 494 = 25.2 0/0
	Congrég.	233 = 64.4 0/0	28 124 = 74.8 0/0

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature:

		Total des élèves	Élèves gratuits
1832	(année civile).....	5 614	Manque
1837	—	18 883	—
1840	—	21 259	—
1850	—	33 869	12 258
1863	—	52 944	16 278
1867	—	56 984	18 386
1872	—	66 788	26 445
1876-77	(année scolaire)..	67 296	Manque.
1878-79	— ..	69 852	32 019
1879-80	— ..	68 521	33 300
1880-81	— ..	69 695	34 499
1881-82	— ..	78 652	Gratuité.

Pour la gratuité il y avait lieu de distinguer entre les élèves des écoles publiques et ceux des écoles libres. Les élèves admis gratuitement dans ces dernières étaient en 1881, si l'on veut bien s'en rapporter à des déclarations que l'autorité scolaire n'a pas à contrôler, au nombre de 9916 sur 23552, soit 4.21 0/0.

Dans les écoles publiques le mouvement de la gratuité est loin d'être régulier. En 1833, elle était appliquée à 46.8 0/0 des élèves et à 56.8 0/0 en 1837. Il est vrai qu'il n'y avait à cette dernière époque que 5878 élèves garçons dans les écoles publiques. Les filles n'avaient pas été comptées. En 1863, la statistique accuse 30 445 élèves dans les écoles publiques, sur lesquels 28.2 0/0 seulement sont admis gratuitement. En 1867, la gratuité s'applique à 30.8 0/0 des élèves des écoles publiques; à 42.1 0/0 en 1872, et à 50.3 0/0 en 1876-1878. En 1881, au moment de la promulgation de la loi du 16 juin qui a établi la gratuité absolue, le nombre des élèves gratuits dans les écoles publiques était de 24583 sur 46 143, soit 53.2 0/0. C'est donc près de la moitié des élèves des écoles publiques de la Loire-Inférieure qui sont ajoutés à la charge du budget des dépenses ordinaires de l'enseignement primaire.

Les 78 652 élèves du département peuvent se décomposer : en 53367 élèves des écoles publiques et 25 285 élèves des écoles libres ; en 40 389 garçons et 38 263 filles ; en 37 580 élèves des écoles laïques et 41 072 élèves des écoles congréganistes ; en 77 083 élèves des écoles spéciales à l'un ou à l'autre sexe, et 1569 élèves des écoles mixtes. La proportion de ces derniers pour les écoles publiques est, par rapport au total des élèves, de 1.9 0/0, soit exactement 14.9 0/0 au-dessous de la moyenne générale qui est de 16.8 0/0.

C'est le seul département qui ait si peu d'écoles mixtes.

Les élèves d'âge scolaire (6 à 13 ans) figurent dans ce nombre de 78 652 pour 68 871. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département de la Loire-Inférieure est de 80 866, d'où il résulterait que 11 995 enfants d'âge scolaire ne fréquentent pas les écoles primaires. Il convient toutefois de retrancher de ce nombre 947 enfants de 6 ans et au-dessus inscrits dans les écoles maternelles, et ceux qui reçoivent l'instruction dans un établissement secondaire quelconque (492). En admettant que quelques centaines d'enfants reçoivent l'instruction dans leurs familles, il n'en resterait pas moins le chiffre énorme de 10 000 enfants de 6 à 13 ans privés de toute instruction dans le département de la Loire-Inférieure.

D'après le rapport d'inspection académique au Conseil général (session d'août 1882), la situation serait encore plus mauvaise : « Le recensement de 1881 a accusé un chiffre de 80 456 enfants de 6 à 13 ans, dont 41 663 garçons et 38 793 filles. (Le chiffre donné ici par l'inspecteur est légèrement trop faible : le chiffre officiel définitif, on l'a vu, est de 80 866 enfants).

» D'autre part, il a été relevé sur les registres scolaires un effectif inscrit de 60 720 enfants, aussi de 6 à 13 ans ; d'où un écart de 19 736. En 1880, cet écart avait été de 22 044 ; il y aurait progrès sensible, bien qu'il paraisse pénible de reconnaître que 19 736 enfants auraient été privés d'instruction. Même en ajoutant, aux 60 720 enfants des écoles, ceux que les familles aisées élèvent chez elles ou qu'elles confient aux établissement secondaires, et dont nous ne pouvons évaluer exactement le nombre ; même en faisant la part des erreurs possibles du recensement, erreurs qui seraient beaucoup moins vraisemblables dans l'inscription nominative sur les registres matricules des instituteurs, il resterait bien des milliers d'enfants qui, au cours de l'année, auraient été dénués de tout moyen d'instruction. Mais, encore une fois, je dois faire toutes réserves au sujet de ce chiffre de 19 736 enfants ; il y a sans doute une faible erreur dans les relevés du recensement. Il est de notoriété que le nombre des enfants qui, dans chaque commune, sont absolument privés de l'école est assez faible, et ne constituent réellement qu'une exception. »

Personnel enseignant. — Les instituteurs laïques ont la majorité dans l'enseignement public ; dans l'enseignement libre, qui compte un effectif de 193 membres, les instituteurs laïques sont au nombre de 70 seulement. Les institutrices laïques sont en minorité dans l'enseignement public et dans l'enseignement libre.

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes :

	Instituteurs		Institutrices		Total
	laïques	congrégan.	laïques	congrégan.	
1837.....	193	53	213	89	548
1840.....	207	68	233	83	591
1863.....	296	188	319	396	1 199
1872.....	332	210	270	523	1 335
1876-77..	362	204	224	596	1 386
1878-79..	394	234	247	749	1 624
1879-80..	371	243	243	750	1 607
1880-81..	385	258	238	721	1 602
1881-82..	427	232	256	685	1 600

Pour 1882, les nombres se subdivisent comme suit : les 427 instituteurs laïques en 357 publics et 70 libres ; les 232 instituteurs congréganistes en 109 publics et 123 libres ; les 256 institutrices laïques en 130 publiques et 126 libres ; les 685 institutrices congréganistes en 249 publiques et 436 libres.

Dans le personnel laïque des écoles publiques, il n'existe que 34 instituteurs adjoints et 6 institutrices adjointes non brevetés. Dans le personnel congréganiste on trouve encore 45 instituteurs adjoints et 151 institutrices, dont 53 titulaires et 98 adjointes, qui n'ont pas de brevet. La proportion des non brevetés est de 8.2 0/0 chez les laïques des écoles publiques et de 55 0/0 chez les congréganistes.

Dans le personnel laïque des écoles libres, sur 196 membres dont 70 instituteurs et 126 institutrices, on trouve 35 instituteurs (1 titulaire et 34 adjoints) et 27 institutrices (1 titulaire et 26 adjointes) non brevetés, soit 31.6 0/0. Dans le personnel congréganiste des écoles libres, qui compte 559 membres dont 123 instituteurs et 436 institutrices, il existe encore 38 instituteurs adjoints et 271 institutrices (98 titulaires et 173 adjointes) non brevetés, soit 55.3 0/0.

On voit par la comparaison de ces moyennes que le personnel enseignant laïque, soit public, soit libre, laisse encore beaucoup à désirer dans le département de la Loire-Inférieure sous le rapport des titres de capacité, et que le personnel enseignant congréganiste libre et public est dans une situation d'infériorité qui exige une application énergique de la loi du 16 juin 1881.

« Si la proportion des instituteurs peu ardents à atteindre le progrès et médiocrement doués d'une sérieuse aptitude est encore trop considérable, dit le rapport d'inspection académique, des efforts vers le mieux ont été faits ; on a recherché les meilleures méthodes consacrées par l'expérience, la pédagogie a été plus étudiée et des résultats appréciables ont été obtenus ; dans beaucoup d'écoles de filles, notamment, tant laïques que congréganistes, ces efforts ont été constatés. Maîtres et maîtresses cnt montré plus de déférence que jamais aux conseils de MM. les inspecteurs primaires...... Malgré la modicité des ressources des familles, bon nombre d'institutrices ont réussi à obtenir de la bonne volonté des parents une assez prompte amélioration en fait de livres classiques. Les relations n'ont pas cessé d'être faciles entre l'administration et les administrés de tout ordre, qui nous donnent fréquemment des preuves de confiance. Quelques défaillances, et il est inévitable qu'il s'en produise dans un corps aussi nombreux, ont été relevées, mais presque toujours un avis a suffi pour ranimer le zèle trop chancelant, et nous n'avons eu que très rarement l'occasion de recourir aux peines disciplinaires.

» Quant à la conduite des instituteurs, je suis heureux d'avoir à le dire, elle a été excellente ; de rares plaintes ont été formulées et le plus souvent elles ont été reconnues exagérées par des inimitiés locales... »

Maisons d'école et mobilier scolaire. — Sur 423 maisons d'école que comptait le département en 1882, 326 appartenaient aux communes, 32 étaient prêtées, 65 louées. Le prix de location de ces dernières s'élevait à 14 704 francs. 71 des maisons appartenant aux communes étaient l'objet d'une demande de réparation ou d'amélioration quelconque. « Ce qui peut malaisément être ajourné plus longtemps, dit le rapport d'inspection académique, c'est l'amélioration du matériel scolaire et des locaux dans un certain nombre de communes ; tantôt la maison seule est défectueuse, délabrée ou trop exiguë ; ailleurs, c'est l'outillage, mobilier des élèves ou matériel d'enseignement ; il est aussi des écoles où tout réclame une très prompte réfection. L'intérêt de la santé des élèves autant que celui de leur instruction exige des travaux immédiats. Nos efforts pour amener

les communes à remédier elles-mêmes au mal qu'elles ne sauraient contester ne sont pas toujours sans résultats; et les demandes adressées à l'Etat ou au département en vue de réparations aux maisons d'école ou d'acquisitions de mobilier ont été assez nombreuses cette année. Nous devons compter sur l'influence de ces exemples. Peut-être, cependant, l'administration se trouvera-t-elle contrainte de faire application de l'art. 9 du décret du 7 octobre 1850, si les instances qu'elle ne cesse de renouveler auprès de quelques communes trop indifférentes n'obtiennent pas des résultats à bref délai. »

Les subventions accordées par l'Etat à diverses communes de la Loire-Inférieure pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire se sont élevées aux chiffres ci-dessous, dans les cinq années de 1877 à 1881:

	Nombre des écoles.	Subventions de l'Etat.
1877	59	172 800 fr.
1878	29	84 750
1879	61	154 850
1880	60	140 340
1881	50	90 205
1882	45	149 685
1883	65	285 160
Totaux	369	1 077 790 fr.
Subventions allouées par décrets spéciaux. 1882		203 600
1883		74 000
Total		1 355 390 fr.

Outre l'amélioration des locaux et des mobiliers existants, ces dépenses ont eu pour résultat les créations suivantes:

	Écoles	Emplois
1879	7	14
1880	9	9
1881	2	7
1882	3	42
1883	7	21
Totaux	28	93

Enseignement. Méthodes et résultats. — Nous empruntons à ce sujet, au rapport de l'inspecteur d'académie, les passages suivants: « ... La leçon du livre remplace encore dans un trop grand nombre de classes la leçon orale; beaucoup de nos maîtres et de nos maîtresses n'osent pas parler d'abondance, causer avec simplicité; leur enseignement reste dogmatique, par conséquent froid, et produit moins de résultats qu'on ne devrait l'attendre de leurs efforts... Cependant la lecture expressive tend de plus en plus à remplacer la psalmodie monotone et inintelligible; on fait moins de ces fastidieuses et longues analyses grammaticales et de ces conjugaisons de verbes qui remplissaient une grande partie des cahiers; les élèves sont mieux exercés à la rédaction française sur des sujets usuels; les résultats sont encore bien modestes, il est vrai, mais c'est là un exercice qui demande une préparation première habilement graduée; chaque année le progrès s'accentuera davantage. On s'applique un peu plus à l'étude méthodique de la *géographie* par le tracé des cartes, non pas de ces grandes cartes laborieusement dessinées et lavées, qui flattent les parents, sans doute, mais qui tiennent plus de la calligraphie et du dessin que de la géographie: on s'essaie au croquis sur le cahier et sur le tableau noir.

» L'*histoire* reste malheureusement en retard; le texte du livre à apprendre par cœur est trop généralement la seule leçon qui soit donnée; quelques maîtres et quelques maîtresses s'exercent à conter simplement, mais c'est une exception encore bien rare. L'*arithmétique* est la partie du programme la mieux cultivée, l'utilité immédiate en est plus facilement appréciée.

» Si la loi du 28 mars 1882 a rayé *l'instruction religieuse* du programme des matières obligatoires et a réservé à ces seules matières les 6 heures de la classe pendant cinq jours de la semaine, rien dans la loi n'interdit aux maîtres de faire réciter, comme par le passé, la leçon de catéchisme, à la condition que cette récitation se fasse en dehors du temps ainsi réservé; à raison de 12 heures par jour où l'on peut se consacrer à un travail utile, la semaine se compose de 84 heures sur lesquelles le programme obligatoire n'en revendique que 30; il en reste donc 54, près du double, où toute facilité est laissée au clergé et aussi à l'instituteur, s'il tient à se rendre utile et agréable aux familles, pour faire réciter des leçons de catéchisme. Le respect le plus absolu de la liberté de conscience est formellement prescrit aux instituteurs; et nous n'avons pas reçu de plaintes, émanant de personnes autorisées, avec articulations précises, établissant qu'en aucune circonstance des instituteurs aient par le choix des devoirs et des leçons, par leurs explications, par leur langage, troublé en quoi que ce soit le sentiment religieux des enfants.

» L'*instruction morale et civique*, introduite dans le programme obligatoire, est encore peu répandue; c'est chose nouvelle, et les maîtres ont besoin d'une certaine étude préparatoire pour se trouver en état de donner cet enseignement.

» Les prescriptions ministérielles sur l'organisation, dans toutes les écoles, de l'enseignement de la gymnastique, rencontrent dans la pratique des difficultés nombreuses; les deux principales sont l'insuffisance d'installation des gymnases qui existent, le défaut même d'un gymnase dans la très grande généralité des écoles, et la pénurie du personnel en état de diriger les élèves.

» Des fusils légers ont été distribués dans chacune des écoles les plus considérables; plus tard il sera organisé un système permettant de former les plus grands élèves à la pratique raisonnée du tir. »

Certificat d'études primaires. — Le certificat d'études primaires est d'institution déjà ancienne dans la Loire-Inférieure: il remonte à 1868. Toutefois, en 1872, date des premiers relevés que nous possédions, les garçons seuls se présentaient aux concours et encore étaient-ils peu nombreux: 65, sur lesquels 55 avaient réussi. C'est en 1873 que les filles ont commencé à prendre part aux examens. A cette date 272 candidats s'étaient présentés, 179 garçons et 93 filles: 109 garçons et 50 filles furent admis. Depuis ce temps l'institution a pris du développement, et en 1881 le nombre des candidats au certificat d'études primaires a été de 1185, dont 791 garçons et 394 filles; 478 garçons et 259 filles, en tout 737, l'ont obtenu. Quoique ces chiffres puissent paraître satisfaisants, ils laissent, sous ce rapport, la Loire-Inférieure dans un état d'infériorité par rapport à la moyenne générale. En effet le nombre des certificats délivrés dans toute la France représente 1.36 0/0 du total des élèves des écoles primaires, tandis que pour la Loire-Inférieure les certificats obtenus sont dans la proportion de 1.06 0/0 du total des élèves. Le nombre des postulants en 1882 a été de 1673, 1052 garçons et 621 filles: 723 garçons et 419 filles, en tout 1141, ont obtenu le certificat. « Cette utile institution, dit le rapport d'inspection académique, a fonctionné selon les prescriptions du règlement ministériel du 16 juin 1880; ici encore le progrès a été marqué...

» Le progrès constaté dans l'affluence des candidats ne pourra que se prononcer d'année en

année; les familles ont grand intérêt à pousser leurs enfants à obtenir le certificat qui leur permet de quitter l'école un an, et même quelquefois deux ans avant le terme fixé par la loi du 28 mars 1882; et elles ne manqueront pas de rechercher ce bénéfice : ce calcul légitime a déjà eu son effet à la dernière session... »

Ecoles normales. — Le département de la Loire-Inférieure possède une école normale d'instituteurs et une école normale d'institutrices; cette dernière remplace, à partir de 1883, le cours normal installé à Campbon.

L'*école normale d'instituteurs*, fondée à Savenay en 1872, est commune aux deux départements de la Loire-Inférieure et du Morbihan. En 1881-82 elle contenait 86 élèves-maîtres. L'enseignement y était donné par le directeur, cinq maîtres-adjoints et un professeur externe.

Le recrutement de l'école normale s'opère difficilement, ainsi qu'on peut le voir par l'extrait suivant du rapport de l'inspecteur d'académie: « Le décret du 29 juillet 1881 a établi la gratuité absolue pour l'entretien des élèves-maîtres dans les écoles normales primaires, où le nombre des admissions peut être aussi considérable que le permettra l'installation des bâtiments. Les avantages de cette dernière disposition, qui augmente les ressources d'un bon recrutement des instituteurs, ne pourront se faire sentir à Savenay qu'après l'ouverture de l'école normale que le département du Morbihan fait construire à Vannes : notre école contient en effet son maximum numérique d'élèves-maîtres. La commission de surveillance a constaté la possibilité de recevoir, pour 1882-83, une promotion de 29 élèves nouveaux : malheureusement, sur les 53 candidats qui se sont présentés, 21 seulement ont obtenu, à la suite des examens, la moyenne nécessaire; il devra donc être fait appel aux autres départements, conformément à la circulaire ministérielle du 20 mai 1882, qui a prévu le cas où le nombre des candidats admissibles dans un département serait inférieur aux besoins, tandis que dans un autre il y aurait excédent. »

Le nombre des élèves qui ont obtenu le brevet élémentaire à leur sortie de l'école normale, de 1873 à 1883 inclusivement, est de 211, dont 167 pour la Loire-Inférieure et 44 pour le Morbihan; le nombre de ceux qui ont obtenu le brevet supérieur est de 16, dont 12 pour la Loire-Inférieure et 4 pour le Morbihan.

Le *cours normal d'institutrices* de Campbon (arrondissement de Saint-Nazaire), fondé en 1849, est dirigé par la congrégation des sœurs de Saint-Gildas. Les rapports dont il était l'objet s'accordaient à le montrer comme insuffisant. M. l'inspecteur-général Baudouin, en 1880, disait: « Les institutrices laïques ne sont pas toutes à la hauteur de leur mission; leur instruction est généralement très faible; elles arrivent directement des écoles primaires ordinaires ou du cours normal de Campbon, qui est à peine supérieur à une école primaire ordinaire; les pauvres filles qui en sortent n'ont aucune théorie, aucune pratique de l'enseignement, mais elles font, en général, preuve de bonne volonté. » Le rapport d'inspection générale de 1881 disait : « Le cours normal de Campbon est complètement insuffisant, malgré le dévouement des maîtresses qui le dirigent... »

L'*école normale d'institutrices*, récemment créée à Nantes, a ouvert ses cours pour la rentrée de l'année scolaire 1883-1884.

Brevets de capacité. — Nous donnons ci-dessous, par nature et par sexe, le nombre des brevets de capacité délivrés dans le département de la Loire-Inférieure, depuis 1833 à 1881 inclusivement :

Instituteurs.

1833-1850.	141	brevets élémentaires,	10	brevets	supérieurs.
1851-1867.	137	— obligatoires,	13	—	complets.
1868-1880.	191	— —	20	—	facultatifs ou complets.
1881......	108	— élémentaires,	13	—	supérieurs.

Institutrices.

1836-1850.	231	brevets élémentaires,	6	brevets	supérieurs.
1851-1867.	434	— obligatoires,	21	—	complets.
1868-1880.	711	— —	97	—	facultatifs ou complets.
1881......	116	— élémentaires,	12	—	supérieurs.

En 1882, 299 aspirants s'étaient présentés pour l'obtention du brevet de capacité élémentaire; 101 ont été admis, soit 33.8 0/0. Les aspirantes s'étaient présentées au nombre de 292, sur lesquelles 158 ont été admises, soit 54.1 0/0.

La moyenne des admissions par rapport aux candidats est, pour toute la France, de 36.9 0/0 pour les aspirants, et de 52.9 0/0 pour les aspirantes. D'où il résulte que sous le rapport de la préparation aux examens du brevet de capacité élémentaire, les aspirants dans la Loire-Inférieure sont restés au-dessous de la moyenne générale, tandis que les aspirantes l'ont dépassée.

Si l'on divise les candidats en laïques et en congréganistes, on constate que l'infériorité des aspirants est due surtout aux congréganistes qui n'ont réussi à faire passer que 45 des leurs sur 191, c'est-à-dire 23.4 0/0, tandis que les laïques ont fait admettre 56 de leurs postulants sur 108, soit 51.9 0 0. Chez les aspirantes, les laïques ont obtenu 132 brevets sur 230 postulantes, soit 57.4 0/0, tandis que les congréganistes n'ont eu que 26 brevets sur 62 postulantes, soit 41.9 0/0. Il faut ajouter, comme conclusion, que les nombres, soit des candidats, soit des brevetés, ne sonpas en rapport avec la population du département de la Loire-Inférieure, si on compare ce départetment avec d'autres, tels que l'Aveyron, le Finistère et même la Haute-Loire, qui ont, le premier, 1022 candidats et 354 brevets, le second, 1420 candidats et 627 brevets; et enfin le troisième, un tout petit département dont la population équivaut à peine à la moitié de celle de la Loire-Inférieure, 1430 candidats et 469 brevets.

Salles d'asile (*écoles maternelles*). — Le département de la Loire-Inférieure comptait 4 salles d'asile en 1837, 39 en 1850, 41 en 1863, 42 en 1867; en 1876-1877, ce nombre était resté le même. Les enfants reçus dans les salles d'asile étaient au nombre de 541 en 1837; 2660 en 1850; 4573 en 1863; 5281 en 1867, et 4757 seulement en 1876-1877.

En 1881-1882 le département comptait 46 écoles maternelles, dont 23 publiques et 23 libres. 9 écoles maternelles publiques et 12 libres étaient dirigées par des laïques; 14 écoles maternelles publiques et 11 libres étaient dirigées par des congréganistes. Ces 46 établissements avaient reçu 697 enfants de plus qu'en 1876-1877, soit 5454, répartis comme suit :

Écoles maternelles publiques.......	laïques.......	1 351	3 553	5 454
	congrég......	2 202		
Écoles maternelles libres..........	laïques.......	466	1 901	
	congréganistes	1 435		

Les enfants de six ans et au-dessous, c'est-à-dire d'âge scolaire, figuraient dans ce total pour 947.

On remarquera combien peu est proportionné aux besoins de la population ce nombre de 46 écoles maternelles, pour un département essentiellement industriel.

On cherche à y suppléer par la création des *classes enfantines* prévues par la circulaire ministérielle du 29 mai 1882, et annexées le plus souvent à l'école des filles :

« Déjà, dit l'inspecteur d'académie, le département possède quelques-unes de ces divisions dirigées par une femme; depuis plus d'un an l'essai en a été fait successivement dans diverses villes et communes, et les familles paraissent goûter cette innovation. Des dossiers en vue de création de nouveaux emplois d'institutrices adjointes nous sont parvenus, et, dans bien des cas, il sera possible, sans grosses dépenses spéciales, de doter les communes d'une division enfantine. »

Cours d'adultes. — Voici la statistique des cours d'adultes à partir de 1863 :

	Nombre de cours		Nombre d'auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1863	141	»	3 263	
1867	221	17	8 225	254
1869	228	97	7 644	1 778
1872	201	77	7 709	1 867
1876-77	191	69	6 919	1 642
1879-80	196	50	6 857	1 126
1880-81	197	58	6 679	1 799

Une assez sensible reprise des cours d'adultes-femmes a marqué l'hiver 1880-1881. Pendant l'hiver 1881-1882, 193 cours d'adultes-hommes ont été ouverts et ont reçu 8313 auditeurs; 67 cours d'adultes-femmes ont été suivis par 1779 élèves. « Il ne faudrait pas cependant se faire de trop grandes illusions, ajoute le rapport, sur la valeur de ce chiffre de 261 cours avec 10 092 élèves; c'est un maximum atteint pendant quelques semaines seulement de l'hiver; rien n'est plus commun que des cours qui débutent avec un groupe nombreux d'auditeurs et qui ne tardent pas à décliner si rapidement qu'ils ne comptent plus, à la clôture, que 5 ou 6 élèves. Les exigences de la vie, qui réclament souvent ailleurs la présence même des plus zélés parmi ces volontaires de l'étude, un certain découragement chez les moins bien doués d'intelligence et de fermeté dans le vouloir, expliquent cette décadence. Tels qu'ils existent, toutefois, les cours d'adultes rendent des services appréciables. »

Bibliothèques scolaires. — Le département de la Loire-Inférieure possédait, en 1863, 52 bibliothèques contenant ensemble 824 volumes. Au 1er janvier 1883, on trouvait dans le même département 183 bibliothèques scolaires, contenant 18 875 livres de lecture, plus 23 336 livres scolaires pour les besoins des élèves. M. Baudouin, dans son rapport d'inspection générale, en 1880, constatait que la situation des bibliothèques n'était pas prospère : « Le nombre des prêts annuels ne dépasse pas 28 880. Cette situation n'est pas favorable; cela vient de ce que les communes ne font rien pour augmenter ou compléter leurs bibliothèques; que les instituteurs eux-mêmes ne travaillent guère à leur développement, et qu'en outre, à la campagne, l'instruction étant fort en retard, les familles n'éprouvent pas le besoin de lire. Dans les villes, au lieu de livres, on lit les journaux à cinq centimes; aussi, là encore les bibliothèques sont délaissées. Enfin, il faut dire aussi qu'un certain nombre de bibliothèques n'ont qu'une quantité insuffisante d'ouvrages à prêter, de 20 à 30 par exemple; dans certaines écoles même on trouve une armoire depuis longtemps installée, mais elle attend toujours le premier livre à venir, parce que les communes ne s'en occupent pas, que le département ne fait rien et que toute la charge retombe sur l'Etat, qui, de son côté, ne peut cependant témoigner de bonne volonté qu'en raison des sacrifices faits par les communes.

» Les instituteurs-directeurs conservent avec assez de soin les livres confiés à leur garde, mais ils ne mettent aucun zèle à en propager la lecture.

» Les ouvrages plus particulièrement demandés sont, comme dans tous les autres départements, ceux qui ont rapport aux aventures, aux voyages, à la vie des grands hommes, ou ceux dans lesquels la science et les connaissances utiles sont présentées sous forme de romans. On ne demande presque jamais les livres d'histoire proprement dits ou de science pure.

» L'agriculture, qui pourtant aurait grand besoin de se développer, n'est pas étudiée, précisément parce qu'on n'en comprend pas le besoin. En général les livres scientifiques sont délaissés; ils sont sans doute au-dessus de l'intelligence et du jugement des lecteurs habituels des bibliothèques scolaires. »

Bibliothèques pédagogiques. — Le département de la Loire-Inférieure devrait en posséder 45, autant que de cantons; il n'en compte que 23, en moyenne une pour deux cantons. Au 1er janvier 1883 elles contenaient ensemble 5412 volumes.

Conférences pédagogiques. — Les conférences pédagogiques doivent se ressentir de cette insuffisance de bibliothèques spéciales; cependant elles fonctionnent régulièrement: « Par les conférences cantonales, dit le rapport d'inspection académique, il est créé et entretenu un échange constant d'observations précieuses; et, mis en contact entre eux, les maîtres sentent mieux qu'ils forment un corps que doit animer la communauté du dévouement à une œuvre bienfaisante. »

Caisses d'épargne scolaires. — L'institution des caisses d'épargne scolaires s'est implantée dans la Loire-Inférieure en 1875. Elle y a pris un assez prompt développement. Au 1er janvier 1879, 148 écoles avaient déjà ouvert une caisse d'épargne, et 5213 élèves épargnants, sur lesquels 4181 possédaient le livret de la grande caisse d'épargne, avaient effectué ensemble pour 104 112fr67 de dépôts. On retrouve cette institution, au 1er janvier 1883, dans la situation suivante : 165 caisses d'épargne, 5412 élèves épargnants, sommes déposées 178 398 francs.

« Cette création éminemment moralisatrice, écrivait en 1880 M. l'inspecteur général Baudouin, ne demande qu'à se développer dans la Loire-Inférieure; malheureusement elle est toujours entravée par les difficultés qu'éprouvent les instituteurs pour opérer leurs versements; MM. les percepteurs n'aiment pas à se charger de ces fonds, et les caissiers des caisses d'épargne sont loin de se montrer complaisants et empressés à réunir ces petites épargnes. Le fonctionnement n'en sera facile et bien assuré que lorsque les receveurs des postes seront obligés de faire gratuitement la transmission de ces précieuses économies. »

Caisses des écoles. — Au 1er janvier 1882, le département en comptait deux avec un encaisse de 1450 francs. La loi du 28 mars 1882, en rendant obligatoire la création d'une caisse des écoles dans chaque commune et en promettant à toute commune subventionnée dont le centime n'excède pas 30 francs le concours de l'Etat par part égale jusqu'à concurrence de 300 francs, va donner à cette utile institution un essor qui la mettra à même de rendre de grands services aux enfants nécessiteux que le manque de pain quelquefois et le manque de vêtements souvent empêchaient de fréquenter les écoles. Au 1er janvier 1883 il en existe déjà 47 avec un solde en caisse de 3,204 francs.

Société de secours mutuels. — Le département de la Loire-Inférieure possède une Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1859; depuis cette

époque elle distribue annuellement à ses adhérents nécessiteux des sommes variant de 200 à 2400 francs. Au 1er janvier 1879, la Société comptait 207 membres participants et un certain nombre de membres honoraires; l'actif de la Société en titres ou numéraire était de 42 807fr,45, dont 24 159 francs étaient versés à la caisse des retraites pour la vieillesse. Le taux de la cotisation est de 12 francs par an. Au 1er janvier 1883, le nombre des sociétaires n'est plus que 203; l'actif général toutefois est monté de 42 807 francs à 55 349 francs.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin de l'instruction primaire* de la Loire-Inférieure a été fondé en 1874. Au début le prix de l'abonnement était de 3 francs par an pour les instituteurs comme pour le public. Mais actuellement le *Bulletin* est envoyé gratuitement à tous les instituteurs et institutrices publics du département, et il reçoit à cet effet du Conseil général une subvention annuelle de 500 francs. Malheureusement cette subvention est tout à fait insuffisante pour une publication mensuelle, et c'est tout au plus s'il peut paraître quatre ou cinq fois par an. Malgré cela le *Bulletin* publie les lois, décrets, arrêtés et circulaires ministérielles, ainsi que tous les documents émanant des autorités scolaires et administratives du département, les sujets de conférences pédagogiques, en un mot tout ce qui intéresse le service de l'enseignement primaire.

Résultats de l'instruction. — Les tableaux ci-dessous donnent les chiffres des conscrits et des conjoints lettrés :

ANNÉES	CONSCRITS			RANG du DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29	11 568	3 864	33,5	60e
1831-35	22 049	8 458	38,4	63e
1836-40	22 059	9 121	41,3	61e
1841-45	20 462	9 613	47,»	61e
1846-50	19 993	9 503	47,5	69e
1851-55	21 903	11 091	50,6	68e
1856-60	23 305	13 433	57,6	65e
1861-65	24 688	14 839	60,1	72e
1866-68	14 710	10 415	70,9	66e
1871-75	25 379	20 997	82,7	43e
1876-77	9 856	7 382	74,9	72e
1878	4 965	3 958	79,7	67e
1879	5 468	5 235	95,7	13e
1880	5 226	4 011	76,7	74e

Les opérations du conseil de révision pour la classe de 1881 ont porté sur 5464 conscrits, dont 4305 ont déclaré savoir au moins lire, soit 78.8 0/0.

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits en France était de 44.8 0/0; dans la Loire-Inférieure cette moyenne était de 33.5 0/0, soit 11.3 0/0 au-dessous de la moyenne générale. (Il y a lieu d'écarter du calcul qui va suivre la période de 1871-1875 et l'année 1879 dont les résultats sont évidemment erronés. La première erreur s'explique par le trouble qui a suivi la guerre franco-allemande, quoiqu'elle ne se soit pas produite dans d'autres départements; la seconde accuse, de la part de ceux qui sont chargés de faire ces relevés, une légèreté blâmable.) La classe de 1881, en portant l'instruction des recrues dans la Loire-Inférieure à 78.8 0/0, réalise un progrès total de 45.3 0/0 pour la période de cinquante-deux années qui s'est écoulée de 1829 à 1881, ou un progrès annuel de 0.87 0/0 par an, soit 0.02 0/0 au-dessus du progrès annuel général qui n'a été pour toute la France, pendant la même période, que de 0.85 0/0. Cette supériorité de deux centièmes sur la moyenne du progrès annuel n'a pas suffi pour faire gagner à la Loire-Inférieure un meilleur rang dans le classement des départements au point de vue de l'instruction des conscrits, au contraire : en 1827-1829 elle occupait le 60e rang, en 1851-1855 elle était tombée au 68e, et au 72e en 1876-77. En 1880 le département de la Loire-Inférieure occupe le 74e rang. Ce classement serait plus favorable si tous les arrondissements pouvaient rivaliser avec ceux de Paimbœuf et de Nantes; mais l'arrondissement de Chateaubriant, et celui d'Ancenis surtout, pèsent d'un poids assez lourd sur le reste du département), ainsi qu'on peut le voir par le relevé suivant fait pour les années 1880 et 1881 :

	Conscrits sachant au moins lire. Classes de 1880	1881
Ancenis	71,2	74,1
Chateaubriant	74,4	75,8
Paimbœuf	77,3	80,8
Nantes	78,1	79,6
Saint-Nazaire	77,4	79,7

Nombre de conjoints, sur 100, ayant signé leur acte de mariage :

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55	47,5	29,2	38,3
1856-60	54,9	35,8	45,4
1861-65	57,8	44,4	51,1
1866-70	68,6	50,1	57,1
1871-75	64,1	50,1	57,1
1876-77	90,4	72,9	81,7
1878	93,4	92,3	92,8

Budget de l'instruction primaire. — Les dépenses ordinaires de l'instruction primaire dans la Loire-Inférieure se sont élevées de 165 236 francs en 1855 à 805 835 francs en 1881. En 1863 les dépenses ordinaires atteignaient 299 866, ce qui ne représentait, pour les 30 445 enfants inscrits à cette époque dans les écoles publiques, que 9fr,85 par tête. Ces 9fr,85 étaient fournis : par la rétribution scolaire, 6fr,52 ; par les ressources communales, 2fr,57 ; par le budget départemental, 0fr,76. L'Etat ne donnait aucune subvention au département de la Loire-Inférieure, qui a fait au moyen de ses propres ressources les fonds nécessaires à son instruction primaire jusqu'en 1879, c'est-à-dire jusqu'au moment où une nouvelle législation changea de fond en comble l'organisation de l'enseignement public.

La dépense moyenne par tête d'élève à l'époque ci-dessus indiquée (1863) était pour toute la France de 9fr,47 : 4fr,22 venant de la rétribution scolaire; 3fr,69 des ressources communales, 0fr,83 des budgets départementaux et 0fr,75 de l'Etat. On remarquera la grande différence qu'il y a entre l'appoint fourni par la rétribution scolaire en moyenne (4fr,22) et ce qu'elle donnait dans la Loire-Inférieure (6fr,52); c'est du reste, la conséquence naturelle du peu d'extension donnée aux listes de gratuité, qui ne comprenaient, en 1880, que 53 0/0 des élèves.

La loi du 10 avril 1867, en rendant obligatoire la création et l'entretien d'une école publique de filles dans toutes les communes de 500 habitants et au-dessus, a eu pour premier résultat d'augmenter dans de notables proportions les dépenses ordinaires de l'instruction primaire, qui se sont élevées presque d'un tiers pour l'ensemble de la France en 1868. Dans le département de la Loire-Inférieure les dépenses sont restées les mêmes, par la raison toute simple que la loi de 1867 n'y a été

appliquée que fort longtemps après et très lentement, puisque, comme nous l'avons déjà vu, sur 217 communes de 500 habitants et au-dessus il en restait encore en 1882, c'est-à-dire quinze ans après la mise en vigueur de la loi de 1867, 79 qui avaient su se soustraire à son application.

Cependant, il est juste de reconnaître que malgré le peu d'empressement que l'on mettait, dans la Loire-Inférieure, à appliquer la loi du 10 avril 1867, de gros sacrifices pécuniaires avaient été faits de 1863 à 1868 en faveur de l'instruction primaire. La rétribution scolaire était montée de 198 000 francs à 254 000 francs; les ressources communales de 79 000 francs à 119 000 francs, et la subvention départementale de 21 000 francs à 31 000 francs. La situation devait certainement s'être améliorée, puisque les dépenses s'étaient augmentées de 35 0/0, tandis que le nombre des élèves de 1867 n'était supérieur à celui de 1863 que de 6.8 0/0.

En 1876, le prix de revient de chaque élève des écoles publiques était pour toute la France de 17fr,83. Les ressources communales et départementales fournissaient 15fr,08, et la subvention de l'Etat donnait le complément, soit 2fr,75.

Pour le département de la Loire-Inférieure, dont la dépense par tête d'élève ne dépassait pas 15fr,67, il y était pourvu par la rétribution scolaire pour 6fr,63; par les fonds communaux pour 7fr,53, et par le budget départemental pour 1fr,49. Rien n'était demandé à la subvention de l'Etat, qui fournissait en moyenne, pour les élèves des autres départements, 2fr,75 par tête.

En 1881, les dépenses ordinaires des écoles primaires se sont élevées, comme nous l'avons dit, à 805 835 francs, cinq fois plus qu'en 1855. Le nombre des élèves était d'un peu plus du double seulement de ce qu'il était en 1850 (46 143 au lieu de 20 474). Le prix de revient par tête d'élève s'est trouvé porté à 17fr,45. Toutefois, grâce à la loi du 16 juin 1881, qui a établi la gratuité absolue, l'augmentation de dépenses de cette année est retombée à la charge de l'Etat, qui a fourni une subvention de 173 370 fr., représentant une somme de 3fr,76 par tête d'élève, ramenant ainsi la part des budgets communaux et départementaux à 13fr,70, c'est-à-dire à 1fr,97 au-dessous de ce qu'elle était en 1876.

En 1882, la rétribution scolaire a cessé d'exister, et pourtant la dépense à la charge des communes a été inférieure de plus de moitié à celle de l'année précécente ; la part du département a été à peine augmentée, tandis que la subvention de l'Etat s'élevait au chiffre de 875 526 fr.

Mais c'est surtout en comparant le chiffre des dépenses et celui des habitants que l'on constatera que le département de la Loire-Inférieure est bien réellement au-dessous de la moyenne pour l'organisation de l'enseignement primaire.

En 1863, les dépenses ordinaires, communales et départementales réunies, des écoles publiques représentaient, dans la Loire-Inférieure, un impôt moyen de 0fr,52 par habitant. Pour l'ensemble de la France ces dépenses représentaient un impôt de 1fr,45.

En 1876, l'impôt moyen de ce chef aurait été pour toute la France de 1fr,61 par habitant, et pour la Loire-Inférieure de 1fr,11.

En 1882 les dépenses ordinaires communales et départementales réunies s'élevaient à 168 022 fr. La population de la Loire-Inférieure étant, d'après le recensement de 1881, de 625 625 habitants, cette somme représente un impôt moyen de 0fr,46 par habitant, soit 0fr,65 de moins qu'en 1876.

Nous donnons dans le tableau ci-dessous les chiffres des dépenses ordinaires de l'enseignement primaire dans la Loire-Inférieure depuis 1855 jusqu'à 1882 inclusivement :

ANNÉES.	RÉTRIBUTION scolaire À PART.	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire.	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'Etat.
1855.....	80 720	63 876	20 640	»
1856.....	87 017	63 450	21 457	»
1857.....	96 053	68 938	21 830	»
1858.....	121 314	73 172	20 076	»
1859.....	143 201	76 141	21 204	»
1860.....	152 502	77 251	21 900	»
1861.....	171 206	78 383	21 412	»
1862.....	186 828	88 826	21 304	»
1863.....	198 640	79 314	21 912	»
1864.....	201 705	80 232	22 004	»
1865.....	224 206	82 456	23 208	»
1866.....	229 787	82 323	24 720	»
1867.....	253 806	118 796	30 404	»
1868.....	254 141	119 821	30 997	»
1869.....	255 117	122 364	35 865	»
1870.....	250 608	131 172	36 886	»
1871.....	230 492	141 056	39 274	»
1872.....	251 661	170 336	48 679	»
1873.....	258 497	211 753	49 201	»
1874.....	265 354	239 000	58 219	»
1875.....	274 649	256 387	60 827	»
1876.....	288 982	328 081	65 042	»
1877.....	295 858	359 726	76 460	»
1878.....	393 303	391 355	86 827	»
1879.....	281 054	419 084	94 920	7 352
1880.....	266 585	392 457	100 829	20 076
1881.....	159 086	371 493	101 886	173 370
1882.....	»	168 022	113 381	875 526

LOIRET (Département du). — Superficie : 6771 kilomètres carrés. Population en 1881 : 368 526 habitants au lieu de 360 903 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 54 habitants, au lieu de 71 qui est la densité moyenne pour toute la France. Quatre arrondissements formant cinq circonscriptions d'inspection primaire, savoir Orléans 1re, Orléans 2e, Gien, Montargis et Pithivier; 31 cantons, 349 communes dont 212 de plus de 500 habitants.

Le service de l'inspection primaire dans le Loiret est actuellement réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE d'écoles publiques et libres.	NOMBRE de classes dans les écoles publiques.	NOMBRE de kilom. carrés en superficie.	NOMBRE de kilom de voie ferrée.
Orléans (1re)...	106	121	370	81
— (2e)....	162	184	2 104	193
Gien..........	93	103	1 451	94
Montargis.....	145	162	1 647	109
Pithiviers......	154	170	1 199	69

Population d'âge scolaire. — En 1872 on comptait dans le Loiret 47 005 enfants de 6 à 13 ans, 23 630 garçons et 23 375 filles, soit 13.3 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants.

En 1876 on y comptait 46 633 enfants de 6 à 13 ans, 23 576 garçons et 23 057 filles, soit 12.9 enfants d'âge scolaire par 100 habitants. Malgré cette diminution dans la proportion de la population d'âge scolaire, le département se trouvait encore sous ce rapport au-dessus de la moyenne générale, qui était alors de 12.2 enfants de 6 à 13 ans par 100 habitants.

D'après le recensement de 1881, le nombre

d'enfants d'âge scolaire dans le Loiret est de 45 357 (22 775 garçons et 22 582 filles), ce qui donne, pour une population générale de 368 526 habitants, une proportion de 12,31 enfants de 6 à 13 ans pour 100 habitants. La moyenne générale est de 12,17 0/0.

1. **État de l'instruction primaire avant 1789.** — V. *Orléanais.*

2. **Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel.** — *Nombre des écoles.* — Le tableau ci-dessous indique le nombre des écoles primaires depuis les dernières années du premier empire, mais surtout depuis la Restauration, premier régime à partir duquel nous possédions des statistiques officielles relatives à l'enseignement primaire, jusqu'à nos jours :

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1813	d'après l'almanach de l'université impériale........			198
1821	d'après l'almanach de l'université royale...........			253
1829	d'après la statistique offic^{lle}..			227
1834	— — ..	216	64	280
1837	— — ..	342	97	439
1850	— — ..	386	88	474
1863	— — ..	493	121	614
1876-77	— — ..	549	91	640
1878-79	— — ..	559	84	643
1879-80	— — ..	564	86	950
1880-81	— — ..	566	95	661
1881-82	— — ..	573	97	670

En 1876-1877, les 549 écoles publiques du Loiret formaient ensemble 696 classes. En 1881-1882, les 573 écoles publiques forment 762 classes. Il y a donc eu, entre les deux dates, augmentation de 24 écoles seulement, mais de 66 classes, ce qui montre que la tâche des maîtres a été allégée par le dédoublement d'une quarantaine de classes trop nombreuses. Il reste cependant beaucoup à faire sous ce rapport dans le département du Loiret, dont voici la situation actuelle exacte en ce qui concerne les écoles publiques :

Classes de 50 élèves et au-dessous....	220,	soit 28,9 0/0
— de plus de 50 élèves.........	174,	— 22,7 0/0
— — 60 —	146,	— 19,2 0/0
— — 70 —	84,	— 11, 0/0
— — 80 —	138,	— 18,2 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont, respectivement : 55.2 0/0, 18.9 0/0, 12.3 0/0, 7.2 0/0 et 6.6 0/0.

En 1837, sur un total de 439 écoles on comptait 110 écoles spéciales aux garçons, 216 écoles mixtes et 113 écoles spéciales aux filles; En 1876-1877 les écoles se répartissaient en 227 écoles de garçons, 138 écoles mixtes et 275 écoles de filles. En 1881-1882, les chiffres sont : écoles spéciales aux garçons, 238; spéciales aux filles, 301; mixtes, 133.

Situation scolaire des communes. — Sur les 349 communes du département, 338 possédaient, en 1881, au moins une école publique de garçons, de filles, ou mixte; 11 étaient réunies légalement à une autre commune pour l'entretien d'une école publique. Aucune commune n'était complètement dépourvue de moyens d'instruction.

Vingt-six communes de 500 habitants et au-dessus n'étaient pas pourvues d'une école publique de filles, savoir : 7 dans la deuxième circonscription d'Orléans, 5 dans celle de Gien et 14 dans la circonscription de Montargis. Par contre, 14 communes de moins de 500 habitants avaient une école de filles : dans la deuxième circonscription d'Orléans 2; dans celle de Gien 4; dans celle de Montargis 3, et 5 dans celle de Pithiviers.

Division des écoles publiques et libres de garçons et de filles en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	Total
1850......	334	75	9	56	474
1863......	334	125	17	138	614
1867......	334	123	22	146	625
1872......	335	125	25	154	639
1876-77...	341	130	24	145	640
1878-79...	345	132	23	143	643
1879-89...	347	138	22	143	650
1880-81...	350	142	19	150	661
1881-82...	351	149	18	152	670

Les 351 écoles *laïques* de garçons ou mixtes se divisent en 348 écoles publiques et 3 écoles libres; les 18 écoles *congréganistes* de garçons ou mixtes se divisent en 11 publiques et 7 libres. On voit par ces chiffres que l'élément congréganiste n'entre que pour une bien faible proportion dans l'effectif des écoles publiques de garçons ou mixtes : 11 contre 348, soit 3 0/0. Les 149 écoles *laïques* de filles se subdivisent en 124 écoles publiques et 25 écoles libres; les 152 écoles congréganistes de filles se subdivisent en 90 publiques et 62 libres. De même que pour les écoles de garçons ou mixtes, la majorité est du côté des laïques pour les écoles publiques de filles; mais la minorité congréganiste est bien plus considérable : 90 contre 124, soit 42 0/0. Dans l'enseignement libre des garçons et des filles, les congréganistes sont en majorité.

Voici d'ailleurs le résumé exact de la situation respective des laïques et des congréganistes tant au point de vue des écoles qu'à celui des élèves qu'elles reçoivent :

		Ecoles.	Elèves.
Garçons ou mixtes.	Laïques..	351 = 95,1 0/0	28 530 = 92,5 0/0
	Congrég.	18 = 4,9 0/0	2 292 = 7,5 0/0
Filles.....	Laïques..	149 = 49,5 0/0	10 500 = 44,3 0/0
	Congrég.	152 = 50,5 0/0	13 185 = 55,7 0/0

Nombre total d'élèves et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature :

		Total des élèves	Élèves gratuits
1832	(année civile).....	13 684	Manque.
1837	— ...	24 190	—
1840	—	27 150	—
1850	—	31 281	11 461
1863	—	48 708	13 089
1867	—	51 019	14 848
1872	—	52 518	20 300
1876-77	(année scolaire)..	49 993	Manque.
1878-79	— ..	49 912	19 712
1879-80	— ..	49 894	20 254
1880-81	— ..	51 001	22 931
1881-82	— ..	54 507	Gratuité.

Pour la gratuité il y a lieu de distinguer entre les élèves des écoles publiques et ceux des écoles libres. Le nombre des élèves admis gratuitement dans les dernières était, si l'on veut bien s'en rapporter à des déclarations que les autorités scolaires n'ont pas à contrôler, de 2169 en 1880-1881.

Dans les écoles publiques la gratuité a monté très lentement dans le département du Loiret, et elle est toujours restée au-dessous de la moyenne générale. En 1833, la gratuité était de 29.3 0/0 pour toute la France, dans le Loiret elle était de 28 0/0. En 1863, elle était montée pour toute la France à 38,4 0/0; elle était retombée à 26.9 0/0 dans le Loiret. En 1876-1877 elle était bien remontée, il est vrai, à 43.7 0/0; mais elle était encore de 13.7 0/0 au-dessous de la moyenne générale qui était alors de 57.4 0/0. Enfin au moment de la promulgation de la loi du 16 juin 1881 qui a établi la gratuité absolue, le nombre des élèves admis gratuitement dans les écoles publi-

ques était de 20 762 sur 44 412, soit 46.7 0/0 (20 0/0 au-dessous de la moyenne générale qui était à la même date de 66 0/0). C'est donc plus de la moitié des élèves des écoles publiques du Loiret que l'Etat a pris à sa charge par l'application de la loi précitée.

Les 54 507 élèves du département du Loiret peuvent se décomposer : en 47 857 élèves des écoles publiques et 6 650 élèves des écoles libres; en 26 717 garçons et 27 790 filles ; en 39 030 élèves des écoles laïques et 15 477 élèves des écoles congréganistes : en 46 031 élèves des écoles spéciales à l'un ou à l'autre sexe et 8476 élèves des écoles mixtes. La proportion de ces derniers pour les écoles publiques est, par rapport au total des élèves, de 17.6 0/0, soit 0.8 0/0 au-dessus de la moyenne générale qui est pour toute la France de 16.8 0/0.

Les élèves d'âge scolaire figurent, dans ce nombre de 54 507, pour 44 536. D'après le recensement de 1881 le nombre des enfants de cet âge, pour le département du Loiret, est de 45 357. D'où une différence de 821 entre le nombre des enfants recensés et celui des inscrits. Mais le nombre des enfants d'âge scolaire reçus dans les salles d'asile et dans les établissements d'enseignement secondaire comble cette différence. C'est un progrès considérable pour le département et qui est dû certainement à la promulgation de la loi du 28 mars 1882, car à la fin de l'année scolaire 1880-1881 la situation était moins bonne, ainsi que le prouve l'extrait suivant du rapport présenté au Conseil général (session d'août 1882) par l'inspecteur d'académie : « A prendre comme exacts les chiffres fournis par les tableaux de recensement, 5462 enfants d'âge scolaire ne fréquentaient pas les écoles. Mais le lycée d'Orléans, le collège de Montargis et les institutions secondaires en recevaient quelques 1200; une centaine d'autres s'instruisaient à domicile ; enfin 3000, sinon davantage, avaient quitté la classe sans attendre leurs treize ans. Ainsi l'on peut évaluer de 1000 à 1200 au plus le nombre des enfants privés d'instruction. Peut-être s'en trouve-t-il la moitié dans les hameaux éloignés de toute école. »

Personnel enseignant. — Les instituteurs laïques ont la majorité dans l'enseignement public ; dans l'enseignement libre, qui se compose de 31 membres seulement, les instituteurs laïques sont au nombre de 9. Les institutrices laïques sont en minorité dans l'enseignement public et dans l'enseignement libre.

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes :

	Instituteurs		Institutrices		Total.
	Laïques.	Congrég.	Laïques.	Congrég.	
1837.....	322	25	87	61	495
1840.....	330	8	73	40	450
1863.....	384	63	220	330	997
1872.....	379	81	201	347	1 009
1876-77..	387	62	217	323	989
1878-79..	398	75	214	304	991
1879-80..	410	56	223	299	988
1880-81..	416	52	239	323	1 030
1881-82..	429	50	254	313	1 046

Pour 1881-1882, les nombres se subdivisent comme suit : les 429 instituteurs laïques en 423 publics et 6 libres; les 50 instituteurs congréganistes en 25 publics et 25 libres; les 254 institutrices laïques en 169 publiques et 85 libres ; les 313 institutrices congréganistes en 154 publiques et 159 libres.

Dans le personnel laïque des écoles publiques, il n'existe plus que 6 institutrices titulaires et 1 institutrice adjointe non brevetées. Dans le personnel congréganiste on trouve encore 10 instituteurs adjoints, 47 institutrices titulaires et 44 adjointes qui n'ont aucun titre de capacité. La proportion des non brevetés est de 1.2 0/0 chez les laïques des écoles publiques et de 56.4 0/0 chez les congréganistes.

Dans le personnel laïque des écoles libres, sur 91 membres, dont 6 instituteurs et 85 institutrices, on trouve 1 instituteur adjoint et 9 institutrices dont 5 adjointes, non brevetés, soit 11 0/0. Dans le personnel congréganiste des écoles libres qui compte 184 membres, dont 25 instituteurs et 159 institutrices, on trouve encore 11 instituteurs adjoints, 35 institutrices titulaires et 40 adjointes n'ayant aucun brevet, soit 46.7 0/0.

On voit par la comparaison de ces moyennes que si le personnel laïque de l'enseignement public offre plus de garanties, au point de vue intellectuel, que le personnel laïque de l'enseignement libre, il n'en est pas de même pour le personnel congréganiste, qui est mieux trié pour l'enseignement libre que pour l'enseignement public.

Maisons d'école et mobilier scolaire. — Sur 573 maisons d'école que comptait le Loiret en 1882, 503 appartenaient aux communes, 38 étaient prêtées ; 32 étaient louées. Le montant des sommes payées pour frais de location de ces dernières était de 8275 francs. 164 des maisons appartenant aux communes étaient l'objet d'une demande de réparation ou d'amélioration quelconque. Le rapport d'inspection académique constate que la situation matérielle s'améliore. Le nombre des maisons convenables augmente : 25 maisons d'école ont été construites en 1880, et 23 en 1881 ; 31 maisons ont été réparées pendant les deux mêmes années ; 21 projets de construction sont en voie d'exécution et 99 en préparation. « Quelque satisfaisants que ces chiffres paraissent, dit le rapport, on pourrait souhaiter mieux. Trop souvent les projets mal conçus et plus dispendieux que de raison doivent retourner aux communes, faute d'une entente préalable de l'architecte avec l'inspecteur primaire... »

Le nombre des mobiliers convenables est de 495, celui des non convenables se réduit à 71 ; 147 écoles sont pourvues d'un gymnase, soit 48 de plus que l'année précédente. « Une augmentation de 48 gymnases dans l'espace d'une année, continue le rapport, paraît beaucoup trop faible, si l'on considère le nombre des écoles qui restent privées de tout appareil. Les communes, pour obtenir du ministère la concession des agrès, n'ont qu'à faire la dépense d'un portique. Mais en général l'utilité de la gymnastique leur échappe. Il faut espérer qu'on finira par venir à bout de cette indifférence. Sans doute les exercices militaires y contribueront puissamment. »

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du Loiret, pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire durant les cinq dernières années est le suivant :

	Nombre d'écoles.	Subventions d'État.
1877..............	32	79 400 fr.
1878..............	45	153 850
1879..............	32	78 890
1880..............	37	230 080
1881..............	35	281 930
1882..............	31	174 850
1883..............	37	299 500
Totaux........	249	1 298 500 fr.

Enseignement, méthodes et résultats. — Dans son rapport au Conseil général, session d'août 1881, l'inspecteur d'académie du Loiret s'exprimait ainsi :

« L'enseignement s'améliore peu à peu. Ce n'est pas en vain que l'inspection primaire et les conférences pédagogiques essaient de remuer les esprits. On s'endort beaucoup moins dans les tranquilles douceurs de la routine. On a honte, en quelque sorte, des procédés vieillis, et plus la classe devient intéressante, grâce aux nouvelles méthodes, plus on reconnaît combien y gagnent, non seulement l'instruction et la discipline, mais le maître lui-même, surpris de trouver sa tâche agréable et facile. Jaloux sans doute d'égaler leurs collègues laïques, les congréganistes, instituteurs et institutrices, assistent régulièrement aux réunions cantonales et suivent nos conseils avec une docilité jusqu'ici très rare. Que de progrès cependant il nous reste à obtenir des uns et des autres! Souvent encore, par exemple, les divisions surabondent, l'emploi du temps n'est pas judicieux, la préparation fait défaut, la grammaire conserve ses abstractions, ses formules apprises mot à mot et ses interminables analyses ; on néglige le calcul oral et les leçons de choses, l'histoire s'attarde indûment aux premiers siècles, la géographie ne cesse pas d'être une sèche nomenclature. Ce qui manque souvent, c'est le savoir pédagogique et même le savoir proprement dit. On lit peu les ouvrages spéciaux relatifs à l'enseignement; on s'en tient trop volontiers aux connaissances superficielles du brevet; on ne s'attache pas à les renouveler ni à les étendre. Aussi bien le secrétariat de mairie, les écritures administratives, les classes du jour, la classe du soir, les cours supplémentaires occupent tellement les instituteurs qu'à peine leurs journées y suffisent-elles. Moins pauvres de loisirs, les institutrices ne se livrent pas davantage à l'étude, soit que la fatigue pèse sur elles plus lourdement, soit que leur éducation première les prépare mal au travail intellectuel.

» Comme d'ordinaire, les écoles de garçons l'emportent, sauf en quelques points, sur les écoles de filles. Au dernier rang se placent les écoles mixtes: L'œuvre de l'instruction y est toujours plus difficile qu'ailleurs, si faible que puisse être le nombre des élèves; or, 18 réunissent 60 à 80 enfants, et 10 autres en comptent 80 à 117. Tous nos efforts doivent donc tendre à hâter les dédoublements, malgré la résistance que nous oppose la pauvreté ou l'indifférence des communes. »

D'après le rapport de 1882, la situation ne se serait pas sensiblement modifiée : « Les méthodes et les résultats n'ont guère changé. C'est en comparant deux époques triennales que l'inspection pourrait bien saisir les différences, mesurer l'évolution accomplie, saisir et marquer les effets d'une loi, d'une institution ou d'arrêtés nouveaux. L'enseignement primaire connaît peu les progrès rapides. Il est de tous le plus difficile, parce qu'il s'adresse aux enfants, et le personnel y est rarement proportionné. Les élèves-maîtres emportent des écoles normales une instruction à la fois trop confuse et trop sèche, ils n'ont même, tant la bonne direction a manqué jusqu'ici aux écoles annexes, que les rudiments de la pédagogie pratique; et, devenus instituteurs, comment trouveraient-ils moyen de concilier la lecture et l'étude avec les six heures de classe quotidiennes, les cours d'adultes, la tenue des registres scolaires, le secrétariat de mairie? Ils gagnent en expérience; mais ils n'exercent pas leur activité intellectuelle, Dans les écoles, encore plus qu'ailleurs, la fonction absorbe trop le fonctionnaire, et comme on ne se renouvelle pas, on se diminue peu à peu. »

Certificat d'études primaires. — Le certificat d'études primaires a été introduit dans le Loiret en 1874. A cette date 289 candidats seulement, dont 222 garçons et 67 filles, avaient osé affronter les examens : 150 garçons et 53 filles, en tout 203, avaient obtenu le certificat. L'institution a pris du développement depuis, et le département occupe actuellement un bon rang sous ce rapport. En 1881, 1045 candidats, dont 635 garçons et 410 filles, se sont présentés aux examens : 471 garçons et 327 filles, en tout 798, ont subi les épreuves avec succès. Les garçons ont passé dans la proportion de 79.7 0/0.

Le nombre de certificats d'études primaires délivrés en 1881 représente, pour toute la France, 1.36 0/0 du nombre total des élèves inscrits dans toutes les écoles primaires : pour le Loiret, le nombre des admis représente 1.56 0/0 du total des élèves, soit : 0.20 0/0 au-dessus de la moyenne générale.

En 1882, 878 garçons et 647 filles, ensemble 1525 candidats, se sont présentés aux examens du certificat d'études primaires: 1186 l'ont obtenu, dont 673 garçons et 513 filles. Les garçons ont passé dans la proportion de 67.7 0/0 et les filles dans la proportion de 79.3 0/0. Le total des admis représente 8.9 0/0 des élèves de toutes les écoles primaires en âge de concourir. Pour toute la France cette proportion est de 6.6 0/0.

Ecoles normales. — Le département du Loiret possède une école normale d'instituteurs et une école normale d'institutrices.

L'école normale d'instituteurs, fondée à Orléans en 1822, reçoit actuellement 69 élèves. L'enseignement y est donné par le directeur, quatre maîtres adjoints et huit professeurs externes. La situation, qui n'était pas très satisfaisante dans ces dernières années, s'est améliorée.

« L'année prochaine, dit l'inspecteur d'académie, l'établissement, selon toute apparence, aura une situation meilleure encore. Le régime de la gratuité absolue, si nécessaire aux écoles normales et si étrangement retardé, produit déjà ses effets. Le concours d'entrée, ce qui ne s'est pas vu depuis six ans, va réunir quarante-sept aspirants. On n'ose pas espérer qu'il suffise à remplir et les dix-sept places vacantes et les dix nouvelles demandées par l'administration ; mais il nous donnera bien une vingtaine de bons sujets...

» En 1881, l'école normale a obtenu 38 brevets simples, autant qu'elle présentait de sujets, et 8 brevets supérieurs. C'est un résultat sans précédent. »

L'école normale d'institutrices, installée à Orléans, est confiée depuis 1843 aux sœurs de la Sagesse. « L'effectif de l'établissement, disait le rapport d'inspection générale de 1878-1879, est de 31 élèves. La situation morale de ce personnel est bonne ; quelques personnes trouvent qu'il est trop livré à des exercices religieux ; je ne trouve guère d'excessif, sous ce rapport, que l'assistance quotidienne à la messe. Les études sont quelque peu au-dessus de ce que l'on trouve dans les cours normaux proprements dits; elles sont ordinairement couronnées par l'obtention du brevet, mais du brevet simple seulement... »

Actuellement le nombre des élèves-maîtresses est de 38. L'enseignement est donné par la directrice, par trois maîtresses adjointes et sept professeurs externes. « Cette maison n'a pas d'histoire, en quelque sorte, dit l'inspecteur d'académie, tant les années s'y suivent et s'y ressemblent. Les élèves ont toujours les mêmes habitudes d'ordre, de soumission et de travail. Les maîtresses adjointes continuent d'apporter à leur tâche un dévouement que rien ne lasse. »

Brevets de capacité. — Nous donnons ci-après, par nature et par sexe, le nombre des brevets de capacité délivrés dans le département du Loiret depuis 1823 jusqu'à 1883 inclusivement.

Instituteurs.

1833-1850.	284	brevets élémentaires,	28	brevets supérieurs.
1851-1867.	341	— obligatoires.	23	— complets.
1868-1880.	239	— —	59	— facultatifs ou complets.
1881......	59	— élémentaires,	20	— supérieurs.
1882......	62	— —	15	— —

Institutrices.

1836-1850.	88	brevets élémentaires,	»	brevets supérieurs.
1851-1867.	313	— obligatoires,	15	— complets.
1868-1880.	411	— —	121	— facultatifs ou complets.
1881......	149	— élémentaires,	14	— supérieurs.
1882......	158	— —	10	— —

En 1882, 118 aspirants s'étaient présentés pour l'obtention du brevet de capacité élémentaire : 62 ont été admis, soit 52.3 0/0. Les aspirantes s'étaient présentées au nombre de 335, sur lesquelles 158 ont été admises, soit 47 0/0. La moyenne des admissions par rapport aux candidats est, pour toute la France, de 36.9 0/0 pour les aspirants et de 52.9 0/0 pour les aspirantes. On voit que sous le rapport de la préparation au brevet de capacité, le département du Loiret s'est placé sensiblement au-dessus de la moyenne générale pour les aspirants, mais qu'il est resté un peu au-dessous pour les aspirantes.

Il convient de faire ressortir la part qui revient à chacun dans le résultat de ces examens. Les aspirants laïques, au nombre de 89, ont obtenu 53 brevets, soit 59.6 0/0, tandis que les congréganistes n'ont obtenu que 9 brevets sur 29 aspirants, soit 31 0/0.

L'écart est encore plus grand entre les aspirantes laïques et les aspirantes congréganistes : les premières ont passé au nombre de 102 sur 160, soit 63.8 0/0, et les dernières n'ont fait admettre que 56 des leurs sur 175, soit 32 0/0.

Ecoles maternelles. — Le département du Loiret comptait 2 écoles maternelles ou salles d'asile en 1847. En 1850 il en avait 27 ; en 1863, 54 ; en 1867, 60 ; et 84 en 1876-1877. Le nombre des élèves reçus dans les écoles maternelles était de 277 en 1830, de 2317 en 1850, de 5958 en 1863, de 6778 en 1867 et de 7626 en 1876-1877. En 1882 le département comptait 94 écoles maternelles, dont 55 publiques et 39 libres ; 16 écoles maternelles publiques et 2 libres, en tout 18 seulement, étaient dirigées par des laïques, les autres étaient aux mains des congréganistes. Ces 94 établissements avaient reçu 2226 élèves de plus qu'en 1876-1876, soit 9861, répartis comme suit :

Salles d'asile publiques.	Laïques..	1 840	6 889	9 861
	Congrég.	5 049		
Salles d'asile libres.....	Laïques..	97	2 972	
	Congrég.	2 875		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figuraient dans ce nombre pour 1467.

« Les écoles maternelles, à une vingtaine près, dit le rapport d'inspection académique, remplissent mal les conditions réglementaires. Leur ancien nom de salles d'asile convenait mieux à ces locaux misérables qu'elles occupent dans les bourgs et jusque dans les villes.

» Sauf à Orléans, à Pithiviers et à Montargis, les comités de patronage ne font rien ou plutôt ils n'existent pas. Il serait d'ailleurs extraordinaire qu'on recherchât avec empressement des fonctions qui consistent surtout à donner. »

Au point de vue du personnel dirigeant, la situation paraît encore moins satisfaisante : « Les 55 écoles maternelles publiques, fréquentées par 6889 élèves, n'ont que 17 sous-directrices. C'est donc une moyenne de 88 enfants que chacune des 52 maîtresses doit gouverner, instruire, amuser et nettoyer six jours sur sept, dix heures par jour et même douze en été, pendant l'année entière, sans autre répit que les quatre semaines de vacances. Leur tâche est d'autant plus écrasante, dans 25 écoles, que nulle femme de service ne les aide.

» S'il accueille notre demande, le Conseil départemental retirera prochainement le titre d'écoles publiques à toutes celles que les communes n'auront pas pourvues d'un auxiliaire si indispensable.

» Grâce au décret du 10 octobre 1881, les directrices ont enfin le même traitement que les institutrices et commencent à sortir de la misère. Cependant le personnel manque toujours. Le nouveau programme d'examen, par ses difficultés imprévues et prématurées, éloigne de nous les aspirantes. On a trop oublié, ce semble, que le mieux est l'ennemi du bien. Laïques et congréganistes se portent de préférence vers le brevet, devenu très accessible, et qui promet une carrière beaucoup plus avantageuse. Bientôt, sans doute, il faudra, pour recruter les écoles maternelles, élever encore le traitement ou instituer un certificat d'aptitude élémentaire à la sous-direction... »

Cours d'adultes. — Voici la statistique des cours d'adultes à partir de 1837 :

	Nombre des cours		Nombre des auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1837..........	35	»	967	»
1850..........	129	14	1 983	272
1863..........	139	3	2 379	196
1867..........	281	50	9 114	1 025
1869..........	265	40	6 792	647
1872..........	257	37	6 850	548
1876-77.......	255	37	6 562	642
1879-80.......	268	37	5 992	446
1880-81.......	265	35	6 679	588
1881-82.......	273	42	6 661	573

L'année 1881-1882 présente une légère augmentation dans le nombre des cours, hommes et femmes, que commente ainsi le rapport d'inspection académique : « Il ne manque à ces résultats, pour être satisfaisants, que d'être tout à fait certains. Le moyen de contrôler les cours d'adultes n'est pas encore découvert.

» Si le nombre des conscrits illettrés, qui s'élevait en 1880 à 14.5 0/0, n'est plus que de 12.8 0/0, on ne sait jusqu'à quel point l'honneur en revient aux classes du soir, et, en tout cas, ce mince avantage compense mal le tort qu'elles font aux classes du jour. »

Bibliothèques scolaires. — Le département du Loiret possédait, d'après la statistique de 1863, 377 bibliothèques, contenant ensemble 177 589 volumes. Ces chiffres sont évidemment erronés. On avait dû compter tous les dépôts de livres scolaires qui sont mis, dans la plus grande partie des écoles, à la disposition des élèves nécessiteux. Et la preuve, c'est qu'en 1876-1877 on ne relevait plus que 264 bibliothèques avec 28 244 volumes. Au 1er janvier 1883, il existait 400 bibliothèques scolaires contenant ensemble 35 584 livres de lecture, plus 290 906 livres scolaires pour les besoins des élèves.

L'accroissement pendant l'année 1882 avait été considérable. Le nombre des prêts s'était élevé à 25 391, en augmentation de 5613 sur l'année précédente. « L'accroissement paraît même si considérable, dit l'inspecteur d'académie, qu'on ose à peine l'accepter comme exact. Peut-être s'est-il glissé çà et là quelques exagérations dans les relevés faits par les bibliothécaires. Encore l'institution, très languissante auparavant, re-

prend-elle cependant une certaine vie. Ce qu'il importe de retenir, c'est que plus une bibliothèque reçoit d'ouvrages nouveaux, plus elle trouve de lecteurs. Celles dont le catalogue ne grossit jamais restent abandonnées. »

Bibliothèques pédagogiques. — Cette utile institution se développe lentement dans le Loiret. Au 1er janvier 1882, il n'y en avait encore que 11 pour 31 cantons; elles contenaient 4842 volumes. D'après le relevé fait au 1er janvier 1883, il y en aurait actuellement 26 avec 7970 volumes. Cependant elles seraient peu suivies. « On regrette surtout que la bibliothèque d'Orléans, la plus riche en livres utiles et d'un grand intérêt, ne reçoive presque jamais une demande d'emprunts. Les instituteurs de la ville pourraient lire beaucoup, s'ils le voulaient bien. C'est ailleurs que les titulaires et les adjoints ont de trop légitimes excuses. »

Conférences pédagogiques. — Ces conférences existent dans le Loiret comme ailleurs, puisqu'elles ont été rendues obligatoires par arrêté ministériel en date du 5 juin 1880. Nous avons même vu plus haut qu'elles empêchent les instituteurs de sommeiller « dans les douceurs de la routine »; mais nous n'avons aucun renseignement sur leur nombre, leur fonctionnement et leurs résultats particuliers.

Caisses d'épargne scolaires. — L'institution des caisses d'épargne scolaires s'est implantée dans le Loiret en 1874 et y a pris un développement normal, sauf dans la circonscription de Pithiviers, où elle a de la peine à prendre racine.

Au 1er janvier 1879, époque à laquelle on a fait le premier relevé, 132 écoles avaient ouvert une caisse, et 3385 élèves épargnants, sur lesquels 3155 ayant le livret de la grande caisse d'épargne, possédaient ensemble 72 906fr,54.

Au 1er janvier 1883 la situation est la suivante: 123 caisses ouvertes dans autant d'écoles, 2344 élèves épargnants, en caisse 56 856fr,19. La circonscription de Pithiviers ne figure dans ces totaux que pour 7 caisses, 82 livrets et 1734 francs. « Tout ce qu'on peut dire de cette fâcheuse infériorité, dit l'inspecteur d'académie, c'est qu'elle n'est imputable ni à l'inspecteur, ni aux instituteurs. »

Caisses des écoles. — Au 1er janvier 1883, il en existait cinq dans le Loiret ayant un encaisse total de 1490 francs. La loi du 28 mars 1882, qui rend ces caisses obligatoires pour toutes les communes en leur offrant le concours de l'Etat, va prochainement augmenter ces chiffres.

Société de secours mutuels. — Le département du Loiret possède une Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1860, et qui, depuis cette époque, distribue annuellement à ses adhérents nécessiteux des secours dont le montant total varie de 800 à 5400 francs. Au 1er janvier 1879, le nombre des membres participants était de 600 et l'actif de la Société en titres ou numéraire était de 68 651fr,94.

Au 31 décembre 1881, on retrouve la Société de secours mutuels dans une situation extrêmement florissante; elle comprenait alors 1023 membres, savoir :

230 membres honoraires;
81 communes;
325 instituteurs;
83 institutrices;
6 directrices d'écoles maternelles;
184 femmes d'instituteurs;
114 enfants.

Elle avait en fonds versés à la caisse des retraites	44 217 fr. 53
En fonds placés ou disponibles	29 137 31
Total	73 354 fr. 84

Elle avait pendant l'année distribué 6204fr,35 de secours et servi 12 pensions, une de 40 francs et les 11 autres de 90 francs.

Il y a en outre une caisse annexe à celle de la Société de secours mutuels, et appelée *Caisse des orphelins*, qui possédait au 31 décembre 1881 un actif de 18 030fr,98. Les deux avoirs réunis s'élevaient donc à 83 385fr,82.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin de l'instruction publique* du Loiret a été fondé en 1869. A cette époque, comme aujourd'hui, sa périodicité n'était pas régulière. Il paraissait environ onze fois par an. Il était envoyé gratuitement aux instituteurs et institutrices, et recevait à cet effet du Conseil général une subvention annuelle de 800 francs. Le public était admis à s'abonner moyennant 3 francs par an.

Actuellement le *Bulletin de l'instruction publique* du Loiret, format petit in-8°, paraît cinq ou six fois par an, avec un nombre de pages illimité. Il contient les lois, décrets, arrêtés et circulaires ministériels ainsi que tous les documents émanant des autorités scolaires et administratives du département, les sujets de conférences pédagogiques, en un mot tout ce qui intéresse le service de l'enseignement primaire.

Résultats de l'instruction. — Les tableaux ci-dessous donnent les chiffres des conscrits et des conjoints lettrés :

ANNÉES.	CONSCRITS examinés	CONSCRITS sachant au moins lire	CONSCRITS Combien pour 100	RANG du DÉPARTEMENT.
1827-29	7 365	3 359	45.6	40e
1831-35	14 406	7 571	52.6	40e
1836-40	14 562	8 186	56.2	42e
1841-45	14 592	8 513	58.3	43e
1846-50	14 048	8 882	63.2	42e
1851-55	14 731	9 812	66.6	43e
1856-60	13 703	9 737	71.1	38e
1861-65	15 286	11 260	73.7	43e
1866-68	9 133	7 247	79.3	45e
1871-75	15 890	13 118	82.6	44e
1876-77	6 021	5 290	87.8	36e
1878	3 061	2 596	84.8	49e
1879	3 235	2 762	85 4	46e
1880	3 196	2 777	86.9	47e

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits était de 44.8 0/0; dans le Loiret cette moyenne était de 45.6 0/0, soit 0.08 0/0 au-dessus de la moyenne générale. La classe de 1880, en portant l'instruction des conscrits dans le Loiret à 86.9 0/0, la moyenne générale étant de 85.6 0/0, n'augmente que de 0.05 0/0 l'avance qu'avait ce département sur le reste de la France au moment où on a commencé à tenir état de l'instruction des jeunes gens appelés pour le tirage au sort. Malgré cette avance, le département perd 7 rangs : il était 40e en 1827-1829, il est 47e en 1880.

Les opérations du conseil de révision, pour la classe de 1881, ont porté sur 3181 conscrits, dont 2770 ont déclaré savoir au moins lire, soit : 87.1 0/0. Le progrès sur la classe précédente est insignifiant (0.2 0/0).

Il convient de faire remarquer aussi que le degré d'instruction est loin d'être le même dans les quatre arrondissements du Loiret. L'arrondissement d'Orléans, qui représente près de la moitié de la population du département, est moins avancé que l'arrondissement de Pithiviers, qui tient le premier rang. L'arrondissement de Mon-

targis est dans la moyenne du département et aussi dans la moyenne générale. Mais celui qui écraserait le département tout entier si sa population était aussi forte que celle de l'arrondissement d'Orléans, c'est Gien, ainsi qu'on peut le voir par le relevé suivant fait pour les trois dernières années :

	Conscrits sachant au moins lire.		
	Classe de 1879	Classe de 1880	Classe de 1881
Orléans..........	88.2 0/0	90.4 0/0	89.» 0/0
Pithiviers..........	92.2 0/0	94.3 0/0	92.9 0/0
Montargis.........	85.5 0/0	86.3 0/0	85.7 0/0
Gien..............	71.9 0/0	72.2 0/0	78.6 0/0

Nombre de conjoints sur 100 ayant signé leur acte de mariage :

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55...	67.3	56.5	61.9
1856-60...	64.9	54.7	59 8
1861-65...	72.1	61.9	67.»
1866-70...	77.1	69.4	73.3
1871-75...	80.7	73.3	76.9
1876-77...	82.2	76.4	79.3
1878......	84.5	77.9	81.2
1879......	85.9	79.7	82.8

Budget de l'instruction primaire. — Les dépenses ordinaires de l'instruction primaire dans le Loiret sont montées de 251 518 francs en 1855 à 871 529 francs en 1881. En 1863 les dépenses ordinaires atteignaient 360 132 francs, ce qui représentait, pour les 40 800 élèves inscrits à cette époque dans les écoles publiques, 8fr,83 par tête, supportés par la rétribution scolaire pour 6fr,04, par les budgets communaux pour 2fr,13 et par le budget départemental pour 0fr,63. La dépense moyenne par élève était alors pour toute la France de 9fr,47 : 4fr,22 provenant de la rétribution scolaire; 3fr,69 des ressources communales; 0fr,83 des budgets départementaux et 0fr,75 des fonds de l'Etat. On remarquera l'énorme différence qu'il y a entre l'appoint fourni par la rétribution scolaire en moyenne (4fr,23), et ce qu'elle fournissait dans le Loiret (6fr,04); c'est du reste la conséquence naturelle de la restriction apportée aux listes de gratuité, que nous avons signalé à sa place.

La loi du 10 avril 1867, en rendant obligatoire la création et l'entretien d'une école publique de filles pour toutes les communes de 500 habitants et au-dessus, a eu pour premier résultat d'augmenter dans une proportion considérable les dépenses ordinaires, qui se sont élevées de 381 844 francs en 1867 à 525 870 francs en 1868. La rétribution scolaire est montée de 267 000 à 331 000 francs; les dépenses sur ressources communales vont de 91 000 à 113 000 francs, et la subvention de l'Etat, dont le département avait pu se passer jusqu'alors, fait son apparition pour 45 522 francs.

En 1876-1877, la dépense par tête d'élève, dans le Loiret, n'était que de 15fr,95, 1fr,88 au-dessous de la moyenne générale. Il y était pourvu comme suit : par la rétribution scolaire, 8fr,09; par les ressources communales et départementales, 6fr,93; et par la subvention de l'Etat, 0fr,93 (au lieu de 2fr,75, moyenne générale).

En 1881 les dépenses ordinaires des écoles primaires publiques s'élèvent, comme nous l'avons dit, à 871 529 francs, trois fois et demi plus qu'en 1855, quoique le nombre des élèves n'ait même pas doublé depuis 1850, où il était de 26 767, jusqu'à 1881, où il est de 44 412. Le prix de revient par tête d'élève est porté de 15fr,95, cote de 1876, à 19fr,62. Toutefois, grâce à la loi du 16 juin 1881, qui a établi la gratuité absolue, l'augmentation des dépenses de ces dernières années retombe à la charge de l'Etat qui fournit (au lieu de 40 000 francs en 1876 et de 7000 francs en 1880) une subvention de 271 832 francs, représentant plus de 31 0/0 du total des dépenses ordinaires, et qui devra fournir plus encore pour combler dans les prochains budgets le vide laissé par la suppression complète de la rétribution scolaire. Mais à présent les 17fr,60 que coûte en moyenne chaque élève des écoles publiques sont supportées par les communes et le département pour 13fr,50 au lieu de 15fr,02 en 1876, et l'appoint fourni par la subvention de l'Etat atteint 6fr,12 au lieu de 0fr,93 en 1876.

En 1863 les dépenses ordinaires, communales et départementales réunies des écoles publiques représentaient dans le Loiret un impôt moyen par habitant de 1fr,02. Pour toute la France, les mêmes dépenses représentaient un impôt moyen de 1fr,45 par habitant. En 1876, l'impôt moyen, de ce chef, aurait été pour toute la France de 1fr,61 et pour le Loiret de 1fr,81.

En 1881, les dépenses communales et départementales réunies, qui ont été beaucoup moins élevées en 1882, puisque l'Etat a dû prendre à sa charge les 196 000 francs fournis au budget de 1881 par les dernières perceptions de la rétribution scolaire, s'élevaient à 599 697 francs. La population du Loiret étant, d'après le dernier recensement, de 368 526 habitants, cette somme représentait un impôt moyen de 1fr,63 par habitant, soit 18 centimes de moins qu'en 1876. Le département du Loiret n'est du reste pas le seul où la loi du 16 juin 1881, sur la gratuité absolue, ait eu pour effet de faire tomber les charges des budgets communaux et départementaux, malgré les augmentations de dépenses survenues, au-dessous de ce qu'elles étaient en 1876.

Nous donnons dans le tableau ci-dessous les chiffres des dépenses ordinaires de l'instruction primaire de 1855 à 1882 inclusivement :

ANNÉES.	RÉTRIBUTION SCOLAIRE A PART.	TOTAL des RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire.	SUBVENTIONS	
			du département	de l'État.
1855....	158 491	49 196	43 831	»
1856....	160 922	79 460	44 261	»
1857....	182 083	41 387	36 861	»
1858....	186 591	79 387	38 464	»
1859....	207 563	80 028	32 578	»
1860....	245 680	80 245	28 263	»
1861....	243 408	85 131	29 912	»
1862...	242 698	85 363	29 031	»
1863....	246 389	86 872	26 881	»
1864....	250 795	91 522	25 995	»
1865....	258 594	90 347	24 804	»
1866....	265 067	90 830	23 858	»
1867....	297 326	90 921	23 597	»
1868....	321 463	113 467	35 418	45 522
1869....	350 185	109 976	44 613	22 512
1870....	305 259	190 756	52 000	22 353
18 1....	282 172	194 260	55 649	36 856
1872....	329 142	193 333	58 662	41 489
1873....	336 960	200 575	60 612	45 756
1874....	340 684	201 355	61 945	49 290
1875....	346 795	209 457	59 437	44 663
1876....	352 158	235 423	66 267	40 659
1877....	356 370	256 743	73 300	40 868
1878....	356 260	257 693	98 361	38 550
1879....	340 087	267 830	95 817	62 190
1880....	343 796	273 566	97 027	70 945
1881....	196 824	310 689	92 184	271 822
1882....	»	153 682	64 885	676 312

LOIS SCOLAIRES. — Nous donnons ci-dessous la liste complète des actes constituant la législation de l'instruction publique en France. Nous y avons fait entrer, non-seulement les lois proprement dites, mais tous les actes ayant un caractère général, permanent et organique, qu'ils s'appellent décret, ordonnance, ou même simplement arrêté.

A la fin de l'article, nous donnons in-extenso le texte des plus importants, parmi ces documents, à partir de la Restauration jusqu'à l'époque contemporaine. Nous avons pensé que le lecteur préférerait les trouver réunis, plutôt que d'avoir à les chercher dans autant d'articles spéciaux. Les lois et ordonnances que nous reproduisons ci-après sont les suivantes:

Ordonnance du 29 *février* 1816, *créant les comités cantonaux pour surveiller et encourager l'instruction primaire.* — V. page 1681.

Ordonnance du 8 *avril* 1824, *titres V et VI (écoles primaires catholiques, écoles primaires protestantes).* — V. page 1682.

Ordonnance du 21 *avril* 1828, *concernant l'instruction primaire.* — V. page 1683.

Loi du 28 *juin* 1833, *sur l'instruction primaire.* — V. page 1684.

Loi du 11 *janvier* 1850, *conférant aux préfets, pour six mois, le droit de révoquer les instituteurs communaux.* — V. page 1686.

Loi du 15 *mars* 1850 *sur l'enseignement.* — V. page 1687.

Décret,-loi du 9 *mars* 1852, *sur l'organisation de l'enseignement public.* — V. page 1694.

Loi du 14 *juin* 1854, *portant organisation de l'instruction publique.* — V. page 1695.

Loi du 21 *juin* 1865, *sur l'enseignement secondaire spécial.* — V. page 1696.

Loi du 10 *avril* 1867, *sur l'enseignement primaire.* — V. page 1696.

Loi du 19 *mars* 1873, *sur le Conseil supérieur de l'instruction publique.* — V. page 1697.

Loi du 12 *juillet* 1875, *sur la liberté de l'enseignement supérieur.* — V. page 1698.

Loi du 9 *août* 1879, *sur les écoles normales primaires.* — V. page 1701.

Loi du 27 *février* 1880, *sur le Conseil supérieur de l'instruction publique et les Conseils académiques.* — V. page 1701.

Loi du 18 *mars* 1880, *sur la liberté de l'enseignement supérieur.* — V. page 1703.

Loi du 11 *décembre* 1880, *sur les écoles manuelles d'apprentissage.* — V. page 1703.

Loi du 16 *juin* 1881, *sur la gratuité de l'enseignement primaire.* — V. page 1704.

Loi du 16 *juin* 1881, *sur les titres de capacité de l'enseignement primaire.* — V. page 1704.

Loi du 28 *mars* 1882, *sur l'obligation et la laïcité de l'enseignement primaire.* — V. page 1705.

Quant aux autres actes mentionnés dans notre liste, un très grand nombre sont, soit reproduits intégralement, soit cités par extraits ou analysés, dans d'autres articles de ce Dictionnaire. Nous indiquons, à la suite du titre de la plupart de ces lois, décrets, ordonnance ou arrêtés, l'article ou les articles auxquels le lecteur pourra se reporter.

Nous n'avons pas entrepris de dresser, pour les pays étrangers, des listes analogues, parce qu'elles auraient constitué un double emploi. En effet, les articles consacrés à ces divers pays contiennent tous les renseignements relatifs à la législation scolaire de chacun d'eux, et le lecteur y trouvera les indications qu'il nous a semblé superflu de répéter ici. En outre, chacun des articles traitant des grandes questions que soulève la législation de l'enseignement primaire, *Gratuité, Rétribution scolaire, Obligation, Laïcité, Neutralité, Confessionnelles (Ecoles), Age scolaire, Nomination des instituteurs, Traitements, Autorités scolaires, Communes (Obligations scolaires des), Classes*, etc, contient l'exposé comparatif de la législation étrangère sur ces différents objets.

TABLEAU GÉNÉRAL DE LA LÉGISLATION DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE EN FRANCE, DE 1789 A 1883.

I. Epoque révolutionnaire (1789-1795).

CONSTITUANTE.

4 août 1789. — Décret portant suppression des dîmes et des redevances qui en tiennent lieu, sauf à aviser aux moyens de subvenir d'une autre manière à la dépense des séminaires, écoles, collèges, à l'entretien desquels elles sont affectées (art. 5).

22 décembre 1789. — Décret qui charge les administrations de département de la surveillance de l'éducation publique et de l'enseignement politique et moral (section III, art 2, 3°).

13 octobre 1790. — Décret portant que l'Assemblée ne s'occupera d'aucune des parties de l'instruction jusqu'au moment où le comité de constitution aura présenté son travail relatif à cette partie de la constitution.

28 octobre 1790. — Décret qui ajourne la vente des biens des séminaires, collèges et établissements d'étude ou de retraite et de tous établissements destinés à l'enseignement public (art. 1 et 13).

15 avril 1791. — Décret relatif à la nomination et au serment des personnes chargées de l'instruction publique.

3-14 septembre 1791. — Constitution dite de 1791. Le titre Ier, *Dispositions fondamentales garanties par la constitution*, contient une disposition relative à l'instruction publique. — V. le texte au mot *Constitution.*

26 septembre 1791. — Décret portant que tous les corps et établissements d'instruction et d'éducation publique continueront provisoirement d'exister sous leur régime actuel.

LÉGISLATIVE.

14 octobre 1791. — Décret instituant un comité d'instruction publique. — V. *Assemblées*, p.126.

18 août 1792. — Décret qui supprime les congrégations religieuses, décide qu'aucune partie de l'enseignement public ne continuera d'être confiée aux maisons des ci-devant congrégations, dont les membres pourront cependant en continuer l'exercice individuel jusqu'à son organisation définitive; que les biens des séminaires, collèges, etc., seront vendus comme biens nationaux, sauf certaines exceptions, et règle l'administration de ces biens ainsi que le traitement des maîtres et professeurs provisoires.

CONVENTION.

(Nous avons donné, à l'article *Décret*, la liste complète des décrets de la Convention relatifs à l'instruction publique. Nous nous bornons à mentionner ici ceux de ces décrets qui ont un caractère organique, et dont le texte a été reproduit *in-extenso* à l'article *Convention.*)

12 décembre 1792. — Décret sur les écoles primaires. — V. *Convention*, p. 521.

30 mai 1793. — Décret sur l'établissement des écoles primaires. — V. *Convention*, p. 530.

24 juin 1793. — Constitution dite de 1793 ou de l'an I. La Déclaration des droits de l'homme et

du citoyen, placée en tête de la constitution, proclame à l'art. 22 le devoir de la société de mettre l'instruction à la portée de tous. — V. *Constitution.*

13 août 1793. — Décret portant qu'il y aura des établissements nationaux où les enfants des citoyens seront élevés et instruits en commun. — V. *Convention*, p. 540.

15 septembre 1793. — Décret établissant trois degrés progressifs d'instruction, indépendamment des écoles primaires. — V. *Convention*, p. 542.

30 vendémiaire, 5, 7 et 9 brumaire an II (21, 26, 28 et 30 octobre 1793). — Décrets relatifs à l'organisation, à la distribution, à la surveillance des premières écoles, à la nomination et au traitement des instituteurs et des institutrices. — V. *Convention*, p. 546-548.

29 frimaire an II (19 décembre 1793). — Décret sur l'organisation de l'instruction publique. — V. *Convention*, p. 553.

9 brumaire an III (30 octobre 1794). — Décret instituant l'école normale centrale et les écoles normales des départements. — V. *Convention*, p. 559.

27 brumaire an III (17 novembre 1794). — Décret sur les écoles primaires. — V. *Convention*, p. 563.

7 ventôse an III (25 février 1795). — Décret instituant les écoles centrales. — V. *Ecoles centrales*, p. 772.

5 fructidor an III (22 août 1795). — Constitution dite de l'an III. Le titre X est consacré à l'instruction publique. — V. *Constitution.*

30 vendémiaire an III (19 novembre 1795). — Décret concernant les écoles de services publics. — V. *Convention*, p. 569.

3 brumaire an IV (24 octobre 1795). — Décret sur l'organisation générale de l'instruction publique. — V. *Convention*, p. 569, et *Institut national.*

II. Directoire (1795-1799).

11 germinal an IV (31 mars 1796). — Loi sur les livres élémentaires. — V. *Conseil des Anciens*, p. 490, et *Livres*, p. 1608.

25 messidor an IV (13 juillet 1796). — Loi relative aux emplacements des écoles centrales. — V. *Conseil des Anciens*, p. 491, et *Ecoles centrales*, p. 773.

25 messidor an V (13 juillet 1797). — Loi relative aux fondations des bourses dans les ci-devant collèges. — V. *Conseil des Anciens*, p. 491.

25 fructidor an V (11 septembre 1797). — Loi qui surseoit à la vente des édifices connus sous le nom de collèges, maisons d'école, etc. — V. *Conseil des Anciens*, p. 491.

26 fructidor an V (12 septembre 1797). — Loi qui surseoit à la vente des presbytères. — V. *Conseil des Anciens*, p. 491.

27 brumaire an VI (17 novembre 1797). — Arrêté du Directoire pour faire prospérer l'instruction publique. — V. *Directoire*, p. 714.

17 pluviôse an VI (5 février 1798). — Arrêté du Directoire prescrivant une surveillance spéciale à l'égard des maisons particulières d'éducation. — V. *Directoire*, p. 715.

15 vendémiaire an VII (6 octobre 1798). — Arrêté du ministre de l'intérieur (François de Neufchâteau), instituant un Conseil d'instruction publique. — V. *Livres*, p. 1615.

III. Consulat et Empire (1799-1814).

22 frimaire an VIII (13 décembre 1799). — Constitution dite de l'an VIII. L'article 88 consacre l'existence de l'Institut national. — V. *Constitution.*

1er germinal an VIII (22 mars 1800). — Arrêté des consuls relatif au Prytanée français. — V. *Prytanée.*

3 nivôse an IX (24 décembre 1800). — Arrêté des consuls relatif aux élèves du Prytanée. — V. *Prytanée.*

11 floréal an X (1er mai 1802). — Loi générale sur l'instruction publique. — V. *Consulat*, p. 515.

19 frimaire an XI (10 décembre 1802). — Arrêté des consuls concernant l'organisation de l'enseignement dans les lycées. — V. *Lycées et collèges.*

30 frimaire an XI (21 décembre 1802). — Arrêté des consuls relatif aux concessions de locaux destinés à l'établissement des écoles secondaires, à la surveillance de ces écoles et au paiement des frais d'instruction. — V. *Lycées et collèges.*

3 pluviôse an XI (23 janvier 1803). — Arrêté des consuls réorganisant l'Institut et supprimant la classe des sciences morales et politiques. — V. *Institut national.*

19 ventôse an XI (10 mars 1803). — Loi relative à l'exercice de la médecine.

21 germinal an XI (11 avril 1803). — Loi contenant organisation des écoles de pharmacie.

21 prairial an XI (10 juin 1803). — Arrêté des consuls portant règlement général des lycées. — V. *Lycées et collèges.*

15 vendémiaire an XII (8 octobre 1803). — Arrêté des consuls relatif à une nouvelle organisation du ci-devant collège de Saint-Cyr, qui portera désormais seul le titre de Prytanée français. — V. *Prytanée.*

19 vendémiaire an XII (12 octobre 1803). — Arrêté des consuls portant règlement pour les écoles secondaires communales. — V. *Lycées et collèges.*

15 brumaire an XII (7 novembre 1803). — Arrêté des consuls qui divise en trois classes les lycées de la république, etc. — V. *Lycées et collèges.*

22 ventôse an XII (13 mars 1804). — Loi relative aux écoles de droit.

23 ventôse an XII (14 mars 1804). — Loi relative aux séminaires métropolitains.

24 fructidor an XII (11 septembre 1804). — Décret impérial instituant des prix décennaux pour les ouvrages de science, de littérature, d'art, etc.

29 nivôse an XIII (19 janvier 1805). — Loi relative à l'éducation, aux frais de l'Etat, d'un enfant dans chaque famille qui en a sept vivants.

10 mai 1806. — Loi relative à la formation d'une Université impériale. — V. *Université.*

30 septembre 1807. — Décret impérial portant établissement de bourses et demi-bourses dans les séminaires diocésains.

17 mars 1808. — Décret impérial portant organisation de l'Université. — V. *Université.*

24 mars 1808. — Décret impérial sur la dotation de l'Université.

17 septembre 1808. — Décret impérial portant règlement pour l'Université. — V. *Université.*

11 décembre 1808. — Décret impérial qui donne à l'Université les biens restés disponibles des anciens établissements d'instruction publique.

9 avril 1809. — Décret impérial concernant les séminaires et les écoles consacrées spécialement aux élèves qui se destinent à l'état ecclésiastique. — V. *Liberté d'enseignement*, p. 1580.

4 juin 1809. — Décret impérial concernant diverses dispositions pour accorder le régime des anciennes écoles avec celui de l'Université.

31 juillet 1809. — Décret impérial concernant le

costume des membres de l'Université.

25 février 1810. — Décret impérial qui déclare loi générale de l'Empire l'édit du mois de mars 1682, donné par Louis XIV, sur la déclaration faite par le clergé de France de ses sentiments touchant la puissance ecclésiastique.

18 octobre 1810. — Décret impérial sur l'éméritat et les pensions de retraite des membres de l'Université.

9 avril 1811. — Décret impérial portant concession gratuite aux départements, arrondissements et communes, de la pleine propriété des édifices et bâtiments nationaux actuellement occupés pour le service de l'administration des cours et tribunaux, et de l'instruction publique.

29 juillet 1811. — Décret impérial qui exempte de la conscription les élèves de l'Ecole normale.

12 septembre 1811. — Décret impérial qui autorise l'Université à poursuivre l'expropriation de ses débiteurs.

15 novembre 1811. — Décret impérial concernant le régime de l'Université. — V. *Université.*

IV. Première Restauration.

9 avril 1814. — Arrêté du gouvernement provisoire qui invite le grand-maître de l'Université à continuer ses fonctions.

22 juin 1814. — Ordonnance du roi qui maintient provisoirement les règlements de l'Université de France. — V. *Université.*

5 octobre 1814. — Ordonnance du roi relative aux écoles ecclésiastiques. — V. *Liberté d'enseignement*, p. 1580.

17 février 1815. — Ordonnance du roi portant règlement sur l'instruction publique. — V. *Université.*

V. Cent-Jours.

30 mars 1815. — Décret impérial rétablissant l'Université telle qu'elle était organisée par le décret du 17 mars 1808.

27 avril 1815. — Décret qui porte à quarante le nombre des membres de la classe des beaux-arts de l'Institut.

27 avril 1815. — Décret concernant la nomination d'une commission consultative pour les méthodes d'éducation primaire, et l'établissement d'une école d'essai d'éducation primaire. — V. *Carnot.*

VI. Seconde Restauration.

15 août 1815. — Ordonnance qui maintient l'organisation des académies, et établit une commission d'instruction publique. — V. *Université.*

18 janvier 1816. — Ordonnance supprimant un certain nombre de facultés des lettres et des sciences.

29 février 1816. — Ordonnance portant qu'il sera formé dans chaque canton un comité gratuit et de charité pour surveiller et encourager l'instruction primaire. — V. ci-dessous le texte de cette ordonnance.

21 mars 1816. — Ordonnance concernant la nouvelle organisation de l'Institut et le composant de quatre Académies. — V. *Institut national.*

10 mars 1818. — Loi sur le recrutement de l'armée, dispensant (art. 15) du service militaire les élèves de l'école normale et les autres membres de l'instruction publique qui contractent devant le conseil de l'Université l'engagement de se vouer pendant dix ans à ce service, ainsi que les frères des écoles chrétiennes.

3 avril 1820. — Ordonnance qui déclare applicables aux écoles de filles les dispositions de l'ordonnance du 29 février 1816, et confie aux préfets la surveillance de ces écoles.

19 avril 1820. — Ordonnance relative aux pensions de retraite des fonctionnaires de l'instruction publique.

5 juillet 1820. — Ordonnance concernant les facultés, et spécialement celles de droit et de médecine.

2 août 1820. — Ordonnance relative à l'instruction primaire et à la surveillance exercée sur les écoles par les comités cantonaux.

1er novembre 1820. — Ordonnance qui donne à la commission de l'instruction publique le titre de Conseil royal de l'instruction publique. — V. *Université.*

27 février 1821. — Ordonnance concernant le Conseil royal de l'instruction publique, l'académie de Paris, les facultés des lettres, les collèges royaux et communaux, les collèges particuliers, les écoles normales partielles, et les élèves qui se destinent à l'état ecclésiastique. — V. *Corbière* au Suplément.

31 octobre 1821. — Ordonnance contenant règlement relatif aux maisons d'éducation de filles du degré supérieur.

1er juin 1822. — Ordonnance qui rend au chef de l'Université le titre de grand-maître, et détermine ses fonctions. — V. *Université.*

6 septembre 1822. — Ordonnance qui supprime la grande Ecole normale de Paris, et la remplace par les écoles normales partielles des académies. — V. *Ecole normale supérieure.*

8 avril 1824. — Ordonnance concernant l'administration supérieure de l'instruction publique, les fonctionnaires des collèges, les boursiers royaux, les institutions et pensions, et les écoles primaires. — V. ci-dessous un extrait de cette ordonnance.

26 août 1824. — Ordonnance portant création d'un ministère pour les affaires ecclésiastiques et l'instruction publique. — V. *Université.*

22 septembre 1824. — Ordonnance concernant les inspecteurs généraux des études.

24 mai 1825. — Loi relative à l'établissement des congrégations et communautés religieuses de femmes. — V. *Congrégations*, p. 478.

9 mars 1826. — Ordonnance relative aux écoles préparatoires à établir près des collèges royaux. — V. *Ecole normale supérieure.*

4 janvier 1828. — Ordonnance portant qu'à l'avenir l'instruction publique ne fera plus partie du ministère des affaires ecclésiastiques. — V. *Université.*

10 février 1828. — Ordonnance portant que l'instruction publique sera dirigée par un ministre secrétaire d'Etat qui exercera les fonctions de grand-maître de l'Université de France. — V. *Université.*

21 avril 1828. — Ordonnance concernant l'instruction primaire, abrogeant diverses dispositions de l'ordonnance du 8 avril 1824, et remettant en vigueur pour les écoles catholiques l'ordonnance du 29 février 1816. — V. ci-dessous le texte de cette ordonnance.

16 juin 1828. — Ordonnance soumettant au régime de l'Université huit écoles secondaires ecclésiastiques, et portant que nul ne pourra donner l'enseignement dans un établissement universitaire ou ecclésiastique s'il n'a affirmé par écrit qu'il n'appartient à aucune congrégation religieuse non légalement établie en France. — V. *Liberté d'enseignement*, p. 1580, *Séminaires (Petits)*, et *Vatimesnil.*

16 juin 1828. — Ordonnance portant règlement pour les écoles secondaires ecclésiastiques. — V. *Vatimesnil.*

24 décembre 1828. — Ordonnance fixant à qua-

rante le nombre des membres de l'Académie des inscriptions et belles-lettres.

26 mars 1829. — Ordonnance concernant l'instruction publique. — V. *Lycées* et *Vatimesnil.*

14 février 1830. — Ordonnance concernant les moyens de pourvoir aux besoins de l'instruction primaire. — V. *Guernon-Ranville.*

1er avril 1830. — Ordonnance portant que des pensions pourront être accordées aux veuves des membres de l'Université.

VII. **Monarchie de Juillet.**

14 août 1830. — Charte révisée de 1830 : article 69, 8e alinéa, promettant une loi sur l'instruction publique et la liberté de l'enseignement. — V. *Constitution.*

24 août 1830. — Ordonnance relative aux inspecteurs généraux des études.

30 septembre 1830. — Ordonnance qui rapporte l'article 7 de l'ordonnance du 16 juin 1828, portant création de huit mille demi-bourses dans les écoles secondaires ecclésiastiques.

16 octobre 1830. — Ordonnance prescrivant la réorganisation des comités d'instruction primaire.

3 février 1831. — Ordonnance nommant une commission chargée de réviser les lois, décrets et ordonnances sur l'instruction publique, et de préparer un projet de loi pour l'organisation générale de l'enseignement.

12 mars 1831. — Ordonnance concernant les examens du brevet de capacité pour les fonctions d'instituteur primaire.

18 avril 1831. — Ordonnance concernant la délivrance du brevet de capacité.

26 octobre 1832. — Ordonnance rétablissant l'ancienne classe des sciences morales et politiques de l'Institut sous le nom d'Académie des sciences morales et politiques.

28 juin 1833. — Loi portant organisation de l'instruction primaire. — V. ci-dessous le texte de cette loi.

16 juillet 1833. — Ordonnance pour l'exécution de la loi du 28 juin 1833 sur l'instruction primaire.

8 novembre 1833. — Ordonnance qui établit dans la ville de Paris des comités locaux et un comité central chargés de la surveillance des écoles primaires.

26 février 1835. — Ordonnance qui établit dans chaque département un inspecteur spécial de l'instruction primaire. — V. *Inspecteurs primaires*, p. 1344.

23 juin 1836. — Ordonnance portant règlement pour les écoles de filles. — V. *Filles*, pp. 1013-1015.

13 novembre 1837. — Ordonnance portant création de sous-inspecteurs de l'instruction primaire. — V. *Inspecteurs primaires*, p. 1345.

22 décembre 1837. — Ordonnance concernant l'organisation des salles d'asile. — V. *Salles d'asile.*

13 février 1838. — Ordonnance qui détermine les statuts des caisses d'épargne et de prévoyance établies en faveur des instituteurs primaires. — V. *Retraite.*

29 janvier 1839. — Ordonnance sur les collèges communaux.

22 mars 1841. — Loi relative au travail des enfants employés dans les manufactures, usines et ateliers. — V. *Enfants (Travail des)*, p. 843.

21 novembre 1841. — Ordonnance portant création de cours d'instruction primaire supérieure annexés à des collèges communaux.

15 décembre 1842. — Ordonnance concernant le prix des bourses et pensions des élèves-maîtres, et la comptabilité des écoles normales primaires.

30 décembre 1842. — Ordonnance relative à la répartition du service de l'inspection primaire.

7 février 1843. — Ordonnance relative aux caisses d'épargne et de prévoyance établies en faveur des instituteurs primaires.

3 mars 1843. — Ordonnance portant qu'il sera dressé tous les cinq ans un tableau général des établissements d'enseignement secondaire.

7 juillet 1844. — Ordonnance relative aux comptes des économes des écoles normales primaires.

14 juillet 1844. — Ordonnance relative à la constitution des services de l'instruction publique en Algérie.

16 décembre 1844. — Ordonnance portant organisation de l'administration centrale du ministère de l'instruction publique.

18 novembre 1845. — Ordonnance concernant la nomination des inspecteurs et sous-inspecteurs primaires, et des directeurs des écoles normales primaires.

6 décembre 1845. — Ordonnance relative à l'établissement d'écoles normales secondaires, destinées à pourvoir les collèges royaux de maîtres d'étude et de maîtres élémentaires, et les collèges communaux de maîtres d'étude et de régents.

7 décembre 1845. — Ordonnance relative au Conseil de l'Université.

7 décembre 1845. — Ordonnance relative aux Conseils académiques.

9 août 1846. — Ordonnance relative à la création d'une caisse spéciale d'épargne et de prévoyance en faveur des surveillantes titulaires et adjointes des salles d'asile de la ville de Paris

1er novembre 1846. — Ordonnance sur les titres universitaires.

9 novembre 1846. — Ordonnance qui crée deux places d'inspecteur supérieur de l'instruction primaire.

VIII. **Seconde République (1848-1851).**

30 mai 1848. — Arrêté de la Commission exécutive faisant rentrer l'instruction publique en Algérie dans les attributions du ministère de l'instruction publique. — V. *Algérie.*

7 juillet 1848. — Décret de l'Assemblée constituante ouvrant des crédits extraordinaires destinés à augmenter le traitement des instituteurs primaires et à secourir les institutrices communales.

4 novembre 1848. — Constitution républicaine de 1848. Le paragraphe VIII du préambule proclame le devoir de l'Etat de mettre l'instruction à la portée de tous. L'article 9 garantit la liberté de l'enseignement sous la surveillance de l'Etat. — V. *Constitution.*

16 novembre 1849. — Décret du président de la République supprimant le certificat d'études exigé des aspirants au diplôme de bachelier ès-lettres.

11 janvier 1850. — Loi conférant aux préfets, pour une durée de six mois, le droit de révoquer les instituteurs communaux. — V. ci-dessous le texte de cette loi.

15 mars 1850. — Loi sur l'enseignement. — V. ci-dessous le texte de cette loi.

20 avril 1850. — Décret relatif au traitement des instituteurs communaux.

27 mai 1850. — Décret organisant les académies départementales.

14 juillet 1850. — Décret concernant les écoles musulmanes françaises en Algérie.

29 juillet 1850. — Décret portant règlement d'administration publique pour l'exécution de la loi du 15 mars 1850.

7 août 1850. — Loi de finances qui abroge les ar-

ticles 131 et 137 du décret du 17 mars 1808, et qui porte que les propriétés immobilières appartenant à l'Université font retour à l'Etat.

30 septembre 1850. — Décret relatif à l'instruction primaire dans les écoles musulmanes d'Algérie.

1er octobre 1850. — Décret relatif à l'admission aux fonctions d'instituteur des élèves-maîtres sortant des écoles normales primaires, et des novices appartenant aux congrégations religieuses enseignantes, âgés de moins de vingt et un ans.

7 octobre 1850. — Décret relatif à l'administration des écoles.

5 décembre 1850. — Décret sur les conditions auxquelles les étrangers peuvent être admis à enseigner en France.

9 décembre 1850. — Décret sur les distinctions honorifiques spécialement attribuées aux membres de l'enseignement.

20 décembre 1850. — Décret relatif aux établissements particuliers d'enseignement secondaire.

20 décembre 1850. — Décret relatif aux certificats de stage délivrés par les conseils académiques en vertu de l'art. 61 de la loi du 15 mars 1850.

30 décembre 1850. — Décret relatif aux pensionnats primaires.

5 janvier 1851. — Décret relatif à la retenue annuelle faite sur le traitement des instituteurs.

16 janvier 1851. — Décret modifiant celui du 9 décembre 1850 sur les distinctions honorifiques.

22 février 1851. — Loi relative aux contrats d'apprentissage. — V. *Apprentissage*.

12 mars 1851. — Décret portant règlement pour le stage dans les écoles primaires.

24 mars 1851. — Décret portant règlement pour les écoles normales primaires.

31 mars 1851. — Décret relatif aux certificats d'admission dans les écoles spéciales qui suppléent aux brevets de capacité pour l'enseignement primaire. — V. *Equivalences*, p. 891.

31 mars 1851. — Décret concernant les concessions de bâtiments et de subventions faites par les communes, les départements ou l'Etat aux évêques diocésains, pour l'établissement d'écoles libres.

IX. Coup d'État et Second empire.

31 janvier 1852. — Décret concernant le mode d'autorisation des congrégations religieuses de femmes. — V. *Congrégations*, p. 478.

9 mars 1852. — Décret-loi relatif à l'organisation de l'enseignement public. — V. ci-dessous le texte de ce décret.

10 avril 1852. — Décret approuvant le plan d'études adopté par le Conseil supérieur de l'instruction publique. — V. *Lycées et collèges*.

7 mai 1852. — Décret sur l'organisation de l'administration centrale du ministère de l'instruction publique et des cultes.

9 juin 1853. — Loi sur les pensions civiles. — V. *Retraite*.

! novembre 1853. — Décret sur les pensions civiles.

29 décembre 1853. — Décret portant que les caisses d'épargne et de prévoyance des instituteurs communaux cesseront de recevoir les retenues du vingtième opérées sur le traitement des instituteurs.

31 décembre 1853. — Décret relatif aux instituteurs suppléants, aux écoles de filles, et à la rétribution scolaire. — V. *Rétribution scolaire* et *Instituteur suppléant*.

16 mai 1854. — Décret portant création d'un comité central de patronage des salles d'asile. — V. *Maternelles (Écoles)*.

14 juin 1854. — Loi portant organisation de l'instruction publique. — V. ci-dessous le texte de cette loi.

18 juillet 1854. — Décret portant organisation de l'administration centrale de l'instruction publique.

22 août 1854. — Décret relatif à l'organisation des académies.

22 août 1854. — Décret sur le régime des établissements d'enseignement supérieur.

21 mars 1855. — Décret relatif à l'organisation des salles d'asile.

26 décembre 1855. — Décret portant règlement pour l'administration et la comptabilité des écoles normales primaires.

21 juin 1858. — Décret relatif au classement des inspecteurs primaires. — V. *Inspecteurs primaires*, p. 1345.

20 juillet 1858. — Décret relatif aux emplois d'instituteurs suppléants. — V. *Instituteurs suppléants*.

14 juin 1859. — Loi relative à la perception de la rétribution scolaire dans les écoles communales de filles.

29 décembre 1860. — Décret supprimant les fonctions d'instituteur suppléant. — V. *Instituteurs suppléants*.

19 avril 1862. — Décret augmentant le traitement des instituteurs primaires publics. — V. *Traitement*.

10 janvier 1863. — Décret sur l'organisation de l'administration centrale du ministère de l'instruction publique et des cultes.

4 septembre 1863. — Décret qui affecte à l'achat du mobilier personnel des instituteurs et institutrices publics une somme prélevée annuellement sur les fonds à donner en secours aux communes pour les maisons d'école, et augmente les traitements des directeurs d'écoles normales et des maîtres-adjoints.

4 décembre 1864. — Décret qui abolit la division des élèves des classes d'humanité en deux sections, l'une d'enseignement littéraire, l'autre d'enseignement scientifique, et établit dans chaque lycée un cours de mathématiques élémentaires. — V. *Lycées et collèges*.

21 juin 1865. — Loi portant organisation de l'enseignement secondaire spécial. — V. ci-dessous le texte de cette loi.

28 mars 1866. — Décret concernant les élèves gratuits dans les écoles primaires, et modifiant l'art. 13 du décret du 31 décembre 1853.

28 mars 1866. — Décret portant règlement d'administration publique pour la loi du 21 juin 1865 sur l'enseignement secondaire spécial.

7 avril 1866. — Décret qui détermine les insignes des officiers de l'instruction publique et des officiers d'académie.

2 juillet 1866. — Décret réorganisant les écoles normales primaires. — V. *Normales (Écoles)*.

1er octobre 1866. — Décret divisant en trois classes les directeurs d'école normale et les maîtres adjoints.

10 avril 1867. — Loi sur l'enseignement primaire. — V. ci-dessous le texte de cette loi.

3 février 1869. — Décret relatif à l'enseignement de la gymnastique dans les établissements d'instruction publique. — V. *Gymnastique*, p. 1231.

19 février 1870. — Décret abaissant la condition d'âge exigée des aspirantes au brevet de capacité.

26 juillet 1870. — Décret élevant les traitements des instituteurs et des institutrices. — V. *Traitement*.

X. Troisième République.

27 juillet 1872. — Loi sur le recrutement de l'armée, contenant des dispositions relatives à l'en-

gagement décennal des membres de l'instruction publique. — V. *Service militaire.*

20 novembre 1872. — Décret fixant les traitements des directrices d'école normale et des maîtresses adjointes.

20 janvier 1873. — Décret augmentant les traitements des instituteurs-adjoints et des institutrices-adjointes.

19 mars 1873. — Loi réorganisant le Conseil supérieur de l'instruction publique. — V. ci-dessous le texte de cette loi.

25 mars 1873. — Décret instituant un comité consultatif de l'enseignement public. — V. *Comité consultatif.*

3 février 1874. — Décret portant que le certificat d'admission à l'Ecole centrale des arts et manufactures peut suppléer au brevet de capacité pour l'enseignement primaire. — V. *Equivalences*, p. 891.

19 mai 1874. — Loi relative aux enfants ou filles mineures employés dans l'industrie. — V. *Enfants (Travail des)*, p. 844.

7 décembre 1874. — Loi relative à la protection des enfants employés dans les professions ambulantes. — V. *Enfants employés dans les professions ambulantes.*

27 mars 1875. — Décret portant règlement d'administration publique pour l'exécution de la loi du 19 mai 1874.

13 avril 1875. — Décret modifiant les conditions de mise à la retraite des fonctionnaires de l'enseignement secondaire et supérieur.

12 juillet 1875. — Loi relative à la liberté de l'enseignement supérieur. — V. ci-dessous le texte de cette loi.

19 juillet 1875. — Loi fixant les traitements des instituteurs et institutrices primaires. — V. *Traitement.*

30 juillet 1875. — Loi sur l'enseignement élémentaire pratique de l'agriculture. — V. *Agriculture*, p. 37.

15 août 1875. — Décret relatif à l'organisation de l'instruction publique en Algérie. — V. *Algérie.*

25 janvier 1876. — Décret relatif à l'ouverture des cours libres et à la formation des associations d'enseignement supérieur.

25 janvier 1876. — Décret relatif aux cours isolés d'enseignement supérieur.

3 février 1876. — Décret plaçant les établissements d'instruction de l'Algérie dans les attributions du ministère de l'instruction publique.

9 mars 1876. — Décret détachant l'administration des cultes du ministère de l'instruction publique et des beaux-arts.

1er juillet 1876. — Décret modifiant l'article 11 du décret du 15 août 1875, relatif au traitement des instituteurs et institutrices publics en Algérie.

8 août 1876. — Décret déterminant le traitement des instituteurs et des institutrices primaires publics à partir du 1er janvier 1877, en exécution de la loi du 19 juillet 1875.

17 août 1876. — Loi modifiant les conditions de la retraite de divers fonctionnaires de l'enseignement primaire. — V. *Retraite.*

31 décembre 1876. — Décret portant à huit le nombre des inspecteurs généraux de l'enseignement primaire.

15 janvier 1877. — Décret portant règlement pour l'examen que doivent subir les possesseurs de titres équivalents au brevet de capacité. — V. *Brevet de capacité*, p. 283.

17 mai 1877. — Décret rattachant l'administration des cultes au ministère de l'instruction publique et des beaux-arts.

5 décembre 1877. — Décret relatif à l'organisation et au fonctionnement du comité consultatif de l'enseignement public.

27 mai 1878. — Décret fixant les traitements des instituteurs et des institutrices en Algérie.

1er juin 1878. — Loi sur la construction des maisons d'école. — V. *Caisse pour la construction des maisons d'école.*

10 août 1878. — Décret relatif au fonctionnement de la caisse pour la construction des maisons d'école.

4 février 1879. — Décret détachant le ministère des cultes du ministère de l'instruction publique et des beaux-arts.

22 mars 1879. — Décret réorganisant le service de l'inspection des salles d'asile. — V. *Inspectrices des écoles maternelles*, p. 1355.

13 mai 1879. — Décret portant création d'un Musée pédagogique. — V. *Musée pédagogique.*

15 juin 1879. — Loi relative à l'enseignement départemental et communal de l'agriculture.

9 août 1879. — Loi ayant pour objet la création de nouvelles écoles normales primaires. — V. ci-dessous le texte de cette loi.

20 décembre 1879. — Loi relative à l'enseignement supérieur en Algérie.

27 janvier 1880. — Loi ayant pour but de rendre obligatoire l'enseignement de la gymnastique. — V. *Gymnastique*, p. 1223.

14 février 1880. — Décret fondant des bourses dans les écoles d'enseignement primaire supérieur, et fixant les conditions pour l'obtention de ces bourses. — V. *Ecoles primaires supérieures.*

24 février 1880. — Décret augmentant les traitements des directrices d'école normale.

27 février 1880. — Loi portant organisation du Conseil supérieur de l'instruction publique et des Conseils académiques, et abrogeant la loi du 19 mars 1873. — V. ci-dessous le texte de cette loi.

17 mars 1880. — Décret relatif à l'élection des membres du Conseil supérieur et des Conseils académiques.

18 mars 1880. — Loi relative à la liberté de l'enseignement supérieur, abrogeant la loi du 12 juillet 1875. — V. ci-dessous le texte de cette loi.

20 mars 1880. — Décret portant reconstitution du comité consultatif de l'enseignement public.

29 mars 1880. — Décrets portant dissolution de la compagnie de Jésus, et enjoignant aux congrégations non autorisées de demander la reconnaissance légale dans un délai de trois mois.

5 juin 1880. — Décret instituant un certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur primaire, de directeur ou directrice d'école normale.

5 juin 1880. — Décret instituant un certificat d'aptitude aux fonctions de l'enseignement scientifique ou littéraire dans les écoles normales.

9 juin 1880. — Décret réglant la nomination et les attributions des professeurs départementaux d'agriculture.

26 juin 1880. — Décret fixant les attributions des Conseils académiques.

3 juillet 1880. — Loi instituant la caisse des lycées, collèges et écoles primaires.

13 juillet 1880. — Décret portant création d'une école normale supérieure d'institutrices préparatoire à l'enseignement et à la direction des écoles normales de filles.

19 juillet 1880. — Décret relatif aux dispenses de stage dans les écoles normales primaires.

6 août 1880. — Décret instituant un concours annuel pour l'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin dans les lycées et collèges.

13 août 1880. — Décret réglant le fonctionnement de la caisse des lycées, collèges et écoles primaires.

11 décembre 1880. — Décret relatif aux brevets de capacité pour l'enseignement secondaire dans les colonies françaises.

11 décembre 1880. — Loi sur les écoles manuelles d'apprentissage. — V. ci-dessous le texte de cette loi. V. aussi *Manuelles d'apprentissage (Ecoles)*.

21 décembre 1880. — Loi sur l'enseignement secondaire des jeunes filles. — V. *Filles*, p. 1024.

4 janvier 1881. — Décret fixant les traitements des professeurs des collèges communaux.

4 janvier 1881. — Décret déterminant les titres de capacité pour l'enseignement primaire, et les conditions de l'examen.

8 janvier 1881. — Décret instituant un concours annuel pour l'obtention d'un certificat d'aptitude aux fonctions de professeur des classes élémentaires.

15 janvier 1881. — Décret relatif aux encouragements de l'Etat en faveur des établissements d'enseignement primaire supérieur.

22 janvier 1881. — Décret fixant les matières d'enseignement dans les écoles normales primaires d'instituteurs et d'institutrices. — V. *Normales (Ecoles)*.

16 juin 1881. — Loi établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques. — V. ci-dessous le texte de cette loi.

16 juin 1881. — Loi relative aux titres de capacité de l'enseignement primaire. — V. ci-dessous le texte de cette loi.

30 juin 1881. — Décret portant réorganisation des maisons d'éducation de la Légion d'honneur. — V. *Légion d'honneur*, p. 1561.

9 juillet 1881. — Décret partant création à Vierzon d'une école nationale d'enseignement professionnel préparatoire à l'apprentissage.

26 juillet 1881. — Loi portant création d'une école normale destinée à préparer des professeurs-femmes pour les écoles secondaires de jeunes filles.

28 juillet 1881. — Décret relatif à l'exécution de la loi du 21 décembre 1880 sur l'enseignement secondaire des jeunes filles. — V. *Filles*, p. 1025.

29 juillet 1881. — Décret relatif à l'organisation et au régime des écoles normales primaires d'instituteurs et d'institutrices. — V. *Normales (Ecoles)*.

30 juillet 1881. — Décret portant règlement d'administration publique pour l'exécution de la loi du 11 décembre 1880 sur les écoles manuelles d'apprentissage.

30 juillet 1881. — Décret fixant les traitements du personnel enseignant des écoles normales primaires.

1er août 1881. — Décret portant règlement pour l'administration et la comptabilité intérieure des écoles normales primaires.

2 août 1881. — Loi relative à la caisse des lycées, collèges et écoles primaires.

2 août 1881. — Décret relatif à l'organisation, à la surveillance et à l'inspection des écoles maternelles. — V. *Maternelles (Ecoles)*.

4 août 1881. — Décret portant réorganisation de l'enseignement secondaire spécial.

10 octobre 1881. — Décret élevant au rang d'école ordinaire toute école de hameau qui reçoit au moins vingt-cinq élèves.

10 octobre 1881. — Décret fixant les traitements des directrices et sous-directrices d'écoles maternelles. — V. *Traitement*.

29 octobre 1881. — Décret fixant les traitements minima des directeurs et instituteurs-adjoints des écoles primaires supérieures. — V. *Traitement*.

14 novembre 1881. — Décret rattachant l'administration des cultes au ministère de l'instruction publique.

24 décembre 1881. — Décret portant que le vœu des pères de famille sera consulté en ce qui touche la participation des élèves à l'enseignement religieux dans les lycées et collèges.

2 janvier 1882. — Décret instituant des comités de patronage près des écoles primaires supérieures.

3 janvier 1882. — Décret relatif aux bourses d'enseignement primaire supérieur, et rapportant celui du 14 février 1880.

14 janvier 1882. — Décret divisant le cours d'études de l'enseignement secondaire des filles en deux périodes.

18 janvier 1882. — Décret relatif à l'enseignement du dessin dans les établissements d'enseignement secondaire et primaire.

30 janvier 1882. — Décret séparant l'administration des cultes du ministère de l'instruction publique et des beaux-arts.

28 mars 1882. — Loi sur l'enseignement primaire obligatoire. — V. ci-dessous le texte de cette loi.

6 juillet 1882. — Décret relatif à l'instruction militaire et à la création de bataillons scolaires dans les établissements d'instruction primaire et secondaire.

27 juillet 1882. — Décret portant organisation de cours normaux pour la préparation de directrices d'écoles maternelles.

27 juillet 1882. — Décret portant modification de divers articles du décret du 4 janvier 1881 relatif aux titres de capacité de l'enseignement primaire.

27 juillet 1882. — Décret relatif à l'examen du certificat d'études primaires.

29 juillet 1882. — Décret portant règlement pour l'administration et la comptabilité des écoles normales primaires.

4 novembre 1882. — Décret relatif à la mise à la retraite des professeurs des facultés, des écoles supérieures, des lycées et des collèges.

23 décembre 1882. — Décret instituant un certificat d'études primaires supérieures.

23 décembre 1882. — Décret relatif au certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur primaire, de directeur et de directrice d'école normale, remplaçant le décret du 5 juin 1880.

26 décembre 1882. — Décret relatif à l'inspection et à la surveillance des classes de jeunes filles dans les internats et dans les externats primaires.

30 décembre 1882. — Décret portant création à Saint-Cloud d'une école normale supérieure d'enseignement primaire.

9 janvier 1883. — Décret modifiant la liste des matières d'enseignement des écoles normales primaires. — V. *Normales (Ecoles)*.

9 janvier 1883. — Décret sur la composition des commissions d'examen du brevet de capacité.

13 février 1883. — Décret relatif à l'organisation de l'instruction primaire en Algérie.

20 mars 1883. — Loi sur la caisse des lycées, collèges et écoles primaires, augmentant le chiffre des fonds de subventions et d'avances, et portant obligation de construire des maisons d'école dans les chefs-lieux de commune et dans les hameaux.

16 avril 1883. — Décret portant modification du décret du 29 juillet 1882 sur l'administration et la comptabilité intérieures des écoles normales primaires.

24 juillet 1883. — Décret autorisant des cours libres dans les facultés.

30 juillet 1883. — Décret fixant le régime des cours dans les facultés et écoles supérieures.

Comme nous l'avons annoncé plus haut, nous donnons ci-après le texte des lois et ordonnances énumérées au début du présent article.

Ordonnance portant qu'il sera formé, dans chaque canton, un comité gratuit et de charité pour surveiller et encourager l'instruction primaire.

Du 29 février 1816.

Article 1er. — Il sera formé, dans chaque canton, par les soins de nos préfets, un comité gratuit et de charité pour surveiller et encourager l'instruction primaire.

Art. 2. — Seront membres nécessaires de ce comité le curé cantonal, le juge de paix, le principal du collège, s'il y en a un dans le canton.

Art. 3. — Les autres membres, au nombre de trois ou quatre au plus, seront choisis par le recteur de l'académie, d'après les indications du sous-préfet et des inspecteurs d'académie. Leur nomination sera approuvée par le préfet.

Art. 4. — Les membres du comité prendront rang entre eux d'après l'ordre d'ancienneté de nomination; ceux qui seraient nommés le même jour prendront rang d'après leur âge. Le curé cantonal présidera.

Art. 5. — Le sous-préfet et le procureur du roi seront membres de tous les comités cantonaux de leur arrondissement, et y prendront les premières places toutes les fois qu'ils voudront y assister. Dans les villes composées de plusieurs cantons, les comités cantonaux, sur la demande du recteur, pourront se réunir pour concerter ensemble des mesures uniformes.

Art. 6. — Dans les cantons où l'un des deux cultes protestants est professé, il sera formé un comité semblable pour veiller à l'éducation des enfants de ces communions. Les autorités civiles exerceront sur ces comités la même autorité et la même surveillance que sur les comités formés pour l'éducation des enfants catholiques.

Art. 7. — Le comité cantonal veillera au maintien de l'ordre, des mœurs et de l'enseignement religieux, à l'observation des règlements et à la réforme des abus dans toutes les écoles du canton. Il sollicitera, près du préfet et de toute autre autorité compétente, les mesures convenables, soit pour l'entretien des écoles, soit pour l'ordre et la discipline.

Il est spécialement chargé d'employer tous ses soins pour faire établir des écoles dans les lieux où il n'y en a point.

Art. 8. — Chaque école aura pour surveillants spéciaux le curé ou desservant de la paroisse et le maire de la commune où elle est située.

Le comité cantonal pourra adjoindre au curé et au maire, comme surveillant spécial, l'un des notables de la commune, choisi de préférence parmi les bienfaiteurs de l'école.

Dans les communes où les enfants de différentes religions ont des écoles séparées, le pasteur protestant sera surveillant spécial des écoles de son culte.

Art. 9. — Les surveillants spéciaux visiteront, au moins une fois par mois, l'école primaire qui sera sous leur inspection, feront faire les exercices sous leurs yeux, et en rendront compte au comité cantonal.

Art. 10. — Tout particulier qui désirera se vouer aux fonctions d'instituteur primaire devra présenter au recteur de son académie un certificat de bonne conduite des curés et maires de la commune ou des communes où il aura habité depuis trois ans au moins; il sera examiné par un inspecteur d'académie, ou par tel autre fonctionnaire de l'instruction publique que le recteur déléguera, et recevra, s'il en est trouvé digne, un brevet de capacité du recteur.

Art. 11. — Les brevets de capacité seront de trois degrés.

Le troisième degré, ou degré inférieur, sera accordé à ceux qui savent suffisamment lire, écrire et chiffrer pour en donner des leçons.

Le deuxième degré, à ceux qui possèdent bien l'orthographe, la calligraphie et le calcul, et qui sont en état de donner un enseignement simultané, analogue à celui des frères des écoles chrétiennes.

Le premier degré, ou supérieur, à ceux qui possèdent par principes la grammaire française et l'arithmétique, et sont en état de donner des notions de géographie, d'arpentage et des autres connaissances utiles dans l'enseignement primaire.

Art. 12. — Chaque recteur fixera, pour son académie, une époque passé laquelle il ne sera plus délivré de brevets de premier degré qu'à ceux qui, outre l'instruction requise, posséderont les meilleures méthodes d'enseignement primaire.

Art. 13. — Pour avoir le droit d'exercer, il faut, outre le brevet général de capacité, une autorisation spéciale du recteur pour un lieu déterminé. Cette autorisation spéciale devra être agréée par le préfet.

Art. 14. — Toute commune sera tenue de pourvoir à ce que les enfants qui l'habitent reçoivent l'instruction primaire, et à ce que les enfants indigents la reçoivent gratuitement.

Art. 15. — Deux ou plusieurs communes voisines pourront, quand les localités le permettront et avec l'autorisation du comité cantonal, se réunir pour entretenir une école en commun. Les communes pourront aussi traiter avec les instituteurs volontaires établis dans leur enceinte, pour que les enfants indigents suivent gratuitement l'école.

Art. 16. — Les communes pourront traiter également avec les maîtres d'école pour fixer le montant des rétributions qui leur seront payées par les parents qui demanderont que leurs enfants soient admis à l'école.

Dans ce cas, le conseil municipal fixera le montant de la rétribution à payer par les parents, et arrêtera le tableau des indigents dispensés de payer.

Art. 17. — Le maire fera dresser dans chaque commune et arrêtera le tableau des enfants qui, ne recevant point ou n'ayant point reçu à domicile d'instruction primaire, devront être appelés aux écoles publiques d'après la demande de leurs parents.

Art. 18. — Toute personne ou association qui aurait fondé une école, ou qui l'entretiendrait par charité, pourra présenter l'instituteur; pourvu qu'il soit muni d'un certificat de capacité et que le comité cantonal n'ait rien à objecter sur sa conduite, il recevra l'autorisation du recteur.

Celui qui aura fondé une école, soit par donation, soit par testament, pourra réserver à ses héritiers ou successeurs, dans l'ordre qu'il désignera, le droit de présenter l'instituteur.

Art. 19. — Les personnes ou associations et les bureaux de charité qui auraient fondé et entretiendraient des écoles gratuites pourront aussi se réserver ou à leurs successeurs l'administration économique de ces écoles, et donneront leur avis au comité de surveillance sur ce qui concerne leur régime intérieur.

Art. 20. — Les maîtres des écoles fondées ou entretenues par les communes seront présentés par le maire et le curé ou desservant, à charge par eux de choisir un individu muni d'un certificat de capacité et dont la conduite soit sans reproche.

Art. 21. — Si le maire et le curé ou desservant ne s'accordent pas sur le choix, le comité cantonal examinera les sujets présentés par chacun d'eux, et donnera son avis au recteur sur celui qui mérite la préférence.

Art. 22. — Les communes et les fondateurs particuliers pourront donner les places d'instituteurs au concours, et établir la nécessité de ce mode, ainsi que les formalités à y observer

En ce cas, les concurrents devront d'abord justifier de leurs certificats de capacité et de bonne conduite, et celui qui, par le résultat du concours, aura été jugé le plus digne, sera présenté.

Art. 23. — Toute présentation d'instituteur sera adressée au comité cantonal, qui la transmettra, avec son avis, au recteur de l'académie, lequel donnera l'autorisation nécessaire.

Art. 24. — Lorsqu'un individu muni du brevet de capacité désirera s'établir librement dans une commune à l'effet d'y tenir école, il s'adressera au comité cantonal et lui présentera, outre son brevet de capacité, des certificats qui attestent sa bonne conduite depuis qu'il l'a obtenu.

Le comité examinera si cette commune n'est point déjà suffisamment pourvue d'instituteurs, et donnera son avis au recteur, comme dans le cas de l'article précédent.

Art. 25. — Sur le rapport motivé des surveillants spéciaux et l'avis du comité cantonal, le recteur peut révoquer l'autorisation donnée, pour un lieu déterminé, à un instituteur.

Art. 26. — Le comité cantonal peut aussi provoquer d'office cette révocation de la part du recteur.

Art. 27. — S'il y a urgence, et en cas de scandale, le comité cantonal a le droit de suspension.

Art. 28. — Le recteur peut même retirer le brevet de capacité à un instituteur.

Art. 29. — Le recteur et les inspecteurs d'académie, dans leurs tournées, donneront la plus grande attention à l'instruction primaire ; ils réuniront les comités cantonaux et se feront rendre compte des progrès de cette instruction ; ils visiteront les écoles autant qu'il leur sera possible.

Art. 30. — La Commission de l'instruction publique veillera avec soin à ce que dans toutes les écoles l'instruction primaire soit fondée sur la religion, le respect pour les lois et l'amour dû au souverain ; elle fera les règlements généraux sur l'instruction primaire, et indiquera les méthodes à suivre dans cette instruction, et les ouvrages dont les maîtres devront faire usage.

Art. 31. — Les personnes ou les associations qui entretiendront à leurs frais des écoles ne pourront y établir des méthodes et des règlements particuliers.

Art. 32. — Les garçons et les filles ne pourront jamais être réunis pour recevoir l'enseignement.

Art. 33. — Au mois de juillet de chaque année, le recteur enverra à la Commission de l'instruction publique le tableau général des communes et des instituteurs primaires de son académie, avec des notes suffisantes pour que l'on puisse apprécier l'état de cette partie de l'instruction.

Art. 34. — Les élèves et les maîtres des écoles primaires sont exempts de tous droits et contributions envers l'administration de l'instruction publique.

Art. 35. — Il sera fait annuellement, par notre trésor royal, un fonds de cinquante mille francs pour être employé par la Commission de l'instruction publique, soit à faire composer ou imprimer des ouvrages propres à l'instruction populaire, soit à établir temporairement des écoles-modèles dans les pays où les bonnes méthodes n'ont point encore pénétré, soit à récompenser les maîtres qui se sont le plus distingués par l'emploi de ces méthodes.

Art. 36. — Toute association religieuse ou charitable, telle que celle des écoles chrétiennes, pourra être admise à fournir, à des conditions convenues, des maîtres aux communes qui en demandent, pourvu que cette association soit autorisée par nous, et que ses règlements et les méthodes qu'elle emploie aient été approuvés par notre Commission de l'instruction publique.

Art. 37. — Ces associations, et spécialement leurs noviciats, pourront être soutenus au besoin soit par les départements où il serait jugé nécessaire d'en établir, soit sur les fonds de l'instruction publique.

Art. 38. — Les écoles pourvues de maîtres par ces sortes d'associations resteront soumises, comme les autres, à la surveillance des autorités établies par la présente ordonnance.

Art. 39. — Dans les grandes communes, on favorisera, autant qu'il sera possible, les réunions de plusieurs classes sous un même maître et plusieurs adjoints, afin de former un certain nombre de jeunes gens dans l'art d'enseigner.

Art. 40. — Les archevêques et évêques, dans le cours de leurs tournées, pourront prendre connaissance de l'état de l'enseignement religieux dans les écoles du culte catholique. S'ils assistaient au comité cantonal, ils y prendraient la première place.

Les consistoires et les pasteurs exerceront la même surveillance sur les écoles des cultes protestants.

Art. 41. — Les préfets, sous-préfets et maires conserveront dans tous les cas l'autorité et la surveillance administrative qui leur sont attribuées sur les écoles primaires par les lois et règlements en vigueur.

Art. 42. — Notre ministre secrétaire d'Etat au département de l'intérieur est chargé de l'exécution de la présente ordonnance, qui sera insérée au *Bulletin des lois*.

Ordonnance concernant l'administration supérieure de l'instruction publique, les fonctionnaires des collèges, les boursiers royaux, les institutions et pensions, et les écoles primaires.

Du 8 avril 1824.

(Extraits).

. . . .

TITRE V. — ECOLES PRIMAIRES CATHOLIQUES.

Art. 7. — Ceux qui se destineront aux fonctions de maîtres de ces écoles seront examinés par ordre des recteurs des académies, et recevront d'eux, s'ils en sont jugés dignes, des brevets de capacité du premier, du second ou du troisième degré.

Art. 8. — Pour les écoles dotées, soit par les communes, soit par des associations, et dans lesquelles seront admis cinquante élèves gratuits, l'autorisation spéciale d'exercer sera délivrée aux candidats munis de brevets, par un comité dont l'évêque diocésain ou l'un de ses délégués sera président.

Art. 9. — Le maire de la commune sera membre nécessaire de ce comité, qui se composera en outre de quatre notables, moitié laïcs, moitié ecclésiastiques, les premiers à la nomination du préfet, les seconds à la nomination de l'évêque.

Art. 10. — Le comité fera surveiller ces écoles ; il pourra révoquer l'autorisation spéciale des instituteurs qui, pour des fautes graves, s'en seraient rendus indignes. Le recteur de l'académie pourra aussi, en connaissance de cause, retirer le brevet de capacité.

Art. 11. — Pour les écoles qui ne sont pas comprises dans l'article 8, l'autorisation spéciale d'exercer sera délivrée par l'évêque diocésain aux candidats munis de brevets. Il surveillera ou fera surveiller ces écoles; il pourra révoquer les autorisations spéciales par les motifs prévus dans l'article précédent. Le recteur exercera les attributions qui lui sont données par le même article.

Art. 12. — Les frères des écoles chrétiennes de Saint-Yon et des autres congrégations régulièrement formées conserveront leur régime actuel. Ils pourront être appelés par les évêques diocésains dans les communes qui feront les frais de leur établissement.

TITRE VI. — ECOLES PRIMAIRES PROTESTANTES.

Art. 13. — Les écoles primaires protestantes continueront d'être organisées conformément à l'ordonnance du 29 février 1816.

Art. 14. — Les membres des comités chargés de les surveiller seront choisis parmi les notables de leur communion. Cependant le proviseur ou le principal du collège le plus voisin, ou, à son défaut, un délégué du recteur, en fera nécessairement partie.

Ordonnance concernant l'instruction primaire.

Du 21 avril 1828.

Article 1er. — Les ordonnances du 29 février 1816 et du 2 août 1820, concernant l'instruction primaire, seront exécutées dans tout le royaume, sauf les modifications qui suivent en ce qui concerne les écoles catholiques.

Art. 2. — Il sera formé, dans chaque arrondissement de sous-préfecture, un comité gratuit pour surveiller et encourager l'instruction primaire.

Néanmoins notre ministre de l'instruction publique pourra, suivant la population et les besoins des localités, établir dans le même arrondissement plusieurs comités dont il déterminera la circonscription.

Art. 3. — Chaque comité sera composé de neuf membres, savoir : un délégué de l'évêque diocésain, ou, à son défaut, le curé de la ville dans laquelle le comité tiendra ses séances, et si dans cette ville il y avait plusieurs curés, le plus ancien d'entre eux; le maire de la ville, le juge de paix de la ville, ou si dans cette ville il y avait plusieurs juges de paix, le plus ancien d'entre eux, et six notables dont deux à la nomination de l'évêque, deux à la nomination du préfet, et deux à la nomination du recteur.

Le comité pourra délibérer au nombre de cinq membres.

Le comité sera présidé par le délégué de l'évêque ou par le curé de la ville. A défaut de l'un ou de l'autre, il sera présidé par celui des membres qui sera le premier inscrit sur le tableau.

Art. 4. — A Paris il y aura un comité par arrondissement municipal.

Chacun de ces comités sera composé comme il est prescrit par l'article précédent.

Art. 5. — Les six notables faisant partie des comités seront renouvelés par moitié tous les ans. Ils pourront être renommés.

Art. 6. — Les comités se réuniront au moins une fois par an à un jour déterminé, et plus souvent s'il est nécessaire.

Ils pourront tenir leurs séances dans une salle de la maison commune.

Art. 7. — Le comité désignera un ou plusieurs inspecteurs gratuits, qu'il chargera de surveiller l'instruction primaire et de lui faire connaître les résultats de cette surveillance.

Art. 8. — Le comité nommera dans son sein un secrétaire qui tiendra registre des délibérations.

Le président correspondra, au nom du comité, avec le recteur de l'académie ; il lui rendra compte de toutes les décisions du comité et des résultats de sa surveillance.

Chaque année, au mois de mai, le président fera connaître au recteur, par un compte ou tableau particulier, la situation de l'instruction primaire dans chacune des communes comprises dans la circonscription du comité.

Art. 9. — Les brevets de capacité continueront à être délivrés par le recteur.

Pour être admis à subir l'examen qui, aux termes de l'article 10 de l'ordonnance du 29 février 1816, doit précéder la délivrance desdits brevets, l'aspirant devra présenter au recteur de l'académie ou à l'examinateur délégué par le recteur, outre le certificat de bonne vie et mœurs exigé par ledit article, un certificat d'instruction religieuse délivré par un délégué de l'évêque, ou, à son défaut, par le curé de la paroisse de l'aspirant.

Art. 10. — A l'égard des frères des écoles chrétiennes et des membres de toute autre association charitable légalement autorisée pour former ou fournir des instituteurs primaires, le recteur remettra à chacun d'eux un brevet de capacité sur le vu de l'obédience délivrée par le supérieur général de ladite association, conformément à ce qui est prescrit par les ordonnances du 1er mai 1822, du 11 juin, du 17 septembre et du 3 décembre 1823.

Le recteur délivrera pareillement à chaque frère l'autorisation d'exercer dans le cas prévu par l'article 12 de l'ordonnance du 8 avril 1824.

Art. 11. — Toute demande à fin d'obtenir l'autorisation spéciale d'exercer les fonctions d'instituteur primaire dans une commune, sera soumise au comité dans la circonscription duquel se trouve cette commune.

Le comité recueillera les renseignements nécessaires sur sa conduite religieuse et morale, depuis l'époque où il aura obtenu le brevet de capacité.

Il donnera son avis motivé et le transmettra au recteur, qui accordera ou refusera l'autorisation.

Les mêmes formes seront suivies dans le cas des art. 18 et suivants de l'ordonnance du 29 février 1816, qui accordent le droit de présentation aux fondateurs, associations ou communes fondatrices d'écoles.

Art. 12. — Nul instituteur primaire ne peut recevoir d'élèves pensionnaires, sans avoir obtenu la permission de notre Conseil royal de l'instruction publique. Cette permission sera donnée après avoir consulté le recteur de l'académie, et à la charge, par l'instituteur, de se renfermer strictement dans les limites que lui assigne son brevet de capacité.

Art. 13. — Les instituteurs primaires ne pourront recevoir des élèves de différentes religions, sans en avoir obtenu la permission de notre Conseil royal de l'instruction publique, qui statuera, après avoir consulté le recteur de l'académie, et prescrira en même temps les mesures convenables.

Art. 14. — Dans le cas prévu par les deux articles précédents, le recteur prendra l'avis du comité et le transmettra à notre ministre de l'instruction publique, avec son opinion personnelle.

Art. 15. — Lorsqu'un instituteur primaire voudra quitter la commune où il exerce ses fonctions et demander l'autorisation d'exercer dans une autre, il ne pourra l'obtenir qu'en présentant un certificat de bonne vie et mœurs, délivré par les autorités de celle d'où il sort, visé et confirmé par le recteur de l'académie ou par son délégué; et il sera fait mention de ce certificat dans la nouvelle autorisation spéciale qui lui sera délivrée

Cette nouvelle autorisation ne sera d'ailleurs délivrée qu'après l'accomplissement des autres formalités ci-dessus prescrites.

Dans les villes au-dessus de dix mille âmes, lorsqu'un instituteur voudra changer de demeure, il devra de même obtenir la permission du recteur, qui prendra à cet égard l'avis du comité.

Art. 16. — En cas soit d'infraction grave aux articles 12, 13 et 15, soit de toute autre faute grave, l'autorisation spéciale et même le brevet de capacité pourront être retirés.

Le comité mandera l'instituteur inculpé, dressera procès-verbal de ses réponses ou de sa non-comparution, et donnera un avis motivé qui sera adressé au recteur.

En cas d'urgence, le comité pourra provisoirement ordonner la suspension conformément à l'article 27 de l'ordonnance de 1816, et pourvoir provisoirement au remplacement de l'instituteur inculpé.

Art. 17. — Le recteur pourra, suivant les circonstances, retirer l'autorisation spéciale d'exercer, ou prononcer une simple suspension.

Dans l'un et l'autre cas, la décision sera exécutoire par provision.

Art. 18. — Si le recteur pense qu'il y a lieu de retirer le brevet de capacité, il soumettra l'affaire au Conseil académique, qui statuera, après avoir entendu l'inspecteur chargé du ministère public.

Art. 19. — Les décisions prises par les Conseils académiques, dans les cas prévus par l'article précédent, seront sujettes au recours devant notre Conseil royal de l'instruction publique.

Le recours devra être exercé dans le délai d'un mois, à partir du jour où le recteur aura notifié la décision du Conseil académique.

Toute autre décision ou mesure relative à l'instruction primaire sera sujette au recours devant notre ministre de l'instruction publique.

Art. 20. — L'évêque pourra, toutes les fois qu'il le jugera convenable, visiter ou faire visiter les écoles primaires de son diocèse.

Art. 21. — Les dispositions de la présente ordonnance s'appliquent tant aux écoles primaires des garçons qu'aux écoles primaires des filles.

Art. 22. — Les articles 8, 9, 10 et 11 de l'ordonnance du 8 avril 1824 sont abrogés.

Les articles 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 et 21 de la présente ordonnance sont applicables aux écoles primaires protestantes.

Il n'est pas dérogé aux règlements actuellement en vigueur, relativement à l'organisation des comités de la surveillance de ces écoles. Ces comités rempliront, à l'égard desdites écoles, les fonctions déterminées par les articles sus-énoncés.

Art. 23. — Notre ministre secrétaire d'Etat au département de l'instruction publique est chargé de l'exécution de la présente ordonnance.

Loi sur l'instruction primaire.

Du 28 juin 1833.

Titre Ier. — De l'instruction primaire et de son objet.

Article 1er. — L'instruction primaire est élémentaire ou supérieure.

L'instruction primaire élémentaire comprend nécessairement l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures.

L'instruction primaire supérieure comprend nécessairement, en outre, les éléments de la géométrie et ses applications usuelles, spécialement le dessin linéaire et l'arpentage, des notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle applicables aux usages de la vie, le chant, les éléments de l'histoire et de la géographie, et surtout de l'histoire et de la géographie de la France.

Selon les besoins et les ressources des localités, l'instruction primaire pourra recevoir les développements qui seront jugés convenables.

Art. 2. — Le vœu des pères de famille sera toujours consulté et suivi en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse.

Art. 3. — L'instruction primaire est privée ou publique.

Titre II. — Des écoles primaires privées.

Art. 4. — Tout individu âgé de dix-huit ans accomplis pourra exercer la profession d'instituteur primaire et diriger tout établissement quelconque d'instruction primaire sans autres conditions que de présenter préalablement au maire de la commune où il voudra tenir école :

1° Un brevet de capacité obtenu, après examen, selon le degré de l'école qu'il veut établir ;

2° Un certificat constatant que l'impétrant est digne, par sa moralité, de se livrer à l'enseignement. Ce certificat sera délivré, sur l'attestation de trois conseillers municipaux, par le maire de la commune ou de chacune des communes où il aura résidé depuis trois ans.

Art. 5. — Sont incapables de tenir école :

1° Les condamnés à des peines afflictives ou infamantes ;

2° Les condamnés pour vol, escroquerie, banqueroute, abus de confiance ou attentat aux mœurs, et les individus qui auront été privés par jugement de tout ou partie des droits de famille mentionnés aux paragraphes 5 et 6 de l'article 42 du Code pénal ;

3° Les individus interdits en exécution de l'article 7 de la présente loi.

Art. 6. — Quiconque aura ouvert une école primaire en contravention à l'article 5, ou sans avoir satisfait aux conditions prescrites par l'article 4 de la présente loi, sera poursuivi devant le tribunal correctionnel du lieu du délit, et condamné à une amende de cinquante à deux cents francs : l'école sera fermée.

En cas de récidive, le délinquant sera condamné à un emprisonnement de quinze à trente jours et à une amende de cent à quatre cents francs.

Art. 7. — Tout instituteur privé, sur la demande du comité mentionné dans l'article 19 de la présente loi, ou sur la poursuite d'office du ministère public, pourra être traduit, pour cause d'inconduite ou d'immoralité, devant le tribunal civil de l'arrondissement, et être interdit de l'exercice de sa profession à temps ou à toujours.

Le tribunal entendra les parties, et statuera sommairement en chambre du conseil. Il en sera de même sur l'appel, qui devra être interjeté dans le délai de dix jours, à compter du jour de la notification du jugement, et qui en aucun cas ne sera suspensif.

Le tout sans préjudice des poursuites qui pourraient avoir lieu pour crimes, délits ou contraventions prévus par les lois.

Titre III. — Des écoles primaires publiques.

Art. 8. — Les écoles primaires publiques sont celles qu'entretiennent, en tout ou en partie, les communes, les départements ou l'Etat.

Art. 9. — Toute commune est tenue, soit par elle-même, soit en se réunissant à une ou plusieurs communes voisines, d'entretenir au moins une école primaire élémentaire.

Dans les cas où les circonstances locales le permettraient, le ministre de l'instruction publique pourra, après avoir entendu le conseil municipal, autoriser, à titre d'écoles communales, des écoles plus particulièrement affectées à l'un des cultes reconnus par l'Etat.

Art. 10. — Les communes chefs-lieux de département, et celles dont la population excède six mille âmes, devront avoir en outre une école primaire supérieure.

Art. 11. — Tout département sera tenu d'entretenir une école normale primaire, soit par lui-même, soit en se réunissant à un ou plusieurs départements voisins.

Les Conseils généraux délibéreront sur les moyens d'assurer l'entretien des écoles normales primaires. Ils délibéreront également sur la réunion de plusieurs départements pour l'entre-

tien d'une seule école normale. Cette réunion devra être autorisée par ordonnance royale.

Art. 12. — Il sera fourni à tout instituteur communal :

1° Un local convenablement disposé, tant pour lui servir d'habitation que pour recevoir les élèves;

2° Un traitement fixe, qui ne pourra être moindre de deux cents francs pour une école primaire élémentaire, et de quatre cents francs pour une école primaire supérieure.

Art. 13. — A défaut de fondations, donations ou legs, qui assurent un local et un traitement, conformément à l'article précédent, le conseil municipal délibérera sur les moyens d'y pourvoir.

En cas d'insuffisance des revenus ordinaires pour l'établissement des écoles primaires communales élémentaires et supérieures, il y sera pourvu au moyen d'une imposition spéciale, votée par le conseil municipal, ou, à défaut du vote de ce conseil, établie par ordonnance royale. Cette imposition, qui devra être autorisée chaque année par la loi de finances, ne pourra excéder trois centimes additionnels au principal des contributions foncière, personnelle et mobilière.

Lorsque des communes n'auront pu, soit isolément, soit par la réunion de plusieurs d'entre elles, procurer un local et assurer le traitement au moyen de cette contribution de trois centimes, il sera pourvu aux dépenses reconnues nécessaires à l'instruction primaire, et, en cas d'insuffisance des fonds départementaux, par une imposition spéciale, votée par le Conseil général du département, ou, à défaut du vote de ce Conseil, établie par ordonnance royale. Cette imposition, qui devra être autorisée chaque année par la loi de finances, ne pourra excéder deux centimes additionnels au principal des contributions foncière, personnelle et mobilière.

Si les centimes ainsi imposés aux communes et aux départements ne suffisent pas aux besoins de l'instruction primaire, le ministre de l'instruction publique y pourvoira au moyen d'une subvention prélevée sur le crédit qui sera porté annuellement pour l'instruction primaire au budget de l'Etat.

Chaque année, il sera annexé, à la proposition du budget, un rapport détaillé sur l'emploi des fonds alloués pour l'année précédente.

Art. 14. — En sus du traitement fixe, l'instituteur communal recevra une rétribution mensuelle dont le taux sera réglé par le conseil municipal, et qui sera perçue dans la même forme et selon les mêmes règles que les contributions publiques directes. Le rôle en sera recouvrable, mois par mois, sur un état des élèves certifié par l'instituteur, visé par le maire, et rendu exécutoire par le sous-préfet.

Le recouvrement de la rétribution ne donnera lieu qu'au remboursement des frais par la commune, sans aucune remise au profit des agents de la perception.

Seront admis gratuitement dans l'école communale élémentaire ceux des élèves de la commune, ou des communes réunies, que les conseils municipaux auront désignés comme ne pouvant payer aucune rétribution.

Dans les écoles primaires supérieures, un nombre de places gratuites, déterminé par le conseil municipal, pourra être réservé pour les enfants qui, après concours, auront été désignés par le comité d'instruction primaire, dans les familles qui seront hors d'état de payer la rétribution.

Art. 15. — Il sera établi dans chaque département une caisse d'épargne et de prévoyance en faveur des instituteurs primaires communaux.

Les statuts de ces caisses d'épargne seront déterminés par des ordonnances royales.

Cette caisse sera formée par une retenue annuelle d'un vingtième sur le traitement fixe de chaque instituteur communal. Le montant de la retenue sera placé au compte ouvert au trésor royal pour les caisses d'épargne et de prévoyance; les intérêts de ces fonds seront capitalisés tous les six mois. Le produit total de la retenue exercée sur chaque instituteur lui sera rendu à l'époque où il se retirera, et, en cas de décès dans l'exercice de ses fonctions, à sa veuve ou à ses héritiers.

Dans aucun cas, il ne pourra être ajouté aucune subvention, sur les fonds de l'Etat, à cette caisse d'épargne et de prévoyance; mais elle pourra, dans les formes et selon les règles prescrites pour les établissements d'utilité publique, recevoir des dons et legs dont l'emploi, à défaut de dispositions des donateurs ou des testateurs, sera réglé par le Conseil général.

Art. 16. — Nul ne pourra être nommé instituteur communal, s'il ne remplit les conditions de capacité et de moralité prescrites par l'article 4 de la présente loi, ou s'il se trouve dans un des cas prévus par l'article 5.

TITRE IV. — DES AUTORITÉS PRÉPOSÉES A L'INSTRUCTION PRIMAIRE.

Art. 17. — Il y aura près de chaque école communale un comité local de surveillance composé du maire ou adjoint, président, du curé ou pasteur, et d'un ou plusieurs habitants notables désignés par le comité d'arrondissement.

Dans les communes dont la population est répartie entre différents cultes reconnus par l'État, le curé ou le plus ancien des curés, et un des ministres de chacun des autres cultes, désigné par son consistoire, feront partie du comité communal de surveillance.

Plusieurs écoles de la même commune pourront être réunies sous la surveillance du même comité.

Lorsqu'en vertu de l'article 9 plusieurs communes se seront réunies pour entretenir une école, le comité d'arrondissement désignera, dans chaque commune, un ou plusieurs habitants notables pour faire partie du comité. Le maire de chacune des communes fera en outre partie du comité.

Sur le rapport du comité d'arrondissement, le ministre de l'instruction publique pourra dissoudre un comité local de surveillance et le remplacer par un comité spécial, dans lequel personne ne sera compris de droit.

Art. 18. — Il sera formé dans chaque arrondissement de sous-préfecture un comité spécialement chargé de surveiller et d'encourager l'instruction primaire.

Le ministre de l'instruction publique pourra, suivant la population et les besoins des localités, établir dans le même arrondissement plusieurs comités, dont il déterminera la circonscription par cantons isolés ou agglomérés.

Art. 19. — Sont membres des comités d'arrondissement :

Le maire du chef-lieu ou le plus ancien des maires du chef-lieu de la circonscription ;

Le juge de paix ou le plus ancien des juges de paix de la circonscription ;

Le curé ou le plus ancien des curés de la circonscription ;

Un ministre de chacun des autres cultes reconnus par la loi, qui exercera dans la circonscription, et qui aura été désigné comme il est dit au second paragraphe de l'article 17.

Un proviseur, principal de collège, professeur régent, chef d'institution, ou maître de pension

désigné par le ministre de l'instruction publique, lorsqu'il existera des collèges, institutions où pensions dans la circonscription du comité :

Un instituteur primaire résidant dans la circonscription du comité, et désigné par le ministre de l'instruction publique ;

Trois membres du conseil d'arrondissement ou habitants notables désignés par ledit conseil ;

Les membres du Conseil général du département qui auront leur domicile réel dans la circonscription du comité.

Le préfet préside, de droit, tous les comités du département, et le sous-préfet tous ceux de l'arrondissement ; le procureur du roi est membre de droit de tous les comités de l'arrondissement.

Le comité choisit tous les ans son vice-président et son secrétaire ; il peut prendre celui-ci hors de son sein. Le secrétaire, lorsqu'il est choisi hors du comité, en devient membre par sa nomination.

Art. 20. — Les comités s'assembleront au moins une fois par mois. Ils pourront être convoqués extraordinairement sur la demande d'un délégué du ministre : ce délégué assistera à la délibération.

Les comités ne pourront délibérer s'il n'y a au moins cinq membres présents pour les comités d'arrondissement, et trois pour les comités communaux : en cas de partage, le président aura voix prépondérante.

Les fonctions des notables qui font partie des comités dureront trois ans ; ils seront indéfiniment rééligibles.

Art. 21. — Le comité communal a inspection sur les écoles publiques ou privées de la commune. Il veille à la salubrité des écoles et au maintien de la discipline, sans préjudice des attributions du maire en matière de police municipale.

Il s'assure qu'il a été pourvu à l'enseignement gratuit des enfants pauvres.

Il arrête un état des enfants qui ne reçoivent l'instruction primaire ni à domicile, ni dans les écoles publiques ou privées.

Il fait connaître au comité d'arrondissement les divers besoins de la commune sous le rapport de l'instruction primaire.

En cas d'urgence, et sur la plainte du comité communal, le maire peut ordonner provisoirement que l'instituteur sera suspendu de ses fonctions, à la charge de rendre compte dans les vingt-quatre heures, au comité d'arrondissement, de cette suspension et des motifs qui l'ont déterminée.

Le conseil municipal présente au comité d'arrondissement les candidats pour les écoles publiques, après avoir préalablement pris l'avis du comité communal.

Art. 22. — Le comité d'arrondissement inspecte, et, au besoin, fait inspecter par des délégués pris parmi ses membres ou hors de son sein, toutes les écoles primaires de son ressort. Lorsque les délégués ont été choisis par lui, hors de son sein, ils ont droit d'assister à ses séances avec voix délibérative.

Lorsqu'il le juge nécessaire, il réunit plusieurs écoles de la même commune sous la surveillance du même comité, ainsi qu'il a été prescrit à l'article 17.

Il envoie chaque année au préfet et au ministre de l'instruction publique l'état de situation de toutes les écoles primaires du ressort.

Il donne son avis sur les secours et les encouragements à accorder à l'instruction primaire.

Il provoque les réformes et les améliorations nécessaires.

Il nomme les instituteurs communaux sur la présentation du conseil municipal, procède à leur installation, et reçoit leur serment.

Les instituteurs communaux doivent être institués par le ministre de l'instruction publique.

Art. 23. — En cas de négligence habituelle, ou de faute grave de l'instituteur communal, le comité d'arrondissement, ou d'office, ou sur la plainte adressée par le comité communal, mande l'instituteur inculpé ; après l'avoir entendu ou dûment appelé, il le réprimande ou le suspend pour un mois avec ou sans privation de traitement, ou même le révoque de ses fonctions.

L'instituteur frappé d'une révocation pourra se pourvoir devant le ministre de l'instruction publique, en Conseil royal. Ce pourvoi devra être formé dans le délai d'un mois, à partir de la notification de la décision du comité, de laquelle notification il sera dressé procès-verbal par le maire de la commune. Toutefois, la décision du du comité est exécutoire par provision.

Pendant la suspension de l'instituteur, son traitement, s'il en est privé, sera laissé à la disposition du conseil municipal, pour être alloué, s'il y a lieu, à un instituteur remplaçant.

Art. 24. — Les dispositions de l'article 7 de la présente loi, relatives aux instituteurs privés, sont applicables aux instituteurs communaux.

Art. 25. — Il y aura dans chaque département une ou plusieurs commissions d'instruction primaire, chargées d'examiner tous les aspirants aux brevets de capacité, soit pour l'instruction primaire élémentaire, soit pour l'instruction primaire supérieure, et qui délivreront lesdits brevets sous l'autorité du ministre. Ces commissions seront également chargées de faire les examens d'entrée et de sortie des élèves de l'école normale primaire.

Les membres de ces commissions seront nommés par le ministre de l'instruction publique.

Les examens auront lieu publiquement et à des époques déterminées par le ministre de l'instruction publique.

Loi relative à la nomination et à la révocation des instituteurs communaux.

Du 11 janvier 1850.

Article 1er. — L'instruction primaire, dans chaque département, est spécialement placée sous la surveillance des préfets.

Art. 2. — Les instituteurs communaux seront nommés par le comité d'arrondissement et choisis par lui, soit parmi les instituteurs laïques, soit parmi les instituteurs membres d'associations religieuses vouées à l'enseignement et reconnues par l'Etat, ou, pour les écoles appartenant aux cultes non catholiques reconnus, sur des listes de candidats présentés par les consistoires protestants ou israélites, en se conformant, relativement à cette option, au vœu exprimé par le conseil municipal de la commune. En exprimant ce vœu, ce conseil peut indiquer des candidats ; néanmoins le comité peut choisir en dehors de la liste qui lui serait présentée à cet effet.

Art. 3. — Dans les cas prévus par l'article 23 de la loi du 28 juin 1833, le préfet réprimande et suspend les instituteurs. Il peut, après avoir pris l'avis du comité d'arrondissement, les révoquer, sauf, en cas de révocation, le pourvoi de l'instituteur révoqué devant le ministre de l'instruction publique en conseil de l'Université.

Si, invité à donner son avis, le comité d'arrondissement ne l'a pas fourni dans les dix jours, le préfet peut passer outre.

Art. 4. — L'instituteur révoqué ne peut continuer d'exercer ses fonctions pendant l'instruction et le jugement de son pourvoi.

La suspension est prononcée par le préfet avec ou sans privation de traitement.

La durée de la suspension ne peut excéder six mois.

Art. 5. — L'instituteur suspendu ou révoqué

ne peut avoir une école privée dans la commune où il exerçait les fonctions qui lui ont été retirées, ni dans les communes limitrophes.

Il ne peut, sans l'autorisation spéciale du préfet, être nommé instituteur communal dans le même département.

Art. 6. — Les comités d'arrondissement restent investis du droit de suspendre les instituteurs, soit d'office, soit sur la plainte du comité local, et conformément à l'article 23 de la loi du 28 juin 1833.

Art. 7. — Les dispositions de la loi du 28 juin 1833 restent en vigueur, en tout ce qui n'est pas contraire à la présente loi.

Art. 8. — La présente loi cessera d'avoir son effet, de plein droit, six mois après sa promulgation.

Loi sur l'enseignement.

Du 15 mars 1850.

TITRE Ier. — DES AUTORITÉS PRÉPOSÉS A L'ENSEIGNEMENT.

CHAPITRE Ier. — *Du Conseil supérieur de l'instruction publique.*

Article 1er. — Le Conseil supérieur de l'instruction publique est composé comme il suit :

Le ministre, président;

Quatre archevêques ou évêques, élus par leurs collègues ;

Un ministre de l'Eglise réformée, élu par les consistoires;

Un ministre de l'Eglise de la confession d'Augsbourg, élu par les consistoires ;

Un membre du consistoire central israélite, élu par ses collègues;

Trois conseillers d'Etat, élus par leurs collègues;

Trois membres de la Cour de cassation, élus par leurs collègues;

Trois membres de l'Institut, élus en assemblée générale de l'Institut;

Huit membres nommés par le président de la République, en conseil des ministres, et choisis parmi les anciens membres du conseil de l'Université, les inspecteurs généraux ou supérieurs, les recteurs ou les professeurs des Facultés; ces huit membres forment une section permanente;

Trois membres de l'enseignement libre nommés par le président de la République, sur la proposition du ministre de l'instruction publique.

Art. 2. — Les membres de la section permanente sont nommés à vie.

Ils ne peuvent être révoqués que par le président de la République, en conseil des ministres, sur la proposition du ministre de l'instruction publique.

Ils reçoivent seuls un traitement.

Art. 3. — Les autres membres du Conseil sont nommés pour six ans.

Ils sont indéfiniment rééligibles.

Art. 4. — Le Conseil supérieur tient au moins quatre sessions par an.

Le ministre peut le convoquer en session extraordinaire toutes les fois qu'il le juge convenable.

Art. 5. — Le Conseil supérieur peut être appelé à donner son avis sur les projets de loi, de règlements et de décrets relatifs à l'enseignement, et, en général, sur toutes les questions qui lui seront soumises par le ministre.

Il est nécessairement appelé à donner son avis :

Sur les règlements relatifs aux examens, aux concours et aux programmes d'études dans les écoles publiques, à la surveillance des écoles libres, et, en général, sur tous les arrêtés portant règlement pour les établissements d'instruction publique;

Sur la création des facultés, lycées et collèges ;

Sur les secours et encouragements à accorder aux établissements libres d'instruction secondaire;

Sur les livres qui peuvent être introduits dans les écoles publiques, et sur ceux qui doivent être défendus dans les écoles libres, comme contraires à la morale, à la constitution et aux lois.

Il prononce en dernier ressort sur les jugements rendus par les Conseils académiques dans les cas déterminés par l'article 14.

Le Conseil présente, chaque année, au ministre un rapport sur l'état général de l'enseignement, sur les abus qui pourraient s'introduire dans les établissements d'instruction, et sur les moyens d'y remédier.

Art. 6. — La section permanente est chargée de l'examen préparatoire des questions qui se rapportent à la police, à la comptabilité et à l'administration des écoles publiques.

Elle donne son avis, toutes les fois qu'il lui est demandé par le ministre, sur les questions relatives aux droits et à l'avancement des membres du corps enseignant.

Elle présente annuellement au Conseil un rapport sur l'état de l'enseignement dans les écoles publiques.

CHAPITRE II. — *Des Conseils académiques.*

Art. 7. — Il sera établi une académie dans chaque département.

Art. 8. — Chaque académie est administrée par un recteur, assisté, si le ministre le juge nécessaire, d'un ou de plusieurs inspecteurs, et par un Conseil académique.

Art. 9. — Les recteurs ne sont pas choisis exclusivement parmi les membres de l'enseignement public.

Ils doivent avoir le grade de licencié, ou dix années d'exercice comme inspecteurs d'académie, proviseurs, censeurs, chefs ou professeurs des classes supérieures dans un établissement public ou libre.

Art. 10. — Le Conseil académique est composé ainsi qu'il suit :

Le recteur, président;

Un inspecteur d'académie, un fonctionnaire de l'enseignement ou un inspecteur des écoles primaires, désigné par le ministre;

Le préfet ou son délégué;

L'évêque ou son délégué;

Un ecclésiastique désigné par l'évêque;

Un ministre de l'une des deux Eglises protestantes, désigné par le ministre de l'instruction publique, dans les départements où il existe une Eglise légalement établie;

Un délégué du consistoire israélite dans chacun des départements où il existe un consistoire légalement établi;

Le procureur général près la cour d'appel, dans les villes où siège une cour d'appel, et dans les autres, le procureur de la République près le tribunal de première instance;

Un membre de la cour d'appel, élu par elle, ou, à défaut de cour d'appel, un membre du tribunal de première instance, élu par le tribunal;

Quatre membres élus par le Conseil général, dont deux au moins pris dans son sein.

Les doyens des facultés seront, en outre, appelés dans le Conseil académique, avec voix délibérative, pour les affaires intéressant leurs facultés respectives.

La présence de la moitié plus un des membres est nécessaire pour la validité des délibérations du Conseil académique.

Art. 11. — Pour le département de la Seine, le Conseil académique est composé comme il suit :

Le recteur, président;
Le préfet;
L'archevêque de Paris ou son délégué;
Trois ecclésiastiques désignés par l'archevêque;
Un ministre de l'Eglise réformée, élu par le consistoire;
Un ministre de l'Eglise de la confession d'Augsbourg, élu par le consistoire;
Un membre du consistoire israélite, élu par le consistoire;
Trois inspecteurs d'académie, désignés par le ministre;
Un inspecteur des écoles primaires, désigné par le ministre;
Le procureur général près la cour d'appel, ou un membre du parquet désigné par lui;
Un membre de la cour d'appel, élu par la cour;
Un membre du tribunal de première instance, élu par le tribunal;
Quatre membres du conseil municipal de Paris, et deux membres du conseil général de la Seine, pris parmi ceux des arrondissements de Sceaux et de Saint-Denis, tous élus par le Conseil général;
Le secrétaire général de la préfecture du département de la Seine.

Les doyens des facultés seront, en outre, appelés dans le Conseil académique, avec voix délibérative, pour les affaires intéressant leurs facultés respectives.

Art. 12. — Les membres des Conseils académiques, dont la nomination est faite par élection, sont élus pour trois ans et indéfiniment rééligibles.

Art. 13. — Les départements fourniront un local pour le service de l'administration académique.

Art. 14. — Le Conseil académique donne son avis :

Sur l'état des différentes écoles établies dans le département;

Sur les réformes à introduire dans l'enseignement, la discipline et l'administration des écoles publiques;

Sur les budgets et les comptes administratifs des lycées, collèges et écoles normales primaires;

Sur les secours et encouragements à accorder aux écoles primaires.

Il instruit les affaires disciplinaires, relatives aux membres de l'enseignement public secondaire ou supérieur, qui lui sont renvoyées par le ministre ou le recteur.

Il prononce, sauf recours au Conseil supérieur : sur les affaires contentieuses relatives à l'obtention des grades, aux concours devant les facultés, à l'ouverture des écoles libres, aux droits des maîtres particuliers et à l'exercice du droit d'enseigner; sur les poursuites dirigées contre les membres de l'instruction secondaire publique et tendant à la révocation, avec interdiction d'exercer la profession d'instituteur libre, de chef ou professeur d'établissement libre, et, dans les cas déterminés par la présente loi, sur les affaires disciplinaires relatives aux instituteurs primaires, publics ou libres.

Art. 15. — Le Conseil académique est nécessairement consulté sur les règlements relatifs au régime intérieur des lycées, collèges et écoles normales primaires, et sur les règlements relatifs aux écoles publiques primaires.

Il fixe le taux de la rétribution scolaire, sur l'avis des conseils municipaux et des délégués cantonaux.

Il détermine les cas où les communes peuvent, à raison des circonstances, et provisoirement, établir ou conserver des écoles primaires dans lesquelles seront admis des enfants de l'un et l'autre sexe, ou des enfants appartenant aux différents cultes reconnus.

Il donne son avis au recteur sur les récompenses à accorder aux instituteurs primaires.

Le recteur fait les propositions au ministre et distribue les récompenses accordées.

Art. 16. — Le Conseil académique présente chaque année au ministre et au Conseil général un exposé de la situation de l'enseignement dans le département.

Les rapports du Conseil académique sont envoyés par le recteur au ministre, qui les communique au Conseil supérieur.

Chapitre III. — *Des écoles et de l'inspection.*

Section Ire. — Des écoles.

Art. 17. — La loi reconnaît deux espèces d'écoles primaires ou secondaires :

1° Les écoles fondées ou entretenues par les communes, les départements ou l'Etat, et qui prennent le nom d'*écoles publiques;*

2° Les écoles fondées et entretenues par des particuliers ou des associations, et qui prennent le nom d'*écoles libres.*

Section II. — De l'inspection.

Art. 18. — L'inspection des établissements d'instruction publique ou libre est exercée :

1° Par les inspecteurs généraux et supérieurs,

2° Par les recteurs et les inspecteurs d'académie;

3° Par les inspecteurs de l'enseignement primaire;

4° Par les délégués cantonaux, le maire et le curé, le pasteur ou le délégué du consistoire israélite, en ce qui concerne l'enseignement primaire.

Les ministres des différents cultes n'inspecteront que les écoles spéciales à leur culte, ou les écoles mixtes pour leurs coreligionnaires seulement.

Le recteur pourra, en cas d'empêchement, déléguer temporairement l'inspection à un membre du Conseil académique.

Art. 19. — Les inspecteurs d'académie sont choisis, par le ministre, parmi les plus anciens inspecteurs, les professeurs des facultés, les proviseurs et censeurs des lycées, les principaux des collèges, les chefs d'établissements secondaires libres, les professeurs des classes supérieures dans ces diverses catégories d'établissements, les agrégés des facultés et des lycées, et les inspecteurs des écoles primaires, sous la condition commune à tous du grade de licencié ou de dix ans d'exercice.

Les inspecteurs généraux et supérieurs sont choisis par le ministre, soit dans les catégories ci-dessus indiquées, soit parmi les anciens inspecteurs généraux ou inspecteurs supérieurs de l'instruction primaire, les recteurs et inspecteurs d'académie, ou parmi les membres de l'Institut.

Le ministre ne fait aucune nomination d'inspecteur général sans avoir pris l'avis du Conseil supérieur.

Art. 20. — L'inspection de l'enseignement primaire est spécialement confiée à deux inspecteurs supérieurs.

Il y a en outre, dans chaque arrondissement, un inspecteur de l'enseignement primaire, choisi par le ministre après avis du Conseil académique.

Néanmoins, sur l'avis du Conseil académique, deux arrondissements pourront être réunis pour l'inspection.

Un règlement déterminera le classement, les frais de tournée, l'avancement et les attributions des inspecteurs de l'enseignement primaire.

Art. 21. — L'inspection des écoles publiques s'exerce conformément aux règlements délibérés par le Conseil supérieur.

Celle des écoles libres porte sur la moralité, l'hygiène et la salubrité.

Elle ne peut porter sur l'enseignement que pour vérifier s'il n'est pas contraire à la morale, à la constitution et aux lois.

Art. 22. — Tout chef d'établissement primaire ou secondaire qui refusera de se soumettre à la surveillance de l'État, telle qu'elle est prescrite par l'article précédent, sera traduit devant le tribunal correctionnel de l'arrondissement et condamné à une amende de 100 fr. à 1000 fr.

En cas de récidive, l'amende sera de 500 fr. à 3000 fr. Si le refus de se soumettre à la surveillance de l'Etat a donné lieu à deux condamnations dans l'année, la fermeture de l'établissement pourra être ordonnée par le jugement qui prononcera la seconde condamnation.

Le procès-verbal des inspecteurs constatant le refus du chef d'établissement fera foi jusqu'à inscription de faux.

Titre II. — De l'enseignement primaire.

Chapitre Ier. — *Dispositions générales*

Art. 23. — L'enseignement primaire comprend :

L'instruction morale et religieuse ;

La lecture ;

L'écriture ;

Les éléments de la langue française ;

Le calcul et le système légal des poids et mesures.

Il peut comprendre en outre :

L'arithmétique appliquée aux opérations pratiques ;

Les éléments de l'histoire et de la géographie ;

Des notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle, applicables aux usages de la vie ;

Des instructions élémentaires sur l'agriculture, l'industrie et l'hygiène ;

L'arpentage, le nivellement, le dessin linéaire ;

Le chant et la gymnastique.

Art. 24. — L'enseignement primaire est donné gratuitement à tous les enfants dont les familles sont hors d'état de le payer.

Chapitre II. — *Des instituteurs.*

Section Ire. — Des conditions d'exercice de la profession d'instituteur primaire, public ou libre.

Art. 25. — Tout Français âgé de vingt et un ans accomplis peut exercer dans toute la France la profession d'instituteur primaire, public ou libre, s'il est muni d'un brevet de capacité.

Le brevet de capacité peut être suppléé par le certificat de stage dont il est parlé à l'article 47, par le diplôme de bachelier, par un certificat constatant qu'on a été admis dans une des écoles spéciales de l'Etat, ou par le titre de ministre, non interdit ni révoqué, de l'un des cultes reconnus par l'Etat.

Art. 26. — Sont incapables de tenir une école publique ou libre, ou d'y être employés, les individus qui ont subi une condamnation pour crime ou pour un délit contraire à la probité ou aux mœurs, les individus privés par jugement de tout ou partie des droits mentionnés en l'article 42 du Code pénal, et ceux qui ont été interdits en vertu des articles 30 et 33 de la présente loi.

Section II. — Des conditions spéciales aux instituteurs libres.

Art. 27. — Tout instituteur qui veut ouvrir une école libre doit préalablement déclarer son intention au maire de la commune où il veut s'établir, lui désigner le local et lui donner l'indication des lieux où il a résidé et des professions qu'il a exercées pendant les dix années précédentes.

Cette déclaration doit être, en outre, adressée par le postulant au recteur de l'académie, au procureur de la République et au sous-préfet.

Elle demeurera affichée, par les soins du maire, à la porte de la mairie, pendant un mois.

Art. 28. — Le recteur, soit d'office, soit sur la plainte du procureur de la République ou du sous-préfet, peut former opposition à l'ouverture de l'école, dans l'intérêt des mœurs publiques, dans le mois qui suit la déclaration à lui faite.

Cette opposition est jugée dans un bref délai, contradictoirement et sans recours, par le Conseil académique.

Si le maire refuse d'approuver le local, il est statué à cet égard par ce Conseil.

A défaut d'opposition, l'école peut être ouverte à l'expiration du mois, sans autre formalité.

Art. 29. — Quiconque aura ouvert ou dirigé une école en contravention aux articles 25, 26 et 27, ou avant l'expiration du délai fixé par le dernier paragraphe de l'article 28, sera poursuivi devant le tribunal correctionnel du lieu du délit et condamné à une amende de 50 fr. à 400 fr.

L'école sera fermée.

En cas de récidive, le délinquant sera condamné à un emprisonnement de six jours à un mois et à une amende de 100 fr. à 1000 fr.

La même peine de six jours à un mois d'emprisonnement et de 100 fr. à 1000 fr. d'amende sera prononcée contre celui qui, dans le cas d'opposition formée à l'ouverture de son école, l'aura néanmoins ouverte avant qu'il ait été statué sur cette opposition, ou bien au mépris de la décision du Conseil académique qui aurait accueilli l'opposition.

Ne seront pas considérées comme tenant école les personnes qui, dans un but purement charitable, et sans exercer la profession d'instituteur, enseigneront à lire et à écrire aux enfants, avec l'autorisation du délégué cantonal.

Néanmoins cette autorisation pourra être retirée par le Conseil académique.

Art. 30. — Tout instituteur libre, sur la plainte du recteur ou du procureur de la République, pourra être traduit, pour cause de faute grave dans l'exercice de ses fonctions, d'inconduite ou d'immoralité, devant le Conseil académique du département, et être censuré, suspendu pour un temps qui ne pourra excéder six mois, ou interdit de l'exercice de sa profession dans la commune où il exerce.

Le Conseil académique peut même le frapper d'une interdiction absolue. Il y aura lieu à appel devant le Conseil supérieur de l'instruction publique.

Cet appel devra être interjeté dans le délai de dix jours, à compter de la notification de la décision, et ne sera pas suspensif.

Section III. — Des instituteurs communaux.

Art. 31. — Les instituteurs communaux sont nommés par le conseil municipal de chaque commune, et choisis, soit sur une liste d'admissibilité et d'avancement dressée par le Conseil académique du département, soit sur la présentation qui est faite par les supérieurs, pour les membres des associations religieuses vouées à l'enseignement et autorisées par la loi ou reconnues comme établissements d'utilité publique.

Les consistoires jouissent du droit de présentation pour les instituteurs appartenant aux cultes non catholiques.

Si le conseil municipal avait fait un choix non conforme à la loi, ou n'en avait fait aucun, il sera pourvu à la nomination par le Conseil académique, un mois après la mise en demeure adressée au maire par le recteur.

L'institution est donnée par le ministre de l'instruction publique.

Art. 32. — Il est interdit aux instituteurs communaux d'exercer aucune fonction administrative sans l'autorisation du Conseil académique.

Toute profession commerciale ou industrielle leur est absolument interdite.

Art. 33. — Le recteur peut, suivant les cas, réprimander, suspendre, avec ou sans privation totale ou partielle de traitement, pour un temps qui n'excédera pas six mois, ou révoquer l'instituteur communal.

L'instituteur révoqué est incapable d'exercer la profession d'instituteur, soit public, soit libre, dans la même commune.

Le Conseil académique peut, après l'avoir entendu ou dûment appelé, frapper l'instituteur communal d'une interdiction absolue, sauf appel devant le Conseil supérieur de l'instruction publique dans le délai de dix jours, à partir de la notification de la décision. Cet appel n'est pas suspensif.

En cas d'urgence, le maire peut suspendre provisoirement l'instituteur communal, à charge de rendre compte, dans les deux jours, au recteur.

Art. 34. — Le Conseil académique détermine les écoles publiques auxquelles, d'après le nombre des élèves, il doit être attaché un instituteur adjoint.

Les instituteurs adjoints peuvent n'être âgés que de dix-huit ans, et ne sont pas assujettis aux conditions de l'article 25.

Ils sont nommés et révocables par l'instituteur, avec l'agrément du recteur de l'académie. Les instituteurs adjoints appartenant aux associations religieuses dont il est parlé dans l'article 31 sont nommés et peuvent être révoqués par les supérieurs de ces associations.

Le conseil municipal fixe le traitement des instituteurs adjoints. Ce traitement est à la charge exclusive de la commune.

Art. 35. — Tout département est tenu de pourvoir au recrutement des instituteurs communaux, en entretenant des élèves-maîtres, soit dans les établissements d'instruction primaire désignés par le Conseil académique, soit aussi dans l'école normale établie à cet effet par le département.

Les écoles normales peuvent être supprimées par le Conseil général du département ; elles peuvent l'être également par le ministre, en Conseil supérieur, sur le rapport du Conseil académique, sauf, dans les deux cas, le droit acquis aux boursiers en jouissance de leur bourse.

Le programme de l'enseignement, les conditions d'entrée et de sortie, celles qui sont relatives à la nomination du personnel, et tout ce qui concerne les écoles normales sera déterminé par un règlement délibéré en Conseil supérieur.

Chapitre III. — *Des écoles communales.*

Art. 36. — Toute commune doit entretenir une ou plusieurs écoles primaires.

Le Conseil académique du département peut autoriser une commune à se réunir à une ou plusieurs communes voisines pour l'entretien d'une école.

Toute commune a la faculté d'entretenir une ou plusieurs écoles entièrement gratuites, à la condition d'y subvenir sur ses propres ressources.

Le Conseil académique peut dispenser une commune d'entretenir une école publique, à condition qu'elle pourvoira à l'enseignement primaire gratuit, dans une école libre, de tous les enfants dont les familles sont hors d'état d'y subvenir. Cette dispense peut toujours être retirée.

Dans les communes où les différents cultes reconnus sont professés publiquement, des écoles séparées seront établies pour les enfants appartenant à chacun de ces cultes, sauf ce qui est dit à l'article 15.

La commune peut, avec l'autorisation du Conseil académique, exiger que l'instituteur communal donne, en tout ou en partie, à son enseignement les développements dont il est parlé à l'article 23.

Art. 37. — Toute commune doit fournir à l'instituteur un local convenable, tant pour son habitation que pour la tenue de l'école, le mobilier de classe et un traitement.

Art. 38. — A dater du 1er janvier 1851, le traitement des instituteurs communaux se composera :

1° D'un traitement fixe qui ne peut être inférieur à 200 fr. ;

2° Du produit de la rétribution scolaire ;

3° D'un supplément accordé à tous ceux dont le traitement, joint aux produits de la rétribution scolaire, n'atteint pas 600 fr.

Le supplément sera calculé d'après le total de la rétribution scolaire pendant l'année précédente.

Art. 39. — Une caisse de retraite sera substituée par un règlement d'administration publique aux caisses d'épargne des instituteurs.

Art. 40. — A défaut de fondations, dons ou legs, le conseil municipal délibère sur les moyens de pourvoir aux dépenses de l'enseignement primaire dans la commune.

En cas d'insuffisance des revenus ordinaires, il est pourvu à ces dépenses au moyen d'une imposition spéciale votée par le conseil municipal, ou, à défaut du vote de ce conseil, établie par un décret du pouvoir exécutif. Cette imposition, qui devra être autorisée chaque année par la loi de finances, ne pourra excéder trois centimes additionnels au principal des quatre contributions directes.

Lorsque des communes, soit par elles-mêmes, soit en se réunissant à d'autres communes, n'auront pu subvenir, de la manière qui vient d'être indiquée, aux dépenses de l'école communale, il y sera pourvu sur les ressources ordinaires du département, ou, en cas d'insuffisance, au moyen d'une imposition spéciale votée par le Conseil général, ou, à défaut du vote de ce Conseil, établie par un décret. Cette imposition, autorisée chaque année par la loi de finances, ne devra pas excéder deux centimes additionnels au principal des quatre contributions directes.

Si les ressources communales et départementales ne suffisent pas, le ministre de l'instruction publique accordera une subvention sur le crédit qui sera porté annuellement pour l'enseignement primaire au budget de l'Etat.

Chaque année, un rapport, annexé au projet de budget, fera connaître l'emploi des fonds alloués pour l'année précédente.

Art. 41. — La rétribution scolaire est perçue dans la même forme que les contributions publiques directes ; elle est exempte des droits de timbre et donne droit aux mêmes remises que les autres recouvrements.

Néanmoins, sur l'avis conforme du Conseil général, l'instituteur communal pourra être autorisé par le Conseil académique à percevoir lui-même la rétribution scolaire.

Chapitre IV. — *Des délégués cantonaux et des autres autorités préposées à l'enseignement primaire.*

Art. 42. — Le Conseil académique du département désigne un ou plusieurs délégués résidant dans chaque canton, pour surveiller les écoles publiques et libres du canton, et déterminer les écoles particulièrement soumises à la surveillance de chacun.

Les délégués sont nommés pour trois ans ; ils sont rééligibles et révocables. Chaque délégué

correspond, tant avec le Conseil académique, auquel il doit adresser ses rapports, qu'avec les autorités locales pour tout ce qui regarde l'état et les besoins de l'enseignement primaire dans sa circonscription.

Il peut, lorsqu'il n'est pas membre du Conseil académique, assister à ses séances avec voix consultative pour les affaires intéressant les écoles de sa circonscription.

Les délégués se réunissent au moins une fois tous les trois mois au chef-lieu de canton, sous la présidence de celui d'entre eux qu'ils désignent, pour convenir des avis à transmettre au Conseil académique.

Art. 43. — A Paris, les délégués nommés pour chaque arrondissement par le Conseil académique se réunissent au moins une fois tous les mois, avec le maire, un adjoint, le juge de paix, un curé de l'arrondissement et un ecclésiastique, ces deux derniers désignés par l'archevêque, pour s'entendre au sujet de la surveillance locale, et pour convenir des avis à transmettre au Conseil académique. Les ministres des cultes non catholiques reconnus, s'il y a dans l'arrondissement des écoles suivies par des enfants appartenant à ces cultes, assistent à ces réunions avec voix délibérative.

La réunion est présidée par le maire.

Art. 44. — Les autorités locales préposées à la surveillance et à la direction morale de l'enseignement primaire sont, pour chaque école, le maire, le curé, le pasteur ou le délégué du culte israélite, et dans les communes de deux mille âmes et au-dessus, un ou plusieurs habitants de la commune délégués par le Conseil académique.

Les ministres des différents cultes sont spécialement chargés de surveiller l'enseignement religieux de l'école.

L'entrée de l'école leur est toujours ouverte.

Dans les communes où existe des écoles mixtes, un ministre de chaque culte aura toujours l'entrée de l'école pour veiller à l'éducation religieuse des enfants de son culte.

Lorsqu'il y a pour chaque culte des écoles séparées, les enfants d'un culte ne doivent être admis dans l'école d'un autre culte que sur la volonté formellement exprimée par les parents.

Art. 45. — Le maire dresse chaque année, de concert avec les ministres des différents cultes, la listes des enfants qui doivent être admis gratuitement dans les écoles publiques. Cette liste est approuvée par le conseil municipal et définitivement arrêtée par le préfet.

Art. 46. — Chaque année, le Conseil académique nomme une commission d'examen chargée de juger publiquement, et à des époques déterminées par le recteur, l'aptitude des aspirants au brevet de capacité, quel que soit le lieu de leur domicile.

Cette commission se compose de sept membres et choisit son président.

Un inspecteur d'arrondissement pour l'instruction primaire, un ministre du culte professé par le candidat et deux membres de l'enseignement public ou libre en font nécessairement partie.

L'examen ne portera que sur les matières comprises dans la première partie de l'article 23.

Les candidats qui voudront être examinés sur tout ou partie des autres matières spécifiées dans le même article en feront la demande à la commission. Les brevets délivrés feront mention des matières spéciales sur lesquelles les candidats auront répondu d'une manière satisfaisante.

Art. 47. — Le Conseil académique délivre, s'il y a lieu, des certificats de stage aux personnes qui justifient avoir enseigné pendant trois ans au moins les matières comprises dans la première partie de l'article 23, dans les écoles publiques ou libres autorisées à recevoir des stagiaires.

Les élèves-maîtres sont, pendant la durée de leur stage, spécialement surveillés par les inspecteurs de l'enseignement primaire.

Chapitre V. — *Des écoles de filles.*

Art. 48. — L'enseignement primaire dans les écoles de filles comprend, outre les matières de l'enseignement primaire énoncés dans l'article 23, les travaux à l'aiguille.

Art. 49. — Les lettres d'obédience tiendront lieu de brevet de capacité aux institutrices appartenant à des congrégations religieuses vouées à l'enseignement et reconnues par l'Etat.

L'examen des institutrices n'aura pas lieu publiquement.

Art. 50. — Tout ce qui se rapporte à l'examen des institutrices, à la surveillance et à l'inspection des écoles de filles, sera l'objet d'un règlement délibéré en Conseil supérieur. Les autres dispositions de la présente loi relatives aux écoles et aux instituteurs sont applicables aux écoles de filles et aux institutrices, à l'exception des articles 38, 39, 40 et 41.

Art. 51. — Toute commune de huit cents âmes de population et au-dessus est tenue, si ses propres ressources lui en fournissent les moyens, d'avoir au moins une école de filles, sauf ce qui est dit à l'article 15.

Le Conseil académique peut, en outre, obliger les communes d'une population inférieure à entretenir, si leurs ressources ordinaires le leur permettent, une école de filles; et, en cas de réunion de plusieurs communes pour l'enseignement primaire, il pourra, selon les circonstances, décider que l'école de garçons et l'école de filles seront dans deux communes différentes. Il prend l'avis du conseil municipal.

Art. 52. — Aucune école primaire, publique ou libre, ne peut, sans l'autorisation du Conseil académique, recevoir d'enfants des deux sexes, s'il existe dans la commune une école publique ou libre de filles.

Chapitre VI. — *Institutions complémentaires.*

Section 1re. — Des pensionnats primaires.

Art. 53. — Tout Français âgé de vingt-cinq ans, ayant au moins cinq années d'exercice comme instituteur ou comme maître dans un pensionnat primaire, et remplissant les conditions énumérées en l'article 25, peut ouvrir un pensionnat primaire, après avoir déclaré son intention au recteur de l'académie et au maire de la commune. Toutefois, les instituteurs communaux ne pourront ouvrir de pensionnat qu'avec l'autorisation du Conseil académique, sur l'avis du conseil municipal.

Le programme de l'enseignement et le plan du local doivent être adressés au maire et au recteur.

Le Conseil académique prescrira, dans l'intérêt de la moralité et de la santé des élèves, toutes les mesures qui seront indiquées dans un règlement délibéré par le Conseil supérieur.

Les pensionnats primaires sont soumis aux prescriptions des articles 26, 27, 28, 29 et 30 de la présente loi, et à la surveillance des autorités qu'elle institue.

Ces dispositions sont applicables aux pensionnats de filles, en tout ce qui n'est pas contraire aux conditions prescrites par le chapitre V de la présente loi.

Section II. — Des écoles d'adultes et d'apprentis.

Art. 54. — Il peut être créé des écoles primaires communales pour les adultes au-dessus de dix-huit ans, pour les apprentis au-dessus de douze ans.

Le Conseil académique désigne les instituteurs

chargés de diriger les écoles communales d'adultes et d'apprentis.

Il ne peut être reçu dans ces écoles d'élèves des deux sexes.

Art. 55. — Les articles 27, 28, 29 et 30 sont applicables aux instituteurs libres qui veulent ouvrir des écoles d'adultes ou d'apprentis.

Art. 56. — Il sera ouvert chaque année, au budget du ministre de l'instruction publique, un crédit pour encourager les auteurs de livres ou de méthodes utiles à l'instruction primaire et à la fondation d'institutions telles que :

Les écoles du dimanche;

Les écoles dans les ateliers et les manufactures;

Les classes dans les hôpitaux;

Les cours publics ouverts conformément à l'article 77;

Les bibliothèques de livres utiles;

Et autres institutions dont les statuts auront été soumis à l'examen de l'autorité compétente.

Section III. — Des salles d'asile.

Art. 57. — Les salles d'asile sont publiques ou libres.

Un décret du président de la République, rendu sur l'avis du Conseil supérieur, déterminera tout ce qui se rapporte à la surveillance et à l'inspection de ces établissements, ainsi qu'aux conditions d'âge, d'aptitude, de moralité, des personnes qui seront chargées de la direction et du service dans les salles d'asile publiques.

Les infractions à ce décret seront punies des peines établies par les articles 29, 30 et 33 de la présente loi.

Ce décret déterminera également le programme de l'enseignement et des exercices dans les salles d'asile publiques, et tout ce qui se rapporte au traitement des personnes qui y seront chargées de la direction ou du service.

Art. 58. — Les personnes chargées de la direction des salles d'asile publiques seront nommées par le conseil municipal, sauf l'approbation du Conseil académique.

Art. 59. — Les salles d'asile libres peuvent recevoir des secours sur les budgets des communes, des départements et de l'Etat.

Titre III. — De l'instruction secondaire.

Chapitre Ier. — *Des établissements particuliers d'instruction secondaire.*

Art. 60. — Tout Français âgé de vingt-cinq ans au moins, et n'ayant encouru aucune des incapacités comprises dans l'article 26 de la présente loi, peut former un établissement d'instruction secondaire, sous la condition de faire au recteur de l'académie où il se propose de s'établir les déclarations prescrites par l'article 27, et en outre de déposer entre ses mains les pièces suivantes, dont il lui sera donné récépissé :

1° Un certificat de stage constatant qu'il a rempli, pendant cinq ans au moins, les fonctions de professeur ou de surveillant dans un établissement d'instruction secondaire public ou libre;

2° Soit le diplôme de bachelier, soit un brevet de capacité délivré par un jury d'examen dans la forme déterminée par l'article 62;

3° Le plan du local et l'indication de l'objet de l'enseignement.

Le recteur à qui le dépôt des pièces aura été fait en donnera avis au préfet du département et au procureur de la République de l'arrondissement dans lequel l'établissement devra être fondé.

Le ministre, sur la proposition des Conseils académiques et l'avis conforme du Conseil supérieur, peut accorder des dispenses de stage.

Art. 61. — Les certificats de stage sont délivrés par le Conseil académique, sur l'attestation des chefs des établissements où le stage aura été accompli.

Toute attestation fausse sera punie des peines portées en l'article 160 du Code pénal.

Art. 62. — Tous les ans, le ministre nomme, sur la présentation du Conseil académique, un jury chargé d'examiner les aspirants au brevet de capacité. Ce jury est composé de sept membres, y compris le recteur, qui le préside.

Un ministre du culte professé par le candidat et pris dans le Conseil académique, s'il n'y en a déjà un dans le jury, sera appelé avec voix délibérative.

Le ministre, sur l'avis du Conseil supérieur de l'instruction publique, instituera des jurys spéciaux pour l'enseignement professionnel.

Les programmes d'examen seront arrêtés par le Conseil supérieur.

Nul ne pourra être admis à subir l'examen de capacité avant l'âge de vingt-cinq ans.

Art. 63. — Aucun certificat d'études ne sera exigé des aspirants au diplôme de bachelier ou au brevet de capacité.

Le candidat peut choisir la faculté ou le jury académique devant lequel il subira son examen.

Un candidat refusé ne peut se présenter avant trois mois à un nouvel examen, sous peine de nullité du diplôme ou brevet indûment obtenu.

Art. 64. — Pendant le mois qui suit le dépôt des pièces requises par l'article 60, le recteur, le préfet et le procureur de la République peuvent se pourvoir devant le Conseil académique et s'opposer à l'ouverture de l'établissement, dans l'intérêt des mœurs publiques ou de la santé des élèves.

Après ce délai, s'il n'est intervenu aucune opposition, l'établissement peut être immédiatement ouvert.

En cas d'opposition, le Conseil académique prononce, la partie entendue ou dûment appelée, sauf appel devant le Conseil supérieur de l'instruction publique.

Art. 65. — Est incapable de tenir un établissement public ou libre d'instruction secondaire, ou d'y être employé, quiconque est atteint de l'une des incapacités déterminées par l'article 26 de la présente loi, ou qui, ayant appartenu à l'enseignement public, a été révoqué avec interdiction, conformément à l'article 14.

Art. 66. — Quiconque, sans avoir satisfait aux conditions prescrites par la présente loi, aura ouvert un établissement d'instruction secondaire, sera poursuivi devant le tribunal correctionnel du lieu du délit et condamné à une amende de 100 fr. à 1000 fr. L'établissement sera fermé.

En cas de récidive, ou si l'établissement a été ouvert avant qu'il ait été statué sur l'opposition, ou contrairement à la décision du Conseil académique qui l'aurait accueillie, le délinquant sera condamné à un emprisonnement de quinze jours à un mois et à une amende de 1000 fr. à 3000 fr.

Les ministres des différents cultes reconnus peuvent donner l'instruction secondaire à quatre jeunes gens au plus, destinés aux écoles ecclésiastiques, sans être soumis aux prescriptions de la présente loi, à la condition d'en faire la déclaration au recteur. Le Conseil académique veille à ce que ce nombre ne soit pas dépassé.

Art. 67. — En cas de désordre grave dans le régime intérieur d'un établissement libre d'instruction secondaire, le chef de cet établissement peut être appelé devant le Conseil académique et soumis à la réprimande avec ou sans publicité.

La réprimande ne donne lieu à aucun recours.

Art. 68. — Tout chef d'établissement libre d'instruction secondaire, toute personne attachée à l'enseignement ou à la surveillance d'une maison

d'éducation, peut, sur la plainte du ministère public ou du recteur être traduit, pour cause d'inconduite ou d'immoralité, devant le Conseil académique, et être interdit de sa profession, à temps ou à toujours, sans préjudice des peines encourues pour crimes ou délits prévus par le Code pénal.

Appel de la décision rendue peut toujours avoir lieu, dans les quinze jours de la notification, devant le Conseil supérieur.

L'appel ne sera pas suspensif.

Art. 69. — Les établissements libres peuvent obtenir des communes, des départements ou de l'Etat un local ou une subvention, sans que cette subvention puisse excéder le dixième des dépenses annuelles de l'établissement.

Les Conseils académiques sont appelés à donner leur avis préalable sur l'opportunité de cette subvention.

Sur la demande des communes, les bâtiments compris dans l'attribution générale faite à l'Université par le décret du 10 décembre 1808 pourront être affectés à ces établissements par décret du pouvoir exécutif.

Art. 70. — Les écoles secondaires ecclésiastiques actuellement existantes sont maintenues, sous la seule condition de rester soumises à la surveillance de l'Etat.

Il ne pourra en être établi de nouvelles sans l'autorisation du gouvernement.

Chapitre II. — *Des établissements publics d'instruction secondaire.*

Art. 71. — Les établissements publics d'instruction secondaire sont les lycées et les collèges communaux.

Il peut y être annexé des pensionnats.

Art. 72. — Les lycées sont fondés et entretenus par l'Etat, avec le concours des départements et des villes.

Les collèges communaux sont fondés et entretenus par les communes.

Ils peuvent être subventionnés par l'Etat.

Art. 73. — Toute ville dont le collège communal sera, sur la demande du conseil municipal, érigé en lycée, devra faire les dépenses de construction et d'appropriation requises à cet effet, fournir le mobilier et les collections nécessaires à l'enseignement, assurer l'entretien et la réparation des bâtiments.

Les villes qui voudront établir un pensionnat près du lycée devront fournir le local et le mobilier nécessaires, et fonder pour dix ans, avec ou sans le concours du département, un nombre de bourses fixé de gré à gré avec le ministre. A l'expiration des dix ans, les villes et les départements seront libres de supprimer les bourses, sauf le droit acquis aux boursiers en jouissance de leur bourse.

Dans le cas où l'Etat voudrait conserver le pensionnat, le local et le mobilier resteront à sa disposition, et ne feront retour à la commune que lors de la suppression de cet établissement.

Art. 74. — Pour établir un collège communal, toute ville doit satisfaire aux conditions suivantes : fournir un local approprié à cet usage et en assurer l'entretien ; placer et entretenir dans ce local le mobilier nécessaire à la tenue des cours, et à celle du pensionnat si l'établissement doit recevoir des élèves internes; garantir, pour cinq ans au moins, le traitement fixe du principal et des professeurs, lequel sera considéré comme dépense obligatoire pour la commune, en cas d'insuffisance des revenus propres du collège, de la rétribution collégiale payée par les externes et des produits du pensionnat.

Dans le délai de deux ans, les villes qui ont fondé des collèges communaux en dehors de ces conditions devront y avoir satisfait.

Art. 75. — L'objet et l'étendue de l'enseignement dans chaque collège communal seront déterminés, eu égard aux besoins de la localité, par le ministre de l'instruction publique, en Conseil supérieur, sur la proposition du conseil municipal et l'avis du conseil académique.

Art. 76. — Le ministre prononce disciplinairement contre les membres de l'enseignement secondaire public, suivant la gravité des cas :

1° La réprimande devant le Conseil académique ;

2° La censure devant le Conseil supérieur;

3° La mutation pour un emploi inférieur;

4° La suspension des fonctions, pour une année au plus, avec ou sans privation totale ou partielle du traitement;

5° Le retrait d'emploi, après avoir pris l'avis Conseil supérieur ou de la section permanente.

Le ministre peut prononcer les mêmes peines, à l'exception de la mutation pour un emploi inférieur, contre les professeurs de l'enseignement supérieur.

Le retrait d'emploi ne peut être prononcé contre eux que sur l'avis conforme du Conseil supérieur.

La révocation aura lieu dans les formes prévues par l'article 14.

Titre IV. — Dispositions générales

Art. 77. — Les dispositions de la présente loi concernant les écoles primaires ou secondaires sont applicables aux cours publics sur les matières de l'enseignement primaire ou secondaire.

Les Conseils académiques peuvent, selon les degrés de l'enseignement, dispenser ces cours de l'application des dispositions qui précèdent, et spécialement de l'application du dernier paragraphe de l'article 54.

Art. 78. — Les étrangers peuvent être autorisés à ouvrir ou diriger des établissements d'instruction primaire ou secondaire, aux conditions déterminées par un règlement délibéré en Conseil supérieur.

Art. 79. — Les instituteurs adjoints des écoles publiques, les jeunes gens qui se préparent à l'enseignement primaire public dans les écoles désignées à cet effet, les membres ou novices des associations religieuses vouées à l'enseignement et autorisées par la loi ou reconnues comme établissements d'utilité publique, les élèves de l'École normale supérieure, les maîtres d'études, régents et professeurs des collèges et lycées, sont dispensés du service militaire, s'ils ont, avant l'époque fixée pour le tirage, contracté devant le recteur l'engagement de se vouer pendant dix ans à l'enseignement public, et s'ils réalisent cet engagement.

Art. 80. — L'article 463 du Code pénal pourra être appliqué aux délits prévus par la présente loi.

Art. 81. — Un règlement d'administration publique déterminera les dispositions de la présente loi qui seront applicables à l'Algérie.

Art. 82. — Sont abrogées toutes les dispositions des lois, décrets ou ordonnances contraires à la présente loi.

DISPOSITIONS TRANSITOIRES.

Art. 83. — Les chefs ou directeurs d'établissements d'instruction secondaire ou primaire libres, maintenant en exercice, continueront d'exercer leur profession, sans être soumis aux prescriptions des articles 53 et 60.

Ceux qui en ont interrompu l'exercice pourront le reprendre sans être soumis à la condition du stage.

Le temps passé par les professeurs et les surveillants dans ces établissements leur sera compté pour l'accomplissement du stage prescrit par ledit article.

Art. 84. — La présente loi ne sera exécutoire qu'à dater du 1er septembre 1850.

Les autorités actuelles continueront d'exercer leurs fonctions jusqu'à cette époque.

Néanmoins le Conseil supérieur pourra être constitué, et il pourra être convoqué par le ministre avant le 1er septembre 1850, et, dans ce cas, les articles 1, 2, 3, 4, l'article 5, à l'exception de l'avant-dernier paragraphe, les articles 6 et 76 de la présente loi deviendront immédiatement applicables.

La loi du 11 janvier 1850 est prorogée jusqu'au 1er septembre 1850.

Dans le cas où le Conseil supérieur aurait été constitué avant cette époque, l'appel des instituteurs révoqués sera jugé par le ministre de l'instruction publique, en section permanente du Conseil supérieur.

Art. 85. — Jusqu'à la promulgation de la loi sur l'enseignement supérieur, le Conseil supérieur de l'instruction publique et sa section permanente, selon leur compétence respective, exerceront, à l'égard de cet enseignement, les attributions qui appartenaient au Conseil de l'Université, et les nouveaux Conseils académiques, les attributions qui appartenaient aux anciens.

Décret-loi concernant l'instruction publique.

Du 9 mars 1852.

CHAPITRE Ier. — *De l'autorité supérieure de l'enseignement public.*

ARTICLE 1er. — Le Président de la République, sur la proposition du ministre de l'instruction publique, nomme et révoque les membres du Conseil supérieur, les inspecteurs généraux, les recteurs, les professeurs des facultés, du Collège de France, du Muséum d'histoire naturelle, de l'École des langues orientales vivantes, les membres du Bureau des longitudes et de l'Observatoire de Paris et de Marseille, les administrateurs et conservateurs des bibliothèques publiques.

Art. 2. — Quand il s'agit de pourvoir à la nomination d'un professeur titulaire, dans une faculté, le ministre propose au Président de la République un candidat choisi, soit parmi les docteurs âgés de trente ans au moins, soit sur une double liste de présentation, qui est nécessairement demandée à la faculté où la vacance se produit, et au Conseil académique.

Le même mode de nomination est suivi dans les facultés des lettres, des sciences, de droit, de médecine, et dans les écoles supérieures de pharmacie.

En cas de vacance d'une chaire au Collège de France, au Muséum d'histoire naturelle, à l'École des langues orientales vivantes, ou d'une place au Bureau des longitudes, à l'Observatoire de Paris et de Marseille, les professeurs ou membres de ces établissements présentent deux candidats; la classe correspondante de l'Institut en présente également deux. Le ministre peut, en outre, proposer au choix du Président de la République un candidat désigné par ses travaux.

Art. 3. — Le ministre, par délégation du Président de la République, nomme et révoque les professeurs de l'École nationale des chartes, les inspecteurs d'académie, les membres des Conseils académiques qui procédaient précédemment de l'élection, les fonctionnaires et professeurs des écoles préparatoires de médecine et de pharmacie, les fonctionnaires et professeurs de l'enseignement secondaire public, les inspecteurs primaires, les employés des bibliothèques publiques, et généralement toutes les personnes attachées à des établissements d'instruction publique appartenant à l'État.

Il prononce directement et sans recours contre les membres de l'enseignement secondaire public :

La réprimande devant le Conseil académique,

La censure devant le Conseil supérieur,

La mutation,

La suspension des fonctions avec ou sans privation totale ou partielle de traitement,

La révocation.

Il peut prononcer les mêmes peines contre les membres de l'enseignement supérieur, à l'exception de la révocation, qui est prononcée, sur sa proposition, par un décret du Président de la République.

Art. 4. — Les recteurs, par délégation du ministre, nomment les instituteurs communaux, les conseils municipaux entendus, d'après le mode prescrit par les deux premiers paragraphes de l'article 31 de la loi du 15 mars 1850.

CHAPITRE II. — *Du Conseil supérieur de l'instruction publique.*

Art. 5. — Le Conseil supérieur se compose :

De trois membres du Sénat,

De trois membres du Conseil d'État,

De cinq archevêques ou évêques,

De trois membres des cultes non catholiques,

De trois membres de la Cour de cassation,

De cinq membres de l'Institut,

De huit inspecteurs généraux,

De deux membres de l'enseignement libre.

Les membres du Conseil supérieur sont nommés pour un an.

Le ministre préside le Conseil et détermine l'ouverture des sessions, qui auront lieu au moins deux fois par an.

CHAPITRE III. — *Des inspecteurs généraux de l'instruction publique.*

Art. 6. — Huit inspecteurs généraux de l'enseignement supérieur,

Trois pour les lettres,

Trois pour les sciences,

Un pour le droit,

Un pour la médecine,

sont chargés, sous l'autorité du ministre, de l'inspection des facultés, des écoles supérieures de pharmacie, des écoles préparatoires de médecine et de pharmacie, et des établissements scientifiques et littéraires ressortissant au ministère de l'instruction publique.

Ils peuvent être chargés de missions extraordinaires dans les lycées nationaux et dans les établissements d'instruction secondaire libres.

Six inspecteurs généraux de l'enseignement secondaire,

Trois pour les lettres,

Trois pour les sciences,

sont chargés, sous l'autorité du ministre, de l'inspection des lycées nationaux, des collèges communaux les plus importants et des établissements d'instruction secondaire libres.

Deux inspecteurs généraux de l'enseignement primaire sont chargés des mêmes attributions en ce qui concerne l'instruction de ce degré.

Le ministre peut appeler au Conseil supérieur, pour des questions spéciales, avec voix consultative, des inspecteurs généraux qui n'auraient pas été désignés pour en faire partie.

CHAPITRE IV. — *Dispositions particulières.*

Art. 7. — Un nouveau plan d'études sera discuté par le Conseil supérieur dans sa prochaine session.

Art. 8. — En cas d'urgence, les recteurs peuvent, par mesure administrative, suspendre un professeur de l'enseignement public, secondaire ou supérieur, à la charge d'en rendre compte immédiatement au ministre, qui maintient ou lève la suspension.

Art. 9. — Les professeurs, les gens de lettres, les savants et les artistes dépendant du ministère de l'instruction publique ne peuvent cumuler que deux fonctions rétribuées sur les fonds du Trésor public.

Le montant des traitements cumulés, tant fixes qu'éventuels, pourra s'élever à 20 000 francs.

Art. 10. — A l'avenir, la liquidation des pensions de retraite des fonctionnaires de l'instruction publique n'aura lieu qu'après avis de la section des finances du Conseil d'Etat.

Art. 11. — Sont maintenues les dispositions de la loi du 15 mars 1850 qui ne sont pas contraires au présent décret.

Art. 12. — Le ministre de l'instruction publique et des cultes est chargé de l'exécution du présent décret, qui sera inséré au *Bulletin des lois.*

Loi sur l'enseignement.

Du 14 juin 1854.

TITRE Ier. — DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

Article 1er. — La France est divisée en seize circonscriptions académiques, dont les chefs-lieux sont : Aix, Besançon, Bordeaux, Caen, Clermont, Dijon, Douai, Grenoble, Lyon, Montpellier, Nancy, Paris, Poitiers, Rennes, Strasbourg, Toulouse.

Art. 2. — Chacune des académies est administrée par un recteur, assisté d'autant d'inspecteurs d'académie qu'il y a de départements dans la circonscription.

Un décret déterminera le nombre des inspecteurs d'académie du département de la Seine.

Art. 3. — Il y a au chef-lieu de chaque académie un Conseil académique, composé :

1° Du recteur, président;

2° Des inspecteurs de la circonscription;

3° Des doyens des facultés;

4° De sept membres, choisis, tous les trois ans, par le ministre de l'instruction publique :

Un parmi les archevêques ou évêques de la circonscription;

Deux parmi les membres du clergé catholique ou parmi les ministres des cultes non catholiques reconnus;

Deux dans la magistrature;

Deux parmi les fonctionnaires publics ou autres personnes notables de la circonscription.

Art. 4. — Le Conseil académique veille au maintien des méthodes d'enseignement prescrites par le ministre en Conseil impérial de l'instruction publique, et qui doivent être suivies dans les écoles publiques d'instruction primaire, secondaire ou supérieure du ressort.

Il donne son avis sur les questions d'administration, de finances ou de discipline, qui intéressent les collèges communaux, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur.

Art. 5. — Il y a au chef-lieu de chaque département un Conseil départemental de l'instruction publique, composé :

1° Du préfet, président;

2° De l'inspecteur d'académie;

3° D'un inspecteur de l'instruction primaire désigné par le ministre;

4° Des membres que les paragraphes 5, 6, 7, 8, 9, 10 et 11 de l'article 10 de la loi du 15 mars 1850 appelaient à siéger dans les anciens Conseils, et dont le mode de désignation demeure réglé conformément à ladite loi et à l'article 3 du décret du 9 mars 1852.

Art. 6. — Pour le département de la Seine, le Conseil départemental de l'instruction publique se compose :

1° Du préfet, président;

2° Du recteur de l'académie de Paris, vice-président;

3° De deux des inspecteurs d'académie attachés au département de la Seine;

4° De deux inspecteurs de l'instruction primaire dudit département;

5° Des membres que les paragraphes 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14 et 15 de l'article 11 de la loi du 15 mars 1850 appelaient à faire partie de l'ancien Conseil académique de la Seine, et dont le mode de désignation demeure réglé conformément à ladite loi et à l'article 3 du décret du 4 mars 1852.

Art. 7. — Le Conseil départemental de l'instruction publique exerce, en ce qui concerne les affaires de l'instruction primaire et les affaires disciplinaires et contentieuses relatives aux établissements particuliers d'instruction secondaire, les attributions déférées au Conseil académique par la loi du 15 mars 1850.

Les appels de ses décisions, dans les matières qui intéressent la liberté d'enseignement, sont portés directement devant le Conseil impérial de l'instruction publique, en conformité des dispositions de ladite loi.

Art. 8. — Le préfet exerce, sous l'autorité du ministre de l'instruction publique et sur le rapport de l'inspecteur d'académie, les attributions déférées au recteur par la loi du 15 mars 1850 et par le décret organique du 9 mars 1852, en ce qui concerne l'instruction primaire publique ou libre.

Art. 9. — Sous l'autorité du préfet, l'inspecteur d'académie instruit les affaires relatives à l'enseignement primaire du département.

Sous l'autorité du recteur, il dirige l'administration des collèges et lycées et exerce, en ce qui concerne l'enseignement secondaire libre, les attributions déférées au recteur par la loi du 15 mars 1880.

Art. 10. — Le local de l'académie, le mobilier du Conseil académique et des bureaux du recteur, sont fournis par la ville chef-lieu.

Le local et le mobilier nécessaires à la réunion du Conseil départemental et les bureaux de l'inspecteur d'académie, ainsi que les frais de bureau, sont à la charge du département.

Ces dépenses sont obligatoires.

Art. 11. — Un décret, rendu en la forme des règlements d'administration publique, déterminera les circonscriptions des académies, ainsi que tout ce qui concerne la réunion et la tenue des Conseils académiques et départementaux.

Art. 12. — Les dispositions du présent titre sont exécutoires à partir du 1er septembre 1854.

TITRE II. — DISPOSITIONS SPÉCIALES AUX ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.

Art. 13. — A partir du 1er janvier 1855, les établissements d'enseignement supérieur chargés de la collation des grades formeront un service spécial subventionné par l'Etat. Le budget de ce service spécial sera annexé à celui du ministère de l'instruction publique et des cultes ; le compte des recettes et des dépenses sera annexé à la loi des comptes, conformément à l'article 17 de la loi du 9 juillet 1836.

Les fonds destinés à acquitter les dépenses régulièrement effectuées, qui n'auraient pu recevoir leur emploi dans le cours de l'exercice, seront reportés, après clôture, sur l'exercice en cours d'exécution ; les fonds restés libres seront cumulés avec les ressources du budget nouveau.

Art. 14. — Un décret, rendu en la forme des règlements d'administration publique, détermi-

nera le tarif des droits d'inscription, d'examen et de diplôme à percevoir dans les établissements d'enseignement supérieur chargés de la collation des grades.

Un décret rendu en la même forme, après avis du Conseil impérial de l'instruction publique, réglera les conditions d'âge et d'études pour l'admission aux grades, sans qu'il puisse être dérogé à l'article 63 de la loi du 15 mars 1850.

Art. 15. — Les dispositions des lois, décrets, ordonnances et règlements contraires à la présente loi sont et demeurent abrogées.

Loi sur l'enseignement secondaire spécial.

Du 21 juin 1865.

Article 1er. — L'enseignement secondaire spécial comprend :

L'instruction morale et religieuse;

La langue et la littérature françaises ;

L'histoire et la géographie;

Les mathématiques appliquées;

La physique, la mécanique, la chimie, l'histoire naturelle, et leurs applications à l'agriculture et à l'industrie ;

Le dessin linéaire, la comptabilité et la tenue des livres.

Il peut comprendre en outre :

Une ou plusieurs langues vivantes étrangères ;

Des notions usuelles de législation et d'économie industrielle et rurale, et d'hygiène ;

Le dessin d'ornement et le dessin d'imitation;

La musique vocale et la gymnastique.

Art. 2. — Dans les communes qui en font la demande, les collèges communaux peuvent être organisés en vue de cet enseignement, après avis du Conseil académique.

Art. 3. — Il est institué un conseil de perfectionnement près de chacun des établissements dépendant du ministère de l'instruction publique où est donné l'enseignement secondaire spécial.

Art. 4. — A la fin des cours, les élèves sont admis à subir, devant un jury dont les membres sont nommés par le ministre de l'instruction publique, un examen à la suite duquel ils obtiennent, s'il y a lieu, un diplôme.

Les élèves de l'enseignement libre peuvent se présenter devant le jury et obtenir le même diplôme.

Art. 5. — La composition du conseil de perfectionnement, celle des jurys et les conditions d'examen sont réglées par des arrêtés délibérés en Conseil impérial de l'instruction publique.

Art. 6. — Le diplôme de bachelier peut être suppléé, pour l'ouverture d'un établissement libre d'enseignement secondaire spécial, par un brevet de capacité, à la suite d'un examen dont les programmes sont réglés par des arrêtés délibérés en Conseil impérial de l'instruction publique.

Nul n'est admis à subir cet examen avant l'âge de dix-huit ans.

La condition de stage prescrite par l'article 60 de la loi du 15 mars 1850 n'est pas exigible.

Art. 7. — Les établissements libres jouissent, pour l'enseignement secondaire spécial, du bénéfice de l'article 69 de la loi du 15 mars 1850.

Art. 8. — Les dispositions de la présente loi ne font pas obstacle à ce que les chefs ou directeurs d'établissements d'instruction primaire fondés en exécution de la loi du 28 juin 1833 sur l'instruction primaire et de celle du 15 mars 1850 sur l'enseignement, continuent à donner l'instruction primaire prévue par ces deux lois.

Art. 9. — A dater de la promulgation de la présente loi, l'enseignement primaire peut comprendre, outre les matières déterminées par le paragraphe 2 de l'article 23 de la loi de 15 mars 1850, le dessin d'ornement, le dessin d'imitation, les langues vivantes étrangères, la tenue des livres et des éléments de géométrie.

Loi relative à l'enseignement primaire.

Du 10 avril 1867.

Article 1er. — Toute commune de cinq cents habitants et au-dessus est tenue d'avoir au moins une école publique de filles, si elle n'en est pas dispensée par le Conseil départemental, en vertu de l'article 15 de la loi du 15 mars 1850.

Dans toute école mixte tenue par un instituteur, une femme nommée par le préfet, sur la proposition du maire, est chargée de diriger les travaux à l'aiguille des filles. Son traitement est fixé par le préfet, après avis du conseil municipal.

Art. 2. — Le nombre des écoles publiques de garçons ou de filles à établir dans chaque commune est fixé par le Conseil départemental, sur l'avis du conseil municipal.

Le Conseil départemental détermine les écoles publiques de filles auxquelles, d'après le nombre des élèves, il doit être attaché une institutrice adjointe.

Les paragraphes 2 et 3 de l'article 34 de la loi du 15 mars 1850 sont applicables aux institutrices adjointes.

Ce Conseil détermine, en outre, sur l'avis du conseil municipal, les cas où, à raison des circonstances, il peut être établi une ou plusieurs écoles de hameau dirigées par des adjoints ou des adjointes.

Les décisions prises par le Conseil départemental, en vertu des paragraphes 1, 2 et 4 du présent article, sont soumises à l'approbation du ministre de l'instruction publique.

Art. 3. — Toute commune doit fournir à l'institutrice, ainsi qu'à l'instituteur adjoint et à l'institutrice adjointe dirigeant une école de hameau, un local convenable, tant pour leur habitation que pour la tenue de l'école, le mobilier de classe et un traitement.

Elle doit fournir à l'adjoint et à l'adjointe un traitement et un logement.

Art. 4. — Les institutrices communales sont divisées en deux classes.

Le traitement de la première classe ne peut être inférieur à cinq cents francs et celui de la seconde à quatre cents francs.

Art. 5. — Les instituteurs adjoints sont divisés en deux classes.

Le traitement de la première classe ne peut être inférieur à cinq cents francs, et celui de la seconde à quatre cents francs.

Le traitement des institutrices adjointes est fixé à trois cent cinquante francs.

Le traitement des adjoints et adjointes tenant une école de hameau est déterminé par le préfet, sur l'avis du conseil municipal et du Conseil départemental.

Art. 6. — Dans le cas où un ou plusieurs adjoints ou adjointes sont attachés à une école, le Conseil départemental peut décider, sur la proposition du conseil municipal, qu'une partie du produit de la rétribution scolaire servira à former leur traitement.

Art. 7. — Une indemnité, fixée par le ministre de l'instruction publique, après avis du conseil municipal et sur la proposition du préfet, peut être accordée annuellement aux instituteurs et institutrices dirigeant une classe communale d'adultes, payante ou gratuite, établie en conformité du paragraphe 1er de l'article 2 de la présente loi.

Art. 8. — Toute commune qui veut user de la faculté accordée par le paragraphe 3 de l'article 36 de la loi du 15 mars 1850 d'entretenir une ou plusieurs écoles entièrement gratuites peut, en sus

de ses ressources propres et des centimes spéciaux autorisés par la même loi, affecter à cet entretien le produit d'une imposition extraordinaire, qui n'excédera pas quatre centimes additionnels au principal des quatre contributions directes.

En cas d'insuffisance des ressources indiquées au paragraphe qui précède, et sur l'avis du Conseil départemental, une subvention peut être accordée à la commune sur les fonds du département, et, à leur défaut, sur les fonds de l'État, dans les limites du crédit spécial porté annuellement à cet effet au budget du ministère de l'instruction publique.

Art. 9. — Dans les communes où la gratuité est établie en vertu de la présente loi, le traitement des instituteurs et des institutrices publics se compose :

1° D'un traitement fixe de deux cents francs;

2° D'un traitement éventuel calculé à raison du nombre d'élèves présents à l'école, d'après un taux de rétribution déterminé, chaque année, par le préfet, sur l'avis du conseil municipal et du Conseil départemental;

3° D'un supplément accordé à tous les instituteurs et institutrices dont le traitement fixe, joint au produit de l'éventuel, n'atteint pas, pour les instituteurs, les *minima* déterminés par l'article 38 de la loi du 15 mars 1850 et par le décret du 19 avril 1862, et, pour les institutrices, les *minima* déterminés par l'article 4 ci-dessus.

Art. 10. — Dans les autres communes, le traitement des instituteurs et des institutrices publics se compose :

1° D'un traitement fixe de deux cents francs;

2° Du produit de la rétribution scolaire;

3° D'un traitement éventuel, calculé à raison du nombre d'élèves gratuits présents à l'école, d'après un taux déterminé chaque année par le préfet, sur l'avis du conseil municipal et du Conseil départemental;

4° D'un supplément accordé à tous les instituteurs et institutrices dont le traitement fixe, joint au produit de la rétribution scolaire et du traitement éventuel, n'atteint pas, pour les instituteurs, les *minima* déterminés par l'article 38 de la loi du 15 mars 1850 et par le décret du 19 avril 1862, et, pour les institutrices, les *minima* déterminés par l'article 4 ci-dessus.

Art. 11. — Le traitement déterminé, conformément aux deux articles précédents, pour les instituteurs et institutrices en exercice au moment de la promulgation de la présente loi, ne peut être inférieur à la moyenne de leurs émoluments pendant les trois dernières années.

Art. 12. — Le préfet du département et le maire de la commune peuvent se pourvoir devant le ministre de l'instruction publique contre les délibérations du Conseil départemental, prises, en vertu du deuxième paragraphe de l'article 15 de la loi de 1850, pour la fixation du taux de la rétribution scolaire.

Art. 13. — Dans les communes qui n'ont point à réclamer le concours du département ni de l'État pour former le traitement des instituteurs et institutrices, tel qu'il est déterminé par les articles 9 et 10, ce traitement peut, sur la demande du conseil municipal, être remplacé par un traitement fixe, avec l'approbation du préfet, sur l'avis du Conseil départemental.

Art. 14. — Il est pourvu aux dépenses résultant des articles 1, 2, 3, 4, 5 et 7 ci-dessus, comme à celles résultant de la loi de 1850, au moyen des ressources énumérées dans l'article 40 de ladite loi, augmentées d'un troisième centime départemental additionnel au principal des contributions directes.

Art. 15. — Une délibération du conseil municipal, approuvée par le préfet, peut créer, dans toute commune, une caisse des écoles, destinée à encourager et à faciliter la fréquentation de l'école par des récompenses aux élèves assidus et par des secours aux élèves indigents.

Le revenu de la caisse se compose de cotisations volontaires et de subventions de la commune, du département ou de l'Etat. Elle peut recevoir, avec l'autorisation des préfets, des dons et des legs.

Plusieurs communes peuvent être autorisées à se réunir pour la formation et l'entretien de cette caisse.

Le service de la caisse des écoles est fait gratuitement par le percepteur.

Art. 16. — Les éléments de l'histoire et de la géographie de la France sont ajoutés aux matières obligatoires de l'enseignement primaire.

Art. 17. — Sont soumises à l'inspection, comme les écoles publiques, les écoles libres qui tiennent lieu d'écoles publiques, aux termes du quatrième paragraphe de l'article 36 de la loi de 1850, ou qui reçoivent une subvention de la commune, du département ou de l'Etat.

Art. 18. — L'engagement de se vouer pendant dix ans à l'enseignement public, prévu par l'article 79 de la même loi, peut être réalisé, tant par les instituteurs que par leurs adjoints, dans celles des écoles mentionnées à l'article précédent qui sont désignées à cet effet par le ministre de l'instruction publique, après avis du Conseil départemental.

L'engagement décennal peut être contracté, avant le tirage, par les instituteurs adjoints des écoles désignées ainsi qu'il vient d'être dit.

Sont applicables à ces mêmes écoles les dispositions de l'article 34 de la loi de 1850, concernant la fixation du nombre des adjoints, ainsi que le mode de leur nomination et de leur révocation.

Art. 19. — Les décisions du Conseil départemental, rendues dans les cas prévus par l'article 28 de la loi de 1850, peuvent être déférées, par voie d'appel, au Conseil impérial de l'instruction publique.

Cet appel doit être interjeté dans le délai de dix jours, à compter de la notification de la décision.

Art. 20. — Tout instituteur ou toute institutrice libre qui, sans en avoir obtenu l'autorisation du Conseil départemental, reçoit dans son école des enfants d'un sexe différent du sien, est passible des peines portées à l'article 29 de la loi de 1850.

Art. 21. — Aucune école primaire, publique ou libre, ne peut, sans l'autorisation du Conseil départemental, recevoir d'enfants au-dessous de six ans, s'il existe dans la commune une salle d'asile publique ou libre.

Art. 22. — Sont abrogées les dispositions des lois antérieures, en ce qu'elles ont de contraire à la présente loi.

Loi portant réorganisation du Conseil supérieur de l'instruction publique.

Du 19 mars 1873.

Article 1er. — Le Conseil supérieur institué près le ministre de l'instruction publique est composé comme il suit :

Le ministre, président;

Trois membres du Conseil d'Etat en service ordinaire, élus par le Conseil d'Etat;

Un membre de l'armée, nommé par le ministre de la guerre, le comité supérieur de la guerre entendu;

Un membre de la marine, nommé par le ministre de la marine, le conseil d'amirauté entendu;

Quatre archevêques ou évêques, élus par leurs collègues;

Un délégué de l'Eglise réformée, élu par les consistoires ;

Un délégué de l'Eglise de la confession d'Augsbourg, élu par les consistoires ;

Un membre du consistoire central israélite, élu par ses collègues ;

Deux membres de la Cour de cassation, élus par leurs collègues ;

Cinq membres de l'Institut, élus par l'Institut en assemblée générale, et choisis dans chacune des cinq classes ;

Un membre du Collège de France, élu par ses collègues ;

Un membre d'une faculté de droit, élu par les professeurs des facultés de droit ;

Un membre d'une faculté de médecine, élu par les professeurs des facultés de médecine ;

Un membre d'une faculté des lettres, élu par les professeurs des facultés des lettres ;

Un membre d'une faculté des sciences, élu par les professeurs des facultés des sciences ;

Un membre de l'Académie de médecine, élu par ses collègues ;

Un membre du Conseil supérieur des arts et manufactures, élu par ses collègues ;

Un membre du Conseil supérieur du commerce, élu par ses collègues ;

Un membre du Conseil supérieur de l'agriculture, élu par ses collègues ;

Sept membres de l'enseignement public, nommés par le Président de la République, en conseil des ministres, et choisis parmi les inspecteurs généraux, recteurs et anciens recteurs, professeurs et anciens professeurs des facultés, professeurs du Collège de France, professeurs du Muséum d'histoire naturelle, directeur de l'Ecole normale supérieure, proviseurs des lycées ;

Quatre membres de l'enseignement libre, élus par le Conseil.

Art. 2. — Les membres du Conseil sont élus pour six ans.

Ils sont indéfiniment rééligibles.

Art. 3. — Le Conseil tient deux sessions par an. En dehors de ces deux sessions ordinaires, il peut être convoqué par le ministre.

Le ministre doit, en outre, le convoquer chaque fois que dix de ses membres en font la demande.

Le Conseil peut choisir dans son sein des commissions chargées d'étudier, dans l'intervalle des sessions, les questions sur lesquelles il a à délibérer, et de lui en faire rapport.

Quand les questions à examiner seront exclusivement relatives aux établissements d'enseignement public, les commissions nommées devront être choisies en majorité parmi les membres du Conseil appartenant à cet enseignement.

Art. 4. — Le Conseil supérieur peut être appelé à donner son avis sur les projets de lois, de règlements et de décrets relatifs à l'enseignement, et, en général, sur toutes les questions qui lui seront soumises par le ministre.

Il est nécessairement appelé à donner son avis :

Sur les règlements relatifs aux examens, aux concours et aux programmes d'études dans les écoles publiques, à la surveillance des écoles libres, et en général sur tous les arrêtés portant règlement pour les établissements d'instruction publique ;

Sur la création des facultés, lycées et collèges ;

Sur les secours et encouragements à accorder aux établissements libres d'instruction secondaire ;

Sur les livres qui peuvent être introduits dans les écoles publiques et sur ceux qui doivent être défendus dans les écoles libres, comme contraires à la morale, à la Constitution et aux lois.

Il prononce, en dernier ressort, sur les jugements rendus par les Conseils départementaux ou académiques dans les cas déterminés par les articles 14, 68 et 76 de la loi du 15 mars 1850 ; toutefois, il ne peut prononcer définitivement l'interdiction de l'enseignement libre que si sa décision est prise aux deux tiers des suffrages.

Le Conseil présente chaque année, au ministre, un rapport sur l'état général de l'enseignement, sur les abus qui pourraient s'introduire dans les établissements d'instruction et sur les moyens d'y remédier.

Art. 5. — Sont abrogés les articles 1 et 3 du décret du 9 mars 1852 dans leurs dispositions relatives à la révocation des membres de l'enseignement public.

Les articles 14, 68 et 76 de la loi du 15 mars 1850 sont remis en vigueur.

Loi relative à la liberté de l'enseignement supérieur.

Du 12 juillet 1875.

TITRE Ier. — DES COURS ET DES ÉTABLISSEMENTS LIBRES D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.

Art. 1er. — L'enseignement supérieur est libre.

Art. 2. — Tout Français âgé de vingt-cinq ans, n'ayant encouru aucune des incapacités prévues par l'article 8 de la présente loi, les associations formées légalement dans un dessein d'enseignement supérieur, pourront ouvrir librement des cours et des établissements d'enseignement supérieur, aux seules conditions prescrites par les articles suivants.

Toutefois, pour l'enseignement de la médecine et de la pharmacie, il faudra justifier, en outre, des conditions requises pour l'exercice des professions de médecin ou de pharmacien.

Les cours isolés dont la publicité ne sera pas restreinte aux auditeurs régulièrement inscrits resteront soumis aux prescriptions des lois sur les réunions publiques.

Un règlement d'administration publique déterminera les formes et les délais des inscriptions exigées par le paragraphe précédent.

Art. 3. — L'ouverture de chaque cours devra être précédée d'une déclaration signée par l'auteur de ce cours.

Cette déclaration indiquera les nom, qualités et domicile du déclarant, le local où seront faits les cours et l'objet ou les divers objets de l'enseignement qui y sera donné.

Elle sera remise aux recteurs dans les départements où est établi le chef-lieu de l'académie et à l'inspecteur d'académie dans les autres départements. Il en sera donné immédiatement récépissé.

L'ouverture du cours ne pourra avoir lieu que dix jours francs après la délivrance du récépissé.

Toute modification aux points qui auront fait l'objet de la déclaration primitive devra être portée à la connaissance des autorités désignées dans le paragraphe précédent. Il ne pourra être donné suite aux modifications projetées que cinq jours après la délivrance du récépissé.

Art. 4. — Les établissements libres d'enseignement supérieur devront être administrés par trois personnes au moins.

La déclaration prescrite par l'article 3 de la présente loi devra être signée par les administrateurs ci-dessus désignés ; elle indiquera leurs noms, qualités et domiciles, le siège et les statuts de l'établissement, ainsi que les autres énonciations mentionnées dans ledit article 3.

En cas de décès ou de retraite de l'un des administrateurs, il devra être procédé à son remplacement dans le délai de six mois.

Avis en sera donné au recteur ou à l'inspecteur d'académie.

La liste des professeurs et le programme des cours seront communiqués chaque année aux autorités désignées dans le paragraphe précédent.

Indépendamment des cours proprement dits, il pourra être fait dans lesdits établissements des conférences spéciales, sans qu'il soit besoin d'autorisation préalable.

Les autres formalités prescrites par l'article 3 de la présente loi sont applicables à l'ouverture et à l'administration des établissements libres.

Art. 5. — Les établissements d'enseignement supérieur ouverts conformément à l'article précédent, et comprenant au moins le même nombre de professeurs pourvus de grade de docteur que les facultés de l'Etat qui comptent le moins de chaires, pourront prendre le nom de faculté libre des lettres, des sciences, de droit, de médecine, etc., s'ils appartiennent à des particuliers ou à des associations.

Quand ils réuniront trois facultés, ils pourront prendre le nom d'universités libres.

Art. 6. — Pour les facultés des lettres, des sciences et de droit, la déclaration signée par les administrateurs devra porter que lesdites facultés ont des salles de cours, de conférences et de travail suffisantes pour cent étudiants au moins, et une bibliothèque spéciale.

Pour une faculté des sciences, il devra être établi en outre qu'elle possède des laboratoires de physique et de chimie, des cabinets de physique et d'histoire naturelle en rapport avec les besoins de l'enseignement supérieur.

S'il s'agit d'une faculté de médecine, d'une faculté mixte de médecine et de pharmacie, ou d'une école de médecine ou de pharmacie, la déclaration signée par les administrateurs devra établir :

Que ladite faculté ou école dispose, dans un hôpital fondé par elle ou mis à sa disposition par l'assistance publique, de 120 lits au moins, habituellement occupés, pour les trois enseignements cliniques principaux : médical, chirurgical, obstétrical ;

Qu'elle est pourvue : 1° de salles de dissection munies de tout ce qui est nécessaire aux exercices anatomiques des élèves ; 2° des laboratoires nécessaires aux études de chimie, de physique et de physiologie ; 3° de collections d'étude pour l'anatomie normale et pathologique, d'un cabinet de physique, d'une collection de matière médicale, d'une collection d'instruments et appareils de chirurgie ;

Qu'elle met à la disposition des élèves un jardin de plantes médicinales et une bibliothèque spéciale.

S'il s'agit d'une école spéciale de pharmacie, les administrateurs de cet établissement devront déclarer qu'il possède des laboratoires de physique, de chimie, de pharmacie et d'histoire naturelle, les collections nécessaires à l'enseignement de la pharmacie, un jardin de plantes médicinales et une bibliothèque spéciale.

Art. 7. — Les cours ou établissements libres d'enseignement supérieur seront toujours ouverts et accessibles aux délégués du ministre de l'instruction publique.

La surveillance ne pourra porter sur l'enseignement que pour vérifier s'il n'est pas contraire à la morale, à la Constitution et aux lois.

Art. 8. — Sont incapables d'ouvrir un cours et de remplir les fonctions d'administrateur ou de professeur dans un établissement libre d'enseignement supérieur :

1° Les individus qui ne jouissent pas de leurs droits civils ;

2° Ceux qui ont subi une condamnation pour crime ou pour un délit contraire à la probité ou aux mœurs ;

3° Ceux qui, par suite de jugement, se trouveront privés de tout ou partie des droits civils, civiques et de famille, indiqués dans les n°s 1, 2, 3, 5, 6, 7 et 8 de l'article 42 du Code pénal ;

4° Ceux contre lesquels l'incapacité aura été prononcée en vertu de l'article 16 de la présente loi.

Art. 9. — Les étrangers pourront être autorisés à ouvrir des cours ou à diriger des établissements libres d'enseignement supérieur dans les conditions prescrites par l'article 78 de la loi du 15 mars 1850.

Titre II. — Des associations formées dans un dessein d'enseignement supérieur.

Art. 10. — L'article 291 du Code pénal n'est pas applicable aux associations formées pour créer et entretenir des cours ou établissements d'enseignement supérieur dans les conditions déterminées par la présente loi.

Il devra être fait une déclaration indiquant les noms, professions et domiciles des fondateurs et administrateurs desdites associations, le lieu de leurs réunions et les statuts qui doivent les régir.

Cette déclaration devra être faite, savoir : 1° au recteur ou à l'inspecteur d'académie, qui la transmettra au recteur ; 2° dans le département de la Seine au préfet de police, et dans les autres départements au préfet ; 3° au procureur général de la cour du ressort, en son parquet, ou au parquet du procureur de la République.

La liste complète des associés, avec indication de leur domicile, devra se trouver au siège de l'association et être communiquée au parquet à toute réquisition du procureur général.

Art. 11. — Les établissements d'enseignement supérieur fondés ou les associations formées en vertu de la présente loi pourront, sur leur demande, être déclarés établissements d'utilité publique, dans les formes voulues par la loi, après avis du Conseil supérieur de l'instruction publique.

Une fois reconnus, ils pourront acquérir et contracter à titre onéreux ; ils pourront également recevoir des dons et des legs dans les conditions prévues par la loi.

La déclaration d'utilité publique ne pourra être révoquée que par une loi.

Art. 12. — En cas d'extinction d'un établissement d'enseignement supérieur reconnu, soit par l'expiration de la société, soit par la révocation de la déclaration d'utilité publique, les biens acquis par donation entre-vifs et par disposition à cause de mort feront retour aux donateurs et aux successeurs des donateurs et testateurs, dans l'ordre réglé par la loi, et, à défaut de successeurs, à l'État.

Les biens acquis à titre onéreux feront également retour à l'État, si les statuts ne contiennent à cet égard aucune disposition.

Il sera fait emploi de ces biens pour les besoins de l'enseignement supérieur par décrets rendus en Conseil d'État, après avis du Conseil supérieur de l'instruction publique.

Titre III. — De la collation des grades.

Art. 13. — Les élèves des facultés libres pourront se présenter pour l'obtention des grades devant les facultés de l'État, en justifiant qu'ils ont pris dans la faculté dont ils ont suivi les cours le nombre d'inscriptions voulues par les règlements.

Les élèves des universités libres pourront se présenter, s'ils le préfèrent, devant un jury spécial formé dans les conditions déterminées par l'article 14.

Toutefois le candidat ajourné devant une faculté de l'État ne pourra se présenter ensuite devant

el jury spécial, et réciproquement, sans en avoir obtenu l'autorisation du ministre de l'instruction publique. L'infraction à cette disposition entraînerait la nullité du diplôme ou du certificat obtenu.

Le baccalauréat ès lettres et le baccalauréat ès sciences resteront exclusivement conférés par les facultés de l'État.

Art. 14. — Le jury spécial sera formé de professeurs ou agrégés des facultés de l'État et de professeurs des universités libres pourvus du diplôme de docteur. Ils seront désignés, pour chaque session, par le ministre de l'instruction publique, et, si le nombre des membres de la commission d'examen est pair, ils seront pris en nombre égal dans les facultés de l'État et dans l'université libre à laquelle appartiendront les candidats à examiner. Dans le cas où le nombre est impair, la majorité sera du côté des membres de l'enseignement public.

La présidence, pour chaque commission, appartiendra à un membre de l'enseignement public.

Le lieu et les époques des sessions d'examen seront fixés, chaque année, par un arrêté du ministre, après avis du Conseil supérieur de l'instruction publique.

Art. 15. — Les élèves des universités libres seront soumis aux mêmes règles que ceux des facultés de l'Etat, notamment en ce qui concerne les conditions préalables d'âge, de grades, d'inscriptions, de stage dans les hôpitaux, le nombre des épreuves à subir devant le jury spécial pour l'obtention de chaque grade, les délais obligatoires entre chaque grade et les droits à percevoir.

Un règlement délibéré en Conseil supérieur de l'instruction publique déterminera les conditions auxquelles un étudiant pourra passer d'une faculté dans une autre.

Titre IV. — Des pénalités.

Art. 16. — Toute infraction aux articles 3, 4, 5, 6, 8 et 10 de la présente loi sera punie d'une amende qui ne pourra excéder 1000 fr.

Sont passibles de cette peine :

1° L'auteur du cours, dans le cas prévu par l'article 3 ;

2° Les administrateurs, ou, à défaut d'administrateurs régulièrement constitués, les organisateurs, dans les cas prévus par les articles 4, 6 et 10 ;

3° Tout professeur qui aura enseigné malgré la défense de l'article 8.

Art. 17. — En cas d'infraction aux prescriptions des articles 3, 4, 5, 6 ou 10, les tribunaux pourront prononcer la suspension du cours ou de l'établissement pour un temps qui ne devra pas excéder trois mois.

En cas d'infraction aux dispositions de l'article 8, ils prononceront la fermeture du cours et pourront prononcer celle de l'établissement.

Il en sera de même lorsqu'une seconde infraction aux prescriptions des articles 3, 4, 5, 6 ou 10 sera commise dans le courant de l'année qui suivra la première condamnation. Dans ce cas, le délinquant pourra être frappé, pour un temps n'excédant pas cinq ans, de l'incapacité édictée par l'article 8.

Art. 18. — Tout jugement prononçant la suspension ou la fermeture d'un cours sera exécutoire par provision, nonobstant appel ou opposition.

Art. 19. — Tout refus de se soumettre à la surveillance, telle qu'elle est prescrite par l'article 7, sera puni d'une amende de 1000 à 3000 francs, et, en cas de récidive, de 3000 à 6000 francs.

Si la récidive a lieu dans le courant de l'année qui suit la première condamnation, le jugement pourra ordonner la fermeture du cours ou de l'établissement.

Tous les administrateurs de l'établissement seront civilement ou solidairement responsables du paiement des amendes prononcées contre l'un ou plusieurs d'entre eux.

Art. 20. — Lorsque les déclarations faites conformément aux articles 3 et 4 indiqueront comme professeur une personne frappée d'incapacité, ou contiendront la mention d'un sujet contraire à l'ordre public ou à la morale publique et religieuse, le procureur de la République pourra former opposition dans les dix jours.

L'opposition sera notifiée à la personne qui aura fait la déclaration.

La demande en mainlevée pourra être formée devant le tribunal civil, soit par déclaration écrite au bas de la notification, soit par acte séparé adressé au procureur de la République.

Elle sera portée à la plus prochaine audience.

En cas de pourvoi en cassation, le recours sera formé dans la quinzaine de la notification de l'arrêt par déclaration au greffe de la cour ; il sera notifié dans la huitaine, soit à la partie, soit au procureur général, suivant le cas, le tout à peine de déchéance.

Le recours formé par le procureur général sera suspensif.

L'affaire sera portée directement devant la chambre civile de la Cour de cassation.

Le cours ne pourra être ouvert avant la mainlevée de l'opposition, à peine d'une amende de 16 francs à 500 francs, laquelle pourra être portée au double en cas de récidive dans l'année qui suivra la première condamnation.

Si le cours est ouvert dans un établissement, les administrateurs seront civilement et solidairement responsables des amendes prononcées en vertu du présent article.

Art. 21. — En cas de condamnation pour délit commis dans un cours, les tribunaux pourront prononcer la fermeture du cours.

La poursuite entraînera la suspension provisoire du cours ; l'affaire sera portée à la plus prochaine audience.

Art. 22. — Indépendamment des pénalités ci-dessus édictées, tout professeur pourra, sur la plainte du préfet ou du recteur, être traduit devant le Conseil départemental de l'instruction publique, pour cause d'inconduite notoire, ou lorsque son enseignement sera contraire à la morale et aux lois, ou pour désordre grave occasionné ou toléré par lui dans son cours. Il pourra, à raison de ces faits, être soumis à la réprimande avec ou sans publicité ; l'enseignement pourra même lui être interdit à temps ou à toujours, sans préjudice des peines encourues pour crimes ou délits.

Le Conseil départemental devra être convoqué dans les huit jours à partir de la plainte.

Appel de la décision rendue pourra toujours être porté devant le Conseil supérieur, dans les quinze jours à partir de la notification de cette décision.

L'appel ne sera pas suspensif.

Art. 23. — L'article 463 du Code pénal pourra être appliqué aux infractions prévues par la présente loi.

Dispositions transitoires.

Art. 24. — Le gouvernement présentera dans le délai d'un an un projet de loi ayant pour objet d'introduire dans l'enseignement supérieur de l'Etat les améliorations reconnues nécessaires.

Art. 25. — Sont abrogés les lois et décrets antérieurs en ce qu'ils ont de contraire à la présente loi.

Loi ayant pour objet l'établissement des écoles normales primaires.

Du 9 août 1879.

Art. 1er. — Tout département devra être pourvu d'une école normale d'instituteurs et d'une école normale d'institutrices suffisantes pour assurer le recrutement de ses instituteurs communaux et de ses institutrices communales.

Ces établissements devront être installés dans le laps de quatre ans, à partir de la promulgation de la présente loi.

Un décret du Président de la République pourra, sur l'avis conforme du Conseil supérieur de l'instruction publique, autoriser deux départements à s'unir pour fonder et entretenir en commun soit l'une ou l'autre de leurs écoles normales, soit toutes les deux. Les départements procéderont dans ce cas conformément aux dispositions des articles 89 et 90 de la loi du 10 août 1871 sur les Conseils généraux.

Art. 2. — L'installation première et l'entretien annuel des écoles normales primaires sont des dépenses obligatoires pour les départements.

Art. 3. — Les dépenses de loyer, de mobilier et d'entretien des bâtiments des écoles normales primaires seront imputées sur les ressources du budget ordinaire, dans les conditions indiquées aux articles 60 (§ 1er) et 61 (§ 1er) de la loi du 10 août 1871.

Art. 4. — Il est pourvu aux dépenses scolaires annuelles des écoles normales primaires au moyen des centimes spéciaux affectés au service de l'enseignement primaire ; l'inscription d'office au budget départemental pourra être faite par le ministre compétent.

Si ces ressources ne suffisent pas, le ministre de l'instruction publique accordera une subvention, dans les conditions déterminées par le quatrième paragraphe de l'article 40 de la loi du 15 mars 1850.

Art. 5. — En outre des subventions qui pourront leur être accordées pour la construction et l'installation de leurs écoles normales, en considération de leur situation pécuniaire et de leurs sacrifices, les départements pourront être admis à participer à l'avance de 60 millions indiquée au deuxième paragraphe de l'article 1er de la loi instituant la caisse pour la construction des écoles.

Les plans et devis des constructions ou des aménagements projetés devront être soumis à l'approbation du ministre de l'instruction publique.

Lorsque les demandes d'emprunt auront été reconnues admissibles, les emprunts ne pourront avoir lieu que s'ils sont autorisés conformément aux lois en vigueur.

Art. 6. — Les avances aux départements seront faites pour trente et un ans au plus. Elles seront remboursées à la caisse pour la construction des écoles au moyen d'un versement semestriel d'une somme de deux francs cinquante centimes par chaque 100 francs empruntés.

Ce versement, continué pendant soixante-deux semestres, libérera le département en intérêt et amortissement.

Des termes de remboursements plus courts pourront être stipulés. Dans ce cas, les versements semestriels devront être calculés de manière à tenir compte à la caisse, en outre de l'amortissement, d'un intérêt fixé à trois pour cent l'an.

Art. 7. — Il sera passé, entre la caisse pour la construction des écoles et les départements dûment autorisés à contracter des emprunts, des traités particuliers relatant la quotité et les termes d'exigibilité des avances consenties par la caisse, ainsi que les conditions de remboursement de ces avances.

Loi relative au Conseil supérieur de l'instruction publique et aux conseils académiques.

Du 27 février 1880.

TITRE Ier. — DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

Article 1er. — Le Conseil supérieur de l'instruction publique est composé comme suit :

Le ministre, président ;

Cinq membres de l'Institut, élus par l'Institut en assemblée générale et choisis dans chacune des cinq classes ;

Neuf conseillers, nommés par décret du Président de la République en conseil des ministres, sur la présentation du ministre de l'instruction publique, et choisis parmi les directeurs et anciens directeurs du ministère de l'instruction publique, les inspecteurs généraux et anciens inspecteurs généraux, les recteurs et anciens recteurs, les inspecteurs et anciens inspecteurs d'académie, les professeurs en exercice et anciens professeurs de l'enseignement public ;

Deux professeurs du Collège de France, élus par leurs collègues ;

Un professeur du Muséum, élu par ses collègues ;

Un professeur titulaire des facultés de théologie catholique, élu par l'ensemble des professeurs, des suppléants et des chargés des cours desdites facultés ;

Un professeur titulaire des facultés de théologie protestante, élu par les professeurs, chargés de cours et les maîtres de conférences ;

Deux professeurs titulaires des facultés de droit, élus au scrutin de liste par les professeurs, les agrégés et les chargés de cours ;

Deux professeurs titulaires des facultés de médecine ou des facultés mixtes, élus au scrutin de liste par les professeurs, les agrégés en exercice, les chargés de cours et les maîtres de conférences pourvus du grade de docteur ;

Un professeur titulaire des écoles supérieures de pharmacie ou des facultés mixtes, élu dans les mêmes conditions ;

Dans les facultés mixtes, les professeurs de l'enseignement médical voteront pour les deux professeurs de médecine, et les professeurs de l'enseignement de la pharmacie voteront pour le professeur de pharmacie ;

Deux professeurs titulaires des facultés des sciences, élus au scrutin de liste par les professeurs, les suppléants, les chargés de cours et les maîtres de conférences pourvus du grade de docteurs ;

Deux professeurs titulaires des facultés des lettres, élus dans les mêmes conditions ;

Deux délégués de l'Ecole normale supérieure, un pour les lettres, l'autre pour les sciences, élus par le directeur, le sous-directeur et les maîtres de conférences de l'Ecole, et choisis parmi eux ;

Un délégué de l'Ecole normale d'enseignement spécial, élu par le directeur, le sous-directeur et les professeurs de l'Ecole, et choisi parmi eux ;

Un délégué de l'Ecole nationale des chartes, élu par les membres du conseil de perfectionnement et les professeurs, et choisi parmi eux ;

Un professeur titulaire de l'Ecole des langues orientales vivantes, élu par ses collègues ;

Un délégué de l'Ecole polytechnique, élu par le commandant, le commandant en second, les membres du conseil de perfectionnement, les directeurs des études, les examinateurs, professeurs e- répétiteurs de l'Ecole, et choisi parmi eux ;

Un délégué de l'Ecole des beaux-arts, élu par

le directeur et les professeurs de l'Ecole, et choisi parmi eux;

Un délégué du Conservatoire des arts et métiers, élu par le directeur, le sous-directeur et les professeurs, et choisi parmi eux;

Un délégué de l'Ecole centrale des arts et manufactures, élu par le directeur et les professeurs de l'Ecole, et choisi parmi eux;

Un délégué de l'Institut agronomique, élu par le directeur et les professeurs de cet établissement, et choisi parmi eux;

Huit agrégés en exercice de chacun des ordres d'agrégation (grammaire, lettres, philosophie, histoire, mathématiques, sciences physiques ou naturelles, langues vivantes, enseignement spécial), élus par l'ensemble des agrégés du même ordre, qui sont professeurs ou fonctionnaires en exercice dans les lycées;

Deux délégués des collèges communaux, élus, l'un dans l'ordre des lettres, l'autre dans l'ordre des sciences, par les principaux et professeurs en exercice dans ces collèges, pourvus du grade de licencié dans le même ordre;

Six membres de l'enseignement primaire, élus au scrutin de liste par les inspecteurs généraux de l'instruction primaire, par le directeur de l'enseignement primaire de la Seine, les inspecteurs d'académie des départements, les inspecteurs primaires, les directeurs et directrices des écoles normales primaires, la directrice de l'école Pape-Carpantier, les inspectrices générales et les déléguées spéciales chargées de l'inspection des salles d'asile;

Quatre membres de l'enseignement libre, nommés par le président de la République, sur la proposition du ministre.

Art. 2. — Tous les membres du Conseil sont nommés pour quatre ans. Leurs pouvoirs peuvent être indéfiniment renouvelés.

Art. 3. — Les neuf membres nommés conseillers par décret du président de la République, et six conseillers que le ministre désigne parmi ceux qui procèdent de l'élection, constituent une section permanente.

Art. 4. — La section permanente a pour fonctions:

D'étudier les programmes et règlements avant qu'ils soient soumis à l'avis du Conseil supérieur.

Elle donne son avis:

Sur les créations de facultés, lycées, collèges, écoles normales primaires;

Sur les créations, transformations ou suppressions de chaires;

Sur les livres de classe, de bibliothèque et de prix qui doivent être interdits dans les écoles publiques;

Et enfin sur toutes les questions d'études, d'administration, de discipline ou de scolarité qui lui sont renvoyées par le ministre.

En cas de vacance d'une chaire dans une faculté, la section permanente présente deux candidats, concurremment avec la faculté dans laquelle la vacance existe.

En ce qui concerne les facultés de théologie, la section permanente donne son avis sur la présentation faite au ministre selon les lois et règlements auxquels d'ailleurs il n'est rien innové.

Art. 5. — Le Conseil donne son avis:

Sur les programmes, méthodes d'enseignement, modes d'examens, règlements administratifs et disciplinaires relatifs aux écoles publiques, déjà étudiés par la section permanente;

Sur les règlements relatifs aux examens et à la collation des grades;

Sur les règlements relatifs à la surveillance des écoles libres;

Sur les livres d'enseignement, de lecture et de prix qui doivent être interdits dans les écoles libres comme contraires à la morale, à la constitution et aux lois;

Sur les règlements relatifs aux demandes formées par les étrangers pour être autorisés à enseigner, à ouvrir ou à diriger une école.

Art. 6. — Un décret, rendu en la forme des règlements d'administration publique, après avis du Conseil supérieur de l'instruction publique, détermine le tarif des droits d'inscription, d'examen et de diplôme à percevoir dans les établissements d'enseignement supérieur chargés de la collation des grades, ainsi que les conditions d'âge pour l'admission aux grades.

L'article 14 de la loi du 14 juin 1854 est abrogé.

Art. 7. — Le Conseil statue en appel et en dernier ressort sur les jugements rendus par les Conseils académiques en matière contentieuse ou disciplinaire.

Il statue également en appel et en dernier ressort sur les jugements rendus par les Conseils départementaux, lorsque ces jugements prononcent l'interdiction absolue d'enseigner contre un instituteur primaire, public ou libre.

Lorsqu'il s'agit: 1° de la révocation, du retrait d'emploi, de la suspension des professeurs titulaires de l'enseignement public, supérieur ou secondaire, ou de la mutation pour emploi inférieur des professeurs titulaires de l'enseignement public supérieur; 2° de l'interdiction du droit d'enseigner ou de diriger un établissement prononcée contre un membre de l'enseignement public ou libre; 3° de l'exclusion des étudiants de l'enseignement public ou libre de toutes les académies, la décision du Conseil supérieur doit être prise aux deux tiers des suffrages.

Art. 8. — Le Conseil se réunit en assemblée générale deux fois par an. Le ministre peut le convoquer en session extraordinaire.

Titre II. — Des conseils académiques.

Art. 9. — Il est institué au chef-lieu de chaque académie un Conseil académique composé:

1° Du recteur, président;

2° Des inspecteurs d'académie;

3° Des doyens des facultés de théologie catholique ou protestante, de droit, de médecine, des sciences et des lettres, des directeurs des écoles supérieures de pharmacie de l'Etat, des directeurs des écoles de plein exercice et préparatoires de médecine et de pharmacie, et des directeurs des écoles préparatoires à l'enseignement supérieur des sciences et des lettres du ressort;

4° D'un professeur titulaire de chacune de ces facultés ou écoles supérieures de pharmacie du ressort, élu dans chacune d'elles par les professeurs, les suppléants, les agrégés en exercice, les chargés de cours et les maîtres de conférences;

5° D'un professeur titulaire des écoles préparatoires de médecine et de pharmacie du ressort, élu par l'ensemble des professeurs, chargés de cours ou suppléants de ces écoles, pourvus du grade de docteur ou de pharmacien de première classe;

6° D'un professeur titulaire des écoles préparatoires à l'enseignement supérieur des sciences et des lettres du ressort, élu par l'ensemble des professeurs et chargés de cours;

7° D'un proviseur et d'un principal de l'un des lycées et collèges communaux de plein exercice du ressort, désignés par le ministre;

8° De deux professeurs de l'ordre des sciences, agrégés ou docteurs, élus au scrutin de liste par les professeurs du même ordre, agrégés ou docteurs, en exercice dans les lycées du ressort;

9° De deux professeurs de l'ordre des lettres, agrégés ou docteurs élus dans les mêmes conditions ;

10° De deux professeurs des collèges communaux du ressort, pourvus du grade de licencié, l'un pour l'ordre des lettres, l'autre pour l'ordre des sciences, élus par l'ensemble des professeurs de ces établissements, pourvus des mêmes grades et appartenant au même ordre ;

11° De deux membres choisis par le ministre dans les Conseils généraux, et deux dans les conseils municipaux, qui concourent aux dépenses de l'enseignement supérieur ou secondaire du ressort.

Art. 10. — Les membres du Conseil académique, nommés par le ministre ou élus, le sont pour quatre ans. Leurs pouvoirs peuvent être renouvelés. Les pouvoirs des conseillers généraux et des conseillers municipaux cessent avec leur qualité de conseillers généraux et de conseillers municipaux.

Art. 11. — Le Conseil académique donne son avis sur les règlements relatifs aux collèges communaux, aux lycées et aux établissements d'enseignement supérieur public ; sur les budgets et comptes d'administration de ces établissements ; sur toutes les questions d'administration et de discipline concernant ces mêmes établissements, qui lui sont renvoyées par le ministre.

Il adresse, chaque année, au ministre, un rapport sur la situation des établissements d'enseignement public, secondaire et supérieur, et sur les améliorations qui peuvent y être introduites.

Il est saisi par le ministre ou le recteur des affaires contentieuses ou disciplinaires qui sont relatives à l'enseignement secondaire ou supérieur, public ou libre ; il les instruit, et il prononce, sauf recours au Conseil supérieur, les décisions et les peines à appliquer.

L'appel au Conseil supérieur d'une décision du Conseil académique doit être fait dans le délai de quinze jours à partir de la notification qui en est donnée en la forme administrative. Cet appel est suspensif ; toutefois le Conseil académique pourra, dans tous les cas, ordonner l'exécution provisoire de ses décisions, nonobstant appel.

Les membres de l'enseignement public ou libre, traduits devant le Conseil académique ou le Conseil supérieur, ont le droit de prendre connaissance du dossier, de se défendre ou de se faire défendre de vive voix, ou au moyen de mémoires écrits.

Pour les affaires contentieuses ou disciplinaires intéressant les membres de l'enseignement libre, supérieur ou secondaire, deux membres de l'enseignement libre, nommés par le ministre, sont adjoints au Conseil académique.

Art. 12. — Le Conseil académique se réunit deux fois par an en session ordinaire. Il peut être convoqué extraordinairement par le ministre.

Art. 13. — Indépendamment du pouvoir disciplinaire réglé par les articles 7 et 11 de la présente loi, le ministre de l'instruction publique peut prononcer, contre tout membre de l'enseignement public, la réprimande devant le Conseil académique, et la censure devant le Conseil supérieur. Ces décisions ne sont susceptibles d'aucun recours.

Art. 14. — Il peut également prononcer la mutation pour emploi inférieur, en ce qui concerne un professeur de l'enseignement supérieur, sur l'avis conforme du Conseil supérieur, et en ce qui concerne un professeur de l'enseignement secondaire, après avoir pris l'avis de la section permanente.

Art. 15.— Le ministre de l'instruction publique peut prononcer la suspension pour un temps qui n'excédera pas un an, sans privation de traitement. La suspension pour un temps plus long, avec privation totale ou partielle de traitement, ne pourra être prononcée que par le Conseil académique, ou en appel par le Conseil supérieur.

Art. 16. — Sont et demeurent abrogées les dispositions des lois, décrets, ordonnances et règlements contraires à la présente loi.

Loi relative à la liberté de l'enseignement supérieur.

Du 18 mars 1880.

Article 1er. — Les examens et épreuves pratiques qui déterminent la collation des grades ne peuvent être subis que devant les facultés de l'Etat.

Les examens et épreuves pratiques qui déterminent la collation des titres d'officiers de santé, pharmaciens, sages-femmes et herboristes, ne peuvent être subis que devant les facultés de l'Etat, les écoles supérieures de pharmacie de l'Etat et les écoles secondaires de médecine de l'Etat.

Art. 2. — Tous les candidats sont soumis aux mêmes règles en ce qui concerne les programmes, les conditions d'âge, de grades, d'inscriptions, de travaux pratiques, de stage dans les hôpitaux et dans les officines, les délais obligatoires entre chaque examen et les droits à percevoir au profit du trésor public.

Art. 3. — Les inscriptions prises dans les facultés de l'Etat sont gratuites.

Art. 4. — Les établissements libres d'enseignement supérieur ne pourront, en aucun cas, prendre le titre d'université.

Les certificats d'études qu'on y jugera à propos de décerner aux élèves ne pourront porter les titres de baccalauréat, de licence ou de doctorat.

Art. 5. — Les titres ou grades universitaires ne peuvent être attribués qu'aux personnes qui les ont obtenus après les examens ou les concours réglementaires subis devant les professeurs ou les jurys de l'Etat.

Art. 6. — L'ouverture des cours isolés est soumise, sans autre réserve, aux formalités prévues par l'article 3 de la loi du 12 juillet 1875.

Art. 7. — Aucun établissement d'enseignement libre, aucune association formée en vue de l'enseignement supérieur ne peut être reconnue d'utilité publique qu'en vertu d'une loi.

Art. 8. — Toute infraction aux dispositions des articles 4 et 5 de la présente loi sera punie d'une amende de 100 à 1000 francs, et de 1000 à 3000 francs en cas de récidive.

Art. 9. — Sont abrogées les dispositions des lois, décrets, ordonnances et règlements contraires à la présente loi, notamment l'avant-dernier paragraphe de l'article 2, le paragraphe 2 de l'article 5 et les articles 11, 13, 14 et 15 de la loi du 12 juillet 1875.

Loi sur les écoles d'enseignement primaire complémentaire et manuelles d'apprentissage.

Du 11 décembre 1880.

Article 1er. — Les écoles d'apprentissage fondées par les communes ou les départements pour développer chez les jeunes gens qui se destinent aux professions manuelles la dextérité nécessaire et les connaissances techniques, sont mises au nombre des établissements d'enseignement primaire publics.

Les écoles publiques d'enseignement primaire complémentaire, dont le programme comprend des cours ou des classes d'enseignement professionnel, sont assimilées aux écoles manuelles d'apprentissage.

Art. 2. — Les écoles manuelles d'apprentissage et autres écoles à la fois primaires et professionnelles fondées et entretenues par les établissements libres, sont mises au nombre des établissements désignés par l'article 56 de la loi du 15 mars 1850 comme pouvant participer aux subventions inscrites au budget de l'instruction publique.

Art. 3. — Les établissements désignés dans les articles 1 et 2 de la présente loi pourront également participer aux subventions inscrites au budget du ministère de l'agriculture et du commerce, sous le titre de subventions à des établissements d'enseignement technique.

Art. 4. — Le programme d'enseignement de chacun de ces établissements est arrêté, d'après un plan élaboré par les fondateurs, et approuvé par les ministres de l'instruction publique et de l'agriculture et du commerce.

Art. 5. — Dans les écoles fondées par les départements ou les communes, le directeur est nommé en la même forme que tous les instituteurs publics, sur la présentation du conseil municipal, si l'école est fondée par une commune, ou du Conseil général si l'école est fondée par le département.

Le personnel chargé de l'enseignement professionnel est nommé par le maire si c'est une école communale, ou par le préfet si c'est une école départementale, sur la désignation de la commission de surveillance et de perfectionnement instituée auprès de l'établissement par le conseil municipal ou par le Conseil général.

Dans les écoles libres, tout le personnel est choisi par les fondateurs.

Art. 6. — Un règlement d'administration publique déterminera les conditions d'application de la présente loi.

Loi établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques.

Du 16 juin 1881.

Article 1er. — Il ne sera plus perçu de rétribution scolaire dans les écoles primaires publiques, ni dans les salles d'asile publiques.

Le prix de pension dans les écoles normales est supprimé.

Art. 2. — Les quatre centimes spéciaux créés par les articles 40 de la loi du 15 mars 1850 et 7 de la loi du 19 juillet 1875, pour le service de l'instruction primaire, sont obligatoires pour toutes les communes, compris dans leurs ressources ordinaires et votés sans le concours des plus imposés.

Les communes auront la faculté de s'exonérer de tout ou partie de ces quatre centimes en inscrivant au budget, avec la même destination, une somme égale au produit des centimes supprimés, somme qui pourra être prise soit sur le revenu des dons et legs, soit sur une portion quelconque de leurs ressources ordinaires et extraordinaires.

Art. 3. — Les prélèvements à effectuer en faveur de l'instruction primaire sur les revenus ordinaires des communes, en vertu de l'article 40 de la loi du 15 mars 1850, porteront exclusivement sur les ressources ci-après énumérées :

1° Les revenus en argent des biens communaux ;

2° La part revenant à la commune sur l'imposition des chevaux et voitures et sur les permis de chasse ;

3° La taxe sur les chiens ;

4° Le produit net des taxes ordinaires d'octroi ;

5° Les droits de voirie et les droits de location aux halles, foires et marchés.

Ces revenus sont affectés, jusqu'à concurrence d'un cinquième, aux dépenses ordinaires et obligatoires afférentes à la commune pour le service de ses écoles primaires publiques.

Sont désormais exemptées de tout prélèvement sur leurs revenus ordinaires les communes dans lesquelles la valeur du centime additionnel au principal des quatre contributions directes n'atteint pas vingt francs.

Art. 4. — Les quatre centimes spéciaux établis par les articles 40 de la loi du 15 mars 1850, 14 de la loi du 10 avril 1867, et 7 de la loi du 19 juillet 1875, au principal des quatre contributions directes, pour le service de l'instruction primaire, sont obligatoires pour les départements.

Toutefois, les départements auront la faculté de s'exonérer de tout ou partie de cette imposition, en inscrivant à leur budget, avec la même destination, une somme égale au produit des centimes supprimés, somme qui pourra être prise soit sur le revenu des dons et legs, soit sur une portion quelconque de leurs ressources ordinaires ou extraordinaires.

Art. 5. — En cas d'insuffisance des ressources énumérées aux articles 2, 3 et 4 de la présente loi, les dépenses seront couvertes par une subvention de l'Etat.

Art. 6. — Le traitement des instituteurs et institutrices, titulaires et adjoints, actuellement en exercice, ne pourra dans aucun cas devenir inférieur au plus élevé des traitements dont ils auront joui pendant les trois années qui auront précédé l'application de la présente loi.

Le taux de rétribution servant à déterminer le montant du traitement éventuel, établi par l'article 9 de la loi du 10 avril 1867, sera fixé chaque année, par le ministre, sur la proposition du préfet, après avis du Conseil départemental.

Un décret fixera la quotité des traitements en ce qui concerne les salles d'asile ou les classes enfantines.

Art. 7. — Sont mises au nombre des écoles primaires publiques donnant lieu à une dépense obligatoire pour la commune, à la condition qu'elles soient créées conformément aux prescriptions de l'article 2 de la loi du 10 avril 1867 :

1° Les écoles communales de filles qui sont ou seront établies dans les communes de plus de 400 âmes ;

2° Les salles d'asile ;

3° Les classes intermédiaires entre la salle d'asile et l'école primaire, dites classes enfantines, comprenant des enfants des deux sexes et confiées à des institutrices pourvues du brevet de capacité ou du certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile.

Loi relative aux titres de capacité de l'enseignement primaire.

Du 16 juin 1881.

Article 1er. — Nul ne peut exercer les fonctions d'instituteur ou d'institutrice titulaire, d'instituteur adjoint chargé d'une classe ou d'institutrice adjointe chargée d'une classe, dans une école publique ou libre, sans être pourvu du brevet de capacité pour l'enseignement primaire.

Toutes les équivalences admises par le paragraphes 2 de l'article 25 de la loi du 15 mars 1850 sont abolies.

Art. 2. — Nulle ne peut exercer les fonctions de directrice ou de sous-directrice de salles d'asile publiques ou libres, sans être pourvue du certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile, institué par l'article 20, paragraphe 1er, du décret du 21 mars 1855.

Art. 3. — Les personnes occupant, sans les brevets et certificats sus-énoncés, les fonctions énumérées aux articles précédents, devront, dans le laps d'un an, à partir de la promulgation de la

présente loi, se présenter devant les commissions d'examen instituées pour décerner lesdits brevets et certificats.

Celles qui auront échoué auront le droit de se présenter de nouveau aux sessions ordinaires ou extraordinaires tenues dans le cours des années suivantes, jusqu'à la rentrée des classes du mois d'octobre 1884.

Toutefois, les adjoints qui auront contracté, conformément à l'article 20 de la loi du 27 juillet 1872, l'engagement de se vouer pendant dix ans à la carrière de l'enseignement, et qui viendraient à échouer aux examens ci-dessus, conserveront le bénéfice de la dispense, à titre conditionnel, du service militaire.

Art. 4. — Les prescriptions de la présente loi ne s'appliqueront pas :

1° Aux directeurs d'écoles publiques ou libres qui, au 1er janvier 1881, exerçaient les fonctions de directeurs en vertu des équivalences établies par la loi du 15 mars 1850;

2° Aux directrices d'écoles et de salles d'asile publiques ou libres qui, au 1er janvier 1881, comptaient trente-cinq ans d'âge et cinq ans au moins de services en qualité de directrices.

3° Aux adjoints ou adjointes d'écoles publiques ou libres, ainsi qu'aux sous-directrices de salles d'asile publiques ou libres qui, au 1er janvier 1881, comptaient trente-cinq ans d'âge et cinq ans au moins de services comme adjoints ou adjointes chargés d'une classe ou comme sous-directrices d'une salle d'asile, sans toutefois que cet exemption leur permette d'obtenir ultérieurement la direction d'une école ou d'une salle d'asile en dehors des conditions prescrites par les articles 1er et 2 de la présente loi.

Loi relative à l'obligation de l'enseignement primaire.

Du 28 mars 1882.

Article 1er. — L'enseignement primaire comprend :

L'instruction morale et civique ;

La lecture et l'écriture ;

La langue et les éléments de la littérature française ;

La géographie, particulièrement celle de la France ;

L'histoire, particulièrement celle de la France jusqu'à nos jours ;

Quelques notions usuelles de droit et d'économie politique ;

Les éléments des sciences naturelles, physiques et mathématiques, leurs applications à l'agriculture, à l'hygiène, aux arts industriels, travaux manuels et usage des outils des principaux métiers ;

Les éléments du dessin, du modelage et de la musique ;

La gymnastique ;

Pour les garçons, les exercices militaires ;

Pour les filles, les travaux à l'aiguille.

L'article 23 de la loi du 15 mars 1850 est abrogé.

Art. 2. — Les écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine, en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants, l'instruction religieuse, en dehors des édifices scolaires.

L'enseignement religieux est facultatif dans les écoles privées.

Art. 3. — Sont abrogées les dispositions des articles 18 et 44 de la loi du 15 mars 1850, en ce qu'elles donnent aux ministres des cultes un droit d'inspection, de surveillance et de direction dans les écoles primaires publiques et privées et dans les salles d'asile, ainsi que le paragraphe 2 de l'article 31 de la même loi qui donne aux consistoires le droit de présentation pour les instituteurs appartenant aux cultes non catholiques.

Art. 4. — L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de six ans révolus à treize ans révolus ; elle peut être donnée soit dans les établissements d'instruction primaire ou secondaire, soit dans les écoles publiques ou libres, soit dans les familles, par le père de famille lui-même ou par toute personne qu'il aura choisie.

Un règlement déterminera les moyens d'assurer l'instruction primaire aux enfants sourds-muets et aux aveugles.

Art. 5. — Une commission municipale scolaire est instituée dans chaque commune pour surveiller et encourager la fréquentation des écoles.

Elle se compose du maire, président ; d'un des délégués du canton et, dans les communes comprenant plusieurs cantons, d'autant de délégués qu'il y a de cantons, désignés par l'inspecteur d'académie ; de membres désignés par le conseil municipal en nombre égal, au plus, au tiers des membres de ce conseil.

A Paris et à Lyon, il y a une commission pour chaque arrondissement municipal. Elle est présidée, à Paris, par le maire, à Lyon, par un des adjoints ; elle est composée d'un des délégués cantonaux désigné par l'inspecteur d'académie, de membres désignés par le conseil municipal, au nombre de trois à sept par chaque arrondissement.

Le mandat des membres de la commission scolaire désignés par le conseil municipal durera jusqu'à l'élection d'un nouveau conseil municipal.

Il sera toujours renouvelable.

L'inspecteur primaire fait partie de droit de toutes les commissions scolaires instituées dans son ressort.

Art. 6. — Il est institué un certificat d'études primaires ; il est décerné après un examen public auquel pourront se présenter les enfants dès l'âge de onze ans.

Ceux qui, à partir de cet âge, auront obtenu le certificat d'études primaires seront dispensés du temps de scolarité obligatoire qui leur restait à passer.

Art. 7. — Le père, le tuteur, la personne qui a la garde de l'enfant, le patron chez qui l'enfant est placé, devra, quinze jours au moins avant l'époque de la rentrée des classes, faire savoir au maire de la commune s'il entend faire donner à l'enfant l'instruction dans la famille ou dans une école publique ou privée ; dans ces deux derniers cas, il indiquera l'école choisie.

Les familles domiciliées à proximité de deux ou plusieurs écoles publiques ont la faculté de faire inscrire leurs enfants à l'une ou à l'autre de ces écoles, qu'elle soit ou non sur le territoire de leur commune, à moins qu'elle ne compte déjà le nombre maximum d'élèves autorisés par les règlements.

En cas de contestation et sur la demande, soit du maire, soit des parents, le Conseil départemental statue en dernier ressort.

Art. 8. — Chaque année, le maire dresse, d'accord avec la commission municipale scolaire, la liste de tous les enfants âgés de six à treize ans, et avise les personnes qui ont charge de ces enfants de l'époque de la rentrée des classes.

En cas de non-déclaration, quinze jours avant l'époque de la rentrée, de la part des parents et autres personnes responsables, il inscrit d'office l'enfant à l'une des écoles publiques et en avertit la personne responsable.

Huit jours avant la rentrée des classes, il remet aux directeurs d'écoles publiques et privées la liste des enfants qui doivent suivre leurs écoles.

Un double de ces listes est adressé par lui à l'inspecteur primaire.

Art. 9. — Lorsqu'un enfant quitte l'école, les parents ou les personnes responsables doivent en donner immédiatement avis au maire et indiquer de quelle façon l'enfant recevra l'instruction à l'avenir.

Art. 10. — Lorsqu'un enfant manque momentanément l'école, les parents ou les personnes responsables doivent faire connaître au directeur ou à la directrice les motifs de son absence.

Les directeurs et les directrices doivent tenir un registre d'appel qui constate, pour chaque classe, l'absence des élèves inscrits. A la fin de chaque mois, ils adresseront au maire et à l'inspecteur primaire un extrait de ce registre, avec l'indication du nombre des absences et des motifs invoqués.

Les motifs d'absence seront soumis à la commission scolaire. Les seuls motifs réputés légitimes sont les suivants : maladie de l'enfant, décès d'un membre de la famille, empêchements résultant de la difficulté accidentelle des communications. Les autres circonstances exceptionnellement invoquées seront également appréciées par la commission.

Art. 11. — Tout directeur d'école privée qui ne se sera pas conformé aux prescriptions de l'article précédent sera, sur le rapport de la commission scolaire et de l'inspecteur primaire, déféré au Conseil départemental.

Le Conseil départemental pourra prononcer les peines suivantes : 1° l'avertissement; 2° la censure; 3° la suspension pour un mois au plus, et, en cas de récidive dans l'année scolaire, pour trois mois au plus.

Art. 12. — Lorsqu'un enfant se sera absenté de l'école quatre fois dans le mois, pendant au moins une demi-journée, sans justification admise par la commission municipale scolaire, le père, le tuteur ou la personne responsable sera invité, trois jours au moins à l'avance, à comparaître dans la salle des actes de la mairie, devant ladite commission, qui lui rappellera le texte de la loi et lui expliquera son devoir.

En cas de non-comparution, sans justification admise, la commission appliquera la peine énoncée dans l'article suivant.

Art. 13. — En cas de récidive dans les douze mois qui suivront la première infraction, la commission municipale scolaire ordonnera l'inscription pendant quinze jours ou un mois, à la porte de la mairie, des nom, prénoms et qualités de la personne responsable, avec indication du fait relevé contre elle.

La même peine sera appliquée aux personnes qui n'auront pas obtempéré aux prescriptions de l'article 9.

Art. 14. — En cas d'une nouvelle récidive, la commission scolaire, ou, à son défaut, l'inspecteur primaire, devra adresser une plainte au juge de paix. L'infraction sera considérée comme une contravention et pourra entraîner condamnation aux peines de police, conformément aux articles 479, 480 et suivants du Code pénal.

L'article 463 du même Code est applicable.

Art. 15. — La commission scolaire pourra accorder aux enfants demeurant chez leurs parents ou leur tuteur, lorsque ceux-ci en feront la demande motivée, des dispenses de fréquentation scolaire ne pouvant dépasser trois mois par année en dehors des vacances. Ces dispenses devront, si elles excèdent quinze jours, être soumises à l'approbation de l'inspecteur primaire.

Ces dispositions ne sont pas applicables aux enfants qui suivront leurs parents ou tuteurs, lorsque ces derniers s'absenteront temporairement de la commune. Dans ces cas, un avis donné verbalement ou par écrit au maire ou à l'instituteur suffira.

La commission peut aussi, avec l'approbation du Conseil départemental, dispenser les enfants employés dans l'industrie et arrivés à l'âge de l'apprentissage, d'une des deux classes de la journée; la même faculté sera accordée à tous les enfants employés, hors de leur famille, dans l'agriculture.

Art. 16. — Les enfants qui reçoivent l'instruction dans la famille doivent, chaque année, à partir de la fin de la deuxième année d'instruction obligatoire, subir un examen qui portera sur les matières de l'enseignement correspondant à leur âge dans les écoles publiques, dans des formes et suivant des programmes qui seront déterminés par arrêtés ministériels rendus en Conseil supérieur.

Le jury d'examen sera composé de : l'inspecteur primaire ou son délégué, président; un délégué cantonal; une personne munie d'un diplôme universitaire ou d'un brevet de capacité; les juges seront choisis par l'inspecteur d'académie. Pour l'examen des filles, la personne brevetée devra être femme.

Si l'examen de l'enfant est jugé insuffisant et qu'aucune excuse ne soit admise par le jury, les parents sont mis en demeure d'envoyer leur enfant dans une école publique ou privée dans la huitaine de la notification, et de faire savoir au maire quelle école ils ont choisie.

En cas de non-déclaration, l'inscription aura lieu d'office, comme il est dit à l'article 8.

Art. 17. — La caisse des écoles, instituée par l'article 15 de la loi du 10 avril 1867, sera établie dans toutes les communes. Dans les communes subventionnées, dont le centime n'excède pas 30 francs, la caisse aura droit, sur le crédit ouvert pour cet objet au ministère de l'instruction publique, à une subvention au moins égale au montant des subventions communales.

La répartition des secours se fera par les soins de la commission scolaire.

Art. 18. — Des arrêtés ministériels, rendus sur la demande des inspecteurs d'académie et des Conseils départementaux, détermineront chaque année les communes où, par suite d'insuffisance des locaux scolaires, les prescriptions des articles 4 et suivants sur l'obligation ne pourraient être appliquées.

Un rapport annuel, adressé aux Chambres par le ministre de l'instruction publique, donnera la liste des communes auxquelles le présent article aura été appliqué.

On trouvera au Supplément le texte des lois votées postérieurement à celle du 28 *mars* 1882.

LORAIN. — Paul Lorain, né à Paris le 5 février 1799, mort en janvier 1861, étudia au lycée Charlemagne, entra en 1817 à l'école normale et fut nommé à vingt ans professeur de rhétorique au collège de Chinon, puis à Cluny. Suspendu en 1823, pour cause politique, sous le ministère Frayssinous, il fut réintégré cinq ans plus tard par M. de Vatimesnil et nommé au lycée Louis-le-Grand. Chargé pendant deux ans, à titre de suppléant, du cours d'éloquence latine à la Sorbonne, il devint ensuite successivement inspecteur des écoles primaires d'Indre-et-Loire (1833), inspecteur des écoles du XII[e] arrondissement de Paris, chef du bureau de l'instruction primaire, et enfin recteur de l'académie de Lyon. Il abandonna cette dernière fonction en 1850 pour prendre sa retraite.

On doit à Lorain d'importants travaux pédagogiques. Il fut quelque temps directeur du *Manuel général de l'instruction primaire*, qui était alors un organe officiel du ministère de l'instruction publique. A la suite de ce qu'il appelait *la battue générale dans les écoles*, organisée par M. Guizot en 1833, il compulsa les rapports des cinq cents

inspecteurs envoyés par toute la France, réunit les documents les plus variés, résuma les plus intéressants et les plus concluants, et les publia avec des notes sous le titre de *Tableau de l'instruction primaire en France* (1837.) On y trouve des renseignements sur les maisons d'écoles, les mobiliers de classe, le personnel enseignant, l'ignorance des maîtres et des élèves, les méthodes, ou plutôt l'absence de méthodes, etc.

Cet ouvrage, devenu rare aujourd'hui, est le premier document authentique que l'on puisse consulter sur l'état général de l'instruction primaire en France.

Sous la Restauration, Lorain avait collaboré à la rédaction du journal *le Lycée*, dans lequel il consacra une série d'articles à la critique de la méthode Jacotot. [S. Maire.]

LORRAINE. — Les premiers commencements sérieux d'une organisation de l'instruction publique ne remontent pas bien haut dans l'histoire de la Lorraine; les princes lorrains, renommés par leur bravoure, ne cherchèrent longtemps qu'à gagner du terrain sur leur noblesse, et la guerre ne leur laissait pas de loisir pour s'occuper d'instruire leurs sujets. Mais quand le protestantisme menaça d'envahir leurs Etats, l'un d'eux, ligueur passionné, Charles III, cédant aux inspirations du cardinal de Lorraine son oncle, eut la pensée qu'il convenait de défendre la foi autrement encore que par les bûchers : il établit une université à Pont-à-Mousson en 1572. Par une singularité unique jusqu'alors, il fondait en même temps et au même lieu une grande école de droit qu'il soumettait à l'autorité du recteur de la faculté de théologie. Toutefois l'accord n'y subsista pas longtemps entre jurisconsultes et jésuites; les premiers ne pouvaient passer aux seconds d'avoir dicté les statuts universitaires, de s'être attribué exclusivement la double dignité de recteur et de chancelier, d'avoir gardé le pouvoir d'une main jalouse ainsi que toutes les branches de l'enseignement, excepté la médecine et la jurisprudence, enfin de chercher à enlever à l'élément laïque la collation des grades et jusqu'à l'apparence d'une autorité quelconque.

Au début l'Ecossais Barclay avait été réduit à professer le droit dans sa maison; mais quand les besoins de l'enseignement lui eurent fait adjoindre un auxiliaire chargé d'interpréter les Institutes de Justinien, quand Grégoire, le savant élève de Cujas, appelé de Toulouse pour constituer définitivement la faculté, eut, comme doyen de la faculté de droit, dressé un règlement particulier (27 mars 1582), la rivalité amena la lutte. Ce fut au début une puérile querelle au sujet de la dénomination de l'université; mais pour celui qui ne s'arrête pas à la surface, il est facile d'y reconnaître déjà le désir des doyens de la faculté de droit de se rendre indépendants du recteur ecclésiastique, lequel reconnaissait moins l'autorité des ducs de Lorraine que celle de Rome et ne permettait d'enseigner que *sous son bon plaisir*. Il ne fallut pas moins de deux cents ans pour amener, le 3 août 1768, le triomphe des jurisconsultes et la sécularisation de l'université, par la nomination du doyen Pierre-Antoine Dumas comme recteur perpétuel de l'université transférée à Nancy. La lutte avait été longue, elle avait eu ses martyrs : un moment les cours de droit avaient été transportés à Saint-Mihiel; Barclay avait été obligé de quitter la Lorraine en 1603; Blaise Jacquot de Besançon, doyen en 1624, avait été contraint de fuir en 1628 pour se soustraire à cette accusation de sorcellerie qui, en quinze ans, avait fait périr par le feu plus de 1500 victimes en Lorraine. Plus tard elle devint moins tragique, et l'on ne peut s'empêcher de penser au *Lutrin* de Boileau quand, en 1718, dans une cérémonie publique, on voit le recteur faire enlever trois fois du chœur de l'église le banc de la faculté que le doyen faisait rapporter trois fois.

Quelles qu'aient été, du reste, les dissensions intérieures qui entourèrent son berceau, l'université de Pont-à-Mousson n'en jeta pas moins un vif éclat dès son origine. Huit ans après sa création, Pont-Thévenin déclare qu'il n'est aucune académie de France ni d'Allemagne, excepté Paris, qu'elle ne surmonte et devance par l'excellence de son enseignement et le nombre de ses disciples. Un concours immense d'étrangers venait assiéger ses chaires, les jeunes princes lorrains suivaient ses leçons, le duc Ferdinand de Bavière s'arrêtait pour la visiter (en 1581), et l'enthousiasme lorrain contemporain allait si loin qu'il préférait la nouvelle Athènes à la vieille cité de Socrate :

Mousonium spretis Academia migrat Athenis.

Sans aller jusque-là, nous constaterons qu'en 1604 cette université comptait déjà près de deux mille élèves : plus de quatre cents étudiaient la médecine et la jurisprudence; une papeterie s'élevait auprès d'elle, exclusivement créée pour les besoins toujours croissants des discussions scolastiques, et l'université de Paris demandait au parlement un arrêt qui lui rendît une partie de sa jeunesse éloignée par les troubles civils et fixée sur les bords de la Moselle par le succès des méthodes et le savoir des maîtres. Cet arrêt fut rendu le 20 mars 1603; il ordonnait aux étudiants français de quitter immédiatement l'université de Pont-à-Mousson et de revenir chez eux. L'arrêt ayant été confirmé par le roi, plus de cinquante écoliers se retirèrent aux vacances de Pâques. Mais la mesure sollicitée par la jalousie de l'Université de Paris eut pour résultat d'appeler l'attention sur sa rivale et d'amener à Pont-à-Mousson de nombreux élèves de l'étranger.

Le prince qui avait voulu combattre le protestantisme par les jésuites de son université, avait pensé battre en brèche la noblesse par ses jurisconsultes; il n'avait pas hésité à appeler des hommes distingués. C'étaient Barclay, qui combattit avec autorité les théories démagogiques de Boucher et de Buchanan, ainsi que les exagérations théocratiques de Becan et de Bellarmin; Grégoire, d'abord professeur de droit à Cahors, puis à Toulouse, et nommé doyen à Pont-à-Mousson par l'ordonnance du 27 mars 1582; l'Espagnol Maldonat, jésuite, qui vint à Pont-à-Mousson après avoir enseigné avec grand succès à Salamanque et à Paris; dans cette dernière ville, le nombre de ses auditeurs était si considérable, qu'il fut quelquefois obligé de faire sa leçon dans une cour ou dans la rue. A côté du casuiste Gordon, qui enseigna pendant près de cinquante ans la philosophie, la théologie, la controverse et l'hébreu à Pont-à-Mousson, il nous faut encore citer le savant helléniste Fronton du Duc, qui séjourna à Pont-à-Mousson de 1577 à 1581; dans la médecine, l'illustre doyen de la faculté Charles le Pois, né à Nancy en 1563, mort en 1633 victime de son dévouement qui l'avait ramené dans sa ville natale pour combattre la peste; enfin dans la jurisprudence Jean Hordal, Nicolas Romain, et Nicolas Guinet, auteur de commentaires estimés sur les Décrétales et le droit romain.

Tant que les ducs, placés entre deux puissants voisins, conservèrent cette neutralité qui est la force des faibles, l'université ne cessa de prospérer; mais lorsque les folles provocations de Charles IV fournirent un prétexte à l'ambition de Richelieu, toujours préoccupé du désir d'assurer à son pays les frontières qui lui manquaient du côté de l'Allemagne, le sort de cette université fut

compromis avec l'existence même du duché. La Lorraine fut conquise en six jours, six armées occupant à la fois le pays le livrèrent à ces grandes misères de la guerre que Callot a gravées de son burin immortel. Le fer et le feu portent partout la désolation, la peste sévit, les cités se dépeuplent; les champs sont sans culture; plus de quatre-vingts villages disparaissent, et un moine de Saint-Avold, tremblant au fond de son couvent, raconte toutes ces horreurs dans une seule phrase qui résonne comme un glas funèbre : « On n'entend que vols, violements, brûlements, saccagements. »

Que devenait au milieu de ces horreurs l'université de Pont-à-Mousson? Les étudiants se dispersèrent, les professeurs préférèrent la fuite au serment qu'ils devaient prêter à Louis XIII (juin 1637); l'un d'eux, Antoine Richard, alla se mettre à la tête d'un régiment; de telle sorte qu'en 1640 il n'existait plus aucune chaire de médecine et qu'une seule chaire de jurisprudence était demeurée debout.

A partir de cette époque, la réunion est consommée et l'influence française domine exclusivement à l'université de Pont-à-Mousson. Charles V règne, mais pendant qu'il promène sa bravoure cosmopolite à travers l'Europe, c'est à Paris que se confirment les privilèges universitaires, c'est à Paris que s'ouvrent les concours, quand une chaire est vacante (le premier concours eut lieu en février 1689 et Bernard Hurdt de Pont-à-Mousson fut nommé); c'est enfin le droit français qu'enseigne Nicolas Breton.

La paix de Ryswick rendra bien la Lorraine à ses princes dépossédés, et de meilleurs jours à l'université; Léopold, le 6 janvier 1699, abolira bien l'enseignement du droit français dans ses Etats: l'empreinte de la France ne pourra plus s'effacer. En attendant que son fils François III signe en 1736 le traité par lequel il cédait ses Etats à titre viager à Stanislas de Pologne, avec retour futur à la France. Léopold fait tout ce qui dépend de lui pour rendre à l'université quelque chose de son ancien éclat. En 1706 il crée une chaire de droit public et féodal, et le 28 janvier 1707 y appelle Mathias Hein, auquel succède en 1723 Boucher de Bégnicour qui quitte Utrecht pour venir à Pont-à-Mousson; en 1723 il appelle Didier Georges pour commenter les coutumes et le droit municipal. Autour d'eux vient se presser toute une génération de jurisconsultes et de publicistes : Pillement de Russange, Rouot et Charvet dont l'enseignement attira à Pont-à-Mousson de nombreux élèves surtout de l'Allemagne; tous trois furent doyens de la faculté et conseillers d'Etat; le président Lefèvre, le premier président de Mahuet, les deux Bourcier, Mathieu de Moulon, Toustaint de Viray, et enfin Guillaume de Rogeville, l'auteur du *Dictionnaire historique des ordonnances*.

Depuis longtemps l'université de Pont-à-Mousson aspirait à être transférée à Nancy, mais le duc avait repoussé la requête qui lui avait été présentée; il ne devait plus y avoir d'obstacle, le jour où la couronne ducale ne devint plus qu'un fleuron de la couronne de France. C'est ce qui arriva le 23 février 1766, quand la cour de Lunéville, un instant éclairée par les rayons de Voltaire et de Montesquieu, fut rentrée dans l'ombre et que le royal usufruit de Stanislas eut cessé. Louis XV rappela l'université au centre de la province et, par un de ces changements qui caractérisent une époque, pour la première fois depuis deux cents ans, le doyen de la faculté de droit fut nommé recteur, et cette charge devint élective.

Tel fut le sort de l'université lorraine, qu'emporta la tourmente de 1793. L'enseignement supérieur ne fut reconstitué en Lorraine qu'en 1852 par la loi qui, en instituant un recteur à Nancy, y ramenait en même temps une faculté des lettres et une faculté des sciences, auxquelles vinrent s'ajouter une faculté de droit en 1864 et une faculté de médecine en 1872.

En dehors de l'université, mais en rapport avec elle par quelques-uns de ses membres, Stanislas, qui goûtait la société des lettrés, avait fondé en 1750 la *Société royale des sciences et belles-lettres*, devenue depuis l'*Académie de Stanislas*, dont nous ne parlons ici que pour mémoire.

D'où venaient, nous demanderons-nous maintenant, la plupart des élèves de l'université de Lorraine? Incontestablement des collèges, qui alors étaient tous entre les mains du clergé; il y en avait un auprès de l'université à Pont-à-Mousson, il y en avait à Nancy, à Toul, à Neufchâteau, dans chacune des villes de la province, en sorte que l'on peut dire hardiment qu'en Lorraine, de 1572 à 1768, ce sont les jésuites qui élevèrent toute la jeunesse lettrée. En 1789 les prêtres, les magistrats, les nobles, tous les hommes instruits qui dépassaient quarante ans, les avaient eus pour maîtres. Aussi s'est-on demandé, dans le parti catholique, s'il ne fallait pas imputer aux méthodes et au plan d'études qu'ils avaient suivi et que continuèrent leurs successeurs les chanoines réguliers, la répulsion que soulevaient dans les collèges du XVIIIe siècle les idées et les choses religieuses. On a dit que dans ces établissements la discipline était sévère, la vie matérielle rude, la religion peu souriante et ennemie des dévotions aimables; qu'après la prière et la messe, au sortir de la chapelle froide et nue, l'adolescent arrivait à l'étude et passait brusquement dans une atmosphère toute différente. Il étudie, a-t-on dit, Ovide, Virgile, Horace, Homère, les amours des dieux et les combats des héros; du Calvaire il est transporté sur l'Olympe où il vivra pendant plusieurs années en compagnie de Jupiter, de Vénus, d'Apollon et des Muses, qui étaient invoqués en vers latins dans tous les collèges. Vers la rhétorique il descendait régulièrement de l'Olympe sur l'Agora et le Forum, où il écoutait Démosthène et Cicéron et se nourrissait des souvenirs de la liberté antique et de la haine des tyrans.

Si encore, a-t-on ajouté, on ne l'avait pas maintenu dans l'ignorance du passé! Mais on lui enseignait l'histoire de la Grèce et de Rome et peu ou point celle de son pays. Aussi advint-il un jour, en 1780, qu'à la distribution solennelle des prix à l'université de Nancy, devant les vicaires généraux, le vice-chancelier de l'université, les membres du parlement et toutes les autorités publiques, le régent de rhétorique, ecclésiastique lui-même, put, sans soulever autre chose que l'indignation d'un vieux prêtre (nous en trouvons l'expression dans son journal), déclarer « que les graves riens qui occupaient les Pères des conciles de Nicée et d'Ephèse n'exercent plus les génies d'aujourd'hui. » — Toujours est-il que les élèves de ces collèges, un Merlin de Thionville, un François de Neufchâteau, l'abbé Louis de Toul, Salle de Vézelise, et tous ceux de la région qui ont marqué dans les événements postérieurs, étaient étrangement préparés à l'impression que devait produire sur eux, au sortir des bancs, une société en fermentation et la lecture de ces livres qui alors étaient entre toutes les mains et qui s'appellent l'*Esprit des lois* et le *Contrat social*.

Reste maintenant à nous faire une idée de l'état de l'instruction primaire.

Est-ce à leur préoccupation presque exclusive d'étendre leur pouvoir princier sur la noblesse de leurs États qu'il faut attribuer le peu d'intérêt que montrèrent les ducs de Lorraine pour l'instruction populaire? Pendant la plus grande partie de la période ducale les écoles ne demeurèrent régies que par les coutumes locales. L'état du temporel des paroisses que fit dresser

Léopold dès son avènement (1702) a permis de dresser la liste des écoles rurales qui existaient dans la Lorraine et le Barrois au commencement du XVIIIe siècle et de déterminer la part que les maîtres qui les dirigeaient avaient dans le produit de la dîme et dans le revenu des fondations pieuses faites au profit des fabriques paroissiales. Stanislas se contenta de doter quelques villes d'écoles gratuites dirigées par les frères de la doctrine chrétienne. Il faut descendre jusqu'en 1752 pour trouver une décision de l'autorité supérieure cherchant à amener de l'uniformité dans l'administration des écoles de campagne. Le 31 janvier 1752, l'archevêque de Trèves, s'inspirant des dispositions de l'édit de 1695 et d'une déclaration de Louis XV sur la juridiction ecclésiastique en date du 14 mai 1724, publia un mandement touchant les maîtres d'école dans la partie française et lorraine de son diocèse (elle ne comprenait pas moins de 186 communautés municipales), qui donnait aux curés une autorité considérable sur les maîtres d'école, et réglementait minutieusement le choix, l'examen et la surveillance de ces modestes fonctionnaires.

L'intendant ne fit aucune opposition à ce mandement, qui fut homologué par la Cour souveraine de Nancy, le 10 mars 1752; mais ni l'ordonnance de la Cour, ni l'autorité de l'Electeur-archevêque ne prévalurent contre les coutumes du pays. Vingt-sept ans plus tard, les subdélégués de Longuyon, de Boulay, de Bouzonville, de Briey, de Tholey et de Schaumbourg faisaient connaître à l'intendant de Lorraine que les communautés s'obstinaient à choisir elles-mêmes leurs maîtres d'école. Enfin, le 12 mai 1779, l'intendant de Lorraine, M. de la Porte, ouvrit une enquête sur la condition des maîtres d'école de la campagne et invita ses subdélégués à lui signaler les abus qui s'étaient introduits dans le choix des maîtres et « les moyens d'introduire dans cette partie un meilleur ordre ». Ce sont les réponses de trente et un subdélégués de la généralité de Nancy, conservées aux archives de Lorraine, qui permettent de se rendre exactement compte de la situation des maîtres d'école et de l'état de l'instruction primaire en Lorraine au XVIIIe siècle.

L'école d'abord : il s'en trouvait une presque dans chaque paroisse, et quelquefois jusque dans les hameaux écartés « trop éloignés du chef-lieu pour que les habitants puissent envoyer leurs enfants à l'école pendant l'hiver ». Néanmoins, il arrivait que certaines paroisses manquaient d'école et se souciaient fort peu de s'en procurer « par discorde ou mauvaise économie ».

Ce n'était pas que l'importance de l'instruction fût méconnue par tous, car dès 1779 nous voyons quelques subdélégués réclamer l'instruction *obligatoire*, et l'un d'eux proposer l'*amende* pour punir « les pères et mères qui refusent ou négligent d'envoyer leurs enfants à l'école ».

Cette école que l'on était à peu près sûr de trouver partout où s'élevait un clocher, où fallait-il la chercher? En quelques localités, dans un bâtiment communal; dans d'autres, à l'extrémité du village, dans quelque maison écartée et dont la location grevait le moins possible le mince budget du maître d'école, parfois même à côté ou même dans la salle où, à d'autres heures, le maître, transformé en cabaretier, servait à boire aux parents de ses élèves. Elle n'était pas ouverte toute l'année, car la tenue de l'école ne dépassait guère les mois de l'hiver, ici « de la Toussaint jusqu'aux environs du Carême », là « depuis la Saint-Michel jusqu'à Pâques », en somme, pas plus de « six mois de l'année, parce que les pères et mères envoient leurs enfants paître le bétail de charrue, d'abord que l'herbe paraît jusqu'à la Saint-Martin. »

Ajoutons que longtemps ces écoles furent *mixtes*, c'est-à-dire que les enfants des deux sexes y étaient reçus. Le clergé avait bien fait quelque chose pour l'instruction des filles : un chanoine de Nancy avait établi au XVIIe siècle la congrégation des *Filles de Saint-Charles*, et le père Fourier* celle des *Filles de Notre-Dame* pour distribuer l'instruction gratuite aux jeunes filles. Plus tard, en 1700, l'abbé Vatelot, chanoine de Toul, institua la congrégation, aujourd'hui si florissante, des *Sœurs de la doctrine chrétienne*, et l'abbé Moye de Cutting commença, en 1762, la fondation de la congrégation de la *Providence*, en installant à Vigy, près de Metz, sa première institutrice dans une porcherie abandonnée où cette héroïne de l'instruction primaire coucha longtemps sur la paille. Ces œuvres n'avaient pas encore pu prendre une grande extension à la fin du XVIIIe siècle, et le Conseil d'Etat de Lorraine avait eu beau prendre, le 6 juin 1765, un arrêt prononçant la séparation des sexes dans les écoles : en 1779, les subdélégués de Nomeny et de Bourmont constatent que « les deux sexes sont encore enseignés dans des écoles communes ».

Les élèves n'y étaient pas toujours aussi assidus ni aussi nombreux qu'il eût fallu. Bien des parents n'envoyaient pas leurs enfants à l'école « crainte qu'il leur en coûte quelque argent par semaine ou par mois ». Aussi, en quelques localités, avait-on fait de l'instruction une obligation avec sanction pénale. Dans la subdélégation de Vitell, les parents qui négligeaient d'envoyer leurs enfants aux écoles étaient admonestés dans l'assemblée publique tenue chaque année « lors des plaids annaux ».

Le plus souvent, pour faciliter l'instruction des enfants pauvres, les contrats passés avec les régents mentionnaient l'obligation pour les régents d'école « d'enseigner gratis les enfants des pauvres », dont l'état était dressé par le curé du lieu.

Quant à la matière de l'enseignement, « les instructions chrétiennes » en étaient considérées « comme la partie *la plus importante* ». Le premier objet dont s'occupait l'instituteur à l'école était donc la religion, et le temps que laissait l'étude du catéchisme était seul employé à l'étude de la lecture et de l'écriture. Il fallait certainement plus d'un hiver avant que l'élève fût admis aux études supérieures ; quand il savait lire à peu près couramment, et écrire Dieu sait comme, on l'initiait aux mystères des chiffres, et plus tard, peu de temps avant que ses parents ne réclamassent le secours de ses bras pour les travaux de la culture, il se heurtait aux difficultés de l'orthographe, et s'efforçait de les vaincre sous la direction de ces maîtres qui, dit le subdélégué de Saint-Dié, « l'ignoraient presque tous ». Aussi, dit l'abbé Mathieu, le paysan oubliait vite ce qu'il avait appris vers l'âge de douze ans, et les pauvres syndics étaient bien empêchés quand il fallait rédiger une supplique ou répondre à une demande de l'intendance. Du reste, le grand nombre de *croix* qui tiennent lieu de signatures sur des pièces officielles et sur tant d'actes de mariage ou de baptême qui ont été conservés témoignent que l'instruction primaire laissait beaucoup à désirer.

Nous arrivons maintenant aux maîtres. Formé un peu où et comme il pouvait (l'espèce d'école normale fondée à Toul par l'évêque Drouaz ayant été supprimée par son successeur), celui qui voulait embrasser cet état, et qui restait laïc, allait passer un examen peu sévère devant une commission nommée par l'évêque diocésain, et s'il y satisfaisait il recevait l'*approbation*, ou permission

générale d'enseigner. Muni de cette pièce et de tous les certificats avantageux qu'il pouvait recueillir, il se présentait dans un village où une place était vacante, le jour où on devait choisir le titulaire. Là, il chantait, montrait son écriture et tous ses autres talents, exhibait ses recommandations, et s'il était agréé par les habitants, appelés à donner directement leurs suffrages (car le choix du maître d'école appartenait à la communauté), il signait le traité qui liait les deux parties pour un an, et qui déterminait les engagements et la rétribution du maître. C'était là ce qu'on appelait la *parration* ou rédaction ; elle était ordinairement précédée de libations qui se faisaient aux frais du candidat : « Le maître d'école, dit le curé d'Ugny (lettre du 12 mai 1779), est obligé de se représenter à la communauté tous les ans, deux mois avant la Saint-Jean-Baptiste, et tous les ans on fait un nouveau traité. Pour l'obtenir ce sont des cabales, des flatteries à ceux qui ont le plus d'autorité, et souvent des buvettes pour apaiser les mauvais et les mécontents. »

« Le maître d'école, dit un autre, paie vin ou eau-de-vie, se réconcilie par là avec la communauté, et recommence tous les ans à nouveaux frais. » Ceux qui ne réussissaient pas à apaiser leurs ennemis s'en allaient courir les places, et il paraît que les changements étaient fréquents. « Dans ma subdélégation, c'est une navette continuelle, » dit le subdélégué de Saint-Mihiel.

La situation de l'instituteur n'était qu'une sorte particulière de servitude, la servitude sous le pire des maîtres, celui qui, n'ayant pas de nom parce qu'il est tout le monde, n'a ni modération dans ses caprices ni limite dans ses exigences, et le subdélégué de Bourmont la caractérisait quand il disait que « les habitants de la campagne regardent les maîtres d'école comme des espèces de valets à leurs gages, et ils n'ont pour eux presque aucun égard. »

A cette nomination faite par les membres de la communauté il fallait un complément : l'approbation du curé; et cette autre dépendance était telle, dit le subdélégué de Gondrecourt, « qu'un maître d'école est, à parler nettement, le *valet du curé* dont il a le témoignage assuré en le servant vilement. » C'est qu'en effet la charge du maître d'école était double, et s'il se devait à l'école pour donner l'instruction aux enfants, il ne se devait pas moins à l'église en tant que chantre, marguillier et sonneur. Le subdélégué de Mirecourt énumère dans sa lettre du 26 mai 1779 les principales fonctions du maître d'école, et dit « qu'elles sont d'assister le curé dans tout ce que son ministère exige, messes, vêpres, catéchismes, enterrements, baptêmes, services, tout ce qui est indispensablement lié avec les fonctions pastorales ; mais indépendamment de ces objets à remplir avec décence et édification, il faut *encore* apprendre à lire, à écrire à la jeunesse, ainsi que les principes de la religion. »

Telle était la condition des maîtres d'école régulièrement engagés dans une communauté avec l'approbation de l'ordinaire; mais à côté de ceux-là il en est qui se trouvaient au service de hameaux et de ces habitants trop éloignés du chef-lieu paroissial pour y envoyer leurs enfants à l'école communale : « Ceux-ci, nous dit le subdélégué de Darney, étaient des espèces de sous-maîtres ou clercs, mais pour la plupart des hommes inconnus, sans aveu, les premiers venus, sans mœurs, sans religion, sans capacité, et qui, par les mauvais exemples qu'ils donnent, corrompent le cœur de cette jeunesse au lieu de la diriger à la vertu. »

Il nous reste encore une question à examiner : quels étaient les émoluments des maîtres d'école Ces émoluments comprenaient :

1° Un traitement fixe payé par la communauté soit en argent, soit en nature.

Cette portion était très variable ; elle était calculée, dans la subdélégation de Saint-Mihiel, sur le taux de 20 à 40 sols par tête dans des paroisses qui comprenaient de 150 à 200 ménages, d'où des inégalités très grandes : le maître de Beaumont touchait de ce chef 300 livres de France, tandis que celui d'Ancel n'avait que 124 livres. Parfois même il arrivait que les habitants d'une communauté comme Avancy « cédaient à la tentation de renvoyer un bon maître pour en prendre un moins digne qui se présentait à un moindre prix », et réduisaient à 100 livres les gages de leur maître d'école primitivement fixés à 150. Cette rétribution était payée par la communauté, en sorte que les fonds en étaient faits par une contribution qui frappait tous les habitants indistinctement.

2° Aux gages venait s'ajouter l'*écolage*, perçu par tête d'enfant fréquentant l'école. Il était dans le Schaumbourg de 9 sous de France par enfant quand le maître d'école était nourri, « mangeant tour à tour chez les pères et mères des écoliers, ou de 48 sous de Lorraine pour le tout. » Ailleurs on paie vingt ou vingt-cinq sols par an et par tête, ici deux ou trois sols par mois, là un bichet ou deux de blé ou d'autre grain.

3° Aux gages et à l'écolage venait s'ajouter ce que l'église rapportait au maître d'école. C'était, avec le *casuel*, une portion de dîmes, le plus souvent celle de la troisième charrue, ou un préciput sur la totalité. Dans quelques paroisses les maîtres d'école jouissaient de fondations spéciales, ils étaient logés par la communauté, percevaient quatre ou cinq sols de chaque habitant pour l'eau bénite, touchaient une certaine somme pour blanchir le linge de l'église, etc.

En somme le maître d'école parvenait à se faire ainsi un revenu annuel qui variait, suivant les localités, entre 250 et 300 livres cours de Lorraine; 600 livres sont tout à fait une exception; aussi le subdélégué de Mirecourt écrit-il : « Il n'y a guère de maître d'école, dans un village, qui ne soit dans le cas d'avoir au moins douze louis d'or de gages, c'est à peu près vingt sols par jour; *un manœuvre en gagne au moins autant* ». — « J'en connais plusieurs, dit le subdélégué de Sarreguemines, même dans les paroisses composées de trois villages, qui n'ont pour toute rétribution que six louis de gages et le casuel, qui ne passe pas six livres; » et le subdélégué de Bourmont conclut : « Un malheureux maître d'école, après avoir fait son devoir, *souvent meurt de faim.* »

C'est que le traitement qu'il devait toucher ne lui était pas toujours assuré. C'était lui qui devait aller de porte en porte recevoir, de la main à la main, ce que le contrat de la communauté avait stipulé, et les lettres de l'enquête nous montrent combien peu les habitants s'empressaient de s'acquitter de leur dû. « Tant que les maires, dit le curé de Frénois-la-Montagne, ne seront pas chargés de faire rentrer au maître d'école les bichets d'avoine, celui-ci est en grand danger d'en perdre une grande partie, par la difficulté qu'il trouve de s'en faire payer par nombre de particuliers ». — « Il conviendrait, écrit le curé de Montigny, que les maîtres d'école fussent autorisés à faire le recouvrement des salaires pour casuels et surtout pour l'écolage, par la voie de collecte et contrainte, sans formalité de justice, parce que souvent pour récupérer un modique objet de 15 à 20 sols, il faut faire six, même dix livres de frais; et souvent les habitants n'étant pas en état de les supporter, les maîtres d'école préfèrent perdre leurs salaires. »

Aussi ne faut-il pas nous étonner quand nous entendons le subdélégué d'Epinal dire « qu'il n'y a guère de maître d'école qui n'ait une pro-

fession ou qui ne cultive quelques terres pendant l'été ». Les uns étaient laboureurs, « d'autres sont contraints d'être journaliers pour gagner leur vie; d'autres sont pauliers, et même cabaretiers. »

Le subdélégué de Saint-Dié réclamait, en termes émus, une modification à cette triste situation lorsqu'il disait : « L'état des maîtres d'école est un état important ; il convient de relever le mérite de leurs fonctions, il y va du bien des peuples. » C'est ce que le pays a compris, et c'est la tâche que s'est donnée la France républicaine.

Sources imprimées. — Nombreuses publications de M. Maggiolo sur les anciennes écoles en Lorraine dans les *Mémoires de l'Académie de Stanislas*. — *L'Ancien Régime dans la province de Lorraine et Barrois*, 1698-1789, par l'abbé Mathieu. — *Les Communes de la Meurthe*, par H. Lepage. — *Histoire de Lorraine*, par A. Digot. — *Histoire de la réunion de la Lorraine à la France*, par M. d'Haussonville. — *Histoire de la ville de Toul*, par Thiery. — *Mémoires de la Société d'archéologie* de Nancy. — *L'Enseignement du droit en Lorraine*, par Neveu-Lemaire. — *L'Instruction primaire à la campagne en Lorraine, il y a cent ans*, par Ed. Schmidt. — *Erectio et fundatio generalis studii seu academiæ privilegiatæ civitatis Pontimussi in Lotharingia.* — *Recherches sur l'imprimerie en Lorraine*, par Beaupré. — *Notice historique de la ville de Gerbéviller*, par Pierot-Olry. — *Histoire de Saint-Dié*, par Gravier. — *Des intendants de Lorraine et de leur action sur l'instruction primaire*, par Creutzer.

Sources manuscrites, aux archives départementales à Nancy. — Les registres inscrits sous les numéros 288-298, qui renferment l'*Etat du temporel des paroisses*, d'après l'enquête prescrite par le duc Léopold. — Série C (Intendance), n° 314. — Série B, 238, 263, 675, 1475, 1594. — *Historia* (manusc.) *Universitatis mussipontianæ*, par Abram.

[Edouard Schmidt.]

LOT (Département du). — Superficie : 5212 kilomètres carrés. Population en 1881 : 280 269 habitants au lieu de 276 512 en 1876 et de 288 919 en 1866. Densité moyenne de la population par kilomètre carré : 54 habitants, au lieu de 71, chiffre de la densité moyenne de la France. Trois arrondissements formant quatre circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Cahors (1re), Cahors (2e), Figeac et Gourdon ; 29 cantons ; 323 communes, dont 241 de plus de 500 habitants.

Jusqu'en 1808, le département du Lot comptait un arrondissement de plus, celui de Montauban, qui en fut détaché à cette époque pour former, avec quelques parcelles de territoire empruntées aux départements voisins, le département de Tarn-et-Garonne.

Le service de l'inspection primaire dans le Lot ne comprenait jusqu'en 1881 que trois inspecteurs ; il vient d'être récemment allégé par la création d'un quatrième emploi. Voici la nouvelle répartition

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE			
	d'écoles publiques et libres.	de classes publiques	de kilom. carrés en superficie	de kilom. en voie ferrée.
Cahors (1re).....	133	146	1 048	8
Cahors (2e).....	174	212	1 130	41
Figeac.........	258	248	1 563	35
Gourdon.......	204	192	1 444	30

Population d'âge scolaire. — En 1872 on comptait dans le Lot 31 047 enfants de 6 à 13 ans, 15 275 garçons et 15 772 filles, soit 11 enfants d'âge scolaire par 100 habitants.

En 1876, on y comptait 27,746 enfants de 6 à 13 ans, 14 213 garçons et 13 533 filles, soit 10 enfants d'âge scolaire par 100 habitants. Avec cette nouvelle diminution dans la proportion de la population d'âge scolaire, le Lot se trouvait d'un sixième au-dessous de la moyenne générale, qui était pour toute la France de 12.2 enfants d'âge scolaire par 100 habitants.

D'après le recensement de 1881, il existe dans le Lot 28 460 enfants de 6 à 13 ans, 14 404 garçons et 14 056 filles, soit 10.15 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants; la moyenne générale étant de 12.17 0/0, la différence reste sensiblement la même.

1. État de l'instruction publique avant 1789. — Le département du Lot a été formé de la plus grande partie de l'intendance de Quercy, qui appartenait au gouvernement de Guyenne et Gascogne. Outre les renseignements généraux qui ont été donnés à l'article *Guyenne et Gascogne* sur l'histoire de l'instruction publique dans cette province avant 1789, nous donnons ci-dessous quelques indications concernant plus spécialement le Quercy et son ancienne capitale Cahors.

A l'époque de la domination romaine, Cahors possédait déjà des écoles florissantes, au témoignage d'Ausone et de Sidoine Apollinaire. Ausone rapporte que son oncle Exupère, s'étant retiré à Cahors après avoir fini l'éducation des fils de Dalmatius, beau-frère de Constantin, enseigna l'éloquence dans cette ville et y mourut. Saint-Florent et Saint-Alitte, deux évêques illustres de Cahors, avaient appris l'éloquence à Cahors même.

Au moyen-âge, il exista de bonne heure à Cahors une école épiscopale. Elle eut sous les Carlovingiens pour directeur un dignitaire du chapitre de la cathédrale, nommé dans les anciens titres *capiscol* et *écolâtre*. Cette école enseignait la grammaire, les belles-lettres et la philosophie. Des savants du pays y donnaient des leçons particulières de droit civil et de droit canon. M. Delpau dit, dans sa remarquable *Statistique du Lot* : « Dès le XIe siècle sortirent de l'école de Cahors une foule d'écrivains....., des faiseurs de légendes ou de chroniques et de joyeux troubadours, dont les poésies eurent de la célébrité. »

Au XIVe siècle, le pape Jean XXII dota sa ville natale d'une université (1331). Il en rédigea lui-même les statuts et lui accorda de nombreux privilèges. Cette université acquit rapidement une grande réputation. Elle compta parfois plus de 4000 élèves fournis non seulement par la France, mais aussi par l'Espagne et l'Allemagne. Elle eut des professeurs célèbres tels que Rebuffe, Grégoire, Cujas, François Roaldès, Govea, Jean de Lacoste, Mérille, Guillaume Benedicti, etc. Un grand nombre de jurisconsultes et de magistrats renommés appartiennent à l'université de Cahors, comme professeurs ou comme élèves.

L'université de Cahors eut à plusieurs reprises des périodes critiques à traverser. Elle subsista néanmoins jusqu'au milieu du XVIIIe siècle. Mais la rivalité de l'université de Toulouse finit par lui être fatale. En 1751, Louis XV, considérant qu'il était « inutile et peu convenable de laisser subsister plus longtemps deux universités dans deux villes aussi voisines que le sont celles de Toulouse et de Cahors, » signa un édit supprimant l'université cadurcienne.

Quant à l'enseignement secondaire, une délibération des États provinciaux du Quercy, réunis à Moissac en 1579, nous apprend qu'il existait à cette époque des collèges à Cahors et à Montauban, et des écoles à Figeac, Moissac, Lauzerte, Gourdon, Montcuq et Caylus. Les Etats votèrent une somme de 2600 livres destinée à l'entretien de ces établissements. Les Jésuites prirent la direction du collège de Cahors en 1601. Après la

suppression de l'université et des trois collèges de boursiers qui en dépendaient, le collège des Jésuites subsista seul et bénéficia en partie des dépouilles des établissements déchus.

Les archives départementales renferment des documents qui témoignent d'une certaine sollicitude pour l'instruction populaire. Vers la fin du XVIIe siècle il fut créé un établissement destiné à fournir à la province des institutrices pour l'éducation des jeunes filles. Cette congrégation prit le nom de Dames des Ecoles chrétiennes, et reçut sa constitution définitive en 1712. Les statuts portent que les Dames des Ecoles chrétiennes avaient entre autres obligations celle « de montrer à lire et à écrire ». Les écoles qu'elles dirigeaient étaient entretenues au moyen de dons et legs faits par les évêques ou de riches particuliers.

Les frères des écoles chrétiennes furent introduits à Cahors par l'évêque en 1762.

Ces écoles et les autres établissements congréganistes de la province furent supprimés en 1791 pour refus de serment de la part des instituteurs et des institutrices.

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — Le 13 décembre 1791 des instituteurs laïques remplacèrent à Cahors des frères des écoles chrétiennes. Pendant l'époque révolutionnaire l'administration départementale fit de grands efforts pour créer les écoles exigées par les décrets de la Convention. Nous ignorons quels résultats produisit l'application des dispositions des décrets du 29 frimaire an II et du 27 brumaire an III; mais nous voyons, après le vote de la loi du 3 brumaire an IV, l'administration instituer des comités cantonaux avec lesquels elle établit une correspondance active. On décida la création de quatre centres scolaires en moyenne par canton (la loi n'exigeait par canton qu'une seule école); mais les maîtres manquaient: tous les comités locaux s'en plaignent dans leurs rapports. Une lettre du président du comité du canton de Saint-Germain, Montal, en date du 1er nivôse an VI, dit entre autres : « Nous avons employé bien des soins inutiles, fait bien des démarches infructueuses pour attirer dans le canton de Saint-Germain des instituteurs capables d'élever les jeunes citoyens de notre territoire; » et il annonce que sur quatre instituteurs qu'il aurait fallu trouver, le comité n'a pu en installer qu'un.

Le Consulat, l'Empire et la Restauration ne firent à peu près rien pour l'instruction primaire. Ce n'est qu'à partir de 1830 que l'on commence à constater des progrès sérieux, que les renseignements statistiques donnés ci-après permettront d'apprécier.

Nombre des écoles. — Le tableau ci-dessous indique le nombre des écoles primaires depuis les dernières années du premier Empire, mais surtout depuis la fin de la Restauration, premier régime à partir duquel on possède des statistiques officielles relatives à l'enseignement primaire, jusqu'à nos jours.

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1813	d'après l'almanach de l'Université impériale........			86
1821	d'après l'almanach de l'Université royale..........			155
1829	d'après la statistique officlle..			221
1834	— — ..	87	170	257
1837	— — ..	217	148	365
1850	— — ..	319	288	607
1863	— — ..	351	280	631
1876-77	— — ..	607	110	717
1878-79	— — ..	625	123	748
1879-80	— — ..	637	119	756
1880-81	— — ..	649	110	759
1881-82	— — ..	671	94	765

En 1876-1877, les 607 écoles publiques du Lot formaient ensemble 748 classes; en 1881-1882, les 671 écoles publiques forment 772 classes. L'augmentation du nombre des écoles est de 64, tandis que celle des classes n'est que de 24. Cette anomalie a besoin d'être expliquée; car une école ne pouvant pas avoir moins d'une classe, une augmentation de 64 écoles doit donner une augmentation de 64 classes. Mais voici ce qui a dû se passer. Le Lot possédait, en 1876-1877, 186 écoles publiques congréganistes; il en possède encore aujourd'hui le même nombre. La règle des congrégations veut qu'il y ait *au moins* deux maîtres par école. Si l'importance de l'école justifie la présence des deux maîtres, l'administration la confirme par la nomination régulière d'un adjoint. Dans le cas contraire, le deuxième maître est considéré comme *adjoint volontaire*, et le groupe d'élèves qu'il a sous sa direction ne peut pas être compté comme une classe, mais simplement comme une division. Or les directeurs et directrices d'écoles congréganistes, non seulement dans le Lot, mais dans beaucoup d'autres départements, avaient pris l'habitude de déclarer autant de classes qu'ils avaient de personnes sous leurs ordres, y compris quelquefois le frère convers ou la sœur converse; et comme le personnel ne manque pas dans les congrégations religieuses, on arrivait ainsi quelquefois aux chiffres presque dérisoires de 25, 20 ou même 15 élèves par classe. On a dû, tout récemment, donner des instructions très précises à ce sujet, et cela explique que le nombre de classes publiques dans le Lot n'ait pas augmenté depuis 1876-1877 autant que celui des écoles.

L'opportunité des instructions données au sujet des déclarations de classes, au moins en ce qui concerne le Lot, est démontrée par le relevé suivant qui a été fait sur les états de situation des écoles publiques de l'année scolaire 1881-1882. On y verra que le nombre de classes peu populeuses y est, malgré les rectifications exigées, beaucoup plus grand que dans le reste de la France :

Classes de 50 élèves et au-dessous...	493,	soit	63.9 0/0
— de plus de 50 élèves.......	128,	—	16.6 0/0
— — de 60 —	77,	—	10.» 0/0
— — de 70 —	32,	—	4.1 0/0
— — de 80 —	42,	—	5.4 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont respectivement : 55.2 0/0; 18.9 0/0; 12.3 0/0; 7 0/0; 6.6 0/0.

En 1837, sur un total de 365 écoles, on comptait 260 écoles de garçons, 27 écoles mixtes et 78 écoles de filles; en 1876-1877, la part faite aux filles s'était considérablement augmentée: sur 717 écoles, il y en avait 324 spéciales aux garçons, 51 mixtes seulement et 342 spéciales, aux filles; en 1881-1882, la répartition était restée sensiblement la même, seulement l'augmentation survenue avait profité surtout aux écoles mixtes; sur 765 écoles il y en avait 329 spéciales aux garçons, 345 spéciales aux filles et 91 mixtes.

Situation scolaire des communes. — Les 323 communes du Lot sont toutes pourvues, actuellement, au moins d'une école publique de garçons, de filles ou mixte. Neuf communes de plus de 500 habitants (sur 241) ne possèdent pas d'école publique de filles, savoir : 2 dans la 2e circonscription de Cahors, 2 dans la circonscription de Figeac, et 5 dans celle de Gourdon. Par contre, 41 communes de moins de 500 habitants avaient une école spéciale aux filles : 9 dans la première circonscription de Cahors et 9 dans la deuxième, 15 dans la circonscription de Figeac, et 8 dans celle de Gourdon.

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Ecoles laïques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850.....	338	164	7	98	607
1863.....	313	130	21	167	631
1867.....	322	149	21	184	676
1872.....	331	152	33	210	726
1876-77..	334	129	41	213	717
1878-79..	353	125	50	220	748
1879-80..	362	127	50	217	756
1880-81..	368	130	48	213	759
1881-82..	374	134	46	211	765

Les 374 écoles *laïques* de garçons ou mixtes se divisent en 365 écoles publiques et 9 écoles libres; les 48 écoles *congréganistes* de garçons ou mixtes se divisent en 34 écoles publiques et 14 écoles libres. Comme on le voit, les congréganistes n'ont plus qu'une faible minorité dans les écoles publiques de garçons ou mixtes; 34 contre 365, soit 8.5 0/0. Dans les écoles de filles c'est le contraire: les 134 écoles *laïques* de filles se divisent en 120 écoles publiques et 14 écoles libres; les 211 écoles *congréganistes* se divisent en 154 écoles publiques et 57 libres. C'est donc 43.8 0/0 des écoles publiques de filles seulement qui sont dirigées par des laïques. Il résulte également de ces chiffres que dans l'enseignement libre, qui a une certaine importance dans le Lot puisqu'il représente près d'un huitième des écoles et près d'un sixième des élèves, la majorité appartient incontestablement aux congréganistes, pour les garçons comme pour les filles.

Voici d'ailleurs le résumé exact de la situation respective des laïques et des congréganistes :

		Écoles	Élèves
Garçons ou mixtes.	Laïques..	374 = 89.» 0/0	18 950 = 82.1 0/0
	Congrég.	46 = 11.» 0/0	4 144 = 17.9 0/0
Filles....	Laïques..	134 = 38.8 0/0	5 001 = 26.9 0/0
	Congrég.	211 = 61.2 0/0	13 578 = 70.1 0/0

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

		Total des élèves	Élèves gratuits
1832	(année civile)......	7 256	Manque
1837	—	12 787	—
1840	—	14 916	—
1850	—	21 393	6 050
1863	—	25 493	5 626
1867	—	31 379	7 246
1872	—	36 277	15 551
1876-77	(année scolaire)..	32 804	Manque
1878-79	— ..	34 676	14 442
1879-80	— ..	36 138	16 397
1880-81	— ..	36 762	22 416
1881-82	— ..	41 673	Gratuité

Pour la gratuité il y avait lieu, avant la promulgation de la loi du 16 juin 1881, de distinguer entre les élèves des écoles publiques et ceux des écoles libres. Les élèves admis gratuitement dans ces dernières étaient, en 1881, si l'on s'en rapporte à des déclarations que les autorités scolaires n'avaient pas à contrôler, au nombre de 1361 sur 5798.

Dans les écoles publiques la situation au point de vue de la gratuité présente beaucoup d'analogie avec celle que nous avons signalée dans l'article *Loiret*, c'est-à-dire que l'admission gratuite n'a dû être accordée, au moins jusqu'en 1876-1877, qu'aux élèves qui étaient dans l'impossibilité de payer la rétribution scolaire. En 1833, toutefois, à une époque où le nombre des élèves était encore bien minime, on trouve dans le Lot 54 gratuits sur 100 élèves des écoles publiques : pour toute la France il n'y en avait que 29 0/0 ; mais immédiatement après, lorsque les écoles commencent à se peupler, la gratuité retombe à 32 0/0. En 1850 elle était à 33 0/0 dans le Lot et à 39 0/0 en général. Enfin, d'après les enquêtes de 1867 et 1876-1877, la gratuité, qui était retombée à 22 0/0 dans le Lot en 1863, remonte successivement à 28.7 0/0 et à 42.8 0/0 quand elle était, pour toute la France, de 57.4 0/0. Au moment où la loi du 16 juin 1881 a établi la gratuité absolue, le nombre des élèves admis gratuitement dans les écoles publiques du Lot était de 21 055 sur 30 964, soit 68 0/0, 26 0/0 de plus qu'en 1876-1877, et 2 0/0 au-dessus de la moyenne générale de la gratuité dans les écoles publiques, qui était en 1881 de 66 0/0. C'est donc 32 0/0, un peu moins d'un tiers des élèves des écoles publiques du Lot, que l'Etat a pris à sa charge par l'application de la loi du 16 juin 1881.

Les 41 673 élèves du Lot peuvent se décomposer en : 36 123 élèves des écoles publiques et 5550 élèves des écoles libres; en 21 089 garçons et 20 984 filles; en 23 951 élèves des écoles laïques et 17 722 élèves des écoles congréganistes; en 38 291 élèves des écoles spéciales à l'un ou à l'autre sexe et 3382 élèves des écoles mixtes. La proportion de ces derniers pour les écoles publiques est par rapport au total des élèves de 8.3 0/0, soit exactement 8.5 0/0 au-dessous de la moyenne générale, qui est pour toute la France de 16.8 0/0.

D'après les états de situation de l'année scolaire 1881-1882, le nombre des enfants d'âge scolaire inscrits dans les écoles publiques et dans les écoles maternelles égalerait presque celui des enfants recensés du même âge (98 0/0). Avec l'effectif des écoles libres, au sujet duquel le doute est permis, le chiffre des inscriptions excéderait celui du recensement. « Mais il ne suffit pas, dit le rapport d'inspection académique de 1882, que l'élève soit inscrit, il faut encore qu'il fréquente la classe. Cette fréquentation est assez difficile à évaluer d'une manière précise; toutefois on peut dire que la proportion des absences a été, pendant l'année 1880-1881, de 10 0/0 environ; pendant l'année précédente elle avait été de 14 0/0. La fréquentation peut donc être considérée comme assez satisfaisante, et il n'y aura pas grand'chose à faire pour qu'elle soit aussi complète que le veut la loi du 28 mars 1882. »

Quant à l'inscription, il y a lieu d'en signaler les progrès depuis 1829. A cette époque il y avait dans le Lot 193 élèves inscrits par 10 000 habitants. En 1832 il y en avait 256; 272 en 1833; 446 en 1837, 520 en 1840, 726 en 1850, 964 en 1863, 1086 en 1867, et 1186 en 1876-1877. En 1881-1882, si l'on ajoute aux élèves des écoles primaires les enfants de 6 ans et au-dessus inscrits dans les salles d'asile, on trouve 1491 élèves inscrits dans les écoles pour 10 000 habitants.

Personnel enseignant. — Les instituteurs laïques ont la majorité dans l'enseignement public; dans l'enseignement libre, qui ne compte que 31 instituteurs, les laïques sont au nombre de 2 seulement. Les institutrices laïques, quoique relativement nombreuses, sont en minorité dans l'enseignement public et dans l'enseignement libre.

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		Total
	laïques	congrégan.	laïques	congrégan.	
1837....	288	4	56	22	370
1840....	288	2	64	29	383
1863....	335	62	136	435	968
1872....	341	49	170	444	1 004
1876-77.	326	66	155	359	906
1878-79.	345	70	169	451	1 035
1879-80.	350	71	175	457	1 053
1880-81.	360	63	181	414	1 018
1881-82.	378	59	190	364	991

On remarquera sans doute que le personnel enseignant a diminué de 62 membres de 1880 à 1881; mais on constatera en même temps que

cette diminution porte exclusivement sur le personnel congréganiste, et on trouvera l'explication de ce fait dans le commentaire dont nous avons accompagné l'exposé de la situation des classes, et dans l'extrait suivant du rapport d'inspection académique au Conseil général (session d'août 1882):

« Dans l'évaluation du nombre des adjoints et surtout des adjointes des écoles congréganistes, l'exactitude est loin d'être absolue.

» Jusqu'au 1er janvier 1882, en effet, les directeurs et les directrices des écoles congréganistes touchaient un traitement calculé d'après l'effectif total des élèves de chaque école; ce traitement, souvent assez élevé, leur permettait de payer à leur tour leurs adjoints ou adjointes et leurs auxiliaires; la distinction entre ces deux catégories, adjoints et auxiliaires, était parfois assez difficile à établir pour l'administration; la dénomination d'une même personne était même sujette à des variations. C'est ainsi qu'en faisant disparaître du nombre des adjointes des personnes qui en réalité n'étaient que des auxiliaires, on a fait descendre ce nombre de 82 à 45. Aujourd'hui cet état de choses a disparu; le directeur ne touche plus que le traitement auquel il a droit d'après la classe à laquelle il appartient, et les adjoints sont nommés et payés par l'administration..... Il sera dorénavant possible de connaître exactement tous les maîtres employés dans les écoles congréganistes publiques, et de n'admettre à faire la classe que ceux qui posséderont les titres exigés par la loi et qui auront reçu une nomination régulière. »

Pour 1881-1882 les chiffres relatifs au personnel se subdivisent comme suit: les 378 instituteurs laïques en 376 publics et 2 libres; les 59 instituteurs congréganistes en 33 publics et 26 libres; les 190 institutrices laïques en 166 publiques et 24 libres; les 364 institutrices congréganistes en 188 publiques et 176 libres.

Dans le personnel laïque des écoles publiques il n'existe qu'un seul instituteur adjoint non breveté. Dans le personnel congréganiste des écoles publiques, on trouve encore 3 instituteurs adjoints, 69 institutrices titulaires et 4 adjointes n'ayant aucun titre de capacité, soit ensemble 34.4 0/0.

Dans le personnel laïque des écoles libres, dont l'effectif ne s'élève qu'à 26 membres (2 instituteurs, 24 institutrices), il existe 2 institutrices (une titulaire et une adjointe) non brevetées, soit 8.3 0/0. Dans le personnel congréganiste des écoles libres, composé de 202 membres (26 instituteurs, 176 institutrices), il existe encore 6 instituteurs adjoints, 34 institutrices titulaires et 65 adjointes non munis du brevet, soit ensemble 52 0/0.

On voit par la comparaison de ces moyennes que le personnel laïque, dans l'enseignement libre, offre plus de garanties, au point de vue des titres de capacité, que le personnel congréganiste; celui-ci, dans le Lot et contrairement à ce qui se rencontre dans beaucoup d'autres départements, est moins bien trié pour l'enseignement libre que pour l'enseignement public. Mais, en général, le niveau intellectuel n'est pas très élevé dans le personnel enseignant du Lot. Le nombre des instituteurs et des institutrices du département qui possèdent le brevet supérieur est extrêmement faible, 16 instituteurs titulaires, 7 adjoints, et 2 institutrices.

Maisons d'école et mobilier scolaire. — Sur 671 maisons d'école que comptait le département du Lot en 1881, 343 appartenaient aux communes, 85 étaient prêtées, 243 louées. Le montant des sommes payées pour frais de location de ces dernières s'élevait à 22 932 francs. 197 des maisons appartenant aux communes étaient l'objet d'une demande de réparation ou d'amélioration quelconque.

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du département du Lot pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobiliers scolaires, pendant les cinq dernières années, est le suivant :

	Nombre des écoles	Subventions de l'Etat
1877	9	20 800 fr.
1878	32	48 250
1879	26	46 630
1880	44	160 035
1881	40	187 270
1882	53	396 160
1883	42	447 390
Totaux......	246	1 306 535 fr.

Enseignement; méthodes et résultats. — « La réforme importante qui a ajouté aux anciens programmes l'instruction morale et civique, les sciences physiques et naturelles, le droit usuel et les principes d'économie politique, les exercices gymnastiques et militaires, le dessin et le chant, n'aura pas du jour au lendemain des résultats bien sensibles, dit le rapport d'inspection académique de 1883. Nous sommes, à ce point de vue, dans une période de transition.

» C'est par le renouvellement d'une certaine catégorie du personnel, par l'afflux plus considérable de sujets bien préparés dans les écoles normales, et aussi par les exigences de l'examen du brevet où les nouvelles matières devront être inscrites, que nous arriverons au but souhaité.

» En attendant, il faut tenir en haleine, sur ce sujet, dans des inspections fréquentes et des conférences cantonales, un personnel d'ailleurs dévoué et certainement pénétré de l'importance du nouvel enseignement. A ce titre, je ne saurais trop lui recommander de se vouer avec zèle et régularité aux leçons de gymnastique et d'exercices militaires. »

Certificat d'études primaires. — L'institution du certificat d'études ne remonte, dans le Lot, qu'à 1875. A cette date le nombre des candidats avait été de 383, dont 350 garçons et 33 filles, sur lesquels 13 filles et 163 garçons avaient été admis, soit en tout 158 certificats obtenus. En 1880, 346 certificats ont été obtenus par 248 garçons et 98 filles; le nombre des candidats avait été de 423 garçons et de 125 filles.

En 1880-1881, malgré l'application des nouveaux règlements qui ont rendu les épreuves plus difficiles, le nombre des admis sur 725 candidats, 458 garçons et 267 filles, a été de 544, dont 233 filles et 311 garçons. Le nombre des certificats obtenus en 1881 dans le département du Lot représente 1.48 0/0 du total des élèves inscrits dans toutes les écoles. Le département se trouve ainsi de 0.12 0/0 au-dessus de la moyenne générale, qui est pour toute la France de 1.36 0/0.

En 1882, les résultats ont été également satisfaisants : 1020 candidats, dont 630 garçons et 390 filles, se sont présentés aux examens et ont obtenu 797 certificats, dont 455 ont été attribués aux garçons et 342 aux filles. Les admissions représentent 72.2 0/0 des candidats pour les garçons et 87.7 0/0 pour les filles, et 6.3 0/0 du total des élèves de toutes les écoles primaires en âge de concourir. Pour toute la France cette dernière proportion est de 6.6 0/0.

Enseignement primaire supérieur. — Le département ne possède encore qu'une école primaire supérieure proprement dite, celle de Montcuq, qui est d'ailleurs florissante, et une école d'un an annexée à l'école primaire de Castelnau. Beaucoup d'autres projets ont été mis à l'étude par les municipalités et sont susceptibles d'aboutir plus ou moins prochainement.

Cahors et Montcuq auront en outre, dans un temps peu éloigné, une école primaire supérieure de filles.

Ecoles normales et cours normal. — Le département du Lot possédait jadis une école normale d'instituteurs, qui fut fermée en 1852. Cette mesure porta une grave atteinte au recrutement des maîtres; et quoique le département entretînt quelques boursiers à l'école normale de Montauban, il fallut donner, depuis ce moment jusqu'à l'époque actuelle, plus des deux tiers des emplois vacants à des jeunes gens n'ayant reçu aucune préparation professionnelle.

En 1882, le Conseil général a décidé la construction d'une école normale d'instituteurs à Cahors. En attendant que le bâtiment soit achevé, des mesures ont été prises pour préparer dès à présent des élèves-maîtres, afin que le futur établissement puisse s'ouvrir, en 1885, avec trois promotions complètes. Un cours normal d'instituteurs a été créé à cet effet, et il s'est ouvert en octobre 1882 avec 12 élèves; à la rentrée d'octobre 1883, une nouvelle promotion de 12 élèves a été ajoutée à la première.

La création d'une école normale d'institutrices a été également décidée.

Brevets de capacité. — Nous donnons ci-dessous, par nature et par sexe, le nombre des brevets de capacité délivrés dans le Lot depuis 1833 jusqu'à 1882 inclusivement :

Instituteurs.

1833-1850.	285	brevets élémentaires,	25	brevets	supérieurs.
1851-1867.	300	— obligatoires,	24	—	complets.
1868-1880.	342	— —	15	—	facultatifs ou complets.
1881.....	73	— élémentaires,	4	—	supérieurs.
1882.....	42	— —	2	—	—

Institutrices.

1836-1850.	454	brevets élémentaires,	30	brevets	supérieurs
1851-1867.	332	— obligatoires,	2	—	complets.
1868-1880.	543	— —	21	—	facultatifs ou complets.
1881.....	111	— élémentaires,	4	—	supérieurs.
1882.....	186	— —	2	—	—

En 1882, 200 aspirants s'étaient présentés pour l'obtention du brevet de capacité élémentaire; 42 ont été admis, soit 21 0/0. Les aspirantes s'étaient présentées au nombre de 399, sur lesquelles 186 ont été admises, soit 46 0/0. La moyenne des admissions par rapport aux candidats est, pour toute la France, de 36.9 0/0 pour les aspirants, et de 52.9 0/0 pour les aspirantes. Le département du Lot se trouve donc dans une situation d'infériorité notoire vis-à-vis des autres départements au point de vue de la préparation aux examens du brevet de capacité. Il n'y a pas progrès sur l'année 1881, où les aspirants avaient passé dans la proportion de 32.6 0/0 et les aspirantes dans celle de 59.6 0/0.

Les aspirants congréganistes, quoique peu nombreux, ont pesé sur la moyenne : au nombre de 38 aux examens, ils n'ont obtenu que 4 brevets, soit 10.5 0/0. Les aspirants laïques, qui sont cependant loin d'avoir de bons résultats, ont néanmoins réussi à enlever 38 brevets sur 162 postulants, soit 23.5 0/0. Les aspirantes des deux catégories ont mieux réussi. Les laïques, au nombre de 206, ont obtenu 110 brevets, soit 53.4 0/0, et les 193 aspirantes congréganistes qui se sont présentées au concours ont obtenu 76 brevets, soit 39.4 0/0.

Les examens pour le brevet supérieur n'ont pas donné de meilleurs résultats. La moyenne des admissions est de 14.3 0/0 pour les aspirants et de 10.5 0/0 pour les aspirantes; pour toute la France les moyennes sont 38.5 0/0 pour les aspirants et 37.9 0/0 pour les aspirantes.

Ecoles maternelles. — Le département du Lot ne comptait encore aucune salle d'asile ou école maternelle en 1837. En 1850, il en possédait 2 : en 1863, 6; en 1867, 7; en 1876-77, 11. Le nombre des élèves reçus dans les écoles maternelles était de 385 en 1850; de 816 en 1863; de 1005 en 1867 et de 1229 en 1876-1877. En 1881-1882, le département comptait en tout 17 écoles maternelles, dont 2 publiques et 15 libres. Une salle d'asile libre seulement était laïque, les autres étaient dirigées par des congréganistes. Ces 17 établissements avaient reçu 1555 enfants répartis comme suit :

Ecoles maternelles publiques......	laïques..	»	284	1 555 élèves
	congrég.	284		
Ecoles maternelles libres..........	laïques..	32	1 271	
	congrég.	1 239		

« Il n'y a, disait le rapport d'inspection académique de 1882, que neuf autres départements en France dans lesquels le nombre de ces établissements soit aussi faible. Encore faut-il ajouter qu'on a donné le nom de salles d'asile à de véritables garderies installées dans des locaux que l'administration devrait peut-être interdire. Il est à désirer que les municipalités comprennent mieux l'utilité des écoles maternelles et recherchent activement les moyens d'en créer. »

Cours d'adultes. — Voici la statistique des cours d'adultes à partir de 1863 :

	Nombre des cours		Nombre des auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1863..............	5	»	62	»
1867..............	254	32	5 243	448
1869..............	281	78	6 319	1 035
1872..............	272	181	5 805	3 379
1876-77..........	88	32	1 532	483
1879-80..........	132	65	2 455	942
1880-81..........	125	56	2 177	864

« Du 1er octobre 1881 au 1er avril 1882, dit le rapport d'inspection académique, 135 cours ont été faits aux hommes et 69 aux femmes; ils ont été suivis par 3 596 élèves (2616 hommes et 980 femmes). L'Etat a accordé une subvention de 10 000 francs (en moyenne 49 fr. par cours). Les résultats de ces cours, contrôlés d'une manière tout à fait insuffisante par l'administration, ne pouvaient inspirer qu'une médiocre confiance, et n'étaient pas en rapport avec l'importance des sacrifices de l'État. Heureusement un arrêté ministériel du 4 avril 1882 les réorganisa dans toute la France; des règles précises sont posées de manière qu'un contrôle efficace sera exercé sur la direction des cours et sur les résultats obtenus. »

Bibliothèques scolaires. — Le département du Lot possédait, en 1876, 95 bibliothèques scolaires contenant ensemble 7128 volumes. Au 1er janvier 1883, on trouvait dans ce département 165 bibliothèques contenant ensemble 10 986 livres de lecture, plus 999 livres scolaires pour les besoins des élèves. Cette situation est peu prospère comparativement à ce qu'elle est dans bon nombre d'autres départements ; aussi l'inspecteur d'académie fait-il appel aux largesses du Conseil général. « Une subvention, dit-il, serait un encouragement pour ceux de nos instituteurs qui ont montré pour ces créations un zèle dont on ne saurait trop les louer, et en même temps un exemple salutaire pour les communes qui n'hésiteraient plus à faire les très légers sacrifices qui nous permettraient de mettre partout de bons livres à la disposition de tous. »

Bibliothèques pédagogiques. — Au 1er janvier 1883, le département en possédait 29, une par canton. Elles contenaient ensemble 10 406 volumes.

Mais on s'en tient trop, dans le Lot, à la simple possession de ces bibliothèques, dont on ne tire pas autrement profit, malgré les sacrifices pécuniaires que se sont imposés les instituteurs et les institutrices pour les acquérir.

Conférences pédagogiques. — Elles fonctionnent régulièrement dans le Lot depuis 1880.

Ces conférences ont lieu deux fois par an, et sont très suivies, dit l'inspecteur d'académie.

Caisses d'épargne scolaires. — Le département du Lot ne possédait aucune caisse d'épargne scolaire en 1880. En 1881 on en relevait 6, avec 71 élèves épargnants ayant effectué ensemble 1120fr,40 de versements. Au 1er janvier 1883, il y avait de grands progrès à constater : le nombre des écoles ayant ouvert une caisse était monté de 6 à 312; celui des élèves épargnants, de 71 à 2595, et le montant des versements effectués avait été porté de 1120fr,40 à 16 020 francs.

Caisses des écoles. — Cette institution commence à s'organiser dans le Lot. Il existait, au 1er janvier 1883, 50 caisses ayant commencé à fonctionner, c'est-à-dire ayant encaissé des recettes, sans avoir organisé encore la distribution des secours. L'actif total de ces 50 caisses s'élevait, à la date précitée, à 3329 francs.

Sociétés de secours mutuels. — Le département du Lot possède une Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1867; mais elle ne paraît pas avoir joui d'une bien grande prospérité, au moins jusqu'au 31 décembre 1879, si l'on en juge par le chiffre des secours qu'elle distribuait annuellement à ses adhérents nécessiteux (environ 100 à 200 francs) et par celui de l'actif général à cette date : 1122fr,69. Cependant elle accusait alors 240 membres participants qui devaient payer une cotisation annuelle de 8 francs. Trois ans plus tard, le 31 décembre 1882, le nombre des sociétaires est de 239, mais la situation financière accusée est meilleure : l'actif est monté à 21 251 francs.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin départemental de l'instruction primaire* du Lot, fondé en 1873, est envoyé gratuitement aux instituteurs et aux institutrices publiques, et reçoit à cet effet du Conseil général une subvention annuelle de 300 francs. Mais ce crédit est absolument insuffisant pour faire du *Bulletin départemental* un recueil des lois, décrets, arrêtés et circulaires ministériels, en un mot de tous les documents émanant des autorités scolaires et administratives, que les maîtres de l'enseignement primaire ont grand intérêt à connaître.

Résultats de l'instruction. — Nous donnons dans les tableaux ci-dessous les chiffres des conscrits et des conjoints lettrés.

ANNÉES	CONSCRITS			RANG du DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29	8 173	2 384	29,2	70e
1831-35	13 045	3 932	30,1	75e
1836-40	11 935	4 532	37,9	68e
1841-45	12 277	5 258	42,8	69e
1846-50	11 975	5 571	46,5	70e
1851-55	12 009	6 115	50,9	67e
1856-60	12 808	7 249	56,6	66e
1861-65	12 922	8 249	63,8	64e
1866-68	7 028	4 978	70,8	44e
1871-75	10 835	7 798	72,1	74e
1876-77	4 079	3 118	76,4	71e
1878	2 149	1 644	76,6	71e
1879	2 300	1 773	77,1	72e
1880	2 295	1 815	79,1	72e
1881	2 243	1 807	80,6	69e

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits en France était de 44.8 0/0. Dans le Lot cette moyenne était de 29.2 0/0, soit 15.6 0/0 au-dessous de la moyenne générale. La classe de 1881, en portant l'instruction des conscrits dans le Lot à 80.6 0/0, atteint ainsi un progrès total de 51.4 0/0 pour la période de 52 années qui s'est écoulée de 1829 à 1881, soit un progrès annuel d'environ un pour cent, tandis que pour toute la France, pendant la même période, le progrès n'a été que de 0.85 0/0 par an.

Voici le relevé par arrondissement pour les classes de 1879, 1880 et 1881 :

	Conscrits sachant au moins lire. Classes de		
	1879	1880	1881
Cahors	79.5 0/0	83.2 0/0	85.2 0/0
Gourdon	77 3 0/0	77.7 0/0	81.2 0/0
Figeac	73.8 0/0	75.2 0/0	72.5 0/0

Nombre de conjoints, sur 100, *ayant signé leur acte de mariage.*

Années	Hommes	Femmes	Hommes et Femmes
1854-55	46.1	15.9	31.»
1856-60	52.8	24.1	38.4
1861-65	58.»	29.4	43.7
1866-70	64.9	46.»	55.5
1871-75	72.2	53.»	62.2
1876-77	69.5	44.2	56.9
1879	73.5	48.8	61.2

Budget de l'instruction primaire. — Les dépenses ordinaires, dans le Lot, sont montées de 200 545 francs en 1855 à 606 162 francs en 1882. En 1863 les dépenses ordinaires atteignaient 239 050 francs, ce qui représentait, pour les 16 498 élèves inscrits à cette époque dans les écoles publiques, 14fr,49 par tête, supportés par la rétribution scolaire pour 7fr,55, par les ressources communales pour 3fr,32, par le budget départemental pour 1fr,77, par la subvention de l'Etat pour 1fr,84. La dépense moyenne par élève était alors pour toute la France de 9fr,47 : 4fr,22 provenant de la rétribution scolaire; 3fr,69 des ressources communales; 0fr,83 des budgets départementaux, et 0fr,75 des fonds de l'Etat. On remarquera d'abord l'énorme différence qu'il y a entre l'appoint fourni par la rétribution scolaire en moyenne (4fr,22) et ce qu'elle fournissait dans le Lot (7fr,55); c'est du reste la conséquence naturelle de la restriction apportée à la confection des listes de gratuité, que nous avons signalée à sa place. Ajoutons que le chiffre de la dépense par tête d'élève ne prouvait pas, dans ce cas, une plus grande sollicitude pour les intérêts de l'instruction primaire, mais tout simplement un défaut de fréquentation et surtout d'inscription à l'école : en effet, il y avait alors 418 maîtres dans les écoles publiques pour 16 498 élèves, ce qui donnait en moyenne un maître pour 39 élèves. Ce même maître aurait pu facilement en diriger 49 (chiffre moyen par maître à cette époque), et alors la dépense par tête d'élève se serait trouvée sensiblement réduite.

La loi du 10 avril 1867, en rendant obligatoire la création et l'entretien d'une école publique de filles pour toutes les communes de 500 habitants et au-dessus, a eu pour premier résultat d'augmenter dans de notables proportions les dépenses ordinaires, qui sont montées de 248 191 francs en 1867 à 314 531 francs en 1868. La rétribution scolaire est montée de 111 000 francs à 131 000 francs, la subvention du département a été augmentée de 18 000 francs, et celle de l'Etat de 29 000 francs.

En 1876, la dépense par tête d'élève, dans le

Lot, atteignait 19fr,80, 1fr,97 de plus que la moyenne générale, et toujours pour la même cause. Dans ce chiffre, la rétribution scolaire entrait pour 7fr,12, les ressources communales et le budget départemental pour 5fr,58, et la subvention de l'Etat pour 7fr,10 au lieu de 2fr,75, moyenne générale.

En 1882, les dépenses ordinaires des écoles primaires publiques s'élèvent à 606 162 francs, trois fois plus qu'en 1855 ; mais le nombre des élèves est également triplé depuis 1850 : 36 123 au lieu de 12 010, et le prix de revient par tête d'élève est ramené de 19fr,80, cote de 1876, à 16fr,67. Toutefois, grâce à la loi du 16 juin 1881 sur la gratuité, l'augmentation de dépenses de ces dernières années retombe à la charge de l'Etat qui fournit, au lieu de 189 000 francs en 1876 et de 386 000 francs en 1880, une subvention de 570 712 francs, représentant 88 0/0 du total des dépenses ordinaires.

En 1863, les dépenses ordinaires, communales et départementales, pour les écoles publiques, représentaient dans le Lot un impôt moyen de 0fr,81 par habitant. Pour l'ensemble de la France, ces dépenses représentaient un impôt de 1fr,45.

En 1876, l'impôt moyen de ce chef aurait été pour la France de 1fr,61 et pour le Lot de 1fr,23.

En 1882, les dépenses communales et départementales réunies, s'élevaient à 135 450 francs. La population du Lot étant, d'après le recensement de 1881, de 280 269 habitants, cette somme représente un impôt moyen de 0fr,48 par habitant, soit 75 centimes de moins qu'en 1876. Le département du Lot n'est pas le seul où la loi du 16 juin 1881 sur la gratuité absolue ait eu pour effet de faire tomber les charges des budgets communaux et départementaux, malgré les augmentations de dépenses survenues, bien au-dessous de ce qu'elles étaient en 1876.

Nous donnons dans le tableau ci-dessous les chiffres des dépenses ordinaires depuis 1855 jusqu'à 1882 inclusivement :

ANNÉES	RÉTRIBUTION scolaire A PART	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'État
1855....	63 171	53 342	32 996	51 036
1856....	68 741	47 886	35 032	48 168
1857....	74 325	67 552	34 736	52 411
1858....	74 244	75 500	27 795	53 886
1859....	75 885	58 855	31 284	47 880
1860....	99 728	47 944	36 015	29 526
1861....	111 847	47 030	35 219	22 006
1862....	123 086	53 043	29 955	19 357
1863....	124 609	54 829	29 185	30 427
1864....	122 319	52 443	29 648	35 098
1865....	120 214	48 469	30 246	43 848
1866....	112 495	49 281	29 892	52 792
1867....	111 246	48 904	29 871	58 170
1868....	131 367	49 007	47 040	87 117
1869....	145 426	48 847	46 021	118 677
1870....	151 626	50 043	47 040	134 461
1871....	143 545	59 897	47 423	181 460
1872....	158 246	61 246	47 310	194 493
1873....	161 938	98 752	43 920	169 436
1874....	175 032	113 130	41 219	144 827
1875....	194 166	66 044	45 421	168 789
1876....	190 157	89 793	59 213	189 707
1877....	193 583	81 050	67 582	226 882
1878....	186 461	80 424	63 236	288 945
1879....	174 778	83 826	63 659	318 638
1880....	161 159	91 707	61 024	336 632
1881....	83 842	97 282	63 335	420 233
1882....	»	78 946	56 504	570 712

LOT-ET-GARONNE (Département de). — Superficie : 5354 kilomètres carrés. Population en 1881 : 312 081 habitants (au lieu de 316 920 en 1876 et de 327 962 en 1866). Densité moyenne de la population par kilomètre carré : 59 habitants, au lieu de 71, chiffre de la densité moyenne de la France. Quatre arrondissements formant quatre circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Agen, Marmande, Nérac, Villeneuve-sur-Lot ; 35 cantons, 326 communes, dont 224 de plus de 500 habitants.

D'après les derniers relevés, le service de l'inspection primaire dans le département de Lot-et-Garonne était réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE d'écoles publiques et libres.	de classes publiques.	de kilom. carrés en superficie.	de kilom. de voie ferrée.
Agen..........	167	148	1 016	87
Marmande......	197	223	1 397	26
Nérac..........	126	122	1 396	40
Villeneuve-sur-Lot...	190	182	1 545	42

Malgré l'étendue relativement considérable des circonscriptions, l'inspection peut se faire avec régularité, grâce aux nombreuses voies ferrées dont le département est pourvu.

Population d'âge scolaire. — En 1872 on comptait dans le Lot-et-Garonne 31 664 enfants de 6 à 13 ans (16 020 garçons et 15 644 filles), soit 9.92 enfants d'âge scolaire par 100 habitants.

En 1876 on y comptait 30 541 enfants de 6 à 13 ans : 15 552 garçons et 14 989 filles, soit 9.64 enfants d'âge scolaire par 100 habitants.

Le recensement de 1881 donne 16 146 garçons et 15 601 filles de 6 à 13 ans, soit 10.17 enfants d'âge scolaire par 100 habitants. Malgré cette légère augmentation sur la période précédente, le département de Lot-et-Garonne se trouve encore pour la population d'âge scolaire de 2 0/0 au-dessous de la moyenne générale, qui est pour toute la France de 12.17 0/0.

1. Etat de l'instruction primaire avant 1789. — V. *Guyenne et Gascogne.*

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — Le rapport fait en l'an X sur la situation du département par le citoyen Pieyre fils, préfet (V. *Statistique des préfets*), contient le passage suivant qui donne un aperçu de l'état de l'instruction primaire dans le Lot-et-Garonne au commencement de ce siècle :

« L'école centrale occupe l'ancien évêché d'Agen, édifice superbe et vaste ; l'enseignement est confié à des professeurs d'un talent reconnu et bien capables de remplir les intéressantes fonctions dont ils sont chargés. Les cours de dessin, de mathématiques, d'histoire naturelle et de législation sont les plus suivis. — Le nombre des élèves pour toute l'école est en ce moment de 80 à 100.

» Les écoles primaires sont, je pense, à peu près partout dans le même état d'imperfection ; quoique les instituteurs n'aient à enseigner que les premiers éléments, leur choix n'a pas été fait avec assez d'attention ; la plupart n'ont rien changé à leur ancienne routine, et tous auraient besoin d'être guidés dans la méthode qu'ils ont à suivre. Ces écoles remplissent néanmoins une partie de leur objet : répandues sur tous les points du département, elles y augmentent chaque année le nombre des enfants qui savent lire, écrire et un peu de calcul ; ceux des campagnes ne les suivent que pendant quelques mois, dans l'intervalle du travail des champs, et ces fré-

quentes interruptions prolongent beaucoup le temps de leur enseignement, qui est souvent abandonné avant d'avoir pu être utile. Plus on réfléchit sur les entraves que la situation des lieux, l'indigence et l'insouciance des familles mettent au succès des écoles primaires, dont le but est de rendre à peu près universelle cette première instruction qui est si nécessaire à tous, plus on reconnaît que leur avantage principal sera toujours d'être plutôt multipliées que perfectionnées, et qu'il est plus important d'avoir partout un instituteur qui enseigne à lire et à écrire d'une manière imparfaite, que des maîtres moins nombreux avec plus de moyens et d'intelligence. Dans ce genre, l'extension de l'enseignement est encore plus utile que son amélioration, et c'est ce qu'opérerait l'instruction absolument gratuite aux frais des communes, par un traitement fixe et suffisant, levé sur les contribuables au profit du maître d'école. Cette dépense une fois avancée, tous les habitants s'empresseraient de l'utiliser en faveur de leurs enfants, et ce moyen serait le plus sûr et le plus facile de rendre vraiment générale la jouissance de ce bienfait, dette sacrée d'un gouvernement sage qui s'enrichit en l'acquittant.

» Outre les écoles publiques, il est dans le département un assez grand nombre de maisons d'éducation particulières; trois d'entre elles méritent d'être distinguées. Ces institutions, plus rapprochées de tous les citoyens et bornées aux leçons les plus appropriées aux besoins et au goût du plus grand nombre, remplissent momentanément l'intervalle qui existe entre l'instruction primaire et l'école centrale. L'établissement de Villeneuve est sous l'inspection immédiate des vingt-six pères de famille qui l'ont fondé. Cette association de la surveillance paternelle à la direction des maîtres offre peut-être la plus sage et la plns avantageuse organisation. »

Nombre des écoles. — Le tableau ci-dessous indique le nombre des écoles depuis les dernières années du premier empire, mais surtout depuis la fin de la Restauration, premier régime à partir duquel nous possédions des statistiques officielles relatives à l'enseignement primaire, jusqu'à nos jours :

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1813	d'après l'almanach de l'Université impériale.........			106
1821	d'après l'almanach de l'Université royale............			275
1829	d'après la statistique offic^{lle}..			306
1834	— — ..	152	173	325
1837	— — ..	240	225	465
1850	— — ..	326	198	524
1863	— — ..	343	229	572
1876-77	— — ..	475	170	645
1878-79	— — ..	466	188	654
1879-80	— — ..	473	188	661
1880-81	— — ..	480	170	650
1881-82	— — ..	537	147	684

En 1876-1877 les 475 écoles publiques du département formaient ensemble 565 classes; en 1881-1882 les 537 écoles publiques forment 689 classes; il y a donc, entre les deux dates, augmentation de 62 écoles seulement, mais de 124 classes, ce qui montre que la tâche des maîtres a été allégée par le dédoublement d'une soixantaine de classes trop populeuses. Sous ce rapport, du reste, le département de Lot-et-Garonne se trouve dans de bonnes conditions. Voici sa situation exacte actuelle en ce qui concerne les écoles publiques :

Classes de moins de 50 élèves.........	526,	soit	76.3 0/0
— de plus de 50 —	102,	—	14.8
— — de 60 —	46,	—	6.7
— — de 70 —	10,	—	1.5
— — de 80 —	5,	—	0.7

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont, respectivement : 55.2 0/0, 18.9 0/0, 12.3 0/0, 7 0/0 et 6.6 0/0.

Au point de vue du nombre de classes par école, les écoles publiques de Lot-et-Garonne se subdivisent comme suit :

Écoles à 1 classe	442	533	Écoles à 5 classes	2	4
— 2 —	58		— 6 —	2	
— 3 —	23		— 7 —	»	
— 4 —	10		— 8 —	»	

En 1837, sur un total de 465 écoles, tant publiques que libres, on comptait 149 écoles spéciales aux garçons, 131 écoles spéciales aux filles et 145 écoles mixtes; en 1876-1877 les 645 écoles du département se décomposaient en 219 écoles de garçons, 143 écoles mixtes et 283 écoles de filles. En 1881-1882 les chiffres sont : 234 écoles spéciales aux garçons, 311 écoles spéciales aux filles, et 139 écoles mixtes, dont 116 dirigées par des instituteurs et 23 dirigées par des institutrices.

Situation scolaire des communes. — Sur les 326 communes du département, 313 possédaient (en 1882) au moins une école publique de garçons, de filles ou mixte, 10 étaient réunies légalement à une autre commune pour l'entretien d'une école publique; 2 n'avaient qu'une école libre, et une seule était complètement dépourvue d'école.

Sur les 224 communes de 500 habitants et au-dessus, 179 avaient au moins une école publique de filles, 11 n'avaient pour les filles que des écoles libres, et 34 n'avaient aucune école de filles ni publique ni libre; par contre on trouvait une école publique spéciale aux filles dans 6 communes de moins de 500 habitants.

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850.....	344	145	7	28	524
1863.....	320	152	14	86	572
1867.....	331	164	14	104	613
1872.....	338	170	20	116	644
1876-77..	344	152	18	131	645
1878-79..	347	163	20	124	654
1879-80..	347	167	16	131	661
1880-81..	345	159	17	129	650
1881-82..	352	192	21	119	684

Les 352 écoles *laïques* de garçons ou mixtes se divisent en 345 écoles publiques et 7 écoles libres; les 21 écoles *congréganistes* de garçons ou mixtes se divisent en 3 écoles publiques et 18 écoles libres. On voit par ces chiffres que les congréganistes n'existent plus guère qu'à l'état de souvenir dans l'enseignement public des garçons ou mixte.

Les 192 écoles *laïques* de filles se divisent en 158 écoles publiques et 34 écoles libres; les 119 écoles *congréganistes* de filles se divisent en 31 écoles publiques et 88 écoles libres. C'est donc 16.4 0/0 seulement des écoles publiques de filles aux mains des congréganistes; mais celles-ci sont en forte majorité dans l'enseignement libre (88 contre 34), et tout compte fait elles instruisent près de la moitié des jeunes filles du département.

Voici d'ailleurs le résumé exact de la situation respective des laïques et des congréganistes :

		Écoles	Élèves
Garçons ou mixtes.	Laïques..	352 = 94.4 0/0	19 237 = 89.5 0/0
	Congrég..	21 = 5.6 0/0	2 246 = 10.5 0/0
Filles...	Laïques..	192 = 61.7 0/0	8 470 = 52.5 0/0
	Congrég..	119 = 38.3 0/0	7 659 = 47.5 0/0

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

		Total des élèves	Élèves gratuits
1832	(année civile).....	9 832	Manque
1837	—	17 581	—
1840	—	18 692	—
1850	—	25 043	9 282
1863	—	30 755	7 521
1867	—	33 006	7 753
1872	—	33 767	12 472
1876-77	(année scolaire)..	33 251	Manque
1878-79	— ..	33 570	14 186
1879-80	— ..	33 979	15 441
1880-81	— ..	34 278	16 666
1881-82	— ..	37 612	Gratuité

Pour la gratuité il y avait lieu, avant la promulgation de la loi du 16 juin 1881, de distinguer entre les élèves des écoles publiques et ceux des écoles libres. Les élèves admis gratuitement dans ces dernières étaient, en 1881, si l'on s'en rapporte à des déclarations que les autorités scolaires n'avaient pas à contrôler, au nombre de 3080 sur 9802, soit 31.17 0/0.

Dans les écoles publiques la gratuité avait monté lentement de 35 0/0 en 1833 à 41 0/0 en 1850. La statistique de 1863, qui passe pour plus exacte que celle de 1850, attribue la gratuité à 29 0/0 seulement des élèves des écoles publiques de Lot-et-Garonne. En 1867 elle était à 31.8 0/0; en 1872 elle atteignait 43.2 0/0, et en 1876-1877, 50.1 0/0. Au moment de la promulgation de la loi du 16 juin 1881, le nombre des élèves admis gratuitement dans les écoles publiques était de 13 586 sur 24 476, soit 55 0/0. C'est donc près de la moitié des élèves des écoles publiques de Lot-et-Garonne qui sont ajoutés à la charge du budget ordinaire de l'enseignement primaire par suite de l'application de la loi du 16 juin 1881.

Les 37 612 élèves des écoles primaires du département de Lot-et-Garonne peuvent se décomposer en 28 582 élèves des écoles publiques et 9030 élèves des écoles libres; en 18 922 garçons et 18 690 filles; en 27 707 élèves des écoles laïques et 9905 élèves des écoles congréganistes; en 31 776 élèves des écoles spéciales à l'un ou à l'autre sexe et 5836 élèves des écoles mixtes. La proportion de ces derniers pour les écoles publiques est de 19.8 0/0, soit exactement 3 0/0 au-dessus de la moyenne générale, qui est pour toute la France de 16.8 0/0.

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 37 612 pour 30 024. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département est de 31 747, d'où il résulterait que 1723 enfants d'âge scolaire ne fréquenteraient pas les écoles primaires. Il convient toutefois de retrancher de ce nombre 215 enfants de 6 à 13 ans inscrits dans les salles d'asile et ceux qui reçoivent l'instruction primaire dans un établissement d'enseignement secondaire quelconque (348 en 1881-1882). En admettant que 100 ou 150 enfants reçoivent l'instruction dans leurs familles, il n'en resterait pas moins un millier d'enfants de 6 à 13 ans privés de toute instruction dans le département de Lot-et-Garonne.

Il faut reconnaître cependant que la fréquentation ou tout au moins l'inscription est allée se développant rapidement dans le département depuis 1829. A cette date il n'y avait que 203 enfants inscrits à l'école par 10 000 habitants. En 1833 il y en avait 292, en 1837 508; 540 en 1840, et 732 en 1850. En 1863 on comptait 926 inscriptions par 10 000 habitants, en 1867 elles dépassaient 1000 et en 1876-1877 elles atteignaient 1047. La moyenne générale des inscriptions pour toute la France était alors de 1281 élèves par 10 000 habitants. En 1881-1882 on compte dans le Lot-et-Garonne 1205 élèves inscrits par 10 000 habitants, soit 196 de moins que la moyenne générale qui est, pour cette année scolaire, de 1401 inscrits pour 10 000 habitants.

Personnel enseignant. — Il ne reste plus que 10 instituteurs congréganistes dans l'enseignement public; dans l'enseignement libre, dont l'effectif est de 56 membres, les instituteurs laïques sont au nombre de 9 seulement. Les institutrices laïques sont en majorité dans l'enseignement public et en minorité dans l'enseignement libre; mais dans les écoles publiques de filles la minorité congréganiste représente encore 20.3 0/0 de l'effectif des institutrices.

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		Total
	laïques	congrégan.	laïques	congrégan.	
1837.....	348	18	131	69	566
1840.....	347	18	135	64	564
1863.....	333	50	218	281	882
1872.....	367	75	239	372	1 053
1876-77..	395	48	188	240	871
1878-79..	389	48	237	306	980
1879-80..	394	58	244	277	973
1880-81..	396	52	223	235	906
1881-82..	429	57	282	278	1 046

Pour 1881-1882 ces nombres se subdivisent comme suit : les 429 instituteurs laïques en 420 publics et 9 libres; les 57 instituteurs congréganistes en 10 publics et 47 libres; les 282 institutrices laïques en 212 publiques et 70 libres; les 278 institutrices congréganistes en 54 publiques et 224 libres.

Dans le personnel laïque des écoles publiques il n'existe plus qu'un instituteur adjoint non breveté; dans le personnel congréganiste on trouve encore 4 instituteurs adjoints, 13 institutrices titulaires et 8 adjointes non munis du brevet. La proportion des non brevetés chez les maîtres congréganistes des deux sexes est de 39.1 0/0.

Dans le personnel laïque des écoles libres, sur 79 membres dont 9 instituteurs et 70 institutrices, on trouve un adjoint et deux adjointes non brevetés; dans le personnel congréganiste des mêmes écoles, qui compte 271 membres dont 47 instituteurs et 224 institutrices, on trouve encore 9 instituteurs adjoints, 22 institutrices titulaires et 65 adjointes sans brevet, ensemble 96, soit 35.4 0/0.

On voit par ces chiffres que le personnel laïque, tant de l'enseignement libre que de l'enseignement public, s'est mis promptement en règle avec la loi du 16 juin 1881 sur les titres de capacité, et que le personnel congréganiste, fort en retard sous ce rapport, est encore moins bien pourvu dans l'enseignement public que dans l'enseignement libre.

Maisons d'école et mobilier scolaire. — Sur 537 maisons d'école que comptait le département de Lot-et-Garonne en 1882, 392 appartenaient aux communes, 23 étaient prêtées, 122 louées. Le montant des sommes payées pour location de ces dernières s'élevait à 29 607 francs. 205 des maisons appartenant aux communes, c'est-à-dire près de la moitié, étaient l'objet d'une demande de réparation ou d'amélioration quelconque. Cette situation serait à la veille de s'améliorer, si le mouvement signalé par l'inspecteur d'académie dans son rapport au Conseil général (session d'août 1882) ne se ralentit pas :

« Une sorte d'émulation s'est manifestée entre les communes pour la construction ou l'acquisition de maisons d'école..... Dans les localités populeuses les nouvelles constructions réunissent toutes les conditions de commodité et d'hygiène pour les élèves en même temps que les meilleures

dispositions pour faciliter un bon enseignement..... Si l'on tient compte des projets déjà exécutés, de ceux qui sont adoptés, de ceux qui sont à l'étude et des constructions commencées, on est en droit d'affirmer qu'il ne restera pas, en 1883, plus de 100 établissements scolaires à reconstruire ou à réparer. »

La question des mobiliers scolaires paraît devoir être plus longue à résoudre :

« L'amélioration des mobiliers scolaires s'accomplit dans un grand nombre de communes, mais il convient de reconnaître qu'elle ne suit pas une marche aussi rapide que celle des locaux..... Le matériel de l'enseignement se compléterait avec une extrême difficulté si le ministère de l'instruction publique n'en faisait pas les frais. Des écoles de villes importantes sont encore dépourvues de cartes géographiques, de globes, de tableaux noirs. Mais un grand nombre d'écoles rurales ont reçu de l'Etat des objets qui ornent les salles de classes en même temps qu'ils servent à l'instruction des élèves. »

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du Lot-et-Garonne pour construction ou réparation de maisons d'école ou pour acquisition de mobiliers scolaires pendant les six dernières années est le suivant :

	Nombre des écoles	Subventions de l'Etat
1877	15	18 100 fr.
1878	41	81 200
1879	20	47 800
1880	83	347 250
1881	60	185 360
1882	47	265 370
Totaux....	166	945 080 fr.

Enseignement, méthodes et résultats. — « Il y aurait beaucoup à dire sur ce point si l'on voulait entrer dans les détails; nous nous bornerons, dit le rapport d'inspection académique, à faire savoir que dans l'ensemble il convient de signaler des progrès réels dans les méthodes et les résultats... Les instituteurs qui seraient tentés de se laisser aller à la nonchalance sont tenus en éveil par les fréquentes visites des inspecteurs. De bons conseils sont donnés à tous au grand profit de la direction de la classe.

» L'enseignement de la gymnastique se fait maintenant dans toutes les écoles communales de garçons..... Bon nombre de maîtres, à cause de leur âge ou par suite d'infirmités, ne sont cependant pas dans les conditions voulues pour faire exercer les élèves. Cette situation ne pourra changer que par la présence, dans les écoles, d'instituteurs formés à l'école normale primaire. Des mesures vont être prises pour exercer au tir les élèves âgés de plus de douze ans. Un bataillon scolaire est en formation dans chaque canton, et des instructeurs seront chargés d'initier aux exercices militaires les élèves faisant partie du bataillon cantonal. »

Certificat d'études primaires. — Le certificat d'études primaires a fait son apparition dans le Lot-et-Garonne en 1868; mais le premier relevé, qui date de 1872, ne mentionne que 95 candidats, dont 82 garçons et 13 filles, sur lesquels 3 filles et 31 garçons avaient été admis. En 1878, 129 garçons seulement s'étaient présentés et 44 avaient obtenu le certificat. En 1881 l'institution avait pris un certain développement; 617 candidats, dont 457 garçons et 160 filles, s'étaient présentés aux examens; 289 garçons et 106 filles avaient réussi. Le nombre des admis représentait 1.15 0/0 du total des élèves de toutes les écoles; pour toute la France cette proportion était de 1.36 0/0. En 1882 le nombre des candidats a été de 834 : 539 garçons et 295 filles. La proportion des admis par rapport aux examinés est de 69.2 0/0 pour les filles et de 71.8 0/0 pour les garçons. Le total des certificats obtenus représente 5.7 0/0 des élèves de onze ans et au-dessus, c'est-à-dire des élèves en âge de concourir, dans toutes les écoles. Cette proportion étant pour toute la France de 6.6 0/0, le département de Lot-et-Garonne reste de 0.9 0/0 au-dessous de la moyenne générale.

Enseignement primaire supérieur. — Le département possède déjà six écoles primaires supérieures. Elles sont établies à Aiguillon, Port-Sainte-Marie, Prayssas, Laplume, Castillonnès et Saint-Sylvestre. Toutes ces écoles ne comportent qu'un cours complémentaire d'une année. Nérac a voté la création d'une école de trois ans. Sans aucun doute d'autres localités imiteront cet exemple.

Ecoles normales et cours normal. — Le département de Lot-et-Garonne possède une école normale d'instituteurs fondée à Agen en 1878. Cette école reçoit actuellement 46 élèves-maîtres. L'enseignement y est donné par le directeur, 5 maîtres-adjoints et 9 professeurs externes.

Une école normale d'institutrices a été ouverte également à Agen en 1883. Elle contient 36 élèves-maîtresses. L'enseignement y est donné par la directrice, 5 maîtresses-adjointes et 3 professeurs externes. Cette école remplace un cours normal laïque dont la fondation remontait à 1872 et qui aura rendu des services avant de disparaître. En 1880, le cours normal contenait 20 élèves dont 9 de première année, 6 de deuxième et 5 de troisième. En 1881, 6 élèves-maîtresses présentées à l'examen du brevet élémentaire ont toutes été admises. A la première session de 1882, sur 4 élèves-maîtresses présentées au brevet élémentaire, 3 ont été admises; 5 élèves se préparaient pour les examens du brevet supérieur. Pendant ces dernières années un accroissement considérable du nombre des admissions avait été rendu nécessaire par la création récente de plus de 70 écoles communales de filles et par l'augmentation du personnel des institutrices-adjointes; aussi la promotion, qui avait rarement dépassé 4 avant 1881, avait été portée à 15 en 1882, et la création d'une école normale d'institutrices répondant par son installation et ses ressources aux besoins de la situation nouvelle était-elle devenue une nécessité urgente pour le département.

Brevets de capacité. — Nous donnons ci-dessous, par nature et par sexe, le nombre de brevets de capacité délivrés dans le département de Lot-et-Garonne depuis 1833 jusqu'à 1882 inclusivement :

Instituteurs.

1833-1850.	»	brevets élémentaires,	»	brevets supérieurs.		
1851-1867.	206	—	obligatoires,	11	—	complets.
1868-1880.	152	—	—	33	—	facultatifs ou complets.
1881.....	75	—	élémentaires,	19	—	supérieurs.
1882.....	74	—		17	—	—

Institutrices.

1836-1850.	»	brevets élémentaires,	»	brevets supérieurs.		
1851-1867.	241	—	obligatoires,	4	—	complets.
1868-1880.	297	—	—	21	—	facultatifs ou complets.
1881......	119	—	élémentaires,	3	—	supérieurs.
1882......	150	—	—	8	—	—

En 1881, 137 aspirants s'étaient présentés pour l'obtention du brevet élémentaire, 75 l'ont obtenu, soit 54.8 0/0. Les aspirantes s'étaient présentées au nombre de 183, sur lesquelles 119 ont été admises, soit 65 0/0. La moyenne des admissions par rapport aux candidats était pour toute la France de 49.9 0/0 pour les aspirants et de 62.2 0/0 pour les aspirantes. D'où il résulte que les aspi-

rants et les aspirantes se sont placés au-dessus de la moyenne générale.

En 1882, les résultats ont été moins satisfaisants. Les aspirants ont passé dans la proportion de 30.5 0/0 et les aspirantes dans la proportion de 51.4 0/0. La moyenne générale était pour les aspirants 36.9 0/0 et pour les aspirantes 52.9 0/0.

Les épreuves pour le brevet supérieur n'ont pas été subies avec beaucoup plus de succès : 17 aspirants sur 56 et 8 aspirantes sur 32 ont obtenu le brevet, soit 30.4 0/0 pour les aspirants et 25 0/0 pour les aspirantes. Les moyennes générales sont respectivement 38.5 0/0 et 37.9 0/0.

Salles d'asile. — Le département de Lot-et-Garonne comptait une salle d'asile en 1837 ; 13 en 1850 ; 21 en 1863 ; 22 en 1867 et 33 en 1876-1877. Le nombre des enfants reçus dans les salles d'asile était de 40 en 1837 ; de 1278 en 1850, de 2410 en 1863, de 2784 en 1867 et de 3150 en 1876-1877. En 1881-1882 le département comptait 38 écoles maternelles, dont 15 publiques et 23 libres ; 7 écoles maternelles publiques et une libre étaient dirigées par des laïques ; la direction des 30 autres était confiée à des directrices congréganistes. Ces 38 établissements avaient reçu 3392 élèves répartis comme suit :

Ecoles maternelles publiques	laïques..	356	1 476	3 392 élèves.
	congrég.	1 120		
Ecoles maternelles libres	laïques..	21	1 916	
	congrég.	1 895		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figuraient dans ce nombre pour 215.

Cours d'adultes. — Voici la statistique des cours d'adultes à partir de 1863 :

	Nombre de cours		Nombre d'auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1863	58	»	567	»
1867	196	20	6 028	311
1869	194	19	4 387	234
1872	175	13	3 308	172
1876-77	178	28	3 509	394
1879-80	204	48	3 477	588
1880-81	207	50	3 886	609

Pendant l'hiver 1881-1882, 182 cours d'adultes hommes et 49 cours d'adultes femmes ont été suivis respectivement par 3404 et 695 auditeurs.

Bibliothèques scolaires. — Le département de Lot-et-Garonne possédait, en 1863, 139 bibliothèques scolaires contenant ensemble 3215 livres. Au 1er janvier 1883, on comptait dans ce département 184 bibliothèques scolaires contenant ensemble 13 850 livres de lecture, plus 3663 livres scolaires pour les besoins des élèves.

Bibliothèques pédagogiques. — Le département en possède 29 (pour 35 cantons), contenant 2832 volumes.

Conférences pédagogiques. — « Les instituteurs et les institutrices, dit le rapport d'inspection académique, se réunissent deux fois par an en conférence dans des localités qui sont à peu près en nombre égal à celui des cantons. Chacun est tenu de présenter un travail sur un sujet fixé d'avance. Mais, dans ces réunions, les matières examinées et discutées peuvent comprendre toutes les questions qui intéressent les progrès de l'enseignement primaire..... Les conférences pédagogiques continuent à exercer la plus heureuse influence sur les maîtres et sur l'enseignement lui-même. Elles doivent être considérées comme l'une de nos plus utiles institutions par les bons résultats qu'elles produisent. »

Caisses d'épargne scolaires. — L'institution des caisses d'épargne scolaires s'est implantée dans le Lot-et-Garonne en 1875. Au 1er janvier 1879, 51 écoles avaient ouvert une caisse d'épargne, et 873 élèves épargnants, sur lesquels 491 avaient le livret de la grande caisse d'épargne, possédaient ensemble 3562fr,55.

Au 1er janvier 1883, on retrouve l'institution dans la situation suivante : 65 caisses d'épargne, 731 élèves épargnants et 8291 francs de dépôts.

Caisses des écoles. — La loi du 28 mars 1882, en rendant obligatoire la caisse des écoles, a donné du ressort à cette institution qui n'avait existé que de nom jusqu'alors. Dans le département du Lot-et-Garonne il n'y avait aucune caisse des écoles au 1er janvier 1882. Au 1er janvier 1883 on en trouve 182, dont le mouvement pendant l'année 1882 se solde comme suit :

Recettes	2 917 fr.
Dépenses	1 851
Reste en caisse au 1er janvier 1883	1 066 fr.

Sociétés de secours mutuels. — Le département du Lot-et-Garonne possède une société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices fondée en 1866 et qui depuis cette date distribue à ses adhérents nécessiteux des secours variant de 100 à 900 francs par an. Le taux de la cotisation annuelle est de 10 francs. Au 1er janvier 1879 le nombre des membres participants était de 327 et l'actif de la société en titres ou numéraire était de 12 473 francs.

La situation s'est peu modifiée depuis ; au 1er janvier 1883 l'actif est de 25 419 francs, mais le nombre des sociétaires au lieu d'augmenter est tombé à 314.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin officiel de l'instruction primaire de Lot-et-Garonne* a été fondé en 1866. C'est une publication mensuelle de format petit in-8°, envoyée gratuitement à tous les instituteurs et institutrices. Le *Bulletin officiel* publie les lois, décrets, arrêtés et circulaires ministériels, ainsi que tous les documents émanant des autorités scolaires et administratives du département, les sujets de conférences pédagogiques, en un mot tout ce qui intéresse le service de l'enseignement primaire.

Résultats de l'instruction. — Les tableaux ci-dessous donnent les chiffres des conscrits et des conjoints lettrés.

ANNÉES	CONSCRITS			RANG DU DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29	9 513	3 159	33.2	61e
1831-35	14 165	5 454	38.5	62e
1836-40	13 574	5 925	43.6	57e
1841-45	14 321	6 744	47.1	60e
1846-50	13 915	7 272	52.3	62e
1851-55	13 108	7 601	58.»	58e
1856-60	12 495	8 073	64.6	54e
1861-65	12 053	8 700	72.2	49e
1866-68	6 350	5 034	79.3	69e
1871-75	11 891	9 777	82.2	46e
1876-77	4 247	3 583	84.4	49e
1878	1 985	1 718	86.5	40e
1879	2 158	1 883	87.2	40e
1880	2 013	1 779	88.4	40e
1881	2 289	1 981	86.5	

Les opérations du conseil de révision pour la classe de 1881 ont porté sur 2289 conscrits dont 1981 ont déclaré savoir au moins lire, soit 86.5 0/0.

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits en France était de 42.1 0/0; dans le Lot-et-Garonne cette moyenne était de 33.2 0/0, soit 8.9 0/0 au-dessous de la moyenne générale. La classe de 1881, en portant l'instruction des conscrits dans le Lot-et-Garonne à 86.5 0/0, atteint ainsi un progrès total de 52.7 0/0 pour la période de 52 années qui s'est écoulée de 1829 à 1881, soit un progrès annuel de 1.01 0/0, tandis que pour toute la France le progrès annuel n'a été pendant la même période que de 0.85 0/0.

Nombre de conjoints, sur 100, *ayant signé leur acte de mariage.*

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55......	61.8	32.5	47.2
1856-60......	57.4	30.3	43.8
1861-65......	58.8	30.9	48.8
1866-70......	70.»	47.7	58.9
1871-75.....	67.1	55.6	64.7
1876-77......	77.»	61.7	69.4
1878.........	78.8	65.3	72.1
1879.........	83.5	67.8	75.6

Budget de l'instruction primaire. — Le budget des dépenses ordinaires de l'instruction primaire dans le Lot-et-Garonne était de 91 526 fr. en 1833; la statistique de 1837 le réduit à 69 808 fr.; en 1850 on le retrouve à 78 313 fr. D'après les états de liquidation des dépenses il était en 1855 de 210 345 fr., d'où il est monté à 721 641 fr. en 1882. En 1863 les dépenses ordinaires atteignaient le chiffre de 259 512 fr., ce qui représentait pour 20 061 élèves inscrits à cette date dans les écoles publiques 12fr,94 par tête. La rétribution scolaire fournissait 8fr,68, les fonds communaux 8fr,68, le budget départemental 1fr,87 et l'Etat zéro. La même dépense était alors pour toute la France de 9fr,47 par élève.

La loi du 10 avril 1867, en rendant obligatoire la création et l'entretien d'une école publique de filles dans toutes les communes de 500 habitants et au-dessus, a eu pour premier résultat de doubler presque les dépenses ordinaires de l'enseignement primaire, qui sont montées dans le Lot-et-Garonne de 255 480 fr. en 1867 à 416 886 fr. en 1868. Le département, qui jusqu'alors n'avait reçu de l'Etat qu'une insignifiante indemnité (6088 fr. en 1866 et 1821 fr. en 1867), fut compris en 1868 pour une subvention de 26 573 fr., et ce chiffre est allé en augmentant jusqu'à 49 961 fr. en 1873 pour retomber à 19 230 fr. en 1876.

A cette date le prix de revient de chaque élève des écoles publiques était pour toute la France de 17fr,83. Les ressources communales et départementales réunies, y compris la rétribution scolaire, fournissaient 15fr,08, et la subvention de l'Etat donnait le complément, soit 2fr,75. Pour le département de Lot-et-Garonne, dont la dépense par tête d'élève, maintenue fort au-dessus de la moyenne générale, atteignait 21fr,60, il y était pourvu comme suit: rétribution scolaire 8fr,70; ressources communales 8fr,46; budget départemental 3fr,45; subvention de l'État 0fr,99.

En 1882 les dépenses ordinaires des écoles primaires publiques s'élèvent, comme nous l'avons dit, à 721 641 fr., ce qui représente pour les 28 582 élèves des écoles publiques 25fr,20 par tête. Mais grâce aux dispositions de la loi du 16 juin 1881 sur la gratuité, le surcroît de dépenses occasionné par l'application de cette loi retombe à la charge de l'Etat, qui fournit une subvention de 536,445 fr., représentant plus de 74 0/0 du total des dépenses ordinaires. De cette façon les 25fr,20 que coûte en moyenne chaque élève des écoles publiques sont supportés par les communes et le département pour 6fr,46 au lieu de 20fr,61 en 1876, et la subvention de l'Etat atteint 18fr,74 au lieu de 0fr,99 en 1876.

En 1863 les dépenses ordinaires, communales et départementales réunies, des écoles primaires représentaient dans le Lot-et-Garonne un impôt moyen de 0fr,78 par habitant; pour l'ensemble de la France ces dépenses représentaient un impôt de 1fr,45. En 1876 l'impôt moyen de ce chef aurait été pour la France de 1fr,61 et pour le Lot-et-Garonne de 1fr,56.

En 1882 les dépenses ordinaires, communales et départementales réunies, s'élèvent à 185 196 fr. La population du Lot-et-Garonne, d'après le recensement de 1881, étant de 312 081 habitants, l'impôt moyen de ce chef ressort à 0fr,60 par habitant, soit 96 centimes de moins qu'en 1876.

Nous donnons dans le tableau ci-dessous le chiffre des dépenses ordinaires de l'instruction primaire depuis 1855 jusqu'à 1882 inclusivement.

ANNÉES	RÉTRIBUTION scolaire A PART	RESSOURCES communales non compris la rétribution scolaire	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'État
1855......	120 700	61 206	28 439	»
1856......	117 815	84 068	23 517	»
1857......	140 561	72 939	21 887	»
1858......	152 862	69 528	19 574	»
1859......	148 859	81 530	20 276	»
1860......	163 285	77 469	15 127	»
1861......	162 543	92 917	16 812	»
1862......	168 530	99 866	16 518	»
1863......	173 977	63 681	21 854	»
1864......	177 513	56 167	24 523	»
1865......	168 906	51 201	36 885	»
1866......	160 425	65 925	24 287	6 088
1867......	162 428	64 751	26 489	1 821
1868......	202 150	119 179	69 044	26 573
1869......	198 854	183 622	72 328	30 983
1870......	199 004	110 402	70 442	25 087
1871......	189 012	101 379	79 398	40 987
1872......	193 150	125 213	67 409	48 759
1873......	201 973	136 083	72 358	49 941
1874......	200 534	165 031	75 982	39 036
1875......	199 963	167 639	70 109	40 545
1876......	208 216	202 462	82 620	23 631
1877......	241 720	205 774	103 912	19 230
1878......	235 892	205 366	101 381	60 090
1879	229 947	203 009	99 556	96 006
1880......	216 963	215 765	92 319	119 657
1881......	118 246	213 472	92 035	251 860
1882......	»	126 364	58 832	536 445

LOZÈRE (Département de la). — Superficie : 5170 kilomètres carrés. Population en 1881 : 143 565 habitants, au lieu de 138 319 en 1876, et de 137 763 en 1866. Densité moyenne de la population par kilomètre carré : 28 habitants, au lieu de 71, chiffre de la densité moyenne de la France. Trois arrondissements formant quatre circonscriptions d'inspection primaire : Mende, Florac, Marvejols, Saint-Chély-d'Apcher; 24 cantons, 197 communes, dont 114 de plus de 500 habitants.

D'après les derniers relevés, le service de l'inspection primaire dans le département de la Lozère est réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS d'inspection PRIMAIRE	NOMBRE d'écoles publiques et libres	NOMBRE de classes publiques	NOMBRE de kilom. carrés en superficie	NOMBRE de kilom. de voie ferrée
Mende........	535	246	1 524	50
Florac........	217	209	1 528	»
Marvejols......	108	171	1 057	»
Saint-Chély-d'Apcher.	193	201	1 021	»

En dehors de la circonscription de Mende, qui

possède 50 kilomètres de voie ferrée, il n'est pas douteux que le service de l'inspection primaire doive être très fatigant dans un département aussi montagneux que celui de la Lozère, et il est peu probable que les écoles primaires, et particulièrement les écoles de hameaux qui y sont très nombreuses, puissent être favorisées de deux visites par année. Nulle part, cependant, cette double visite ne serait plus nécessaire.

Population d'âge scolaire. — En 1872 on comptait dans la Lozère 20 085 enfants de 6 à 13 ans, 9881 garçons et 10 198 filles, soit 14.85 enfants d'âge scolaire par 100 habitants. En 1876 on y comptait 20 331 enfants de 6 à 13 ans, 10 639 garçons et 9692 filles, soit 14.70 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants.

D'après les chiffres du recensement de 1881, il existe dans la Lozère 19 870 enfants d'âge scolaire : 10 678 garçons et 9192 filles. La population générale étant de 143 165 habitants, la proportion des enfants de 6 à 13 ans par 100 habitants tombe à 13.84. Malgré cette diminution de la population d'âge scolaire, le département se trouve encore de 1.67 0/0 au-dessus de la moyenne générale, qui est pour toute la France de 12.17 enfants d'âge scolaire par 100 habitants.

1. État de l'instruction primaire avant 1789. — V. *Languedoc.*

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — Dans la *Statistique* départementale publiée sous le Consulat (V. *Statistique des préfets*), le préfet de la Lozère expose de la façon suivante la situation de l'instruction publique dans ce département en l'an X :

« Le département de la Lozère est peut-être celui de la République où le besoin de l'instruction se fait le plus vivement sentir; ce pays, très reculé dans tous les temps pour ce qui regarde la culture des sciences, l'a été encore plus depuis dix ans : il n'y a, dans la plupart des communes, ni instituteurs ni institutrices.

» Un établissement d'instruction publique d'un mode supérieur (l'école centrale) est en activité depuis quelques années à Mende. Le succès n'a pas répondu aux espérances qu'on en avait conçues; la plupart des cours ont été déserts ou peu fréquentés; nombre d'obstacles y ont concouru : 1° Le défaut d'écoles primaires; ce sont elles qui doivent servir de premier échelon pour arriver aux écoles centrales; 2° la prévention du public contre ce dernier établissement; 3° la versatilité dans la législation, relativement au mode d'instruction publique, alternative décourageante pour les professeurs chargés de l'enseignement et même pour les parents. »

Cette situation fâcheuse, loin de s'améliorer, devint plus mauvaise encore sous la Restauration, où la statistique ne relève que 61 écoles en 1821, et une centaine seulement, tant libres que publiques, en 1829. Au lendemain de la promulgation de la loi de 1833, la Lozère ne comptait que 33 écoles publiques.

Le tableau ci-dessous indique la progression dans le nombre des écoles, depuis le premier Empire jusqu'à nos jours :

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1813	d'après l'almanach de l'Université impériale.........			113
1821	d'apr. l'alm. de l'Univ. royale.			61
1829	d'après la statistique offic^elle..			107
1834	— — ..	33	63	96
1837	— — ..	175	90	265
1850	— — ..	359	354	713
1863	— — ..	498	351	849
1876-77	— — ..	719	36	755
1878-79	— — ..	742	44	786
1879-80	— — ..	738	43	781
1880-81	— — ..	758	45	803
1881-82	— — ..	773	44	817

On remarquera qu'après avoir longtemps souffert du manque d'écoles, la Lozère, depuis une quinzaine d'années, en compte un nombre proportionnellement bien plus considérable que les autres départements : pour un chiffre de 197 communes seulement, la statistique relève en 1876-1877 719 écoles publiques, et 773 en 1881-1882.

L'explication de cette anomalie a été donnée dans un rapport publié en 1878 par l'inspecteur d'académie, M. Audray. Comme la plupart des abus signalés alors par l'auteur de ce rapport ont continué à subsister, malgré quelques améliorations partielles, nous croyons utile de publier ici et plus loin quelques extraits de ce document sincère, qui fait honneur à celui qui l'a signé.

Et d'abord voici comment M. Audray s'exprimait au sujet de certaines écoles publiques créées dans des sections de commune au grand détriment des finances de l'Etat et sans profit réel pour l'instruction des enfants :

« S'il faut, disait-il, de nombreuses écoles pour favoriser la diffusion de l'instruction, la Lozère est en cela richement dotée : quelques communes ont 10 ou 15 écoles publiques.... sans compter les écoles clandestines !

» Mais l'excès en tout est un défaut; et il faut bien le déclarer, ce qui a été le moins consulté pour la création de tant d'écoles, c'est l'intérêt scolaire. Des considérations d'un tout autre ordre, politiques, électorales, personnelles, ont le plus souvent déterminé ces innombrables créations.

» Il semble qu'on ait voulu ou mettre le plus possible l'enseignement aux mains des femmes, sans se préoccuper d'ailleurs de leur capacité ; — ou favoriser les écoles congréganistes, qui ont des pensionnats annexés, et y attirer les enfants en position de s'instruire et n'en trouvant pas les moyens chez les ignorantes maîtresses des petites communes ou des hameaux.

» Enfin on a multiplié les écoles pour complaire à des sections, pour flatter leurs tendances séparatistes; on a ainsi émietté les forces et les ressources de l'enseignement et empêché de bonnes écoles centrales ou communales de se constituer.

» Je ne nie pas que les distances, les difficultés de parcours, les rigueurs de l'hiver, etc., justifient l'existence d'un grand nombre d'écoles de hameaux qui ne compteront jamais qu'un nombre très restreint d'enfants. J'ajoute qu'à ce point de vue il y a encore plus de cinquante créations à faire et que je me dispose à en prendre l'initiative.

» Mais d'autre part il y a un même nombre d'écoles situées à 500 mètres, à 1 kilomètre de l'école du chef-lieu ou de celle d'une section voisine, par des routes faciles en toute saison, et dont l'existence ne peut être justifiée. Il y a là abus et gaspillage ; mais c'est l'Etat qui paie, et on s'habitue à ne pas ménager ses ressources.

» Puis un mal en amène un autre : le mauvais état des chemins, l'insuffisance du local scolaire au chef-lieu ont souvent exigé l'ouverture d'une école à proximité de celles qui existaient déjà. Au lieu de se résoudre à une dépense minime et une fois faite pour améliorer la route ou pour agrandir la maison d'école communale, on a trouvé plus commode de créer une nouvelle école qui coûtera à l'Etat 650 ou 800 fr. par an à perpétuité.....

» Supposez que l'an prochain le ministère diminue de moitié l'énorme subvention que la Lozère dévore avec si peu de profit, vous verriez aussitôt nos communes provoquer la suppression d'une moitié de ces misérables écoles mises désormais à leur charge. Et loin d'y perdre, le véritable enseignement primaire y gagnerait.

» Mais aujourd'hui ces communes insatiables n'auront jamais assez d'écoles : il leur en faut une

par section, par quartier, par ferme. Elles se donnent si aisément ce luxe scolaire! Dès que le ministre, trop souvent mal renseigné, a autorisé la création, ou loue aux frais de l'Etat une masure, une cave, une écurie, on y met des poutres en guise de bancs, un pétrin en guise de table, une *vachère* (c'est le mot du pays) pour institutrice; les élèves, garçons et filles, presque tous inscrits gratuitement, ceux de 3 ans comme ceux de 17 ans, accourent, l'hiver, avec un catéchisme, une bible et une chaufferette pour tout bagage; l'été, ils disparaissent. Et voilà une école organisée!... Hélas! c'est une parodie, une apparence, où il n'y a rien de sérieux et de réel que l'argent que cela coûte à la France. »

Grâce à l'énergie déployée par M. Audray, un certain nombre de ces écoles furent supprimées. Mais le rapport d'inspection générale de 1881 constatait que « la plupart de ces suppressions, obtenues après de longues et laborieuses négociations, n'ont pas tenu contre les instances qui ont été faites pour le rétablissement des écoles en question : c'est un travail à recommencer. »

En 1876-1877 les 719 écoles publiques de la Lozère formaient ensemble 779 classes; en 1881-1882 les 773 écoles publiques forment ensemble 827 classes. Il y a donc eu, entre les deux dates, accroissement de 54 écoles et de 48 classes seulement. Ce qui montre que, contrairement à ce qui se passe dans d'autres départements où l'on a été obligé d'alléger la tâche des maîtres par le dédoublement d'un certain nombre de classes trop populeuses, on a pu, dans la Lozère, réduire le nombre des maîtres dans certaines écoles.

Sous le rapport du nombre d'élèves par classe, le département de la Lozère serait dans un état des plus satisfaisants si cet état n'accusait pas en même temps un éparpillement des élèves et, par suite, des forces de l'enseignement.

En 1881-1882 on trouve dans la Lozère :

Classes de moins de 50 élèves........	721,	soit	87.2 0/0
— de plus de 50 —	60,	—	7.2 0/0
— — de 60 —	26,	—	3.1 0/0
— — de 70 —	12,	—	1.5 0/0
— — de 80 —	8,	—	1.» 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont : 55.2 0/0, 18.9 0/0, 12.3 0/0, 7 0/0, 6.6 0/0.

Si, comme on le voit, les classes trop populeuses sont rares dans le département de la Lozère, les écoles à plusieurs classes ne le sont pas beaucoup moins.

A la fin de 1881-1882 les écoles de la Lozère se subdivisaient comme suit au point de vue du nombre des classes :

		Enseignement public	Enseignement libre
Écoles à	1 classe...............	731	18
	2 —	34	8
	3 —	4	9
	4 —	4	4
	5 —	»	2
	6 —	»	1
	7 —	»	1
	8 — et au-dessus,...	»	1

En 1837, sur un total de 265 écoles, on comptait dans la Lozère 151 écoles spéciales aux garçons, 24 écoles mixtes et 90 écoles spéciales aux filles; en 1876-1877, les 755 écoles du département se décomposaient en 197 écoles de garçons, 362 écoles mixtes et 196 écoles de filles. En 1881-1882, en dehors de l'augmentation qui s'est produite, les proportions se sont assez sensiblement modifiées au profit des écoles mixtes. On ne retrouve plus que 156 écoles spéciales aux garçons et 177 écoles de filles, mais le nombre des écoles mixtes s'élève à 484.

Situation scolaire des communes. — Les 197 communes du département de la Lozère sont toutes pourvues d'une école publique de garçons, de filles ou mixte. Nous avons vu que le département compte 114 communes de 500 habitants et au-dessus; sur ces 114 communes, 104 sont pourvues d'au moins une école publique de filles, 5 n'ont qu'une école libre pour les filles, et 5 n'ont aucune école de filles, ni publique ni libre.

Au nombre de ces communes de plus de 500 habitants, qui n'ont pas satisfait aux prescriptions de la loi de 1867, on comptait, jusqu'à ces dernières années, les deux villes les plus importantes du département, Mende et Langogne. C'est en 1881 seulement que Mende a vu enfin s'ouvrir une école publique de filles, et en 1882 que Langogne a voté à son tour la création de l'école exigée par la loi.

Par contre, 22 communes de moins de 500 habitants ont une école publique de filles : mais on a vu plus haut la raison de ce fait, qu'il ne faut pas attribuer à un zèle ardent des communes lozériennes pour l'instruction.

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et congréganistes.

	Écoles laïques de garçons ou mixtes	Écoles laïques de filles	Écoles congréganistes de garçons ou mixtes	Écoles congréganistes de filles	Total
1850.....	260	415	12	26	713
1863.....	267	515	20	47	849
1867.....	538	244	20	50	852
1872.....	613	150	25	55	843
1876-77..	525	130	34	66	755
1878-79..	560	118	35	73	786
1879-80..	563	109	37	72	781
1880-81..	596	95	36	76	803
1881-82..	606	104	34	73	817

Les 606 écoles *laïques* de garçons ou mixtes se divisent en 603 publiques et 3 libres; les 34 écoles *congréganistes* de garçons ou mixtes se divisent en 29 publiques et 5 libres. On voit par ces chiffres que les congréganistes n'ont plus qu'une faible minorité dans les écoles publiques de garçons ou mixtes : 29 contre 603, soit 4.6 0/0. Les 104 écoles *laïques* de filles se subdivisent en 94 écoles publiques et 10 libres; les 73 écoles *congréganistes* de filles se subdivisent en 47 écoles publiques et 26 libres. C'est donc la moitié seulement des écoles publiques de filles qui sont entre les mains des congréganistes dans le département de la Lozère. Mais celles-ci sont en majorité dans l'enseignement libre, où elles ont 26 écoles avec 2274 élèves, tandis que les laïques n'ont que 10 écoles avec une moyenne de 18 élèves par école.

Voici d'ailleurs le résumé exact de la situation respective des laïques et des congréganistes dans la Lozère :

		Écoles	Élèves
Garçons ou mixtes.	Laïques.	606 = 94.7 0/0	17 802 = 80.7 0/0
	Congrég.	34 = 5.3 0/0	4 270 = 19.3 0/0
Filles....	Laïques.	104 = 58.8 0/0	3 519 = 41.5 0/0
	Congrég.	73 = 41.2 0/0	4 967 = 58.5 0/0

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

	Total des élèves	Élèves gratuits
1832 (année civile)........	8 573	Manque
1837 —	10 388	—
1840 —	18 678	—
1850 —	23 206	9 972
1863 —	22 433	6 602
1867 —	23 726	9 219
1872 —	26 886	17 828
1876-77 (année scolaire)..	25 420	Manque
1878-79 — ..	27 238	20 615
1879-80 — ..	26 760	20 638
1880-81 — ..	28 701	22 864
1881-82 — ..	30 358	Gratuité

Pour la gratuité il y avait lieu, avant la promulgation de la loi du 16 juin 1881, de distinguer entre les élèves des écoles publiques et ceux des écoles libres. En 1880-1881 les élèves admis gratuitement dans ces dernières, si l'on s'en rapporte à des déclarations que les autorités scolaires n'ont pas à contrôler, étaient au nombre de 936 seulement sur 3200, soit 29.3 0/0. Dans les écoles publiques, la gratuité partielle s'était toujours tenue au-dessus de la moyenne générale, et même dans des proportions qui pourraient faire douter de l'exactitude des renseignements fournis. Ainsi en 1833 la moyenne générale était de 29.3 0/0, et la Lozère accusait 80 0/0. Il est vrai qu'elle revenait au chiffre plus vraisemblable de 41.3 0/0 en 1837, et même de 39.7 0/0 en 1863. En 1867 la gratuité était remontée à 51.2 0/0, en 1872 à 76.3 0/0, et en 1876-1877 à 79.7 0/0. Pour les mêmes années la moyenne générale était de 41.4 0/0, 54 0/0 et 57.4 0/0. Au moment de la promulgation de la loi du 16 juin 1881, le nombre des élèves admis gratuitement dans les écoles publiques était de 21 928 sur 25 501, soit 85.9 0/0. C'est donc 1/7 seulement des élèves des écoles publiques de la Lozère qui sont ajoutés à la charge du budget ordinaire de l'enseignement primaire par suite de l'application de la loi établissant la gratuité absolue.

Les 30 558 élèves du département de la Lozère peuvent se décomposer en 27 407 élèves des écoles publiques et 3151 élèves des écoles libres ; en 15 920 garçons et 14 638 filles ; en 21 321 élèves des écoles laïques et 9237 élèves des écoles congréganistes ; en 17 523 élèves des écoles spéciales à l'un ou à l'autre sexe, et 13 035 élèves des écoles mixtes. La proportion de ces derniers pour les écoles publiques est de 47.8 0/0, soit 30.5 0/0 au-dessus de la moyenne générale, qui est pour toute la France de 16.8 0/0.

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 30 558 pour 22 170. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département de la Lozère est de 19 870 : d'où un excédent de 2300 inscriptions sur les chiffres du recensement. Une autre preuve de l'exagération du nombre des inscriptions dans le département de la Lozère ressortira de l'examen du tableau suivant.

La proportion des élèves inscrits dans une école quelconque était, pour 10 000 âmes de population totale :

	Pour la France	Pour la Lozère
En 1829	417	240
1832	596	611
1833	508	274
1837	752	733
1840	864	1 317
1850	967	1 630
1863	1 160	1 633
1867	1 186	1 729
1872	1 303	2 006
1876-77	1 281	1 840

A la fin de l'année scolaire 1881-1882, le nombre des inscriptions pour toute la France est de 1418 par 10 000 habitants ; pour la Lozère ce nombre s'élève à 2128.

M. Audray a expliqué de la manière suivante cette surabondance d'élèves inscrits que présente le département de la Lozère :

« Le paysan, dans son inexpérience, croit que si son fils apparaît à l'école quatre mois par an, de 5 à 18 ou 20 ans, il obtiendra par cette prolongation de temps, malgré tant d'intermittences, les mêmes résultats que s'il eût suivi l'école d'une façon continue, de 6 ans à 13 ans ou 15 ans.

» Sur les 25 928 élèves inscrits (en 1877), on en compte 3314 des deux sexes au-dessous de 6 ans, 4723 des deux sexes au-dessus de 13 ans, jusqu'à 18, 20 ans et au delà ! Les écoles mixtes réunissent, sans séparation, des garçons et des filles de 16 à 17 ans.

» Ce mélange de tous les âges dans l'école est un obstacle à l'ordre, à la répartition des élèves en trois divisions et aux soins égaux du maître. Il peut être un danger pour les mœurs. »

Malgré cet abus d'inscriptions à l'école, il paraît qu'il y a encore de nombreux réfractaires. Dans son rapport au Conseil général (session d'août 1882), l'inspecteur d'académie, après avoir examiné la situation, termine ainsi : « Je crois cependant n'être pas taxé d'exagération si je porte à 1300 le nombre des enfants qui ne reçoivent aucune instruction. »

Fréquentation. — Si l'inscription est exagérée, la fréquentation au contraire reste au-dessous de tout ce que l'on peut supposer : « La fréquentation de l'école est en Lozère, dit le rapport d'inspection académique de 1882, une des choses qui laissent le plus à désirer : sur 28 000 inscriptions, on compte une moyenne de fréquentation par mois de 18 000 élèves. Près de 11 000 enfants se dispensent sous le moindre prétexte d'assister en classe, même en hiver ; à partir du mois de juin c'est une désertion générale, malgré le changement des heures de classes accommodées aux besoins du pays. Sans doute nous nous trouvons en face de familles pauvres, qui emploient leurs enfants aux travaux agricoles pour se créer quelques ressources ; mais j'ai constaté aussi la plus grande négligence et quelquefois le mauvais vouloir. La loi du 28 mars va nous mettre aux prises avec cet abus ; il faudra pour le combattre beaucoup de tempéraments, mais aussi beaucoup de fermeté : ce ne sera pas trop du dévouement des municipalités et des commissions scolaires. »

Personnel enseignant. — Les instituteurs laïques ont la majorité dans l'enseignement public ; dans l'enseignement libre, qui compte un effectif de 27 membres, les instituteurs sont tous congréganistes. Les institutrices laïques sont en majorité dans l'enseignement public et en minorité dans l'enseignement libre ; mais dans les écoles publiques de filles la minorité congréganiste est relativement moins forte que dans les écoles publiques de garçons.

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		Total
	laïques	congrég.	laïques	congrég.	
1837	171	2	78	13	264
1840	201	19	360	62	642
1863	224	56	559	144	983
1872	239	74	525	122	960
1876-77	227	66	433	130	856
1878-79	270	76	412	153	911
1879-80	280	74	396	146	896
1880-81	295	81	401	133	910
1881-82	336	83	384	135	938
1882-83	336	87	387	134	944

Pour 1883, ces nombres se subdivisent comme suit : les 336 instituteurs laïques sont tous publics ; sur les 87 instituteurs congréganistes il y en a 60 publics et 27 libres. Les 387 institutrices laïques se subdivisent en 374 publiques et 13 libres, et les 134 institutrices congréganistes en 59 publiques et 75 libres.

Dans l'enseignement public, tout le personnel laïque est muni du brevet ; mais parmi les congréganistes on compte 7 adjoints, 24 institutrices titulaires et 7 adjointes ne possédant aucun titre de capacité. Dans l'enseignement libre, on compte, chez les congréganistes, 3 adjoints, 18 directrices et 14 adjointes non brevetés.

En 1878, M. Audray avait dû dire, au sujet de l'infériorité du personnel enseignant de la Lozère, de tristes vérités. Il y avait à ce moment 346 institutrices non brevetées contre 309 brevetées, et parmi ces dernières on comptait bien des incapables. « Ce qui manque en général à toutes nos institutrices laïques, disait M. Audray, c'est, outre l'aptitude pédagogique, le goût de leur profession, le respect de leurs fonctions, la notion de leurs devoirs envers l'autorité scolaire... Sur la conduite de leurs classes, l'emploi du temps, le choix des méthodes et des livres, elles demandent des avis, non à l'inspecteur primaire, investi du droit de les donner, mais au desservant dont les avis et même les injonctions ont à leurs yeux l'autorité qui s'attache au caractère du prêtre. »

Quoique la situation se soit bien améliorée depuis, puisque tout le personnel laïque est actuellement muni du brevet, et que chaque année, selon l'expression du rapport d'inspection académique de 1882, « un sang nouveau et généreux soit infusé dans le corps enseignant par les promotions sorties de l'école normale, » il y a encore beaucoup à faire pour pourvoir toutes les écoles de la Lozère de maîtres et de maîtresses qui soient réellement à la hauteur de leurs fonctions.

Maisons d'école et mobilier scolaire. — Sur 773 maisons d'école que comptait le département de la Lozère en 1882, 401 appartenaient aux communes, 37 étaient prêtées et 335 louées. Le montant des sommes payées pour location de ces dernières était de 28 267 francs; 175 des maisons appartenant aux communes étaient l'objet d'une demande de réparation ou d'amélioration quelconque.

Dès 1878, M. l'inspecteur Audray avait signalé en termes énergiques l'état des locaux scolaires :

« La Lozère en est encore aux taudis de 1833, et elle est restée sourde à tous les appels de l'administration... Elle allègue sa pauvreté, mais elle trouve de l'argent pour d'autres constructions, et n'en cherche pas pour ses écoles... L'Etat a prodigué ses encouragements et ses secours; mais ces secours n'ont presque rien produit, parce que la part de dépense des communes a été illusoire ou nulle, parce que les secours ont été ou gaspillés par la mise en régie des travaux, par l'exécution de plans dérisoires, ou trop souvent détournés de leur destination.

» L'incurie des municipalités pour les locaux scolaires est coupable et pourrait être, dans bien des cas, déférée aux tribunaux, car elle met en péril la santé des enfants et l'existence des maîtres.

» J'ai fait dresser la liste des instituteurs et des institutrices victimes des maisons d'école insalubres; leur nombre est de 50 depuis 1870 : les uns ont contracté des infirmités, des maladies incurables, les autres ont dû, avant le temps, solliciter leur mise à la retraite, beaucoup sont morts dans ces locaux homicides. En parcourant ce martyrologe, on est pris de pitié pour tous ces malheureux qui n'ont pas osé défendre leur vie, et on trouve que l'administration, en les laissant souffrir et mourir dans les caves humides, dans les greniers délabrés, dans les écuries nauséabondes où on les reléguait, a été bien coupable.

» Mais je n'insiste pas : ce ne serait pas de la tristesse, ce serait de l'indignation que j'éprouverais et que j'exprimerais en traitant ce sujet, car l'état des locaux n'est pas seulement déplorable, il est honteux. »

Quatre ans plus tard, en 1882, un autre inspecteur d'académie, M. Poirier, constatait encore la triste situation de la Lozère sous ce rapport : « Sans doute, dit-il, depuis quelques années il a beaucoup été fait pour améliorer la situation, mais il reste beaucoup à faire, et les communes ne paraissent pas avoir marché assez résolûment dans ce sens. Sans doute il leur faut s'imposer de lourds sacrifices....., mais les avantages que leur offre la caisse des écoles rendent impardonnable la négligence des municipalités qui retardent encore le moment de se constituer, à peu de frais, propriétaires de maisons convenables, et laissent s'entasser plus longtemps les enfants dans des réduits qu'on ne peut désigner autrement que sous le nom de *bouges infects.* »

Le mobilier scolaire est à l'avenant, au moins dans les écoles anciennes; dans les écoles nouvelles il doit marcher de pair avec les constructions. Pour renouveler le mobilier scolaire partout où il y a lieu, il faudrait faire une dépense qui est évaluée à 105 000 francs. Ce n'est pas facile à obtenir de municipalités dont quelques-unes tolèrent des écoles sans poêle où les petites filles sont obligées d'apporter des chaufferettes pour ne pas se laisser engourdir par le froid.

Nous donnons ci-dessous le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes de la Lozère pour construction ou réparations de maisons d'école ou pour acquisition de mobilier scolaire durant les six dernières années qui viennent de s'écouler :

	Nombre des écoles.	Subventions de l'Etat.
1877	2	2 600 fr.
1878	27	53 450
1879	52	370 250
1880	54	306 100
1881	63	228 090
1882	35	172 530
Totaux	233	1 133 020 fr.

Enseignement primaire supérieur. — « Cet enseignement, disait l'inspecteur d'académie en 1882, qui pourrait être donné avec profit dans les principales villes du département, comme Mende, Marvejols, Florac, Langogne, Saint-Chely, n'est pas encore constitué en Lozère. Dans quelques écoles, sans doute, on enseigne à certains élèves assez avancés quelques-unes des matières du programme de l'enseignement primaire supérieur, mais aucune organisation sérieuse ne permet de contrôler cet enseignement et de retenir d'une façon précise pendant une année ou deux les jeunes gens et les jeunes filles qui voudraient compléter leur instruction. Il s'ensuit que les enfants du département sont obligés d'aller chercher ailleurs ce que leur pays leur refuse. Malgré tout ce qu'il y a à faire encore pour l'organisation de l'enseignement primaire élémentaire, je crois qu'il ne serait pas impossible à certaines municipalités d'établir, dès cette année, au moins des cours complémentaires d'enseignement primaire supérieur, soit dans une classe spéciale de l'école primaire, soit dans des locaux affectés tout particulièrement à cette espèce d'enseignement. »

Certificat d'études primaires. — Le certificat d'études primaires a été introduit dans le département de la Lozère en 1877. A cette date 519 candidats, dont 304 garçons et 215 filles, s'étaient présentés aux examens ; 172 garçons et 117 filles, en tout 289, avaient obtenu le certificat. En 1881, probablement par suite de la réglementation des programmes, qui avait rendu les épreuves plus difficiles, le nombre des candidats était inférieur à celui de 1877 : 276 garçons et 158 filles, en tout 434, dont 192 garçons et 112 filles ont obtenu le certificat. Le nombre de certificats obtenus en 1881 représente 1.06 0/0 de la population scolaire de toutes les écoles primaires. Sous ce rapport le département est dans une situation d'infériorité, la moyenne générale étant de 1.36 0/0.

En 1882 on a pris pour base de la proportion du nombre de certificats obtenus, non plus le total

des élèves de toutes les écoles, mais seulement le total des enfants de 11 ans et au-dessus, c'est-à-dire en âge de concourir pour le certificat. Cette nouvelle base donne comme moyenne générale 6.6 0/0. Dans la Lozère 634 candidats, dont 539 garçons et 295 filles, avaient affronté les épreuves; 293 garçons et 193 filles ont obtenu le certificat. La proportion des certificats obtenus par rapport aux enfants en âge de concourir est de 4.8 0/0, soit 1.8 0/0 au-dessous de la moyenne générale.

Écoles normales. — Le département de la Lozère possède une école normale d'instituteurs fondée à Mende en 1833. Cette école contient en 1883 31 élèves. L'enseignement y est donné par le directeur, cinq maîtres-adjoints et cinq professeurs externes. L'école normale de Mende, pendant la période quinquennale de 1877 à 1881, n'avait pas donné de bien brillants résultats: sur 34 élèves-maîtres sortis durant ces cinq ans, 2 seulement avaient le brevet supérieur.

Les résultats obtenus en 1882 sont plus satisfaisants : sur les 11 élèves-maîtres sortis cette année-là, 4 seulement n'avaient que le brevet élémentaire, les 7 autres avaient obtenu le brevet supérieur.

« Nous attendons avec impatience, disait en 1882 l'inspecteur d'académie, le jour où l'école pourra s'installer dans les constructions projetées. En attendant il a fallu aménager le mieux possible le vieux local; cette année une infirmerie a été établie dans les combles et permettra d'isoler les malades ; jusqu'alors *il avait fallu les tenir dans le dortoir;* c'est d'ailleurs la seule construction qui ait été faite, les autres travaux consistent en appropriation et nettoyages. »

Il n'existait à Mende, jusqu'en 1883, qu'un cours normal d'institutrices fondé en 1841 et dirigé par une congrégation religieuse. Des bourses au nombre de 18 y étaient entretenues par l'État et le département. L'État entretenait en outre, au cours normal protestant de Nîmes, 6 bourses pour des élèves lozériennes protestantes.

Aujourd'hui la Lozère possède son école normale d'institutrices, qui s'est ouverte à Mende à la rentrée d'octobre 1883 avec 24 élèves.

Brevets de capacité. — Nous donnons ci-dessous par nature et par sexe le nombre des brevets de capacité délivrés dans le département de la Lozère depuis 1836 jusqu'à 1882 inclusivement :

Instituteurs.

1836-1850.	278	brevets	élémentaires,	20	brevets	supérieurs.
1851-1867.	384	—	obligatoires,	12	—	complets.
1868-1880.	308	—	—	84	—	facultatifs ou complets.
1881......	154	—	élémentaires,	12	—	supérieurs.
1882......	116	—	—	18	—	—

Institutrices.

1836-1850.	273	brevets	élémentaires,	8	brevets	supérieurs.
1851-1867.	422	—	obligatoires,	2	—	complets.
1868-1880.	417	—	—	6	—	facultatifs ou complets.
1881......	191	—	élémentaires,	1	—	supérieur.
1882......	204	—	—	18	—	—

En 1881, 257 aspirants s'étaient présentés pour l'obtention du brevet de capacité élémentaire, 154 ont été admis, soit 59.9 0/0. Les aspirantes s'étaient présentées au nombre de 309 sur lesquelles 191 ont été admises, soit 61.8 0/0. La moyenne des admissions par rapport aux candidats étant, pour toute la France, de 49.9 0/0 pour les aspirants et de 62.2 0/0 pour les aspirantes, il en résultait que le département de la Lozère, qui restait un peu au-dessous de la moyenne générale pour les aspirantes, la dépasse sensiblement pour les aspirants.

Les résultats pour 1882 sont moins satisfaisants. Les aspirants n'ont réussi que dans la proportion de 32.5 0/0 et les aspirantes dans la proportion de 43.3 0/0. La Lozère reste ainsi au-dessous de la moyenne générale qui, pour les premiers, est de 36.9 0/0 et pour les secondes de 52.9 0/0. Les postulants pour le brevet supérieur ont mieux réussi : 18 brevets pour 42 aspirants, soit 42.9 0/0 ; 18 brevets pour 37 aspirantes, soit 48.6 0/0 ; les moyennes générales sont respectivement 38.5 0/0 et 37.9 0/0.

Salles d'asile (*écoles maternelles*). — Le département de la Lozère comptait 1 salle d'asile en 1837, 3 en 1850, 7 en 1863, 7 en 1867 et 9 en 1876-1877. Le nombre des élèves reçus dans les salles d'asile était de 183 en 1837, de 485 en 1850, de 677 en 1863, de 726 en 1867 et de 829 en 1876-1877. En 1881-1882 le département comptait 11 écoles maternelles, dont 5 publiques et 6 libres; 1 école maternelle libre seulement était dirigée par des maîtresses laïques, les 10 autres étaient dirigées par des congréganistes. Ces 11 établissements avaient reçu ensemble 1201 élèves répartis comme suit :

Écoles maternelles.	publiques.	laïques..	»	739	1 201
		congrég.	739		
	libres....	laïques..	46	462	
		congrég.	416		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 117.

« Pendant l'année 1881, rien n'a été fait en Lozère, dit le rapport d'inspection académique, pour augmenter le nombre ou améliorer l'installation des écoles maternelles et j'ai, comme mes prédécesseurs, à constater la situation défectueuse du département sous ce rapport. »

Cours d'adultes. — Voici la statistique des cours d'adultes à partir de 1863 :

	Nombre de cours		Nombre d'auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1863..........	6	»	193	»
1867..........	229	237	4 050	2 740
1869..........	229	208	3 852	3 121
1872..........	218	256	3 008	2 805
1876-77........	197	149	2 601	1 607
1879-80........	192	73	2 175	844
1880-81........	196	94	2 181	1 089

Pendant l'hiver 1881-1882, 228 cours d'adultes hommes ont été ouverts et suivis par 2789 auditeurs, 104 cours d'adultes femmes ont reçu 1210 élèves.

Bibliothèques scolaires. — Le département de la Lozère possédait en 1863 1 bibliothèque scolaire qui contenait 68 volumes. Au 1er janvier 1883 on trouvait dans le même département 138 bibliothèques scolaires contenant 8282 livres de lecture, plus 3094 livres scolaires pour les besoins des élèves. Le nombre des bibliothèques et des livres augmente peu à peu. Le Conseil général alloue chaque année 100 francs pour cette destination.

Musées scolaires. — « A côté des bibliothèques scolaires, disait l'inspecteur d'académie en 1882, un grand nombre de nos écoles possèdent, par les soins de leurs maîtres, leur petit musée scolaire; quelques-uns de ces musées sont même très complets et très curieux. »

Bibliothèques pédagogiques. — Le département de la Lozère possède actuellement autant de bibliothèques pédagogiques que de cantons, soit 24. Ces bibliothèques contenaient ensemble, à la date du 1er janvier 1883, 4530 volumes. Les fonds de ces bibliothèques sont formés des cotisations des instituteurs, des dons généreux de l'État et des envois gracieux de quelques libraires de Paris et de quelques particuliers.

Conférences pédagogiques. — Deux fois par

an, au printemps et à l'automne, les instituteurs et les institutrices se réunissent au chef-lieu de canton sous la présidence de leur inspecteur primaire. « Pendant l'année 1881, aux conférences d'automne, dit le rapport d'inspection académique, a été tentée une petite révolution qui a pleinement réussi; elle consistait à réunir à la fois les instituteurs et les institutrices. Le canton de Saint-Aurons seul a fait exception à cause de l'exiguïté du local dont on dispose, et les instituteurs et les institutrices de ce canton supportent avec peine cette exception..... Je n'hésite pas à dire que les conférences pédagogiques sont une innovation des plus heureuses. »

Caisses d'épargne scolaires. — L'institution des caisses d'épargne scolaires a été introduite tout récemment dans la Lozère. Le premier relevé qui a été fait en 1879 n'en mentionne aucune dans ce département. En 1882 il en existait 74; les élèves épargnants sont au nombre de 735 et les sommes inscrites à leurs livrets s'élèvent à 10 128 francs.

Caisses des écoles. — Dans la Lozère, en 1881, il n'en existait qu'une, à Mende, qui recevait du Conseil général une allocation de 300 francs. Il en existe, en 1883, 31.

Société de secours mutuels. — Le département de la Lozère possède une société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices fondée en 1857 et qui depuis cette date fournit annuellement à ses adhérents nécessiteux des secours pour une somme totale de 200 à 2000 fr. Le taux de la cotisation annuelle est de 7 francs. Au 1er janvier 1879 la société comptait 227 membres participants, l'actif de la société en titres ou numéraire s'élevait à 29 338 francs. Au 1er janvier 1881 l'actif de la société atteignait 36 145 fr., mais le nombre des membres participants n'était plus que de 243, et il tendait plutôt à diminuer qu'à s'augmenter malgré les efforts de l'inspection académique, qui regrette de voir péricliter une institution aussi bienfaisante.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin de l'instruction primaire* de la Lozère a été fondé en 1865. A cette époque ce n'était pas une publication régulière, et la subvention qui lui était accordée par le Conseil général ne l'était pas davantage. Actuellement le *Bulletin* paraît tous les mois, et il est envoyé aux instituteurs et institutrices titulaires moyennant un abonnement annuel de 2fr,50, et de 2 francs seulement pour les instituteurs de hameaux. Le public peut s'y abonner pour 3 francs par an.

Résultats de l'instruction. — Les tableaux ci-dessous donnent les chiffres des conscrits et des conjoints lettrés :

ANNÉES	CONSCRITS			RANG DU DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29	4 098	1 519	37,1	55e
1831-35	6 652	3 212	48,3	47e
1836-40	6 055	3 358	55,5	43e
1841-45	6 132	3 302	53,8	50e
1846-50	6 543	3 725	56,9	54e
1851-55	6 688	4 318	64,6	47e
1856-60	6 164	4 217	68.4	46e
1861-65	6 579	4 511	68,6	58e
1866-68	3 995	3 467	86,8	32e
1871-75	6 684	5 427	81,2	51e
1876-77	2 305	1 925	83,5	52e
1878	1 214	1 040	85,7	45e
1879	1 312	1 092	83,2	55e
1880	1 240	1 087	87,7	42e

Les opérations du conseil de révision pour la classe de 1881 ont porté sur 1299 conscrits, dont 1150 ont déclaré savoir au moins lire, soit 88.5 0/0.

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits en France était de 42.1 0/0; dans la Lozère cette moyenne était de 37.1 0/0, soit 5 0/0 au-dessous de la moyenne générale. La classe de 1881, en portant l'instruction des conscrits dans la Lozère à 88.5 0/0, réalise ainsi un progrès total de 51.4 0/0 pour la période de cinquante-deux années qui s'est écoulée de 1829 à 1881, soit un progrès annuel de 0.95 0/0, tandis que pour toute la France le progrès n'a été pendant la même période que de 0,85 0/0 par an.

Nombre de conjoints, sur 100, ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55......	77.8	46.»	61.9
1856-60......	76.3	41.4	58.9
1861-65......	76.3	43.7	60.1
1866-70......	79.»	60.3	69.6
1871-75......	83.5	69.4	76.5
1876-77......	87.»	72.2	79.6
1878.........	86.9	84.2	85.6
1879.........	89.1	86.8	87.9

Budget de l'instruction primaire. — Le budget des dépenses ordinaires de l'enseignement primaire dans le département de la Lozère était, d'après la statistique de 1883, de 48 356 fr. La statistique de 1837 le réduit à 39 228 fr.; celle de 1840 le porte à 45 185 fr. et celle de 1850 à 66 369 fr. D'après les états de liquidation des dépenses, le budget ordinaire s'est élevé, dans la Lozère, de 176 914 fr. en 1855 à 640 648 fr. en 1881. En 1863 les dépenses ordinaires atteignaient 194 349 fr., ce qui représentait, pour les 14 935 élèves inscrits à cette époque dans les écoles publiques, 13fr,01 par tête, soit 3fr,54 de plus que le chiffre moyen de la dépense par élève, qui était alors pour toute la France de 9fr,01 par tête. La dépense de 13fr,01 par tête d'élève dans la Lozère était supportée comme suit : par la rétribution scolaire 2fr,31; par les fonds communaux, 2fr,47; par le budget départemental 0fr,13; par la subvention de l'Etat 8fr,10, soit plus de 62 0/0 du total.

La loi du 10 avril 1867, en rendant obligatoire la création et l'entretien d'une école publique de filles dans toutes les communes de 500 habitants et au-dessus, a eu pour premier résultat d'augmenter dans une proportion considérable les dépenses ordinaires de l'instruction primaire qui sont montées, pour toute la France, de 33 850 000 fr. en 1867 à 48 900 000 fr. en 1868. Pour le département de la Lozère l'application de la loi du 10 avril 1867 s'est manifestée d'une manière toute différente. D'abord toutes les communes de plus de 500 habitants n'ont pas été dotées d'une école publique de filles, puisque en 1883 10 d'entre elles en sont encore dépourvues; ensuite, loin d'avoir été une cause de nouveaux sacrifices, la reconnaissance légale des écoles existantes ou la création de nouvelles écoles de filles dans les communes de 500 habitants a été une source de bénéfices pour le département, qui a reçu une augmentation de subvention de 65 000 fr. sans presque rien ajouter à ses charges.

En 1876 le prix de revient par tête d'élève est de 17fr,83 pour toute la France : la rétribution scolaire fournit 4fr,93, les ressources communales 8fr,36, les fonds départementaux 1fr,79, et la subvention de l'Etat 2fr,75. Dans la Lozère un élève coûte 19fr,83 : les ressources départementales et communales y compris la rétribution scolaire fournissent 1fr,75, et la subvention de l'Etat le reste ou plutôt le principal, soit 15fr,07.

En 1882, les dépenses ordinaires communales et départementales réunies sont réduites, dans la Lozère, à 48 892 francs, tandis que la subvention

de l'État s'élève à 616 972 fr. La population du département étant, d'après le dernier dénombrement, de 143 565 habitants, les dépenses de l'instruction primaire représentent un impôt moyen par habitant de 0fr,34 seulement.

Nous donnons dans le tableau ci-dessous le chiffre des dépenses ordinaires de l'instruction primaire depuis 1855 jusqu'à 1882 inclusivement.

ANNÉES.	RÉTRIBUTION scolaire A PART.	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire	SUBVENTIONS du département	de l'État.
1855.....	19 049	34 829	674	122 302
1856.....	18 818	35 454	2 051	120 964
1857.....	19 973	38 087	2 573	116 400
1858.....	20 496	33 427	2 505	121 775
1859.....	30 874	38 214	4 182	107 422
1860.....	31 293	33 137	2 739	112 531
1861.....	32 941	37 349	1 364	112 356
1862.....	33 786	36 801	569	109 837
1863.....	34 158	36 882	1 948	121 360
1864.....	34 811	36 824	1 579	119 345
1865.....	33 173	37 119	2 584	121 290
1866.....	27 780	37 445	2 073	130 596
1867.....	22 238	38 305	1 049	137 402
1868.....	25 271	37 995	9 686	202 881
1869.....	21 137	41 585	10 535	219 718
1870.....	18 256	48 986	10 897	252 405
1871.....	18 657	48 912	8 232	307 765
1872.....	27 034	49 281	9 114	305 220
1873.....	33 203	47 820	9 716	327 206
1874.....	33 048	46 145	10 062	304 340
1875.....	30 870	47 859	8 547	313 148
1876.....	36 572	55 984	16 531	345 244
1877.....	31 061	60 261	15 831	434 165
1878.....	28 885	62 055	16 682	494 485
1879.....	24 968	65 001	16 415	494 816
1880.....	23 493	61 200	16 176	512 892
1881.....	11 333	65 024	12 097	552 194
1882.....	»	47 144	1 748	616 972

LUBECK. — La ville libre de Lübeck, l'ancienne capitale de la Hanse, forme avec sa banlieue un petit Etat de 283 kilomètres carrés de superficie et d'environ 60 000 habitants. Lübeck possédait depuis 1530, époque où la réforme de Luther y fut introduite, des écoles primaires pour les garçons et pour les filles. Le nombre de ces écoles s'est progressivement accru jusqu'à nos jours. En 1806 fut créée une école normale d'instituteurs; un peu plus tard une école normale d'institutrices y fut jointe. L'enseignement primaire a été réorganisé en 1876, sur les bases suivantes :

Un conseil scolaire supérieur (*Ober-Schulcollegium*) forme l'autorité dirigeante. L'un de ses membres, avec le titre de *Schulrath*, exerce l'inspection générale sur les écoles primaires de la ville et de la campagne. Chaque école a en outre un inspecteur particulier, nommé par le conseil scolaire supérieur; c'est en général un ecclésiastique. Dans les communes rurales, qui sont au nombre de 27, la commune élit un comité scolaire (*Schulvorstand*) composé de trois membres. Les instituteurs et les institutrices sont nommés directement par l'Etat. Le traitement d'un directeur d'école varie de 2400 à 3120 marks; celui d'un instituteur ordinaire, de 1800 à 2520 marks; celui d'un sous-maître, de 720 à 1200 marks. Les écoles primaires urbaines ont huit classes; les écoles rurales n'ont en général qu'une seule classe. L'Etat alloue des subsides aux communes rurales dont les ressources sont insuffisantes pour l'entretien de leur école.

En 1882, l'Etat de Lübeck comptait 8 écoles primaires urbaines à huit classes, 12 écoles de charité, et 27 écoles primaires rurales, dont une seulement était à trois classes et trois à deux classes. L'enseignement moyen et secondaire était représenté par l'école moyenne de garçons (*Mittelschule*), à neuf classes; l'école industrielle (*Gewerbeschule*); la *höhere Bürgerschule*, qui correspond à une *Realschule* de 2e ordre avec latin; enfin le *Catharineum*, qui comprend un gymnase et une *Realschule* de 1er ordre : ces diverses écoles sont des établissements publics. Il existe en outre à Lübeck un certain nombre d'institutions privées, qui témoignent de la faveur dont jouit l'instruction dans ce petit Etat : ce sont entre autres une *Realschule* de 2e ordre, un progymnase, un certain nombre d'écoles supérieures de jeunes filles, et une école normale destinée à préparer des institutrices pour les écoles supérieures de jeunes filles.

LUBEN. — Auguste Lüben, pédagogue allemand, est né à Golzow, près de Küstrin, en 1804; il est mort à Brême en 1873. Fils d'un instituteur, il fit ses études à l'école normale primaire de Neuzelle, et entra en 1822 comme maître-adjoint à l'école normale de Weissenfels; cette école était alors placée sous la direction d'un pédagogue célèbre, Harnisch*. De 1825 à 1857, il fut successivement instituteur à Dorf-Alsleben, puis maître à la *Bürgerschule* d'Aschersleben, et enfin recteur de la *Bürgerschule* de Merseburg; il se fit connaître par la publication de divers manuels qui amenèrent d'heureuses réformes dans l'enseignement de l'histoire naturelle, de la géographie, du dessin et de la langue allemande. En 1857, il fut nommé directeur de l'école normale de la ville de Brême, et conserva ces dernières fonctions jusqu'à sa mort. Lüben a été, à côté de Diesterweg et de Dittes, l'un des principaux représentants de la pédagogie libérale allemande; il a pris une part active au mouvement d'idées auquel les congrès des instituteurs allemands ont dû leur origine et leur influence. Il a rédigé pendant de longues années un journal pédagogique hebdomadaire, *Der praktische Schulmann*, et une publication annuelle, le *Pädagogischer Jahresbericht*, qui avaient acquis en Allemagne une grande autorité. Nous avons parlé à l'article *Ecriture-lecture* de ses travaux dans un domaine plus spécial : après Vogel* de Leipzig, l'auteur de la méthode des « mots normaux », il a cherché, non sans succès, à associer les exercices d'intuition à l'enseignement de la lecture.

LUCIEN. — Lucien de Samosate, l'un des plus remarquables parmi les écrivains grecs, vécut à l'époque des Antonins. Après avoir consacré la plus grande partie de sa vie à l'étude des lettres et de la philosophie, il devint, sous Marc-Aurèle, administrateur d'une partie de l'Egypte, et mourut vers l'an 200 dans un âge avancé. Ses principaux ouvrages sont des dialogues satiriques et philosophiques, dont l'esprit finement railleur et la grâce enjouée ont fait comparer leur auteur à Voltaire.

Dans le dialogue intitulé *Anacharsis*, Lucien a placé dans la bouche de Solon un exposé du système d'éducation des anciens Athéniens, et en particulier un éloge des exercices du gymnase. On trouvera une excellente analyse de cet écrit dans le livre de M. Alexandre Martin : *Les doctrines pédagogiques des Grecs* (Paris, Delagrave, 1879). « Nous doutons qu'on ait jamais, dit M. Martin, sous une forme plus brève, soutenu par de plus fortes raisons l'utilité de la gymnastique, et mieux rendu compte des différentes pratiques dont elle se composait chez les Athéniens... Il nous semble que de tous les ouvrages que nous a laissés l'antiquité sur les questions d'éducation, c'est celui qui a conservé pour nous

le plus de vie et d'intérêt, sinon par ses détails, du moins par l'inspiration générale qui l'anime. L'éloge convaincu des exercices du corps, la démonstration éloquente de leur utilité, même au point de vue de la morale et du patriotisme, sont particulièrement propres à nous toucher et à nous faire réfléchir : car la gymnastique est encore le côté faible de notre éducation. Pourquoi cet opuscule, où le style est à la hauteur des idées, et qui contient un enseignement pédagogique si salutaire, ne figure-t-il pas au premier rang parmi les classiques de la jeunesse? »

LUNEAU DE BOISJERMAIN. — P.-J.-F. Luneau de Boisjermain, né à Issoudun en 1732, mort à Paris en 1801, professa d'abord les humanités au collège des jésuites de Bourges, puis vint à Paris où il se consacra à des travaux littéraires, et particulièrement à la publication d'ouvrages d'éducation. Sous le titre de *Vrais principes de la lecture, de l'orthographe et de la prononciation française*, Viard, maître de pension, avait composé un traité élémentaire de lecture et de langue; Luneau de Boisjermain refondit ce livre et en donna plusieurs éditions successives, en 1773, en 1778, en 1783, en l'an VI, etc. Nous avons mentionné cet ouvrage à l'article *Lecture*, p. 1541; François de Neufchâteau en a donné une analyse dans sa *Méthode pratique de lecture*, pp. 81-86. De 1783 à 1789 il fit paraître successivement un *Cours de langue italienne*, un *Cours de langue anglaise* et un *Cours de langue latine*. « Ces trois cours, dit M. Ch. Weiss, publiés d'abord chaque quinzaine par cahiers, sous le titre de *Journal d'éducation*, offrent une des meilleures applications que l'on ait faites des judicieux principes posés par Radonvilliers* dans la *Manière d'apprendre les langues*. Ils eurent beaucoup de succès dans leur nouveauté. » L'auteur a expliqué de la façon suivante, dans une préface, les avantages de sa méthode, qui repose essentiellement sur l'étude directe d'un auteur (le Tasse pour l'italien, Milton pour l'anglais, César et Virgile pour le latin), interprété au moyen d'une version interlinéaire : « Le cours d'instruction si simple, dit-il, que la nature fait suivre à toutes les mères dans tous les pays du monde, pour apprendre à parler à un enfant sa langue naturelle, devrait être la seule méthode pour apprendre les langues, et presque partout on l'a abandonnée. On verse d'abord lentement dans la tête de l'élève qu'on veut instruire les règles de la grammaire et de la syntaxe, avant de la lui remplir de mots. Comme toutes ces règles sont sans application pour lui, il boit goutte à goutte l'ennui de son ignorance, et bientôt il se dégoûte d'une étude qui ne lui présente que la perspective désespérante d'un travail infructueux.

» L'étude des langues qu'on enseigne dans ces cours d'éducation n'a point les inconvénients attachés aux méthodes ordinaires. Le secret de cette instruction n'est pas bien difficile à pénétrer. Il consiste à faire lire des livres entièrement écrits dans la langue qu'on veut apprendre; et, pour faciliter cette lecture, à mettre sous le texte de la langue que l'on enseigne à de jeunes personnes la traduction littérale ou verbale de tous les mots qu'ils lisent.

» ... L'auteur de cet ouvrage ne prétend pas que les personnes qui auront lu les cahiers de ces cours de langues sauront parfaitement les langues qu'elles auront étudiées; il assure uniquement qu'après la lecture des ouvrages destinés à les montrer, elles pourront lire couramment tous les ouvrages écrits en prose ou en vers dans les langues auxquelles elles se seront appliquées, et que, si elles sont arrêtées par quelques expressions, le sens en fera souvent deviner la signification. »

On a encore de Luneau de Boisjermain un *Cours d'histoire universelle*, resté inachevé, et comprenant la période qui s'étend de la création du monde jusqu'au vingt-sixième siècle de l'histoire ancienne (1768, réimprimé en 1787); une édition de Racine en sept volumes (1768), et quelques autres ouvrages dont la nomenclature n'offrirait pas d'intérêt.

LUTHER. — Martin Luther, le réformateur de l'Allemagne, naquit à Eisleben, en Thuringe, le 10 novembre 1483, d'une famille honorable, mais pauvre. Ses parents, voyant les heureuses dispositions de l'enfant, n'hésitèrent pas à lui faire donner une instruction savante. A quatorze ans, son père l'envoya étudier le latin à Magdebourg d'abord, à Eisenach ensuite. Luther connut là tous les vices du système scolaire alors en vigueur et toutes les misères de la vie d'écolier. Ses parents ne pouvant pourvoir à son entretien, il dut, comme beaucoup de ses compagnons d'études, mendier de porte en porte *panem propter Deum*. En 1501, il entra à l'université d'Erfurt; il y étudia la philosophie scolastique, devint maître ès-arts et se voua, d'après la volonté de son père, à la jurisprudence. Mais la piété craintive qu'il nourrissait depuis son enfance le poussa vers le cloître. En 1505, il se fit recevoir au couvent des Augustins d'Erfurt. Il s'y soumit aux règles les plus minutieuses, aux pratiques les plus sévères, sans trouver pourtant la paix de l'âme. L'influence de Staupitz, le vicaire général de l'ordre, et surtout l'étude de la Bible ne l'amenèrent que peu à peu à une conception nouvelle du christianisme, à la certitude que le salut ne dépend de rien d'extérieur, mais uniquement de la foi.

Appelé, en 1508, à professer la dialectique et la physique à la nouvelle université de Wittenberg, Luther ne se rendit qu'à regret à cet appel. Déjà son attention s'était tournée ailleurs. Il étudiait avec un zèle opiniâtre les Saintes Écritures, cette source vive où il venait de puiser l'espérance et la consolation et d'où il allait tirer une théologie nouvelle. En 1509, il reçut le grade de bachelier; trois années plus tard, il fut promu à celui de docteur en théologie. Il commença, dès lors, à faire des cours sur les épîtres pauliniennes. Il tenait les études classiques en haute estime ; il était lié avec les humanistes; mais il suivait sa direction propre et, avec le siècle, se tournait de préférence vers les questions religieuses. Dès 1517, la vente des indulgences l'appela à l'activité militante du réformateur. Indigné de ce trafic, Luther afficha à la porte de l'église du château de Wittenberg ses 95 thèses contre l'abus des indulgences. C'était le commencement de la réforme ecclésiastique qui devait détacher de Rome une partie de la chrétienté et amener la fondation de l'Eglise protestante.

La réforme de l'Eglise, dont nous n'avons pas à poursuivre ici l'histoire, devait nécessairement entraîner celle de l'école. Luther s'adressait à la conscience individuelle, il revendiquait pour chaque chrétien le droit, voire même le devoir de scruter les Saintes Ecritures, de les interpréter, d'y chercher la vérité : c'était du même coup proclamer la nécessité de l'instruction pour tous. Pour consulter les Ecritures, il fallait que le fidèle sût lire ; pour trouver et saisir la vérité, il fallait qu'il fût capable de comprendre et de juger.

Or, sous le rapport de l'instruction du peuple, tout était à faire ou à refaire. Il existait peu d'écoles accessibles aux multitudes des villes et des campagnes, et celles que l'on possédait ne répondaient pas aux exigences les plus modestes. La lecture et l'écriture, le chant et la religion, tels étaient les objets sur lesquels devait porter l'enseignement; mais cet enseignement était fait d'après une méthode absurde, dans une langue barbare, et avec des livres plus barbares encore,

tels que le *Calendrier Cisio-Janus*, la *Gemma gemmarum*, le *Mammetractus*, etc. Enfin, les jeunes filles étaient partout exclues du bienfait de l'instruction.

Et ce n'est pas tout. Les écoles savantes elles-mêmes, les universités, après avoir refleuri un instant sous l'influence de l'humanisme, étaient dans une grande décadence. Les premiers mouvements même de la Réforme leur avaient porté un coup sensible. La lutte entre les anciennes et les nouvelles idées, qui éclatait partout, effrayait les esprits timorés. Et puis, le temps des riches prébendes étant passé, les parents ne croyaient pas devoir pousser leurs fils à des études qui ne donnaient plus accès aux positions faciles et lucratives. D'ailleurs, les ultras de la Réforme, ces fanatiques qu'on appelait les « prophètes célestes », prétendaient qu'étudier était chose inutile et même nuisible, et ils invitaient les parents à retirer leurs fils des écoles, « le Saint-Esprit inspirant aux hommes tout ce qu'il est utile et nécessaire de savoir ».

Il était urgent de remédier à tant d'inconvénients, de satisfaire à tant de besoins. Luther, surchargé de travaux, déploya une activité étonnante pour suffire à tout. En 1525, nous le voyons en instances auprès de l'électeur Jean le Constant afin d'obtenir ses secours pour la création d'écoles populaires et l'amélioration de l'instruction publique. Mais longtemps avant cette date il s'était occupé de la question pédagogique. Dès 1520, dans sa *Lettre à la noblesse allemande*, il insistait sur la réorganisation des universités et des écoles. En 1524, dans sa *Lettre aux conseillers de toutes les villes d'Allemagne*, il demandait la création immédiate d'écoles chrétiennes et rappelait aux autorités qu'elles avaient l'obligation de veiller à la propagation des lumières et à l'amélioration de l'état intellectuel et moral du peuple. En même temps, il s'occupait d'élaborer un plan d'études, qui paraît d'ailleurs n'avoir jamais été publié. En 1525, il organisait lui-même l'école d'Eisleben, sa ville natale. Deux années plus tard, il faisait, de concert avec Mélanchthon*, une tournée d'inspection, et constatait *de visu* l'état déplorable des églises et des écoles. C'est à la suite de cette « visitation » que parurent les *Instructions des visitateurs aux pasteurs de la Saxe électorale*, rédigées par Mélanchthon, mais approuvées par Luther, et contenant un plan d'études qui devait être introduit dans les écoles de l'électorat.

Luther lui-même, frappé de l'ignorance des pasteurs et des troupeaux, voulut donner aux uns et aux autres un livre où ils pussent apprendre « à épeler la religion ». C'est là l'origine du *Grand* et du *Petit Catéchisme*, qui parurent tous deux en 1529. Le dernier, véritable chef-d'œuvre pour l'époque, fut aussitôt introduit dans les églises et les écoles, pour servir à l'instruction religieuse des enfants. On sait que dès 1521 Luther avait aussi entrepris une traduction de la Bible en langue populaire, qui fut achevée en 1534, et qui, avec le Petit Catéchisme, est restée la base de l'enseignement religieux dans l'Allemagne protestante jusqu'à nos jours. En 1530, le réformateur prit encore une fois la plume pour plaider la cause de l'éducation populaire et publia son *Sermon sur la nécessité de mettre les enfants à l'école*. C'est son dernier écrit « pédagogique »; mais jusqu'à sa mort, arrivée en 1546, Luther ne cessa de se préoccuper des questions d'éducation, et ses différents écrits renferment une foule de passages qui s'y rapportent plus ou moins directement.

C'est à partir de la publication des *Instructions aux visitateurs* et des deux catéchismes que la question scolaire a pris dans les pays protestants une tournure nouvelle et plus déterminée. Le plan d'études contenu dans les *Instructions* devint le plan-modèle. On se mit, presque partout, à créer des écoles semblables à celles de la Saxe. Les idées de Luther, appliquées par de fidèles disciples, amenèrent une situation meilleure. Mais il est temps de faire connaître ces idées, par une analyse rapide des écrits où le réformateur allemand les a consignées.

C'est dans sa *Lettre à la noblesse allemande touchant la réforme de la chrétienté* (*An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung*), datée de 1520, que Luther aborde pour la première fois la grave question de l'instruction publique. Il s'y plaint amèrement de l'état, des universités et réclame « de bonnes et solides réformes ». Aristote régnait alors en maître dans les écoles savantes. Luther demande que la Physique, la Métaphysique et l'Esthétique du Stagirite, ainsi que son Traité de l'âme, soient bannis des universités, avec tous les ouvrages qui prétendent enseigner les choses naturelles sans en rien savoir. Il ne veut conserver que la Logique, la Rhétorique et la Poétique d'Aristote, qui sont utiles pour exercer la jeunesse à parler et à discourir. Mais il recommande avant tout l'étude des langues, du latin, du grec et de l'hébreu, ainsi que celle des mathématiques et de l'histoire. En résumé, il estime que l'œuvre la plus utile que pussent faire le pape et l'empereur serait une réforme complète des universités. Enfin, il insiste pour que dans les écoles supérieures et primaires la lecture des Saintes Ecritures occupe la première place. Les jeunes garçons devront lire l'Evangile. Quant aux jeunes filles, il serait désirable qu'il y eût dans chaque ville une école où elles pussent entendre chaque jour pendant une heure la lecture de l'Evangile soit en allemand, soit en latin.

Ces vœux n'occupent pourtant qu'une petite place dans l'écrit que nous venons de mentionner. Ils ne se rapportent qu'à l'un des 27 griefs qu'énumère ce pamphlet vigoureux et dont Luther réclame le redressement par l'autorité civile ou par un concile général.

C'est dans un écrit de 1524 intitulé *Lettre aux conseillers de toutes les villes d'Allemagne pour leur demander de créer et d'entretenir des écoles chrétiennes* (*An die Rathsherren aller Städte deutschen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen*), que Luther est entré davantage dans le vif de la question scolaire. Cet écrit s'ouvre également par des plaintes amères sur l'état déplorable dans lequel se trouvent les écoles. Luther conjure les magistrats de ne pas rester indifférents en face d'une situation si grave. Il est de la plus haute importance, dit-il, que nous aidions et conseillions la jeunesse, car c'est nous aider et nous conseiller nous-mêmes et tout le monde. On dépense annuellement de fortes sommes en arquebuses, routes, chaussées, digues et autres choses semblables, pour assurer la paix et le repos de nos villes; pourquoi n'emploierait-on pas des sommes égales pour donner à notre jeunesse un ou deux maîtres d'école habiles? On dira peut-être que l'instruction des enfants est l'affaire des parents et qu'elle ne regarde pas les magistrats et le gouvernement. Cela est vrai, répond Luther; c'est avant tout aux parents qu'incombe le devoir de faire instruire leurs enfants; mais si, par insouciance, incapacité ou manque de loisirs, ils négligent ce devoir, c'est aux magistrats à prendre la chose en mains. N'ont-ils pas l'obligation de veiller à la prospérité de la ville? Or la prospérité d'une ville ne consiste pas seulement à amasser de grandes richesses, à construire de fortes murailles et de belles maisons, à fabriquer des arquebuses et des cuirasses; le vrai bien d'une ville, son salut et sa force, c'est de posséder beaucoup de citoyens capables, savants, honnêtes

et éclairés. Puis donc que les villes ont besoin d'hommes capables, et qu'on se plaint partout d'en manquer, il ne faut pas attendre qu'ils poussent tout seuls; on ne peut pas non plus les tailler dans la pierre ou le bois; c'est à nous de nous en occuper, de mettre notre argent et notre peine à les élever et à les former.

Voilà pour la nécessité de créer des écoles. Mais ces écoles une fois créées, qu'y enseignera-t-on? Tout d'abord les langues. Luther s'attache à bien démontrer l'importance de ces études. A ceux qui lui disent : Que nous sert d'apprendre le latin, le grec et l'hébreu, et les arts libéraux en général? il répond : « Je m'étonne qu'on ne vienne jamais me dire : Que nous servent la soie, le vin, les épices, les marchandises étrangères, puisque nous avons nous-mêmes du vin, de la laine, du lin, du bois et des pierres en abondance. Eh quoi! nous mépriserions les arts et les langues qui nous font honneur, qui nous sont d'une très grande utilité et ne nous causent aucun préjudice, alors que nous refusons de renoncer à ces marchandises étrangères qui ne sont ni utiles ni nécessaires? »

Luther envisage d'abord la question au point de vue religieux. Il montre que la chrétienté ne peut conserver l'Evangile sans le secours des langues. « Les langues sont le fourreau dans lequel se trouve le glaive de l'esprit, l'écrin dans lequel on conserve ce bijou, le vase dans lequel on recueille cette boisson, et comme le montre l'Evangile même, elles sont les corbeilles dans lesquelles on conserve les pains et les poissons, et les morceaux qui restent. » Mais aussitôt il passe à un point de vue général. « Si nous cessions de cultiver les langues, dit-il, nous ne perdrions pas seulement l'Evangile, mais nous arriverions à ne plus savoir parler ni écrire le latin et même l'allemand. Prenons donc exemple sur les universités et les couvents, où l'on n'a pas seulement désappris l'Evangile, mais aussi le latin et l'allemand, de telle sorte que les malheureux qui les fréquentent sont devenus presque des brutes, qui ne savent plus écrire correctement ni l'allemand ni le latin, et ont presque perdu la raison. »

Mais, continue Luther, lors même que nous n'aurions pas d'âme et que nous n'aurions pas besoin d'écoles et de langues en vue des Saintes Ecritures et de Dieu, nous aurions une raison suffisante pour créer partout les meilleures écoles pour les garçons et les filles : c'est que le monde a besoin d'hommes et de femmes capables de remplir leur tâche, il a besoin d'hommes sachant gouverner les hommes et les choses, et de femmes sachant conduire leurs enfants, leur maison et leurs domestiques. Puis donc qu'il est nécessaire que les garçons deviennent de tels hommes et les jeunes filles de telles femmes, il est nécessaire aussi qu'on les élève pour cela.

On veut que chacun se charge de l'instruction et de l'éducation de ses fils et filles. Mais qu'est-ce qu'une pareille instruction ou une pareille éducation? Si elle est poussée bien loin et si elle réussit, elle servira tout au plus à apprendre aux jeunes gens des manières honnêtes; pour tout le reste, ils seront des bûches, ne sachant parler ni de ceci ni de cela, et ne pouvant aider ni conseiller personne. Qu'on les mette, au contraire, dans des écoles où il y a des maîtres et des maîtresses habiles, qui savent enseigner les langues, les arts et l'histoire, ils apprendront l'histoire du monde entier, ce qui est advenu à telle ville, à tel empire, à tel prince, à tel homme ou telle femme, et ils arriveront ainsi à former leur jugement, à se conduire dans le monde avec piété et prudence, à distinguer ce qu'il faut faire de ce qu'il faut éviter, et aussi à conseiller et à guider les autres. « Pour moi, ajoute Luther, si j'avais des enfants et si je disposais des moyens nécessaires, je leur ferais apprendre non seulement les langues et l'histoire, mais le chant, la musique et les mathématiques. C'est en ces matières que les Grecs ont instruit autrefois leurs enfants, et c'est ainsi qu'ils sont devenus des gens habiles et aptes à toutes choses. Ah, combien je regrette aujourd'hui de n'avoir pas lu plus de poètes et d'historiens et de n'avoir eu personne pour me les enseigner! »

Luther ne veut pas d'ailleurs qu'on consacre à l'instruction des jeunes garçons et des jeunes filles plus de deux heures par jour; il faut leur laisser le temps, aux uns d'apprendre un métier, aux autres de s'initier aux travaux du ménage. « Mon avis n'est pas, dit-il, qu'on crée des écoles semblables à celles que nous avons eues jusqu'ici, dans lesquelles on passait vingt ou trente ans à étudier Donat et Alexandre, sans pourtant rien apprendre. Je voudrais qu'on envoyât les jeunes garçons pendant une ou deux heures par jour à l'école et qu'on employât le reste du temps à les faire travailler à la maison ou à leur faire apprendre un métier, et qu'ainsi les deux choses marchassent de front. Car n'est-il pas vrai qu'ils ont dix fois plus de temps à donner au jeu de quilles, au jeu de paume et à la course? Quant aux jeunes filles, elles trouveront le temps nécessaire pour aller à l'école pendant une heure par jour et pour faire leur besogne à la maison, car elles consacrent plus de temps au sommeil, au jeu et à la danse. »

Dans cette *Lettre aux conseillers*, Luther insiste aussi sur la création, dans les grandes villes au moins, de bibliothèques publiques. Il voudrait qu'on y réunît non seulement les Saintes Ecritures dans les différentes langues, avec les travaux des meilleurs commentateurs, mais aussi les poètes et les orateurs grecs et latins, les livres qui traitent des arts libéraux et de tous les autres arts, les ouvrages de jurisprudence et de médecine, enfin et surtout les vieilles chroniques et les annales de tous les peuples.

Dans le troisième écrit du réformateur relatif à l'éducation, le *Sermon sur la nécessité de mettre les enfants à l'école* (*Predigt, dass man die Kinder zur Schule halten solle*), publié en 1530, Luther reprend la thèse qu'il a développée dans sa *Lettre aux conseillers*. Il gourmande les parents qui négligent d'envoyer leurs enfants à l'école, il leur retrace les avantages matériels et spirituels que procure une bonne instruction, il leur fait entrevoir la terrible responsabilité qu'ils assument par leur négligence et leur insouciance. « Si l'Ecriture et l'Art devaient péricliter, s'écrie-t-il, il ne resterait dans les pays allemands qu'une horde sauvage de Tartares et de Turcs. » Et il exhorte les pasteurs à faire leur devoir et à combattre énergiquement les idées pernicieuses, « sataniques », qui se sont emparées de tant d'esprits.

Dans ce dernier traité, Luther émet quelques idées que ne contient pas encore l'écrit de 1524. Il demande, entre autres, que l'instruction soit rendue obligatoire. « J'estime, dit-il, qu'il est du devoir du gouvernement de forcer les sujets à fréquenter les écoles. Le gouvernement doit, en effet, veiller à ce qu'il y ait des pasteurs, des prédicateurs, des jurisconsultes, des médecins, des instituteurs, etc., puisqu'on ne peut pas se passer d'eux. Or, s'il peut forcer les sujets qui y sont aptes à porter le mousquet et la pique, à monter sur les remparts et à faire autre chose semblable quand éclate la guerre, combien plus doit-il forcer les sujets à envoyer leurs enfants à l'école, puisqu'il s'agit ici d'une guerre autrement terrible. »

Mais la question de l'instruction obligatoire, surtout si l'obligation doit s'étendre pour quelques-uns aux études supérieures, en appelle une autre, celle des secours aux écoliers et aux étu-

diants sans fortune. Luther n'a pas négligé cette dernière question. Après avoir déclaré que l'autorité doit veiller à ce que tout jeune homme bien doué fasse des études, il ajoute immédiatement : « Si le père est pauvre, qu'on lui accorde un secours sur les biens ecclésiastiques. Les riches devraient aussi faire des legs avec cette destination spéciale ; cela s'appellerait avec raison donner son argent à l'Eglise. »

Nous avons fait connaître le contenu des écrits dans lesquels Luther traite plus spécialement la question de l'éducation et de l'instruction de la jeunesse. Mais ce n'est pas dans ces seuls documents que le réformateur a consigné ses opinions pédagogiques. Il les a semées partout en passant, dans ses sermons, ses traités, ses lettres, etc., et l'on pourrait citer un grand nombre de passages où il s'est prononcé non seulement sur l'utilité des sciences et des arts et sur l'importance des études historiques, mais sur la manière dont il faut développer l'esprit des enfants et sur les moyens disciplinaires dont il faut user envers eux. Jusque-là on avait eu recours aux traitements les plus rigoureux pour maintenir la discipline dans les écoles, Luther voulut qu'à une juste sévérité on alliât l'amour et la douceur ; jusque-là on ne s'était guère adressé qu'à la mémoire des enfants, Luther demanda qu'on leur donnât une explication claire et simple de tout ce qu'on leur faisait apprendre. Il insiste également sur la nécessité des exercices gymnastiques, « qui donnent de la souplesse aux membres et conservent la santé du corps ». Enfin, il recommande la musique comme un objet nécessaire de l'enseignement. « Il faut absolument maintenir la musique dans les écoles, dit-il. Il faut qu'un maître d'école sache chanter, autrement je ne le regarde point. » Et il ajoute : « Après la théologie, j'accorde volontiers à la musique la première place et le plus grand honneur. »

Telles sont, en résumé, les opinions pédagogiques de Luther. Quant à la manière dont le réformateur essaya d'appliquer ses idées, nous la connaissons par les *Instructions des visitateurs aux pasteurs de la Saxe électorale* (*Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherren im Churfürstenthume Sachsen*), rédigées en 1527 à l'occasion de l'inspection faite dans les églises et les écoles de la Thuringe. Les *Instructions* sont sorties de la plume de Mélanchthon, il est vrai ; mais Luther les approuva, il y ajouta une préface en 1528 et en publia une nouvelle édition en 1538. Elles peuvent donc être considérées comme l'expression de sa pensée.

Les *Instructions des visitateurs* se composent de dix-huit chapitres. Les dix-sept premiers renferment un abrégé de doctrine, des règles générales pour le culte public et des conseils relatifs au gouvernement de l'Eglise ; le dix-huitième est spécialement consacré aux écoles ; il contient un plan d'études qu'on appelle ordinairement le plan d'études saxon (*Sächsischer Schulplan*). Nous allons en faire connaître ici les dispositions.

Le chapitre s'ouvre par une exhortation aux pasteurs de faire comprendre aux parents la nécessité d'envoyer leurs enfants à l'école, pour en faire d'utiles citoyens et de bons serviteurs de Dieu ; puis il continue en ces termes :

« Comme il existe beaucoup d'abus dans nos écoles, nous avons composé ce plan d'études, afin que la jeunesse reçoive une instruction convenable. Tout d'abord, les maîtres d'école devront s'appliquer à enseigner aux enfants le latin et non l'allemand, le grec ou l'hébreu, comme plusieurs l'ont fait jusqu'ici, tourmentant les enfants par une si grande diversité, laquelle est non seulement stérile, mais nuisible. On voit aussi que de pareils maîtres ne considèrent pas ce qui est utile aux enfants, mais qu'ils n'enseignent tant de langues que pour leur propre gloire. En second lieu, ils ne devront pas charger les enfants d'une foule de livres, mais éviter la diversité en toutes choses. En troisième lieu, il est nécessaire de diviser les enfants en groupes.

» *Du premier groupe.* — Le premier groupe est celui des enfants qui apprennent à lire. Avec eux, il faudra suivre l'ordre que voici. Ils apprendront d'abord à lire dans le petit manuel pour les enfants, qui contient l'alphabet, le Pater noster, le Credo et autres prières. Quand ils sauront cela, on leur donnera en même temps Donat et Caton. Ils liront Donat et expliqueront Caton ; ou plutôt le maître expliquera un vers ou deux, que les enfants réciteront ensuite dans une autre leçon. De cette manière, ils apprendront un grand nombre de mots latins et en feront provision pour parler. Ils devront être exercés à cela, jusqu'à ce qu'ils sachent lire convenablement. Et nous estimons qu'il n'est pas mauvais que les enfants faibles, qui n'ont pas l'esprit très développé, apprennent Donat et Caton, non pas une fois seulement, mais deux fois. A côté de cela, il faut leur enseigner l'écriture et les forcer à montrer tous les jours leur copie au maître. Et pour qu'ils apprennent beaucoup de mots latins, il faut leur donner tous les soirs quelques mots à apprendre, comme cela se faisait autrefois dans les écoles. Ces mêmes enfants devront être astreints à la musique et chanter avec les autres.

» *Du second groupe.* — Le second groupe est formé des enfants qui savent déjà lire et qui doivent apprendre la grammaire. Avec eux on procédera de la manière suivante : chaque jour, dans la première heure après midi, on fera faire à tous les enfants, aux grands et aux petits, des exercices de musique ; ensuite, le maître expliquera au second groupe les fables d'Esope. Après les vêpres, on leur exposera la *Pædologia* de Mosellanus, et quand on aura bien étudié ces livres, on choisira parmi les *Colloques* d'Erasme ceux qui sont utiles et conviennent aux enfants. Cette leçon sera répétée le soir suivant. Le soir, au moment où les enfants rentreront chez eux, on leur dictera une sentence d'un poète ou d'un autre auteur, qu'ils devront réciter le lendemain matin, par exemple : *Amicus certus in re incerta cernitur;* ou bien : *Fortuna quem nimium fovet, stultum facit;* ou bien encore cette maxime d'Ovide : *Vulgus amicitias utilitate probat.*

» Le matin, les enfants expliqueront de nouveau Esope. En même temps, le maître déclinera plusieurs noms et verbes, faciles ou difficiles, beaucoup ou peu, selon la force des élèves, et il interrogera les enfants sur les règles des déclinaisons. Quand les enfants auront appris les règles de construction, on emploiera cette heure à les faire construire, comme on dit ; ce qui est très utile et n'est pratiqué que peu. Quand les enfants auront ainsi appris Esope, on leur mettra entre les mains Térence, qu'ils devront aussi apprendre par cœur : car ayant grandi ils peuvent supporter plus de travail. Cependant, le maître devra veiller à ce que les enfants ne soient point surchargés. Après Térence, le maître fera lire aux enfants quelques pièces de Plaute, qui sont pures, telles que l'*Aulularia*, le *Trinummus*, le *Pseudolus*, etc.

» La leçon avant midi devra toujours et partout être organisée de telle manière qu'on n'y enseigne pas autre chose que la grammaire. Tout d'abord l'étymologie, puis la syntaxe, enfin la prosodie. Et chaque fois qu'on sera arrivé au bout, on recommencera, pour bien inculquer la grammaire aux enfants. Car si on ne fait pas cela, les études restent stériles et sont perdues. Les enfants devront réciter les règles de grammaire, afin d'être forcés à les bien apprendre.

» Si le maître d'école trouvait ce travail trop ennuyeux, comme cela arrive souvent, on ferait bien de lui signifier son congé et d'en chercher un autre qui voulût se charger d'astreindre les enfants à la grammaire. Car on ne peut faire de plus grand tort aux arts, que de ne pas exercer la jeunesse à la grammaire.

» Tel est l'ordre qu'on suivra pendant toute la semaine, car il ne faut pas mettre chaque jour un nouveau livre entre les mains des enfants. Mais on choisira un jour, soit le samedi ou le mercredi, pour donner aux enfants une instruction chrétienne. Car les uns n'apprennent rien du tout de l'Ecriture sainte, et les autres n'enseignent à leurs enfants que l'Ecriture sainte; or, cela ne peut être toléré. Car s'il est nécessaire d'enseigner aux enfants les éléments d'une vie pieuse et chrétienne, il y a bien des raisons pour leur mettre aussi d'autres livres entre les mains, afin qu'ils apprennent à bien parler. Voici donc l'ordre qu'on suivra en cette matière : le maître fera réciter le groupe tout entier, de telle façon que chacun dise le Pater, le Credo et les dix commandements. Et si le groupe est trop nombreux, on fera réciter la première moitié dans une semaine et la seconde moitié dans la semaine suivante.

» Le maître lui-même devra expliquer, d'une manière claire et simple, le Pater, puis le Credo, et enfin les dix commandements. Il devra inculquer profondément aux enfants les articles qui sont nécessaires pour bien vivre, la crainte de Dieu, la foi, les bonnes œuvres. Il ne portera pas devant eux les questions de controverse. Il n'habituera pas non plus les enfants à se moquer des moines ou d'autres, comme le font beaucoup de maîtres maladroits.

» Outre cela, le maître d'école devra faire apprendre aux jeunes garçons quelques psaumes faciles, qui contiennent la somme d'une vie chrétienne, ceux, par exemple, qui enseignent la crainte de Dieu, la foi et les bonnes œuvres. Tel est le 112e psaume, le 34e, le 128e, le 125e, le 127e, le 133e.

» Ce même jour on expliquera grammaticalement l'évangile selon saint Matthieu, et quand on l'aura terminé, on le recommencera. Cependant, quand les enfants seront plus grands, on pourra aussi leur expliquer les deux épîtres de saint Paul à Timothée, ou la 1re épître de saint Jean ou les Proverbes de Salomon. Les maîtres ne devront lire aucun autre livre en dehors de ceux-là. Car il n'est pas utile de charger la jeunesse de livres difficiles et élevés, comme le font quelques-uns qui lisent Esaïe, l'épître de Paul aux Romains, l'évangile selon saint Jean, et autres livres semblables, pour leur propre gloire.

» *Du troisième groupe.* — Quand les enfants seront suffisamment exercés à la grammaire, on choisira les plus forts pour en former le troisième groupe. Dans l'heure après midi on les exercera avec les autres à la musique. Après cela, on leur expliquera Virgile. Quand on en aura fini avec Virgile, on pourra leur faire lire les *Métamorphoses* d'Ovide, et le soir, les *Offices* de Cicéron ou bien ses *Epistolæ familiares*. Le matin, on répétera Virgile et, comme exercice de grammaire, on exigera des élèves qu'ils fassent des constructions, qu'ils déclinent et indiquent les figures particulières du discours.

» L'heure avant midi sera consacrée à la grammaire, afin qu'ils y soient bien exercés. Et quand ils sauront bien l'étymologie et la syntaxe, on leur enseignera la métrique, pour les habituer à faire des vers. Car c'est là un exercice très utile pour comprendre les écrits des autres, cela rend aussi les jeunes garçons riches en mots et aptes à bien des choses. Ensuite, quand ils auront été suffisamment exercés dans la grammaire, on emploiera la même heure à la dialectique et à la rhétorique. On demandera au second et au troisième groupe une fois par semaine une composition écrite, telle qu'une épître ou des vers. Les garçons devront aussi être astreints à parler latin, et les maîtres eux-mêmes devront, autant que possible, ne parler que le latin avec les élèves, pour les habituer et les engager à cet exercice. »

Tel est ce fameux plan d'études que Luther fit adopter dans les écoles de la Saxe et qui devint, dans plusieurs pays, la base de l'organisation scolaire. On en voit toutes les imperfections. Ce qui frappe surtout, c'est qu'il ne répond pas complètement aux idées libérales que Luther avait exprimées ailleurs. Et pour ne citer qu'un seul point, il n'accorde aucune place à l'histoire et aux mathématiques, dont le réformateur recommandait si instamment l'étude. Evidemment, les auteurs du plan d'études ont dû tenir compte de la situation, de l'absence de tous livres, de la pénurie de maîtres capables ; ils ont dû prendre en considération ce qui existait déjà pour y attacher l'organisation scolaire nouvelle. On peut le regretter ; mais on ne doit pas oublier que ce plan, si imparfait, si défectueux, était un progrès immense et surtout qu'il ouvrait la voie à des progrès ultérieurs.

C'est à ce point de vue surtout qu'il faut envisager l'œuvre pédagogique de Luther, comme la manifestation puissante d'un nouvel esprit. Il a, sur ce terrain, comme sur le terrain religieux, donné le branle et ouvert une voie féconde, dans laquelle sont entrés après lui les hommes distingués qui ont préparé la pédagogie moderne.

[Th. Gerold.]

LUXEMBOURG. — Le petit Etat qui porte aujourd'hui le nom de grand-duché de Luxembourg formait au moyen âge un comté relevant de l'empire d'Allemagne. Le comté fut érigé en duché en 1354, et en 1444 fut vendu à Philippe le Bon, duc de Bourgogne. Il passa ensuite à la maison d'Autriche, fut adjugé à l'Espagne lors du partage des Etats de Charles-Quint, redevint province autrichienne au commencement du XVIIIe siècle, et fut annexé à la France, à l'époque des guerres de la Révolution, sous le nom de département des Forêts. Le Congrès de Vienne, en 1815, l'érigea en grand-duché et en donna la souveraineté au roi de Hollande, mais le fit en même temps entrer dans la Confédération germanique. Lors de la révolution belge, le Luxembourg se sépara de la Hollande, à laquelle il fut rendu en 1839 par le traité de Londres, à l'exception de la partie qui forme aujourd'hui le Luxembourg belge. Enfin le traité de 1867 a rompu le lien qui rattachait le grand-duché de Luxembourg à l'Allemagne, et en a fait un territoire neutre. Bien que le grand-duc de Luxembourg soit en même temps roi de Hollande, il n'existe entre les deux pays d'autre lien qu'une « union personnelle », c'est-à-dire limitée à la personne du souverain ; le Luxembourg a ses lois particulières et son gouvernement propre.

Le souverain est représenté par un lieutenant qu'assistent un ministre d'Etat, trois directeurs généraux et un conseil d'Etat. L'Assemblée législative est formée de quarante et un députés nommés par des électeurs payant un cens de 10 francs. Chaque commune est administrée par un conseil élu et par un bourgmestre nommé par le grand-duc. L'armée permanente, dont l'effectif était de 500 hommes, a été abolie en 1881.

La superficie du grand-duché est de 2587 kilomètres carrés. Sa population était en 1878 de 210 000 habitants, presque tous catholiques. Administrativement le pays est divisé en trois districts : Luxembourg, Diekirch et Grevenmacher; ces districts se subdivisent en douze cantons, composant un nombre total de 129 communes.

Lorsque le Luxembourg fut adjugé au roi des Pays-Bas, en 1815, l'instruction y était à peu près nulle, comme dans les autres départements de l'empire de Napoléon. Le roi Guillaume Ier s'occupa aussitôt de porter remède à ce fâcheux état de choses; il institua en 1817 une commission d'instruction pour le grand-duché, et fonda la même année une école normale. Une association se forma sous le nom de Société d'encouragement de l'instruction primaire, pour aider les efforts du gouvernement. Un règlement, édicté en 1828, prescrivit aux communes l'organisation des écoles primaires.

Après la révolution de 1830, le Luxembourg, séparé de la Hollande, partagea durant neuf ans les destinées de la Belgique. La proclamation de la liberté de l'enseignement et l'inaction de l'Etat amenèrent la désorganisation complète de l'instruction primaire, qui avait atteint un niveau satisfaisant sous le régime hollandais.

Lorsque le traité de 1839 eut constitué le grand-duché en Etat particulier sous la souveraineté de la maison d'Orange-Nassau, une nouvelle ère de prospérité s'ouvrit pour les écoles. Une loi sur l'instruction primaire fut promulguée le 26 juillet 1843; cette loi, complétée à diverses reprises par des lois postérieures, particulièrement en ce qui concerne l'amélioration de la position des instituteurs et des institutrices (lois du 20 juillet 1869, du 6 juillet 1876 et du 2 janvier 1879), a été remplacée le 20 avril 1881 par une loi nouvelle. Une loi spéciale sur l'enseignement primaire supérieur a été votée en 1878. L'enseignement moyen et supérieur a été organisé par la loi du 23 juillet 1848, modifiée ensuite par celles du 6 février 1849 et du 21 juillet 1869.

L'instruction primaire forme l'un des départements du service de l'intérieur, lequel est placé sous l'autorité de l'un des trois directeurs généraux. Le directeur général de l'intérieur est assisté, pour tout ce qui concerne la surveillance de l'enseignement primaire proprement dit et de l'enseignement primaire supérieur, par une commission d'instruction et par un comité permanent pris dans le sein de cette commission. L'instruction moyenne et supérieure relève directement du ministre d'Etat, président du gouvernement.

I. **Enseignement primaire.** — *Création et entretien des écoles primaires publiques.* — La constitution du grand-duché de Luxembourg dit : « L'Etat veille à ce que tout Luxembourgeois reçoive l'instruction primaire. »

A cet effet, toute commune est tenue de faire donner régulièrement l'instruction primaire, soit en établissant une ou plusieurs écoles dans chaque section, ou une école pour plusieurs sections, soit en créant, de commun accord avec les administrations voisines, une école commune pour plusieurs sections. La commune fournit le local scolaire ; les autres dépenses de l'instruction primaire sont également à sa charge. Des subsides sont accordés par l'Etat aux communes qui ne pourraient subvenir entièrement par elles-mêmes aux frais de ce service.

Programme de l'enseignement primaire. — Le programme des branches obligatoires de l'enseignement primaire comprend : l'instruction religieuse et morale ; la langue allemande ; la langue française ; le calcul, le système des poids et mesures; les éléments de la géographie ; les éléments de l'histoire nationale ; le chant; et, dans les écoles de filles, les travaux à l'aiguille.

La géographie, l'histoire et les travaux à l'aiguille ne figurent au nombre des branches obligatoires que depuis la promulgation de la loi du 20 avril 1881.

L'enseignement primaire peut comprendre de plus les éléments des sciences physiques et naturelles, le dessin linéaire, la tenue des livres et la gymnastique.

C'est l'administration communale qui détermine, sous l'approbation du directeur général de l'intérieur, le plan d'études des écoles de son ressort, ainsi que les jours et heures de classe.

Enseignement religieux. — Les dispositions de la loi de 1881 sont analogues à celles de la loi belge de 1879. La loi de 1843 disait : « L'enseignement religieux est donné par les ministres du culte, et, à leur demande, sous leur surveillance et direction, par l'instituteur. » L'application de cet article avait abouti, dans la pratique, à faire charger toujours l'instituteur de l'enseignement du catéchisme. La loi de 1881 a réformé cet état de choses. Elle dit : « L'enseignement religieux est donné par le ministre du culte, au local de l'école, aux jours et heures fixés à cet effet par l'administration communale, d'accord avec le ministre du culte et l'inspecteur. A la demande du chef du culte, l'instituteur sera chargé de l'enseignement de l'histoire sainte. En cas d'empêchement momentané du ministre du culte, l'instituteur fera répéter la leçon de catéchisme, et, le cas échéant, de l'histoire sainte. Il s'abstiendra de toute explication. Dans des cas exceptionnels et pour motifs graves, le ministre du culte pourra, du consentement du chef du culte, du conseil communal et de l'inspecteur, être temporairement remplacé par l'instituteur. »

Un autre article, emprunté à la loi hollandaise de 1878, définit en ces termes le caractère de l'enseignement de l'école au point de vue des doctrines religieuses et de la liberté de conscience : « L'enseignement scolaire tend à faire acquérir aux enfants les connaissances nécessaires et utiles, à développer leurs facultés intellectuelles et à les préparer à la pratique de toutes les vertus chrétiennes et sociales. L'instituteur s'abstient d'enseigner, de faire ou de tolérer quoi que ce soit qui puisse être contraire au respect dû aux opinions religieuses d'autrui. »

L'instruction rédigée par le directeur général de l'intérieur pour l'exécution de la loi du 20 avril 1881 a indiqué de la manière suivante l'esprit des dispositions ci-dessus :

« L'instruction religieuse, loin d'être proscrite de l'école, figure au contraire comme cours obligatoire en tête du programme des matières d'enseignement. La religion et la morale continueront à être enseignées à l'école même. Mais l'enseignement du catéchisme ne sera plus donné par l'instituteur; il est abandonné à celui qui seul a les capacités, qui seul a une mission divine de le donner, c'est-à-dire au ministre du culte. A la demande de l'évêque, l'instituteur sera chargé de l'enseignement de l'histoire sainte. D'un autre côté, l'instituteur s'abstiendra d'enseigner, de faire ou de tolérer quoi que ce soit qui puisse être contraire au respect dû aux opinions religieuses d'autrui. L'instituteur continuera de parler aux enfants de Dieu et de ses œuvres ; il lui sera seulement défendu d'outrager, de blesser les convictions religieuses des enfants d'un autre culte qui suivent ses leçons. Il s'ensuit que l'école, l'enseignement et l'instituteur seront et devront être religieux et chrétiens. »

Enseignement simultané des deux langues allemande et française. — Comme on l'a vu, la langue allemande et la langue française figurent toutes deux au nombre des branches obligatoires ; on les enseigne toutes deux dans toutes les écoles. Cet enseignement produit des résultats pratiques très remarquables. A leur entrée à l'école, la plupart des enfants — à peu près tous dans les campagnes — ne parlent que le dialecte luxembourgeois, usité dans la famille; à leur sortie, dans tous les villages qui ont de bonnes écoles,

les enfants du degré supérieur comprennent le français et l'allemand et parviennent à se faire entendre dans les deux langues.

Obligation. — L'instruction primaire n'a été rendue obligatoire que par la loi de 1881. L'âge scolaire commence à six ans pour finir à douze; toutefois l'administration communale peut étendre l'âge obligatoire jusqu'à treize ans.

Sont dispensés de la fréquentation de l'école primaire publique les enfants qui reçoivent l'instruction exigée par la loi soit à domicile, soit dans une école privée, soit dans un établissement d'instruction moyenne. Mais cette dispense n'affranchit pas les parents de l'obligation de payer les rétributions scolaires dues à la commune de leur domicile.

Le conseil communal peut dispenser de la fréquentation de l'école, pour un temps déterminé, les enfants âgés de dix ans accomplis dont l'assistance serait nécessaire à leurs parents pour les travaux des champs.

Une loi spéciale, datée du même jour que la loi organique (20 avril 1881), a édicté des pénalités contre les parents qui ne se conformeraient pas aux prescriptions relatives à l'instruction obligatoire (V. *Obligation*).

Rétribution scolaire. — En rendant l'enseignement primaire obligatoire, la loi ne l'a pas rendu gratuit. Mais la rétribution scolaire affecte en Luxembourg une forme particulière. La somme nécessaire au paiement des traitements du personnel enseignant est fournie, moitié par la caisse communale, moitié par les parents des enfants d'âge scolaire. La moitié incombant aux parents est calculée par tête d'élève et en multipliant la quote de chaque contribuable par le nombre d'enfants qu'il est dans le cas d'envoyer à l'école. La partie des rétributions tombant à charge des élèves indigents est acquittée par la caisse communale, outre la moitié pour laquelle elle concourt au traitement du personnel enseignant.

Les administrations communales peuvent diviser les parents en plusieurs classes, pour être taxés selon leur fortune, ou en ayant égard au nombre d'enfants que chaque chef de famille est dans le cas d'envoyer à l'école, ou bien à l'une et à l'autre de ces considérations.

Bien que les parents dont les enfants reçoivent l'instruction obligatoire ailleurs qu'à l'école primaire publique de la commune de leur domicile soient aussi tenus au paiement de la rétribution, l'administration communale peut dispenser de ce paiement les parents des enfants qui fréquentent une école publique du grand-duché autre que celle de leur domicile.

Les administrations communales peuvent enfin mettre à la charge de la caisse communale soit l'intégralité des traitements du personnel enseignant, soit une part plus forte que celle prévue par la loi.

Personnel enseignant. — L'âge de dix-neuf ans est requis pour les fonctions d'instituteur, celui de dix-huit ans pour les fonctions d'institutrice.

Les instituteurs et les institutrices sont nommés par les administrations communales, sur l'avis de l'inspecteur et sous l'approbation du directeur général de l'intérieur. Ils sont démissionnés ou révoqués par les administrations communales, sous les mêmes conditions. Le directeur général de l'intérieur peut, d'office, suspendre ou destituer un instituteur.

Tout candidat aux fonctions d'instituteur ou d'institutrice doit être muni d'un brevet de capacité délivré par la commission d'instruction, et de certificats de moralité civile et religieuse délivrés par le bourgmestre et le curé.

Les brevets de capacité sont de quatre degrés. Le brevet de quatrième rang ne confère qu'un titre provisoire pour l'exercice des fonctions d'instituteur ou d'institutrice; cinq ans au plus tard après la délivrance de ce brevet, le titulaire doit se soumettre à un nouvel examen, à la suite duquel il peut être déclaré déchu de la faculté d'enseigner. Les titulaires des 3ᵉ, 2ᵉ et 1ᵉʳ rang sont dispensés de l'obligation du second examen.

Les traitements du personnel enseignant primaire sont réglés par la loi du 6 juillet 1876. Au point de vue des traitements de ce personnel, les écoles primaires communales du grand-duché sont divisées en six classes : la première comprend les écoles de la ville de Luxembourg, la sixième celles des localités n'ayant qu'une école mixte; les localités ayant deux, trois, ou quatre écoles, celles qui ont des écoles primaires supérieures et les chefs-lieux de canton, forment les classes intermédiaires.

Il résulte des dispositions passablement compliquées de la loi de 1876 que ces traitements sont constitués par les facteurs suivants :

1° Un traitement fixe, payé moitié par la commune, moitié par les parents, dont le minimum varie de 700 à 1500 francs pour les instituteurs, et de 600 à 1200 francs pour les institutrices;

2° Une somme de 9 fr. par an pour tout enfant d'âge scolaire au-dessus du nombre de 40. La somme totale de ces émoluments supplémentaires et éventuels est également pour moitié à la charge de la caisse communale, pour moitié à la charge des parents;

3° Une indemnité de logement de 100 francs, à défaut d'un logement convenable, payée moitié par la commune, moitié par les parents;

4° Un supplément de traitement à la charge de l'Etat, de 100 francs après cinq ans de service, de 200 francs après quinze ans, et de 300 francs après vingt-cinq ans;

5° Des primes accordées par l'Etat aux porteurs de brevets de 3ᵉ, de 2ᵉ et de 1ʳᵉ classe, et qui sont respectivement de 50, de 100 et de 150 francs.

Dans la ville de Luxembourg l'échelle des traitements, fixée par une délibération municipale du 9 novembre 1872, est plus élevée : le minimum du traitement d'un instituteur n'est jamais inférieur à 1250 francs, et le maximum peut s'élever à 2600 francs; le minimum du traitement d'une institutrice est de 950 francs, et le maximum atteint 1953 francs.

Depuis 1863, les instituteurs, leurs veuves et leurs orphelins, ainsi que les institutrices, ont droit à des pensions à la charge de l'Etat. L'âge de la retraite est fixé à 65 ans.

Surveillance de l'instruction primaire. — La surveillance de l'Etat sur l'enseignement primaire est exercée par le directeur général de l'intérieur, et, sous ses ordres, par la commission d'instruction, le comité permanent, l'inspecteur principal et les inspecteurs d'arrondissement.

La commission d'instruction se compose du directeur général, de l'évêque, de trois membres nommés par le grand-duc, de l'inspecteur principal, du directeur de l'école normale et des inspecteurs d'arrondissement.

Le comité permanent se compose du vice-président de la commission d'instruction, de l'évêque, d'un délégué choisi par la commission d'instruction, de l'inspecteur principal et du secrétaire de la commission d'instruction.

L'inspecteur principal et les inspecteurs d'arrondissement, ces derniers au nombre de quatre à six, sont nommés par le grand-duc. Leurs traitements sont fixés, par une loi spéciale datée aussi du 20 avril 1881, de 4400 à 4800 francs pour l'inspecteur principal, et de 3000 à 3300 francs pour les inspecteurs d'arrondissement, indépendamment des indemnités pour frais de tournées, etc.

L'autorité communale exerce sa surveillance

par l'organe d'une commission composée du bourgmestre ou de son délégué, d'un ecclésiastique nommé par le gouvernement sur la proposition du chef du culte, et d'un membre laïque élu par le conseil communal. Dans les communes de plus de 3000 habitants, le conseil communal élit trois membres laïques au lieu d'un seul.

La surveillance de l'éducation et de l'instruction morale et religieuse est exercée, pour toutes les écoles de la paroisse, par le curé, et, le cas échéant, par le ministre du culte afférent. Le chef du culte peut en outre faire visiter les écoles par des délégués qu'il fait connaître au gouvernement; ces visites n'ont pour but que d'exercer la surveillance de l'enseignement religieux et ne peuvent avoir lieu que pendant les heures fixées pour cet enseignement.

Ecole normale. — L'école normale, dont la fondation remonte à 1817, est divisée en deux sections : l'une pour les instituteurs, l'autre pour les institutrices. Le directeur, dont la surveillance s'étend sur les deux sections de l'établissement, est un ecclésiastique; il est nommé par le grand-duc, ainsi que les professeurs de la section des instituteurs. Dans la section des institutrices, l'enseignement est confié à des religieuses. L'Etat entretient à l'école normale trente bourses pour les élèves-instituteurs, et quinze bourses pour les élèves-institutrices. Le cours d'études est de trois années. Le régime est l'externat pour les garçons, l'internat pour les jeunes filles.

Ecoles gardiennes et écoles d'adultes. — La loi de 1881 autorise le gouvernement à organiser, du consentement du conseil communal et la commission d'instruction entendue, l'établissement d'écoles gardiennes, ainsi que l'enseignement à donner dans des écoles d'adultes (écoles du soir ou autres) aux enfants de l'un ou de l'autre sexe ayant dépassé l'âge scolaire.

Les dépenses de cet enseignement sont réparties entre la commune et l'Etat.

Cet enseignement peut être déclaré obligatoire dans les communes que le gouvernement autorise à cet effet.

II. **Enseignement primaire supérieur.** — L'enseignement primaire supérieur comprend, aux termes de la loi du 23 avril 1878 : l'instruction morale et religieuse; l'étude des langues allemande et française; l'arithmétique raisonnée; la tenue des livres; les notions usuelles de la géométrie et leur application à l'arpentage, au nivellement et au cubage; le dessin; les éléments des sciences naturelles selon les besoins des localités; les éléments de l'histoire et de la géographie; la calligraphie; le chant. Le gouvernement peut encore autoriser, dans certaines écoles, l'enseignement d'autres matières répondant plus spécialement aux convenances locales.

Dans les écoles primaires supérieures des filles, l'enseignement de la géométrie et de l'arpentage est remplacé par celui des ouvrages manuels.

La durée du cours d'études est de deux à trois ans. L'âge d'admission est fixé à douze ans pour les garçons, qui sont en outre tenus de subir un examen constatant leur instruction et leur aptitude à suivre les cours avec succès; la loi est muette à l'égard des filles.

Les titres de capacité exigés du personnel enseignant des écoles primaires supérieures sont, pour les instituteurs, soit le brevet d'instituteur du 2e rang, soit le certificat de maturité délivré par le gymnase de l'athénée de Luxembourg, soit le certificat de capacité délivré par l'école industrielle du même établissement; pour les institutrices, le brevet de capacité du 3e rang. Si le personnel enseignant d'une école compte plus de deux membres, l'un de ceux-ci est préposé à la direction de l'établissement avec le titre d'instituteur en chef.

Les instituteurs et institutrices des écoles primaires supérieures sont nommés par les administrations communales, sous l'approbation du directeur général de l'intérieur. C'est à celui-ci qu'appartient le droit de suspension et de révocation; appel de sa décision peut être fait au gouvernement en conseil.

L'enseignement religieux est donné par un prêtre nommé par l'autorité communale sur la présentation du chef du culte.

C'est l'administration communale qui détermine, sous l'approbation du directeur général de l'intérieur, le plan d'études, le nombre des heures de classes, les livres à employer comme manuels, etc. L'enseignement se donne en partie en allemand, en partie en français, chacune de ces langues servant de « langue véhiculaire » — c'est l'expression officielle — pour une série de cours.

Le taux de la rétribution scolaire et le chiffre des traitements du personnel enseignant sont fixés par le conseil communal. Les dispositions relatives aux pensions des instituteurs primaires sont applicables aux instituteurs et institutrices des écoles primaires supérieures. L'Etat alloue aux communes des subsides qui ne peuvent dépasser la moitié des dépenses faites par la commune elle-même en faveur de son école primaire supérieure.

Il y a auprès de chaque école primaire supérieure une commission locale de surveillance, nommée par le conseil communal sous l'approbation du directeur général de l'intérieur. Ce directeur nomme en outre un inspecteur de l'enseignement primaire supérieur, qui reçoit une indemnité annuelle de 750 fr.; il exerce sur les écoles de cette catégorie une surveillance générale, concurremment avec la commission d'instruction.

III. **Enseignement moyen et supérieur.** — L'enseignement moyen et supérieur est donné dans les progymnases de Diekirch et d'Echternach et dans l'athénée de Luxembourg, qui sont des établissements publics subventionnés par l'Etat. (Loi du 21 juillet 1869.)

L'athénée de Luxembourg se compose de deux sections, le gymnase et l'école industrielle.

Le gymnase comprend : 1° une classe préparatoire; 2° des cours d'humanités en six années d'études; 3° des cours supérieurs pour préparer les jeunes gens à l'examen de candidat en philosophie et lettres.

L'école industrielle comprend : 1° une classe préparatoire; 2° des cours de langues modernes et de sciences, en six années d'études; 3° des cours supérieurs préparant au grade de candidat en sciences physiques et mathématiques et en sciences naturelles.

L'enseignement donné dans les deux progymnases correspond à celui de la classe préparatoire et des trois ou quatre premières années du gymnase de l'athénée.

Les directeurs et les professeurs de ces divers établissements sont nommés directement par le grand-duc.

IV. **Enseignement privé.** — Il ne peut être établi d'école primaire privée qu'en vertu d'une autorisation du gouvernement. L'instituteur ou l'institutrice qui enseigne dans une école privée doit justifier des conditions de capacité exigées du personnel enseignant des écoles primaires publiques. Le plan d'études des écoles privées doit porter sur toutes les matières dont l'enseignement est ou peut être déclaré obligatoire aux termes de la loi.

Les écoles primaires privées sont soumises à l'inspection des autorités chargées de la surveillance de l'enseignement. Celles-ci y font des vi-

sites périodiques et y procèdent de temps à autre à des examens, au moyen desquels elles se rendent compte de la marche de l'enseignement. On ne peut se servir dans les écoles privées que de livres approuvés par l'autorité scolaire.

Il peut être établi des écoles gardiennes privées et des écoles d'adultes privées, avec l'autorisation du gouvernement, et sous les mêmes conditions de surveillance.

La loi sur l'enseignement primaire supérieur porte qu'à l'avenir il ne pourra être établi aucune école primaire supérieure privée. Cette disposition toutefois n'est pas applicable aux internats de jeunes filles, qui peuvent être autorisés par le directeur général de l'intérieur.

Pour l'enseignement moyen et supérieur, la loi du 6 février 1849 dit qu'il peut être créé des établissements d'instruction moyenne et supérieure non subventionnés par l'Etat; que ces établissements sont placés sous la surveillance de la commune et sous celle de l'autorité publique supérieure, qui peut les faire inspecter; et que les directeurs, professeurs et instituteurs de ces établissements doivent être Luxembourgeois de naissance ou naturalisés.

V. **Situation de l'instruction primaire en 1881-1882.** — *Arrondissements d'inspection.* — Le grand-duché est divisé, au point de vue de l'instruction primaire, en cinq arrondissements d'inspection, comprenant respectivement 27, 25, 25, 29 et 23 communes.

Ecoles primaires supérieures. — On en compte 7; 5 pour les garçons (Remich, Larochette, Ettelbruck, Vianden, Wiltz) et 2 pour les filles (Luxembourg et Remich), avec 340 élèves, 220 garçons et 120 filles. Le personnel enseignant est composé de 17 instituteurs, dont 4 ecclésiastiques, et de 6 institutrices, toutes religieuses. Le total des dépenses pour traitements et indemnités de logement est de 30 190 francs, dont 13 560 francs à la charge des communes et 16 630 francs à celle de l'Etat.

La ville de Luxembourg, qui n'a plus qu'une école primaire supérieure de filles, possédait jusqu'en 1870 une école primaire supérieure de garçons. Cette école a été supprimée par suite de la création d'une classe préparatoire et d'une 6e classe à l'école industrielle de l'athénée. C'est que dans le Luxembourg l'école primaire prépare directement aux établissements d'instruction secondaire, progymnases et athénée; les deux ordres d'enseignement sont organiquement reliés, et l'un n'est que la prolongation de l'autre, en sorte que les jeunes gens qui formaient la clientèle de l'école primaire supérieure ont retrouvé le même programme en allant s'asseoir sur les bancs des classes inférieures de l'athénée.

Ecoles primaires proprement dites. — Le nombre des écoles primaires publiques est de 694; ce sont toutes des écoles permanentes. Elles se divisent en 192 écoles de garçons, 194 écoles de filles, 57 écoles mixtes pour les commençants, et 251 écoles mixtes ordinaires : de ces dernières, 41 sont dirigées par des institutrices.

Les salles d'école sont pour la plupart en bon état. Quant au mobilier scolaire, il laisse encore beaucoup à désirer dans un grand nombre de classes; la construction des bancs-pupitres surtout donne lieu à des plaintes. Le matériel d'enseignement est souvent incomplet.

La durée de l'année scolaire est de onze mois. C'est le mois de septembre qui est généralement consacré aux vacances.

Les écoles primaires ont été fréquentées en 1881-1882 par 26 920 élèves d'âge scolaire, 13 660 garçons et 13 260 filles, et par 1355 élèves âgés de plus de douze ans, 754 garçons et 601 filles. Il y avait, sur ce total de 28 275 élèves, 3605 enfants classés parmi les indigents et dont les parents étaient dispensés de la rétribution scolaire. La statistique officielle mentionne en outre la présence, dans les écoles primaires, d'un nombre assez élevé d'enfants n'ayant pas encore atteint l'âge scolaire; mais elle n'en indique pas le chiffre exact.

Le personnel enseignant des écoles primaires publiques se compose de 400 instituteurs et de 295 institutrices. Sous le rapport des titres de capacité, ces 695 maîtres et maîtresses se classent de la manière suivante :

	Instituteurs.	Institutrices.
Brevet de 1er rang	2	3
— de 2e —	51	5
— de 3e —	107	51
— de 4e —	236	224
— de sous-maîtresse	—	1
Simple autorisation d'enseigner.	4	11
Totaux	400	295

Sur les 295 institutrices, il y a 132 religieuses. Les instituteurs sont tous laïques.

Il a été payé à ce personnel, à titre de traitements, de suppléments d'ancienneté et primes de brevet, et d'indemnités de logement, une somme totale de 678 384 francs; les communes avaient mis des logements à la disposition de 171 instituteurs et de 220 institutrices.

Ecoles gardiennes. — Il y a 19 écoles gardiennes, fréquentées par 1315 enfants, 744 garçons et 571 filles. La plupart des locaux sont en bon état, mais sous le rapport du mobilier de classe et du matériel d'enseignement les écoles gardiennes luxembourgeoises laissent beaucoup à désirer. Le personnel enseignant se compose de 19 membres, dont un instituteur; sur 18 institutrices il y a 11 religieuses et 7 laïques. Le total des traitements de ce personnel s'est élevé à 7 140 francs.

Ecoles d'adultes. — Les écoles d'adultes, sous la forme de cours du soir, sont de création toute récente. La durée du temps de classe a été généralement de 4 à 6 heures par semaine; l'enseignement n'a guère été donné que pendant le semestre d'hiver. Le nombre de ces écoles d'adultes était de 51; la plupart ont été dirigées par l'instituteur de la localité. Une somme de 4 185 francs a été répartie par le gouvernement entre les écoles d'adultes à titre de subsides.

Ecoles privées. — L'enseignement privé est représenté par 9 pensionnats de jeunes filles, dont 3 seulement sont dirigés par des laïques, par 5 écoles primaires, dont 2 dépendent d'orphelinats, et par 4 écoles gardiennes.

Budget de l'instruction primaire. — Les dépenses de l'Etat en faveur de l'enseignement primaire proprement dit et de l'enseignement primaire supérieur ont été en 1881-1882 les suivantes :

Dépenses de la commission d'instruction	3 620 fr.
Rémunération des inspecteurs	26 700
Conférences cantonales des instituteurs	1 200
Dépenses de l'école normale	45 003
Subsides aux écoles primaires et écoles primaires supérieures, aux écoles d'adultes, construction de maisons d'école et mobiliers	193 316
Secours à d'anciens instituteurs	5 690
Total	275 529 fr.

Les dépenses des communes sont représentées par les chiffres ci-dessous :

Matériel et mobilier, livres, entretien des salles de classe, chauffage, etc	136 991 fr.
Traitements et indemnités de logements	389 804
Participation au fonds des pensions	13 356
Constructions nouvelles	118 525
Total	658 676 fr.

Si à ces deux totaux on ajoute le chiffre de 156 204 fr., représentant les rétributions scolaires payées par les parents et qui forment une partie des traitements du personnel enseignant, on arrive à un total général de 1 090 409 francs.

(La plupart des renseignements contenus dans l'article ci-dessus sont dus aux obligeantes communications de M. Aug. Bruck, sous-chef de bureau au gouvernement, à Luxembourg.)

LYCÉES ET COLLÈGES. — Ancien régime. — Avant la Révolution française, l'enseignement secondaire était donné à peu près exclusivement par des établissements appelés collèges. Primitivement ces collèges étaient des espèces d'hôtelleries où se réunissaient les jeunes gens qui suivaient les cours de l'université; peu à peu ils furent soumis à une discipline régulière, et devinrent des pensionnats où les enfants des familles riches et ceux qui se distinguaient par des aptitudes exceptionnelles venaient étudier. Ces collèges se groupaient autour des universités et étaient dirigés par elles. On en comptait 28 dans le quartier qui environnait l'université de Paris.

Outre ces collèges universitaires, quelques corporations religieuses consacrées à l'enseignement avaient fondé de nombreux établissements du même genre, et tout particulièrement les Jésuites* et les Oratoriens*. Ces deux ordres étaient rivaux sur ce terrain, et s'y disputaient la faveur des familles. Les Jésuites l'emportaient par le nombre et la prospérité de leurs maisons d'éducation; ils donnaient le ton à l'enseignement général. Le niveau des études était assez bas. Sauf quelques élèves que l'on distinguait et que l'on cultivait avec une sollicitude toute spéciale, le reste n'apprenait pas grand' chose. On en était demeuré, à part quelques essais dans les écoles bientôt dispersées de Port-Royal*, et quelques tentatives peu heureuses des Oratoriens, à la vieille routine, au système suranné des études presque exclusivement latines. Le grec était réservé à l'élite, l'histoire ancienne était seule étudiée et sans le moindre esprit critique, la langue française tenue en médiocre estime, les sciences mathématiques, physiques et naturelles regardées comme de simples accessoires, et les langues vivantes à peu près ignorées. En revanche, on poussait assez loin, surtout chez les Jésuites, l'art d'écrire en latin; les pastiches de Cicéron et la mosaïque des vers latins y étaient en grand honneur. Le développement de la mémoire, la lecture et l'imitation des classiques expurgés, la phrase, le ton oratoire, les bonnes manières, l'obéissance aux maîtres, l'assiduité aux offices religieux, l'orthodoxie des doctrines, l'effacement de la volonté, le nivellement des caractères, voilà quel était le plan de l'éducation secondaire dans les collèges de la Compagnie de Jésus, qui servaient plus ou moins de modèles. En habiles pédagogues, les Pères avaint imaginé d'accorder une certaine place à des représentations théâtrales; des élèves choisis jouaient non seulement devant leurs camarades, mais devant un public assez nombreux, des pièces de théâtre, tragédies ou même comédies, habituellement composées en latin par leurs maîtres; les jeunes gens y prenaient goût, s'y formaient à l'aisance du ton et des allures, les parents étaient flattés, et les maisons y gagnaient de la notoriété et des élèves.

La discipline des collèges était rude; peu de chose y était changé depuis le temps où Montaigne les appelait « les geôles de la jeunesse captive, où l'on corrompt l'esprit des enfants à la géhenne », jugement que justifiaient, pour un grand nombre de ces maisons, la hauteur des murs, l'étroitesse des classes et des dortoirs, la tristesse des cours sans verdure, sans fleurs, sans horizon, et l'usage barbare des châtiments corporels, le pain et l'eau, la prison, le fouet. (V. *Fouet.*)

Sans doute les régents habiles et dévoués ne manquaient pas, et les principaux se consacraient pour la plupart avec un zèle absolu à leur tâche. Un grand nombre d'entre eux, prêtres, célibataires, n'ayant d'autre famille que leurs élèves, vivaient avec eux dans l'intimité, vivaient pour eux, et ceux des élèves qui embrassaient l'étude avec ardeur, qui avaient du loisir, qui aimaient les lettres, faisaient d'excellentes classes et portaient les fruits d'une culture délicate et vraiment exquise.

Voici quel était le jugement porté par Daunou*, en pleine Révolution française, sur les collèges de l'ancien régime :

« Ce n'est pas que plusieurs collèges ne fussent justement renommés par l'habileté des maîtres et par l'émulation des disciples; mais le plan que les uns et les autres étaient condamnés à suivre égarait leur talent et trompait leur activité. Je ne rappellerai point les institutions bizarres qui fatiguaient et dépravaient l'enfance, usaient la première jeunesse dans un pénible apprentissage de mots : vain simulacre d'éducation où la mémoire seule était exercée, où une année faisait à peine connaître un livre de plus, où la raison était insultée avec les formes du raisonnement; où, enfin, rien n'était destiné à développer l'homme, ni même à le commencer. »

Lorsque les Jésuites furent expulsés de France, en 1762, leurs collèges ne furent pas fermés; ils passèrent aux mains des Oratoriens. A cette époque on comptait, pour une population de 25 millions d'âmes, 562 collèges. Par suite de la fusion de plusieurs établissements, Paris, qui avait alors moins de 600 000 habitants, était doté de dix collèges de plein exercice : celui d'Harcourt, fondé au XIIIe siècle; ceux de Navarre, de Montaigu, du Plessis, de Lisieux, de Beauvais, datant du XIVe; celui de la Marche, fondé au XVe, celui des Grassins, fondé au XVIe, et celui de Mazarin ou des Quatre-Nations, né au XVIIe siècle. Ces dix collèges de Paris possédaient une population scolaire de 5000 élèves; l'ensemble de la population scolaire de tous les collèges de France vers 1789 était de 72 747 élèves; ce qui donne un élève sur 382 habitants, ou encore un élève sur 31 enfants en âge de faire des études. Cette proportion ne s'est pas beaucoup augmentée depuis lors; elle a plutôt diminué à certains moments. En 1843, M. Villemain, ministre de l'instruction publique, constatait dans les établissements d'enseignement secondaire un élève sur 493 habitants, ou encore un élève sur 35 garçons en âge de faire des études.

Il donne de ce fait l'interprétation suivante :

« Cette réduction s'explique par les changements mêmes de la société, la place moins grande faite à la vie de loisir et d'étude, la tendance beaucoup plus générale vers les professions industrielles et commerçantes.

» Ajoutons à ces causes diverses tous les moyens de gratuité qui existaient avant 1789 pour l'instruction classique, de telle sorte que cette instruction, alors plus recherchée par le goût et l'habitude des classes riches, était en même temps plus accessible aux classes moyennes ou pauvres.

» Alors tout, dans les traditions et les mœurs, secondait l'instruction classique; tout était préparé pour elle et la favorisait, le nombre des bourses et des secours de toute nature, la fréquentation gratuite d'une foule d'établissements, l'extrême modicité des frais dans tous les autres. Il y avait plus de 3000 bourses, et de nombreuses remises ou récompenses qui procuraient en outre l'éducation gratuite à plus de 7000 enfants.

» L'enseignement était donné sans rétribution aucune dans beaucoup de collèges, et spéciale-

ment dans tous les collèges de Paris, depuis 1719. » (*Rapport au roi*.)

Le nombre des élèves externes qui fréquentaient à ce titre les anciens collèges, à Paris et dans les provinces, est évalué à 30 000; si l'on y joint 10 000 bourses et fondations particulières, on voit que l'enseignement secondaire était donné gratuitement soit en partie, soit en totalité, à plus de 40 000 enfants.

Il n'en est pas moins vrai que l'éducation des collèges, sous l'ancien régime, s'adressait à l'aristocratie, n'était destinée qu'à une élite, avait pour objet de former une société polie, lettrée, destinée aux jouissances et au luxe de la conversation, bonne aux oisifs, aux écrivains, mais peu propre à armer, sinon la foule, du moins les hommes de travail et de volonté, pour les luttes et les difficultés de l'existence.

Révolution. — La Révolution ayant brisé les barrières qui séparaient les classes, ouvrant aux esprits entreprenants, aux familles pauvres, à la démocratie, une immense carrière, faisant appel à toutes les énergies, à tous les talents, il devenait nécessaire de leur offrir une autre éducation, une instruction qui fût tout à la fois une transition entre l'école primaire et la culture supérieure, et une préparation plus efficace aux nécessités de la vie nouvelle.

Déjà le procureur général au Parlement de Rennes, La Chalotais*, avait exprimé des idées de réforme dans son *Essai d'éducation nationale* paru en 1763. Le président Rolland*, à Paris, énumère dans son *Compte-rendu* du 13 mai 1768 les sérieuses critiques qu'il croit devoir adresser à l'éducation classique de son siècle et certaines réformes qui ont pris place dans le programme moderne (V. *France*, p. 1052). Plusieurs cahiers des Etats Généraux de 1789 émettent des vœux qui tendent à la réforme de l'enseignement et à l'organisation d'un système d'instruction publique ayant pour objet de former des citoyens. Mirabeau * avait écrit sur ces questions des discours qu'il n'a pas eu le temps de prononcer.

L'Assemblée Constituante, subissant la pression de l'opinion générale, avait cru devoir inscrire dans la Constitution de 1791 qu'il serait « créé une instruction publique commune à tous les citoyens ». L'évêque d'Autun, Talleyrand*, fut chargé du rapport sur l'organisation de cette instruction publique, et il déposa le 10 sept. 1791 un projet que la Constituante n'eut pas le loisir d'examiner. Ce projet établissait, aux chefs-lieux de canton, des *écoles primaires*; aux chefs-lieux de district, des *écoles de district*, qui étaient les établissements d'enseignement secondaire destinés à remplacer les collèges; et aux chefs-lieux de département des *écoles de département*, qui ne sont autres que des facultés.

Les écoles de district étaient comme le prolongement des écoles primaires. « Il faut, disait le rapporteur, que l'élève des écoles primaires, qui a manifesté des dispositions précieuses qui l'appellent à l'école supérieure, y parvienne aux dépens de la société, s'il est pauvre. » On devait enseigner dans les écoles de district les langues anciennes, une langue vivante; « l'exposé des titres d'après lesquels la religion commande la croyance »; les applications de la morale; l'étude développée de la déclaration des droits et de l'organisation des pouvoirs; l'histoire des peuples libres et celle des Français « quand il en existera une »; les « règles et les beautés de l'éloquence et de la poésie »; les éléments des mathématiques, de la physique, de la chimie, de la musique et de la peinture; la natation, l'escrime, l'équitation et la danse.

L'Assemblée législative n'eut pas plus le temps que l'Assemblée constituante de s'occuper de cette œuvre. Son effort se borna à l'établissement d'un Comité d'instruction publique composé de vingt-quatre membres; c'est au nom de ce Comité que Condorcet* présenta un rapport et un projet de loi qui ne furent même pas discutés.

Condorcet établissait cinq degrés d'enseignement : les écoles *primaires* pour tous les villages; les écoles primaires supérieures, qu'il appelait *secondaires*, pour chaque district; les *instituts*, véritables établissements d'instruction secondaire, dont un par département; les *lycées*, au nombre de neuf, correspondant à nos facultés; et enfin une *Société nationale* des sciences et des arts, première esquisse de l'Institut. Il faisait nommer les maîtres des différents ordres par une série d'élections descendantes du degré supérieur au degré inférieur, établissait la gratuité complète pour tous les élèves, et donnait résolument aux études scientifiques la prépondérance sur l'enseignement littéraire. Ce n'était pas là seulement une idée personnelle de Condorcet, qui, tout mathématicien qu'il fût, n'était pas homme à mépriser la culture littéraire; mais c'était l'instinct de la génération tout entière qui voulait s'affranchir, de la société nouvelle qui se formait, qui aspirait à vivre, à grandir par la liberté et le travail, et qui avait conscience qu'elle était appelée à se développer dans des conditions sociales absolument différentes de celles du passé.

Nous en avons une preuve bien curieuse et bien décisive dans une pétition qui fut lue le 15 septembre 1793 à la Convention nationale. Cette pétition émanait des autorités constituées du département de Paris et des districts, des sociétés populaires, de la Commune et des sections.

Les pétitionnaires s'exprimaient ainsi :

« Les collèges de Paris, semblables en cela à tous ceux de la République, sont encore voués à la barbarie du moyen âge. Pourraient-ils échapper plus longtemps à la faux réformatrice?

» Nous ne voulons plus que les avantages de l'éducation soient l'apanage exclusif de la caste trop longtemps privilégiée des riches; nous voulons y appeler tous nos concitoyens. Nous inviterons, nous aiderons les indigents à sortir de leurs souterrains, à descendre de leurs greniers pour venir participer à ces institutions salutaires.

» Au lieu de ces établissements qui n'étaient guère que les écoles primaires du sacerdoce, nous vous demandons des gymnases où les jeunes républicains puiseront toutes les connaissances indispensables dans les diverses professions d'arts et métiers; des instituts où ils recevront les principes élémentaires des sciences et des langues; un lycée où le génie trouvera tous les secours pour se développer et diriger son vol.

» Nous avons préparé d'avance tous les moyens qui pouvaient nous être confiés. Parlez, et à l'instant nous nous emparons de la génération qui court à la puberté, pour la pétrir dans le moule républicain. »

Le plan des pétitionnaires reproduisait celui de Condorcet. Les *écoles primaires* correspondaient au premier degré d'instruction; les *écoles secondaires* (gymnases) étaient des écoles professionnelles et d'apprentissage, une sorte d'école primaire supérieure; les *instituts*, pour l'élite des enfants sortis des écoles secondaires, correspondaient dans une certaine mesure aux anciens collèges, mais avec un programme bien plus universel, à la fois plus populaire et plus scientifique; le *lycée* était l'établissement d'enseignement supérieur, la faculté, l'université (V. *Convention*, p. 541 et suivantes).

La Convention adopta d'enthousiasme les propositions du département de Paris; mais le décret conforme, voté sur-le-champ, fut suspendu dès le

lendemain et la question fut renvoyée à la commission d'éducation nationale. Celle-ci présenta son rapport le 20 octobre par l'organe de Romme.

L'article 1er de son projet commençait par faire table rase du passé, réitérant la décision du 15 septembre : « Tous les collèges d'humanité sont supprimés. Cette suppression aura son effet aussitôt que les nouveaux établissements pourront entrer en exercice. » Le plan de Romme comprend deux degrés d'instruction : les *écoles nationales*, qui donnent l'instruction générale, celle « qui est relative aux besoins de chaque citoyen » ; puis les *écoles spéciales*, qui forment la seconde partie de l'instruction, celle « qui est relative aux besoins de la société tout entière » ; ce sont « les écoles des mines, d'artillerie, du génie, des ponts et chaussées, de marine, de médecine et de chirurgie, les écoles relatives à l'agriculture, à l'histoire naturelle, à la physique, aux arts, à l'enseignement des langues orientales. »

Où se trouve, dans cette organisation, ce que nous appelons l'enseignement secondaire? L'article 3 du projet nous l'indique : « Les écoles nationales, consacrées au premier degré d'instruction, sont distribuées dans toute la République en écoles de l'enfance et écoles de l'adolescence. » La distinction ne paraît plus fondamentale ; ce n'est plus un fossé qui sépare les deux enseignements primaire et secondaire ; ils forment les deux parties d'un tout ; il n'y a entre eux qu'une différence d'âge, et non plus de situation sociale. Le projet le dit expressément : « L'enseignement est essentiellement le même dans toutes les écoles nationales, mais modifié et gradué selon l'âge et la capacité des élèves. » Le but visible était d'établir l'unité d'éducation dans tous les rangs de la nation. Les écoles de l'enfance étaient divisées en premières et secondes écoles. Les premières écoles se bornaient aux connaissances élémentaires ; les secondes écoles poussaient le savoir un peu plus loin. Les écoles de l'adolescence formaient les troisièmes écoles. C'était, à proprement parler, l'enseignement secondaire. Le plan de cet enseignement des troisièmes écoles, qui ne faisait que continuer les lignes déjà commencées, comprenait : « 1° Les langues française, étrangères et anciennes dans leurs rapports aux arts, à l'histoire, à nos relations avec nos voisins ; 2° l'histoire morale, politique, industrielle, commerciale des peuples, pour perfectionner notre industrie et nos ressources par leurs arts ; 3° l'art social (droit naturel, constitution, législation) dans ses rapports à l'éducation des citoyens ; 4° l'histoire naturelle, la physique, la chimie, les mathématiques, la mécanique et le dessin dans leurs rapports aux arts utiles ; 5° les arts servant aux premiers besoins de l'homme, pour le nourrir, le vêtir, l'abriter, le conserver, le défendre. »

Les premières écoles devaient être confiées à un seul instituteur ; les deuxièmes écoles en avaient deux ; il en fallait quinze pour compléter le cycle de l'enseignement dans les troisièmes écoles. (V. le tableau donnant le plan d'études des écoles nationales, à l'article *Convention*, p. 545.)

Ce plan ne fut pas plus exécuté que les précédents. D'autres idées prévalurent. On en vint à dire que la République devait se préoccuper uniquement de donner gratuitement les connaissances indispensables à tout citoyen, et d'entretenir les écoles supérieures où se formeraient les spécialistes nécessaires aux services publics. L'enseignement intermédiaire, secondaire, fut considéré comme un objet de luxe que chacun était libre de procurer à ses enfants selon son gré. On comptait sur les fêtes, les théâtres, les sociétés populaires, les jeux et exercices militaires, les bibliothèques, etc., pour suppléer à cet enseignement. (V. le rapport de Bouquier, article *Convention*, p. 552).

Il fallait pourtant aboutir à un résultat pratique. On ne pouvait pas laisser la jeunesse errer entre le passé et l'avenir, sans instruction précise, réduite à l'ignorance ou à la fréquentation des anciens collèges, dont l'existence avait été provisoirement maintenue.

Le girondin Bancal des Issarts avait émis en 1792 l'idée d'établir deux degrés d'instruction, des écoles élémentaires dans chaque commune, et des écoles centrales au chef-lieu de chaque département. Son idée fut reprise par Lakanal dans son rapport du 26 frimaire an III (16 déc. 1794).

On lit dans ce rapport :

« Les écoles primaires sont le vestibule du grand édifice... Il faut commencer par déblayer les débris des collèges où d'inutiles professeurs rassemblent sur des ruines des élèves mendiés.

» Les collèges, contre lesquels réclamait la philosophie depuis tant de siècles, vont donc disparaître du sol de la France libre, et vous allez trouver dans la dotation qu'ils absorbaient plus de ressources qu'il n'en faut pour les établissement régénérateurs que nous vous proposons.

» Ce ne sont pas des écoles secondaires. Le talent qui seul doit s'élancer à ce nouveau degré de la hiérarchie scolaire sera le lien de correspondance entre les écoles primaires et les écoles centrales. Des écoles secondaires seraient aujourd'hui une institution aristocratique.... »

« Il est bon, dit plus loin Lakanal, que la masse des citoyens sortant des écoles primaires soient versés dans les ateliers, les armées, etc., après avoir trouvé dans les écoles primaires tout ce qui est nécessaire pour remplir avec honneur ses devoirs de citoyen. Mais il faut que l'élite des intelligences trouve une sphère où elle puisse prendre son essor. Quelle que soit leur origine ou leur fortune, la nation s'empare de leur génie, elle les façonne pour elle bien plus que pour eux ; elle rassemble pour ce grand ouvrage tout ce qu'elle a de ressources, parce que les employer de la sorte, c'est moins les consommer que les multiplier. »

On se défendait de fonder des écoles intermédiaires ; on ne voulait rien avoir de commun avec l'enseignement classique, avec les collèges ; il n'en est pas moins vrai que les écoles centrales, ainsi nommées parce qu'elles étaient au centre des écoles primaires de chaque département et à la portée de tous, étaient des établissements d'enseignement secondaire, intermédiaires entre l'école primaire et l'enseignement supérieur, et qu'elles devaient servir à recueillir la population scolaire des anciens collèges.

Elles formèrent, de 1795 à 1802, le second degré d'instruction, et ne disparurent que pour faire place aux lycées.

C'est le 7 ventôse an III (25 fév. 1795) que la Convention adopta le décret relatif aux écoles centrales.

Elle décida d'abord qu'il y aurait une école par 300 000 habitants.

Chaque école devait compter treize professeurs, savoir : un professeur de mathématiques ; de physique et de chimie expérimentale ; d'histoire naturelle ; de méthode des sciences ou logique et d'analyse des sensations et des idées ; d'économie politique et de législation ; d'histoire philosophique des peuples ; d'hygiène ; d'arts et métiers ; de grammaire générale ; de belles-lettres ; de langues anciennes ; de langues vivantes ; de dessin.

A chaque école devaient être annexés : une bibliothèque publique ; un jardin et un cabinet d'histoire naturelle ; un cabinet de physique ; une collection de machines et modèles pour les arts et métiers.

Le décret du 3 brumaire an IV (25 oct. 1795) modifia un peu cette première organisation.

Il y aura, dit ce décret, une école centrale par département.

L'enseignement sera divisé en trois sections :

1re section, comprenant quatre professeurs : un de dessin, un d'histoire naturelle, un de langues anciennes, un de langues vivantes (étude facultative).

2e section, comprenant deux professeurs : un d'éléments de mathématiques, l'autre de physique et de chimie expérimentale.

3e section, comprenant quatre professeurs : un de grammaire générale, un de belles-lettres, un d'histoire, un de législation.

La 1re section est destinée aux enfants de douze ans, la 2e à ceux de quatorze, la 3e à ceux de seize.

L'école ne reçoit que des externes ; la rétribution annuelle n'est que de 25 livres, et encore le quart des élèves peut en être dispensé pour cause d'indigence. Le décret du 3 brumaire an IV supprime la chaire de logique et d'analyse des idées et des sensations, celle d'hygiène, et celle d'arts et métiers.

Les professeurs étaient examinés, élus et contrôlés par un jury d'instruction, sous réserve de l'approbation de l'administration du département. (V. *Écoles centrales*).

Ces écoles centrales, qui donnaient en somme un enseignement libéral et laïque, ont rendu de réels services et auraient certainement contribué à élever le niveau général de l'instruction si elles avaient duré. Elles étaient extrêmement combattues par tous les amis de l'ancien régime, par tous ceux qui voyaient avec peine la démocratie s'établir, s'éclairer, puiser dans cette institution une sève et des forces qui l'eussent rendue invincible.

On regrettait le vieux système classique et l'internat; on se plaignait de l'absence d'instruction religieuse, de la diminution de la part faite aux langues anciennes. La Convention avait disparu et son œuvre était suspecte. On revenait volontiers aux souvenirs et aux usages du passé.

En l'an VI, Roger-Martin, au nom d'une commission, présenta au Conseil des Cinq-Cents un projet de réforme, destiné, en réduisant le nombre des écoles centrales, à en accroître l'efficacité et à en rendre l'accès plus facile par la création d'écoles secondaires, intermédiaires entre l'école primaire et l'école centrale. Ce projet n'aboutit pas (V. *Conseil des Cinq-Cents*).

Consulat et empire. — La réaction, pleinement victorieuse après le coup d'Etat du 18 brumaire, poursuivit dans la mesure du possible le rétablissement des institutions de l'ancien régime, et les écoles centrales succombèrent. Mais, devant le Tribunat et le Corps législatif, les orateurs chargés d'exposer les raisons pour lesquelles on croyait devoir les supprimer furent contraints par l'évidence d'en faire l'éloge. Le tribun Jard-Panvilliers croyait qu'on eût pu remédier aux inconvénients signalés en élevant un peu l'enseignement dans les écoles primaires des villes et en le rendant plus élémentaire dans les écoles centrales, de manière à établir une transition plus facile entre les deux institutions. Il est vrai que ce n'était pas là du tout ce que désirait la réaction, plus pressée de reconstituer les anciennes distinctions et de relever les vieilles méthodes que de faire un pas en avant dans la voie ouverte par la Révolution.

Le tribun Jacquemont faisait cet aveu dans son rapport : « Le nombre des élèves que présentaient les écoles centrales dans ces dernières années s'était considérablement augmenté. L'ordre des études et la matière de l'enseignement s'étaient fixés, et l'administration avait pris d'elle-même une marche exacte et régulière. »

C'est sur ces cent institutions départementales en pleine activité et en voie d'affermissement que Bonaparte décida de mettre la hache. Indépendantes, vivant de la vie du département, animées d'un esprit démocratique et moderne, instruments de progrès et d'affranchissement intellectuel, elles ne répondaient pas à son idéal. Rœderer, orateur du gouvernement, interprète fidèle de la pensée du premier consul et du parti réactionnaire, les condamnait en ces termes :

« Le système des écoles centrales a fait tout le contraire de ce qu'indiquait la nature des choses. Peu ou point d'enseignement littéraire, partout des sciences. Elles semblaient avoir entrepris de peupler la France d'encyclopédies vivantes. Il y avait plus de sagesse dans le système des anciens collèges; là le fond de l'instruction était l'étude des langues anciennes, l'art d'exprimer ses pensées en prose, en vers... »

La loi du 11 floréal an X (1er mai 1802), obéissant à cette inspiration, réorganisa complètement l'instruction publique. Elle divisait les établissements en trois catégories :

1° Les écoles primaires, créées par les communes;

2° Les écoles secondaires, établies par les communes ou tenues par des particuliers. L'article 6 les définissait de la sorte : « Toute école établie par les communes ou tenue par les particuliers, dans laquelle on enseignera les langues latine et française, les premiers principes de la géographie, de l'histoire et des mathématiques, sera considérée comme école secondaire. » C'est l'origine des collèges communaux. Il ne pouvait être établi d'école secondaire sans l'autorisation du gouvernement.

3° Les lycées et écoles spéciales, entretenus aux frais du Trésor public.

Les lycées créés par cette loi étaient au nombre de trente seulement; ils remplacèrent les écoles centrales, qui durent disparaître en laissant un vide qu'il fallut beaucoup de temps pour combler. Outre les élèves payants, les trente lycées devaient recevoir 6 400 boursiers de l'Etat. (V. *Consulat.*)

En exécution de la loi du 1er mai 1802, un arrêté consulaire du 10 décembre suivant développait le plan d'enseignement, dont le premier article disait : « *On enseignera essentiellement dans les lycées le latin et les mathématiques.* » Il devait y avoir six classes pour l'étude du latin (comprenant l'histoire et la géographie comme annexes), et six classes parallèles pour l'étude des mathématiques (comprenant comme annexes les sciences physiques et naturelles), mais de manière que les élèves d'un talent et d'une application ordinaire pussent faire deux classes par an. Au faîte de ces deux séries figurait un cours bisannuel de belles-lettres et de mathématiques « transcendantes », qui représentait l'enseignement actuel des facultés. (Cournot, *Des Institutions d'instruction publique en France*, 1864.)

Un autre arrêté, du 10 juin 1803, régla l'administration et le régime intérieur des lycées, fixa le costume des élèves et détermina minutieusement tout ce qui concernait la discipline, les communications avec le dehors, les congés, les examens et les prix, etc. L'arrêté du 7 novembre 1803 divisa les lycées en trois classes, et fixa les traitements des fonctionnaires et des professeurs attachés à ces établissements. Dans les lycées de la dernière classe, le traitement du proviseur était de 3000 francs, celui du censeur et celui du professeur de première de 1500 francs, celui du professeur de seconde de 1200 francs, celui du professeur de troisième de 1000 francs, celui d'un maître d'études de 700 francs; à Paris, les traitements étaient respectivement de 5000 fr. (proviseur),

3500 (censeur), 3000, 2500, 2000 (professeurs de première, de seconde et de troisième) et 1200 francs (maître d'études).

Pour les écoles secondaires communales, l'arrêté du 21 décembre 1802 fixa les conditions auxquelles les communes et les particuliers pourraient obtenir la concession gratuite de locaux; l'arrêté du 12 octobre 1803 régla l'administration, le plan d'études et le régime intérieur de ces établissements.

Ce n'était là qu'un début. Cette organisation, encore trop lâche et trop indépendante, ne pouvait suffire au mouvement de concentration à outrance que le maître de la France voulait imprimer à toutes les institutions. Devenu empereur, Napoléon résolut de prendre et de garder seul dans sa main toute-puissante l'instruction du pays, comme il tenait déjà l'armée, l'administration et le culte. Il voulait s'assurer le gouvernement des esprits par l'éducation comme il espérait l'avoir déjà par la religion, et il rêvait un clergé d'enseignement comme il venait de créer un clergé concordataire. Il a longtemps hésité, pour lui confier la jeunesse, entre le personnel ecclésiastique, déjà constitué, enrégimenté, assoupli, et un personnel laïque à créer. Le premier était mieux façonné à l'obéissance, mais n'obéirait pas qu'à lui seul ; le second pouvait être fondu, formé, pétri à son gré par ses propres mains. Il se décida pour ce dernier parti, résolut d'écarter les anciennes corporations qui offraient leurs services, qui trouvaient dans son entourage des défenseurs zélés. Il organisa un corps spécial dont les membres devaient contracter des obligations civiles qui les séparaient momentanément de la société, les constituaient en une sorte de congrégation laïque, à laquelle revenait exclusivement la charge de l'enseignement dans la France entière. « A l'avenir, — ainsi avait décidé l'empereur, — les proviseurs et les censeurs des lycées, les principaux et régents des collèges, ainsi que les maîtres d'études de ces écoles, seront astreints au célibat et à la vie commune. » (V. *Université*.)

Le décret qui organisait l'Université impériale ne fut promulgué que le 17 mars 1808. Fontanes* fut nommé grand-maître de la nouvelle institution.

C'est lui qui se chargea d'expliquer à diverses reprises à tous les fonctionnaires de l'enseignement l'esprit de la nouvelle législation.

« Dieu et l'empereur, disait-il dans sa circulaire aux recteurs le 15 janvier 1810, voilà les deux noms qu'il faut graver dans le cœur des enfants ; c'est à cette double pensée que doit se rapporter tout le système de l'éducation nationale. »

Et dans sa circulaire aux recteurs du 4 avril 1811 il dit : « L'Université n'a pas seulement pour objet de former des orateurs et des savants; *avant tout*, elle doit à l'empereur des sujets fidèles et dévoués. »

Nous voilà loin de Condorcet, de Lakanal et de Romme !

Dans son plan d'études, l'Université impériale se rapproche encore plus que la loi de 1802 de l'ancien type classique. Le règlement du 19 septembre 1809 distingue deux années de grammaire (cinquième et quatrième), deux années d'humanités (troisième et seconde) et une de rhétorique, à laquelle s'ajouta bientôt celle de philosophie, destinée d'abord aux lycées des chefs-lieux d'académie, et qui fut installée peu à peu dans tous les lycées. L'étude du grec commençait avec la quatrième, celle des mathématiques avec la troisième. Après la rhétorique, ceux des élèves qui se proposaient de se consacrer aux sciences suivaient une classe « spéciale » de mathématiques.

Un arrêté du 27 mars 1810 instituait les classes préparatoires aux années de grammaire, la septième et la sixième. Ainsi se trouvaient déjà organisées les trois divisions qui subsistent encore : la division élémentaire, la division de grammaire et la division supérieure.

Un décret du 15 novembre 1811 fixe le nombre des lycées à cent, chiffre qu'on ne pouvait espérer atteindre que grâce à l'érection de collèges communaux en lycées ; les locaux des lycées existants devaient être arrangés de façon à contenir 300 élèves, ceux des nouveaux au moins 200.

Les institutions placées dans les villes où existe un lycée ou un collège ne pourront, dit ce même décret, enseigner que les premiers éléments, et leurs élèves devront suivre, pour les autres classes, le lycée ou le collège ; la même obligation est imposée aux élèves des écoles ecclésiastiques.

Les institutions et pensions autorisées étaient tenues de payer à l'Université un impôt équivalent au vingtième de la rétribution de leurs élèves. Le certificat d'études, obligeant à faire dans un lycée, ou dans un établissement autorisé à cet effet, les classes de rhétorique et de philosophie, achevait de constituer le monopole universitaire et contribuait, de gré ou de force, à amener des élèves dans les classes des lycées.

En 1809, il existait dans les lycées de France 9068 élèves qui se répartissaient ainsi : 2141 externes, 4199 boursiers, 1728 pensionnaires. En 1813, on compte 14492 élèves : le progrès est sensible. Quant aux collèges communaux, où l'instruction était de quelques degrés inférieure, ils comptaient 18507 élèves en 1809 et 26495 en 1813. Ils étaient plus près des familles, ils coûtaient moins cher, ils donnaient un enseignement plus restreint et probablement plus approprié aux nécessités locales.

La Restauration et la monarchie de Juillet. — La Restauration n'osa pas détruire l'Université, et Fontanes fut même prié tout d'abord d'en garder la direction. Peu à peu, le parti de la Congrégation s'efforça d'amoindrir ce grand corps, de le frapper et de l'affaiblir en détail. Les lycées prirent le nom de collèges royaux, qu'ils ont conservé jusqu'à la révolution de 1848. Ils furent soumis à l'influence prépondérante des aumôniers, à la surveillance des évêques. Les études devinrent plus formalistes que jamais. Une ordonnance du 27 février 1821, contre-signée Corbière, dit, art. 13 et 17 : « Les bases de l'éducation des collèges sont la religion, la monarchie, la légitimité et la charte. L'enseignement des sciences sera séparé de celui des lettres. Le cours de philosophie des collèges durera deux ans. Les leçons ne pourront être données qu'en latin. » On se méfiait des sciences et de la philosophie ; on séquestrait les unes, on les tenait en dehors des humanités ; on enfermait l'autre dans les formes de la scholastique, on l'enseignait dans une langue morte qui ne risquait pas d'enflammer les jeunes gens.

C'était marcher au rebours du siècle. Il fallut renoncer à ces folles réactions. L'arrêté du 16 septembre 1826 constate une victoire du bon sens et de l'esprit de progrès. On se décide à rapprocher l'enseignement des sciences de celui des lettres, à faire suivre à tous les élèves un cours de mathématiques à partir de la seconde, et aux élèves de philosophie un cours de physique.

M. de Vatimesnil continue ce mouvement par l'ordonnance du 26 mars 1829. Cette ordonnance exige que les maîtres d'études des collèges royaux soient tous bacheliers ès-lettres, que les proviseurs et censeurs soient licenciés, soit des sciences, soit des lettres. C'était relever le niveau de l'administration. Elle prescrit, de plus, dans son article 17, que les mesures nécessaires soient prises : 1° pour que l'étude des langues vivantes, eu égard aux besoins des localités, fasse partie

de l'enseignement dans les collèges royaux ; 2° pour que dans ces mêmes collèges l'étude de l'histoire ne se termine que dans la classe de rhétorique; 3° pour que la philosophie soit enseignée en français.

La monarchie de Juillet, issue d'un mouvement libéral, s'appliqua activement à développer toutes les institutions d'instruction publique. Ce qui caractérise cette époque, c'est la lutte très vive que l'Université eut à soutenir contre les assauts réitérés du parti catholique, qui réclamait la liberté de l'enseignement pour établir, au moyen des écoles ecclésiastiques, une concurrence aux collèges royaux et communaux (V. *Liberté d'enseignement*). Plusieurs projets de loi à ce sujet furent présentés et discutés, qui n'aboutirent pas. Le régime intérieur des collèges ne subit, pendant toute cette période, aucune modification importante. Aussi peut-il être utile de s'y arrêter un instant et d'examiner quelle était alors la situation de l'enseignement secondaire en France.

M. Villemain, ministre de l'instruction publique, adressa le 3 mars 1843 un rapport au roi sur cet enseignement. C'était la première fois qu'un état général de situation était dressé. Dès 1802, et plus expressément encore en 1808, Napoléon avait ordonné qu'on lui présentât et même qu'on imprimât chaque année un rapport annuel sur ce sujet. Le premier travail de cette nature a paru en 1843, avec un décret du roi ordonnant que pareil travail fût dressé tous les cinq ans ; il n'y en a eu depuis que deux autres, l'un de M. Duruy en 1865, l'autre de M. Bardoux en 1876.

« L'instruction secondaire, disait M. Villemain, embrasse les études de langues anciennes, de lettres, de sciences mathématiques et physiques, qui doivent préparer aux professions savantes, aux grands travaux intellectuels, aux principaux emplois de la société. Elle s'adresse particulièrement à ceux que les sacrifices de leurs familles ou la libéralité de l'Etat et des villes, mettent à même d'appliquer à l'étude non seulement toute leur enfance, mais quelques années de la jeunesse qui, dans d'autres destinations, sont occupées déjà par un travail rétribué. Presque toujours cette instruction attire à elle les enfants que distinguent d'heureuses dispositions ; elle est souvent la seule fortune qu'un homme qui a servi longtemps l'Etat, qu'un officier parvenu lentement aux grades les plus honorables laisse aux héritiers de son nom. Elle est, dans notre société si favorable à l'égalité des droits, la base même de cette égalité, par la concurrence qu'elle prépare et renouvelle sans cesse, entre le mérite pouvant s'élever à tout, et la fortune, obligée de se recommander elle-même par le travail et le savoir. »

Il est intéressant d'entendre l'un des principaux représentants de l'Université de France, l'un de ceux qui ont le mieux personnifié l'esprit et les méthodes de l'enseignement classique, s'expliquer sur le système qui a été la base de l'instruction secondaire pendant une période de près d'un demi-siècle. La citation est un peu longue, mais elle donne une peinture si exacte et si complète des études de collège par lesquelles ont passé tant de générations, qu'il vaut la peine de la faire :

« Au fond et sur le point principal, c'est l'ancien système de Port-Royal et de l'université de Paris, le système qui depuis deux siècles a formé, pour la magistrature et les affaires, tant d'hommes capables et d'esprits éclairés. La création de l'Université, dès 1808, fut un retour à ce système ; et malgré des modifications nombreuses et diverses, c'est le caractère qui prévaut encore aujourd'hui, et qui s'est même fortifié dans ces dernières années. Seulement, à côté de cette étude dominante des langues anciennes, particulièrement propre à exercer et mûrir l'esprit, on a fortifié l'enseignement historique, et maintenu pour les mathématiques des cours diversement gradués, les uns préparatoires, les autres développés et complets. L'étude des langues vivantes a pris, en même temps, une forme plus régulière, qui s'unit aux études classiques, au lieu d'en distraire.

» Les maîtres profitent de toutes les occasions qui se présentent pour *rappeler aux élèves ce qu'ils doivent à Dieu, à leurs parents, au Roi et à leur pays*. (Statut des collèges royaux et communaux.)

» Dans les classes inférieures, presque toujours précédées de classes élémentaires, l'enseignement comprend des études de grammaire française, latine et grecque, des exercices de mémoire, des explications d'auteurs, des essais de traduction, des notions de calcul, des leçons sur l'histoire sainte, sur l'histoire ancienne, sur l'histoire romaine et sur la géographie qui s'y rapporte.

» L'étude des langues modernes commence en quatrième.

» La troisième et la seconde sont presque exclusivement consacrées à cette étude des langues anciennes, qui, par le travail de l'explication et de la traduction, devient un exercice perpétuel de raisonnement, une épreuve continue d'exactitude et de sagacité.

» La part trop considérable faite, il y a quelques années, dans ces classes, à la géométrie, est retranchée, sans que, toutefois, pour le plus grand nombre de ces élèves, les notions élémentaires de cette science soient interrompues. Les études historiques, réparties dans un ordre méthodique, donnent appui à l'instruction littéraire, qui fait le fond de ces cours.

» Le caractère de cette instruction est déterminé par le nombre et le choix des modèles... Ce sont quelques courts chefs-d'œuvre de l'antiquité grecque et latine... Quelques fragments des Pères grecs s'y mêlent à des textes de Démosthène et de Platon. Le génie de Rome, exprimé par ses grands historiens, se retrouve encore décrit et expliqué par Bossuet. Les premières leçons de goût sont empruntées à Fénelon... Nos classiques français y paraissent dans une proportion plus grande qu'autrefois.

» Le cours de rhétorique achève cette suite de lectures, en y ajoutant le travail de la composition... Dans ce cours, prolongé pendant deux années par quelques élèves, à de fortes études d'antiquité et à la méditation assidue des modèles les plus purs du génie français, se joint aujourd'hui une étude spéciale de l'histoire de France.

» L'année de philosophie donne à l'intelligence plus exercée des élèves un nouveau travail de réflexion. Le programme de ce cours embrasse, avec les règles de la logique, tous les grands principes de psychologie, de morale et de théodicée... Quelques ouvrages de Platon, d'Aristote et de Cicéron. Parmi les modernes, à partir de Bacon jusqu'à Reid, les principaux ouvrages qui ont marqué l'effort, le progrès... Descartes, Malebranche, Arnaud, Bossuet et Fénelon; Clarke, Buffon, Locke, Leibnitz, Euler.

» Une partie de l'année de philosophie est appliquée à des études de mathématiques, de physique, de chimie et d'histoire naturelle. Cette variété d'objets ne permet pas une étude approfondie de chacun, mais elle donne de tous une connaissance sommaire, suffisante pour former cette instruction générale qui convient aux hommes éclairés de notre temps.

» Ceux qui ont besoin de pénétrer plus avant trouvent, dans une seconde année consacrée tout entière aux mathématiques et à la physique, une préparation complète au programme de l'école polytechnique.

» Pour les autres élèves, destinés soit à des professions de la société dans lesquelles l'instruction classique n'est pas nécessaire, soit à des services publics où on est admis trop jeune pour y porter cette instruction, les classes de lettres et de philosophie sont remplacées par un enseignement plus court, qui a également pour objet de former le jugement et le langage... »

En 1843, le nombre des colléges royaux était de 46; il y avait 36 lycées en 1812. L'augmentation n'était donc que de dix en trente années.

Dans la première pensée de Bonaparte (loi du 11 floréal an X) la création des lycées entraînait pour le Trésor une charge de 4 millions représentée par 6 400 bourses entières. Cette charge a baissé peu à peu par suite de la diminution des bourses; la dépense de l'Etat n'était plus, à la fin de l'empire, que de 1 900 000 francs. En 1843 elle était de 1 940 477 francs.

L'ensemble des ressources des collèges royaux se composait des revenus propres, de la subvention fixe votée au budget pour les traitements et pour les bourses, de crédits pour bourses allouées par les communes ou les départements, des rétributions des internes et des externes.

Le total des recettes des 46 collèges royaux en 1842 était de 8 600 000 francs.

Le personnel des collèges se partageait en deux sortes de fonctions principales, et il n'y a rien de changé à cet égard : les fonctions d'administration ou de direction, et les fonctions de l'enseignement. Le proviseur gouverne l'établissement, est responsable de tout, et a sous ses ordres, pour la gestion matérielle, un économe choisi d'après des conditions déterminées d'aptitude (ordonnance du 1er novembre 1837), obligé au dépôt d'un cautionnement, et comptable envers la Cour des comptes. Sous l'autorité du proviseur, le censeur est plus spécialement chargé de la surveillance des études et de la discipline; il a, pour l'aider, un surveillant général.

Le personnel enseignant était ainsi constitué :

L'aumônier, les professeurs en nombre égal au nombre des classes ou des subdivisions; ils étaient partagés en trois ordres :

1° Professeurs de philosophie, rhétorique, physique et mathématiques spéciales;

2° Professeurs d'histoire et d'humanités ;

3° Professeurs de mathématiques élémentaires et de grammaire.

Il faut ajouter, mais à un rang qui était tout à fait secondaire, les professeurs de langues vivantes; puis ceux de dessin, de musique, etc.

Les fonctions de maîtres d'études tiennent à la fois de l'administration et de l'enseignement.

A partir de 1830, la règle des grades, jusqu'alors assez flottante, est devenue absolument obligatoire. Aucun emploi n'a été accordé depuis lors dans l'Université sans la condition préalable d'un diplôme correspondant.

Sur 1216 fonctionnaires de l'administration ou de l'enseignement dans les 46 collèges royaux, en 1843, 324 étaient licenciés ès-lettres, 52 docteurs èslettres, 116 licenciés ès-sciences, 27 docteurs èssciences, 385 agrégés, les autres, bacheliers travaillant à obtenir la licence.

A côté des lycées, la loi du 11 floréal an X avait, comme nous l'avons dit, placé les *écoles secondaires.*

Un assez grand nombre de ces écoles furent établies par les communes dans les bâtiments d'anciens collèges supprimés après 1792. Elles étaient placées sous l'inspection des préfets. Le ministre de l'intérieur en nommait les directeurs et les principaux fonctionnaires.

A la création de l'Université, elles entrèrent dans le cadre de ces établissements : le décret du 17 mars 1808 leur donnait le nom de *collèges.* On les a appelés *collèges communaux,* lorsque les lycées prirent le nom de *collèges royaux.*

Le nombre de ces établissements a peu varié de 1812 à 1842; il a plutôt baissé dans cette période. De 337 il est tombé à 312. Cela tient en partie à ce que, avant 1830, la dotation pouvait être portée d'office au budget des villes, tandis que depuis elle est devenue facultative.

Il faut ajouter, néanmoins, que le nombre des élèves y a augmenté.

L'autorité publique surveille la direction des collèges communaux comme celle des collèges royaux. Elle en nomme tous les fonctionnaires. Un bureau d'administration, composé de membres du conseil municipal et d'autres notables, siège près de chaque collège, dresse le budget, veille au bien-être des élèves, indique les améliorations nécessaires.

Les bâtiments doivent être fournis et entretenus par les communes. Elles peuvent administrer leurs collèges en régie à leur compte; elles sont aussi autorisées à céder la gestion du pensionnat au principal à ses risques et périls; c'est le mode le plus habituel.

Les collèges communaux sont divisés en deux ordres :

1° Ceux de plein exercice;

2° Ceux qui offrent la partie inférieure de l'enseignement classique et les connaissances préparatoires qui peuvent suffire aux professions où cet enseignement n'est pas exigé.

L'ordonnance du 29 janvier 1839 a établi un minimum pour les traitements, qui jusque-là n'avaient rien de fixe ni d'uniforme. Ce minimum était de 2400 fr. pour la fonction la plus élevée, de 1400 pour la moindre dans les collèges de plein exercice.

Or ce minimum, en 1843, n'était atteint que par 235 fonctionnaires sur 1370. Il n'était atteint par aucun dans les collèges de second ordre où il était fixé de 1200 à 2000 francs.

Le nombre total des fonctionnaires en 1843, dans les collèges communaux, était de 2538 (sur lesquels 165 ecclésiastiques soit comme principaux, soit comme régents). La moyenne du traitement pour chacun n'excédait pas 1200 francs.

Cette modicité des traitements ne nuisait pas au zèle des maîtres universitaires ; l'ensemble des études était bon, le niveau s'élevait, le progrès était sensible. Le nombre des élèves des collèges communaux, qui était de 18 554 en 1816, était monté à 22 969 en 1833 et à 26 584 en 1842. L'augmentation se produisait également dans les collèges royaux. A la même époque, ils comptaient une population scolaire de 18 697 élèves, dont 8030 pensionnaires et 10 667 externes. Cette prospérité désolait le parti clérical.

De 1848 à 1870. — La réaction, triomphante en 1850, profita de son succès pour porter à l'Université des coups qu'elle crut décisifs. La loi de 1850 établissait victorieusement l'enseignement congréganiste, sans garantie d'aucun genre, à côté, en face, au-dessus de l'enseignement universitaire. Non seulement les ennemis de l'Université lui créèrent une concurrence redoutable par toutes les ressources d'argent, d'influence, de séduction et d'intimidation dont ils disposaient, mais encore ils pénétrèrent dans la place, s'installèrent dans ses conseils, cherchèrent à bouleverser ses méthodes. M. Fortoul, ministre de l'instruction publique de 1851 à 1856, s'est signalé par diverses mesures qui ont profondément atteint le régime universitaire. C'est à lui qu'est dû le décret du 10 avril 1852, dont la principale disposition consistait en ceci :

Les lycées (c'est le nom que les collèges royaux avaient repris en 1848, et qu'ils ont gardé depuis

lors) devaient comprendre désormais deux divisions :

1° Celle de grammaire, commune à tous les élèves jusqu'à la quatrième inclusivement;

2° La division supérieure, partagée en deux enseignements distincts, les lettres et les sciences.

C'est ce qu'on a appelé la *bifurcation*. En sortant de la classe de quatrième, les élèves étaient appelés à faire un choix entre les lettres et les sciences, à décider de l'orientation de leur vie, à choisir leur carrière, à rompre à peu près entièrement avec l'une ou l'autre branche de l'enseignement public. Sans doute, on essayait bien de conserver çà et là quelque classe commune aux élèves de lettres et de sciences; mais l'essai ne fut pas heureux, le niveau était trop différent, et chaque section en était arrivée vite à mépriser les études de l'autre section. Les sciences n'y gagnèrent pas ce que les lettres y perdirent; les mauvais élèves, les paresseux, les étourdis, fatigués de la grammaire et des langues, se hâtaient d'opter pour un changement dont ils espéraient plus d'agrément ou moins de travail; ils négligeaient même leurs études classiques dans la division de grammaire, supposant qu'elles leur étaient bien inutiles en vue de l'étude des sciences. Il y eut des hésitations, des regrets, des retours de la part des élèves ou des parents, les uns et les autres incapables de prononcer sur les aptitudes et l'avenir des enfants d'une façon prématurée et décisive.

L'esprit des prétendus réformateurs de cette triste époque se manifeste clairement dans le rapport du ministre : « Les discussions historiques et philosophiques, disait-il, conviennent peu à des enfants. Lorsque l'intelligence n'est pas formée, ces recherches intempestives ne produisent que la vanité et le doute ; il est temps de couper dans sa racine un mal qui a compromis l'enseignement public et excité les justes alarmes des familles. » Il faut noter qu'il s'agissait ici des exercices des plus hautes classes, destinées à des jeunes gens de seize à dix-neuf ans. En conséquence de ces principes, la philosophie était supprimée et remplacée par une année de *logique*, ayant simplement pour objet « l'exposition des opérations de l'entendement et l'application des principes généraux de l'art de penser à l'étude des sciences et des lettres ». On redescendait au-dessous de la Restauration et de M. de Vatimesnil. En revanche, les professeurs des lycées recevaient l'ordre formel et sans réplique d'avoir à raser leurs moustaches et à ne jamais faire leurs leçons sans robe.

Le ministère de M. Rouland, de 1856 à 1863, ne changea rien à cet état de choses. Il fallut arriver au ministère vraiment réparateur de M. Duruy pour entrer dans une ère de réformes. Membre éminent de l'Université, M. Duruy savait aussi bien que personne le mal que ses prédécesseurs avaient fait, et il s'est appliqué, avec un zèle digne d'éloges, à relever les études, à perfectionner les programmes, à donner aux lycées et aux collèges une vie nouvelle.

A peine arrivé au pouvoir, il supprimait ou du moins retardait la bifurcation : par le décret du 2 septembre 1863, il rétablissait pour les élèves de troisième la communauté des études littéraires et scientifiques et reportait dans la classe de seconde le point de séparation. Un an après, le décret du 4 décembre 1864 supprimait les classes dites *seconde*, *rhétorique* et *philosophie scientifiques*. L'organisation normale des lycées devait être à l'avenir : 1° les classes ordinaires d'humanités, avec un enseignement scientifique plus fort, ayant pour sanction le baccalauréat ès-lettres ; 2° ces mêmes classes et un cours de mathématiques élémentaires, au bout desquelles se trouverait comme sanction le baccalauréat ès-sciences.

Quant à ceux des élèves qui voulaient interrompre, avant la fin, leurs études d'humanité, ils devaient trouver, dans le cours de mathématiques élémentaires, les études littéraires que réclament le baccalauréat ès-sciences et les examens d'admission aux grandes écoles.

Dès les premiers jours de son ministère, M. Duruy avait rétabli l'agrégation de philosophie et rouvert la classe de philosophie dans les lycées et collèges.

De plus, il instituait dans cette même classe de philosophie un cours nouveau d'histoire contemporaine, qui devait s'étendre de 1789 jusqu'à nos jours. Innovation hardie qu'il justifiait ainsi dans une circulaire aux recteurs :

« Il faut que ceux qui, dans quelques années, feront les affaires du pays, sachent de quelle manière ce pays a vécu jusqu'à présent. Notre société actuelle, avec son organisation et ses besoins, date de la Révolution, et pour la bien comprendre, comme pour la bien servir, il faut la bien connaître.

» J'ai introduit dans l'histoire des idées et des événements de ce siècle quelques notions d'économie politique. Depuis un siècle que les économistes sont à l'œuvre, ils ont mis en lumière un certain nombre de vérités que personne ne conteste plus, et dont l'éducation doit déjà s'emparer, au profit de nos élèves et du pays.

» Grâce à cet enseignement, nos élèves, en sortant du lycée, ne tomberont plus dans l'inconnu. Nous leur aurons montré le terrain où, jusqu'à cette heure, ils marchaient sans guide, et nous les aurons mis en état de comprendre les événements au milieu desquels la vie sérieuse vient les surprendre. Jeter un jeune homme dans la cité sans lui avoir rien dit de l'organisation et des nécessités qu'il y rencontre, c'est comme si l'on jetait dans la bataille un chasseur à pied avec l'armement des francs-archers de Charles VII. »

Une place plus importante fut accordée aux langues vivantes, assez délaissées jusque-là. Au lieu de les retarder jusqu'à l'âge de quatorze et quinze ans, on les commença avec les jeunes enfants, « dont les organes plus souples se prêtent à rendre tous les sons, et dont l'esprit encore peu exigeant retient les mots plus aisément que les idées ». On donna une place aux langues vivantes dans les compositions du concours général et dans l'examen du baccalauréat, ce qui était l'un des moyens les plus efficaces de les arracher au discrédit dans lequel elles étaient tombées. Enfin le décret du 27 novembre 1863 établit une agrégation spéciale des langues vivantes.

Tant d'efforts furent couronnés de succès. Le nombre des élèves croissait tous les ans.

A la rentrée des classes d'octobre 1868, la population scolaire dans les lycées et collèges de la France s'était accrue sur l'année précédente de 2 835 élèves, dont 1 695 pour les lycées et 1 140 pour les collèges.

Le nombre total des élèves était de 71 594 pour 81 lycées (soit 20 de plus qu'en 1848) et 251 collèges.

Le niveau des études montait également. M. Duruy raconte quelque part qu'il a fait faire, en 1864, un examen des compositions des lauréats du grand concours de la Sorbonne depuis 1830. La « courbe géométrique du mouvement des études » durant cette série d'années a donné le résultat suivant : de 1830 à 1840, oscillation sans caractère déterminé ; de 1841 à 1851, marche ascensionnelle ; de 1852 à 1859, décadence générale dans les sciences aussi bien que dans les lettres, sauf pour une faculté, l'histoire. A partir de 1859, la courbe abaissée se relève, et l'on commence à regagner une partie du terrain perdu.

C'est le moment où l'on se relâche des prescriptions Fortoul ; les réformes du ministère Duruy ont fortement contribué à faire remonter la pente.

Enseignement secondaire spécial. — L'enseignement secondaire spécial, qui a pris une si grande place dans les collèges et dans plusieurs lycées, dont quelques-uns lui sont même entièrement consacrés, doit son origine légale et son organisation à M. Duruy.

Déjà, le 28 décembre 1846, M. de Salvandy chargeait la faculté des sciences de Paris de constater l'état de l'enseignement scientifique dans les établissements universitaires et de lui faire connaître « quels compléments cet enseignement devrait recevoir pour conduire le pays en avant, selon ses instincts, dans toutes les voies de l'industrie, du travail et de la science ». La commission choisie insista sur la nécessité de donner à l'enseignement des sciences une direction plus pratique, de diminuer la part faite aux subtilités des mathématiques et d'accroître la part de l'élément scientifique dans le baccalauréat ès-lettres. Dans un arrêté du 5 mars 1847, le ministre essayait de faire droit à ces observations.« Il faudrait, disait-il, dans les collèges royaux et communaux, sous le nom d'*enseignement spécial*, un cours triennal, distinct de l'enseignement littéraire et parallèle à cet enseignement, où les élèves seraient admis après la quatrième. » On essaya à Charlemagne et à Bourbon ; mais, peu à peu, ces cours d'enseignement spécial finirent par ressembler aux cours de français déjà annexés à la plupart des collèges de province.

L'idée fut reprise par M. Duruy. Il conçut le projet de préciser l'enseignement professionnel, vaguement ébauché en 1829 et en 1847, ou plutôt d'organiser dans les lycées et dans les collèges un enseignement nouveau, non intermédiaire entre l'école primaire et l'instruction secondaire et destiné à faire passer les esprits de l'une à l'autre, mais supérieur à l'école primaire et parallèle à l'instruction classique. Ce n'était autre chose que l'enseignement primaire supérieurtel que l'avait conçu M. Guizot, mais non pas livré au hasard, aux caprices ou aux ressources des communes, sans secours, sans unité et sans guide. De fait, on sait de quelle façon incomplète, incohérente, insuffisante cet enseignement primaire supérieur s'était établi dans notre pays. Alors que les *Realschulen* ont eu en Allemagne un si complet succès et ont rendu de si grands services, nos écoles primaires supérieures, inscrites dans la loi du 28 juin 1833, passées sous silence par la loi de 1850, étaient restées, sauf de très rares exceptions, à l'état de projet et d'espérance.

M. Duruy pensa qu'il fallait les introduire dans les établissements d'Etat déjà existants, leur donner la cohésion et l'unité, profiter des locaux, de l'administration, des ressources déjà disponibles. Tel fut l'objet de la loi du 21 juin 1865, dont on trouvera le texte à l'article *Lois scolaires,* p. 1696.

L'article 8 spécifie expressément que la nouvelle loi ne fait pas obstacle à ce que les écoles primaires supérieures, établies en vertu de la loi de 1833, continuent d'exister. Cet article était d'autant plus nécessaire que ces deux genres d'établissement n'ont au fond qu'un seul et même enseignement.

« Cette loi, disait M. Duruy dans un de ses discours, permettra d'organiser enfin le mode d'instruction propre à un temps où la science transforme incessamment l'agriculture, l'industrie, le commerce, et que réclamait cette foule qui, pour mieux exécuter les travaux des champs, du comptoir ou de l'usine, veut aller plus loin que l'école primaire, sans aller aussi haut que le lycée. »

Dans l'instruction aux recteurs, relative à l'organisation du nouvel enseignement, il faisait ces remarques à propos des programmes :

« Lorsqu'un élève entre au lycée, c'est pour en suivre successivement toutes les classes. Nous sommes donc assurés de son attention et de son travail pour sept ou huit ans, et nous disposons nos méthodes en conséquence. Presque tous les fruits de l'enseignement classique seraient perdus pour celui qui n'achèverait pas le cours entier des études du lycée. Mais l'enseignement spécial a été institué en faveur des enfants qui ne peuvent disposer d'un assez gros capital de temps et d'argent. Beaucoup n'iront pas jusqu'à la fin des cours; quelques-uns même n'y resteront qu'une année ou deux. Il a donc fallu distribuer les matières de cet enseignement de telle sorte que chaque année d'études formât un tout complet en soi, et que les plus indispensables fussent placées dans les premiers cours... Les études des diverses années consacrées à cet enseignement formeront ainsi comme un ensemble de cercles concentriques d'un rayon plus grand à chaque cours nouveau. »

L'enseignement littéraire occupe plus de place dans les premières années, tandis que l'importance des études scientifiques va croissant avec l'âge des élèves; le dessin prend quatre heures par semaine dans les trois premières années et six dans les deux dernières; la durée commune des classes est réduite à une heure, afin de n'épuiser ni les forces des maîtres ni l'attention des élèves (elle est généralement de deux heures dans l'enseignement classique) ; enfin, les programmes représentent si bien l'enseignement primaire supérieur, que le ministre déclarait les avoir développés de manière à pouvoir servir de sommaires dans les cours supérieurs des classes d'adultes. De plus, il recommandait qu'on habituât les élèves à manier quelques outils, « non pas en vue de leur apprendre un métier, mais afin que leur main, exercée à tenir le marteau ou la lime, fût prête pour les travaux de l'apprentissage, comme leur esprit pour ceux du bureau ou du laboratoire. »

Si l'école primaire supérieure n'avait pas prospéré, c'est que tout lui manquait, locaux, ressources, direction et maîtres spéciaux. Pour fournir des professeurs, sans lesquels la nouvelle création fût restée lettre morte, le ministre fonda l'école normale de Cluny (V. *Cluny*), institua un brevet de sortie, et créa même une agrégation spéciale, « afin que cet ordre d'enseignement eût, comme tous les autres, son couronnement ». (Décret du 28 mars 1866.) Un décret du 25 septembre 1872 assimile les professeurs agrégés de l'enseignement spécial aux chargés de cours de l'enseignement classique.

En 1868, le magnifique établissement de Cluny renfermait déjà 170 élèves-maîtres et 300 jeunes élèves dans le collège annexé. Une troisième année d'études, destinée spécialement aux candidats à l'agrégation, comprenait 24 élèves. Indépendamment des brevets de capacité décernés aux élèves de Cluny, les jurys d'examen ont délivré, dans les sessions de cette même année, le certificat d'études à 123 candidats sur 160, et le brevet de capacité à 16 sur 40. Au concours pour l'agrégation spéciale de 1869, neuf élèves de Cluny ont obtenu le titre d'agrégé ; parmi les concurrents se trouvaient des élèves de l'Ecole polytechnique et de l'Ecole centrale.

A la rentrée de 1868, l'enseignement spécial comptait dans les lycées 7034 élèves, soit 650 de plus que l'année précédente, et dans les collèges communaux 11 429, soit plus du tiers de leur population totale. En ajoutant la population scolaire des lycées à celle des collèges, on trouve que 18 463 élèves, ou plus du quart de la totalité, suivaient alors les cours de l'enseignement spécial.

C'est dire que cet enseignement était définitivement accepté par le pays.

Le lycée de Mont-de-Marsan, consacré exclusivement à cet ordre d'enseignement, devenait insuffisant pour le nombre d'élèves qui affluaient ; il fallut lui donner comme succursale le collège communal de Saint-Sever. Plusieurs collèges se sont modifiés dans le même sens. Le vœu du ministre était que la plupart des villes en vinssent à transformer peu à peu leurs collèges en établissements d'enseignement secondaire spécial : « Ce changement, disait-il, est la seule voie de salut pour le plus grand nombre de nos collèges communaux. Savez-vous ce qu'ils coûtent annuellement? — Plus de onze millions. — Ce qu'ils rapportent? — 253 bacheliers ès-lettres ! »

Ajoutons, pour en finir ici avec ce sujet, que l'enseignement secondaire spécial est loin d'avoir décru dans ces dernières années. La statistique officielle de l'enseignement secondaire faite en 1876, dix ans après la loi Duruy, constate que l'enseignement secondaire spécial est organisé dans tous les lycées, sauf cinq de la ville de Paris, qu'il y est donné par 325 maîtres, dont 65 professeurs titulaires (presque tous agrégés), 140 chargés de cours, et 120 maîtres élémentaires (parmi lesquels 69 instituteurs). Il comptait 8696 élèves sur les 40 995 élèves que possédaient les 81 lycées au 31 décembre 1876. Depuis la première organisation, en 1865, l'enseignement secondaire spécial avait gagné 3694 élèves, soit en moyenne 71 par lycée. Dans les 248 collèges où il était organisé en 1876, il comprenait 527 chaires, ce qui, en y ajoutant les leçons des principaux et des maîtres d'études, donnait un total de 647 professeurs, dont les traitements variaient de 400 à 2500 francs. Parmi ces professeurs, on remarque 12 licenciés, 107 bacheliers, 68 brevetés de Cluny, 34 brevetés de l'enseignement spécial, et 347 instituteurs. Les élèves de cet enseignement dans les collèges étaient au nombre de 14 012, sur une population scolaire de 38 236, soit une augmentation de 2132 élèves de l'enseignement spécial depuis 1865.

L'enseignement secondaire spécial a été complété et amélioré depuis lors, en particulier par le décret du 4 août 1881 et par le nouveau plan d'études du 28 juillet 1882. Voici comment le sous-secrétaire d'Etat à l'instruction publique, M. Eugène Durand, l'a résumé dans le discours qu'il a prononcé le 4 novembre 1883, alors qu'il était allé, avec le ministre de l'intérieur, inaugurer à Tourcoing le nouveau lycée consacré exclusivement à cet ordre d'instruction :

« L'enseignement secondaire spécial comprend aujourd'hui trois cycles. Le premier correspond aux classes élémentaires de l'enseignement classique, et se résume, pour ceux qui ont jusque-là suivi l'école primaire, en une seule année de préparation particulière. C'est là la période d'initiation. Avec le deuxième cycle commence, sous le nom de cours moyen, l'enseignement spécial proprement dit, que, sous le nom de cours supérieur, complétera et fortifiera ensuite le troisième cycle.

» Le cours moyen comprendra trois années ; il suffira à ceux que pressent les nécessités de la vie et qu'appellent immédiatement les professions agricoles, commerciales et industrielles. Le cours supérieur sera de deux années ; il sera suivi par ceux qui ont l'ambition d'une culture intellectuelle plus élevée, et ses programmes seront assez riches pour former des esprits cultivés et solides. L'un et l'autre auront d'ailleurs leur sanction. Ils seront couronnés, le premier par un certificat d'études qui aura sa valeur, car il sera la preuve d'études sérieuses suivies avec fruit ; le second, par un diplôme de bachelier, par le baccalauréat de l'enseignement secondaire spécial, qui sera, dans la plupart des cas, l'équivalent du diplôme de bachelier ès sciences, et qui ne tardera pas à être aussi recherché que lui. »

Classes élémentaires des lycées et collèges. — L'enseignement primaire trouve aussi sa place dans les lycées et collèges : « C'est la classe primaire, dit M. Bardoux, qui fournit au recrutement de l'enseignement classique et de l'enseignement spécial. » Dans les lycées, elle porte le nom de *neuvième*. La dernière statistique officielle indiquait pour cette classe 4799 élèves et 191 maîtres, dont 2 licenciés, 18 bacheliers, soit ès lettres, soit ès sciences, et 165 instituteurs. A la plupart des collèges communaux se trouve également annexée une classe primaire ; elle comptait, en 1875, 9232 élèves et 356 maîtres, dont les traitements varient de 300 à 2300 francs. Dans le nombre, on en remarque 309 avec le brevet d'instituteur, contre 11 bacheliers seulement.

En retardant le début des études latines jusqu'à la sixième, le plan d'études du 2 août 1880 a assimilé complètement les classes de neuvième, de huitième et de septième aux classes primaires ; l'enseignement qui s'y donne est absolument conforme au programme des écoles primaires publiques, en sorte que désormais un élève sortant de l'école primaire communale peut, s'il a commencé les langues vivantes, entrer de plain pied dans la classe de sixième du lycée, sans qu'il existe aucune différence de préparation entre lui et ceux de ses camarades qui ont suivi les classes élémentaires d'un établissement secondaire.

Réforme de l'enseignement secondaire accomplie par la troisième République. — Lorsque M. Jules Simon devint ministre de l'instruction publique, il entreprit à son tour de réformer et d'améliorer l'enseignement classique. Il commença par quelques règlements indispensables sur la gymnastique, les langues vivantes, l'histoire et la géographie. On lui demandait, de différents côtés, d'aller plus loin, de faire des réformes profondes. « Je résiste, disait-il, à ces prières et à mes désirs, parce qu'en matière d'enseignement il vaut mieux procéder par des améliorations successives ; c'est là surtout qu'il faut agir à coup sûr, et qu'il n'est plus permis de risquer des expériences. »

Dans une circulaire du 27 septembre 1872 aux proviseurs, M. Jules Simon expose les principales réformes qui lui paraissent praticables. Il veut des réunions périodiques de professeurs, au moins une fois par mois, sous la présidence du proviseur ou du censeur, avec la constitution d'un conseil élu devant exercer des fonctions analogues à celles du conseil de l'ordre des avocats. Disons tout de suite que cette institution des réunions de professeurs, tour à tour abandonnée et reprise, ne paraît pas, pour des raisons diverses, goûtée des intéressés, ni prête à entrer de si tôt dans les mœurs universitaires.

Le ministre insiste sur la nécessité du développement des exercices gymnastiques et militaires, d'équitation, d'escrime, de natation, les longues promenades avec but instructif et habitudes de topographie. Il veut que les leçons de géographie aillent du connu à l'inconnu, des environs immédiats de la commune au département et au monde, et soient accompagnées sans cesse de confection de cartes. Il s'étend surtout sur les modifications urgentes à apporter dans l'enseignement du latin et du grec. Un grand nombre d'études complémentaires ont fini par développer le programme au point d'en faire une véritable encyclopédie. Un élève qui posséderait cet ensemble de connaissances serait un savant au sortir du collège. Mais en surchargeant les enfants de travail outre mesure, on nuit également à leur santé et à leur progrès. Or toutes les études nouvelles qui ont été introduites sont nécessaires ; on ne

peut les supprimer. Ce serait un crime que de supprimer l'étude des langues anciennes; il ne reste donc qu'à la modifier.

Le principe de la réforme à faire sera celui-ci : on apprend les langues vivantes pour les parler, et les langues mortes pour les lire. Le vers latin, le thème, la dissertation latine, le discours latin, ont pour but principal d'enseigner à parler le latin ; la lecture, l'explication des auteurs, la traduction à haute voix et la version écrite ont pour but principal d'enseigner à lire le latin. De ces deux ordres d'exercices, les premiers sont à supprimer ou à restreindre ; les seconds sont à développer.

De là découle la suppression complète des vers latins, la diminution de moitié du temps donné jusqu'alors aux thèmes et aux compositions en langue latine, et en général à tous les devoirs écrits. Ce temps gagné sera employé à la lecture et à l'explication des auteurs grecs et latins et à une étude plus sérieuse du français. Les compositions françaises devront moins porter sur les sujets qui encouragent à traiter des lieux communs; des lettres, des récits, des jugements sur un événement ou sur un livre seront préférés à des sujets de discours de pure rhétorique.

Ces réformes parurent trop hardies au Conseil supérieur reconstitué par la loi de 1873. Le doyen de la faculté des lettres de Paris, M. Patin, proposa de rétablir les vers latins ainsi que le thème latin pour les classes de quatrième, de troisième et de seconde; il en fut de même pour le thème grec. En conformité avec ces vues, et tout en tenant compte d'un certain nombre d'améliorations reconnues nécessaires, un arrêté ministériel (signé de M. de Cumont), en date du 23 juillet 1874 fixait le nouveau plan d'études et celui des programmes d'examen, ainsi qu'un tableau de l'emploi du temps. Un décret du même mois divisait les examens du baccalauréat ès-lettres en deux séries d'épreuves qui ne pouvaient être subies qu'à un an d'intervalle, et qui assuraient un degré supérieur de préparation et de maturité.

Plusieurs années s'écoulèrent pendant lesquelles les luttes ardentes de la politique détournèrent l'attention des réformes scolaires. Le triomphe incontesté du parti républicain fut le signal de nouveaux efforts et de nouveaux progrès dans le domaine de l'instruction publique. L'année 1880 vit la réorganisation du Conseil supérieur sur la base de l'élection et l'adoption d'un nouveau plan d'études pour les lycées et collèges, plus conforme aux réclamations et aux exigences de la société moderne.

Le nouveau Conseil supérieur, présidé par M. Jules Ferry, s'inspirant des idées émises non seulement par MM. Duruy et Jules Simon, mais par un grand nombre de professeurs et de publicistes éminents, arrêta toute une série de mesures et de programmes qui portent la date du 2 août 1880, et qui régissent l'enseignement secondaire classique à l'heure actuelle.

Ce nouveau plan ne fait plus commencer l'étude du latin qu'à partir de la sixième et l'étude de grec à partir de la quatrième. Il donne à l'étude de la langue française et des sciences physiques et naturelles une très grande place dans les premières années; il réduit, pendant toute la durée des études, les exercices écrits qu'il remplace le plus possible par des exercices oraux ; il diminue et supprime graduellement les compositions latines; il abolit l'exercice du vers latin, qu'il rend facultatif pour quelques sujets d'élite; il donne un développement considérable à l'étude de l'histoire moderne et particulièrement de l'histoire de France; il accorde autant de temps à l'étude des langues vivantes qu'à celle des sciences ou qu'à celle de l'histoire.

La physique, la chimie, la botanique, la minéralogie, la géologie sont enseignées dans les classes de lettres depuis la huitième jusqu'à la quatrième inclusivement, avec quelques notions d'arithmétique. De la troisième à la philosophie, il s'y joint des études mathématiques plus sérieuses, arithmétique, géométrie, algèbre, cosmographie, etc.

Le Conseil supérieur a résumé dans une instruction de quelques pages les principes des nouvelles méthodes. Dans tout le cours des études et dès les premières classes, l'enseignement aura pour objet de développer le jugement de l'enfant en même temps que sa mémoire et de l'exercer à exprimer sa pensée. Il faudra mettre aux mains de l'élève, pour chaque période et pour chaque langue, une grammaire proportionnée à son âge et à ses connaissances. On mettra fin à l'abus des analyses grammaticales écrites et en général de tous les devoirs écrits qui peuvent être remplacés par des exercices oraux. L'étude des règles sera réduite à l'indispensable, et pour le latin et le grec, comme pour le français, on fera sortir successivement les règles des textes, au lieu d'aborder les textes après avoir épuisé le formulaire des règles abstraites. On ira des textes aux règles, de l'exemple à la formule. Le thème oral fait en classe devra être associé au thème écrit fait par l'élève isolément. L'explication approfondie des textes prendra la plus grande place dans les études littéraires; le mot à mot écrit disparaîtra. Les compositions latines seront courtes, rares, sur des sujets variés. Les compositions françaises ne seront plus uniquement des narrations, des discours ou des lettres; tous les sujets propres à entretenir l'habitude de la réflexion, à former le goût, à fortifier le jugement, seront utilement employés aux exercices de la classe. On restreindra sensiblement l'usage des dictionnaires; l'usage de bonnes traductions françaises sera admis pour l'étude des auteurs. L'étude de la métrique latine et française remplacera le vers latin.

L'enseignement de l'histoire doit tendre à développer la connaissance des institutions, des mœurs et des usages; l'histoire de France en particulier devra mettre en lumière le développement général des institutions d'où est sortie la société moderne; elle devra inspirer le respect et l'attachement pour les principes sur lesquels cette société est fondée.

Tel est l'esprit général du nouvel enseignement. M. Ferry y a joint des prescriptions de détail pour ménager la transition, pour s'assurer que professeurs et élèves ne soient pas surchargés outre mesure; il veut des professeurs spéciaux d'histoire et des sciences dans les classes de grammaire; il demande que les classes trop nombreuses soient dédoublées; le but auquel il veut tendre est qu'un professeur ne possède jamais plus de trente élèves sous sa direction.

Le vrai fléau des lycées et collèges, ce sont les élèves qui suivent machinalement et comme fatalement la série des classes, non d'après leurs progrès, mais uniquement d'après leur âge. Afin de remédier à ce mal, des examens pour le passage d'une classe à l'autre dans les lycées avaient été établis par le statut du 4 septembre 1821. En vain ont-ils été rappelés et prescrits de nouveau par des arrêtés et des circulaires en 1838, 1852, 1855, 1857 : on n'en tenait nul compte. M. Jules Simon y revient et y insiste vivement en 1872.

« Ces examens, dit-il, ont à mes yeux une importance capitale. Les enfants qui remplissent les derniers bancs, et qui, faute de préparation antérieure, ne comprennent pas ce qui se dit devant eux, détournent l'attention de leurs camarades, découragent le professeur... Prévenu à temps, un père renoncerait à pousser son fils

usqu'au baccalauréat; il le mettrait dans l'industrie, dans le commerce, et ne s'épuiserait pas en sacrifices pour préparer à la société le pire des parasites, un ignorant présomptueux. J'entends donc qu'à la suite du dernier examen public, les élèves reconnus incapables soient maintenus dans la classe inférieure ou impitoyablement exclus du lycée. »

Objurgations sans effet. La routine, la complaisance furent plus fortes. M. Jules Ferry dut à son tour revenir à la charge.

Il le fit dans sa circulaire du 28 septembre 1880: « Les professeurs se plaignent généralement d'avoir à subir des élèves mal préparés, hors d'état de suivre avec fruit les exercices de la classe, et qui sont un embarras pour le maître, un mauvais exemple pour leurs camarades... Au moment où de sérieux efforts sont tentés pour coordonner et restaurer l'enseignement classique, il est plus nécessaire que jamais que les familles soient exactement renseignées sur les véritables intérêts de leurs enfants... Les examens de passage devront avoir lieu dans la semaine qui suivra la rentrée; tous les élèves y seront soumis. Le proviseur décidera de l'admission ou du rejet d'après l'ensemble des notes. Sous aucun prétexte, il ne devra consentir à placer l'élève dans un cours dont il ne tirerait aucun profit et où il ne pourrait qu'entraver la marche régulière de l'enseignement. »

Si ces examens de passage sont sérieusement pratiqués, ils rendront de réels services à l'enseignement des lycées et collèges; ils stimuleront les enfants; ils dégageront les classes d'un élément de gêne et d'affaiblissement; ils prépareront une refonte des examens du baccalauréat; ils dirigeront vers de nouvelles voies les esprits qu'on aurait voulu contraindre à suivre malgré eux un enseignement qui ne leur convient pas. Tel élève, que le grec et le latin rebute, réussira dans les études de l'enseignement spécial, et sa bonne volonté encouragée par le succès fera ce que toutes les punitions du monde n'auraient pu obtenir.

Discipline. — Les punitions comme les récompenses jouent un rôle important dans la vie des lycées et collèges. L'article 74 du décret du 15 novembre 1811 interdit toute punition corporelle, et soumet à des peines disciplinaires tout professeur qui, sous prétexte de punitions, se permettrait de frapper un enfant. Après quelques tâtonnements, les moyens de discipline et d'encouragement employés dans les lycées ont été réglés par l'arrêté du 7 avril 1854.

Les punitions admises sont au nombre de huit; elles comprennent: 1° la mauvaise note; 2° la retenue avec tâche extraordinaire (appelée *pensum*) pendant une partie de la récréation; 3° la retenue avec tâche extraordinaire pendant une partie du temps destiné à la promenade; 4° l'exclusion momentanée de la classe ou de l'étude, avec renvoi devant le proviseur; ces quatre punitions peuvent être prononcées par le censeur, les professeurs, les surveillants généraux et les maîtres répétiteurs; — les quatre suivantes ne peuvent l'être que par le proviseur; 5° privation de sortie chez les parents; 6° mise à l'ordre du jour du lycée; 7° arrêts avec tâche extraordinaire dans un lieu isolé, sous la surveillance d'un maître; 8° exclusion du lycée; elle ne devient définitive qu'après l'approbation du recteur, et, pour les boursiers, du ministre.

La salle d'arrêt devait, selon les instructions ministérielles, être suffisamment éclairée et chauffée, et facile à surveiller; il n'en était généralement pas ainsi; cette punition, appelée aussi *sequestre*, se faisait le plus souvent dans quelque coin torride ou glacé, grenier ou cabinet sans air, mal surveillé, et ne produisait guère que de mauvais effets. M. Jules Ferry l'a supprimée en 1883. Quant aux retenues et *pensums*, ils sont peut-être distribués avec trop de prodigalité par un certain nombre de maîtres, peu préoccupés de l'effet physique et moral de ces punitions, infligées parfois à des enfants simplement étourdis et remuants, à qui le manque de jeu et d'exercice rend un triste service.

M. Duvaux, ancien professeur de l'Université, écrivait aux proviseurs, pendant qu'il était ministre, en novembre 1882:

« Je voudrais que les punitions, réduites aujourd'hui à un simple travail manuel, empruntassent à la lecture des auteurs quelque chose de son intérêt et de son utilité. Sans doute il est commode à un maître de se débarrasser d'un élève turbulent ou paresseux, en le consignant à la porte de sa classe avec quelques centaines de lignes à copier. Mais, pour l'élève, quel en est le résultat? Une perte de temps considérable, beaucoup d'ennui, peut-être un irrémédiable dégoût pour des études qu'il faudrait lui faire aimer. Mieux vaudrait cent fois rendre à leurs familles les enfants reconnus incapables de l'application nécessaire aux études secondaires et traiter les autres par des remèdes plus rationnels. Il convient du moins de rechercher si des traductions, des analyses d'auteurs, soigneusement surveillées par les professeurs, c'est-à-dire des travaux qui mettent en jeu l'intelligence, ne remplaceraient pas avec avantage le vulgaire *pensum* dont on a trop abusé. »

En somme, les meilleurs maîtres sont ceux qui ont le moins besoin de recourir aux punitions. Ils savent inspirer à leurs élèves le désir de bien faire, le goût de l'étude, le respect du professeur, et la crainte de l'affliger.

Les récompenses, qui sont l'autre face de la discipline, sont instituées de la façon suivante: 1° bonne note; 2° mise à l'ordre de jour de la classe ou de l'étude; 3° *satisfecit* (ou exemption) de trois ordres; 4° sortie de faveur; 5° prix accordé en échange d'un certain nombre de *satisfecit*; 6° mise à l'ordre du jour du parloir; 7° prix décernés à la distribution solennelle de la fin de l'année scolaire.

Il va sans dire que certaines de ces punitions et de ces récompenses ne s'adressent qu'aux pensionnaires; les externes ne les connaissent pas. Ces deux catégories d'élèves sont bien distinctes, ne se mêlent jamais; ils ont des places séparées dans les classes, ne se voient plus une fois la classe finie, sauf ceux des externes qui, sous le nom d'externes surveillés ou de demi-pensionnaires, prennent part à l'étude, à certains repas et à certaines récréations.

L'emploi du temps est rigoureusement fixé, pour les internes, du réveil au sommeil et du dimanche au samedi; une discipline exacte, sous la surveillance incessante des maîtres d'étude, prescrit le moment de chaque travail, celui des devoirs, celui des leçons, celui du silence, celui des jeux, celui de la promenade, celui du lever, celui du coucher, et mène l'enfant comme par la main, depuis le jour où il entre tout petit jusqu'à celui où il sort presque un homme. On peut élever des critiques contre ce système; il est bien difficile de le supprimer aussi longtemps que subsistera le régime des grands internats, imposé aux lycées et collèges par les traditions, les mœurs et les nécessités (V. *Internat*). Paris a des lycées d'externes, Charlemagne et Condorcet; on a dû y introduire le régime de l'externat surveillé; de plus, ils sont entourés de grandes ou petites institutions privées qui sont des internats, dont les familles ne peuvent ou ne savent pas se passer.

Il ne faut pas croire que l'Etat entretienne ses internats dans une pensée de lucre, et qu'il en tire un bénéfice. M. Duruy calculait, dans son rapport de 1867, que le prix moyen de la pension payée par les internes des lycées était de 739 francs (soit une augmentation de 34 francs seulement sur 1842, malgré le renchérissement général proportionnellement plus élevé). Or la dépense moyenne de chaque élève interne était de 829 francs, d'où une insuffisance de 90 francs par élève, ce qui représentait un déficit annuel de un million et demi que l'Etat devait fournir. Ce qui décide les villes et l'Etat à conserver leurs internats, c'est la conviction justifiée que leur brusque suppression remplirait aussitôt les pensions ecclésiastiques, ou « susciterait immédiatement la plus honteuse et la plus dangereuse des industries qui s'empresserait d'offrir aux familles des asiles où se compromettraient le succès des études, la santé des élèves, et, ce qui est plus grave, leur moralité. » (Jules Simon, *La réforme de l'enseignement secondaire*.)

Institutions privées. — Les institutions privées, tenues en tutelle par la législation impériale et incorporées de force à l'Université, étaient comme des satellites ou des auxiliaires des lycées et collèges. Peu à peu, grâce surtout aux persistants efforts du parti clérical en faveur de la liberté d'enseignement, elles avaient vu leur lien se relâcher de fait, mais non encore légalement.

« Avant 1850, dit M. Gréard (*Rapport* de 1879 sur les lycées et collèges de Paris), l'enseignement secondaire libre comprenait deux catégories d'établissements distincts suivant les titres des maîtres qui les dirigeaient, suivant le degré d'instruction recherché par les élèves qui les fréquentaient. Les maîtres n'y donnaient pas eux-mêmes l'enseignement classique. Ils devaient se borner à le répéter, les *chefs d'institution* pour toutes les classes, les *maîtres de pension* jusqu'à la quatrième. Pour être chef d'institution, il fallait posséder au moins le baccalaureat ès-lettres et le baccalauréat ès-sciences. Le diplôme de bachelier ès-lettres ne donnait que le droit de tenir pension... Les institutions entretenaient auprès des collèges, surtout des collèges d'externes, de fortes pépinières d'élèves. En outre, grâce à leur prospérité matérielle, les chefs d'établissement pouvaient faire de notables sacrifices pour mettre l'éducation classique à la portée des familles de modeste aisance. C'est le temps des grandes maisons qui sous les noms de Labrouste, Jauffret, Favart, Massin, Verdet, Bellaguet, Hallays-Dabot, ont laissé un souvenir justement honoré. »

Sur les 102 établissements secondaires privés qui existaient en 1842 à Paris (29 institutions, 77 pensions), 86 suivaient les cours des collèges et 5500 élèves environ, sur 6300 qu'ils recevaient, participaient à l'enseignement classique universitaire.

La loi de 1850, qui semblait faite pour favoriser ces établissements, ne fut réellement utile qu'aux maisons ecclésiastiques. Les autres déclinèrent et une grande partie succomba. La statistique officielle de 1866 dit : « Pendant les onze années qui se sont écoulées de 1854 à 1865, on a perdu 168 maisons laïques, et l'on a eu en plus 22 maisons ecclésiastiques. » La statistique officielle de 1876 constate une situation analogue : « Pendant les onze années qui se sont écoulées de 1865 à 1876, 163 maisons laïques ont disparu, et il y a eu en plus 31 établissements ecclésiastiques. »

Pendant cette dernière période, la population scolaire a diminué, dans les établissements laïques, de 11 760 élèves, dont 6039 internes et 5721 externes ; elle s'est accrue à peu près du même nombre dans les maisons ecclésiastiques, c'est-à-dire de 11 919 élèves, dont 9543 internes et 2376 externes. Ces chiffres ont certainement une valeur.

Il faut ajouter que le nombre total des élèves qui fréquentent les établissements secondaires privés n'a augmenté dans ces onze années-là que de 159, tandis que, pour le même temps, les établissements publics d'enseignement secondaire, lycées et collèges, ont eu un accroissement de 13 563 élèves. Ce chiffre aussi est significatif.

On en sera encore plus frappé en considérant la situation présente, telle que nous l'offrent les documents officiels. Voici les chiffres exacts de la dernière statistique des établissements publics d'enseignement secondaire : dans nos 85 lycées, nous avions, en 1882, 48 313 élèves, et 41 344 dans nos 267 collèges communaux, soit en tout 89 657 élèves. L'enseignement secondaire libre, à la même époque, comptait 72 373 élèves, répartis ainsi : 371 maisons laïques, 25 917 ; 331 maisons ecclésiastiques, 46 456. De 1876 à 1882, l'enseignement secondaire libre a perdu 5692 élèves, appartenant presque tous aux maisons laïques ; les maisons ecclésiastiques n'en ont, dans cet intervalle, perdu que 360. Dans le même temps, les lycées et les collèges ont gagné près de 10 000 élèves. On voit que la progression est constante.

Situation des lycées et collèges en 1883. — Les élèves de nos lycées et collèges se répartissent ainsi :

Internes : dans les lycées, 24 507 ; dans les collèges, 16 294, soit en tout 40 801. Externes : dans les lycées, 23 806 ; dans les collèges, 25 050, soit en tout 48 856.

Classes primaires : 15 764, dont les deux tiers à peu près dans les collèges. Enseignement classique, 49 860, dont plus de 32 000 dans les lycées. Enseignement spécial, 24 213, dont près de 14 000 dans les collèges.

En dehors de l'enseignement spécial, l'enseignement secondaire des lycées et collèges comprend aujourd'hui treize degrés (depuis la classe préparatoire jusqu'aux mathématiques spéciales), ainsi dénommés :

Classe préparatoire ou neuvième, huitième, septième, sixième, cinquième, quatrième, troisième, seconde, rhétorique, philosophie ;

Mathématiques préparatoires, « classe qui n'est qu'une sorte de refuge et ne représente pas, à vrai dire, un des degrés de l'échelle », mathématiques élémentaires, mathématiques spéciales.

Les professeurs des lycées sont divisés en deux catégories : les titulaires, tous choisis parmi les agrégés, et les chargés de cours ; ces deux catégories, dans les lycées de province, sont subdivisées chacune en trois classes. A Paris, le corps des professeurs de lycées comprend deux classes de divisionnaires, plus six classes de professeurs titulaires ; ces différentes classes correspondent à des traitements différents. (V. plus loin, p. 1754.)

Le plus récent classement des professeurs des collèges communaux les répartit en trois ordres, selon l'enseignement dont ils sont chargés ; chaque ordre est divisé en trois classes. Les traitements minima assurés aux professeurs du premier ordre sont de 2500, 2300 et 2100 francs ; pour les professeurs du deuxième ordre, ces traitements sont de 2300, 2100 et 1900 francs ; pour ceux du troisième ordre, de 2000, 1800 et 1600 francs. (Décret du 4 janvier 1881.)

Les traitements des professeurs de lycées sont faits par l'Etat ; ceux des collèges communaux par les villes, avec allocations du budget public pour soutenir et encourager ces utiles établissements.

Le budget de l'année 1884 inscrit pour l'enseignement secondaire une somme de près de 24 millions, sur lesquels 850 600 francs pour l'enseignement secondaire des jeunes filles (voir plus loin), près de 10 millions de subvention pour les dé-

penses de construction et d'appropriation dans les lycées, environ 2 millions et demi pour des bourses, près de 200 000 francs pour les frais généraux, tels que frais d'examen, de concours, etc., 7 millions 745 000 francs pour les lycées et 2 millions 775 000 francs pour les collèges communaux.

Les boursiers de l'Etat sont au nombre de 2622 dans les lycées, de 1338 dans les collèges. On compte environ 450 boursiers d'enseignement spécial.

Enseignement secondaire des filles. — Depuis la loi du 21 décembre 1880, la France possède aussi des lycées et collèges pour l'enseignement secondaire des filles. Nous avons déjà donné (V. *Filles*), le texte de la loi, ainsi que celui du décret et de l'arrêté ministériel du 14 janvier 1882, qui organisent ces établissements et en fixent le programme d'études. Ce sont essentiellement des externats; des internats peuvent y être annexés sur la demande des conseils municipaux et après entente avec l'Etat. Il y a naturellement des différences considérables entre ces établissements et les lycées et collèges de garçons; ni le programme, ni la durée des études, ni la distribution des classes, ni celle des devoirs, ni la discipline ne sont semblables; mais l'esprit, au fond, est le même.

« Le lycée ou le collège ne s'ouvre à la jeune fille qu'à partir de douze ans. Jusque-là elle doit suivre l'école primaire, ou faire ailleurs des études équivalentes. De 12 à 17 ans, la scolarité est partagée en deux périodes : de 12 à 15 ans, période d'enseignement commun et obligatoire, embrassant presque dans une égale mesure toutes les matières scientifiques et littéraires ; de 15 à 17, période d'enseignement mi-partie obligatoire, mi-partie facultatif, portant sur les mêmes matières, revues de plus haut et avec plus de développement. Par ces dispositions, on s'est proposé, d'une part, de faciliter aux élèves de l'école primaire l'accès du lycée, d'autre part, de donner à la jeune fille, au bout de trois ans, un ensemble complet des connaissances qu'elle doit posséder. » (Gréard, *l'Enseignement secondaire des filles.*)

Le diplôme institué par la loi à la fin de la cinquième année est délivré à la suite d'un examen portant sur les matières obligatoires, avec interrogations sur les cours facultatifs suivis par l'élève. Le vœu exprimé par le rapporteur de la commission devant le Conseil supérieur est qu'on ne laisse pas dégénérer cet examen en une sorte de baccalauréat, demandant au dernier moment un effort de mémoire, et comportant, par suite, une préparation plus ou moins hâtive; ce doit être un diplôme de fin d'études donné dans l'intérieur de la maison, sous le contrôle d'un représentant de l'Etat, et qu'on méritera sûrement par ce seul fait d'avoir suivi tout le cours d'études, grâce à de « sérieux examens de passage », qui devront être exigés dès le commencement.

Ici nous rencontrons une frappante analogie avec les efforts tentés pour la réforme de l'enseignement secondaire des garçons. L'attention est attirée sur les examens de passage, sur la nécessité de transformer les baccalauréats, dont la préparation hâtive et factice altère les études. Nous voyons un sérieux essai de constituer l'enseignement secondaire de telle façon qu'il puisse être la continuation de l'école primaire, ou du moins qu'il offre à l'élite des écoles du premier degré un moyen de s'élever sans trop de peine et par une transition facile au degré supérieur.

Conclusion. — Ce commencement des études dans les lycées et collèges de filles fixé à douze ans, après le passage dans l'école primaire, cette création de l'enseignement secondaire spécial, cette décision de ne commencer le latin qu'en sixième et le grec qu'en quatrième, ce développement donné dans les classes élémentaires aux études de français, sont autant de jalons posés pour établir, dans la mesure du possible, l'unité de l'éducation française, qu'avait rêvée la Convention et qu'elle avait essayé de réaliser par l'institution des écoles centrales. Il est clair que la tendance naturelle de la démocratie, que l'instinct même de la justice, que l'intelligence des véritables intérêts de notre société moderne, poussent dans cette voie, nous demandent de combler l'abîme qui séparait jadis les différents ordres d'instruction, de poser un pont entre l'instruction primaire et l'instruction secondaire, de faciliter les études de longue haleine à l'élite de la population enfantine, non seulement par des bourses attribuées au mérite, et qui constituent une sorte de gratuité, mais encore par un ingénieux agencement de programmes qui abaisse les barrières entre l'école primaire et le lycée, et permette de passer, sans un effort extraordinaire, de l'une à l'autre.

Ecole primaire, collège communal, lycée d'Etat, enseignement classique, enseignement scientifique, enseignement spécial, tout doit, à travers les différences inévitables, avoir pour but d'élever de plus en plus le niveau des intelligences, de faire naître les vocations, de créer, à des degrés divers, un esprit commun dans le pays, de fonder, au profit de tous, une éducation commune, laïque, moderne, émancipatrice et vraiment nationale.

[Jules Steeg.]

CONDITIONS ET FORMALITÉS A REMPLIR POUR OBTENIR UNE BOURSE NATIONALE, DÉPARTEMENTALE OU COMMUNALE D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.

I. **Lycées et collèges de garçons.** — 1. DIFFÉRENTES NATURES DE BOURSES. — Les bourses entretenues par l'Etat, les départements et les communes dans les lycées et collèges de garçons sont partagées en trois catégories :

1° Bourses d'internat;
2° Bourses de demi-pensionnat;
3° Bourses d'externat simple ou surveillé.

Les bourses de l'Etat, des départements et des communes sont accordées, après enquête constatant l'insuffisance de fortune de la famille, aux enfants qui se sont fait remarquer par leurs aptitudes, et particulièrement à ceux dont la famille a rendu des services au pays.

Les bourses nationales sont concédées, sur la proposition du ministre, par le président de la République; celles des départements, par les Conseils généraux (art. 45 de la loi du 10 août 1871); celles des communes, par les conseils municipaux, avec l'approbation des préfets.

Les services militaires sont constatés au moyen d'états dûment certifiés; les services civils sont constatés par les préfets ou les ministres compétents.

Suivant les titres et la situation de fortune des postulants, les bourses de l'Etat, des départements et des communes sont ou entières ou fractionnées de la manière suivante : les bourses d'internat ou de demi-pensionnat, en demi-bourse ou en trois quarts de bourse ; les bourses d'externat simple ou surveillé, en demi-bourse.

NOTA. Le cumul des fractions de bourses de nature différente est formellement interdit.

2. COMMISSION D'EXAMEN. — Les candidats aux bourses de l'Etat, des départements et des communes doivent justifier, par un examen préalable, qu'ils sont en état de suivre la classe correspondant à leur âge.

Les candidats examinés ne peuvent obtenir une bourse ou une fraction de bourse qu'autant qu'ils ont mérité, tant dans l'ensemble des épreuves écrites que dans l'ensemble des épreuves orales, la moitié du maximum des points déterminé par le programme.

La commission chargée d'examiner les candidats se réunit à la préfecture de chaque département du 1er au 15 mars et du 1er au 15 juin.

Le résultat de l'examen est valable aussi longtemps que le candidat appartient, par son âge, à la série dans laquelle il a été examiné.

3. FORMALITÉS A REMPLIR PAR LES FAMILLES DES CANDIDATS. — Les familles des candidats doivent les faire inscrire du 15 au 28 février et du 15 au 31 mai, au secrétariat de la préfecture du département de leur résidence ou de la résidence de leurs enfants.

Lors de l'inscription pour l'examen, chaque candidat doit produire :

1° Son acte de naissance;

2° Un certificat de bonne conduite délivré par le chef de l'établissement où il a commencé ses études;

3° Un relevé sommaire des notes qui lui ont été données pour le travail et l'aptitude pendant l'année précédente ;

4° Une liste des places qu'il a obtenues dans les compositions, avec l'indication du nombre des élèves de la classe;

5° Une liste de ses prix et accessits.

4. CONDITIONS D'AGE DES CANDIDATS. — Les candidats sont distribués en autant de séries qu'il y a d'années de cours dans l'enseignement secondaire classique ou dans l'enseignement secondaire spécial.

Les candidats aux bourses de l'enseignement secondaire classique doivent avoir, pour entrer :

En 8e, moins de 10 ans au 1er janvier de l'année où l'examen est subi, 1re série;

En 7e, moins de 11 ans au 1er janvier de l'année où l'examen est subi, 2e série;

En 6e, moins de 12 ans au 1er janvier de l'année où l'examen est subi, 3e série;

En 5e, moins de 13 ans au 1er janvier de l'année où l'examen est subi, 4e série ;

En 4e, moins de 14 ans au 1er janvier de l'année où l'examen est subi, 5e série;

En 3e, moins de 15 ans au 1er janvier de l'année où l'examen est subi, 6e série;

En 2e, moins de 16 ans, au 1er janvier de l'année où l'examen est subi, 7e série;

En rhétorique, moins de 17 ans au 1er janvier de l'année où l'examen est subi, 8e série;

En philosophie, moins de 18 ans au 1er janvier de l'année où l'examen est subi, 9e série.

Les candidats aux bourses de l'enseignement secondaire spécial doivent avoir, pour entrer :

Dans le cours préparatoire, moins de 13 ans au 1er janvier de l'année où l'examen est subi, 1re série;

Dans la 1re année de cours, moins de 14 ans au 1er janvier de l'année où l'examen est subi, 2e série;

Dans la 2e année de cours, moins de 15 ans au 1er janvier de l'année où l'examen est subi, 3e série;

Dans la 3e année de cours, moins de 16 ans au 1er janvier de l'année où l'examen est subi, 4e série;

Dans la 4e année de cours, moins de 17 ans au 1er janvier de l'année où l'examen est subi, 5e série;

Dans la 5e année de cours, moins de 18 ans au 1er janvier de l'année où l'examen est subi, 6e série.

Les candidats pourvus du diplôme de bachelier ès-lettres, du diplôme de bachelier ès-sciences ou du diplôme d'études de l'enseignement secondaire spécial sont dispensés de l'examen d'aptitude aux bourses.

5. PROGRAMME DES EXAMENS. — *Enseignement secondaire classique.* — Les candidats aux bourses de l'enseignement secondaire classique sont interrogés, savoir :

Pour la classe de huitième, sur les matières du programme de la classe préparatoire;

Pour la classe de septième, sur celles du programme de la classe de huitième, et ainsi de suite jusqu'à la classe de philosophie.

Les candidats aux bourses de l'enseignement classique, âgés de moins de 16 ans au 1er janvier de l'année où ils se présentent, peuvent subir l'examen sur les matières du cours préparatoire aux mathématiques élémentaires.

Enseignement secondaire spécial. — Les candidats aux bourses de l'enseignement secondaire spécial sont interrogés, savoir :

Pour le cours préparatoire, sur les matières du programme des classes élémentaires de l'enseignement classique;

Pour la première année de cours, sur les matières du programme du cours préparatoire de l'enseignement spécial, et ainsi de suite.

L'examen comprend deux épreuves : une épreuve écrite, une épreuve orale.

L'épreuve écrite est éliminatoire; elle comprend :

Enseignement classique. — Pour les quatre premières séries, une dictée française et une petite composition sur une des matières du cours (histoire, géographie, sciences physiques et naturelles); pour les cinq autres séries, une composition en français sur une des matières du cours, et une version latine ou une version grecque.

Enseignement spécial. — Pour les deux premières séries, une dictée française et une composition sur une des matières du cours (histoire, géographie, sciences physiques et naturelles); pour les autres séries, une composition française sur l'une des matières littéraires ou scientifiques du cours, et un exercice écrit de langue vivante (allemand ou anglais).

L'épreuve soit orale, soit écrite, sur les langues vivantes ne sera exigible, dans l'enseignement classique, qu'à partir de l'examen de 13 ans, et, dans l'enseignement spécial, qu'à partir de l'examen de 14.

6. DISPOSITIONS PARTICULIÈRES POUR LES BOURSES DE L'ÉTAT DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CLASSIQUE ET DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SPÉCIAL. — Les demandes de *bourses de l'Etat* doivent être adressées *aux préfets*, avec les pièces nécessaires, savoir :

1° L'acte de naissance de l'enfant;

2° Le certificat de bonne conduite délivré par le chef de l'établissement où le candidat a commencé ses études, et les pièces énumérées plus haut (voir § 3);

3° Le certificat d'aptitude, délivré au secrétariat de la préfecture, et indiquant le nombre de points obtenus par le candidat;

4° Une note détaillée ou un état dûment certifié des services sur lesquels la demande est fondée;

5° Un bulletin indicatif du montant annuel des ressources de toute nature des parents, ainsi que du nombre et de l'âge de leurs enfants, et des charges quelconques qu'ils ont à supporter. Ce bulletin doit être certifié par le maire de la commune ou par l'autorité militaire ;

6° L'engagement écrit des parents de payer les frais du trousseau et de pension qui, en cas de nomination, seraient laissés à leur charge.

En cas d'insubordination habituelle, de paresse invétérée ou d'incapacité notoire, les élèves qui ont été nommés boursiers de l'Etat peuvent, après deux avertissements notifiés à leurs familles, être privés de leur bourse.

II. — Lycées et collèges de jeunes filles. — Les conditions relatives aux *différentes natures de bourses, à l'examen d'aptitude,* aux *formalités à remplir par les familles des aspirantes,* ainsi que

les *dispositions particulières pour les bourses de l'Etat*, sont les mêmes pour les jeunes filles que pour les garçons (Voir les paragraphes 1, 2, 3 et 6 ci-dessous). Mais les *conditions d'âge* sont différentes, et diffèrent aussi est le *programme des examens*.

CONDITIONS D'AGE DES ASPIRANTES. — Les aspirantes sont distribuées en autant de séries qu'il y a d'années de cours dans l'enseignement secondaire.

Elles doivent avoir pour entrer :

Dans la 1re année de cours, moins de 13 ans accomplis au 1er octobre de l'année où l'examen est subi, 1re série;

Dans la 2e année de cours, moins de 14 ans accomplis au 1er octobre de l'année où l'examen est subi, 2e série;

Dans la 3e année de cours, moins de 15 ans accomplis au 1er octobre de l'année où l'examen est subi, 3e série;

Dans la 4e année de cours, moins de 16 ans accomplis au 1er octobre de l'année où l'examen est subi, 4e série;

Dans la 5e année de cours, moins de 17 ans accomplis au 1er octobre de l'année où l'examen est subi, 5e série.

Les aspirantes pourvues du diplôme de bachelier ès-lettres ou du diplôme de bachelier ès-sciences sont dispensées de l'examen d'aptitude aux bourses.

PROGRAMME DES EXAMENS. — Les aspirantes aux bourses de l'enseignement secondaire sont interrogées, savoir :

Pour la 1re année de cours, sur les matières du cours moyen de l'enseignement primaire obligatoire;

Pour la classe de 2e année, sur les matières du programme de la classe de 1re année, et ainsi de suite jusqu'à la classe de 5e année.

L'examen comprend deux épreuves : une épreuve écrite, une épreuve orale.

L'épreuve écrite est éliminatoire; elle comprend :

Pour la 1re série, une dictée française et une composition sur une des matières du cours moyen de l'enseignement primaire obligatoire;

Pour la 2e et 3e série, deux compositions : l'une littéraire, l'autre scientifique, sur les matières des cours de 1re et de 2e année;

Pour la 4e et la 5e série, deux compositions : l'une littéraire ou historique, l'autre scientifique, sur les matières des cours de 3e et de 4e année, une version de langue vivante.

Les épreuves orales portent sur les matières suivantes, savoir :

1re série. — Grammaire, calcul, histoire, géographie.

2e et 3e série. — Langue française, histoire et géographie, mathématiques, histoire naturelle.

4e série. — Littérature, histoire et géographie, sciences, langues vivantes.

5e série. — Morale et littérature, histoire, sciences, langues vivantes; les élèves de cette série peuvent demander à être interrogées, en outre, sur les matières facultatives du cours de 4e année.

TRAITEMENTS DES PROFESSEURS DES LYCÉES DE GARÇONS.

		Lycées de Paris.	Lycées de Versailles.	Lycées des départements. Lyon.	1re catégorie	2e catégorie	3e catégorie
Professeurs titulaires et agrégés de l'enseignement spécial licenciés ou âgés de quarante ans (1)	1re classe	7500	7000	5500	5000	4000	3600
	2e classe	7000	6500	5200	4800	3800	3400
	3e classe	6500	6000	4900	4600	3600	3200
	4e classe	6000	5500	»	»	»	»
Professeurs divisionnaires	1re classe	5500	5000	5200	4800	3800	3400
	2e classe	5000	4500	4800	4400	3400	3000
	3e classe	»	»	4400	4000	3000	2600
Chargés de cours de l'enseignement classique et professeurs agrégés de l'enseignement spécial non licenciés; chargés de cours (enseign. spéc.) licenciés (2).	1re classe	»	»	5200	4800	3800	3400
	2e classe	»	»	4800	4400	3400	3000
	3e classe	»	»	4400	4000	3000	2600
Chargés de cours de l'enseignement spécial non licenciés. Chargés de cours de langues vivantes qui ne sont ni licenciés ni pourvus du certificat d'aptitude	1re classe	»	»	3800	3500	3000	2800
	2e classe	»	»	3300	3000	2500	2300
	3e classe	»	»	3000	2700	2200	2000
Professeurs chargés de cours de 7e et de 8e licenciés	1re classe	4000	4000	3800	3500	3000	2800
	2e classe	3500	3500	3300	3000	2500	2300
	3e classe	3000	3000	3000	2700	2200	2000
Professeurs chargés de cours de 7e et de 8e non licenciés, pourvus d'une nomination ministérielle	1re classe	3700	3700	3500	3200	2700	2500
	2e classe	3200	3200	3000	2700	2300	2200
	3e classe	2700	2700	2600	2400	2100	2000
Professeurs titulaires de dessin	Classe unique	3000	3000	»	»	»	»
	1re classe	»	»	2600	2400	2400	2400
	2e classe	»	»	2300	2100	2100	2100
	3e classe	»	»	2000	1800	1800	1800
Chargés de cours de dessin		2000	2000	1800	1600	1600	1600
Professeurs de gymnastique, pourvus d'une nomination ministérielle	1re classe	2000	2000	1900	1800	1600	1600
	2e classe	1800	1800	1700	1600	1400	1400
	3e classe	1600	1600	1500	1400	1200	1200
Maîtres élémentaires de l'enseignement spécial (3)	Classe unique	1700	1700	»	»	»	»
	1re classe	»	»	1600	1500	1500	1500
	2e classe	»	»	1400	1300	1300	1300

Les maîtres de travaux graphiques, d'écriture et de chant reçoivent des rétributions calculées, en général, à raison de 100 francs l'heure hebdomadaire.

(1) Les professeurs titulaires reçoivent en outre une indemnité annuelle d'agrégation de 500 francs soumise à la retenue.

(2) Les chargés de cours qui ont été admissibles à l'agrégation reçoivent, pendant deux ans, une indemnité de 300 francs non passible de retenue.

(3) Les maîtres élémentaires de l'enseignement spécial peuvent obtenir, après cinq ans de 1re classe, une augmentation de 200 francs. Ils reçoivent en outre : 1000 francs par an, s'ils ne sont ni logés ni nourris; 700 francs, s'ils sont logés mais non nourris ; 500 francs, s'ils sont nourris, mais non logés.

TRAITEMENTS DES DIRECTRICES, PROFESSEURS ET MAITRESSES DES LYCÉES ET COLLÈGES DE JEUNES FILLES.

Lycées des départements.

		1re classe.	2e classe.	3e classe.	4e classe
Directrices.	Agrégées	6500	6000	5500	5000
	Licenciées ou pourvues soit du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles, soit du certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes	6000	5500	5000	4500
	Pourvues du brevet supérieur de l'enseignement primaire	5500	5000	4500	4000
Professeurs titulaires (agrégées)		4200	3800	3400	3000
Maîtresses chargées de cours.	Licenciées ou pourvues soit du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles, soit du certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes	3400	3100	2800	2500
Institutrices primaires.	Pourvues d'un baccalauréat, du diplôme de fin d'études secondaires ou du brevet supérieur de l'enseignement primaire	2700	2400	2100	1800
Maîtresses répétitrices (logées, non nourries)		2400	2100	1800	1500

A Paris, les traitements, pour chaque classe et pour chaque catégorie de fonctionnaires, sont supérieurs de 500 francs aux chiffres indiqués ci-dessus.

Collèges.

		1re classe.	2e classe.	3e classe.	4e classe.
Directrices		4000	3500	3000	2600
Professeurs titulaires.	Licenciées ou pourvues soit du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles, soit du certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes	3400	3100	2800	2500
Maîtresses chargées de cours.	Pourvues d'un baccalauréat, du diplôme de fin d'études secondaires ou du brevet supérieur de l'enseignement primaire	2700	2400	2100	1800
Institutrices primaires		2400	2000	1800	1600
Maîtresses surveillantes de l'externat (logées, non nourries)		Minimum : 1400 francs.			

Les heures supplémentaires demandées aux professeurs titulaires et aux maîtresses chargées de cours donnent lieu, pour chaque heure supplémentaire pendant dix mois, à une rémunération spéciale de 200 francs dans les lycées de Paris, de 150 francs dans ceux des départements, et de 125 francs dans les collèges.

LYCURGUE. — V. *Spartiates.*

LYON. — V. *Lyonnais, Beaujolais et Forez.*

LYONNAIS, BEAUJOLAIS ET FOREZ. — Ces trois provinces formaient sous l'ancienne monarchie le gouvernement du Lyonnais ; elles faisaient et font encore aujourd'hui partie du diocèse de Lyon ; au point de vue de l'instruction publique, leur histoire se confond donc jusqu'en 1789. On sait en effet que, sous l'ancien régime, la direction de l'enseignement rentrait dans le domaine de l'autorité épiscopale et que, en ce qui concerne l'instruction primaire tout au moins, le diocèse constituait la division scolaire par excellence.

I. **Lyon.** — DE L'ÉPOQUE ROMAINE AU XIIIe SIÈCLE. — Depuis l'institution par Caligula de ces célèbres jeux mêlés (*ludi miscelli*) où de jeunes Gaulois, oublieux de la langue de leurs pères, venaient se disputer, en grec ou en latin, la palme de l'éloquence, Lugdunum était devenu pour la Gaule comme un foyer littéraire dont l'éclat rayonnait au loin. Des savants, tels que Geminius, l'ami de Pline le Jeune, et ce médecin Abascantus dont Galien cite les écrits, y avaient fixé leur résidence, des libraires s'y étaient établis, et l'on est fondé à croire qu'à l'exemple de Rome, la capitale des Gaules avait, elle aussi, ses professeurs libres. Plusieurs historiens prétendent même faire remonter à Auguste l'institution d'un Athénée où l'on aurait enseigné publiquement les lettres grecques et latines. Ce qu'il y a de certain, c'est qu'en sa qualité de métropole des quatre Lyonnaises, Lugdunum dut être parmi les villes de l'empire une des premières à ressentir l'heureux effet des lois scolaires dues aux empereurs Constantin, Valentinien Ier et Gratien. Par un rescrit du mois de juin 376, qui forme au Code Théodosien la loi XI, *De medicis et professoribus*, ce dernier prince, — suivant en cela les conseils de son ancien précepteur le poète Ausone, — enjoignit aux métropoles de choisir, pour enseigner dans leurs murs, des rhéteurs et des grammairiens éminents, qui devaient être rétribués sur le Trésor public. Dès lors, Lugdunum eut ses écoles municipales où l'on enseignait les grammaires grecque et latine, la rhétorique et la poésie. Un instant menacée dans son existence même par les invasions barbares du ve siècle, cette institution refleurit sous la domination des princes bourguignons.

A côté de ces écoles municipales où l'enseignement paraît avoir été exclusivement laïque, l'évêque avait ouvert, dans l'enceinte de la cathédrale, des écoles où l'on recevait les jeunes gens qui se destinaient à l'état ecclésiastique.

Au reste, dans les unes comme dans les autres, c'était l'instruction littéraire, dans ce qu'elle comportait alors de plus élevé, qui faisait l'objet des leçons des maîtres. D'écoles élémentaires ouvertes aux enfants du peuple, il n'est trace nulle part.

Après la chute du premier royaume de Bourgogne la barbarie envahit tout ; une nuit profonde se fit qui dura jusqu'au jour où Charlemagne, à force de génie, parvint à la dissiper. Parmi les monuments de l'histoire de l'enseignement à l'aurore du IXe siècle, il en est un qui intéresse tout particulièrement notre région : c'est la lettre que Leydrade, archevêque de Lyon, adressa à l'empereur pour lui rendre compte des efforts qu'il avait faits dans le but de réorganiser l'école de la cathédrale. Cette lettre, rapprochée de celle que le grand réformateur écrivit à Baugulf, abbé de Fulda, suffirait à établir que l'unique but poursuivi par Charlemagne était la restauration des études ecclésiastiques.

La désagrégation violente de l'empire d'Occident, les incursions féroces des Normands, des Hongrois et des Sarrasins, la sécularisation des bénéfices ecclésiastiques, tout contribua à faire des deux premiers siècles de la féodalité une époque d'effroyable ignorance. Les choses en arrivèrent bientôt à ce point que les prêtres et les moines eux-mêmes ne comprenaient plus le sens

des livres saints. Cependant au milieu de ces ténèbres éclataient çà et là quelques foyers de lumière : Lyon fut un des plus brillants. Son école épiscopale, si l'on en croit les auteurs de l'*Histoire littéraire*, conservait encore au XIIe siècle quelque chose de son antique splendeur. Malheureusement l'enseignement qu'on y donnait ne s'adressait qu'à un bien petit nombre d'élus. En l'organisant, les archevêques, qui cependant exerçaient sur la ville la double souveraineté spirituelle et temporelle, ne s'étaient proposé d'autre but que d'assurer le recrutement de leur clergé. Quant à leurs sujets laïques, ils ne semblent pas s'être jamais préoccupés de leur assurer les bienfaits de l'instruction ; de sorte qu'en dehors de la société ecclésiastique tout n'était qu'ignorance et barbarie.

Au milieu de cette indifférence de l'Eglise pour l'enseignement, l'esprit public ne s'en était pas moins éveillé peu à peu. Une fois enrichis par le travail, les citoyens lyonnais avaient éprouvé le besoin de mettre leurs personnes et leurs biens à l'abri des atteintes arbitraires du pouvoir ecclésiastique. A l'exemple des villes du Nord de la France, ils se soulevèrent contre leurs seigneurs féodaux, l'archevêque et le chapitre de la cathédrale, et se constituèrent en commune (1269). L'un des premiers usages qu'ils firent de leur liberté fut de fonder des écoles.

ECOLES DE LYON DU XIIIe AU XVIe SIÈCLE. — *Ecole de droit.* — Au XIIIe siècle la justice temporelle appartenait pour moitié à l'archevêque et pour l'autre moitié au chapitre. C'était là, entre les deux pouvoirs, une source de continuels conflits : les Lyonnais, qui avaient journellement à pâtir de cet état de choses, se pénétrèrent de bonne heure de la nécessité qu'il y avait pour eux d'étudier cette science du droit dont leurs maîtres avaient su faire un merveilleux instrument d'exploitation. Aussi voyons-nous, dans la seconde moitié du siècle, des professeurs de droit établis à Lyon avec l'agrément du consulat et leurs leçons attirer un grand nombre d'élèves. L'Eglise, qui dès lors condamnait tout enseignement n'émanant pas d'elle, imposa silence aux juristes, mais les Lyonnais firent tant et si bien que l'archevêque et le chapitre finirent par autoriser la création d'une chaire de droit dans la ville (1290). Ils avaient eu soin d'ailleurs de stipuler que les docteurs régents jureraient avant d'entrer en fonctions de ne jamais *consulter* contre l'Eglise.

Après la réunion du Lyonnais à la France, sous Philippe le Bel, l'enseignement du droit tomba peu à peu en désuétude, et nous voyons l'administration municipale essayer à diverses reprises, en 1418, 1453 et 1575, mais toujours sans succès, de le relever, en obtenant du roi l'établissement à Lyon d'une « université ès lois ». Vers le milieu du XVIIIe siècle le consulat fonda une chaire de droit à sa nomination ; le cours durait trois années et portait sur le droit romain, le droit canon, le droit français et l'ordonnance de 1667. Cette institution disparut en 1790.

Ecole communale de grammaire. — C'est au mois de mai 1327 que l'on constate pour la première fois à Lyon l'existence d'une école communale de grammaire. Le recteur en était choisi et nommé par le consulat, mais il devait être agréé par le scholastique de la cathédrale, *magister scholarum*, qui percevait en retour un droit annuel. Ce droit, c'était la ville qui le payait en l'acquit de son maître d'école : elle assurait en outre à celui-ci une subvention, variant de 10 à 12 livres par an, et contribuait pour moitié au paiement de son loyer. Enfin le recteur paraît avoir été exempt des tailles communale et royale. En compensation de tous ces avantages, il devait instruire gratuitement les enfants pauvres (*degentes*) : quant aux riches, ils lui payaient une modique rétribution scolaire. On enseignait dans l'école de la ville la lecture, l'écriture, le calcul et le latin. Le recteur était habituellement un maître ès-arts de l'université de Paris, à qui cette dernière langue était familière. Dès le XIVe siècle, le nombre de ses élèves augmentant, il fut obligé de s'adjoindre un, puis deux sous-maîtres (*subalternus socius*).

Ecoles libres. — A côté de cet enseignement en quelque sorte officiel, l'enseignement libre n'avait pas tardé à se faire une place. A partir du commencement du XVe siècle, nous relevons en effet, dans les rôles de taille, d'assez nombreuses mentions de « maistres d'escolle ». Dès la fin de ce siècle nous trouvons établie la distinction entre les maîtres d'école et les maîtres d'écriture, distinction qui devait être un jour la source d'interminables conflits. L'instruction, comme l'industrie, tendait à se spécialiser ; à côté des maîtres d'école et des maîtres d'écriture nous rencontrons au XVIe siècle des « maistres de chiffres ».

L'Eglise a refusé la liberté d'enseignement aussi longtemps qu'elle fut en puissance de le faire. A Lyon, comme partout ailleurs, il fallait pour pouvoir enseigner obtenir son autorisation et lui payer tribut. C'était le scholastique qui, sous l'autorité du chantre dont il était le subordonné, accordait après examen les lettres de maîtrise. Ces lettres devaient être renouvelées toutes les années, et chaque renouvellement entraînait la perception de nouveaux droits. Et encore si l'Eglise s'était servie de son influence dans l'intérêt des études ! Mais au lieu d'être un lettré, le scholastique, ce grand maître de l'instruction publique sous l'ancien régime, était communément quelque personne qui connaissait à peine les éléments de la science, *qui vix novit rudimenta*, nous dit un contemporain, le célèbre président de Bellièvre. Cette direction des écoles, comme tant d'autres offices ecclésiastiques, était donnée au plus riche, sauf à lui à vendre le titre de régent au plus offrant afin de récupérer le prix de son bénéfice.

Une partie de la ville échappait à la juridiction scolaire du chantre de la cathédrale : c'était la paroisse de Saint-Paul. Le chamarier et le chapitre de cette collégiale avaient la prérogative d'instituer les maîtres et maîtresses d'école, dans toute l'étendue de leur ressort.

Ecoles de filles. — La ville n'avait rien fait pour l'instruction des filles : ce fut l'initiative privée qui se chargea de combler cette lacune. Au XVe siècle, il existe à Lyon des maîtresses d'école : leur enseignement ne va guère au delà de la lecture et du catéchisme.

DU XVIe SIÈCLE A LA RÉVOLUTION. — *Collège de la Trinité.* — Au XVIe siècle, au beau temps de la Renaissance dont Lyon était devenu un des centres les plus actifs, le consulat résolut de remplacer l'école de grammaire, devenue insuffisante, par un collège public qui fut ouvert en 1527 dans les bâtiments cédés à la ville par une confrérie de marchands dite de la Trinité. Ce ne fut d'abord qu'un externat où les écoliers étaient admis moyennant la modique rétribution de deux sous six deniers par mois : en 1536 on y adjoignit un pensionnat. Le personnel enseignant se composait d'un principal et de quatre régents. Il y avait une classe où l'on apprenait à lire aux petits enfants, d'autres où l'on enseignait la grammaire, la rhétorique, l'histoire et la poétique. Les professeurs ne devaient parler que grec ou latin à leurs élèves, « synon es bien petiz enfans ».

Le chapitre de la cathédrale protesta, ainsi qu'on devait s'y attendre, contre la prétention du consulat de nommer les recteurs et régents du collège. Un accord intervint en 1529 : le consulat

conservait la nomination des maîtres, mais ceux-ci ne devaient entrer en fonctions qu'après avoir reçu l'investiture du chantre.

Le collège resta aux mains de recteurs laïques, sous l'autorité du consulat, jusqu'en 1565, époque à laquelle, grâce à un subterfuge, les jésuites parvinrent à s'en emparer. Chassés de France après l'attentat de Jean Châtel, ils durent abandonner la Trinité, et la ville en reprit la direction.

Rappelés par Henri IV contre le vœu du Parlement, les jésuites rentrèrent en possession du collège de Lyon, en 1603. A cette époque leur enseignement comprenait, outre les études grecques et latines divisées en six classes, un cours de philosophie en trois années, un cours de théologie et un autre de langue hébraïque. Quant à « la classe des abécédaires » qu'ils s'étaient engagés à entretenir, en entrant à la Trinité, il n'en était plus question depuis longtemps. Expulsés une seconde fois en 1762, les jésuites quittèrent le collège de Lyon pour n'y plus rentrer. Après être restée quelque temps aux mains de professeurs laïques, la direction de cet établissement fut confiée le 3 février 1763 à la congrégation de l'Oratoire. Avec les oratoriens, l'éducation superficielle et vaine des jésuites disparut pour faire place à des méthodes plus viriles et à un enseignement plus sérieux. Pendant trente ans, de 1763 à 1793, ces prêtres austères, qui avaient su allier « une certaine liberté à l'ardeur intelligente du sentiment religieux », enseignèrent sans éclat, mais avec fruit. A leur école se formèrent de bons citoyens et des savants illustres, parmi lesquels Monge, le créateur de la géométrie descriptive, et le célèbre physicien Ampère.

Collège Notre-Dame ou Petit Collège. — En 1628, Gabrielle de Gadagne, dame de Cherrières, fit don de 24 000 livres aux jésuites de la Trinité à la charge de fonder sur la rive droite de la Saône un petit collège qui devait comprendre trois basses classes de grammaire. Le consulat subventionna cet établissement auquel on ajouta, en 1647, deux nouvelles classes : les humanités et la rhétorique. Le père de La Chaise, le célèbre confesseur de Louis XIV, fut quelque temps recteur de ce petit collège avant d'être appelé à la direction du collège de la Trinité. Après l'expulsion des jésuites, en 1762, le collège Notre-Dame fut confié aux oratoriens qui y restèrent jusqu'à la Révolution.

A côté des collèges communaux s'étaient fondés des pensionnats libres, des *pédagogies*, comme on disait au XVIe siècle, où l'on enseignait le latin et les belles-lettres.

Instruction primaire. — Au-dessous de ces établissements scolaires, il existait dès le XVe siècle, à Lyon, des écoles libres où moyennant quelque modique rétribution on inculquait aux enfants les premiers éléments de la science. Ces écoles, où l'on recevait filles et garçons, se tenaient le plus souvent dans des locaux malsains, situés au troisième ou au quatrième étage, dans des rues étroites et sombres. Parfois la même salle servait de chambre à coucher, de cuisine et d'école. Le nombre des écoliers était rarement élevé : il variait de deux à cinquante élèves, mais se maintenait le plus souvent au-dessous de vingt. L'instruction qu'on y donnait était des plus rudimentaires : elle se bornait d'habitude à des leçons de lecture dans un psautier ou un livre d'heures et à quelques notions de doctrine religieuse. Peu d'enfants apprenaient à écrire. Les maîtres et les maîtresses n'étaient rien moins que préparés aux importantes fonctions de l'enseignement. « Presque tous exercent une autre profession avec celle de maître, est-il dit dans un procès-verbal de visites scolaires de 1685, ce qui fait qu'ils ne peuvent vaquer à l'éducation, ni à l'instruction des enfants. » Souvent des artisans, des petits marchands qui n'avaient pas réussi dans leur commerce, s'improvisaient instituteurs, trouvant commode de gagner leur vie en recevant chez eux de jeunes enfants sous prétexte de leur enseigner ce qu'eux-mêmes ignoraient. Parfois le rôle d'éducateur de la jeunesse était pris par des personnes que leur genre de vie antérieur semblait devoir en éloigner : ici c'est un cabaretier qui, après avoir fait tous les métiers, s'avise de tenir école ; ailleurs c'est la femme d'un aubergiste. Aussi le nombre des maîtres absolument incapables est-il grand. « Il y en a, nous disent les visiteurs de 1685, qui ne savent pas bien lire ni écrire et fort peu le catéchisme » ; ce qui fait, ajoutent-ils naïvement, « que les enfants en souffrent ». Un maître que les inspecteurs veulent faire lire « n'en peut venir à bout » ; un autre « n'orthographie pas bien ».

En 1688, on constata l'existence à Lyon et dans les faubourgs de 76 écoles élémentaires : 26 de garçons, 33 de filles et 17 mixtes ; elles étaient fréquentées par une population enfantine de 1000 garçons et de 600 filles. A cette époque Lyon comptait environ 90 000 habitants. (*Mémoires sur le Gouvernement de Lyon recueillis en* 1698 *par M. Dherbigny, intendant en la généralité de Lyon.* Archives du Rhône, C, 3.)

Confrérie des maîtres et maîtresses d'école de Lyon. — C'est en 1683 que fut fondée, sous les auspices de l'archevêque, la confrérie « des maîtres et maîtresses d'école de la ville et faubourgs de Lyon ». Les statuts qui lui furent donnés le 28 octobre de cette année restèrent en vigueur jusqu'en 1737, époque à laquelle le cardinal archevêque de Rochebonne en approuva de nouveaux. Le nombre des membres de cette association était limitativement fixé à 100 : 50 maîtres et autant de maîtresses ; il ne fut jamais dépassé jusqu'en 1790. Il fallait pour en faire partie avoir obtenu de l'autorité ecclésiastique des lettres de maîtrise.

L'administration des deniers communs, la surveillance des maîtres et des maîtresses, l'inspection des écoles étaient confiées, sous la direction d'un prêtre visiteur, à quatre *courriers* ou *syndics* choisis par le directeur des écoles. Les confrères s'assemblaient une fois par mois, et ils étaient astreints à certains devoirs religieux. Comme toutes les confréries, celle des maîtres et maîtresses d'école de Lyon était une véritable société de secours mutuels, dont la caisse s'alimentait des droits d'entrée dans la corporation, des cotisations des membres et des amendes.

Petites écoles. — Quelque incomplet que fût l'enseignement donné dans les écoles libres de la ville, seuls les enfants appartenant à des familles aisées pouvaient en profiter. Les enfants du peuple restaient voués à l'ignorance la plus absolue. Au milieu du XVIIe siècle, un homme de bien, M. Démia*, prêtre originaire de Bourg, qui fut en cela le précurseur et l'inspirateur du chanoine J.-B. de La Salle, conçut la généreuse pensée d'ouvrir aux enfants déshérités de la fortune des écoles gratuites. Une première école fut établie en 1667 dans le quartier ouvrier de la ville. Trois ans plus tard le consulat, si généreux quand il s'agissait de l'instruction secondaire, consentit, à grand' peine, à donner à l'œuvre naissante une subvention annuelle de 200 livres, destinée « à l'établissement et entretien d'une école publique pour instruire les pauvres aux principes de la religion chrétienne et même à lire et à écrire ». Les années suivantes, M. Démia, aidé de quelques personnes charitables, fonda de nouvelles écoles gratuites, si bien que vers la fin de 1672 on en comptait cinq dans la ville. Nommé par l'arche-

vêque à la direction de ces écoles, il se fit aider dans son administration par un conseil de « seize recteurs, tant ecclésiastiques que laïques », qui prit le nom de bureau des écoles et se recrutait lui-même. Ce bureau, qui rendit à la cause de l'instruction populaire d'incontestables services, disparut en 1791, au moment où la municipalité lyonnaise prit en main la charge de l'enseignement public.

Dans le but de s'assurer des maîtres capables, M. Démia avait fondé, en 1672, le petit séminaire de Saint-Charles, sorte d'école normale où il recueillait des jeunes gens sans fortune se destinant à l'état ecclésiastique : ceux-ci, en retour de l'éducation gratuite qu'ils y recevaient, devaient se rendre deux fois par jour dans les différentes écoles des pauvres pour y faire la classe.

Ecoles de filles. — C'est en 1675 que furent établies les deux premières écoles gratuites de filles ; en 1688, leur nombre avait été porté à six. Huit ans auparavant le directeur des petites écoles avait fondé la communauté des sœurs de Saint-Charles, qui subsiste encore aujourd'hui. Les femmes qui y entraient menaient en commun la vie religieuse, mais ne se liaient point par des vœux : elles promettaient seulement chaque année de se consacrer à l'instruction.

Ecoles de travail. — Outre les leçons de lecture, d'écriture et de doctrine religieuse qu'elles donnaient à leurs élèves, les maîtresses leur enseignaient encore à faire de petits ouvrages manuels, comme des boutons, de la dentelle et autres choses semblables. Plus tard il se créa de véritables écoles professionnelles, dans lesquelles on n'entrait qu'après avoir signé un contrat d'apprentissage. La première fut établie en 1721 et, dix ans après, le consulat accorda en faveur de cette nouvelle création une subvention annuelle de 300 livres. A la fin de leur apprentissage, le bureau des écoles faisait remettre aux jeunes filles une partie des salaires gagnés par elles.

Les règlements de M. Démia. — M. Démia fit paraître en 1688 des « Règlements pour les écoles de la ville et diocèse de Lyon », qui contiennent l'exposé de ses doctrines pédagogiques. En dehors du catéchisme, le programme des écoles des pauvres comprenait la lecture, l'écriture, quelques notions d'orthographe et de grammaire, et enfin les principes de l'arithmétique. On y ajouta au XVIIIe siècle un peu d'histoire d'après la Bible.

La disette des maîtres, le grand nombre des élèves donnèrent à M. Démia comme l'intuition de l'enseignement mutuel et simultané. Il recommande de choisir parmi les écoliers les plus capables et les plus studieux un certain nombre d'*officiers*, dont les uns, sous les noms d'*intendants* et de *décurions*, seront chargés de la surveillance, les autres de faire répéter les leçons du maître, de reprendre les écoliers quand ils se trompent, de guider la main hésitante des « jeunes écrivains », etc. Pour rendre possible la simultanéité dans l'enseignement, l'auteur des règlements divise l'école en huit classes, dont le maître devra s'occuper tour à tour. Chacune de ces classes peut se subdiviser en *bandes*.

La seule méthode de lecture qu'il connaisse, c'est la méthode alphabétique, et, par une étrange anomalie, on doit commencer à lire le latin avant le français (V. *Lecture*, p. 1535). L'écriture s'enseigne à l'aide d'exemples manuscrits ou gravés. Une fois que l'enfant sait lire et convenablement écrire, on le met à l'orthographe. L'enseignement de l'arithmétique pouvait se donner soit didactiquement au tableau noir, d'après les auteurs qui avaient écrit sur la matière, soit par la méthode intuitive du *jet à la main*.

Enfin les enfants étaient préparés aux cérémonies religieuses par des leçons de plain-chant.

Emploi du temps dans les petites écoles.

Heures.	Matin.
7 heures.	Entrée de l'école; les sous-maîtres font réciter les leçons.
De 7 h. 1/2 à 9 heures.	Prière en commun. Demandes du catéchisme. Déjeuner. Lecture. Ecriture et correction des exemples.
9 h. 3/4.	Exercices particuliers pour chaque jour (arithmétique, etc.).
10 heures.	Prière de la fin de l'école.
	Soir.
1 h. 1/2.	Plain-chant.
2 heures.	Récitation des leçons.
2 h. 1/2. à 4 h. 1/4.	Prières. Demandes du catéchisme. Ecriture et correction. Exercices particuliers.
4 h. 1/2.	Prière du soir.

L'œuvre de M. Démia prospéra : en 1791, il existait dans la ville et ses faubourgs 27 écoles gratuites tant de garçons que de filles, instruisant de cinq à six mille enfants, et quatre écoles de travail pour les jeunes filles.

II. **Lyonnais, Forez, Beaujolais.** — *Petites écoles.* — Des petites écoles furent fondées sur le modèle de celles de Lyon à Saint-Chamond, Montbrison, Saint-Etienne, Bourg et Lagnieux : elles étaient administrées par un bureau local et dirigées par des prêtres ou des sœurs de Saint-Charles.

Dans l'intention d'éliminer les maîtres vicieux et incapables, M. Démia, — qui avait reçu la direction non seulement des écoles gratuites qu'il avait fondées, mais encore de toutes celles du diocèse, — sollicita et obtint du conseil d'Etat un arrêt, en date du 7 mai 1674, qui défendait expressément « de tenir des petites écoles pour l'instruction de la jeunesse » sans la permission de l'archevêque ou de son substitué.

Deux ans plus tard, le 28 juillet 1676, en vertu de cet arrêt, le directeur des écoles donnait aux maîtres et aux maîtresses du diocèse un règlement qui entre autres choses prescrivait la sépation des sexes et la spécialisation des maîtres dans les écoles de garçons et des maîtresses dans les écoles de filles.

Visites scolaires. — Au lendemain de la révocation de l'édit de Nantes, le pouvoir central, qui jusque-là était resté indifférent à l'instruction des masses, s'efforça de provoquer la création de nouvelles écoles. Son but était « de confirmer les nouveaux convertis dans les bons sentiments qui leur avaient été inspirés » par les moyens que l'on sait; et comme pour ne point laisser de doute sur ses véritables intentions, le roi obligea les pères protestants d'envoyer leurs enfants aux écoles catholiques.

Voulant s'assurer de l'orthodoxie des maîtres, Louis XIV écrivit le 28 août 1686 à l'archevêque de Lyon pour l'inviter à préposer des ecclésiastiques à la visite des écoles du diocèse.

Les procès-verbaux de ces visites scolaires nous ont été conservés, et nous y avons puisé, sur l'état de l'instruction primaire dans les campagnes, d'utiles renseignements.

Lyonnais. — Sur les 184 paroisses ou annexes de cette province, il y en avait à peine quarante qui fussent pourvues d'école. Nulle part l'enseignement n'était subventionné par la commune, et sauf en trois endroits — à Amplepuis, Saint-Symphorien le Château et Saint-Paul en Jarret — où il existait des fondations scolaires, les maîtres n'avaient pour subsister que les rétributions de leurs élèves.

Il y avait dès le XVIIe siècle à Saint-Symphorien le Château un collège où l'on enseignait depuis la

lecture jusqu'à la rhétorique. Quant à l'instruction des filles, elle était confiée aux religieuses ursulines. — Saint-Chamond avait aussi un collège, où les études se poursuivaient jusqu'à la philosophie. Les Ursulines s'y étaient établies dès le commencement du XVIIe siècle; elles y étaient encore en 1790.

Forez. — Des 249 paroisses ou annexes du Forez, 29 seulement avaient des écoles à la fin du XVIIe siècle : sur ce nombre il n'y en avait que trois où l'enseignement fût subventionné par la municipalité.

A Saint-Etienne, la commune ne paraît pas avoir jamais rien fait pour l'instruction publique; si bien qu'à la veille de la Révolution il n'existait aucun collège public dans cette ville, la plus importante du Forez. L'éducation de la jeunesse était tout entière abandonnée à l'initiative privée ou aux congrégations religieuses. Les Ursulines enseignaient les filles. Fondées vers 1679, les écoles des pauvres sont au nombre de quatre en 1790, deux de garçons et deux de filles.

Depuis 1624 Montbrison possédait un collège qui, à la fin du XVIIIe siècle, était confié aux prêtres de l'Oratoire. Jusqu'en 1761 les jésuites dirigèrent à Roanne un établissement d'instruction qui jouit d'une grande renommée : ils furent remplacés par les prêtres missionnaires de Saint-Joseph. A Feurs, Saint-Bonnet le Château et Boen il existait des établissements d'instruction secondaire.

Les Ursulines avaient des écoles gratuites à Montbrison, Saint-Galmier, Roanne, Feurs; les sœurs de Saint-Joseph à Chambon, Saint-Galmier, Villars ; les Trinitaires à Feurs et à Boen. Ces congrégations dirigeaient en outre des pensionnats.

Beaujolais. — Belleville et Villefranche avaient leur collège. En 1623 les Ursulines ouvrirent une école dans cette dernière ville ; dans la première, les sœurs du Saint-Sacrement vinrent s'établir vers le milieu du XVIIIe siècle pour se livrer à l'éducation des filles.

A Lay, à Pouilly des fondations, avaient été faites en faveur des écoles. A Saint-Georges de Reneins une école existe dès la fin du XVIIe siècle.

Résultats de l'instruction primaire dans le diocèse de Lyon avant 1789. — Rien de plus navrant que le tableau tracé par les visiteurs de l'état de l'instruction primaire dans le diocèse de Lyon vers la fin du XVIIe siècle. En beaucoup de lieux l'enseignement était aux mains de quelques vieilles filles dévotes qui, moyennant quelques sous par mois, initiaient les enfants des deux sexes aux mystères de la religion et aux difficultés de l'alphabet. Souvent ces maîtresses improvisées se contentaient, et pour cause, de réciter les prières et de faire répéter le catéchisme. C'est ainsi qu'à Boen, en 1690, une veuve et sa fille enseignent sans savoir lire. A Saint-Chamond une maîtresse « ne sait ni n'est en âge d'apprendre à lire ». L'écriture est un art complètement inconnu de la grande majorité des maîtresses. Là où il y a des maîtres, ils sont pitoyables : ce sont le plus souvent des paysans ou des ouvriers qui se sont avisés de tenir école. A Saint-Romain, le maître n'a presque plus d'écoliers parce qu'un tisserand, un tailleur et un passementier de l'endroit se mêlent d'enseigner au rabais. Les instituteurs n'étaient guère moins ignorants que les institutrices. A Saint-Etienne un maître ne sait pas lire. A Feurs, le maître d'école ne sait pas écrire : « Il est fort ignorant, ajoute le délégué de l'archevêque, mais fort sage et conduit les enfants à la messe. » On ne lui en demanda pas davantage.

Cet état de choses persista sans notables changements jusqu'en 1789.

Voici, d'après les tableaux publiés par le ministère de l'instruction publique, la proportion des conjoints qui ont su signer leur acte de mariage à différentes époques. Quelque imparfait que soit ce criterium de l'instruction d'un peuple, on ne doit point le négliger ; mais il convient de se rappeler que, dans une circonstance solennelle et avec l'aide d'un ami, une personne complètement illettrée peut parvenir à tracer d'une main indécise les quelques signes qui composent son nom. Remarquons en outre que, quoi que puissent dire les détracteurs de notre grande Révolution, la génération élevée de 1790 à 1800 et qui était à l'âge nubile de 1816 à 1820, est notablement plus instruite que celle qui l'a précédée.

Rhône (*Lyonnais et Beaujolais*).

	Nombre de conjoints sur 100 ayant signé leur acte de mariage.		Rang du département
	Epoux	Epouses	
De 1686 à 1690....	16.46	8.11	49^e
De 1786 à 1790....	39.70	20.83	33^e
De 1816 à 1820....	52.49	32.55	27^e

Loire (*Forez*).

	Epoux	Epouses	Rang
De 1686 à 1690....	18.22	11.63	58^e
De 1786 à 1790....	29.69	15.67	47^e
De 1816 à 1820....	45.87	23.67	53^e

Sources manuscrites. — Archives du département du Rhône : Série D, Instruction publique, cartons 1 et suiv., 345, 355, 357, 358, 360, etc. — Séries L et T. — Inventaire Lemoine (XVIIIe siècle).

Archives municipales de Lyon : Série BB, Registres consulaires. — Série CC, comptes municipaux. — Notes manuscrites du P. Menetrier.

Sources imprimées. — Menetrier, *Histoire consulaire de Lyon.* — Colonia, *Histoire littéraire de Lyon.* — J.-B. Monfalcon, *Histoire de Lyon.* — Clerjon, *Histoire de Lyon.* — Cl. de Bellièvre, *Lugdunum priscum.* — A. Péricaud, *Notes et documents pour servir à l'histoire de Lyon.* — L. Maître, *Les écoles épiscopales et monastiques.* — *Histoire littéraire de la France.* — *Gallia christiana,* diocèse de Lyon. — *Règlements pour les écoles de la ville et diocèse de Lyon,* Lyon, 1688. — *Règlements pour les maîtres et maîtresses des petites écoles de la ville, faubourgs et banlieue de Lyon,* Lyon, 1776. — Boitel et Leymarie, *Lyon ancien et moderne.*

[E. Philipon.]

M

MADELAINE (PHILIPON DE LA). — V. *Philipon de la Madelaine.*

MAGASIN, MAGAZINE. — L'origine des recueils périodiques devenus si populaires en Angleterre et en France sous les noms de *Magazine* et de *Magasin* remonte au premier tiers du XVIIe siècle. Le premier en date est le *Gentleman's Magazine*, qui fut fondé à Londres en 1731 par Edouard Cave, le créateur du genre. Dans son prospectus, Cave expliquait le motif qui l'avait engagé à choisir ce titre un peu singulier. Les journaux quotidiens ou hebdomadaires, disait-il, contiennent beaucoup d'articles intéressants qu'on aimerait à conserver, mais qui, disséminés dans des feuilles détachées, sont peu faciles à rassembler et à retrouver ; cette considération l'avait déterminé à entreprendre la publication d'un recueil mensuel « où seraient réunis, comme dans un *magasin*, les articles les

plus remarquables des divers journaux, ou du moins des analyses impartiales de ces articles, comme une façon de conserver les pièces curieuses bien plus sûre que de les transcrire. » Le succès du *Gentleman's Magazine* fut très grand, et dès 1732 un concurrent de Cave créa le *London Magazine*. Bientôt le cadre des *Magazines* s'élargit; ne se bornant plus à reproduire ou à analyser les travaux parus ailleurs, ils publièrent des articles originaux, donnèrent des nouvelles politiques, etc. Les *Magazines* anglais contemporains, tels que le *Blackwood's Magazine*, le *New Monthly Magazine*, le *Fraser's Magazine*, ont compté parmi leurs collaborateurs nombre d'écrivains illustres, et en particulier des romanciers comme Bulwer, Ainsworth, Dickens et Thackeray.

Ce fut une institutrice française établie en Angleterre, Mme Leprince de Beaumont*, qui créa le premier *Magasin* français. Elle publia à Londres, de 1750 à 1755, le *Nouveau Magasin français, ou Bibliothèque instructive*, qui fut suivi du *Magasin des enfants*, du *Magasin des adolescents*, et de plusieurs autres recueils d'éducation et de morale sous des titres analogues. En 1792, Noël et Warens fondèrent à Paris le *Magasin encyclopédique*, continué par Millin de 1795 à 1816, et qui fut sous la direction de celui-ci l'un des organes des plus importants du mouvement littéraire et scientifique durant la période du Directoire, du Consulat et de l'Empire.

En 1832, la Société anglaise pour la diffusion des connaissances utiles, fondée en 1826 par Brougham, résolut de créer, à l'usage des classes populaires, une publication périodique illustrée, à bon marché, destinée à répandre des notions élémentaires de science et de littérature et à encourager le goût de la lecture : ce fut le *Penny Magazine* ou *Magasin à un sou*. Le *Penny Magazine* ne vécut que quatorze années; mais un recueil français créé sur le même type, le *Magasin pittoresque* de M. Ed. Charton, a fourni par contre, avec un succès toujours croissant, de 1833 à l'heure actuelle, une brillante et utile carrière. Nous consacrons ci-dessous des articles spéciaux au *Magasin pittoresque* et à un autre recueil de date plus récente, et qui a conquis une des premières places parmi les périodiques publiés à l'usage de la jeunesse, le *Magasin d'éducation et de récréation* de MM. J. Hetzel, Jean Macé et Jules Verne.

MAGASIN D'ÉDUCATION. — Le *Magasin d'éducation et de récréation*, publié sous la direction de P.-J. Stahl, Jules Verne et Jean Macé, a droit de figurer dans ce Dictionnaire de pédagogie, car il marque une étape dans la marche de l'instruction publique : il a renouvelé la littérature de l'enfance.

Cette littérature remonte à peine à cent ans. Berquin en a été l'ingénieux et charmant créateur. Sans doute les *Contes de Perrault* et tous les recueils de contes de fées s'adressaient à l'enfance, mais surtout à l'imagination de l'enfance; ils étaient écrits plus pour l'amuser que pour la peindre ou pour l'instruire. Les enfants en étaient l'objet, non le sujet. Berquin eut l'idée heureuse de sortir de ce monde féerique et d'entrer dans la vie réelle. Il chassa les géants, il jeta par terre les châteaux enchantés, il donna congé aux bonnes et mauvaises fées, il dépouilla l'enfant de ses habits de petit prince, il prit pour lieu de scène la maison, la cabane, l'école, la rue, l'église; pour personnages, les petits garçons et les petites filles des artisans, des paysans, des bourgeois, des nobles: il montra l'enfance à l'enfance. Pour venir à bout de cette tâche, la première, l'indispensable condition, c'était d'aimer les enfants, car il faut connaître pour instruire, et il faut aimer pour connaître. Il y a bien longtemps que Socrate a dit d'un de ses disciples : « Que voulez-vous que je lui apprenne? Il ne m'aime pas. » Ce mot profond est tout un programme d'éducation et surtout d'éducation enfantine. Je ne sais si la fable a eu raison de mettre un bandeau sur les yeux de l'amour, mais ce dont je suis bien sûr, c'est que la tendresse n'en a pas. Rien de si clairvoyant que la vraie tendresse! Elle ne voit pas seulement, elle prévoit, elle lit dans l'âme comme sur le visage. Un père vraiment tendre, un ami vraiment tendre, aperçoit bien avant tout le monde les défauts des êtres aimés, comme bien avant tout le monde aussi il est frappé de leur pâleur et de leur abattement: il démêle les conséquences, il pressent les dangers, et court au remède quand la maladie ou le mal n'est encore qu'à l'état de symptôme. Or chez l'enfant tout n'est que symptôme, lueur fugitive: il faut toujours deviner avec lui! On est en face d'un perpétuel mystère. Son être à venir éclate à tout moment dans son être actuel. C'est qu'il est toujours plein de ce qu'il sera. Pour le bien comprendre et le bien peindre, on doit toujours corriger ou compléter le présent avec le futur. C'est ce qu'a fait Berquin; et tout le secret de son talent est dans un seul mot : il a mérité d'être appelé l'*ami des enfants*.

Nous voilà bien loin, ce semble, du *Magasin d'éducation*. Nullement, nous y touchons. Car si Hetzel (Stahl) a créé une nouvelle littérature de l'enfance, s'il a fait oublier Berquin, s'il a de beaucoup dépassé Berquin, s'il diffère profondément de Berquin, c'est parce qu'il est parti du même point que Berquin, l'amour des enfants. Bien longtemps avant de songer à son *Magasin*, une de ses joies était de les regarder jouer, de les écouter, de les étudier. Il les aimait pour leur grâce et pour leur gaucherie, pour leur sincérité et pour leurs naïfs détours, pour leur finesse et leur crédulité, pour leurs mines fraîches et leurs mines barbouillées; il aurait été digne de dire ce mot que j'ai entendu dans la bouche d'une femme : « On trouve toujours sur leur figure un petit coin propre où les embrasser. » Bientôt lui vint l'idée de travailler pour eux : une fois ce travail commencé, une fois ces petits acteurs mis en scène, il trouva, pour les faire parler, un langage particulier, qui est à la fois le sien et le leur, où ils se reconnaissent et où on le reconnaît, qu'il incarna enfin dans un personnage qui est allé s'ajouter aux types légendaires des contes d'enfants : Mlle Lili. Mlle Lili a un état civil, c'est un être réel. Qu'on ne s'étonne pas de me voir, dans ce grave Dictionnaire, et à propos d'un livre éminemment utile, m'attarder si longtemps sur ce petit côté : c'est que pour moi ce petit côté c'est le grand, car c'est la base. Tout le reste est parti de là. Bâtir sur le cœur, c'est bâtir sur le roc. Appuyé sur ce fondement, l'édifice s'est comme élevé de lui-même, et a eu le droit d'inscrire sur son titre ces deux mots qui résument tout : *Education et Récréation*. Pour répondre à ce double titre, l'auteur (Stahl) s'adjoignit un conteur incomparable (J. Verne) et un merveilleux pédagogue (J. Macé). A eux trois ils se partagèrent le domaine de l'intelligence enfantine. A l'un, l'imagination; à l'autre, la science et les expériences éducatrices; au troisième, c'est-à-dire au premier, la morale sous toutes ses formes, tantôt grave comme une leçon, tantôt amusante comme un conte, tantôt gaie comme une scène de comédie, tantôt vaillante comme un trait d'héroïsme! Ce cadre, déjà si vaste, alla toujours s'agrandissant! De nouveaux horizons se découvrant sans cesse, il fallut appeler de nouveaux collaborateurs. Peu à peu entrèrent dans le recueil : la poésie, avec Laprade et Ratisbonne; le roman, avec J. Sandeau et Hector Malot; l'architecture, avec l'ingénieux restaurateur de l'art au moyen âge, Viollet-

le-Duc ; l'histoire du livre, avec le savant M. Egger; l'art de la lecture, avec la *Lecture en action* et *en famille;* la grammaire, avec Brachet. J'en passe et des plus éminents; et c'est ainsi que, fondé en 1864, le *Magasin* est devenu en vingt ans une sorte d'encyclopédie de l'enfance, composée de trente-huit volumes, illustrée de cinq mille dessins. Couronné seul parmi tant d'autres recueils du même genre par l'Académie française, il se présente aujourd'hui avec ce double et précieux caractère, d'être à la fois l'œuvre d'une élite et l'œuvre d'un seul, car ce qui l'anime depuis le début, ce qui l'unifie, ce qui le diversifie, ce qui circule dans toutes ses pages, c'est l'âme de son fondateur, et l'on peut dire qu'il vivra par elle, parce qu'il a vécu pour elle. [E. Legouvé.]

V. aussi l'article *Hetzel* au Supplément.

MAGASIN PITTORESQUE. — Le *Magasin pittoresque*, fondé en 1833, a été le point de départ de toutes les publications illustrées à bon marché qui, depuis un demi-siècle, ont rendu tant de services à l'instruction publique. C'est M. Edouard Charton qui lui a donné son titre, en a conçu le plan, et en a pris la direction : après cinquante-un ans il le dirige encore.

M. Edouard Charton était avocat, mais particulièrement dévoué à la propagation de l'instruction populaire qu'il a toujours considérée comme l'œuvre la plus nécessaire et la plus urgente de notre temps. Il avait été pendant plusieurs années le rédacteur en chef du *Bulletin* de la Société pour l'instruction élémentaire, au temps des Francœur, de Lasteyrie, Charles Renouard, Cochin, Michelot, Jomard, Wilhem, etc.

En fondant le *Magasin pittoresque* (à l'imitation du recueil anglais le *Penny Magazine*, qui ne vécut pas longtemps), M. Ed. Charton s'était proposé de répandre le plus grand nombre possible de connaissances en science, art, histoire, littérature, morale, et dans toutes les directions, en mêlant à des textes courts et précis des gravures, non pas de fantaisie, mais instructives par elles-mêmes, de manière à éclairer et compléter les enseignements écrits.

Au commencement, chaque livraison de 8 pages ou 16 colonnes paraissait le samedi au prix de 10 centimes. Le succès fut rapide et immense. A sa deuxième année le *Magasin pittoresque* compta jusqu'à cent mille acheteurs, et le mot « pittoresque » devint aussitôt commun dans la librairie.

La plus grande difficulté du début avait été de se procurer, en nombre suffisant, des gravures sur bois. On sait que ce genre de gravure se prêtait seul alors à la composition d'œuvres illustrées à bon marché, parce que seul, avant l'invention de la gravure photographique sur zinc, il fournissait des planches pouvant s'imprimer en même temps et sur les mêmes pages que les caractères d'imprimerie. Or on peut dire que la gravure sur bois n'existait presque plus en France. La Société pour l'encouragement de l'industrie nationale avait cherché à faire renaître cet art au commencement du siècle, mais elle n'y avait pas réussi; elle avait offert des prix en 1805 et 1808 ; on ne lui avait envoyé qu'une seule gravure. En 1833, à peine comptait-on en France trois ou quatre ateliers de gravure sur bois. M. Ed. Charton s'étant adressé à trois graveurs associés, MM. Andrews, Best et Leloir, et leur ayant demandé s'ils pouvaient s'engager à livrer au *Magasin* quatre ou cinq gravures par semaine, ils se récrièrent : c'était tout ce qu'ils pourraient promettre par mois. M. Ed. Charton dut alors se rendre en Angleterre et emprunter des clichés de gravures sur bois à Londres où cet art n'avait pas cessé d'être en faveur. Mais bientôt, grâce à la réussite du *Magasin pittoresque* et des concurrences qu'il suscita, les graveurs sur bois français se multiplièrent et ne tardèrent pas à égaler en nombre et en talent les artistes anglais. On peut du reste mesurer les progrès rapides de la gravure sur bois en comparant les premiers volumes du *Magasin pittoresque* avec ceux qui leur ont succédé.

Il n'est donc que juste d'attribuer au *Magasin pittoresque*, non seulement le mode très utile de publication par livraisons à bon marché, mais aussi la renaissance en France de la gravure sur bois dont le concours est devenu indispensable au plus grand nombre des œuvres d'enseignement.

Le but du *Magasin pittoresque* fut du reste compris, dès la première année, par tous ceux qui s'intéressaient à l'instruction populaire. Le caractère éminemment moral et sincère de la rédaction inspira la confiance, et, parmi les personnes qui l'encouragèrent tout d'abord, on peut citer plusieurs successeurs de Pestalozzi, Fellenberg, les frères Delessert, Geoffroy Saint-Hilaire, Biot, Vernes, le Dr Roulin, Charles Lenormant, Paul Delaroche, etc. Les collaborateurs de M. Ed. Charton, dont on peut voir la liste sur les tables générales, étaient pour la plupart sortis de nos grandes écoles ; ils tinrent à honneur de contribuer par leurs communications à la salutaire influence du recueil, et, il faut le dire, avec un désintéressement d'autant plus remarquable qu'il fut convenu que, pour assurer à la direction toute sa liberté et à l'œuvre une complète unité morale, les articles ne seraient point signés. C'est peut-être en grande partie à cette résolution que le recueil a dû de pouvoir poursuivre sa carrière pendant un demi-siècle en droite ligne, sans jamais dévier, sans se laisser troubler ou passionner par aucune des grandes agitations de notre temps.

La seule modification qu'il ait eu à subir a été la nécessité de cesser en 1850 d'être hebdomadaire pour devenir mensuel, par suite de la loi du timbre du 16 juillet 1850 qui faisait peser une trop lourde charge sur des livraisons de 10 centimes. Malgré ce changement de périodicité, la faveur publique ne l'abandonna pas.

En passant du cinquantième volume au cinquante et unième, M. Ed. Charton a pu dire légitimement : « Parmi les milliers de pages écrites sur tant de sujets divers par mes collaborateurs et par moi pendant ces cinquante années, il n'en est aucune que je n'aie lue avec sollicitude avant de la publier, aucune (ma conscience me l'assure) qu'ait à réprouver l'honnêteté la plus scrupuleuse. Fidèle aux promesses de notre début, j'ai recueilli. jour par jour, en tous lieux, aux musées, aux bibliothèques, en voyage, dans mon expérience et dans mes convictions, tout ce qui m'a paru de nature à éveiller de saines curiosités d'instruction et à entretenir de bons sentiments. »

MAGASIN SCOLAIRE DE LA VILLE DE PARIS. — Le magasin scolaire de la ville de Paris a été créé par un arrêté en date du 12 décembre 1871 pris par M. Léon Say, alors préfet de la Seine, sur la proposition de M. Gréard, alors directeur de l'enseignement primaire de la Seine.

Cette création a eu pour objet de centraliser la confection ou l'achat du mobilier scolaire et du matériel classique, la distribution de ce mobilier et de ce matériel dans les écoles, et les réparations à y effectuer pour en assurer la conservation.

Après avoir reçu, depuis 1871, les agrandissements nécessités par l'augmentation du nombre des écoles, le magasin scolaire de la ville de Paris est aujourd'hui constitué de la manière suivante.

Personnel du magasin scolaire. — Le magasin scolaire est administré, sous l'autorité du directeur de l'enseignement primaire du département, par le chef du service du matériel de la préfecture

de la Seine. Ce chef de service est assisté dans cette partie de ses attributions :

1° Par un bureau établi avec lui au siège de la préfecture et ayant pour mission de centraliser et de transmettre pour exécution au magasin scolaire les ordres de fournitures signés par le directeur de l'enseignement primaire. Le même bureau est chargé de contrôler les opérations et la comptabilité du magasin;

2° Par le personnel spécial du magasin, comprenant un chef du magasin, deux employés comptables, un surveillant, deux chefs d'ateliers (un chef menuisier et un chef tapissier), 20 ouvriers menuisiers, 3 ouvriers serruriers, 1 ouvrier peintre, 17 ouvriers tapissiers et 28 ouvrières couturières.

Divisions principales des fournitures fabriquées par le magasin scolaire ou pour lesquelles il sert de dépôt, et distribuées par ses soins dans les écoles. — Les objets dont le magasin scolaire est chargé d'assurer la fourniture aux écoles peuvent être rangés dans les principales catégories ci-après :

Gros mobilier (tables, bancs, bureaux de maître, armoires, corps de bibliothèques, etc.);

Objets d'ameublement (chaises, pendules, rideaux, stores, etc.) ;

Ustensiles de ménage et de chauffage (balais, plumeaux, pelles, pincettes, seaux, etc.);

Matériel classique (tableaux noirs, bouliers, cartes de géographie, tableaux et appareils de système métrique, etc.) ;

Outillage spécial des ateliers de travail manuel (établis, tours et outils, bois bruts pour le travail des ateliers) ;

Imprimés et registres à l'usage des écoles.

Le magasin scolaire comprend, en outre, un magasin spécial pour les modèles de dessin (plâtres, rondes-bosses et estampes).

Quant aux fournitures scolaires (librairie et papeterie), leur acquisition et leur distribution dans les écoles a été depuis quelques années l'objet d'une organisation particulière qu'on fera connaître plus loin dans un paragraphe spécial.

Mode d'approvisionnement du magasin scolaire. — Les types des divers objets dont l'usage est admis dans les écoles et dont le magasin doit s'approvisionner sont révisés tous les trois ans, par une commission spéciale, présidée par le directeur ou le sous-directeur de l'enseignement primaire et comprenant, avec des représentants de l'administration municipale, des inspecteurs de l'enseignement primaire et des inspecteurs et des inspectrices chargées de la surveillance des enseignements spéciaux (dessin, chant, gymnastique, coupe et assemblage, etc.).

La fabrication et la fourniture des objets, conformes aux types arrêtés par cette commission, sont mises en adjudication, par lots d'objets similaires, pour une durée de trois ans.

Pour un certain nombre d'objets qui, en raison de leur nature spéciale, ne peuvent être acquis par adjudication, il est passé, avec l'autorisation du préfet, des marchés à l'amiable.

Au fur et à mesure des besoins constatés par les états de situation envoyés par le magasin à l'administration centrale, des bons de commande sont adressés aux fournisseurs adjudicataires, pour assurer le réapprovisionnement constant du magasin.

Pour ce qui concerne le gros mobilier, par exemple, le magasin doit toujours être en possession d'un approvisionnement suffisant pour assurer l'ameublement immédiat de six écoles, c'est-à-dire de 30 classes environ.

Comptabilité du magasin scolaire. — La comptabilité du magasin scolaire est divisée en comptabilité matière et en comptabilité financière.

La comptabilité matière est constituée au moyen :

1° D'un grand journal tenu au service central, et sur lequel sont inscrites au jour le jour toutes les opérations d'entrée ou de sortie, telles qu'elles résultent des bons de commande aux fabricants, et des bons de livraison aux écoles établies par ce service ;

2° D'un grand livre, tenu également au service central du matériel, et où les mêmes opérations sont consignées par nature d'objet ;

3° De registres d'entrée et de sortie tenus au magasin scolaire et dont les livres ci-dessus indiqués permettent le contrôle permanent.

A côté de ces registres, qui n'indiquent que la situation générale du magasin au point de vue des entrées et des sorties, le détail des fournitures livrées à chaque école est constaté au moyen de livres spéciaux tenus au magasin, contenant la nomenclature complète des objets à fournir et dans lesquels chaque école a un compte ouvert.

On verra plus loin que les garanties offertes par cette comptabilité sont complétées par le système adopté pour la délivrance des bons de commande, et par le contrôle auquel sont soumis les directeurs et les directrices des écoles, afin d'assurer la conservation des objets dont la garde leur est confiée.

Quant à la comptabilité financière, elle est établie au service central du matériel, et elle a pour objet de tenir constamment ce service au courant des imputations faites, pour l'approvisionnement du magasin, sur les divers crédits inscrits au budget municipal pour le matériel des écoles.

Les divisions de cette comptabilité répondent à celles du budget : un chapitre spécial étant consacré, par exemple, aux dépenses du matériel des écoles primaires élémentaires ; un autre aux dépenses relatives à l'enseignement du dessin ; un autre aux dépenses relatives à l'enseignement du chant, etc., etc.

Mode de distribution des fournitures dans les écoles. — Aucune fourniture n'est délivrée sans un ordre signé par le directeur de l'enseignement primaire, et adressé au chef du service du matériel, qui procède de la façon suivante aux mesures d'exécution :

L'ordre indiquant la fourniture à délivrer et l'établissement auquel elle est destinée est inscrit sur un registre à souche, divisé en quatre parties : La partie n° 1, c'est-à-dire la souche, est conservée au service central du matériel. Les trois autres coupons sont envoyés au magasin, qui en détache le dernier et confie les deux autres aux agents chargés de faire les livraisons dans les écoles. L'un de ces coupons est signé par le directeur ou la directrice d'école qui, avant de signer, doit s'assurer que la fourniture livrée est conforme au libellé du coupon. La livraison effectuée, les deux coupons n° 2 et 3 sont remis au magasin scolaire ; ce dernier les conserve et renvoie au service du matériel le 4e coupon signé pour copie conforme par l'employé comptable du magasin. Le service du matériel, en comparant cette dernière pièce avec la souche, s'assure que ses ordres ont été ponctuellement exécutés, et classe ce certificat d'exécution avec la demande correspondante envoyée par la direction de l'enseignement primaire et en vertu de laquelle la fourniture a été faite.

Toutefois, comme les indications portées sur le bon sont nécessairement sommaires, le service du matériel y joint toujours une note explicative sur laquelle sont détaillées toutes les opérations à faire, les classes où les fournitures devront être livrées, la nature des travaux à faire sur place, etc. Quand il s'agit de réparations, celles qui peuvent être faites dans l'école même sont effectuées en vertu d'ordres transmis dans

la forme ci-dessus indiquée. Si les réparations, au contraire, sont de nature telle qu'elles ne puissent être opérées que dans les ateliers du magasin scolaire, l'ordre donné prescrit l'enlèvement des objets et leur remplacement simultané dans l'école par du mobilier neuf. Les objets enlevés sont réintégrés au magasin, le compte particulier de l'école en est déchargé et les objets sont envoyés aux ateliers dont nous avons indiqué plus haut l'organisation.

Lorsqu'ils sont remis en état, ils sont de nouveau inscrits au registre des entrées et figurent en compte dans l'approvisionnement du magasin.

Prise en charge des objets par les directeurs et les directrices des écoles. — La comptabilité tenue au magasin scolaire et les souches des bons d'exécution conservées au service du matériel permettent de s'assurer de l'exécution des ordres donnés par la direction de l'enseignement primaire. Mais ces écritures ne permettraient pas, sans des recherches qui seraient longues et compliquées, de suivre chaque objet à partir de sa fabrication, et d'assurer sa conservation par les personnes, directeurs ou directrices, auxquelles sa garde est confiée.

Aussi les garanties nécessaires pour le bon ordre du service ont-elles été complétées par l'institution d'un registre spécial, qui a reçu le titre de « portatif », et qui, pour chaque école, est établi en double exemplaire.

L'un de ces exemplaires est conservé au service central du matériel, et l'autre est remis au directeur ou à la directrice de l'école. Nul objet ne sort du magasin sans recevoir un numéro de prise en charge.

Dès que le service du matériel a reçu du magasin l'avis d'exécution d'un ordre de fourniture à une école, les agents du contrôle du matériel se transportent dans l'établissement avec l'exemplaire du portatif conservé dans les archives. Le directeur ou la directrice produit l'autre exemplaire du portatif resté entre ses mains, et l'objet livré à l'école est inscrit, séance tenante, sur les deux exemplaires avec son numéro de prise en charge. Cette inscription est faite en présence du directeur ou de la directrice qui, par sa signature apposée sur les deux exemplaires, se reconnaît désormais responsable de l'objet.

Toutes les fois qu'un directeur ou une directrice est changé, il est procédé, en présence des agents du service du matériel et de l'ancien et du nouveau directeur, au récolement des objets inscrits sur le portatif de l'école, objets que le nouveau directeur prend à son compte en en donnant décharge à son prédécesseur.

Mise en vente des objets reconnus hors d'usage pour les écoles de la ville de Paris. — Les objets qui, après avoir subi plusieurs réparations, ne paraissent plus en état de servir, ou ceux qui ont été remplacés par des types nouveaux, sont mis en vente aux enchères publiques par les soins du chef du service du matériel. La mise en réforme des objets à vendre est prononcée par une commission spéciale composée de membres du conseil municipal et de représentants de l'administration.

Lorsque des ventes ont lieu, un droit de préférence est concédé aux communes du département de la Seine ou aux établissements publics (hôpitaux, hospices, asiles d'aliénés, prisons, etc.), qui peuvent, s'ils le désirent, se rendre acquéreurs des objets moyennant un prix fixé à dire d'experts.

Mode spécial d'organisation pour la distribution des fournitures scolaires (papeterie et livres classiques). — Le régime qui vient d'être indiqué pour la fourniture du mobilier et du matériel classique, objets durables, susceptibles de faire un long usage et dont, par conséquent, la conservation devait être assurée, aussi bien que la bonne distribution, ne saurait être appliqué sans modifications aux fournitures scolaires proprement dites : papeterie et livres classiques, qui comprennent des objets fongibles dont il s'agit simplement d'assurer la bonne distribution et le bon emploi.

On a dû, en conséquence, adopter pour les fournitures de cette nature une organisation spéciale qui, tout en différant sur certains points de celle des fournitures de mobilier, s'en rapproche cependant quant aux bases essentielles.

L'une de ces bases est l'adjudication publique sans laquelle aucun achat important n'est fait par l'administration.

Une commission permanente, composée des inspecteurs de l'enseignement primaire, examine tous les types d'objets classiques : cahiers, plumes, crayons, etc., et tous les livres présentés par l'administration pour être introduits dans les écoles.

Pour ce qui concerne les livres, le comité des inspecteurs primaires joue le rôle de commission de révision, la liste des livres classiques à introduire dans les écoles étant préparée chaque année, conformément aux règlements ministériels, par les instituteurs réunis en conférence dans chacun des vingt arrondissements.

La fourniture des livres et des objets de papeterie est mise en adjudication pour une durée de trois ans.

Aux termes du cahier des charges, l'adjudicataire est tenu de mettre à la disposition de la ville de Paris un magasin spécial et de tenir ce magasin constamment approvisionné dans les proportions qui lui sont indiquées par l'administration.

Ce magasin spécial constitue, en réalité, une annexe du magasin scolaire de la ville, dont les locaux étaient devenus insuffisants pour contenir à la fois et le mobilier et les fournitures classiques.

Les fournitures déposées dans le magasin spécial par l'adjudicataire sont, avant d'être définitivement acceptées, examinées par une commission nommée par le préfet de la Seine.

Aussitôt après la clôture des opérations de la commission, chaque objet est marqué d'un timbre indiquant qu'il est la propriété de la ville.

Pour les livres, ce timbre est apposé, non seulement sur la couverture, mais encore sur quelques pages prises au hasard, de façon à prévenir toute pensée de détournement.

Voici maintenant comment s'effectue la distribution des fournitures dans les écoles :

Les directeurs et les directrices ont le droit de choisir, sur les listes des livres classiques et des objets de papeterie acceptés pour les écoles de la ville, les objets ou les livres qu'ils désirent mettre entre les mains de leurs élèves, sous la seule condition de se renfermer dans les limites du crédit assigné à leur école.

Ce crédit est calculé à raison de 4 francs par élève et par an.

Les fournitures sont livrées en quatre distributions, ayant lieu en octobre, janvier, avril et juillet.

Un mois avant chaque distribution, les directeurs et les directrices établissent leurs demandes sur des listes imprimées contenant, en regard de la nomenclature des objets qui peuvent être fournis aux écoles, le prix net de chaque objet.

Les listes ainsi dressées par chaque école sont soumises aux inspecteurs et aux inspectrices du matériel des écoles (agents municipaux) qui les révisent, s'assurent que les demandes répondent, comme proportions, aux besoins de l'école, et qu'elles ne dépassent pas les limites du crédit assigné à l'établissement.

Ces listes sont ensuite envoyées à l'administration par les inspecteurs et les inspectrices qui y joignent un bordereau récapitulatif indiquant, pour chaque arrondissement, le nombre total des objets demandés.

Les bordereaux récapitulatifs sont enfin résumés par l'administration en un bordereau récapitulatif unique, établissant, pour tout Paris, le nombre total des quantités de chaque objet dont la fourniture doit être faite.

L'importance totale de la distribution à faire aux écoles étant ainsi déterminée, un exemplaire du bordereau récapitulatif total est adressé à l'adjudicataire, avec les listes partielles dressées par chaque école.

Ces listes partielles indiquent à l'adjudicataire le nombre exact et la nature des objets qu'il doit livrer à chaque école et qu'il doit prendre sur l'approvisionnement constitué dans le magasin.

La livraison doit être faite aux écoles dans les dix jours suivant la commande.

Pour en constater la réalisation, l'adjudicataire fait consigner, par le directeur ou la directrice, sur la liste même des objets demandés par l'école, un récépissé de ces objets.

Les mémoires de l'adjudicataire ne peuvent être réglés que sur le vu de ces récépissés.

L'administration est constamment renseignée, sur l'état d'approvisionnement du magasin, par des bordereaux de situation que l'adjudicataire doit lui adresser toutes les fois qu'elle le demande.

L'exactitude de ces bordereaux est facilement contrôlée par la comparaison des bons de commande adressés à l'adjudicataire pour l'approvisionnement du magasin (lesquels déterminent la quantité des entrées) avec les bordereaux récapitulatifs des distributions aux écoles (lesquels déterminent les sorties). [E. Duplan.]

MAGASIN SCOLAIRE DE LA VILLE DE LONDRES. — Le *School Board* de Londres a créé pour l'usage de ses écoles un magasin (*Board Store*) dont l'organisation est à peu près la même que celle du magasin scolaire de la ville de Paris. Tous les livres, ainsi que les fournitures de bureau, le mobilier et le matériel scolaire, sont mis gratuitement par le magasin à la disposition des directeurs d'école. Les demandes doivent être adressées à l'inspecteur dans le ressort d'inspection duquel l'école est située. Le montant de chaque envoi doit être inscrit par le directeur d'école dans un registre, qui est contrôlé par des agents spéciaux du *School Board*. Certains livres, marqués d'un astérisque dans le catalogue du magasin, et les ardoises, peuvent être emportés à domicile par les élèves, sous la responsabilité de l'instituteur; les autres livres ne doivent pas sortir de la classe. Le magasin ne fournit pas aux instituteurs les livres classiques dont ils se servent pour l'enseignement; mais il met à leur disposition une petite bibliothèque qu'ils peuvent composer eux-mêmes en faisant un choix parmi les livres d'un catalogue spécial, jusqu'à concurrence d'une somme de 5 livres sterling. Dans sa séance du 22 novembre 1883, le *School Board* a rejeté par 24 voix contre 18 une proposition tendant à la suppression du magasin scolaire.

MAGENDIE. — Auteur d'un *Code répertoire de l'instruction primaire*, dont la première édition parut en 1856 et la troisième et dernière, entièrement refondue et considérablement augmentée, fut publiée en 1866. Cette compilation, la plus complète sur la matière (2 vol. gr. in-8° de CCXXVII-1250 pages), est divisée en six parties. La première comprend les lois sur l'enseignement depuis le 15 mars 1850 jusqu'au 1er janvier 1866; la deuxième, les décrets; la troisième, les arrêtés ministériels; la quatrième, les instructions et circulaires; la cinquième, une série de différents modèles; la sixième, le tableau des affaires à traiter ou à expédier périodiquement par les fonctionnaires dans les douze mois de l'année.

Des notes au bas des pages font connaître les modifications apportées aux actes officiels.

En tête de l'ouvrage se trouvent trois tables, dont deux chronologiques et une analytique et alphabétique, pour l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, indiquant l'année et la page du Bulletin administratif de l'instruction publique où sont contenus les actes mentionnés.

La publication se termine par une table alphabétique et analytique où la jurisprudence est résumée.

L'auteur, chef de division à la préfecture des Hautes-Pyrénées, devait tenir son travail constamment au courant à l'aide d'un supplément annuel. La mort de M. Magendie, survenue peu de temps après l'apparition de la 3e édition, n'a pas interrompu la publication annoncée d'un supplément annuel. Il a paru depuis régulièrement, chaque année, pour faire suite au *Code-Répertoire*, un *Recueil annuel annoté de la législation sur l'instruction primaire* (librairie Léon Péré, à Bagnères-de-Bigorre). [Ernest Cadet.]

MAGER. — Karl Mager, écrivain et pédagogue allemand, né à Gräfrath près de Solingen (Prusse rhénane), en 1810, se consacra d'abord à des études littéraires et philosophiques, puis entra dans l'enseignement public à Berlin en 1836. Il résida successivement à Genève, à Stuttgart, à Aarau, à Zurich, comme professeur de langues vivantes, enfin à Eisenach où il occupa le poste de directeur du *Realgymnasium*. La maladie l'obligea à résigner ses fonctions en 1852, et en 1858 il mourut à Wiesbaden. On a de lui des travaux sur l'enseignement des langues vivantes d'après la méthode « génétique », c'est-à-dire d'après la méthode qui cherche à se conformer, ainsi que le recommandent Pestalozzi et Diesterweg, à l'évolution naturelle de l'esprit dans l'acquisition des connaissances, par opposition à l'ancienne méthode purement dogmatique. Appliquée à l'étude des langues, la méthode génétique consiste à procéder pour l'acquisition d'une langue étrangère de la même façon que fait l'enfant pour l'acquisition de la langue maternelle, en partant du vocabulaire et de la phrase toute faite, et en déduisant les règles grammaticales de l'observation des mots et des tournures employés. Les principaux écrits de Mager, relatifs à l'enseignement des langues vivantes, sont un *Traité de l'enseignement des langues étrangères* (*Ueber den Unterricht in fremden Sprachen*), qui parut d'abord dans le *Wegweiser* de Diesterweg en 1838, et fut publié ensuite à part, remanié et augmenté, sous ce titre : *La méthode génétique pour l'enseignement scolaire des langues et des littératures étrangères, avec un exposé et une appréciation des méthodes analytique et synthétique* (*Die genetische Methode des schulmässigen Unterrichtes in fremden Sprachen und Literaturen, nebst Dartstellung und Beurtheilung der analytischen und synthetischen Methoden*), Zurich, 1846; et deux mémoires intitulés *La philologie moderne et les écoles allemandes* (*Die moderne Philologie und die deutschen Schulen*), et *Sur la nature, l'organisation et la signification pédagogique de l'étude des langues et des littératures modernes à l'école* (*Ueber Wesen, Einrichtung und pädagogische Bedeutung des schulmässigen Studiums der neueren Sprachen und Literaturen und die Mittel ihm auszuhelfen*), 1843. Mager s'était consacré à la propagande en faveur de l'enseignement que les Allemands appellent « réalistique » et qu'ils opposent à l'ancien enseignement classique; il a exposé ses vues dans un ouvrage publié en 1848, *Die deutsche Bürgerschule*. « L'analogue d'une culture semblable à celle qui

exista chez les Grecs, dit-il, ne peut pas être donné dans la *Gelehrtenschule* (l'école classique), car celle-ci est un produit du moyen âge et de l'époque moderne, ni dans la *Volksschule* (l'école primaire), car celle-ci n'enseigne que les éléments, mais bien dans la *Bürgerschule* (ou dans la *Realschule*), laquelle a la mission d'élever cette classe de citoyens qui, sans devenir des savants, doivent être néanmoins des hommes instruits. » De 1840 à 1849, Mager publia une revue mensuelle, la *Pädagogische Revue*, qui acquit en Allemagne une grande autorité, et dont la collection forme un recueil aussi intéressant, et d'un contenu peut-être plus original, que les *Rheinische Blätter* de Diesterweg.

MAGISTRALES (Ecoles). — Le nom d'*écoles magistrales* (*scuole magistrali*) est donné en Italie à des écoles normales primaires d'un degré inférieur. La loi sur l'instruction publique du 13 novembre 1859 dit à l'art. 370 : « Les provinces auront la faculté de créer des écoles magistrales de l'un et de l'autre sexe, afin de former des instituteurs et des institutrices du degré inférieur, en se conformant, pour l'établissement du programme d'études, au règlement qui sera édicté. » Ce règlement (24 juin 1860) porte que les provinces donneront connaissance au ministère de l'instruction publique de la création des écoles magistrales fondées par elles, et que le ministère se bornera à s'assurer que les programmes de ces écoles ne contiennent rien de contraire à la morale et à l'ordre public, et que le personnel enseignant offre les garanties requises de moralité et de capacité. Le règlement ajoute que les établissements fondés soit par les provinces ou les communes, soit par les particuliers, pourront être assimilés aux écoles normales de l'Etat, sous certaines conditions. Ces dispositions ont été confirmées par le règlement du 9 novembre 1861, qui dit : « Les provinces, les communes et autres personnes morales ont la faculté de créer, avec leurs propres ressources, des écoles normales du degré inférieur ou de l'un et l'autre degré. Quand ces écoles seront organisées de la même façon que celles de l'Etat, elles pourront, sous l'approbation du Conseil scolaire provincial, leur être assimilées (art. 18). Lesdites personnes morales auront aussi la faculté de créer des écoles magistrales, destinées à former des instituteurs et des institutrices élémentaires, et dans lesquelles s'enseigneront uniquement les matières obligatoires pour l'examen du brevet (art. 19). »

La durée du cours d'études dans les écoles magistrales est ordinairement de deux ans, tandis que dans les écoles normales elle est de trois ans.

En 1877, à côté de 48 écoles normales de l'Etat, et de 13 écoles provinciales assimilées aux écoles de l'Etat, il existait 51 écoles magistrales, 19 pour les instituteurs et 32 pour les institutrices.

Le ministère italien de l'instruction publique a mis à l'étude, en 1882, un projet de réforme des écoles normales et magistrales. La commission chargée d'étudier la question a reconnu la nécessité de maintenir l'existence de deux brevets de capacité, l'un du degré inférieur, l'autre du degré supérieur. En conséquence, elle a admis aussi le maintien des deux catégories d'établissements, savoir des écoles normales inférieures ou magistrales, pour la préparation des instituteurs qui se destinent à enseigner dans les écoles rurales et qui n'ont besoin que du brevet du degré inférieur, et des écoles normales complètes, préparant leurs élèves à l'obtention du brevet supérieur. Mais elle a proposé de porter à cinq ans la durée du cours d'études dans les écoles magistrales, qui prendraient le titre d'écoles normales pour la préparation des instituteurs des écoles rurales, et à sept ans celle du cours d'études des écoles normales. Les élèves-maîtres seraient admis dans ces établissements à leur sortie de l'école primaire.

Le décret du 21 juin 1883, qui a réorganisé les écoles normales, a prescrit la transformation des écoles magistrales en écoles normales du degré inférieur. — V. *Normales* (*Ecoles*), p. 2093.

MAGISTRATURE. — La loi du 15 mars 1850 avait voulu faire du Conseil supérieur de l'instruction publique et des Conseils académiques des autorités émanant, « non plus de l'Etat, mais de la société tout entière, qui y sera représentée par ses forces les plus vives, » selon l'expression du *Mémoire* (anonyme) *sur le projet de loi relatif à la liberté de l'enseignement*. Au premier rang de ces « forces vives » figurait la magistrature. Dans le Conseil supérieur devaient siéger « trois membres de la Cour de cassation, élus par leurs collègues » ; dans chacun des Conseils académiques des départements, « le procureur général près la Cour d'appel, dans les villes où siège une Cour d'appel, et, dans les autres, le procureur de la République près le tribunal de première instance ; un membre de la Cour d'appel, élu par elle, ou, à défaut de Cour d'appel, un membre du tribunal de première instance, élu par le tribunal ; » dans le département de la Seine, le Conseil académique comprenait « le procureur général près la Cour d'appel, ou un membre du parquet désigné par lui ; un membre de la Cour d'appel, élu par la Cour ; un membre du tribunal de première instance, élu par le tribunal. »

Le décret-loi du 9 mars 1852 laissa aux trois membres de la Cour de cassation leur siège au Conseil supérieur, mais ordonna qu'ils seraient, ainsi que les autres membres de ce Conseil, nommés par le chef de l'Etat ; il décida en outre que les membres des Conseils académiques qui procédaient précédemment de l'élection (dans l'espèce, les représentants des Cours d'appel et des tribunaux de première instance) seraient nommés par le ministre.

La loi du 14 juin 1854, qui, en rétablissant les anciennes académies, institua dans chaque académie un Conseil académique, et dans chaque département un Conseil départemental, décida que deux membres de la magistrature, nommés par le ministre, siégeraient dans le Conseil académique ; et que dans le Conseil départemental figureraient le procureur général près la Cour d'appel (ou le procureur impérial), et un membre de la Cour d'appel (ou du tribunal de première instance) nommé par le ministre.

La loi du 19 mars 1873 sur le Conseil supérieur fut un retour à la loi de 1850 : les deux membres de la Cour de cassation qui figurèrent dans le Conseil réorganisé durent être élus par leurs collègues, ainsi que les représentants des autres grands corps de l'Etat.

La loi du 27 février 1880, sur le Conseil supérieur et les Conseils académiques, mit un terme à l'état de choses inauguré en 1850 et perpétué par l'empire et par les législateurs de 1873 ; elle consacra ce principe, que le Conseil supérieur et les Conseils académiques devaient représenter la compétence pédagogique et se composer d'hommes ayant l'expérience de l'enseignement ; elle en exclut « ceux qui étaient censés représenter les grands intérêts sociaux » ; et, en conséquence, les délégués de la magistrature cessèrent de siéger dans les Conseils universitaires.

MAHÉRAULT. — Mahérault, né au Mans en 1764, était avant la Révolution professeur au collège de la Marche, à Paris. En 1790, il fut nommé professeur d'humanités au collège de Montaigu, qui prit à cette époque le nom de collège du Panthéon français. Il travailla avec Crouzet, principal du même collège, à l'élaboration d'un plan d'é-

tudes, qui parut dans l'été de 1793 sous le titre de *Plan d'études provisoires, imprimé par ordre du département de Paris, l'an second de la République* (V. *Crouzet*). Il participa à l'organisation de l'école de Liancourt en 1795, et à celle de l'Institut des colonies, consacré à l'éducation des enfants de couleur, en 1796. Lors de la création de l'école centrale du Panthéon, il y fut nommé professeur des langues anciennes (frimaire an V); et lorsque cette école devint le lycée Napoléon, il y occupa la chaire de rhétorique. La maladie l'obligea à prendre sa retraite en 1809. Il est mort à Paris vers 1833.

MAILHOS. — V. au Supplément.

MAINE. — V. *Mayenne* et *Sarthe.*

MAINE-ET-LOIRE (Département de). — Superficie, 7121 kilom. carrés. Population : 523 491 habitants en 1881, au lieu de 517 558 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 74 habitants, au lieu de 71 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. Cinq arrondissements, formant six circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Angers 1re, Angers 2e, Baugé, Cholet, Saumur, Segré ; 34 cantons, 381 communes, dont 320 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département de Maine-et-Loire est réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE						
	DE COMMUNES.	D'ÉCOLES		DE CLASSES		D'ÉLÈVES	
		publiques.	libres.	publiques.	libres.	publiques.	libres.
Angers 1re	31	78	46	156	139	7 541	3 600
— 2e.	58	92	28	144	46	6 390	1 409
Baugé....	67	116	22	149	50	6 426	1 428
Cholet....	80	149	34	245	84	12 549	3 086
Saumur ..	84	148	29	197	57	8 365	1 770
Segré....	61	106	21	164	38	7 474	1 222

Population d'âge scolaire. — En 1876 on comptait 59 048 enfants de 6 à 13 ans (29 180 garçons et 29 868 filles), soit 11.42 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881 on ne compte plus que 56 991 enfants de 6 à 13 ans (28 302 garçons et 28 689 filles), soit 10.88 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une diminution de 2057 enfants de 6 à 13 ans pour une période de cinq années, tandis que pendant la même période la population totale s'est accrue de 5933 habitants.

1. État de l'instruction publique avant 1789. — Le département de Maine-et-Loire a été formé de la plus grande partie de l'ancienne province d'Anjou. La ville d'Angers posséda de bonne heure des écoles placées sous le gouvernement de l'évêque. A la fin du IXe siècle, la direction de ces écoles est confiée à un dignitaire spécial du chapitre, qui prend le titre de *scholastique* ou *maître-école*. C'est à l'évêque Ulger, élu en 1124, qu'on reporte généralement l'honneur d'avoir fondé l'université. Lorsqu'en 1229 les écoles de Paris furent désertées par les maîtres et les écoliers, un grand nombre d'entre eux vinrent s'établir à Angers, qui acquit de la sorte plus d'importance comme centre d'études. Ce ne fut toutefois qu'en 1364 que l'université de cette ville fut reconnue et autorisée par lettres patentes de Charles V. Elle ne comprenait encore que les facultés de droit canon et de droit civil. En 1394, le scholastique consentit à l'élection d'un recteur, ce qui assura à l'université plus d'indépendance. Les facultés de théologie, de médecine et des arts furent créées en 1432 par le pape Eugène IV.

Auprès de l'université d'Angers se fondèrent successivement divers collèges, ceux de la Porte-de-Fer, de la Fromagerie, d'Anjou, de Fougères, de Bueil, etc. On trouve aussi des collèges à Beaufort en Vallée et à Segré (fin du XVIe siècle) ; à Beaupréau, à Chemillé et à Baugé (XVIIIe siècle). Le collège de Saumur (XVIIe siècle) était dirigé par les Oratoriens, qui l'abandonnèrent en 1785.

La situation de l'enseignement populaire était la même en Anjou que dans les autres provinces de France. La plupart des communes avaient une école. Quant à la ville d'Angers, dit le *Dictionnaire historique de Maine-et-Loire* de M. Célestin Port, auquel nous avons emprunté les détails qui précèdent, « chacune des dix-sept paroisses avait, à la fin du XVIIIe siècle, sa petite école, rentée par quelque fondation charitable et desservie, sous la direction et à la nomination du curé, par quelque pauvre ecclésiastique. Des maîtres laïques, en petit nombre, sous la surveillance immédiate du clergé paroissial et de l'université, enseignaient la lecture, l'écriture, l'arithmétique à de rares élèves. » Les frères des écoles chrétiennes s'établirent à Angers en 1741, mais ils étaient mal vus de la mairie, qui leur refusa un local pour y enseigner; ils n'en prospérèrent pas moins, et leur arrivée fit « déserter plus de vingt maîtres d'école et abandonner le service de nombreuses fondations paroissiales ». A leur école était jointe une maison de force pour les jeunes gens.

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — ÉPOQUE DE LA RÉVOLUTION. — Nous manquons de renseignements sur l'état des écoles primaires dans le Maine-et-Loire pendant les premières années de la République. L'école centrale du département fut installée à Angers, en 1796, dans le bâtiment de l'ancien collège d'Anjou; elle subsista huit années, avec une moyenne annuelle de 150 à 200 élèves, et fut transformée en lycée en 1804.

STATISTIQUE COMPARÉE DE 1829 A 1881-1882. — Voici les données que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans le Maine-et-Loire depuis la fin de la Restauration, époque où fut faite la première statistique des écoles primaires.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1837, le département comptait 141 communes n'ayant aucune école, et 313 communes n'ayant pas d'écoles de filles. En 1850, il n'y avait plus que 13 communes entièrement dépourvues d'écoles. En 1878, on ne trouve plus de communes sans écoles; mais 76 communes de 500 habitants n'ont pas d'écoles publiques de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires était, d'après l'*Almanach de l'Université*, de 162 en 1821. Le progrès du nombre des écoles à partir de 1829 est résumé dans le tableau ci-après :

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1829	d'après la statistique officlle..			182
1834	— — ..	165	90	255
1837	— — ..	332	202	534
1850	— — ..	610	83	693
1863	— — ..	590	178	768
1876-77	— — ..	733	124	857
1878-79	— — ..	669	184	853
1879-80	— — ..	675	186	861
1880-81	— — ..	681	186	867
1881-82	— — ..	687	181	868

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Écoles de garçons	Écoles mixtes	Écoles de filles	Total
1837	218	76	240	534
1850	392 (y compris les écoles mixtes)		301	693
1863	307	106	355	768
1867	316	102	360	778
1872	351	84	390	825
1875	365	79	410	854
1876-77	368	76	413	857
1878-79	366	75	412	853
1879-80	369	74	418	861
1880-81	373	84	410	867
1881-82	377	58	433	868

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850	363	149	29	152	693
1863	309	114	104	241	768
1867	315	97	103	263	778
1872	344	81	91	309	825
1876-77	346	75	98	338	857
1878-79	343	73	98	339	853
1879-80	346	78	97	340	861
1880-81	354	78	103	332	867
1881-82	355	86	80	347	868

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		Total.
	Laïques.	Congrég.	Laïques.	Congrég.	
1837	279	20	144	94	537
1840	306	20	176	122	624
1863	323	125	229	777	1 454
1872	386	117	163	825	1 491
1876-77	391	145	148	806	1 490
1878-79	416	118	149	904	1 587
1879-80	411	136	150	902	1 599
1880-81	419	101	153	884	1 557
1881-82	444	125	162	823	1 554

Nombre total d'élèves et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

	Total des élèves	Élèves gratuits
1832 (année civile)	14 614	Manque
1837 —	25 390	—
1840 —	30 805	—
1850 —	45 597	20 510
1863 —	57 272	23 826
1867 —	57 777	23 927
1872 —	60 838	29 238
1876-77 (année scolaire)	56 370	Manque
1878-79 —	58 165	28 662
1879-80 —	58 718	30 211
1880-81 —	58 382	30 703
1881-82 —	60 828	Gratuite

En 1832, il y avait 312 élèves inscrits sur 10 000 habitants ; en 1840, 645; en 1863, 1090; en 1876-1877, 1088, et 1162 en 1881-1882.

Ecoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1837	3	410
1850	28	3 616
1863	71	6 926
1867	76	8 202
1876 77	112	9 231
1878-79	114	11 175
1879-80	116	11 101
1880-81	117	11 074
1881-82	117	11 329

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre de cours		Nombre d'auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1850	234	»	3 588	»
1863	97	2	1 905	158
1867	246	34	7 144	1 025
1869	279	48	8 198	1 074
1872	239	26	5 489	764
1876-77	252	16	5 430	362
1879-80	229	19	4 225	385
1880-81	228	6	4 792	67
1881-82	240	22	4 932	206

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1833 à 1882 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850. 407 brevets élémentaires, 38 brevets supérieurs.
1851-1867. 264 — obligatoires, 43 — complets.
1868-1880. 288 — — 42 — facultatifs ou complets.
1881...... 73 — élémentaires, 5 — supérieurs.
1882...... 44 — — 15 — —

Institutrices.

1836-1850. 358 brevets élémentaires, 14 brevets supérieurs.
1851-1867. 365 — obligatoires, 6 — complets.
1868-1880. 422 — — 98 — facultatifs ou complets.
1881...... 213 — élémentaires, 3 — supérieurs.
1882...... 130 — — 3 — —

Certificats d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans le département de Maine-et-Loire en 1867 ; mais les résultats connus ne remontent pas au-delà de 1872. En voici le tableau :

	Nombre de candidats		Certificats obtenus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1872	239	»	229	»
1873	271	»	267	»
1874	324	3	323	3
1875	347	3	346	2
1876	300	4	285	2
1877	358	5	330	5
1878	Manque			
1879	—			
1880	370	181	229	116
1881	582	364	318	231
1882	677	509	363	278

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-dessous indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints :

Nombre de conscrits sachant au moins lire, de 1827 à 1881 inclusivement.

CLASSES.	CONSCRITS Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	RANG DU DÉPARTEMENT
1827-29	12 084	3 468	28.7	72e
1831-35	22 374	8 404	39.8	60e
1836-40	22 525	9 159	40.7	63e
1841-45	20 196	9 609	47.6	58e
1846-50	19 769	10 199	51.6	63e
1851-55	20 755	11 752	56.6	59e
1856-60	21 218	13 342	62.9	60e
1861-65	21 897	14 780	67.5	59e
1866-68	13 159	9 748	74.1	60e
1871-75	20 773	16 958	81.6	48e
1876-77	7 700	6 328	82.2	58e
1878	4 068	3 503	86.1	43
1879	4 113	3 493	84.9	51e
1880	4 269	3 652	85.5	55e
1881	4 163	3 587	86.2	53e
1882	4 238	3 678	86.8	

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits était de 44.8 0/0; dans le Maine-et-Loire cette moyenne était de 28.7 0/0, soit 16.1 0/0 au-dessous de la moyenne générale. La classe de 1881, en portant l'instruction des conscrits dans le département de Maine-et-Loire à 86.2 0/0, réalise ainsi un progrès total de 57.5 0/0 pour la période de cinquante-deux années qui s'est écoulée de 1829 à 1881, soit un progrès annuel de plus de 1.1 0/0, tandis que pour toute la France le progrès n'a été durant la même période que de 0.85 0/0.

Nombre de conjoints, sur 100, ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55.....	56,6	49,1	52,9
1856-60.....	57,7	53,2	55,4
1861-65.....	56,6	50,8	53,7
1866-70.....	62,4	61,7	62 »
1871-75.....	70,2	69,9	70 »
1876-77.....	79,»	76,2	77,6
1878.......	84,7	77,7	81,2
1879.......	80,7	73,6	77,1
1880.......	77,8	75,1	76,5

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire pour les vingt-huit dernières années de 1855 à 1882 :

ANNÉES.	RÉTRIBUTION scolaire A PART.	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire.	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'Etat.
1855.....	123 229	123 216	34 905	»
1856.....	129 011	114 786	35 064	»
1857.....	140 325	122 014	33 232	»
1858.....	171 393	122 101	26 961	»
1859.....	142 211	132 742	27 747	»
1860.....	154 310	149 360	27 014	»
1861.....	149 985	151 658	27 891	»
1862.....	158 673	251 068	24 734	»
1863.....	156 460	153 463	30 761	»
1864.....	162 817	163 415	28 492	»
1865.....	163 727	165 714	29 172	»
1866.....	166 532	170 718	29 607	»
1867.....	292 781	159 132	80 144	»
1868.....	280 687	198 368	58 174	»
1869.....	299 054	167 394	68 491	»
1870.....	298 767	259 308	63 364	»
1871.....	265 022	276 999	77 942	»
1872.....	285 572	283 051	76 995	»
1873.....	296 648	299 103	78 668	»
1874.....	296 919	319 406	80 128	»
1875.....	294 006	322 390	80 252	»
1876.....	290 336	354 878	86 723	»
1877.....	286 210	371 492	102 250	»
1878.....	287 776	391 945	121 163	»
1879.....	279 879	413 692	131 080	»
1880.....	275 448	371 317	133 034	»
1881.....	146 895	440 381	124 746	167 630
1882.....	Gratuité.	180 834	114 981	703 827

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de 7fr,60, soit 1fr,87 au-dessous de la moyenne générale qui était à la même date de 9fr,47. En 1876, cette dépense était de 17fr,22, la moyenne générale étant de 17fr,83. En 1882, la dépense par tête d'élève en Maine-et-Loire était de 21fr,03, tandis que la moyenne générale était de 21fr,77.

ÉTAT ACTUEL DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département de Maine-et-Loire pendant l'année scolaire 1882-1883.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 869 (689 écoles publiques et 180 écoles libres). Deux communes seulement sont entièrement dépourvues d'écoles. 56 communes de plus de 500 habitants n'ont pas encore d'école publique de filles (ce nombre était de 66 en 1882). Sur les 869 écoles primaires du département, il y a 442 écoles laïques (326 écoles de garçons, 88 de filles et 28 mixtes) et 427 écoles congréganistes (51 de garçons, 344 de filles et 32 mixtes).

Division des écoles de toute nature.

1° D'après le nombre de classes qu'elles possèdent :

	Publiques.	Libres.
Écoles à 1 classe...........	427	55
— 2 classes...........	201	66
— 3 —	47	28
— 4 —	11	13
— 5 —	2	5
— 6 —	1	10
— 7 —	»	2
— 8 — et au-dessus.	»	1
Totaux........	689	180

2° D'après le nombre des élèves que les classes reçoivent :

Classes de 50 élèves et au-dessous....	659,	soit 64,1 0/0
— de plus de 50 élèves........	189,	— 18,4 0/0
— — 60 —	102,	— 9,9 0/0
— — 70 —	31,	— 3,» 0/0
— — 80 —	47,	— 4,6 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont : 53.2 0/0, 18.9 0/0, 12.3 0/0, 7 0/0, 6.6 0/0. D'où il résulte que sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le département se trouve dans une bonne situation.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1882-1883 sont au nombre de 61 260 (au lieu de 60 828 en 1881-1882). Ce nombre peut se décomposer en :

Elèves des écoles publiques.......	48 745	61 260
— — libres...........	12 515	
Garçons........................	30 294	61 260
Filles..........................	30 966	
Elèves des écoles laïques.........	29 525	61 260
— — congréganistes..	31 735	
Elèves des écoles de garçons...	28 753	61 260
Elèves des écoles de filles......	29 444	
Elèves des écoles mixtes.......	3 063	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 61 260 pour 55 368. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département de Maine-et-Loire est de 56 991, d'où il résulterait que 1623 enfants d'âge scolaire ne fréquentent pas les écoles primaires. Il convient toutefois de retrancher de ce nombre 1316 enfants de 6 ans et au-dessus, inscrits dans les écoles maternelles publiques ou libres, ce qui réduit à 307 le nombre des enfants de 6 à 13 ans qui ne fréquentent pas les écoles primaires. Ce nombre de 307 équivaut probablement à celui des enfants recevant l'instruction dans des établissements d'enseignement secondaire ou dans leurs familles.

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1883 :

	Nombre de candidats.	Nombre de certificats obtenus
Garçons............	866	483
Filles..............	610	367
Totaux........	1476	850

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1882-1883

un effectif de 1546 maîtres ou maîtresses, dont nous donnons le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques:

	Instituteurs		Institutrices	
	Laïques	Congr.	Laïques	Congr.
Titulaires avec brevet supérieur	38	»	4	»
Titulaires avec brevet élémentaire	297	27	37	122
Titulaires sans brevet	3	1	2	112
Adjoints brevetés	97	14	42	88
— non brevetés	13	20	»	116

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs		Institutrices	
	Laïques	Congr.	Laïques	Congr.
Titulaires brevetés	1	23	11	71
— non brevetés	»	»	3	74
Adjoints brevetés	»	15	24	126
— non brevetés	»	19	»	100

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1883 est résumée dans le tableau suivant :

Nombre et nature des maisons d'école.

	Appartenant aux communes.	Prêtées.	Louées.	Total.
De garçons ou mixtes.	385	9	9	403
De filles	209	46	30	285
Totaux	594	55	39	688

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 167 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées pour loyers de maison d'école s'élève à 9454 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du département de Maine-et-Loire pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les sept dernières années, est le suivant :

	Nombre des communes.	Subventions de l'Etat.
1877	7	14 200 fr.
1878	16	41 200
1879	36	84 000
1880	59	185 725
1881	60	219 365
1882	38	68 700
1883	51	176 880
Totaux	257	790 470 fr.

Ecoles maternelles. — Le département compte, en 1883, 120 écoles maternelles (76 publiques et 44 libres). Sur les 76 écoles maternelles publiques, 16 sont dirigées par des directrices laïques et 60 par des directrices congréganistes. Une seule directrice laïque n'est pas munie du certificat d'aptitude; parmi les 60 directrices congréganistes, 26 sont dans ce cas. Sur les 44 écoles maternelles libres, 5 sont dirigées par des laïques et 39 par des congréganistes; 14 directrices congréganistes n'ont pas de titres de capacité. Les directrices publiques laïques sont secondées par 14 sous-directrices dont une seule est dépourvue de titre de capacité; les directrices publiques congréganistes sont secondées par 21 sous-directrices dont 10 sans titre de capacité. On trouve également 15 sous-directrices d'écoles maternelles libres congréganistes, dont 9 sans titre de capacité.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année 1882-1883, 11 206 élèves (11 339 en 1881-1882), répartis comme suit :

Écoles maternelles publiques	laïques	2 260	7 791	11 206
	congréganistes	5 531		
Écoles maternelles libres	laïques	181	3 415	
	congréganistes	3 234		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 1316.

Ecole normale et cours normal. — Le département de Maine-et-Loire possède une école normale d'instituteurs fondée à Angers en 1831. Cette école a reçu, en 1882-1883, 56 élèves. Ce nombre est insuffisant pour assurer le bon recrutement du personnel enseignant primaire du département; aussi l'inspecteur d'académie a-t-il demandé au ministre de fixer à 20 le nombre des candidats à admettre en première année, de manière à porter à 63 le total des élèves pour 1883-1884.

Il n'existe pas encore d'école normale d'institutrices. Le cours normal, qui en tient lieu, est suivi par 6 boursières du département et une boursière de la ville d'Angers.

Ecoles primaires supérieures. — Il en existe actuellement deux dans le département, une à Angers et l'autre dans l'arrondissement de Baugé. L'effectif de ces deux écoles est de 296 élèves.

Bibliothèques scolaires et bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1883 :

Bibliothèques scolaires		262
Nombre de livres de lecture	20 116	36 493
— de livres scolaires	16 377	
Bibliothèques pédagogiques		21
Nombre de volumes		3 531

En 1863, le département ne possédait que 40 bibliothèques scolaires contenant ensemble 1194 volumes de toute nature.

Caisses des écoles. — 108 caisses des écoles fonctionnent en 1883 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1882 :

Recettes de l'exercice 1882	19 182 fr.
Dépenses	3 227
Somme en caisse à la clôture de l'exercice	15 955 fr.

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le département ne possédait qu'une caisse de ce genre, dont l'actif était en 1881 de 25 francs.

Caisses d'épargne scolaires. — Elles existent dans le département depuis 1874. Voici leur situation en 1879 et en 1883 :

Années.	Nombre de caisses.	Nombre de livrets.	Sommes inscrites à ces livrets.
1879	107	4 440	68 938 fr.
1883	178	4 458	127 028 fr.

Société de secours mutuels. — La Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1867, est en voie de prospérité. Elle ne comptait en 1879 que 352 membres et un actif qui n'atteignait pas 11 000 francs Elle compte en 1884 400 membres, et son actif s'élève à 15 364 francs.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin scolaire* du département de Maine-et-Loire, dont la fondation remonte à 1870, paraît suivant les besoins du service, en format petit in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques dont il devient la propriété, et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général.

Conclusion. — « En résumé, dit le rapport d'inspection académique de 1883, la situation de l'enseignement primaire dans le département de Maine-et-Loire est satisfaisante dans son ensemble; la situation matérielle s'améliore de jour en jour; le nombre des enfants augmente; nos écoles ont presque partout la confiance et la sympathie des familles... Enfin, nous avons un per-

sonnel suffisant pour les écoles de filles, mais nous manquons de candidats pour occuper plusieurs emplois d'adjoint dans nos écoles de garçons. »

MAINTENON (Mme de). — Françoise d'Aubigné, marquise de Maintenon, naquit le 27 novembre 1635 dans la conciergerie de la prison de Niort, où son père, Constant d'Aubigné, avait été enfermé à la suite d'intrigues nouées avec le gouvernement anglais pour fonder un établissement à la Caroline. Quelques jours après sa naissance, sa tante, Mme de Villette, émue de son dénûment, la transporta au château de Murçay où elle la fit allaiter par la même nourrice que sa propre fille. Commencée sous ces auspices, l'enfance de Françoise d'Aubigné fut pénible, presque misérable. Au sortir de prison, son père, toujours criblé de dettes, résolut d'aller chercher la fortune à la Martinique. Françoise avait 18 mois à peine. « Au cours de la traversée, raconte Mlle d'Aumale, elle fut si mal qu'on la crut morte. Mme d'Aubigné, par un mouvement de tendresse naturelle, la voulut voir avant qu'on la jetât. Elle sentit quelque artère qui battait encore et dit : Ma fille n'est pas morte. Ce qui la sauva. On doutait si peu de sa mort que le canon était prêt à tirer pour quand on la jetterait à la mer. » Dix ans après, au retour, « le vaisseau dans lequel elle était pensa être pris par des corsaires. » Mme de Maintenon racontant dans la suite ces aventures, un courtisan, M. l'évêque de Metz, qui était présent, dit : « Madame, on ne revient pas de là pour rien. »

Constant d'Aubigné, après s'être ruiné à la Martinique, avait fini par y succomber. En rentrant en France, sa femme était dans une détresse si absolue que, pendant quelques jours, elle dut aller demander la charité à la porte d'un couvent de la Rochelle. Mme de Villette lui offrit un asile à Murçay, à elle et à ses trois enfants. Françoise y était à peine qu'elle vit son frère aîné, âgé de 16 à 17 ans, sur qui l'on faisait fonds comme soutien de la famille, se noyer dans un étang. Elle avait du moins retrouvé celle qu'elle appelait sa vraie mère. Mme d'Aubigné, obligée d'aller à Paris pour solliciter quelque pension, l'avait laissée entre ses mains. « Je crains, lui disait-elle, que cette pauvre petite galeuse ne vous donne bien de la peine : ce sont des effets de votre bonté de l'avoir bien voulu prendre : Dieu lui fasse la grâce de pouvoir s'en revancher. »

Mais Mme de Villette était protestante. Une parente de Mme d'Aubigné, ardente catholique comme elle, — Mme de Neuillant, — demanda un ordre à la reine-mère, croyant faire sa cour, pour mettre fin à ce dangereux patronage. Mme de Neuillant était l'avarice même. Au témoignage de Saint-Simon, « elle ne put se résoudre à donner du pain à l'enfant qu'elle avait réclamée, sans en tirer quelques services ; elle la chargea donc de la clef de son grenier pour donner le foin et l'avoine par compte et l'aller voir manger à ses chevaux. » Elle voulait aussi, par les mauvais traitements et les humiliations, réduire la jeune fille à renoncer à la religion où Mme de Villette l'avait élevée. Aucun moyen ne venant à bout de son obstination et mécontente de s'être chargée d'une demoiselle sans biens, elle chercha bientôt à s'en défaire à quelque prix que ce fût. Françoise fut reléguée au couvent des Ursulines de Niort; puis bientôt, Mme de Neuillant se refusant à payer pour elle aucune pension, renvoyée à Paris près de sa mère, qui la plaça, comme elle put, chez les Ursulines de la rue Saint-Jacques. C'est là qu'on obtint son abjuration non sans de nouvelles luttes. Elle « fatiguait les prêtres, la bible à la main ». — « Je me souviens, dit Mme de Caylus, qu'étant convaincue sur les articles principaux de la religion, elle résistait encore et ne voulait se rendre qu'à la condition qu'on ne l'obligeât pas de croire que sa tante, Mme de Villette, qui était morte et qu'elle avait vu vivre comme une sainte, fût damnée. »

Sortie du couvent, elle vint rejoindre, dans une petite chambre de la rue des Tournelles, sa mère, qui vivait du travail de ses mains et d'une rente de 200 livres. Dès ce moment, elle avait un véritable renom de beauté, d'esprit et de raison. On l'appelait la jeune Indienne, à cause de son voyage à la Martinique, et ce nom avait fait fortune dans le monde qui fréquentait l'hôtel de Scarron. Mme de Neuillant voulut la présenter au vieux poète. Elle apparut dans le salon rempli, comme de coutume, « avec une robe si courte et une toilette si pauvre qu'elle en rougit et se mit à pleurer ». Informé de sa situation, Scarron lui fit remettre une somme d'argent qu'elle refusa avec hauteur. Mais, quelques mois après, Mme d'Aubigné, pressée par la misère, était forcée de quitter Paris et de se retirer à Niort où elle mourait de chagrin presque en arrivant. Il ne restait plus à Mlle d'Aubigné que l'appui de Mme de Neuillant. Celle-ci résolut, s'il faut en croire Languet, de la faire épouser par Scarron. Le « pauvre estropié » perclus et difforme lui offrit en effet de la prendre pour femme ou de payer sa dot dans un couvent. Le mariage se fit, au mois de mai 1652. Françoise d'Aubigné avait seize ans et demi.

Sa vie en fut peu changée. Habituée à l'austérité, elle s'y maintint au milieu du monde frivole et hardi où Scarron l'avait introduite. « Elle passait ses carêmes, raconte Mme de Caylus, à manger un hareng au bout de la table et se retirait aussitôt dans sa chambre, parce qu'elle avait compris qu'une conduite moins exacte, à l'âge où elle était, ferait que la licence de cette jeunesse n'aurait plus de frein et deviendrait préjudiciable à sa bonne réputation. » Scarron mort (1660), ce fut cette bonne réputation qui fit arriver son nom jusqu'à la reine-mère. Touchée de la vertu et du malheur d'une fille de condition réduite à une si grande pauvreté, Anne d'Autriche lui assura une pension de 2000 livres avec laquelle elle se mit au couvent des Hospitalières du faubourg Saint-Marceau. Jamais peut-être elle ne fut plus heureuse. Mme de Caylus, à qui il faut toujours en revenir pour les incidents les plus intimes de sa biographie, a merveilleusement saisi et fixé cette riante éclaircie de la première partie de sa vie. « Avec cette modique pension, dit-elle, on la vit toujours honnêtement et simplement vêtue. Ses habits n'étaient que d'étamine de Lude, du linge uni, mais bien chaussée et de beaux jupons ; et sa pension, avec celle de sa femme de chambre et ses gages, suffisaient à sa dépense ; elle avait même encore de l'argent de reste et n'a jamais passé de temps si heureux. Elle ne comprenait pas, répétait-elle alors, qu'on pût appeler cette vie une vallée de larmes. »

La mort de la reine-mère (1663) la rejeta dans la détresse. Privée de toute ressource, elle conçut le dessein d'aller chercher une condition à la cour du Portugal auprès de la reine qui voulait l'emmener. Après de longues et douloureuses hésitations, « son étoile l'emporta ». Mme de Montespan, à qui elle avait fini par s'adresser comme tout le monde, lui fit rendre sa pension. « Je lui peignis ma misère, disait-elle, mais sans me ravaler. » Trois ans après, Mme de Montespan lui fit proposer d'élever en secret ses enfants. Elle n'y consentit pas sans grande résistance. « Si ces enfants sont du roi, répondait-elle, je le veux bien ; je ne me chargerais pas sans scrupule d'élever ceux de Mme de Montespan. Ainsi il faut que le roi me l'ordonne : voilà mon dernier mot. » Le roi ordonna.

Elle était admirablement préparée à ce rôle de gouvernante, et la vie de la cour n'était point pour l'étonner. Sa première éducation avait été conduite sans grande méthode et avec quelque

sécheresse. Mme d'Aubigné, qui avait dans l'esprit plus de sérieux que de grâce et que le malheur avait encore assombrie, avait élevé ses enfants sans effusion, surtout sa fille, qui ne la regardait qu'en tremblant. Elle leur apprenait à lire dans Plutarque et leur interdisait de parler entre eux d'autre chose que de ce qu'ils avaient lu ensemble. Les soins de Mme de Neuillant n'avaient été ni plus intelligents ni plus tendres. Françoise d'Aubigné passait une partie du jour avec sa cousine à garder les dindons. « On nous plaquait un masque sur notre nez, racontait-elle plus tard gaîment, car on avait peur que nous ne nous hâlassions; on nous mettait au bras un petit panier où était notre déjeuner, avec un petit livret des quatrains de Pibrac, dont on nous donnait quelques pages à apprendre; avec cela on nous mettait une grande gaule dans la main, et on nous chargeait d'empêcher que les dindons n'allassent où ils ne devaient point aller. » Le couvent avait ajouté peu de chose à ces connaissances. C'est dans le commerce de la société de Scarron, et grâce aux heures de retraite qu'elle avait su s'y réserver, que son instruction se compléta et se raffina. Elle ne possédait pas le grec comme Mme de Rochechouart ou Mme de Castries; mais elle lisait le latin comme Mme de Sévigné; l'italien et l'espagnol lui étaient familiers. Elle avait, en outre, le goût et le don de communiquer ce qu'elle savait. Au couvent des Ursulines de Niort, son plus grand plaisir était de « se sacrifier pour le plaisir d'une maîtresse qu'elle aimait entre toutes, de faire à sa place lire, écrire, compter et jouer tout son petit monde, de façon à ménager à sa bonne amie la surprise d'une classe conduite en son absence. » Exercée par sa mère et par sa tante, Mme de Villette, à rendre compte de ses moindres lectures, elle excellait à discipliner l'application des autres : son élève préférée, Mme de Caylus, n'allait pas entendre un sermon qu'il ne fallût en rapporter l'analyse. La vie intérieure, qui avait été si longtemps pour elle une nécessité au milieu de toutes ses disgrâces, qui l'obligeait à se replier, à chercher en soi sa force et ses ressources, lui était devenue une douce et chère habitude. De bonne heure elle s'était imposé une règle froide, sévère, rigide, où tout était comme tendu par une préoccupation de respectabilité et de dignité. « Je voulais, disait-elle à ses élèves de Saint-Cyr dans une de ces confidences qui étaient un de ses moyens d'action les plus puissants, je voulais faire prononcer mon nom avec admiration, jouer un beau personnage : c'était mon idole. Il n'y a rien que je n'eusse été capable de faire et de souffrir pour faire dire du bien de moi. Je me contraignais beaucoup; mais cela ne me coûtait rien, pourvu que j'eusse une belle réputation. Je ne me souciais pas des richesses : j'étais élevée de cent pieds au-dessus de l'intérêt; je voulais de l'honneur. » Un tel souci poussé jusqu'à la « folie », — c'est le mot qu'elle s'applique à elle-même, — pouvait être un danger. Mais à ce soin jaloux de sa considération Mme Scarron savait unir toutes les grâces d'un esprit qui, sans cesser de s'appartenir, n'était pas moins capable de se divertir que de s'ennuyer où il le fallait et avait dû pendant vingt ans complaire à tous ceux dont le soutien lui était nécessaire. Un de ses contemporains, juge délicat et difficile, le chevalier de Méré, la représente à cette époque, non seulement comme belle, et de cette beauté qui plaît toujours, mais comme reconnaissante, secrète, douce, fidèle à l'amitié et ne faisant usage des dons qu'elle avait en partage que pour amuser les autres.

Ce goût naturel des choses de l'éducation, cette précoce expérience de la vie, cette tenue d'esprit et cette conduite, devaient assurer le succès de la fonction à laquelle elle avait décidé de se prêter, fonction qui était traitée de faveur par ses contemporains, qu'elle ne laissait pas de considérer elle-même « comme un honneur fort singulier ». Le premier enfant de Mme de Montespan vécut trois ans à peine; le second fut le duc du Maine, maladif et infirme, dont la santé exigeait les soins les plus délicats; puis vinrent les comtes du Vexin et de Toulouse, Mlle de Nantes et Mlle de Blois. Pour se mieux consacrer à sa tâche, Mme Scarron s'était retirée rue de Vaugirard, dans une maison isolée. Aucun sacrifice ne lui répugnait. Elle avait pris maternellement son rôle de mère, et il semble que le mystère même dans lequel elle était tenue de l'envelopper y ajoutait une sorte d'attrait. « Je montais à l'échelle, écrivait-elle, pour faire l'ouvrage des tapissiers et des ouvriers, parce qu'il ne fallait pas qu'ils entrassent; les nourrices ne mettaient la main à rien, de peur d'être fatiguées et que leur lait ne fût moins bon. J'allais souvent de l'une à l'autre, à pied, déguisée, portant sous mon bras du linge, de la viande; et je passais quelquefois les nuits chez l'un de ces enfants malades, dans une petite maison hors de Paris. Je rentrais chez moi le matin par une porte de derrière, et, après m'être habillée, je montais en carrosse par celle de devant pour aller à l'hôtel d'Albret ou de Richelieu, afin que ma société ordinaire ne sût pas seulement que j'avais un secret à garder. On le sut : de peur qu'on ne le pénétrât, je me faisais saigner pour m'empêcher de rougir. » Cette vie agitée, inquiète, ne l'empêchait pas d'ailleurs d'être fêtée dans les salons et les ruelles. C'est le moment où Mme de Sévigné écrivait à sa fille : « Nous soupâmes hier avec Mme Scarron ; elle a l'esprit merveilleusement droit. Nous trouvâmes plaisant de l'aller ramener à minuit au fin fond du faubourg Saint-Germain, quasi auprès de Vaugirard, dans la campagne : une belle et grande maison, où l'on n'entre point; il y a un beau jardin, de beaux et grands appartements : elle a un carrosse, des gens et des chevaux. Elle est habillée modestement et magnifiquement; elle est aimable, belle, bonne et négligée. On cause fort bien avec elle. »

Louis XIV semblait le seul qui jusque-là eût résisté à ces graves et engageantes séductions. Il se défiait « de ce bel esprit à qui il fallait des choses sublimes et qui paraissait, à tous égards, si difficile à contenter. » L'affection qu'il portait aux enfants de Mme de Montespan ne pouvait manquer cependant de le rapprocher peu à peu de celle qui avait consenti à les élever, et, insensiblement, il avait pris du goût pour cette femme d'une humeur toujours égale, maîtresse d'elle-même, modeste, raisonnable, qui joignait à des qualités si rares les agréments de l'esprit, et dont l'air de satisfaction intérieure, le calme parfait, témoignait si souverainement d'une vie sans reproche. Dès ce moment peut-être aussi n'était-il pas insensible à d'autres charmes. « Mme de Maintenon, disent les dames de Saint-Cyr, avait le son de voix le plus agréable, un ton affectueux, un front ouvert et riant, le geste naturel de la plus belle main, des yeux de feu, les mouvements d'une taille libre si affectueuse et si régulière qu'elle effaçait les plus belles de la cour. Le premier coup d'œil était imposant et comme voilé de sévérité : le sourire et la voix ouvraient le nuage. » En 1673, le roi, ayant reconnu ses enfants, Mme Scarron alla demeurer à la cour ; et, l'année suivante, au retour d'une saison qu'elle avait été passer aux eaux des Pyrénées pour le duc du Maine, Louis XIV lui donna la terre de Maintenon, à laquelle était attachée une rente de 15 000 livres, et l'invita à en prendre le nom.

C'est alors que commença entre Mme de Montespan et celle que, d'après La Fare, elle n'avait jamais cessé de regarder comme une soubrette, la lutte qui devait se terminer par l'exil de la favorite : lutte tour à tour ouverte et sourde où Mme de Montespan s'abandonnait à tous les emportements d'une passion hautaine, sans dignité ni pudeur, tandis que Mme de Maintenon, soutenue par les conseils de l'abbé Gobelin, ne répondait au redoublement des attaques que par un redoublement de patience, de sagesse, de manège consommé, « faisant connaître au roi un pays tout nouveau », suivant le mot de Mme de Sévigné, et prouvant une fois de plus par une prise de possession chaque jour plus sensible de son estime et de ses bonnes grâces, « que rien n'est plus habile qu'une conduite irréprochable ». — « Dieu a suscité Mme de Maintenon pour me rendre le cœur du roi », disait la reine ; et Mme de Maintenon n'avait en effet usé de sa faveur croissante que pour lui ramener Louis XIV. La reine ne devait pas jouir longtemps de ce bonheur ; le 30 juillet 1683, elle mourait. Aussitôt après les funérailles, la cour se retira à Fontainebleau. Sur ce point décisif de la vie de Mme de Maintenon, il faut entendre directement le témoignage de Mme de Caylus. « Pendant le voyage de Fontainebleau qui suivit la mort de la reine, écrit-elle, je vis tant d'agitation dans l'esprit de Mme de Maintenon que j'ai jugé depuis, en la rappelant à ma mémoire, qu'elle était causée par une incertitude violente de son état, de ses pensées, de ses craintes et de ses espérances ; en un mot, son cœur n'était pas libre et son esprit était fort agité. Pour cacher ses divers mouvements et pour justifier les larmes que son domestique et moi lui voyions quelquefois répandre, elle se plaignait de vapeurs, et elle allait, disait-elle, chercher à respirer dans la forêt de Fontainebleau avec la seule Mme de Montchevreuil. Elle y allait même quelquefois à des heures indues. Enfin, les vapeurs passèrent ; le calme succéda à l'agitation, et ce fut à la fin de ce même voyage. Je me garderai bien de pénétrer un mystère respectable pour moi par tant de raisons ; je nommerai seulement ceux qui, vraisemblablement, ont été dans le secret ; ce sont M. de Harlay, en ce temps-là archevêque de Paris, M. et Mme de Montchevreuil, Bontemps et une femme de Mme de Maintenon, fille aussi capable que qui que ce soit de garder un secret et dont les sentiments étaient fort au-dessus de son état. » Le mystère ne fut jamais complètement éclairci. Mme de Maintenon se prêta à être une « énigme pour le monde », et ne fit aucune tentative pour que son mariage fût déclaré : c'est dans les derniers mois de 1684 que, suivant toutes les vraisemblances, il s'accomplit.

« La place de Mme de Maintenon est unique — écrivait, quelques mois avant l'événement, Mme de Sévigné si attentive à suivre tous les mouvements de la cour, — il n'y en a point, il n'y en aura jamais de semblable. » La place est restée en effet unique dans l'histoire. Reine sans le paraître, Mme de Maintenon concentra entre ses mains toutes les prérogatives, toutes les faveurs. Le dauphin, les princes de la famille royale la consultaient avec respect ; « des parlements, des provinces, des villes, des régiments s'adressaient à elle dans tout ce qui devait aller au roi ; tous les grands du royaume, les cardinaux, les évêques, ne connaissaient pas d'autre route. » Mais, en public, elle n'acceptait aucun hommage et s'étudiait à se perdre dans la foule. « Je l'ai vue à Fontainebleau, dit Saint-Simon, en grand habit chez la reine d'Angleterre, cédant absolument sa place et se reculant partout pour les femmes titrées, pour les femmes même d'une qualité distinguée, polie, affable, parlant comme une personne qui ne prétend rien, qui ne montre rien, mais qui imposait beaucoup. » Elle ne se distinguait que par sa simplicité. Suivant Languet, qui l'a connue pendant les vingt dernières années de sa vie, « une marchande de Paris était ordinairement plus richement vêtue ». Au fond, quelle était son action ? Il n'est pas de question historique peut-être qui ait été plus controversée. L'accord n'existe même pas dans les témoignages de ses contemporains. Quelques-uns, parmi lesquels Saint-Simon, sont bien près de l'accuser d'avoir tenu les rênes du royaume pendant les trente dernières années du règne de Louis XIV, et contribué à tous les malheurs de la France. A l'entendre elle-même, et les dames de Saint-Cyr, elle n'était pas née pour la politique : « la droiture de son cœur et la justesse de son esprit l'éloignent de toutes les intrigues » ; pendant toute sa vie, elle n'assista que deux fois au conseil. Le roi s'adressait à elle volontiers : « Consultons la *Raison*, disait-il. Qu'en pense *Votre Solidité ?* » Mais il restait le maître. Voltaire, qui ne se trompe d'ordinaire que lorsqu'il se laisse égarer par la passion, nous semble avoir établi la vérité dans sa mesure, lorsque, résumant en quelques traits expressifs le rôle de Mme de Maintenon, il la représente « ne s'empressant jamais de parler d'affaires d'État, rejetant bien loin tout ce qui avait la plus légère apparence de cabale, beaucoup plus occupée de plaire à celui qui la gouvernait, que de gouverner, ménageant son crédit et ne l'employant qu'avec une circonspection extrême. » Les questions religieuses sont les seules qu'elle eût vraiment à cœur. Nul doute que, sur ce point, elle ait eu et tenu à avoir une influence. Autant elle manquait de goût pour l'administration du royaume, autant elle mettait de passion, passion froide mais persévérante, à administrer la conscience du roi. Cette intervention dans les choses de l'Eglise lui a fait attribuer une part considérable dans la révocation de l'Edit de Nantes. Voltaire semble sur ce point particulièrement la décharger de toute responsabilité. « Mme de Maintenon toléra cette persécution, dit-il, comme elle toléra celle du cardinal de Noailles, celle de Racine ; mais elle n'y participa pas ; c'est un fait certain. » Tel est aussi le sentiment d'un étranger, Ezéchiel Spanheim, envoyé extraordinaire de Brandebourg, qui, sous le coup de l'événement, et témoin désintéressé, écrivait en 1690 : « On ne saurait rien dire sinon qu'elle a tout sacrifié au penchant du roi et à la résolution qu'il avait prise depuis longue main ; qu'elle a voulu s'en faire un mérite auprès de lui ; qu'elle a pu même se flatter quelque temps qu'on viendrait à bout de ce grand dessein sans y employer des moyens aussi extraordinaires et aussi violents que ceux dont on s'y est servi dans la suite ; qu'elle n'a pas eu alors ou le pouvoir ou la volonté de l'en détourner et que la bigoterie est venue au secours de la prévention et d'ailleurs de son entière résignation aux volontés de l'engagement du roi. » A la distance où nous sommes aujourd'hui des faits, il semble bien difficile de croire que Mme de Maintenon n'ait pas vu avec satisfaction une entreprise qui avait pour objet de convertir les hérétiques. Elle était aussi enracinée dans sa foi nouvelle qu'elle avait eu de peine à se détacher de l'ancienne ; mais il serait injuste de mettre à sa charge les rigueurs qui suivirent l'acte de 1685. « Je gémis, écrivait-elle à Fénelon, des vexations qu'on fait ; mais, pour peu que j'ouvrisse la bouche pour m'en plaindre, mes ennemis m'accuseraient encore d'être protestante, et tout le bien que je pourrais faire serait anéanti. » Si cette plainte était beaucoup trop discrète, la petite-fille d'Agrippa d'Aubigné étant assez sûre de son crédit pour avoir le courage de protester plus hautement, on ne peut méconnaître, au moins, qu'elle

avais mis du côté de l'humanité son cœur et sa raison.

On est aussi trop disposé peut-être à ne pas lui tenir assez de compte de l'action salutaire qu'elle a exercée sur les mœurs de la cour et du roi. Là aussi elle fit œuvre d'éducation, d'éducation patiente et mesurée, mais saine. Louis XIV croyait volontiers expier ses fautes, quand il se montrait inexorable pour celles des autres. C'est Mme de Maintenon qui le dit; et il disait lui-même au prédicateur qui lui avait fait entendre quelques vérités utiles : « Monsieur l'abbé, j'aime à prendre ma part dans les sermons ; mais je ne veux point qu'on me la fasse. » Mme de Maintenon le ramena à un sentiment plus juste de ses devoirs. Elle ne pouvait lui inspirer des idées plus larges, plus élevées que celles suivant lesquelles elle s'était elle-même toujours dirigée ; mais elle avait le souci profond de ce que lui imposaient sa gloire et sa grandeur. M. Lavallée nous paraît avoir jugé son action générale avec exactitude, sans emportement d'enthousiasme comme sans esprit de dénigrement, lorsqu'il dit : « Elle borna trop sa pensée et sa mission au salut de l'homme et aux affaires de la religion ; l'on peut même dire qu'en beaucoup de circonstances elle rapetissa le grand roi ; mais elle ne lui donna que des conseils désintéressés, utiles à l'Etat et au soulagement du peuple; et, en définitive, elle a fait à la France un bien réel, en réformant la vie d'un homme dont les passions avaient été divinisées, en arrachant à une vieillesse licencieuse un monarque qui, selon Leibnitz, faisait seul le destin de son siècle ; enfin, en le rendant capable de soutenir avec un visage toujours égal et véritablement chrétien les désastres de la fin de son règne. »

La seule affaire où Mme de Maintenon ne ménagea, ne réserva véritablement rien d'elle-même, qui l'absorba et qui la révéla tout entière, c'est la création de Saint-Cyr. Après sa vie, qui, depuis le jour où elle put la conduire, fut un chef-d'œuvre d'habileté et de sagesse, Saint-Cyr a été son œuvre maîtresse. Là cependant, comme en toutes choses, elle n'est arrivée à son but que par degrés. Jamais elle n'avait perdu le souvenir des misères et des difficultés de toute sorte qu'elle avait eu à traverser et auxquelles aurait succombé une âme moins bien trempée que la sienne ; et, dès qu'elle put disposer des faveurs du roi, elle nourrit le dessein d'épargner aux jeunes filles pauvres ce dont sa propre jeunesse avait tant souffert. « Je voudrais, disait-elle, secourir la noblesse tout entière. » Elle avait commencé par payer la pension de quelques enfants à Montmorency (1680), puis à Rueil (1682) : et dès ce moment on peut dire que son cœur s'était donné. Elle écrivait à Mme de Brinon, qu'elle avait successivement placée à la tête des deux établissements, tous les deux, d'ailleurs, fort modestes : « J'ai grande impatience de voir mes petites filles et de me trouver dans leur étable. J'en reviens toujours plus affolée. » — « Rueil, disait-elle à son frère, est un lieu admirable et où je me divertis fort. Dieu bénit tout ce qui s'y fait et le succès passe mon espérance. » Le succès était tel, en effet, qu'il fallut songer à une autre maison. Louis XIV venait d'acquérir, pour l'agrandissement du parc de Versailles, le château de Noisy; on y transféra le pensionnat (3 février 1684). Il fut bientôt en faveur. De toutes parts, on allait voir les filles de Mme de Maintenon. Le roi lui-même multipliait ses visites. Noisy devint à son tour insuffisant, et Saint-Cyr fut créé (1686). Mme de Maintenon n'avait d'abord songé « qu'à faire tout le bien possible pendant sa vie ». La pensée de le faire après sa mort ne lui était pas venue à l'esprit. « Dieu sait, disait-elle, que je n'ai jamais conçu une aussi grande fondation. » Elle en appréciait l'importance et l'avenir. « Quel avantage, s'écrie dans ses Souvenirs la plus fidèle des interprètes de sa pensée, pour une famille aussi pauvre que noble, et pour un vieux militaire criblé de coups, après s'être ruiné dans le service, de voir revenir chez lui une fille bien élevée, sans qu'il lui en ait rien coûté pendant treize années qu'elle a pu demeurer à Saint-Cyr, apportant même encore un millier d'écus, qui contribuent à la marier ou à la faire vivre en province ! Mais ce n'est là que le moindre objet de cet établissement; celui de l'éducation que cette demoiselle a reçue et qu'elle répand ensuite dans une famille nombreuse est vraiment digne des vues, des sentiments et de l'esprit de Mme de Maintenon. »

Ces vues n'ont pas toujours été les mêmes. L'histoire de Saint-Cyr peut être partagée en deux périodes : la période avant et la période après les représentations d'*Esther* (V. *Saint-Cyr* au Supplément). Dans la première, c'est l'esprit de Fénelon qui domine, l'esprit large et souple du traité de l'*Education des filles*. Effrayée ensuite du danger des exercices qui mêlaient ses élèves à la vie du siècle, Mme de Maintenon replie son essor et les règles de la maison deviennent plus étroites, presque austères. « Nos filles ont été trop considérées, trop caressées, trop ménagées, écrit-elle. Il faut renoncer à ce goût de l'esprit, à cette délicatesse, à cette liberté de parler, à ces murmures, à ces manières de railleries toutes mondaines, enfin à la plupart des choses que nous faisions. » Mais, après comme avant les réformes de 1691, toute sa pensée est à ses chères filles et les enveloppe : « Puisse cet établissement durer autant que la France, s'écriait-elle dans un généreux élan d'ambition, et la France autant que le monde ! Il y a de quoi renouveler dans tout le royaume la perfection du christianisme. Je m'offre avec tous mes gens pour servir ces chers enfants et je n'aurai nulle peine à être leur servante, pourvu que mes soins leur apprennent à s'en passer. Voilà où je tends; voilà ma passion, voilà mon cœur. » Elle est la première institutrice de la maison. C'est le seul privilège qu'elle s'arroge; c'est la seule qualité qui lui soit donnée, suivant son vœu, dans son acte de décès (15 avril 1719).

Pour juger son œuvre d'éducation, il faut, d'une part, la comparer à celle de ses contemporains; il faut, d'autre part, la suivre elle-même dans les soins infinis auxquels pendant près de trente ans elle a voué sa vie. Qu'on nous permette de rappeler ici les pages où nous avons résumé notre jugement (*De l'enseignement secondaire des filles*) :

« Jamais le couvent n'a été plus en honneur qu'au dix-septième siècle. Il était le premier et le dernier asile : c'est là qu'on commençait à vivre et qu'on s'exerçait à mourir. Jamais aussi peut-être les dangers qu'il présente au point de vue de l'éducation n'ont été signalés avec plus de hardiesse. Hors de la famille, les ressources locales d'instruction manquaient. La nécessité, comme l'habitude, faisait un devoir d'envoyer la fille au couvent. On ne regardait pas à l'âge. Un deuil de famille, un départ, les circonstances en décidaient. Mme Guyon était entrée à deux ans et demi aux Ursulines de Montargis; Marie-Blanche de Grignan, « les petites entrailles » de Mme de Sévigné, à cinq ans et demi, à Sainte-Marie de la Visitation d'Aix. Or, veut-on savoir ce qu'était l'éducation du couvent dans l'idéal conçu par Port-Royal ? Il suffit d'ouvrir le *Règlement* de sœur Sainte-Euphémie, Jacqueline Pascal. L'étrange émotion que cause, même à des siècles de distance, le spectacle de ces enfants observant le

silence ou parlant bas du lever au coucher, ne marchant jamais qu'entre deux religieuses, l'une devant, l'autre derrière, pour empêcher que « ralentissant le pas sous le prétexte d'une incommodité, elles aient entre elles quelque communication » ; passant d'une méditation à une oraison, d'une oraison à une instruction, n'apprenant, en dehors du catéchisme, que la lecture, l'écriture, et, le dimanche, « un peu d'arithmétique, les grandes d'une heure jusqu'à deux, les petites de deux heures à deux heures et demie » ; les mains toujours occupées pour empêcher l'esprit de s'égarer, mais sans pouvoir s'attacher à leur ouvrage, « qui devait plaire d'autant plus à Dieu qu'elles s'y plairaient moins elles-mêmes » ; combattant toutes leurs inclinations naturelles, méprisant les soins d'un corps « destiné à servir aux vers de pâture » ; ne faisant rien, en un mot, que dans un esprit de mortification. Qu'on se représente ces journées de quatorze ou de seize heures, se succédant et s'appesantissant sur la tête des *petites sœurs*, pendant six ou huit ans, dans une solitude morne, sans que rien y apportât le mouvement de la vie, rien que le son de la cloche annonçant le changement d'exercice ou de pénitence, et l'on comprendra le sentiment d'inquiétude et de tristesse dont était pénétré Fénelon, lorsqu'il parle des ténèbres de la caverne profonde où le couvent tenait comme enfermée la jeunesse des filles. Sans doute, il ne faut pas perdre de vue que cet idéal janséniste, approprié aux inclinations de certaines âmes, a formé des femmes qui ravissaient l'admiration de Racine et le respect de Boileau ; mais, en le proposant pour règle de l'éducation commune, Jacqueline Pascal n'oubliait-elle pas que, si les vers, les billets, les jolies choses de toutes sortes qu'elle composait à huit ans lui avaient fait connaître et goûter, trop tôt peut-être, les enivrements du monde, son enfance s'était écoulée doucement au sein de la famille, et qu'à près de quinze ans son frère, qui était chargé de l'élever, ne pouvait la détacher de ses poupées ? Sans doute aussi, tous les couvents ne poussaient pas au même degré l'esprit de renoncement, et, d'ailleurs, quand les institutions sont si sévères, on risquerait de s'abuser à ne point faire la part de celles qui ne s'appliquaient pas : la nature humaine est plus forte que toutes les règles ; que de rigueurs s'adoucissent devant le regard d'un enfant ! On le sentait, même à Port-Royal. Les mères cependant ne laissaient pas de s'en émouvoir. A la pensée du sort qui attend sa pauvre petite Marie-Blanche, Mme de Sévigné ne peut se retenir. Son imagination, qui lui peint les choses, entre en révolte ; son cœur saigne : elle n'a plus ni joie ni repos ; elle en rêve.

» C'est l'austérité de ces règles qui donne aux premières constitutions de la maison de Saint-Cyr une originalité presque riante. Les arguments ne manqueront jamais à ceux qui n'aiment pas la politique et la personne de Mme de Maintenon. Son œuvre pédagogique elle-même est loin d'être irréprochable ; mais, quoi qu'on en ait, il faut s'incliner, c'est un maître. Mlle de Scudéry, qui se plaisait à faire le magister, suivant le mot de Tallemant, et qui ne maniait pas toujours légèrement la férule ; Mme de Genlis qui, dès l'âge de sept ans, s'amusait à enseigner à de petits paysans, du haut de la terrasse du château de Saint-Aubin, ce qu'on venait de lui apprendre, et qui, trente ans plus tard, faisait sonner si haut son titre de « Gouverneur des enfants d'Orléans », n'ont échappé ni l'une ni l'autre au ridicule du rôle qu'elles prenaient. On peut critiquer la conduite pédagogique de Mme de Maintenon ; elle ne prête point à rire : tant il est manifeste qu'elle a d'amour sincère de l'enfance et le sens profond de l'éducation ! Elle était née institutrice. De bonne heure elle s'essaie à sa vocation ; à Saint-Cyr, elle la remplit pleinement. La conception seule d'un établissement de cette nature, l'idée de faire payer par la France la dette de la France, en élevant les enfants de ceux qui lui avaient donné leur sang, procède d'un sentiment inconnu jusque-là. Mais c'est dans le détail de ses instructions qu'il faut la suivre pour apprécier la direction nouvelle qu'elle imprime à l'éducation de son temps. Rien de ce qui touche à ces enfants ne lui est indifférent. Elle se préoccupe du menu de leurs repas comme du programme de leurs études, du développement de leur taille comme du tour de leur caractère. Elle est au dortoir à l'heure où l'on se lève ; elle arrive dans la classe au moment où on l'attend le moins, et, à peine entrée, elle prend la direction de la leçon. Elle se plaît à ces instructions communes ; elle en a laissé des modèles. Elle ne recherche pas moins les entretiens particuliers ; elle connaît le passé de chaque élève, son esprit, ses idées, et ce qu'elle dit porte juste sur le point qui appelle le conseil. Les qualités ne sont pas toujours ce qui l'attire le plus. Elle aime tout en ses chères filles : vertus et défauts, efforts et défaillances, leurs travaux, leurs ébats, tout, jusqu'à leur poussière. En passant le seuil de Saint-Cyr, elle est décidée à y faire pénétrer avec elle un rayon de bonne humeur. « Il faut égayer l'éducation des enfants », disait-elle ; c'est un des principes de sa pédagogie. Après la réforme qui assombrit la maison, elle éprouve comme le besoin de se rassurer. « Je ne crois pourtant pas, écrit-elle, qu'il y ait de jeunesse ensemble qui se divertisse plus que la nôtre, ni d'éducation plus gaie. » Elle se rencontre sur ce point, jusque dans l'expression, avec l'Ariste de Molière, qui

> Tient sans cesse
> Qu'il nous faut en riant instruire la jeunesse.

» Toute cette passion, sans doute, est plus ferme que tendre. Dans le règlement de Port-Royal, sous la rigueur des prescriptions monacales, on trouve çà et là, dans un mot, dans un trait, une préoccupation douce. Sœur Sainte-Euphémie recommandera, par exemple, « qu'on s'assure, en hiver, quand les pauvres enfants, ses petites colombes, sont déjà endormies, et sans qu'elles le voient, si elles sont bien couvertes. » Il y a là comme un touchant souvenir de la vie de famille dont le cœur de Jacqueline a été traversé. Rien de semblable chez Mme de Maintenon, qui a connu à peine sa mère, et qui ne se rappelle avoir été embrassée par elle que deux fois, au front, après une absence. Ayant toute sa vie vécu de contrainte, habituée à veiller sur ses moindres paroles, sur ses gestes, sur ses regards, même à Saint-Cyr, où elle anime tout autour d'elle, même avec Mme de Glapion et Mlle de Maisonfort, qu'elle tient en si grande estime, elle reste froide et maîtresse d'elle-même. S'il serait rigoureux de dire que la grâce manque à ses attachements, ce qui assurément y domine, c'est la solidité. En assumant, à l'égard de ses filles, tous les devoirs d'une tutelle dévouée, elle s'en est arrogé les droits absolus : elle s'est chargée de les marier, et elle fournit ensemble la dot, le trousseau et le mari. Elle travaille à leur bonheur en dehors d'elles ; elle est décidée à le faire sans elles. Mais elle le fait pour elles. Aucune résolution, aucun sacrifice, — même celui de ses idées personnelles, — ne lui coûte pour l'assurer. Ces enfants, qu'elle a tirées de la médiocrité, couraient le danger de laisser enfler leurs espérances. Les représentations d'*Esther* et d'*Athalie* avaient ouvert la porte aux ambitions hautaines ; elle la referme brusquement. Si, dans ce retour en arrière, elle

dépasse la mesure, il se mêle à ses timidités ou à ses erreurs de jugement une large part de prévoyance. Nulle peut-être n'a eu un sentiment plus vif du péril qui pouvait résulter de la disproportion entre l'éducation d'une jeune fille et la destinée qui lui était réservée dans une société où la naissance et la fortune décidaient de tout. « Il faut élever nos bourgeoises en bourgeoises, écrit-elle ; ce qui les attend, c'est la vie en province, une vie de ménage, modeste et retirée, toute au devoir, entre un mari à aider dans l'administration de sa petite fortune, des enfants à élever, des serviteurs à diriger. » Tel est l'objet d'un grand nombre de ses propres entretiens. Elle s'attache à faire envisager cet avenir à ses élèves avec sérénité ; elle leur en découvre tour à tour les aspects sévères et gracieux, elle y intéresse à la fois leur cœur et leur raison ; elle veut qu'on les reconnaisse entre toutes à cette marque de simplicité aimable et forte. Et sans parler de Mme de Caylus et de Melle d'Aumale, quelle physionomie plus sérieuse tout ensemble et plus charmante que celle de « la petite Pincré » et de tant d'autres ! Même dans la piété, qu'elle donne pour fondement à la vertu, elle écarte les raffinements, les scrupules, les fausses délicatesses, les *ragoûts d'oraison*. Elle a en vue la terre, non le ciel. « L'institut, disait-elle, n'est pas fait pour la prière, mais pour l'action. » L'habit monastique y était interdit. Elle l'appelait elle-même « une manière de collège ». Certes, nous concevons aujourd'hui un idéal d'éducation plus large dans ses programmes et plus libre dans son esprit. Mais cet effort de préparation à la vie, poursuivi, au début surtout, avec le sentiment exact des besoins de l'enfance, place, à certains égards, Mme de Maintenon au nombre de ceux qui ont affranchi l'éducation des femmes. Elle a été, comme on l'a dit, la première institutrice laïque ; et aujourd'hui encore, malgré les différences profondes de mœurs et d'intérêts qui séparent les temps, ce n'est pas sans profit que, dans le détail des préceptes au moins, on prendrait conseil de son expérience et de sa raison. »

Les œuvres de Mme de Maintenon, dans l'édition la plus exacte et la plus complète qui en ait été faite jusqu'ici, celle de M. Th. Lavallée, comprennent : 1° *Lettres sur l'éducation des filles*, 1 volume ; 2° *Entretiens sur l'éducation des filles*, 1 volume ; 3° *Lettres historiques et édifiantes*, 2 volumes ; 4° *Conseils aux demoiselles pour leur conduite dans le monde*, 2 volumes ; 5° *Correspondance générale*, 4 volumes ; 6° *Mémoires*, contenant : I. *Souvenirs de Mme de Caylus* ; II. *Mémoires inédits de Mlle d'Aumale* ; III. *Mémoires des Dames de Saint-Cyr*, 1 volume, lequel n'a pas été publié.

« Mme de Maintenon, dit Saint-Simon, avait un langage doux, juste en tout point et naturellement éloquent et court. » — « C'est le langage de la Sagesse qui parle par la bouche des Grâces, » disait de son côté Fénelon. A l'appui de ces jugements, on pourrait citer plus d'une belle page solide et agréable. Nous nous bornerons à donner comme spécimen un passage des *Instructions*, vraiment éloquent en effet, sur la noblesse, et quelques conseils, expressifs et courts, sur la direction à suivre dans l'éducation des enfants.

« Ne comptez pour rien votre noblesse ; n'en parlez jamais. A quoi vous servirait-elle si vous n'aviez pas de vertu ? N'est-ce pas elle qui fait la vraie noblesse ? La vertu n'est-elle pas son origine ? Ayez des égards pour tout le monde, et même du respect pour les personnes d'un certain âge et d'un certain état, quand bien même elles n'auraient pas de naissance ; le monde est plein de ces sortes de personnes, et vous verrez, quand vous y serez, que l'on a avec elles les meilleures manières. Mettez-vous bien dans l'esprit, une fois pour toutes, que la noblesse n'est rien sans mérite, et que c'est au mérite que l'on doit l'honneur, l'estime et le respect, en qui que ce soit qu'il se trouve. » (*Instructions aux demoiselles de la classe verte.*)

« Je voudrais qu'on inspirât aux demoiselles une conscience droite, simple et ouverte ;....

» Qu'il ne faut point être curieux et se borner à un petit nombre de livres ;

» Que toute piété consiste dans l'observance des commandements et la pratique des vertus ;

» Leur faire aimer le silence et le travail ;

» Chercher des inventions ou quelque intérêt pour leur donner le goût du travail ;

» Expliquer ce qu'on leur dit ;

» Les rendre simples à tout dire en ne les grondant jamais ;

» Réjouir leur éducation ;

» Diversifier leurs instructions ;

» Reprendre continuellement et doucement ;

» Regarder les classes comme le principal de la maison ;

» Qu'on leur apprenne à parler français, mais simplement ; qu'elles écrivent de même ;

» Qu'on leur parle chrétiennement et toujours raisonnablement ;

» Qu'on les élève en séculières ; bonnes chrétiennes, sans exiger d'elles des pratiques religieuses, comme de n'oser lever les yeux ;

» Qu'on les aime toutes également. » (*Notes pour les maîtresses de Noisy.*) [Gréard.]

MAIRES. — Ils sont préposés à la surveillance et à la direction morale de l'enseignement primaire dans chaque école de la commune. (Loi du 15 mars 1850, art. 41, § 1er.)

En cas d'urgence, ils peuvent suspendre provisoirement l'instituteur communal, à charge d'en informer immédiatement l'inspecteur primaire et d'en rendre compte au préfet. (Même loi, art. 33, § 4 ; décret du 7 octobre 1850, art. 17.)

Ils reçoivent les déclarations d'ouverture d'écoles libres et de pensionnats, et, dans les trois jours, doivent visiter ou faire visiter le local. S'ils refusent de l'approuver, ils font mention de leur opposition et des motifs sur lesquels elle est fondée, en marge de la déclaration. Il est statué à cet égard par le Conseil départemental. (Loi du 15 mars 1850, art. 27, 28, 53 ; décret du 7 octobre 1850, art. 1 à 3 ; décret du 30 décembre 1850, art. 1 à 3.)

Ils font leurs propositions au préfet pour la nomination de la femme chargée de diriger les travaux à l'aiguille des filles dans les écoles mixtes tenues par des instituteurs. (Loi du 10 avril 1867, art. 1er.)

Ils donnent leur agrément à la nomination et à la révocation par la directrice de l'école maternelle de la femme de service attachée à cet établissement. (Décret du 2 août 1881, art. 36.)

Ils nomment le médecin chargé de visiter une fois par semaine les écoles maternelles. (Même décret, art. 32.)

Ils président le comité local de patronage des écoles maternelles. (Même décret, art. 10.)

A Paris, le maire de chaque arrondissement préside la réunion des délégués cantonaux. (Loi du 15 mars 1850, art. 43.)

Le maire a la présidence de la commission municipale scolaire instituée dans chaque commune pour surveiller et encourager la fréquentation des écoles. (Loi du 28 mars 1882, art. 5.)

Lorsqu'un maire néglige ou refuse de faire un des actes ou de remplir une des obligations que la loi lui impose, le préfet, après l'en avoir requis, peut y procéder d'office, soit par lui-même, soit par un délégué spécial. (Loi du 18 juillet 1837,

art. 15). Par application de ce principe, la loi du 20 mars 1883 a déclaré (art. 10) que, sur le refus du maire d'emprunter à la caisse des lycées, collèges et écoles la somme jugée nécessaire au paiement des frais de construction ou d'appropriation d'une maison d'école, il y serait pourvu par un délégué spécial.

Ne peuvent être ni maires ni adjoints les instituteurs primaires communaux ou libres. (Loi du 5 mai 1855, art. 5, § 8.) [Ernest Cadet.]

MAIRIE. — Il arrive très fréquemment, dans les communes rurales, que, par raison d'économie, la mairie est installée dans le même bâtiment que l'école. Le ministère de l'instruction publique, qui vient généreusement en aide aux communes pour leurs constructions scolaires, ne peut ni ne doit contribuer pour une part quelconque aux dépenses se rapportant à des services étrangers à l'instruction primaire. C'est ce qu'a déclaré formellement l'instruction ministérielle du 16 août 1878, relative à la loi du 1er juin de la même année sur la construction des maisons d'école. Elle a invité les préfets à veiller à ce que, dans les devis adressés au ministère, une ventilation fût toujours opérée, qui permît d'apprécier exactement la part de dépense afférente à l'école et celle applicable aux autres services municipaux.

Cette disposition a dû être rappelée par une nouvelle circulaire publiée à la date du 15 mai 1879. « Il importe, dit le ministre, que les municipalités sachent que le fonds de dotation de la caisse a pour unique destination de venir en aide aux communes dans les frais d'installation de leurs écoles. En aucun cas, il ne me serait possible d'accorder une subvention non plus que d'autoriser un emprunt qui aurait pour objet l'installation de services étrangers à l'école ou aux logements des maîtres. La dépense occasionnée pour l'établissement d'une mairie, d'une justice de paix, d'une remise pour pompe à incendie, doit être couverte au moyen de ressources spéciales autres que celles qui proviennent de la subvention de l'État ou de l'avance consentie par l'administration de la Caisse... » Aussi est-il exigé que les dossiers contiennent toujours des devis distincts pour les services étrangers à l'instruction primaire et pour l'installation de l'école proprement dite.

Copie de la déclaration d'ouverture d'une école libre doit être affichée à la porte de la mairie et y demeurer pendant un mois. (Décret du 7 octobre 1850, article 1er.)

C'est dans la salle des actes de la mairie qu'est invitée à comparaître, devant la commission municipale scolaire qui lui rappelle le texte de la loi et lui explique son devoir, la personne responsable de l'enfant qui s'est absenté de l'école quatre fois dans le mois, pendant au moins une demi-journée, sans justification admise. (Loi du 28 mars 1882, art. 12.)

En cas de récidive dans les douze mois qui ont suivi la première infraction à la loi du 28 mars 1882, la commission scolaire ordonne l'inscription, pendant quinze jours ou un mois, à la porte de la mairie, des noms, prénoms et qualités de la personne responsable, avec indication du fait relevé contre elle.

La même peine est applicable aux personnes responsables qui, citées devant la commission scolaire, n'ont point comparu sans justification admise, et à celles qui ont négligé d'informer le maire du départ de leurs enfants de l'école à laquelle ils étaient inscrits, et d'indiquer de quelle façon ces enfants recevraient l'instruction à l'avenir. (Même loi, art. 13.)

L'examen que doivent subir, chaque année, à partir de la fin de la deuxième année d'instruction obligatoire jusqu'à l'âge de treize ans révolus, les enfants qui reçoivent l'instruction dans la famille, a lieu à la mairie ou dans une salle d'école (Arrêté du 22 décembre 1882).

[Ernest Cadet.]

MAISON D'ÉCOLE. — Cet article comprendra, pour la France, deux parties : un résumé historique de la législation, et une étude, au point de vue technique des questions relatives à l'emplacement, à la construction, à la distribution et à l'aménagement des maisons d'école. Nous analyserons ensuite les dispositions en vigueur dans les pays étrangers.

I

L'expression aujourd'hui consacrée de *maison d'école* entraîne la double idée d'un logement pour les maîtres et de salles organisées et outillées pour recevoir les élèves aux heures de leçons. Le jardin, la cour de récréation, les préaux, etc., sont des appendices d'une utilité incontestable et qui donnent au mot *maison* toute sa signification, toute sa valeur. Mais l'école pourrait subsister sans tous ces éléments, et il a fallu tout le progrès qu'ont fait depuis un siècle les besoins de bien-être et de confort pour que nous ne sachions plus concevoir la maison d'école autrement que complétée et achevée au moyen de ces dépendances.

Avant 1789, les habitations où étaient recueillis les enfants à instruire variaient suivant les hasards auxquels était due la création de chaque école. Les salles affectées à l'enseignement étaient la plupart du temps étroites, négligées, insuffisantes, souvent malsaines et sordides. Le maître ou la maîtresse faisaient généralement la classe chez eux, dans leur domicile particulier, à moins qu'ils n'appartinssent à un ordre religieux ou au clergé séculier. Du reste, l'instruction primaire, n'étant pas rattachée à un système unique et dirigée par une administration spéciale, devait nécessairement subir les conditions du milieu où s'installait une classe, dépendre du donateur qui fondait, du maître qui enseignait, du quartier, du village, du hameau où s'ouvrait une école.

Le plan de Talleyrand et celui de Condorcet ne contiennent pas de dispositions relatives aux maisons d'école. Mais dans le projet présenté à la Convention le 12 décembre 1792 par Lanthenas, au nom du Comité d'instruction publique, on lit, au titre IV, art. 11, 12 et 13 : « Les bâtiments des écoles primaires seront fournis par les communes, qui pourront disposer à cet effet des maisons de fabrique ou des maisons nationales déjà uniquement consacrées aux petites écoles. Les frais de premier établissement, d'ameublement et d'entretien seront à la charge des communes. Les instituteurs des écoles primaires seront logés aux frais des communes, et autant que faire se pourra dans le lieu même des écoles. » (V. *Convention*, p. 525.)

Le décret du 8 mars 1793, « réglant la vente des biens formant la dotation des collèges et autres établissements d'instruction publique », interdit de comprendre dans la vente des biens nationaux « tous les bâtiments servant ou pouvant servir à l'usage des collèges et de tous autres établissements de l'instruction des deux sexes ; les logements des instituteurs, professeurs et élèves, ensemble les jardins et enclos y attenant... Les corps administratifs sont tenus de faire procéder aux réparations urgentes, nécessaires pour prévenir la ruine et la dégradation des bâtiments réservés ci-dessus. » (V. *Convention*, p. 530.)

Lepelletier, dans son plan d'éducation nationale, voulait que les établissements d'éducation commune dont il proposait la fondation fussent placés « dans les édifices appartenant à la nation,

maisons religieuses, habitations d'émigrés, et autres propriétés publiques. Je voudrais, ajoutait-il, qu'à défaut d'autres ressources, les vieilles citadelles de la féodalité s'ouvrissent pour cette intéressante destination. » (V. *Convention*, p. 536.)

Dans le projet si remarquable et si complet présenté par Romme en octobre 1793 au nom de la Commission des neuf, on trouve des dispositions spéciales concernant les maisons d'école. Le décret du 7 brumaire an II institue dans chaque district une commission qui reçoit entre autres (art. 2) le mandat de s'occuper « de l'emplacement des maisons d'enseignement dans les communes qui doivent en avoir, en se conformant à l'instruction annexée à la minute du présent décret, et en se concertant avec les conseils généraux des communes. » L'instruction dont il est parlé dans cet article n'a malheureusement pas été imprimée, en sorte que nous ne la connaissons pas. Un décret complémentaire du 9 brumaire ajoute (art. 3) : « Si un mois après que la commission d'éducation a arrêté l'emplacement et la disposition d'une *maison d'école nationale*, la commune n'en a pas commencé l'exécution, les corps administratifs seront chargés d'y pourvoir au défaut de la commune, et à ses frais, à prendre sur les sous additionnels. » (V. *Convention*, p. 547 et 548.)

Le décret du 27 brumaire an III, voté sur le rapport de Lakanal, affecta les presbytères, partout où ils ne seraient pas encore vendus, au service de l'instruction primaire : « Dans toutes les communes de la République, les ci-devant presbytères non vendus au profit de la République sont mis à la disposition de la municipalité, pour servir tant au logement de l'instituteur qu'à recevoir les élèves pendant la durée des leçons. En conséquence, tous les baux existants sont résiliés. — Dans les communes où il n'existe plus de ci-devant presbytère à la disposition de la nation, il sera accordé, sur la demande des administrations de district, un local convenable pour la tenue des écoles primaires. » (Chap. Ier, art. 5 et 6. — V. *Convention*, p. 563.)

Le décret du 3 brumaire an IV, qui organisa définitivement l'instruction publique, reproduit à peu près les termes du décret Lakanal, et, conformément à une disposition de l'article 296 de la constitution de l'an III (V. *Constitution*), pose le principe d'une indemnité de logement à payer à l'instituteur dans le cas où l'administration ne pourrait lui assurer la jouissance d'un local : « Il sera fourni par la République, à chaque instituteur primaire, un local, tant pour lui servir de logement que pour recevoir les élèves pendant la durée des leçons. Il sera également fourni à chaque instituteur le jardin qui se trouverait attenant à ce local. Lorsque les administrations de département le jugeront convenable, il sera alloué à l'instituteur une somme annuelle, pour lui tenir lieu du logement et du jardin susdits. » (Titre Ier, art. 6. — V. *Convention*, p. 569.) Le chiffre de l'indemnité de logement, laissé à l'appréciation des administrations départementales, fut en général de 150 francs. (Discours de Barailon aux Cinq-Cents, 27 brumaire an VI.)

Malheureusement bien peu de communes disposaient encore d'un presbytère ou de quelque autre local ; les instituteurs furent donc obligés de se loger eux-mêmes comme ils purent, et les élèves continuèrent, comme sous l'ancien régime, à s'entasser dans des bouges malsains. Barbé-Marbois le constate dans un rapport aux Anciens, le 11 germinal an IV : « La chambre où le maître donne ses leçons est ordinairement humide, sans plancher, mal éclairée ; et la cherté de toutes choses empêche les élèves d'être suffisamment pourvus de ce qui est nécessaire à leur instruction. » (V. *Conseil des Anciens*, p. 490.) Une loi du 25 fructidor an V, réitérant les injonctions du décret du 8 mars 1793, ordonna vainement de « surseoir à la vente des presbytères, jardins et bâtiments y attenant », afin de « s'assurer la conservation des bâtiments, jardins et autres accessoires qui pourraient être jugés nécessaires à l'établissement des écoles primaires ou pour tout autre service public » : écoliers et instituteurs continuèrent à être logés dans les plus mauvaises conditions. L'indemnité prévue par le décret du 3 brumaire an IV ne fut même pas payée, ou cessa de l'être dès les premières années du Directoire. « Quand la situation de nos finances, disait Heurtaut-Lamerville en l'an VII, ne nous permet pas seulement d'accorder aux instituteurs primaires le logement que leur promet l'article 296 de la constitution, pourrions-nous adopter des projets d'établissements que des siècles ne réaliseraient point? » (V. *Conseil des Cinq-Cents*, p. 493.) Jacquemont, sous le Consulat, dans un rapport au Tribunat (4 floréal an X), dit à son tour : « L'esprit de parti repoussa, dans la plupart des campagnes, les instituteurs primaires, qui, privés des rétributions qu'ils devaient tirer de leurs élèves, se trouvèrent réduits au simple traitement qui leur était alloué par les administrations de département pour leur tenir lieu du logement et du jardin qu'on ne pouvait ou ne voulait pas leur livrer ; encore ce faible secours ne leur fut-il point continué après la disparition du papier-monnaie (en 1796), et la plupart furent obligés de reprendre leurs travaux ruraux pour assurer leur subsistance. » (V. *Consulat*, p. 516.)

La loi du 11 floréal an X ne changea rien à cette situation. Elle stipula que le traitement des instituteurs se composerait : 1° du logement fourni par les communes ; 2° d'une rétribution fournie par les parents. Il est vrai que Fourcroy donna au Corps législatif l'assurance que les sous-préfets sauraient « échauffer le zèle des municipalités », et que le gouvernement « ne négligerait rien de ce qui est nécessaire pour obtenir le succès ». Mais il ne semble pas que l'installation des locaux scolaires ait été plus satisfaisante sous le Consulat et l'Empire qu'elle ne l'avait été durant les années troublées de la Révolution et du Directoire. La dernière trace qu'on rencontre de la sollicitude du législateur pour les maisons d'école se trouve dans l'instruction du 13 brumaire an XI, où il est enjoint aux inspecteurs généraux de visiter quelques-unes des écoles primaires et de recueillir des renseignements sur «..... les maisons qu'on leur a destinées ». Pendant treize ans ensuite, c'est le silence. L'Université est fondée et organisée, les collèges, lycées, facultés, séminaires, écoles spéciales, donnent lieu à une réglementation incessante et minutieuse. L'école primaire est abandonnée à elle-même. L'œuvre de la Révolution paraît à son égard suspendue ou délaissée. A peine rencontre-t-on, dans le cours de cette longue période, une ou deux instructions (1810-1812) relatives aux qualités exigées de l'instituteur et à l'autorisation à laquelle il est soumis. Toutefois il est bon de rappeler le décret impérial du 9 avril 1811 qui avait concédé gratuitement aux départements, arrondissements et communes, la pleine propriété des édifices et bâtiments nationaux occupés pour le service de l'instruction publique, à la charge d'acquitter la contribution foncière et de supporter les frais des grosses et des menues réparations. Mais cette mesure n'eut pas plus d'effet que le décret du 27 brumaire an III.

L'ordonnance du 29 février 1816 constatait que dans les villes et dans les campagnes il manquait un très grand nombre d'écoles et que les écoles existantes étaient susceptibles d'importantes amé-

liorations. Mais ce n'étaient pas les locaux scolaires qui attiraient l'attention du législateur. Aussi les comités cantonaux de surveillance, dont l'ordonnance prononçait la création et fixait les attributions, n'auront-ils, en ce qui touche à la maison d'école, qu'à solliciter près du préfet et de toute autre autorité compétente les mesures convenables pour l'entretien des écoles. Il n'était pas possible de s'en tenir à des termes plus vagues. On n'ignore pas que les états de situation exigés annuellement des recteurs datent de l'ordonnance de 1816. C'était le cas, semble-t-il, de demander des renseignements précis sur les locaux scolaires. Or, l'ordonnance ne réclame qu'un tableau général des communes et des instituteurs primaires. Il est vrai cependant que l'arrêté du 5 décembre 1820, qui spécifie les conditions auxquelles un instituteur primaire pourra tenir un pensionnat, ordonne d'y affecter « un local convenable sous le rapport des dortoirs, du réfectoire, des lieux de récréation, des salles d'études ». Mais il ne s'agit pas là de l'école primaire proprement dite.

C'est la loi du 28 juin 1833 qui assurera enfin à l'école les ressources nécessaires à sa fondation, à la construction et à l'entretien de la maison qui lui est destinée. Après avoir déclaré que « toute commune est tenue, soit par elle-même, soit en se réunissant à une ou plusieurs communes voisines, d'entretenir au moins une école primaire élémentaire », l'article 12 de la loi porte : « Il sera fourni à tout instituteur communal : 1° Un local convenablement disposé, tant pour lui servir d'habitation que pour recevoir ses élèves. » Et le législateur décide que la commune, le département, l'Etat lui-même auront à pourvoir à l'entretien de l'école primaire, les deux premiers par une imposition spéciale (3 centimes additionnels pour la commune, 2 pour le département), si les fonds ordinaires ne suffisent pas, le dernier par une subvention prélevée sur le crédit qui sera porté annuellement pour l'instruction primaire au budget de l'Etat. C'est, on le voit, l'inauguration du régime sous lequel l'école a progressivement atteint les développements que nous constatons aujourd'hui. Le rédacteur de la loi, M. Guizot, avait déclaré « qu'une des conditions les plus indispensables pour l'établissement définitif de l'instruction primaire dans les communes, c'est qu'elles eussent en propriété un local pour la tenue de leur école et le logement de l'instituteur. »

Les résultats parurent d'abord devoir bientôt répondre à l'effort. Dans son Rapport de 1834, M. Guizot remarque « que 9 654 communes ou réunions de communes possèdent, sous ce rapport, tout ce qui leur est nécessaire ; qu'il en est au contraire 21 089 qui n'ont pas de local affecté à l'instruction primaire; enfin, que 1 899 communes ou réunions de communes ont pris des dispositions pour en faire construire ou pour en acheter. » Puis il indiquait que le chiffre de la dépense pour doter d'une école toutes les communes s'élèverait probablement à 72 millions de francs. Et il ajoutait : « C'est là sans doute une charge énorme et dont beaucoup de personnes pourront s'effrayer ; mais qu'elles portent en revanche leur imagination sur l'accomplissement d'une telle œuvre : qu'elles voient les maisons d'école s'élevant partout, attirant partout les regards des habitants, leur inspirant pour l'instruction primaire cet intérêt puissant qu'enfantent le sentiment de la propriété et la perspective de la durée..... et qu'elles jugent si la grandeur des résultats ne surpasserait pas infiniment celle des sacrifices. »

La Restauration avait ouvert un crédit annuel de 50 000 francs pour encouragements à l'instruction primaire sous la forme d'achat de livres, d'établissement temporaire d'écoles modèles, ou de récompenses aux maîtres; le subside s'était élevé à 60 000 francs en 1830, et la circulaire du 21 mars 1831, relative à l'emploi de cette somme, commençait ainsi :

« Il existe encore un grand nombre de communes qui sont dénuées de tout moyen d'instruction, puisqu'elles n'ont pas de ressources suffisantes pour se procurer une maison d'école. Aider ces communes pauvres à supporter une dépense si indispensable, au moyen des fonds alloués à l'enseignement primaire, c'est, sans aucun doute, consacrer ces fonds à l'un des emplois les plus utiles qui puissent en être faits. » Et les recteurs étaient invités à faire des propositions pour l'allocation proportionnelle que recevrait leur académie sur cette somme de 60 000 francs. Toutefois, dès 1831, la subvention en faveur de l'instruction primaire avait été portée à 700 000 francs, et, en 1832, à un million. Après la loi du 28 juin, il fut dépensé en dix ans 64 127 089 francs, dont 8 612 707 de subventions de l'État, pour construire des écoles, et le nombre des maisons d'école appartenant aux communes s'éleva, de 10316 en 1833, à 23761 en 1843.

Ce chiffre était loin d'ailleurs de représenter exactement le nombre des écoles publiques. Car l'ordonnance du 16 juillet 1833 avait décidé que les communes qui ne pourraient acheter ou construire immédiatement des maisons d'école s'occuperaient sans délai de louer des bâtiments propres à cette destination. La durée du bail ne pouvait excéder six ans (V. *Location de maisons d'école*). Ce laps de temps avait été ainsi parcimonieusement mesuré dans l'espoir, dit l'instruction du 24 juillet 1833, qu'on pourrait en quelques années mettre les communes en mesure de devenir propriétaires de maisons d'école.

Cet espoir ne se réalisa pas aussi rapidement. L'œuvre était trop considérable pour s'exécuter avec cette promptitude. Ne voyons-nous pas en effet le rapport de 1834, malgré certains chiffres encourageants, avouer que « dans plus d'un département, la moitié, les trois cinquièmes et même les trois quarts des communes sont privées d'écoles » ? Le point important était d'imprimer une impulsion vigoureuse. Le temps seul pouvait faire aboutir le mouvement, et nous sommes aujourd'hui à même d'apprécier ce qu'il a fallu vaincre d'obstacles pour avancer en un demi-siècle une entreprise encore inachevée, à l'exécution de laquelle six années paraissaient devoir suffire. Aussi nous sommes émus, mais nous ne sommes point trop surpris du tableau dressé par M. Lorain à la suite de l'inspection des écoles ordonnée par M. Guizot, vers la fin de l'année 1833. Près de 500 inspecteurs avaient été chargés alors de visiter toutes les communes de France et d'y étudier la situation de l'instruction primaire. Le résumé de leurs rapports laisse une impression douloureuse. M. Lorain commence son travail par ces mots sévères: « Rien ne donne une plus juste idée du *mépris* qu'on fait généralement en France de l'instruction primaire que le petit nombre de bâtiments spéciaux affectés à cet emploi. » Et il ajoute: « Les inspecteurs n'ont poussé partout qu'un cri de détresse ; et, si les récits de quelques-uns d'entre eux n'étaient capables d'émouvoir jusqu'aux larmes, en songeant à ces pauvres enfants qu'on entasse dans des foyers d'infection et d'épidémie, qui pourrait garder son sérieux à la lecture de ces combinaisons comiques, de ces réunions contre nature, inventées par la plus extrême misère ou par le plus sordide intérêt pour reléguer l'instruction primaire dans un repaire qui ne coûte rien à personne ? » Entrant ensuite dans le détail, il nous

montre le local de la classe servant à tous les usages, tour à tour salle de cabaret, cuisine, chambre à coucher, corps de garde, salle de danse. C'est souvent une cave, un cloaque, un grenier, un cachot. Dans certaines communes, les enfants cohabitent avec le pourceau du ménage et les autres animaux domestiques que nourrit l'instituteur. Ailleurs, l'école n'a que douze pieds carrés: dans ce local se trouvent réunis, au fort de l'hiver, quatre-vingts élèves. Et aux observations que suggérait à l'inspecteur un pareil état de choses, tel paysan répondait: « Pourquoi donc nos enfants ne seraient-ils pas élevés là ? Nous l'avons bien été, nous et nos pères ! »

On peut se rendre compte par ce rapide aperçu du besoin qu'avait en France l'instruction primaire que la loi prît en faveur de la maison d'école de sages et fermes dispositions. Et l'on comprend les inquiétudes, les doléances, les douloureux accents qu'avait si souvent inspirés pendant les années antérieures l'état des écoles à des hommes intelligents et préoccupés de l'avenir du pays. On comprend que M. de Vatimesnil, grand-maître de l'Université, au cours de la circulaire qu'il adressait aux recteurs à l'époque de sa nomination (1828), eût déclaré, sans ménager les termes, que dans une très grande partie du royaume, l'instruction primaire laissait *infiniment* à désirer.

Le travail de transformation devait commencer à la loi du 28 juin 1833. Les améliorations se firent bientôt sentir non seulement dans les écoles publiques, mais encore dans les écoles privées, dont nous n'avons pu parler jusqu'ici faute de renseignements. Nous apprenons par le rapport au roi de M. de Salvandy (1843), que « l'on trouve des écoles privées où les enfants sont entassés dans des locaux étroits, placés quelquefois au faîte de maisons dont l'abord est rebutant. » Et le ministre ajoute ces paroles qui ne laissent pas d'effrayer quand on songe au nombre considérable d'écoles privées à cette époque : « Les rapports officiels attestent cependant que 10180 de ces établissements offrent aujourd'hui des conditions de local et une appropriation satisfaisantes. » 10 000 ! Mais les autres étaient loin de réaliser des conditions matérielles aussi favorables que les écoles publiques, elles-mêmes si défectueuses encore dans une grande partie des départements. Cependant l'ordonnance du 16 juillet 1833 portait (titre II, art. 18) : « Tout local destiné à une école primaire privée sera visité par le maire de la commune ou par un des membres du comité communal, qui en constatera la convenance et la salubrité. » Mais M. de Salvandy reconnaissait que « les administrations municipales et les comités de surveillance n'avaient qu'une influence limitée sur ces établissements et que tout était laissé à leur volonté ». Aussi l'idée d'améliorer les maisons où se tenait l'école ne s'introduisit-elle dans l'enseignement privé que par la force de l'exemple et par une sorte de nécessité créée par la concurrence.

Toutefois l'impulsion était donnée, le progrès se généralisait et la maison d'école arrivait peu à peu à conquérir la place qu'elle doit occuper dans la question de l'enseignement primaire et dans la sollicitude du gouvernement ainsi que des municipalités. Nous savons déjà que le nombre des écoles appartenant aux communes n'était que de 10 316 en 1833. Il était monté à 23 761 en 1847, à la veille de la révolution de Février. Il atteignait 28 036 à l'époque de la loi du 15 mars 1850, et 42 555 en 1879, peu après la loi du 1er juin 1878, si justement qualifiée d'admirable par M. Jules Ferry. Ces résultats sont appréciables, certes, et doivent d'autant plus frapper que les subventions de l'État n'étaient pas proportionnées aux besoins et aux demandes. Nous voyons en effet le ministre de l'instruction publique annoncer aux préfets, dans sa circulaire du 10 novembre 1847, que « tous les ans et d'avance une somme de 700 000 francs sera répartie entre les départements proportionnellement au nombre des demandes de subvention ». Il est malheureusement difficile de dégager, jusqu'en 1878, la somme exacte attribuée aux constructions scolaires seules dans les subventions annuelles de l'État à l'instruction primaire. Il y a lieu de supposer qu'après 1833, ces sommes ont dû ne pas rester éloignées d'un million par an, lorsque toutefois elles ne l'ont pas dépassé. Mais il est important de remarquer que si l'État faisait des efforts pour aider les communes, il n'hésitait pas à pousser les municipalités dans la voie des sacrifices et à leur faciliter les moyens de créer des ressources pour leurs écoles. Ainsi, la loi de 1833 avait fixé à 3 centimes l'imposition que devaient consentir les communes dont les revenus ne suffiraient pas pour les besoins de l'instruction primaire. Or, dès le 27 avril 1834, M. Guizot adressait aux préfets une circulaire pour les avertir que le nombre de centimes arrêté par la loi n'avait rien de restrictif et que la limite de trois centimes additionnels pouvait être franchie par les conseils municipaux. Seulement l'imposition qui excéderait ce chiffre était facultative; elle devrait par conséquent être autorisée par ordonnance royale et ne pourrait pas être exigée d'office.

Les projets de loi sur l'instruction publique que présentèrent le gouvernement ou des commissions en 1848 et 1849, ne modifiaient pas, selon l'aveu même d'un des rapporteurs, M. Barthélemy Saint-Hilaire, la loi de 1833 quant aux conditions matérielles du local scolaire. Il était recommandé cependant d'y joindre, autant que possible, des préaux et des jardins. Cette disposition indique une tendance à se préoccuper davantage de la santé et du bien-être et des maîtres et des enfants. Mais on sent qu'à cette époque les esprits étaient surtout frappés de la nécessité de renouveler l'enseignement dans un sens libéral. L'installation de l'école ne paraissait pas aussi importante. Peut-être aussi la progression rapide des acquisitions d'immeubles scolaires par les communes semblait-elle être un sûr garant de l'avenir, et l'on ne supposait pas qu'il y eût mieux à faire que de continuer à seconder un mouvement qui n'avait cessé d'être ascensionnel. Il est surtout une observation à faire. Les exigences de l'administration n'étaient pas encore assez minutieusement descendues dans les plus petits détails de l'installation matérielle des écoles. Il en résultait que la simple location d'une maison quelconque pour l'école paraissait satisfaisante, lorsqu'il était trop dispendieux pour une commune d'arriver à la propriété de l'immeuble. Dès lors, les conditions de l'installation s'imposaient telles quelles au lieu d'être assouplies aux besoins. On s'en arrangeait au lieu de les créer, on s'en accommodait au lieu de les organiser. Il ne faut donc pas trop s'étonner si la loi du 15 mars 1850 et celle du 10 avril 1867 ne changent rien, elles non plus, aux mesures édictées en 1833. C'est toujours « un local convenable, tant pour son habitation que pour la tenue de l'école », que doit fournir la commune « à l'instituteur », et en outre, d'après l'ordonnance de 1836, « à l'institutrice, ainsi qu'à l'instituteur adjoint et à l'institutrice adjointe dirigeant une école de hameau. » Il est vrai cependant que la loi de 1867 créa un troisième centime départemental, et la loi du 19 juillet 1875 un quatrième centime départemental et un quatrième centime communal. Mais toutes ces mesures seraient res-

tées insuffisantes, si la loi de 1878 n'avait transformé tout à coup la situation. C'est elle, c'est la grande, la féconde loi du 1er juin 1878 qui a définitivement résolu la question de la maison d'école. Voici, en effet, les dispositions de cette loi en ce qui concerne l'obligation imposée aux communes d'acquérir des locaux scolaires :

« Art. 14. — Lorsque la création d'une école dans une commune aura été décidée par l'autorité compétente, conformément aux prescriptions des lois des 15 mars 1850 et 10 avril 1867, les frais d'installation, d'acquisition, d'appropriation et de construction des locaux scolaires et d'acquisition du mobilier scolaire constitueront pour la commune une dépense obligatoire.

» Art. 15. — A défaut d'un vote du conseil municipal, ou sur son refus, il est pourvu d'office, par un arrêté préfectoral et après avis du Conseil général, au paiement des frais dont il s'agit, soit par un prélèvement sur les ressources disponibles de la commune, soit par des subventions du département ou de l'Etat, soit enfin par un emprunt contracté à la caisse spéciale. »

Cette caisse spéciale, créée par la même loi, est chargée (art. 7) « de délivrer aux communes les subventions qui leur auront été accordées.... et de leur faire les avances prévues aux articles 1 et 6 ». L'article 1er de la loi mettait à la disposition du ministre de l'instruction publique une première somme de 60 millions de francs payables en cinq annuités à partir de 1878, « pour être répartie, à titre de subvention, entre les communes, en vue de l'amélioration ou de la construction de leurs bâtiments scolaires et de l'acquisition des mobiliers scolaires. »

Une autre somme de 60 millions de francs, également payable en cinq annuités, à partir de la même époque, était mise, « à titre d'avance, à la disposition des communes dûment autorisées à emprunter pour le même objet. »

Désormais donc la commune est *obligée* de construire et d'installer toute école dont la création a été approuvée. La commune se voit donc contrainte de devenir propriétaire de l'immeuble où s'organise une école publique. C'est ainsi que se trouvera réalisée à l'avenir cette condition, « une des plus indispensables pour l'établissement définitif de l'instruction primaire, » disait M. Guizot, que les communes aient *en propriété* un local pour l'école. Mais en imposant à cet effet de lourds sacrifices aux municipalités, le parlement leur a assuré le concours du département, comme la loi de 1833 l'avait fait déjà, et leur a en outre garanti l'assistance de l'Etat sous forme de subventions très généreuses et d'emprunts le moins onéreux possible. La loi du 3 juillet 1880 a, en effet, abaissé encore le taux d'intérêt et d'amortissement des avances faites aux communes par la caisse des lycées, collèges et écoles primaires, et ce taux, que la loi de 1878 avait cependant calculé avec une grande modération (4 1/2 p. 100) a été ramené à 4 p. 100, soit « au versement semestriel d'une somme de 2 francs par chaque cent francs empruntés ». (Loi du 3 juillet 1880, art. 13.) Il n'est donc pas surprenant que la loi, mettant à la disposition des communes de si grandes facilités pour réunir des fonds en faveur des écoles, ait exigé l'acquisition ou la construction d'un immeuble et n'ait plus admis la simple location qu'à titre provisoire (Circulaire du 24 octobre 1882).

Une législation conçue dans un esprit si libéral devait porter rapidement ses fruits.

On jugera du mouvement général qui en est résulté par les chiffres des tableaux ci-après, où sont indiqués les ressources mises par les chambres à la disposition de la caisse des écoles, le nombre des demandes présentées par les communes, et le total des concessions de secours et des autorisations d'emprunt :

Crédits votés.

	Secours.	Emprunts.
Loi du 1er juin 1878..........	60 000 000	60 000 000
Loi du 2 août 1881...........	50 000 000	50 000 000
Loi du 20 mars 1883.........	40 000 090	80 000 000
Loi de finances de 1884.......	30 000 000	»

Répartition.

	Affaires traitees.	Secours alloués.	Emprunts autorisés.
Dette antérieure à la loi du 1er juin 1878...........	»	6 243 844	»
En 1878 (du 1er juin)	1 493	4 929 020	2 572 700
En 1879	3 514	12 828 300	21 427 300
En 1880	5 109	25 521 197	27 254 000
En 1881	5 143	28 782 779	22 199 000
En 1882..........	4 740	34 863 229	26 614 900
En 1883...........	4 563	40 000 000	29 748 700
Totaux	24 562	153 168 369	129 816 600

Les constructions et réparations de maisons d'école ont donné lieu, depuis le 1er juin 1878, à une dépense totale de 362 190 765 francs, à laquelle ont pris part l'Etat, les départements et les communes dans la proportion suivante :

Etat........................	153 168 369
Départements...............	8 863 745
Communes.................	200 158 651
	362 190 765

Quelque formidables que paraissent ces chiffres, il ne faudrait pas se figurer que les millions désormais acquis à la caisse puissent répondre aux besoins même pressants de l'instruction primaire. Dès l'origine du mouvement qui a entraîné les communes dans cette direction féconde, les esprits les plus clairvoyants et les plus modérés n'estimaient pas à une somme très inférieure à un milliard de francs la dépense dans laquelle il fallait s'engager pour doter d'une maison d'école toutes les communes de France. Aujourd'hui encore (1884), après tant de sacrifices successivement consentis par les Chambres en faveur des écoles, il serait facile d'établir que pour accueillir les demandes les plus justifiées des communes, l'État devrait disposer, à plus ou moins bref délai, d'une somme de 400 millions de francs. Et cependant quelle part considérable de l'œuvre a déjà été accomplie ! En quatre ans et demi, plus de vingt mille communes ont été efficacement aidées pour leurs constructions scolaires. Il n'est pas possible que l'impulsion donnée subisse un temps d'arrêt. Les convictions sont établies aujourd'hui dans notre démocratie, et cette instruction primaire dont la France a été si lente à comprendre la nécessité est à juste titre devenue le souci principal du gouvernement, le plus vif intérêt des municipalités, et la meilleure garantie de l'avenir.

La maison d'école se construit donc sur toutes les parties du territoire avec une promptitude qui honore certainement notre époque. Nous avons vu par quels moyens des ressources ont été assurées aux communes pour cette grande œuvre. Mais l'État intervenant, depuis la loi du 28 juin 1833, dans la dépense de construction, d'appropriation ou d'aménagement, ne pouvait se désintéresser du plan qui serait adopté pour ces travaux. Aussi, à partir de 1833, l'autorisation de l'administration centrale de l'instruction publique fut-elle exigée pour toutes les constructions d'école dans les communes qui sollicitaient les secours de l'Etat. A cet effet, l'ordonnance du 16 juillet 1833 exi-

geait des préfets l'envoi annuel au ministère de tableaux où seraient relatés les votes des Conseils généraux et des conseils d'arrondissement en ce qui concernait les projets de constructions scolaires du ressort. Et afin que ces projets reçussent une direction technique et ne fussent pas abandonnés à la fantaisie des architectes, l'article 13 de l'ordonnance portait : « Divers plans d'écoles primaires pour les communes rurales, accompagnés de devis estimatifs détaillés, seront dressés par les soins de notre ministère de l'instruction publique et déposés au secrétariat des préfectures, des sous-préfectures, des mairies, des chefs-lieux de canton et des comités d'arrondissement, ainsi qu'au secrétariat de chaque académie. » L'avantage de ces plans qui devaient servir de modèles, un peu uniformes semble-t-il, pour les constructions scolaires, ne fut pas contesté d'abord, mais il est difficile de se rendre exactement compte de l'utilité qu'on en tira. Nous savons seulement que l'idée de M. Guizot ne fut pas abandonnée pendant le règne de Louis-Philippe et sous la République de 1848. Dans le rapport de la commission parlementaire de 1848, M. Barthélemy Saint-Hilaire disait : « La destination des écoles étant partout la même, elles peuvent avoir partout les mêmes dispositions à peu près... Le ministre de l'instruction publique sera chargé de faire dresser un certain nombre de plans d'écoles qui seront ensuite uniformément appliqués partout. »

Mais voilà qu'en 1853 une très curieuse circulaire de M. Fortoul nous montre que le point de vue a changé. Le ministre s'adresse aux architectes diocésains et leur fait parvenir, à propos des églises, presbytères et maisons d'école qu'ils auront à édifier, les observations suivantes : « Il importe que les constructions qui s'élèvent, si simples qu'elles soient, fassent honneur au goût de notre nation.... Pour que les humbles édifices qui s'élèvent dans les communes avec les secours de l'État puissent facilement remplir ces fonctions, on m'a quelquefois proposé de faire dresser à Paris même, sous les yeux de l'administration, des projets qui devraient être uniformément adoptés dans toutes les parties de l'empire : aucune mesure ne serait plus contraire aux saines notions de l'art. Si l'art se modifie avec les siècles, il change aussi suivant les zones et les climats. » Et la circulaire invitait chaque architecte à envoyer à l'administration trois projets d'église, un plan de presbytère et un autre pour maison d'école, dressés d'après les mêmes vues. Ces plans devaient être examinés par un comité et les projets approuvés former un corps d'ouvrage pour servir de modèle aux constructions à venir. Au fond, l'idée est toujours la même. Il s'agit simplement de multiplier les plans et d'en obtenir de toutes les régions de la France afin qu'ils puissent être adaptés à des climats et à des habitudes de vie dissemblables.

L'administration avait certainement reconnu la nécessité de ces modèles pour diriger les architectes. Car, en 1862, un arrêté du 20 mai ouvrait un concours pour la rédaction de plans-modèles de maisons d'école. « Considérant, disait l'arrêté, que les projets de maisons d'école produits par les communes à l'appui de leurs demandes de subvention sont le plus souvent défectueux et témoignent d'une entente incomplète des conditions d'installation matérielle dans lesquelles ces établissements doivent se fonder, il sera procédé, sous la direction de la commission des bâtiments des lycées impériaux et des écoles normales, à la rédaction de plans-modèles de maisons d'école. » M. Rouland désignait ensuite quinze types auxquels devaient se rapporter ces plans « qui résumeraient les idées de l'administration supérieure et pourraient servir de guide aux communes dans la préparation de leurs projets ».

En 1876, l'administration transmettait aux préfets, avec une circulaire du 30 juillet 1858, « un exemplaire du recueil de plans-modèles présentant l'application des dispositions recommandées par les instructions » antérieures. Il résulte de ces faits que la maison d'école paraît avoir été assez mal comprise pendant de longues années. Aussi est-on obligé d'insister à plusieurs reprises pour préciser et détailler les pièces dont sera composé tout dossier de construction ou d'amélioration d'établissement scolaire soumis à l'examen de l'administration. Ce sont, avec la délibération du conseil municipal et les budgets de la commune, des plans de l'emplacement de la construction, des emplacements des cimetières, de la mairie et des autres écoles de la commune, des mares, cours d'eau, etc., et surtout le projet de la construction, comprenant les plans, élévations, coupes, devis, etc. (arrêté du 14 juillet 1858 et circulaire du 30 juillet 1858, du 15 juin 1876 et du 17 juin 1880). Ce sont, en outre, l'avis motivé de la commission départementale des bâtiments scolaires instituée par arrêté du 8 nov. 1881, le rapport de l'inspecteur primaire, de l'inspecteur d'académie ou du recteur (circulaire du 20 avril 1881; arrêté du 8 novembre et circulaire du 28 décembre 1881 et du 28 juillet 1882) ; enfin, un extrait de la délibération du Conseil départemental de l'instruction publique et de la délibération du Conseil général (loi du 10 août 1871 et circulaire du 15 juin 1876).

Toutes ces pièces étaient depuis l'origine examinées directement par l'administration à qui appartient le droit d'approuver, de modifier ou de rejeter le projet. Mais les demandes se multiplièrent à un tel point à la suite de la loi du 28 juin 1878 que le ministre sentit la nécessité de soumettre cette foule de projets à des hommes spécialement compétents, qui ne présenteraient à son approbation que les projets bien conçus et réunissant toutes les conditions désirables, tant au point de vue architectural qu'au point de vue scolaire. En conséquence, le 24 septembre 1880, un arrêté ministériel instituait un comité des bâtiments scolaires « pour l'examen des projets et la surveillance des travaux de construction et d'aménagement des maisons d'école ». Quelques sénateurs et députés, de hauts fonctionnaires de l'Université, des chefs de service à l'administration centrale et enfin un certain nombre d'architectes forment ce comité, dont l'avis est demandé avant que le projet de construction soit soumis à l'approbation ministérielle. On voit que toute garantie est ainsi donnée que l'approbation des projets ne sera jamais due qu'à la valeur technique des plans et à l'intérêt scolaire que présente la construction.

Ce n'est pas seulement le plan du projet que l'administration a soin d'étudier avant de prendre une décision. Elle ne peut pas se désintéresser de la maison d'école qu'elle a approuvée, jusqu'au moment où la construction est enfin achevée. C'est pourquoi M. Rouland, ministre de l'instruction publique, prit, le 14 juillet 1858, un arrêté qui exigeait « un plan en double expédition des travaux à exécuter ». Un des deux exemplaires devait être déposé entre les mains de l'inspecteur d'académie, « lequel remettra à l'inspecteur primaire de l'arrondissement le plan déposé entre ses mains, et lui donnera ordre de se transporter dans la commune pour y vérifier si les dispositions approuvées par le ministre, tant pour la dimension que pour la disposition des travaux, ont été exactement observées. » Cette surveillance avait été rendue nécessaire par ce fait avéré, dit la circulaire du 30 juillet 1858, « que beaucoup de projets d'école n'ont pas été

exécutés selon les plans approuvés, et laissent par conséquent à désirer sur des points essentiels. » On a vu plus haut que le comité des bâtiments scolaires a été créé non seulement pour « l'examen des projets », mais « pour la surveillance des travaux de construction et d'aménagement des maisons d'école ». Cette surveillance, il l'exerce dans certains cas par la délégation d'un de ses membres chargé de se rendre sur le territoire même de la commune où s'édifie une école, et d'y inspecter soit l'emplacement, soit les travaux. Mais, outre ce contrôle direct du comité des bâtiments scolaires, contrôle auquel on n'a recours que pour des situations embarrassantes ou du moins compliquées, l'arrêté du 8 novembre 1881 avait institué dans chaque département une commission spéciale « pour l'examen des projets de construction de maisons d'école, pour le contrôle et la réception des travaux ». Un contrôleur-rapporteur, désigné par le préfet, faisant partie de la commission, devait recevoir une des copies des plans et devis et « vérifier sur place si les travaux sont exécutés conformément aux règles de bonne construction et suivant les dispositions du projet approuvé ». (Arrêté du 8 novembre 1881.) Ce contrôleur-rapporteur était « tenu de faire trois visites au moins, la première lors du tracé des fondations, la seconde au cours de l'exécution, et la troisième à l'achèvement de la construction, pour la réception des travaux. » (Ibid.)

L'arrêté du 29 juin 1883 a changé ces dispositions. C'est désormais (art. 5) l'inspecteur d'académie qui se voit remettre « l'une des copies des plans et devis » approuvés par le ministre, et qui est « chargé de contrôler les travaux ». La réception en est faite par le maire de la commune et par l'inspecteur primaire de l'arrondissement. Pour assurer davantage encore la surveillance nécessaire et prévoir les cas où surgiraient des difficultés spéciales, l'arrêté décide que « le préfet pourra en outre, au cours de l'exécution et si les circonstances l'exigent, charger un membre du comité des bâtiments civils, ou un délégué choisi par cette assemblée, de vérifier sur place la marche des travaux. »

Nous avons montré, ce semble, où en est actuellement la maison d'école en France, quelles ressources ont été ménagées pour la construire, quelles précautions sont prises pour qu'elle remplisse exactement les conditions que l'on est en droit d'exiger d'elle. Nous n'avons pas eu à nous occuper de son caractère architectural ; ce sera l'objet d'une section spéciale de cet article (V. ci-après). Mais il est bon de ne pas oublier que l'instruction primaire est partie du taudis affreux que dépeignait encore M. Lorain en 1837, pour arriver à se loger aujourd'hui, même dans les plus humbles communes, entre des murs spacieux, parfois élégants, qui renferment tous les aménagements nécessaires à une éducation relativement complète, à la santé de l'enfant et des maîtres, à la joie même et au bien-être de leurs hôtes soit permanents, soit passagers.

L'extension donnée à l'enseignement primaire a nécessairement développé et élargi la maison d'école. Ainsi la création des salles d'asile, aujourd'hui écoles maternelles, l'introduction de l'enseignement supérieur dans l'instruction primaire, ont ajouté à la maison d'école proprement dite des annexes considérables. L'enseignement primaire supérieur, ayant presque toujours un caractère professionnel, nécessite l'addition à l'école d'ateliers pour le fer, le bois, de collections, de matériel scientifique et technologique, etc. Par suite, la maison d'école atteint parfois des proportions considérables. On ne peut que se féliciter de l'effort des grandes communes qui ont l'ambition de construire ces écoles monumentales, complètement outillées, où tout est prévu pour que l'enseignement puisse y être parfait tout en restant primaire. Mais quels que soient les résultats obtenus de nos jours, n'oublions pas que nos pères de 1794, qui se trouvaient si embarrassés pour fournir des locaux à cette instruction primaire à peine créée, avaient eu comme un pressentiment de l'avenir qui lui était réservé. N'était-ce pas prévoir l'enseignement primaire supérieur lui-même que de rédiger cet article 9 du chapitre IV du décret du 27 brumaire an III : « On les conduira quelquefois (les élèves des écoles primaires) dans les manufactures et les ateliers où l'on prépare des marchandises d'une consommation commune, afin que cette vue leur donne quelque idée des avantages de l'industrie humaine, et éveille en eux le goût des arts utiles ? » Aujourd'hui, c'est à l'intérieur même de l'école qu'ont été transportés les ateliers, et on enseigne aux enfants les industries utiles, loin de leur en donner seulement une vague idée. Mais on éprouve une satisfaction profonde à retrouver aux origines mêmes de la société démocratique moderne la première conception de l'édifice auquel nulle génération n'a plus généreusement travaillé que la nôtre. [Georges Petit.]

II

Le ministère de l'instruction publique avait réglé en détail, par l'arrêté du 17 juin 1880, les conditions relatives à la construction et à l'ameublement des maisons d'école. Cet arrêté a été rapporté et remplacé par l'instruction du 28 juillet 1882, qui ne contient plus que des prescriptions d'un caractère général (V. l'analyse de cette instruction à l'article *Hygiène scolaire*, p. 1303). Il ne sera pas inutile de donner ici quelques indications plus précises et quelques conseils techniques.

Emplacement. — L'emplacement destiné à recevoir une maison d'école doit, disent les règlements, être sain, salubre, bien aéré, d'un accès facile, aussi central que possible et éloigné de tout voisinage bruyant, de tout établissement incommode pouvant exposer les enfants à recevoir des impressions physiques ou morales pouvant nuire à leurs mœurs et à leur santé.

Ces prescriptions excellentes en théorie ne sont pas toujours d'une réalisation possible, et dans la pratique il faut sacrifier certaines des conditions exigées afin de s'assurer la possession des autres.

La première, la plus indispensable des conditions à remplir, celle sans laquelle l'école n'est pas possible, parce qu'alors les élèves lui font défaut, est de se trouver au centre de la population qui doit la fréquenter. Dans un quartier d'usines, dans une ville industrielle, l'école ne doit pas redouter le voisinage d'ateliers ou de manufactures. C'est dans ces ateliers, dans ces manufactures que travailleront un jour les enfants aujourd'hui à l'école, et de bonne heure ils doivent s'habituer au milieu dans lequel ils vivront plus tard.

C'est là dans les villes une condition indispensable afin d'éviter aux enfants tout prétexte à vagabondage, tout séjour prolongé dans les rues. Mais à la campagne, les enfants ont toujours une plus ou moins longue distance à parcourir ; augmenter cette distance de cent ou deux cents mètres est sans intérêt, et alors il y a avantage à choisir pour l'école un emplacement vaste, bien aéré et éloigné des auberges, cabarets, champs de foire, etc.

La distance de cent mètres à laquelle les écoles doivent être placées des cimetières s'entend des cimetières actuellement ouverts et non des anciens cimetières qu'on trouve encore dans quelques villages autour de l'église et qui sont fermés depuis un grand nombre d'années.

En fait d'emplacement de maisons d'école, une règle absolue dont il ne faut jamais s'écarter, c'est que partout où s'élève une agglomération d'habitation doit en même temps s'élever une école.

Le choix du terrain destiné à l'école une fois arrêté, il reste à déterminer la façon dont les bâtiments seront placés sur ce terrain. Les bâtiments doivent autant que possible être isolés de toutes parts, isolés non seulement des constructions voisines mais aussi de la voie publique.

Quand le terrain le permet, l'école est séparée de la voie publique, chemin ou route, par une cour et est suivie d'un jardin ; c'est la situation la plus favorable. Quand l'école comprend plusieurs bâtiments et que l'espace disponible est restreint, il faut reporter les services généraux sur la façade en bordure de la voie publique, afin de laisser les classes profiter du calme et de la tranquillité des espaces intérieurs.

On comprend aisément du reste combien certaines de ces conditions sont faciles à obtenir dans les écoles rurales, et au contraire d'une réalisation impossible dans les écoles urbaines.

Sol. — Le sol de l'emplacement de l'école doit être sain et sec. Il sera toujours possible d'atteindre ce résultat, même sur un terrain humide, en assurant l'écoulement des eaux au moyen de fossés d'irrigation ou de canaux de drainage.

Etendue. — La surface du terrain est évaluée à raison de 8 à 10 mètres par élève. Ce terrain comprend tout l'emplacement destiné à l'école, bâtiments, cours et dépendances, mais non le jardin. Une école pour 100 élèves doit donc être établie sur un terrain de 1000 mètres, mais une école pour 20 élèves ne pourra cependant occuper moins de 500 mètres : c'est là un minimum qu'il est interdit de réduire.

Cette prescription ne pourra toutefois être rigoureusement observée dans les grandes villes et les centres populeux où le prix des terrains est élevé, où les vastes espaces sont rares, et il faudra dans ce cas faire une concession aux nécessités locales.

Orientation. — L'orientation d'une école, comme celle de tout bâtiment du reste, est soumise à des exigences qui varient suivant les climats et les régions. Il faut également tenir compte des conditions hygiéniques de la contrée, des nécessités de voisinage et d'une foule de circonstances impossibles à prévoir, car elles changent suivant chaque région. On peut toutefois dire d'une façon générale que le bâtiment scolaire doit être placé de façon à ce qu'aucun obstacle n'intercepte l'air et le soleil indispensables à l'hygiène de la classe et à celle des cours de récréation.

Séparation des divers services. — Les écoles rurales comprennent presque toujours les services administratifs de la commune. Cette disposition permet de réaliser des économies sur l'ensemble des travaux, mais elle n'est acceptable qu'à la condition de séparer d'une manière absolue les services scolaires et les services administratifs. On peut, par exemple, placer l'école dans un bâtiment élevé d'un simple rez-de-chaussée et le séparer du bâtiment contenant la mairie et le logement ; l'agrandissement ultérieur de la classe est ainsi rendu plus facile, et on n'est pas entraîné à donner à toutes les pièces la hauteur nécessaire à la classe seulement.

En ce qui concerne le logement de l'instituteur, il peut être établi dans un bâtiment distinct de l'école, ce qui est la solution préférable, ou bien dans le même bâtiment que la classe, mais alors aucune communication ne doit exister entre la classe et le logement, et tous deux doivent avoir des entrées, des passages et des escaliers distincts.

Quant aux divers bâtiments scolaires, leur isolement absolu sera le plus souvent difficile à obtenir ; toutefois l'école maternelle et les écoles de filles et de garçons peuvent toujours être établis dans des bâtiments séparés et ne jamais occuper les divers étages d'un même bâtiment. Il faut franchement séparer l'école maternelle des deux autres écoles et ne pas la placer entre elles. Cette disposition constitue, de l'avis des hygiénistes, un moyen efficace pour éviter que les maladies contagieuses de l'enfance ne se propagent chez les élèves plus âgés.

Construction. *Façade.* — Les façades d'une école doivent être simples, mais il faut éviter de leur donner une apparence triste et froide. La simplicité n'exclut ni l'élégance, ni la grâce. Il importe que par son aspect le bâtiment scolaire contribue à rendre attrayant le séjour de l'école, et l'école aura un mérite de plus si, à une bonne installation des services, elle joint d'heureuses proportions, un agréable aspect et une décoration convenable.

Les ornements en plâtre, en terre cuite, en stuc ou en zinc, dont certaines administrations se plaisent à décorer les façades de leurs écoles, sont une cause de dépenses inutiles, une satisfaction fâcheuse donnée à un goût regrettable qu'il faut éviter de propager.

Matériaux de construction. — Les murs en moellon ne doivent pas avoir moins de $0^m,50$ et les murs en briques moins de $0^m,35$ d'épaisseur ; ce sont des minima dont il ne serait pas possible de s'écarter sans nuire à la solidité et à la salubrité des constructions.

Les matériaux à employer varient nécessairement suivant les régions ; il convient que chaque contrée utilise ceux qu'elle produit. Au lieu d'aller au loin chercher des matériaux coûteux, il faut savoir utiliser ceux qu'on a sous la main ; c'est là un excellent moyen de conserver à chaque localité son caractère architectural et de réaliser en même temps des économies sages et bien entendues.

Toiture. — L'établissement de la toiture exige des soins tout particuliers ; l'emploi des tuiles est préférable à celui de l'ardoise et surtout à celui du métal. L'exclusion d'aucuns matériaux n'est formelle ; la tuile sera employée dans le plus grand nombre des cas et donnera les résultats les plus satisfaisants ; mais en Auvergne, en Bourgogne, où l'on établit des couvertures en dalles de pierres très minces, rien n'empêchera qu'on utilise ce mode de toiture ; de même dans l'Anjou et les Ardennes on pourra se servir des ardoises, et enfin dans les centres industriels travaillant les métaux on pourra exceptionnellement établir des toitures en zinc ou en tôle, parce que ces toitures seront alors bien exécutées et facilement réparées par des ouvriers spéciaux qui le plus souvent manquent dans les campagnes et les petites villes.

Caves. — Il ne suffit pas de protéger le bâtiment contre les eaux du ciel, il faut encore le protéger contre l'humidité qui monte du sol, et à cet effet l'exhausser au-dessus du terrain avoisinant, donner à ce terrain des pentes convenables, creuser au besoin des caves sous le sol du rez-de-chaussée ou ménager au-dessous un espace vide dans lequel l'air circulera librement. Ces espaces vides sont préférables aux amas de pierres cassées, de coke ou de charbon recouverts d'une couche de béton ; ceux-ci, en effet, s'imprègnent promptement de l'humidité du sol et deviennent le réceptacle des ordures et des malpropretés filtrant à travers les lames du parquet.

Nature des écoles. — Quel que soit le sexe des élèves qu'elle reçoit, quelle que soit la condition des maîtres qui y enseignent, l'école primaire est

assujettie à un programme unique et doit satisfaire partout, sous ce rapport, aux mêmes exigences. Cependant, envisagées au point de vue du lieu où elles s'élèvent, les écoles sont rurales ou urbaines, et cette distinction crée entre elles certaines différences.

Ecoles rurales. — L'école la plus modeste est l'école de hameau; elle ne comprend qu'une classe, un hangar servant de préau couvert et de vestiaires, un logement de deux ou trois pièces pour le maître, enfin des privés, une cour de récréation et un jardin.

Dans les communes rurales un peu importantes, l'école prend tout de suite plus de développement et exige un assez vaste emplacement.

Elle comprend :

Un vestibule assez grand pour servir de vestiaire et même parfois de réfectoire pour les enfants dont la demeure est trop éloignée et qui prennent à l'école le repas du milieu du jour;

Une ou plusieurs classes ne contenant chacune que 40 à 50 élèves au maximum ;

Une salle pour le musée et la bibliothèque scolaire, laquelle peut être en même temps la bibliothèque communale ;

Un cabinet de travail pour le maître, servant en même temps de parloir et de bureau ;

Un préau découvert ou cour de récréation avec des privés;

Un préau couvert ou hangar abritant le gymnase ;

Le logement du ou des maîtres ;

Un jardin assez vaste pour permettre au maître de donner à ses élèves les éléments de l'enseignement agricole.

Ecoles urbaines. — L'école urbaine exige des services encore plus nombreux et plus importants :

Le logement du gardien, seul employé pour lequel elle devrait contenir un logement;

Un vestibule servant de salle d'attente aux parents ;

Une salle ou galerie renfermant les lavabos ;

Les classes, ne contenant pas plus de 25 à 30 élèves (les règlements permettent de porter ce nombre à 50 au maximum);

Un vestiaire pour une ou deux classes ;

Une salle de réunion pour les maîtres ;

Un vestiaire ou réfectoire pour les maîtres, étant admis qu'ils ne sont pas logés à l'école;

Un cabinet pour le directeur;

Une salle de travail manuel ;

Une bibliothèque servant également de musée scolaire;

Une grande salle d'examen et de conférences;

Un préau couvert avec gymnase;

Une cour de récréation avec des privés.

Classes. — *Nombre d'élèves*. — La moyenne des enfants en âge de fréquenter l'école est, d'après les statistiques officielles, de 12 0/0 de la population, soit 48 élèves pour une commune de 400 habitants. C'est cette donnée qui sert de point de départ à la fixation du nombre maximum d'élèves que doit réglementairement contenir une classe.

Il est admis en effet que les communes dont la population n'atteint pas 400 habitants doivent avoir une école mixte. Cette école contiendra donc au maximum 48 enfants réunis dans une salle unique. Au-dessus de ce chiffre les communes doivent avoir deux écoles. En fixant à 50 le nombre d'élèves par classe, on ne modifie donc pas la situation des écoles des petites communes et des hameaux, et en fixant à un nombre inférieur à 50 le nombre d'élèves par classe dans les écoles à plusieurs classes, on améliore sensiblement la situation de ces dernières.

Les classes de 60, 80 élèves et plus sont interdites d'une façon absolue.

Forme, surface, capacité. — La classe doit avoir la forme d'un rectangle, toute forme polygonale ou circulaire est proscrite.

La surface occupée par chaque élève est de 1m,25, y compris les passages, l'appareil de chauffage, l'emplacement de l'estrade du maître, etc.; comme les classes ont une hauteur moyenne de 4 mètres, la capacité cubique afférente à chaque élève sera de 5 mètres en moyenne.

Il semble ainsi, au premier abord, que rien ne soit plus facile que de déterminer les dimensions d'une classe, étant donné le nombre d'élèves qu'elle doit contenir.

La solution de ce problème est cependant un peu plus compliquée qu'on ne le suppose, et le constructeur qui ne se préoccuperait que du nombre de mètres carrés à donner à sa classe se ménagerait de sûrs mécomptes et, une fois sa classe achevée, se trouverait dans la nécessité de réduire d'une façon souvent notable le nombre d'élèves à y placer.

En effet, les meubles scolaires, bancs et tables, ainsi que les intervalles qui les séparent, ont des dimensions fixes qu'il faut prévoir et dont il faut tenir compte; il est donc nécessaire que la largeur d'une classe soit calculée de façon à contenir un nombre entier de bancs et de tables, de façon à réserver un nombre entier de passages et d'intervalles, autrement toute partie excédante devient superflue ; ainsi, en prenant pour type le banc à deux places, celui qui est en ce moment généralement adopté, nous voyons qu'une classe de 5m,80 de large peut contenir une ligne de 3 bancs de 1 m. de long, espacés de 60 cent. avec des passages extérieurs de 80 cent. ; dans les mêmes conditions une classe de 7m,40 de large peut contenir une ligne de 4 bancs.

Si donc une classe a plus de 5m,80 sans cependant avoir 7m,40, toute la partie de la classe excédant la première cote sans atteindre la seconde devient superflue, inutile et sans emploi.

Ce qui vient d'être dit de la largeur de la salle s'applique évidemment aussi à la longueur, et c'est après avoir calculé cette dimension de la même manière qu'a été calculée la largeur, qu'on arrive à avoir une classe pouvant contenir exactement le nombre d'élèves voulu placés dans de bonnes conditions et sans place perdue.

Mais il ne suffit pas, pour arriver à un résultat favorable, qu'une classe soit, par ses dimensions, capable de contenir, sans perte de place, le nombre d'élèves désiré, il faut encore que les dimensions qui lui sont données en longueur et en largeur soient sagement proportionnées entre elles, c'est-à-dire que sa longueur ou sa profondeur ne soient pas démesurées. Une classe trop large ne permet pas au maître, à moins qu'il n'ait les yeux constamment en mouvement, de surveiller les deux extrémités de la salle; une classe trop profonde ne lui laisse pas apercevoir les élèves placés au fond.

Trois ou quatre bancs de front sur cinq ou six de profondeur donnent à la classe une proportion reconnue favorable. (V. aussi *Salle de classe*.)

Disposition des portes, fenêtres, appareils de chauffage, etc. — Une autre condition également importante est celle relative à l'emplacement qu'il convient de donner aux portes, aux fenêtres et aux appareils de chauffage.

De la place qu'occupent les portes et fenêtres d'une classe dépend beaucoup la plus ou moins bonne installation de cette classe. L'emplacement de l'estrade du maître, des tableaux, des modèles, des appareils de chauffage (V. *Chauffage*), ne doit pas davantage être abandonné au hasard.

Il faut qu'une classe soit libre, c'est-à-dire qu'aucun obstacle ne doit gêner ou arrêter le regard du maître, l'empêcher d'aller de place en

place examiner le travail de ses élèves. C'est ainsi que les points d'appui apparents, même ceux en fer, destinés à soutenir les planchers supérieurs, constituent une disposition regrettable.

La propreté est indispensable dans toute classe; rien de ce qui peut en assurer ou faciliter l'entretien ne doit être négligé. Les angles de la pièce, les rencontres du plafond et des parements des murs, les ébrasements des fenêtres, les saillies des poutres, celles des conduits de ventilation (V. *Ventilation*) ou de fumée, ne doivent jamais offrir d'arêtes vives, mais toujours des parties arrondies ou des gorges faciles à nettoyer.

Plafonds. Parements des murs. — Les solives des planchers en bois ne doivent pas rester apparentes, les intervalles laissés entre elles ne pourraient être facilement nettoyés et se rempliraient de poussières et d'ordures. Les poutres en fer font cependant exception à cette règle, elles n'offrent pas les mêmes inconvénients; on admet également à la rigueur qu'une poutre en bois formant filet passe à travers le plafond d'une classe.

Les corniches régnant au pourtour des plafonds constituent une dépense inutile et une difficulté pour le nettoyage; elles doivent être supprimées.

Les parements des murs doivent être unis et peints à l'huile de façon à rester lisses et être d'un nettoyage facile.

Toute décoration autre que celle ayant pour objet la représentation de sujets utiles à l'enseignement n'a pas de raison d'être; les panneaux et divisions en compartiments augmentent les dépenses et compliquent l'entretien sans offrir aucun avantage.

Le soubassement des murs devrait toujours être garni d'une boiserie régnant à hauteur d'appui. On peut, par économie, substituer à cette boiserie un enduit en ciment et même à la rigueur remplacer l'enduit en plâtre ou en stuc des murs par un enduit en mortier; c'est là pour les petites écoles une réduction de dépense assez sensible.

Une amélioration très désirable consiste dans l'établissement de barbacanes semblables aux bouches de chaleur des calorifères; on perce ces barbacanes à la base des deux murs opposés de la classe; elles s'ouvrent et se ferment au moyen d'un rideau métallique et déterminent, en cas de besoin, un courant d'air dans la partie inférieure de la classe, en même temps qu'elles servent à l'expulsion des immondices et même à celle des eaux de lavage.

Plancher. — En principe, le plancher d'une classe doit être recouvert d'un parquet; suivant les localités, ce parquet peut être en chêne ou en sapin.

On peut même à la rigueur le remplacer en quelques pays par un carrelage ou un dallage.

Fenêtres. — Les fenêtres des classes exigent une disposition particulière; leur forme et leurs dimensions doivent être calculées de façon à servir à la fois à l'éclairage et à l'aérage sans causer ni gêne ni trouble aux personnes placées à l'intérieur.

Les fenêtres d'une classe doivent être percées dans le ou dans les longs murs du rectangle de la classe et jamais dans le plafond. L'appui de les fenêtres était autrefois placé à 1m,50 au-dessus des planchers. On commence à réagir contre cette habitude, et la hauteur des appuis a été abaissée à 1m,10; c'est encore trop pour les écoles rurales. On ne voit pas, en effet, quel inconvénient il peut y avoir à laisser de jeunes enfants regarder la campagne, les arbres, le ciel et les oiseaux au lieu de les condamner à ne voir en face d'eux qu'un mur haut et froid. C'est une expérience facile à faire : nous serons bientôt convaincus par nous-mêmes qu'il nous est plus pénible de travailler enfermés entre quatre murs que devant une fenêtre ouverte sur un jardin.

S'il existe quelque désaccord sur la hauteur à donner aux appuis des fenêtres, il n'en existe pas sur la hauteur à laquelle doit être placé leur linteau, qu'il convient de rapprocher du plafond le plus possible. De cette façon l'air pur introduit par les fenêtres balaie le plafond, crée un courant qui repousse l'air vicié vers le sol d'où les orifices d'évacuation l'expulsent au dehors. L'application de ce principe entraîne l'exclusion des fenêtres ogivales ou à plein cintre qui ne touchent le plafond qu'en un seul point, et par contre l'adoption des fenêtres rectangulaires ou légèrement cintrées.

La hauteur de la fenêtre est donc celle de la classe, déduction faite de l'appui.

La largeur de chaque fenêtre ne doit pas dépasser 1m,30; dans le cas contraire, il faut la diviser par des meneaux, autrement les châssis qui les ferment, quand même ils sont en fer ou en bois de forte épaisseur, jouent, se disjoignent et n'assurent plus une clôture suffisante.

Les châssis employés pour fermer le vide de la fenêtre offrent des dispositions très variées. Les principaux modèles employés sont les châssis à gueule de loup, les châssis à guillotine, les châssis composés de panneaux mobiles sur leur axe, les châssis composés de panneaux mobiles sur leur base. Le modèle le plus favorable est mixte : il se compose à la partie inférieure d'un châssis à gueule de loup, c'est-à-dire d'un châssis se fermant comme ceux des fenêtres ordinaires, et à la partie supérieure de châssis mobiles sur leur base.

Ces différents modèles peuvent également se fabriquer en fer et en bois.

Un dernier élément qui constitue la fenêtre est la vitrerie. Il ne faut pas employer de verres dépolis; le verre dépoli est bon lorsqu'il s'agit d'assurer l'éclairage général d'une salle, parce qu'il diffuse également la lumière dans toutes les directions, mais par ce même motif il rend la lumière qui le traverse indécise et éblouissante. Il faut donc éviter de placer des verres dépolis à la partie inférieure des fenêtres, ce qu'on fait quelquefois pour cacher la vue des objets extérieurs, car la lumière ainsi obtenue se trouve à la hauteur des yeux, les gêne et les fatigue promptement. (V. *Eclairage.*)

Escaliers. — Les escaliers sont certainement la partie de l'école dans laquelle les accidents se produisent le plus facilement et le plus fréquemment. Leurs dispositions et leur construction méritent donc une attention toute particulière.

Les escaliers desservant les classes placées aux étages supérieurs doivent être droits sans partie circulaire.

Ils doivent être formés de volées de 13 à 15 marches séparées par un palier de repos. Les marches doivent avoir 1m,50 de largeur au moins, 0m,28 à 0m,30 de foulée et 0m,16 de haut.

Pour que les enfants ne puissent passer à travers les barreaux, descendre à califourchon sur la main courante et tomber ou se frotter contre les murs, on espace les barreaux de 0m,13 d'axe en axe, on garnit la main courante de boutons saillants et on place le long des murs une seconde main courante.

Afin d'assurer la prompte évacuation des locaux, toute école recevant plus de 200 élèves doit être pourvue de deux escaliers placés à chaque extrémité du bâtiment.

L'établissement des escaliers de logements n'exige pas de conditions particulières. Quand l'école renferme des services municipaux, ceux-ci doivent être desservis par un escalier spécial,

mais il n'en est pas de même pour les logements. Un même escalier peut sans inconvénients servir à l'instituteur et à l'institutrice ; maîtres et maîtresses se trouvent ainsi dans la situation d'une maison habitée par plusieurs locataires.

Vestiaire. — Chaque classe doit avoir, autant que possible, un vestiaire ; toutefois l'instruction du 28 juillet 1882 prévoit que le même vestiaire pourra servir à deux ou à plusieurs classes contiguës. On devra y établir des porte-manteaux pour les vêtements et des rayons pour les paniers ou les sacs à provisions. Dans les écoles rurales, le vestibule pourra servir de vestiaire.

Préau, gymnase, atelier, cour de récréation, jardin. — Le préau couvert doit avoir 4 mètres de hauteur sous plafond ; la surface doit être de $1^m,25$ par élève dans les écoles primaires, de $0^m,80$ par élève dans les écoles maternelles. Le vestiaire et le lavabo peuvent y être installés, ainsi que les appareils pour l'enseignement de la gymnastique, si l'école n'a point de gymnase ; dans ce dernier cas, le portique est dressé dans la cour de récréation. Toutes les écoles de garçons comprennent un atelier pour le travail manuel, toutes les écoles de filles une salle pour les travaux de couture et de coupe. Dans les écoles de moins de trois classes, l'atelier pourra être aménagé sous le préau. La cour de récréation ne peut avoir moins de 200 mètres carrés ; la surface sera calculée à raison de 5 mètres par élève (3 mètres dans les écoles maternelles) ; le sol en sera sablé. Des bancs fixes y seront installés, ainsi qu'une fontaine ou une pompe. Dans les écoles mixtes, la cour sera divisée par une claire-voie.

Une circulaire ministérielle du 31 décembre 1867 porte qu'à l'avenir aucun plan de maison d'école ne sera accepté, si ce plan ne présente pas de jardin, soit annexé à l'école, soit en dehors de la commune, mais à la portée du maître et des élèves. — Une partie de la cour de récréation peut être aménagée pour servir de jardin (*Instruction* du 28 juillet 1882).

Privés. — Le Dictionnaire a reproduit, à l'article *Hygiène scolaire*, p. 1304, la partie de l'instruction du 28 juillet 1882 relative aux cabinets d'aisance. Nous renvoyons le lecteur à cet article.

[Félix Narjoux.]

III

Il nous reste à examiner un côté intéressant de la question. Le règlement du 17 juin 1880 ayant été abrogé, et l'instruction du 28 juillet 1882 qui l'a remplacé n'ayant pas de caractère obligatoire, les communes ne pourront-elles pas, dans beaucoup de cas, satisfaire au vœu de la loi sans entreprendre la construction d'un bâtiment neuf, et en se contentant d'approprier d'une façon convenable les locaux existants ? Le luxe dans les constructions scolaires est inutile ; tout ce qu'on peut exiger, c'est que le local affecté à la classe réponde aux prescriptions de l'hygiène et d'une saine pédagogie, et que le logement de l'instituteur soit suffisant : et ce double résultat pourra souvent être obtenu à peu de frais, en améliorant l'état actuel des choses partout où cela est possible.

Aucune loi n'oblige à loger l'instituteur dans la même maison que la classe, ni à donner à la classe telle ou telle dimension. Rien n'empêche donc d'utiliser des constructions existantes en se conformant à l'arrêté du 14 juillet 1858 qui exige un mètre superficiel par élève et $3^m,30$ de hauteur, sans interdire les poutres sous plafond. Rien n'oblige à avoir ni préau couvert, ni préau découvert, ni mobilier de tel ou tel type. En un mot, il suffit que la classe soit saine.

Quand une classe est sèche, claire et bien ventilée, l'administration centrale doit l'accepter ; elle n'a rien à dire quant aux moyens employés pour atteindre ce triple but, du moment qu'on ne lui demande pas de subvention.

Pour obtenir un local sec, on pourra, suivant les cas, recourir au drainage, au parquetage sur bitume, aux enduits ; si ces divers moyens ne paraissent pas devoir conduire au but, on devra abandonner le rez-de-chaussée : rien n'interdit de mettre la mairie au rez-de-chaussée et la classe au premier.

Pour que la classe soit claire, il suffit qu'un œil placé à la table la plus mal éclairée aperçoive le ciel à travers l'une des fenêtres. Quand cette condition ne sera pas remplie, il sera généralement facile d'ouvrir des jours supplémentaires. La seule restriction est de ne pas les mettre en face des élèves.

Quand la classe sera mal ventilée, ce qui est le cas général, on pourra presque toujours améliorer la ventilation au moyen de gaînes d'extraction traversant la toiture, d'une section d'un décimètre carré par trois élèves, l'admission de l'air nouveau se faisant au moyen d'un poêle à double enveloppe.

Enfin, quand les classes sont trop petites, au lieu de bâtir une école neuve, on aura avantage à ouvrir une classe supplémentaire et à payer une maîtresse adjointe : l'administration ne saurait opposer aucune objection à cette solution, la plus favorable aux progrès de l'enseignement. L'emplacement de cette classe pourra bien souvent s'obtenir en déplaçant la mairie ou le logement de l'instituteur. Si c'est une classe enfantine, rien n'oblige à la mettre dans la maison d'école actuelle.

En somme, les projets d'appropriation seront toujours acceptés quand ils répondront aux besoins réels tout en s'écartant des règlements, à moins qu'ils ne soient accompagnés d'une demande de secours.

Il est présumable que l'administration trouvera équitable et avantageux d'accorder aux inspecteurs primaires, pour chaque appropriation bien réussie, la subvention de cent francs qu'elle leur donne actuellement pour chaque construction neuve.

Il faut espérer aussi que le ministère préparera un nouveau règlement, relatif aux constructions et appropriations d'écoles, qui donnera satisfaction aux idées qui viennent d'être exposées.

[Dr Javal.]

PAYS ÉTRANGERS.

(Dans les extraits qui suivent, nous avons dû, pour éviter des doubles emplois, nous abstenir de reproduire le détail des dispositions relatives aux *salles de classe* et à la *ventilation :* on les trouvera à ces deux mots. En ce qui concerne le système d'éclairage et la disposition des fenêtres, nous avons déjà donné, à l'article *Eclairage*, le texte des règlements en vigueur dans quelques pays étrangers ; pour ces pays-là, nous nous bornerons à un simple renvoi indiquant au lecteur la page à consulter.)

ALLEMAGNE. — BADE. — La loi du 8 mars 1868 sur l'instruction primaire porte ce qui suit :

« Art. 80. — Il doit être mis à la disposition de chaque école un local répondant aux exigences de l'enseignement et de l'hygiène, et contenant une salle de classe pour chacun des instituteurs. S'il n'existe pas de bâtiment spécialement consacré à l'école, ou si le bâtiment existant est devenu insuffisant, soit que la place y manque, soit qu'il présente des inconvénients au point de vue de la santé des enfants ou à celui de l'enseignement, la commune sera tenue, sur la décision de l'administration, de construire ou d'acquérir une nouvelle

maison d'école ou d'agrandir l'ancienne, à moins qu'elle ne préfère louer un local convenable.

» Art. 81. — Lors de la construction d'une nouvelle maison d'école, ou de l'aménagement et de l'agrandissement d'une maison d'école déjà existante, le nombre des salles de classe devra être celui que prévoit l'art. 80 (V. *Salle de classe*).

» On devra aussi réserver dans la maison d'école l'espace nécessaire au logement de l'instituteur principal et de sa famille, et, le cas échéant, à celui des instituteurs adjoints. Le logement de l'instituteur principal contiendra au moins deux pièces pouvant se chauffer, deux cabinets, une cuisine, et les dépendances nécessaires au ménage.

» Sur la question de la nécessité d'une construction scolaire, le conseil communal — ou le cas échéant le tiers auquel incombe l'obligation de bâtir — devra toujours être entendu. Le choix de l'emplacement et l'élaboration du plan appartiennent au conseil communal, ou à la personne tenue de bâtir, mais l'approbation de l'autorité scolaire supérieure est nécessaire; s'il y a désaccord, la décision appartient à l'autorité administrative (dans ce cas, au conseil de district ou *Bezirksrath*).

» Art. 82. — Les frais de construction, d'acquisition ou d'agrandissement d'une maison d'école, et ceux de son entretien, à moins qu'il existe un tiers auquel incombe l'obligation de bâtir, ou qu'ils puissent être couverts par un fonds destiné à cet usage, sont à la charge de la commune, quelle que soit la confession à laquelle appartient l'école, mais sous réserve du droit de la commune de réunir toutes ses écoles dans un même bâtiment.

» Il est satisfait par la commune aux dépenses nécessitées par la construction d'une maison d'école d'après les règles qui s'appliquent aux autres dépenses communales.

» Pour la partie du bâtiment habitée par l'instituteur, celui-ci est tenu aux dépenses d'entretien que la loi met à la charge des locataires. »

Le règlement du 11 février 1869 contient les dispositions suivantes :

« L'emplacement doit être, autant que possible, assez vaste pour permettre les récréations des élèves et les exercices de gymnastique. — Le bâtiment doit être construit sur caves et avoir un soubassement élevé. — Les fenêtres seront larges et hautes, et les embrasures seront évasées le plus possible ; elles seront munies de jalousies ou d'appareils analogues permettant d'abriter la vue des élèves contre les rayons du soleil, même lorsque les fenêtres sont ouvertes. Les murs de la classe recevront une peinture claire (pas verte) ou un papier de même ton; ils devront être lambrissés jusqu'à la hauteur de quatre pieds. — Les poêles, à moins que la maison ne soit chauffée par un calorifère, seront placés, dans la règle, au milieu de la paroi la plus longue, à environ un pied et demi du mur. De préférence aux poêles en fonte, on choisira des poêles en faïence ou des poêles dits de salle d'attente, en forte tôle et garnis en briques réfractaires. — Les cabinets d'aisance seront placés à une distance convenable des locaux de classe et d'habitation, mais reliés à ceux-ci par un passage couvert. Ils seront installés séparément pour les garçons et pour les filles. Les fosses seront cimentées et bien couvertes. Les cabinets seront munis de portes pouvant se fermer, et de fenêtres. Pour les garçons, il y aura aussi un urinoir. Des cabinets d'aisance spéciaux seront installés pour la famille de l'instituteur. — S'il n'y a pas de fontaine dans le voisinage de l'école, on y installera, si faire se peut, une fontaine avec un bassin et une rigole pavée. — Les circonstances locales feront apprécier quelles dépendances doivent appartenir au logement de l'instituteur, outre les deux pièces pouvant se chauffer, les deux cabinets et la cuisine. Le logement doit toujours contenir une cave, un bûcher et un galetas. Dans les communes agricoles, il y aura dans la règle une basse-cour et une petite étable pour deux porcs, ainsi qu'un fournil s'il est besoin. Lorsque l'instituteur doit tirer une partie de ses revenus de la culture de pièces de terre, on devra mettre à sa disposition l'installation convenable (étable, fenil et grange). — L'autorité supérieure fera publier une collection de plans de maisons d'école, répondant aux conditions spécifiées ci-dessous, afin que les communes puissent les consulter à titre de plans types. »

Bavière. — La construction des maisons d'école constitue une de ces affaires scolaires mixtes où l'initiative appartient à l'autorité de police du district. Lorsque celle-ci a jugé nécessaire soit la construction d'un bâtiment neuf, soit l'agrandissement ou la réparation d'un bâtiment existant, elle entend d'abord la ou les communes intéressées; au cas où celles-ci contestent la nécessité des travaux et refusent d'accorder les ressources, l'autorité administrative prend à leur égard les mesures prévues par l'ordonnance sur les communes du 29 avril 1869, art. 157. Il y a lieu en outre d'examiner chaque fois si le ressort scolaire (*Schulsprengel*) est convenablement constitué, s'il est opportun d'en détacher telle ou telle portion pour la rattacher à d'autres écoles mieux situées, ou même de créer de toutes pièces un *Schulsprengel* nouveau.

Pour l'établissement du projet de construction, le « programme normal » du 20 octobre 1855 sera toujours pris pour base, sous réserve des modifications exigées par les circonstances locales. A l'égard du nombre et de la dimension des classes, il sera tenu compte de l'accroissement probable de la population; l'indication du nombre moyen des élèves de l'école du jour et de l'école du dimanche, pendant les dix dernières années, devra être jointe au projet. L'autorité communale déterminera l'emplacement du bâtiment et fera établir par un architecte un plan et un devis; ce plan devra indiquer en détail les places assignées à l'instituteur et aux élèves dans la classe (Arrêté du 24 février 1867). Il est interdit de construire une maison d'école ou d'installer une salle de classe dans le voisinage immédiat d'un cabaret, à moins qu'il ne soit impossible de faire autrement (Arrêté du 1er juin 1868). L'inspection locale et l'inspection de district sont entendues au sujet du projet, du choix de l'emplacement et du plan, au point de vue pédagogique; le médecin de district est également consulté au point de vue de l'hygiène.

La commune doit indiquer la nature des ressources au moyen desquelles la dépense sera couverte. Lorsque l'instituteur est en même temps sacristain, le fonds d'église doit contribuer pour une part à la dépense : 1° si l'instituteur est logé dans une maison affectée spécialement à cette destination, et que l'école soit installée dans un bâtiment distinct, la commune supporte seule la charge des dépenses du bâtiment scolaire, et contribue pour un quart aux dépenses de la maison de l'instituteur-sacristain, l'église fournissant les trois autres quarts ; 2° si la maison du sacristain sert en même temps de maison d'école, la commune et l'église supportent la dépense par moitié.

C'est à l'administration provinciale (*Kreisregierung*) qu'il appartient d'approuver les plans de maisons d'école. Les travaux de construction se font par les soins de la commune, qui peut les confier à un entrepreneur, et qui soumet ensuite les comptes à l'autorité de district. Un bâtiment neuf ou réparé ne peut être habité qu'après avoir été inspecté par l'administration des

bâtiments publics et par le médecin du district. Chaque année la commune doit faire visiter la maison d'école par un expert, afin de faire constater quelles réparations peuvent être nécessaires. Les bâtiments scolaires doivent être assurés contre l'incendie. Ils sont exempts de l'impôt foncier et des taxes communales.

L'arrêté du 16 janvier 1867 et celui du 20 octobre 1855 contiennent, en outre, les prescriptions suivantes :

Lorsque la salle de classe est au rez-de-chaussée, le plancher de celle-ci doit être élevé d'au moins 2 pieds au-dessus du sol. (V. *Salle de classe*).

L'appui des fenêtres doit être élevé d'au moins 4 pieds au-dessus du plancher; les baies seront évasées. Chaque salle de classe doit posséder un cabinet d'aisance spécial; lorsque les garçons et les filles sont réunis dans une même classe, le cabinet doit être séparé en deux parties.

L'installation des moyens de chauffage doit permettre de maintenir la température de la salle entière, à 4 pieds au-dessus du plancher, à une élévation de 12 degrés Réaumur. On recommande, dans les salles de grandes dimensions, d'ajouter aux poêles de fonte ou de faïence des appareils qui permettent d'associer le chauffage par l'air chaud au chauffage direct par le poêle. La ventilation peut se faire, en hiver, au moyen de ces appareils et d'un tuyau qui amène dans la classe l'air extérieur (V. *Ventilation*).

PRUSSE. — L'art. 25 de la constitution du 31 janvier 1850 dit : « La construction, l'entretien et l'agrandissement des écoles publiques sont à la charge des communes ; en cas d'insuffisance constatée des ressources communales, l'Etat vient en aide aux communes par des subventions. » Aucune loi n'a été faite sur la matière, qui est régie par des décisions ministérielles et par des règlements émanant des régences. Le règlement de la régence de Düsseldorf (14 avril 1874), que la compilation de Giebe cite comme règlement-type, contient les dispositions suivantes :

Le bâtiment de l'école doit autant que possible être isolé, et l'espace qui l'entoure sera d'une étendue suffisante pour l'installation de la place de récréation et de gymnastique, et des cabinets d'aisance. Si l'école donne sur une rue, il faut réserver entre le bâtiment et la rue un espace libre, de façon qu'en sortant de la classe les enfants ne se trouvent pas directement dans la rue.

Autant que possible les salles de classe doivent être placées au rez-de-chaussée ; si la nécessité oblige d'en installer à plusieurs étages différents, on réservera les salles du rez-de-chaussée pour les plus jeunes (V. *Salle de classe*). S'il y a des classes séparées pour les garçons et les filles, on devra y accéder par des entrées ou par des corridors différents. Autant que possible le logement de l'instituteur, s'il se trouve dans la maison d'école, doit avoir son entrée distincte. Le plancher du rez-de-chaussée devra être élevé d'au moins 0m,50 au-dessus du sol, et, si le bâtiment n'est pas construit sur cave, on veillera particulièrement au choix d'un emplacement bien sec. Les planchers seront faits en torchis, de façon à empêcher que le son puisse se transmettre d'un étage à un autre. Autant que possible on évitera de soutenir les plafonds par des colonnes.

Les fenêtres seront disposées de façon à éviter que les rayons du soleil et la lumière solaire réfléchie par les bâtiments voisins ne pénètrent dans les salles de classe durant les leçons. A défaut d'une disposition de ce genre, les fenêtres seront garnies intérieurement de stores de couleur grise ou abritées par des marquises; ce dernier système est préférable. La lumière doit venir du côté gauche; la lumière de dos pourra aussi être admise. Il ne sera jamais pratiqué de fenêtre dans la muraille contre laquelle se trouve la chaire du maître ; et un éclairage bilatéral ne sera admis que dans des cas exceptionnels. L'appui des fenêtres sera élevé d'au moins 1 mètre au-dessus du plancher. La surface totale des fenêtres sera égale au sixième au moins de la surface du plancher, si le bâtiment scolaire est complètement isolé; si la lumière est en partie interceptée par des bâtiments voisins, des arbres, etc., la surface des fenêtres devra être agrandie proportionnellement. La largeur des trumeaux ne doit pas dépasser 1m,25. Toutes les fenêtres doivent pouvoir s'ouvrir complètement (V. en outre *Eclairage*, p. 759).

Si la salle de classe est chauffée au moyen d'un poêle, on évitera de placer celui-ci au milieu de la salle ; on le placera de préférence le long de la muraille opposée aux fenêtres. Pour les grands bâtiments, l'usage des calorifères est recommandé. La température doit être maintenue entre 13° et 16° ; un thermomètre sera placé vers le centre de la classe, à une hauteur d'environ 1 mètre au-dessus du plancher. Les clefs des tuyaux de poêle doivent être disposées de façon qu'elles ne puissent jamais fermer complètement les tuyaux (V. *Ventilation*).

Les corridors principaux doivent avoir une largeur minimum de 2m,50. Tous les escaliers doivent être commodes, et surtout pas trop raides. Le perron devant la porte d'entrée doit être construit en pierres de taille et muni si possible d'un palier. Les escaliers intérieurs auront au moins 1m,25 de largeur; ils ne doivent pas être d'une seule volée, ni tournants; ils seront formés de deux ou trois volées, séparées par des paliers. La hauteur des marches ne doit jamais dépasser 19 centimètres; la somme de la double hauteur jointe à la foulée doit égaler 63 centimètres.

Le logement d'un instituteur marié doit être composé de cinq chambres, plus une cuisine, une dépense, une cave et un grenier. Pour un instituteur non marié, deux chambres suffisent. Une institutrice non mariée doit avoir, outre deux chambres, une cuisine, une cave et un grenier. S'il y a plusieurs logements dans le même bâtiment, ils doivent être convenablement séparés. Si la place le permet, il sera réservé à l'instituteur un jardin, mais ce ne sera jamais aux dépens de l'espace destiné à la place de récréation et de gymnastique.

Les lieux d'aisance seront installés séparément pour les garçons et pour les filles, en dehors du bâtiment scolaire; il y aura deux cabinets à raison de 80 garçons, trois cabinets à raison de 80 filles. Les portes seront munies de crochets ou de verrous. La hauteur des sièges sera de 0m,35 à 0m,45, suivant l'âge des enfants; l'orifice sera muni d'un couvercle. Les fosses seront imperméables, hermétiquement fermées, et munies de tuyaux d'appel montant à la hauteur du toit. Pour les garçons on installera, en outre, un nombre suffisant d'urinoirs, avec des cases séparées ; ils seront abrités par une paroi d'une hauteur d'environ un mètre, de façon que les épaules des élèves restent visibles.

La place de récréation et de gymnastique doit être le plus rapprochée possible de la maison d'école, afin de pouvoir être surveillée du bâtiment ; elle doit présenter une superficie d'au moins 2m,50 carrés par élève. Elle doit être nivelée et sablée ; les bords pourront être plantés d'arbres donnant de l'ombrage. On y installera les agrès pour la gymnastique, ainsi que des bancs fixes. Dans la cour de chaque école, il y aura une fontaine avec une pompe et une timbale fixée par une chaînette.

Lorsqu'il y a conflit entre la commune ou d'au-

tres intéressés d'une part, et la régence d'autre part, au sujet de la nécessité de la construction d'une maison d'école et de la répartition des dépenses, l'affaire est portée devant le conseil d'arrondissement (*Kreisauschuss*), des décisions duquel il peut être fait appel devant le tribunal administratif (*Verwaltungsgericht*). — *Kreisordnung* du 13 décembre 1872.

Les demandes tendant à obtenir une subvention de l'Etat pour la construction d'une maison d'école doivent être présentées en la forme des demandes qui ont pour objet l'octroi d'une libéralité gracieuse (*die Bewilligung von Gnadesgeschenken*). Décision ministérielle du 28 novembre 1873.

SAXE (Royaume de). — La commune est tenue « de faire les dépenses nécessaires pour la construction des maisons d'école, pour leur entretien et celui des terrains qui en dépendent. » (Loi du 26 avril 1873, art. 10.) « Chaque école doit posséder un bâtiment exclusivement affecté à son usage, et dont la position, l'installation et l'aménagement répondent aux besoins de l'enseignement, ainsi qu'aux nécessités de l'hygiène, d'après l'avis du médecin de district. Un espace minimum de 2m,50 cubes doit être attribué à chaque enfant. A la campagne, le logement de l'instituteur principal doit se trouver dans la maison d'école. » (Art. 11.)

Un règlement en 50 articles sur les conditions que doivent remplir les maisons d'école au point de vue de l'hygiène a été publié le 3 avril 1873. Outre les dispositions générales que l'on retrouve dans tous les règlements analogues, le règlement saxon contient les indications particulières suivantes :

La hauteur du linteau des fenêtres à partir du niveau des pupitres des élèves doit être d'au moins les deux cinquièmes de la profondeur de la salle ; celle de l'appui des fenêtres ne doit pas être moindre de 0m,80. Les trumeaux n'auront pas plus de 1m,30 de largeur.

Si la maison d'école contient une prison (*Carcer*), la pièce affectée à cette destination doit être claire, pouvoir se chauffer du dehors, et les dimensions en doivent être d'au moins 5 mètres carrés.

Les escaliers doivent être massifs et construits en matériaux incombustibles ; la hauteur des marches sera de 15 à 17 centimètres, et formera avec la foulée un total de 47 centimètres.

Autant que possible, il y aura deux places de récréation, l'une couverte, l'autre à ciel découvert. La place couverte servira en même temps de local pour la gymnastique, s'il n'existe pas de gymnase.

Une instruction spéciale a été publiée touchant la disposition à donner aux cabinets d'aisance.

WURTEMBERG. — La loi de 1836 dit, art. 16 : « Chaque école primaire, et là où plusieurs instituteurs sont attachés à la même école, chaque classe exige une salle spécialement affectée à son usage, aménagée conformément à sa destination et de dimensions proportionnées au nombre des élèves. » Les règles à observer dans les constructions scolaires ont été tracées par un arrêté du 28 décembre 1870 ; nous en avons reproduit quelques articles au mot *Eclairage*, p. 760 ; nous en donnerons d'autres extraits aux mots *Salle de classe* et *Ventilation*.

Lors de l'élaboration, par une commune, d'un plan de construction ou de réparation de maison d'école, l'autorité scolaire locale est appelée à donner son préavis. L'administration provinciale examine et approuve les projets. Les subventions de l'Etat doivent être demandées par l'intermédiaire de l'administration provinciale.

ANGLETERRE. — Le Département d'éducation exige, de la part des autorités ou des particuliers qui font construire une maison d'école, l'envoi des pièces suivantes : un plan d'ensemble de l'emplacement ; un plan de chacun des étages de la maison d'école et du logement de l'instituteur ; des coupes et élévations de la construction projetée.

Voici le texte du plus récent règlement (août 1883) :

(Pour les art. 1-3, V. *Salle de classe*.)

« 4. — Les murs extérieurs, s'ils sont en brique, doivent avoir au moins une brique et demie d'épaisseur; s'ils sont en pierre, au moins 20 pouces d'épaisseur. »

(Pour les art. 5-12, V. *Salle de classe*.)

« 13. — Autant que possible, la lumière doit venir du côté gauche. »

(Pour les art. 14 et 15, V. *Salle de classe*. — Pour les art. 16, 17 et 18, V. *Eclairage*, p. 760 ; ce sont les art. 13, 14 et 15 du règlement de 1870.)

« 19. — Les portes et les passages conduisant aux privés, et les privés eux-mêmes, doivent être séparés pour chaque sexe. S'il n'est pas possible de les construire dans deux emplacements différents, on les isolera l'un de l'autre par un réduit, ou par tout autre obstacle interceptant le bruit et la vue. On peut actuellement installer des water-closets à un prix minime, et il y a avantage à s'en servir partout où l'on peut avoir de l'eau en quantité suffisante pour un nettoyage complet. Une grande attention doit être apportée à leur canalisation. Des tuyaux en terre, de 4 à 6 pouces de diamètre, cimentés aux joints, et vernis, sont ce qu'il y a de mieux pour cet usage. On peut aussi employer avec succès l'*earth-closet* (système dans lequel de la terre pulvérisée est projetée dans la fosse).

» 20. — Les privés doivent être divisés, chaque cabinet ayant une porte et une fenêtre.

» 21. — Les enfants ne doivent pas avoir à passer devant les fenêtres de l'appartement de l'instituteur, pour aller et venir. »

(Pour les art. 22 et 23, V. *Mobilier scolaire*.)

» 24. — Le logement de l'instituteur ou de l'institutrice doit contenir un salon (*parlour*), une cuisine, un office et trois chambres à coucher. Les plus petites dimensions qui puissent être approuvées par le Département sont : pour le salon, 12 pieds sur 12 ; pour la cuisine, 12 pieds sur 10 ; pour l'une des chambres, 12 pieds sur 10 ; pour les deux autres, 9 pieds sur 8 ; la hauteur de plafond doit être d'au moins 8 pieds.

» 25. — La disposition de l'appartement doit être telle que l'escalier soit immédiatement accessible du vestibule d'entrée, ainsi que du salon, de la cuisine et de toutes les chambres à coucher, sans qu'aucune pièce serve de passage.

» 26. — Les chambres à coucher seront à l'étage supérieur, et auront toutes une cheminée.

» 27. — Le salon ne doit pas communiquer directement avec la cuisine ou l'office.

» 28. — Il ne doit pas exister de communication intérieure entre l'appartement et l'école.

» 29. — Il y aura, pour l'appartement de l'instituteur ou de l'institutrice, une cour séparée et distincte, avec les dépendances.

» 30. — Le porche doit être extérieur à la salle d'école.

» 31. — Les constructions en fer ou en bois ne peuvent être approuvées à titre d'installation permanente.

» 32. — Une école de petits enfants doit avoir une place de récréation.

» 33. — Si l'école est mixte, il y aura des places de récréation séparées pour les garçons et pour les filles.

» 34. — La place de récréation doit être convenablement nivelée, sèche et entourée de murs.

» 35. — Aucune avance de fonds ne pourra être obtenue de la caisse des bâtiments publics (*Public Works Loan Commissioners*), si le coût de l'école — non compris le terrain et le logement de l'instituteur — est supérieur à 10 livres sterling par tête d'élève. »

Le règlement est accompagné de plans-types et de devis pour des maisons d'école de quatre dimensions différentes (70, 96, 120 et 250 enfants), et pour une école enfantine.

AUSTRO-HONGRIE. — AUTRICHE. — A la suite de la loi d'empire sur l'instruction primaire du 14 mai 1869, les législatures des divers pays ou provinces formant la Cisleithanie ont dû édicter, chacune pour son ressort particulier, des lois sur la création des écoles, sur le personnel enseignant, etc. D'après ces lois, la dépense occasionnée par la construction de la maison d'école est à la charge de la commune scolaire (*Schulgemeinde*), qui peut recevoir des subventions du fonds scolaire provincial (*Landes-Schulfond*); dans certaines provinces, le district est aussi appelé à y contribuer (Bohême, Galicie, Carniole, Basse-Autriche). Dans le comté de Goritz et Gradiska, la commune n'intervient pas, et c'est le fonds scolaire du district (*Bezirksschulfond*) qui supporte la dépense.

Voici, à titre de spécimen, le détail des dispositions concernant la maison d'école contenues dans la loi du duché de Haute-Autriche du 23 janvier 1870, art. 12-16:

» La maison d'école doit être construite sur un emplacement sec, autant que possible au centre du ressort scolaire. On évitera les places et les rues bruyantes, le voisinage de professions présentant des incommodités, la proximité des marais, etc. Le rez-de-chaussée de la maison sera élevé d'au moins deux pieds au-dessus du niveau de la rue, et les fenêtres seront disposées de façon que l'attention des enfants ne puisse pas être distraite par ce qui se passe à l'extérieur. On n'installera pas dans la maison d'école d'appartements destinés à être loués. — Le nombre des salles de classe sera en rapport avec celui des instituteurs (V. *Salle de classe*). — Les escaliers et les corridors seront spacieux et clairs; la largeur doit en être d'au moins six pieds; les escaliers tournants sont interdits. — Les privés seront placés de manière à ne pas devenir une cause d'incommodité pour les escaliers, les corridors et les salles de classe. — Chaque maison d'école doit posséder un gymnase couvert, et être pourvue de l'eau nécessaire. — D'autres dispositions concernant la construction et l'aménagement des maisons d'école pourront être arrêtées, selon les circonstances, par le conseil scolaire provincial d'accord avec le conseil administratif de la province (*Landesausschuss*). — Si une subvention a été accordée par la province, le conseil administratif fera examiner les plans et surveiller la construction par ses délégués techniques. Un règlement déterminera le mode de procéder pour le cas où la province ne contribue pas financièrement. »

HONGRIE. — « La construction et l'entretien de la maison d'école et du logement de l'instituteur sont à la charge de la commune. — Si la commune prouve que ses ressources sont insuffisantes pour assurer la construction et l'entretien des écoles exigées par la loi, elle peut demander une subvention à l'Etat. Le ministre de l'instruction publique vient en aide à la commune requérante au moyen du crédit voté à cet effet au budget de l'Etat. » (Loi du 5 décembre 1868, art. 42 et 43.) « Les nouvelles maisons d'école devront être construites sur un emplacement sain et sec, et leurs dimensions seront en rapport avec le nombre des enfants (60 élèves par salle de classe, à raison de 8 à 12 pieds carrés par élève); les salles seront spacieuses, claires et bien ventilées. — Les autorités scolaires de tout ordre sont tenues, chacune dans sa sphère d'action, d'employer tous les moyens en leur pouvoir pour arriver à faire améliorer les maisons d'école existantes, là où elles ne répondent pas aux exigences de la loi. — Les garçons et les filles devront, autant que possible, recevoir l'enseignement séparément, dans des salles distinctes. » (Art. 27-29.)

Le ministère de l'instruction publique a publié des plans modèles et une instruction relative à la construction des maisons d'école et des logements d'instituteurs. Le logement de l'instituteur doit comprendre au moins deux chambres convenables, planchéiées, une cuisine et un cabinet; celui de l'adjoint une chambre planchéiée. — Le rôle des autorités communales et celui des commissions scolaires dans la construction des maisons d'école a été déterminé dans les instructions du 2 septembre 1876.

BELGIQUE. — Les dispositions de la loi du 1er juillet 1879 relatives aux maisons d'école sont les suivantes : « Les frais de l'instruction primaire sont à la charge des communes. La somme nécessaire à cet objet sera portée annuellement au budget communal. » (Art. 31.) — « Le fonds dont il est parlé à l'article 31 est destiné : 1° à la construction ou à l'entretien du bâtiment d'école;... 3° à fournir à l'instituteur communal son traitement et, le cas échéant, l'indemnité de logement. » (Art. 33.) — « L'intervention de la province, à l'aide de subsides, n'est obligatoire que lorsque l'allocation de la commune est en rapport avec les ressources locales... L'intervention de l'Etat, à l'aide de subsides, n'est obligatoire que lorsqu'il a été constaté que l'allocation provinciale égale le produit de deux centimes additionnels au principal des contributions directes. » (Art. 34.)

En 1873, le gouvernement, sentant la nécessité d'assurer aux communes un appui financier qui permît de donner un plus grand développement à la construction des maisons d'école, avait obtenu des Chambres le vote d'une loi (14 août 1872) mettant à sa disposition, pour cet objet, un crédit extraordinaire de 20 millions de francs (auquel est venu s'ajouter un nouveau crédit de 6 millions en 1878). Un règlement général, traçant la marche à suivre pour assurer le service des constructions des bâtiments d'école, fut promulgué le 25 novembre 1874. Ce règlement est encore en vigueur. Il fixe de la façon suivante le mode d'intervention des communes, des provinces et de l'Etat :

C'est le conseil communal qui détermine, sous l'approbation de l'autorité compétente, l'inspecteur provincial de l'enseignement primaire entendu, l'emplacement des maisons d'école à construire. Il fait dresser ensuite les plans détaillés de ces maisons, de leurs dépendances et de leur ameublement, ainsi qu'un devis estimatif de la dépense et un projet de cahier des charges. Il détermine la part contributive de la commune dans la dépense, ainsi que les moyens d'y faire face. Le projet est ensuite transmis au gouverneur.

La députation permanente, saisie de ce projet, examine notamment si les plans répondent à leur destination, si le devis estimatif n'est pas exagéré, et si la part contributive de la commune dans la dépense est proportionnée à ses ressources. En cas de désaccord entre la députation permanente et le gouverneur, il en est référé au ministre de l'intérieur (de l'instruction publique).

La députation permanente détermine, sous la même réserve : 1° la part proportionnelle qui doit être distraite du montant de la dépense totale et mise à la charge exclusive de la commune, soit à raison du caractère de luxe que certains

travaux présentent, soit parce que ces travaux se rapportent à des locaux destinés au service de l'administration communale ou de la justice de paix; 2° la part contributive proportionnelle de la commune dans le surplus de la dépense totale.

L'administration communale procède ou fait procéder à l'adjudication des travaux, et en soumet immédiatement l'acte à la députation permanente. L'adjudication approuvée, le conseil inscrit au budget communal la somme nécessaire pour pourvoir à la dépense. La part d'intervention de la commune peut, au besoin, être répartie par moitié sur deux exercices successifs.

La députation permanente fixe ensuite la part d'intervention de la province; et le gouvernement détermine, sur les propositions de la députation permanente, le chiffre des subsides à accorder par l'Etat.

Ces dispositions sont également applicables à l'agrandissement et à l'amélioration des maisons d'école existantes, aux ameublements, ainsi qu'aux travaux ou acquisitions ordonnés d'office.

Comme annexe au règlement du 25 novembre 1874, le ministre de l'intérieur publia, le 27 novembre de la même année, un *Programme pour la construction et l'ameublement des maisons d'école.* Nous en reproduisons ci-dessous les dispositions relatives à la construction des maisons d'école, renvoyant à l'article *Mobilier scolaire* celles qui concernent l'ameublement. Nous devons à l'obligeance de M. Germain, directeur de l'enseignement primaire au ministère de l'instruction publique à Bruxelles, la communication de diverses modifications apportées dernièrement à quelques articles de ce programme; nous en avons tenu compte dans notre analyse.

Emplacement. — Le terrain choisi pour la construction de l'école doit être sec, bien aéré, pourvu d'eau de bonne qualité; il sera, autant que possible, à la campagne, dans une position élevée, isolée, et, dans les villes, séparé des habitations voisines. Il doit être à l'abri de toute influence miasmatique et situé de manière que les bruits du dehors ne puissent troubler l'ordre et le silence. Les abords doivent en être faciles et dégagés de tout ce qui pourrait l'obstruer, le rendre humide ou malsain, ou présenter du danger pour les enfants. A moins d'impossibilité bien constatée, il sera distant de 150 mètres au moins du cimetière.

Etendue du terrain et des bâtiments. — La population scolaire sera calculée à raison de 51 0/0 de la population actuelle; il sera en outre tenu compte des besoins de l'avenir. — Il y aura des préaux distincts avec entrées séparées pour chaque sexe, et, dans les campagnes, un jardin de 10 ares au moins attenant, autant que possible, aux bâtiments. Les dimensions de chaque préau seront calculées à raison de 4 mètres carrés par élève, sans qu'il puisse avoir moins de 3 ares.

Mode de construction. — Les bâtiments doivent être d'un aspect simple, sans être dépourvus de style. — Les salles d'école seront, autant que possible, disposées au rez-de-chaussée. Lorsqu'il y aura des classes à établir à l'étage, elles seront construites sur voûtes ou voussettes sur poutrelles. — On évitera soigneusement tout ce qui pourrait engendrer ou entretenir l'humidité. A cet effet, les façades exposées au sud-ouest seront garanties intérieurement par un contre-mur d'une demi-brique, isolé de 5 centimètres et rattaché au mur principal par des crochets de fer. — Les salles seront pavées en carreaux de ciment. Il y aura, en outre, des lambris en bois ou en ciment de 1 mètre à $1^m,20$ de hauteur. — S'il y a un étage, on apportera un soin tout particulier à la construction de l'escalier. On évitera de le faire déboucher directement en face d'une porte ou d'un corridor. Les marches seront droites et auront, autant que possible, 30 centimètres de largeur, 16 centimètres d'élévation, et $1^m,50$ de longueur. La rampe sera solidement fixée à hauteur d'appui des enfants et construite de façon à empêcher les élèves de l'enjamber, de glisser sur la main courante ou de passer entre les barreaux. Il y aura un palier pour quinze marches au plus. — Les corridors auront au moins 2 mètres de largeur. — Si le bâtiment comprend des pièces pour le service de l'administration communale, chaque local aura une entrée distincte. — Lorsque, sur un même emplacement, on construira à la fois une école de garçons et une école de filles, on séparera le logement de l'instituteur de celui de l'institutrice soit par les classes, soit par les préaux. Si le terrain est suffisant, on isolera complètement les habitations.

Chaque habitation comprendra au minimum les pièces suivantes : 1° parloir ou cabinet d'études; 2° cuisine, servant aussi de salle à manger; 3° lavoir contigu à la cuisine avec cheminée et pompe, si c'est possible, pour deux sortes d'eau; 4° cave avec voûte maçonnée et escalier en pierre; 5° trois chambres à coucher; 6° grenier planchéié; 7° un refuge avec petit bâtiment annexe contenant des lieux d'aisances pour l'instituteur, un fournil au besoin et, dans les communes rurales, une étable, s'il y a lieu. La cuisine aura un minimum de 20 mètres carrés de superficie. Les pièces du rez-de-chaussée auront au moins $3^m,60$ de hauteur, et celles de l'étage $3^m,50$ de plancher à plancher. Aucune communication intérieure ne pourra exister entre l'habitation et la salle d'école.

Distribution intérieure, séparation des sexes, division des classes, dimensions des salles. — V. *Salle de classe.*

Distribution de la lumière. — V. *Éclairage*, p. 760. Les modifications suivantes ont été apportées aux règles dont nous avons donné le texte à cet article. On recommande l'éclairage unilatéral, les fenêtres étant percées sur un des grands côtés du rectangle formé par la salle de classe, de façon à amener la lumière de gauche par rapport aux élèves assis dans les bancs-pupitres. Les trumeaux des fenêtres auront une largeur d'un mètre au plus, et les linteaux, qui doivent être horizontaux, seront aussi rapprochés que possible des plafonds. Les locaux scolaires ne doivent pas prendre du jour au midi.

Ventilation et chauffage. — La ventilation et le chauffage sont combinés de manière à maintenir dans les salles une température moyenne de 14° à 16° centigrades, constatée à l'aide de thermomètres à demeure, et à renouveler au moins deux fois par heure l'air contenu dans chaque classe. — V. *Ventilation.*

Préaux ou cours d'exercice. — Les préaux ou cours d'exercice seront clos de murs de 2 mètres à $2^m,50$ de hauteur, et garnis de quelques arbres. — Le sol, battu, tassé et drainé s'il en est besoin, sera recouvert d'une couche de scories ou de gravier. — On pourvoira à l'écoulement des eaux pluviales. — Il est à désirer qu'il y ait dans chaque préau une fontaine ou une pompe. — Il sera réservé un local spécial pour les exercices gymnastiques. Au besoin, il y aura un large auvent ou hangar exposé, autant que possible, au midi, pour servir de lieu de récréation pendant les jours humides et froids.

Vestiaires, lavoirs et lieux d'aisances. — Il convient d'établir en dehors des classes et pour chaque sexe un lavoir ainsi qu'un vestiaire bien aéré. Ce vestiaire sera muni de porte-manteaux et de porte-parapluies, avec crochets numérotés, ainsi que de planches ou de casiers, pour y déposer les paniers des enfants. Les lavoirs seront pourvus de

robinets en quantité suffisante pour servir aux ablutions des élèves et développer ainsi chez eux les habitudes de propreté. — Il y aura un siège d'aisances pour 15 filles ou 25 garçons et un urinoir pour 15 garçons. Les lieux d'aisances seront séparés pour chaque sexe et divisés en compartiments pour un seul enfant. Les urinoirs seront divisés de la même manière; les séparations et les revêtements seront en grès vernissé. La toiture sera établie de manière à mettre les sièges et les urinoirs à l'abri de la pluie et de la neige. Elle aura au moins 0m,85 de saillie. Les sièges seront proportionnés à l'âge des enfants; les fermetures établies de manière à laisser deux intervalles, l'un de 30 centimètres entre le haut de la porte et la traverse supérieure du châssis, l'autre assez grand pour que les pieds des enfants restent visibles. — Les fosses d'aisances seront construites sous forme de citernes étanches, à fond concave et munies d'un tuyau d'aérage que l'on adossera à un des murs principaux de l'école et qui dépassera le faîte du toit le plus élevé. Pour établir des lieux d'aisances inodores, sans être obligé d'y adapter des conduites d'eau, on aura recours aux systèmes dits à évent.

Le règlement du 25 novembre 1874 prévoyait, à l'un de ses articles, la publication « de plans et devis types, ainsi que de modèles de cahiers des charges, destinés à faciliter la bonne exécution des travaux. » M. Blandot, architecte, fut chargé par le gouvernement belge de dresser un certain nombre de projets de bâtiments scolaires; son travail, après avoir reçu l'approbation officielle, a été publié en 1875.

Il a été créé depuis quelques années, au ministère de l'instruction publique, un service spécial chargé de l'examen détaillé de tous les projets de construction d'écoles présentés par les conseils communaux.

ESPAGNE. — Un décret royal du 24 juillet 1856, relatif à la répartition des subsides de l'Etat en faveur de la construction de maisons d'école, porte : « Les municipalités des communes qui manquent de maisons d'école et de logement convenable pour l'instituteur adopteront les moyens opportuns pour en faire construire ou en acquérir, ou faire réparer les bâtiments existants, s'ils appartiennent à la municipalité. Si une municipalité manque de ressources, elle pourra demander une subvention de l'Etat par l'intermédiaire du gouverneur de la province; elle devra justifier sa demande par l'exposé de sa situation financière, et y joindre un plan et un devis détaillé de la construction projetée; le plan sera conforme au modèle officiel que publiera le gouvernement, avec les modifications que peuvent exiger les circonstances locales. Le gouvernement, dans la répartition des subsides, accordera la préférence aux communes qui auront témoigné de l'intérêt pour l'instruction en s'imposant des sacrifices. » — En 1869, sous le gouvernement républicain, M. Ruiz Zorrilla, ministre de l'intérieur, prit un arrêté ouvrant un concours entre les architectes pour la présentation de trois projets de maisons d'école : l'un pour une école mixte quant aux sexes, destinée aux communes de moins de 500 habitants; le second pour une école de garçons ou de filles, destinée aux communes de 500 à 5000 habitants; le troisième pour une école de garçons ou de filles destinée aux communes de plus de 5000 habitants. Chacun de ces projets devait comprendre : un local pour la classe, un logement pour le maître, une salle pour la bibliothèque, et un jardin. L'arrêté ajoutait à l'art. 7 : « Toute municipalité sera tenue d'avoir construit une école dans le délai de deux ans, à compter de la date à laquelle les projets approuvés auront été publiés. » Arrêté du 10 janvier 1869.) Le 22 avril suivant, une commission fut nommée pour l'examen des projets en question. Cette commission présenta, le 30 décembre 1869, un rapport détaillé, dans lequel elle traçait un programme des conditions à remplir pour que les maisons d'école répondissent aux exigences de l'hygiène et à celles d'un bon enseignement. Mais le programme de la commission et l'arrêté de M. Zorilla restèrent lettre morte par suite des événements politiques.

HOLLANDE. — La loi sur l'instruction primaire, du 17 août 1878, porte (art. 4) que le roi arrêtera « des règles générales relatives à la construction et à l'installation des locaux où se donne l'enseignement primaire public, ainsi qu'au nombre des enfants qui peuvent y être admis. Il déterminera aussi dans quelle mesure les locaux des écoles primaires privées doivent être soumis à ces règles. » L'art. 5 ajoute : « Il ne sera pas donné d'enseignement scolaire primaire dans les locaux qui auraient été déclarés insalubres par l'inspecteur du contrôle médical de l'Etat. »

En exécution de l'art. 4 ci-dessus, un arrêté royal du 4 mai 1883 a édicté les dispositions suivantes :

Lorsqu'un conseil communal entreprendra la construction d'une maison d'école, il fera parvenir à l'inspecteur scolaire de district les pièces suivantes : 1° Un extrait de la carte cadastrale, embrassant un rayon de 200 mètres autour de la parcelle où doit être élevée la construction; 2° un plan, avec coupe et élévation, à l'échelle d'un centième; 3° un devis des dépenses. S'il s'agit de réparation ou d'agrandissement d'un bâtiment existant, l'extrait de la carte cadastrale ne sera pas exigé.

On évitera autant que possible le voisinage, dans le rayon de 200 mètres ci-dessus indiqué, d'établissements nuisibles à la santé ou de nature à troubler l'enseignement. Si le terrain le permet, la maison d'école devra être complètement isolée de toute autre construction.

S'il est nécessaire d'exhausser le terrain sur lequel doit être construite la maison d'école, afin de la mettre à l'abri des inondations, l'exhaussement à donner sera au minimum de 0m,50 au-dessus du niveau des plus hautes eaux.

Il ne doit exister aucune communication intérieure entre le local de l'école et le logement de l'instituteur.

Les murs extérieurs auront au moins 0m,23 d'épaisseur.

Pour l'éclairage, outre les conditions générales requises par le règlement du 6 septembre 1880 (V. *Eclairage*, p. 760), le règlement du 4 mai 1883 ajoute que la préférence doit être donnée à l'éclairage unilatéral de gauche.

Les portes des salles de classe ne doivent pas être en communication directe avec l'air extérieur. Les corridors et les vestibules seront convenablement éclairés, et auront au minimum 2 mètres de largeur et 2m,50 de hauteur.

Chaque maison d'école sera pourvue d'un nombre suffisant de cabinets d'aisance; il y aura, en outre, des urinoirs pour les garçons. Des cabinets distincts seront établis pour les garçons et pour les filles. Un nombre de cabinets égal à celui des salles de classes est regardé comme suffisant : il en est de même pour le nombre des urinoirs. Tous les cabinets seront pourvus de portes, et installés de façon que la surveillance puisse s'y exercer facilement. La dimension des cabinets sera au moins de 1 mètre sur 0m,80; la largeur des urinoirs, d'au moins 0m,60.

Chaque salle de classe sera pourvue de moyens convenables de chauffage et d'éclairage artificiel.

Il est interdit de suspendre des vêtements dans les salles de classe. On utilisera comme vestiai-

res les corridors, les vestibules, ou des locaux spéciaux, qui seront convenablement éclairés.

Pour les dispositions relatives aux salles de classe, V. *Salle de classe*.

ITALIE. — Le règlement du 15 septembre 1860 contient les dispositions générales suivantes : « Les communes doivent pourvoir aux dépenses que nécessite l'établissement et la conservation des écoles. Les écoles doivent être salubres, bien éclairées, placées dans des lieux tranquilles et convenables à tous égards, et les dimensions en seront proportionnées au nombre des élèves que la loi oblige à les fréquenter. Les écoles de filles seront séparées des écoles de garçons ; quand cela ne sera pas possible, les entrées des deux écoles seront distinctes. » (Art. 136-138.)

En 1869, le gouvernement italien fit publier des plans-modèles de maisons d'école, et une circulaire aux préfets les prévint que des subsides ou des prêts sans intérêt pourraient être accordés aux communes pauvres qui en feraient la demande, pour les aider à construire des édifices scolaires. Toutefois, les ressources limitées du budget de l'instruction publique ne permirent pas de faire grand'chose. Quelques années plus tard, la loi du 18 juillet 1878 mit à la disposition du ministre un crédit spécial pour cet objet : la caisse des dépôts et prêts fut autorisée, pour une période de dix ans, à faire aux communes des avances remboursables en trente années, à un intérêt dont le taux peut être abaissé jusqu'à 2 0/0. L'Etat bonifie à la caisse des dépôts et prêts la différence entre l'intérêt consenti en faveur des communes et l'intérêt normal : la dépense à la charge de l'Etat, résultant de ces concessions d'avances à intérêt réduit, ne doit pas dépasser 50 000 francs par an. Les avances sont accordées aux communes sur la proposition du ministère de l'instruction publique. Celui-ci se réserve l'examen et la surveillance des travaux de construction.

Le ministère italien n'a pas publié de règlement spécial relatif aux conditions que doivent remplir les édifices scolaires. Mais la municipalité de Rome ayant chargé en 1876 une commission d'étudier cette question, celle-ci a élaboré un programme formulant « le minimum des prescriptions pédagogiques et hygiéniques qui doivent être observées dans toute maison d'école ». Ce programme, qui n'a pas de caractère officiel, contient des dispositions analogues à celles qui se retrouvent dans les règlements français, allemands et belges.

PORTUGAL. — La loi du 2 mai 1878 porte, à l'art. 61, que les conseils de paroisse sont tenus de fournir la maison d'école et le mobilier scolaire. Il est ouvert au budget de l'Etat un crédit annuel de 200 000 milreis (1 120 000 fr.), destiné à aider les conseils de paroisse dans la construction des maisons d'école ; la subvention allouée par l'Etat ne devra jamais excéder la moitié de la dépense.

Il n'existe pas, à notre connaissance, de règlement relatif aux conditions que doivent remplir les maisons d'école. On comprendra que le gouvernement n'ait pu se montrer exigeant à cet égard, si on songe que presque tout est encore à créer en Portugal dans le domaine de l'instruction primaire. Le passage ci-dessous d'une circulaire du 19 avril 1881, commentant l'article que nous venons de citer de la loi du 2 mai 1878, donnera une idée de la situation : « Il est clair, dit le ministre, que dans la majeure partie des paroisses le produit de l'impôt sera insuffisant à couvrir toutes les dépenses que nécessite l'état où se trouvent actuellement les écoles. Mais la loi n'exige pas que tout se fasse en une année ; elle veut seulement qu'on pourvoie successivement à ce qui est le plus essentiel et le plus indispensable. Or, qu'est-ce qui est le plus essentiel et le plus indispensable ? S'il n'existe pas de maison appartenant à la paroisse pour y installer l'école et l'instituteur, il faut en louer une. S'il existe seulement une maison pour l'école, on louera un logement pour l'instituteur. Si le mobilier scolaire manque absolument, il faut acheter ce qui est le plus nécessaire, et se procurer le reste les années suivantes. Si le mobilier existant est mauvais et insuffisant, il faut, peu à peu, le renouveler et l'augmenter. Et ainsi de suite pour tout ce dont l'école aura besoin, en tenant compte des ressources de la paroisse. »

SUISSE. — Chaque canton suisse ayant sa loi particulière sur l'instruction publique, les dispositions relatives aux maisons d'école varient d'un canton à l'autre. Nous reproduisons, à titre de spécimen, les dispositions en vigueur dans les cantons de Zurich, Berne, Vaud et Neuchâtel.

ZURICH. — Chaque commune scolaire doit posséder une maison d'école ; toutefois le conseil d'éducation pourra, dans des cas extraordinaires, autoriser des exceptions à la règle. Chaque maison d'école doit, dans la règle, contenir un logement pour l'instituteur ; dans le cas contraire, la commune doit pourvoir à ce que l'instituteur reçoive en dehors de la maison d'école un logement convenable, ou lui payer une indemnité de logement (Loi du 23 déc. 1859, art. 84 et 85). — Une loi spéciale du 27 mars 1881 a déterminé la part contributive de l'Etat aux dépenses de construction des maisons d'école ; et un règlement très détaillé, du 26 juin 1861, en 47 articles, contient les prescriptions relatives aux conditions que doivent remplir les édifices scolaires.

BERNE. — Il doit exister dans chaque arrondissement scolaire les bâtiments nécessaires pour le logement du régent et pour la tenue des classes. Il sera réservé à chaque classe une salle particulière, bien appropriée à sa destination, et surtout assez spacieuse et pourvue des accessoires. Tout usage de la maison d'école qui serait préjudiciable à l'enseignement est interdit. Il est réservé au Conseil exécutif d'émettre, s'il y a lieu, des règlements spéciaux touchant l'arrangement et la distribution des classes et des maisons d'école. — Lorsque le bâtiment d'école ne satisfera pas aux prescriptions générales, la communauté scolaire sera contrainte par la direction de l'éducation, soit de bâtir une nouvelle maison d'école, soit de réparer celle qui existe, sous réserve toutefois de recours au Conseil exécutif. — Les plans et devis, lorsqu'il s'agira de réparations majeures, et en outre la position ainsi que l'emplacement du bâtiment, lorsqu'il s'agira d'une construction nouvelle, seront examinés par l'inspecteur des écoles et par la direction des travaux publics, et approuvés par la direction de l'éducation avant l'exécution des travaux. Lorsque les travaux auront été exécutés convenablement et conformément au plan approuvé, et que le bâtiment aura été assuré contre l'incendie, le Conseil exécutif accordera un subside de 5 0/0 du devis. Si l'estimation du bâtiment, faite par les experts assermentés de l'établissement d'assurance contre l'incendie, est inférieure à la somme portée au devis, le subside de l'Etat se règlera d'après cette estimation et non d'après le montant du devis. Les demandes de subsides seront adressées à la direction de l'éducation lors de l'envoi des plans et devis. — Lorsqu'une partie de la maison d'école sera affectée à une destination étrangère à l'enseignement, la valeur de cette partie sera déduite de la somme qui sert de base à la supputation du subside de l'Etat. Il en sera de même de la valeur ou de prix de vente de l'ancienne maison d'école, lorsqu'elle cessera de servir à l'enseignement. (Loi du 14 mai 1870, art. 28-32).

VAUD. — Les salles d'école doivent être suffi-

samment éclairées, saines, et d'une étendue proportionnée au nombre des écoliers. Les municipalités doivent soumettre à l'approbation du département de l'instruction publique et des cultes les plans, constructions, ou changements qu'elles se proposent de faire pour le local des écoles. Dans l'édifice où se trouve la salle d'école il ne peut y avoir ni auberge, cabaret, pinte et café ou billard, ni aucun établissement qui puisse nuire à l'éducation de la jeunesse. Cette défense s'applique aussi au voisinage de la maison d'école; toutefois le Conseil d'Etat pourra autoriser des exceptions fondées sur des empêchements considérables, provenant de la faiblesse des ressources des communes, de constructions actuelles et récentes, de la disposition des appartements et d'autres circonstances particulières impérieuses. — La salle d'école ne peut servir, sous aucun prétexte, de salle à boire, ni de salle à danser. Tous ceux qui auront contrevenu aux dispositions de cet article seront dénoncés au préfet et punis d'une amende qui ne pourra excéder 15 francs. (Loi du 31 janvier 1865, art. 22-25).

NEUCHATEL. — La construction des maisons d'école, leur entretien, celui du matériel de ces établissements, et le chauffage des salles d'école, sont à la charge des communes ou municipalités. Toutefois les communes ou municipalités dont les ressources ont été jugées insuffisantes par le Grand Conseil (pouvoir législatif) sont admises à recevoir de l'Etat des allocations pour construction ou réparation de maisons d'école. Le Grand Conseil prononce sur chaque cas particulier. — Les maisons d'école doivent être maintenues en bon état d'entretien, les salles suffisamment spacieuses, bien aérées et bien éclairées, et pourvues d'un ameublement convenable. Dans le cas où les locaux scolaires ne satisferaient pas aux exigences hygiéniques, le Conseil d'Etat, après avoir entendu les communes et municipalités, et sur le rapport de la direction de l'instruction publique, ordonne les réparations, améliorations et changements nécessaires. — En cas de demandes d'allocations pour construction ou réparation de maisons d'école, il sera tenu compte, dans la détermination de la somme accordée par le Grand-Conseil, de la manière dont le bâtiment et les salles auront été aménagés et meublés, conformément aux exigences hygiéniques et aux besoins de l'enseignement. — Les communes ou municipalités ne peuvent construire des maisons d'école ou apporter des changements aux locaux existants, sans en avoir soumis les plans à l'approbation du Conseil d'Etat. — Dans le bâtiment où se trouvent la ou les salles d'école, il ne peut y avoir ni auberge, ni cabaret, ni pinte ou autre établissement quelconque qui soit de nature à nuire à l'éducation de la jeunesse. Les communes ou municipalités devront en outre, autant qu'il dépendra d'elles, éviter pour leurs maisons d'école le voisinage de ces divers établissements. — La salle d'école ne peut, sous aucun prétexte, servir de lieu de réunion pour y boire ou y danser. — En aucun cas, les locaux scolaires ne peuvent être accordés, soit pour les leçons de religion, soit pour tout autre but, pendant les heures affectées à l'enseignement laïque prévu par la loi. Il ne peut être fait usage des salles d'école pour un but étranger à l'instruction des élèves sans le consentement formel des commissions d'éducation. (Loi du 17 mai 1872, art. 62-69).

UNION AMÉRICAINE. — A l'article *États-Unis*, nous avons publié, p. 926 et 927, des détails sur les progrès accomplis en Amérique depuis un demi-siècle dans la construction des maisons d'école : ces progrès sont dus essentiellement à l'influence exercée par les ouvrages de MM. Alcott, Horace Mann, Barnard et Burrows sur l'architecture scolaire.

Nous complétons ce qui a été dit à cet article en résumant ci-dessous les appréciations contenues dans le *Rapport sur l'instruction primaire à l'exposition de Philadelphie.*

Il faut distinguer entre la maison d'école rurale et la maison d'école urbaine.

La première laisse encore beaucoup à désirer, et même, dans certains Etats, n'est le plus souvent qu'une misérable cabane. « Sur la foi de quelques voyageurs enthousiastes, dit M. Laporte, on se fait en France une riante idée de la maison d'école rurale américaine : c'est un nid sous les fleurs. Combien la réalité s'éloigne de ce tableau, gracieuse exception dans un ensemble qui en est encore à ses rudes débuts ! La maison de pierre ou de brique constitue l'exception ; la maison de charpente, si froide en hiver, si brûlante en été, se trouve beaucoup plus fréquemment, et le *log-house*, c'est-à-dire la masure en troncs à peine équarris, n'a point encore disparu. »

Cependant un certain nombre d'écoles rurales réalisent le type recommandé par les plus éminents éducateurs américains, et voici comment M. Berger décrit ces édifices scolaires modèles :

« Généralement, l'emplacement a un acre d'étendue (environ 4000 mètres carrés), afin d'offrir un vaste préau (*play-ground*) aux enfants de chaque sexe. Il y a deux entrées distinctes dans l'école : chacune correspond à un dépôt pour les vêtements (*wardrobe*) et les paniers, et à des lieux d'aisances (*water-closets*). Dans la salle, pas de séparation ; de vastes fenêtres des deux côtés, en face une plate-forme avec la table du maître, et derrière de grands tableaux noirs... Le chauffage a lieu ordinairement par un ou deux poêles de fonte à double enveloppe, de sorte que l'air, amené de l'extérieur par un conduit placé sous le plancher, est échauffé avant de se répandre dans la salle. Quant à l'aération, on y pourvoit le plus ordinairement par la manœuvre des châssis des fenêtres. On reconnaît toutefois les inconvénients de ce système de ventilation, surtout pour l'hiver, et on établit des tuyaux échauffés par les conduits des poêles et partant du plancher pour déboucher sous le toit... Ce qui distingue surtout la maison d'école aux Etats-Unis de la maison d'école en Europe, c'est l'absence de logement pour l'instituteur ou l'institutrice. Nulle part on ne le rencontre en Amérique. Ceci accuse une situation qui n'est pas sans inconvénient : le *teacher* est engagé par le bureau scolaire pour une année seulement; il est payé par mois et le plus souvent son certificat d'aptitude n'a qu'une durée limitée. Dans ces conditions, il ne fait souvent que passer : quand il n'est pas originaire de la commune, il se met en pension pour la durée du terme scolaire, et n'a dans la maison d'école qu'un cabinet ou parloir. »

Les écoles urbaines se distinguent tout d'abord des écoles rurales par cette différence essentielle que, tandis que dans les écoles rurales l'instruction est donnée à tous les élèves dans la même salle, dans les écoles urbaines, outre la grande salle (*hall*) qui peut contenir tous les élèves lorsqu'on veut les réunir, il y a des salles particulières pour les classes, dites salles de récitation (*recitation rooms*). Ces petites classes, à New-York, communiquent avec le *hall*, deux au fond par des portes glissantes, et les autres par des couloirs. « Tout est sacrifié à la salle de réunion et à sa vaste plate-forme, destinée à recevoir un bureau, plusieurs fauteuils, et un piano. Aussi c'est là qu'on arrête l'étranger qui visite l'école : le mouvement de cinq ou six cents enfants qui arrivent en bon ordre, aux sons du piano, des six ou huit salles voisines, tandis que les panneaux du fond, en s'ouvrant, font apparaître les plus petits rangés sur des gradins, tout cela produit

un coup d'œil agréable; mais il est acheté trop cher si, comme nous le croyons, les études et la santé des enfants doivent en souffrir. » En effet, les hommes compétents se plaignent que les classes sont trop petites, que les enfants y sont entassés, tandis que la salle d'assemblée, qui sert seulement quelques instants chaque jour, et pour les *exhibitions*, prend beaucoup trop de place.

A Boston, à Chicago, à Cleveland, la distribution intérieure est mieux entendue, et les salles de classes sont plus grandes. Le rapport cite comme le type le plus réussi une maison d'école de Cleveland : c'est un bâtiment à trois étages avec six classes de 28 pieds sur 33 à chaque étage; les communications sont facilitées par quatre escaliers spacieux partant d'un large vestibule central; chaque classe a son vestiaire de 5 ou 6 pieds de large avec deux entrées; il y a à la gauche des élèves quatre grandes fenêtres, et derrière eux deux ou trois autres; pas de *hall* comme aux maisons d'école de New-York ; le chauffage a lieu au moyen de deux grandes chaudières à vapeur placées dans le sous-sol, et la ventilation est obtenue par quatre grands tubes d'aspiration placés à côté des conduits de fumée.

Nous donnons ci-dessous les titres de quelques ouvrages français et étrangers qui pourront être utilement consultés.

A. Bouillon, *De la construction des maisons d'école*. Paris, Hachette, 1834, in-8°.

Vacquer, *Bâtiments scolaires récemment construits en France et propres à servir de types pour les édifices de ce genre*. Paris, 1862, in-4°.

Trélat, *Deux lettres au préfet de la Seine*. Paris, Morel, 1874-1875, in-8°. — *Distribution de la lumière dans les écoles*. Paris, Masson, 1879, in-8°.

F. Buisson, *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition de Vienne*, chap. I et II. Paris, Impr. nationale, 1875, gr. in-8°. — *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition de Philadelphie*, chap. VIII. Paris, Impr. nationale, 1878, gr. in-8°.

F. Narjoux, *Construction et installation des écoles primaires*. Paris, Morel, 1875, in-8°. — *Les écoles publiques en France et en Angleterre*. Paris, *ibid.*, 1877, in-8°. — *Les écoles publiques en Belgique et en Hollande*. Paris, *ibid.*, 1878, in-8°. — *Ecoles primaires et salles d'asile*. Paris, *ibid.*, 1879, in-8°. — *Les écoles publiques en Suisse*, etc. Paris, *ibid.*, 1879, in-8°. — *Les écoles normales primaires. Construction et installation*. Paris, *ibid.*, 1879, in-8°.

Dr A. Riant, *Hygiène scolaire*. Paris, Hachette, 1874, in-12°. — *Réforme des latrines scolaires*. Paris, J. B. Baillière, 1879, in-8°.

César Pompée, *Plans-modèles pour la construction des maisons d'école*. Paris, Dupont, 1873, atlas in-folio. — *La maison d'école rurale*. Paris, *ibid.*, 1877, atlas in-folio.

L. Hennelle, *Ecoles primaires étrangères*. Album in-fol.

A.-J. Cresson, *Quelques mots sur la construction des maisons d'école*. Rennes, 1879, in-8°.

Birglin, *De l'établissement de l'école primaire*. Paris et Bar-le-Duc, 1880, in-12.

Planat, *Nouveau règlement pour la construction et l'ameublement des écoles primaires*. Paris, Ducher, 1881, gr. in-8°. — *Construction et ameublement des salles d'asile et des maisons d'école*. Paris, Ducher, 1882, 3 vol. in-4°.

S.-A. Nonus, *Les bâtiments scolaires*. Paris, Ducher, 1883, in-8°.

Blandot, *Maisons et écoles communales de la Belgique*. Paris, Baudry, 1869, atlas in-folio. — *Plans de maisons d'école*. Huy, Degorce, 1875, atlas in-4°.

Société royale de médecine de Belgique, *Hygiène scolaire. Le bâtiment, la gymnastique*, etc. Liège, 1880, gr. in-8°.

Church Education. Rules and Hints for School Building. Londres, Hamilton, s. d., in-8°.

R. S. Burn, *On the arrangement, construction and fitting of School-Houses*. Londres, W. Blackwood, 1856, in-4°.

H. Chester, *Hints on the building and management of Schools*. Londres, Chapman and Hall, 1860, in-8°.

Home and Colonial Training Institution. Hints on School Building. Londres, Chapman, 1860, in-12°.

J. St. Reinolds, *Hints on School Building and on the management and superintendance of Infant Schools by teachers*, etc. Londres, Groombridge, 1863, in-12.

Ed.-R. Robson, *School Architecture, being practical remarks on the planning, designing, building and furnishing of School-Houses*. Londres, J. Murray, 1874, in-8°.

Henry Barnard, *School Architecture, or Contributions to the improvement of School-Houses in the United-States*. 5e édit. New-York, 1854, in-8°. — *Report on School Architecture and plans for graded schools*. Washington, 1870, in-8°.

J. P. Randall, *A Handbook of designs containing plans in perspective of Universities, Schools*, etc., 6e édit., Chicago, 1868, in-8. — *Suggestions to building*. Chicago, Hazlitt, 1870, in-8°.

Hewes and Johonnot, *Schools-Houses*. New-York, Schermerhorn, 1871, in-8°.

Circular of Information of the Bureau of Education. Rural School-Architecture. Washington, 1880. in-8°.

Circular of Information of the Bureau of Education. English rural schools. Washington, 1880, in-8°.

J. G. Hodgins, *The School-House ; its architecture*. Toronto, Clark, 1876, in-8°.

Vacquer und Hertel, *Entwürfe von Schulhäusern für Stadt und Land*. Weimar, Voigt, 1863, in-4°.

Dr H. Cohn, *Die Schulhäuser auf der Pariser Weltausstellung vom hygieinischen Standpunkte beurtheilt*. 1867, in-8°. — *Die Schulhäuser und Schultische auf der Wiener Weltausstellung*. Breslau, Morgenstern, 1873. in-8°.

F. C. Schubert, *Entwürfe von Landschulgebäuden*. Halle, Knapf, 1868, in-f°.

W. Zwez, *Das Schulhaus und dessen Einrichtung*. 2te Auflage, Weimar, Böhlen, 1870, in-8°.

C. W. Hase, *Das Volksschulhaus. Kurze Anleitung zum Bau und zur inneren Einrichtung desselben*. Hanovre, Schmort et von Seifeld, 1872, in-8°.

Dr Erasmus Schwab, *Die österreichische Musterschule für Landgemeinden auf dem Weltaustellungsplatze*. Wien, 1873, in-8°.

W. Kuby, *Das Volks-Schulhaus, mit besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse auf dem Lande und kleinen Städten*. Augsburg, Rieger, 1875.

Hittenkofer, *Neuere Schul-Gebäude*. Leipzig, Scholtze 1879, in-f°.

F. Bongiovanni, *Gli edifizi per le Scuole primarie*.

P. A. Siljeström, *Bidrag till Skol-Arkitekturen*. Stockholm, Norstedt, 1856, in-4°. — *Inledning till Skol-Arkitekturen*. Stockholm, Norstedt, 1856, in-8°.

MAITRE ADJOINT, MAITRESSE ADJOINTE D'ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE. — Le titre de maître adjoint et de maîtresse adjointe s'appliquait, antérieurement au décret du 5 juin 1880, à tous les membres du personnel des écoles normales primaires qui y donnaient l'enseignement sous l'autorité du directeur (à l'exclusion toutefois de certains maîtres spéciaux).

Les maîtres adjoints d'école normale étaient, aux termes du règlement du 14 décembre 1832, choisis par le recteur sur le rapport de la commission de surveillance, sous réserve de l'approbation du ministre.

Le décret du 24 mars 1851 donna au ministre le droit de nomination des maîtres adjoints sur la proposition du recteur, les obligea à résider dans l'établissement, et en fixa le nombre à deux au plus par école normale ; ce nombre put être porté à trois, sur la proposition du recteur, après avis de la commission de surveillance (décret du 7 août 1861).

Le décret du 2 juillet 1866 attribua au ministre seul la nomination des maîtres adjoints, et établit qu'ils ne pourraient résider hors de l'établissement qu'avec l'autorisation du recteur.

Le décret du 5 juin 1880, en instituant un certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles normales, a décidé que les maîtres adjoints et les maîtresses adjointes qui seraient pourvus de ce certificat prendraient le titre de *professeurs d'école normale* (V. *Professeur d'école normale*). Par suite, la désignation de maître adjoint et de maîtresse adjointe ne s'applique plus aujourd'hui qu'à ceux des membres du personnel enseignant des écoles normales qui ne sont pas pourvus du certificat d'aptitude à l'enseignement. La distinction entre les professeurs d'école normale et les maîtres adjoints est nettement établie par l'article 9 du

décret du 29 juillet 1881, qui dit : « L'enseignement dans les écoles normales est donné : 1° par des professeurs nommés par le ministre conformément aux prescriptions du décret du 5 juin 1880 ; 2° par des maîtres adjoints pourvus du brevet supérieur et du certificat d'aptitude pédagogique, et *délégués* par le ministre ; 3° par des professeurs auxiliaires ou des maîtres spéciaux délégués par le recteur, après création d'emploi par le ministre. » Ainsi, tandis que les professeurs sont nommés à titre définitif, les maîtres adjoints n'exercent qu'en vertu d'une délégation dont le caractère rigoureusement temporaire a été rappelé par la circulaire du 5 février 1884.

Mais, quant aux attributions, les maîtres adjoints sont assimilés aux professeurs : ils peuvent remplir les fonctions d'économe (art. 11) ; le nombre des heures de leçons qu'ils sont astreints à donner est le même que pour les professeurs (dix-huit à vingt par semaine) ; externes ou internes, ils sont tenus de diriger les promenades, de surveiller les travaux d'agriculture et d'horticulture, et, s'il y a lieu, les travaux manuels, ainsi que de participer aux examens et aux conférences pédagogiques (art. 14) et de prendre part au contrôle de la surveillance intérieure, dont les détails sont remis aux élèves eux-mêmes (Circulaire du 7 février 1884).

Dans les écoles normales d'institutrices, les maîtresses adjointes ne peuvent résider hors de l'établissement qu'avec l'autorisation du recteur (*Ibid.*, art. 15).

Les maîtres adjoints et maîtresses adjointes sont répartis en trois classes, et le traitement afférent à chacune de ces classes est fixé ainsi qu'il suit :

Maîtres adjoints (externes).

3e classe	2 200 fr.
2e —	2 500
1re —	2 800

Maîtresses adjointes (internes).

3e classe	1 400 fr.
2e —	1 700
1re —	2 100

Il est alloué aux maîtresses adjointes autorisées à résider hors de l'établissement, en vertu de l'article 15 du décret du 29 juillet 1881, un supplément de traitement de 500 francs (Décret du 30 juillet 1881, art. 1er). [Boniface.]

C'est à l'article *Normales (Écoles)* qu'on trouvera les renseignements sur le personnel enseignant des écoles normales à l'étranger, ainsi que les appréciations générales sur les fonctions de ce personnel dans les écoles françaises.

MAITRE D'ÉCOLE. — V. *Instituteur*.

MAITRE D'ÉTUDES, MAITRE RÉPÉTITEUR ET MAITRE ÉLÉMENTAIRE. — 1° Maître d'études. — Un règlement « pour les exercices intérieurs du collège Louis-le-Grand », daté de 1769, fait connaître quelle était, dans l'ancienne Université, la nature de la mission confiée aux maîtres d'études. « Les sous-maîtres (c'était le nom qu'ils portaient à cette époque), étant chargés immédiatement de tout ce qui concerne l'éducation des élèves qui leur sont confiés, ils ne doivent pas se regarder comme des instituteurs uniquement destinés à prendre soin des études, mais comme des hommes choisis pour maintenir autant par leurs exemples que par leurs paroles le bon ordre de la maison et pour y faire régner, avec l'amour de l'étude, l'innocence des mœurs, la religion et la piété. » Le règlement entre dans tous les détails ; il prescrit notamment aux sous-maîtres « d'inspirer aux écoliers le ton de politesse, si rare parmi les jeunes gens..., » d'avoir soin « que les élèves de province écrivent à leurs parents » et de les obliger « même de répondre aux lettres qu'ils en auront reçues, » etc. Sans insister sur ces détails, il est bon de constater qu'un certain nombre de dispositions postérieures ont été empruntées au règlement de Louis-le-Grand.

Dans le recueil des lois de la période révolutionnaire, on ne relève aucun acte spécial concernant les maîtres d'études ; les décrets du 7 ventôse an III et du 3 brumaire an IV déterminent dans ses grandes lignes l'organisation de l'instruction publique et réservent aux administrations des départements le soin d'arrêter « les autres règlements relatifs aux écoles centrales ».

Le règlement général des lycées, du 21 prairial an XI (10 juin 1803), porte qu'il y aura un maître de quartier ou d'études pour chaque classe ou compagnie de vingt-cinq élèves, lorsqu'ils auront plus de quatorze ans ; au-dessous de cet âge, il n'y aura que deux maîtres pour trois compagnies. Les obligations imposées aux maîtres d'études sont déterminées ainsi qu'il suit :

« Les maîtres d'études ne quitteront les élèves qui leur seront confiés que pendant le temps des leçons.

» Ils se feront rendre compte par les élèves des devoirs imposés à ceux-ci par les professeurs et veilleront à ce qu'ils les remplissent.

» Ils mangeront avec les élèves.

» Ils coucheront dans les mêmes dortoirs dont ils garderont les clefs.

» Ils accompagneront leurs élèves aux promenades et, en général, dans toutes les sorties communes.

» Deux d'entre eux assisteront à tour de rôle aux récréations.

» Ils conduiront leurs élèves dans leurs salles de leçons respectives, sous la surveillance du censeur.

» Ils visiteront souvent les livres de leurs élèves et enlèveront ceux qui pourraient être dangereux pour les mœurs. »

L'arrêté du 15 brumaire an XII (7 nov. 1803) fixe les traitements des maîtres d'études :

A 1200 fr.	dans les lycées de Paris ;		
1000	—	—	de 1re classe ;
800	—	—	de 2e —
700	—	—	de 3e —

La situation des maîtres d'études est restée la même, à peu de chose près, de 1803 à 1839.

Il convient de mentionner l'arrêté du 27 mars 1810 qui crée l'institution des maîtres élémentaires, dont il sera parlé plus loin ; l'ordonnance du 26 mars 1829, qui réserve au grand-maître le droit de nommer les maîtres d'études des collèges royaux, droit appartenant jusque-là aux recteurs, et qui assure aux maîtres d'études une pension de retraite ainsi que des augmentations de traitement : 200 fr. après six ans de services dans le même collège, 300 fr. après huit ans, 400 fr. après dix ans.

Dans un rapport au roi du 16 janvier 1839, M. de Salvandy constate que les maîtres « sont rétribués avec une modicité déplorable, toujours exposés à perdre leur état, qui dépend entièrement des chefs des collèges », que « les maîtres d'études titulaires des collèges royaux sont seuls membres de l'Université », que « les maîtres d'études des collèges communaux, quel que soit leur rang, n'ont pas ce titre, et n'ont aucun droit, aucune carrière, aucun avenir ; l'exemption même du service militaire ne leur est pas acquise. »

L'ordonnance du 17 janvier, rendue à la suite de ce rapport, classe parmi les membres de l'Université les maîtres d'études surnuméraires des collèges royaux et les maîtres titulaires ou surnuméraires des collèges communaux (art. 3). L'art. 5 institue dans les collèges royaux, en faveur des maîtres d'études, des conférences préparatoires aux concours de l'agrégation. L'art. 6

réserve aux maîtres d'études des collèges royaux et communaux la moitié des places de régents vacantes dans les collèges communaux.

Une ordonnance du 20 janvier suivant fixe les traitements des maîtres dans les collèges communaux de 1re classe à 600 fr., et dans ceux de 2e classe à 500 fr.

Jusqu'à cette époque, les candidats aux fonctions de maîtres d'études étaient tenus de justifier du grade de bachelier; l'ordonnance du 14 novembre 1844 les oblige à « soutenir un examen spécial devant une commission composée du proviseur ou du principal, et de deux autres fonctionnaires de l'établissement. »

Le dernier règlement relatif aux maîtres d'études porte la date du 16 novembre 1847; il rappelle, en les complétant sur certains points, les dispositions prises antérieurement. Il déclare les maîtres d'études admissibles non seulement aux emplois de maîtres élémentaires et de surveillants généraux, à ceux de professeurs de 3e ordre et de régents, mais à ceux de commis d'administration académique, de commis d'économat, de sous-inspecteur et d'inspecteur primaire, de principal de collège.

Leurs traitements sont fixés :

Dans les collèges de Paris à 1200 fr. ;
Dans les collèges royaux de 1re classe à 900 fr. ;
Dans ceux de 2e classe à 800 fr. ;
Dans ceux de 3e classe à 700 fr.

Des augmentations successives de 200 fr. peuvent être accordées de cinq ans en cinq ans, sans que le chiffre du traitement puisse dépasser celui des professeurs de 2e ordre.

Une journée de liberté est accordée chaque semaine aux maîtres d'études pour leurs travaux personnels.

Les maîtres suppléants ont droit aux mêmes avantages.

2° **Maître répétiteur.** — Le décret du 17 août 1853 a substitué, dans les lycées, les maîtres répétiteurs aux maîtres d'études.

Ces fonctionnaires sont divisés en trois classes : 1° les maîtres répétiteurs de 1re classe ; 2° les maîtres répétiteurs de 2e classe; 3° les aspirants répétiteurs.

Ils sont chargés de veiller à la discipline et de concourir à l'enseignement.

Ils tiennent les classes élémentaires.

Dans les classes de grammaire et de la division supérieure, ils remplacent les professeurs empêchés.

Ils prennent part au service des répétitions, des conférences et des examens.

Ils ne peuvent être nommés de 2e classe qu'après avoir été, pendant un an au moins, aspirants répétiteurs; la promotion à la 1re classe n'est accordée qu'à ceux qui sont répétiteurs de 2e classe depuis un an au moins et pourvus de la licence.

Chaque répétiteur ou aspirant répétiteur devra pouvoir consacrer les jours de classe cinq heures au moins aux conférences, à son travail personnel et aux repos. Il lui est accordé, en outre, un demi-congé le dimanche ou le jeudi, deux fois par mois.

Cesseront d'être employés comme maîtres répétiteurs ceux qui ne seraient pas licenciés au bout de cinq ans.

Le traitement des répétiteurs est de :

1200 fr.	pour la	1re classe;
1000	—	2e —
700	—	3e —

Les surveillants généraux reçoivent :

1re classe	1800 fr. ;
2e —	1600
3e —	1400

Un décret du 27 juillet 1859 a amélioré dans une certaine mesure la situation des maîtres répétiteurs, telle que l'avait établie le décret précédent.

Les répétiteurs de 2e classe peuvent être promus à la 1re classe, après un an d'exercice, s'ils sont licenciés ou s'ils ont été admis aux épreuves orales de l'agrégation de grammaire; s'ils ont cinq ans d'exercice, dont trois au moins dans le même lycée.

Les maîtres répétiteurs qui après cinq ans d'exercice auront été nommés surveillants généraux pourront, après cinq ans, être nommés censeurs, s'ils sont licenciés et officiers d'académie.

Les traitements à Paris sont fixés :

A 1500 fr.	pour la	1re classe;
1200	—	2e —
800 pour les aspirants.		

Le décret du 11 juillet 1868, en vue de faciliter le recrutement des professeurs des lycées et collèges, et d'alléger la tâche des maîtres répétiteurs, décide qu'il sera créé au lycée du chef-lieu de chaque académie des emplois de maîtres répétiteurs auxiliaires.

Ceux-ci sont assujettis aux conditions de grade et d'engagement décennal exigées des maîtres répétiteurs.

Ils font un service actif de 2 heures par jour et reçoivent 400 fr. par an.

Ils suivent les conférences et quelques cours du lycée.

Les traitements des maîtres répétiteurs et aspirants répétiteurs attachés aux cours de l'enseignement spécial sont fixés comme suit :

1re classe....	A Paris et à Versailles.........	1200 fr.
	Dans les départements.........	1000
2e classe....	A Paris et à Versailles........	1000
	Dans les départements.........	800
Aspirants ...	A Paris et à Versailles.........	700
	Dans les départements.........	600

Le décret du 27 janvier 1877 stipule que la promotion à la 1re classe peut être accordée aux maîtres répétiteurs de 2e classe : 1° après un an d'exercice, s'ils sont licenciés ou s'ils ont été admis aux épreuves orales de l'agrégation de l'enseignement spécial; 2° après trois ans d'exercice. La suspension prononcée par le proviseur ne peut durer qu'un mois. Il est accordé à chaque maître répétiteur six heures de liberté pour son travail, un demi-congé tous les quinze jours ; quatre heures les autres dimanches et fêtes; une chambre de travail. Le traitement des maîtres répétiteurs de 1re classe pourvus du grade de licencié est porté à 1500 fr. dans les lycées des départements et à 1800 fr. dans ceux de Paris.

La loi du 27 février 1880 n'a pas reconnu aux maîtres répétiteurs le droit d'être représentés au Conseil supérieur de l'instruction publique ni au Conseil académique; mais une circulaire ministérielle du 25 janvier 1882 les a invités à se réunir dans chaque établissement pour étudier les réformes qu'il serait possible d'introduire dans leur condition. Une commission dans laquelle devaient figurer six maîtres, élus par leurs collègues, a été instituée pour examiner ces vœux et les résumer dans un rapport d'ensemble.

Ce rapport a servi de base à celui qui a été présenté au Conseil supérieur, en juillet 1882, et qui concluait à l'adoption des vœux suivants :

« 1° Que, dès que les ressources budgétaires le permettront, le personnel des maîtres répétiteurs soit augmenté de telle sorte que chaque maître ait, par jour, cinq heures consécutives de liberté pour le travail, et que pendant le reste de la journée il ne soit astreint qu'au service ordinaire qu'il a actuellement.

» 2° Que le nombre des surveillants généraux soit augmenté, surtout pour les divisions inférieures.

» 3° Que tout maître âgé de 21 ans et ayant un an de service à partir de la nomination ministérielle ne puisse être déplacé que par une décision du recteur. Appel de cette décision pourra être fait au ministre soit par l'intéressé, soit par le chef d'établissement.

» 4° Qu'un règlement détermine d'une manière précise les attributions et les devoirs des maîtres répétiteurs.

» 5° Que les maîtres mariés ou vivant en famille puissent obtenir l'autorisation de loger au dehors, avec une indemnité de logement et de nourriture.

» 6° Que des conférences préparatoires aux examens de licence et d'agrégation soient organisées dans tous les établissements, lycées et collèges, où le comportera, d'une part, le personnel des professeurs chargés de les faire, d'autre part, le personnel des maîtres en état de les suivre.

» 7° Que les bibliothèques soient munies, aussi largement que le permettront les fonds du budget, des ouvrages nécessaires pour l'enseignement et la préparation des grades. Que le local de la bibliothèque soit une salle distincte, pourvue de sièges et de tables de travail, chauffée en hiver, ouverte à des heures déterminées, et placée sous la garde de l'un des maîtres de la maison.

» 8° Que le nombre des maîtres soit augmenté en vue de la préparation aux grades, et que les maîtres répétiteurs nommés au concours maîtres auxiliaires puissent obtenir un traitement supérieur à celui qui est attaché actuellement au titre d'auxiliaire.

» 9° Qu'après quinze ans de service et trois ans de grade dans la 1re classe, les surveillants généraux et les maîtres répétiteurs puissent obtenir un traitement supplémentaire variant de 300 à 500 francs.

» 10° Qu'une indemnité soit accordée au maître répétiteur suppléant un professeur, si le maître fait la classe.

» 11° Que le remboursement des frais d'examen de lettres ou de sciences soit accordé aux maîtres répétiteurs qui auront subi l'épreuve avec succès.

» 12° Que chaque maître ait une chambre convenablement meublée et disposée pour le travail, chauffée en hiver ; que le service de cette chambre soit fait aux frais du lycée ou du collège.

» 13° Que les maîtres répétiteurs prennent leurs repas à une table autre que celle des élèves.

» 14° Que l'institution des cercles pour les professeurs et les maîtres répétiteurs soit développée.

» 15° Qu'un certain nombre de réunions soient ménagées, au cours de l'année, entre les professeurs et les maîtres répétiteurs, pour délibérer sur les questions intéressant les élèves qui leur sont communs.

« 16° Que l'interdiction, à temps ou à toujours, soit prononcée par les Conseils académiques, avec droit d'appel au Conseil supérieur.

» 17° Que le titre de maîtres répétiteurs soit désormais attribué aux maîtres d'études des collèges.

» 18° Que des mesures soient étudiées, en vue d'assurer aux maîtres répétiteurs des collèges un traitement minimum, et de fixer le maximum de leurs heures de service.

» 19° Que les secrétaires d'administration dans les grands établissements et les préparateurs de physique des lycées reçoivent une nomination spéciale et soient complètement placés en dehors des cadres des maîtres répétiteurs. »

3° **Maître élémentaire.** — Ainsi qu'on l'a vu plus haut, l'institution des maîtres élémentaires est presque aussi ancienne que l'Université. Aux termes de l'arrêté du 27 mars 1810, « les classes élémentaires seront confiées, ou à des agrégés-professeurs qui ne sont pas en activité, ou à des maîtres d'études qui prendront le titre de maîtres élémentaires. Les maîtres élémentaires seront logés, nourris et payés comme les maîtres d'études. Ils jouiront en outre du tiers de la rétribution des externes de leur classe. »

L'ordonnance du 16 novembre 1847 stipule qu'en cas de faute grave, les maîtres élémentaires peuvent être suspendus par le proviseur, de la même manière que les maîtres répétiteurs; qu'ils peuvent être rendus aux fonctions de maîtres répétiteurs, sur la proposition du proviseur et après avis motivé du recteur; qu'ils prennent rang après les surveillants généraux et sont appelés à figurer dans les cérémonies publiques et à y représenter le collège avec les professeurs.

D'après le décret du 27 juillet 1859, peuvent être nommés maîtres élémentaires avec institution ministérielle : 1° les maîtres répétiteurs qui ont obtenu le grade de licencié; 2° les maîtres répétiteurs qui ont été, pendant cinq années au moins, chargés, par délégation du proviseur, d'une classe élémentaire; 3° les maîtres répétiteurs qui, ayant cinq années d'exercice, ont été admis aux épreuves orales de l'agrégation de grammaire.

Les maîtres élémentaires ne sont pas dispensés de concourir à la surveillance intérieure, suivant les besoins du service; mais les proviseurs ne doivent avoir recours à eux que dans les cas d'absolue nécessité. Cette disposition a été formellement abrogée par le décret du 26 septembre 1872.

Le même décret confère aux maîtres élémentaires de septième et de huitième le titre de professeurs; lorsqu'ils sont agrégés, ils peuvent être nommés professeurs divisionnaires à Paris et professeurs titulaires dans les départements. Peuvent être nommés professeurs chargés de cours, avec institution ministérielle, les maîtres répétiteurs qui auront obtenu le grade de licencié et qui auront été pendant deux ans chargés d'une classe élémentaire. Le traitement des professeurs chargés de cours de septième et de huitième est de 2500 francs à Paris et de 2000 francs en province. Après cinq ans d'exercice, il peut être porté à 3000 francs et à 2200 francs. Les professeurs appartenant à ces deux catégories ne reçoivent pas l'indemnité de nourriture de 500 francs.

Les maîtres élémentaires de l'enseignement spécial reçoivent à Paris 1400 francs; dans les départements, 1200 ou 1000 francs, suivant qu'ils sont de 1re ou de 2e classe.

Une indemnité de nourriture de 500 francs peut être accordée à ceux qui sont dispensés de résider au lycée.

Le décret du 8 janvier 1881 a institué un concours annuel pour l'obtention du certificat d'aptitude aux fonctions de professeur des classes élémentaires de l'enseignement secondaire classique.

Les candidats doivent être âgés de 22 ans accomplis au moment de l'ouverture des épreuves et produire l'un des titres ci-après :

Diplôme de bachelier ès-lettres;

Diplôme de bachelier ès-sciences, complet ou restreint;

Brevet de Cluny ;

Brevet de capacité de l'enseignement spécial;

Certificat d'aptitude pédagogique primaire, avec brevet supérieur.

Les épreuves portent sur la langue française, l'histoire et la géographie, l'allemand, les sciences physiques et naturelles, les sciences mathématiques, les principes élémentaires de la pédagogie.

Les professeurs pourvus du certificat d'aptitude complet jouissent des avantages accordés aux maîtres élémentaires pourvus de la licence. Ceux

qui n'ont point satisfait aux épreuves sur la langue allemande n'ont droit qu'au traitement des maîtres élémentaires pourvus du baccalauréat.

MAITRES-ÉCRIVAINS. — La corporation des maîtres-écrivains fut instituée en 1570 par lettres patentes du roi Charles IX. Le secrétaire particulier du roi, Adam Charles, lui avait représenté l'utilité qu'il y aurait de former une compagnie d'hommes experts dans l'art d'écrire, à la science desquels on pût faire appel pour la vérification des écritures, signatures, comptes et calculs contestés en justice. En conséquence, huit des plus habiles parmi les maîtres d'écriture furent choisis pour constituer ce corps d'experts vérificateurs; et la communauté ainsi créée reçut en même temps le privilège exclusif « d'enseigner les enfants tant à l'écriture qu'au jet et calcul, à Paris et par tout le royaume ».

Le nombre des membres de la corporation s'accrut bientôt; on compta parmi eux, aux XVIe et XVIIe siècle, des artistes qui acquirent de la célébrité en leur genre : citons entre autres Jean de Beauchêne, auteur d'une méthode d'écriture qui parut en 1580; Guillaume Le Gangneur, d'Angers, qui publia en 1590 de remarquables modèles d'écriture française, italienne et grecque, gravés par Frisius; Jean de Beaugrand, qui fut choisi pour enseigner l'écriture à Louis XIII et composa pour lui un livre gravé par Firens; de Beaulieu, de Montpellier, auteur d'un ouvrage gravé par Mathieu Greuter et publié en 1624; Desperrois, qui fit paraître un ouvrage du même genre en 1628. Sous Louis XIII, le parlement de Paris, qui s'intéressait aux progrès de l'écriture et désirait bannir les défauts qui rendaient beaucoup d'écritures cursives difficiles et fatigantes à lire, ordonna aux maîtres-écrivains de s'assembler et de travailler à fixer les principes d'une écriture correcte. Deux de ceux-ci furent chargés par leurs collègues de présenter au parlement des modèles : Louis Barbedor exécuta un exemplaire de lettres françaises ou rondes, et Le Bé un exemplaire de lettres italiennes ou bâtardes. Le parlement, après avoir examiné ces modèles, décida par un arrêt du 26 février 1633 « qu'à l'avenir on ne suivrait point d'autres alphabets, caractères, lettres et forme d'écrire, que ceux qui étaient figurés et expliqués dans ces deux exemplaires ».

Le privilège accordé aux maîtres-écrivains d'enseigner seuls l'écriture et le calcul ne pouvait manquer de susciter des réclamations de la part des maîtres d'école. En effet, ceux-ci se voyaient contester un droit dont ils avaient joui jusque-là moyennant l'autorisation du grand-chantre, pour les écoles épiscopales, ou des curés, pour les écoles de charité des paroisses. A Paris, la question fut portée, presque aussitôt après la fondation de la corporation, devant les autorités judiciaires. Le Châtelet rendit, le 25 juin 1598, une sentence favorable aux maîtres-écrivains, par laquelle il était ordonné que les maîtres d'école « ne pourraient bailler à leurs écoliers aucuns exemples que de monosyllabes ». Mais les maîtres d'école firent appel de ce jugement; le 22 avril 1600 le parlement de Paris leur donna raison, en décidant que, « suivant les arrêts des 15 janvier 1580 et 5 septembre 1584, les maîtres d'école de la ville et faubourgs de Paris pourront enseigner leurs écoliers à former les lettres et écrire, et outre leur bailler exemples en lignes, sans pouvoir tenir école d'écriture ni montrer l'art d'icelle séparément. » Le droit des maîtres d'école à « bailler exemples en lignes » ayant été reconnu, on se querella ensuite pendant un demi-siècle à propos du nombre de lignes dont les exemples d'écriture pourraient être formées. Un arrêt du 2 juillet 1661 régla ce point important, et défendit aux maîtres d'école « de mettre plus de trois lignes dans les exemples qu'ils donneront à leurs écoliers »; mais ce même arrêt leur reconnut le droit exclusif de montrer à lire, et défendit aux maîtres-écrivains d'empiéter sur ce terrain réservé, en concédant toutefois à ceux-ci le droit d'enseigner l'orthographe : les maîtres-écrivains, dit le parlement, « pourront avoir des écrits ou des livres imprimés pour montrer l'orthographe, sans que pour ce ils puissent aucunement montrer à lire ».

Dans son *Traité historique des écoles épiscopales* (Paris, 1678), Claude Joly, chantre et écolâtre de l'église métropolitaine de Paris, s'élève avec vivacité contre cette décision du parlement. « C'est une illusion, dit-il, que les maîtres-écrivains se veuillent mêler d'enseigner l'orthographe, ne la sachant pas eux-mêmes suffisamment pour l'enseigner, quoi qu'ils en puissent savoir quelque chose par routine, comme il arrive aux femmes dont les unes savent orthographier passablement, et les autres n'y savent rien du tout. Et c'est pourquoi dans l'avis que M. le lieutenant civil Miron donna en l'année 1570, sur lequel est fondée l'institution des écrivains jurés, il est bien dit que les écrivains *seront expérimentés en l'art d'écriture tant sur la manière d'écrire que sur l'orthographe*, mais il n'est pas dit qu'ils enseigneront l'orthographe... Aussi c'est une des principales causes pour quoi les maîtres d'école se sont pourvus par requête civile contre l'arrêt du 2 juillet 1661, qui portait que les écrivains *pourront avoir des écrits et des livres imprimés pour montrer l'orthographe, sans que pour ce ils puissent aucunement montrer à lire;* car cette seule permission qui leur a été donnée est une destruction entière des petites écoles, parce qu'en même temps que l'arrêt leur défend *de montrer à lire*, il leur permet en effet de le faire en disant qu'ils *pourront avoir des écrits et des livres imprimés pour montrer l'orthographe.* Car de cette façon il n'y a point d'écrivain qui faisant lire ses écoliers dans ces *écrits et ces livres imprimés* ne puisse dire que c'est pour l'orthographe, et non pour leur montrer à lire. »

En même temps, Claude Joly s'efforce de démontrer que « l'écriture dans sa perfection », ou, pour employer un terme moderne, la calligraphie, que les maîtres-écrivains faisaient profession d'enseigner, est chose fort différente de l'écriture courante, nette et lisible, que les maîtres d'école ont mission de montrer à leurs élèves, et il déclare hautement sa préférence pour cette dernière. « Ce beau prétexte d'enseigner l'écriture en perfection, dit-il, n'est bien souvent autre chose que d'apprendre à rendre une écriture belle à l'œil accompagnée de traits de plume qui la parent, mais qui est souvent difficile à lire par l'inobservation de la propre figure des caractères tels qu'ils devraient être, et par la confusion des jambages et des liaisons des lettres mal conduites et mal ajustées dans les mots. »

Le pourvoi des maîtres d'école contre l'arrêt de 1661 était encore pendant en 1678, au moment de la publication du livre de Claude Joly, et nous croyons que les choses restèrent en l'état, par une trêve tacite entre les parties, jusqu'aux premières années du XVIIIe siècle.

Mais les maîtres-écrivains eurent à lutter contre d'autres adversaires encore. Lorsque J.-B. de La Salle eut fondé l'institut des frères des écoles chrétiennes, ces derniers devinrent promptement des rivaux dangereux pour la corporation, qui leur intenta divers procès. Les maîtres-écrivains commencèrent par assaillir l'école des frères située du Bac; ils en enlevèrent le mobilier, qu'ils portèrent chez leur syndic, et prétendirent que les frères n'avaient pas le droit de tenir école sans l'autorisation du grand-chantre. Celui-ci, saisi de

l'affaire, ne manqua pas de profiter de cette occasion d'affirmer ses droits, et ordonna la fermeture de l'école; mais le parlement cassa le jugement de l'écolâtre. Sans se décourager, les maîtres-écrivains assaillirent une autre école, celle de la rue Saint-Placide, et intentèrent un nouveau procès, prétendant cette fois que l'école n'était pas gratuite comme devait l'être une école de charité. L'école resta fermée durant trois mois; mais les frères obtinrent encore une fois gain de cause. Quelques années plus tard enfin, en 1704, le syndic des maîtres-écrivains assigna J.-B. de La Salle devant le lieutenant de police, tandis que les maîtres des petites écoles, devenus en cette circonstance les alliés de leurs anciens ennemis les maîtres-écrivains, intentaient un procès au supérieur des frères devant le grand-chantre. Le lieutenant de police défendit aux frères d'enseigner à leurs élèves autre chose que la lecture du psautier et un peu de calcul, et leur interdit de demeurer ensemble et de faire aucun corps de société jusqu'à ce qu'ils eussent obtenu des lettres patentes du roi. J.-B. deLa Salle interjeta appel de cette sentence devant le parlement; mais cette fois son appel fut mis à néant (arrêt du 5 février 1706). Néanmoins, grâce à l'intervention du curé de Saint-Sulpice, une transaction put avoir lieu : les maîtres-écrivains consentirent à laisser rouvrir les écoles des frères, à la condition que tous les élèves qui y seraient admis recevraient de la main du curé un certificat d'indigence.

Mais, à mesure que le goût de l'instruction se répandait, il devenait de plus en plus difficile aux écrivains de maintenir intacts leurs privilèges et de donner la chasse aux maîtres étrangers à la corporation, qu'ils appelaient les « buissonniers ». Paillasson, expert écrivain juré, auteur de l'article *Maîtres-écrivains* dans l'*Encyclopédie*, se plaint amèrement que de son temps sa corporation « est ignorée », et que « les maîtres qui la composent sont confondus avec des gens qui n'ayant aucune qualité, et souvent aucun mérite, s'ingèrent d'enseigner en ville, et quelquefois chez eux, l'art d'écrire et l'arithmétique. Ces *buissonniers*, ajoute-t-il, par leur grand nombre, font aux maîtres-écrivains un dommage qu'on ne peut exprimer. »

Nous avons nommé plus haut les principaux écrivains jurés qui s'étaient distingués au XVIe siècle et dans la première moitié du XVIIe; nous y ajouterons, d'après Paillasson, la liste de ceux qui continuèrent, sous Louis XIV et Louis XV, à soutenir la réputation du corps auquel ils appartenaient. Ce sont Senault, « homme habile non seulement dans l'écriture, mais dans l'art de la graver, et qui a donné au public beaucoup d'ouvrages où la fécondité du génie et l'adresse de la main paraissaient avec éclat »; Laurent Fontaine, qui publia en 1667 son Art d'écrire expliqué en trois tables, et gravé par Senault; J.-B. Allais de Beaulieu, de Rennes, qui fit paraître en 1680 un ouvrage gravé aussi par Senault : ce fut « le plus grand maître en écriture du XVIIe siècle »; Nicolas Lesgret, de Reims, secrétaire ordinaire de la chambre du roi, auteur d'un ouvrage gravé par Berez et publié en 1694; Olivier Sauvage, neveu d'Allais, qui « possédait le beau de l'art, et avait un feu dans l'exécution qui le distinguera toujours »; Louis Rossignol, élève de Sauvage, « qui a été le peintre de l'écriture; on peut dire de cet habile maître ce que M. Lépicié dit de Raphael, fameux peintre, que son nom seul emporte avec lui l'idée de la perfection »; enfin Pierre Adrien, de Rouen, « que son goût portait à faire des traits artistement travaillés, et à écrire extrêmement fin; tout Paris a vu avec surprise de ses ouvrages, surtout les portraits du roi et de la reine ressemblants : à l'aspect de ces deux tableaux on croyait voir une belle gravure; mais examinés de plus près, ce que l'on avait cru l'effet du burin n'était autre chose que de l'écriture d'une finesse surprenante; cette écriture exprimait tous les passages de l'Ecriture sainte qui avaient rapport à la soumission et au respect que l'on doit aux souverains. » Citons encore, pour terminer cette nomenclature, d'Autrepe, syndic des experts jurés écrivains, auteur d'un *Traité sur les principes de l'art d'écrire* publié en 1759.

Les statuts que les maîtres-écrivains s'étaient donnés lors de la fondation de leur corporation furent modifiés en 1658, et ces statuts réformés furent remplacés à leur tour par de nouveaux statuts rédigés en 1727. Voici les principales dispositions de ce règlement :

Pour pouvoir faire partie de la communauté il fallait, outre la capacité, être de la religion catholique, apostolique et romaine, et de bonnes vie et mœurs. — Pour être reçu, il fallait avoir au moins vingt ans, et subir trois examens, dans trois jours différents, sur tout ce qui concerne l'écriture, l'orthographe, l'arithmétique universelle, les comptes à parties simples et doubles, et les changes étrangers. — Les fils de maître nés dans la maîtrise de leur père étaient reçus à dix-huit ans, sans examen, à la condition de faire une légère expérience par écrit de leur capacité; ils étaient reçus gratis, en payant les deux tiers du droit royal, le coût de la lettre de maîtrise, et autres petits droits. — Les fils de maîtres nés avant la réception de leur père, ainsi que ceux qui épousaient des filles de maîtres, subissaient les examens ordinaires, et payaient la moitié des droits, plus les deux tiers du droit royal, le coût de la lettre de maîtrise et autres. — Chaque maître pouvait mettre au devant de sa maison un ou deux tableaux ornés de plumes d'or, traits, cadeaux, et autres ornements, dans lesquels il indiquait ses qualités. — La communauté était administrée par un syndic, un greffier, un doyen, et vingt-quatre anciens.

MAITRESSE DE TRAVAUX A L'AIGUILLE. — Dans toute école mixte tenue par un instituteur, une femme nommée par le préfet, sur la proposition du maire, est chargée de diriger les travaux à l'aiguille des jeunes filles. Son traitement est fixé par le préfet, après avis du Conseil municipal (Loi du 10 avril 1867, art. 1er, § 2).

L'instruction générale publiée le 12 mai 1867 pour l'exécution de la loi du 10 avril précédent recommande aux préfets d'apporter beaucoup de circonspection dans le choix des maîtresses. « Lorsque l'instituteur, dit le ministre (M. Duruy) sera marié et père de famille, votre choix devra naturellement s'arrêter sur la femme, la fille ou la sœur de l'instituteur, si toutefois elle est réellement en état de donner de bonnes leçons de couture aux enfants. Dans le cas contraire, il faudra désigner, autant que possible, une mère de famille, dont l'âge, la conduite et la tenue seront de nature à inspirer le respect. La maîtresse des travaux d'aiguille n'est chargée par la loi que de cette partie de l'enseignement; mais il serait à désirer que cette personne pût assister aux classes et à la sortie des jeunes filles. Sa seule présence sera tout à la fois une garantie pour les maîtres et pour les élèves; enfin, quoiqu'elle ne doive prendre aucune part à l'enseignement donné par l'instituteur, elle le remplacera utilement au point de vue de l'ordre, dans les rares occasions où celui-ci sera obligé de s'absenter de sa classe. C'est ainsi que beaucoup des inconvénients des écoles mixtes pourront disparaître, et que les familles n'hésiteront plus à y envoyer les jeunes filles. Sans doute une semblable tâche exigera une plus longue présence de la part de la maîtresse que n'en exigeraient de

simples leçons de couture; mais il y a lieu de remarquer que, pendant les classes, la maîtresse pourra se livrer, soit au travail d'entretien du linge et des vêtements de sa famille, soit à la confection des vêtements dont elle se chargerait par état; ces travaux, exécutés sous les yeux des jeunes filles, ne contribueraient pas peu, d'ailleurs, à leur en inspirer le goût, tout en développant leur adresse. » — Un peu plus loin, le ministre renouvelle en ces termes la recommandation de ne nommer que des personnes réellement en état de donner d'utiles leçons : « Il ne faut pas nous exposer à céder aux sentiments de commisération qui pourraient porter quelques maires à confier cette tâche à des personnes dans le besoin, mais peu capables. Ainsi donc, soit qu'il s'agisse de la femme ou de la fille de l'instituteur, soit qu'il s'agisse d'une étrangère, l'inspecteur primaire sera appelé à vous donner son avis, après avoir pris toutes les précautions nécessaires pour s'éclairer. »

Quant au traitement à allouer à la maîtresse de travaux à l'aiguille, le ministre faisait remarquer avec raison qu'il est nécessairement variable selon les localités, le temps qu'elle consacre à l'école et sa position personnelle. « Attribué à la femme de l'instituteur, il pourrait être une charge moins lourde pour la commune, tout en contribuant au bien-être du ménage de l'instituteur. »

Ce traitement, en raison de sa modicité, est mandaté par semestre, le 30 juin et le 31 décembre de chaque année. (Circulaires des 16 et 22 décembre 1875). [Ernest Cadet.]

MAITRISES. — Les maîtrises et bas-chœurs des cathédrales se composent des organistes, des maîtres de chapelle, des chantres, des enfants de chœur, des bedeaux, des suisses et autres serviteurs de l'église. On donne plus particulièrement le nom de *maîtrises* ou quelquefois de *manécanteries* (de *mane cantare*, chanter de bonne heure) aux maisons où les enfants de chœur reçoivent leur éducation musicale.

Cette institution remonte à une époque très reculée. « Elle fut, dès le règne de Pépin, disait Portalis, ministre des cultes, dans un rapport à l'empereur du 29 avril 1807, le berceau de la musique en France et constamment l'école de ceux qui ont parmi nous avancé le progrès de ce bel art. »

En 1787, il y avait en France quatre cents maîtrises environ, donnant une instruction musicale très complète à quatre ou cinq mille enfants. « Tous les chanteurs qui ont eu quelque célébrité, ajoute Portalis dans son rapport, avaient reçu leur éducation musicale dans les maîtrises; et si, précédemment, il n'y avait point d'autres institutions publiques pour l'enseignement de la musique vocale, c'est que non seulement les maîtrises suffisaient, mais c'est qu'en outre il était reconnu qu'elles ne pouvaient être remplacées. »

En France et à l'étranger presque tous les grands compositeurs, comme presque tous les grands chanteurs, sont sortis des maîtrises, ainsi qu'un nombre considérable de chanteurs et de musiciens distingués qui, sans atteindre la célébrité des grands artistes, rendaient les plus utiles services, soit dans la musique religieuse, soit dans la musique profane.

Parmi les hommes de génie ou de talent sortis des maîtrises, nous citerons, en France, les compositeurs Lesueur, Méhul, Boïeldieu, Grétry, Couperin, Lalande, Philidor, Rameau, Monteclair, Gounod, Félicien David; les chanteurs Ponsard, Levassor, Alexis Dupont, Faure, Grisy, Duprez, Adolphe Nourrit, Aymès.

A l'étranger, nous trouvons Hændel, Bach, Haydn, Gluck, Rossini, Donizetti, Meyerbeer, Fétis.

Les maîtrises furent supprimées en 1791, et l'art musical ne tarda pas à sentir le contre-coup de cette mesure. L'Opéra et les théâtres lyriques virent tarir la source dans laquelle ils allaient chercher, soit leur premiers sujets, soit des choristes exercés et vraiment musiciens.

Lesueur, surintendant de la musique de l'empereur, lui signala cette situation dans un mémoire déposé aux archives du Conservatoire de musique, et déclara « que l'on ne trouvait plus de choristes en nombre suffisant pour exécuter les chœurs de l'Opéra ».

Sur l'invitation de l'empereur, l'administration des cultes eut à examiner cette situation. Portalis, dans le rapport dont nous avons déjà cité quelques passages, considéra la question des maîtrises, « non seulement sous le rapport de leurs services religieux, mais en s'attachant à reconnaître les avantages dont les maîtrises peuvent être pour l'art ».

« Le passé m'a démontré et le présent encore me persuade, dit-il, que les maîtrises peuvent seules former et conduire à sa perfection la musique vocale exécutée par des hommes..... Cette vérité est devenue évidente depuis l'établissement du Conservatoire de musique... En fait de chanteurs, trois ou quatre ont été cités comme élèves du Conservatoire; mais, non seulement, ils n'ont pas eu de grands et surtout de longs succès, de plus, ils n'avaient reçu du Conservatoire que des leçons de goût au moment où la voix est formée et n'en avaient point reçu leur première éducation. Car il est certain que de tous les élèves qui y ont été instruits dès l'enfance, aucun n'a prospéré dans la musique vocale. La raison en est facile à trouver et ce ne sont ni les talents ni le zèle des professeurs qu'il faut en accuser, mais le régime et l'espèce de l'institution.

» Pour cultiver et même faire naître des voix d'hommes, il faut s'y prendre dès l'enfance; il faut soumettre les élèves à un travail continuel, à un régime de conduite régulière et sévère, à une nourriture saine et suffisante, les surveiller dans tous les instants et les astreindre à des exercices périodiques et jamais suspendus. »

Six ans plus tard, en juin 1813, M. Bigot de Préameneu, devenu ministre des cultes en 1808, présenta un rapport à l'empereur sur l'organisation des maîtrises, « seules institutions propres à régénérer le chant ». — « La réorganisation des chœurs et des maîtrises de musique, disait-il, est le seul moyen de rendre à l'art musical son ancien éclat. Le Conservatoire demeurera comme école de perfectionnement. Les élèves qui se seront le plus distingués dans les maîtrises pourront y être admis. L'instruction qu'ils auront reçue dans leur enfance les mettra à même de mieux profiter de celle qui leur sera présentée. »

A la suite de ce dernier rapport, des subventions montant à la somme totale de 33 000 francs furent allouées aux maîtrises, qui furent divisées en trois classes. La première classe recevait 12 000 francs, la seconde 11 000, la troisième 10 000.

Supprimées en 1832, ces allocations furent plus tard rétablies au budget et s'élevèrent progressivement à la somme de 400 500 francs.

La loi de finances du 30 décembre 1882 a fait disparaître du budget la somme consacrée aux maîtrises et qui était de 300 800 francs dans le projet soumis au Parlement.

Le rapporteur du budget des cultes à la Chambre des députés a pensé, et son opinion a été adoptée par la Chambre et le Sénat, « qu'il n'y avait rien de concordataire dans la dépense proposée, et que les maîtrises étaient de véritables

écoles primaires ecclésiastiques qui échappent à tout contrôle et à toute surveillance de l'Etat. »

Quant aux bas-chœurs, ajoute le rapporteur, « ils ont dû trop longtemps à la faveur qui s'attache au côté artistique de l'Eglise catholique le privilège de conserver une subvention relativement importante. Aujourd'hui, on est bien revenu des illusions, parfois complaisantes, que l'on se faisait sur l'importance des services rendus au « grand art » par les chœurs de cathédrale. Ce n'est, en réalité, qu'une question de luxe intérieur, de telle sorte que, si l'Etat s'impose le devoir de venir en aide au service du culte dans ce qu'il a d'intimement lié à la conscience des fidèles, il y aurait abus de sa part à sacrifier à un faste inutile l'argent des contribuables. Du reste, la plupart des cathédrales sont également églises paroissiales et jouissent de revenus qui vont toujours en augmentant. S'il leur plaît de conserver leurs bas-chœurs, elles disposent de ressources suffisantes, et, en tous cas, la moindre quête vaudra mieux pour elles que le subside très limité du budget. »

De tout temps des difficultés se sont élevées au sujet des établissements entretenus par des fabriques cathédrales ou paroissiales, ou dépendant plus ou moins directement desdites fabriques et confiés aux soins d'ecclésiastiques, dans lesquels sont enseignées tout ou partie des matières composant le programme des écoles primaires des différents degrés ou même des écoles secondaires. La question était de savoir si ces établissements pouvaient exciper du titre de *maîtrise*, soit qu'ils se le fussent spontanément attribué, soit qu'ils le tinssent d'actes réguliers de l'autorité publique, pour se soustraire à l'application des règles du droit commun en matière d'enseignement, notamment en ce qui concerne les règles qui président à l'ouverture des écoles primaires ou en ce qui concerne leur inspection.

La jurisprudence des tribunaux et des cours d'appel a varié sur cette question ; mais la cour de cassation, notamment dans ses arrêts de 15 décembre 1834 et 23 mars 1835, a toujours reconnu qu'aucun établissement d'instruction, quels que fussent son titre et sa destination, ne pouvait exister sans l'autorisation spéciale de l'Université ; que l'intention du législateur n'avait jamais été de dispenser de la soumission à l'Université les élèves destinés aux autels, et que, ni dans les décrets impériaux, ni dans aucun autre décret ou ordonnance, ne se trouvait aucune disposition faisant exception à ces principes.

L'administration a toujours soutenu que les maîtrises devaient être astreintes à toutes les dispositions des lois scolaires, notamment à l'inspection académique, à moins toutefois qu'elles ne se composassent de simples classes de plain-chant.

Dès 1819, le ministre de l'intérieur déclarait que « des ecclésiastiques réunissant près d'eux huit, dix et quelquefois jusqu'à trente élèves de tous âges qu'ils instruisent gratuitement ou moyennant rétribution, étaient de véritables instituteurs rentrant de droit dans la classe commune comme ils y rentrent de fait. Ils doivent se munir de diplômes ou cesser des fonctions que les instituteurs légalement autorisés peuvent seuls remplir. »

Depuis la loi du 28 mars 1882, une circulaire de M. le garde des sceaux, ministre de la justice et des cultes, en date du 4 juillet 1882, a tranché la question. Elle a décidé « qu'il y avait lieu de soumettre les maîtrises à l'empire des règles du droit commun sans qu'elles puissent invoquer le bénéfice d'aucun privilège et d'aucune exception ». [L. Armagnac.]

MALADIES SCOLAIRES. — La question des maladies scolaires est traitée en maint endroit de ce Dictionnaire, soit à l'article *Maladies scolaires* de la IIe Partie, soit au cours de l'article *Hygiène scolaire*, de la Ire Partie, soit enfin dans divers articles spéciaux tels que *Inspection médicale*, *Myopie*, etc.

Nous nous bornons ici à présenter une observation d'ordre général, sur laquelle il nous paraît bon d'appeler l'attention des instituteurs.

On apporte aujourd'hui les soins les plus minutieux à la construction et à l'aménagement d'un bâtiment scolaire, et c'est avec raison, car de là dépend en partie la salubrité d'un milieu où des centaines d'enfants doivent séjourner chaque jour pendant plusieurs heures. Mais il ne faut pas oublier que ces conditions matérielles ne suffisent pas à sauvegarder la santé des enfants, que même elles restent absolument inefficaces si le maître lui-même ne se charge de leur faire produire tout leur fruit, et n'apporte à la surveillance de l'hygiène scolaire une attention de tous les instants. Une école peut être construite, distribuée, aménagée, meublée selon toutes les règles, munie des perfectionnements les plus modernes ; ce n'est encore rien, et les vies enfantines y peuvent courir des riques graves, si l'incurie du maître amène la saleté, la mauvaise tenue des élèves, si les heures de travail et de récréation sont réparties de façon à compromettre leur santé, si l'abus des châtiments les plonge dans la terreur ou dans la tristesse, ou qu'au contraire une coupable faiblesse les livre sans contrôle à leurs instincts. Une école n'est saine, les enfants n'y sont vraiment en sécurité, que si le maître n'oublie pas un seul instant qu'il a charge, non d'âmes seulement, mais aussi de tous ces petits organismes délicats, prompts à se fausser ou à se détraquer, et s'il ne consacre à cette surveillance de l'équilibre physique autant de zèle, d'intelligence, de science qu'il en met au service de l'éducation proprement dite. C'est là une tâche que rend infiniment ardue l'incompétence inévitable de l'instituteur en matière de diagnostic médical. Quelle que soit l'attention qu'il aura mise à se pénétrer des instructions spéciales qu'il a reçues à cet égard, à bien apprendre et comprendre les descriptions sommaires des premiers symptômes, telles que les lui fournissent aujourd'hui les cours de l'école normale ou les circulaires administratives, il n'en reste pas moins que c'est là une instruction infiniment superficielle, toute théorique d'ailleurs, et que la réalité risque de dérouter bien des fois. Et pourtant, le devoir n'en est pas moins impérieux : ces quarante ou cinquante enfants lui sont confiés par leurs parents six ou huit heures par jour, il répond d'eux, au physique comme au moral, et ne saurait laisser péricliter la santé de l'un d'eux sans assumer une grave responsabilité. Comment donc faire? Tout simplement en mettant à cette tâche le plus d'intelligence et surtout de véritable amour des enfants qu'il lui sera possible, en veillant sur eux avec la même sollicitude toujours en éveil, la même constance dans l'observation que feraient les parents eux-mêmes. Il n'a pas d'autre moyen de s'acquitter sans accidents d'un devoir très délicat, et qui est pourtant au premier rang parmi ceux que lui impose sa profession.

[Dr E. Pécaut.]

MALLET (Mme Jules). — Mme Jules Mallet, née Emilie Oberkampf, était la fille du célèbre industriel qui a introduit en France l'industrie des toiles peintes. Elle naquit à Jouy, près de Versailles, le 29 mai 1794, et fut mariée en 1812 à M. Jules Mallet, fils du baron Mallet, banquier et régent de la banque de France. Comme son père et comme son mari, elle appartenait à la religion protestante, et la plus grande partie de sa

vie fut consacrée à des œuvres de charité et d'éducation populaire.

C'est ainsi qu'en 1832, lors de la première invasion du choléra à Paris, elle transforma en hôpital un vaste hôtel, et se fit infirmière et garde-malade; une médaille lui fut offerte alors par la ville de Paris en témoignage d'admiration. En 1849, elle agit de même, et, quand l'épidémie eut de nouveau disparu, elle fonda diverses maisons pour les orphelins et les vieillards privés de leur famille. L'une de ces fondations, transmise plus tard aux sœurs de Saint-Vincent-de-Paul, est devenue l'*Œuvre des orphelins de Ménilmontant.*

Elle s'occupa aussi d'améliorer la situation des prisonniers, et, de concert avec quelques amis, elle constitua un comité de dames, qui visite les détenues de la prison de Saint-Lazare et s'occupe des moyens de les ramener au bien.

En 1853, elle ouvrit au sein de la *Société pour l'encouragement de l'instruction primaire parmi les protestants de France* une souscription destinée à créer une école normale d'institutrices pour les écoles et les salles d'asile de sa confession.

Mais son œuvre de prédilection, à laquelle elle resta attachée pendant plus de trente ans, est celle des salles d'asile.

En 1801, Mme la marquise de Pastoret* avait fondé à Paris la première crèche; mais son essai n'avait pas eu de suites. En 1815, Mme de Pastoret prit l'initiative d'une autre fondation, celle des salles d'asile. Quelques personnes qui avaient visité l'Angleterre en rapportèrent une vive admiration pour les *Infant schools* créées à Londres par Buchanan. Un comité de quatre dames, dont Mme Jules Mallet, résolut d'essayer de former en France une institution analogue; la première réunion de ce comité eut lieu, le 4 mai 1826, chez Mme de Pastoret, qui en accepta la présidence. Le comité s'adressa à la charité privée et au conseil général des hospices, qui fournit des fonds et un local; la direction de la première salle d'asile française fut confiée à deux sœurs de l'ordre de la Providence, de Portieux, « cette communauté seule ayant consenti à prendre part à cette tentative nouvelle ». L'abbé Desgenettes, curé des Missions étrangères, présida les séances du comité, dont Mme Jules Mallet fut la secrétaire-trésorière, et, le 1er mars 1827, un compte-rendu imprimé fit connaître le double caractère charitable et éducatif que les fondateurs entendaient donner à la salle d'asile : « Les enfants de l'âge de dix-huit mois à six ans, y était-il dit, sont réunis dans la salle au nombre de quatre-vingts ; plus de cent quarante noms sont inscrits..... Les enfants sont amenés à l'asile à huit heures du matin, et apportent avec eux des aliments pour deux repas; ils restent jusqu'à cinq heures en hiver, et jusqu'à sept en été. La journée est coupée par une alternative de jeux et d'études appropriés à l'âge et aux forces des enfants. Celles-ci consistent : à marcher en ordre et en mesure; à lire de grosses lettres imprimées sur des tableaux suspendus aux murailles ; à entendre répéter l'explication d'images représentant des animaux et des métiers, sur lesquelles on provoque leurs petites réflexions ; à apprendre le catéchisme et quelques cantiques. On leur donne aussi les premiers éléments du calcul, au moyen d'un grand cadre renfermant des tringles sur lesquelles roulent des boules de couleur. Pendant les récréations, ils jouent avec des briques en bois qui leur servent à figurer différentes constructions, soit dans la salle, soit dans une cour sablée et plantée d'arbres. »

C'était la méthode anglaise, pour l'application de laquelle deux manuels anglais, ceux de Wilderspin et de Goyer, avaient été traduits dès le commencement de 1826. Mais, dit Mme Jules Mallet, « malgré les efforts persévérants de deux dames et la bonne volonté des sœurs, on ne put réussir, et l'on sentit qu'il fallait puiser plus d'expérience et de lumières dans un examen approfondi des *Infant schools* d'Angleterre. L'on chercha une personne qui consentît à se charger de cette mission, et ce fut alors (en mai 1827) que les dames du comité entrèrent en relation avec M. Cochin*, maire du douzième arrondissement, qui, de son côté, sans avoir connaissance de l'essai tenté par les dames, avait réuni, dans deux chambres de la rue des Gobelins, un certain nombre de petits enfants, et cherchait, lui aussi, par une inspiration charitable, à créer l'œuvre des asiles. » Le résultat de cette rencontre et de ce concert fut l'envoi en Angleterre de Mme Millet*, qui, à son retour, organisa définitivement les asiles créés par le comité des dames, ainsi que l' « asile-modèle » de M. Cochin.

On lira ailleurs — V. *Maternelles (Ecoles)* — comment l'institution, toute d'initiative privée dans les commencements, perdit peu à peu ce caractère, en acceptant d'abord le patronage du conseil des hospices, et par suite la direction administrative de la préfecture de la Seine, puis, après la loi du 28 juin 1833, la haute tutelle de l'Etat, jusqu'à ce que l'ordonnance royale du 22 décembre 1837 eut reconnu l'existence légale des salles d'asile privées et publiques, et que le ministère de l'instruction publique eut donné à celles-ci une organisation et une réglementation définitives.

Cette transformation ne se fit pas sans hésitation et sans difficulté. Mme Jules Mallet constate elle-même que, quand les dames du comité, par l'organe de leur présidente d'alors, Mme la comtesse de Bondy, informèrent le préfet de la Seine, le comte de Rambuteau, qu'elles déposaient leurs fonctions, elles ne le firent « qu'en cédant à une douloureuse nécessité ». En ce qui la concerne, ne pouvant méconnaître que les salles d'asile trouveraient dans leur caractère officiel une certitude de stabilité que ne pouvait leur assurer la bienfaisance privée, Mme Jules Mallet « ouvrit les deux mains, dit Mme Pape-Carpantier, et laissant aller à d'autres cette œuvre enfant de son cœur, elle étouffa les regrets pour ne sentir que la joie. »

Elle ne se crut pas, d'ailleurs, dégagée de ses obligations charitables. « Pour secourir les enfants, un comité de dames fut formé sous sa présidence, et tous les pieux stratagèmes de la charité, loteries, ventes, concerts, souscriptions, amenèrent chaque année dans les mains de ce comité des sommes dont l'emploi, scrupuleusement réparti entre les enfants pauvres, fut un adoucissement aux dures privations que ramène l'hiver. »

Elle fit aussi partie de la commission d'examen du département de la Seine et de la commission supérieure établie sous les auspices et l'inspiration immédiate du ministre de l'instruction publique. « Dans cette commission, Mme Jules Mallet, dit Mme Pape-Carpantier, fut l'une des plus actives, des plus éclairées, des plus sincères amies des salles d'asile. Il n'est pas une sage mesure, pas une disposition prévoyante qu'elle n'ait provoquée ou appuyée. On comptait sur elle pour beaucoup de choses, et l'on avait raison. Une grande partie de la correspondance avec les asiles des départements, les renseignements à chercher, les instructions à transmettre, les démarches pour obtenir, les enquêtes pour accorder, les questions à étudier, les obstacles à vaincre, tout lui venait, et elle acceptait tout, comprenait tout, suffisait à tout, car son amour était inépuisable. »

La dernière tâche de Mme Mallet comme mem-

bre de la commission supérieure fut sa participation à la création de la « Maison d'études », nommée plus tard « Ecole maternelle normale », plus tard encore « Cours pratique pour la direction des salles d'asile », et qui a joué un si grand rôle dans l'histoire des salles d'asile françaises sous la direction de Mme Pape-Carpantier (V. *Cours pratique des salles d'asile* et *Pape-Carpantier*). M. de Salvandy *, neveu de Mme Jules Mallet, est le ministre libéral qui a attaché son nom à cette importante création. Mme Mallet, Mme de Varaigne, ainsi que plusieurs autres dames de la commission supérieure, furent chargées, d'abord de trouver un local, puis d'organiser et de surveiller l'institution; là encore, dans le comité administratif des premières années comme dans la commission de surveillance qui lui succéda officiellement, Mme Jules Mallet tint une grande place.

Celle qu'on appelait « la mère des pauvres » est morte à Cauterets le 11 septembre 1856.

Mme Jules Mallet a écrit des livres de piété, dont l'un, les *Prières chrétiennes*, est devenu, dit-on, classique parmi les protestants; un recueil de *Chants pour les salles d'asile*, comprenant des cantiques et des chansons avec les airs notés, dont la onzième édition date de 1880 (Hachette, in-8); une brochure anonyme sur la *direction morale des salles d'asile*, l'une des premières publications françaises de ce genre; d'assez nombreux articles dans l'*Ami de l'Enfance* (*passim*, en général sous les initiales E. M.).

Le meilleur de sa doctrine a été réuni, sous le modeste titre d'*Appendice*, dans la troisième édition du *Manuel des salles d'asile*, de M. Cochin; cet appendice, d'environ 120 pages in-8°, est annoncé, dans le livre de M. Cochin, ainsi qu'il suit : « Le travail de M. Cochin s'arrête à la page qui précède. Une personne, qui s'est dévouée avec autant de modestie que de mérite à l'œuvre des salles d'asile depuis leur première fondation en France, a recueilli toutes les améliorations qui ont été introduites pendant ces dernières années dans la direction et le régime de ces utiles établissements, et y a joint ses observations personnelles. Ce sont ces précieuses communications que nous livrons au public dans l'appendice qui va suivre, comme complément du livre de M. Cochin. »

Ces courtes appréciations ne font que rendre stricte justice à l'œuvre de Mme Jules Mallet. On y trouve, en effet, sous une forme délicate et haute, toute la pédagogie des salles d'asile, telle que l'entendaient ceux de leurs premiers fondateurs qui ont été le mieux inspirés. L'esprit religieux y domine, sans faire tort d'ailleurs à ce sentiment de maternité bienveillante et saine sans lequel on ne concevrait pas une éducatrice de la première enfance. Telle de ces pages si peu connues, et qui ont disparu des éditions postérieures du livre de M. Cochin, pourrait être certainement signée des noms les plus autorisés dans notre pédagogie féminine, de Mme Necker de Saussure ou de Mme Guizot. En voici une, par exemple, qui nous semble faire le plus grand honneur au sens pénétrant d'observation, et tout à la fois au bon sens et à l'âme de Mme Mallet :

« On retrouve, dit-elle, dans les salles d'asile ce qui n'est que trop ordinaire dans les collèges et dans la plupart des établissements d'éducation publique, c'est que les enfants les plus intelligents sont plus vivement stimulés que les autres, et que sur eux se concentrent les soins, les efforts et l'intérêt des maîtres. Pourquoi cela ? parce qu'ils obtiennent des succès dont on se fait honneur. Mais ces succès, comment les amène-t-on, et que produisent-ils dans l'âme, le cœur et la santé des enfants ? D'abord, les moyens employés pour les obtenir sont en général peu conformes aux principes d'une éducation sagement dirigée; car c'est toujours l'amour-propre et l'orgueil, cachés sous le nom d'émulation, qui servent de stimulants. On a beau reconnaître que dans les salles d'asile l'attention et les soins doivent s'étendre à tous, et que tous doivent être traités avec une égale mesure de justice et d'intérêt, il est positif que peu de maîtres et de maîtresses sont à l'abri du reproche de s'occuper de préférence des enfants les plus intelligents, et de toujours les mettre en scène lorsqu'il vient des étrangers. C'est un grand mal. Ces enfants doivent concevoir d'eux-mêmes une opinion trop favorable; ils doivent s'habituer ainsi à se voir apprécier plus que les autres, à leur être supérieurs; et tandis que cet effet funeste s'accomplit en eux, d'autres enfants, dont les facultés intellectuelles sont proportionnées à leur âge et aux forces de leur petit corps, sont laissés de côté, parfois dédaignés et humiliés par le parallèle qu'on fait entre eux et leurs camarades plus avancés. De là naissent la tristesse, le découragement et l'envie, la plus fatale de toutes les dispositions pour soi et pour les autres.

» Nombre de maladies sont aussi occasionnées, chez les jeunes enfants, par le travail forcé de leur intelligence, et par l'excitation d'esprit, d'imagination et d'impressions qui est entretenue en eux. C'est donc par l'effet de cette conviction que nous redisons encore aux personnes qui s'occupent de la surveillance des salles d'asile qu'il est urgent d'éclairer les maîtres et les maîtresses sur le danger de stimuler trop fortement l'intelligence des enfants.

» Mais qu'elles comprennent bien que ce que nous disons à l'égard de l'intelligence, c'est-à-dire des facultés intellectuelles, ne se rapporte pas à l'éducation du cœur. On ne peut donner à l'enfant une connaissance trop complète de son devoir, on ne peut lui inspirer trop d'amour pour Dieu et pour ses semblables; on ne peut trop chercher à le rendre pieux, docile, affectueux; à développer en lui tous les bons germes, et à combattre tous les penchants vicieux ; car, en le mettant dans un état de paix et de bien-être moral, on contribue au développement de ses forces et à l'affermissement de sa santé. On voit des enfants malades de colère, de jalousie; et chez eux l'irritabilité nerveuse n'est que trop fréquemment occasionnée par des sentiments et des impressions qu'il est nécessaire de réformer.

» Pourtant on peut encore appliquer ici une partie de ce que nous avons dit plus haut; ce n'est point des enfants le plus heureusement doués des qualités du cœur que le maître doit s'occuper davantage, mais bien plutôt de ceux qui le sont moins. Sa patience, sa persévérance, son attention constante doivent être alors infatigables et ne jamais cesser.

» Tout cela, nous en convenons, exige beaucoup de sagesse et de discernement. Nous retombons donc sur cette vérité dont on ne sera jamais trop convaincu, c'est que de la personne chargée de l'enseignement et de la direction d'une salle d'asile dépend, en quelque sorte, la destinée présente et future des enfants qui lui sont confiés. Combien donc est grande et sacrée l'importance du choix d'un maître ou d'une maîtresse ! Combien serait répréhensible, funeste, condamnable, la légèreté avec laquelle on les accepterait par tel motif ou telle considération ! Combien est déplorable l'apathie, l'indifférence avec laquelle ils sont parfois surveillés, dirigés dans l'accomplissement de leurs devoirs !

» L'œuvre des asiles est telle par sa nature, par ses effets, que ce n'est qu'en s'y dévouant de cœur et d'âme, qu'en y portant un sentiment pro-

fond et solennel de devoir et de conscience, qu'en agissant en la présence de Dieu et non en celle des hommes, qu'en sentant les étreintes d'une pure et vive charité, et, disons-le en un mot, qu'en marchant par la foi et la charité chrétiennes, qu'on peut concourir à son accroissement et à ses progrès.

» Amis des pauvres, mères chrétiennes qui avez pitié de l'enfance délaissée, consacrez vos pensées, vos efforts, quelque portion de votre temps à la création, au soutien, à la surveillance des salles d'asile; pénétrez-vous de la grandeur morale de cette institution; sentez quelle est la tâche imposée aux maîtres: sachez la leur définir et partagez-en avec eux la responsabilité : vous seuls pouvez affermir cette œuvre et la rendre féconde en résultats heureux et durables. »

[Ch. Defodon.]

MANCHE (département de la). — Superficie : 5928 kilomètres carrés. Population : 526 377 habitants en 1881 au lieu de 539 910 en 1876. Densité moyenne de la population par kilomètre carré : 89 habitants au lieu de 71 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. Six arrondissements formant 6 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Saint-Lô, Avranches, Cherbourg, Coutances, Mortain et Valognes; 48 cantons, 643 communes, dont 359 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département de la Manche est réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE						
	de Communes.	d'écoles		de classes		d'élèves	
		publ.	libr.	publ.	libr.	publics	libres
Saint-Lô	117	207	15	246	55	11 594	1 419
Avranches	124	201	27	244	61	12 035	2 070
Cherbourg	73	143	25	207	66	10 486	2 620
Coutances	138	250	9	315	23	15 171	752
Mortain	74	124	8	146	23	8 927	821
Valognes	117	185	15	219	35	10 477	1 205

Population d'âge scolaire. — En 1876 on comptait 66 403 enfants de 6 à 13 ans (34 237 garçons, 32 166 filles), soit 12.30 enfants d'âge scolaire par 100 habitants. En 1881 on ne compte plus que 64 448 enfants de 6 à 13 ans (32 126 garçons et 33 322 filles), soit 12.24 enfants d'âge scolaire par 100 habitants. C'est une diminution de 1955 enfants de 5 à 13 ans et de 13 533 habitants pour une période de cinq ans.

1. État de l'instruction publique avant 1789. — V. *Normandie.*

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — STATISTIQUE COMPARÉE DE 1829 A 1881-1882. — Voici les données que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans la Manche, depuis l'époque où fut faite la première statistique officielle des écoles primaires.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1837 le département comptait 50 communes n'ayant aucune école et 161 communes n'ayant pas d'école de filles. En 1850 il n'y avait plus que 17 communes entièrement dépourvues d'écoles. En 1878 on ne trouve plus que 3 communes sans école, mais 225 communes de 500 habitants et au-dessus n'ont pas d'école publique de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires était, d'après l'almanach de l'Université, de 463 en 1821. Le progrès du nombre des écoles, à partir de 1829, est résumé dans le tableau ci-après :

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1829	d'après la statistique officlle..			376
1834	— — ..	470	90	560
1837	— — ..	1 003	198	1 201
1850	— — ..	1 065	150	1 215
1863	— — ..	1 099	114	1 213
1876-77	— — ..	1 102	99	1 201
1878-79	— — ..	1 110	96	1 206
1879-80	— — ..	1 104	102	1 206
1880-81	— — ..	1 108	100	1 208
1881-82	— — ..	1 108	100	1 208

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Ecoles de garçons	Ecoles mixtes	Écoles de filles	Total
1837	533	106	562	1 201
1850	598 (y compris les éc. mixtes)		617	1 215
1863	469	216	528	1 213
1867	473	224	518	1 215
1872	465	233	506	1 204
1875	462	235	508	1 205
1876-77	457	238	506	1 201
1878-79	462	236	508	1 206
1879-80	462	236	508	1 206
1880-81	463	238	507	1 208
1881-82	465	239	504	1 208

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Ecoles laïques		Écoles congréganistes		
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	Total
1850	581	515	17	102	1 215
1863	560	272	125	256	1 213
1867	563	252	134	266	1 215
1872	559	241	139	265	1 204
1876-77	552	230	143	276	1 201
1878-79	557	230	141	278	1 206
1879-80	562	233	136	275	1 206
1880-81	564	234	137	273	1 208
1881-82	567	239	137	265	1 208

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		
	laïques	congrégan.	laïques	congrégan.	Total
1837	541	25	675	77	1 318
1840	554	21	582	111	1 268
1863	495	89	439	603	1 626
1872	512	93	389	652	1 646
1876-77	492	85	376	604	1 557
1878-79	511	86	378	647	1 622
1879-80	520	77	393	655	1 645
1880-81	535	76	402	648	1 661
1881-82	553	73	415	644	1 685

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

		Total des élèves	Élèves gratuits
1832	(année civile)......	44 317	Manque
1837	—	51 926	—
1840	—	57 628	—
1850	—	82 979	35 951
1863	—	73 768	30 259
1867	—	71 665	31 003
1872	—	74 971	36 761
1876-77	(année scolaire)..	70 825	Manque
1878-79	— ..	70 748	38 199
1879-80	— ..	71 109	39 150
1880-81	— ..	71 990	41 373
1881-82	— ..	76 029	Gratuité

En 1832 il y avait 749 élèves inscrits sur 10 000 habitants; en 1840, 970; en 1863, 1247; en 1876-1877, 1310; et 1448 en 1881-1882.

Ecoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1837	7	349
1850	15	2 101
1863	22	3 452
1867	28	3 867
1876-77	22	2 967
1878-79	24	3 574
1879-80	24	3 548
1880-81	26	3 931
1881-82	27	3 934

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre de cours		Nombre d'auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1837	7	»	211	»
1850	85	1	1 584	20
1863	158	2	2 176	Manque
1867	342	18	9 000	379
1869	352	25	8 606	424
1872	305	25	6 916	415
1876-77	297	12	6 279	202
1879-80	269	13	5 096	200
1880-81	306	16	7 227	255
1881-82	286	15	5 613	233

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1833 à 1882 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850.	180 brevets élémentaires,	6 brevets supérieurs.		
1851-1867.	448	— obligatoires.	39	— complets.
1868-1880.	357	— —	74	— facultatifs ou complets.
1881	93	— élémentaires,	7	— supérieurs.
1882	54	— —	8	— —

Institutrices.

1836-1850.	163 brevets élémentaires,	3 brevets supérieurs.		
1851-1867.	879	— obligatoires,	11	— complets.
1868-1880.	879	— —	110	— facultatifs ou complets.
1881	157	— élémentaires,	4	— supérieurs.
1882	178	— —	12	— —

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans le département de la Manche en 1876. En voici le tableau :

	Nombre de candidats.		Certificats obtenus.	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1876	269	152	242	125
1877	498	310	419	266
1878	773	555	444	372
1879		Manque		
1880	563	404	384	304
1881	785	592	587	483
1882	1 087	851	825	701

Société de secours mutuels. — Une société de secours mutuels pour le personnel enseignant primaire a été fondée en 1866. Elle distribue à ses membres nécessiteux ou retraités des sommes variant de 500 à 2300 francs par an.

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-dessous indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints :

Nombre de conscrits sachant au moins lire de 1827 à 1882 inclusivement.

CLASSES	CONSCRITS			RANG du DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29	14 174	9 289	65,5	15°
1831-35	27 001	20 758	76,5	16°
1836-40	26 349	20 656	78,4	17°
1841-45	24 682	19 951	80,8	17°
1846-50	23 776	19 452	81,8	20°
1851-55	24 374	20 595	84,5	19°
1856-60	22 827	19 369	84,9	20°
1861-65	24 636	21 768	88,4	20°
1866-68	14 192	12 956	91.3	21°
1871-75	22 139	20 615	93,1	19°
1876-77	8 735	8 182	93,7	22°
1878	4 428	4 021	90,8	29°
1879	4 410	4 127	93,6	23°
1880	4 325	4 038	93,4	22°
1881	4 236	3 976	93,9	22°
1882	4 313	4 107	95,2	»

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits était de 44.8 0/0; dans la Manche cette moyenne était de 65.5 0/0, soit 20.7 0/0 au-dessus de la moyenne générale. La Manche occupait à cette époque le 15e rang parmi les départements pour le nombre des conscrits sachant au moins lire. Quoiqu'elle n'occupe plus aujourd'hui que le 22e, elle n'en reste pas moins fort au-dessus de la moyenne générale, qui est de 86.2 0/0.

Nombre de conjoints sur 100 ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55	92.6	90.4	91.5
1856-60	91.7	88.2	89.9
1861-65	93.2	91.9	92.5
1866-70	90.6	88.7	89.6
1871-75	95.8	94.9	95.4
1876-77	97.»	95.4	96.2
1878	97.1	96.2	96.7
1879	97.8	97.3	97.5

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire de 1855 à 1882 :

ANNÉES	RÉTRIBUTION scolaire À PART	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire	SUBVENTIONS	
			du département	de l'État
1855	100 015	195 863	37 562	70 381
1856	110 722	213 910	62 923	34 177
1857	127 750	199 911	91 585	12 156
1858	153 212	194 111	65 994	31 711
1859	185 255	176 056	62 693	16 469
1860	181 399	167 109	69 146	5 865
1861	190 787	175 525	68 837	7 360
1862	196 984	175 603	62 933	9 810
1863	198 040	188 908	70 230	9 663
1864	206 419	193 601	72 608	1 859
1865	205 895	192 340	69 103	5 051
1866	198 098	201 801	64 896	12 829
1867	189 242	205 653	63 905	21 145
1868	308 592	347 078	106 781	62 019
1869	316 211	346 429	106 912	60 394
1870	299 601	346 602	115 073	62 048
1871	279 857	349 789	116 144	100 252
1872	294 694	356 360	116 083	100 938
1873	296 443	363 617	105 214	106 215
1874	332 026	374 885	127 375	97 393
1875	319 497	388 521	126 171	98 928
1876	316 530	398 992	126 352	138 235
1877	319 374	428 747	169 402	118 213
1878	314 436	445 830	162 188	214 957
1879	304 944	451 166	152 232	257 620
1880	304 031	451 345	154 087	261 418
1881	166 818	453 243	169 397	428 935
1882	Gratuité	224 949	134 460	886 367

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques dans la Manche était de 7fr,09, soit 2fr,38 au-dessous de la moyenne générale, qui était à la même date de 9fr,47. En 1876 cette dépense était de 15fr,72; la moyenne générale était de 17fr,83. En 1882 la dépense par tête d'élève dans la Manche était de 18fr,65, tandis que la moyenne générale était de 21fr,77.

ÉTAT ACTUEL DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE. — Voici la situation de l'enseignement primaire dans le département de la Manche pendant l'année scolaire 1882-1883 :

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 1209 (1110 écoles publiques et 99 écoles libres). Aucune commune n'est complètement dépourvue d'école; 16 communes de plus

de 500 habitants n'ont pas encore d'école publique de filles. Sur les 1209 écoles primaires du département, il y a 820 écoles laïques (436 écoles de garçons, 245 écoles de filles et 139 mixtes) et 389 écoles congréganistes (30 écoles de garçons, 259 écoles de filles et 100 mixtes).

Division des écoles de toute nature:

1° *d'après le nombre de classes qu'elles possèdent.*

	Publiques	Libres
Écoles à 1 classe	937	31
— à 2 —	127	32
— à 3 —	28	11
— à 4 —	16	10
— à 5 —	1	6
— à 6 —	1	4
— à 7 —	»	2
— à 8 — et au-dessus	»	3
Totaux	1110	99

2° *D'après le nombre des élèves que les classes reçoivent.*

Classes de 50 élèves et au-dessous	753,	soit 55.8 0/0
— de plus de 50 élèves	254,	— 18.8
— — de 60 —	191,	— 14.2
— — de 70 —	83,	— 6.2
— — de 80 —	67,	— 5.»

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont : 55.2 0/0, 18.9 0/0, 12.3 0/0, 7 0/0, 6.6 0/0. D'où il résulte que sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le département se trouve dans une situation un peu plus favorable que la moyenne générale.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1882-1883 sont au nombre de 77 577 (au lieu de 76 029 en 1881-1882). Ce nombre peut se décomposer en :

Élèves des écoles publiques	68 690	77 577
— — libres	8 887	
Garçons	38 332	77 577
Filles	39 245	
Élèves des écoles laïques	49 227	77 577
— — congréganistes	28 350	
Élèves des écoles de garçons	33 275	77 577
Élèves des écoles de filles	33 624	
Élèves des écoles mixtes	10 678	

Division, par âges, des élèves des écoles primaires.

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
De 6 à 11 ans	Garçons	23 727	1 431	25 158
	Filles	22 266	3 300	25 566
De 12 à 13 ans	Garçons	6 318	326	6 644
	Filles	5 239	1 046	6 285
De moins de 6 ans	Garçons	3 816	221	4 037
	Filles	3 956	1 184	5 140
De plus de 13 ans	Garçons	2 176	317	2 493
	Filles	1 192	1 062	2 254
Totaux		68 690	8 887	77 577

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 77 577 pour 63 653. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département de la Manche serait de 64 448, d'où il résulterait que 795 enfants d'âge scolaire ne fréquenteraient pas les écoles primaires. Mais les enfants de 6 ans et au-dessus reçus dans les écoles maternelles, d'une part, et d'autre part les enfants de 6 à 13 ans recevant l'instruction primaire dans les établissements d'enseignement secondaire ou dans leur famille, doivent certainement atteindre ce chiffre de 795.

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1883 :

	Nombre de candidats	Nombre de certificats obtenus
Garçons	1 216	961
Filles	1 027	868
Totaux	2 243	1 829

CENTRES d'examen.	Nombre de candidats qui ont subi les épreuves. Garçons.	Filles.	Total.	Nombre de candidats qui ont été reçus. Garçons.	Filles.	Total.
Récapitulation par arrondissements.						
Avranches	272	204	476	211	179	390
Cherbourg	166	141	307	130	112	242
Coutances	245	214	459	179	182	361
Mortain	190	163	353	178	144	322
Saint-Lô	193	159	352	151	130	281
Valognes	150	146	296	112	121	233
Totaux	1 216	1 027	2 243	961	868	1 829

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1882-1883 un effectif de 1718 maîtres ou maîtresses dont nous donnons le détail en deux tableaux :

1° Pour les écoles publiques :

	Instituteurs laïques	Instituteurs congr.	Institutrices laïques	Institutrices congr.
Titulaires avec brevet supérieur	49	»	37	7
Titulaires avec brevet élémentaire	381	14	326	267
Titulaires sans brevet	»	1	2	26
Adjoints (ou adjointes) brevetés	123	10	41	53
Adjoints (ou adjointes) non brevetés	1	12	»	33

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs laïques	Instituteurs congr.	Institutrices laïques	Institutrices congr.
Titulaires brevetés	5	12	17	45
— non brevetés	»	1	1	18
Adjoints (ou adjointes) brevetés	4	13	10	145
Adjoints (ou adjointes) non brevetés	2	14	»	48

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1883 est résumée dans le tableau suivant :

Nombre et nature des maisons d'école.

	Appartenant aux communes.	Prêtées.	Louées.	Total.
De garçons ou mixtes	611	7	31	649
De filles	412	10	39	461
Totaux	1023	17	70	1110

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 531 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées pour loyers de maisons d'école s'élève à 9749 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du département de la Manche pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire durant les sept dernières années est le suivant :

	Nombre des communes	Subventions de l'Etat
1877	9	25 800 fr.
1878	31	74 100
1879	44	122 875
1880	64	243 580
1881	197	472 718
1882	73	694 050
1883 (jusqu'au 31 octobre).	55	346 800
Totaux....	473	1 979 923 fr.

Ecoles maternelles. — Le département compte, en 1883, 33 écoles maternelles (22 publiques et 11 libres). Sur les 22 écoles maternelles publiques, 2 sont dirigées par des laïques et 20 par des congréganistes. Parmi les 20 directrices congréganistes, 12 ne sont pas pourvues du certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles. Sur les 11 écoles maternelles libres, 4 sont dirigées par des laïques et 7 par des congréganistes; 1 directrice laïque et 5 directrices congréganistes n'ont pas de titres de capacité. Les directrices publiques laïques sont secondées par 3 sous-directrices pourvues du titre de capacité; les directrices publiques congréganistes sont secondées par 18 sous-directrices, dont 8 sans titre de capacité. On trouve également 6 sous-directrices d'écoles maternelles libres congréganistes, dont 4 sans titre de capacité.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année 1882-1883, 4300 élèves (3934 en 1881-1882) répartis comme suit :

Ecoles maternelles publiques	laïques..	457	3 518	4 300 élèves
	congrég.	3 061		
Ecoles maternelles libres	laïques..	172	782	
	congrég.	610		

Les enfants de 6 à 13 ans figurent dans ce nombre pour 547.

Ecoles normales et cours normaux. — Le département de la Manche possède une école normale d'instituteurs fondée à Saint-Lô en 1872. Cette école contenait, en 1882-1883, 72 élèves-maîtres.

Une école normale d'institutrices va s'ouvrir prochainement par application de la loi du 9 août 1879. En attendant que cette nouvelle école normale fonctionne, les élèves-maîtresses du département sont reçues dans les cours normaux d'Avranches et de Coutances où l'Etat entretient huit boursières.

Ecoles primaires supérieures. — Il en existe actuellement deux dans le département, une dans l'arrondissement de Coutances et une dans celui de Saint-Lô. L'effectif de ces deux écoles est de 59 élèves.

Bibliothèques scolaires et bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1883 :

Bibliothèques scolaires		305
Nombre de livres de lecture	32 969	54 111
— — scolaires:	21 142	
Bibliothèques pédagogiques		45
Nombre de volumes		10 648

En 1863, le département ne possédait que 22 bibliothèques scolaires et encore étaient-elles presque complètement vides (32 volumes).

Caisse des écoles. — 166 caisses des écoles fonctionnent en 1883 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1882 :

Recettes de l'exercice 1882	21 726 fr.
Dépenses	7 817
Somme en caisse après la clôture de l'exercice.	13 909 fr.

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le département ne possédait que cinq caisses de ce genre dont l'actif était au 1er janvier 1882 de 1322 francs.

Caisses d'épargne scolaires. — Elles existent dans le département depuis 1876. Voici leur situation en 1879 et en 1883 :

Années.	Nombre de caisses	Nombre de livrets	Sommes inscrites à ces livrets
1879	3	61	662 fr.
1883	372	9 764	76 191

Société de secours mutuels. — La société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices est en voie de prospérité. Elle ne comptait en 1879 que 280 membres et son actif n'atteignait pas 27 000 francs (26 914 francs). Elle compte en 1883 363 membres, et son actif s'élève à 46 394 francs.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin de l'instruction primaire de la Manche*, dont la fondation remonte en 1870, paraît suivant les besoins du service, en format petit in-8. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques dont il devient la propriété, et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général.

MANIPULATIONS. — On désigne, sous ce nom, des travaux manuels qui consistent dans la réalisation, par des élèves, d'expériences de chimie, quelquefois de physique, exécutées ou seulement décrites par le professeur pendant ses leçons.

Il y a vingt ans, ces travaux pratiques, qui n'existaient que dans l'enseignement supérieur, furent introduits, à titre d'essai, dans l'enseignement spécial. Aujourd'hui, ils sont obligatoires à l'école normale primaire : l'arrêté du 3 août 1881 dit qu' « en deuxième et troisième années, les élèves seront exercés aux manipulations ».

L'enseignement des sciences physiques en général, de la chimie en particulier, ne peut porter ses fruits que s'il a pour base l'expérience. On oublie vite une leçon orale, même lorsqu'elle est accompagnée de quelques expériences vues de loin ; on se souvient beaucoup mieux des expériences à l'exécution desquelles on a participé ; par suite, les lois, les principes dont ces expériences sont la manifestation, non seulement restent mieux gravés dans l'esprit, mais sont compris dans leur véritable sens.

L'enseignement des premières notions de sciences physiques que renferment les programmes primaires doit être d'autant plus expérimental qu'il est plus élémentaire. Tous les énoncés de lois ou de principes à formuler doivent être la conclusion de faits observés par les élèves ou d'expériences réalisées devant eux et au besoin avec leur participation.

En résulte-t-il qu'il faille songer à établir un laboratoire à l'école primaire ? Evidemment non ; les appareils n'y seraient pas à leur place, et l'argent manque pour les acheter. Mais il n'en est pas de même à l'école normale ; là, les appareils et le laboratoire sont indispensables.

Examinons en quoi doit consister ce dernier et le parti qu'on en peut tirer à l'école normale ; nous verrons ensuite par quoi et comment on peut le remplacer à l'école communale, tout en conservant à l'enseignement des sciences physiques le caractère expérimental qui lui est absolument indispensable.

Les élèves des écoles normales sont destinés à enseigner, pour la plupart, dans les écoles rurales où le matériel scientifique leur fera défaut. Pendant leur séjour à l'école normale, il faut exécuter devant eux, au moyen des appareils du cabinet de physique et des ustensiles et produits du laboratoire, les expériences relatives aux lois physiques et aux réactions chimiques fondamentales; mais il faut surtout leur faire exécuter par eux-mêmes

la plupart de celles qui peuvent se réaliser partout à peu de frais, c'est-à-dire sans le secours des appareils de la collection de l'école. Ces expériences sont nombreuses, et leur réalisation bien comprise pourra concourir efficacement au développement de l'adresse des doigts, autrement dit à l'enseignement du travail manuel, aujourd'hui obligatoire.

En ce qui concerne la chimie surtout, l'organisation des travaux pratiques est chose facile. On n'apprend la chimie qu'en manipulant; mais il est bon de remarquer qu'il n'est nullement nécessaire, comme on l'a cru jusqu'à présent, de recourir à un outillage considérable pour donner aux élèves de l'école normale une instruction appropriée à leurs besoins actuels et à leur destination ultérieure. Quelques manipulations bien choisies, exécutées avec des appareils peu compliqués et des produits peu coûteux, sont parfaitement suffisantes.

Mais pour que les manipulations soient fructueuses, la direction du professeur doit être de tous les instants; elle est incertaine et insuffisante si les élèves, dans les débuts surtout, exécutent simultanément des travaux différents; en outre, la surveillance est difficile et l'inexpérience des débuts peut occasionner des accidents.

Une méthode que nous appliquons depuis une dizaine d'années (V. *Chimie*), et qui nous a toujours donné de bons résultats, consiste dans des manipulations d'ensemble exécutées simultanément par tous les élèves, et aussi par le maître pour les parties principales.

Dans les travaux pratiques qui accompagnent certains cours de chimie de l'enseignement secondaire, les élèves d'une division sont ordinairement partagés en groupes de deux ou trois, pour chacun desquels on choisit un sujet distinct de manipulations; les différents groupes alternent à chaque séance jusqu'à épuisement de la série. Avec cinq ou six sujets d'étude à la fois, une direction efficace devient impossible pour un professeur unique; les élèves se découragent à cause des insuccès forcément nombreux; deux heures, qui semblent longues, se passent à la médiocre exécution d'expériences pour lesquelles une heure aurait suffi, si l'emploi du temps avait été bien réglé dans les détails: la conséquence habituelle est que les manipulations sont insignifiantes.

La méthode que nous préconisons supprime la plupart de ces inconvénients et elle est peu coûteuse. Voici succinctement en quoi elle consiste :

Le maître placé devant une table, sur une estrade élevée, bien en vue des élèves répartis par groupe de deux, fait simultanément avec eux la même opération. Il y a peu d'hésitation de la part des élèves, par suite peu de temps perdu; en outre, s'il y a insuccès accidentellement pour un groupe, le résultat est néanmoins atteint, car les groupes voisins auront réussi leur expérience.

Il y a avantage à fractionner le travail de chaque séance : le professeur explique d'abord, en l'exécutant, la première partie d'une expérience, et il ne passe à la seconde que lorsque les élèves ont répété la première. Qu'il s'agisse par exemple d'étudier l'acide carbonique : le professeur explique le montage de l'appareil en le réalisant, ce qui n'exige que quelques minutes, si le matériel a été préparé d'avance; puis les élèves montent leur appareil à leur tour. Le professeur met ensuite la craie, l'eau et l'acide dans le flacon producteur du gaz à étudier, il en recueille une éprouvette en expliquant la réaction qui l'a produit; les élèves répètent la même préparation et recueillent quelques éprouvettes ou flacons de gaz. Puis la séance se continue par l'examen des propriétés du gaz : il est asphyxiant, plus lourd que l'air, soluble dans l'eau, l'eau de chaux est troublée, puis éclaircie, etc., etc.

Si les explications relatives à la totalité des expériences d'une séance étaient données tout d'abord et une fois pour toutes, des retards se produiraient inévitablement pour quelques groupes, soit parce que la direction ferait défaut au moment convenable, soit par suite de la différence de l'habileté de chacun, soit pour toute autre cause; un groupe aurait fini à moitié son travail seulement, tandis qu'un autre terminerait le sien. Dans les deux cas, l'observation des phénomènes laisserait à désirer; l'élève a besoin qu'on lui apprenne à observer, ce qui n'est guère possible que si les exercices se font avec ensemble.

Toutefois, quand les élèves auront acquis une certaine habileté, et ce sera le cas pour les élèves de troisième année d'école normale, il sera bon de les habituer à se passer de direction ; il n'y aura plus alors d'inconvénients à ce que les expériences diffèrent dans chaque groupe.

Une séance de manipulations est une classe où la discipline doit être observée plus strictement même que partout ailleurs, à cause des dangers que peut présenter le maniement des liquides corrosifs employés dans les expériences inoffensives seules autorisées. Si les élèves trouvent, à la place qui leur est réservée, les produits nécessaires aux expériences du jour, s'ils ont à leur portée l'eau, le gaz ou le chauffage, la hotte de tirage et leur matériel, ils n'auront aucun motif de quitter leur place : c'est là une condition de bon ordre.

Nous ne pouvons entrer dans de plus longs détails au sujet de l'installation matérielle d'un laboratoire approprié aux manipulations; nous renverrons le lecteur que la question intéresse plus particulièrement à la description du laboratoire de l'école normale de la rue Louis Thuillier (Cours normaux de travail manuel), qu'a donnée la *Revue pédagogique* du 15 février 1883. Nous dirons seulement que l'installation a coûté environ 100 francs pour la place de chaque élève; cette dépense serait moins élevée en province qu'à Paris, et l'on pourrait se contenter, dans une école normale ordinaire, d'une installation moins confortable. Quant à la dépense annuelle d'entretien, 20 francs par groupe de deux élèves suffisent à la réalisation de plus de deux cents expériences.

Le sujet des manipulations doit concorder, autant que possible, avec celui des leçons proprement dites qui auront précédé; il sera résumé succinctement par chaque élève; des figures simples au trait, sans hachures ni ombres, représenteront l'expérience exécutée; elles seront accompagnées d'une légende, des formules avec chiffres à l'appui s'il y a lieu; dans la plupart des cas, il n'en faudra pas davantage pour que l'élève, d'un seul coup, retrouve, présents dans sa mémoire, les points fondamentaux d'une leçon. Les longues pages de détails, copiées le plus souvent dans un livre, équivalent à du temps perdu pour l'élève, car il ne les relit presque jamais.

Les exercices pratiques ont, entre autres buts, celui de faciliter l'étude ; ils doivent produire une économie de temps : une heure bien employée à étudier, en les reproduisant, les phénomènes fondamentaux de la chimie usuelle, est plus profitable qu'une étude ordinaire de deux heures dans un livre de chimie.

Plusieurs chapitres de physique, dont la partie expérimentale n'exige pas d'appareils proprement dits, peuvent fournir la matière de quelques séances de travaux pratiques : les propriétés des liquides, la pression atmosphérique, la chaleur et l'électricité s'y prêtent fort bien. Il en est de même de quelques sujets très importants de

physiologie végétale : l'osmose, la digestion, etc.

L'élève-maître, apprenant à faire des expériences concluantes au moyen d'objets usuels, s'habituera à introduire la partie expérimentale dans les nombreuses leçons de choses qui en sont susceptibles; s'il s'exerce dans ce sens à l'école annexe, l'excellence des résultats obtenus l'engagera à continuer plus tard à l'école du village ; car il sera convaincu que les définitions sont insuffisantes pour faire comprendre à un enfant la signification d'un terme scientifique, tandis qu'avec une expérience simple on y arrive mieux et beaucoup plus vite.

La conclusion de ce qui précède est qu'il y a nécessité d'installer à l'école normale primaire un laboratoire permettant d'exécuter des manipulations d'ensemble; celles-ci présentent des avantages suffisamment nombreux pour justifier une dépense compensée largement du reste par l'économie de temps réalisée.

Il faut que le matériel confié à chaque élève, ou à chaque groupe de deux élèves, permette de réaliser un assez grand nombre d'expériences concluantes, et en outre que le prix en soit assez minime pour qu'on puisse toujours se le procurer, même dans l'école la moins bien dotée. Dans ces conditions, l'élève-maître, ayant acquis l'habileté nécessaire pendant son séjour à l'école normale, pourra, sans trop de tâtonnements, exécuter à peu de frais des expériences simples et démonstratives ; en outre, devenu instituteur, il ne pourra, pour négliger une démonstration expérimentale, se retrancher derrière une impossibilité matérielle.

Il nous paraît utile d'insister sur ce fait qu'une expérience concluante est ordinairement d'autant plus persuasive, pour des commençants, qu'elle est faite avec un appareil plus simple, avec des objets connus de tout le monde. Dans les cours élémentaires de l'enseignement secondaire, l'attention des élèves est parfois détournée de sa véritable ligne par les complications des machines servant aux démonstrations ; les cloches de verre, les brillantes pièces métalliques, qui attirent surtout le regard, voilent par trop les organes principaux d'une apparence ordinairement plus modeste. Il reste enfin souvent, dans l'esprit des jeunes auditeurs, cette appréciation inexacte que l'expérience réussit seulement si les appareils ont une disposition déterminée, ce qui est bien opposé à l'idée fondamentale qui doit avant tout ressortir d'une démonstration expérimentale, à l'idée de loi.

Nous ne voulons pas dire par là que les appareils rudimentaires soient préférables à ceux de nos collections, mais simplement qu'il faut approprier les moyens de démonstration au caractère des leçons : tandis que, pour les débuts, des objets usuels, des appareils rudimentaires peu coûteux, qu'on n'a pas peur de briser, conviennent à merveille, il faut, au contraire, et nécessairement, pour les cours proprement dits, pour les conférences savantes surtout, des appareils de précision.

Au professeur de l'école normale seront réservés, pour ses leçons, les appareils des collections; aux élèves, on apprendra, dans les manipulations, à exécuter des expériences simples, qu'ils pourront plus tard reproduire partout, même avec les plus modestes ressources.

Si l'instituteur ainsi préparé peut se procurer, outre les objets ordinaires de bureau et les ustensiles de ménage qu'il aura toujours sous la main, un petit matériel composé de quelques tubes, ballons, flacons, etc., et d'une douzaine de produits chimiques, il sera convenablement outillé pour que, dans ses petites leçons sur les sciences physiques, la partie expérimentale ne soit pas négligée.

Cette partie expérimentale est indispensable, mais elle ne suffit pas ; elle sert de base à la leçon proprement dite, non moins indispensable, et qui consiste, à l'école primaire, en explications verbales données par le maître et en lectures courantes sur des sujets appropriés.

Chaque semaine, l'instituteur peut consacrer deux petites séances d'un quart d'heure à l'exécution de deux ou trois expériences ; si, dans le choix de celles-ci, il tient compte des lectures scientifiques qui seront faites le jour même ou le lendemain, les explications qu'il doit donner lui seront rendues bien faciles, puisqu'il pourra les appuyer sur des faits connus.

On trouvera peut-être qu'il est excessif de dire que, si l'enseignement élémentaire des sciences physiques et naturelles est seulement verbal, le temps qu'on lui consacre est perdu : c'est la vérité cependant, car la leçon équivaut, dans ce cas, à une série de définitions dont l'enfant se chargerait momentanément la mémoire sans en comprendre le sens.

Il importe, au premier chef, que les élèves comprennent la signification des termes scientifiques qu'ils rencontrent dans leurs lectures sur l'industrie, et surtout sur l'agriculture dans les écoles rurales ; ces termes sont, pour l'enfant, comme des mots d'une langue étrangère si l'explication qu'on lui en donne ne s'appuie pas sur un fait rendu familier par l'expérience.

On peut voir, au Musée pédagogique, une collection offrant les matériaux d'une soixantaine d'expériences peu coûteuses, et très concluantes ; ces expériences se trouvent décrites avec trois cents autres dans notre ouvrage *les Sciences physiques à l'école primaire*.

Toutes ces expériences ont été exécutées avec succès non seulement par des maîtres, mais aussi par de jeunes élèves. Les enfants adroits de la main se trouvent dans toutes les écoles, ils s'entendent bien à la réalisation d'une expérience simple expliquée d'avance; il en est parfois de très ingénieux quand il s'agit de tourner une difficulté résultant de l'emploi d'un matériel restreint. Ce sera, pour la plupart d'entre eux, une récompense enviée que d'être chargés de rassembler d'avance, de construire au besoin les objets nécessaires à une expérience.

Voilà comment nous entendons les manipulations à l'école primaire; elles n'exigent ni appareils proprement dits, ni laboratoire, et tout l'attirail, renfermé dans une petite caisse, ne coûte pas cinquante francs. Nous avons fait différents essais à ce sujet, et partout les résultats obtenus ont été remarquables : l'esprit d'initiative se développe chez les élèves et ils apprennent surtout à observer, à raisonner.

Que d'idées bizarres, que de préjugés qui règnent encore en maîtres dans nos campagnes, et qui sont si nuisibles à tous progrès, particulièrement à ceux de l'agriculture, disparaîtraient, si les démonstrations expérimentales des lois fondamentales du monde physique et de leurs applications les plus immédiates étaient offertes aux élèves des écoles du jour, et aux adultes des classes du soir! Si l'agriculteur était convaincu qu'il gaspille ses engrais, qu'il a sous la main une source inépuisable de richesses dont il ne sait pas tirer profit, sa profession deviendrait vite beaucoup plus lucrative, et probablement qu'alors les bras manqueraient moins à l'agriculture.

Quoi qu'il en soit, l'un des plus sûrs moyens de vulgariser les connaissances scientifiques indispensables à chacun, c'est d'introduire dans l'école primaire l'enseignement expérimental, les manipulations dans une certaine mesure. On défricherait ainsi un champ immense où le progrès

peut germer, et il y aurait plus de chance de le faire éclore qu'en stimulant seulement quelques privilégiés. [René Leblanc.]

MANN (Horace). — Jurisconsulte et homme d'Etat, Horace Mann est surtout connu comme promoteur de l'éducation populaire aux Etats-Unis d'Amérique. Son influence à cet égard a été considérable, et sa réputation s'est répandue dans tous les pays où l'instruction primaire est appréciée. Il naquit le 4 mai 1796 à Franklin (Massachusetts), d'un père qui cultivait de ses mains un mince patrimoine et d'une mère qui joignait à un grand sens un caractère moral distingué. Il prit d'eux, avec une haute estime pour le savoir et les livres, un ardent désir de se rendre utile. Privé de son père à l'âge de treize ans, il eut souvent à labourer de ses mains pour soutenir sa mère et sa sœur. Leur pauvreté était si grande que pour acheter ses livres de classe, quand il était libre d'aller à l'école, il avait à s'imposer des tâches supplémentaires. Il travaillait tout le jour et ne pouvait prendre que sur son sommeil le temps de lire les quelques ouvrages de théologie et d'histoire qui composaient la bibliothèque municipale de sa petite ville.

Un heureux hasard donna satisfaction à son vœu le plus cher, qui était d'apprendre le latin. Un professeur ambulant et fantasque, mais très instruit, lui fit lire en quelques mois les écrivains de cette langue qui demandent plusieurs années dans les écoles classiques. A force de travail et d'économie, il parvint à entrer à l'université de la ville de Providence. Il s'y distingua et y prit ses degrés; il avait choisi pour sujet de sa thèse : *le Caractère progressif de la race humaine.* Il devait montrer que ce n'était pas là pour lui un simple thème de déclamation.

Bientôt il fut professeur, et professeur éminent, dans la même université. Il eut à expliquer à son tour ces auteurs classiques qu'il avait goûtés, et, par la précision et l'exactitude des traductions qu'il en donnait, par les remarques philologiques et techniques qu'il avait soin d'y ajouter, par la rare élégance du style dans lequel il rendait en anglais leur pensée, il sut rendre ses leçons attrayantes. Il insistait particulièrement sur cette partie littéraire de l'enseignement que nous employons en France à former le goût des élèves, et c'est à ce soin que ses compatriotes attribuent les remarquables qualités de style qui le distinguèrent plus tard. En 1821 il quitta le professorat pour étudier le droit, et deux ans après il était avocat, d'abord à Norfolk, puis à Boston. Son cabinet ne tarda pas à devenir le plus important de la ville, succès qu'il faut attribuer non seulement à ses talents exceptionnels, mais à l'intégrité de son caractère. Il s'était fait une règle absolue de n'accepter que des causes justes et dont la défense à ses yeux était ce qu'il appelait une *lutte pour la vérité.*

Cette droiture et ses hautes facultés devaient le conduire plus loin. En 1827, il fut nommé député à la Législature du Massachusetts, où il siégea six ans; puis il fut élu membre du Sénat de cet Etat, et, en 1836, président de cette assemblée.

Il rendit de grands services à son pays dans le cours de sa carrière politique. Son premier discours fut en faveur de la liberté religieuse. Il en prononça un autre en faveur des chemins de fer, alors dans l'enfance; il fit interdire la loterie; il prit une part active à la loi contre l'ivrognerie connue sous le nom de *Bill des quinze gallons;* il prépara, proposa et fit aboutir la création d'un hôpital de fous, le premier dans l'Union qui ait été élevé aux frais de l'Etat, et il déploya dans toute la série des études préliminaires et plus tard dans tous les détails de l'exécution, dont il fut chargé, les qualités les plus éminentes de sagesse, d'énergie et d'habile administration. Par-dessus tout, il fut l'avocat, le patron, l'apôtre de l'éducation publique dans le Sénat et au dehors.

Tout à coup, à l'apogée de son talent et de sa fortune, au moment où ses concitoyens venaient de le charger de réviser et de codifier les lois du Massachusetts, il donna sa démission du poste éminent qu'il occupait, ferma son cabinet, se retira de toutes les sociétés d'études et de philanthropie dont il était membre, pour se consacrer uniquement à la tâche de développer l'instruction publique dans son pays. Il venait d'accepter les fonctions de secrétaire du *Bureau d'éducation* de l'Etat de Massachusetts, création récente et encore mal définie. Le gouverneur de l'Etat, Edouard Everett, lui avait demandé ce sacrifice à une cause qu'il lui savait chère, et Horace Mann ne crut pas déchoir en déférant à ce vœu. Le célèbre pasteur unitaire Channing lui adressa aussitôt une lettre de félicitations (V. *Etats-Unis*, p. 925). Mais son abnégation fut peu comprise dans le public; elle ne lui rapporta guère que des attaques et des critiques, maigre compensation à la modestie de son traitement, qui n'était que de 5000 fr. Il s'en consola en travaillant désormais quinze heures par jour, sans que le Bureau mît à sa disposition ni un local ni un aide.

Il conserva douze ans ces fonctions, de 1837 à 1848. Elles consistaient surtout à recueillir et à répandre les renseignements qui pouvaient intéresser l'instruction primaire : rapports des instituteurs et des comités scolaires, d'une part; écrits techniques sur les questions pédagogiques de l'autre. Faire connaître au public et aux maîtres de la jeunesse les meilleures méthodes d'enseignement; signaler les lacunes et les défauts du système en vigueur; visiter les écoles, moins au point de vue de l'autorité à y exercer que des indications de tout ordre à y puiser et à y laisser; obtenir enfin de l'opinion, éveillée et éclairée, une pression énergique sur le corps enseignant, sur les municipalités dont il dépend en Amérique et sur les assemblées législatives, telle était l'œuvre laborieuse à laquelle Horace Mann avait à se dévouer.

Pour s'en acquitter, il eut recours à trois sortes de moyens : conférences aux instituteurs et aux amis de l'éducation; publication mensuelle d'un journal pédagogique; rapports annuels au Comité dont il était le secrétaire sur les résultats obtenus dans chaque exercice.

Ces moyens mis en œuvre avec une intelligence et une énergie extraordinaires, en rapport d'ailleurs avec les mœurs américaines, eurent un plein succès. Nous pouvons nous faire une idée des conférences d'Horace Mann. Il a publié en 1840 un volume qui en contient sept, traitant des principaux sujets dont il avait à saisir l'opinion publique : *Moyens et but de l'école populaire; — Préparation professionnelle des maîtres; — Nécessité de l'éducation dans une République; — Ce que Dieu fait et ce qu'il nous laisse faire dans l'éducation; — Coup d'œil historique sur l'éducation, ou sa dignité et sa dégradation; — Les bibliothèques scolaires de district; — Les punitions à l'école.* Mais ces titres, tout significatifs qu'ils sont, ne peuvent donner l'idée des vives lumières que l'orateur jette sur ces sujets, ni de l'éloquence entraînante et persuasive de sa parole. Une de ces conférences, la troisième, a été traduite en français (librairie Lechevalier, 1873). « On nous a souvent prévenus, y lisons-nous, que si nous ne prenions pas l'intelligence et la vertu pour guides, pour boussoles, dans notre voyage de découvertes politiques, nous serions emportés par la première rafale. J'ose ajouter que, sans ces conditions, nous ne tiendrions pas jusqu'à la tempête; le calme même nous se-

rait fatal. La mer fût-elle unie comme une glace, nous sombrerions, car nous sommes embarqués sur un vaisseau de pierre. Si ces conditions, dis-je, ne se rencontrent pas dans tous les cerveaux et dans tous les cœurs, non seulement il nous faudra renoncer aux institutions républicaines, mais la prospérité et le bonheur ne seront pour nous que de vains mots. » Et il développe cette thèse, qui est celle de tous les hommes clairvoyants en Amérique, en montrant, par des raisons et des images saisissantes, que les instincts inférieurs de notre nature, nourris et surexcités par tous les moyens que leur offre la civilisation moderne, menacent la société des plus affreuses catastrophes, si le savoir et l'éducation ne réussissent à les charmer et à les dompter. Il termine ainsi : « Dans notre pays et de nos jours, nul n'est digne du titre honoré d'homme d'Etat, si l'éducation pratique du peuple n'a pas la première place dans son programme d'administration. Un homme peut être éloquent, connaître à fond l'histoire, la diplomatie, la jurisprudence, et c'en serait assez dans beaucoup d'autres pays pour qu'il pût prétendre au rang élevé d'homme d'Etat; mais si ses paroles, ses projets, ses efforts ne sont pas partout et toujours consacrés à l'éducation du peuple, il n'est pas, il ne saurait être un homme d'Etat américain. » Ces quelques traits nous expliquent non seulement l'influence des discours d'Horace Mann, mais la raison profonde de son dévouement à la cause des écoles et la portée de son œuvre.

Le *Journal des écoles publiques* (*Common School Journal*), qu'il publia durant dix ans, traitait spécialement les sujets scolaires au point de vue des maîtres. Il leur apportait tous les mois des indications, des conseils, des discussions approfondies, des exemples. Les dix volumes de cette collection sont un répertoire de pédagogie pratique des plus riches et des plus variés.

Mais le monument qui a surtout consacré sa réputation, ce sont ses douze *Rapports* annuels au Bureau d'éducation. Plusieurs de ces documents sont de vrais volumes; il y en a un de trois cents pages. La collection présente un réel intérêt historique. Le premier rapport, en constatant l'état où Horace Mann trouvait l'éducation dans le Massachusetts, rappelle les phases diverses de sa prospérité relative au début, de sa décadence ultérieure, malgré de bonnes lois, par suite de l'indifférence de l'opinion. A ces renseignements, le secrétaire ajouta plus tard, dans son septième rapport, ceux qu'il avait recueillis sur les écoles d'Europe dans un voyage fait en 1843, dans les pays les plus avancés sous le rapport scolaire. Tous ces comptes-rendus s'ouvrent régulièrement par l'indication des progrès accomplis dans les diverses localités du pays depuis l'année précédente, et il résulte de l'ensemble de ces renseignements que le changement opéré durant les douze années du secrétariat de Mann était immense : tout était renouvelé, bâtiments scolaires, programmes, personnel, législation et opinion.

L'intérêt pédagogique des rapports ne le cède pas à l'intérêt historique. Ils sont remplis de discussions approfondies sur les diverses questions indiquées ci-dessus à l'occasion des conférences et sur une foule d'autres. Toutefois les vues d'Horace Mann ne présentent pas au point de vue technique une grande originalité; elles sont plutôt conformes à la moyenne des opinions courantes dans son pays. Il nous suffit donc, pour achever de faire connaître le contenu de ses rapports, d'indiquer les questions sur lesquelles il a le plus souvent et le plus efficacement insisté.

Mentionnons d'abord l'*architecture scolaire*, à laquelle il avait consacré un écrit spécial (V. *Etats-Unis*, p. 927); ensuite les *bibliothèques scolaires de district*, à l'usage des élèves et de leurs familles, bibliothèques rares d'abord, peu fréquentées et mal pourvues de livres; Mann en fit sentir l'importance, les multiplia, indiqua les catégories d'ouvrages qui devaient y trouver place. Au point de vue des programmes et des procédés scolaires, il faut signaler encore : la *méthode synthétique de lecture*, recommandée antérieurement par Gallaudet*, éducateur américain descendu de réfugiés français; cette méthode, qui consiste à faire commencer l'enfant par les mots et non par les lettres, s'est propagée et perfectionnée depuis en Amérique; — l'introduction dans les écoles de l'*étude de l'hygiène* avec notions de physiologie, et de la pratique du *chant* avec notions élémentaires de musique; — la réforme destinée à amener l'*uniformité des livres scolaires*, réforme difficile à accomplir dans un pays amoureux avant tout de la liberté et de l'initiative personnelle, mais nécessaire au point de vue du bon choix des livres, de la surveillance à exercer, de l'impulsion générale à donner, de l'intérêt des enfants obligés à changer d'école.

Deux autres points préoccupaient au plus haut degré le secrétaire du Bureau d'éducation, la *préparation professionnelle des maîtres dans des écoles normales*, et l'admission des *femmes* comme institutrices dans les écoles de garçons aussi bien que dans celles des filles. Grâce à lui la première école normale d'Amérique s'ouvrit à Lexington dans le Massachusetts en 1839 et s'ouvrit pour les filles. Un généreux citoyen avait donné à cette intention 5000 dollars à la condition que la Législature votât le reste de la dépense. Elle y consentit; mais le projet ne se réalisa point sans difficultés. On a peine à s'imaginer qu'une fondation aussi utile et aussi inoffensive ait pu provoquer de la résistance. Elle en suscita dans les académies, qui voulaient garder le privilège de former les maîtres de la jeunesse, et chez quelques instituteurs en exercice, inquiets de la préférence qui pourrait être donnée à de jeunes collègues sortis des écoles normales. Des ennemis de l'instruction publique, ou plutôt de l'accroissement de dépenses qu'elle entraînait, mettant à profit ces méfiances, s'entendirent dans la Législature pour demander la suppression de l'école de Lexington, celle du Bureau d'éducation et le retour à l'état des choses d'avant 1837. Mann, averti, mit au courant de l'intrigue ses amis de la Législature, provoqua un contre-rapport et sauva l'éducation publique dans le Massachusetts. D'autres écoles normales se fondèrent, les vieux maîtres furent peu à peu remplacés par des maîtres plus instruits, et le nombre des femmes à la tête des écoles de garçons se multiplia considérablement au grand profit de leurs élèves.

Il est superflu de dire que le maintien du bon ordre dans les écoles était un des principaux soins de Mann. Il revenait souvent dans ses conseils aux maîtres et dans ses écrits sur les moyens de l'assurer, et spécialement sur la *nature des punitions* à infliger aux élèves. Il avait trouvé établi l'usage des châtiments corporels et il n'osait le condamner absolument, tant d'élèves de toutes provenances ne pouvant toujours céder aux moyens moraux, ni tant de maîtres de caractères si divers s'y astreindre sans défaillance. Mais il voulait que ces châtiments, assujettis en tout cas à un strict règlement, devinssent une exception toujours plus rare. L'école, ayant pour fin dernière la moralisation des enfants, ne devait recourir qu'à la dernière extrémité au mobile de la crainte qui n'améliore pas, et s'adresser de préférence aux sentiments naturels d'affection, de confiance, de respect qui sont à la fois plus bienfaisants et plus dignes. Les *vices scolaires*, paresse, dissipation, désobéissance, mensonge, etc., ne trouvaient pas Horace

Mann indulgent; il en signalait la gravité et le danger au double point de vue de la morale et de l'avenir des enfants; mais la sévérité de son jugement n'entraînait point à ses yeux la dureté de la répression.

Aux moyens moraux de discipline que l'expérience et l'amour des enfants suggèrent, il voulait avant tout qu'on ajoutât l'*influence de la religion*, du christianisme, mais entendu d'une façon indépendante de toute secte et de toute étroitesse. L'enseignement pratique des devoirs ne pouvait à ses yeux s'appuyer que sur cet ordre de principes. La lecture de la Bible, la prière, quelques explications morales à cette occasion, lui semblaient le moyen par excellence de cultiver les bons instincts des élèves. Les sectaires de son temps trouvaient ses idées trop vagues et l'accusaient de déserter le véritable christianisme. Il leur répondit dans *Trois lettres* qu'il publia sur ce sujet et dont il résuma les arguments dans son dernier rapport. Il mit l'opinion de son côté et resta comme elle persuadé que, sous cette discipline religieuse et morale, avec des maîtres bien préparés et dignes de leur mission, avec une inspection assez vigilante des écoles, et toutes les précautions que la sagesse conseille, l'instruction publique triompherait des mauvais instincts, et sauverait du vice la presque totalité des enfants du pays. Une enquête qu'il fit à ce sujet en 1847, en interrogeant l'expérience des maîtres et des maîtresses les plus estimés, les plus capables, et dont il donna le résultat dans son onzième rapport, l'affermit dans la conviction que, dans les conditions énoncées, un pour cent au plus des élèves échapperait à l'influence moralisatrice de l'éducation.

En 1848, la mort de John Quincy Adams ayant laissé un siège vacant au congrès des Etats-Unis, Horace Mann fut désigné à une grande majorité pour l'occuper. Il donna sa démission de secrétaire du Bureau d'éducation. Ses amis regrettèrent sa décision et il la regretta lui-même; mais il ne désertait pas le champ de bataille où il avait si vaillamment combattu. Il voulait généraliser les bienfaits de l'instruction en travaillant à la création d'un *Bureau national d'éducation*, et il n'y épargna pas ses efforts, mais sans succès. La création qu'il souhaitait ne put s'accomplir que beaucoup plus tard, en 1867. En attendant, il combattit contre l'esclavage. En 1852 il fut proposé pour le poste de gouverneur de l'Etat de Massachusetts, mais il n'accepta qu'un poste plus modeste, le rectorat de l'Ecole normale désignée sous le nom de Collège d'Antioche, à Yellow Spring (Ohio). Il croyait y trouver une sorte de retraite, chez des chrétiens non sectaires (ils en avaient bien la prétention, mais non la largeur), avec des jeunes gens qui se considéreraient comme des membres de la même famille. Les nobles âmes sont candides. Le rectorat du Collège d'Antioche fut malheureux; les élèves arrivaient sans culture intellectuelle ou morale; les collègues de Mann ne comprenaient rien à ses sentiments élevés et attaquaient ses idées : des constructions trop onéreuses ayant obéré les finances de l'établissement, les créanciers se plaignirent plus amèrement encore que les sectaires. Il fallut vendre l'école. Mann ne survécut pas à cet insuccès. Averti qu'il n'avait plus que peu d'heures à vivre, il fit à ses élèves de touchants adieux et termina, le 2 août 1859, une des plus belles vies qu'il soit possible de consacrer au bien de l'humanité. Sa veuve, Mme Mary Mann, a écrit sa vie et recueilli sa correspondance. Ses concitoyens lui ont élevé, en 1865, une statue à l'érection de laquelle ont contribué, chacun pour une somme minime, tous les maîtres et tous les élèves des écoles du Massachusetts; son nom est un des plus populaires dans tous les Etats de l'Union, et c'est justice, car ils lui doivent tous pour une bonne part les merveilleux progrès de leurs écoles. [M.-J. Gaufrès.]

MANUEL GÉNÉRAL DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE. — Le *Manuel général de l'instruction primaire* est, après le *Bulletin* de la *Société pour l'instruction élémentaire* (V. ce mot), la plus ancienne publication périodique française consacrée à l'instruction primaire qui paraisse encore.

Le *Manuel général* a été fondé par M. Guizot, en octobre 1832, quelques mois avant l'adoption par les Chambres de la célèbre loi du 28 juin 1833. A cette époque où tout était à créer, budget scolaire, maisons d'écoles, méthodes, matériel, et jusqu'aux cadres mêmes de l'enseignement primaire, y compris les écoles normales, il parut utile au nouveau ministre de l'instruction publique de fonder un recueil périodique à l'usage des écoles primaires de tous les degrés. Ce recueil devait comprendre : « 1° la publication de tous les documents relatifs à l'instruction populaire en France ; 2° la publication de tout ce qui intéresse l'instruction primaire dans les principaux pays du monde civilisé ; 3° l'analyse des ouvrages relatifs à l'instruction primaire; 4° des conseils et des directions propres à assurer les progrès de cette instruction dans toutes les parties du royaume. » Pour présenter toutes les garanties désirables, le journal devait être confié « à un haut fonctionnaire de l'Université, sous la direction du Conseil royal ». Le rapport de M. Guizot, approuvé par le roi Louis-Philippe, qui trace ainsi au journal des principes généraux qu'on peut aujourd'hui encore retrouver dans sa rédaction, est du 19 octobre 1832; par un arrêté du ministre en date du 20 du même mois, « M. Matter, inspecteur général des études, fut chargé, sous la surveillance du Conseil royal, de la rédaction du *Manuel général de l'instruction primaire;* » quatre maisons de librairie, celles de MM. L. Hachette, Levrault, Firmin Didot frères et Jules Renouard, se partagèrent le soin de sa publication par séries annuelles de numéros paraissant une fois chaque mois. En 1834, M. Matter fut remplacé comme rédacteur officiel du *Manuel général* par M. Lorain, l'auteur du célèbre *Tableau de l'instruction primaire en France*, qui avait si bien démontré l'urgence des réformes scolaires entreprises par le gouvernement de Juillet.

Mais le *Manuel général* ne garda pas longtemps ce caractère officiel qui avait pu avoir sa raison d'être à l'origine. En 1840, il se borne à publier, dans son *Bulletin officiel de l'instruction primaire*, les actes émanant du ministère de l'instruction publique ; pour la partie pédagogique, il se fond avec un autre journal, *l'Instituteur*, et s'intitule : *l'Instituteur, Manuel général de l'instruction primaire.* En 1844, il reprend son premier titre.

Les noms que nous trouvons, à cette époque, le plus souvent répétés dans ses colonnes sont ceux de MM. Lamotte, Salmon, Sardou, Meissas, Bernard Jullien, qui lui continua une longue collaboration. En 1845, nous y voyons apparaître pour la première fois le nom de M. Théod. H. Barrau *, qui en devint, vers 1847, le principal rédacteur, et, en 1850, le rédacteur en chef, donnant à la publication le cachet de sa propre personnalité, toute de bon sens et de mesure, et se faisant bientôt, dans des circonstances très délicates et très difficiles, l'organe le plus autorisé des instituteurs.

Lorsque vinrent, en effet, les événements de 1848, sous l'influence du mouvement qui agitait la France et l'Europe entière, cédant d'ailleurs à des sollicitations émanant du gouvernement lui-même, un certain nombre de maîtres se laissèrent entraîner à jouer dans leurs communes un rôle politique, toujours dangereux, surtout en temps de crise, dans un pays divisé comme le nôtre. M. Barrau, sans méconnaître les droits des instituteurs en tant que citoyens, ne cessa de les rappeler à la

pratique de leurs devoirs professionnels. Aussi fut-il admirablement placé, lors de la réaction de 1850, pour prendre la défense du personnel enseignant, auquel il rendit les plus grands services. Il contribua, pour une grande part, à sauver l'existence menacée des écoles normales.

Le *Manuel général*, devenu à cette époque la propriété exclusive de MM. Hachette et Cie, fut publié sous forme de revue hebdomadaire, et on y ajouta une chronique de la semaine destinée à présenter aux instituteurs, surtout à ceux qui vivent isolés au fond des campagnes, un tableau véridique des événements de quelque importance sociale, politique, militaire, en France et à l'étranger.

En 1858, l'administration ayant cru devoir rétablir, au profit d'une autre feuille, le privilège de journal officiel supprimé depuis 1840, le *Manuel général* reprit, sous le titre de *Petit manuel de l'instruction primaire*, son ancien mode de publication mensuelle; sa rédaction ne comprit plus que des articles de jurisprudence administrative et des devoirs et exercices de classe. L'avènement du ministère libéral de M. Duruy lui permit, à la fin de 1863, de redevenir ce qu'il était en 1850, ce qu'il est encore aujourd'hui, sauf certaines modifications d'étendue et de format. Il s'est composé depuis lors de deux parties, l'une générale, l'autre scolaire, portant chacune une pagination spéciale, et pouvant en fin d'année se relier en deux volumes distincts.

Mort au mois de mai 1865, le regretté M. Barrau a eu pour successeur, dans la direction du *Manuel général*, M. Ch. Defodon, qui s'est efforcé de continuer les traditions laissées par son prédécesseur, tout en développant son œuvre comme le demandaient les circonstances. A la suite de M. Duruy et de M. Jules Simon, et en s'appuyant sur les vœux des instituteurs eux-mêmes, le *Manuel général* n'a pas hésité à réclamer pour notre pays, avec la diffusion de la gratuité scolaire, l'institution de cette obligation légale de l'enseignement primaire, qui peut seule rendre tous les citoyens aptes à user des droits et à remplir les devoirs que la Constitution leur impose. En 1867, c'est le *Manuel général* qui a pris l'initiative de la souscription au moyen de laquelle plus de 10 000 instituteurs ont pu venir à Paris visiter l'Exposition universelle, recevoir à la Sorbonne un enseignement et des directions précieuses, et donner d'eux-mêmes à l'opinion publique une impression qui a beaucoup contribué depuis lors à populariser la cause des écoles.

Après une interruption de quelques mois en 1870-1871, le *Manuel général* s'est fait l'interprète des instituteurs en provoquant une sorte d'enquête sur leurs sentiments au sujet des divers projets concernant l'instruction primaire agités par l'Assemblée nationale; il leur a proposé, sous forme de concours volontaires, la rédaction de mémoires pédagogiques; il a essayé de mettre à leur portée des directions pratiques pour certaines branches telles que le dessin, les langues vivantes, l'hygiène, etc. Par une innovation toute récente, il a agrandi le cercle de son action et de son influence en publiant un supplément spécial, comprenant une partie générale et une partie scolaire, la première destinée à développer les connaissances des maîtres au point de vue scientifique, littéraire, agricole, etc.; la seconde contenant des directions soit pour les cours complémentaires de l'enseignement primaire, soit pour la préparation aux divers examens professionnels et pédagogiques institués, dans ces derniers temps, pour les instituteurs.

La collection complète du *Manuel général*, devenue aujourd'hui fort rare, comprend, d'octobre 1832 à fin décembre 1883, 82 volumes; les 23 premiers (1832-1849) in-8; les 8 suivants (1850-1857) in-4; les 51 derniers (1858-1883) gr. in-8. En outre, de 1864 à 1870, il a été fait, sous le titre de *Petit Manuel de l'insruction primaire*, un extrait mensuel de la partie scolaire du journal, dont l'ensemble forme 7 volumes gr. in-8.

MANUEL RÉPUBLICAIN. — En 1799, François de Neufchâteau, ministre de l'intérieur, avait entrepris la publication d'une série de volumes qui devaient porter le titre général de *Manuel républicain*, et qui étaient destinés à répandre des connaissances utiles (V. *Livres élémentaires de la première République*, p. 1617). Le premier de ces volumes parut au printemps de 1799 sous ce titre : « *Le Manuel républicain. Première partie*, contenant la constitution de la République française, suivie d'instructions sur les nouveaux poids et mesures, sur l'usage de ces mesures relativement aux terrains, sur les monnaies républicaines, sur l'annuaire républicain; d'un vocabulaire des mesures républicaines, et de tables des matières sous la forme de questions. Imprimé par ordre du ministre de l'intérieur. Edition stéréotype. Imprimerie de P. Didot l'aîné, an VII. Prix, broché, 70 centimes. »

Dans une « Lettre aux commissaires du Directoire exécutif près des administrations centrales et municipales », datée du 10 germinal an VII, et qui forme la préface de ce petit ouvrage, le ministre explique ce qu'il a voulu faire, et annonce la prochaine publication d'autres volumes.

« J'ai cru ne pouvoir mieux ouvrir la distribution des ouvrages élémentaires, dit-il, que par l'envoi que je vous fais de cette première partie du *Manuel républicain*. C'est pourtant moins un livre d'instruction proprement dite, qu'un livre nécessaire, un livre officiel, dont on ne saurait se passer. Sitôt que vous l'aurez reçu, vous le déposerez au secrétariat de votre administration. Vous ferez afficher le placard de ma circulaire pour avertir les citoyens qu'ils peuvent aller prendre communication de ce premier volume pendant une décade, et vous faire connaître pour combien d'exemplaires ils entendent souscrire, pour eux et leurs enfants, à 30 centimes l'exemplaire...

» Le *Manuel républicain* comportera d'autres volumes qui suivront de près le premier.

» Le second est sous presse : c'est un excellent abrégé des Observations du célèbre Mably sur l'histoire de France, abrégé composé sous mes yeux par un père illustre pour l'éducation de son fils. J'ai chargé un homme de lettres d'y joindre quelques notes. L'histoire de la monarchie est indispensable à connaître; c'est ce qu'il y a de plus propre à faire aimer la République.

» Le troisième volume du *Manuel républicain* contiendra un recueil d'avis aux citoyens sur les premiers secours à donner dans les maladies et autres accidents, comme la rage, l'asphyxie, etc.

» Le quatrième et le cinquième seront des recueils de morale à la portée de tout le monde, etc.

» Chacune de ces suites du *Manuel républicain* sera annoncée à son tour. Leur collection pourra faire une bibliothèque pour les citoyens peu aisés, et l'on aura soin que le prix n'excède pas les facultés du plus simple ouvrier. »

Le ministre paraissait compter beaucoup, pour la réussite de son projet de publications populaires à bon marché, sur les facilités qu'offrait la stéréotypie, tout récemment inventée. Il explique, dans sa lettre circulaire, que chaque département pourrait faire à bas prix (pour 378 francs) l'acquisition des planches (clichés) du premier volume du *Manuel républicain*, et que le prix de revient de ce volume, réimprimé dans ces conditions par les soins des administrations départementales, serait seulement de 15 à 30 centimes l'exemplaire, selon le prix du papier dans le département.

Nous n'avons pas trouvé à la Bibliothèque nationale le second volume du *Manuel républicain*, qui devait contenir un abrégé des Observations sur l'histoire de France de Mably. Quant aux autres

volumes annoncés, il n'est pas probable qu'ils aient été publiés, François de Neufchâteau ayant quitté le ministère moins de trois mois après l'envoi de la circulaire du 10 germinal an VII.

MANUEL (TRAVAIL). — Le travail manuel forme l'une des deux grandes branches de l'activité humaine, par opposition à ce que l'on est convenu d'appeler plus spécialement le travail intellectuel ou travail de la pensée. Il n'est pas possible, à vrai dire, d'établir entre ces deux modes d'activité une distinction absolument rigoureuse : car le travail manuel, si grossier, si machinal qu'on le puisse supposer, nécessite toujours l'intervention de l'intelligence; et le travail de l'esprit a besoin, pour se traduire en une œuvre, pour se manifester au dehors, de l'intervention de la main, par l'écriture, les chiffres, le dessin, etc. Cette distinction, au sens où l'usage de toutes les langues modernes l'a fait admettre, n'en répond pas moins à un fait historique.

I

De bonne heure, dans les sociétés humaines, les travaux les plus pénibles, ceux qui exigent la plus grande dépense de force musculaire, devinrent le partage d'une classe particulière, maintenue dans un état d'infériorité et de dépendance, tandis que la culture des lettres et des beaux-arts, les recherches scientifiques, les spéculations philosophiques, les soins du gouvernement furent réservés à la classe privilégiée qui possédait la fortune et le pouvoir. Les légendes des temps héroïques de la Grèce et de Rome nous montrent, il est vrai, Ulysse fabriquant lui-même son lit de bois d'olivier, et Cincinnatus conduisant la charrue de ses propres mains; mais même dans ces sociétés primitives, où l'industrie n'était pas encore née et où un roi pouvait, sans déroger, faire œuvre d'artisan, il y avait déjà des travaux réputés bas et serviles : Ulysse n'aurait pas tourné la meule pour réduire son blé en farine, et Cincinnatus laissait certaines besognes à des esclaves. A mesure que l'industrie se développa par la division du travail et le perfectionnement de l'outillage, que le progrès économique amena la multiplication et l'accumulation des richesses, la séparation entre ces deux grandes classes de la société, les travailleurs manuels et les lettrés, s'accentua davantage : elle reçut sa consécration par la distinction, faite déjà dans la société romaine et perpétuée jusqu'aux temps modernes, entre les *arts libéraux* et les *arts mécaniques*.

Cependant, lorsqu'au sortir du moyen âge une conception nouvelle des choses humaines commença à se former dans les esprits les plus éclairés, le préjugé qui avait si longtemps fait regarder le travail manuel comme avilissant reçut ses premières atteintes. On osa penser, on osa dire que les hommes qui produisaient le pain, qui construisaient les édifices, qui fabriquaient les étoffes et les objets de première nécessité, n'étaient pas moins utiles à la société que ceux qui cultivaient les lettres et les sciences, et ne devaient pas être tenus en moindre estime; on alla plus loin : on se fit un idéal humain dans lequel le travail des mains et celui de l'intelligence, au lieu d'être séparés, seraient harmonieusement unis; on affirma que l'homme complet, l'homme digne de ce nom, serait celui-là qui aurait développé toutes ses aptitudes physiques et intellectuelles, qui réunirait en lui ce qui ne pouvait être disjointqu'au détriment de la personnalité humaine, qui saurait à la fois raisonner comme un philosophe et faire œuvre de ses mains comme un artisan. Et à mesure que l'ancienne société théocratique et militaire se désorganisait, penchant de plus en plus vers la ruine, l'idée de la dignité du travail manuel gagnait du terrain et s'imposait à l'opinion. Lorsque, au milieu du XVIIIe siècle, l'élite des savants et des écrivains français résolut de procéder à ce grand inventaire de la civilisation dont les résultats furent consignés dans l'*Encyclopédie*, une place d'honneur y fut faite aux arts et métiers, dont les procédés furent plus d'une fois décrits par ceux-là mêmes qui les appliquaient dans les ateliers; et Diderot put dire : « Rendons enfin aux artistes (c'est-à-dire aux travailleurs manuels) la justice qui leur est due. Les arts libéraux se sont assez chantés eux-mêmes; ils pourraient employer maintenant ce qu'ils ont de voix à célébrer les arts mécaniques. C'est aux arts libéraux à tirer les arts mécaniques de l'avilissement où le préjugé les a tenus si longtemps. Les artisans se sont crus méprisables parce qu'on les a méprisés : apprenons-leur à mieux penser d'eux-mêmes. »

Les éducateurs — ceux du moins qui essayèrent de formuler une théorie philosophique de l'éducation — furent des premiers à s'associer à cette réhabilitation du travail manuel. Il était impossible, en effet, dès qu'on voulait donner à l'éducation une base rationnelle, de méconnaître l'importance capitale de ce facteur, soit qu'on se plaçât simplement au point de vue du développement physique de l'enfant, de l'exercice de ses sens, soit qu'on se préoccupât en outre du côté social de la question et de la nécessité de rendre tout homme apte à la pratique d'un métier. Rabelais, déjà, veut que son élève se livre au travail manuel et acquière la connaissance des procédés techniques des arts et métiers : Gargantua, pour fortifier ses muscles, doit monter à cheval, faire des armes, nager, courir; mais il ne dédaigne pas d'autres exercices, et, « quand l'aer estoit pluvieux », il « s'esbattoit à boteler du foin, à fendre et scier du boys, et à battre les gerbes en la grange »; son précepteur le conduit dans les ateliers pour le familiariser avec les procédés industriels : « Alloyent voir comment on tiroit les métaulx, ou comment on fondoit l'artillerie; ou alloyent veoir les lapidaires, orfebvres et tailleurs de pierreries, ou les alchemistes et monnoyeurs, ou les haultelissiers, les tissoutiers, les veloutiers, les horlogers, mirailliers, imprimeurs, organistes, teincturiers, et aultres telles sortes d'ouvriers, et apprenoyent et consideroyent l'industrie et invention des mestiers. »

Rabelais ne songeait qu'à une éducation particulière; Coménius, au XVIIe siècle, trace pour la première fois un plan d'études destiné à l'instruction d'un peuple tout entier. Il veut des écoles où tous puissent recevoir un enseignement complet sur toutes choses (*ubi omnes omnia omnino doceantur*). Pour la première enfance, il demande des exercices, en forme de jeux, qui habitueront l'enfant à se servir de ses sens et développeront en lui la dextérité manuelle, tout en cultivant son intelligence. « Les enfants, dit-il, aiment à faire toujours quelque chose. Ils sont semblables aux fourmis, qui vont sans cesse courant çà et là, portant ou traînant quelque chose, rangeant et dérangeant. Il faut les aider et leur montrer comment ils doivent s'y prendre... Qu'on leur donne des jouets, tels que des chevaux de bois, de petits chariots, des maisonnettes, etc. Ils aiment aussi à construire des maisons avec de l'argile, des copeaux ou des pierres... Dès la seconde et la troisième année, les enfants pourront déjà faire quelques progrès dans ce que nous appelons la mécanique : ils apprennent ce que c'est que courir, sauter, porter une chose d'un endroit à un autre, lever, abaisser, abattre, bâtir, attacher, courber, redresser, briser, couper, etc. La quatrième et la cinquième année seront toutes remplies d'occupations manuelles. Il faut les

laisser faire tout ce qu'ils auront envie d'essayer, et les y aider, comme je l'ai dit, afin qu'il y ait quelque méthode dans ce qu'ils font et que cela leur soit utile pour les choses plus importantes qui viendront plus tard. » Dans la seconde période de l'éducation, lorsque l'enfant est entré à l'école publique (*schola vernacula publica*), une part doit être faite, dans le cours d'études, à l'enseignement de ce qui concerne les métiers « Il faut que les élèves apprennent, à l'égard des métiers, ce qu'il est nécessaire d'en connaître en général, ne fût-ce que pour ne pas demeurer dans l'ignorance de ce qui se rencontre dans la vie humaine, et aussi pour que les dispositions naturelles de chacun, à l'égard des travaux pour lesquels il aura le plus d'aptitude, se manifestent plus facilement. » Ajoutons toutefois que Coménius n'a pas demandé que l'école enseignât directement la pratique des travaux manuels : les connaissances dont il parle doivent être données aux élèves, non par le maniement des outils, mais par des lectures, des images et les explications du maître. « De cette façon, ajoute-t-il, les jeunes gens, soit qu'ils entrent ensuite à l'école latine, soit qu'ils s'adonnent à l'agriculture, au commerce ou à un métier, ne rencontreront rien dont ils n'aient déjà comme un avant-goût ; les diverses occupations des hommes leur seront déjà connues, et ils seront ainsi rendus plus habiles à tout ce qu'ils devront faire. »

Locke demande davantage, et pourtant son programme est moins compréhensif que celui de Coménius. Il ne propose pas un système général d'instruction publique, il se contente de donner des conseils pour l'éducation privée d'un jeune gentilhomme : mais il sent vivement l'importance du travail manuel, seul capable de réaliser chez l'homme l'équilibre de l'être physique et de l'être intellectuel ; et il ne veut pas que son élève soit privé des avantages qui résultent d'un exercice normal des muscles et de la main. « Je n'ai prétendu élever, dit-il, qu'un gentilhomme dont la condition ne paraît pas compatible avec un métier ; et cependant je n'hésite pas à le dire : je voudrais que mon gentilhomme apprît un métier manuel ; je voudrais même qu'il en sût deux ou trois, mais un particulièrement... Les arts manuels ont pour résultat non seulement d'accroître notre dextérité et notre adresse, mais aussi de fortifier notre santé, surtout ceux auxquels on travaille en plein air. Dans ces occupations-là, par conséquent, la santé et l'habileté progressent conjointement (tandis que les études sédentaires ne contribuent en rien à la santé), et l'on peut en choisir quelques-unes pour en faire les récréations d'un enfant dont l'affaire principale est l'étude des livres... Je proposerai donc une de ces deux choses ou plutôt les deux à la fois : d'abord le jardinage ou l'agriculture en général, ensuite le travail sur bois, à la façon d'un charpentier, d'un menuisier ou d'un tourneur. Ce que je demande surtout à ces occupations, c'est qu'elles divertissent mon élève, par un exercice manuel, utile et sain, de ses autres pensées et de ses affaires plus sérieuses. Et qu'on ne s'imagine pas que je commets une méprise lorsque je donne le nom de divertissement et de récréation à ces arts manuels et à tous les autres exercices du même genre : car la récréation consiste, non à rester sans rien faire, mais à soulager par la variété de l'exercice l'organe fatigué... Aux arts que j'ai mentionnés peuvent être ajoutés l'art de préparer des parfums, le vernissage, la gravure et plusieurs sortes d'ouvrages en fer, en cuivre ou en argent. Si, comme il arrive le plus souvent, notre jeune gentilhomme passe une partie considérable de son temps dans une grande ville, on pourra lui apprendre à tailler, à polir, à enchâsser des pierres précieuses, ou l'occuper à polir et à préparer des verres de lunettes. Parmi tant d'arts manuels si ingénieux, il est impossible qu'il ne s'en rencontre pas quelqu'un qui lui plaise et qui le charme, à moins qu'il ne soit paresseux ou débauché ; et il ne saurait l'être, si son éducation a été bien conduite. »

On le voit, Locke ne se contente pas, pour son élève, de notions générales et théoriques sur les arts et métiers, comme Rabelais ou Coménius ; il veut le former à la pratique d'un métier particulier ; et il l'engage à consacrer régulièrement à cet exercice une heure par jour. Mais c'est à titre de délassement hygiénique, de contrepoids au travail purement intellectuel, que le philosophe anglais recommande le travail manuel ; il n'y a chez lui aucune trace de préoccupation politique ou sociale, aucune arrière-pensée de réforme égalitaire.

Il n'en est pas de même chez Rousseau, qui, tout en copiant Locke, s'est placé à un point de vue nouveau. Emile apprendra un métier, et ce métier sera celui de menuisier, auquel Locke avait déjà donné la préférence. Mais il ne s'agit plus de fortifier les muscles, d'exercer l'œil et la main, de donner un emploi agréable et sain aux heures de loisir : Emile, dont le corps est vigoureux et endurci à la fatigue, a déjà « les organes justes et bien exercés ; toute la mécanique des arts lui est déjà connue ». Rousseau a d'autres visées : fils d'artisan, il veut glorifier, dans le travail manuel, « l'occupation qui rapproche le plus l'homme de l'état de nature » ; ennemi des riches et des grands, il veut troubler leur quiétude en les menaçant des retours imprévus de la fortune, et leur montre l'apprentissage d'un métier comme le seul refuge assuré contre l'adversité possible.

« Vous vous fiez, s'écrie-t-il, à l'ordre actuel de la société, sans songer que cet ordre est sujet à des révolutions inévitables, et qu'il est impossible de prévoir ni de prévenir celle qui peut regarder vos enfants. Le grand devient petit, le riche devient pauvre, le monarque devient sujet ; les coups du sort sont-ils si rares que vous puissiez compter d'en être exempt ? Nous approchons de l'état de crise et du siècle des révolutions. Qui peut vous répondre de ce que vous deviendrez alors ?.. De toutes les conditions, la plus indépendante de la fortune et des hommes est celle de l'artisan. L'artisan ne dépend que de son travail, il est libre... Je dis à Emile : Cultive l'héritage de tes pères. Mais si tu perds cet héritage, ou si tu n'en as point, que faire ? Apprends un métier.

» Un métier à mon fils ! mon fils artisan ! Monsieur, y pensez-vous ! — J'y pense mieux que vous, madame, qui voulez le réduire à ne pouvoir être jamais qu'un lord, un marquis, un prince, et peut-être un jour moins que rien ; moi, je veux lui donner un rang qu'il ne puisse perdre, un rang qui l'honore dans tous les temps ; je veux l'élever à l'état d'homme, et, quoi que vous en puissiez dire, il aura moins d'égaux à ce titre qu'à tous ceux qu'il tiendra de vous. »

Ces déclamations n'avaient pas grande portée et ne recouvraient pas une pensée bien philosophique. Sans doute, Rousseau a eu le pressentiment, comme beaucoup de ses contemporains, qu'une révolution était proche ; mais son idéal chimérique d'un retour à un prétendu état de nature était d'un homme qui ne comprenait ni son temps, ni les lois de l'histoire : au lieu de voir que c'est le perfectionnement de la civilisation qui doit rapprocher de plus en plus les hommes de l'égalité, il rêvait d'une régénération de l'espèce humaine par la renonciation à la vie civilisée : c'était un utopiste rétrograde. Diderot et les Encyclopédistes avaient une tout autre manière de comprendre le progrès.

Nous ne nous arrêterons pas aux tentatives de l'Allemand Francke et des fondateurs de la *Realschule*, dont le but n'a rien de commun avec la question qui nous occupe ; il pouvait être utile de créer des écoles qui offrissent aux commerçants et aux industriels une éducation mieux en rapport avec leur carrière future que celle des collèges classiques; mais la pensée qu'il fût nécessaire de cultiver chez tout homme, pour lui donner une éducation complète, ses aptitudes au travail manuel, n'était point venue aux représentants du piétisme. Elle ne fut pas moins étrangère à Pestalozzi qui, dans son institut de Neuhof, avait recueilli des enfants indigents pour les occuper à des travaux industriels et agricoles, mais qui ne considérait pas le travail manuel comme une fonction sociale obligatoire pour tous.

Il semble, par contre, que ce point de vue ait été, dans une certaine mesure, celui des réformateurs connus sous le nom de *philanthropinistes*, qui s'étaient inspirés, comme on sait, des doctrines de Rousseau. Dans leurs écoles, et particulièrement à Schnepfenthal, il y avait des ateliers de travail manuel, et tous les élèves y apprenaient le maniement des principaux outils et s'y exerçaient à la pratique d'un ou de plusieurs métiers.

Il appartenait à la Révolution française d'affirmer pour la première fois ce que les philosophes du XVIII[e] siècle avaient entrevu et insinué plutôt que nettement exprimé : c'est que, de même que tous avaient le droit de participer à la culture intellectuelle, tous avaient le devoir de concourir à la production collective des valeurs utiles par l'exercice du travail manuel. Ce ne sont pas seulement les utopistes comme Saint-Just, les communistes comme Babeuf, qui, faisant du travail manuel une obligation pour tous les citoyens, veulent que tous les enfants apprennent un métier; cette doctrine se retrouve dans la plupart des décrets de la Convention sur l'instruction publique (plan Sieyès-Daunou-Lakanal, articles 22, 30, 31, 32, V. *Convention*, p. 532; plan Romme, programme des écoles nationales, V. *Convention*, p. 545 ; décret Lakanal, du 27 brumaire an III, chap. IV, articles 8 à 11, V. *Convention*, pp. 563-564). Chose plus remarquable, elle est inscrite en toutes lettres dans la constitution de l'an III, œuvre de la fraction la plus modérée du parti révolutionnaire ; on y lit, à l'article 16 : « Les jeunes gens ne peuvent être inscrits sur le registre civique, s'ils ne prouvent qu'ils savent lire et écrire, *et exercer une profession mécanique*. Les opérations manuelles de l'agriculture appartiennent aux professions mécaniques. Cet article n'aura d'exécution qu'à compter de l'an XII de la République. »

Toutefois, si la Révolution formula le principe avec sa hardiesse habituelle, elle se trouva impuissante à l'appliquer. Et la raison de cette impuissance, il ne faut pas la chercher seulement dans les péripéties d'ordre politique qui arrachèrent le pouvoir des mains des théoriciens pour le remettre à celles des intrigants et des chefs d'armée; elle tient à une cause plus profonde. La participation effective de tous aux travaux manuels ne serait possible que dans une société où, d'une part, le perfectionnement extrême de l'outillage aurait ramené tous les apprentissages à la connaissance de quelques principes généraux et à l'acquisition d'une certaine habileté manuelle accessible à chacun ; et où, d'autre part, la production industrielle et agricole serait soumise à des règles scientifiques et organisée sur la base de l'association. Ainsi, l'obligation légale du travail manuel, décrétée par la Révolution, correspondait à un état social tout différent de celui où se trouvait alors la France; le programme d'éducation né d'une conception pareille ne pouvait être appliqué intégralement qu'après l'achèvement d'une évolution économique qui, alors, était à peine commencée; et si les législateurs de l'an III, qui avaient prétendu l'imposer au nom de l'égalité à une génération pour laquelle il n'était point fait, purent croire un instant au succès de leur entreprise, c'est qu'ils partageaient l'erreur de Rousseau : à une société qui portait déjà dans ses flancs la puissante civilisation industrielle du XIX[e] siècle, à laquelle la vapeur et l'électricité allaient donner un si magnifique essor, ils proposaient de jouer à l'idylle sentimentale ou à la république lacédémonienne.

Il sembla un moment, avec la tentative de monarchie universelle de Napoléon, puis avec les rêveries mystiques des fondateurs de la Sainte-Alliance, que l'Europe allait revenir au moyen âge. Mais en dépit des apparences, la science et l'industrie avaient continué à marcher. Bientôt, les chefs des diverses écoles socialistes, recherchant la solution du problème de la misère, attirèrent de nouveau l'attention sur la question du travail manuel. Saint-Simon* dans sa fameuse *Parabole*, montrait que la prospérité d'une nation dépend uniquement de la classe des producteurs, et que ceux qui ne travaillent pas sont des membres inutiles de la société ; Robert Owen*, dans son établissement de New-Lanark, expérimentait un système d'éducation fondé sur l'union du travail manuel et du travail intellectuel ; Fourier*, l'apôtre du travail attrayant, voulait donner un libre essor à toutes les aptitudes de l'individu ; Cabet reprenait les théories communistes de Babeuf. Cependant, lorsqu'éclata la révolution de 1848, la confusion des idées était trop grande et l'évolution économique trop peu avancée pour qu'une réforme sérieuse de l'éducation nationale, dans ce sens, pût être tentée ou même proposée. La double réaction cléricale et politique de 1850 et de 1851 arrêta en France tout progrès dans l'école. Le mouvement en avant ne put recommencer qu'après la chute du second empire.

Est-ce à dire que pendant le demi-siècle qui s'est écoulé entre la révolution de 1830, premier réveil de l'esprit moderne, et l'organisation de l'éducation nationale en France par les grandes lois de 1881 et 1882, il ne se soit rien produit qui mérite d'être noté, et que la question de la part à faire au travail manuel dans l'éducation ait cessé, durant cette période, d'occuper les esprits ? Non certes. Nous aurons tout à l'heure à signaler plus d'une tentative intéressante faite pour associer, dans l'école même, le travail de l'atelier aux études théoriques, à indiquer les discussions soulevées par les difficiles problèmes qui se rattachent aux apprentissages industriels, et les solutions proposées et expérimentées par les hommes les plus compétents. Nous montrerons aussi comment, en divers pays d'Europe, et plus particulièrement dans le Nord, où des conditions économiques spéciales devaient favoriser ce mouvement, on a, depuis quelques années, commencé à organiser un enseignement manuel dont la nature varie suivant les lieux et les circonstances. Mais, tout en rendant aux initiateurs de ces essais la justice qui leur est due, nous devons constater qu'il faut arriver jusqu'à la loi française du 28 mars 1882 pour voir la question posée enfin sur son véritable terrain.

Cette loi a créé un enseignement réellement national, obligatoire pour tous ; et dans le programme de cet enseignement (art. 1[er]) elle a fait entrer les travaux manuels et l'usage des outils des principaux métiers : affirmant ainsi que tous ont droit à l'instruction, à la culture scientifique, littéraire et artistique ; et que tous aussi ont le devoir de se mettre en état de participer au travail manuel.

La nouvelle loi française sur l'instruction primaire, considérée à ce point de vue, est, pour-

rait-on dire, d'un siècle en avance sur les autres institutions de la nation. Le programme qu'elle a formulé est un idéal qui ne pourra se réaliser complètement que d'une façon graduelle, à mesure que les progrès de la démocratie feront disparaître d'antiques préjugés.

Mais le législateur n'a pas prétendu édicter des prescriptions absolues, et transformer par une brusque révolution un état de choses qui ne peut se modifier que lentement et progressivement. Il a marqué le but à atteindre, il a posé les fondations sur lesquelles doivent s'élever les assises d'un édifice dont il n'est réservé peut-être qu'à nos petits-neveux de voir l'achèvement. Il y a une différence capitale entre le point de vue des républicains de 1882 et celui des conventionnels de l'an III : les uns décrétaient une révolution sociale à échéance fixe, sans s'être demandé si elle était compatible avec la nature des choses et s'ils avaient les moyens de l'accomplir ; tandis que les autres, en présence de nécessités nouvelles que nul esprit clairvoyant ne pouvait méconnaître, se sont bornés à mettre la loi d'accord avec les faits, et ont voulu simplement que l'école nationale devînt, dans la mesure du possible, l'auxiliaire d'une évolution qu'elle pourra contribuer à accélérer, mais qu'elle n'a pas la mission de créer artificiellement ; de cette évolution qui entraîne la société moderne vers un avenir où la justice et l'égalité deviendront de plus en plus la règle, dans les relations économiques aussi bien que dans les institutions politiques.

II

Nous avons essayé, dans les lignes qui précèdent, d'esquisser à grands traits l'histoire du travail manuel au double point de vue de son rôle social et de ses rapports avec l'éducation. Sans insister davantage sur ces considérations générales, nous passerons en revue, dans la seconde partie de cet article, les efforts tentés jusqu'à présent, à l'étranger et en France, pour introduire pratiquement l'enseignement du travail manuel à l'école primaire.

Le travail manuel dans les écoles de filles et dans les jardins d'enfants. — Disons un mot d'abord du travail manuel dans les écoles de filles et dans les jardins d'enfants.

Le travail manuel dans les écoles primaires de filles. — Longtemps avant qu'il fût question de la possibilité d'annexer à la salle de classe un atelier où les élèves du sexe masculin se familiariseraient avec le maniement des principaux outils, les législateurs de presque tous les pays avaient ordonné que les travaux à l'aiguille seraient enseignés dans les écoles de filles. La raison de ce fait est facile à saisir. Les travaux à l'aiguille ont toujours été considérés comme faisant partie de l'éducation générale de la femme ; leur enseignement ne constitue pas la préparation à l'apprentissage d'un métier : il a simplement pour but de mettre la jeune fille en état de remplir convenablement plus tard ses devoirs de bonne ménagère. Aussi ceux-là mêmes qui se montrent le plus opposés à l'introduction du travail manuel dans les écoles de garçons n'ont-ils fait aucune objection à l'enseignement de la couture * dans les écoles de filles. Il en eût été autrement si, aux travaux à l'aiguille proprement dits, le programme scolaire eût ajouté d'autres occupations manuelles d'un caractère moins spécial : on eût alors opposé à cet enseignement les mêmes résistances qu'à celui des travaux manuels pour les garçons. Il est donc permis de dire que la présence de la couture et du tricot dans le programme des écoles de filles ne constitue pas, à proprement parler, une reconnaissance du droit et du devoir de l'école à préparer l'élève à l'exercice des diverses professions manuelles. Un enseignement manuel féminin qui serait l'équivalent de celui que la loi française de 1882 a voulu créer en faveur des garçons consisterait dans une série d'exercices qui non seulement mettraient la jeune fille en état de vaquer aux travaux du ménage, mais la prépareraient à l'apprentissage des diverses professions accessibles à la femme. Un enseignement de ce genre existe à l'état fragmentaire, dans quelques écoles dites professionnelles * ; on n'a pas encore tenté de l'introduire d'une façon méthodique et régulière à l'école primaire. Cette constatation faite, nous renvoyons le lecteur aux articles *Couture*, *Coupe et assemblage*, et *Aiguille* (*Travaux à l'*).

Les jardins d'enfants. — Nous avons déjà parlé de l'atelier où les élèves de l'institut de Schnepfenthal étaient occupés à diverses « récréations mécaniques » (*mechanische Nebenbeschäftigungen*). Le maître qui était chargé de cette partie de l'enseignement, Blasches, publia un recueil de directions pratiques sous ce titre : *Les ateliers des enfants* (*Die Werkstätte der Kinder*). Cette tentative de l'école « philanthropiniste » passa à peu près inaperçue ; cependant on peut y rattacher les premiers essais de Frœbel à Keilhau vers 1820. On sait que le futur fondateur des jardins d'enfants dirigea pendant une quinzaine d'années un institut de jeunes gens, et que les élèves y étaient exercés, dans les moments de loisir, à de petits travaux manuels tels que cartonnage, modelage, menuiserie, etc. Plus tard, le jardin d'enfants lui-même fit aux occupations manuelles une place importante : elles devinrent, avec les jeux géométriques et les évolutions gymnastiques, la base même du système d'éducation proposé par Frœbel pour la première enfance. Mais si l'éducation des sens, telle que doit la donner le jardin d'enfants, telle que la voulaient déjà Coménius et Rousseau, est une excellente préparation au travail manuel, elle n'est pas encore le travail manuel lui-même, dans l'acception où nous avons pris ce terme au cours de cet exposé. — V. *Sens* (*Education des*).

Le travail manuel dans les pays du Nord. — Les pays du Nord nous offrent des tentatives intéressantes, qui ont attiré particulièrement l'attention dans ces dernières années, et qui méritent de nous arrêter un moment.

Les pays scandinaves se trouvent, au point de vue économique, dans des conditions particulières : la grande industrie y est peu développée ; le travail manuel, pendant longtemps, y a été exercé presque exclusivement sous la forme d'industrie domestique ; les paysans fabriquaient eux-mêmes leurs instruments de labourage, leurs véhicules, leur mobilier, leurs outils. Mais cet état de choses a commencé à se modifier ; l'industrie domestique, depuis un certain nombre d'années, déclinait et menaçait de disparaître : des patriotes se sont préoccupés des moyens de la ressusciter. C'est de cette situation très spéciale que sont nées, en Suède, en Norvège, en Finlande et en Danemark, les sociétés pour l'encouragement du travail domestique (*slöjd*, *husflid*) et les écoles de travail de divers genres dont nous allons parler.

Suède. — En Suède, une association s'était constituée dès 1846 sous le nom d'association du travail domestique (*slöjd*) ; elle se proposait, d'une manière générale, de réagir contre la tendance des populations agricoles à négliger les occupations manuelles en honneur jusque-là parmi les paysans. Ce n'est guère que depuis une quinzaine d'années, toutefois, que le mouvement en faveur d'un enseignement régulier du travail manuel commença à se manifester et à porter des fruits. Le comte Sparre, gouverneur de la province d'Elfs-

borg, fonda en 1867 la « Société du travail domestique de la province d'Elfsborg », qui se donna pour programme, d'une part la création d'écoles spéciales de travail manuel, d'autre part l'introduction de l'enseignement du travail manuel à l'école primaire. En 1872, le gouvernement fit faire une enquête sur la situation du travail domestique dans les différentes provinces, et la Diète vota un crédit de 2500 couronnes en faveur de l'enseignement du travail manuel, crédit qui fut successivement augmenté les années suivantes jusqu'à atteindre en 1877 la somme de 15 000 couronnes. Des écoles de travail manuel furent fondées à Upsal, à Clästorp, à Nääs; des professeurs furent envoyés dans les provinces, aux frais de l'Etat et de l'Académie royale d'agriculture, pour faire des cours pratiques de travail manuel à l'usage des instituteurs; des gratifications furent allouées aux instituteurs qui introduiraient cet enseignement dans leurs écoles. Une ordonnance royale de 1877, relative à l'emploi du crédit de 15 000 couronnes voté par la Diète, détermina de la façon suivante le caractère de l'enseignement du travail manuel et les conditions auxquelles les subventions de l'Etat pourraient être accordées :

« Cet enseignement ne doit pas être donné en vue de l'apprentissage d'un métier spécial, mais doit viser à faire acquérir aux jeunes garçons une habileté générale de la main et la connaissance du maniement des principaux outils. Ces outils sont, en première ligne, ceux du menuisier et du forgeron, et, quand les circonstances le permettront, ceux du travail au tour et de la sculpture sur bois; et dans les campagnes on se préoccupera essentiellement de mettre les élèves en état de fabriquer les objets les plus indispensables à l'agriculteur. — L'enseignement du travail manuel sera donné de préférence dans les divisions supérieures de l'école primaire, et dans les écoles complémentaires. — L'appui de l'État sera accordé non seulement aux communes qui auront introduit le travail manuel dans leurs écoles primaires, mais aussi à celles qui feront donner de quelque autre manière un enseignement manuel aux jeunes garçons d'âge scolaire. — En conséquence, les communes scolaires qui justifieront, par le témoignage des inspecteurs scolaires, avoir convenablement organisé l'enseignement du travail manuel pour les garçons, à l'école ou en dehors de l'école, à raison de quatre heures au moins par semaine, recevront une subvention annuelle de 75 couronnes. »

Le crédit accordé par la Diète s'est élevé en 1882 à 25 850 couronnes; et la statistique relevait cette année-là un chiffre de plus de 500 écoles où l'enseignement du travail manuel était donné : les unes étaient des écoles spéciales de travail domestique (*Slöjdskolor*), les autres des écoles primaires pourvues d'un atelier scolaire.

Il a été question d'introduire l'enseignement du travail manuel dans les écoles normales d'instituteurs, et une conférence des directeurs d'école normale s'est prononcée dans ce sens : mais la Diète n'a pas encore jugé à propos d'entrer dans cette voie. En attendant, l'initiative privée a pourvu, dans une certaine mesure, à cette lacune : un particulier riche et généreux, M. Abrahamson, a créé à Nääs, dans la province d'Elfsborg, une école normale de travail manuel, qui est placée sous la direction de M. Otto Salomon. L'école normale de Nääs s'est promptement acquis une réputation qui a dépassé les frontières de la Suède : la Hollande, la France, l'Allemagne y ont envoyé des élèves; aussi croyons-nous utile de faire connaître le programme et l'organisation de cet établissement.

L'école est installée dans un bâtiment qui a été inauguré en 1880. Le rez-de-chaussée contient deux salles de classe, deux ateliers, une salle pour les modèles; à l'étage supérieur se trouvent, outre les dortoirs, une bibliothèque et une salle de réunion. Les élèves, qui doivent être âgés d'au moins vingt ans et avoir déjà pratiqué pendant quelque temps le travail manuel, reçoivent gratuitement l'enseignement et le logement; ils n'ont à débourser qu'une somme mensuelle de 20 couronnes pour les frais de nourriture. La durée du cours d'études est d'une année; voici le programme de l'enseignement avec l'indication du nombre des heures de leçons par semaine : 1° Travail manuel, 32 heures (maniement des principaux outils du menuisier, du tourneur, du sculpteur sur bois, du charron, du tonnelier et du forgeron; fabrication d'ustensiles et d'outils d'un genre simple, de roues et d'établis; travaux à la lime et à l'enclume); 2° Calcul, 3 heures; 3° Géométrie, 1 heure; 4° Physique, 3 heures; 5° Dessin linéaire, 16 heures; 6° Langue maternelle, 2 heures; 7° Calligraphie, 1 heure; 8° Chant, 2 heures; 9° Pédagogie, de 1 à 3 heures; 10° Méthodologie spéciale, 2 heures. — Outre le cours annuel suivi par les élèves réguliers, il y a des cours d'une durée de cinq à six semaines, à l'usage des instituteurs et des étrangers qui désirent acquérir en peu de temps, par une série d'exercices convenablement gradués, des connaissances générales, théoriques et pratiques, suffisantes pour leur permettre d'introduire à l'école primaire un enseignement du travail manuel.

Une brochure intéressante, publiée par M. Salomon, et à laquelle nous avons emprunté les détails qui précèdent, nous fait connaître les vues du fondateur de l'école normale de Nääs en ce qui concerne les résultats qu'espèrent atteindre les partisans de l'enseignement du travail manuel en Suède :

« Nous ne croyons pas, il est vrai, dit l'auteur, qu'il soit à propos de chercher à créer, sans souci des circonstances locales, un travail domestique qui souvent n'aurait qu'un caractère factice : car nous savons qu'aucun moyen artificiel ne peut ramener la production dans les voies que de nouvelles conditions économiques lui ont fait abandonner; mais nous n'en sommes pas moins fermement convaincus qu'on peut et qu'on doit faire beaucoup pour combattre la tendance à l'oisiveté, et pour remédier à l'incapacité où se trouvent tant de jeunes gens d'occuper leurs mains à un travail utile. Toute entreprise qui se propose comme but de remettre en honneur le travail corporel, de donner le goût du travail et d'augmenter l'aptitude au travail, ne peut que porter de bons fruits. Si le travail domestique — et c'est notre opinion — n'est pas destiné à jouer de nouveau le rôle important qu'il a eu dans le passé, il n'en est pas moins très désirable de le relever dans quelque mesure de la décadence où il est tombé. Ces efforts auront pour résultat d'améliorer la condition de la population des campagnes, tant au point de vue moral qu'au point de vue pratique, en la rendant capable de travailler de ses propres mains à la confection et au perfectionnement des objets qui sont pour elle d'un emploi journalier. »

A côté de ces efforts qui ont surtout en vue d'augmenter le bien-être et l'indépendance du paysan suédois, en le mettant en état de se suffire à lui-même dans la mesure du possible, nous devons mentionner une création originale de M. le professeur Palmgren, de Stockholm. M. Palmgren s'est placé à un point de vue différent, plus spécialement pédagogique et philosophique. Il pense que le travail manuel est un élément indispensable de toute éducation digne de ce nom, et particulièrement de ce qu'on est convenu d'appeler une éducation libérale; tout en louant

Frœbel d'avoir introduit dans ses jardins d'enfants des occupations manuelles, il lui reproche « de faire cesser ces travaux dès que l'enfant avait atteint sa sixième ou sa septième année, et de réserver exclusivement au *livre* le soin du développement ultérieur de l'âme ». Si le travail manuel est un moyen d'éducation, ce moyen ne doit pas être abandonné au moment où l'élève est sorti de la première enfance : au contraire, c'est alors qu'il va devenir le plus efficace. M. Palmgren insiste en outre sur le rôle social du travail manuel. « Le travail à la sueur du visage, dit-il, est l'une des grandes lois divines de l'existence de l'humanité. Or presque toutes les personnes placées dans certaines conditions de fortune, presque toutes celles qui ont un certain développement intellectuel, se sont soustraites à cette grande loi du travail. Il est facile de s'y soustraire; mais si la société tout entière la viole, le châtiment retombera infailliblement sur la société. L'introduction générale du travail manuel dans les classes dites instruites, surtout chez la jeunesse masculine, est le meilleur remède contre le mauvais état sanitaire tant physique que moral dont on se plaint tant aujourd'hui. Il rendrait au corps sa vigueur et sa santé, à l'âme son élasticité. Il romprait les barrières que l'on a cru devoir élever pour séparer les classes supérieures des classes inférieures, le « monsieur », savant ou non, du simple ouvrier. Actuellement, la différence est presque aussi grande que si les hommes n'appartenaient plus à la même race, n'étaient plus les enfants du même Père. » Et il aboutit à cette conclusion : « Chez qui donc doit avoir lieu cette modification de l'éducation générale? Chez nous, qui nous qualifions de classes instruites, car c'est de nous, de nous seuls, que l'exemple doit venir et agir. Nous pourrons essayer tant que nous voudrons de réformer les classes socialement inférieures; si ces réformes n'ont pas leur base, leur vérité, leur preuve, leur correspondance dans la classe socialement supérieure, notre voix sera la voix de celui qui crie dans le désert. C'est de nous, qui nous qualifions de classes instruites, que l'exemple doit venir. Mais comment donner cet exemple? Par l'œuvre bénie du travail du corps, des ouvrages manuels, par leur introduction obligatoire dans l'éducation de la jeunesse masculine et féminine des classes instruites. »

Pour la réalisation de son programme, M. Palmgren a fondé à Stockholm, en 1876, un institut comprenant une école préparatoire de quatre classes, pour les commençants de six à neuf ans, et une école secondaire enseignant à ses élèves les mêmes matières que les écoles secondaires de l'Etat (cette école secondaire comprenait cinq classes en 1882, et devait s'augmenter annuellement d'une classe jusqu'à ce qu'elle fût devenue une école secondaire complète pouvant conduire ses élèves à l'examen de maturité, qui ouvre les portes de l'université). L'enseignement du travail manuel, qui alterne chaque jour avec les autres études, porte sur les ouvrages suivants : Dessin de patrons au point, couture sur carton et papier, pliage, découpage, tressage du papier, de la toile cirée et des copeaux, pointage de patrons et couture sur étoffe, couture ordinaire, vannerie (en copeaux), peinture à l'aquarelle (enluminure de planches), ourlets, boutonnières, marquage, confection de filets, ouvrages au crochet, dentelle, broderie, modelage, reliure, sculpture sur bois, ouvrages de tourneur, menuiserie. Les deux sexes reçoivent l'enseignement en commun.

Ouvert avec 194 élèves en 1876, l'institut de M. Palmgren en comptait 436 en 1882, ce qui semble indiquer qu'il répondait à un besoin senti et reconnu dans la société suédoise.

Finlande. — La Finlande est le premier pays d'Europe qui ait inscrit, dans sa loi sur l'instruction publique, le travail manuel comme branche obligatoire du programme de l'enseignement primaire. C'est en 1866 que fut promulguée cette loi, due aux efforts du réformateur des écoles finlandaises, l'éminent pédagogue Uno Cygnæus. Le but qu'on s'est proposé en Finlande est le même qu'en Suède : l'encouragement du *slöjd* ou travail domestique. Ce n'est pas seulement dans les écoles primaires que l'enseignement du travail manuel a été introduit, mais aussi dans les écoles normales. Les leçons de travail manuel devant être données par l'instituteur lui-même, et non par un artisan, il était nécessaire que l'apprentissage du travail manuel fît partie de la préparation professionnelle de l'élève-maître. En conséquence, l'école normale exerce les élèves-maîtres aux travaux de menuiserie, de sculpture sur bois, de vannerie, de ferblanterie, ainsi qu'au travail de la forge. En Finlande plus encore qu'en Suède, la population se trouve dans des conditions spéciales qui ont facilité la réalisation du programme scolaire de M. Cygnæus; aussi l'enseignement du travail manuel, en la forme où l'a organisé le législateur finlandais, est-il une chose fort différente de cet enseignement tel que l'ont conçu et que cherchent à le réaliser dans l'école nationale française les auteurs de la loi du 28 mars 1882.

Norvège. — En Norvège, la loi du 16 mai 1860 sur les écoles primaires rurales a autorisé les communes à créer, à côté des écoles primaires, des écoles de travaux à l'aiguille pour les jeunes filles et des écoles de travail manuel pour les garçons (art. 12). Une dizaine d'années s'écoulèrent sans qu'aucune commune fît usage de cette autorisation. Ce n'est qu'à partir de 1872 qu'un certain nombre d'écoles de travail manuel se fondèrent : on en compte actuellement une soixantaine, dont six à Christiania. Ces écoles de travail enseignent la menuiserie, la sculpture sur bois, l'art du tourneur, la cordonnerie, la reliure, la vannerie, etc. Il n'est pas question d'introduire l'enseignement du travail manuel à l'école primaire proprement dite. Un projet de loi tendant à élever de deux à trois ans la durée du cours d'études dans les écoles normales, et à introduire les travaux manuels dans le programme de ces écoles, a été rejeté par le Storthing; mais un crédit, qui était en 1881 de 8000 couronnes, a été accordé pour permettre de subventionner des cours de travail manuel à l'usage des instituteurs. M. Hertzberg, ministre des cultes, est un partisan déclaré des écoles de travail, et il a publié un ouvrage sur ce sujet.

Danemark. — Le Danemark a aussi ses écoles de travail; mais elles sont le résultat d'un mouvement spécial à ce pays, et qui est resté bien distinct de celui qui s'est produit en Suède et en Finlande. Les écoles danoises de travail manuel sont dues à l'initiative prise il y a une vingtaine d'années par M. Clauson-Kaas, ancien officier de cavalerie. Ayant quitté le service, M. Clauson-Kaas se voua à l'enseignement, et obtint en 1866 des autorités scolaires de Copenhague la permission de donner des leçons de travail manuel aux élèves des écoles primaires; des locaux furent mis à sa disposition, et avec l'aide de quelques sous-maîtres il créa un enseignement pratique qui fut suivi à la fois par des enfants d'âge scolaire et par des adultes. Cet enseignement consistait dans l'apprentissage d'un certain nombre de métiers faciles, vannerie, brosserie, sculpture sur bois, découpage du bois, tressage de la paille, reliure, etc. Bientôt, pour donner plus d'extension à son entreprise et répandre dans tout le Danemark son système de travail manuel, M. Clauson-Kaas s'associa avec l'instituteur Rom : ils fondèrent en 1870 deux organes mensuels, *Nordisk Husflids Tidende* et *Husflids Meddelelser*, donnèrent des conférences

publiques, et réussirent à créer (1873) une association qui prit le nom de Société danoise pour l'industrie domestique. Des cours à l'usage des instituteurs et des institutrices furent ouverts, et le gouvernement accorda à cet effet une subvention annuelle de 2500 couronnes : dans ces cours, qui duraient six semaines, on enseignait la pratique des divers métiers mentionnés plus haut, ainsi que des ouvrages plus spécialement appropriés aux jeunes filles. Après dix années d'efforts et de propagande, M. Clauson-Kaas a dû, pour des raisons personnelles, donner en 1880 sa démission de membre du comité de la Société de l'industrie domestique, et abandonner, l'année suivante, la direction du journal *Nordisk Husflids Tidende*. Quant aux résultats obtenus, ils sont résumés de la manière suivante dans le rapport d'une délégation prussienne qui a visité le Danemark en 1880 pour y étudier sur place l'organisation des écoles de travail :

« L'enseignement du travail manuel ne se trouve nulle part en rapport direct avec l'école primaire. Les efforts tentés pour l'encouragement de l'industrie domestique sont dus soit à des particuliers, soit à une association nommée *Husflidselskab*. Cette association possède à Copenhague une petite école, fréquentée par 72 élèves, et il existe en outre dans les provinces quelques écoles entretenues ou subventionnées par elle. L'administration garde une attitude expectante : elle met annuellement 5000 couronnes à la disposition de l'association, et accorde en outre une subvention annuelle de 2500 couronnes à M. Clauson-Kaas pour les cours qu'il dirige. Le gouvernement a déclaré à plusieurs reprises qu'il ne considère pas cette organisation comme officielle. Quelques propriétaires fonciers animés de sentiments philanthropiques ont fait dans leurs domaines des essais pour encourager les paysans à l'industrie domestique, et ils paraissent avoir réussi dans deux ou trois cas. L'administration a demandé aux communes, en particulier dans l'île de Fionie, si elles seraient disposées à créer des écoles de travail avec l'appui de l'Etat ; mais les réponses en général n'ont pas été favorables. Dans le district d'Odensée, 22, ou selon d'autres renseignements 26 communes ont accepté l'enseignement du travail manuel, mais exclusivement pour les jeunes filles, et à la condition que l'Etat supporterait la moitié des frais ; les autres ont refusé. M. Clauson-Kaas a proposé au gouvernement l'introduction du travail manuel dans les écoles normales. Sur quatre directeurs d'école normale, trois se sont prononcés résolument contre l'introduction du travail manuel dans le plan d'études ; le quatrième s'est déclaré disposé à l'accepter à titre facultatif ; mais lorsque la question des frais a été soulevée, le gouvernement a trouvé la somme qui lui était demandée (2700 couronnes) trop élevée, et a refusé de tenter l'essai. Les travaux que nous avons vu exécuter dans les écoles de travail manuel consistent presque exclusivement dans la confection de petits ouvrages en bois sculpté ou découpé à la scie ; ce n'est qu'exceptionnellement, comme à Copenhague et à Silkeborg, qu'on est allé au delà, et que des maîtres qui avaient fait un apprentissage spécial ont essayé d'un enseignement industriel proprement dit. Nous pouvons dire, par conséquent, que notre attente a été déçue. Plusieurs personnages officiels que nous avons eu l'occasion d'interroger nous ont dit qu'il semblait peu probable que l'institution pût prendre racine en Danemark. Dans tous les cas, il faudra encore bien du temps. Un essai a été fait dans un établissement d'enseignement supérieur ; mais on a dû l'abandonner. »

Le travail manuel en Allemagne, en Hollande, en Belgique, en Autriche, en Hongrie, en Russie, en Suisse, en Angleterre, aux États-Unis. — *Allemagne.* — Si M. Clauson-Kaas n'a que médiocrement réussi en Danemark, il a su, en Allemagne, gagner à sa cause un certain nombre de partisans. En 1876, il se rendit à Berlin pour y donner une conférence à la suite de laquelle une société pour l'industrie domestique (*Verein für häuslichen Gewerbefleiss*) se constitua dans cette ville. Cette société envoya à Copenhague un instituteur pour y faire un apprentissage, et créa ensuite un cours de travail manuel pour les jeunes garçons ; un cours normal pour les instituteurs, ouvert en octobre 1878, ne réunit que neuf personnes. D'autres essais furent faits à Kiel, à Brunswick, à Leipzig, à Pforzheim. Deux nouvelles conférences faites en 1879 et 1880 à Harburg et à Osnabrück eurent pour résultat l'ouverture à Emden en Hanovre d'un cours de six semaines (du 6 septembre au 16 octobre 1880), sous la direction de M. Clauson-Kaas lui-même : 63 instituteurs y prirent part : l'enseignement fut donné par quatre artisans (deux menuisiers, un relieur et un vannier), et par un instituteur danois pour la partie pédagogique. Le gouvernement d'Alsace-Lorraine avait envoyé à Emden un délégué qui fit un rapport favorable : M. Clauson-Kaas se rendit à Strasbourg, y donna une conférence le 28 octobre 1880, et recueillit de nouvelles adhésions. D'autre part, un conseiller municipal de Görlitz, M. de Schenckendorff, avait obtenu du gouvernement prussien que M. Clauson-Kaas vînt en Silésie pour y visiter les districts qui souffraient de la crise industrielle et y étudier les moyens d'introduire parmi les populations silésiennes le travail domestique ; à la suite de cette mission de M. Clauson-Kaas, un instituteur silésien fut envoyé en Danemark, et après son retour s'ouvrirent plusieurs écoles de travail, entre autres à Ober-Waldenburg et à Görlitz.

Le ministère prussien de l'instruction publique chargea, en 1880, des délégués de parcourir le Danemark et la Suède pour y étudier l'organisation des écoles de travail manuel. Nous avons reproduit plus haut l'appréciation de ces délégués relativement aux écoles danoises ; quant à la Suède, voici le jugement qu'ils portèrent : « Les institutions suédoises pour l'enseignement du travail manuel sont appropriées aux conditions économiques générales du pays et visent essentiellement à préparer le jeune garçon, dans un atelier, soit à devenir un ouvrier de fabrique ou un artisan, soit à pouvoir se créer un gain accessoire au moyen d'un travail domestique, soit encore à être son propre menuisier, serrurier, etc., et celui de ses voisins, dans les districts où les habitations sont éloignées de tout centre de population. L'enseignement manuel est quelquefois considéré en Suède à un point de vue plus général, comme un exercice utile de la main et de l'œil, quelle que soit d'ailleurs la profession à laquelle l'enfant sera destiné plus tard. Quant à la question de savoir s'il convient de tirer parti, dans les écoles prussiennes, des expériences faites en Suède, elle ne paraît pas encore suffisamment étudiée. »

Le gouvernement prussien ne jugea pas à propos de s'engager davantage dans une voie qui lui semblait peu sûre, d'autant plus que le personnel enseignant se prononçait avec énergie contre une introduction du travail manuel à l'école primaire. Un congrès des instituteurs de l'Allemagne nord-occidentale, réuni à Brême en avril 1881, discuta la question en présence de M. Clauson-Kaas, venu de Copenhague pour défendre lui-même sa cause, et la résolution suivante y fut votée : « Le congrès s'abstient de tout jugement quant à la valeur et à l'utilité de l'enseignement manuel ; mais il déclare qu'il ne désire pas voir cet enseignement introduit à l'école, parce qu'une sem-

blable mesure irait à l'encontre du but que l'école primaire doit se proposer d'atteindre. » Un autre congrès, celui de Cassel (juillet 1882), a résumé en ces termes les objections des instituteurs allemands contre l'enseignement manuel à l'école primaire :

« 1. Le congrès rend hommage aux efforts bien intentionnés qui ont pour but d'initier la jeunesse à l'activité pratique et de contribuer à son éducation morale au moyen d'écoles de travail manuel.

» 2. Il se croit néanmoins tenu de faire les réserves suivantes :

» *a*) L'institution d'écoles de travail manuel n'a pas chez nous la même importance que dans les pays du Nord où elle répond à des besoins spéciaux.

» *b*) La préparation du personnel enseignant au moyen d'un cours normal de six semaines, ou même de plus longue durée, ne peut être considérée comme suffisante pour un enseignement efficace. D'autre part, des objections d'ordre pédagogique s'élèvent contre l'emploi de maîtres qui seraient empruntés à une profession manuelle.

» *c*) Nos écoles sont des écoles d'étude (*Lernschulen*), des ateliers de travail intellectuel ; si elles veulent répondre aux exigences de notre époque, il ne leur reste pas de temps à consacrer à de nouvelles branches d'enseignement. D'ailleurs, dans l'école actuelle, le principe du développement harmonique de l'élève, au moyen des exercices manuels en particulier, est déjà appliqué dans une large mesure.

» *d*) Il y aurait de sérieux inconvénients à charger le programme scolaire d'un plus grand nombre d'heures de leçons, et à retenir les enfants éloignés du foyer domestique pendant un temps plus considérable.

» 3. Par les motifs ci-dessus énoncés, on ne saurait recommander l'union de l'école de travail manuel (*Arbeitsschule*) et de l'école d'étude (*Lernschule*). En revanche, l'introduction de l'enseignement de travail manuel pourrait offrir des avantages dans les internats, où il est nécessaire d'occuper les élèves toute la journée, et dans les localités où les enfants ne peuvent être suffisamment surveillés par leurs parents. C'est à l'initiative privée qu'il appartient de s'exercer dans ce domaine.

» 4. Le meilleur moyen pour développer l'habileté technique au profit de l'industrie allemande, c'est d'accroître le nombre des écoles professionnelles proprement dites (*Fachschulen*).

» 5. La création d'écoles de travail manuel nécessiterait des dépenses considérables. Il paraît opportun de commencer par doter convenablement l'école d'étude, et d'attendre qu'il ait été pourvu à ses besoins urgents avant de s'engager dans des dépenses d'un intérêt secondaire. »

Cependant le mouvement en faveur de l'enseignement du travail manuel continue en Allemagne. Une conférence a réuni à Berlin, en juin 1881, un certain nombre de personnes s'intéressant à cette question, entre autres MM. de Schenckendorff (Görlitz), Dr Lammers (Brême), Dr Böhmert (Dresde), Grünow, directeur du musée des arts industriels (Berlin), Biedermann (Leipzig). Les trois points suivants ont été adoptés comme programme d'une campagne à entreprendre : « 1° Il est nécessaire que l'éducation des garçons soit complétée par l'enseignement du travail manuel ; 2° le but que visera cet enseignement doit différer selon qu'il s'agit d'enfants habitant la ville ou la campagne, et selon les particularités du milieu local ; ce but doit être à la fois d'une nature éducative et d'une nature pratique ; 3° le point le plus important pour le moment est la formation de bons maîtres. » Un comité central a été formé, et a adopté pour son organe le journal *Nordwest*, de Brême, rédigé par le Dr Lammers. En 1882, une nouvelle réunion a eu lieu à Leipzig, sous le nom de Congrès pour l'enseignement manuel et l'industrie domestique (*Kongress für Handfertigkeitunterricht und Hausfleiss*). Les actes de ce congrès ont été publiés par le Dr Götze, qui définit de la manière suivante l'atelier scolaire : « L'atelier scolaire sera le pendant de la salle de gymnastique. De même que la gymnastique développe le corps sans viser les besoins spéciaux d'une profession particulière, de même l'atelier scolaire donne aux enfants une éducation de l'œil et de la main analogue à l'éducation générale que l'école primaire donne à ses élèves. Il serait à désirer qu'aucun enfant n'entrât dans la vie pratique sans avoir acquis au préalable une certaine habileté générale de la main. L'atelier scolaire ne se propose pas de former spécialement des ouvriers : il a pour mission de développer chez tous les enfants la dextérité manuelle et la justesse de l'œil. »

M. de Schenckendorff a annoncé dernièrement (décembre 1883) l'intention de proposer au Landtag prussien l'introduction de l'enseignement du travail manuel dans les écoles normales. Il a organisé à Berlin une exposition de travaux d'élèves exécutés à l'école de travail manuel de Görlitz, afin de permettre aux députés de se rendre compte des résultats obtenus déjà par cet enseignement.

Le gouvernement saxon s'est montré favorable à la création des ateliers scolaires. Sous ses auspices un cours de six semaines a été donné à Dresde, dans l'été de 1882, par M. Clauson-Kaas, à un certain nombre d'instituteurs, et un atelier de travail manuel a été annexé, à titre d'essai, à l'une des écoles communales de cette ville.

Hollande. — La Hollande n'était pas restée étrangère au mouvement qui s'était produit en Allemagne sous l'impulsion de M. Clauson-Kaas. En 1876, M. Kerdyk fit connaître le système de l'éducateur danois dans plusieurs articles que publia le *Bode*, organe de la Société *Volksonderwijs*. Cette société envoya en 1879 M. Bouman, directeur de l'école normale d'Amsterdam, en Danemark et en Suède, afin d'y visiter les écoles de travail manuel ; à son retour, M. Bouman publia le récit de son voyage sous ce titre : *Het onderwijs in handenarbeid in Denmarken en Zweden*. De son côté, la Société du Bien public (*Maatschappij tot nut van 't algemeen*) envoya en 1880 M. Stam, instituteur d'Amsterdam, au cours normal fait à Emden par M. Clauson-Kaas. Un autre instituteur, M. Grœneveld, de Rotterdam, avait, dès 1876, organisé des exercices manuels pour ses élèves, et ouvert ensuite un cours normal à l'usage des instituteurs. Grâce aux efforts des associations mentionnées ci-dessus, 37 communes des Pays-Bas possédaient en 1882 un enseignement du travail manuel, auquel prenaient part plus de 1 500 élèves ; les travaux généralement enseignés sont : le cartonnage, le tressage, et le découpage du bois à la scie circulaire.

Belgique. — La Belgique a introduit dans les écoles normales d'instituteurs des « travaux manuels à l'atelier » ; ces travaux manuels ont lieu pendant la récréation, savoir : deux heures par semaine pour les élèves des deux premières années d'études, et une heure pour les autres (Programme du 18 juillet 1881). Le programme de l'école primaire, par contre, ne comporte pas d'enseignement de ce genre. Toutefois, le ministère belge de l'instruction publique paraît suivre avec attention les expériences tentées à cet égard dans les pays étrangers ; c'est ainsi qu'en 1882 il a envoyé en Allemagne M. Van Kelken, professeur à l'école normale de Bruxelles, avec la mission d'y étudier la question de l'enseignement manuel. Le délégué belge

a assisté au cours normal donné à Dresde par M. Clauson-Kaas, et son rapport, inséré dans le *Bulletin* du ministère belge de l'instruction publique, est en général favorable. Toutefois, en concluant, il se demande « si l'introduction immédiate et complète du travail manuel dans les écoles de Belgique serait opportune », et il répond : «Mon opinion est que nous ferions mieux de suivre sous ce rapport l'exemple des pays voisins, où l'on propage cet enseignement autant que possible sans intervention directe de l'Etat, et de faire en sorte qu'il entre dans les mœurs sans heurter violemment les idées reçues. Il appartient surtout aux sociétés philanthropiques de prendre la chose en mains et de créer des ateliers où l'enfant pourrait s'exercer pendant quelques heures par semaine, afin que les tristes peines de l'apprentissage lui soient épargnées. C'est à la population de nos grandes villes surtout qu'incombe le devoir de prêcher d'exemple et d'introduire cet enseignement, ne fût-ce que dans quelques écoles, pour prouver à ceux qui auraient des préventions que ces travaux peuvent trouver place dans tous les établissements d'éducation... Ce serait en même temps le meilleur moyen de garder l'enfant à l'école le plus longtemps possible et de le placer en apprentissage le plus tard possible, deux moyens éminemment propres à relever le niveau moral et intellectuel de nos masses populaires.»

En 1879, des ateliers d'apprentissage ont été annexés à deux écoles communales de la ville de Bruxelles; les élèves y apprennent les éléments des métiers sous la direction de professeurs de modelage, de tournage, de serrurerie et de menuiserie. Cet essai a donné de bons résultats; mais il s'agit là d'apprentissage professionnel plutôt que d'une éducation générale de la main.

Autriche. — En Autriche, c'est surtout à l'initiative du Dr Erasmus Schwab qu'on doit ce qui a été fait en faveur de l'enseignement du travail manuel. A l'Exposition universelle de Vienne, en 1873, on pouvait voir un modèle de maison d'école rurale, construite d'après les plans proposés par ce pédagogue, et entre autres choses un atelier scolaire. «Partant de cette idée que, si l'on exerce bien les jeunes filles à la couture, les garçons ont également besoin d'un petit apprentissage de travail manuel, M. Schwab demande que toute école primaire ait comme annexe un modeste atelier où les garçons passeront régulièrement quelques heures par semaine, l'hiver au moins. Les plus petits pourront faire quelques travaux analogues à ceux des jardins Frœbel, d'autres s'essaieront à modeler, à reproduire en argile et en plâtre quelques objets de forme simple, mais correcte et pure ; d'autres apprendront à faire quelques travaux de menuiserie facile, ils tourneront ou sculpteront sur bois. Un ou deux bancs de tourneur, une table basse, quelques établis de hauteur graduée et contenant les outils les plus usuels, c'est tout le matériel nécessaire.» (*Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition de Vienne.*) — Le Dr Erasmus Schwab a développé ses idées sur ce sujet dans une brochure publiée la même année sous ce titre : *L'école de travail comme partie organique de l'école primaire* (*Die Arbeitschule als organischer Bestandtheil der Volksschule*). Un certain nombre d'amis de l'éducation populaire ont donné leur adhésion à ce programme, et des ateliers ont été annexés à quelques écoles de Vienne; mais il ne semble pas toutefois que jusqu'à présent la cause du travail manuel ait fait de grands progrès en Autriche.

Hongrie. — La Hongrie possède depuis quelques années un certain nombre d'écoles de travail fondées par des associations. On a essayé en outre d'annexer à quelques *écoles bourgeoises* (V. *Hongrie*, p. 1292) des ateliers de travail manuel, et en 1882 le ministre de l'instruction publique, M. Tréfort, a annoncé l'intention de généraliser cette mesure; les élèves des quatrième, cinquième et sixième classes apprendraient dans ces ateliers, en dehors des heures de leçons, le métier auquel ils se destinent, de façon à pouvoir entrer d'emblée comme ouvriers dans l'atelier d'un patron à leur sortie de l'école. L'atelier d'apprentissage ne comprendra, pour chaque école, qu'une seule espèce d'industrie, choisie d'après les convenances de la localité ; ces industries seront limitées aux diverses branches du travail du bois et des métaux, de la céramique et des industries locales. Comme on le voit, ces ateliers, de même que ceux des écoles de Bruxelles, ont pour objet l'apprentissage direct d'un métier, et diffèrent par conséquent de l'atelier scolaire, dont la mission est pédagogique et non professionnelle.

Russie. — On retrouve le même caractère dans les « classes d'enseignement professionnel », qui sont annexées en Russie à un certain nombre d'écoles rurales du ministère de l'instruction publique.

Suisse. — En Suisse, la question a été discutée dans la presse pédagogique, mais sans qu'il ait été fait jusqu'à présent, à notre connaissance, aucun essai de réalisation pratique. Les instituteurs de la Suisse allemande se montrent en général aussi peu disposés que leurs collègues d'Allemagne à accepter l'introduction du travail manuel à l'école ; M. Wettstein, directeur de l'école normale de Küssnach, s'est prononcé résolument pour la négative. Dans la Suisse française, les opinions semblent partagées. M. le directeur de l'instruction publique du canton de Neuchâtel a émis le vœu de voir l'école « préparer l'enfant à l'apprentissage », afin qu'il lui fût possible de garder l'élève plus longtemps : « Si dans notre pays d'horlogers, dit-il, on s'était, dans nos classes, préoccupé de leur former la main, de leur apprendre à manier la lime et le burin, les pères de famille ne chercheraient pas à retirer de l'école leurs enfants avant que ceux-ci en eussent profité largement. » (Lettre du 6 septembre 1883.) D'autre part, le IXe Congrès des instituteurs des cantons romands (1884), a inscrit à son ordre du jour la question suivante : « Quelle est la mission de l'école primaire en vue de mieux préparer l'élève à sa profession future? Est-il, en particulier, possible d'introduire les travaux manuels dans les programmes? En cas d'affirmative, quel doit être le plan de ce nouvel enseignement, et par qui sera-t-il donné? »

Angleterre. — En Angleterre aussi, on commence à se préoccuper d'une réforme de ce genre. Le Congrès des sciences sociales, réuni à Nottingham en septembre 1883, a examiné « comment l'enseignement technique pourrait être associé avec les écoles primaires, les écoles intermédiaires et les collèges », et a entendu sur ce sujet deux rapports intéressants. L'un des rapporteurs, le professeur Silvanus Thompson, s'est prononcé en faveur de l'enseignement du dessin industriel, du modelage, et du travail du bois et des métaux à l'école primaire : ces branches, selon lui, devraient faire partie du programme officiel de l'école. Le second rapporteur, M. Cropper, est arrivé à des conclusions analogues en ce qui concerne les écoles intermédiaires et les collèges. Deux représentants de l'Association nationale des instituteurs ont combattu l'opinion de M. Thompson, en déclarant qu'il était impossible de rien ajouter au programme des écoles primaires, déjà trop chargé. La discussion n'a pas été suivie d'un vote.

Etats-Unis. — Enfin, aux Etats-Unis, l'initiative privée a déjà tenté, au sujet de la combinaison du travail manuel avec les études, tant élémentaires que supérieures, quelques expériences qui ont été couronnées de succès. Un philanthrope connu,

M. Ezra Cornell*, fondateur de l'Université d'Ithaca (New-York), ouverte en 1868, a voulu que cet établissement possédât des ateliers de divers métiers où ceux des étudiants que le désirent peuvent consacrer chaque jour un certain nombre d'heures au travail manuel, et gagner ainsi tout ou partie du prix de leur entretien. On peut citer également l'école établie par M. Rich à Troy (New-Hampshire), il y a un demi-siècle, et celle qu'a ouverte, en 1859, M. O.-H. Wellington à Jamestown (New-York). Il s'est constitué à Boston un « Comité central pour l'enseignement manuel », qui a envoyé en 1882 un délégué en Europe avec la mission d'étudier les diverses organisations existantes. Ajoutons que le Congrès des instituteurs allemands des Etats-Unis, réuni à Buffalo en juillet 1882, a émis un vœu en faveur de l'introduction du travail manuel à l'école primaire.

Le travail manuel en France. — Il nous reste à parler de ce qui a été fait en France jusqu'à ce jour.

La première en date, croyons-nous, parmi les tentatives faites pour organiser l'enseignement du travail manuel à l'école, est celle qui fut inaugurée en 1832 par M. César Fichet, dans une école de la Rue-Basse-du-Rempart, à Paris. Les efforts de cet intelligent éducateur furent signalés par Jomard dans un rapport adressé en 1842 à la Société pour l'instruction élémentaire. Voici comment s'exprimait l'éminent rapporteur : « L'*école industrielle* de M. Fichet, encore bien peu connue, a déjà donné de bons résultats depuis dix ans qu'elle existe. Le jour, l'école reçoit 60 à 70 enfants; le soir, 20 à 25 adultes ; les premiers sont admis vers l'âge de 12 à 15 ans, les autres vers l'âge de 15 à 20 ans. Le local est divisé en quatre parties : les deux premières sont les salles de modèles, et la plus grande des deux reçoit les enants qui ont encore besoin de perfectionner l'enseignement élémentaire. Dans la troisième salle, les professeurs font leurs différents cours, qui roulent, suivant les trois années d'études : 1° sur l'arithmétique et la géométrie élémentaire et les applications simples, le lever des plans; 2° sur l'algèbre, la trigonométrie, les éléments de physique, de chimie et de mécanique; 3° sur la géométrie descriptive, l'hydrostatique, la minéralogie, la géologie, la perspective, l'architecture et la composition des machines. La quatrième salle est l'*atelier* proprement dit. Les enfants s'y livrent à toutes sortes de travaux suivant leur degré d'avancement, tels que le modelage en terre et en cire, le moulage en plâtre, l'ornementation en plâtre ou en pierre tendre d'après un dessin donné et ombré; le travail du tour appliqué au bois, au plâtre et au métal; la coupe des pierres d'après les épreuves de stéréotomie, etc. Les élèves les plus forts exécutent des modèles de machines... On voit que l'école industrielle de M. César Fichet est une sorte d'intermédiaire entre les écoles d'enseignement mutuel, d'une part, et les écoles d'arts et métiers, l'Ecole des beaux-arts, l'Ecole des arts et manufactures, de l'autre ; elle remplit, en partie, une lacune qu'on déplore depuis longtemps, et, jusqu'à un certain point, elle répond au vœu qu'on a formé de voir des classes pratiques annexées aux écoles primaires des villes. L'éducation industrielle variée qu'on y donne permet de discerner l'aptitude spéciale des enfants; enfin, par la succession et par la durée des exercices théoriques et pratiques, elle donne l'heureuse habitude d'un travail soutenu, sans aller jusqu'à la fatigue. En un mot, c'est une sorte d'apprentissage perfectionné, mais qui ne dispense pas de l'apprentissage ordinaire. »

En 1848, M. Fichet fonda à Ménars-le-Château, sous le nom d'*Athénée*, un autre établissement où l'enseignement, à la fois théorique et pratique, était donné d'après ce même programme.

Beaucoup d'autres institutions, diverses quant à leur principe d'organisation, mais ayant toutes ce caractère commun d'associer l'apprentissage d'un métier manuel aux études qui constituent l'instruction primaire élémentaire ou supérieure, furent créées soit par des particuliers, soit par des associations ou des municipalités. M. Gréard, dans son *Mémoire sur les écoles d'apprentis* (1871), les ramenait toutes à l'un des quatre systèmes ci-après : 1° l'école primaire dans l'atelier, système appliqué dans les grands établissements industriels du Creuzot, de la Ciotat et de Creil, où les apprentis, tout en se formant dans l'usine à la pratique du métier, sont astreints à suivre des cours spéciaux, ouverts dans un local dépendant des ateliers ; 2° l'atelier dans l'école primaire, régime adopté dans l'ancien internat de la rue Neuve Saint-Etienne-du-Mont, et dans l'internat actuel de Saint-Nicolas, appartenant aux frères des écoles chrétiennes : les enfants, une fois la période des études primaires terminées, sont répartis entre dix ateliers différents; tous les matins, pendant deux heures, ces élèves-apprentis reçoivent un enseignement général commun, trois jours de la semaine, et l'enseignement du dessin les autres jours ; le reste de la journée est attribué au travail manuel; 3° l'école primaire et l'atelier juxtaposés : c'est le système réalisé particulièrement à Nantes ; les enfants, âgés d'au moins douze ans, reçoivent de huit à neuf heures et demie du matin et de cinq à six heures du soir un enseignement général théorique; de dix à cinq heures, ils travaillent chez des patrons; 4° enfin, l'école d'apprentis proprement dite, système appliqué au Havre dans l'établissement créé en 1867 : les enfants, qui y sont reçus après leur première communion, donnent chaque jour six heures au travail manuel, quatre heures à la révision et au développement des matières de l'instruction primaire; l'école forme des menuisiers, des découpeurs et des tourneurs sur bois, d'une part; d'autre part, des forgerons-serruriers, des tourneurs en fer et des ajusteurs-mécaniciens.

Ce sont là autant d'efforts louables pour remédier aux abus signalés dans les apprentissages industiels ordinaires, et pour faciliter aux futurs ouvriers l'acquisition de connaissances techniques sérieuses ; mais nulle part encore on ne rencontre cette idée, que nous avons essayé de formuler et de justifier dans la première partie de cet article, du travail manuel considéré comme agent éducatif, abstraction faite de toute préoccupation utilitaire, de toute application directe à une profession spéciale.

Un autre caractère de toutes ces institutions, c'est qu'elles préparent à l'exercice de certain métiers définis, sans chercher à donner un enseignement manuel d'un caractère général et, si l'on peut ainsi parler, synthétique. Mais est-il, en effet, possible de ramener l'extrême diversité apparente des opérations industrielles à un petit nombre de procédés de travail et de principes élémentaires, qui puissent faire l'objet d'un enseignement collectif, et dont la connaissance une fois acquise mettrait tous ceux qui les possèderaient en état de se vouer avec succès à la pratique d'un métier quelconque ? Cette question, dont on aperçoit toute la portée, fut traitée avec une remarquable hauteur de vues par les rédacteurs de la *Revue de l'enseignement professionnel*, organe fondé, en 1863, par MM. Guémied, Gaumont, etc. M. Guémied se prononça pour l'affirmative : « De même que dans le monde physique, disait-il, un petit nombre de lois expliquent une infinité de phénomènes, de même que dans le règne animal l'immense

variété des espèces se ramène à quelques types fondamentaux, de même l'homme, avec des matériaux peu nombreux et à l'aide d'instruments toujours les mêmes, produit des œuvres d'une variété illimitée... Le travail industriel peut être rapporté à quelques opérations fondamentales, telles que dresser ou aplanir, ajuster, tourner, etc. Les matériaux divers sur lesquels on opère se classent à leur tour par grandes catégories, supposant des procédés de travail analogues... Les principaux types d'outils se rapportent à ces propriétés diverses des matériaux, et on peut les ranger de même en un petit nombre de groupes. » S'il en est ainsi, il est permis de conclure à la possibilité d'un enseignement manuel d'un caractère général, donnant à tous les élèves des connaissances théoriques et une habileté pratique qui n'exige plus ensuite, pour s'appliquer à tel métier particulier, qu'un court apprentissage spécial.

Tel était l'état de la question, lorsqu'en 1872 le Conseil municipal de Paris, à la suite du remarquable *Mémoire* de M. Gréard mentionné plus haut, vota la création de l'école d'apprentissage de la Villette, qui s'ouvrit en janvier 1873. Presque en même temps, sur l'initiative de MM. Salicis et Léveillé, l'école primaire de la rue Tournefort, dans le Ve arrondissement, était dotée d'un atelier, et l'expérience de l'apprentissage scolaire y était tentée avec un succès qui ne s'est pas démenti. Ces deux écoles ont fait l'objet d'une étude spéciale dans d'autres articles de ce Dictionnaire, — V. *Apprentissage* (*Ecoles d'*) et *Apprentissage scolaire* — ; aussi pouvons-nous nous borner ici à indiquer en quoi leur programme diffère de celui que la loi de 1882 a tracé pour l'enseignement des travaux manuels à l'école primaire. L'école de la Villette ne reçoit que des élèves déjà munis du certificat d'études primaires et âgés de treize ans révolus; elle forme des apprentis pour le travail du fer et du bois ; pendant la première année, les élèves reçoivent l'enseignement technique en commun ; à partir de la deuxième année, ils se spécialisent et sont répartis entre les divers ateliers. L'école de la rue Tournefort reçoit des élèves d'âge scolaire aussi bien que des élèves plus âgés; elle occupe les commençants à des travaux manuels qui comprennent les exercices les plus variés ; mais lorsque les élèves sont arrivés à un certain degré d'habileté, elle les spécialise aussi, c'est-à-dire qu'elle les distribue en quatre groupes, les modeleurs et sculpteurs, les tourneurs, les apprentis travaillant le bois, et les apprentis travaillant le fer. Ces deux écoles, on le voit, rentrent dans la catégorie de ce que la loi du 11 décembre 1880 appelle les *écoles manuelles d'apprentissage*.

Nous ne ferons également que mentionner en passant le vote de cette loi, ainsi que la création de l'École nationale d'enseignement professionnel de Vierzon, inaugurée en mai 1882. — V. ci-dessous l'article *Manuelles d'apprentissage* (*Ecoles*).

Nous arrivons à la loi du 28 mars 1882, et aux mesures qui ont été prises jusqu'ici pour en assurer l'exécution en ce qui concerne l'enseignement du travail manuel à titre de matière obligatoire du programme de l'école primaire publique.

La proposition de loi présentée en 1877 par M. Barodet à la Chambre des députés distinguait les connaissances composant l'instruction primaire en deux parties : la partie obligatoire, enseignée dans les écoles primaires élémentaires, et la partie facultative, enseignée dans les écoles primaires supérieures. Le programme de la partie obligatoire comprenait « des instructions familières sur... l'agriculture, l'horticulture, le commerce et l'industrie, appliquées aux besoins des localités ; des visites dans les usines, fabriques et chantiers, avec explications sur place. » Le programme de la partie facultative parlait aussi de « visites dans les usines, fabriques et chantiers, avec explications sur place », et y ajoutait : — « Le dessin et, quand cela se pourra, le moulage, la gravure ; — les travaux manuels de la menuiserie, du tour, de la forge, de la serrurerie, des industries locales et, plus spécialement, l'apprentissage d'un de ces métiers, pour les garçons ; l'économie domestique, la peinture sur émail et sur porcelaine, pour les filles. »

Le projet de loi sorti des délibérations de la commission nommée pour examiner la proposition Barodet, projet présenté à la Chambre le 6 décembre 1879 par M. P. Bert, rapporteur de la commission, supprimait la division en matières obligatoires et en matières facultatives. Toutes les matières du programme devenaient obligatoires, et la commission y faisait figurer (art. 3) « les travaux manuels et l'usage des outils des principaux métiers ». Cette rédaction est déjà celle qui devint plus tard le texte de la loi.

Le rapport expliquait dans les termes suivants cette disposition du projet :

« Il ne faudrait pas qu'on se méprît sur le fond de notre pensée. Nous ne demandons pas que l'école primaire devienne une école professionnelle ; nous croyons qu'on n'en doit sortir ni serrurier, ni vigneron. C'est l'affaire des écoles ou des ateliers d'apprentissage, qui doivent former des artisans, tandis que l'école, accomplissant une œuvre bien plus générale, forme des hommes et des citoyens. Mais nous croyons que l'enseignement scientifique ne doit pas rester dans le domaine de la théorie pure, que les applications pratiques aux diverses industries doivent y tenir une grande place. Or, il nous a semblé nécessaire, pour que cet enseignement pratique porte tous ses fruits, que l'enfant apprenne à manier lui-même les principaux outils à l'aide desquels l'homme s'est rendu maître des matériaux que lui fournissent la nature et les industries fondamentales : le bois, les métaux, le cuir, etc. Nous avons vu, dans cette innovation, un triple avantage : avantage physique, car en apprenant à se servir du rabot, de la scie, du marteau, du tour, etc., l'enfant complètera son éducation gymnastique et acquerra une adresse manuelle qui lui sera toujours utile, quoi qu'il fasse plus tard, et le tiendra prêt, d'ores et déjà, pour tous les apprentissages ; avantage intellectuel, car les mille petites difficultés qu'il rencontrera l'habitueront à l'observation et à la réflexion ; avantage social, peut-on dire, car, après avoir apprécié, par sa propre expérience, les qualités nécessaires pour réussir dans les exercices professionnels et devenir un habile ouvrier, il n'y a nulle crainte que, si la fortune le favorise, à quelque position élevée qu'il puisse arriver par la suite, il dédaigne ceux de ses camarades qui travaillent toujours de leurs mains. »

Revenant ensuite sur la distinction entre l'enseignement professionnel proprement dit et l'enseignement manuel que doit donner l'école primaire, le rapport ajoute :

« L'enseignement professionnel, nous l'avons réservé pour les écoles primaires supérieures, mais en ne le rendant obligatoire que pour les écoles publiques, à la prospérité desquelles il nous semble indispensable... L'organisation n'en saurait présenter, le plus souvent, des difficultés sérieuses. Il ne s'agit pas d'installer dans l'école même de coûteux ateliers ; quelques industriels, choisis par l'autorité universitaire dans la localité, recevront les élèves à des heures déterminées, et leur enseigneront leur métier, moyennant rémunération et sous condition de surveillance ; il y aura là une sorte de contrat d'apprentissage dans des conditions spéciales. »

La Chambre, comme on le sait, avait écarté le projet de la commission, qui ne voulait qu'une loi unique réglant toutes les questions relatives à l'instruction primaire ; elle s'était ralliée au mode de procéder proposé par M. Ferry, et consistant à prendre les questions une à une et à les résoudre successivement par des lois spéciales. Cependant, quand le ministre, en 1880, présenta son projet de loi sur l'obligation, la commission de la Chambre y introduisit d'abord une disposition établissant la laïcité, puis, à la suite d'un amendement de M. Maze, plaça en tête de la loi, comme article 1er, l'énumération des matières obligatoires de l'enseignement primaire, empruntée à l'article 3 du projet Paul Bert. Cette énumération, nous venons de le dire, comprenait le travail manuel. La Chambre vota le texte que lui proposait sa commission. Mais la commission du Sénat modifia l'article 1er adopté par la Chambre, et y substitua une énumération moins compréhensive, d'où avaient disparu la littérature, la géographie, les notions de droit et d'économie politique, le dessin, la musique, et enfin les travaux manuels et l'usage des outils des principaux métiers. « C'est avec regret, disait la commission sénatoriale, que nous avons retranché ou modifié certains sujets d'étude ; mais nous avons pensé que, dans la fixation des connaissances indispensables, une loi d'obligation devait incliner vers le minimum. » Le Sénat partagea l'avis de sa commission, et vota le programme restreint qu'elle lui proposait, en y ajoutant « les devoirs envers Dieu et envers la patrie ». Mais la Chambre tint bon ; elle rétablit le texte de l'article 1er tel qu'il était sorti de ses délibérations, et, en mars 1882, le Sénat, revenant sur son premier vote, donna son adhésion au texte que lui renvoyait la Chambre.

La loi votée, il fallait arrêter les programmes détaillés de chaque branche d'enseignement. Les arrêtés ministériels des 27 et 28 juillet 1882 y pourvurent. Nous reproduisons ci-dessous, d'après ces deux arrêtés, le texte du programme des exercices et travaux manuels, tant pour les écoles maternelles que pour les écoles primaires.

« Écoles maternelles.

» EXERCICES MANUELS.

» SECTION DES PETITS ENFANTS (enfants de 2 à 5 ans). — Jeux. — Petits exercices de pliage, de tissage, de tressage.

» SECTION DES ENFANTS DE 5 A 7 ANS OU CLASSE ENFANTINE. — Pliage, tissage, tressage, combinaisons en laines de couleurs sur le canevas ou le papier ; petits ouvrages de tricot.

» Écoles primaires.

» TRAVAUX MANUELS.

» 1° *Pour les garçons.*

» COURS ÉLÉMENTAIRE. — Exercices manuels destinés à former la dextérité de la main. — Découpage de carton-carte en forme de solides géométriques. — Vannerie : assemblage de brins de couleurs diverses. — Modelage : reproduction de solides géométriques et d'objets très simples.

» COURS MOYEN. — Construction d'objets de cartonnage revêtus de dessins coloriés et de papier de couleur. — Petits travaux en fil de fer ; treillage. — Combinaisons de fil de fer et de bois : cages. — Modelage : ornements simples d'architecture. — Notions sur les outils les plus usuels.

» COURS SUPÉRIEUR. — Exercices combinés de dessin et de modelage : croquis cotés d'objets à exécuter et construction de ces objets d'après les croquis, ou *vice versa.* — Etude des principaux outils employés au travail du bois. Exercices pratiques gradués. Rabotage, sciage des bois, assemblages simples. Boîtes clouées ou assemblées sans pointes. Tour à bois, tournage d'objets très simples. — Etude des principaux outils employés dans le travail du fer, exercices de lime, ébarbage ou finissage d'objets bruts de forge ou venus de fonte.

» 2° *Pour les filles.*

» COURS ÉLÉMENTAIRE. — Tricot et étude du point ; mailles à l'endroit, à l'envers, côtes, augmentation, diminution. — Point de marque sur canevas. — Eléments de couture : ourlets et surjets. — Exercices manuels destinés à développer la dextérité de la main, découpage et application de pièces de papier de couleur. — Petits essais de modelage.

» COURS MOYEN. — Tricot et remaillage. — Marque sur canevas. — Eléments de la couture : point devant, point de côté, point arrière, point de surjet. Couture simple, ourlet, couture double, surjets sur lisières, sur plis rentrés. — Confection d'ouvrages de couture simples et faciles (essuie-mains, serviettes, mouchoirs, tabliers, chemises), rapiéçage.

» COURS SUPÉRIEUR. — Tricot de jupons, gilets, gants. — Marque sur la toile. — Piqûre, froncés, boutonnières, raccommodage des vêtements, reprises. — Notions de coupe et confection des vêtements les plus faciles. — Notions très simples d'économie domestique et application à la cuisine, au blanchissage et à l'entretien du linge, à la toilette, aux soins du ménage, du jardin, de la basse-cour. Exercices pratiques à l'école et à domicile. »

On lit ce qui suit dans l'instruction placée en tête du programme des écoles primaires :

« L'éducation physique a un double but :

» D'une part, fortifier le corps, affermir le tempérament de l'enfant, le placer dans les conditions hygiéniques les plus favorables à son développement physique en général.

» D'autre part, lui donner de bonne heure ces qualités d'adresse et d'agilité, cette dextérité de la main, cette promptitude et cette sûreté de mouvements qui, précieuses pour tous, sont plus particulièrement nécessaires aux élèves des écoles primaires, destinés pour la plupart à des professions manuelles.

» Sans perdre son caractère essentiel d'établissement d'éducation, et sans se changer en ateliers, l'école primaire peut et doit faire aux exercices du corps une part suffisante pour préparer et prédisposer, en quelque sorte, les garçons aux futurs travaux de l'ouvrier et du soldat, les filles aux soins du ménage et aux ouvrages de femme. »

Le programme que nous venons de reproduire ne pouvait naturellement pas être exécuté d'une manière générale et immédiate dans toutes les écoles primaires de France ; mais l'année 1883 a déjà vu se produire des applications sérieuses. Plusieurs grandes villes, Paris, Lyon, Clermont-Ferrand, Marseille, Bordeaux, etc., ont annexé à un certain nombre d'écoles primaires des ateliers où, sous la direction d'ouvriers compétents, les élèves se livrent à divers exercices manuels, modelage, travail du bois et du fer, etc. Ailleurs, dans des communes rurales, c'est l'instituteur lui-même qui a mis résolument la main à l'œuvre et a cherché à réaliser, dans la mesure du possible, cet enseignement nouveau. Nous pouvons citer, à titre de spécimen, ce que rapportait en juin 1883 l'inspecteur d'académie de l'Aisne de l'état de l'enseignement manuel dans les écoles de ce département :

« Quelques instituteurs, dit-il, ne se sont pas crus en mesure d'appliquer cette importante par-

tie des nouveaux programmes, alléguant leur incompétence et le défaut d'outils. Mais la plupart se sont mis courageusement à l'œuvre et n'ont pas attendu que l'école fût dotée d'un outillage complet pour se conformer à l'arrêté du 27 juillet. Ces instituteurs, aussi dévoués qu'ingénieux, n'ont eu qu'à se féliciter de l'initiative qu'ils ont prise et ont obtenu de remarquables résultats. A Brunehamel, les enfants ont confectionné une certaine quantité de brosses, façonné des pupitres, fait des assemblages de bois et de carton ; ils tressent du jonc, s'exercent au palissage des arbres fruitiers, à la taille de la vigne, etc. L'école d'Erlon possède une collection de planchettes et de cartons que les élèves ont découpés et qu'ils savent assembler pour en faire les objets les plus divers : tous les corps géométriques ont été construits par eux. Les élèves de l'école d'Aubigny s'occupent de travaux de cartonnage. A Froidmont et à Grandlup, les enfants ont été invités à choisir eux-mêmes les objets qu'ils voulaient fabriquer; avec leur couteau, ils ont fait quantité de petits instruments aratoires, rouleaux, herses, râteaux, fourches, bêches, etc. ; ils ont confectionné les corps géométriques et fait différents tressages avec de la paillle. Beaucoup d'autres écoles ont commencé à fabriquer de petits ouvrages manuels appropriés à la région. »

M. le directeur de l'enseignement primaire du département du Nord a publié, en 1883, un programme de l'enseignement du travail manuel avec divisions mensuelles, indiquant d'une façon détaillée un nombre considérable d'exercices simples à exécuter dans les trois cours des écoles primaires.

Il serait facile de multiplier ces exemples.

Toutefois, la bonne volonté toute seule ne saurait suffire aux exigences d'un enseignement nouveau ; c'est à l'école normale à donner aux futurs instituteurs la préparation qui leur est nécessaire. Aussi le programme du 3 août 1881 a-t-il placé les travaux manuels au nombre des matières d'enseignement des écoles normales d'instituteurs, en leur assignant quatre heures par semaine dans le tableau de répartition de ces matières.

Mais on manquait de maîtres pour donner cet enseignement dans les écoles normales. Le ministre de l'instruction publique a donc créé, par un arrêté en date du 28 juillet 1882, des *Cours normaux préparatoires à l'enseignement du travail manuel dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures*, et en a confié la direction à M. Salicis, répétiteur à l'école polytechnique, que l'organisation du travail manuel dans l'école de la rue Tournefort avait bien préparé à cette mission.

Ces *cours normaux de travail manuel*, dont le siège est 10, rue des Ursulines (actuellement rue Louis Thuillier), à Paris, se sont ouverts en décembre 1882. Le programme des cours comprend :

1° L'application et la mise en pratique des sciences diverses étudiées à l'école normale ou à l'école primaire supérieure et professionnelle : géométrie, mécanique, physique, chimie, histoire naturelle ;

2° Le dessin linéaire, le modelage, le moulage, la sculpture sur bois et pierre tendre, le travail du bois à l'établi, des métaux à la forge, à l'étau, le tour et surtout la stéréotomie ;

3° Des exercices divers, marches et mouvements militaires, exercices topographiques, tir, fortification passagère, pompe à incendie, chant, gymnastique ;

4° Des langues vivantes.

Nous donnons ci-dessous le texte développé de ce programme, pour les parties qui se rattachent plus spécialement aux travaux manuels.

« Chimie. — *Manipulations.* — Montage d'appareils simples au moyen d'un matériel restreint ; expériences sur l'oxygène, l'hydrogène, le carbone, le soufre, le chlore, l'ammoniaque et leurs principaux composés. — Préparation des oxydes et des sels les plus importants. — Détermination de l'acide et de la base d'un sel usuel. — Alcalimétrie et hydrotimétrie. — Préparation de la cellulose, de la fécule, de l'amidon, du gluten; transformations du sucre; expériences diverses sur les propriétés des principes immédiats les plus importants. — Fermentation des liquides sucrés, dosage des alcools. — Extraction des acides organiques et préparation des éthers; savons. — Préparation des essences hydrocarburées; nitrobenzine et rosaniline.

» Physique. — *Manipulations.* — Expériences simples au moyen d'objets usuels agencés par les élèves eux-mêmes : Travail du verre, à la lampe d'émailleur, au bec Bensen spécial, et à la lampe à alcool munie d'un chalumeau. Thermomètres (construction). — Expériences sur l'hydrostatique : vases communiquants; tourniquet hydraulique, pressions sur les parois des vases ; principe d'Archimède; ludion; capillarité. — Expériences sur la pression atmosphérique : vide par ébullition, absorption, œuf dans la carafe, etc.; tube de Torricelli; force élastique des gaz; ascension de l'eau et du mercure par aspiration; pompe aspirante et foulante, siphons divers, fontaine intermittente. — Expériences d'acoustique : cordes tendues, tubes de verre donnant les principaux accords; résonateurs, interférences, compteur graphique. — Expériences sur la chaleur : dilatation des solides, des liquides; mesure grossière du coefficient de dilatation de l'air; conductomètres divers. Chaleur de volatilisation de l'eau; vapeurs, variation de la tension. Différences des chaleurs spécifiques. — Expériences d'électricité ; électrisation de feuilles de papier, électroscope et électrophore; pouvoir des pointes; piles simples; électro-aimants et télégraphe électrique (principe). — Expériences d'électro-chimie : galvanoplastie, dépôts d'oxydes.

» Zoologie. — Outillage de dissection et sa pratique. — Préparations des animaux vertébrés en peau ou à l'état de squelette. — Collections entomologiques. — Conservation en bocaux.

» Botanique. — Outillage de dissection de botanique et sa pratique pour l'étude de la structure des plantes. — L'herborisation et l'herbier.

» Dessin graphique. — Vérification des règles, des équerres, rapporteur, double décimètre. Té et planche à dessin. — Vérification du papier, homogénéité, transparence, tache ou saillie. — Tracé pratique des axes médians. — Collage de la feuille de papier. Punaises. — Composition essentielle d'une boîte de compas et réparation des différentes pièces. — Taille du crayon, de la plume d'oie. Plumes métalliques. — Encre de Chine, diverses qualités, teintes conventionnelles. — Différentes espèces de lignes employées en dessin. — Théorie des traits de lumière et d'ombre. — Problèmes de géométrie plane. — Echelles. Définition du module. — Courbes usuelles. Problèmes. — Epures diverses de géométrie descriptive. — Croquis et mise au net des établis. Tours et outils principaux. — Méthodes diverses pour le tracé de l'ellipse, de l'anse de panier, de l'ove, de la volute. — Plan de l'école à 0m,005 pour mètre.

» Dessin, modelage, sculpture. — *Partie pratique.* — Dessin à main levée, d'après la bosse, de la forme apparente de motifs d'architecture : base et chapiteau dorique; oves; rais de cœur. Modelage d'après les mêmes modèles. — Dessin ombré de motifs d'ornement : rosaces; frise du Capitole; griffon antique; masques tragique et comique. — Enseignement du moulage. — Moulage des meilleures études modelées. — Dessin et modelage de la figure d'après les têtes romaines

de l'arc de Trajan. — Dessin et modelage d'après les bustes ronde bosse de la Vénus d'Arles, d'Agrippa, d'Ariane. — Sculpture sur bois. — Dessin et modelage d'anatomie, d'après la tête, le bras et la jambe de l'écorché de Houdon; d'après l'écorché de Caudron. — Dessin et modelage d'ensemble d'après les statues du Discobole, d'Achille et de la Vénus de Milo. — Etude de la mise aux points. — Sculpture sur pierre d'une tête en haut-relief. — Dessin d'après la plante vivante. — Composition d'ornement.

» Menuiserie. — Enfourchements. Assemblage à tenons et mortaises. Assemblage à queue d'aronde. Exercices de la scie, du bec-d'âne, du ciseau et corroyage du bois. — Assemblages à queues d'aronde recouvertes en bout, à tenon et mortaise et à panne suivant un angle de 60°, à double onglet avec chanfrein à un parement, d'onglet à un parement ou à demi-champ, d'onglet à deux parements ou à travers champ. — Trait de Jupiter simple. — Trait de Jupiter avec embrèvement sur champ, et avec embrèvement oblique. — Assemblages à moulures : partie de lambris à petit cadre et à glace, à onglet dans la moulure, à onglet à travers champ, et oblique suivant un angle de 60°. — Exercices de la scie, du bec-d'âne, du ciseau, du guillaume de fil, du bouvet de deux pièces et de l'outil à moulure. — Lambris à petit cadre et à glace composé de quatre assemblages différents. Partie rampante. — Corniches volantes et différents profils de moulures, comme cadre, cimaise et chambranle. — Socle à base moulurée. — Escabeau. Auge assemblée à queue.

» Ajustage. — Limer deux fers plats et les mettre d'égales dimensions. — Exercice du bec-d'âne et du burin : dresser les faces d'un parallélipipède et y faire des saignées parallèles aux arêtes. — Faire trois écrous à 6 pans ayant les mêmes dimensions. — Faire un ajustage à queue d'aronde. — Exercice de brasage.

» Forge. — Faire, avec plusieurs soudures, une barre de fer plat. — Faire un lopin. — Souder des rondelles et des écrous à 6 pans.

» Tour a bois. — Exécution de divers profils d'après modèles et d'après dessin.

» Tour a métaux. — Même programme que pour les tours à bois. Exercice de filetage au chariot et au peigne.

» Stéréotomie pratique. — Confection de saumons de plâtre. — Epures de l'arc plein cintre, de l'arc surbaissé, de l'arc rampant. — Exécution (d'après ces épures) de l'appareil : pieds droits et voussures. »

Pour se présenter au concours d'admission, il faut être âgé de vingt et un ans au moins et de trente-cinq ans au plus, et être pourvu soit du brevet supérieur, soit du diplôme de bachelier ès-sciences complet. Le concours porte sur le programme de la partie scientifique du brevet supérieur et se compose de quatre épreuves écrites et d'une épreuve orale. Les épreuves écrites comprennent : 1° une épreuve de dessin linéaire; 2° une épreuve de dessin d'ornement; 3° une composition de sciences physiques ; 4° une composition d'histoire naturelle ; en outre, une cinquième composition portant sur des questions de géométrie descriptive, de trigonométrie et d'algèbre élémentaire, reste facultative. L'épreuve orale consiste en un examen au tableau noir, pouvant porter sur toutes les matières scientifiques du programme des écoles normales. Les élèves admis reçoivent, pendant la durée des cours, qui est de neuf à dix mois, un traitement de 125 francs par mois; ceux qui étaient précédemment engagés dans l'enseignement conservent leur traitement. Les élèves sont externes ou internes à leur choix; les pensionnaires subissent une retenue de 3 francs par jour sur le traitement

Quarante-huit élèves avaient été admis en 1882 : onze d'entre eux appartenaient au corps enseignant des écoles normales ou des lycées, trente-six à l'enseignement primaire public, et un à l'enseignement libre. Sur ce nombre, quarante-sept ont obtenu, à la fin des cours en juillet 1883, le certificat d'études de l'école, qui leur confère le droit d'exercer dans les divers établissements scolaires les fonctions de professeurs des différents travaux manuels. La deuxième année des cours s'est ouverte en novembre 1883 avec quarante-quatre élèves, dont vingt étaient déjà à l'école et ont été autorisés à faire une seconde année d'études.

Le ministre, sur l'avis du Conseil supérieur de l'instruction publique, a institué, à la date du 20 juillet 1883, un *certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel dans les écoles normales*, en attachant à la possession de ce certificat l'avantage d'un supplément de traitement de 300 francs pour les instituteurs et les professeurs d'école normale qui l'auront obtenu. Sont admis à se présenter aux examens de ce certificat d'aptitude non seulement les élèves des Cours normaux de travail manuel, mais toute personne, homme ou femme, ayant atteint l'âge de vingt ans et justifiant de la possession du brevet supérieur ou d'un baccalauréat. Pour les *aspirants*, les épreuves générales comprennent : 1° une composition de géométrie ; 2° une composition de dessin géométrique (croquis coté d'un objet en relief et mise au net à une échelle déterminée); 3° une épreuve de géométrie descriptive; 4° un dessin d'ornement d'après le plâtre et une épreuve de modelage d'après un modèle simple ; — les épreuves spéciales comprennent : 1° une manipulation de physique ou de chimie ou une épreuve pratique d'histoire naturelle, au choix du candidat; 2° l'exécution d'une pièce en fer ou en bois, d'après un croquis coté; 3° l'appréciation de travaux d'élèves (travaux graphiques, ouvrages manuels); 4° une épreuve orale portant sur les matières premières mises à la disposition du candidat au cours des épreuves spéciales. Pour les *aspirantes*, les épreuves générales comprennent : 1° une composition écrite sur l'hygiène ou l'économie domestique ; 2° une leçon de choses faite devant des élèves d'école primaire ou d'école maternelle ; 3° une composition de dessin d'ornement spécialement appliqué aux travaux de femmes ; — les épreuves spéciales comprennent : 1° une manipulation très élémentaire de physique ou de chimie ou une épreuve d'histoire naturelle, au choix de l'aspirante ; 2° un travail de ménage d'après le programme d'économie domestique des écoles normales d'institutrices ou l'exécution d'ouvrages d'aiguille (couture, tricot, crochet, broderie, coupe et assemblage des vêtements, etc.). — Les candidats munis du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales (ordre des sciences) sont dispensés des deux premières épreuves générales. — Les candidats qui en font la demande peuvent subir une ou plusieurs des épreuves facultatives ci-après énumérées, qui donnent lieu à une mention sur le certificat d'aptitude : 1° calligraphie; 2° dessin d'imitation d'après la bosse ; 3° gymnastique, escrime et exercices militaires ; 4° topographie, arpentage, nivellement, jaugeage des cours d'eau ; 5° agriculture et horticulture ; 6° exécution d'un ouvrage manuel appartenant à un métier laissé au choix du candidat.

Une première session d'examen pour le certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel a eu lieu en 1883. Les 26 aspirants qui ont obtenu le certificat sortaient tous de l'école normale de travail manuel : treize d'entre eux ont reçu un poste dans une école normale, trois ont été nom-

més maîtres dans des écoles primaires supérieures, et dix ont été admis en deuxième année à l'école de Saint-Cloud. Le nombre des aspirantes diplomées a été de quatorze.

Par décret du 1er janvier 1884, les Cours normaux de la rue Louis Thuillier ont été transformés en une *Ecole normale spéciale pour l'enseignement du travail manuel.* Cette école a cessé d'exister en septembre 1884.

MANUELLES D'APPRENTISSAGE (ÉCOLES). — Nous complétons ici, vu l'importance du sujet, les indications sommaires qui ont été données au mot *Ecoles manuelles d'apprentissage.*

Une loi qui porte la date du 11 décembre 1880 a mis au nombre des établissements d'enseignement primaire public les écoles d'apprentissage fondées par les communes ou les départements.

Cette loi doit son origine à une proposition faite en janvier 1878 à la Chambre des députés par M. Martin Nadaud et quelques-uns de ses collègues. M. Nadaud demandait qu'un crédit d'un million fût ouvert au ministère de l'agriculture et du commerce pour encourager la création d'une école professionnelle dans chaque département. L'organisation de l'enseignement professionnel, disait l'auteur de la proposition, était la meilleure solution pour suppléer à l'imperfection actuelle des contrats d'apprentissage : et il citait, comme pouvant servir de type pour les créations souhaitées, l'école d'apprentissage du boulevard de la Villette, à Paris. La proposition fut renvoyée à l'examen d'une commission, qui présenta son rapport dans la séance du 8 mai 1878, et conclut à encourager la création, dans toutes les communes où le conseil municipal le jugerait nécessaire, d'*écoles manuelles d'apprentissage* annexées aux écoles primaires; l'Etat accorderait des subventions aux communes dont les ressources seraient insuffisantes, et à cet effet un crédit d'un million serait inscrit au budget, non plus du ministère de l'agriculture et du commerce, mais du ministère de l'instruction publique.

Au cours de la discussion, la commission modifia les dispositions de la proposition de loi présentée par elle. Elle renonça à rattacher les écoles manuelles d'apprentissage aux écoles primaires, et en donna une définition nouvelle, qui les plaçait au nombre des établissements relevant du ministère de l'agriculture et du commerce. Elle proposa le texte suivant : « Des subventions peuvent être accordées par le ministre de l'agriculture et du commerce aux écoles d'apprentissage fondées par les départements, les communes, les chambres de commerce et les associations de patrons ou d'ouvriers. Elles peuvent être également accordées à des particuliers, après avis favorable du conseil municipal. La loi de finances déterminera, chaque année, le crédit mis à cet effet à la disposition du ministère. »

Sous cette forme, la proposition de loi fut adoptée par la Chambre en février 1879.

Au Sénat, la commission nommée pour examiner la loi votée par la Chambre substitua au projet ci-dessus un projet nouveau en dix-sept articles. Le rapporteur, M. Tolain, développa cette idée, que les écoles manuelles d'apprentissage devaient former l'un des organes essentiels d'un système général d'enseignement dans lequel seraient combinées, dès le plus jeune âge, la pratique et la théorie du travail. Et pour assurer à ces écoles manuelles d'apprentissage des ressources permanentes et mieux proportionnées à la grandeur des besoins à satisfaire, la commission proposait la création d'une Caisse des écoles manuelles d'apprentissage, établie sur les mêmes bases que la Caisse pour la construction des écoles primaires.

La discussion qui eut lieu au Sénat, dans la séance du 3 mai 1880, montra que l'idée de ce que pouvait être une école d'apprentissage était loin d'être nettement définie. MM. Corbon et Tolain essayèrent de la préciser. « Si les choses se passaient comme autrefois, dit M. Corbon, dans l'industrie morcelée où l'apprenti était de la famille du patron, où l'apprentissage se faisait couramment à l'atelier, je ne penserais pas à faire des écoles d'apprentissage, mais bien des écoles primaires dans lesquelles on se contenterait de quelques exercices manuels... Mais il y a une nécessité patriotique et une nécessité économique à créer des écoles d'apprentissage... Le développement des facultés manuelles en même temps que celui des facultés intellectuelles et morales, voilà le fait des écoles primaires : le travail n'y est pas un travail d'apprentissage proprement dit, c'est un exercice manuel. Mais au sortir de l'école primaire, il faut que l'élève trouve des écoles d'apprentissage où le travail manuel est le principal. Ce sont ces écoles que nous voulons; elles serviront à faire des apprentis; on y prendra les jeunes gens de douze à quatorze ans; on les mènera jusqu'à seize ou dix-huit ans, et on en fera de jeunes ouvriers qui pourront ensuite entrer dans les ateliers. » Et M. Tolain ajoutait : « Quand un apprenti quitte le maître dans l'atelier duquel il a passé trois ou quatre ans, quand il reçoit son livret d'ouvrier, il a appris quoi? Le maniement des outils de sa profession, de la profession restreinte dans laquelle il est entré; non pas même le maniement général de tous les outils usuels, sorte d'enseignement que, par parenthèse, il serait très facile d'organiser dans un atelier adjoint à l'école primaire. Quant à ce qui s'appelle véritablement le métier, la profession, avec ses secrets, avec ses difficultés, pas un de ces enfants ne la sait, pas un ne l'a apprise, parce que tantôt on n'a pas pu, tantôt on n'a pas voulu la lui montrer. Eh bien, l'école d'apprentissage permettra, si elle est organisée sérieusement, de mettre un enfant, au bout de trois années d'apprentissage, en état de gagner sa vie, non seulement dans sa profession, mais dans plusieurs autres. Car ce qui caractérise l'état de notre industrie à l'heure actuelle, c'est la division extrême du travail; il n'y a véritablement plus d'ouvriers, il y a des spécialistes. Or un enfant, sorti au bout de trois ans de l'école d'apprentissage, sera capable d'aborder un nombre considérable de spécialités ; et je ne crois pas exagérer en disant que dans tous les centres industriels un peu importants, où il serait possible d'établir une de ces écoles sur le type, par exemple, de celle de la Villette, où l'on fait spécialement l'apprentissage du fer et du bois, chaque enfant serait capable, en sortant de cette école, d'aborder huit ou dix spécialités. Sans doute, le jour où il entrera dans l'une d'elles, il sera un peu moins habile que les spécialistes de la profession qui l'exercent depuis trois ans, cinq ans, dix ans; mais au bout de quinze jours, d'un mois, si vous voulez, de pratique, cet enfant sera non seulement aussi habile de la main, mais encore beaucoup plus intelligent... Ainsi, l'école d'apprentissage, sans faire positivement de l'enfant ce qu'on appelle un menuisier, un serrurier, le rendra capable, au bout de trois ans, de travailler le bois ou le fer, et d'entrer dans n'importe quelle spécialité où il gagnera, dès l'âge de quinze ou seize ans, une journée supérieure à celle de tous les enfants qui auraient passé trois, quatre ou cinq ans, en qualité d'apprentis, dans un atelier industriel privé. »

La suite de la discussion ayant été ajournée, des négociations s'établirent entre la commission et les deux ministères de l'agriculture et du commerce et de l'instruction publique. Il résulta de ces conférences une nouvelle modification du projet. Les écoles manuelles d'apprentissage, au

lieu de relever exclusivement du ministère de l'agriculture et du commerce, furent placées en même temps sous la surveillance du ministère de l'instruction publique, et mises au nombre des établissements publics d'enseignement primaire, lorsqu'elles seraient fondées par des communes ou des départements; les écoles publiques d'enseignement primaire complémentaire, dont le programme comprend des cours ou des classes d'enseignement professionnel, furent assimilées aux écoles manuelles d'apprentissage. Ce classement permettait de faire profiter les écoles manuelles d'apprentissage de la Caisse pour la construction des écoles primaires; il devenait donc inutile de créer pour elles une caisse spéciale. De plus, celles de ces écoles qui seraient fondées par des associations libres étaient mises au nombre des établissements désignés dans l'article 56 de la loi du 15 mars 1850 comme pouvant participer aux subventions inscrites au budget de l'instruction publique. Enfin toutes ces écoles, publiques et libres, étaient appelées à bénéficier des subventions inscrites au budget de l'agriculture et du commerce sous le titre de : subvention à des établissements techniques.

Un rapport supplémentaire, expliquant l'économie du projet ainsi modifié, fut présenté par M. Tolain au Sénat le 29 juin 1880. Le projet fut voté sans discussion dans la séance du 9 juillet, et la Chambre l'adopta à son tour sans nouveaux débats le 30 novembre 1880. La loi fut promulguée le 11 décembre suivant. Nous en avons donné le texte ailleurs (V. *Lois scolaires*, p. 1703).

Un règlement d'administration publique, en date du 30 juillet 1881, a déterminé les conditions d'application de la loi. Nous le reproduisons ci-dessous :

« Art. 1er. — Les écoles manuelles d'apprentissage, qui font l'objet de la loi du 11 décembre 1880, sont divisées en deux catégories :

» 1° Les écoles manuelles d'apprentissage publiques ou libres fondées en vue de développer chez les jeunes gens qui se destinent aux professions manuelles la dextérité nécessaire et les connaissances techniques ;

» 2° Les écoles publiques d'enseignement primaire complémentaire dont le programme comprend des cours ou des classes d'enseignement professionnel, et les écoles libres à la fois primaires et professionnelles.

» Titre premier. — *Dispositions relatives aux écoles publiques.*

» Art. 2. — La création, la construction et l'entretien des écoles publiques, rentrant dans l'une ou l'autre des deux catégories établies par l'article 1er, sont soumis aux dispositions des lois du 15 mars 1850, du 10 avril 1867, du 3 juillet 1880 et du 16 juin 1881.

» Toutefois, s'il s'agit d'établissements de la première catégorie, la création en est autorisée par le ministre de l'agriculture et du commerce, le Conseil supérieur de l'enseignement technique entendu, après approbation du ministre de l'instruction publique pour la partie scolaire.

» S'il s'agit d'établissements de la deuxième catégorie, la création en est autorisée par le ministre de l'instruction publique, après approbation, par le ministre de l'agriculture et du commerce, du programme d'enseignement professionnel.

» Art. 3. — Les plans et devis des projets de constructions destinées aux écoles publiques de l'une ou de l'autre des deux catégories seront approuvés par le ministre de l'instruction publique, après avis favorable donné par le ministre de l'agriculture et du commerce, le Conseil supérieur de l'enseignement technique entendu, sur la disposition des locaux affectés à l'enseignement professionnel.

» Art. 4. — Les modifications à apporter aux programmes des écoles publiques déjà existantes dans l'une ou l'autre des catégories ci-dessus indiquées, en vue de faire bénéficier ces écoles des dispositions de la loi du 11 décembre 1880, seront autorisées suivant la distinction établie par les paragraphes 2 et 3 de l'article 2 du présent décret.

» Art. 5. — La subvention de l'Etat, prévue par l'article 5 de la loi du 16 juin 1881, est imputée, savoir :

» Pour les établissements de la première catégorie, sur le budget du ministère de l'agriculture et du commerce, et, pour les établissements de la deuxième catégorie, sur le budget du ministère de l'instruction publique.

» Titre II. — *Dispositions générales.*

» Art. 6. — En exécution des articles 2 et 3 de la loi du 11 décembre 1880, il pourra être accordé à tous les établissements énumérés à l'article 1er du présent décret, soit publics, soit libres, indistinctement, tant par le ministre de l'instruction publique que par celui de l'agriculture et du commerce, des subventions éventuelles sous forme d'allocations pécuniaires, d'outillage, de modèles, de livres et d'appareils d'enseignement, ainsi que de bourses et de subsides alimentaires aux élèves.

» Pour participer à ces subventions, les communes, les départements et les associations libres devront :

» 1° S'engager à entretenir l'établissement en faveur duquel la subvention est sollicitée pendant une durée de cinq ans au moins ;

» 2° Justifier que le personnel remplit les conditions nécessaires pour assurer l'enseignement compris dans le programme de l'établissement et que le local répond aux besoins de l'enseignement donné dans ledit établissement.

» Toutefois, les subventions éventuelles ne seront accordées aux associations libres que pour des écoles fondées ou entretenues depuis deux ans au moins, et dont le programme d'enseignement aura été soumis à l'examen de l'autorité à laquelle ces subventions seront demandées.

» Art. 7. — Les communes ou les départements qui solliciteront ces subventions devront assurer à tous les élèves la gratuité de l'enseignement, les frais de pension seulement, dans les internats, restant à la charge des familles.

» Art. 8. — Un arrêté spécial, pris conformément aux prescriptions des paragraphes 2 et 3 de l'article 2 du présent décret fixera, pour chacune des catégories d'écoles, les conditions auxquelles pourront être accordées les bourses et les subsides alimentaires. »

Avant même que le décret qu'on vient de lire fût promulgué, le ministre de l'instruction publique, d'accord avec son collègue de l'agriculture et du commerce, avait institué (arrêté du 31 mai 1881) une commission chargée d'élaborer « un projet d'école nationale mixte d'enseignement primaire supérieur et d'enseignement professionnel à établir conformément aux dispositions de la loi du 11 décembre 1880. » Six semaines plus tard (9 juillet), un décret du président de la République créait à Vierzon (Cher), en exécution de la loi sur les écoles manuelles d'apprentissage, « une école nationale d'enseignement primaire supérieur et d'enseignement professionnel préparatoire à l'apprentissage, *destinée à servir de type pour les établissements de même nature qui seront fondés par application de la loi susvisée.* »

Le programme de l'école de Vierzon fut pré-

senté au ministre de l'instruction publique, le 11 août 1881, par la commission dont nous venons de parler.

« La commission, disait-elle dans son rapport, a été d'avis qu'un pareil établissement devait comprendre une salle d'asile, une école primaire et une école primaire supérieure professionnelle ; qu'en outre, en vue de préparer pour l'avenir un personnel apte à surveiller les leçons pratiques données dans les écoles, il conviendrait que l'Etat envoyât un certain nombre de maîtres adjoints des écoles normales passer dans cet établissement le temps nécessaire pour acquérir des connaissances dont ils sont actuellement dépourvus. Il a été également entendu qu'en raison du caractère défini du groupe scolaire projeté, on s'attacherait à éviter toute spécialisation dans l'enseignement manuel. L'école en projet doit donc comprendre :

» 1° La salle d'asile, recevant les enfants de 3 à 6 ans;

» 2° L'école primaire, recevant les enfants de 6 à 12 ans;

» 3° L'école primaire supérieure, dans laquelle les enfants pourront être admis de 12 à 14 ans;

» 4° La section des maîtres adjoints.

» Il s'agissait de déterminer au moyen de quelle série ininterrompue d'exercices manuels durant cette période l'enfant, à sa sortie de l'école primaire supérieure, se trouverait posséder la dextérité de la main en même temps qu'une certaine somme de connaissances techniques.

» En ce qui concerne la salle d'asile (de 3 à 6 ans), l'application de la méthode Frœbel, convenablement étendue et développée, satisfera complètement à toutes les exigences du plan d'ensemble.

» A l'âge de 7 ans, l'enfant entre à l'école primaire; il y restera jusqu'à 12 ans révolus, en moyenne, c'est-à-dire qu'il y séjournera six années.... Les enfants de 11 et 12 ans pourront donc déjà être familiarisés dans une certaine mesure avec la plupart des outils employés au travail du bois, être exercés à l'usage du tour, initiés à la tenue de la lime. L'habileté et la délicatesse de la main seront en même temps entretenues par la pratique du modelage. Quant à la période de 7 à 10 ans, on ne doit songer qu'à développer la dextérité manuelle de l'enfant par de petits travaux n'exigeant presque aucun déploiement de force physique. Le dessin, le découpage, l'assemblage de morceaux de carton permettant d'obtenir des objets de formes et de couleurs variées, exerceront en même temps son attention, son intelligence et son adresse. A ces travaux se joindront l'exécution de petits objets de vannerie, la fabrication de treillages métalliques nécessitant déjà l'emploi d'un outil léger. On devra s'attacher dès cet âge à faire produire réellement aux enfants des objets qu'ils puissent emporter chez eux et montrer comme leur œuvre. Quelques spécimens marqués au nom de chacun resteront à l'école et formeront les éléments du musée scolaire. De 7 à 10 ans, le modelage devra déjà tenir une certaine place dans les exercices scolaires.

» L'enfant quitte l'école primaire et entre à l'école supérieure. L'âge qui paraît le plus convenable, s'il s'agit d'un futur ouvrier, est celui de 12 ans. L'enfant sortant de l'école trois ans après, à 15 ou 16 ans, se trouvera dans les meilleures conditions, soit pour entrer dans une école professionnelle spéciale du degré secondaire, soit pour se compléter assez promptement comme ouvrier dans les ateliers de l'industrie.

» Les exercices manuels de l'école primaire supérieure devront avoir pour base, dans l'opinion de la commission, le travail du bois et du fer. En effet, le travail de ces deux matières offre un champ presque illimité pour la préparation générale et sans spécialisation que doivent recevoir les élèves.

» Le travail du bois et celui du fer alterneront de telle manière qu'à la fin de l'année l'élève aura été exercé durant deux périodes de soixante jours dans chacun des deux ateliers. Les deux genres de travaux enchaînés de la sorte se compléteront l'un l'autre ; c'est ainsi qu'après avoir étudié la pratique du tour à bois on pourra passer avec plus de fruit au tour à métaux, et qu'après avoir achevé la construction d'un assemblage quelconque on sera mieux à même d'apprécier les difficultés que présente l'ajustage de deux pièces métalliques.

» A l'école primaire supérieure, le dessin devra consister, pendant la première année, en exercice de tracé et de lavis qui auront surtout pour objet la précision et la pureté de l'exécution.

» En deuxième année, le dessin d'architecture et d'ornement se combinera avec les travaux de modelage ; le croquis à main levée devra tenir une place des plus importantes dans cette branche de l'enseignement.

» En troisième année, les exercices de dessin consisteront principalement dans le croquis et le dessin avec coupes et cotes des différents outils et appareils employés dans les ateliers. Les travaux des élèves seront exclusivement exécutés d'après des croquis pris par eux sur les pièces mêmes. »

A ce rapport sont joints deux programmes détaillés, l'un indiquant les exercices manuels destinés à l'école primaire, l'autre développant les matières d'enseignement et les divers travaux manuels de l'école primaire supérieure et professionnelle. Le premier de ces programmes n'a plus qu'un intérêt rétrospectif, depuis que l'arrêté du 27 juillet 1882 a imposé à toutes les écoles primaires publiques un programme obligatoire pour toutes les branches d'enseignement, y compris les travaux manuels. Le second, par contre, constitue un document des plus utiles à consulter, puisque c'est le programme d'un établissement destiné, aux termes du décret qui l'a institué, à servir de type pour les écoles de même nature.

Nous reproduisons par conséquent le programme de l'*école primaire supérieure et professionnelle*.

PROGRAMME.

I. Enseignement primaire supérieur.

(Le programme est exactement celui des écoles primaires supérieures tel qu'il a été établi par l'arrêté du 15 janvier 1881).

II. Enseignement professionnel.

» *Première année* (2 heures par jour).

» *Complément des cours primaires supérieurs.* — Dessin et modelage. — Exécution d'après croquis cotés de solides géométriques réguliers de dimensions données.

» *Travaux d'atelier.* — 1re période : Travail du bois. — Un coffre, une planche à dessin. Assemblage à tenon et mortaise; assemblage oblique; assemblage à embrèvement; assemblage à entaille oblique à mi-bois. Croix de Saint-André. Traits de Jupiter divers.

» 2e période : Travail du fer. — Exercices à la lime sur un morceau de fer méplat. Parallélipipède rectangle à base carrée de dimensions données ; le transformer en un prisme à base octogonale, puis de seize côtés; le mettre au rond à la lime. Ramener le cylindre au tour à une dimension donnée; y inscrire un prisme hexagonal.

» 3e période : Travail du bois. — Queues d'aronde diverses. Entures par quartiers à mi-bois; entures à sifflets (deux variétés); traits de rallonge à queue d'aronde à mi-bois.

» 4e période : Travail du fer. — Confection d'outils : deux règles en fer de dimensions données; deux équerres simples, un compas d'épaisseur. Exercices de tour et de burin.

» *Deuxième année.*

» *Complément des cours primaires supérieurs.* — Dessin et modelage. — Exécution d'une série graduée d'ornements composés d'éléments de solides géométriques arrangés symétriquement. Rosaces, etc.

» *Travaux d'atelier* (3 heures par jour). — 1re période : Travail du bois. — Tenon et mortaise avec moulure. Tenon à coupe d'onglet. Tenon et mortaise avec entaille à chanfrein. Assemblage à tenon et mortaise sur l'arête.

» 2e période : Travail du fer. — Fausse équerre, compas à pointes. Étau à main.

» 3e période : Travail du bois. — Enfourchement sur l'angle. Embrèvement à deux abouts. Tenon et mortaise à entailles. Assemblage oblique de deux cylindres. Une paire de presses ordinaires.

» 4e période : Travail du fer. — Tenailles à chanfrein. Clef à écrous.

» Exercices de tour. Exercices de burin.

» *Troisième année.*

» *Complément des cours primaires supérieurs.* — Dessin et modelage. Eléments d'architecture. Ordres et styles.

» Ornements de différents ordres et styles.

» Dessin industriel. Notions théoriques de la composition et de l'assemblage des couleurs.

» Principes généraux des applications du dessin à la céramique, au découpage des bois et des métaux, à la serrurerie artistique, à l'impression sur papier et sur étoffes.

» Chimie. — Exercices de laboratoire. Manipulations, analyses. Fixation des couleurs (céramique, étoffes, etc.).

» Comptabilité. — Comptabilité industrielle. Etablissement d'un prix de revient : application à des outils et machines simples.

» *Travaux d'atelier* (5 heures par jour pendant le premier semestre, 7 heures pendant le second). — 1re période : Travail du bois. — Confection d'outils. Bois à dresser d'onglet. Sergents en bois. Scie à tenon. Scie à arraser. Scie à chantourner. Un rabot. Exercices de tour à bois.

» 2e période : Travail du fer. — Confection d'outils. Une paire d'équerres en acier, l'une à chapeau. Un tourne-à-gauche. Travail au burin.

» 3e période : Travail du bois. — Confection d'outils. Une varlope, une demi-varlope, une équerre, un trusquin, un bouvet ordinaire. Travaux au tour. Modèles.

» 4e période : Travail du fer. — Confection d'un trusquin. Exercices de forge. Exécution des éléments. Fabrication d'outils : burins, becs-d'âne, forets à percer, etc. Ouvrages au tour et au burin.

» *Travail d'atelier complémentaire.* — Après la clôture du cours de 3e année, les élèves pourront, sur leur demande, être maintenus à l'établissement pour y suivre, pendant la période des vacances, le travail d'atelier qui comprendra la journée entière. — Il leur sera alloué un prix de journée. »

La pose de la première pierre de l'école nationale de Vierzon a eu lieu le 3 mai 1883. A l'occasion de cette solennité, MM. Brisson, président de la Chambre des députés, et Ferry, ministre de l'instruction publique, ont prononcé des discours qui ont eu un grand retentissement.

Deux autres établissements nationaux devant servir de types des écoles manuelles d'apprentissage ont été créés, l'un par décret du 26 juillet 1882, l'autre par décret du 10 mars 1882. Ce sont l'école de Voiron, dont la construction est déjà fort avancée, et l'école d'Armentières, dont les travaux viennent de commencer (1884).

Pour la distinction à établir entre les écoles manuelles d'apprentissage et les écoles professionnelles ou techniques, V. *Professionnelles* (*Ecoles*) et *Technique* (*Enseignement*).

MANUELS DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE. — M. Littré définit ainsi le mot *manuel :* « Titre de certains livres ou abrégés, qu'on doit avoir, pour ainsi dire, toujours à la main et qui présentent l'essentiel des traités longs et étendus, écrits sur une matière. » Il y a des manuels du baccalauréat, des manuels des ponts-et-chaussées, de chirurgie, etc. Il y a aussi des *manuels de l'instruction primaire*. Ces derniers se divisent en deux catégories bien distinctes. Les uns rentrent davantage dans la définition donnée par M. Littré : ils résument des traités plus étendus sur les diverses branches de l'enseignement primaire; ils sont faits particulièrement pour les aspirants aux différents brevets de capacité ou certificats d'aptitude. Les autres s'en écartent quelque peu : ils contiennent des directions théoriques et pratiques, pratiques surtout, pour l'exercice même de la profession d'instituteur.

Les *manuels* de la première catégorie sont, on peut le dire, issus de la loi de 1833. Cette loi, en créant deux ordres d'enseignement primaire, l'enseignement primaire élémentaire et l'enseignement primaire supérieur, établissait deux brevets correspondants. De là des *manuels* destinés à guider les candidats dans la préparation, d'une part du brevet élémentaire, de l'autre, du brevet supérieur, devenu, après la loi de 1850, le brevet facultatif ou complet. Les plus en vogue de ces *manuels*, sous le régime de la loi de 1833, puis sous celui de la loi de 1850, ont été les suivants :

Manuel d'examen pour le brevet de capacité d'enseignement primaire, conforme à la loi de 1850 *et février* 1853, *à l'usage des aspirants et des aspirantes, par MM. Ach. Meissas, Texte, B. Jullien, Sainte-Preuve et Chalamet;* deux volumes, dont l'un pour la partie obligatoire, et l'autre pour la partie facultative.

Manuel des aspirantes au brevet d'aptitude de maîtresse d'étude et au brevet d'institutrice de second ordre, contenant les réponses aux questions qui peuvent être adressées aux aspirantes sur les diverses matières de l'examen, par MM. Lamotte, Meissas, Michelot et Lesieur.

Manuel de l'institutrice, ou instructions propres à diriger les jeunes personnes qui se destinent à l'enseignement public ou particulier, suivi de questionnaires développés sur les matières qu'elles doivent étudier pour se présenter aux examens, par Mlle Collin.

Ces divers *manuels*, édités par la maison Hachette et Cie, ont été, après épuisement d'un grand nombre d'éditions, remplacés par le *Manuel d'examen pour le brevet de capacité de l'enseignement primaire, à l'usage des aspirants et des aspirantes, de MM. Berger, Brouard et Defodon; Brevet élémentaire*, dont la dernière édition, conforme aux programmes nouveaux, a été allégée de l'enseignement religieux (*Catéchisme* et *Histoire sainte*).

Manuel des aspirants et aspirantes aux brevets de capacité de l'instruction primaire. par E. Lefranc et L. Galais, que la maison J. Delalain refond en ce moment même pour l'approprier aux programmes actuels.

Manuel des aspirants et aspirantes au brevet de

capacité, par MM. Magin, Grégoire, Périgot, Maucourt et Berger (*Delagrave*). Ce dernier se distingue en ce qu'il forme, pour chaque matière, des volumes séparés, tandis que les autres réunissent en un volume, en deux au plus, une collection de petits traités sur toutes les branches du programme légal, et sont, pour l'aspirant ou l'aspirante, une sorte d'encyclopédie plus ou moins portative, un *vade-mecum* qui peut être à chaque instant consulté.

Les *manuels* de la seconde catégorie, ceux qui ont pour but de guider les maîtres et maîtresses dans l'exercice même de leurs fonctions, sont beaucoup plus nombreux; des directeurs d'école normale, des inspecteurs primaires, des praticiens éprouvés, des personnes que leurs goûts, leurs études, quelquefois leurs traditions de famille rapprochaient de l'enseignement à ses plus humbles degrés, ont tenu à faire profiter les jeunes maîtres d'une expérience laborieusement acquise, ou simplement de suppléer à cette absence d'éducation professionnelle qui a été une des plaies de notre instruction primaire jusque dans ces derniers temps.

En général, les *manuels* dont nous parlons s'adressent aux maîtres et maîtresses laïques. Les congréganistes se cantonnent le plus souvent dans leurs traditions et dans les directions une fois données par leur communauté. Ainsi, les frères des écoles chrétiennes n'ont point cessé, depuis leur origine, de se laisser guider par la *Conduite des écoles* qui, modifiée peu à peu, est demeurée leur règle immuable, et qui donne à toutes leurs écoles un cachet particulier, immédiatement reconnaissable. Plus libre dans ses allures, l'enseignement laïque est susceptible de recevoir des formes et des directions diverses; il peut être conçu à des points de vue sinon opposés, du moins différents par certains côtés; chacun peut en quelque sorte travailler à l'œuvre, y apporter son contingent de lumières, et chercher à y faire prévaloir ses idées. Cette circonstance explique le grand nombre des *manuels* que nous allons passer en revue.

Les plus anciens se rapportent naturellement à l'enseignement mutuel, qui a été comme la première phase de l'enseignement primaire laïque chez nous. Nous en citerons deux entre autres :

Manuel pour les écoles primaires communales de jeunes filles, par Mlle Sauvan, inspectrice des écoles primaires communales mutuelles et simultanées de jeunes filles et des classes d'adultes de la ville de Paris (1834). — Cet ouvrage, l'un des plus anciens, le plus ancien peut-être du genre, n'est plus qu'une page d'histoire, tant sont loin de nous les écoles mutuelles et les premières écoles d'enseignement simultané de jeunes filles que Mlle Sauvan fut chargée d'organiser et qu'elle inspecta si longtemps à Paris. Mais si les institutions ont vieilli, si les établissements ont disparu ou se sont transformés au point d'être aujourd'hui méconnaissables, l'esprit de charité, de parfaite convenance, de direction à la fois ferme et bienveillante, dont était animée Mlle Sauvan, demeure entier et toujours d'actualité. Cet esprit se révèle surtout dans le *Cours normal des institutrices primaires*, qu'elle publia plus tard et qui fut comme le complément de son *Manuel*. Là, Mlle Sauvan se fait la collaboratrice de M. de Gérando, ou plutôt le supplée et le continue auprès des élèves du cours normal établi en 1831. Il s'exhale de ce dernier petit livre un parfum d'honnêteté, de simplicité, de piété aimable et tolérante, qui charme et qui entraîne. Les futures institutrices des classes populaires sont guidées comme par la main, à travers les écueils de la vie et de la profession. Conduite publique et privée, relations avec les enfants et les familles, influence morale à exercer auprès des uns et sur les autres, moyens d'instruire et de moraliser en même temps, tout est prévu et exposé de manière à porter la conviction dans les esprits, à inspirer la prudence et la force, la patience et le courage. En le lisant, on se prend à désirer qu'il soit lu encore par toutes les institutrices, que toutes les directrices d'école normale s'en imprègnent et le commentent, et qu'elles se préoccupent, comme Mlle Sauvan, de l'éducation de leurs élèves, au moins autant que de leur instruction.

Manuel complet de l'enseignement mutuel ou instructions pour les fondateurs et les directeurs des écoles d'enseignement mutuel, par M. Lamotte, inspecteur spécial de l'instruction primaire du département de la Seine, et M. Lorain, proviseur du collège royal de Saint-Louis. — Ce que fit Mlle Sauvan pour l'enseignement mutuel des filles, MM. Lamotte et Lorain le faisaient ou l'avaient fait déjà pour l'enseignement mutuel des garçons. A l'époque où les auteurs donnaient la seconde édition de leur ouvrage (1842), l'enseignement mutuel perdait du terrain et l'enseignement simultané en gagnait d'autant. Aussi, dès 1841, ils avaient fait paraître leur *Manuel complet d'enseignement simultané, comprenant la méthode d'enseignement mixte, ou instructions pour les fondateurs et les directeurs des écoles d'enseignement simultané avec plan d'école*. Ces deux ouvrages, le dernier surtout, intéressent encore aujourd'hui, parce qu'ils nous font assister comme à l'enfance de l'art et qu'ils nous montrent, par les détails auxquels ils descendent, combien les instituteurs d'alors avaient besoin d'être guidés, et comment aussi les traditions de propreté, d'ordre et de discipline se sont établies dans nos écoles primaires.

Manuel de l'instituteur primaire, ou principes généraux de pédagogie suivis d'un choix de livres à l'usage des maîtres et des élèves, et d'un précis historique de l'éducation et de l'instruction primaire, par A. Mæder. — « On a reproché à ce livre d'être trop court. Ce reproche, très fondé s'il s'agissait d'un cours complet et raisonné de pédagogie, perd de son importance à l'égard d'un résumé pour servir de base à l'enseignement des écoles normales, et aux méditations des instituteurs. » Cette appréciation de l'ouvrage est de l'auteur lui-même (seconde édition, Strasbourg, 1833). Et, en effet, on y trouve plus de définitions, de règles, de préceptes. d'aphorismes, dirions-nous volontiers, que de développements sur les matières de la pédagogie théorique ou pratique Du reste, l'historique et le catalogue annoncés dans le titre absorbent presque la moitié du volume. Il se termine par deux tableaux présentant d'une part un programme détaillé de l'enseignement, d'un autre un emploi du temps, qui prouvent que les éléments essentiels d'une organisation scolaire ne sont point d'invention nouvelle.

Cours pratique de pédagogie destiné aux élèves-maîtres des écoles normales primaires et aux instituteurs en exercice, par M. Daligault, directeur de l'école normale primaire d'Alençon. — Cet ouvrage répond bien à son titre de *guide pratique* et mériterait particulièrement la dénomination de *manuel*. Peu ou point de théorie, mais des directions dogmatiques, tant pour la conduite personnelle de l'instituteur que pour l'organisation de l'école et des études, pour la rédaction de l'emploi du temps, le choix des méthodes et des procédés, etc. Si l'on pouvait faire un reproche à M. Daligault, c'était de trop guider les maîtres et de ne point préparer, chez eux, cette élévation d'esprit qui autorise l'initiative et une certaine confiance en soi-même. C'est là, du reste, une critique qui peut s'appliquer à la plupart des *ma-*

nuels du genre : l'instituteur y trouve, sur tous les points, une voie toute tracée et dont il semble qu'il ne lui soit point permis de s'écarter.

Leçons de pédagogie. Conseils relatifs à l'éducation et à l'enseignement dans les écoles primaires, par J.-F.-A. Dumouchel, ancien directeur de l'école normale de Versailles, recteur de l'académie de la Haute-Saône. — M. Dumouchel semble compléter M. Daligault. Il est plus théorique que pratique. Il insiste particulièrement sur les qualités que doit réunir l'instituteur et sur les devoirs qu'il a à remplir. Son livre est une sorte de traité de morale à la fois générale et spéciale, spéciale aux instituteurs bien entendu. C'est un signe du temps : au moment où son livre et le précédent parurent (les éditions que nous avons sous les yeux datent de 1853), on parlait beaucoup aux instituteurs de leurs devoirs, peu ou point de leurs droits.

Manuel de l'instituteur primaire ou résumé des conférences faites aux instituteurs du Loiret, par MM. Pinet, Brouard et Mettas. — Ce manuel, qui contient en effet le résumé des conférences faites aux instituteurs du Loiret, réunis à Orléans en 1854, sous la présidence de M. Villemereux, alors inspecteur d'académie et devenu plus tard inspecteur général de l'instruction primaire, renferme en outre, sur l'organisation du service scolaire, des données auxquelles il a été fait ensuite de nombreux emprunts (construction des locaux et des mobiliers, organisation pédagogique des écoles, système disciplinaire, etc.) Il a été comme l'expression des idées que chercha à faire prévaloir à cette époque M. Villemereux.

Manuel de l'enseignement primaire. Pédagogie théorique et pratique, par Eugène Rendu. — L'auteur de cet ouvrage, partant de ce fait que le mode mixte s'est substitué partout au mode mutuel et au mode simultané purs, se propose d'établir « d'après quels principes ce mode d'enseignement doit être appliqué ; quelles règles président à la distribution du travail et à l'emploi du temps ; par quels moyens on peut donner aux leçons un caractère d'utilité pratique et d'élévation morale tout ensemble, et faire servir l'étude des connaissances usuelles au développement de l'intelligence. » M. E. Rendu, en assignant à l'école primaire ce noble rôle, n'a fait que suivre une honorable tradition de famille. S'inspirant, pour la rédaction de son *manuel*, d'abord de sa propre expérience (édition de 1857), ensuite, comme il ne craint pas de le dire, des idées de M. Gréard, et s'étant assuré d'ailleurs, pour la plus récente édition (1882), la collaboration d'un inspecteur primaire distingué, M. Trouillet, il a largement contribué pour sa part à le mieux faire comprendre et à l'affermir.

Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des écoles normales et des instituteurs, par Ambroise Rendu fils. — Comme le précédent, le *manuel* de M. Ambroise Rendu a été récemment refondu, rajeuni pour ainsi dire, mis au courant des idées actuelles, en matière de programmes et d'organisation pédagogique. Il a été en outre augmenté des dispositions législatives nouvelles. De l'avis de l'auteur lui-même, « il est composé en grande partie des conseils donnés par les principaux auteurs qui ont écrit sur l'éducation ».

Cours théorique et pratique de pédagogie, par Michel Charbonneau, directeur de l'école normale de Melun, etc. — Le cours de M. Charbonneau a tous les caractères et présente tous les avantages d'un *manuel* d'instruction primaire, à cause des directions pratiques qu'il contient dans sa troisième et dans sa quatrième partie, directions dans lesquelles l'auteur, comme la plupart de ses prédécesseurs, descend aux menus détails du métier. « Le ton de l'ouvrage, dit M. Rapet dans une introduction qui n'est pas la moins bonne partie du livre, est simple et modeste. C'est celui d'un éducateur au milieu de ses émules, recherchant avec eux des moyens de se perfectionner dans un art qu'il cultive comme eux avec amour.... Ce n'est point par ces qualités seules que se distingue le cours de M. Charbonneau. Aucun de ceux qui l'ont précédé n'a embrassé comme lui dans son ensemble la pédagogie de l'école primaire. »

Conférences de pédagogie et manuel des élèves-maîtres et des instituteurs, par L. Mariotti, directeur de l'école normale de Versailles, etc. — Conférences faites par un directeur d'école normale à ses élèves, en vue de leur donner une direction morale et des conseils pratiques sur l'enseignement. Sujets fort divers et un peu mêlés ; on sent que l'auteur a voulu se conserver une grande liberté quant au plan et à l'ordre qu'il suit, comme aussi quant aux matières qu'il traite.

Inspection des écoles, par MM. Brouard et Defodon. — Sous ce titre, les auteurs ont fait un véritable *manuel* de l'inspecteur primaire, du délégué cantonal, etc. Ils ont voulu, à un moment où beaucoup de personnes — trop peut-être — prétendaient intervenir dans la surveillance des écoles, montrer quelle a été l'origine de l'inspection, quel en doit être l'esprit et quelles sont les limites dans lesquelles elle doit s'exercer. Aux instructions sur la matière, notamment aux belles instructions de M. Guizot, ils ont ajouté des aperçus sur la direction morale et matérielle des écoles et des salles d'asile, sur les devoirs professionnels des instituteurs, sur les méthodes et les procédés d'enseignement, etc., et c'est par là que leur livre prend rang parmi les *manuels* d'instruction primaire.

A cette catégorie d'ouvrages se rattachent par quelque côté une foule d'opuscules ou de traités qui peuvent être considérés comme des *manuels* incomplets ou d'un ordre à part, tels que les suivants :

Le *Visiteur des écoles, par M. Matter* (1838), qui avait pour but « de guider les personnes chargées plus particulièrement les unes de suivre les intérêts matériels des écoles, les autres d'en diriger les intérêts moraux. »

Le *Guide des instituteurs ou Principes de pédagogie pour l'instruction primaire, par J.-B. Forneron, recteur d'académie* (1852), dans lequel la pédagogie est surtout envisagée dans ses rapports avec l'éducation ; etc., etc.

Les contrées voisines de la France et qui parlent sa langue nous ont fourni quelques manuels qui ne sont pas sans analogie avec les nôtres. La Suisse nous en offre deux, ceux de MM. Horner et Daguet ; la Belgique un, celui de M. Braun.

Guide pratique de l'instituteur, Notions élémentaires de méthodologie, par l'abbé Horner, professeur de pédagogie, recteur du collège de Fribourg. — M. Horner ne croit pas devoir s'étendre sur la psychologie, sur des directions générales plus théoriques, plus littéraires que vraiment utiles à son avis. Au lieu de tracer les devoirs des instituteurs, il croit « plus important de déterminer, d'une manière claire et sûre, les *moyens pratiques* de remplir leur tâche quotidienne. » Aussi s'applique-t-il surtout à exposer, avec un certain luxe de détails, dans les deux parties dont se compose son ouvrage, *méthodologie générale* et *méthodologie spéciale*, les méthodes et les procédés à suivre pour chacune des branches du programme scolaire. Il se montre particulièrement pratique dans sa seconde partie, où chaque chapitre se termine invariablement par une leçon-modèle sur le sujet.

Manuel de pédagogie suivi d'un résumé de l'histoire de l'éducation, à l'usage des personnes qui enseignent et des amis de l'éducation populaire,

par A. Daguet, docteur honoraire en philosophie de l'université de Berne. — M. Daguet va plus loin que son compatriote M. Horner. Dans sa substantielle brièveté, son livre forme un traité complet qui comprend jusqu'à une histoire de la pédagogie. Une part assez considérable y est d'ailleurs faite aux méthodes et aux procédés ainsi qu'à leurs applications, et c'est ce qui lui donne son caractère pratique, son caractère de *manuel.* Un critique y loue surtout les chapitres traitant de l'éducation morale et de la discipline.

Cours théorique et pratique de pédagogie et de méthodologie, par Th. Braun, professeur de pédagogie et de méthodologie à l'école normale de l'État à Nivelles, etc.— Cet ouvrage, qui constitue peut-être le manuel d'instruction primaire le plus complet et le plus étendu, ne comprend pas moins de trois volumes. Le premier est consacré à la pédagogie et à la méthodologie générale : ce sont les principes. Le second, sous le titre de méthodologie spéciale, contient l'application des méthodes et des procédés aux différentes branches d'études. Dans le troisième, l'auteur, après avoir formé en quelque sorte l'instituteur, achève son éducation professionnelle en le mettant en présence de lui-même, de ses devoirs à tous les points de vue, de sa situation, de ses programmes et de la loi. Le livre de M. Braun témoigne d'une grande expérience des choses de l'instruction primaire et d'une grande habitude à les manier. On peut regretter seulement d'y trouver trop de néologismes pédagogiques, par exemple l'énumération et la distinction des formes acroamatique, catéchétique, socratique, euristique, répétitoire, examinatoire, dialogique, etc.

Outre les *manuels d'instruction primaire* à proprement parler, il existe des *manuels des salles d'asile.* On connaît surtout ceux de *M. Cochin*, de *Mme Pape-Carpantier* et de la *Sœur Maria.*

Manuel des salles d'asile, par J.-B.-M. Cochin (Hachette). — A l'époque où Mme Mallet, Mme de Pastoret et un comité de dames s'efforçaient de seconder les vues de M. Cochin pour la création d'un certain nombre de salles d'asile à Paris, il n'existait aucun ouvrage dans lequel on se fût occupé à la fois du régime extérieur et intérieur des établissements publics d'éducation. M. Cochin entreprit, vers 1828, de combler cette lacune pour les établissements qui lui étaient chers. Plus tard, quand l'ordonnance du 22 septembre 1839 eut donné aux salles d'asile une existence légale, il compléta son premier essai et mit son *Manuel* d'accord avec les règlements en vigueur. Son ouvrage contint dès lors deux parties. La première traite de la fondation et de l'utilité des salles d'asile et de tout ce qui est nécessaire à leur organisation, à leur entretien, à leur surveillance. Dans la seconde, intitulée *La direction des salles d'asile*, l'auteur présente les considérations les plus propres à inspirer *aux maîtres des petites écoles* le dévouement que réclame l'exercice de leur profession, puis expose les méthodes qu'il convient de suivre pour le développement physique, moral et intellectuel des enfants du premier âge. On a reproché aux premières salles d'asile de n'être que des garderies organisées, des refuges destinés à prévenir le vagabondage et l'abandon des enfants pauvres. La lecture du *Manuel* de M. Cochin convaincra que si, par la force des choses, les salles d'asile ont conservé longtemps ce caractère, si les exercices matériels, les évolutions, les mouvements automatiques, etc., y ont longtemps dominé, leurs premiers fondateurs en ont eu une conception plus élevée ; ils les ont considérées tout d'abord comme devant former un premier degré d'instruction et d'éducation.

L'Enseignement pratique dans les salles d'asile ou Premières leçons à donner aux petits enfants, suivies de chansons et de jeux pour les récréations de l'enfance, par Mme Marie Pape-Carpantier. — Nouveau manuel des salles d'asile à l'usage des filles de charité de Saint-Vincent de Paul, par une sœur directrice de salle d'asile (la sœur Maria). — Au *manuel* de M. Cochin s'ajouta, vers 1848, c'est-à-dire au moment où la salle d'asile, envisagée à son vrai point de vue, recevait momentanément la dénomination d'*école maternelle* qu'elle porte aujourd'hui, un ouvrage qui devait, pour de longues années, y donner à l'enseignement sa forme, son caractère et sa mesure. Nous voulons parler du *manuel* de Mme Pape-Carpantier, qu'allait bientôt suivre celui de la sœur Maria (1854). Ces deux ouvrages ont entre eux, sinon une telle ressemblance, du moins tant d'analogie qu'on les dirait calqués l'un sur l'autre. Tous deux prennent pour point de départ l'enseignement religieux donné au moyen de récits empruntés à l'histoire sainte et faits sur une série de tableaux enluminés qu'on retrouverait encore dans beaucoup de nos salles d'asile. Puis viennent l'enseignement approprié de la lecture, de la grammaire, du calcul, de la géographie, de la musique, du dessin, du système métrique ; des notions familières d'histoire naturelle, des leçons sur des sujets variés, la *leçon de choses* que la salle d'asile a introduite chez nous. La sœur Maria va plus loin que Mme Pape-Carpantier : elle s'étend davantage sur l'instruction religieuse dogmatique, sur l'histoire naturelle, sur la gymnastique, sur les évolutions ; ses historiettes sont plus nombreuses ; son ton est plus doux, en quelque sorte plus maternel. Mais Mme Pape-Carpantier reprend l'avantage par la profondeur des vues et par l'élévation des idées. On ne saurait trop relire la préface qu'elle a placée en tête de la première édition de son livre : c'est là que sont déterminées d'une manière sûre et avec une sagesse qui n'a point été dépassée — si toutefois elle a été atteinte — la raison et la mesure des enseignements qui conviennent au premier âge. C'est dans ce livre aussi que, sans être autrement formulée que par les exercices et les leçons mêmes, se révèle, avec le caractère qui lui est propre, notre *méthode française* des salles d'asile.

Manuel des maîtres, comprenant l'exposé des principes de la pédagogie naturelle et le guide pratique de la première année et de la deuxième année préparatoire de la période élémentaire, par Mme Pape-Carpantier. — Manuel de l'institutrice, comprenant l'exposé des principes de la pédagogie et le guide préparatoire pour une première et une deuxième année, par Mme Pape-Carpantier et M. et Mme Delon. — Dans ces ouvrages, Mme Pape-Carpantier, fidèle à ses principes, préconise la méthode naturelle, le procédé intuitif, les connaissances usuelles, les entretiens familiers, l'enseignement rendu sensible et attrayant, en un mot tout ce qu'elle a mis en usage dans ses chères salles d'asile. Seulement, elle y élève l'enseignement d'un ou de plusieurs degrés, de manière à l'adapter aux petites classes d'écoles primaires et surtout à ce que nous avons appelé depuis les classes ou écoles enfantines.

Quels qu'ils soient, les *manuels d'instruction primaire* présentent un inconvénient qui résulte des matières mêmes dont ils traitent. D'une part, les programmes, la législation, la réglementation de l'instruction primaire à ses divers degrés ont longtemps varié chez nous et peut-être varieront-ils encore. D'autre part, la pédagogie, qu'on la considère comme science ou comme art, n'est point tellement fixée qu'il ne s'y produise de continuels changements, sinon quant au fond, du moins quant aux formes qu'elle revêt et à la langue qu'elle adopte. Dans ces conditions, les *manuels de pédagogie théorique et pratique*, à moins d'être soumis à des refontes fréquentes et qui leur font

perdre le plus souvent leur unité ou leur originalité, vieillissent rapidement; bientôt ils retardent et appartiennent au passé.

Et pourtant, les *manuels* ont leur raison d'être; on peut même dire qu'à leur heure — l'accueil qu'ils reçoivent à leur apparition le prouve de reste — ils répondent à un besoin vivement senti.

Ceux de la première catégorie, les *manuels* préparatoires aux examens, sont, pour le candidat, un programme, un résumé succinct, il est vrai, mais complet des connaissances dont il devra faire preuve, un maître toujours présent, toujours prêt à prévenir des oublis et à remettre sur la voie. Mais ici, l'abus côtoie l'usage. Un candidat qui ne s'est préparé que dans son *manuel* n'a qu'une science superficielle, sans ampleur ni profondeur, pour ainsi dire impersonnelle et toute d'emprunt. Il ne restera pas muet devant ses juges, mais il sera court; un examinateur tant soit peu clairvoyant s'apercevra bientôt qu'il a devant lui moins qu'un demi-savant, et surtout un futur maître insuffisamment formé, peu en mesure de communiquer un savoir qu'en réalité il ne trouve pas en lui-même.

Les *manuels* de la deuxième catégorie, ceux qui ont pour but de guider dans l'exercice de la profession, ont aussi leur utilité. Il n'est point sans avantage pour des maîtres qui souvent n'ont ni le loisir, ni la possibilité de lire des traités d'éducation développés, d'en trouver au moins la substance dans un manuel bien fait. D'un autre côté, il y a, dans toute profession, une partie purement technique, comme une somme de routine non seulement permise, mais nécessaire, un savoir-faire et un talent de mise en œuvre qui sont ordinairement le fruit de l'apprentissage préalable. Lorsque cet apprentissage a manqué ou se trouve insuffisant, le manuel peut y suppléer dans une certaine mesure. C'est toutefois à la condition de tomber entre des mains intelligentes. Autrement — et c'est là le danger des manuels — l'esprit se cantonne dans une manière de voir et de faire qui est toujours la même, dans des méthodes et dans des procédés qui peuvent être surannés; il perd toute initiative et toute originalité, et devient réfractaire à tout progrès. [E. Brouard.]

MANUELS DE PÉDAGOGIE. — V. *Manuels de l'instruction primaire.*

MANUELS DES ASPIRANTS ET ASPIRANTES AU BREVET DE CAPACITÉ, MANUELS D'EXAMEN POUR LE BREVET DE CAPACITÉ. — V. *Manuels de l'instruction primaire.*

MANUELS DES SALLES D'ASILE. — V. *Manuels de l'instruction primaire.*

MANUELS D'INSTRUCTION MORALE ET CIVIQUE. — On a pris l'habitude de désigner sous ce titre une catégorie de livres classiques dont les quatre ou cinq dernières années ont vu paraître un nombre assez considérable. C'est après les conférences faites aux instituteurs à la Sorbonne, à l'occasion de l'Exposition de 1878, et l'arrivée de M. Jules Ferry au ministère de l'instruction publique en 1879, que l'attention fut attirée sur la nécessité de créer, à l'école primaire, un enseignement de la morale et des devoirs du citoyen. La question du caractère à donner à cet enseignement a été examinée, dans ce Dictionnaire même, à l'article *Civique* (*Instruction*), écrit en 1879. Le livre qui ouvrit la série des manuels d'instruction civique destinés aux élèves des écoles fut le *Petit Citoyen* de M. Jules Simon, publié en 1879 chez Hachette et Cie. Vinrent ensuite les *Eléments d'instruction morale et civique*, de M. Compayré (1880-1881), et l'*Instruction civique à l'école*, de M. Paul Bert (1882). Nous n'avons pas l'intention de donner ici la bibliographie de toute cette littérature fort intéressante et qui a été l'occasion de discussions passionnées dans la presse et au Parlement : la lecteur pourra consulter à ce sujet une étude très complète de M. Boutroux, publiée dans le *Revue pédagogique* d'avril 1883. Nous nous bornerons à compléter ici ce qui a été dit à l'article *Livres*, p. 1626, au sujet des mesures spéciales que le ministre de l'instruction publique a été amené à prendre pour assurer, dans le choix des manuels d'instruction morale et civique, le respect de la neutralité de l'école.

Nous avons dit, à l'article *Livres*, que la section permanente du Conseil supérieur de l'instruction publique, saisie de la question par le ministre, avait émis l'avis que les dispositions libérales de l'arrêté du 16 juin 1880, relatif au choix des livres par les instituteurs eux-mêmes, devaient être maintenues, sous cette réserve que des circulaires ministérielles assureraient le complément de contrôle devenu nécessaire pour certains ouvrages par le respect de la neutralité que garantit la loi du 28 mars 1882. Les circulaires ainsi annoncées ont vu le jour en novembre 1883, et nous reproduisons ci-dessous les passages essentiels de ces deux documents.

Le premier est une circulaire aux recteurs, du 17 novembre 1883. Le ministre, après avoir rappelé sa déclaration au Sénat (31 mai 1883) et l'avis demandé par lui à la section permanente du Conseil supérieur, ajoute :

« C'est à la suite de cet avis, monsieur le recteur, que je vous ai demandé communication de la liste des livres adoptés dans chaque département de votre ressort par les conférences cantonales d'instituteurs pour l'année scolaire 1883-1884.

» L'examen de ces listes m'a conduit à prendre quelques décisions qui contribueront, je l'espère, à faire mieux comprendre et mieux pratiquer le nouvel enseignement que la loi du 28 mars confie à nos instituteurs.

» D'abord, j'ai constaté que le nombre des traités ou manuels d'instruction morale ou civique inscrits dans la série A du catalogue était très inégal dans les différents départements.

» Il importe, en pareille matière, que la plus grande liberté de choix soit donnée aux instituteurs, et qu'elle leur soit également assurée sur tous les points du territoire. Aussi, après avoir fait relever les titres de tous les ouvrages inscrits dans cette série, et après avoir pris connaissance des observations de MM. les recteurs, ai-je jugé utile de fondre en une seule liste, plus étendue et plus compréhensive, celle des divers départements. Par ce moyen, il n'y aura pas un instituteur en France qui ne soit libre de choisir entre tous les manuels qui ont obtenu, ne fût-ce que dans une seule académie, le suffrage de ses collègues.

» Je vous envoie cette liste générale en vous invitant à la faire publier dans chaque département de votre ressort....

» Il demeure bien entendu quo cette liste pourra s'accroître chaque année, si des choix nouveaux sont faits par les instituteurs. Dès aujourd'hui, je suis informé que plusieurs livres tout récemment parus auraient sans aucun doute figuré dans les propositions de plusieurs départements s'ils étaient parvenus en temps utile aux conférences cantonales. Ces conférences seront réunies à nouveau aux mois de mars et d'avril prochains, et elles pourront compléter la liste actuelle.

» En même temps et pour donner à nos instituteurs tous les moyens désirables d'étude, de discussion et de comparaison, j'ai décidé que toute bibliothèque pédagogique qui en fera la demande avant la fin de l'année courante recevra par les soins de mon administration tous ceux

des ouvrages portés dans la liste ci-jointe qu'elle ne posséderait pas encore. Nous obtiendrons ainsi ce résultat que tous les instituteurs et institutrices du canton pourront, en quelques semaines, au moyen d'un service de circulation qui fera passer chaque volume de main en main, prendre connaissance de tous les manuels qui leur sont proposés, et choisir, après examen, celui ou ceux qu'ils jugeront convenir le mieux à leur école.

» Enfin, comme la valeur de l'enseignement nouveau doit dépendre, avant tout, de l'idée que s'en font les instituteurs et de l'effort personnel qu'ils y apportent, j'ai cru devoir m'adresser directement à eux dans une sorte d'instruction pédagogique concernant l'enseignement moral et civique, le caractère qu'il doit avoir dans les trois cours, l'usage et l'abus des livres, les mesures à prendre et les efforts à faire pour mettre la neutralité religieuse dans son vrai jour et à l'abri de toute atteinte. »

Le second document est la lettre aux instituteurs dont parle le ministre au dernier alinéa de la circulaire ci-dessus. Dans cette lettre, datée également du 17 novembre 1883, le ministre, en un langage élevé, explique aux instituteurs le caractère qu'il convient de donner à l'enseignement moral et civique à l'école primaire; et, abordant ensuite la question des livres, il s'exprime ainsi :

« Une seule méthode vous permettra d'obtenir les résultats que nous souhaitons. C'est celle que le Conseil supérieur vous a recommandée : peu de formules, peu d'abstractions, beaucoup d'exemples et surtout d'exemples pris sur le vif de la réalité. Ces leçons veulent un autre ton, une autre allure que tout le reste de la classe, je ne sais quoi de plus personnel, de plus intime, de plus grave. Ce n'est pas le livre qui parle, ce n'est même plus le fonctionnaire, c'est pour ainsi dire le père de famille dans toute la sincérité de sa conviction et de son sentiment.

» Est-ce à dire qu'on puisse vous demander de vous répandre en une sorte d'improvisation perpétuelle sans aliment et sans appui du dehors? Personne n'y a songé, et, bien loin de vous manquer, les secours extérieurs qui vous sont offerts ne peuvent vous embarrasser que par leur richesse et leur diversité. Des philosophes et des publicistes, dont quelques-uns comptent parmi les plus autorisés de notre temps et de notre pays, ont tenu à honneur de se faire vos collaborateurs, ils ont mis à votre disposition ce que leur doctrine a de plus pur et de plus élevé. Depuis quelques mois, nous voyons grossir presque de semaine en semaine le nombre des manuels d'instruction morale et civique. Rien ne prouve mieux le prix que l'opinion publique attache à l'établissement d'une forte culture morale par l'école primaire. L'enseignement laïque de la morale n'est donc estimé ni impossible, ni inutile, puisque la mesure décrétée par le législateur a éveillé aussitôt un si puissant écho dans le pays.

» C'est ici cependant qu'il importe de distinguer de plus près entre l'essentiel et l'accessoire, entre l'enseignement moral qui est obligatoire, et les moyens d'enseignement qui ne le sont pas. Si quelques personnes, peu au courant de la pédagogie moderne, ont pu croire que nos livres scolaires d'instruction morale et civique allaient être une sorte de catéchisme nouveau, c'est là une erreur que ni vous, ni vos collègues n'avez pu commettre. Vous savez trop bien que sous le régime de libre examen et de libre concurrence qui est le droit commun en matière de librairie classique, aucun livre ne vous arrive imposé par l'autorité universitaire. Comme tous les ouvrages que vous employez, et plus encore que tous les autres, le livre de morale est entre vos mains un auxiliaire et rien de plus, un instrument dont vous vous servez sans vous y asservir.

» Les familles se méprendraient sur le caractère de votre enseignement moral si elles pouvaient croire qu'il réside surtout dans l'usage exclusif d'un livre même excellent. C'est à vous de mettre la vérité morale à la portée de toutes les intelligences, même de celles qui n'auraient pour suivre vos leçons le secours d'aucun manuel; et ce sera le cas tout d'abord dans le cours élémentaire. Avec de tout jeunes enfants qui commencent seulement à lire, un manuel spécial de morale et d'instruction civique serait manifestement inutile. A ce premier degré, le Conseil supérieur vous recommande, de préférence à l'étude prématurée d'un traité quelconque, ces causeries familières dans la forme, substantielles au fond, ces explications à la suite des lectures et des leçons diverses, ces mille prétextes que vous offrent la classe et la vie de tous les jours pour exercer le sens moral de l'enfant.

» Dans le cours moyen, le manuel n'est autre chose qu'un livre de lectures qui s'ajoute à ceux que vous possédez déjà. Là encore, le Conseil, loin de vous prescrire un enchaînement rigoureux de doctrines, a tenu à vous laisser libre de varier vos procédés d'enseignement : le livre n'intervient que pour vous fournir un choix tout fait de bons exemples, de sages maximes et de récits qui mettent la morale en action.

» Enfin, dans le cours supérieur, le livre devient surtout un utile moyen de réviser, de fixer et de coordonner; c'est comme le recueil méthodique des principales idées qui doivent se graver dans l'esprit du jeune homme.

» Mais, vous le voyez, à ces trois degrés, ce qui importe, ce n'est pas l'action du livre, c'est la vôtre. Il ne faudrait pas que le livre vînt en quelque sorte s'interposer entre vos élèves et vous, refroidir votre parole, en émousser l'impression sur l'âme des élèves, vous réduire au rôle de simple répétiteur de la morale. Le livre est fait pour vous, et non vous pour le livre. Il est votre conseiller et votre guide, mais c'est vous qui devez rester le guide et le conseiller par excellence de vos élèves.

» Pour vous donner tous les moyens de nourrir votre enseignement personnel de la substance des meilleurs ouvrages, sans que le hasard des circonstances vous enchaîne exclusivement à tel ou tel manuel, je vous envoie la liste complète des traités d'instruction morale ou d'instruction civique qui ont été, cette année, adoptés par les instituteurs dans les diverses académies; la bibliothèque pédagogique du chef-lieu de canton les recevra du ministère, si elle ne les possède déjà, et les mettra à votre disposition. Cet examen fait, vous restez libre ou de prendre un de ces ouvrages pour en faire un des livres de lecture habituelle de la classe; ou bien d'en employer concurremment plusieurs, tous pris, bien entendu, dans la liste générale ci-incluse; ou bien encore vous pouvez vous réserver de choisir vous-même, dans différents auteurs, des extraits destinés à être lus, dictés, appris. Il est juste que vous ayez à cet égard autant de liberté que vous avez de responsabilité. Mais quelque solution que vous préfériez, je ne saurais trop vous le redire, faites toujours bien comprendre que vous mettez votre amour-propre, ou plutôt votre honneur, non pas à faire adopter tel ou tel livre, mais à faire pénétrer profondément dans les jeunes générations l'enseignement pratique des bonnes règles et des bons sentiments. »

A cette lettre est jointe la liste des manuels d'instruction morale et civique adoptés par les conférences cantonales d'instituteurs et les commissions départementales pour l'exercice scolaire

1883-1884. Cette liste (qui pourra s'augmenter chaque année d'ouvrages nouveaux) comprend les ouvrages suivants :

I. — *Instruction morale.*

MM. Barrau. — *Livre de morale pratique;*
Burdeau. — *L'instruction morale à l'école;*
Mme Coignet. — *La morale dans l'éducation;*
MM. Franck. — *La morale pour tous;*
Paul Janet. — *Petits éléments de morale;*
Mabilleau. — *Cours de morale;*
Stahl. — *Morale familière.*

II. — *Instruction civique.*

MM. Armbruster. — *Instruction civique;*
P. Bert. — *L'instruction civique à l'école;*
Charles Bigot. — *Le petit Français;*
Maurice Block. — *La commune, le département, la France;*
F. I. C. — *Essai d'enseignement civique;*
Mabilleau. — *Cours d'instruction civique;*
Rousselot. — *Le petit livre de l'homme et du citoyen;*
Schuwer. — *L'école civique;*
Jules Simon. — *Le livre du petit citoyen;*
Thomas et Guérin. — *Enseignement civique.*

III. — *Instruction morale et civique.*

MM. Aliou. — *Cours de morale et notions d'enseignement civique;*
Compayré. — *Eléments d'instruction morale et civique;*
Mme Henry Gréville. — *L'instruction morale et civique à l'usage des jeunes filles;*
MM. Laloi. — *Première année d'instruction morale et civique;*
Liard. — *Morale et enseignement civique;*
Henri Marion. — *Devoirs et droits de l'homme;*
Mézières. — *Education morale et instruction civique;*
Jules Steeg. — *Instruction morale et civique.*

NOTA. — *Pour tous ces ouvrages, l'édition est celle qui était en cours de vente à la fin de la dernière année scolaire* 1882-1883.

MANUFACTURES (ÉCOLES DE). — On nomme ainsi les cours particuliers et libres destinés à donner l'instruction primaire aux apprentis, et qui sont organisés, dans les manufactures mêmes, par les industriels, au profit des enfants qu'ils emploient.

A cause des difficultés de toute sorte que présentent l'instruction et l'éducation des enfants les plus pauvres et qui, par conséquent, sont voués, dès leur premier âge, aux travaux manuels, rien n'est plus désirable et plus nécessaire que la multiplication progressive des *Ecoles de manufactures*. Elles offrent les meilleurs moyens d'application des deux lois du 19 mai 1874 sur le travail des enfants dans les manufactures et du 28 mars 1882 sur l'obligation de l'instruction primaire.

La loi du 19 mai 1874 s'exprime ainsi : « Nul enfant, ayant moins de douze ans révolus, ne peut être employé par un patron qu'autant que ses parents ou tuteur justifient qu'il fréquente actuellement une école publique ou privée. Tout enfant admis, avant douze ans, dans un atelier devra, jusqu'à cet âge, suivre les classes d'une école pendant le temps libre du travail. Il devra recevoir l'instruction pendant deux heures au moins, si une école est attachée à l'établissement industriel. La fréquentation de l'école sera constatée au moyen d'une feuille de présence dressée par l'instituteur et remise, chaque semaine, au patron (art. 8). — Aucun enfant ne pourra, avant l'âge de quinze ans accomplis, être admis à travailler plus de six heures par jour, s'il ne justifie, par la production d'un certificat de l'instituteur ou de l'inspecteur primaire, visé par le maire, qu'il a acquis l'instruction primaire élémentaire (art. 9). » — Ce certificat, qui n'est visé par le maire que pour légalisation de signature, doit attester la capacité de l'enfant pour la lecture, l'écriture, l'arithmétique et le système métrique.

Un grand progrès était déjà marqué, en théorie, par cette loi, pour l'instruction et l'éducation populaires. Il fallait le réaliser en pratique, et les difficultés étaient grandes.

Ce fut alors que l'on songea à la création des écoles dites *de demi-temps*, qui devaient avoir plusieurs séries de cours dans la matinée, dans la journée, dans la soirée. (V. *Demi-temps*.)

La loi du 28 mars 1882 a rendu l'instruction obligatoire pour tous. Si ces prescriptions ne doivent pas demeurer lettre morte à l'égard d'une portion nombreuse et intéressante de la population enfantine, il faut ouvrir et soutenir le plus grand nombre possible d'écoles de demi-temps ; il faut surtout multiplier, encourager, et au besoin subventionner les écoles de manufactures.

Pour ne prendre nos exemples qu'à Paris, on peut citer deux de ces écoles qui produisent les meilleurs résultats : l'école de M. Lemaire, fabricant d'instruments d'optique, rue Oberkampf, et l'école de M. Chaix, imprimeur, rue Bergère.

Dans la première, il y a, pour une trentaine d'enfants-apprentis : cour de récréation, réfectoire, dortoir, salle d'étude, et l'enseignement y est donné, tous les soirs, par un directeur et un maître-adjoint d'école communale.

Dans la seconde se trouvent les mêmes ressources pour une centaine de jeunes apprentis, répartis dans des cours gradués, où des fonctionnaires de ce grand établissement donnent non seulement l'enseignement primaire élémentaire aux plus jeunes enfants, mais encore le développent et l'élèvent pour les plus âgés.

Dans ces deux écoles, chaque enfant a un livret de présence scolaire, signé chaque jour par l'instituteur, et, à la fin de chaque semaine, par le patron. [Ebrard.]

MAPPEMONDE. — V. *Cartographie*.

MARBEAU. — Jean-Baptiste-Firmin Marbeau, jurisconsulte et philanthrope français, né à Brives (Corrèze) en 1798, est le fondateur en France de l'institution des crèches. Après avoir fait son droit à Paris, il se fixa dans cette ville, où il exerça la profession d'avoué. Il se fit d'abord connaître par la publication de quelques ouvrages de droit et d'économie politique : *Traité des transactions* (1824); *Politique des intérêts, essai sur le moyen d'améliorer le sort des ouvriers, par un travailleur devenu propriétaire* (1834) ; *Etudes sur l'économie sociale* (1844). Frappé de l'abandon où beaucoup d'ouvrières étaient contraintes de laisser leurs enfants, il fonda le 14 novembre 1844 une crèche à Chaillot (V. *Crèches*). L'année suivante il écrivit le livre *Des Crèches* (1845), que l'Académie française honora d'un prix Monthyon. Grâce à l'active propagande faite par M. Marbeau, les crèches se multiplièrent bientôt; l'initiateur de l'œuvre publia un *Manuel de la crèche*, destiné à servir de guide aux personnes charitables disposées à s'occuper de ces utiles institutions, et créa en 1846 un *Bulletin des crèches*, qui a continué à paraître jusqu'à ce jour. M. F. Marbeau est mort à Saint-Cloud le 10 octobre 1875.

MARCEL. — Claude Marcel, né à Paris en 1793, mort, dans la même ville, le 17 janvier 1876, fut d'abord militaire et prit part, en 1814, au siège d'Anvers, où il reçut une balle dans l'épaule. A la chute de l'Empire, il quitta le service et entra dans la carrière administrative. Vers 1825, il partit pour Cork en qualité de chancelier du consulat de France, et il y professa en même

temps le français. Nommé consul de France à Cork en 1848, il y resta jusqu'en 1863, élevant honorablement une famille de neuf enfants, qui n'eurent jamais d'autre maître que lui.

Après quarante années de séjour en Angleterre, il vint prendre sa retraite à Paris, où l'auteur de cet article a connu sa verte vieillesse, pleine d'entrain et de conviction, toujours prête à se mettre au service des bonnes volontés. Il était membre de la Société pour l'instruction élémentaire, et, comme l'a rapporté justement un des secrétaires généraux, M. Rémoiville, en rendant hommage à sa mémoire, M. Marcel a largement contribué aux efforts de la Société pour répandre dans l'enseignement primaire élémentaire l'étude et le goût des langues étrangères, « par l'affirmation de ses principes, par ses vives discussions et ses conférences originales, par ses ouvrages, et par le cours d'anglais qu'il a fait pendant plusieurs années aux élèves des cours normaux de la Société. »

M. Marcel avait été nommé chevalier de la Légion d'honneur en 1850.

En 1853, M. Marcel publia, en langue anglaise, un ouvrage qui a pour titre : *Language as a means of mental culture and international communication; or Manual of the teacher and the learner of languages* (Chapman and Hall, Londres, 2 vol. petit in-8), c'est-à-dire : *Le langage comme moyen de culture intellectuelle et de communication internationale, ou Manuel du maître et de l'élève dans l'étude des langues*. Cet ouvrage est fort estimé en Angleterre; Herbert Spencer le cite plusieurs fois et s'appuie à différentes reprises sur les doctrines et l'autorité de l'auteur. M. Marcel en a extrait, en 1855, un ouvrage français, les *Premiers principes d'éducation avec leur application spéciale à l'étude des langues* (in-12 de 455 pages, Paris, Borrani et Droz), qui renferme l'ensemble de ses idées pédagogiques; il a ensuite publié, en 1867, un autre livre qu'on peut considérer comme une dépendance du premier : *L'étude des langues ramenée à ses véritables principes, ou l'art de penser dans une langue étrangère* (in-12, Paris, Borrani); enfin, il a donné une sorte de résumé de ce second ouvrage et une critique de l'enseignement des langues, tel que l'entendent les lycées et les collèges, dans une brochure publiée en 1873 : *La raison contre la routine dans l'enseignement des langues* (Paris, in-8 de 34 pages, Aug. Boyer et Cie).

Les *Premiers principes d'éducation* de M. Marcel forment tout un traité de pédagogie.

L'auteur s'attache d'abord à chercher quelles sont les bases fondamentales de l'éducation, et il les trouve dans la physiologie, dans la philosophie morale, et dans ce qu'il appelle avec Destutt de Tracy l'idéologie, c'est-à-dire la psychologie de l'intelligence. Trois éducations ou plutôt trois éléments d'éducation sont nécessaires à l'homme : l'éducation physique, l'éducation morale, l'éducation intellectuelle. Quel sera, si l'on peut ainsi parler, l'instrument de cette triple éducation ? Ce sera cette grande fonction humaine et exclusivement humaine, qui fait que, seuls de tous les êtres vivants, nous sommes éducables et, dans toute la rigueur du mot, sociables : le langage.

M. Marcel étudie alors les lois générales du langage; il distingue les signes naturels, le langage d'action, des signes artificiels ou conventionnels, parlés ou écrits; il étudie les caractères respectifs des langues anciennes et des langues modernes, au point de vue spécial du rôle qu'elles doivent jouer dans l'éducation, faisant en passant à notre langue française l'honneur de la considérer comme un instrument universel de communication entre les divers peuples.

Arrivé à ce point, l'auteur s'adresse à ceux que la nature et la société ont chargés de l'éducation des enfants, aux parents et aux instituteurs, se demandant si les uns et les autres possèdent toutes les qualités nécessaires pour remplir dignement leur mission, et cherchant avec eux les conditions d'une bonne méthode éducative, qu'il résume en vingt axiomes logiques, lesquels forment le complément de ce qu'on pourrait appeler la partie théorique du livre.

Le reste est une étude moitié dogmatique, moitié critique, des procédés à employer pour appliquer pratiquement les principes indiqués.

C'est là peut-être la partie la plus neuve et la plus originale des *Principes d'éducation*. M. Marcel ne se borne pas à indiquer ce qui lui paraît être bon, il attaque ce qu'il trouve mauvais, réclamant hautement, par exemple, ce qu'il appelle l'observation des « prescriptions de la nature à l'égard de la première instruction », et s'élevant contre le travail intellectuel forcé auquel nos méthodes ordinaires soumettent les enfants. On jugera par quelques titres de chapitres de l'importance des questions franchement et nettement abordées dans cette partie du livre : « A quel âge peut-on faire commencer à un enfant les études classiques ? — A quel âge doit-on apprendre à lire ? De l'écriture apprise avant la lecture. — De la nécessité de diriger de bonne heure l'attention des enfants sur le sens des mots, » etc.

Contrairement à l'opinion de beaucoup de personnes, M. Marcel ne pense pas qu'il faille commencer de bonne heure l'étude des langues étrangères. Suivant lui, c'est se tromper étrangement que de croire que la grande facilité avec laquelle l'enfant apprend sa propre langue, et l'heureuse mémoire dont il est doué, sont l'indice de son aptitude à apprendre les langues en général, et que, par conséquent, cette étude est celle qui lui convient le mieux. L'enfant apprend sa langue par la méthode naturelle, s'aidant beaucoup du langage d'action, se préoccupant moins des mots que des choses, et n'arrivant aux mots que parce qu'ils sont pour lui les signes des choses, surtout des choses dont il a besoin. Quant à l'étude d'une langue étrangère, elle ne peut se faire que par la *méthode comparative*, qui exige le concours de forces intellectuelles bien au-dessus du pouvoir des enfants. Mais, si vous n'occupez pas l'enfant à l'étude des langues étrangères, comme on le fait dans les lycées et les collèges, à quoi donc l'occuperez-vous ? M. Marcel répond à cela par l'énumération de tout un système d'exercices destinés à faire entrer dans l'esprit de l'enfant, non des mots, mais des choses; non des signes d'idées qu'il n'a pas, mais les idées elles-mêmes : exercices de perception, exercices d'observation, exercices de réflexion, etc.; tout cet ensemble constitue pour lui un « cours pratique de langue maternelle ». Nos maîtres y trouveraient un grand nombre d'utiles observations.

L'étude des langues ramenée à ses véritables principes est, à ce point de vue spécial de l'étude des langues étrangères, l'application des principes de pédagogie générale posés par M. Marcel dans ses *Principes d'éducation*. L'étude d'une langue étrangère n'est pas pour lui — le titre même de son livre l'indique bien clairement — une pure étude de mots; ce qu'il cherche, ce qu'il se propose d'acquérir dans l'étude d'une langue étrangère, c'est l'art de penser dans cette langue. Mais, pour pouvoir penser dans une langue étrangère, il faut déjà être capable de penser dans la sienne. Et, en effet, comme nous l'avons déjà dit, M. Marcel n'est pas d'avis que l'étude d'une langue étrangère soit une œuvre de commençants, et sa méthode n'est pas faite pour des intelligences de petits enfants.

Que se propose-t-on, dit-il, quand on veut ap-

prendre une langue étrangère? Quatre choses : comprendre la langue parlée, parler, comprendre la langue écrite, écrire. D'où quatre études différentes, quatre arts différents à conquérir, l'art de lire, l'art d'entendre, l'art de parler, l'art d'écrire; d'où aussi quatre chapitres principaux dans le livre, indiquant les procédés à suivre pour parvenir par degrés à ce quadruple but.

Pour savoir lire, c'est-à-dire pour devenir capable de suivre sur la page les idées qu'un écrivain y a jetées, de se les approprier, ainsi que les formes sous lesquelles il les présente, la traduction, « qui interprète le texte étranger, non la condition grammaticale des mots », est le meilleur moyen à employer. Par conséquent, point de grammaire, dès le début; « la grammaire, dit-il, — et c'est une pensée qu'Herbert Spencer aime à lui emprunter — la grammaire n'est pas le point de départ, mais l'instrument de perfectionnement; point de dictionnaire non plus; tout au plus l'étude préalable des articles, des pronoms, des prépositions, des adverbes, des conjonctions, parce que ces mots, bien que d'une importance secondaire en apparence, modifient nécessairement le sens des phrases, d'où la nécessité d'en bien connaître la fonction. L'élève prendra un livre écrit dans la langue étrangère qu'il veut étudier, un livre dont le fond sera aussi simple que possible, bien à la portée de son intelligence, et il mettra en regard la traduction en sa langue, non la traduction mot à mot, juxtalinéaire ou interlinéaire, mais la traduction courante, littérale si faire se peut, du texte étranger. Il lira les deux textes, et, par voie de comparaison, d'induction et d'analogie, le temps et l'habitude aidant, il viendra à bout de se rendre compte des formes du texte étranger par les mots plus ou moins ressemblants de l'autre (il va sans dire qu'il s'agit ici de l'étude de langues de même groupe : allemand, anglais, italien, espagnol, etc., rapprochés du français). Peu à peu, il se passera de toute traduction, et M. Marcel estime qu'après la lecture de quelques volumes, l'élève aura complètement acquis ce qu'il appelle l'art de lire.

Voilà le premier point. Pour qu'il apprenne à entendre et à parler, l'intervention du maître est absolument nécessaire. M. Marcel indique les moyens que doit employer le maître, d'abord pour que l'élève entende et comprenne les mots qu'il prononce, puis pour qu'il les prononce lui-même, une fois compris, comme il les a entendus.

Reste maintenant l'art d'écrire. « Plus on aura fait de progrès, dit judicieusement M. Marcel, dans les arts de lire, d'entendre et de parler, mieux on réussira dans les exercices qui ont pour but la composition... Ecrire dans une langue avant d'avoir beaucoup lu, c'est vouloir récolter avant d'avoir semé, c'est prétendre connaître sans avoir appris. » Pour enseigner la composition, M. Marcel indique divers moyens : l'étude et l'imitation des bons écrivains, la *double traduction*, consistant à traduire le texte étranger dans l'idiome national, et à tâcher de reproduire ce texte en retraduisant cette version en texte étranger; le procédé qui consiste à prendre une page traduite d'un bon auteur, soit dans la langue qu'on parle habituellement ou dans quelque autre qu'on sache, à rendre ensuite cette page traduite dans la langue de l'auteur, et à comparer la traduction qu'on a faite avec le texte original, etc., etc. Arrivé là enfin, M. Marcel ne repousse ni l'étude syntaxique de la langue, ni l'étude des divers sens d'un même mot par le moyen du dictionnaire.

La méthode de M. Marcel pour apprendre les langues a été appliquée à l'étude de l'anglais, de l'allemand, de l'italien et du latin. Lui-même a composé les livres pratiques destinés à l'étude de l'anglais; il y en a trois (*Premier*, *Deuxième* et *Troisième livre*), dont un, le troisième, est une *Histoire anecdotique de l'Angleterre*, plus des *Tableaux synoptiques*. M. Jean Damiani a adapté la méthode à l'italien, et M. G. Théodore à l'allemand et au latin (la librairie Aug. Boyer et Cie est l'éditeur de tous ces livres).

L'étude des langues a été traduite en anglais aux Etats-Unis (in-12, New-York, 1869). Le *Premier livre* pour l'étude de l'anglais, que les Américains se sont approprié dans ces derniers temps, est employé à New-York en vue de l'étude du français. [Ch. Defodon.]

MARGUERIN. — V. au Supplément.

MARGUILLIER. — Le mot de *marguillier*, anciennement *marreglier*, vient du bas-latin *matricularius :* on appelait ainsi, à l'origine, les clercs qui tenaient le registre (*matricula*) où s'inscrivaient les offrandes des fidèles et les aumônes faites par l'église aux pauvres de la paroisse. Ce nom de *matricularii* s'appliquait aussi aux pauvres inscrits sur le registre en question; « entre ces pauvres, dit l'*Encyclopédie*, on en choisissait quelques-uns pour rendre de menus services, comme de balayer l'église, parer les autels, sonner les cloches. » Quand les paroisses eurent reçu une dotation et possédèrent des revenus réguliers, on appela marguilliers les administrateurs de ces revenus, élus par les habitants, et devant compte de leur administration à l'évêque; ces administrateurs, dans les villes, devinrent des personnages considérés, choisis parmi les plus notables paroissiens; mais dans les petites paroisses de campagne, les marguilliers cumulèrent généralement les fonctions de membre du conseil de fabrique avec l'emploi de bedeau ou de sacristain.

Sous l'ancien régime, le contrat passé par la commune avec l'instituteur obligeait presque toujours celui-ci à balayer l'église, à allumer les cierges, à sonner les cloches, etc.; il était donc marguillier, à prendre ce mot dans l'acception que lui donnait l'usage des campagnes. Dans quelques provinces du nord de la France, le marguillier-instituteur portait le nom de *coutre* ou *custode*. — V. *Coutre*.

MARINE (ÉCOLES RELEVANT DU MINISTÈRE DE LA). — V. *Ecole navale*, *Ecoles élémentaires des équipages de la flotte*, *Ecoles d'hydrographie*, *Mousses* (*Ecole des*).

MARINE ET COLONIES. — Nous traiterons dans cet article de l'instruction publique dans les colonies françaises, qui relèvent administrativement, comme on le sait, du ministère de la marine et des colonies.

Leur organisation intérieure varie suivant l'importance de chaque colonie. La plupart d'entre elles (la Martinique, la Guadeloupe, la Guyane, le Sénégal, la Réunion, l'Inde, la Cochinchine) possèdent un Conseil général élu, dont les attributions sont à peu près les mêmes que celles des Conseils généraux de la métropole, et des conseils municipaux. Les autres (Saint-Pierre et Miquelon, le Gabon, Mayotte et Nossi-Bé, la Nouvelle-Calédonie, les établissements de l'Océanie) n'ont pas de Conseils généraux; elles n'ont pas non plus d'institutions municipales (à l'exception de Saint-Pierre et Miquelon et de la Nouvelle-Calédonie, qui possèdent des conseils municipaux). Le commandement et la haute administration, dans chaque colonie, sont confiés à un gouverneur nommé par le président de la République; des chefs d'administration et des chefs de service dirigent, sous ses ordres, les différentes branches de l'administration; ce sont : le directeur de l'intérieur, le chef du service judiciaire, le chef du service administratif, le vice-recteur (dans la plupart des colonies, cet emploi n'existe pas et la direction de l'instruction publique fait partie des attributions du directeur de l'intérieur), le chef du service de santé.

Un certain nombre de colonies sont représentées au Parlement : la Martinique élit deux députés et un sénateur, la Guadeloupe deux députés et un sénateur, la Guyane un député, le Sénégal un député, la Réunion deux députés et un sénateur, l'Inde française un député et un sénateur, la Cochinchine un député.

Nous allons résumer, d'après une récente publication du ministère de la marine, les renseignements officiels sur l'état de l'instruction publique dans les diverses colonies.

I. **La Martinique.** — Superficie : 98 702 hectares. Population : 167 181 habitants, dont 18 848 garçons et 20 249 filles au-dessous de 14 ans. La population flottante s'élève à 21 852 personnes. La colonie compte 25 communes.

Le service de l'enseignement est placé sous l'autorité d'un vice-recteur qui relève directement du gouverneur, et dont les attributions ont été déterminées par un décret en date du 21 septembre 1882.

L'enseignement supérieur est représenté par une école préparatoire de droit, créée par un arrêté du gouverneur du 11 janvier 1882 et définitivement organisée par un décret du 20 janvier 1883. L'enseignement secondaire était donné, jusqu'en 1880, dans l'un des petits séminaires de la colonie : une décision de l'autorité locale a créé, en décembre 1880, un collège qui a été érigé, le 2 mai 1881, en lycée de deuxième catégorie.

Un inspecteur primaire est chargé de la surveillance des écoles primaires. L'administration locale a décidé, en 1881, la laïcisation du personnel de l'enseignement primaire, qui a été commencée en 1882 et qui sera progressivement complétée. Les écoles communales ont donné, en 1882, l'instruction à 9886 élèves ainsi répartis :

68 écoles laïques de garçons........	3410 élèves.
4 — de filles...........	122 —
11 écoles congréganistes de garçons..	1671 —
31 — de filles.....	4683 —
Total..........	9886 élèves.

Une école normale d'instituteurs et une école normale d'institutrices ont été créées en 1882.

II. **La Guadeloupe et ses dépendances.** — La Guadeloupe se compose de deux îles séparées par un étroit canal, la Rivière salée : l'île à l'ouest de la Rivière salée est la Guadeloupe proprement dite ; l'île située à l'est de ce canal s'appelle la Grande-Terre. A la Guadeloupe se rattachent en outre cinq dépendances, qui sont : l'île de Marie-Galante, les trois îlots des Saintes, l'île de la Désirade, les deux tiers de l'île Saint-Martin (dont l'autre tiers appartient à la Hollande), et l'île de Saint-Barthélemy, cédée par la Suède à la France en 1878. La superficie totale de la Guadeloupe et de ses dépendances est de 186 651 hectares, dont 94 631 pour la Guadeloupe proprement dite et 65 631 pour la Grande-Terre. La population de la colonie est de 160 351 habitants, dont 28 179 garçons et 27 325 filles au-dessous de 14 ans. La population flottante est de 40 420 personnes. Le nombre des communes est de 33.

La Guadeloupe n'a pas de vice-recteur ; le service de l'instruction publique est placé dans les attributions du directeur de l'intérieur, que seconde un inspecteur primaire.

L'enseignement secondaire n'était représenté, jusqu'en 1883, que par un collège diocésain, dans la commune de la Basse-Terre. Mais la création d'un lycée a été décidée, et cet établissement doit entrer en exercice cette année même (1884).

La Guadeloupe est divisée en deux circonscriptions d'inspection primaire. L'enseignement est entre les mains des congréganistes, sauf les écoles de l'île de Saint-Martin et une école à la Basse-Terre. Les écoles tant publiques que libres ont reçu en 1882 11 667 élèves ainsi répartis :

Ecoles communales de garçons.......	5967 élèves.
— de filles.........	4556 —
Ecoles libres de garçons...........	631 —
— de filles..............	513 —
Total...........	11667 élèves.

III. **Saint-Pierre et Miquelon.** — Superficie : Saint-Pierre, 2500 hectares ; Miquelon, 21 000 hectares. Population : 5534 habitants, dont 927 garçons et 943 filles au-dessous de 14 ans. La population flottante est de 1294 personnes. Les deux îles forment chacune une commune.

Il existe à Saint-Pierre un collège tenu par des religieux. L'enseignement primaire est donné exclusivement par des congréganistes : il comprenait, en 1882, 4 écoles de garçons avec 594 élèves, et 13 écoles de filles, asiles, ou ouvroirs, avec 581 élèves.

IV. **Guyane.** — La population blanche de la Guyane s'élève à 17 362 habitants, dont 2160 garçons et 1992 filles au-dessous de 14 ans. Il y a en outre environ 2000 Indiens, et une population flottante d'environ 7000 personnes. La colonie compte 10 communes.

L'instruction publique relève du directeur de l'intérieur. L'enseignement secondaire est donné dans un collège primitivement dirigé par des congréganistes, mais qui a été laïcisé en 1882. L'enseignement primaire est aux mains des congréganistes, et se donne, d'après une statistique officielle communiquée au ministère de l'instruction publique, dans 2 écoles de garçons, 2 écoles de filles, et 5 écoles mixtes : ces écoles étaient fréquentées en 1882 par 778 garçons et 623 filles.

V. **Sénégal.** — La population blanche du Sénégal est de 191 608 habitants. Il faut y ajouter une population flottante d'environ 2000 personnes. La population de race maure et celle de race noire ne sont pas recensées. Le Sénégal ne compte que 3 communes.

L'instruction publique relève du directeur de l'intérieur. Elle comprend un cours préparatoire à l'enseignement secondaire, fait à Saint-Louis par un professeur de l'Université, et des écoles primaires : celles de Saint-Louis, de Dakar, de Gorée et de Joal sont dirigées par des congréganistes des deux sexes (18 frères et 17 sœurs), qui avaient dans leurs classes, en 1882, 802 garçons et 324 filles ; à Rufisque, il y a une école laïque de garçons et une école laïque de filles. En outre, la colonie a créé à Saint-Louis une école d'apprentis destinée à former des ouvriers pour le bois et les métaux.

VI. **Gabon.** — La population européenne du Gabon ne s'élève qu'à 200 âmes. La population indigène n'est pas recensée.

L'instruction publique est confiée à des missionnaires. L'école des garçons avait, en 1882, 206 élèves et l'école de filles 88. En outre, des écoles sont organisées par les missionnaires protestants américains. Par un décret du 9 avril 1883, l'enseignement de la langue française a été rendu obligatoire.

VII. **La Réunion.** — Superficie : 260 000 hectares. Population : 172 084 habitants, dont 28 846 garçons et 23 998 filles au-dessous de 14 ans. La population flottante est évaluée à 64 000 personnes. La colonie compte 16 communes.

Le service de l'instruction publique est dirigé par un vice-recteur qui relève directement du gouverneur.

La ville de Saint-Louis possède un lycée qui compte 500 élèves et où l'enseignement est donné par 50 professeurs et répétiteurs. Sept autres éta-

blissements d'enseignement secondaire existent dans la colonie, mais le cours d'études n'est complet qu'au lycée.

Les établissements d'instruction primaire sont au nombre de 157, dont 110 publics ou libres subventionnés et 47 libres; il y a 350 instituteurs et institutrices, tant laïques que congréganistes. Ces établissements recevaient, en 1882, 11511 élèves des deux sexes. La dépense annuelle s'élève à près de 600000 francs.

En vue de favoriser le développement de l'enseignement laïque, un arrêté du gouverneur a créé à Saint-Denis, en 1881, une école normale d'instituteurs, qui est placée sous la direction d'un inspecteur primaire délégué et d'un maître-adjoint envoyé de la métropole.

VIII. **Sainte-Marie de Madagascar.** — La superficie de l'île de Sainte-Marie est évaluée à 15500 hectares. Population : 7189 habitants, dont 1235 garçons et 1254 filles au-dessous de 14 ans. La population flottante est de 14 personnes.

Sainte-Marie est rattachée comme dépendance à la Réunion : elle est administrée par un résident placé sous l'autorité du gouverneur de cette colonie.

Il y a deux écoles, l'une de garçons, l'autre de filles, qui coûtent annuellement 8240 francs.

IX. **Mayotte.** — Population : 8794 habitants, dont 876 garçons et 852 filles au-dessous de 14 ans.

Le service de l'instruction publique est placé dans les attributions du directeur de l'intérieur.

Il y a deux écoles, dirigées par un instituteur et une institutrice congréganistes. Celle des garçons comptait, en 1882, 21 élèves et celle des filles 18.

X. **Nossi-Bé.** — Population : 9 009 habitants.

L'instruction publique relève du directeur de l'intérieur.

L'école des garçons et celle des filles sont dirigées par des congréganistes. La moyenne des élèves est de 100 à 160 pour les garçons et de 80 à 110 pour les filles.

XI. **Inde française.** — Les possessions françaises dans l'Inde comprennent : Pondichéry, Karikal, Yanaon, Mahé, Chandernagor, et les territoires qui dépendent de ces cinq villes. La superficie totale de ces possessions est de 49622 hectares. Les chiffres de la population sont les suivants :

Pondichéry. — Population européenne : 1174 habitants, dont 311 garçons et 299 filles au-dessous de 14 ans; population mixte : 1299 habitants, dont 369 garçons et 604 filles au-dessous de 14 ans; population indienne, 153 621 habitants, dont 45 796 garçons et 40 120 filles au-dessous de 14 ans.

Karikal. — Population européenne : 217 habitants, dont 15 garçons et 39 filles au-dessous de 14 ans; pas de population mixte; population indienne, 92 299 habitants, dont 10 805 garçons et 10 838 filles au-dessous de 14 ans.

Yanaon. — Population européenne : 20 habitants, dont 2 filles au-dessous de 14 ans; population mixte, 48 habitants, dont 4 garçons et 19 filles au-dessous de 14 ans; population indienne, 5406 habitants, dont 1103 garçons et 852 filles au-dessous de 14 ans.

Mahé. — Population européenne, 18 habitants, dont 1 garçon et 5 filles au-dessus de 14 ans; population mixte, 115 habitants, dont 30 garçons et 26 filles au-dessous de 14 ans; population indienne, 8309 habitants, dont 1601 garçons et 1473 filles au-dessous de 14 ans.

Chandernagor. — Population européenne, 231 habitants, dont 61 garçons et 32 filles au-dessous de 14 ans; population mixte, 73 habitants, dont 24 garçons et 15 filles au-dessous de 14 ans; population indienne, 22 192 habitants, dont 5305 garçons et 5016 filles au-dessous de 14 ans.

Le territoire de l'Inde française est divisé en 10 communes.

Le service de l'instruction publique est placé sous l'autorité du directeur de l'intérieur, qui fait fonction de vice-recteur. Un inspecteur primaire est chargé spécialement de la direction du service en ce qui concerne les écoles primaires.

Il existe à Pondichéry une école de droit, instituée par arrêté local du 24 février 1876. L'enseignement secondaire public est représenté par le collège colonial de Pondichéry, dirigé par des congréganistes ; l'enseignement secondaire libre, par le petit séminaire de Pondichéry et le séminaire-collège de Karikal.

L'enseignement primaire est donné dans 26 écoles publiques de garçons, qui recevaient, en 1882, 2134 élèves, et dans 15 écoles publiques de filles, qui recevaient 1155 élèves. Les écoles de garçons sont laïques, les écoles de filles sont congréganistes.

L'enseignement primaire supérieur compte trois établissements publics, savoir : le collège Calvé, à Pondichéry, dirigé par des professeurs laïques, avec 471 élèves; l'école primaire supérieure de Chandernagor, dirigée par des frères, avec 363 élèves; et le pensionnat des dames de Saint-Joseph de Cluny, à Pondichéry, avec 106 élèves. Il y a en outre à Pondichéry un établissement libre d'enseignement primaire supérieur, dirigé par des sœurs, avec 64 élèves.

Le crédit ouvert par l'instruction publique au budget colonial pour 1881 était de 154 392 francs.

XII. **Cochinchine.** — La superficie du territoire français de Cochinchine est d'environ 60 000 kilomètres carrés. La population est de 1 550 497 habitants, sur lesquels 1825 Français, 139 Européens étrangers, 1 483 506 indigènes, et 64 027 Asiatiques étrangers. Les villes de Saïgon et de Cholen possèdent un conseil municipal; les autres centres ont une organisation communale indigène.

Le service de l'instruction publique relève du directeur de l'intérieur, sous les ordres duquel est placé un directeur de l'enseignement primaire.

Les écoles publiques sont de trois catégories : écoles primaires, écoles dites du premier degré, et écoles du second degré.

Dans les écoles primaires on enseigne l'annamite et quelques éléments de français. Ces écoles sont au nombre de 443, avec 473 instituteurs et 13 299 élèves (13 172 garçons et 127 filles).

Dans les écoles dites du premier degré, on enseigne à lire et à écrire en français, et on donne les premières notions de grammaire, d'arithmétique et de géographie. Ces écoles, au nombre de sept, sont situées dans les grands centres de population; elles comptent 47 maîtres (13 Européens et 34 indigènes) et 1062 élèves.

Dans les écoles du second degré, les élèves reçoivent à peu près l'enseignement primaire français; le cours d'études est de trois années. Il y a deux écoles de ce genre, le collège Chasseloup-Laubat à Saïgon et le collège de Mytho; elles comptent 35 professeurs et 279 élèves.

L'enseignement libre est très développé. Dans un grand nombre de villages, il existe des écoles dites de caractères, où l'on apprend à lire et à écrire les caractères chinois ou cambodgiens. Ces écoles sont entretenues par les cotisations des élèves ou par les dons des particuliers. On en compte 414 dirigées par 417 professeurs donnant l'enseignement à 6008 élèves (5928 garçons et 80 filles). Enfin, les écoles de la mission sont au nombre de 64 pour 3384 élèves (1839 garçons et 1545 filles), dirigées par 97 professeurs.

XIII. **Nouvelle-Calédonie.** — La superficie de la Nouvelle-Calédonie est de 1 600 000 hectares. La population comprend : population civile, 2500 per-

sonnes; officiers, employés et leurs familles, 1040 personnes; libérés, 2300; transportés, 6500. Il y a en outre de 20 000 à 40000 indigènes. L'île des Pins et les îles Loyalty, qui dépendent de la colonie, ne sont guère habitées que par des indigènes.

L'instruction publique relève du directeur de l'intérieur.

Il y a à Nouméa un externat, ouvert en 1882, qui donne les éléments de l'instruction secondaire. L'enseignement primaire est donné dans 37 écoles (y compris les écoles pénitentiaires), dont 17 pour les garçons dirigées par 36 instituteurs (12 laïques et 24 congréganistes), et 20 pour les filles dirigées par 20 institutrices (7 laïques et 13 congréganistes). Le chiffre des élèves de ces écoles est de 1579, dont 744 garçons et 835 filles.

XIV. Possessions françaises de l'Océanie. — Les possessions françaises de l'Océanie comprennent : 1° les îles Marquises, au nombre de onze, avec 5776 habitants, dont 131 Européens; 2° les îles Taïti et Moorea (îles de la Société), avec 10 808 habitants, dont 1565 Européens; 3° les îles Touamotou ou îles Basses, comprenant environ 80 îles ou îlots, avec 7270 habitants; 4° les îles Gambier, avec 547 habitants; 5° les îles Toubouaï, dont deux seulement appartiennent à la France, avec 693 habitants; 6° l'île Rapa, avec 153 habitants.

La ville de Papeete, capitale de l'île de Taïti, est le siège du gouvernement.

Le service de l'instruction publique relève du directeur de l'intérieur.

Il existait à Taïti des écoles congréganistes dirigées par les frères de Ploërmel; mais la laïcisation de ces écoles ayant été décidée, les frères ont quitté la colonie. Une école primaire supérieure de garçons et une école primaire supérieure de filles ont été ouvertes à Papeete en 1882, avec un directeur, un sous-directeur et une directrice envoyés de France.

MARINE (MINISTÈRE DE LA). — V. *Ministère de la marine.*

MARLE. — L. C. Marle, grammairien français, né à Tournus (Saône-et-Loire) en 1795, mort vers 1863, a acquis une certaine célébrité par sa tentative de réforme orthographique. Il fit paraître de 1826 à 1829 le *Journal grammatical et didactique de la langue française*, qui forme 4 volumes in-8, et où écrivaient, entre autres collaborateurs, Boniface, Lévi, Quitard, Armand Marrast. En grammaire, Marle, bien loin de vouloir innover, se posait en défenseur des bonnes traditions et de la langue classique; une des sections de son journal devait être consacrée à « la critique grammaticale exercée contre les écarts de romantisme ». Quant à l'orthographe, il commença par proposer, à l'exemple de Dumarsais, de Duclos, de Beauzée, etc., quelques réformes de détail, suppression des consonnes doubles, de certaines lettres étymologiques, etc.

« Il ne faut, disait-il, renvoyer personne à l'école; il faut que celui qui savait lire avant la réforme sache lire après la réforme à quelque degré qu'elle soit arrivée; il faut, en un mot, que les changements proposés ou à proposer soient toujours tellement combinés, que les personnes qui verront pour la première fois l'écriture qui en est le fruit puissent la lire sans hésiter et sans avoir besoin d'explication préalable. Hommes de lettres favorables à la réforme, professeurs qui voulez la propager, gardez-vous de franchir les limites tracées par ce principe, ce serait tout compromettre. » La campagne entreprise par Marle en faveur de la simplification de l'orthographe sembla d'abord devoir aboutir à quelques résultats; il reçut de nombreuses adhésions, et plusieurs académiciens lui adressèrent des lettres d'encouragement. Andrieux lui écrivit entre autres : « Il est d'un bon esprit de désirer la réforme de l'orthographe française actuelle, de vouloir la rendre conforme, autant que possible, à la prononciation; il est d'un bon grammairien, et même d'un bon citoyen, de s'occuper de cette réforme; mais il est difficile d'y réussir... Vous vous proposez de marcher lentement et avec précaution dans cette carrière assez dangereuse : c'est le moyen d'arriver au but. Puissiez-vous l'atteindre! » Mais bientôt, s'enhardissant, Marle se transforma de réformateur en révolutionnaire, et proposa un système néographique qui réduisait les sons de la langue à 22 voyelles et 18 articulations, représentées par autant de caractères simples ou composés. Cette révolution orthographique attira à son auteur beaucoup de quolibets; Andrieux, piqué de ce que Marle avait publié sa lettre en l'affublant de sa nouvelle orthographe, protesta vivement contre ce procédé; des polémiques acerbes s'engagèrent, dans lesquelles le novateur ne sut pas mettre les rieurs de son côté; et la néographie tomba promptement dans un complet discrédit. Quelques années plus tard, Marle inventa une écriture purement phonétique qu'il nomma *diagraphie :* au moyen de 36 signes figurés par des lignes droites ou courbes, faibles ou renforcées, il représentait tous les sons du langage parlé. Ce système fut exposé par lui dans deux ouvrages : *Manuel de diagraphie* (Paris, Dupont, 1839) et *Grammaire théorique, pratique et didactique, ou texte primitif de la grammaire diagraphique* (Paris, Dupont, 1839). La diagraphie, après avoir été l'objet de rapports favorables de divers fonctionnaires de l'instruction publique, qui y voyaient une méthode propre à exercer le jugement et l'intelligence des enfants, est tombée dans l'oubli. Marle a publié en outre un *Dictionnaire philologique et critique de la langue française* (3e édition, 1856). Il avait été, pendant quelques années, directeur de l'école normale d'instituteurs de Saône-et-Loire.

MARNE (Département de la). — Superficie, 8180 kilom. carrés. Population : 421 800 habitants en 1881, au lieu de 407 780 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 52 habitants, au lieu de 71 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. 5 arrondissements, formant 7 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Châlons, Épernay, Reims (1re), Reims (2e), Ste-Menehould, Sézanne et Vitry-le-François; 32 cantons, 664 communes, dont 160 de de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département de la Marne est réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE						
	DE COMMUNES.	D'ÉCOLES		DE CLASSES		D'ÉLÈVES	
		publiques.	libres.	publiques.	libres.	publiques.	libres.
Châlons...	104	138	14	167	51	5 348	1 335
Épernay. .	68	103	11	140	25	7 153	643
Reims (1re)	57	114	37	211	138	11 958	5 351
Reims (2e).	124	175	8	204	14	7 798	593
Ste-Menehould	80	107	3	115	7	3 885	186
Sézanne...	108	139	8	154	21	6 191	415
Vitry-le-Fr...	123	166	10	177	20	5 202	561

Population d'âge scolaire. — En 1876 on comptait 44 553 enfants de 6 à 13 ans (22 270 garçons et 22 283 filles), soit 10.93 enfants d'âge scolaire

pour 100 habitants. En 1881 on compte 50 300 enfants de 6 à 13 ans (25 991 garçons et 24 309 filles), soit 11.93 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une augmentation de 1 0/0 enfants de 6 à 13 ans pour une période de cinq années, tandis que pendant la même période la population totale s'est accrue de 3.4 0/0.

1. **État de l'instruction publique avant 1789.** — V. *Champagne*.

2. **Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel.** — Nous n'avons pas de renseignements qui nous permettent de faire l'histoire de l'instruction primaire dans la Marne durant la Révolution, le Consulat, l'Empire et la Restauration. Nous nous bornons à renvoyer à ce qui a été dit de l'état des écoles primaires sous ces différents régimes à l'article général *France*.

STATISTIQUE COMPARÉE DE 1829 A 1881-1882. — Voici les données que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans le département de la Marne depuis la fin de la Restauration, époque où fut faite la première statistique des écoles primaires.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1837, le département comptait 47 communes n'ayant aucune école, et 519 communes n'ayant pas d'écoles de filles. En 1850, il n'y avait plus que 11 communes entièrement dépourvues d'écoles. En 1878, on ne trouve plus de communes sans écoles; mais 7 communes de 500 habitants n'ont pas d'écoles publiques de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires était, d'après l'*Almanach de l'Université*, de 638 en 1821. Le progrès du nombre des écoles à partir de 1829 est résumé dans le tableau ci-après :

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1829	d'après la statistique offic[lle]..			665
1834	— — ..	626	50	676
1837	— — ..	754	77	831
1850	— — ..	782	73	855
1863	— — ..	884	62	946
1876-77	— — ..	928	62	990
1878-79	— — ..	930	68	998
1879-80	— — ..	931	72	1 003
1880-81	— — ..	934	78	1 012
1881-82	— — ..	938	81	1 019

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Écoles			Total
	de garçons	mixtes	de filles	
1837............	134	578	119	831
1850............	702 (y compris les écoles mixtes		153	855
1863............	243	442	261	946
1867............	254	439	270	963
1872............	262	437	302	1 001
1875............	267	438	297	1 002
1876-77..........	265	435	288	990
1878-79..........	267	434	297	1 003
1879-80..........	272	345	296	998
1880-81..........	278	432	302	1 012
1881-82..........	277	436	306	1 019

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850......	689	81	13	72	855
1863......	666	145	19	116	946
1867......	673	151	20	119	963
1872......	681	153	18	149	1 001
1876-77....	678	147	24	141	990
1878-79....	682	152	20	144	998
1879-80....	686	156	20	141	1 003
1880-81....	691	162	19	140	1 012
1881-82....	693	170	20	136	1 019

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		Total.
	Laïques.	Congrég.	Laïques.	Congrég.	
1837.....	744	35	74	117	970
1840.....	750	39	78	126	993
1863.....	742	89	257	335	1 423
1872.....	754	99	229	369	1 451
1876-77..	736	90	195	340	1 361
1878-79..	762	90	228	350	1 430
1879-80..	783	98	249	351	1 431
1880-81..	801	82	259	336	1 478
1881-82..	802	88	258	318	1 466

Nombre total d'élèves et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

		Total des élèves	Élèves gratuits
1832	(année civile)....	40 533	Manque
1837	—	52 838	—
1840	—	53 108	—
1850	—	51 929	12 047
1863	—	56 130	16 916
1867	—	56 903	18 881
1872	—	57 116	25 580
1876-77	(année scolaire)..	53 460	Manque
1878-79	— ..	53 482	28 753
1879-80	— ..	54 185	30 451
1880-81	— ..	54 544	32 795
1881-82	— ..	55 237	Gratuité

En 1832, il y avait 1202 élèves inscrits sur 10 000 habitants ; en 1840, 1538 ; en 1863, 1456 ; en 1876-1877, 1333, et 1310 en 1881-1882.

Écoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1837................	10	322
1850................	11	1 598
1863................	43	6 015
1867................	52	7 159
1876-77.............	66	7 036
1878-79.............	70	11 091
1879-80.............	71	11 379
1880-81.............	72	11 392
1881-82.............	76	12 446

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre de cours		Nombre d'auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1850.............	1	»	50	»
1863.............	4	»	440	»
1867.............	514	36	8 890	567
1869.............	559	49	8 306	697
1872.............	547	57	7 579	824
1876-77...........	621	82	9 359	1 384
1879-80...........	556	76	6 659	600
1880-81...........	606	96	8 034	1 203
1881-82...........	576	81	7 472	988

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1833 à 1882 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850.	619	brevets élémentaires,	10	brevets	supérieurs.
1851-1867.	553	— obligatoires,	70	—	complets.
1868-1880.	375	— —	18	—	facultatifs ou complets.
1881......	100	— élémentaires,	16	—	supérieurs.
1882......	99	— —	32	—	—

Institutrices.

1836-1850.	26	brevets élémentaires,	11	brevets	supérieurs.
1851-1867.	418	— obligatoires,	77	—	complets.
1868-1880.	618	— —	164	—	facultatifs ou complets.
1881......	100	— élémentaires,	11	—	supérieurs.
1882......	94	— —	17	—	—

Certificats d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans le département de la Marne en 1867 ; mais

les résultats connus ne remontent pas au delà de 1872. En voici le tableau :

	Nombre de candidats		Certificats obtenu	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1872	79	36	68	26
1873	127	37	99	25
1874	436	229	340	160
1875	598	260	489	214
1876	483	273	331	174
1877	619	402	456	305
1878	923	311	728	179
1879	Manque			
1880	865	587	703	473
1881	949	727	742	607
1882	1 184	847	926	674

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-dessous indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints :

Nombre de conscrits sachant au moins lire, de 1827 *à* 1882 *inclusivement.*

CLASSES.	NOMBRE DES CONSCRITS			RANG DU DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29	7 075	5027	71.1	8e
1831-35	13 828	10 940	79.1	9e
1836-40	15 217	12 191	80.1	15e
1841-45	15 045	12 318	81.9	16e
1846-50	15 256	13 062	85.6	13e
1851-55	14 450	12 714	88.»	14e
1856-60	14 079	12 565	89.2	16e
1861-65	14 714	13 493	91.7	14e
1866-68	8 605	8 008	93.1	17e
1871-75	16 040	15 024	93.7	18e
1876-77	6 190	5 807	93.8	21e
1878	2 792	2 623	93.9	18e
1879	3 216	2 992	93.»	26e
1880	3 221	3 023	93.8	21e
1881	3 072	2 889	93.8	23e
1882	3 133	2 940	93.8	24e

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits était de 44.8 0/0; dans le département de la Marne cette moyenne était de 71.1 0/0, soit 26.3 0/0 au-dessus de la moyenne générale. La classe de 1882, en portant l'instruction des conscrits dans le département de la Marne à 93.8 0/0, réalise ainsi un progrès total de 22.7 0/0 pour la période de cinquante-trois années qui s'est écoulée de 1829 à 1882, soit un progrès annuel de 0.4; progrès suffisant pour maintenir ce département au-dessus de la moyenne générale qui est actuellement de 89.9 0/0.

Nombre de conjoints, sur 100, *ayant signé leur acte de mariage.*

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55	90.6	82.»	85.9
1856-60	92.3	84.2	88.3
1861-65	92.2	85.9	89.1
1866-70	95.1	89.6	92.3
1871-75	94.6	82.8	88.7
1876-77	97.4	93.3	95.4
1878	96.6	93.3	95
1879	96.8	93.9	95.3
1880	98.2	95.2	76.7

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire pour les vingt-huit dernières années, de 1855 à 1882 :

ANNÉES.	RÉTRIBUTION scolaire À PART.	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire.	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'État.
1855	150 241	190 654	50 267	92 045
1856	146 609	187 591	51 427	99 840
1857	144 527	181 693	50 322	99 782
1858	142 852	187 223	48 728	87 234
1859	154 826	214 467	53 405	81 781
1860	151 743	209 605	50 624	69 459
1861	154 886	236 275	51 616	53 040
1862	174 978	249 709	45 912	41 450
1863	207 179	223 189	50 780	48 800
1864	202 192	210 753	39 544	59 186
1865	210 404	215 828	38 620	64 796
1866	204 288	221 876	37 600	70 640
1867	192 568	212 536	32 841	93 506
1868	261 495	348 408	70 339	145 525
1869	250 430	317 989	66 089	116 377
1870	238 019	312 547	84 333	115 965
1871	235 133	309 066	88 507	171 181
1872	228 123	342 116	90 597	189 541
1873	210 483	333 106	79 106	198 736
1874	208 469	336 349	103 477	198 036
1875	203 929	365 614	93 763	203 295
1876	208 320	374 333	108 508	240 674
1877	212 094	366 292	135 540	289 899
1878	203 085	358 668	143 981	378 891
1879	194 237	345 526	155 621	412 836
1880	187 107	348 104	137 776	449 156
1881	86 797	340 431	131 850	588 987
1882	Gratuité.	194 800	74 990	1 086 598

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de 10fr,34, soit 87 centimes au-dessus de la moyenne générale qui était à la même date de 9fr,47. En 1876, cette dépense était de 19fr,22, la moyenne générale étant de 17fr,83. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le département de la Marne était de 28fr,81, tandis que la moyenne générale était de 21fr,77.

ÉTAT ACTUEL DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département de la Marne pendant l'année scolaire 1882-1883.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 1033 (942 écoles publiques et 91 écoles libres). Aucune commune n'est entièrement dépourvue d'écoles. 4 communes de plus de 500 habitants n'ont pas encore d'école publique de filles (ce nombre était aussi de 4 en 1882). Sur les 1033 écoles primaires du département, il y a 874 écoles laïques (261 écoles de garçons, 177 de filles et 436 mixtes) et 159 écoles congréganistes (18 de garçons, 137 de filles et 4 mixtes).

Division des écoles de toute nature d'après le nombre de classes qu'elles possèdent :

	Publiques.	Libres.
Écoles à 1 classe	839	32
— 2 classes	48	23
— 3 —	21	14
— 4 —	19	9
— 5 —	7	6
— 6 —	2	4
— 7 —	5	»
— 8 — et au-dessus.	1	6
Totaux	942	91

Division des écoles publiques d'après le nombre des élèves que les classes reçoivent :

Classes de 50 élèves et au-dessous	890	soit 76.7 0/0
— de plus de 50 élèves	110	— 9.5 0/0
— — 60 —	65	— 5.6 0/0
— — 70 —	62	— 5.3 0/0
— — 80 —	33	— 2.9 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont : 55.2 0/0, 18.9 0/0, 12.3 0/0, 7 0/0, 6.6 0/0. D'où il résulte que sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le département se trouve dans une bonne situation.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1882-1883 sont au nombre de 56 599 (au lieu de 55 237 en 1881-1882). Ce nombre peut se décomposer en :

Elèves des écoles publiques	47 515	56 599
— — libres	9 084	
Garçons	27 992	56 599
Filles	28 607	
Elèves des écoles laïques	41 205	56 599
— — congréganistes	15 394	
Elèves des écoles de garçons	20 856	56 599
Elèves des écoles de filles	21 921	
Elèves des écoles mixtes	13 822	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 56 599 pour 47 699. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département de la Marne est de 50 300, d'où il résulterait que 2691 enfants d'âge scolaire ne fréquentent pas les écoles primaires. Il convient toutefois de retrancher de ce nombre 1696 enfants de 6 ans et au-dessus, inscrits dans les écoles maternelles publiques ou libres, ce qui réduit à 1000 le nombre des enfants de 6 à 13 ans qui ne fréquentent pas les écoles primaires. Ce nombre de 1000 équivaut probablement à celui des enfants recevant l'instruction dans des établissements d'enseignement secondaire ou dans leurs familles.

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1883 :

	Nombre de candidats.	Nombre de certificats obtenus.
Garçons	1 211	897
Filles	1 004	797
Totaux	2 215	1 684

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1882-1883 un effectif de 1523 maîtres ou maîtresses, dont nous donnons le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques:

	Instituteurs		Institutrices	
	Laïques	Congr.	Laïques	Congr.
Titulaires avec brevet supérieur	82	»	31	1
Titulaires avec brevet élémentaire	592	4	131	55
Titulaires sans brevet	»	1	»	35
Adjoints brevetés	118	12	59	42
— non brevetés	»	2	»	22

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs		Institutrices	
	Laïques	Congr.	Laïques	Congr.
Titulaires brevetés	9	11	21	36
— non brevetés	»	1	»	13
Adjoints brevetés	11	53	40	102
— non brevetés	1	9	1	28

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1883 est résumée dans le tableau suivant :

Nombre et nature des maisons d'école.

	Appartenant aux communes.	Prêtées.	Louées.	Total.
De garçons ou mixtes	672	3	16	691
De filles	225	9	17	251
Totaux	897	12	33	942

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 224 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées pour loyers de maison d'école s'élève à 10 625 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du département de la Marne pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les sept dernières années, est le suivant :

	Nombre des communes.	Subventions de l'Etat.
1877	16	45 900 fr.
1878	86	237 470
1879	48	149 800
1880	102	498 350
1881	83	409 875
1882	90	479 310
1883	85	552 016
Totaux	510	2 372 721 fr.

Ecoles maternelles. — Le département compte, en 1883, 79 écoles maternelles (64 publiques et 15 libres). Sur les 64 écoles maternelles publiques, 27 sont dirigées par des directrices laïques et 37 par des directrices congréganistes. Toutes les directrices laïques sont munies du certificat d'aptitude; parmi les directrices congréganistes, 13 n'en n'ont pas. Sur les 15 écoles maternelles libres, 3 sont dirigées par des laïques et 12 par des congréganistes; 4 directrices congréganistes n'ont pas de titres de capacité. Les directrices publiques laïques sont secondées par 16 sous-directrices dont 14 sont pourvues de titres de capacité; les directrices publiques congréganistes sont secondées par 21 sous-directrices dont 8 sans titre de capacité. On trouve également 4 sous-directrices d'écoles maternelles libres congréganistes, dont 3 sans titre de capacité.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année 1882-1883, 12 849 élèves (403 de plus qu'en 1881-1882), répartis comme suit :

Écoles maternelles publiques	laïques	4 890	11 802	12 849
	congréganistes	6 912		
Écoles maternelles libres	laïques	142	1 047	
	congréganistes	905		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 1696.

Ecoles normales et cours normal. — Le département de la Marne possède une école normale d'instituteurs et une école normale d'institutrices:

L'école normale d'instituteurs, fondée à Châlons en 1833, contenait en 1883 91 élèves-maîtres.

L'école normale d'institutrices, installée également à Châlons, a été ouverte en 1880. Elle contenait en 1883 61 élèves-maîtresses.

Ecoles primaires supérieures. — Le tableau ci-dessous donne la statistique de ces établissements à la fin de 1883 :

	NOMBRE D'ÉTABLISSEMENTS.			NOMBRE		
	Cours complémentaires.	Écoles primaires supérieures.	TOTAL.	DE MAÎTRES.	D'ÉLÈVES.	DE BOURSIERS de l'Etat.
Garçons	2	2	4	45	378	40
Filles	1	»	1	4	14	3

Bibliothèques scolaires et bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1884 :

Bibliothèques scolaires	647
Nombre de livres de lecture	111 066
Bibliothèques pédagogiques	28
Nombre de volumes	7 062

En 1863, le département ne possédait que 128 bibliothèques scolaires contenant ensemble 10 274 volumes de toute nature.

Caisses des écoles. — 315 caisses des écoles fonctionnent en 1884 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1883 :

Recettes de l'exercice 1882	54 349 fr.
Dépenses	31 532
Somme en caisse à la clôture de l'exercice	22 817 fr.

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le département possédait déjà 16 caisses de ce genre dont l'actif était en 1881 de 10 128 francs.

Caisses d'épargne scolaires. — Elles existent dans le département depuis 1875. Voici leur situation en 1879 et en 1884 :

Années.	NOMBRE de caisses.	NOMBRE de livrets.	SOMMES inscrites à ces livrets.
1879	455	6 641	168 440 fr.
1884	654	15 574	600 198 fr.

Société de secours mutuels. — La Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1863, est en voie de prospérité. Elle ne comptait en 1879 que 426 membres et un actif qui n'atteignait pas 61 000 francs. Elle compte en 1884 616 membres, et son actif s'élève à 109 030 francs.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin officiel de l'instruction primaire* du département de la Marne, dont la fondation remonte à 1866, paraît régulièrement tous les mois, en format in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques, dont il devient la propriété, et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général.

MARNE (Département de la **HAUTE-**). — Superficie : 6220 kilom. carrés. Population : 254 876 habitants en 1881, au lieu de 252 448 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 41 habitants, au lieu de 71 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. 3 arrondissements, formant 5 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Chaumont (1re), Chaumont (2e), Langres (1re), Langres (2e) et Vassy ; 28 cantons, 550 communes, dont 121 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département de la Haute-Marne est réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE de Communes.	NOMBRE d'écoles publ.	d'écoles libr.	de classes publ.	de classes libr.	d'élèves publics	d'élèves libres
Chaumont (1re).	94	137	9	169	19	5 951	498
— (2e).	124	169	7	192	7	5 803	179
Langres (1re) .	134	178	16	198	37	6 430	784
— (2e)...	96	144	9	176	17	6 958	366
Vassy	102	169	26	226	62	7 917	1 369

Population d'âge scolaire. — En 1876 on comptait 28 386 enfants de 6 à 13 ans (14 681 garçons et 13 705 filles), soit 11.24 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881 on ne compte plus que 23 211 enfants de 6 à 13 ans (11 927 garçons et 11 284 filles), soit 9.11 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une diminution de 5175 enfants de 6 à 13 ans pour une période de cinq années, tandis que pendant la même période la population totale s'est accrue de 2428 habitants.

1. État de l'instruction primaire avant 1789. — La plus grande partie du territoire de la Haute-Marne était comprise dans l'ancienne province de Champagne (V. *Champagne*). Une étude intéressante sur l'état de l'instruction primaire avant 1789 dans les communes qui ont formé ce département se trouve dans l'ouvrage publié par M. Fayet sous ce titre : *Recherches historiques et statistiques sur les communes et les écoles de la Haute-Marne*, Paris et Langres, 1879. Les recherches de M. Fayet, malheureusement, ne remontent pas très loin ; son livre ne nous fournit aucun renseignement sur ce qu'ont pu être les écoles de la Haute-Marne au moyen âge, ni pendant les XVe et XVIe siècles et la première moitié du XVIIe.

Il constate qu'en 1680, le nombre des communes de la Haute-Marne qui possédaient une école était de 235 ; en 1700, ce nombre s'élevait à 394 ; en 1750, à 500 ; en 1790, à 527.

M. Fayet a extrait du registre des décisions du bureau établi en 1739 par Mgr Gilbert de Montmorin, évêque de Langres, pour le gouvernement de son église, diverses notices relatives au fonctionnement des écoles durant la première moitié du XVIIIe siècle. Il résulte de ce registre que l'évêque possédait le droit d'approbation à l'égard des maîtres d'école, et qu'il entendait revendiquer ce droit dont l'exercice avait été négligé par ses prédécesseurs. Le bureau décida de faire imprimer des « cadres » pour l'approbation des maîtres en fonctions et de ceux qui seraient nommés à l'avenir ; la formule de ces cadres était ainsi conçue : « Vu le bail fait par la communauté de X. au sieur N. pour faire les fonctions de maître d'école audit lieu, et l'attestation du curé de la paroisse, nous avons par ces présentes approuvé et approuvons ledit N. en ladite qualité de maître d'école, à la charge de se conformer aux règlements que nous ferons pour tout ce qui concerne leurs fonctions. » Le curé, comme on le voit, devait fournir des renseignements sur les mœurs et la capacité du candidat. L'évêque, ayant le droit d'approuver, avait aussi celui de révoquer, et il en usait ; ainsi le registre du bureau, à la date du 7 juin 1741, mentionne la révocation du sieur Soquard : « Vu la requête présentée par les habitants de Darmannes, vu le procès-verbal du curé par lequel il conste que le nommé Jacques Soquard, recteur d'école, ne s'acquitte pas de ses devoirs, » l'approbation est retirée à ce maître, et les habitants de Darmannes reçoivent l'ordre d'en choisir un autre.

Les baux ou traités conclus entre les habitants et les maîtres d'école font connaître la nature des services qu'on exigeait du maître, et la manière dont ces services étaient rétribués. Ces traités ne diffèrent pas beaucoup d'une commune à l'autre ; il suffit donc d'une citation pour donner une idée de ce que renferment en général ces documents. Voici le passage essentiel du bail par lequel la paroisse de Germainvilliers, en 1683, confie pour trois ans la charge de régent des écoles à Nicolas Bresson :

« Ledit Bresson sera tenu et obligé de bien exercer la charge de régent des escolles audit lieu de Germainvilliers, bien et deuement démontrer et enseigner les enfans suivant leur capacité, tant au sçavoir de Dieu leur créateur, à lire et escrire,

de même que le plain chant, ortograffe et arittemétique; assister le sieur Curé à l'église, en tous les services divers, administration des sacrements; sonner le matin, à midi et le soir pour les *Angelus*, de même qu'au temps d'orages et aussi que d'autres circonstances, de même que la veille de Saint-Jean-Baptiste pendant vingt-quatre minutes, porter l'eau bénite, de mars et d'avril tous les dimanches par toutes maisons sans exception. Moyennant quoi, lesdits habitans seront aussi tenus et obligés de payer et livrer, savoir la somme de 100 francs monnoies barrois pour chaque année, et un boisseau de blé froment comble par chaque ménage. Et pour le payement des enfans qui seront sous la charge dudit Bresson à l'ordinaire, qui est six gros pour ceux qui escrivent et trois gros pour ceux qui sont à leur commencement et pour chaque mois. Et pour les rétributions des obits de fondation se payeront par l'église à l'ordinaire. Outre ce, sera aussi obligé et tenu ledit Bresson de dire et chanter le *salut* en l'église dudit Germainvilliers pendant le caresme et depuis la feste de Pasques jusques à celle de Saint-Jean-Baptiste, après les cloches sonnées au préalable. »

Du reste la situation des petites écoles avant 1789 était, dans la Haute-Marne, ce qu'elle était dans le reste de la France; et nous pouvons nous borner à renvoyer au tableau général qui en a été fait à l'article *France*, p. 1052 du Dictionnaire.

2. **Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel.** — Époque de la Révolution. — Le livre de M. Fayet contient des renseignements extrêmement précieux sur l'état des écoles dans la Haute-Marne durant la période révolutionnaire; et nous ne pouvons que remercier cet auteur d'avoir contribué — bien involontairement sans doute — à mettre en pleine lumière les efforts énergiques qui furent tentés par la Convention et les républicains de 1793 et 1794 pour créer un système efficace d'éducation nationale.

C'est le décret du 29 frimaire an II ou décret Bauquier (V. *Convention*, p. 552) qui a organisé pour la première fois l'instruction primaire, en la rendant obligatoire et gratuite, et en assurant un traitement de 20 livres par élève et par an aux instituteurs, de 15 livres par élève et par an aux institutrices. Ce décret a été en vigueur jusqu'au moment où il a été remplacé par celui du 27 brumaire an III, c'est-à-dire pendant onze mois. On pourrait être tenté de croire que, vu les circonstances (ces onze mois correspondent précisément à l'époque qu'on a appelée la Terreur), le décret était resté lettre morte, que les écoles n'avaient pas été ouvertes, et surtout que la République n'avait pas trouvé d'argent pour payer les éducateurs de la jeunesse. Or, M. Fayet démontre, pièces en mains, que les écoles créées par le décret du 29 frimaire ont eu une existence bien réelle, et que le salaire des instituteurs et des institutrices a été régulièrement payé chaque trimestre. Pour le seul district de Chaumont, il a retrouvé les noms de 80 instituteurs et de 17 institutrices qui ont touché les mandats trimestriels de paiement. Et il fait mieux encore : il publie une circulaire envoyée en date du 26 messidor an II par le commissaire de la trésorerie aux receveurs de district et aux payeurs généraux, et qui explique le mécanisme financier grâce auquel ces paiements ont pu se faire malgré la détresse du Trésor : « Le paiement des salaires des instituteurs et institutrices des écoles primaires, dit la circulaire, doit être fait par toi chaque trimestre des deniers de la recette, ou, à défaut de fonds suffisants, au moyen de sommes qui te seront avancées par le payeur général du département, sur le mandat portant le nombre des enfants qui, pendant chaque mois, auront suivi les écoles de l'instituteur ou de l'institutrice et la somme qui leur sera due. Ces mandats devront être signés du maire, de deux officiers municipaux et de deux membres de la commune, et visés par le directoire du district. »

Le décret du 27 brumaire an III ou décret Lakanal (V. *Convention*, p. 563) modifia l'organisation créée par le décret Bouquier; il prescrivit l'établissement d'une école par 1000 habitants, confia la nomination des instituteurs et institutrices à un jury d'instruction de trois membres désignés par l'administration de chaque district, et accorda un traitement annuel de 1200 livres aux instituteurs et de 1000 livres aux institutrices. Ce décret fut aussi ponctuellement exécuté que le précédent. M. Fayet reproduit le procès-verbal, en date du 15 frimaire an III, de la nomination des trois membres du jury d'instruction du district de Chaumont, les citoyens Usunier, membre du département, Laloi, maire de Chaumont, et Hébert, receveur du district. Le district comptant 48 379 habitants, il y avait 48 écoles à y établir : le jury consacre ses séances des 16, 20 et 24 frimaire à déterminer l'emplacement et la circonscription de chacune de ces écoles, et dès le 26 frimaire il rédige une adresse invitant les personnes qui se destinent aux fonctions d'instituteur ou d'institutrice à se présenter devant lui. Voici les termes mêmes du passage essentiel de ce document :

« Pour nous, citoyens, qui sommes chargés de l'honorable fonction d'élire et de surveiller les instituteurs et les institutrices, nous la remplirons avec impartialité, nous n'aurons en vue que le bien public et la saine éducation de la jeunesse. Pour procéder avec plus d'ordre, de célérité et de discernement au choix que nous devons faire, nous prévenons ceux et celles qui se destinent aux fonctions d'instituteurs et d'institutrices :

» 1° Qu'ils pourront se présenter d'ici au 20 nivôse, tous les jours indistinctement, depuis une heure après midi jusqu'à trois, aux séances du jury, qui se tiendront au bureau des contributions du département, les hommes les jours impairs, et les femmes les jours pairs;

» 2° Que chacun d'eux devra être muni d'un certificat de civisme, de bonnes vie et mœurs du conseil général de sa commune, visé par le directoire du district.

» Nous invitons aussi les conseils généraux des communes d'engager les citoyens et citoyennes qu'ils croiront propres aux fonctions d'instituteurs et d'institutrices à se présenter dans le délai fixé, et à nous indiquer ceux qui, réunissant les talents au civisme, trouveraient dans leur modestie un prétexte pour rester dans l'oubli. »

Cet appel ne produisit pas tous les résultats que souhaitait le jury. Aussi le 25 nivôse, l'agent national s'exprimait-il ainsi dans une assemblée du conseil général du district :

« Vous deviez croire que tous les citoyens et citoyennes qui désirent la restauration de l'instruction publique et qui, par leurs talents, sont à même de l'opérer, s'empresseraient de se faire inscrire et que le nombre des concurrents n'eût laissé d'embarras que sur le choix : cependant je suis instruit qu'il ne s'est encore présenté qu'un très petit nombre de citoyens, et, parmi les aspirants, il en est très peu que leurs talents rendent dignes de ces places : *la levée de la première réquisition nous a enlevé un grand nombre de jeunes gens qui y seraient infiniment propres*; peut-être aussi faut-il accuser l'insouciance des municipalités... Pour ne pas retarder plus longtemps l'organisation des écoles primaires, je vous invite à faire à cet égard un nouvel avertissement

aux communes. Je propose en même temps de leur faire connaître à toutes la distribution que vous avez faite de votre territoire, pour désigner les chefs-lieux où sont fixées les 48 écoles primaires dont vous avez arrêté l'établissement; vous savez que les localités n'ont pas permis de donner à cette distribution toute la perfection que vous auriez désirée; en vain le jury d'instruction s'est-il livré au travail le plus opiniâtre pour surmonter les obstacles que le territoire présentait, il en a rencontré d'insurmontables dans la dispersion de la population; il se trouve un grand nombre de petites communes, telles que la Ville-au-Bois, qui sont éloignées d'une lieue de toute autre habitation; comment alors les enfants des cultivateurs, qui n'ont que la saison de l'hiver pour se livrer à l'étude, pourront-ils, au milieu des neiges et des frimats, aller chercher l'instruction à une lieue du toit paternel? Il est vrai que la Convention nationale s'est réservé le droit d'établir, par un décret particulier, de *secondes écoles primaires* dans les lieux où la population est trop dispersée; il importe donc que les communes intéressées vous manifestent leurs vœux à cet égard pour que vous puissiez les transmettre aux législateurs... Il importe aussi que les municipalités dans le sein desquelles seront établies les écoles primaires vous fassent promptement connaître quelles ressources offrent les localités pour loger les instituteurs et institutrices, afin que vous soyez à même de remédier aux inconvénients qui pourraient exister à cet égard. »

Le conseil général du district vota les propositions de l'agent national, et adressa lui-même un nouvel appel aux aspirants et aux aspirantes. Nous ignorons s'il fut possible au jury de pourvoir complètement d'instituteurs et d'institutrices les 48 écoles publiques du district; M. Fayet néglige de nous renseigner sur ce point; il se borne à nous faire connaître la formule des nominations faites par le jury, en reproduisant le diplôme délivré par celui-ci à Claude Finot, nommé instituteur pour les communes de Bricon, Blessonville et Braux. Il est libellé en ces termes :

« Nous, commissaires composant le jury d'instruction, vu le certificat délivré le 18 nivôse dernier par le conseil général de la commune de Bricon, visé par l'administration du district de Chaumont le 18 du même, constatant le civisme et les bonnes vie et mœurs du citoyen Claude Finot, arpenteur; après nous être assurés par un examen attentif que ledit Claude Finot réunit à la capacité suffisante le talent d'enseigner la jeunesse, le nommons instituteur pour les communes de Bricon, Blessonville et Braux. Claude Finot résidera à Bricon et y tiendra l'école primaire sous notre surveillance et celle des autorités constituées, à charge par ledit Claude Finot de se conformer exactement aux dispositions de la loi du 27 brumaire dernier, notamment à celles qui concernent l'instruction. Et sera la présente nomination, avant d'avoir son effet, présentée à la confirmation du district de Chaumont. »

M. Fayet a retrouvé les mandats de paiement du traitement de 36 instituteurs et de 14 institutrices du district de Chaumont, sous le régime du décret du 27 brumaire an III.

Il faut noter que tout en instituant des écoles primaires publiques, le décret reconnaissait le droit des citoyens d'ouvrir des écoles libres. Dans un très grand nombre de communes, M. Fayet l'a constaté, les instituteurs qui n'avaient pas obtenu une nomination du jury continuèrent à exercer comme instituteurs privés.

En floréal an III, le représentant Dupuis, l'un des cinq commissaires envoyés par la Convention pour assurer la prompte exécution des lois sur l'instruction publique, arriva à Langres; il prit divers arrêtés concernant l'organisation de l'instruction primaire dans le département, et en particulier autorisa l'administration à ordonner, dans les grandes communes et les chefs-lieux de district, la réunion des instituteurs dans un même local, afin qu'ils pussent se partager les divers objets d'instruction auxquels ils seraient le plus propres et arriver plus sûrement au but proposé. Il ordonna aussi que les instituteurs en exercice seraient payés sur l'ancien pied jusqu'au jour de la nomination des nouveaux instituteurs, s'ils justifiaient avoir continué leurs fonctions. Il arrêta enfin que l'école centrale de la Haute-Marne serait installée dans l'ancien collège de Langres.

Le décret du 3 brumaire an IV marque, on le sait, un recul considérable, une véritable désertion des principes que la Convention avait proclamés pendant l'époque révolutionnaire. Ce décret, qui a régi l'instruction publique de l'an IV à l'an X, porte qu'il y aura par canton « une ou plusieurs écoles primaires », au gré de l'administration du département; il rétablit la rétribution scolaire et n'alloue aucun traitement à l'instituteur, auquel la République n'est plus tenue de fournir qu'un local, ou à défaut une indemnité de logement. En exécution de cette loi, six jurys d'instruction sont établis en floréal an IV dans le département de la Haute-Marne, à Chaumont, Langres, Joinville, Bourbonne, Bourmont et Saint-Dizier, pour examiner les instituteurs et leur délivrer des attestations portant qu'ils sont en état de remplir la place pour laquelle ils ont concouru. Le jury de Chaumont examina 45 instituteurs en l'an IV, et continua régulièrement ses fonctions jusqu'en l'an X. On n'a retrouvé que peu de traces des opérations des cinq autres jurys. La nomination des instituteurs, aux termes du décret du 3 brumaire an IV, appartenait à l'administration du département; l'administration de la Haute-Marne en nomma 135 en l'an IV et en l'an V : la plupart étaient déjà en fonctions sous le régime des décrets précédents.

« Les nombreux détails dans lesquels nous sommes entrés, dit M. Fayet, en concluant son exposé de l'état de l'instruction primaire durant l'époque révolutionnaire, prouvent que dans la Haute-Marne, dans le district de Chaumont surtout, les jurys d'instruction comme les administrations de département n'ont cessé de déployer, pendant toute la période révolutionnaire, l'activité la plus grande et le zèle le plus ardent pour organiser ou réorganiser les écoles primaires, conformément aux lois qui leur étaient transmises. » Malheureusement, de même que la Convention décimée avait abouti, en politique, au Directoire, les plans d'instruction publique des Condorcet, des Romme, des Lakanal, désavoués par la réaction de l'an IV, firent place à la triste loi du 3 brumaire, que le Consulat devait remplacer par une loi plus mauvaise encore.

Le Consulat, l'Empire et la Restauration. — La loi du 11 floréal an X remet l'instruction primaire au bon vouloir des communes; elle ajoute que les sous-préfets rendront compte de l'état des écoles primaires, une fois par mois, aux préfets; mais, comme le fait observer M. Fayet, c'était décréter une chose impossible, et « cette disposition, dans la Haute-Marne du moins, paraît n'avoir jamais reçu une exécution sérieuse. » Les communes renouvellent l'ancienne coutume du bail conclu avec l'instituteur; et à lire ces documents rédigés sous le Consulat, on se croirait revenu à l'ancien régime : l'instituteur redevient sonneur de cloches, fossoyeur et porteur d'eau bénite à domicile. Le résultat de ce système fut que l'enseignement primaire devint à peu près nul. Une lettre du maire de Suzennecourt adressée en septembre 1802 au préfet de la Haute-

Marne expose en ces termes l'état des choses : « Une partie des communes ont fait des procès-verbaux où tous les genres de services que rend un instituteur dans la commune sont détaillés. La plus grande partie des habitants, s'appuyant sur les lois qui ont supprimé toute contribution forcée pour le culte, ne les ont point voulu payer, sachant qu'on ne pouvait les y contraindre. Aussi la plupart des maîtres ne pouvant plus vivre ont abandonné l'instruction, font valoir leurs propriétés, exercent un commerce ou un métier. Maintenant la plupart des instituteurs sont gens de campagne, peu instruits, qui ne peuvent travailler l'hiver dans les champs, ou des ouvriers, qui ne regardent l'instruction que comme un accessoire à leur profession, qui voient venir l'époque de la cessation des classes avec plaisir pour se livrer à leurs travaux ou à leur industrie, et ne regardent plus d'autres livres que ceux du chant d'église. »

Sous l'Empire, la situation ne s'améliore pas, au contraire; et le décret du 17 mars 1808 ayant autorisé les frères des écoles chrétiennes à enseigner, les écoles des principaux centres de population furent remises aux congréganistes. Sous la Restauration, on voit reparaître l'autorisation de l'évêque, et les congréganistes font des progrès : bon nombre d'instituteurs sont congédiés pour faire place aux frères de la Doctrine chrétienne de Vézelise. Enfin la révolution de 1830 signale un réveil de l'esprit libéral, et la loi de 1833 inaugure un régime nouveau.

Statistique comparée de 1829 a 1881-1882. — Voici les données que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans le département de la Haute-Marne depuis la fin de la Restauration, époque où fut faite la première statistique des écoles primaires.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1837, le département comptait 35 communes n'ayant aucune école, et 378 communes n'ayant pas d'écoles de filles. En 1850, il n'y avait plus que 9 communes entièrement dépourvues d'écoles. En 1878, on ne trouve plus que 6 communes sans écoles, et une seule commune de plus de 500 habitants n'ayant pas d'école publique de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires était, d'après l'*Almanach de l'Université*, de 427 en 1813 et de 522 en 1821. Le progrès du nombre des écoles à partir de 1829 est résumé dans le tableau ci-après :

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1829	d'après la statistique offic^lle..	»	»	525
1834	— — ..	511	11	522
1837	— — ..	652	34	686
1850	— — ..	697	51	748
1863	— — ..	756	42	798
1876-77	— — ..	809	25	834
1878-79	— — ..	792	59	851
1879-80	— — ..	793	60	853
1880-81	— — ..	796	63	859
1881-82	— — ..	796	67	866

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Ecoles de garçons	Ecoles mixtes	Écoles de filles	Total
1837.......	146	388	152	686
1850.......	546 (y compris les éc. mixtes)		202	748
1863.......	247	294	257	798
1867.......	250	290	270	810
1872.......	266	278	284	828
1875.......	273	274	294	841
1876-77....	274	273	287	834
1878-79....	277	274	300	851
1879-80....	277	275	301	853
1880-81....	279	275	305	859
1881-82....	277	307	279	863

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	Total
1850.....	540	28	6	174	748
1863.....	531	44	10	213	798
1867.....	530	47	10	223	810
1872.....	533	52	11	232	828
1876-77..	536	53	11	234	834
1878-79..	537	55	14	245	851
1879-80..	539	58	13	243	853
1880-81..	542	61	12	244	859
1881-82..	544	65	12	242	863

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		
	laïques	congrégan.	laïques	congrégan.	Total
1837....	533	16	42	211	802
1840....	543	29	26	220	808
1863....	586	39	62	474	1 161
1872....	581	40	74	412	1 107
1876-77.	591	40	69	369	1 069
1878-79.	603	44	74	447	1 168
1879-80.	612	40	80	421	1 153
1880-81.	606	34	86	431	1 157
1881-82.	607	36	85	410	1 138

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

		Total des élèves	Élèves gratuits
1832	(année civile)	38 418	Manque
1837	—	43 706	—
1840	—	45 799	—
1850	—	43 672	14 273
1863	—	44 133	17 885
1867	—	44 797	20 991
1872	—	44 192	23 486
1876-77	(année scolaire)..	38 096	Manque
1878-79	— ..	39 004	21 165
1879-80	— ..	38 191	20 788
1880-81	— ..	38 039	20 244
1881-82	— ..	37 088	Gratuité

En 1832, il y avait 1538 élèves inscrits sur 10 000 habitants; en 1840, 1789; en 1863, 1735; en 1876-1877, 1514, et 1455 en 1881-1882.

Ecoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1837	»	»
1850....................	3	271
1863....................	14	1 900
1867....................	15	1 935
1876-77..................	27	2 194
1878-79..................	33	3 562
1879-80..................	34	3 753
1880-81..................	35	3 635
1881-82..................	37	3 652

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre des cours		Nombre des auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1850..............	4	»	278	»
1863..............	4	»	197	20
1867..............	438	15	7 238	201
1869..............	450	23	7 411	459
1872..............	511	21	7 898	356
1876-77...........	491	23	6 753	296
1879-80...........	445	33	5 777	388
1880-81...........	432	28	5 911	280
1881-82...........	360	20	4958	232

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1833 à 1882 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850.	249	brevets élémentaires,	102	brevets supérieurs.
1851-1867.	495	— obligatoires,	129	— complets.
1868-1880.	422	— —	124	— facultatifs ou complets.
1881.....	78	— élémentaires,	19	— supérieurs.
1882.....	75	— —	18	— —

Institutrices.

1836-1850.	28	brevets élémentaires,	19	brevets supérieurs
1851-1867.	154	— obligatoires,	17	— complets.
1868-1880.	461	— —	82	— facultatifs ou complets.
1881.....	88	— élémentaires,	5	— supérieurs.
1882.....	78	— —	14	— —

Certificats d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans le département de la Haute-Marne en 1874; mais à cette date et jusqu'en 1876 inclusivement les filles ne prennent pas part aux examens. Voici le tableau des certificats obtenus depuis l'origine :

	Nombre de candidats		Certificats obtenus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1874..................	2	»	19	»
1875..................	509	»	383	»
1876..................	562	»	422	»
1877..................	409	3	332	3
1878..................	429	148	355	120
1879..................	Manque.			
1880..................	638	302	512	321
1881..................	632	303	461	203
1882..................	732	403	574	284

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-dessous indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints :

Nombre de conscrits sachant au moins lire, de 1827 à 1882 inclusivement.

ANNÉES	CONSCRITS			RANG du DÉPARTEMENT.
	examinés	sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29.........	6 086	4 587	75.4	5e
1831-35.........	10 947	9 418	86.»	4e
1834-40.........	10 905	10 016	91.8	3e
1841-45.........	11 559	10 529	91.1	6e
1846-50.........	11 598	10 684	92.1	5e
1851-55.........	11 125	10 300	92.6	5e
1856-60.........	10 563	10 068	95.3	2e
1861-65.........	10 573	10 237	96.8	2e
1866-68.........	6 237	6 103	97.9	3e
1871-75.........	10 261	10 055	98.»	4e
1876-77.........	4 097	4 002	97.7	6e
1878............	2 037	1 993	97.8	7e
1879............	2 172	2 112	97.2	9e
1880............	2 097	2 047	97.6	6e
1881............	1 985	1 949	98.2	3e
1882............	2 047	1 999	97.7	4e

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits était de 44.8 0/0; dans le département de la Haute-Marne cette moyenne était de 75.4 0/0, soit 30.6 0/0 au-dessus de la moyenne générale. La classe de 1881, en portant l'instruction des conscrits dans le département de la Haute-Marne à 97.7 0/0, réalise ainsi un progrès total de 22.3 0/0 pour la période de cinquante-trois années qui s'est écoulée de 1829 à 1882.

Depuis la période de 1865-1868 le nombre des conscrits complètement illettrés est réduit dans ce département à son minimum, c'est-à-dire à la proportion de 2 0/0.

Nombre de conjoints, sur 100, ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55......	75.4	71.8	73.6
1856-60......	95.7	92.8	94.9
1861-65......	97.4	94.5	95.2
1866-70......	96.»	84.9	95.2
1871-75......	93.4	93.8	93.7
1876-77......	94.1	91.1	92.6
1878.........	92.3	86.2	89.2
1879.........	94.7	91.4	93.1
1880.........	94.6	90.»	92.3

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire pour les vingt-huit dernières années, de 1855 à 1882 :

ANNÉES	RÉTRIBUTION scolaire A PART	RESSOURCES communales non compris la rétribution scolaire	SUBVENTIONS	
			du département	de l'État
1855......	73 451	234 474	28 450	»
1856......	71 569	251 156	23 919	»
1857......	71 208	241 593	22 423	»
1858......	75 232	245 631	14 003	»
1859......	68 185	270 200	16 989	»
1860......	69 549	267 305	16 727	»
1861......	73 592	257 862	18 235	7. 555
1862......	81 414	271 077	14 477	»
1863......	93 347	243 030	12 731	»
1864......	89 262	301 749	10 581	»
1865......	87 156	253 712	12 793	»
1866......	97 377	284 881	11 425	»
1867......	100 124	294 130	10 688	»
1868......	103 887	431 231	23 871	4 757
1869......	106 108	419 958	33 500	16 827
1870......	95 306	420 528	27 019	»
1871......	95 260	457 020	41 443	»
1872......	89 133	429 557	44 193	»
1873......	84 430	442 068	44 578	»
1874......	80 887	448 609	41 103	4 190
1875......	78 386	439 307	38 583	10 912
1876......	78 717	504 137	59 491	11 430
1877......	80 064	492 818	56 840	61 108
1878......	79 038	519 595	61 431	94 427
1879	76 414	514 593	60 886	130 020
1880......	74 448	512 112	60 881	141 249
1881......	36 908	488 564	58 868	218 478
1882......	Gratuité.	120 177	40 855	697 392

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de 8fr,41, soit 1fr,06 au-dessous de la moyenne générale qui était à la même date de 9fr,47. En 1876, cette dépense était de 18fr,15, la moyenne générale étant de 17fr,83. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le département de la Haute-Marne était de 25fr,62, tandis que la moyenne générale était de 21fr,77.

Etat actuel de l'instruction primaire. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département de la Haute-Marne pendant l'année scolaire 1882-1883.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 864 (797 écoles publiques et 67 écoles libres). 4 communes seulement sont entièrement dépourvues d'écoles. 4 communes de plus de 500 habitants n'ont pas encore d'école publique de filles (ce nombre était de 2 en 1882). Sur les 864 écoles primaires du département, il y a 615 écoles laïques (269 écoles de garçons, 68 de filles et 278 mixtes) et 249 écoles con-

gréganistes (10 de garçons, 237 de filles et 2 mixtes).

Division des écoles de toute nature d'après le nombre de classes qu'elles possèdent.

	Publiques	Libres
Écoles à 1 classe	692	32
— à 2 —	83	16
— à 3 —	12	4
— à 4 —	7	5
— à 5 —	3	7
— à 6 —	»	2
— à 7 —	»	1
— à 8 — et au-dessus	»	»
Totaux	797	67

Division des classes publiques d'après le nombre des élèves qu'elles reçoivent.

Classes de 50 élèves et au-dessous	805, soit	86.» 0/0
— de plus de 50 élèves	92, —	9.8
— — de 60 —	24, —	2.5
— — de 70 —	6, —	0.7
— — de 80 —	9, —	1.»

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont 55.2 0/0, 18.9 0/0, 12.3 0/0, 7 0/0, 6.6 0/0. D'où il résulte que sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le département se trouve dans une bonne situation.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1882-1883 sont au nombre de 36 255 (au lieu de 37 088 en 1881-1882). Ce nombre peut se décomposer en :

Élèves des écoles	publiques	33 059	36 255
	libres	3 196	
Garçons		18 269	36 255
Filles		17 986	
Élèves des écoles	laïques	23 127	36 255
	congréganistes	13 128	
Élèves des écoles	de garçons	13 809	36 255
	de filles	14 029	
	mixtes	8 417	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 36 255 pour 28 212. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département de la Haute-Marne est de 23 211, d'où il résulterait que le nombre des enfants de 6 à 13 ans inscrits dans les écoles dépasserait de plus de 5000 le nombre des enfants recensés du même âge.

L'inspecteur d'académie de la Haute-Marne explique cette anomalie par la présence d'une population étrangère nombreuse, dont les enfants, non recensés, fréquentent autant d'écoles dans l'année et par conséquent sont inscrits autant de fois que leurs parents changent de localité pour se procurer du travail.

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1883 :

	Nombre de candidats	Nombre de certificats obtenus
Garçons	655	533
Filles	426	327
Totaux	1 081	860

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1882-1883 un effectif de 1146 maîtres ou maîtresses, dont nous donnons le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques :

	Instituteurs		Institutrices	
	laïques	congr.	laïques	congr.
Titulaires avec brevet supérieur	124	1	3	»
Titulaires avec brevet élémentaire	413	7	56	109
Titulaires sans brevet	»	»	»	82
Adjoints (ou adjointes) brevetés	68	11	4	32
Adjoints (ou adjointes) non brevetés	»	9	»	55

2° Pour les écoles libres

	Instituteurs		Institutrices	
	laïques	congr.	laïques	congr.
Titulaires brevetés	4	2	12	31
— non brevetés	1	»	»	17
Adjoints (ou adjointes) brevetés	1	6	16	49
Adjoints (ou adjointes) non brevetés	»	2	»	31

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1883 est résumée dans le tableau suivant :

Nombre et nature des maisons d'école.

	Appartenant aux communes.	Prêtées.	Louées.	Total.
De garçons ou mixtes	540	4	3	547
De filles	239	10	1	250
Totaux	779	14	4	797

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 267 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées pour loyers de maisons d'école s'élève à 3445 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du département de la Haute-Marne pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les sept dernières années, est le suivant :

	Nombre des écoles	Subventions de l'Etat
1877	2	2 000 fr.
1878	26	48 900
1879	23	86 100
1880	58	183 742
1881	50	190 370
1882	37	131 380
1883	40	136 870
Totaux	236	779 362 fr.

Ecoles maternelles. — Le département compte, en 1883, 36 écoles maternelles (29 publiques et 7 libres). Sur les 29 écoles maternelles publiques, 3 sont dirigées par des directrices laïques et 26 par des directrices congréganistes. Une seule directrice laïque n'est pas munie du certificat d'aptitude; parmi les 26 directrices congréganistes, 16 sont dans ce cas. Sur les 7 écoles maternelles libres, 2 sont dirigées par des laïques et 5 par des congréganistes; 1 directrice laïque et 4 directrices congréganistes n'ont pas de titres de capacité. Les directrices publiques laïques sont secondées par 3 sous-directrices pourvues du titre de capacité; les directrices publiques congréganistes sont secondées par 14 sous-directrices dont 10 sans titre de capacité. On trouve également 3 sous-directrices d'écoles maternelles libres congréganistes, dont 2 sans titre de capacité.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année 1882-1883, 3532 élèves (3652 en 1881-1882), répartis comme suit :

Ecoles maternelles publiques	laïques	361	3 182	3 532 élèves
	congrég.	2 821		
Ecoles maternelles libres	laïques	46	350	
	congrég.	304		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 289.

Ecoles normales et cours normal. — Le département de la Haute-Marne possède actuellement deux écoles normales, une pour les instituteurs et une pour les institutrices.

L'école normale d'instituteurs, fondée à Chaumont en 1834, contient 54 élèves-maîtres.

L'école normale d'institutrices, créée par application de la loi du 9 août 1879, a été ouverte en janvier 1884. Elle contenait à cette date 22 élèves-maîtresses.

Ecoles primaires supérieures ou cours complémentaires.

	NOMBRE D'ÉTABLISSEMENTS.			NOMBRE		
	Cours complémentaires.	Ecoles primaires supérieures.	TOTAL.	DE MAÎTRES.	D'ÉLÈVES.	DE BOURSIERS de l'État.
Garçons.......	»	1	1	14	38	19
Filles..........	»	»	»	»	»	»

Bibliothèques scolaires et bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1884 :

Bibliothèques scolaires..................	535
Nombre de volumes......................	85 968
Bibliothèques pédagogiques............	28
Nombre de volumes......................	5 188

En 1863, le département ne possédait que 115 bibliothèques scolaires contenant ensemble 9961 volumes de toute nature.

Caisses des écoles. — 335 caisses des écoles fonctionnent en 1884 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1883 :

Recettes de l'exercice 1883.........	27 839fr,55
Dépenses..........................	13 095 ,96
Somme en caisse à la clôture de l'exercice..................	14 743fr,59

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le département ne possédait que 39 caisses de ce genre, dont l'actif était en 1881 de 4748 francs.

Caisses d'épargne scolaires. — Elles existent dans le département depuis 1875. Voici leur situation en 1879 et en 1883 :

Années.	NOMBRE de caisses.	NOMBRE de livrets.	SOMMES inscrites à ces livrets.
1879............	11	303	7 342 fr.
1884............	209	3 495	64 836 fr.

Société de secours mutuels. — La Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1866, et qui comptait en 1879 500 membres participants, n'en compte plus actuellement que 489; cependant son actif s'est élevé depuis cette dernière date de 37 085 francs à 53 578 francs.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin scolaire de l'instruction primaire* du département de la Haute-Marne, dont la fondation remonte à 1867, paraît suivant les besoins du service, en format petit in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques dont il devient la propriété et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général.

MARNIX. — V. *Sainte-Aldegonde.*

MARTIN (Aimé). — Louis-Aimé Martin, né à Lyon le 17 avril 1782 (selon la biographie Michaud; d'autres biographes donnent 1781 et 1786), fut d'abord destiné au barreau, mais ses préférences personnelles l'entraînèrent de bonne heure dans la carrière des lettres. Son premier ouvrage fut un *Eloge historique de Désiré Petetin*, médecin de Lyon, l'un de ceux qui se sont préoccupés les premiers du magnétisme animal (1808); les *Lettres à Sophie sur la physique, la chimie et l'histoire naturelle*, imitation des *Lettres à Emilie*, de Demoustier, qu'il publia en 1810, établirent sa réputation.

Aimé Martin fut un fervent disciple et un ami de Bernardin de Saint-Pierre, et, quand celui-ci mourut en 1814, à l'âge de 77 ans, laissant une veuve beaucoup plus jeune que lui et une fille, Virginie (qui devint plus tard Mme de Gazan), Aimé Martin épousa l'une et adopta l'autre.

En 1813, il avait obtenu une chaire à l'Athénée, et il y professa l'histoire littéraire de la France au moyen âge; en 1815, il fut nommé secrétaire-rédacteur de la Chambre des députés, et, la même année, professeur de belles-lettres, de morale et d'histoire à l'Ecole polytechnique, en remplacement d'Andrieux. Destitué en 1831, lorsque l'école passa du ministère de l'intérieur au ministère de la guerre, il devint, quelques années après, conservateur à la bibliothèque Sainte-Geneviève. Il est mort à Saint-Germain-en Laye, le 18 novembre 1847 (d'après Michaud; la biographie Didot dit : à Paris, le 22 juin).

Aimé Martin a été un très honnête et très aimable homme. Lamartine, qui prononça un discours sur sa tombe, a dit de lui que « sa vie privée ne fut qu'une longue suite d'amitiés ».

Outre les deux ouvrages déjà cités, on doit à Aimé Martin un grand nombre d'éditions d'auteurs classiques; une édition très complète des *Œuvres de Bernardin de Saint-Pierre;* un *Plan de bibliothèque universelle*, étude des livres qui peuvent servir à l'histoire littéraire et philosophique du genre humain, sorte d'introduction à la collection intitulée : *Le Panthéon littéraire*, dont il fut un des collaborateurs; un *Guide pittoresque de l'étranger dans Paris*, etc., etc.

Mais son ouvrage principal, et celui par lequel il nous appartient, est son *Education des mères de famille* ou *De la civilisation du genre humain par les femmes*, qu'il publia en 1834, que l'Académie française a couronné, et dont il a été publié plusieurs éditions (celle que nous avons sous les yeux, la dernière probablement, est la neuvième, 2 in-12, Charpentier, 1873).

Ce livre a le mérite d'avoir hautement revendiqué, au lendemain de la loi de 1833, qui avait oublié ou qui n'avait pas osé aborder la question des écoles de filles, la part prépondérante de la femme dans le relèvement des classes populaires et de toutes les classes sociales par l'éducation. « Quand on élève un garçon, disait M. Jules Simon, en 1867, à la Société pour l'instruction élémentaire, et que d'un ignorant on fait un lettré, qu'est-ce qui en résulte? Il en résulte un lettré. Quand on élève une fille, et que d'une ignorante on fait une lettrée, qu'est-ce qui en résulte? Il en résulte une institutrice, c'est-à-dire qu'au lieu d'avoir enseigné à une fille, vous avez enseigné à toute une famille. » Plus de trente ans avant M. Jules Simon, Aimé Martin avait posé cette thèse éloquente. « Suivant nous, dit-il, l'instruction primaire ne peut devenir universelle dans les campagnes que par les femmes. C'est donc surtout les jeunes filles qu'il faudrait instruire au village, afin de les mettre à même d'instruire un jour leurs enfants. Instruire les jeunes filles, c'est faire une école de chaque maison. » Mais, ajoute-t-il, « nos législateurs ne savent pas cela,

et ceux qui l'ont entendu dire ne paraissent pas beaucoup s'en inquiéter. A peine est-il question des filles dans les trente lois d'instruction primaire qui, depuis cinquante ans, sont sorties de nos fabriques législatives. »

C'est encore un honneur pour Aimé Martin d'avoir répandu ou entretenu, autant qu'il était en lui, dans l'opinion publique, le sentiment de la puissance bienfaisante de l'éducation et de l'instruction du peuple. Au cours de son livre, il trace l'esquisse d'un projet de loi sur l'instruction publique, qu'il formule ainsi :

« Article unique. — La nation redevenue libre par la grâce de Dieu et de Louis XVIII, le roi législateur, reconnaît qu'elle a le droit et le devoir de s'instruire. Voulant donner un exemple utile au monde, elle déclare qu'elle s'inscrit elle-même sur le budget de l'Etat dans cette pensée sainte d'acquérir l'instruction qui lui manque, et de répandre cette instruction jusque sur les membres les plus infimes du souverain.

» Pour accomplir cette mission divine d'élever tout un peuple à l'intelligence et à l'amour de Dieu, du beau et de la vérité, soixante-dix millions seront portés chaque année au budget du ministre de l'instruction publique. »

C'était d'excellente intention, bien qu'on puisse remarquer que nous avons aujourd'hui à peu près doublé le chiffre budgétaire auquel s'arrêtaient les prévisions, alors bien utopiques, d'Aimé Martin.

Mais il est vrai de dire qu'à serrer tant soit peu l'étude de son livre, ce qu'on y trouve de plus louable, ce sont précisément les bonnes intentions. Bien au-dessous, non seulement de la grâce ineffable de Fénelon et du solide bon sens de l'abbé Fleury, mais aussi de toutes les qualités d'observation délicate et profonde de Mme Necker de Saussure, de Mme Guizot et de Mme de Rémusat, ou de l'esprit élevé et pratique de Mme Campan, Aimé Martin est, comme l'a si bien dit M. Gréard, « un de ces écrivains à la suite, qui expriment le sentiment général d'une époque avec d'autant plus de fidélité qu'ils ont peu d'idées personnelles. » Son livre, de difficile analyse, parce qu'il ne se pique guère de précision, comprend quatre livres ; le premier traite de l'influence des femmes et de la nécessité de leur éducation ; les trois autres ont pour titre commun : « Education de l'âme », et contiennent d'abord une sorte de psychologie passablement flottante et nuageuse, puis des aperçus, selon la pensée et quelquefois selon la manière de Bernardin de Saint-Pierre et de Chateaubriand, sur le rajeunissement du genre humain par l'influence d'un christianisme épuré et idéalisé. C'est la femme qui doit être le principal instrument, on pourrait dire l'instrument exclusif, de cette rénovation dans la société et dans la famille. Si véritablement exclusif que, par une singulière omission, dont il s'est confessé lui-même, sans grande contrition d'ailleurs, Aimé Martin avait commencé par ne laisser aucune part au père dans l'éducation de l'enfant. Dans l' « Avis de l'auteur », placé en tête de la seconde édition, on lit ce qui suit : « Livre Ier, chapitre XV. Ce chapitre répare un oubli ; il indique le rôle du père dans l'éducation des enfants donnée par la mère. » Le livre d'Aimé Martin manque donc de mesure ; on peut dire aussi qu'il manque de fond ; le ton sentencieux et à la Rousseau de quelques-unes de ses pages, les tirades sentimentales de beaucoup d'autres ; même, ce qui vaut mieux, les élans généreux, la chaleur d'âme qu'on y sent au-dessous des élégances voulues et des pastorales de convention, ne suffisent point à y tenir lieu des vues élevées et justes, sinon originales, ou des données pratiques et utiles qu'on croirait pouvoir trouver dans un ouvrage de ce genre.

En somme, Aimé Martin a été un ami, un apôtre, si l'on veut, de l'éducation, particulièrement de l'éducation des femmes et de l'enfant par les mères ; à ce titre, son livre, qui a été beaucoup lu, a eu une bonne influence ; mais ce n'est pas le livre d'un pédagogue.

MARTIN (Le major-général). — Claude Martin, né à Lyon en 1735, mort dans l'Inde en 1800 avec le grade de major-général dans l'armée anglaise, légua une somme de 200 000 roupies à chacune des villes de Lyon, Calcutta et Lucknow, pour y créer des établissements d'utilité publique. — V. ci-dessous *Martinière (La)*.

MARTINIÈRE (ÉCOLE LA). — L'école la Martinière de Lyon est une école d'enseignement primaire supérieur et professionnel. La création de cette école est due à la libéralité testamentaire du major-général Martin, né à Lyon en 1735, et mort en 1800 au service de la compagnie des Indes anglaises. Le major Martin légua à la ville de Lyon une somme de 700 000 francs environ, destinée à établir une institution « pour le bien public de cette ville ». La ville de Lyon n'entra qu'en 1826 en possession de ce legs, s'élevant à ce moment, en capital et intérêts, à 1 700 000 francs.

L'Académie de Lyon, chargée par le testament du choix de l'institution, avait décidé la création d'une école gratuite pour les enfants du sexe masculin, école qui devait recevoir le nom de *Martinière* (l'école la Martinière des filles est ouverte seulement depuis quelques années). Cette école s'ouvrit à titre provisoire, avec deux cours seulement, le 9 juin 1826, et à titre définitif le 2 décembre 1833.

La Martinière est une école complètement gratuite, même pour les fournitures scolaires. Elle n'admet que des élèves externes. Les enfants y entrent âgés de treize ans au moins, à la suite d'un concours d'admission portant sur la grammaire, l'arithmétique, l'histoire et la géographie.

Le nombre des élèves admis chaque année est de 300 environ. Le nombre des élèves présents à l'école, au début de l'année scolaire, se décompose ainsi :

1re année....	300 élèves	divisés en 3 sections ;
2e —	180 —	— 2 —
3e —	80 —	
Total.....	520 élèves.	

L'amortissement de la 1re à la 2e année a pour cause surtout l'impossibilité où se trouvent un certain nombre d'élèves de suivre l'enseignement rapide de l'école, et l'amortissement encore plus considérable de la 2e à la 3e année a lieu surtout par suite du manque de ressources de beaucoup de familles.

Les matières enseignées sont les suivantes :

1re *année*. — Mathématiques (arithmétique, algèbre, géométrie plane), dessin, grammaire, écriture, physique, histoire, géographie, travaux manuels, modelage et morale.

2e *année*. — Mathématiques (algèbre, géométrie dans l'espace, géométrie descriptive, trigonométrie, mécanique), dessin, grammaire, écriture, physique, chimie, histoire, géographie, travaux manuels, morale, comptabilité, anglais, étude théorique et pratique du tissage.

3e *année*. — Mathématiques (algèbre, géométrie descriptive, géométrie analytique, mécanique), dessin, langue française, physique, chimie avec manipulations, histoire, géographie commerciale, travaux manuels, morale, comptabilité, anglais, tissage.

En deuxième année les élèves sont exercés à des travaux de levé des plans et de nivellement sur le terrain.

En troisième année ils vont visiter, sous la

direction des professeurs compétents, un certain nombre d'usines, soit chimiques, soit mécaniques. Ils ont à faire dans ces visites l'étude d'ensemble de l'usine, et une étude de détail, avec croquis. Chaque élève remet ensuite un rapport.

Le côté le plus saillant de la Martinière, celui auquel elle doit surtout les résultats remarquables qu'elle a produits, consiste dans des méthodes spéciales d'enseignement qui ne sont employées que chez elle.

M. Tabareau, doyen de la Faculté des sciences de Lyon et organisateur de la Martinière (1826), a imaginé, pour l'enseignement des sciences mathématiques et physiques, des méthodes susceptibles de mettre un professeur ordinaire à même de faire travailler en même temps tous les élèves d'une classe très nombreuse (100 élèves) sans qu'aucun d'eux cesse un instant d'avoir son attention éveillée. Ce résultat est obtenu par un système d'interrogations soit simultanées, soit isolées, combinées avec des exercices faits constamment en classe, par les élèves, sur des planchettes de bois et des ardoises qu'ils ont entre les mains, exercices qui sont corrigés immédiatement par le professeur ou par le répétiteur. Une leçon n'est jamais faite à la Martinière sous forme purement orale ; la parole du professeur y est toujours intimement et constamment mêlée avec le travail personnel des élèves. La méthode Tabareau, qu'il serait trop long d'exposer en détail, est employée dans toutes les classes de la Martinière, même les classes de lettres.

L'enseignement du dessin, créé par M. Dupasquier, architecte, présente une originalité aussi remarquable que celui des sciences. Cet enseignement, organisé en 1833, supprimait absolument la copie de l'estampe. Partant de ce principe que faire exercer l'œil sans le jugement est peu rationnel, M. Dupasquier débuta par donner des leçons élémentaires de perspective linéaire, se bornant à la direction et au parallélisme des lignes, ainsi qu'au développement des surfaces, le tout dessiné sur l'ardoise. Puis, pour faire faire aux élèves l'application de cette étude aux modèles en relief, il créa des modèles exerçant simultanément l'œil, la main, l'intelligence, et servant à résoudre pratiquement les éléments de perspective. Enfin il compléta cette partie de l'enseignement par des modèles qui, quoique d'une conception simple, présentaient la plupart des difficultés à résoudre en perspective.

Le côté réellement original et heureux de la méthode Dupasquier ne consiste pas seulement dans le dessin sur l'ardoise, dans l'emploi de modèles spéciaux, et dans cette conception hardie de faire commencer l'étude du dessin par la perspective pour des enfants de douze ans (ils ont treize ans maintenant). Il consiste particulièrement aussi dans cet enseignement simultané qui manque malheureusement encore dans la plupart des cours de cette nature. Le cours de dessin de la Martinière est réellement une classe, au lieu d'être, comme presque toujours en pareil cas, un atelier.

La coordination en un ensemble raisonné des différentes études que M. Dupasquier introduisit successivement dans son cours lui permit et permet encore d'enseigner en deux années à des enfants de douze à quatorze ans n'ayant jamais dessiné : 1° le dessin perspectif à main levée ; 2° la perspective linéaire ; 3° le dessin de projection ; 4° enfin l'application du tracé des ombres et du lavis aux dessins perspectifs les plus compliqués.

Depuis quelques années seulement, on a ajouté à cet enseignement le cours de 3me année, qui comprend le complément de l'étude des ombres et de la perspective linéaire, le dessin architectural, enfin et surtout le dessin de machines, tant au point de vue du trait qu'au point de vue du croquis coté d'ateliers.

Chaque classe de la Martinière — une classe comprend, comme nous l'avons dit plus haut, jusqu'à 100 élèves — est dirigée par un professeur constamment assisté d'un répétiteur. Le personnel enseignant se recrute surtout parmi les anciens élèves de l'école, qui deviennent d'abord répétiteurs, puis professeurs. Les professeurs qui ne sont pas anciens élèves de l'école réussissent généralement très peu, parce que, n'étant pas imbus des méthodes spéciales de la Martinière, ils ne veulent pas ou ne savent pas appliquer ces méthodes. Seulement, pour suppléer à l'insuffisance de l'instruction première des élèves de l'école qui se destinent à l'enseignement, on leur fait suivre des cours qui les préparent au baccalauréat d'abord, et ensuite aux licences scientifiques.

Les élèves qui justifient, à la fin de la 3me année d'études, d'une instruction suffisante, reçoivent le diplôme d'élève de la Martinière.

Près de 80 0/0 des élèves entrent à leur sortie de l'école dans le commerce, la banque, ou dans l'industrie de la soierie. Les autres, ou continuent leurs études, ou se placent chez des ingénieurs, des architectes, ou dans les industries chimiques, ou dans la construction mécanique, ou enfin dans des industries diverses.

L'école a fourni ainsi depuis sa création près de 20 000 sujets à l'industrie et au commerce. La plupart des chefs de maisons de produits chimiques, de teinture et de construction de machines, qui sont des industries importantes à Lyon, sont sortis de la Martinière. On peut donc dire que cette école a eu une très grande influence sur le développement des principales industries de la région lyonnaise.

Outre ses ateliers manuels, la Martinière possède un musée important, des collections considérables, principalement en physique, chimie, cinématique, géométrie, tissage, modèles de dessin, et une bibliothèque.

La fortune actuelle de la Martinière s'élève, outre son immeuble et ses collections, qui valent plus d'un million, à 140 000 francs de rentes. C'est donc un total de 190 000 francs de rentes, qui sont dépensés à peu près intégralement chaque année. Cette fortune provient en partie du capital légué par le major Martin, et grossi des économies qui ont été faites, surtout dans les premières années, et en partie des sommes qui ont été léguées successivement par le Dr Eynard (15 000 francs de rentes en 1837), par le Dr Gilibert (20 000 francs de rentes en 1870) et par le Dr Bonnaric (2000 francs de rentes en 1876).

L'école la Martinière jouit d'une réputation méritée en France et à l'étranger, réputation que lui ont value les résultats considérables qu'elle a produits, et l'étude de ses méthodes par les hommes compétents des différents pays. Un fait particulier à noter, c'est que ces méthodes ont été copiées à l'étranger beaucoup plus qu'en France. Ce n'est que depuis quelques années que la réforme de l'enseignement du dessin dans notre pays est étudiée en s'appuyant précisément sur les principes qui sont pratiqués à la Martinière depuis un demi-siècle. [T. Lang.]

MASUYER. — C.-L. Masuyer, né en 1763 à Bellèvre (Saône-et-Loire), fut d'abord avocat à Bellèvre, puis juge au tribunal de Louhans. Il fut élu député à la Législative en 1791, puis réélu en 1792 comme membre de la Convention, où il siégea du côté droit. Lorsque s'ouvrit le 12 décembre 1792 la discussion sur le plan du premier Comité d'instruction publique, Masuyer fut le second des orateurs qui se présentèrent à la tribune ce jour-là pour combattre le projet du Comité (V. *Convention*, p. 521). Lors de la con-

damnation de Louis XVI, il vota pour la réclusion et le bannissement à la paix. Il protesta contre les événements du 31 mai, contribua à l'évasion de Pétion, et, arrêté comme complice des fauteurs de l'insurrection girondine, périt sur l'échafaud le 21 mars 1794. Son discours a été imprimé en 1793, probablement vers le mois d'avril ou de mai; l'auteur, en le livrant à l'impression, l'a remanié et considérablement augmenté : il y a fait entrer une réfutation du rapport de Romme, qui ne fut présenté que le 20 décembre 1792, et il y passe en revue l'opinion de la plupart des orateurs qui parlèrent après lui dans la discussion, comme Jacob Dupont, Ducos, Rabaut Saint-Etienne; il y a de plus ajouté des notes dont quelques-unes sont intéressantes. Voici le titre de la brochure : *Discours sur l'organisation de l'instruction publique et de l'éducation nationale en France, examen et réfutation du système proposé successivement par les citoyens Condorcet et G. Romme au nom du Comité d'instruction publique de l'Assemblée législative et de la Convention nationale;* Paris, imprimerie nationale, 1793; 98 pages. Après le 9 thermidor, le frère de Masuyer donna une nouvelle édition de cet écrit, en y ajoutant une « préface ou notice sur le député assassiné par les décemvirs » ; cette seconde édition est accompagnée d'un projet de décret qui ne se trouve pas dans celle de 1793.

Masuyer est un disciple de Rousseau, un ennemi du « philosophisme »; il appelle l'athéisme, professé à la tribune dans la discussion sur l'instruction publique par les Girondins Jacob Dupont et Ducos, « la plus vile, la plus absurde, la plus intolérante, la plus anti-sociale de toutes les sectes ». Il appartient à ce groupe de conventionnels de l'école idyllique et sentimentale, qui éprouvaient une égale antipathie pour les idées philosophiques de certains Girondins comme Condorcet et Ducos, et pour la doctrine politique des hommes de la Montagne, que Masuyer appelle, dans une note, « l'anarchie, toute dégoûtante de crimes ». Ses héros sont le vieux philologue Dussaulx et le fantaisiste Mercier, « cet homme qui a prédit et prévu toute notre Révolution, l'auteur de l'*An* 2440 ». A ses yeux, la grande œuvre que doit se proposer le législateur, c'est la réforme des mœurs, et c'est à ce point de vue qu'il se place pour juger le projet du Comité d'instruction publique. « C'est une faute grave, dit-il, que de parler à cette tribune d'*instruction publique* au lieu d'*éducation nationale*, car nous devons nous occuper ici moins de l'*enseignement* que de l'*éducation*. Ces mots *instruction publique* sont néologiques et entraînent une confusion d'idées propre à nous détourner de notre objet principal, à moins que l'on n'entende par là l'*éducation nationale*, qui doit être le seul objet de nos méditations. Ainsi, dans ce sens, l'*instruction publique*, ou *éducation nationale*, se compose de deux parties principales, de l'*enseignement pour les premiers âges* et de la *direction pour tous les âges*. Si vous n'organisez que la partie de l'*enseignement*, si vous oubliez la partie de la *direction*, vous manquez votre but, vous n'organisez pas l'instruction publique ou l'éducation nationale, vous ne vous occupez que de l'enfance et de la jeunesse, vous négligez l'âge mûr, vous ne donnez point à la nation tout ce que vous lui promettez, tout ce qu'elle attend de vous, en un mot vous ne créez pas une institution vraiment nationale. — Quels sont donc les caractères de l'*instruction publique* ou *éducation nationale?* Elle doit être, si je ne me trompe, *publique et commune à tous, gratuite, graduelle, constante* et *universelle;* elle doit surtout *se combiner d'après les éléments composés des devoirs et des besoins réciproques de la société et des individus.* »

Il compte beaucoup, pour faire l'éducation du peuple et l'émanciper de la domination des prêtres, sur les fêtes nationales, dont Rabaut Saint-Etienne avait préconisé l'institution. « En ajoutant encore au projet de Rabaut et au mien celui d'un de mes anciens collègues à la législature, le projet de Gohier, nous porterons le dernier coup à la superstition. »

Le reproche essentiel qu'il fait au projet de Condorcet, c'est que son système d'instruction publique est aristocratique : « Il n'aurait pour effet que de créer deux classes d'hommes, celle de ceux qui pensent et raisonnent, et celle de ceux qui croient et qui obéissent ». Ce sont là précisément les objections qu'on retrouvera quelques mois plus tard dans la bouche des jacobins qui substitueront le projet Bouquier au projet Romme. Quant à lui, il veut que dans les premières écoles on se borne à enseigner aux élèves à lire et à écrire, en leur faisant *apprendre par cœur* la constitution et un catéchisme de morale pratique; l'enfant ne sera admis aux secondes écoles qu'après en avoir présenté une copie écrite de sa main. Il est partisan de l'internat; et, s'il ne demande pas que la nation se charge elle-même des maisons d'éducation, c'est simplement « parce qu'elle assumerait une trop grande responsabilité envers les familles »; mais il estime que tout au moins l'Etat doit « indiquer aux parents des pensionnats auxquels ils puissent confier leurs enfants; organiser et surveiller assidument le régime intérieur de ces pensionnats ». Dans une note, il fait en ces termes l'éloge de l'institution du chevalier Paulet* : « J'ai ouï parler de la maison d'éducation du chevalier Paulet; je n'ai pu l'étudier par moi-même; mais ce que l'on m'en a dit m'a paru mériter beaucoup d'attention : j'aurais bien désiré avoir des détails exacts et circonstanciés; le Comité d'instruction publique devrait se les procurer; je doute qu'il soit possible de faire mieux dans cette partie. Voici une esquisse de leur manière de vivre: Manger debout, les repas de quinze minutes, la soupe et le bouilli le matin et un fruit; des viandes grillées ou rôties, la salade et un fruit le soir; un bon pain à discrétion et à toute heure; faire ses souliers, sabots et habits, les raccommoder, passer successivement dans différents ateliers de tailleurs, de couturières, de cordonniers, de menuisiers; travailler soi-même pour pourvoir à ses besoins et se donner ses plaisirs; s'affranchir ainsi des besoins factices, les seuls pervertisseurs; se placer sous la main de la nécessité seule : éducation sévère, économique, et qui dans peu nous créerait une génération préférable à tous égards aux Spartiates. »

Comme on le voit, les théories de ce modéré ne différaient pas beaucoup, au fond, de celles que défendirent des jacobins tels que Lepelletier, Robespierre ou Danton, ses adversaires politiques.

MATÉRIEL. — Sous ce titre général, on désigne, dit le dictionnaire de l'Académie, « l'ensemble des objets de toute nature qui sont employés à quelque service public, par opposition à *personnel* qui s'entend de toutes les personnes attachées à ce même service. »

Dans l'enseignement, le matériel s'étend de la maison d'école et du mobilier propre à la classe, aux objets très variés que le maître emploie pour ses leçons et à ceux dont l'élève a besoin pour ses travaux personnels.

De là quatre sections :

La première, *maison d'école et dépendances*, a déjà fait l'objet d'un article spécial (V. *Maison d'école*).

La deuxième, *mobilier de la classe*, comprend tout ce qui a un caractère de fixité et de nécessité : tables-bancs, bureau du maître, appareil de chauffage. Nous en renvoyons l'étude à l'article *Mobilier*.

La troisième, *matériel d'enseignement*, est pro-

prement l'objet de cet article. Elle embrasse tout ce qui sert au maître, depuis le tableau noir et les tableaux de lecture jusqu'aux objets et aux images pour leçons de choses.

Nous renvoyons pour la quatrième section, *fournitures d'élèves*, aux articles *Ardoises*, *Cahiers*, *Fournitures scolaires*, *Magasin scolaire*, etc.

Avant d'examiner ce qui compose le matériel d'enseignement, nous croyons utile de faire remarquer que l'obligation de le fournir n'a été explicitement imposée aux communes par aucune des lois faites jusqu'à ce jour sur l'enseignement primaire. La loi du 28 juin 1833 se bornait (art. 12) à exiger « un local convenablement disposé »; la loi du 15 mars 1850 et celle du 10 avril 1867 ont demandé outre le local « un mobilier de classe », ce qui s'entend d'ordinaire des tables-bancs, de l'estrade du maître, du poêle, mais rien ne dit formellement que les communes sont tenues de procurer à l'instituteur les choses nécessaires à l'enseignement des diverses matières du programme : lecture, calcul, géographie, etc.

Nous ne sommes plus cependant au temps où l'enfant apprenait à lire par des leçons individuelles sur un syllabaire de deux sous, et où un petit tableau noir se détachait seul sur les murs plus ou moins blancs de la salle de classe.

Le règlement modèle du 17 août 1851 contenait, il est vrai, des dispositions que les instituteurs pouvaient invoquer pour demander aux communes un certain matériel d'enseignement. Voici en quels termes étaient conçus les art. 10 et 11 :

« Il y aura dans l'école au moins un tableau noir destiné à des exercices d'écriture, d'orthographe, de calcul et de dessin linéaire. Sur une partie du mur appropriée à cet effet ou sur des tableaux mobiles appendus aux murs seront tracées des maximes religieuses et morales, les mesures usuelles du système métrique, la table de multiplication, les cartes géographiques de la France et du département. »

Le règlement des écoles publiques du département de la Seine, du 16 juin 1865, portait à l'art. 7 :

« Les objets essentiels à chaque école sont : une estrade, une horloge, une bibliothèque-armoire, un crucifix (et en outre une statue de la sainte Vierge dans les écoles de filles), des tableaux noirs, des cartes murales de géographie : mappemonde, Europe, France, Palestine, la table de multiplication, une collection de tableaux de lecture pour le français et le latin, une collection de modèles d'écriture; un tableau ou une collection de tableaux du système métrique. »

Mais le texte d'un règlement scolaire ne pouvait être un titre suffisant envers un conseil municipal mal disposé. Aussi l'instituteur était-il souvent obligé ou de fournir lui-même les tableaux et les cartes, ou de réclamer à cet effet une subvention du département et surtout de l'Etat.

Cette insouciance pour l'ameublement de l'école est le signe du peu d'intérêt accordé à l'enseignement primaire. Nous ne serons vraiment en voie de progrès que lorsqu'on verra les municipalités avoir à cœur que le maître ne manque de rien pour donner de bonnes leçons et mettre leur honneur dans des écoles bien installées.

L'instituteur a, lui aussi, des devoirs propres quant au matériel : il faut d'abord qu'il s'en serve avec intelligence et qu'il le conserve avec soin, mais il importe, en outre, qu'il sache fabriquer lui-même certains petits appareils, tracer des cartes, recueillir et mettre en bon ordre des échantillons divers. Son rôle est d'éveiller l'opinion, de montrer combien est profitable l'enseignement par l'aspect, et ce qu'ont d'attrayant de bonnes leçons de choses. Quand les cartes murales étaient d'un prix élevé, certains instituteurs en peignaient eux-mêmes sur les murs, et bon nombre confectionnaient des tableaux de lecture ou des solides géométriques. Cette habileté manuelle s'est perdue depuis que la fabrication du matériel scolaire est devenue une industrie importante.

Ces remarques faites, nous passerons successivement à l'examen de ce que doit comprendre un bon matériel d'enseignement :

1° A l'école maternelle (salle d'asile);
2° A l'école primaire élémentaire;
3° A l'école primaire supérieure;
4° A l'école normale primaire.

I. Salle d'asile ou École maternelle. — L'ordonnance royale du 22 décembre 1837, qui donna aux salles d'asile le caractère d'institution publique de première éducation, fut suivie d'un règlement qui en détermina le mobilier et le matériel d'enseignement. L'article 7 de l'arrêté ministériel du 24 avril 1838 est ainsi conçu :

« Le mobilier nécessaire aux salles d'asile comprend les objets ci-après nommés : des champignons pour les casquettes, les vestes ou les gilets et les tabliers; des baquets ou jattes, des sébiles de bois ou des gobelets d'étain, des éponges et des serviettes, une fontaine, un poêle, deux lits de camp sans rideaux; une pendule, une clochette à la main et une cloche suspendue;

» Un sifflet ou signal pour les divers exercices de l'intérieur; des tableaux, des porte-tableaux et des touches; des ardoises et des crayons; une planche noire sur un chevalet et des crayons blancs; un boulier-compteur ayant dix rangées de dix boules chacune; un ou plusieurs cahiers et porte-feuilles d'images, un cadre ou porte-gravure pour placer l'image qu'on veut exposer aux regards des enfants;

» Une armoire où seront gardés les registres et les tableaux, ainsi que les matériaux et les produits du travail manuel. »

Le caractère de l'enseignement est bien marqué par les objets énumérés au second paragraphe : on comprend qu'il s'agit de là de parler aux yeux, d'éveiller les facultés de l'enfant sans fatigue, sans contrainte, sans excès d'application; non de lui faire acquérir des connaissances bien liées, mais de l'intéresser à tout ce qui l'entoure; en un mot de trouver une suite d'exercices attrayants comme préparation à l'école primaire.

L'article 21 du règlement du 22 mars 1855 ne fait guère que reproduire l'énumération qui précède; l'ordre seulement en est interverti ou plutôt il n'y a plus d'ordre : les objets mobiliers qui regardent la tenue et la propreté se trouvent confondus avec ceux qui servent à l'enseignement; on y a omis la clochette à la main, la cloche suspendue, et le *claquoir* remplace le *signal*.

Le règlement du 2 août 1881 a apporté quelques changements au programme des écoles maternelles : l'art. 27 énumère ce qui est nécessaire à l'enseignement en laissant à part ce qui est ameublement.

Il demande :

« Un claquoir, un sifflet;

» Un ou plusieurs tableaux noirs, dont un au moins sera quadrillé;

» Une méthode de lecture en tableaux et plusieurs collections d'images;

» *Un nécessaire métrique;*

» *Un globe terrestre et une carte murale de la France;*

» Un boulier;

» *Des collections de bûchettes ou bâtonnets, des lattes, des cubes*, etc.;

» *Une collection de jouets;*

» Des ardoises quadrillées d'un côté et unies de l'autre;

» *Un diapason.* »

(Les mots en italiques désignent ce qui ne se trou-

vait pas compris dans les arrêtés de 1838 et de 1855).

La place faite à la méthode de Frœbel dans les écoles maternelles est indiquée sobrement, mais d'une façon suffisante. On cherche à faire agir l'enfant, à se servir de ses jeux pour l'instruire agréablement. Sans doute, le règlement n'a pas entendu limiter aux bâtonnets, aux lattes et aux cubes les objets que l'on mettra entre ses mains : c'est un minimum que, d'après les circonstances locales, la maîtresse saura bien augmenter ou modifier. Avec ces indications sommaires, elle connaît quel enseignement elle doit donner et quels objets elle peut réclamer de la commune.

II. École primaire élémentaire. — C'est ici que nous nous trouvons en présence de besoins évidents sans que rien ait encore déterminé comment il y sera satisfait. Aujourd'hui que l'enseignement des écoles publiques est collectif et non plus individuel, il faut un matériel permettant de mettre l'objet de la leçon sous les yeux de tous les élèves. De là, la nécessité d'avoir des tableaux de lecture sur carton ou sur toile, des cartes géographiques de grandes dimensions, des images représentant en grandeur naturelle les mesures métriques, ou mieux ces mesures mêmes ; enfin des objets pour les leçons sur les choses usuelles.

C'est là ce qu'avait reconnu le règlement du 17 août 1851 au moins dans les parties essentielles, mais il s'en fallait bien que toutes les communes y eussent pourvu. Dans nombre d'écoles on ne trouvait encore, en 1863, qu'un matériel fort insuffisant qui se bornait à un petit tableau noir, mal peint et placé quelquefois hors de la portée des élèves (Voir l'enquête ordonnée par M. Duruy et publiée en 1864).

Il est regrettable que le règlement modèle du 6 janvier 1881 n'ait pas déterminé le matériel indispensable d'enseignement pour chaque branche du programme et qu'il se soit borné (art. 11) à parler du récolement du mobilier scolaire. Il aurait été bon surtout de donner des indications à ce sujet dans l'arrêté du 27 juillet 1882, qui règle l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires élémentaires. Ç'aurait été la sanction de cette sage prescription touchant l'éducation intellectuelle : « En tout enseignement, le maître, pour commencer, se sert d'objets sensibles, *fait voir et toucher les choses*, *met les enfants en présence de réalités concrètes*, puis peu à peu il les exerce à en dégager l'idée abstraite, à comparer, à généraliser, à raisonner sans le secours d'exemples matériels. »

L'objet le plus indispensable du matériel d'enseignement, celui que réclament presque toutes les leçons, c'est le tableau noir : non plus, comme le disaient d'anciens règlements, *la planche noire*, mais un tableau de grande dimension, bien en vue des élèves ; non pas verni et miroitant, mais ardoisé afin que l'écriture y soit nette et facile. Quand nous disons qu'il faut *un* tableau noir, cela ne veut pas dire qu'il ne doive y en avoir qu'un par classe. On doit, à cet égard, tenir compte de la composition de la classe : elle peut, dans l'école de village, renfermer les trois cours, ou bien, dans des écoles plus importantes, en réunir deux, ou enfin être affectée à un seul. Il est certain qu'un tableau noir serait insuffisant dans les deux premiers cas, à moins qu'il ne règne sur tout le mur en face des élèves, comme cela a lieu quand la paroi est ardoisée. En général, il faut un tableau noir d'au moins un mètre carré et demi pour chaque division ou cours. C'est sur ce tableau que l'instituteur doit tracer ce qui sert à ses leçons de lecture, d'écriture, de calcul, de dessin, etc. On a pu dire avec raison que *le meilleur instituteur est celui qui use le plus de craie* ; il faudrait toutefois ajouter : *et qui en fait le plus user par ses élèves.*

Autrefois le tableau noir ne servait guère que pour les exercices de calcul ; aujourd'hui il tend à devenir de plus en plus le moyen de traduire toutes les leçons d'une façon sensible, et d'en fixer la matière dans l'esprit des jeunes enfants. Ainsi les bons maîtres ne se contentent plus, dans les premiers exercices de lecture, de suivre aveuglément ou de routine les tableaux d'une méthode ; ils tracent eux-mêmes au tableau noir les éléments phonétiques à étudier, les mots à faire lire. De même, pour les leçons d'écriture, ils exécutent au tableau noir, sous les yeux des élèves, telle ou telle lettre, majuscule ou minuscule, et montrent par où il faut la commencer, quelle est la proportion entre les diverses parties, etc. C'est encore au tableau noir qu'ils recourent pour toutes leurs explications grammaticales, pour les exercices d'analyse, et c'est au tableau noir que les élèves viennent à tour de rôle donner la preuve que la leçon a porté la lumière en leur esprit. Nulle part le parti à tirer du tableau noir n'apparaît mieux que dans les écoles des États-Unis : aussi le pourtour de la classe y est-il souvent transformé en un grand tableau noir où un certain nombre d'élèves peuvent travailler simultanément.

On ne saurait demander à un instituteur d'être assez habile et assez maître de son petit auditoire pour faire instantanément au tableau noir tout ce qui doit rendre ses leçons parlantes. Puis le dessin est une langue de convention, et il serait souvent difficile aux élèves de l'interpréter. De là le besoin d'avoir des images faites avec art, ou mieux les objets mêmes, pour faire de bonnes leçons sur le système métrique, sur les surfaces et les solides géométriques.

En géographie, le tableau noir sera l'utile accessoire des cartes murales, et, si le maître peut disposer des images de Cicéri (librairie Delagrave), ou de celles publiées chez Holzel, à Vienne (Autriche), il rendra ses leçons vraiment intéressantes. On a souvent contesté l'utilité d'avoir les cartes murales constamment déroulées, et d'ailleurs il y a aujourd'hui bien souvent une impossibilité matérielle de le faire, car la surface de la paroi en face des élèves ne saurait contenir les trois cartes rigoureusement nécessaires : la France, l'Europe, et la Terre (soit en planisphère, soit en mappemonde), auxquelles il faudrait ajouter, autant que possible, les cartes du département, du canton et de la commune. Les cartes doivent alors être disposées en avant l'une de l'autre, sur des rouleaux fixés à deux bras en fer ou en fonte scellés dans le mur, et on les déploie au moyen d'une corde s'enroulant sur une poulie placée à une extrémité du rouleau. Ce n'est d'ailleurs là qu'un système de suspension, et il en est d'autres.

Aux cartes ci-dessus doit toujours être joint un globe d'au moins 25 centimètres de diamètre, avec les continents en blanc et les océans en bleu. Il sera peu chargé de noms et servira surtout à expliquer les différences d'heures selon la longitude, la succession du jour et de la nuit, l'ordre inverse des saisons dans l'hémisphère septentrional et dans l'hémisphère méridional, les grandes lignes de navigation, etc.

L'enseignement de l'histoire devient bien plus profitable et bien plus intéressant si l'instituteur dispose d'images représentant les hommes célèbres, les monuments et les faits les plus importants. Diverses collections ont déjà été publiées par les librairies Hachette et Delagrave, mais elles ont surtout en vue les écoles maternelles ou les classes enfantines. On en attend d'autres pour le cours moyen et le cours supérieur.

Pour cette branche du programme, mais plus encore pour les leçons sur les éléments usuels des sciences physiques et naturelles, il importe

que les instituteurs se servent des projections lumineuses, avec la lampe à pétrole quand les ressources locales ne permettent pas l'emploi de la lumière oxhydrique. Les appareils sont peu coûteux, et on est parvenu à fabriquer des clichés sur verre ou sur gélatine à très bon marché. Il ne s'agit que d'apprendre la manœuvre de l'appareil, et cela est facile. Par les projections, les élèves seront particulièrement frappés de la netteté des images et acquerront une idée plus juste des choses qu'au moyen d'une image graphiée nécessairement de petite dimension.

Pour les premières notions de physique et de chimie indiquées aux programmes du 27 juillet 1882, toute école d'une certaine importance doit avoir un petit matériel permettant de faire les expériences les plus simples pour l'explication des phénomènes ordinaires.

On ne saurait songer pour cela à faire acquérir des appareils coûteux et d'un maniement délicat; il faut, selon les indications que donnait M. Ballard aux élèves de l'école normale de Cluny, employer des choses d'un prix peu élevé qu'on peut acheter chez le premier épicier ou quincaillier venu. Le maître doit savoir s'en servir pour confectionner lui-même beaucoup des instruments dont il a besoin, ainsi que M. Desperrois, instituteur à Iville (Eure), l'avait fait lors de l'exposition de 1878, et comme M. Ch. Adam l'a montré dans une collection déposée au Musée pédagogique. Il n'est pas d'école rurale qui ne puisse ainsi avoir de quoi expliquer les principales lois de la physique.

C'est le même principe qui doit être appliqué aux musées scolaires ou aux collections d'histoire naturelle. Il ne s'agit pas d'acquérir des collections faites à un point de vue théorique, mais bien de rassembler avec méthode et de classer avec soin ce que les ressources locales présentent à un observateur attentif, à un chercheur patient. C'est avec le concours des élèves que ces collections seront formées : ils s'y intéresseront et viendront les voir quand ils auront quitté l'école.

Enfin, à ce petit matériel scientifique, il est bon que toute école joigne quelques objets d'art, propres à former le goût et à développer le sentiment du beau. Ce seront des ornements en céramique, des bas-reliefs ou des bustes en plâtre, ou encore des images bien choisies (gravures ou photographies) reproduisant les œuvres des grands artistes.

La gymnastique exige un petit nombre d'appareils, et pour les travaux manuels il faudra des outils appropriés à l'âge des enfants et aux ouvrages qu'on pourra leur demander.

Telles sont les diverses parties du matériel d'enseignement que, dans les conditions actuelles et pour répondre au programme développé dans l'arrêté du 27 juillet 1882, une commune doit fournir à l'instituteur communal. Il peut se résumer ainsi qu'il suit :

1° Des tableaux muraux ou des caractères mobiles formant divers alphabets de majuscules et de minuscules pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture;

2° Un grand tableau ardoisé d'au moins un mètre carré et demi pour chaque cours ou division;

3° Un boulier-compteur pouvant se tenir à la main;

4° Un nécessaire métrique ou un tableau mural des poids et mesures;

5° Des objets pour le dessin géométrique au tableau noir : une règle d'un mètre divisée en centimètres, une équerre, un compas et un rapporteur en bois;

6° Un globe terrestre d'au moins 25 centimètres de diamètre et trois cartes murales : la Terre, l'Europe, la France;

7° Une collection d'images pour l'enseignement de l'histoire (grands hommes, monuments, faits célèbres);

8° Un appareil pour projections lumineuses avec un choix de dessins à projeter;

9° Des instruments simples pour expériences de physique et de chimie;

10° Des collections d'histoire naturelle et des échantillons variés pour leçons de choses;

11° Un diapason ou un petit harmonium;

12° Un portique et les principaux agrès pour la gymnastique;

13° Les outils les plus indispensables pour travaux usuels.

Dans les écoles de filles, il faudra, en outre, une table pour découper les patrons, des bustes de trois grandeurs et des boîtes à ouvrages.

III. École primaire supérieure. — Le programme de l'enseignement à l'école primaire supérieure (art. 4 de l'arrêté du 15 janvier 1881) n'est que l'extension du programme de l'école primaire élémentaire et a pour caractère principal d'être donné en vue des applications pratiques. Il s'agit « d'affermir le savoir plus encore que de l'étendre, de l'approfondir et non de le disperser, et de donner à l'esprit une trempe forte plutôt qu'un brillant vernis. » (*Rapport au Président de la République*, 29 oct. 1881.)

Dès lors le matériel d'enseignement doit y être plus varié et plus complet, surtout pour les sciences. Il importe que les élèves puissent manipuler eux-mêmes et instituer en quelque sorte des expériences diverses. Le tableau noir jouera toujours un rôle important : le maître y traduira toutes ses leçons par des diagrammes, et montrera par la bonne disposition des calculs, par la netteté de ses figures, ce que doit être un bon enseignement. Pour cela il aura besoin d'une grande surface ardoisée : la disposition dite des tableaux à volets est surtout avantageuse en ce qu'elle donne 6 faces en ne prenant sur la paroi que la place de deux.

Dans le cours complémentaire d'un an, la classe aura une hotte de cheminée permettant de faire quelques manipulations et des vitrines pour renfermer les instruments et les collections. Le mieux serait encore d'avoir un cabinet attenant à la classe. On peut suivre les indications données par la commission instituée pour l'enseignement des sciences dans les établissements d'instruction primaire. Le ministre de l'instruction publique a fait établir en 1883, par cette commission, un catalogue comprenant un matériel de physique, de chimie et d'histoire naturelle, dont le prix d'acquisition est évalué à 272 fr. 55.

Dans les écoles primaires supérieures de deux ou de trois années, il faudra placer dans une pièce les instruments de physique et les collections d'histoire naturelle, et dans une autre les appareils et les produits destinés aux manipulations chimiques. Chaque classe sera pourvue d'une grande table en ardoise ou en plaques de faïence pour les expériences que le maître fera avec le concours des élèves.

Les instruments de physique seront plus nombreux et de construction plus parfaite qu'au cours complémentaire. Il en a été dressé, par la commission des sciences physiques et naturelles, un catalogue qui peut recevoir des modifications suivant l'importance de l'école et les besoins spéciaux auxquels elle doit répondre. Ce catalogue, publié en 1882, donne les indications suivantes quant au coût des instruments et des collections qui y sont énumérés: physique, 870 fr.; arpentage, 137 fr.; chimie, 335 fr.; histoire naturelle, 755 fr. 25; appareil à projection, 50 fr.; total, 2 147 fr. 25.

A ces collections pour l'enseignement scientifique s'ajouteront des modèles de machines simples, des plâtres pour le dessin d'après le relief, enfin

des solides géométriques en bois ou en zinc, avec des coupes pour le dessin géométrique.

Les outils pour les travaux manuels (fer, bois, jardinage) formeront un ensemble plus complet et seront en rapport avec l'âge des élèves.

L'école primaire supérieure ne doit pas, en formant l'ouvrier habile, perdre de vue l'homme comme être intelligent et libre. La culture littéraire, qui a surtout une portée morale, n'y sera point négligée, et pour la géographie et l'histoire il sera bon d'avoir des cartes du monde ancien (Grèce et empire romain), des images des monuments célèbres et des grands hommes. A ce sujet l'étranger nous donne des exemples dont nous devrions savoir profiter. Les écoles moyennes allemandes, autrichiennes et suisses ont un matériel d'enseignement beaucoup plus riche que celui dont nous disposons pour nos écoles primaires supérieures et même pour nos écoles normales primaires. On sent là le besoin de présenter aux yeux les choses qu'une description orale ne saurait faire bien connaître à de jeunes esprits auxquels manque le secours des musées. Par les projections lumineuses et avec un bon choix de dessins à projeter on pourra donner de l'intérêt à l'enseignement de la géographie et de l'histoire.

IV. École normale primaire. — Il ne s'agit pas seulement de donner aux élèves-maîtres l'éducation professionnelle en leur apprenant l'art d'enseigner; leur instruction doit être, en quelque sorte, reprise en sous-œuvre et refaite d'une façon plus solide. C'est donc en les faisant profiter eux-mêmes des ressources d'un bon matériel qu'il faut leur montrer le parti qu'ils devront en tirer un jour dans les écoles qui leur seront confiées.

Il n'est pas besoin de reprendre les considérations qui montrent l'utilité d'un matériel pour chaque branche du programme. Qu'il nous suffise de dire qu'il faut à l'école normale mettre une certaine discrétion dans l'emploi des moyens matériels et obtenir que les élèves arrivent à se faire des idées abstraites et à raisonner sans avoir besoin des choses sensibles ou des moyens concrets. Ce sont des appuis pour leurs premiers pas et peu à peu ils doivent savoir s'en passer.

C'est surtout pour l'étude des sciences qu'on ne saurait se passer de moyens variés. Quand l'administration fit faire une enquête, en 1880, sur l'état de l'enseignement des sciences dans les écoles normales d'instituteurs, la commission constata avec une certaine stupéfaction que dans plus des trois quarts des écoles cet enseignement laissait beaucoup à désirer. Il manquait surtout de précision et de portée pratique : les expériences étaient rares pour la physique et faisaient souvent défaut pour la chimie; quant aux notions d'histoire naturelle, elles étaient tout à fait théoriques et ne reposaient point sur l'observation directe. Comment, dans ces conditions, obtenir que les instituteurs donnassent avec fruit le premier enseignement des sciences en vue de l'agriculture et des industries les plus communes?

Aussi la commission demanda-t-elle au ministre de fournir sans retard les écoles normales d'un matériel complet d'enseignement scientifique, qui faisait défaut ou était très incomplet, et elle fut appelée à en dresser le catalogue. La dépense, répartie sur divers exercices, devait avoir lieu sous le contrôle de la commission, qui délégua plusieurs de ses membres pour examiner et estampiller tous les appareils en les rapprochant des types déposés au Musée pédagogique.

En deux ans l'essentiel fut fourni, et l'enseignement scientifique commença à prendre le caractère expérimental qui lui est propre. Les projections lumineuses furent employées, et les élèves purent étudier de près tout ce qui touche aux applications usuelles des sciences. Ils firent des collections entomologiques, botaniques et géologiques, apprirent à classer et à conserver les échantillons divers et se formèrent à ce qui est l'essence même des études scientifiques : l'observation et l'expérimentation.

L'énumération du matériel adopté pour l'enseignement scientifique dans les écoles normales primaires se trouve dans un document publié par le ministère de l'instruction publique en 1881 sous le titre de *Matériel des sciences physiques et naturelles et de l'enseignement agricole*, et qui contient les indications suivantes : instruments de physique, matériel obligatoire, 2 284 fr., matériel facultatif, 3 340 fr.; matériel d'arpentage et de nivellement, 213 fr.; chimie, collection de produits chimiques et de minéraux, 80 fr., matériel de laboratoire, 540 fr.; zoologie, collection d'animaux vertébrés, 354 fr. à 1 048 fr., collection d'animaux invertébrés, 350 fr., outillage entomologique; botanique, collection de fruits moulés et coloriés, 164 fr., outillage botanique; géologie, outillage, 32 fr., collection de minéraux, roches et fossiles; instruments d'agriculture.

En ce qui concerne l'histoire, les moyens d'enseignement par l'aspect laissent encore à désirer. Les manuels contiennent bien depuis quelque temps des gravures représentant les principaux monuments et les grands hommes, mais nous manquons encore de grands dessins qui puissent être exposés en classe et éclaircir la leçon du professeur. M. Boban a donné des collections d'outils et d'armes pour les temps préhistoriques, notamment pour l'âge de la pierre, mais il manque des séries d'images suffisamment grandes pour les monuments des civilisations orientales, pour la Grèce, Rome et le moyen âge, comme celle du docteur Langl, chez Holzel, à Vienne. C'est à quoi l'on pourra obvier par une bonne collection d'images sur verres pour les projections, comme celle que s'occupe de publier la librairie Hachette.

Depuis 1870, on a abusé quelque peu de la construction de cartes en relief dans les écoles normales ; il importe que les élèves-maîtres sachent lire et traduire au besoin par un relief la carte de l'État-major, mais ce ne doit pas être leur occupation principale, et il suffira à cet égard de modelages rapidement faits en sable ou en cire, ainsi que les pratiquaient les élèves sous-officiers du génie sous la direction du capitaine Dolot (Voir *Revue pédagogique*, 1882, t. II, p. 165).

Le dessin d'après modèles graphiés tend à disparaître, mais en certaines écoles les plâtres font encore défaut et les dessins finement ombrés, bien léchés, pour parler la langue de l'atelier, sont encore trop exclusivement appréciés. La traduction par le trait de l'impression que l'œil a reçue doit être surtout encouragée, et pour cela les reliefs sur papier fort, publiés par les frères Monrocq, rendront d'utiles services en remédiant à l'absence des reliefs en plâtre.

Enfin le matériel pour les travaux manuels doit surtout être aussi complet que possible ; tour pour le bois et le fer, établi de menuisier, forge et étau, outils de reliure, appareils à souder, sont autant de choses nécessaires pour que le futur instituteur apprenne à réparer tous ses appareils de physique ou de chimie, à confectionner des boîtes pour collections, à relier ses livres, en un mot à subvenir au défaut d'ouvriers spéciaux dans certaines localités. C'est par cette habileté de main, cette ingéniosité à tirer parti de tout qu'il triomphera souvent de la parcimonie des municipalités et qu'il saura faire aimer à ses élèves les occupations manuelles. De même que le missionnaire qui porte la civilisation chrétienne au delà des mers, l'instituteur doit avoir une certaine compétence pratique dans les arts manuels pour établir son autorité et gagner la confiance. Or, rien n'y

contribue mieux que l'habitude des travaux d'atelier. [B. Berger.]

PAYS ÉTRANGERS.

ALLEMAGNE. — La distinction administrative entre le mobilier scolaire et le matériel d'enseignement proprement dit a lieu en Allemagne comme chez nous; le matériel d'enseignement est désigné par l'expression de *Lehrapparat* ou de *Lehrmittel*. Il faut noter que ce dernier terme, *Lehrmittel*, est pris dans un sens plus étendu que notre mot *matériel*, car il comprend aussi les livres.

BADE. — Le matériel d'enseignement de l'école primaire comprend au minimum : un tableau noir, un tableau avec portées pour la musique, tous deux mobiles si possible ; une règle, une équerre, un compas à craie, un planisphère, des cartes murales du grand-duché de Bade, de l'Allemagne, de l'Europe et de la Palestine, un harmonium ou un violon (*Schulordnung* du 23 avril 1869, art. 37).

BAVIÈRE. — D'après l'ordonnance du 12 octobre 1832 et divers règlements provinciaux de date plus récente, les objets formant le matériel d'enseignement de l'école primaire sont : des cartes murales de la Bavière, de l'Allemagne et de l'Europe, des tableaux d'épellation, un boulier-compteur, des tableaux représentant les plantes vénéneuses, et les tableaux du système métrique et des anciennes mesures bavaroises.

PRUSSE. — Les objets formant le matériel d'enseignement indispensable pour l'école primaire sont : un globe terrestre, des cartes murales de la province, de l'Allemagne, de la Palestine, quelques tableaux d'histoire naturelle, des tableaux d'épellation, un violon, une règle, un compas, un boulier-compteur (Arrêté du 15 octobre 1872).

SAXE (Royaume de). — Le règlement des écoles primaires du 25 août 1874 énumère à l'article 21 les objets suivants comme constituant le matériel d'enseignement : les cartes murales, les objets destinés à l'enseignement intuitif, les modèles de dessin, les collections d'histoire naturelle, les instruments de physique, les instruments de musique, etc.

SAXE-WEIMAR. — Les objets formant le matériel d'enseignement indispensable pour l'école primaire sont : deux tableaux noirs, dont l'un avec portées pour la musique; un globe terrestre; des cartes murales de la Palestine, de la Thuringe, de l'Allemagne, de l'Europe; une machine pour l'enseignement de la lecture (*Lesemaschine*) avec un alphabet; une règle et un compas à l'usage du tableau noir; un boulier-compteur; des modèles de dessin, estampe et relief. (Arrêté du 20 mars 1875.)

WURTEMBERG. — L'énumération du matériel d'enseignement obligatoire pour l'école primaire comprend les objets suivants : un boulier-compteur, des cartes murales du Wurtemberg, de l'Allemagne, de l'Europe, une mappemonde, une carte de la localité et de ses environs, des instruments de physique (*ein physikalischer Apparat*), des modèles d'écriture, et, lorsque le dessin est enseigné, des modèles de dessin ; deux tableaux noirs, dont l'un avec des portées pour la musique. (Schäffler, *Handbuch*, etc., § 14).

ANGLETERRE. — Il n'existe aucune prescription officielle relative au matériel d'enseignement : chaque *School Board* adopte, pour les écoles qu'il est chargé d'administrer, les mesures qu'il juge convenable.

AUTRICHE-HONGRIE. — AUTRICHE. — Le règlement du 20 août 1870 dit, art. 71, que le matériel d'enseignement dans les écoles primaires comporte au minimum : le matériel pour l'enseignement de la lecture ; le matériel pour l'enseignement du calcul élémentaire ; des tableaux pour l'enseignement intuitif; un globe terrestre, des cartes murales : mappemonde, cartes de la province, de la monarchie austro-hongroise, de l'Europe et de la Palestine; des modèles (estampes) pour l'enseignement du dessin; une petite collection d'objets naturels et d'instruments de physique simples.

Un arrêté du 25 mars 1873 porte que les livres et les objets formant le matériel d'enseignement ne peuvent être introduits dans les écoles qu'après avoir reçu l'approbation du ministre. Toutefois, cette autorisation n'est pas nécessaire pour les collections d'histoire naturelle et les instruments de physique. (Arrêté du 15 janvier 1876.) Un arrêté du 22 mai 1878 a prévu la publication annuelle d'une liste des livres et du matériel dont l'emploi dans les écoles est autorisé.

HONGRIE. — La loi ne contient pas de prescriptions relatives au matériel d'enseignement; mais l'Etat intervient pour faciliter aux communes et aux particuliers l'acquisition du matériel nécessaire : à cet effet, il a créé au Musée pédagogique de Buda-Pest une collection de matériel d'enseignement, et la commission du Musée se charge de fournir aux écoles, à prix coûtant, les objets de la collection qui lui sont demandés.

BELGIQUE. — La loi scolaire du 1er juillet 1879 charge les conférences cantonales d'instituteurs de l'examen « des méthodes, des livres et des moyens matériels d'enseignement employés dans les écoles » (art. 25); leurs observations sont transmises au ministre. D'autre part, le conseil de perfectionnement de l'instruction primaire, créé par l'article 27 de la même loi, donne son avis sur « les programmes d'études, les méthodes et les moyens matériels d'enseignement. » (Arrêté du 11 août 1879.)

ESPAGNE. — Ni la loi du 9 septembre 1857, ni les divers décrets ou arrêtés qui ont réglé l'organisation de l'enseignement primaire, ne parlent de « matériel d'enseignement » : la loi ne prévoit d'autre moyen d'enseignement que les livres.

HOLLANDE. — Il n'existe pas de prescriptions légales relatives au matériel d'enseignement.

ITALIE. — Le règlement du 15 septembre 1860 énumère, sous le nom de *materiale*, des objets dont les uns appartiennent au mobilier, les autres au matériel d'enseignement proprement dit. Ces derniers sont : un tableau représentant les unités fondamentales et les mesures effectives du système métrique décimal; dans la classe inférieure, des tableaux pour l'enseignement de la lecture, conformes au syllabaire dont se servent les élèves; dans les classes supérieures, un globe terrestre, des cartes pour l'enseignement de la géographie, spécialement la mappemonde et les cartes d'Europe et d'Italie, des tableaux représentant des objets relatifs aux premiers éléments des sciences naturelles, et des modèles en relief des principaux solides géométriques. (Art. 140, 141 et 142.)

PORTUGAL. — De même qu'en Espagne, la loi n'a rien prévu concernant le matériel d'enseignement.

RUSSIE. — Nous n'avons pas trouvé, dans les statuts régissant les diverses catégories d'écoles qui relèvent du ministère de l'instruction publique, de dispositions relatives au matériel d'enseignement. Toutefois le gouvernement a cru devoir, comme en Hongrie, encourager et éclairer le zèle des autorités scolaires locales par la création de musées pédagogiques. Il en existe deux, l'un consacré aux écoles primaires supérieures (écoles urbaines), l'autre aux écoles élémentaires : ils ont pour but de tenir les instituteurs et les institutrices au courant de tout ce qui paraît de nouveau en fait de manuels et d'objets classiques. Des

collections de matériel d'enseignement sont aussi annexées à la plupart des écoles normales.

SUÈDE. — Une circulaire du ministère des cultes, en date du 31 décembre 1874, indique les objets suivants comme formant le matériel d'enseignement des écoles primaires:

Une série de tableaux d'histoires de la Bible; une carte murale de la Palestine; le tableau des rois de Suède depuis l'époque de Luther; une carte physique et une carte politique de la Suède et de la Norvège; des cartes de l'Europe, de l'Asie et des deux hémisphères; un globe terrestre et un tellurium; un tableau des poids, mesures et monnaies; un boulier-compteur; des solides géométriques; des tableaux d'histoire naturelle (corps humain, mammifères, oiseaux, géologie); une collection minéralogique; un harmonium; des modèles de dessin (estampe et bosse).

SUISSE. — Chaque canton a sa législation spéciale. Voici celle de Zurich et de Berne:

Dans le canton de *Zurich*, la loi du 23 décembre 1859 dit que les livres et le matériel d'enseignement (*Lehrmittel*) sont déterminés par le conseil d'éducation et exécutés d'après un plan qui embrasse tous les degrés de l'école et toutes les branches du programme. L'Etat veille à ce qu'ils puissent être obtenus à bon marché, et à cet effet, autant que possible, il les édite lui-même (art. 78). Le conseil d'éducation a publié, le 22 février 1879, une liste comprenant les *individuelle Lehrmittel* (livres et fournitures destinés à l'usage de l'élève) et les *allgemeine Lehrmittel* (matériel d'enseignement proprement dit) : cette dernière catégorie se compose de tableaux de lecture, de tableaux de chant, de cartes du canton de Zurich, de la Suisse et de l'Europe, d'une mappemonde, de tableaux du système métrique, et de modèles de dessin; l'école complémentaire y ajoute des tableaux d'histoire naturelle, un globe terrestre, et une collection d'instruments de physique et de chimie; l'école primaire supérieure (*Sekundarschule*), des collections botaniques, zoologiques et minéralogiques, et une collection de préparations pour le microscope.

Dans le canton de *Berne*, la loi du 8 mars 1870 prescrit aux communes de pourvoir leurs écoles des « moyens d'enseignement servant à l'usage général de l'école, tels que tables noires, cartes, tableaux, registres d'école, etc. »; elle ajoute que la direction de l'éducation prendra des mesures pour que ces moyens généraux d'enseignement puissent être achetés au plus bas prix possible. Le plan d'enseignement du 28 février 1878 énumère comme suit les « moyens d'enseignement généraux » obligatoires pour les écoles: « *Premier degré :* tableaux destinés à l'enseignement intuitif; un boulier-compteur; une règle graduée d'un mètre de longueur; plusieurs planches noires (dans les écoles nombreuses, une pour vingt élèves); — *Deuxième degré :* un décimètre cube; plusieurs planches noires (l'une d'elles aura exactement un mètre carré); un grand compas, une équerre, une règle graduée; une carte du canton de Berne; une carte de la Suisse; des planches destinées à l'enseignement de la zoologie; des modèles de dessin; — *Troisième degré :* une carte destinée à l'enseignement religieux; un tableau pour l'enseignement du système métrique; trois prismes et un cylindre; une carte de l'Europe, un planisphère, un globe; un appareil servant à la démonstration des lois des leviers; une fontaine de Héron; un tube de verre avec fiole de mercure; une pompe foulante et une pompe aspirante en verre; une aiguille aimantée; un prisme en verre; les planches nécessaires à l'enseignement de la physique. »

UNION AMÉRICAINE. — Aux Etats-Unis, le matériel d'enseignement a reçu de grands perfectionnements et joue un rôle considérable, au moins dans les écoles des grandes villes. Ce sont les comités scolaires qui prononcent souverainement sur le choix du matériel et des livres classiques.

MATERNELLES (ÉCOLES). — Le décret du 2 août 1881, reprenant une appellation déjà proposée en 1848, a donné le nom d'*écoles maternelles* aux établissements qui avaient été désignés jusqu'alors sous celui de *salles d'asile.*

I

L'institution des écoles maternelles ou salles d'asile est née en France il y a plus d'un siècle. C'est en 1770 que le pasteur Oberlin fonda dans une vallée des Vosges, au Ban-de-la-Roche, la première *école à tricoter*. (V. *Oberlin.*)

Avant la tentative d'Oberlin, il n'existait que des *refuges*. Dans une pièce le plus souvent mal aérée, mal éclairée, malpropre, servant à la fois de salle de classe, de cuisine, de salle à manger, de chambre à coucher, une femme, presque toujours une ignorante, recevait dix, vingt ou même trente enfants, qui jouaient, criaient ou dormaient tout le jour. La ménagère qui les gardait, pas plus que les familles, ne se doutait qu'on pût utiliser le temps au profit de leur éducation. On était gardeuse d'enfants comme on eût été gardeuse d'oisons; c'était un métier qui permettait de rester à la maison; on n'y voyait rien autre chose.

Oberlin protège les enfants contre les dangers de la rue. Mais il fait quelque chose de plus, il les instruit.

L'œuvre d'Oberlin et de ses dignes collaboratrices (V. *Conductrices de l'enfance*), Sara Banzet et Louise Scheppler*, continuée avec persévérance pendant de longues années, attira l'attention de la Convention qui, à deux reprises, décerna à Oberlin des éloges publics. Mais il devait se passer bien du temps encore avant que le charitable pasteur du Ban-de-la-Roche trouvât des imitateurs.

En 1801, Mme de Pastoret* entreprit de fonder à Paris une *salle d'hospitalité*. Elle loua à cet effet deux chambres dans une maison de la rue Miromesnil, et y installa une sœur hospitalière et une femme de ménage. Cet établissement se rapprochait plutôt de la crèche que de la salle d'asile; du reste, il ne put se soutenir longtemps. — V. *Pastoret* (Mme de).

La création des salles d'asile en France fut déterminée par l'exemple de l'Ecosse et de l'Angleterre. Le célèbre Robert Owen* avait fondé en 1816, dans son établissement industriel de New-Lanark, une école de petits enfants, dont il confia la direction à un simple ouvrier tisserand, James Buchanan, homme sans instruction, mais possédant de remarquables aptitudes pour l'éducation. Les succès que Buchanan obtint dans l'école de New-Lanark attirèrent l'attention sur lui; en 1819 il fut appelé à Londres par Brougham* et chargé par celui-ci d'organiser dans cette capitale des écoles enfantines (*Infant schools*). Il ne réussit pas moins bien dans cette nouvelle tâche, et créa, pour ces institutions, tout un ensemble de procédés formant une méthode d'éducation et d'enseignement. En 1825, M. de Gérando ayant parlé avec admiration des *Infant schools* anglaises dans le salon de Mme Gautier-Delessert, Mme de Pastoret, qui l'avait entendu, résolut de faire une nouvelle tentative, sur un plan plus large que celui de 1801 : d'accord avec l'abbé Desgenettes, elle forma un comité de dames, dont elle fut la présidente et Mme Jules Mallet* la trésorière. Ce comité obtint du Conseil des hospices une subvention de 3000 francs et la concession d'un local à la maison des Ménages, rue du Bac. Un asile recevant 80 enfants y fut ouvert en avril 1826.

C'est à ce moment que M. Cochin*, maire du douzième arrondissement, douloureusement éprouvé par des malheurs de famille, charitable autant qu'il était pieux, entra en relations avec le comité des dames. Il s'était voué à la cause de l'enfance. Il redoutait, pour l'œuvre de Mme de Pastoret, un nouvel échec, qui, malgré les résultats concluants obtenus à l'étranger, eût tout compromis pour longtemps. Il fit part de ses appréhensions au comité, et il décida une mère de famille, bonne et éprouvée comme lui, Mme Millet*, à aller étudier sur place les *Infant schools*. Voulant lui-même connaître la méthode de Buchanan, il se rendit à Londres, et après une laborieuse année d'études judicieuses, il revint en France avec la traduction des manuels de Buchanan.

Le comité ouvrit, en 1828, rue des Martyrs, une salle d'asile imitée de celle de Londres.

La méthode qui y était suivie ne fut pas absolument celle des *Infant schools*. « J'ai vu en Angleterre, écrivait Mme Millet à quelques années de là, donner de graves leçons dans les écoles de la première enfance. J'ai constamment fait mes efforts pour qu'en France l'enseignement des salles d'asile soit substantiel et varié sans être approfondi. La différence du caractère des deux nations, ajoutait-elle, permet la diversité des méthodes, sans qu'il soit nécessaire de blâmer ce qui se fait chez nos voisins d'outremer. »

La même année, M. Cochin fonda un *asile modèle* dans lequel devait être éprouvée et fixée la méthode à suivre. Cet asile prit plus tard le nom de son fondateur (Ordonnance du 22 mars 1831). A la salle d'asile proprement dite était joint un cours normal destiné à préparer un personnel enseignant, cours normal que dirigea Mme Millet de 1828 à 1838.

L'exemple donné par le comité des dames et par M. Cochin porta ses fruits. De nombreuses salles d'asile furent fondées non seulement à Paris, mais dans les principales villes de province. De 1830 à 1835, le mouvement fut très marqué. S'il y avait opposition de certains côtés, on accueillait, d'autre part, l'institution avec faveur.

Dès 1828, on comptait à Paris 3 asiles ; 4, en 1829 ; 6, en 1830 ; 8, en 1832 ; 10, en 1833 ; 15, en 1834 ; 19, en 1835 ; 24, en 1836. On ne sait au juste quel nombre d'enfants les fréquentaient pendant les premières années. On en comptait 990, en 1830 ; 1490, en 1832 ; 2800, en 1834 ; et en 1835, 3600 environ. Les dépenses, qui avaient été de 5809 francs en 1826 pour l'asile unique de la rue du Bac, s'élevaient en 1836 à 75 408 francs ; les loyers étaient payés par l'administration des hospices et la ville.

A la fin de 1835, la statistique établissait qu'il existait, en France, 102 salles d'asile, réparties dans 35 départements. Le département de la Seine en avait 22 ; celui de Seine-et-Oise, 13 ; celui du Bas-Rhin, 9 ; celui du Rhône, 5 ; celui de la Seine-Inférieure et celui du Pas-de-Calais, 4. Le total des subventions du ministère de l'instruction publique était de 25 900 francs.

Dès 1833, la ville de Rouen comptait 3 salles d'asile. L'institution ne disposait d'aucune ressource assurée. Elle vivait du produit de souscriptions ou d'œuvres de bienfaisance.

Nantes possédait deux salles d'asile en 1836, la première ouverte en 1834, la seconde en 1835 ; elles recevaient à peu près 300 enfants. Une troisième fut créée et inaugurée avec grand éclat en 1837. Le montant des frais annuels pour chaque établissement était d'environ 2200 francs. La mairie soldait le loyer. Un médecin faisait gratuitement le service sanitaire. Les autres dépenses étaient couvertes par le produit de quêtes, de fêtes ou de cotisations.

Amiens eut sa seconde salle d'asile inaugurée le 10 décembre 1838, sous la présidence du recteur de l'académie, M. Martin.

Le département de Seine-et-Oise comptait, à la fin de 1838, 25 salles d'asile recevant 1511 enfants (693 garçons et 818 filles) parmi lesquels 1155 gratuits et 356 payants.

A Strasbourg, il existait 10 asiles où étaient admis séparément les catholiques et les protestants. On y donnait l'instruction à la fois en français et en allemand. Les établissements, installés dans de vastes locaux bien aérés, pourvus du matériel nécessaire, recevaient environ 1200 enfants. Les dames inspectrices montraient le zèle le plus ardent dans cette ville, ainsi qu'à Colmar et à Mulhouse. L'Alsace possédait, en 1839, 19 salles d'asile. On y enseignait à parler bien plus qu'à lire.

En Lorraine, où cependant l'état de l'instruction primaire était assez avancé, il n'y avait guère d'autres salles d'asile que celles des Vosges. Nancy n'en possédait pas avant 1837. Un premier établissement fut construit, à l'aide de souscriptions, sur un terrain donné par la ville. On fit des quêtes pour acheter le mobilier. L'Etat fournit un secours de 1200 francs. Le général Devaux dota l'école d'une rente annuelle de 450 francs. Une seconde salle fut établie vers la fin de 1837, dans un local cédé par le bureau de bienfaisance. Deux ans après, le comité communal et le comité d'arrondissement de Nancy élaboraient une longue instruction pour les salles d'asile de la ville, dont tous les exercices étaient réglés avec le soin le plus minutieux.

Rennes ne fut pourvue qu'à la fin de 1839, grâce à l'initiative de la charité privée. Les élèves du collège ouvrirent une collecte qui produisit une somme de 500 francs. La première salle ouverte pouvait recevoir 200 enfants. Une seconde fut à quelque temps de là installée dans un local où trouvaient place 500 à 600 enfants.

Il existait à Fougères deux salles tenues par les sœurs et fréquentées par 190 enfants.

Le département des Côtes-du-Nord n'en avait pas ; on s'occupait d'en ouvrir une à Lannion. Dans le Morbihan, Lorient en comptait 2 ; le conseil municipal de Pontivy donnait les meilleures espérances ; partout ailleurs l'inertie était invincible. Dans le Finistère, il y avait 6 asiles publics ; il existait en outre 39 maisons de garde où 986 enfants étaient mis à couvert.

Des deux salles d'asile de Poitiers, l'une seulement était communale ; elle était dirigée par les sœurs de la Sagesse. En 1837, elle ne recevait que les petites filles et jouissait d'une subvention de 220 francs du Conseil municipal. Au 1er janvier 1838, la subvention fut portée à 440 francs, à la condition que l'asile serait ouvert aux garçons.

A Bordeaux, c'est grâce aux soins du cardinal de Cheverus, « qui avait parfaitement compris toutes les espérances religieuses et sociales attachées à cette précieuse institution », que plusieurs salles d'asile avaient été établies. Un document officiel, le cahier des procès-verbaux des séances du Conseil général de la Gironde pour l'année 1836, contient un rapport de l'inspecteur primaire sur ces établissements.

« La ville, y est-il dit, soutient dix salles d'asile... Ces établissements sont en progrès ; ils sont du goût de toutes les classes, car les enfants du pauvre, de l'ouvrier et de l'artisan y surabondent ; le riche les entretient et les visite ; la ville les soutient et le département les encourage..... Plus de 2500 enfants des deux sexes, de l'âge de 18 mois à six ans, sont reçus journellement dans ces petites écoles. » On n'y pratiquait guère d'ail-

leurs que des exercices religieux, auxquels s'ajoutaient de petits travaux manuels et un peu de lecture.

La ville de Moulins (Allier) avait fondé deux salles d'asile gratuites, la première en 1835, la seconde en 1837. Cette dernière, installée dans un vaste local et recevant près de 200 enfants, était considérée comme un asile modèle. Les dépenses annuelles pour chaque salle étaient de 1700 francs environ.

Marseille eut son asile en 1832. La direction en fut confiée à un homme. Mais l'opposition faite à l'établissement fut particulièrement vive. Pendant trois ans, les parents, circonvenus par les ennemis de l'institution, n'envoyèrent pas leurs enfants. Le chiffre des inscrits, qui avait été de 95 à l'origine, tomba à 40 au 15 décembre 1836. Le directeur se retira. Le comité communal remplaça l'instituteur par une femme. La maison fut mieux tenue; la confiance vint peu à peu et, le 25 mai 1837, l'asile comptait 200 inscrits et 180 présents. Un second établissement fut ouvert.

A Rochefort (Charente-Inférieure), on négociait depuis plusieurs années sans succès l'établissement d'une salle d'asile.

Lyon, Nîmes, et au grand nombre d'autres villes avaient depuis longtemps les leurs.

Il serait superflu de multiplier les détails. Disons seulement qu'au commencement de 1838, vingt-quatre départements étaient encore dépourvus d'asiles. En 1840, ce chiffre était réduit à quatre.

Le département de la Seine continuait à donner l'exemple du progrès. Il avait son inspectrice générale, Mme Millet, depuis le 25 février 1830. Dans un rapport, daté de décembre 1837, elle rendit compte de ses visites au comité central, qui était en même temps le comité spécial de la ville de Paris. Ce document est fort intéressant. Il est peut-être un peu empreint d'optimisme. C'était alors un défaut commun à presque tous les rapports officiels. Il ne faut donc savoir aucun mauvais gré à Mme Millet, qui, d'ailleurs, appréciait son œuvre propre.

En somme, l'institution prenait racine. Disons toutefois que les salles d'asile continuèrent à être considérées à peu près partout plutôt et non sans raison, comme des établissements de charité, que comme des établissements d'éducation.

II

Les salles d asile n'avaient point, à l'origine, de législation. C'étaient les comités de patronage qui les surveillaient. L'œuvre était purement charitable ; elle n'avait à aucun degré un caractère officiel. Mais les offrandes et les souscriptions ne pouvant suffire aux besoins, le comité de Paris dut faire appel, dès la première année, à la libéralité de l'administration de l'assistance publique. En demandant un secours, il fallut céder, bien qu'à regret, une part d'autorité. Ce fut un bienfait pour l'œuvre. Le conseil général des hospices accorda plusieurs subventions; la première date de mai 1826; elle s'élevait à 3000 francs. Le 28 octobre 1829, « considérant que les essais commencés depuis deux ans ont donné des résultats satisfaisants et qu'il y a lieu de multiplier, autant que les ressources le permettront, les établissements d'asiles à Paris », le conseil prit un arrêté aux termes duquel « les salles d'asile pour l'enfance indigente actuellement établies ou qui seraient ouvertes par la suite dans Paris seront toutes sous la surveillance du conseil général des hospices. » Elles étaient distinguées en deux catégories : la première composée de toutes celles dont les dépenses sont exclusivement faites sur fondations ou souscriptions particulières; la deuxième comprenant celles qui sont soutenues en totalité ou en partie par les allocations du conseil général des hospices. Les bureaux de charité étaient invités à favoriser les asiles et à concourir autant que leurs ressources le permettraient à l'entretien de ces établissements. Le conseil devait prendre pour l'administration et la surveillance des asiles l'avis des dames charitables. L'arrêté fut approuvé le 7 décembre par le ministre de l'intérieur, après avis du préfet de la Seine.

La question des attributions du comité des dames avait été réservée. Elle fut l'objet d'un nouvel arrêté en date du 3 février 1830. Il y était dit que le comité délibère sur les asiles à former, sur les locaux à choisir, sur les dépenses, sur les méthodes, sur les améliorations à introduire, « et généralement sur tout ce qui peut intéresser les enfants qui fréquentent les établissements ». Il avait qualité pour choisir les directeurs et directrices d'asile; l'administration économique lui appartenait ; il était autorisé à déléguer son trésorier spécial, à recueillir les souscriptions des particuliers; la gestion des établissements, ainsi que la comptabilité des deniers, se faisait par l'administration des hospices, assistée par le comité des dames, une sorte de courant réciproque étant établi dans toutes leurs relations. Les dames se partageaient la surveillance. Pendant plusieurs années, aucune difficulté ne se produisit; vingt établissements furent fondés en peu de temps. L'administration hospitalière payait les loyers; sa subvention annuelle était de quarante à cinquante mille francs, auxquels s'ajoutaient les souscriptions représentant une quinzaine de mille francs.

Mais, dès 1835, un conflit d'attributions s'éleva au sujet de la direction et du contrôle des salles d'asile. Le comité central de l'instruction primaire se plaignait de n'avoir aucun droit sur ces établissements.

L'opinion reconnaissait que le comité des dames avait agi selon la nécessité du moment ; qu'il avait sagement fait en recherchant l'appui du conseil général des hospices ; que le concours que cette administration lui avait prêté avait produit de féconds résultats. Mais si on félicitait le comité des dames de ses sentiments de charité, on contestait sa compétence. D'ailleurs, il était manifeste que l'initiative individuelle était impuissante à propager ou même seulement à soutenir l'œuvre, combattue passionnément d'un certain côté comme au premier jour. Il était donc à désirer que la dotation des salles d'asile fût assise sur des revenus fixes pour que leur existence fût assurée. Si, à Paris, il n'eût pas été impossible de se suffire à peu près, les ressources manquaient partout ailleurs; il fallait faire appel aux libéralités des conseils municipaux. Par circulaire du 27 avril 1834, le ministre décida de faire porter au budget de toutes les communes ayant un revenu suffisant ces dépenses d'organisation et d'entretien des salles d'asiles. Presque toutes les communes assez riches pour avoir des écoles de tous les degrés exécutèrent la loi, qui ne fut appliquée à Paris que deux ans plus tard. En échange des subsides qu'elles accordaient, les villes, à l'exemple du conseil des hospices, demandèrent une part d'autorité. L'Etat de son côté avait consenti à faire quelques sacrifices. L'ordonnance du 26 février 1835 prescrivit en conséquence aux inspecteurs de l'instruction primaire dans les départements de comprendre les salles d'asile au nombre des établissements qu'ils devaient visiter.

A la fin de 1835, on comptait 93 salles d'asile, parmi lesquelles 27 recevaient des subventions dont le total s'élevait à 24 000 francs. Voici d'ailleurs le tableau qui résume la situation :

Etat indiquant le nombre des salles d'asile au 1er janvier 1836.

Académies.	Communes où il existe une salle d'asile.	Nombre de salles d'asile.	Montant de la subvention accordée par l'État.
Aix	Marseille	1	»
Amiens	Villers-Cotterets	1	»
Id	Saint-Quentin	1	500
Id	Verberie	1	»
Angers	Angers	2	1.000
Id	La Flèche	1	300
Bordeaux	Angoulême	2	»
Bourges	Saint-Amand	1	1.000
Id	Sancerre	1	500
Caen	Caen	1	1.000
Id	Lisieux	1	1.000
Douai	Arras	2	»
Id	Ecourt-St-Quentin	1	»
Grenoble	Vizille	1	1.000
Limoges	Bourganeuf	1	300
Lyon	Lyon	4	2.000
Id	Villefranche	1	800
Montpellier	Espalion	1	»
Nancy	Mirecourt	1	900
Nîmes	Nîmes	2	600
Id	Mende	1	400
Id	Orange	1	500
Orléans	Orléans	1	700
Id	Gien	1	1.500
Paris	Paris	19	2.000
Id	Bercy	1	600
Id	Troyes	1	»
Id	Brou	1	»
Id	Melun	1	»
Id	Versailles	5	1.000
Id	Sèvres	1	600
Id	Étampes	1	»
Id	Sarcelles	1	»
Id	Corbeil	1	»
Id	Crépières	1	»
Id	Saint-Cyr	1	»
Id	Sannois	1	»
Id	Chapet	1	»
Rennes	Nantes	1	»
Id	Brest	2	»
Id	Morlaix	1	500
Rouen	Rouen	4	2.000
Strasbourg	Strasbourg	9	»
Id	Saverne	1	300
Toulouse	Toulouse	4	»
Id	Albi	1	500
Id	Castres	2	2.000
Id	Montauban	1	500
	Totaux	93	24.000

De 1833 à 1836, les municipalités accordèrent de nouvelles allocations; mais elles se montrèrent de plus en plus jalouses d'être investies, à l'exclusion de toute immixtion étrangère, du droit d'administrer les salles d'asile. Le comité des dames, se sentant dépossédé de fait de la direction de ces établissements, demandait instamment qu'on lui laissât au moins le droit de surveillance. Mais son contrôle était difficilement accepté par le personnel des salles d'asile, en grande partie congréganiste. « En général, dit M. de Cormenin, les religieuses souffrent assez impatiemment la surveillance des femmes du monde, et même celle des hommes laïques. » On exprimait le regret qu'aucune place n'eût été faite à ces établissements, pas plus qu'aux écoles de filles, dans la grande loi de 1833. Il est vrai qu'au lendemain de la promulgation de cette loi, le ministre, M. Guizot, avait signalé aux préfets (4 juillet 1833) les avantages des salles d'asile, et qu'il invitait ces fonctionnaires « à ne rien négliger pour inspirer aux populations le désir de voir fonder des établissements partout où en existe le besoin. » Mais son appel, qui manquait peut-être de chaleur, qui ne promettait aucun subside de l'Etat, fut peu entendu. M. Guizot avait manifesté l'intention de mettre à l'étude la question de l'organisation générale des salles d'asile, lorsqu'il fut remplacé, le 22 février 1836, par le baron Pelet de la Lozère.

Dans sa réception officielle des premiers jours de mars 1836, le nouveau ministre annonça aux membres du comité central de l'instruction primaire de Paris que l'administration s'occupait de préparer une circulaire tendant à la propagation des salles d'asile, et il les invita à lui soumettre leurs vues. Après délibération, une note fut rédigée et remise au ministre dans le courant de mars. Il y était établi « qu'aucun acte administratif n'étant émané jusqu'à ce jour du ministère de l'instruction publique, à l'effet de réglementer les salles d'asile, la première détermination à prendre était la plus grave de toutes; elle aura pour effet de compromettre ou de favoriser l'avenir de ces établissements, selon qu'il aura été fait un choix heureux ou malheureux, en décidant de la tutelle sous laquelle devront se produire et se perpétuer ces premières écoles de l'enfance. » Les caractères spéciaux des salles d'asile y étaient tracés. On y montrait qu'elles sont en réalité des écoles, que dès lors elles doivent être placées sous le patronage des autorités établies par la loi de 1833. On y contestait l'efficacité de l'action des comités de dames; on en démontrait l'insuffisance. « A notre avis, disait-on, l'administration scolaire ne ferait pas usage du pouvoir qui lui appartient et qui lui est imposé par la législation de 1833 si elle n'examinait pas jusqu'à quel point, dans l'organisation actuelle, est observée ou méconnue la compétence des pouvoirs légaux. Nous croyons pouvoir affirmer :

» 1° Qu'en ce qui concerne l'autorité du ministre pour la délivrance des brevets et l'institution des maîtres, les vingt maîtres ou maîtresses qui exercent en ce moment dans les salles d'asile (de Paris) ne sont pourvus d'aucuns certificats de capacité, délivrés par aucunes commissions d'examen; ils ont été instruits par l'inspectrice du comité des dames, et installés de l'autorité de ce comité, sans que rien soit émané de l'autorité ministérielle.

» 2° Qu'en ce qui touche l'autorité municipale, c'est un membre de la commission administrative des hospices civils de Paris qui surveille personnellement tous les détails administratifs des établissements, et qui rend compte de son administration au conseil des hospices; les recettes fournies par le comité sont dépensées en mélange avec les deniers communaux, et l'administration municipale, appelée par les articles 8 et 9 de la loi à diriger elle-même le régime économique de ses écoles, se borne à verser ses subventions dans la caisse spéciale d'un comité délégué d'une administration qui n'a plus cette compétence depuis la loi nouvelle.

» 3° Qu'en ce qui touche l'autorité du comité central, ce comité n'est informé d'aucunes vacances, ni mutations dans le personnel des directeurs et directrices; il n'a jamais été appelé à nommer des maîtres; ces maîtres ne sont soumis ni à sa juridiction, ni à sa discipline. Le comité des dames les révoque ou les change de résidence, comme il lui plaît, sans aucun recours possible de la part des maîtres, sans aucun contrôle de la part de l'administration publique.

» 4° Qu'en ce qui touche les comités locaux, leur action est nulle sur les salles d'asile de leur circonscription. On assure même que des maires de Paris se sont vu refuser l'entrée des salles d'asile, et n'ont pu quelquefois parvenir à y faire admettre des enfants.

» C'est sur cette position qu'en exécution de l'art. 22 de la loi du 28 juin nous provoquons *réforme* et *amélioration*. »

Comme conclusion, on demandait qu'il fût décidé aussi promptement que possible :

« Que les salles d'asile doivent être soumises à un régime scolaire conforme dans ses bases à la loi du 28 juin 1833 ;

» Que notamment, les examens et les brevets des maîtres et maîtresses doivent être faits et délivrés au nom du ministre de l'instruction publique, et par des personnes à sa nomination;

» Que le régime économique des salles d'asile communales doit entrer dans l'administration municipale;

» Que les comités locaux et supérieurs doivent être mis en position de fonctionner envers les salles d'asile par des délégations et autres moyens administratifs autorisés par le pouvoir exécutif de la loi du 28 juin 1833;

» Que l'application de ces bases aux salles d'asile sera faite après avoir entendu une commission que le ministre est, dès à présent, invité à convoquer. »

La circulaire du 6 avril 1836, qui parut quelques jours après la publication de ce mémoire, classait les salles d'asile au nombre des écoles relevant du ministère de l'instruction publique. Elles étaient soumises à l'autorité des comités locaux et d'arrondissement institués par la loi du 28 juin 1833. C'était donner satisfaction dans la plus large mesure au comité central dont les autres vœux, d'ailleurs, étaient pour la plupart accueillis. D'autre part, la circulaire admettait, en raison du caractère spécial de ces établissements, l'adjonction à ces comités d'un « certain nombre de dames habituées à s'occuper des besoins de l'enfance ». Toutes celles qui étaient en exercice étaient invitées à continuer leurs fonctions. Elles devaient remettre au comité les renseignements qu'elles auraient recueillis.

Quelques jours après, les salles d'asile de Paris furent détachées par le conseil municipal du budget des hospices et portées, à dater du 1er janvier 1837, sur celui de la ville conformément aux prescriptions de la circulaire du 27 avril 1834, dont il a été fait mention plus haut. Le comité des dames déclara que « son existence se trouvait ainsi terminée », selon l'expression de son rapporteur; il donna sa démission le 22 décembre 1836, et publia un compte-rendu de ses travaux. « C'est avec douleur, y est-il dit, que les dames se séparent... Ce qu'elles regrettent, ce n'est pas l'autorité dont elles ne se sont trouvées investies que parce qu'elles n'ont pas craint d'entreprendre une œuvre devant laquelle reculait l'administration, — mais c'est le privilège d'exercer envers les petits enfants du pauvre une mission de patience et de dévouement..... Puisse la nature de l'institution des salles d'asile être véritablement comprise par ceux qui s'en déclarent les protecteurs, et qui, se méfiant de la faiblesse des mains de femmes, ont étendu les leurs pour recevoir et diriger les petits enfants du pauvre à l'entrée de leur pénible carrière. »

Une décision du 1er juillet 1836 avait, conformément au dernier vœu du comité central, créé une commission, composée d'hommes et de dames, pour exercer cumulativement, sous l'autorité du ministre, toutes les attributions scolaires en ce qui concerne les salles d'asile. Cette décision avait soulevé de violentes protestations, et le 15 novembre suivant une lettre ministérielle avait ordonné d'en suspendre l'exécution. Il était résulté de ces mesures contradictoires une incertitude absolue en ce qui concernait les attributions des diverses autorités; les anciens pouvoirs avaient été dessaisis; les nouveaux n'avaient pas pris possession. La question fut portée devant la commission du budget de l'instruction publique pour l'exercice 1838. Le rapporteur de la commission établit officiellement que la cause de cet état de choses était « dans le conflit élevé entre le comité central d'instruction primaire, qui demandait que les salles d'asile fussent soumises exclusivement à sa direction, et les dames surveillantes qu'il serait injuste et nuisible de priver de leur autorité. » (Voir *Moniteur* du 21 mai 1837, 2me supplément, page 1267.)

Des efforts furent tentés à Paris, notamment, auprès des dames ayant fait partie des anciens comités, pour que, conformément au désir exprimé par le ministre dans sa circulaire du 6 avril 1836, elles consentissent « à continuer leurs honorables fonctions en qualité de dames inspectrices ». Ce fut en vain.

L'ordonnance du 22 décembre 1837 mit fin à toute incertitude. Aux termes mêmes de l'exposé des motifs, elle ne faisait « que reproduire exactement la loi de 1833, avec toutes les modifications exigées par ce qu'il y a de plus spécial dans l'institution des salles d'asile. » Dans son rapport au roi (22 décembre), le ministre faisait connaître qu'on en comptait à ce moment près de 800 tant publiques que privées. L'ordonnance les appela « des établissements charitables où les enfants des deux sexes pouvaient être admis pour recevoir les soins de surveillance maternelle et de première éducation que leur âge réclame ». Les exercices comprenaient nécessairement les premiers principes de l'instruction religieuse et les notions élémentaires de la lecture, de l'écriture et du calcul mental. On pouvait y joindre des chants instructifs et moraux, des travaux d'aiguille et tous les ouvrages de main. Un établissement de cet ordre n'était reconnu public qu'autant qu'un traitement et un logement convenables avaient été assurés à la personne — homme ou femme — chargée de la direction. L'administration et la comptabilité restaient aux municipalités. Les comités locaux, les comités d'arrondissement et le comité central exerçaient, quant aux salles d'asile, tous les droits que leur avait conférés la loi à l'égard de l'instruction primaire. Des inspectrices étaient chargées, sous leur autorité, de la surveillance des établissements et de la distribution des secours. Des commissions départementales, composées de mères de famille, devaient examiner les aspirants et les aspirantes à la direction des salles d'asile, rédiger les programmes et veiller à la propagation des méthodes. Un règlement général délibéré par le Conseil royal de l'instruction publique, le 24 avril 1838, fixa les dispositions relatives à « la tenue des salles d'asile, les soins qui doivent y être donnés aux enfants, et les exercices qui doivent y avoir lieu. »

L'article 27 avait établi, près la commission supérieure des salles d'asile, une inspectrice permanente, avec le titre de *déléguée générale* pour les salles d'asile du royaume. L'emploi fut confié à Mme Chevreau-Lemercier, qui visita, dans les départements de la Meurthe et des Vosges (1838), huit salles d'asile et cinq petites écoles « décorées à tort du nom de salles d'asile ». Elle s'était en outre rendue dans vingt-deux autres villes. « J'ai la conviction, disait-elle dans son compte-rendu adressé au ministre, que pour soutenir le zèle des autorités, il devient important de correspondre souvent avec elles, de leur rappeler leurs promesses et de faire espérer de nouvelles inspections..... Je suis heureuse de constater que j'ai trouvé partout beaucoup de bonne volonté et que j'ai triomphé facilement des objections plutôt que des oppositions que j'ai rencontrées. »

En même temps, M. Rendu, président de la commission supérieure des asiles, chargé de constater l'état général de l'enseignement à tous ses degrés dans les académies de Rouen, de Caen et de Rennes, visitait quelques asiles. Dans un rapport daté des premiers jours de 1839, il indiquait

les améliorations qu'il lui paraissait y avoir lieu d'introduire dans les règlements et dans les établissements mêmes. Il demandait que l'institution des postulantes à un emploi d'enseignement fût consacrée et généralisée; qu'autant que possible l'asile fût partagé en plusieurs divisions; qu'on renfermât l'instruction dans des limites étroites, même pour la classe la plus avancée; que, dans les grandes villes, chaque salle d'asile eût, pour éviter l'encombrement ou le vide, une circonscription bien déterminée avec son comité de patronage particulier, que les conditions d'admission et d'exclusion fussent expressément réglées; qu'aucune friandise ne fût offerte aux enfants en témoignage de satisfaction, que les récompenses eussent toujours, au contraire, un objet utile; que les curés fussent invités à aider les dames inspectrices de leurs conseils; que la gratuité fût assurée aux pauvres, mais que les familles aisées fussent obligées à une rétribution, si minime qu'elle fût.

Quelques-unes de ces propositions étaient heureuses; d'autres étaient irréalisables. L'administration se borna à publier le rapport en appelant l'attention sur les desiderata qui y étaient exprimés.

Cependant un réel progrès était constaté, non seulement dans l'accroissement du nombre des salles d'asile, mais dans la préoccupation des soins à donner aux enfants.

C'est vers cette époque que Marie Carpantier (plus tard Mme Pape-Carpantier) organisait avec sa mère la salle d'asile de La Flèche (Sarthe), sa ville natale. Ses succès la firent bientôt appeler au Mans (1842). Intelligente et laborieuse, elle se consacra à l'observation de l'enfance, et traça la méthode à suivre pour faire pénétrer sûrement dans la salle d'asile les premières notions des connaissances élémentaires et les premiers principes du bien. Après quelques années d'expériences, elle écrivit les *Conseils aux Directrices*, qui parurent en 1846.

A la fin de 1837, 172 communes subventionnaient des salles d'asiles et consacraient à leur entretien une somme de 174 639 francs. Les établissements secourus étaient au nombre de 261; ils recevaient 29 514 enfants.

En 1838, 330 salles d'asile étaient officiellement reconnues. Deux ans après, en 1840, on compte 555 salles d'asile municipales dans 352 communes; 50 986 enfants les fréquentent; les dépenses communales ont presque doublé : elles s'élèvent à 245 631 francs. De plus, 79 créations sont en projet. Mais combien est insuffisante cette somme de 245 000 francs allouée pour 555 asiles (450 francs par établissement)!

Il est vrai que le budget général de l'instruction publique était proportionnellement aussi maigre que celui des salles d'asile. Jusqu'au 1er janvier 1841, une somme de 1 600 000 francs était affectée à l'enseignement primaire. Aux termes du rapport au roi, annexé au budget de 1840, un crédit de 50 000 francs au plus devait être affecté au triple service des écoles de filles, des salles d'asile et des écoles privées. En fait, aucune part n'était faite aux salles d'asile.

En 1837, M. Delessert avait demandé à la Chambre des députés de porter son attention sur ces modestes mais si utiles établissements. Le 12 juillet 1839, à l'occasion du vote d'une somme de 60 000 francs destinée à développer les cadres de l'inspection primaire, il renouvela son appel. Ces deux efforts, bien qu'ils n'aient pas été suivis d'effet immédiat, ne furent pas inutiles. Le sillon se creusait peu à peu. Dans la séance du 3 juin 1840, M. Delessert proposa à la Chambre de voter un fonds de 200 000 francs spécialement destiné aux salles d'asile. « Tous ceux qui se sont occupés d'instruction primaire, dit-il, connaissent les services que rendent les salles d'asile, surtout aux familles pauvres chargées d'enfants, aux ouvriers, si dignes de notre sollicitude. Elles offrent un refuge assuré aux enfants, pendant que les parents se livrent à leurs travaux; elles permettent aux pères et aux mères de se rendre à leurs ateliers sans avoir la crainte de voir leurs enfants exposés à tous les dangers de vagabondage et à l'oisiveté; elles ont ainsi un double titre à votre intérêt. Les enfants y contractent de bonne heure des habitudes d'ordre, d'obéissance, de travail, de propreté, qu'ils portent ensuite dans les écoles... Je sollicite l'attention de la Chambre sur la nécessité de donner un plus grand encouragement à la formation des salles d'asile. »

La proposition eût dû être votée par acclamation. M. Lepelletier d'Aulnay en contesta l'opportunité. Le crédit général affecté à l'instruction primaire lui semblait assez large pour permettre de doter les salles d'asile. La demande de M. Delessert lui paraissait, d'ailleurs, exagérée, et il déclarait « qu'à moins de nécessité absolue, démontrée », il ne devait être fait aucune addition au budget. M. Lherbette combattit le projet sous prétexte qu'il n'avait pas été mûri, que le besoin n'était nullement pressant et que la Chambre avait à ménager les deniers des contribuables. Le ministre de l'instruction publique, M. de Salvandy, ne réussit qu'à grand'peine, après un plaidoyer chaleureux de M. Glais-Bizoin en faveur des salles d'asile, à faire aboutir cette demande de crédit, aussi modeste que légitime. Il est douloureux d'avoir à ajouter que le vote des 200 000 francs ne fut acquis « *qu'après une première épreuve déclarée douteuse* ».

Quoi qu'il en soit, si l'existence des salles d'asile était loin d'être assurée par le crédit alloué, elle devenait moins incertaine. Le vote de la Chambre eut d'ailleurs pour heureux effet de provoquer parmi les Conseils généraux un zèle inattendu en faveur de ces établissements. Ces assemblées voulurent témoigner de leurs sympathies pour l'œuvre, et voici le tableau des subventions qu'elles lui accordèrent sur l'exercice 1841 :

Aube	1 800 fr.	*Report*	35 182 fr.
Aude	2 000	Maine-et-Loire	3 000
Bouches-du-Rhône	3 682	Meuse	600
Calvados	1 000	Moselle	300
Charente	1 500	Nord	3 000
Doubs	2 000	Pas-de-Calais	4 500
Eure	2 000	Puy-de-Dôme	3 000
Eure-et-Loir	3 000	Rhône	2 000
Finistère	3 000	Seine	4 250
Gard	2 100	Seine-et-Marne	3 000
Gironde	1 500	Seine-et-Oise	2 000
Hérault	2 000	Tarn	600
Indre	1 500	Tarn-et-Garonne	1 000
Isère	500	Vienne	2 000
Jura	600	Vosges	1 500
Loire-Inférieure	5 800	Yonne	500
Loiret	1 200	Total	66 432 fr.
A reporter	35 182 fr.		

Mais toutes ces allocations réunies, celles des communes, celle du budget, celles des Conseils généraux, ne dépassaient guère la somme de 500 000 francs.

M. Villemain, ministre de l'instruction publique en 1840, eût songé volontiers à demander qu'un impôt spécial fût établi au profit des salles d'asile. « La France, écrivait-il dans le rapport au roi sur la situation de l'enseignement primaire en 1840, la France n'a pas de taxe des pauvres; mais il serait digne d'elle de s'imposer quelques sacrifices pour ménager des moyens de préservation aux enfants des pauvres, et pour lier, autant que

cela est possible et nécessaire, l'institution des salles d'asile à celle des écoles primaires. »

Le mouvement de faveur s'accentue à partir de 1840. En 1843, la statistique signale 1489 asiles recevant 96192 élèves ; en 1850, 1735 établissements et 160 244 enfants. Dans l'exposé des motifs de la loi sur *l'organisation de l'assistance publique en France* présentée le 27 novembre 1848, M. Dufaure constatait le progrès accompli. « Les crèches, cette seconde maternité, disait-il, les salles d'asile, cette première éducation, pénètrent peu à peu dans toutes les villes et même parmi les populations rurales. Le budget de l'Etat leur consacre des fonds d'encouragement. Elles laissent peu à désirer, et leurs résultats ont frappé lus esprits. Elles introduisent l'enfance à l'école primaire. »

La charité privée fonda, en 1847, sous le patronage du ministre, M. de Salvandy, au nº 12 de la rue Neuve Saint-Paul, dans le quartier Saint-Antoine, une sorte d'école normale destinée à former des maîtresses pour les salles d'asile. Mlle Carpantier avait été appelée du Mans et fut placée à la tête du nouvel établissement. Ouverte sous le nom de *maison d'étude*, l'institution fut investie d'un caractère officiel, après la révolution de Février, par l'arrêté du 28 avril 1848, qui portait les dispositions suivantes :

« Art. 1er. — Les salles d'asile, improprement qualifiées établissements charitables par l'ordonnance du 22 décembre 1837, sont des établissements d'instruction publique. Ces établissements porteront désormais le nom d'*écoles maternelles*.

« Art. 2. — Il est institué, près l'académie de Paris, une école maternelle normale, pour l'instruction des fonctionnaires des écoles maternelles, en remplacement de la maison provisoire établie à Paris, rue Neuve-Saint-Paul. »

Les autres articles de l'arrêté règlaient les conditions d'admission.

La prescription relative à la dénomination d'*écoles maternelles* resta lettre morte. Pour ce qui concerne l'établissement de la rue Neuve-Saint-Paul, nous renvoyons nos lecteurs à l'article *Cours pratique*.

Un projet de loi du 15 décembre 1848 spécifiait que « toute commune au-dessus de 2000 âmes serait tenue d'avoir une salle d'asile au moins ». Il n'aboutit pas.

La loi du 15 mars 1850 ne fit rien pour les écoles maternelles. Le législateur de ce temps n'avait pas, en réformant la règlementation de l'instruction publique, l'unique souci d'en améliorer le régime. L'art. 57 décida seulement qu'un décret ultérieur déterminerait « tout ce qui se rapporte à la surveillance et à l'inspection des salles d'asile, ainsi qu'aux conditions d'âge, d'aptitude, de moralité, des personnes qui seront chargées de la direction et du service dans les salles d'asile publiques. »

Le décret annoncé se fit attendre cinq ans, jusqu'au 21 mars 1855. « Les salles d'asile, y était-il dit, sont des établissements d'éducation où les enfants des deux sexes reçoivent les soins que réclame leur développement physique et moral. » L'organisation qu'il fixait, bien que très imparfaite sur nombre de points, réalisait dans l'ensemble un notable progrès. L'enseignement comprenait les premiers principes de l'instruction religieuse, de la lecture, de l'écriture, du calcul mental et du dessin linéaire ; — des connaissances usuelles à la portée des enfants ; — des ouvrages manuels appropriés à leur âge ; — des chants religieux, des exercices moraux et corporels. L'admission des enfants était autorisée par le maire. Le personnel de l'établissement était composé exclusivement de femmes. Le traitement des directrices variait de 150 à 250 francs. Indépendamment des autorités ordinaires, des comités locaux de patronage pouvaient être établis. L'inspection était confiée à des déléguées spéciales et à des déléguées générales (V. *Inspectrices des écoles maternelles*) ; la haute direction appartenait au ministre et au comité central institué par le décret du 16 mai 1854 (V. *Comité central de patronage des salles d'asile*).

Le décret fut complété par un arrêté (22 mars 1855) portant règlement pour le régime intérieur des salles d'asile publiques.

L'un des avantages de ce décret fut de ramener l'attention publique sur l'institution et de faire renaître la confiance et le zèle qui s'étaient presque éteints depuis 1850.

Sur tous les points de la France des établissements nouveaux furent ouverts, et des améliorations matérielles furent réalisées dans ceux qui existaient. Dans le Gers, le préfet, M. Féart, mit toutes les communes importantes en demeure de créer des salles d'asile. Il invita les inspecteurs primaires à faire une tournée spéciale pour se rendre compte des besoins. La tentative fut heureuse ; 16 créations eurent lieu presque immédiatement. « Toutes les fois qu'il y aura lieu de construire une maison d'école, disait M. Féart, les communes intéressées seront mises en demeure d'affecter, autant que possible, une partie de la nouvelle construction à une salle d'asile. Je donnerai aux communes qui me seconderont dans l'exécution de ce projet toutes les primes d'encouragement dont je pourrai disposer. »

Dans l'académie d'Aix, une vive impulsion était donnée par les administrations départementale et académique. On y comptait 71 salles d'asile, savoir : 29 dans le Var, 25 dans les Bouches-du-Rhône, 11 dans le Vaucluse, 3 dans les Basses-Alpes, et 3 en Corse. De nouveaux établissements étaient projetés pour l'année 1856.

La ville de Boulogne s'enorgueillissait, en 1855, de consacrer 85 000 francs à l'entretien de ses établissements d'instruction. Elle possédait quatre salles d'asile, dont deux étaient des modèles. Un médecin spécial, rémunéré par la municipalité, donnait ses soins aux enfants. Il existait, en outre, dans la ville, un certain nombre de garderies libres, la plupart mal tenues et mal surveillées ; le maire, M. A. Adam, exigea que les améliorations matérielles nécessaires fussent réalisées. « En échange des treize anciennes garderies, disait-il quelques années plus tard, treize salles d'asile libres ont été ouvertes, dont trois assimilables, pour l'étendue, l'appropriation des locaux et le mobilier, à nos salles d'asile publiques. » Il y avait, à n'en pas douter, dans ces affirmations optimistes quelque emphase et quelque exagération intéressée ; on ne peut toutefois méconnaître que les résultats obtenus étaient importants.

Mais nulle part le progrès ne fut plus activement poursuivi que dans l'académie de Rennes. Si la situation des départements de Maine-et-Loire, Mayenne, Loire-Inférieure, Ille-et-Vilaine était à peu près satisfaisante, celle des Côtes-du-Nord, du Morbihan, du Finistère laissait beaucoup à désirer. Une vive opposition y était faite aux progrès de l'instruction. Le département des Côtes-du-Nord comptait 10 salles d'asile publiques et 41 libres ; celui du Finistère, 11 publiques et 87 libres ; celui du Morbihan, 8 publiques et 3 libres. Mais presque tous ces établissements n'étaient en réalité que des garderies où la malpropreté était à son comble. Quelques-uns seulement méritaient leur titre de salles d'asile. M. Mourier, qui devait plus tard diriger l'académie de Paris, commençait sa longue et fructueuse carrière de recteur. Chargé de la province la plus arriérée de la France, il parvint, avec le concours de la déléguée, Mme Néve-Marguery, à transformer

la plupart de ces garderies en asiles, dont quelques-unes devinrent des établissements modèles. M. le comte Rivaux, préfet des Côtes-du-Nord, adressait à son instigation des instructions aux maires de son département (17 mars 1857) en vue de provoquer la création d'asiles partout où il y avait possibilité de le faire ; il insistait pour que dans toutes les communes des comités locaux de patronage fussent institués et fréquemment convoqués.

Si les salles d'asile vraiment dignes de ce nom demeuraient rares, il est incontestable que de sérieux efforts étaient tentés partout. La méthode était très imparfaite. Le matériel n'existait qu'à l'état rudimentaire. En 1847, M. de Salvandy, dans son rapport au roi, disait qu'il n'était pas nécessaire. « Ces petites écoles, écrivait-il, n'exigent pas de matériel de classe : quelques gradins ou bancs, des tableaux de lecture, des bouliers-compteurs, un tableau noir, des images et quelques ustensiles de ménage suffisent le plus ordinairement. » On en était encore là vingt ans plus tard. Le but qui était surtout poursuivi, c'était le vote des crédits nécessaires pour ouvrir les établissements ; le reste devait venir après. On était à peu près assuré de trouver dans chaque commune, tant bien que mal, le personnel nécessaire. On n'était pas exigeant quant aux aptitudes ; on donnerait plus tard aux maîtresses les qualités qui leur manquaient, on songerait à en former de capables. Ce qui importait, c'était de trouver un abri pour les enfants, quelques objets pour simuler un mobilier d'école, et une personne pour représenter l'autorité. Un grand nombre d'établissements furent ouverts dans ces conditions.

L'effectif des salles d'asile s'accrut considérablement.

En 1850, il était de.................... 1735
Il s'élevait, en 1863, à.................. 3308

C'est une augmentation de............. 1573
qui, répartie entre les treize années, donne pour chacune un chiffre moyen de 121 fondations.

La progression se continue jusqu'en 1867. A cette époque, nous comptions 3 669 établissements, soit un accroissement de 120 pour chacune des années 1864, 1865, 1866 et 1867.

Le nombre des enfants des salles d'asile, qui était, en 1850, de............ 160 244
monte, en 1863, à 383 856, et en 1867 à.. 432 141
soit une augmentation de.............. 271 897

En fait, pendant cette période de dix-sept ans, l'effectif de ces établissements a presque triplé.

La loi du 10 avril 1867, en rendant obligatoires les écoles de filles dans les communes de plus de 500 âmes, porta peut-être — et nous ne songeons pas à nous en plaindre — les efforts d'un autre côté. Mais elle eut l'heureux effet, en dehors de son objet spécial, de faire sentir aux municipalités les obligations qui leur incombent.

De 1867 à 1875, le progrès des salles d'asile est peu sensible. A la cause indirecte résultant de l'obligation imposée aux communes par la loi de 1867, il convient d'ajouter celle que ne pouvait manquer de produire la guerre de 1870. Le mouvement de faveur qui se produisit en 1876 ne s'est pas ralenti depuis cette époque ; il a pris de nos jours de vastes proportions.

Le 30 octobre 1879, le ministre, M. Jules Ferry, signalait de nouveau aux préfets la nécessité de créer des asiles. Il recommandait, là où la fondation d'un établissement n'était pas possible, « d'introduire au moins dans la dernière division des écoles primaires les méthodes adoptées pour les salles d'asile ». Mais, ajoutait-il, ces moyens sont insuffisants, et « je considère qu'on réaliserait une très importante amélioration dans nos services, si l'on pouvait former une petite salle d'asile avec les élèves de moins de six ans de l'école des garçons et de l'école des filles de toute commune de plus de 500 âmes. »

Grâce à cette énergique impulsion, un courant d'émulation s'établit de toutes parts. De 1876 à 1880, on relève annuellement 125 créations ; la statistique en signale plus de 200 en 1881 ; on en compte 182 en 1882, et 328 en 1883.

Voici, au surplus, le tableau qui résume la situation :

Etat indiquant : 1° le nombre ; 2° la population des salles d'asile, de 1836 à 1883.

INDICATION des ANNÉES.	NOMBRE des salles d'asile			NOMBRE des élèves qui fréquentent les salles d'asile		
	publiques.	libres.	Total.	publiques.	libres.	Total.
1836....	»	»	93	»	»	60 00?
1837....	»	»	261	»	»	29 514
1840....	»	»	555	»	»	50 985
1843....	685	804	1489	72 411	23 781	96 192
1850....	1055	680	1735	129 352	30 892	160 244
1863....	2335	973	3308	315 568	68 288	383 856
1867....	2589	1080	3669	356 421	75 720	432 141
1875....	2773	1267	4040	400 796	102 315	503 111
1876....	2785	1362	4147	420 110	111 967	532 077
1878....	2933	1513	4446	451 972	134 020	585 992
1880....	3031	1624	4655	467 533	138 481	606 014
1881....	3136	1734	4870	472 111	149 066	621 177
1882....	3161	1891	5052	480 602	163 782	644 384
1883....	3345	2035	5380	497 144	181 941	679 085

Un détail particulier à Paris pour finir. Le budget des écoles maternelles de la capitale atteignait, en 1883, 2 051 250 francs. Ces écoles étaient au nombre de 128 et recevaient 21 000 enfants. On ne comptait en 1871, à Paris, que 94 salles d'asile avec 16 111 élèves. [Albert Durand].

III

Le 24 octobre 1879, une commission avait été « chargée d'étudier un projet de révision de l'organisation de l'enseignement dans les salles d'asile, destiné à être ultérieurement soumis au Conseil supérieur de l'instruction publique. » Ses travaux ont abouti au décret du 2 août 1881, qui régit actuellement les écoles maternelles.

En voici la teneur :

« TITRE Ier. — *Dispositions communes aux écoles maternelles publiques et libres (organisation, surveillance et inspection).*

» Article premier. — Les écoles maternelles (salles d'asile), publiques ou libres, sont des établissements d'éducation où les enfants des deux sexes reçoivent les soins que réclame leur développement physique, intellectuel et moral.

» Les enfants peuvent y être admis dès l'âge de deux ans accomplis et y rester jusqu'à ce qu'ils aient atteint l'âge de sept ans.

» Art. 2. — L'enseignement dans les écoles maternelles comprend :

» 1° Les premiers principes d'éducation morale ; des connaissances sur les objets usuels ; les premiers éléments du dessin, de l'écriture et de la lecture ; des exercices de langage ; des notions d'histoire naturelle et de géographie ; des récits à la portée des enfants ;

» 2° Des exercices manuels ;

» 3° Le chant et des mouvements gymnastiques gradués.

» Art. 3. — Les écoles maternelles sont exclusivement dirigées par des femmes.

» Art. 4. — Nulle ne peut diriger une école maternelle avant l'âge de vingt et un ans accomplis, et sans être pourvue du certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles.

» Nulle ne peut diriger une école maternelle annexée à un cours normal avant l'âge de vingt-cinq ans, ni sans avoir exercé pendant cinq ans dans les écoles maternelles publiques ou libres.

» Nulle ne peut être sous-directrice d'école maternelle avant l'âge de dix-huit ans, ni sans justifier du certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles.

» Art. 5. — Sont incapables de tenir une école maternelle publique ou libre, les personnes qui se trouvent dans les cas prévus par l'article 26 de la loi du 15 mars 1850.

» Art. 6. — Indépendamment des autorités instituées par la loi pour la surveillance et l'inspection des écoles, l'inspection des écoles maternelles est exercée :

» 1° Par les inspectrices générales;

» 2° Par les inspectrices départementales ;

» Les inspectrices générales et départementales sont nommées par le ministre.

» Art. 7. — Nulle ne peut être nommée inspectrice générale sans avoir au moins trente-cinq ans d'âge et cinq ans de service dans l'enseignement public ou libre et sans être pourvue : 1° du brevet supérieur; 2° du certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles ; 3° du certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles.

» Une inspectrice générale fait partie du comité consultatif de l'enseignement primaire au ministère de l'instruction publique.

» Art. 8. — Nulle ne peut être nommée inspectrice départementale sans avoir trente ans d'âge et trois ans de service dans l'enseignement public ou libre, et sans être pourvue : 1° du brevet supérieur ou, à son défaut, du brevet élémentaire complété par le certificat d'aptitude pédagogique ; 2° du certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles ; 3° du certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles.

» Les inspectrices départementales visitent deux fois par an, au moins, les écoles maternelles de leur ressort et adressent à l'inspecteur d'académie un rapport spécial sur chaque école, à la suite de chaque inspection.

» Elles donnent leur avis sur la nomination et la révocation des directrices et sous-directrices d'écoles maternelles publiques, ainsi que sur les récompenses qui peuvent leur être accordées.

» Art. 9. — L'examen pour l'obtention du certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles comprend les épreuves suivantes :

» 1° Epreuve écrite :

» Un sujet de pédagogie appliqué aux écoles maternelles;

» 2° Epreuve orale :

» Questions de législation et d'administration concernant les écoles maternelles ;

» 3° Epreuve pratique :

» Inspection d'une école maternelle et rapport à la suite de cette inspection.

» Art. 10. — Il peut être établi, dans chaque commune où il existe des écoles maternelles, un ou plusieurs comités de dames patronnesses présidés par le maire.

» Les membres du comité de patronage sont nommés par le préfet, sur la proposition de l'inspecteur d'académie et après avis du maire.

» Ce comité a pour attribution exclusive de veiller à l'observation des prescriptions de l'hygiène, à la bonne tenue de l'établissement et au bon emploi des fonds ou des dons en nature recueillis en faveur des enfants.

» Art. 11. — L'inspection des écoles maternelles libres porte sur la morale, l'hygiène et la salubrité. Elle ne peut porter sur l'enseignement que pour vérifier s'il n'est pas contraire à la morale, à la constitution et aux lois.

» TITRE II. — *Ecoles maternelles publiques.*

» Art. 12. — Dans les écoles maternelles publiques, les enfants seront divisés en deux sections suivant leur âge et le développement de leur intelligence.

» Art. 13. — Les premiers principes d'éducation morale seront donnés dans les écoles maternelles publiques, non sous forme de leçons distinctes et suivies, mais par des entretiens familiers, des questions, des récits, des chants destinés à inspirer aux enfants le sentiment de leurs devoirs envers la famille, envers la patrie, envers Dieu. Ces premiers principes devront être indépendants de tout enseignement confessionnel.

» Art. 14. — Les connaissances sur les objets usuels comportent des explications très élémentaires sur le vêtement, l'habitation et l'alimentation, sur les couleurs et les formes, sur la division du temps, les saisons, etc.

» Art. 15. — Les exercices de langage ont pour but d'habituer les enfants à parler et à rendre compte de ce qu'ils ont vu et compris.

» Les morceaux de poésie qu'on leur fait apprendre seront courts et simples.

» Art. 16. — L'enseignement du dessin comprend :

» 1° Des combinaisons de lignes au moyen de lattes, bâtonnets, etc. ;

» 2° La représentation sur l'ardoise de ces combinaisons et de dessins faciles faits par la maîtresse au tableau quadrillé;

» 3° La reproduction sur l'ardoise des objets usuels les plus simples.

» Art. 17. — La lecture et l'écriture seront, autant que possible, enseignées simultanément.

» Les exercices doivent toujours être collectifs.

» Art. 18. — L'enseignement du calcul comprend :

» 1° L'étude de la formation des nombres de 1 à 10 ;

» 2° L'étude de la formation des dizaines de 10 à 100;

» 3° Les quatre opérations, sous la forme la plus élémentaire, appliquées d'abord à la première dizaine ;

» 4° La représentation des nombres par les chiffres ;

» 5° Des applications très simples du système métrique (mètre, litre, monnaie).

» Cet enseignement sera donné au moyen d'objets mis entre les mains des enfants, tels que lattes, bâtonnets, cubes, etc.

» Les enfants seront exercés au calcul mental sur toutes les combinaisons de nombres qu'ils auront faites.

» Art. 19. — Les éléments d'histoire naturelle comprennent la désignation des parties principales du corps humain, des notions sur les animaux les plus connus, les végétaux et les minéraux usuels.

» Cet enseignement est donné à l'aide d'objets réels et de collections formées, autant que possible, par les enfants et les maîtresses.

» Art. 20. — L'enseignement de la géographie est descriptif; il s'appuie sur l'observation des lieux où vit l'enfant.

» Il comprend :

» 1° L'orientation (points cardinaux);

» 2° Des notions sur la terre et les eaux ;

» 3° Quelques indications sur les fleuves, les montagnes et les principales villes de France.

» Art. 21. — Les récits porteront principalement :

» 1° Sur les grands faits de l'histoire nationale :

» 2° Sur des leçons de choses.

» Art. 22. — Les exercices manuels consisteront en tressage, tissage, pliage, petits ouvrages de tricot.

» Les travaux de couture et tous autres travaux de nature à fatiguer les enfants sont interdits.

» Art. 23. — L'enseignement du chant comprend :

» Les exercices d'intonation et de mesure les plus simples, les chants à l'unisson et à deux parties qui accompagnent les jeux gymnastiques et évolutions. Les chants sont appropriés à l'étendue de la voix des enfants. Pour ces exercices, les directrices se serviront du diapason.

» Art. 24. — Les exercices gymnastiques seront gradués de manière à favoriser le développement physique de l'enfant. Ils se composeront de mouvements, de marches, d'évolutions et de jeux dirigés par la maîtresse.

» Art. 25. — Les leçons ne devront jamais durer plus d'un quart d'heure ou vingt minutes ; elles seront toujours séparées par des chants, des exercices gymnastiques, des marches ou des évolutions.

» Art. 26. — Les conditions dans lesquelles doivent être établies les écoles maternelles publiques, tant au point de vue des bâtiments que de l'ameublement, seront l'objet d'un règlement spécial.

» Art. 27. — Le matériel d'enseignement de l'école maternelle comprend nécessairement les objets suivants :

» Un claquoir, un sifflet;

» Un ou plusieurs tableaux noirs, dont un, au moins, sera quadrillé;

» Une méthode de lecture en tableaux et plusieurs collections d'images ;

» Un nécessaire métrique;

» Un globe terrestre et une carte murale de la France ;

» Un boulier ;

» Des collections de bûchettes ou bâtonnets, des lattes, des cubes, etc. ;

» Une collection de jouets;

» Des ardoises, quadrillées d'un côté et unies de l'autre ;

» Un diapason.

» Art. 28. — Aucun enfant n'est reçu dans une école maternelle, s'il n'est muni d'un billet d'admission signé par le maire, et s'il ne produit un certificat de médecin, dûment légalisé, constatant qu'il n'est atteint d'aucune maladie contagieuse et qu'il a été vacciné.

» Art. 29. — Lorsqu'un enfant est présenté dans une école maternelle, la directrice fait connaître aux parents les conditions réglementaires auxquelles ils devront se conformer.

» Art. 30. — Un mois de vacances est successivement accordé chaque année aux directrices et sous-directrices d'écoles maternelles.

» Art. 31. — Les enfants seront toujours repris avec bienveillance. Ils ne devront jamais être frappés.

» Art. 32. — Un médecin nommé par le maire visite une fois par semaine les écoles maternelles.

» Il inscrit ses observations sur un registre particulier.

» Art. 33. — Les directrices et sous-directrices des écoles maternelles publiques sont nommées et révoquées dans la même forme que les institutrices publiques. Les mêmes peines disciplinaires leur sont applicables et dans la même forme qu'aux institutrices.

» Les directrices sont choisies, autant que possible, parmi les sous-directrices.

» Chaque année, la directrice adresse à l'inspectrice départementale un rapport détaillé sur tout ce qui concerne l'établissement qu'elle dirige.

» Art. 34. — Dans toute école maternelle publique recevant plus de cinquante enfants, la directrice est aidée par une sous-directrice.

» Dans toute école maternelle publique recevant plus de vingt-cinq enfants, la directrice est assistée par une femme de service.

» Art. 35. — Les directrices et sous-directrices d'écoles maternelles publiques pourvues du brevet de capacité sont assimilées aux institutrices titulaires et adjointes pour la fixation du taux du traitement, les conditions de l'avancement et du logement.

» Art. 36. — La femme de service est nommée, dans chaque école maternelle publique, par la directrice, avec agrément du maire; elle est révoquée dans la même forme.

» Art. 37. — Un règlement des écoles maternelles de chaque département sera rédigé par le Conseil départemental, d'après les indications générales d'un règlement modèle arrêté par le ministre de l'instruction publique en Conseil supérieur.

» Titre III. — *Ecoles maternelles libres.*

» Art. 38. — Quiconque veut ouvrir ou diriger une école maternelle libre doit se conformer préalablement aux dispositions prescrites par les articles 25 et 27 de la loi du 15 mars 1850, et 1, 2 et 3 du décret du 7 octobre 1850.

» Le préfet peut faire opposition à l'ouverture de l'école maternelle, dans les cas prévus par l'article 28 de la loi du 15 mars 1850 et par l'article 4 du décret du 7 octobre 1850. L'opposition est jugée par le Conseil départemental, contradictoirement et à bref délai. Le recours est admis lorsque l'opposition est faite à la personne. Si le maire refuse d'approuver le local, il est statué à cet égard par le Conseil départemental.

» A défaut d'opposition, l'école maternelle peut être ouverte à l'expiration du mois.

» Art. 39. — Le Conseil départemental peut, par application de l'article 30 de la loi du 15 mars 1850, censurer, suspendre pour un temps qui ne pourra excéder six mois, ou interdire de l'exercice de sa profession dans la commune où elle réside, une directrice ou une sous-directrice d'école maternelle libre.

» Il peut frapper d'interdiction absolue une directrice ou une sous-directrice d'école maternelle libre ou publique, sauf appel devant le Conseil supérieur de l'instruction publique, dans les délais légaux.

» Titre IV — *Examens.*

» Art. 40. — Il est institué, dans chaque département, une commission d'examen chargée de constater l'aptitude des personnes qui aspirent à diriger les écoles maternelles.

» La commission tient une session ordinaire par an. La date de l'ouverture de la session est fixée par le ministre.

» Les membres de la commission d'examen sont nommés pour trois ans par le Conseil départemental de l'instruction publique.

» La commission d'examen se compose :

» De l'inspecteur d'académie, président ;

» D'un inspecteur de l'instruction primaire faisant fonctions de secrétaire ;

» D'un ou plusieurs membres de l'enseignement public ou libre ;

» De l'inspectrice départementale.

» Les commissions ne peuvent délibérer qu'autant que cinq de leurs membres sont présents. Les délibérations sont prises à la majorité des suffrages. En cas de partage, la voix du président est prépondérante.

» Pour procéder à l'examen oral, la commission

ne peut, dans aucun cas, se subdiviser en sous-commissions de moins de trois membres.

» Art. 41. — Les certificats d'aptitude sont délivrés au nom du recteur par l'inspecteur d'académie dans les départements, et, à Paris, par le vice-recteur.

» Art. 42. — Nulle n'est admise devant une commission d'examen avant l'âge de dix-huit ans, et sans avoir déposé entre les mains de l'inspecteur d'académie, un mois avant l'ouverture de la session :

» 1° Son acte de naissance;

» 2° Des certificats attestant sa moralité et indiquant les lieux où elle a résidé et les occupations auxquelles elle s'est livrée depuis trois ans au moins.

» Aucune dispense d'âge ne pourra être accordée, sauf dans le cas où l'aspirante serait déjà pourvue du brevet de capacité.

» Art. 43. — L'examen se compose de deux parties distinctes :

» 1° Un examen d'instruction;

» 2° Un examen pratique.

» L'examen d'instruction comprend :

» Des épreuves écrites;

» Des épreuves orales.

» Epreuves écrites :

» 1° Une dictée d'orthographe de vingt lignes environ tirée d'un texte simple et facile; la dictée sert d'épreuve d'écriture;

» 2° La solution raisonnée de deux questions d'arithmétique portant sur les applications du calcul et du système métrique;

» 3° Une rédaction d'un genre simple (lettre, récit, rapport);

» 4° Un dessin au trait sur ardoise d'après un objet usuel.

» Les aspirantes exécuteront en outre des travaux à l'aiguille.

» Epreuves orales :

» 1° Principes d'éducation morale;

» 2° Lecture; explication du texte et questions de grammaire;

» 3° Géographie; notions générales, géographie de la France;

» 4° Histoire de France (grands faits et grands hommes);

» 5° Notions élémentaires d'histoire naturelle et d'hygiène applicables aux leçons de choses;

» 6° Chant (un exercice sur un chant très simple).

» L'examen pratique a lieu dans une école maternelle, préalablement désignée, et où les aspirantes ont droit d'assister aux exercices deux jours avant l'examen.

» Cet examen se compose des exercices ordinaires de l'école; il est accordé une heure pour la préparation de la leçon;

» L'aspirante doit remplir les fonctions de directrice pendant une partie de la séance, et celle de sous-directrice pendant l'autre partie.

» Une heure est donnée à chaque aspirante pour préparer sa leçon; les sujets sont tirés au sort.

» Le jury exprime la valeur de chacune des épreuves par les notes qui suivent :

» *Très bien; — Bien; — Passable; — Mal; — Nul.*

» Pour l'épreuve d'orthographe, cinq fautes entraînent la nullité; trois ou quatre fautes, la note *mal;* deux fautes, la note *passable;* une faute et une demi-faute, la note *bien;* la dictée ayant moins d'une demi-faute donne seule droit à la note *très bien.*

» Les notes données par la commission sont le résultat de l'appréciation faite en commun de chaque épreuve.

» La note *nul* sur l'une des matières entraîne l'ajournement.

» A chacun des examens, deux notes *mal* entraînent l'ajournement, à moins qu'elles ne soient compensées par deux notes *très bien.*

» Art. 44. — Il pourra être créé, dans chaque académie, aux frais de l'Etat, un cours normal des écoles maternelles analogue à celui qui existe à Paris sous le nom d'école Pape-Carpantier.

» Art. 45. — Les décrets du 16 mai 1854 et du 21 mars 1855, les arrêtés du 22 mars 1855, du 28 mars 1857, du 5 août 1859 et du 30 juillet 1875 sont et demeurent rapportés. »

Pour les modifications à ce décret, voir le décret et l'arrêté du 18 janvier 1887, au mot *Règlements organiques*, au Supplément.

En date du même jour (2 août 1881) parut un règlement qui a remplacé celui du 22 mars 1855, et qui contient les prescriptions relatives à l'admission des enfants, à la durée des classes, à l'hygiène, à la discipline et à l'ordre intérieur. Nous n'en reproduisons pas le texte, qu'on peut trouver dans tous les recueils de documents relatifs à l'organisation de l'instruction publique. Nous ne croyons pas nécessaire non plus de reproduire *in extenso* l'arrêté du 28 juillet 1882, relatif à l'organisation pédagogique des écoles maternelles, ni le programme d'études qui l'accompagne.

IV

Si maintenant nous jetons un regard en arrière, il nous sera permis de constater que la France a fait dans le dernier demi-siècle de grands et fructueux efforts pour réparer le temps perdu. Ce domaine particulier de la civilisation moderne qui comprend tous les soins à donner au premier âge scolaire, domaine vraiment sacré, elle ne l'a pas laissé inculte. Les salles d'asile se sont multipliées; leur population s'est considérablement accrue; et bien que l'on soit encore très loin d'avoir satisfait à tous les besoins, ni même aux plus puissants, le branle est donné, et l'opinion publique est favorable au mouvement, qui se poursuit presque de lui-même. Peut-être y a-t-il déjà eu çà et là quelque excès dans l'application systématique que l'on a voulu faire de cette précieuse institution à un âge trop tendre, sans égard à la différence des nécessités locales et des circonstances de toute espèce. Il nous paraît qu'en principe, la limite d'âge de l'école maternelle ne doit pas descendre au-dessous de quatre ans et demi ou de quatre ans; plus bas, l'enfant n'est décidément pas, si l'on peut ainsi dire, matière scolaire; il appartient à la mère, ou plutôt à la famille entière, qui en tirera meilleur parti que nous. Encore faut-il, nous le reconnaissons, qu'il y ait une famille, une mère, une grande sœur, des vieillards libres de s'occuper de lui : c'est malheureusement ce qui manque dans beaucoup de villes industrielles ou même agricoles, et là il faut nous résigner, bien qu'à contre-cœur, à ouvrir les portes à des enfants de deux à quatre ans. Partout ailleurs, il est à souhaiter que la salle d'asile ne forme que la section inférieure de l'école enfantine.

Avons-nous également lieu de nous féliciter d'un grand progrès accompli en ce qui concerne l'aptitude des maîtresses? Oui, si nous comparons l'état présent avec celui des anciennes garderies; mais si nous regardons à ce que cet office d'institutrice maternelle réclamerait d'éducation spéciale comme aussi de dons naturels, tels que la souplesse d'esprit, l'imagination fraîche et vive, le caractère doux, ferme et patient, nous aurons sûrement lieu de penser modestement de notre pays. Ni les bonnes méthodes ne sont encore assez bien connues, ni même elles ne trouvent en général des esprits préparés à les comprendre et à les appliquer. Il manque à beaucoup de maîtresses, laïques ou congréganistes, aujourd'hui en fonctions, ce minimum de bonne culture générale qui leur permettrait de s'approprier la pédagogie maternelle spéciale et de profiter ensuite des leçons

de la pratique journalière. Remarquons toutefois, à l'honneur de la République, qu'il a été fait dans ces dernières années un grand pas en avant. L'institutrice de l'école maternelle a été mise, quant au traitement, de pair avec l'institutrice primaire; de là à exiger d'elle une préparation aussi sérieuse, sinon tout à fait semblable, que celle que l'on exige de l'institutrice primaire, l'intervalle est petit et il ne peut manquer de se combler de jour en jour. Déjà il a été pris en ce sens une résolution importante. Des cours normaux destinés à former les maîtresses des écoles maternelles ont été fondés dans les écoles normales, et les institutrices primaires seront appelées désormais à enseigner indifféremment dans les écoles maternelles et dans les écoles primaires. L'enseignement maternel recouvre ainsi toute sa dignité.

Mais où le progrès est considérable, et, nous l'espérons, définitif, c'est dans les programmes officiels, dans l'esprit qui les a dictés, dans les instructions qui les accompagnent, dans les méthodes que recommandent ces instructions. Sans doute il s'écoulera un long temps jusqu'à ce que les faits se soient mis d'accord avec la théorie; mais il n'en est pas moins de grande conséquence, dans un pays de forte organisation tel que le nôtre, que le but à atteindre soit marqué assez haut, que les principes régulateurs soient nettement exposés à la vue de tous, et que les moyens pratiques les meilleurs aient pris corps dans un programme officiel.

En ce qui touche d'abord le véritable caractère et l'esprit des établissements destinés au premier âge, on ne saurait mieux s'exprimer que n'a fait le Conseil supérieur. Le beau nom d'*école maternelle*, restauré, est à lui seul plein de signification: il dit assez que l'éducation tient à la fois de la famille et de l'école; « qu'elle garde la douceur affectueuse et indulgente de la famille, en même temps qu'elle initie l'enfant au travail et à la régularité de l'école. »

Le but à atteindre ne sera donc pas de procurer à l'enfant telle ou telle mesure de savoir en lecture, en écriture, en calcul, mais de « le soumettre à un ensemble de bonnes influences », de lui inculquer de bonnes habitudes intellectuelles et morales, physiques et de savoir-vivre, de lui faire prendre le goût du travail et, en éveillant son activité spirituelle, de la régler doucement.

« Une bonne santé; l'ouïe, la vue, le toucher déjà exercés par une suite graduée de ces petits jeux et de ces petites expériences propres à faire l'éducation des sens; des idées enfantines mais nettes et claires sur les premiers éléments de ce qui sera plus tard l'instruction primaire; un commencement d'habitudes et de dispositions sur lesquelles l'école puisse s'appuyer pour donner plus tard un enseignement régulier, le goût de la gymnastique, du chant, du dessin, des images, des récits; l'empressement à écouter, à voir, à observer, à imiter, à questionner, à répondre; une certaine faculté d'attention entretenue par la docilité, la confiance et la bonne humeur; l'intelligence éveillée enfin et l'âme ouverte à toutes les bonnes impressions morales; tels doivent être les effets et les résultats de ces premières années passées à l'école maternelle, et si l'enfant qui en sort arrive à l'école primaire avec une telle préparation, il importe peu qu'il y joigne quelques pages de plus ou de moins du syllabaire. »

Le Conseil supérieur n'a pas été moins bien inspiré quand il a défini la méthode propre aux écoles maternelles: « C'est celle qui consiste à imiter le plus possible les procédés d'éducation d'une mère intelligente et dévouée. » Cultiver toutes les facultés harmoniquement, et pour cela ne s'asservir à aucune des méthodes spéciales et artificielles qui se fondent sur un système exclusif; prendre librement dans toutes les méthodes ce qu'elles ont de plus approprié aux besoins divers de l'enfant: leçons de choses, causeries, chant, premiers essais de dessin, de lecture, de calcul, de récitation, alternant avec les jeux et les exercices du corps, telle est la voie que tracent les récents programmes. Méthode « essentiellement naturelle et familière », on a eu raison de le dire, qui n'a rien de rigide ni de scolastique, méthode vraiment *spirituelle*, en ce qu'elle n'applique point de procédés mécaniques à l'éducation de l'âme humaine et qu'elle ne peut être maniée que par des esprits actifs et bien cultivés. Le dernier mot de ces programmes, ce qui en fait le fort et aussi le faible, c'est qu'ils ne valent que par d'excellentes maîtresses. [F. Pécaut.]

PAYS ÉTRANGERS

ALLEMAGNE. — En Allemagne, les écoles de petits enfants (*Kleinkinder-Bewahranstalten, Kleinkinderschulen, Kinderpflegen, Warteschulen*) ont le caractère d'établissements privés. Leur création remonte en général au commencement de ce siècle. Mais pendant longtemps ce ne furent que de simples garderies. Deux hommes ont contribué surtout à la transformation qui s'est opérée à partir de 1840: Frœbel, le fondateur des jardins d'enfants, et Fœlsing, de Darmstadt. Nous ne reviendrons pas ici sur ce qui a été dit ailleurs de Frœbel et de sa doctrine (V. *Frœbel* et *Jardin d'enfants*). Quant à Fœlsing (né en 1816, mort le 18 juillet 1882), nous résumerons son œuvre en peu de mots. Sorti de l'école normale de Friedberg, et devenu en 1843 instituteur à l'école de la garnison de Darmstadt, il fonda la même année un institut destiné à former des institutrices pour les écoles de petits enfants. En 1844, Frœbel, dans un de ses voyages de propagande, s'arrêta trois mois à Darmstadt chez Fœlsing, qu'il chercha à gagner à ses théories; mais l'accord ne put se faire entre eux: Fœlsing trouvait que Frœbel accordait au jeu une importance exagérée; il n'aimait pas le mot de *jardin d'enfants*, qui lui paraissait prétentieux; enfin son christianisme était plus dogmatique et plus rigide que celui de Frœbel. Fœlsing garda sa méthode propre, et refusa d'admettre les innovations que le pédagogue thuringien voulait introduire dans l'éducation des petits enfants. C'était avant tout un homme pratique; c'était aussi un conservateur plein de respect pour la tradition et l'autorité: aussi, tandis que Frœbel restait isolé et usait ses dernières années en efforts infructueux, Fœlsing reçut-il des encouragements officiels; son institut devint célèbre, et pendant les trente-sept années de son existence (1843-1880), il a fourni plus de 600 institutrices aux écoles de petits enfants de l'Allemagne du Sud.

On rencontre, dans un certain nombre d'États allemands, des dispositions officielles relatives aux écoles de petits enfants.

En PRUSSE, l'instruction ministérielle du 31 décembre 1839, relative aux écoles privées, contient ce qui suit au sujet de ces établissements: « Les écoles enfantines (*Warte-Schulen*), qui reçoivent des enfants n'ayant pas encore atteint l'âge scolaire, doivent être considérées comme des établissements d'éducation, et sont placées à ce titre sous la surveillance de l'autorité scolaire locale. L'autorisation d'ouvrir une école enfantine ne peut être accordée qu'à des femmes mariées ou à des veuves (une décision du 22 août 1866 permet d'accorder aussi cette autorisation à des femmes non mariées), de mœurs irréprochables, capables de donner aux enfants la première éducation, et disposant d'un local convenable au point de vue

de la salubrité et des dimensions. L'autorité scolaire locale accorde l'autorisation d'ouverture, et veille à ce que les enfants ne prolongent pas leur séjour à l'école enfantine au-delà de l'âge scolaire. »

Un rapport annuel doit être adressé par le *Landrath* à l'administration de chaque régence, concernant le nombre et la situation des écoles enfantines de leur ressort.

En Bavière, ces établissements portent le nom de *Kleinkinder-Bewahranstalten* ou *Kinderpflegen;* ils ne peuvent prendre le nom d'écoles; l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul y est interdit; toutefois les enfants peuvent y être exercés à assembler et à comparer des lettres et des chiffres, mais simplement à titre d'exercices d'intuition; les occupations des enfants doivent avoir pour objet de développer les sens et l'intelligence, et autant que possible être présentées sous la forme de jeux. Comme les autres établissements d'éducation d'un caractère privé, ils doivent être autorisés par l'inspection scolaire et l'autorité de police du district. Un soin particulier doit être apporté à l'éducation religieuse des enfants; lorsque des enfants de confession différente sont réunis dans un même établissement, on doit éviter tout ce qui pourrait conduire à l'indifférence religieuse, et ne pas tolérer que les enfants d'une confession prennent part aux exercices d'une autre confession. Les examens publics, les distributions de prix et tout ce qui pourrait exciter la vanité et l'amour-propre, sont interdits; mais les enfants pourront être encouragés de temps en temps par des secours, de petits cadeaux, etc., et en particulier une fête pourra être organisée pour eux à l'époque de Noël.

En Saxe, jusqu'en 1873, une autorisation officielle était nécessaire pour l'ouverture de garderies d'enfants (*Kleinkinder-Bewahranstalten*) ou de jardins d'enfants. Cette autorisation n'est plus exigée aujourd'hui que pour les établissements privés dont la fréquentation peut dispenser de celle de l'école publique; elle n'est pas nécessaire pour les établissements qui ne reçoivent que des enfants n'ayant pas atteint l'âge scolaire.

En Wurtemberg, l'école enfantine est, comme dans les autres Etats allemands, un établissement privé; mais le choix de l'institutrice appartient au conseil de paroisse (*Kirchenconvent*). Ces écoles sont, soit des écoles préparatoires (*Vorschulen*), soit des garderies (*Bewahranstalten*), soit des établissements réunissant le caractère de la garderie et celui de l'école (*Lern- und Bewahranstalten*), soit, dans certaines villes, des jardins d'enfants. La commune peut accorder une subvention.

ANGLETERRE. — Nous avons rappelé plus haut comment Robert Owen * avait fondé à New-Lanark, pour les petits enfants des ouvriers qui travaillaient dans son vaste établissement industriel, une sorte de garderie dont il avait confié la direction à un ouvrier tisserand, Joseph Buchanan. Les résultats obtenus par Buchanan ayant attiré l'attention de quelques amis de l'instruction populaire, parmi lesquels Brougham, James Mill, Zacharie Macaulay, ceux-ci résolurent de fonder à Londres des établissements du même genre. Ils demandèrent à Owen de leur céder Buchanan, qui fut placé à la tête de la première *Infant School*, ouverte à Londres, en 1819, dans un quartier pauvre. La tentative ayant complètement réussi, au bout de six mois une autre école du même genre fut établie dans un autre quartier et confiée à un élève de Buchanan, Wilderspin, qui en fit bientôt une sorte d'école modèle destinée à former des maîtres. En 1825 se fonda, par l'initiative du Dr Bloomsfield, évêque de Chester, une société des *Infant Schools* de la Cité. Bientôt l'Angleterre compta deux cents écoles enfantines, et le mouvement se propagea rapidement en Ecosse et en Irlande.

La création et l'entretien des *Infant Schools* sont restés, jusqu'en 1870, du domaine exclusif de l'initiative privée; mais, depuis le vote de l'*Elementary Education Act*, les écoles qui reçoivent des enfants âgés de quatre à sept ans (*infants*) sont admises à participer aux subventions que le Parlement accorde en faveur de l'instruction primaire. Aux termes du plus récent Code scolaire publié par le Département d'éducation (mars 1884), les subventions (*grants*) accordées aux écoles et classes enfantines sont les suivantes : 9 shillings par élève, si les élèves forment un département séparé, sous la direction d'un instituteur ou d'une institutrice munis d'un brevet, dans une salle convenablement aménagée et pourvue du matériel nécessaire; 7 shillings seulement, si les *infants* ne forment qu'une division de l'école, recevant une instruction appropriée à l'âge des élèves; en outre, une prime de mérite (*merit grant*) de 2, 4 ou 6 shillings par élève, selon que l'inspecteur aura accordé à l'école ou à la classe la note *passable*, *bonne*, ou *excellente*, en tenant compte des trois points suivants : instruction appropriée dans les matières du programme élémentaire; simples leçons sur des objets et sur les phénomènes de la nature et de la vie ordinaire; occupations convenables et variées; enfin une prime de 1 shilling si les élèves reçoivent l'enseignement des travaux à l'aiguille; et une prime pour le chant, qui est de 1 shilling si les élèves chantent d'après les notes, et de 6 pence seulement s'ils chantent d'après l'oreille. Toute classe enfantine de plus de 60 élèves doit être dirigée par un instituteur (ou institutrice) muni du brevet; toute classe enfantine de plus de 40 élèves, par un instituteur (ou institutrice) âgé de dix-huit ans et approuvé par l'inspecteur, sous peine de perdre le droit à la subvention.

AUTRICHE-HONGRIE. — Autriche. — La loi organique de l'instruction primaire du 14 mai 1869 porte, à l'article 10, que « selon les besoins des localités, des établissements destinés à la garde, à l'éducation et à l'instruction des enfants qui n'ont pas encore atteint l'âge scolaire pourront être annexés à une ou à plusieurs écoles. » L'art. 27 ordonne qu'un jardin d'enfants soit annexé aux écoles normales d'institutrices, et les articles 29 et 30 disent que les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses seront, autant que le permettront les circonstances, familiarisés avec l'organisation d'une école enfantine convenablement installée (jardin d'enfants).

Par arrêté ministériel en date du 22 juin 1872 a été édicté un règlement spécial concernant les jardins d'enfants et les établissements analogues (asiles et crèches). Nous en résumerons ci-dessous les dispositions essentielles :

Le *jardin d'enfants* a pour mission d'appuyer et de compléter l'éducation domestique des enfants qui n'ont pas encore atteint l'âge scolaire, et de les préparer à l'enseignement de l'école primaire par des exercices réguliers du corps et des sens, ainsi que par une culture de l'esprit conforme à la nature.

Les moyens d'éducation employés au jardin d'enfants sont : des occupations propres à cultiver l'activité créatrice et formatrice, des jeux de mouvement avec ou sans accompagnement de chant, la vue et l'explication d'objets et d'images, des récits et de petites poésies, enfin des travaux faciles au jardin.

Tout enseignement scolaire proprement dit est formellement exclu.

L'âge d'admission des enfants est fixé à trois ans; l'âge de sortie, à six ans, conformément aux prescriptions de la loi du 14 mai 1869.

Les jardins d'enfants peuvent être fondés par les provinces, les districts scolaires, les communes, les associations et les particuliers, sous réserve de l'approbation de l'autorité scolaire provinciale. Les jardins d'enfants fondés par les provinces, les districts scolaires ou les communes sont des établissements publics ; ceux qui sont fondés par des associations ou des particuliers sont des établissements privés.

Le nombre des enfants confiés à la surveillance d'une même personne ne peut pas dépasser quarante.

Outre un local convenable, suffisamment vaste et satisfaisant aux conditions hygiéniques, tout jardin d'enfants doit avoir à sa disposition un jardin ou un préau pour les jeux. Il ne sera admis d'exception que dans les grandes villes et pour les établissements privés.

Lorsqu'un jardin d'enfants est annexé à une école primaire, la direction du jardin d'enfants appartient au directeur de l'école.

Lorsqu'il s'agit de jardins d'enfants ayant une existence indépendante, le directeur ou la directrice devra être âgé d'au moins vingt-quatre ans, être muni au moins du diplôme de sortie de l'école normale primaire (*Reifezeugniss*), et avoir fait un stage de trois mois au moins dans un jardin d'enfants convenablement organisé.

L'éducation pratique des enfants est confiée à des *jardinières d'enfants* (*Kindergärtnerinnen*), qui doivent posséder les titres de capacité nécessaires. L'emploi de *surveillante* peut être confié à toute personne du sexe féminin possédant une bonne santé et du bon sens, et de mœurs irréprochables.

La nomination du directeur ou de la directrice, des jardinières et des surveillantes appartient au fondateur de l'établissement, qui fixe aussi le taux de la rétribution scolaire.

Les jardins d'enfants sont placés sous la surveillance des autorités scolaires. Le contrôle, au point de vue pédagogique, appartient à l'inspecteur du district. L'autorité scolaire locale peut charger un comité de dames de visiter régulièrement les jardins d'enfants publics.

Les *asiles* (*Kinderbewahranstalten*) ont pour mission de recevoir les enfants des familles appartenant à la classe ouvrière, pour les surveiller et les occuper, les habituer à la propreté, à l'ordre et à une bonne conduite, et leur inspirer le goût du travail. L'âge d'admission est fixé à trois ans. La fondation d'un asile est soumise à l'approbation de l'autorité scolaire provinciale. Les dispositions relatives à la surveillance sont les mêmes que pour les jardins d'enfants.

Les *crèches* (*Warteanstalten*, *Krippen*) reçoivent les enfants âgés de moins de trois ans ; elles ne sont soumises qu'aux règles habituelles de la police sanitaire.

Le statut organique des écoles normales, du 26 mai 1874, contient un chapitre relatif à la préparation des jardinières d'enfants. Cette préparation a lieu soit par la fréquentation d'un cours de la durée d'une année, qui est donné dans un certain nombre d'écoles normales d'institutrices, soit par des études personnelles et un stage de trois mois dans un jardin d'enfants. Les aspirantes ont à subir un examen à la suite duquel il peut leur être délivré un brevet de capacité (*Befähigungszeugniss als Kindergärtnerin*).

HONGRIE. — Tandis que l'Autriche a rangé les jardins d'enfants et les asiles au nombre des établissements publics, et a édicté toute une réglementation à leur usage, la Hongrie ne possède aucune disposition légale relative aux écoles de petits enfants : la loi scolaire de 1868 ne les mentionne pas. Il existe néanmoins en Hongrie un assez grand nombre de jardins d'enfants et de salles d'asile dont la création est due à l'initiative privée ; l'État leur accorde des subventions ; il subventionne également l'école normale fondée à Buda-Pest pour la préparation des instituteurs et institutrices qui se destinent à l'enseignement dans les jardins d'enfants. (V. *Hongrie*, p. 1292.)

BELGIQUE. — Les salles d'asile ou écoles maternelles portent en Belgique le nom d'*écoles gardiennes*. Nous avons consacré à ces établissements un article spécial (V. *Écoles gardiennes*, p. 778), ce qui nous dispense de revenir ici sur ce sujet. Il suffira de rappeler que l'article 1er de la loi organique du 1er juillet 1879 a consacré par une disposition spéciale l'existence des écoles gardiennes, dont la loi de 1842 ne parlait pas et qui n'avaient eu jusqu'alors que le caractère d'établissements privés. Voici comment s'exprime la loi : « Des salles d'asile ou écoles gardiennes et des cours pour les adultes sont adjoints à l'école communale dans toutes les localités où le gouvernement le juge nécessaire. » Les articles 37 et 48 autorisent le gouvernement à accorder des subsides aux écoles gardiennes, tant communales que privées. Un arrêté royal du 18 mars 1880 a institué un diplôme spécial pour les institutrices d'école gardienne, et le ministre de l'instruction publique a fait paraître, en date du 15 septembre 1880, un « Programme des exercices et des occupations pour les écoles gardiennes communales ». Ce programme est entré immédiatement en vigueur dans toutes les écoles gardiennes communales dont les institutrices étaient en possession du certificat de capacité institué par l'arrêté du 18 mars 1880, ainsi que dans les écoles gardiennes communales où était suivie à ce moment la méthode Frœbel ; un délai de trois ans a été accordé aux autres institutrices pour se mettre en état de suivre le nouveau programme, qui a dû être introduit dans toutes les écoles gardiennes communales à partir de l'année scolaire 1883-1884.

DANEMARK. — Le règlement du 1er juillet 1799, sur l'administration des revenus publics de la ville de Copenhague, disait que « s'il est possible, on établira des salles particulières pour les enfants au-dessous de cinq ans dont les parents sont occupés hors de la maison toute la journée ; ils y seront surveillés par une ou plusieurs femmes d'un certain âge ; on cherchera à leur former l'esprit, et on leur donnera des occupations autant que leur âge le permettra. » Plus tard, l'ordonnance du 29 juillet 1814 sur l'instruction publique mentionna également la création projetée de salles d'asile. Toutefois ce n'est qu'en 1828 que fut ouverte à Copenhague, par les soins d'un comité, la première salle d'asile du Danemark. Cette tentative échoua ; mais une autre salle d'asile fut fondée bientôt après par la princesse Caroline-Amélie. Dans le courant de 1835 deux nouvelles salles furent ouvertes à Copenhague, en même temps que celle d'Altona et de Flensbourg. Une société se forma cette même année pour le patronage des salles d'asile, et, grâce à son activité, ces institutions prirent un développement assez considérable. En 1874, Copenhague contenait quatorze salles d'asile, et il y en avait une quarantaine dans le reste du pays.

ESPAGNE. — C'est au philanthrope Montesino * qu'est due la création en Espagne des salles d'asile, désignées sous le nom d' « écoles de petits enfants ». On lit à l'article 36 du plan d'études du 21 juillet 1838 : « Vu l'utilité notoire des établissements connus sous le nom d'écoles de petits enfants (*escuelas de párvulos*), le gouvernement s'efforcera de les généraliser par tous les moyens en son pouvoir. » La loi organique du 9 septembre 1857 dit à l'article 105 : « Le gouvernement veillera à ce que dans les capitales de province et les localités atteignant une population de 10 000

habitants il soit établi des écoles de petits enfants. » Des ordres royaux ont appelé à diverses reprises la sollicitude des gouverneurs et des recteurs sur ces établissements; mais le nombre en est resté peu considérable, et on ne les rencontre que dans les villes.

Un décret du 17 mars 1882 a réorganisé les *escuelas de párvulos*. Il a établi un brevet spécial que devront posséder à l'avenir toutes les maîtresses enseignant dans les écoles de cette catégorie. Une junte spéciale, sous le titre de « Comité de patronage des écoles de petits enfants », est chargée de la surveillance de ces établissements; elle fait au ministre les présentations pour les nominations définitives d'institutrices brevetées; ces nominations sont faites directement par le ministre. Un cours spécial préparatoire aux examens du brevet d'institutrice d'école de petits enfants a été annexé par le même décret à l'école normale centrale de Madrid.

GRÈCE. — L'institution des salles d'asile a été introduite en Grèce par l'Association des amis de l'instruction (*Philekpaideftiki Hetairia*), qui annexa en 1867 à l'école normale de filles d'Athènes, fondée par elle sous le nom d'*Arsakeion*, une salle d'asile modèle dirigée d'après la méthode de Mme Pape-Carpantier. Une autre salle d'asile modèle a été ouverte en 1870 à Corfou. L'institution a fait peu de progrès dans la Grèce proprement dite; elle s'est développée davantage dans les provinces qui font partie de l'empire ottoman ou qui n'ont été réunies au royaume de Grèce que depuis la dernière guerre : en 1879 on comptait 12 salles d'asile en Epire, 4 en Thessalie, 41 en Macédoine, 20 en Thrace, 8 dans les îles, et 23 en Asie-Mineure.

HOLLANDE. — Dès 1806, à l'époque où fut faite la première loi organique de l'instruction publique, la Hollande possédait des écoles gardiennes (*Bewaarschoolen*); un règlement de cette année prescrivait aux inspecteurs « de contribuer à faire établir un nombre suffisant d'écoles gardiennes ». Ces établissements prospérèrent surtout par les efforts de la Société du bien public, qui en fonda un grand nombre à partir de 1823. Les écoles gardiennes de cette Société étaient neutres au point de vue religieux; les diverses communions religieuses créèrent, de leur côté, des salles d'asile ayant un caractère confessionnel; et un certain nombre de communes ouvrirent des écoles gardiennes publiques. La loi de 1878 sur l'instruction primaire n'a pas rangé les écoles gardiennes au nombre des établissements scolaires proprement dits; elle dit, à l'article 15 : « La présente loi n'est pas applicable aux écoles dans lesquelles ne sont pas admis des enfants ayant plus de six ans et où l'on ne donne que l'instruction préparatoire; cependant ces établissements sont soumis aux dispositions des articles 5 (relatif aux conditions d'hygiène et de salubrité exigées des locaux scolaires) et 72 (relatif à la surveillance à exercer par les municipalités et les inspecteurs). »

Le personnel enseignant des écoles gardiennes n'est pas astreint à la possession d'un titre de capacité, et l'Etat n'a rien fait pour lui faciliter une préparation professionnelle convenable; mais des écoles normales à l'usage des institutrices d'écoles gardiennes ont été fondées soit par des communes (Rotterdam, La Haye, Dordrecht, Delft), soit par des associations (Leyde, Harlem). La méthode de Frœbel est enseignée dans quelques-unes de ces écoles.

L'organisation des écoles gardiennes varie d'une ville à l'autre. La Haye a 7 écoles gardiennes communales avec 2900 enfants, et 29 écoles libres avec 3150 enfants; Rotterdam, 13 écoles gardiennes communales (dont 4 gratuites) avec 3000 enfants, et 23 écoles libres avec 3109 enfants; Amsterdam n'a que des écoles gardiennes libres.

ITALIE. — Les premières tentatives pour créer des asiles où pussent être reçus les enfants en bas âge sont dues à Garaventa, de Gênes (seconde moitié du XVIIIe siècle), et à quelques philanthropes de Milan (1819) dont l'œuvre fut entravée par l'Autriche. Vinrent ensuite la salle d'asile de Turin, fondée vers 1825 par la marquise de Barolo, celle de Pignerol, due au manufacturier Michel Bravo, et celle de Crémone, fondée par l'abbé Gallina. C'est à Crémone qu'en 1827 l'abbé Aporti *, le créateur du système italien des *asili infantili*, ouvrit, à l'usage des enfants riches, cette petite école qui devint promptement célèbre et qui servit de modèle aux asiles pour les enfants pauvres crées ensuite dans la plupart des autres villes italiennes. En 1833, Aporti publia son *Manuel des asiles de l'enfance*, où il exposa les principes de sa méthode. Des philanthropes et des éducateurs, s'inspirant de son exemple, fondèrent de nombreuses salles d'asile : à Florence, Lambruschini * et Guicciardini; à Pise, Luigi Frassi et Matilde Calandrini; à Livourne, Enrico Mayer *; à Milan, Romagnosi et Robecchi; à Turin, le comte Pinelli et le comte Buoncompagni, auteur d'un *Manuel* qui corrigea et compléta celui d'Aporti, etc., etc. Le pape Grégoire XVI condamna en 1837 les salles d'asile, sous prétexte que « les livres élémentaires mis entre les mains des élèves de ces écoles n'étaient pas rédigés dans un esprit vraiment religieux »; mais cette interdiction fut levée par son successeur Pie IX.

On reprochait aux asiles fondés sous l'influence d'Aporti et de ses disciples de se rapprocher trop du système de l'école proprement dite. Vers 1860, les idées de Frœbel commencèrent à pénétrer en Italie, et elles trouvèrent bientôt de nombreux adhérents. Le premier jardin d'enfants italien fut ouvert à Venise en 1869 par Mme Vida Levi; grâce à Mme de Marenholtz, d'autres jardins d'enfants se fondèrent à Florence; à Milan, M. Vincenzo De Castro se fit l'apôtre de la doctrine frœbelienne. Aujourd'hui l'Italie compte un nombre assez considérable de jardins d'enfants, surtout dans les provinces du nord, et une association s'est formée pour la propagande de la méthode de Frœbel.

Les salles d'asile et les jardins d'enfants sont classés en Italie au nombre des établissements de bienfaisance, et relèvent à ce titre du ministère de l'intérieur. Cependant le ministère de l'instruction publique possède sur eux le droit d'inspection au point de vue pédagogique. Ceux de ces établissements qui sont fondés par des communes ou des associations ont le caractère d'établissements publics; lors de la statistique faite en 1878, on en comptait environ 1500, recevant 200 000 enfants; quant aux établissements ayant un caractère privé, le nombre n'en était pas connu.

PORTUGAL. — Une association de bienfaisance pour la première enfance fut fondée à Lisbonne en 1833, et ouvrit successivement dans cette ville cinq salles d'asile. Mais depuis cette époque l'institution est restée à peu près stationnaire; une statistique faite en 1861 ne relevait que 19 salles d'asile dans tout le Portugal. Ces établissements ont gardé le caractère de fondations charitables, et ne relèvent à aucun degré de l'administration de l'instruction publique.

RUSSIE. — La Russie compte un petit nombre de salles d'asile et de jardins d'enfants, fondés par l'initiative privée : mais ils ne sont point rangés au nombre des établissements d'instruction publique, et les rapports annuels du ministre de l'instruction publique ne renferment aucun renseignement à leur égard.

SUÈDE. — Il existe en Suède, au-dessous des

écoles primaires proprement dites, une catégorie d'établissements d'instruction publique appelés *petites écoles* (*smaskolor*) ; ces *petites écoles*, dont la création remonte à 1853, ont pour mission de donner aux enfants les premières connaissances préparatoires, savoir : premiers éléments de la religion, exercices d'écriture et de lecture, calcul mental, exercices de pensée et d'intuition, chant. Dans les communes rurales qui ne possèdent pas de petites écoles, l'école primaire, outre ses deux divisions réglementaires, possède une troisième division ou division préparatoire, qui correspond à la petite école.

L'enseignement dans les petites écoles peut être confié aux personnes qui produisent au pasteur et à la commission d'éducation des certificats de bonnes mœurs et de vie chrétienne, et fournissent la preuve qu'elles possèdent les connaissances nécessaires dans les matières du programme des petites écoles, ainsi que la capacité pratique. La nomination appartient aux pères de famille de concert avec le pasteur. L'Etat a institué, dans les écoles normales de filles, des classes spéciales pour la formation de bonnes institutrices de petites écoles. Il a créé en outre une école normale pour la préparation des instituteurs et institutrices des petites écoles finnoises, et une autre école normale pour ceux des petites écoles laponnes.

L'âge auquel les enfants entrent dans les petites écoles suédoises est en général plus élevé que ce n'est le cas pour les salles d'asile ou écoles maternelles des autres pays d'Europe : la plupart des élèves des petites écoles ont plus de sept ans. En 1876, le nombre des petites écoles était de 4239 (2042 écoles fixes, 2197 écoles ambulantes), avec 860 instituteurs et 3429 instituteurs ; le nombre des élèves âgés de plus de sept ans fréquentant ces écoles était de 185276 ; celui des élèves âgés de moins de sept ans n'a pas été indiqué.

SUISSE. — L'institution qui correspond en Suisse à notre école maternelle porte dans la Suisse française le nom d'*école enfantine*, dans la Suisse allemande celle de *Kleinkinderschule*. Un certain nombre d'écoles enfantines sont dirigées d'après les mêmes principes que les jardins d'enfants, mais sans en porter le nom ; ailleurs, on trouve aussi des jardins d'enfants proprement dits.

Plusieurs cantons n'ont pas d'écoles enfantines ; dans d'autres, les occupations ne sont pas dirigées d'après une méthode bien arrêtée, de sorte que ces établissements s'y rapprochent beaucoup des crèches. C'est dans la Suisse occidentale que ces écoles ont pris le plus de développement et sont le mieux organisées ; le canton de Genève a même rendu l'école enfantine obligatoire (V. *Ecoles enfantines*, p. 853). Les cantons de Zurich et de Saint-Gall ont des établissements destinés à former des institutrices pour les jardins d'enfants.

D'après la statistique officielle publiée à l'occasion de l'exposition nationale de Zurich, le nombre des enfants reçus en 1881 dans les écoles enfantines et les jardins d'enfants était de 22 106, 10 864 garçons et 11 422 filles.

UNION AMÉRICAINE. — « Les salles d'asile ne font pas partie, aux États-Unis, du système d'éducation publique. Les rares écoles enfantines (*infant schools*) qui s'y rencontrent sont des établissements privés pour lesquels il n'existe aucune disposition légale. Cependant, depuis 1871, des jardins d'enfants (*Kindergärten*), établis d'après la méthode de Frœbel, ont été rattachés, à Boston et à Saint-Louis, à des écoles publiques, et ces établissements prennent d'année en année, dans tous les Etats, une extension marquée.

» Les jardins d'enfants ont été introduits d'abord dans le Massachusetts par le dévouement de miss Elisabeth P. Peabody et de sa sœur Mme Horace Mann ; de là ils se sont répandus dans l'est, le long de l'Atlantique ; puis, favorisés par l'immigration allemande, ils ont passé dans les grandes cités de l'ouest. Les Etats du sud continuent d'être réfractaires au progrès, sur ce point comme sur les autres. » (Rapport sur l'exposition de Philadelphie.)

Le rapport du bureau d'éducation de Washington pour 1881 donne la statistique suivante des jardins d'enfants (on remarquera que, sur un total de 47 Etats et territoires, 27 seulement sont compris dans cette énumération) :

États et territoires.	Établissements.	Institutrices.	Élèves.
Alabama	1	—	—
Californie	17	29	546
Connecticut	4	6	81
Delaware	2	4	30
Illinois	19	34	611
Indiana	4	9	93
Iowa	4	11	168
Kansas	3	5	76
Louisiane	1	5	63
Maine	2	2	104
Maryland	3	9	69
Massachusetts	20	37	647
Michigan	7	8	150
Minnesota	5	18	173
Missouri	60	214	7002
Nevada	1	2	50
New-Hampshire	1	1	15
New-Jersey	12	28	501
New-York	39	97	1689
Caroline du Nord	4	6	25
Ohio	12	34	448
Pensylvanie	25	58	674
Rhode Island	2	6	68
Virginie	4	8	48
Wisconsin	12	24	457
Arizona	1	1	16
District de Columbia	10	20	303
Total	273	676	14 107

MATHIAS. — Mathias, principal du collège de Langres, qui vivait dans la seconde moitié du XVIIIe siècle, est l'auteur d'un livre publié à Paris en 1776 sous ce titre : *De l'enseignement public, par M****. Dans sa préface, il critique les études des collèges et indique les principes d'après lesquels il conviendrait de les réorganiser. « Les études des collèges, dit-il, m'ont paru faites sans plan et au hasard. J'ai cru cependant qu'il devait y avoir un ordre relatif à notre esprit, et qu'on pourrait le trouver. Je l'ai donc cherché avec toute l'application dont je suis capable... Il est raisonnable d'occuper d'abord les enfants d'objets physiques, de les introduire par là à la connaissance des langues ; de continuer par les historiens, les orateurs, les poètes, et de faire marcher de front le français, le grec et le latin. Les humanités formeront ainsi un cours d'histoire et de littérature grecque, latine, française, et on finira par les sciences dans lesquelles on aura aussi l'attention de ne passer à ce qui échappe à nos sens qu'après s'être familiarisé avec ce qui est palpable et sensible. » L'ouvrage, qui semble avoir été inspiré par les écrits de La Chalotais, du président Rolland et de Guyton de Morveau, ne s'élève pas au-dessus d'une honnête médiocrité. Il se termine par un prospectus de la pension du collège de Langres.

MATIÈRES OBLIGATOIRES, MATIÈRES FACULTATIVES D'ENSEIGNEMENT. — Sous le régime des lois du 15 mars 1850 et du 10 avril 1867, le programme de l'enseignement primaire comprenait des matières obligatoires et des matières facultatives. Cette distinction a disparu depuis l'adoption de la loi du 18 mars 1882 ; mais on la retrouve dans la législation de plusieurs pays étrangers. Voir, pour les détails, l'article *Enseignement primaire*.

MATINÉES LITTÉRAIRES. — La ville de Paris a institué, en faveur des enfants des écoles communales, des matinées littéraires. C'est le 10 mai 1882 que fut votée par le conseil municipal, sur une proposition de M. Rouzé et un rapport du docteur Frère, la délibération suivante :

« Article premier. — Il sera institué, dans les vingt arrondissements de Paris, des *matinées littéraires* pour les enfants des deux sexes de nos écoles communales.

» Art. 2. — Ces matinées littéraires, au nombre de soixante dans le cours de l'année, seront réparties entre les vingt arrondissements à raison de trois pour chacun ; elles seront installées dans la mairie de chaque arrondissement ; chacune des séances durera environ une heure et demie ; le nombre des morceaux sera de huit à douze, selon le développement qu'ils pourront comporter.

» Art. 3. — Une commission directrice sera chargée de contrôler le choix des morceaux devant composer les programmes des matinées et tout ce qui s'y rattache.

» Art. 4. — Cette commission se composera : 1° du directeur de l'enseignement primaire ou de son représentant; 2° de deux conseillers municipaux élus en séance ; 3° de deux inspecteurs primaires désignés par la direction de l'enseignement.

» Art. 5. — Le personnel devant concourir à l'exécution des matinées littéraires est déterminé ainsi qu'il suit :

» 1° M. Ricquier, professeur de lecture expressive à l'école normale de la Seine, administrateur ; et sous sa direction :

» 2° M. Ruef, pouvant le suppléer à l'exécution ;

» 3° Un diseur et deux diseuses.

» Art. 6. — Il est ouvert un crédit de 12000 francs pour couvrir les frais de toute nature des soixante matinées littéraires instituées.

» Art. 7. — Ce crédit sera inscrit au chapitre XXIII, article unique (dépenses imprévues), du budget de 1882. »

Les deux premières matinées eurent lieu le dimanche 22 octobre 1882 dans le XXe et le IVe arrondissement, la première à dix heures, la deuxième à deux heures.

Soixante matinées eurent lieu du 22 octobre 1882 au 29 mai 1883.

Le 19 mars 1883, le Conseil général, sur la proposition de MM. Rouzé et Lefèvre, et sur un rapport de M. Hovelacque, décidait que vingt-quatre matinées du même genre seraient données dans les huit cantons suburbains. Ces vingt-quatre matinées eurent lieu du 3 juin au 22 juillet 1883.

Pour la seconde année, le crédit accordé par le conseil municipal fut porté à 15 000 francs, et les soixante matinées furent données du 14 octobre 1883 au 6 avril 1884.

Chaque morceau est relié au suivant par une courte allocution qui indique la portée morale du morceau, et donne au besoin quelques détails biographiques sur l'auteur.

Les billets d'entrée sont distribués aux enfants les plus méritants de chaque école (cours supérieur), et ces billets leur donnent le droit d'amener avec eux deux personnes de la famille.

L'empressement des enfants et de leurs parents est considérable, et les salles se trouvent toujours trop petites.

MATTER. — Jacques Matter, né le 31 mai 1791 à Alt-Eckendorf, près de Saverne (Alsace), mort en juin 1864, était le fils d'un cultivateur aisé ; il apprit à lire et à écrire chez l'instituteur de son village, dont il tint l'école à onze ans; son père, qui le destinait au notariat, le plaça ensuite sous la direction d'un pasteur protestant ; il y fit de tels progrès qu'il put en fort peu de temps suivre les hautes classes du lycée de Strasbourg. Il compléta son éducation en Allemagne, à l'université de Gœttingue, et, quelques mois après les Cent-Jours, il vint à Paris, où il fréquenta les cours de Boissonnade, de Lacretelle, d'Andrieux et de Millin.

Couronné en 1816 pour un savant mémoire sur l'école philosophique d'Alexandrie, il fut chargé en 1818 du cours d'histoire dans ce même lycée, devenu collège de Strasbourg, où il avait fait ses études, et il cumula ensuite, à partir de 1820, les doubles fonctions de directeur et de professeur d'histoire ecclésiastique au gymnase protestant de la même ville. A la suite de la publication d'une *Histoire du gnosticisme*, il fut nommé, en 1828, inspecteur de l'académie de Strasbourg, et il eut, dans ces fonctions, à s'occuper de l'instruction primaire et des écoles, qu'il n'avait d'ailleurs jamais perdues de vue depuis sa jeunesse, quoique ses études le portassent plus haut. Aussi fut-il un de ceux qui propagèrent avec le plus d'énergie le grand mouvement d'où est sortie la loi du 28 juin 1833.

En 1832, M. Guizot l'appela à Paris avec le titre d'inspecteur général des études, et un arrêté du 20 octobre de cette année le chargea, sous la surveillance du Conseil royal, de la rédaction du *Manuel général de l'instruction primaire*, que le ministre créait alors, avec un caractère officiel, pour « faire promptement arriver, sous les yeux des instituteurs, des administrateurs et des inspecteurs des écoles, les faits, les documents et les idées qui pouvaient les intéresser ou les éclairer. » (*Mémoires*.) Ses fonctions d'inspecteur général ne laissèrent guère, d'ailleurs, à M. Matter le temps de s'occuper de cette direction ; il y fut remplacé, provisoirement d'abord, le 24 mai 1833, et définitivement, le 7 janvier 1834, par M. Lorain, professeur de rhétorique au collège royal de Louis-le-Grand, et l'un de ses collaborateurs dans ce qu'on a appelé « la grande enquête ».

En 1845, M. Matter devint inspecteur général des bibliothèques de France, officier de la Légion d'honneur et conseiller ordinaire de l'Université.

Ses dernières années, à partir de la fin du gouvernement de Juillet, se sont passées dans la retraite.

Les nombreuses et importantes publications de M. Matter sur la philosophie, l'histoire et l'histoire de la philosophie ne nous appartiennent pas. Tout au plus pouvons-nous citer un livre qu'il publia en 1832, et qui a pour titre : *De l'influence des mœurs sur les lois et de l'influence des lois sur les mœurs* (2e édition en 1843) ; l'Académie française décerna à cette étude un prix extraordinaire de 10000 francs, et deux traductions en ont été faites en langue allemande.

Mais M. Matter a publié trois livres spécialement destinés à l'enseignement primaire : *le Visiteur des écoles* (1re édition en 1831), *l'Instituteur primaire* (1re édition en 1832), et le *Nouveau Manuel des écoles primaires, moyennes et normales* (1re édition, 1836), qui ont été, pourrait-on dire, classiques dans leur temps et qui portent l'empreinte d'une grande époque.

Il faut lire *le Visiteur des écoles* dans le texte de la seconde édition (Hachette, in-8°, 1838), faite pour répondre aux modifications apportées dans l'instruction primaire par la loi de 1833. Le livre a pour but d'indiquer à chacune des personnes que l'auteur comprend sous le titre de *visiteurs*, leurs droits, leurs devoirs, leurs attributions. La situation légale des écoles et des autorités scolaires ayant passablement changé depuis 1833, on comprend que toute une partie technique du livre de M. Matter n'ait plus aujourd'hui qu'un intérêt

historique. Mais l'auteur a pris son sujet de très haut; il ne se contente pas de citer et d'expliquer en légiste les textes de la loi ou des instructions; il les interprète en y ajoutant des considérations pédagogiques et morales d'un très grand bon sens et d'une très grande autorité. Telle est cette page sur « les dispositions morales que les visiteurs doivent apporter à l'inspection des écoles » :

« Les lumières les plus étendues, dit-il, ne suffiraient pas pour faire d'un homme honorable un bon visiteur des écoles, et il est quelque chose de plus important que les connaissances qu'on doit apporter à l'accomplissement de cette mission : c'est un grand dévouement. Les dispositions morales, il est vrai, ne tiennent pas lieu de lumières, mais elles en font pardonner l'absence, tandis que, sans ces dispositions, eût-on toutes les lumières de la science, on ne saurait mettre utilement le pied dans une école.

» Il est hors de doute qu'avec du talent et de l'instruction on peut faire des visites plus ou moins tolérables dans une école; mais cela ne suffit pas pour exercer sur l'enseignement une surveillance profonde, efficace. S'il y a des inspections utiles, il en est beaucoup d'inutiles; et celles qui ne sont que de vaines démonstrations de zèle ou de simples visites de parade sont toutes de ce nombre. Elles dérangent les études et leur enlèvent un temps précieux; elles démoralisent les mauvais maîtres et leur inspirent une déplorable sécurité; elles affligent tout le monde, en révélant l'infériorité de ceux qui sont les supérieurs dans la hiérarchie établie. Si votre position vous oblige à faire de ces apparitions de cérémonie; si, pour votre malheur et celui de la jeunesse, vous n'êtes pas dès le début au niveau de votre mission, placez-vous haut au moins par votre dévouement. Sachez d'abord observer sérieusement et vous taire avec goût. Puis, à force d'amour pour la chose que vous ferez ainsi, vous parviendrez enfin à la faire avec intelligence et avec utilité.

» Toute chose au monde, pour être bien faite, demande à l'être avec des dispositions convenables. Pour réussir dans une œuvre quelconque, il ne suffit pas qu'on soit capable d'y réussir, il faut le vouloir et s'y appliquer avec dévouement. Il y a plus; il faut veiller avec soin sur ce dévouement et en entretenir le feu sacré. On n'est tout à fait soi-même que dans des moments d'inspiration; et, s'il est de ces moments qui nous viennent spontanément, il en est d'autres que nous avons besoin de nous ménager par le recueillement et la méditation la plus sérieuse.

» Visiteurs des écoles, vous seriez animés de la plus belle philanthropie, vous sentiriez le bien et vous voudriez le faire, que cela ne suffirait pas pour y réussir. S'il ne se joignait à vos desseins ce recueillement et cette méditation, qui font la véritable puissance de l'homme, vous échoueriez malgré toutes vos résolutions et votre capacité.

» D'ailleurs, on a des moments d'action et d'élan; mais on en a de lassitude et d'indifférence, de sécheresse d'âme et de dégoût. Si jamais, dans une œuvre quelconque, vous avez besoin des inspirations de votre bon génie (et il faut prendre ce mot dans son acception la plus élevée), c'est en allant voir les écoles. N'y allez jamais sans avoir médité sérieusement sur ce que vous y ferez.

» C'est alors, plus que jamais, le moment de vous pénétrer de l'importance de vos fonctions. Un sentiment consciencieux de votre tâche peut seul vous inspirer la force et la persévérance dont vous avez besoin. De plus, ce sentiment doit imprimer à vos visites la solennité qui leur convient, et vous donner à vous-même une tenue simple et grave, aussi éloignée de la morgue et du pédantisme que de la légèreté et de la distraction. Sans doute la douceur et l'aménité auxquelles l'enfance a tant de droits, tempéreront toujours vos manières; mais vous bannirez de vos discours, avec une attention égale, cette mollesse et cette indécision qui, dans l'école comme dans la vie, finissent toujours par rendre méprisables ceux qui affectent ou qui ont réellement ces habitudes.

» J'insiste à cet égard, parce que l'enfant observe d'ordinaire ceux qui l'interrogent avec une grande perspicacité. Les visiteurs doivent donc être sévères envers eux-mêmes, s'ils ne veulent pas que les écoles le soient. Elles le sont toujours à l'égard de ceux qui restent au-dessous de leur mission; qui présentent des questions insignifiantes ou déplacées; qui se répondent eux-mêmes au lieu d'écouter les réponses qu'ils ont provoquées; qui examinent dans une école autre chose que les livres, les cahiers, le tableau, les exercices, la pensée et les progrès des élèves.

» En revanche, l'enthousiasme des enfants pour ceux qui s'intéressent sérieusement à leurs travaux est sincère et n'a presque pas de bornes; leur reconnaissance est une espèce de culte, dont rien ne surpasse la pureté. »

Ajoutons qu'en dehors de cette doctrine si élevée et si saine, on trouvera dans le *Visiteur des écoles* des renseignements fort intéressants sur les avantages respectifs des écoles d'enseignement mutuel et d'enseignement simultané telles qu'on les entendait en 1833, sur les écoles normales, leur programme et leur discipline, sur les livres d'éducation et d'enseignement en usage dans les écoles primaires et dans les écoles normales, etc.

Dans l'*Instituteur primaire*, sous le léger voile d'une fiction, où l'on pourrait, au moins en certains points, retrouver la trace d'une autobiographie, M. Matter raconte l'histoire d'un Alsacien qui, au sortir de l'école de son village, et après avoir reçu les instructions d'un excellent ecclésiastique, s'en va en Suisse et en Allemagne suivre les cours des écoles les plus renommées, celles de Pestalozzi, d'Auguste Zeller, de Dinter, de Rochow, etc., etc.; revient de là à Paris, où il assiste aux séances de la Société pour l'instruction élémentaire, alors en pleine création des écoles d'enseignement mutuel, puis passe successivement par les fonctions d'aide-instituteur, d'instituteur cantonal, de directeur d'école normale, et quitte enfin l'enseignement direct, sans s'éloigner d'ailleurs complètement de la vie scolaire, sa situation d'associé dans une usine lui permettant d'abord de créer divers établissements d'instruction pour les enfants, ensuite de consacrer ses loisirs à la visite gratuite des écoles de son canton. Ce cadre, on le comprend, permet à l'auteur de décrire et d'apprécier tout le système d'enseignement primaire de son temps, en France et à l'étranger. Il le fait avec beaucoup de compétence, d'impartialité et d'indépendance. C'est ainsi qu'après avoir rendu pleine justice aux méthodes allemandes, il fait dire à son personnage : « Je ne regrette pas d'avoir passé deux années de ma vie en pays étranger; mais je suis aujourd'hui bien convaincu que, s'il faut beaucoup observer chez d'autres, il faut peu imiter. Le caractère et les mœurs des peuples diffèrent encore plus que leurs goûts et leur physionomie. Ce que l'on peut rapporter de mieux des pays étrangers, c'est l'émulation; je dirai presque que c'est tout. » Pas plus que pour les méthodes importées de loin M. Matter n'a d'engouement pour les méthodes nouvelles; mais il ne veut pas qu'on les repousse au préalable par esprit de routine ou de prévention : « Les méthodes nouvelles doivent être accueillies avec faveur, comme œuvres de bonne foi et de dévouement. Elles ont le mérite d'attirer

l'attention publique sur quelque point négligé dans les études, sur quelque moyen de plus d'obtenir des succès. Il peut y avoir exagération dans ce que l'on attaque et dans ce que l'on propose; mais le débat qui s'établit redresse bientôt les torts, et se termine toujours au profit de la vérité. L'apparition de nouvelles méthodes est une manifestation de vitalité. On se plaint depuis quelque temps du trop grand nombre de méthodes, des changements perpétuels qu'on propose, qu'on tente et qu'on exécute. On ne veut plus de ces changements : c'est, dit-on, la ruine de l'enseignement et les maîtres ne savent plus où ils en sont. Ceux qui débitent de pareilles phrases ne savent ce qu'ils disent. Si vous avez des maîtres qui perdent la tête en étudiant et en comparant différentes méthodes, ces maîtres ont vraiment de bien pauvres têtes, et je suis loin de m'inquiéter de leur embarras. Le maître qui mérite ce titre s'instruit à étudier de nouveaux procédés, et il en recueille plus de lumières, de certitude et de moyens de succès. Quant aux changements, ils sont un mal toutes les fois qu'ils ne sont que des changements; ils sont un grand bien toutes les fois qu'ils sont des améliorations. C'est à vous, maîtres de la jeunesse, qu'il appartient d'en juger. Apprenez à choisir, à inventer, à établir, à pratiquer par vous-mêmes, non pas la meilleure des méthodes pour l'univers entier, mais une méthode qui soit bonne pour votre école du hameau, de la ville ou du bourg. »

La partie la plus importante du livre est celle qui concerne les écoles normales. Il y a là, sur l'enseignement, le régime intérieur, l'esprit qui doit inspirer les élèves-maîtres, toute une série de chapitres du même ton et de la même portée que celui que nous avons emprunté au *Visiteur des écoles*.

Le titre complet du *Nouveau manuel des écoles primaires, moyennes et normales* est celui-ci : « *Nouveau manuel des écoles primaires, moyennes et normales*, ou guide complet des instituteurs et des institutrices, contenant : 1° l'exposé des principes et des méthodes d'instruction et d'éducation populaire de tous les degrés; 2° des catalogues pour la composition des bibliothèques populaires; 3° les lois, circulaires et règlements de l'autorité sur l'enseignement primaire; 4° des plans pour la construction des maisons d'écoles et la distribution des salles de classes; par un membre de l'Université, et revu par M. Matter, inspecteur général des études » (1 vol. in-18, Paris, à la librairie encyclopédique de Roret, 1836). Malgré ce libellé, le *Nouveau manuel* est de M. Matter; lui-même s'en déclare l'auteur dans la seconde édition du *Visiteur des écoles*. C'est, comme l'indique le titre, comme l'indique aussi le nom de la librairie où il a été publié, un manuel contenant tout ce qu'il pouvait paraître utile de savoir sur la pédagogie, la législation et l'organisation de l'instruction primaire en 1836, c'est-à-dire au lendemain de la loi Guizot. M. Matter s'y retrouve d'ailleurs tout entier, avec sa grande compétence et la liberté de son ferme esprit. L'originalité même ne manque point dans ce manuel qu'on pourrait croire de seconde main. Ainsi, nous y lisons, en tête du chapitre intitulé « De l'écriture et de la lecture » : « On sépare ordinairement ces deux études, et c'est par la lecture qu'on commence; l'écriture vient plus tard. Nous croyons que, sous ce rapport, il convient de faire un changement. Quelqu'un a écrit avant qu'un autre ait lu; on doit faire écrire avant de faire lire; c'est là l'ordre naturel et c'est l'ordre le plus avantageux..... » Et M. Matter part de cette théorie (qui se trouve déjà, d'ailleurs, dans l'*Instituteur*) pour tracer le plan d'une méthode d'écriture-lecture comme celles que nos maîtres préconisent aujourd'hui, quelques-uns croyant peut-être avoir été les premiers à y songer.

Citons encore, parmi les ouvrages de M. Matter se rapportant à l'enseignement primaire, une *Notice sur la vie et les ouvrages de M. H.-A. Dupont, instituteur* (Paris, Paul Ducrocq, in-8° de 13 pages, 1855). [Ch. Defodon.]

MATURITÉ (CERTIFICAT DE). — Le certificat de maturité (*Reifezeugniss* ou *Zeugniss der Reife*) est le nom donné au diplôme dont l'obtention couronne en Allemagne les études du gymnase; on l'exige de quiconque veut être admis à suivre comme étudiant les cours d'une université; il correspond, on le voit, à notre baccalauréat.

En Autriche, le nom de *Reifezeugniss* s'applique au diplôme que l'élève de l'école normale primaire reçoit après avoir subi avec succès l'examen de sortie, tandis que le certificat délivré aux élèves qui sortent d'un établissement d'enseignement secondaire s'appelle *Maturitätszeugniss*. Le *Reifezeugniss* n'est pas le brevet de capacité; il donne seulement à son possesseur le droit d'être nommé comme sous-maître (*Unterlehrer*) ou comme instituteur provisoire dans une école publique; le brevet de capacité proprement dit (*Lehrbefähigungszeugniss*) ne peut s'obtenir qu'après deux ans de pratique scolaire, à la suite d'un second examen.

MAURICE (ILE). — L'île Maurice, l'ancienne Ile de France, appartient aux Anglais depuis 1810; néanmoins l'usage officiel de la langue française y a été maintenu jusqu'en 1847, et cette langue est encore parlée par une fraction considérable de la population. L'instruction primaire y est donnée dans des écoles de deux catégories : les écoles du gouvernement, qui sont sous le contrôle immédiat de l'Etat, et les écoles subventionnées, qui sont dirigées par des particuliers et reçoivent des subventions de l'Etat à la condition de se soumettre à l'inspection officielle. Il y a un conseil d'éducation, dont les séances sont publiques, et un surintendant-inspecteur des écoles, qui relève du gouverneur de la colonie. Les détails de l'organisation sont copiés sur le système en vigueur dans la métropole. En 1880, d'après le rapport du surintendant, le nombre des écoles du gouvernement était de 38, comprenant 34 classes de garçons, 23 classes de filles et 6 classes enfantines; le personnel enseignant de ces écoles se composait de 33 instituteurs, de 23 institutrices, de 24 adjoints et de 8 adjointes; le nombre des élèves inscrits était de 5077. Quant aux écoles subventionnées, leur nombre était de 55, savoir : 39 écoles catholiques (38 françaises et 1 anglaise), 14 écoles anglicanes (11 anglaises, 2 françaises et 1 tamil), et 2 écoles de mission (1 anglaise et 1 française); le nombre des élèves de ces écoles était de 4316. Les dépenses des écoles du gouvernement ont été, pour l'année 1879-1880, d'environ 100 000 roupies (238 000 fr.), ce qui, pour un chiffre de 3495 élèves représentant la fréquentation moyenne, donne environ 28 roupies (66fr,65) pour le coût de chaque élève. Les sommes allouées aux écoles subventionnées se sont élevées à environ 44 000 roupies (104 700 fr.).

MAXIMES. — Il a été fait autrefois un grand usage des maximes, sentences ou aphorismes, pour l'enseignement de la morale. Les écoliers du moyen âge apprenaient par cœur les distiques latins du grammairien Denys Caton, ceux du XVIIe et du XVIIIe siècle les quatrains de Pibrac. De nos jours on a généralement renoncé à l'emploi de ce moyen didactique. Il faut reconnaître toutefois que, dans certaines circonstances, une maxime exprimant sous une forme brève un précepte de conduite ou une idée morale pourra résumer heureusement le développement d'une leçon et en graver plus profondément le souvenir dans

la mémoire. D'autre part, des « maximes pédagogiques » peuvent avoir une certaine efficacité pour rappeler aux maîtres les principes de la méthode, les règles de l'expérience. Il existe des recueils de ces maximes; citons entre autres, en français, l'ouvrage de M. Loubens, intitulé *Recueil alphabétique de citations morales*, Paris, Ch. Delagrave; et en allemand : *Zur Pädagogik der Schule und des Hauses, Aphorismen von Dr G. Kellner*, Essen, 1874, et 403 *Denksprüche, Gedichte und Sprüchwörter für Volksschüler, gesammelt von J.-A. Troppmann*, Donauwörth, 1876.

MAYENNE (Département de la). — Superficie, 5171 kilom. carrés. Population : 344 881 habitants en 1881, au lieu de 351 933 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 67 habitants, au lieu de 71 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. 3 arrondissements, formant 4 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Laval, Château-Gontier, Ernée, Mayenne; 27 cantons, 276 communes, dont 223 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département de la Mayenne est réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE						
	de Communes.	d'écoles		de classes		d'élèves	
		publ.	libr.	publ.	libr.	publics	libres
Laval.........	91	184	17	313	59	14 385	1 790
Château-Gontier	73	125	23	185	54	7 386	1 785
Ernée.........	43	82	6	149	13	8 214	379
Mayenne......	69	129	11	222	32	11 829	1 125

Population d'âge scolaire. — En 1876 on comptait 45 266 enfants de 6 à 13 ans (22 779 garçons et 22 487 filles), soit 12.86 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881 on compte 44 870 enfants de 6 à 13 ans (22 669 garçons et 22 201 filles), soit 13.01 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. Le nombre des enfants de 6 à 13 ans a diminué, mais dans une plus faible mesure que la population générale et, par conséquent, la proportion de ceux-là à celle-ci est plus élevée que pour la période précédente.

1. Etat de l'instruction publique avant 1789. — Le département de la Mayenne a été formé de la partie occidentale du Maine et d'une petite portion de l'Anjou. Il était compris dans le diocèse du Mans, qui était composé du Maine, du Passais (Normandie), du Bas-Vendomois, et d'une partie du Perche. La source principale pour l'histoire de l'instruction publique dans la Mayenne avant la Révolution se trouve dans les *Recherches sur les établissements de charité et d'instruction publique du diocèse du Mans*, par Thomas Cauvin (Le Mans, 1825). Nous devons en outre plusieurs renseignements intéressants à l'obligeance de M. Leblanc, conseiller général de la Mayenne.

Les études classiques étaient représentées par un certain nombre de collèges. Le plus ancien était celui de Château-Gontier, dont on fait remonter la fondation à 1336; il fut d'abord entre les mains du chapitre des chanoines de Saint-Just; au commencement du XVIIIe siècle, la ville le réorganisa et acquit le droit d'en nommer le principal. Au XVIe siècle sont créés le collège de Mayenne (1560), fondé par Geneviève Tronchay et protégé au XVIIe siècle par le duc de Mazarin ; celui de Laval (1585), dont le principal était nommé par le chapitre de Saint-Tugal; et celui d'Evron, fondé par un abbé d'Evron. Au XVIIe siècle s'ouvrent le collège de Villaines-la-Juhel (1655), fondé par un doyen de l'université de Paris, Jean Trottin, régent au collège d'Harcourt : l'enseignement y comprenait la religion, la langue française, la langue latine, et l'arithmétique; celui de Céaulcé (1661), qui eut pour principal, vers la fin du XVIIe siècle, le savant Ambroise Paccori*, auteur du livre *Avis salutaire à une mère chrétienne* (1689); et celui de Lassay, fondé par Armand de Madaillan, marquis de Lassay, vers 1690.

En dehors des collèges, établis dans les centres importants, il y avait dans la plupart des paroisses des établissements créés pour l'instruction de la jeunesse : c'étaient les petites écoles. Les écoles des jeunes garçons constituaient des espèces de bénéfices ecclésiastiques à la collation de l'évêque, désignés sous les noms de *prestimonie* ou de maîtrise d'école. « Les titulaires, appelés principaux, dit Cauvin, étaient chargés d'instruire gratuitement les enfants des paroisses pour lesquelles ils avaient été créés ; de dire la messe ordinairement les dimanches et fêtes ; quelquefois même ils devaient aider les curés dans leurs fonctions. Plusieurs enseignaient les éléments de la langue latine aux jeunes gens qui montraient d'heureuses dispositions. Un assez grand nombre d'établissements étaient peu dotés ; mais l'école était formée, les pauvres recevaient une instruction gratuite, et les fondateurs pensaient que la rétribution des autres enfants devait suppléer à la modicité du traitement fixe, et assurer aux maîtres une existence honnête. Mais, avec le temps, les revenus de quelques-unes de ces fondations furent détournés de leur destination primitive ; les titulaires chargés de l'enseignement se dispensèrent quelquefois de la résidence, et les paroisses furent privées de l'instruction. »

D'après le relevé dressé par M. Leblanc, on connaît l'existence de petites écoles, prestimonies ou maîtrises, dans trente et une paroisses de la Mayenne ; la plupart furent fondées au XVIIe siècle, après l'édit de Henri IV de 1598. Dom Piolin, dans une notice sur les *petites écoles jansénistes de l'Anjou* (citée par M. l'abbé Allain), raconte que le duc de Mazarin fonda au XVIIe siècle, à Mayenne, un bureau de charité, établit à ses frais des maîtres et des maîtresses d'école pour l'instruction des enfants dans toutes les paroisses de cette ville, et pourvut d'écoles de garçons et de filles toutes les paroisses du duché de Mayenne.

Les écoles de filles, plus rares que celles de garçons, étaient tenues par des religieuses, le plus souvent les sœurs de la Charité, dites Tullardines du nom de leur fondatrice Mme Tullard, qui dirigea elle-même, au XVIIIe siècle, l'école de filles de La Chapelle-au-Riboul ; il y en avait dans une dizaine de paroisses. Outre les écoles proprement dites, il existait dans quelques localités (M. Leblanc en relève dix-huit) des maisons de charité tenues par des sœurs qui portaient des secours aux indigents et aux malades et faisaient l'école aux petites filles, et quelquefois aux petits garçons.

A Laval, deux écoles de charité pour l'instruction des jeunes garçons et des jeunes filles pauvres furent fondées en 1744 dans chacune des paroisses de Saint-Vénérand et de la Trinité. Les écoles de filles étaient dirigées par des sœurs de charité; celles de garçons avaient pour maîtres des prêtres ou des clercs tonsurés. Un bureau composé du curé, des quatre bâtonniers de la confrérie du Saint-Sacrement, et des deux procureurs-marguilliers, réglait toutes les affaires concernant ces écoles. Le maître était nommé par ce bureau et présenté pour approbation à l'évêque du Mans. Les parents pauvres étaient tenus d'envoyer à ces écoles leurs enfants au-dessus de six ans, sous peine d'être exclus de toute participation à la charité publique. Les enfants ne devaient

pas être instruits des principes de la langue latine, ni apprendre à lire dans les rudiments ou autres livres servant d'introduction à l'étude de cette langue. On ne leur montrait point à écrire, sous quelque prétexte que ce fût. L'école était tenue tous les jours ouvrables de 9 h. 1/2 à 11 h. 1/2 du matin, et de 2 heures à 4 heures du soir. (Nous devons la communication des renseignements relatifs aux écoles de charité de Laval à l'obligeance de M. Ditandy, inspecteur d'académie.)

Un mémoire manuscrit sur les petites écoles de Hardanges, rédigé par M. Montagu, instituteur public de cette commune, montre d'une façon très claire l'organisation et le fonctionnement des anciennes prestimonies du diocèse du Mans. Le système diffère essentiellement de celui qu'on rencontrait dans la plupart des autres provinces : le maître d'école n'est point choisi par les habitants, qui n'interviennent en rien ; au lieu d'un régent lié à la commune par un bail débattu par les parties contractantes, nous avons ici un ecclésiastique pourvu d'un bénéfice à la charge de faire l'école aux enfants pauvres ; s'il est consciencieux, il s'acquitte de cette obligation ; mais il peut lui arriver aussi de toucher les revenus du bénéfice sans songer à remplir les charges de la fondation, ni même à résider. A Hardanges, le seigneur du lieu, René de Champagne, marquis de Villaines, s'y prit de la façon suivante pour fonder l'école : il existait une chapelle fondée, dite de la Morière ; faute de ressources suffisantes, les titulaires de cette prestimonie n'habitaient point le pays, mais il était facile de les y fixer et de les charger de la direction d'une école : il suffisait de leur assurer un revenu convenable ; à cet effet, M. de Champagne fonda la prestimonie de Bourg, qui, jointe à celle de la Morière, ne forma qu'un seul bénéfice dont devait jouir le prêtre-instituteur. L'école paraît avoir été ouverte en 1610. Les premiers titulaires furent successivement Jullian Pottier, Marin Mesnaige et Guillaume Mesnaige ; les deux premiers exercèrent les fonctions de vicaire et celles d'instituteur ; le troisième n'habitait pas le pays : devenu curé de Verteuil en Poitou, il resta néanmoins titulaire du bénéfice ; mais un nouveau vicaire et régent fut nommé en la personne de Pierre Gruau, à qui dès 1665 fut servi le revenu des deux prestimonies, s'élevant à 150 livres. En 1694, le sous-diacre Louis Lenormand devint titulaire de la Morière et du Bourg ; mais Pierre Gruau continua d'exercer, en jouissant du revenu du bénéfice, les fonctions d'instituteur. Ce Pierre Gruau possédait, du chef de ses parents, une ferme appelée le Racinay ; à sa mort, en 1695, il constitua par testament cette ferme en une troisième prestimonie dont le revenu, joint à ceux de la Morière et du Bourg, devait assurer à la paroisse de Hardanges la tenue régulière d'une école. Denis Turmeau succéda à Pierre Gruau comme vicaire et régent ; il fut pourvu de la prestimonie du Racinay, et Louis Lenormand, titulaire de celles de la Morière et du Bourg, lui en résilia les revenus, comme il avait fait à son prédécesseur, moyennant la somme annuelle de douze livres de rente, deux chapons, et dix sols pour les réparations. A la mort de Lenormand, en 1736, Denis Turmeau se retira, et fut remplacé par Louis Pinçon, qui devint titulaire tout à la fois de la Morière, du Bourg et du Racinay. Pinçon était un maître habile ; il transforma l'école de Hardanges en un petit collège, où il enseignait les éléments du latin aux enfants qui se destinaient à la carrière ecclésiastique. Il exerça pendant quarante ans ; et lorsqu'il mourut, l'école de Hardanges demeura fermée par faute de titulaire : le duc de Choiseul-Praslin avait retiré au régent la prestimonie de la Morière pour la donner au principal du collège de Villaines. Cependant un prêtre-habitué, Michel Haireau, consentit enfin à prendre la direction de l'école, qui revint au programme ordinaire ; mais il mourut au bout de trois ans, en 1781. Michel Carré, vicaire d'Hardanges, lui succéda et eut la jouissance du Bourg et du Racinay ; il exerça ses fonctions d'instituteur jusqu'au 8 octobre 1793, époque où il émigra. Après son départ l'école fut fermée, et les deux prestimonies mises sous séquestre ; en l'an X, ces biens furent affermés aux enchères publiques, pour une somme annuelle de 270 francs ; et en 1811 la municipalité de Hardanges reçut l'ordre de les vendre administrativement à son profit, pour le capital en être placé sur l'Etat : une partie des rentes servit à composer le traitement de l'instituteur communal installé depuis 1808, l'autre partie fut affectée au soulagement des pauvres. — Cette monographie de l'école de Hardanges donne, croyons-nous, une idée assez exacte de ce qui a dû se passer, durant les deux siècles qui précédèrent la Révolution, dans un certain nombre de paroisses de la Mayenne.

2. **Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel.** — Les documents relatifs à l'instruction publique pendant la période révolutionnaire, qui se trouvent aux archives départementales (liasse cataloguée L), n'ont pas encore été dépouillés. Nous pouvons dire seulement, d'une manière générale, que les décrets de l'an II, de l'an III et de l'an IV sur les écoles primaires furent exécutés dans la Mayenne, autant que le permit la guerre civile ; une école centrale fut établie à Laval dans les bâtiments de l'ancien collège ; le 26 messidor an VI, l'administration départementale adressa au ministre de l'intérieur un compte-rendu de l'état de l'instruction publique et particulière dans la Mayenne. En l'an VIII, le Conseil général, appelé à renseigner le gouvernement, déclare que « les écoles primaires n'existent pas » ; en l'an IX, le même Conseil général ajoute que « le manque de sujets propres à l'instruction porte à ne demander d'écoles primaires que pour les chefs-lieux d'arrondissement de justice de paix, sauf à autoriser les communes populeuses à en établir comme elles l'aviseront. »

Pour l'époque de l'Empire et de la Restauration, les renseignements manquent.

STATISTIQUE COMPARÉE DE 1829 A 1881-1882. — Voici les données que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans le département de la Mayenne depuis la fin de la Restauration, époque où fut faite la première statistique des écoles primaires.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1837, le département comptait 29 communes n'ayant aucune école, et 119 communes n'ayant pas d'écoles de filles. En 1850, il n'y avait plus que 6 communes entièrement dépourvues d'écoles. En 1878-79 on ne trouve plus de communes sans écoles ; mais 21 communes de 500 habitants n'ont pas d'écoles publiques de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires était, d'après l'*Almanach de l'Université*, de 178 en 1821. Le progrès du nombre des écoles à partir de 1829 est résumé dans le tableau ci-après :

			Écoles publiques	Écoles libres	Total
1829	d'après la statistique offic^lle^..				180
1834	—	— ..	124	64	188
1837	—	— ..	243	188	431
1850	—	— ..	436	71	507
1863	—	— ..	486	55	541
1876-77	—	— ..	532	33	565
1878-79	—	— ..	505	64	569
1879-80	—	— ..	511	63	574
1880-81	—	— .	509	60	569
1881-82	—	— ..	512	58	570

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Écoles de garçons	Écoles mixtes	Écoles de filles	Total
1837	222	4	205	431
1850	260	(y compris les écoles mixtes	247	507
1863	248	42	251	541
1867	245	51	254	550
1872	248	62	255	565
1875	248	64	259	571
1876-77	247	59	259	565
1878-79	251	60	258	569
1879-80	252	60	262	574
1880-81	251	60	258	569
1881-82	251	58	261	570

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques de garçons ou mixtes	Écoles laïques de filles	Écoles congréganistes de garçons ou mixtes	Écoles congréganistes de filles	Total
1850	239	119	21	128	507
1863	245	58	45	193	541
1867	246	55	50	199	550
1872	251	44	59	211	565
1876-77	245	36	61	223	565
1878-79	249	32	62	226	569
1879-80	250	32	62	230	574
1880-81	250	30	62	228	569
1881-82	251	31	58	230	570

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs Laïques	Instituteurs Congrég.	Institutrices Laïques	Institutrices Congrég.	Total
1837	208	14	103	104	429
1840	204	26	78	121	429
1863	266	71	99	610	1 046
1872	286	80	81	619	1 066
1876-77	310	105	64	557	1 036
1878-79	303	104	68	706	1 171
1879-80	314	93	68	714	1 189
1880-81	315	86	70	689	1 160
1881-82	322	74	66	610	1 072

Nombre total d'élèves et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

		Total des élèves	Élèves gratuits
1832	(année civile)	13 078	Manque
1837	—	21 541	—
1840	—	24 627	—
1850	—	30 876	13 240
1863	—	39 397	14 046
1867	—	39 658	14 602
1872	—	42 713	17 860
1876-77	(année scolaire)	38 972	Manque
1878-79	—	42 757	18 758
1879-80	—	42 472	19 015
1880-81	—	42 466	19 497
1881-82	—	45 869	Gratuité

En 1832, il y avait 371 élèves inscrits sur 10 000 habitants ; en 1840, 681 ; en 1863, 1050 ; en 1876-1877, 1105, et 1330 en 1881-1882.

Écoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1837	»	»
1850	6	1 000
1863	16	2 264
1867	20	2 216
1876-77	30	3 665
1878-79	34	4 201
1879-80	38	4 493
1880-81	38	4 527
1881-82	39	4 654

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre de cours Hommes	Nombre de cours Femmes	Nombre d'auditeurs Hommes	Nombre d'auditeurs Femmes
1850	40	»	915	»
1863	37	»	787	»
1867	240	9	5 784	247
1869	197	14	4 715	516
1872	213	23	4 670	644
1876-77	223	47	6 346	925
1879-80	224	60	5 242	1 078
1880-81	222	55	5 895	1 014
1881-82	227	60	5 800	971

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1833 à 1882 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850.	277	brevets élémentaires,	10	brevets supérieurs.
1851-1867.	216	— obligatoires,	31	— complets.
1868-1880.	305	— —	29	— facultatifs ou complets.
1881	78	— élémentaires,	12	— supérieurs.
1882	56	— —	7	— —

Institutrices.

1836-1850.	154	brevets élémentaires,	2	brevets supérieurs.
1851-1867.	145	— obligatoires,	15	— complets.
1868-1880.	336	— —	89	— facultatifs ou complets.
1881	308	— élémentaires,	5	— supérieurs.
1882	276	— —	12	— —

Certificats d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires n'ont été introduits dans le département de la Mayenne qu'en 1879. En voici le tableau :

	Nombre de candidats Garçons	Nombre de candidats Filles	Certificats obtenus Garçons	Certificats obtenus Filles
1879	135	32	114	29
1880	497	296	254	180
1881	451	283	339	241
1882	547	416	391	294

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-dessous indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints :

Nombre de conscrits sachant au moins lire, de 1827 à 1882 inclusivement.

CLASSES.	NOMBRE DES CONSCRITS Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	RANG DU DÉPARTEMENT
1827-29	8 817	2 762	31.3	67e
1831-35	17 145	6 222	36.3	64e
1836-40	16 959	6 162	36.3	69e
1841-45	17 055	6 911	40.5	71e
1846-50	16 142	8 033	49.8	65e
1851-55	16 833	8 976	53.3	62e
1856-60	16 514	9 996	60.5	62e
1861-65	16 594	10 315	62.2	78e
1866-68	9 695	7 079	73.»	61e
1871-75	15 545	11 800	76.»	69e
1876-77	5 893	4 576	77.7	69e
1878	2 834	2 083	73.5	76e
1879	3 218	2 694	83.7	53e
1880	2 919	2 470	84.6	56e
1881	2 972	2 470	83.1	64e
1882	3 122	2 673	85.6	61e

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits était de 44.8 0/0 ; dans le département de la Mayenne cette moyenne était de 31.3 0/0, soit 13.5 0/0 au-dessous de la moyenne générale. La classe de 1882, en portant l'instruction des

conscrits dans le département de la Mayenne à 85.6 0/0, réalise ainsi un progrès total de 54.3 0/0 pour la période de cinquante-trois années qui s'est écoulée de 1829 à 1882, soit un progrès annuel de 1.02; tandis que pour toute la France le progrès n'a été durant la même période que de 0.85 0/0.

Nombre de conjoints, sur 100, ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femme	Hommes et femmes
1854-55.....	52.4	45.9	49.2
1856-60.....	49.1	44.8	47.»
1861-65.....	55.6	51.1	53.3
1866-70.....	61.»	59.»	60.»
1871-75.....	67.7	68.4	65.9
1876-77.....	70.9	71.»	71.»
1878.......	74.2	73.9	74.1
1879.......	78.1	71.»	74.6
1880.......	78.8	80.8	79.8

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire pour les vingt-huit dernières années, de 1855 à 1882 :

ANNÉES.	RÉTRIBUTION scolaire A PART.	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire.	SUBVENTIONS du département	de l'État.
1855.....	76 150	85 398	28 671	»
1856.....	107 325	66 380	24 996	»
1857.....	106 733	71 216	20 183	2 880
1858.....	112 305	66 120	20 539	3 031
1859.....	114 430	71 670	19 201	2 973
1860.....	123 342	71 333	19 156	2 364
1861.....	127 790	61 849	15 067	125
1862.....	121 857	61 090	20 122	2 327
1863.....	130 018	62 508	16 629	1 346
1864.....	133 549	64 280	22 913	1 149
1865.....	156 331	64 337	16 599	»
1866.....	154 414	64 184	17 537	»
1867.....	153 319	60 580	20 048	»
1868.....	265 241	149 321	35 853	»
1869.....	281 011	150 983	37 374	»
1870.....	263 824	184 833	51 813	»
1871.....	232 577	181 421	58 850	10 821
1872.....	263 245	177 463	52 412	17 045
1873.....	271 318	180 761	51 723	21 088
1874.....	275 688	207 312	54 096	18 893
1875.....	290 289	210 179	51 232	20 417
1876.....	308 173	219 430	61 380	11 509
1877.....	301 683	240 017	76 965	1 154
1878.....	301 108	224 105	77 500	41 958
1879.....	287 226	314 657	76 873	71 040
1880.....	282 782	205 120	77 304	91 087
1881.....	168 258	197 967	72 255	251 532
1882.....	Gratuité.	118 834	61 265	550 607

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de 6,02, soit 3fr45 centimes au-dessous de la moyenne générale qui était à la même date de 9fr,47. En 1876, cette dépense était de 17fr,47, la moyenne générale étant de 17fr,83. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le département de la Mayenne était de 18fr,11, tandis que la moyenne générale était de 21fr,77.

ÉTAT ACTUEL DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département de la Mayenne pendant l'année scolaire 1882-1883.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 577 (520 écoles publiques et 57 écoles libres). Aucune commune n'est entièrement dépourvue d'école. 15 communes de plus de 500 habitants n'ont pas encore d'école publique de filles (ce nombre était de 21 en 1882). Sur les 577 écoles primaires du département, il y a 289 écoles laïques (226 écoles de garçons, 34 de filles et 29 mixtes) et 288 écoles congréganistes (30 de garçons, 232 de filles et 26 mixtes).

Division des écoles de toute nature d'après le nombre de classes qu'elles possèdent :

	Publiques.	Libres.
Écoles à 1 classe...........	287	17
— 2 classes...........	163	17
— 3 —	53	9
— 4 —	13	5
— 5 —	4	6
— 6 —	»	2
— 7 —	»	»
— 8 — et au-dessus.	»	1
Totaux........	520	57

Division des classes publiques d'après le nombre des élèves qu'elles reçoivent :

Classes de 50 élèves et au-dessous....	491	soit 58.7 0/0
— de plus de 50 élèves.........	173	— 20.7 0/0
— — 60 —	104	— 12.4 0/0
— — 70 —	45	— 5.4 0/0
— — 80 —	23	— 2.8 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont : 52.2 0/0, 18.9 0/0, 12.3 0/0, 7 0/0, 6.6 0/0. D'où il résulte que sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le département se trouve dans une assez bonne situation.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1882-1883 sont au nombre de 46 893 (au lieu de 45 869 en 1881-1882). Ce nombre peut se décomposer en :

Elèves des écoles publiques.......	41 814	46 893
— — libres...........	5 079	
Garçons........................	23 368	46 893
Filles..........................	23 525	
Elèves des écoles laïques.........	21 444	46 893
— — congréganistes..	25 449	
Elèves des écoles de garçons...	21 761	46 893
Elèves des écoles de filles......	21 898	
Elèves des écoles mixtes.......	3 234	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 46 893 pour 42 132. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département de la Mayenne est de 44 870, d'où il résulterait que 2738 enfants d'âge scolaire ne fréquentent pas les écoles primaires. Il convient toutefois de retrancher de ce nombre 1156 enfants de 6 ans et au-dessus, inscrits dans les écoles maternelles publiques ou libres, ce qui réduit à 1582 le nombre des enfants de 6 à 13 ans qui ne fréquentent pas les écoles primaires. Ce nombre de 1582 équivaut probablement à celui des enfants recevant l'instruction dans des établissements d'enseignement secondaire (490) ou dans leurs familles.

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1883 :

	Nombre de candidats.	Nombre de certificats obtenus.
Garçons............	747	443
Filles..............	538	360
Totaux........	1 285	803

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1882-1883 un effectif de 1102 maîtres ou maîtresses, dont nous donnons le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques :

	Instituteurs		Institutrices	
	Laïques	Congr.	Laïques	Congr.
Titulaires avec brevet supérieur	37	»	»	1
Titulaires avec brevet élémentaire	197	20	42	81
Titulaires sans brevet	1	»	»	136
Adjoints brevetés	107	11	7	138
— non brevetés	3	16	1	124

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs		Institutrices	
	Laïques	Congr.	Laïques	Congr.
Titulaires brevetés	»	10	9	19
— non brevetés	»	»	»	19
Adjoints brevetés	»	10	11	69
— non brevetés	»	12	3	18

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1883 est résumée dans le tableau suivant :

Nombre et nature des maisons d'école.

	Appartenant aux communes.	Prêtées.	Louées.	Total
De garçons ou mixtes.	272	6	13	291
De filles	180	38	11	229
Totaux	452	44	24	520

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 223 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées pour loyers de maison d'école s'élève à 5577 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du département de la Mayenne pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les sept dernières années, est le suivant :

	Nombre des communes.	Subventions de l'Etat.
1877	12	42 000 fr.
1878	21	71 200
1879	24	70 700
1880	23	138 300
1881	39	232 570
1882	20	124 200
1883	35	176 700
Totaux	174	855 670 fr.

Ecoles maternelles. — Le département compte, en 1883, 38 écoles maternelles (34 publiques et 4 libres). Sur les 34 écoles maternelles publiques, 1 seule est dirigée par une directrice laïque et les 33 autres par des directrices congréganistes. Parmi les 33 directrices congréganistes, 24 ne sont pas munies du certificat d'aptitude. Sur les 4 écoles maternelles libres, 1 est dirigée par une laïque et 3 par des congréganistes; 2 directrices congréganistes n'ont pas de titres de capacité. Les directrices publiques sont secondées par 21 sous-directrices dont 1 laïque et 20 congréganistes dont 3 seulement ne sont pas pourvues du titre de capacité. On trouve également 1 sous-directrice d'école maternelle libre laïque pourvue d'un titre de capacité.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année 1882-1883, 4977 élèves (4654 en 1881-1882), répartis comme suit :

Écoles maternelles publiques	laïques	125	4668	4977
	congréganistes	4543		
Écoles maternelles libres	laïques	58	309	
	congréganistes	251		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 1156.

Ecole normale et cours normal. — Le département de la Mayenne possède une école normale d'instituteurs fondée à Laval en 1833. Cette école contient actuellement 54 élèves-maîtres.

Par application de la loi du 9 août 1879, le département devra être incessamment pourvu d'une école normale d'institutrices. Toutefois cette école n'existe pas encore, et les jeunes institutrices sont préparées aux fonctions de l'enseignement par le cours normal de Laval, dirigé par les religieuses dites de Picpus.

Ecoles primaires supérieures. — Le département ne possède pas encore d'école primaire supérieure ; il n'avait, à la fin de 1883, que 2 cours complémentaires de garçons, avec un total de 2 maîtres et de 30 élèves.

Bibliothèques scolaires et bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1884 :

Bibliothèques scolaires	196
Nombre de livres de lecture	22 221
Bibliothèques pédagogiques	25
Nombre de volumes	5 239

En 1863, le département ne possédait que 44 bibliothèques scolaires contenant ensemble 2833 volumes de toute nature.

Caisses des écoles. — 134 caisses des écoles fonctionnent en 1884 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1883 :

Recettes de l'exercice 1884	15 841 fr.
Dépenses	5 700
Somme en caisse à la clôture de l'exercice	10 141 fr.

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le département ne possédait aucune caisse de ce genre.

Caisses d'épargne scolaires. — Elles existent dans le département depuis 1875. Voici leur situation en 1879 et en 1884 :

Années	Nombre de caisses	Nombre de livrets	Sommes inscrites à ces livrets
1879	66	1463	20 272 fr.
1884	355	4879	83 018 fr.

Société de secours mutuels. — La Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1864, est en voie de prospérité. Elle comptait en 1879 251 membres et un actif de 5068 francs. Elle compte en 1884 352 membres, et son actif s'élève à 7105 francs.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin officiel et spécial de l'instruction primaire* du département de la Mayenne, dont la fondation remonte à 1867, paraît suivant les besoins du service, en format petit in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques, dont il devient la propriété, et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général.

MAYER. — Enrico Mayer appartient à ce groupe d'éducateurs toscans qui travaillèrent, de 1830 à 1848, à la création des écoles populaires, et aux premiers rangs desquels se signalèrent Lambruschini *, Tommaseo et Thouar * (V. *Italie*, p. 1391). D'origine étrangère, Mayer naquit à Livourne en 1802. Préoccupé de bonne heure des questions d'éducation, il visita les principaux établissements scolaires de la Suisse et de l'Allemagne, dont il publia plus tard la relation dans un volume intitulé *Frammenti di un viaggio pedagogico*. Il introduisit à Livourne l'enseignement mutuel, et, avec le concours de Matilde Calandrini, il y fonda les premières salles d'asile. Il fut l'un des collaborateurs les plus assidus du journal de Lambruschini, *la Guida dell' educatore*. Successivement précepteur du duc de Wurtemberg et du prince Jérôme-Napo-

léon Bonaparte, il prit ensuite une part active aux luttes pour l'indépendance italienne. Les services qu'il avait rendus tant à la cause de l'éducation qu'à celle de la liberté lui valurent en 1859 des lettres de naturalisation que lui décerna le gouvernement provisoire toscan. Il est mort à Livourne le 29 mai 1877.

MÉCANIQUE. — Le programme d'enseignement des écoles normales d'instituteurs, du 3 août 1881, place au nombre des connaissances faisant partie du plan d'études des *notions de mécanique physique* : ces notions comprennent la définition du mouvement, de l'inertie, de la force, de la masse, les lois de la chute du corps; l'étude des machines simples, levier, poulie, treuil, vis; la définition du travail moteur, du travail résistant, du travail mécanique ; enfin l'exposé de la théorie mécanique de la chaleur.

Dans la IIe PARTIE de ce Dictionnaire nous avons consacré deux articles à un petit cours très sommaire de mécanique élémentaire : V. les mots *Mécanique* (pour la statique) et *Travail des forces* (pour la dynamique). On pourra consulter en outre les articles du programme de physique qui touchent à la mécanique, tels que *Mouvement*, *Force*, *Pesanteur*, etc.

MECKLENBURG. — Les deux grands-duchés de Mecklenburg-Schwerin et de Mecklenburg-Strelitz sont, au point de vue scolaire, les deux Etats les plus arriérés de l'Allemagne. Les deux grands-duchés de Mecklenburg ont gardé jusqu'à nos jours le régime féodal ; le servage n'y est aboli que depuis un demi-siècle ; l'Eglise et la noblesse règnent encore en souverains sur les populations des campagnes, et l'école est restée entièrement entre leurs mains.

Le grand-duché de MECLENBURG-SCHWERIN (superficie, 13303 kilom. carrés; population en 1875, 533000 habitants, en majorité luthériens) possède une université, dont le siège est à Rostock, et un certain nombre de gymnases et de Realschulen, qui atteignent à peu près au niveau des autres établissements allemands d'enseignement secondaire et supérieur; mais l'enseignement primaire en est encore presque au même point qu'au XVIe siècle.

Les écoles primaires sont de trois catégories : 1° les écoles seigneuriales (*ritterschaftliche Schulen*), qui dépendent du seigneur féodal ; les branches d'enseignement y sont la religion, la lecture, l'écriture, le calcul et le chant ; 2° les écoles domaniales (*Domanialschulen*), qui relèvent directement du grand-duc ; elles sont un peu meilleures que les écoles seigneuriales ; la géographie, la gymnastique et l'arboriculture figurent dans le plan d'études ; 3° les écoles urbaines (*Stadtschulen*), divisées en écoles primaires proprement dites (*Volksschulen*) et en écoles primaires supérieures (*Bürgerschulen*). Les écoles des deux premières catégories sont placées sous la surveillance du pasteur de la paroisse, qui est l'inspecteur local; la commune nomme en outre deux administrateurs (*Schulvorsteher*), qui ne s'occupent que des questions matérielles : un surintendant, relevant du ministère de l'instruction publique, est chargé de l'inspection générale des écoles rurales. Les écoles urbaines relèvent, dans chaque ville, de la municipalité, qui les fait administrer par un comité composé d'un représentant du conseil municipal, d'un représentant de la communauté bourgeoise et d'un ecclésiastique; le directeur des écoles remplit les fonctions d'inspecteur local.

Le nombre des écoles seigneuriales est évalué à 560; celui des écoles domaniales à 700, dont 300 ont une classe de travaux à l'aiguille pour les villes ; les écoles urbaines se trouvent dans les 48 localités qui ont le titre de villes ou de bourgs.

Le traitement d'un instituteur rural consiste en logement, jardin, bois de chauffage, terrain, et une somme annuelle variant de 150 à 210 marks : l'ensemble de ces diverses ressources est évalué à un revenu d'environ 1200 marks. Dans les villes, le traitement des instituteurs s'élève jusqu'à 2100 marks, celui des directeurs jusqu'à 4800 marks.

Il y a deux écoles normales primaires : l'une, à Lübtheen, pour les instituteurs des écoles seigneuriales, ne donnant à ses élèves que l'instruction la plus élémentaire ; l'autre, à Neukloster, pour les instituteurs des écoles domaniales et urbaines, avec un cours préparatoire de trois ans et un cours normal de deux ans.

Dans le grand-duché de MECKLENBURG-STRELITZ, l'organisation de l'instruction primaire est la même. Il y a des écoles primaires urbaines, élémentaires et supérieures, dans les 11 villes et bourgs du grand-duché ; des écoles domaniales au nombre de 113 et des écoles seigneuriales au nombre de 62. A ces chiffres, il faut ajouter les 47 écoles de la principauté de Ratzeburg, qui relève du grand-duché. Il existe une école normale primaire, dont le siège est à Mirow.

MÉDAILLES. — V. *Récompenses honorifiques.*

MÉDECIN DES ÉCOLES. — V. *Inspection médicale.*

MEISSAS. — Achille Meissas, né à Gap, le 4 mai 1799, mort le 14 mai 1874, fit de très brillantes études au lycée de Grenoble. Il se destinait à la carrière militaire ; mais, ayant renoncé à ses projets après la chute de l'empire, il vint retrouver à Paris, en 1816, son frère aîné Alexandre-André, élève de l'École polytechnique, qui venait d'être licencié avec sa promotion ; il entra en relations avec l'abbé Gaultier, alors âgé de soixante-dix ans, et qui mourut deux ans après; Achille Meissas devint l'un des professeurs de son cours, et il s'inspira depuis de sa méthode. Les deux frères mirent d'ailleurs à profit leur instruction en donnant des leçons, et fondèrent même un pensionnat, qu'ils cédèrent ensuite à M. Michelot, le futur collaborateur d'Achille Meissas. Ce fut en 1825 que commença cette collaboration, qui se continua effectivement jusqu'en 1841. En 1863, Achille Meissas associa à ses travaux son fils, M. Gaston Meissas, qui continue aujourd'hui l'œuvre paternelle.

Achille Meissas n'a jamais appartenu à l'instruction publique; mais, dès la fondation de l'Association polytechnique, au lendemain de la révolution de 1830, il y fit, avec son frère, des cours spécialement destinés aux ouvriers. Pendant de longues années, il a été membre de la Société de géographie, et il a même fait partie de la commission centrale de cette Société.

Parmi les nombreux ouvrages classiques publiés par Achille Meissas, la plupart avec la collaboration d'Auguste Michelot, nous citerons d'abord la *Nouvelle géographie méthodique*, Hachette, in-12, qui a paru pour la première fois en 1827 et atteint en 1884 sa soixante et unième édition ; la *Petite géographie méthodique*, formant la première partie de l'ouvrage précédent, et dont les éditions ne se comptent plus ; plusieurs séries de *Tableaux* pour l'enseignement dans les écoles : *Tableaux de géographie*, *Tableaux d'histoire de France*, etc.; des *Manuels*, des *Atlas*, des *Cartes murales* grandes et moyennes, dont les récentes éditions ont été renouvelées par d'importantes additions relatives au figuré topographique du terrain ; plusieurs séries de *Cartes muettes* destinées aux exercices des élèves ; un *Dictionnaire de géographie ancienne et moderne*, dont une édition révisée, publiée en 1864, a été sa dernière œuvre.

Achille Meissas procède surtout de l'enseignement mutuel et de l'abbé Gaultier ; c'est ainsi que la *Petite géographie méthodique* indique le jeu

des jetons, l'un des exercices caractéristiques de la méthode Gaultier. Mais ses livres, très nets, très clairs, très consciencieux, dépouillés de ces éléments étrangers qui ont fait dire de certaines méthodes classiques qu'elles enseignent de tout, même de la géographie, ont rendu et rendent encore de très grands services dans les écoles. Achille Meissas a encore préconisé et répandu l'usage très utile des cartes muettes comme procédé de révision et de vérification; il a été enfin l'un des premiers qui aient eu l'idée de publier ces grandes cartes murales, au moyen desquelles un enseignement simultané, régulier et normal de la géographie est devenu possible dans nos écoles.

En dehors de ses publications historiques et géographiques, Achille Meissas a encore publié, en collaboration avec MM. Michelot et Picard, une *Grammaire française* et différents livres sur la grammaire; avec MM. Lamotte et Michelot, un *Manuel de lecture* et des *Tableaux de lecture;* avec MM. Périer et Lesieur, une série de manuels des aspirants et des aspirantes aux divers brevets de capacité.

MÉLANCHTHON. — I. *Sa jeunesse, son éducation, son enseignement.* — Philippe Schwarzerd, dont *Mélanchthon* est le nom hellénisé, naquit à Bretten (grand-duché de Bade), en 1497. Il reçut dès ses premières années une éducation très soignée. Il n'appartenait pourtant qu'à une famille d'artisans et de marchands, mais sa grand-mère était la sœur du célèbre Reuchlin *, et nous voyons que le grand hébraïste et helléniste de la Renaissance allemande surveilla toujours avec une sollicitude particulière l'instruction de son petit-neveu.

Après avoir, de bonne heure, fréquenté l'école publique, Philippe fut confié à un précepteur domestique que Reuchlin lui-même avait choisi pour lui, Jean Unger, de Pforzheim. Celui-ci avait, pour enseigner la grammaire, une méthode excellente, dont une discipline un peu rude, il est vrai, assurait l'efficacité : « Il m'astreignit à la grammaire : j'étais obligé de rendre compte des règles de la construction de vingt à trente vers de Virgile. Il ne me laissait rien omettre : chaque fois que je me trompais, il me battait... C'est ainsi qu'il fit de moi un grammairien. » Grâce à ce procédé que l'indulgent Mélanchthon qualifiait plus tard de « *castigatio paterna* », le jeune Philippe obtint des succès brillants à l'école qu'il suivit ensuite à Pforzheim, école très florissante alors, tenue par Georges Simler, et d'où sortirent plusieurs hommes illustres, tels que le théologien philologue Simon Grynæus. C'est à Pforzheim, où il logeait chez sa grand-mère, qu'il devint de plus en plus cher à Reuchlin. Il ravit un jour le vieux savant en lui jouant avec quelques camarades une comédie latine. Reuchlin, de son côté, récompensait ses efforts et stimulait son zèle par des faveurs singulièrement précieuses, venant d'une telle part. C'est ainsi qu'il fit un jour à Philippe cadeau du bonnet de docteur qui lui avait été décerné à lui-même en Italie. Une autre fois, il lui donna une grammaire grecque qu'il avait composée. Bientôt, afin de lui témoigner toute son estime, il changeait en son équivalent grec le nom de Schwarzerd, selon la mode usitée alors parmi les humanistes, qui se plaisaient à renoncer à leur nom moderne et barbare, comme pour se rattacher plus intimement encore à cette antiquité vénérée dont ils étaient les citoyens par le cœur.

Il n'est pas inutile de rappeler ces petits faits à propos d'une nature comme celle de Mélanchton, une de ces natures éminemment dociles et réceptives chez qui les impressions premières déterminent souvent les idées de la maturité. Nul doute que les souvenirs de ces années de son enfance, où tout lui inspirait le respect et l'amour des lettres classiques, n'aient exercé plus tard une influence notable sur les théories de Mélanchthon relatives à l'éducation, et sur l'idéal qu'il s'en forma.

Sous les auspices de son grand-oncle, l'enfant ne pouvait avoir d'autre ambition que celle d'entrer à son tour dans la glorieuse compagnie de ces grands érudits, qui semblaient déjà par la bouche de Reuchlin l'admettre et lui donner droit de cité parmi eux. Il alla donc, dès l'âge de douze ans, suivre les cours de l'université de Heidelberg.

L'enseignement était alors à Heidelberg beaucoup moins brillant qu'il ne l'avait été quinze ans plus tôt. La scolastique, c'est-à-dire le désordre dans la stérilité, y avait repris le dessus : le bavardage dialectique (*garrula dialectices*) faisait, avec un peu de physique, tout l'enseignement. L'activité studieuse de Mélanchthon y trouva du moins un excitant dans les ouvrages de Rodolphe Agricola * et dans la compagnie de l'humaniste Wimpheling. Pour le reste, il lisait, « *sine delectu* », les poètes, les histoires et les fables; il étudiait les modernes plus que les anciens, et, n'ayant point de guide, c'était dans Ange Politien qu'il allait chercher des modèles de style. Bachelier ès arts en 1511, il était devenu vers ce même temps précepteur des deux jeunes comtes de Liebenstein. Dès 1512, il prétendit concourir pour le *magisterium.* L'académie trouva cette ambition prématurée, et l'écarta de l'examen. Le dépit de cette mésaventure, — qui plus tard devait arriver aussi à Leibniz, — contribua peut-être à lui faire quitter Heidelberg pour Tubingue.

Là régnait un esprit plus libre; l'étude des classiques anciens, à laquelle tant d'universités se fermaient encore avec défiance, y avait été introduite dans l'enseignement par le recteur Henri Bebel. Bien entouré, Mélanchthon put élargir le cercle de ses connaissances; il fit de l'histoire, de la physique, de la médecine; il se remit à l'étude de la dialectique à la lumière nouvelle des méthodes d'Agricola, fécondées par la lecture de Cicéron et de Démosthène; il poussa plus loin la théologie, non plus d'après les stériles procédés de la scolastique, mais en s'inspirant dès lors des écrits de Gerson, de Wessel, et surtout de la Bible, dont Reuchlin venait de lui envoyer un exemplaire. Il étudiait à part le grec et l'hébreu, que l'université n'enseignait pas encore, faute d'élèves. Reçu *magister* en 1514, il put professer publiquement à son tour : Virgile et Térence furent les premiers auteurs qu'il expliqua dans son cours; puis les ouvrages de rhétorique de Cicéron et Tite-Live. Il enseignait en même temps le grec, commentant Aratus et les *Analytica posteriora* d'Aristote; il méditait une édition complète et nouvelle de toutes les œuvres du philosophe grec. Déjà, désireux de vulgariser l'étude des langues et des littératures classiques, il commençait à publier ses cours sous forme de manuels ou d'éditions. C'est ainsi qu'il faisait paraître en 1516 une édition de Térence, en 1518 des « *Institutiones linguæ græcæ* ». En même temps ses relations avec le monde des érudits s'étendaient; il entrait en rapports avec Erasme; il prenait une part brillante à la querelle de Reuchlin avec les dominicains de Cologne. Mais avec la renommée commençaient aussi pour lui les ennuis et les dégoûts de la polémique; les inimitiés s'avivaient de plus en plus entre les défenseurs du passé et les partisans de l'esprit nouveau, tant en fait de religion que de science. Dégoûté du séjour de Tubingue, où il sentait autour de lui l'hostilité s'accroître, Mélanchthon supplia Reuchlin de l'en retirer à tout prix. En 1518, grâce à l'intervention de son ancien maître, il était nommé professeur de langue grecque à l'université de Wittenberg.

Il y arriva, dit Erasme, « encore adolescent, un enfant presque. » Son discours d'installation fut une action d'éclat. Sous ce titre, « *De corrigendis adolescentiæ studiis,* » c'était tout un programme de réformes, éloquent, enflammé, et qui donne l'impression très vive de ce qu'était le prosélytisme enthousiaste de ces grands travailleurs de la Renaissance. Il y prêchait hardiment la rupture avec le moyen âge, le retour aux sources antiques, la culture de l'esprit par les belles-lettres, l'étude du grec et de l'hébreu. Le ton prophétique et guerrier du jeune héraut de la science nouvelle fait songer plus d'une fois au manifeste poétique lancé par la Pléiade française dans la *Défense et Illustration* de Joachim du Bellay.

Moins d'un an après son arrivée à Wittenberg, le nouveau professeur était déjà « l'ami le plus particulier et le plus intime » de Luther *, et conquis par lui à la Réforme. Et à partir de ce moment, ce ne fut pas la faute de Luther si Mélanchthon n'abandonna pas complètement l'enseignement des belles-lettres. Justement frappé de l'esprit clair et méthodique du jeune maître, de son talent pour la discussion, de ses aptitudes — plus grandes encore — pour les écrits d'exposition dogmatique, l'impérieux réformateur aurait voulu que toutes ces qualités fussent consacrées exclusivement à la religion. Il ne négligea rien pour accaparer Mélanchthon. Après l'avoir induit à prendre le *baccalauréat biblique* (1519), il travailla longtemps, par des instances et des persécutions de toute sorte, à l'arracher aux lettres humaines : tantôt s'efforçant de persuader au recteur Spalatin que Philippe réussissait beaucoup mieux à éclaircir saint Paul qu'à commenter Pline; tantôt écrivant à l'électeur lui-même pour qu'il lui imposât de force l'obligation de laisser le grec pour la théologie. Mélanchthon eut fort à lutter pour sauver quelques parcelles de sa liberté, et garder un coin de sa vie à ses chères études. Mais dès lors il fut obligé de dépenser le meilleur de son existence, soit en colloques ou en *disputations*, soit en écrits polémiques ou dogmatiques, soit en négociations avec les théologiens et les princes. Sans doute c'était avec l'ardeur d'une conviction ardente et avec sa conscience habituelle qu'il prenait part aux luttes religieuses et s'acquittait de ce rôle de théologien (pour lequel il se croyait fait pourtant, disait-il, comme *un âne pour porter les mystères*). Mais il est bien sûr d'autre part que ce n'était pas la carrière qu'il avait rêvée, et que, libre de lui-même, il se fût consacré sans partage aux lettres et à l'enseignement. Tels qu'il comprenait du reste ses devoirs de maître, ce n'eût point été déserter la cause de l'Evangile : son but ne fut-il pas toujours de réaliser l'union de la culture antique avec l'esprit chrétien pour le plus grand bien de la religion, et de préparer les âmes, en les fortifiant par la science, en les affinant par les lettres, à une connaissance des choses de Dieu plus éclairée et plus pure?

Tout le temps que ne lui prit pas la Réforme, Mélanchthon le donna à l'enseignement, et il le donna sans compter. La vie de nos professeurs les plus occupés, a dit avec raison M. Nisard, ne peut pas donner une idée de celle de Mélanchthon. Il menait de front deux enseignements : l'un public, l'autre privé. Considérant que les étudiants arrivaient la plupart du temps à l'université incapables de profiter des cours, faute d'une culture préalable, il eût voulu voir se fonder des écoles privées, où les jeunes gens auraient comblé les lacunes de leur instruction élémentaire. Toujours homme de dévouement, Mélanchthon donna le premier l'exemple de prendre chez lui des élèves, besogne pénible dont la fatigue et l'embarras n'étaient point compensés par une rétribution misérable. Jusqu'à sa mort, il reçut ainsi des jeunes gens dans sa maison et à sa table; de plus, il donnait le dimanche des *lectiones matutinæ*, sur des sujets religieux, à l'usage des étrangers peu familiers avec l'allemand. A l'académie, il faisait deux leçons par jour, et sur les sujets les plus divers, car les spécialités n'étaient point alors aussi nettement distinguées qu'elles le furent depuis : nous voyons Mélanchthon enseigner tour à tour et souvent ensemble la philosophie, la rhétorique, la dialectique, l'éthique, la physique, l'explication des auteurs grecs et latins, et enfin la théologie, dont on l'obligeait, malgré ses protestations et ses plaintes, à faire au moins un cours dans la semaine. Ajoutons qu'en toutes ces matières l'enseignement du professeur n'était point allégé alors par les ressources personnelles des élèves : les livres manquaient; Mélanchthon était forcé souvent de dicter à ses élèves le texte grec qu'il voulait leur faire expliquer, — à moins qu'il ne le fît imprimer lui-même. De là le grand nombre des éditions classiques qu'il produisit et des manuels qu'il publia. Au milieu de tous ces soins, il était trop scrupuleux observateur des règlements et des coutumes pour négliger aucun des exercices académiques, *déclamations* ou *disputes*. Recteur, il ne laissait passer aucune des solennités universitaires, aucune collation de grade, aucune lecture publique des statuts, sans adresser aux étudiants des allocutions pleines de bons conseils et d'admonestations touchantes sur leur vie privée non moins que sur leurs études. Il refondit en 1545 les statuts de l'université de Wittenberg. Il faisait des discours et des préfaces, non seulement pour lui, mais pour quiconque de ses collègues lui en demandait à Wittenberg ou ailleurs. Que l'on place, parmi ces occupations si diverses, une correspondance qui s'élevait souvent jusqu'à dix lettres par jour : on aura un aperçu de la prodigieuse activité pédagogique de Mélanchthon, et l'on croira volontiers, avec un de ses biographes, que dans les temps comme celui-là, où il y a tout à faire, il faut vraiment que les hommes aient des forces en proportion de la foi qui les anime et de l'œuvre qui les réclame.

Mélanchthon mourut en 1560, à l'âge de soixante-trois ans.

II. *Idées pédagogiques de Mélanchthon.* — Durant cette longue et laborieuse carrière dans l'enseignement, quelles idées Mélanchthon s'efforça-t-il de faire prévaloir et de mettre en pratique? Quels étaient son but, sa méthode, ses procédés? La volumineuse collection de ses œuvres, mais surtout ses discours académiques, ses lettres et ses préfaces, nous permettent de le savoir au juste.

Tout d'abord l'idée qui domine chez lui toutes les autres, c'est celle de l'absolue nécessité, pour quiconque prétend aux carrières libérales, d'une culture générale, *encyclopédique*, et où les lettres en même temps tiennent la plus grande place. Cette idée, Mélanchthon eut à combattre pour la faire accepter : il y a toujours eu de ces esprits utilitaires qui sont d'avis qu'on ne peut jamais arriver trop tôt aux fonctions lucratives et que c'est bien assez de subir l'apprentissage spécial dont on ne peut se dispenser. Si l'on en croit Mélanchthon et ses contemporains, cette tendance fut très forte vers la fin du XVIe siècle : c'est ainsi que les jeunes gens se hâtaient de briguer les fonctions de pasteur après s'être contentés d'acquérir tant bien que mal les connaissances indispensables, mais en se gardant bien de rien apprendre en dehors du strict nécessaire. Il ne manquait pas non plus alors de fanatiques pour décrier l'instruction, sous prétexte que l'opération du Saint-Esprit dans les âmes remplaçait toute science. La même précipitation funeste se faisait remarquer parmi les candidats aux professions d'avocat ou de médecin.

C'est ce qui explique avec quelle insistance Mélanchthon revient sans cesse sur cette idée que, sans une préparation solide et générale, il est impossible de rien faire d'une façon convenable et fructueuse. Il ne cesse de se plaindre de la témérité présomptueuse de ces théologiens, jurisconsultes et médecins, qui poussent comme des champignons, « *sicut fungi nascuntur* », qui n'ont ni grammaire, ni dialectique, ni art de la parole, ni connaissances physiques, ni connaissances morales ; et il signale ce danger à la sollicitude sévère des magistrats.

Dans cette culture préalable, si Mélanchthon comprend avec raison la plupart des sciences physiques et morales, il donne toutefois la place la plus large aux lettres proprement dites, *litteræ humanæ, politiores, bonæ, elegantiores*, comme il le répète en variant sans cesse l'expression affectueuse de son enthousiasme pour elles. L'étude des lettres a trois résultats : elle apprend à penser, à parler, à écrire. Il va plus loin : les lettres apprennent la vertu. La connaissance des bons écrivains forme autant « le cœur que la bouche et la langue » ; en aiguisant l'esprit, elle purifie les mœurs. « Quelle était, pensez-vous, écrit-il, l'intention des vieux Latins quand ils appelèrent *humanités* les arts de la parole ? C'est qu'ils jugeaient, eux, que cette étude-là n'allait pas seulement à polir le langage, mais à corriger la barbarie et la rudesse des âmes. » La culture littéraire « adoucit les esprits et les *apprivoise* ». La modération, cette vertu chère à Mélanchthon, est fille du bien dire : la clarté, la propriété dans le style, mettent par contre-coup la douceur dans l'esprit. Bien parler, bien écrire, forcent à bien penser, partant à bien agir. Mélanchthon pousse jusqu'au bout cette thèse un peu paradoxale : à l'en croire, la corruption de l'Eglise est sortie sans doute du relâchement de la discipline, mais plus encore de la négligence de la parole, qui entraîne celle de la pensée ; les erreurs des Stoïciens, des Scolastiques, des Juifs, de saint Thomas, d'Osiander, viennent de l'*incuria recte loquendi*. « Le style de tous les fanatiques est détestable », dit-il : « *Omnium fanaticorum hominum monstrosa est oratio* ».

Dans quelle langue apprendra-t-on à bien parler, à bien écrire ? Sur ce point Mélanchthon n'a pas un doute : humaniste convaincu, il ne comprend que le latin comme organe de la vie intellectuelle. On a vu dans le plan d'études rédigé par Mélanchthon pour les écoles de Saxe (V. *Luther*) que l'enseignement de l'allemand était proscrit comme celui de l'hébreu. Mais comment s'assimiler à fond la langue latine, sinon par la grammaire ? De là l'importance extrême que Mélanchthon attache à cette étude. Sur ce point, il ne tarit pas. Il n'est guère de lettres où il ne trouve moyen de glisser un mot en faveur de sa protégée. Il ne cesse d'en prêcher le respect aux élèves qui l'apprennent, aux maîtres qui l'enseignent, aux pasteurs qui doivent en montrer aux fidèles l'importance religieuse, aux princes qui doivent au besoin forcer les maîtres à l'enseigner. S'agit-il de nommer un maître d'école ? Il faut s'assurer s'il enseignera exactement la grammaire : tout est là : « *Omnino in hoc uno erunt omnia ut is grammaticam fideliter doceat* ».

C'est qu'en effet beaucoup de maîtres négligent cette partie de leur tâche : « Vous m'avez souvent entendu me plaindre, dit-il, de ce que dans les écoles on néglige ces éléments de toute véritable culture supérieure, les préceptes d'une grammaire méthodique. » Est-ce par ennui ou par dédain ? « *In tenui labor est*, leur répète sans cesse Mélanchthon, *at non tenuis gloria perfecti grammatici est.* » Qu'ils ne s'avisent pas surtout de mettre dans l'esprit des enfants que l'usage seul suffira pour leur apprendre à parler latin. L'expérience démontre le contraire : on n'*ose* pas parler quand on ne se sent pas sûr des règles. Et les élèves, à qui l'on ne les aura pas inculquées, une fois arrivés à l'adolescence, désespèrent de jamais écrire et parler en latin, désertent complètement l'Université, ou bien s'attardent et languissent sans fruit sur des études sans fin. Qu'on les tienne donc dès l'enfance, et de force s'il le faut, sur les règles ; d'abord sur les règles générales, qu'on enseignera d'une façon sommaire et abrégée, « *brevi compendio* ». Alors seulement on pourra passer aux traités plus développés, où sont exposées les règles de la syntaxe et les exceptions, avec exemples à l'appui. Et l'on ne craindra pas à ce moment d'entrer dans un détail un peu curieux : « Je veux chez le grammairien cette subtilité qui, appliquée à propos, exerce et aiguise le jugement des jeunes gens. »

Voilà la grammaire *méthodique* que Mélanchthon veut qu'on enseigne. Sur ce point, comme du reste sur presque tous les autres, le professeur de Wittenberg a éprouvé ses théories par l'enseignement et les a réduites en système : ses *Elementa puerilia* (1524), sa *Grammatica latina* (1525), sa *Syntaxis latina* (1526) témoignent de sa compétence.

La grammaire, toutefois, ne peut se passer de l'étude des auteurs. Dans quel ordre expliquera-t-on les Latins ? Les espèces de programmes, *rationes studiorum*, que Mélanchthon envoie fréquemment à ses correspondants, nous l'apprennent. Caton, pour les enfants qui débutent ; puis Térence ; les *Epîtres familières* de Cicéron les plus faciles ; le *De Officiis ;* Tite-Live, alternant avec Virgile et Ovide ; Quintilien ; le *De Amicitia* et les ouvrages de rhétorique de Cicéron : voilà (et à peu près dans l'ordre de progression) les auteurs qu'il prescrit, en y ajoutant, mais plus rarement, Horace, l'*Aululaire* de Plaute, Salluste, César et les *Colloques* d'Erasme. Est-il besoin d'ajouter qu'un humaniste aussi convaincu que lui recommande avec insistance tous les exercices oraux ou écrits : lettres, traductions du grec en latin, déclamations, versification ?

Tout en insistant moins sur l'étude de la langue grecque, dont il ne pouvait songer à faire passer l'usage dans la pratique, Mélanchthon ne la sépare guère du latin dans ses programmes. Sans le grec, en effet, comment avoir du latin une connaissance profonde ? De plus, pourquoi la littérature grecque serait-elle moins propre à former l'intelligence et l'âme que la latine ? Sans compter que — comme Mélanchthon le remarque avec finesse — il y a certainement, au point de vue du goût littéraire, plus de charme encore dans les poètes, les orateurs, les historiens de la Grèce, que dans les écrivains de Rome. Mais en outre une raison d'ordre religieux engageait Mélanchthon à prescrire l'étude soigneuse du grec : la nécessité de remonter aux sources de l'Evangile. Dans ses cours de Wittenberg, il expliqua successivement un grand nombre de prosateurs grecs, un plus grand nombre encore de poètes, dont il publia des éditions. Bornons-nous à noter ici que, dans les *rationes studiorum* citées ci-dessus, les auteurs qu'il recommande le plus ordinairement sont Plutarque, Démosthène, Lucien, Homère, Hésiode et Hérodote.

Nous devons appeler l'attention sur les idées de Mélanchthon relatives à l'enseignement de la philosophie, d'autant plus qu'elles se modifièrent avec le temps. La philosophie, telle du moins qu'elle régnait au commencement du XVI[e] siècle dans les universités, n'était guère faite pour plaire aux esprits éclairés de l'humanisme et de la Réforme, et Mélanchthon partagea d'abord les préventions d'un grand nombre de ses contem-

porains contre une science qui ne leur apparaissait que sous la figure peu avenante de la scolastique du moyen âge. Il eut au commencement des mots durs pour cette étude vide, qui, vue de près, écrivait-il en 1520, n'est qu'un ramassis confus des opinions les plus absurdes, sur les sujets les plus bizarres. C'est vers ce moment aussi qu'il lui arrivait de médire durement d'Aristote. Déjà cependant son esprit clairvoyant ne pouvait admettre que cette scolastique, uniquement propre à énerver les esprits, fût toute la philosophie. Peu à peu, les préventions fâcheuses qu'avaient laissées en lui les souvenirs odieux et ridicules de l'enseignement de Heidelberg se dissipèrent; il vit que la philosophie qu'il rêvait pouvait exister; et que, si le dernier mot de la science n'était pas dans les livres d'Aristote, au moins en pouvait-on prendre utilement chez lui les éléments. Il reconnut peu à peu que cet Aristote tant calomnié valait mieux que ses indiscrets dévots, et qu'il était compromis plus que compris par eux. A Wittenberg, il lui fit, dans son enseignement, une place considérable; il commenta l'*Ethique*, la *Politique*, le *De anima;* il publia qu'il fallait l'*aimer* et l'avoir sans cesse entre les mains; il proclama que sans lui, non seulement périrait la pure philosophie, mais qu'il n'y aurait aucune vraie méthode d'apprendre et d'enseigner; qu'enfin l'oubli d'Aristote entraînerait la confusion des sciences: « *Magnam doctrinarum confusionem secuturam esse, si Aristoteles neglectus fuerit, qui unus ac solus est methodi artifex.* » Non seulement en public, mais en particulier, il ne se lassa pas d'en conseiller l'étude. Il fit mieux: il essaya, en suivant ses traces, d'aller plus loin que lui; dans son *De anima*, il tenta un des premiers en Allemagne un essai de psychologie; en dehors de l'éthique et de la dialectique ancienne, il aurait voulu qu'on fît une étude pénétrante des différentes facultés de l'homme, des « *puissances de l'âme* », comme il les appelle, étude qui — notons-le — semble se lier intimement dans son esprit à l'étude de l'anatomie du corps humain. Outre le *De anima*, Mélanchthon publia encore plusieurs traités d'enseignement philosophique: *Elementa rhetorices*, *Erotemata dialectices*, *Philosophiæ moralis Epitome*, *Ethicæ doctrinæ Elementa*, *Compendiaria dialectices Ratio.*

L'étude de l'histoire tient peut-être moins de place qu'on ne s'y attendrait dans les plans d'éducation de Mélanchthon. Ce n'est pas, sans doute, qu'il en méconnaisse l'utilité, mais plutôt parce que les livres manquaient pour cette partie de l'enseignement. Mélanchthon s'en plaint au sujet de l'histoire allemande qui jusqu'ici, dit-il, n'a été écrite que par des moines dénués de toutes connaissances politiques, de tout art de composition, peu soucieux de recourir aux sources. Parmi leurs chroniques, il y en a quelques-unes de bonnes, celles de l'abbé d'Ursperg par exemple; Mélanchthon en conseilla la réimpression et y mit une préface. Il édita aussi, en la corrigeant, la chronique rédigée par Carion, son élève; et telle était alors la pénurie de livres d'histoire que, dès son apparition, et malgré sa médiocrité, cet ouvrage fut adopté par nombre de professeurs en Allemagne et à l'étranger. Mélanchthon le refondit ensuite en le traduisant en latin (1558). Dans cette stérilité de bons ouvrages modernes, Mélanchthon ne voit guère à indiquer pour l'éducation d'un jeune prince (Jean-Frédéric, duc de Poméranie) que l'ouvrage de Commines. A ses autres clients, il indique d'ordinaire la lecture des principaux historiens anciens: Tite-Live, Salluste, Thucydide, — qu'il édita les uns et les autres en tout ou en partie, — et Tacite, dont il publia en 1538 le *De moribus Germanorum.* Mais il comprend que la lecture des ouvrages des anciens ne suffit pas à donner de l'antiquité une connaissance réelle et complète; qu'il faudrait coordonner, en vue de l'enseignement, les indications éparses et fragmentaires que les textes nous donnent, et il regrette qu'il n'y ait pas quelque *Epitome* bien fait des historiens de l'Orient, de la Grèce et de Rome.

L'étude des sciences physiques et mathématiques rentre encore dans le cercle de ces connaissances nécessaires qui pour Mélanchthon composent l'enseignement classique. Il insiste fréquemment sur l'utilité de ces connaissances pour le théologien, pour le jurisconsulte, pour le professeur, pour l'avocat. Il nous suffira de signaler ici l'originalité, pour le temps, de ces théories qui alors avaient besoin d'être démontrées. Dans les *rationes studiorum* qu'il adresse à des particuliers, il a soin de réserver quelques heures dans la semaine pour le calcul, l'astronomie, la cosmographie, la connaissance du temps; pour la physique, l'anatomie et les éléments de la médecine. Toutes ces sciences, force lui était alors d'en conseiller l'étude, de les enseigner lui-même principalement d'après Aristote. En dehors d'Aristote, c'était dans Hésiode, dans Manilius, dans le second livre de l'*Histoire naturelle* de Pline l'Ancien, enfin dans le traité *De Sphæra mundi*, par Jean de Sacrobosco (1472), qu'il fallait chercher toute la science en fait de cosmographie, d'astronomie, de météorologie, de géologie. Mais il sent tout le premier l'insuffisance de cette science arriérée, et il voudrait que l'enseignement pût s'exercer sur une matière plus riche.

Si nous ajoutons que Mélanchthon jugeait utile et honorable à tout homme de savoir quelque chose de sciences même plus spéciales, telles que la jurisprudence et la médecine, nous aurons complété la liste des connaissances qu'il inscrit dans le programme d'une éducation vraiment libérale. « Celui qui aura fortifié son esprit par des études variées, celui-là, mais celui-là seulement, pourra aborder, par un chemin sûr, les sciences professionnelles, telles que la jurisprudence, la théologie, la médecine. » S'il ne s'est pas imposé cette préparation générale, le théologien, ignorant les langues, ne comprendra rien aux textes sacrés; le pasteur, inhabile à disposer ses pensées, ne fera que jeter l'obscurité dans l'esprit de ses auditeurs; l'avocat, dénué de toute connaissance de la morale et de la philosophie, ne sera qu'un parleur à vide; le médecin, que n'éclaireront aucunes notions de mathématiques ou de physiologie, s'envasera pour ainsi dire dans les disputes de son art (*hærebit ubique tanquam in luto*). Non moindre sera l'embarras, l'insuffisance aussi, du politique, du militaire, qui auront abordé l'exercice de leurs fonctions sans s'astreindre à parcourir les degrés de l'enseignement classique. Est-il un métier où il ne soit essentiel de savoir écrire, parler, penser?

Tel est l'ensemble des idées pédagogiques de Mélanchthon. Il serait aussi superflu d'en faire ressortir ici les mérites que d'en signaler les défauts; les uns et les autres sont sensibles. Mais sans insister sur ce qui manque à ce plan d'éducation où l'humanisme s'est taillé la part si belle, nous nous bornerons à faire remarquer ceci: c'est que, s'il paraît difficile de faire à l'étude de l'antiquité une place plus large que Mélanchthon ne la lui accorde, du moins il est possible de la lui faire autrement et dans un esprit différent du sien. Ce qui le touche, en effet, et ce qu'il recherche, ce n'est pas la connaissance *objective* et *réelle*, si l'on peut dire, de l'antiquité classique, de son histoire, de ses idées, de ses institutions, de son esprit; c'est simplement l'utilité *subjective* de cette étude, le profit intellectuel et moral qu'on peut retirer d'un commerce familier

avec les écrivains anciens. Cette conception de l'étude des lettres antiques, considérée uniquement comme un moyen de culture pour l'esprit et de développement pour l'âme, distingue d'abord Mélanchthon des humanistes italiens de son temps, qui n'aspiraient à rien moins qu'à une résurrection véritable des idées, des mœurs, des systèmes de l'antiquité; elle diffère aussi des idées dont s'inspirent les partisans modernes de l'instruction classique, bien plutôt disposés à estimer davantage l'intérêt philologique, archéologique et historique des études anciennes.

D'autre part, en dehors de ses mérites purement théoriques, la pédagogie de Mélanchthon en a d'un autre genre, que nous nous reprocherions d'omettre, quoiqu'il faille, pour les bien apprécier, descendre au détail et comme dans l'intimité journalière de sa pratique de l'enseignement. C'est dans ses lettres, dans ses avis aux étudiants, dans les récits de ses biographes qu'il faut aller prendre sur le fait Mélanchthon professeur; c'est là que l'on comprend avec quel soin pieux il remplissait sa mission de maître. Le consulte-t-on sur une éducation à diriger? Il faut voir avec quelle consciencieuse minutie il en dresse le plan pour chaque semaine, pour chaque jour, pour chaque heure. Et qu'on ne croie pas qu'il ait un programme fixe qu'il applique à tous ses clients sans distinction : il fait acception des personnes, des âges, des vocations. Il va jusqu'à recommander — et ce trait est bien du Mélanchthon — qu'on ne lui obéisse pas trop, qu'on ne s'astreigne pas avec trop de docilité à suivre servilement le plan qu'il propose; qu'on laisse quelque chose au hasard et à la liberté. Et ce n'est pas seulement à des étudiants déjà grands qu'il prodigue ainsi, dans de longues lettres, les trésors de son expérience et de sa réflexion : c'est souvent à de petits enfants qui commencent à peine la grammaire. Pour ceux-là Mélanchthon, qui était père, a soin d'ajouter : « *ne onerentur nimium* », « qu'on ne les charge pas trop ».

Car son ardeur pour la science et son désir de la voir se répandre ne l'entraînent point à demander trop à la jeunesse. Son école n'a rien d'austère et d'ascétique. « Je ne te demande pas, dit-il, de te lever longtemps avant le jour, ni de te coucher tard dans la nuit: il faut absolument tenir compte de ce que réclame la santé. » Il veut que dans un cours d'études bien entendu, on fasse la part de l'amusement intellectuel. Comme Luther, il encourage l'étude de la musique et du chant. Se souvenant de sa propre jeunesse, et qu'il avait fort aimé les poètes et qu'il l'était lui-même, il en conseille souvent la lecture, des poètes modernes comme des anciens.

Toujours du reste, et quelle que soit l'étude qu'il recommande, il a soin d'en montrer l'agrément et l'utilité : semblable en cela à la plupart des éducateurs du XVIe siècle, il ne veut pas qu'on obtienne rien par force, mais tout par persuasion. Il ne faut pas que ses élèves viennent expliquer Démosthène ou Homère comme ils iraient à une corvée ; il prétend qu'ils s'y plaisent. Aussi ne manque-t-il jamais, dans les affiches où il annonce aux étudiants de Wittenberg qu'il expliquera tel ou tel auteur, d'en faire valoir le haut intérêt; ses intimations (*intimationes*) sont bien plutôt des invitations toujours pleines d'alléchantes promesses et d'ingénieux considérants. Et ici encore ce n'est pas pour les jeunes gens seuls qu'il se met en frais de persuasion : il ne croit pas s'abaisser en cherchant à convaincre aussi les petits enfants. « Toutes les fois que vous voyez vos petits livres de classe, écrit-il à un commençant, pensez que ce sont là véritablement vos armes, et que vous êtes des soldats nécessaires à la République, qui vous a donné un poste à défendre.» Voici la jolie lettre qu'il écrit à un autre : « Quand tu es assis en classe, souviens-toi que tu n'es pas seulement au milieu d'enfants de ton âge, mais qu'à côté de vous viennent se placer les anges très purs, spectateurs de vos études et gardiens de vos corps... Ils vous accompagnent à l'école, s'asseoient sur vos bancs avec vous, vous ramènent à la maison. C'est là un camarade que tu dois chercher à satisfaire, car il se réjouit grandement de l'assiduité de ceux qui apprennent bien et qui tiennent des discours pieux, et il va raconter à Dieu vos études et il vous recommande à lui. Prends donc garde, soit par paresse, soit par méchanceté, d'offenser ce vigilant gardien et de l'éloigner de toi. » Par ce côté moral d'un enseignement tout pénétré de tendresse insinuante et d'ingéniosité affectueuse, Mélanchthon se rapproche de Fénelon et de Rollin, avec quelque chose de plus aimable encore; et il pouvait bien dire à ses élèves qu'il se sentait vraiment un amour de père pour quiconque aimait la science : « *Vere hoc affirmare possum me paterno affectu atque amore complecti omnes studiosos.* »

III. *Influence de Mélanchthon sur l'enseignement.* — Il ne nous reste plus qu'à marquer brièvement quelle influence a exercée Mélanchthon dans le domaine de l'enseignement, soit de son vivant, soit après lui, en Allemagne et à l'étranger.

Son enseignement à Wittenberg avait eu tout d'abord un grand succès. Luther, qui des premiers s'était enthousiasmé pour la science et l'ardeur du jeune maître, nous l'atteste dans ses lettres : les professeurs eux-mêmes se faisaient ses élèves. Ce succès ne fut pas toujours aussi vif : dans les dernières années de son enseignement, Mélanchthon se plaignait souvent qu'Homère ou Démosthène fussent obligés de « mendier » des auditeurs. Ce fut sans doute au début que Spalatin put compter une fois 600 élèves à son cours; Heerbrand assure que l'on remarquait parmi les auditeurs des princes, des comtes et des barons. « On venait pour l'entendre, ajoute ce dernier, de tous les pays de l'Europe, et même d'Italie et de Grèce ; et combien de milliers de disciples, dispersés aujourd'hui dans des régions diverses, répandent les trésors qu'ils ont amassés à son école ? »

Sa correspondance multipliait au loin son influence pédagogique. En relation avec un très grand nombre de pasteurs, de maîtres d'école, de magistrats et de seigneurs, à tous il recommandait chaudement les intérêts de l'enseignement. Il n'est guère de gymnase allemand qui n'ait entretenu des rapports avec Mélanchthon.

Si son autorité morale était prépondérante à Wittenberg, Tubingue, Heidelberg, Francfort-sur-l'Oder, Rostock s'inspiraient respectueusement de ses conseils. Kœnigsberg lui dut en partie son université, dont le premier recteur fut le gendre de Mélanchthon, Sabinus. On a vu à l'article *Luther* que, quand il s'agit de doter la Saxe d'écoles, c'est Mélanchthon qui fut chargé de rédiger les instructions d'après lesquelles on organisa l'enseignement. Ailleurs encore, nombre d'*écoles latines* furent créées à son instigation et établies sur ses plans. En 1537, il adresse aux princes réunis à Smalkalde une lettre *De conservandis bonis monasteriorum ut scholis et ecclesiis consulatur*. Et lui-même, il nous apprend que sa requête eut plein succès. En 1545, quand il refond les lois et statuts de l'académie de Wittenberg, il fait naturellement prédominer ses idées et ses méthodes dans l'enseignement réorganisé. En 1539 et 1540, il donne son avis deux fois sur la réforme de l'académie de Leipzig.

Son influence posthume, en Allemagne, ne fut point aussi grande qu'elle eût pu l'être. « L'étude du grec et du latin, dit M. Klix, qu'il eût voulu voir régner dans toute l'Allemagne d'après les

principes et les méthodes de l'humanisme, dépérit et dégénéra partout en une sèche étude des mots. » Puis vint la guerre de Trente ans, ramenant cette barbarie dont Mélanchthon avait une si grande horreur, et qu'il avait essayé toute sa vie de combattre. Néanmoins, sa doctrine et son esprit survivaient dans l'élite des maîtres de la jeunesse allemande, ses anciens disciples. « Camérarius*à Leipzig, Mycillus à Heidelberg, Sturm* à Strasbourg, Trotzendorf*à Goldberg, Neander*à Ilfeld, Wolf à Augsbourg, Mylius à Görlitz, Fabricius à Meissen, » s'inspirèrent de ses principes et continuèrent son œuvre en la perfectionnant parfois. En même temps, ses livres, éditions et manuels, qui, déjà de son vivant, avaient eu des réimpressions nombreuses, restent classiques. On trouvera la liste de leurs diverses éditions au-devant de chacun de ces ouvrages, dans la collection du *Corpus Reformatorum*. Notons seulement que ses *Initia doctrinæ physicæ* et son *Liber de anima* eurent la plus grande influence en Allemagne sur l'enseignement philosophique « jusqu'à l'époque de Wolf et de Kant ». (Klix.)

A l'étranger, ce furent surtout ses différents manuels qui propagèrent son influence. Sa *Dialectique*, publiée pour la première fois en 1520, eut de 1528 à 1547 trois éditions remaniées ; la première de ces éditions fut réimprimée huit fois, à Bâle, à Paris, à Strasbourg, à Leipzig, etc. ; la seconde, huit fois aussi ; la troisième, cinq fois. Sa *Grammaire latine* fut publiée quatre fois à Paris par Robert Estienne. En Angleterre, dès 1535, dans la « Visitation » des universités anglaises faite au nom du roi, nous trouvons les ouvrages philosophiques de Mélanchthon recommandés (Huber et Newman, *the English Universities*, I, 252). En France, « longtemps après que l'auteur eut encouru par ses principes théologiques les censures de la cour de Rome, on continua de se servir des ouvrages de Mélanchthon dans les écoles publiques, et l'on en trouve des exemplaires dans presque toutes les anciennes bibliothèques. » (Article *Mélanchthon* de la Biographie Michaud.)

L'Allemagne a conservé à Mélanchthon le nom de *précepteur commun de la Germanie*. Mais nous voyons que son action n'a pas été limitée à l'Allemagne, et il n'est pas téméraire de supposer que par ses livres, dont se sont servies plusieurs générations de professeurs et d'élèves, il a contribué pour sa part à la renaissance des études classiques dans l'université de Paris au commencement du XVIIe siècle. [A. Rébelliau.]

MÉMOIRE. — Tout le monde aujourd'hui va disant qu'un des vices principaux de l'ancienne pédagogie était de ne s'adresser qu'à la mémoire et de laisser le jugement en souffrance, — que la supériorité de la pédagogie nouvelle consiste essentiellement à faire passer la culture de l'esprit avant le savoir mnémonique. Cela est vrai, d'une manière générale ; mais cette vérité ne laisse pas de prêter à quelque malentendu. Ceux qui la répètent semblent parfois l'entendre d'une façon peu équitable pour le passé et qui ne serait pas sans inconvénients dans la pratique. Sans contredit, le but de l'éducation intellectuelle est de donner aux esprits justesse, souplesse et vigueur, et non de les encombrer de connaissances indigestes. Depuis Montaigne c'est là un lieu commun. Ne nous lassons pas de le reproduire, parce qu'il est d'une importance capitale, mais n'en parlons pas comme si nous avions trouvé d'hier une vérité jusque là méconnue. Le difficile n'est pas de penser et de parler correctement à cet égard, c'est de faire juste ce qu'il faut, de garder la mesure dans l'application. Pas plus au siècle dernier que de nos jours, et peut-être pas plus avant Montaigne qu'après lui, on n'eût trouvé des pédagogues pour soutenir en théorie qu'il fût plus nécessaire de remplir la mémoire que de former le jugement : c'est en fait, et sans y penser, qu'on faisait fausse route ; l'erreur dans laquelle on donnait n'était pas tant une erreur d'opinion, que de conduite. De même, notre prétention actuelle de faire avant tout de bons esprits est la plus juste et la plus respectable du monde ; mais ne croyons pas que pour y réussir il suffise d'en proclamer l'intention. La recherche des voies et moyens est un des objets essentiels de la pédagogie philosophique.

Pour qui sait les rapports de la mémoire et du jugement, ce serait une singulière erreur de voir là deux facultés en antagonisme nécessaire, dont l'une a tout intérêt à ce qu'on ne fasse rien pour l'autre. Loin que la culture de la mémoire soit forcément en opposition avec celle de l'esprit, elle est, au contraire, une condition indispensable pour que l'esprit ait toute sa sûreté et toute son étendue. Or, s'il en est ainsi, meubler et fortifier la mémoire reste et sera toujours une partie notable de l'œuvre de l'éducation : ce qu'il faut chercher, ce sont les moyens d'accorder à cette faculté tout le soin qu'elle mérite, sans la laisser empiéter sur les facultés maîtresses et l'intelligence proprement dite.

Il est certes facile, et il n'est pas inutile peut-être, de nous rendre compte tout d'abord des raisons qui font de la mémoire une faculté si décriée. En fait, les enfants qui aiment à apprendre par cœur, et qui excellent aux exercices de pure mémoire, ne sont pas toujours les plus intelligents : aussi les prix de récitation, dans l'enseignement secondaire, sont-ils tenus en assez médiocre estime, dédaignés souvent des élèves qui se disputent les autres. J'ai même vu l'*histoire* pâtir de ce discrédit de la mémoire, quand on l'enseignait de façon à laisser croire qu'elle ne met en jeu que cette faculté. Il est certain qu'on peut apprendre vite et retenir exactement sans bien comprendre, qu'on peut savoir beaucoup sans penser juste, que le temps qu'on met à graver dans son esprit des mots, des dates ou des formules, quand on fait consister en cela même tout l'objet de l'étude, risque fort d'être perdu pour le vrai travail et le vrai progrès de la pensée. N'arrive-t-il pas aussi chez les adultes, et même chez les plus cultivés, que la trop grande richesse des souvenirs embarrasse, alourdisse l'esprit, au grand préjudice des qualités mentales par excellence, la clarté et la justesse, la vivacité et la précision ? L'érudition ne donne pas nécessairement l'esprit de finesse, encore moins l'originalité, la puissance d'invention ou de création ; elle peut même les mettre en danger. Sans parler de ceux qui vont jusqu'à se rendre insupportables par le souci constant d'étaler leur savoir et de briller avec l'esprit des autres, il en est beaucoup qui, pour savoir trop bien tout ce qu'on a dit ou écrit sur toutes choses, deviennent comme incapables de penser par eux-mêmes sur aucune. Ils ont en tout des jugements tout faits, prononcent sans hésiter sur ce qu'ils connaissent le moins, se contredisent au besoin sans s'en apercevoir, ne songent ni à faire un choix dans ce qu'ils ont lu ou appris, ni à mettre d'accord entre elles cent opinions diverses et incompatibles, qu'ils prennent de tous côtés, et placent à tort et à travers.

On peut étendre à l'infini, pousser au noir à plaisir ce tableau des misères d'un esprit sans vigueur ni personnalité, qui n'a que de la mémoire : mais qu'on se demande ce que serait le même esprit si la mémoire aussi lui manquait ! La mémoire ne fait pas que les sots ne soient sots, que les étourdis, les vaniteux, les esprits faux ne restent tels ; j'avoue même qu'une trop heureuse mémoire, ou trop pleine, peut induire tous ceux-là en tentation de faire paraître, avec leur savoir, la pauvreté de leur jugement. Mais elle ne l'augmente pas ; au contraire. S'il est quelques moyens de

donner de la justesse et de l'étendue à un esprit qui en manque, un de ces moyens, à coup sûr, est d'enrichir et d'exercer la mémoire; c'est là, nul psychologue n'en peut douter, une condition *sine qua non* de toute culture intellectuelle, une manière de faire valoir à un esprit, bien ou mal doué, tout ce qu'il est susceptible de valoir.

En effet, il est notoire, d'abord, que toutes les opérations mentales, sans exception, supposent plus ou moins le pouvoir de retenir les impressions et les idées, que non seulement le raisonnement compliqué, mais la plus simple comparaison, mais l'intuition même, en apparence instantanée, seraient impossibles sans la mémoire. S'il en est ainsi, comment cette faculté, élément nécessaire de la pensée la plus rudimentaire, ne serait-elle pas aussi un élément de la vie supérieure de l'esprit? comment la sûreté et la richesse des souvenirs ne serait-elle pas une condition de la puissance intellectuelle? Juger, c'est toujours comparer, énoncer le rapport de deux idées, ou de plusieurs. Le bon sens dans la vie commune, l'intelligence dans les affaires, le génie dans la science, ne consistent jamais que dans une disposition plus ou moins marquée à discerner les vrais rapports des choses. Ce qu'on appelle *esprit*, dans la société, cette manifestation si agréable et si goûtée de l'intelligence, qu'est-ce autre chose que la vivacité à saisir des rapports imprévus, à trouver des rapprochements d'idées dont les autres ne s'avisent pas? Selon J.-J. Ampère, qui fit tant de découvertes, notamment celle du télégraphe électrique, la haute supériorité scientifique est le don d'apercevoir entre les choses des relations lointaines qui échappent au commun des hommes et des savants. N'est-il pas clair, dès lors, que plus on sait, plus on est à même de comparer, d'établir des rapprochements, de découvrir des rapports? Pourquoi est-ce un si grand avantage en toutes choses d'avoir une longue expérience, sinon parce que cela permet de trouver toujours dans ses souvenirs de quoi comprendre les événements et de quoi se conduire dans les situations les plus nouvelles? Aussi des gens que l'expérience ne rend pas plus sages dit-on avec dédain qu'ils n'ont rien appris. Ce n'est donc pas tout à fait à tort que les paysans de certaines provinces de France disent d'un homme ou d'un enfant : *Il a beaucoup de mémoire*, ou *il n'a point de mémoire*, pour exprimer qu'il est intelligent ou ne l'est pas. Dans la politique, par exemple, qu'on songe de quelle ressource il est à un homme d'Etat d'avoir une connaissance complète et très présente de l'histoire! Quelques-uns, parmi les plus grands, ont dû notoirement leur bon sens supérieur et leur clarté de vue surtout à une parfaite connaissance des hommes, de leur temps et de tout le passé historique.

Veut-on considérer, au lieu des faits et des notions positives, dont la connaissance est d'une utilité presque évidente, les souvenirs d'ordre purement esthétique? Il est d'une haute importance non seulement pour la formation du goût, mais aussi pour la connaissance de la langue, de mettre dans sa mémoire quelques pages choisies des meilleurs écrivains. Peut-être n'y a-t-il pas de moyen plus sûr pour apprendre à penser, à parler et à écrire avec correction et avec nuance. La logique instinctive que l'esprit acquiert de la sorte pénètre en lui plus profondément que toutes les règles. Celles-ci, d'ailleurs, dans la mesure où elles sont indispensables (et elles le sont), ne rendent, à leur tour, tout le service pratique qu'on en attend, qu'à condition d'être aussi vivement présentes à la mémoire que bien comprises de la raison.

Ainsi, l'éducation nécessairement suppose la mémoire, s'adresse à la mémoire, doit la cultiver et l'enrichir, tant à cause de son utilité propre et directe, qu'en raison des services qu'elle rend comme faculté auxiliaire de toutes les autres. La même conclusion résulte, du reste, de la nature même de cette faculté. On démontre, en effet, en psychologie, la parenté étroite, sinon l'identité de la mémoire et de l'habitude ; les souvenirs ne sont que des habitudes de l'esprit. Or on sait que l'éducation pourrait presque se définir l'art de créer des habitudes, tant c'est là une partie essentielle de son objet : serait-il possible, *a priori*, que la formation des habitudes mentales et l'acquisition des souvenirs, en un mot la culture de la mémoire, ne fût pas une des fins de l'éducation?

Cela posé, quelles règles pratiques la psychologie nous fournit-elle à cet égard? — Les suivantes, croyons-nous, sont conformes à l'expérience universelle et se déduisent rigoureusement des lois psychologiques les plus certaines. Elles se rapportent : I. à l'acquisition des souvenirs ou à l'art de graver les choses dans la mémoire ; II. à la culture de la mémoire elle-même, c'est-à-dire aux moyens de la développer et de la fortifier.

I. Une remarque préalable est importante : c'est que la faculté d'apprendre, comme toutes les autres, mais plus que beaucoup d'autres, dépend de l'état de l'organisme. Elle est étroitement liée à la vitalité générale, non sans doute en ce sens que la vigueur physique soit le signe certain d'une bonne mémoire (il n'est pas rare de voir le contraire), mais en ce qu'une mémoire donnée ne manque jamais de bénéficier de tout ce qui relève le ton des organes en général, du système nerveux en particulier. Fatigue, maladie, vieillesse, excès de tous genres, tout ce qui rend les fonctions languissantes, surtout d'une manière habituelle et chronique, rend l'esprit paresseux à apprendre et incapable de retenir. De là vient que la mémoire, si l'on fait abstraction de ce qu'elle gagne ou perd par l'exercice ou l'inaction, est à son maximum de docilité dans la jeunesse et surtout dans l'enfance, alors que, les organes ayant l'activité fonctionnelle la plus intense, les impressions ont aussi le plus de fraîcheur, de vivacité et de relief. Et à tout âge, les meilleures conditions hygiéniques sont les plus favorables à la mémoire. C'est ce qui s'expliquera sans peine par les conditions psychologiques du souvenir.

1° Psychologiquement, avons-nous dit, le souvenir est de la nature de l'habitude, d'où il suit qu'il s'acquiert comme l'habitude même, avant tout par la *répétition*. Abandonnés à eux-mêmes, les enfants ne connaissent guère d'autre moyen d'apprendre leurs leçons que de les relire et de les répéter indéfiniment ; moyen défectueux, à coup sûr, mais si efficace néanmoins, qu'ils apprennent, et que nous pouvons tous apprendre ainsi de longues suites de mots et de phrases sans les comprendre. Cette faculté de retenir ce qu'ils entendent habituellement joue un rôle immense dans la façon dont les petits enfants apprennent à parler. Pour bien dire, c'est en cela même que la mémoire consiste avant tout, retenir plus ou moins vite, plus ou moins fidèlement les impressions.

2° Mais l'*effort volontaire*, l'énergique *attention* peuvent rendre inutile la répétition fréquente, et en tenir lieu. Distrait, on relit cent fois sans la retenir une pièce de vers, qu'on apprendra en quelques minutes d'intense application. C'est ainsi qu'en tout genre d'exercices, les habitudes qu'il s'agit de prendre se contractent plus vite à mesure qu'on donne une attention plus expresse à ce qu'on fait. Voilà ce qu'il faut tâcher de faire entendre aux enfants. Qu'on les amène seulement à en faire l'expérience, ils reconnaîtront que rien n'épargne autant de temps et de peine, qu'un peu de peine prise à propos.

3° Ce n'est pas seulement à la vertu propre de

l'effort qu'est dû cet effet de l'attention, c'est à la *distinction* qu'elle donne aux perceptions et aux idées. De même, en effet, que la netteté est une qualité essentielle des souvenirs, voir clair dans ses idées est une des conditions principales du travail d'apprendre : le grand ennemi de la mémoire, c'est la confusion. Or, l'attention est le moyen par excellence de dissiper la confusion; on la compare justement à la loupe, qui fait voir si distincts les objets auxquels on l'applique. Dans tout ordre de pensée, comme dans la vision proprement dite, l'attention exclusive est tellement nécessaire à la parfaite aperception des choses, que celui qui se livre à un travail intellectuel plus ou moins énergique ou délicat a pour premier besoin d'exclure les sensations qui pourraient le distraire. Il cherche le silence, circonscrit à dessein le champ de sa vision. Les écoliers appliqués, apprenant leurs leçons dans une salle où sont d'autres personnes, d'instinct se bouchent les oreilles et mettent leurs mains autour de leurs yeux. Au reste, il y a d'autres moyens que l'effort personnel pour rendre les idées claires, et tout ce qui a ce résultat contribue à graver les souvenirs. Un maître avisé, et qui sait son devoir, ne donnera jamais rien à apprendre par cœur, qu'il ne l'ait auparavant expliqué avec le plus grand soin, en s'assurant que son explication est comprise.

4° Attention de l'élève, explications reçues ou trouvées par lui-même, soulagent et servent la mémoire autrement encore qu'en rendant claires les idées, je veux dire en les mettant en *ordre*, ou, ce qui vaut mieux encore, en faisant découvrir l'*ordre naturel* qui est entre elles. A vrai dire, c'est à cette condition seulement qu'elles deviennent claires, que la confusion se dissipe. L'ordre est le besoin le plus impérieux de l'esprit. La mémoire, en particulier, ne peut s'en passer. Grâce à l'ordre, elle retient sans peine, porte légèrement et retrouve à volonté une quantité incroyable d'idées et de faits; sans ordre, elle succomberait sous un fardeau mille fois moindre. Cela est si vrai qu'à défaut de l'ordre rationnel, seul vraiment satisfaisant pour l'esprit, chacun se forme un ordre de convention, essaie d'associer de quelque manière ce qu'il veut retenir à ce qu'il sait déjà, met entre les idées certains rapports plus ou moins factices qui permettent à la mémoire de retrouver les unes à l'aide et à la suite des autres. Tous les procédés *mnémotechniques* ont pour but de répondre à ce besoin; tous reposent sur les lois de l'association des idées, c'est-à-dire en somme de l'habitude mentale. Sans les condamner absolument, puisque, à défaut de mieux, ils rendent service et que tous nous y avons recouru dans l'occasion, il vaut mieux les proscrire des écoles : ils n'ont que faire dans l'enseignement méthodique, puisqu'ils ne sont que des expédients pour y suppléer. Donnons aux enfants le goût et l'habitude de l'ordre véritable, de l'ordre logique ou causal, qui consiste à mettre les choses à leur place, et dans leurs vraies relations. Quant aux rapprochements saugrenus, aux simples assonnances, aux analogies fortuites, aux rimes burlesques, tout cela peut bien un moment amuser l'esprit, le reposer une fois par hasard sans danger sérieux, mais rien de tel ne saurait être érigé en méthode, ni trouver place, je le répète, dans un système d'éducation. Je ferai, si on le veut, une réserve en faveur des synchronismes : ils mettent entre des événements historiques qui n'ont aucun lien causal des rapports accidentels, il est vrai, mais réels cependant et instructifs, car la chronologie, après tout, est un élément essentiel de l'histoire. Au contraire, les associations d'idées qui sont de pure fantaisie et totalement irrationnelles, encombrent, à la lettre, l'esprit, dans lequel il n'y a place, selon beaucoup de psychologues, que pour un nombre limité d'idées et de rapports : tout ce qui est donné aux puérilités absurdes est donc perdu pour les acquisitions utiles.

5° Enfin les souvenirs auxquels s'attache une *émotion* forte, plaisir ou peine, se gravent d'une façon infiniment plus rapide et plus durable que ceux qui laissent la sensibilité indifférente. Il faut pourtant que l'émotion ne dépasse pas un certain degré : trop violente et surtout trop soudaine, loin de rendre plus nettes les images, elle les brouille, loin d'aider la mémoire, elle met comme une lacune dans les souvenirs. Mais sauf ce cas extrême, toute excitation de la sensibilité contribue à faire retenir les pensées ou les événements qui la produisent, les circonstances qui l'accompagnent. Tel visage aperçu une seule fois, tel coin de paysage, un rocher, un arbre, une pierre du chemin, le détail le plus insignifiant d'une scène, restent à jamais inoubliables, pour avoir été associés à une grande joie, à une angoisse, à un vif émoi. La même loi s'applique, bien entendu, à ce qu'on apprend à dessein : on retient mieux ce qui touche, ce qui plaît; les anecdotes émouvantes, la poésie, l'éloquence, tout ce qui est l'objet d'un intérêt esthétique, tout ce qui parle au cœur, s'apprend plus vite et s'oublie moins que le reste. Cela dépend, toutefois, des aptitudes et des préférences individuelles : un esprit ami de l'abstrait retiendra mieux une sèche démonstration que la pièce de vers la plus inspirée; mais cela même confirme la loi, bien loin de la contredire, puisque, dans ce cas encore, la docilité de la mémoire est en raison directe de l'intérêt. La joie de certains esprits, c'est l'ordre logique, la liaison nécessaire des pensées, comme la joie de certains autres ce sont les images, le mouvement et la couleur. Seulement l'immense majorité des enfants se rangent dans cette dernière catégorie. Pour les conduire à la maturité, il faut les prendre d'abord tels qu'ils sont et tenir compte de leurs besoins; une leçon qu'on veut leur faire apprendre doit être avant tout intéressante, puis leur être commentée non seulement d'une façon lucide, mais, autant que le sujet le comporte, avec chaleur et émotion.

Ce qui précède permettra, croyons-nous, d'avoir une opinion rationnelle sur les menues questions qui peuvent se poser dans la pratique. S'agit-il, par exemple, d'apprendre par cœur un morceau littéraire, beaucoup d'enfants, non sans raison, pensent trouver un secours dans le fait de lire et de répéter à haute voix leur leçon. Il est certain que c'est une manière de se forcer soi-même à être attentif, et par conséquent de mieux comprendre; une manière aussi de mieux entrer dans le sentiment du morceau, car il est bien connu qu'une sorte de lien unit les émotions aux sons, ce qui fait la voix humaine si particulièrement expressive des affections et des passions. S'agit-il d'apprendre dans l'autre sens du mot, c'est-à-dire de s'assimiler des connaissances (faits historiques, lois de la nature, démonstrations mathématiques, argumentations, ou quelque genre que ce soit de vérités positives), « le meilleur moyen d'apprendre, c'est d'enseigner », a dit un penseur, et cette remarque si juste est passée en adage. En effet, celui qui enseigne est nécessairement actif et attentif au plus haut point, obligé de voir clair dans ses idées, obligé de les mettre en ordre, obligé de répéter avec patience, et il est presque impossible que ce qu'il enseigne ainsi le laisse indifférent : il réunit donc toutes les conditions favorables à l'assimilation des connaissances par l'esprit et à la formation des habitudes mentales.

II. Voilà pour les moyens de graver les choses dans la mémoire. Peu de mots suffiront quant à la culture de la mémoire elle-même et aux moyens de la fortifier. Comme toute autre faculté intellectuelle, comme toute puissance vivante, c'est en

s'exerçant qu'elle se développe. Si donc il importe de l'avoir bonne, il importe de l'exercer dans l'enfance, alors qu'elle a son maximum de souplesse et de perfectibilité. Aussi ne saurions-nous sans quelque réserve donner les mains à la réaction qui s'est faite récemment, dans nos mœurs pédagogiques, contre les exercices de mémoire. Juste dans le principe et nécessaire contre certains abus, cette réaction, en quelques endroits, menace de dépasser les intentions de ceux qui en ont été les promoteurs. Le système commode et cher à la paresse des maîtres, qui consiste, je ne dis pas à faire tout apprendre par cœur, ce qui est au-dessous de toute critique, mais à donner de longues leçons sous prétexte d'occuper les enfants, et à les faire réciter durant la moitié de la classe, ce système, à coup sûr, devait être dénoncé. Mais ce n'est pas une raison pour proscrire toute leçon apprise par cœur et toute récitation. Indépendamment des avantages qu'il y a, comme on l'a vu plus haut, à orner l'esprit de belles choses et à le munir de modèles, le seul fait d'affermir et d'éprouver la mémoire vaudrait le temps et la peine que peuvent coûter des exercices bien conduits. On pourrait, par exemple, donner très courtes les leçons quotidiennes, à condition de les exiger bien sues. La récitation, au lieu de traîner en longueur, devrait se réduire à un rapide contrôle. Puis les élèves, surtout à mesure qu'ils grandissent, seraient invités à choisir eux-mêmes, dans leurs lectures, des morceaux de plus longue haleine pour les apprendre. Apprenant chacun ce qui leur plaît, ils le sauraient plus vite et mieux et demanderaient spontanément à le réciter. On pourrait, de loin en loin, consacrer quelque temps à les entendre, et l'occasion serait particulièrement bonne pour exiger une diction soignée, bien qu'il faille tous les jours en exiger une simple et correcte. Pour les tenir en garde contre l'oubli, lequel n'est qu'une désuétude, on les préviendrait que ce qu'ils ont une fois su pourra leur être demandé de temps en temps à l'improviste, et l'on ne manquerait pas, en effet, de renouveler assez souvent cette épreuve, qui serait pour tout le monde une agréable diversion au train un peu monotone de la classe. Quand le maître lui-même y trouverait un instant de repos, ce serait un gain de plus; car s'il est bon que le maître soit d'humeur à s'oublier lui-même, peut-être n'est-ce pas une raison pour oublier toujours ses besoins et les limites de ses forces, comme semble le faire quelquefois la pédagogie nouvelle.

Nous n'avons pas maintenant à parler des précautions à prendre pour empêcher que le développement de la mémoire ne nuise à celui de l'intelligence. Ce sujet, qui n'est pas ici le nôtre, se trouve implicitement traité en partie, car non seulement, on a pu le voir, la mémoire et le jugement sont loin de s'opposer, mais la culture de la mémoire telle que nous la concevons, et conduite comme elle devrait l'être, avec le continuel secours de la réflexion, de la raison, de l'effort intellectuel et de la sensibilité, ne ferait plus qu'un, pour ainsi dire, avec la culture du jugement.

[Henri Marion.]

MÉNAGÈRES (ÉCOLES). — V. *Ecoles ménagères.*

MENSUELLE (RÉPARTITION). — V. *Mois.*

MENTELLE. — Edme Mentelle, géographe français, naquit à Paris en 1730, et fit ses études au collège de Beauvais. Il s'adonna d'abord à la poésie légère et au théâtre; mais s'étant consacré ensuite à l'étude de la géographie et de l'histoire, il fut nommé, en 1760, professeur de ces deux sciences à l'Ecole militaire. Pendant les trente années que dura son enseignement à cette école, il publia une série de manuels d'histoire et de géographie qui firent connaître son nom du public. La Révolution ayant supprimé l'Ecole militaire, Mentelle ouvrit des cours chez lui. Il avait adopté les principes républicains, et se montra zélé patriote, comme le prouve un curieux opuscule publié sous ce titre : *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, mise en trente strophes, pour être chantée par les hommes libres de tous les pays; paroles du citoyen Mentelle, de la Section du Muséum; musique du citoyen Lenglé, maître de l'Ecole nationale de chant, de la section des Gardes-Françaises; dédiée à tous les sans-culottes de la République.* » En 1795, Mentelle fut chargé avec Buache d'enseigner la géographie à l'Ecole normale ; ses leçons ont été publiées, comme celles des autres professeurs, dans les *Séances et débats de l'Ecole normale.* Il fut ensuite nommé professeur aux écoles centrales du département de la Seine ; en même temps il entrait à l'Institut national. Les manuels qu'il avait publiés sous la monarchie ne pouvant servir à l'enseignement des écoles républicaines, il en rédigea de nouveaux, entre autres une *Méthode nouvelle de géographie à l'usage des écoles primaires et centrales,* 1 vol. in-12, avec cartes enluminées (an V). « Le procédé de l'auteur, dit à propos de cet ouvrage M. Depping dans la Biographie Michaud, est assez ingénieux : après avoir exposé la manière d'indiquer les quatre points cardinaux et la position d'un lieu géographique, il montre successivement à son écolier la ville de Bourges, le département du Cher, les quatre ou cinq départements qui y confinent, puis ceux qui sont un peu plus éloignés, enfin la France entière, l'Europe, etc., passant toujours du connu à l'inconnu, mais toujours sur la même échelle. » Citons encore deux autres manuels scolaires, un *Précis de l'histoire des Hébreux, ouvrage dans lequel on a tâché de concilier l'exactitude des faits avec les saines lumières de la raison; à l'usage des écoles primaires et centrales,* 1 vol. in-12 (an VI) ; et un *Précis de l'histoire de France* (an IX). Son principal ouvrage est une *Géographie universelle,* en 16 vol. et un atlas, publiée de 1803 à 1805, en collaboration avec Malte-Brun. Il mourut en 1815, à l'âge de quatre-vingt-cinq ans.

Quérard indique au nombre des écrits de Mentelle des *Considérations nouvelles sur l'instruction publique,* mémoire lu à la classe des sciences morales et politiques de l'Institut, le 17 fructidor an V. Ce travail ne figure pas dans la collection des mémoires de l'Institut, et nous l'avons cherché vainement à la Bibliothèque nationale.

MENTION HONORABLE. — V. *Récompenses honorifiques.*

MÈRE. — L'influence de la mère sur l'enfant s'exerce surtout dans la période qui précède l'école, période qui se prolongeait autrefois jusque vers sept ans et qui s'arrête aujourd'hui à quatre ou cinq. L'action de la mère s'étend sans doute au-delà de ces premières années et, par certains côtés, dure toute la vie, mais elle est prédominante et presque exclusive avant l'âge scolaire. Elle pose alors les fondements de l'éducation et détermine les dispositions physiques, intellectuelles, morales qui, avec l'hérédité, feront le tempérament et le caractère. La mère est d'abord l'institutrice unique de son enfant; elle est ensuite la collaboratrice des maîtres et des maîtresses qui l'instruisent à l'école; elle reste toujours la confidente, la conseillère de son fils, la gardienne de ses principes de moralité et de conduite.

La tâche de la mère consiste à préserver et à fortifier dans l'enfant l'être physique, à dégager et à former l'être moral. Il lui faut donc une sollicitude infatigable et toujours en éveil; il ne lui faut pas moins, à un degré éminent, les idées et les qualités qu'elle a charge de transmettre. En tenant dans ses bras son enfant, elle doit se dire qu'elle porte non une poupée perfectionnée destinée à

son amusement, mais un être de nature supérieure, sensible, intelligent, moral, capable pour lui-même et pour les autres de beaucoup de bien et de beaucoup de mal, en rapport direct avec la vérité qui parlera à son esprit, avec le bien suprême qui se fera entendre à sa conscience. Elever cet enfant est une tâche auguste qui exige les plus hautes qualités de l'esprit et du cœur, qui implique la responsabilité la plus grande. La mère a pourtant des collaborateurs, des associés dans son entreprise. Le père, à côté d'elle, lui donne la sécurité et le pain quotidien : il lui donne aussi au dedans et au dehors l'exemple des vertus qu'elle inculque à son fils. D'autres enfants, d'autres membres de la famille, appartenant à des générations différentes, entretiennent au foyer la variété, l'entrain, la joie et concourent, chacun pour sa part, à l'éducation du jeune enfant. Privée de leur appui, la mère emprunte à son malheur même une dignité nouvelle qui est aussi une force. En tout cas, le principal rôle lui est réservé; chacun lui laisse le dernier mot. Elle est l'interprète de tous les sentiments, de toutes les vérités; l'arbitre écouté de tout ce qui s'impose à l'affection ou à la croyance. Elle ne laisse arriver à l'enfant que ce qu'elle a approuvé, que ce qu'elle a reconnu bienfaisant et bon.

C'est son droit de mère qui la désigne à ce rôle supérieur dans l'éducation du nouveau-né. Celui-ci est si tendre, si fragile en venant au monde que, sans le dévouement providentiel qui l'y attend, il n'y vivrait pas un jour. L'enfant existe à peine, il n'est ni formé, ni fixé; il est moins un être qu'un aspirant à l'existence. Son premier besoin, celui de vivre et de se fortifier, trace à la mère son premier devoir. Elle doit le conserver, le faire durer, le tremper pour la vie. Elle ne le peut que par des soins incessants et infinis, par un dévouement que ne rebutent ni les veilles, ni le danger. Ce dévouement jaillit de la plus grande affection qu'il y ait au monde, de l'instinct le plus fort de notre nature, puisqu'il l'emporte de beaucoup sur celui de la conservation et sur l'attachement à la vie. Si l'amour maternel inspire à l'occasion des sacrifices sublimes, il inspire à toute heure une abnégation inépuisable qui ne l'est pas moins, une suite ininterrompue de prodiges obscurs auxquels est due la conservation de notre race. Sans eux, elle n'aurait pas survécu à la première génération.

Par malheur, l'affection ne suffit pas pour assurer la conservation du nouveau-né. Il faut qu'elle soit accompagnée d'un certain savoir et de l'art d'en user. La nature donne l'instinct, elle ne donne pas le savoir qui ne peut naître que de l'observation et de l'étude. Si l'enfant respire un air vicié, q'il est nourri de mauvais lait, si les tissus qui le couvrent sont trop ou trop peu perméables, si les lois de la propreté et de l'hygiène ne sont pas observées, la tendresse la plus vive ne pourra le sauver. Un cinquième des enfants succombe ainsi la première année, près d'un tiers est mort avant l'âge de cinq ans. L'ignorance des mères est le plus grand des fléaux, et la société humaine n'a pas de plus pressant intérêt que de la dissiper en faisant connaître aux femmes les lois de la santé et de la vie, surtout dans le premier âge, afin que l'amour maternel soit mis en état d'accomplir son œuvre de salut.

Cette œuvre ne se borne pas à assurer l'existence actuelle des enfants; elle la protège dans la suite en essayant d'éliminer les dispositions morbides, héréditaires ou acquises, qui peuvent la menacer; elle la met sous la tutelle d'habitudes salutaires d'ordre, de régularité, d'exercice, de tempérance qui deviendront une seconde nature. Ces habitudes ne sont pas moins favorables à la moralité qu'à la santé, car la vie ordonnée, l'activité, la mesure en toutes choses sont plus qu'une bonne hygiène : elles sont une discipline excellente pour le caractère et les mœurs ; une vie bien encadrée et soumise à la règle est bien près d'être une vie honnête.

Pour le cœur et pour l'esprit, non moins que pour le corps, l'enfant arrive aux mains de sa mère dans un état de fluidité qui demande à être fixé. La même sollicitude y pourvoit par les mêmes moyens : les soins infatigables, la formation des habitudes. Rien n'est faible et variable comme le jeune enfant. De toutes les formes que prend sans cesse son intelligence ou sa sensibilité, la mère doit choisir la plus conforme au naturel de l'enfant, la meilleure en elle-même, et la rendre stable par l'exercice répété. Après la conscience des besoins physiques, ce qui se forme d'abord dans l'enfant, c'est l'affection pour les siens. Il répond au sourire de sa mère dès qu'il a deviné l'amour maternel et qu'il a commencé d'y répondre. Il répond de même aux caresses de tous les habitués du foyer, et bientôt toute la gamme des sentiments de famille vibre et résonne en lui. Quel enseignement que celui que donne ainsi la mère, et que l'influence en sera grande dans tout le cours de la vie! Les affections domestiques sont pour l'homme la source, la substance, la condition de toute vertu; elles sont le cadre de la vie et en font le prix; elles sont l'inspiration du dévouement et du sacrifice; le civisme et le patriotisme en dérivent à leur tour. La mère qui échoue dans cette partie de son œuvre, qui ne gagne pas à jamais le cœur de son enfant, qui ne sait pas lui rendre chers et sacrés son père, son aïeul, ses frères, ses sœurs, ses amis, ne fait qu'un égoïste, livré sans contre-poids à l'individualisme et aux passions destructives. La mère qui réussit confie au temps le germe de nouvelles vertus, donne à la cité un citoyen, à la patrie un défenseur, à toutes les bonnes causes un adepte. L'exemple de ces vertus sera fécond et l'avenir en recueillera les fruits. Naguère la mère préservait l'existence, maintenant elle en assure la paix et le prix, elle en marque le vrai sens. Hors des sentiments de la famille il n'y a ni sécurité, ni vertu.

La vie du cœur ne va pas sans celle de l'esprit. Ici encore l'exercice et de sages habitudes fixent la nature indécise de l'enfant, dégagent une faculté endormie. La question maternelle, plus subtile que l'interrogation socratique, éveille l'attention, fait jaillir la pensée latente. L'enfant ne comprend pas encore les mots, il en devine le sens, il en pressent la portée. Le langage est la première discipline à laquelle la mère l'assujettit. Peu à peu, des mots précis, répondant à des idées précises, lui font distinguer les êtres et les objets qui l'entourent, le distinguent lui-même de ce qui n'est pas lui. Quelle influence se trouve avoir exercée la mère, au bout de quelques années de cet enseignement des mots et des choses où le regard, le sourire, l'inflexion de la voix ajoutent à la clarté de la leçon! Que d'idées et de sentiments ainsi rendus distincts! Deux enfants arrivent à l'école : l'un, préparé par une mère intelligente, active, nette dans son langage, logique dans ses actes, se montre dès le premier jour l'héritier des qualités maternelles, prend aussitôt la tête de la classe, comprend tout, se fait un jeu des tâches qu'on lui donne. L'autre, laissé dans l'inconscience et la confusion natives par une mère moins habile ou de moins de loisir, reste jusqu'au bout obscur dans ses notions, vulgaire dans ses goûts, indécis de caractère, aussi peu en état de profiter des leçons que de se préparer à une carrière. Les grands hommes, a-t-on dit, sont fils de leur mère : les autres ne le sont pas moins.

Les instincts variés, qui distinguent la riche nature de l'enfant, guident les soins de la mère et

appellent la culture propre à les développer. A la *curiosité* toujours en éveil du jeune élève doivent répondre ces leçons de choses qui servent d'application aux exercices de langage et ravissent d'aise l'esprit naissant en lui révélant les sons, les couleurs, les formes, les êtres vivants ou inanimés, les incidents qui se produisent, leurs causes et leurs effets. L'*instinct d'imitation* pousse l'enfant à agir, comme la curiosité le pousse à apprendre, et est le plus puissant moyen d'exercer et de régler sa volonté. La mère veillera à ce qu'il n'ait que de bons exemples à suivre, de bonnes paroles à entendre, lui montrera combien l'effort est nécessaire, la réussite difficile, la modestie convenable au jeune âge maladroit et inexpérimenté. Le besoin d'agir, que l'école ne satisfera qu'en partie, donne à l'enfant l'occasion de s'employer pour les siens, de leur rendre de légers services, d'augmenter son affection pour eux en la leur témoignant ainsi, de remplir toutes ses heures et de se fortifier par l'exercice physique. L'instinct qui le porte à *obéir* à ceux qu'il aime et dont il reconnaît la supériorité, à les respecter et à les croire, n'est ni moins conforme à sa destinée, ni moins fécond en progrès intellectuel et moral. Et que dire de ces dispositions si remarquables dans le jeune âge, le *goût du vrai* qui, aux yeux de l'enfant, rend la réalité supérieure à la fiction et qui l'accoutume si aisément à la véracité; le *goût du beau*, qui l'attire déjà vers l'idéal; la *bonté*, déjà formée à la chaleur du foyer; la passion de la *justice*, qui est la règle de ses jugements avant d'être celle de sa conduite; et cet instinct supérieur qui résume les autres et en généralise les données, l'*amour du bien* qui va devenir la conscience, la loi du devoir, la lumière de la vie dans les cas les plus importants et les plus compliqués?

La culture de tous ces instincts, points cardinaux de la vie morale, n'est autre chose que la culture même de l'esprit sous ses différents aspects: il suffit de les énumérer pour faire sentir l'importance décisive de la première éducation maternelle. Quand ils ont atteint un développement suffisant, l'esprit est formé pour le travail de la vie: il est devenu capable d'attention persévérante, de prévoyance, de réaction sur lui-même, qualités sans prix dans tout le cours de l'existence. L'enfant peut aborder alors l'école, entrer plus tard dans la société. Si les exemples qu'il y trouvera sont bons, il s'empressera de les suivre; mauvais, ils resteront sans influence durable. Les passions et les entraînements viendront battre sans doute, mais ne pourront renverser l'édifice d'une éducation établie sur ces bases: un corps sain, un esprit exercé, un bon cœur, une conscience droite, l'aptitude au dévouement. Tel est bien le fruit des leçons de la mère, leçons inoubliables, gravées dans la mémoire et le cœur, mêlées à tous les sentiments, à toutes les habitudes de la vie et qui en restent jusqu'au bout le trésor et le flambeau. [M.-J. Gaufrès.]

MÉRILHOU. — V. au Supplément.

MÉRITE (LISTE DE). — Le préfet, sur la proposition de l'inspecteur d'académie, soumet chaque année au Conseil départemental, qui l'arrête définitivement, une *liste de mérite* comprenant tous les instituteurs et toutes les institutrices titulaires du département, sans exception et quelle que soit la classe à laquelle ils appartiennent.

Aux termes de l'article 3 de la loi du 19 juillet 1875, l'allocation de 100 francs en sus du traitement minimun, accordée aux instituteurs et aux institutrices pourvus du brevet complet, est également accordée, mais seulement pour l'année courante, aux instituteurs et institutrices non pourvus du brevet complet, mais qui sont placés dans le premier huitième de cette *liste de mérite*. Une allocation de 50 francs est accordée à ceux qui figureront dans le second huitième.

La circulaire du 30 avril 1878 rappelle aux préfets que l'administration académique, pour la préparation de cette liste, a non seulement à tenir compte des années de service, mais à prendre encore en considération le dévouement et l'aptitude des maîtres, leurs divers titres et la manière dont ils s'acquittent de leurs fonctions. [Fougère.]

MÉTÉOROLOGIE. — La météorologie est la partie de la physique du globe qui traite plus spécialement des phénomènes dont l'atmosphère est le siège: variations de la température, de l'humidité et de la pression de l'air; formation des nuages, de la pluie, de la neige, de la rosée; direction et force du vent; relations qui existent entre ces divers ordres de phénomènes. Cette science conduit, comme résultats pratiques, d'une part à l'étude des grands mouvements de l'atmosphère et par suite à la *prévision du temps*, de l'autre à la *climatologie*, où l'on examine l'influence des divers phénomènes atmosphériques sur les caractères géographiques d'une contrée, sur les productions du sol, le développement des végétaux et des animaux, les migrations des oiseaux, la santé publique, etc.

Pour que les études de météorologie soient possibles, il faut que des observations régulières soient faites en un grand nombre de stations sur un plan uniforme, puis qu'elles soient réunies et discutées comparativement; aussi existe-t-il maintenant dans tous les pays un établissement spécial, chargé de surveiller et de centraliser les observations météorologiques et d'en déduire les résultats relatifs, soit à la climatologie, soit à la prévision du temps, qui est adressée chaque jour par le télégraphe aux ports de mer et à un certain nombre de stations agricoles. En France ces attributions ont été conférées d'abord à l'observatoire de Paris; elles le sont maintenant au *Bureau central météorologique*, qui dépend du ministère de l'instruction publique et a été créé par décret en date du 14 mai 1878.

Le service des observations météorologiques est confié en France à trois ordres de stations : les stations de premier ordre ou observatoires; les stations de second ordre, qui sont généralement installées dans les écoles normales primaires, et les stations de troisième ordre, dont le nombre est très grand, mais l'organisation variable.

Les observatoires existant actuellement (1884) sont ceux du parc Saint-Maur (Paris), de Nantes, Bordeaux, Puy-de-Dôme (plaine et sommet), Lyon, Toulouse, Pic-du-Midi, Perpignan et Marseille; il convient d'y ajouter, quoique ne relevant pas de l'Etat, l'observatoire créé à Nice par M. Bischoffsheim et des stations très complètes, véritables observatoires, organisées et entretenues par quelques établissements ou des particuliers. Les observatoires doivent posséder tous les instruments, à lecture directe ou enregisteurs, qui sont nécessaires pour les études de météorologie et de physique du globe.

Les stations de second ordre observent, au moins trois fois par jour, la pression barométrique, la température et l'humidité de l'air, l'état du ciel, la direction et la force du vent, et une fois par jour la pluie et les températures extrêmes. Le type des stations de second ordre est la station installée dans toutes les écoles normales primaires, où le service météorologique a été rendu obligatoire par la circulaire du 23 avril 1879.

Les observations doivent y être faites sans lacunes, même pendant les vacances, au moins trois fois par jour, à 6 heures du matin, midi (ou 1 heure), et 9 heures du soir. Dans un grand nombre d'écoles on ne se contente pas de ces trois observations et l'on fait chaque jour six observations à 6 heures et neuf heures du matin, midi,

3 heures, 6 et 9 heures du soir. Les observations sont faites en général à tour de rôle par les élèves-maîtres de 3e année, sous la surveillance du professeur de sciences et du directeur de l'école. La nature des instruments, la manière de les installer et de les observer, sont décrites dans les *Instructions météorologiques* publiées par le Bureau central, et qui sont mises entre les mains de tous les observateurs.

Le tableau détaillé des observations, transcrit sur des feuilles spéciales, dont un double doit être conservé dans les archives de l'école, est adressé à la fin de chaque mois au directeur du Bureau central météorologique sous le couvert du ministre de l'instruction publique. Des inspections sont faites de temps en temps par les soins du Bureau central pour vérifier la régularité des observations et le bon état des instruments.

Les observations faites dans les écoles normales fournissent pour l'étude du climat de la France le complément indispensable de celles des observatoires qui, seuls, seraient en nombre beaucoup trop restreint, eu égard à la grande diversité des phénomènes météorologiques et des régions de la France.

Les stations de troisième ordre font une ou deux fois par jour les mêmes observations que les écoles normales, mais souvent d'une manière beaucoup moins complète : d'ordinaire on s'y contente de noter une fois par jour les températures extrêmes et la pluie. Enfin dans un grand nombre de stations on observe seulement la quantité de pluie ; cet élément étant très variable d'un endroit à l'autre et la connaissance exacte en étant très importante pour les travaux des ingénieurs, les irrigations, l'étude et la prévision des inondations, etc., il y a tout intérêt à multiplier autant que possible les postes pluviométriques. On estime que, pour permettre des études complètes, il faudrait qu'il y eût en moyenne, dans un département ordinaire, une vingtaine de pluviomètres, et trente ou quarante dans les départements montagneux. Les stations de troisième ordre et les postes pluviométriques sont organisés par les *commissions météorologiques départementales*, nommées dans chaque département par le préfet, et dont font partie généralement les ingénieurs des ponts et chaussées, l'inspecteur d'académie, les directeurs de l'école normale et de la station agronomique, des professeurs, des médecins, etc. Ces commissions centralisent les observations faites dans leur département, les discutent au point de vue de la climatologie locale, et les transmettent au Bureau central météorologique. Les stations de troisième ordre sont généralement confiées aux agents des ponts et chaussées, aux instituteurs et à des personnes de bonne volonté. Chaque année, sur la proposition des commissions météorologiques départementales, le Bureau central météorologique accorde un certain nombre de médailles aux observateurs les plus méritants.

Indépendamment des observations précédentes qui exigent des instruments, le Bureau central météorologique demande à tous ses correspondants de noter l'heure du commencement et de la fin des orages, et l'époque où se manifestent les principaux phénomènes de la végétation et les migrations des oiseaux. Des cadres spéciaux pour ces observations peuvent être demandés soit à la commission météorologique départementale, soit au Bureau central. Ces dernières observations devraient être extrêmement répandues, d'abord à cause de leur intérêt pratique, mais surtout, dans toutes les écoles de la campagne, comme moyen d'éducation. L'instituteur pourrait recommander à ses élèves de guetter la première apparition des feuilles ou des fleurs sur telle ou telle plante bien connue, ou l'arrivée et le départ des oiseaux migrateurs; non seulement on recueillerait ainsi des données importantes pour l'étude du climat et de ses variations, mais on habituerait les élèves à se rendre compte de ce qui se passe autour d'eux; ce serait un excellent moyen de développer en eux l'esprit d'observation.

Au point de vue pédagogique, la météorologie est comprise dans le programme des études de sciences des écoles normales primaires, et les observations, obligatoires pour les élèves, permettent de les initier au maniement de quelques instruments de précision, en même temps qu'elles fournissent des données indispensables pour les météorologistes. On ne saurait attacher trop d'importance à ce que ces observations soient faites avec soin et ponctualité. Dans l'enseignement à l'école normale, où le peu de temps dont on dispose ne permet pas de présenter un tableau complet, même sommaire, de la météorologie, on doit s'attacher surtout à faire comprendre que les théories en météorologie ne sont que l'application aux phénomènes de l'atmosphère des lois générales de la physique. Les différents caractères de la variation diurne et annuelle de la température dans toutes les régions de la terre résultent ainsi des mouvements du soleil et de la manière dont la chaleur qu'il nous envoie est absorbée ou rayonnée par la surface du globe, terre ou eau ; on expliquera également par les lois de la physique la formation des différents météores aqueux, pluie, neige, rosée, gelée blanche, verglas, etc. Après l'étude de la température et de la pluie, qui constituent les principaux facteurs du climat et sur lesquels il convient d'insister spécialement, peut venir une étude du climat local et sa comparaison avec le climat des autres régions de la France. Tous les documents numériques nécessaires à cette étude peuvent être trouvés aisément dans les *Annales du Bureau central météorologique de France*, qui sont envoyées à la bibliothèque publique de tous les chefs-lieux de département. Enfin après l'étude du climat local viendront utilement quelques considérations sur la formation et la propagation des centres de hautes et de basses pressions, qui jouent un si grand rôle dans la prévision du temps. Là encore le professeur pourra s'aider utilement du *Bulletin quotidien international* publié par le Bureau central météorologique et que toutes les écoles normales reçoivent chaque jour. Il importe dans ces leçons de donner aux futurs maîtres non des notions plus ou moins vagues de météorologie générale, mais une connaissance exacte et raisonnée du pays où ils doivent vivre; il faut aussi les mettre en état d'observer avec exactitude les phénomènes intéressants ou extraordinaires dont il pourraient être les témoins.

A l'école primaire, le rôle de la météorologie est encore plus restreint; elle ne doit pas pourtant être négligée, car elle permet de donner aisément aux élèves quelques notions pratiques de physique et le goût de l'observation; mais il est plus indispensable encore de la réduire à l'étude des phénomènes qui frappent le plus, température, pluie, neige, rosée, et de considérer surtout ces phénomènes au point de vue de la climatologie locale, en terminant par quelques considérations sur la comparaison des climats des grandes régions de la France. [Alfred Angot.]

MÉTHODE. — Ce terme, formé d'un mot grec dont la racine signifie *voie*, désigne l'ensemble des voies et moyens qu'on adopte, d'une façon expresse et réfléchie, pour accomplir une œuvre quelconque, pour mener à bien une entreprise.

I. — De cette définition même il suit qu'agir avec méthode est le propre d'un être raisonnable, qu'il appartient à l'homme de faire méthodiquement ce que l'animal ne fait que par instinct, et que, de toutes les œuvres de l'homme, l'éduca-

tion, étant la plus grave, est celle aussi qui demande le plus à être conduite avec méthode et peut le moins être abandonnée au hasard. Quand le résultat ne devrait être que le même, quand l'instinct pourrait nous guider aussi bien que la réflexion, il y a toujours plus de dignité à procéder autant que possible par principes en toutes choses; à plus forte raison dans cette grande tâche de l'éducation, où il importe, si jamais, de se demander ce qu'on doit vouloir et quels sont les meilleurs moyens d'atteindre les fins qu'on se propose. Avoir une méthode, c'est-à-dire savoir au juste où l'on veut aller et choisir sciemment le bon chemin, l'instituteur le doit aux enfants dont il a charge, au pays et à lui-même.

Mais il s'en faut que ce soit là une simple satisfaction de conscience à se donner : à de bien rares exceptions près, la méthode est une condition nécessaire du succès, et met comme un abîme, au point de vue de l'efficacité des efforts, entre des gens d'égale bonne volonté. Descartes allait jusqu'à dire que, sensiblement égaux quant aux dons de l'intelligence, les hommes ne diffèrent tant de puissance dans la recherche de la vérité que par la méthode qu'ils y appliquent. Ce qui est certain, c'est qu'en tout genre d'opérations pratiques, toutes choses égales d'ailleurs, celui qui procède rationnellement a sur celui qui vit d'expédients, au jour le jour, trois grands avantages pour le moins : ayant commencé par bien fixer son but, il risque moins de le perdre de vue et de faire fausse route; — ayant médité sur les moyens dont il dispose, il a plus de chances de n'en omettre aucun bon et de prendre toujours le meilleur; — enfin, sûr à la fois du but et des moyens, il ne tient qu'à lui d'aller aussi vite que possible : « Un boiteux dans le droit chemin, disait Bacon, arrive avant un coureur qui s'égare. »

Nulle part ne sont plus frappants qu'en pédagogie les avantages d'une direction méthodique, et les inconvénients du contraire. A moins de supposer à plaisir une sûreté de coup d'œil et un bonheur d'inspiration qui ne peuvent être que très exceptionnels (ils ne suppléent d'ailleurs à la méthode que parce qu'ils la font trouver et suivre d'instinct), manquer de méthode, pour les parents ou les maîtres, c'est manquer de règles fixes, c'est n'avoir la claire vue ni de ce qu'ils veulent ni de ce qu'ils peuvent, tâtonner, hésiter, déplacer d'un moment à l'autre leur objectif, empêcher aujourd'hui ce qu'ils ordonnaient hier, et réciproquement, flotter au gré des circonstances, être pris au dépourvu par les moindres incidents. Si cela est déplorable en toutes choses, que sera-ce dans une œuvre délicate et complexe entre toutes, où l'on est à deux de jeu, comme on dit, où toute fausse manœuvre ne cause pas seulement un mal actuel, mais complique la tâche ultérieure et compromet le succès final? Les dresseurs savent combien la moindre faute de leur part a de conséquence, et comment un mauvais cavalier, montant une fois par hasard un jeune cheval, peut détruire en peu de temps le résultat de longs efforts. Bien autre encore est l'importance de la moindre négligence, du moindre défaut de suite dans le maniement des enfants; et c'est pourquoi changer de mains leur est mauvais tant que leur caractère est en voie de première formation. Or c'est changer de mains tous les jours, et dix fois le jour, que d'être confiés aux caprices d'une volonté inconsistante. Comment veut-on que l'enfant ne soit pas déconcerté par l'incohérence des ordres et des contre-ordres ? Comment acquerrait-il le sentiment de la règle, le goût de la discipline, l'esprit de suite dans ses propres desseins? Loin de là, on peut être sûr qu'il reconnaîtra vite sous l'incohérence la faiblesse (dont elle est toujours le signe, même quand elle s'accompagne de violence), et qu'il saura en profiter pour secouer le joug : aussi peut-on, le plus souvent, d'un enfant élevé sans méthode, dire qu'il n'est point élevé du tout.

Je parle, on le voit, de l'éducation proprement dite, autant et plus que de la culture de l'esprit. Bien à tort, en effet, le mot *méthode* serait ici, comme il l'est parfois dans la pratique, pris en ce sens restreint, où il ne désigne que les procédés d'enseignement. C'est aussi, et d'abord, et je dirais presque surtout dans la direction générale, depuis le berceau, dans la formation des habitudes morales et physiques mêmes, qu'il est nécessaire de se tracer des règles et de les suivre. Il est clair, d'ailleurs, et notoire que la même nécessité se fait sentir dans l'éducation intellectuelle, soit qu'on la considère dans son ensemble, soit dans chacune de ses parties. Procéder avec méthode, dans l'instruction, c'est, d'une part, décider après mûre réflexion quelles choses doivent être enseignées et dans quel ordre, c'est d'autre part, choisir et observer, pour chaque matière de l'enseignement, l'ordre et la forme dans lesquels les choses doivent être présentées à l'enfant pour être plus vite et mieux assimilées par son esprit. Quelle présomption coupable, quelle inexpérience ne serait-ce pas montrer, à quels mécomptes ne serait-ce pas s'exposer, que de laisser tout cela à l'inspiration du moment? Personne ou à peu près ne s'en avise, tant le risque de s'attarder ou de n'arriver à rien a depuis longtemps frappé tout le monde. Quiconque enseigne a sa méthode, ou croit l'avoir, et presque tout ouvrage d'enseignement se donne comme une *méthode*. La grande affaire est de choisir à bon escient et de se tenir à son choix.

II. — On dit parfois : la meilleure méthode pour chacun est celle qu'il se fait à lui-même. Oui, comme le meilleur outil est celui qu'on choisit à sa main, ou celui auquel la main est faite. Je reviendrai sur ce point tout à l'heure. Mais il n'y en a pas moins des conditions certaines et générales, auxquelles l'outil doit satisfaire pour être bon, et aussi la méthode. Il faut que l'outil soit conforme aux lois de la mécanique et nous mette à même de produire le *maximum* d'effet utile avec le *minimum* d'effort. Il faut que la méthode soit conforme aux lois de la biologie, de la psychologie et de la morale, c'est-à-dire tout ensemble à la nature humaine telle qu'elle est et à l'idéal vers lequel la conscience nous commande de tendre. Qui dit méthode, en un mot, dit avant tout un système de principes rationnels et de règles générales; c'est tout le contraire des menus procédés et des recettes purement empiriques. Insistons donc d'abord sur ce qu'il y a d'absolu, d'universel dans les règles de l'éducation.

Personne n'attend de nous ici l'exposé et l'examen critique de toutes les méthodes connues en pédagogie : ce serait toute l'histoire de cette science, bien plus, c'en serait toute la théorie à la fois et toute la pratique, de quoi alimenter durant des années un cours suivi, de quoi remplir de gros volumes. Les matériaux d'un tel travail sont réunis dans ce Dictionnaire. On ne saurait même attendre non plus que, abstraction faite de toutes les méthodes particulières, nous donnions un exposé complet de la méthode générale; la tâche serait encore infinie : il faudrait condenser en préceptes à la fois précis et nuancés, puis bien coordonnés entre eux, toutes les données des sciences anthropologiques susceptibles d'être appliquées à l'éducation; ce serait tout un traité de pédagogie. Tout ce que nous pouvons faire, c'est de rappeler à très grands traits les lignes essentielles de la méthode, telle qu'elle doit être conçue, semble-t-il, à ne prendre que les points fondamentaux sur lesquels les meilleurs écrivains sont d'accord.

La première question est celle des *fins* à pour-

suivre : tout se ramène sur ce point à un petit nombre d'indications. Le but suprême est d'élever l'enfant aussi près que possible de la perfection humaine, cela, comme le dit Kant, non seulement en vue de sa destinée personnelle, mais pour le bien et l'honneur de l'humanité en général, pour le présent moins que pour l'avenir. Que comprend cette notion de la perfection humaine? Essentiellement la pureté morale et la puissance intellectuelle, mais aussi et d'abord la vigueur physique, condition sans laquelle la personne voulante et pensante ne saurait donner toute sa mesure. Comme la moralité comprend deux éléments, savoir la bonne volonté et la correction de la conduite, la culture morale comprend d'une part la formation du cœur et de la volonté, qui dispose l'enfant à vouloir bien faire, de l'autre la formation des bonnes habitudes, qui peuvent devancer le bon vouloir conscient et lui préparer la voie, qui seules, en tout cas, assurent son triomphe. De même, la perfection intellectuelle comprend d'un côté la sûreté et l'étendue du savoir, de l'autre la justesse et la vigueur de l'esprit; aussi la culture intellectuelle a-t-elle pour double objet de munir l'esprit de connaissances et, ce qui importe mille fois plus, de le faire droit et net, ferme et libre. A ces fins supérieures, que seules considère la pédagogie générale, sont nécessairement subordonnées les fins particulières qu'a en vue l'éducation technique ou professionnelle. L'éducation esthétique, au contraire, fait partie de l'éducation générale, à la fois comme fin et comme moyen, le goût étant un des attributs supérieurs de notre nature, et rien n'étant plus propre que le commerce du beau à élever le ton général de nos sentiments et de nos pensées. La culture du sentiment religieux est aussi moyen et fin à la fois; mais la pédagogie moderne répugne, surtout depuis Kant, à présenter comme un simple moyen, ou même comme une fin particulière, ce qui n'est autre chose que le sens même de la perfection, le plein épanouissement du sens moral. Quant à l'éducation civique, elle a sa place à part. Il n'est pas vrai, comme le dit Rousseau, qu'elle soit en contradiction avec l'éducation générale, qu'il faille « choisir entre faire un homme ou un citoyen » : on peut établir, au contraire, que faire un bon citoyen est le meilleur moyen, sinon le seul, de faire un homme; mais la formation de l'esprit civique est une fin relativement particulière, qui se justifie et en elle-même et par des raisons spéciales, d'ordre en partie historique et temporel.

Les *moyens* à employer sont déterminés, pour l'éducation physique par la physiologie, par la psychologie pour toutes les autres branches de l'éducation générale. On n'agit sur la nature qu'en obéissant à ses lois.

Les phénomènes de la vie, si longtemps regardés comme livrés au hasard ou soumis au caprice de je ne sais quelles forces occultes, sont régis, comme tous les autres phénomènes du monde physique, par le plus strict déterminisme. Point de faits sans cause, point de cause qui ne produise rigoureusement ses effets : cela est aussi vrai dans l'ordre de la santé que dans l'ordre physique et chimique ; la différence n'est que dans le degré de complication des phénomènes et dans l'état de nos connaissances. Conduire avec méthode l'éducation physique, ce sera donc appliquer rigoureusement les enseignements de la science biologique, en les adaptant aux tempéraments particuliers, avec un soin constant d'empêcher que ce qu'on fait pour le corps ne rompe l'équilibre au préjudice de l'esprit. Les règles de l'hygiène touchant les besoins essentiels du corps (alimentation, respiration, mouvement, repos, sommeil, température), la nécessité de l'exercice, la puissance de l'habitude, le danger des transitions brusques, les ménagements dus au système nerveux : tels sont les principaux points à ne jamais perdre de vue.

Pour l'éducation morale, même principe fondamental : obéir aux lois de la nature humaine, en ayant égard le plus possible aux dispositions individuelles. Quoique la moralité réside essentiellement dans la droiture de la volonté, on n'attendra pas pour y veiller l'âge où l'enfant est capable de vouloir, à proprement parler, et de se conduire par maximes ; on s'appliquera dès l'origine à créer autour de l'enfant une atmosphère morale absolument pure, premier et seul moyen de former en lui le goût du bien, l'horreur instinctive de toute laideur, les habitudes d'ordre, de dignité, de fierté. La maxime ne vient qu'après, et ne sert guère qu'à cette condition ; son rôle est de fixer dans la conscience réfléchie ce que l'exemple et l'habitude ont établi à titre de tendance et presque de besoin au plus profond de notre nature. Au reste, la volonté, elle aussi, veut de très bonne heure être l'objet d'une culture positive. Sa vertu propre est la force ; c'est en l'exerçant qu'on la fortifie. Accoutumons l'enfant à vouloir, à agir sous sa propre responsabilité, à faire acte d'initiative. S'il est une vérité psychologique bien établie, c'est que les habitudes de libre et ferme activité sont essentiellement favorables au gouvernement de soi-même, tandis qu'une discipline tracassière, qui veut tout régler et toujours contraindre, non seulement brise ou fausse les ressorts du caractère, mais fait prendre en haine le devoir.

Enfin, quant à ce qui est de l'éducation intellectuelle, les principales règles de la méthode sont, à ce qu'il semble, les suivantes : Encore et toujours suivre la nature, c'est-à-dire ici l'ordre naturel du développement mental ; faire passer avant le savoir, si utile qu'il soit, le jugement, plus utile encore ; mettre en jeu hardiment la raison de l'enfant, mais sans la susciter prématurément, car s'il importe qu'il apprenne à penser, il importe d'abord qu'il soit de son âge; conduire progressivement l'esprit du connu à l'inconnu, lui présenter les choses dans l'ordre où elles s'enchaînent et s'éclairent le mieux les unes les autres, ne jamais le payer de mots ni admettre qu'il s'en paie lui-même, s'assurer toujours qu'on est compris de lui et qu'il se comprend. Pour le détail, pour les indications propres aux divers genres d'enseignements, qu'on s'en réfère aux traités de pédagogie, aux ouvrages spéciaux, aux articles particuliers de ce Dictionnaire. Nous aurions, quant à nous, quelques réserves à présenter, par exemple, sur certains préceptes de M. Herbert Spencer, qui n'ont pas, à notre avis, le degré de rigueur ou de généralité que ce philosophe leur prête. Ainsi, nous n'admettons nullement la nécessité de faire repasser l'esprit de l'enfant par tous les chemins qu'a dû suivre l'esprit humain dans sa lente évolution au cours des siècles. De ce que l'humanité a marché, d'une manière générale, de l'indéfini au défini, du concret à l'abstrait, de l'empirique au rationnel, il ne s'ensuit pas du tout qu'il faille commencer par donner à l'enfant des notions mal définies, enseigner la géométrie par l'expérience, etc., etc. Un psychologue comme M. Spencer le sait mieux que personne, quelle qu'ait été l'origine du savoir humain, l'enfant d'un civilisé naît aujourd'hui (grâce à l'hérédité, qui le fait bénéficier des acquisitions mentales de ses ancêtres), avec des aptitudes et des tendances infiniment supérieures à celles des premiers hommes et des sauvages. Mais ce n'est ici le lieu d'entrer dans aucun débat de ce genre.

III. — Nous voudrions maintenant, après avoir établi la nécessité de la méthode en pédagogie et rappelé les prescriptions essentielles d'une saine méthode, terminer en dissipant tout malentendu à cet égard. C'est le commencement de la sagesse,

pour un instituteur, de s'enquérir des méthodes, de vouloir trouver la meilleure pour la suivre consciencieusement. Quantité de maîtres, dans leur zèle docile, ne demanderaient qu'à recevoir un formulaire exact, arrêté, de tout ce qu'ils doivent faire et ne pas faire, pour accomplir au mieux leur tâche si compliquée. Mais il faut qu'ils sachent bien que ce formulaire ne peut leur être donné, et que, s'il l'était, leur premier devoir serait de s'en défier. En effet, s'il résulte de tout ce qui précède qu'il y a des règles fixes, en pédagogie, dont on serait inexcusable de ne pas tenir compte, il en résulte aussi que ces règles sont nécessairement en petit nombre et très générales, que, dictées à la fois par la philosophie et l'expérience, elles demandent à être sans cesse vivifiées par la méditation personnelle, contrôlées par une pratique attentive, faute de quoi les sèches formules qui les expriment n'ont qu'une valeur abstraite sans efficacité. On peut bien et l'on doit, autant que faire se peut, descendre des généralités, venir aux précisions ; mais alors de généraux les préceptes deviennent plus ou moins particuliers ; en se diversifiant et se nuançant pour embrasser l'infinie variété des cas qui peuvent s'offrir, ils perdent leur rigueur scientifique. Pour bien dire, ils ne prennent une vraie vertu pratique, qu'à mesure qu'ils dépouillent le caractère de formules absolues et la prétention de tout dire en aphorismes. Très ferme dans ses grandes lignes, la théorie pédagogique doit être infiniment souple dans le détail ; et le détail, là, importe plus que nulle part. Jamais l'esprit de finesse ne fut plus nécessaire, l'esprit géométrique moins de mise. Jamais la science ne fut plus loin de suffire et de suppléer à l'art.

Un traité de pédagogie didactique, fût-il parfait, deviendrait dangereux par le seul fait que tout y serait présenté en prescriptions catégoriques, commandant et défendant la même chose à tous les maîtres envers tous les enfants, sans égard pour les dons, les tendances personnelles des uns et des autres. Il n'y a pas de recette infaillible qu'il suffise de suivre superstitieusement pour former un homme. Faire un caractère, façonner un esprit, cela demande toute notre pénétration, toute notre vigilance, toutes nos ressources : les théoriciens de la pédagogie nous donnent d'inappréciables directions, mais ils ne peuvent faire la besogne pour nous. Ils ne peuvent tout dire, parce qu'ils ne peuvent tout savoir, et ce qu'ils ne peuvent pas savoir (j'entends les cas particuliers) est de nature souvent à modifier grandement ce qu'ils disent. Ils ne nous dispensent donc pas d'avoir du flair, de l'esprit, et du moins le tact qui vient du cœur. Que deviennent leurs meilleurs conseils, appliqués d'une façon rigide, à contre-temps, par un homme qui force son talent?

Est-ce à dire qu'il n'y ait rien de sûr, rien de fixe dans l'éducation, que nous aboutissions à retirer par ces considérations finales tout ce que nous avons dit au commencement? Tant s'en faut ; nous ne faisons que le confirmer. L'éducation a ses principes, mais qui se tirent de la connaissance de l'homme, c'est-à-dire de la plus délicate philosophie : est-il dès lors étonnant que ces principes soient élastiques, comme l'objet auquel ils s'appliquent est divers, changeant, imparfaitement connu? N'est-il pas telle partie de la psychologie, la science des caractères, qui, nécessaire entre toutes pour l'éducation, est encore à peine ébauchée? Science qui serait d'un prix infini pour les éducateurs, mais qui, en revanche, a beaucoup à attendre d'eux, car ils peuvent plus que personne pour son avancement. Quels matériaux ne lui fourniront-ils pas, du jour où chacun regardera comme son premier devoir d'étudier le naturel des enfants qu'il doit guider, ce qui est un point essentiel de la méthode pédagogique!

Dira-t-on que c'est demander à chaque maître d'être, en même temps qu'un sage, un savant, un observateur avisé, un philosophe? que c'est demander l'impossible? La question n'est pas là. Que chacun fasse de son mieux ; à l'impossible nul n'est tenu, et de cet idéal on rabattra toujours assez dans la pratique. Ce qui est bien certain, c'est que tel est en effet l'idéal. Kant n'a-t-il pas dit qu'on ne saurait ce que peut l'éducation que quand les éducateurs seraient parfaits? Aux maîtres soucieux de faire tout leur devoir et en quête de la meilleure méthode, on ne peut donc que répondre : « Méditez les conclusions et les préceptes des pédagogues, mais n'en soyez pas dupes. Sous la lettre, cherchez l'esprit. N'oubliez pas que ceux-là ont le mieux parlé de l'éducation qui ont le mieux connu l'homme et le plus aimé l'enfant. Faites comme eux ; allez aux sources ; plongez-vous dans l'observation du réel, et pour vous y guider, assimilez-vous, autant que vous le pourrez, tout le meilleur des sciences morales. Cultivez-vous le plus possible, élevez-vous, philosophez, puisque philosopher c'est réfléchir ; mais réfléchissez surtout sur votre expérience personnelle. Mettez à profit l'expérience des autres, mais en ayant soin d'abord de la contrôler. Ne jurez sur la parole de personne ; défiez-vous des mots et des formules : au contraire, après avoir tout fait pour vous éclairer, ayez quelque confiance en votre propre inspiration ; elle ne trompe guère, lorsqu'on a le sentiment de sa responsabilité, du bon sens, surtout le goût de ce qu'on fait et l'amour des enfants. Chercher la vraie méthode dans un tel esprit, c'est l'avoir trouvée. » [Henri Marion.]

MÉTHODOLOGIE. — On désigne sous ce nom, en Belgique et dans la Suisse française, cette partie de la science de l'éducation que les Allemands appellent *Methodik*, et qui est définie, dans le programme des écoles normales prussiennes, « la science spéciale de l'enseignement ».

La méthodologie elle-même se divise en méthodologie générale et méthodologie spéciale.

Pour faire saisir exactement la signification donnée à ces termes techniques, nous citerons quelques lignes des programmes de pédagogie adoptés pour les écoles normales du canton de Vaud (Suisse) et pour celles de la Belgique.

Le programme vaudois s'exprime ainsi : « *Méthodologie générale*. Des modes. Eléments constitutifs de la méthode. Méthodes générales d'enseignement et étude des diverses méthodes connues. — *Méthodologie spéciale*. Examen des méthodes employées pour l'enseignement des diverses branches. »

Le programme belge, un peu plus développé, donne les indications suivantes : « *Méthodologie générale*. 1. De la méthode. Elle découle de l'étude de la psychologie, repose sur les lois de l'évolution morale. 2. Principes fondamentaux d'une bonne méthode d'enseignement élémentaire. 3. De différents procédés généraux de la méthode : analyse, synthèse ; observation, expérience ; induction, déduction. 4. Des formes d'enseignement. 5. Des modes d'enseignement. 6. Des devoirs scolaires. Répétition. Examen. — *Méthodologie spéciale*. Exposer théoriquement et pratiquement la méthode à suivre dans l'enseignement de chacune des branches du programme officiel des écoles primaires. »

Le mot de *méthodologie* n'est pas usité en France. La question des méthodes ne forme d'ailleurs pas chez nous, comme dans la plupart des pays étrangers, l'une des deux grandes divisions de l'enseignement de la pédagogie à l'école normale. La place qui lui est donnée dans le programme, en première et en seconde année, sous les ru-

briques *Education intellectuelle* et *Organisation pédagogique*, témoigne que l'école normale française doit préparer, non pas des maîtres exercés seulement au côté technique du métier, mais des hommes ayant reçu la culture intellectuelle la plus large qui puisse être donnée dans les conditions spéciales où ils se trouvent — V. *Méthode*.

MÉTRIQUE (SYSTÈME). — Le système métrique décimal des poids et mesures est actuellement adopté dans tous les Etats européens, à l'exception de l'Angleterre (où il est toutefois autorisé à titre facultatif), du Danemark, de la Russie et de la Turquie. En Amérique, il est facultatif au Canada et aux Etats-Unis, il est officiellement adopté au Brésil et dans le Vénézuela, la Colombie, l'Equateur, le Pérou, le Chili, la République Argentine et l'Uruguay.

Le système monétaire français, qui forme une annexe du système métrique décimal, a été adopté en Europe par la Belgique, la Suisse, l'Italie, l'Espagne, la Grèce et la Roumanie. En Amérique, il sert de base au système monétaire des États de Vénézuela, de Colombie, de l'Equateur, du Pérou et du Chili, où l'unité monétaire est la pièce d'or ou d'argent valant cinq francs.

L'enseignement du système métrique des poids, des mesures et des monnaies fait nécessairement partie du programme d'arithmétique dans les écoles primaires des pays où ce système est en vigueur. — V. *Système métrique* dans la IIe PARTIE.

METTRAY. — La colonie agricole de Mettray (Indre-et-Loire) a été fondée en 1839 par M. De Metz* et M. de Courteilles. Cette colonie fut la première tentative d'application en France du « système des familles » adopté par le célèbre Wichern* dans son établissement du Rauhe-Haus. M. De Metz avait consacré plusieurs années à parcourir les pays étrangers pour y étudier les divers moyens mis en pratique pour moraliser les jeunes détenus. Ce qu'il vit aux Etats-Unis (pénitencier agricole de l'île Thompson, près de Boston) et en Angleterre (pénitencier agricole de Parkhurst, dans l'île de Wight) l'avait fait bien augurer des résultats que pourrait donner une colonie agricole; par contre, il n'avait pas été satisfait des établissements pénitentiaires belges et hollandais. Mais, après avoir visité la Hollande et la Belgique, il se rendit à Hambourg, et il a raconté lui-même l'impression que lui fit éprouver la vue de l'établissement du Rauhe-Haus.

« C'est à Hambourg, dit-il, que nous avons découvert la solution que nous étions chargés d'étudier. Près du village de Horn, nous allâmes visiter l'école de réforme du Rauhe-Haus. Elle avait été fondée, vers la fin de 1833, par le respectable M. Wichern, pour recevoir les jeunes enfants que des habitudes vicieuses menaçaient de pervertir ou avaient déjà flétris. L'habile fondateur avait cherché son moyen de salut dans l'esprit de famille; il s'était efforcé d'exciter dans ces jeunes cœurs les émotions douces et salutaires du foyer paternel, qui étaient devenues, ou avaient toujours été, étrangères à ces malheureux. Les colons étaient divisés en groupes de douze individus qui prenaient le nom de famille. Cette dénomination était justifiée par le lien d'affection intime et de bienveillance continue qu'on s'efforçait d'établir entre les membres qui les composaient. A chacune de ces familles était préposé un chef, ou plutôt un guide, que les enfants appelaient leur père; elle habitait une petite maison isolée, construite de ses mains et séparée de la maison voisine par des jardins ou des vergers. La discipline de la colonie était ferme et sévère; mais elle était tempérée par une paternelle tendresse. La réforme morale en était le but; un travail énergique, persévérant, en même temps qu'une éducation profondément religieuse, en étaient les moyens. Des notes journalières constataient la conduite de chacun, ses progrès et ses rechutes ; la tendre sollicitude des chefs n'empêchait en rien les rigueurs d'un régime qui conservait au fond un caractère correctionnel... La vue de l'établissement de Horn et l'étude attentive des résultats excellents que cette institution produisait, nous apportèrent la lumière que nous cherchions, et notre esprit ne put conserver aucun doute sur l'efficacité du principe qui avait présidé à sa formation. La division par famille nous semble devoir être le principe fondamental de toute colonie pénitentiaire et réformatrice. »

Le 4 juin 1839 se constituait le conseil d'administration de la colonie agricole de Mettray, sous la présidence de M. de Gasparin; MM. De Metz et de Courteilles étaient nommés directeurs; dans le courant de la même année, quatre chalets étaient construits, et dès les premiers mois de 1840 la colonie recevait 80 enfants. Le succès couronna bientôt les efforts des généreux fondateurs ; les dons affluèrent et permirent de bâtir des chalets nouveaux et d'affermer des terres; le nombre des colons put être porté successivement à 300, 400, et enfin à 800; et le 21 janvier 1853, un décret conférait à Mettray le titre d'établissement d'utilité publique, qui assurait son existence. M. de Courteilles était mort en 1852; M. De Metz, resté seul à la tête de la colonie, la dirigea pendant vingt et un ans encore. A sa mort, en 1873, le conseil d'administration lui a donné pour successeur M. Blanchard.

Nous empruntons à une brochure publiée par M. Bertin quelques détails sur l'organisation intérieure de la colonie de Mettray et sur les procédés d'éducation, de moralisation et d'instruction qui y sont employés.

Aujourd'hui les bâtiments de la colonie se composent de deux pavillons : celui de gauche destiné à l'habitation du directeur, celui de droite à l'école préparatoire des chefs de famille; en retraite, et faisant suite à chacun de ces pavillons, cinq chalets à droite et cinq à gauche sont occupés par dix familles de colons; au fond, l'église, et de chaque côté les bâtiments destinés à la salle d'études et aux habitations du nombreux personnel de la colonie. Indépendamment de son établissement principal, la colonie possède plusieurs fermes détachées, habitées chacune par une famille. Une famille se compose d'environ quarante enfants, placés sous la direction d'un chef; celui-ci est assisté par un sous-chef, et par deux jeunes gens pris parmi les colons et portant le nom de « frères aînés ».

La discipline de Mettray est la discipline militaire; les heures de lever, de coucher, celles des travaux, des repas et de tous les exercices sont annoncées au son du clairon. Au signal du lever, le branle-bas des hamacs est commandé, les colons s'habillent, disent la prière, se rendent en ordre par section et en silence dans les cours pour les ablutions. Il est procédé à un appel dans chaque famille, à la suite duquel les colons vont aux exercices et aux travaux qui leur sont assignés. Ils marchent au pas et en silence, sous la conduite des chefs de famille ou d'atelier. Au signal du coucher, les colons font la prière; chacun se place près de son hamac: au commandement, les hamacs sont décrochés du mur et accrochés au poteau placé en face, les enfants se déshabillent, disposent en ordre leurs vêtements et se couchent.

Les colons sont employés surtout à l'agriculture et aux divers travaux d'exploitation des fermes. Mais il existe des ateliers pour favoriser et développer les différentes aptitudes, et pourvoir directement par le travail des colons aux besoins de l'établissement. Les divers métiers enseignés sont ceux que l'on peut le plus facilement exercer à la

campagne, tels que ceux de menuisiers, charrons, charpentiers, sabotiers, forgerons, taillandiers, maréchaux, maçons, tailleurs de pierres, peintres en bâtiments, tailleurs, cordonniers, boulangers. Un atelier de voiliers est ouvert pour les enfants nés dans les ports de mer, qui ont souvent une vocation prononcée pour la marine; ils sont exercés à la manœuvre par un chef d'équipage, sur un trois-mâts pourvu de ses agrès, donné en 1847 par le ministre de la marine.

Les colons reçoivent l'instruction primaire élémentaire. Les leçons ont lieu tous les jours. La musique instrumentale et vocale est également enseignée, et Mettray possède ainsi un corps de musiciens qui, les dimanches et jours de fêtes, contribue à la solennité des cérémonies religieuses et des marches militaires.

Les punitions employées pour réprimer les infractions aux règlements sont : la réprimande en particulier ou en assemblée publique, la retenue pendant la récréation, le piquet au quartier de punition, le retrait de certains emplois de confiance, la perte du grade de frère aîné, la radiation du tableau d'honneur, la cellule claire ou obscure, avec ou sans la mise au pain et à l'eau, enfin la réintégration dans une colonie correctionnelle.

Etablie en pleins champs, la colonie n'a pas de clôtures; sur plus de 5000 enfants qu'elle a reçus depuis sa fondation, un seul s'est évadé, en 1849. « Pourquoi ne vous évadez-vous pas? » demandait un visiteur à un enfant. — « Il n'y a pas de murs, » répondit celui-ci.

A leur sortie de Mettray, les anciens colons restent placés sous la surveillance d'un patronage dont la sollicitude les accompagne dans les diverses carrières qu'ils ont choisies, et cherche à les garantir contre les rechutes possibles. Le patronage de la colonie est confié à des personnes honorables qui consentent à surveiller, diriger et secourir personnellement les jeunes gens qui leur sont désignés; à Paris, il est exercé par un agent spécial. Les résultats obtenus sont des plus satisfaisants : avant la création de Mettray, les récidives de jeunes détenus se produisaient dans la proportion de 75 p. 100; elles sont actuellement, pour Mettray, de 4 p. 100 en moyenne. Sur 3104 jeunes gens sortis de Mettray de 1840 à 1872, 1593 sont devenus agriculteurs, 707 ouvriers, 694 soldats et 110 marins; 4 sont décorés de la Légion d'honneur et 5 sont officiers.

La colonie de Mettray a servi de modèle à de nombreuses colonies agricoles fondées en France, en Angleterre, en Belgique, en Hollande, en Allemagne, en Pologne et en Amérique.

METZ (DE). — M. De Metz, magistrat et philanthrope français, né en 1797, mort en 1873, est le fondateur de la colonie agricole de Mettray *. Nommé juge au tribunal de la Seine en 1821, il franchit rapidement les différents degrés de la hiérarchie judiciaire, et en 1835 il devenait conseiller à la Cour royale de Paris. En 1838, il reçut du gouvernement la mission d'aller étudier sur place les différents systèmes pénitentiaires expérimentés en Amérique : il visita les Etats-Unis, puis se rendit successivement en Angleterre, en Belgique, en Hollande et en Allemagne. De retour de ses voyages, il résolut de consacrer son existence à la fondation et à la création d'une colonie agricole destinée à recevoir les enfants dont l'envoi dans une maison de correction avait été prononcé par les tribunaux; ayant donné en 1839 sa démission de conseiller à la Cour, il s'associa, pour l'exécution de son généreux projet, un ami éprouvé, M. de Courteilles. Un article spécial est consacré ci-dessus à la colonie de Mettray; nous y renvoyons. Mais il est juste de faire remarquer ici que les résultats si admirables obtenus à Mettray sont dus, avant tout, au dévouement infatigable, au labeur incessant, à l'inépuisable charité de M. De Metz, et à l'ascendant personnel qu'il avait su prendre tant sur les collaborateurs qu'il échauffait de son zèle, que sur les enfants qui voyaient en lui un père aussi plein de tendresse que de fermeté. Après avoir partagé avec M. de Courteilles pendant quatorze ans, de 1839 à 1852, le fardeau de la direction morale et matérielle de Mettray, M. De Metz, à la mort de son ami, dut se charger seul de toute la tâche, et il continua à se consacrer tout entier à l'œuvre qu'il avait entreprise, jusqu'au moment où la mort vint le frapper à son tour, à l'âge de soixante-dix-sept ans.

M. De Metz n'appartenait pas à l'école de la répression pure et simple qui estime que la crainte du châtiment et la prison sont les seuls moyens de triompher du mal : il avait foi dans la nature humaine, et croyait que, sauf de rares exceptions, on peut régénérer un coupable par le travail et la charité. « Nous voulons, écrivait-il dans son rapport de 1845, que nos enfants comprennent la raison, la nécessité de la tâche qu'on leur impose. L'obéissance passive est un frein enduré par la faiblesse et brisé par la force à la première occasion ; l'obéissance par conviction détermine des règles auxquelles on se plie d'abord, qu'on s'impose ensuite à soi-même et que plus tard on ne saurait oublier. La jeunesse ne se rend qu'à ceux qui la devinent et la guident en compatissant à sa faiblesse et en l'éclairant. On ne prévoit pas assez l'heure à laquelle commence chez l'homme la lutte entre les bons et les mauvais penchants, lutte qui dure autant que la vie ; voilà pourquoi nos chefs de famille reçoivent la mission d'étudier chacun des caractères qu'ils doivent former, afin d'arriver au cœur de nos enfants par le bon côté, par cet endroit accessible, existant chez tous les hommes, qu'on ignore ou qu'on méconnaît, parce qu'on a dédaigné de l'étudier. » — « La famille, dit-il ailleurs (*Exposé du système d'éducation employé à la colonie de Mettray*, 1873), c'est le grand agent moralisateur du genre humain. Chacun de nous est un peu l'image du milieu dans lequel se sont passées ses premières années. La famille tue la moralité ou la vivifie. Notre tâche est de refaire à nos enfants une constitution morale et de substituer à la famille qui les a perdus une famille qui les sauve. »

MEURTHE-ET-MOSELLE (Département de). — Ce département a été formé, en 1871, des arrondissements de Nancy, Toul et Lunéville, qui appartenaient à l'ancien département de la Meurthe, et de l'arrondissement de Briey, seule portion restée française de l'ancien département de la Moselle. Superficie : 5 232 kilom. carrés. Population : 419 317 habitants en 1881, au lieu de 404 609 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 80 habitants, au lieu de 71 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. Les 4 arrondissements forment 5 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Nancy, nord-ouest, Nancy, sud-est, Briey, Lunéville et Toul ; 27 cantons, 598 communes, dont 190 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département est réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE						
	de communes.	D'ÉCOLES		DE CLASSES		D'ÉLÈVES	
		publiq.	libres.	publiq.	libres.	publics.	libres.
Nancy N.-O..	109	189	35	267	94	11 474	2 900
Nancy S.-E..	91	158	34	212	108	9 350	2 873
Briey.....	125	190	19	205	42	9 300	1 355
Lunéville..	154	239	20	307	51	11 945	1 563
Toul......	119	179	7	195	19	7 315	425

Population d'âge scolaire. — En 1876 on comptait 46 756 enfants de 6 à 13 ans (24 087 garçons et 22 669 filles), soit 11.56 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881 on compte 47 028 enfants de 6 à 13 ans (23 577 garçons et 23 451 filles), soit 11.22 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une augmentation de 272 enfants de 6 à 13 ans seulement pour une période de cinq années, tandis que pendant la même période la population totale s'est accrue de 14.708 habitants.

1. État de l'instruction primaire avant 1789. — V. *Lorraine.*

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — ÉPOQUE DE LA RÉVOLUTION. — Il existe au Musée pédagogique de Paris des documents manuscrits qui permettent de se rendre compte de l'état des écoles primaires dans une partie du département actuel de Meurthe-et-Moselle au moment le plus critique de la Révolution : ce sont des tableaux statistiques donnant l'état des instituteurs et des institutrices pour les districts de Lunéville et de Pont-à-Mousson au printemps de 1794, après l'application du décret du 29 frimaire an II. Il résulte de ces documents qu'il y avait dans le district de Lunéville, comprenant 98 communes, 79 instituteurs et 16 institutrices, et dans celui de Pont-à-Mousson, comprenant 80 communes, 70 instituteurs et 8 institutrices ; aux termes du décret du 29 frimaire, le traitement des instituteurs devait être de 20 livres par élève et par an, celui des institutrices de 15 livres par élève et par an : presque tous les traitements, calculés à ce taux, sont supérieurs à 600 francs ; un certain nombre atteignent 1000, 2000 et même 3000 francs.

D'autre part, nous trouvons dans le *Pouillé scolaire du diocèse de Toul*, publié par M. Maggiolo (Nancy, 1880), outre un tableau des écoles du district de Blamont, dressé aussi au printemps de 1794 et qui indique 53 instituteurs et 8 institutrices pour 69 communes, quelques détails sur les écoles des villes de Toul, Nancy et Vézelise. A Toul, en l'an II, il y avait 4 instituteurs avec 202 élèves et 4 institutrices avec 322 élèves; en l'an IV, sous le régime de la loi du 3 brumaire, on établit quatre écoles primaires dans les bâtiments du collège; en l'an VI, une commission procède à une enquête sur l'enseignement privé : il y a 9 instituteurs privés, 6 maîtres de latinité, 14 institutrices privées; celles-ci sont hostiles au gouvernement, on exige d'elles le serment civique : 6 d'entre elles le refusent et doivent renoncer à l'enseignement. A Nancy, l'enquête faite en l'an II constate que « les anciens instituteurs, au nombre de 9, ont joui jusqu'alors de 720 francs de traitement, et qu'il y a un collège qui a toujours continué et continue encore ses exercices ; » en l'an III, il y a 10 écoles de garçons et 5 écoles de filles ; le 1er prairial an IV, l'école centrale est installée dans les bâtiments de la Visitation. A Vézelise, une pièce très curieuse, datée du 11 prairial an III, montre contre quels obstacles et quels préjugés les écoles républicaines avaient à lutter. « Il est d'usage dans ce district, y lit-on, comme dans le reste du département, dans les communes de campagne, de n'envoyer les enfants aux écoles que pendant les six premiers mois ; leurs parents les emploient dès le printemps à la garde des petits enfants ou des bestiaux autour des maisons. Les parents fanatiques n'envoient pas leurs enfants aux écoles, parce qu'on n'y doit donner aucune leçon relative à la religion, ils les laissent croupir dans une ignorance crasse des choses les plus nécessaires à savoir. Aussi les progrès des instituteurs sont-ils presque nuls; ceux d'entre eux qui ont montré le plus de zèle et de bonne volonté ont eu le désagrément d'être contrariés par les parents et les officiers municipaux, la plupart ignorants et crédules, aussi incapables d'abjurer les anciens préjugés que de laisser propager les grands principes républicains : il a été très difficile, pour ne pas dire impossible, de nommer des instituteurs tels qu'on les pouvait désirer, le petit nombre qui s'est présenté n'ayant pas laissé de latitude au choix du jury : il n'y a pas même d'institutrice, excepté dans une commune. »

CONSULAT ET EMPIRE. — Nous trouvons, dans l'ouvrage cité de M. Maggiolo, deux ou trois faits caractéristiques. A Toul, en l'an X, il y a encore 8 écoles de garçons, et sur les 8 instituteurs 4 ont été reçus par le jury; sur les 3 institutrices, 2 ont été reçues par le jury. En l'an XII, le maire et le conseil municipal, les curés entendus, décident qu'il n'y aura plus que deux instituteurs communaux; en 1810, les sœurs de la Doctrine chrétienne, qui avaient été remplacées vingt ans auparavant par des institutrices laïques, sont rappelées. A Nancy, en 1808, il y a 10 instituteurs et 5 institutrices; ils n'ont pour toute ressource, en dehors de la rétribution scolaire, qu'une indemnité de logement fixée à 300 francs pour les instituteurs et à 200 francs pour les institutrices; le nombre des élèves des deux sexes s'élève à 458, dont 200 à titre gratuit pour cause d'indigence, et 258 moyennant une rétribution ; indépendamment de ces écoles, il en existe une autre dirigée par les dames de la Doctrine chrétienne, dans laquelle sont admises 301 jeunes filles.

STATISTIQUE COMPARÉE DE 1829 A 1881-1882. — Voici les données que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans les anciens départements de la Meurthe et de la Moselle depuis la fin de la Restauration, époque où fut faite la première statistique des écoles primaires, ainsi que dans le nouveau département de Meurthe-et-Moselle formé en 1871.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1837, les deux départements comptaient 30 communes n'ayant aucune école, et 742 communes n'ayant pas d'écoles de filles. En 1850, il y avait 31 communes entièrement dépourvues d'écoles. En 1878, on ne trouve plus dans le département de Meurthe-et-Moselle de communes sans écoles; mais 9 communes de 500 habitants n'ont pas d'écoles publiques de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires était, d'après l'*Almanach de l'Université*, de 1424 en 1821. Le progrès du nombre des écoles à partir de 1829 est résumé dans le tableau ci-après :

				Écoles publiques	Écoles libres	Total
1829	d'après la statistique offic[lle]		..	»	»	1 422
1834	—	—	..	1 289	110	1 399
1837	—	—	..	1 816	236	2 052
1850	—	—	..	2 041	193	2 234
1863	—	—	..	2 189	151	2 340
1876-77	—	—	..	948	96	1 044
1878-79	—	—	..	946	110	1 056
1879-80	—	—	..	946	115	1 061
1880-81	—	—	..	949	114	1 063
1881-82	—	—	..	951	109	1 060

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Ecoles de garçons	Ecoles mixtes	Écoles de filles	Total
1837.......	531	987	534	2 052
1850.......	1583 (y compris les éc. mixtes)		651	2 234
1863.......	728	816	796	2 340
1867.......	745	825	823	2 393
1872.......	328	327	372	1 027
1875.......	343	325	377	1 045
1876-77	339	327	378	1 044
1878-79	348	317	391	1 056
1879-80	350	317	394	1 061
1880-81	353	315	395	1 063
1881-82	354	312	394	1 060

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Tota.
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850.....	1 540	90	43	561	2 234
1863.....	1 466	109	78	687	2 340
1867.....	1 488	123	82	700	2 393
1872.....	638	74	17	298	1 027
1876-77..	644	74	22	304	1 044
1878-79..	646	85	19	306	1 056
1879-80..	646	93	21	301	1 061
1880-81..	648	98	20	297	1 063
1881-82..	648	103	18	291	1 060

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		Total
	laïques	congrégan.	laïques	congrégan.	
1837....	1 505	27	131	560	2 223
1840....	1 652	28	74	564	2 318
1863....	1 624	94	186	1 104	3 008
1872....	738	35	130	480	1 383
1876-77.	749	53	145	493	1 440
1878-79.	762	59	152	522	1 495
1879-80.	766	66	188	503	1 523
1880-81.	767	65	188	504	1 524
1881-82.	775	70	200	512	1 557

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

	Total des élèves	Élèves gratuits
1832 (année civile).....	109 352	Manque
1837 —	132 072	—
1840 —	127 015	—
1850 —	136 814	26 878
1863 —	130 439	33 352
1867 —	131 298	36 866
1872 —	58 357	22 227
1876-77 (année scolaire)..	55 716	Manque
1878-79 — ..	54 647	22 896
1879-80 — ..	54 843	23 515
1880-81 — ..	55 778	24 900
1881-82 — ..	57 324	Gratuité

En 1832, il y avait 1398 élèves inscrits dans la Meurthe et 1229 dans la Moselle sur 10 000 habitants; en 1840, respectivement, 1663 et 1321; en 1863, 1497 et 1484; en 1876-1877, pour le nouveau département de Meurthe-et-Moselle, 1372, et 1367 en 1881-1882.

Écoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1837....................	9	1 155
1850....................	100	8 329
1863....................	191	17 495
1867....................	215	19 242
1876-77.................	132	11 280
1878-79.................	148	14 677
1879-80.................	153	15 409
1880-81.................	158	15 865
1881-82.................	163	16 994

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre des cours		Nombre des auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1850..............	159	6	2 050	57
1863..............	366	»	6 700	»
1867..............	1287	242	32 082	5 084
1869..............	1340	510	32 293	10 873
1872..............	474	68	9 243	1 644
1876-77...........	405	59	8 174	1 523
1879-80...........	341	66	7 296	1 706
1880-81...........	333	59	7 430	1 772
1881-82...........	345	58	7 877	1 343

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1851 à 1882 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1851-1867. 707 brevets obligatoires, 97 brevets complets.
1868-1880. 644 — — 61 — facultatifs ou complets.
1881.... 166 — élémentaires, 39 — supérieurs.
1882.... 99 — — 38 — —
1883.... 105 — — 12 — —

Institutrices.

1851-1867. 352 brevets obligatoires, 122 brevets complets.
1868-1880. 1687 — — 363 — facultatifs ou complets.
1881.... 509 — élémentaires, 32 — supérieurs
1882.... 393 — — 61 — —
1883.... 292 — — 45 — —

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans le département de Meurthe-et-Moselle en 1873. En voici le tableau :

	Nombre de candidats		Certificats obtenus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1873...............	349	»	216	»
1874...............	579	218	434	176
1875...............	802	344	515	262
1876...............	821	422	642	345
1877...............	912	472	786	372
1878...............	1 062	529	843	426
1879...............	1 150	579	823	464
1880...............	1 313	702	1 000	592
1881...............	1 591	912	1 140	756
1882...............	1 580	992	1 092	778

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-dessous indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints.

Nombre de conscrits sachant au moins lire, de 1827 à 1882 inclusivement.

ANNÉES	CONSCRITS examinés	sachant au moins lire	Combien pour 100	RANG du DÉPARTEMENT.
1827-29.........	21 588	13 829	64.1	»
1831-35.........	38 607	30 035	77.7	»
1836-40.........	37 739	32 416	85.9	»
1841-45.........	39 426	35 149	89.2	»
1846-50.........	39 260	34 443	87.7	»
1851-55.........	36 841	33 161	90.»	»
1856-60.........	36 483	33 981	93.2	»
1861-65.........	38 051	35 817	94.1	»
1866-68.........	19 713	16 925	86.4	»
1871-75	22 072	21 785	98.7	1er
1876-77.........	7 217	7 157	99.1	1er
1878............	3 541	3 500	98.8	1er
1879............	3 533	3 465	98.1	4e
1880............	3 254	3 184	97.8	5e
1881............	3 357	3 306	98.5	1er
1882............	3 317	3 243	97.8	3e

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits était de 44.8 0/0; dans les départements de la Meurthe et de la Moselle réunis cette moyenne était de 64.1 0/0, soit 19.3 0/0 au-dessus de la moyenne générale. La classe de 1882, en portant l'instruction des conscrits dans le département de

Meurthe-et-Moselle à 97.8 0/0, réalise ainsi un progrès total de 33.7 0/0 pour la période de cinquante-trois années qui s'est écoulée de 1829 à 1882, soit un progrès annuel de plus de 0.6 0/0.

Nombre de conjoints, sur 100, ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55......	95.8	89.1	92.1
1856-60......	94.9	86.5	90.7
1861-65......	97.2	92.3	94.7
1866-70......	97.7	94.8	96,3
1871-75.....	96.3	95.4	95.8
1876-77......	99.3	98.1	98.7
1878.........	99.1	98.4	98.8
1879.........	99.3	98.6	99.»
1880.........	99.5	98.8	99.1

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire dans la Meurthe, de 1855 à 1870, et dans la Meurthe-et-Moselle de 1871 à 1882 :

ANNÉES	RÉTRIBUTION scolaire A PART	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'État
		Meurthe.		
1855....	106 305	244 505	43 660	66 759
1856....	110 823	246 527	43 999	58 476
1857....	114 711	246 495	43 457	56 437
1858....	118 334	241 398	44 640	57 850
1859....	118 226	256 549	45 853	48 627
1860....	129 802	292 443	42 618	17 186
1861....	131 441	288 573	43 496	18 069
1862....	168 118	266 312	45 884	8 838
1863....	172 826	299 175	43 733	20 537
1864....	192 715	308 556	47 022	15 676
1865....	182 374	310 883	44 081	8 941
1866....	180 281	309 007	33 532	28 762
1867....	172 378	331 360	44 754	24 032
1868....	241 791	494 275	72 630	57 328
1869....	245 165	505 614	78 919	43 015
1870....	236 428	530 611	45 720	15 750
		Meurthe-et-Moselle.		
1871....	193 355	485 744	48 860	»
1872....	194 162	490 743	53 280	»
1873....	185 902	507 859	54 778	»
1874....	179 496	533 545	51 831	»
1875....	170 473	547 246	48 014	»
1876....	166 699	637 544	46 516	»
1877....	165 369	689 523	61 093	»
1878....	160 654	758 932	89 256	15
1879....	157 783	775 735	86 639	4 085
1880....	157 868	780 383	84 620	17 075
1881....	77 146	781 575	75 287	129 797
1882....	Gratuité.	172 159	39 327	1 029 076

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de 8fr,37, soit 1fr,10 au-dessous de la moyenne générale qui était à la même date de 9fr,47. En 1876, cette dépense était de 17fr,87, la moyenne générale étant de 17fr,83. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le département de Meurthe-et-Moselle était de 24fr,96, tandis que la moyenne générale était de 21fr,77.

État actuel de l'instruction primaire. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département de Meurthe-et-Moselle pendant l'année scolaire 1882-1883.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 1070 (955 écoles publiques et 115 écoles libres). 2 communes seulement sont entièrement dépourvues d'écoles. 7 communes de plus de 500 habitants n'ont pas encore d'école publique de filles. Sur les 1070 écoles primaires du département, il y a 760 écoles laïques (341 écoles de garçons, 111 de filles et 308 mixtes) et 310 écoles congréganistes (16 de garçons, 289 de filles et 5 mixtes).

Division des écoles de toute nature d'après le nombre de classes qu'elles possèdent.

	Publiques	Libres
Écoles à 1 classe........................	815	42
— à 2 —	80	21
— à 3 —	38	21
— à 4 —	15	12
— à 5 —	3	8
— à 6 —	3	6
— à 7 —	1	1
— à 8 — et au-dessus..........	»	4
Totaux.......	955	115

Division des classes des écoles publiques d'après le nombre des élèves qu'elles reçoivent.

Classes de 50 élèves et au-dessous.....	891,	soit 75.1 0/0
— de plus de 50 élèves.........	168,	— 14.2
— — de 60 —	89,	— 7.5
— — de 70 —	25,	— 2.1
— — de 80 —	13,	— 1.1

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont 58.9 0/0, 18.7 0/0, 11.6 0/0, 5.8 0/0, 5 0/0. D'où il résulte que sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le département se trouve dans une assez bonne situation.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1882-1883 sont au nombre de 58 500 (au lieu de 57 324 en 1881-1882). Ce nombre peut se décomposer en :

Élèves des écoles	publiques..........	49 384	58 500
	libres..............	9 116	
Garçons		29 532	58 500
Filles		28 968	
Élèves des écoles	laïques.............	39 316	58 500
	congréganistes......	19 184	
Élèves des écoles	de garçons..........	23 257	58 500
	de filles...........	23 430	
	mixtes..............	11 813	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 58 500 pour 52 982. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département de Meurthe-et-Moselle est de 47 028, d'où il résulterait que le nombre des inscrits serait de 5 954 supérieur à celui des enfants recensés du même âge. Ce fait anormal en apparence est fréquent dans les départements ayant une forte population urbaine, et il est facile à expliquer. Il y a dans les villes comme Nancy, Lunéville, Toul, une forte population flottante dont les enfants se font inscrire autant de fois dans des écoles différentes que leurs parents changent de quartier. De là les doubles et les triples inscriptions qui rendent le chiffre des inscrits supérieurs à celui des recensés.

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1883 :

	Nombre de candidats	Nombre de certificats obtenus
Garçons	1 604	1 174
Filles	1 204	920
Totaux	2 808	2 094

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1882-1883 un effectif de 1592 maîtres ou maîtresses, dont nous donnons le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques :

	Instituteurs		Institutrices	
	laïques	congr.	laïques	congr.
Titulaires avec brevet supérieur	140	»	24	5
Titulaires avec brevet élémentaire	478	2	67	129
Titulaires sans brevet.	»	»	»	100
Adjoints (ou adjointes) brevetés	136	»	37	52
Adjoints (ou adjointes) non brevetés	»	1	1	28

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs		Institutrices	
	laïques	congr.	laïques	congr.
Titulaires brevetés	13	12	29	38
— non brevetés.	»	»	»	23
Adjoints (ou adjointes) brevetés	19	46	45	109
Adjoints (ou adjointes) non brevetés	24	7	»	- 27

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1883 est résumée dans le tableau suivant :

Nombre et nature des maisons d'école.

	Appartenant aux communes.	Prêtées.	Louées.	Total.
De garçons ou mixtes.	623	»	9	632
De filles	306	11	6	323
Totaux	929	11	15	955

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 199 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées pour loyers de maisons d'école s'élève à 5715 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du département de Meurthe-et-Moselle pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les sept dernières années, est le suivant :

	Nombre des écoles	Subventions de l'Etat
1877	7	8 150 fr.
1878	47	86 410
1879	27	55 000
1880	36	181 920
1881	39	133 560
1882	37	277 700
1883	50	490 810
Totaux	243	1 233 550 fr.

Ecoles maternelles. — Le département compte, en 1883, 168 écoles maternelles (155 publiques et 13 libres). Sur les 155 écoles maternelles publiques, 28 sont dirigées par des directrices laïques et 127 par des directrices congréganistes. Une seule directrice laïque n'est pas munie du certificat d'aptitude; parmi les 127 directrices congréganistes, 16 sont dans ce cas. Sur les 13 écoles maternelles libres, 1 est dirigée par des laïques et 12 par des congréganistes; 7 directrices congréganistes n'ont pas de titres de capacité. Les directrices publiques laïques sont secondées par 28 sous-directrices toutes pourvues du titre de capacité ; les directrices publiques congréganistes sont secondées par 32 sous-directrices, dont 9 sans titre de capacité. On trouve également 7 sous-directrices d'écoles maternelles libres congréganistes, dont 5 sans titre de capacité.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année 1882-1883, 17 302 élèves (16 994 en 1881-1882), répartis comme suit :

Ecoles maternelles publiques	laïques	4 579	16366	17302 élèves
	congrég.	11 787		
Ecoles maternelles libres	laïques	16	936	
	congrég.	920		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 1986.

Écoles normales et cours normal. — Le département de Meurthe-et-Moselle possède deux écoles normales, une pour les instituteurs et une pour les institutrices.

L'école normale d'instituteurs, fondée à Nancy en 1833, contient actuellement 70 élèves-maîtres.

L'école normale d'institutrices est de création récente. Elle a été ouverte à Nancy en 1879. Le nombre des élèves-maîtresses présentes en 1884 est de 46.

Ecoles primaires supérieures. — Le tableau cidessous résume la situation des écoles primaires supérieures et des cours complémentaires du département au 31 décembre 1883 :

	NOMBRE					
	de cours complémentaires.	d'écoles primaires supérieures.	Total des établissements.	de maîtres.	d'élèves.	de boursiers de l'Etat.
Garçons	3	2	5	59	855	24
Filles	»	4	4	27	523	15
Totaux	3	6	9	86	1378	39

Bibliothèques scolaires et bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1884 :

Bibliothèques scolaires	560
Nombre des livres de lecture	79 785
— des prêts	68 712
Bibliothèques pédagogiques	26
Nombre de volumes	8 726

En 1863, les deux départements réunis ne possédaient que 516 bibliothèques scolaires contenant ensemble 30 002 volumes de toute nature.

Caisses des écoles. — 519 caisses des écoles fonctionnent en 1884 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1883 :

Recettes de l'exercice 1883	72 435 fr.
Dépenses	31 995 fr.
Somme en caisse à la clôture de l'exercice	40 440 fr.

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le département ne possédait que 6 caisses de ce genre dont l'actif était en 1881 de 924 francs.

Caisses d'épargne scolaires. — Elles existent

dans le département depuis 1875. Voici leur situation en 1879 et en 1884 :

Années.	NOMBRE de caisses.	NOMBRE de livrets.	SOMMES inscrites à ces livrets.
1879...........	225	4 433	76 190 fr.
1884...........	535	8 580	199 785 fr.

Société de secours mutuels. — La Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1873, comptait en 1879 336 membres et un actif d'environ 51 000 francs. Elle compte, en 1884, 291 membres, et son actif s'élève à 66 581 francs.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin de l'instruction primaire* du département de Meurthe-et-Moselle, dont la fondation remonte à 1852, paraît tous les mois, en format petit in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques, dont il devient la propriété, et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général.

MEUSE (Département de la). — Superficie, 6228 kilom. carrés. Population : 289 861 habitants en 1881, au lieu de 294 054 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 47 habitants, au lieu de 71 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. 4 arrondissements, formant 5 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Bar-le-Duc, Commercy, Montmédy, Saint-Mihiel et Verdun ; 28 cantons, 586 communes, dont 153 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département de la Meuse est réparti de la manière suivante :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE de communes.	d'écoles publ.	d'écoles libr.	de classes publ.	de classes libr.	d'élèves publics	d'élèves libres
Bar-le-Duc....	116	187	19	237	58	8 270	1 501
Commercy....	108	171	6	200	26	6 365	457
Montmédy....	131	209	7	233	24	7 525	502
Saint-Mihiel...	120	171	6	178	11	5 932	255
Verdun.......	111	179	13	210	47	7 956	1 217

Population d'âge scolaire. — En 1876 on comptait 31 873 enfants de 6 à 13 ans (16 067 garçons et 15 806 filles), soit 10.84 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881 on compte 31 384 enfants de 6 à 13 ans (15 691 garçons et 15 693 filles), soit 10.83 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une diminution de 489 enfants de 6 à 13 ans pour une période de cinq années, et pendant la même période une diminution de la population totale de 4 193 habitants.

1. Etat de l'instruction publique avant 1789. — Nous renvoyons, pour la situation des écoles avant 1789, à l'article *Lorraine*. Mais nous croyons intéressant de compléter les renseignements généraux qu'on trouvera dans cet article par quelques extraits d'un document très curieux publié par M. Maggiolo dans son *Pouillé scolaire du diocèse de Verdun* (Nancy, 1882). C'est un mémoire adressé en 1780 à l'intendant de la province de Lorraine par le régent de l'école de Kœur-la-Petite, nommé Collin, qui, au moment où il écrivait, touchait à sa cinquantième année d'exercice ; il y fait un tableau que nous avons tout lieu de croire fidèle de la situation du maître d'école sous l'ancien régime.

Le maître doit endurer d'abord les mauvais procédés des parents et du curé. « Que n'y a-t-il pas à souffrir de la part des pères et mères? L'amour aveugle, déraisonnable de tant de mauvais parents les irrite contre les châtiments les plus plus justes, les plus sages et indispensables; pour la moindre faute, ils chargent leurs enfants d'injures, de malédictions, de coups; mais pour peu que le maître sévisse, le dépit et la fureur les transportent, ils insultent le maître au logis, en pleine rue, même dans l'école ; ils retirent les enfants avec éclat, ils les envoient ailleurs, ils conservent des haines implacables, et forment des complots iniques contre les maîtres, pour leur nuire, les expulser... N'y a-t-il pas encore quelquefois beaucoup à endurer de la part de MM. les curés eux-mêmes? » Tels parents, tels enfants : « Les enfants sont méchants, impertinents, blasphémateurs; on les laisse courir dans les cercles de la grande jeunesse, même la nuit... Les exemples des parents ont corrompu les enfants; faut-il s'étonner, quand ils viendront quelques mois à l'école, si ces mauvaises semences, ces épines, ces pierres étouffent et dessèchent les bonnes semences ! »

L'auteur du mémoire calcule ensuite les revenus du maître d'école dans les paroisses de campagne. Il fait un premier calcul pour une paroisse de 30 ménages : « Je suppose le gage à 30 sols par habitant, ci 45 livres. 25 ou 30 écoliers fréquentent l'école pendant cinq mois; le tiers apprend à écrire, 4 sols par mois, les petits 3 sols, ci 32 livres 10 sols. Casuel fixe, 10 livres; casuel non fixe, 10 livres; et joignant les fonctions de sacristain, sonneur et fossoyeur, 20 livres ; total général, 117 livres 10 sols. Sur quoi il faut déduire pour frais de traité 10 livres, pour un sous-sacristain 12 livres, pour location d'une maison environ 25 livres, à moins qu'il n'y ait une maison, ce qui est rare; en ôtant les déductions, il resterait à peu près 62 livres 10 sols pour cette école. » Le même calcul fait pour une paroisse de 60 ménages et une paroisse de 100 ménages donne des revenus nets de 115 et de 150 livres. « En comparant ces produits au prix actuel des denrées et aux entretiens, ajoute Collin, il est aisé de juger s'ils sont suffisants. Ils le sont d'autant moins qu'il y en a partie dont on ne peut se faire payer qu'avec peine par le menu, ce qui en diminue notablement le profit. »

Collin retrace en détail les tribulations du pauvre régent obligé de réclamer son dû aux paysans récalcitrants. « Dans ma paroisse d'environ 120 ménages, où je suis venu m'engager dès 1737, il me fut assigné 6 sols par chacun ; ce n'est que depuis neuf ans que je perçois 8 sols de chaque ménage plein, des veuves la moitié, ce qui produirait 48 livres, si j'étais payé de tous, mais tant s'en faut. Il n'y a pas de maison d'école, j'occupe la maison de famille de ma femme... A mon entrée, j'ai continué la méthode du lieu d'aller de porte à porte, à la fin de l'année, demander mes petits dus ; j'ai honte de m'exprimer sur les rebuts, les humiliations que j'y ai soufferts, ne recevant dans une tournée que tantôt 30 sols, tantôt 10 sols, plus ou moins, quelquefois rien du tout ; lassé et rebuté, maintenant je temporise, je tâche d'avoir quelque travail de chaque espèce de profession ; au bout de quelques années, j'invite tantôt l'un, tantôt l'autre à venir compter avec moi ; par ce moyen, je tire le tout ou partie de mon dû, le surplus se diffère pour l'avenir; quant à ceux qui refusent de travailler pour moi, il faut prendre patience et souvent perdre ; ces dettes sont trop peu de chose, d'ailleurs surannées, enfin les débiteurs trop pauvres. »

Ce n'est pas tout; le maître est exposé à la jalousie des habitants : « Un maître sera économe, il aimera le travail hors le temps de l'école, il prendra à ferme quelques terres pour suppléer à

l'insuffisance de ses gages... Il est entré ici par une bonne porte, disent les uns; il est trop gros pour un étranger, disent les autres; il est trop à son aise, il faut le faire sortir, ou s'il demeure ce sera un bon habitant, qui supportera une bonne taille, on lui en donnera pour le temps qu'il en a été exempt. Il faudrait pour bien des gens un maître d'école exact, généreux et soumis, qui se contente de salaires médiocres, qui lors du paiement en quitte une partie ou le sacrifie en boisson... il faudrait enfin qu'on le vit et ses enfants proches de la mendicité, sans mendier pourtant, car alors on dirait qu'un tel maître et sa famille sont à charge à la communauté. »

Et cette position dont les conditions sont si dures, elle n'est pas assurée : après avoir été agréé une première fois, chaque année le maître doit obtenir le renouvellement de son engagement; et ce n'est pas trop de toute sa diplomatie pour y réussir. « Le candidat commence par se faire un parti, se munit de recommandations. On ne lui fait pas subir un examen assez sérieux : que pour les paroissiens il se donne à bon marché et que pour le curé (non pas tous, mais du moins plusieurs) il soit propre à.... [M. Maggiolo a remplacé ici par des points le mot qu'avait écrit l'auteur du mémoire], c'est assez, voilà ce qu'il faut; la convention arrêtée, il faut que l'engagé regarde sa réussite comme une faveur, et les récompense par traitement et boisson. Dans la plupart des villages, on n'engage les maîtres que comme les pâtres, pour une année, peut-être moins pour faire épreuve de leur savoir, que pour se ménager l'occasion annuelle, en passant un nouveau bail, d'en reboire chaque fois les vins. Une année n'est pas un long espace pour faire la cour aux personnes à ménager... il faut des précautions, des soins plus particuliers pour les enfants à ceux-ci... leur épargner les réprimandes et corrections, et descendre à bien d'autres bassesses. »

2. **Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel.** — De 1789 a la Restauration. — Le *Pouillé scolaire* auquel nous avons emprunté les citations qui précèdent contient quelques indications, malheureusement trop sommaires, sur la situation des écoles durant la période de la Révolution, du Consulat et de l'Empire, dans les communes de la Meuse qui appartenaient à l'ancien diocèse de Verdun. Nous y voyons que dans la commune d'Aubréville, par exemple, l'école est régulièrement tenue pendant toute l'époque de la Révolution. Pour celle d'Autrecourt, un acte du 8 thermidor an III, nommant un instituteur, lui promet un demi-boisseau de blé par habitant et par trimestre, au cas où il ne toucherait pas les 500 livres accordées provisoirement par arrêté du district; sous le Consulat, en l'an XI, dans la même commune, les revenus de l'instituteur consistent : en un écolage de 50 c. par mois pour chacun des écoliers qui écrivent, et 40 c. pour ceux des plus basses classes; en un demi-boisseau de blé par ménage et par an, pour le service de l'église; en une rétribution de 75 c. par ménage et par an pour le montage et la conduite de l'horloge; enfin en un logement, plus le casuel de l'église comme il est d'usage. A Buzy, l'instituteur qui était en fonctions en 1792 dirige encore l'école en l'an IX, sous le Consulat : à cette dernière époque, il reçoit 40 fr. comme secrétaire de mairie, plus 24 fr. « pour sonner le réveil du matin, avertir les enfants de se rendre à l'école; à midi pour avertir le peuple au milieu du jour; le soir pour la retraite, enfin les veilles et jours de décade »; la rétribution scolaire est de 45 c. par écolier et par mois. A Verdun même, l'organisation de l'enseignement public paraît avoir été des plus sérieuses pendant la période républicaine. Dès 1792, le 15 mars, sans attendre le vote d'une loi sur l'instruction publique, la municipalité nomme quatre instituteurs et quatre institutrices. Cette même année, la rentrée des classes du collège est retardée « à cause des réparations nécessitées par le séjour des Prussiens ». Au commencement de 1793, on vend les biens du collège; mais, ainsi que nous l'avons établi ailleurs (V. *Convention*, p. 530), la Convention, en disposant des biens formant la dotation des collèges, assurait en même temps le paiement du traitement des professeurs, en le mettant à la charge de la nation. Le bâtiment même du collège ne fut pas vendu; bien loin de là, le décret du 8 mars 1793 interdit expressément la vente « de tous les bâtiments servant ou pouvant servir à l'usage des collèges », et prescrit d'y faire les réparations nécessaires. « De l'an III à l'an VII, dit M. Maggiolo, une liasse de 39 pièces donne les détails les plus précis sur les demandes et circulaires de l'administration centrale, sur les réclamations des instituteurs, le chiffre de leurs élèves, les livres prescrits, les installations des écoles dans les presbytères de la ville et du district »; malheureusement l'auteur du *Pouillé* n'a pas jugé à propos de donner aucun extrait de ces intéressants documents. Une école centrale fut installée à Verdun le 20 brumaire an V, dans les bâtiments du collège, et il existe aux archives de la ville, nous dit M. Maggiolo, une liasse de 77 pièces qui permettrait de faire l'histoire de cette école.

Statistique comparée de 1829 a 1881-1882. — Voici les données que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans le département de la Meuse depuis la fin de la Restauration, époque où fut faite la première statistique des écoles primaires.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1837, le département comptait 12 communes n'ayant aucune école, et 270 communes n'ayant pas d'écoles de filles. En 1850, il n'y avait plus que 2 communes entièrement dépourvues d'écoles. En 1878, on ne trouve plus qu'une commune sans école; mais 2 communes de 500 habitants n'ont pas d'écoles publiques de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires était, d'après l'*Almanach de l'Université*, de 603 en 1821. Le progrès du nombre des écoles à partir de 1829 est résumé dans le tableau ci-après :

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1829	d'après la statistique offic[lle]..	»	»	602
1834	— — ..	549	29	578
1837	— — ..	774	45	819
1850	— — ..	830	47	877
1863	— — ..	884	54	938
1876-77	— — ..	905	62	967
1878-79	— — ..	907	54	961
1879-80	— — ..	909	56	965
1880-81	— — ..	911	55	966
1881-82	— — ..	912	52	964

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Écoles de garçons	Écoles mixtes	Écoles de filles	Total
1837.............	234	366	219	819
1850.............	605 (y compris les écoles mixtes		272	877
1863.............	315	285	338	938
1867.............	323	281	334	938
1872.............	323	279	352	955
1875.............	324	281	361	966
1876-77...........	331	273	363	967
1878-79...........	334	271	356	961
1879-80...........	335	272	358	965
1880-81...........	335	271	360	966
1881-82...........	334	271	359	964

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	Total
1850......	603	53	2	219	877
1863......	589	85	11	253	938
1867......	593	83	11	251	938
1872......	590	95	13	257	955
1876-77...	590	98	14	265	967
1878-79...	589	90	16	266	961
1879-80...	589	97	18	261	965
1880-81...	589	98	17	262	966
1881-82...	589	104	16	255	964

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		Total.
	Laïques.	Congrég.	Laïques.	Congrég.	
1837.....	606	2	49	250	907
1840.....	815	4	52	262	1 133
1863.....	647	50	117	426	1 240
1872.....	647	57	130	406	1 240
1876-77..	645	64	131	419	1 259
1878-79..	646	77	117	417	1 257
1879-80..	653	61	128	409	1 251
1880-81..	653	61	123	416	1 253
1881-82..	660	54	133	409	1 256

Nombre total d'élèves et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

	Total des élèves	Élèves gratuits
1832 (année civile)....	46 853	Manque
1837 —	54 389	—
1840 —	56 971	—
1850 —	54 040	11 931
1863 —	47 384	12 106
1867 —	46 782	13 314
1872 —	45 924	15 867
1876-77 (année scolaire)..	41 375	Manque
1878-79 — ..	40 073	15 596
1879-80 — ..	39 806	15 917
1880-81 — ..	39 477	16 485
1881-82 — ..	39 283	Gratuité

En 1832, il y avait 1 489 élèves inscrits sur 10 000 habitants; en 1840, 1 794; en 1863, 1551; en 1876-1877, 1404, et 1356 en 1881-1882.

Ecoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1837..................	1	100
1850..................	24	2 168
1863..................	128	7 492
1867..................	135	8 255
1876 77..............	158	8 641
1878-79..............	165	10 586
1879-80..............	169	10 758
1880-81..............	169	10 704
1881-82..............	169	11 024

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre de cours		Nombre d'auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1850..............	249	»	4 074	»
1863..............	72	»	1 225	»
1867..............	435	16	9 582	282
1869..............	275	14	6 048	274
1872..............	288	11	5 662	200
1876-77...........	367	1	5 853	15
1879-80...........	368	3	5 764	40
1880-81...........	365	5	5 984	60
1881-82...........	357	13	5 533	136

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1833 à 1883 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850.	568	brevets élémentaires,	63	brevets supérieurs.
1851-1867.	447	— obligatoires,	84	— complets.
1868-1880.	358	— —	36	— facultatifs ou complets.
1881......	66	— élémentaires,	17	— supérieurs.
1882......	93	— —	24	— —
1883......	48	— —	5	— —

Institutrices.

1836-1850.	98	brevets élémentaires,	19	brevets supérieurs.
1851-1867.	243	— obligatoires,	35	— complets.
1868-1880.	431	— —	54	— facultatifs ou complets.
1881......	178	— élémentaires,	13	— supérieurs.
1882......	205	— —	19	— —
1883......	129	— —	10	— —

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires n'ont été introduits dans le département de la Meuse qu'en 1873. En voici le tableau :

	Nombre de candidats		Certificats obtenus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1872................	»	»	»	»
1873................	1 083	»	916	»
1874................	886	»	774	»
1875................	738	372	658	313
1876................	519	190	382	139
1877................	538	281	442	229
1878................	531	274	473	245
1879................	611	336	568	298
1880................	674	392	608	371
1881................	702	541	618	489
1882................	827	580	657	489

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-dessous indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints :

Nombre de conscrits sachant au moins lire, de 1827 à 1882 inclusivement.

CLASSES.	NOMBRE DES CONSCRITS			RANG DU DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29..........	7 642	5 974	78.2	3e
1831-35..........	13 555	11 999	88.5	2e
1836-40..........	13 959	12 595	90.2	4e
1841-45..........	14 273	13 339	93.5	3e
1846-50..........	13 672	12 632	92.4	4e
1851-55..........	13 024	12 236	93.9	4e
1856-60..........	12 904	12 275	95.1	3e
1861-65..........	12 899	12 454	96.6	3e
1866-68..........	7 310	7 123	97.4	5e
1871-75..........	11 526	11 254	97.6	6e
1876-77..........	4 720	4 625	98.»	5e
1878.............	2 447	2 387	97.5	8e
1879.............	2 541	2 481	97.6	6e
1880.............	2 405	2 329	96.8	8e
1881.............	2 202	2 145	97.4	6e
1882.............	2 295	2 242	97.7	5e

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits était de 44.8 0/0; dans le département de la Meuse cette moyenne était de 78.2 0/0, soit 33.4 0/0 au-dessus de la moyenne générale. Le nombre des conscrits complètement illettrés, c'est-à-dire ne sachant pas même lire, varie, depuis sept à huit ans, dans le département de la Meuse, de 2 à 2.5 0/0. En 1870-1877 il était exactement de 2 0/0 : c'est un minimum. Il n'y a plus guère de progrès à réaliser de ce côté.

Nombre de conjoints, sur 100, ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55.....	86.3	83.4	84.8
1856-60.....	92.5	90.1	91.3
1861-65.....	98.4	96.9	97.1
1866-70.....	98.8	97.4	98.1
1871-75.....	98.9	98.3	98.6
1876-77.....	99.2	97.9	98.3
1878.......	99.2	98.4	98.8
1879.......	99.4	99.2	99.3
1880.......	99.7	99.»	99.3

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire pour les vingt-huit dernières années, de 1855 à 1882 :

ANNÉES.	RÉTRIBUTION scolaire À PART.	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire.	SUBVENTIONS du département	de l'Etat.
1855.....	131 746	214 316	35 829	»
1856.....	125 778	219 398	37 913	»
1857.....	117 947	223 176	35 677	»
1858.....	139 492	210 163	30 648	»
1859.....	142 320	204 254	28 915	»
1860.....	153 450	196 616	25 721	10 880
1861.....	154 390	202 059	25 402	9 990
1862.....	154 101	206 704	23 245	9 932
1863.....	222 699	305 664	36 668	4 683
1864.....	220 840	313 138	33 652	3 798
1865.....	224 302	310 852	29 232	7 860
1866.....	218 425	356 193	41 201	»
1867.....	213 689	368 170	33 588	10 012
1868.....	215 096	371 395	50 917	»
1869.....	215 326	383 064	55 584	4 639
1870.....	182 352	368 929	33 309	»
1871.....	185 378	447 670	65 689	2 138
1872.....	200 556	434 761	60 125	4 532
1873.....	191 084	447 361	65 131	1 050
1874.....	189 070	459 770	58 629	4 616
1875.....	186 227	473 499	60 186	2 510
1876.....	164 116	485 063	61 430	20 681
1877.....	159 491	519 119	81 091	6 085
1878.....	152 984	579 606	86 745	13 705
1879.....	149 850	603 553	83 606	17 941
1880.....	148 602	611 171	89 116	16 239
1881.....	71 578	659 367	82 953	117 473
1882.....	Gratuité.	127 560	46 374	882 062

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de 13fr,09, soit 3fr,62 centimes au-dessus de la moyenne générale qui était à la même date de 9fr,47. En 1876, cette dépense était de 19fr,83, la moyenne générale étant de 17fr,83. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le département de la Meuse était de 29fr,60, tandis que la moyenne générale était de 21fr,77.

État actuel de l'instruction primaire. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département de la Meuse pendant l'année scolaire 1882-1883.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 968 (917 écoles publiques et 51 écoles libres). Aucune commune n'est entièrement dépourvue d'écoles. Toutes les communes de plus de 500 habitants sont pourvues d'une école publique de filles. Sur les 968 écoles primaires du département, il y a 706 écoles laïques (323 écoles de garçons, 114 de filles et 269 mixtes) et 262 écoles congréganistes (14 de garçons, 246 de filles et 2 mixtes).

Division des écoles de toute nature d'après le nombre de classes qu'elles possèdent :

	Publiques.	Libres.
Écoles à 1 classe...........	822	13
— 2 classes...........	73	6
— 3 —	11	13
— 4 —	5	5
— 5 —	5	8
— 6 —	1	3
— 7 —	»	1
— 8 — et au-dessus.	»	2
Totaux........	917	51

Division des classes publiques d'après le nombre des élèves qu'elles reçoivent :

Classes de 50 élèves et au-dessous....	972	soit 92.» 0/0
— de plus de 50 élèves.........	55	— 5.2 0/0
— — 60 —	25	— 2.2 0/0
— — 70 —	5	— ».5 0/0
— — 80 —	1	— ».1 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont : 58.9 0/0, 18.7 0/0, 11.6 0/0, 5.8 0/0, 5 0/0. D'où il résulte que sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le département se trouve dans une bonne situation.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1882-1883 sont au nombre de 39 980 (au lieu de 39 283 en 1881-1882). Ce nombre peut se décomposer en :

Elèves des écoles publiques.......	36 048	39 980
— — libres...........	3 932	
Garçons.........................	20 281	39 980
Filles..........................	19 699	
Elèves des écoles laïques.........	27 085	39 980
— — congréganistes..	12 895	
Elèves des écoles de garçons...	15 709	39 980
Elèves des écoles de filles......	15 495	
Elèves des écoles mixtes.......	8 776	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 39 980 pour 32 392. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département de la Meuse est de 31 384, d'où il résulterait qu'il y a plus d'enfants de 6 à 13 ans inscrits dans les écoles que n'en a relevé le recensement. Cette apparente anomalie n'a rien qui doive surprendre, elle n'indique tout au plus qu'une fréquentation satisfaisante ; car il est certain que pour une cause ou pour une autre des élèves peuvent être inscrits, dans le cours d'une année, à plusieurs écoles. C'est de ces doubles inscriptions que provient la supériorité numérique des inscrits sur les recensés.

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1883 :

	Nombre de candidats.	Nombre de certificats obtenus.
Garçons..........	797	690
Filles............	717	651
Totaux.......	1 514	1 341

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1882-1883 un effectif de 1266 maîtres ou maîtresses, dont nous donnons le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques :

	Instituteurs Laïques	Instituteurs Congr.	Institutrices Laïques	Institutrices Congr.
Titulaires avec brevet supérieur............	98	»	6	2
Titulaires avec brevet élémentaire............	485	5	100	138
Titulaires sans brevet...	»	»	»	78
Adjoints brevetés........	72	3	18	40
— non brevetés....	»	3	»	14

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs		Institutrices	
	Laïques	Congr.	Laïques	Congr.
Titulaires brevetés......	3	8	10	14
— non brevetés..	»	1	»	15
Adjoints brevetés.......	8	17	18	77
— non brevetés..	»	17	»	17

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1883 est résumée dans le tableau suivant :

Nombre et nature des maisons d'école.

	Appartenant aux communes.	Prêtées.	Louées.	Total.
De garçons ou mixtes.	585	2	7	594
De filles............	305	13	5	323
Totaux......	890	15	12	917

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 279 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées pour loyers de maison d'école s'élève à 2061 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du département de la Meuse pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les sept dernières années, est indiqué dans le tableau suivant :

	Nombre des communes	Subventions de l'Etat
1877....................	31	41 100 fr.
1878....................	35	83 400
1879....................	31	72 750
1880....................	39	192 380
1881....................	42	97 680
1882....................	32	121 350
883 (jusqu'au 31 octobre).	44	224 520
Totaux....	254	833 180 fr.

Ecoles maternelles. — Le département compte, en 1883, 171 écoles maternelles (158 publiques et 13 libres). Sur les 158 écoles maternelles publiques, 26 sont dirigées par des directrices laïques et 132 par des directrices congréganistes. Toutes les directrices laïques sont munies du certificat d'aptitude; parmi les 132 directrices congréganistes, 66 seulement sont dans ce cas. Sur les 13 écoles maternelles libres, 3 sont dirigées par des laïques et 10 par des congréganistes; 4 directrices congréganistes n'ont pas de titres de capacité. Les directrices publiques laïques sont secondées par 1 seule sous-directrice, pourvue d'un titre de capacité; les directrices publiques congréganistes sont secondées par 20 sous-directrices, dont 10 sans titre de capacité. On trouve également 3 sous-directrices d'écoles maternelles libres congréganistes, toutes trois pourvues d'un titre de capacité.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année 1882-1883, 11 095 élèves (11 024 en 1881-1882), répartis comme suit :

Ecoles maternelles publiques......	laïques..	1 502	10 501	11 095 élèves.
	congrég.	8 999		
Ecoles maternelles libres.........	laïques..	90	594	
	congrég.	504		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 1212.

Écoles normales. — Le département de la Meuse possède une école normale d'instituteurs fondée à Commercy en 1823. Elle contient actuellement 60 élèves-maîtres.

Aux termes de la loi du 9 août 1879, tous les départements doivent avoir une école normale d'instituteurs et une école normale d'institutrices.

Pour se conformer à cette loi, le département de la Meuse devra créer une école normale d'institutrices qui n'existe pas encore actuellement.

Ecoles primaires supérieures. — Le tableau ci-dessous résume la situation au 31 décembre 1883 :

	NOMBRE					
	DE COURS complémentaires.	D'ÉCOLES primaires supérieures.	TOTAL des établissements.	DE MAÎTRES.	D'ÉLÈVES.	DE BOURSIERS de l'État.
Garçons.......	4	»	4	15	87	»
Filles..........	1	»	1	1	19	»
Totaux....	5	»	5	16	106	»

Bibliothèques scolaires et bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1884 :

Bibliothèques scolaires.................	492
Nombre de livres de lecture............	61 365
— de prêts......................	51 393
Bibliothèques pédagogiques............	27
Nombre de volumes.....................	11 052

En 1863, le département ne possédait que 252 bibliothèques scolaires contenant ensemble 19 767 volumes de toute nature.

Caisses des écoles. — 396 caisses des écoles fonctionnent en 1884 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1883 :

Recettes de l'exercice 1882..................	32 864 fr.
Dépenses......................................	23 148
Somme en caisse après la clôture de l'exercice.	9 716 fr.

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le département ne possédait que 3 caisses de ce genre, dont l'actif était en 1881 de 103 francs.

Caisses d'épargne scolaires. — Elles existent dans le département depuis 1875. Voici leur situation en 1879 et en 1884 :

Années.	Nombre de caisses	Nombre de livrets	Sommes inscrites à ces livrets
1879...............	27	888	1 959 fr.
1884...............	173	4 626	80 436

Société de secours mutuels. — La Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1866, est en voie de prospérité. Elle ne comptait en 1879 que 198 membres et un actif qui n'atteignait pas 45 222 francs. Elle compte en 1884 321 membres, et son actif s'élève à 76 392 francs.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin de l'instruction primaire* du département de la Meuse, dont la fondation remonte à 1876, paraît tous les mois, en format petit in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques, dont il devient la propriété, et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général.

MEXIQUE. — Le Mexique, dont le territoire occupe une superficie de 1 921 000 kilomètres carrés, a, d'après le recensement de 1876, une population de 9 989 461 habitants, ainsi répartie d'après la race : blancs, 1 783 998; Indiens, 3 567 995; métis, 4 637 468. Au point de vue politique, il

forme une confédération semblable à celle des États-Unis d'Amérique, et comprenant 27 Etats, 1 territoire, et un district fédéral. Le district fédéral est formé de la ville de Mexico et de sa banlieue; les Etats sont ceux d'Aguascalientes, Campêche, Chiapas, Chihuahua, Coahuila, Colima, Durango, Guanaxuato, Guerrero, Hidalgo, Mexico (moins la ville de Mexico), Michoacan, Morelos, Nuevo-Leon, Oaxaca, Puebla, Queretaro, San-Luis Potosi, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tamaulipas, Tlascala, Vera-Cruz, Xalisco, Yucatan, Zacatecas; le territoire est la Basse-Califormie.

La loi de 1846 a placé l'instruction publique dans les attributions des Etats; néanmoins, il existe un ministère fédéral de l'instruction publique, et le gouvernement fédéral possède un certain nombre d'écoles; il intervient en outre par voie de subventions pour favoriser le développement de l'instruction primaire.

L'instruction primaire est obligatoire dans le district fédéral, dans la Basse-Californie, et dans 17 Etats sur 27 (Aguascalientes, Chiapas, Cohahuila, Campêche, Guanaxuato, Guerrero, Michoacan, Morelos, Nuevo-Leon, Oaxaca, Puebla, Sinaloa, Sonora, San-Luis Potosi, Tlascala, Vera-Cruz, et Xalisco). Dans la plupart de ces Etats, les parents ou tuteurs qui n'envoient pas leurs enfants à l'école sont l'objet des poursuites juridiques; ailleurs (district fédéral, Basse-Californie, Sonora, etc.). on se contente de récompenser les enfants qui fréquentent régulièrement l'école, et on refuse tout emploi public au père coupable de négligence

Le programme de l'enseignement primaire comprend la lecture, l'écriture, la grammaire espagnole, l'arithmétique, le système des poids et mesures, la morale et la politesse. Dans la plupart des écoles on ajoute à ces matières obligatoires l'instruction civique, la géographie, l'histoire nationale, le dessin, ainsi que la couture pour les filles. L'instruction est gratuite, sauf dans les écoles privées.

La dernière statistique scolaire publiée est celle de 1874. A cette date, le nombre total des écoles primaires était de 8103, se divisant de la manière suivante : écoles du gouvernement fédéral et des gouvernements d'Etat, 603; écoles des municipalités, 5240; écoles soutenues par des corporations ou des particuliers, 378; écoles soutenues par le clergé, 117; écoles privées (non gratuites), 1581; écoles non classées, 184. Sous le rapport des sexes, ces écoles se divisent comme suit : écoles de garçons, 5567; écoles de filles, 1594; écoles mixtes, 548; écoles d'adultes hommes, 124; écoles d'adultes femmes, 21; écoles non classées, 249. Le nombre des élèves qui fréquentaient en 1874 ces 8103 écoles était de 349 000 environ, soit moins d'un cinquième de la population âgée de six à treize ans. Le rapport du chiffre des écoles à celui de la population totale était d'une école pour 1141 habitants. La dépense totale pour l'instruction primaire, en 1874, a été de 1 632 436 piastres (la piastre vaut environ 5 francs); sur cette somme, 1 042 000 piastres ont été payées par les municipalités, 417 000 piastres par le gouvernement fédéral et les gouvernements des Etats, et 173 000 piastres par des corporations et des particuliers.

Le traitement des instituteurs est en général peu élevé; dans les villages, il est de 10, 8 ou même 6 piastres par mois. La préparation du personnel enseignant est jusqu'à ce jour très insuffisante; les écoles normales sont très peu nombreuses. C'est une association privée, la Société lancastérienne, qui fournit aux écoles publiques leurs meilleurs instituteurs.

L'enseignement secondaire et supérieur est donné dans des collèges dont les uns sont des établissements des Etats ou de la confédération, les autres des établissements ecclésiastiques. En 1874, il y avait 54 collèges fédéraux ou d'Etat, avec 9337 étudiants, et 24 collèges ou séminaires ecclésiastiques, avec 3800 étudiants. Plusieurs de ces collèges possèdent une faculté de droit, de médecine ou de théologie, ou une école d'ingénieurs ou d'agriculture. Il y a en outre 15 collèges de jeunes filles, avec 2300 élèves. Il existe, dans le district fédéral, 5 écoles spéciales, savoir : l'école des mines et des ponts-et-chaussées, l'école de médecine, l'école d'agriculture, et l'école des beaux-arts.

MICHEL. — Louis-C. Michel, né en 1795, dans le département de l'Ain, mort à Dijon, le 18 mars 1874, appartenait à une famille honorable, de fortune modeste. Il fit d'excellentes études au collège de Belley, et entra de très bonne heure dans la carrière de l'enseignement. Il y débuta, à l'âge de seize ans, dans le collège même où il avait fait ses études, et se signala par le succès de son enseignement et par l'ascendant qu'il avait sur les élèves. Appelé ensuite à professer la rhétorique au collège du Puy et plus tard au lycée de Moulins, il se démit de ses fonctions pour pouvoir visiter les établissements scolaires les plus renommés de la France et de l'étranger, et, en 1823, il vint s'établir à Lyon, où il fonda une institution libre, d'un caractère très particulièrement religieux et dont l'enseignement s'inspirait des principes du P. Girard * sur l'emploi éducatif de la langue maternelle. L'institution Michel fut bientôt regardée comme un établissement modèle, et le nom de M. Michel fit dès lors autorité. Il en profita pour créer, à Lyon, une *Société d'éducation et d'enseignement* destinée à propager ses idées et sa méthode. Dans les mêmes vues, il quitta, après douze ans, sa maison, qui n'avait cessé de prospérer, et vint à Paris. Il y fonda, d'abord, en 1839, l'*Education pratique, journal des familles et des maisons d'éducation*, où il publia une biographie du P. Girard et un examen très détaillé de ses ouvrages et de ses travaux. Ce journal n'eut que quelques numéros; mais M. Michel en fonda un autre sous le titre l'*Education, revue de l'enseignement*, où il eut pour collaborateurs MM. Rapet *, Audley, Eugène Rendu, etc. Lui même y publia d'importants articles, notamment sur la question de la « nécessité de ne pas séparer l'éducation et l'instruction ». C'est aussi de cette époque que datent ses premiers ouvrages d'enseignement.

En 1844, il eut l'honneur de présenter à l'Institut le livre du P. Girard sur l'*Enseignement régulier de la langue maternelle*, qui est comme la préface du *Cours éducatif*, et, de concert avec M. Rapet, il fut chargé par le P. Girard de publier successivement les diverses parties du *Cours éducatif*, en les adaptant aux écoles françaises. Dans un avis qui précède la *Syntaxe de la période*, le P. Girard rend ainsi qu'il suit hommage à ses deux collaborateurs : « Je dois, dit-il, signaler les services que m'ont rendus deux de mes amis de France. Ce sont M. J.-J. Rapet, directeur de l'école normale de Périgueux, aujourd'hui en congé à Paris pour surveiller la publication du *Cours de langue maternelle*, et M. L.-C. Michel, connu par ses ouvrages sur l'éducation, et qui non seulement a donné ses soins à la première édition de mon livre couronné, mais encore l'a présenté à l'Académie, lorsque je n'y songeais pas du tout. »

Nommé professeur de langue française à l'école Turgot, M. Michel s'y fit remarquer par la manière élevée et originale dont il donnait cet enseignement, qui fut, d'ailleurs, pour lui l'occasion d'une série de publications. En 1854, le ministère de l'instruction publique ayant créé le *Bulletin de l'instruction primaire*, il en devint un des prin

cipaux collaborateurs. Plus tard, il fonda, à l'Hôtel de ville, des cours pour les aspirants au brevet de capacité. Enfin, en 1868, il constitua, avec plusieurs de ses amis, la *Société générale d'éducation et d'enseignement*, où il reprenait, sur des bases plus larges d'action et de propagande, les principes qui l'avaient guidé, quelque trente ans auparavant, dans la création de l'association lyonnaise du même titre ; ce fut la dernière œuvre de sa vie, et il s'en occupa avec activité jusqu'au moment où, après la guerre de 1870, la vieillesse l'eut forcé de quitter Paris.

Parmi les nombreux ouvrages d'enseignement qu'a publiés M. Michel, il faut citer une méthode de lecture, avec un *Guide du maître*, et un *Cours méthodique de lecture, de prononciation et d'orthographe*, ouvrages qui dénotent une connaissance approfondie de l'art d'enseigner à lire et qui contiennent d'excellents préceptes didactiques; puis, à l'autre extrémité de l'enseignement de la langue pour l'école primaire, son *Cours complémentaire de grammaire* et son *Cours de style et de composition*, qui sont la reproduction des leçons qu'il a professées à l'école Turgot. L'un des volumes qui composent le cours complémentaire de grammaire, intitulé *Etudes sur la signification des mots*, peut être considéré comme ayant fait époque dans l'enseignement de la langue française s'adressant à nos écoles primaires supérieures. Il faut encore citer le *Cours de grammaire* publié en collaboration avec M. Rapet, et comprenant quatre parties, sans parler de nombreux travaux pédagogiques dans les différents journaux d'éducation auxquels M. Michel a collaboré. Plusieurs de ces travaux ont été publiés sous forme de brochures, comme *l'Enfant du peuple de Paris* (in-8, Douniol, 1864; extrait du *Correspondant*, avec addition de deux chapitres); *Du rôle des écoles à l'époque actuelle et des partis qui s'en disputent la direction* (in-8, Adrien Le Clère et Cie, 1865; extrait de la *Revue d'économie chrétienne*) ; *Du système pénitentiaire pour les jeunes détenus* (in-8, Douniol, 1866 ; extrait du *Contemporain*). Le dernier livre de M. Michel est une étude à la fois morale et économique sur la *Colonie de Cîteaux* (Dijon et Paris, 1873), composée, en très grande partie, d'articles publiés, à diverses époques, dans le *Contemporain* et le *Correspondant*. [Ch. Defodon.]

MICHELET. — Jules Michelet, né à Paris le 21 août 1798, mort à Hyères le 9 février 1874, un des plus grands historiens et un des écrivains les plus originaux du XIXe siècle, mérite d'être compté au nombre des éducateurs, non seulement à cause du livre intitulé *Nos fils* (1869), consacré aux questions pédagogiques, mais aussi à cause des enseignements qui ressortent de sa vie même et à cause de la place que tient la préoccupation de l'éducation nationale dans l'inspiration de tous ses écrits. En publiant en 1884, sous le titre *Ma jeunesse*, le premier volume des souvenirs autobiographiques de Michelet, sa veuve l'a dédié « à ceux qui veulent devenir des hommes ». La biographie de Michelet est en effet une leçon de virilité, de travail, de désintéressement, et dans tous ses ouvrages on voit qu'il se considère comme ayant charge d'âmes et qu'il songe à éclairer les consciences autant qu'à instruire les esprits. Son père, originaire de Laon, était venu à Paris au moment de la Révolution établir une petite imprimerie. C'est dans une ancienne église, « occupée et non profanée », comme il le dit lui-même, par cette imprimerie, que naquit J. Michelet. Bientôt les persécutions que Napoléon fit subir aux imprimeurs amenèrent la ruine du père de Michelet, puis la suppression de son imprimerie. Pendant ces années de misère et de privations, l'enfant, occupé comme ouvrier chez son père, ne reçut qu'une instruction fort peu régulière; mais son caractère se trempa, son imagination et sa puissance de réflexion se fortifièrent toutes deux durant les longues heures de solitude et de méditation. Jusqu'à l'âge de douze ans il n'avait reçu que les leçons de latin d'un vieux libraire, et lu que quelques livres dépareillés, une mythologie, un Boileau, l'Imitation de Jésus-Christ; mais déjà sa vocation historique lui avait été révélée par l'impression profonde que lui avait faite le musée des monuments français. Entré au lycée Charlemagne en 1813, il fut bientôt remarqué par ses professeurs, MM. Andrieux, Villemain et Le Clerc, et, malgré les difficultés de tout genre et les peines qu'il eut à supporter, il prit confiance en lui-même. « Un jour, raconte-t-il, sans feu (la neige couvrait tout), ne sachant pas trop si le pain viendrait le soir, tout semblant finir pour moi, — j'eus en moi, sans nul mélange d'espérance religieuse, un pur sentiment stoïcien, — je frappai de ma main, crevée par le froid, sur ma table de chêne (que j'ai toujours conservée), et je sentis une joie virile de jeunesse et d'avenir. » Dès sa sortie du lycée, il se consacra à l'enseignement et s'y absorba complètement, d'abord comme répétiteur à l'institution Briand de 1817 à 1821, puis comme professeur au collège Sainte-Barbe de 1821 à 1827. Ses publications durant cette période se bornèrent à deux courtes dissertations qui lui servirent de thèses de doctorat ès lettres (1819), et à deux petits volumes de tableaux chronologiques (1825, 1826). En 1827 il fit paraître les premières œuvres qui révélèrent ses qualités d'écrivain et de penseur, l'analyse de la *Scienza nuova* de Vico et le *Précis d'histoire moderne*, et il fut nommé maître de conférences à l'Ecole normale, où il enseigna d'abord la philosophie, puis l'histoire jusqu'en 1838. Ce fut l'époque la plus féconde de sa carrière. En 1831 il avait publié les deux volumes de son *Histoire de la République romaine*. Entré aux Archives comme chef de section en 1831, il fit bientôt de l'histoire de France son étude presque exclusive. De 1833 à 1835 parurent les six volumes de son *Histoire de France au moyen âge;* en 1835 les deux volumes des *Mémoires de Luther;* en 1837 les *Origines du droit français*. En 1834 et 1835 il suppléa M. Guizot à la Faculté des lettres. En 1838 il quitta l'Ecole normale pour la chaire d'histoire et morale au Collège de France. Il fit dans ce nouvel enseignement une large place aux questions religieuses et sociales. Ses livres, *les Jésuites*, publié en collaboration avec Quinet, *Du prêtre, de la femme, de la famille, le Peuple*, sont sortis de ses cours. En 1847 il commença son *Histoire de la Révolution française* qui ne fut achevée qu'en 1853 (7 vol.). A ce moment la carrière de Michelet venait d'être brusquement interrompue. Suspendu comme professeur en janvier 1848, révoqué en 1851, il perdit après le 2 décembre 1851 sa position aux Archives par suite de son refus de prêter serment au nouveau régime. Ayant ainsi perdu la plus grande partie de ses ressources, ce qui était d'autant plus grave qu'il venait de contracter un second mariage, il dut dès lors vivre de sa plume. Pendant les années 1855 à 1870 il produisit successivement onze volumes de l'*Histoire de France* qu'il poursuivit jusqu'en 1789, et une série de petits volumes d'histoire naturelle, de psychologie et de morale qui popularisèrent sa gloire (l'*Oiseau*, 1856, l'*Insecte*, 1857, l'*Amour*, 1858, la *Femme*, 1858, la *Mer*, 1861, la *Sorcière*, 1862, la *Bible de l'humanité*, 1864, la *Montagne*, 1868, *Nos fils*, 1869). Les tristesses de l'année 1870-1871 ébranlèrent sa santé. Il eut pourtant encore la force de protester dans sa brochure *la France devant l'Europe* contre les violences dont la patrie était victime, et d'écrire trois volumes d'une *Histoire du XIXe siècle* (1872-1875) qui resta inachevée. Il mourut pendant l'impression du troisième volume, le 9 février 1874. Sa veuve a publié après sa mort le *Banquet* (1878), où le récit d'un séjour

en Italie sert d'occasion à l'exposition d'idées sociales, les *Soldats de la Révolution* (1880), des souvenirs autobiographiques (*Ma jeunesse*, 1884) tirés de ses papiers, un Précis d'histoire de France en trois volumes (1883), extrait de la grande histoire, et d'autres extraits sur *les Croisades, François Ier, Henri IV*, les *Grandes journées de la Révolution*.

Soit comme professeur, soit comme écrivain, Michelet a donné toute sa vie à l'enseignement. Il n'a jamais voulu entrer dans la vie politique, et s'il a quitté la carrière du professorat, ç'a été par contrainte et avec déchirement de cœur. C'est à l'Ecole normale que son enseignement fut le plus fécond; ses ouvrages de cette période, l'*Histoire romaine*, les six premiers volumes de l'*Histoire de France*, sont les plus solides au point de vue de la science, les plus achevés au point de vue de la composition et du style, les plus riches en fortes pensées. Ses cours se composaient de vastes aperçus sur l'histoire universelle où il esquissait en traits rapides et vigoureux la physionomie de chaque civilisation et de chaque époque, et d'études de détail sur quelques points spéciaux, par lesquelles il initiait ses élèves aux recherches d'érudition et aux règles de la critique. Il joignait à ses leçons des conseils pratiques à ses élèves sur la manière dont ils devaient comprendre leur tâche de professeurs, et profiter de leur séjour dans les lycées de province pour y étudier, selon les ressources qu'offrirait leur résidence, soit les archives, soit l'histoire locale, soit l'archéologie, soit même les patois. Il prenait plaisir à connaître l'origine et le lieu de naissance des jeunes gens qu'il avait devant lui et en qui il voyait comme un abrégé de la France. Il se donnait tout entier à ses élèves et à leur tour ses élèves ont eu sur lui une influence bienfaisante. « Ils m'ont rendu, dit-il, sans le savoir, un service immense. Si j'avais, comme historien, un mérite spécial qui me soutient à côté de mes illustres prédécesseurs, je le devrais à l'enseignement, qui pour moi fut l'*amitié*. Ces grands historiens ont été brillants, judicieux, profonds. Moi, j'ai aimé davantage. » — Il ajoute : « J'ai souffert davantage aussi. Les épreuves de mon enfance me sont toujours présentes, j'ai gardé l'impression du travail, d'une vie âpre et laborieuse, je suis resté peuple. » Cet amour de la jeunesse et cet amour du peuple, unis à l'amour de la France, ont été l'inspiration même de sa vie, et c'est pour cela qu'il a été essentiellement un éducateur. « Quelle est, dit-il, la première partie de la politique? L'éducation. La seconde? L'éducation. Et la troisième? L'éducation. » S'il a écrit l'Histoire de France, c'est pour donner à la jeunesse et à la nation une conscience plus nette de la patrie, pour enseigner la patrie « comme dogme et principe, puis comme légende ». La patrie était en effet pour lui une religion, celle du dévoûment et de la fraternité. Il se regardait comme le révélateur de l'âme de la France, « de son génie pacifique et vraiment humain ». — « Que soit là ma part dans l'avenir d'avoir, non pas atteint, mais marqué le but de l'histoire... Thierry y voyait une *narration* et M. Guizot une *analyse*. Je l'ai nommée *résurrection* et ce nom lui restera. » Grâce en effet à une érudition solide et à une imagination d'une puissance et d'une fraîcheur incomparables, il a fait vraiment revivre la France du moyen âge, et surtout il a réussi par la force de sa sympathie à rendre la voix à ces masses populaires anonymes, à ces foules de souffrants, de persécutés, de déshérités qui font l'histoire et que trop souvent l'histoire oublie. Les deux points culminants de l'histoire de France étaient pour lui ce qu'il appelait ses deux *rédemptions*, Jeanne d'Arc et la Révolution. Il a consacré à l'une un volume qui est son chef-d'œuvre, et un des chefs-d'œuvre de la littérature française; à la seconde un ouvrage en sept volumes.

Il aborda l'histoire de la Révolution avec un sentiment d'enthousiasme mystique, vers 1845, peu après la mort de sa première femme : il s'y prépara dans une sorte de recueillement ascétique. Il prévoyait des révolutions politiques, peut-être des guerres européennes, il voulait rapprocher les classes, enseigner à la bourgeoisie l'amour du peuple, enseigner à tous « l'élan de 92, la gloire du jeune drapeau et la loi de l'équité divine, de la fraternité, que la France promulgua, écrivit de son sang. » Le *Peuple*, paru en 1846, fut la préface de l'Histoire de la Révolution, dont le premier volume est de 1847. Composée dans cet esprit, cette histoire, qui repose pourtant sur des recherches très sérieuses et très neuves, a plutôt les allures d'une épopée, dont le peuple est le héros, personnifié en Danton.

Si à cette époque le côté lyrique, imaginatif et mystique de son talent prit un développement excessif, on doit l'attribuer en partie aux circonstances politiques, aux agitations religieuses et sociales qui ont précédé la Révolution de 1848, mais aussi au théâtre nouveau où son enseignement était transporté depuis 1838, au Collège de France. Là, avec ses collègues Quinet et Mickiewicz, il formait une sorte de triumvirat professoral; entouré d'une jeunesse ardente, plus avide d'émotions que de science, pénétré de la gravité des temps, il se crut appelé à une sorte d'apostolat social et moral. Il en sortit des œuvres d'une rare éloquence, pleines d'aperçus ingénieux et profonds, entre autres son livre sur le prêtre, la femme et la famille : son génie ne perdit rien de son éclat et de sa puissance, mais la sérénité et l'équilibre de son esprit furent troublés. Les onze derniers volumes de son *Histoire de France* sont moins une histoire complète et suivie qu'une série d'aperçus tantôt brillants, tantôt profonds sur les XVIe, XVIIe et XVIIIe siècles. De plus il s'était fait dans son esprit une réaction excessive contre le moyen âge, contre le catholicisme et contre la royauté, et l'on ne trouve pas dans ces derniers volumes, ni dans l'*Histoire du* XIXe *siècle*, ni dans la *Sorcière*, la même largeur de sympathie, la même équité qu'il avait montrées dans ses premières œuvres.

Les tristesses de l'histoire, les hontes de l'ancien régime devinrent pour lui comme un cauchemar qui s'ajoutait aux tristesses et aux hontes des premières années du second empire pour remplir son cœur d'amertume et noircir son imagination. Les études d'histoire naturelle furent pour lui un rafraîchissement et un cordial, et il retrouva dans ses livres sur l'*Oiseau*, l'*Insecte*, la *Mer*, l'équilibre qu'il avait perdu et le plein épanouissement de son génie. En même temps il ne perdait pas de vue la tâche d'éducateur qu'il s'était donnée. L'*Amour* et la *Femme*, malgré des crudités inutiles et des puérilités choquantes, sont des livres d'une haute inspiration, écrits pour montrer dans la famille et dans la femme la base de toute éducation et de toute société. Dans la *Bible de l'Humanité* il voulut extraire de toutes les religions, et surtout des civilisations antiques, les plus hautes idées de morale et de vertu, les exemples les plus propres à fortifier la conscience moderne, écrire un livre d'édification laïque; malheureusement, les chapitres sur le judaïsme et le christianisme sont conçus dans un esprit hostile et injuste et ne font pas ressortir ce que ces religions ont apporté au trésor commun des grandes idées et des grands sentiments de l'humanité. Enfin il a résumé dans *Nos Fils* ses idées pédagogiques, ses espérances et ses projets de réforme pour la France.

Il est très difficile de tirer des livres de Michelet

une doctrine pédagogique précise, logique et aboutissant à des conclusions nettes. Il n'est ni un philosophe théoricien, ni un réformateur pratique; il est un semeur et un excitateur d'idées, un prédicateur qui s'adresse au cœur et à l'imagination autant qu'à la raison. Il n'expose pas un système; il exprime des aspirations, des désirs; il ouvre des perspectives.

Le principe philosophique de toute sa pédagogie est l'idée de Rousseau, l'idée de la bonté foncière de la nature humaine. L'âme humaine naît innocente et contient en elle les éléments de tout développement intellectuel et moral. L'éducation ne doit pas être une contrainte, elle n'a pas pour objet de réprimer ou de châtier, mais de diriger l'homme dans ses voies normales, de le placer dans les conditions où il fera naturellement le bien; l'instruction ne doit pas être une chose étrangère qu'on impose au cerveau de l'enfant, elle est le développement normal des énergies naturelles du cerveau, à qui on donne à mesure les aliments nécessaires à leur croissance. Aussi Michelet fait-il une critique sévère de l'enseignement des écoles catholiques, aussi bien des écoles des jansénistes que de celles des jésuites, qui partent toutes de l'idée de la chute, et il s'attache à faire connaître et à développer les théories de Coménius, de Rousseau, de Pestalozzi et de Frœbel. L'enthousiasme de Michelet pour ce dernier et pour son élève, Mme de Marenholtz, ce qu'il a écrit sur eux dans *Nos Fils*, ce qu'il disait d'eux dans ses conversations, a beaucoup contribué à la popularité qui s'est attachée en France au système de Frœbel, souvent plus admiré que connu.

Si le point de départ de l'éducation est la bonté naturelle de l'homme, le but de l'éducation est de former l'homme pour l'action. Voltaire, Vico, Daniel de Foë ont proclamé au XVIIIe siècle ce principe que l'homme est fait pour l'action, se sauve par l'action. Optimisme et liberté, telles sont les deux idées fondamentales de la pédagogie de Michelet. Mais il faut que cette liberté soit dirigée, que cette action ait un objet. Cet objet, c'est la justice. L'ancien régime reposait sur l'idée de la grâce, de la faveur; c'est aussi le fondement de l'éducation catholique. La Révolution a remplacé le principe de la grâce par celui de la justice, qui est identique à la fraternité. Optimisme et liberté sont les bases de l'éducation; optimisme, liberté et justice sont les bases de la société.

L'éducation pour Michelet commence avant la naissance. Il veut que la mère se sanctifie pour ainsi dire pour l'enfant qu'elle va mettre au monde, et il insiste beaucoup sur les influences inconscientes, sur la prédestination physiologique qui se transmettent des parents aux enfants. L'harmonie dans la famille, des mœurs conjugales austères, le sentiment de la responsabilité chez les parents, sont les points de départ de toute éducation. Le père enseigne à l'enfant par son exemple le dévouement; il lui parle de la justice et de la patrie; la mère enseigne à l'enfant l'union du devoir et de l'amour, en lui apprenant à admirer son père.

Après ces premières impressions familiales viennent l'éducation physique, l'éducation morale, l'éducation intellectuelle.

Michelet insiste beaucoup sur l'éducation physique, sur les exercices du corps, sur la nécessité de laisser les forces de l'enfant se développer en toute liberté. Il y revient à plusieurs reprises dans ses écrits; il exhorte surtout les habitants des villes à conduire leurs enfants soit sur les montagnes, soit au bord de la mer. Il appelle les bains de mer la *vita nuova* des nations.

L'éducation morale a essentiellement pour objet, aux yeux de Michelet, de développer l'amour de la nature et celui de la patrie. Il confond ces deux sentiments avec la religion elle-même. « Il faut dans cet enfant fonder l'homme, créer la vie du cœur. Dieu d'abord, révélé par la mère, dans l'amour et dans la nature. Dieu ensuite, révélé par le père dans la patrie vivante, dans son histoire héroïque, dans le sentiment de la France. » Il faut que l'enfant aime les animaux, les plantes, tout ce qui a vie, qu'il aime la nature elle-même comme une mère invisible et présente; qu'il aime la patrie comme une personne vivante, visible dans les grandes œuvres où s'est déposée la vie nationale. Michelet ne veut pas qu'on parle trop tôt à l'enfant de Dieu. Dieu ne doit apparaître à l'enfant que quand l'idée de justice est née, comme *Dieu de justice*. Le père loue en Dieu la *Loi* du monde, la mère le prie comme la *Cause* aimante. Bien que Michelet, en vertu même du rôle qu'il donne à la justice, fasse du devoir la base de la morale et incarne dans les parents l'idée du devoir, on voit dans toutes ses œuvres que l'idée mystique de la nature et de la patrie, considérées comme objet d'un culte, était au fond sa préoccupation dominante.

Quant à l'éducation intellectuelle, les deux points sur lesquels Michelet insiste le plus sont : 1° la nécessité de ne pas surcharger l'esprit des enfants, de ne pas les accabler par trop d'heures de travail. « La quantité du travail y fait bien moins qu'on ne croit; les enfants n'en prennent jamais qu'un peu tous les jours; c'est comme un vase dont l'entrée est étroite; versez peu, versez beaucoup, il n'y entrera jamais beaucoup à la fois; » 2° la nécessité de mettre de l'harmonie dans les facultés de l'enfant en n'en faisant pas une pure machine intellectuelle, en faisant des connaissances un tout organique. Pour la première éducation, il veut avec Frœbel développer le talent créateur de l'enfant, lui apprendre à s'approprier le monde et à associer ses idées par l'action; puis avec Coménius, avec Pestalozzi, avec Frœbel, il recommande la méthode intuitive, qui met les choses avant les mots; avec Pestalozzi, il voudrait associer le travail manuel au travail intellectuel, un enseignement qui réunît l'agriculture, le métier et l'école. Enfin, dans ses vues de réformes pour l'Université, dont il vante du reste les mérites solides et modestes, il demande qu'on rende l'enseignement plus simple et plus général, qu'on fasse comprendre les liens qui unissent les sciences, qu'on développe l'homme physique, qu'on mette en rapport le collège, les écoles industrielles, les écoles agricoles. Il est difficile de tirer des idées pratiques très claires des chapitres de *Nos fils* qui traitent de ces derniers points, ainsi que de ceux qui sont consacrés aux écoles de droit et de médecine; mais on peut dire en résumé que la conception de Michelet en matière d'éducation est l'éducation encyclopédique que Rabelais fait donner à Gargantua. Il veut une éducation qui songe au *sujet*, à l'homme, au lieu de ne songer qu'à un des *objets* de l'enseignement, à la science.

Les idées de Michelet sur l'éducation ne se bornent pas à l'enfance et à la jeunesse, elles s'étendent à la nation entière, au peuple surtout qui, à tant d'égards, reste enfant et enfant négligé. Il voudrait que les jeunes gens de la bourgeoisie se fissent les apôtres de l'union entre les classes en s'occupant de l'instruction populaire, que les écoles, devenues écoles libres, dépendant seulement des communes, fussent à tous les degrés de l'enseignement accessibles à tous les jeunes gens sans distinction de fortune d'après le mérite seul; enfin que la commune jouât dans la vie nationale un rôle beaucoup plus grand qu'aujourd'hui, que chacun consacrât à l'association communale le meilleur de ses forces. Il faisait à cet égard de

beaux rêves. Il imaginait une société où l'enseignement serait la fonction de tous ou presque tous, « où l'on profiterait de l'élan du jeune homme, du recueillement du vieillard, de la flamme de l'un, de la lumière de l'autre ». Il désirait surtout que l'on créât des fêtes populaires, des fêtes nationales, même des fêtes internationales, des fêtes « qui dilatent le cœur », qui enseignent le patriotisme, la fraternité, des fêtes semblables à celles de la Grèce. Comme il avait été le premier à retrouver et à raconter ce qu'avaient été les fédérations en 1790, il gardait l'espoir de voir un jour jaillir du cœur des peuples des fêtes exerçant une action morale sur ceux qui y prendraient part. Théâtres, concerts, banquets, il voulait de grandes manifestations de la vie collective unissant les classes et les moralisant toutes. Il a tracé à la fin du *Banquet* un admirable programme de ces *pia vota* si différents de la réalité. Il demandait aussi que l'on fît pour le peuple des livres qui lui donnassent sous une forme très simple, mais élevée et belle, non enfantine, une nourriture intellectuelle solide et saine, des *livres d'action*, des *bibles du travail* (récits de voyages, biographies des grands inventeurs, etc.), des livres de morale, et surtout la *Bible de la France*. Lui-même avait écrit le *Peuple* et la *Bible de l'humanité*, mais il sentait que sa langue n'était pas accessible au peuple et il en souffrait.

Michelet a pourtant écrit une de ces Bibles populaires, c'est sa Jeanne d'Arc. Tous peuvent la lire et la comprendre. Les livres tels qu'il les désirait commencent à naître, et il aura contribué à leur éclosion. Si ce grand écrivain était trop original pour avoir à proprement parler des disciples, il aura exercé néanmoins une puissante et durable influence, dans la science, dans la politique, dans l'éducation, dans les mœurs publiques : il aura été un éducateur. Nul ne l'aura lu et goûté sans s'être senti plus pénétré de ses devoirs envers l'enfance, envers le peuple, envers la patrie, sans aimer davantage l'humanité et la justice. La France compte peu d'écrivains qui aient eu au même degré que Michelet une influence éducatrice sur leur pays. [Gabriel Monod.]

MICHELOT. — Jean-Charles-Auguste Michelot, né à Strasbourg, le 26 novembre 1792, mort le 10 septembre 1854, a été, pendant de longues années, le collaborateur d'Achille Meissas*. Elève de l'Ecole polytechnique en 1812, M. Auguste Michelot avait été d'abord officier du génie. Démissionnaire en 1816, il passa par différents emplois et devint chef d'institution à Paris de 1823 à 1840.

Ce fut pendant cette période qu'il prit part à la publication de la plus grande partie des ouvrages classiques de Meissas. A partir de 1841, celui-ci resta seul chargé de tout le travail de révision des nouvelles éditions, et, en 1851, M. Michelot fut entièrement désintéressé de l'entreprise commune.

M. Michelot a été membre, puis président de la Société pour l'instruction élémentaire; membre de la commission chargée de l'examen des livres pour l'instruction primaire de 1837 à 1849; membre du comité local du Xe arrondissement de Paris, de 1830 à 1848, et adjoint au maire dans le même arrondissement de 1843 à 1848; administrateur des caisses d'épargne; membre, administrateur et fondateur de l'institution nationale des sourds-muets, l'un des fondateurs de la colonie de Mettray*, etc.

Outre les livres qu'il a publiés en collaboration avec Meissas, on a de lui une notice sur le *Discours de la méthode* de Descartes et un grand nombre d'articles dans la *Revue encyclopédique*, le *Journal de l'instruction élémentaire*, le *Journal de la Société d'éducation nationale*, le *Journal de l'instruction publique*, etc.

MIDDENDORFF. — Guillaume Middendorff, éducateur allemand, l'ami et le collaborateur le plus dévoué de Frœbel*, naquit à Brechten (Westphalie) en 1793. Après avoir fait ses premières études au gymnase de Dortmund, il vint à Berlin au printemps de 1811 suivre les cours de la faculté de théologie. En février 1813, s'étant lié avec Langethal*, alors étudiant comme lui, il s'enrôla à son exemple dans le corps des chasseurs noirs de Lützow. Nous avons raconté ailleurs en détail (V. les articles *Frœbel* et *Langethal*) comment les deux amis rencontrèrent Frœbel à Dresde, comment tous trois ensemble firent la campagne de 1813 et de 1814, et se retrouvèrent ensuite à Berlin; comment Middendorff, après avoir repris ses études interrompues, finit par renoncer à la théologie pour aller, au printemps de 1817, rejoindre Frœbel à Griesheim; et comment, depuis cet instant, il se consacra tout entier à l'œuvre à laquelle l'avait appelé à participer celui dont il s'était fait l'enthousiaste et fidèle disciple. Nature tendre et poétique, Middendorff subit sans résistance et jusqu'à la fin l'ascendant du caractère impérieux de Frœbel. Langethal, l'autre adepte du maître, avait une certaine indépendance d'esprit; on sait que, malgré l'étroite amitié qui l'unissait à Frœbel, il finit par se séparer de lui en 1841 pour suivre sa voie propre. Middendorff, lui, n'était pas de ceux qui se reprennent : il s'était donné pour la vie. Nous ne referons pas ici l'histoire de l'institut de Keilhau; disons seulement que, par son caractère enjoué, sa bonté, le charme de son enseignement, Middendorff se faisait adorer des élèves. Il épousa en 1826 une nièce de Frœbel, Albertine, l'aînée des filles de Christian Frœbel. Lors de la création de l'institut de Willisau, il fut le dernier des trois amis qui resta à Keilhau; puis à son tour, sur l'appel de Frœbel, il prit le chemin de la Suisse, en compagnie de sa belle-sœur Elise, s'installa à Willisau en 1834, et de 1835 à 1839 demeura seul chargé de la direction du nouvel institut, tandis que Frœbel, après une année passée à Burgdorf, retournait en Allemagne. L'établissement de Willisau ayant cessé d'exister en 1839, Middendorff rentra comme professeur à l'institut de Keilhau, qui se trouvait depuis 1834 sous la direction de Barop : c'est là qu'il passa les quatorze dernières années de sa vie, dans le voisinage immédiat de Frœbel, qui vécut successivement à Blankenburg, à Keilhau, à Liebenstein et à Marienthal. La part que prit Middendorff aux travaux de Frœbel durant cette période, qui vit naître le jardin d'enfants, n'est pas sans importance : on lui doit un certain nombre des chansons et des poésies contenues dans les *Mutter- und Koselieder*; il accompagna Frœbel en 1844 dans le voyage de propagande qu'entreprit celui-ci; et en 1848 il fit paraître une brochure sur les jardins d'enfants, dédiée au Parlement de Francfort, sous ce titre : *Die Kindergärten, ein Bedürfniss der Zeit, Grundlage einigender Erziehung.*

Ce fut Middendorff qui ferma les yeux à Frœbel, en 1852; il a raconté les derniers moments de son ami dans un écrit intitulé *Fröbels Ausgang aus dem Leben* (Liebenstein, 1852). Il ne lui survécut que dix-huit mois, et mourut à Keilhau le 27 novembre 1853, à l'âge de soixante ans. — Sa fille, Alwine Middendorff, fut une des premières « jardinières d'enfants » formées par Frœbel. Elle a épousé le Dr Wichard Lange, et est morte en 1882.
[J. Guillaume.]

MILDE. — V. au Supplément.

MILITAIRE (SERVICE). — V. *Service militaire.*

MILITAIRES (EXERCICES). — Les exercices militaires ont été introduits dans le plan d'études des écoles normales d'instituteurs par l'arrêté du 3 août 1881 et dans celui des écoles primaires de garçons par l'arrêté du 27 juillet 1882.

Dans les écoles normales, ces exercices sont associés à la gymnastique, dont ils sont considérés comme le complément. En voici le programme :

« Première année. — Ecole du soldat sans armes. Formation de la section. Alignements, Marches. Changements de direction.

» Ecole d'intonation.

» Deuxième année. — Mécanisme des mouvements en ordre dispersé. Déploiement. Marches. Ralliement. Rassemblement.

» Ecole du soldat avec l'arme.

» Tir. Exercices préparatoires. Tir à courte portée.

» Ecole d'intonation.

» Troisième année. — Ecole du soldat avec l'arme. Ecole de section.

» Ecole d'intonation.

» Etude du fusil modèle 1874. Appréciation des distances.

» Tir à courte portée. Tir à la cible. »

Dans les écoles primaires, les exercices militaires sont distincts de la gymnastique, et forment une branche particulière du programme. Le plan d'études en indique de la manière suivante la répartition graduée entre les trois cours :

« Cours élémentaire. — Exercices de marche, d'alignement, de formation des pelotons, etc. — Préparation à l'exercice militaire.

» Cours moyen. — Exercice militaire : Ecole du soldat sans armes. — Principes des différents pas. — Alignements. — Marches, contre-marches et haltes. — Changement de direction.

» Cours supérieur. — Exercice militaire : Révision de l'école du soldat sans armes. — Mécanisme des mouvements en ordre dispersé. — Marches militaires et topographiques.

» Exercices préparatoires au tir : notions sur les lignes de tir. — Etude pratique sur le mécanisme du fusil. »

Aussitôt après la guerre de 1870, un grand courant d'opinion s'était manifesté en faveur d'une éducation militaire à donner à la jeunesse française. Dès 1871, M. Jules Simon, ministre de l'instruction publique, invitait les recteurs à tenir la main à ce que les décrets et règlements relatifs à la gymnastique (V. *Gymnastique*, p. 1231 et 1232) fussent observés, et il leur transmettait une circulaire du ministre de la guerre disant : « Le gouvernement attache la plus grande importance à ce que les exercices corporels, y compris le maniement du fusil, occupent désormais une large place dans l'éducation de la jeunesse. »

A la suite de la loi du 21 janvier 1880 qui rendait obligatoire, dans tous les établissements d'instruction publique de garçons dépendants de l'Etat, des départements et des communes, l'enseignement de la gymnastique (V. *Gymnastique*, p. 1233), un manuel de gymnastique et des exercices militaires, rédigé par une commission spéciale, fut publié en deux volumes par le ministère de l'instruction publique. Le 20 mai 1880, M. Jules Ferry, en adressant aux recteurs le premier volume de ce manuel, s'exprimait ainsi dans la circulaire d'envoi :

« Le Sénat et la Chambre des députés ont affirmé d'une manière éclatante leur sollicitude pour un enseignement que l'on peut considérer comme le complément indispensable des études scolaires et comme un moyen très efficace d'assurer le bon fonctionnement de nos lois militaires... Les exercices gymnastiques et militaires se pratiquent régulièrement dans les établissements secondaires et dans les écoles normales primaires ; mais le nombre des écoles primaires pourvues de cet enseignement est encore bien restreint ; il reste beaucoup à faire, surtout en ce qui concerne les écoles rurales, et c'est surtout de ce côté que doivent se porter nos efforts... Les exercices de l'école du soldat prescrits par la deuxième partie du manuel sont faciles à apprendre ; on doit y attacher d'autant plus d'importance qu'ils préparent directement les jeunes gens au service militaire. Il en est de même des promenades, qui ont pour objet de leur faire contracter l'habitude de la marche et dont on peut profiter pour leur donner des notions de topographie fort utiles. L'enseignement du tir présente également un grand intérêt. L'administration n'a pas encore adopté l'arme qui devra être employée ; j'espère être en mesure de vous faire connaître prochainement les résolutions qui auront été prises à ce sujet. »

Le 29 mars 1881, une nouvelle circulaire ministérielle accompagnait l'envoi aux recteurs du second volume du manuel. Elle contenait des instructions dont nous reproduisons ci-après les passages essentiels :

« En attendant, disait le ministre, que la question de l'organisation du tir soit résolue, ce qui ne saurait tarder, je vous prie de veiller à ce que les exercices militaires se fassent régulièrement dans les écoles primaires, comme dans les lycées et collèges. Vous savez quel en est le but, quelle importance nous devons y attacher ; suivant l'expression de l'honorable auteur de la proposition de loi sur la gymnastique, « il ne s'agit plus seu-« lement ici de la santé, de la vigueur corporelle, « de l'éducation physique de la jeunesse française, « il s'agit aussi du bon fonctionnement de nos « lois militaires, de la composition et de la force « de notre armée. » Tous les enfants qui fréquentent nos écoles sont appelés à servir un jour notre pays comme soldats ; c'est une œuvre patriotique que nous poursuivons, et nous rendons un vrai service à nos élèves eux-mêmes en cherchant à leur donner des habitudes viriles, à les familiariser, dès l'enfance, avec le rôle qu'ils auront plus tard à remplir, à les initier aux devoirs qui les attendent au régiment. Si, dans toutes les écoles, l'instruction militaire était donnée comme nous le désirons et comme nous le demandons instamment, les jeunes gens, en arrivant sous les drapeaux, n'auraient plus qu'à compléter leur éducation militaire, et ainsi se trouverait résolu le problème de la réduction de la durée du service.

» La tâche est facile en ce qui concerne les lycées, les collèges et les écoles primaires situées dans les villes. Les instructeurs spéciaux sont nombreux ; les garnisons offrent de grandes ressources à ce point de vue...

» Dans les écoles rurales, c'est à l'instituteur que l'instruction militaire, comme l'enseignement de la gymnastique, doit être confiée. Ce que nous lui demandons est en réalité fort simple. En effet, les exercices militaires prescrits pour les écoles primaires ne comportent pas l'emploi du fusil, excepté pour le tir. Nous ne pouvions pas songer à fournir aux écoles, sur les fonds de l'Etat, des armes en quantité suffisante, ni à imposer aux communes l'obligation d'en acquérir ; la dépense eût été trop élevée, et nous nous serions exposés à aller à l'encontre des intentions qui s'étaient manifestées dans les deux Chambres, lors de la discussion de la loi sur l'obligation de la gymnastique. Les mouvements dont il s'agit n'ont rien de compliqué, ils sont tout à fait élémentaires, et avec le goût qu'ont les enfants pour ces sortes d'exercices, un maître peut et doit les faire exécuter facilement ; le succès n'est pas douteux.

» Toutefois un instituteur peut se trouver empêché de donner l'instruction militaire ; l'inspecteur primaire sera juge de ces cas tout exceptionnels, il s'entendra avec les autorités locales pour assurer les moyens de procurer cet enseignement.

« Il n'y a pas un seul village, » disait avec raison le rapporteur de la commission d'initiative au Sénat, « où l'on ne puisse rencontrer d'anciens « sous-officiers et même au besoin d'anciens militaires non gradés, qui, moyennant une légère « indemnité, seraient disposés à consacrer une « ou deux heures par semaine à enseigner aux « élèves de l'école communale les principes de la « gymnastique et les mouvements militaires. » Il existe aussi dans les départements un certain nombre de sociétés de gymnastique qui poursuivent un but analogue au nôtre et qui sont toutes prêtes, je le sais, à seconder l'administration. Enfin il me paraîtrait utile de profiter des réunions des instituteurs en conférence cantonale pour faire donner des leçons-modèles. »

La loi de finances du 29 juillet 1881 mit à la disposition de l'administration une somme d'un million pour l'instruction militaire. Cette somme fut consacrée à la fabrication de 52 600 fusils scolaires de tir, dont une circulaire aux préfets, du 22 octobre 1881, annonça la distribution en ces termes :

« Les fusils scolaires, pour la fabrication desquels un crédit d'un million de francs a été ouvert au ministère de la guerre, sont exclusivement destinés à l'enseignement du tir. Toutes les écoles publiques de garçons en seront pourvues ; M. le ministre de la guerre m'a fait savoir que les manufactures de l'Etat en livreraient très prochainement une certaine quantité. — L'administration n'est pas en mesure de fournir une autre arme aux écoles, et les municipalités qui désireraient acquérir des fusils d'exercice auront à s'adresser à l'industrie privée. Je suis d'ailleurs disposé à leur venir en aide, s'il en est besoin, dans la limite de mes ressources. — Il est bien entendu que le fusil d'exercice ne doit pas être susceptible de recevoir la cartouche, tout en se rapprochant autant que possible, comme mécanisme, du modèle en usage dans l'armée; il va sans dire que son poids et ses dimensions seront en rapport avec les forces et la taille des enfants qui auront à le manier. — Les élèves âgés de plus de onze ans pourront seuls être exercés au maniement de l'arme. »

Cependant l'initiative des municipalités et des particuliers venait en aide, sur un grand nombre de points du territoire, aux efforts de l'administration centrale. Dans plusieurs communes, les exercices militaires s'étaient organisés spontanément, et les autorités locales montraient le plus grand zèle pour l'éducation militaire de la jeunesse. A Paris, le 4 novembre 1880, le conseil municipal était saisi d'une proposition de M. Aristide Rey, ayant pour objet d'organiser en bataillons armés et équipés les enfants des écoles communales de garçons; le 19 juillet suivant, le conseil approuvait le plan de M. Aristide Rey, pour la réalisation duquel un crédit de 250 000 francs était mis à la disposition du préfet de la Seine; un premier bataillon scolaire fut aussitôt organisé dans le cinquième arrondissement. Au même moment, d'autres bataillons d'élèves se formaient en province et surtout dans les départements de l'Est, où l'institution était bien vite devenue populaire.

Pendant son passage au ministère, M. Paul Bert, transportant la question sur un terrain plus large, institua une « commission de l'éducation militaire », devant laquelle il exposa, le 25 janvier 1882, ses idées sur ce sujet.

« La préparation du *corps*, dit-il, a été l'œuvre commencée ici même par la commission de gymnastique et des exercices militaires. Elle a préparé un manuel... Il y aura certainement peu à reprendre dans son œuvre, et en tout cas il ne faudrait pas refaire le travail de Pénélope. Mais il ne s'agit pas seulement ici d'hygiène et d'exercices corporels, il faut se servir des exercices gymnastiques et militaires pour arriver à la trempe morale de l'enfant. Pour cela, il faudra d'abord leur donner, aux yeux des élèves, des administrateurs, des parents, du pays tout entier, plus d'importance, plus d'ampleur, et par le temps qui y sera consacré, et par les maîtres qui en seront chargés. Vous aurez à rechercher comment ils peuvent être organisés depuis nos grands lycées jusqu'aux moindres villages. Vous aurez à voir comment ces unités peuvent être groupées en bataillons scolaires, comment pourront être organisées des excursions, des exercices extérieurs, des manœuvres d'ensemble. Tout cela dirigé, surveillé, inspecté non plus seulement par des maîtres sans autorité, mais avec le concours d'officiers délégués par le ministre de l'instruction publique, et j'en ai le ferme espoir, par le ministre de la guerre.

» ... Je vous demande enfin de porter vos regards en dehors de l'école. Vous aurez à étudier les moyens de faire participer les enfants des écoles aux fêtes patriotiques et militaires, et vous devrez ici tenir compte de ce qu'ont préparé et réalisé les sociétés de tir, de gymnastique, d'excursions, qui se sont fondées en grand nombre et commencent à s'associer, à s'organiser sérieusement. Et je serai bien aise que vous me mettiez en mesure de donner à mes idées assez de précision pour que je puisse présenter au Parlement un projet de loi qui permettrait d'organiser, entre l'âge où finit l'enseignement primaire et celui où commence le service militaire, une série d'exercices, de manœuvres, afin d'empêcher l'enfant de nos écoles d'oublier avant d'entrer au régiment tout ce qu'il aurait déjà appris. »

La pensée qui inspirait M. Paul Bert répondait bien au sentiment national, et celui-ci, quelques semaines plus tard, trouvait l'occasion de se manifester d'une manière éclatante. Au congrès de la Ligue de l'enseignement, tenu à Paris en avril 1882, M. Georges, sénateur des Vosges, proposa à la Ligue de prendre l'initiative d'une organisation destinée à assurer l'éducation militaire des jeunes gens ayant dépassé l'âge scolaire. « Au sortir de l'école, disait-il, l'enfant échappe à la loi, et dans les années qui s'écoulent entre sa sortie de l'école et son entrée au régiment, le fruit de l'instruction reçue pourra être en grande partie perdu, au grand détriment de tous. C'est à l'initiative des citoyens qu'il appartient de combler cette lacune et de compléter ainsi l'œuvre du législateur. Pour cela, il faudrait notamment que, dans chaque canton au moins, il se formât une association pour appeler et accueillir gratuitement dans ses rangs les jeunes gens depuis la sortie de l'école jusqu'au départ pour le régiment ; organiser, outre les exercices périodiques, des excursions, des promenades militaires, des tirs en pleine campagne à certains jours d'été et d'automne; s'occuper de créer des ressources (cotisations, souscriptions, subventions des communes, des départements) pour l'acquisition d'armes d'exercice, d'objets d'instruction militaire et topographique, etc. Prendre l'initiative de ce mouvement, provoquer sur tous les points du territoire la formation de sociétés semblables; leur fournir non seulement les renseignements et les conseils, mais aussi l'aide morale et même matérielle dont elles auraient besoin, leur servir de lien et de centre de direction, — voilà la tâche à remplir. » La proposition de M. Georges fut votée par acclamation, et le Congrès décida d'ouvrir sur le champ une grande souscription nationale en faveur de l'œuvre nouvelle que la Ligue de l'enseignement allait entreprendre (V. le texte de la résolution votée, à l'article *Ligue de l'enseignement*, p. 1590).

Cependant M. Jules Ferry, qui avait repris le portefeuille de l'instruction publique, s'appliquait de son côté à encourager et à régulariser ce remarquable mouvement. Non content d'avoir fait inscrire, dans le plan d'études des écoles normales et dans celui des écoles primaires, les programmes d'exercices militaires que nous avons reproduits au début de cet article, il voulut assurer aux bataillons scolaires, dont les municipalités seules avaient jusque-là pris en mains la formation, le concours effectif de l'Etat. A cet effet, il ouvrit des négociations avec les ministères de la guerre et l'intérieur; une commission, formée de délégués des trois ministères, prépara un décret et un arrêté relatifs à l'instruction militaire, aux bataillons scolaires et aux exercices de tir. Ce décret et ce règlement, qui portent la date du 6 juillet 1882, donnèrent une consécration officielle aux créations enfantées par le zèle et le dévouement des citoyens et des conseils municipaux. Nous résumons ci-dessous les principales dispositions de ces deux documents :

Le *décret* porte ce qui suit :

« Tout établissement public d'instruction primaire ou secondaire, ou toute réunion d'écoles publiques comptant de 200 à 600 élèves âgés de douze ans et au-dessus pourra, sous le nom de *bataillon scolaire*, rassembler ses élèves pour les exercices gymnastiques et militaires pendant toute la durée de leur séjour dans les établissements d'instruction. — Aucun bataillon scolaire ne sera constitué sans un arrêté d'autorisation rendu par le préfet. Cette autorisation ne pourra être accordée qu'après que le groupe d'enfants destiné à former le bataillon aura été reconnu capable d'exécuter l'école de compagnie. Il sera procédé à cette constatation par les soins d'une commission de trois membres, savoir : deux officiers désignés par l'autorité militaire et l'inspecteur d'académie ou son délégué. — Tout bataillon scolaire recevra du ministre de l'instruction publique un drapeau spécial. (Dans la pratique, cette distinction est accordée seulement aux bataillons qui ont obtenu, au cours de l'année, les meilleures notes d'inspection militaire). — Tout bataillon scolaire est placé sous les ordres d'un instructeur en chef et d'instructeurs-adjoints désignés par l'autorité militaire. — Un maître au moins de chaque établissement scolaire dont les élèves font partie du bataillon devra assister aux réunions du bataillon. — Le bataillon scolaire ne pourra être armé que de fusils conformes à un modèle adopté par le ministre de la guerre et poinçonnés par l'autorité militaire. Ces fusils, dont la fabrication sera abandonnée à l'industrie privée, devront présenter les trois conditions suivantes : n'être pas trop lourds pour l'âge des enfants ; comporter tout le mécanisme du fusil de guerre actuel, n'être pas susceptibles de faire feu, même à courte portée. Ces fusils seront déposés à l'école. — Pour les exercices du tir à la cible, les élèves des bataillons scolaires âgés de quatorze ans au moins, et que l'instructeur en chef aura désignés comme aptes à y prendre part, seront conduits au stand ou au champ de tir et y seront exercés avec le fusil scolaire spécial dans les conditions qui seront réglées par un arrêté des ministres de la guerre et de l'instruction publique. — Aucun uniforme ne sera obligatoire. Les uniformes qui pourraient être adoptés par les bataillons scolaires devront être autorisés par le ministre de l'instruction publique. Les caisses des écoles pourront seules être autorisées par le préfet à fournir aux élèves, dans des conditions à déterminer par des règlements locaux, tout ou partie des objets d'habillement jugés nécessaires. (Le type d'uniforme adopté jusqu'à présent est celui des bataillons scolaires de la ville de Paris : vareuse, béret, et pantalon bleu marine). — Les établissements libres d'instruction primaire et secondaire qui déclareront se soumettre à toutes les prescriptions du présent décret sont autorisés soit à incorporer leurs élèves dans le bataillon scolaire du canton, soit, si leur effectif est suffisant, à former des bataillons scolaires distincts qui seront à tous égards assimilés à ceux des écoles publiques. »

L'*arrêté* est exclusivement relatif aux exercices de tir. « Les fusils scolaires destinés aux exercices de tir et mis en service à raison de trois par école, y est-il dit, seront, ainsi que les munitions, déposés soit dans les casernes de gendarmerie, soit dans les magasins des corps de troupes, suivant les ordres de l'autorité militaire. — Ces armes ne seront délivrées que les jours d'exercice de tir réduit, et, exceptionnellement, les jours des exercices préparatoires ayant pour but de démontrer le maniement du fusil devant la cible, le pointage et les positions du tireur. — Les fusils et les munitions nécessaires pour le tir de la journée seront remis à l'instructeur militaire, sur sa demande écrite et motivée. — L'instructeur militaire prendra, de concert avec les chefs des établissements scolaires, les dispositions nécessaires pour faire transporter, dans de bonnes conditions, les armes et les cartouches sur le terrain de tir, et pour les faire rapporter à la caserne, et, s'il y a lieu, pour faire transporter les cartouches du centre de fabrication à la caserne de gendarmerie. — Les armes seront nettoyées et réintégrées au lieu de dépôt, le jour même de chaque exercice, par les soins de l'instructeur militaire; remise sera faite, en même temps, des cartouches non consommées. Après les tirs, les étuis vides seront rapportés aux corps de troupes qui auront fourni les cartouches, pour être rechargés par leurs soins, s'il y a lieu. — Les demandes de délivrance de cartouches scolaires ou de chargements d'étuis vides, établies en triple expédition, seront adressées par les inspecteurs d'académie aux généraux commandant les subdivisions de régions, qui les transmettront pour exécution aux corps désignés à cet effet. Ces demandes seront totalisées par les soins de l'administration de la guerre; la dépense totale sera indiquée au ministère de l'instruction publique, qui en remboursera le montant annuellement. — Chaque enfant susceptible de prendre part aux exercices de tir réduit, dans les écoles où ces exercices auront été organisés, pourra tirer au maximum cinq séries de six balles, soit trente cartouches par an. Il ne sera jamais tiré dans la même séance plus de six cartouches par enfant. — Les plus grandes précautions seront recommandées pendant l'exécution des tirs. Il sera toujours préférable de construire un stand peu coûteux, analogue à ceux qui sont décrits dans l'instruction ministérielle du 27 janvier 1882. L'établissement d'un stand sera obligatoire pour les tirs au delà de 20 mètres. Le tir réduit pourra exceptionnellement être exécuté en rase campagne; dans ce cas, la direction du tir ne devra rencontrer, à moins de 450 mètres de la cible, ni route, ni canal, ni voie ferrée, ni habitation. — Les généraux commandant les subdivisions mettront autant que possible les champs de tir à la disposition du bataillon scolaire. »

Un nouveau manuel d'exercices gymnastiques et militaires a été rédigé par les soins des ministères de la guerre et de l'instruction publique; il se compose de trois volumes, publiés en avril 1884.

Ajoutons que depuis 1883, M. le ministre de la guerre a fait inscrire au budget de son département un crédit de 4000 francs pour délivrer, dans les établissements d'instruction publique, des prix aux élèves qui se seront le plus distingués par leur adresse au maniement du fusil, au tir et

aux exercices gymnastiques. Ces récompenses sont données au nom du ministre de la guerre le jour de la distribution des prix.

Le décret du 6 juillet 1882 exige, pour la constitution d'un bataillon scolaire, un effectif d'au moins 200 enfants âgés de plus de douze ans et connaissant l'école de compagnie. Cette disposition avait fait naître des doutes relativement aux conditions dans lesquelles l'instruction militaire pourrait être donnée aux enfants réunis en nombre insuffisant pour constituer un bataillon ou à ceux qui, en raison de leur instruction incomplète, ne font pas encore partie d'un bataillon. Une circulaire du ministre de la guerre a donné à ce sujet les explications suivantes: « L'admission des enfants dans le bataillon scolaire exige de leur part des connaissances militaires assez étendues et qui ne peuvent leur être données que par des exercices préparatoires nombreux. D'autre part, certains centres de population relativement faibles et isolés des centres voisins ne peuvent que difficilement arriver à former le groupement minimum de 200 enfants prévu par le décret. Afin de permettre le développement le plus complet possible de l'enseignement de la jeunesse, il importe de tenir compte de ces circonstances et de laisser aux établissements scolaires les plus grandes facilités pour donner aux enfants l'instruction dont il s'agit. Ces facilités sont d'ailleurs implicitement accordées par le décret, qui, en précisant le degré d'instruction du bataillon scolaire au moment de sa constitution, ne pouvait interdire aux enfants les exercices militaires indispensables pour leur donner cette instruction. En conséquence, les établissements scolaires sont autorisés à exercer en armes à l'intérieur et à l'extérieur, dans les conditions prévues par le décret du 6 juillet 1882, les enfants dont l'instruction militaire est encore incomplète, ou ceux qui, bien que suffisamment instruits, ne sont pas assez nombreux pour former un bataillon. »

Sur les 52 600 fusils scolaires fabriqués pour servir aux exercices de tir, il en a été distribué, de 1881 à juin 1884, 41 320, dont 4763 aux écoles normales d'instituteurs à raison d'un fusil par élève, et le reste à des écoles primaires publiques de garçons, à raison de trois fusils par école.

La distribution de drapeaux aux bataillons scolaires, prévue par le décret du 6 juillet 1882, a lieu chaque année à l'occasion de la fête nationale. En 1882, il a été distribué 39 drapeaux à des bataillons formés dans les localités suivantes: Gap, La Voulte (Ardèche), Annonay, Belfort, Delle, La Rochelle, Périgueux, Besançon, Montbéliard, Pontarlier, Authon (Eure-et-Loir), Châteaudun, Bordeaux, Grenoble, Cherbourg, Reims, Suippe (Marne), Gerbeviller (Meurthe-et-Moselle), Toul, Bar-le-Duc, Châtillon (Nièvre), Dunkerque, Tardets (Basses-Pyrénées), Jussey (Haute-Saône), Sillé-le-Guillaume (Sarthe), Bourg Saint-Maurice (Savoie), Paris, Meaux, Melun, Saint-Germain-en-Laye, Chevreuse (Seine-et-Oise), Le Havre, Yvetot, Maromme (Seine-Inférieure), Besse (Var), les Sables-d'Olonne, Epinal, Remiremont, Saint-Dié. En 1883, le nombre des drapeaux distribués a été de 38; les bataillons qui les ont reçus ont été formés dans les localités suivantes: La Fère, Tournon (Ardèche), Marseille, Pons (Charente-Inférieure), Royan (id.), Brest (2 drapeaux), Châteaulin, Quimperlé, Nîmes, Toulouse, Montpellier (2 drapeaux), Cette, Rennes, Tours, Blois, Firminy (Loire), Saint-Etienne, Tourlaville (Manche), Lille (2 drapeaux), Cambrai, Belfort, Lyon (2 drapeaux), Bressuire (Deux-Sèvres), Amiens, Gérardmer, Gien, Bar-le-Duc (lycée), Clermont-Ferrand (lycée), Nancy (lycée), Chambéry (lycée et écoles communales), Lunéville (collège), Libourne (collège), Beauvais (collège).

Enfin, en 1884, deux arrêtés en date du 1er et du 5 juillet ont accordé des drapeaux aux bataillons scolaires organisés dans les localités ci-dessous: Vounas (Ain), Châtillon-sur-Chalaronne (Ain), Chauny (Aisne), Crécy-sur-Serre (Aisne), Saint-Quentin, Caen (lycée et écoles communales), Beaume et cantons circonvoisins (Doubs), Baume-les-Dames (Doubs), Romans (Drôme), Bourg-de-Péage (Drôme), Chartres, Auch, Lectoure-Fleurance (Gers), Bordeaux (lycée), Nantes, Armentières, Tourcoing, Douai, le Cateau. Haubourdin (Nord), Clary (Nord), Creil, Méru (Oise), Saint-Pierre-lès-Calais, Tarbes, Perpignan (collège), Perpignan (écoles), Dijon (lycée), Bolbec (Seine-Inférieure), Niort (lycée), Oran.

PAYS ÉTRANGERS. — Il existe, en Suisse et en Belgique, une organisation semblable à celle que la France a créée sous le nom de bataillons scolaires. Les élèves des écoles publiques, dans certaines villes suisses et belges, reçoivent l'instruction militaire; ils ont un uniforme et des fusils d'exercice, quelquefois même de petits canons. En Suisse, ces bataillons d'élèves portent le nom de *corps de cadets*. Comme l'organisation varie d'une ville à l'autre, et qu'elle n'est réglée par aucune loi, nous ne pouvons donner que ces indications générales.

En Italie, M. Baccelli, ministre de l'instruction publique, avait présenté en 1881 au Parlement un projet de cours complémentaires où tous les jeunes gens de seize à dix-neuf ans eussent reçu, à côté de l'enseignement primaire, les éléments de l'instruction théorique et pratique du soldat (V. à l'article *Italie*, p. 1397, l'exposé du plan Baccelli). Mais il n'a été donné aucune suite à ce projet, dont l'exécution aurait entraîné des dépenses considérables.

Dans les autres pays étrangers, les élèves des écoles primaires ne reçoivent pas d'instruction militaire proprement dite, à moins qu'on ne veuille considérer comme telle la marche au pas et les évolutions par sections qui font partie de l'enseignement de la gymnastique.

MILL. — John-Stuart Mill, célèbre philosophe et économiste anglais, est né à Londres le 18 mai 1806, et mort à Avignon le 7 mai 1873. Elu membre de la Chambre des Communes, il y joua un rôle assez effacé et ne fut pas réélu. Ses deux principaux livres sont un *Système de logique* et des *Principes d'économie politique*, plusieurs fois réédités et traduits l'un et l'autre en français. Parmi ses autres ouvrages, nous n'en citerons qu'un seul, intéressant pour la science de l'éducation: c'est son autobiographie, publiée après sa mort et traduite par M. Cazelles sous ce titre: *Mes mémoires, histoire de ma vie et de mes idées* (in-8°, Paris, 1874, Germer Baillière). C'est à ce dernier livre que nous emprunterons ce que l'on peut trouver d'important pour la pédagogie.

Du point de vue qui nous occupe, ce qui fait l'originalité de ce livre, c'est qu'il n'est pas un traité didactique, mais l'exposé d'un système d'éducation très personnel, subi par l'auteur et raconté par lui avec une grande sincérité: c'est à rigoureusement parler de la pédagogie en action. Lui-même le comprend ainsi; car, après s'être excusé au début de ses *Mémoires* d'exposer au public une vie aussi dépourvue d'événements que la sienne, il ajoute: « Mais j'ai cru qu'à une époque où l'éducation et les moyens qui tendent à l'améliorer sont l'objet d'une étude plus constante qu'ils ne le furent en aucun temps, il y aurait quelque profit à faire le tableau d'une éducation conduite en dehors des voies habituelles et d'une façon remarquable. Cette éducation, quels qu'en aient pu être les fruits, a pour le moins démontré qu'il est possible d'enseigner et de bien enseigner beaucoup plus de choses qu'on ne pense, durant

ces premières années de la vie dont les procédés vulgaires qu'on décore du nom d'instruction ne tirent presque aucun parti. »

Le maître de John-Stuart Mill et l'inventeur de ce système d'éducation fut son père James Mill, connu par deux ouvrages principaux, une *Histoire des Indes anglaises* et une *Analyse des phénomènes de l'esprit humain* : ce dernier ouvrage, fort dépassé aujourd'hui, est remarquable pour son époque. James Mill était une sorte de puritain, d'une probité inaltérable, travailleur infatigable, dur pour lui-même, rigide pour les autres. Une récente biographie, écrite par M. Bain, nous a fait connaître dans le plus menu détail la vie de cet homme qui, sans fortune (au moins au début de sa vie), chargé d'enfants, vivant de sa plume et absorbé par des occupations de toutes sortes, trouva moyen d'appliquer avec persévérance le mode d'éducation dont nous allons donner les principaux traits et qui lui imposait un travail et des soins de tous les instants.

On comprend que le premier principe pratique d'un tel homme ait été de ne jamais perdre son temps. Aussi se mit-il à l'œuvre de bonne heure et son fils nous dit : « Je n'ai gardé aucun souvenir de l'époque où je commençai à apprendre le grec; je me suis laissé dire que je n'avais alors que trois ans. » On lui fit apprendre des listes de mots grecs avec leurs correspondants anglais écrits par son père sur des cartes. On lui apprit plus tard un peu de grammaire (les inflexions des noms et des verbes), puis on le mit tout d'un coup à la traduction. Avant l'âge de huit ans, il avait lu, sous la direction de son père, Hérodote tout entier, quelques parties de Xénophon et de Diogène Laërce, et même six *Dialogues* de Platon. « Mon père, dit Stuart Mill à ce propos, exigeait de moi dans toutes les parties de son enseignement non seulement tout ce que je pouvais, mais encore ce qu'il m'était souvent impossible de faire. On jugera par un fait de ce qu'il s'imposait à lui-même pour m'instruire. Je préparais mes devoirs de grec dans la même pièce et à la même table où il écrivait. Comme il n'y avait pas alors de dictionnaire grec-anglais et que je ne pouvais me servir d'un lexique grec-latin, n'ayant pas encore commencé le latin, j'étais forcé de recourir à mon père et de lui demander le sens de beaucoup de mots. Il supportait ces interruptions incessantes, lui le plus impatient des hommes et qui travaillait alors même à son *Histoire des Indes.* »

L'arithmétique, après le grec, est la seule chose que Stuart Mill ait apprise à cette période de son enfance. Ce fut encore son père qui la lui enseigna : c'était le travail du soir. En même temps, c'est-à-dire avant qu'il eut atteint l'âge de huit ans, il avait entre les mains un assez grand nombre de livres d'histoire : Robertson, Hume, Gibbon, Watson, l'*Histoire ancienne* de Rollin, etc. Il prenait des notes pour en rendre compte à son père. Celui-ci lui fit même lire des livres bien spéciaux : une *Histoire de l'Eglise*, une *Histoire des Quakers*, etc. « Il aimait à me mettre entre les mains des livres qui présentaient l'exemple d'hommes énergiques et pleins de ressources, aux prises avec des difficultés graves qu'ils parvenaient à vaincre. » On comprend, d'après cela, que les livres de voyages ne devaient pas être oubliés; mais le plus curieux, c'est que James Mill fit lire à son fils un assez grand nombre de romans (*Don Quichotte*, les *Mille et une Nuits*, etc.). Il n'en avait presque pas; mais il les empruntait.

A huit ans commence une nouvelle période dans ce système d'éducation. L'enfant entama l'étude du latin, en compagnie d'une sœur cadette à qui il devait l'enseigner au fur et mesure de ses progrès. Puis d'autres frères et d'autres sœurs lui furent successivement donnés comme élèves, et une grande partie de son travail quotidien consistait dans l'enseignement préparatoire qu'il leur donnait. « Cette tâche, dit-il, ne me plaisait guère, car j'étais responsable des devoirs de mes élèves presque autant que des miens. Toutefois, j'ai tiré de ce régime un grand avantage ; j'apprenais plus à fond et je retenais plus solidement ce que j'avais à enseigner. A d'autres points de vue, l'expérience de mon enfance n'est pas favorable au système d'instruction mutuelle des enfants. Cet enseignement, j'en suis sûr, ne produit par lui-même que des résultats médiocres, et j'ai pu me convaincre que les rapports de maître à élève ne sont une bonne discipline morale ni pour l'un ni pour l'autre. » De huit à douze ans, John-Stuart Mill étudia donc le latin, se perfectionna dans le grec et, toujours sous la direction de son père, apprit la géométrie élémentaire et l'algèbre à fond. En même temps, il subissait « un genre de composition qui était la partie la plus désagréable de tâche ». Il devait faire des vers anglais, et cependant il avait lu peu de poètes de son pays; aucun parmi les modernes, dont son père faisait peu de cas.

A douze ans, il commença l'étude de la physique et d'une science dans laquelle il devait acquérir plus tard un grand renom : la logique. Il l'apprit dans l'*Organon* d'Aristote, accompagné de ses commentaires scolastiques, et dans les ouvrages de Hobbes. Enfin, en 1819, c'est-à-dire à l'âge de treize ans, son père lui fit faire une étude approfondie de l'économie politique dans Ricardo et Adam Smith. A quatorze ans, il quitta l'Angleterre pour venir en France, et, à son retour dans son pays, il se livra à des travaux d'enseignement supérieur à peu près analogues à ceux qui occupent les jeunes gens de cet âge. On peut donc dire qu'ici s'arrête l'influence pédagogique de James Mill.

Avec son impartialité accoutumée, Stuart Mill a résumé les mérites et les défauts de ce système d'éducation. « La chose qui me frappe tout d'abord, c'est le grand soin que mon père a pris de me donner pendant les premières années de mon enfance une somme d'instruction comprenant les branches supérieures qu'on n'apprend qu'à l'âge d'homme, quand on les apprend. Le résultat de l'expérience montre avec quelle facilité on peut y arriver, et met fortement en lumière le misérable gaspillage de tant d'années précieuses qu'un si grand nombre d'écoliers consument à acquérir la maigre provision de latin et de grec qu'on leur enseigne d'ordinaire. C'est ce gaspillage qui a conduit bon nombre de partisans des réformes de l'enseignement à soutenir l'idée fausse qu'il fallait complètement retrancher ces langues de l'éducation générale. Si j'avais été doué naturellement d'une grande facilité à apprendre, ou si j'avais possédé une mémoire très exacte et très fidèle, ou bien encore si j'avais eu un caractère éminemment actif et énergique, l'épreuve n'aurait pas été concluante. Mais pour toutes ces qualités, je suis au-dessous de la moyenne plutôt que je ne la dépasse. Ce que j'ai fait, assurément un garçon ou une fille de capacité moyenne et de bonne santé peuvent le faire : mais l'éducation par laquelle mon père m'a formé, m'a donné, je peux bien le dire, sur mes contemporains, l'avantage d'une avance d'un quart de siècle. » Le point essentiel dans cette éducation consistait en ceci : « c'est que la plupart des enfants et jeunes gens à qui on fait apprendre beaucoup de choses, loin de se fortifier par là, n'en sortent qu'avec des facultés surmenées. Ils sont bourrés de faits, d'opinions et de formules d'autrui qu'ils acceptent et qui leur tiennent lieu du pouvoir de s'en faire eux-mêmes; et à l'âge mûr, ils débitent comme des perroquets ce qu'ils ont appris dans leur en-

fance. Mon père ne permit jamais à mes leçons de dégénérer en exercice de mémoire. Il tâchait de mener mon intelligence non seulement du même pas que l'enseignement, mais encore de lui faire prendre les devants. Tout ce que je pouvais apprendre par le seul effort de la pensée, mon père ne me le disait jamais, tant que je n'étais pas à bout de ressources pour le trouver moi-même. »

Voyons maintenant les inconvénients. On a dû remarquer que le système d'éducation de James Mill était rigoureusement privé. A cet égard, il était inflexible. Il craignait que, au contact des autres enfants, les siens eussent subi une contagion de pensées et de sentiments vulgaires. Il craignait aussi les comparaisons flatteuses, les louanges et la suffisance qui en résulte. Il négligea aussi l'éducation physique que les Anglais prisent pourtant à un haut degré et à juste titre. Grâce à un régime sobre et à de longues promenades, John-Stuart Mill grandit en bonne santé. « Toutefois, nous dit-il, je ne pouvais faire aucun tour d'adresse ou de force; je ne connaissais aucun des exercices du corps. Ce n'est pas que la liberté ou le temps de m'y livrer me fussent refusés. Je n'avais pas de congés, parce qu'ils rompent l'habitude du travail et exposent à contracter le goût de l'oisiveté, mais j'avais chaque jour beaucoup de loisir pour m'amuser. N'ayant pas de camarades et mon besoin d'activité physique se trouvant satisfait par les promenades, je m'amusais seul et sans bruit ou je lisais. Par suite, je restai longtemps maladroit pour tout ce qui exige l'adresse des mains, et je n'ai jamais cessé de l'être. En somme, l'éducation que me donna mon père était mieux faite pour me former au savoir qu'à l'action. »

A ces remarques, il serait superflu d'ajouter un commentaire. Notons cependant qu'à notre avis John-Stuart Mill fait encore la part trop belle à l'éducation qu'il a reçue et qu'il pèche par excès de modestie. Ce système a réussi pour un esprit très bien doué; mais pour des natures moyennes et surtout inférieures, il courrait risque de conduire à des résultats déplorables.

Je n'ai rien dit de son éducation religieuse : elle fut nulle. « J'ai été élevé dès le début sans aucune croyance religieuse, au sens qu'on donne d'ordinaire à ces deux mots. » Né dans le presbytérianisme, James Mill avait rejeté, après de longues réflexions, non seulement toute révélation, mais la religion naturelle, et sa parfaite sincérité ne lui permettait pas d'inculquer à son fils des croyances qu'il rejetait. Comme éducateur, il se tenait dans une sorte de positivisme. « Dès le début, il m'imprima dans l'esprit l'idée que la façon dont le monde avait commencé était un problème sur lequel on ne savait rien. Je suis donc une des rares personnes d'Angleterre dont on peut dire, non pas qu'elles ont rejeté une croyance religieuse, mais qu'elles n'en ont jamais eu. A cet égard, j'ai grandi dans un état négatif. » Mais il avait reçu dès son plus jeune âge une forte éducation morale, sous la forme de commentaires des ouvrages grecs qu'il étudiait. La justice, la tempérance, la véracité, la persévérance, la résignation à la douleur et surtout au travail, l'intérêt pour le bien public, l'estime des personnes d'après leur mérite et des choses d'après leur utilité : tels étaient les sujets ordinaires des leçons paternelles.

Pour terminer, il nous reste à mentionner le discours que Stuart Mill prononça sur l'*Instruction moderne* dans les dernières années de sa vie. Nommé, suivant une habitude anglaise, recteur honoraire de l'université de Saint-André en Ecosse, il prononça, à cette occasion, une allocution qui est une œuvre de longue haleine et qui eut un grand retentissement. Elle a été traduite en entier dans la *Revue des cours littéraires* (13 et 27 juillet et 3 août 1867). Dans ce discours, d'une grande élévation de vues, il se prononce avec beaucoup de force en faveur de l'éducation classique et des avantages généraux qu'elle apporte à tout homme qui l'a reçue et en a profité, même quand il doit se livrer à des travaux manuels. « L'éducation classique, dit-il, fera d'un homme un cordonnier plus intelligent que les autres, si tel est son état, non pas en lui apprenant à faire des souliers, mais en exerçant son esprit et en lui imprimant certaines habitudes. » Ce chaud panégyrique des lettres classiques et des beaux-arts surprit beaucoup de gens qui, à tort, ne voyaient en Mill que le philosophe positif et utilitaire et qui avaient oublié l'homme.

[Th. Ribot.]

MILLET (Mme). — Mme Eugénie Millet née Rioult (1800-1873) a pris une part importante à la création des salles d'asile dans notre pays.

En 1827, sur la proposition de M. Cochin, le comité de dames, présidé par Mme de Pastoret, qui cherchait à introduire en France la méthode des *Infant Schools*, chargea Mme Millet d'aller étudier cette méthode en Angleterre, et voici, d'après un livre nouvellement publié sur M. Cochin, dans quelles circonstances : « M. Cochin, dit M. Gossot (*Les salles d'asile en France et leur fondateur Denys Cochin*, par M. Emile Gossot, Paris, Didier, 1884), fit faire, dans ce temps-là (1827), son portrait par un peintre d'une réputation méritée comme miniaturiste, M. Frédéric Millet, le père du grand statuaire Aimé Millet. Tout plein de ses projets de salles d'asile, et pressé de trouver l'auxiliaire qu'il cherchait, il en parla devant Mme Millet, en qui il avait sans doute déjà deviné cet amour de l'enfance qui fut la passion de sa vie. Il dit que, pour entrer complètement dans l'esprit de l'œuvre à créer à Paris, il était nécessaire d'aller à Londres et de se bien pénétrer de l'organisation des *Infant Schools*, pour en rapporter tout ce qui pourrait s'appliquer chez nous; qu'avec de l'intelligence et de l'activité il fallait surtout les grâces de cette difficile mission. Mme Millet, qui les sentait toutes vivre en elle, s'offre sans hésiter pour la remplir, persuadée que nul autre n'y apportera un sentiment plus profond des besoins de l'enfance pauvre. « Mais » vous ne savez pas l'anglais, lui dit M. Cochin. — » Tant mieux, répond-elle; au moins je ne serai » pas distraite par les mots, et je n'en saisirai que » mieux l'esprit de la chose. » Elle part avec son mari, munie de lettres de recommandation des dames du comité, et passe deux mois en Angleterre à visiter toutes les écoles. M. Cochin s'y rend lui-même, mais avec l'intention d'étudier surtout ce qui se rapporte à l'enseignement. Mme Millet, elle, s'était initiée à l'organisation matérielle et aux détails pratiques de ces établissements. »

C'est à peu près ce que Mme Millet a raconté elle-même, lorsqu'à son retour d'Angleterre elle publia ses *Observations sur le système des écoles d'Angleterre pour la première enfance établies en France sous le nom de salles d'asile* (broch. in-8 de 18 p., Paris, chez Henri Servier, 1828). « Je ne pense pas, dit-elle, que l'ignorance où j'étais de la langue anglaise ait été nuisible à mes observations; forcée de m'en rapporter à mes yeux, et prenant l'instinct pour seul guide, j'ai saisi l'esprit plutôt que la lettre de l'institution... »

C'était surtout le côté aimable et maternel de cet esprit qu'elle avait saisi et qu'elle s'attacha à transporter en France, en adaptant à nos salles d'asile, conformément au goût et au tempérament français, la méthode anglaise : « Il faut, écrit-elle dans cette même brochure, beaucoup de

chants dans les écoles de la première enfance, des paroles simples qui retracent les actions de la vie, des airs faciles et doux. En se promenant, en parlant, on s'interrompt pour chanter ; n'oublions pas que d'aussi jeunes enfants ont besoin d'exercice et d'air, et que, pour ranimer l'attention toujours trop tôt fatiguée de ces petits élèves, varier beaucoup est un point essentiel. Si la mémoire ne fournit pas assez, apprenez ou lisez un conte ; retenez-en l'esprit, et, avec des paroles à vous, qu'ils comprendront mieux que celles d'un livre, vous le leur répéterez. Cette leçon peut être faite avec avantage le matin, à la suite de la prière ; si elle les amuse, elle les rendra exacts à l'heure ; et, dans le cas où ils ne le seraient pas, ne point l'entendre sera une véritable punition. Le lendemain, recommencez le même conte, mais arrêtez-vous sur chaque phrase, et, si les enfants l'achèvent, vous voilà certain qu'ils ont été attentifs. Ne croyez pas qu'il soit nécessaire de faire à cet effet une grande provision d'anecdotes ; on peut répéter souvent aux enfants les mêmes récits, en les variant très peu, mais il faut que les circonstances en soient vraiment attachantes, et que la morale en soit évidente, afin de meubler leur mémoire de saines maximes et de vérités positives. »

Il y a dans ces lignes une grande connaissance et un grand amour des enfants; il semble que ç'ait été là le fond de l'âme de Mme Millet. Elle-même en eut sept ; mais, dit M. Gossot, elle aimait presque autant que les siens ceux que la charité lui confiait. « Pour moi, disait-elle souvent, il n'y a pas d'enfants laids ou sales. » M. Gossot conte que plus tard, quand elle était inspectrice des asiles de Paris, « elle fut un jour rencontrée en omnibus par un ancien ami de sa famille, qui s'informa de la santé de tous et lui dit : « Combien avez-vous d'enfants ? » Elle, toujours préoccupée de la prospérité des asiles, lui répondit : « Justement, j'ai fait mon compte ce » matin : j'en ai 3600 ! » Un éclat de rire accueillit ce chiffre inusité d'enfants et la tira de sa distraction. »

Ce fut dans la salle d'asile d'essai du comité des dames que Mme Millet commença à mettre en pratique la méthode qu'elle avait étudiée en Angleterre. Puis le comité ouvrit, dans la rue des Martyrs, une nouvelle salle que Mme Millet organisa avec un plein succès. Le 25 février 1830, elle reçut du comité le titre d'inspectrice générale des salles d'asile de la ville de Paris, et son zèle s'étendit avec son action. L'un des créateurs des *Infant Schools*, lord Brougham, étant de passage à Paris, y visita les salles d'asile. Mme Millet crut devoir lui faire remarquer qu'elle avait apporté quelques modifications à la méthode anglaise : « Vous appelez cela des modifications, lui répondit lord Brougham ; je dirai, moi, que ce sont d'évidents et notables perfectionnements. »

L'une des premières préoccupations de Mme Millet fut de former des maîtresses et des maîtres, puisque, selon l'usage d'alors, emprunté à l'Angleterre, les salles d'asile pouvaient être indifféremment confiées à des directrices ou à des directeurs. Elle choisit pour cela le bel établissement fondé par M. Cochin dans la rue Saint-Hippolyte, et elle fit de cette maison, comme elle le dit elle-même dans un rapport, « le point de départ de l'enseignement normal des salles d'asile ». Elle y organisa un « cours normal », et nous la trouvons encore mentionnée en 1846 comme dirigeant ce cours, où venaient se préparer les candidats au certificat d'aptitude.

Lorsque l'ordonnance royale du 21 décembre 1837 eut constitué officiellement les salles d'asile, en même temps que Mme Chevreau-Lemercier était nommée déléguée générale pour les salles d'asile du royaume, Mme Millet, confirmée dans les fonctions que lui avait confiées le comité des dames, devint déléguée spéciale pour les salles d'asile du département de la Seine.

A ce titre, elle présenta au comité central d'instruction primaire, qui formait le comité supérieur de la ville de Paris, plusieurs rapports dont le premier (décembre 1837) est un document curieux et intéressant. Il contient un résumé historique de la création des salles d'asile, puis ce qu'on pourrait appeler la pédagogie pratique de la salle d'asile, et, comme application de ces principes, des notices critiques sur la situation matérielle et morale des diverses salles d'asile alors entretenues par la ville de Paris. Mme Millet trace dans ce rapport un portrait idéal du directeur de salle d'asile, qu'elle termine ainsi : « Le tableau succinct que je viens de tracer doit faire conclure qu'un petit nombre de maîtres peuvent atteindre à la hauteur des fonctions auxquelles ils sont appelés.

» A l'égard de ceux qui possèdent la réunion de ces diverses qualités, j'ai remarqué qu'il existe en eux une vocation particulière et ordinairement des sentiments d'une piété vraie, d'une religion sincère. Le soin que l'on met à remplir un emploi par des vues ordinaires ne peut pas conduire à faire abnégation de soi-même pour se consacrer tout entier au culte de l'enfance, et pourtant cette abnégation devient un sacrifice plein d'attraits pour le maître animé de foi, de charité, d'espérance au-dessus de ses intérêts matériels.

» Aux yeux de quiconque ne connaît pas les salles d'asile, peut-être cette assertion paraît-elle exagérée ; peut-être trouvera-t-on que c'est élever bien haut la mission des directeurs et des directrices que lui donner les inspirations d'un sacerdoce.

» Mais moi qui suis dévouée de cœur au service de ces établissements, moi qui vois autre chose dans cette institution qu'une maison de garde et de simple surveillance, je pense que toutes les vertus humaines et surhumaines sont nécessaires à invoquer pour réunir, en faveur des enfants, toutes les semences dont le développement concourt à l'ordre social, et que les maîtres d'asile sont toujours insuffisants lorsqu'ils ne trouvent pas dans leur propre fonds toutes les qualités nécessaires pour remplir leur mission. »

Telle était la haute idée que Mme Millet se faisait de l'enseignement des salles d'asile. Les soins qu'elle leur donna eurent des résultats assez remarquables pour lui mériter d'être appelée à différentes époques, par les préfets de Seine-et-Oise, du Rhône, du Bas-Rhin, du Pas-de-Calais, à organiser dans les chefs-lieux de ces départements des salles d'asile sur le modèle de celles de Paris.

La fin de la carrière administrative de Mme Millet paraît avoir été assez attristée. En 1854, les salles d'asile furent placées, par un décret du 16 mai, sous la protection de l'impératrice Eugénie, et il fut institué un comité central de patronage dirigé, sous les auspices de l'impératrice, par le cardinal Morlot, archevêque de Tours. Le 21 mars de l'année suivante, un décret reconstituait les salles d'asile et fixait à nouveau les attributions des déléguées générales et des déléguées spéciales. A la suite de ce décret, le 11 juillet 1855, Mme Cauchois-Lemaire fut nommée déléguée spéciale pour l'académie de Paris, et Mme Millet fut alors mise à la retraite. « Après sa mise à la retraite des fonctions de déléguée à l'inspection des salles d'asile, en 1856, dit M. Gossot, le conseil municipal lui vota une pension annuelle qui fut inscrite sous le titre de *pension de secours*. Profondément blessée de cette humiliante qualification d'une récompense si bien méritée, elle reporta immédiatement le

titre au préfet : « Jamais, lui dit-elle, je ne con- » sentirai à accepter un secours. Si je dois un jour » demander l'aumône, je viendrai la demander aux » passants sur les marches de l'Hôtel-de-Ville avec » mon nom sur la poitrine ». Cette fière réponse trouva un écho dans l'administration : elle céda à des scrupules si honorables, et la pension fut accordée à titre d'indemnité. « Ça, dit-elle, je l'accepte, car on me le doit bien ».

Outre la brochure que nous avons citée, et de nombreux rapports et mémoires adressés au Comité supérieur de la ville de Paris, nous trouvons encore dans l'*Ami de l'enfance* (année 1837) la reproduction de plusieurs passages d'un *Journal* de Mme Millet, qui contient des notes d'inspection et des observations sur les enfants fort intéressantes.

[Charles Defodon.]

MILTON. — John Milton (1608-1674), en qui la postérité ne voit plus guère que l'auteur de *Paradis perdu*, fut avant tout, pour ses contemporains, un controversiste éloquent et vigoureux, profond théologien, humaniste et latiniste consommé, qui joua l'un des premiers rôles dans les querelles religieuses et politiques de son époque. Le poème de Milton, publié en 1667 seulement, ne fut guère lu qu'après la mort de l'auteur; de son vivant, le secrétaire latin du Conseil d'Etat de la République anglaise dut sa réputation à ses écrits en prose : ses traités anglais contre l'épiscopat, en faveur de la liberté de la presse, en faveur du divorce, etc., et surtout ses deux apologies de la Révolution d'Angleterre, en latin (*Defensio pro populo anglicano* et *Defensio secunda*). Dans ses nombreux ouvrages, il a touché à presque tous les sujets. L'un d'eux, un court traité de quelques pages seulement, est consacré à l'éducation. A son retour d'Italie, en 1640, Milton avait ouvert une école à Londres, et pendant quelques années y dirigea les études d'un certain nombre de jeunes gens. Il pouvait donc parler de l'enseignement en homme qui le connaît pour l'avoir pratiqué. Ce sujet préoccupait beaucoup d'esprits en Angleterre à ce moment même. Dès 1637, le Polonais Samuel Hartlib *, ami et admirateur de Coménius, avait fait imprimer à Oxford un petit traité latin (*Pansophiæ Prodromus*) où le pédagogue tchèque exposait ses vues de réforme. En 1641, Coménius était venu lui-même en Angleterre, appelé par le Parlement, et il avait été question de mettre à sa disposition un collège pour qu'il y expérimentât sa méthode; mais la guerre civile, qui éclata l'année suivante, fit abandonner ce projet, et obligea Coménius à passer en Suède. Milton avait lu peut-être le *Pansophiæ Prodromus;* il connaissait, de nom, la *Janua linguarum*, ainsi que la *Didactica magna*, dont la rédaction latine fut faite vers 1640; mais il semble avoir eu les travaux et les théories de Coménius en médiocre estime. Hartlib avait à plusieurs reprises exprimé à Milton le désir de lui voir mettre par écrit ses idées sur l'éducation ; et lorsque celui-ci publia en 1644 son petit traité, il lui donna la forme d'une lettre à « maître Samuel Hartlib » (*Of Education. To Master Samuel Hartlib*).

Milton débute par des allusions qui témoignent de quelque aigreur à l'endroit de Coménius : il s'excuse de ne pas écrire un gros livre; il n'a pas de goût pour les novateurs à grands projets, et n'a pas le temps de lire toutes ces *Janua* et ces *Didactica*, dont maître Hartlib lui avait sans doute recommandé l'étude; il se contentera de quelques brèves observations, fruit de ses méditations personnelles, qu'il livre telles quelles à son correspondant (*To search what many modern Januas and Didactics, more than ever I shall read, have projected, my inclination leads me not. But if you can accept of these few observations, which have flowered off, and are as it were the burnishing of many studious and contemplative years altogether spent in the search of religious and civil knowledge, I here give you them to dispose of*). Il définit de la manière suivante l'objet de l'éducation, ses fins et ses résultats : « L'objet de la science est de réparer le malheur de nos premiers parents, en nous faisant arriver à connaître véritablement Dieu, et, par cette connaissance, à l'aimer, à l'imiter, à nous rendre semblables à lui ; pour cela, il faut que nos âmes acquièrent la vraie vertu, qui, unie à la grâce céleste de la foi, constitue la plus haute perfection... J'appelle une complète et libérale éducation celle qui met un homme en état de remplir avec justice, habileté et magnanimité tous les emplois, tant publics que privés, de la paix et de la guerre ». (*The end of learning is to repair the ruins of our first parents by regaining to know God aright, and out of that knowledge to love him, to imitate him, to be like him, as we may the nearest by possessing our souls of true virtue, which being united to the heavenly grace of faith, makes up the highest perfection... I call a complete and generous education that which fits a man to perform justly, skilfully and magnanimously all the offices, both public and private, of peace and war*). Qu'on réunisse, dit-il, dans une maison suffisamment spacieuse, une centaine de jeunes gens, sous la direction d'un maître : ils y entreront à douze ans, et y feront toutes leurs études, jusqu'à vingt et un ans. Le plan d'études doit comprendre d'abord la grammaire latine et grecque, et la lecture d'ouvrages de morale tels que le Tableau de Cébès, les écrits moraux de Plutarque, les meilleurs dialogues de Platon (en latin); on formera ainsi le caractère des élèves; en même temps on leur enseignera l'arithmétique et la géométrie, et, le soir, les préceptes de la religion. Plus tard, ils étudieront la géographie, la physique, l'agriculture, et liront les auteurs anciens qui ont traité de ces matières; en outre, la trigonométrie, avec des notions d'architecture, d'art des fortifications, de mécanique, de navigation; l'anatomie, et des notions de médecine. Arrivés à l'âge de seize ans, ils continueront l'étude de la morale, non seulement chez les philosophes anciens, mais dans l'Écriture sainte; ils apprendront l'hébreu; dans leurs heures de loisir, ils liront les poètes et apprendront l'italien en se jouant. Après l'éthique, vers dix-huit ans, viendra la politique; « On leur enseignera l'origine, la fin et la raison d'être des sociétés politiques; afin que, dans une crise dangereuse de la République, ils ne soient pas de pauvres roseaux incertains et vacillants, à la conscience chancelante, comme se sont montrés récemment beaucoup de nos bons conseillers, mais de fermes colonnes de l'Etat. » L'étude du droit romain et anglais, de la théologie et de l'histoire ecclésiastique, de l'éloquence et de la rhétorique, avec lecture des discours de Démosthènes et de Cicéron, des tragédies d'Euripide et de Sophocle, doivent former le couronnement de cette éducation encyclopédique. Les élèves auront été, au cours de leurs études, formés aux exercices du corps, escrime, lutte, gymnastique militaire, équitation. La musique ne leur sera pas restée étrangère. Le temps des vacances aura été employé à des voyages à pied, qui auront fait connaître à ces jeunes gens les diverses régions du pays natal.

Milton ne se dissimule pas que la réalisation d'un semblable plan d'éducation se heurterait à de grandes difficultés : il y faudrait à la fois des maîtres et des élèves au-dessus du niveau moyen, et tout un ensemble de conditions favorables. « Ce n'est pas, dit-il, un arc qui puisse être tendu par le premier venu parmi ceux qui se disent des maîtres : il réclame des muscles presque aussi vigoureux que ceux dont Homère a doté Ulysse :

et cependant je suis persuadé que la chose se trouverait plus facile à l'essayer qu'elle ne paraît de loin, très faisable et très possible, si telle est la volonté de Dieu, et si cette génération avait assez de courage et de capacité pour l'entreprendre. » Et, s'adressant de nouveau à son correspondant, pour conclure: « Voilà, maître Hartlib, un aperçu général, par écrit, comme vous l'avez désiré, de ce que je vous ai exposé à plusieurs reprises dans nos discussions concernant les plus excellentes méthodes d'éducation ; non pas en commençant dès le berceau, comme l'ont fait quelques-uns (dernier trait décoché à Coménius), chose qui toutefois aurait pu mériter mainte considération, si je n'avais pas visé à être bref. » (*Thus, Mr. Hartlib, you have a general view in writing, as your desire was, of that, which at several times I had discussed with you concerning the best and noblest way of education; not beginning as some have done from the craddle, which yet might be worth many consideration, if brevity had not been my scope*).

Les idées de Milton sur l'éducation n'ont, on le voit, rien de bien original. Elles offrent un assez singulier mélange de rigide et étroite théologie puritaine avec une conception des sciences où se fait sentir l'influence de Bacon. Ce qui est personnel à Milton, dans les pages que nous venons d'analyser, c'est un certain stoïcisme de pensée, une austérité et une vigueur républicaines, qui se manifestent surtout dans les endroits où il traite de l'éthique et de la politique.

Le traité de Milton a été traduit au siècle passé par l'abbé Leblanc: cette traduction se trouve à la suite des *Lettres sur l'éducation des princes*, par de Fontenay, 1749, Edimbourg (Paris). Une autre traduction, qui laisse beaucoup à désirer, a été donnée par M. Aignan, de l'Académie française, dans sa *Bibliothèque étrangère d'histoire et de littérature*, tome II, p. 91, Paris, 1823.

[J. Guillaume.]

MINÉRALOGIE. — La minéralogie ne forme pas une branche d'enseignement à part dans le programme d'études des écoles normales françaises. Les notions élémentaires de minéralogie sont rattachées à la géologie. En première année, elles consistent en « l'indication des principales roches que l'on trouve à la surface du sol, ou qui sont mises à découvert par les travaux des carrières, des mines, des galeries souterraines, etc. » En troisième année, le professeur doit « insister sur les roches les plus importantes, soit par l'étendue et l'épaisseur des couches qu'elles forment, soit par les usages auxquels elles servent. »

Dans quelques écoles normales étrangères, la place faite à la minéralogie est plus considérable; cette science est considérée comme formant l'une des trois sections de l'histoire naturelle, divisée en histoire des animaux, des végétaux et des minéraux. Ainsi, le programme bavarois porte, à la suite de la zoologie et de la botanique: « Histoire naturelle des minéraux: caractères distinctifs; origine des minéraux; leurs modifications; lieux où on les trouve ; classification. » Par contre, ce programme ne mentionne pas la géologie. En Autriche, le second semestre de la deuxième année est consacré à l'étude « des principaux minéraux surtout dans leurs rapports avec l'agriculture et l'industrie. » A Hambourg, la minéralogie est rattachée à la chimie. En Saxe, sur les six années d'études, la troisième année d'enseignement des sciences naturelles est consacrée à la « minéralogie et aux notions de géognosie et de géologie. » En Belgique, on trouve, en troisième année, des « notions sur le règne minéral », et en quatrième année un enseignement plus approfondi de la minéralogie et de la géologie.

Dans la IIe PARTIE de ce Dictionnaire, consulter les articles *Minéralogie*, *Pierres*, *Cristal*, *Roches*, et ceux auxquels ils renvoient.

MINERVAL. — Le mot latin *minerval* — dérivé du nom de la déesse de la science, Minerve, — désignait chez les Romains les honoraires payés à un professeur, ou les présents que lui faisaient ses élèves. Ce terme a été francisé, mais il n'est pas usité en France. On l'employait dans le comté de Nice, avant l'annexion, pour désigner la rétribution scolaire. Il est employé en Belgique et dans le grand-duché de Luxembourg avec la même acception.

MINIMES. — L'ordre des Minimes, qui se rattache à celui des Franciscains, a été fondé au quinzième siècle par saint François de Paule. Un membre de cet ordre, le P. Barré, a dévoué son existence à l'éducation des enfants pauvres, et son nom mérite d'être cité à côté de ceux de Démia*, du P. Fourier* et de J.-B. de La Salle*. Né à Amiens en 1621, Nicolas Barré fit profession en 1640 dans l'institut des Minimes. En 1670 il fonda à Rouen la congrégation des sœurs de la Providence, qui se consacra à la tenue des écoles gratuites. Quelques années plus tard, il se trouva en relation avec J.-B. de la Salle, alors âgé de trente ans à peine : ce fut sur le conseil du P. Barré que J.-B. de La Salle installa dans sa propre maison les instituteurs des écoles de charité de Reims, et bientôt après renonça à sa prébende de chanoine pour se consacrer tout entier à l'éducation des enfants pauvres. Le P. Barré mourut à Paris en 1686. Il avait aussi essayé de fonder une congrégation religieuse d'instituteurs ; mais cette association n'eut qu'une existence éphémère, tandis que les sœurs de la Providence continuèrent d'exister jusqu'à la Révolution.

MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE. — Le ministère de l'agriculture a sous sa direction un certain nombre d'établissements d'instruction publique. Ce sont :

L'Institut national agronomique. — V. *Agriculture*, p. 36;

Les trois écoles nationales d'agriculture de Grignon, de Grand-Jouan et de Montpellier. — V. *Agriculture*, p. 36 ;

Les fermes-écoles. — V. *Agriculture*, p. 36, et *Fermes-écoles*;

Les six écoles pratiques d'agriculture. — V. *Agriculture*, p. 37, et *Fermes-écoles*, p. 1004 ;

L'école nationale d'horticulture de Versailles, et l'école pratique des apprentis bergers de Rambouillet. — V. *Agriculture*, p. 37 ;

Les écoles primaires agricoles de garçons, à Mesnil-la-Horgne (Meuse), et de filles, à Hauvec (Finistère) ;

L'école forestière de Nancy — V. *Ecole forestière*, p. 764; — et celle des Barres (Loiret);

L'école des haras, au Pin (Orne). — V. *Ecole des haras*, p. 764;

Les trois écoles vétérinaires d'Alfort, de Lyon et de Toulouse. — V. *Ecoles vétérinaires*, p. 788.

MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE ET DU COMMERCE. — Ce ministère a été divisé, par décret du 14 novembre 1881, en deux ministères distincts, celui de l'agriculture et celui du commerce. — V. *Ministère de l'agriculture* et *Ministère du commerce*.

MINISTÈRE DU COMMERCE. — Les établissements d'instruction publique placés sous l'autorité du ministère du commerce sont les suivants :

Le Conservatoire des arts et métiers, à Paris. — V. *Conservatoire des arts et métiers*;

L'Ecole centrale des arts et manufactures. — V. *Ecole centrale des arts et manufactures*, p. 763;

Les trois écoles nationales d'arts et métiers d'Aix, d'Angers et de Châlons-sur-Marne. — V. *Ecoles nationales d'arts et métiers*, p. 771 ;

L'école supérieure de commerce, institution

appartenant à la Chambre de commerce de Paris, mais dont le conseil de perfectionnement est présidé par le ministre du commerce. — V. *Commerce (Ecoles de)*, p. 433.

La loi du 11 décembre 1880 a placé les écoles manuelles d'apprentissage sous la double autorité du ministre de l'instruction publique et du ministre du commerce. Les attributions respectives des deux ministres, relativement à la création de ces écoles, à la fixation de leur programme et aux subventions à leur accorder, ont été déterminées par le décret du 30 juillet 1881. — V. *Manuelles d'apprentissage (Écoles)*, p. 1830.

L'exécution de la loi du 19 mai 1874 est confiée au ministre du commerce et à celui de l'instruction publique. C'est sous l'autorité du premier que sont placés les inspecteurs du travail des enfants et la commission supérieure instituée par cette loi. — V. *Enfants employés dans l'industrie (Travail des)*, p. 844.

MINISTÈRE DE LA GUERRE. — Les écoles qui ressortissent à ce ministère sont les suivantes :

L'École polytechnique, à Paris. — V. *École polytechnique*, p. 769;

L'École spéciale militaire de Saint-Cyr. — V. *Ecole spéciale militaire de Saint-Cyr*, p. 770;

Le Prytanée militaire de la Flèche. — V. *Prytanée militaire de la Flèche;*

Les écoles régimentaires organisées dans chaque régiment ou bataillon formant corps. — V. *Ecoles régimentaires*, p. 786;

L'école d'enfants de troupe, à Rambouillet. — V. *Enfants de troupe*, p. 843;

L'école de cavalerie de Saumur;

Les écoles de médecine et de pharmacie militaires.

Le décret du 6 juillet 1882 a placé les bataillons scolaires sous la triple autorité du ministre de la guerre, du ministre de l'instruction publique et du ministre de l'intérieur. — V. *Militaires (Exercices)*, p. 1920.

MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. — Nous présenterons dans cet article un court historique de l'organisation de l'administration centrale de l'instruction publique, depuis l'époque de la Révolution jusqu'à nos jours. Dans un appendice, nous dirons qu'elle est l'organisation de cette administration centrale dans les principaux pays étrangers.

Le projet du Comité de constitution de l'Assemblée nationale sur l'instruction publique (1791), ou projet Talleyrand, ne prévoit pas la création d'un ministère spécial chargé de la direction des établissements d'instruction. Il laisse aux municipalités, aux districts et aux départements la plus large mesure d'indépendance pour la création et l'administration des écoles des différents degrés. Seuls, les membres de l'Institut national sont nommés par le roi. L'intervention du pouvoir central dans l'instruction publique s'exerce par des commissaires royaux, dont les attributions, assez mal définies, ne s'étendent pas au-delà de l'enseignement supérieur et des écoles spéciales.

Le projet présenté par Condorcet à la Législative faisait de la « Société nationale des sciences et arts » une sorte de Conseil supérieur de l'instruction publique. Cette société devait nommer le « Directoire d'instruction », composé de douze membres élus pour deux ans et pris dans le sein de la société (trois pour chacune des quatre classes). Au-dessous de ce corps central étaient placés les directoires d'arrondissement de lycée (au nombre de neuf pour toute la France), et les directoires d'arrondissement d'institut (au nombre de cent dix), élus par le personnel enseignant de chaque lycée et de chaque institut, et présidés par des inspecteurs également élus : l'inspecteur d'institut devait correspondre avec le directoire de lycée, l'inspecteur de lycée avec le directoire de la Société nationale; ce dernier relevait directement du Corps législatif.

Dans le projet d'éducation nationale présenté à la Convention par Lakanal au nom du Comité d'instruction publique le 26 juin 1793, l'autorité supérieure en matière scolaire était confiée à une « Commission centrale de l'instruction publique », composée de douze membres renouvelés annuellement par tiers et nommés par le Conseil exécutif (ou, selon la rédaction modifiée quelques jours plus tard, par le Corps législatif); dans chaque district il devait y avoir un bureau d'inspection composé de trois commissaires nommés par le conseil d'administration du district; ces bureaux d'inspection devaient correspondre directement avec la Commission centrale. La proposition Lakanal fut écartée, et quelques mois plus tard, le 9 brumaire an II, la Convention donnait une solution provisoire à la question par les dispositions suivantes du décret sur « la surveillance des écoles nationales » : Il y a dans chaque district une commission d'éducation composée de cinq membres nommés par le directoire de district; — ces commissions envoient tous les trois mois un rapport au Comité d'instruction publique de la Convention; — l'exécution des lois relatives à toutes les branches de l'instruction nationale est confiée provisoirement au Conseil exécutif (Conseil des ministres), sous la surveillance immédiate du Comité d'instruction publique et du Comité de salut public.

Le 12 germinal an II (1er avril 1794), la suppression des anciens ministères et du Conseil exécutif provisoire fut décrétée : la Convention les remplaça par douze commissions exécutives, dont l'une porta le nom de *Commission exécutive de l'instruction publique*. D'avril 1794 à octobre 1795, ce fut cette Commission, premier essai d'organisation d'un département spécial de l'instruction publique, qui administra, sous l'autorité de la Convention, du Comité de salut public et du Comité d'instruction publique, tout ce qui concernait l'enseignement, ainsi que les bibliothèques, musées, monuments, fêtes nationales, poids et mesures (V. *Commission exécutive de l'instruction publique*). Elle se composait d'un commissaire et de deux adjoints. Le commissaire fut d'abord Payan *, les adjoints Fourcade et Jullien *. Après le 9 thermidor, la commission fut réorganisée et formée de Garat *, commissaire, Ginguené * et Clément * de Ris, adjoints.

Sous le régime de la Constitution de l'an III (d'octobre 1795 à novembre 1799), le département de l'instruction publique perdit son autonomie, et fut rattaché au ministère de l'intérieur. Il y eut, sous l'autorité du ministre de l'intérieur, un *directeur général de l'instruction publique :* le titulaire de ces fonctions fut Ginguené; mais comme les écoles primaires et centrales, aux termes de la loi du 3 brumaire an IV, relevaient exclusivement des administrations municipales et départementales, le directeur de l'instruction publique ne dirigeait en réalité rien du tout (V. *Directoire*). L'un des ministres de l'intérieur de cette époque, François * de Neufchâteau, tenta de donner une impulsion plus marquée aux affaires scolaires et d'y faire sentir plus efficacement la main du pouvoir central; il institua un Conseil d'instruction publique (1798).

Sous le Consulat, les fonctions de directeur de l'instruction publique furent d'abord données à Chaptal avec le titre de conseiller d'État. Devenu ministre de l'intérieur, Chaptal continua à gérer directement, pendant les premières années de son administration, les affaires de l'instruction publique : il avait élaboré un projet de loi et ordonné une grande enquête. Mais le projet de Chaptal

fut écarté et remplacé par celui qui devint la loi du 11 floréal an X (1er mai 1802); en même temps Rœderer était chargé des fonctions de directeur de l'instruction publique (12 mars 1802). Rœderer fut remplacé au bout de quelques mois par Fourcroy (14 septembre 1802), qui garda ses fonctions jusqu'à la création de l'Université en 1808.

Après avoir donné à l'enseignement public, en 1808, une organisation nouvelle sous le nom d'Université, Napoléon plaça à la tête du corps universitaire un *grand-maître* nommé par lui; mais ce grand-maître n'eut pas le rang de ministre; il relevait du ministre de l'intérieur. Le grand-maître fut assisté d'un chancelier et d'un trésorier, nommés aussi par l'empereur, et d'un Conseil de trente membres (V. *Université*),

La charge de grand-maître de l'Université fut provisoirement maintenue par la Restauration; mais bientôt l'ordonnance du 17 février 1815 la supprima, et ne laissa subsister que le Conseil de l'instruction publique. Pendant les Cent-Jours, la charge de grand-maître fut rétablie. Au second retour des Bourbons, une nouvelle ordonnance, celle du 15 août 1815, décida que les pouvoirs précédemment attribués au grand-maître et au Conseil de l'Université seraient exercés par une commission de cinq membres, qui prendrait le titre de *Commission de l'instruction publique*. Cette Commission, placée sous l'autorité du ministre de l'intérieur, fonctionna de 1815 à 1820. L'ordonnance du 22 juillet 1820 porta le nombre de ses membres de cinq à sept. L'ordonnance du 1er novembre 1820 transforma de nouveau la Commission en Conseil royal de l'instruction publique, et attribua au président de ce Conseil une autorité prépondérante. La présidence du Conseil royal fut donnée d'abord à M. Lainé, puis, le 21 décembre suivant, à M. Corbière, qui reçut en même temps le titre de ministre secrétaire d'Etat. C'était une étape vers la reconstitution de l'Université telle que l'avait créée le régime impérial; ainsi qu'il a été dit ailleurs (V. *Frayssinous*), la Restauration, après avoir d'abord essayé de détruire l'Université, songeait à l'absorber à son profit. Quand M. Corbière eut donné sa démission (juillet 1821), il fut provisoirement remplacé par Cuvier. L'année suivante, une ordonnance royale (1er juin 1822) rétablissait en faveur de l'abbé Frayssinous la charge de grand-maître, avec toutes les attributions contenues dans le décret de 1808. L'Université était ainsi placée sous la dépendance de l'Église. Deux ans plus tard (ordonnance du 26 août 1824), l'abbé Frayssinous, devenu comte et évêque d'Hermopolis, recevait le titre de ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique. Il resta en fonction jusqu'à la chute du ministère Villèle.

A l'avènement du ministère Martignac, l'ordonnance du 4 janvier 1828 décida qu'à l'avenir l'instruction publique ne ferait plus partie du ministère des affaires ecclésiastiques; et une seconde ordonnance, du 10 février 1828, établit que l'instruction publique serait dirigée par un ministre secrétaire d'Etat, qui exercerait les fonctions de grand-maître de l'Université de France. C'est de l'ordonnance du 10 février 1828 que date véritablement l'existence du ministère de l'instruction publique comme département distinct, dirigé par un ministre spécial.

Pendant la courte durée du cabinet Polignac, on voit reparaître le ministère mixte des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique (du 8 août 1829 au 29 juillet 1830; mais au lendemain la Révolution de 1830, le département de l'instruction publique recouvra son indépendance. Les cultes, il est vrai, furent à diverses reprises rattachés à ce département (du 11 août 1830 au 11 octobre 1832, du 24 février 1848 au 23 juin 1863, du 4 septembre 1870 au 4 février 1879, du 14 novembre 1879 au 30 janvier 1882), mais comme un simple accessoire. Depuis le 4 septembre 1870, et sauf une courte interruption (du 14 novembre 1879 au 30 janvier 1882), le département des beaux-arts forme une section du ministère de l'instruction publique.

Le ministère de l'instruction publique et des beaux-arts est actuellement (juillet 1884) organisé ainsi qu'il suit, abstraction faite du personnel attaché au cabinet du ministre et du sous-secrétaire d'État :

SECTION DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

DIRECTION DU SECRÉTARIAT. — 1er *Bureau:* Travaux historiques et scientifiques. Sociétés savantes. Missions. — 2e *Bureau:* Archives nationales, départementales, communales et hospitalières. — 3e *Bureau:* Grandes bibliothèques. Souscriptions aux ouvrages scientifiques et littéraires. Echanges internationaux. — 4e *Bureau:* Bibliothèques populaires.

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. — 1er *Bureau:* Inspection générale. Facultés et écoles publiques d'enseignement supérieur. Enseignement supérieur libre. — 2e *Bureau :* Etablissements scientifiques et littéraires. Administration académique. — 3e *Bureau:* Matériel et comptabilité des dépenses des Facultés et des Ecoles supérieures de pharmacie. — 4e *Bureau:* Matériel et comptabilité des établissements scientifiques et littéraires, de l'inspection générale, de l'administration académique. Bibliothèques universitaires. Frais d'études dans les établissements d'enseignement supérieur.

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE. — 1e *Bureau :* Enseignement secondaire classique, enseignement secondaire spécial et enseignement secondaire des jeunes filles. — 2e *Bureau :* Personnel des lycées et collèges de garçons et de filles. — 3e *Bureau:* Matériel et comptabilité des lycées, enseignement secondaire des jeunes filles. — 4e *Bureau:* Comptabilité des collèges communaux de garçons. Caisse des lycées et collèges.

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — 1er *Bureau:* Personnel de l'enseignement primaire. Secours. — 2e *Bureau:* Contentieux et discipline de l'enseignement primaire. Organisation pédagogique. — 3e *Bureau :* Maisons d'école. Mobilier scolaire. — 4e *Bureau:* Comptabilité de l'enseignement primaire. — 5e *Bureau:* Matériel d'enseignement. — 6e *Bureau :* Créations d'écoles et d'emplois, examens, bourses. — Un 7e *Bureau*, chargé de l'administration des écoles normales, doit être incessamment institué.

DIRECTION DE LA COMPTABILITÉ. — 1er *Bureau :* Ordonnancement et écritures centrales. — 2e *Bureau:* Pensions de retraite.

SECTION DES BEAUX-ARTS

DIRECTION DES BEAUX-ARTS. — 1er *Bureau :* Travaux d'art. — 2e *Bureau :* Enseignement. — 3e *Bureau :* Monuments historiques. — 4e *Bureau :* Musées et expositions. — 5e *Bureau :* Manufactures nationales. — 6e *Bureau :* Théâtres.

DIRECTION DES BATIMENTS CIVILS ET DES PALAIS NATIONAUX. — 1er *Bureau :* Bâtiments civils. — 2e *Bureau :* Palais nationaux. — 3e *Bureau :* Régie des palais nationaux et du mobilier national. — 4e *Bureau :* Comptes. Contrôle des bâtiments civils. Contrôle des palais nationaux.

DIRECTION DE LA COMPTABILITÉ. — 1er *Bureau:* Ordonnancements. Budgets. Crédits supplémentaires. — 2e *Bureau:* Ecritures centrales.

PAYS ÉTRANGERS

ALLEMAGNE. — Dans les vingt-cinq Etats petits et grands qui constituent l'Empire allemand, l'ad-

ministration de l'instruction publique est réunie à l'administration des cultes. Cette double administration ne forme un ministère spécial que dans les Etats les plus importants; le plus souvent elle est rattachée au ministère de l'intérieur ou au ministère d'Etat.

En Prusse, il y a un ministère des affaires ecclésiastique, scolaires et médicales (*Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten*); — en Bavière, un ministère d'Etat de l'intérieur pour les affaires ecclésiastiques et scolaires (*Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten*), distinct du ministère de l'intérieur proprement dit; — en Saxe, un ministère des cultes et de l'instruction publique (*Ministerium des Cultus und öffentlichen Unterrichts*); — en Wurtemberg, un ministère des cultes (*Kultusministerium*), qu'assistent deux conseils formant l'autorité scolaire supérieure en matière d'enseignement primaire : le Consistoire évangélique, pour les écoles protestantes, et le Conseil ecclésiastique catholique, pour les écoles catholiques.

Dans le grand-duché de Bade, l'instruction publique relève du ministère de la justice et des cultes. Dans celui de Hesse-Darmstadt, il y a au ministère de l'intérieur une section de l'instruction publique, formée de deux divisions, enseignement primaire et enseignement supérieur, placées chacune sous la direction d'un référendaire. Dans le Mecklenburg-Schwerin, l'instruction publique relève du ministère de la justice et des cultes; dans le Mecklenburg-Strelitz, du ministère d'Etat. Dans le grand-duché d'Oldenburg, l'enseignement primaire est dirigé par deux conseils, l'un catholique, l'autre protestant, portant le nom d'*Oberschulkollegium*, et dont les membres sont nommés par le grand-duc ; les affaires scolaires et ecclésiastiques sont rattachées au ministère de la justice. Dans le grand-duché de Brunswick, c'est le Consistoire qui forme l'autorité scolaire supérieure. Dans le grand-duché de Saxe-Weimar, les écoles des divers degrés relèvent du ministère des cultes (*Kultusministerium*).

Dans les duchés de Saxe-Meiningen, de Saxe-Altenburg, de Saxe-Coburg-Gotha, d'Anhalt, dans les principautés de Schwarzburg-Rudolstadt et de Schwarzburg-Sondershausen, l'instruction publique ressortit au ministère d'Etat (*Staats-Ministerium*), où il existe généralement une division des affaires ecclésiastiques et scolaires (*Abtheilung für Kirchen- und Schulsachen*). Dans la principauté de Waldeck, les écoles sont placées depuis 1869 sous la direction des autorités de la province prussienne de Hesse-Nassau. Dans la principauté de Reuss branche aînée, c'est le Consistoire (*fürstliches Consistorium*) qui a la haute direction de tout l'enseignement; dans la principauté de Reuss branche cadette, il y a au ministère d'Etat une division des affaires ecclésiastiques et scolaires. Dans la principauté de Lippe-Detmold, l'instruction publique ressortit au ministère d'Etat; dans celle de Schaumburg-Lippe, c'est le Consistoire qui forme l'autorité scolaire supérieure.

Enfin, dans les trois villes libres de Lübeck, de Brême et de Hambourg, l'instruction publique est dirigée par un corps spécial, qui porte à Lübeck le nom d'*Oberschulkollegium*, à Brême celui de *Scholarchat*, et à Hambourg celui d'*Oberschulbehörde*.

Nous donnons, à titre de spécimen, l'organisation du ministère prussien des affaires ecclésiastiques, scolaires et médicales, telle que l'indique l'organe officiel de ce ministère dans son premier numéro de 1884 :

Le ministre est assisté d'un sous-secrétaire d'Etat. Les divisions du ministère sont au nombre de quatre, savoir : la division des affaires ecclésiastiques (*Abtheilung für die geistlichen Angelegenheiten*), avec un directeur et quatorze conseillers rapporteurs; la première division des affaires d'enseignement (*Erste Abtheilung für die Unterrichts-Angelegenheiten*), qui s'occupe de l'enseignement supérieur et secondaire, avec un directeur et dix-huit conseillers rapporteurs; la seconde division des affaires d'enseignement (*Zweite Abtheilung für die Unterrichts-Angelegenheiten*), qui s'occupe de l'enseignement primaire, avec un directeur et neuf conseillers rapporteurs; enfin, la division des affaires médicales (*Abtheilung für die Medizinal-Angelegenheiten*), avec un directeur, qui est le sous-secrétaire d'Etat, et huit conseillers rapporteurs. Un certain nombre de ces conseillers rapporteurs fonctionnent à la fois dans deux ou plusieurs divisions. Il y a en outre un bureau central, un bureau des constructions, un bureau des expéditions, un bureau de la comptabilité, un bureau de l'enregistrement pour les divisions des affaires ecclésiastiques et de l'enseignement, un bureau de l'enregistrement pour la division des affaires médicales, une chancellerie et une caisse. Au ministère sont attachées diverses commissions permanentes, savoir : la députation scientifique pour les affaires médicales, la commission technique pour les affaires de pharmacie, et cinq commissions d'experts pour les lettres, la musique, les beaux-arts, la photographie et l'industrie.

ANGLETERRE, ÉCOSSE et IRLANDE. — Il n'existe rien, dans le Royaume-Uni, qui ressemble à ce qu'on appelle sur le continent un ministère de l'instruction publique. Les universités sont des corporations indépendantes, ayant un caractère à la fois religieux et politique, qui jouissent du droit de représentation au Parlement; les *public schools*, collèges où se donne l'enseignement secondaire, se gouvernent elles-mêmes, et, pour la plupart, sans contrôle du gouvernement; seules, les écoles primaires, depuis un certain nombre d'années, sont l'objet d'une certaine surveillance administrative, motivée par l'existence d'une subvention parlementaire qui doit être répartie chaque année entre ces écoles par les soins du Comité d'éducation du Conseil privé (*Committee of the Privy Council on Education*). Ce Comité, créé en 1839, porte depuis 1870 le titre d'*Education Department*, qui lui a été donné par l'*Elementary Education Act*. Son rôle consiste uniquement à faire exécuter les dispositions de cet *Act* et des divers statuts parlementaires qui l'ont complété. Le chef de l'*Education Department* est le Lord président du Conseil privé; il est assisté par un membre de ce Conseil portant le titre de vice-président du Comité d'éducation, qui agit sous la direction du Lord président, et qui le remplace lorsqu'il est absent. Les affaires courantes du département sont expédiées par un secrétaire et deux secrétaires adjoints. — Il a été créé depuis quelques années un département des sciences et arts (*Science and Art Department*), qui a sous sa direction l'enseignement du dessin, tant élémentaire que supérieur, et un certain nombre d'établissements où se donne un enseignement soit scientifique, soit artistique.

Il a été créé pour l'Ecosse, par l'*Act* de 1872, un département d'éducation (*Scotch Education Department*), qui se compose des mêmes personnages que le département d'éducation pour l'Angleterre.

En Irlande, l'enseignement primaire est placé sous la surveillance d'une commission constituée en 1845 sous le titre de *Commissioners of National Education in Ireland;* l'enseignement secondaire a à sa tête un comité de sept membres institué en 1878 et appelé *Intermediate Education Board*.

AUSTRALIE. — Les colonies anglaises de l'Australie ont chacune une organisation particulière en ce qui concerne l'instruction publique. Dans la

Nouvelle-Galles du Sud, le Queensland, l'Australie méridionale, l'Australie occidentale, et la Tasmanie, c'est un Conseil nommé par le gouvernement colonial (*Council of Education, Board of Education*) qui dirige l'enseignement public. L'Etat de Victoria est le seul qui ait un ministre de l'éducation (*Minister of Education*), lequel est assisté d'un secrétaire. Dans la Nouvelle-Zélande, chaque province a son régime scolaire particulier et son administration indépendante.

AUTRICHE-HONGRIE. — AUTRICHE. — C'est le 23 mars 1848 que fut créé pour la première fois en Autriche un ministère de l'instruction publique. Ce ministère fut supprimé en 1860, pendant une période de réaction ; mais il a été rétabli le 2 mars 1867, sous le nom de ministère des cultes et de l'instruction publique (*Ministerium für Cultus und Unterricht*), à la veille du vote des deux lois organiques sur les rapports de l'école et de l'Eglise, du 25 mai 1868, et sur l'instruction primaire, du 14 mai 1869.

HONGRIE. — Le gouvernement national hongrois, sorti de la révolution de 1848, avait institué un ministère de l'instruction publique. Après la défaite du parti patriote en 1849, l'enseignement, en Hongrie, fut placé sous l'autorité du ministre de l'instruction publique de Vienne. Dix-huit ans plus tard, en vertu du pacte de 1867 qui fit de la Transleithanie un Etat autonome, la Hongrie put se donner un ministère particulier des cultes et de l'instruction publique, dont le premier acte a été l'élaboration de la loi sur l'instruction primaire du 5 décembre 1868.

BELGIQUE. — L'administration de l'instruction publique a formé, pendant les quarante-huit premières années de l'existence du royaume de Belgique, une simple dépendance du ministère de l'intérieur. En 1878, à l'avénement du dernier cabinet libéral, cette administration fut érigée en un ministère spécial (arrêté royal du 19 juin 1878), par les soins duquel fut préparée la loi organique de l'instruction primaire du 1er juillet 1879. Le cabinet catholique arrivé aux affaires le 16 juin 1884 a supprimé le ministère de l'instruction publique, et en a transféré de nouveau les attributions au ministère de l'intérieur.

BOLIVIE. — La Bolivie n'a pas de ministère spécial de l'instruction publique; les chefs des trois universités de Chuquisaca, La Paz et Cochabamba administrent les affaires scolaires sous l'autorité du ministère de la justice et des cultes.

BRÉSIL. — Il n'y a pas de ministère de l'instruction publique. La direction centrale de l'instruction publique forme l'une des sections du ministère de l'intérieur (*ministerio dos negocios do imperio*).

BULGARIE. — Depuis que la Bulgarie a été érigée en principauté indépendante, en 1879, l'enseignement public y est placé sous l'autorité d'un ministre de l'instruction publique.

CANADA. — Dans la province de Québec ou Bas-Canada, le département d'éducation est administré par un surintendant de l'éducation, placé sous l'autorité d'un Conseil de l'instruction publique. Dans celle d'Ontario, il y a un ministre de l'éducation avec siège dans le cabinet et à la législature. Dans la Nouvelle-Ecosse, le Nouveau-Brunswick, l'île du Prince-Edouard, et la Colombie anglaise, l'instruction publique est placée sous la direction d'un surintendant et d'un Conseil d'éducation.

CHILI. — L'instruction publique relève du ministère de la justice, des cultes et de l'éducation.

COLOMBIE. — L'instruction publique à tous les degrés a été placée en 1870 dans les attributions du gouvernement fédéral. Le service de l'instruction publique est dirigé par un secrétaire d'Etat qui fait partie du ministère fédéral; chacun des neuf Etats formant la confédération colombienne possède en outre un directeur de l'instruction publique dépendant du ministre.

COSTA-RICA. — La république de Costa-Rica (Amérique centrale) n'a pas de ministère de l'instruction publique.

DANEMARK. — Il y a un ministère des cultes et de l'instruction publique divisé en deux sections : la première pour les affaires ecclésiastiques et l'enseignement primaire, ainsi que les instituts d'aveugles et de sourds-muets ; la seconde pour l'enseignement secondaire et supérieur, les bibliothèques, les musées et les académies.

EGYPTE. — L'Egypte est dotée depuis quelques années d'un ministère de l'instruction publique, de qui relèvent les écoles organisées à l'européenne et une partie des écoles arabes. Un autre ministère, celui des *waqfs* ou fondations religieuses, entretient de son côté un certain nombre d'écoles.

ÉQUATEUR. — La république de l'Equateur n'a pas de ministère de l'instruction publique : les écoles y sont restées jusqu'à présent entre les mains de l'Eglise.

ESPAGNE. — L'administration centrale de l'instruction publique forme l'une des sections du ministère du *Fomento*, duquel relèvent aussi les travaux publics, le commerce et l'agriculture : elle consiste en un directeur général de l'instruction publique et un Conseil d'instruction publique, nommés par le roi.

GRÈCE. — Lors de la fondation du royaume de Grèce, les cultes et l'instruction publique furent réunis en un seul ministère. Mais en 1862 un décret du gouvernement provisoire les sépara et, depuis cette époque, le ministère de l'instruction publique (*hypourgion tis dimosias ekpaidefseôs*) forme un département distinct.

GUATEMALA. — Dans la république de Guatemala (Amérique centrale), les écoles ressortissent à un ministère spécial de l'instruction publique.

HAITI. — Dans la république de Haïti, les écoles relèvent du ministère de l'instruction publique et de l'agriculture.

HOLLANDE. — La Hollande n'a pas de ministère de l'instruction publique. L'administration et la surveillance de l'enseignement ressortissent au ministère de l'intérieur.

HONDURAS. — Dans la république de Honduras (Amérique centrale), l'instruction ressortit au ministère des affaires étrangères, de l'instruction publique et de la guerre.

ITALIE. — La création du ministère de l'instruction publique du royaume de Sardaigne date de 1847. C'est ce ministère qui devint, en 1860, le ministère de l'instruction publique du royaume d'Italie (*Ministero della pubblica istruzione*). Ce ministère a toujours eu un caractère exclusivement laïque; l'administration des cultes n'y a jamais été rattachée. Aux termes du décret du 6 mars 1881, le ministère comprend, outre le cabinet du ministre et le secrétariat général, six sections : direction centrale des antiquités et beaux-arts ; division de l'enseignement supérieur ; division de l'enseignement secondaire classique ; division de l'enseignement technique, industriel et professionnel; division de l'enseignement primaire et populaire ; comptabilité. Le ministre est assisté d'un Conseil supérieur de l'instruction publique.

NICARAGUA. — La république de Nicaragua (Amérique centrale) a un ministère de l'instruction publique.

ORANGE. — Dans l'Etat libre d'Orange (Afrique australe), l'instruction publique forme un département spécial, mais le chef de ce département, qui est un ecclésiastique, n'est pas membre du corps exécutif.

PARAGUAY. — Le Paraguay n'a pas de ministère de l'instruction publique.

JAPON. — Le ministère de l'instruction publique (en japonais *Mombusho*) a été créé en 1871. Il est dirigé par un ministre et deux vice-ministres.

LUXEMBOURG. — L'instruction primaire forme l'un des départements du service de l'intérieur, placé sous l'autorité du directeur général de l'intérieur. L'instruction moyenne et supérieure relève directement du ministre d'Etat, président du gouvernement.

MEXIQUE. — L'instruction publique est placée dans les attributions des Etats. Il y a néanmoins un ministère fédéral de la justice et de l'instruction publique, qui vient en aide aux efforts des Etats, et duquel relèvent un certain nombre d'établissements entretenus par le gouvernement fédéral.

MONTENEGRO. — Le Montenegro a un ministère de l'instruction publique dirigé par le métropolitain.

PÉROU. — L'enseignement à tous ses degrés est dirigé par un ministre de l'instruction publique, assisté d'un Conseil d'instruction publique.

PORTUGAL. — L'instruction publique ressortit au ministère de l'intérieur.

RÉPUBLIQUE ARGENTINE. — Un ministère de la justice et de l'instruction publique a été établi par la constitution de 1860. Le service de l'instruction publique est dirigé par un sous-secrétaire d'Etat. Sous l'autorité du ministre, une commission nationale d'éducation est spécialement chargée de la surveillance de l'enseignement primaire.

RÉPUBLIQUE DOMINICAINE. — L'instruction publique ressortit au ministère de la justice, des travaux publics et de l'instruction publique.

ROUMANIE. — Les écoles relèvent du ministère des cultes et de l'instruction publique.

RUSSIE. — La fondation du ministère de l'instruction publique remonte à l'année 1802. Ses attributions ont été considérablement étendues en 1863. A ce ministère ressortissent seulement certaines catégories d'écoles; les autres établissements d'instruction publique relèvent des ministères de la cour, des domaines, de l'intérieur, des finances, etc., ou du pouvoir ecclésiastique. Le ministère, dirigé par un ministre et par un adjoint, se compose : 1° du département de l'instruction publique; 2° du conseil du ministre; 3° du comité scientifique; 4° de la commission archéologique; 5° de la rédaction du journal du ministère; 6° des archives.

Le grand-duché de Finlande jouit d'un gouvernement autonome. L'administration des cultes et l'instruction publique y forme une section du « département administratif ».

SALVADOR. — Dans la république de Salvador (Amérique centrale), les écoles ressortissent à un ministère spécial de l'instruction publique.

SERBIE. — Les écoles relèvent du ministère de l'instruction publique et des cultes.

SUÈDE et NORVÈGE. — SUÈDE. — C'est le département des cultes (*Ecklesiastik-departementet*) qui dirige l'instruction publique. Ce département, dirigé par un conseiller d'État, comprend quatre divisions : affaires ecclésiastiques, instruction publique supérieure, instruction publique primaire, et assistance publique.

NORVÈGE. — Les écoles ressortissent au département des cultes et de l'instruction publique, dirigé par un conseiller d'État sous l'autorité du ministre d'Etat résidant à Christiania.

SUISSE. — La Suisse n'a pas de ministère de l'instruction publique. Les attributions très limitées que l'article 27 de la constitution fédérale donne à la Confédération en matière d'instruction publique sont exercées par le département de l'intérieur du Conseil fédéral. Chacun des gouvernements cantonaux possède un dicastère spécial de l'instruction publique, à la tête duquel est placé un Conseil d'éducation (*Erziehungsrath*) dans les cantons ou demi-cantons, d'Uri, Obwald, Nidwald, Glaris (*Kantonsschulrath*); Zug, Appenzell Rhodes-Extérieures (*Landesschulkommission*); Grisons; ou un membre du gouvernement cantonal portant le titre de directeur de l'instruction publique ou *Erziehungsdirektor*, dans les cantons de Berne, Soleure, Bâle-Campagne, Thurgovie, Vaud, Neuchâtel, Genève; ou bien un directeur assisté d'un Conseil, dans les cantons de Zurich, Lucerne, Schwytz, Fribourg, Bâle-Ville, Schaffhouse, Saint-Gall, Argovie, Tessin et Valais.

TRANSVAAL. — Comme dans l'État libre d'Orange, l'administration de l'instruction publique forme un département spécial, mais le chef de ce département n'est pas membre du corps exécutif.

TURQUIE. — L'autorité supérieure en matière d'instruction publique est le ministre de l'instruction publique, assisté par le Conseil impérial d'éducation, résidant à Constantinople.

UNION AMÉRICAINE. — Il a été établi en 1867 à Washington un Bureau national d'éducation (*Bureau of Education*), dirigé par un commissaire de l'éducation (*Commissioner of Education*); ce Bureau, qui relève du ministère de l'intérieur, ne possède aucune autorité : c'est une simple agence de statistique et de renseignements. Dans chaque Etat de l'Union, l'autorité supérieure en matière d'instruction publique est généralement exercée par un Conseil d'éducation (*State Board of Education*) et un surintendant (*State superintendant.*)

URUGUAY. — Le décret-loi du 24 août 1877 a institué, comme autorité scolaire supérieure, une direction générale de l'instruction publique (*Direccion general de Instruccion pública*), formée du ministre de l'intérieur, président; de l'inspecteur national de l'instruction primaire et du directeur de l'école normale, comme vice-présidents, et de quatre autres membres nommés par le gouvernement.

VENEZUELA. — Les États-Unis de Venezuela ont un ministère fédéral de l'instruction publique, duquel relèvent les administrations scolaires de chacun des huit départements.

MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR. — Le ministère de l'intérieur a aussi sa part dans l'œuvre de l'éducation nationale. C'est lui qui est spécialement chargé de l'exécution de la loi du 23 décembre 1874 sur la protection des enfants du premier âge — V. *Enfants du premier âge* (*Protection des*) — et de la direction de l'important service des enfants assistés (V. *Enfants assistés.*) Les établissements pénitentiaires destinés à l'éducation des jeunes détenus ressortissent au ministère de l'intérieur. — V. *Colonies agricoles de jeunes détenus*, *Jeunes détenus*, *Pénitentiaires* (*Etablissements*).

Le décret du 6 juillet 1882 confère au ministre de l'intérieur une part d'attributions dans l'organisation et la surveillance des bataillons scolaires.

MINISTÈRE DE LA MARINE ET DES COLONIES. — Au ministère de la marine et des colonies ressortissent les écoles suivantes :

L'école navale, à Brest. — V. *Ecole navale*, p. 765;

L'école du génie maritime, à Cherbourg;

Les écoles d'hydrographie. — V. *Ecoles d'hydrographie*, p. 779;

Les écoles élémentaires des équipages de la flotte. — V. *Ecoles élémentaires des équipages de la flotte*, p. 778;

L'école des mousses. — V. *Mousses* (*Ecole des*);

Les écoles de médecine et de pharmacie navales.

Tout l'enseignement public aux colonies est placé sous l'autorité du ministre de la marine et des colonies. Les fonctionnaires de l'Université qui prennent du service aux colonies, en qualité de directeurs d'école normale primaire, d'inspecteurs primaires, de professeurs de l'enseignement secondaire, d'inspecteurs d'académie, de vice-recteurs, sont nommés par lui, sur la présentation du ministre de l'instruction publique. — V. *Marine et colonies.*

MINISTÈRE DES POSTES ET TÉLÉGRAPHES. — Une seule école relève de ce ministère : c'est l'école supérieure de télégraphie, à Paris, qui est destinée à former les fonctionnaires du service technique des postes et télégraphes.

MINISTÈRE DES TRAVAUX PUBLICS. — Les écoles qui ressortissent à ce ministère sont :

L'école des mines, à Paris. — V. *Ecole des mines*, p. 765;

L'école des mineurs, à Saint-Etienne. — V. *Ecole des mineurs*, p. 765;

Les écoles des maîtres-ouvriers mineurs, à Alais et à Douai. — V. *Ecoles des maîtres-ouvriers mineurs*, p. 780;

L'école des ponts et chaussées, à Paris. — V. *Ecole des ponts et chaussées*, p. 769.

MINISTRES DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. — La liste des ministres de l'instruction publique en France ne devrait à la rigueur commencer qu'à M. de Vatimesnil, qui le premier dirigea le ministère de l'instruction publique constitué en un département indépendant et distinct. Nous croyons devoir toutefois la compléter par celle des dignitaires qui ont gouverné l'Université depuis sa fondation en 1808 jusqu'à la création du ministère de l'instruction publique en 1828.

PREMIER EMPIRE.

M. de Fontanes, grand-maître de l'Université impériale (17 mars 1808-9 avril 1814).

PREMIÈRE RESTAURATION.

M. de Fontanes, grand-maître de l'Université (invité à continuer ses fonctions par arrêté du gouvernement provisoire du 9 avril 1814 ; maintenu en fonctions par l'ordonnance royale du 22 juin 1814; mis à la retraite ensuite de la suppression de la charge de grand-maître, par l'ordonnance royale du 17 février 1815).

Mgr de Bausset, ancien évêque d'Alais, président du Conseil royal de l'instruction publique (17 février 1815-20 mars 1815).

CENT-JOURS.

M. de Lacépède, grand-maître de l'Université impériale (30 mars 1815-9 mai 1815).

M. Lebrun, duc de Plaisance, grand-maître de l'Université impériale (9 mai 1815-7 juillet 1815).

SECONDE RESTAURATION.

La Commission de l'instruction publique, exerçant les fonctions du grand-maître de l'Université. Cette Commission fut composée primitivement de cinq membres (ordonnance du 15 août 1815) : MM. Royer-Collard, Georges Cuvier, Silvestre de Sacy, l'abbé Frayssinous, Guéneau de Mussy. L'abbé Frayssinous, démissionnaire en 1816, fut remplacé par l'abbé Eliçagaray. Royer-Collard, démissionnaire en septembre 1819, ne fut remplacé que l'année suivante. L'ordonnance du 22 juillet 1820, portant le nombre des membres de la Commission de cinq à sept, la composa ainsi : MM. Georges Cuvier, Silvestre de Sacy, l'abbé Eliçagaray, Guéneau de Mussy, l'abbé Nicolle, Ambroise Rendu, Poisson. — Le président de la Commission fut d'abord Royer-Collard (15 août 1815-13 septembre 1819), puis le baron Cuvier (13 septembre 1819-1er novembre 1820).

M. Lainé, président du Conseil royal de l'instruction publique (1er novembre 1820-21 décembre 1820).

M. Corbière, ministre secrétaire d'État, président du Conseil royal de l'instruction publique (21 décembre 1820-31 juillet 1821).

M. le baron Cuvier, président du Conseil royal de l'instruction publique, par intérim (31 juillet 1821-1er juin 1822).

L'abbé Frayssinous, premier aumônier du roi, grand-maître de l'Université royale (1er juin 1822-26 août 1824).

Le comte Frayssinous, évêque d'Hermopolis, ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique (26 août 1824-1er février 1828).

M. de Vatimesnil, ministre de l'instruction publique et grand-maître de l'Université (10 février 1818-8 août 1829).

M. de Montbel, ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique (8 août 1829-18 novembre 1829).

M. de Guernon-Ranville, ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique (18 novembre 1829-29 juillet 1830).

MONARCHIE DE JUILLET.

M. Bignon, commissaire provisoire au département de l'instruction publique (3 août 1830-11 août 1830).

M. le duc de Broglie, ministre de l'instruction publique et des cultes (11 août 1830-2 novembre 1830).

M. Mérilhou, ministre de l'instruction publique et des cultes (2 novembre 1830-27 décembre 1830).

M. Barthe, ministre de l'instruction publique et des cultes (27 décembre 1830-23 mars 1831).

M. de Montalivet, ministre de l'instruction publique et des cultes (23 mars 1831-29 avril 1832).

M. Barthe, par intérim (29 avril 1832).

M. Girod (de l'Ain), ministre de l'instruction publique et des cultes (30 avril 1832-11 octobre 1832).

M. Guizot, ministre de l'instruction publique (11 octobre 1832-10 novembre 1834).

M. Teste, par intérim (10 novembre 1834).

M. Guizot, ministre de l'instruction publique (10 novembre 1834-22 février 1836).

M. Pelet (de la Lozère), ministre de l'instruction publique (22 février 1836-6 septembre 1836).

M. Guizot, ministre de l'instruction publique (6 septembre 1836-15 avril 1837).

M. de Salvandy, ministre de l'instruction publique (15 avril 1837-21 mars 1839).

M. Parant, ministre de l'instruction publique (31 mars 1839-12 mai 1839).

M. Villemain, ministre de l'instruction publique (12 mai 1839-1er mars 1840).

M. Cousin, ministre de l'instruction publique (1er mars 1840-29 octobre 1840).

M. Villemain, ministre de l'instruction publique (29 octobre 1840-30 décembre 1844).

M. Dumon, par intérim (30 décembre 1844-1er février 1845).

M. de Salvandy, ministre de l'instruction publique (1er février 1845-24 février 1848).

SECONDE RÉPUBLIQUE.

M. H. Carnot, ministre de l'instruction publique et des cultes (24 février 1848-5 juillet 1848).

M. Vaulabelle, ministre de l'instruction publique et des cultes (5 juillet 1848-13 octobre 1848).

M. Freslon, ministre de l'instruction publique et des cultes (13 octobre 1848-20 décembre 1848).

Présidence de Louis-Napoléon Bonaparte.

M. de Falloux, ministre de l'instruction publique et des cultes (20 décembre 1848-14 septembre 1849).

M. Lanjuinais, par intérim (14 septembre 1849-31 octobre 1849).

M. de Parieu, ministre de l'instruction publique et des cultes (31 octobre 1849-24 janvier 1851).

M. Ch. Giraud, ministre de l'instruction publique et des cultes (24 janvier 1851-10 avril 1851).

M. de Crouseilhes, ministre de l'instruction publique et des cultes (10 avril 1851-26 octobre 1851).

M. Ch. Giraud, ministre de l'instruction publique et des cultes (26 octobre 1851-2 décembre 1851).

COUP D'ÉTAT ET SECOND EMPIRE.

M. H. Fortoul, ministre de l'instruction publique et des cultes (3 décembre 1851-1er juillet 1856).

M. le maréchal Vaillant, par intérim (1er juillet 1856-13 août 1856).

M. Rouland, ministre de l'instruction publique et des cultes (13 août 1856-23 juin 1863).

M. Victor Duruy, ministre de l'instruction publique (23 juin 1863-17 juillet 1869).

M. Bourbeau, ministre de l'instruction publique (17 juillet 1869-2 janvier 1870).

M. Segris, ministre de l'instruction publique (2 janvier 1870-14 avril 1870).

M. Maurice Richard, par intérim (14 avril 1870-13 mai 1870).

M. Mège, ministre de l'instruction publique (13 mai 1870-9 août 1870).

M. Brame, ministre de l'instruction publique (9 août 1870-4 septembre 1870).

TROISIÈME RÉPUBLIQUE.

M. Jules Simon, ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts (4 septembre 1870-18 mai 1873).

M. Waddington, ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts (18 mai 1873-25 mai 1873).

M. Batbie, ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts (25 mai 1873-26 novembre 1873).

M. de Fourtou, ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts (26 novembre 1873 22 mai 1874).

M. de Cumont, ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts (22 mai 1874-10 mars 1875).

M. H. Wallon, ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts (10 mars 1875-9 mars 1876).

M. Waddington, ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts (9 mars 1876-17 mai 1877).

M. Brunet, ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts (17 mai 1877-23 novembre 1877).

M. Faye, ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts (23 novembre 1877-13 décembre 1877).

M. A. Bardoux, ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts (13 décembre 1877-4 février 1879).

M. Jules Ferry, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts (4 février 1879-14 novembre 1881.

M. Paul Bert, ministre de l'instruction publique et des cultes (14 novembre 1881-30 janvier 1882).

M. Jules Ferry, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts (30 janvier 1882-7 août 1882).

M. J. Duvaux, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts (7 août 1882-21 février 1883).

M. Jules Ferry, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts (21 février 1883-20 novembre 1883).

M. A. Fallières, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts (20 novembre 1883).

MINISTRES DES DIFFÉRENTS CULTES. — La loi du 15 mars 1850 donnait aux ministres du culte un droit de surveillance, non seulement sur l'enseignement religieux donné à l'école, mais sur l'enseignement primaire en général. On y lisait, à l'article 18 : « L'inspection des établissements d'instruction publique ou libre est exercée... : 4° par les délégués cantonaux, le maire et le curé, le pasteur ou le délégué du consistoire israélite. en ce qui concerne l'enseignement primaire. Les ministres des différents cultes n'inspecteront que les écoles spéciales à leur culte, ou les écoles mixtes pour leurs coreligionnaires seulement. » Et à l'article 44 : « Les autorités locales préposées à la surveillance et à la direction morale de l'enseignement primaire sont, pour chaque école, le maire, le curé, le pasteur ou le délégué du culte israélite. — Les ministres des différents cultes sont spécialement chargés de surveiller l'enseignement religieux de l'école. — L'entrée de l'école leur est toujours ouverte. — Dans les communes où il existe des écoles mixtes, un ministre de chaque culte aura toujours l'entrée de l'école pour veiller à l'éducation religieuse des enfants de son culte. » L'article 31 disait en outre : « Les consistoires jouissent du droit de présentation pour les instituteurs appartenant aux cultes non catholiques. »

Ces dispositions ont été abrogées par l'article 3 de la loi du 28 mars 1882.

Cette même loi de 1850 disait, à l'article 25, que le brevet de capacité pourrait être suppléé « par le titre de ministre, non interdit ni révoqué, de l'un des cultes reconnus par l'Etat ». Cette disposition a été abrogée par l'article 1er de la loi du 16 juin 1881 sur les titres de capacité, qui a aboli toutes les équivalences du brevet.

La liste des enfants qui doivent être admis gratuitement dans les écoles publiques devait, aux termes de l'article 45, être dressée par le maire, « de concert avec les ministres des différents cultes ». Cette disposition a été abolie implicitement par la loi du 16 juin 1881 qui a établi la gratuité absolue.

Par contre, les dispositions qui font entrer des ministres du culte dans la composition des conseils départementaux, de l'autorité chargée d'exercer à Paris la surveillance locale, et des commissions d'examen, sont restées plus longtemps en vigueur, avec les modifications qu'y a introduites le décret-loi du 9 mars 1852.

Les ministres des différents cultes faisant partie des Conseils départementaux étaient (art. 10) : « L'évêque ou son délégué ; un ecclésiastique désigné par l'évêque ; un ministre de l'une des deux Eglises protestantes, désigné par le ministre, dans les départements où il existe une Eglise légalement établie ; un membre, désigné par le ministre, du consistoire israélite, dans chacun des départements où il existe un consistoire légalement établi. » Dans le département de la Seine, l'élément ecclésiastique était représenté au Conseil départemental de la manière suivante (art. 11) : « L'archevêque de Paris ou son délégué ; trois ecclésiastiques désignés par l'archevêque ; un ministre de l'Église réformée, désigné par le ministre ; un membre de l'Église de la confession d'Augsbourg, désigné par le ministre ; un membre du consistoire israélite, désigné par le ministre. »

L'article 43, relatif à l'organisation de la surveillance locale à Paris, était ainsi conçu : « A Paris, les délégués nommés pour chaque arrondissement par le Conseil départemental se réunissent,

au moins une fois tous les mois, avec le maire, un adjoint, le juge de paix, un curé de l'arrondissement et un ecclésiastique, ces deux derniers délégués par l'archevêque, pour s'entendre au sujet de la surveillance locale et pour convenir des avis à transmettre au Conseil départemental. Les ministres des cultes non catholiques reconnus, s'il y a dans l'arrondissement des écoles suivies par des enfants appartenant à ces cultes, assistent à ces réunions avec voix délibérative. »

Enfin l'article 46, relatif aux commissions d'examen chargées de juger l'aptitude des aspirants au brevet de capacité, disait que « un ministre du culte professé par le candidat en fait nécessairement partie ».

La loi du 30 octobre 1887 sur l'organisation de l'enseignement primaire a abrogé toutes ces dispositions et enlevé au clergé tout droit de surveillance sur les écoles.

PAYS ÉTRANGERS.

ALLEMAGNE. — BADE. — Le curé ou le pasteur fait partie de droit du comité scolaire local. Si l'école est confessionnelle, le membre ecclésiastique du comité scolaire est le ministre du culte auquel appartient l'école; si l'école est mixte, le comité comprend un ecclésiastique de chacune des confessions représentées. (Loi du 6 mars 1868, art. 15 et 16).

BAVIÈRE. — Les autorités ecclésiastiques, tant catholiques que protestantes, ont sur l'enseignement primaire un droit très étendu de surveillance. Non seulement l'enseignement religieux se donne sous leur direction exclusive; mais encore elles ont le droit de signaler à l'autorité civile tout ce qui, dans le reste de l'enseignement scolaire, leur paraîtrait contraire à l'orthodoxie, et l'autorité civile est tenue de leur donner satisfaction. Les autorités ecclésiastiques sont consultées sur le choix des inspecteurs de district et des directeurs d'école normale, ainsi que sur toutes les mesures et ordonnances concernant l'instruction primaire, dans lesquelles la religion et la morale peuvent se trouver intéressées. Dans la partie catholique de la Bavière, les inspecteurs scolaires de district doivent adresser chaque année un rapport à l'évêque. Dans la partie protestante, les doyens visitent régulièrement les écoles de leur ressort et font rapport au consistoire. Le curé ou pasteur est président de droit de la commission scolaire locale.

PRUSSE. — La loi du 11 mars 1872 a déclaré que le droit d'inspection sur tous les établissements d'instruction appartient à l'Etat; en conséquence, tous les inspecteurs sont nommés par l'Etat et ne tiennent leur mandat que de lui. Mais en fait l'immense majorité des inspecteurs locaux et des inspecteurs d'arrondissement sont des ecclésiastiques (en 1883, 10 388 ecclésiastiques sur un total de 11 839 inspecteurs). La direction de l'enseignement religieux n'a pas cessé d'appartenir exclusivement aux autorités ecclésiastiques (constitution du 30 janvier 1850, art. 24).

SAXE. — Les dispositions légales concernant l'inspection des écoles sont analogues à celles qui existent en Prusse. Le pasteur de la paroisse fait partie de droit du comité scolaire local (loi du 26 avril 1873, art. 25); mais ce comité tient de l'Etat seul son mandat et agit au nom de l'autorité civile (art. 29).

WURTEMBERG. — L'inspection locale de l'école est exercée par l'ecclésiastique de la confession à laquelle appartient l'instituteur (loi de 1836, art. 72). Les inspecteurs de district sont des ecclésiastiques, et l'autorité de laquelle ils relèvent est un corps ecclésiastique, le consistoire évangélique pour les écoles protestantes, et le conseil ecclésiastique catholique pour les écoles catholiques.

ANGLETERRE. — Les ministres des cultes n'ont pas d'attributions officielles dans l'organisation de l'enseignement primaire créée par les *Education Acts*. Mais comme les écoles fondées tant par l'Église anglicane que par les diverses autres « dénominations » religieuses jouissent de la qualité d'écoles publiques et participent aux subventions de l'Etat, le rôle des ministres du culte est, de fait, très considérable dans la surveillance de l'instruction primaire, et leur influence est prépondérante dans presque toutes les localités rurales.

AUTRICHE-HONGRIE. — AUTRICHE. — Les ministres du culte n'ont d'autres attributions, en matière d'instruction primaire, que de donner ou de faire donner sous leur surveillance l'enseignement religieux. L'enseignement des autres branches est complètement indépendant de toute influence ecclésiastique. (Loi du 25 mai 1868, art 2). La composition des comités scolaires locaux est du ressort des législations provinciales : un ecclésiastique de chacune des confessions existant dans la localité, et au besoin un délégué du culte israélite, y représentent les intérêts de l'enseignement religieux.

HONGRIE. — Les ministres des différents cultes existant dans une paroisse font partie de droit du comité scolaire local, auquel appartient la direction des écoles communales (loi du 5 décembre 1868, art. 117). A côté des écoles communales il y a des écoles confessionnelles, qui naturellement sont placées sous la surveillance des autorités ecclésiastiques de leur culte respectif, en même temps que sous celle des représentants de l'Etat (*Ibid.*, art. 11 et 14).

BELGIQUE. — La loi de 1842 donnait aux ministres des cultes une part considérable d'autorité sur l'instruction primaire. A eux seuls appartenait le droit de surveiller « l'enseignement de la religion et de la morale », et d'approuver les livres employés pour l'enseignement de la morale et de la religion. Et la loi ajoutait (art. 7) : « Les ministres des cultes et les délégués du chef du culte auront en tout temps le droit d'inspecter l école. L'un de ces délégués pourra assister aux réunions cantonales des instituteurs, et diriger ces réunions sous le rapport de l'instruction morale et religieuse. L'évêque diocésain et les consistoires des cultes rétribués par l'Etat pourront se faire représenter, auprès de la commission centrale d'instruction, par un délégué qui n'aura que voix consultative. »

La loi du 1er juillet 1878 a fait cesser cette intervention de l'élément ecclésiastique dans l'école primaire communale : elle a fait à l'enseignement religieux une place à part, en dehors du programme obligatoire, et s'est contentée de stipuler « qu'un local dans l'école sera mis à la disposition des ministres des cultes pour y donner soit avant, soit après l'heure des classes, l'enseignement religieux aux enfants de leur communion fréquentant l'école » (art. 4).

ESPAGNE. — Le curé de la paroisse est membre de droit de la junte scolaire locale (décret du 5 août 1874, art. 7). En outre, les évêques et autres prélats diocésains sont chargés de veiller sur la pureté de la doctrine, de la foi et des mœurs; et si dans l'enseignement d'un maître ou dans le texte d'un livre classique ils découvrent des doctrines préjudiciables à la bonne éducation religieuse de la jeunesse, ils doivent dénoncer le fait au gouvernement. (Loi du 9 septembre 1857, art. 295 et 296).

GRÈCE. — Le prêtre desservant de la paroisse fait partie de droit du comité scolaire local; s'il y a dans le même dème plusieurs ecclésiastiques, le démarque désigne l'un d'eux comme membre de ce comité. (Loi du 6 février 1834, art. 34).

HOLLANDE. — La loi sur l'instruction primaire du 13 août 1857, confirmée sur ce point par la loi du 17 août 1878, n'accorde aux ministres du culte aucun droit de contrôle sur les écoles primaires publiques, qui doivent être neutres au point de vue religieux.

ITALIE. — Il n'est fait aucune mention des ministres du culte ni dans la loi organique de l'instruction publique du 13 septembre 1859, ni dans aucun des décrets qui en ont réglé l'application.

PORTUGAL. — Les écoles sont surveillées par le conseil de paroisse, dont le curé fait partie. En outre, la loi du 2 mai 1878 a établi des commissions de bienfaisance et d'enseignement, qui doivent être organisées par les municipalités, et dont le curé est membre de droit (art. 28).

RUSSIE. - Dans les gouvernements où existe l'institution des états provinciaux, l'inspection des écoles est confiée au conseil scolaire de district, et un des membres de ce conseil est nommé par l'archevêque. Partout, du reste, l'intervention directe ou indirecte de l'autorité ecclésiastique dans la surveillance de l'instruction primaire est admise et reconnue.

SUÈDE. — Le pasteur est président de droit du conseil scolaire de la commune. L'évêque et son chapitre forment l'autorité scolaire supérieure de chaque diocèse, et c'est à eux qne les inspecteurs doivent adresser leurs rapports.

SUISSE. — Dans certains cantons, l'instruction primaire est placée entièrement entre les mains des autorités laïques; dans d'autres, le clergé possède un droit de surveillance sur l'enseignement primaire.

ÉTATS-UNIS. — Les ministres des cultes, comme tels, n'exercent aucune autorité en matière d'enseignement primaire public.

MIRABEAU. — Mirabeau mourut le 2 avril 1791, à l'âge de quarante-deux ans. Quelque temps après sa mort, son ami le médecin Cabanis, qui l'avait soigné dans sa dernière maladie, publia quatre discours que le grand orateur s'était proposé de prononcer à l'Assemblée constituante sur la question de l'éducation publique. Le volume contenant ces quatre discours est intitulé : « *Travail sur l'éducation publique, trouvé dans les papiers de Mirabeau l'aîné*, publié par P.-J.-G. Cabanis, docteur en médecine, etc. ; Paris, de l'Imprimerie nationale, 1791. » Le premier discours traite « De l'instruction publique ou de l'organisation du corps enseignant »; le second, « Des fêtes publiques, civiles et militaires » ; le troisième, « De l'établissement d'un lycée national »; le quatrième et dernier, « De l'éducation de l'héritier présomptif de la couronne, et de la nécessité d'organiser le pouvoir exécutif. »

Il serait intéressant de pouvoir préciser d'une manière exacte le moment où la publication de Cabanis fut faite ; on serait curieux, par exemple, de savoir si elle a précédé ou suivi la lecture du rapport de Talleyrand à l'Assemblée constituante (10-25 septembre). Une note de l'éditeur, placée en tête du quatrième discours, est ainsi conçue : « Ce discours est écrit depuis plus de huit mois. On n'en a rien retranché, pas même ce qui peut paraître le plus hors de propos, dans la circonstance actuelle. » Or, il résulte d'une lettre de Mirabeau, que nous citerons plus loin, que la composition des quatre discours est en tout cas postérieure au mois d'octobre 1790. Si nous plaçons celle-ci en novembre ou décembre 1790, nous obtiendrions pour la date de la publication, en tenant compte de l'intervalle de huit mois indiqué par la note de Cabanis, les mois d'août ou de septembre 1791.

Mais qui est l'auteur des quatre discours? C'est là un point qui n'a pas encore été éclairci. On sait que Mirabeau s'était entouré de collaborateurs dont plusieurs étaient des hommes d'un grand talent, comme les Genevois Clavière (qui fut ministre des finances en 1792), Du Roveray et Etienne Dumont. Un grand nombre des discours lus à la tribune par Mirabeau, de ces discours où les sujets les plus divers étaient traités avec une sûreté de connaissances spéciales qui faisaient l'admiration de l'Assemblée, avaient été rédigés pour lui par l'un ou l'autre de ses amis. Les discours sur l'éducation sont-ils de ce nombre? M. Lucas de Montigny, le fils adoptif de Mirabeau, n'en doutait pas. Il s'exprime en ces termes à ce sujet (*Mémoires de Mirabeau*, t. VIII, p. 357) : « On a essayé de lui attribuer un *Travail sur l'instruction publique trouvé dans ses papiers*, et imprimé en 1791 par Cabanis ; mais personne n'a jamais douté que ce ne fût l'ouvrage de l'éditeur lui-même, qui est partout reconnaissable par ses idées républicaines, par sa métaphysique un peu subtile parfois, et qui n'a pris nulle part la moindre peine pour déguiser les formes de son propre style et pour imiter la manière bien moins correcte, bien moins élégante de l'orateur homme d'Etat. Cette considération, le témoignage unanime des amis et collaborateurs de Mirabeau, et notre conviction, d'accord avec celle du public, nous déterminent à ne rien ajouter à cette simple mention de l'ouvrage, composé de quatre discours, et d'autant de projets de loi qui, malgré un mérite fort recommandable, n'auraient certainement été ni adoptés par Mirabeau, ni acceptés par l'Assemblée nationale. »

Cabanis lui-même, dans l'avertissement placé en tête du volume, nous paraît, malgré certaines précautions de langage habilement calculées, donner à entendre que les quatre discours n'avaient pas été écrits par Mirabeau. « Ces discours, dit-il, sont tels qu'ils existent dans le portefeuille de Mirabeau : l'on respecte ici scrupuleusement jusqu'aux taches qu'il y reconnaissait lui-même, et qu'il se proposait d'en faire disparaître. Les corrections dont il les jugeait susceptibles portent, il est vrai, plutôt sur certains détails et sur les formes de rédaction, que sur les vues générales ; mais elles auraient sans doute donné plus de poids à ses principes, plus d'éclat à ses idées, peut-être même une force nouvelle à l'ensemble de son travail. Il voulait se retirer pendant quelques jours à la campagne, afin de préparer et d'achever ces corrections dans le recueillement de la solitude. — Tant qu'un orateur n'a pas prononcé un discours, ajoute Cabanis dans une note, ou qu'un écrivain n'a pas publié un ouvrage, il serait injuste d'imputer à l'un ou à l'autre les fautes et surtout les erreurs que l'ouvrage contient. Cette considération, très équitable en général, l'est peut-être encore plus à l'égard de Mirabeau, *qui se servait souvent des idées d'autrui*, mais qui les remaniait et les perfectionnait presque toujours, *et qui ne pouvait être censé les avoir adoptées que lorsqu'il les livrait lui-même au public sous son propre nom,* soit à la tribune, soit par la voie de la presse. »

Il s'agit donc d'un travail préparé par l'un des collaborateurs de Mirabeau, travail que Mirabeau avait en portefeuille, qu'il avait probablement lu et approuvé quant au fond — sur ce point nous en croyons plus volontiers Cabanis que M. Lucas de Montigny —, et qu'il se proposait de revoir et de corriger au point de vue de la forme. Ce collaborateur était-il, comme l'affirme M. Lucas de Montigny, Cabanis lui-même? Ce qui pourrait donner de la vraisemblance à cette supposition, c'est la place considérable faite dans le plan d'instruction publique (premier discours) à l'enseignement de la médecine. Mais une autre hypothèse pourrait encore être hasardée. On ne connaît que depuis dix ans le rôle joué auprès de Mirabeau par le Genevois Reybaz, homme d'un mérite émi-

nent et d'une rare modestie, qui fut, en 1793, envoyé de la République de Genève auprès de la République française ; les lettres de Mirabeau à Reybaz, publiées en 1874 par M. Ph. Plan, nous ont révélé que Reybaz fut l'un des plus actifs parmi ces collaborateurs auxquels Mirabeau demandait de lui apporter le concours de leur savoir et de leur expérience : il composa pour lui, en 1790 et 1791, plusieurs discours, entre autres sur le mariage des prêtres, sur les assignats, sur l'égalité des successions, etc. Or une des lettres de Mirabeau, en date du 5 octobre 1790, invite Reybaz, dans les termes les plus formels, à élaborer un plan d'éducation que le tribun s'engage à présenter à l'Assemblée. L'intérêt historique qui s'attache à cette question nous engage à reproduire les passages essentiels de cette lettre ; on verra d'ailleurs, par ce document authentique, quelles étaient les idées personnelles de Mirabeau sur cette question, et quel cas il faisait du savoir et des talents de son collaborateur :

« Comment vous refusez-vous, écrit Mirabeau, à traiter un sujet si important et si neuf? Si vous étiez sensible à la gloire, je vous dirais que c'est une des plus belles couronnes qu'il reste à la philosophie à décerner, que le mérite d'avoir enrichi l'esprit humain d'un tel ouvrage, et que j'aurais assez pour moi de la gloire d'avoir promulgué et défendu la loi qui en serait l'application et le résultat... Que vous dirai-je que vous ne sachiez mieux que moi sur l'importance de ce travail, complément de tous nos autres travaux, ancre de la révolution, si je puis parler ainsi, et, après la liberté de la presse, le seul palladium de la liberté publique ? Que vous dirai-je que vous ne sachiez mieux que moi sur l'incommensurable avantage, et tout à fait nouveau dans l'histoire des hommes, d'une éducation nationale formée d'après la conception d'une seule tête et non d'après le choc des hasards et la lente, mais monstrueuse et inextirpable accumulation de tous les préjugés de la fausse science, mille fois plus funeste que l'ignorance ? Et quant à ce que vous m'avez déjà dit, que l'on ne parviendrait pas à exécuter un plan d'éducation nationale tout d'un jet, je ne puis pas convenir qu'il ne fût praticable, du moins, d'assurer des bases dont l'esprit des nouvelles institutions ne s'écarterait plus, et sur lesquelles la perfectibilité humaine rencontrerait les plus beaux développements... Allons, mon cher monsieur, laissez-vous séduire par l'espoir d'un si grand bienfait. Laissez-vous amorcer par le charme de vos propres idées. Vous savez bien que la France ne peut devoir un code d'éducation nationale qu'à un penseur inoccupé aux affaires publiques. Le recueillement et la méditation nous sont entièrement ravis ; il nous est devenu presque impossible d'organiser un grand travail, lors même que nous en aurions des matériaux préparés. Jugez si nous pouvons nous flatter de saisir les idées mêmes d'un sujet si profond, si vaste, dont on n'a encore observé attentivement pas même les superficies. Venez à notre aide ; faites-le pour moi ; faites-le pour la révolution ; faites-le pour la grande famille dont vous êtes un des membres les plus éclairés, et je ne connais rien que vous n'ayez le droit de me demander en échange, rien que je ne tienne à faveur de m'entendre demander, rien que je ne tente indépendamment de mon tribut personnel pour que ce service soit aussi utile à vous et aux vôtres qu'il doit l'être à la régénération de la France et de l'Europe. *Vale et me ama.* »

Il nous semble extrêmement probable que Reybaz ne dut pas rester insensible à cet appel ; mais, s'il rédigea le travail que Mirabeau lui demandait avec tant d'instances, ce travail est-il celui qu'a publié Cabanis ? Nous savons que le discours sur l'égalité des successions, que Talleyrand lut à l'Assemblée après la mort de Mirabeau comme un legs du grand orateur, était l'œuvre de Reybaz : ce fait ne nous autoriserait-il pas à supposer que Reybaz, s'il avait préparé un travail sur l'instruction publique, aura pu laisser Cabanis l'imprimer également sous le nom de Mirabeau ?

Sans nous arrêter plus longtemps à rechercher qui, de Reybaz ou de Cabanis, a dû prêter sa plume à Mirabeau dans cette circonstance, nous essaierons de résumer les idées essentielles contenues dans les quatre discours.

Le premier, intitulé *De l'instruction publique ou de l'organisation du corps enseignant*, est le plus important des quatre. Mirabeau — nous disons Mirabeau, puisque c'est sous son nom que l'ouvrage a paru — commence par y définir l'éducation. « L'art de l'éducation, dit-il, n'est que celui de faire prendre aux hommes les habitudes qui leur seront nécessaires dans les circonstances auxquelles ils sont appelés. » Par conséquent, suivant la nature de la société dont il s'agit de former les membres, l'éducation aura des caractères différents. « Tous les législateurs anciens se sont servis de l'éducation publique comme du moyen le plus propre à maintenir et à propager leurs institutions. Quelques-uns d'entre eux ont regardé la jeunesse comme le domaine de la patrie et n'ont laissé aux pères et mères que la satisfaction d'avoir produit des citoyens. C'est dans le premier âge qu'ils ont voulu jeter les semences de la moisson sociale... Mais les législateurs anciens cherchaient tous à donner à leurs peuples une tournure particulière, et ne prétendaient souvent à rien moins qu'à les dénaturer, pour ainsi dire, et à leur faire prendre des habitudes destructives de toutes nos dispositions originelles... Quant à vous, messieurs, vous n'avez pas d'opinions favorites à répandre ; vous n'avez aucune vue particulière à remplir ; votre objet unique est de rendre à l'homme l'usage de toutes ses facultés, de le faire jouir de tous ses droits, de faire naître l'existence publique de toutes les existences individuelles librement développées, et la volonté générale de toutes les volontés privées. Il ne s'agit point de faire contracter aux hommes certaines habitudes, mais de leur laisser prendre toutes celles vers qui l'opinion publique ou des goûts innocents les appelleront... Ainsi, c'est peut-être un problème de savoir si les législateurs français doivent s'occuper de l'éducation publique, autrement que pour en protéger les progrès, et si la constitution la plus favorable au développement du *moi humain*, et les lois les plus propres à mettre chacun à sa place, ne sont pas la seule éducation que le peuple doive attendre d'eux. »

La rigueur des principes exigerait, selon Mirabeau, que l'Assemblée nationale ne s'occupât de l'éducation que « pour l'enlever à des pouvoirs ou à des corps qui peuvent en dépraver l'influence », et pour la livrer ensuite à elle-même ; car, dans une société bien ordonnée, « sans qu'on s'en mêle, l'éducation sera bonne ; elle sera même d'autant meilleure, qu'on aura plus laissé à faire à l'industrie des maîtres et à l'éducation des élèves. » Mais il faut tenir compte des préjugés existants, et des difficultés d'une situation exceptionnelle. « L'ignorance du peuple est si profonde, l'habitude de regarder les établissements pour l'instruction publique et gratuite comme le plus grand bienfait des rois est si générale, et les idées que j'énonce se trouvent si peu conformes à l'opinion dominante, qu'en les supposant démontrées dans la théorie, il serait sans doute dangereux, peut-être même impossible, de les mettre en pratique sans de grandes modifications. » Aussi Mirabeau admet-il

l'intervention des pouvoirs publics dans l'éducation ; cette intervention s'exercera pour faire donner l'éducation d'après des vues nationales. « Il convient que la volonté toute-puissante de la nation forme partout des centres, soit par les académies, soit par les écoles, d'où les lumières iront se répandre au loin. » D'ailleurs, il y a des études et des professions que le devoir des magistrats est d'inspecter soigneusement ou d'encourager d'une manière spéciale ; et ces études exigent des établissements publics.

Mais, en s'occupant de l'éducation pour lui donner de meilleures bases, et du corps enseignant, « qui ne sera pourtant plus un corps suivant l'acception commune », pour le réorganiser, l'Assemblée devra surtout chercher à simplifier la machine existante : c'est le vrai moyen de la perfectionner. « Ce serait l'indice d'un bien petit esprit, de croire qu'il y a beaucoup de roues nouvelles à mettre en jeu. Les législateurs français n'ont pas la manie de régler; ils aiment mieux que tout se règle de lui-même. »

Cette dernière phrase, qui serait aisément prise aujourd'hui pour une ironie, exprime très sérieusement la pensée du parti auquel Mirabeau servait d'organe. Comme la plupart des hommes de 1789, Mirabeau est un partisan déclaré du *laisser-faire,* ce qu'on appellerait aujourd'hui un « libéral ». Nous le verrons même, dans son troisième discours, opposer à la conception antique de la société, à l'idée de cité ou de patrie, une conception toute différente et dont la formule semblerait devoir appartenir à un économiste de l'école de Manchester plutôt qu'au grand tribun de la Révolution française.

Les mesures que propose Mirabeau sont présentées sous la forme d'un projet de décret comprenant cinq titres : 1° Académie ; 2° Collèges et Écoles publiques ; 3° Écoles de médecine ; 4° Théâtre ; 5° Musée, Jardin de botanique, et bibliothèques publiques.

« Toutes les académies du royaume, dit l'art. 3 du titre Ier, et notamment les trois grandes Académies française, des sciences, des inscriptions et belles-lettres, *sont anéanties dès ce moment.* Il en sera formé une seule à leur place, qui portera le titre d'Académie nationale. »

Ainsi le décret de la Convention du 8 août 1793, supprimant les Académies, n'a fait que réaliser une idée de Mirabeau.

Outre l'Académie nationale, dont parle l'article dont nous venons de donner le texte, Mirabeau propose la création d'une Académie des arts ; il pourra se former également des Académies dans les départements, sous l'autorité des administrations départementales.

La disposition relative à l'abolition des Académies est précédée d'une déclaration de principe qu'il est bon de reproduire, parce qu'elle fait connaître la doctrine de Mirabeau concernant les fondations. « L'Assemblée nationale, lit-on à l'article 1er, conformément à des principes déjà discutés, établit que toute fondation quelconque ne pouvant avoir pour objet que l'utilité publique, et n'étant garantie que par la loi qui représente la volonté de la nation, la nation, seul juge naturel de cette utilité, reste toujours maîtresse de retirer sa garantie et de se mettre à la place des fondateurs pour expliquer leurs intentions. »

Quant à l'organisation des écoles et à la distinction des divers degrés d'enseignement, le projet de décret s'exprime ainsi (titre II) :

« Dans chaque endroit où l'organisation nouvelle du clergé conservera un curé ou un vicaire, il y aura une école d'écriture et de lecture, pour l'entretien de laquelle il sera affecté une somme depuis 100 jusqu'à 200 livres, payable chaque année sur les fonds du département. Le maître d'école sera autorisé à recevoir une rétribution de ses élèves : il enseignera à lire, à écrire, à calculer, et même, s'il est possible, à lever des plans et arpenter. Il se servira, pour enseigner à lire, de livres qui feront connaître la constitution, et qui expliqueront d'une manière simple et nette les principes de la morale. Tout maître d'école qui se distinguera dans ce genre d'enseignement recevra des récompenses qui seront fixées et distribuées par le directoire du département. La nomination des maîtres d'école de paroisse se fera de la manière suivante : La commune présentera trois sujets au directoire de district, qui sera tenu d'en choisir un ; et le sujet choisi ne pourra être destitué, sans que les motifs de la destitution aient été discutés et trouvés valables par le même directoire. — Partout où il y a des écoles de lecture, d'écriture et d'arithmétique pour les jeunes filles, on les conservera, et l'on en créera de semblables dans toutes les municipalités. Les unes et les autres seront formées suivant les principes énoncés dans l'article ci-dessus. — L'établissement de toute école particulière pour les enfants de l'un et de l'autre sexe sera parfaitement libre.

» Dans chaque département il y aura au moins un collège de littérature. Le département fera en sorte qu'il s'en établisse un dans chaque district. Lorsque des congrégations religieuses, conservées par la constitution, se trouveront chargées des collèges, le pouvoir public considérera leurs membres comme de simples individus, et l'autorité de leurs chefs sera nulle dans tous les objets relatifs à l'éducation.

» Tous les collèges et écoles publiques seront soumis aux départements.

» Les écoles de théologie seront toutes reléguées dans les séminaires.

» L'Assemblée nationale ne prononce point sur le sort des écoles de droit, jusqu'à ce que la réforme des lois civiles et criminelles ait pu s'effectuer.

» Les écoles de la marine, du génie, des ponts et chaussées seront organisées dans le même esprit par les départements où elles se trouveront situées.

« Toutes les écoles militaires se trouvent supprimées de droit par les décrets de l'Assemblée qui assurent l'égalité des hommes ; elles le sont dès aujourd'hui de fait.

« Toute nomination à des bourses dans quelque école que ce puisse être est suspendue ; et la nation se réserve à elle seule le droit d'en disposer, sauf à dédommager les nominateurs dans les cas où les départements le trouveront convenable. — Toutes les bourses se donneront à l'avenir au concours. »

Le titre III ordonne qu'il sera formé dans tous les départements des écoles de médecine. « Quant à la médecine, lit-on dans le discours, et à tout ce qui tient à l'art de guérir, c'est la partie la plus considérable des études que la loi doit surveiller... Vous ne serez donc point étonnés que la médecine occupe une place considérable dans mon plan d'instruction publique. » Les dispositions relatives aux écoles de médecine, en effet, ne forment pas moins de 29 articles.

Relativement aux théâtres, aux musées, aux bibliothèques (titres IV et V), le projet de décret ne contient rien qui offre un intérêt spécial. « Le théâtre, est-il dit, sera considéré comme faisant partie de l'instruction publique... Le théâtre, en qualité d'école publique, doit être soumis à l'inspection de la police ; mais il doit être parfaitement libre... Les bibliothèques publiques, le Cabinet d'histoire naturelle et le Jardin des plantes ressortiront aux mêmes magistrats que le présent décret charge de surveiller l'éducation. »

En résumé, Mirabeau veut soustraire l'instruc-

tion publique à la direction des deux pouvoirs, l'Église et la royauté, qui en ont disposé jusqu'à ce moment. « La réforme la plus importante de toutes est de ne soumettre les collèges et les académies qu'aux magistrats qui représentent véritablement le peuple, c'est-à-dire qui sont élus et fréquemment renouvelés par lui... Si les académies continuaient à dépendre immédiatement du pouvoir exécutif, il est clair qu'il disposerait à son gré des membres dont elles seraient composées, et, indirectement, des gens de lettres pour qui ces places seraient un sujet d'ambition; et peut-être quelque jour, dans l'Académie française elle-même, qui servait naguères d'asile à la philosophie, verrait-on des philosophes repentants écrire ou parler avec indécence contre la Révolution. »

Voilà une prophétie dont l'avenir n'a que trop démontré la justesse!

« Si le pouvoir exécutif, continue Mirabeau, était chargé d'organiser et de surveiller les écoles publiques, l'éducation et l'enseignement y seraient subordonnés à ses vues, ou plutôt à celles de ses ministres, lesquelles (nous en avons assez de preuves) ne sont pas toujours conformes aux intérêts du peuple. »

Même défiance à l'égard de l'Église et des corporations : « Tous les hommes employés à l'éducation, quel que soit d'ailleurs leur habit et leur genre de vie, doivent, quant aux fonctions d'instituteurs, dépendre uniquement des agents du peuple. Sous d'autres rapports, ils peuvent bien continuer à faire des corporations libres, telles que l'Assemblée les autorise; mais dans tout ce qui regarde l'enseignement et la direction de la jeunesse, ils ne seront plus que des individus, répondant de la tâche qu'on leur confie, et ne pouvant être maintenus, inquiétés, destitués que par le même pouvoir dont ils tiennent leurs places... Sans rejeter entièrement les congrégations, qui, sans doute, ont, à certains égards, plusieurs avantages, je voudrais les voir employer avec ménagement; je voudrais qu'on se mît en garde contre l'esprit de corps, dont elles ne seront jamais entièrement exemptes. »

La gratuité de l'instruction paraît à Mirabeau une erreur de logique. Il y revient à plusieurs reprises. « Au premier coup d'œil, on peut croire l'éducation gratuite nécessaire au progrès des lumières; mais en y réfléchissant mieux, on voit que le maître qui reçoit un salaire est bien plus intéressé à perfectionner sa méthode d'enseignement, et le disciple qui le paie à profiter de ses leçons. Les meilleures écoles de l'Europe sont celles où les professeurs exigent une rétribution de chacun de leurs disciples... Enseigner est un genre de commerce : le vendeur s'efforce de faire valoir sa marchandise; l'acheteur la juge, et tâche de l'obtenir au plus bas prix... L'éducation gratuite est payée par tout le monde; ses fruits ne sont recueillis immédiatement que par un petit nombre d'individus; elle sort beaucoup d'hommes de leur place naturelle, elle favorise la paresse des instituteurs, elle diminue le prix de l'instruction aux yeux des disciples, elle retarde le progrès des sciences. » Aussi l'un des principaux mérites de son plan est-il, à ses yeux, de « resserrer l'éducation gratuite dans les bornes les plus étroites », et, tout en laissant subsister des bourses, de ne les accorder qu'à titre de récompense au mérite, et comme le prix dont la société paie les succès obtenus.

Nous avons vu que Mirabeau laisse subsister les écoles de théologie et les écoles de droit; mais il ne serait pas éloigné d'en proposer la suppression. Il désirerait que l'Assemblée « examinât si les écoles de théologie sont véritablement utiles à l'éducation des prêtres, qui doivent être à l'avenir bien plus des moralistes que des casuistes; si tout ce qu'ils y apprennent ne s'apprendrait pas bien sans elles; si les chaires de droit, nécessaires avec des lois compliquées et barbares, ne deviendront pas inutiles avec des lois simples et peu nombreuses; si la nécessité de répondre dans des examens sévères, en présence du peuple et de ses représentants, sur la constitution et les lois, avant d'être mis sur la liste des éligibles aux emplois qui demandent cette connaissance, ne sera pas un plus sûr moyen d'en rendre l'étude générale que toutes les écoles de droit imaginables? »

Les dernières pages du discours sont consacrées à l'éducation des femmes. Les vues de Mirabeau sur cet objet sont tout l'opposé de celles de Condorcet, qui voulait donner aux deux sexes une éducation identique. « Je proposerai peu de choses, dit Mirabeau, sur l'éducation des femmes. Les hommes, destinés aux affaires, doivent être élevés en public. Les femmes, au contraire, destinées à la vie intérieure, ne doivent peut-être sortir de la maison paternelle que dans quelques cas rares. En général le collège forme un plus grand nombre d'hommes de mérite que l'éducation domestique la mieux soignée; et les couvents élèvent moins de femmes qu'ils n'en gâtent... La constitution des femmes les borne aux timides travaux du ménage, aux goûts sédentaires que ces travaux exigent, et ne leur permet de trouver un véritable bonheur, et de répandre autour d'elles tout celui dont elles peuvent devenir les dispensatrices, que dans les paisibles emplois d'une vie retirée... Je conclus que l'éducation des jeunes filles doit être ordonnée de manière à faire des femmes telles que je viens de les peindre, non telles que les imaginent des philosophes égarés par un intérêt qui fait souvent perdre l'équilibre à la raison la plus sûre. La vie intérieure est la véritable destination des femmes; il est donc convenable de les élever dans les habitudes qui doivent faire leur bonheur et leur gloire; et peut-être serait-il à désirer qu'elles ne sortissent jamais de sous la garde de leur mère.

» Je ne demande cependant pas la suppression de toutes les maisons d'éducation qui leur sont consacrées. Mais comme ces maisons ne peuvent plus être régies que par des associations libres, je voudrais qu'on en confiât le succès à l'initiative et à la considération publique. Il suffirait d'ailleurs de conserver les écoles de lecture, d'écriture et d'arithmétique qui existent pour les filles, et d'en former de semblables dans toutes les municipalités qui n'en ont pas, sur les mêmes principes que pour celles des garçons. »

Comme le montre cette conclusion, ce sont seulement les hautes études dont Mirabeau veut interdire l'accès aux femmes; mais il leur reconnaît le droit à l'instruction primaire, et demande que cette instruction leur soit partout assurée par la création d'écoles municipales.

Dans le second discours, *sur les fêtes publiques, civiles et militaires,* Mirabeau expose des idées qu'ont développées de leur côté Rabaut Saint-Etienne, Sieyès, M.-J. Chénier, Robespierre, et bien d'autres. Il demande l'établissement de quatre fêtes civiles, savoir celles de la Constitution, de la Réunion des ordres, de la Déclaration des droits, et de l'Armement des gardes nationales ; de quatre fêtes militaires, celles de la Révolution, de la Coalition, de la Régénération, et du Serment militaire; et d'une grande fête nationale, dite fête de la Fédération. Ces fêtes seront purement laïques; et la façon dont Mirabeau s'y prend pour en exclure toute cérémonie religieuse est assez piquante : « La religion des Grecs, dit-il, entrait assez naturellement dans leurs fêtes. Destinée à rendre la vie plus chère et plus douce aux hommes, cette religion ne les détachait pas de la terre pour les

transporter dans les cieux ; elle resserrait, au contraire, tous les liens qui les unissaient à leur famille, à leurs concitoyens, à leur patrie Mais la religion chrétienne, plus sublime dans ses vues, paraît avoir négligé tous les soins d'ici-bas... Notre respect par ses dogmes augustes se montrera bien mieux dans une attention scrupuleuse à ne pas la tirer de l'enceinte sacrée des temples, que dans un empressement aveugle à la transporter au milieu de spectacles où tout ne peut être digne de ses regards. L'objet de nos fêtes nationales doit être seulement le culte de la liberté, le culte de la loi. Je conclus donc à ce qu'on n'y mêle jamais aucun appareil religieux ; et je crois entrer ainsi dans les intentions que vous avez manifestées, et donner une preuve de ma profonde vénération pour la foi de nos pères. »

Le discours *sur l'établissement d'un lycée national* se compose de deux parties distinctes. Dans la première, l'auteur rappelle les principes généraux d'après lesquels il voudrait organiser l'éducation nationale, et ajoute à l'exposé qu'il en a déjà fait des considérations nouvelles très intéressantes. C'est là qu'on trouve ce passage auquel nous avons fait allusion plus haut, et qui jette une lumière si inattendue sur tout un côté des idées politiques et sociales de Mirabeau. « La société, dit-il, n'existe que par les individus : en conséquence, non seulement elle doit exister pour eux et consacrer, s'il le faut, à la défense de chacun la force de tous ; mais elle doit surtout respecter elle-même cette existence particulière, la seule qui soit de la nature, la seule dont aucun intérêt ne peut légitimer la violation.... Les peuples chez lesquels le législateur avait fondé sur d'autres principes la durée de l'association semblent, à l'inverse de nous, n'avoir existé que par elle et pour elle : la patrie n'était pas seulement le centre de ralliement des citoyens ; c'était, en quelque sorte, la source de tout leur être, le seul point par lequel ils sentissent et goûtassent la vie... Quant à nous, il en est tout autrement. Nos institutions, et celles de nos voisins, se rapportent presque uniquement à la propriété. C'est par la propriété que nous tenons au système social : nos habitudes ont suivi la direction que ce ressort devait leur imprimer ; et la fortune publique s'est fondée sur le libre développement des fortunes particulières. Il s'ensuit de là que tout ce que les individus peuvent faire par eux-mêmes, ne doit être fait que par eux, et que le gouvernement ne doit prendre sur lui que les entreprises dont l'exécution leur serait entièrement impossible. » Appliquant ce principe à l'éducation, Mirabeau arrive naturellement à regarder celle-ci comme une simple branche d'industrie, et à déclarer que, « suivant la rigueur des principes, le législateur ne doit d'autre éducation au peuple que celle des lois elle-mêmes et d'une administration libre et sage. »

Mais de même qu'il a déjà fait fléchir la « rigueur des principes » en faveur d'une organisation des écoles et collèges par les pouvoirs publics, Mirabeau, par une nouvelle désertion de la théorie pure, juge opportun de proposer la création par l'Etat d'un vaste établissement national dont l'objet serait « de procurer à l'élite de la jeunesse française les moyens de terminer une éducation dont le complément exige, dans l'état actuel, le concours des circonstances des plus rares et des secours les plus étendus. » Cent élèves, choisis dans tous les départements, y seraient entretenus aux frais de la nation, et y auraient pour professeurs « les philosophes, les gens de lettres, les savants et les artistes les plus célèbres. » Toutes les branches du savoir humain seraient enseignées dans ce lycée national. Mais la chaire à laquelle Mirabeau attache le plus d'importance est celle de *méthode* et de *grammaire universelle :* c'est sous ce nom qu'il désigne la chaire de philosophie, en vertu de ce principe de Condillac, que l'art de raisonner et l'art de parler sont une seule et même chose, et qu'une langue bien faite est une véritable méthode analytique. « Destinée à compléter l'éducation d'une jeunesse choisie, par l'apprentissage raisonné de ce qu'on peut appeler l'art universel, cette école encyclopédique embrasse sommairement toutes les connaissances humaines ; mais c'est surtout en allumant le flambeau qui les éclaire, en donnant à l'instrument qui les crée ou les perfectionne toute la perfection que lui-même il peut atteindre. La chaire de méthode en sera donc la base ; les autres chaires s'y rapporteront comme à leur centre commun ; elles lui resteront subordonnées, comme à leur régulateur ; et leurs leçons développeront, par des exemples variés et pratiques, ce qu'elle aura renfermé dans des maximes plus abstraites, plus générales. »

Le dernier discours, *sur l'éducation de l'héritier présomptif de la couronne*, est surtout un discours politique, ainsi que l'indique la seconde partie de son titre, qui parle de *la nécessité d'organiser le pouvoir exécutif.* La royauté, dit Mirabeau, est indissolublement liée à l'existence même de la constitution ; l'autorité royale est la meilleure garantie d'une sage liberté politique : mais il faut que celui qui est appelé à l'exercer soit pénétré de l'esprit que la Révolution a fait éclore, et accepte franchement les principes proclamés par la constitution. De là la nécessité de donner à l'éducation de l'héritier présomptif de la couronne un caractère conforme à ces principes. « L'éducation du prince futur doit avoir surtout pour objet de nourrir en lui tous les sentiments et toutes les idées de l'égalité, de lui en donner toutes les habitudes, et de n'offrir à ses regards que des images qui lui retracent cette égalité précieuse, l'attribut le plus respectable de la nature humaine. Elle doit aussi le pénétrer d'un respect religieux pour les lois, et lui rendre si familiers les principes qui leur servent de base, que non seulement il devienne leur plus zélé défenseur, mais leur juge le plus éclairé. »

Les quatre discours que nous venons d'analyser ne sauraient être mis, pour la hauteur des vues et la hardiesse des idées, sur le même rang que les plans d'instruction publique élaborés par les comités de la Constituante, de la Législative et de la Convention ; leur auteur — quel qu'il soit — n'a pas mérité, croyons-nous, « l'une des plus belles couronnes qu'il reste à la philosophie à décerner » (lettre de Mirabeau à Reybaz) ; mais ces pages contiennent sur la question de l'éducation la doctrine d'un parti considérable, dont l'influence fut grande au début de la Révolution, du parti qui procédait de Turgot et des économistes ; et, à ce titre, elles offrent à l'historien un intéressant sujet d'étude. [J. Guillaume.]

MIREMONT (Mme de). — Anne d'Aubourg de la Bove, comtesse de Miremont, née à Œuilly (Aisne) en 1735, morte en 1811, est l'auteur d'un volumineux ouvrage intitulé *Traité de l'éducation des femmes et cours d'instruction*, Paris, Pierres, 1779-1789, 7 vol. in-8. Le traité d'éducation occupe le tome Ier. Mme de Miremont, qui divise l'éducation des filles en trois périodes, trace aux mères le programme suivant : « De la naissance à sept ans, les enfants n'exigent que des soins purement relatifs à la santé et à la connaissance des inclinations, que les uns montrent plus tôt, les autres plus tard ; néanmoins il entre dans nos vues de leur faire apprendre toutes les choses de mémoire, dès qu'il sera possible de leur en faire un jeu. — Depuis l'âge de sept ans jusqu'à quatorze, le principal objet doit être de travailler

à empêcher le vice de naître et à faire éclore le germe tardif des vertus : la religion d'abord, ensuite les arts, les talents ; les premiers éléments des sciences doivent aussi avoir leur place marquée, suivant les dispositions des sujets... La dernière époque depuis quatorze ans est celle qui demande le plus de dextérité et de pénétration... les mères seules peuvent remplir cette dernière tâche ; les institutrices les plus éclairées n'y emploiraient que le zèle de l'amour-propre, et il remplacerait mal le zèle de la tendresse. » Les tomes suivants, qui forment le cours d'instruction, sont occupés par des extraits des ouvrages de Tissot, de Nollet, des résumés d'histoire, de géographie, etc. : sèche compilation, sans vie et sans mérite aucun.

M[me] de Miremont avait aussi publié les *Mémoires de la marquise de Crémy, écrits par elle-même* (Lyon, 1766, 2 vol., et Paris, 1808, 3 vol.) : c'était, paraît-il, une autobiographie sous la forme du roman.

MISSIONS SCIENTIFIQUES ET LITTÉRAIRES. — Le ministère de l'instruction publique dispose d'un crédit annuel destiné à subvenir aux frais des missions scientifiques et littéraires qui peuvent être confiées par le ministre à des représentants autorisés de la science ou des lettres. Les travaux où sont consignés les résultats de ces missions forment un recueil intitulé *Archives des missions scientifiques et littéraires*, dont la troisième série, commencée en 1873, compte actuellement (1884) 8 volumes. Le service des missions scientifiques est rattaché au premier bureau de la direction du secrétariat.

Outre les missions ci-dessus, qui sont conférées sur le préavis d'un comité, le ministre peut charger un fonctionnaire, un délégué spécial, ou un simple particulier, d'une mission à l'étranger ayant pour but l'étude soit d'un ensemble de faits ou d'institutions, soit d'une ou de plusieurs catégories d'établissements, de méthodes d'enseignement, etc. ; de ces missions, les unes sont gratuites, les autres non ; elles donnent lieu, dans l'un et l'autre cas, à un rapport adressé au ministre par la personne à qui la mission a été confiée.

MIXTE (MODE). — V. *Modes d'enseignement.*

MIXTES (ECOLES). — V. *Ecoles mixtes quant au culte* et *Ecoles mixtes quant au sexe.*

MNÉMOTECHNIE. — Les procédés mnémotechniques ont pour but d'aider la mémoire à retenir des faits, des noms, des chiffres : à cet effet on a recours soit au rythme et à la rime (vers techniques), soit à la localisation (carré polonais de Jazwinski), soit à des associations d'idées arbitrairement créées entre les noms ou les chiffres à retrouver, et certaines phrases choisies de façon à se graver facilement dans le souvenir (procédé Aimé Paris). Dans les anciens collèges, on s'est longtemps servi de la *Grammaire latine* de Despautère, du *Jardin des racines grecques* de Lancelot, de la *Pratique de la mémoire artificielle pour apprendre la chronologie, l'histoire et la géographie*, du P. Buffier, écrits en vers techniques. De nos jours, M. Aimé Paris a créé tout un système de mnémotechnie, qu'il a enseigné dans des leçons publiques, et qu'il a fait connaître dans un ouvrage spécial (*Principes et applications diverses de la mnémotechnie*, 7[e] édition, Paris, 1833) ; l'abbé Moigno, adoptant le principe de la méthode Paris, a aussi publié en 1879 un *Manuel de mnémotechnie, première partie : application à l'histoire*. Le procédé de M. Jazwinski, connu sous le nom de *carré polonais*, a joui pendant un temps d'une certaine vogue. On trouvera, aux mots *Paris* et *Jazwinski*, un court exposé des systèmes mnémotechniques de ces deux inventeurs.

La mnémotechnie a produit parfois des résultats surprenants : l'abbé Moigno raconte « qu'il étonnait et agaçait le savant François Arago » en lui indiquant de mémoire les chiffres des altitudes des principales montagnes du globe, ou en lui récitant sans broncher les soixante premières décimales du nombre π.

Mais, en laissant de côté les circonstances exceptionnelles où un homme peut se voir obligé de réclamer de sa mémoire des tours de force de ce genre, il est rare que la mnémotechnie rende de véritables services. On peut toujours, croyons-nous, arriver à établir, entre les faits à retenir, des liaisons naturelles qui permettent de les retrouver les uns par les autres, à une seule condition : c'est d'avoir étudié son sujet d'une façon assez approfondie pour avoir pu saisir les relations de cause à effet et les traits caractéristiques des détails essentiels. Personne n'éprouve aucune difficulté à retenir l'ordre de succession des rois de France de la famille de Bourbon, de Henri IV à Charles X, et on n'a jamais songé à en faire apprendre la liste par cœur : pourquoi ? parce que chacun connaît par le menu les règnes de ces souverains. Par contre, on retient moins aisément la série des noms des premiers Capétiens, de Hugues Capet à Charles IV le Bel ; pourquoi ? parce que plusieurs de ces rois ne sont, pour beaucoup de personnes, que des noms auxquels elles ne rattachent le souvenir d'aucun fait intéressant. Que faut-il donc faire pour arriver à retenir les noms des quinze premiers Capétiens ? Le seul procédé qui nous paraisse recommandable, c'est une étude plus complète de l'histoire de France du X[e] au XIV[e] siècle : quand l'esprit se sera familiarisé suffisamment avec les détails de cette période historique, qu'il y aura voyagé dans tous les sens et se sera complu à en considérer les divers aspects, la mémoire possèdera, de façon à ne plus pouvoir les oublier, les noms et l'ordre de succession des rois, sans qu'injonction spéciale lui ait été faite d'avoir à les retenir. Quant à la chronologie, ne suffit-il pas de s'être créé, pour chaque siècle, quelques points de repère, autour desquels la connaissance des faits, bien plus précieuse que la mémoire mécanique des dates, permettra de grouper et de classer méthodiquement les événements dans leur ordre et en conservant leurs distances respectives ? A supposer même qu'il s'agisse, dans un cas donné, de retenir une kyrielle de mots ou de chiffres, est-il vraiment besoin de procédés techniques pour y arriver ? la simple mémoire de l'oreille, qui, après quelques répétitions, reproduit les syllabes dans un ordre donné, ne suffit-elle pas aux enfants pour retenir, par exemple, la table de multiplication ou la liste des sous-préfectures ? Nous ne contestons pas, toutefois, que les procédés mnémotechniques ne puissent, à l'occasion, devenir des aide-mémoire efficaces, et nous ne songerions point à en proscrire absolument l'emploi raisonnable : mais nous pensons que, dans ce cas, la meilleure mnémotechnie est celle que chacun se fait à soi-même pour son usage personnel, d'après ses habitudes d'esprit, et que les systèmes conçus par un tiers et qu'on essaie de s'approprier de toutes pièces sont plus encombrants qu'utiles. [J. Guillaume.]

MOBILIER SCOLAIRE. — Sous ce titre, on entend les objets fixes, d'une utilité permanente, qui rendent la salle de classe propre à sa destination. Ce sont, en premier lieu, les tables-bancs pour les élèves et le bureau pour le maître.

La loi du 15 mars 1850 a inscrit à l'art. 37 l'obligation pour la commune de fournir à l'instituteur *un mobilier de classe*, et cette obligation, la loi du 10 avril 1867 l'a étendue aux écoles de filles et aux écoles de hameau. Mais les règlements scolaires n'ont jamais bien déterminé ce que devait être ce mobilier, et beaucoup a été laissé à l'arbitraire des municipalités. Aussi trouvait-on dans les

écoles d'un même département, souvent d'un même canton, les mobiliers les plus disparates.

On a été longtemps à reconnaître, en France, combien il importe d'établir le mobilier scolaire dans des conditions qui, en plaçant commodément les jeunes enfants pour lire et pour écrire, les préservent des attitudes vicieuses. Le dédain que le moyen âge montrait pour le corps continua longtemps d'être la loi de nos établissements d'instruction de tout ordre.

Sans remonter à l'enquête ordonnée en 1833 par M. Guizot, on trouve encore des plaintes nombreuses sur l'ameublement des écoles dans l'enquête ouverte, en décembre 1860, par M. Rouland auprès des instituteurs : 636 mémoires, sur les 1207 réservés, se plaignent d'une façon très vive du mauvais état et de l'insuffisance du mobilier. Le manque de tables en nombre suffisant, et par suite l'obligation pour les petits enfants de rester sur leur banc dans une position gênante, sont fréquemment signalés; plusieurs mémoires constatent même la défectuosité de certains mobiliers neufs. Voici quelques-uns de ces témoignages, recueillis par M. Ch. Robert (*Plaintes et vœux des instituteurs en* 1861): « Il y a encore des écoles où les tables sont formées de quelques ais mal joints posés sur des tréteaux.» (Seine-et-Oise). — « Presque partout le mobilier est insuffisant et dans un état déplorable. Il consiste uniquement dans une chaise pour le maître, quelques mauvaises tables sans casiers, ni encriers, et des bancs le long des murs pour les enfants qui ne peuvent tenir aux tables.» (Deux-Sèvres). — « On voit des écoles somptueuses avec un mobilier misérable. Les tables sont disjointes, ou trop hautes pour les petits ou trop basses pour les grands.» (Meurthe).

En Amérique, dès 1854, l'ouvrage de Henry Barnard avait appelé l'attention sur l'importance d'un bon mobilier scolaire; en Allemagne, vers 1858, le Dr Schreber, enfin, de 1863 à 1865, le Dr Fahrner à Zurich et le Dr Guillaume à Neuchâtel, avaient provoqué une réforme des bancs-tables en signalant le tort causé à la santé des élèves. La question ne fut réellement posée en France qu'à l'Exposition universelle de 1867. Les modèles d'école présentés au Champ de Mars par la Silésie, par la Suède et par l'Illinois (Etats-Unis) révélèrent dans quelles conditions doivent être placés de jeunes enfants pendant les six heures qu'ils passent chaque jour à l'école pour que leurs organes ne reçoivent aucune lésion, aucun affaiblissement.

Dans les écoles de Paris, M. Gréard fit d'abord répudier les longues tables recevant de 9 à 12 élèves, pour y substituer des tables de 3, 4 ou 5 places au plus, « construites de façon à assurer aux enfants la liberté de leurs mouvements, aux maîtres la facilité de la surveillance et de l'enseignement, de façon aussi à obvier à ces entassements qui créent et qui propagent les maladies épidémiques. » (Gréard, *Rapport au préfet de la Seine*, 1871-1872.)

La réforme fut poursuivie avec vigueur et facilitée par la création d'un magasin scolaire. De nouveaux modèles furent introduits en même temps qu'on profitait des essais tentés dans d'importantes écoles libres, comme l'école Monge et l'école Alsacienne.

L'ameublement introduit par le mode mutuel existait encore dans bon nombre d'écoles de Paris; il consistait en de longues tables pour 10 élèves, ayant tout au plus 25 centimètres de large, avec des bancs de 10 à 12 centimètres, assez écartés de la table pour permettre les mouvements d'entrée et de sortie. Ailleurs, dans les écoles des frères, c'étaient de lourdes tables, plus larges, mais non plus commodes, faites sur le même modèle, qu'il s'agît d'enfants de six à sept ans, ou d'élèves de treize à quatorze ans. Partout les élèves étaient dans des conditions gênantes, les plus jeunes obligés de s'asseoir sur le bord du banc et d'élever l'avant-bras pour atteindre la table, les plus âgés se courbant sur des tables trop basses et repliant leurs jambes sous le banc.

L'étude si complète et si méthodique présentée par M. F. Buisson, sur les 47 modèles de bancs-tables figurant à l'exposition de Vienne, acheva de démontrer que, comme l'avait dit M. Gréard, « rien n'est indifférent, rien n'est insignifiant dans ce détail de l'organisation matérielle des classes; qu'une classe bien aménagée, bien ordonnée, où l'élève entre avec un sentiment de plaisir mêlé de respect, le dispose et le contraint moralement, pour ainsi dire, à l'application et au travail. »

Il fut établi que LA TABLE-BANC DEVAIT S'ACCOMMODER A L'ENFANT, ET NON L'ENFANT A LA TABLE, et les observations de Fahrner, de Louis Guillaume, de Hermann Cohn devinrent le point de départ des recherches des constructeurs.

M. Buisson a résumé ainsi qu'il suit les conditions d'une bonne table-banc d'après l'ouvrage de M. l'inspecteur Prausek, *Die Verbesserung der Volksschule*, publié à Vienne en 1868 : « Les meilleurs bancs d'école sont ceux qui sont construits de telle sorte que les enfants qui y sont assis puissent poser les pieds à plein sur le sol, en ayant les jambes dans la position verticale et les cuisses dans la position horizontale; qu'ils puissent par conséquent écrire sans courber le dos d'une façon anormale; qu'ils n'aient besoin que de s'approcher un peu du pupitre, d'étendre un peu l'avant-bras et de le lever très modérément; qu'enfin ils trouvent sur leur banc un dossier commode. » (*Rapport sur l'Exposition de Vienne*, p. 56.)

Les défauts de la plupart des anciennes tables peuvent se ramener à trois principaux :

1° La trop grande hauteur du banc, qui ne permettait pas aux jeunes enfants de poser leurs pieds sur le plancher : ils étaient perchés plutôt qu'assis et avaient une tendance à ramener leurs jambes sous le banc;

2° L'intervalle entre le bord antérieur du banc et la verticale passant par l'arête de la table, ou ce qu'on a appelé la *distance*, était de 10 à 12 centimètres et obligeait l'élève à se pencher en avant, à appuyer sa poitrine sur le bord de la table, et à ne reposer sur le banc que de quelques centimètres;

3° La distance verticale du banc à la table était souvent exagérée et obligeait l'élève à lever notablement l'avant-bras pour écrire. Cet intervalle reçut le nom de *différence;* il était fréquemment exagéré; cette exagération était signalée par les docteurs Guillaume et Eulenburg comme la cause des déviations de la colonne vertébrale ou de la *scoliose*, et le docteur Hermann Cohn lui attribuait le développement de la myopie par l'habitude que contracte l'élève de regarder de très près son livre ou son cahier.

A ces trois défauts graves des anciennes tables venaient s'ajouter la largeur insuffisante du banc et l'absence de dossier. L'enfant était mal assis, avait le fémur insuffisamment soutenu et, pour se reposer, changeait sans cesse de positon.

La plupart des défauts de notre mobilier scolaire tenaient à l'usage du mode mutuel. Les tables adoptées dans les écoles mutuelles, nous l'avons dit, étaient longues et n'avaient guère que 25 centimètres de largeur, les bancs de 15 à 18 centimètres. La disposition des tables en amphithéâtre, sur une profondeur de 8 à 10 mètres, avait fait tenir peu de compte de la taille des élèves : ou le banc était trop élevé, ou la *différence* (distance du banc à la table) était excessive.

On pourra se rendre compte des défauts du

mobilier alors en usage par l'examen du devis presque officiel qui avait été dressé pour une classe de 100 élèves (Rendu, *De la loi de l'enseignement*, p. 292, 1852):

Mobilier de classe pour 100 *élèves.*

Bancs pour le vestibule	fr.	50
Planches ou crochets pour les paniers		50
9 bancs et 9 tables avec tiroirs, pour la salle de classe		300
Estrade en sapin		50
Bureau du maître avec pupitre		25
1 tableau noir		10
1 poêle en fonte et accessoires		80
1 fontaine		15
6 chaises communes		12
Petit corps de bibliothèque		12
Crucifix		10
Horloge		20
		634

Les premières réformes consistèrent à remplacer le banc continu par des sièges isolés, plus larges et légèrement inclinés vers le dossier; à rendre la *distance* nulle, et à maintenir la *différence* entre le sixième et le septième de la taille de l'élève. Ce modèle ne fut qu'une transition; il avait l'inconvénient d'être établi sur un plancher qui rendait les mouvements difficiles et laissait s'accumuler des poussières dans la salle.

Le *Rapport sur l'Exposition de Philadelphie* était venu montrer alors quel soin on apportait, de l'autre côté de l'Océan, à l'ameublement des écoles, et l'Exposition universelle de 1878 fit voir dans les écoles de Belgique, de Suisse, d'Autriche, du grand-duché de Luxembourg, des bancs-tables mieux appropriés que les nôtres.

Enfin la conférence si pleine de faits que fit M. de Bagnaux à la Sorbonne apporta la conviction dans tous les esprits sur l'urgence de réformer le mobilier de toutes nos écoles, depuis la salle d'asile jusqu'à l'école normale. Les recherches se poursuivirent de toutes parts et l'on finit par arriver à des types satisfaisants. On ne se contenta plus de la *distance* nulle, on chercha, pour les jeunes enfants surtout, à faire avancer le banc de 4 à 5 centimètres sous la table; c'est ce que les Allemands appellent la *Minus-Distanz* et ce que nous avons appelé la *distance négative*.

La difficulté était de l'obtenir sans que l'élève fût gêné pour entrer à sa place, et qu'il pût se lever facilement quand il en est besoin. Diverses combinaisons furent présentées. Les unes rendaient la table mobile et la faisaient glisser vers l'élève dans des rainures (système Kunze, table d'Olmütz). D'autres coupaient la table en deux parties : la plus large était fixe et l'autre se repliait à charnière (système Fahrner, Parow et Liebreich). Enfin la table était montée sur deux bras de levier et pouvait être amenée vers l'élève quand il avait pris sa place, ou être repoussée quand il devait se lever (système Cardot).

D'autres constructeurs avaient recours, pour arriver au même résultat, à la mobilité du banc, soit en le relevant comme dans les bancs américains ou dans la table de Wolf et Weiss de Zurich, soit en le faisant avancer vers la table (système Kaiser et Bonnet).

Tous ces moyens mécaniques ont eu peu de succès auprès des instituteurs. Ils y voient des causes d'accidents ou de contestations entre les élèves de la même table, et ils redoutent de fréquentes dégradations dans les parties mobiles. Aussi, dans le règlement du 17 juin 1880, l'administration n'avait-elle pas cru devoir donner autre chose que des indications générales, laissant le choix entre les tables à pièces fixes et les tables à pièces mobiles. Comme celles-ci coûtaient au moins le double des autres, on vit généralement adopter la table à deux places, à distance nulle et avec barre d'attache au milieu; tablette inclinée de 12 à 15 degrés; banc un peu moins long que la table, avec dossier continu. On évita d'avoir aucune traverse dans la partie inférieure pour que le balayage de la classe se fît facilement.

Voici les réflexions qu'inspire à M. le Dr Javal, rapporteur général de la commission d'hygiène (1884), l'usage du nouveau mobilier scolaire : « Il ne faut pas se le dissimuler : plus un mobilier répond aux desiderata de l'hygiène de la vue, plus l'élève s'y trouve enclavé, et c'est là un grand inconvénient; il est extrêmement fatigant pour les enfants de garder une immobilité absolue, témoin la difficulté de les photographier. Il faut donc, dans la mesure du possible, leur laisser un peu d'espace libre, et c'est pour ce motif que le dossier ne doit pas être notablement plus haut que la tablette à écrire. Pendant les moments de repos, les élèves ne manquent pas de profiter de cette disposition pour appuyer un bras sur le dossier en se mettant plus ou moins de côté. L'emploi des mobiliers nouveaux serait intolérable si l'on n'exécutait pas les prescriptions relatives aux interruptions qui doivent couper la classe, et si l'on ne permettait pas quelques changements d'attitude aux enfants; il sera sage de grouper les élèves autour du tableau ou d'une carte de géographie toutes les fois que cela pourra se faire sans inconvénient.

» On préfèrera, ajoute M. Javal, le mobilier à une ou à deux places. Quand on fera usage du mobilier à plus de deux places, le siège ou la tablette seront mobiles. Dans le système à une place, il est préférable que les supports du banc et de la table soient en fonte. On s'attachera à élever l'ensemble du mobilier au-dessus du parquet; il faudra alors ajouter un appui pour les pieds; cet appui ne doit être qu'une planchette horizontale ou inclinée. »

Une des prescriptions les plus importantes des règlements scolaires de l'Allemagne, c'est l'obligation pour l'instituteur de mesurer chaque année la taille des élèves et de les placer dans des tables adaptées à leur taille. Les recherches auxquelles se sont livrés à Paris M. Cardot, à Marseille M. le docteur Nicati, ont établi : 1° que la taille des élèves des écoles primaires était comprise entre 0m,98 et 1m,54; 2° qu'un même type pouvait convenir aux enfants dont la taille ne s'écarte pas de plus de 12 à 13 centimètres. Quatre types paraissent donc suffire pour les enfants de six à treize ans, et ce n'est qu'exceptionnellement qu'on peut avoir besoin d'un cinquième. Quand l'école doit, à défaut d'une école maternelle, recevoir des enfants de moins de six ans, il convient d'avoir pour ces enfants un modèle spécial avec tablette horizontale pour les exercices de la méthode Frœbel.

Cependant nous constatons qu'à l'étranger on se montre quelquefois plus exigeant : dans la Saxe et le Wurtemberg, ainsi qu'à Bâle, on a adopté six types; mais, dans le grand-duché de Bade, on s'est arrêté à quatre, et à Berlin à trois. Le mieux serait, sans doute, qu'à mesure que l'élève grandit il fût placé dans une table faite à sa taille; c'est cette idée qui avait donné lieu au siège mobile du système Bapterosse, qui se retrouve modifié dans les systèmes Liebreich, Lecœur et André; mais, comme le dit M. Cardot, toutes les combinaisons qu'exige une pareille table sont d'une pratique difficile, et nécessitent l'emploi de clefs et d'autres outils qui augmentent le prix de revient de la table-banc.

Il est toutefois intéressant de rapprocher les deux échelles de dimensions : la première dressée, d'après les écoles de Paris, par M. Cardot, et la seconde établie d'après les écoles allemandes.

SYSTÈME CARDOT (*Historique de la table-banc*, p. 31).

	I	II	III	IV	V
Taille des enfants	Moins de 1m à 1m,10.	1m,10 à 1m,20.	1m,20 à 1m,35.	1m,35 à 1m,50.	Plus de 1m,50.
Hauteur de l'arête antérieure de la table au-dessus du plancher	44cm	49cm	55cm	62cm	70cm
Largeur de la table	35	37	39	42	45
Hauteur du siège au-dessus du plancher	27	30	34	39	45
Largeur du siège	21	23	25	27	30
DIFFÉRENCE : hauteur de la table au-dessus du siège	17	19	21	23	25
DISTANCE : 1° quand la tablette est approchée	— 3	— 5	— 6	— 5	— 4
2° quand elle est éloignée	+ 9	+ 10	+ 11	+ 12	+ 13
Hauteur du dossier au-dessus du siège	19	21	24	26	28
Distance entre le dossier et le bord de la table	18	18	19	22	26

SYSTÈME ERISMANN (*Handbuch der Hygieine*, II. Theil, p. 70).

	I	II	III	IV	V	VI(1)	VII	VIII
Taille des enfants	98 à 109cm	110 à 120cm	121 à 131cm	132 à 142cm	143 à 153cm	154 à 164cm	165 à 175cm	Plus de 175cm
Hauteur de la table (du côté de l'élève)	45,5	50	54	60	65,5	70,5	75,5	80
Hauteur du siège au-dessus du plancher	30	33	36,5	40	44	47,5	51	54
Largeur du siège	22,5	24	25,5	27	28,5	30	31,5	33
DIFFÉRENCE	15,5	17	18,5	20	21,5	23	24,5	26
DISTANCE	— 5	— 5	— 5	— 5	— 5	— 5	— 5	— 5
Hauteur du dossier au-dessus du siège	15,5	17	18,5	20	21,5	23	24,5	26

(1) Les tailles VI, VII et VIII ne sont pas rencontrées dans les écoles primaires ordinaires.

L'idéal serait, sans doute, que chaque enfant eût un pupitre isolé, comme dans les types Andrews de Chicago et Stevens de Baltimore; mais jusqu'ici l'usage ne tend pas à s'en répandre dans les écoles européennes, et c'est la table à deux places qui a partout obtenu la préférence. La surveillance du maître sur le travail des élèves s'exerce alors facilement, et, avec la distance nulle ou la distance négative, l'élève trouve dans le passage latéral, qui est au moins de 50 centimètres, la place pour se tenir debout quand il est interrogé. Au delà de deux places, la discipline est difficile à assurer et le maintien de l'ordre demande au maître une attention et des efforts qui le détournent de sa tâche et usent ses forces en pure perte.

Le modèle exposé par la Suède en 1867 a inspiré un industriel dieppois, M. Robert Dufresne, qui a meublé une école établie dans un faubourg de Dieppe de bureaux à une seule place construits en sapin du Nord à un prix peu élevé. Quelques modèles ont été aussi présentés, par le docteur Claparède en 1878, par MM. Bouvier et Bonnet en 1882, mais on les regarde comme peu propres aux écoles ordinaires, d'un prix élevé, et devant trouver place seulement dans les écoles normales, ou peut-être dans les écoles supérieures.

En construisant les tables scolaires, on a songé à employer la fonte et le fer pour donner plus de légèreté aux meubles et assurer mieux la circulation de l'air dans l'école. Les bancs ainsi construits n'ont pas été généralement accueillis avec faveur, surtout dans les petites localités. La fonte ne résiste pas toujours à un choc un peu violent, et, si un pied se casse, comment le faire réparer promptement, facilement? Puis l'ajustement ou le raccordement des parties en bois avec les parties en fonte se fait au moyen de vis qui, si le bois n'était pas bien sec, peuvent s'ébranler, être enlevées même; avec les enfants, il faut tout prévoir. Cependant nous croyons devoir signaler les pieds en fer forgé de la maison André de Neuilly, qui donnent au banc scolaire une grande légèreté et sont d'une solidité à toute épreuve.

Dans les tables à deux places, les élèves ont, pour placer leurs livres et leurs cahiers, un casier placé sous la table, de 45 centimètres sur 25 de profondeur et 12 de hauteur. On a plusieurs fois remplacé la planche du fond par un grillage en léger fil de fer afin d'assurer mieux la surveillance et la propreté. Il est bon que la planche inférieure du casier soit placée de façon à ne point gêner l'élève et qu'elle n'avance pas autant que la table. Dans la table-banc de M. Robert Dufresne, cette case des livres et des cahiers se trouve placée en avant de la table, de sorte que l'élève est obligé de se lever pour en retirer ce qui lui est nécessaire; c'est un inconvénient, mais le système offre cet avantage que tout le bagage de l'écolier se trouve sous l'œil du maître. Quelquefois, la partie mobile de la table permet d'établir une case fermée, comme dans le pupitre du docteur Claparède, ou celui de Sandberg, de Stockholm. Ce détail du banc scolaire a son importance, et il est bon que les maîtres veillent à ce que rien de suspect ne puisse se dérober à leurs regards.

Un détail qui n'est pas non plus à négliger, c'est la place de l'encrier, toujours à la droite de l'élève et dans le plat bord de 8 à 10 centimètres qui se trouve au-dessus de la tablette. Nous avons dit à l'article *Encrier* quelles sont les conditions à rechercher dans la forme des encriers et les soins qu'il

faut prendre pour éviter toutes les malpropretés auxquelles ils donnent lieu. Nous reconnaissons que le banc Kunze a l'avantage, sur ce point, d'offrir des garanties spéciales, en fermant complètement l'encrier par le glissement de la tablette.

Dans les écoles où l'on emploie beaucoup les ardoises, il est bon que, sur le côté ou en avant du pupitre, une place leur soit réservée entre deux petites tringles. Elle servira aussi aux grands cahiers. Pour les modèles d'écriture ou de dessin, le placement en est facilité au moyen de petites tringles articulées qui peuvent se rabattre sur le bord extérieur du pupitre. M. S. Moret, de Perpignan, a même imaginé pour le modèle d'écriture un petit support en fer-blanc qui reçoit à droite le cahier de l'élève avec une pente déterminée : c'est une complication d'une utilité contestable; dans des classes nombreuses la conservation de ces petits appareils serait difficilement assurée.

Il importe, croyons-nous, dans la recherche d'un bon mobilier scolaire, de ne pas pousser trop loin les exigences et de s'en tenir à ce qui est essentiel, savoir : préserver l'enfant des attitudes qui gêneraient le jeu de ses organes, assurer les bonnes conditions de la vision et favoriser les habitudes d'ordre et de propreté. Sur ce dernier point, le meilleur mobilier ne saurait suppléer à l'action directe et continue du maître, nous ajouterons même à son exemple, et cette réflexion nous conduit à parler du bureau du maître.

Dans nos classes, aujourd'hui, il n'y a plus lieu d'avoir cette haute estrade d'où le maître, dans le mode mutuel, commandait et surveillait les mouvements des groupes. Il doit, de sa place, dominer toute la classe, mais il ne doit pas s'y tenir constamment, et son rôle est d'aller voir de près le travail des élèves, pour rectifier leur attitude et donner à chacun, discrètement, le conseil qui lui est utile. Il n'a donc besoin que d'une table placée sur une plate-forme de 30 c. de hauteur et renfermant les registres scolaires, les cahiers de notes et les ouvrages qui servent d'ordinaire au maître. Il doit y être placé à découvert, pour que son attitude soit une leçon indirecte. L'habitude d'étendre la plate-forme sur toute la largeur de la classe, comme aux Etats-Unis, nous paraît devoir être recommandée. C'est là que se placent les visiteurs de l'école, là que les élèves sont appelés pour un exercice au tableau noir ou à la carte murale. A droite et à gauche de la plate-forme peuvent être disposés le meuble de la bibliothèque et celui du petit musée scolaire.

Les objets qui doivent compléter le mobilier de l'école sont : 1° un poêle, s'il n'y a pas un calorifère dans le sous-sol, et, comme appendice, un thermomètre placé à une distance de plusieurs mètres du poêle; 2° une pendule œil-de-bœuf mise en regard du maître; 3° une fontaine avec sa cuvette; 4° une cloche à la main ou suspendue, pour donner le signal de l'entrée en classe.

La judicieuse disposition de tous ces objets, leur bon état de conservation sont autant d'indices des qualités morales de l'instituteur. On peut, sur l'aspect de la salle de classe, sur l'état de la table du maître, juger de la valeur de l'éducation qui se donne, et il est bien rare que ce jugement ne soit pas confirmé par un examen plus approfondi des choses. On ne saurait trop insister sur ce qu'a d'efficace ce langage des objets extérieurs et sur l'importance dont seront pour les nouvelles générations ces habitudes de propreté, ce goût de l'ordre qu'on veut leur inspirer par le soin apporté à l'installation matérielle des écoles.

Ecoles maternelles. — Le mobilier de ces établissements, tel que l'avaient constitué les traditions et le décret du 21 mars 1855, était loin de donner satisfaction aux hygiénistes. Que devaient-ils penser notamment de ces petits bancs de préau, uniformément bas, aussi bien pour les enfants de cinq à sept ans que pour les bébés de deux à trois ans, bancs toujours dépourvus de dossier, ou auxquels le mur sert de dossier, ce qui est pis. Les enfants n'y pouvaient tenir en place, et on le comprend de reste. Les bancs latéraux de la salle des exercices sont aussi défectueux : ceux qui règnent le long du mur reçoivent les enfants les plus avancés ; c'est là qu'ils doivent écrire ou dessiner. Le jour leur vient surtout des fenêtres du mur opposé, aussi les voit-on se courber et incliner leurs ardoises en avant.

La disposition du gradin ne valait pas mieux : les marches en étaient ou trop basses pour servir de sièges, ou trop élevées quand il fallait les descendre. Les enfants y restaient assis pendant une heure sans point d'appui ni devant ni derrière, et ils poussaient leurs pieds dans le dos de leurs camarades du rang inférieur.

Le décret et le règlement du 2 août 1881 vont, sans doute, améliorer notablement cet état de choses ; d'abord en exigeant que les enfants de plus de cinq ans aient une installation analogue à celle des écoles, c'est-à-dire de petites tables horizontales ou légèrement inclinées pour faire de petits dessins sur l'ardoise, des travaux de pliage, de tressage, des jeux de construction. Il est vrai que l'instruction du 28 juillet 1882 se borne à dire que les bancs du préau (art. 13) seront désormais à dossier, et ne spécifie rien pour le reste. Mais on ne saurait maintenir le gradin qu'en le transformant et en y plaçant des sièges à dossier. Il importe que les lois de l'hygiène soient observées surtout dans le premier âge des enfants et qu'on ne laisse pas leurs organes s'atrophier dans des salles mal disposées.

Ecoles normales. — Le mobilier des écoles normales laissait surtout à désirer à la salle d'études. On y trouvait d'ordinaire des tables à cinq ou six places, pourvues de pupitres fermés, quelquefois n'ayant qu'un casier ouvert. Les bancs, fixes ou mobiles, étaient toujours sans dossier. Il y avait loin de cette installation à celle des Etats-Unis, où chaque élève a son bureau isolé avec un siège commode. Aujourd'hui on tend, surtout dans les écoles récemment construites, à introduire un mobilier meilleur, et déjà les salles d'étude des écoles normales de Paris et de Melun constituent un notable progrès. La maison Garcet et Nisius a construit une table où le pupitre fermé est remplacé par une petite armoire placée du côté gauche, et dont la face extérieure est fermée par un grillage. On reproche à ce meuble d'être un peu lourd, de gêner le balayage et de préserver insuffisamment les cahiers et les livres de la poussière.

Le pupitre fermé a l'inconvénient du bruit que peut produire le couvercle en retombant et de l'espace insuffisant qu'il offre pour les objets classiques. Il est assez encombrant, aussi a-t-on préféré quelquefois la table ordinaire avec tiroir, en établissant des casiers le long des murs pour renfermer les livres. Il y a encore plus d'un essai à faire à cet égard; cependant le pupitre de la maison André avec ses pieds en fer forgé offre déjà un avantage incontestable de solidité et de propreté.

Les classes ordinaires des écoles normales pourraient ne renfermer que de simples tables sans aucun casier, mais il est bon que les sièges soient pourvus de dossier, surtout dans les classes de jeunes filles.

Autrefois il n'y avait pas de classe spécialement affectée aux leçons de sciences physiques ; on faisait si peu d'expériences ! Actuellement, toute école normale a un amphithéâtre où les élèves sont placés de façon à saisir tous les détails des expériences du professeur. Là pourraient se placer les

bancs en usage dans certaines écoles d'enseignement technique, où la table est remplacée par une planchette disposée à droite de l'élève à la hauteur nécessaire pour écrire.

Les salles de dessin ont été aussi l'objet d'améliorations importantes. Des tables commodes ont été construites pour servir à la fois au dessin géométrique et au dessin d'ornement; nous citerons notamment le modèle Pillet et le modèle Lecoq de la maison Garcet et Nisius. Enfin un hémicycle est disposé pour le dessin d'après des plâtres de grandes dimensions. Ce sont là des améliorations notables, si l'on se reporte au temps où la salle d'études servait parfois de salle de dessin et où le pupitre incliné recevait la feuille de dessin géométrique ou de lavis.

Nous ne parlerons pas ici des ateliers servant aux ouvrages sur le bois ou le fer ou au cartonnage chez les garçons, ni des salles pour les travaux de couture et de confection chez les filles. Il y a là des conditions qui varient avec l'importance donnée à telle ou telle branche : partout il faut demander que l'espace et la lumière ne soient pas donnés avec parcimonie.

[B. Berger.]

Comme complément des indications générales données ci-dessus, nous reproduisons le texte des conclusions adoptées par la sous-commission du mobilier, l'une des sections de la grande Commission de l'hygiène des écoles constituée par arrêté ministériel du 24 janvier 1882. Ces conclusions, publiées dans le rapport adressé par la Commission au ministre (juillet 1884), sont les suivantes :

« ÉCOLES PRIMAIRES.

» Article 1er. — Les tables-bancs seront à *une* place. Quatre types seront établis pour les écoles des communes dans lesquelles il n'existe pas de salle d'asile (écoles à classe unique) :

» Le type I, pour les enfants dont la taille varie de 1 mètre à 1m,10;

» Le type II, pour ceux de 1m,11 à 1m,20;

» Le type III, pour ceux de 1m,21 à 1m,35;

» Le type IV, pour ceux de 1m,36 à 1m,50.

» Trois types seulement, les types II, III et IV, seront adoptés dans les écoles qui ne reçoivent les enfants qu'à six ans, c'est-à-dire au sortir de la salle d'asile (écoles à plusieurs classes).

» Un cinquième type pourra être établi pour les enfants dont la taille excéderait 1m,50. On inscrira sur chaque table-banc le numéro du type auquel elle appartient, avec indication de la taille correspondante.

» La taille de chaque élève sera mesurée à son entrée à l'école; cette mesure sera prise une deuxième fois dans l'année et les chiffres seront inscrits chaque fois au registre matricule.

» L'état de la vue de chaque élève sera également constaté aux mêmes époques que la taille, et l'inscription en sera également faite au registre matricule.

» Art 2. — La tablette à écrire aura au-dessus du plancher, mesures prises au bord de la table, les dimensions ci-dessous :

	TYPES.				
	1er	2e	3e	4e	5e
Hauteur au-dessus du sol	0m,44	0m,49	0m,55	0m,62	0m,70
Largeur d'arrière en avant	0 ,35	0 ,37	0 ,39	0 ,42	0 ,45
Longueur	0 ,55	0 ,55	0 ,60	0 ,60	0 ,60

» L'inclinaison variera de 15 à 18 degrés, sans être inférieure à 15 degrés.

» Art. 3. — Le siège prenant la forme du siège de l'escabeau sera formé d'une tablette en bois soutenue par un pied en fonte cylindrique, fixé, à l'aide d'un large cercle, au plancher comme au siège et à la table. Le dossier, relié au siège par un montant métallique, devra être formé de deux traverses en bois et devra avoir une hauteur :

» De 0m,40 au-dessus du siège pour le type no 5;

» De 0m,38, pour le type no 4;

» De 0m,36, pour le type no 3;

» De 0m,33, pour le type no 2;

» De 0m,31, pour le type no 1.

» Le siège fixe, légèrement incliné en arrière, aura les dimensions ci-dessous :

	TYPES.				
	1er	2e	3e	4e	5e
Hauteur au-dessus du sol prise au milieu du banc...........	0m,27	0m,30	0m,34	0m,59	0m,45
Largeur d'avant en arrière............	0 ,21	0 ,23	0 ,25	0 ,27	0 ,30
Longueur	0 ,50	0 ,50	0 ,55	0 ,55	0 ,55

» Art. 4. — La tablette à écrire sera *fixe;* toutes les arêtes seront abattues.

« Art. 5. — La distance entre le banc et la tablette sera nulle, c'est-à-dire que la verticale tombant de l'arête de la table rencontrera le bord du banc.

» Art. 6. — Un casier pour les livres sera ménagé sous la tablette à écrire.

» Un encrier mobile de verre ou de porcelaine à orifice étroit sera adapté à la table et placé à la droite de chaque élève.

» Art. 7. — Les traverses, barres d'attache, barres d'appui pour les pieds sont interdites et remplacées par un plan incliné à 15 degrés, fixe ou articulé.

» Art. 8. — Une table avec tiroirs, posée sur une estrade de 30 à 32 centimètres (hauteur de deux marches), servira de bureau pour le maître.

» Art. 9. — Il ne sera fait usage que du tableau ardoisé.

» *Classes de dessin.*

» Art. 10. — Dans les écoles où l'on pourra disposer d'une salle spéciale pour le dessin, une portion de la classe sera pourvue de tables appropriées à l'usage du dessin graphique. Le reste de la salle ne sera meublé que de sièges mobiles et de supports.

« ÉCOLES NORMALES.

» Art. 11. — Les tables des études dans les écoles normales seront les mêmes que dans les écoles primaires; seuls les sièges seront changés et remplacés par des chaises.

» Art. 12. — Dans les classes disposées en amphithéâtre, les tables seront supprimées, les sièges prendront la forme indiquée par le modèle ci-joint, c'est-à-dire qu'ils seront à deux places avec dossier en bois et comporteront une tablette latérale destinée à poser le papier et le bras pour prendre des notes.

» Une planche au-dessous du siège permettra de déposer les livres ou cahiers.

» Les dimensions seront les suivantes :

» Hauteur du siège au-dessus du sol, 45 centimètres.

» Hauteur du dossier au-dessus du siège, 40 centimètres;

» Largeur du banc à deux places, 1m,10.

» Profondeur du siège, 45 centimètres.

» L'adoption de ces bancs permet de placer 48 élèves dans une classe de dimensions moyennes (7m sur 7m), en laissant cinq couloirs de dégagement.

» L'espace de 2m, 20 réservé pour la table du Professeur est suffisant même pour les classes de

chimie, surtout si l'on admet que le laboratoire sera juxtaposé à la classe et qu'un tableau mobile permettra de laisser voir les expériences disposées à l'avance. »

PAYS ÉTRANGERS

ALLEMAGNE. — BADE. — Le mobilier de la salle de classe comprend, outre les sièges nécessaires, des rideaux, une armoire pour la conservation des livres et autres objets, une table ou un pupitre, et une chaise. (*Schulordnung* du 23 avril 1869, art. 37.)

BAVIÈRE. — Les autorités provinciales ont à diverses reprises recommandé l'emploi de tables et de bancs de dimensions proportionnées à la taille des élèves, et dont la construction réponde aux indications de l'hygiène. Dans la province de Haut-Palatinat, des modèles spéciaux, pour trois tailles différentes, ont été dessinés et envoyés en 1871 aux autorités scolaires locales par les soins de l'administration : toutes les nouvelles acquisitions de mobilier doivent être conformes à ces types officiels.

PRUSSE. — Les bancs et les tables doivent être construits de façon à ne pas présenter d'inconvénients au point de vue de la santé des élèves. Les tables seront munies d'encriers. Il y aura en outre dans la classe des patères en quantité suffisante pour les coiffures et les manteaux, un pupitre ou une table avec tiroirs, une armoire pour les livres (Arrêté du 19 octobre 1872). Outre ces dispositions générales, des règlements ont été édictés par les autorités compétentes dans diverses parties du royaume. Voici, par exemple, les dispositions arrêtées par la régence de Düsseldorf (14 avril 1874) : « La table et le banc doivent être unis; la place réservée à chaque élève, sur le banc, doit être d'au moins 50 à 60 centimètres en largeur. On recommande spécialement les tables-bancs du système Kunze. » — Le ministère de l'instruction publique a publié dans le *Centralblatt* de septembre-octobre 1883, p. 613, une instruction du Dr Esmarch sur les tables-bancs et la conformation qui doit leur être donnée pour éviter les déviations de la colonne vertébrale.

SAXE. — Le règlement du 3 avril 1873 contient, outre des prescriptions très détaillées sur les conditions que doivent remplir les tables et les bancs, un tableau des dimensions respectives à donner à leurs diverses parties, calculées pour six tailles différentes.

Trois systèmes sont admis : la table et le banc peuvent être fixes, mais alors le banc doit être à deux places seulement; le banc peut être fixe, tandis que la tablette du pupitre est mobile (système Kunze), et alors le banc doit être à quatre places au maximum; enfin le banc peut être remplacé par des chaises.

La tablette du pupitre doit être, dans sa partie inférieure, inclinée dans la proportion d'un sixième de sa dimension. La largeur de cette partie inclinée sera de 33 centimètres. La partie supérieure et horizontale de la tablette aura une largeur de 7 à 9 centimètres.

Sous la tablette à écrire sera ménagé un casier pour les livres, élevé de 12 à 16 centimètres au dessus du niveau du banc.

Sous la table il y aura, dans toute sa longueur, un appui pour les pieds, légèrement incliné du côté de l'élève.

Chaque siège sera muni d'un dossier, incliné en arrière d'un douzième de sa hauteur; ce dossier pourra, si on le désire, être muni d'une barre d'appui à la hauteur des reins.

Lorsque la table et le banc sont fixes, la distance doit être nulle; si la tablette du pupitre est mobile, la distance sera négative, et le banc avancera de 3 centimètres au-delà de la verticale abaissée du bord antérieur du pupitre. Quant à la différence (voir plus haut l'explication de ce terme), à la hauteur du banc, à sa largeur, et à la hauteur de la tablette supérieure du pupitre, le tableau ci-dessous en donne les chiffres en centimètres pour les six tailles prévues par le règlement :

	Différence.	Hauteur du banc.	Largeur du banc.	Hauteur du pupitre.
I	17,5	33	23	56
II	20	36	25	61,5
III	22,5	39	27	67
IV	25	42	29	72,5
V	26	45	31	76,5
VI	27,5	48	33	81

WURTEMBERG. — Les prescriptions officielles relatives aux bancs et aux tables sont contenues dans le règlement du 29 mai 1868, dont voici les principales dispositions :

La largeur du banc doit être d'environ 1/5 de la longueur du corps. La hauteur du siège sera d'environ 3/10 de la longueur du corps : c'est la hauteur du genou qui doit la déterminer. La tablette du pupitre doit être, dans sa partie antérieure, inclinée d'environ 16 pour cent. La largeur de la partie inclinée sera de 11 pouces, et pour les classes des élèves les plus âgés, de 15 pouces. La partie supérieure et horizontale de la tablette du pupitre aura une largeur de 2 1/2 à 3 pouces. La différence sera, pour les garçons, de 1/6 de la longueur du corps; pour les filles, 1/2 pouce ou 1 pouce en sus. La distance devrait être négative, le bord antérieur du pupitre devrait avancer d'un 1/2 pouce environ sur le banc; mais, avec des tables-bancs fixes, cet arrangement empêcherait les élèves de se tenir debout. Il faudra, en tout cas, réduire la distance à 1 ou 2 pouces. Sous la table, dans toute sa longueur, doit se trouver un appui pour les pieds. Les sièges doivent avoir un dossier; de préférence, le dossier sera indépendant; mais au besoin il pourra être formé par le pupitre du rang suivant; ce dossier fera, avec le siège, un angle obtus de 100 degrés. De préférence, le banc sera à deux places; on évitera de se servir de bancs ayant plus de quatre places. Les tables-bancs seront de six tailles différentes, graduées suivant l'âge des élèves. Au lieu des tables-bancs fixes, on pourra se servir de bancs et pupitres mobiles, de l'un des quatre systèmes connus, à la condition que la construction en soit conforme aux principes généraux énoncés ci-dessus.

« Le gouvernement du Wurtemberg, lit-on dans le *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition de Vienne*, a été le premier à adopter les réformes et à les prescrire par un règlement formel. Assurément, le banc wurtembergeois n'est pas un type irréprochable : la distance est réduite, mais non supprimée ; ni le banc ni le dossier ne valent celui de Kunze ou des Américains; la disposition de ces longs bancs forcément rapprochés pour que chaque rang serve de dossier aux élèves du rang précédent empêche le maître d'y circuler et d'approcher des élèves placés au milieu. Ce sont là sans doute de réels inconvénients; mais du moins on a six modèles gradués qui permettent d'éviter les trop grandes disproportions; l'enfant a un point d'appui pour les pieds, un autre pour les reins; enfin le bas prix de ce mobilier permet d'en généraliser l'emploi jusque dans les plus pauvres communes rurales. »

ANGLETERRE. — Les articles 22 et 23 du règlement d'août 1883 sont ainsi conçus :

« ART. 22. — 1° Il y aura un nombre suffisant de bancs et de pupitres, gradués d'après l'âge des enfants : dans chaque classe il y aura au moins quatre groupes de tailles différentes.

» 2° Un espace de 18 pouces par élève, à chaque banc et pupitre, sera suffisant.

» 3° En conséquence, la longueur de chaque groupe doit être un multiple de 18 pouces.

» ART. 23. — 1° Les pupitres seront soit horizontaux, soit très légèrement inclinés. Les objections contre les pupitres inclinés sont que les plumes, crayons, etc., roulent continuellement à terre, et qu'on ne peut pas utiliser convenablement ces pupitres comme tables. L'objection contre les pupitres horizontaux est qu'ils provoquent les enfants à se courber. Un rebord saillant, au-devant du pupitre, gêne le bras pour écrire.

» 2° En règle générale, les bancs et pupitres ne doivent pas avoir plus de 12 pieds de long. Les groupes de longs pupitres ne doivent pas contenir plus de trois rangs de bancs et pupitres, parce que plus la profondeur est augmentée, plus le maître est obligé d'élever la voix, ce qui est fatigant pour lui-même, et augmente d'une manière fâcheuse le bruit général de la classe.

» 3° Chaque groupe de pupitres doit être séparé du groupe contigu, soit par un passage large de 18 pouces, soit par un rideau. »

AUTRICHE. — La loi organique de l'instruction primaire a laissé aux législations provinciales le soin d'édicter les prescriptions relatives au mobilier scolaire. Voici celles que nous trouvons dans la loi du duché de Haute-Autriche du 23 janvier 1870, art. 14 : « Les bancs d'école doivent être construits de manière à rendre possible une tenue du corps normale et non nuisible à la santé, en prenant en considération l'âge et la taille des enfants de chaque classe. Tous les bancs doivent être munis de dossiers, et disposés de façon que les pieds des enfants reposent soit sur le plancher, soit sur une tablette. »

BELGIQUE. — Les prescriptions officielles confondent sous le nom de mobilier classique les objets qui forment le mobilier proprement dit et ceux que l'on place en France dans la catégorie du matériel d'enseignement. Voici comment s'exprime l'art. 10 de l'arrêté ministériel du 27 novembre 1874, qui est toujours en vigueur :

« Les bancs-pupitres seront à deux places et munis d'un dossier à hauteur des reins. Ils seront appropriés autant que possible à la taille des élèves.

» On adoptera un modèle spécial pour les filles en âge de s'occuper des travaux de couture.

» L'estrade aura environ 25 centimètres de hauteur sur 1m,50 de largeur. On la placera contre le mur auquel les élèves font face et, autant que possible, dans toute la longueur de ce mur.

» A part les bancs-pupitres, la table-bureau de l'instituteur et l'estrade, les objets indispensables dans toute école primaire sont :

» 1° Un buste ou un portrait encadré du roi ;

» 2° Un christ ;

» 3° Une ou deux armoires-bibliothèques ;

» 4° Une planche noire fixe qui s'étendra, autant que possible, sur toute la longueur de l'estrade. Elle aura au moins 1m,25 de hauteur. Il y aura, en outre, un tableau mobile par division d'élèves ;

» 5° Un poêle à air chaud ou calorifère-ventilateur ;

» 6° Une collection de poids et de mesures, y compris une balance à plateaux, une balance à bascule et une chaîne d'arpentage ;

» 7° Deux collections, au moins, de tableaux propres à l'enseignement par intuition (histoire nationale, histoire sainte, histoire naturelle, etc.) ;

» 8° Une carte de l'Europe, une carte de la Belgique, une carte de la province, un globe, et le plan cadastral de la commune ;

» 9° Une petite collection d'objets d'histoire naturelle, composée, autant que possible, de spécimens recueillis dans la localité ou dans les environs ;

» 10° Une horloge ;

» 11° Quelques instruments de physique ;

» 12° Une collection des principales formes géométriques ;

» 13° Des cadres pour afficher le programme des leçons et le règlement de l'école ;

» 14° Des thermomètres, dont un au moins sera placé à demeure dans chaque classe. »

D'autre part, voici un extrait du cahier des charges officiel dressé en 1875 par le ministère de l'intérieur pour les fournitures de mobilier classique :

« Les bancs auront une longueur d'un mètre chacun ; les embases seront en chêne de 0m,08 d'équarrissage ; la traverse des embases, en bois de sapin ; les montants et les supports, en quartiers de sapin de 35 millimètres d'épaisseur ; les sièges, en planches de sapin, de même que les pupitres. Il y aura, à chaque pupitre, un encrier muni d'un couvercle en cuivre.

» Les porte-manteaux seront en fer de fonte émaillé, vissés solidement sur des planches de sapin. Il y en aura, en moyenne, treize sur 1m,25 de longueur. Ils seront reliés à des montants de 35 millim. d'épaisseur. Les casiers seront en planches de sapin.

» Les porte-parapluies seront en fer de fonte émaillé ; et la caisse du fond garnie en zinc.

» L'armoire-bibliothèque aura 2m,20 de longueur sur 2m,60 de hauteur. Les montants, les traverses et les assemblages seront en quartier de sapin rouge du nord, et les panneaux en planches de même bois, assemblées et collées. Les planches intérieures, les tiroirs et les fonds seront en planches de bois blanc, assemblées et collées. Les trois portes supérieures seront vitrées en verre de simple épaisseur. Les portes fermeront à clef.

» Le bureau de l'instituteur aura 1m,30 de longueur sur 0m,65 de largeur et 0m,85 de hauteur ; les montants et les traverses seront en quartier, le tout en bois de sapin, à l'exception des planches intérieures, qui seront en bois blanc. Il sera muni d'un tiroir et de deux portes fermant à clef.

» L'estrade sera formée de refendages de sapin placés à 0m,30 l'un de l'autre, recouverts de planches de bois blanc Canada bien rabotées. On appliquera sur la face une moulure en chêne solidement attachée aux refendages.

» Le fauteuil sera en bois de frêne avec fond cannelé. L'escabeau sera en sapin.

» Les lavabos seront en sapin. Les consoles, en quartier de 35 millim. d'épaisseur. Les réservoirs, garnis en zinc. Les robinets, en cuivre.

» Les stores seront en coutil gris rayé ; les bâtons en sapin ; les supports en fer forgé, les roulettes en hêtre, les cordes en fil, et les contre-poids en fer de fonte bronzé. Ils s'ouvriront de bas en haut. »

Les bancs-pupitres à deux places avec encrier sont devisés à 30 francs la pièce ; les bancs-pupitres à deux places pour la couture, à 35 francs ; les porte-manteaux et porte-parapluies, à 65 francs le mètre courant ; l'armoire-bibliothèque, à 220 francs ; les stores, à 25 francs la pièce ; la table-bureau pour l'instituteur, à 75 francs, le fauteuil à 35 francs, et l'escabeau à 30 francs ; l'estrade, à 120 francs ; le lavabo, de 2 mètres de longueur, à 200 francs.

HOLLANDE. — L'art. 13 de l'arrêté royal du 4 mai 1883 porte : « Les bancs d'école seront munis d'un appui pour les reins. Ils ne seront pas à plus de deux places.

» La tablette d'un nombre suffisant de pupitres sera disposée de façon à pouvoir être utilisée pour les travaux de couture des filles. »

ITALIE. — Le règlement du 15 septembre 1860 énumère, sous le nom de *materiale*, des objets dont les uns appartiennent au mobilier proprement dit, les autres au matériel d'enseignement.

Les premiers sont : des bancs d'étude contenant un nombre suffisant de places pour tous les élèves ; une table avec un tiroir fermant à clef et une chaise, pour le maître ; une armoire fermant à clef pour ranger les livres, les cahiers, etc. ; un poêle pour le chauffage ; un encrier pour le maître, et des encriers fixes pour les élèves ; un crucifix ; un portrait du roi.

SUÈDE. — Une publication officielle, faite en 1865 sous le titre de *Plans normaux pour les maisons d'école*, et dont une nouvelle édition a paru en 1878, contient des prescriptions détaillées relativement à la forme et aux dimensions des bancs pour les élèves, ainsi que du pupitre du maître. Les modèles adoptés sont ceux de M. Sandberg, à une et à deux places. La tablette formant le dessus du pupitre est mobile, et glisse d'avant en arrière, comme dans le système Kunze ; de plus elle se compose, comme dans le système Liebreich, de deux planchettes juxtaposées par des charnières et dont l'une peut se rabattre sur l'autre. Celle qui touche au corps est arrondie et a une forme concave permettant que l'avant-bras repose sur la table sans que la poitrine soit comprimée. Le dessous forme un pupitre couvert, où l'on peut prendre aisément les livres en rabattant la planchette mobile. Outre cette case fermée, on peut placer verticalement les ardoises ou les grands cahiers entre la table et deux petites tringles de bois placées le long de la paroi antérieure du pupitre. Un petit taquet tournant sert d'appui pour les dessins et les cahiers. Le siège est une sorte de chaise à placet évidé, à dossier bombé, soutenant les jarrets pour empêcher l'enfant de glisser en avant, et soutenant les reins pour l'empêcher de se courber. L'appui pour les pieds est composé de deux planches jointes par une charnière qui permet de les appliquer l'une sur l'autre : on obtient ainsi trois dimensions donnant à l'élève le choix ou de poser les pieds sur ce socle tout étendu, ou de le rabattre pour avoir les pieds un peu plus près et plus haut, ou enfin, pour les grands, d'étendre les jambes de toute leur longueur jusqu'au plancher de la salle.

SUISSE. — Le choix du mobilier scolaire appartient à l'autorité municipale : c'est dire qu'il n'y a pas de système universellement adopté ou imposé par la loi. Dans quelques cantons, cependant, l'autorité cantonale a cru devoir intervenir en prescrivant certaines règles. Ainsi, dans le canton de Zurich, le règlement du 26 juin 1861 sur les constructions des maisons d'école indique, à l'art. 10, les formes et les dimensions à donner aux tables et aux bancs d'école.

Voici les prescriptions de cet article :

« *a*) La largeur de la table sera de 0m,375. Une partie de la surface, d'une largeur de 0m,075, restera horizontale, et sera munie d'encriers en verre, à couvercles mobiles. Le reste de la surface sera incliné de 5 centimètres. Sous la table sera une tablette pour les livres, large de 0m,225, et placée à une distance de 15 à 20 centimètres au-dessous de la tablette où se trouve l'encrier. La hauteur de la table, jusqu'à la tablette de l'encrier, sera de 70 à 85 centimètres, suivant l'âge des écoliers.

» *b*) La distance entre le banc et le bord antérieur de la table sera de 0m,0625 ; la hauteur du banc, de 45 à 55 centimètres, et sa largeur de 25 centimètres.

» *c*) La place réservée à chaque enfant doit être d'au moins 45 centimètres en largeur.

» *d*) Le passage entre deux tables aura 20 centimètres de largeur.

» *e*) Sous la table il y aura un appui pour les pieds.

» *f*) Chaque banc doit être muni d'un dossier, à moins que la muraille, ou le pupitre du rang suivant, ne puisse en tenir lieu. »

Les systèmes les plus généralement suivis, dans les communes qui ont réformé l'ancien mobilier scolaire, sont ceux du Dr Fahrner et du Dr Guillaume, dont le nom a été mentionné plus haut dans l'article général ; c'est un mobilier fixe, à distance nulle, et à deux places. La ville de Bâle, entre autres, a adopté un modèle de ce genre : le règlement bâlois distingue six grandeurs moyennes, graduées d'après l'âge des élèves ; le dossier est une simple bande de bois légèrement bombée, destinée à soutenir seulement les reins ; l'appui pour les pieds est à des hauteurs différentes, suivant les tailles.

UNION AMÉRICAINE. — Nous reproduisons ci-dessous ce que dit du mobilier scolaire des États-Unis le *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition de Philadelphie :*

« Le dernier mot du progrès dans le mobilier scolaire, c'est le *single desk* (pupitre à une seule place) avec son siège à dossier, tel qu'on le trouve à Boston, dans toutes les écoles. De là il s'est répandu partout, et notamment dans l'Ouest. En Pensylvanie et à New-York on trouve encore généralement le *double desk*. Nulle part, même dans les plus pauvres écoles, on ne rencontre la table à cinq ou six places.

» Le *single desk* se trouve avec toutes les conditions de luxe dans les maisons de fournitures scolaires : c'est à qui réalisera le plus de progrès dans la forme des pieds en fonte, dans la solidité de l'assemblage, dans le choix des bois, la forme des encriers.

» Le *single desk* et le *double desk* se fabriquent pour six ou huit tailles différentes, depuis la *primary school* jusqu'à la *normal school*, de l'enfant de cinq à six ans jusqu'à l'adulte de vingt ans. On les trouve d'une seule couleur, en bois de cerisier, à Boston et à New-York ; de deux couleurs à Chicago, par la combinaison du bois de noyer et du bois d'érable ; ailleurs en sapin. Rien de plus coquet et de plus commode que ces petits meubles.

» Le modèle Andrews de Chicago, comme celui des écoles de New-York, établit la solidarité entre deux sièges d'une même file. Le banc d'un pupitre se trouve adossé au pupitre qui vient après ; en outre, le siège peut se relever. Cette dernière disposition est utile, sutout avec les *double desks*, et elle permet de résoudre ce problème si difficile de mettre le bord du pupitre et celui du siège sur la même verticale, sans gêner l'élève quand il prend sa place.

» A New-York on a imaginé, en vue des *halls* et des salles de récitation, un pupitre qui peut se rabattre ; mais ce système a des inconvénients et ne nous paraît pas nécessaire. Les pupitres de Boston nous semblent de beaucoup supérieurs aux autres.

» Les pupitres à une seule place coûtent depuis 5 jusqu'à 6 ou 7 dollars et les pupitres à deux places depuis 6 dollars 1/2 jusqu'à 8 dollars 1/2. On voit qu'il y a pour une même classe une assez notable économie à employer les derniers (3 1/2 ou 2 dollars par élève) ; c'est ce qui fait encore adopter les *double desks* dans les écoles de la Pensylvanie et dans les classes primaires des écoles de l'Ouest (Ohio, Indiana, Iowa, Michigan).

» Le maître n'a jamais, aux Etats-Unis, une estrade élevée où il se tient pour enseigner. Sur une plate-forme de 18 à 20 centimètres, quisouvent occupe toute la largeur de la classe, et derrière laquelle se trouve un très long tableau noir, se trouve simplement une table à tiroirs avec un petit pupitre et une chaise ordinaire. C'est là que se place le maître ; mais il y est rarement pendant la leçon. Dans les classes de récitation, la maîtresse n'a souvent pas de table, mais une chaise élevée avec une tablette pour les pieds, et un petit appareil mobile fixé à gauche pour y placer un livre.

» A l'entrée de toutes les classes, dans le corridor, on trouve un robinet donnant de l'eau fraîche dans une cuvette en porcelaine, et un petit gobelet en métal anglais. La cuvette est placée sur un petit meuble qui cache le vase destiné à recevoir l'eau sale. »

MODELAGE. — Les programmes d'enseignement des écoles normales primaires, du 3 août 1881, et ceux des écoles primaires supérieures, du 15 janvier 1881, ne parlent pas du modelage. Par contre, une place a été faite à cet exercice dans le programme des écoles primaires (27 juillet 1882), dans celui de l'école d'enseignement professionnel de Vierzon (11 août 1881), et dans celui de l'école normale spéciale de travail manuel (1884). Le programme des écoles primaires porte, sous la rubrique *Travaux manuels :* « Modelage : reproduction de solides géométriques et d'objets très simples (dans le cours élémentaire). — Modelage : ornements simples d'architecture (dans le cours moyen). — Exercices combinés de dessin et de modelage : croquis cotés d'objets à exécuter et construction de ces objets d'après les croquis, ou vice-versa (dans le cours supérieur). » Pour le programme de l'école de Vierzon, V. l'article *Manuelles d'apprentissage* (*Ecoles*), p. 1831 ; pour le programme de l'école normale spéciale de travail manuel, V. *Manuel* (*Travail*), p. 1827.

MODÈLES. — Au mot *Dessin*, le Dictionnaire de pédagogie s'est déjà occupé des modèles. Il en a défini la nature, il en a indiqué le rôle en disant qu'en résumé ils devaient suivre pas à pas la méthode, en être l'accompagnement nécessaire et, en quelque sorte, la figure sensible. Il les a distingués en deux classes que l'on peut appeler d'une part les modèles géométriques et de l'autre les modèles artistiques. Mais en réalité cette distinction est le fait de l'analyse : car, si l'on considère l'essence du dessin et son unité fondamentale, les véritables modèles, quel qu'en soit le sujet, ne représentent qu'une succession de modes gradués et qu'une série d'exercices allant du point et de la ligne droite jusqu'aux délinéations infiniment variées qui servent d'enveloppe aux formes vivantes.

Néanmoins, puisque la logique met à la base de l'enseignement du dessin les idées et les tracés géométriques, on peut dire que les modèles à employer, pour fixer ces idées et obtenir ces tracés, doivent être d'ordres différents. Mais c'est la science elle-même qui en établit la classification et qui en assure la perfection. Les uns seront des représentations linéaires des figures et des solides géométriques, et nous présenteront ensuite ces solides eux-mêmes sous leurs formes matérielles. D'autres, d'un caractère plus abstrait, serviront à faire comprendre d'abord la position de lignes données par rapport à des plans donnés; puis la position de différents plans les uns par rapport aux autres; les évolutions de plans, qu'il s'agisse de développements ou de rabattements ; les projections sur des plans divers, etc. Une autre classe de modèles sera consacrée aux applications du dessin linéaire et géométrique, à la coupe des pierres, à la menuiserie et à la charpente : elle offrira des exemples des principaux assemblages, etc. Enfin, comme complément, on donnera un balustre, une colonne, une porte, une niche en maçonnerie avec l'appareil de leur construction. Ces derniers modèles formés de parties rassemblées ou juxtaposées pourront se diviser et montrer le détail de leurs coupes verticales et horizontales les plus importantes. Les modèles en relief devront être construits de manière à se prêter à des exercices de relevé géométral et de perspective. Ils ont ce privilège d'être d'un caractère universel et de se trouver, en ce qui concerne leur nature et leur choix, au-dessus de la discussion.

Le choix des modèles dits artistiques soulève, au contraire, une importante question souvent controversée. A quelle famille d'œuvres d'art, à quelle époque privilégiée convient-il de les emprunter ? Un pareil sujet mérite qu'on s'y arrête. Nous le traiterons brièvement.

I. — Si l'art, en général, est une expression, sous une forme aussi parfaite que possible, des idées les plus conformes à la véritable nature de l'esprit humain, cette qualité, qui fixe la valeur des productions, qui assure leur universalité et leur durée, doit être celle que nous rechercherons avant tout dans nos modèles.

Le privilège de survivre à des civilisations éteintes, pour demeurer à travers les siècles un sujet d'admiration et comme un titre de noblesse pour l'humanité, ce privilège est celui des productions que l'on a appelées classiques : il appartient aux chefs-d'œuvre de l'antiquité et à un grand nombre d'ouvrages des artistes de la Renaissance. Ces deux grandes phases de la splendeur du génie humain nous ont laissé des exemples d'un ordre différent. Les anciens ont donné à la forme, et particulièrement à la forme humaine, la signification la plus étendue. D'une part, ils voyaient dans celle-ci la représentation la plus fidèle de l'esprit ; et, d'un autre côté, par une profonde observation, ayant démêlé les affinités qui existent entre certaines manières d'être du corps humain et la nature extérieure, ils avaient créé une série de types qui, partant de mélanges plus ou moins adoucis de l'homme avec la brute, exprimaient la vie naturelle à ses différents degrés et l'élevaient dans l'ordre de l'esprit jusqu'aux personnifications les plus hautes et les plus subtiles. Dans ces personnifications nombreuses et admirablement caractérisées, créées par les artistes avec autant de sûreté que s'ils n'eussent fait que copier des modèles vivants, les antiques offrent, au milieu de leur variété, une simplicité de donnée, une perfection de proportion, une beauté de lignes qui les rendent à jamais propres à charmer l'imagination et à servir aux progrès de la raison.

Ce que nous disons de la figure humaine s'applique également à l'ornement, particulièrement à celui qui emprunte ses éléments à la flore et à la faune, alors même que de leur combinaison résultent des ê res chimériques.

Les œuvres de la Renaissance, bien qu'inspirées par l'antiquité, sont moins le fait d'un idéal préconçu ; elles sont plus personnelles à l'artiste, plus passionnées, plus semblables à notre vie. Elles sont excellentes par l'expression morale de la figure humaine ; elles brillent dans l'ornement, par une vivante et inépuisable fantaisie : et, quoique le désir de montrer du talent soit souvent la seule idée qui les ait inspirées, elles ont, par leur tournure hardie, par leur esthétique raffinée et par une sorte de contention de pensée tout à fait propre aux modernes, quelque chose de sublime ou de rare et, par suite, une imposante autorité.

Nous savons qu'il peut exister chez plusieurs personnes une prévention très forte contre l'antiquité considérée comme classique. On voit quelquefois, dans l'importance qu'on lui accorde dans les études, la cause du développement difficile de notre originalité. C'est oublier notre histoire et méconnaître les points de contact et les conformités remarquables qui existent entre le génie antique et notre génie national. Et s'il était nécessaire de montrer que celui-ci a rencontré sa plus complète et sa plus vive expression sous l'influence des anciens, il suffirait de nommer le XVIIe et le XVIIIe siècles. Qui oserait dire que l'étude de l'antiquité, si dominante alors, ait entravé le premier dans la création d'un style original dans sa grandeur, et refroidi le second dans l'expansion de sa vie charmante et d'une grâce sans précédents?

Si notre temps a tiré un moindre parti de son commerce avec les anciens, c'est qu'il y est revenu bien plus par un sentiment mal défini et par l'imagination que par la raison, bien plus par l'imitation de qualités purement extérieures et une sorte d'amour de la vétusté que par l'étude de ces conditions morales, aussi bien que matérielles, à l'aide desquelles les artistes de l'antiquité ont su revêtir des formes de la vie de pures abstractions et élever la réalité jusqu'à l'idéal.

D'autres personnes voudraient que l'on allât directement à la nature vivante. Elles ne sont pas effrayées de placer tout d'abord l'élève en face de mille cas divers; elles ne redoutent pour lui ni les entraînements de la réalité, ni le doute qui naît de ce qui passe ; elles mettent avant tout l'étude des particularités et, au-dessus de tout, le développement du sens individuel.

A vrai dire, nous trouvons dans le monde de l'art ce qui se produit ailleurs : deux courants d'idées, deux partis. D'un côté, l'on se préoccupe de ce qui dure ; de l'autre, on n'a souci que de ce qui échappe. Au fond ce sont là les termes nécessaires du grand contraste dont résulte la vie! Mais chacun de ces termes a son rôle et sa place. C'est dans ce sentiment que nous ferons observer à ceux qui repoussent la tradition comme base de l'enseignement, qu'il n'y a pas de science de ce qui change, et que le respect absolu du sentiment particulier serait la négation de toute éducation. L'art n'est pas autrement constitué que l'esprit humain : il est composé d'éléments spontanés, mais aussi de travail réfléchi. Ce travail est celui de la raison. Rien de moins individuel qu'elle; c'est le fonds commun de l'humanité. Assurément, sans passion, sans liberté, l'homme n'est pas complet. Mais ce que l'éducation communique d'idées générales aux esprits les plus originaux, le peu qu'elle leur en donne est ce qui les soutient d'abord et ce qui rend leurs œuvres accessibles à nos humbles compréhensions.

De telles données sont conformes aux tendances logiques du génie français, aux besoins de notre esprit toujours prêt à subordonner l'individu, et plus disposé à chercher le mieux dans le perfectionnement de la règle que dans le développement de l'indépendance. Sans doute il existe dans le domaine de l'imagination des qualités sinon plus désirables, du moins plus brillantes que celles que nous possédons. Pouvons-nous les acquérir de propos délibéré? Qu'on y regarde bien et qu'on dise si, en cherchant à nous compléter depuis cinquante ans, nous n'avons pas un peu perdu de notre clairvoyante raison, sans avoir pu doter nos œuvres du charme que revêtent ailleurs la libre fantaisie et une vague sensibilité.

Une dernière question est celle de savoir s'il faut placer indifféremment et tout d'abord entre les mains de la jeunesse les mille documents que l'histoire de l'art a mis à notre disposition. Ce serait encore un grand danger. Rien de plus séduisant pour nous, dans les productions de l'art, que le caractère; rien aussi de plus délicat à fixer, d'abord, que la limite qui sépare le caractère, tel que l'art le comporte, de la bizarrerie. On ne peut pas accueillir indifféremment tout ce qui a été fait : il faut commencer par former le goût. Nous n'entendons pas certainement éloigner pendant longtemps des yeux de l'élève des documents dont la connaissance est indispensable aujourd'hui. Leur étude sincère et éclairée trouve son application naturelle dans les restaurations sans nombre que notre époque est appelée à opérer. Mais il faut craindre d'étouffer chez l'élève la précieuse faculté de juger. Nous le craignons, c'est aux études historiques abordées sans discernement que notre école doit attribuer la timidité, le goût incertain qu'elle apporte dans les travaux d'imagination et son entraînement vers les pastiches.

Décidés à n'aborder la nature qu'avec un guide et l'histoire de l'art qu'appuyés sur une critique, nous ferons donc sagement de choisir nos modèles parmi les œuvres de l'antiquité, en évitant l'archaïsme, et aussi parmi celles de la Renaissance. Tandis que dans les premières nous trouverons la simplicité, la justesse et cette sérénité qui sont un signe du but désintéressé de l'art, les secondes nous offriront, dans la manière d'exprimer les formes, une énergie qui doit être le plus utile des remèdes pour combattre la langueur de nos œuvres et pour faire justice de la théorie énervante qui fait consister l'art à amoindrir les grands accents de la nature. Croit-on mieux exprimer par là ce que la nature dit si vivement à notre esprit? C'est pour préparer la jeunesse à la saisir par ses côtés généraux et permanents que nos modèles lui sont offerts. Des notions essentielles de perspective et d'anatomie leur viendront en aide. Partant de là, nous serons conséquents avec nous-mêmes en disant ici que les études d'après nature, venant en leur temps, doivent, en définitive, attirer la prédilection de tous ceux qui dessinent; qu'elles assurent la vie de l'art et que, si après qu'on y aura été bien préparé elles sont sincèrement conduites, elles provoqueront la reconstitution d'un idéal.

L'amour de la vérité non pas systématiquement ornée, non pas rabaissée par la recherche de détails infimes, mais bien de la vérité élargie et ramenée aux conditions essentielles de l'être, a toujours animé les plus grands esprits. C'est dans ce sens que Fénelon, appliquant à l'art de l'écrivain les idées qui précèdent, disait dans son discours de réception à l'Académie française : « On a compris enfin qu'il faut écrire comme les Raphaël, les Carrache et les Poussin ont peint, non pour chercher de merveilleux caprices et pour faire admirer leur imagination en se servant du pinceau, mais pour peindre d'après nature. » Mais par quelle série d'études ces beaux génies ne s'étaient-ils pas préparés à rendre vraiment la nature en lui donnant sa plus haute expression!

II. — Ces idées d'unité et de méthode ne sont pas nouvelles, mais il est toujours nécessaire d'y insister. Elles prévalent aujourd'hui dans le choix des modèles qui servent à l'enseignement du dessin.

Et d'abord les programmes adoptés par le Conseil supérieur de l'instruction publique pour les divers établissements universitaires sont les mêmes, qu'ils s'adressent à l'enseignement primaire ou à l'enseignement secondaire. En réalité, de même que le dessin est un, de même il n'y a qu'un programme, dont les parties successives s'appliquent aux différentes classes, suivant leur degré. Ainsi tandis que l'enseignement du dessin à l'école primaire s'arrête aux éléments et se borne aux huit premiers paragraphes, celui des écoles normales va plus loin et atteint jusqu'au paragraphe 15, alors que celui des lycées épuise entièrement le programme général. (V. dans la IIe PARTIE de ce Dictionnaire, 2e tirage, au mot *Dessin*, p. 580, le texte des programmes des écoles normales et des écoles primaires.)

Persuadé que les programmes seraient lettre morte s'il n'existait pas de modèles adaptés à leur application, le ministère de l'instruction publique et des beaux-arts a formé, pour l'enseignement du dessin, des collections de modèles gradués, destinées aux écoles primaires, aux écoles normales, et aux lycées et collèges. Il existe six types différents de ces collections, savoir : 1° pour les écoles primaires, une collection réduite; 2° pour les écoles normales, une collection réduite; 3° à l'usage des écoles normales et des écoles primaires supérieures, une grande collection; 4° pour les

collèges, une collection réduite; 5° une collection pour les lycées et collèges, classes élémentaires jusqu'à la 4e inclusivement; 6° enfin une collection pour les lycées et collèges, classes supérieures.

Les collections destinées aux écoles primaires et aux écoles primaires supérieures sont accordées gratuitement à toutes les écoles qui en font la demande, dans les limites du crédit annuel mis à la disposition du ministère à cet effet. Ce crédit est de 20 000 francs, et jusqu'à présent il a permis de satisfaire à toutes les demandes; les communes, toutefois, prenant à leur charge les frais d'emballage et de port. Toutes les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices ont été dotées soit de la grande collection n° 3, soit de la collection réduite n° 2.

Nous allons donner d'abord la liste des modèles qui composent la grande collection des écoles normales (collection n° 3), en indiquant les paragraphes du programme auxquels ces modèles s'appliquent. Nous les présenterons ainsi classés dans leur ordre pédagogique.

La plupart de ces modèles sont tirés de la collection de moulages de l'École des beaux-arts. Ils figurent au catalogue de l'École sous les numéros indiqués à gauche de la colonne.

N° 3. — Collection complète des écoles normales et des écoles primaires supérieures.

Série A. — *Modèles graphiés, pour l'enseignement primaire du dessin.* (Programme général, § 1, 2, 3 et 4).

		Prix.
»	Dix grandes feuilles de Cernesson	7.00
»	Deux cahiers (cours élémentaire), par Cernesson	1.40
»	Neuf grandes feuilles, dessin à main libre, courbes elliptiques, etc. (nos 7, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16 et 17), Montrocq, éditr.	
»	Grammaire du dessin, de Cernesson (livre à l'usage des maîtres)	16.00
»	Instruments pour l'étude au tableau, règle graduée, etc	9.40

Séries B, C et D. — *Modèles pour l'enseignement élémentaire du dessin perspectif à vue, et du dessin géométral.* (Programme général, § 5 et 6.)

»	Cinq solides géométriques (cube, prisme, cylindre, pyramide, cône), en fil de fer.	18.00
»	Cinq solides (les mêmes que ci-dessus) en zinc peint en blanc	22.75
»	Huit modèles d'ornement, plan sur plan, de la collection dite « de l'Ecole des arts décoratifs » (nos 1 à 8)	22.40
»	Assemblages de charpente et de menuiserie (12 pièces)	52.50
»	Perspective élémentaire d'Ottin, et cahier	0.59

Séries E et F. — *Fragments et ornements d'architecture.* (Programme général, § 7, 8, 9, 11 et 14.)

2,839	Denticules. Temple de Castor et Pollux	5.25
2,838	Perles (agrandies). Temple de Castor et Pollux	5.25
2,739	Oves (restaurés). Temple de Mars vengeur.	7.13
2,740	Rais de cœur (restaurés). Temple de Mars vengeur	5.25
2,966	Filet grec du temple de Mars vengeur	9.00
»	Canaux du larmier. Temple de Castor et Pollux	6.75
2,852	Piédestal	4.88
2,872	Partie d'ante	9.00
2,942	Frise grecque (restaurée)	3.75
1,096	Frise du Capitole, 1er fragment	2.25
1,097	— 2e —	1.90
2,634	— 3e — la palmette	3.00
2,741	Frise avec rinceaux (restaurée)	9.00
2,777	Feuille d'acanthe. Temple de Mars vengeur.	13.50
406	Stèle	1.88
2,868	Vase amphore..... } Style grec (d'après les terres cuites du musée du Louvre)	10.50
2,869	— cratère	12.00
2,870	— hydrie	13.50
1,195	— Sosibius	16.50
2,938	Rosaces Renaissance (de l'ancien hôtel de ville de Paris (les rosaces sont dans leurs caissons))	10.50
2,936		10.50
2,770	Ordre dorique du théâtre de Marcellus, à Rome (restauration à moitié). — Entablement et corniche	41.2
2,769	— Architrave	
2,768	— Chapiteau	18.75
2,776	Ordre ionique du théâtre de Marcellus (réduction à moitié par M. Dutert), 5 pièces : 75 fr. — Corniche, partie sup.	11.50
2,775	— — inf.	19.00
2,774	— Architrave et frise	15.00
2,773	— Chapiteau	21.00
2,772	— Base	16.50
2,827	Ordre corinthien du temple de Jupiter Stator, à Rome (restauration au quart par M. Dutert), 5 pièces : 262.50. — Corniche, partie sup.	68.00
2,826	— — inf.	38.00
2,825	— Frise et architrave	34.00
2,824	— Chapiteau	11?.00
2,823	— Base	30.00
»	Planche représentant les ordres	0.50
»	Six planches du cours d'ornement, par Grellet, nos 3, 8, 14, 20, 46, 48	5.40

Série G. — *Animaux et ornements qui en dérivent.* (Programme général, §§ 11 et 15.)

676	Tête du cheval de bronze. Musée de Florence	22.50
2,778	Griffe avec tête de lion (restaurée)	11.25
2,625	Tête de molosse. Musée de Florence	6.00

Série H. — *Tête humaine, masques et bustes.* (Programme général, §§ 10 et 14.)

2,746	Junon Ludovisi (masque colossal)	24.00
1,476	Minerve (masque)	2.62
1,418	Ariane (buste)	11.25
1,433	Antinoüs en Bacchus (buste)	15.00
1,451	Agrippa (buste)	5.25
1,301	Voltaire de Houdon (buste)	11.25
1,994	Tête de cariatide de la villa Albani	22.50
»	Onze planches du cours de Bargue, nos 34, 36, 38, 40, 50, 52, 55, 59, 63, 68, 69	17.60
»	Dix planches dessinées par L. Cogniet, nos 1, 2, 3, 6, 9, 14, 15, 17, 19, 22	4.50
»	Têtes esquissées et ombrées.— Vingt photographies d'après les grands maîtres	71.20

Séries I et J. — *Extrémités du corps humain et anatomie.* (Programme général, § 13.)

1,471	Jambe de Germanicus	3.75
1,046	Bras d'homme avec pectoral	5.25
2,902	Écorché, de Caudron	13.50
1,477	Bras écorché	3.00
1,552	Jambe écorchée	2.25
«	Planche explicative du Dr Fau	2.00

Série K. — *Torses et figures entières.* (Programme général, §§ 12 et 15.)

2,843	Ptolémée et Arsinoé (camée)	1.50
2,844	Cérès et Bacchus (camée)	1.50
2,745	Trois villes personnifiées (bas-relief)	16.50
2,743	Combat d'Amazones. Bas-relief d'Éphèse	52.50
2,062	Panneau : enfant et rinceaux (bas-relief)	4.13
633	Victoire ailée. Temple de la Victoire aptère, Athènes	13.50
2,818	Le Faune au chevreau (statue)	82.50
1,388	Le Tireur d'épine (statue)	37.50
2,920	Vénus de Milo (réduction)	22.55
2.815	Achille Borghèse (réduction)	36.80
2,919	Le Gladiateur (réduction)	33.75

Le prix total de cette collection s'élève à la somme assez considérable de 1 300 francs, ce qui explique pourquoi toutes les écoles normales n'en ont pas encore été dotées; mais toutes, sans exception, ont reçu la collection n° 2, qui est une réduction de la collection complète. Nous en donnons ci-après le catalogue.

N° 2. — Écoles normales (collection réduite).

	Désignation des modèles.	Prix.
» » » » »	Solides géométriques en zinc peint en blanc (Hauteur 0m,20) : Cube, Prisme, Cylindre, Pyramide, Cône	22.75
2,839	Denticules (Temple de Castor et Pollux).	5.25

	Désignation des modèles.	Prix.
2,838	Perles (agrandies). Temple de Castor et Pollux	5.25
»	Canaux du larmier, Temple de Castor et Pollux	6.75
2,739	Oves du caisson du temple de Mars vengeur	5.10
2,740	Rais de cœur du caisson du temple de Mars Vengeur	5.25
2,872	Partie d'ante	9.00
2.966	Filet grec du temple de Mars vengeur.	9.00
2,942	Frise grecque (restaurée)	3.75
1,096	Frise du Capitole. 1er fragment	2.25
1,097	Frise du Capitole. 2e fragment	1.90
2,634	Frise du Capitole. 3e fragment	3.00
2,869	Vase cratère — Style grec : d'après les terres cuites du musée du Louvre	12.00
2,868	Vase amphore — Style grec : d'après les terres cuites du musée du Louvre	10.50
2,770	Ordre dorique (Théâtre de Marcellus à Rome.). La corniche	26.25
2,769	Ordre dorique (Théâtre de Marcellus à Rome.). La frise et l'architrave	18.75
2,768	Ordre dorique (Théâtre de Marcellus à Rome.). Le chapiteau	18.75
2,777	Feuille d'acanthe du temple de Mars Vengeur	13.50
2,933 à 2,936	Rosaces Renaissance de l'ancien hôtel de ville de Paris. (Les rosaces sont dans leurs caissons)	10.50

Cette collection réduite a été composée expressément en vue de la préparation à l'épreuve de dessin qui fait partie de l'examen du brevet supérieur d'instituteur ou d'institutrice. Les écoles normales qui ne possèdent que cette petite collection recevront, au fur et à mesure, les modèles qui manquent pour compléter la collection n° 3.

De plus, chaque année, à l'occasion des examens pour l'obtention du certificat d'études primaires et pour le concours de bourses dans les écoles primaires supérieures, le ministère fait composer de grands modèles muraux d'ornements à deux dimensions, répondant aux premiers paragraphes des programmes officiels (partie primaire). Après les examens, ces modèles sont donnés aux écoles normales ou aux écoles primaires supérieures, dont ils enrichissent les collections.

Le comité des modèles, dans sa séance du 6 avril 1883, a adopté une *Instruction* qui donne d'utiles conseils sur la manière dont la collection réduite doit être employée pour l'enseignement du dessin. Nous en extrayons les passages essentiels :

« Les modèles sont classés, sur la liste, dans un ordre pédagogique; c'est celui dans lequel il conviendra que les candidats les dessinent s'ils veulent en tirer tout le parti possible.

» Ils s'attacheront, dans les copies qu'ils en feront, à soigner tout particulièrement la justesse du trait et l'exactitude des effets dus à la perspective.

» Le coup de crayon et l'habileté dans l'emploi de l'estompe ne devront pas entrer en parallèle avec la précision des lignes, avec leur mise en place exacte, ni avec le juste sentiment de l'effet produit par les ombres et par les lumières.

» Les professeurs des écoles normales s'attacheront donc à développer ces qualités chez leurs élèves. Ils les exerceront tout particulièrement sur la *perspective d'observation.*

» Il faut entendre par là l'ensemble des notions et des règles qui permettent à un dessinateur, placé devant un objet en relief, de le bien observer afin de le dessiner ensuite sans violer aucune des lois générales de la représentation des objets dans leur apparence.

» Ces conseils sur la *perspective d'observation* se donneront à l'occasion des modèles en relief, et en les faisant copier.

» Messieurs les professeurs auront bien soin, seulement, de ne pas transformer ces exercices de dessin à main levée en des épures de *perspective linéaire.*

» L'élève doit, avant tout et toujours, faire acte d'observation; ses connaissances en perspective, tout en le guidant dans son travail, doivent surtout lui servir pour vérifier, en dernière analyse, la justesse de son dessin.

» *Organisation des leçons.* — Les professeurs des écoles normales feront travailler les élèves en les groupant autour d'un même modèle.

» Chaque dessin sera l'objet d'une sorte de concours exécuté dans l'espace d'une ou de plusieurs séances, suivant les cas. On ne devra pas exagérer la durée du temps accordé pour chaque concours.

» Il sera bon de faire copier plusieurs fois chaque modèle, mais en changeant la place des élèves dans le groupe, afin de leur faire faire des comparaisons fructueuses entre les représentations différentes qu'ils auront exécutées d'un même objet.

» Le professeur devra s'ingénier à disposer convenablement le modèle dans la salle de dessin, et à le bien éclairer, par une lumière franche, ayant une direction unique.

» Il le fera naturellement en cherchant celle des fenêtres de la salle pour laquelle le jour est le meilleur et en aveuglant les autres par des rideaux.

» Une fois les élèves groupés autour du modèle, que le professeur prenne la parole pour expliquer, à haute voix, comment il faut l'observer et en commencer le dessin, chercher la position de l'horizon et mettre en place les grandes lignes;

» Qu'il dise en quoi le dessin de tel élève, placé en face et à mi-hauteur, doit différer de celui de tel autre placé à gauche ou à droite, plus haut ou plus bas que lui;

» Qu'il indique, en les faisant observer sur le modèle lui-même, les différences qui existent entre les ombres propres et les ombres portées; qu'il signale et qu'il justifie la position des parties les plus sombres; qu'il fasse reconnaître les causes de tel ou tel reflet; en un mot, qu'il donne une grande importance à la leçon collective; qu'il en fasse la base même de son enseignement. »

La collection n° 1, destinée aux écoles primaires, est aussi une réduction de la grande collection n° 3.

N° 1. — Écoles primaires (collection réduite).

Numéros du catalogue.	Désignation des modèles.	Prix.
»	Dix grandes planches de Cernesson	7.00
»	Les deux premiers cahiers d'élèves de Cernesson	1.40
»	Instruments pour l'étude au tableau, règle graduée, compas, etc	9.40
»	Cinq solides géométriques en fil de fer non développables	18.00
»	Cinq solides géométriques en zinc	22.75
»	Huit modèles d'ornement des Arts décoratifs	22.40
»	Assemblages de charpente et de menuiserie (12 pièces)	52.30
»	Perspective élémentaire d'Ottin et cahier	0.64
2,839	Denticules	5.25
2,838	Perles agrandies	5.25
2,776	Moulure, fragment de corniche	11.25
2,739	Oves (restaurés)	7.13
2,740	Rais de cœur (restaurés)	5.25
»	Une planche représentant les ordres	0.50
2,777	Feuille d'acanthe (restaurée)	13.50
2,942	Frise grecque (restaurée)	3.75
406	Stèle	1.88
2,742	Frise du Capitole (restaurée)	9.00
2,741	Frises avec rinceaux (restaurées)	9.00
»	Six planches du cours d'ornement par Grellet, nos 3, 8, 14, 20, 46, 48	5.40
	Dix planches dessinées par L. Cogniet, nos 1, 2, 3, 6, 9, 14, 15, 17, 19, 22	4.30

Les assemblages de charpente et de menuiserie (douze pièces), ainsi que les cinq solides en zinc

qui sont d'un prix assez élevé, ne font pas toujours partie de la collection. Mais les assemblages de charpente et de menuiserie peuvent être remplacés par des objets usuels (tabourets, bancs, tables, etc.), qu'il est facile de se procurer partout. Quant aux solides, l'instituteur peut les faire construire en carton découpé par ses élèves. C'est un excellent exercice que l'on pratique fort habilement à l'étranger : il donne l'intelligence du développement des surfaces et, dans les écoles de filles, il prépare heureusement à la coupe des étoffes. [E. Guillaume, de l'Institut.]

MODÈLES PROTESTANTES (ÉCOLES). — V. *Ecoles modèles protestantes.*

MODES D'ENSEIGNEMENT. — Les manuels de pédagogie ont donné le nom de *mode* à la manière en laquelle le maître organise l'enseignement dans une école, selon qu'il s'occupe successivement de chacun des élèves en particulier (*mode individuel*), qu'il s'adresse à l'ensemble des élèves ou du moins à un groupe d'élèves recevant simultanément la même leçon (*mode simultané*), ou bien encore qu'il fait instruire les élèves les uns par les autres (*mode mutuel*).

Il est à croire que jamais, dans aucune école, on n'a pu pratiquer systématiquement l'un seulement de ces « modes » à l'exclusion absolue des deux autres. Les humbles magisters de l'ancien régime, auxquels on a souvent reproché de n'avoir connu que l'enseignement individuel, usaient cependant de l'enseignement simultané lorsqu'ils faisaient chanter en chœur à leurs élèves la monotone litanie du *b-a ba*; ils faisaient de l'enseignement mutuel lorsqu'ils chargeaient un élève de surveiller une division ou de faire réciter une leçon aux plus petits. Les Frères, qui furent les grands propagateurs de l'enseignement simultané, pratiquaient néanmoins l'enseignement mutuel et l'enseignement individuel. J.-B. de La Salle veut que chaque classe soit partagée en trois divisions, et que tous les écoliers d'une même division reçoivent ensemble la leçon : voilà le mode simultané; mais, pendant que le maître donne l'enseignement à une division, les élèves les plus avancés des autres divisions doivent faire réciter à leurs camarades leurs leçons, et leur servir de répétiteurs : voilà le mode mutuel; enfin, le maître doit s'assurer de temps en temps, par des interrogations, si tel ou tel écolier a compris, et lui expliquer ce qu'il n'entendrait pas : voilà le mode individuel. Lancaster, qui réduisit l'enseignement mutuel en système, en faisant des moniteurs le rouage essentiel de la classe et en supprimant tout enseignement direct du maître, pratiquait cependant l'enseignement simultané et même l'enseignement individuel, en ce sens que les élèves du même cercle recevaient « simultanément » la leçon du moniteur et étaient « individuellement » interrogés et repris par lui.

On a beaucoup disputé en France, dans la première moitié de ce siècle, à propos des mérites respectifs de l'enseignement simultané et de l'enseignement mutuel; ou plutôt il y a eu, de 1816 jusque vers 1850, une lutte très vive entre les écoles congréganistes et la Société pour l'instruction élémentaire. Cette dernière avait cru trouver dans le système *monitorial* de Lancaster un moyen efficace d'instruire à peu de frais les masses populaires; l'Eglise et le gouvernement de la Restauration virent de mauvais œil cette tentative et cherchèrent à la faire échouer. — V. ci-dessous *Mutuel (Enseignement)*. — Aujourd'hui ces querelles n'ont plus qu'un intérêt historique. Le système de Lancaster, qui avait fourni un expédient utile à une époque où l'on manquait de maîtres, a pu être remplacé par une organisation meilleure; les termes de *mode individuel*, *simultané* et *mutuel*, dont l'explication tenait une si grande place dans les vieux traités d'éducation, ont presque disparu de l'usage; les écoles de nos jours, où un heureux éclectisme a remplacé les anciennes routines et les systèmes étroits, ont pris à chaque mode ce qu'il a de bon; et l'on se préoccupe désormais, non plus de rechercher le meilleur *mode*, mais d'appliquer les meilleures *méthodes*.

MOIS. — Nous traiterons, sous ce titre, de la répartition mensuelle des matières du programme d'enseignement primaire.

La loi détermine d'une manière générale les matières que l'enseignement primaire doit embrasser dans toutes les écoles. Mais ce n'est là qu'un énoncé très sec et très court. Si les instituteurs n'avaient pas d'autre guide, ils marcheraient absolument au hasard.

Aussi depuis longtemps déjà a été reconnue l'utilité d'un programme indiquant d'une façon précise, pour chaque matière, le point de départ, le point d'arrivée, le chemin à parcourir. On a reconnu également la nécessité de déterminer le temps qui doit être consacré chaque jour à l'étude de chacune des matières en raison de son importance. Toute bonne organisation pédagogique comprend donc nécessairement un programme et un emploi du temps. Pour que cet emploi du temps, ajouté au programme, constitue avec ce dernier un plan complet d'études, il est indispensable qu'il ne se borne pas à indiquer le nombre d'heures qu'il y a lieu de consacrer chaque jour à chaque matière d'enseignement, il faut encore qu'il détermine quelle partie du programme doit être étudiée dans un temps donné. C'est là le but de la répartition mensuelle des matières du programme telle qu'elle existe dans le département de la Seine, d'une manière officielle, depuis 1868.

Il peut être intéressant de rappeler ici les circonstances dans lesquelles fut rédigée la première répartition mensuelle du département de la Seine.

Dès 1867, M. Gréard, alors inspecteur d'académie, avait mis à l'étude un projet d'organisation pédagogique. Au mois de juillet 1868, le ministre, sur l'avis du Conseil impérial de l'instruction publique, approuvait le règlement de cette organisation. L'enseignement, dans les écoles primaires communales, laïques et congréganistes, du département, était divisé en trois cours : cours élémentaire, cours moyen, cours supérieur. Au règlement était joint un tableau fixant le programme de chaque cours. Ce programme était rédigé de telle sorte que les trois cours progressifs fussent à la fois « indépendants et connexes ». Le programme de chaque cours présentait, « dans chaque ordre de connaissances, un ensemble plus ou moins étendu, mais complet à son degré. » L'article 4 du règlement indiquait que chaque cours pouvait comprendre autant de divisions que le comportait le nombre des élèves de l'école. Au commencement de chaque année scolaire, les élèves étaient répartis entre les différentes divisions des trois cours, au moyen d'un examen fait, sous le contrôle de l'inspecteur, par le directeur ou la directrice de l'école. A la fin de l'année, les élèves du cours supérieur étaient admis à subir l'examen dont le certificat d'études était la sanction.

Dans les écoles laïques, l'enseignement mutuel venait à peine d'être abandonné. Les directeurs et les directrices d'écoles, dont tous les efforts avaient tendu à préparer et à accomplir cette importante évolution, étaient, en grand nombre au moins, prêts à seconder les vues de l'administration. Il n'en était pas de même du personnel nombreux placé sous leur direction. L'école normale n'existait pas. Les adjoints étaient presque tous élèves et anciens moniteurs des écoles mu-

tuelles. Ils étaient habitués aux procédés de ce mode d'enseignement. Tous étaient remplis de bonne volonté, animés du désir de bien faire; mais, il faut le dire, la tâche leur paraissait impossible. C'est surtout dans les dernières classes, dans celles qui allaient composer les cours élémentaires et les cours moyens, que la difficulté semblait grande aux maîtres. Il allait falloir donner un enseignement oral et intelligent à la place de l'enseignement machinal qu'avait établi le mode mutuel. Jusque-là, on s'était contenté, dans les petites classes, de montrer à lire, un peu à écrire et à compter. Les nouveaux programmes, apportant enfin dans la vie scolaire la variété nécessaire, allaient obliger les maîtres à s'occuper, même avec les plus jeunes enfants, de langue française, d'histoire, de géographie, etc.

On comprend sans peine combien ces maîtres avaient besoin d'être guidés dans cette tâche nouvelle et difficile. Ils le furent admirablement par les directions précises, méthodiques et élevées dont M. Gréard accompagna ces programmes et qu'il voulut bien développer lui-même dans une réunion à laquelle furent conviés tous les instituteurs et toutes les institutrices.

Ces directions étaient bien nécessaires. Il importait beaucoup en effet que chaque maître n'allât pas plus loin que ne le comportaient le degré d'avancement de ses élèves et la capacité de leur intelligence; il importait qu'il n'allât ni trop vite ni trop lentement. Les trois cours et surtout toutes les divisions d'un même cours devaient marcher parallèlement. Dans les grandes écoles du département de la Seine, les mutations sont nombreuses; il est nécessaire que l'enfant qui change de classe ou même d'école dans le courant d'une année scolaire retrouve, dans sa nouvelle classe ou dans sa nouvelle école, les mêmes leçons arrivées au même degré. Comment obtenir qu'il en soit ainsi? Comment empêcher chaque maître de se laisser aller à ses préférences et de s'arrêter complaisamment sur quelque partie de ce programme qui, pour être élémentaire, n'en est pas moins très vaste? Comment l'empêcher d'en trop dire, comment l'amener à en dire assez? En lui traçant sa voie, en l'enfermant dans des limites qu'il ne puisse dépasser et qui lui rappellent sans cesse que le développement qu'il peut donner à son sujet doit être en raison du temps qui lui a été accordé pour le traiter. C'est ce que pensèrent un certain nombre de directeurs et de directrices d'école; c'est ce que demandèrent quelques adjoints et quelques adjointes. Il leur vint à la pensée de diviser le programme de chacun des trois cours, et d'indiquer le temps que l'instituteur emploierait à parcourir les matières dont se composerait chacune de ces divisions. Le mois fut adopté comme unité de temps.

M. Gréard, qui avait le premier songé à cette répartition, accueillit le projet avec bienveillance; mais il voulut laisser aux instituteurs le soin de préparer eux-mêmes cette répartition, et il leur permit d'en faire l'essai. Des commissions se mirent à l'œuvre et la première division mensuelle fut arrêtée. Il y eut au début des tâtonnements, des hésitations; sous la direction des inspecteurs primaires, plusieurs modifications furent successivement apportées à ce travail. On lit, dans la circulaire du 14 août 1869, adressée par M. Gréard aux inspecteurs primaires, le passage suivant: « Préoccupés de la nécessité de ce *parallélisme*, plusieurs instituteurs m'ont demandé d'établir dans l'ensemble des matières d'enseignement de chaque cours des coupures qui déterminent la tâche de chaque mois. Ma première pensée avait été de procéder ainsi dans la rédaction des programmes. J'ai cru préférable pour une première année d'épreuve de laisser une plus grande liberté d'action. Je crois bon, cette année encore, de surseoir à toute mesure générale; mais j'ai autorisé les instituteurs à adopter des cadres communs. L'expérience faite, l'administration verra à soumettre au Conseil départemental une réglementation qui, sans imposer à toutes les écoles un égal niveau, — l'organisation des cours dépendant, dans chaque établissement, de la force des élèves, — assurera la marche de chaque école dans sa voie, permettra aux enfants de passer impunément d'un quartier dans un autre et nous donnera le moyen de constater mois par mois les efforts et les progrès. »

La répartition mensuelle fut bientôt définitivement arrêtée, et les heureux résultats qu'elle a produits ont été consignés dix ans plus tard dans le remarquable mémoire rédigé par M. Gréard pour l'Exposition universelle de 1878. Il s'exprime ainsi à ce sujet: « A cet ensemble de dispositions générales furent ajoutés des programmes où le développement des matières de chaque cours était déterminé mois par mois. C'est sur le vœu et d'après les indications fournies par le personnel enseignant que la rédaction en fut arrêtée. Secondée par des emplois du temps mis en harmonie avec la nouvelle direction de l'enseignement, l'application de ces programmes régularisa promptement la marche des études. »

Le mouvement de réforme et d'organisation s'étendit de Paris aux départements. Des inspecteurs primaires en prirent l'initiative et des tentatives individuelles furent faites sur beaucoup de points. Les événements de 1870 les interrompirent.

Elles furent reprises en 1871, et cette fois ce fut par le ministère. Une circulaire de M. Jules Simon, alors ministre, fut adressée aux inspecteurs d'académie; elle était accompagnée de tableaux et de programmes types. Dans cette circulaire était démontrée la nécessité d'une organisation pédagogique comprenant un programme et un emploi du temps « avec tableaux du travail à l'appui ». Ce tableau du travail était une répartition trimestrielle des matières de l'enseignement. La répartition mensuelle avait paru sans doute trop minutieuse, pour un début surtout. Sans doute aussi on avait pensé avec raison que les écoles rurales ne sauraient être soumises au même régime que les écoles urbaines. Les conditions sont d'ailleurs fort loin d'être partout les mêmes. Les populations offrent d'un département à l'autre de grands contrastes. L'instruction est avancée dans quelques-uns, arriérée dans d'autres. Il faut tenir compte des circonstances de la vie, variant à l'infini suivant la nature des industries, des cultures, etc. La fréquentation scolaire se modifie avec ces circonstances. « L'uniformité dans le détail, dit très justement M. Jules Simon, eût arrêté tout progrès; ainsi se trouve justifié le caractère général des règlements qui ont suivi la promulgation des lois de 1833 et de 1850. »

Mais ce que l'administration ne pouvait sans inconvénients faire pour tous d'une manière uniforme, pouvait se faire dans chaque localité; car là, il était possible de tenir compte de toutes les circonstances particulières.

Chaque instituteur fut appelé à dresser lui-même son programme et son emploi du temps, qu'il devait ensuite soumettre à l'inspecteur d'académie. Une fois revêtu de l'approbation du chef, il devenait la règle absolue de l'école.

Beaucoup d'instituteurs, guidés dans cette voie par leurs inspecteurs, firent une répartition mensuelle des matières du programme, et cela surtout dans les grands centres.

Les dispositions libérales de l'administration, laissant, dans une certaine mesure, l'instituteur tracer lui-même les limites dans lesquelles il

doit se renfermer, ne pouvaient produire que de bons résultats : on se soumet plus volontiers à la règle qu'on s'est imposée soi-même. Ces dispositions sont restées les mêmes aujourd'hui. L'article 16 de l'arrêté ministériel du 27 juillet 1882 porte : « Au commencement de chaque année scolaire, le tableau de l'emploi du temps par jour et par heure est dressé par le directeur de l'école, et, après approbation de l'inspecteur primaire, il est affiché dans les salles de classe. »

La loi du 28 mars 1882 a apporté des modifications importantes au programme de l'enseignement primaire. De nouvelles matières, qui n'étaient autrefois que facultatives, sont devenues obligatoires. Des modifications devront donc être faites aux répartitions trimestrielles et mensuelles en usage avant cette date. La marche qu'avait suivie M. Gréard en 1868 a été suivie de nouveau. A Paris on a laissé aux instituteurs le soin de faire eux-mêmes, de concert avec chaque inspecteur, leur répartition ; généralement l'ancienne répartition a été conservée pour les matières communes aux deux programmes ; un projet définitif rédigé par l'administration, qui s'est inspirée de l'expérience et des tentatives de deux années, est sur le point (1884) d'être soumis au Conseil départemental. Quelques autres départements ont déjà leur répartition mensuelle.

Le Conseil supérieur a donné lui-même, à titre d'indication, un exemple de répartition mensuelle : c'est le programme spécial des leçons de choses de la classe enfantine. Chaque leçon est placée dans le mois où le maître peut facilement mettre sous les yeux des élèves l'objet même de la leçon. C'est en octobre qu'on parle de la vendange, en novembre de l'éclairage, en décembre du chauffage, etc.

Il est facile de déduire, de ce qui précède, les raisons qui plaident en faveur de la répartition mensuelle des matières du programme, raisons qui l'ont fait adopter par un grand nombre de bons maîtres, même avant qu'il fût question de la rendre obligatoire.

Mais pour qu'elle porte tous les fruits qu'on peut en attendre, il faut qu'elle soit bien faite, et qu'ensuite elle soit appliquée avec tact et mesure dans chacune des divisions de l'école. Elle doit, autant que possible, favoriser le parallélisme nécessaire entre les trois cours, ou tout au moins entre les cours élémentaire et moyen. Cette condition est importante, surtout dans les grands centres.

Elle doit ménager des révisions fréquentes. Il est indispensable que toujours le maître puisse revenir sur les leçons précédentes pour s'assurer qu'il en est resté une trace suffisante dans l'esprit des élèves.

Il faut encore qu'elle soit bien précise, qu'elle détaille un peu le programme général, que le maître voie clairement le terrain sur lequel il peut se mouvoir, la limite qu'il ne doit point dépasser sous peine de rompre un équilibre nécessaire.

Passons à l'application. On a fait à la répartition mensuelle une objection qui de prime abord paraît sérieuse, mais qui n'est que spécieuse, si le maître sait éviter les inconvénients qu'elle fait ressortir. On a dit : « Avec la répartition mensuelle, on ébauche tout, on ne finit rien. Il faut abandonner le programme d'un mois terminé pour entamer celui du mois suivant, alors même qu'on a la conviction que les élèves n'ont pas suffisamment compris ou qu'ils n'ont pas suffisamment retenu ce qui précède. Il n'est pas permis de s'arrêter, il faut marcher toujours. D'autre part, comme on recommence chaque année le même programme pour les enfants à qui leur degré d'avancement n'a pas permis de changer de cours, on leur laisse oublier ce qu'ils ont appris à la fin de l'année pour tout reprendre au commencement. L'enfant, par exemple, qui en était arrivé à la division, revient à la numération ; celui qui étudiait la Révolution française en juillet, revient aux Gaulois en octobre. »

Cette objection tombe si, dans l'application, le maître veut bien se convaincre qu'un enfant ne saurait, en une seule année, étudier toute la matière du programme d'un cours. Il fera certainement une seconde année, soit dans la même classe s'il s'agit d'une école rurale, soit dans une division plus élevée du même cours, s'il s'agit d'une école urbaine. Il faut donc que l'instituteur ne donne aux enfants d'une même division que ce qu'ils peuvent recevoir ; il n'est pas nécessaire que tout ce qui est indiqué soit dit, ni que tout soit approfondi au même degré. Il faut seulement que les élèves en reçoivent ce qui suffit pour les préparer à suivre. Il ne faut pas perdre de vue que le programme du cours élémentaire, tel qu'il est écrit dans la répartition mensuelle, indique, non tout ce que l'élève doit nécessairement apprendre dans une année, mais bien tout ce qu'il devra savoir pour passer dans le cours moyen. On ne saurait donc songer à lui faire monter d'un seul coup tout l'étage ; il y aura des degrés : ces degrés, ce seront les deux ou trois années qu'il mettra à traverser le cours. C'est au maître à faire à son tour des coupures dans le programme de chacun des mois pour l'approprier à l'intelligence de ses élèves. S'il doit, par exemple, voir en décembre l'empire carlovingien, il est bien certain que la première année il n'en verra que les grandes lignes. L'année suivante, il entrera dans quelques détails. Le cours moyen et le cours supérieur compléteront son œuvre. On voit que l'initiative qui lui est laissée est assez grande encore.

Les révisions que nous avons recommandées lui permettront de revenir sans cesse sur les leçons précédentes. Qu'il sache bien que si ses enfants n'ont pas retenu la matière du mois précédent, c'est qu'il a voulu aller avec eux plus loin qu'il ne devait. Il reviendra donc sur ses pas, pour assurer seulement les points indispensables, et il abaissera un peu la hauteur des degrés.

Enfin, il n'est jamais entré dans la pensée ceux qui ont demandé et établi une répartition mensuelle, de négliger, au début d'une année scolaire, l'acquis de l'année précédente. Si l'enfant qui était arrivé à la division revient à la numération, à l'addition, etc., c'est pour les revoir avec plus de détails, c'est pour les mieux comprendre ; mais rien n'empêche assurément d'entretenir par des exercices d'application les notions qu'il possède déjà. Il ne serait même pas sage d'agir autrement.

On le voit, la contrainte qu'impose au maître la répartition mensuelle est plus apparente que réelle ; elle est salutaire. Faute d'un plan bien déterminé, on n'avance pas ; on piétine sur place. Il n'était pas rare autrefois de rencontrer des écoles où, pour l'histoire, on arrivait à peine à Charlemagne au mois de juin.

Un assez bon nombre de maîtres souhaiteraient que la répartition mensuelle ne comprît que neuf mois. Le reste de l'année scolaire serait consacré à une récapitulation générale. La raison de ce vœu est dans la nécessité où l'on se trouve presque partout de commencer en juin les examens du certificat d'études. Les élèves n'ont point achevé encore de parcourir tout le programme, ce qui peut nuire au succès de l'examen, ce qui nuit surtout à leur instruction générale.

On s'est demandé s'il ne serait pas bon d'établir pour les écoles normales une répartition mensuelle des matières d'enseignement. Nous ne

serions pas éloigné de la demander. Sans doute, le professeur de l'école normale, qui n'est chargé que de quelques matières spéciales, risque moins de s'égarer, de s'attarder. Il est d'ailleurs sans cesse rappelé à l'ordre par la nécessité d'arriver au but dans un temps donné, et aussi par le directeur responsable des résultats. Cependant il ne faut pas perdre de vue que le défaut commun à tous les maîtres qui débutent, c'est de vouloir enseigner à leurs élèves tout ce qu'ils savent. Bien peu ont le rare talent de savoir se borner. Plus le maître est instruit, plus le danger est grand. Il oublie qu'il a mis dix, douze, quinze ans à s'assimiler ce qu'il enseigne, il voudrait en une année faire entrer tout cela dans l'esprit de ses élèves. De là, nécessité, selon nous, d'avoir un programme précis, un plan arrêté d'avance. On s'est plaint souvent que les programmes de l'école normale sont trop chargés. Nous croyons seulement qu'ils ne sont pas suffisamment précisés.

Une répartition trimestrielle faite par l'administration et reprise ensuite par le personnel enseignant de l'école qui la transformerait en une répartition mensuelle, apporterait, croyons-nous, dans les programmes cette précision désirable.

Ajoutons que cette répartition, une fois établie, devrait être connue des élèves-maîtres. Elle ne contribuerait pas peu à leur faire contracter de salutaires habitudes. Elle leur enseignerait à s'imposer une règle nécessaire. Elle développerait en eux l'esprit de méthode. [J. Gaillard.]

MOLIÈRE. — Molière a droit que la pédagogie s'occupe de lui, car lui-même s'est occupé de la pédagogie ; il s'en est occupé, il est vrai, pour la railler ; mais la pédagogie doit se montrer personne d'esprit : elle ne donne pas seulement des leçons, elle sait en recevoir, elle écoute, se recueille et tâche de profiter. Molière semble plus d'une fois confondre la pédagogie et la pédanterie ; les deux mots sont voisins, peut-être y aurait-il quelque affinité possible entre les choses ; raison de plus pour s'efforcer de les tenir distinctes et distantes. Quand Molière nous représente, dans le *Bourgeois gentilhomme*, le maître de philosophie commençant par parler latin à son élève qui n'y entend goutte et dénombrant dans le langage que chacun connaît, non sans ostentation et un secret contentement de lui-même, tout ce qu'il sait, tout ce qu'il est capable d'enseigner, il nous invite, par opposition, à rester en enseignant modestes et simples, à garder le ton naturel, celui des honnêtes gens, à nous oublier nous-mêmes pour ne songer qu'à ceux que nous avons devant nous et nous accommoder à eux. Quand plus loin il nous représente ce même maître, qui, ayant à apprendre la plus humble des sciences, l'orthographe, et la plus pressée, surtout quand il s'agit d'un élève de l'âge de M. Jourdain, remonte à l'origine des choses et démontre comment se prononcent les lettres, comment, pour prononcer celle-ci ou celle-là, il faut ou éloigner ou rapprocher les mâchoires, allonger les lèvres, serrer les dents, etc., il nous met en garde contre ces longs commencements où s'attarde une pédagogie inexpérimentée, contre ces inutilités, ces puérilités où, sous prétexte d'érudition, se complaît (ô philologie !) un savoir sottement épris de lui-même.

De Molière la critique la plus rapide, celle qu'il jette comme en courant, est grosse de leçons. Qu'on se rappelle les deux scènes de la *Comtesse d'Escarbagnas*, où il fait comparaître devant nous d'abord le précepteur, puis avec le précepteur l'élève ; elles sont bien courtes, mais comme elles sont remplies ! comme tout y porte ! La comtesse d'Escarbagnas, c'est l'éternelle ennemie de Molière, la femme qui s'en fait accroire et surtout veut en faire accroire aux autres, qui se paie de mots et d'apparences, qui se propose bruyamment les plus beaux modèles, prétend les imiter et ne fait que les singer. Provinciale, elle veut importer chez elle les belles manières et le grand ton de Paris ; elle a cessé d'appeler à la bonne franquette ses serviteurs par leurs noms ; elle a des *gens*, un laquais, une fille suivante, un écuyer ; elle a « une maison ». Dans cette maison figure un précepteur pour ses enfants ; quand on a un précepteur, c'est pour le montrer, pour s'en faire honneur. « Holà, monsieur Bobinet ! Monsieur Bobinet, approchez-vous du monde. » Ainsi interpellé, M. Bobinet se décide à paraître, lourd, emprunté, empêtré, archaïque de tournure et de langage, « donnant le bon vêpre à toute l'honorable compagnie » ; du reste, saluant bas, humble, cérémonieux et respectueux à outrance, surtout à l'égard de celle qui le nourrit. « Il a la *mine bien sage* », dit sur un ton d'ironie qu'il ne quitte guère un certain vicomte, vraiment homme du monde. Je le crois bien, et si l'élève devient jamais un esprit curieux, avide de nouveautés, chercheur, oseur, émancipé, un esprit fort, comme on disait en ce temps, ce ne sera certainement pas la faute du maître. M. Bobinet reparaît avec son élève, *grand dadais*, ou plutôt pauvre garçon (car je le plains) tout à coup arraché à son thème tiré d'une épître de Cicéron et à la solitude de la « belle chambre à alcôve » pour être exhibé devant tout ce monde ; on le tourne et le retourne ; on le fait saluer à droite et à gauche, on l'interroge, car il faut bien qu'il donne un spécimen de son savoir : il récite sa leçon de la veille, la première règle de sa grammaire latine, celle de Jean Despautère, une grammaire latine en latin, et, qui plus est, en vers latins. Molière n'en dit pas plus, n'insiste pas, ne disserte pas ; il montre, il fait rire de ce qui est ridicule. Mais que de réflexions s'éveillent dans l'esprit, d'abord sur cette pédagogie singulière du temps, sur cette méthode, cercle vicieux s'il en fut, qui consiste à faire apprendre les règles d'une langue dans la langue même qu'il s'agit d'apprendre, de formuler en vers des préceptes abstraits, techniques, ce qu'il y a de moins fait pour la forme du vers ! puis que de réflexions aussi sur cette sorte d'éducation qu'on appelle éducation particulière, sur ceux qui la donnent, sur ceux qui la reçoivent, sur ces maîtres recrutés, payés, traités on ne sait comment, sur l'élève condamné à un tête à tête perpétuel avec un de ces maîtres, voué à une vie isolée, ennuyée, ennuyeuse, toute à l'ombre et dans l'obscurité, sauf des ouvertures soudaines sur le salon où il entend ce qu'il ne devrait pas entendre !

Molière ne s'est pas contenté de faire en pédagogie œuvre critique ; il nous a dit sur cette matière délicate de l'éducation, en la prenant par son côté le plus délicat, l'éducation des femmes, ses préférences, ses idées. Il est vrai qu'à première vue ses idées ne sont pas rigoureusement conséquentes avec elles-mêmes. D'âge déjà mûr, à quarante ans, aimant une toute jeune fille qu'il aspire à épouser et qu'il épousa en effet, il expose comment il entend que la femme soit élevée et traitée, il est Ariste contre Sganarelle, il défend le système de l'éducation douce, confiante, aimable, contre celui de l'éducation rigoureuse, défiante, oppressive ; il bafoue Arnolphe qui prétend avoir raison d'Agnès en l'enfermant et en l'effrayant ; il professe que la femme doit être par nous éclairée, instruite ; il écrit l'*Ecole des maris* et l'*Ecole des femmes*. Plus tard, il s'épouvante des dangers que fait courir à la raison de la femme la science, il écrit les *Femmes savantes*. Comme il a bien plaidé ces deux thèses ! Comme il a établi la première avec force et autorité ! Comme il soutenu la seconde avec vivacité

et éclat! Comme avec Agnès il nous a bien montré les périls certains de l'ignorance chez la femme livrée sans défense à toutes les impressions, à toutes les impulsions de sa vive nature non contenue, non contrôlée, et s'égarant sans même en avoir conscience! Comme avec Philaminte, Armande et Bélise, il nous a bien montré les inconvénients possibles de la science dans cette même nature féminine! Bien plus, comme il nous a émus du spectacle de cette maison où nous voyons aller tout sens dessus dessous, le mari négligé et justement mécontent, la femme à qui certes ne manquent ni l'intelligence ni le caractère, mais chez qui les plus belles qualités sont à leur source même viciées, s'éprenant d'un vulgaire coureur de dot et près de sacrifier à ses chimères l'avenir de la plus jeune de ses filles; l'aînée manquant elle-même l'occasion de son bonheur; les intérêts de fortune si bien abandonnés qu'on peut apporter la nouvelle d'une ruine complète sans qu'aucun s'en étonne ou la mette en doute!

Mais ces deux thèses sont-elles donc si éloignées qu'il paraît d'abord? Ne saurait-on découvrir de l'une à l'autre un lien? A y regarder de près, la première ne serait-elle pas la correction, ou, pour parler plus juste, le complément de la seconde? Molière a commencé par dire : « Instruisez la femme; cela importe à sa propre dignité; il faut qu'elle devienne capable de se décider et d'agir par elle-même, et à l'occasion de se défendre elle-même; pères, cela importe à votre sécurité; maris, cela importe à votre honneur. » Bientôt il ajoute, lui, l'homme du bon sens et de la mesure : « Ne sortez ni du bon sens ni de la mesure; veillez à ce que le vin pur de la science, surtout quand l'usage en est encore nouveau, ne tourne point des têtes trop impressionnables; veillez à ce que la femme, admise avec l'homme au partage du savoir, consente à rester femme, à s'occuper de ce qui a été jusqu'ici, de ce qui doit toujours être le lot de la femme, les soins de la vie intérieure et domestique; à ce que s'élevant par l'instruction elle n'aille pas trouver au-dessous d'elle, traiter de vulgaire et grossier le programme du bon Chrysale :

> Faire aller son ménage, avoir l'œil sur ses gens,
> Et régler la dépense avec économie;

à ce qu'enfin le mari, même de la femme instruite, puisse le soir en rentrant trouver le logis en bon ordre, la table bien servie, une bonne soupe (car avec Molière on sort vite du vague des généralités, on va droit aux choses, aux réalités, comme il les appelle), les légumes bien accommodés, le rôti ni brûlé ni trop salé; oui, instruisez les femmes, mais ne nous faites pas des Philaminte et des Armande, faites-nous des Henriette. » Mais, ô poète, nous diras-tu comment Henriette, sortie des mêmes parents qu'Armande, élevée dans la même maison, avec les mêmes exemples sous les yeux, ayant reçu de tout point la même instruction, est devenue ce qu'elle est, aimable et sérieuse, sensée et charmante, Henriette enfin, si différente d'Armande? Quel problème tu nous as posé là?

En somme, Molière (il semble qu'il ne soit pas besoin de le dire) n'est pas pédagogue de métier; il l'a été à ses heures et par rencontre; il est pourtant de ceux que les pédagogues de métier peuvent et doivent lire avec fruit. Même lorsqu'il n'a fait qu'effleurer les choses de l'éducation, il y a porté un esprit merveilleusement droit et juste. Quel admirable précepte pédagogique contenu en ce vers :

> Je trouve que le cœur est ce qu'il faut gagner!

Sans doute Molière dans les questions qu'il touche n'est pas toujours assez précis et rigoureux; mais cette précision et cette rigueur ne sont point son affaire; il est homme de théâtre; il faut qu'il aille, qu'il passe, amuse et fasse rire; mais tout en faisant rire, il fait réfléchir aussi; il nous avertit, il nous met sur nos gardes; quand il crie casse-cou, nous aurions grand tort de ne pas faire attention. [E. Anthoine.]

MONASTIQUES (ÉCOLES). — V. *Écoles claustrales et monastiques.*

MONBART (Mme de). — Marie-Joséphine de Lescun, née à Paris vers 1750, épousa M. de Monbart, qu'elle suivit en Prusse en 1775. Elle publia à Berlin quelques ouvrages en français, entre autres deux traités d'éducation : *Sophie, ou de l'éducation des filles*, 1777, in-8°, et *De l'éducation d'une princesse.* Mme Briquet, l'auteur d'un *Dictionnaire des dames françaises*, fait un éloge pompeux de *Sophie* : « Aux agréments du style et à la délicatesse des réflexions qui caractérisent cet ouvrage, dit-elle, on croirait que ce sont les Grâces qui l'ont écrit sous la dictée de la saine raison. » Nous n'avons pu nous procurer ce livre, que la Bibliothèque nationale ne possède pas. Après la mort de son mari, Mme de Monbart se remaria avec un Prussien, M. de Sydow. Outre ses ouvrages français, elle a laissé quelques écrits en allemand.

MONGE (ÉCOLE). — L'école Monge a été fondée à Paris en 1871 par un groupe d'hommes de progrès qui voulaient tenter de régénérer l'enseignement secondaire classique en y introduisant l'esprit nouveau et les méthodes perfectionnées de la pédagogie contemporaine. Parmi eux se trouvaient au premier rang M. de Bagnaux, qui a rendu depuis tant de services à notre enseignement primaire par la part qu'il a prise, de 1878 à sa mort, à toutes les réformes inaugurées par le gouvernement républicain : c'est sous son inspiration directe que furent rédigés les programmes de la nouvelle institution.

Les innovations expérimentées à l'école Monge peuvent se résumer, dans leurs traits essentiels, de la façon suivante :

Dans la division élémentaire (de 7 à 12 ans), les premières notions des sciences naturelles sont données aux élèves au moyen de leçons de choses. « Les leçons de choses telles qu'elles se sont données jusqu'à ce jour, disait le plan d'études, laissent à désirer en ce que les objets auxquels elles se rapportent sont présentés sans ordre, et pour ainsi dire au hasard... Nous sommes convaincus qu'une coordination méthodique et rigoureuse, introduite dans le choix et le classement des sujets de leçons, doit en peu d'années, et sans aucune fatigue pour de jeunes intelligences, leur préparer une base solide pour le développement ultérieur d'un enseignement scientifique abstrait. » A l'enseignement de la langue maternelle s'associe, dès la première année, celui d'une langue étrangère vivante, l'allemand; l'étude de ces deux langues est exclusivement pratique pendant les quatre premières années, les premières notions théoriques étant rejetées à la cinquième année. « Nous avons pensé que l'enseignement de la langue maternelle devait, pour être fructueux, s'appuyer dès le début sur un continuel exercice de traduction; l'enfant est nécessairement conduit par cet exercice à l'examen spontané des rapports entre les différentes parties du discours et à la recherche des formes diverses qu'une même idée peut recevoir; ainsi, il passe en revue naturellement tous les détails de l'analyse grammaticale et de l'analyse logique, qu'il n'éprouvera ensuite aucune difficulté à étudier théoriquement. » Le latin n'est abordé que dans la cinquième et dernière année du cours élémentaire : « Ce n'est pas sans raison que nous avons rejeté l'enseignement du latin bien après celui de la langue allemande; suivant nous, l'enseignement

des langues vivantes est de beaucoup préférable à l'enseignement des langues mortes pour de jeunes enfants. Ces dernières ne nous sont connues que par l'idiome savant de la littérature, qui convient parfaitement à l'expression des nuances les plus délicates de la pensée, mais qui ne nous fournit pas les moyens de traduire les notions usuelles qui sont à la portée de l'enfance. Les règles de cet idiome sont nombreuses, compliquées, et ne peuvent être convenablement comprises qu'autant qu'on les aborde avec un esprit déjà mûri par l'étude de sa propre langue... Nous indiquerons encore un motif qui nous engage à ne pas aborder, dès le début de l'enseignement, les études latines et grecques. C'est l'inconvénient que nous apercevons à fixer de trop bonne heure sur le monde ancien, si étranger à nos aspirations et à nos besoins, l'attention de la jeunesse. Nous redoutons que chez celle-ci le développement moral ne soit troublé par un contact prématuré avec les croyances et les mœurs des Romains et des Grecs, et nous pensons que l'étude trop exclusive de cette antiquité, qui professe sur la famille des sentiments si différents des nôtres, qui repose sur toutes les formes d'esclavage, qui méprise le travail et cherche dans la conquête ses principaux éléments de richesse, prépare mal à la pratique de la vie moderne. »

Dans la division de l'enseignement secondaire (de 12 à 17 ans), le latin et le grec sont enseignés surtout par la lecture des auteurs ; ajoutons que la prononciation adoptée est, pour le latin, celle des Allemands avec quelques modifications, et pour le grec celle des Grecs modernes. L'étude du grec ne commence que dans la troisième année de cette division (élèves de 14 ans), en même temps que celle de l'anglais. Pour l'enseignement de l'histoire, qui a commencé dans la quatrième année de la division élémentaire, on suit une marche spéciale : « Dans une première année, un exposé sommaire permet de distinguer nettement les grandes lignes de notre développement national, et d'aborder ensuite sans obscurité un point quelconque de notre histoire. Les deux années qui suivent sont consacrées, la première à la période qui s'étend de Louis XI à Louis XVIII, et la seconde à la période qui commence à l'invasion romaine et finit à Louis XI. Ces études détaillées sont reprises ensuite et rigoureusement liées entre elles dans un exposé chronologique de l'histoire générale du moyen âge et des temps modernes, que nous réservons pour les trois dernières années d'étude de cette division. »

La division supérieure, enfin, comprend trois années d'études, qui préparent les élèves en vue des concours d'admission aux diverses écoles spéciales du gouvernement.

L'éducation physique et l'éducation morale sont l'objet de la même sollicitude que l'éducation intellectuelle. La courte durée des leçons, les récréations alternant avec le travail, les exercices gymnastiques, les promenades dans la campagne doivent assurer aux enfants le repos d'esprit et le mouvement physique dont ils ont besoin. Quant au développement moral des élèves, « nos procédés d'enseignement, dit le plan d'études, tendent à développer la pénétration de l'esprit et la rectitude du jugement ; de là à la droiture des sentiments et à la fermeté du caractère, deux conditions qui sont le fondement de toute moralité solide, il y a peu de distance, si la voie à suivre est prudemment tracée... Enseigner simplement la morale, même la plus pure, n'est pas toujours efficace et pourrait, dans beaucoup de cas, demeurer insuffisant... Nous avons pensé que le meilleur moyen à employer devait être de les diriger principalement par l'exemple et par les habitudes qu'ils voient sans cesse régner autour d'eux..... Comme il importe que la jeunesse soit pénétrée le plus tôt possible de cette pensée, que la sincérité et la loyauté, sur lesquelles repose la confiance mutuelle, sont des règles de conduite qui forment le fond essentiel de la sécurité dans les relations entre les hommes, nous avons voulu que l'école contribuât à habituer de bonne heure nos élèves à l'observation de ces règles... : en conséquence, le mensonge, lorsqu'il est reconnu, la dissimulation et le moindre défaut de sincérité sont flétris comme des fautes très graves et punis avec une impitoyable rigueur. Toutefois, nos punitions sont généralement douces.... Pour encourager les efforts vers le bien, nous accordons de nombreu ses récompenses... Mais tout en cherchant à exciter le zèle des élèves, nous évitons avec le plus grand soin de développer entre eux cette émulation pernicieuse qui engendre si souvent, pour les uns une vanité funeste, pour les autres le découragement. »

Tel est, sommairement retracé, l'idéal que se sont proposé les créateurs de l'Ecole Monge.

Le succès même de l'entreprise a dû en modifier quelque peu la nature, en transformant ce qui n'était au début qu'un modeste champ d'expériences en un vaste et luxueux établissement scolaire ; c'est toutefois de ce programme primitif que s'inspirent encore les professeurs dévoués et savants qui forment le personnel de l'Ecole, sous l'habile direction d'un administrateur distingué, M. Godart.

Depuis 1877, l'Ecole Monge, primitivement installée rue Chaptal, n° 32, a été transférée au boulevard Malesherbes, dans un bâtiment grandiose spécialement construit pour elle selon toutes les règles de l'hygiène scolaire moderne.

MONITEURS. — Au sens technique scolaire, *moniteur*, d'après la définition de l'Académie, « se dit, dans les écoles d'enseignement mutuel, de l'élève chargé d'instruire un certain nombre de ses condisciples. » Et, en effet, l'enseignement mutuel, que ses fondateurs anglais appelaient *monitorial system*, avait fait de l'emploi des moniteurs une véritable institution ; l'école mutuelle substituait à l'action directe du maître sur ses écoliers, que supposent les autres modes scolaires, l'action directe et presque exclusive du moniteur sur ses camarades plus jeunes ou moins avancés.

Il est tellement naturel qu'un maître surchargé ou empêché cherche, pour le suppléer auprès des enfants qui lui échappent, l'aide d'un « grand » plus ou moins autorisé par son âge et par son savoir, que l'on pourrait presque dire qu'il y a eu des moniteurs à partir du jour où il y a eu des écoles. Dès le XVII[e] siècle on les trouve fonctionnant dans les écoles paroissiales, puis dans celles des frères, sous des noms divers, entre autres sous celui d'*officiers* (V. *Officiers*).

L'enseignement mutuel, en susbtituant le moniteur au maître, avait-il, comme le croyaient ses fondateurs, découvert la pierre philosophale en matière d'organisation scolaire, et le système monitorial était-il le dernier mot du progrès? Beaucoup de bons esprits ont pu se faire illusion un moment à ce sujet ; mais la question est aujourd'hui jugée, et jugée sans appel. Nous ne reviendrons pas ici sur une discussion qui a trouvé sa place ailleurs. — V. *Mutuel* (*Enseignement*).

Tout le monde reconnaît aujourd'hui que l'emploi des moniteurs ne saurait jamais être qu'un expédient. Le pire maître, dûment qualifié pour être maître, vaudra toujours mieux dans une école que le meilleur moniteur, et l'abondance des bons maîtres sera toujours le plus sûr garant du bon enseignement.

Mais sera-t-il jamais possible de tellement multiplier les maîtres, que tout recours aux moniteurs devienne absolument inutile ? Evidemment, il y aura toujours de petites écoles, qui ne comporteront même pas un adjoint, et, dans ces petites écoles, chaque cours, bien que représenté par un moindre nombre d'enfants, devra être délimité, gradué, sectionné aussi peut-être, suivant les habitudes et les forces des élèves. De là, pour un instituteur seul, de très grandes difficultés, dont il ne pourra guère venir à bout qu'en se déchargeant de quelques parties au moins de sa besogne sur les aides naturels qu'il trouve sous sa main, c'est-à-dire sur des moniteurs. Il devra, dans ce cas, n'accorder tout d'abord sa confiance qu'à bon escient et ne la remettre jamais sans contrôle et sans appel ; il devra encore, s'il est prudent et dans l'intérêt bien entendu du délégué lui-même, éviter de faire des fonctions de moniteur une sorte de monopole qui ne se transmet ni ne s'aliène point ; il prendra garde enfin de trop préjuger du talent ni de la valeur professionnelle de son jeune collègue, et il ne comptera sur lui que pour les parties du programme qui n'exigent ni explication, ni interprétation, ni, en quelque sorte, aucune intervention personnelle.

Nous n'avons point ici en vue ces élèves de choix que beaucoup de maîtres conservent dans l'école après qu'ils ont dépassé l'âge scolaire, en qui ils devinent des instituteurs futurs, et dont ils dirigent la préparation à l'examen du brevet ou de l'admission à l'école normale. Ceux-là ne sont pas des moniteurs, mais de véritables élèves-maîtres, des *pupil teachers* pour employer l'expression anglaise. Nous parlerons d'eux à l'article *Stagiaires* (*Elèves-maîtres*). [Ch. Defodon.]

MONTAIGNE. — L'auteur des *Essais* a directement abordé les questions d'éducation dans le chapitre XXIV du livre Ier, intitulé *Du Pédantisme*, et dans le chapitre XXV du même livre, *De l'Institution des enfants;* mais nombre de vues pédagogiques sont éparses dans d'autres parties des *Essais*, notamment dans les chapitres suivants : *De l'Affection des pères aux enfants* (liv. II, ch. VII), *Des Livres* (liv. III, ch. X), *de l'Art de conférer* (liv. III, ch. VIII).

Même dans les deux premiers chapitres que nous avons mentionnés, et où le sujet est traité *ex professo*, Montaigne n'a pas renoncé à ses habitudes nonchalantes et capricieuses : sa pensée, comme il l'avoue lui-même, procède « par sauts et par gambades » ; de sorte qu'une analyse attentive est nécessaire pour reconstruire le plan et retrouver la suite des idées pédagogiques de notre auteur.

Quant à l'importance de ces idées, quelque incomplètes qu'elles soient, elle n'est pas discutable. Depuis le jour où Guizot, dans les *Annales de l'Education*, en 1812, leur a consacré un article de critique élogieuse, tous les historiens de l'éducation se sont accordés à saluer dans Montaigne un des pères de la pédagogie. On n'avait pas attendu notre siècle d'ailleurs pour mettre à profit les judicieuses réflexions de l'auteur des *Essais :* Locke et Rousseau particulièrement lui ont fait de larges emprunts, et, malgré la brièveté de son esquisse pédagogique, Montaigne est un chef d'école en matière d'éducation.

Avant d'exposer ses propres méthodes, Montaigne juge celles des autres : et ce qu'il faut d'abord noter, c'est son appréciation de l'éducation des anciens et de l'éducation de son temps.

Dans l'antiquité, l'éducation spartiate est celle qu'il préfère et qu'il prône, non sans quelque injustice pour Athènes :

« On alloit, dit-il, aux aultres villes de Grece chercher des rhetoriciens, des peintres, et des musiciens ; mais en Lacedemone, des legislateurs, des magistrats et empereurs d'armee : à Athenes on apprenoit à bien dire ; et icy à bien faire : là, à se desmesler d'un argument sophistique, et à rabattre l'imposture des mots captieusement entrelacés : icy à se desmesler des appats de la volupté, et à rabattre, d'un grand courage, les menaces de la fortune et de la mort : ceulx là s'embesongnoient aprez les paroles, ceulx cy aprez les choses : là, c'estoit une continuelle exercitation de la langue ; icy une continuelle exercitation de l'ame. »

Sans discuter ce jugement, dont les derniers traits surtout manquent de vérité, remarquons dès à présent la tendance de Montaigne à célébrer l'éducation morale, de préférence à l'éducation intellectuelle.

De même, dans les critiques qu'il adresse aux mœurs pédagogiques de son temps, c'est encore à certains vices d'une culture mal entendue de l'esprit que Montaigne s'en prend avec vivacité. Un mot résume les défauts qu'il reproche à l'instruction alors en usage : c'est le pédantisme.

Le pédantisme, qui peut revêtir tant de formes et auquel chaque siècle donne en quelque sorte une physionomie nouvelle, le pédantisme des contemporains de Montaigne consistait surtout en deux choses : 1° l'abus de la dialectique, de l'art du raisonnement syllogistique ; 2° l'érudition indigeste, l'entassement de connaissances stériles, qui farcissait la tête sans la former, et la déformait plutôt.

Contre ces deux aspects du pédantisme de son temps Montaigne ne tarit pas en railleries ou en invectives.

La dialectique ne sert à rien : « Qui a pris l'entendement en la logique? Où sont ses belles promesses? Veoid-on plus de barbouillage au caquet des harengieres qu'aux disputes publicques des dialecticiens? »

La dialectique, outre son inutilité prétentieuse, a encore le tort de compromettre la philosophie et la science, d'en dégoûter tout le monde par les subtilités et les arguties qu'elle met à leur service. C'est la faute des « ergotismes » si la philosophie a mauvaise renommée, si elle apparaît comme « un nom vain et fantastique ». — « C'est *baroco* et *baralipton* qui rendent leurs supposts aussi crottez et enfumez. »

Montaigne ne met pas moins d'ardeur dans ses attaques contre la fausse science, contre l'instruction mal comprise et ce que nous appellerions aujourd'hui le *bourrage*. Comment se fait-il qu'une âme riche de la connaissance de tant de choses n'en devienne pas plus vive et plus éveillée? Montaigne répond : « Comme les plantes s'estouffent de trop d'humeur et les lampes de trop d'huile, aussi faict l'action de l'esprit par trop d'estude et de matiere. » C'est à la fois l'excès de l'étude et la façon dont on étudie que Montaigne critique. Il trouve des comparaisons fort ingénieuses pour caractériser ces savants qui emmagasinent la substance de leurs lectures sans être capables de se l'assimiler. De même que les oiseaux qui donnent la becquée à leurs petits « portent au bec le grain sans le taster, ainsi nos pedantes vont pillotants la science dans les livres et ne la logent qu'au bout de leurs levres, pour la degorger seulement et mettre au vent. » — « On ne cesse de criailler à nos aureilles, comme qui verseroit dans un entonnoir. » Et ailleurs : « Nous avons l'ame non pas pleine, mais bouffie. » — « Nous ne travaillons qu'à remplir la memoire, et laissons l'entendement et la conscience vuides. »

Les critiques exprimées par Montaigne indiquent déjà dans quel sens il entendait réformer l'instruction, et comment il voulait substituer à la culture exclusive du raisonnement ou de la mémoire l'éducation du jugement, des qualités générales qui font l'homme au sens droit, à l'esprit solide.

L'étude des principes généraux de l'éducation n'est pas omise dans les *Essais*. En quelques mots expressifs Montaigne indique l'importance qu'il attache à la question : « La plus grande difficulté de l'humaine science semble estre en cest endroit où il se traicte de la nourriture et instruction des enfants. » Kant dira de même que les deux arts les plus difficiles au monde sont l'art de gouverner les hommes et l'art de les élever.

Montaigne se trompe d'ailleurs quand il déclare qu'il ne faut pas tenir compte des inclinations naturelles de l'enfant, « promesses si incertaines et si faulses qu'il est malaysé d'y establir aucun solide jugement ». Son opinion est, dit-il, qu'il faut toujours « acheminer ses enfants aux meilleures choses et plus proufitables », sans s'inquiéter « des legieres divinations » qui seraient fondées sur les premiers mouvements de leur caractère. En d'autres termes il semblerait que l'éducation dût être uniforme, invariable : mais Montaigne corrigera heureusement dans la pratique ce que sa théorie sur ce point offre de trop absolu et de trop rigoureux.

En tout cas, Montaigne a admirablement défini le but de l'éducation, qui est de former non des spécialistes, mais des hommes. Avant d'être des avocats, des médecins, des industriels, des professeurs, des mathématiciens; avant d'emprisonner notre vie dans une profession spéciale, il faut songer à devenir des hommes, c'est-à-dire des intelligences ouvertes, capables de tout comprendre, des cœurs sensibles sachant aimer tout ce qui est digne de l'être; des consciences droites et des caractères fermes, que les hasards de l'existence ne surprendront pas dépourvus et désarmés; des hommes enfin « qui puissent faire toutes choses et n'ayment à faire que les bonnes ».

Que doivent apprendre les enfants ? « Ce qu'ils doivent faire étant hommes ». Ce mot, emprunté à Plutarque, résume toute la pédagogie de Montaigne. Sous forme d'anecdote, notre auteur détermine clairement ses intentions. « Allant un jour à Orleans, je trouvay dans ceste plaine, au deçà de Clery, deux regents qui venoyent à Bourdeaux, environ à cinquante pas l'un de l'aultre; plus loing, derriere eux, je veoyois une troupe, et un maistre en teste, qui estoit feu monsieur le comte de la Rochefoucault. Un de mes gents s'enquit au premier de ces regents, qui estoit ce gentilhomme qui venoit aprez luy : luy, qui n'avoit pas veu ce train qui le suyvoit, et qui pensoit qu'on lui parlast de son compaignon, respondit plaisamment : « Il n'est pas gentilhomme, c'est » un grammairien ; et je suis logicien. » Or, nous qui cherchons ici, au rebours, de former, non un grammairien ou logicien, mais un gentilhomme, laissons-les abuser de leur loisir : nous avons affaire ailleurs. » Gentilhomme, dit Montaigne; le XVIIe siècle dira l'honnête homme; Rousseau, plus simplement, l'homme. Mais, au fond, c'est la même chose que réclament ces grands esprits, c'est l'éducation générale de l'âme humaine.

Montaigne, quelque amoureux qu'il soit de la liberté et de la nature, n'est pourtant pas de ceux qui croient que l'enfant puisse être abandonné à lui-même, et que la maxime « Laissez faire, laissez passer » soit applicable en pédagogie.

« Comme nous veoyons des terres oysifves, si elles sont grasses et fertiles, foisonner en cent mille sortes d'herbes sauvages et inutiles, et que pour les tenir en office, il les faut assubjectir et employer à certaines semences pour nostre service... ainsi est-il des esprits; si on ne les occupe à certain subject qui les bride et contraigne, ils se jectent desreglez, par cy, par là, dans le vague champ des imaginations, et n'est folie, ni resverie qu'ils ne produisent en ceste agitation (liv. I, ch. VIII). »

Il faut donc une règle, une culture : mais où la chercher, à qui la demander ? Est-ce à l'éducation domestique ou à l'éducation publique ? Montaigne qui s'est beaucoup loué, non sans raison, des soins qu'il avait reçus de son père, et qui s'est plaint avec amertume des années qu'il passa comme interne au collège de Guyenne, semblerait être naturellement conduit par son expérience personnelle et par les souvenirs de sa jeunesse à se prononcer sans hésitation pour l'éducation du foyer, de la maison paternelle.

Il n'en est rien, et c'est avec chaleur qu'il signale les défauts de l'éducation domestique :

« Aussi bien est-ce une opinion receue d'un chascun que ce n'est pas raison de nourrir un enfant au giron de ses parents : ceste amour naturelle les atendrit trop et relasche, voire les plus sages; ils ne sont capables ny de chastier ses faultes, ny de le veoir nourry grossierement comme il fault et hazardeusement; ils ne le sçauroient souffrir revenir suant et pouldreux de son exercice, boire chauld, boire froid, ny le veoir sur un cheval rebours... »

Mais d'autre part, les voies de la discipline scolaire le choquent au point qu'il en arrive à repousser absolument l'internat et à le rendre responsable de tous les défauts des jeunes gens :

« A la verité nous veoyons qu'il n'est rien si gentil que les petits enfants en France; mais ordinairement ils trompent l'esperance qu'on en a conceue, et hommes faicts on n'y veoid aulcune excellence : j'ay ouy tenir à gents d'entendement que ces colleges, où on les envoye, les abrutissent ainsi. »

Après avoir condamné l'éducation domestique parce qu'elle est trop douce, Montaigne se laisse aller à condamner l'éducation des collèges parce qu'elle est trop dure. Ici, comme en maint autre endroit des *Essais*, ce qui manque, ce n'est pas la vivacité de la critique, ni la richesse de l'argumentation; c'est une théorie nette et une conclusion claire. Forcé de choisir, Montaigne se serait sans doute prononcé pour les collèges, à condition qu'on y améliorât les méthodes d'enseignement et qu'on y adoucît la discipline. Il est vrai que dans son essai d'éducation, c'est à un gouverneur, à un précepteur qu'il confie l'élève idéal qu'il veut instruire. Mais peut-être pour Montaigne, comme pour Locke, comme pour Rousseau, le précepteur n'est-il qu'un artifice, une invention littéraire, qui donne à l'auteur les moyens d'exposer plus facilement ses idées dans toute leur nouveauté.

Quoi qu'il en soit, le gouverneur qu'imagine Montaigne doit être à la fois habile et savant : « Je vouldrois qu'on feust soingneux de choisir un conducteur qui eust plustost la teste bien faicte que bien pleine; et qu'on y requist tous les deux : mais plus les mœurs et l'entendement que la science. »

Voyons maintenant de quelle nouvelle manière Montaigne entend la charge du précepteur, c'est-à-dire les règles particulières et la pratique de l'éducation.

La préoccupation dominante de Montaigne, c'est de former le jugement. Par suite il recommande au maître de développer l'initiative de l'élève :

« On ne cesse de criailler à nos aureilles, comme qui verseroit dans un entonnoir ; et nostre charge, ce n'est que redire ce qu'on nous a dict : je vouldrois que le gouverneur corrigeast ceste partie; et que de belle arrivee, selon la portee de l'ame qu'il a en main, il commenceast à la mettre sur la montre, luy faisant gouster les choses, les choisir, et discerner d'elle mesme ; quelquefois luy ouvrant chemin, quelquefois le luy laissant ouvrir. Je ne veulx pas qu'il invente et parle seul, je veulx qu'il escoute son disciple parler à son

tour. Socrates, et depuis Arcesilaus, faisoient premierement parler leurs disciples, et puis ils parloient à eulx. *Obest plerumque iis, qui discere volunt, auctoritas eorum qui docent.* Il est bon qu'il le fasse trotter devant luy, pour juger de son train, et juger jusques à quel poinct il se doibt ravaller pour s'accommoder à sa force. A faulte de ceste proportion, nous gastons tout... »

Une autre façon d'éveiller le jugement personnel de l'élève, c'est de le jeter de bonne heure dans le commerce des hommes. « Il se tire une merveilleuse clarté pour le jugement humain de la frequentation du monde. »

L'observation des objets extérieurs, les *leçons de choses*, comme nous dirions aujourd'hui, figurent aussi dans le plan d'instruction de Montaigne : « Qu'on mette en fantaisie à l'enfant une honneste curiosité de s'enquerir de toutes choses; tout ce qu'il y aura de singulier autour de luy, il le verra; un bastiment, une fontaine, un homme... » En un mot, à la culture de la mémoire seule, à « l'éducation livresque », comme il l'appelle, Montaigne substitue des exercices de jugement et la culture de la pensée.

Ce n'est pas que Montaigne ait exclu les livres de l'éducation. Il était trop passionné pour les anciens, particulièrement pour Plutarque et Sénèque, il était trop l'homme de la citation et de la lecture, pour déconseiller l'étude de l'antiquité. Mais il veut qu'on en use avec discrétion et toujours en vue de former le jugement. Surtout qu'on s'approprie ce qu'on lit. Que le travail de l'esprit ressemble à celui des abeilles. « Les abeilles pillotent deçà delà les fleurs; mais elles en font apres le miel qui est tout leur; ce n'est plus thym ni marjolaine. » Charmante comparaison, où il semble que Montaigne se soit peint lui-même, car il excellait dans l'art de transformer ce qu'il empruntait aux autres.

Il faut que l'enfant apprenne l'histoire, non pas tant pour connaître les faits que pour les apprécier. « Qu'on ne luy apprenne pas tant les histoires qu'à en juger. » Ce que Montaigne estime dans les études historiques, ce n'est pas l'érudition, c'est le profit moral qu'on peut en retirer. Il ne faut pas tant imprimer dans la mémoire de l'enfant « la date de la ruyne de Carthage, que les mœurs de Hannibal et de Scipion, ny tant où mourut Marcellus, que pourquoy il feut indigne de son debvoir qu'il mourust là. »

De même, en étudiant la philosophie, on fera appel à la réflexion personnelle. Vérité bien simple, bien banale aujourd'hui, mais qui était loin de l'être à l'époque de Montaigne, alors que l'étude de la philosophie ne consistait guère qu'en exercices de mémoire. Montaigne, précisément, craint par-dessus tout que l'enfant ne reste une mémoire passive : il faut qu'il devienne un entendement actif. « On nous placque d'ordinaire les maximes des anciens en la memoire, toutes empennees, comme des oracles, où les lettres et les syllabes sont de la substance de la chose. » Il faut, au contraire, le plus tôt possible, exercer l'enfant à agir conformément aux belles maximes qu'on lui enseigne. « Je vouldrois que le Paluël ou Pompee, ces beaux danseurs de mon temps, apprinssent des caprioles à les veoir seulement faire, sans nous bouger de nos places; comme ceulx cy veulent instruire nostre entendement sans l'esbranler. » Il faut donc que l'enfant agisse, et qu'il mette en pratique les préceptes des livres. Pour cela, il faut lui laisser une certaine indépendance. « Que le jugement conserve ses franches allures ; nous le rendons servile et couard, pour ne luy laisser la liberté de rien faire de soy. »

Nous en avons assez dit pour donner une idée de la pédagogie intellectuelle de Montaigne, pédagogie discrète, modérée, ennemie de tous les excès et qui mérite les éloges que lui a décernés Guizot : « Qu'on croie tout ce que conseille Montaigne, qu'on fasse tout ce qu'il recommande ; on pourra avoir à y ajouter ; on aura besoin de conduire l'élève plus loin qu'il ne l'a fait ; mais il faut passer par la route qu'il a prise : s'il n'a pas tout dit, tout ce qu'il a dit est vrai, et avant de prétendre à le devancer qu'*on s'applique à l'atteindre.* »

Nous n'accorderons pas les mêmes éloges à sa pédagogie morale. Il faut un grand parti pris d'approbation pour lui faire honneur, comme l'a osé Guizot, du silence qu'il garde sur l'éducation du cœur : « Le silence presque absolu que Montaigne a gardé en cette partie de l'éducation qui s'attache à former le cœur de l'élève me paraît une nouvelle preuve de son bon jugement. » Non, le grand défaut de Montaigne est précisément celui-là : les qualités du cœur, la chaleur du sentiment, l'esprit de sacrifice, le goût de l'action lui manquent presque entièrement. Aimable égoïste, il n'a célébré que la vertu facile où l'on arrive « par des routes ombrageuses, gazonnees et doux fleurantes ». A-t-il jamais pratiqué lui-même les devoirs pénibles, ceux qui exigent un effort? Pour aimer les enfants, il attend qu'ils soient aimables; tant qu'ils sont petits, il les dédaigne et les éloigne de lui : « Je ne puys recevoir ceste passion de quoy on embrasse les enfants à peine encore nayz, n'ayant ni mouvement en l'ame, ny forme recognoissable au corps, par où ils se puissent rendre aymables, et ne les ay pas souffert volontiers nourrir près de moy. » — « Ne prenez jamais et donnez encore moins à vos femmes la charge de la nourriture de vos enfants! »

Montaigne avait joint l'exemple au précepte. Il dit quelque part lestement : « Mes enfants me meurent tous en nourrice. » Il va jusqu'à affirmer qu'un homme de lettres doit préférer ses écrits à ses enfants : « Les enfantements de nostre esprit sont plus nostres. »

Montaigne a souvent parlé des femmes et de leur éducation : mais il tient en médiocre estime l'esprit féminin, et sur ce point il n'est qu'un pédagogue à courtes vues. Avant le personnage comique de Molière, il prononce qu'une femme est assez savante, « quand elle sçait mettre différence entre la chemise et le pourpoinct de son mary ». Il se plaint que ses contemporaines prétendent au bel esprit et constate que leur savoir reste superficiel. « Elles allegnent Platon et saint Thomas, dit-il, aux choses auxquelles le premier rencontré serviroit aussi bien de tesmoing : la doctrine qui ne leur est pas arrivee en l'ame, leur est demeuree en la langue. » Il conclut de cette expérience défavorable que les femmes feront bien de s'en tenir « à leurs propres et naturelles richesses ». La rhétorique, la logique, les sciences en général sont « drogueries vaines et inutiles à leur besoing ». Il leur concède cependant, comme un amusement qui leur convient, l'étude de la poésie : « c'est un art folastre et subtil, desguisé, parlier, tout en plaisir, tout en montre, comme elles. » Il consent encore qu'elles aient quelque connaissance de l'histoire et de la philosophie morale : « elles en tireront diverses commodités »; elles y apprendront « à mesnager leur liberté, à allonger les plaisirs de la vie, et à porter humainement l'inconstance d'un serviteur, la rudesse d'un mari et l'importunité des ans et des rides. Voilà pour le plus la part que je leur assignerois aux vivants. »

En un mot, la femme étudiera, si elle étudie, ce qu'il est nécessaire qu'elle sache pour être patiente, résignée, obéissante. De culture générale, de développement personnel, il n'en est pas question. On est d'autant plus étonné de voir Montaigne ne pas comprendre la nécessité d'une instruction

sérieuse et forte, qu'il reconnaissait lui-même tous les défauts, tous les inconvénients de l'éducation frivole à la mode : « Nous dressons les filles, dit-il, dès l'enfance aux entremises de l'amour : leur grâce, leur attifeure, leur science, leur parole, toute leur instruction ne regarde qu'à ce lot. »

Malgré ces graves lacunes, la pédagogie de Montaigne est une pédagogie de bon sens, dont certaines parties mériteront toujours d'être admirées. Sur bien des points Montaigne est supérieur à Rabelais. Tandis que Rabelais prétend développer également toutes les facultés et met toutes les études, lettres et sciences, sur le même plan, Montaigne demande à choisir : entre les diverses facultés il s'attache surtout au jugement; entre les diverses connaissances, il recommande de préférence celles qui font les esprits droits et sains.

Si l'on voulait, en négligeant les détails, résumer dans une vue générale les pensées pédagogiques de Rabelais et de Montaigne, on pourrait dire que Rabelais est le premier qui ait compris l'importance de l'éducation scientifique, de celle qui éclaire l'intelligence en faisant luire sur elle toutes les lumières; Montaigne s'est plutôt préoccupé de l'éducation pratique, de celle qui consiste à former le jugement, et, par suite, à diriger la volonté. Pour parler le langage de la philosophie, ce sont les facultés spéculatives que Rabelais a voulu développer; ce sont au contraire les facultés pratiques que Montaigne a eues surtout en vue. Ils ont accepté l'un et l'autre cette belle formule que « la science ne peut se passer de la conscience », c'est-à-dire qu'il ne servirait de rien, qu'il serait même dangereux, de devenir savant, si l'on ne devenait en même temps honnête homme. Mais des deux termes de cette formule c'est le premier, c'est la science, qui a le plus attiré Rabelais; c'est le second, c'est la conscience, qui a le plus séduit Montaigne. [Gabriel Compayré.]

MONTALEMBERT. — Le comte Charles de Montalembert, né en 1810, mort le 13 mars 1870, a été l'un des champions les plus éloquents du principe de la liberté d'enseignement telle que l'entend l'Eglise catholique (V. *Liberté d'enseignement*, p. 1581). Dès l'âge de vingt ans, devenu l'un des disciples de Lamennais, il prit part avec celui-ci et Lacordaire à la fondation du journal *l'Avenir* qui prêchait l'alliance du catholicisme et de la démocratie. Les rédacteurs de l'*Avenir* entreprirent en 1831 une campagne contre le monopole de l'Université, qu'ils prétendaient avoir été aboli par l'article 69 de la Charte de 1830. Ils adressèrent d'abord à la Chambre des pairs une pétition, qui fut simplement renvoyée au ministre. Alors, pour affirmer ce qu'ils regardaient comme leur droit, ils résolurent d'ouvrir une école sans autorisation. L'école fut aussitôt fermée par la police, et un procès fut intenté à ses fondateurs. Montalembert a fait lui-même en ces termes l'histoire de cet incident, qui eut beaucoup de retentissement : « Le 9 mai 1831, M. de Coux, M. l'abbé Lacordaire et M. le vicomte Ch. de Montalembert, après avoir averti M. le préfet de police, ouvrirent une école gratuite d'externes, dans un local loué à cet effet, et conformément aux articles 5, 69 et 80 de la Charte. Le 11 mai, un commissaire de police vint fermer l'école, expulser les instituteurs, qui ne voulurent céder qu'à la force, et y mirent les scellés. Les trois maîtres d'école furent traduits en police correctionelle pour violation des articles 54 et 56 du décret du 15 novembre 1811. Mais avant que la cause pût être définitivement jugée, M. de Montalembert fut appelé, par la mort de son père, à la dignité de pair de France, alors héréditaire. Les tribunaux ordinaires durent se déclarer incompétents pour le juger, ainsi que ses co-prévenus. La Cour des pairs fut alors convoquée par ordonnance royale du 19 août. Elle s'assembla le 19 septembre. M. Persil remplit les fonctions de procureur général. Les trois prévenus se défendirent successivement; ils furent condamnés chacun à 100 francs d'amende et aux frais. » Le discours prononcé dans cette circonstance par Montalembert, qui n'avait alors que vingt et un ans, a été publié sous le titre de *Défense de l'école libre devant la Cour des pairs*, Paris, A. Siron, 1844, in-32. L'année suivante, les doctrines du journal *l'Avenir*, que l'épiscopat français jugeait subversives, furent condamnées par un bref du pape, et le journal cessa sa publication. Mais tandis que Lamennais, à la suite de cette condamnation, s'éloignait de plus en plus de l'Eglise, dont il finit par se séparer tout à fait, Montalembert se soumit : rentré dans l'orthodoxie religieuse, qu'il croyait pouvoir concilier avec la liberté politique, il devint bientôt, grâce à son talent, l'un des chefs les plus écoutés du parti catholique.

En 1843, à l'époque des luttes ardentes suscitées par l'annonce d'un projet de loi sur l'enseignement secondaire, Montalembert fit paraître une brochure intitulée : *Du devoir des catholiques dans la question de la liberté d'enseignement;* il y exhortait les catholiques à se constituer en un parti politique distinct, pour s'emparer du pouvoir et conquérir une liberté qu'il était inutile de demander au gouvernement ni aux Chambres. Dans la discussion du projet Villemain à la Chambre des pairs, en 1844, il se montra l'adversaire le plus irréconciliable de l'Université. Après la révolution de 1848, le triomphe du parti clérical permit enfin à ceux qui réclamaient à son profit la liberté d'enseignement de réaliser leur projet, et la loi du 15 mars 1850 fut votée. Cette loi ne satisfit pas les intransigeants qui voulaient tout ou rien, et qui reprochaient à la loi de 1850 « d'être une loi illibérale, parce qu'elle imposait des conditions à la liberté qu'elle donnait; et de rendre l'Église complice du monopole, en lui donnant une part de ce monopole, et en consacrant l'alliance du clergé avec l'Université ». Montalembert, l'un des principaux auteurs de la loi, n'était pas lui-même complètement satisfait; mais il s'était résigné à ne remporter qu'une demi-victoire. L'auteur annonyme du *Mémoire sur le projet de loi relatif à la liberté d'enseignement* écrivait à ce propos : « Il y a toujours eu de ces esprits tout à la fois spéculatifs et inquiets, qui, au delà de la sphère de convention où ils s'agitent, ne trouvent rien de vrai, rien de bon, rien de tolérable, et qui ne savent plus seulement distinguer ce qui est absolu de ce qui est relatif, ce qui est bon de ce qui serait parfait, ce qu'on peut accepter de ce qu'on devrait préférer... Sans doute, on pourrait désirer que l'instruction publique fût entièrement et exclusivement confiée à l'Eglise; que, du moins, en l'absence absolue de tout grade, de tout brevet, de tout diplôme, un stage de quelques semaines répondît aux conditions qu'exige la constitution pour la capacité et la moralité. Cela eût été peut-être parfait — si cela eût été possible. Mais la sagesse demande qu'on tienne compte de ce qui se peut. »

Le coup d'Etat du 2 décembre reçut l'adhésion empressée de Montalembert, qui fut nommé membre de la Commission consultative. Mais il s'aperçut bientôt que le césarisme n'était pas disposé à se faire l'instrument docile des volontés de l'Eglise, et il rentra dans l'opposition. Il siégea au Corps législatif pendant la première session, mais ne fut pas réélu en 1857. Il est mort au moment où le concile du Vatican allait porter un coup décisif au catholicisme dit libéral, dont il était resté jusqu'à la fin le brillant défenseur.

MONTALIVET. — Le comte Camille de Montalivet, homme d'Etat français, né à Valence (Drôme)

en 1801, était fils du comte Jean-Pierre de Montalivet, qui fut ministre de l'intérieur sous Napoléon Ier, de 1809 à 1814. Membre de la Chambre des pairs sous la Restauration, le jeune comte de Montalivet combattit le ministère Polignac, et s'associa à la révolution de 1830. Il reçut le portefeuille de l'intérieur dans le ministère Laffitte, en remplacement de M. Guizot (novembre 1830), puis celui de l'instruction publique dans le ministère Casimir Périer (13 mars 1831); il garda ces dernières fonctions pendant un peu plus de treize mois, jusqu'à la maladie de Casimir Périer, qu'il remplaça comme ministre de l'intérieur (29 avril 1832).

La loi du 28 juin 1833, œuvre de M. Guizot, a peut-être un peu trop fait oublier les travaux de ceux qui, pendant les deux premières années du règne de Louis-Philippe, en avaient préparé et assuré le succès. On sait qu'aussitôt après la révolution de Juillet, la Société pour l'instruction élémentaire s'était occupée de la rédaction d'un projet de loi sur l'enseignement primaire; ce projet, fondé sur ce triple principe, que l'enseignement primaire doit appartenir à l'autorité municipale, que cet enseignement doit être libre, et qu'il doit être gratuit pour les indigents, fut publié dans le *Bulletin de la Société pour l'instruction élémentaire* de janvier 1831. Presque en même temps, le cabinet Laffitte, par l'organe de M. Barthe, ministre de l'instruction publique (V. l'article *Barthe* au Supplément), faisait présenter à la Chambre des pairs un projet de loi sur le même objet (20 janvier 1831). Le projet du gouvernement, qui n'avait pas été favorablement accueilli, fut retiré quelques jours plus tard, et une ordonnance royale du 3 février nomma une commission « chargée de la révision des lois, décrets et ordonnances concernant l'instruction publique, qui devra préparer un projet de loi pour l'organisation générale de l'enseignement, en conformité des dispositions de la Charte constitutionnelle ». Lorsque M. de Montalivet eut pris le portefeuille de l'instruction publique, il reconnut que l'élaboration d'une loi embrassant l'ensemble de l'instruction publique offrirait de nombreuses difficultés, et, courant au plus pressé, il s'occupa de la préparation d'un nouveau projet de loi sur l'instruction primaire. C'était le moment où MM. Lacordaire, de Montalembert, et de Coux venaient de protester contre le monopole de l'Université par l'ouverture d'une école primaire non autorisée. (V. *Montalembert.*) Le projet de M. de Montalivet, auquel Georges Cuvier avait probablement collaboré, car il fut désigné comme commissaire royal pour en soutenir la discussion devant le Parlement conjointement avec le ministre, fut présenté à la Chambre des députés le 24 octobre 1831, et le même jour M. Emmanuel de Las Cases y présentait de son côté le projet préparé par la Société pour l'instruction élémentaire.

L'exposé des motifs du projet de M. de Montalivet contenait, sur la situation de l'instruction primaire en France dans le passé, des appréciations qu'il est intéressant de reproduire.

« L'histoire de l'instruction primaire en France, disait le ministre, a eu trois époques distinctes. Dans la première, l'enseignement primaire était soumis au régime de fait, sans aucune intervention du gouvernement. Tel il fut jusqu'en 1791. De 1791 à 1816, un grand nombre de lois et de décrets intervinrent; le régime de l'enseignement primaire devint purement législatif. Enfin, de 1816 à 1830, il fut exclusivement administratif et réglementaire.

» Avant notre première révolution, il semble que l'Etat n'ait pas même songé à l'instruction du peuple. Depuis Henri IV jusqu'à Louis XVI, c'est-à-dire de 1598 à 1791, on trouve plusieurs décrets sur les universités et l'instruction publique; aucun ne fait mention de l'enseignement primaire. Dans les campagnes, quelques écoles tenues par le curé et le chantre de la paroisse, où l'on apprenait aux enfants à lire le latin, ou à réciter quelques prières en français: c'était tout ce qu'il fallait pour servir la messe. Dans les villes, même ignorance, même abandon de la part du gouvernement.

» Ce fut seulement en 1680 qu'un homme dont la mémoire est chère à tous les amis de l'humanité, que de La Salle introduisit à Reims la première école d'enseignement simultané. Alors parurent les frères des écoles chrétiennes, hommes laborieux et utiles, véritables fondateurs de l'enseignement élémentaire, repoussés aujourd'hui par des préventions exagérées comme gens de routine et d'obscurantisme, après avoir été repoussés à leur naissance par la plus grande partie du clergé comme dangereux et imprudents apôtres de lumières et d'instruction; car, chose remarquable, la même lutte que nous avons vu s'établir de nos jours entre l'enseignement simultané et l'enseignement mutuel, nous la retrouvons, à l'époque dont je parle, plus vive, plus acharnée, plus violente, entre l'enseignement individuel et l'enseignement simultané...

» L'époque antérieure à 1791 ne renferme que le grand fait de l'établissement de l'enseignement simultané. Mais, en 1791, la Révolution française se proposa de commencer une ère nouvelle pour l'instruction populaire, et la constitution d'alors posa le principe de l'instruction universelle, gratuite à l'égard des parties de l'enseignement indispensables pour tous les hommes. Plusieurs décrets furent ensuite rendus, en 1793 et 1794, pour organiser l'enseignement primaire. Ils établissaient un instituteur dans chaque commune; ils fixaient à 1200 francs le minimum de son traitement, et lui assuraient une retraite proportionnée; mais, comme on devait s'y attendre, ils restèrent sans exécution... Comment trouver tout à coup quarante mille instituteurs pour les quarante mille communes de France? Ici les hommes manquaient aux choses, et on ne pouvait les créer par des décrets.

» En 1795, l'instruction primaire subit la réaction politique. Après les vues généreuses, mais impraticables, de l'Assemblée constituante, après le grandiose extravagant de la Convention, arrivent les dispositions étroites et mesquines de la loi du 25 octobre 1795 (3 brumaire an IV)...

» Sous l'empire, il fut question de l'instruction primaire, mais ce ne fut presque que pour mémoire... Le législateur défendait expressément que l'enseignement primaire dépassât la lecture, l'écriture et le calcul. L'instruction du peuple était comptée pour peu de chose, et il n'y avait plus de place en France que pour la gloire militaire.

» Il faut le dire, l'existence de l'instruction primaire ne date, en France, avec quelques conditions de durée et de progrès, que de 1816.

» A cette époque, des hommes généreux importèrent en France la méthode lancastrienne et la propagèrent par de nobles sacrifices. Le gouvernement, de son côté, rendit plusieurs ordonnances favorables à l'enseignement primaire, et le renouvellement perfectionné des comités gratuits institués par l'ordonnance du 29 février 1816 lui donna une telle impulsion sur toute la surface de la France que, de 1816 à 1822, le nombre des élèves fut presque triplé dans les écoles. En vain la réaction qui se manifestait contre nos libertés réunit alors tous ses efforts contre l'enseignement primaire. En vain une ordonnance royale fut rendue qui l'enlevait à l'action administrative et à la responsabilité ministérielle pour la mettre sous la direction des évêques. Le bon esprit des citoyens, les efforts de quelques hommes éminents, la paix surtout, si féconde pour la liberté

devaient vaincre et vainquirent le mauvais génie de la Restauration.

» Les tableaux statistiques que nous avons eu l'honneur de mettre sous les yeux de la Chambre constatent en quel état l'instruction populaire s'est échappée en 1830 des mains de la Restauration. Ils serviront de termes de comparaison pour l'avenir. Nous sommes heureux de pouvoir déjà vous annoncer que des progrès sensibles se sont fait remarquer depuis 1830, et que les encouragements accordés par le gouvernement ont produit les plus heureux résultats. Déjà, sans attendre la loi promise par la Charte, plus de trois cents écoles d'enseignement mutuel ont été rouvertes ; de nombreuses écoles normales ont été fondées dans divers départements ; près de 600 000 volumes ont été distribués, et l'instruction primaire marche à grands pas vers une prospérité désormais aussi inaltérable que nos institutions nouvelles.

» Il appartient à la révolution de 1830 de confirmer et de garantir les libertés qu'elle a données à la nation en faisant descendre l'instruction dans toutes les classes de la société, et c'est à elle surtout que l'on peut appliquer ces paroles d'un profond orateur : « Le jour où la Charte fut jurée, « l'instruction universelle fut promise, car elle « fut nécessaire. »

Le projet de loi lui-même se compose de 27 articles. On y trouve déjà presque toutes les dispositions essentielles de la loi de 1833 (V. le texte de la loi de 1833 à l'article *Lois scolaires*, p. 1684), dont il ne diffère que sur un petit nombre de points ; et parfois les modifications apportées par M. Guizot au projet de son prédécesseur, loin de réaliser un progrès, constituent plutôt un recul.

La loi de 1833, on le sait, divise l'instruction primaire en élémentaire et supérieure. Le projet de 1831 ne connaît pas cette distinction ; mais son programme d'enseignement embrasse à peu près l'ensemble des matières que la loi Guizot a réparties entre les deux degrés d'enseignement : « L'enseignement donné dans les écoles primaires, y lit-on à l'article 1er, comprendra l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, la langue française, le calcul, le système légal des poids et mesures, et, selon les ressources des localités, le dessin linéaire, l'arpentage, et des notions de géographie et d'histoire. Le vœu des pères de famille, ajoute cet article, sera consulté et suivi en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse. » — Le projet prévoit, comme la loi de 1833, l'existence d'écoles privées et d'écoles publiques ; il appelle ces dernières *écoles communales*. Il assure à l'instituteur communal un logement convenable pour lui servir d'habitation et pour recevoir les élèves, et un traitement fixe, dont le minimum sera de 200 francs ; les élèves paient une rétribution mensuelle dont le taux est fixé par le conseil municipal ; ce conseil arrête chaque année la liste des élèves dispensés de la rétribution. Ces dispositions se retrouvent dans la loi de 1833. — Dans chaque arrondissement le projet institue un ou plusieurs comités d'instruction primaire, composés de douze à quinze membres : sont membres de droit le maire de la commune où siège le comité, le juge de paix siégeant dans cette commune, le curé cantonal et le ministre ou le plus ancien des ministres de chacun des cultes reconnus, résidant dans cette commune ; les autres membres sont choisis par le recteur avec l'approbation du préfet. Le comité est présidé par le sous-préfet, ou extraordinairement par le préfet, le recteur ou l'inspecteur d'académie. Ces comités inspectent les écoles tant privées que publiques, et peuvent prononcer la suspension et même la destitution des instituteurs communaux. Dans chaque commune, l'instituteur est nommé par le maire, mais la nomination est soumise à l'approbation du comité d'instruction primaire. Il y a en outre dans chaque commune un conseil de surveillance local composé du maire, du curé, du pasteur, et de trois membres du conseil municipal choisis par ce conseil. La loi de 1833 a légèrement modifié la composition des comités d'arrondissement et des comités locaux ; elle a confié aux comités d'arrondissement la nomination des instituteurs et le choix des membres des comités locaux. — Aux termes du projet Montalivet, la répartition des charges relatives à l'école communale doit se faire de la manière suivante : à défaut de ressources ordinaires, le conseil municipal doit voter une imposition spéciale jusqu'à concurrence de *cinq* centimes additionnels : si cela ne suffit pas, le département à son tour doit s'imposer d'*un* centime ; et en troisième ligne, enfin, l'Etat intervient par une subvention. La loi Guizot, modifiant ces chiffres, a fixé les centimes communaux à *trois*, et les centimes départementaux à *deux*. — L'article 22 du projet garantit aux instituteurs une pension de retraite : « Aussitôt qu'elles seront pourvues d'un instituteur primaire, les communes verseront annuellement, dans les caisses des receveurs d'arrondissement, une somme égale au vingtième du traitement fixe de chaque instituteur communal, laquelle sera placée en rente sur l'Etat, à l'effet d'assurer des pensions de retraite aux instituteurs communaux soit au bout de trente ans de services révolus, soit après dix ans au moins de services, dans les cas d'infirmités qu'ils auraient contractées pendant leurs fonctions, et qui les empêcheraient de les continuer. Néanmoins, aucune de ces pensions ne pourra être accordée avant le 1er janvier 1836 ; à cette époque, leur quotité en proportion des années de service et du traitement fixe sera déterminée par une ordonnance du roi. » La loi de 1833 se montra moins généreuse ; elle se contenta d'instituer dans chaque département une caisse dite d'épargne et de prévoyance ; cette caisse dut être alimentée, non par des versements des communes, mais par des retenues sur le traitement des instituteurs ; il fut expressément déclaré que dans aucun cas l'Etat ne pourrait accorder aucune subvention à ces caisses ; et les instituteurs, en échange des retenues opérées sur leur traitement, eurent droit, non à une pension proprement dite, mais simplement à une restitution des fonds versés par eux. — Le projet Montalivet contenait, pour assurer l'amélioration des écoles existantes et la création d'écoles dans les communes qui n'en avaient pas, des dispositions dont on chercherait vainement l'analogue dans la loi de 1833. Les voici : « Art. 19. Dans toute commune où il existe déjà une école primaire communale, si le local occupé par l'instituteur n'est pas convenable, ou si son traitement fixe n'atteint pas le minimum, le conseil municipal devra voter, dès sa plus prochaine session, jusqu'à concurrence de 5 centimes pour lui assurer ce logement et ce traitement. En cas d'insuffisance de ces 5 centimes, il y serait suppléé conformément à l'article précédent (c'est-à-dire au moyen du centime départemental et d'une subvention de l'Etat). Art. 21. L'état des communes dépourvues d'instituteurs sera dressé par le préfet, et soumis par lui au Conseil général de chaque département, dans la première session qui suivra la promulgation de la présente loi. Le Conseil général désignera celles des communes qui devront se pourvoir d'un instituteur dans le courant de l'année suivante, et, faute par elles de l'avoir fait, la nomination de l'instituteur communal appartiendra au recteur de l'académie, et la commune sera tenue de s'imposer, conformément à l'article 18. » — L'article 26 du projet traite des écoles normales : « Il pourra être établi dans chaque académie, après délibéra-

tion des conseils municipaux et des Conseils généraux, une ou plusieurs classes ou écoles normales destinées à former des instituteurs primaires. Les directeurs de ces écoles normales primaires seront nommés par le ministre de l'instruction publique, et rétribués sur les fonds généraux portés au budget de l'Etat pour l'instruction primaire. » Sur ce point, la loi de 1833 semble en progrès, car elle ne dit pas qu'on *pourra* établir des écoles normales, mais chaque département *sera tenu* d'en entretenir une : seulement, elle ajoute aussitôt que plusieurs départements voisins pourront s'associer à cet effet, ce qui, dans la pratique, réduit considérablement la portée de l'obligation ; en outre, elle laisse aux départements toute la charge financière, tandis que le projet Montalivet faisait payer par l'Etat le traitement du directeur de l'école. — Enfin, l'article 27 et dernier est consacré aux écoles de filles : « Dans les lieux où il existe des écoles communales de filles, y est-il dit, elles seront placées sous la surveillance des comités cantonaux, par l'intermédiaire de dames inspectrices. » Cette disposition n'est pas grand'chose, sans doute, mais c'est mieux que rien. Dans la loi de 1833, que trouve-t-on sur les écoles de filles ? Rien.

Le projet de loi de M. de Montalivet fut renvoyé par la Chambre à une commission de neuf membres, dans laquelle figuraient quatre membres de la Société pour l'instruction élémentaire. Daunou, nommé rapporteur, présenta dans la séance du 22 décembre son rapport, suivi d'un contre-projet. La commission désirait que l'instruction primaire fût complètement affranchie de la surveillance de l'Université. (V. *Daunou*, p. 643). Les autres points sur lesquels elle amendait le projet du gouvernement sont les suivants : L'instruction religieuse était rayée du nombre des matières à enseigner par l'instituteur, et devait être donnée par les ministres des différents cultes, selon le vœu qui serait manifesté par les parents ; en échange, le programme s'augmentait de « notions sur les droits et les devoirs sociaux et politiques » ; — au lieu de comités d'arrondissement, il y aurait des comités cantonaux : le maire du chef-lieu de canton, le juge de paix, les membres du Conseil général domiciliés dans le canton, le curé cantonal et un ministre de chacun des cultes reconnus, en restaient membres de droit ; les quatre autres membres devaient être élus par les conseils municipaux ; — les comités locaux de surveillance étaient abolis ; au maire était remis le soin de visiter l'école ; — l'instituteur n'était plus nommé par le maire, mais par le conseil municipal ; — la disposition relative aux pensions de retraite était supprimée comme inexécutable ; — trois articles réglaient la situation des institutrices et des écoles de filles ; — d'autres articles établissaient des cours d'adultes, des écoles primaires à l'usage des militaires et des marins, des écoles pour les prisons et les bagnes ; — les écoles normales prenaient le nom d'écoles modèles ; il devait y en avoir une dans chaque département, à la charge exclusive du budget départemental.

Après avoir entendu la lecture du rapport de Daunou, la Chambre prononça l'ajournement indéfini de la discussion. Elle jugea sans doute que certaines questions avaient besoin d'être plus mûrement étudiées. Par suite de ce refus de la Chambre d'entrer en matière, M. de Montalivet dut renoncer à l'honneur d'attacher son nom à la loi organique de l'enseignement primaire. Après avoir succédé à Casimir Périer comme ministre de l'intérieur, il sortit volontairement du ministère en octobre 1832, parce qu'il ne voulait pas devenir le collègue de MM. Guizot et Thiers qui y entrèrent à ce moment. Le portefeuille de l'instruction publique, que M. de Montalivet avait cédé à M. Girod (de l'Ain) dès le mois d'avril 1832, échut alors à M. Guizot, qui reprit en sous-œuvre le projet ministériel de 1831, le modifia sur quelques points, d'une façon qui ne fut pas toujours heureuse, nous l'avons vu, et en fit la loi de 1833.

Il nous reste à signaler les principaux actes du ministère Montalivet, en dehors de cette tentative méritoire et trop peu connue pour doter la France de la loi d'instruction primaire qu'elle réclamait.

Une des premières préoccupations de M. de Montalivet avait été de procurer aux élèves des écoles primaires « des livres qui puissent être utilement employés à leur instruction pendant qu'ils fréquentent les écoles, et rester avec avantage entre leurs mains après qu'ils les auront quittées ». A cet effet, il soumit au roi, le 12 août 1831, un projet qu'il exposait en ces termes : « Il existe beaucoup de productions composées pour la première éducation ; il en a été publié un très grand nombre tant en France qu'à l'étranger. D'après les recherches que j'ai prescrites, et les renseignements recueillis dans plusieurs Etats d'Allemagne, en Hollande, en Angleterre et en Ecosse, j'en ai fait dresser un catalogue raisonné qui ne comprend pas moins de quinze cents ouvrages... » Une commission spéciale devait être chargée d'en faire l'examen. « Les livres étrangers dont l'usage serait jugé utile seraient traduits en français, avec les modifications que pourraient exiger nos mœurs, nos intérêts nationaux, ou les croyances répandues parmi nous. Des aperçus seraient présentés par la commission, concernant les parties de l'instruction sur lesquelles il conviendrait de faire composer de nouveaux ouvrages, soit par la voie du concours, soit de toute autre manière. Enfin, elle proposerait un choix de livres d'instruction primaire ; elle présenterait le catalogue d'une bibliothèque centrale, où devrait désormais aboutir, de tous les pays du monde civilisé, le résultat de tous les travaux entrepris dans l'intérêt de l'éducation populaire, et d'où sortiraient ensuite, en faveur de cette même éducation, tous les moyens d'amélioration progressive. Cette bibliothèque centrale serait établie à Paris. Elle servirait de modèle à d'autres dépôts de même nature qui seraient formés successivement dans tous les chefs-lieux d'académies. Le nombre s'en accroîtrait ensuite peu à peu et n'aurait de limite que le nombre même des écoles primaires. » Ce projet reçut l'approbation du roi, et, moins de trois mois plus tard, comme premier résultat pratique des travaux de la commission, le ministre put annoncer aux recteurs l'envoi d'un *Alphabet et premier livre de lecture*, et de trois ouvrages destinés à l'instruction morale et religieuse, pour chacun des trois cultes catholique, protestant et israélite. (V. à l'article *Livres*, p. 1620, le texte de la circulaire du 2 novembre 1831.)

Dans le même ordre d'idées, M. de Montalivet songea à l'amélioration des almanachs. Une circulaire adressée aux préfets en 1832 leur annonce que le ministre désire « réunir et soumettre à un examen attentif, afin de leur imprimer à l'avenir un caractère d'utilité plus réel, les almanachs de toute nature, qui paraissent à l'occasion du renouvellement de l'année, ainsi que les différents recueils ayant la même destination. » C'était là une idée heureuse, et il est à regretter qu'on n'y ait pas donné suite.

Après le dépôt du projet de loi sur l'instruction primaire, M. de Montalivet, qui comptait voir, par son adoption, « une ère nouvelle de prospérité s'ouvrir pour les écoles », demanda aux préfets (30 novembre 1831) « d'examiner tout ce qui reste à désirer dans l'état de l'instruction primaire, non seulement d'une manière générale, dans les divers arrondissements de la préfecture, mais en

détail, dans tous les cantons qui composent chaque arrondissement, et jusque dans chacune des communes dont chaque canton est formé. » Ils devaient adresser ensuite au ministre le tableau de la situation scolaire de chacun des arrondissements, avec l'indication motivée des subventions à allouer aux différentes communes.

Mentionnons encore le rapport au roi du 5 octobre 1831, où M. de Montalivet propose l'exécution de la première statistique officielle de l'enseignement primaire qui ait été faite en France. Cette statistique devait être triennale. « Les mesures que j'ai prises, dit le ministre, me font espérer que d'ici à quelques mois j'aurai à ma disposition des renseignements positifs, étendus, complets, sur l'état actuel des écoles primaires dans le royaume, et, ce qui n'avait jamais été obtenu jusqu'à présent, ils comprendront les écoles de filles comme les écoles de garçons. Le résumé de ces renseignements formera le tableau de situation des écoles pour 1831, qui pourra être soumis à Votre Majesté dans le courant de 1832... En attendant que le tableau de 1831 puisse être achevé, il m'a paru qu'il serait à propos de mettre sous les yeux de Votre Majesté le résumé des documents que j'ai pu recueillir sur l'état de l'instruction primaire en 1829. » Cette statistique de 1829 forme une brochure grand in-4 de 18 pages. Quant à la statistique de 1831, elle ne fut pas publiée : M. Guizot la laissa dormir dans les cartons du ministère et la remplaça par celle de 1832.

Après sa sortie du ministère en octobre 1832, M. de Montalivet, qui possédait toute la confiance de Louis-Philippe et passait pour représenter la pensée personnelle du roi, fut nommé intendant de la liste civile. Il reçut à deux reprises encore le portefeuille de l'intérieur, dans le premier ministère Thiers (1836) et dans le ministère Molé (1837). En 1839, il redevint intendant de la liste civile, et rentra dans la vie privée en 1848. Après la chute du second empire, il fit adhésion à la République. Nommé sénateur inamovible en 1879, il est mort à Sancerre le 4 janvier 1880.

MONTBEL. — Le comte Guillaume-Isidore de Montbel, homme politique français, né à Toulouse en 1787, fut sous la Restauration maire de Toulouse, puis député, et devint en août 1829 ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique dans le cabinet Polignac. Il ne garda ce portefeuille que trois mois, et fut chargé ensuite du département de l'intérieur. Durant son passage à l'instruction publique, il ne prit aucune mesure importante. Il eut pour successeur M. de Guernon-Ranville. Compris comme contumace dans l'arrêt qui condamna les anciens ministres de Charles X, puis amnistié, il mourut à Frohsdorf en 1861.

MONTÉNÉGRO. — Le Monténégro comprend, depuis le traité de Berlin, un territoire de 9500 kilomètres carrés, peuplé de 250 000 habitants. La langue parlée par les Monténégrins est le serbe; leur religion est la religion catholique grecque. Le prince exerce une autorité absolue; c'est lui qui fait les lois; le sénat ou *sovjet* et la représentation nationale ou *skoupchtina* ne sont que des corps consultatifs. Jusqu'en 1851, le prince cumulait le titre d'évêque métropolitain avec celui de grand-juge et de chef militaire; mais depuis cette époque le pouvoir spirituel et le pouvoir temporel ont été séparés, et les fonctions d'évêque sont exercées par un dignitaire spécial, qui remplit en même temps la charge de ministre de l'instruction publique.

En 1879, le prince régnant, Nikita, a promulgué une loi sur l'instruction primaire, dont nous reproduisons ci-dessous les principales dispositions :

« L'enseignement primaire dans la principauté de Monténégro est libre; aucun citoyen ne peut être privé de ses droits aux bienfaits de l'instruction. — L'instruction primaire est obligatoire. Elle est placée sous la surveillance du gouvernement et de ses organes. — Tous les cultes reconnus jouissent dans l'école des mêmes droits. — Chaque communauté religieuse est tenue de pourvoir à l'enseignement religieux des enfants qui appartiennent à son culte. — L'instruction primaire est gratuite. — L'obligation de fréquenter l'école primaire dure de l'âge de sept ans jusqu'à celui de douze. — Celui qui aura cherché par fraude à éviter l'inscription de son enfant sur le registre scolaire sera puni d'une amende de 55 à 110 francs, ou, s'il ne peut la payer, d'un emprisonnement de huit à trente jours. — Les parents qui contreviendront à l'obligation scolaire seront punis d'une amende de 180 francs. — Il est permis de donner à un enfant une éducation particulière; dans ce cas l'enfant doit, à la fin de chaque année, subir un examen public sur les branches qui constituent à l'école primaire l'enseignement de l'année correspondante. — Les enfants peuvent aussi être envoyés à des écoles privées. Celles-ci doivent, dans toute leur organisation, se conformer aux dispositions de la loi, et être autorisées par le gouvernement. — Les parents sont tenus, pendant le temps de la fréquentation scolaire, de fournir à leurs enfants les livres et autres objets nécessaires à l'enseignement. S'ils ne le font pas, ils y seront contraints par les voies légales. — Les dispositions de la présente loi s'appliquent également aux écoles de filles. — Là où il n'existe pas d'écoles de filles, les parents auront la faculté d'envoyer leurs filles à l'école des garçons, pourvu que les filles soient âgées de moins de dix ans; au-dessus de cet âge il n'est plus permis de les envoyer à une école de garçons. »

Nous ne possédons malheureusement pas de statistique scolaire du Monténégro, et il ne nous est pas possible de dire si la loi que nous venons de résumer a déjà porté des fruits.

MONTESINO. — Pablo Montesino, homme politique et philanthrope espagnol, a été en Espagne le créateur des écoles enfantines (*escuelas de párvulos*). Né en 1781 à Fuente del Carnero, province de Zamora (Léon), il étudia la médecine à Salamanque; fut attaché comme médecin militaire à l'armée d'Estramadure en 1807, prit part à la révolution de 1820, fit partie de la junte de Séville et fut proscrit lors de la défaite du parti libéral en 1823. Il revint d'exil en 1834, et fut nommé l'année suivante directeur de l'enseignement primaire; il conserva ces fonctions jusqu'à sa mort, arrivée en 1849. Parmi les nombreux services qu'il rendit à son pays durant les quinze années de son administration, le plus important fut la création des écoles enfantines (1838), imitées des *infant schools* anglaises et des salles d'asile françaises. Il écrivit en 1840, pour ces écoles, un *Manuel* (*Manual para los maestros de escuelas de párvulos*), qui fut publié sous les auspices de la « Société chargée de propager et d'améliorer l'éducation du peuple », dont il avait été le principal fondateur. La troisième édition de ce livre a paru en 1864 par les soins de son fils, D. Cipriano Montesino, duc de la Victoire. Le *Manuel* se compose de trois parties : la première est une introduction qui résume l'histoire de la fondation des salles d'asile en Angleterre et dans les divers pays d'Europe et fait connaître les efforts tentés jusqu'en 1840 pour doter l'Espagne de cette utile institution; la seconde partie traite de l'organisation des *escuelas de párvulos*; la troisième contient des « considérations générales sur l'éducation physique, morale et intellectuelle, appliquées aux écoles enfantines ». Un supplément donne un recueil de chants à l'usage des *escuelas de párvulos*.

On doit en outre à M. Montesino une traduction

de l'ouvrage anglais de C. Mayo, *Object Lessons*, et des *Observations sur l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur*.

MONTESQUIEU. — Pour les indications relatives à la biographie de Montesquieu, ainsi que pour l'appréciation de ses ouvrages au point de vue littéraire, nous renvoyons à l'article *Montesquieu* de la IIe PARTIE de ce Dictionnaire.

Montesquieu ne s'est guère occupé des problèmes de l'éducation. Toutefois il leur a consacré quelques chapitres de l'*Esprit des lois*, dont le livre IV porte ce titre : « Que les lois de l'éducation doivent être relatives au principe du gouvernement. » Inutile d'insister sur la justesse de cette idée, qui n'est pas particulière à Montesquieu.

Dans les chapitres précédents, il a réduit toutes les formes possibles de gouvernement à trois, le monarchique, le despotique et le républicain, auxquels il a assigné respectivement trois principes, l'honneur, la crainte et la vertu : l'éducation, dans chacun de ces gouvernements, devra avoir pour but d'inculquer dans l'âme des jeunes gens un de ces trois principes.

Dans un gouvernement monarchique, Montesquieu pense que « ce n'est point dans les maisons publiques où l'on instruit l'enfance que l'on reçoit la principale éducation ; c'est lorsque l'on entre dans le monde que l'éducation en quelque façon commence. Là est l'école de ce que l'on appelle *honneur*, ce maître universel qui doit partout nous conduire. » Déclarer que l'éducation commence où l'enfance finit, c'est dire qu'il n'est pas ici question de pédagogie.

Dans l'état despotique, l'éducation cherchera à « abaisser le cœur », elle sera « servile ». — « L'extrême obéissance suppose de l'ignorance dans celui qui obéit; elle en suppose même dans celui qui commande..... Dans tous les Etats despotiques, chaque maison est un empire séparé. L'éducation, qui consiste principalement à vivre avec les autres, y est donc très bornée ; elle se réduit à mettre la crainte dans le cœur et à donner à l'esprit quelques principes de religion fort simples. Le savoir y sera dangereux, l'émulation funeste... L'éducation y est donc en quelque façon nulle. »

« C'est dans le gouvernement républicain, ajoute Montesquieu, que l'on a besoin de toute la puissance de l'éducation... La vertu politique (qui est le principe de ce gouvernement) est un renoncement à soi-même, qui est toujours une chose très pénible. On peut définir cette vertu, l'amour des lois et de la patrie... Tout dépend donc d'établir dans la république cet amour; et c'est à l'inspirer que l'éducation doit être attentive. Mais pour que les enfants puissent l'avoir, il y a un moyen sûr, c'est que les pères l'aient eux-mêmes. On est ordinairement le maître de donner à ses enfants ses connaissances ; on l'est encore plus de leur donner ses passions. Si cela n'arrive pas, c'est que ce qui a été fait dans la maison paternelle est détruit par les impressions du dehors. »

Montesquieu remarque en effet, non sans finesse, que « nous recevons aujourd'hui trois éducations différentes ou contraires : celle de nos pères, celle de nos maîtres, celle du monde. Ce qu'on nous dit dans la dernière renverse toutes les idées des premières... chose que les anciens ne connaissaient pas. »

Malheureusement, Montesquieu ne nous dit rien des moyens de rétablir entre l'éducation et la société moderne cet accord si précieux. Quelques réflexions sur des maximes exceptionnelles de Lacédémone ou sur la musique et la gymnastique des anciens ne nous autorisent pas à croire que ce philosophe ait jamais eu une doctrine d'éducation, dans le vrai sens de ce mot. Il s'est contenté de marquer les « rapports nécessaires » de l'éducation avec la nature des sociétés ; et comme il n'énonce ces rapports qu'en thèse générale, dédaignant de les indiquer autrement que du bout de la plume et du haut d'une théorie dont le caractère artificiel n'est pas à démontrer, il pénètre peu et ne précise pas. Aussi n'a-t-il, sur ce terrain, inspiré personne pendant la Révolution, ni depuis. Il aurait fallu, pour cela, qu'il ne s'isolât pas dans des sphères aussi hautes et consentît à redescendre. [Georges Dumesnil.]

MONTMORENCY (Matthieu de). — Matthieu de Montmorency-Laval, né à Paris le 10 juillet 1766, mort dans la même ville le 24 mars 1826, est surtout connu comme philanthrope. Dès les premiers temps de la Restauration, Matthieu de Montmorency figura parmi les fondateurs de la Société des bonnes lettres et de la Société des bonnes études; nous le voyons aussi, bien que nouvellement converti à des principes de royalisme que sa jeunesse n'eût pas fait prévoir, patronner de son nom les débuts de la Société pour l'instruction élémentaire. Il en devint le président honoraire en 1818, et, dans un discours prononcé le 22 février à l'assemblée générale de cette Société, il témoignait hautement du succès de ses efforts et de la pureté de ses intentions.

Il existe de Matthieu de Montmorency un rapport fort intéressant adressé, le 26 juin 1816, à la Société pour l'instruction élémentaire, sur l'institution des cours d'adultes, à peu près inconnue à cette époque dans notre pays. L'occasion de ce rapport fut une communication d'une Société anglaise pour l'instruction des adultes, *Adult Institution*, qui s'était établie en 1814 à Maidenhead, près de Londres. Chargé de faire connaître à ses collègues les services rendus par cette Société, Matthieu de Montmorency en trace l'historique et en décrit le fonctionnement; puis, dans ses conclusions, il indique, sous la forme de questions à résoudre, ce qu'on pourrait appeler la pédagogie générale des cours d'adultes.

Ce rapport, qui doit faire date dans l'histoire de l'enseignement primaire français, préluda, comme l'a dit M. de Gérando, à la création des écoles d'adultes, qui s'ouvrirent à Paris en 1820 et en 1821 sur l'initiative du comte Chabrol* de Volvic, préfet de la Seine et, lui aussi, l'un des premiers présidents honoraires de la Société.

Nous reproduisons la dernière page du rapport de Matthieu de Montmorency :

« *Première question.* — Où les écoles pour les adultes doivent-elles être établies?

» Ce pourrait être dans nos écoles (les écoles mutuelles), qui sont toujours libres avant la nuit, et aux heures mêmes dont peuvent disposer ceux qui consacrent au travail le reste de la journée. On trouve dans beaucoup de nos campagnes comme le germe de pareilles institutions, surtout pendant les longues soirées de l'hiver. De grands jeunes gens, des hommes faits s'y rassemblent chez le maître d'école pour acquérir quelque instruction. Dans les villes, des hommes de quinze à trente ans, qui sont tombés sur une bien mauvaise époque pour leur éducation, seraient disposés à réparer ce vide; il s'agit de réunir et de mettre, pour ainsi dire, en ordre, par un système régulier, tous ces éléments épars. Les maîtres de nos écoles, qui, par la nature même de leur méthode, sont moins exposés à être fatigués, pourraient, moyennant une légère indemnité, présider encore aux réunions du soir, qu'il serait peut-être suffisant de borner à deux ou trois jours de la semaine.

» *Deuxième question.* — Quels seraient les moyens les plus propres à appeler les adultes à ces écoles?

» Ce serait surtout la diminution des frais, qui peuvent quelquefois les effrayer et les retenir

On n'en prévoit pas d'autres que les frais d'éclairage, et cette légère indemnité dont nous avons parlé pour les maîtres d'école. Il serait possible aussi de présenter aux ouvriers l'appât de certificats et recommandations qui les aideraient à se placer plus avantageusement.

» *Troisième question.* — Quelle méthode devrait-on employer?

» On entrevoit naturellement quelques objections à l'application entière de celle qui convient aux enfants ; mais on pourrait en conserver le principe essentiel et si fécond de l'enseignement mutuel et la marche simultanée de la lecture, de l'écriture et de l'emploi des ardoises, sauf à faire ensuite quelques heureux emprunts aux autres méthodes dont l'expérience a consacré les succès, comme celle de M. l'abbé Gaultier. »

C'est encore sur l'ensemble des données indiquées ici par Matthieu de Montmorency que repose aujourd'hui toute l'organisation de nos cours d'adultes (V. *Adultes*). [Ch. Defodon.]

MONTYON. — Auget de Montyon, magistrat et administrateur français, né en 1733 à Paris et mort dans cette ville en 1820, s'est créé une célébrité par la fondation des *prix de vertu* que décerne annuellement l'Académie française. C'est en 1782 que M. de Montyon consacra une somme de 12 000 francs à cet objet. Dans le mémoire qu'il adressa à l'Académie pour la prier d'accepter cette donation, il expliquait ses intentions de la façon suivante : « Tous les genres de talent obtiennent des récompenses, la vertu seule n'en a pas. Si les mœurs étaient plus pures et les âmes plus élevées, la satisfaction intérieure d'avoir fait le bien serait un salaire suffisant du sacrifice qu'exige la vertu ; mais, pour la plupart des hommes, il faut un autre prix : il faut qu'une action louable soit louée... Il n'est dans une nation qu'un très petit nombre d'hommes dont les actions aient un caractère de célébrité ; et le sort du peuple est que ses vertus soient ignorées. Tirer ses vertus de l'obscurité, c'est les récompenser et jeter dans le public la semence des mœurs. » La distribution des prix de vertu eut lieu jusqu'à la Révolution ; elle dut cesser lorsque l'Académie française fut supprimée, en 1792 ; elle fut rétablie en 1821 par le testament de M. de Montyon. On a tour à tour loué et blâmé l'idée de ce philanthrope; pour la bien comprendre, il faut entrer dans les sentiments de l'époque où les prix de vertu furent institués. « Cette création, dit M. de Salvandy (discours prononcé à l'occasion de la distribution des prix de vertu en 1854), causa une satisfaction universelle. On crut à une innovation immense. On prophétisa hautement la prochaine abolition des lois répressives. On vit le terrible besoin de punir remplacé bientôt par le soin facile de récompenser. On admettait généralement que le règne d'Astrée allait commencer. Et, à cette époque, tout le monde, sans en excepter les têtes couronnées, regardait l'avènement d'Astrée comme une très belle perspective pour le genre humain. » La raison qui porta M. de Montyon à choisir l'Académie française comme juge des actes vertueux est expliquée en ces termes par le spirituel académicien que nous citons : « Le généreux M. de Montyon avait rendu sa création plus populaire par l'attribution à l'Académie du jugement d'un concours si nouveau à tous les titres. Magistrat, l'esprit qui régnait alors ne lui permettait pas d'imaginer qu'il y eût aucune magistrature au-dessus de celle de la pensée. Les lettres étaient les grandes puissances de ce siècle. Les gens de lettres, sous le nom de philosophes, voyaient les trônes s'abaisser devant eux. Ils avaient eu des rois, et les plus grands de tous, pour courtisans. D'ailleurs, ce que les flatteurs des lettres, et c'était tout le monde, célébraient surtout en elles, c'était bien moins le talent ou même le génie que l'amour de la vertu. On n'abordait pas l'Académie sans l'appeler une assemblée de sages. On ne réfléchissait pas que quarante, c'était beaucoup. L'antiquité n'en compta que sept, en y mettant des siècles ; encore quelques-uns eussent-ils été embarrassés, s'il leur avait fallu décerner le prix de vertu. On a cherché les motifs du choix qui était fait de l'Académie ; les voilà. »

Un autre prix a été fondé par M. de Montyon en faveur de « l'ouvrage le plus utile aux mœurs ». Le choix de l'Académie, dans la distribution de ce prix, s'est porté plus d'une fois sur des livres qui appartiennent aux classiques de la pédagogie : c'est ainsi qu'elle a couronné successivement l'*Education des mères de famille* d'Aimé Martin, l'*Education progressive* de Mme Necker de Saussure, l'*Enseignement régulier de la langue maternelle* du Père Girard, et l'*Enseignement pratique dans les salles d'asile* de Mme Pape-Carpantier.

MONUMENTS HISTORIQUES. — On désigne sous le nom de *monuments historiques* les édifices qui offrent un intérêt soit au point de vue de l'art, soit au point de vue de l'histoire, et qui sont placés à ce titre sous la protection spéciale de l'Etat. C'est la Convention qui, la première, s'occupa de la conservation des monuments du passé ; elle rendit un décret portant « la peine de deux ans de fers contre quiconque dégradera les monuments des arts dépendant des propriétés nationales » (4 juin 1793), et nomma une *commission des monuments*, dont les attributions furent transférées, à la fin de 1793, à la *commission des arts*. Cette seconde commission publia, en janvier 1794, la célèbre « Instruction sur la manière d'inventorier et de conserver, dans toute l'étendue de la République, tous les objet qui peuvent servir aux arts, aux sciences et à l'enseignement ».

Malheureusement, le vandalisme, que la Convention avait réprimé, se donna carrière sous l'Empire et sous la Restauration. De nombreux édifices, achetés à vil prix par la *bande noire*, furent livrés par elle à la pioche du démolisseur ; d'autre part, le clergé, imitant les destructions inintelligentes opérées par les évêques et les abbés des XVIIe et XVIIIe siècles, mutila mainte église, chef-d'œuvre de l'art gothique, sous prétexte de la réparer et de l'embellir. Ce fut le gouvernement de Juillet qui mit un terme à cet abus. Reprenant la tradition de 1793, il créa auprès du ministère de l'intérieur un comité spécial chargé de déterminer et de classer les édifices auxquels devait être assigné le caractère de *monument historique*. Des crédits annuels furent votés pour faire exécuter sur les monuments classés les réparations nécessaires; et les préfets reçurent l'ordre de refuser leur autorisation à tous les changements qui seraient demandés par des curés pour des édifices consacrés aux cultes, si ces demandes n'étaient pas approuvées par l'inspecteur général des monuments historiques ou par une commission d'hommes compétents. Le comité des monuments historiques relève actuellement du ministère de l'instruction publique et des beaux-arts.

L'étude des monuments doit former, à l'école normale et à l'école primaire, un complément utile de l'enseignement de l'histoire nationale. Rien n'est plus propre à faire comprendre le caractère d'un siècle que la connaissance des monuments qu'il a laissés ; et les maîtres savent, sans qu'il soit nécessaire d'y insister ici, combien une promenade ayant pour but une visite à quelque monument du moyen âge ou de l'époque gallo-romaine est un heureux moyen d'intéresser les élèves et de vivifier l'enseignement. Nous nous contenterons de signaler deux ouvrages dont les

auteurs ont voulu populariser les connaissances archéologiques, en donnant à leurs lecteurs des indications qui rendront plus fructueuse l'étude des monuments de notre histoire. Le premier est l'*Archéologie des écoles primaires*, par M. de Caumont, Caen, 1868; ce livre s'adresse spécialement aux instituteurs, et fait appel à leur concours intelligent pour le progrès des études archéologiques : « L'archéologie, j'en suis convaincu, dit l'auteur dans sa préface, doit trouver dans les instituteurs primaires des auxiliaires très utiles; il leur serait facile de constater *de visu* une foule de trouvailles qui passent inaperçues ou qui arrivent aux archéologues après avoir été mal appréciées par des observateurs inhabiles. Je serais heureux si cet opuscule déterminait les instituteurs à noter avec soin tout ce qui intéresse l'histoire de leurs localités respectives et la conservation des monuments qui s'y trouvent. » Le second ouvrage est l'excellente *Histoire monumentale de la France*, par M. Anthyme Saint-Paul, Hachette et Cie, 1883; enrichi de nombreuses illustrations, ce volume s'adresse « à ceux que rebuteraient les grands mots tirés du grec, et les développements techniques », et vise « à développer dans les jeunes cœurs l'amour et le respect de la France », en relevant « certains côtés de son histoire trop négligés dans les livres classiques et cependant fort bons à connaître ».

MORALE. — Existe-t-il une science morale ayant un caractère de certitude, et, à ce titre, pouvant et devant être enseignée par l'État dans ses établissements d'instruction publique ? Telle est la première question que nous avons à nous poser. Si nous arrivons à y répondre par l'affirmative, nous nous demanderons ensuite quel doit être l'objet de l'enseignement moral, à l'école primaire où il s'adresse à des enfants, à l'école normale où il s'adresse à de futurs instituteurs ; dans quelles limites il doit se renfermer, et d'après quelles méthodes il doit être donné.

M. Paul Janet, dans le rapport présenté par lui en 1881 à la section permanente du Conseil supérieur de l'instruction publique sur le programme d'un cours de morale dans les écoles normales primaires, a traité la première de ces questions, et nous ne pouvons mieux faire que de reproduire ici la page où il établit que les divers systèmes de morale aboutissent, dans la pratique, à un code moral unique et universellement accepté, que ce code moral est indépendant des dogmes religieux, et que l'État a le droit de l'enseigner :

« Comme on l'a dit, s'il y a plusieurs philosophies, il n'y a qu'une morale. On objectera qu'il y a plusieurs systèmes de morale, et qu'il faut que l'État fasse un choix entre ces systèmes, qu'il décide entre Bentham et Kant, entre la morale du devoir et celle de la charité. Mais nous répondrons que l'État ne doit retenir de ces différents systèmes que les principes qui sont contenus dans l'idée même d'une éducation, et sans lesquels l'idée d'une éducation serait quelque chose de contradictoire. Que l'on nous permette un exemple. L'État enseigne les lettres depuis un temps immémorial; et, sans doute, l'État ne doit pas imposer à ses professeurs, ni s'imposer à lui-même une orthodoxie étroite en matière littéraire : défendre à un professeur, par exemple, d'admirer Shakespeare et ne lui permettre que l'admiration de Virgile et de Racine serait complètement absurde ; mais quelque large que puisse être l'éclectisme de l'État, il y a cependant un principe sous-entendu, et sans lequel il n'y aurait plus d'éducation littéraire, c'est qu'il y a des œuvres belles et d'autres qui ne le sont pas, des œuvres élevées et sublimes et des œuvres basses, plates et grossières ; et si l'État devait être absolument indifférent en matière littéraire, quelle raison aurait-il de se donner tant de mal, de dépenser tant d'argent, de s'imposer une administration aussi accablante ? Il aurait tout intérêt à laisser chacun s'instruire comme il le voudrait, et à telle école qu'il lui plairait. Ainsi, l'idée même d'une éducation littéraire, à moins de se contredire elle-même, repose sur la distinction du beau et du laid, c'est-à-dire de ce qui est élevé, noble, pur, sublime, et de ce qui est bas, grossier, vulgaire, insignifiant ; or, cette distinction est le fond de la morale aussi bien que de la littérature. En même temps que l'État élève les esprits, il doit élever les âmes, et cela dans les deux sens du mot, à savoir : donner l'éducation et diriger vers le haut les âmes que la nature entraîne vers le bas. Telle est la pensée fondamentale que l'État doit maintenir, ou il n'a plus qu'à abdiquer. Or, cela même, c'est ce que nous appelons la distinction de la chair et de l'esprit, de l'animal et de l'homme, du plaisir et de la vertu, des passions et de la raison ; et la loi qui nous prescrit de sacrifier ou de subordonner ce qui est plat et vulgaire à ce qui est généreux, noble, délicat, c'est ce qu'on appelle le *devoir*. Il ne peut donc y avoir pour un Etat d'autre morale que la morale du devoir : c'est pour lui un postulat qu'il ne peut sacrifier sans se désavouer lui-même. S'il est des systèmes de morale qui simulent la morale du devoir en invoquant d'autres principes, c'est en raffinant et subtilisant sur ces principes, de manière à leur faire signifier la même chose que ce que nous appelons « morale du devoir ». D'un autre côté, cette morale du devoir pur, du devoir strict, n'exclut nullement, et même appelle comme son complément la morale du dévouement qui n'est pas moins nécessaire à l'État que celle du devoir ; et, puisque l'État exige de ses soldats, en cas de guerre, de ses médecins en cas d'épidémie, de ses magistrats et de ses fonctionnaires en cas de guerre civile, de tous, enfin, s'il le faut, d'aller jusqu'au sacrifice de la vie, comment serait-il incompétent pour enseigner ce qu'il est tenu de pratiquer? Toutes les controverses abstraites et épineuses de la morale doivent donc céder et plier devant ces considérations impérieuses et imposantes, et, libres dans le domaine de la science pure, elles doivent s'évanouir devant la nécessité pratique de former des hommes. Quant à dire que la morale ne peut s'enseigner sans dogme emprunté aux religions positives, ce serait dire que l'État lui-même ne peut subsister sans dogme positif; car telle est l'école, tel est l'État. Ce serait donc revenir à la religion d'Etat, qui, depuis cinquante ans, a disparu de toutes nos constitutions. Est-ce à dire que depuis cinquante ans l'État n'ait pas eu des devoirs ? Et s'il en a eu, comment serait-il destitué du droit de les enseigner ? »

L'Etat peut donc et doit enseigner la morale. Mais selon que cet enseignement s'adressera à des enfants ou à des élèves-maîtres, il sera donné suivant des programmes différents.

L'enseignement de la morale, à l'école normale, doit avoir un fondement philosophique. Ce fondement, c'est la psychologie. Aussi, en première année, le programme des écoles normales prévoit-il des notions élémentaires de psychologie, qui servent d'introduction à un cours de morale théorique. En seconde année vient la morale pratique, les devoirs individuels et sociaux. En troisième année, un cours d'instruction civique forme le complément des leçons reçues en seconde année. Le lecteur trouvera le texte complet du programme de morale théorique et pratique pour les écoles normales dans la IIe PARTIE de ce Dictionnaire, à la suite de l'article *Psychologie*, p. 1768.

A l'école primaire, le caractère de l'enseignement moral n'est plus le même. L'objet de cet enseignement, la méthode à suivre, le rôle de l'instituteur, sont expliqués dans l'exposé qui précède les programmes des écoles primaires du 29 juillet 1882. Nous avons déjà reproduit à l'article *Laïcité* (p. 1472) les parties de cet exposé qui indiquent le but et les caractères essentiels de cet enseignement, le rôle qu'y doit jouer l'instituteur et les limites qu'il doit s'imposer. Nous donnons ci-dessous les indications relatives à la méthode à suivre :

« *Caractères de la méthode en ce qui concerne l'élève.* — Pour que la culture morale, entendue comme il est dit plus haut, soit possible et soit efficace dans l'enseignement primaire, une condition est indispensable : c'est que cet enseignement atteigne au vif de l'âme ; qu'il ne se confonde ni par le ton, ni par le caractère, ni par la forme, avec une leçon proprement dite. Il ne suffit pas de donner à l'élève des notions correctes et de le munir de sages maximes, il faut arriver à faire éclore en lui des sentiments assez vrais et assez forts pour l'aider un jour, dans la lutte de la vie, à triompher des passions et des vices. On demande à l'instituteur non pas d'orner la mémoire de l'enfant, mais de toucher son cœur, de lui faire ressentir, par une expérience directe, la majesté de la loi morale; c'est assez dire que les moyens à employer ne peuvent être semblables à ceux d'un cours de science ou de grammaire. Ils doivent être non seulement plus souples et plus variés, mais plus intimes, plus émouvants, plus pratiques, d'un caractère tout ensemble moins didactique et plus grave.

» L'instituteur ne saurait trop se représenter qu'il s'agit pour lui de former chez l'enfant le sens moral, de l'aiguiser, de le redresser parfois, de l'affermir toujours ; et, pour y parvenir, le plus sûr moyen dont dispose un maître qui n'a que si peu de temps pour une œuvre si longue, c'est d'exercer beaucoup, et avec un soin extrême, ce délicat instrument de la conscience. Qu'il se borne aux points essentiels, qu'il reste élémentaire, mais clair, mais simple, mais impératif et persuasif tout ensemble. Il doit laisser de côté les développements, qui trouveraient leur place dans un enseignement plus élevé; pour lui, la tâche se borne à accumuler dans l'esprit et dans le cœur de l'enfant qu'il entreprend de façonner à la vie morale assez de beaux exemples, assez de bonnes impressions, assez de saines idées, d'habitudes salutaires et de nobles aspirations pour que cet enfant emporte de l'école, avec son petit patrimoine de connaissances élémentaires, un trésor plus précieux encore : une conscience droite.

» *Caractères de la méthode en ce qui concerne le maître.* — Deux choses sont expressément recommandées aux maîtres. D'une part, pour que l'élève se pénètre de ce respect de la loi morale qui est à lui seul toute une éducation, il faut premièrement que par son caractère, par sa conduite, par son langage, il soit lui-même le plus persuasif des exemples. Dans cet ordre d'enseignement, ce qui ne vient pas du cœur ne va pas au cœur. Un maître qui récite des préceptes, qui parle du devoir sans conviction, sans chaleur, fait bien pis que perdre sa peine : il est en faute; un cours de morale régulier, mais froid, banal et sec, n'enseigne pas la morale, parce qu'il ne la fait pas aimer. Le plus simple récit où l'enfant pourra surprendre un accent de gravité, un seul mot sincère, vaut mieux qu'une longue suite de leçons machinales.

» D'autre part, — et il est à peine besoin de formuler cette prescription, — le maître devra éviter comme une mauvaise action tout ce qui, dans son langage ou dans son attitude, blesserait les croyances religieuses des enfants confiés à ses soins, tout ce qui porterait le trouble dans leur esprit, tout ce qui trahirait de sa part envers une opinion quelconque un manque de respect ou de réserve.

» La seule obligation à laquelle il soit tenu, — et elle est compatible avec le respect de toutes les croyances, — c'est de surveiller d'une façon pratique et paternelle le développement moral de ses élèves avec la même sollicitude qu'il met à suivre leurs progrès scolaires ; il ne doit pas se croire quitte envers aucun d'eux s'il n'a fait autant pour l'éducation du caractère que pour celle de l'intelligence. A ce prix seulement l'instituteur aura mérité le titre d'*éducateur*, et l'instruction primaire le nom d'*éducation libérale.* »

On trouvera dans la IIe PARTIE du Dictionnaire (second tirage), à la suite de l'article *Morale*, le texte du programme officiel de l'enseignement de la morale pour les écoles primaires.

Nous croyons nécessaire de citer encore un passage de la lettre adressée, le 17 novembre 1883, par M. le ministre de l'instruction publique aux instituteurs, passage où le rôle de l'instituteur comme éducateur moral est défini de la manière la plus précise :

« Il a paru tout naturel que l'instituteur, en même temps qu'il apprend aux enfants à lire et à écrire, leur enseigne aussi ces règles élémentaires de la vie morale qui ne sont pas moins universellement acceptées que celles du langage ou du calcul.

» En vous conférant de telles fonctions, le Parlement s'est-il trompé ? A-t-il trop présumé de vos forces, de votre bon vouloir, de votre compétence ? Assurément il eût encouru ce reproche s'il avait imaginé de charger tout à coup quatre-vingt mille instituteurs et institutrices d'une sorte de cours *ex professo* sur les principes, les origines et les fins dernières de la morale. Mais qui jamais a conçu rien de semblable ? Au lendemain même du vote de la loi, le Conseil supérieur de l'instruction publique a pris soin de vous expliquer ce qu'on attendait de vous, et il l'a fait en des termes qui défient toute équivoque. Vous trouverez ci-inclus un exemplaire des programmes qu'il a approuvés et qui sont pour vous le plus précieux commentaire de la loi : je ne saurais trop vous recommander de les relire et de vous en inspirer. Vous y puiserez la réponse aux deux critiques opposées qui vous parviennent. Les uns vous disent : Votre tâche d'éducateur moral est impossible à remplir. Les autres : Elle est banale et insignifiante. C'est placer le but ou trop haut ou trop bas. Laissez-moi vous expliquer que la tâche n'est ni au-dessus de vos forces ni au-dessous de votre estime ; qu'elle est très limitée et pourtant d'une très grande importance, — extrêmement simple, mais extrêmement difficile.

» J'ai dit que votre rôle en matière d'éducation morale est très limité. Vous n'avez à enseigner à proprement parler rien de nouveau, rien qui ne vous soit familier comme à tous les honnêtes gens. Et quand on vous parle de mission et d'apostolat, vous n'allez pas vous y méprendre : vous n'êtes point l'apôtre d'un nouvel évangile ; le législateur n'a voulu faire de vous ni un philosophe ni un théologien improvisé. Il ne vous demande rien qu'on ne puisse demander à tout homme de cœur et de sens. Il est impossible que vous voyiez chaque jour tous ces enfants qui se pressent autour de vous, écoutant vos leçons, observant votre conduite, s'inspirant de vos exemples, à l'âge où l'esprit s'éveille, où le cœur s'ouvre, où la mémoire s'enrichit, sans que l'idée vous vienne aussitôt de profiter de cette docilité, de cette confiance, pour leur transmettre, avec les connaissances scolaires proprement dites, les principes mêmes de la morale, j'entends simplement de

cette bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères et que nous nous honorons tous de suivre dans les relations de la vie sans nous mettre en peine d'en discuter les bases philosophiques.

» Vous êtes l'auxiliaire et à certains égards le suppléant du père de famille; parlez donc à son enfant comme vous voudriez que l'on parlât au vôtre : avec force et autorité toutes les fois qu'il s'agit d'une vérité incontestée, d'un précepte de la morale commune; avec la plus grande réserve, dès que vous risquez d'effleurer un sentiment religieux dont vous n'êtes pas juge.

» Si parfois vous étiez embarrassé pour savoir jusqu'où il vous est permis d'aller dans votre enseignement moral, voici une règle pratique à laquelle vous pourrez vous tenir. Au moment de proposer à vos élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il se trouve à votre connaissance un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire; si non, parlez hardiment; car ce que vous allez communiquer à l'enfant, ce n'est pas votre propre sagesse, c'est la sagesse du genre humain, c'est une de ces idées d'ordre universel que plusieurs siècles de civilisation ont fait entrer dans le patrimoine de l'humanité. Si étroit que vous semble peut-être un cercle d'action ainsi tracé, faites-vous un devoir d'honneur de n'en jamais sortir, restez en deçà de cette limite plutôt que de vous exposer à la franchir : vous ne toucherez jamais avec trop de scrupule à cette chose délicate et sacrée qui est la conscience de l'enfant.

» Mais une fois que vous vous êtes ainsi loyalement enfermé dans l'humble et sûre région de la morale usuelle, que vous demande-t-on? des discours? des dissertations savantes? de brillants exposés, un docte enseignement? Non, la famille et la société vous demandent de les aider à bien élever leurs enfants, à en faire des honnêtes gens. C'est dire qu'elles attendent de vous non des paroles, mais des actes; non pas un enseignement de plus à inscrire au programme, mais un service tout pratique que vous pouvez rendre au pays plutôt encore comme homme que comme professeur.

» Il ne s'agit plus là d'une série de vérités à démontrer, mais, ce qui est tout autrement laborieux, d'une longue suite d'influences morales à exercer sur de jeunes êtres à force de patience, de fermeté, de douceur, d'élévation dans le caractère et de puissance persuasive. On a compté sur vous pour leur apprendre à bien vivre par la manière même dont vous vivrez avec eux et devant eux. On a osé prétendre pour vous à ce que, d'ici à quelques générations, les habitudes et les idées des populations au milieu desquelles vous aurez exercé attestent les bons effets de vos leçons de morale. Ce sera dans l'histoire un honneur particulier pour notre corps enseignant d'avoir mérité d'inspirer aux Chambres françaises cette opinion qu'il y a dans chaque instituteur, dans chaque institutrice un auxiliaire naturel du progrès moral et social, une personne dont l'influence ne peut manquer en quelque sorte d'élever autour d'elle le niveau des mœurs. Ce rôle est assez beau pour que vous n'éprouviez nul besoin de l'agrandir. D'autres se chargeront plus tard d'achever l'œuvre que vous ébauchez dans l'enfant et d'ajouter à l'enseignement primaire de la morale un complément de culture philosophique ou religieuse. Pour vous, bornez-vous à l'office que la société vous assigne et qui a aussi sa noblesse : poser dans l'âme des enfants les premiers et solides fondements de la simple moralité.

» Dans une telle œuvre, vous le savez, ce n'est pas avec des difficultés de théorie et de haute spéculation que vous avez à vous mesurer; c'est avec des défauts, des vices, des préjugés grossiers. Ces défauts, il ne s'agit pas de les condamner — tout le monde ne les condamne-t-il pas? — mais de les faire disparaître par une succession de petites victoires obscurément remportées. Il ne suffit donc pas que vos élèves aient compris et retenu vos leçons, il faut surtout que leur caractère s'en ressente : ce n'est pas dans l'école, c'est surtout hors de l'école qu'on pourra juger ce qu'a valu votre enseignement.

» Au reste, voulez-vous en juger vous-même dès à présent et voir si votre enseignement est bien engagé dans cette voie, la seule bonne : examinez s'il a déjà conduit vos élèves à quelques réformes pratiques. Vous leur avez parlé, par exemple, du respect dû à la loi : si cette leçon ne les empêche pas, au sortir de la classe, de commettre une fraude, un acte, fût-il léger, de contrebande ou de braconnage, vous n'avez rien fait encore : la leçon de morale n'a pas porté.

» Ou bien, vous leur avez expliqué ce que c'est que la justice et que la vérité : en sont-ils assez profondément pénétrés pour aimer mieux avouer une faute que de la dissimuler par un mensonge, pour se refuser à une indélicatesse ou à un passe-droit en leur faveur?

» Vous avez flétri l'égoïsme et fait l'éloge du dévouement : ont-ils, le moment d'après, abandonné un camarade en péril pour ne songer qu'à eux-mêmes, votre leçon est à recommencer.

» Et que ces rechutes ne vous découragent pas. Ce n'est pas l'œuvre d'un jour de former ou de réformer une âme libre. Il y faut beaucoup de leçons sans doute, des lectures, des maximes écrites, copiées, lues et relues; mais il y faut surtout des exercices pratiques, des efforts, des actes, des habitudes. Les enfants ont en morale un apprentissage à faire, absolument comme pour la lecture ou le calcul. L'enfant qui sait reconnaître et assembler des lettres ne sait pas encore lire; celui qui sait les tracer l'une après l'autre ne sait pas écrire. Que manque-t-il à l'un et à l'autre? La pratique, l'habitude, la facilité, la rapidité et la sûreté de l'exécution. De même, l'enfant qui répète les premiers préceptes de la morale ne sait pas encore se conduire : il faut qu'on l'exerce à les appliquer couramment, ordinairement, presque d'instinct; alors seulement la morale aura passé de son esprit dans son cœur et elle passera de là dans sa vie : il ne pourra plus la désapprendre. »

L'introduction de la morale dans le programme des écoles primaires a donné lieu à la publication d'un très grand nombre de « manuels », dont les auteurs ont généralement associé l'enseignement des devoirs civiques à celui des devoirs généraux de l'homme. Nous avons donné la liste de ces ouvrages à l'article *Manuels d'instruction morale et civique*, en y joignant les passages de la lettre aux instituteurs, du 17 novembre 1883, qui ont trait à l'emploi de ces livres; nous n'avons donc pas à revenir ici sur cette question spéciale.

Législation.

FRANCE. — Tous les projets relatifs à l'instruction primaire qui furent présentés aux assemblées de la Révolution veulent faire donner par l'école primaire un enseignement moral, distinct et indépendant de l'enseignement religieux.

Le projet Talleyrand porte : « On y enseignera :... 2° Les premiers éléments de la morale, en s'attachant surtout à faire connaître les rapports de l'homme avec ses semblables. »

Dans le projet Condorcet, les « premières con-

naissances morales » sont inscrites au programme des écoles primaires, à côté des « premières connaissances naturelles et économiques ».

Le programme des écoles nationales, annexé au projet Romme d'octobre 1793, prévoit un enseignement moral distribué de la façon suivante : « *Premières écoles de l'enfance.* Premières notions des droits et des devoirs de l'homme. — *Secondes écoles de l'enfance.* Droits et devoirs de l'homme. Idée de l'organisation sociale et des lois les plus usuelles. — *Écoles de l'adolescence ou troisièmes écoles.* Art social (droit naturel, constitution, législation) dans ses rapports à l'éducation du citoyen. » Ici l'enseignement moral se confond avec l'enseignement civique.

Dans le décret du 27 brumaire an III, ces deux enseignements sont au contraire distincts l'un de l'autre : « On enseignera aux élèves :... 2° la déclaration des droits de l'homme et la constitution française; 3° on donnera des instructions élémentaires sur la morale républicaine. »

Dans le décret du 3 brumaire an IV, les « éléments de la morale républicaine » continuent à former l'un des objets d'enseignement des écoles primaires.

A partir du Consulat, l'enseignement moral disparaît avec la loi de 1802; il est remplacé, pour quatre-vingts ans, par le catéchisme. Il y eut bien, en 1831, une tentative digne de remarque pour obtenir qu'il reprît sa place dans le programme : la commission de la Chambre des députés nommée pour examiner le projet de loi de M. de Montalivet * sur l'instruction primaire, commission dont Daunou * fut le rapporteur, proposa d'ajouter aux matières d'enseignement des « notions sur les droits et les devoirs sociaux et politiques », et d'en retrancher la religion, l'instruction religieuse devant être laissée aux soins des ministres des différents cultes; mais cette proposition ne fut pas discutée, le projet de la commission ayant été écarté.

En 1880, lorsque la Chambre des députés aborda la discussion du projet de loi sur l'instruction obligatoire, elle adopta un amendement de M. Maze qui contenait l'énumération des matières d'enseignement; parmi ces matières figurait au premier rang « l'instruction morale et civique ». Le Sénat, sur la proposition de M. Jules Simon, remplaça cette formule par celle-ci : « Les devoirs envers Dieu et la patrie ». Mais la Chambre ayant tenu bon, le Sénat finit par céder; et « l'instruction morale et civique » fut définitivement inscrite au nombre des objets d'enseignement que prescrit l'article 1er de la loi du 28 mars 1882.

PAYS ÉTRANGERS. — En Europe, les seuls États qui, avec la France, aient fait à l'enseignement de la morale une place à part dans le programme de l'école primaire, sont l'Italie, la Belgique et le canton de Genève.

En Italie, l'article 2 de la loi du 15 juillet 1877 sur l'obligation mentionne, comme l'une des branches de l'enseignement primaire, « les premières notions des devoirs de l'homme et du citoyen »; par contre, elle omet l'instruction religieuse. Le règlement des écoles normales du 21 juin 1883 complète cet enseignement moral par celui de l'instruction civique, sous le nom de « droits et devoirs du citoyen ».

En Belgique, la loi du 1er juillet 1879 fait figurer « la morale » au premier rang des objets que comprend nécessairement l'enseignement primaire.

La loi genevoise sur l'instruction publique du 19 octobre 1872 porte (art. 33) que dans les écoles primaires publiques de l'État l'enseignement doit comprendre « des entretiens sur les devoirs de l'enfance »; l'enseignement religieux ne figure pas au programme.

Aux États-Unis, dans les écoles de quelques villes, on a introduit depuis un certain nombre d'années un enseignement « de la morale et des bienséances » (*moral and manners*), analogue à ce qu'on appelait autrefois en France l'enseignement de la « civilité » (V. *Civilité*). On trouvera dans le *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Philadelphie*, p. 96, le texte du programme de cet enseignement tel qu'il se donne dans les écoles de Philadelphie.

MORBIHAN (Département du). — Superficie, 6798 kilom. carrés. Population : 521 614 habitants en 1881, au lieu de 506 573 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 77 habitants, au lieu de 71 habitants chiffre de la densité moyenne de la France. 4 arrondissements, formant 4 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Vannes, Lorient, Ploërmel et Pontivy; 37 cantons, 249 communes, dont 227 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département du Morbihan est réparti de la manière suivante :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE DE COMMUNES.	NOMBRE D'ÉCOLES publiques.	D'ÉCOLES libres.	DE CLASSES publiques.	DE CLASSES libres.	D'ÉLÈVES publiques.	D'ÉLÈVES libres.
Vannes..	81	135	32	194	78	13 907	3 025
Lorient..	52	117	68	208	123	16 069	4 602
Ploërmel.	65	105	19	144	61	10 090	2 621
Pontivy..	51	84	16	117	48	8 261	1 764

Population d'âge scolaire. — En 1876 on comptait 70 471 enfants de 6 à 13 ans (36 231 garçons et 34 240 filles), soit 1391 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881 on compte 75 670 enfants de 6 à 13 ans (38 238 garçons et 37 432 filles), soit 1451 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une augmentation de 5199 enfants de 6 à 13 ans pour une période de cinq années. Pendant la même période la population totale s'est accrue de 15 041 habitants.

1. État de l'instruction publique avant 1789. — V. *Bretagne.*

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — Les documents nous manquent pour retracer l'histoire de l'enseignement primaire dans le Morbihan pendant les quarante années qui se sont écoulées depuis la fin de l'ancien régime jusqu'à la révolution de 1830. Voici les données que nous possédons sur le développement des écoles dans ce département depuis le commencement de la monarchie de Juillet.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1837, le département comptait 127 communes n'ayant aucune école, et 82 communes n'ayant pas d'écoles de filles. En 1850, il n'y avait plus que 73 communes entièrement dépourvues d'écoles. En 1878, on ne trouve plus que 4 communes sans écoles; mais 88 communes de 500 habitants n'ont pas d'écoles publiques de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires était, d'après l'*Almanach de l'Université*, de 85 en 1821. Le progrès du nombre des écoles à partir de 1829 est résumé dans le tableau ci-après :

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1829	d'après la statistique officlle..	»	»	111
1834	— — ..	52	42	94
1837	— — ..	99	120	219
1850	— — ..	224	113	337
1863	— — ..	290	159	449
1876-77	— — ..	440	107	547
1878-79	— — ..	412	147	559
1879-80	— — ..	414	135	551
1880-81	— — ..	424	132	556
1881-82	— — ..	430	137	567

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Écoles de garçons	Écoles mixtes	Écoles de filles	Total
1837..........	118	11	90	219
1850..........	181 (y compris les écoles mixtes)		156	337
1863..........	206	53	190	449
1867..........	205	62	215	482
1872..........	206	86	240	532
1875..........	194	110	252	556
1876-77..........	201	94	252	547
1878-79..........	207	95	257	559
1879-80..........	205	96	250	551
1880-81..........	209	95	252	556
1881-82..........	210	98	259	567

Division en écoles laïques et congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850.....	143	106	38	50	337
1863.....	174	91	85	99	449
1867.....	174	106	93	109	482
1872.....	172	128	120	112	532
1876-77..	153	106	142	146	547
1878-79..	160	100	142	157	559
1879-80..	162	95	139	155	551
1880-81..	168	95	136	157	556
1881-82..	180	98	128	161	567

Nombre d'instituteurs et d'institutrices.

	Instituteurs		Institutrices		Total
	laïques	congrégan.	laïques	congrégan.	
1837.....	83	50	69	96	298
1840.....	110	60	74	60	304
1863.....	156	119	156	335	766
1872.....	154	156	202	392	904
1876-77..	147	163	179	364	853
1878-79..	174	169	178	452	973
1879-80..	181	166	171	432	950
1880-81..	199	178	175	440	992
1881-82..	214	168	191	431	1004

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits.

	Total des élèves	Élèves gratuits
1832 (année civile)........	3 903	Manque
1837 —	13 177	—
1840 —	14 115	—
1850 —	20 856	9 777
1863 —	32 455	14 440
1867 —	35 268	15 586
1872 —	45 412	23 287
1876-77 (année scolaire)..	47 085	Manque
1878-79 — ..	49 501	26 535
1879-80 — ..	49 151	27 904
1880-81 — ..	52 384	30 417
1881-82 — ..	57 096	Gratuité

En 1832, il y avait 90 élèves inscrits sur 10 000 habitants; en 1840, 314; en 1863, 667; en 1876-1877, 928; et 1095 en 1881-1882.

Écoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1837..........	2	150
1850..........	11	780
1863..........	15	2633
1867..........	19	3624
1876-77..........	26	4375
1878-79..........	29	5298
1879-80..........	28	5544
1880-81..........	29	5473
1881-82..........	30	5955

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre de cours		Nombre d'auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1850..........	57	4	1 131	44
1863..........	20	1	649	6
1867..........	120	16	3 740	381
1869..........	109	63	2 962	1 057
1872..........	116	81	3 107	1 666
1876-77..........	89	86	2 894	1 323
1879-80..........	121	103	3 561	2 425
1880-81..........	132	123	4 870	3 004
1881-82..........	141	135	4 694	3 239

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1833 à 1882 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850.	121	brevets élémentaires,	3	brevets supérieurs.
1851-1867.	176	— obligatoires.	13	— complets.
1868-1880.	223	— —	11	— facultatifs ou complets.
1881......	48	— élémentaires,	4	— supérieurs.
1882......	71	— —	9	— —
1883......	23	— —	7	— —

Institutrices.

1836-1850.	107	brevets élémentaires,	3	brevets supérieurs.
1851-1867.	266	— obligatoires,	1	— complets.
1868-1880.	455	— —	21	— facultatifs ou complets.
1881......	105	— élémentaires,	8	— supérieurs.
1882......	105	— —	11	— —
1883......	105	— —	8	— —

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans le département du Morbihan en 1875; mais les résultats connus ne remontent pas au delà de 1876. En voici le tableau :

	Nombre de candidats.		Certificats obtenus.	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1876..........	357	28	242	23
1877..........	358	133	252	95
1878..........	375	101	244	79
1879..........	473	264	295	164
1880..........	467	303	304	227
1881..........	498	298	302	223
1882..........	617	481	373	348

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-dessous indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints :

Nombre de conscrits sachant au moins lire de 1827 à 1882 inclusivement.

CLASSES.	CONSCRITS Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	RANG du DÉPARTEMENT
1827-29..........	11 906	2 070	17.4	83e
1831-35..........	19 972	5 930	29.7	77e
1836-40..........	20 837	6 600	31.7	77e
1841-45..........	20 628	7 432	36.5	77e
1846-50..........	19 850	7 968	40.1	75e
1851-55..........	21 335	7 709	36.1	80e
1856-60..........	20 204	7 856	38.9	83e
1861-65..........	21 522	9 195	42.7	85e
1866-68..........	12 511	5 957	47.6	88e
1871-75..........	21 159	10 760	50.9	87e
1876-77..........	8 765	4 647	53.»	87e
1878..........	4 357	2 438	55.9	87e
1879..........	5 090	2 804	55.1	87e
1880..........	4 634	2 718	58.7	87e
1881..........	4 846	2 840	58.6	87e
1882..........	4 822	2 896	60.1	86e

En 1827-1829, la moyenne de l'instruction des conscrits était de 44.8 0/0 ; dans le département du Morbihan cette moyenne était de 17.4 0/0, soit 27.4 0/0 au-dessous de la moyenne générale. La classe de 1881, en portant l'instruction des conscrits dans le département du Morbihan à 60.1 0/0, réalise ainsi un progrès total de 42.7 0/0 pour la période de cinquante-trois années qui s'est écoulée de 1829 à 1882, soit un progrès annuel de 0.81 0/0, tandis que pour toute la France le progrès a été durant la même période de 0.85 0/0.

Nombre de conjoints sur 100 ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55........	51.4	40.3	45.8
1856-60........	38.7	24.4	31.5
1861-65........	37.7	25.8	31.7
1866-70........	42.7	28.9	35.8
1871-75........	44.7	27.4	36.»
1876-77........	47.2	33.5	40.4
1878...........	53.»	31.6	42.3
1879...........	52.9	39.1	46.»
1837...........	57.2	38.»	47.6

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire pour les vingt-huit dernières années de 1855 à 1882 :

ANNÉES.	RÉTRIBUTION scolaire À PART.	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'État.
1855.....	25 375	76 000	42 759	»
1856.....	27 435	73 534	40 848	»
1857.....	33 676	73 353	38 996	»
1858.....	46 640	70 383	36 079	»
1859.....	47 989	73 203	34 640	»
1860.....	52 217	72 582	33 462	»
1861.....	56 863	78 501	34 851	»
1862.....	63 741	78 388	33 031	»
1863.....	65 646	81 939	36 999	»
1864.....	66 366	83 777	36 950	»
1865.....	69 522	84 327	34 838	»
1866.....	68 820	85 841	36 575	»
1867.....	67 826	89 470	38 039	»
1868.....	90 929	121 338	56 633	»
1869.....	100 400	115 617	53 856	6 500
1870.....	102 826	134 103	66 133	1 250
1871.....	97 842	140 573	64 536	23 664
1872.....	107 372	145 078	64 516	23 089
1873.....	110 825	154 089	66 504	39 287
1874.....	115 373	169 212	67 703	30 172
1875.....	118 585	176 142	65 868	32 968
1876.....	125 831	211 018	72 019	55 322
1877.....	125 220	225 822	93 421	61 304
1878.....	123 509	236 966	91 498	52 561
1879.....	116 480	244 309	90 393	68 233
1880.....	108 302	252 068	92 901	76 911
1881.....	53 978	240 245	89 534	163 654
1882.....	Gratuité	116 935	84 103	395 370

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de 842 francs, soit 1fr,02 au-dessous de la moyenne générale qui était à la même date de 9fr,47. En 1876, cette dépense était de 12fr,10, la moyenne générale étant de 17fr,83. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le département du Morbihan était de 13fr,12, tandis que la moyenne générale était de 21fr,77.

État actuel de l'instruction primaire. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département du Morbihan pendant l'année scolaire 1882-1883.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 576 (441 écoles publiques et 135 écoles libres). 4 communes seulement sont entièrement dépourvues d'écoles. 79 communes de plus de 500 habitants n'ont pas encore d'école publique de filles. Sur les 576 écoles primaires du département, il y a 289 écoles laïques (149 écoles de garçons, 103 de filles et 37 mixtes) et 287 écoles congréganistes (66 de garçons, 164 de filles et 57 mixtes).

Division des écoles de toute nature d'après le nombre de classes qu'elles possèdent :

	Publiques	Libres
Écoles à 1 classe.....................	306	59
— 2 —	103	43
— 3 —	16	16
— 4 —	5	6
— 5 —	6	3
— 6 —	4	3
— 7 —	»	2
— 8 — et au-dessus......	1	3
Totaux.....................	441	135

Division des classes des écoles publiques d'après le nombre des élèves qu'elles reçoivent :

Classes de 50 élèves et au-dessous...	81,	soit	12.2 0/0
— de plus de 50 élèves........	88,	—	13.3 0/0
— — de 60 —	191,	—	28.8 0/0
— — de 70 —	101,	—	15.2 0/0
— — de 80 —	202,	—	30.5 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont : 58.9 0/0, 18.7 0/0, 11.6 0/0, 5.8 0/0, 5 0/0. D'où il résulte que, sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le département se trouve dans une situation qui appelle une prompte amélioration.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1882-1883 sont au nombre de 60 339 (au lieu de 57 096 en 1881-1882). Ce nombre peut se décomposer en :

Élèves des écoles publiques..............	48 327	60 339
— libres..............	12 012	
Garçons..............................	31 329	60 339
Filles..............................	29 010	
Élèves des écoles laïques..............	26 079	60 339
— congréganistes..........	34 260	
— de garçons..............	27 458	60 339
— de filles..............	25 310	
— mixtes..............	7 571	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 60 339 pour 51 543. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département du Morbihan est de 75 670, d'où il résulterait que 24 127 enfants d'âge scolaire ne fréquentent pas les écoles primaires. Il convient toutefois de retrancher de ce nombre 904 enfants de 6 ans et au-dessus inscrits dans les écoles maternelles publiques ou libres, et les 802 élèves de 6 à 13 ans qui reçoivent l'instruction primaire dans les établissements d'enseignement secondaire, ce qui réduit à 22 421 le nombre des enfants de 6 à 13 ans qui ne fréquentent pas les écoles primaires. Ce chiffre moyen de plus de 20 000 enfants de 6 à 13 ans qui ne fréquentent pas les écoles mérite de fixer l'attention des autorités scolaires du département.

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1883 :

	Nombre de candidats	Nombre de certificats obtenus
Garçons..........	805	520
Filles..........	599	423
Totaux.........	1404	943

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1882-1883 un effectif de 1032 maîtres ou maîtresses, dont nous donnons le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques :

	Instituteurs laïques	Instituteurs congr.	Institutrices laïques	Institutrices congr.
Titulaires avec brevet supérieur	6	»	2	»
Titulaires avec brevet élémentaire	133	57	88	105
Titulaires sans brevet	»	»	4	45
Adjoints brevetés	72	26	27	33
— non brevetés	8	40	4	21

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs laïques	Instituteurs congr.	Institutrices laïques	Institutrices congr.
Titulaires brevetés	7	9	47	47
— non brevetés	»	»	1	24
Adjoints brevetés	1	33	19	102
— non brevetés	»	10	6	55

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1883 est résumée dans le tableau suivant :

Nombre et nature des maisons d'école.

	Appartenant aux communes	Prêtées	Louées	Total
De garçons ou mixtes	212	15	64	291
De filles	65	17	77	159
Totaux	277	32	141	450

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 201 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées pour loyers de maison d'école s'élève à 27 009 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du département du Morbihan pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les sept dernières années, est le suivant :

	Nombre des communes	Subventions de l'État
1877	3	5 500 fr.
1878	6	10 900
1879	13	57 700
1880	15	60 800
1881	16	94 200
1882	35	407 700
1883	50	838 322
Totaux	138	1 475 122 fr.

Écoles maternelles. — Le département compte, en 1883, 35 écoles maternelles (16 publiques et 19 libres). Sur les 16 écoles maternelles publiques, 3 sont dirigées par des directrices laïques et 13 par des directrices congréganistes. Les directrices laïques sont munies du certificat d'aptitude ; parmi les 13 directrices congréganistes, 10 sont dans ce cas. Sur les 19 écoles maternelles libres, 1 est dirigée par des laïques et 18 par des congréganistes; 12 directrices congréganistes n'ont pas de titres de capacité. Les directrices publiques laïques sont secondées par 3 sous-directrices pourvues d'un titre de capacité ; les directrices publiques congréganistes sont secondées par 12 sous-directrices dont 4 sans titre de capacité. On trouve également 7 sous-directrices d'écoles maternelles libres congréganistes, dont 3 sans titre de capacité.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année 1882-1883, 6110 élèves (5955 en 1881-1882) répartis comme suit :

Écoles maternelles	publiques.	laïques.	1069	4170	6110
		congrég.	3101		
	libres	laïques.	58	1940	
		congrég.	1882		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 904.

Écoles normales et cours normal. — Le département du Morbihan possède une école normale d'instituteurs ouverte à Vannes en 1883. Cette école normale contient actuellement 31 élèves-maîtres.

Pour se conformer entièrement à la loi du 9 août 1879, le département du Morbihan devra créer une école normale d'institutrices qui lui fait encore défaut en ce moment.

Ecoles primaires supérieures. — Au 31 décembre 1883, le département du Morbihan ne possédait encore que deux établissements où fût donné l'enseignement primaire supérieur : un cours complémentaire d'enseignement primaire supérieur pour les garçons, à Palais, arrondissement de Lorient, et un cours semblable pour les filles à Vannes. Le nombre des élèves garçons est de 30, celui des filles de 32. L'Etat n'entretient pas, quant à présent, de boursiers dans ces deux établissements.

Bibliothèques scolaires et bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1884 :

Bibliothèques scolaires	139
Nombre de livres de lecture	10 192
— de prêts	20 475
Bibliothèques pédagogiques	36
Nombre de volumes	9 926

En 1863, le département ne possédait que 5 bibliothèques scolaires contenant ensemble 245 volumes de toute nature.

Caisses des écoles. — 23 caisses des écoles fonctionnent en 1884 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1883 :

Recettes de l'exercice 1882	5 833 fr.
Dépenses	5 303
Somme en caisse à la clôture de l'exercice	530 fr.

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le département ne possédait qu'une caisse de ce genre, dont l'actif était en 1881 de 550 francs.

Caisses d'épargne scolaires. — Elles existent dans le département depuis 1879. Voici leur situation en 1879 et en 1883 :

Années	Nombre de caisses	Nombre de livrets	Sommes inscrites à ces livrets
1879	2	31	132 fr.
1883	166	2513	38 497 »

Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices. — Il n'existe pas de société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices dans le département du Morbihan.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin officiel de l'instruction primaire* du département du Morbihan, dont la création remonte à 1866, paraît tous les deux mois, en format petit in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques, dont il devient la propriété, et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général.

Conclusion. — « Toutes les municipalités, dit le rapport de l'inspecteur d'académie daté de juin 1883, ont eu à s'occuper l'année dernière de la question des écoles, à rechercher les moyens de satisfaire aux prescriptions de la loi du 28 mars 1882 et au désir d'instruction manifesté jusque dans les hameaux les plus éloignés. Là où les conseils municipaux ont suivi leur propre inspiration,

consulté l'intérêt seul de leurs commettants, les améliorations nécessaires ou des projets de construction ont été généralement adoptés. Ils n'ont point eu à s'en repentir; l'Etat leur est venu largement en aide. Quelques rares communes seulement, se laissant guider par de regrettables influences politiques, n'ont point écouté les conseils de l'administration, au risque d'être obligées plus tard de supporter seules la dépense de travaux devenus indispensables.

» Mais la résistance des municipalités, qu'elle s'exerce ouvertement ou qu'elle se traduise par la force d'inertie, ne tiendra pas devant l'intérêt des populations. L'affluence spontanée des élèves vers toutes les écoles, l'exemple donné par la grande majorité des conseils municipaux, la réalisation par l'Etat de promesses auxquelles certaines personnes feignaient de ne pas croire, entraîneront les communes récalcitrantes...

» Si l'impulsion a été considérable, nulle part aussi, il faut bien l'avouer, les besoins ne sont plus grands, la situation matérielle plus défectueuse que dans le Morbihan. Notre département compte à peine une école publique pour 1200 habitants, et moins de deux écoles publiques par commune. Encore les gros centres de population, comptant chacun un assez grand nombre d'écoles, donnent-ils à cette situation une apparence moins mauvaise qu'elle n'est en effet... En supposant convenables toutes les maisons d'école déjà existantes, — et il est loin d'en être ainsi, — il resterait à construire des locaux pour 35 000 enfants de l'âge scolaire et pour 10 000 autres l'ayant dépassé, mais voulant compléter leur instruction. A raison d'une maison d'école par 100 élèves et de 20 000 francs par maison, ce serait 450 maisons à construire et une dépense de 9 millions. Il faudra beaucoup de temps, dix ans au moins, pour l'accomplissement de si grands travaux. »

MOREAU DE LA ROCHETTE. — François-Thomas Moreau, agronome français (1720-1791), appelé *de la Rochette* du nom d'un domaine qu'il acheta aux environs de Melun, mérite une mention comme le fondateur d'une école d'arboriculture dans laquelle un certain nombre d'enfants sans famille étaient admis à faire un apprentissage. « Le premier en France, dit M. Soulice (*De l'enseignement agricole dans les écoles rurales*), il eut l'idée d'appliquer à la culture de la terre, et particulièrement à la création de pépinières, les enfants trouvés. Avec l'assentiment de Sauvigny, contrôleur général des finances, il fit l'essai de ce système sur sa terre de la Rochette. Vingt-quatre enfants pris à l'hospice de la Pitié, à Paris, formèrent le noyau de cette école d'arboriculture. Cet établissement inspira, dès son début, une telle confiance qu'un arrêt du Conseil d'Etat du 9 février 1767 le transforma en école publique admettant cinquante enfants trouvés, qui y étaient instruits et entretenus jusqu'à vingt-cinq ans, sous la direction du fondateur. Moreau de la Rochette fut en même temps nommé par le roi inspecteur général des pépinières qui devaient être créées dans différentes provinces du royaume, sur le modèle de la Rochette et avec les mêmes éléments... Un successeur de Sauvigny supprima l'école de la Rochette en 1769; l'abbé Terray la rétablit en 1770, mais Necker la supprima définitivement en 1780. Dans le court intervalle de treize années, l'école de la Rochette avait élevé et distribué un million d'arbres : au moment où elle fut fermée, elle possédait 7 131 600 plants; on y avait instruit 400 enfants qui en étaient sortis bons jardiniers, planteurs et dessinateurs de jardins. »

Les services rendus par Moreau de la Rochette à l'agriculture et aux enfants trouvés lui valurent les éloges de Voltaire, qui lui écrivait le 1er juin 1767 : « J'ai fort applaudi à l'idée de rendre les enfants trouvés et ceux des pauvres utiles à l'Etat et à eux-mêmes... J'ai été très touché de votre amour pour le bien public; celui qui fait croître deux brins d'herbe où il n'en croissait qu'un rend service à l'Etat. »

MOROGUES. — M. Bigot de Morogues, agronome et philanthrope français, né en 1776 à Orléans et mort dans cette ville en 1840, est le fondateur d'un prix que nous avons mentionné à l'article *Académies*, p. 12. Par son testament, en date du 25 octobre 1834, il a légué une somme de 10 000 francs pour faire l'objet d'un prix à décerner, tous les cinq ans, alternativement par l'Académie des sciences morales et politiques, *au meilleur ouvrage sur l'état du paupérisme en France et le moyen d'y remédier*, et par l'Académie des sciences *à l'ouvrage qui aura fait faire le plus de progrès à l'agriculture en France*. Une ordonnance royale ayant autorisé l'acceptation de ce legs en 1842, le premier concours fut annoncé pour 1848 par l'Académie des sciences morales et politiques. Parmi les ouvrages qui ont reçu le prix de Morogues, nous devons mentionner le livre *Du Paupérisme en France*, de M. Victor Modeste (1858), où la question du paupérisme dans ses rapports avec l'éducation se trouve traitée d'une façon remarquable.

MOSELLANUS. — Mosellanus, dont le véritable nom est Pierre Schade, humaniste allemand du commencement du XVIe siècle, fut un ardent promoteur des études grecques encore suspectes d'hérésie, et le premier des maîtres de la Renaissance qui ait publié des dialogues pour faciliter aux écoliers la conversation en langue latine.

Il naquit en 1493 dans le diocèse de Trèves, à Bruttig, sur les bords de la Moselle dont il prit le nom. Après une enfance misérable, pendant laquelle il étonna par la précocité de son intelligence, il put, en 1502, grâce à son grand-père, aller étudier à Cologne où il apprit le grec sous Césarion. Il enseigna quelque temps à Leipzig et à Freiberg; puis, malgré sa grande jeunesse, il fut nommé professeur de littérature grecque à Leipzig à la place de Richard Crook qui retournait en Angleterre (1517). Cette même année il publia ses dialogues sous le nom de *Pédologie*, c'est-à-dire conversations à l'usage des enfants. L'année suivante, pour inaugurer son enseignement, il prononça un grand discours sur les trois langues (*Oratio de variarum linguarum cognitione paranda*, Leipzig et Bâle, 1519), où il justifie avec énergie, contre les prétentions des théologiens, l'étude du grec et celle de l'hébreu. Ce manifeste fit grand bruit : on eut peine à croire qu'il fût l'œuvre d'un si jeune homme; les colères s'en prirent à Erasme à qui on l'attribua et qui fut obligé d'entrer en lice. En 1519, Mosellanus, élu recteur par l'université de Leipzig, fut choisi par le duc Georges pour ouvrir la fameuse dispute entre Eck et Carlostadt, qui se continua entre Eck et Luther. Dans son discours (*De ratione disputandi præsertim in re theologica*, Augsbourg, 1519), il leur recommanda la modération. « Discuter, dit-il, c'est premièrement chercher à s'éclairer en comparant son opinion à celle de son adversaire dans un esprit de défiance pour soi-même; c'est ensuite embrasser avec joie l'opinion de son adversaire si on la reconnaît pour vraie; sinon, lui montrer son erreur par des raisons claires, avec douceur et sans orgueil...; il y a plus de profit à être vaincu qu'à être vainqueur. »

Quoique sympathique à la Réforme, Mosellanus, par amour de la paix, demeura dans l'Église catholique. Il se consacra aux lettres avec une ardeur qui épuisa sa santé et hâta sa fin. Tous les jours de grand matin il expliquait Homère à ses pensionnaires, donnait deux ou même trois leçons publiques ainsi que deux leçons particulières,

et se reposait en lisant, en transcrivant ou en composant. Suivant un usage dont le progrès des sciences historiques et morales peut faire espérer le retour, il expliquait en chaire aussi bien les auteurs chrétiens que les auteurs païens, l'épître aux Romains et l'évangile selon saint Jean, par exemple, comme Platon ou Démosthène. Il traduisit plusieurs discours des Pères grecs et le discours d'Isocrate sur la Paix, qu'il fit précéder d'une belle préface à Frédéric le Sage. On lui doit aussi des éditions et des commentaires. Renommé pour la douceur et la pureté de ses mœurs autant que pour sa science, il trouvait des forces dans le sentiment de sa responsabilité devant Dieu et dans son désir de faire progresser ses élèves. Il mourut en 1524, à l'âge de trente et un ans. Sa fin prématurée excita de nombreux regrets. Mélanchthon, qui avait été son rival heureux pour la chaire de Wittenberg et dont il était resté l'ami, accourut de loin pour le voir et put arriver le jour même où il rendait le dernier soupir.

Il ne subsiste guère de Mosellanus que l'exemple de son zèle. Ses ouvrages, dépassés, sont oubliés, à l'exception de ses deux grands discours et de sa *Pédologie ;* encore celle-ci ne demeure-t-elle que comme une petite page d'histoire, son importance pédagogique ayant disparu avec les besoins qu'elle était destinée à satisfaire. Au XVIe siècle la langue latine était appréciée non seulement comme le dépôt des connaissances de l'esprit humain, mais en même temps comme un indispensable moyen de communication entre les lettrés de tous les pays : on la parlait autant qu'on l'écrivait, et par conséquent dans les écoles il était interdit de s'exprimer dans une autre langue ; d'où la nécessité de faire pour les écoliers des manuels de conversation qui ne pouvaient leur être utiles qu'en reproduisant leur vie et leurs mœurs. De tels manuels avaient existé avant la Renaissance et l'on en connaît au moins un : mais la langue et les idées en étaient également grossières. Mosellanus renouvela le genre : il y introduisit la pureté du style et la délicatesse des sentiments, tout en reproduisant la vie familière des écoliers. Il fraya ainsi la voie, d'abord à Érasme qui dénatura le genre en l'élargissant, puis à toute une série de successeurs. Ses dialogues nous donnent de précieux renseignements sur la vie des écoliers de Leipzig, sur leurs idées religieuses à la veille de la Réforme et sur l'état de leurs études. Par ces petites scènes, Mosellanus craignait d'avoir compromis la gravité professorale ; dans sa préface il demande presque pardon de s'être fait enfant avec les enfants. La *Pédologie* est cependant celui de ses ouvrages qui a eu le plus d'éditions. Comme on devait s'y attendre, elle eut sa place dans le plan d'études saxon approuvé par Luther (V. *Luther*, p. 1733). Elle fut réimprimée, à notre connaissance, à Mayence en 1521, à Anvers en 1531, à Paris en 1535, 1548, 1550, à Smalkalde en 1586 et enfin à Helmstedt (Brunswick) en 1706. C'est donc seulement au commencement du XVIIIe siècle qu'elle cesse d'être un livre d'école. Aujourd'hui encore on la relit volontiers à cause du naturel et de la fidélité de ses descriptions.

[L. Massebieau.]

MOUSSES (ÉCOLE DES). — L'École des mousses, qui relève du ministère de la marine, est établie sur un vaisseau en rade de Brest. Tout jeune garçon âgé de quatorze ans au moins et de quinze ans au plus peut être présenté par ses parents ou tuteurs comme candidat pour l'admission à l'École. Les admissions ont lieu le premier lundi de chaque trimestre. Les mousses sont choisis, en donnant la préférence, dans chacune des catégories, aux plus robustes et aux plus intelligents, parmi :

1° Les fils des officiers mariniers, quartiers-maîtres et marins, et de toutes personnes à la solde du département de la marine, tant des ports que du littoral ;

2° Les fils des militaires de l'armée de mer ou de l'armée de terre ;

3° Les fils des habitants du littoral ;

4° Les enfants de l'intérieur de la France.

A l'âge de seize ans, les élèves de l'École des mousses doivent contracter un engagement volontaire pour servir dans les équipages de la flotte pendant le temps déterminé par la loi sur le recrutement; faute par eux de contracter cet engagement, les parents ou tuteurs sont tenus de rembourser les frais d'entretien et d'habillement de l'enfant pendant son séjour à l'École.

MOYENNES (ÉCOLES). — V. *Ecoles moyennes.*

MUNICIPALITÉ. — V. *Conseil municipal.*

MURALES (CARTES). — V. *Cartes*, p. 337, et *Matériel.*

MURARD DE SAINT-ROMAIN. — M. Murard de Saint-Romain, dont le nom ne figure pas dans les dictionnaires biographiques, était en 1816 député du département de l'Ain à la Chambre dite « introuvable ». Il dut un moment de célébrité au discours qu'il prononça dans la séance du 31 janvier 1816, pour proposer la suppression de l'Université. Le parti qui voulait livrer l'enseignement au clergé l'avait choisi pour son porte-voix dans cette circonstance, jugeant habile de « lancer en avant un député dans le département duquel ne se trouvaient ni faculté, ni lycée, ni conseil académique, ni administration rectorale, et qui, dans une ignorance absolue de tout ce qu'il devait attaquer, était merveilleusement propre à devenir l'organe de déclamations sans critique. » (Eugène Rendu). Voici quelques passages du discours de M. Murard de Saint-Romain qui suffiront à le caractériser :

« Tout ce qui restait d'honnête était en fuite, ou caché dans d'obscures retraites, ou renfermé dans de fétides cachots, et réservé à la mort. Que restait-il donc au comité d'instruction publique de la Convention? Les plus hideux rebuts de la société, des hommes décriés, qui, par leur turpitude, avaient donné à la Révolution des gages bien dignes d'elle. C'est de ces éléments impurs que se composèrent alors les prytanées, les écoles centrales et le petit nombre d'établissements contre lesquels je m'élève aujourd'hui avec la France entière... Convenons que, parmi les employés de ce qu'on appelait l'Université et ses dépendances, un trop grand nombre, malheureusement, a chéri la Révolution, a sucé, dans des écoles perverses, un lait corrompu, la haine de la religion et des Rois légitimes, l'oubli de tout principe, un fol orgueil et une insatiable ambition.

» ...Le fléau redoutable dont je sollicite la réformation, c'est l'Université fondée par Buonaparte, restaurée l'année dernière sous un ministère dont la France déplorera longtemps les erreurs, et conservée jusqu'à ce jour par ce funeste système de ménagements. Il n'y a de salut pour l'État que dans l'anéantissement total de tout, absolument tout ce que Buonaparte a soutenu et propagé.

» Jamais la religion, les bonnes mœurs, l'amour pour le Roi, jamais rien de ce qui est bon, de ce qui est pur, de ce qui est aimable, ne prévaudra dans les établissements révolutionnaires. Ils sont réservés à l'athéisme, à l'immoralité, en un mot au génie funeste qui les a produits. ...J'insiste donc, messieurs, pour un nouveau mode d'instruction basé sur la religion. »

Comme conclusion à sa véhémente diatribe, le député de l'Ain présentait à la Chambre la proposition suivante, qui fut prise en considération :

« 1° La religion sera la base essentielle de l'éducation.

» 2° Les collèges et pensions seront, concurremment avec les autorités locales, sous la surveil-

lance immédiate des archevêques et évêques, qui réformeront les abus qui seront par eux reconnus.

» 3° Les évêques pourront augmenter le nombre des séminaires, selon les besoins de la religion, les ressources et la population des diocèses.

» 4° Les évêques nommeront aux places de principal de collèges et pensions; le principal nommera les professeurs. Néanmoins les évêques pourront renvoyer les sujets incapables, ou dont les principes seraient reconnus dangereux.

» 5° Les universités, telles qu'elles existent aujourd'hui, subsisteront et seront sous la surveillance du ministre de l'intérieur; il sera avisé au moyen d'allier la religion et les mœurs, au soin de faire fleurir les talents littéraires.

» 6° La Commission centrale d'instruction publique, dont Sa Majesté honorera et récompensera le zèle et les talents, demeure supprimée.»

Le discours de M. Murard de Saint-Romain, qui fut publié sous le titre de *Développements présentés à la Chambre des députés sur l'instruction et l'éducation*, provoqua aussitôt de vives répliques de la part des universitaires. Mentionnons entre autres les trois réponses de M. Ambroise Rendu : *Observations sur les développements présentés à la Chambre des députés par M. Murard de Saint-Romain concernant l'instruction publique et l'éducation; Premier supplément aux observations sur le discours de M. Murard de Saint-Romain;* et *Second supplément, ou Système de l'Université de France;* la brochure de M. Taillefer, inspecteur de l'académie de Paris : *Renseignements offerts à la Chambre des députés sur les développements qui lui ont été présentés dans la séance du* 31 *janvier* 1816; l'opuscule du recteur de l'académie de Bordeaux, M. de Sèze : *Quelques idées sur l'éducation publique, à l'occasion du discours de M. Murard de Saint-Romain;* enfin le travail de M. Guizot : *Essai sur l'histoire et sur l'état actuel de l'instruction publique en France.*

Les ennemis de l'Université ne s'étaient pas attendus à la voir se défendre avec tant d'énergie; ils reculèrent. Quelques mois plus tard la Chambre introuvable était dissoute, et M. Murard de Saint-Romain oublié.

MURET. — Marc-Antoine Muret, célèbre humaniste du XVIe siècle, naquit à Muret dans le Limousin en 1526 et mourut à Rome en 1585. Nous n'avons pas à parler ici de ses travaux de philologie et de jurisprudence; si nous lui donnons une place dans ce Dictionnaire, c'est comme auteur d'un petit ouvrage en vers latins qui a eu pendant un temps une vogue analogue à celle des quatrains de Pibrac. L'ouvrage de Muret est intitulé *Institutio puerilis, ad Marcum Antonium fratris filium;* il se compose de 107 vers hexamètres, et porte la date de janvier 1578. On doit à François de Neufchâteau une imitation en vers français de cet ouvrage; elle est intitulée : *L'Institution des enfans, ou Conseils d'un père à son fils; imité des vers que Muret a écrits en latin, pour l'usage de son neveu, et qui peuvent servir à tous les jeunes écoliers, par N. François* (*de Neufchâteau*); Paris, an VI. Il en existe une autre édition, publiée chez Renouard en 1808, et qui contient, outre la traduction française, des traductions en vers italiens, espagnols et allemands.

On trouve dans les œuvres complètes de Muret, imprimées à Leyde en 4 vol. (1789), d'autres vers, en grec cette fois, intitulés *Sentences composées par M.-A. Muret pour son neveu âgé de neuf ans.* Ils ont été écrits en 1580, deux ans après ceux de l'*Institutio puerilis;* mais ils n'ont pas eu l'honneur d'une traduction française.

MUSÉE DES FAMILLES. — Le *Musée des familles*, journal in-4° à deux colonnes, illustré, dont la périodicité a varié, fut fondé en 1834 par Emile de Girardin. Le prospectus qu'on trouve en tête du premier volume de la collection fut écrit par Jules Janin sous la forme d'un article sur les *Magazines* * anglais. A cette date, la publication d'un recueil illustré, périodique et rédigé de façon à convenir à tous les membres des familles bourgeoises, était une nouveauté sans précédent en France, tandis que c'était déjà une chose fort commune en Angleterre. Toute une partie du *Musée* portait le titre général de *Magazine* et se composait de très courtes notices, toujours illustrées, sur des sujets artistiques, géographiques et d'histoire naturelle. C'était le développement nouveau de la gravure sur bois qui avait fait naître la même année le *Musée des familles* et le *Magasin pittoresque* *. Encore le *Musée*, dont toutes les gravures étaient faites exprès pour les articles, et non les articles rapportés aux gravures, dut-il pendant plusieurs années faire graver en Angleterre la plupart de ses bois.

Cette imitation des *Magazines* contribua moins à la renommée du recueil nouveau que le concours d'écrivains considérables, en possession de toute leur expérience et de leur renommée, qui composèrent tout exprès pour le *Musée* des œuvres d'imagination souvent égales en valeur à celles qui avaient fait auprès du grand public la fortune de leurs noms. Parmi ces collaborateurs, citons Balzac, S.-H. Berthoud (Dr Sam), qui pendant dix ans fut le rédacteur en chef, le naturaliste Boitard, Casimir Delavigne, Mme Desbordes-Valmore, Firmin Didot, Alexandre Dumas, Pierre Dupont, Théophile Gautier, Mme de Girardin, Léon Gozlan, Paul de Kock, Paul Lacroix (bibliophile Jacob), Ch. Nodier, Jules Sandeau, Soulié, Jules Verne, qui fit ses débuts au *Musée*. Les écrivains écoutés du public peuvent faire beaucoup pour le bon développement des jeunes esprits, en appliquant leur talent à des sujets moins nouveaux peut-être et moins piquants que ceux par lesquels ils forcent l'attention de la masse, mais toujours intéressants parce que l'observation des mœurs et des sentiments humains l'est toujours. Le mérite du *Musée* est d'avoir demandé aux écrivains qui savaient captiver l'intérêt des œuvres saines, où rien n'était concédé aux mouvements successifs du goût parisien.

Dans une seconde période, de 1846 à 1860, sous l'habile direction de Pitre-Chevalier, le journal, tout en gardant quelques-uns des grands noms cités plus haut, fut rédigé plutôt par un groupe d'écrivains spéciaux. Il eut à cette date un grand succès. Mais la tendance à satisfaire avant toute autre la clientèle catholique s'y montra de plus en plus nettement. De 1860 à 1882, il fut dirigé par M. Ch. Wallut, un financier doublé d'un homme de lettres délicat. De jolies choses y parurent dans cette période, notamment les saynètes achevées de M. Verconsin.

Enfin, depuis 1882, le *Musée des familles* appartient à l'une des grandes librairies classiques de Paris. M. Delagrave a donné un éclat nouveau à l'illustration, fait sentir un esprit libéral dans toute la rédaction, publié des œuvres inédites de Henry Gréville et de Louis Ulbach, et enfin inauguré, sous le nom de *Correspondances* et *Concours*, et sous la forme piquante de questions diverses posées aux abonnés ou par les abonnés eux-mêmes et dont la réponse vient le mois suivant, une sorte de cours amusant de cette instruction littéraire, historique et même scientifique que les livres élémentaires ne donnent pas et dont on a besoin dans la vie pour peu qu'on vive avec des gens cultivés. En somme, le *Musée des familles* cherche, comme il a toujours cherché, à être sinon un journal d'instruction, du moins l'auxiliaire très utile et très captivant d'une instruction moyenne.

MUSÉES. — Nous consacrons ci-dessous un

certain nombre d'articles distincts à diverses catégories de musées. Ce sont :

Les *musées cantonaux;*

Les *musées d'art industriel;*

Les *musées départementaux;*

Les *musées économiques*, créés par M. Twining;

Les *musées pédagogiques;*

Les *musées populaires*, du type proposé par M. Buls;

Et enfin les *musées scolaires* proprement dits.

Pour la définition de chacun de ces termes, voir les articles spéciaux.

MUSÉES CANTONAUX. — L'idée de créer au chef-lieu de canton un musée populaire destiné à propager les connaissances utiles ne date pas d'hier. Il serait difficile de déterminer à quel moment elle a été émise pour la première fois. Sans remonter jusqu'aux hommes de la Convention, qui eussent voulu doter chaque commune de France d'une bibliothèque et d'un musée, nous pouvons signaler, dès 1854, la tentative de M. Léon Alègre, qui prit l'initiative de la fondation à Bagnols (Gard) d'une bibliothèque-musée; cette institution ne fut définitivement fondée qu'en 1860. En 1858, M. Victor Modeste, de Meaux, dans son livre *Du Paupérisme en France*, auquel l'Académie des sciences morales et politiques décerna le prix de Morogues*, proposait de son côté la création de musées dans les chefs-lieux de canton. En juin 1876, M. Edmond Groult fonda un musée cantonal à Lisieux (Calvados); le mois suivant Mme Hippolyte Meunier en créait un autre à Pornic (Loire-Inférieure), et quelques semaines plus tard, le 21 août 1876, elle présentait au Congrès de l'Association française pour l'avancement des sciences, réuni à Clermont-Ferrand, un rapport qui appela l'attention publique sur cette œuvre d'enseignement populaire. Un comité se forma à Paris au commencement de 1877, et lança un appel en faveur de la création des musées cantonaux, dont il expliquait en ces termes le but et l'utilité : « Grouper des collections scientifiques au chef-lieu du canton; les enrichir des dons généreux de nos savants, de nos sociétés libres, de nos voyageurs, de nos marins; créer dans chaque centre : 1° une *section industrielle*, où soient démontrés les procédés de fabrication de la soie, du lin, de la laine ou du coton, etc.; 2° une *section commerciale*, où les produits exotiques soient exposés, les matières premières, les matériaux de construction, etc; 3° une *station météorologique*, où soient relevées les cotes barométriques, utiles à la prévision du temps; construire des vitrines pour les *flores locales* (plantes séchées ou plantes vivantes); ouvrir même de larges salles où les *animaux de la contrée* se trouvent représentés : — tels seraient les premiers rudiments des créations qu'il faut susciter et encourager. » Le projet de loi sur l'instruction primaire, déposé à la Chambre des députés le 1er décembre 1877 par M. Barodet et un certain nombre de ses collègues, plaçait (art. 9) les musées cantonaux au nombre des institutions au profit desquelles un crédit annuel devait être ouvert au budget de l'instruction publique.

Le mouvement inauguré de la sorte prit rapidement de l'extension. La mort de Mme Hippolyte Meunier (23 septembre 1877), qui s'était faite l'apôtre dévoué de l'œuvre nouvelle, ne le ralentit pas; M. Edmond Groult se consacra avec zèle à la propagande (lectures faites, en 1877 et 1878, à l'Association française pour l'avancement des sciences et à l'Association normande; circulaires répandues dans le public par milliers d'exemplaires). Dès 1879, la France comptait déjà une cinquantaine de musées cantonaux, et M. le général Kokhovsky, directeur du Musée pédagogique du ministère de la guerre à Saint-Pétersbourg, consacrait dans son journal (*le Musée pédagogique*, année 1879, nos 2 et 3) un article élogieux à une institution qui avait attiré son attention. Depuis 1880, M. Groult publie un *Annuaire des musées cantonaux;* les cinq volumes parus de cette collection donnent des renseignements précieux sur les efforts tentés dans tous les départements de la France par des amis de l'instruction populaire pour créer ces musées, et sur les résultats obtenus. L'*Annuaire* de 1884 contient un projet de *musée cantonal type*, qu'il nous paraît intéressant de faire connaître. Le *musée cantonal type* comprendrait sept sections, savoir :

A. *Section agricole :* Construction; machines, instruments et outils agricoles; animaux domestiques; arbres fruitiers, plantes fourragères, graines et racines; engrais et amendements; drainages et irrigations; sylviculture; apiculture; pisciculture; cartes et statistiques; débouchés agricoles du canton, renseignements divers; tableau d'honneur, indiquant les noms des cultivateurs qui auront obtenu des récompenses aux concours locaux ou régionaux de l'année.

B. *Section industrielle et commerciale :* Industries locales; industries coloniales; renseignements divers; tableau d'honneur indiquant les noms des industriels et commerçants qui auront obtenu des récompenses aux expositions et concours pendant l'année, et ceux des habitants du pays faisant commerce à l'étranger ou ayant entrepris des voyages lointains.

C. *Section maritime :* Barques et navires; phares, bouées et engins de pêche; poissons; coquillages; plantes marines; sables et tangues; cartes; tableau d'honneur relatant les actes de courage accomplis par les marins de la localité pendant l'année.

D. *Section d'hygiène :* Habitation; vêtements; nourriture; sommeil; soins de propreté; soins particuliers d'hygiène pendant les grandes chaleurs et pour certains travaux; hygiène de la première enfance; hygiène des animaux domestiques; tableau d'honneur indiquant les noms des médecins de la région morts dans les épidémies ou victimes de leur dévouement professionnel.

E. *Section artistique :* Statues, bas-reliefs, tableaux, aquarelles, dessins, gravures, eaux-fortes, photographies; objets d'art, anciens, modernes, exotiques; tableau d'honneur, liste des poètes, des littérateurs, des statuaires, des peintres, dessinateurs et graveurs, des fabricants d'objets artistiques récompensés pendant l'année.

F. *Section scientifique :* Ethnographie, anatomie; géographie, topographie, astronomie, météorologie; géologie, agrologie; minéralogie; fossiles de la localité; botanique; petits quadrupèdes; oiseaux et nids; poissons; reptiles; coquillages; insectes; archéologie; costumes locaux; objets préhistoriques; numismatique et sigillographie; outils et ustensiles anciens de la localité; tableau d'honneur contenant les noms des savants de la région, vivants et morts, des soldats morts pour la patrie, des bienfaiteurs du canton.

G. *Section pédagogique :* Bâtiments scolaires; mobilier scolaire; livres et fournitures classiques; instruments de physique, de chimie, de géométrie, d'astronomie, etc.; tableau d'honneur contenant la liste des instituteurs et des institutrices récompensés pendant l'année.

MUSÉES D'ART INDUSTRIEL. — Les musées d'art industriel ont pour but de venir en aide à l'enseignement de l'art appliqué à l'industrie.

PAYS ÉTRANGERS. — ANGLETERRE, ÉCOSSE, IRLANDE. — L'Angleterre a été la première à entrer dans cette voie. Au lendemain de l'Exposition universelle de 1851, le gouvernement anglais, frappé de l'infériorité de la Grande-Bretagne dans les œuvres d'art industriel, institua un département administratif, sous le nom d'*Art Department*, pour

propager dans tout le Royaume-Uni l'étude des beaux-arts. Avec les nombreuses ressources mises à sa disposition, ce département fonda le magnifique musée d'art industriel de South Kensington, pour la formation duquel le gouvernement a recueilli dans l'univers entier des chefs-d'œuvre de tous les genres. A ce musée sont adjoints une école de dessin et une bibliothèque très riche. L'enseignement donné au musée de South Kensington est complété par l'organisation d'expositions ou musées ambulants composés de reproductions ou d'objets qui peuvent être détachés de la collection mère sans la dépareiller; ces objets sont envoyés dans les différents comtés qui en font la demande, afin de permettre aux dessinateurs-ouvriers d'y étudier les modèles qui peuvent développer leur goût. L'*Art Department* a fondé en outre des musées analogues à celui de South Kensington, à Edimbourg pour l'Ecosse, et à Dublin pour l'Irlande. Le budget affecté à ces diverses institutions s'élève à la somme d'environ 6 millions de francs.

L'extrait ci-dessous du chapitre VII de l'*Art Directory*, publié pour l'année 1883 par le département des sciences et arts, fera connaître l'organisation du musée de South Kensington :

« Le musée de South Kensington contient des objets réunis dans le but de servir à l'histoire, à la théorie et à l'application pratique des arts décoratifs.

» Le musée comprend les divisions suivantes : 1° Sculpture en marbre, pierre, etc.; 2° mosaïques; 3° objets sculptés d'ivoire, d'os, etc.; 4° ouvrages en bois; 5° ouvrages de métal; 6° monnaies et médailles; 7° armes et armures; 8° bijouterie d'argent; 9° bijouterie générale; 10° métaux émaillés; 11° poterie et porcelaines; 12° verrerie; 13° vitraux; 14° ouvrages de cuir, reliure; 15° fabrication textile; 16° dentelles; 17° instruments musicaux; 18° peinture décorative. Il comprend en outre des photographies, eaux-fortes, gravures, dessins, aquarelles et tableaux à l'huile.

» On forme au musée des collections pouvant convenir aux écoles locales d'art et aux musées d'art dépendants du département. Les conditions auxquelles les collections circulantes du musée sont expédiées aux écoles locales d'art sont les suivantes : 1° le comité de l'école locale aura pris les dispositions requises par le département pour l'exposition diurne et nocturne des objets de la collection circulante; 2° le département, en fournissant ces objets, n'entend pas organiser une exposition, mais seulement aider à compléter des collections déjà commencées par les comités des écoles d'art et les localités où ces écoles sont situées; il est de grande importance qu'en pareille circonstance on réunisse tous les objets d'art ayant un caractère local; 3° les ouvriers qui sont élèves de l'école devront être admis gratuitement; toutes les autres personnes paieront une entrée modique; 4° dans le cas où les recettes excéderaient les dépenses, le surplus devra être employé au profit de l'école à laquelle l'exposition sera rattachée.

» Le principe de circulation est étendu aux objets d'art, reproductions, modèles, etc., qui ne doivent pas être constamment exposés au musée central; ils peuvent être prêtés en dépôt aux écoles locales d'art, groupés dans des vitrines; ils sont délivrés au commencement de la session d'hiver, et doivent être retournés au musée à l'époque des vacances d'été.

» Certaines collections peuvent même être prêtées aux localités n'ayant pas d'école d'art, à des conditions qui seront déterminées pour chaque cas particulier.

» La bibliothèque d'art est une collection contenant environ 60 000 volumes, 24 000 dessins et plans, 96 000 gravures, et 59 000 photographies. La collection de dessins originaux et de gravures sert à l'illustration de l'art ornemental. La collection de photographies renferme des sujets d'architecture, des exemples d'ornement et des spécimens d'art, pris dans diverses collections publiques et privées de la Grande-Bretagne et de l'étranger. »

ALLEMAGNE. — La Bavière possède deux musées d'art industriel, celui de Nuremberg, fondé en 1852, et celui de Munich, fondé en 1853. La Saxe en a un, à Dresde, auquel est jointe une école. La Prusse a créé à Berlin, en 1867, un musée sur le plan de celui de South Kensington; fondé par une association particulière, il a passé entre les mains de l'État : il contient de belles collections de poterie, de porcelaine, d'émaux, d'objets en métal, de tissus, de sculptures sur bois, etc.; au musée est attachée une école d'art décoratif.

Beaucoup d'autres villes d'Allemagne ont des musées d'art industriel établis dans des proportions moins considérables : ainsi à Stuttgart dans la *Centralstelle*, à Hambourg dans la *Gewerbeschule*, et ailleurs dans nombre de *Gewerbehallen*, où des collections d'importance diverse ont été réunies.

AUTRICHE-HONGRIE. — Le musée d'art industriel de Vienne a été fondé par l'État en 1863; il se trouve dans le même bâtiment que la *Kunstgewerbeschule*, et possède de riches collections, que les professeurs de l'école d'art appliqué à l'industrie utilisent pour leur enseignement.

La Hongrie, de son côté, possède depuis quelques années un musée d'art industriel, qui forme une section du musée national de Buda-Pest.

SUISSE. — Il existe à Zurich un musée d'art industriel annexé à la *Kunstgewerbeschule* de cette ville.

AUTRES PAYS. — Il a été fondé en 1863, à Moscou, un musée d'art industriel où les artisans trouvent réunies des collections de modèles de tous genres, en rapport avec leurs travaux. Un autre musée du même genre existe à Varsovie.

En Suède, le gouvernement a fait mettre à l'étude un projet de création, à Stockholm, d'un musée spécial des arts industriels et décoratifs. En attendant, la Société suédoise des arts et métiers a fondé, depuis 1872, une collection de modèles industriels propres à servir de guides au point de vue du goût et de l'élégance artistique.

Plus récemment, un musée d'art industriel a été créé à Boston, aux Etats-Unis.

FRANCE. — Nous ne pouvons mieux faire que de donner ici quelques extraits de l'exposé des motifs de la proposition de loi présentée le 24 mars 1879 à la Chambre des députés par M. Antonin Proust, et tendant à l'organisation *d'écoles et de musées d'art industriel*.

« Pendant qu'à l'étranger, dit M. Proust, on créait des musées d'art industriel, qu'on fortifiait les écoles de dessin, le gouvernement, en France, ne paraissait prendre qu'un médiocre intérêt à tout ce qui pouvait vulgariser le sentiment de l'art. Cependant, depuis longtemps, des esprits soucieux de notre réputation artistique et de l'avenir de nos arts industriels sollicitaient le gouvernement d'une façon pressante de donner à cette branche de l'enseignement des arts une direction hautement revendiquée par les gouvernements des autres nations.

» Si le gouvernement ne prêtait pas à ces avertissements toute l'attention désirable, il était aussi, nous devons le reconnaître, fort embarrassé pour porter remède au mal qui lui était signalé. Depuis longtemps on se faisait, en effet, en France, une très fausse idée de ce que devaient être le système et les méthodes d'enseignement en

matière d'art industriel. On estimait qu'il fallait se borner à organiser, à côté de l'enseignement des beaux-arts proprement dits, l'enseignement technique, enseignement qui, dans la pensée de nos gouvernants, était bien plus destiné à faire des contre-maîtres pour le génie civil que des ouvriers d'art... L'école des arts décoratifs à Paris, les écoles de Lyon et de Dijon étaient seules encouragées. Les collections de nos musées n'étaient pas utilisées au profit de nos ouvriers, et l'on reculait devant la nécessité, chaque jour plus évidente, d'instituer des musées d'art industriel, non pas à l'exemple de South Kensington, mais en s'inspirant des projets d'Emeric David et de Mayeuvre, que les Anglais n'ont fait que copier. »

M. Proust concluait en demandant, d'une part, une subvention de l'Etat en faveur des écoles de dessin industriel qui seraient fondées par les départements, les communes et les particuliers; d'autre part, des encouragements accordés à la création de musées d'art industriel. « Tout département, disait son projet de loi, toute commune ou toute association reconnue ou autorisée par l'Etat, qui créera un musée industriel, recevra de l'Etat une collection des objets d'art appliqués à l'industrie appartenant aux musées nationaux et reproduits par le moulage, la galvanoplastie, la gravure, la lithographie, ou tout autre procédé de reproduction. Le département, la commune ou l'association qui recevra en dépôt ces collections, sera tenu d'instituer dans les musées industriels, en dehors des cours spéciaux, un cours d'histoire de l'art dans ses rapports avec l'industrie. »

Le gouvernement proposa aux Chambres de voter l'adoption du crédit nécessaire pour la subvention aux écoles de dessin, mais d'ajourner le crédit destiné aux musées; son avis prévalut. Toutefois, la question de la création en France de musées d'art industriel est restée à l'ordre du jour; une commission nommée le 24 décembre 1881 pour faire une enquête sur la situation des ouvriers et des industries d'art, commission dont M. Proust est devenu le rapporteur après l'avoir instituée comme ministre, vient de conclure (1884), entre autres vœux soumis par elle à l'administration de l'instruction publique, « à la création d'écoles et musées d'art industriel, et à des encouragements à donner aux écoles et musées d'art industriel créés par l'initiative privée, au moyen d'une dotation spéciale de cinq millions. »

Si la France ne possède encore ni un grand musée central analogue à celui de South Kensington, ni les musées locaux d'art industriel dont il est question dans le projet de M. Antonin Proust, elle a du moins un certain nombre de musées spéciaux où sont réunies des collections de premier ordre : tels sont celui de la manufacture des Gobelins, à Paris, celui de la manufacture de Sèvres, et le musée céramique de Limoges. Mentionnons aussi l'exposition permanente de l'Union centrale des arts décoratifs, installée au Palais de l'industrie à Paris.

MUSÉES DÉPARTEMENTAUX. — Nous n'entendons pas désigner, sous ce titre, les grands musées scientifiques et artistiques qui existent dans quelques-unes des villes importantes de la province, comme Lyon, Marseille, Bordeaux, Caen, Rouen, etc., mais les collections destinées à l'instruction populaire et qui sont comme une reproduction, sur une plus grande échelle, des musées cantonaux. Quelques chefs-lieux de départements seulement possèdent, à cette heure, de semblables musées d'instruction populaire, plus ou moins riches et plus ou moins bien installés; nous citerons entre autres ceux de Nice, Cahors, Tulle, Foix et Pau (ce dernier en voie de formation).

MUSÉES ÉCONOMIQUES. — Le nom de *musées économiques* a été donné par un Anglais philanthrope, M. Twining, à une création qu'il définit lui-même de la manière suivante : « Un *musée économique* est un choix méthodiquement classé de spécimens, modèles, diagrammes, etc., montrant les caractères distinctifs, l'origine et la préparation des choses qui sont du domaine de la vie usuelle, et dont la valeur pratique est mise en relief au moyen d'étiquettes explicatives, de livrets descriptifs, ou de quelque autre façon. Toutes les classes de la société, et particulièrement celles qui n'ont qu'un faible revenu, peuvent apprendre ainsi comment les habitations doivent être construites pour répondre aux exigences de l'hygiène ; quels avantages on peut retirer, au point de vue domestique, des découvertes de la science ou des progrès réalisés à l'étranger; quelles étoffes il faut porter; de quels aliments il faut se nourrir, et comment il faut les préparer; comment on peut distinguer les produits authentiques, sains, durables, et réellement bon marché, de ceux qui n'offrent qu'un bon marché apparent; et, en un mot, quelle est la façon de vivre la plus judicieuse, et la manière la plus avantageuse d'employer son argent. Un musée d'hygiène comprend toutes les choses qui ont rapport à la santé : un *musée économique* tout ce qui peut augmenter d'une façon rationnelle notre bien-être matériel. »

Les travaux de M. Twining en vue d'améliorer, par l'enseignement pratique des notions élémentaires de la science, la situation économique des classes laborieuses, ont commencé il y a environ quarante ans. En 1855, une conférence philanthropique réunie à Paris, après avoir entendu un mémoire dans lequel il avait exposé ses idées, émit le vœu « qu'il fût constitué dans les divers pays un *musée économique* permanent, où seraient réunis et classés tous les articles destinés à l'usage domestique et qui se distinguent par des qualités d'utilité, de solidité et de bon marché, ainsi que les procédés et les appareils qui se rapportent à l'hygiène et à l'assainissement des habitations, des ateliers, etc. » C'était au moment de la seconde Exposition universelle, dont le commissaire général, M. Le Play, entrant dans les vues de M. Twining, fit réunir dans une « galerie d'économie domestique » les articles manufacturés les plus remarquables par leur bon marché, leur utilité et leur bonne qualité. M. Twining lui-même commença, en 1856, une collection de tous les objets intéressant l'économie domestique et en 1860 il fit bâtir près de sa résidence, à, Twickenham, un petit édifice où ces collectoins furent installées sous le nom de *Twickenham Economic Museum*. Quelques années plus tard, en 1864, il commença à faire donner, dans divers quartiers de Londres, une série de conférences explicatives, accompagnées d'expériences et d'exhibition de spécimens et de figures, afin de répandre dans la population ouvrière les premières notions des sciences usuelles; l'état de sa santé l'empêchant d'agir personnellement, il engagea à ses frais des lecteurs et des démonstrateurs qui répétaient, devant des auditoires nombreux et attentifs, les *lectures* composées par lui. En 1871, malheureusement, le musée de Twickenham fut détruit par un incendie. M. Twining le remplaça par une agence de renseignements qui fournit gratuitement des indications sur la manière de créer un musée économique, et qui contient une bibliothèque ainsi qu'un atelier où sont préparés les divers objets pouvant servir aux démonstrations scientifiques dans les conférences populaires. M. Twining a publié en 1876, sous le titre de *Science made easy* (*La science rendue facile*), le recueil de ses lectures populaires, au nombre de neuf; ce recueil est accompagné d'une série de 47 tableaux destinés à illustrer les explications

du lecteur. Il a en outre fait paraître, en 1874, un volume intitulé *Technical Training* (*Education technique*), où il expose le plan d'un système national d'instruction industrielle, dont les *musées économiques* forment un des ressorts les plus importants. Enfin, il a écrit de nombreuses brochures de propagande, qui sont envoyées gratuitement à toute personne qui en fait la demande par M. W. Hudson, secrétaire du *Twickenham Economic Museum*, à Twickenham, près Londres.

MUSÉES PÉDAGOGIQUES. — On a pris l'habitude en France de désigner sous ce nom des établissements qui comprennent, d'une part, une bibliothèque d'ouvrages d'éducation, de législation et d'administration scolaires, ainsi que de livres classiques proprement dits; d'autre part, des collections de matériel d'enseignement et de mobilier scolaire. A l'étranger, ces établissements sont désignés tantôt sous ce même nom de *musée pédagogique*, tantôt sous ceux d'*exposition scolaire permanente*, de *musée d'éducation*, de *musée scolaire*, etc.

FRANCE.

Les origines du Musée pédagogique de Paris jusqu'en 1879. — L'idée de créer un établissement destiné à l'étude comparée des méthodes d'éducation, des livres classiques et du matériel d'enseignement est fort ancienne en France. Elle avait été émise dès 1817 par un disciple de Pestalozzi, Jullien * de Paris, dans une brochure intitulée *Esquisse et vue préliminaire d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. « Les recherches sur l'*anatomie comparée*, disait Jullien, ont fait avancer la science de l'anatomie. De même les recherches sur l'*instruction comparée* doivent fournir des moyens nouveaux pour perfectionner la science de l'éducation. » Il proposait en conséquence la création d'une *Commission d'éducation*, « composée d'hommes chargés de recueillir par eux-mêmes et par des correspondants choisis avec soin les matériaux d'un travail général sur les établissements et les méthodes d'éducation et d'instruction des différents Etats de l'Europe rapprochés et comparés entre eux sous ce rapport »; d'un *Institut normal d'éducation*, dans lequel les meilleures méthodes d'éducation seraient successivement combinées et appliquées; et enfin d'un *Bulletin d'éducation* « permettant d'établir une communication périodique entre tous les hommes instruits occupés de la science de l'éducation ».

M. de Montalivet *, auquel on doit un grand nombre de mesures utiles, avait conçu le projet d'établir à Paris une bibliothèque centrale d'instruction primaire. Dans un rapport adressé au roi Louis-Philippe, en date du 12 août 1831, il annonçait qu'il avait fait dresser un catalogue raisonné de quinze cents ouvrages d'éducation, tant français qu'étrangers; il proposait de charger une commission spéciale de rechercher lesquels, parmi les ouvrages étrangers, pourraient utilement être traduits; cette commission « proposerait un choix de livres d'instruction primaire; elle présenterait le catalogue d'une *bibliothèque centrale*, où devrait désormais aboutir, de tous les pays du monde civilisé, le résultat de tous les travaux entrepris dans l'intérêt de l'éducation populaire, et d'où sortiraient ensuite, en faveur de cette même éducation, tous les moyens d'amélioration progressive. » Il ne fut malheureusement pas donné de suite à ce projet.

Trente-six ans plus tard, à l'occasion de l'Exposition universelle de 1867, sous un ministre zélé pour l'instruction populaire, le plan d'un *Institut pédagogique universel* était exposé par M. Ph. Pompée aux instituteurs réunis à Paris, dans la séance d'inauguration des conférences pédagogiques. « Pourquoi, dit l'orateur, prenant comme point de départ l'exposition scolaire de 1867, ne nous proposerions-nous pas de fonder à Paris une exposition internationale et permanente de tous les objets qui peuvent faciliter aux instituteurs le développement des facultés morales, physiques et intellectuelles des enfants confiés à leurs soins? Cette création serait, pour les maîtres et les maîtresses de Paris, des départements et de l'étranger, un lieu de renseignement, de comparaison et d'étude; ce serait, pour les amis de l'instruction primaire, un libre établissement destiné à fixer la valeur réelle des procédés, des instruments, des livres et des méthodes; ce serait pour tout le monde un sanctuaire pacifique élevé au progrès des générations futures. » Cette fois encore le projet ne se réalisa pas, M. Duruy n'ayant pu obtenir les ressources nécessaires.

En 1871, M. Jules Simon décida, par un arrêté en date du 1er juillet, la création d'un *Musée scolaire*. « Une collection de livres, tableaux et appareils à l'usage des écoles, des salles d'asile et des cours d'adultes, disait l'arrêté, est établie au ministère de l'instruction publique et rattachée au deuxième bureau de la direction de l'enseignement primaire. Cette collection recevra, outre les ouvrages et les objets composant le matériel de nos établissements d'instruction primaire, les livres et les instruments scolaires en usage dans les pays étrangers. » M. Rapet, inspecteur général honoraire de l'enseignement primaire, fut nommé le 29 avril 1872 conservateur du musée; une commission chargée de donner son avis sur la réception des objets présentés pour être admis dans les collections fut instituée le 15 mai 1872; et des circulaires aux recteurs et aux inspecteurs primaires les invitèrent à faire rechercher, pour être déposés dans la bibliothèque du musée en voie de création, les documents pouvant servir à l'histoire de l'enseignement primaire en France. Comme l'hôtel du ministère ne pouvait offrir un local convenable, le siège du musée fut placé dans une partie du magasin scolaire de la ville de Paris, quai Morland, près de l'Arsenal. Mais la retraite de M. Jules Simon, au 24 mai 1873, fit ajourner indéfiniment les travaux commencés.

L'idée ne fut reprise que cinq ans plus tard sous le ministère de M. Bardoux. Au moment où allait s'ouvrir à Paris l'Exposition universelle de 1878, M. F. Buisson, qui dirigeait alors au ministère de l'instruction publique le service de la statistique de l'enseignement primaire, publia dans le *Manuel général de l'instruction primaire* deux articles consacrés à un « projet d'établissement d'un *Musée pédagogique* ». Après avoir passé en revue les divers établissements analogues existant déjà à l'étranger, il rappelait les tentatives faites en France à plusieurs reprises, et demandait si le moment ne serait pas favorable pour créer définitivement un établissement destiné à rendre d'importants services, soit comme exposition permanente de matériel de classe, soit comme bibliothèque technique de l'instruction primaire. Quelques semaines plus tard, le 16 mai 1878, le ministre présentait à la Chambre des députés un projet de loi relatif *à la création d'un Musée pédagogique et d'un Bureau central de statistique scolaire*. Nous croyons devoir reproduire les passages suivants de l'exposé des motifs de ce projet de loi :

« La plupart des nations de l'Europe ont créé leur musée pédagogique, les unes avec un grand luxe, les autres sur un plan plus modeste et non moins pratique. Partout, ces collections, où chaque peuple profite de l'expérience et de l'initiative de tous les autres, ont rendu de réels services.

»... Le crédit généreusement ouvert par la Chambre pour la construction de bâtiments scolaires donne lieu en ce moment à un mouvement d'études que nous ne saurions trop encourager; de toutes parts, on s'enquiert des meilleures con-

ditions hygiéniques, pédagogiques, économiques à adopter pour ce grand nombre de constructions nouvelles; on demande à l'administration les plans d'école, les types de matériel, les appareils d'enseignement les mieux entendus... L'administration de l'instruction publique n'a pas sans doute à édicter des modèles officiels de constructions et ameublements scolaires, mais elle ne peut se dissimuler quelle influence heureuse elle pourrait exercer en offrant à ce public avide de renseignements précis une exposition permanente, méthodiquement classée, de tout ce qui intéresse l'installation matérielle des écoles. Un tel musée serait à notre instruction primaire ce qu'est à l'enseignement technique le Conservatoire des arts et métiers.

» Mais ce n'est pas le seul service que l'institution nouvelle doit être appelée à rendre. Ce musée, riche de spécimens se rapportant au matériel scolaire, pourvu de tous les documents français et étrangers concernant l'instruction primaire, serait le siège naturellement désigné d'un bureau permanent de la statistique scolaire. Il centraliserait, sans effort, les différents ordres de renseignements qui ont trait à la situation des écoles, à leur développement numérique, à leur valeur pédagogique, à leurs résultats intellectuels et moraux, à l'histoire complète enfin de notre instruction primaire dans le passé et dans le présent.

» ...Dans mon rapport sur le budget de 1878, j'exprimais le regret que la France ne possédât rien d'analogue au Bureau national d'éducation de Washington. Vous le voyez, c'est le bureau même que je voudrais aujourd'hui constituer et pour lequel je sollicite un vote favorable des Chambres françaises. Comme celui de Washington, le bureau qui vous est proposé serait surtout un centre de renseignements pédagogiques et statistiques. Il n'aurait d'action à exercer que par les informations qu'il recueillerait et qu'il répandrait; par les conférences spéciales dont il serait le siège et qui pourraient devenir, pour une élite d'instituteurs laborieux, un complément d'éducation professionnelle; enfin, par les facilités d'étude et d'examen que procureraient à tous les amis de l'instruction populaire ses propres publications statistiques et aussi celles qu'il inspirerait.

» Ce n'est point sans motif que cette fondation vous est proposée au lendemain même de l'ouverture de l'Exposition universelle. Partout où des établissements analogues ont pris naissance, c'est aux Expositions internationales qu'ils ont dû leur origine et aussi leur succès, depuis celle de Londres en 1851 jusqu'à celle de Philadelphie en 1876. En effet, une Exposition universelle offre pour une telle institution des ressources qui ne se présentent plus ainsi réunies qu'après une longue suite d'années. Il importe au premier chef que le Musée national d'enseignement primaire puisse bénéficier, au moment de sa création, des avantages que lui offrira l'Exposition universelle de 1878. »

L'article 1er du projet de loi était ainsi conçu : « Il est créé au ministère de l'instruction publique un *Musée national de l'enseignement primaire*, comprenant un bureau permanent de statistique scolaire, une bibliothèque pédagogique française et étrangère, et une exposition permanente et publique de tout ce qui se rapporte au matériel de classe. »

La commission de l'enseignement primaire, à laquelle fut renvoyé le projet de M. Bardoux, s'y montra favorable; mais au cours de l'examen qu'elle en fit, elle fut amenée à considérer que la création du Musée pédagogique « ne constituait pas matière législative » et pouvait être décidée par décret. Elle invita donc le ministre à substituer à son projet de loi un projet de décret à soumettre à la signature du président de la République.

En attendant, et pour ne pas laisser disperser les richesses réunies à l'Exposition universelle sans essayer d'en retenir une notable part, un arrêté en date du 29 mai chargea M. F. Buisson « de contracter avec les délégués des puissances étrangères au point de vue soit de l'échange, soit de l'acquisition des objets scolaires devant faire partie du Musée pédagogique en formation ». Quelques salles du Palais-Bourbon, qui était alors vacant, furent mises par le président et les questeurs de la Chambre à la disposition du ministre de l'instruction publique; et c'est dans ces salles que furent déposées les premières collections, françaises et étrangères, du futur Musée pédagogique.

La création du Musée, son organisation, son état actuel. — C'est à M. Jules Ferry que devait échoir l'honneur de fonder définitivement l'établissement dont ses prédécesseurs avaient ainsi préparé la création. Le 13 mai 1879, à la suite d'un rapport adressé au président de la République par le nouveau ministre de l'instruction publique, était signé le décret suivant :

« Article 1er. — Il est créé au ministère de l'instruction publique un Musée pédagogique et une Bibliothèque centrale de l'enseignement primaire, comprenant des collections diverses de matériel scolaire, des documents historiques et statistiques, et des livres de classe provenant de la France et de l'étranger.

» Art. 2. — La direction en sera confiée à un inspecteur général de l'enseignement primaire (hors cadre). »

Des arrêtés ministériels nommèrent M. B. Berger, inspecteur général de l'enseignement primaire, directeur du Musée pédagogique, et conférent les fonctions de bibliothécaire à M. Ch. Defodon, ancien professeur à l'école normale de la Seine. Un conseil d'administration fut attaché au Musée par arrêté en date du 5 mai 1880, et un règlement intérieur, élaboré par ce conseil, reçut l'approbation ministérielle le 1er novembre 1881. Dès le mois de septembre 1879, le retour des Chambres à Paris avait obligé le Musée à quitter les salles du Palais-Bourbon pour un autre local : c'est dans un bâtiment dépendant de l'ancien collège Rollin, rue Lhomond, n° 42, et appartenant à la ville de Paris, que furent transférées les collections et la bibliothèque. Cette installation, toutefois, n'était que provisoire, et en 1885 le Musée put prendre possession, à titre définitif, d'un local lui appartenant en propre et aménagé en vue de cette destination spéciale, l'ancien bâtiment de l'école Pape-Carpantier, 41, rue Gay-Lussac.

La bibliothèque du Musée s'enrichit considérablement, dès la seconde année de son existence, grâce à une acquisition importante faite par l'Etat. M. l'inspecteur général Rapet avait réuni, pendant sa longue carrière, une bibliothèque pédagogique formant une collection des plus précieuses : cette bibliothèque fut achetée pour la somme de 45000 fr. (loi du 5 juin 1880). Elle comprenait, au moment où l'acquisition en fut faite, 5480 ouvrages; par suite d'achats complémentaires qui eurent lieu après la mort de M. Rapet, en 1882, ce nombre a été porté à 6848. La « bibliothèque Rapet » forme un fonds à part dans l'ensemble de la bibliothèque du Musée, et elle est conservée dans une salle spéciale.

Mentionnons en outre une création des plus utiles, qui a été faite au commencement de l'année 1882, celle de la *bibliothèque circulante*. La bibliothèque circulante a été instituée en vue d'aider à la préparation des candidats au professorat dans les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices, à l'inspection de l'enseignement pri-

maire et à celle des écoles maternelles. Elle est divisée en trois sections : section des lettres, section des sciences, et section de pédagogie. Le catalogue de la première section comprend 100 ouvrages, celui de la seconde 56, et celui de la troisième 57; chaque ouvrage existe à un certain nombre d'exemplaires. Toute personne se préparant à l'un des examens indiqués ci-dessus peut, sous la simple condition du visa de l'inspecteur d'académie ou de l'inspecteur primaire pour la première demande, se faire envoyer par le directeur de Musée ceux des livres portés au catalogue qu'elle désire lire ou étudier. Pour chaque envoi, le nombre des volumes ne peut former un poids supérieur à cinq kilogrammes. Les ouvrages empruntés ne peuvent être gardés plus de deux mois. Le port du retour est seul à la charge de l'emprunteur.

La bibliothèque centrale de l'enseignement primaire, distincte de la bibliothèque Rapet et de la bibliothèque circulante, comprend des ouvrages de pédagogie proprement dite, des collections de documents législatifs, administratifs et statistiques, des livres d'enseignement à l'usage des maîtres et des élèves, des ouvrages de science ou de littérature générale, des collections de journaux et revues d'éducation.

La section française de la bibliothèque s'est constituée d'abord par un premier fonds émanant du ministère de l'instruction publique, au moyen du dépôt légal, puis par des dons volontaires des auteurs et des éditeurs, enfin par des achats. La section étrangère a été formée en très grande partie des ouvrages de pédagogie et des livres de classe concédés par les divers gouvernements après l'Exposition de 1878. Le nombre des ouvrages composant cette bibliothèque s'élevait, en mai 1884, à plus de dix mille (7786 ouvrages français, 2341 ouvrages étrangers). Le Musée reçoit en outre, par voie d'abonnement ou d'échange, de nombreux périodiques français et étrangers (plus de 130, dont 64 en langue française).

En dehors de sa triple bibliothèque, le Musée pédagogique comprend quatre importantes sections :

1° *Matériel scolaire* (plans de maisons d'écoles, types de mobiliers de classe);

2° *Appareils d'enseignement* (tableaux, modèles, collections géographiques, scientifiques et technologiques);

3° *Collections de travaux d'élèves* (garçons et filles), tant de classes que d'ateliers;

4° *Documents relatifs à l'histoire de l'éducation.*

La plupart des objets constituant le matériel scolaire français ont été donnés ou placés en dépôt par les éditeurs ou les fabricants; on peut y remarquer une collection de bancs-tables de différents types, des spécimens d'armoires-bibliothèques, de tableaux noirs, d'ardoises naturelles ou factices, d'imagerie scolaire, etc. Les objets de matériel étranger proviennent de l'Exposition universelle de 1878 et d'acquisitions postérieures.

Les collections d'appareils d'enseignement comprennent entre autres : un modèle de laboratoire de chimie, des collections de produits chimiques, de réactifs, d'engrais agricoles; des spécimens d'appareils pour le premier enseignement de la physique dans les écoles primaires; des instruments-types de physique et de météorologie pour les écoles normales; des appareils pour projections lumineuses; des échantillons de zoologie, de botanique, d'horticulture, notamment une fort belle série de fruits imités; des objets d'anatomie réelle et clastique, et des tableaux d'enseignement sur toutes ces matières; une très riche collection de cartes et plans en relief, d'appareils cosmographiques, de globes, de cartes murales françaises et étrangères; des types de musées scolaires et des collections et spécimens pour les leçons de choses, etc. Une salle de dessin, comprenant des modèles en reliefs, des spécimens de stéréotomie, des modèles gravés et des méthodes, a été disposée en 1884.

Les collections de travaux d'élèves viennent surtout de l'étranger. La Suède a envoyé au Musée de très curieux spécimens de travaux manuels exécutés dans diverses écoles spéciales; des albums de lingerie et de travaux d'aiguille sont également venus de la Suède, de l'Allemagne, du Canada; l'exposition tout entière des cahiers d'élèves des écoles des Etats-Unis, qui a figuré à Paris en 1878, a été laissée au Musée en même temps que les livres scolaires.

Un noyau de pièces d'archives sur l'instruction primaire française constitue au Musée un fonds spécial déjà considérable et destiné à s'accroître. Ces pièces, manuscrites ou imprimées, ont été recueillies à diverses époques et proviennent de diverses sources, principalement des enquêtes provoquées par les circulaires de M. Jules Simon en 1872 et 1873, renouvelées par M. Jules Ferry en 1879.

Ajoutons que le Musée reçoit, à titre de dépôt temporaire, après avis du conseil d'administration, les livres et les objets d'enseignement sur lesquels les auteurs ou éditeurs veulent appeler l'attention.

Le Musée est ouvert tous les jours (le lundi excepté), de 10 heures à 4 heures, aux personnes munies de cartes de travail; ces cartes sont délivrées par l'administration du Musée et par le ministère de l'instruction publique. Il est ouvert au public les dimanches et jeudis. Les livres et les publications périodiques sont mis à la disposition des visiteurs dans les salles de lecture. Les prêts au dehors ne sont faits qu'à titre exceptionnel, et pour un délai maximum d'un mois.

« La salle de lecture du Musée, » lisons-nous dans une notice officielle publiée par la direction du Musée pédagogique à l'occasion de l'Exposition internationale de South Kensington en mai 1884, « reçoit le jeudi et le dimanche, depuis le mois de novembre 1880, d'assez nombreux lecteurs; quelquefois la place a manqué autour des deux grandes tables qui leur sont destinées. Les autres jours, le Musée n'admet que les personnes munies de cartes de travail : environ 500 de ces cartes, soit 125 par an, ont été délivrées. Les prêts de livres (indépendamment de ceux de la bibliothèque circulante) se sont élevés à 2000 environ depuis le 29 mars 1880.

» A partir de cette même date, il a été tenu un registre des visiteurs; ce registre compte aujourd'hui 2400 noms...; en moyenne 40 à 50 personnes parcourent chaque semaine les salles du Musée.

» Plusieurs commissions officielles ont au Musée pédagogique leur point d'appui et, en quelque sorte, leur office de renseignements. Ce sont celle du mobilier scolaire, celle des bibliothèques pédagogiques, celle des souscriptions pour les cartes et appareils géographiques, celle de l'enseignement des sciences physiques et naturelles. »

La Revue pédagogique. — Dès 1881, l'administration du Musée avait songé à la création d'un organe spécial de publicité. Le directeur avait rédigé le programme d'une revue qui eût paru tous les deux mois et aurait pris le titre d'*Archives de la pédagogie en France et à l'étranger*. Mais, sur ces entrefaites, des circonstances inattendues firent adopter une autre combinaison. Il existait depuis 1878, sous le nom de *Revue pédagogique*, un recueil mensuel dirigé en dernier lieu par M. H. Cocheris, inspecteur général de l'enseignement primaire. M. Cocheris étant mort en avril 1882, une entente intervint entre le ministère de l'instruction publique et l'éditeur du recueil; et à partir

du 15 juillet 1882, la *Revue pédagogique*, dont le format fut agrandi, fut transformée en organe officiel du Musée. Elle est envoyée gratuitement aux membres du personnel administratif de l'instruction primaire, aux directeurs d'école normale et à un certain nombre de maîtres et de maîtresses qui sont signalés à l'administration comme s'occupant sérieusement de travaux pédagogiques ou de la préparation des examens professionnels.

PAYS ÉTRANGERS.

ALLEMAGNE. — Il n'existe pas en Allemagne d'établissements comparables aux Musées pédagogiques de Londres, de Vienne ou de Paris. Nos renseignements nous permettent toutefois de signaler l'existence d'un certain nombre de collections, désignées sous le nom de *Schulmuseum* ou sous celui plus modeste de *Lehrmittelsammlung*.

La plus ancienne, croyons-nous, est celle qui est annexée au *Cassianeum* de Donauwörth, en Bavière. Le *Cassianeum* est un établissement placé sous l'invocation de saint Cassien, et qui a été fondé par la Société bavaroise d'éducation catholique. Il comprend sept sections : une école normale (*Pædagogium*), un institut d'éducation, une librairie (qui édite plusieurs journaux et almanachs), une imprimerie, un établissement de reliure, une *bibliothèque pédagogique avec une collection de matériel d'enseignement*, et enfin une librairie pour les livres anciens (*Antiquariat*). La bibliothèque pédagogique comptait, en 1878, environ 20 000 livres et brochures.

Mentionnons en second lieu la collection de matériel d'enseignement commencée en 1873 à Dresde, au ministère de l'instruction publique, par M. le conseiller Bornemann, qui a bien voulu nous fournir quelques indications à ce sujet. Cette collection comprend des livres scolaires, des cartes murales, des atlas, du matériel pour l'enseignement des sciences physiques et naturelles, des modèles de dessin, des tableaux d'histoire, ainsi que des spécimens de mobilier scolaire et des plans de maisons d'école. La collection se compose d'environ 1800 numéros, dont les deux tiers se rapportent aux écoles saxonnes. Elle est accessible au public.

La Société des instituteurs allemands (*deutscher Lehrerverein*) a fondé en 1876, à Berlin, sous le nom de *deutsches Schulmuseum*, un établissement qui comprend : une collection de matériel d'enseignement (*permanente Lehrmittelausstellung*) ; une collection de brochures et de journaux pédagogiques, et de documents législatifs ; une collection de livres scolaires anciens et modernes; et enfin une bibliothèque destinée à l'usage des maîtres. Le public est admis gratuitement à visiter les collections; mais les livres de la bibliothèque ne sont prêtés qu'aux membres de la société. Le musée se trouve au numéro 63*a* de la Blumenstrasse. Il publie depuis sa fondation un organe mensuel intitulé *Deutsches Schulmuseum*, qui forme un supplément du journal la *Pädagogische Zeitung*.

Peu de temps après la fondation de ce musée, dû à l'initiative des instituteurs, le Conseil municipal de Berlin a voté la création d'un musée du même genre, qui porte le nom de *städtisches Schulmuseum*, et qui est installé aux numéros 78 et 79 de la *Brandenburgstrasse*. Un nouveau local plus spacieux sera inauguré prochainement. Le catalogue du musée est sous presse. Le budget annuel de l'établissement est de 4000 marks.

Enfin les Sociétés d'instituteurs de Magdebourg et de Königsberg ont fondé, la première en 1877, la seconde en 1879, des collections de matériel d'enseignement sous le nom de *permanente Lehrmittelaustellung*.

ANGLETERRE. — Le grand Musée de South Kensington, dont il a été parlé à l'article précédent (V. *Musées d'art industriel*) a possédé dès le début une section spécialement consacrée à l'éducation. Cette section, qui a été ouverte au public en 1856, est désignée sous le nom d *Educational Museum ;* elle comprend une bibliothèque (*Educational Library*), une collection de mobilier et de matériel scolaires (*Educational Apparatus*), et une collection de matériel scientifique (*Scientific Apparatus*).

La bibliothèque se composait, à la fin de 1883, de 38 934 volumes, répartis dans les seize catégories suivantes :

Langue et littérature anglaise, y compris les grammaires, livres de lecture, etc.	6455
Langues et littératures anciennes	2501
Langues et littératures modernes, y compris des spécimens de livres scolaires en usage dans divers pays étrangers	5851
Biographie et histoire	2797
Théologie, histoire ecclésiastique	1060
Ouvrages de pédagogie, rapports, etc.	7064
Économie politique et domestique	1895
Dessin et écriture	1001
Musique	1415
Mathématiques	1879
Géographie et astronomie	2466
Géologie et minéralogie	851
Botanique et histoire naturelle en général	2920
Chimie, physique et mécanique	3355
Biologie, etc.	2553
Diverses collections spéciales	4871

Le nombre des lecteurs a été de 22 347 pendant l'année 1883, ce qui fait une moyenne de 72 pour chacun des 311 jours pendant lesquels le Musée a été ouvert.

Par une décision du Département des sciences et arts, duquel relève le Musée, d'importantes modifications doivent être apportées en 1884 dans l'organisation de cette bibliothèque. Tous les livres de sciences proprement dits seront classés à part, et formeront une bibliothèque scientifique, mise spécialement à la disposition des professeurs et des étudiants de l'Ecole normale des sciences de South Kensington. Les livres relatifs aux arts seront incorporés dans la bibliothèque d'art qui existe auprès du Musée d'art. Les livres scolaires (*school and text books*), anglais et étrangers, seront groupés en une collection séparée, qui sera jointe à la collection de mobilier et matériel scolaire. Les autres catégories de livres resteront, comme auparavant, à la disposition du public dans les locaux actuels.

La collection de mobilier scolaire est installée non dans les bâtiments du Musée, mais dans un local séparé où elle se trouve un peu à l'étroit.

La collection de matériel scientifique a été récemment réorganisée, et des mesures ont été prises pour que les objets qui la composent pussent être fréquemment utilisés dans l'enseignement qui se donne à l'Ecole normale des sciences. En outre, diverses collections spéciales ont été prêtées, pendant l'année 1883, à 85 classes de sciences sur divers points du Royaume-Uni.

AUTRICHE-HONGRIE. — AUTRICHE. — Le conseil municipal de Vienne a fondé, par décision en date du 30 juillet 1872, un musée scolaire municipal sous le nom d'Exposition permanente de matériel d'enseignement (*permanente Lehrmittel-Ausstellung*). Les industriels et les instituteurs qui voulaient faire connaître leurs produits ainsi que les livres, cartes, collections ou instruments dont ils étaient les auteurs, furent invités à les envoyer au Musée, qui ouvrit ses salles au public en septembre 1872. Après l'Exposition universelle de 1873, il s'enrichit de la plupart des collections étrangères qui y avaient figuré et qui lui furent cédées à titre gracieux. En 1874, le

Musée fut transféré dans un local plus vaste, Neubau, Westbahnstrasse, n° 25. L'année suivante le conseil municipal fit photographier les principales collections, et envoya ces photographies à l'Exposition de Philadelphie. En 1878, une collection de matériel de jardins d'enfants vint s'ajouter aux collections déjà existantes. Le catalogue du Musée a été publié, en 1880, par le conservateur, M. A. Riss, membre du conseil municipal, à l'initiative personnelle duquel est due la fondation de cet utile établissement. Les collections occupent actuellement douze salles; les objets qui les composent sont tous, à l'exception d'un très petit nombre, la propriété de la ville de Vienne. Le Musée est ouvert gratuitement au public les jeudis de 9 heures à midi et de 3 à 6 heures (de 2 à 4 h. en hiver).

HONGRIE. — La Hongrie n'est pas restée en arrière : le ministère de l'instruction publique a créé depuis une dizaine d'années, à Buda-Pest, un Musée scolaire de l'Etat. Le comité du Musée a, parmi ses attributions, celle de servir d'intermédiaire entre les fabricants de matériel d'enseignement et les écoles : il a formé diverses collections-types, entre autres une collection d'instruments de physique, et il se charge de fournir, à prix coûtant, les objets de ces collections qui lui sont demandés. Le Musée possède, en outre, une bibliothèque, et il s'occupe de réunir une collection d'ouvrages et de documents relatifs à l'histoire de l'éducation en Hongrie.

Le nombre des visiteurs est d'environ 5000 par an.

BELGIQUE. — Le Musée scolaire belge a été créé par la loi budgétaire du 29 août 1878 (article 5), autorisant la fondation, à Bruxelles, d'un *Musée scolaire de l'Etat* pour les trois degrés de l'enseignement public. Des arrêtés du ministre de l'instruction publique, du 26 novembre 1878 et du 20 décembre 1879, prescrivirent les premières mesures indispensables à la réunion, à la conservation et à l'exhibition provisoire des collections du Musée, en attendant que des locaux convenables lui fussent désignés. Ces locaux furent mis à sa disposition au mois d'août 1880, rue Ducale, n° 22; mais ce fut seulement le 10 septembre 1882 qu'un arrêté royal fixa le règlement organique de la nouvelle institution.

Aux termes de ce règlement, le Musée scolaire de l'Etat est destiné à répandre autant que possible la connaissance de tout ce qui intéresse les diverses branches de l'instruction publique. L'exposition des collections appartenant à l'Etat et composant le Musée est permanente. Il peut y avoir, en outre, des expositions temporaires de collections appartenant à des institutions publiques ou privées, à des associations ou à des particuliers, du pays ou de l'étranger. L'établissement possède une salle de lecture et de travail. Il peut y être donné des conférences et des cours publics. L'administration du Musée est confiée à un conservateur nommé par le roi. La direction scientifique appartient à une commission directrice, composée des principaux fonctionnaires du ministère de l'instruction publique sous la présidence du secrétaire général de ce département. — Un règlement d'ordre et d'attributions, du 14 septembre 1882, a complété le règlement organique en abrogeant les arrêtés des 26 novembre 1878 et 20 décembre 1879 sur l'organisation première du Musée.

Le catalogue du Musée n'a pas encore été publié; mais une communication que nous devons à l'obligeance du conservateur, M. A. De Vos, indique de la manière suivante les principales divisions établies dans les collections :

1° *Administration, statistique.* — Tableaux statistiques. Rapports sur l'état de l'enseignement. Documents sur la législation scolaire à l'étranger.

2° *Matériel scolaire.* — Plans d'écoles; mobiliers de classe, systèmes de chauffage, ventilation et éclairage, etc.

3° *Ecoles gardiennes (jardins d'enfants).* — Dons de Frœbel, travaux d'enfants, jeux divers, livres relatifs à la méthode Frœbel.

4° *Outillage didactique.* — Calcul, système métrique, etc. Géographie, cosmographie. Histoire. Sciences naturelles. Collection technologique. Dessin. Sciences diverses. Travaux manuels. Musée-type pour l'enseignement des sciences commerciales dans les athénées.

L'inventaire général des collections s'élevait, en septembre 1884, à près de 5000 numéros.

Le Musée est ouvert au public tous les jours, de 10 heures à 4 heures, sauf le vendredi et le samedi.

A deux reprises, des concours ont été institués pour encourager les efforts du personnel enseignant tendant à améliorer le matériel d'enseignement : en 1880, concours pour la composition de tableaux ou de collections destinés à l'enseignement intuitif dans les écoles primaires; en 1883, concours entre les professeurs de l'enseignement moyen sur les procédés à employer pour assurer et hâter les progrès en rédaction française et en rédaction flamande, et entre les membres du personnel enseignant primaire, pour la composition de diverses collections, de plans et de cartes, et l'exposé de méthodes d'enseignement.

Le budget du Musée s'élève, pour 1884, à la somme de 54 000 francs.

Pendant l'année 1883, le Musée scolaire a été visité par 64 établissements d'instruction, c'est-à-dire par environ 3000 élèves accompagnés de leurs maîtres : en outre beaucoup de personnes appartenant tant au personnel enseignant qu'aux diverses classes de la société, et d'assez nombreux visiteurs étrangers, en ont parcouru les salles.

Le Musée scolaire de Bruxelles est en Belgique le seul établissement de ce genre appartenant à l'Etat. Mais il existe plusieurs musées provinciaux, notamment à Arlon, à Liège et à Namur; quelques petits musées scolaires ont aussi été formés dans divers chefs-lieux de canton.

CANADA. — Le Haut-Canada possède depuis 1856, à Toronto, un Musée qui n'est pas un Musée d'éducation dans le sens restreint que nous donnons à ce mot en Europe : il s'appelle néanmoins *Educational Museum*. Ses fondateurs ont voulu y réunir tout ce qui peut contribuer à la culture intellectuelle et artistique du peuple canadien. Il comprend des collections de mobilier scolaire et de matériel d'enseignement, de modèles de machines agricoles et autres, de spécimens d'histoire naturelle, de moulages de statues et de bustes antiques et modernes et de copies des tableaux des principaux maîtres. Le Musée est installé dans le bâtiment où se trouvent à la fois les bureaux du département d'éducation et l'école normale.

Un catalogue de cet *Educational Museum* a été publié en 1858.

ESPAGNE. — Le Musée pédagogique de Madrid, qui porte le nom de *Museo de Instruccion primaria*, a été fondé par le décret royal du 6 mai 1882, rendu sur le rapport de M. Albareda, ministre du *Fomento*. Nous résumons ci-dessous les principales dispositions du décret :

« Il est créé à Madrid un Musée d'instruction primaire, qui sera installé dans un édifice de l'Etat que l'on désignera à cet effet. Ce Musée comprendra : 1° des modèles, projets, plans et dessins d'édifices espagnols et étrangers destinés à l'enseignement primaire général et spécial; 2° des spécimens de mobilier adopté ou pouvant être adopté dans lesdits établissements; 3° le matériel scientifique de l'enseignement; 4° les collections

des objets employés dans les leçons de choses, les dons de Frœbel, jeux et toute sorte d'objets ayant rapport à l'instruction et à l'éducation des élèves; 5° une bibliothèque d'instruction primaire. — Le catalogue des livres et des objets acquis sera publié; il contiendra les explications pouvant être utiles aux instituteurs. Chaque année sera publié en outre un catalogue des nouvelles acquisitions, accompagné de notes bibliographiques, législatives et statistiques sur les autres nations et de comptes-rendus et monographies critiques sur les méthodes d'enseignement en rapport avec les innovations et les progrès faits en Espagne et à l'étranger. — Le Musée sera ouvert au public tous les jours. — Des conférences publiques sur les diverses matières de l'enseignement primaire seront organisées au Musée. — Il sera porté chaque année au budget de l'Etat, pour être employée aux achats du matériel du Musée, une somme qui ne pourra être inférieure à 5000 francs. »

Aux termes du règlement spécial, qui a été publié le 8 juillet 1882, le Musée doit, en outre, organiser des expositions temporaires ou permanentes des livres, instruments, mobilier et matériel d'enseignement que les particuliers, les établissements d'instruction et les industriels voudraient faire connaître. Il aura dans sa bibliothèque une section circulante pour des prêts gratuits de livres. Il devra acquérir un nombre suffisant de modèles de toute sorte, destinés à l'enseignement, qui pourront être prêtés aux industriels qui voudraient s'occuper de leur reproduction ou les étudier pour améliorer le matériel à construire en Espagne. Enfin, le Musée organisera périodiquement deux sortes de concours : les uns auront pour objet la concession de prix aux auteurs d'ouvrages originaux ou traduits sur la pédagogie; d'autres prix seront destinés à récompenser les projets d'édifices pour les écoles, ainsi que les modèles de mobilier, outils et ustensiles à l'usage des écoles.

Selon l'usage espagnol, le directeur du Musée a été nommé par la voie du concours. Les conditions de ce concours, écrites tout au long dans le règlement, sont caractéristiques; les épreuves imposées aux candidats comprenaient : 1° la rédaction d'un mémoire traitant de ce que doit être le Musée pédagogique et donnant une idée des principaux musées de ce genre qui existent à l'étranger; 2° deux conférences, dont la première devait avoir pour sujet l'un des points suivants : éducation générale et scolaire, méthodes, matériel, hygiène, construction, mobilier, et bibliographie en rapport avec l'enseignement primaire; la seconde, une étude comparative sur l'organisation des écoles dans les nations les plus avancées; 3° un exercice pratique, consistant en une visite d'inspection faite à une école et suivie de la rédaction d'un rapport sur les réformes à introduire dans cette école; 4° une épreuve de langues vivantes, consistant en traduction et conversation usuelle, en français d'abord, puis en deux des trois langues suivantes, au choix du candidat : allemand, anglais ou italien.

Diverses circonstances ayant retardé l'exécution du décret du 6 mai 1882, le Musée de Madrid n'a pu s'organiser définitivement qu'au commencement de 1884. C'est à la courtoisie de son directeur, M. Cossío, que nous devons la communication des détails qui précèdent.

HOLLANDE. — Il existe à Amsterdam, depuis la fin de 1876, un Musée scolaire (*Schoolmuseum*), fondé par un comité de directeurs d'écoles. Ce Musée a pour objet d'exposer, d'une manière permanente ou temporaire, tout ce qui concerne le mobilier scolaire, le matériel d'enseignement, et les maisons d'école; il embrasse les trois degrés d'enseignement, écoles élémentaires, écoles moyennes et universités, de même que les salles d'asile, les écoles de sourds-muets, d'aveugles, etc. Il comprend les neuf sections suivantes : 1° Plans et modèles d'architecture scolaire; hygiène scolaire, appareils de chauffage et de ventilation, etc.; 2° modèles et dessins de mobilier scolaire; 3° matériel pour les salles d'asile, les institutions d'aveugles, de sourds-muets, etc.; 4° tableaux, planches, objets et livres pour l'enseignement élémentaire de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique; 5° livres de classe et matériel d'enseignement pour toutes les branches du programme; 6° modèles d'écriture et de dessin; 7° cartes géographiques, atlas, globes, etc.; 8° tableaux, planches, objets et appareils pour l'enseignement des sciences physiques et naturelles; 9° collection de photographies et d'images de toute nature pouvant servir à l'enseignement; 10° plans, descriptions et modèles de nouveaux objets ou appareils destinés à l'enseignement.

Un Musée du même genre existe à Rotterdam.

ITALIE. — En 1874, à la suite de l'Exposition universelle de Vienne, M. Bonghi, alors ministre de l'instruction publique, voulut créer à Rome un musée sur le modèle de la *permanente Lehrmittel-Ausstellung* que le conseil municipal de Vienne avait fondée en 1872. Le décret royal du 15 novembre 1874, qui institua cet établissement sous le nom de *Museo d'istruzione e d'educazione*, le plaça sous la double dépendance du ministre de l'instruction publique et du ministre de l'agriculture, de l'industrie et du commerce. La mission du Musée est ainsi définie dans l'article 2 du décret : « Le Musée a pour but de recueillir les dessins et les objets qui se rapportent à l'ameublement et à la construction des écoles dans les pays civilisés, les statistiques et la législation scolaires, ainsi que les livres et les moyens d'enseignement, de les comparer avec ceux qui sont en usage dans les écoles nationales, et de travailler à propager la connaissance de tous les progrès accomplis dans l'enseignement, tant au moyen des conférences qui seront données dans les salles du Musée, que par une publication périodique spéciale. » Le directeur dut être nommé par le roi, sur la proposition du ministre de l'instruction publique; le secrétaire fut à la nomination du ministre de l'agriculture, de l'industrie et du commerce. Les dépenses du Musée furent mises à la charge du ministère de l'instruction publique pour deux tiers, et du ministère de l'agriculture et du commerce pour l'autre tiers. Le Musée dut être ouvert au public deux jours par semaine.

Des collections assez considérables de mobilier scolaire et de matériel d'enseignement avaient pu être réunies à la suite de l'Exposition de Vienne, par les soins de M. Bonghi et de son collègue de l'agriculture et du commerce. Ces collections formèrent le premier fonds du Musée, qui fut installé en 1875 dans quelques salles du *Collegio Romano*. La direction en fut confiée à M. Labriola, professeur de philosophie et de pédagogie à l'Université de Rome. Pendant quelque temps le Musée, conformément à une disposition du décret d'institution, publia un bulletin (*Giornale del Museo d'istruzione*), qui fut plus tard réuni au bulletin officiel du ministère. M. Coppino, devenu ministre en 1876, ordonna la réunion annuelle au Musée pédagogique d'une conférence des inspecteurs scolaires du royaume, pour discuter les améliorations à introduire dans les écoles primaires.

M. Félix Pécaut, qui a visité en décembre 1879 le Musée pédagogique de Rome, le décrivait en ces termes : « Vous trouvez là, disposés avec ordre, des types variés de tables de tous pays, cartes murales, atlas, gravures pour l'histoire, livres classiques, collections de chimie et d'histoire

naturelle, cabinets élémentaires de physique, plans de bâtiments, dessins et modèles, et que sais-je encore? Il y a aussi une bibliothèque circulante, composée de livres utiles aux maîtres, qu'ils ne pourraient pas en général acheter eux-mêmes. On les leur envoie en province sur leur demande; ils n'ont qu'à payer le port d'aller et de retour. J'oubliais une abondante collection des actes législatifs et administratifs qui régissent l'instruction dans les divers pays, des journaux et revues scolaires en toutes langues. »

En 1881, le ministre Baccelli releva de ses fonctions M. Labriola; les collections et la bibliothèque du Musée furent placées sous la dépendance du directeur de la *Bibliothèque Victor-Emmanuel*, dont les locaux se trouvent aussi dans le *Collegio Romano*. M. Coppino, redevenu ministre en 1884, aurait l'intention, nous dit-on, de refaire du Musée pédagogique un établissement autonome.

Il existe dans quelques autres villes d'Italie des musées du même genre, fondés par des municipalités ou des particuliers. Citons entre autres celui de Palerme, dû à l'initiative du professeur E. Latino; celui de Gênes; celui de Caserte, qui est annexé à l'école normale d'instituteurs de cette ville, sous la direction du professeur G. Chiaia.

JAPON. — Nous devons à l'obligeance de M. S. Tegima, directeur du Musée pédagogique de Tôkiô, les renseignements suivants sur cette institution :

Le Musée pédagogique de Tôkiô a été fondé en 1877. Le Musée relève du ministère de l'instruction publique; son directeur est nommé par l'empereur sur la proposition du premier ministre. Il est divisé en cinq sections : 1° Mobilier scolaire et matériel d'enseignement, instruments de physique et de chimie, etc., 2° Matériel et modèles pour l'enseignement technique et artistique; 3° Collections zoologiques; 4° Collections botaniques; un jardin botanique est attaché à l'établissement; 5° Collections minéralogiques. En outre, une bibliothèque d'éducation est installée dans un bâtiment particulier. A chaque section sont attachés un conservateur et plusieurs assistants.

Le Musée est ouvert au public tous les jours, excepté le lundi. L'admission est gratuite; pour la bibliothèque seulement, on exige un droit d'entrée minime, afin d'éviter l'encombrement. Le nombre moyen des visiteurs quotidiens est évalué à 668; celui des lecteurs de la bibliothèque à une centaine.

Une des fonctions du Musée consiste à fournir aux écoles, à prix de revient, des collections d'histoire naturelle qui sont préparées dans l'établissement, des instruments de physique et de chimie, etc. Les instruments et appareils sont essayés au Musée avant d'être expédiés, et l'envoi est toujours accompagné d'une explication détaillée. Le Musée est aussi chargé d'acheter et d'essayer le matériel scientifique que le ministère de l'instruction publique accorde chaque année à titre de prime à celles des écoles qui se sont distinguées. Environ 2000 collections de matériel scientifique et 300 collections d'histoire naturelle sont expédiées chaque année par les soins du Musée.

Le budget annuel de l'établissement s'élève à plus de 100 000 francs.

L'inventaire fait en 1880 indiquait 4834 numéros pour le matériel d'enseignement scolaire et technique, 3647 numéros pour les spécimens de minéralogie, 7982 numéros pour les spécimens de zoologie, et 26282 numéros pour la bibliothèque.

Il existe dans les départements quatre musées scolaires créés par l'administration locale; ils sont en général annexés à une école normale.

PORTUGAL. — Depuis 1882, la ville de Lisbonne possède un Musée pédagogique municipal (*Museu pedagogico municipal*) dû à l'initiative de M. Adolpho Coelho et du Dr Ph. Ferreira. Des collections d'objets d'histoire naturelle et de mobilier scolaire, achetées par le conseil municipal, furent placées dans une salle de l'école n° 6 (rue de Santa-Isabel), et formèrent le noyau du Musée; elles s'augmentèrent bientôt, et une petite bibliothèque pédagogique y fut ajoutée.

Le Musée, dont M. Coelho fut nommé directeur, s'ouvrit au public en juillet 1883 et reçut en quelques jours la visite de 1280 personnes; mais l'espace restreint dont on disposait et d'autres motifs obligèrent ensuite le directeur à ne plus admettre à visiter les collections que les personnes munies de cartes d'études : le nombre en a été de 132 du 15 juillet 1883 au 15 août 1884. En octobre 1883, une école primaire supérieure de travail manuel, dont M. Coelho reçut la direction, fut établie dans le bâtiment où se trouvait le Musée, dont la salle dut servir de secrétariat à l'école; mais sans se laisser décourager par les difficultés, M. Coelho persévéra : en septembre 1884, l'école supérieure et le Musée pédagogique ont été transférés dans un édifice offrant des locaux plus convenables, et on peut espérer que les collections, moins à l'étroit désormais, prendront un développement nouveau. Dans le courant de 1883, deux séries de leçons de pédagogie ont été faites par M. Coelho dans une salle de l'hôtel de ville; ces leçons ont été suivies par le personnel enseignant primaire de Lisbonne, et ainsi ont commencé à s'établir entre les écoles et le Musée pédagogique des relations qui aideront aux progrès de l'enseignement primaire en Portugal. — Les renseignements ci-dessus sont extraits des notes que M. Coelho a bien voulu nous communiquer.

RUSSIE. — Il existe à Saint-Pétersbourg un *Musée pédagogique des établissements militaires d'éducation*. Ce Musée, fondé en 1864, relève du ministère de la guerre et est dirigé depuis sa création par M. le général Kokhovsky; il a été institué dans les vues suivantes : 1° Présenter, à chaque moment donné, une collection systématique aussi complète que possible du matériel d'enseignement et d'éducation de provenance russe et étrangère, afin que les établissements d'éducation puissent en prendre connaissance et faire plus facilement leur choix; 2° soumettre ce matériel à un examen raisonné, et en faire connaître l'utilité, ainsi que le mode de son emploi; 3° contribuer au développement de la fabrication locale du matériel d'enseignement et d'éducation, à son perfectionnement et à la baisse des prix; 4° contribuer à répandre l'instruction en général par le moyen de ses collections. (*Notice* publiée par le Musée en 1875.)

En 1871, le Musée pédagogique, tout en conservant son indépendance et ses premières attributions, a été réuni au Musée général des sciences appliquées, dont il forme maintenant une section (les autres sections sont le Musée technique, le Musée des arts et de l'industrie et celui de l'agriculture). Les collections du Musée pédagogique sont à la disposition des visiteurs pour les travaux scientifiques et classiques. Il a en outre organisé, à partir de 1872, une double série de conférences : les unes sur des questions pédagogiques et scientifiques, à l'usage du public éclairé de la capitale; les autres consistant en lectures populaires pour les classes ouvrières et les soldats de la garnison.

Le Musée pédagogique des établissements militaires d'éducation s'est fait avantageusement connaître par la part qu'il a prise aux Expositions de 1873 (Vienne), de 1876 (Philadelphie et Bruxelles), de Paris (1878), et par diverses publications de son directeur.

Le ministère de l'instruction publique a créé de son côté des musées destinés à hâter les progrès

des écoles de son ressort. On lit à ce sujet dans le *Catalogue de l'Exposition du ministère de l'instruction publique* (1878) :

« Le ministère a organisé deux Musées pédagogiques à Saint-Pétersbourg : l'un, spécialement consacré aux écoles d'instruction primaire supérieure (écoles urbaines), est attaché à l'école normale de cette ville ; l'autre, placé sous la direction du directeur des écoles primaires du gouvernement de Saint-Pétersbourg, est destiné aux écoles primaires inférieures. Ils ont tous deux pour but de tenir les instituteurs et les institutrices au courant de tout ce qui paraît de nouveau en fait de manuels et d'objets classiques, et de leur faciliter par là les moyens de choisir les livres et les objets qui pourraient rendre le plus de services dans les différentes localités de l'empire. Le budget de ces deux établissements se monte à près de 3000 roubles par an. — Des collections du même genre, mais dans des proportions plus restreintes, sont attachées à la plupart des séminaires pédagogiques. »

SUISSE. — ZURICH. — Lors de la création du *Gewerbemuseum* de Zurich au printemps de 1874, il fut décidé que ce musée industriel comprendrait une section pédagogique : cette section s'organisa en 1875 sous le nom d'*Exposition scolaire permanente* (*permanente Schulaustellung*); elle ajouta à son titre l'épithète de *suisse* (*schweizerische*), pour indiquer que ses fondateurs entendaient lui donner un caractère national, et non pas seulement cantonal. En 1876, l'Assemblée fédérale vota une subvention annuelle de 1000 fr. en faveur de la nouvelle institution, qui reçut l'année suivante en don les divers objets relatifs à l'éducation que le commissaire général suisse à l'Exposition de Philadelphie avait rapportés d'Amérique. En même temps que les collections s'enrichissaient ainsi, les documents relatifs à la pédagogie et à la législation scolaire étaient réunis en une bibliothèque spéciale (*Schularchiv*) à laquelle était attaché un bureau d'étude et de renseignements. Le local occupé par les collections et la bibliothèque dans le bâtiment du *Gewerbemuseum* étant devenu insuffisant, le Musée pédagogique émigra en janvier 1878 dans la maison d'école du Fraumünster, sans rompre toutefois le lien qui l'unissait au Musée industriel.

En 1878, le bureau de la bibliothèque pédagogique, dirigé par M. le Dr O. Hunziker, commença la publication d'un bulletin périodique, sous le titre de *Korrespondenzblatt des Archivs der schweizerischen permanenten Schulausstellung*. La même année, l'exposition « pestalozzienne » qui avait figuré au Congrès des instituteurs de la Suisse allemande était transformée en un petit musée pestalozzien (*Pestalozzi-Stübchen*), qui fut rattaché au Musée pédagogique. L'établissement était en voie de progrès marqué, et le comité directeur conçut l'espoir d'arriver à transformer le musée zuricois en une agence centrale de statistique et de renseignements pour toute la Confédération, sous le patronage des autorités fédérales. Mais ce projet échoua ; le Conseil fédéral suisse se prononça en 1880 pour la création à Berne, dans la ville fédérale, d'un secrétariat de l'éducation (on sait que l'arrêté relatif à cette création a été repoussé par le vote populaire en 1882); d'autre part, l'Assemblée fédérale, à laquelle la Société des instituteurs de la Suisse allemande avait demandé de n'accorder de subvention qu'à un seul musée pédagogique, celui de Zurich, qui conserverait ainsi un caractère national, décida au contraire qu'elle répartirait les faveurs du budget entre toutes les institutions du même genre qui pourraient se créer dans les divers cantons. Cet échec de leurs espérances jeta un moment le découragement parmi les fondateurs du musée de Zurich ; mais ils se remirent bientôt à l'œuvre avec un nouveau zèle. Dans cette même année 1880, ils avaient remplacé leur modeste *Korrespondenzblatt* par un organe plus important, le *Schweizerisches Schularchiv*, qui paraît en numéros mensuels de 24 pages, et dont la collection comprend déjà cinq années ; le *Pestalozzi-Stübchen* acquérait de son côté un organe spécial, les *Pestalozzi-Blätter* (6 numéros par an) ; des séries de conférences étaient organisées ; aux trois salles occupées par le musée dans la maison d'école du Fraumünster venaient s'ajouter trois salles nouvelles dans le *Salzhaus*. En 1882, le Musée pédagogique s'est émancipé de la tutelle du Musée industriel, et s'est transformé, avec l'autorisation du gouvernement zuricois, en une institution indépendante (statuts du 25 novembre 1882). Un catalogue des collections et de la bibliothèque a été publié dès 1880.

BERNE. — En 1879, un groupe d'hommes d'école bernois, ne voulant pas que la ville fédérale se laissât distancer par Zurich, résolut de créer à Berne un musée pédagogique sur le modèle de l'Exposition scolaire permanente zuricoise. Installé provisoirement dans un petit local offert par le département d'éducation, le musée bernois, qui prit comme celui de Zurich le nom de *Schweizerische permanente Schulausstellung*, put bientôt, grâce à la subvention que lui accorda l'Assemblée fédérale en 1880, s'établir plus convenablement dans l'ancienne caserne de cavalerie mise à sa disposition par le conseil municipal. Une société fut fondée pour assurer à l'institution naissante des ressources suffisantes. Un organe du Musée, le *Pionier*, a commencé à paraître mensuellement à partir de février 1880. Le Musée comprend cinq sections : 1° collection de modèles de maisons d'école, de mobilier scolaire et de matériel d'enseignement ; 2° livres scolaires suisses ; 3° bibliothèque pour les instituteurs ; 4° collection de documents relatifs à l'histoire des écoles ; 5° statistique scolaire. Le catalogue des deux premières sections a été publié en 1883. Le Musée, qui est placé sous la direction de M. Lüthi, est ouvert gratuitement au public tous les jours, dans l'après-midi, excepté le dimanche.

UNION AMÉRICAINE. — Le Bureau d'éducation de Washington possède une bibliothèque pédagogique qui est l'une des plus riches du monde ; ce Bureau rend la plupart des services en vue desquels les musées pédagogiques ont été fondés en Europe. Cependant il ne contient pas de collection de mobilier scolaire et de matériel d'enseignement. Mais une collection de cette nature a été réunie à Philadelphie à la suite de l'Exposition de 1876, et elle est installée, sous le nom d'*Educational Museum*, dans une des ailes d'un édifice récemment construit sur les terrains appartenant à la *Smithsonian Institution*.

MUSÉES POPULAIRES. — Sous le nom de *Musée populaire*, M. Ch. Buls, alors secrétaire général de la Ligue belge de l'enseignement, aujourd'hui bourgmestre de Bruxelles, a proposé en 1874 la création d'un établissement qui aurait pour objet « de faciliter l'accès des sciences aux enfants et aux classes populaires, de leur inspirer le goût de l'étude en écartant de leurs premiers efforts les plus grandes difficultés, d'éveiller la curiosité en leur montrant par un plan d'ensemble quel vaste champ d'exploration est livré à l'intelligence humaine. » Le plan de M. Buls nous paraît très heureusement conçu ; nous le résumerons le plus brièvement possible.

Le *Musée populaire* serait installé dans un palais spécial, car « le contenant doit être bâti en vue du contenu, et celui-ci ne doit pas être entassé dans celui-là, comme c'est généralement le cas aujourd'hui. » M. Buls propose de donner au pa-

lais du Musée, qui n'aurait qu'un seul étage, la forme d'un fer à cheval aux branches allongées; au rez-de-chaussée seraient les laboratoires, ateliers, bureaux et magasins; l'étage serait occupé par les salles du musée, éclairées par des lanternaux.

Une première salle, reliant l'extrémité des deux branches du fer à cheval, serait consacrée à la géographie et à l'astronomie : « Une immense sphère terrestre en occupe le centre; sur la verrière qui éclaire la salle, on a figuré un système planétaire; les murailles sont couvertes de grands tableaux, largement traités, qui donnent les principaux aspects du globe; sur des pupitres sont disposées des cartes en relief et des cartes gravées des contrées les plus intéressantes. »

Trois autres salles occupent la branche droite du fer à cheval. C'est d'abord la salle de géologie, où sont disposés sur des gradins les échantillons des différentes roches, des fossiles caractéristiques et des minéraux utiles et précieux; un tableau vertical représente la série complète des terrains; sur les murailles sont représentés des paysages géologiques avec leur flore et leur faune. Vient ensuite la salle de botanique, avec une série de paysages choisis au point de vue de la distribution des végétaux : zone équatoriale; zone du myrte, du riz, du tabac; zone tempérée, etc.; au bas de chaque tableau est rangée, en exemplaires séchés ou imités, une collection des plantes comestibles de cette région; au centre, sur une immense estrade, sont disposés, dans un ordre méthodique, les types des familles végétales les plus importantes à connaître. Enfin la salle de zoologie présente une nouvelle série de tableaux illustrant la géographie animale, et offre en outre une collection d'animaux typiques : quatre-vingts animaux environ suffisent pour donner une idée complète des embranchements et des classes; chaque type est accompagné de détails anatomiques.

La portion de l'édifice formant hémicycle est partagée en sept zones concentriques coupées par dix secteurs rayonnants. Chaque secteur comprend une grande période de la civilisation : 1° Egypte; 2° Grèce; 3° Rome; 4° période romano-byzantine; 5° période mauresque; 6° période gothique; 7° période de la Renaissance du XVIe siècle; 8° période de la Renaissance du XVIIe et du XVIIIe siècle; 9° période moderne; 10° l'Orient : Chine, Japon, Inde, Perse. Chaque zone correspond à un art spécial; en marchant du centre vers la circonférence, on rencontre successivement : 1° les tissus, les vêtements; 2° la céramique, les poteries, le verre; 3° le travail des métaux; orfèvrerie, armurerie, monnaies; 4° les meubles; 5° l'architecture; 6° la sculpture; 7° la peinture. Donc, en parcourant les secteurs, on contemple l'ensemble de l'art d'une période; en suivant les zones, on voit se dérouler l'histoire de chaque art en particulier.

La branche gauche du fer à cheval est occupée tout entière par une vaste salle, parallèle aux trois salles de la branche droite; cette salle est consacrée aux applications de la science. « On n'a pas cherché à réunir des appareils compliqués, mais on les a choisis de façon à bien montrer les organes essentiels qui servent à la transformation et à la transmission du mouvement, à faire comprendre facilement le mode d'action de ces appareils et à donner une idée exacte des lois de la mécanique qui les régissent. Toutes les machines sont mises en mouvement pendant les heures de visite. »

Nous devons ajouter — et c'est là un des traits essentiels du projet — que l'intelligence de tous les objets exposés dans le Musée est donnée aux visiteurs au moyen d'étiquettes explicatives, suffisamment détaillées, et que, de plus, pour donner à ceux qui ne la possèdent pas la connaissance de la valeur exacte des termes techniques, on a disposé dans chaque salle une sorte de vocabulaire en nature : à côté de chaque terme scientifique est placé l'objet qu'il désigne.

Le *Musée populaire*, tel qu'il vient d'être très sommairement décrit, serait complété par un amphithéâtre, qui trouverait une place toute dessinée dans la courbe du fer à cheval, dans la partie non occupée par les sept zones dont il a été parlé ci-dessus. « Cette salle pourrait servir à des séances solennelles; mais sa véritable destination serait des *représentations scientifiques*, et voici ce que nous entendons par là : nous voudrions voir mettre à la disposition de la science les moyens puissants et variés qu'on fournit à la musique pour charmer les yeux des auditeurs à l'Opéra; nous voudrions voir employer toutes les ressources de la mise en scène; décors, lumière électrique, feux de bengale, effets fantasmagoriques pour frapper l'imagination du peuple au profit de son éducation. Après une conférence sur l'art romain, par exemple, la toile se lèverait et montrerait aux auditeurs une vue restaurée du Forum romain; après un discours sur l'histoire grecque, le théâtre nous représenterait l'Acropole couronnée par les marbres éblouissants du Parthénon avec le théâtre de Bacchus à ses pieds et les Propylées à mi-côte. Des leçons de géologie seraient admirablement « illustrées » par une suite de tableaux dioramiques représentant les différents paysages antédiluviens avec les animaux étranges propres à chacun d'eux; un cours de géographie serait l'occasion de dérouler devant les yeux émerveillés des spectateurs tous les grands objets du globe. »

M. Buls se demande en terminant si les résultats qu'on obtiendrait par la fondation d'un *Musée populaire* seraient en rapport avec la dépense qu'aurait exigée son établissement; et voici sa réponse :

« Allez un dimanche à l'un de nos musées, à la collection d'histoire naturelle ou à la galerie de peinture, vous les trouverez parcourus par un courant continu de gens appartenant en grande majorité aux classes populaires, beaucoup de femmes et d'enfants, pas mal de miliciens et de paysans, des provinciaux venus pour visiter les curiosités de la capitale. Tous ces braves gens regardent avec les yeux écarquillés; de temps en temps, ils tombent sur un objet dont ils ont une notion vague, qu'ils saluent comme une vieille connaissance et dont ils s'empressent d'expliquer la valeur ou la signification à leurs voisins; les enfants poursuivent leurs parents de demandes d'éclaircissements; les uns avouent leur ignorance, les autres entrent dans des explications fantastiques. Il y a là toute une population d'affamés qui ne demandent qu'à mordre aux fruits de l'arbre de la science, d'altérés qui aspirent aux sources pures de la vérité. Que de fois, en voyant leurs yeux allumés par la curiosité, leur front plissé par l'obscurité qui pesait sur eux, nous nous sommes rappelé une inscription qui nous avait frappé dans les rues de Birmingham : *Power to let*, « Puissance à louer ». Cette inscription, nous la lisions sur les fronts honnêtes de ce peuple laborieux. Que de puissance enfermée en lui! Il suffirait d'y introduire une étincelle comme dans le fourneau d'une machine à vapeur pour mettre en mouvement la force latente qui y dort inconsciente. »

Nous devons borner là nos citations; mais nous engageons nos lecteurs à étudier l'intéressant projet de M. Buls dans la brochure même où il l'a publié : *Un projet de musée populaire*, par Ch. Buls, Bruxelles, C. Muquardt, 1874.

MUSÉES SCOLAIRES. — L'expression de *musée scolaire* pourrait s'appliquer aux collections de toute nature formées par le maître en vue de son enseignement. Mais ce terme est pris généralement dans un sens plus restreint ; il désigne surtout les objets usuels dont l'instituteur fait usage dans le procédé d'enseignement connu sous le nom de *leçons de choses*. Un musée scolaire est donc une collection d'objets, les uns naturels, les autres fabriqués, destinés à donner aux enfants des idées nettes, exactes, sur tout ce qui les entoure.

I. *Historique.* — C'est depuis quelques années seulement qu'une vive impulsion a été donnée à l'organisation des musées scolaires ; mais on peut retrouver l'idée qui a présidé à leur création contenue, au moins implicitement, dans les écrits des penseurs qui se sont occupés de l'éducation. Rabelais, Coménius, Rousseau, Pestalozzi et tant d'autres plus obscurs demandent que l'enfant étudie des *choses* et non des *mots*. L'histoire des musées scolaires est intimement liée à celle des leçons de choses. Aussi nous contenterons-nous de rechercher comment ceux qui ont préconisé ou mis en pratique ce procédé d'enseignement présentaient réellement des choses aux enfants.

L'élève imaginaire de Rabelais et plus tard celui de Rousseau étudiaient en présence de la nature même ce qui faisait l'objet de l'enseignement. Ils visitaient à loisir les ateliers de toute espèce et trouvaient ainsi sur place, selon les hasards du moment, tout ce que nous sommes obligés de rassembler en un seul lieu pour les besoins de notre enseignement collectif.

Coménius, et plus d'un siècle après lui Basedow, qui s'inspira de ses idées et de celles de Rousseau, mirent sous les yeux des enfants sinon les objets eux-mêmes, du moins leur représentation au moyen d'images. Mais c'est dans la *Schul-Methodus* d'Andreas Reyher*, publiée en 1645 par ordre d'Ernest le Pieux*, qu'il est fait mention des musées scolaires de la manière la plus explicite : « Tout ce qui frappe l'œil doit être montré aux enfants, si on peut se le procurer sur place.... Tout ce qui est nécessaire pour la démonstration des sciences naturelles ou autres, on devra se le procurer peu à peu et le garder dans un musée joint à l'école.... »

Bien que Pestalozzi, mieux que tous ses devanciers, ait compris la grande part que doit avoir l'intuition dans l'enseignement élémentaire, nous ne trouvons encore chez lui rien de précis relativement au sujet qui nous occupe. Il a entrevu le principe bien plus qu'il ne l'a appliqué.

Pendant la longue période de tâtonnements et d'essais infructueux qui suivit la rénovation tentée par Pestalozzi, nous ne pouvons signaler que le musée scolaire dont fait mention M. de Cormenin dans son mémoire sur les salles d'asile en Italie. Ce musée se trouvait à Florence, dans l'établissement fondé par le prince Demidoff pour l'éducation des enfants pauvres. « On place sous les yeux des enfants, dit M. de Cormenin, à mesure qu'ils peuvent les comprendre, les objets des trois règnes de la nature, le végétal, le minéral, l'animal. On tient ces divers objets dans des armoires séparées ; chaque objet a son casier. On y voit des épis de blé, d'orge, de froment, des herbages, des légumes, des fruits. On les nomme devant eux, on les leur montre, on les décrit. Ils s'accoutument à les distinguer, à les reconnaître, à les dénommer eux-mêmes et tout de suite. Pareillement, des échantillons de pierres, de terres, de plâtres, de marbres, de soufre, de métaux, d'or, de cuivre, de plomb, d'argent, de bitumes y sont classés dans un ordre méthodique. On les leur fait toucher, on en dit l'origine, on en explique brièvement la transformation et l'application aux divers usages de la vie. Il en est de même des animaux empaillés et représentés aux enfants, tels que la nature les a faits, moins la vie. Ils savent leurs noms, leurs mœurs, leurs instincts, leur manière d'être, leurs qualités, leurs dangers. » (*Manuel général de l'instruction primaire*, 1849.)

C'était bien là le musée scolaire, tel que nous le comprenons aujourd'hui. Mais les avantages de ces collections ne semblent pas avoir frappé la masse des instituteurs. La leçon de choses, avec son véritable caractère, n'avait pas encore pénétré dans les écoles.

Vingt ans plus tard, à l'Exposition de 1867, on ne trouvait encore dans la section de l'enseignement primaire que des collections très incomplètes et très imparfaites. Tel instituteur avait fait un herbier, tel autre avait recueilli des insectes. Ce n'était pas encore le musée scolaire proprement dit. Ce qui s'en rapprochait le plus, c'était, dans la section anglaise, une série de tableaux, dont l'un, par exemple, représentait un mouton autour duquel on avait placé les différents objets usuels fabriqués avec sa peau, sa laine, ses cornes, ses os.

A la même époque, dans les conférences qu'elle fit aux instituteurs venus à Paris, Mme Pape-Carpantier donnait de remarquables modèles de leçons de choses ; elle appelait l'attention de ses auditeurs sur le parti qu'ils peuvent tirer des objets usuels que tous ont sous la main et sur la nécessité de former de petites collections destinées à l'enseignement élémentaire.

A partir de ce moment, l'institution progresse, quoique lentement. Dans son Rapport sur l'Exposition de Vienne, M. Buisson fait mention de quelques collections destinées à l'enseignement des leçons de choses ; il décrit, en particulier, le musée composé par un instituteur autrichien, M. Grimme, pour l'usage de ses élèves. Aucune école française n'avait exposé de musée scolaire, il est vrai ; mais déjà, dans le département du Doubs, il existait 150 écoles pourvues de collections élémentaires.

Dès lors, le progrès alla s'accélérant sans cesse, et, en 1878, on put voir figurer à l'Exposition un certain nombre de musées scolaires dus les uns à l'industrie privée, les autres à l'initiative des instituteurs. Aujourd'hui, un assez grand nombre d'écoles, même parmi les plus modestes, sont pourvues d'un musée pour les leçons de choses.

II. *Création et organisation d'un musée scolaire.* — Le musée scolaire étant l'auxiliaire de la leçon de choses, l'instituteur devra, avant de le constituer, se rendre un compte exact de ce qu'il faut entendre par *leçon de choses*. Puis, il établira le programme de cette partie de son enseignement, et c'est ce programme qui le guidera dans l'organisation de son musée. S'il réunit ses collections au hasard, sans plan conçu à l'avance, il entassera une foule d'objets qui ne lui seront jamais d'aucune utilité et il négligera de recueillir les choses les plus indispensables. Le maître n'oubliera pas que le musée scolaire doit être approprié à l'enseignement et non l'enseignement au musée.

Le programme pourra s'étendre peu à peu ; mais si, dès le début, le musée a été établi avec méthode, rien ne sera plus facile au maître que de le compléter, de le développer simultanément.

Le programme des leçons de choses sera nécessairement approprié à la région, à la localité dans laquelle se trouve l'école ; certaines parties en seront plus ou moins développées suivant les divers milieux. Il en sera de même du musée scolaire. Et c'est là l'un des grands avantages que n'offrent pas les collections toutes préparées, que l'on achète souvent à grands frais. Le musée scolaire qui convient à une population industrielle diffère sensiblement de celui qui conviendrait à une

population agricole; le musée destiné à une école de garçons n'est pas également approprié à l'enseignement dans une école de filles.

Un écueil qu'il importe d'éviter, c'est la spécialisation excessive des collections. Tel maître a surtout en vue la botanique, tel autre l'entomologie, tel autre encore la minéralogie : le défaut est le même dans tous les cas. L'enfant doit recevoir des notions exactes sur tout ce qui l'entoure, et non sur quelques côtés seulement de la nature.

Il faut éviter également d'introduire dans le musée des objets plus curieux que réellement utiles à l'enseignement primaire. L'archéologie, la numismatique, par exemple, sans être absolument proscrites de l'école, n'y figureront que par quelques rares spécimens; et encore ces objets ne font-ils pas véritablement partie du musée tel que nous le comprenons.

Ces principes posés, passons aux moyens d'exécution, en supposant d'abord l'école dénuée de toutes ressources, ce qui est le cas le plus fréquent. Avant tout, répondons à une objection. « Si l'instituteur ne veut ou ne peut faire aucune dépense, dira-t-on, il ne lui sera possible de recueillir que des objets connus de tous les enfants; son musée sera donc très incomplet et très peu intéressant. » Il y a là une erreur d'autant plus grave, que ce prétexte est allégué par la plupart de ceux qui hésitent encore à créer des musées scolaires. Ce qu'il importe surtout de faire connaître aux enfants, ce sont les objets qui les entourent, ce sont les produits de la localité ou mieux de la région qu'ils habitent. Et ces produits, les enfants les eussent-ils tous les jours sous les yeux, ne manqueront pas d'être intéressants lorsqu'un maître habile saura les faire observer, les présenter sans cesse sous de nouveaux aspects. Il est d'ailleurs une foule de choses que nous croyons connues de l'enfant, alors qu'elles sont restées pour lui complètement inaperçues. Mais, outre les objets provenant de la région, le maître rassemblera les produits étrangers que l'on emploie dans les industries locales ou dans les usages journaliers de la vie. Que l'on y réfléchisse, et l'on verra que le champ à parcourir est déjà bien vaste.

Enfin, avec un peu de bonne volonté, l'instituteur se procurera sans frais, par ses relations avec les industriels du pays, avec les parents de ses élèves, dans ses propres voyages, une foule d'objets qui viendront enrichir son musée.

En ce qui concerne l'installation matérielle du musée scolaire, un instituteur industrieux ne sera pas embarrassé. Il fixera aux murs de la classe quelques planchettes étroites sur lesquelles il disposera ses boîtes et ses bocaux. Il fera appel aux élèves, qui lui apporteront à l'envi des flacons de pharmacie, de pilules, tous excellents, pourvu que l'ouverture en soit quelque peu large. Les enfants se feront un plaisir de fabriquer eux-mêmes des boîtes en carton ou en bois.

Chacun des élèves fournira ensuite son contingent. Le fils de l'épicier, par exemple, apportera le café en grains, le poivre, le riz, etc.; un autre enfant, fils d'un menuisier, fournira et préparera les échantillons des différents bois employés dans l'industrie. Tous seront heureux de contribuer au succès de l'entreprise, et l'instituteur aura besoin de contenir leur ardeur plus souvent que de l'exciter.

Les promenades scolaires seront largement utilisées; on y recueillera des insectes, des plantes, des minéraux.

L'accumulation de toutes ces richesses amènera sans doute un peu de confusion au début; mais l'ordre se fera peu à peu. A mesure que les produits afflueront, l'instituteur les classera. Nous avons dit, et nous insistons sur ce point, que le maître aura fait à l'avance son programme de leçons de choses; or les divers chapitres de ce programme fourniront précisément les divisions et les subdivisions du musée scolaire. Sans donner la classification suivante comme invariable, nous pensons cependant qu'elle pourra servir de guide :

Produits alimentaires...	Céréales, légumineuses.	
	Farines, fécules.	
	Café, cacao, thé, sucre, etc.	
	Épices.	
	Boissons.	
Industries diverses......	Matières textiles.	
	Matières colorantes.	
	Cuirs.	
	Métaux et minerais.	
	Verres.	
	Porcelaines, faïences, poteries.	
	Papier.	
Matériaux de construction	Bois (section transversale, section longitudinale avec écorce, bois poli, verni).	
	Pierres, plâtre, chaux, etc.	
	Ardoise, tuile.	
Chauffage et éclairage...	Bois.	
	Houille, coke, etc.	
	Chandelles, bougies.	
	Pétrole.	
	Huile, graines oléagineuses.	
Géologie et minéralogie.	Principaux minéraux.	
	Fossiles, houille avec empreintes.	
Botanique............	Herbier (signes caractéristiques pour les plantes médicinales usuelles et pour les plantes vénéneuses).	
Zoologie............	Insectes...	Utiles.
		Nuisibles.
	Mammifères et oiseaux.	Utiles (gravures, ou, à défaut, une simple nomenclature les rappelant à l'attention du maître et des élèves).
		Nuisibles.
Agriculture...........	Instruments et machines agricoles (modèles réduits exécutés par les élèves).	
Chimie..............	Produits chimiques usuels.	
Physique............	Petits appareils fabriqués par le maître et les élèves.	

Dans chaque subdivision, lorsqu'il s'agira de produits fabriqués, il y aura lieu de faire figurer la matière première à l'état brut et dans les principales phases des transformations qu'elle subit avant d'arriver à sa forme définitive.

Non seulement plusieurs divisions et subdivisions peuvent être ajoutées au tableau précédent; mais chacune d'elles peut renfermer un nombre d'objets plus ou moins considérable, selon la nature des industries du pays, selon que le musée est destiné à une école urbaine ou à une école rurale, à une école de garçons ou à une école de filles.

Si l'organisation d'un musée scolaire est possible en l'absence de toutes ressources, à plus forte raison le sera-t-elle lorsque l'instituteur obtiendra quelques subventions de la municipalité ou des habitants de la commune. Dans ce cas, nous l'engageons à employer les ressources dont il pourra disposer non à l'acquisition d'un musée fait de toutes pièces, mais, d'abord, à l'achat d'une armoire vitrée, qui préservera ses collections de la poussière; plus tard, si la subvention est suffisante, il achètera quelques objets qu'il ne pourrait se procurer sans frais, quelques types d'animaux utiles ou nuisibles, par exemple, quelques gravures.

La création d'un musée scolaire est donc possible dans toutes les écoles. Et cependant le mouvement en faveur de cette utile institution

est assez lent. Pour le hâter, il serait bon, croyons-nous, d'organiser dans toutes les écoles normales ou dans les écoles annexes un musée type, fait en vue de l'école la plus humble, distinct, par conséquent, du musée de l'école normale. Ce musée type serait organisé par les élèves eux-mêmes, livrés à leurs seules ressources; on n'y introduirait que le strict nécessaire. Ce serait, en quelque sorte, un minimum qu'aucun des futurs instituteurs ne pourrait désespérer d'atteindre, et que beaucoup auraient à cœur de dépasser, en prenant alors pour guide le musée même de l'école normale.

En ce qui concerne la manière dont le maître doit tirer parti de son musée scolaire, nous ne croyons pouvoir mieux faire que de renvoyer le lecteur à l'article *Leçons de choses*.

[A. Fatalot.]

MUSÉUM. — Le Muséum d'histoire naturelle a été créé par le décret de la Convention du 10 juin 1793, sur le rapport de Lakanal. Avant la Révolution il existait, sur une petite partie des terrains occupés aujourd'hui par le Muséum, un jardin botanique désigné sous le nom de Jardin du Roi ou Jardin des Plantes, et dont Guy de La Brosse, Dufau et Buffon avaient été successivement les directeurs. C'est ce Jardin qui devint le noyau du nouvel établissement, auquel la Convention donna des proportions grandioses et dont elle voulut faire une école où seraient étudiées et enseignées toutes les branches des sciences naturelles. Douze chaires y furent créées, savoir : minéralogie ; chimie générale; chimie appliquée; botanique (deux chaires); culture; zoologie (deux chaires); anatomie humaine; anatomie des animaux ; géologie ; iconographie. Le Muséum devait s'administrer lui-même : les professeurs élisaient parmi eux un directeur et un trésorier ; et lorsqu'une chaire devenait vacante, c'était à ces mêmes professeurs qu'appartenait le choix de leur nouveau collègue. Cette organisation républicaine du Muséum a été respectée par tous les pouvoirs. Les professeurs du Muséum embrassent actuellement dans leur enseignement toutes les connaissances qui se rattachent à l'histoire naturelle, telles que la physique du globe, la chimie, la minéralogie, la géologie, la botanique, la culture, la physique végétale, l'anatomie comparée, la physiologie, l'anthropologie, la mammalogie, l'ornithologie, l'herpétologie, l'ichthyologie, la malacologie, l'entomologie et la paléontologie.

Le Muséum est absolument indépendant de l'Université ; l'enseignement qui s'y donne est libre et n'est assujetti à aucun programme : son but est de développer le goût des sciences naturelles et de faire connaître toutes les découvertes qui intéressent la science pure et appliquée.

Le rôle du professeur du Muséum n'est pas limité à l'enseignement; le professeur donne aussi tous ses soins à la conservation des collections et à leur accroissement.

Chaque professeur du Muséum est donc le véritable directeur, l'administrateur et le conservateur de ces collections qui font l'admiration du monde savant et qu'il connaît mieux que personne, car souvent il les a créées.

C'est à cette organisation du Muséum qu'il faut attribuer les résultats scientifiques que l'établissement a réalisés et que nous rappellerons ici en quelques mots :

Les collections du Muséum sont les plus riches du monde ; elles sont consultées par tous les naturalistes français et étrangers.

C'est au Muséum que se recrute l'enseignement des sciences naturelles : presque tous les professeurs d'histoire naturelle de notre pays sont sortis des laboratoires du Muséum.

Les travaux des professeurs exercent la plus grande influence sur les progrès de l'histoire naturelle : les professeurs publient chaque année un recueil scientifique très estimé, les *Archives du Muséum*, dans lequel ils font connaître leurs propres découvertes et celles de leurs collaborateurs.

Le plus grand service que les professeurs du Muséum rendent aux sciences naturelles est de former cette pépinière de jeunes savants qui comprend les *aides-naturalistes* et les *préparateurs ;* ceux-ci travaillent dans les collections et dans les laboratoires, sous la direction du professeur, et le remplaceront un jour. Le Muséum assure ainsi le recrutement des sciences naturelles.

Pour résumer en un mot l'influence que le Muséum a exercée sur le développement des sciences naturelles, il suffit de rappeler que plusieurs sciences nouvelles, telles que *l'anatomie comparée* et la *paléontologie*, sont nées au Muséum.

Qu'il nous soit permis de dire en terminant que le pays ne tire pas encore du Muséum tous les avantages que ce précieux établissement peut lui offrir.

Ainsi, tous ceux qui, *dans les différents degrés de l'enseignement*, auront à professer l'histoire naturelle, devraient compléter leur instruction dans nos jardins et nos galeries qu'ils ne connaissent pas: malheureusement, la préoccupation des examens universitaires leur fait négliger les ressources scientifiques qui sont accumulées au Muséum ; l'esprit d'observation leur fait défaut, et ils se croient naturalistes parce qu'ils ont appris par cœur les descriptions qui se trouvent dans les manuels d'examen.

C'est au Muséum que les véritables connaissances d'histoire naturelle peuvent être acquises; c'est là qu'on pourrait les constater sûrement.

[E. Frémy, de l'Institut.]

MUSIQUE. — L'introduction de la musique dans les programmes de l'instruction primaire est de date toute récente. C'est dans l'année 1880 que la question fut soulevée et mise à l'étude en haut lieu. C'est le 23 juillet 1883 que furent arrêtés les programmes qui déterminent l'enseignement du chant dans les écoles maternelles, dans les écoles primaires et dans les écoles normales.

Nous n'avons pas dessein de traiter ici la partie technique de cet enseignement. Aussi bien nos lecteurs trouveront-ils ailleurs sur ce point toutes les informations désirables (voir IIe Partie, *Musique*). Nous voudrions simplement rechercher quelle est, ou quelle pourrait être la portée réelle de cette réforme hardie, qui tente d'improviser de toutes pièces une éducation musicale du peuple et vise à fonder, par l'école, des mœurs musicales dans un pays où elles ont fait jusqu'ici presque entièrement défaut.

I

Il ne faut pas, nous semble-t-il, de longues réflexions pour apercevoir que c'est là une question de haute importance et qui touche même au plus vif du problème pédagogique. Au fond, elle n'est qu'un chapitre — mais sans doute le plus délicat et le principal — de la grande question de l'introduction de l'art dans l'éducation populaire.

Chose étrange! il y a cent ans que cette éducation est née; les plus éminents esprits l'ont inaugurée, puis développée et règlementée ; et cependant quelques-uns de ses plus réels besoins sont restés à ce point méconnus, que l'art, sous n'importe laquelle de ses grandes formes, n'y avait jusqu'ici aucune place. On peut même dire qu'elle se caractérisait, et pour bien des gens elle se caractérise encore, par l'élimination systématique de tout élément d'art, par le retranchement absolu de tout ce qui n'est pas directement utilisable et

pratique. L'enseignement secondaire, en dépit de la vaste extension du savoir positif, est resté, non peut-être sans dommage, tel que nous l'avons hérité des humanistes de la Renaissance, c'est-à-dire essentiellement artistique, esthétique, en sorte que l'éducation des classes supérieures est toute destinée à leur révéler, non point l'utile, mais le beau ; à le leur faire comprendre, goûter, et, s'il est possible, reproduire. Mais au contraire le peuple, avec l'assentiment de ceux qui se croyaient ses plus sincères amis, est resté jusqu'ici courbé vers la terre ; il n'a pas, disait-on, le temps de lever ses regards et de les laisser errer vers les inutiles splendeurs de l'idéal. Voué au labeur matériel, ce qu'il lui faut, c'est un bagage suffisant de notions pratiques et positives qui l'aideront à fournir ce labeur, c'est une instruction toute orientée vers l'application immédiate. Aux classes riches l'éducation libérale, au peuple l'éducation utilitaire.

Qu'une conception si peu démocratique des fins de l'enseignement primaire ait gardé si longtemps et garde encore une grande autorité, voilà qui pourrait surprendre si l'on ne réfléchissait pas que l'éducation n'a été qu'à de bien rares et courts instants aux mains des amis de la liberté, et ensuite que la crise où est engagée la pensée moderne a précisément pour caractères la grande faveur accordée au savoir positif et le discrédit de tout ce qui touche à l'idéal. L'inexpérience du parti libéral aux choses de l'éducation et l'ascendant de l'esprit matérialiste, voilà les deux grandes causes de cette erreur persistante et funeste, qui déclare inévitable et presque désirable l'abaissement systématique de l'enseignement du peuple.

C'est, à notre avis, l'un des principaux caractères et ce sera le grand titre d'honneur des réformes de 1880, d'avoir rompu avec cette humiliante conception ; d'avoir compris et proclamé qu'une démocratie qui veut mériter le nom de libérale est tenue d'ouvrir à tous les citoyens, sans distinction de classes, au peuple aussi bien qu'aux riches, toutes les avenues de la vérité et de la beauté ; qu'elle ne peut pas, sans se démentir et peut-être sans se perdre, se résigner à faire deux ordres d'éducation, et par conséquent deux classes, deux sociétés différentes ; que tout en maintenant à l'éducation du peuple son caractère légitime de simplicité et d'utilité pratique, il la faut faire libérale ; que c'est même là, à vrai dire, sa fin principale, tout comme c'est la fin de l'éducation des hautes classes ; qu'en d'autres termes l'un et l'autre enseignement, le primaire et le secondaire, ont pour objet commun l'*éducation*, c'est-à-dire la création d'habitudes d'esprit claires, sages et fortes, la formation de caractères vigoureux et de consciences libres. Cette grande idée de l'identité des fins de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire est-elle pleinement aperçue et consentie de tous les amis de la liberté ? Nous ne l'affirmerions pas ; elle est encore trop nouvelle. Mais ce que nous osons affirmer, c'est qu'à la réflexion l'on trouvera que toute autre façon de voir est contraire à l'esprit libéral et grosse de dangers, parce que la vie politique commune ne peut avoir d'autre fondement que la communauté de sentiments et de pensées, et par conséquent la communauté de culture. Les destinées de la liberté nous paraissent, à la longue, suspendues à la solution de ce difficile problème : concilier les conditions de brièveté et de simplicité de l'enseignement primaire avec celles de la plus haute culture morale ; donner au peuple, comme aux classes supérieures, des *humanités* ; le former à goûter et à reproduire la perfection en tous ses modes.

Examinée de ce point de vue, la question de l'enseignement populaire de la musique apparaît dans sa vraie lumière. Ce n'est pas un « art d'agrément », c'est-à-dire un luxe charmant, un plaisir d'un ordre délicat et distingué que l'on a dessein de procurer à tous. C'est un instrument subtil et puissant de culture morale dont il s'agit de munir l'enseignement primaire.

Il va sans dire que la seule musique dont il puisse être ici question, c'est la musique vocale. Le chant est en effet la seule forme de l'art musical assez générale et assez simple pour répondre aux conditions d'un enseignement populaire. Et en fait de chant, c'est surtout de chant choral qu'il s'agit, puisque celui-là seulement répond à ces instincts de solidarité, de communion, d'harmonie collective, qui sont parmi les plus précieux à cultiver.

Comment le chant, le chant choral surtout, vient-il en aide à l'éducation de l'âme, comment est-il une force morale ? Phénomène d'ordre délicat, mystérieux, profond, qui se sent mieux qu'il ne s'analyse, et toutefois si constant, si commun qu'il n'en est pas qui soit d'une expérience plus générale. Lequel de nous ne garde pieusement le souvenir de certaines heures vraiment bénies où une harmonie grave et puissante, un chant religieux, un hymne patriotique ont remué et soulevé tout son être dans un élan passionné vers le beau, vers le bien, vers le vrai ? Moments divins, dont on pourrait dire ce que Parker disait magnifiquement de la foi religieuse : « En ces heures où le Dieu vivant nous visite, le flot de la vie universelle passe à travers l'âme ; on se soucie peu d'être père ou enfant, d'être riche ou pauvre, d'être roi ou berger ; on est un avec Dieu, et Dieu est tout en tous ; » moments rares et plus fugitifs que l'éclair, mais que l'âme ne traverse pas impunément, et d'où elle rapporte une excitation fortifiante qui persiste quelque temps à travers la banalité et l'égoïsme de la vie journalière. A coup sûr cette influence salutaire n'a rien de précis, de déterminé. La musique n'est pas l'excitatrice de telle ou telle catégorie de vertus, elle agit plutôt en remuant, par des moyens qui n'appartiennent qu'à elle, le fond commun à toutes les vertus, l'énergie spontanée de l'être, la force vive de l'âme. Cette action tire sa puissance extraordinaire de ce qu'elle est à la fois physiologique et psychologique, en sorte qu'elle touche et ébranle l'être à cette profondeur vague et mystérieuse où la vie physique et la vie morale ont leurs racines communes. Le principal élément de l'action musicale, c'est l'harmonie des sons, qui éveille en nous, comme un écho involontaire, le sens de l'harmonie morale, de l'ordre, de l'accord et par conséquent de la perfection qui est notre rêve, c'est-à-dire notre destinée. Mais un autre élément d'action, c'est le rhythme, c'est-à-dire le mouvement, la marche, l'activité ordonnée et réglée selon des lois variables, tantôt légère et joyeuse, tantôt inégale, douloureuse, plaintive, tantôt mâle, calme, puissante, tantôt rapide, emportée, furieuse, terrible. Joignez-y, dès qu'il s'agit de chant choral, l'idée de la communion de sentiment et d'action, l'accord de tous dans un même effort, la vie individuelle et isolée se perdant pour se retrouver dans la vie collective.

Cette action est vague, à coup sûr ; elle est même la plus vague de toutes celles que l'art exerce sur l'homme. Mais par cela même elle est d'une puissance et d'une fécondité incomparables. Nous croyons trop volontiers qu'il n'y a de profitable et de légitime que ce qui est précis, ce que l'esprit détermine et classe aisément. C'est là, particulièrement en matière pédagogique, une illusion dangereuse : la vérité est plutôt que l'éducation, celle du peuple surtout, nécessairement brève et pratique, n'est que trop obligée à la précision, c'est-à-dire réduite à la pure action logique, et par cela même en péril d'étroitesse et de stérilité. L'intelligence n'est pas le sanctuaire

intime et dernier de l'être. Il faut aller au-delà, descendre plus profond, arriver jusque dans cette région obscure, où se fait l'éclosion perpétuelle de la vie, où s'agitent les germes premiers du sentiment, de la pensée et de l'action. C'est là seulement que l'éducation doit prendre sa prise sur l'âme enfantine, si elle prétend la modifier en son vrai fond et non à la surface. Eh bien! il n'est que trop certain que nous sommes aujourd'hui presque entièrement frustrés des moyens de remuer l'âme à cette profondeur, et que les grands principes de la vie morale, le beau, le bien, le devoir, l'humanité, la patrie, la famille, etc., ne se révèlent guère à nos enfants que sous la forme appauvrie de catégories logiques. Voilà pourquoi l'influence de la poésie musicale est sans prix : elle transforme ces grandes idées claires et froides en émotions vivantes, qui gagnent en puissance ce qu'elles ont perdu en précision et qui ébranlent l'être tout entier.

Et n'allez pas croire que ce soit là un honnête artifice de pédagogie, un ingénieux et subtil détour pour pénétrer au vif de la personne morale. C'est l'œuvre même de la nature. La musique jaillit spontanément des profondeurs de l'âme humaine et surtout de l'âme enfantine, et vous ne vous en privez pas sans communiquer à l'éducation un caractère artificiel et lui enlever de sa vie réelle. L'enfant chante naturellement, jusqu'au moment où il entre à l'école. Entre vos mains, hélas ! il cesse de chanter ; cette manière d'être, qui était la sienne plus que toute autre, disparaît ; cette expansion libre et spontanée de sa vie s'arrête, et il ne reste plus que le seul labeur de l'intelligence. Qui ne voit le dommage, la perte irréparable? Qu'eussent pensé les anciens d'une telle mutilation? L'école ainsi sevrée de poésie n'est plus qu'un bel atelier d'instruction, où se fabriquent des esprits corrects, munis de notions justes et pratiques, mais non pas des âmes vivantes, vibrantes, heureuses, aussi riches de sentiment que de pensée, ouvertes non point aux idées seulement, mais à toutes les émotions grandes et généreuses.

II

Cependant, tout n'est pas dit, parce qu'on a décrété l'introduction du chant dans les programmes. Le plus ardu reste à faire. Il reste à en déterminer et orienter l'enseignement dans une direction particulière. Car il est évident que le chant ne peut remplir cet office de culture supérieure, qu'il n'est apte à seconder l'éducation morale que sous de certaines conditions, dont la principale est de présenter un caractère de simplicité et de largeur. Pour ébranler favorablement l'âme populaire, il faut en premier lieu que les sentiments exprimés soient assez généraux et pris à cette profondeur où ils composent le fond humain commun ; il faut ensuite que les moyens d'expression soient assez simples pour être accessibles à tous.

C'est ici, nous devons l'avouer, la grande difficulté, le point d'achoppement. La plus sûre garantie serait évidemment que de tels chants fussent sortis spontanément des entrailles du peuple, qu'ils exprimassent depuis longtemps, en quelques-uns de ses grands modes, la vie nationale, en sorte qu'au lieu de les créer pour la circonstance à grand renfort d'art et de science, on n'eût qu'à puiser dans ce trésor de bon aloi. Mais la source mère de tels chants, c'est la source religieuse, non point seulement parce que la musique sacrée est la grande école populaire de musique, mais encore et surtout parce que c'est du sentiment religieux, pris en son dernier fond, que dérivent plus ou moins directement tous les ordres de grande émotion musicale. Or cette source-là, si elle a jamais coulé pour nous, est depuis longtemps tarie ou fort appauvrie. Ainsi que l'a justement indiqué M. Bourgault-Ducoudray dans son remarquable rapport, tandis qu'en d'autres pays, en Allemagne particulièrement, la Réforme inaugurait le *choral*, c'est-à-dire le chant des psaumes exécuté par tous les fidèles en langue commune, et qu'ainsi elle proclamait et mettait à profit l'aptitude de l'art musical à servir à une fin morale, partout ailleurs le catholicisme allait restreignant de plus en plus la musique aux proportions d'une représentation théâtrale exécutée par quelques virtuoses, à l'exclusion des assistants, et frustrait ainsi la vie populaire de l'une de ses forces les plus précieuses.

Par là en grande partie s'explique la singulière pauvreté de notre patrimoine musical. La musique est restée étrangère à nos mœurs et à notre tempérament, parce que la religion ne l'a pas sécularisée. Elle ne s'est pas mêlée à notre vie et n'a pas pénétré l'âme populaire, parce que la religion est restée, en sa forme comme en son fond, sacerdotale. L'émotion religieuse, de laquelle tous les autres grands enthousiasmes empruntent secrètement leur puissance, comment aurions-nous appris à l'exprimer par le chant, puisque de tout temps le culte nous déchargeait de ce soin, et par là privait l'individu de la ressentir fortement pour son propre compte?

Certes, c'est là une lacune dont nous ne nous dissimulons pas la gravité. Nous prétendons créer des mœurs musicales, et la musique fait défaut. C'est un cercle difficile à franchir. Difficile, mais non pas sans doute impossible. La tâche est ardue et délicate, mais elle n'est pas au-dessus de nos forces, si nous y apportons le sens juste des besoins qu'il s'agit de satisfaire. Nos ressources musicales sont bien restreintes, toutefois nous n'en sommes pas entièrement dénués : il y a certainement, dans les vieux airs rustiques de quelques-unes de nos provinces, une mine riche en précieux filons, et qui n'a pas encore été exploitée. Rien d'ailleurs ne nous empêche de puiser dans la musique populaire des autres peuples, et d'y choisir les éléments les mieux appropriés à notre tempérament et à nos besoins. C'est même là, selon nous, le parti le plus sûr, infiniment préférable à la fabrication sur commande de morceaux destinés aux écoles. Assurément, nous ne désespérons pas qu'un jour, l'enseignement populaire du chant ayant fait ses preuves et conquis son rang parmi les plus nobles choses, il soit la tentation des grands compositeurs, et que ceux-ci, s'unissant aux grands poètes, mettent leur génie au service de cette cause vraiment sacrée. Alors seulement toute difficulté, tout risque d'insuccès aura disparu, et la musique scolaire vivra d'une vie durable et bienfaisante, parce qu'elle sortira d'un mouvement spontané de l'âme nationale et non plus seulement d'une habile action administrative. Ce rêve d'avenir est légitime, assurément, mais enfin ce n'est encore qu'un rêve. En attendant, il est certain que la musique qui serait composée tout exprès pour l'usage scolaire n'échapperait pas au caractère artificiel, factice, à l'absence de véritable inspiration, et par conséquent de véritable puissance. De telles compositions pourront être d'une fabrication irréprochable ; la simplicité, la largeur, l'émotion y pourront être imitées selon des procédés parfaitement corrects ; mais ce ne sera jamais qu'une œuvre de science, qui sera sans efficacité parce qu'elle sera sans sincérité.

III

Il ne suffit pas d'ailleurs de savoir sur quel air chanter ; encore faut-il savoir ce que l'on chantera sur cet air. Car tel est notre tempérament, notre perpétuel besoin de logique, ou peut-être notre infériorité esthétique, notre inaptitude à savourer l'émotion de l'art pour elle-même, que nous ne pouvons pas nous contenter de la pure musique,

il nous faut des paroles, et même il nous faut un rapport exact, juste, précis entre les paroles et la musique. Et voilà une nouvelle difficulté, qui n'est pas moindre que la précédente. Quand un peuple chante naturellement, les occasions de chanter naissent naturellement aussi ; la musique ne jaillit de ses lèvres, que parce que les sentiments qu'elle exprime jaillissent de son cœur. Il chante non pour une pure jouissance acoustique, mais par une expansion spontanée et toujours renouvelée du fond de son être. Il s'agit donc de créer chez nous, en même temps que l'élément en quelque sorte matériel du chant, l'élément moral, de faire que nos enfants non seulement sachent chanter, mais aient quelque chose à chanter. Ce n'est certainement pas là un idéal chimérique, puisque le fond des sentiments et des émotions est le même partout. Nous ressentons, quoi qu'on en dise, aussi profondément et aussi fortement que les autres peuples la poésie de la nature, le mystère de la vie, l'émotion de la mort, l'amour de l'humanité, de la patrie, de la famille, etc. Cette éternelle matière de l'art en général, et de l'art musical en particulier, ne fait pas plus défaut chez nous que partout où battent des cœurs humains. Il s'agit seulement de l'exprimer en bonne langue, avec simplicité et sincérité : même problème, au fond, que celui de la musique elle-même.

La simplicité, c'est-à-dire la parfaite vérité du sentiment, voilà le point difficile, et pourtant la condition indispensable, qu'il s'agisse des paroles ou des airs. Les unes et les autres doivent servir aux enfants à ressentir et à exprimer des sentiments qui soient bien à eux, qui composent bien réellement le tissu de leur vie, et non pas des enthousiasmes de commande, des élans factices, sans rapport aucun avec la réalité journalière. C'est affaire de discernement, de tact, de bon goût et de bon sens. On parle de faire chanter à nos enfants la vie ou la mort des « grands hommes ». C'est à merveille, mais quels grands hommes ? Il faut choisir et bien choisir. Peut-on réprimer un sourire en entendant prononcer à ce propos les noms de Socrate, de Vercingétorix, de Gutenberg ? Pourquoi ne pas chanter aussi Parmentier, Ampère, Edison ?

Il appartient à l'administration supérieure et aux maîtres éminents dont elle prend les avis, de faire que cette création de l'enseignement primaire du chant soit autre chose qu'un luxe délicat ajouté au programme, qu'elle soit une œuvre de vie. Surveiller avec le soin le plus minutieux le mode d'enseignement et l'organisation du répertoire n'est pas encore suffisant. Il faut qu'une action administrative constante pénètre l'instituteur de cette idée, qu'on ne lui demande pas de former de savants virtuoses, habiles à exécuter de difficiles passages, mais, ce qui est à la fois plus simple et plus ardu, d'éveiller dans les jeunes âmes le sens de la poésie musicale, et de faire servir cette poésie, sans pédanterie, par sa vertu propre et spontanée, à l'œuvre de la culture morale. Il faut qu'il sache que si ses efforts tendent à faire de son école un orphéon perfectionné, lauréat des concours de la région, il détourne le chant de son véritable office. Et s'il demande ce que l'on attend de lui, la réponse est simple :

Faites que le chant, au lieu de n'être qu'une leçon de plus, soit l'âme harmonieuse de l'école, et pour cela mêlez-le étroitement à la vie journalière de l'écolier. N'ouvrez pas la classe, le matin, ne la fermez pas, le soir, sans un chant choral choisi avec soin, simple, très court, mais le plus large, le plus beau possible, de façon à pénétrer de saine poésie l'atmosphère de tout le jour. Qu'un enfant de l'école ou du village ne vienne pas à mourir sans que ses petits camarades unissent leur voix sur sa tombe. Que dans les promenades militaires ou autres, ils sachent rhythmer leurs pas au son de quelque marche d'allure simple et mâle. Qu'ils aient dans leur mémoire quelque beau chœur de musique religieuse, quelques beaux hymnes patriotiques. Qu'enfin les événements de leur vie propre, ou de la vie locale, ou de la vie nationale reçoivent tout naturellement chez eux l'expression musicale. Alors seulement vous aurez compris votre tâche comme elle doit être comprise, vous aurez fait du chant un des premiers éléments de la vie scolaire, vous l'aurez fait servir à rendre cette vie à la fois plus riche et plus réelle, plus poétique et plus vraie, plus heureuse et plus forte. Vous aurez travaillé, à votre place et selon vos moyens, à douer l'âme nationale d'une puissance nouvelle. [Félix Pécaut.]

Dans l'article *Musique* de la II[e] PARTIE de ce Dictionnaire, nous avons donné le programme de l'enseignement du chant dans les écoles primaires de la ville de Paris et dans celles de la ville de Bruxelles.

Il nous reste à indiquer les pays où l'enseignement de la musique, réduit, bien entendu, à celui du chant, fait partie des matières du programme de l'école primaire.

Nous trouvons le chant inscrit au nombre des branches obligatoires dans les programmes des écoles primaires de tous les États allemands, de l'Angleterre, de l'Autriche, de la Hongrie, de la Belgique, du Danemark, de la Grèce, de la Hollande, du Portugal (au degré complémentaire), de la Russie (écoles urbaines), de la Suède, de la Norvège, de la Suisse et de l'Union américaine. — Dans tous ces pays, et en outre en Espagne, en Italie et en Portugal, l'école normale doit enseigner aux élèves-maîtres la théorie musicale ; en Allemagne, en Autriche, en Belgique, et quelquefois en Amérique, on y joint l'étude d'un ou même de deux instruments.

En France, le programme des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices du 3 août 1881 prescrit l'enseignement de la musique vocale et instrumentale (orgue ou piano).

MUSULMANES (ÉCOLES). — V. *Algérie* et *Tunisie*.

MUTATION. — On appelle *Mutation* le changement de résidence d'un fonctionnaire appelé d'un poste à un autre poste. Nous n'avons à parler ici des mutations qu'en ce qui concerne le personnel de l'enseignement primaire, et particulièrement les instituteurs.

Les recteurs qui ont la haute direction pédagogique de tous les ordres d'enseignement, les préfets qui nomment ou agréent tout le personnel des écoles primaires et exercent sur lui une si puissante action disciplinaire, nommés par un décret, peuvent être appelés par un décret à d'autres fonctions. Un arrêté ministériel nomme et déplace les inspecteurs d'académie et les inspecteurs primaires. Il faut bien qu'il en soit ainsi, puisqu'ils sont les agents du gouvernement. L'inamovibilité n'est pas possible pour les administrateurs, surtout dans un pays sujet à des fluctuations politiques plus ou moins profondes : elle serait immorale. Une trop longue permanence du même homme dans la même fonction ne serait pas non plus pour être utile à l'Etat ; car les meilleurs se lassent et, après plusieurs années, se sentant bien assis, ils se laissent doucement aller à sommeiller de temps en temps à l'exemple du bon Homère. Celui qui voit toujours le même spectacle, le même tableau, le même monument, la même personne, finit par ne plus en apercevoir les défauts. Mais aussi faut-il aux administrateurs de tous ordres, dans l'instruction publique surtout, une certaine stabilité. Ceux-là seuls qui durent peuvent faire œuvre durable.

Dans les écoles normales les mutations sont peu fréquentes. Un avancement régulier est obtenu

sur place par les maîtres-adjoints, les professeurs. Les maîtres auxiliaires de dessin, de chant, de gymnastique, peuvent voir augmenter l'indemnité qui leur est allouée pour chaque heure de service hebdomadaire. L'action qu'exerce un directeur ou une directrice d'école normale sera d'autant plus grande et plus efficace qu'ils auront eu plus de temps et d'occasion pour se faire connaître et apprécier dans le département où ils sont en fonctions.

Dans les écoles primaires, les mutations sont nombreuses, trop nombreuses, bien que l'administration académique repousse ou ajourne chaque année bien des demandes, et fasse tout ce qui est en son pouvoir pour en diminuer le nombre. Elles se produisent très rarement dans le courant de l'année, quand il faut pourvoir à une vacance inattendue ou faire cesser immédiatement une situation intolérable. Le plus souvent elles s'opèrent dès les premiers jours des vacances de Pâques et surtout au milieu des grandes vacances d'automne. Alors se fait un véritable mouvement dans tout le personnel des écoles primaires de France.

Ces changements sont :

1° Amenés par suite d'avancements réguliers;
2° Sollicités par les intéressés eux-mêmes;
3° Imposés par des nécessités de service;
4° Infligés comme mesures disciplinaires.

I. — La loi du 19 juillet 1875 qui règle encore actuellement les traitements des instituteurs et institutrices a établi des classes absolument personnelles et un avancement obtenu de droit par tous, uniquement à l'ancienneté, dans la grande école à six classes comme dans la petite école de vingt élèves. Ce mode unique d'avancement a été bien souvent critiqué et non sans raison; il tue l'émulation, paralyse les efforts d'un grand nombre. En réalité rien n'est plus injuste que cette apparence de justice, qui se règle sur le temps, suivant laquelle chacun peut à l'avance, qu'il ait beaucoup ou peu, bien ou mal travaillé, marquer sur son calendrier le jour, l'heure où il passera avec tous ses contemporains de promotion dans la classe supérieure. On avait voulu empêcher les compétitions, enlever aux maîtres toutes les préoccupations d'avancement; mais du même coup on a découragé bien des bonnes volontés; les maîtres ayant le feu sacré, la vocation, sont une élite; les autres, le plus grand nombre, ceux surtout qui avaient pris le parti de ne jamais changer de résidence, se sont peu à peu contentés de remplir doucement leurs programmes, laissant au temps le soin de faire son œuvre.

La loi du 16 juin 1881 et les lois de finances qui ont suivi chaque année ont contribué indirectement à consolider la position des instituteurs, en réglant la composition de leur traitement, pour lequel, quel qu'en soit le montant, les communes n'ont plus à fournir qu'une quote-part déterminée. Autrefois il arrivait très souvent que des conseils municipaux trop ménagers des deniers communaux trouvaient des défauts nouveaux à l'instituteur à mesure qu'il passait en vieillissant dans une classe supérieure, criaient misère, poursuivaient de leurs incessantes réclamations les administrations préfectorale et académique, demandant pour toute sorte de raisons plus ou moins ingénieusement combinées, dans l'intérêt de leur pauvre commune ruinée, un jeune maître, un débutant plein d'ardeur et payé seulement 900 francs! Depuis la promulgation de la loi du 16 juin 1881 ces réclamations plus intéressées qu'intéressantes ont complètement cessé de se produire.

Néanmoins, il y a encore des postes de début, de petites écoles mixtes, où les instituteurs se considèrent comme à l'épreuve ou en pénitence, des communes pauvres, des communes de moyenne importance, enfin des communes riches, dont le séjour est et sera toujours recherché. Il y a les écoles à un ou deux adjoints, dont la direction ne peut pas être confiée à un débutant. Il y a les écoles des chefs-lieux de canton qui, même quand ces chefs-lieux sont des communes peu importantes, sont toujours des postes plus ou moins en vue. Enfin il y a les écoles auxquelles sont attachés des cours complémentaires, dont la direction assure aux instituteurs, s'ils sont pourvus des titres voulus, de très sérieux avantages. On voit que, malgré les dispositions de la loi du 19 juillet 1875, qui a établi l'avancement uniquement à l'ancienneté, il y a, il y aura longtemps encore, par suite des différences de toutes sortes qui existent entre les communes, un avancement plus important que l'autre et qui ne peut s'obtenir que par mutation d'emploi. Aussi quand on suppose, quand le bruit se répand, et il se répand vite, qu'un poste avantageux va devenir vacant, il est le plus souvent sollicité à l'avance par plusieurs compétiteurs plus ou moins méritants.

II. — De plus, beaucoup d'instituteurs demandent leur changement, même sans avancement, pour des raisons de santé ou de convenances personnelles. A l'un le climat de la montagne est nuisible; les brouillards de la rivière sont funestes à la femme, aux enfants de l'autre. Celui-ci ne sera pas satisfait avant qu'il soit rapproché de son village natal, ou de celui qu'habitent les parents de sa femme, où il a des terres, des intérêts à soigner. Le plus souvent un instituteur, s'il n'est pas dans son canton, à quelques kilomètres du lieu où il est né, se considère comme un malheureux exilé. Il y a là un sentiment respectable, dont il faut tenir compte.

Enfin il est encore un avantage très apprécié, que l'administration accorde avec empressement, chaque fois que cela lui est possible, parce qu'elle y trouve les plus sérieuses garanties de bonne conduite, de travail et de stabilité : c'est celui d'un poste double. Tout le monde comprendra qu'il y a avantage et pour le service et pour les intéressés à placer dans la même commune comme instituteur et institutrice, ou comme titulaire et adjointe, un mari et sa femme, un père et sa fille, un frère et sa sœur. Alors les deux positions sont liées : chacun redouble d'efforts pour ne pas compromettre sa situation et en même temps celle de l'être qui lui est si cher. Aussi les plaintes sont-elles dans ce cas extrêmement rares et les résultats presque toujours très satisfaisants.

III. — Les changements imposés par les nécessités sont heureusement fort rares. Une institutrice a droit au traitement de la deuxième ou de la première classe et peut-être à divers suppléments (brevet supérieur, liste de mérite, médaille d'argent) : la commune où elle exerce a vu sa population diminuer, le dernier recensement a constaté qu'elle était devenue inférieure à 400 habitants. Le changement de cette institutrice n'est pas indispensable; mais on peut décider qu'il convient de l'opérer dans l'intérêt des finances de l'Etat. Si le changement d'un fonctionnaire est reconnu comme absolument indispensable au milieu de l'année, son déplacement entraîne forcément le changement d'un autre fonctionnaire. Alors c'est un maître dont la situation était déjà compromise, ou un jeune célibataire sans aucune attache dans le pays, qui est désigné pour cette mutation forcée et presque toujours désagréable, parce qu'elle est souvent aussi inattendue qu'inévitable. Que faire? L'instituteur qu'il est nécessaire d'éloigner n'a pas mérité une suspension, la position de disponibilité n'existe pas, et l'infortuné fonctionnaire n'est nullement disposé à demander un congé, pendant lequel il resterait sans traitement. D'où la nécessité d'imposer à un collègue un changement d'office pour nécessité de service.

IV. — Les changements infligés comme mesures disciplinaires sont heureusement les plus rares. Ils sont plus ou moins désavantageux, imposés à la fois comme punition et avertissement à des maîtres qui, sans avoir commis une faute suffisamment grave et caractérisée pour qu'il leur soit fait application de l'article 33 de la loi du 15 mars 1850, se sont néanmoins mal acquittés de leurs devoirs professionnels, ont, par leur conduite mal réglée, ou par l'insuffisance de leur enseignement, compromis leur dignité, diminué ou perdu leur considération, leur autorité dans la commune. Il est bien prouvé qu'ils ne peuvent plus y faire de bien : leur éloignement est nécessaire. Il existe malheureusement dans chaque département un nombre relativement petit, et qui va en diminuant, d'instituteurs peu instruits, trop apathiques, trop indifférents pour se tenir au courant, incapables de diriger vingt élèves, d'en obtenir du travail et même du silence, ou bien, ce qui est pire encore, ayant des habitudes qui ne tardent pas à leur faire perdre le respect et l'estime de tous. Ces maîtres incapables ou indignes sont le plus souvent pauvres, chargés d'enfants : l'administration les supporte, mais elle les change périodiquement tous les deux ou trois ans jusqu'au jour où elle les rejette et les met d'office à la retraite. Ces mauvais maîtres, ces non-valeurs finiront par disparaître, grâce à l'élévation prochaine du niveau de l'examen du brevet de capacité élémentaire, à la surveillance plus active des inspecteurs et surtout à l'esprit de solidarité, aux bonnes relations sans cesse entretenues dans le personnel par les conférences et les cercles pédagogiques.

Les mutations d'un département à un autre se produisent rarement et toujours sur la demande des intéressés. Une circulaire ministérielle du 20 septembre 1880, rappelant les prescriptions d'une circulaire antérieure du 13 mai 1861, a invité les préfets à ne procéder à aucune nomination d'instituteur provenant d'un autre département, sans s'assurer que ces maîtres sont pourvus de l'*exeat* réglementaire. Cette précaution est en effet indispensable pour des raisons qu'il est même inutile d'indiquer, tant elles sont évidentes, dans l'intérêt du département quitté par le fonctionnaire et du département qui l'accepte.

Les mutations opérées dans le personnel de l'enseignement primaire ont donc une très grande importance, tant à cause des conséquences qu'elles peuvent entraîner pour les intéressés, que par leur nombre.

M. Mézières a fait un calcul qui nous semble exact, et l'on peut dire que les mutations s'appliquent annuellement en moyenne dans la plupart des départements environ au dixième du personnel. Elles sont faites actuellement encore, sauf plusieurs modifications importantes, comme les premières nominations, conformément à l'art. 31 de la loi du 15 mars 1850, à l'art. 4 du décret du 9 mars 1852 et à l'art. 8 de la loi du 14 juin 1854. — V. *Nomination*. [Gustave Benoist.]

MUTUEL (ENSEIGNEMENT). — Le principe de ce qu'on a appelé l'enseignement mutuel consiste « dans la réciprocité de l'enseignement entre les écoliers, le plus capable servant de maître à celui qui l'est le moins » (Joseph Hamel, *L'enseignement mutuel*, 1818). Bell *, qui a importé le système en Europe, en 1798, le définissait avec une précision quelque peu naïve : « La méthode au moyen de laquelle une école tout entière peut s'instruire elle-même, sous la surveillance d'un seul maître. »

Les maîtres ont fait appel de tout temps au concours de leurs élèves les plus âgés, soit pour surveiller, soit pour instruire les plus jeunes ; aussi, sans trop forcer les textes, a-t-on pu reconnaître jusque dans la plus haute antiquité des traces de l'enseignement mutuel. En France, dès le XVIII[e] siècle, M[me] de Maintenon faisait pratiquer ce procédé à Saint-Cyr. Rollin le mentionne comme un expédient utile. Les frères des écoles chrétiennes, qui le combattirent sous la Restauration, avaient dès l'origine de l'Institut leurs « inspecteurs » et leurs « officiers », lesquels ressemblaient beaucoup aux « moniteurs » ; les écoles paroissiales de Paris et des grandes villes en avaient aussi. Cinquante ans avant que Bell eût rapporté des Indes en Angleterre le « *monitorial system* », Herbault (V. au Supplément) l'avait appliqué aux enfants de l'hospice de la Pitié (1747). Plus tard, le chevalier Paulet * l'expérimenta avec succès dans une école de Vincennes (1774). Mais c'est Lancaster * qui le premier, en 1801, donna au système monitorial une forme définitive, et c'est sous le nom de « méthode lancastrienne » que le procédé a pénétré dans notre pays, en 1815, sous le patronage de la Société pour l'instruction élémentaire. (V. pour les détails l'article *Société pour l'instruction élémentaire*.)

Adopté par le parti libéral, il avait du même coup rencontré l'opposition du parti contraire. Les noms de Royer-Rollard, de Guizot, de Laisné, du duc Decazes, du duc Pasquier, du comte de Chabrol, les sentiments hautement religieux des fondateurs de la Société pour l'instruction élémentaire, ne parurent pas à une certaine partie de l'opinion publique d'alors des garanties suffisantes. Outre sa provenance étrangère, on reprochait à l'institution la tache de son origine : le ministre Carnot l'avait officiellement patronnée pendant les Cent-Jours ; de plus, on soupçonnait ses promoteurs, sinon d'indifférence pour le culte que la Charte qualifiait de national, au moins d'aspirations au principe de sécularisation qui ne devait prévaloir que près de soixante-dix ans plus tard. Aux écoles nouvelles on opposait celles des frères des écoles chrétiennes, en accusant l'enseignement mutuel de vouloir les détruire, malgré toutes les avances de courtoisie dont sont remplis à leur égard les premiers volumes du Bulletin de la Société pour l'instruction élémentaire. Les instituteurs laïques se sentaient atteints eux-mêmes par les doctrines des novateurs dans leur considération, leurs revenus et leur routine. Enfin on reprochait à la méthode d'ébranler les bases de l'ordre social, en déléguant à des enfants un pouvoir qui ne devait appartenir qu'à des hommes. Un grand nombre, allant plus loin, repoussaient l'enseignement mutuel parce qu'ils repoussaient toute instruction pour le peuple.

La lutte fut vive. Le gouvernement lui-même crut devoir s'entremettre « pour rassurer les personnes raisonnables et les bons esprits ». (*Moniteur officiel*, 4 août 1816.) L'ordonnance du 29 février 1816 était loin d'être défavorable à la nouveauté, et c'est celle-ci que visait l'art. 35 aux termes duquel un fonds de 50 000 francs, prélevé sur la cassette royale, devait être employé « soit à faire composer ou imprimer des ouvrages propres à l'instruction populaire, soit à établir temporairement des écoles modèles, dans les pays où les bonnes méthodes n'avaient point encore pénétré, soit à récompenser les maîtres qui se seraient le plus distingués par l'emploi de ces méthodes. » Le *Moniteur officiel* enregistrait les progrès et les triomphes de l'enseignement mutuel. Il avait sa classe normale à Paris, établie dans les bâtiments de l'ancien collège de Lisieux ; ses écoles modèles, dont le nombre, en moins de deux ans, avait été, sous l'administration de Royer-Collard, élevé à dix-huit ; ses règlements statutaires, son conseil d'honneur, lequel comptait parmi ses membres : MM. le duc de La Rochefoucault-Doudeauville, le duc de La Rochefoucault-Liancourt, le comte de Pastoret, le baron de Gérando, le comte de Laborde,

le comte de Lasteyrie, le baron Delessert, le vicomte Mathieu de Montmorency, etc. Les hôtels les plus aristocratiques du faubourg Saint-Germain lui étaient ouverts. On le célébrait en prose et en vers. En 1818, l'Académie française le proposait comme sujet de concours pour le prix de poésie.

En 1821, les ultras de la Chambre des députés, MM. Terrier de Santans, Cornet d'Incourt, de Lalot, s'élevèrent contre la dotation de la cassette royale, et ils demandèrent qu'on supprimât les 50 000 fr. « Que l'on me cite, disait M. Cornet d'Incourt, un seul ennemi de la religion et de la monarchie qui ne soit pas un partisan fanatique de l'enseignement mutuel, et je cesse de demander la suppression ! » Cependant le crédit, défendu par les ministres, MM. Laisné, le baron Pasquier et Cuvier, fut maintenu au budget. L'année suivante, M. de Laborde, ayant proposé à la Chambre de doubler la subvention de 50 000 francs, suscita de nouveaux orages. Cette fois, ce fut Royer-Collard qui défendit la méthode, et il alla, comme il le dit, « au fond des choses ». — « Il y a, dit-il, des personnes, d'ailleurs respectables, qui croient que l'ignorance est bonne, qu'elle dispose les classes inférieures au respect et à la soumission, qu'elle les rend plus faciles à gouverner, en un mot, qu'elle est un principe d'ordre... » Et, comme quelques voix à droite protestaient qu'on ne disait pas cela : « Si je ne l'entends pas dire en ce moment, poursuivit Royer-Collard, je l'ai souvent lu, et, quand j'entends ces choses ou que je les lis, je suis tenté de demander s'il y a deux espèces humaines? » La Chambre repoussa l'augmentation proposée par M. de Laborde; mais elle vota les 50 000 francs.

Cependant, à partir de cette époque, l'influence de la « congrégation » prévalut de plus en plus, et alors commença pour l'enseignement mutuel ce que l'un de ses plus dévoués promoteurs, M. de Jouvencel, a appelé sa « morte saison ». Ce furent sept ou huit années d'arrêt, même de recul et de véritable persécution. « Nous avons vu, disait M. de Gérando dans l'assemblée générale de la Société pour l'instruction élémentaire du 20 avril 1828, nous avons vu les sociétés se dissoudre, les écoles succomber, ce qui avait été fait être détruit promptement, nos propres sociétaires nous abandonner en foule, les maîtres même disparaître, et ce qui subsistait de la première création chaque jour menacé d'être enseveli dans une ruine totale. Une sorte d'hiver sombre nous a enveloppés de toutes parts. » Et, en effet, sur les 1500 écoles mutuelles qui avaient été créées à la suite de l'ordonnance de 1816, il en restait, en 1828, moins de 600, et presque toutes les associations de fondateurs s'étaient dissoutes. Il fallut l'avènement du ministère Martignac, puis la révolution de 1830 pour restaurer l'enseignement mutuel.

Au point de vue pédagogique, la méthode — nous nous servons ici du nom que lui donnaient ses partisans — ne méritait certainement ni l'engouement de ceux qui voulaient y voir un instrument de rénovation scolaire et presque sociale, ni les colères de ses adversaires. Pour s'expliquer la véritable raison d'être de l'enseignement mutuel et apprécier raisonnablement les services qu'il a rendus, il suffit de se reporter à la statistique des écoles pendant la Restauration. Avant l'ordonnance de 1816, dit M. de Jouvencel (*Journal d'éducation*, octobre 1828, p. 378), le nombre des enfants qui suivaient les petites écoles était de 165 000 dans toute la France, et il se trouvait porté à 1 123 000 à la fin de 1820. D'après un calcul de M. Jomard (*Ibid.*, septembre 1828, p. 356), en 1828, à la fin de la « morte saison » de l'enseignement mutuel, sur les 39 381 communes de la France, il y en avait environ 24 000 pourvues d'écoles de garçons, recevant 1 070 000 enfants. Le nombre des jeunes filles qui fréquentaient les écoles primaires était au plus de 430 000 ; 15 381 communes étaient sans écoles de garçons, et peut-être 20 000 sans écoles de filles; 1 680 000 garçons et 2 320 000 jeunes filles ne fréquentaient aucune école, en tout quatre millions au moins. Il faut se rappeler aussi, ne fût-ce que d'après les résultats de l'enquête ordonnée quelques années plus tard par M. Guizot, et dont M. Lorain a dressé l'authentique procès-verbal, à quels maîtres on avait alors affaire. Il était évident, pour ceux qui ne croyaient pas qu'il y eût « deux espèces humaines », qu'il fallait agir. Or au fond, ce qui était en cause, c'était cette expansion plus ou moins rapide de l'instruction primaire.

Deux modes d'enseignement régnaient, à cette époque, dans les écoles : le mode simultané et le mode individuel. Le mode simultané, d'après lequel les enfants, partagés en classes, recevaient la leçon tous ensemble de la bouche du maître, était en usage dans les écoles dirigées par les associations religieuses, qui disposaient du personnel nécessaire. Le mode individuel, d'après lequel l'instituteur s'occupait de chaque enfant tour à tour et isolément, était le régime commun à la plupart des autres établissements, où le manque de maîtres auxiliaires ne permettait pas de constituer des groupes d'élèves aptes à recevoir un même enseignement. C'étaient ces auxiliaires que les écoles mutuelles devaient former. Le système fournissait à l'instituteur le moyen de multiplier sa direction personnelle, en lui donnant pour coadjuteurs ses meilleurs élèves. Les résultats du mode individuel étaient nécessairement restreints. Le maître, si diligent qu'il fût, ne pouvait être successivement tout à tous. Quelques enfants profitaient de ses soins; les autres s'enfonçaient chaque jour davantage dans la paresse et l'ignorance. A ceux-là était appliqué le bénéfice des procédés de Bell et de Lancaster, et pour faire cesser le privilège dont ils avaient souffert, pour opérer ce qu'on appelait « une œuvre de réparation », les novateurs ardents, ceux dont la foi ne connaît pas les obstacles, ne demandaient que deux ans : « Deux ans d'étude, disait le *Guide des fondateurs et des maîtres*, suffisaient aux moins intelligents pour achever leurs cours et les bien posséder. »

Aux espérances plus ou moins lointaines dont se flattaient les enthousiastes s'ajoutaient pour les esprits froids les avantages d'un caractère immédiat et palpable. « S'il fallait prouver par un exemple la différence qu'il y a, sous les rapports économiques, entre la méthode simultanée et la méthode mutuelle, disait encore le *Guide*, il suffirait de remarquer que l'instruction élémentaire de 50 000 enfants, qui en ont besoin à Paris, coûterait 2 729 000 francs de plus par l'ancien que par le nouveau procédé. » Et il n'était pas question de Paris seulement. On avait en vue la France entière, où l'on constatait « qu'il n'y avait pas moins de 3 millions d'enfants à enseigner et qu'il y aurait plus de 45 millions de francs à dépenser, si l'on s'obstinait à la routine. » (*Rapport de M. Jomard*) février 1816.) Or aucun crédit n'était inscrit au budget de l'Etat pour l'instruction publique, et c'était le temps où l'on considérait comme une libéralité magnifique cette allocation de 50 000 fr. que le souverain avait, au témoignage de Cuvier, ajoutée de sa propre main au projet de l'ordonnance de 1816, — allocation que nous avons vue si passionnément disputée.

Il ne s'agissait que de rassembler les enfants autour des tableaux de lecture. Les calculs étaient faits. « Un local de 150 pieds de long sur 30 de large devait contenir 1000 élèves dirigés beaucoup

plus facilement par un seul maître que 30 enfants dans l'ancien système. De plus, on n'avait besoin que d'un seul livre de 140 à 200 pages et que les enfants ne touchaient jamais : ce qui lui assurait une durée de plusieurs années. Pour les moniteurs, une somme annuelle de 360 francs suffisait dans les écoles les plus nombreuses, la gratification qu'ils se partageaient étant graduée de 60 à 180 francs. Quant aux familles, là où l'instruction n'était pas gratuite, la dépense qu'elles avaient à supporter se réduisait à 5 ou 6 francs par an et par tête d'enfant. Bref, avec une somme annuelle de 10 000 francs, accordée pendant quelques années par l'Etat, concluait le comte de Laborde, la génération tout entière des pauvres, en France, pourrait être élevée en douze ans, et il n'existerait plus nulle part un seul individu inférieur à un autre dans les éléments si importants de l'instruction. » (*Journal d'éducation*, t. Ier.) C'était faire beaucoup de bien, on l'espérait du moins, en peu de temps et à peu de frais.

L'application de la mutualité à l'enseignement était rattachée, d'ailleurs, par les imaginations séduites à un sentiment d'ordre élevé. C'était, en effet, une idée ingénieuse et une inspiration vraiment chrétienne que de chercher dans les enfants des auxiliaires pour instruire les enfants. On se plaisait à les voir se partager le pain de la science et s'évangéliser, pour ainsi dire, les uns les autres. On se flattait aussi de les accoutumer à obéir, en les exerçant à commander. On espérait même leur inculquer le sentiment de l'équité, en les habituant à se rendre entre eux la justice. A certains jours, dans des circonstances graves, la classe était érigée en tribunal. Le coupable était traduit devant les moniteurs. La cause était instruite, plaidée, jugée en due forme, et les journaux d'éducation s'emparaient du jugement pour le proposer à l'admiration publique.

Voici, entre beaucoup d'autres exemples, quelques lignes d'un article du *Journal d'éducation*, relatif à un de ces jugements qui eut en son temps un grand éclat.

« ... Le 21 février dernier (1817), après l'heure de l'école du soir, une rixe s'éleva dans la rue, entre les nommés Baron et Fauchet, tous deux élèves de l'école de la rue du Petit-Musc, dirigée par M. Cambier. Baron, terrassé par Fauchet, eut le bras cassé. Il fut relevé par un passant et porté chez ses parents. Le lendemain, cet événement étant connu à l'école, M. Cambier, pour se conformer aux règles de la méthode, annonce à ses élèves que le jury des moniteurs va être formé et qu'il s'occupera sur-le-champ d'examiner la conduite de Fauchet et de le juger.

» Le jury se trouva composé des élèves : Jodin, président ; Maillard, Charles Faucheux, Defrance, et Bertrand, rapporteur.

» ... Le président Jodin a lu à l'accusé le jugement par lequel les jurés venaient de le condamner, à l'unanimité, à ne plus fréquenter l'école. S'étant acquitté de cette tâche avec une modération et une décence vraiment remarquables, le petit président a adressé au pauvre condamné une très grave exhortation pour l'engager à changer de conduite et à devenir un bon sujet ; puis il s'est efforcé de démontrer de son mieux à l'auditoire les dangers que l'on court à polissonner dans les rues. A coup sûr cette éloquence enfantine et ces remontrances faites par un camarade, un égal, ont plus de poids, plus d'influence sur l'esprit de toute une école que tout ce que pourrait faire ou dire le maître le plus habile. Le malheureux Fauchet a éclaté en sanglots et a fait paraître toutes les marques du plus profond repentir ; mais il n'était plus temps, il fallait que le jugement fût exécuté. Les juges et l'auditoire, vivement touchés, versaient tous des larmes. Ils entourent le condamné en pleurant, s'efforcent de le consoler, de lui donner du courage ; ils l'embrassent tous en lui disant adieu. D'un mouvement spontané on demande à ouvrir le tronc de l'école ; tout l'argent qui y est enfermé est offert au pauvre Fauchet, qui s'éloigne enfin le cœur gros, la poitrine gonflée et dans un état digne de pitié. »

« S'il existait encore, ajoute le rédacteur, quelques personnes qui pussent croire que la morale fut étrangère aux écoles perfectionnées, nous leur demanderions ce qu'elles pensent de cette anecdote. »

Le fait, comme on le voit, est conté très sérieusement, et très sérieusement aussi on pensait que ces pratiques, passant de la classe des enfants à la classe des adultes, contribuerait à introduire dans la société les mœurs de la vraie et utile fraternité. En France, les esprits généreux ne doutent jamais de l'efficacité des réformes dont ils souhaitent le succès. Nous jetons d'un seul coup tout notre cœur et toute notre raison du côté où nous entraînent nos désirs et nos espérances.

Ajoutons qu'on avait tiré des pratiques bien combinées du système une organisation qui était de nature à faire illusion sur ce qu'il avait de vide et de faux. « Une classe d'enseignement mutuel, disait le *Manuel* de M. Sarazin, doit avoir la forme d'un carré long, d'une longueur à peu près double de sa largeur..... Dans une salle d'une vingtaine de mètres de longueur, le plafond devra être élevé de 5 à 6 mètres, pour qu'elle puisse contenir la masse d'air nécessaire à la respiration des élèves. Le maximum des mesures de l'estrade doit être environ de 0m,65 de hauteur, 5 mètres de longueur et 2 mètres de largeur. » C'était un spectacle saisissant, au premier aspect, que ces longs et vastes vaisseaux qui contenaient une école entière, comme les plus anciennes générations des instituteurs de Paris peuvent se souvenir encore d'en avoir vu à la Halle-aux-Draps. Au milieu de la salle, dans toute la longueur, des rangées de tables, de 15 à 20 places chacune, portant à l'une des extrémités (celle de droite) le pupitre du moniteur et la planchette des modèles d'écriture, surmontée elle-même d'une tige ou télégraphe, qui servait à assurer, par des inscriptions d'une lecture facile, la régularité des mouvements ; sur les côtés, et tout le long des parois, des séries de demi-cercles autour desquels se répartissaient les groupes d'enfants ; sur les murs, à hauteur du regard, un tableau noir où se faisaient les exercices de calcul et auquel étaient suspendus les tableaux de lecture et de grammaire ; tout à côté, à portée de la main, la baguette dont s'armait le moniteur pour diriger la leçon ; enfin, au fond de la salle, sur une vaste et haute estrade, accessible par des degrés et entourée d'une balustrade, la chaire du maître qui, s'aidant tour à tour, suivant des règles déterminées, de la voix, du bâton ou du sifflet, surveillait les tables et les groupes, distribuait les encouragements et les réprimandes, et réglait, en un mot, comme un capitaine sur le pont de son navire, toute la manœuvre de l'enseignement.

Dans ce cadre solennel tout se passait avec solennité. Les mouvements, transmis par le moniteur général avec une mimique expressive, étaient exécutés par la troupe des enfants avec une exactitude ponctuelle. La préparation aux exercices avait ses règles comme l'exercice et presque plus que l'exercice lui-même. On passait des groupes aux bancs, de la lecture à l'écriture, de l'écriture au calcul, non seulement en ordre, mais en mesure. Les moindres préliminaires comportaient toute une série d'attitudes soumises aux règles d'une sorte de tactique.

Voici, par exemple, d'après le *Manuel* Sarazin, comment on procédait à la leçon d'écriture :

OBJET DES COMMANDEMENTS.	COMMANDEMENTS.	EXÉCUTION DES COMMANDEMENTS.
Pour faire monter les moniteurs d'écriture sur les bancs.	*Moniteurs d'écriture!* et un coup de sonnette.	Les moniteurs d'écriture et leurs adjoints viennent monter sur les bancs, près des télégraphes; ils se tournent vers l'extrémité des tables qui leur est opposée, et tournent du même côté les numéros des classes.
Pour faire tourner les élèves vers le côté où ils doivent marcher.	*Attention!* et ensuite mouvement de la main de droite à gauche.	Au mot *Attention!* les élèves regardent le moniteur général; au mouvement de la main, ils font un quart de tour.
Pour faire entrer dans les bancs et former les classes d'écriture.	*En classe d'écriture!* et un coup de sonnette.	Les élèves, les mains au dos, marchent en ordre, conduits par les moniteurs de groupe; ils quittent la ligne les uns et les autres, pour entrer dans leurs classes respectives d'écriture, par l'extrémité opposée aux télégraphes.
Pour faire cesser la marche et obtenir le silence.	Un coup de sifflet.	
Pour faire tourner les élèves vers l'estrade.	Un coup de sonnette.	Les élèvesse tournent, comme il est dit; les moniteurs descendent des bancs, et en même temps tournent vers l'estrade les numéros des télégraphes.
Pour les faire préparer à entrer dans les bancs.	Les bras étendus horizontalement, le droit en avant, le gauche en arrière.	Les élèves, en se tournant vers leurs moniteurs de classe, portent la main droite sur la table qui est derrière eux, et la gauche sur celle de devant, sans cesser de regarder le moniteur général.
Pour faire entrer dans les bancs et asseoir.	La main droite portée de bas en haut.	Ils se soulèvent un peu et entrent dans les bancs; les moniteurs s'asseyent.
Pour faire mettre les mains au dos.	Les deux mains horizontales et ensuite portées au dos.	Les élèves portent les mains devant eux, puis derrière; ils restent ainsi pendant l'appel.
Pour commander l'appel aux moniteurs.	*Moniteurs!* et un coup de sonnette.	Au mot *Moniteurs!* les moniteurs se lèvent, et au coup de sonnette ils vont prendre les listes d'appel, munies de crayons, et suspendues à la muraille en face des télégraphes; ils notent les élèves présents, sans les appeler, sans parler. L'appel terminé, ils se tournent vers l'estrade. Pendant l'appel, les moniteurs adjoints ou les premiers élèves font la distribution des cahiers et des modèles.
Pour faire rendre compte de l'appel.	Coup de sonnette.	Ils vont à l'estrade avec leurs listes, et disent au maître, qui l'inscrit sur-le-champ dans son registre, le résultat des appels; telle classe, tant de présents; tant d'absents; total, tant; puis ils remettent les listes où ils les ont prises, et reviennent s'asseoir à leurs places.
Pour faire préparer à nettoyer l'ardoise.	Main droite à la bouche et la gauche à hauteur de ceinture.	Les élèves portent la main droite à la bouche, mouillent un peu le bout de leurs doigts, et portent en même temps la main gauche sur l'ardoise.
Pour faire nettoyer l'ardoise.	Main droite agitée horizontalement.	Les élèves passent leurs doigts sur l'ardoise.
Pour faire cesser le nettoiement.	Coup de sonnette.	Ils portent leurs mains sur leurs genoux.
Pour faire distribuer les crayons et les plumes.	*Moniteurs!* et un coup de sonnette.	Au mot *Moniteurs!* les moniteurs se lèvent, prennent les crayons ou les plumes, selon la classe, passent dans les rangs devant les élèves, et déposent un crayon ou une plume dans la rainure, à côté de chaque élève; puis ils s'arrêtent au bout des bancs en se retournant vers les télégraphes.
Pour faire revenir les moniteurs à leurs places.	Coup de sonnette.	Les moniteurs reviennent au pas, en formant une ligne. Arrivés à leurs places, ils s'y asseyent.
	La leçon commence.	

Cette mise en scène satisfaisait les yeux. L'amour-propre des familles et des enfants y trouvait aussi son compte. L'enseignement mutuel ne pouvait se soutenir dans les écoles très peuplées qu'à la condition que l'autorité fût partagée entre un grand nombre de mains. De là. les diverses catégories de moniteurs et leur hiérarchie savante. Il y avait des moniteurs généraux, dont le nombre pouvait aller jusqu'à quatre; des moniteurs particuliers, dont le cadre était indéterminé; et comme chaque exercice, écriture, lecture, arithmétique, avait ses moniteurs particuliers, il était bien rare qu'un enfant intelligent n'obtînt pas quelque part sa place de commandement. Il y avait, en outre, les moniteurs adjoints ou occasionnels, dont le rôle consistait à remplacer les titulaires empêchés. Il y avait enfin les conducteurs, qui étaient comme les sous-officiers des moniteurs. Chacun de ces dignitaires avait ses privilèges distinctifs et bien en vue. Le bureau des moniteurs généraux était sur l'estrade, où ils entouraient le grand bureau du maître, comme des satellites leur planète. Les moniteurs particuliers siégeaient au bout des tables, au pupitre d'honneur, d'où ils exerçaient leur surveillance et faisaient jouer les télégraphes. Les conducteurs présidaient à la sortie de l'école et veillait à ce que chacun rentrât tranquillement dans sa demeure; défense leur était faite de frapper ou de menacer les indisciplinés, mais ils étaient chargés de noter les incidents et, le lendemain, ils faisaient leur rapport. Un ordre absolu présidait à l'accomplissement de toutes ces fonctions. Aucun déplacement, aucune marche ne pouvait avoir lieu sans qu'un chef quelconque, moniteur général, moniteur particulier ou conducteur, ne prît la tête de la colonne, la main posée sur le premier du rang et tenant, pour ainsi dire, la chaîne de sa petite escouade.

De toutes les causes qui ont contribué à vulgariser l'enseignement mutuel, il n'en est point, peut-être, qui ait été plus puissante sur les imaginations que cette organisation du commandement. L'esprit d'ordre plaît en France, surtout lorsqu'il s'accommode à des cadres où les plus humbles trouvent leur place. Une institution devient aisément populaire, pour peu qu'elle réponde à ce besoin, mêlé de faiblesse, qui est un des traits de notre génie national. On était naturellement porté à attribuer à l'appareil d'éducation tout extérieur de l'école mutuelle une efficacité souveraine. Au fond, quelle était son action réelle sur les enfants? quelle était sa véritable valeur

pour la discipline de l'esprit et du caractère?

Le grand ressort de l'école mutuelle, c'était le moniteur. Le plus grand nombre des élèves ne connaissaient d'autre maître que le moniteur. C'était par lui, par son intermédiaire, que le maître voyait, parlait, agissait. La grande affaire était donc d'avoir de bons moniteurs, et tous les soins étaient pour eux. L'école ne s'ouvrait à tout le monde qu'à 10 heures. De 8 à 10 heures, il y avait classe de moniteurs. Malheureusement, l'objet spécial de cette classe en déterminait forcément la direction et l'esprit. L'intérêt du maître était de former promptement un bon instrument; quant à l'élève, il s'agissait moins d'apprendre à fond et pour soi que d'apprendre vite et pour les autres. Même dans une élite, il y a nécessairement des aptitudes diverses et des degrés divers d'aptitudes. Au lieu de chercher à faire profiter les moniteurs de leurs avantages réciproques et de les entraîner dans ce grand courant d'émulation générale qui, sous une direction commune, finit par soulever tout le monde, on partageait la classe en groupes, et les moniteurs avaient eux-mêmes leurs moniteurs. On ne se préoccupait pas de l'équilibre du développement des facultés; on tirait parti des dispositions dominantes de chacun : tel appartenait au groupe de la grammaire, tel autre à celui du calcul. Le travail était divisé, morcelé, spécialisé, sans ensemble ni unité. La parole du maître, la seule qui soit vivifiante, touchait les élèves-moniteurs tour à tour, jamais ensemble, ou très rarement. Bien plus, une grande partie des deux heures de classe était consacrée à la récitation de la théorie des procédés normaux de l'école mutuelle. Il fallait, avant tout, les dresser au métier. Ce ne fut que bien tard, quand l'enseignement mutuel commençait à sortir de sa voie propre, que les règlements du Comité central pour la classe des moniteurs (29 avril, 29 octobre et 25 novembre 1835) furent modifiés dans la pratique des bonnes écoles, et que chaque moniteur dut suivre les exercices d'un groupe dans toutes les matières de l'enseignement.

Quels maîtres une telle préparation devait-elle produire? Enseigner, c'est apprendre deux fois, a-t-on dit justement, mais à la condition d'avoir réfléchi sur ce que l'on a appris et sur ce que l'on enseigne. Pour porter la lumière dans l'intelligence d'autrui, il faut d'abord avoir fait en soi-même la lumière; ce qui suppose l'action pénétrante et persévérante d'un esprit relativement mûr et formé. De la classe où ils venaient de siéger comme élèves, les moniteurs passaient, maîtres improvisés comme par un coup de baguette, dans la classe des enfants qu'ils avaient à endoctriner. Ils ne devaient même pas s'aider d'un livre; l'enseignement par les livres était proscrit; à l'origine, au moins, il n'y en avait qu'un seul pour toute l'école; encore n'y devait-on pas toucher. Que pouvaient-ils faire autre chose que de transmettre fidèlement la lettre de la leçon qu'ils avaient reçue? Comment en auraient-ils possédé l'esprit? Aussi ne leur demandait-on que d'appliquer exactement les *procédés* auxquels on les avait exercés. Nous ne créons pas le mot. Il était essentiellement de la langue de l'école mutuelle. Chaque matière avait ses *procédés*. Les tableaux de grammaire ou de calcul qui servaient à l'enseignement du groupe contenaient des séries de questions toutes faites, avec des séries parallèles de réponses. Il ne s'agissait que d'en suivre l'ordre. Le pauvre enfant, empêtré dans les énoncés de ces règles et bien souvent plus tenté, sans doute, de jouer lui-même que de faire travailler ses jeunes disciples, se trompait par inadvertance ou par impuissance. On ne l'ignorait pas. « Pour peu qu'on ait l'habitude des écoles, disait le *Manuel*, on voit que les moniteurs sont souvent portés à altérer les *procédés* qu'ils doivent employer et à leur en substituer d'autres, faute principalement de se rappeler ce qu'ils doivent faire ». Mais on ne trouvait pas d'autre remède à ce mal que de leur faire répéter souvent les manœuvres qu'ils avaient à commander chaque jour. Grâce à Dieu, on se fait aujourd'hui de la pédagogie une idée moins rudimentaire. L'enseignement est un art en même temps qu'une science : un art dont la souplesse doit se prêter aux besoins les plus imprévus, varier les explications, saisir les incidents, glisser ou insister, profiter de la lumière qui parfois se fait tout d'un coup, se tenir toujours au pas de l'élève et le diriger en le suivant. Il n'y a de résultats réels qu'à ce prix, et il n'y a que le maître qui soit capable de les obtenir.

Si, sauf les exceptions toujours rares des natures précoces et de la vocation, l'on ne pouvait attendre du moniteur qu'un enseignement superficiel et sans portée, à plus forte raison n'était-il guère possible de lui demander cette étude psychologique des caractères qui seule crée l'autorité et permet d'exercer sur le développement moral de l'enfant une action féconde.

Ici encore, sans doute, on comptait avant tout sur les procédés, et il est vrai que la discipline se prête mieux que l'enseignement à l'application des procédés. Encore faut-il que les moyens soient bien appropriés à l'effet qu'on veut produire et que leur emploi soit toujours sans danger. On admirait beaucoup l'organisation de l'école mutuelle, le mécanisme minutieusement réglé de tous ses mouvements, son animation silencieuse. « Voyez, disait le *Manuel* avec une complaisance d'ailleurs justifiée par les faits, voyez comme le moindre geste est saisi. Le plus léger coup de sonnette ou de sifflet produit un effet magique. Dans les marches, personne ne tourne la tête, et l'on n'entend qu'un bruit sourd produit par le pas cadencé des élèves. » Ces ordres donnés et exécutés à la muette assouplissaient assurément les élèves à l'obéissance. Mais en avaient-ils la véritable intelligence, celle qui résulte du sentiment d'un devoir bien compris? Et si ces marches qui coupaient incessamment les exercices de l'enseignement étaient d'excellentes leçons d'ordre en même temps que d'utiles délassements de gymnastique, ne leur concédait-on pas bien du temps et de la place dans des journées de travail déjà si courtes, la classe des moniteurs réduisant à quatre heures la durée des classes ordinaires?

Nous n'oublions pas que ces moyens matériels de direction se rattachaient à un système de discipline morale. Il était sage assurément de proscrire les peines corporelles, férules et fouets, qui étaient encore en usage, et c'est avec raison qu'on cherchait à remplacer dans le cœur des élèves le sentiment de la crainte par celui de l'honneur. Toutefois, à trop tendre certains ressorts, on court le risque de les fausser. Si les austères satisfactions de la conscience, dont il est si rare que l'homme se contente, ne sauraient suffire à l'enfant, est-il prudent de l'habituer à recevoir, pour prix de ses moindres actions, une récompense palpable, une distinction visible qui le distingue à tous les yeux, au dehors de l'école comme dans l'école?

Que dire de la plus haute de toutes, de l'exercice de l'autorité? On comptait sur la vigilance du maître pour empêcher les abus; et l'on ne considérait pas que cette vigilance avait à s'exercer sur des centaines d'élèves, dans des locaux immenses; elle pouvait prévenir ou réprimer certains écarts; elle était absolument impuissante à assurer dans tous les groupes une bonne et sage direction. La plupart des maîtres, d'ailleurs, n'étaient dans leur école que des intendants le

mot est d'un promoteur du système. Et puis, les meilleurs avaient leur classe à eux, la classe des moniteurs. C'était assez, quelquefois trop pour leurs forces. Après avoir enseigné le matin, ils se reposaient le reste de la journée sur le zèle des moniteurs. On croyait échapper au péril des enivrements de l'orgueil en faisant souvent passer d'un enfant à un autre la baguette du commandement. Mais l'habitude une fois prise se corrige difficilement. Même dans la famille, ces ministres du maître, comme ils se laissaient volontiers appeler, devenaient de petits despotes; les parents se plaignaient de leurs habitudes impératives et de leur ton de domination. Faire du commandement journalier par les enfants la base d'un système d'éducation, c'est s'exposer à pervertir les volontés que l'on veut discipliner. La vie morale, celle qui forme les caractères, ne peut, comme la vie intellectuelle, venir que du maître, parce que lui seul en possède la règle.

Tels étaient les défauts inhérents au mode d'instruction et d'éducation de l'école mutuelle. Ceux qui en avaient le plus ardemment servi la cause ne s'y trompaient pas. Ils ne faisaient de l'enseignement mutuel ni une doctrine ni une science; ce n'était, à leurs yeux, qu'un artifice ingénieux.

On peut dire qu'il s'est conservé, en France, sous sa forme pure, pendant toute la durée du règne de Louis-Philippe. C'est aussi l'époque de sa plus grande extension. Mais il a toujours eu à subir, dans les villes et les centres populeux, la concurrence des écoles congréganistes, qui suivaient le mode simultané, et les frais de première installation qu'il exigea en rendaient l'adoption difficile dans les petites communes.

On trouvera dans le tableau ci-après l'état comparatif des écoles d'après les méthodes qui y étaient suivies en 1834:

MÉTHODES.	POUR LES GARÇONS.				
	ÉCOLES communales.	ÉCOLES privées.	TOTAUX.	ÉCOLES de filles.	TOTAUX.
Mutuelle........	1460	381	1841	144	1985
Simultanée......	16375	5236	21611	2709	24310
Individuelle.....	3633	4658	10291	8523	18814

En dehors de toute préoccupation politique et religieuse, le système de l'enseignement mutuel fut attaqué, au nom de l'enseignement même, lorsqu'on commença à voir dans l'éducation primaire autre chose qu'un moyen d'apprendre mécaniquement la lecture, l'écriture, le calcul et les éléments du chant et du dessin. M. Cousin fut l'un des premiers à en faire ressortir l'insuffisance, dans le rapport qu'il lut à l'Académie des sciences morales et politiques, le 26 octobre 1836, sur les résultats de son voyage en Hollande. Au cours d'une conversation qu'il eut à Harlem avec M. Van den Ende, inspecteur général de l'enseignement primaire en Hollande : « Et votre enseignement mutuel, lui aurait dit celui-ci, qu'en faites-vous? Espérez-vous qu'avec un pareil enseignement l'instruction primaire puisse former des hommes; car c'est là sa véritable fin? Ces diverses connaissances enseignées dans les écoles ne sont que des moyens dont toute la valeur est dans leur rapport à cette fin. Si on veut l'atteindre, il faut renoncer à l'enseignement mutuel, qui peut bien donner une certaine instruction, mais jamais l'éducation; et encore une fois, Monsieur, l'éducation est la fin de l'instruction. » — « On peut juger, continue M. Cousin, avec quelle satisfaction je recueillais ces paroles de la bouche d'un juge aussi compétent que M. Van den Ende. — Rien n'est plus évident, lui disais-je, et pour moi, philosophe et moraliste, je regarde l'enseignement simultané, à défaut de l'enseignement individuel, qui est impossible, comme la seule méthode qui convienne à l'éducation d'une créature morale; mais, je dois l'avouer, l'enseignement mutuel jouit encore, en France, d'une popularité déplorable. »

Presque au même moment, avec moins de verve, mais avec plus de mesure, le rapporteur du budget de l'instruction publique pour 1837, M. Dubois (de la Loire-Inférieure) portait sur la méthode mutuelle un jugement pédagogique : « L'enseignement mutuel, disait-il, n'est plus repoussé par le préjugé; mais il a cessé aussi d'être l'objet d'un enthousiasme exclusif. Par une fréquentation continuelle des écoles, et en descendant à l'examen approfondi des détails de l'enseignement, les comités comprennent mieux de jour en jour la nécessité de varier et de mêler les méthodes selon les circonstances de pauvreté ou de richesse des communes, selon le nombre et l'âge des élèves, selon l'objet et la force des études. »

On ne pouvait toutefois demander aux créateurs et aux premiers propagateurs de l'enseignement mutuel de renoncer à leur confiance. « Laissons dire aux hommes de mauvaise foi, comme aux esprits légers et superficiels, s'écriait encore Jomard en 1854, qu'il a fait son temps, et prouvons, par de nouveaux progrès, qu'il n'a rien perdu de sa valeur ni de son efficacité. » Et le comte Boulay de la Meurthe, ancien président du comité central de Paris, confessait, de son côté, en 1857, que jamais sa foi n'avait été plus entière. Mais les événements avaient marché; l'Etat, en faisant de l'instituteur un fonctionnaire, et en lui assurant des ressources restreintes, mais sûres, avait considérablement multiplié le personnel des écoles, tandis que l'enseignement des écoles normales en relevait la valeur pédagogique. Ces deux conditions devaient naturellement amoindrir l'importance de l'enseignement mutuel, et, à lire d'année en année les bulletins de la Société pour l'instruction élémentaire, il est facile de constater qu'au moment même où elle enregistrait les dernières protestations de ses illustres fondateurs, elle commençait à se détacher d'une institution qui avait donné tout ce qu'elle pouvait produire.

La loi du 15 mars 1850, en définissant la situation des instituteurs adjoints (art. 34) et en instituant (art. 47) des stagiaires, permit d'effectuer légalement une transformation accomplie dans les faits. Les écoles où avait régné l'enseignement mutuel eurent à traverser une longue période de transition dont les résultats furent souvent fâcheux. Faute de locaux appropriés, faute aussi d'un nombre suffisant de maîtres, on continua à appliquer tant bien que mal le système en dehors des conditions normales qui pouvaient le faire réussir. N'ayant plus foi dans les moniteurs, on n'en formait plus; et on utilisait néanmoins de jeunes auxiliaires qui en remplissaient l'emploi, comme si la classe spéciale qui servait autrefois à les former eût encore subsisté. On rassemblait les enfants autour d'un autre enfant, un peu moins ignorant, un peu plus âgé, propre à maintenir dans les rangs du groupe une certaine discipline, mais incapable d'exercer sur les esprits une direction utile.

Aujourd'hui, le *monitorial system* n'est plus aux yeux de nos maîtres qu'un moyen dont ils n'usent que lorsqu'ils ne peuvent pas faire autrement, — le nombre toujours croissant des instituteurs brevetés ayant permis de pourvoir les grandes

écoles d'un personnel compétent, et l'organisation pédagogique en usage dans chaque département fixant les devoirs de chacun en vue de la mise en œuvre de la seule méthode qui puisse assurer l'action réciproque du maître sur l'enfant et de l'enfant sur le maître.

Les mêmes causes qui ont produit en France les développements successifs et la transformation de l'enseignement mutuel se sont aussi fait sentir à l'étranger.

Les premiers rapports lus chaque année aux assemblées générales de la Société pour l'instruction élémentaire nous montrent l'enseignement mutuel sorti d'Angleterre et adopté par la France se répandant sur toute l'Europe, notamment dans les pays du Nord, en Suède, en Norvège, en Danemark, en Russie, puis de là gagnant l'Amérique, l'Orient, atteignant même — les documents l'affirment du moins — jusqu'aux extrémités des contrées barbares de l'Océanie et de l'Afrique. Il serait impossible de suivre si loin les destinées du procédé. Nous nous bornerons à en marquer la trace dans les pays voisins.

Pour l'Angleterre, par exemple, nous lisons, dans le Bulletin de la Société pour l'instruction élémentaire, le récit d'une visite de M. Demoyencourt aux écoles de Londres dans le cours du dernier trimestre de 1833. Il y trouve la méthode mutuelle pratiquée dans les écoles dites nationales (*national schools*), dont il ne fait pas un très grand éloge, et dans les écoles lancastériennes patronnées par la Société pour les écoles britanniques et étrangères, « les seules, dit-il, qui puissent être comparées à nos écoles d'enseignement mutuel ». Mais déjà le procédé de Lancaster a subi de grandes modifications : on fait des explications de mots; les élèves sont questionnés sur l'étymologie des principales expressions; « on leur demande si dans ce qu'ils ont lu précédemment ils ne se rappellent point un passage analogue à celui qu'ils viennent de lire », etc. Dans une école de filles, « lorsque l'institutrice est satisfaite du travail des élèves, ou qu'elle les trouve un peu fatiguées, elle interrompt un exercice, celui de l'écriture ou de la couture, pour donner à toute la classe, à haute voix, quelques notions d'économie domestique. » Tout cela est loin du pur mutuellisme. En 1851, un autre pédagogue français, M. Eugène Rendu, visite à son tour les écoles de l'Angleterre. Il y trouve, à Londres surtout, les *pupil teachers* multipliés dans les écoles, comme les élèves-maîtres stagiaires se multiplièrent un peu plus tard dans nos grandes écoles urbaines; pour ce qui concerne l'enseignement mutuel, il résume son impression en disant que « l'augmentation du nombre des *pupil teachers* fait de l'enseignement mutuel un enseignement simultané ». (Eugène Rendu, *De l'instruction primaire à Londres dans ses rapports avec l'état social*, 2e édition, 1853, p. 36, en note.)

Nous avons vu comment l'enseignement mutuel était apprécié dans les Pays-Bas en 1836. M. Cousin déclare ne l'avoir pas rencontré en Allemagne. Le même renseignement nous est donné par les réponses des correspondants allemands de la Société pour l'instruction élémentaire. La Société, en 1837, avait institué une enquête sur l'état de l'instruction primaire dans les divers États de l'Europe, et posé entre autres cette question : « La méthode d'enseignement mutuel est-elle adoptée dans un grand nombre d'écoles? depuis combien d'années? s'aperçoit-on qu'elle ait des avantages réels sur les anciennes méthodes? » A quoi le comte Pappenheim répond pour le grand-duché de Hesse : « La méthode d'enseignement mutuel n'a jusqu'à présent été adoptée dans aucune école du pays. Les pédagogues les plus distingués et expérimentés se sont tous, excepté Zerrenner, élevés contre son introduction. Il s'entend au surplus de soi-même qu'ici comme ailleurs, les maîtres ont la faculté d'employer les élèves plus âgés et plus capables à les seconder auprès des plus jeunes, au moyen de répétitions de ce qui a été enseigné et de directions pour ce qu'il y a à apprendre ; mais, dans ces cas, le maître doit toujours veiller exactement à ce que les enfants plus âgés traitent convenablement les plus jeunes confiés à leur inspection. »

Le correspondant de Hambourg est encore plus explicite. Dans le Holstein, on a appliqué la méthode mutuelle sous une forme améliorée; mais à Hambourg elle n'a été introduite dans aucune école; il en donne les raisons, puis il ajoute : « Cette méthode, qui est incontestablement inférieure à l'ordinaire, n'a trouvé d'accueil en Allemagne que là où, par exemple comme dans les provinces polonaises occupées par la Prusse, l'instruction est encore très arriérée et où les communes sont trop pauvres pour pouvoir établir un nombre suffisant de classes et d'écoles. La méthode d'enseignement mutuel en Holstein limite à 75 comme maximum le nombre des élèves pour un maître d'école; on n'y gagne donc pas même grand'chose en fait d'économie. »

En Belgique, l'enseignement mutuel « est en usage dans les grandes villes, particulièrement pour les adultes; en général, on préfère la méthode d'enseignement simultané. » Le président du conseil d'administration de la Société d'encouragement pour l'instruction élémentaire à Liège répond avec plus de détails : « Nous ne connaissons en Belgique, comme suivant encore la méthode mutuelle, que deux écoles communales à Bruxelles, une école soutenue par des souscriptions particulières, deux écoles d'adultes hommes, et une de femmes adultes, fondées dans la même ville par la Société pour l'instruction primaire et populaire. La dernière école où cette méthode était pratiquée à Liège a été fermée, il y aura bientôt deux ans. C'est vers 1820 que cette méthode fut introduite en Belgique. Le grand avantage que l'on y rencontra fut de pouvoir faire instruire dans un seul local, et à peu de frais, un très grand nombre d'élèves. Mais, méthode pour méthode, on reconnut toujours une supériorité au mode simultané..... »

Trois lettres de Genève sont plus favorables à l'enseignement mutuel; la plus importante cependant, qui est de F.-L. Naville *, élève de très fortes objections contre le système, et ne s'y rallie, avec de grandes réserves, qu'à la condition d'y faire entrer les procédés éducatifs mis en œuvre par le P. Girard *. D'après cette lettre, c'est en 1816 que la première école mutuelle du canton de Genève avait été instituée à Chancy.

En se reportant aux divers articles de ce Dictionnaire sur l'historique et l'état actuel de l'instruction primaire dans tous les pays étrangers, on verra que, partout où le système d'enseignement mutuel a été adopté dans les trente premières années de ce siècle, il a été successivement transformé ou abandonné, et que les écoles mutuelles, telles que les avaient comprises Lancaster en Angleterre et en France les fondateurs de la Société pour l'instruction élémentaire, ne sont plus aujourd'hui, si toutefois il en existe encore, que des exceptions locales. [Gréard.]

MYOPIE. — Il n'y a pas longtemps que l'on a commencé de se préoccuper de l'hygiène de la vue dans les écoles, et l'on peut bien dire que c'est un des points de l'hygiène scolaire qui est encore à présent le plus universellement méconnu ou négligé, sauf dans quelques établissements des grandes villes. Et cependant, s'il faut en juger par les résultats des récentes enquêtes scientifiques, c'est un des points les plus importants de

cette science. Les observations faites en Allemagne (V. *Éclairage*, p. 754) ont révélé que sur cent enfants qui fréquentent l'école primaire, il y en a une vingtaine dont la vue a subi de notables altérations. Les travaux des hygiénistes suisses et américains ont conduit à des conclusions peu différentes. Il est permis de conjecturer qu'il n'en va pas autrement de nos écoliers. Une enquête, qui a porté spécialement sur les écoles primaires de la ville de Paris, a donné pour résultat une moyenne de 1 myope sur 6 enfants, ce qui est évidemment une proportion fort alarmante. La même enquête a démontré qu'un tel état de choses n'est point imputable à quelque disposition constitutionnelle de la population scolaire, mais bien à l'organisation même du travail : car cette proportion est celle que l'on observe dans le cours supérieur, alors que le cours élémentaire ne compte pas un myope sur cent. Il semble donc hors de doute que les cinq années d'étude aboutissent à déterminer la myopie, et cela dans cette proportion redoutable de 17 ou 18 p. 100.

Peut-être ne serait-il pas tout à fait sage d'accepter sans réserve des conclusions aussi rigoureuses. La question, encore une fois, est de fraîche date. L'étude n'a pu qu'en être abordée. Notre instinct nous porterait à croire que peut-être une expérience plus longue, des travaux plus approfondis et portant sur des observations plus étendues et plus nombreuses, auront pour résultat de calmer une alarme qui nous semble quelque peu exagérée. Nous avons peine à admettre que l'œil humain soit un organe si fragile, d'une construction si peu résistante, qu'il suffise de quelques heures de séjour quotidien dans une école pour le fausser gravement. Nous avons coutume de constater dans les organes de l'enfance un bien autre pouvoir d'accommodation aux circonstances et de persistance dans leur type normal à travers des milieux défavorables. Quoi qu'il en soit, c'est là une impression toute personnelle, et qui d'ailleurs ne nous empêche pas d'attacher une grande importance à la question de l'hygiène de la vue de l'écolier, et d'engager nos lecteurs à ne pas la traiter à la légère.

D'abord, qu'est-ce que la myopie, et à quels signes la reconnaît-on ?

La myopie est une déformation de l'appareil lenticulaire de l'œil. On sait que l'œil forme un appareil d'optique absolument comparable à la chambre noire des photographes. Il se compose d'une chambre noire percée en avant d'une ouverture dans laquelle s'enchâssent des lentilles convergentes. Le fond de la chambre est tapissé par une membrane sensible, la rétine, sur laquelle viennent se peindre les images renversées des objets.

A l'état normal, la courbure des lentilles oculaires est telle, que les images de tous les objets placés à des distances variant de 25 centimètres à l'infini viennent tomber juste sur l'écran rétinien.

Il n'en est pas de même de l'œil myope. La myopie est un excès de courbure des lentilles optiques, et par conséquent un excès de pouvoir convergent. Il en résulte que le cône de réfraction est trop court, que les images viennent tomber en deçà de la rétine, et que le myope ne voit pas les objets un peu distants. Veut-il regarder un objet qu'il tient à la main? Il le rapproche instinctivement de ses yeux de façon à allonger le cône de réfraction et à faire tomber l'image sur la rétine même. La myopie est donc, en somme, une malformation de l'œil en vertu de laquelle les objets extrêmement rapprochés sont les seuls qui soient nettement aperçus.

On reconnaît le myope à ce qu'il ne voit distinctement qu'à de très petites distances. Un instituteur veut-il s'assurer qu'un enfant a les yeux bien constitués? Qu'il le fasse lire dans un volume tenu à bout de bras : s'il est myope, il n'y pourra réussir. Quand un enfant ne reconnaît ses petits camarades qu'au moment où il les touche, quand il ne peut suivre une explication au tableau ou à la carte murale, quand il lit ou écrit la tête sur le papier, il n'y a pas de doute qu'il soit myope.

Ce qu'il importe de savoir, c'est que si la myopie détermine l'habitude de regarder de très près, l'inverse n'est pas moins vrai : l'habitude de regarder de très près détermine la myopie. Un œil sain, que l'on contraint longtemps de suite à donner les images d'objets rapprochés à l'excès, finit par se modifier de façon à s'accommoder à ces distances trop courtes. L'axe antéro-postérieur s'allonge, le cristallin se bombe, et, au bout d'un temps suffisamment long, la myopie est confirmée.

Un autre point également important, c'est que toute fatigue de la vue influe sur l'œil de manière à le disposer à la myopie.

Ces deux observations générales suffisent à nous montrer quelles sont les influences à redouter et à éviter. Toutes les circonstances qui pourront provoquer la fatigue de la vue ou créer l'habitude de regarder de près, exposeront les élèves à la myopie. Il suit de là que trois grandes causes concourent à déterminer cette déformation des yeux : le mauvais éclairage des classes, l'attitude vicieuse des élèves, les livres ou les cartes murales imprimés en caractères trop fins.

En ce qui concerne l'*éclairage*, on trouvera des renseignements très détaillés sur ce point d'hygiène scolaire, dans les articles spéciaux qui lui ont été consacrés (V. *Eclairage* et *Maison d'école*). Sans entrer ici dans la discussion des mérites respectifs des divers systèmes, il nous suffit de formuler ce principe : l'éclairage n'est sans danger pour la vue de l'écolier que lorsqu'il est suffisant pour tous les élèves, c'est-à-dire lorsqu'il fait suffisamment clair à la place la plus sombre. C'est là une formule qui manque assurément de précision. Toutefois il ne nous paraît pas possible de lui en communiquer davantage. Dire, comme la Commission d'hygiène scolaire, qu'il faut que « l'œil placé au niveau de la table la moins favorisée puisse voir directement le ciel dans une étendue de trente centimètres », nous semble une formule plus singulière que juste. Nous connaissons des classes largement éclairées, par les fenêtres desquelles on n'aperçoit pas le plus petit morceau de ciel.

L'*attitude vicieuse* tient le plus souvent à la mauvaise disposition du mobilier scolaire. Nous ne voulons pas revenir sur un point qui a reçu ailleurs tous les développements désirables (V. *Mobilier scolaire*). Nous nous bornons à rappeler ici que la bonne construction des tables-bancs est celle qui oblige l'élève à écrire le corps droit et la tête relevée. Il faut pour cela que le bord antérieur du pupitre surplombe légèrement le banc, que ce banc soit muni d'un dossier qui soutienne les reins de l'enfant, et qu'une tablette fournisse aux pieds un point d'appui solide.

Une autre cause de l'attitude vicieuse, c'est le genre d'écriture imposée à l'élève, l'écriture penchée, dite *anglaise*. Ecriture droite, sur le papier droit, le corps droit, tel est le principe le plus conforme, sinon à l'esthétique, du moins à l'hygiène.

Il va de soi que les *livres* imprimés trop fin sont une cause de fatigue pour les yeux et par conséquent exposent à la myopie. La commission d'hygiène a formulé comme suit les conditions de bonne impression : « Les livres classiques ne doivent pas être imprimés plus fin qu'en corps 8

interligné d'un point. Il ne doit pas y avoir plus de sept lettres par centimètre courant de texte. Des caractères moindres ne sont admissibles que par exception et pour des notes de peu d'étendue. »

La teinte jaune qui est de mode en ce moment pour les livres scolaires est excellente. Elle enlève au papier cet éclat blanc qui est à la longue si fatigant pour la rétine.

Pour ce qui est des *cartes murales* ou des *tableaux*, il faut autant que possible proscrire les surfaces vernies, dont le chatoiement fatigue l'œil. La commission d'hygiène a émis une proposition qui nous semble de tout point excellente : c'est que les cartes portassent deux catégories de noms, les uns, peu nombreux, destinés à être lus aisément à une distance de quatre mètres, les autres plus fins, visibles à un mètre de distance. Quoi qu'il en soit, l'instituteur évitera le plus possible de faire lire les élèves de leurs places. Il tâchera de ménager au pied de la carte murale un espace libre, dans lequel il groupera les enfants qui doivent prendre part à l'exercice, de façon qu'ils soient rapprochés des noms à déchiffrer, et qu'ils n'aient pas à se fatiguer pour les apercevoir.

Toutes ces règles, en somme, sont très simples, et telles que le seul bon sens suffirait à l'instituteur, non seulement pour les appliquer, mais pour les découvrir. Ne pas laisser les enfants lire ou écrire à trop courte ni à trop longue distance, éclairer largement leurs pupitres, ne leur donner que des livres bien imprimés, voilà qui n'est pas bien compliqué, et c'est, en somme, à quoi se réduisent, si l'on y réfléchit, toutes les indications de la science hygiénique en ce qui concerne la vue. Si nous avions un regret à exprimer, c'est que les travaux, assurément pleins d'intérêt scientifique, des commissions officielles n'aient pas su toujours échapper à l'excès de science et semblent s'être surtout préoccupés des conditions qu'on peut exiger dans les établissements modèles d'une capitale. Le commun des écoles et des maîtres a besoin de plus de simplicité.

Il ne suffit pas de prendre toutes les mesures pour éviter la déformation de l'œil. Il faut aussi savoir entourer des précautions nécessaires les yeux déjà déformés.

Quand l'instituteur s'est aperçu que l'un des enfants est myope, que doit-il faire? Nous ne sommes pas ici d'accord avec la Commission, qui recommande d'éviter le plus possible l'usage permanent des lunettes. Nous estimons que la première mesure à prendre est de munir l'enfant de verres concaves appropriés à son degré de myopie. Il va sans dire que l'instituteur ne prendra aucune part au choix de ces verres, qu'il insistera même sur l'inconvénient de choisir mal, sur la nécessité de consulter pour cela un médecin ou tout au moins l'opticien. Mais, c'est notre avis très décidé, il devra engager vivement l'enfant à se munir au plus vite de lunettes convenables, et, s'il le faut, insister auprès des parents pour qu'ils y tiennent la main.

Il va sans dire aussi que le maître s'efforcera d'éviter à cet enfant toute fatigue oculaire. Il lui donnera une place bien éclairée, il surveillera son attitude, il diminuera, s'il le faut, la quantité des devoirs écrits, et il ne laissera jamais lire des cartes ou les tableaux qu'à très petite distance.

[Dr E. Pécaut.]

Nous reproduisons ci-dessous le passage du rapport de la Commission d'hygiène relatif à l'usage des lunettes. Nous n'avons pas à prononcer, dans une question si technique, entre l'opinion de notre collaborateur et celle de M. le Dr Javal, rapporteur de la Commission : nous nous bornons à les placer toutes les deux sous les yeux de nos lecteurs.

« Il se trouvera quelquefois, dit M. le Dr Javal, des cas de myopie soit congénitale, soit acquise par les enfants dans une école mal surveillée. On s'en apercevra aussitôt, non point à l'attitude des enfants pendant le travail, mais à l'impossibilité pour eux de lire les cartes géographiques d'aussi loin que leurs camarades. Ces enfants seront placés aux premiers bancs, on acceptera de leur part une écriture incorrecte, on surveillera leur attitude avec une patiente sévérité; *s'ils ont besoin de verres concaves*, on leur conseillera de les prendre aussi faibles que possible et montés dans cette espèce de lorgnon à manche nommé *face à main*, qu'ils devront ne jamais tenir que de la main gauche pour voir momentanément au loin, la main qui tient le lorgnon devant se rabattre sur le papier pour le tenir dès qu'il faut se mettre à écrire. *L'emploi permanent des verres* doit être *formellement interdit*, sauf le cas où ils auraient été prescrits par un médecin compétent. »

MYTHOLOGIE. — Dans l'ancienne éducation, l'étude de la mythologie grecque et romaine, enseignée aux élèves des collèges au moyen de l'*Appendix de diis et heroibus* du P. Jouvency, n'avait guère d'autre but que de faciliter l'intelligence des auteurs classiques et d'aider à faire des vers latins. La connaissance de la « fable » faisait aussi partie de l'éducation d'une jeune personne, au même titre que la danse et la musique. Aujourd'hui, la science des religions nous a appris à considérer la mythologie à un point de vue moins frivole ; nous savons que les croyances religieuses d'un peuple sont un des éléments les plus importants de son histoire. Aussi une large place est-elle faite désormais, dans l'enseignement de l'histoire ancienne, à l'exposé des mythes religieux des différents peuples. Nous avons, dans la IIe PARTIE de ce Dictionnaire, consacré deux articles spéciaux à ce sujet intéressant, aux mots *Mythologie* et *Religions*.

N

NÆGELI. — Jean-Georges Nägeli, musicien et éducateur zuricois, a été l'apôtre du chant populaire dans la Suisse allemande. Né en 1773 dans le village de Wetzikon, et fils du pasteur de la paroisse, il fut élevé chez son père jusqu'à l'âge de dix-sept ans, puis se rendit à Zurich pour y compléter son éducation musicale. De bonne heure il se fit connaître comme compositeur. Bientôt il organisa à Zurich une société mixte de chant (1805). Ce n'était pas la première que la Suisse possédât; depuis le XVIIe siècle, il existait plus d'une société de ce genre dans les communes rurales de la Suisse orientale. Ce fut par contre une nouveauté que la fondation d'un chœur d'enfants (garçons et filles), dont les rapides progrès étonnèrent le public. L'institut de Pestalozzi à Yverdon attirait à ce moment l'attention de tous les amis de l'éducation populaire. Nägeli entra en relations avec Pestalozzi (1809), et sur l'invitation de celui-ci il publia, l'année suivante, en collaboration avec le Bavarois Pfeiffer, l'ouvrage intitulé : *L'enseignement du chant d'après les principes pestalozziens* (*Gesangbildungslehre nach pestalozzischen Grundsätzen*). Jusqu'à la fin, Nägeli resta le disciple fidèle et enthousiaste de Pestalozzi; de l'application des principes d'éducation

du grand pédagogue, il attendait la régénération morale et sociale de sa patrie. Toutefois, il se heurta plus d'une fois, à Zurich même, à une opposition mesquine. Lorsqu'en 1815 il eut obtenu, à la suite d'un concours, la place de *Cantor*, c'est-à-dire de maître de musique, il lui fut signifié défense d'employer la méthode pestalozzienne dans l'enseignement qu'il devait donner aux écoles de la ville. Mais un courant d'idées plus libéral finit par prendre le dessus. En 1826 eut lieu la fondation de la Société des chanteurs zuricois (*Sängerverein*), et à partir de ce moment la cause du chant populaire fut définitivement gagnée. Les belles compositions de Nägeli, chœurs pour voix mêlées, chorals, motets, etc., avaient fait connaître son nom au loin; ses efforts pour répandre le goût du chant le conduisirent à entreprendre plus d'une campagne de propagande, non seulement dans les cantons suisses, mais au-delà des frontières de son pays, en Allemagne et en France. Il avait publié, en 1817, comme complément de son manuel pestalozzien, un autre manuel destiné aux adultes : *L'enseignement du chant pour le chœur d'hommes* (*Gesangbildungslehre für den Männerchor*), et en 1821 *L'école du chant choral* (*Chorgesangschule*), qui passe pour son meilleur ouvrage.

Si Nägeli fut, dans le domaine de la musique, un maître éminent, qui sut donner à l'opinion une impulsion énergique et la conduire dans la bonne voie, c'est qu'il ne s'était pas borné à la technique de son art, et qu'il avait étudié sous toutes ses faces le problème de l'éducation populaire. Après l'évolution politique de 1830, qui amena au pouvoir dans la plupart des cantons suisses le parti libéral, il prit une part active aux travaux qui préparèrent la réforme du système d'instruction publique dans le canton de Zurich. Après avoir adressé en 1831, à la commission de la Constituante zuricoise, un *Mémoire pédagogique* (*pädagogisches Memorial*), il publia l'année suivante son *Esquisse d'un programme d'éducation* (*Umriss der Erziehungsaufgabe*); élu membre du Conseil d'éducation du canton de Zurich, il apporta aux délibérations de ce corps l'appui de son expérience et de son zèle. Il mourut le 26 décembre 1836, à l'âge de soixante-trois ans. La ville de Zurich lui a élevé une statue, et son souvenir est resté vivant, après un demi-siècle, dans le cœur des chanteurs suisses.

NAPOLÉON Ier. — Les articles *Consulat* et *Université*, ainsi que l'article général *France*, présentent un tableau de l'état de l'instruction publique pendant le Consulat et l'Empire, de 1800 à 1815. Il reste à indiquer ici la part personnelle prise par le premier consul, et ensuite par l'empereur, aux actes qui donnèrent à l'instruction publique leur organisation nouvelle.

Napoléon Bonaparte, malgré ses prétentions ouvertement affichées à un savoir encyclopédique, et quoiqu'il eût voulu être membre de l'Institut, ne possédait qu'une instruction fort peu étendue; il ne savait pas même le latin, au dire d'Arago. Mais il avait compris à merveille la puissance de l'éducation, et il sut créer, pour l'imposer à la France, le système d'instruction qui répondait le mieux à ses desseins politiques. Lorsque son ministre Chaptal lui présenta, en l'an IX, un projet qui améliorait l'enseignement primaire et qui réformait et multipliait les écoles centrales (V. *Consulat*, p. 513), il le repoussa : le peuple n'avait pas besoin d'écoles; et d'autre part l'enseignement des sciences et de la philosophie, tel qu'il était donné dans les écoles centrales, n'était point propre à former les serviteurs dociles que voulait le maître. La loi qui fut votée en 1802 (loi du 11 floréal an X) répondait mieux à ses vues. Quoique cette loi traite de l'instruction publique dans son ensemble, elle a été faite essentiellement pour organiser ce qu'on appelle aujourd'hui l'enseignement secondaire. Les écoles primaires sont sacrifiées. Les hautes écoles spéciales, fondées par la Convention, ne reçoivent aucun développement nouveau; on y ajoute seulement des écoles de droit et une école militaire. Mais sur les ruines des écoles centrales vont s'élever les lycées, création nouvelle : et c'est sur ces établissements que porte tout l'effort de la loi. Les lycées sont la pépinière d'où sortiront sous-préfets et officiers; pour en assurer le recrutement, la loi institue six mille quatre cents bourses de pensionnaires; de ces pensionnaires, « deux mille quatre cents seront choisis parmi les fils de militaires ou de fonctionnaires civils, judiciaires, administratifs et municipaux; les quatre mille autres seront pris dans un nombre double d'élèves des écoles secondaires (collèges communaux ou institutions particulières), qui seront présentés au gouvernement, d'après un examen et un concours. »

Lors de la discussion de la loi de 1802 au Tribunat et au Corps législatif, le premier consul semble n'avoir pas encore de résolution arrêtée au sujet du programme de l'enseignement que les lycées seraient appelés à donner. En effet, on démêle, dans les discours des orateurs du gouvernement, deux courants d'idées opposés. Fourcroy*, qui représente encore jusqu'à un certain point l'esprit de la Révolution, esquisse ce programme d'une manière assez large : « Dans les lycées, ce qui était autrefois enseigné dans les collèges pourra être cumulé avec les objets d'enseignement des écoles centrales. On y comprendra l'étude de la littérature ancienne et moderne dans tous ses degrés, et celle des sciences mathématiques et physiques, nécessaires dans le plus grand nombre des professions. L'enseignement y sera progressif, depuis les premiers principes des langues et de la littérature des anciens qui doivent commencer toute éducation libérale, jusqu'aux éléments des sciences, qui ont reçu un si grand accroissement en France durant le dernier tiers du XVIIIe siècle. » Rœderer*, au contraire, ne songe qu'à faire le procès des écoles centrales, et annonce que l'éducation des lycées sera un retour à celle de l'ancien régime : « Dans le système des écoles centrales, peu ou point d'enseignement littéraire, partout des sciences. Tandis que, d'un côté, elles accordaient à peine un cours à l'étude des langues anciennes, base de toute éducation libérale, de l'autre, elles semblaient avoir entrepris de peupler la France d'encyclopédies vivantes. Il y avait plus de sagesse dans le système des anciens collèges, de ces collèges par où ont passé, d'où nous sont venus tous les grands hommes des deux grands siècles qui viennent de s'écouler : là, le fond de l'instruction était l'étude des langues anciennes... Là, on n'enseignait de physique et de mathématiques que ce qui pouvait en être utile ou agréable au grand nombre, ou pouvait servir d'initiation à ceux qui se sentaient le désir d'aller plus loin. »

Mais une fois la loi votée, il fallut prendre un parti. L'arrêté du 10 décembre 1802 sur l'organisation de l'enseignement dans les lycées, et celui du 10 juin 1803, portant règlement général des lycées, nous font connaître la pensée personnelle du premier consul, résumée dans cette formule célèbre : « On enseignera essentiellement dans les lycées le latin et les mathématiques. » C'était le programme des anciens collèges que Bonaparte adoptait pour les maisons où il voulait former la génération nouvelle. Il y ajoutait un moyen d'éducation que les jésuites n'avaient pas connu, la discipline militaire : « Les élèves seront divisés en compagnies de vingt-cinq. Il y aura dans chaque compagnie un sergent et quatre caporaux. Le

signal de tous les exercices sera donné au son du tambour. »

Sur un autre point essentiel, le premier consul avait fait acte d'autorité. La loi du 11 floréal an X ne faisait pas mention de l'enseignement religieux, et Rœderer avait déclaré au Corps législatif que « l'instruction publique et la religion sont et doivent être deux institutions différentes ». Mais Bonaparte, qui venait de signer le Concordat, voulait donner pour base à l'enseignement public les préceptes de la religion catholique : aussi, sans s'arrêter à la déclaration qu'avait faite Rœderer au nom du gouvernement, ajouta-t-il à l'arrêté du 10 décembre 1802 un article final ainsi conçu : « Il y aura un aumônier dans chaque lycée. » Et l'arrêté du 10 juin 1803 réglementa minutieusement les exercices religieux des élèves.

Il est curieux de relever encore une autre déclaration de principes, qui devait bientôt être contredite d'une façon non moins éclatante. La loi du 11 floréal an X exigeait que les proviseurs, censeurs et procureurs des lycées fussent mariés. Cette disposition ayant été attaquée au Tribunat par Carion-Nizas, Fourcroy se prononça nettement, au nom du gouvernement, contre le célibat et contre les anciennes corporations enseignantes qui en faisaient une obligation. Six ans plus tard, le décret organique de l'Université devait imposer le célibat aux proviseurs et censeurs des lycées.

En 1803 les lycées s'ouvrirent, les élèves boursiers y furent installés comme pensionnaires, trois inspecteurs généraux allèrent s'assurer, d'un bout de la France à l'autre, que les règlements étaient strictement exécutés. Cependant la loi de 1802 n'avait, aux yeux du premier consul, qu'un caractère provisoire; ce n'était qu'un premier pas fait vers la réalisation d'un système dont les grandes lignes s'ébauchaient déjà dans sa pensée, mais dont il n'arrêta le plan définitif qu'après de longues hésitations et des tâtonnements laborieux.

Dès 1804, on voit Bonaparte préoccupé de la création d'un corps enseignant. Il avait trouvé que le personnel des lycées, avec ses proviseurs et ses censeurs mariés, n'était pas assez dans la main du gouvernement, et manquait de cette homogénéité qui permet seule à une grande administration d'obéir à une impulsion unique. Il se fit présenter par le ministre de l'intérieur, qui était encore Chaptal, une note relative à la reconstitution possible des anciennes congrégations enseignantes. La note de Chaptal proposait de commencer par l'Oratoire, « qui a offert l'union des lumières, du patriotisme et de la tolérance ». Le ministre estimait qu'il serait possible de réunir encore une cinquantaine d'oratoriens disposés à reprendre des fonctions d'enseignement; on confierait à la congrégation rétablie trois ou quatre lycées; elle s'engagerait à suivre les règlements généraux, et serait soumise à la surveillance des autorités compétentes ; elle aurait de plus le droit d'établir un nombre d'écoles secondaires (petits collèges) double ou triple du nombre des lycées gouvernés par elle. Ce premier projet fut suivi d'un autre plan plus étendu, dans lequel Chaptal faisait entrer, en les groupant dans une organisation nouvelle, les trois congrégations de l'Oratoire, de la Doctrine et des Bénédictins de Saint-Maur. Les principaux articles de ce plan, retrouvé aux Archives par M. Eugène Rendu, étaient ainsi conçus :

« Trois associations, connues sous le nom de première, deuxième et troisième division de professeurs secondaires, sont établies. La première a son chef-lieu à Tournon, correspondant à celui de la ci-devant congrégation de l'Oratoire; la deuxième à La Flèche, correspondant à celle de la Doctrine ; la troisième à Sorèze, correspondant à celle de Saint-Maur. L'association est absolument soumise au gouvernement; elle reçoit de lui les plans d'éducation, les méthodes d'enseignement et tous les règlements intérieurs et extérieurs qu'il juge convenables; elle travaille sous la surveillance du ministre et des inspecteurs généraux des études. — Nul membre, tant qu'il reste dans l'association, ne peut être lié par le mariage. »

Le premier consul voulut avoir sur ce projet l'avis du consul Lebrun *, l'un des futurs grands-maîtres de l'Université. Lebrun répondit : « Ces sortes d'institutions ne paraissent guère dans le goût du siècle actuel. Les philosophes n'y verraient que le retour d'une espèce de monachisme... Il serait bien utile d'avoir des établissements pour former des professeurs; mais il faudrait que ces établissements n'eussent rien d'ecclésiastique, et qu'ils fussent tout à fait empreints d'amour pour le gouvernement actuel et d'attachement à ses principes. Il faudrait par conséquent des hommes nouveaux. »

Le projet fut abandonné.

L'année suivante, le premier consul était devenu empereur, et Chaptal avait été remplacé à l'intérieur par M. de Champagny. Le nouveau ministre était un catholique zélé. On le voit, dans un rapport adressé à Napoléon vers le milieu de 1805, juger de cette manière les résultats obtenus par les lycées : « Le vice radical du système actuel, c'est de n'avoir rien fait pour l'éducation. On n'a presque rien fait, ni dans les règlements, ni dans la direction donnée; on n'a presque rien fait pour la surveillance, ni surtout pour le choix des chefs. On peut affirmer sans exagération qu'une forte moitié des chefs ou des professeurs est, au point de vue moral, dans la plus complète indifférence, et qu'un quart, par leurs discours, leur conduite, leur réputation, déploie le caractère le plus dangereux sous les yeux de la jeunesse. En vain un proviseur, un censeur croiraient en avoir conservé le secret à leurs amis ; il n'y a point de secrets semblables dans un lycée... Dans une nation, et sous un gouvernement qui professe le christianisme, il n'y a point d'éducation si l'on ne forme des élèves chrétiens. Ce n'est pas seulement en attachant à un lycée un aumônier, qui y dit la messe le dimanche, qu'on atteindra le but. La religion doit être profondément gravée dans le cœur et dans la raison des élèves. Elle ne le sera jamais si le lycée n'a un esprit religieux, si les chefs n'y portent de la chaleur et du zèle. Or, deux ou trois lycées à peine offrent ce spectacle. »

C'est à ce moment que la conception de l'Université de France, d'un corps enseignant unique, soumis à un chef, acheva de s'arrêter dans l'esprit de Napoléon. Il manda à Saint-Cloud (juillet ou août 1805) Fourcroy, le directeur de l'instruction publique, et Fontanes*, alors président du Corps législatif, qu'il avait pris l'habitude de consulter sur les questions de ce genre; il leur exposa ses vues dans un entretien décisif, et dicta à Fourcroy ses instructions pour la rédaction d'un projet de décret. « Pendant deux heures, racontait plus tard Fontanes à M. Ambroise Rendu, cet homme, qui n'a pas eu d'égal sur les champs de bataille, a passé en revue avec une sûreté et une délicatesse admirables toutes les grandes questions d'ordre philosophique; tout s'est rencontré dans cette magnifique improvisation, depuis Dieu, les lois morales, les lois intellectuelles, les lois politiques, jusqu'aux anciennes corporations religieuses, à la question du célibat, au programme d'enseignement, au rôle des maîtres d'études; nous étions éblouis et charmés. L'empereur ne m'est pas seulement apparu ce jour-là comme un politique incomparable; bien que grand politique, ou plutôt parce que grand politique, il s'est montré vrai chrétien ! » (*M. Ambroise Rendu et l'Université de France,* par Eugène Rendu.)

Les instructions dictées à Fourcroy furent résumées dans un rapport et un projet de décret présentés peu de temps après à l'empereur sous la signature du ministre de l'intérieur. Les passages suivants de ce rapport feront connaître les intentions de Napoléon :

« Votre Majesté, y lit-on, m'a ordonné de préparer et de lui soumettre un travail sur l'établissement et l'organisation d'un corps enseignant. « De toutes les questions politiques » (ce sont les propres expressions de Votre Majesté), « celle-ci » est peut-être du premier ordre. Il n'y aura pas » d'état politique fixe, s'il n'y a pas un corps en- » seignant, avec des principes fixes. Tant qu'on » n'apprendra pas, dès l'enfance, si l'on doit être » républicain ou monarchique, catholique ou irré- » ligieux, etc., l'Etat ne formera point une na- » tion ; il reposera sur des bases incertaines et » vagues ; il sera constamment exposé aux désor- » dres et aux changements. » La nécessité d'un corps enseignant une fois reconnue, il s'agit de savoir si ce corps ou cet ordre doit être une association religieuse, s'il doit faire vœu de chasteté, renoncer au monde, etc. Votre Majesté a jugé elle-même qu'il n'y avait aucune connexité entre ces idées. « Il y aurait, » a-t-elle dit, « un corps en- » seignant si tous les proviseurs, censeurs et pro- » fesseurs de l'empire avaient un ou plusieurs » chefs, comme les jésuites avaient un général, » des provinciaux ; si l'on ne pouvait être profes- » seur dans les hautes classes qu'après avoir pro- » fessé dans les basses ; s'il y avait aussi dans la » carrière de l'enseignement un ordre progressif, » qui entretînt l'émulation, et qui montrât dans » les différentes époques de la vie un aliment et » un but à l'espérance. On a senti, » ajoute Votre Majesté, « l'importance de la corporation des jé- » suites ; on ne tarderait pas à sentir l'importance » du corps enseignant »... Si l'on jugeait qu'il fût important que les fonctionnaires et professeurs des lycées ne fussent pas mariés, on pourrait arriver à cet état de choses facilement et en peu de temps... Le moyen d'obvier à tous les inconvénients serait de faire une loi du célibat pour tous les membres du corps enseignant, excepté pour les professeurs des écoles spéciales et des lycées et pour les inspecteurs. Le mariage dans ces places ne présente aucun inconvénient. Mais les directeurs et maîtres d'études des collèges ne pourraient se marier sans renoncer à leurs places... Sans être lié par des vœux, le corps enseignant n'en serait pas moins religieux. Qu'il y ait pour les exercices de religion des règlements auxquels chacun soit astreint ; que les places supérieures soient données de préférence à ceux qui joindront aux lumières et aux talents une conduite irréprochable, et la religion sera en honneur dans les établissements d'instruction publique... Le corps enseignant étant un, l'esprit qui l'animera sera nécessairement un, et, sous ce rapport, le nouveau corps enseignant l'emportera nécessairement sur les anciennes corporations... Telles sont les vues générales, vues dictées par Votre Majesté, d'après lesquelles ont été conçues les dispositions du projet de décret que j'ai l'honneur, Sire, de vous soumettre. »

Sur l'ordre de l'empereur, ce projet de décret fut porté au Conseil d'Etat par Fourcroy, et y fut discuté de février à avril 1806. Plusieurs rédactions diverses furent successivement essayées et débattues. Mais une loi était nécessaire pour consacrer le principe du droit exclusif de l'Etat en matière d'instruction publique. L'empereur fit donc voter par le Corps législatif la loi du 10 mai 1806, en trois articles, portant « qu'il serait formé, sous le nom d'*Université impériale*, un corps chargé exclusivement de l'enseignement et de l'éducation publique dans tout l'empire, et que les membres du corps enseignant contracteraient des obligations civiles, spéciales et temporaires. » Le principe de cette loi ne fut pas admis sans une assez vive opposition. Portalis, consulté par Napoléon, se prononça très nettement contre « un système qui ne tendait à rien moins qu'à détruire les droits sacrés de la paternité ». M. de Champagny, de son côté, redoutait la création d'un corps enseignant unique, d'une corporation exclusive, et exprima dans une note ses appréhensions et ses doutes : « Trois ou quatre universités rivales, ou plutôt émules, disait-il, ne s'exciteraient-elles pas mutuellement? n'auraient-elles pas une carrière plus vaste et plus libre? En tendant au même but, n'offriraient-elles pas moins d'inconvénients et plus d'avantages? » La note du ministre de l'intérieur fut communiquée par l'empereur au président du Corps législatif. « Fontanes, lui dit-il, que pensez-vous de cela? — Sire, répondit le futur grand-maître, si nous avions à agir sur une société homogène et vivant de ses traditions anciennes, je dirais : Ces objections sont invincibles. Mais au lendemain d'une révolution, au sortir de l'anarchie, et en présence de partis hostiles, il faut dans l'enseignement comme en toutes choses l'unité de vue et de gouvernement. La France a besoin, pour un temps du moins, d'une seule Université, et l'Université d'un seul chef. — C'est cela, répliqua l'empereur, vous m'avez compris. » (*M. Ambroise Rendu et l'Université de France*, par Eugène Rendu.)

Après l'adoption de la loi du 10 mai 1806, Napoléon revit lui-même et compara tous les projets diversement amendés, et donna de nouvelles instructions à Fourcroy. La discussion du décret fut reprise au Conseil d'Etat à la fin de mai, et le projet adopté enfin dans la séance du 4 juillet 1806.

Ce décret toutefois ne fut promulgué que deux ans après, le 17 mars 1808, et ce fut Fontanes — le seul qui eût compris la pensée de l'empereur — qui reçut la charge de grand-maître de l'Université impériale. (V. *Fontanes*).

Nous nous arrêtons là, l'histoire de l'Université faisant l'objet d'un article spécial de ce Dictionnaire.

Rappelons seulement en terminant que Napoléon, qui, au temps de sa toute-puissance, n'avait rien fait pour l'instruction primaire, parut, après son retour de l'île d'Elbe, regretter cette erreur de sa politique. Il signa le décret du 27 avril 1815, que lui présentait Carnot *, et dont les considérants constataient « l'importance de l'éducation primaire pour l'amélioration du sort de la société ». Mais il était trop tard ; quand la commission chargée de réorganiser l'enseignement élémentaire se réunit sous la présidence de Carnot, déjà grondait le canon de Waterloo.

NAPOLÉON III. — Les vingt années qu'ont duré la présidence du prince Louis-Napoléon et le règne de Napoléon III peuvent se diviser, au point de vue des intérêts scolaires, en trois périodes marquées : la première par la loi de 1850 ; la seconde par l'administration de MM. Fortoul et Rouland ; la troisième par celle de M. Duruy. Nous ne relèverons que les dispositions relatives au personnel et aux études d'ordre primaire.

Le 11 janvier 1850, il avait été décidé que la nomination des instituteurs passerait du comité d'arrondissement au préfet, c'est-à-dire de l'autorité scolaire au pouvoir politique. Le législateur du 15 mars 1850 rendit la nomination au conseil municipal, mesure en apparence très légitime, mais qui dépossédait l'administration d'un droit nécessaire à la bonne tenue des écoles et à l'amélioration du sort de l'instituteur, puisque, sous ce régime, le maître pouvait être condamné à rester toute sa vie dans la même place, avec le même traitement. Par l'article 38, le traitement minimum fut fixé à 600 francs.

La loi de 1850 donna l'action disciplinaire aux

recteurs; mais elle diminua leur autorité en portant leur nombre de vingt à quatre-vingt-six, un par département, et l'importance de leur rôle comme gardiens des intérêts scolaires, en les subordonnant, de fait, au préfet et à l'évêque qui prenaient séance dans le Conseil académique; enfin, en transportant les attributions du comité local (loi de 1833) au maire, ce qui était un bien, et au curé, ce qui pouvait provoquer des conflits. Le droit, en effet, reconnu aux ministres des différents cultes de se faire ouvrir la porte de l'école, pour la surveillance de *l'enseignement religieux*, autorisait leur ingérence dans l'enseignement tout entier, et mettait l'instituteur dans leur dépendance.

Cette loi posa le principe de la gratuité de l'école pour les indigents, sans assurer les ressources nécessaires à un tel service; elle prescrivit que toute commune de 800 âmes aurait une école de filles, « si ses propres ressources lui en fournissaient les moyens », mais elle ne garantit pas le traitement des institutrices; et elle déclara que les lettres d'obédience tiendraient lieu du brevet de capacité.

La loi de 1850 était l'œuvre du parti légitimiste. (M. Fortoul écrivait confidentiellement, le 19 juin 1852, au préfet du Jura : «..... Au nom du ciel, souvenez-vous de ceci, c'est que la loi du 15 mars 1850 a été faite par les légitimistes et pour eux. Elle a donné à la France des Conseils académiques qui ne sont que des comités électoraux légitimistes. ») Elle a eu pour conséquence de multiplier les écoles congréganistes et de diminuer les écoles libres laïques, lesquelles sont un élément de progrès, parce qu'elles offrent à l'initiative individuelle un champ d'expérience continuellement ouvert, tandis que les écoles de l'Etat et celles de l'Eglise sont nécessairement maintenues longtemps dans la même voie par la réglementation qui les gouverne. Cette loi de 1850, présentée comme une loi de liberté, a donc porté atteinte à la liberté véritable, celle des méthodes.

Sous l'administration de M. Fortoul (V. *Fortoul*), la nomination des instituteurs fut d'abord rendue aux recteurs (décret du 9 mars 1852). Lorsque les grandes académies eurent été rétablies au nombre de seize (décret du 22 août 1854), cette promotion fut remise aux préfets, devenus présidents des Conseils départementaux (loi du 21 juin 1854). La disposition législative qui avait garanti à tous les instituteurs un minimum de 600 francs fut éludée par l'institution des instituteurs suppléants, qui durent servir à ce titre durant trois années au moins avant d'être promus instituteurs communaux, et dont le traitement n'était que de 400 francs pour la deuxième classe et de 500 francs pour la première (décret du 31 décembre 1853). Les mêmes préoccupations d'économie firent décider que les préfets fixeraient annuellement le chiffre maximum des élèves pouvant être admis gratuitement dans les écoles publiques. C'était substituer une opération d'arithmétique et l'arbitraire à une mesure de bienfaisance générale. La gratuité, en effet, n'était plus accordée à tous ceux qui en avaient besoin; avant même l'ouverture des classes, c'est-à-dire avant de connaître les besoins, on déterminait que cette faveur serait faite seulement à deux, trois ou quatre pour cent de la population scolaire.

M. Rouland (V. *Rouland*), qui succéda à M. Fortoul en 1856, montra pour l'enseignement primaire une sollicitude plus active. Le traitement des instituteurs suppléants fut fixé au minimum de 500 francs (décret du 20 juillet 1858). Deux ans plus tard, ils furent assimilés aux instituteurs titulaires (décret du 29 déc. 1860); ceux-ci purent voir leur traitement s'élever à 700, 800 et 900 francs, selon qu'ils avaient cinq, dix ou quinze ans de service (décret du 9 avril 1862), et les élèves sortant de l'école normale eurent, pour se rendre à leur poste, une indemnité de route et de premier séjour de 100 francs. La situation des inspecteurs primaires fut aussi notablement améliorée, et le ministre invita les instituteurs à prendre part à un concours ouvert parmi eux, en 1861, sur cette question : « Quels sont les besoins de l'instruction primaire dans une commune rurale au triple point de vue de l'école, des élèves et des maîtres? » Six mille mémoires furent présentés; les inspecteurs d'académie en réservèrent 1207 avec la mention *bien*. Plusieurs instituteurs se mirent, par leur mémoire, hors de pair, et l'on trouverait encore quelques-uns d'entre eux dans les fonctions élevées du corps enseignant, car l'administration qui succéda à celle de M. Rouland, et qui profita de cette grande enquête, comprit qu'elle pourrait tirer parti, pour le bien du service, des esprits distingués qui s'étaient révélés en cette circonstance.

L'administration du 23 juin 1863 savait que le développement de l'instruction primaire était la conséquence rigoureusement nécessaire de notre organisation politique et sociale, puisque le jour où l'on a mis le suffrage universel dans la constitution et la souveraineté dans le peuple, la libre concurrence dans l'industrie, les machines dans l'atelier et les problèmes sociaux dans la discussion journalière des ouvriers, on s'est imposé le devoir, pour sauver le travail national, l'ordre et la liberté, d'étendre par tous les moyens l'instruction et l'intelligence des classes laborieuses.

Dans le discours prononcé par l'empereur à l'ouverture de la session législative de 1865, on lit ces mots : « Dans un pays de suffrage universel, tout citoyen doit savoir lire et écrire. » De son côté, le nouveau ministre avait écrit aux préfets, dès le 11 juillet : « Notre grande œuvre est en ce moment l'instruction du peuple. » De telles paroles devaient produire des effets considérables; les actes de l'administration y répondirent.

D'abord, deux lois importantes votées à l'unanimité par les Chambres : celle du 21 juin 1865, qui fonda l'enseignement secondaire spécial, et celle du 10 avril 1867, relative à l'enseignement primaire. La première n'intéressait les instituteurs que par un seul point, mais très important, puisqu'en leur ouvrant l'accès de l'enseignement secondaire (instruction aux préfets du 13 août 1864), elle leur donnait l'espérance d'un traitement plus considérable et de fonctions plus hautes. La seconde imposa aux communes l'obligation d'entretenir une école de filles, comme la loi de 1833 l'avait établie pour les écoles de garçons. Elle eut pour conséquence de créer 8000 écoles de filles et 2000 écoles de hameau; d'instituer 13 000 maîtresses d'ouvrages à l'aiguille; d'assurer le sort de 14 000 instituteurs adjoints; d'améliorer en la consolidant la situation de 15 000 institutrices; de légaliser les *minima* promis en 1862 à 35 000 instituteurs; de consacrer l'existence des cours d'adultes en garantissant une indemnité à ceux qui les faisaient. Enfin, par le droit reconnu aux communes pauvres d'établir la gratuité absolue dans leurs écoles, à la seule condition d'augmenter de quatre centimes leur part contributive aux dépenses scolaires, elle appelait dans les écoles plus de 100 000 élèves gratuits et elle accordait en réalité aux familles indigentes un dégrèvement d'un million (*Moniteur officiel* du 3 mars 1867). Avec les idées qui régnaient alors dans le monde officiel sur la faiblesse financière de la France, ce résultat était considérable.

Dans le rapport présenté à l'empereur le 6 mars 1865, le ministre avait montré la nécessité de rendre l'enseignement primaire obligatoire et il avait plaidé la cause de la gratuité absolue. Dans le dis-

cours qu'il prononça au Corps législatif pour la défense de la loi, il n'abandonna ni l'une ni l'autre de ces deux idées, mais il dut, pour obtenir le vote de sa loi, sacrifier aux craintes de la majorité et à la résistance de ses collègues une partie de ce programme. L'empereur penchait davantage vers la gratuité absolue, le ministre tenait beaucoup à l'obligation; le parlement n'accorda ni l'une ni l'autre. Du moins, les deux mots avaient été mis dans un document officiel qui eut beaucoup de retentissement, et ils avaient encore été jetés du haut de la tribune dans la circulation des esprits. Ils devaient y faire un chemin rapide.

Pour une histoire complète de cette administration laborieuse, il y aurait à relever beaucoup d'autres actes; nous ne citerons que les plus importants.

I. *Mesures relatives à l'enseignement.* — Les améliorations opérées dans les écoles normales se retrouvent nécessairement dans les écoles primaires où les élèves-maîtres reportent les leçons qu'ils ont reçues. Aussi ces maisons doivent-elles être l'objet de la constante sollicitude des autorités scolaires. Un décret du 2 juillet 1866 réorganisa l'enseignement qui y était donné. Les matières furent réparties dans un ordre meilleur, de manière à ce que plus d'élèves de troisième année pussent prendre le brevet supérieur et, pour les y conduire, le nombre des professeurs fut augmenté. Quelques études nouvelles furent introduites ou développées; d'autres passèrent de la partie facultative du programme dans la partie obligatoire; ainsi en arriva-t-il pour les exercices pratiques d'horticulture (circulaire du 31 décembre 1867); malheureusement, dans cet ordre d'études, les professeurs manquaient ou étaient insuffisants. Une tentative faite pour créer, au Muséum d'histoire naturelle, avec les meilleurs élèves des écoles normales, une pépinière de bons professeurs, et qui réussit, fut abandonnée quand celui qui en avait eu l'idée quitta ses fonctions (instruction du 31 décembre 1867; exposé de la situation de l'instruction publique en 1868).

Afin de multiplier les jardins annexés aux écoles rurales, l'administration fit savoir qu'elle ne recevrait aucun plan d'école rurale où l'on n'aurait pas réservé un terrain pour le jardin; et les écoles normales, qui sont toutes pourvues d'un champ de culture, durent distribuer chacune aux instituteurs de leur département un choix de graines, de plants et de boutures (instruction du 31 décembre 1867, relative à l'organisation de l'enseignement agricole et horticole dans les écoles primaires rurales et dans les écoles normales).

Chose étrange, l'enseignement historique dans les écoles primaires se bornait à l'histoire sainte; la loi de 1867 inscrivit l'histoire et la géographie de la France parmi les matières obligatoires, ce qui obligea les élèves des écoles normales à faire une étude plus sérieuse de notre histoire nationale, de mieux connaître le rôle historique de la France, et par conséquent de la faire aimer. La gymnastique devint aussi obligatoire. Les deux mesures tendaient au même but : développer une vertu, le patriotisme, pour faire de bons citoyens, fortifier et assouplir le corps pour préparer de bons soldats. Les exercices militaires, déjà introduits dans les lycées et les collèges pour les élèves des classes supérieures, furent également prescrits pour les élèves-maîtres des écoles normales (décret du 3 février 1869 et instruction du 9 mars, même année).

En France, la plupart des enfants quittent l'école après leur première communion; beaucoup d'entre eux ont oublié à vingt ans ce qu'ils savaient à dix : de là, l'impérieuse nécessité des cours d'adultes. En 1863, il n'en existait que 4 294; en 1867, on en compta 32 000 où accoururent 830 000 auditeurs à qui l'âge et l'expérience de la vie avaient fait venir le regret de l'instruction négligée ou perdue. Frappé par l'ardeur d'un tel zèle, le Corps législatif inscrivit au budget de 1868 un crédit de 500 000 francs pour les dépenses de ces cours qui, par cette décision, cessèrent leur existence précaire et devinrent une institution permanente.

Les bibliothèques scolaires sont le complément indispensable des cours d'adultes. M. Rouland avait commencé cet utile service, la nouvelle administration le continua en le développant. Le nombre des bibliothèques scolaires fut porté en quelques années de 5000 à 13 000, avec un million de volumes que les instituteurs étaient autorisés à prêter aux habitants de la commune.

Les études primaires n'avaient point de sanction; il fut institué un certificat d'études (instruction ministérielle du 20 août 1866), que les familles recherchèrent avidement pour leurs enfants, et l'établissement des concours cantonaux excita tout à la fois le zèle des instituteurs et celui de leurs élèves. Les caisses d'écoles, créées par la loi de 1867, permirent de venir en aide aux familles pauvres sous une autre forme que celle de la gratuité, par des dons de fournitures d'école, même de vêtements et d'aliments chauds. On prévoyait le cas où la caisse pourrait rembourser aux familles le sou que l'enfant gagnait à garder les oies aux champs et qui l'empêchait de venir à l'école. C'était l'*Œuvre du rachat des petits écoliers* (loi du 10 avril 1867 et instruction du 12 mai 1867 pour l'exécution de cette loi). L'administration s'engageait à soutenir ces caisses par une subvention que la pénurie de son budget rendait malheureusement bien faible : un dixième des sommes souscrites.

Par l'ensemble de ces mesures, le ministre espérait tourner la position qu'il n'avait pu emporter de front. La population scolaire augmenta, en effet, rapidement : du 1er janvier 1864 au 1er janvier 1867, elle s'accrut de 227 864 élèves.

Pour ces nouveaux venus, il fallut agrandir les maisons d'école ou en construire de nouvelles. Les conseils municipaux se mirent bravement à l'œuvre : en trois ans, le nombre des établissements d'ordre primaire s'accrut de 2176. L'administration affectait annuellement à cette œuvre 1,600 000 francs, mais elle donnait seulement le quart de la dépense totale, et, comme tout le monde allait à l'économie, la moyenne des subventions n'était que de 2 700 francs. (Exposé de la situation de l'empire, présenté aux Chambres à l'ouverture de la session législative, le 18 janvier 1869.)

II. *Mesures relatives au personnel.* — Deux mesures étaient nécessaires : améliorer la condition matérielle des instituteurs, relever leur condition morale à leurs propres yeux et à ceux de leurs concitoyens, sans leur donner pourtant d'autre ambition que celle d'être d'excellents guides pour l'éducation de l'enfance.

L'état des finances de la France, ou plutôt la fausse idée que l'on se faisait des forces productives du pays, empêcha de faire pour les traitements plus que n'avait fait M. Rouland. Cependant quelques décisions profitèrent au bien-être des instituteurs : une indemnité leur fut accordée pour la tenue des cours d'adultes, et les élèves gratuits qui, avant la loi du 10 avril 1867, recevaient les soins du maître sans lui rien rapporter, devinrent pour lui des élèves payants, puisque la commune, et à son défaut le département ou l'État, payait pour eux la rétribution scolaire. Désormais, l'instituteur fut doublement intéressé à faire la *presse* des illettrés, les uns pour les cours du soir, les autres pour la classe du jour.

Pour empêcher que, d'aucune façon, la gratuité

pût causer une perte aux instituteurs, leur traitement moyen des trois années antérieures à la loi de 1867 leur fut garanti (instruction du 12 mai et du 17 octobre 1867).

L'élite des instituteurs vise au professorat dans les écoles normales; le nombre des professeurs dans ces maisons fut accru et leur traitement augmenté (décret du 4 septembre 1863). Au lieu de pouvoir émarger chaque mois comme les autres fonctionnaires, les instituteurs éprouvaient souvent des retards d'un, de deux, même de trois trimestres. De là des embarras d'argent, de la gêne, et quelquefois, vis-à-vis des fournisseurs, une situation embarrassée; des mesures de trésorerie, concertées avec le ministre des finances, mirent un terme à cet abus.

Les communes sont propriétaires de la maison d'école; elles ne l'étaient pas du mobilier personnel de l'instituteur, de sorte qu'en quittant l'école normale pour se rendre à son poste, le nouvel instituteur avait à faire, dès le premier jour, une dépense au-dessus de ses ressources; le décret du 4 septembre 1863 décida que la commune qui solliciterait une subvention pour sa maison d'école devrait employer 300 francs à constituer le mobilier personnel de l'instituteur. Le département de l'instruction publique se chargeait de doubler la somme.

Le nombre des élèves réunis sous un seul maître fut limité, et des adjoints vinrent en aide aux titulaires trop chargés. En 1869, la dépense de l'État pour ces nouveaux maîtres que les communes et le département ne pouvaient payer s'éleva au chiffre de 700 000 francs. Mais les écoles furent mieux tenues, les enfants mieux instruits et beaucoup d'instituteurs déchargés d'un fardeau sous lequel ils succombaient. (Exposé de la situation de l'instruction publique en 1868.)

Enfin le crédit de 500 000 francs inscrit au budget pour secours aux anciens instituteurs et institutrices fut accru de 300 000 fr. (rapport à l'empereur du 4 mai 1869).

De tout cela on dira peut-être : « petites mesures » ; du moins étaient-elles paternelles et dans l'intérêt du service. Les instituteurs y gagnaient du bien-être et aussi de la dignité. Pour mettre leurs sentiments au niveau de leurs fonctions, l'administration ne perdit pas une occasion de relever par ses paroles et par ses égards leur condition, afin de les exciter à mieux en remplir les devoirs. Ce fut principalement pour eux qu'elle institua une récompense nationale, la décoration universitaire, qui leur fut un honneur en même temps qu'un profit, car l'administration accorda une allocation annuelle de 100 francs aux instituteurs qui obtinrent les palmes académiques.

Qu'on se représente l'ancien *magister* de village, appelé un jour de solennité au milieu du Conseil général de son département et recevant des mains du président les palmes d'argent, parfois même celles d'or, et l'on comprendra quelle émulation honnête et féconde une pareille cérémonie devait faire naître.

Quand six mille instituteurs, appelés à Paris pour étudier, à l'Exposition universelle de 1867, les méthodes scolaires de tous les pays, recevaient dans la cour des Tuileries la visite de l'empereur, ils sentaient bien que l'amélioration du service dont ils étaient chargés était une des plus vives préoccupations du gouvernement.

A la question du personnel enseignant se rapporte une discussion qui eut lieu au Corps législatif, à propos d'un amendement à l'aide duquel on voulait faire reconnaître aux chefs des congrégations enseignantes le pouvoir d'assurer la dispense du service militaire à tous leurs membres. Le ministre défendit l'ancien règlement qui exigeait l'engagement décennal pris par devant le recteur et la réalisation de cet engagement dans une école publique; il fut menacé des foudres de tout un parti, mais il gagna sa cause.

Rappelons encore que la loi de 1867 avait reconnu, pour les cas déterminés par la loi de 1850, le droit d'appel du Conseil départemental au Conseil impérial; de sorte qu'un instituteur eut la faculté de mettre en mouvement la plus haute juridiction universitaire : c'était une garantie d'impartiale justice.

En résumé, si, aux mesures prises dans l'intérêt de l'enseignement primaire, on ajoute l'organisation de l'enseignement secondaire spécial, la création des écoles normales secondaires qui sont aujourd'hui représentées par les boursiers de facultés, l'institution de l'École des hautes études, et si l'on tient compte des difficultés financières de cette époque, on ne sera que juste en plaçant le gouvernement de Napoléon III au nombre de ceux qui ont le mieux servi la grande cause de l'instruction nationale. [Victor Duruy.]

Pour ce qui concerne l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur pendant le second empire, consulter l'article *France*, pages 1072-1078.

NASILLEMENT. — Altération de la voix causée par le passage trop facile ou trop difficile des sons modifiés par les fosses nasales. « Dans la première variété, dit le docteur Krishaber, l'air passe en quantité trop considérable à travers les fosses nasales dont l'obturation, nécessaire à toutes les lettres de l'alphabet, à l'exception de *m*, *n*, ne peut alors s'accomplir ; c'est le cas des perforations et divisions du palais. Dans la deuxième variété, les narines sont constamment imperméables, et le passage de l'air, pour les lettres dont la prononciation l'exige, ne peut point s'accomplir; c'est le cas des coryzas, des polypes, des tumeurs et autres déformations du nez. » Le nasillement est quelquefois aussi le résultat d'une mauvaise habitude que l'on peut prévenir et corriger, et cette troisième variété intéresse particulièrement l'éducateur. — V. *Prononciation*. [A. Chervin.]

NATIONAL. — Il est intéressant de rechercher à quel moment les expressions d' « éducation *nationale* », d' « écoles *nationales* », ont été employées pour la première fois dans notre langue. Ce n'est pas, comme on serait porté à le croire, la Révolution qui a créé ces termes : déjà vers le milieu du XVIIIe siècle les écrivains du parti philosophique avaient commencé à parler de la *nation*, de ses droits, de ses besoins, et l'adjectif *national* était devenu, grâce à eux, d'un usage courant. La Chalotais a le premier, croyons-nous, associé ce dernier mot à celui d'*éducation :* son *Essai d'éducation nationale* est de 1763. Après lui on trouve le *Plan d'éducation nationale* du comte de Thélis en 1779, le *Mémoire concernant les écoles nationales* d'un anonyme, en 1781, et le *Plan d'un établissement d'éducation nationale* de Léonard Bourdon, en 1788. Il faut remarquer toutefois que la plupart de ceux qui proposent des plans de réforme pour les écoles et les collèges emploient, jusqu'en 1789, d'autres termes : Guyton de Morveau (1764) dit *éducation publique*, le président Rolland dit *éducation* sans épithète, Philipon de la Madelaine expose des *vues patriotiques sur l'éducation du peuple*, le P. Corbin parle d'*éducation civile*. Mais à partir de 1789, le mot est lancé : c'est à qui publiera son plan d'*éducation nationale*, son *catéchisme national*, sa motion pour l'établissement d'*écoles nationales* (V. l'article *Bibliographie*, p. 201 et suiv.). Ni la Constituante, néanmoins, ni la Législative n'adoptèrent ces expressions ; dans le plan de Talleyrand, dans celui de Condorcet, il n'est pas question d'*éducation nationale* ni d'*écoles nationales :* les termes employés sont ceux d'*instruction publique*, d'*écoles primaires*, *secondaires*, etc. La Convention, par

contre, après le 31 mai, entend successivement le *Projet d'éducation nationale* de Lakanal, le *Plan d'éducation nationale* de Lepelletier, le *Projet de décret sur les écoles nationales* de Romme; mais elle revient à l'expression d'*instruction publique* avec le décret du 29 frimaire an II et celui du 3 brumaire an IV. Aujourd'hui le mot d'*école nationale* ne s'emploie plus, dans le langage officiel, que pour désigner certaines écoles spéciales qui ont plus particulièrement le caractère d'établissements de l'Etat : ainsi l'Ecole *nationale* des mines, par exemple, l'Ecole *nationale* des beaux-arts, les Ecoles *nationales* d'arts et métiers, etc.

En Angleterre, par une bizarre anomalie, le nom de *national schools* a été donné à des écoles d'un caractère privé, appartenant à une société patronnée par les hauts dignitaires de l'Église anglicane. Cette société, fondée en 1811, a pris le titre de « Société nationale pour la propagation de l'enseignement élémentaire dans les classes pauvres, suivant les principes de l'Eglise dominante »; de là le nom de *nationales* donné à ses écoles. Ce nom a souvent induit en erreur les étrangers : ils se figurent qu'il s'applique aux écoles publiques administrées par les *School Boards*, tandis qu'il désigne au contraire des établissements privés, rivaux des véritables écoles nationales. — En Irlande, on appelle *national schools* des écoles subventionnées, qui dépendent des *Commissioners of national education in Ireland*, et qui n'ont pas un caractère confessionnel (V. *Irlande*).

NATORP. — Bernard-Christian-Louis Natorp, éducateur allemand, né à Werden sur la Ruhr en 1772, étudia la théologie à Halle, et se voua ensuite à la pédagogie. Il appartient à ce groupe d'hommes dont Niemeyer* fut le représentant le plus connu, et qui associa aux doctrines de l'école de Francke* les idées nouvelles apportées par Pestalozzi* et d'autres. Après avoir exercé le ministère ecclésiastique pendant quelques années, il fut nommé inspecteur des écoles à Bochum (Prusse rhénane), puis fut appelé en 1809 à Potsdam avec le titre de conseiller scolaire. Après avoir dirigé pendant sept ans l'enseignement primaire de la province de Brandebourg, il fut transféré à Münster en 1816 comme conseiller scolaire de la province de Westphalie : c'est là qu'il passa ses trente dernières années; il mourut en 1846. Parmi les écrits sortis de sa plume, on cite son *Esquisse de l'organisation des écoles des villes* (*Grundriss zur Organisation allgemeiner Stadtschulen*, 1804), et surtout l'ouvrage en trois volumes qu'il a intitulé *Correspondance* (*Briefwechsel*, 1812-1817), dans lequel il traite des principales questions de la pédagogie au point de vue pestalozzien. Mais c'est particulièrement dans l'enseignement du chant que son action réformatrice se fit sentir : musicien lui-même, il s'efforça de perfectionner le chant scolaire et le chant d'église. Il a publié sur ce sujet divers ouvrages, entre autres un *Essai sur le chant dans les églises protestantes* (*Ueber den Gesang in den Kirchen der Protestanten*, 1817), une *Introduction à l'enseignement du chant* (*Anleitung zur Unterweisung im Singen*, 1818), et un *Petit manuel de l'art du chant* (*Lehrbüchlein der Singekunst*, 1820). Il avait essayé d'introduire dans les écoles de son ressort la notation chiffrée; mais cette tentative fut mal accueillie, et il dut revenir à la notation usuelle.

NATURELLE (HISTOIRE). — V. *Histoire naturelle*.

NAVALE (ÉCOLE). — V. *École navale*.

NAVARRE. — V. *Pyrénées* (*Basses-*).

NAVARRE. — Le P. Navarre, qui appartenait à la congrégation de la Doctrine chrétienne, professait la philosophie au collège de l'Esquille dans la seconde moitié du XVIIIe siècle. Les dictionnaires biographiques ne lui ont pas consacré de notice, et nous ne pouvons indiquer les dates de sa naissance et de sa mort. Il concourut en 1763 pour le prix qu'avait proposé l'Académie des jeux floraux sur cette question : *Quel serait en France le plan d'étude le plus avantageux?* et son discours fut couronné. On trouve dans cet écrit quelques idées qu'on ne s'attendrait pas à rencontrer sous la plume d'un religieux et qui montrent que les Pères de la Doctrine, comme ceux de l'Oratoire, osaient se montrer novateurs en éducation. Voici comment l'auteur parle des méthodes alors employées pour enseigner les langues anciennes : « Loin d'ici ces législateurs de la langue grecque et latine, si propres à effrayer nos jeunes élèves. Qu'on bannisse à jamais des collèges ce recueil fastidieux des préceptes, ces glaces de la syntaxe, ces gloses qui inondent les écoles, et si capables d'éteindre tout le feu de l'esprit français... Que dirai-je de ces ennuyeuses compositions de collège, source éternelle de mauvais goût, de désespoir et de larmes?... C'est en étudiant avec réflexion les meilleurs morceaux des écrivains célèbres, qu'on se forme insensiblement à penser et à écrire comme eux. » Quant à la philosophie, le P. Navarre se prononce hardiment contre les chimères de la scolastique, qu'il faut « abandonner à l'ignorante subtilité des siècles barbares », et il invoque le nom de Bacon : « Guidés par le fondateur de la nouvelle philosophie, l'immortel Bacon, ce génie créateur, nos philosophes donneront pour base à leur doctrine l'expérience, l'observation et l'évidence. » Il appelle la théologie, telle qu'on l'enseignait alors, « une science de dérision et d'inutilités, plus propre à faire naître des doutes sur la religion qu'à l'expliquer; à scandaliser les fidèles, par l'esprit de parti et les inimitiés qu'elle sème, qu'à les édifier par des leçons de paix et de charité... Que ce que l'Eglise a toujours cru et enseigné sur la foi et sur les mœurs, ajoute-t-il, soit notre seule théologie; qu'on lui donne pour fondement éternel et unique la Sainte-Ecriture, les canons, la tradition et la liberté de l'Eglise gallicane. » Les sentiments patriotiques de l'auteur sont exprimés en termes chaleureux; et c'est peut-être le trait le plus caractéristique de son discours que la force avec laquelle il insiste sur la nécessité de former de bons Français et de vrais citoyens en même temps que des chrétiens : « La valeur, l'héroïsme, le dévouement à sa patrie, un attachement inviolable à son roi, forment le vrai citoyen français. Ce nom si doux et si respectable, ce nom sacré, qui annonce et produit même la vertu, le nom de citoyen fut toujours en France un titre héréditaire donné par l'honneur, et soutenu par le mérite et l'exemple... Pourquoi donc nos enfants n'apprendraient-ils pas de leurs maîtres, non seulement à être chrétiens et sociables, mais à être citoyens? Pourquoi tant d'études arides et infructueuses feraient-elles négliger l'étude sublime des devoirs de la patrie? Le roi et la France, deux objets que l'éducation doit unir, et pour ainsi dire incorporer dans tous les cœurs de la jeunesse française, comme ils le sont dans la constitution nationale! »

Le *Discours* du P. Navarre a été imprimé en un petit volume in-18, de 72 pages, sans indication de lieu ni de date.

NAVILLE. — François-Marc-Louis Naville, éducateur suisse, est né à Genève le 11 juillet 1784, et mort à Vernier près Genève, le 22 mars 1846. Son père était ministre protestant, et professeur de grec à l'académie de Genève; il le perdit lorsqu'il n'avait que quatre ans; sa mère était déjà morte deux ans auparavant. Le jeune orphelin fut élevé par son grand-père maternel d'abord, M. Colladon, puis par un parent, M. Naville de Gallatin. Quand il eut atteint l'âge où il devait suivre les

cours de l'académie, il commença ses nouvelles études sous la direction de M. le pasteur et professeur Duby, son parent, dans la maison duquel il passa sa jeunesse. Après de sérieuses réflexions sur le choix de la carrière qu'il devait suivre, Naville résolut de se vouer au ministère ecclésiastique. Il fut reçu pasteur en 1806, et desservit d'abord, durant l'hiver de 1807, la paroisse de Dardagny. Il désira ensuite, par quelques voyages, perfectionner ses connaissances et élargir le champ de ses observations. Il se dirigea vers le midi. Il aida, à Marseille, dans les travaux de son ministère, son ami le pasteur Chennevière, et prêcha dans diverses églises de cette partie de la France. De retour à Genève, il se prépara par des études spéciales à un plus long voyage, puis partit pour l'Italie, où il visita Florence, Rome et Naples. A son retour, en 1810, il épousa Melle Arnold, de Vizille, et peu de mois après, en 1811, il fut appelé à la cure de Chancy. L'éducation des enfants, l'instruction religieuse des catéchumènes, le chant sacré, furent les principaux objets de sa sollicitude. Mais un découragement né de la grandeur même du but qu'il poursuivait l'amena à donner sa démission, et en 1819 il alla s'établir à Vernier. Il continua, dans sa nouvelle résidence, un établissement d'éducation commencé à Chancy en faveur de ses fils, dont il avait désiré ne pas se séparer. Il s'inspira, dans cette œuvre, des idées du P. Girard de Fribourg, avec lequel il soutint, dès 1818, les relations d'une estime et d'une affection mutuelles. Développer l'être en vue de son existence à venir était pour lui le but principal que doit se proposer l'éducation. Le succès fut une digne récompense de ses efforts désintéressés.

Le pensionnat de Vernier acquit une réputation universelle, et le nom de Naville fut bientôt connu en Europe à l'égal de ceux du P. Girard, de Niederer et de Fellenberg. Il resta à la tête de son institut d'éducation jusqu'à sa mort. Ses élèves ont élevé un monument à sa mémoire dans le cimetière de Vernier.

François Naville a laissé de nombreux écrits. Nous nous bornerons à quelques indications sur ses deux principaux ouvrages.

Un mémoire qui obtint une médaille d'or à un concours ouvert en 1828 par la Société des méthodes d'enseignement de Paris, devint la base du livre sur l'*Education publique*, dont deux éditions successives furent publiées en 1832 et 1833 (Genève et Paris). Le point de vue fondamental de cet ouvrage est la nécessité de faire servir l'enseignement au développement des facultés, et de diriger ce développement dans le sens de la culture morale et religieuse de l'âme. L'auteur estimait, avec le P. Girard, qu'il ne suffit pas de joindre, aux moyens mis en œuvre pour l'instruction, d'autres moyens ayant l'éducation pour but, mais que la formation de l'âme, but suprême de l'éducation, doit imprimer sa direction à l'enseignement tout entier. Pour que ce but puisse être atteint, il faut que l'étude ne porte pas sur des mots, mais sur des idées. Rendre l'étude rationnelle pour qu'elle puisse devenir un moyen d'éducation, tel est le but auquel il faut tendre sans cesse. Ce point obtenu, il faut avoir égard aux nécessités diverses qui résultent de la double destination de l'homme : de sa destination immortelle, comme chrétien, et de sa destination temporaire, comme membre d'une société déterminée, offrant des circonstances qui varient avec les temps et les lieux. En partant de cette base, le livre de l'*Education publique* trace un plan complet pour les établissements de tous les degrés appropriés aux besoins particuliers de la France.

En 1831, Naville partagea avec M. de Gérando et un autre écrivain un prix proposé par l'Académie française sur le sujet de la charité. Une partie de son mémoire, étendue et complétée, devint le livre de la *Charité légale*, publié en deux volumes en 1836. L'auteur s'y prononce contre toute organisation légale de la charité, et n'admet d'autre action, pour le soulagement des misères humaines, que celle de la charité privée.

Dans les dernières années de sa vie, Naville s'occupa surtout de travaux relatifs à la publication des manuscrits de Maine de Biran, qu'il avait personnellement connu ; il en a donné quelques fragments dans la *Bibliothèque universelle* de Genève. Les œuvres de Maine de Biran ont été publiées depuis par les soins de M. Ernest Naville, fils du pédagogue genevois.

Naville a écrit en outre plusieurs brochures, dont la plupart sont relatives à l'éducation et ont été imprimées par la Société genevoise d'utilité publique ; divers articles de philosophie insérés dans la *Bibliothèque universelle* de Genève ; un mémoire sur l'*Eclectisme*, qui obtint un grand succès au Congrès scientifique de Strasbourg, en 1842 ; un *Mémoire explicatif du tableau des études dans l'établissement de Vernier*, qui fut son dernier ouvrage et parut en 1846.

François Naville avait les qualités de l'éducateur pratique plus encore que celles de l'écrivain. Son caractère bienveillant, vrai, simple, lui attirait la confiance de ceux qui entraient en rapport avec lui ; il voyait le bon côté des gens avec plus de facilité que le mauvais. Dans ses fréquents voyages pédestres, il abordait facilement toutes sortes de personnes, et savait presque toujours tirer quelque chose d'intéressant de leur conversation, même de celle de gens très simples.

« Il avait acquis, nous écrit sa fille, une grande facilité d'écrire en marchant ; il pouvait aussi composer au milieu du bruit et du mouvement qui auraient empêché d'autres de réunir leurs idées. En octobre et novembre 1830, je fis avec lui une course d'un mois, la plus grande partie à pied, de Vernier à Bourg, Mâcon, Lyon, Saint-Etienne, Grenoble, Chambéry ; partout il recueillait des informations, des matériaux pour ses deux ouvrages de l'*Education publique* et de la *Charité légale;* je le vis écrire pendant deux à trois heures, presque de suite, en marchant du pas raisonnable d'un voyageur. Un soir, après une journée pendant laquelle une petite pluie nous avait passablement incommodés, nous arrivons dans un petit village du Jura, et nous demandons l'hospitalité à l'auberge de l'endroit, une auberge fréquentée surtout par des rouliers. Nous nous installons pour nous chauffer et nous sécher, auprès du feu de la cuisine, sous le manteau d'une de ces grandes cheminées villageoises. Mon père tire de sa poche son cahier et son bout de crayon, et se met à écrire; la servante, qui avait à manœuvrer ses grosses marmites pour préparer le repas de ses hôtes, vient, du ton un peu bourru d'une personne affairée qu'on embarrasse, nous sommer de lui laisser le champ libre ; mon père, sans discontinuer sa composition, se retire autant que possible en gardant un peu du bénéfice du feu. Ce qu'il écrivait dans ce singulier cabinet de travail, c'est l'épilogue de son ouvrage sur l'éducation. »

Les renseignements contenus dans le présent article sont dus aux obligeantes communications de M. Ernest Naville et de Mme Naville-Todd. On pourra trouver d'autres détails dans la note publiée par M. Diodati dans la *Bibliothèque universelle* de Genève, numéro d'août 1846, et dans un article de M. J.-J. Rapet (Journal de la Société pour l'instruction élémentaire, février 1846).

NEANDER. — Le nom de Michel Neander se place, dans l'histoire de la pédagogie allemande,

à côté de ceux de Sturm * et de Trotzendorf * : c'est à ces trois hommes que l'Allemagne a dû, dans la deuxième moitié du XVIe siècle, la forte organisation de son enseignement secondaire, organisation restée à peu près intacte pendant cent cinquante ans, jusqu'au moment où Francke * et les partisans du « réalisme * » essayèrent de la renouveler en y introduisant l'élément scientifique et utilitaire. Neander, dont le vrai nom était Neumann, naquit en 1525 à Sorau dans la Basse-Lusace. Après avoir commencé ses études dans sa ville natale, il se rendit à l'âge de dix-sept ans à Wittenberg, où il suivit les cours de l'université sous la direction de Mélanchthon *. En 1547 il devint professeur au collège de la ville de Nordhausen, et trois ans plus tard, en 1550, il fut appelé en la même qualité au collège d'Ilfeld, où devait s'écouler le reste de son existence. Le supérieur du monastère de prémontrés d'Ilfeld, le pieux abbé Thomas Stange, avait adopté les doctrines de la Réforme, et avait ouvert une école dans son ancien cloître; Neander lui servit de second et, en 1559, à la mort de l'abbé, devint recteur de l'école. Grâce à son zèle et à son talent pour l'enseignement, il réussit à attirer autour de lui de nombreux élèves, et le modeste collège d'Ilfeld devint bientôt l'un des principaux foyers de l'humanisme allemand. Les ouvrages classiques faisaient alors défaut ; Neander en composa lui-même pour toutes les branches de l'enseignement : abrégés de la grammaire latine de Mélanchthon, traités et tableaux pour l'enseignement du grec et de l'hébreu, manuels de dialectique et de rhétorique, d'éthique, de chronologie, de géographie, de physique. En 1580, il rassembla en un corps de doctrine les préceptes pédagogiques qu'il appliquait depuis trente ans dans son enseignement, et les publia sous le titre de *Remarques à un ami, sur la manière de diriger et d'instruire les jeunes garçons de l'âge de six ans à celui de dix-huit, et de leur enseigner sans précipitation ni difficulté, avec agrément et utilité, la piété, les langues latine, grecque et hébraïque, les arts et toute la philosophie.* Neander vise surtout à simplifier l'enseignement de la grammaire des langues classiques, alors surchargée de définitions et de formules pédantesques, et à ménager le temps et la peine des élèves. Pas plus que ses contemporains, d'ailleurs, il ne s'est affranchi de la superstition qui faisait considérer l'antiquité classique comme la source de toute sagesse et de toute science. Au jugement de F.-A. Wolf, exprimant au XVIIIe siècle l'opinion de la postérité, Neander, comme écrivain, ne se distingue par aucun mérite transcendant; mais on doit rendre hommage à ses réelles connaissances philologiques, à la droiture de son caractère, au dévouement et à l'abnégation dont il a fait preuve pendant sa longue carrière, tout entière consacrée à l'éducation de la jeunesse. Il est mort en 1595, à l'âge de soixante-dix ans.

NÉCESSAIRE MÉTRIQUE, NÉCESSAIRE CHIMIQUE. — On appelle *nécessaire métrique* une boîte ou un meuble contenant une collection d'objets relatifs au système métrique des poids et mesures et destinés à l'enseignement scolaire. Le premier nécessaire métrique a été construit, il y a environ vingt-cinq ans, par M. Carpentier-Delaporte, alors inspecteur primaire à Boulogne : il est vendu par la maison Aug. Godchaux et Cie, à Paris, où on le trouve en deux modèles de grandeur différentes aux prix de 55 et de 85 francs. Le succès obtenu par cette collection a engagé plusieurs maisons de librairie classique à en faire fabriquer de semblables, avec diverses modifications ou perfectionnements de détail. On peut voir au Musée pédagogique les modèles exposés par les éditeurs Hachette et Delagrave, qui ont donné à leurs nécessaires le nom de *compendium métrique*.

On construit aussi sous le nom de *nécessaire chimique* un meuble renfermant les produits et ustensiles nécessaires aux expériences de chimie qui peuvent être faites dans une école primaire ou dans une école professionnelle. Nous signalerons le nécessaire chimique de M. Bonnet, directeur d'école primaire supérieure à Lyon, qui est vendu par la maison Allouard-Dumont de Lyon au prix de 300 francs.

NECKER DE SAUSSURE (Mme). — Adrienne-Albertine de Saussure naquit à Genève en 1765. Elle était fille du savant H.-B. de Saussure et reçut sous les yeux et la direction de son père une éducation brillante. Mariée à Jacques Necker, neveu du ministre de Louis XVI, liée d'amitié avec sa cousine Mme de Staël, elle vécut pendant quelques années au milieu de la société la plus distinguée de l'époque. Mais une surdité précoce l'empêcha d'y jouer le rôle actif auquel elle paraissait appelée. L'infirmité croissant avec les années, elle cessa peu à peu de fréquenter le monde et se renferma dans le cercle de la famille, partageant désormais sa vie entre l'éducation de ses enfants et l'étude. Elle mourut en 1841.

Elle débuta dans la vie littéraire par la traduction du livre de Fr. Schlegel sur la *Littérature dramatique*. Déjà elle y faisait preuve d'originalité, appréciant avec beaucoup de sens et d'indépendance cet ouvrage brillant, mais prétentieux et paradoxal. Après la mort de Mme de Staël, elle publia une *Notice sur la vie et les ouvrages* de son illustre parente et amie. Mais son œuvre capitale, c'est l'*Education progressive ou étude du cours de la vie*, dont le premier volume parut en 1828 et le dernier dix ans après. Ce livre, qui a été couronné par l'Académie française, restera l'une des meilleures productions de la littérature pédagogique dans notre langue.

L'ouvrage se divise en deux parties, formant dans l'origine trois volumes publiés successivement. Les deux premiers volumes traitent de l'éducation en général. L'auteur prend l'enfant dès la naissance et le suit jusqu'à quatorze ans, c'est-à-dire jusqu'au moment où le précepteur passe du premier rang au second et où l'éducation personnelle prend le pas sur l'autre. Le troisième volume est spécialement consacré à l'éducation des femmes et les suit dans tout le cours de la vie.

Ce livre a le défaut de toutes les publications faites en plusieurs temps : il manque d'unité. L'auteur avoue lui-même que son point de vue s'est déplacé dans le courant de la composition. Mme Necker se proposait d'abord de faire un traité sur l'éducation des femmes. Puis, le sujet grandissant à mesure qu'elle le médite, elle entreprend de suivre dans ses phases successives le développement de la vie humaine. Enfin, effrayée des vastes proportions qu'elle a données elle-même à l'édifice, elle suspend l'œuvre commencée pour revenir à son premier propos : l'éducation des femmes.

Mais si l'unité de composition manque, l'unité de pensée est profonde, et ces trois volumes forment bien un traité unique ou plutôt un système d'éducation. Toutes les idées, toute la vie de Mme Necker sont dominées par un même principe : la religion. Elle est un commentaire vivant de cette parole de Mme de Staël, que la religion est tout ou rien dans la vie. Pour elle, c'est tout. La religion est l'âme et pour ainsi dire la substance de la vie humaine. De là, le caractère fondamental de l'éducation. Elle consiste, pour Mme Necker, à concourir au développement religieux de l'âme. Tel est le sens de cette autre parole de Mme de Staël que Mme Necker a choisie pour épigraphe de son livre : « Notre vie n'a quelque prix que si elle sert à l'éducation religieuse de notre cœur. »

L'homme, ainsi raisonne Mlle Necker, est un être immortel. Sa destinée ici-bas est de se préparer à la vie éternelle. L'y aider, telle est la mission de l'éducateur. L'éducation est de tous les âges, parce que le développement ne s'arrête jamais. Si, à mesure qu'on avance, l'horizon terrestre se resserre, l'horizon céleste s'entr'ouvre et s'élargit; si le champ d'activité, si les forces diminuent, les pensées et les espérances s'élèvent, parce que le terme de la vie actuelle est en même temps le seuil d'une nouvelle vie. Créé pour cette destinée, l'homme n'a, pour l'atteindre, qu'à suivre sa nature et rester fidèle aux lois de son être. Il est naturellement religieux. Le développement religieux est le développement normal de la vie, c'est-à-dire qu'il se confond avec le développement moral. Tel est l'objet de l'éducation. L'éducation consiste à suivre la vie dans son cours, à l'accompagner, à l'assister, car l'être moral a toujours besoin d'aide, et il est toujours susceptible d'en profiter. « Tout est important dans l'éducation et rien n'est irréparable. » Mais il n'y a d'éducation vraie que celle qui concourt au développement moral et religieux.

Il va sans dire que pour agir ainsi sur la vie, il faut la prendre non à la surface, mais au fond, non dans les facultés spéciales, mais au centre, c'est-à-dire dans le caractère. Les procédés, les méthodes, le développement de telle ou telle aptitude sont choses secondaires. C'est au caractère qu'il faut viser, surtout chez l'enfant, car c'est surtout dans l'enfant qu'il se forme. Dès l'âge de cinq ans, les traits principaux en sont accusés d'une manière définitive. C'est donc l'étude et la direction de l'enfant dans les premières années qui est l'objet le plus important de l'éducation; étude d'autant plus importante et plus difficile qu'elle a été jusqu'ici la plus négligée.

Pour former le caractère il faut former la volonté, car c'est la volonté qui en est l'âme. Atteindre la volonté dans l'homme et surtout dans l'enfant est pour l'éducateur l'art suprême. Art si difficile que Mme Necker se demande s'il est possible, et elle répond par cette observation profonde et redoutable : « Est-il accordé aux instituteurs d'augmenter chez l'enfant l'énergie morale? Je l'ignore, mais il me paraît certain qu'il est extrêmement aisé de la diminuer. » A quoi elle ajoute que « l'éducation presque entière tend à ébranler la fermeté et n'est, à vrai dire, qu'un système de moyens pour affaiblir la volonté. Ce n'est pas qu'on méconnaisse l'importance de l'énergie, mais c'est le principal obstacle à l'éducation; en sorte que la diminuer est un parti tellement commode qu'on le prend souvent sans y songer. »

C'est par les mobiles qu'on gouverne la volonté. L'éducation doit se proposer d'agir sur la volonté par les mobiles conformes à sa loi. Or les vrais mobiles sont les sentiments, et le sentiment par excellence est le sentiment religieux. L'objet capital de l'éducateur doit être de développer chez l'enfant la sensibilité religieuse.

Cette mission appartient surtout à la femme. Plus sensible que l'homme, la femme est naturellement religieuse et mieux douée pour exercer sur l'enfant le genre d'autorité que son développement réclame. Plus tard, quand commencera l'éducation personnelle, l'adulte trouvera de lui-même dans la parole ou l'exemple de ses maîtres des secours pour se déterminer. Mais au début son âme a plus besoin de chaleur que de lumière, et c'est la femme surtout qui la lui donnera. Il va sans dire qu'en parlant de la femme nous songeons surtout à la mère; mais pour préparer la mère, c'est la femme qu'il faut d'abord former. Et voilà sans doute pourquoi Mme Necker n'a pu s'empêcher de partager son attention entre les deux objets qu'elle traite tour à tour dans son livre, sans être pourtant parvenue à mettre en relief l'idée qui réduit ces deux objets à l'unité. Elle pressentait vaguement que, suivant l'esprit de sa doctrine, l'éducation féminine serait le pivot de la pédagogie.

On a coutume de ranger Mme Necker dans l'école de Rousseau et de rapprocher l'*Education progressive* de l'*Emile*. Il y a certaines idées générales communes aux deux ouvrages, mais qui étaient tombées depuis longtemps dans le domaine public et comptaient déjà parmi les axiomes de l'éducation libérale ou laïque. A part cela, nous ne voyons guère entre les deux livres que des contrastes. D'abord, sous le rapport littéraire, on ne saurait établir de comparaison. Mme Necker n'est ni un grand écrivain, ni même, à proprement parler, un écrivain. Elle n'en a guère que les qualités négatives. Son style sobre, simple, exempt de toute prétention, ne possède aucun des caractères qui rehaussent la forme et attirent sur elle l'attention. Les dons de l'artiste lui manquaient: l'éloquence, l'éclat, la flamme, le trait, en général l'imagination. Il semble même qu'au lieu de donner du relief à ses idées, son style les émousse en répandant sur ce qu'elle dit je ne sais quelle teinte uniforme et terne. Style huguenot, ont dit quelquefois ceux qui n'avaient lu ni Calvin ni d'Aubigné; oui, huguenot, moins la verve et la sève astringente qui peut au besoin mordre sur l'acier.

Et quant aux doctrines, c'est l'opposition qui frappe surtout lorsqu'on met en présence l'*Emile* et l'*Education progressive*. On a comparé l'*Emile* à ces appareils faits pour être admirés dans une exposition, mais qui ne peuvent être d'aucun usage et doivent être remplacés dans la pratique par des instruments d'apparence modeste, mais mieux appropriés à leur but. Cette comparaison peut très bien s'appliquer à notre propos. Rousseau est un grand génie auquel manque le jugement. Chez lui la vérité et l'erreur sont pour ainsi dire tissues ensemble, les pensées justes et profondes sont mêlées aux plus étranges paradoxes. Pour le lire avec fruit, il faut une raison déjà formée, assez clairvoyante et assez ferme pour faire le départ, pour pouvoir démêler les sophismes et résister aux entraînements d'une logique subtile, éloquente et passionnée. Chez Mme Necker, au contraire, les sentiments les plus élevés sont unis au jugement le plus ferme et le plus sain. Son livre est un guide sûr à qui l'on peut accorder toute confiance et que tout le monde peut lire avec grand profit. Il est vrai qu'elle insiste parfois outre mesure sur l'émotion religieuse et semble y ramener toute la religion, ce qui ne laisse pas d'être dangereux. Mais ceci n'est qu'une apparence ou, tout au plus, une erreur théorique qui n'affecte point le caractère éminemment pratique du livre. Il est vrai aussi que par une apparente contradiction, le livre a pour base une doctrine particulière. Mme Necker n'est pas seulement religieuse et chrétienne, elle est protestante orthodoxe. Quand elle parle de religion, elle entend toujours la Bible et la révélation surnaturelle que la Bible contient. Mais d'abord, on n'a guère à redouter aujourd'hui sur les esprits l'influence de ces idées : le vent ne souffle pas au surnaturalisme. Il serait plutôt à craindre que cette étiquette, en inspirant des préventions, n'éloignât des lecteurs et ne les empêchât de profiter de ce beau livre. Le fait est que jamais orthodoxe ne fut moins sectaire; jamais, avec des croyances aussi positives, on n'a moins insisté sur la doctrine. A part quelques rares passages, le livre de Mme Necker est complètement indépendant du dogme et repose exclusivement sur les bases psychologiques et morales. Il faut ajouter, toutefois, que la doctrine de l'immortalité joue un

rôle essentiel dans le système de Mme Necker; elle constitue la pierre angulaire de toute sa pédagogie et même de toute sa morale, puisque l'auteur envisage la vie présente comme une préparation à la vie future. Mais, abstraction faite de tout système théologique, le principe de Mme Necker n'est au fond que le principe qui assigne à la vie un idéal, un but supérieur à la simple satisfaction des besoins matériels.

En résumé, une saine psychologie, un sens moral profond, une ardente sympathie, non seulement pour l'humanité, mais pour l'homme concret, pour l'individu et surtout pour l'enfant, enfin une âme également pénétrée de la fragilité et de la valeur infinie de la vie humaine, telles sont les qualités qui distinguent Mme Necker et lui assignent une place éminente parmi nos meilleurs moralistes et surtout parmi nos meilleurs éducateurs. [P. Goy.]

NÈGRES. — On donne le nom de *Nègres* aux populations à peau noire et à cheveux crépus qui sont originaires du Soudan et de la côte de Guinée, et par extension à différentes races africaines qui se rapprochent plus ou moins du type soudanien, les Cafres et les Hottentots du Cap, les Rouara de l'Algérie, et même les Abyssins. L'esclavage a transporté la race noire en Amérique, où elle s'est multipliée avec une fécondité extraordinaire, au point de former la majorité de la population dans les Antilles et la Guyane. Affranchis presque partout aujourd'hui, ces nègres ont en général été admis à jouir des mêmes droits que les blancs, et l'on sait qu'ils ont même réussi à former deux États nègres à Haïti (V. *Haïti* et *République dominicaine*). Dans cet article, nous nous occuperons d'abord de la population nègre des Etats-Unis; puis nous dirons quelques mots de la colonie de Libéria et des établissements missionnaires chez les Bassoutos.

D'après le recensement de 1880, sur une population de 50 155 783 habitants, les Etats-Unis comptent 6 580 793 *gens de couleur* (nègres et mulâtres), presque tous cantonnés dans le Sud, et formant la majorité dans trois Etats, la Caroline du Sud, le Mississipi et la Louisiane. Leur accroissement en dix ans a été de près de 35 p. 100, tandis que celui des blancs, bien qu'aidé par une énorme immigration, n'a été que de 29 p. 100. Cette augmentation extraordinaire n'est pas sans inspirer de vives inquiétudes au gouvernement des Etats-Unis, bien que l'hypothèse d'une guerre de races, regardée comme presque inévitable il y a trente ans, paraisse définitivement écartée. En effet, ces millions de noirs, lancés tout à coup dans la vie politique, sont encore pour la plupart plongés dans l'ignorance la plus grossière, et ont gardé trop souvent tous les vices qu'engendre l'esclavage, de sorte que les Etats du Sud pourraient se trouver un jour gouvernés par une majorité de véritables barbares. Il est vrai que la population blanche de ces mêmes Etats est elle-même très ignorante, puisque sur 1 527 156 jeunes gens des deux sexes de quinze à vingt ans, elle en compte 263 404 d'illettrés; mais cette proportion est insignifiante à côté de celle qu'offrent les hommes de couleur, chez lesquels nous trouvons, pour le même âge, 503 826 illettrés sur 751 435. Fait plus grave encore, l'enrôlement dans les écoles publiques, qui est de 2 234 877 sur 3 954 600 enfants d'âge scolaire chez les blancs, n'est que de 802 372 sur 1 929 187 pour les noirs. La cause de ce triste état de choses réside en partie dans l'extrême pauvreté des nègres, en partie dans le fait qu'ils habitent en majorité les campagnes, en partie enfin dans le préjugé de race.

Il ne faut pas croire, en effet, que ce préjugé ait disparu avec l'esclavage. Il est en voie de décroissance dans le Nord, il a même presque cessé d'être dans la Nouvelle-Angleterre, où on peut dire qu'il a été vaincu par l'école publique; dans les Etats du Nord-Ouest, il n'a pour ainsi dire jamais existé. Dans les Etats du centre il diminue, mais lentement; les mariages mixtes ne sont pas toujours autorisés et sont presque toujours mal vus; toutes les grandes villes ont des églises et des écoles spéciales pour les noirs; à Philadelphie même, il n'y a que peu d'années qu'ils peuvent se servir des voitures publiques. Dans le Sud, il est plutôt plus fort qu'il n'était du temps de l'esclavage, étant aggravé par les souvenirs de la guerre et des excès commis par les nègres lorsqu'ils ont eu la majorité aux élections. Aussi ne permet-on presque nulle part aux enfants de couleur de fréquenter les mêmes écoles que les enfants blancs. On comprend immédiatement ce qu'un pareil système a de nuisible. Théoriquement, les mêmes avantages sont acquis aux deux races, et toutes les lois scolaires stipulent que des écoles seront ouvertes pour les noirs dans les mêmes conditions que pour les blancs; mais en pratique ce sont les nègres qui souffrent le plus de la séparation, étant moins nombreux, plus dispersés, et pouvant fournir moins de maîtres capables. Il est d'autant plus regrettable que les Etats du Sud s'obstinent à conserver un système aussi désastreux, que ces Etats, ruinés par la guerre de sécession, manquent tout à fait des ressources nécessaires pour instruire leur population d'illettrés, tant blanche que noire. Le budget de l'instruction publique s'élève, pour les Etats du Sud, à 14 millions de dollars environ, somme colossale pour une population aussi pauvre; mais il en faudrait trois et quatre fois autant pour conjurer le danger provenant de l'ignorance.

Les entreprises particulières ont beaucoup fait pour l'éducation des noirs. Au premier rang il faut placer l'*American Missionnary Association*, qui n'a cessé depuis 1846, malgré de terribles persécutions de la part des propriétaires d'esclaves, de travailler à l'évangélisation et à l'instruction des affranchis. C'est par elle qu'a été fondé, dans le Kentucky, le collège de Bérée, le premier établissement de ce genre où les deux races fussent admises sur un pied d'égalité, ce qui faisait dire à un propriétaire d'esclaves clairvoyant : « Si on laisse grandir cette maison, le Kentucky sera bientôt un Etat libre. » Ce fut encore cette Association qui ouvrit en 1868 à Hampton (Virginie), à l'endroit même où avait débarqué le premier vaisseau négrier, la première école pour les affranchis de la guerre : c'est aujourd'hui l'Institut normal et agricole, où 600 jeunes gens Indiens et nègres reçoivent une excellente éducation. Après l'Association missionnaire, il faut mentionner le fonds Peabody, produit d'un don généreusement offert par un riche citoyen du Massachusetts pour le développement de l'instruction dans le Sud, sans distinction de race; en 1881, on a déboursé de ce fonds plus de 250 000 francs, dont 145 000 pour les écoles normales. Mais tout cela est insuffisant, et les meilleurs éducateurs américains s'accordent à demander que le Congrès alloue une somme considérable pour aider les Etats du Sud dans leur lutte inégale contre l'ignorance. Il semble seulement que le gouvernement central pourrait mettre comme condition à ses libéralités que le Sud renoncerait au système des écoles séparées, lequel, outre ses inconvénients au point de vue social, nécessite des dépenses beaucoup plus considérables.

Il y a, d'après le dernier rapport du Bureau d'éducation de Washington, 17 816 écoles spécialement affectées à la race noire, avec 839 928 élèves. Les maîtres sont presque toujours des gens de couleur; contrairement à ce qui a lieu pour les autres écoles américaines, il y a beaucoup plus

d'instituteurs que d'institutrices, les nègres ne pouvant pas encore fournir un grand nombre de maîtresses capables. Du reste, si les instituteurs sont en général pleins de bonne volonté et d'aptitudes naturelles, ils manquent trop souvent des connaissances les plus élémentaires que doit posséder un maître d'école ; il n'y a donc pas lieu de s'étonner si les résultats obtenus ne sont pas toujours satisfaisants. Mais, et c'est là un des plus heureux symptômes pour le relèvement de la race, il semble que les jeunes nègres aient compris d'une façon très remarquable l'importance qu'il y a pour eux à former de bons instituteurs. Autant qu'on peut juger par les statistiques malheureusement incomplètes du Bureau d'éducation, il y a proportionnellement plus de noirs que de blancs dans les écoles normales du Sud. Dans l'Alabama, où les blancs sont d'un tiers plus nombreux, trois écoles normales de l'Etat sur quatre sont pour les gens de couleur, et les quatre écoles libres les admettent aussi. Dans l'Arkansas, où les blancs sont deux fois aussi nombreux que les noirs, l'école normale blanche a 82 élèves, l'école de couleur 123. La Virginie donne des chiffres analogues. Aussi y a-t-il déjà progrès dans la valeur des maîtres d'écoles nègres.

Ces écoles se distinguent d'ailleurs entre toutes par l'entrain, la gaieté et l'animation qui y règnent. On sait que les instituteurs américains en général excellent dans l'art d'intéresser et de fixer l'attention des enfants, de stimuler leur curiosité, de les instruire en les amusant; il semble que les instituteurs nègres les aient encore dépassés. Quant aux élèves, il est difficile de se prononcer avec quelque certitude sur leurs dispositions intellectuelles, car les renseignemens fournis sont souvent contradictoires ; d'ailleurs peut-on démêler, chez ces enfants qui sont aussi souvent des mulâtres ou des quarterons que des noirs purs, quelles sont les qualités inhérentes à la race, et quelles sont celles qui sont dues à l'état de barbarie ou de servitude où vivaient leurs parens? Ce qui paraît prouvé, c'est que les nègres ont, avec une excellente mémoire, des qualités d'imagination et de sentiment qui les rendent très accessibles aux émotions religieuses, et les portent volontiers vers les études artistiques et littéraires. Ils sont passionnés pour la musique, et tout le monde a entendu parler des cantiques pleins d'une mélancolie sauvage que composaient autrefois les esclaves des plantations, et dont le genre s'est perpétué dans le Sud; néanmoins, ils n'ont pas en général de dispositions extraordinaires pour l'apprendre; ils sont mieux doués sous ce rapport que les Anglo-Saxons, moins bien que les Allemands. D'autre part, ils manquent d'ordinaire d'esprit de suite et de persévérance, bien qu'il se soit parfois trouvé parmi eux des hommes d'une volonté de fer (voir les vies de Josiah Henson et de Frédérick Douglas); de plus, ils sont peu développés sous le rapport du raisonnement, et par suite peu propres à l'étude des sciences, des mathématiques en particulier.

La conclusion qui paraît s'imposer à tout observateur impartial de l'éducation des nègres aux États-Unis, c'est que la race noire est perfectible comme la race blanche, et que son infériorité actuelle tient surtout aux conditions fâcheuses dans lesquelles elle a vécu jusqu'à ce jour. Tout porte à croire que le moment n'est pas éloigné où elle tiendra très dignement sa place au milieu des peuples divers qui concourent à former la nation américaine. Il est peu probable, du reste, qu'elle continue longtemps à se maintenir comme race séparée. Malgré leur grand nombre, malgré les différences physiques et intellectuelles et les préjugés enracinés qui les séparent des blancs, les nègres d'Amérique sont destinés à se fondre dans la race blanche, perdant ainsi leur caractère de peuple à part, mais donnant à tout le peuple quelques-unes de leurs qualités bonnes ou mauvaises. Le mélange, d'ailleurs, a déjà commencé : les immigrants, qui ont moins de préjugés que les Américains, épousent assez souvent des négresses, et dans quelques parties du Sud, en Louisiane par exemple, les unions illégitimes entre créoles et mulâtresses, quoique moins nombreuses que du temps de l'esclavage, font encore partie des habitudes sociales. On peut dire dès à présent que la fusion des deux races n'est plus qu'une affaire de temps. Ainsi se résoudra pacifiquement une question qui paraissait naguère si menaçante pour l'avenir de la République américaine.

Il y a fort peu de chose à dire des nègres d'Afrique, qui vivent pour la plupart dans la barbarie la plus complète. L'islamisme, qui se propage avec une rapidité extraordinaire parmi les populations du Nord, du centre et de l'Est, exerce peu d'influence sur leur relèvement intellectuel et moral : il a bien établi quelques écoles, mais elles ont un caractère exclusivement aristocratique et sacerdotal et restent à peu près sans action sur les masses. Parmi les œuvres d'origine européenne et chrétienne, il convient de citer la république de *Libéria*, sur la côte de Guinée, fondée en 1821 par des abolitionnistes américains, qui y transportèrent longtemps des esclaves affranchis, désireux d'échapper à la tyrannie du préjugé de race. Ce petit Etat s'est donné en 1847 une constitution copiée sur celle des Etats-Unis; il compte aujourd'hui 800 000 habitants environ, dont près de la moitié sont chrétiens de nom ou de fait et qui tous sont bien supérieurs aux populations environnantes. Le système scolaire paraît imité de ceux en vigueur aux Etats-Unis. — Diverses sociétés missionnaires ont aussi envoyé en Afrique des agents qui travaillent avec zèle au relèvement des noirs; leurs efforts ont obtenus un certain succès et ont démontré d'une manière péremptoire que, même parmi les peuplades les plus dégradées, Hottentots ou Bushmen, il se trouve au moins des individus capables de s'élever au niveau des peuples civilisés. Toutefois on ne peut pas dire que ces œuvres aient encore une grande importance : elle n'ont fait tout au plus qu'entamer la barbarie africaine. La seule qui mérite de nous arrêter un instant est celle entreprise par la Société des Missions évangéliques de Paris chez les Bassoutos,

Les Bassoutos ou *Ba-Sotho* sont une peuplade de Cafres-Betchuanas dont le territoire, appelé Lessouto, est enclavé presque entièrement dans la colonie anglaise du Cap et compte environ 150 000 habitants. Lors de l'arrivée, en 1833, des missionnaires Casalis, Arbousset et Gosselin, le pays était plongé dans une anarchie effroyable qui menaçait de le ruiner entièrement ; il ne dut son salut qu'aux efforts persévérants des missionnaires, aidés par un chef énergique et intelligent, Moshesh, qui parvint à rétablir l'ordre et à mettre les indigènes à l'abri des usurpations des colons en les plaçant directement sous l'autorité de la Couronne britannique; celle-ci a dès lors prélevé un impôt de 10 shillings par hutte pour les frais de justice et autres, et établi des magistrats anglais, mais en respectant l'aristocratie féodale des Bassoutos. Malheureusement le pays fut placé, en 1881, sous l'autorité de la colonie du Cap; celle-ci ayant voulu désarmer les habitants, ce fut le signal d'une guerre dont les Bassoutos, quoique victorieux, ne sont sortis que presque ruinés. Ils sont aujourd'hui replacés sous la domination de la couronne. En 1880, le Lessouto semblait entré définitivement dans la voie du progrès. Bien que les églises chrétiennes ne comptassent que 5 à

6000 membres et 20 000 adhérents, leur influence s'étendait sur tout le pays, comme le prouvait l'observation générale du repos du dimanche. Le pays était devenu essentiellement agricole, quoique l'élevage des bestiaux fût aussi très pratiqué. Les écoles, au nombre d'une centaine, étaient fréquentées par 3000 enfants et dirigées par des instituteurs indigènes, formés dans deux écoles normales et payés sur le produit de l'impôt; enfin, il y avait une bonne école industrielle. La guerre a bien changé cet état de choses, et le pays commence à peine à se relever. L'école normale de jeunes filles et plusieurs écoles populaires ont été fermées, et les autres sont restées à la charge de la Société des Missions, de sorte que les instituteurs ont vu leur traitement tomber parfois de 1000 à 200 francs; cependant la plupart sont courageusement restés à leur poste, et les enfants, qui avaient été dispersés, reviennent en grand nombre. L'école normale de jeunes gens et l'école industrielle existent toujours, la première avec 45 élèves, la seconde avec 15; l'école de jeunes filles va être rouverte. L'instruction se donne partout dans la langue indigène appelée *sessouto*, parlée avec quelques différences par 500 000 Betchuanas; les missionnaires ont créé en cet idiome une littérature par la traduction de la Bible et de quelques ouvrages religieux et pédagogiques, et par la publication d'une feuille mensuelle, la *Petite Lumière du Lessouto*, qui est lue par les indigènes de plusieurs tribus. L'enseignement comprend, dans les écoles primaires, la lecture, l'écriture, le calcul, la géographie, le chant, l'histoire sainte et des notions d'anglais. A l'école normale, les études sont à peu près les mêmes que chez nous, outre l'instruction religieuse et l'anglais; elles aboutissent à un examen dont le niveau est au moins égal à celui de notre brevet simple. D'après M. Bœgner, directeur de la Maison des Missions, les écoliers bassoutos se distinguent par une excellente mémoire, beaucoup d'imagination et l'esprit d'imitation; ils excellent dans le calcul mental et ont de bonnes dispositions littéraires; mais ils ont surtout une facilité tout à fait extraordinaire pour apprendre la musique, dont ils raffolent. Par contre, les qualités de raisonnement laissent à désirer chez eux; ils manquent aussi de suite dans les idées et d'esprit d'initiative. On voit que ce sont, à peu de chose près, les conclusions auxquelles nous sommes arrivés pour les nègres des Etats-Unis. [Paul Passy.]

NESMOND. — François de Nesmond (1629-1715), évêque de Bayeux, fils de Théodore de Nesmond, président à mortier au parlement de Paris, et d'Anne de Lamoignon, est parmi les hommes d'Eglise du XVIIe siècle l'un de ceux qui se sont occupés avec le plus de zèle et d'intelligence du développement et de l'amélioration des petites écoles. En 1672, il fit imprimer et distribuer aux curés de son diocèse un *Plan d'instruction et d'éducation pour les petites écoles*, contenant entre autres un traité sur la manière de bien conduire une école, avec des directions très détaillées sur la méthode à employer dans l'enseignement. Les instructions de M. de Nesmond offrent un véritable intérêt, et nous allons les résumer brièvement.

La première recommandation qu'il adresse aux maîtres, c'est de partager la classe en quatre ou cinq divisions, faisant asseoir au premier rang les plus instruits, et au dernier ceux qui se servent encore du petit alphabet. On donne à chaque banc un même livre, afin que tous ceux qui l'occupent reçoivent la même leçon. Pendant la lecture, faite par l'un d'eux à haute voix, tous les autres la suivent en silence, selon les indications du maître, qui veillera avec un très grand soin à ce que tous lisent à voix basse ce que le lecteur lira à haute voix. Il fera de temps en temps lire à quelques-uns plusieurs mots en passant pour les surprendre et reconnaître s'ils suivent effectivement. Le maître fera bien de lire aussi quelquefois trois ou quatre lignes de la leçon, pour faire mieux sentir la prononciation et l'accentuation des mots. Ne pas faire lire tous ceux du même banc dans l'ordre où ils sont rangés, mais les appeler sans qu'ils s'y attendent. Exercer d'abord les plus avancés, afin que les autres profitent de leur exemple; enfin, quand les élèves sauront lire distinctement, les exercer à la psalmodie.

Des divisions analogues sont ordonnées pour l'écriture, pour l'orthographe, pour l'arithmétique et pour le catéchisme. Dans toutes le judicieux évêque substitue le mode simultané au mode individuel, alors suivi par les instituteurs. Mais reconnaissant qu'avec le mode simultané les commençants, surtout dans les classes nombreuses, étaient exposés à perdre le temps, lorsque le maître ne les faisait pas directement travailler, M. de Nesmond recommande aux maîtres de choisir de *petits officiers*, « qui les aideront à bien conduire leur école » : les uns apprendront à lire à ceux qui ne sont pas capables d'étudier par eux-mêmes; pendant le déjeuner, l'écriture, la visite et la correction des devoirs, les autres enseigneront les prières, répèteront les explications données par le maître, ou feront réciter des leçons de mémoire.

Pour l'écriture, M. de Nesmond indique un procédé qui a été remis à la mode il y a quelques années, et qu'il décrit en ces termes : « Il y en a qui apprennent à écrire en peu de temps, se servant d'une plaque de corne bien déliée, qui soit bien dégraissée, laquelle ils appliquent sur leur exemple, et écrivent dessus, formant aisément les lettres et les noms qu'ils voient au travers; après quoi ils n'ont qu'à effacer ce qu'ils ont ainsi écrit pour transcrire encore autre chose; et ainsi ce morceau de corne qui coûtera deux ou trois sols leur sert de papier pour apprendre jusqu'à ce qu'ils sachent bien écrire. »

Pour l'arithmétique, le procédé recommandé est celui du *jet*. Les questions étant figurées sur un tableau, on donnait aux élèves des jetons de carton représentant différentes valeurs; le maître posait son problème, et les élèves étaient obligés de le résoudre au moyen de cartes qu'ils *jetaient* sur la table.

Le petit livre de M. de Nesmond a été l'objet d'une étude publiée par M. Laffetay, chanoine titulaire de Bayeux, dans le *Bulletin d'éducation populaire* de janvier 1873. [Beuzeval.]

NEUTRALITÉ. — Les termes d'école *neutre* et de *neutralité* de l'école ont été employés dans un certain nombre de pays étrangers, avant de l'être en France. Ils désignent, d'une façon générale, une organisation de l'enseignement primaire public dans laquelle les enfants appartenant à des confessions religieuses différentes sont réunis dans une même école. Mais cette organisation comporte, suivant les pays, des variétés et des nuances assez marquées. Nous avons résumé, au mot *Confessionnelles et non confessionnelles* (*Ecoles*), toute la législation qui concerne cette question spéciale dans les principaux Etats, et nous devons renvoyer le lecteur aux renseignements détaillés contenus dans cet article. Nous avons exposé de plus, à l'article *Laïcité*, la théorie de l'école laïque au double point de vue du personnel et de l'enseignement. Il nous reste à fixer ici le sens du mot *neutralité* dans les écoles publiques françaises telles que les a faites la loi du 28 mars 1882.

On a distingué la neutralité de l'école, la neutralité de l'enseignement et la neutralité du personnel. A ces trois points de vue, la neutralité dont on parle est la neutralité en matière religieuse

ou plus exactement encore en matière confessionnelle.

L'école est neutre, c'est-à-dire qu'elle reçoit indistinctement et sur le pied de la plus parfaite égalité les enfants de tous les cultes et même ceux qui n'appartiendraient à aucun culte ; par une conséquence toute naturelle, elle est fermée aux ministres de ces divers cultes qui jusque-là y avaient droit d'entrée, d'enseignement, de surveillance et d'inspection ; elle ne se charge ni de conduire les enfants aux cérémonies religieuses, ni de leur imposer l'accomplissement des devoirs que l'Eglise peut leur recommander. C'est un établissement public ayant son autonomie, ce n'est plus une dépendance de l'église ou de la sacristie. Mais d'autre part elle est neutre en ce que si elle ne prête pas main-forte à l'autorité ecclésiastique, elle ne lui opposera non plus ni hostilité, ni résistance, ni malveillance. Elle ménage aux enfants le temps nécessaire et les facilités désirables pour qu'ils puissent faire, à côté de leur éducation scolaire, leur éducation religieuse ; elle n'oblige ni les élèves ni les maîtres à fréquenter catéchisme, offices, fêtes et cérémonies, mais elle ne les en empêche, elle ne les en détourne même pas.

Le personnel enseignant est neutre, c'est-à-dire que l'autorité scolaire n'a point à s'enquérir si le postulant est catholique, protestant ou israélite, s'il est laïque ou s'il appartient à une communauté religieuse légalement reconnue. On se rappelle cette décision du Conseil royal de l'Université revêtue de la sanction ministérielle par M. de Salvandy et qui portait que « dès que le candidat au brevet déclarait n'appartenir à aucun des trois cultes reconnus, on devait cesser l'examen, et qu'en définitive ce candidat n'ayant pu satisfaire à cette partie essentielle de l'examen, le brevet ne doit pas lui être délivré. » (20 juin 1837). Cet heureux temps n'est plus. Les examens de capacité ne comportent plus d'épreuve de religion ni orale ni écrite. La nomination des instituteurs n'est plus subordonnée à la religion de chacun d'eux, et rien n'empêche plus que le titulaire catholique ait des adjoints protestants ou *vice-versa :* c'est même un des plus sûrs moyens de faire entrer la tolérance dans les mœurs et de mettre pour ainsi dire la neutralité scolaire en permanence sous les yeux des élèves. Il reste aujourd'hui une question controversée : la neutralité est-elle entamée ou compromise par le fait que le personnel des écoles publiques admet dans ses rangs les congréganistes ? La loi sur l'organisation de l'enseignement primaire, du 30 octobre 1886, a décidé l'élimination graduelle de cette catégorie de maîtres et de maîtresses. Nous avons dit notre avis sur la question au mot *Laïcité* (p. 1471).

Enfin l'enseignement est neutre, et c'est là le point à la fois le plus important à établir, le plus difficile à préciser. L'enseignement primaire des écoles publiques est neutre, c'est-à-dire qu'il est complètement indépendant de tout enseignement religieux. Le programme ne comporte aucun chapitre, aucune section d'enseignement qui puisse porter le titre d'instruction religieuse. Le problème serait donc résolu sans un instant d'embarras si les autres matières d'études n'avaient pas de nombreux points de contact avec les questions religieuses, si l'histoire n'obligeait à juger dans le passé au moins le rôle de la religion, les actes du pouvoir ecclésiastique, l'influence de l'Eglise et du clergé ; si l'instruction morale n'aboutissait pas nécessairement à des problèmes de métaphysique, c'est-à-dire à ceux que chaque religion prétend résoudre ou trancher, si l'instruction civique ne consistait précisément à inculquer aux jeunes générations le respect des principes constitutionnels qui font l'Etat neutre, qui établissent la liberté des cultes, qui enlèvent aux Eglises les privilèges dont elles ont joui ou jouissent encore ailleurs, qui confient à l'Etat et non plus à l'Eglise le droit de consacrer légalement la naissance, le mariage et la mort de chaque citoyen, etc. On le voit donc, dans toutes ces parties de l'enseignement, il est impossible sans absurdité de prétendre à la neutralité absolue et pour ainsi dire à l'abstention totale. Aussi n'est-ce pas ce genre de neutralité que le Parlement a prescrit, que le gouvernement a promis de faire respecter.

« Nous n'avons promis, disait au Sénat le président du conseil, ni la *neutralité philosophique,* ni la *neutralité politique.* » En effet, la neutralité philosophique irait à s'abstenir même de prononcer le mot *Dieu,* le mot *âme,* le mot *devoir,* le mot *conscience.* Car chacun de ces termes, si on le serre de près par une analyse suffisamment savante, implique un certain système de philosophie à l'exclusion d'un autre : *Dieu* implique l'adhésion au théisme et peut choquer les convictions de l'athée*; âme* implique une certaine doctrine spiritualiste et contredit à l'opinion de ceux qui ne distinguent pas leur âme de leur corps ; *devoir* et *conscience* supposent une morale contraire à la morale de l'intérêt pur, et ainsi du reste. Pousser ainsi à l'absurde la prétention à la neutralité, c'est un vain jeu de sophistique, et l'école primaire ne pourrait plus même enseigner à lire en français si elle s'appliquait à faire le vide parfait dans l'esprit et dans le langage de l'enfant, sous prétexte de ne lui rien dire qui de près ou de loin tînt à une doctrine philosophique ou religieuse.

Il en est de même de la neutralité politique absolue. Bien loin de la promettre, le gouvernement a promis que l'école primaire serait autant qu'il dépendrait de lui une école de patriotisme et de sentiment national, par conséquent une école d'obéissance aux lois et de respect pour les institutions du pays. Une école, un maître, un livre qui aurait le droit « de diffamer la Révolution française ou de dénigrer la République, » disait encore M. Ferry, « jamais nous ne nous sommes engagés à les tolérer ». Ce qui est interdit à l'école, c'est d'intervenir dans les débats de la politique et surtout de la politique quotidienne et électorale, c'est d'exercer sur les enfants, et par eux sur les parents, une pression quelconque dans un intérêt de parti quel qu'il soit ; mais cette neutralité-là, qui est de devoir strict et de stricte honnêteté, n'empêche pas le maître d'inspirer aux enfants l'amour de la France, et de leur apprendre qu'entre la loi de leur pays et les lois de n'importe quelle société religieuse ou laïque, française ou étrangère, en cas de conflit, ils n'ont pas le droit d'avoir un instant d'hésitation.

Quelle est donc la neutralité d'enseignement ainsi garantie et ainsi limitée ? C'est la neutralité confessionnelle, celle qui exclut de l'école toute polémique et toute propagande de confession à confession, d'Eglise à Eglise, de secte à secte, sans affecter d'exclure, par une sorte de puritanisme de neutralité, toute mention des idées morales et religieuses qui appartiennent aux fonds commun de la langue et de la civilisation et qui, prises sous cette forme simple, populaire, concrète, n'engagent ni ne blessent la conscience de personne. M. Ferry le prouvait au Sénat en donnant lecture du passage des programmes officiels relatifs au chapitre le plus difficile à traiter dans l'esprit de neutralité, le chapitre des devoirs envers Dieu :

« L'instituteur, y est-il dit, n'est pas chargé de faire un cours *ex professo* sur la nature et les attributs de Dieu ; l'enseignement qu'il doit donner à tous indistinctement se borne à deux points : d'abord, il leur apprend à ne pas prononcer légè-

rement le nom de Dieu : il l'associe étroitement dans leur esprit à l'idée de la cause première et de l'être parfait un sentiment de respect et de vénération; et il habitue chacun d'eux à environner du même respect cette notion de Dieu, alors même qu'elle se présenterait à lui sous des formes différentes de sa propre religion.

» Ensuite, et sans s'occuper des prescriptions spéciales aux diverses communions, l'instituteur s'attache à faire comprendre et sentir à l'enfant que le premier hommage qu'il doit à la divinité, c'est l'obéissance aux lois de Dieu telles que les lui révèlent sa conscience et sa raison. »

N'est-il pas évident, à la lecture attentive de ce texte, qu'il n'y a là rien qui ressemble à un credo quelconque, même à un credo diminué et quintessencié. Que demande-t-on à l'instituteur? Non pas d'enseigner un minimum d'orthodoxie relativement à l'existence, à la nature, aux attributs de Dieu. Au contraire, on lui interdit ce terrain où il ne saurait s'aventurer sans péril. On lui adresse deux recommandations seulement, et telles que chrétien ou juif, théiste ou panthéiste, pourvu qu'il soit père ou éducateur, ce qui se ressemble, jugera de son devoir de s'y conformer. La première est de ne laisser croître chez l'enfant ni des habitudes d'irrévérence, de grossièreté dans le langage ou dans la pensée, ni des habitudes d'intolérance et d'étroitesse d'esprit : précepte si naturel et moralement si juste qu'un athée même y souscrirait. La seconde va droit contre le principe de toutes les superstitions, de toutes les aberrations de l'idée religieuse elle-même : enseignez à l'enfant qu'il y a bien des manières de croire en Dieu et de servir Dieu, mais qu'il n'y en a qu'une sur laquelle tout le monde soit d'accord, c'est l'obéissance aux lois de la conscience et aux lois de la raison. On remarquera combien cette manière de parler de Dieu est à la fois respectueuse de tout sentiment religieux, exclusive de tout dogmatisme confessionnel, et propre à faire porter l'effort des enfants sur la morale pratique, en la leur faisant envisager de bonne heure comme le fonds commun et seul véritablement essentiel de toutes les doctrines religieuses.

Telle est la notion exacte de la neutralité telle que nos lois la prescrivent, telle qu'on la trouve exposée, sous la forme du précepte et de l'exemple, dans les programmes et dans les instructions du Conseil supérieur en date du 27 juillet 1882. Nous en avons donné, p. 1472 et 1473, les passages essentiels pour la définition de la *neutralité* ou, ce qui est à peu près synonyme, de la *laïcité* de l'école. La lettre circulaire du ministre aux instituteurs en date du 17 novembre 1883 (que nous avons reproduite p. 1970 au mot *Morale*) a confirmé et éclairci encore, s'il est possible, cette interprétation.

NICARAGUA. — V. au Supplément.

NICOLE. — Pierre Nicole, l'un des plus célèbres parmi les écrivains de Port-Royal, naquit à Chartres le 19 octobre 1625. Il fit ses premières études sous la direction de son père, avocat au Parlement : né avec une grande ouverture d'esprit et une mémoire très heureuse, il lui suffisait, dit-on, de lire un livre une seule fois pour en retenir tout l'essentiel. En 1642, il vint à Paris faire sa philosophie au collège d'Harcourt, et le 23 juillet 1644 il était reçu maître ès arts. « Son génie naturellement profond et porté à la réflexion, nous dit son biographe, s'accommodait déjà des études où le raisonnement a plus de part que l'imagination, et dès qu'il examinait une question, il l'approfondissait, on pouvait dire même qu'il l'épuisait. » De là il passa à la théologie, où il s'attacha surtout à saint Augustin et saint Thomas : il avait alors en vue la Sorbonne et le doctorat. C'est de cette époque que datent ses premières relations avec Port-Royal, où il avait une tante religieuse. Quand fut établie à Paris l'école de la rue Saint-Dominique d'Enfer, en 1646, on le chargea d'y enseigner les belles-lettres et la philosophie. Il ne pouvait toutefois donner à ses fonctions d'enseignement qu'une partie de son temps; car il continuait d'étudier en théologie, et même il apprenait l'hébreu et le grec pour pouvoir lire dans leur langue les livres qui avaient trait aux études dont il s'occupait. Les troubles qui survinrent à la Sorbonne dès 1649, à l'occasion des cinq fameuses propositions, le décidèrent à s'en tenir au degré de bachelier qu'il avait pris au mois de juin de la même année, renonçant ainsi à la licence et au doctorat, et par suite aux dignités comme aux bénéfices auxquels il pouvait prétendre dans l'Eglise. Il resta donc simple clerc tonsuré, comme Rollin plus tard et comme Coffin, quoiqu'on ait souvent dit le contraire.

Cependant l'école de la rue Saint-Dominique d'Enfer était fermée en 1650 et les enfants qu'on y avait réunis étaient dispersés en plusieurs bandes à la campagne. Nicole suivit ceux qui furent envoyés aux Granges de Port-Royal des Champs. Ce lui fut une occasion de se lier d'une façon plus intime avec les solitaires qui s'y étaient retirés et dont il fut vite apprécié. A partir de ce moment, en effet, on le voit entrer dans tous les ouvrages que produisit la communauté, même dans les *Provinciales*. Il donnait au moins son avis, quand on ne lui en demandait pas davantage. Il revoyait volontiers et corrigeait les écrits des autres avec le même soin qu'il eût pris pour les siens propres. A l'égard, notamment, de ceux qui partaient de la plume d'Arnauld, qui avait plus particulièrement mis la main sur lui, « se l'était approprié comme second et depuis ne le lâcha plus », il ne se contentait pas d'en dresser le plan avec lui dans les entretiens qu'ils avaient ensemble journellement; mais encore il écrivait sur les cahiers du célèbre docteur ses propres réflexions, « ébauchant ce que celui-ci finissait ou finissant ce qu'il n'avait qu'ébauché ». Il avait, du reste, dans le travail commun la spécialité des ouvrages de morale et des préfaces, auxquels son genre de talent le rendait particulièrement propre, ainsi que des traductions en latin, pour lesquelles il s'était exercé à se faire un style imité de Térence.

Au milieu de toutes ces occupations, il ne laissait pas pourtant de surveiller encore et de diriger, de concert avec Lancelot, les études des jeunes gens qui se trouvaient alors à Port Royal. et parmi lesquels il faut citer Racine et Le Nain de Tillemont. Mais il semble qu'il leur ait servi de moniteur plutôt que de maître, comme on entend ce nom aujourd'hui. « Les jeunes *Messieurs* étaient très portés d'eux-mêmes à l'étude, dit un auteur du temps, et ils n'avaient besoin que d'être avertis des beaux endroits des auteurs, soit grecs, soit latins. M. Nicole était là pour leur inspirer le goût... C'est ainsi qu'il fit lire particulièrement à M. de Tillemont Quintilien, le livre de Cicéron *de Oratore* et l'*Art poétique* d'Horace. Il lui en faisait remarquer tous les endroits les plus capables de former son esprit et qui méritaient le plus son attention; il lui expliquait toutes les figures que ces auteurs avaient employées pour rendre leurs discours plus ornés ou plus persuasifs; il lui développait tout ce qu'il y avait de conforme aux règles de l'art et ce qui imitait de plus près la belle nature. Il lui enseigna ensuite la philosophie et lui expliqua sur la logique tout ce qui a été donné depuis au public, mais dans une occasion différente, sous le titre de l'*Art de penser*. Il ne lui dictait aucun cahier; mais il lui parlait

très sensément, et pour rendre plus claires les choses qu'il lui disait, il les appuyait d'exemples sensibles et de comparaisons justes; il laissait à son disciple la liberté de faire ses objections; il y répondait simplement et avec netteté, et jamais il ne finissait un entretien sans avoir vu clairement que celui-ci avait entièrement compris ce qu'il lui avait dit. » Nul doute que Racine n'ait participé au même enseignement.

L'école des Granges n'existait plus depuis 1656; mais Lancelot dirigeait au château de Vaumurier l'éducation du jeune duc de Chevreuse, et ses amis venaient le voir souvent. Un jour, comme on parlait de la logique, Arnauld fit en riant la gageure d'apprendre à l'élève de Lancelot, en quatre ou cinq jours, tout ce qu'elle renfermait d'utile et d'essentiel. Aussitôt, avec le concours de Nicole, il se mit à écrire un abrégé destiné au jeune duc. Mais les réflexions survenant en plus grand nombre qu'il ne l'avait cru, il fut amené à en faire un véritable traité, embrassant beaucoup plus de choses qu'il ne s'était engagé de faire d'abord. Néanmoins l'essai réussit comme il se l'était promis; car le jeune duc de Chevreuse, ayant lui-même réduit le contenu du volume en quatre tables, en apprit facilement une par jour, sans même qu'il eût presque besoin de quelqu'un pour l'entendre.

Telle fut la rencontre qui produisit la *Logique* de Port-Royal. On ne l'imprima toutefois qu'en 1662, et l'on y ajouta ensuite diverses choses. L'ouvrage comprend quatre parties consacrée à l'idée, au jugement, au raisonnement et à la méthode. On croit généralement que les trois premières ne sont autre chose que l'ancien cours de Nicole arrangé par Arnauld, et que la quatrième est tout entière d'Arnauld, sauf les quatre *Règles de la méthode* empruntées à Descartes, et les *Règles de l'Art de persuader* qui sont de Pascal. Nicole est particulièrement l'auteur des discours placés en tête sous forme de préfaces, ainsi que du chapitre qui termine la troisième partie et qui a pour titre : « Des mauvais raisonnements qu'on commet dans la vie civile et dans les discours ordinaires. » Si certaines parties de la *Logique* ont vieilli et ne présentent plus pour nous aucun intérêt, ce chapitre, où l'on retrouve toutes les qualités de Nicole moraliste, mérite toujours d'être médité.

Au point de vue pédagogique, il faut lire aussi le Discours mis en tête de la première édition, où Nicole émet sur le bon sens et la justesse d'esprit, comme sur la nécessité de cultiver avant tout la raison et le jugement, des considérations fort sages et qui ont toujours leur à propos.

Nicole prit part aussi à la composition du *Delectus epigrammatum,* choix des meilleures épigrammes des anciens et des modernes, à l'usage des écoles (1659). Il est l'auteur de la dissertation latine qui ouvre le recueil, et dans laquelle il est traité de la beauté poétique, ainsi que du style et de la nature de l'épigramme.

A partir de 1660, époque de la fermeture définitive des écoles de Port-Royal, Nicole ne s'est plus chargé d'aucune éducation, particulière ou autre. Depuis quelques années déjà, il devait, du reste, ne s'occuper que d'une manière bien intermittente des jeunes gens auxquels il donnait ses soins. Ainsi, nous le voyons en 1655 suivre à Paris Arnauld déjà persécuté et forcé de se cacher, afin d'être plus à portée de le secourir de ses recherches et de sa plume. En 1656, on l'y retrouve encore travaillant aux *Provinciales*, surveillant l'impression et corrigeant les épreuves. En 1658, il est en Allemagne, où il en publie une traduction latine. Il n'a, du reste, pas cessé d'écrire pour la défense de la religion et du jansénisme jusqu'à sa mort, arrivée en 1695.

Parmi les écrits dus à son intarissable plume, on cite ses *Essais de morale*, 1671 et années suivantes, 25 volumes in-12, dont Mme de Sévigné faisait si grand cas, et l'on estime particulièrement son *Essai sur les moyens de conserver la paix avec les hommes*. Quant à nous, pour le sujet qui nous occupe, nous y remarquerons le *Traité de l'Education d'un prince*, au tome second, qui est un petit chef-d'œuvre, mieux écrit que la plupart des ouvrages sortis de Port-Royal, et plein de réflexions sensées, qui n'ont pas moins leur application dans l'éducation commune que dans celle d'un roi. Il est étonnant que Sainte-Beuve en parle à peine; il est vrai que cette question d'éducation n'était qu'un épisode dans son vaste sujet.

Ce traité comprend deux parties : la première, « contenant les vues générales que l'on doit avoir pour élever un prince », c'est l'éducation ; la seconde, « contenant plusieurs avis particuliers touchant les études », c'est l'instruction.

Nous ne relèverons que quelques idées dans la première partie. Nicole y traite d'abord des qualités qui sont nécessaires à celui qui se charge de l'éducation d'un prince. Il ne suffit pas, dit-il, qu'il soit instruit, puisqu'il peut posséder toutes sortes de connaissances et être néanmoins un malhabile homme : un prince pourrait fort bien avoir appris les langues, l'histoire, les mathématiques, et être cependant fort mal élevé, si l'on avait négligé de lui former le jugement. La plupart des choses, en effet, sont bonnes ou mauvaises selon le tour qu'on leur donne. Aussi la qualité la plus essentielle à un précepteur est-elle « une certaine qualité qui n'a pas de nom et que l'on n'attache point à une certaine profession. On ne peut mieux la faire connaître qu'en disant que c'est elle qui fait qu'un homme blâme toujours ce qui est blâmable et loue ce qui est louable, — qu'il rabaisse ce qui est bas, qu'il fait sentir ce qui est grand, — qu'il juge sagement et équitablement de tout, qu'il propose ses jugements d'une manière agréable et proportionnée à ceux à qui il parle, et enfin qu'il tourne en toutes choses à la vérité l'esprit de celui qu'il instruit..... On ne supplée point à cette qualité essentielle, on ne l'emprunte point d'autrui, on ne s'y prépare point : la nature la commence; on l'acquiert par un long exercice et une infinité de réflexions. Et ainsi ceux qui ne l'ont pas et qui sont un peu avancés en âge sont incapables de l'avoir jamais. » On ne peut dire mieux, ni plus juste : instruire est une fonction qui demande, pour être bien remplie, des aptitudes naturelles, de la pratique et de longues réflexions; en un mot, une véritable vocation.

Mais si un bon maître tourne en toutes choses à la vérité l'esprit de celui qu'il instruit, il ne faut pas s'imaginer qu'il le fasse toujours par des réflexions expresses, ni qu'il s'arrête à tout moment à donner des règles du bien et du mal, du vrai et du faux; il le fait, au contraire, presque toujours d'une manière insensible. « C'est un tour ingénieux qu'il donne aux choses, qui expose en vue celles qui sont grandes et qui méritent qu'on les considère, qui cache celles qu'il ne faut point faire voir, — qui rend le vice ridicule et la vertu aimable, — qui forme l'esprit insensiblement à goûter et à sentir les bonnes choses et à avoir du dégoût et de l'aversion pour les mauvaises. » Il ne se croit pas obligé de n'instruire son élève qu'à certaines heures et lorsqu'il lui fait expressément ce qu'on appelle une leçon; il n'a point d'heure de leçon ou plutôt il lui fait une leçon à toute heure et sur tout ce qui se rencontre, ce qui donne plus de résultat que des discours étudiés, « n'y ayant rien qui pénètre moins l'esprit que ce qui y entre sous l'image peu agréable de leçon et d'instruc-

tion ». Comme cette manière d'instruire est insensible, le profit qu'on en tire, quoique réel, n'est pas toujours apparent ; et c'est ce qui trompe les personnes peu intelligentes qui s'imaginent qu'un enfant instruit en cette manière n'est pas plus avancé qu'un autre, parce qu'il ne sait peut-être pas mieux faire une traduction de latin en français ou qu'il ne répète pas mieux une leçon de Virgile.

Citons encore ceci : « Former le jugement, c'est donner à un esprit le goût et le discernement du vrai ; c'est le rendre délicat à reconnaître les faux raisonnements un peu cachés ; c'est lui apprendre à ne se pas éblouir par un vain éclat de paroles vides de sens, à ne se payer pas de mots ou de principes obscurs, à ne se satisfaire jamais qu'il n'ait pénétré jusqu'au fond des choses ; c'est le rendre subtil à prendre le point dans les matières embarrassées et à discerner ceux qui s'en écartent ; c'est le remplir de principes de vérité qui lui servent à la trouver dans toutes choses et principalement dans celles dont il a le plus besoin. »

Sans analyser la seconde partie, nous en détacherons quelques pensées qui suffiront à montrer quelle idée Nicole se faisait de l'instruction et quels étaient les principes généraux de sa pédagogie.

« L'instruction, dit-il, a pour but de porter les esprits jusqu'au point où ils sont capables d'atteindre. » Voilà le but clairement marqué et haut placé. — « Elle ne donne ni la mémoire, ni l'imagination, ni l'intelligence ; mais elle cultive toutes ces parties en les fortifiant l'une par l'autre. » Le maître ne crée rien ; il ne peut que développer les germes qui sont dans l'esprit de l'enfant. — « Ce n'est pas proprement les maîtres ni les instructions étrangères qui font comprendre les choses ; elles ne font tout au plus que les exposer à la lumière intérieure de l'esprit par laquelle seule on le comprend : de sorte que, lorsqu'on ne rencontre pas cette lumière, les instructions sont aussi inutiles que si l'on voulait faire voir des tableaux dans la nuit. » L'esprit de l'enfant n'est pas une pure réceptivité, c'est une force active qu'il faut exciter et développer. Ce qu'on fait pour lui est peu de chose ; ce qu'on lui fait faire est tout. — « Les lumières des enfants étant toujours très dépendantes des sens, il faut, autant qu'il est possible, attacher aux sens les instructions qu'on leur donne et les faire entrer, non seulement par l'ouïe, mais aussi par la vue, n'y ayant point de sens qui fasse une impression plus vive sur l'esprit ni qui forme des idées plus nettes et plus distinctes. » Nécessité de débuter avec les enfants par l'enseignement intuitif. — « On peut en conclure que la géographie est une étude très propre pour les enfants, parce qu'elle dépend beaucoup des sens et qu'on leur fait voir par les yeux la situation des villes et des provinces, etc. Mais pour leur rendre cette étude plus utile et plus agréable tout ensemble, il ne faut pas se contenter de leur montrer sur la carte les noms des villes et des provinces, il faut encore se servir de diverses adresses pour aider les enfants à les retenir ; avoir des cartes où les plus grandes villes soient peintes, leur conter quelque histoire remarquable sur les principales afin d'y attacher leur mémoire, rappeler les batailles qui y ont été livrées, les grands hommes qui y sont nés, etc. ; quand on leur parle de quelque histoire, ne jamais manquer d'en indiquer le lieu sur la carte. On leur peut dire encore quelque chose ou de l'histoire naturelle, s'il s'y rencontre quelque rareté, ou de la police, de la grandeur et du trafic de ces villes. » Rendre l'étude de la géographie intéressante, faire qu'elle ne s'adresse pas seulement à la mémoire, mais qu'elle exerce le raisonnement, la faire marcher de front avec celle de l'histoire.

Nicole insiste ensuite sur plusieurs autres connaissances utiles que l'on peut faire entrer par les yeux dans l'esprit des enfants : les machines des Romains, leurs supplices, leurs habits, leurs armes, leurs monuments, etc. « On doit tâcher d'inspirer aux enfants une honnête curiosité de voir des choses étranges et curieuses et de les porter à s'informer des raisons de toutes choses. Cette curiosité n'est pas un vice à leur âge, puisqu'elle sert à leur ouvrir l'esprit. »

Quand il vient à passer en revue les diverses méthodes qui étaient alors en usage pour apprendre le latin, Nicole dit « qu'en ces sortes de choses, il faut infiniment plus déférer à l'expérience qu'aux raisonnements et aux conjectures, mais qu'il ne faut pas non plus juger de la valeur absolue d'une méthode par les résultats qu'en obtiennent certaines personnes qui contribuent beaucoup à la faire réussir par leur habileté et par leurs soins. » Double maxime que feront toujours bien de méditer les réformateurs et les inventeurs de procédés nouveaux.

S'agit-il des grammaires latines où les règles sont exprimées en latin ? « Le sens commun, dit Nicole, fait voir qu'on ne doit pas s'en servir ; car il est ridicule de vouloir montrer les principes d'une langue dans la langue même qu'on veut apprendre. »

Le père Condren, de l'Oratoire, avait introduit au collège de Juilly une grammaire résumée sous forme de tableaux, avec quatre couleurs différentes, que l'élève devait embrasser d'un seul coup d'œil. Ce procédé jouissait d'une certaine vogue et Richelieu notamment l'avait qualifié d' « invention heureuse ». Nicole n'en est point partisan. « On y voit moins de paroles et moins de papier, dit-il, et l'on s'imagine qu'il est aussi facile à l'esprit de comprendre et de retenir tout ce qui est dans ces cartes qu'aux yeux de le voir. Mais il n'en est pas ainsi. Lorsqu'il faut apprendre en particulier ces cartes, on y trouve les mêmes difficultés que si on apprenait dans un livre ce qu'elles contiennent, et encore de plus grandes, parce que les diverses couleurs par lesquelles on prétend distinguer les mots des diverses classes, ne sont pas des distinctions bien naturelles et qui demeurent beaucoup dans l'esprit. » Réflexion très juste : de pareils tableaux peuvent être utiles pour se rappeler ce qu'on a appris, mais non pour apprendre ce qu'on ne sait pas.

Il faut cependant des grammaires, car il y a des règles générales, et si on ne les sait pas, « on est obligé d'apprendre cent fois ce qu'il eût suffi d'apprendre une seule fois ».

Quant à la *Janua linguarum* de Coménius*, recueil de mots qu'on faisait apprendre aux enfants en vue de leur faciliter l'étude de la langue latine, Nicole ne l'approuve pas davantage. « Ce recueil peut avoir quelque utilité, dit-il ; mais il est fâcheux de charger la mémoire des enfants d'un livre où il n'y a que des mots à apprendre, puisqu'une des plus utiles règles qu'on puisse suivre dans leur instruction est de joindre toujours ensemble diverses utilités, et de faire en sorte que les livres qu'on leur fait lire pour leur apprendre les langues, servent aussi à leur former l'esprit, le jugement et les mœurs ; ce à quoi ce livre ne peut rien contribuer. »

Il faut cultiver beaucoup la mémoire des enfants ; « mais il ne faut jamais permettre qu'ils apprennent rien par cœur qui ne soit excellent. Les choses qu'on apprend par cœur deviennent comme des moules et des formes que prennent ensuite nos pensées, quand nous voulons les exprimer : de sorte que, lorsqu'on n'en a que de bons et d'excellents, il faut, comme par nécessité, qu'on s'exprime d'une manière noble et élevée, tandis qu'on voit au contraire des personnes

qui ont d'ailleurs bon esprit et qui raisonnent assez juste, parler néanmoins et écrire bassement, parce qu'on leur a, dans leur jeunesse, rempli la mémoire de mauvaises expressions et de mauvais tours... Il faut donc bien choisir ce que l'on fera apprendre, parce que tout n'est pas également bon dans les livres : il est des choses qui ne sont qu'à lire et d'autres qu'il faut apprendre de mémoire. »

Enfin nous terminerons par cette citation qui caractérise bien l'objectif de toute la pédagogie de Nicole : « Tout doit tendre, dit-il, à *former le jugement* des enfants, et à leur imprimer dans l'esprit et dans le cœur les *règles de la véritable morale*, et il faut prendre occasion de toutes choses pour les en instruire. »

Sans doute toutes ces idées sont aujourd'hui devenues presque banales ; mais Nicole a le mérite de les avoir exprimées dès 1670. De plus il n'y a rien là qui ne soit très pratique et exprimé avec une clarté parfaite, double qualité que n'ont pas toujours su garder ceux qui ont dit les mêmes choses depuis. C'est pour cela que Nicole peut, à juste titre, être regardé comme un précurseur et comme l'un des maîtres de la pédagogie française.

[I. Carré.]

NICOLLE. — L'abbé Dominique-Charles Nicolle, né à Poville près Rouen en 1758, fit ses études au collège de Sainte-Barbe* à Paris, et devint ensuite membre de la communauté enseignante qui dirigeait cet établissement. A la Révolution il émigra, se rendit en Russie et, en 1814, il fonda à Odessa, avec le concours du duc de Richelieu qui avait été longtemps gouverneur de cette ville, un lycée dont il conserva la direction jusqu'en 1820. A cette époque il revint en France et fut nommé membre de la Commission d'instruction publique (22 juillet 1820). L'année suivante, l'ordonnance du 27 février 1821 créa le rectorat de l'académie de Paris, et confia ces importantes fonctions à l'abbé Nicolle. C'était l'époque où le parti de la Congrégation gouvernait la France : le nouveau recteur fut l'instrument docile de ce parti. « La fermeture du cours de M. Cousin à la Faculté des lettres, la suppression de l'Ecole normale, l'ancienne agrégation rétablie, mais avec des démarcations et des sujétions qui annulaient l'indépendance des professeurs, le programme des études ramené autant que possible à ce qu'il était en 1780, des troubles maladroitement comprimés, et en dernier lieu une irritation telle que le gouvernement, pour réprimer un zèle qui le compromettait, fut obligé de replacer le rectorat dans les attributions du grand-maître : voilà par quels actes l'abbé Nicolle se signala devant le public. » (J. Quicherat.) L'ordonnance du 26 août 1824, qui institua un ministère des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique et en donna le portefeuille à Mgr Frayssinous, mit fin au rectorat de l'abbé Nicolle. Il avait profité de son passage au pouvoir pour faire attribuer le privilège de collège de plein exercice à une institution dont il était le supérieur; cette institution, qui avait pris le titre de collège de Sainte-Barbe, déjà porté par l'établissement qu'avait fondé M. de Lanneau en 1798, fut plus tard cédée à la ville de Paris et devint le collège Rollin. En 1827, l'abbé Nicolle fut nommé vicaire-général de l'archevêque de Paris. La Révolution de 1830 lui enleva son siège au Conseil royal de l'instruction publique; il vécut dès lors dans la retraite, et mourut à Soisy-sous-Montmorency, en 1835, à l'âge de soixante-dix-sept ans. Un an avant sa mort, il avait publié un petit ouvrage intitulé *Plan d'éducation ou projet d'un collège nouveau*, Paris, in-18.

NIEDERER. — Jean Niederer, l'un des principaux collaborateurs de Pestalozzi, naquit à Brenden, canton d'Appenzell Rhodes-Extérieures, le 1er janvier 1779. Ses parents s'imposèrent de lourds sacrifices pour lui permettre d'étudier la théologie, et en 1798, à l'âge de dix-neuf ans, il fut nommé pasteur à Bühler. L'année suivante il échangea cette paroisse contre celle de Sennwald (canton de Saint-Gall). En 1800, il entra en relations avec Pestalozzi, alors établi à Burgdorf, et forma dès lors le projet de se consacrer avec lui à l'œuvre de l'éducation populaire. Mais ce ne fut qu'en 1803 qu'il lui devint possible de réaliser son désir et de s'associer à Pestalozzi. Niederer fut chargé à Burgdorf de l'enseignement religieux dans les classes supérieures ; et bientôt, grâce à ses connaissances et à son talent d'écrivain et de professeur, il devint comme le second de Pestalozzi ; il partageait avec lui le fardeau de l'énorme correspondance à entretenir, faisait des conférences sur la méthode pestalozzienne, et, reprenant en sous-œuvre les théories du maître, que celui-ci n'avait su exprimer jusqu'alors que d'une manière confuse et obscure, il chercha à leur donner une forme philosophique et à les réduire en système.

L'influence de Niederer atteignit son apogée lorsque Pestalozzi, après que la tentative de fonder un institut à Münchenbuchsee avec la coopération de Fellenberg eut échoué, réunit tous ses collaborateurs à Yverdon (1805). L'Institut d'Yverdon acquit bientôt une réputation européenne ; des visiteurs de tous pays vinrent y étudier la méthode pestalozzienne, et Niederer, qui en exposait les principes avec un véritable enthousiasme, contribuait pour une large part au succès de l'établissement. Si Schmid * se distinguait entre tous les professeurs d'Yverdon par son talent pour l'enseignement et par des succès pratiques qui avaient fait de lui le favori de Pestalozzi, on s'habituait d'autre part de plus en plus à voir en Niederer le théoricien de l'école, et Pestalozzi lui témoignait une confiance absolue. Ce fut Niederer qui se chargea de la rédaction de la *Gazette hebdomadaire d'éducation* (*Wochenschrift für Menschenbildung*), *publiée par H. Pestalozzi et ses amis*, qui parut de 1807 à 1811 ; le *Discours sur l'idée de l'éducation de l'homme* (*Rede über die Idee der Menschenbildung*), lu par Pestalozzi en 1809 à la réunion de la Société suisse d'éducation à Lenzburg, fut récrit par Niederer et publié dans la forme que celui-ci lui avait donnée ; enfin Niederer fut chargé à cette époque d'écrire la biographie de Pestalozzi et de rassembler des matériaux à cet effet. Pestalozzi — c'est un trait de son caractère — a toujours montré une prédilection marquée pour les fortes individualités, jusqu'à se subordonner volontairement à elles et à s'abandonner sans résistance à leur influence. D'ailleurs le maître et le disciple étaient si sûrs de leur attachement réciproque, si persuadés que la Providence les avait réunis à dessein pour l'œuvre à laquelle ils avaient dévoué leur existence, que Pestalozzi ne songeait point à s'offenser des allures parfois despotiques de Niederer, et fermait volontairement les yeux sur ce qui manquait à son collaborateur : car, il faut le dire, au point de vue de la négligence des formes extérieures, du défaut de ponctualité, du manque d'ordre dans les petits détails de la vie, Niederer ne le cédait en rien à Pestalozzi lui-même.

L'année 1810 marque un moment décisif dans la carrière de Pestalozzi et dans ses relations avec Niederer. En cette année-là, deux maîtres dont la présence avait formé, sur certains points, un contre-poids à l'influence de Niederer, quittèrent l'Institut : c'étaient le Bernois J. de Muralt, éducateur distingué, l'égal de Niederer au point de vue de la culture intellectuelle, et bien supérieur à lui comme organisateur et esprit pratique ; et Joseph Schmid, qui, en sa qualité de maître

de mathématiques, de favori de Pestalozzi, et de catholique, avait subi moins que le reste du personnel enseignant la domination de Niederer. La retraite de ces deux professeurs laissa Niederer seul maître du terrain, et les lacunes inhérentes à sa personnalité devinrent alors plus sensibles. Cette même année vit se produire un incident qui devait avoir pour l'Institut des conséquences désastreuses. Sur la propre demande de Pestalozzi, la Diète suisse avait nommé une commission chargée de visiter l'Institut et de faire un rapport sur les résultats de la méthode d'éducation qui y était employée. La commission se rendit à Yverdon, y resta cinq jours, et publia ensuite son rapport. Ce rapport, rédigé par le P. Girard, rendait justice d'une façon générale aux efforts de Pestalozzi, mais contenait plus d'une critique, et sa conclusion était que l'Institut, tel qu'il était organisé, ne répondait pas à ce qu'on pouvait attendre d'un établissement destiné à servir de point de départ à une réforme de l'éducation populaire. Ce fut là un rude coup porté aux espérances patriotiques de Pestalozzi et de Niederer; et l'issue de l'enquête eut pour résultat d'enhardir dans leurs attaques les ennemis de Pestalozzi. Les *Göttingischen Gelehrten Anzeigen* publièrent en avril 1811, sous la forme d'un compte-rendu du rapport du P. Girard, un article des plus malveillants pour l'Institut d'Yverdon, et à Zurich même commença dans la presse une polémique où Pestalozzi fut fort maltraité.

Niederer crut que la situation de l'Institut exigeait une défense dans les règles, et, froissé dans ses plus intimes convictions, il écrivit en deux volumes une apologie intitulée *L'Entreprise de Pestalozzi et les besoins actuels de la civilisation* (*Pestalozzi's Erziehungsunternehmung im Verhältniss zur Zeitkultur*), Yverdon, 1812-1813. Le désir de réduire les accusateurs au silence fit perdre de vue ce qui eût été le plus important, les réformes à accomplir dans l'Institut lui-même; l'établissement souffrit de cette querelle littéraire, qui absorbait le meilleur des forces de ses directeurs; au point de vue financier, les résulats ne furent pas moins fâcheux, car Niederer avait créé, pour les besoins de la polémique, une imprimerie et un comptoir de librairie, qui engloutirent de grosses sommes à un moment où la diminution du nombre des élèves avait réduit les ressources de l'entreprise. Ce débat eut une influence regrettable sur Niederer lui-même en le surexcitant, en lui enlevant sa liberté d'esprit, en le déshabituant du travail paisible auquel il s'était consacré jusque-là.

Pestalozzi se sentait enchaîné par la reconnaissance à l'homme qui pour le défendre n'avait épargné ni temps ni peine. Une autre circonstance vint resserrer encore les liens qui l'unissaient à Niederer. En 1806 il avait fondé à Yverdon, à côté de son Institut de garçons, un Institut de jeunes filles, à la tête duquel il avait placé en 1809 une femme d'un haut mérite, Mlle Rosette Kasthofer; depuis 1813, il le lui avait cédé en toute propriété. Un an plus tard, Niederer épousa Mlle Kasthofer. Cette union combla les vœux de Pestalozzi, qui voyait désormais l'existence de son œuvre assurée dans l'avenir.

Cependant ce fut précisément à ce moment que l'entreprise tout entière sembla devoir péricliter. La responsabilité de la situation ne peut être imputée à Niederer seul : ce n'était pas d'ailleurs entre ses mains que se trouvait la direction financière. En présence du danger menaçant, il proposa lui-même à Pestalozzi de rappeler Joseph Schmid, qui pouvait seul, à son jugement, sauver l'Institut de la ruine en lui apportant le concours de son habileté pratique et de son entente des affaires. Schmid revint à Yverdon au commencement de 1815, et réussit, par des mesures énergiques, à conjurer le désastre financier qui menaçait Pestalozzi. Mais bientôt des querelles éclatèrent; Pestalozzi, plein de gratitude envers son sauveur, donna raison à Schmid, qui ne tarda pas à exercer sur lui un empire plus grand encore que celui qu'il avait laissé prendre précédemment à Niederer. Les plus anciens et les plus fidèles collaborateurs de Pestalozzi le quittèrent l'un après l'autre : Krüsi* et Ramsauer* partirent en 1816; en 1817 ce fut le tour de Niederer, qui se consacra désormais entièrement à l'Institut de jeunes filles dirigé par sa femme. Tous les efforts de Pestalozzi pour amener un nouveau rapprochement demeurèrent inutiles. Au cours de la querelle, Niederer, au nom de sa femme, éleva des réclamations financières contre Pestalozzi, et refusa obstinément les offres conciliantes et généreuses de ce dernier : il en résulta un procès qui dura sept longues années, et dont on trouvera la triste histoire à l'article *Pestalozzi*.

Mais les choses n'en restèrent pas là. Lorsque Pestalozzi, qui s'était retiré à Birr chez son petit-fils après la ruine de son Institut d'Yverdon, publia en 1826 le livre intitulé *Mes destinées* (*Meine Lebenschicksale*), Niederer se sentit blessé au vif par le jugement injuste que Pestalozzi portait sur lui dans cet écrit. Il ne répondit pas directement; mais un de ses amis, Edouard Biber, fit paraître sous le titre de *Contribution à la biographie de Pestalozzi* (*Beitrag zur Biographie H. Pestalozzis*, 1827) un véritable pamphlet contre le malheureux vieillard. Quelques semaines plus tard, Pestalozzi, dont les derniers jours avaient été empoisonnés par le chagrin que lui avait causé la lecture de cet odieux écrit, expirait à l'âge de quatre-vingt-un ans. Il est difficile d'excuser la conduite de Niederer dans cette circonstance; tout ce qu'on peut dire en sa faveur, c'est qu'aussitôt que la tombe se fut refermée sur Pestalozzi, il s'empressa de déclarer, en son nom et au nom de ses amis, que la querelle était désormais apaisée, et que les anciens collaborateurs de Pestalozzi ne voulaient plus voir en lui que l'homme d'autrefois. « Il nous laisse, écrivit Niederer, comme un vivant testament, l'image d'un homme grand et bon, d'une naïveté d'enfant, avec des trésors inépuisables de tendresse et de dévouement; d'un homme plein d'une énergie débordante, d'une abnégation à toute épreuve; d'un génie créateur, envoyé par la Providence pour ouvrir à l'humanité une nouvelle ère de civilisation. » Dans les *Pestalozzischen Blätter* publiés par Niederer en 1828 et 1829, on trouve un portrait de Pestalozzi d'une analyse psychologique très délicate, et qui est probablement ce qu'on a écrit de plus exact et de plus complet pour expliquer les étranges contrastes qu'offrait le caractère du grand éducateur suisse.

L'Institut de jeunes filles dirigé par Niederer et sa femme n'avait pas cessé de prospérer; en 1827, Niederer le transporta à Genève. Après les événements de 1830, il joua dans cette ville un certain rôle politique : c'est à lui et à Albert Galeer qu'on doit la fondation de la grande association démocratique des ouvriers suisses, la Société du Grütli. Niederer est mort à Genève le 2 décembre 1843, à l'âge de soixante-cinq ans. Sa veuve continua à diriger l'Institut de jeunes filles jusqu'en 1850, puis se retira à Zurich, où elle est morte le 14 août 1857.

NIEMEYER. — Hermann-Auguste Niemeyer est le plus éminent des successeurs de Francke*, et le représentant principal de cette école de pédagogie qui chercha au commencement de ce siècle, en Allemagne, à formuler une doctrine éclectique. Né à Halle le 2 septembre 1754, et arrière-petit-fils de Francke du côté maternel, il fit ses études à l'université de cette ville. Son

premier ouvrage, intitulé *Charakteristik der Bibel* (1775), eut un grand succès, et le fit nommer professeur extraordinaire de théologie à l'université en 1779. En 1784 il obtint le titre de professeur ordinaire, et en même temps fut chargé des fonctions d'inspecteur du célèbre *Pædagogium* (V. *Francke*). L'année suivante, il devint co-directeur de l'ensemble d'établissements connus sous le nom de « fondations de Francke » (*Franckeschen Stiftungen*). Un nouvel écrit théologique, intitulé *Populäre und praktische Theologie* (1792), lui attira quelques persécutions, parce que le ministère prussien crut y voir des doctrines hétérodoxes, empruntées à la philosophie de Kant; l'ouvrage fut interdit; mais grâce à la protection du roi Frédéric-Guillaume II, qui témoigna toujours à Niemeyer une bienveillance spéciale, ce petit orage n'eut pas de conséquences fâcheuses pour le professeur. C'est à cette époque que Niemeyer conçut le plan de son grand ouvrage pédagogique, les *Principes de l'éducation et de l'enseignement* (*Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher*), dont la première édition parut en 1796 en un seul volume. L'ouvrage, accueilli avec beaucoup de faveur, eut une seconde édition la même année; en 1799 parut la troisième, déjà fort augmentée, en deux volumes : en même temps Niemeyer devenait, par la mort de Schultze, directeur unique des « fondations de Francke ». Une quatrième édition des *Principes de l'éducation* parut en 1801. La cinquième, en 1806, fut augmentée d'un troisième volume, où se trouvait entre autres un examen critique de la méthode de Pestalozzi, dont l'auteur fit plus tard un ouvrage spécial sous le titre de *Pestalozzis Grundsätze und Methoden :* Niemeyer y montre un esprit libéral, disposé à accueillir sans étroitesse les réformes et les nouveautés; mais il conteste la justesse des principes pestalozziens, et déclare ne pouvoir s'associer aux espérances de ceux qui attendaient de l'application d'un procédé d'enseignement la régénération de l'humanité. L'année même où il publiait cette cinquième édition de son livre, la ville de Halle était occupée par les troupes françaises, et Napoléon, vainqueur à Iéna, ordonnait la fermeture de l'université. Niemeyer fut arrêté le 18 mai 1807 et envoyé à Paris comme otage avec quatre autres personnes de marque; mais il recouvra la liberté cinq mois plus tard, et, après que Halle eut été incorporé au nouveau royaume de Westphalie, il obtint du roi Jérôme la réouverture de l'université, dont il fut nommé chancelier et recteur perpétuel en 1808. Sa situation était très délicate; il fallait ménager les vainqueurs, tout en conservant des relations amicales avec la Prusse, dont le roi Frédéric-Guillaume III témoignait, comme son père, une bienveillance toute particulière au pédagogue de Halle. Mais Niemeyer joignait à beaucoup de dignité et de fermeté toutes les qualités du diplomate; il sut profiter de la faveur du roi Jérôme pour donner un nouvel essor à l'université de Halle et au *Pædagogium*, et en même temps il témoignait un attachement plein de reconnaissance au roi de Prusse, auquel il dédia, en 1810, la sixième édition de ses *Principes de l'éducation*. Toutefois, lorsqu'en 1813 la jeunesse des universités allemandes prit les armes contre la France, Niemeyer devint suspect à Napoléon, qui le destitua et ordonna en juillet 1813 la suppression de l'université de Halle. Niemeyer se rendit alors auprès du roi de Prusse; et après la conclusion de la paix, il obtint de lui le rétablissement de l'université (1815), à la tête de laquelle il fut de nouveau placé. Mais quelques années plus tard, lorsque le gouvernement prussien, redoutant la propagande des idées libérales, plaça dans chaque université un commissaire extraordinaire, Niemeyer, tout en gardant son titre de chancelier et de recteur, se vit enlever de fait l'autorité rectorale. Il abandonna en 1820 les fonctions d'inspecteur du *Pædagogium* à son gendre Jacobs, mais garda jusqu'à sa mort celles de directeur des « fondations de Francke ». Il occupa ses dernières années à la publication de trois nouvelles éditions de ses *Principes*, en 1818, en 1824 et en 1827. Il mourut à l'âge de soixante-treize ans, en pleine possession de toutes ses facultés, le 7 juillet 1828.

Outre les ouvrages dont nous avons parlé, Niemeyer — qui était aussi un philologue et un poète — a publié diverses éditions de classiques grecs, des drames religieux, des hymnes et des poésies lyriques. Il a écrit une *Histoire du Pædagogium de Halle pendant le premier siècle de son existence* (1796). En 1813, il fit paraître un *Recueil de passages des classiques grecs et latins relatifs à la théorie de l'éducation*. Ses *Observations faites en voyage* (*Beobachtungen auf Reisen*), publiées en cinq volumes, de 1820 à 1826, contiennent le récit des voyages qu'il accomplissait presque chaque année et qui le conduisirent successivement dans les divers Etats de l'Allemagne, en Hollande, en France et en Italie; c'est un recueil des plus intéressants.

Son livre capital, les *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts*, dans la forme définitive qu'il a reçue en 1827, se compose de quatre parties. La première traite de la pédagogie proprement dite (*Pädagogik*); l'auteur y passe successivement en revue l'éducation physique (*körperliche Erziehung*) et l'éducation de l'esprit (*geistige Erziehung*) : il divise cette dernière en éducation intellectuelle, esthétique et morale. La seconde partie comprend la didactique ou théorie de l'enseignement (*Unterrichtslehre oder Didaktik*), divisée en deux sections : 1° principes généraux de l'enseignement; 2° lois spéciales de l'enseignement de la jeunesse relativement aux principales matières du programme. Dans cette deuxième section consacrée à la didactique spéciale, l'auteur donne successivement des préceptes pour l'enseignement de la langue maternelle; de l'écriture, du dessin et du chant; de l'arithmétique et des mathématiques; de la géographie et de l'histoire; des sciences naturelles, de la science de l'homme, et des éléments de la philosophie; des langues étrangères, modernes et anciennes; de la rhétorique et de la poésie; de la religion et de la morale. La troisième partie traite de l'organisation des écoles et des établissements d'instruction publique des diverses catégories; dans la première section, on trouve des considérations générales sur l'organisation de l'instruction publique; dans la seconde section, des chapitres spéciaux sont consacrés aux écoles normales, aux écoles primaires tant urbaines que rurales, aux écoles primaires supérieures, aux écoles de filles, aux écoles militaires et aux gymnases. La quatrième partie, enfin, traite de l'éducation domestique. Dans un supplément, l'auteur esquisse brièvement l'histoire de l'éducation et des doctrines pédagogiques, depuis les Grecs et les Romains jusqu'aux premières années du XIXe siècle.

Niemeyer distingue dans les temps modernes quatre écoles pédagogiques principales : l'école religieuse ou école de Francke; l'école des humanistes, représentée en Allemagne au XVIIIe siècle par Ernesti, Heyne et Wolf; l'école des philanthropinistes *, et l'école des éclectiques, dans laquelle il se range lui-même. Le but de son livre, écrit-il, est « de contribuer à faire connaître ce que le passé offre de vraiment méritoire, ainsi que les améliorations qui ont pu être réalisées depuis; de mettre à la portée des éducateurs et

des maîtres de la jeunesse ce qui a été dit ou fait de meilleur dans tous les temps, et d'arriver ainsi à établir, sur la base de l'expérience, les règles solides de l'éducation et de l'enseignement. » Il dit ailleurs : « Ce dont nous avons besoin aujourd'hui, c'est avant tout l'éveil de toutes les énergies et de toutes les bonnes volontés. Il ne faut pas s'enchaîner à des formules — l'expérience a montré que l'esprit peut s'en retirer pour ne plus laisser qu'une lettre morte; il ne faut pas non plus attendre de quelque révolution subite un renouvellement général de l'éducation, ni fonder des sectes et des écoles, mais éprouver chaque chose et la juger d'après sa valeur intrinsèque, sans se préoccuper de savoir si elle est vieille ou nouvelle, et bien se persuader qu'il n'existe pas plus, en pédagogie, de méthode unique et exclusive, qu'il ne peut exister en religion d'Eglise possédant seule le privilège de conférer le salut. »

Il existe une traduction française du grand ouvrage de Niemeyer, publiée par J.-J. Lochmann, sous le titre de *Principes d'éducation*, en trois volumes, Lausanne, 1835-1847. M. Durivau a donné également une traduction de l'opuscule critique consacré à Pestalozzi, sous le titre d'*Examen raisonné de la méthode de Pestalozzi*, Paris, 1832.

NIETHAMMER. — Frédéric-Emmanuel Niethammer, né en 1766 à Beilstein, près de Heilbronn, en Wurtemberg, mort en 1848 à Munich, s'est fait une place parmi les pédagogues allemands par sa tentative de réorganisation de l'enseignement secondaire en Bavière. Après avoir fait ses études à Tubingue, il enseigna la philosophie à Iéna, puis la théologie à Würzbourg, et fut appelé en 1808 aux fonctions de conseiller scolaire auprès du ministère de l'intérieur à Munich. Chargé d'élaborer un nouveau plan d'études pour les gymnases bavarois, il publia, pour exposer et justifier sa conception de l'enseignement secondaire, un ouvrage intitulé *la Lutte du philanthropinisme et de l'humanisme* (*Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus*, Iéna, 1808), dans lequel il se range sans réserve du côté des humanistes. L'humanisme, dit-il, considère dans l'homme le côté spirituel et vraiment humain, il vise à l'éducation de la raison; le philanthropinisme méconnaît la vraie nature humaine, donne la prépondérance à l'animalité sur la spiritualité, et se contente de faire acquérir un certain savoir-faire tout matériel et extérieur, au lieu de cultiver en l'homme l'homme lui-même. Le plan d'études de Niethammer resta en vigueur pendant huit ans, jusqu'en 1816; d'autres influences le firent abandonner alors et remplacer par un programme plus restreint, d'où la philosophie était éliminée. Niethammer était lié avec Schiller*, Gœthe * et la plupart des hommes distingués de l'Allemagne; pendant son séjour à Iéna, il avait publié, en collaboration avec Fichte*, une revue philosophique. Pendant la seconde moitié de sa carrière, il se consacra uniquement aux questions d'administration ecclésiastique, en qualité de membre du Consistoire protestant de la Bavière.

NIÈVRE (Département de la). — Superficie, 6817 kilom. carrés. Population : 347 576 habitants en 1881, au lieu de 346 822 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 51 habitants, au lieu de 71 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. 4 arrondissements, formant 4 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Nevers, Château-Chinon, Clamecy et Cosne; 25 cantons, 313 communes, dont 233 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département de la Nièvre est réparti comme il suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE DE COMMUNES.	NOMBRE D'ÉCOLES publiques.	NOMBRE D'ÉCOLES libres.	NOMBRE DE CLASSES publiques.	NOMBRE DE CLASSES libres.	NOMBRE D'ÉLÈVES publiques.	NOMBRE D'ÉLÈVES libres.
Nevers..	93	154	37	258	141	14425	5388
Chât.-Chinon	62	120	23	174	52	11053	2079
Clamecy.	93	138	27	176	69	9278	1957
Cosne ...	65	119	24	177	49	10330	1619

Population d'âge scolaire. — En 1876 on comptait 49 228 enfants de 6 à 13 ans (25 386 garçons et 23 842 filles), soit 14.20 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881 on ne compte plus que 48 674 enfants de 6 à 13 ans (24 932 garçons et 23 742 filles), soit 14 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une diminution de 554 enfants de 6 à 13 ans pour une période de cinq années, tandis que pendant la même période la population totale s'est accrue de 754 habitants.

1. Etat de l'instruction publique avant 1789. — Les renseignements que l'on possède sur l'état des écoles dans le Nivernais avant la Révolution sont presque nuls. Les instituteurs, invités en 1878 par l'administration à se livrer à des recherches dans les archives des communes, ont déclaré pour la plupart que les communes ne possèdent aucun document antérieur à 1789. Les inspecteurs primaires n'ont guère pu que constater ces résultats négatifs. L'inspecteur de Clamecy indiquait un ouvrage intitulé *Ephémérides clamecyçoises*, publié en 1872 par M. Sounié-Moret, comme contenant quelques faits relatifs aux anciennes écoles de cette ville. Celui de Château-Chinon dit : « Les petites écoles existaient là où il y avait des hospices; il est absolument superflu de rechercher des documents ailleurs pour le Morvan, qui devait être à peu près sauvage à en juger par ce que nous voyons aujourd'hui. Les localités qui possédaient des hospices sont Château-Chinon, Moulins-Engilbert et Luzy ; à Château-Chinon, les maîtres étaient nommés par le conseil de ville ; un bail était passé entre les maîtres et ce conseil; les maîtres étaient tenus de se loger et de fournir le matériel; pour Luzy, on connaît les noms d'un certain nombre de maîtres, de 1613 à 1790. « Nous connaissons en outre deux pièces relatives aux écoles de La Charité et extraites des registres de l'hôtel de ville de cette commune. La première, datant de 1720, est l'acte de nomination du sieur Vilette comme maître en second des écoles de la ville. Les notables habitants ont été convoqués par les valets de ville, au nom des échevins, pour être informés de l'admission de ce nouveau maître, « suivant la résolution qui en a été prise entre les dits échevins et plusieurs notables habitants sur les remontrances desdits sieurs habitants, le 18 du présent mois, dont acte ne fut point rédigé en ce que l'ancien registre était plein et que nous n'avions pas encore le présent. » Les gages de 400 livres destinés pour les deux maîtres seront partagés entre le sieur Vilette et le sieur Bureau, premier maître ; la rétribution des écoles de latin appartiendra entièrement au sieur Bureau, et celle des autres écoliers sera partagée par moitié entre lui et le sieur Vilette. « Le dit sieur Villette se rendra au collège tous les jours à sept heures du matin en été et à huit heures en hiver, à une heure après-midi

jusque à la fin et le matin jusqu'à onze heures, pendant lequel temps il s'appliquera, savoir : le matin, à faire lire les écoliers en latin et en français, et le soir le latin et les contrats et l'arithmétique; les occupant aussi à écrire sur les exemples qu'il leur donnera, lesquelles écritures il corrigera deux ou trois fois chacune semaine; il conduira les écoliers à l'église et aux processions publiques conjointement avec le dit sieur Bureau, pour empêcher qu'ils ne fassent aucun bruit ni désordre. » La seconde pièce est l'acte de nomination, en date de 1757, du sieur Duplessis comme recteur du collège.

2. **Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel.** — La révolution, le consulat, l'empire et la restauration. — Nous ne sommes pas mieux renseignés sur l'époque de la Révolution et sur le premier quart du XIXe siècle. Tout ce que nous pouvons dire, c'est que la Convention vota l'établissement d'une école centrale à Nevers ; sous le Consulat et l'Empire, Nevers n'eut qu'un collège communal, établi en l'an XII. On lit dans les *Annales du Nivernais*, ouvrage publié en 1827 par un magistrat archéologue, que « les populations aisées doivent se trouver heureuses des moyens d'instruction mis à leur disposition, attendu que toutes les villes et la plupart des chefs-lieux de canton sont pourvus d'écoles ; » c'est dire assez clairement que les autres communes n'en possédaient pas.

Statistique comparée de 1829 a 1881-1882. — Voici les données que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans le département de la Nièvre depuis la fin de la Restauration, époque où fut faite la première statistique des écoles primaires.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1837, le département comptait encore 97 communes n'ayant aucune école, et 200 communes n'ayant pas d'écoles de filles. En 1850, il n'y avait plus que 47 communes entièrement dépourvues d'écoles. En 1882, on ne trouve plus qu'une commune sans école ; mais 70 communes de 500 habitants n'ont pas d'écoles publiques de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires était, d'après l'*Almanach de l'Université*, de 156 en 1821. Le progrès du nombre des écoles à partir de 1829 est résumé dans le tableau ci-après :

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1829	d'après la statistique officlle..	»	»	99
1834	— — ..	109	55	164
1837	— — ..	211	107	318
1850	— — ..	311	115	426
1863	— — ..	371	87	458
1876-77	— — ..	494	57	551
1878-79	— — ..	475	95	570
1879-80	— — ..	454	125	579
1880-81	— — ..	475	108	583
1881-82	— — ..	493	112	605
1882-83	— ..	520	112	632

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Écoles			Total
	de garçons	mixtes	de filles	
1837	85	164	69	318
1850	298 (y compris les écoles mixtes		128	426
1863	121	188	149	458
1867	138	181	160	479
1872	186	146	213	545
1875	196	140	224	560
1876-77	200	132	219	551
1878-79	206	133	231	570
1879-80	207	133	239	579
1880-81	209	131	243	583
1881-82	222	123	260	605
1882-83	240	115	277	632

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850	277	60	21	68	426
1863	267	55	42	94	458
1867	279	62	40	98	479
1872	297	104	35	109	545
1876-77	305	107	27	112	551
1878-79	310	112	29	119	570
1879-80	312	120	28	119	579
1880-81	313	124	27	119	583
1881-82	322	141	23	119	605
1882-83	331	158	24	119	622

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		Total.
	Laïques.	Congrég.	Laïques.	Congrég.	
1837	269	7	59	70	405
1840	253	15	67	117	452
1863	304	90	83	325	802
1872	355	76	153	352	916
1876-77	380	68	139	356	943
1878-79	393	69	166	387	1 015
1879-80	404	69	183	386	1 042
1880-81	415	74	194	403	1 086
1881-82	440	68	220	382	1 110
1882-83	479	65	236	365	1 145

Nombre total d'élèves et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

		Total des élèves	Élèves gratuits
1832	(année civile)....	7 477	Manque
1837	—	12 505	—
1840	—	13 786	—
1850	—	24 534	8 575
1863	—	41 044	13 611
1867	—	43 418	16 119
1872	—	49 001	21 376
1876-77	(année scolaire)..	47 571	Manque
1878-79	— ..	50 344	23 094
1879-80	— ..	50 728	25 410
1880-81	— ..	51 984	27 624
1881-82	— ..	55 498	Gratuité
1882-83	— ..	56 491	»

En 1832, il y avait 264 élèves inscrits sur 10 000 habitants ; en 1840, 467; en 1863, 1233; en 1876-1877, 1369, et 1625 en 1882-1883.

Ecoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1837	»	»
1850	15	1 529
1863	22	2 574
1867	23	2 834
1876-77	29	3 921
1878-79	30	4 025
1879-80	32	3 846
1880-81	32	3 951
1881-82	32	4 027
1882-83	32	4 120

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre de cours		Nombre d'auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1850	59	4	1 172	63
1863	68	»	1 331	»
1867	199	»	5 796	»
1869	171	5	4 840	57
1872	139	»	3 678	»
1876-77	223	6	5 536	62
1879-80	238	13	5 377	327
1880-81	262	29	6 703	579
1881-82	258	35	6 115	516
1882-83	311	46	4 971	499

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1833 à 1883 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850.	470 brevets élémentaires,	1 brevet supérieur.
1851-1867.	244 — obligatoires,	5 — complets.
1868-1880.	311 — —	56 — facultatifs ou complets.
1881......	123 — élémentaires,	29 — supérieurs.
1882......	63 — —	29 — —
1883......	86 — —	16 — —

Institutrices.

1836-1850.	111 brevets élémentaires,	» brevets supérieurs.
1851-1867.	195 — obligatoires,	» — complets.
1868-1880.	378 — —	76 — facultatifs ou complets.
1881......	125 — élémentaires,	1 — supérieurs.
1882......	120 — —	10 — —
1883......	160 — —	7 — —

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans le département de la Nièvre en 1874. En voici le tableau :

	Nombre de candidats		Certificats obtenu	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1874...............	329	60	195	38
1875...............	298	»	180	»
1876...............	325	»	229	»
1877...............	337	42	217	35
1878...............	332	47	217	33
1879...............	411	111	272	88
1880...............	507	158	325	105
1881...............	715	374	493	299
1882...............	859	441	543	300
1883...............	992	590	614	389

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-dessous indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints.

Nombre de conscrits sachant au moins lire, de 1827 à 1882 inclusivement.

ANNÉES.	NOMBRE DES CONSCRITS			RANG DU DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29..........	8 043	1 740	21.6	78e
1831-35..........	15 088	3 457	22.9	80e
1836-40..........	15 361	3 672	23.9	82e
1841-45..........	14 600	4 450	30.5	81e
1846-50..........	14 851	5 720	38.5	77e
1851-55..........	16 179	6 779	41.9	76e
1856-60..........	15 602	7 678	49.2	77e
1861-65..........	17 210	9 770	56.8	75e
1866-68..........	9 194	6 156	67.»	74e
1871-75..........	16 827	11 753	69.8	77e
1876-77..........	6 168	5 617	91.»	29e
1878.............	3 045	2 409	79.1	68e
1879.............	3 342	2 623	78.5	69e
1880.............	3 252	2 662	81.9	66e
1881.............	3 385	2 858	84.4	59e
1882.............	3 531	3 090	87.5	53e
1883.............	3 477	2 816	81.»	73e

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits était de 44.8 0/0; dans le département de la Nièvre cette moyenne était de 21.6 0/0, soit 23.2 0/0 au-dessous de la moyenne générale. La classe de 1883, en portant l'instruction des conscrits dans le département de la Nièvre à 81 0/0, réalise ainsi un progrès total de 59.4 0/0 pour la période de cinquante-quatre années qui s'est écoulée de 1829 à 1833, soit un progrès annuel de 1.1 0/0, tandis que pour toute la France le progrès n'a été durant la même période que de 0.80 0/0.

Nombre de conjoints, sur 100, ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55.....	44.1	28.1	36.1
1856-60.....	47.3	34.5	40.9
1861-65.....	55.»	45.2	53.1
1866-70.....	38.6	53.8	56.2
1871-75.....	66.2	57.4	61.8
1876-77.....	71.1	63.7	67.4
1878.......	95.»	92.2	93.4
1879.......	71.4	64.6	68.1
1880.......	70.7	65.6	68.2

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire pour les vingt-neuf dernières années, de 1855 à 1883 :

ANNÉES.	RÉTRIBUTION scolaire A PART.	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire.	SUBVENTIONS	
			du département	de l'Etat.
1855.....	104 136	71 254	33 490	10 452
1856.....	106 224	69 290	34 075	7 992
1857.....	116 334	77 576	32 933	4 382
1858.....	128 729	92 767	29 859	»
1859.....	133 879	72 339	28 697	»
1860.....	145 719	85 536	25 151	»
1861.....	155 215	92 886	23 965	»
1862.....	171 941	86 915	20 913	»
1863.....	168 420	92 645	20 767	»
1864.....	174 579	92 722	20 508	»
1865.....	176 832	98 163	20 225	»
1866.....	171 954	67 683	19 762	400
1867.....	169 181	66 058	9 992	3 478
1868.....	219 936	156 058	33 902	11 446
1869.....	264 356	113 075	34 369	33 772
1870.....	262 075	145 916	52 258	»
1871.....	200 448	184 111	39 949	25 927
1872.....	222 477	192 106	46 530	23 205
1873.....	230 822	205 678	40 740	39 287
1874.....	225 096	212 508	41 124	30 172
1875.....	245 103	237 126	32 674	32 969
1876.....	243 666	237 011	35 095	55 323
1877.....	248 491	235 077	53 362	61 304
1878.....	243 494	266 552	31 127	88 310
1879.....	234 237	274 205	61 400	79 611
1880.....	227 965	283 984	75 340	87 437
1881.....	118 280	288 717	63 975	223 669
1882.....	Gratuité.	91 120	35 897	625 889
1883.....	»	145 119	31 030	620 716

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de 8fr,52, soit 0fr,95 au-dessous de la moyenne générale qui était à la même date de 9fr,47. En 1876, cette dépense était de 14fr,83, la moyenne générale étant de 17fr,83. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le département de la Nièvre était de 17fr,32, tandis que la moyenne générale était de 21fr,77.

État actuel de l'instruction primaire. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département de la Nièvre pendant l'année scolaire 1883-1884.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 642 (531 écoles publiques et 111 écoles libres). Aucune commune n'est entièrement dépourvue d'écoles ; 45 communes de plus de 500 habitants n'ont pas encore d'école publique de filles (ce nombre était de 70 en 1882) Sur les 642 écoles primaires du département, il

y a 503 écoles laïques (229 écoles de garçons, 167 de filles et 107 mixtes) et 139 écoles congréganistes (15 de garçons, 117 de filles et 7 mixtes).

Division des écoles de toute nature.

1° *D'après le nombre de classes qu'elles possèdent:*

	Publiques.	Libres.
Écoles à 1 classe	345	25
— 2 classes	145	46
— 3 —	23	15
— 4 —	11	7
— 5 —	6	4
— 6 —	»	6
— 7 —	1	5
— 8 — et au-dessus.		3
Totaux	531	111

2° *Division des classes d'après le nombre des élèves qu'elles reçoivent :*

Classes de 50 élèves et au-dessous	237,	soit 35 0/0
— de plus de 50 élèves	160,	— 23.6 0/0
— — 60 —	121,	— 17.9 0/0
— — 70 —	67,	— 9.9 0/0
— — 80 —	92,	— 13.6 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont : 58.6 0/0, 16.8 0/0, 11.7 0/0, 6.8 0/0, 6.1 0/0. D'où il résulterait que sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le département se trouverait dans une situation réclamant une prompte amélioration.

Mais les chiffres qui précèdent et qui se rapportent à l'année 1882-1883 avaient pour base le total des inscriptions de l'année. On a voulu avoir des renseignements plus exacts pour 1883-1884, et au lieu du total des inscriptions de l'année on a pris la *fréquentation en décembre*, c'est-à-dire l'époque de l'année où les écoles en général ont leur maximum de population présente. Voici les résultats obtenus :

Classes	de 50 élèves et au-dessous.	52.9 0/0	au lieu de	35 0/0
	de plus de 50 élèves	23.7 0/0	—	23,6 0/0
	— 60 —	13,3 0/0	—	17.9 0/0
	— 70 —	6,5 0/0	—	9.9 0/0
	— 80 —	3,6 0/0	—	13.6 0/0

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1883-1884 sont au nombre de 56 129 (au lieu de 56 491 en 1882-1883). Ce nombre peut se décomposer en :

Elèves des écoles publiques	45 086	56.129
— — libres	11 043	
Garçons	29 213	56.129
Filles	26 916	
Elèves des écoles laïques	41 077	56.129
— — congréganistes	15 052	
Elèves des écoles de garçons	25 239	56.129
Elèves des écoles de filles	23 640	
Elèves des écoles mixtes	7 250	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 56129 pour 46617. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département de la Nièvre est de 48674, d'où il résulterait que 2057 enfants d'âge scolaire ne fréquentent pas les écoles primaires. Il convient toutefois de retrancher de ce nombre 608 enfants de 6 ans et au-dessus, inscrits dans les écoles maternelles publiques ou libres, ce qui réduit à 1449 le nombre des enfants de 6 à 13 ans qui ne fréquentent pas les écoles primaires. Ce nombre de 1449 dépasse certainement celui des enfants recevant l'instruction dans des établissements d'enseignement secondaire (304) ou dans leurs familles.

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1884 :

	Nombre de candidats.	Nombre de certificats obtenus.
Garçons	1048	681
Filles	640	456
Totaux	1688	1137

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1883-1884 un effectif de 1164 maîtres ou maîtresses, dont nous donnons le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques :

	Instituteurs Laïques	Instituteurs Congr.	Institutrices Laïques	Institutrices Congr.
Titulaires avec brevet supérieur	44	»	18	1
Titulaires avec brevet élémentaire	281	2	137	15
Titulaires sans brevet	»	»	2	30
Adjoints brevetés	154	2	59	22
— non brevetés	1	1	»	30

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs Laïques	Instituteurs Congr.	Institutrices Laïques	Institutrices Congr.
Titulaires brevetés	7	13	13	33
— non brevetés	»	»	»	45
Adjoints brevetés	7	22	28	74
— non brevetés	»	24	»	99

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1884 est résumée dans le tableau suivant :

Nombre et nature des immeubles scolaires.

	Appartenant aux communes.	Prêtées.	Louées.	Total.
Écoles de garçons	151	1	13	165
— de filles	68	21	46	135
— mixtes	80	4	26	110
Écoles de garçons et écoles de filles dans le même immeuble.	69	1	1	71
Totaux	368	27	86	481

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 123 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées pour loyers de maison d'école s'élève à 22578 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du département de la Nièvre pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les huit dernières années, est le suivant :

	Nombre des communes	Subventions de l'Etat
1877	3	9 200 fr.
1878	3	3 350
1879	9	11 500
1880	42	268 200
1881	18	205 500
1882	34	450 400
1883	33	202 880
1884	19	236 100
Totaux	161	1 387 130 fr.

Ecoles maternelles. — Le département compte, en 1884, 34 écoles maternelles (15 publiques et 19 libres). Sur les 15 écoles maternelles publiques, 8 sont dirigées par des laïques et 7 par des congréganistes. Toutes les directrices laïques sont munies du certificat d'aptitude; parmi les 7 directrices congréganistes, 2 sont dans ce cas. Les 19 écoles maternelles libres sont dirigées par des congréganistes; 14 directrices n'ont pas de titres

de capacité. Les directrices publiques laïques sont secondées par 3 sous-directrices toutes pourvues du titre de capacité; il n'y a qu'une seule sous-directrice congréganiste, et elle n'est pas pourvue du titre de capacité. On trouve également 5 sous-directrices d'écoles maternelles libres congréganistes, dont 1 sans titre de capacité.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année 1883-1884, 4524 élèves (4120 en 1881-1882), répartis comme suit :

Écoles maternelles publiques	laïques..	1181	1943	4524 élèves.
	congrég.	762		
Écoles maternelles libres	laïques..	»	2581	
	congrég.	2581		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 608.

Écoles normales et cours normal. — Le département de la Nièvre possède des écoles normales pour les instituteurs et pour les institutrices.

L'école normale d'instituteurs a été fondée à Varzy en 1861. Elle contient actuellement 54 élèves-maîtres.

L'école normale d'institutrices a été ouverte à Nevers en 1883 par application de la loi du 10 août 1879. Elle contient 26 élèves-maîtresses.

Enseignement primaire supérieur. — D'après les derniers relevés, la Nièvre possédait, pour les garçons, 3 cours complémentaires publics d'enseignement primaire supérieur, 1 école publique de 2 années, 1 école libre de 2 années : en tout, 5 établissements où 157 élèves recevaient l'enseignement de 20 maîtres spéciaux.

Pour l'enseignement supérieur des filles on ne voit figurer qu'une école libre de 2 années, où 12 maîtres donnent l'enseignement à 50 élèves.

Bibliothèques scolaires et bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1884 :

Bibliothèques scolaires	230
Nombre de livres de lecture	22 811
— de prêts en 1883	33 837
Bibliothèques pédagogiques	25
Nombre de volumes	5 282

En 1863, le département ne possédait que 100 bibliothèques scolaires contenant ensemble 3 782 volumes de toute nature.

Caisses des écoles. — 182 caisses des écoles fonctionnent en 1884 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1883 :

Recettes de l'exercice 1883	24 464 fr.
Dépenses	11 612
Somme en caisse à la clôture de l'exercice.	12 852 fr.

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le département ne possédait que 11 caisses de ce genre, dont l'actif était en 1881 de 2 550 francs.

Caisses d'épargne scolaires. — Elles existent dans le département depuis 1877. Voici leur situation en 1879 et en 1883 :

Années.	Nombre de caisses	Nombre de livrets	Sommes inscrites à ces livrets
1879	78	534	5 248 fr.
1884	145	2 327	39 212

Société de secours mutuels. — La Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1867, est en voie de prospérité. Elle ne comptait en 1879 que 200 membres et un actif qui ne dépassait pas 2 000 francs. Elle compte en 1884 422 membres, et son actif s'élève à 10 290 francs.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin scolaire* du département de la Nièvre, dont la fondation remonte à 1867, paraît selon les besoins du service, en format in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques, dont il devient la propriété, et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général.

Conclusion. — « En résumé, écrivait en 1883 l'inspecteur d'académie, l'instruction primaire est en progrès dans la Nièvre, comme l'attestent, d'une part, la création d'écoles de filles, d'écoles de hameaux, d'écoles primaires supérieures, celles d'emplois d'adjoints ou d'adjointes, le nombre croissant des aspirants au certificat d'études, aux bourses, au brevet élémentaire ou supérieur; de l'autre, la construction ou l'appropriation d'un très grand nombre de locaux scolaires : mais il n'en reste pas moins beaucoup à faire pour assurer les résultats obtenus, fortifier les parties faibles, améliorer les méthodes employées et combler mainte lacune. Aussi croyons-nous devoir émettre les vœux suivants :

» 1° Etablir le fonctionnement régulier des commissions scolaires, afin d'assurer autant que possible l'exécution de la loi sur l'obligation ;

» 2° Poursuivre avec fermeté la création d'écoles de filles partout où la loi en fait une obligation aux communes;

» 3° Créer des écoles de hameaux, des écoles maternelles, des écoles enfantines, des écoles primaires supérieures, partout où ces créations répondront à des besoins réels;

» 4° Régler le plus tôt possible d'une manière définitive le traitement des instituteurs titulaires et augmenter sans retard celui des adjoints. »

NIVELLEMENT. — V. *Arpentage.*

NOËL. — Jean-François Noël, polygraphe et administrateur français, n'est guère connu de la plupart de ceux qui s'occupent d'éducation que comme l'auteur, putatif ou réel, de nombreux ouvrages classiques, dictionnaires, chrestomathies, grammaires, etc.; on ne se douterait pas, à le juger sur ses ouvrages, que cet inspecteur de l'Université impériale et royale ait fait, durant la première moitié de sa vie accidentée, tout autre chose que des livres d'école. Né à Saint-Germain-en-Laye vers 1755, Noël, après avoir fait de bonnes études à Paris, et reçu la tonsure, devint professeur au collège Louis-le-Grand. Il se fit connaître d'abord par des poésies et des pièces d'éloquence qui obtinrent des prix académiques. En 1791, l'abbé Noël, devenu zélé partisan de la Révolution, quitta l'habit ecclésiastique et le professorat, et obtint un poste dans les bureaux du ministère des affaires étrangères; il fut ensuite chargé de diverses missions diplomatiques à Londres (1792), à La Haye (1793) et à Venise (1794). Dans l'intervalle de ses missions, il s'occupait de journalisme, et publia divers ouvrages, tels qu'une *Lettre sur l'antiquité du bonnet rouge*, et un *Nouveau siècle de Louis XIV*, recueil de chansons licencieuses et de poésies satiriques de l'époque du grand roi. En 1795, il fut nommé par la Convention membre de la Commission exécutive de l'instruction publique en remplacement de Clément*de Ris; mais la même année, il dut retourner à La Haye en qualité de ministre plénipotentiaire : il y resta deux ans. Revenu à Paris, il rentra dans l'administration de l'instruction publique, que dirigeait alors Ginguené*. En 1799, il publia, en collaboration avec Planche, un *Dictionnaire de la fable*, qui a eu plusieurs éditions; et, s'il faut en croire Quérard, il se serait fait vers la même époque l'éditeur de diverses publications latines d'un caractère moins innocent. Après le 18 brumaire, il fut successivement commissaire de police à Lyon et préfet du Haut-Rhin. En 1802 enfin, il fut choisi par le premier consul comme l'un des trois inspecteurs gé

néraux des études créés par la loi du 11 floréal an X : de ce moment date pour lui une nouvelle carrière. Lors de la création de l'Université, il fut maintenu dans les fonctions d'inspecteur général de l'instruction publique, qu'il conserva sous tous les régimes, jusqu'à sa mort, arrivée en 1841.

Parmi les livres classiques parus sous son nom à partir de 1802, les plus connus sont : les *Leçons françaises de littérature et de morale* (1804), en collaboration avec Delaplace; le *Dictionnaire historique des personnages de l'antiquité* (1806); un *Dictionnaire latin-français* et un *Dictionnaire français-latin* (1807); une refonte du *Gradus ad Parnassum* (1808); un *Manuel de rhétorique* (1810), avec Delaplace; un *Abrégé de la grammaire française* (1826) avec Chapsal*, petit manuel dont la vogue a été immense et qui a eu d'innombrables éditions; des *Leçons d'analyse grammaticale* et des *Leçons d'analyse logique* (1827), avec Chapsal; un *Dictionnaire des origines, inventions et découvertes* (1827) avec Carpentier; les *Leçons de philosophie et de morale* (1833). « C'est un triste et singulier privilège de certaines célébrités, dit la Biographie Michaud à l'article *Noël*, d'être empruntées, trop souvent même payées, pour tromper le public et lui faire croire que tel ou tel ouvrage a été composé ou revu par des écrivains qui n'ont fait que prêter ou vendre leur nom à des éditeurs aussi peu délicats qu'eux-mêmes. » Il paraît que la fameuse grammaire publiée sous le nom de Noël et Chapsal était l'œuvre de Chapsal seul, et que Noël reçut une somme considérable en échange de l'autorisation qu'il donna de mettre son nom sur la couverture de l'ouvrage.

En 1810 et 1811, Noël avait été chargé avec Georges Cuvier d'une mission en Hollande et dans la Basse-Allemagne, à l'effet d'y inspecter les établissements d'instruction publique; les deux *Rapports* contenant le compte-rendu de cette mission portent le nom de Noël et celui de Cuvier; mais la rédaction en a été faite par Cuvier seul (V. *Cuvier*).

NOMINATION. — C'est une question importante et difficile que celle du mode de nomination, de déplacement et de révocation des instituteurs. Il y a déjà longtemps qu'elle s'agite dans notre pays, et elle n'est certainement pas résolue d'une manière définitive par la législation de 1854.

Jetons un coup d'œil rapide sur le passé.

Sous l'ancien régime l'enseignement primaire n'était pas office d'État; c'était une œuvre de charité, livrée au hasard, soutenue soit par l'Eglise, soit par des particuliers, soit quelquefois par les communes. Un grand nombre de ces établissements charitables servaient à former des enfants de chœur; presque tous étaient en tout cas soumis exclusivement à l'autorité du clergé.

Voici ce que prescrivait Louis XIV dans son édit de 1695, article 25 :

« Les régents, précepteurs, maîtres et maîtresses d'école de petits villages sont approuvés par les curés des paroisses ou autres personnes ecclésiastiques qui ont droit de le faire, et les archevêques, évêques ou leurs archidiacres, dans le cours de leurs visites, pourront les interroger, s'ils le jugent à propos, sur le catéchisme... et ordonner qu'on en mette d'autres en leurs places, s'ils ne sont pas satisfaits de leur doctrine ou de leurs mœurs, et même en d'autres temps que celui de leurs visites, lorsqu'ils y donneront lieu pour les mêmes causes. »

C'était là le bon vieux temps, si regretté par plus d'un de nos jours. Comme ceux qui maudissent la loi de l'obligation scolaire la béniraient aujourd'hui, si l'édit de 1695 était encore en vigueur!

Soit que le pouvoir absolu ne réussisse pas toujours à se faire obéir, soit que certaines provinces eussent conservé des coutumes indépendantes, nombre de communes avaient le droit de choisir elles-mêmes les maîtres d'école. Mais l'indifférence était grande et les résultats n'ont pas toujours été merveilleux. On peut en juger par les plaintes que nous rencontrons dans l'enquête faite en 1779 par les soins de l'intendant de Lorraine. Les délégués de la commune de Tholey disent : « Il règne un grand abus dans le choix des maîtres d'école; la préférence est toujours accordée à ceux qui offrent leurs services au moindre prix et qui, lors de la convocation, paient le plus à boire à la communauté. »

Les délégués de Blamont : « Il arrive qu'on révoque des maîtres d'école par humeur, et parce qu'ils déplaisent à quelques principaux d'une paroisse. »

Les délégués de Saint-Mihiel : « Presque chaque année les maîtres d'école changent de paroisse; c'est une navette continuelle. »

Comme conclusion pratique à leurs plaintes, la plupart des déposants demandent que la nomination et la révocation des maîtres soient confiées à l'intendant.

Voici donc déjà trois systèmes en présence : la nomination par le clergé, par les communes, par le pouvoir politique.

Vient la Révolution. On sait la place que tint l'instruction publique dans les délibérations de nos assemblées révolutionnaires. La principale décision prise dans la question qui nous occupe est celle du décret de la Convention du 27 brumaire an III (17 novembre 1794) rendu sur la proposition de Lakanal :

« Les instituteurs et les institutrices seront examinés, élus et surveillés par un jury d'instruction composé de trois membres désignés par l'administration du district et pris hors de son sein parmi les pères de famille.

» Les nominations des instituteurs et des institutrices élus par le jury d'instruction seront soumises à l'administration du district. Si l'administration refuse de confirmer la nomination faite par le jury, le jury pourra faire un autre choix.

» Lorsque le jury persistera dans la nomination et l'administration dans son refus, elle désignera pour la place vacante la personne qu'elle croira mériter la préférence. Les deux choix seront envoyés au Comité d'instruction publique, qui prononcera définitivement entre l'administration et le jury. »

Ces dispositions étaient certainement fort ingénieuses, et propres à garantir tous les intérêts. Les familles étaient représentées par le jury de trois membres choisis dans le public; elles l'étaient encore par l'administration du district qui, comme on sait, était élue. En cas de désaccord, le dernier mot revenait à l'autorité centrale. On considérait l'instruction primaire comme une affaire d'intérêt général, une responsabilité d'Etat, une véritable question de salut public.

La loi du 3 brumaire an IV (25 octobre 1795) porte que les instituteurs primaires seront nommés par les administrations de département, sur la présentation des autorités municipales, après avoir été examinés par un jury d'instruction. Une fois nommés, ils jouissaient d'une sécurité entourée de garanties sérieuses; ils ne pouvaient être destitués que par le concours des administrations municipales et départementales, de l'avis du jury d'instruction, et après avoir été entendus.

Bien qu'il y ait dans ce fonctionnement une lacune qui se serait fait sentir à la longue, c'est-à-dire l'absence d'une autorité scolaire centrale, d'un lien commun reliant, sur toute l'étendue du territoire, les maîtres et les maîtresses, d'une mesure commune permettant de comparer les résultats, de stimuler les efforts, de travailler à une éducation vraiment nationale, il n'en est pas moins vrai que si un tel système avait duré, s'il s'était acclimaté

pendant de longues années dans le pays, il aurait produit, à coup sûr, un ensemble de maîtres indépendants, actifs, en concurrence d'idées et d'efforts avec les administrations élues, avec l'opinion publique. Malheureusement l'édifice à peine fondé de l'instruction populaire fut l'objet des premières attaques de la réaction. Sous le Consulat, l'enseignement primaire cesse d'être une affaire d'intérêt général pour devenir purement local et municipal. Les instituteurs ne sont plus des fonctionnaires publics, dont la nomination importe au département et se répercute jusque dans le gouvernement même de la nation. Ils deviennent de simples agents municipaux, livrés au bon plaisir d'un conseil communal, dépendant de ceux qui les paient directement, la commune et les familles.

La loi du 11 floréal an X (1er mai 1802) établit que les instituteurs seront choisis par les maires et les conseils municipaux. Leur traitement se compose du logement fourni par la commune et d'une rétribution payée par les parents à un taux que déterminent les conseils municipaux.

Cet état de sujétion et de précarité que faisait Bonaparte aux instituteurs, la Restauration l'aggrava encore en les livrant au clergé. L'ordonnance du 29 février 1816 établit au-dessus d'eux un conseil cantonal présidé par le curé du canton et composé du juge de paix, du sous-préfet, du procureur du roi, de membres choisis par le recteur et approuvés par le préfet. L'ordonnance ajoute :

« Les maîtres des écoles fondées ou entretenues par les communes seront présentés par le maire et par le curé ou desservant, à charge par eux de choisir un individu muni d'un certificat de capacité, et dont la conduite soit sans reproche.

» Si le maire et le curé ne s'accordent pas sur le choix, le comité cantonal examinera les sujets présentés par chacun d'eux, et donnera son avis au recteur sur celui qui mérite la préférence. »

Nous voilà revenus, autant que la différence des temps le permettait, à l'édit de 1695 : le conseil cantonal, présidé par le curé de canton, devait se décider difficilement à donner tort au candidat présenté par le curé ou desservant et raison au candidat du maire. Toutefois il convient d'ajouter que le droit de révocation d'un instituteur légalement établi n'appartient qu'au recteur.

Deux autres prescriptions de cette ordonnance de 1816 sont intéressantes à rappeler. L'une d'elles établit le concours. Une autre exige le certificat de capacité pour les écoles privées.

Voici la première : « Les communes et les fondateurs particuliers pourront donner les places d'instituteurs au concours, et établir la nécessité de ce mode, ainsi que les formalités à observer.

» En ce cas, les concurrents devront d'abord justifier de leurs certificats de capacité et de bonne conduite, et celui qui par le résultat du concours aura été jugé le plus digne sera présenté. »

Cette présentation n'emportait pas un droit. Le comité cantonal restait libre de donner un avis défavorable en transmettant le nom du candidat au recteur, lequel devait donner l'autorisation nécessaire. Cette autorisation elle-même devait être agréée par le préfet.

Plus loin, l'ordonnance disait :

« Toute personne ou association qui aurait fondé une école ou qui l'entretiendrait par charité, pourra présenter l'instituteur : pourvu qu'il soit muni d'un certificat de capacité, et que le comité cantonal n'ait rien à objecter sur sa conduite, il recevra l'autorisation du recteur. »

Par la force des choses, le gouvernement n'était plus indifférent à l'enseignement primaire et aux écoles ; il revendiquait pour le recteur, pour le préfet, le droit d'autorisation et d'agrément. On éprouvait sinon de la sympathie, du moins une certaine appréhension qui ne permettait plus de livrer ce vaste domaine à l'arbitraire pur et simple des municipalités. Il pouvait s'en trouver de mal pensantes ; il fallait les contrôler et les contenir par l'autorité politique et surtout par l'autorité religieuse.

La Restauration est allée plus loin encore dans cette voie que l'ordonnance de 1816. Non seulement la présentation au recteur devait continuer à se faire par le maire et le curé réunis, mais l'ordonnance du 8 avril 1824 décida que la nomination par le recteur n'aurait lieu qu'après l'autorisation de l'évêque. Dans sa circulaire explicative du 25 avril 1826, Mgr Frayssinous n'hésitait pas à déclarer que le gouvernement avait pour but de placer les écoles primaires sous la dépendance des évêques. L'évêque diocésain possédait une autorité absolue sur les écoles non dotées par les communes ou par des associations, et il avait la présidence du comité chargé d'accorder aux autres écoles l'autorisation.

Ce surcroît de travail parut-il trop lourd aux évêques ? ou y eut-il des représentations et des réclamations de l'opinion publique ? la sujétion au clergé était-elle trop visible et trop criante ? Toujours est-il que l'ordonnance du 21 avril 1828 supprima l'obligation de l'autorisation épiscopale, mais elle la remplaça par l'exigence d'un certificat d'instruction religieuse.

Ainsi allèrent les choses jusqu'à la révolution de 1830.

L'influence laïque reprit le dessus. L'instruction populaire apparut comme une des nécessités urgentes et un des devoirs impérieux de la société moderne. La loi de 1833 réorganisa, on peut presque dire créa l'enseignement primaire. Bornons-nous à rappeler ici les dispositions de cette loi relatives à la nomination des instituteurs.

Le comité cantonal, point d'appui de l'action du clergé sur les écoles, est transformé en un comité d'arrondissement qui devient le rouage principal de la nouvelle organisation.

Voici d'abord la composition du comité d'arrondissement. Il comprend le maire du chef-lieu, le juge de paix ou le plus ancien des juges de paix, le curé ou le plus ancien des curés, un ministre de chacun des autres cultes, un proviseur ou chef d'institution désigné par le ministre de l'instruction publique, un instituteur primaire désigné de la même façon, trois membres du conseil d'arrondissement élus par leurs collègues, les membres du Conseil général ayant leur résidence effective dans l'arrondissement. Le procureur du roi est membre de droit. La présidence appartient au préfet ou, en son absence, au sous-préfet.

De plus, auprès de chaque école est installé un comité communal composé du maire, du curé et du pasteur, de notables désignés par le comité d'arrondissement.

Ce comité communal donne son avis au conseil municipal sur les différents candidats au poste d'instituteur d'école publique, et le conseil municipal les présente à son tour au comité d'arrondissement. C'est le comité d'arrondissement qui nomme les instituteurs, procède à leur installation et reçoit leur serment ; mais ils doivent être institués par le ministre de l'instruction publique.

Voici la procédure établie par la loi de 1833 : Les candidats pourvus du brevet de capacité posent leur candidature devant le conseil municipal ; celui-ci, après avoir pris préalablement l'avis du comité communal, les présente au comité d'arrondissement qui fait son choix et nomme, puis envoie immédiatement au recteur l'arrêté de nomination avec l'avis du comité local, la délibération du conseil municipal, la date du brevet de capacité, etc. Le recteur à son tour transmet ces pièces au ministre de l'instruction publique, qui donne l'institution, s'il y a lieu. L'instituteur ne

peut être installé par le comité d'arrondissement et prêter serment entre ses mains qu'après que le ministre de l'instruction publique lui a conféré l'institution ; toutefois, en cas d'urgence, le recteur peut l'autoriser provisoirement à exercer ses fonctions.

Les peines disciplinaires sont toutes du ressort du comité d'arrondissement. C'est lui qui, d'office ou sur la plainte du comité communal, et l'instituteur entendu, le réprimande ou le suspend pour un mois, avec ou sans traitement, ou même le révoque. Dans ce dernier cas, l'instituteur a le droit de se pourvoir devant le Conseil royal.

Sous l'empire de cette législation, l'instruction primaire fit de réels progrès et les instituteurs finirent par conquérir une place et une influence dont le clergé conçut une âpre jalousie. Sans doute, la composition des comités d'arrondissement laissait à désirer, mais ils renfermaient déjà assez d'éléments d'impartialité, assez d'éléments laïques et imprégnés de l'aspect libéral pour assurer aux instituteurs une certaine indépendance et une action contraire aux visées cléricales. L'instituteur devenait dans sa commune une sorte de concurrent sinon d'adversaire du prêtre, un centre de ralliement, un prédicateur libéral, un émancipateur, même sans sortir de son rôle et de ses modestes fonctions.

La révolution de 1848, en donnant libre essor aux imaginations, en ouvrant la carrière à la démocratie, semblait inviter les instituteurs à redoubler de zèle, exaltait leurs espérances, excitait leur légitime ambition. Le peuple, par le suffrage universel, devenait le maître de ses destinées, le véritable arbitre de la chose publique, et l'éducation du peuple passait au premier rang des nécessités sociales. Quoi d'étonnant que les instituteurs eussent conçu la plus haute idée de leur mission au sein d'une république démocratique!

Il fallut bientôt en rabattre. L'enthousiasme des premiers jours ne tarda pas à être comprimé par la réaction victorieuse. La hardiesse des instituteurs, leur esprit d'indépendance, leurs allures d'hommes libres portaient ombrage, et l'on résolut d'y couper court. « On s'était aperçu depuis quelque temps, dit Dalloz, que la situation morale de l'instruction primaire était de nature à inspirer de sérieuses inquiétudes. Chez beaucoup d'instituteurs on avait observé, avec un certain relâchement des mœurs, un mécontentement profond de leur sort, une secrète irritation que l'absence de tout sentiment religieux rendait plus amère, et qui les exposait à devenir un jour des instruments de désordre social. Ces funestes germes se développèrent après la révolution de février, et le gouvernement ne vit d'autre remède au mal que dans la remise provisoire aux mains des préfets du pouvoir qu'exerçaient sur les instituteurs les comités d'arrondissement. »

A peine un an après la révolution, le conseil d'Etat chargé (1849) d'examiner un projet de loi dans ce sens, attribua au préfet seul le droit de nomination des instituteurs, sur la présentation du conseil municipal ; il recevait en même temps tous les pouvoirs disciplinaires, le droit d'avertissement, de réprimande, de suspension et de révocation. Tous ces droits lui étaient accordés sans limite, sans contrôle et sans appel. Du premier coup, la réaction atteignait et devançait l'empire.

M. Beugnot déposa le 31 décembre de cette même année un rapport sur ce projet de loi. Il signalait les dangers d'une pareille disposition.

« La pensée de placer les instituteurs communaux sous l'autorité immédiate du préfet, disait-il, est une nouveauté, et il importe d'autant plus d'en apprécier exactement les conséquences qu'il s'agit ici, à vrai dire, de l'instruction primaire tout entière ; car en cette partie de l'enseignement la liberté est impuissante à créer une concurrence sérieuse contre le privilège conféré par les communes à leurs instituteurs.

» La question est donc celle-ci : convient-il de remettre la direction suprême d'une des parties les plus importantes de l'instruction publique à des fonctionnaires dont les attributions sont purement politiques et administratives?

» La réponse ne peut être douteuse.

» Abandonner à des agents de l'Etat déjà surchargés de tant d'attributions différentes et exposés à tous les revers de la politique, la faculté de nommer et de révoquer les instituteurs communaux, ou, en d'autres termes, de régir absolument l'instruction donnée à plus de deux millions de jeunes enfants, c'est confondre tous les pouvoirs, méconnaître tous les droits et préparer la décadence de l'instruction primaire. »

Ces sages avertissements n'étaient pas pour retenir la réaction sur la pente où elle se précipitait. Tous les dangers que dénonçait M. Beugnot, les résultats qu'il prédisait étaient justement ceux que le parti clérical avait en vue. Non-seulement il ne se laissa pas convaincre, mais il entraîna M. Beugnot lui-même qui ne craignit pas de dire, en proposant l'adoption du projet de loi qu'il avait si vivement combattu :

« Nous avons tout lieu de penser que les préfets exerceront le pouvoir qui va leur être conféré avec fermeté et justice, et que cette mesure exceptionnelle suffira pour ramener à la dignité de leur vocation des hommes qu'en ont malheureusement éloignés d'imprudentes excitations, de mauvais conseils et de détestables lectures. »

Nous voyons ici le vrai sens de la loi du 11 janvier 1850. Il s'agissait d'une mesure de correction, d'intimidation, d'une mesure de police et de châtiment, d'une mesure à la fois préventive et répressive. Aussi ne pouvait-on la présenter que comme exceptionnelle et transitoire. Elle ne fut votée que pour six mois et, tout en la votant, M. Molé disait : « Je serais désolé d'y voir un régime permanent. »

Il y eut d'abord quelque incertitude. On ne savait exactement sous quel régime placer les instituteurs pour les mieux tenir; on oscillait entre divers systèmes. Deux mois après ce premier essai, la loi du 15 mars 1850 tente une organisation définitive, qui n'eut qu'une courte durée; elle supprime les comités locaux et les comités d'arrondissement, et remet la nomination des instituteurs et institutrices aux conseils municipaux. Le choix devait être fait, pour les instituteurs et institutrices laïques, sur une liste d'admissibilité et d'avancement dressée par le Conseil académique du département, et, pour les membres des congrégations, sur la simple présentation par les supérieurs.

Si le conseil municipal faisait un choix illégal ou se refusait à en faire un quelconque, un mois après la mise en demeure adressée par le recteur au maire, il était pourvu à la nomination par le Conseil académique.

Un décret du 7 octobre 1850, prévoyant la difficulté pour les conseils municipaux de connaître les noms et la valeur des candidats possibles, disposa que tous les ans, à une époque déterminée par le recteur, le Conseil académique devait dresser une liste de tous les candidats qui se seraient fait inscrire pour être appelés aux fonctions d'instituteur communal, et qu'il jugerait dignes d'être nommés. De plus, il devait dresser également la liste des instituteurs communaux du département qui, à raison de leurs services, seraient jugés dignes d'avancement.

Les propositions pour les listes d'admissibilité et d'avancement étaient faites au recteur par les inspecteurs primaires.

Il y avait là un système ingénieux fort acceptable, dont la réaction ne consentait à faire l'essai que parce qu'elle comptait sur l'esprit rétrograde de la plupart des communes rurales et sur l'influence considérable qu'y avaient les curés et desservants auprès des conseils municipaux. Bien que cette attente ait été justifiée sur beaucoup de points, elle ne le fut pas sur tous; l'esprit public n'était pas partout disposé à tourner en arrière. Il y avait des conseils municipaux émancipés et dont les choix déplaisaient, s'il y en avait d'inféodés et de serviles; il y avait dans les Conseils académiques une petite part de délibération, par conséquent d'indépendance, une garantie, un point d'appui et de résistance pour les instituteurs.

Le régime du coup d'État crut trouver mieux, et il se trompa, en décidant, aux termes de l'article 4 du décret du 9 mars 1852, que le pouvoir de nommer les instituteurs publics et les institutrices communales serait dévolu aux recteurs d'académie, par délégation du ministre, les conseils municipaux entendus. La liste d'admissibilité et d'avancement sur laquelle ils avaient à faire leur choix, en ce qui concerne les laïques, devait être dressée par le Conseil départemental de l'instruction publique. Il y avait alors un recteur par département, correspondant à peu près à ce que nous nommons aujourd'hui l'inspecteur d'académie.

Ces recteurs étaient choisis sans doute le plus soigneusement possible par le nouveau régime; mais ils ne pouvaient être pris que parmi les hommes d'étude, les membres de l'Université; ils faisaient partie du corps de l'enseignement; il s'établissait bon gré mal gré une sorte de solidarité; ils s'intéressaient à leur personnel, ils le soutenaient et le défendaient contre d'injustes attaques; ils opposaient une résistance de conscience professionnelle à des exigences révoltantes.

La loi du 14 juin 1854 y mit bon ordre. Elle fit passer des mains des recteurs à celles des préfets le pouvoir absolu de nommer, déplacer et révoquer les instituteurs et les institutrices des écoles communales. D'autre part les recteurs départementaux étaient supprimés et remplacés par des inspecteurs d'académie sur le rapport desquels les préfets prennent leurs décisions, sans être naturellement tenus de se conformer à ce rapport.

C'est la législation actuelle.

Si nous récapitulons les divers systèmes employés jusqu'à présent pour la nomination des instituteurs, nous voyons qu'ils ont été nommés successivement :

Par les administrations de district sur la présentation d'un jury d'instruction (décret du 27 brumaire an III);

Par les administrations de département, sur la présentation des autorités municipales (loi du 3 brumaire an IV);

Par les maires (loi du 11 floréal an X);

Par le recteur, sur la présentation du maire et du curé (ordonnance du 29 février 1816);

Par le recteur, mais après autorisation de l'évêque (ordonnance du 8 avril 1824);

Par le recteur, sans autorisation de l'évêque, mais sur le vu d'un certificat d'instruction religieuse (ordonnance du 21 avril 1828);

Par le conseil d'arrondissement, sur la présentation du conseil municipal et avec l'institution par le ministre (loi du 28 juin 1833);

Par les préfets (loi temporaire du 11 janvier 1850);

Par le conseil municipal, sur une liste dressée par le conseil académique, et avec l'institution par le ministre (loi du 15 mars 1850);

Par les recteurs exerçant la délégation du ministre, les conseils municipaux entendus (décret du 9 mars 1852);

Par les préfets, sous l'autorité du ministre de l'instruction publique et sur le rapport de l'inspecteur d'académie (décret du 14 juin 1854).

Lors de la discussion de la loi du 10 avril 1867, il fut proposé un amendement ayant pour objet de remettre à l'inspecteur d'académie, dans chaque département, les anciennes attributions du recteur conférées au préfet par la loi de 1854. Cet amendement fut repoussé. On a dit, pour justifier l'attribution aux préfets du pouvoir de nomination à l'exclusion des recteurs, qu'à partir du moment où l'on a réduit de quatre-vingt-six à seize le nombre des académies, il était devenu manifeste que les nouveaux recteurs allaient résider fort loin du plus grand nombre des écoles de leur circonscription; que, par conséquent, ils les connaîtraient mal et que, pour être soumises à une direction efficace, elles devaient être rattachées à l'administration départementale.

« Mais, répond le jurisconsulte Dalloz, en tenant compte de ce motif, il était facile d'échapper aux inconvénients que l'on signale tout en maintenant aux mains de l'autorité académique le pouvoir, qui semble tout naturellement lui appartenir, de nommer les instituteurs publics. Il suffisait, pour tout concilier, de déléguer aux inspecteurs d'académie les attributions qui appartenaient aux recteurs.

» Le système actuellement en vigueur ne s'explique que par des motifs purement politiques. On a considéré, à tort ou à raison, que les préfets étant les représentants officiels et directs de l'autorité gouvernementale, il était utile pour le gouvernement qu'ils fussent investis, de préférence à l'autorité académique, du pouvoir de nommer les instituteurs et les institutrices, et qu'ils eussent ainsi la main sur l'instruction primaire. »

C'est exactement la même appréciation que fait de la législation actuelle M. Paul Bert dans son rapport à la Chambre des députés du 10 mai 1877 :

« La législation actuelle, dit-il, met en fait le sort des instituteurs tout entier entre les mains du préfet... Tout dépend de ce fonctionnaire d'ordre administratif, qui est soumis, et doit l'être, à toutes les fluctuations de la politique, dont le principal mérite a jusqu'ici consisté, aux yeux de ses chefs, dans une application intelligente des volontés ministérielles et dans l'autorité acquise sur son département, autorité qui se traduit par de *bonnes* élections. Triompher dans les élections, tel a été, sous tous les gouvernements, le *criterium* de l'habileté préfectorale, et pour atteindre le succès, il faut presque toujours exiger les services actifs de l'instituteur ou le sacrifier à quelque inimitié locale, à quelque personnage influent. La politique entre dans l'école et s'installe dans la chaire du maître... L'épée préfectorale est suspendue sur sa tête; il faut qu'il obéisse, ou sinon plus d'avancement, et ce ne sont plus ses inspecteurs qui oseraient le défendre! »

Chargé d'un nouveau rapport en 1879, M. Paul Bert confirmait de la sorte ses précédentes appréciations :

« Qui nomme l'instituteur? — Aujourd'hui c'est le préfet, en vertu de la loi du 14 juin 1854. Personne parmi nous n'a élevé la voix pour demander le maintien d'un état de choses également condamné par les considérations théoriques et par la pratique des événements.

» Mettre le sort des instituteurs entre les mains du préfet, c'est le livrer aux oscillations de la politique, et il serait oiseux d'insister sur les con-

séquences, d'observation récente, que les ennemis de la liberté et, par suite, de l'instruction, ont su tirer d'une disposition que presque tout le monde est d'accord pour repousser. »

En 1871, M. Jules Simon, ministre de l'instruction publique, comprenant que la République était engagée d'honneur à répudier ce legs de l'Empire, avait proposé de remettre, à titre provisoire, la nomination des instituteurs et des institutrices à l'inspecteur d'académie. Il réservait aux recteurs le droit de nommer, à titre définitif, au nom du ministre, les instituteurs qui, après deux années d'exercice, auraient subi un examen professionnel.

Cette excellente pensée resta à l'état de projet. L'Assemblée nationale avait d'autres intentions à l'égard des instituteurs; elle les aurait volontiers ramenés au régime inventé par la Restauration, et elle avait imaginé de donner les nominations dans chaque commune à une commission scolaire composée du maire, du curé et de cinq ou sept pères de famille. Cette idée ne se réalisa pas plus que la précédente. La loi de 1854 ne fut changée ni dans un sens, ni dans l'autre, et néanmoins ses inconvénients et ses dangers continuaient à frapper tous les esprits attentifs.

Le 20 mars 1876, M. Paul Bert proposait cette loi :

« Les instituteurs communaux et institutrices communales sont nommés par le recteur dans les conditions établies par l'article 31 de la loi du 15 mars 1850 (c'est-à-dire sur une liste d'admissibilité arrêtée par le Conseil départemental).

» Ils peuvent être par lui réprimandés et suspendus, avec ou sans privation partielle ou totale de traitement, pour un temps qui n'excèdera pas six mois.

» La suspension prolongée plus longtemps, le changement de résidence, pour les cas où l'instituteur réclamerait, la révocation, ne peuvent être prononcés par le recteur qu'après avis du Conseil académique. »

Dans un rapport sommaire du 26 mai, par lequel il concluait à la prise en considération, M. René Brice disait :

« Convient-il d'adopter ce système? Vaut-il mieux remettre la nomination des instituteurs et institutrices aux inspecteurs d'académie placés plus près d'eux, les connaissant par là même davantage, sauf peut-être à entourer les inspecteurs d'académie d'un conseil formé des inspecteurs primaires, ou à réserver l'investiture aux recteurs? Il importe que la Chambre, après mûr examen, le décide. »

C'est à ce dernier mode, indiqué par M. René Brice, à la nomination par l'inspecteur d'académie, devenu « directeur départemental » (V. *Directeur départemental*), que les deux commissions nommées en 1877 et en 1879 se sont arrêtées, comme au système le plus libéral, le plus sûr et le plus conforme à la nature des choses.

M. Paul Bert fut le rapporteur de ces deux commissions. Dans son second rapport, nous trouvons ce qui suit :

« La commission de 1877 disait:

« Quand le temps sera venu de rédiger une loi
» organique de l'enseignement primaire, il sera
» facile alors d'attribuer au directeur départemen-
» tal les droits que nous vous proposons aujour-
» d'hui de conférer aux recteurs. »

» Ce moment est arrivé, et nous nous sommes rangés à l'avis de la commission de 1877. Nous créons un directeur départemental, ayant des attributions étendues et une autorité considérable. C'est lui qui nommera les instituteurs. »

Le projet de 1877 n'avait pas abouti; celui de 1879 n'aboutit pas davantage. La question revint tout entière devant la Chambre nommée en août 1881.

Trois propositions lui furent faites. L'une par M. Paul Bert, aussitôt après sa retraite du ministère de l'instruction publique; l'autre par M. Jules Ferry, redevenu ministre de ce département; l'autre enfin par M. de Lanessan et quelques-uns de ses collègues.

Ces derniers demandaient de « confier aux communes la tâche de diriger elles-mêmes l'instruction primaire de leurs enfants ». L'article 4 de leur projet décide que « les écoles sont placées sous la dépendance des conseils municipaux, qui président à l'établissement du programme et à la nomination du personnel». Quelques restrictions sont apportées à ce pouvoir absolu du conseil municipal : les instituteurs devront être pourvus de certains diplômes, posséder la qualité de Français, avoir un casier judiciaire sans condamnation, et n'appartenir à aucune congrégation religieuse.

Le projet organise, à côté du conseil municipal, une commission cantonale primaire qui possède en apparence tous les pouvoirs actuellement dévolus aux diverses autorités, Conseil supérieur, Conseils académique et départemental, préfet, inspecteur, tandis qu'en réalité tous les droits effectifs sont réservés au conseil municipal. Cette commission, composée du conseiller général, des conseillers d'arrondissement, de conseillers municipaux et d'instituteurs élus, ne serait en fait qu'un conseil consultatif et de surveillance, sans autorité ni sanction. Programmes, matériel, personnel, tout serait remis en dernière analyse à l'omnipotence des conseils municipaux, grands ou petits, composés d'hommes capables ou d'ignorants, dévoués à la cause de l'instruction ou ennemis résolus du progrès des lumières.

La commission parlementaire repoussa ce projet à l'unanimité. Voici comment son rapporteur s'exprime :

«La nomination et la révocation des instituteurs par les conseils municipaux nous paraîtrait pour ces fonctionnaires le plus déplorable des esclavages. Dignité, sécurité, tout disparaîtrait pour eux à la fois. »

La Chambre fut de l'avis de sa commission, et malgré les efforts de M. de Lanessan et du comte de Mun, elle se refusa à confier la nomination des instituteurs, directement ou indirectement, aux conseils municipaux.

Le nouveau projet de M. Paul Bert, déposé le 7 février 1882, différait sensiblement des conclusions de ses précédents rapports sur le mode de nomination des instituteurs. Il laissait cette nomination aux préfets. Voici les articles de son projet relatifs à cette question :

« Art. 25. — Les instituteurs et institutrices stagiaires sont nommés et peuvent être déplacés ou révoqués par le directeur départemental.

» Art. 26. — Le Conseil départemental (recruté par un nouveau mode) dresse chaque année et complète, s'il y a lieu, au cours de l'année, une liste des instituteurs et institutrices admissibles aux fonctions de titulaire, soit pour être chargés d'une école, soit pour être chargés d'une classe en qualité d'adjoint.

» Le directeur départemental, après avis de la commission du personnel (tirée du Conseil départemental), arrête d'après cette liste d'admissibilité les présentations aux postes vacants et les soumet au préfet.

» La nomination est prononcée par le préfet. »

Les instituteurs étant divisés en plusieurs classes, le nouveau projet décidait que les droits à l'avancement par ancienneté seraient constatés et la promotion prononcée par le directeur départemental; que les promotions au choix seraient faites par lui sur la liste dressée par le Conseil

départemental, que les promotions à la 1re classe et les déplacements d'instituteurs de cette classe appartiendraient au ministre.

Les changements de résidence sont prononcés par le préfet en la même forme que les nominations.

Il est intéressant de connaître, et rien ne touche de plus près à notre sujet, les raisons qui ont déterminé l'auteur de cette proposition de loi à modifier son sentiment sur le mode de nomination des instituteurs. Voici celles qu'il donne dans son exposé des motifs (page 7) :

« Une des questions les plus graves et les plus difficiles à résoudre que nous ayons rencontrées dans l'élaboration de ce projet de loi est assurément celle qui se rapporte à la nomination des instituteurs publics... Si nous n'avions eu à tenir compte que des vœux du corps enseignant, et si nous avions pu suivre notre propre inspiration, nous vous aurions proposé de rendre dores et déjà la nomination des instituteurs à leurs chefs universitaires. Mais après un mûr examen de la question, et des hésitations que vous comprendrez sans peine, il ne nous a pas semblé que le moment fût encore venu de rompre avec une tradition, vieille de trente années, et qui après tout s'explique et se justifie par des considérations de plus d'une sorte.

» On peut dire d'abord, au point de vue théorique, que l'investiture gouvernementale qui fait le fonctionnaire est toujours donnée, dans tous les services publics, soit par le ministre, soit par le préfet (finances, postes, police, etc.). Au point de vue pratique, qui me touche davantage, on ne peut se dissimuler que le personnel de nos futurs directeurs départementaux n'est peut-être pas suffisamment préparé à exercer l'autorité qu'on voudrait leur confier, et qu'il n'est pas prouvé qu'ils soient en situation de résister avec autant d'indépendance que le préfet aux influences extra-scolaires qui ne manqueront pas de s'exercer sur eux.

» Sans doute la nomination par le préfet introduit la politique dans l'école ; mais la nomination par le directeur départemental l'en exclurait-elle? Il est permis d'en douter...

» En examinant de très près toutes les réclamations, si justifiées, qui se sont élevées depuis plusieurs années contre le pouvoir des préfets sur le personnel de l'instruction primaire, il m'a semblé reconnaître que c'est beaucoup moins la nomination qui est incriminée que les peines disciplinaires et les changements ruineux de résidence. On s'est élevé surtout contre le manque de garantie, pour les fonctionnaires, d'un système qui permet de les frapper sans les entendre, de les ruiner et de les désespérer, soit par la voie brutale de la révocation, soit par la voie hypocrite du déplacement.

» Il nous a semblé dès lors que la question du personnage chargé de la nomination passait au second plan, lorsque des garanties sérieuses seraient données à ses subordonnés. »

Peu de jours après, le 16 février 1882, M. Jules Ferry, ministre de l'instruction publique, déposait à son tour, au nom du gouvernement, un projet de loi relatif à la nomination des instituteurs et des institutrices et aux conseils départementaux et cantonaux de l'enseignement primaire.

« Sur la question si controversée de la nomination des instituteurs, dit l'exposé des motifs, c'est à la solution la plus libérale, et l'on peut ajouter la plus impatiemment attendue, qu'après mûre réflexion nous vous demandons de vous rallier. Le gouvernement vous propose de rendre les instituteurs à leurs chefs hiérarchiques et de les faire rentrer définitivement, comme on le leur promet depuis longtemps, dans la famille universitaire. Tous les fonctionnaires de l'Université sont nommés, soit par le ministre, soit par le recteur. Seuls, les instituteurs sont restés jusqu'ici dans la dépendance absolue d'une autorité étrangère à l'Université et qui décide souverainement de leur sort.

» En principe, cette exception à la règle commune ne se justifie pas : plus la position du fonctionnaire est humble et fragile, plus il semble naturel de le mettre sous la sauvegarde de l'autorité la plus compétente pour apprécier ses titres, la plus portée à ménager ses droits, la moins exposée à lui faire subir le contre-coup des exigences ou des nécessités de la politique locale.

» La loi du 14 juin 1854 qui a fait passer la nomination des instituteurs des recteurs aux préfets n'était pas une loi scolaire ; c'était, de l'aveu même de ses auteurs, une loi politique : s'il en a été fait, depuis quelques années, une application modérée, grâce à la prudence et au bon esprit des préfets républicains, l'histoire du second empire et les grandes réactions de 1873 et 1877 nous ont fait voir quel parti en peuvent tirer les gouvernements peu scrupuleux. Cet état de choses a pu être toléré comme une transition, défendu comme un expédient ; il ne saurait être, par une assemblée républicaine, consacré comme un principe.

Le ministre expose ensuite que les lois qui établissent la gratuité des écoles et mettent le traitement fixe des instituteurs au compte de l'État ont fait disparaître les principaux obstacles qui s'opposaient à enlever aux préfets et à transmettre aux recteurs la nomination du personnel enseignant.

« Le traitement, dit-il, sera désormais attaché non au poste mais à la personne. Par ce seul fait, le travail des nominations et mutations des instituteurs aura perdu sa principale difficulté, et il pourra être transféré du préfet au recteur non seulement sans inconvénients, mais avec de sérieux avantages pour le bien du service.

» Dans l'immense majorité des cas, le travail des déplacements se fera, comme aujourd'hui, après avis des inspecteurs primaires, par les soins de l'inspecteur d'académie, qui n'aura qu'à soumettre au recteur, comme il les soumettait au préfet, les nombreuses dispositions prises d'accord avec les postulants, et sans opposition ni difficulté d'aucune part. Dans les cas contestés, les seuls où la question offre un véritable intérêt, il nous a paru que l'autorité la plus capable de défendre efficacement et librement non pas l'intérêt seul de l'instituteur, mais l'intérêt du service, qui n'est jamais distinct en réalité de l'intérêt du pays, est non pas celle du préfet, mais celle du recteur.

» Moins accessible, par la nature même de ses devoirs et de ses fonctions, aux influences locales, qui ne s'inspirent pas toujours des besoins de l'enseignement, plus dégagé de toute considération étrangère au bien du service, le recteur, directement placé sous l'autorité du ministre, n'en sera pas moins sensible à toutes les raisons graves et particulièrement aux raisons sérieuses d'ordre politique. »

Enfin, le ministre aborde l'examen des peines disciplinaires. Sur ce chapitre, l'originalité de son projet consiste, d'après lui, dans le droit de recours accordé à tous les degrés au fonctionnaire inculpé : frappé par l'inspecteur d'académie de rétrogradation de classe, il peut se pourvoir devant le Conseil départemental ; révoqué par le recteur, il peut en appeler à la section permanente du Conseil supérieur ; interdit par jugement du Conseil académique, il a recours au Conseil supérieur.

Voici les principaux articles de ce projet de loi :

« Art. 11. — Les instituteurs et institutrices stagiaires sont nommés et révoqués par l'inspecteur

d'académie, sur le rapport de l'inspecteur primaire.

» Art. 12. — Les instituteurs et institutrices titulaires sont nommés par le recteur, sur la présentation de l'inspecteur d'académie.

» Cette présentation est faite par l'inspecteur d'académie, après avis des inspecteurs primaires réunis en comité sous sa présidence.

» Nul ne peut être compris sur une liste de présentation s'il ne figure sur la liste d'admissibilité préalablement dressée par le Conseil départemental. »

Des trois solutions proposées, nomination par les conseils municipaux, par les recteurs, par les préfets, c'est à cette dernière que la majorité de la commission parlementaire s'est arrêtée ; c'est dans ce sens que M. Paul Bert, nommé une troisième fois rapporteur, s'est exprimé dans l'important travail qu'il a déposé le 20 juin 1882 sur le bureau de la Chambre.

Il fait ressortir les garanties multiples et sérieuses que la commission a données aux instituteurs : plus de déplacements onéreux, plus de procédures secrètes, plus de décisions absolument souveraines; partout débats contradictoires, actes motivés, jugements, appels à une autorité supérieure, indépendante des passions locales. Il en conclut que « les discussions sur l'autorité qui contresignera les nominations et les révocations des instituteurs perdent singulièrement de leur importance pratique et se réduisent presque exclusivement à des dissertations théoriques sur des thèses d'administration et de gouvernement. »

Il objecte au projet du gouvernement l'éloignement du recteur, le nombre d'instituteurs sur qui il aurait à exercer son autorité, le peu de rapport entre le travail minutieux dont on voudrait le charger et ses occupations ordinaires. Au fond, c'est l'inspecteur d'académie qui ferait le travail et c'est le recteur qui aurait la responsabilité. Le rapporteur ajoute :

« Le système véritablement logique de la nomination des instituteurs par le directeur départemental aurait trouvé dans la commission plus de partisans que celui du gouvernement, qu'elle a repoussé à une forte majorité. La commission n'a point entendu prendre un parti, bien qu'elle y ait été invitée, entre la thèse de la nomination des instituteurs par le préfet, représentant du pouvoir central, délégué de tous les ministres, et celle de la nomination par les « chefs naturels ». La preuve en est dans la solution qu'elle a donnée au problème. En effet, elle transfère au directeur départemental tout ce qui touche à l'avancement des instituteurs... La nomination et la révocation, d'un côté, le changement de résidence de l'autre, restent au préfet. »

Le rapporteur fait remarquer que dans les deux premiers cas, le rôle du signataire de la décision est bien réduit, et que, d'autre part, les changements de résidence perdront de leur importance lorsque les classes seront personnelles, outre qu'ils pourront toujours être déférés directement au ministre par l'intéressé.

Lorsque le projet de loi vint en discussion à la Chambre, le nouveau ministre de l'instruction publique, M. Fallières, prit parti pour la thèse de la commission, et soutint la nomination des instituteurs par les préfets. Il déclara que confier cette nomination aux recteurs serait charger ces fonctionnaires d'un trop lourd fardeau, qu'il y a dans un seul ressort académique un personnel de quatre à neuf mille instituteurs, que le recteur n'y pourrait pas suffire, qu'il lui serait matériellement impossible de dérober aux autres ordres de l'enseignement le temps nécessaire à l'enseignement primaire. Le ministre ajoutait que « l'instituteur vit bien plus que les autres professeurs en contact avec toutes les autorités, qu'il n'a pas seulement des devoirs professionnels, mais des devoirs administratifs, que le fonctionnaire le mieux placé par sa situation dans le département, pour savoir à quels embarras et à quels écueils est exposé un instituteur, c'est le préfet; que des conflits naissent souvent entre l'instituteur et le maire, qu'il serait dangereux que l'un fût soutenu par le recteur, et l'autre par le préfet, qu'il convient qu'une seule autorité examine et tranche ces conflits. »

La majorité de la Chambre a donné raison à la commission et au ministre. Elle a laissé la nomination des instituteurs et institutrices aux préfets; elle a supprimé le titre de directeur départemental de l'instruction primaire, par crainte d'augmenter les charges du budget en créant un certain nombre de places d'inspecteurs de l'enseignement secondaire au chef-lieu des académies ; elle n'a pas donné suite au projet de division des instituteurs en classes personnelles, et à la régularisation des traitements qui en eût été la conséquence, à cause de la gêne momentanée des finances. Par là il faut reconnaître qu'elle amoindrissait singulièrement la portée des réformes proposées par MM. Paul Bert et Jules Ferry. Voici le projet tel qu'il a été voté par la Chambre le 18 mars 1884, en ce qui concerne la nomination des instituteurs :

« Art. 24. — Les instituteurs et institutrices stagiaires sont nommés et peuvent être déplacés ou révoqués par l'inspecteur d'académie.

» Art. 25. — Le Conseil départemental dresse chaque année, et complète, s'il y a lieu, au cours de l'année, une liste des instituteurs et institutrices admissibles aux fonctions de titulaire, soit pour être chargés d'une école, soit pour être chargés d'une classe en qualité d'adjoint.

» La nomination des instituteurs titulaires est faite par le préfet sous l'autorité du ministre de l'instruction publique, et sur la proposition de l'inspecteur d'académie.

» Art. 26. — Les directeurs et directrices d'écoles primaires supérieures sont nommés par le ministre de l'instruction publique. — Ils sont déplacés par lui (art. 29).

» Art. 27. — Le changement de résidence d'une commune à une autre, pour nécessité de service, est prononcé par le préfet sur la proposition de l'inspecteur d'académie, et sauf recours de l'instituteur au ministre de l'instruction publique. Ce recours devra, sous peine de déchéance, être exercé dans le délai de huit jours à partir de la notification de l'arrêté préfectoral. Il est suspensif. Une indemnité de déplacement pourra être accordée à l'instituteur quand il sera envoyé d'un poste à un autre. »

Ces dispositions n'ont pas encore (1885) force de loi. Elles sont soumises pour le moment à l'examen du Sénat, dont la commission n'a pas encore déposé son rapport. Il est probable qu'après les délibérations du Sénat, le projet aura subi des modifications qui le renverront de nouveau devant la Chambre des députés. On peut espérer que d'ici au vote final, les législateurs auront trouvé un texte qui soit plus en harmonie avec les vœux du corps enseignant, les exigences de la logique et l'esprit républicain.

Nous ne faisons pas difficulté de reconnaître que le texte que nous venons de transcrire est déjà un progrès réel sur la loi de 1854, qu'il contient de sérieuses garanties pour les instituteurs et qu'il apporte quelques limites au pouvoir excessif des préfets.

Mais on s'est arrêté en route. Il faut revenir à la division des instituteurs et institutrices en classes personnelles qu'ils puissent conquérir

progressivement, tant par droit d'ancienneté que par droit de mérite, qui deviennent leur propriété, et qui ne puissent leur être enlevées que pour des motifs graves et par jugement contradictoire. Il faut rétablir le directeur départemental, chargé exclusivement du service de l'enseignement primaire, lui donner, sous l'autorité du ministre et dans de certaines conditions, la nomination et les mutations du personnel, en réservant la révocation au jugement d'un des conseils de l'Université.

La nomination par les conseils municipaux ne donnerait, en ce moment-ci, aucun des bons résultats qu'en attendent ses partisans ; elle ne serait possible que dans quelques grandes villes, où se rencontrent des hommes compétents pour juger les candidats, et des avantages suffisants pour donner lieu à un concours ; même alors, elle couperait court à l'avancement régulier, normal, qui doit entretenir la légitime ambition, l'émulation de tout le corps enseignant.

Les objections élevées contre la nomination par les recteurs sont dignes de considération ; ils sont en effet bien loin des instituteurs ; ils auraient à s'occuper d'un personnel trop nombreux pour le bien connaître et le bien diriger, et ils seraient obligés de s'en remettre à leurs bureaux ou à l'inspecteur d'académie pour chaque département de leur ressort.

Quant à la nomination par les préfets, tout a été dit contre ce système issu de l'empire, qui n'a d'autre raison d'être que de tenir l'école sous le joug et d'asservir les instituteurs à un pouvoir politique. Aussi on ne cherche plus à défendre un tel système, on se borne à plaider les circonstances atténuantes, l'utilité momentanée ; on n'ose pas en faire un principe, on le qualifie d'expédient ; c'est une arme de combat, qu'on trouve détestable aux mains de ses adversaires, excellente aux mains de ses amis dans une époque de passage, en face de l'opposition que soulève la loi sur l'obligation et la laïcité de l'enseignement primaire.

Dire que les préfets se désintéresseraient de cet enseignement si on leur enlevait le droit de nomination, et que dans les conflits possibles entre les instituteurs et les maires, ils se mettraient habituellement du côté de ces derniers, c'est dresser contre les préfets un acte d'accusation qu'ils ne méritent pas. Dans l'hypothèse de la nomination confiée au directeur départemental, les préfets ne seraient pas dépouillés d'influence sur l'enseignement primaire ; ils resteraient ce qu'ils sont en réalité, des administrateurs chargés de veiller à la partie matérielle et financière du service, à la construction et à l'entretien des écoles, et de signaler à l'occasion, comme ils le font pour tous les ordres de fonctionnaires, tout instituteur qui serait une cause de trouble ou de mécontentement dans la commune.

Comme le disait l'éminent rapporteur de 1877, « il s'agit ici exclusivement d'une question de compétence ; à l'administrateur, l'administration, à l'homme d'école, l'école ; rendons aux autorités universitaires les droits qu'ont les autres autorités sur leurs subordonnés. » C'est l'intérêt des uns et des autres qui le demande.

Au fond, la seule et dernière objection qui ait été élevée contre la nomination des instituteurs par les directeurs départementaux, c'est la crainte que ce personnel ne soit pas en état de résister aux influences extra-scolaires, c'est-à-dire à l'action du clergé, et particulièrement des évêques. On croit les préfets plus capables à la fois de tenir les instituteurs en bride et de les protéger contre leurs adversaires. Il ne nous appartient pas ici de rechercher si les faits donneraient raison ou tort à cette opinion, puisque la pratique n'a pas permis de juger l'avenir d'après le passé ; mais ce qu'on peut répondre, c'est que le meilleur moyen de communiquer aux hommes de l'énergie et du courage, c'est de leur confier l'initiative et la responsabilité de leurs actes. Comment savoir de quoi sont capables des fonctionnaires s'ils restent désarmés, subordonnés, couverts par une autorité seule responsable, et s'ils ne sont investis que du droit de présentation et de conseil ? Celui-là seul qui a autorité directe sur un personnel se sent la force nécessaire pour entrer personnellement en scène et le mettre à l'abri de toute ingérence étrangère. L'Université, nous n'en doutons pas, saura bien défendre les siens quand leur sort lui sera confié, et les instituteurs eux-mêmes, eux les premiers intéressés, ne demandent pas en ce moment d'autres protecteurs. [Jules Steeg.]

V. au Supplément, au mot *Lois scolaires*, le chap. III du titre II de la loi du 30 octobre 1886.

V. en outre les articles *Mutation*, *Peines disciplinaires*, et *Révocation*.

PAYS ÉTRANGERS.

ALLEMAGNE. — BADE. — La nomination des instituteurs est faite par le Conseil scolaire supérieur (*Oberschulrath*), qui exerce aussi le droit de mutation, de mise à la retraite et de révocation. Pour les écoles où un patron possède le droit de présentation, le Conseil scolaire supérieur accepte ou rejette le candidat présenté. (Loi organique du 8 mars 1868, art. 33.)

Lorsqu'un poste d'instituteur (*Hauptlehrer*) devient vacant, il est mis au concours par le Conseil scolaire supérieur. Les postulants doivent adresser leur demande d'inscription à leur inspecteur d'arrondissement (*Kreisschulrath*). Celui-ci la transmet, avec son préavis, à l'inspecteur de l'arrondissement dans lequel se trouve le poste vacant. Ce dernier classe les postulants dans l'ordre de leur inscription, et fait ensuite au Conseil scolaire supérieur un rapport accompagné d'une proposition motivée. Ce rapport est communiqué par l'inspecteur à l'administration du district (*Bezirksamt*), qui y ajoute son propre rapport. Si un tiers possède le droit de présentation pour le poste vacant, c'est à lui que les inspecteurs envoient les demandes des postulants avec leur préavis ; sur son désir, le Conseil scolaire supérieur pourra lui désigner celui des postulants qu'il considère comme le plus digne. Lorsqu'il s'agit d'une école primaire supérieure (*erweiterte Volksschule*) entretenue par une commune, le conseil communal possède le droit de présentation. (Arrêté du 2 octobre 1869).

Avant de pouvoir être nommé à un poste d'instituteur, il faut avoir exercé comme aide (*Schulgehilfe*). Les jeunes gens qui se vouent à la carrière de l'enseignement primaire, après s'être préparés soit dans une école normale, soit d'une autre façon, ont à passer un examen à la suite duquel ils sont admis au nombre des candidats (*Volksschulkandidaten*). C'est parmi ces candidats que le Conseil scolaire supérieur choisit les aides (*Schulgehilfen*) ; ceux-ci sont employés en qualité soit de sous-instituteurs (*Unterlehrer*), soit d'intérimaires (*Schulverwalter*) pendant la vacance d'un poste, soit de simples auxiliaires (*Hilfslehrer*). Le *Volksschulkandidat* auquel ont été confiées des fonctions de *Schulgehilfe* est toujours révocable au gré du Conseil scolaire supérieur. Il ne peut obtenir un poste d'instituteur (*Hauptlehrer*) qu'après avoir subi un second examen nommé *Dienstprüfung* (V. *Brevet*, p. 285), destiné spécialement à faire constater ses aptitudes pratiques. (Loi du 8 mars 1868, art. 30-32.) Les *Volksschulkandidaten* ne peuvent se présenter à cet examen qu'après trois ans de service ; ils sont tenus de s'y présenter au plus tard avant l'expiration de la sixième année écoulée depuis

leur admission comme candidats. S'ils se sont présentés trois fois à l'examen sans succès, ils sont rayés de la liste des candidats, et au cas où ils occupent un poste dans l'enseignement public, congédiés immédiatement. La même mesure s'applique aux candidats qui ne se sont pas présentés à l'examen avant la fin de la sixième année, ou qui ne l'ont pas subi avec succès avant la fin de la huitième année. (Arrêté du 2 oct. 1869).

La nomination d'un instituteur est faite pour un temps indéfini.

La mutation d'un instituteur, dans l'intérêt du service, ne peut avoir lieu qu'après que le conseil scolaire local de la commune où l'instituteur doit être transféré a été entendu. Si la mutation a lieu contre le gré de l'instituteur, le conseil scolaire local de la commune où l'instituteur exerce doit être entendu, et le traitement de l'instituteur ne doit souffrir aucune diminution du fait de la mutation. Une indemnité de déplacement est allouée à l'instituteur lorsque la mutation a lieu contre son gré et qu'elle n'est motivée par aucun fait à sa charge.

BAVIÈRE. — La nomination appartient au gouvernement de la province ou cercle (*Kreisregierung*).

Les jeunes gens sortis de l'école normale avec le brevet de capacité (*Zeugniss der Befähigung*) entrent aussitôt dans les rangs des *Schuldienstexpektanten;* à leur retour dans leur lieu de domicile, et ensuite à chaque changement de résidence, ils doivent se présenter personnellement à l'inspecteur local, puis à l'autorité scolaire du district, munis de leur certificat de sortie. Ils ont d'abord à faire une année de pratique scolaire sous la direction d'un instituteur, dans l'école duquel ils sont placés, par les soins de la *Kreisregierung*, dans un délai de quatre semaines à partir de leur sortie de l'école normale. Pendant la durée de ce stage, le *Schuldienstexpektant* est désigné sous le nom de *Schulpraktikant*. Après l'année de stage, le *Schulpraktikant* doit subir, devant l'inspecteur scolaire du district, un examen portant sur la pratique scolaire : à la suite de cet examen, la *Kreisregierung* décide, sur la proposition de l'inspecteur, si le candidat pourra être employé comme aide (*Schulgehilfe*) ou si son stage devra être prolongé. Il ne peut être accordé de dispense de stage.

La nomination d'un *Schulpraktikant* aux fonctions de *Schulgehilfe* est faite par la *Kreisregierung*. Après deux ans de services comme *Schulgehilfe*, un aspirant instituteur peut être employé comme intérimaire (*Verweser*) dans un poste vacant. Quatre fois par an, tous les *Schulgehilfen* sont tenus d'assister à des conférences pédagogiques dirigées par un instituteur désigné à cet effet par l'administration; chacun d'eux doit y présenter chaque fois un travail écrit.

Quatre ans après sa sortie de l'école normale, le *Schuldienstexpektant* doit se présenter à l'examen d'instituteur (*Anstellungsprüfung*), pour y obtenir le certificat d'aptitude (*Anstellungsfähigkeitszeugniss*). Les candidats munis de ce certificat (V. *Brevet*, p. 285) peuvent seuls être nommés à un poste d'instituteur. Ceux qui ont échoué trois fois à l'examen sont exclus du personnel enseignant.

Pour certains postes d'instituteurs, le droit de présentation appartient tantôt aux communes, tantôt à des corporations ou à des particuliers; ce droit doit être exercé dans un délai de deux mois. Pour d'autres postes, la *Kreisregierung* nomme directement. Les postulants doivent adresser leur demande à l'inspecteur scolaire du district, qui la transmet soit à l'autorité ou à la personne qui exerce le droit de présentation, soit directement à la *Kreisregierung*. L'instituteur doit verser, comme taxe de nomination, un dixième de son traitement de la première année; s'il s'agit d'un poste pour lequel un droit de présentation a été exercé, la taxe est seulement d'un vingtième, mais l'autorité qui a fait la présentation peut exiger en outre une taxe d'un dixième; le produit de ces taxes est versé dans la caisse provinciale de secours pour les veuves et orphelins d'instituteurs.

Lorsqu'il s'agit de postes où l'instituteur est chargé de certains services ecclésiastiques, il y a lieu de distinguer entre les écoles catholiques et les écoles protestantes. Pour les postes catholiques, la *Kreisregierung* a le droit de nomination directe, à moins qu'il n'existe un droit de présentation expressément reconnu. Pour les postes protestants, la nomination est faite conjointement par la *Kreisregierung* et par le Consistoire protestant. Dans le cas de dissentiment sur le choix du titulaire, la décision appartient à la *Kreisregierung*, sauf recours du Consistoire au ministère des cultes.

La collation des bénéfices scolaires (*Schulbenefizien*) appartient à l'évêque ou au patron, et a lieu selon les règles du droit canonique.

La nomination d'un instituteur est faite pour un temps indéfini.

Avant son installation, l'instituteur doit prêter, devant l'autorité de police du district, le serment de fidélité à la constitution, et le serment relatif aux associations prohibées. Il prend en outre, devant l'inspecteur local, l'engagement solennel de remplir les devoirs de sa charge (*Verpflichtung*); le signe extérieur de cet engagement est le serrement de main (*Handschlag*).

Lorsqu'un instituteur désire une mutation de résidence, il doit s'adresser à l'inspecteur, qui transmet la demande à la *Kreisregierung*. Les mutations étant en général préjudiciables à la bonne marche de l'enseignement, les autorités ne les accordent que pour des motifs sérieux, et en particulier dans le cas où il existe un désaccord entre l'instituteur et l'inspection locale. La mutation pour un poste inférieur peut être prononcée par la *Kreisregierung* comme mesure disciplinaire.

HESSE. — Les jeunes gens des deux sexes qui se destinent à l'enseignement primaire ont à subir un premier examen à la suite duquel ils sont classés dans les rangs des *Schulamtsaspiranten* (aspirants aux fonctions scolaires); pour ceux qui se sont préparés dans une école normale, cet examen a lieu à la sortie de l'école. Avant de pouvoir se présenter au second examen ou examen définitif (*Schlussprüfung*), l'aspirant doit avoir exercé pendant deux ans comme intérimaire (*Schulvicar*) ou comme aide (*Schulgehülfe*), ou avoir fait un stage pratique de deux ans sous la direction d'un instituteur ou d'une institutrice. Sont dispensées de ces deux examens les personnes qui ont subi avec succès les examens prescrits pour l'enseignement secondaire ou pour le ministère ecclésiastique.

La nomination des *Schulvicare* et des *Schulgehülfen* est faite par l'autorité scolaire supérieure (*Oberschulbehörde*). Dans la règle, un poste vacant ne doit pas être occupé pendant plus de deux ans par un remplaçant provisoire. La nomination des instituteurs et institutrices titulaires est faite par le ministère de l'intérieur. Pour pouvoir être nommé titulaire, il faut être âgé de vingt-quatre ans et avoir subi avec succès l'examen définitif. (V. *Brevet*, p. 285.) Les personnes dispensées de cet examen (candidats à l'enseignement secondaire ou au ministère ecclésiastique) doivent avoir exercé pendant un an dans une école.

Pour les écoles où un droit de présentation appartient à un tiers, ce droit est réservé.

Pour les autres écoles, la marche à suivre varie d'après la situation légale de la commune :

1° Dans les communes où l'ordonnance municipale (*Städteordnung*) n'est pas appliquée, la nomination est faite directement par le ministère de l'intérieur. Toutefois celui-ci communique au comité scolaire et au conseil communal les noms des postulants, pour leur fournir l'occasion de manifester leur préférence ou de faire valoir leurs objections. — Lorsqu'il s'agit d'écoles confessionnelles qui ont reçu le caractère d'écoles publiques, le conseil communal n'est pas consulté.

2° Dans les communes où l'ordonnance municipale est en vigueur, la même communication est faite au comité scolaire et au conseil communal; le ministère désigne ensuite sur la liste des postulants trois candidats, entre lesquels le comité scolaire doit faire un choix : ce choix est soumis à la ratification du ministère. Si le comité scolaire n'a pas fait, dans le délai qui lui est indiqué, un choix entre les trois candidats désignés, le ministère procède lui-même à la nomination.

La nomination est faite pour un temps indéfini.

Les mutations de poste dans l'intérêt du service peuvent être ordonnées en tout temps. Si la mutation a lieu contre le gré de l'intéressé et n'est pas prononcée comme mesure disciplinaire, le traitement de celui-ci ne doit souffrir aucune diminution (Loi du 16 juin 1874, art. 30 à 43).

Prusse. — Un instituteur ne peut être nommé à titre définitif que s'il a subi avec succès le second examen (*zweite Prüfung*); celui-ci doit être passé deux ans au plus tôt et cinq ans au plus tard après le premier, qui donne au candidat le droit à une nomination provisoire (V. *Brevet*, p. 285).

Lorsqu'un poste est vacant par décès ou par démission, le comité de l'école (*Schulvorstand*) doit le mettre aussitôt au concours. Dans un délai de trois semaines après l'annonce de mise au concours, le comité choisit trois candidats parmi les postulants, et transmet sa délibération à l'inspecteur scolaire d'arrondissement (*Kreis-Schul-Inspector*), en y joignant aussi les noms des autres postulants. S'il s'est présenté moins de trois candidats brevetés, le fait doit être mentionné dans la délibération. Lorsque l'instituteur doit exercer accessoirement certaines fonctions d'église, telles que celles d'organiste, de sacristain, etc., ou lorsque les paroisses possèdent le droit traditionnel d'être consultées pour la présentation des candidats, le comité de l'école agira de concert avec l'autorité paroissiale. L'inspecteur scolaire transmet dans les huit jours la délibération à l'autorité administrative de la régence (*Regierung*), par l'intermédiaire du *Landrath* ou conseiller d'arrondissement; l'inspecteur et le conseiller d'arrondissement ont l'un et l'autre le droit d'émettre un préavis. La nomination appartient à l'autorité administrative de la régence. Si dans le délai de six semaines à partir de la vacance du poste les propositions du comité de l'école ne sont pas parvenues à la régence, celle-ci procède seule à la nomination. (Règlement de la régence de Düsseldorf, 15 juillet 1872.)

Lorsque l'école dépend d'un patron, c'est le patron qui exerce le droit de présentation.

Il appartient à la régence de décider si la nomination est définitive ou provisoire. Un instituteur ne peut pas exercer à titre provisoire pendant plus de six ans. Lorsqu'un instituteur a été nommé une fois à titre définitif, il ne peut plus être nommé à un autre poste à titre provisoire.

En l'absence de candidats brevetés, la régence peut autoriser le comité de l'école à utiliser les services d'un aspirant non encore breveté; mais cette nomination n'est jamais faite qu'à titre d'essai, et l'inspecteur primaire a le droit de révoquer en tout temps l'aspirant ainsi nommé.

La mutation de poste ne peut jamais être infligée comme mesure disciplinaire (loi du 21 juillet 1852, art. 16; décision ministérielle du 31 décembre 1861); elle ne peut être motivée que par les nécessités du service.

Saxe (royaume). — Un *Schulamtscandidat*, c'est-à-dire un aspirant aux fonctions d'instituteur qui a passé avec succès son premier examen (V. *Brevet*, p. 285), doit d'abord être employé pendant deux ans au moins comme *Hülfslehrer* (aide) ou *Schulvicar* (intérimaire); lorsque dans cette situation provisoire il n'a donné aucun sujet de plainte, il est admis au second examen (*Wahlfähigkeitsprüfung*) : s'il le subit avec succès, il peut être nommé instituteur titulaire.

La nomination a lieu pour un temps indéfini.

Lors de sa nomination définitive, l'instituteur ou l'institutrice doit prêter serment de fidélité au roi et d'obéissance à la constitution et aux lois. L'engagement de fidélité confessionnelle est exigé des instituteurs ou institutrices qui sont chargés de l'enseignement religieux.

Dans toutes les localités où les écoles de la majorité confessionnelle comptent au moins dix instituteurs, de même que dans toutes les villes qui ont accepté l'ordonnance municipale révisée, le droit de présentation pour ces écoles appartient au conseil communal ou municipal. Pour les écoles de la minorité confessionnelle, le droit de présentation est exercé par le collateur auquel il a appartenu jusqu'ici. Pour toutes les autres écoles, le droit de présentation appartient au ministère des cultes et de l'instruction publique.

Lorsqu'un poste est vacant, le collateur, c'est-à-dire l'autorité à laquelle appartient le droit de présentation, doit, dans le délai de quatre semaines, proposer au comité de l'école trois candidats, qui auront à se présenter à un examen de concours. Si le collateur ne peut pas proposer trois candidats, et s'il ne s'est pas présenté au moins un postulant sur la personne duquel un accord ait pu s'établir entre le collateur et le comité de l'école, le poste est repourvu directement par le ministère, sans intervention ultérieure du collateur ni du comité de l'école.

Si le comité de l'école repousse toutes les propositions du collateur, le droit de nomination est exercé directement par le ministère.

Lorsque le droit de présentation appartient au ministère, les postulants doivent se faire inscrire auprès de l'inspecteur dans l'arrondissement duquel la vacance s'est produite. L'inspecteur transmet la liste des postulants au ministère, en indiquant, s'il est possible, les trois candidats qui lui paraissent les plus dignes. Le ministre désigne ensuite au comité de l'école trois candidats (si la liste des postulants le permet), entre lesquels le comité choisit l'instituteur. Si le comité refuse de faire porter son choix sur l'un des candidats que lui a désignés le ministère, ou si aucun postulant ne s'est présenté, le poste est repourvu directement par le ministère.

Lorsque l'instituteur doit exercer accessoirement des fonctions d'église, le comité scolaire doit obtenir, avant de procéder à la nomination, l'assentiment du conseil de paroisse ou du patron ecclésiastique. En cas de refus de ce dernier, la décision appartient aux autorités supérieures.

Les intérimaires (*Vicare*) sont nommés par l'inspecteur scolaire de l'arrondissement sans intervention du collateur ni du comité de l'école. (Loi du 26 avril 1873, art. 17-20.)

Wurtemberg. — Comme dans les autres Etats allemands, il existe en Wurtemberg pour les instituteurs deux examens successifs (V. *Brevet*, p. 285). Ceux qui n'ont subi encore que le premier examen (*erste Dienstprüfung*) ne peuvent obtenir qu'une nomination comme instituteurs

provisoires (*unständige Lehrer*), c'est-à-dire comme sous-maîtres (*Unterlehrer*) ou auxiliaires (*Lehrgehilfen*). Ne sont admis à passer le second examen (*zweite Dienstprüfung*) que les candidats ayant au moins vingt-quatre ans d'âge et deux ans de stage dans une école publique comme instituteurs provisoires.

Le droit de nomination appartient au Consistoire évangélique pour les écoles protestantes, au Conseil ecclésiastique catholique pour les écoles catholiques. Toutefois ce droit peut appartenir, dans certains cas, soit à des propriétaires féodaux, soit à la commune; dans ce cas, l'autorité scolaire supérieure exerce le droit de confirmation. Si celui à qui appartient le droit de nomination à un poste d'instituteur ne l'a pas exercé dans un délai de quatre mois à partir de la vacance du poste, c'est l'autorité scolaire supérieure qui nomme.

La nomination est faite pour un temps indéfini.

Les postes de sous-maîtres et de maîtres auxiliaires sont à la nomination de l'autorité scolaire supérieure.

En entrant en fonctions, les instituteurs prêtent le serment de fidélité au roi et d'obéissance à la constitution et aux lois.

ANGLETERRE. — Il n'existe aucune disposition légale relative à la nomination des instituteurs et des institutrices. Qu'il s'agisse d'une école libre (*voluntary school*) ayant obtenu le caractère d'école publique et subventionnée à ce titre par le département d'éducation, ou d'une école municipale relevant d'un *School Board*, la nomination du personnel enseignant est faite par les administrateurs de l'école (simples particuliers ou *School Board* élu par les contribuables) en toute liberté et sous la forme d'un contrat privé. Mais comme le Code scolaire exige, comme condition à remplir pour obtenir une subvention, que l'instituteur principal ou l'institutrice principale (*principal teacher*) soit muni d'un brevet délivré par le département d'éducation, les administrateurs des écoles publiques sont obligés de se soumettre à cette condition.

Les divers *School Boards* ont adopté, pour la nomination du personnel enseignant de leurs écoles, des règles qui varient d'une ville à l'autre. Les règles établies par le *School Board* de Londres (règlement du 25 octobre 1883) sont les suivantes :

Nul ne peut être nommé aux fonctions d'instituteur en chef (*head teacher*) avant l'âge de vingt-cinq ans. Les candidats doivent avoir suivi pendant deux ans les cours d'une école normale, avoir passé l'examen de seconde année avec classement dans la première ou la seconde division, et avoir enseigné pendant deux ans au moins dans une école de *School Board* ou dans une école libre publique.

Peuvent être nommés instituteurs adjoints (*assistant teachers*) : 1° Les instituteurs qui ont suivi pendant deux ans les cours d'une école normale, ont passé l'examen de seconde année et ont été classés dans la première, la seconde ou la troisième division; 2° Les instituteurs qui n'ont pas passé par une école normale, mais qui ont été *pupil teachers*, ont subi l'examen de seconde année et ont été classés dans la première, la seconde ou la troisième division; 3° Les instituteurs qui n'ayant ni passé par l'école normale, ni été *pupil teachers*, ont néanmoins subi l'examen de seconde année et ont été classés dans la première, la seconde ou la troisième division; 4° Les instituteurs qui ont été *pupil teachers*, ont passé l'examen de première année, et ont été classés dans la première ou la seconde division; ceux qui ont été classés dans la troisième division sont aussi admissibles, s'ils ont obtenu au moins un rapport favorable de l'inspecteur; 5° Les instituteurs qui, sans avoir été *pupil teachers*, remplissent les conditions mentionnées sous le n° 4 ci-dessus.

D'autres candidats encore peuvent être nommés provisoirement aux fonctions d'instituteur adjoint, à diverses conditions qu'il serait trop long de reproduire.

Les nominations sont faites par les administrateurs (*managers*) de chaque école, sous le contrôle du comité d'administration des écoles (*School management Committee*), qui est l'un des comités permanents du *School Board*.

AUTRICHE-HONGRIE. — AUTRICHE. — Les jeunes gens qui se destinent à la profession d'instituteur subissent, après l'achèvement du cours de l'école normale, un examen à la suite duquel il leur est accordé un certificat de maturité (*Zeugniss der Reife*). Le certificat de maturité confère à son possesseur le droit d'être nommé comme sous-instituteur (*Unterlehrer*) ou comme instituteur provisoire (*provisorischer Lehrer*).

Pour pouvoir être nommé définitivement en qualité d'instituteur titulaire (*Lehrer*), il faut être muni du brevet de capacité (*Lehrbefähigungszeugniss*), qui s'obtient à la suite d'un second examen : on n'est admis à cet examen qu'après deux années de stage dans l'enseignement. Le brevet de capacité est accordé soit pour l'enseignement dans les écoles primaires élémentaires et supérieures (*Volks- und Bürgerschulen*), soit pour l'enseignement dans les écoles élémentaires (*Volksschulen*) seulement. Le candidat qui a échoué ne peut être admis de nouveau à l'examen qu'une seule fois. (Loi organique du 14 mai 1869, art. 34, 38 et 39.)

La nomination, à titre provisoire ou temporaire, aux diverses fonctions d'enseignement dans les écoles primaires, appartient à l'inspection scolaire du district (art. 48).

La nomination définitive comme directeur (*Director*), instituteur (*Lehrer*) ou sous-instituteur (*Unterlehrer*) dans les écoles primaires est faite par l'autorité scolaire provinciale (*Landesschulbehörde*), avec la participation de ceux par qui l'école est entretenue. Cette participation consiste dans l'exercice du droit de proposition (*Vorschlagsrecht*) ou du droit de présentation (*Präsentations- oder Ernennungsrecht*). La confirmation ne peut être refusée à un candidat présenté (*präsentirt*), s'il remplit les conditions légales, que lorsqu'il existe à sa charge des faits qui motiveraient sa révocation s'il était déjà en fonctions (art. 50).

Les instituteurs dont l'enseignement est jugé insuffisant peuvent être astreints, par une décision de l'autorité scolaire provinciale, à se présenter de nouveau à l'examen du brevet de capacité. Si le résultat de cet examen n'est pas satisfaisant, le brevet de capacité précédemment obtenu est annulé, et l'autorité scolaire provinciale décide si l'instituteur doit être employé désormais comme sous-instituteur, ou s'il doit être entièrement écarté de l'enseignement. Les sous-instituteurs qui, dans un délai de cinq années à partir de leur entrée en fonctions, n'ont pas subi avec succès l'examen de capacité, sont écartés de l'enseignement, et leur certificat de maturité est annulé (art. 53).

Une décision ministérielle du 3 janvier 1880, qu'il nous semble assez difficile de faire concorder avec la dernière disposition de l'art. 53 ci-dessus, porte que les sous-instituteurs peuvent aussi être nommés *définitivement* en cette qualité, lors même qu'ils ne sont munis que du simple certificat de maturité.

La loi ne contient pas de disposition relative à la mutation de poste.

HONGRIE. — Ne peuvent être nommés comme instituteurs que ceux qui, à la suite d'un examen, ont obtenu le brevet de capacité.

Les instituteurs sont nommés par la commission

scolaire communale, siégeant sous la présidence d'un délégué du conseil scolaire de district. La nomination est soumise à la sanction du conseil scolaire de district.

Peuvent être nommés instituteurs auxiliaires des candidats non munis du brevet, mais qui ont suivi le cours d'études d'une école normale. La nomination est faite par la commission scolaire communale.

Les instituteurs sont nommés à vie.

Les places vacantes doivent être repourvues dans un délai maximum de six mois. Pendant ce temps, l'enseignement est donné par un instituteur auxiliaire. (Loi organique du 5 décembre 1868, art. 133 à 139.)

BELGIQUE. — La nomination des instituteurs a lieu par le conseil communal.

Pour pouvoir être nommé instituteur communal, il faut être Belge ou naturalisé et être muni d'un diplôme d'instituteur ou de professeur de l'enseignement moyen du 2e degré.

Si aucun candidat diplômé sorti des établissements de l'Etat ne sollicite une place vacante d'instituteur, le conseil communal peut être autorisé par le ministre de l'instruction publique à choisir soit un professeur de l'enseignement moyen qui aura fait des études privées, soit un candidat non diplômé; toutefois celui-ci n'entre en fonctions qu'après avoir prouvé sa capacité devant un jury nommé par le gouvernement. (Loi du 1er juillet 1879, art. 8.)

Lorsqu'une place d'instituteur est vacante, le bourgmestre en informe immédiatement l'inspecteur; dans le délai de huit jours, il est procédé par le collège des bourgmestre et échevins à la désignation d'un intérimaire. Si le collège ne procède pas à la désignation d'un intérimaire, il y est pourvu d'office par l'inspecteur. Si l'intérimaire désigné n'est pas diplômé, la désignation ne produit effet que de l'avis conforme de l'inspecteur, qui désigne lui-même au besoin et d'office un intérimaire diplômé, en remplacement du non-diplômé nommé par le collège échevinal. Toute désignation d'intérimaire est notifiée au gouverneur par les soins de l'inspecteur dans les huit jours au plus tard. Si, dans les quarante jours de la vacance, sauf fixation d'un plus long terme par le ministre de l'instruction publique, le conseil communal n'a point nommé de titulaire définitif, il est procédé d'office à cette nomination par arrêté ministériel. Il y a lieu également à la désignation d'un intérimaire lorsque le titulaire, par suite de maladie grave ou de tout autre empêchement, se trouve dans le cas de suspendre ses leçons. (Art. 12.)

DANEMARK. — Dans les écoles urbaines, l'instituteur en chef est nommé par le roi. Les autres membres du personnel enseignant sont nommés, dans la circonscription de Copenhague, par le directeur scolaire de la capitale. Partout ailleurs, l'administration de la commune propose trois candidats parmi lesquels la direction scolaire de la prévôté, ou, dans certains cas, l'évêque, fait un choix.

Pour pouvoir être appelé aux fonctions d'instituteurs, le candidat doit être âgé de plus de vingt ans, et avoir subi l'examen d'instituteur (V. *Brevet*, p. 286). Le ministre des cultes et de l'instruction publique peut dispenser de cette dernière condition.

On n'exige pas que les candidats aux fonctions d'instituteur dans une école publique soient de nationalité danoise.

Depuis 1859, les aspirantes institutrices sont soumises au même examen que les aspirants instituteurs; mais l'âge exigé pour elles est vingt-quatre ans. Des dispenses de brevet peuvent aussi leur être accordées.

ESPAGNE. — Pour pouvoir enseigner dans les établissements d'instruction publique de n'importe quel degré, il faut être Espagnol et justifier d'une bonne conduite au point de vue de la religion et des mœurs. Pour obtenir un poste dans l'enseignement primaire public, il faut en outre être muni du brevet correspondant à ce poste. Sont dispensés de cette condition les maîtres qui dirigent des écoles élémentaires incomplètes (c'est-à-dire où l'on n'enseigne pas toutes les matières du programme) et les maîtres d'écoles enfantines : il leur suffit, pour exercer, de produire un certificat d'aptitude délivré par la junte locale à la suite d'un examen. (Loi organique du 9 septembre 1857, art. 167, 180 et 181.)

Sont nommés par le recteur du district universitaire les maîtres des écoles primaires publiques dont le traitement n'atteint pas 4000 réaux, et les maîtresses dont le traitement n'atteint pas 3000 réaux. La direction générale de l'instruction publique nomme les maîtres ayant un traitement de 4000 à 6000 réaux, et les maîtresses ayant un traitement de 3000 à 5000 réaux. Les titulaires des postes auxquels est attaché un traitement supérieur sont nommés par le roi. Sont exceptées de cette règle les écoles soumises à un droit de patronage : elles sont pourvues de titulaires conformément aux dispositions établies par le fondateur; toutefois le choix ne pourra porter que sur des candidats remplissant les conditions exigées par la loi, et devra être approuvé par l'autorité à laquelle appartiendrait la nomination si le droit de patronage n'existait pas. Si les patrons négligent de pourvoir aux postes vacants dans les délais prévus par les règlements, la nomination est faite par l'administration. (Art. 182-184.)

Les postes de maîtres et de maîtresses auquel est attaché un traitement inférieur à 3000 et à 2000 réaux ne sont pas mis au concours; on se borne à annoncer les vacances en indiquant un délai pour les inscriptions; et la nomination est faite par le recteur sur la proposition de la junte provinciale d'instruction publique. Les postes auxquels est attaché un traitement supérieur à 3000 réaux pour les maîtres et 2000 réaux pour les maîtresses sont repourvus par la voie du concours. (Art. 185 et 186.)

Une fois nommés, les instituteurs et les institutrices jouissent du privilège de l'inamovibilité. Toutefois, un décret du 21 juin 1864 autorise le recteur à opérer des mutations de poste dans l'intérêt du service; les intéressés peuvent recourir au gouvernement, qui prononce après avoir entendu le Conseil royal de l'instruction publique.

GRÈCE. — Les instituteurs sont répartis en trois classes d'après la note qu'ils ont reçue aux examens (V. *Brevet*, p. 286). Aux termes de la loi du 6 février 1834, art. 16, les instituteurs de la seconde et de la troisième classe, ainsi que les sous-instituteurs, étaient nommés par le nomarque, avec l'approbation du ministre de l'instruction publique, et ceux de la première classe directement par le ministre. Depuis 1861, c'est le ministre qui nomme tous les instituteurs sans distinction de classe.

HOLLANDE. — A la tête de chaque école est placé un maître qui doit avoir l'âge de vingt-trois ans révolus et le rang d'instituteur en chef (*hoofonderwijzer*). Il est assisté d'un ou de plusieurs instituteurs, suivant l'importance de l'école. Lorsque le nombre des instituteurs attachés à une école est de plus de quatre, deux au moins doivent avoir le rang d'instituteur en chef. (Loi organique du 7 août 1878, art. 23 et 24.)

Pour pouvoir être nommé instituteur, il faut être en possession d'un brevet de capacité (V. *Brevet*, p. 287) et d'un certificat de bonnes mœurs.

Les instituteurs des écoles communales sont

nommés par le conseil municipal. Lorsqu'il s'agit d'un instituteur en chef, la nomination est précédée d'un concours, et elle est faite par le conseil communal sur une proposition de trois candidats au moins et de cinq au plus, adressée au conseil par l'inspecteur scolaire du district. Dans les communes où il existe plus d'une école, l'instituteur qui dirige une école peut être placé à la tête d'une autre, sans concours préalable ni proposition, par décision du conseil communal et sur le préavis de l'inspecteur du district. La nomination des autres instituteurs a lieu sur une proposition d'au moins trois candidats, faite par les bourgmestre et échevins de concert avec l'inspecteur d'arrondissement, après préavis du directeur de l'école où la nomination doit avoir lieu.

Les instituteurs des écoles entretenues par l'État sont nommés par le ministre de l'intérieur. S'il s'agit d'un instituteur en chef, la nomination est précédée d'un concours. (Art. 27 à 79.)

La nomination est faite pour un temps indéfini.

ITALIE. — Pour être nommé instituteur dans une école primaire publique, le candidat doit être muni d'un brevet de capacité et d'un certificat de moralité.

Les écoles qui ne sont ouvertes que pendant une partie de l'année peuvent, à défaut de candidats munis d'un brevet, être confiées à des personnes qui, bien que non pourvues de diplômes, seraient jugées aptes à cet emploi par l'inspecteur provincial.

Aucun instituteur avant l'âge de dix-huit ans révolus, aucune institutrice avant l'âge de dix-sept, ne peut être appelé à la direction d'une école publique. Ils peuvent toutefois être admis à y donner l'enseignement sous la direction d'un instituteur ou d'une institutrice, mais pas avant l'âge de seize ans pour les hommes et de quatorze ans pour les femmes.

Les instituteurs des écoles primaires communales sont nommés par les municipalités. Le conseil scolaire provincial constate, sauf recours au ministre, si la nomination a été faite conformément à la loi. (Loi organique du 13 novembre 1859, art. 328-332.)

La loi du 9 juillet 1876 pour améliorer le sort des instituteurs et des institutrices a ajouté à ces dispositions générales les prescriptions suivantes (art. 3) :

« La première nomination d'un instituteur est faite pour une durée de deux ans ; les nominations suivantes pour une durée de six ans au moins.

» Les conventions actuellement existantes entre les communes et les instituteurs demeurent en vigueur. Si dans un délai de six mois avant l'expiration de la convention l'instituteur n'a pas reçu son congé, la convention est censée renouvelée pour un terme de six ans, ou même à vie si la municipalité le désire.

» Un instituteur ne peut pas être nommé à titre définitif avant d'avoir atteint l'âge de vingt-deux ans, et d'avoir fourni la preuve qu'il possède non seulement la capacité didactique, mais les dispositions morales nécessaires pour remplir dignement et utilement ses fonctions.

» Jusqu'à l'âge sus-indiqué, les instituteurs seront nommés à titre d'essai (*in via di esperimento*), et confirmés d'année en année.

» Quand l'instituteur nommé à titre d'essai aura obtenu deux confirmations successives, il aura droit à la première nomination pour le terme de deux ans.

» La commune et le maître peuvent faire une convention pour une durée moindre de six ans, sous réserve de l'approbation du conseil scolaire provincial. »

La nomination d'un maître, une fois faite pour une période de six ans, ne peut être annulée ou révoquée par une délibération ultérieure du conseil communal. (Avis du Conseil d'Etat, 20 octobre 1876.)

Un instituteur qui a obtenu sa nomination à un poste situé dans une section particulière d'une commune, ne peut pas être transféré contre sa volonté, par une délibération du conseil communal, à un poste situé dans une autre section. (Avis du Conseil d'Etat, 26 janvier 1878.)

PORTUGAL. — Les instituteurs et institutrices des écoles primaires sont nommés par les conseils municipaux, à la suite d'un concours, et sur les propositions faites par la junte scolaire locale.

Pour pouvoir être nommé instituteur dans une école primaire élémentaire, il faut posséder l'un des diplômes suivants :

1° Certificat d'aptitude à l'enseignement normal du second degré ;

2° Certificat d'aptitude à l'enseignement normal du premier degré ;

3° Brevet de capacité pour l'enseignement primaire complémentaire ;

4° Brevet de capacité pour l'enseignement primaire élémentaire.

Les autres circonstances étant égales, la préférence sera donnée aux candidats selon la nature du brevet dont ils sont pourvus ; si les brevets sont de même ordre, il sera tenu compte de l'ancienneté de service.

S'il ne se présente aucun candidat diplômé, les conseils municipaux, la junte scolaire entendue, peuvent nommer temporairement des personnes qu'ils jugent capables. Dans ce cas, les conseils municipaux seront tenus de remettre chaque année le poste au concours, jusqu'à ce qu'il se présente des candidats diplômés.

Pour pouvoir être nommé instituteur dans une école primaire complémentaire, il faut posséder le certificat d'aptitude à l'enseignement normal du second degré, ou le brevet de capacité pour l'enseignement primaire complémentaire.

La première nomination des instituteurs et des institutrices est temporaire, et ne peut devenir définitive qu'après trois ans de bons services.

Les aides (*ajudantes*) des deux sexes, dans les écoles élémentaires et complémentaires, sont nommés par les conseils municipaux sur la proposition des juntes scolaires ; les candidats doivent posséder l'un des quatre diplômes énumérés ci-dessus.

Le fait d'avoir exercé comme aide en faisant preuve d'aptitude constitue également un motif de préférence pour la nomination aux fonctions d'instituteur.

A défaut de personnes diplômées, les conseils municipaux peuvent, la junte scolaire entendue, nommer aux fonctions d'aide des personnes capables ; ou, sur la proposition des instituteurs et avec l'approbation de la junte scolaire, choisir parmi les élèves les plus avancés, âgés d'au moins seize ans, des moniteurs pour diriger les classes et aider les instituteurs. (Loi du 2 mai 1878, art. 30 et 33.)

RUSSIE. — Les maîtres et les sous-maîtres des écoles urbaines sont choisis parmi les élèves ayant fini leurs cours dans une école normale, ou bien parmi les personnes qui ont subi un examen préalable dans une de ces écoles ; les maîtres sont confirmés dans leurs fonctions par le curateur de l'arrondissement, sur la proposition de l'inspecteur des écoles. — Si les états provinciaux (*zemstvo*), les municipalités, les corporations ou les particuliers qui entretiennent une école urbaine, désirent que les maîtres de ces écoles soient nommés par le gouvernement, d'un commun accord avec eux, ces écoles jouissent des mêmes droits que les établissement analogues entretenus par le trésor

(statut des écoles urbaines du 31 mai 1872, art. 20 et 6).

Dans les écoles primaires élémentaires fondées par un *zemstvo*, les instituteurs et les institutrices sont confirmés définitivement dans leurs fonctions après avoir été admis par l'inspecteur à exercer provisoirement durant une année, et après avoir présenté un certificat d'aptitude pédagogique délivré par l'inspecteur. Les réclamations élevées contre l'inspecteur, à la suite du refus de celui-ci d'admettre un postulant à faire le stage d'une année, sont portées devant le conseil scolaire du district. Ce conseil peut dispenser du stage les personnes qu'il jugera présenter des garanties suffisantes de capacité (statut du 25 mai 1874). Pour les institutrices, le stage est réduit à six mois (décision du 24 avril 1876).

Dans les écoles rurales à une ou à deux classes, fondées par le ministère de l'instruction publique, les maîtres et les sous-maîtres sont nommés, sur la proposition de l'inspecteur, par le directeur des écoles primaires de la goubernie, parmi les personnes appartenant à la confession orthodoxe, pourvues au moins du brevet d'instituteur d'écoles primaires élémentaires rurales, et fournissant des garanties d'aptitudes et d'expérience pédagogiques. (Instruction du 4 juin 1875.)

SUÈDE et NORVÈGE. — SUÈDE. — Des études universitaires sont de rigueur pour être admis à enseigner dans une école primaire supérieure. Il existe, à l'égard de la nomination des maîtres à ces écoles, diverses dispositions contenues dans un règlement spécial. En général, le consistoire du diocèse dans lequel est situé l'école, après avoir soumis à une épreuve spéciale les aspirants à la place vacante, en propose trois, reconnus les plus capables, à la commission d'éducation du district, qui choisit entre eux.

Pour les écoles primaires proprement dites, à l'égard desquelles une ordonnance royale de 1859 prescrit que les dispositions relatives aux instituteurs sont aussi applicables aux institutrices, les conditions fixées pour la nomination à titre ordinaire des instituteurs et des institutrices sont d'avoir suivi le cours d'étude d'une école normale et d'avoir atteint l'âge de majorité. La nomination des instituteurs est faite par l'assemblée générale de la paroisse, sur la présentation, par le conseil de paroisse, de trois aspirants dans l'ordre dans lequel il les a classés d'après leur piété, leurs connaissances et leur aptitude pédagogique.

L'enseignement dans les petites écoles peut être confié aux personnes qui produisent au pasteur et à la commission d'éducation des certificats de bonnes mœurs et de vie chrétienne, et fournissent, en outre, la preuve qu'elles possèdent les connaissances nécessaires dans les matières enseignées aux petites écoles, et la capacité pratique nécessaire à cet enseignement. Les maîtres des petites écoles sont nommés par les pères de famille de concert avec le pasteur.

NORVÈGE. — Les écoles primaires des villes et celles de la campagne sont régies par deux lois différentes.

Dans les écoles primaires des villes, les instituteurs sont : soit instituteurs sans aides, soit instituteurs en chef, soit sous-maîtres. Les emplois des deux premières catégories ne peuvent être confiés qu'aux personnes ayant passé l'examen de sortie d'une des écoles normales, ou ayant prouvé, par un autre examen, la capacité pratique et des connaissances jugées suffisantes par l'évêque. S'il est impossible de trouver pour des emplois d'instituteur sans aide ou d'instituteur en chef des personnes possédant ces qualifications, on pourra prendre, pour remplir ces fonctions et celles de sous-maître, d'autres personnes éprouvées et jugées capables par le prévôt conformément aux dispositions d'un règlement rédigé à cet effet.

Après des annonces publiques préalables et sur la proposition de la commission scolaire, les instituteurs en chef sont nommés par l'évêque, et les sous-maîtres par le prévôt. (Loi du 12 juillet 1848 sur les écoles des villes, art. 22 et 13.)

Les écoles primaires à la campagne se divisent en écoles primaires proprement dites ou écoles de cercle, et en écoles secondaires (écoles primaires supérieures).

Ne peuvent être dans la règle nommés instituteurs des écoles de cercle que ceux qui ont passé l'examen de sortie d'une grande ou d'une petite école normale, ou qui ont subi une épreuve équivalente. Lorsqu'il ne se présente pas de candidats ayant subi une de ces épreuves, on aura particulièrement égard à ceux qui, au moins, auront passé par la division inférieure d'une école secondaire (primaire supérieure) et assisté pendant une année à un cours pratique comme élèves-instituteurs dans une école dont le maître est autorisé, par la direction du diocèse, à se charger de l'instruction d'élèves-instituteurs.

Les aides-instituteurs des écoles de cercle et les instituteurs des écoles de petits enfants sont nommés par la commission scolaire. Les autres instituteurs des écoles de cercle sont nommés par la direction du diocèse, après des annonces publiques préalables et sur la proposition de la commission scolaire. Ces instituteurs ne pourront être congédiés que pour incapacité ou faute grave.

Les instituteurs des écoles secondaires sont nommés par la direction du diocèse sur la proposition de la commission scolaire ou de l'administration particulière de l'école.

Si un instituteur est également chargé des fonction de chantre, il sera nommé à ce dernier emploi par l'évêque. (Loi du 16 mai 1860 sur les écoles de la campagne, art. 63 et 64.)

SUISSE. — ZURICH. — Pour être nommé instituteur ou institutrice dans une école primaire publique, il faut être pourvu d'un brevet de capacité ou patente d'éligibilité (*Wahlfähigkeitspatent*) qui s'obtient à la suite d'un examen, accessible seulement aux aspirants âgés de dix-neuf ans révolus. Lorsqu'un poste est vacant, la direction de l'éducation y envoie un intérimaire. Dans un délai de quatre semaines, la commune scolaire doit décider si l'intérim continuera ou si le poste sera repourvu définitivement, et, dans ce dernier cas, si la nomination aura lieu par voie de vocation (*Berufung*) ou à la suite d'un concours. Une leçon d'épreuve peut être exigée des postulants. L'intérim ne peut en aucun cas durer plus de deux ans. Pour être nommé à titre définitif, il faut avoir exercé pendant deux ans dans une école du canton. La nomination est faite pour le terme de six ans. A l'expiration de ce terme, la commune scolaire s'assemble et décide au scrutin secret par oui ou par non s'il y a lieu à une nouvelle élection d'instituteur ; si la majorité absolue des électeurs inscrits n'a pas prononcé qu'il y a lieu à procéder à une nouvelle élection, l'instituteur est maintenu en fonctions pour une nouvelle période de six années. (Loi du 23 décembre 1859).

BERNE. — Tout poste d'instituteur à repourvoir à titre définitif est annoncé dans la feuille officielle. Les postulants doivent adresser à la commission d'éducation locale leur brevet (qui ne peut s'obtenir avant l'âge de dix-sept ans), leur certificat et un *curriculum vitæ*. Si la commune le désire, les candidats ont à subir un examen public. La commission fait des propositions à la commune scolaire, et celle-ci choisit l'un des candidats proposés. La nomination est faite pour six ans. Si aucune nomination n'a eu lieu la première fois, le poste est remis au concours au bout de six mois.

En acceptant sa nomination, l'instituteur prend l'engagement de rester à son poste pendant une année au moins. Les mêmes dispositions sont applicables aux institutrices. (Loi du 14 mai 1870.)

Lucerne. — Pour être nommé définitivement, un postulant doit posséder le certificat d'éligibilité (*Wahlfähigkeitszeugniss*), qui s'obtient à la suite d'un examen auquel ne sont admis que les candidats âgés de dix-huit ans révolus. Ceux qui ont reçu la note 3 ne sont éligibles qu'à titre provisoire, c'est-à-dire pour un an ; ceux qui ont reçu la note 4 n'obtiennent aucun titre, et s'ils la reçoivent une seconde fois, ils sont exclus de l'examen. Ceux qui ont reçu deux fois la note 3 sont aussi exclus du corps enseignant. Les élèves-maîtres sortant de l'école normale ne sont admis à l'examen que l'année suivante, et reçoivent en attendant un certificat provisoire valable pour un an.

Les postes à pourvoir sont mis au concours, à moins que le conseil d'éducation ne juge à propos d'en décider autrement. L'élection est faite au scrutin secret, par les électeurs de la commune politique qui sont domiciliés dans le ressort de l'école; toutefois ils peuvent, au commencement de chaque période législative, se dessaisir de ce droit en faveur d'une commission dont les membres sont élus au scrutin secret; dans la ville de Lucerne, les attributions de cette commission sont exercées par le conseil général de la municipalité. Les instituteurs et les institutrices sont élus, lors d'une première nomination, soit pour une année à titre d'essai, soit pour quatre ans; ensuite ils sont réélus pour une période de quatre ans. Les instituteurs des écoles complémentaires sont nommés par le conseil d'éducation sur la proposition de l'inspecteur de district. (Loi du 26 septembre 1879.)

Uri. — L'élection des instituteurs appartient aux communes; les candidats doivent être brevetés par le conseil d'éducation. Ceux qui ont reçu à l'examen une note nulle pour l'une des branches principales ou une note insuffisante dans deux branches principales, ne reçoivent qu'une autorisation provisoire d'enseigner valable pour un an. (Ordonnance scolaire du 5 mars 1875.)

Schwytz. — Pour obtenir une nomination, les instituteurs doivent être munis soit du brevet dit définitif, qui est valable pour une période de trois à six ans, soit du brevet provisoire, valable pour un an ou deux ans. Les aspirants ne sont admis à l'examen qu'à dix-neuf ans, les aspirantes à dix-huit. L'élection est faite par les communes, sur la proposition du conseil scolaire. (Ordonnance des 26 octobre 1877 et 18 juillet 1878.)

Unterwald-Obwald. — La nomination appartient à la commune. Pour être éligibles, les aspirants doivent avoir passé un examen dont le programme est déterminé par le conseil d'éducation ; celui-ci peut dispenser de l'examen les candidats reconnus capables. (Loi du 1er décembre 1875.)

Unterwald-Nidwald. — Les brevets de capacité ne sont délivrés par le conseil d'éducation qu'à la suite d'un examen; selon le résultat de cette épreuve, ils sont valables pour un an ou pour plusieurs années; à l'expiration du terme pour lequel ils sont délivrés, l'instituteur doit se pourvoir d'un nouveau brevet, mais le conseil d'éducation peut le dispenser d'un nouvel examen. La nomination des instituteurs est faite soit par la commune scolaire, soit par la commission d'éducation locale à laquelle la commune remet ses pouvoirs; elle a lieu pour le terme de trois ans, à moins que le brevet du postulant ne soit valable que pour une période plus courte. (Loi du 10 septembre 1879.)

Glaris. — Le certificat d'éligibilité ou brevet n'est délivré, pour la première fois, que pour un terme de deux ans; à la suite d'un second examen, l'instituteur peut ensuite obtenir un brevet valable à vie ou seulement pour un temps déterminé. Les instituteurs sont élus par la commune scolaire pour trois ans, à moins que le brevet ne soit valable que pour un terme plus court. A l'expiration de la période de trois ans, la commune décide s'il y a lieu à réélection. La nomination d'un instituteur non breveté serait cassée par le conseil scolaire cantonal. Un instituteur peut donner sa démission en tout temps, moyennant trois mois d'avertissement. (Loi du 11 mai 1873.)

Zug. — Le brevet de capacité est délivré par le conseil d'éducation pour un terme variant d'un an à cinq ans; ce brevet peut être ensuite confirmé sans nouvel examen. Les postes vacants sont mis au concours par les communes; l'élection est faite soit par la commune, soit par le conseil communal ou la commune scolaire. Si l'élection n'a pas eu lieu dans le délai de quatre semaines, le conseil d'éducation nomme d'office un intérimaire pour le reste de l'année scolaire. Le terme pour lequel l'instituteur est nommé ne peut pas excéder la durée de la validité de son brevet. L'instituteur peut donner sa démission à la fin de chaque année scolaire, moyennant deux mois d'avertissement. (Loi du 28 octobre 1850, révisée le 7 septembre 1882.)

Fribourg. — Le brevet de capacité est exigé; il s'obtient à la suite d'un examen; l'âge d'admission est dix-huit ans. Après deux échecs, les candidats sont définitivement écartés. Le brevet est valable pour un terme variant de un à quatre ans; après huit années d'exercice, l'instituteur peut obtenir un brevet valable à vie. Les postes vacants sont annoncés par le préfet à la direction de l'éducation, et mis au concours par celle-ci. L'examen a lieu devant une commission composée du préfet, de l'inspecteur scolaire et d'un délégué de la direction de l'éducation; le résultat en est communiqué au conseil communal, qui donne son préavis. La direction de l'éducation peut ordonner un second examen. La nomination est faite par le conseil d'Etat (pouvoir exécutif cantonal). Avec le consentement de la commune et des postulants, le conseil d'Etat peut aussi nommer sans qu'il y ait concours.

Les débutants sont toujours nommés à titre provisoire; seuls les postulants qui ont enseigné pendant trois ans au moins peuvent obtenir une nomination définitive.

Dans les cas urgents, le préfet peut, sur le préavis du conseil communal, repourvoir une place vacante; la direction de l'éducation peut en faire autant à titre d'essai. (Loi du 28 novembre 1874.)

Soleure. — Le brevet de capacité est délivré par le conseil exécutif à la suite d'un examen. Quand un poste est vacant, le conseil exécutif y place un intérimaire, et met en même temps le poste au concours. La nomination est faite par la commune, soit définitivement pour un terme de six ans, soit provisoirement pour une seule année. La demande de démission d'un instituteur doit être adressée six semaines avant le commencement d'un semestre scolaire; l'instituteur peut être contraint de rester à son poste jusqu'à la fin de ce semestre, sous peine d'y voir placer à ses frais un remplaçant désigné par le conseil exécutif. (Loi du 3 mai 1873.)

Bale-Ville. — Les instituteurs et les institutrices sont nommés par le conseil d'éducation, sur le préavis de l'inspecteur ou de la commission scolaire et à la suite d'une leçon d'épreuve. Dans la règle les postes sont mis au concours. Aucune personne appartenant à un ordre religieux n'est éligible. La nomination est faite pour un temps indéfini. Les instituteurs démissionnaires doivent prévenir l'autorité scolaire trois mois d'avance. (Loi du 21 juin 1880.)

Bale-Campagne. — Les instituteurs sont déclarés

éligibles à la suite d'un examen qui a lieu devant le conseil d'éducation assisté de l'inspecteur scolaire. La commune où se trouve un poste vacant peut décider soit de le repourvoir immédiatement par une vocation, soit de le mettre au concours. L'élection est faite pour cinq ans par l'assemblée communale. Au bout des cinq années une nouvelle élection a lieu, si elle est demandée par le conseil exécutif ou par la majorité des électeurs trois mois avant l'expiration du terme légal. Les intérimaires sont nommés par le directeur de l'éducation. Un instituteur démissionnaire peut être tenu de prolonger ses fonctions pendant un trimestre. (Loi du 6 avril 1835.)

Schaffhouse. — Le certificat d'éligibilité est délivré par le conseil d'éducation à la suite d'un double examen, l'examen théorique qui a lieu immédiatement après l'achèvement des études de l'aspirant, et l'examen pratique, auquel ne sont admis que les candidats qui ont déjà exercé pendant deux ans dans une école. Les candidats qui ont obtenu la note 3 ne peuvent donner l'enseignement qu'aux élèves des trois premières années; ceux qui ont obtenu la note 2, qu'aux élèves des six premières années; ceux qui ont obtenu la note 1 peuvent seuls enseigner dans toutes les classes. Les instituteurs sont élus par la commune scolaire, qui peut déléguer ses pouvoirs à une commission. Ne peuvent être nommés à titre définitif que les postulants qui ont deux ans de pratique scolaire. La nomination des intérimaires est faite par l'autorité scolaire locale. Les postes vacants sont mis au concours par la direction de l'éducation; le conseil d'éducation présente ensuite à la commune une liste de trois candidats entre lesquels elle est tenue de choisir. La nomination peut aussi avoir lieu par voie de vocation, avec l'autorisation du conseil d'éducation. Les nominations définitives sont faites pour une durée de huit ans. (Loi du 24 septembre 1879.)

Appenzell Rhodes-Extérieures. — La possession du certificat d'éligibilité, qui s'obtient à la suite d'un examen, est exigée de tous les instituteurs et de toutes les institutrices qui occupent un poste à titre définitif dans une école soit publique, soit privée. Pour une nomination provisoire, l'autorisation du président de la commission scolaire cantonale dispense du brevet. La nomination est faite par les communes, auxquelles la loi remet le pouvoir de traiter à leur gré avec l'instituteur. (Loi du 2 avril 1878.)

Appenzell Rhodes-Intérieures. — Les instituteurs et institutrices doivent appartenir à la religion catholique romaine et être pourvus d'un certificat d'éligibilité. La nomination est faite par la commune scolaire, soit à titre définitif pour un temps illimité, soit à titre provisoire pour la durée de la valeur du brevet. Les instituteurs nommés à titre provisoire peuvent être soumis à une réélection périodique. (Ordonnance scolaire du 8 avril 1875.)

Saint-Gall. — Le certificat d'éligibilité est délivré par le conseil d'éducation. Les élèves-maîtres sortis de l'école normale reçoivent un brevet provisoire, qui les autorise à exercer pendant deux ans. Au bout de ce temps ils peuvent obtenir le brevet définitif à la suite d'un examen. L'élection de l'instituteur est faite par la commune scolaire. Celle-ci décide, par un premier vote, si l'élection aura lieu ou si elle sera ajournée. S'il est décidé de procéder à l'élection, le choix de la commune peut se porter sur tous les candidats remplissant les conditions d'éligibilité, indépendamment des présentations faites par la commission scolaire locale. Si l'élection a été ajournée, une nouvelle assemblée a lieu trois semaines plus tard; et si celle-ci ne donne pas de résultat, le droit de nomination passe à la commission scolaire locale, puis, après un délai de quinze jours, au conseil d'éducation cantonal. La commune peut aussi nommer l'instituteur par voie de vocation. Elle peut céder le droit de nomination à la commission scolaire locale. Les nominations doivent être ratifiées par le conseil d'éducation cantonal. L'instituteur élu est tenu d'occuper son poste pendant une année au moins. Les intérimaires sont nommés par la commission scolaire locale. Les institutrices congréganistes ne sont éligibles qu'autant qu'elles appartiennent à un couvent de femmes du canton. (Loi du 8 mai 1862.)

Grisons. — Pour exercer des fonctions dans l'enseignement primaire, il faut avoir reçu, soit le diplôme d'admission (*Admission*), soit le brevet (*Patent*), délivrés l'un et l'autre par le conseil d'éducation à la suite d'un examen. L'âge de dix-sept ans et demi est exigé pour obtenir le diplôme d'admission. Pour obtenir le brevet, le porteur du diplôme d'admission doit subir un nouvel examen. La nomination est faite par la commune. (Loi du 2 mai 1859.)

Argovie. — Les certificats d'éligibilité sont délivrés à la suite d'un examen, soit pour deux ans, soit pour six ans. Après deux périodes de six ans, le titulaire est dispensé de faire renouveler son brevet. Il y a deux catégories de brevets : celui des écoles communales, et celui des écoles complémentaires, qui est d'un rang plus élevé.

La nomination à titre soit définitif, soit provisoire, a lieu par la commune, sur une présentation de candidats faite par le directeur cantonal de l'éducation. Pour être nommé définitivement, il faut avoir déjà exercé pendant un an, et être âgé de vingt ans s'il s'agit d'un instituteur, de dix-huit s'il s'agit d'une institutrice. La nomination est faite pour six ans; au bout de ce terme, le conseil d'éducation confirme la nomination pour une nouvelle période de six ans, s'il ne s'est pas élevé de protestation reconnue fondée. Les institutrices mariées doivent être confirmées dans leurs fonctions chaque année. Les nominations provisoires ne peuvent pas être faites pour plus de deux ans. (Loi du 1er juin 1865, révisée le 21 février 1867.)

Thurgovie. — Les postes vacants sont repourvus à titre provisoire par le département d'éducation, à titre définitif par la commune scolaire sous l'approbation du conseil exécutif; la nomination a lieu soit au concours, soit par voie de vocation. Pour être nommé à titre définitif, il faut posséder le certificat d'éligibilité, qui s'obtient à l'âge de vingt ans révolus et à la suite d'un examen. (Loi du 29 août 1875.)

Tessin. — Le brevet est délivré d'abord à titre provisoire pour une durée de un à quatre ans; un brevet définitif ne peut être obtenu qu'après quatre années de pratique de l'enseignement. Les instituteurs doivent être âgés d'au moins dix-huit ans, les institutrices d'au moins dix-sept ans. Les postes vacants sont mis au concours; la nomination est faite par le conseil communal. Si le concours n'a donné aucun résultat, le conseil communal nomme un intérimaire et ouvre un nouveau concours. Si celui-ci n'aboutit pas, l'intérimaire conserve son poste jusqu'à la fin de l'année scolaire. Les nominations définitives sont faites pour quatre ans; à l'expiration de ce terme, l'instituteur peut être confirmé dans ses fonctions sans nouveau concours. (Loi des 14 mai 1879 et 4 mai 1882.)

Vaud. — Nul n'est admis à enseigner comme régent ou comme régente sans être porteur d'un brevet de capacité. Il y a deux classes de brevets : les brevets de capacité et les brevets provisoires.

Un régent porteur du brevet provisoire a le droit de postuler les écoles temporaires ou toute autre école primaire qui ne réunit pas plus de

trente enfants. Le brevet provisoire est valable pour trois ans. Si pendant ce temps le porteur n'a pas obtenu un brevet de capacité. Il lui est accordé un nouveau délai d'une année. Ce terme écoulé, il se représente à l'examen. Un nouvel échec le fait rayer du corps enseignant.

Aucun concours pour la nomination d'un régent ou d'une régente ne peut avoir lieu dès le 1er octobre au 30 avril suivant. Si une régence devient vacante dans cet intervalle, il est pourvu aux besoins de l'école par des mesures provisoires sans concours. La commission scolaire locale soumet à l'inspecteur et par celui-ci au département de l'instruction publique et des cultes les moyens qu'elle juge convenables à cet effet.

Lorsqu'une place de régent ou de régente devient vacante, la commission locale la met au concours avec l'autorisation du département de l'instruction publique et des cultes. Les aspirants sont examinés par la commission et l'inspecteur; la municipalité assiste à l'examen en corps ou par délégation. Les aspirants, par le seul fait de leur inscription, s'ils sont protestants, sont censés adhérer à l'Église nationale garantie par la constitution. La municipalité et la commission réunies procèdent à l'élection à la majorité absolue des suffrages; l'élection est soumise à la sanction du département de l'instruction publique et des cultes. La nomination est faite pour un temps indéterminé. Les régents et régentes nommés définitivement à une régence sont tenus de la desservir au moins pendant deux ans; le département de l'instruction publique peut refuser au contrevenant, pendant un temps qui n'excédera pas deux ans, toute nomination à une régence nouvelle, sans préjudice des dommages et intérêts envers la commune.

S'il ne se présente au concours aucun candidat pourvu du brevet de capacité, le département de l'instruction publique pourra nommer pour une année une personne pourvue du brevet provisoire. A son défaut, l'école peut être desservie par toute autre personne désignée par le département sur la présentation de la municipalité réunie à la commission. (Loi du 31 janvier 1865.)

VALAIS. — Les brevets sont de trois sortes. Les aspirants à l'enseignement primaire reçoivent d'abord un brevet provisoire, valable pour un an; après une première année de pratique, ils peuvent recevoir un second brevet dit temporaire, valable pour quatre ans; le brevet définitif ne s'obtient qu'après cinq années d'exercice et à la suite d'un nouvel examen. Les nominations d'instituteurs et d'institutrices sont faites par les conseils communaux, sous réserve de l'approbation du conseil d'Etat. (Loi du 4 juin 1873.)

NEUCHATEL. — Nul ne peut pratiquer l'enseignement primaire public, s'il n'a obtenu un brevet de capacité. Les brevets sont de premier, second et troisième degré. Le porteur d'un brevet de troisième degré est tenu de se présenter à un nouvel examen dans un délai de deux ans au plus; si après un terme de quatre ans à partir du premier examen, il n'a pu obtenir un brevet supérieur au troisième degré, il n'est plus admis à desservir une école publique.

Les instituteurs et les institutrices brevetés du troisième degré ne peuvent desservir que des écoles temporaires, et seulement à titre provisoire. Ceux qui sont brevetés du second degré ont le droit de desservir : 1° des écoles permanentes isolées; 2° des écoles permanentes inférieures ou moyennes. Le brevet de premier degré confère seul le droit de desservir toutes les classes supérieures.

Lorsqu'un poste est vacant, la commission d'éducation locale le met au concours. Aucun poste permanent ne peut être repourvu qu'à la suite d'un examen. La nomination est faite par la commission d'éducation pour un temps indéterminé; elle doit être confirmée par le conseil d'Etat. Les instituteurs brevetés non neuchâtelois peuvent concourir aux places vacantes; à égalité de mérite, le Neuchâtelois ou le Suisse doit être préféré. Aucune personne appartenant à un ordre religieux ne peut enseigner dans les écoles publiques. L'instituteur qui veut quitter son poste doit en donner avis à la commission d'éducation au moins deux mois à l'avance, ou se pourvoir d'un remplaçant agréé par la commission. Lorsqu'une commission d'éducation veut remplacer un instituteur ou une institutrice (en dehors des cas d'incapacité, d'insubordination ou d'immoralité prévus par la loi), il devra lui être donné un avertissement de six mois à l'avance, et une indemnité de six mois de traitement à partir de l'expiration de ses fonctions; cet avertissement ne peut être donné qu'après avoir été approuvé par l'assemblée électorale scolaire ou par le conseil général de la municipalité, à la majorité des deux tiers des votants.

Sauf les exceptions reconnues indispensables par la direction de l'instruction publique, aucun concours ne peut avoir lieu dès le 1er novembre au 1er avril suivant; il est pourvu provisoirement aux cas de vacances d'écoles qui pourraient survenir pendant cet intervalle.

Lorsque, dans la repourvue d'une école pour laquelle la loi exige un instituteur ou une institutrice breveté du premier ou du second degré, il ne se présente aucun candidat remplissant cette condition, la commission d'éducation peut faire choix provisoirement et pour une année au plus d'un candidat possédant le brevet du degré immédiatement inférieur à celui qui est exigé. S'il ne se présente aucun candidat breveté, la commission peut faire choix, à titre provisoire et pour une année au plus, d'un candidat non breveté. Dans les deux cas le poste est remis au concours dans le délai d'une année. (Loi du 17 mai 1872.)

GENÈVE. — Les fonctionnaires de l'instruction publique sont nommés par le conseil d'Etat. Ils doivent être laïques; il ne peut être dérogé à cette disposition que dans l'académie. Pour les nominations (sauf pour celles de sous-régent), le département de l'instruction publique ouvre une inscription dont la durée est de vingt jours au moins; il nomme une commission d'enquête qui adresse au département un rapport sur les candidats : le conseil d'Etat statue après avoir pris connaissance de ce rapport. La commission d'enquête doit nécessairement renfermer un délégué de la municipalité pour les nominations des fonctionnaires des écoles primaires. Si le conseil d'Etat décide qu'il y aura un concours, le département nomme un jury d'examen. Dans l'enseignement primaire, toute nomination a lieu pour le terme d'un an et à titre d'épreuve; toutefois sont nommés définitivement : les régents ou régentes qui ne font que changer de commune, les sous-régents ou sous-régentes promus régents ou régentes. Lorsque le conseil d'Etat a l'intention de faire passer un régent ou une régente d'une commune dans une autre, il doit, avant de procéder à ce changement, en informer l'autorité municipale de la commune dans laquelle ce fonctionnaire doit être placé. — L'enseignement primaire est confié à des régents et régentes, sous-régents et sous-régentes, élèves-régents et élèves-régentes. Les candidats aux places d'élèves-régents et d'élèves-régentes subissent un examen de capacité. Lorsqu'une place de sous-régent ou de sous-régente est vacante, le département en donne avis aux élèves-régents ou élèves-régentes; si le conseil d'Etat ne choisit pas un titulaire parmi les fonctionnaires qui se sont présentés ou qui sont inscrits d'office par le département, celui-ci ouvre une inscription publique

Lorsqu'une place de régent ou de régente est vacante, les fonctionnaires aptes à la postuler, à partir des sous-régents ou des sous-régentes, en sont informés par la *Feuille d'avis*, puis il est procédé à un concours en la forme qu'il a été dit ci-dessus. (Loi du 19 octobre 1872.)

UNION AMÉRICAINE. — Nul ne peut exercer les fonctions d'instituteur ou d'institutrice sans justifier d'un certificat constatant la moralité du postulant, les branches du programme qu'il est capable d'enseigner en dehors des matières obligatoires, et ses aptitudes à diriger une école. Cette pièce peut être suppléée par le diplôme des écoles normales de l'Etat. De plus, lorsque le personnel est insuffisant, on délivre des autorisations provisoires d'enseigner.

Il y a plusieurs sortes de certificats, selon qu'ils sont délivrés par les *Boards* de district, les surintendants et *Boards* de comtés ou de villes, et les *Boards* d'Etat. Chacun de ces titres n'est valable que pour la circonscription dans laquelle l'examen a été subi; mais tandis que ceux des deux premières catégories ne confèrent l'autorisation d'enseigner que pour une période déterminée. ceux qui sont délivrés par l'État ont un caractère permanent. (V. *Brevet*, p. 287.)

La nomination de l'instituteur a lieu, comme en Angleterre, en vertu d'un contrat arrêté entre lui et le *School Board* ou les *trustees* de l'école : ce contrat mentionne les conditions et la durée de l'engagement. Quelquefois c'est le surintendant municipal des écoles qui est chargé d'engager le personnel enseignant. Aucune loi n'édicte des règles générales sur ce point; les formalités de la nomination, les conditions auxquelles elle est faite, la durée des fonctions de l'instituteur, tous ces points que les législateurs de la plupart des Etats européens ont tenu à régler par des prescriptions souvent minutieuses, sont laissés à la discrétion des autorités scolaires locales; et la plus grande variété règne d'une localité à une autre, en cette matière, comme en presque toutes celles qui regardent l'instruction publique. Tout ce qu'on peut dire d'une manière générale, c'est que dans les districts ruraux, les instituteurs ne sont ordinairement engagés que pour un seul *terme*, c'est-à-dire pour un semestre, tandis que dans les villes leur position est plus stable.

Voici, à titre de spécimen, la traduction du chapitre relatif à la nomination du personnel enseignant des écoles publiques, dans le règlement du *School Board* de Boston (1876) :

« CHAPITRE VII. — *Election du personnel enseignant des écoles publiques*. — Art. 80. — L'année scolaire commence le premier lundi de septembre. Les traitements des instituteurs et institutrices réélus partiront du 1er septembre; ceux des autres maîtres, du jour de leur entrée en fonctions.

» Art. 81. — Chaque année, au mois de juin, le *School Board* élira le personnel enseignant des écoles publiques, et fixera le chiffre des traitements pour l'année scolaire suivante; ce chiffre ne pourra pas être changé durant le cours de l'année.

» Art. 82. — A la séance annuelle pour l'élection du personnel enseignant, qui sera tenue à huis-clos, le comité des nominations fera rapport sur les différentes listes de candidats qui lui auront été remises par le comité de l'école normale, le comité des *high schools*, et les comités de section (comités administrant les écoles primaires d'un quartier). Les directeurs d'école (*principals*) seront élus individuellement au scrutin secret; treize suffrages sont nécessaires pour assurer l'élection d'un candidat. Le directeur de musique et le directeur de dessin seront élus de la même manière. Quant aux maîtres et maîtresses occupant un emploi subordonné, le *School Board* prononce sur leur confirmation. Tous les candidats élus le sont pour la durée de l'année scolaire, à moins que le *Board* ne juge à propos de procéder à leur remplacement avant l'expiration de son terme.

» Art. 83. — Lorsqu'une vacance se produit dans la direction de l'école normale ou d'une *high school*, le comité compétent est adjoint au comité des nominations; ces comités réunis font une enquête sur les candidats, et en présentent deux ou un plus grand nombre au choix du *School Board*. Lorsqu'une vacance se produit dans la direction d'une école de district, le comité de section chargé de ce district est adjoint au comité des nominations; ces comités réunis choisissent deux ou plusieurs candidats parmi ceux qui sont pourvus du certificat d'aptitude délivré par le *Board of supervisors* (comité composé du surintendant des écoles et des inspecteurs), et les présentent au choix du *School Board*.

» Art. 84. — Lorsqu'il s'agit de la nomination d'un maître ou d'une maîtresse n'exerçant pas les fonctions de directeur d'école, le comité compétent, de concert avec le directeur de l'école, choisit un ou plusieurs candidats parmi ceux qui sont pourvus du certificat d'aptitude délivré par le *Board of supervisors*, et les présentent au *School Board* par l'intermédiaire du comité des nominations, en la manière qui a été prescrite à l'art. 68 (voir ci-dessous) pour la réélection des maîtres et maîtresses occupant un emploi subordonné.

» (Art. 68. — Chaque année, au mois de mai, le comité de l'école normale, le comité des *high schools* et chacun des comités de section examinera la liste du personnel enseignant des écoles de son ressort, et recommandera au comité des nominations les maîtres et maîtresses régulièrement confirmés, occupant un emploi subordonné, qui auront rempli convenablement leurs fonctions. Ils enverront en même temps à ce comité le tableau du nombre des élèves de l'école durant l'année, et une indication du nombre des maîtres ou maîtresses auxquels cette école peut avoir droit d'après les règlements, avec les autres observations qu'ils jugeront utiles. Le comité des nominations présentera son rapport au *School Board* dans le courant de juin. A la même époque, par une délibération prise à huis-clos, les comités proposeront au comité des nominations le maintien ou le renvoi des directeurs des différentes écoles.)

» Art. 85. — Nulle personne sur laquelle un préavis n'aura pas été présenté par un comité du *School Board* ne sera éligible aux fonctions d'enseignement dans une école publique.

» Art. 86. — Les maîtres spéciaux seront nommés par les divers comités dont ils dépendent; ceux qui ne sont pas placés sous la dépendance d'un comité seront nommés de la même manière que les autres membres du personnel enseignant.

» Art. 87. — (Relatif aux formalités à remplir pour les examens du certificat, lorsqu'il s'agit de candidats déjà employés dans l'enseignement, mais non encore brevetés.)

» Art. 88. — Tous les maîtres et maîtresses non élus au scrutin seront nommés à titre d'essai et ne seront confirmés qu'après une épreuve de trois mois. Le comité compétent, de concert avec le directeur de l'école, recommandera la confirmation des maîtres et maîtresses engagés à l'essai, dans les formes prescrites à l'art. 68.

» Art. 89. — Les maîtres et maîtresses qui, ayant quitté les écoles du *School Board*, rentrent à son service, seront considérés comme débutant à nouveau; mais si l'interruption de service n'a pas été de plus de trois ans, le *School Board* pourra, sur la proposition du comité des traitements, accorder à l'intéressé le traitement auquel ses services précédents lui donneraient droit. »

NORD (Département du). — Superficie : 5681 kilom. carrés. Population : 1 603 259 habitants en 1881, au lieu de 1 519 585 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 282 habitants, au lieu de 71 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. Les 7 arrondissements forment 11 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Lille 1re, Lille 2e, Lille 3e, Lille 4e, Avesnes, Cambrai, Douai, Dunkerque, Hazebrouck, Lequesnoy et Valenciennes ; 61 cantons, 665 communes, dont 540 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département du Nord est réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE de communes.	NOMBRE d'écoles publiq.	NOMBRE d'écoles libres.	NOMBRE de classes publiq.	NOMBRE de classes libres.	NOMBRE d'élèves publics.	NOMBRE d'élèves libres.
Lille (1re).	11	70	81	311	360	18 086	15 631
Lille (2e).	13	80	37	372	186	23 964	9 266
Lille (3e).	44	86	31	233	106	14 500	4 396
Lille (4e).	61	128	13	233	28	14 455	1 118
Avesnes..	97	179	10	355	29	19 210	1 006
Cambrai..	84	161	24	306	71	19 841	2 838
Douai....	66	129	49	280	142	17 457	6 034
Dunkerque..	64	124	19	297	63	19 923	2 060
Hazebrouck..	53	123	16	257	43	16 833	1 892
Lequesnoy...	90	165	25	286	62	16 769	2 237
Valenciennes.	82	176	45	403	134	27 911	5 908

Vu le chiffre considérable de la population du département du Nord, l'administration y a placé, comme dans le département de la Seine, à la tête du service de l'enseignement primaire, un directeur départemental. Ce directeur, qui réside à Lille, avec le rang et le titre d'inspecteur d'académie, a en même temps sous son autorité l'enseignement secondaire de la ville de Lille, tandis que l'enseignement secondaire du reste du département relève de l'inspecteur d'académie résidant à Douai, au siège du recteur.

Population d'âge scolaire. — En 1876 on comptait 218 331 enfants de 6 à 13 ans (110 575 garçons et 107 756 filles), soit 14.37 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881 on compte 224 926 enfants de 6 à 13 ans (112 247 garçons et 112 679 filles), soit 14.03 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. Il y a diminution dans la proportion quoiqu'il y ait augmentation dans le nombre total.

1. État de l'instruction primaire avant 1789. — Le département du Nord a été formé de la totalité ou d'une partie des pays appelés *Flandre française*, *Flandre flamingante*, *Hainaut français*, *Cambrésis*, et de quelques territoires de l'*Artois* et du *Vermandois*.

Nous possédons une source précieuse de renseignements dans l'excellent ouvrage de M. de Resbecq, *Histoire de l'enseignement primaire avant 1789 dans les communes qui ont formé le département du Nord* (Paris, 1878). Grâce aux savantes recherches de l'auteur, il nous est possible de présenter ici un tableau exact de ce que furent les écoles dans ce département avant la Révolution.

Période féodale et communale. — Cette contrée subit, comme les autres, les effets désastreux de l'invasion des Barbares et de la féodalité ; et, malgré les efforts de Charlemagne, une nuit profonde pesa sur la société, à peine dissipée çà et là par la lumière de quelque église ou de quelque monastère. Les lettres furent entièrement négligées : les écoles disparurent. On peut toutefois signaler quelques efforts de l'Eglise en faveur de l'instruction. Un *Ordo* du diocèse d'Arras de la fin du xe siècle porte la trace de l'existence de petites écoles de grammaire et de chant que fréquentaient plus ou moins des clercs et des laïques. Du reste, les documents font généralement défaut pour cette longue et triste période.

La renaissance des écoles date des xiie et xiiie siècles. Deux influences la produisirent : l'Eglise et les Communes. En 1179, le concile de Latran proclamait le devoir de l'Eglise en matière d'instruction, et ordonnait d'établir dans chaque église cathédrale un maître chargé, moyennant un bénéfice qui assurât sa substance, d'instruire gratuitement les clercs de cette église et les écoliers pauvres. Un écolâtre devait aussi être établi dans les autres églises et monastères où des fonds étaient autrefois affectés à cet objet. Toute contravention à ce décret entraînait pour le délinquant la perte de son bénéfice ecclésiastique.

La révolution communale, l'affranchissement des villes, les droits et les devoirs nés de la liberté politique excitèrent les bourgeois à rechercher l'instruction nécessaire pour la bonne conduite de leurs affaires générales et particulières. Les administrations municipales fondèrent, dotèrent, entretinrent des écoles où l'élément laïque eut souvent une grande place.

Enfin, de la rivalité des deux pouvoirs, l'ecclésiastique et le laïque, sortit une émulation très profitable au développement de l'instruction. Chacun d'eux y vit un moyen de puissance, d'indépendance et de domination : les écoles en profitèrent. Dans ce grand mouvement surgirent quelques idées qui ne devaient triompher que beaucoup plus tard, telles que la liberté d'enseignement. Le règlement des écoles de Gand, œuvre des bourgeois, porte que quiconque en a la volonté, la capacité et les moyens, peut tenir école de plein droit dans la ville, sans que personne ait à s'y opposer. Et ce privilège, confirmé en 1192, ne fut retiré qu'en 1235 par la comtesse Jeanne. On trouve le même privilège à Ypres, où le droit d'enseigner dans les écoles inférieures appartient à tous ceux qui en sont reconnus capables. Il est même permis aux bourgeois de faire instruire leurs enfants à la maison.

A Lille, on assiste dès le xiiie siècle au conflit des échevins et de l'écolâtre de Saint-Pierre qui revendiquent la nomination des maîtres d'école. Et cette lutte se prolongea pendant des siècles.

L'expansion de l'ordre des Jéromites, qui tenaient des écoles où ils enseignaient la doctrine chrétienne, la lecture, l'écriture, la langue nationale et le calcul ; l'usage que prirent les citoyens, bourgeois ou artisans, de former des associations littéraires dites *Chambres de rhétorique*, où ils s'exerçaient à la lecture, à la poésie et peut-être à l'art de la parole, contribuèrent au progrès de l'instruction et par suite à l'extension de l'enseignement dans les diverses classes de la société.

Il paraît certain que, dans les principales villes au moins, il y eut pendant cette période des écoles en assez grand nombre, les unes d'origine ecclésiastique, les autres d'origine municipale ; une troisième catégorie comprenait les écoles issues de fondations particulières. Il semble même que les ressources n'aient pas fait défaut à ces dernières.

Au xiie siècle, à Cambrai, l'école de Saint-Géry donnait l'enseignement aux petits enfants. Un hospice-école, au siècle suivant, était fondé en faveur d'orphelins des deux sexes. A Douai, qui avait deux collégiales et de nombreux couvents, des clercs « tenaient escolles des petits enfants à apprendre leur créance et les instruire et conduire jusques à la grammaire ». Une école existait, dès le xiie siècle, près de Saint-Amé : elle avait été fondée par deux membres du chapitre.

Mais, il faut bien le dire, les documents précis n'abondent pas encore et on est le plus souvent obligé de déduire les faits des pièces officielles, telles que décrets des magistrats, ordonnances

des souverains, actes des conciles, des synodes, instructions pastorales, — et de remplacer l'histoire authentique par des conjectures.

II. Période des luttes religieuses. — Cependant si l'on en juge par les plaintes des évêques sur la ruine des écoles, le mouvement s'était ralenti à la fin du xve et au commencement du xvie siècle. La Réforme réveilla l'ardeur du clergé. Luther avait écrit en 1530 : « J'affirme que l'autorité a le devoir de forcer ceux qui lui sont soumis à envoyer les enfants à l'école. » L'Eglise et le souverain s'emparèrent de ce principe en faveur du catholicisme, et il devint une arme contre les idées nouvelles. Pour combattre la Réforme, ils favorisèrent l'instruction élémentaire et s'emparèrent des enfants pour ne pas les laisser aux envahisseurs. Il va sans dire que toute liberté disparaît de l'enseignement. Une ordonnance de Charles-Quint prescrit aux inquisiteurs de s'enquérir de la conduite des maîtres d'école. On sait ce que cela signifiait. Un an plus tôt, en 1547, un maître d'école avait été exécuté à Gand pour avoir protesté contre la persécution. Conciles et synodes montrent le même zèle pour l'*éradication* du mal. Les administrations municipales ne sont pas en reste. Le placard du magistrat de Valenciennes du 1er septembre 1563, prescrivant l'établissement de bonnes écoles, est suivi d'une lettre de la duchesse de Parme à ce magistrat lui annonçant le projet des jésuites d'établir une école publique à la maison des *Fratres*, sans doute pour l'extirpation « *de ces sectes qui sont saillies jusques en ces pays* », suivant l'expression de l'archevêque de Cambrai.

Le concile de Trente, par ses décrets, domine et dirige le mouvement. Il exige qu'auprès de chaque église il y ait au moins un maître qui enseigne gratuitement la grammaire aux clercs et aux enfants pauvres. Ses prescriptions sont nombreuses et précises. L'ordonnance de Philippe II du 30 juillet 1564 les rend obligatoires dans les pays de Flandres, Artois, châtellenies de Lille, Douai, Orchies. En 1565 on les rappelle aux évêques et autres gens d'église pour « *l'entretainement des décrets et canons dudit Concile et même quant aux écoles* ». On crée un peu partout des *écoles dominicales* où, le dimanche et les jours de fête, les enfants employés dans l'industrie et beaucoup d'autres sans doute venaient passer quelques heures. L'enseignement prend un caractère obligatoire, et des peines sont édictées contre les parents et maîtres qui n'envoient pas leurs enfants et leurs jeunes serviteurs à l'école.

La base de l'instruction, c'est évidemment le catéchisme. Le progrès des mœurs et des idées, les nécessités de la vie forcèrent à étendre les programmes. Mais il est vrai de dire que l'enseignement fut toujours très modeste, qu'il se borna aux connaissances les plus élémentaires, ne dépassa pas l'écriture, la lecture, le calcul et les travaux à l'aiguille. Il est aussi question dans quelques documents de l'apprentissage d'un métier. Dans ces conditions l'enfant ne pouvait guère échapper à l'influence qui tendait à le dominer complètement.

Pour seconder l'œuvre du clergé, il se forma dans le xviie siècle des congrégations enseignantes dont l'action se fit sentir dans les provinces du Nord.

Quelques faits ne peuvent que confirmer ces renseignements généraux. Nous les prenons dans l'histoire scolaire de quelques localités qui appartiennent au département du Nord.

Vers 1478, à Lille, il se fonde au moyen de contributions volontaires les établissements dits des *Bonnes-Filles* ou *Orphelines de la Conception*, et des *Orphelins de la Grange* ou des *Bleuets* : ce dernier subsiste encore et a été transféré à l'hospice Comtesse. Des legs et donations les entretinrent et leur assurèrent une certaine prospérité. En 1450, les *Sœurs grises* s'établirent dans la ville et y élevèrent une maison où l'on enseignait les enfants. En 1554, Hubert Deliot fonde l'*école des Grisons*, qui comprit bientôt une école dominicale avec 80 garçons et 20 filles et une école journalière donnant l'instruction à cent enfants pauvres. L'*école de Bapaume* date de 1605 : elle fut dotée par un marchand de drap, Guillaume Boilleux; elle s'alimenta aussi, comme la plupart des autres écoles, des subventions de la *Bourse des pauvres* (bureau de bienfaisance) et de cotisations et donations personnelles. Nous trouvons ensuite un établissement d'Ursulines (1644), l'orphelinat de la Présentation de Notre-Dame (1646), l'école Stappaert ou hôpital Notre-Dame des Sept-Douleurs (1656), l'école gratuite des Bons fils (1664), l'école de la paroisse Saint-Maurice (1670). Les écoles dominicales datent de 1584. Le magistrat les créa, sept bourgeois furent chargés de les organiser. Elles étaient destinées aux enfants de 8 à 18 ans « ne sachant leurs paternostres, créanches lire et escripre ». Les personnes ayant « enfants, serviteurs et tabliers, tant fils que filles, soubz leurs charges », devaient les envoyer à l'école le dimanche et fêtes à 8 heures et 1 heure sous peine de punition grave. En 1584 la comtesse d'Isenghien fonda l'école dominicale qui portait son nom. Et il résulte de certains passages des actes de l'époque que la ville possédait beaucoup d'autres écoles, relevant les unes de l'autorité civile, les autres de l'autorité ecclésiastique, recevant de nombreux élèves payants ou gratuits, entretenues par des donations, la charité privée, la Bourse des pauvres, et les revenus de la cité.

A Douai on remarque des écoles nombreuses et anciennes. Grâce à la sollicitude d'une municipalité jalouse de ses droits et soucieuse de ses devoirs, et à la charité privée, de nouveaux établissements se créent et se développent rapidement. Les fondations particulières principales sont : les filles de Sainte-Agnès (1586); l'hôpital de Notre-Dame (1632); les dames de Notre-Dame de Valenciennes; l'école de l'hôpital Saint-Julien (1591). Les écoles de paroisses comprennent l'école gratuite de fillettes (1579); l'école dominicale fondée par le doyen de Saint-Amé, Dufour (1633); les écoles de la paroisse Saint-Albin (1601) et de la paroisse Saint-Jacques (1582).

A Cambrai, où les écoles datent de loin, nous voyons au xve siècle l'école des Pauvres (1499), l'école de Quérénaing (1604), la grande école des Pauvres ou école dominicale fondée en 1626 par Van der Burch, archevêque de Cambrai, la maison de Sainte-Agnès (1633).

A Valenciennes, les Jésuites fondent vers 1564 une école gratuite, appelée Maison des Bons-Enfants. En 1584, la ville établit à ses frais une école dominicale et la place sous la surveillance d'une confrérie composée de femmes et d'hommes. En 1611, création d'une école de filles, rue Capron; en 1654, les Ursulines fondent une maison d'éducation.

Des documents authentiques témoignent de l'existence d'écoles dans toute la région du Nord pendant cette période, qui finit lors de la réunion de la Flandre à la couronne.

Période française. — Le pays scolaire passa sous le régime des déclarations royales de 1695, 1698, 1700 et 1724. Ce fut sans secousse, le régime nouveau ne différant pas sensiblement de l'ancien et restant animé du même esprit. D'ailleurs les évêques, qui sous la domination espagnole avaient fini par être libres dans l'emploi des voies et moyens, ne le furent pas moins sous le gouvernement français. Le rôle de l'Etat se renfermait dans une haute protection et une appro-

bation des établissements utiles. Les écoles continuaient à être à la charge des municipalités, quand elles ne jouissaient pas de revenus propres résultant de legs ou de donations. La direction morale et intellectuelle appartenait à l'Eglise, qui donnait à l'enseignement un caractère confessionnel.

En 1685, l'Etat ordonna une enquête sur la situation des écoles : mais il reste peu de souvenirs de cette mesure.

Les recherches faites dans les archives des différentes localités du Nord permettent d'affirmer qu'à la fin du XVIIIe siècle la plupart des communes avaient au moins une école. Dans l'arrondissement d'Avesnes 109 communes en étaient pourvues; dans celui de Cambrai 96; dans celui de Douai 17 ; dans celui de Dunkerque 48; dans celui d'Hazebrouck 14; dans celui de Lille 84; et enfin dans celui de Valenciennes 41.

Il sera utile de compléter cet aperçu par quelques détails sur les écoles, les maîtres et l'enseignement.

Organisation et surveillance des écoles. — Nous avons vu que les écoles se divisaient en écoles journalières et dominicales. Il y eut aussi des cours d'adultes dans quelques localités. On s'efforça de bonne heure de séparer les sexes, sans y réussir complètement. Il y avait deux classes par jour, le matin et le soir, ordinairement à 8 heures et à 2 heures. On parle aussi de la classe de midi à l'usage des enfants à qui leurs occupations ne permettaient pas de suivre les classes régulières. La classe commençait et finissait par une prière : il s'en disait ainsi quatre par jour. La discipline était un peu rude : la férule, le piquet avec pancarte, le bonnet d'âne, le pain sec en étaient les instruments principaux. On ne négligeait pas non plus les récompenses. Les élèves étaient rangés dans la classe par ordre de mérite : ils recevaient des bons points, des images, des livres, des prix annuels, des vêtements, de l'argent, des friandises à certaines époques de l'année. A Dunkerque, le premier élève était proclamé évêque des enfants et on donnait une fête en son honneur. Ailleurs, ses maîtres et ses camarades le conduisaient processionnellement à l'église, et il offrait chez lui une collation dont les frais regardaient le plus souvent les parents de ses condisciples.

Les vacances duraient un mois en août et septembre.

La surveillance des écoles regardait d'abord exclusivement les évêques et leurs délégués les *écolâtres*. Cette dignité était ordinairement conférée à un chanoine avec droit d'institution, juridiction et inspection sur les écoles d'un diocèse, d'une église ou d'une ville. Mais de bonne heure ce droit fut réclamé par l'administration civile : des conflits et des luttes éclatèrent, surtout dans les grandes villes. Le concile de Trente releva l'autorité des écolâtres. Les conciles provinciaux, les synodes, les évêques confièrent et recommandèrent l'inspection des écoles aux curés, aux doyens, qui devaient visiter les classes, s'informer fréquemment des progrès des élèves, interroger les enfants, sous peine de se voir frappés d'une amende. Ils veillaient aussi, sans doute, aux règlements relatifs à l'hygiène. En effet, un document de l'archiprêtre d'Ypres nous apprend que les classes devaient être blanchies deux fois par an, être régulièrement balayées, chauffées dans l'hiver avec prudence, ventilées, aérées, ouvertes dans l'intervalle des classes. Philippe II parla à son tour : en 1587, il enjoignit à tous officiers, magistrats et gens de loi des villes et du pays plat d'assister dans leur œuvre les évêques et leurs délégués. L'inspection laïque s'exerça surtout par les échevins et les ministres de la charité ou Bourse des pauvres. Il semble que la discipline ait été sécularisée, tandis que l'instruction restait sous l'autorité du clergé.

Situation des maîtres. — Les instituteurs furent d'abord à la nomination du pouvoir ecclésiastique. Plus tard, Charles-Quint, en 1550, et Philippe II, en 1570, ordonnèrent le concours du magistrat et du curé ou de l'écolâtre pour l'institution du magister ou *coustre*. Dans la suite ce fut la règle partout. « Vue l'approbation de M. l'écolâtre de la collégiale de Saint-Pierre, nous permettons au suppliant de tenir école et enseigner la jeunesse » : telle est la formule adoptée à Lille à la suite du traité de 1734 qui mettait fin à un conflit de deux cents ans entre la ville et la puissance ecclésiastique pour la nomination des maîtres.

A Douai les échevins proposaient les instituteurs avec l'approbation de l'écolâtre; mais ils avaient le droit de révocation. Dans quelques endroits la nomination était faite par le seigneur. Il existe d'ailleurs dans les archives un grand nombre de contrats entre les autorités civiles et religieuses, les fondateurs, les seigneurs, et des maîtres d'école prêtres ou laïques.

Il résulte des instructions des évêques et des actes des conciles et des synodes que les conditions requises des instituteurs étaient d'avoir de bonnes mœurs et une foi exempte de toute hérésie : cette dernière condition se retrouve partout et prime certainement la capacité professionnelle. On les préférait d'un âge mûr. Les archives nous montrent d'ailleurs de véritables dynasties d'instituteurs qui se succèdent de père en fils dans la même localité. A Bourbourg, en 1764, on les choisit au concours. Ce concours comprend une composition en orthographe sur le flamand et le français, deux règles d'arithmétique : addition et multiplication, des problèmes sur les règles de trois et de société, et une page d'écriture.

Le magister pouvait être clerc-laïque, fonctions complexes qui embrassaient tout le service de l'église, depuis les cérémonies du culte où il fallait aider le curé, jusqu'à la sonnerie des cloches, l'entretien de l'horloge, le balayage « et une fois par semaine ôter les araignées comme de coutume ».

Quiconque voulait avoir école devait prêter le serment d'orthodoxie prescrit par la bulle de Pie IV en exécution des décrets du concile de Trente. En 1589, 32 maîtres et maîtresses prêtèrent ce serment devant les échevins dans la halle de Lille. D'ailleurs ils étaient tenus par des prescriptions minutieuses. Dans certaines écoles ils étaient assujettis à un costume déterminé comme celui des élèves. On leur défendait de boire et manger dans les cabarets, de vendre des liqueurs, de fréquenter les veillées et les danses et autres divertissements publics, de s'occuper de commerce, ou même par certains contrats de s'occuper des affaires de la commune.

Il n'est pas difficile de se faire une idée de leur situation morale : la plupart des instituteurs, courbés sous le joug de croyances immobiles, ne possédant qu'une instruction très élémentaire, sans initiative par position et par habitude, suivaient une modeste routine où la lettre avait plus de part que l'esprit. Leur situation matérielle valait mieux. Les conciles et synodes, le souverain recommandent de rémunérer les maîtres d'écoles ou *recordeurs*. La Bourse ou table des pauvres leur payait une allocation fixe pour l'instruction des indigents, et ils percevaient une rétribution scolaire qui variait suivant l'âge et la culture intellectuelle des enfants. Quelquefois on y ajoutait une indemnité pour le chauffage, quand des enfants n'apportaient pas le bois en classe. On fournissait aussi, mais rarement, le mobilier aux maîtres, ou

bien encore ils recevaient un habit, une paire de souliers. On payait aussi les services qu'ils rendaient à l'église en qualité de clercs. En général, le taux des salaires était débattu et un contrat passé entre le maître et le fondateur ou la paroisse ou l'administration communale. La plupart du temps les maîtres avaient droit à un logement. Dans la Flandre, ils jouissaient de terres qui étaient en beaucoup d'endroits la propriété de l'école.

Les élèves payaient de trois à quatre *patars* par mois (le patar valait 6 cent. 1/2), quand ils n'apprenaient qu'à lire, de cinq à neuf s'ils allaient jusqu'à l'écriture. On a calculé que le traitement d'un instituteur pouvait s'élever jusqu'à 300 livres, monnaie de l'époque. On distinguait souvent l'instituteur par son costume. Chez les Flamands flamingants, il portait culotte courte noire, bas noirs, souliers à boucles, frac noir ou casaque noire à longue queue; un bicorne (Hick-hoed) orné d'un galon d'argent couvrait les cheveux qu'il devait porter longs. Il restait couvert pendant la classe. Au XVe siècle, les instituteurs en Flandre, suivant l'usage de tous les Pays-Bas, formaient des associations ou *Ghildes* et étaient classés parmi les artisans. Ils assistaient à la messe de saint Grégoire, leur patron, et à l'office des membres décédés. Ces associations de protection mutuelle ont persisté dans les siècles suivants. Chaque membre payait une cotisation d'une livre petit parisis (62 cent. 1/2). Ces sociétés s'appelaient *Kosterlyken-Eendragh*, « union des *Coustres* ».

En outre, ils formaient entre eux de petits groupes qui se réunissaient pour des conférences. Mais en quoi consistaient ces conférences ? c'est ce qu'il reste à découvrir.

Le recrutement des bons maîtres a sans doute préoccupé certains esprits; mais il ne paraît pas que les projets ou tentatives pour fonder des séminaires à l'usage des maîtres et maîtresses aient été suivis d'effet, si ce n'est à Waast (Pas-de-Calais) où une dame de Dunkerque fonda par un legs de 8000 livres tournois en 1753 une sorte de petite école normale.

L'obligation scolaire. — On a vu que la gratuité était établie en faveur des enfants pauvres, que l'obligation était prescrite par les pouvoirs royal, ecclésiastique et communal. Les parents qui négligeaient d'envoyer leurs enfants aux écoles étaient passibles d'amende et de prison au pain et à l'eau. En cas de récidive, la peine pouvait aller jusqu'au bannissement, en tous cas on privait les indigents des secours de la Bourse des pauvres. A Lille, à Valenciennes, des sergents d'armes étaient chargés de rechercher les enfants rôdant dans les rues. Les maîtres étaient tenus de faire l'appel des élèves tous les jours : les intendants de l'école dominicale signalaient chaque mois les absents aux ministres de la charité. Mais il est bien certain que cette loi soulevait sans cesse des oppositions que la rigueur des châtiments ne réussissait pas toujours à vaincre. D'ailleurs, on obtenait facilement d'un maître d'école libre, indépendant du magistrat, un certificat de présence : cette fraude permettait d'éluder la loi.

Louis XIV appliqua la loi de l'obligation aux enfants des réformés. Ils devaient être envoyés à l'école et aux catéchismes sous la menace des peines les plus sévères.

L'enseignement. — Ce qui domine dans l'école, c'est l'enseignement religieux; tout y est subordonné. Le but, c'est le catéchisme. Les matières de l'instruction religieuse sont déterminées par le concile de Cambrai (1565). C'est le symbole des Apôtres, l'oraison dominicale, la salutation angélique, le décalogue, les préceptes de l'Eglise, la manière de se confesser en latin et dans la langue du pays.

On apprenait à lire, à écrire, à chiffrer, et dans certaines écoles à travailler dans quelque art ou métier. Les filles recevaient des leçons de couture, de tricot, etc. La grammaire et l'orthographe étaient comprises dans la lecture et l'écriture. Les petites écoles ont été longtemps désignées sous le nom d'*écoles de grammaire*. Dans la Flandre flamingante l'instituteur exerçait les élèves à la culture dans les terres de l'école.

Les livres de classe étaient simples et peu nombreux. Ils étaient l'objet de la plus sévère surveillance. L'ordonnance du 28 août 1550 édicte les peine les plus atroces contre ceux qui publient, copient, achètent ou vendent des livres entachés d'hérésie. On ne peut se servir que de livres approuvés par l'Université de Louvain. En 1570, Philippe II impose aux instituteurs le serment de n'enseigner aucun livre réprouvé, suspect ou autrement scandaleux. Les évêques reproduisirent ces règles et veillèrent avec soin à leur exécution. Les contrats même en portent l'empreinte : « Les élèves ne peuvent se servir d'aucun livre qu'au préalable ils les aient fait voir audit sieur curé ou représentant. » Et ce qui nous reste des manuels à l'usage des classes trahit l'étroitesse du cadre où se mouvait l'enseignement.

CONCLUSION. — En résumé, avant 1789, les écoles étaient nombreuses dans les contrées qui ont formé le département du Nord; l'instruction y était certainement plus répandue, plus générale que dans d'autres provinces françaises. Mais il ne faut pas s'exagérer le mérite de cette instruction qui, subordonnée à un principe confessionnel, ne cessa d'être très élémentaire et superficielle. La preuve que l'on cherche à tirer du nombre des conjoints ayant signé leur acte de mariage n'est pas concluante. Il est bien démontré, sans doute, que de 1758 à 1790, 53 ou 54 0/0 des conjoints et 36 ou 37 0/0 des conjointes ont su écrire leurs noms au bas de leur acte de mariage; et que pour l'année 1789, ces chiffres se sont élevés à 58 et à 38. Mais encore aujourd'hui beaucoup savent signer qui sont incapables de tracer une lettre en dehors de leur nom! Dira-t-on qu'ils ne sont pas illettrés ? Les cahiers des Etats-Généraux, qui révèlent une certaine détresse, semblent confirmer notre opinion. Clergé, noblesse et tiers état demandaient de créer ou de multiplier les écoles, de perfectionner l'éducation et l'enseignement de la jeunesse, d'en charger les ordres réguliers, d'établir la gratuité.

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — LA RÉVOLUTION, LE CONSULAT, L'EMPIRE, LA RESTAURATION. — La Révolution ruina le vieil enseignement primaire comme les autres institutions du passé.

Tandis que les pouvoirs publics proclamaient la nécessité et le devoir d'une instruction nationale, posaient le principe de la gratuité et rendaient des décrets destinés à transformer le système scolaire selon l'esprit moderne, les maîtres, sous l'influence du clergé, refusaient le serment civique et se retiraient de fait. Les écoles se fermèrent. Les archives du département du Nord témoignent des efforts des communes pour appliquer les décrets de la Convention réorganisant l'enseignement primaire. Le décret du 29 frimaire an II permettait au premier venu d'ouvrir une école sans autre condition qu'une déclaration faite à la mairie. Un certificat de civisme tenait lieu le plus souvent de capacité intellectuelle et morale. En plus d'un endroit, des instituteurs indignes s'introduisirent ainsi dans l'enseignement. On a conservé les plaintes formulées à cet égard en l'an IV par la municipalité de Douai.

Le décret de la Convention du 27 brumaire

an III, confirmé sur ce point par la loi du 3 brumaire an IV, établit des jurys d'instruction chargés d'abord de nommer les instituteurs, et plus tard de les examiner seulement, la nomination étant réservée à l'administration du département. En 1794, le jury de Dunkerque comprenait le professeur de mathématiques et d'hydrographie du port, un maître de pension de l'enseignement secondaire et un négociant connu pour son instruction et son amour des beaux-arts.

Un placard de Valenciennes, convoquant les candidats à l'examen, les invite à « réunir aux talents la douceur de caractère, les mœurs et la bonne conduite, si indispensables à ceux qui veulent instruire la jeunesse. Les candidats doivent être en état d'enseigner à lire, à écrire, l'arithmétique et les éléments de la morale républicaine, qui n'est en effet que la morale naturelle adaptée au gouvernement qui nous régit. »

De 1794 à 1796, le jury d'Hazebrouck institua 58 instituteurs primaires, celui de Cambrai 111 et celui de Valenciennes 100.

En l'an VI, dans tout le département, 334 écoles sur 377 étaient pourvues de maîtres approuvés par le jury; certaines écoles comptaient jusqu'à 150 et 200 élèves.

Cette création d'écoles fut intelligemment secondée par les administrateurs des districts et du département. La municipalité de Lille se distingua entre toutes par son dévouement à l'instruction populaire, en améliorant le sort des instituteurs, en se montrant sévère sur la question de conduite et de capacité, en donnant à l'enseignement un essor vraiment libéral. Elle ne ménagea pas les encouragements. Et après la loi du 1er mai 1802, elle sut défendre contre le sous-préfet les instituteurs restés fidèles aux idées de la Révolution.

Est-ce à dire pour cela que l'instruction primaire ait accompli de grands progrès à cette époque? Non, assurément. Le temps a manqué : les agitations civiles et la guerre ne favorisent pas les écoles.

Nous n'avons rien de particulier à ajouter, en ce qui concerne la période de l'Empire et celle de la Restauration, à ce qui a été dit à l'article général *France*. [Brunel.]

Statistique comparée de 1829 a 1882-1883. — Voici les données que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans le département du Nord depuis la fin de la Restauration, époque où fut faite la première statistique des écoles primaires.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1837, le département comptait 8 communes n'ayant aucune école, et 293 communes n'ayant pas d'écoles de filles. En 1850, il y avait 9 communes entièrement dépourvues d'écoles. En 1883, on ne trouve plus de communes sans écoles; mais 26 communes de 500 habitants n'ont pas d'écoles publiques de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires, publiques et libres, était, d'après l'*Almanach de l'Université*, de 858 en 1821. Le progrès du nombre des écoles à partir de 1829 est résumé dans le tableau ci-après :

	Écoles publiques	Écoles libres	Total
1829 d'après la statistique offic^lle..	»	»	1 000
1834 — — ..	779	264	1 043
1837 — — ..	783	707	1 490
1850 — — ..	927	406	1 333
1863 — — ..	1 137	354	1 491
1876-77 — — ..	1 306	329	1 635
1878-79 — — ..	1 312	320	1 632
1879-80 — — ..	1 328	321	1 649
1880-81 — — ..	1 344	317	1 661
1881-82 — — ..	1 385	333	1 718
1882-83 — — ..	1 407	351	1 758

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Écoles de garçons	Écoles mixtes	Écoles de filles	Tota
1837.......	457	582	451	1 490
1850.......	853 (y compris les éc. mixtes)		480	1 333
1863.......	579	221	691	1 491
1867.......	613	201	722	1 536
1872.......	646	179	765	1 590
1875.......	646	193	772	1 611
1876-77....	671	182	782	1 635
1878-79....	676	159	797	1 632
1879-80....	686	161	802	1 649
1880-81....	692	159	810	1 661
1881-82....	726	145	847	1 718
1882-83....	750	135	873	1 758

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Tota
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850.....	814	331	39	149	1 333
1863.....	712	347	88	344	1 491
1867.....	723	354	91	368	1 536
1872.....	724	362	101	403	1 590
1876-77..	736	342	117	440	1 635
1878-79..	717	349	118	448	1 632
1879-80..	731	352	116	450	1 649
1880-81..	739	367	112	443	1 661
1881-82..	768	401	103	446	1 718
1882-83..	776	421	109	452	1 758

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		Total
	laïques	congrégan.	laïques	congrégan.	
1837....	1 018	79	471	100	1 668
1840....	968	25	418	39	1 450
1863....	870	404	580	1 144	2 998
1872....	1 021	411	590	1 458	3 480
1876-77.	1 155	478	599	1 546	3 778
1878-79.	1 221	501	641	1 509	3 872
1879-80.	1 284	492	682	1 520	3 978
1880-81.	1 357	490	765	1 546	4 158
1881-82.	1 556	441	884	1 510	4 391
1882-83.	1 659	499	950	1 531	4 639

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

	Total des élèves	Élèves gratuits
1832 (année civile)......	86 391	Manque
1837 —	90 453	—
1840 —	100 603	—
1850 —	114 920	48 760
1863 —	185 296	91 808
1867 —	199 227	104 428
1872 —	200 971	111 789
1876-77 (année scolaire)..	212 543	Manque
1878-79 — ..	224 213	141 633
1879-80 — ..	231 253	148 721
1880-81 — ..	234 760	154 433
1881-82 — ..	247 939	Gratuité
1882-83 — ..	255 106	—

En 1832, il y avait 72 élèves inscrits sur 10 000 habitants; en 1840, 980; en 1863, 1422; en 1876-1877, 1398, et 1591 en 1882-1883.

Écoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1837..................	9	1 290
1850..................	100	10 555
1863..................	204	31 913
1867..................	209	35 016
1876-77................	305	49 640
1878-79................	317	58 264
1879-80................	333	64 013
1880-81................	347	67 347
1881-82................	362	71 841
1882-83................	386	75 015

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre des cours		Nombre des auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1850	139	6	3 398	735
1863	277	21	12 650	2 367
1867	514	73	19 189	2 625
1869	547	136	22 311	4 716
1872	451	107	15 035	3 162
1876-77	418	88	13 909	2 444
1879-80	422	101	14 585	3 010
1880-81	408	101	15 567	2 923
1881-82	417	112	15 329	3 261
1882-83	476	107	11 568	1 996

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1833 à 1882 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850.	1242	brevets élémentaires,	144	brevets supérieurs.	
1851-1867.	783	— obligatoires,	67	—	complets.
1868-1880.	1033	— —	81	—	facultatifs ou complets.
1881....	434	— élémentaires,	68	—	supérieurs.
1882....	319	— —	90	—	—
1883....	385	— —	53	—	—

Institutrices.

1836-1850.	420	brevets élémentaires,	137	brevets supérieurs.	
1851-1867.	763	— obligatoires,	136	—	complets.
1868-1880.	2081	— —	766	—	facultatifs ou complets.
1881....	599	— élémentaires,	84	—	supérieurs
1882....	554	— —	96	—	—
1883....	618	— —	122	—	—

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans le département du Nord en 1876. En voici le tableau :

	Nombre de candidats		Certificats obtenus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1876	1 778	»	942	»
1877	1 617	»	860	»
1878	1 866	982	1 285	769
1879	2 425	1 501	1 397	1 056
1880	2 573	1 658	1 612	1 164
1881	2 970	2 060	1 558	1 665
1882	3 310	2 418	2 212	1 612
1883	3 698	2 736	2 901	2 151

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-dessous indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints.

Nombre de conscrits sachant au moins lire, de 1827 à 1883 inclusivement.

ANNÉES	CONSCRITS examinés	sachant au moins lire	Combien pour 100	RANG du DÉPARTEMENT.
1827-29	23 314	11 907	51.1	31°
1831-35	40 884	23 798	58.2	32
1836-40	43 813	25 919	59.2	35
1841-45	47 863	28 361	59.3	38
1846-50	44 596	28 548	64.»	38
1851-55	46 382	29 442	63.5	49
1856-60	48 628	31 195	64.2	56
1861-65	50 394	34 725	69.»	57
1866-68	28 454	21 785	76.5	54
1871-75	52 479	40 979	78.1	62
1876-77	22 132	17 886	80.8	63
1878	12 069	9 673	80.1	66
1879	12 551	10 255	81.7	64
1880	11 443	9 412	82.3	64
1881	11 862	10 184	85.9	54
1882	11 732	10 166	86.7	58
1883	12 401	10 802	87.1	57

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits était de 44.8 0/0 ; dans le département du Nord cette moyenne était de 51.1 0/0, soit 6.3 0/0 au-dessus de la moyenne générale. La classe de 1883, en laissant l'instruction des conscrits dans le département du Nord à 87.1 0/0, ne réalise ainsi qu'un progrès total de 36 0/0 pour la période de cinquante-quatre années qui s'est écoulée de 1829 à 1883, soit un progrès annuel de 0.66 0/0, tandis que pour toute la France le progrès a été durant la même période de 0.80 0/0.

Nombre de conjoints, sur 100, ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55	64.2	51.8	57.»
1856-60	61.9	47.3	54.6
1861-65	67.4	55.6	61.5
1866-70	68.2	55.3	61.8
1871-75	75.»	62.6	68.8
1876-77	76.8	66.8	71.8
1878	80 3	66.9	70.6
1879	75.3	64.7	70.»
1880	73.4	69.5	71.4

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire pour les vingt-neuf dernières années, de 1855 à 1883 :

ANNÉES.	RÉTRIBUTION SCOLAIRE A PART.	TOTAL des RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire.	SUBVENTIONS du département	de l'État.
1855	235 416	336 779	46 832	»
1856	232 498	344 376	43 591	»
1857	243 354	346 622	41 835	»
1858	240 285	343 081	41 033	»
1859	251 088	349 869	41 929	»
1860	267 672	387 657	42 471	»
1861	283 732	390 873	93 608	»
1862	300 111	473 349	97 033	»
1863	315 200	384 133	65 624	»
1864	344 305	367 329	69 020	»
1865	382 855	353 777	70 689	»
1866	380 877	380 022	75 623	»
1867	356 280	419 171	70 622	»
1868	593 976	949 933	108 176	»
1869	618 708	979 245	130 770	»
1870	604 185	1 129 688	111 455	»
1871	542 988	1 204 438	116 595	»
1872	604 365	1 260 613	95 349	»
1873	614 978	1 370 680	143 539	»
1874	628 332	1 446 134	169 167	»
1875	629 419	1 612 678	191 289	»
1876	650 901	1 652 421	193 138	»
1877	661 971	1 726 918	199 047	»
1878	640 418	1 829 054	206 821	»
1879	636 727	1 953 615	195 997	12 550
1880	655 024	2 094 619	197 568	15 850
1881	666 393	2 203 020	195 550	414 476
1882	Gratuité.	443 347	313 600	2 301 074
1883	»	814 320	399 455	1 938 825

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de 5fr,04, soit 4fr,43 au-dessous de la moyenne générale qui était à la même date de 9fr,47. En 1876, cette dépense était de 14fr,31, la moyenne générale étant de 17fr,83. En 1883, la dépense par tête d'élève dans le département du Nord était de 14fr,89, tandis que la moyenne générale était de 21fr,77.

ÉTAT ACTUEL DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département du Nord pendant l'année scolaire 1883-1884.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 1771 (1421 écoles publiques et 350 écoles libres). 3 communes seulement sont entièrement dépourvues d'écoles. 36 communes de plus de 500 habitants n'ont pas encore d'école publique de filles (ce nombre était de 39 en 1883). Sur les 1771 écoles primaires du département, il y a 1214 écoles laïques (658 écoles de garçons, 433 de filles et 123 mixtes) et 557 écoles congréganistes (102 de garçons, 450 de filles et 5 mixtes).

Division des écoles de toute nature d'après le nombre de classes qu'elles possèdent.

	Publiques	Libres
Écoles à 1 classe	540	53
— à 2 classes	425	90
— à 3 —	209	70
— à 4 —	98	47
— à 5 —	52	32
— à 6 —	59	25
— à 7 —	17	17
— à 8 — et au-dessus	21	16
Totaux	1 421	350

Division des écoles d'après le nombre des élèves que les classes reçoivent.

	Écoles publiques	
Classes de 50 élèves et au-dessous	1 591,	soit 47.7 0/0
— de plus de 50 élèves	602,	— 18.»
— — 60 —	489,	— 14.6
— — 70 —	285,	— 8.5
— — 80 —	366,	— 10.9

	Écoles libres	
Classes de 50 élèves et au-dessous	937,	soit 76.5 0/0
— de plus de 50 élèves	174,	— 14.2
— — 60 —	63,	— 5.»
— — 70 —	34,	— 2,7
— — 80 —	16,	— 1.3

Les moyennes correspondantes pour toute la France : sont 53.2 0/0, 18.9 0/0, 12.3 0/0, 7 0/0, 6.6 0/0. D'où il résulte que sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le département se trouve dans une assez bonne situation.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1883-1884 sont au nombre de 261 335 (au lieu de 255 106 en 1882-1883). Ce nombre peut se décomposer en :

Élèves des écoles	publiques	208 949	261 335
	libres	52 386	
Garçons		132 332	261 335
Filles		129 003	
Élèves des écoles	laïques	160 318	261 335
	congréganistes	101 017	
Élèves des écoles	de garçons	126 888	261 335
	de filles	126 829	
	mixtes	7 168	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 261 335 pour 226 027. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département du Nord n'est que de 224 926, mais, par suite de l'accroissement exceptionnel de la population, il est vraisemblablement aujourd'hui de 243 000, d'où il résulterait que 16 973 enfants d'âge scolaire ne fréquentent pas les écoles primaires. Il convient toutefois de retrancher de ce nombre 12 208 enfants de 6 ans et au-dessus, inscrits dans les écoles maternelles publiques ou libres, ce qui réduit à 4765 le nombre des enfants de 6 à 13 ans qui ne fréquentent pas les écoles primaires. Ce nombre de 4765 équivaut probablement à celui des enfants recevant l'instruction dans des établissements d'enseignement secondaire ou dans leurs familles.

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1884 :

	Nombre de candidats	Nombre de certificats obtenus
Garçons	4 451	3 189
Filles	3 031	2 351
Totaux	7 482	5 540

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1883-1884 un effectif de 4801 maîtres ou maîtresses, dont nous donnons le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques :

	Instituteurs		Institutrices	
	laïques	congr.	laïques	congr.
Titulaires avec brevet supérieur	124	»	132	9
Titulaires avec brevet élémentaire	621	40	261	118
Titulaires sans brevet	»	»	»	116
Adjoints brevetés	933	71	485	212
Adjoints non brevetés	1	72	4	223

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs		Institutrices	
	laïques	congr.	laïques	congr.
Titulaires brevetés	29	56	46	133
— non brevetés	»	1	1	84
Adjoints brevetés	38	170	66	448
Adjoints non brevetés	5	84	12	206

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1884 est résumée dans le tableau suivant :

Nombre et nature des maisons d'école.

	Appartenant aux communes	Prêtées	Louées	Tot
De garçons ou mixtes	764	9	23	796
De filles	565	25	38	628
Totaux	1 329	34	61	1 424

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 403 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées pour loyers de maisons d'école s'élève à 55 996 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du département du Nord pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les huit dernières années, est le suivant :

	Nombre des écoles	Subventions de l'Etat
1877	24	59 626 fr
1878	71	274 170
1879	170	801 100
1880	143	566 250
1881	180	712 780
1882	243	1 332 139
1883	162	767 658
1884	88	406 573
Totaux	1 081	4 920 296 fr.

Ecoles maternelles. — Le département compte, en 1884, 396 écoles maternelles (227 publiques et 169 libres). Sur les 155 écoles maternelles publiques, 109 sont dirigées par des laïques et 118 par des congréganistes. 4 directrices laïques ne sont pas munies du certificat d'aptitude; parmi les 118 directrices congréganistes, 47 sont dans ce cas. Sur les 169 écoles maternelles libres, 13 sont dirigées par des laïques et 156 par des congréganistes; 51 directrices congréganistes n'ont pas de titres de capacité. Les directrices publiques laïques sont secondées par 109 sous-

directrices dont 3 seulement n'ont pas de titre de capacité. Les directrices publiques congréganistes sont secondées par 78 sous-directrices, dont 34 sans titre de capacité. On trouve également 103 sous-directrices d'écoles maternelles libres congréganistes, dont 36 sans titre de capacité.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année 1883-1884, 77 777 élèves (75 015 en 1882-1883), répartis comme suit :

Ecoles maternelles publiques......	laïques..	23 859	53 538	77777 élèves
	congrég.	29 679		
Ecoles maternelles libres..........	laïques..	636	24 239	
	congrég.	23 603		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 12 208.

Ecoles normales. — L'école d'instituteurs à Douai reçoit 170 élèves, celle d'institutrices à Douai 150. Il est question de fonder une seconde école d'instituteurs à Lille, le personnel des écoles normales actuelles étant loin de suffire au recrutement.

Cours normal pour les directrices d'écoles maternelles. — Le Conseil général entretient 26 bourses à l'école maternelle modèle de Lille pour les aspirantes à la direction des écoles maternelles. Elle s'y préparent pendant six mois.

Ecoles primaires supérieures. — Le département du Nord possède six écoles primaires supérieures de garçons (Lille, Haubourdin, Fournes, Roubaix, Douai, Fourmies) et deux de filles (Lille, Roubaix), et quinze cours complémentaires dont deux de filles ; 1300 garçons et 500 filles les fréquentent. L'enseignement du travail manuel y est pratiqué avec succès. En 1884, 81 aspirants et 4 aspirantes se sont présentés au certificat d'études primaires supérieures, et 47 ont été admis (43 aspirants et 4 aspirantes).

Brevets. — Il existe trois centres d'examens : Lille, Douai, Valenciennes. En 1884, 1028 aspirants (832 pour le brevet élémentaire et 196 pour le brevet supérieur) se sont présentés et 368 ont obtenu le brevet (319 le brevet élémentaire, et 49 le brevet supérieur); 1107 aspirantes (994 pour le brevet élémentaire et 113 pour le brevet supérieur) se sont présentées, 623 ont obtenu le brevet (537 le brevet élémentaire, et 86 le brevet supérieur).

Cours préparatoires au brevet supérieur. — A la suite d'un vote (1883) du Conseil général mettant à la disposition de l'administration scolaire un crédit de 22 500 francs, des cours à l'usage des instituteurs et institutrices et des candidats au professorat ont été établis à Lille, Douai, Le Quesnoy, Avesnes, Valenciennes, Hazebrouck, Dunkerque. Ils sont fréquentés par plus de 600 auditeurs et ont donné déjà des résultats.

Conférences pédagogiques. — Elles sont cantonales, distinctes pour les institutrices. Elles ont lieu deux fois par an sous la présidence des inspecteurs. On en a écarté depuis deux ans les mémoires écrits, qui n'étaient le plus souvent que de la phraséologie ou de la copie, et remplacé la théorie par la pratique. Les instituteurs y font des leçons préparées sur les différentes matières du programme. Ces leçons donnent lieu à des discussions qui doivent aboutir à des conclusions pratiques. Titulaires et adjoints ou adjointes y assistent régulièrement.

Sociétés scolaires protectrices des oiseaux et animaux utiles. — Ces associations, destinées à moraliser les enfants et à les rendre utiles à l'agriculture, prennent un grand développement. Depuis deux ans il s'en est fondé près de 500 dont la plupart fonctionnent avec profit. Un jour chaque école rurale aura la sienne.

Sociétés d'anciens élèves. — Les anciens élèves de quelques écoles se sont formés en sociétés pour la défense des intérêts de l'école. Ils exercent un patronage bienfaisant sur les élèves, les aident de leurs ressources, de leur influence, soit pendant leur séjour à l'école, soit après leur sortie,

Association des anciens élèves de l'école normale des instituteurs du Nord. — Fondée en 1868, elle comprend 1057 membres qui paient une cotisation. La société a pour organe un *Bulletin* qui ne s'occupe que des intérêts de la société et de pédagogie,

Autres associations. — De nombreuses associations désignées sous les noms de *Sou* ou *Denier* protègent, les unes les écoles laïques, les autres les écoles congréganistes ou ecclésiastiques. On sait que la lutte est des plus vives dans le Nord sur le terrain de l'éducation.

Bataillons scolaires. — Ils sont au nombre de 21, dont 9 ont obtenu des drapeaux du gouvernement.

Cours d'adultes. — Pendant l'hiver 1883-1884, il a été ouvert 441 cours d'adultes, dont 363 pour les hommes (355 publics et 8 libres) et 88 pour les femmes (tous publics). Les premiers ont réuni 11 153 hommes (10 345 dans les cours publics, 708 dans les cours libres) ; les seconds, 2233 jeunes filles ; en résumé, 13 386 auditeurs. Le nombre des cours avait été pendant l'hiver précédent de 583, et le chiffre des auditeurs de 13 564, soit 142 cours de moins et une diminution de 178 dans le nombre des élèves pour l'année courante.

Bibliothèques scolaires et bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1884 :

Bibliothèques scolaires..................	701
Nombre de livres de lecture............	86 380
— de prêts en 1883............	124 648
Bibliothèques pédagogiques............	34
Nombre de volumes.....................	10 256

En 1863, le département ne possédait que 145 bibliothèques scolaires contenant ensemble 7 588 volumes de toute nature.

Caisses des écoles. — 440 caisses des écoles fonctionnent en 1884 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1883 :

Recettes de l'exercice 1883..........	251 428 fr.
Dépenses............................	157 610 fr.
Somme en caisse à la clôture de l'exercice..................	93 818 fr.

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le département ne possédait que 287 caisses de ce genre, dont l'actif n'était même pas en 1881 exactement connu.

Caisses d'épargne scolaires. — Elles existent dans le département depuis 1871. Voici leur situation en 1879 et en 1883 :

Années.	NOMBRE de caisses.	NOMBRE de livrets.	SOMMES inscrites à ces livrets.
1879............	779	22 530	382 916 fr.
1884............	867	24 733	727 070 fr.

Société de secours mutuels. — La Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1864, est en voie de prospérité. Elle ne comptait en 1879 que 768 membres et un actif qui n'atteignait pas 72 000 francs. Au 1er janvier 1884, elle avait 982 membres, et son actif s'élevait à 101 824 francs. Pendant l'année courante 1111 nouveaux membres ont été admis dans la société. Les recettes se sont élevées à 15 816fr,33 et les dépenses à 3493fr,76. Au 1er novembre 1884 le nombre des sociétaires s'élève à 2093 et l'avoir de la société est de 114 146fr,57.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin scolaire* du département du Nord, dont la fondation remonte à 1872, paraît une fois par mois, en format in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques et aux délégués cantonaux, dont il devient la propriété, et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général.

Conclusion. — Les programmes adoptés par le Conseil supérieur ont été détaillés avec soin au commencement de l'année 1883 : un emploi du temps a été rédigé. Ils sont suivis partout. Mais l'instituteur reste juge de l'étendue qu'il doit donner à son enseignement : il ne doit pas forcer les moyens de ses élèves. Il a été recommandé de ne former le cours supérieur que là où il était possible. Aussi ne prend-on les sujets du certificat d'études que dans l'enseignement du cours moyen. Toutefois, on trouve le cours supérieur dans bon nombre d'écoles de ville. Il s'accomplit un progrès lent sans doute, mais constant. L'enseignement primaire du Nord a pu figurer avec un certain éclat dans les grandes expositions internationales en Hollande et en Angleterre. A l'Exposition universelle d'Amsterdam en 1883 il a obtenu le diplôme d'honneur; à l'Exposition agricole universelle d'Amsterdam en 1884, le prix d'honneur; enfin, à l'Exposition d'éducation à Londres en 1884 le diplôme d'honneur. Ces succès témoignent des efforts de tout le monde et des bons résultats auxquels ces efforts aboutissent.

Les maîtres sont disciplinés, laborieux et zélés. L'assemblée départementale montre un rare dévouement à l'instruction nationale, à laquelle elle prodigue les ressources de toute espèce. Mais il reste deux choses à faire : achever le grand travail de construction ou d'appropriation des maisons d'école, et élever le niveau intellectuel et pédagogique du personnel enseignant. A ce dernier point de vue, l'inspecteur d'académie, directeur de l'enseignement primaire du département du Nord, s'exprime ainsi dans son plus récent rapport : « Nos progrès deviendront d'autant plus rapides que nos instituteurs et institutrices, au sentiment du devoir dont ils sont pénétrés, uniront le savoir et le talent pédagogiques. L'enseignement est organisé d'une manière méthodique, rationnelle et précise. Nous ne craignons ni qu'on s'égare, ni qu'on s'attarde en route, ni qu'on précipite la marche. Il nous reste à obtenir un personnel qui soit à la hauteur de la tâche proposée. C'est à cette œuvre que nous employons nos efforts. Déjà beaucoup de maîtres et de maîtresses nous secondent. Et si parmi les anciens il en est un trop grand nombre qui ne peuvent s'améliorer, ils feront tôt ou tard place aux jeunes. Pour ceux-ci nos exigences ne souffrent pas de transaction. Nous leur demandons des efforts, qu'ils ne nous refusent pas d'ailleurs, pour acquérir les connaissances et les méthodes nécessaires. Enfin le recrutement par l'école normale nous fournira de plus en plus des sujets de choix. Nous avons l'unité dans l'enseignement, nous aurons bien un jour, j'espère, l'unité dans le personnel au point de vue de la valeur intellectuelle et pédagogique. La réalisation de notre modeste mais suffisant idéal est à ce prix. »

NORMALES PRIMAIRES (ÉCOLES). — Les *écoles normales* sont des établissements publics où les jeunes gens qui se destinent aux fonctions d'instituteur ou d'institutrice viennent compléter leur instruction et s'initier aux meilleures méthodes d'enseignement. Ces établissements ont donc un double caractère : ce sont, à la fois, des maisons d'instruction proprement dite et des maisons d'éducation professionnelle.

S'il est vrai que tant vaut le maître, tant vaut l'école, il est non moins vrai que tant vaut l'école normale, tant valent les instituteurs. C'est ce qui faisait dire à M. Guizot : « L'instruction primaire est tout entière dans les écoles normales ; ses progrès se mesurent à ceux de ces établissements » ; et à M. J. Ferry : « Il n'y a pas d'enseignement public sans les écoles normales. » Aussi n'est-il pas étonnant que l'idée de fonder des établissements où se formerait et se recruterait le personnel enseignant des écoles primaires soit née le jour où, pour la première fois, on songea à répandre l'instruction primaire, en la rendant accessible à tous. C'est à la Convention nationale que revient en France le mérite d'avoir conçu cette généreuse pensée. Mais, avant d'entrer dans le domaine des faits, cette conception devait avoir plus d'un obstacle à surmonter, plus d'une résistance à vaincre, et il ne fallut pas moins d'un siècle pour résoudre le grand problème posé par la Révolution. Etroitement associées aux destinées de l'enseignement primaire, les écoles normales eurent, comme cet enseignement, comme la liberté elle-même, leurs luttes à soutenir et des défaites à essuyer, avant de rencontrer leur triomphe. A ce point de vue, on peut dire que l'histoire des écoles normales se confond, dans notre pays, avec l'histoire de l'instruction publique et même avec celle des idées libérales.

L'histoire des écoles normales françaises peut se partager en quatre périodes : 1° de l'an III à 1830; 2° de 1830 à 1850; 3° de 1850 à 1870; 4° de 1870 à nos jours.

I. — De l'an III à 1830.

Le Comité de salut public, frappé « du retard occasionné dans l'éducation publique par les secousses et la durée de la Révolution », avait conçu, avant le 9 thermidor, le projet « de former à Paris une école où se formeraient des instituteurs pour les disséminer ensuite dans tous les districts. » (V. le rapport de Barère, du 13 prairial an II, art. *Convention*, p. 557.) La pensée du Comité fut réalisée quelques mois plus tard. Sur le rapport de Lakanal, la Convention rendit le 9 brumaire an III (30 octobre 1794) un décret aux termes duquel, « voulant accélérer l'époque où elle pourra faire répandre d'une manière uniforme l'instruction nécessaire à des citoyens français, » elle décidait la création, à Paris, d'une « *école normale* où seront appelés, de toutes les parties de la République, des citoyens déjà instruits dans les sciences utiles, pour apprendre, sous les professeurs les plus habiles dans tous les genres, l'art d'enseigner » (art. 1er). Cette école devait recevoir 1400 élèves, désignés par les administrateurs de chaque district, à raison d'un élève pour 20 000 habitants. Tous les élèves devaient être externes et âgés de vingt-un ans au moins. La durée des cours serait de quatre mois, après quoi « les élèves formés à cette école républicaine rentreraient dans leurs districts respectifs et ouvriraient, dans les trois chefs-lieux de canton désignés par l'administration de district, des écoles normales dont l'objet serait de transmettre aux citoyens et citoyennes qui voudraient se vouer à l'enseignement public la méthode d'enseignement qu'ils auraient acquise à l'Ecole normale de Paris » (art. 11).

Le mot d'*écoles normales* était de création nouvelle. Lakanal en expliqua le sens dans une note de son rapport (V. *Convention*, p. 559) : « *Normales*, dit-il, du latin *norma*, règle. Ces écoles doivent être en effet le type et la règle de toutes les autres. »

Les cours de l'École normale de Paris s'ouvrirent le 1er pluviôse an III (20 janvier 1795); ils durèrent jusqu'au 26 floréal (15 mai 1795) : à ce moment, l'école fut fermée par la réaction qui s'attaquait à toutes les créations de la période

révolutionnaire. L'école-mère étant brutalement supprimée, il ne fut plus question des écoles à ouvrir dans les districts. « Votre Comité, disait Daunou à la Convention au nom du Comité d'instruction publique, croit qu'il faut renoncer à l'idée d'établir des écoles normales secondaires dans les départements; il n'aperçoit plus aucun moyen d'effectuer avec quelque utilité ce difficile et dispendieux projet. » — Pour plus de détails sur cette intéressante tentative de la Convention, consulter l'article spécial *Ecole normale de l'an III* (p. 766).

Treize années s'écoulèrent. Napoléon venait de créer l'Université. Le décret organique du 17 mars 1808 ordonna (art. 107 et 108) « qu'il serait pris par l'Université des mesures pour que l'art d'enseigner à lire, à écrire et les premières notions du calcul dans les écoles primaires ne fût exercé désormais que par des maîtres assez éclairés pour communiquer facilement et sûrement ces premières connaissances nécessaires à tous les hommes. A cet effet, il sera établi auprès de chaque académie, et dans l'intérieur des collèges et des lycées, une ou plusieurs *classes normales* destinées à former des maîtres pour les écoles primaires. On y exposera les méthodes les plus propres à perfectionner l'art de montrer à lire, à écrire et à chiffrer. » Lire, écrire et chiffrer! le programme était modeste, et nous sommes bien loin des vues de la Convention; mais l'intention était bonne. Malheureusement rien ne fut fait par le gouvernement impérial pour assurer l'exécution des articles 107 et 108 du décret de 1808. Un autre décret, daté des Cent-Jours et rendu sous l'inspiration de Carnot, portait qu' « il serait ouvert à Paris une école d'essai d'éducation primaire, organisée de manière à pouvoir servir de modèle et à devenir *école normale* pour former des instituteurs primaires. » Waterloo emporta le décret et le ministre.

Sur un seul point du territoire, le décret de 1808 avait reçu un commencement d'exécution. En 1810 fut ouverte à Strasbourg, par les soins du préfet Lezai-Marnésia*et du recteur Levraud, la première école normale de France, la première par la date et longtemps aussi la première par sa valeur pédagogique et les services qu'elle rendit. Cette école, organisée sur le plan des séminaires allemands, reçut tout d'abord soixante boursiers de seize à trente ans et un nombre illimité de pensionnaires libres. Le montant des bourses était réparti entre les communes du département proportionnellement à leur population, à leurs revenus et à l'importance de leurs écoles. Le budget de l'école normale fut à l'origine de 30 000 francs. La durée des cours, primitivement fixée à quatre années, fut dans la suite réduite à trois. L'enseignement comprenait la langue française, la langue allemande, l'arithmétique, les éléments de physique, la calligraphie, la géographie, le dessin, la musique, le chant, des notions d'agriculture et de gymnastique. On devait y étudier également les meilleures méthodes d'enseignement, c'est-à-dire la pédagogie ou plutôt la méthodologie, qui constituait toute la pédagogie d'alors. A l'exception de l'histoire, qu'on s'étonne de ne pas voir figurer dans ce programme, nous ne faisons pas beaucoup mieux de nos jours.

L'école normale de Strasbourg prospéra rapidement, et sa bonne renommée détermina le département du Haut-Rhin à y envoyer des boursiers, à l'entretien desquels il consacra tout d'abord une somme de 6000 francs. En peu d'années ces deux départements furent pourvus d'un personnel enseignant d'élite, et c'est grâce à ce personnel que l'Alsace se distingua bientôt par la bonne tenue de ses écoles. Aussi M. Guizot a-t-il pu dire dans son Rapport au roi (mars 1833) : « Sous tous les rapports, la supériorité de l'école populaire dans l'académie de Strasbourg est frappante, et la conviction aussi juste que générale du pays l'attribue surtout à l'existence de l'école normale primaire. » Cette supériorité, l'Alsace l'a longtemps gardée, et, comme le bon exemple est contagieux, celui que donnaient les départements du Bas-Rhin et du Haut-Rhin ne fut pas perdu.

Le gouvernement de la Restauration ne devait pas voir de bon œil la création d'écoles normales: aussi ne fit-il rien pour la provoquer. La célèbre ordonnance du 29 février 1816 se borne à recommander (art. 39) de « favoriser autant qu'il sera possible, dans les grandes communes, les réunions de plusieurs classes sous un seul maître et plusieurs adjoints, afin de former un certain nombre de jeunes gens dans l'art d'enseigner. » Mais si le gouvernement demeurait indifférent, et parfois même se montrait hostile, les efforts d'hommes dévoués réussirent cependant à réaliser quelques progrès. Deux départements, voisins de l'Alsace, créèrent des écoles normales en 1820, le département de la Moselle à Heldefange, celui de la Meuse à Bar-le-Duc. La première de ces écoles, qui fut transférée à Metz en 1833, reçut une dotation annuelle de 10 000 francs, fournie par les cotisations du Conseil général et des communes. La seconde obtint une allocation départementale de 4000 francs, et le surplus de la dépense fut couvert par les subventions communales, par le montant des portions de bourse laissées à la charge des familles, et par le prix des pensions des pensionnaires libres. Le gouvernement entretint aussi quelques bourses dans ces établissements. A Heldefange et à Bar-le-Duc, on imita ce qui avait été fait à Strasbourg. Seulement la durée des cours fut réduite à deux années. Quant aux programmes de l'enseignement, ils présentaient quelques différences entre eux et avec ceux de l'école qu'on avait prise pour modèle. A Heldefange, on étudiait à peu près tout ce qui s'enseignait à Strasbourg, et, de plus, des notions d'histoire naturelle et d'hygiène, la géométrie, et aussi la tenue des livres et des registres de l'état civil, mais toujours pas d'histoire. C'est dans le programme de l'école de Bar-le-Duc qu'on voit apparaître, pour la première fois, cette branche de l'enseignement; en revanche, on n'y trouve plus ni l'allemand, ni la physique, ni l'histoire naturelle, ni la gymnastique, ni la rédaction des actes de l'état civil. Comme on le voit, l'Etat n'intervient en aucune façon dans la direction des études; il laisse ce soin aux autorités locales, qui s'inspirent des besoins de la région. Quoi qu'il en soit, les nouvelles écoles gagnèrent vite les sympathies du public : à Heldefange, on compta bientôt quatre-vingts élèves, et soixante à Bar-le-Duc. Les écoles primaires se peuplèrent rapidement de maîtres instruits et préparés à communiquer leurs connaissances, et M. Guizot pouvait, dans le rapport que nous avons déjà cité, leur rendre ce témoignage : « Les départements de la Meuse et de la Moselle se distinguent par le petit nombre de communes privées d'écoles (il n'y en a que quatre dans la Moselle), par l'emploi de bonnes méthodes d'enseignement et par l'abandon presque complet de la méthode individuelle. » Quoi d'étonnant que nos départements de l'Est aient toujours tenu le premier rang dans les cartes scolaires de la France?

A Paris même, la *Société pour l'instruction élémentaire* *, qui s'était donné pour mission de propager la méthode d'enseignement mutuel, fonda une école modèle pour y former des maîtres capables de pratiquer et de répandre la méthode nouvelle. Cette école, véritable école normale, fut établie rue Saint-Jean-de-Beauvais, et reçut d'abord des élèves des deux sexes. Mais en 1819,

un cours fut ouvert dans la rue de la Halle-aux-Draps pour y former des institutrices. L'école d'instituteurs fut dirigée par M. Sarazin*, l'école d'institutrices par Mlle Sauvan *, deux noms qu'il faut se garder de laisser tomber dans l'oubli. Mais les deux maisons fondées par la Société pour l'instruction élémentaire avaient un but spécial; c'étaient d'ailleurs de simples écoles libres, et Paris devait attendre bien longtemps encore ses écoles normales publiques.

Pour clore la liste des écoles normales fondées vers cette époque, disons qu'en 1823 une quatrième école normale fut créée à Rouen par les frères des écoles chrétiennes, mais ne put fonctionner que quelques années plus tard.

De 1823 à 1828, nous ne trouvons plus rien à signaler dans l'histoire des écoles normales, qui ne rencontraient, d'ailleurs, suivant l'expression de M. Guizot, que « les méfiances et la mauvaise volonté des pouvoirs ». Mais à cette dernière date arrive aux affaires le ministère libéral présidé par M. de Martignac, et le nouveau ministre de l'instruction publique, M. de Vatimesnil, s'honore en encourageant les efforts, jusque-là isolés, des particuliers et des départements. Le 6 mai 1828, le grand-maître de l'Université, s'adressant aux recteurs, leur tient ce langage assurément nouveau de la part d'un ministre de la Restauration : « Je ne saurais trop vous recommander de travailler à former, dans une des principales communes de votre académie, une classe normale, à l'imitation de celle qui a si bien réussi à Strasbourg. Je ne doute pas que vous ne soyez secondé, en cela, par les maires et par les préfets, qui verront dans une pareille mesure le moyen de donner à l'enseignement primaire tout le développement et toute la perfection dont il est susceptible. » Et quelques semaines plus tard, le 19 août suivant, le même ministre revient sur ce sujet, et, prenant pour exemple ce qui se fait en Alsace et en Lorraine, il donne, pour l'organisation des futures écoles dont il recommande la création, les plus sages conseils, les plus utiles indications. C'est la première fois que nous voyons l'Etat intervenir d'une façon officielle dans la fondation des écoles normales, et, comme si ces établissements n'avaient attendu que la permission de naître, il s'en ouvre coup sur coup dix nouveaux, dans l'Est d'abord, puis sur différents points du territoire : à Mirecourt dans les Vosges, à Toul dans la Moselle, à Charleville dans les Ardennes, à Saint-Remy dans la Haute-Saône, à Courtefontaine dans le Jura, ces deux dernières dirigées par des congrégations religieuses, à Dijon dans la Côte-d'Or, à Salers dans le Cantal, à Bourges dans le Cher, à Orléans dans le Loiret, et à Ajaccio dans la Corse.

La chute du ministère Martignac n'arrêta pas l'impulsion donnée, et, quand les idées libérales triomphèrent en 1830, le mouvement en faveur des écoles normales s'étendit de proche en proche et gagna rapidement toute la France.

II. — De 1830 à 1850.

Si nous nous en rapportons à un document parlementaire (rapport de M. P. Bert, présenté à la Chambre des députés en 1879, à l'occasion de la loi du 9 août), quinze écoles normales nouvelles furent fondées dans le courant des années 1830, 1831 et 1832, à Guéret (1830), à Versailles, à Chartres, à Grenoble, à Privas, à Evreux, à Angers, dans le Puy-de-Dôme, dans la Somme (1831), dans l'Ille-et-Vilaine, dans la Lozère, dans la Manche, dans Seine-et-Marne, dans l'Ain et dans le Vaucluse (1832); en sorte qu'au moment où M. Guizot entra, pour la première fois, au ministère de l'instruction publique, il y avait en France 29 écoles normales en pleine activité. D'après une autre statistique, qui a été établie le 30 novembre 1832 et qu'a publiée le *Manuel général de l'instruction primaire*, qui se fondait alors sous les auspices de M. Guizot, le nombre des écoles normales était de trente-six. Il règne donc quelque obscurité sur ce point d'ailleurs peu important : ce désaccord provient sans doute de ce que diverses tentatives faites à cette époque pour créer de nouveaux établissements n'aboutirent point, ou encore de ce que les écoles établies provisoirement dans de petites localités comme Heldefange, Saint-Remy, Courtefontaine, etc., ne sont pas entrées en ligne de compte dans le document parlementaire que nous avons cité.

Nous sommes arrivés au moment où le gouvernement va prendre en main la direction du mouvement et intervenir directement dans la fondation et l'organisation des écoles normales. Avant de le suivre dans cette voie nouvelle, il convient de jeter un coup d'œil en arrière et de préciser le caractère des écoles créées jusqu'alors, grâce à l'initiative des autorités locales. Evidemment, en vertu même de leur origine, ces écoles ne se ressemblent point; nées d'un même besoin, elles s'étaient formées sous des influences diverses et dans des conditions plus ou moins heureuses, suivant l'importance des départements, suivant les ressources dont elles pouvaient disposer, suivant l'idée que les autorités départementales se faisaient d'un tel établissement. A Heldefange, l'école normale fut installée dans un vieux château; à Toul, à Charleville, et sans doute ailleurs, elle fut annexée au collège; à Dijon, on lui donna une installation spéciale, avec un internat; à Versailles, on l'établit dans les dépendances du palais. Souvent l'école occupe des bâtiments communaux ou des bâtiments loués, à moins que, comme à Saint-Remy et à Courtefontaine, elle ne soit établie dans des immeubles appartenant à une congrégation. Souvent aussi, ce n'est qu'une « classe normale », annexée à un collège. Diverse aussi était leur organisation : ici l'internat prévalait; là, c'était l'externat; d'ordinaire il y avait internes et externes. Dans certains endroits, l'école était en régie, ailleurs elle était au compte du directeur, qui traitait à forfait avec le département. En général, le prix des bourses et de la pension ne dépassait pas 300 francs. Les bourses étaient entretenues par le département, les communes ou des fondations particulières. L'État en accordait quelques-unes ici ou là. La durée des études était généralement de deux années; mais il y avait des exceptions, et les deux années étaient parfois réduites à une, ou portées à trois. La plupart des écoles étaient des établissements laïques; mais il y en avait aussi aux mains des congrégations. Le programme variait de même; mais il semble que partout on se préoccupât de donner aux études une direction pédagogique. Cependant, toutes les écoles normales n'avaient pas d'écoles annexes; en général les élèves-maîtres allaient se former à la pratique de l'enseignement soit dans les petites classes des collèges, soit dans les écoles de la ville, soit même, comme à Versailles, dans les cours d'adultes. Le personnel enseignant paraît, à l'origine, avoir été réduit à sa plus simple expression : un directeur et deux ou trois professeurs, empruntés au collège et choisis par le directeur, avec l'agrément du recteur. Le directeur lui-même appartenait, d'ordinaire, à l'enseignement secondaire : c'était un ancien principal ou un ancien régent. Il était, dans les écoles laïques, nommé par le ministre de l'instruction publique, sur la proposition du préfet et du recteur. Partout il y avait un aumônier, le plus souvent externe, et l'instruction religieuse et morale occupait la première place dans l'enseignement. Partout enfin, à côté des écoles laïques, fonctionnait une commission de surveillance dont le directeur faisait partie et dont les autres membres, au nom

bre de quatre généralement, étaient nommés soit par le préfet, soit par le recteur. Cette commission avait les pouvoirs les plus étendus sur la gestion économique, comme sur le personnel des élèves et des maîtres. Nous ignorons quels étaient à cette époque les traitements des fonctionnaires attachés aux écoles normales; nous savons que onze ans plus tard, en 1843, le directeur de l'école normale de Bar-le-Duc touchait 1500 francs par an! Quant aux élèves boursiers, ils étaient tenus de s'habiller eux-mêmes, de fournir un trousseau et de se procurer eux-mêmes les livres et autres objets à leur usage. L'âge d'admission variait de dix-huit à trente ans et même à trente-cinq. Nous omettrions de signaler un des côtés les plus originaux des écoles normales de cette époque, si nous ne disions qu'elles étaient ouvertes aux instituteurs en exercice. Pendant les vacances, ils y venaient suivre de véritables conférences pédagogiques, qu'on appelait dans certains endroits l'*école des méthodes*; parfois même, ils y entraient comme élèves pendant toute une année, à la condition de se faire suppléer à leurs frais à la tête de leurs écoles. Comme on le voit, s'il y avait des points communs dans l'organisation des écoles normales d'alors, il y avait aussi des différences profondes. Mais le moment approchait où le nombre des écoles allait se multiplier et où une main ferme allait les rattacher plus directement à l'Etat, en leur donnant une réglementation uniforme dans ses lignes générales. Au régime d'indépendance relative sous lequel elles avaient vécu jusque-là allait succéder un régime de centralisation qui, à certains égards, aura les conséquences les plus heureuses : c'est toute une révolution qui va s'opérer.

Au mois d'octobre 1832, M. Guizot était arrivé au ministère de l'instruction publique. Il ordonna aussitôt une enquête sur la situation des écoles normales, et les résultats de cette enquête étaient à peine centralisés que parut le règlement du 14 décembre 1832, qu'on pourrait appeler la charte des écoles normales. Des modifications, quelques-unes importantes, ont été apportées depuis à ce règlement : le fond est resté le même.

Jusqu'à cette époque, les écoles normales avaient été des établissements exclusivement départementaux; le règlement du 14 décembre ne rompt pas complètement cette attache; mais, reliées au pouvoir central, ces écoles deviennent en même temps des établissements de l'Etat. Elles ont conservé depuis ce double caractère; mais tandis que le lien qui les unit au département, très fort à l'origine, va en se relâchant de plus en plus, celui qui les unit au pouvoir central se resserre chaque jour, en sorte qu'on peut prévoir le moment où, comme les lycées, elles seront uniquement des établissements de l'Etat.

Le règlement du 14 décembre 1832 a une telle importance dans l'histoire des écoles normales qu'il nous paraît indispensable de l'analyser sommairement. Cette étude, en marquant mieux le point de départ, permettra de se rendre plus facilement compte des changements survenus dans la suite.

Les matières de l'enseignement sont déterminées par les art. 1 et 3. Elles comprennent « l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, l'arithmétique, y compris le système légal des poids et mesures, la grammaire française, le dessin linéaire, l'arpentage et les autres applications de la géométrie pratique, des notions de sciences physiques applicables aux usages de la vie, la musique, la gymnastique, les éléments de l'histoire et de la géographie de la France ». Il faut y joindre « l'apprentissage des meilleures méthodes, auxquelles les élèves seront exercés dans une ou plusieurs classes primaires annexées à l'école normale, la rédaction des actes de l'état civil, la greffe et la taille des arbres. » Si on compare ce programme avec celui qui est actuellement en vigueur, et même avec les programmes adoptés dans les grandes écoles normales de l'Est, on ne peut s'empêcher de remarquer combien il est modeste. Nous ne parlons pas de la pédagogie ni des sciences sur lesquelles la pédagogie repose, la psychologie et la morale. Nous ne parlons pas non plus, et pour cause, des travaux manuels, ni des langues vivantes, ni du dessin d'imitation; mais nous constatons que l'étude de la langue française se réduit à la grammaire, que la géométrie est à peine indiquée, que les notions les plus élémentaires d'algèbre sont passées sous silence, que les sciences physiques n'apparaissent en quelque sorte que pour mémoire, que les sciences naturelles ne sont pas mentionnées, et que l'enseignement de l'histoire et de la géographie est réduit à un minimum. Si nous relevons ces lacunes, c'est moins pour faire la critique du règlement de 1832, que pour montrer combien furent peu fondées les plaintes qui devaient retentir un peu plus tard contre le développement exagéré des études normales. Il est juste de rappeler aussi que, dans l'instruction qui accompagnait l'envoi de ce règlement, M. Guizot disait : « S'il arrivait que quelques articles de ce règlement général fussent contraires aux règlements spéciaux déjà en vigueur dans certaines écoles normales et institués par leurs fondateurs, mon intention n'est pas d'abolir ces dernières dispositions; elles devront, au contraire, être observées jusqu'à plus ample examen, car on doit les supposer mieux appropriées aux circonstances et aux nécessités locales. » Et, de fait, en ce qui concerne les programmes d'enseignement, bon nombre d'écoles normales conservèrent ceux qu'elles avaient adoptés, à la condition de les faire approuver par le Conseil royal. Le programme nouveau ne devait être obligatoire que pour les écoles qui allaient se créer, et il convenait, en somme, à des études dont la durée était fixée à deux années.

Le directeur était nommé par le ministre de l'instruction publique, sur la présentation du recteur et du préfet (art. 5). Il continuait à être chargé « d'une partie importante de l'enseignement ». Il était secondé par des maîtres « choisis par le recteur, sur la proposition de la commission spéciale chargée de la surveillance de l'école et sauf l'approbation du ministre » (art. 6 et 7). Une circulaire du 23 juillet 1835 fixa à deux le nombre de ces maîtres. Pour les cours spéciaux, des maîtres étrangers à l'école leur étant adjoints. Il n'était pas question d'âge ni de capacité. Directeurs et maîtres-adjoints furent encore pendant longtemps choisis parmi les fonctionnaires de l'enseignement secondaire. Ce n'est qu'en 1845 (Ord. du 18 nov.) que les directeurs furent « pris dans le service de l'instruction primaire ». On le voit, M. Guizot, si novateur sur d'autres points, ne songea même pas à réserver complètement à son représentant direct la nomination des fonctionnaires de l'école. Pour les directeurs, le préfet intervient conjointement avec le recteur; pour les maîtres-adjoints, c'est la commission de surveillance qui exerce le droit de présentation. Cette commission reçut des attributions nombreuses autant qu'importantes : elle devint pour longtemps un des organes principaux de toute école normale. Le règlement du 14 décembre la chargeait de la surveillance « sous tous les rapports d'administration, d'enseignement et de discipline » (art. 17). Leurs membres étaient nommés, comme le directeur, sur la présentation du préfet et du recteur. Le règlement de 1832 n'en fixait pas le nombre. Le directeur assiste aux séances de la commission avec voix délibérative,

« hors les cas où il s'agit de statuer sur des questions intéressant sa personne ou sa gestion » (art. 18). La commission exerce donc une sorte de pouvoir disciplinaire sur le directeur lui-même. Elle détermine, chaque année, le nombre des élèves-maîtres à recevoir, d'après les besoins présumés de l'instruction primaire (ce droit a été dévolu, comme l'on sait, au Conseil départemental, à partir de 1854). Elle examine, chaque année, le compte et le budget qui lui sont présentés par le directeur (art. 20). Elle visite les classes, interroge les élèves sur tous les objets de l'enseignement et tient note des réponses. Elle reçoit, tous les ans, du directeur un rapport sur tout ce qui concerne la discipline et les études (art. 21). D'après ce rapport, elle désigne les élèves-maîtres qui seront admis à passer en deuxième année (art. 22). A l'expiration de la seconde année, tous les élèves subissent devant elle un dernier examen, à la suite duquel ils sont inscrits sur un tableau dont copie est adressée au recteur, au préfet et aux comités d'arrondissement (art. 23). Signalons encore l'article 24, aux termes duquel elle délivre à ceux des élèves qui ont satisfait à l'examen un certificat qu'ils doivent produire devant le jury chargé de délivrer les brevets de capacité. On voit, par ces citations, de quel pouvoir considérable était investie la commission de surveillance. Son action s'étendait sur toutes les parties du service, sur tout le personnel enseignant et sur tout le personnel des élèves depuis leur entrée à l'école jusqu'à leur sortie, et même au delà, puisque ses notes les suivaient jusque devant les comités d'arrondissement à qui appartenait alors la nomination des instituteurs.

Les écoles normales pouvaient recevoir des élèves internes et des externes. Les internes étaient seuls appelés à profiter des bourses entières ou partielles fondées par les départements, par les communes, par l'Université, par les donations particulières ou par des associations charitables (art. 8). Aucun élève, interne ou externe, ne pouvait être admis avant l'âge de seize ans et s'il n'avait subi un examen préalable (art. 11). Les connaissances exigées des candidats se réduisaient à peu de chose : ils étaient tenus de prouver qu'ils « savaient lire et écrire correctement, qu'ils possédaient les premières notions du calcul et de la grammaire française, et qu'ils avaient une connaissance suffisante de la religion qu'ils professaient. » Mais le principe énoncé à l'article 2 de la loi de 1833 ne devait pas tarder à s'appliquer aux écoles normales, et « le vœu des pères de famille fut désormais consulté et suivi en ce qui concerne l'instruction religieuse de leurs enfants ». Une autre disposition qu'il convient de signaler invitait les examinateurs, qui furent à partir de la loi de 1833 les mêmes que pour le brevet de capacité, à s'assurer « des dispositions des candidats, de leur caractère et de leur aptitude ». Enfin les candidats étaient tenus de produire un certificat de bonne conduite, délivré par le maire de leur commune, et de prendre l'engagement de servir pendant dix ans au moins dans l'instruction publique comme instituteurs communaux. Notons, pour terminer, l'article 16, aux termes duquel, conformément à un usage que nous avons déjà signalé, « des instituteurs primaires en exercice pouvaient être admis dans le cours de l'année et particulièrement pendant le temps où vaquent les écoles, à suivre, comme externes, les cours de l'école normale, afin de se fortifier dans les connaissances qu'ils possèdent et d'apprendre à pratiquer les méthodes perfectionnées. » C'est à cette mesure, qui répondait à un besoin urgent en un temps où le nombre des instituteurs capables était si restreint, qu'il faut faire remonter l'origine des conférences départementales organisées, non sans succès, dans diverses régions de la France.

Malgré son importance, le règlement du 14 décembre 1832 n'est pas l'acte de M. Guizot qui eut l'influence la plus décisive sur l'avenir des écoles normales. C'est dans la loi du 28 juin 1833 qu'il faut chercher l'origine des développements ultérieurs qu'a pris cette institution. Dans l'exposé des motifs de cette loi mémorable, après avoir indiqué à grands traits l'organisation nouvelle qu'il préparait pour l'enseignement primaire, M. Guizot s'exprimait ainsi : « Tous ces soins, tous ces sacrifices seraient inutiles, si nous ne parvenions pas à procurer à l'école publique un maître capable, digne des nobles fonctions d'instituteur du peuple. » Puis, ayant tracé de cet instituteur l'admirable portrait que tout le monde connaît, il concluait ainsi : « Faire des maîtres qui approchent d'un pareil modèle est une tâche difficile, et, cependant, il faut y réussir, ou nous n'aurions rien fait pour l'instruction primaire..., et pour cela, des écoles normales primaires sont indispensables : aussi nous vous proposons d'en établir une par département. » En effet, l'article 11 du projet de loi déposé par M. Guizot était ainsi conçu : « Tout département sera tenu d'entretenir une école normale primaire. Le Conseil général délibérera sur les moyens d'entretenir cette école. » Les Chambres se montrèrent moins libérales que le ministre, et l'article 11 de la loi de 1833 fut amendé de la façon suivante : « Tout département sera tenu d'entretenir une école normale primaire, soit par lui-même, soit en se réunissant à un ou plusieurs départements voisins. » Sans doute, il est regrettable que la rédaction de M. Guizot n'ait pas prévalu, car autoriser plusieurs départements à se réunir pour entretenir, à frais communs, une école normale, c'était fournir aux adversaires de la loi un moyen de l'éluder. Mais, cette fois encore, l'opinion publique eut raison des résistances qu'elle rencontrait, et malgré les efforts qui furent faits alors et l'encre qui fut dépensée pour célébrer les mérites des écoles régionales, les départements ne profitèrent pas de l'offre qu'on leur faisait, et la seule tentative de ce genre, qui eut lieu dans l'Ouest, ne réussit pas. Chaque département voulut, et avec raison, avoir son école normale. Aussi voyons-nous ces établissements se multiplier rapidement à partir de 1833. Dans cette seule année, dix-huit départements répondent à l'appel qui leur a été adressé, et l'Aisne, l'Allier, les Basses-Alpes, l'Ariège, l'Aude, l'Aveyron, la Haute-Garonne, le Gers, l'Hérault, la Gironde, les Landes, la Loire, la Haute-Loire, la Marne, la Mayenne, les Basses-Pyrénées, les Hautes-Pyrénées, les Pyrénées-Orientales sont pourvus d'une école normale d'instituteurs. L'année suivante, huit autres départements suivent cet exemple : ce sont les Hautes-Alpes, l'Aube, le Calvados, le Loir-et-Cher, le Nord, la Sarthe, le Tarn-et-Garonne et la Vienne. En même temps, la Haute-Saône et la Meurthe ramenaient leur école normale au chef-lieu. Enfin, dans le cours de l'année 1835, trois nouvelles écoles normales s'ouvraient dans l'Yonne, la Dordogne et le Doubs. En sorte qu'en 1836, quand M. Guizot quitta le ministère de l'intruction publique, la France comptait soixante-quatorze écoles normales d'instituteurs. Il ne restait plus qu'un effort à faire pour que les quatre-vingt-six départements en fussent tous pourvus : il faudra près de cinquante ans pour accomplir ce dernier effort !

Il ne pouvait pas se faire qu'une institution dont les services étaient si unanimement appréciés ne fût pas jugée indispensable pour le recrutement des institutrices. Tant que l'instruction des filles fut négligée et que les congrégations religieuses en détinrent le monopole, ce besoin ne se fit pas impérieusement sentir ; mais lorsque l'ordonnance

du 23 juin 1836, appliquant aux écoles des filles la plupart des dispositions de la loi du 28 juin 1833, donna une première impulsion à cet enseignement, de nouvelles écoles publiques s'ouvrirent et il fallut pourvoir à leur direction. Les congrégations religieuses s'emparèrent d'abord du mouvement; mais, soit qu'elles ne pussent suffire aux besoins d'un recrutement qui devenait chaque jour plus considérable, soit que certaines communes ne voulussent pas de l'enseignement congréganiste, on dut s'occuper de former un personnel laïque. Il se passa alors ce qui était arrivé lors de la création des premières écoles normales d'instituteurs : à côté d'une pension ou d'une école primaire supérieure de filles, on ouvrit une classe que l'on appela *cours normal* et où furent reçues les jeunes filles qui se destinaient à l'enseignement. Il va sans dire qu'à l'origine surtout, ces classes normales furent annexées à des écoles dirigées par des communautés religieuses. Les premiers départements où se fondèrent des cours normaux furent ceux de la Gironde (1834), des Basses-Pyrénées (1838), des Hautes-Alpes (1840), de l'Ille-et-Vilaine, des Côtes-du-Nord, de la Lozère, de la Nièvre (1841), de la Manche, de la Sarthe (1844), de la Drôme, de l'Aisne, du Nord (1845), de la Charente-Inférieure (1847), des Landes et de la Loire-Inférieure (1849). On peut remarquer, en passant, que ce sont les départements les moins empressés à se pourvoir d'une école normale d'instituteurs, qui se donnèrent les premiers un cours normal d'institutrices. La raison s'en devine aisément. Quoi qu'il en soit, ce fut là l'origine des écoles normales d'institutrices, et il fallait la noter.

Malheureusement le temps de l'enthousiasme était passé et déjà commençaient à se faire entendre contre les écoles normales de sourdes accusations, prélude de l'orage qui devait s'amonceler sur elles et éclater en 1850. Ce qu'on commençait à leur reprocher, c'était de sortir des limites que leur avait assignées le règlement de 1832, d'étendre outre mesure les programmes de leur enseignement, et de former ainsi des instituteurs superficiels, impatients de leur sort, remplis d'eux-mêmes et mal préparés à l'humble condition qui les attendait. Peut-être, en effet, y eut-il des imprudences commises ici ou là ; peut-être, dans la ferveur du premier moment, dépassa-t-on quelque peu le but; mais quoi! ne sont-ce pas là des erreurs excusables, et fallait-il partir en guerre contre les écoles normales pour corriger de tels abus? La vérité, c'est que les idées libérales perdaient du terrain; quant aux programmes, et même celui d'histoire, tel qu'il était sorti des délibérations du Conseil royal en 1838, encore qu'ils eussent été dépassés sur quelques points, ils n'étaient qu'un prétexte aux récriminations du parti qui avait inspiré au gouvernement de Juillet les lois répressives de 1835, et qui profitait des émeutes de la rue, aussi bien que des attentats dirigés contre la personne du roi, pour ramener le pouvoir en arrière. Au lieu de chercher la cause de cet état des esprits dans l'insuffisance de la liberté et dans l'insuffisance des lumières, on la vit, ou l'on feignit de la voir dans l'école. C'était l'école qui, avec sa demi-science, éveillait les convoitises, aiguisait les appétits, faisait des déclassés, et des déclassés des mécontents et des perturbateurs de l'ordre social. Et les ouvriers de cette œuvre de désorganisation, c'étaient les instituteurs, ces instituteurs que formaient maintenant les écoles normales!

Ces craintes, vraies ou simulées, gagnèrent les régions officielles, et l'on vit, en 1838, l'Académie des sciences morales et politiques, cette même Académie que M. Guizot venait de relever de ses ruines, se prendre à douter de l'œuvre de son fondateur et mettre au concours la question suivante : « Quels perfectionnements pourrait recevoir l'institution des écoles normales primaires, considérée dans ses rapports avec l'éducation morale de la jeunesse? » Il n'y avait pas à s'y méprendre : aux yeux de l'Académie, les écoles normales, telles que les avait conçues M. Guizot, n'étaient pas capables de concourir efficacement à « l'éducation morale de la jeunesse » ; il fallait réformer l'institution! Plusieurs concurrents se présentèrent, mais ils eurent la malencontreuse idée de rechercher les causes du malaise dont souffrait l'enseignement primaire dans la condition même de l'instituteur, dans l'insuffisance de son traitement, dans sa dépendance vis-à-vis des comités locaux, des maires, des curés, dans le manque de direction et de protection : ils n'avaient pas répondu à l'attente de l'Académie, le concours fut ajourné. En 1840, l'Académie fut plus heureuse; on avait compris ses secrètes préoccupations. Le prix fut décerné à M. Barrau*, principal du collège de Chaumont, un parfait honnête homme, à coup sûr, et un homme dévoué, à sa façon, à l'enseignement primaire, mais dont, à ce moment, le jugement était véritablement troublé, comme celui de beaucoup d'autres. M. Barrau n'était pas l'ennemi de l'Université, ni même des écoles normales : il ne demandait que la conversion du pécheur. Tout son mémoire n'est qu'un long réquisitoire contre l'organisation des écoles normales, contre les programmes, contre les maîtres et contre les élèves, et le remède qu'il propose pour opérer la guérison, c'est, naturellement, d'abaisser aussi bas que possible le niveau des études, de réserver, dans les écoles normales, le premier rang à l'aumônier, la première place à l'enseignement religieux, de recruter les élèves, non parmi les plus capables, mais parmi les plus dociles et les plus soumis, parmi ceux qui « se passionnent pour cette vie saintement cachée qui s'écoule dans l'église et dans l'école », de choisir toujours le directeur parmi les membres de l'enseignement secondaire, et de lui donner « des aides qui soient entre ses mains des instruments dociles », d'inculquer enfin aux élèves ces sentiments d'humilité, de résignation et de renoncement qui lui feront « trouver plus tard le contentement dans peu ». Et l'Académie de proclamer par la voix de son rapporteur, M. Jouffroy, que l'auteur de ce mémoire a résolu le problème social et politique qui était proposé. « Ce problème », s'écrie M. Jouffroy, avec un lyrisme qui dépassait, lui aussi, la mesure, « ce problème, l'auteur du mémoire le pose avec une singulière et effrayante énergie, déduisant un à un et comptant tous les périls dont il est plein. Et c'est alors, quand il a ainsi tout exposé, en présence du danger dont menace la société la demi-science orgueilleuse, l'ambition éveillée et trompée de cette nuée d'instituteurs imprudemment initiés dans nos écoles normales à une instruction trop haute, à des habitudes trop raffinées..... c'est alors que l'auteur proclame le seul remède qu'il aperçoive à un état de choses aussi menaçant. Ce remède, c'est de ramener les écoles normales au véritable but de leur mission, dont elles commencent à s'écarter, et qui est de former des instituteurs pour la campagne, des instituteurs qui trouvent très beau d'arriver à une si belle position; qui non seulement s'en contentent, mais s'en félicitent; des instituteurs qui, par conséquent, n'aient rien de commun avec ces demi-savants, vains et vides, pleins de mots et d'orgueil, que se font gloire de former certaines écoles normales..... C'est au nom de cette solution que l'auteur, entrant dans les écoles normales, y crie anathème contre toutes les superfluités, tout le luxe matériel et intellectuel qu'il y rencontre, supprime, efface jusqu'au dernier

vestige de ce luxe, et que, nouvel abbé de Rancé, il en écrit l'austère réforme d'une main ferme et inflexible. » Voilà donc ce qu'on pensait en haut lieu des écoles normales! Et voilà ce qu'en pouvait dire un philosophe de la valeur de M. Jouffroy!

Nous avons cru devoir faire cette longue citation, parce qu'elle indique admirablement, à notre avis, les préjugés et les préoccupations de cette époque. Et si nous avions besoin d'autres preuves de l'esprit de prévention auquel étaient alors en butte les écoles normales, nous rappellerions qu'en 1840 le département de la Loire-Inférieure et, qui le croirait? le département des Vosges fermèrent leurs écoles normales. Nous citerions enfin ce fait significatif, qui se passa, vers le même temps, dans le département de Loir-et-Cher. Ce département, qui n'avait point encore d'école normale, envoyait ses boursiers dans celle de Versailles : or, une année, les jeunes gens désignés pour entrer dans cette école refusèrent de s'y rendre, son enseignement étant entaché de « philosophisme »! et le préfet de Seine-et-Oise ayant fait savoir qu'il y avait une chapelle et un aumônier dans cette école de perdition, cinq ou six seulement des élèves désignés osèrent affronter l'opinion publique! Disons cependant qu'il se trouva des voix autorisées pour prendre la défense des écoles normales, et qu'à l'époque même où l'Académie des sciences morales couronnait le mémoire de M. Barrau, un homme considérable et justement considéré, un membre du Conseil royal, M. A. Rendu*, se faisait l'avocat d'office des écoles menacées, et dans un plaidoyer habile et modéré établissait, avec pièces à l'appui, que la grande majorité des écoles normales avaient bien mérité du pays.

Les choses durèrent ainsi jusqu'en 1848. Quand la seconde République fut proclamée, le pays conçut des espérances qu'un prochain avenir ne devait pas tarder à détruire cruellement. MM. Carnot, Barthélemy Saint-Hilaire et J. Simon avaient préparé des projets de loi libéraux sur l'instruction primaire : ce fut le projet de loi Falloux qui fut voté. Dans les débats qui eurent lieu, à l'occasion de ce projet de loi, devant l'Assemblée législative, on ne pouvait manquer de parler des écoles normales et de rééditer contre elles toutes les accusations, disons mieux, toutes les calomnies dont elles étaient depuis longtemps l'objet. L'auteur du projet de loi s'en chargea. « Quelle est la valeur morale des écoles normales primaires? » dit M. de Falloux dans son exposé des motifs. « Des voix sérieuses, impartiales, politiques, se sont élevées pour demander la suppression absolue de ces écoles. On n'a pas refusé de sincères hommages à un grand nombre de directeurs de ces établissements, fonctionnaires éminents et dévoués ; on a rendu justice à beaucoup d'instituteurs sortis de leurs mains ; mais l'institution a été attaquée en elle-même comme essentiellement vicieuse : on a dit que des jeunes gens audessous de vingt ans ne devaient pas passer dans une fermentation commune leurs plus difficiles années; qu'ils ne pouvaient voir de près les villes que la plupart n'habiteront pas, toucher à toutes les connaissances et n'en approfondir aucune, sans prendre un sentiment exagéré de leur situation, une trompeuse idée de leurs devoirs ; qu'ils ne se voyaient pas décorés de titres superficiellement acquis, sans en garder une ambition inquiète, et qu'il était d'une souveraine imprudence de ramener à la vie des champs des esprits qu'on avait préparés d'avance à la prendre en dégoût et en haine... Ces objections sont graves, ajoutait le ministre, cependant nous avons cru que l'épreuve pouvait être continuée. » Le projet de loi ne demandait donc pas la suppression des écoles normales ; on leur faisait grâce; nous allons voir à quel prix. Certains membres de la commission chargée d'examiner le projet de loi Falloux ne se crurent pas tenus à tant de ménagements, et proposèrent la mort sans phrase. Heureusement la commission n'osa pas les suivre jusqu'au bout, et l'art. 35 de la loi du 15 mars 1850 fut adopté dans les termes suivants par l'Assemblée : « Tout département est tenu de pourvoir au recrutement des instituteurs communaux en entretenant des élèves-maîtres, soit dans les établissements d'instruction primaire désignés par le Conseil académique (plus tard, par le Conseil départemental), soit aussi dans l'école normale établie à cet effet par le département. — Les écoles normales peuvent être supprimées par le Conseil général du département ; elles peuvent l'être également par le ministre, en Conseil supérieur, sur le rapport du Conseil académique. » L'*Ami de la religion*, dans des articles inspirés, dit-on, par l'abbé Dupanloup, put s'écrier : « Les écoles normales, si dangereuses, si puissantes pour le mal et qui ont si déplorablement dénaturé le caractère et la mission des instituteurs, sont supprimées. » Alors commence la troisième période de l'histoire des écoles normales.

III. — De 1850 à 1870.

La loi du 15 mars 1850 ne détruisait pas les écoles normales, mais elle offrait à ses nombreux ennemis trois moyens de les détruire : une décision du Conseil général, un arrêté ministériel, les écoles stagiaires. Les écoles stagiaires eurent le sort qu'elles méritaient : elles vécurent sans gloire et moururent obscurément; aucun ministre n'usa du droit que lui conférait la loi, et il ne se trouva, dans toute la France, que deux Conseils généraux, ceux du Lot et du Lot-et-Garonne, qui supprimèrent leurs écoles normales. Le Conseil général du Loiret, appelé à délibérer sur cette question, osa même faire entendre une énergique protestation, en demandant « le maintien de l'école normale primaire d'Orléans, le maintien de ces établissements partout où ils existaient, et la création de nouveaux établissements dans les départements où il n'en existait pas » ; et par l'organe de son rapporteur, il déclara que « nos écoles normales sont l'honneur de la France et qu'il regarde comme malheureuse la pensée de les supprimer ».

L'événement trompa donc les espérances des adversaires des écoles normales. Bien plus, une fois le premier moment de réaction passé, les avantages qu'offraient ces établissements apparurent si clairement, que plusieurs départements, qui n'en étaient pas encore pourvus, reconnurent la nécessité d'en créer une. C'est ainsi que nous voyons des écoles normales s'ouvrir successivement dans les Alpes-Maritimes et la Savoie (1860), dans la Nièvre (1861), dans la Drôme (1862), dans l'Indre-et-Loire (1863), dans la Charente-Inférieure, et en Algérie (1865).

La loi du 15 mars était muette à l'égard des cours normaux; ils se développaient à l'ombre des couvents : il n'y avait pas à s'en inquiéter. A cette époque, ils étaient déjà au nombre de 21. Il y en avait 50 en 1879.

Si la loi du 15 mars 1850 ne détruisit pas les écoles normales, elle n'en eut pas moins, pour ces établissements, les plus fâcheuses conséquences. Le troisième paragraphe de l'art. 35 portait que « le programme de l'enseignement, les conditions d'entrée et de sortie, celles qui sont relatives à la nomination du personnel, et tout ce qui concerne les écoles normales, serait déterminé par un règlement délibéré en Conseil supérieur ». Ce règlement parut le 24 mars 1851. Le programme de 1832, déjà si modeste, était encore réduit : obligatoirement, on ne devait plus enseigner que l'instruction religieuse et morale, la lecture, l'écriture, les

éléments de la langue française, l'arithmétique, le système métrique et le chant religieux. Facultativement, on pouvait enseigner l'arithmétique appliquée aux opérations pratiques, les éléments d'histoire et de géographie, des notions de sciences physiques et d'histoire naturelle applicables aux usages de la vie, les éléments de l'agriculture, de l'industrie et de l'hygiène, le dessin linéaire, l'arpentage, le nivellement et la gymnastique (art. 1er). Le 31 juillet 1851, un arrêté détermina les limites et l'esprit dans lesquels cet enseignement devait être donné, et pour faire connaître cet esprit il suffit de citer le titre des ouvrages de « lecture et de récitation » qui pouvaient seuls être mis entre les mains des élèves : c'étaient les *Fables* de Fénelon, un *Choix de fables* de La Fontaine, les *Mœurs des Israélites et des Chrétiens*, de Fleury, la *Doctrine chrétienne*, l'*Histoire de la religion* et l'*Histoire de l'Eglise*, de Lhomond, la première partie du *Discours sur l'histoire universelle*, de Bossuet, un recueil de *Morceaux choisis* dans les bons auteurs, des *Manuscrits autographiés*, dûment autorisés, le *Psautier*, le *Diurnal*, etc. C'était là l'enseignement d'un petit séminaire et non d'une école normale, et il était clair que cette réglementation minutieuse n'avait qu'un but, déprimer le plus possible l'enseignement et former des instituteurs selon le cœur du clergé. « Il importe, dit une circulaire du 31 octobre 1854, que les instituteurs sachent parfaitement enseigner les matières comprises dans la partie obligatoire du programme, mais ne les excitez pas à sortir de ce cercle. »

Comment, d'ailleurs, eût-on enseigné avec quelque profit les matières facultatives avec le nombre de maîtres que le décret attribuait à chaque école normale? Le directeur est chargé de la « principale partie de l'enseignement », dit l'art. 7; le nombre des maîtres adjoints sera de deux au plus, non compris l'aumônier (art. 8). Le directeur et es maîtres adjoints sont nommés par le ministre, sur la proposition du recteur. Cette disposition, avec celle qui fixe à trois années la durée des études, est la seule que nous trouvions à louer dans ce règlement. Non seulement le directeur doit prendre pour lui « la principale partie de l'enseignement », mais il est chargé, en outre, de la surveillance générale, de l'économat, etc. Les maîtres adjoints doivent résider dans l'établissement. Ils sont admis à la table commune, à la condition de payer une pension égale au prix des bourses. La table commune est servie dans le réfectoire commun et de la même façon que celle des élèves. Disons cependant qu'à partir de 1855 (décret du 26 décembre), un dessert fut ajouté à l'ordinaire. Le directeur et le maître chargé de l'école-annexe, s'ils n'étaient pas mariés, ainsi que l'aumônier, pouvaient être autorisés à prendre leurs repas à la table commune.

Les pouvoirs attribués à la commission de surveillance par le règlement de 1832 sont confirmés. L'âge d'admission des élèves-maîtres est fixé à dix-huit ans; le concours est supprimé; il n'est pas même question d'examen préalable. La commission de surveillance dresse une liste d'admissibilité, d'après les résultats d'une enquête faite par les soins du recteur (de l'inspecteur d'académie, à partir de 1854) et des inspecteurs de l'enseignement primaire, sur la conduite et les antécédents des candidats, et c'est dans cette liste que le recteur (plus tard, le préfet) choisit les élèves-maîtres et nomme les boursiers (art. 17 et 18). On ne tarda pas à s'apercevoir qu'un tel mode de recrutement laissait tout au hasard, quand ce n'était pas à la faveur; et une circulaire du 2 février 1855 enjoignit aux inspecteurs primaires de s'assurer, au cours de leur enquête, non seulement de la moralité des candidats, mais encore de leur degré d'instruction. Il fallait qu' « ils sussent au moins lire et écrire couramment, observer les règles principales de la grammaire, posséder la pratique des quatre règles, et qu'ils fussent en état de répondre sur le catéchisme et l'histoire sainte. » Quant aux certificats que les candidats devaient fournir pour attester leur moralité, il va sans dire que c'était celui du curé qui était le plus qualifié. Ajoutons que, pour ne pas exposer à des contacts dangereux les bons principes qui allaient être inculqués dans les écoles normales régénérées, tout congé, toute sortie particulière étaient formellement interdits (art. 21), et que les vacances ne devaient pas durer plus de quinze jours. Et, comme la tâche des directeurs et des maîtres adjoints paraissait sans doute fort légère, le règlement décidait qu'il pourrait leur être accordé un congé d'un mois « lorsque les besoins du service le permettraient, sans que ce congé pût être accordé à plusieurs maîtres à la fois » (art. 22). Inutile de dire que les journées commençaient et finissaient par une prière, que la prière était suivie d'une lecture de piété, et que les élèves étaient conduits aux offices publics par le directeur et par les maîtres adjoints. C'était bien un couvent laïque qu'on s'efforçait d'organiser : on n'y réussit que trop en certains endroits. La loi du 14 juin 1854, qui remit aux préfets la plupart des attributions conférées aux recteurs, ne fit qu'aggraver la situation, et le ministre, M. Fortoul, pouvait écrire, le 31 octobre 1854 : « Tout le monde s'accorde à reconnaître que le régime des écoles normales et la direction de leurs études ont été considérablement améliorés par le décret du 24 mars 1851. » A force de soumission et d'humilité, les écoles normales avaient acquis le droit de vivre.

Mais le temps des épreuves pour l'enseignement primaire et pour les écoles normales touchait à sa fin. En 1856, M. Rouland, un esprit libéral autant qu'il s'en pouvait rencontrer au pouvoir en ce temps-là, fut appelé au ministère de l'instruction publique. Son administration fut marquée, en ce qui concerne les écoles normales, par deux mesures qui annoncent qu'une ère nouvelle commençait pour elles, non pas une ère d'émancipation et de réorganisation vraiment libérale, mais de bienveillance relative, nous dirions presque de pardon. Les deux actes dont nous voulons parler sont le décret du 7 août 1861, qui autorisait la création d'un troisième emploi d'adjoint dans les écoles normales où la présence de ce nouvel auxiliaire serait reconnue nécessaire, et celui du 2 août 1862, qui accordait à tout élève-maître sortant des écoles normales une allocation de 100 fr. à titre de frais de première installation comme instituteur public. Au sujet du premier de ces deux décrets, on ne peut s'empêcher de remarquer avec quelle timidité le ministre entrait dans une pareille voie. « Satisfaire à toutes les exigences d'un programme qu'on a parfois trop étendu, disait-il, et qui n'est cependant partout que le développement naturel du programme légal de l'instruction primaire, donner tous les soins désirables à la préparation de cours nombreux et variés, exercer sur les élèves-maîtres une surveillance incessante, tenir journellement au courant les écritures d'administration et de comptabilité, c'est là une tâche à laquelle, aujourd'hui, trois fonctionnaires ne peuvent suffire. » (Circ. du 25 sept. 1861.) C'était l'évidence même, et l'on s'étonne qu'après un exposé si vrai de la situation, le ministre recommande aux recteurs de ne proposer qu'avec la plus extrême réserve la création d'un nouvel emploi d'adjoint. Quoi qu'il en soit, il ne fut pas difficile aux recteurs de bonne volonté de trouver d'excellentes raisons pour justifier la présence d'un troisième adjoint, et à partir de ce jour seulement la position des directeurs et des maîtres devint moins intolérable.

Le ministère de M. Rouland (1856-1863) avait été une période de paix pour les écoles normales. Le ministère de M. Duruy (1863-1869) fut une période de réparation.

Un décret du 26 décembre 1855 avait, pour la première fois, fixé les traitements des directeurs et des maîtres adjoints des écoles normales et les avait répartis en trois classes. Le traitement minimum des directeurs avait été fixé à 2200 fr. et celui des maîtres adjoints à 1000 fr.; le traitement maximum des directeurs à 3000 fr. et celui des maîtres adjoints à 1800 fr. Un des premiers actes de M. Duruy fut de faire signer le décret du 4 septembre 1863, qui relevait le traitement minimum des directeurs et des maîtres adjoints. C'était là comme le don de joyeux avènement du ministre. Quelques semaines plus tard (17 octobre), apprenant que des élèves-maîtres sortis des écoles normales attendaient vainement un emploi, il insiste auprès des préfets pour que les premiers postes d'instituteurs leur soient réservés, et, à défaut de postes de titulaires, les emplois d'adjoints; et, parlant des élèves-maîtres, il s'exprime ainsi : « Ces jeunes gens présentent d'incontestables garanties de capacité et de moralité. Ils forment, l'expérience l'a démontré, l'élite de nos instituteurs. » Cet éloge des écoles normales, cette sollicitude pour les élèves et pour leurs maîtres annonçaient un revirement rassurant dans l'opinion du gouvernement.

Pendant six années, l'intérêt qu'inspiraient les écoles normales à M. Duruy ne se démentit pas; il reste en communication constante avec elles. Le 13 août 1864, il demande aux élèves et aux maîtres de seconder l'heureuse initiative de l'Observatoire de Paris et de relever exactement les observations météorologiques. Le 24 décembre suivant, il recommande l'enseignement de l'arboriculture; le 30 juin 1865, l'enseignement de la musique est rendu obligatoire; le 2 août suivant, l'école normale d'Alger est créée et reçoit une organisation spéciale; le 1er septembre sont instituées les conférences pédagogiques de sortie « sur la mission et les devoirs des instituteurs », et les recteurs sont invités à présider ces réunions; le 17 mai 1866, nouvelle et pressante recommandation sur le même sujet; le 27 août 1867, l'enseignement agricole est fondé dans les écoles normales et un certain nombre de professeurs départementaux d'agriculture sont nommés; le 30 décembre, paraît un arrêté réglant le programme de cet enseignement.

Mais de toutes les mesures prises par M. Duruy, celle qui a exercé l'influence la plus décisive sur l'avenir des écoles normales, c'est le décret du 2 juillet 1866, relatif à la réorganisation de ces établissements. Le but principal de ce décret est de relever le niveau des études et d'élargir le cercle où les avait enfermées le règlement du 24 mars 1851. Déjà la loi du 25 juillet 1865, portant création de l'enseignement secondaire spécial, avait permis (art. 9) d'ajouter au programme de l'enseignement primaire diverses matières, telles que le dessin d'ornement, le dessin d'imitation, la tenue des livres, les éléments de la géométrie et les langues vivantes. Il fallait donc munir les élèves-maîtres en vue de ce nouvel enseignement : aussi la ligne de démarcation que le règlement de 1850 avait établie entre les matières obligatoires et les matières facultatives fut-elle supprimée, et l'enseignement des matières dites facultatives, relégué dans la troisième année, fut réparti sur les trois années du cours. Il ne sera pas établi de programmes nouveaux; mais ceux qui viennent d'être rédigés pour l'enseignement secondaire spécial permettent aux maîtres des écoles normales de donner à leur enseignement, sous l'approbation du recteur, tous les développements que les circonstances comporteront. A l'histoire et à la géographie de la France s'ajoutent des notions d'histoire et de géographie générales; les conférences de sortie sont converties en un cours régulier de pédagogie, des notions d'administration communale et la gymnastique deviennent matières obligatoires. La répartition des matières de l'enseignement dans les trois années est judicieusement fixée par un tableau qui accompagne le décret, tandis qu'une instruction détaillée indique dans quel esprit et dans quelle mesure l'enseignement sera donné désormais.

D'autre part, l'âge d'admission des élèves-maîtres est abaissé de dix-huit à seize ans, au 1er janvier de l'année où a lieu l'examen, et, un peu plus tard (19 mai 1868), au 1er octobre de l'année où les candidats se présentent; en sorte qu'on ne verra plus les jeunes gens qui ont passé par les écoles normales être en retard de deux ou trois années sur leurs concurrents du dehors. L'enquête sur les antécédents du candidat est maintenue, mais, du moins, c'est au maire seulement qu'il appartiendra de délivrer des certificats de bonne conduite. Chose plus importante, le concours d'admission est rétabli et les conditions du concours sont déterminées avec soin par l'arrêté du 31 décembre 1867. On ne se bornera plus à s'informer si les candidats savent lire, écrire, calculer et orthographier à peu près; on leur fera subir un examen sérieux dans lequel seront compris les éléments de l'histoire et de la géographie; de plus, ils pourront demander à être interrogés sur des matières facultatives, chant et dessin. Enfin, pour assurer le recrutement des élèves-maîtres et pour perpétuer dans les familles d'instituteurs les traditions qui font les maîtres d'élite, le ministre songe à créer (circulaire du 20 octobre 1868), auprès des écoles normales, une classe préparatoire où seraient admis gratuitement les fils d'instituteurs qui montreraient d'heureuses dispositions.

La condition des directeurs et des maîtres est aussi améliorée. Ils restent soumis à l'obligation de suivre la plupart des exercices; mais il faut leur donner plus de temps et de liberté, et le ministre imagine un moyen qui a été remis en honneur récemment, et qui consiste à associer les élèves-maîtres de troisième année à la surveillance: outre qu'on soulagera ainsi les maîtres, on accoutumera les élèves à « un usage honnête de la liberté et au sentiment d'une responsabilité sérieuse ». Le ministre se réserve le droit de nommer le directeur, non plus seulement sur la proposition du recteur, mais en le choisissant dans tout le personnel enseignant. Les maîtres-adjoints peuvent, avec l'autorisation du recteur, résider hors de l'établissement, et les vacances des élèves et des maîtres sont fixées à six semaines. non compris le congé de Pâques. Enfin les exercices de l'école annexe sont recommandés d'une façon toute particulière, et le maître chargé de la direction de cette école, qui avait été jusque-là considéré comme un sous-maître (déc. Cons. 3 juillet 1839), est assimilé aux autres maîtres-adjoints. Quant à la commission de surveillance, elle garde les attributions étendues que lui avait conférées le décret du 24 mars 1851 et l'on ne peut que regretter de lui voir conservé le droit de donner, dans son rapport annuel, des notes sur le personnel de l'école.

Sans doute, on peut relever plus d'une lacune dans le règlement du 2 juillet 1866; mais tel qu'il est, il constitue un progrès considérable sur la législation antérieure, et il put rester en vigueur, à peu près sans modifications, jusqu'en 1881. Un des derniers actes du ministère de M. Duruy fut la circulaire du 6 juillet 1869, dans laquelle le ministre, qui avait tant fait pour relever le niveau de l'enseignement des filles, marquait son inten-

tion de convertir les cours normaux en écoles normales d'institutrices. Mais les événements politiques l'empêchèrent de réaliser ce projet. Il quitta le ministère le 18 juillet 1869. Un an plus tard, l'Empire disparaissait.

Ce qu'avait voulu faire M. Duruy pour les écoles normales d'institutrices, l'initiative privée l'avait déjà commencé. La loi de 1850 avait rendu obligatoire l'entretien d'une école primaire de filles pour toutes les communes de 800 habitants, auxquelles « leurs ressources le permettraient ». La loi du 10 avril 1867 avait étendu cette obligation aux communes de 500 habitants. De là des besoins nouveaux. Mais on s'était déjà aperçu, même dans les départements les moins hostiles à l'enseignement congréganiste, que les cours normaux n'offraient pas de sérieuses garanties. Bien qu'il entretînt dans ces établissements un nombre relativement important de bourses, l'Etat parvenait difficilement à y faire accepter son contrôle; les bonnes méthodes y étaient inconnues, l'enseignement médiocre et l'orientation des esprits en désaccord avec le but qu'on se proposait. Quant à l'éducation professionnelle, elle était à peu près nulle, ces cours étant dépourvus d'école annexe. On compara ces résultats avec ceux que donnaient les écoles normales d'instituteurs, et les départements où l'instruction était le plus en honneur commencèrent à convertir leur cours normal en école normale ou à créer de toutes pièces un de ces derniers établissements. Le Jura et l'Orne avaient donné l'exemple en 1842. Le Doubs, les Bouches-du-Rhône et le Loiret en 1843, les Ardennes en 1845, la Corse en 1854, la Haute-Savoie en 1861, le suivirent. L'ordonnance du 30 août 1842 avait régularisé la situation de ces nouveaux établissements et les avait assimilés aux écoles normales d'instituteurs. Presque tous d'ailleurs étaient, à cette époque, dirigés par des communautés religieuses.

IV. — De 1870 à nos jours.

Pendant les premières années de son établissement la troisième République, aux prises avec des périls et des difficultés de toute nature, attaquée par la coalition des partis monarchiques, menacée deux fois dans son principe (24 mai 1873 et 16 mai 1877), eut assez à faire de défendre son existence et de panser les plaies de la France; elle ne put rien entreprendre de définitif en faveur de l'instruction primaire et par conséquent ges écoles normales. Ce n'est pas que cette mrave question ne préoccupât les esprits; jamais, au contraire, les questions d'enseignetecnt n'inspiièrent de plus universelles symp ahies, et diverses tentatives furent faites pour sehouer le joug de la loi de 1850; mais ces efforts éc ouèrent, à l'Assemblée nationale, devant les résistances d'une majorité mal disposée pour 'instruction primaire. Signalons, cependant, durant ces premières années, une lettre éloquente de M. J. Simon, qui, en plein siège (13 octobre 1870), écrivait au maire de Paris pour le supplier de doter enfin la capitale de deux écoles normales primaires qui lui manquaient; la circulaire du 4 mai 1872, dans laquelle le même ministre annonce aux recteurs qu'il se préoccupe de fortifier les études dans les écoles normales et d'y introduire l'enseignement des langues vivantes; l'arrêté du 30 septembre de la même année et le décret du 20 novembre suivant, qui, complétant l'œuvre commencée par les décrets de 1855 et de 1863, fixent les traitements des directrices et des maîtresses adjointes des écoles normales et relèvent ceux des directeurs et des maîtres adjoints.

En 1874, sous le ministère de M. de Fourtou, fut prise, à la date du 21 février, une mesure destinée à renforcer l'enseignement dans les écoles normales, mesure qui a soulevé plus d'une objection, qui a été atténuée dans ses effets par la circulaire du 12 juin 1883, et qui est appelée, nous n'en doutons pas, à disparaître dans un avenir prochain. Nous voulons parler de l'introduction, dans les écoles normales, de professeurs externes empruntés aux lycées et aux collèges, et chargés d'enseigner les matières les plus difficiles du programme. Cette mesure, « qui n'était que transitoire et qui n'était prise qu'à titre d'essai », pouvait avoir sa raison d'être en 1874; elle la perd chaque jour davantage, et elle l'aura perdue tout à fait quand les écoles de Fontenay et de Saint-Cloud auront pourvu les écoles normales primaires d'un nombre suffisant de professeurs.

Les années qui suivent sont à peu près dénuées d'intérêt pour l'objet qui nous occupe, et il nous faut arriver à l'année 1879, c'est-à-dire au premier ministère de M. J. Ferry (4 février 1879-14 novembre 1881), pour trouver des faits nouveaux et, cette fois, de la plus haute portée, dans l'histoire que nous avons entrepris de raconter. A cette époque, la République est à l'abri de toute atteinte et les finances de la France sont prospères: c'est le moment de se mettre à l'œuvre. Avec une élévation d'idées et une sûreté de méthode que nous n'avons pas à louer, M. J. Ferry profita de ces circonstances favorables pour reprendre et mener à bonne fin la réorganisation de notre enseignement primaire, sur les bases posées par la Révolution et depuis longtemps abandonnées, l'obligation, la gratuité, la laïcité. Les écoles normales ne pouvaient manquer d'avoir leur part dans cette œuvre de réorganisation. Aussi voyons-nous, pendant ces années fécondes, se succéder presque sans interruption, outre les grandes lois dont nous n'avons pas à parler ici, mais dont l'exécution devait exercer une si profonde influence jusque dans les écoles normales, les décrets, les arrêtés, les circulaires qui intéressent directement ces établissements. Nous ne pourrons qu'esquisser à grands traits cette page si intéressante des annales des écoles normales, et sur plusieurs points spéciaux nous renverrons le lecteur aux articles déjà parus ou à paraître.

Dès son entrée au ministère, M. J. Ferry prescrivit une enquête sur l'état de l'enseignement scientifique dans les écoles normales, et cette enquête ayant révélé l'insuffisance des instruments de travail mis entre les mains des maîtres et des élèves, des mesures furent prises pour pourvoir, dans le plus bref délai, les collections, les cabinets de physique et les laboratoires de chimie des écoles normales. Le 18 février 1880, le ministre annonçait que les ressources mises à sa disposition lui permettaient de créer immédiatement un quatrième emploi de maître adjoint dans douze écoles normales; la mesure ne devait pas tarder à s'étendre à toutes les autres écoles. Quelques semaines plus tard, — chose nouvelle et bien digne d'un gouvernement démocratique! — il réunissait en un congrès pédagogique les directeurs et un certain nombre de maîtres adjoints, et les consultait sur les questions qui touchent de plus près au régime des écoles normales. Le 7 mai, il décidait que l'indemnité de 100 francs accordée aux élèves-maîtres pourvus du brevet supérieur serait portée à 200 francs, et que des voyages d'études en France et à l'étranger seraient organisés en faveur des plus distingués de ces élèves. Le 5 juin, le certificat d'aptitude à la direction et à l'enseignement des écoles normales était créé et les conditions de l'examen réglées: désormais les établissements auront un personnel enseignant à la hauteur de ses fonctions. Les maîtres pourvus de ce certificat prendront le titre de professeur. Ce titre est conféré aux maîtres adjoints et aux maîtresses adjointes qui, au moment de la promulgation du décret du 5 juin 1880, comptaient dix ans d'exercice et quarante ans d'âge

(décret du 16 décembre 1882), et, pour rehausser la valeur de ce titre, le décret du 23 décembre 1882 décidait, sauf exceptions, que les candidats aux fonctions de directeur, de directrice d'école normale et d'inspecteur primaire devraient en être pourvus. Le 22 juillet 1881, un décret préludait à la réorganisation des écoles normales en introduisant dans le programme des études l'instruction morale et civique, la pédagogie, les travaux manuels, pour les élèves-maîtres, et l'économie domestique, pour les élèves-maîtresses. Ce même décret, reprenant le texte même de l'article 2 de la loi du 28 juin 1833, garantissait la liberté de conscience des élèves-maîtres. Le 16 juin 1880 fut votée la grande loi de la gratuité de l'enseignement primaire, et ses bienfaits s'étendirent aux écoles normales : il n'y a plus dès lors de boursiers, de demi-boursiers, de pensionnaires libres, mais des jeunes gens que l'État prépare à l'enseignement et qu'il instruit gratuitement, assurant ainsi le recrutement des écoles normales non parmi les plus aisés, mais parmi les plus dignes. Ces candidats les plus dignes, il faut le reconnaître, ce n'est ni l'enquête confiée aux inspecteurs primaires, ni les épreuves d'un rapide concours qui peuvent suffire à les désigner : on réunira donc à l'école normale même, selon le vœu formulé par le congrès de 1880, tous les candidats déclarés admissibles, et là, pendant huit ou dix jours, une enquête sérieuse s'ouvrira, sous les yeux du directeur et de ses collaborateurs, sur « les qualités d'esprit et de caractère qui sont les indices sérieux de ce qu'on est convenu d'appeler la vocation ». (Circ. du 17 juin 1880.)

Enfin paraissent les décrets du 29 juillet, du 1er et du 3 août 1881, dont l'ensemble forme la constitution actuelle des écoles normales. Nous ne parlerons pas du décret du 1er août, qui d'ailleurs a été abrogé par ceux du 29 juillet 1882 et du 16 avril 1883 qui règlent aujourd'hui la matière (V. *Gestion économique*). Nous nous arrêterons un peu longuement sur les deux autres décrets, et, en montrant en quoi ils diffèrent de celui de 1866, nous nous efforcerons d'en faire ressortir le caractère et la portée.

« Les écoles normales relèvent du recteur, sous l'autorité du ministre de l'instruction publique » (art. 1er). Ce premier article est toute une révolution dans le régime des écoles normales. Sans doute, par certains côtés, les écoles normales sont encore des établissements départementaux, puisque leurs dépenses d'entretien sont prélevées sur les quatre centimes spéciaux des départements. A ce point de vue, les écoles normales relèvent encore du Conseil général et du préfet. Mais le recteur en a la haute direction, il dirige les études, contrôle tout le personnel enseignant, nomme les élèves-maîtres et, à l'aide des inspecteurs d'académie, exerce une autorité toujours présente. La commission de surveillance est maintenue ; elle peut continuer « à remplir une mission toute paternelle d'inspection et de surveillance ayant trait à la discipline, à la tenue générale de l'établissement, à l'ordre intérieur, à la situation morale des élèves et des maîtres, à tout ce qu'on appelle d'un mot si juste l'esprit de la maison » (circ. du 18 oct. 1881); mais elle n'a plus qualité « pour intervenir dans le règlement des études, pour noter la valeur professionnelle de chaque cours et de chaque professeur ». Toutes choses sont donc remises à leur place.

Le directeur est toujours nommé par le ministre, mais il doit, comme nous l'avons dit plus haut, offrir des garanties de capacité qu'on n'avait pas jusqu'alors exigées de lui. Il reste chargé d'une partie de l'enseignement, mais de la partie la plus élevée, de celle par laquelle s'exerce sur les élèves l'influence la plus profonde, c'est-à-dire la pédagogie, la psychologie et la morale. De plus, la création d'économes spéciaux le débarrasse, non du souci de la direction et de la surveillance générales de la maison, mais du tracas des menues affaires de détail et de la gestion économique; il peut ainsi se donner tout entier à ce qui est sa mission véritable, former des instituteurs et des hommes. Sa situation, améliorée au point de vue matériel, l'est donc encore au point de vue moral, et son autorité s'en accroît.

Le personnel enseignant grandit, lui aussi, en indépendance et en dignité. Les maîtres, qui ont fait leurs preuves devant des jurys d'examen ou dans le service des écoles normales, reçoivent un titre qui les relève aux yeux de leurs élèves et du public. Dès le mois de juillet 1879, le ministre, se préoccupant de ces modestes fonctionnaires, si oubliés et même si sacrifiés jusque-là, écrivait aux recteurs de prendre les mesures nécessaires pour que les conditions de leur vie matérielle, dans l'intérieur de l'école, fussent améliorées, pour qu'on mît à leur disposition une salle commune de travail, pour qu'on leur accordât des prestations en nature et que l'on se départît du règlement qui leur mesurait si parcimonieusement le vivre et le couvert. Ce n'était qu'un commencement : le 21 octobre de la même année, une nouvelle circulaire définissait, avec une grande largeur de vues, la mission et le rôle des maîtres adjoints et invitait les recteurs à rechercher les moyens de diminuer pour eux le poids de la surveillance, et particulièrement de la surveillance de nuit « qui les rebute », soit en confiant ce service à des maîtres célibataires, soit en augmentant le personnel, soit, comme le voulait M. Duruy, en associant les élèves eux-mêmes à la surveillance. Le décret du 29 juillet 1881, en autorisant les recteurs à nommer, là où besoin serait, des surveillants spéciaux, alla plus loin encore dans cette voie et l'on put craindre un instant que les maîtres adjoints et les professeurs ne se désintéressassent plus que de raison, en dehors des heures de classe, du travail des élèves, de la formation de leurs habitudes et de leur caractère. D'autre part, on s'imagina, bien à tort, que le ministre avait entendu créer, dans chaque école normale, un service spécial de surveillance, analogue à celui qui existe dans les établissements d'enseignement secondaire, alors qu'il s'agissait seulement de débarrasser le personnel enseignant de la tâche ingrate de surveiller les élèves dans des moments où il ne peut exercer sur eux aucune action éducatrice, et de former, en les associant à l'enseignement, une pépinière de jeunes maîtres que leur aptitude professionnelle aurait désignés au choix des recteurs et qui, ayant des loisirs, pourraient travailler à leur instruction personnelle et se préparer à subir des examens plus sérieux. La pensée du ministre ne fut pas comprise, l'institution dévia, et il fallut revenir en arrière. La circulaire du 12 juin 1883 signala l'abus et invita les recteurs à ne confier désormais le service de la surveillance intérieure à des maîtres spéciaux qu'autant qu'il ne se trouverait pas dans l'établissement de maître adjoint ou de professeur célibataire pouvant s'occuper de ce soin matériel. Enfin la circulaire du 5 février 1884 a réglé ce service sur les bases suivantes : Les professeurs et les maîtres adjoints ne sont pas tenus d'intervenir « dans les soins domestiques qui sont nécessaires au bon ordre de la maison, au bon entretien des objets, au bon emploi du temps, à la ponctualité des exercices, à l'uniformité des heures de travail, de repos, d'étude » ; c'est affaire de l'économe et du directeur ; mais ils doivent rester les amis et les guides des élèves, se préoccuper de leurs travaux et de leur éducation, comme un père vigilant se préoccupe des travaux et de l'éducation de ses enfants; ils visiteront les études, non pour y faire

régner le silence, mais pour y distribuer des conseils et apporter une aide; ils se mêleront à la vie active des élèves, aux promenades, aux récréations, non pour y montrer le visage d'un surveillant morose, mais pour y exercer « cette succession d'influences intimes et pénétrantes qui constitue vraiment la discipline des esprits ». Quant à l'ordre matériel, il faut s'en remettre aux élèves pour l'établir eux-mêmes, sous la surveillance éloignée, mais toujours présente, du directeur. C'est ce régime nouveau d'un caractère à la fois « libéral et familial », qui est en vigueur aujourd'hui dans les écoles normales. Malgré ces hésitations dans la recherche d'un problème dont la solution n'est pas sans difficulté, on peut dire que le personnel enseignant des écoles normales est enfin délivré de la lourde chaîne qui pesait sur lui depuis de longues années : la muraille que le règlement du 24 mars 1851 avait élevée autour des écoles normales et dans laquelle le règlement de 1866 avait fait une première brèche, est définitivement renversée. Le couvent laïque qu'on s'était ingénié à organiser a cessé d'exister non seulement pour les maîtres, mais aussi pour les élèves.

Les sorties, proscrites avec tant de soin par les règlements antérieurs, sont établies, et les élèves-maîtres cessent d'être séparés du reste du monde. Les pratiques religieuses, qui leur étaient imposées, deviennent facultatives, et leur liberté de conscience reçoit une nouvelle consécration. L'aumônier ne réside plus dans l'école, et, la loi sur la laïcité ayant été promulguée peu de temps après, cette charge est supprimée (déc. du 9 janvier 1883). L'enseignement religieux n'est plus donné dans l'établissement, mais toute liberté est accordée aux élèves pour remplir au dehors leurs devoirs religieux. La retenue est supprimée; l'exclusion définitive ne peut être prononcée que par le ministre; le secret de la correspondance doit être respecté (circ. du 26 décembre 1882) ; les années passées à l'école normale comptent, à partir de dix-huit ans, si l'élève est pourvu du brevet élémentaire, pour la réalisation de l'engagement décennal et pour l'avancement dans les fonctions d'enseignement primaire.

L'âge d'admission est abaissé à quinze ans au 1er janvier de l'année où les candidats se présentent, et, quelques mois plus tard, cette limite est reportée, par mesure provisoire, à quinze ans au 1er octobre. La production des certificats délivrés par les autorités locales est supprimée, comme une formalité inutile, mais les inspecteurs primaires restent chargés de s'enquérir des antécédents des candidats, et la nouvelle forme de concours, instituée par le décret du 21 janvier 1881, est confirmée.

Enfin, comme l'avait déjà fait prévoir le décret du 21 janvier 1881, le cadre de l'enseignement est définitivement élargi par le décret du 29 juillet 1881. Depuis longtemps, on réclamait de toutes parts des programmes détaillés qui fixassent l'étendue et les limites de l'enseignement dans les écoles normales. Dès le mois de janvier 1881, le programme le plus impatiemment attendu, parce qu'il concerne des matières nouvelles et délicates, le programme de l'instruction morale et civique, ainsi que celui du cours de pédagogie, est arrêté en Conseil supérieur et porté à la connaissance du personnel enseignant. Le 3 août suivant, tous les autres programmes sont publiés et accompagnés d'une instruction générale sur la méthode à suivre pour les appliquer. Désormais le champ de l'enseignement est nettement circonscrit; la matière des études est judicieusement répartie entre les trois années du cours et le nombre de leçons que chaque enseignement comporte est déterminé. Les maîtres savent où ils doivent aller et jusqu'où ils doivent aller et par quelles méthodes : l'unité succède à la diversité des interprétations; la règle, à l'incohérence. Peut-être faut-il regretter qu'une trop large place ait été faite dans ces programmes à l'enseignement scientifique; qu'on ait réservé trop peu de temps pour les études littéraires, si étrangères aux élèves jusqu'à leur entrée à l'école. L'expérience le dira, et quand elle aura suffisamment parlé, rien ne sera plus facile que de rétablir un équilibre qui nous paraît rompu.

Nous ne pouvons donner ici le texte des programmes du 3 août 1881. On le trouvera, pour la plupart des matières d'enseignement, dans la IIe PARTIE de ce Dictionnaire (deuxième tirage), à la suite des divers articles consacrés à ces matières. Mais nous croyons devoir reproduire in-extenso l'*Emploi du temps* et le *Tableau de la répartition des matières d'enseignement*. L'*Emploi du temps* étant le même, sauf quelques légères différences, pour les écoles normales d'instituteurs et les écoles normales d'institutrices, nous donnerons le texte relatif aux écoles d'instituteurs, en signalant au passage les points où le texte relatif aux écoles d'institutrices diffère de celui-là :

EMPLOI DU TEMPS.

« Article 1er. — L'emploi des journées, autres que les jeudis, dimanches et jours de fête, est réglé ainsi qu'il suit dans les écoles normales primaires d'instituteurs (d'institutrices) :

» Il sera donné huit heures au moins au sommeil.

» Sur les heures de la journée, six environ seront employées aux soins de propreté, repas, récréations et exercices corporels.

» Des heures réservées au travail, cinq au moins seront consacrées au travail personnel, aux lectures et à la préparation des classes en étude.

» Aucun cours n'aura lieu le dimanche, non plus que dans l'après-midi du jeudi; l'emploi de ces journées sera réglé par le directeur (la directrice) conformément aux prescriptions des articles 31, 32 et 33 du décret du 29 juillet 1881. (L'art. 31 a été modifié par le décret du 9 janvier 1883.)

» Art. 2. — Les élèves-maîtres (élèves-maîtresses) sont, à tour de rôle, exercés à la pratique de l'enseignement, sous la direction du maître (des maîtresses) chargé de l'école annexe (et de l'école maternelle), conformément aux dispositions de l'art. 6 du décret du 29 juillet 1881.

» Les élèves de première année assistent à ces exercices ; les élèves de deuxième année remplissent les fonctions d'instituteurs adjoints (d'institutrices adjointes) ; ceux (celles) de troisième année peuvent être plus particulièrement associés à la direction de la classe (ou de l'école maternelle).

» Le nombre des élèves-maîtres (élèves-maîtresses), détachés à l'école annexe (et à l'école maternelle) est proportionné à l'effectif de l'école normale et calculé de manière que chaque élève fasse au moins vingt jours (trente jours pour les élèves-maîtresses) d'enseignement pratique par an.

» La répartition des cours à l'école normale est faite de telle sorte que les leçons les plus importantes soient placées en dehors des heures que les élèves-maîtres (élèves-maîtresses) passent à l'école annexe (ou à l'école maternelle).

» Art. 3. — Les élèves de troisième année et, pendant le second semestre, ceux (celles) de deuxième année, sont fréquemment exercés, soit en classe, soit dans des conférences, à l'enseignement oral sur chacune des matières du programme d'études. Sous la direction de leurs professeurs, ils (elles) rendent compte d'une leçon ou d'une lecture, expliquent un texte français, corrigent un devoir, exposent une question du cours ou les résultats d'un travail personnel.

» Les élèves de troisième année font, en outre, à tour de rôle, des leçons devant leurs profes-

seurs et les élèves-maîtres (élèves-maîtresses). Cet exercice a lieu de préférence le jeudi ou le dimanche. La leçon dure une demi-heure au plus. Elle porte sur un sujet d'enseignement ou de méthode choisi par l'élève et agréé par le directeur (la directrice). Elle donne lieu, de la part des élèves, à des observations critiques qui sont complétées ou rectifiées par les professeurs et le directeur (la directrice).

» Art. 4. — Le directeur (la directrice) veillera à ce que l'enseignement de l'école normale ne soit, dans aucune de ses parties, détourné du but auquel il doit tendre ; il (elle) veillera particulièrement à ce que les différents professeurs ne cèdent pas à la préoccupation exclusive de préparer leurs élèves aux examens du brevet, mais s'efforcent de leur faire acquérir les qualités intellectuelles et morales indispensables à l'instituteur (à l'institutrice).

» Il (elle) leur recommandera d'éviter la recherche des détails, des subtilités et des curiosités qui feraient perdre à l'enseignement des écoles normales son caractère pratique et professionnel. Il (elle) s'assurera que les devoirs écrits des élèves-maîtres (élèves-maîtresses) sont corrigés et annotés avec soin par les professeurs et qu'il est donné un temps suffisant, dans tous les cours, aux interrogations et aux récapitulations.

» Il (elle) proscrira l'usage des manuels faits en vue de l'examen, l'abus des cours dictés, des copies, des cahiers dits de mise au net, de tout procédé qui encouragerait le travail machinal et tendrait à substituer un effort de mémoire à un effort de réflexion.

» Il (elle) prendra soin que, dans tous les cours professés à l'école et dans les exercices de l'école annexe (ou de l'école maternelle), il soit fait une large part à l'étude des méthodes et des procédés propres à l'enseignement primaire. (Enfin, en dehors des heures de classe et d'étude, elle s'efforcera, par des conseils et des directions pratiques, d'initier les élèves-maîtresses à tout ce qui concerne les travaux et les soins du ménage).

» Art. 5. — La répartition des matières d'enseignement dans les écoles normales d'instituteurs (d'institutrices) est réglée par année et par cours, conformément au tableau ci-après. »

TABLEAU DE LA RÉPARTITION DES MATIÈRES D'ENSEIGNEMENT DANS LES ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTEURS.

	Heures par semaine.		
MATIÈRES D'ENSEIGNEMENT.	1re année.	2e année.	3e année.
Matières d'enseignement demandant une préparation :			
Instruction morale et civique...	2	2	1/2 (1)
Pédagogie et administration scolaire........	1	1	1 1/2 (2)
Langue et éléments de littérature française........	7	5	4
Histoire........	4	3	3
Géographie........	1	1	1
Arithmétique........	2	3	3
Géométrie........	1	2	3
Physique........	1/2 (3)	2	2
Chimie........	1/2 (4)	2	1
Sciences naturelles........	1	1	2
Agriculture et horticulture.....	»	2	1
Total des heures d'enseignement demandant une préparation........	20	23	22
Matières ne demandant pas de préparation :			
Écriture........	3	1	»
Dessin........	4	4	4
Chant et musique........	2	2	2
Total général des heures d'enseignement........	29	30	28
Enseignement donné pendant les récréations :			
Gymnastique........	3	3	3
Travaux agricoles et manuels..	4	4	4
Matière facultative :			
Langues vivantes........	2	2	2

(1) Une heure par semaine pendant un semestre. — (2) Deux heures pendant un semestre, une heure pendant l'autre. — (3) Une heure pendant un semestre. — (4) Une heure pendant l'autre semestre.

TABLEAU DE LA RÉPARTITION DES MATIÈRES D'ENSEIGNEMENT DANS LES ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTRICES.

MATIÈRES D'ENSEIGNEMENT.	1re année.	2e année.	3e année.
Matières d'enseignement demandant une préparation :			
Instruction morale et civique...	1	1	1
Pédagogie et administration scolaire........	1	1	1
Langue et éléments de littérature française........	6	5	4
Histoire........	4	3	3
Géographie........	1	1	1
Arithmétique........	3	3	3
Physique........	»	1/2 (1)	1
Chimie........	»	1	1/2 (2)
Sciences naturelles........	1	1	1 1/2 (3)
Économie domestique et hygiène.	»	1/2 (4)	1
Total des heures d'enseignement demandant une préparation........	17	17	17
Matières ne demandant pas de préparation :			
Écriture........	3	1	»
Travaux de couture........	3	3	3
Dessin........	4	4	4
Chant et musique........	2	2	2
Total général des heures d'enseignement........	29	27	26
Enseignement donné pendant les récréations :			
Gymnastique........	2	2	2
Herborisation et jardinage......	2	2	2
Matière facultative :			
Langues vivantes........	2	2	2

(1) Une heure pendant un semestre. — (2) Une heure pendant un semestre. — (3) Deux heures pendant un semestre, une heure pendant l'autre. — (4) Une heure pendant un semestre.

L'institution des écoles annexes, si intéressante au point de vue de l'éducation professionnelle des élèves-maîtres, ne pouvait manquer d'être, elle aussi, l'objet de la sollicitude de l'administration. Les directeurs de ces écoles ne sont plus considérés comme des fonctionnaires d'ordre inférieur; ils sont déchargés de toute participation à la surveillance, et ils ont rang de professeur, s'ils en ont le titre. Mais ce qui importe, c'est que l'apprentissage fait à l'école annexe par les élèves-maîtres soit fructueux. Pour cela, deux conditions principales sont nécessaires : la première, c'est que le directeur de cette école soit un maître d'élite; la seconde, c'est que les exercices de l'école annexe ne fassent pas tort aux études proprement dites, et réciproquement. La première partie du problème semble facile à résoudre, puisqu'il suffit de faire aux directeurs des écoles annexes une situation telle que les professeurs les plus capables ambitionnent ces fonctions. La seconde offre plus de difficultés et ne semble pas encore résolue. On a cherché différents moyens (circ. du 20 octobre 1880 et du 6 février 1881) de concilier les exigences de cette double préparation, sans avoir encore rencontré, croyons-nous, une solution satisfaisante. Peut-être la révision des règlements relatifs aux brevets de capacité, qui s'élabore en ce moment, permettra-t-elle de trouver une combinaison qui donne satisfaction à des intérêts également précieux.

Nous avons omis, à dessein, de parler jusqu'ici de l'importante loi du 9 août 1879, parce que cette loi, en raison de son importance même, méritait une place à part.

On sait quelle en est la portée et l'économie. Elle rend obligatoire pour tous les départements

« l'installation première et l'entretien » d'une école normale primaire d'instituteurs et d'une école normale d'institutrices. Toutefois « un décret du président de la République peut, sur l'avis conforme du Conseil supérieur de l'instruction publique, autoriser deux départements à s'unir pour fonder et entretenir en commun, soit l'une ou l'autre de ces écoles, soit toutes les deux. » Un délai de quatre années est accordé aux départements pour exécuter la loi (art. 1 et 2). Les autres articles règlent les voies et moyens d'exécution.

En ce qui concerne les écoles normales d'instituteurs, la loi de 1879 ne fit que confirmer ce qui avait été fait dans la plupart des départements, grâce à l'initiative des Conseils généraux et malgré la faculté redoutable que leur avait accordée la loi de 1850. Quand la loi de 1879 fut promulguée, il y avait en France 79 écoles normales d'instituteurs, recevant une population de 3 483 élèves. Huit départements en manquaient encore; mais le Lot-et-Garonne, le Morbihan, le Pas-de-Calais et l'Oise ont satisfait, en 1879, en 1883 et en 1884 à l'obligation que leur imposait la loi, et les départements de la Haute-Savoie, de la Charente, des Côtes-du-Nord et du Lot sont sur le point de s'y conformer. Ajoutons que l'Algérie compte deux écoles normales d'instituteurs, et que les trois dernières écoles normales qui fussent encore dirigées par des congréganistes (Cantal, Finistère et Seine-Inférieure) sont aujourd'hui laïcisées. Rappelons, pour finir sur ce point, que des associations protestantes ont ouvert à Mens, dans l'Isère, en 1833, à Dieulefit, dans la Drôme, en 1834, et à Montbéliard, dans le Doubs, en 1838, des établissements destinés à recruter le personnel des instituteurs protestants : ces établissements, où l'Etat entretient des bourses et où il exerce un droit d'inspection, sont connus sous le nom d'écoles modèles (V. *Ecoles modèles protestantes*). Il y a aussi deux écoles analogues, mais libres, à Courbevoie, pour assurer le recrutement des instituteurs protestants de la Seine.

Les conséquences de la loi de 1879 furent bien autrement importantes pour les écoles normales d'institutrices. Nous les avons vues naître vers 1840 et s'organiser sous la protection de l'ordonnance du 30 août 1842. Le mouvement ne s'accentua pourtant qu'à partir de 1870. Aux huit écoles normales que nous avons nommées, onze nouvelles s'ajoutèrent d'abord, de cette date à 1879, dans les départements de l'Isère, de l'Eure-et-Loir, de Saône-et-Loire et de l'Yonne (1872); de l'Allier (1873); de la Seine et de l'Algérie (1874); de l'Hérault, du Rhône et de la Somme (1876); et de la Côte-d'Or (1879). Ces dix-neuf écoles normales recevaient six cents élèves et elles s'étaient peu à peu dégagées des liens qui les unissaient aux congrégations. En 1879, il n'y en avait plus que huit qui ne fussent pas laïcisées. Elles l'ont été toutes depuis. Grâce à la loi du 9 août, les écoles normales d'institutrices se sont développées rapidement : leur nombre est aujourd'hui de soixante-trois. Pour l'année 1885, on annonce l'ouverture de cinq de ces établissements dans les Basses-Alpes, l'Eure, le Finistère, l'Ille-et-Vilaine et le Vaucluse. Dans les Alpes-Maritimes, l'Aveyron, le Calvados, les Côtes-du-Nord, la Creuse, l'Indre, les Landes, le Lot, le Maine-et-Loire, la Manche, la Mayenne, la Meuse, la Savoie, le Tarn, le Var et la Vienne, la question est résolue en principe, et il ne paraît pas que quelques-uns de ces départements aient l'intention d'user de la faculté qu'ils ont de s'unir pour créer et entretenir, à frais communs, un établissement interdépartemental. Ajoutons que, médiocrement installées au début, les anciennes écoles normales d'institutrices ont reçu, comme les écoles normales d'instituteurs, de nombreuses et importantes améliorations matérielles, tandis que les écoles nouvelles étaient construites dans des conditions tout à fait favorables. Disons enfin qu'après un essai pour organiser, dans les départements, des cours spéciaux où se formeraient les directrices d'écoles maternelles, les écoles normales d'institutrices ont été chargées de ce soin et qu'elles sont en état de rendre très utilement ce nouveau service, puisque, en vertu du décret du 29 juillet 1881, elles doivent être pourvues d'une école maternelle.

Ainsi, à l'heure présente, on peut dire qu'après bien des vicissitudes, le grand service de l'instruction primaire est muni de ses organes les plus indispensables, et que désormais le recrutement des instituteurs et des institutrices est assuré dans les conditions les plus conformes à l'esprit moderne.

Ecoles normales supérieures de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud. — Tout n'était pas dit cependant. A ces écoles normales qui s'ouvraient de toutes parts, il fallait un personnel dont l'instruction et l'aptitude pédagogique fussent à la hauteur de la mission qui allait lui échoir.

Pour les écoles normales d'institutrices, le besoin était urgent : sans doute, l'ancien personnel avait rendu d'inestimables services et on pouvait compter sur son dévouement; mais il était insuffisant comme nombre, et ses titres de capacité ne répondaient plus aux besoins nouveaux. De là, la pensée de créer une école de haute culture intellectuelle et pédagogique, destinée à recruter le personnel enseignant des écoles normales d'institutrices, comme celles-ci assuraient le recrutement des écoles communales. On a indiqué ailleurs (V. *Ecole normale supérieure d'institutrices*, p. 768) les origines et les débuts de l'école de Fontenay-aux-Roses. Nous n'en reparlerons que pour signaler les modifications introduites dans son organisation par l'arrêté du 30 décembre 1882. Cet arrêté, que nous croyons devoir reproduire intégralement, est ainsi conçu :

« Art. 1er. — Un concours pour l'admission à l'école normale primaire supérieure d'institutrices, à Fontenay-aux-Roses, est ouvert tous les ans, dans le courant du mois de juillet. Un arrêté fixe la date et le jour de l'ouverture de ce concours, qui est annoncé deux mois au moins à l'avance.

» Art. 2. — Pour être admises à concourir, les aspirantes doivent être célibataires ou veuves, avoir vingt ans au moins et vingt-cinq ans au plus au 1er octobre de l'année où elles se présentent;

» Avoir contracté un engagement décennal dans les termes de l'article 18 du décret du 29 juillet 1881;

» Etre pourvues du brevet supérieur ou d'un diplôme de bachelier;

» Et produire un certificat de médecin constatant leur aptitude à remplir les fonctions de l'enseignement.

» Art. 3. — Des dispenses d'âge pourront être exceptionnellement accordées par le ministre, sur la proposition du recteur.

» Art. 4. — Les inscriptions sont reçues : dans les départements, au secrétariat de l'inspection académique; à Paris, au ministère de l'instruction publique (6e bureau de la direction de l'enseignement primaire).

» La liste d'inscription est close quinze jours au moins avant l'ouverture du concours.

» A leur demande d'inscription, les aspirantes joignent leur extrait de naissance, leurs diplômes et une notice individuelle faisant connaître les différentes fonctions qu'elles ont remplies dans l'enseignement public ou libre.

» La liste des aspirantes admises à prendre part au concours est arrêtée par le ministre.

» Art. 5. — Nulle aspirante n'est admise à se présenter plus de trois fois.

» Art. 6. — L'examen d'admission comprend des épreuves écrites, qui sont éliminatoires, et des épreuves orales.

» Art. 7. — Les épreuves écrites se font au chef-lieu du département où l'inscription a été reçue ; elles ont lieu sous la surveillance de l'inspecteur d'académie, ou, à son défaut, d'un délégué agréé par le recteur.

» Elles comprennent trois compositions :

» Pour les aspirantes de la section des lettres :

» 1° Une composition française (dont le sujet pourra être un récit, une lettre, une analyse littéraire, la discussion d'une maxime, le développement d'une règle de grammaire, etc.) ;

» 2° Une composition sur un sujet d'histoire de France, qui pourra être accompagné de questions géographiques ;

» 3° Une composition sur un sujet de pédagogie.

» Pour les aspirantes de la section des sciences :

» 1° Une composition sur un sujet de mathématiques ;

» 2° Une composition sur des sujets de physique, de chimie et de sciences naturelles ;

» 3° Une composition sur un sujet de pédagogie.

» La composition de pédagogie pourra être commune aux aspirantes des lettres et à celles des sciences.

» La durée de chacune de ces compositions est de trois heures.

» Les sujets de composition sont choisis par le ministre, sur la proposition de la commission d'examen, et adressés aux inspecteurs d'académie sous un pli cacheté qui est ouvert en présence des aspirantes.

» Les compositions sont, immédiatement après chaque séance, adressées au ministre par l'inspecteur d'académie, qui y joint le procès-verbal de la séance.

» Art. 8. — Les compositions écrites sont corrigées à Paris par une commission nommée chaque année par le ministre.

» Les aspirantes reconnues admissibles sont appelées à Paris pour y subir les épreuves orales.

» Art. 9. — Les épreuves orales consistent en interrogations, lectures, corrections de devoirs, exposés faits de vive voix après une courte préparation, etc. »

A l'heure actuelle, l'école de Fontenay-aux-Roses a déjà rendu de signalés services aux écoles normales primaires et, par elles, à tout l'enseignement des filles. En quatre années, elle a reçu 193 élèves ; 68 suivent en nov. 1884 les cours de l'école et se préparent soit au professorat, soit à la direction ; 22 directrices, 15 déléguées dans les fonctions de directrice, 2 directrices d'école annexe, 53 professeurs de l'ordre des lettres ou de l'ordre des sciences et 11 déléguées dans les fonctions de maîtresses adjointes, en tout 103 fonctionnaires d'élite sorties de Fontenay, exercent en 1884 dans les écoles normales des départements.

La qualité et l'importance des services rendus par l'école de Fontenay décida l'administration à fonder une école analogue pour assurer le recrutement du personnel enseignant des écoles normales d'instituteurs. Ce n'est pas que, de ce côté, il y eût à pourvoir à des besoins aussi nombreux et aussi urgents : il ne restait plus que quelques écoles normales d'instituteurs à ouvrir et, quoiqu'il y eût encore plus d'un vide à combler, en raison des créations récentes d'emploi, le personnel dans ces écoles était, à la rigueur, à peu près suffisant comme nombre. Mais on pensa, avec raison, d'une part, qu'il fallait élever le niveau de l'enseignement dans ces établissements afin d'avancer le jour où ils pourraient se suffire à eux-mêmes, et, d'autre part, qu'il était indispensable, autant que juste, de fournir aux maîtres de ces écoles les moyens pratiques de conquérir le titre de professeur qu'on exigeait d'eux désormais. On avait bien institué, à Paris, un comité chargé d'indiquer, chaque mois, aux candidats au professorat un certain nombre de sujets de devoirs et de leur renvoyer ces devoirs avec des corrections et des annotations : on avait bien créé, en leur faveur, une bibliothèque circulante au Musée pédagogique. Mais quels que fussent les mérites de ces institutions et quels que soient les services qu'elles rendent encore aujourd'hui, il était évident que cet enseignement intermittent et à distance ne pouvait remplacer l'exemple et l'enseignement vivant d'un professeur habile. Il était non moins évident que le loisir et les instruments de travail, tout autant que des directions suffisamment présentes, manquaient à des jeunes gens qui travaillaient seuls et qui consacraient à leurs fonctions la meilleure part de leur temps. Pour leur venir en aide, l'administration ouvrit, à Sèvres (arrêté du 9 mars 1881), des cours préparatoires au professorat : ces cours devaient durer trois mois.

Il ne pouvait s'agir de refaire, ni même de compléter, en un si court laps de temps, l'instruction des maîtres qui y seraient admis ; ce qu'on se proposait, c'était de les initier aux bonnes méthodes d'enseignement, de leur faire entendre d'excellentes leçons et de leur montrer comment on travaille utilement pour soi et comment on communique aux autres ce que l'on sait. On appela à Sèvres quarante maîtres adjoints, choisis parmi ceux « qui, par le degré d'instruction qu'ils possédaient déjà, par leur âge et par leur bonne volonté, étaient le mieux préparés à tirer un profit sérieux des moyens d'enseignement qui étaient mis à leur disposition ». Entrés le 11 avril, ces jeunes gens subirent les examens du certificat d'aptitude vers le milieu de juillet. La plupart réussirent. Ce résultat encourageant décida le ministre à renouveler l'essai en 1882 : cette fois, les cours devaient durer une année, et ce fut au concours que leur recrutement se fit. Les élèves furent réunis, non plus à Sèvres, mais dans les dépendances du château de Saint-Cloud, appropriées à leur destination nouvelle, et le 30 décembre 1882 un décret, rendu sur l'avis du Conseil supérieur, transforma les cours préparatoires en une école définitive, qui prit le nom d'école normale supérieure d'enseignement primaire. La durée des cours était fixée à deux années. L'école était gratuite et pouvait recevoir des internes et des externes. Un arrêté, en date du même jour, détermina le régime intérieur, les conditions du concours d'admission et le programme de l'enseignement. Ce règlement ne différant pas sensiblement de celui qui a été adopté pour l'école de Fontenay, nous nous dispenserons de le reproduire.

L'école de Saint-Cloud entre dans la troisième année de son existence. Elle a reçu jusqu'à ce jour 92 élèves internes et 7 élèves externes, auxquels il faut ajouter dix élèves de l'école du travail manuel qui ont obtenu, leurs études techniques terminées, de suivre les cours pendant un an. Quarante-deux élèves internes et quatre élèves externes sont présents actuellement (nov. 1884) à l'école. Sur les 50 élèves qui lui appartiennent en propre, 43 sont aujourd'hui pourvus du certificat d'aptitude au professorat et enseignent dans les écoles normales primaires. Les neuf autres remplissent des fonctions de maîtres adjoints délégués. Un décret, en date du 4 septembre 1884, a réuni l'école spéciale du travail manuel à l'école de Saint-Cloud, et désormais les élèves de ce dernier établissement recevront, à la fois, un enseignement théorique et technique complet. [E. Jacoulet.]

On pourra consulter en outre les articles *Gestion économique des écoles normales*, *Elève-maître*, *Directeur d'école normale*, *Maître-adjoint*, *Professeur d'école normale*, *Surveillance*.

PAYS ÉTRANGERS.

ALLEMAGNE. — Les établissements destinés à la préparation professionnelle des instituteurs et des institutrices portent en Allemagne le nom de *séminaires* (*Seminarien*); plus rarement on les désigne par l'appellation d'*établissements pour la formation des maîtres* (*Lehrerbildungsanstalten*).

Avant d'indiquer l'état actuel de ces établissements dans chacun des Etats de l'Allemagne, nous résumerons, d'après l'*Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens* du Dr Schmid, les faits généraux les plus importants qui se rattachent à la création des séminaires allemands, de la fin du XVIIe siècle jusqu'à 1870.

C'est vers la fin du XVIIe siècle que furent fondés en Allemagne les premiers séminaires. Le duc de Saxe-Gotha Frédéric II ordonna en 1698 que dix instituteurs choisis parmi les plus capables réuniraient chacun dans leur maison les jeunes gens qui se destinaient à l'enseignement dans les écoles publiques, et les feraient étudier sous leur direction; mais l'existence de ces *seminarii scolastici* fut seulement de courte durée, faute d'argent pour indemniser les maîtres. Vers la même époque, le célèbre éducateur piétiste Francke* instituait dans son *Pædagogium* de Halle une classe spéciale pour la préparation des futurs maîtres, classe dont les élèves se recrutaient parmi les pensionnaires de la table gratuite de son orphelinat. Un disciple de Francke, Schienmeyer, qui avait créé en 1732 un orphelinat à Stettin, y joignit, sur l'ordre du roi de Prusse, un *Seminarium* destiné à fournir « d'habiles maîtres d'école et sacristains » (*geschickte Schulmeister und Küster*). Un ordre royal adressé en 1736 à l'abbé Steinmetz, du monastère de Bergen, prescrit l'ouverture d'un établissement analogue; les élèves-maîtres devront « être bien instruits dans la lecture, l'écriture et le calcul, au moins les quatre règles, et par-dessus tout être mis en état d'enseigner à la jeunesse les premiers principes du christianisme » (*Es müssen sothane* Subjecte *im Lesen, Schreiben und Rechnen, wenigstens was die vier* species *betrifft, recht fertig, vor allen Dingen aber im Stande sein, der Jugend* prima principia Christianismi *beizubringen*). Enfin, en 1748, Hecker*, disciple de Francke comme Schienmeyer, et le fondateur de la *Realschule* de Berlin, ouvrit à son tour dans cette ville un séminaire qui, d'abord simple établissement privé, obtint en 1753 une subvention du gouvernement et prit le caractère d'une école publique destinée à former des instituteurs pour les écoles rurales du Brandebourg.

Les élèves du séminaire de Berlin se divisaient en simples aspirants (*Präparanden*), et en séminaristes proprement dits, choisis parmi les aspirants qui montraient le plus d'aptitudes; le régime des séminaristes était l'internat gratuit. L'enseignement était donné par cinq maîtres; il portait sur les branches suivantes : Religion chrétienne (explication du petit catéchisme de Luther); lecture et explication de passages de la Bible; répétition des sermons entendus le dimanche; explication des cantiques de la liturgie; lecture, avec explication de la meilleure méthode pour enseigner à lire aux enfants; langue allemande, avec exercices de rédaction; calligraphie et orthographe; calcul, avec notions sur les mesures et monnaies usuelles; géographie et statistique, avec des notions sur la législation prussienne; histoire; histoire naturelle, dans ses rapports avec l'agriculture (en outre, notions de météorologie, et les règles les plus importantes de l'hygiène et de la médecine); instructions pratiques, consistant en préceptes sur la façon d'enseigner aux plus jeunes élèves l'alphabet et la lecture et de les occuper utilement, et sur la manière de faire le catéchisme aux élèves plus âgés; notions sommaires de pédagogie et de méthodologie; musique vocale; préceptes de bonne conduite chrétienne et morale. Les élèves qui en avaient le temps et qui montraient des dispositions suivaient les classes de mathématiques pratiques de la *Realschule*, pour y acquérir des connaissances utiles en arpentage, en mécanique, en astronomie physique et en architecture civile; ils pouvaient aussi suivre les classes de dessin et toutes les autres leçons de cet établissement; enfin ils apprenaient à connaître l'horticulture, l'arboriculture et la sériciculture. Le séminaire fondé par Hecker, après avoir subsisté soixante-neuf ans à Berlin, fut transféré à Potsdam en 1817, puis de là à Köpenick, où il existe encore.

C'est sous l'influence du piétisme que naquirent, à la même époque que le séminaire de Berlin ou dans les années suivantes, les séminaires de Rudolstadt en 1747, de Hanovre en 1751, de Wolfenbüttel (Brunswick) en 1753, de Helmstadt en 1773 (réuni en 1813 à celui de Wolfenbüttel), de Minden (Westphalie) en 1776 (fermé en 1811). D'autre part, Felbiger* fondait en 1763 le séminaire catholique de Breslau. Cette même ville vit s'ouvrir encore en 1767 un séminaire protestant fondé par Rambach, qui fut plus tard réorganisé sous la direction de Harnisch* en 1812. Dans la Prusse orientale, un séminaire fut établi à Klein-Dexen vers 1772; il fut transféré plus tard à Preussisch-Eylau. L'électorat de Bade eut son séminaire en 1769, à Karlsruhe; il était réuni au gymnase, dont il a été séparé plus tard, pour être réorganisé en 1824. La Bavière eut le sien à Würzburg en 1771. Celui de Halberstadt, fondé par le chapitre de cette ville, s'ouvrit en 1778; il a été réorganisé en 1822.

Le mouvement provoqué par les philanthropinistes* suscita aussi plusieurs fondations de séminaires : c'est à l'influence de leurs idées qu'est due, entre autres, la création des séminaires d'Idstein (Nassau) en 1779 (réorganisé en 1827); de Meiningen la même année (réuni plus tard à celui de Hildburghausen); de Gotha en 1780, fondé par le duc Ernest le Sage, à l'instigation de sa mère Louise-Dorothée, grande admiratrice de Rousseau. Nous avons des détails sur l'organisation de ce séminaire de Gotha. Il fut placé sous la direction du pasteur Haun, qui reçut le titre de « professeur de méthode » (*Methodenmeister*) avec 260 thalers d'appointements; il était secondé par un maître d'écriture, un maître de calcul et un maître de musique, recevant chacun 30 thalers par an. Une école d'application fut annexée au séminaire, ainsi qu'une bibliothèque. Le règlement publié en 1786 porte entre autres : que les séminaristes doivent habiter la ville de Gotha, mais que les *Expektanten* (élèves plus avancés, candidats-instituteurs attendant un poste) peuvent résider dans les villages; que ni les uns ni les autres ne doivent être mariés; que les matières d'enseignement sont la Bible et le catéchisme, l'explication de la *Schul-Methodus*, la lecture de sermons, le calcul, le chant, la géographie, la physique, l'histoire naturelle, l'économie et la statistique, la géométrie, le calendrier; que l'école d'application doit compter 50 élèves, garçons et filles, divisés en quatre classes, avec six heures de leçons par jour; que l'enseignement y sera donné par les trois plus anciens séminaristes.

Les vingt dernières années du XVIIIe siècle ne comptent pas moins de vingt-cinq fondations de séminaires d'instituteurs. Ce sont, par ordre chronologique : en 1781, Cassel (transféré plus tard à Homberg) et Kiel (fermé en 1823, puis rouvert à Segeberg en 1839); en 1783, Eisenach (Saxe-Weimar; réorganisé en 1817) et Bückeburg (Schaumburg-Lippe); en 1784, Wesel (Prusse rhénane;

supprimé par les Français en 1806 et transféré à Soest), et Weissenfels (Saxe prussienne; réorganisé en 1822); en 1785, Dresde-Friedrichstadt; en 1786, Ludwigslust (Mecklenburg-Schwerin; transféré à Neukloster en 1862); en 1787, Altenburg (Saxe-Altenburg; réorganisé en 1858); en 1788, Weimar (organisé par Herder*, en connexion avec le gymnase de cette vile), Baden-Baden (actuellement à Ettlingen), Œhringen (dans la principauté de Hohenlohe; n'existe plus), Züllichau (Brandebourg; fondé par Steinbart comme annexe de ses autres établissements d'éducation); en 1789, Detmold (Lippe-Detmold); en 1790, Magdebourg (réorganisé en 1823, actuellement à Barby); en 1791, Greifswald (actuellement à Franzburg); en 1792, Petershagen (fondé par Gieseler comme succursale du séminaire de Minden, fermé en 1819 et réuni à Soest), Dessau (Anhalt; réuni à celui de Köthen en 1854); Stade (Hanovre; réorganisé en 1822); en 1793, Greiz (principauté de Reuss, branche aînée); en 1794, Luckau (Basse-Lusace; annexé à un orphelinat et à un hospice d'aliénés), et Hildburghausen (Saxe-Meiningen; réorganisé en 1827); en 1797, Freiberg (Saxe; transféré à Nossen en 1856); en 1798, Jenkau (Prusse; n'existe plus); en 1800, Mühlhausen (Saxe prussienne).

Parmi ces établissements, le séminaire de Dresde-Friedrichstadt, que dirigea Dinter * de 1797 à 1807, fut peut-être le plus remarquable. Le programme d'enseignement y comprenait, à l'époque de la création de l'école, les matières suivantes: 1° préparation à une lecture intelligente et édifiante de la Bible; 2° dogmatique et morale chrétienne; 3° instructions sur la catéchisation; 4° exercices pratiques de catéchisation; 5° lecture et déclamation; 6° langue allemande au point de vue de l'orthographe et de la grammaire; 7° exercices d'élocution et de rédaction; 8° calcul; 9° musique vocale; 10° piano; 11° éléments de langue latine; 12° exercices pratiques dans les classes inférieures des écoles primaires, particulièrement au point de vue de la méthode à employer pour l'enseignement simultané des élèves; 13° histoire biblique, avec les événements les plus utiles à connaître de l'histoire profane universelle et particulièrement de l'histoire nationale, ainsi que l'histoire des changements les plus remarquables arrivés dans la religion chrétienne; 14° instructions relatives à l'hygiène, à la bonne conduite au point de vue de la morale et des lois, avec exposé des avantages temporels résultant de l'observation des lois divines et civiles, et des châtiments qui punissent l'infraction à ces lois; 15° notions usuelles de géographie, de sciences naturelles et d'économie domestique; 16° calligraphie; 17° dessin; 18° notions de géométrie, de mécanique et d'architecture; 19° instructions sur l'arboriculture, l'horticulture et la sériciculture. En 1791, on ajouta à ce programme les éléments de la langue française. Le cours d'études durait trois ans; tous les élèves recevaient à le fois le même enseignement, dans une seule et même salle de classe. Le séminaire, qui s'était ouvert avec huit élèves, en compta plus tard vingt-quatre; au temps de Dinter, il y en avait quarante. L'examen de sortie comprenait cinq épreuves: une interrogation sur un point de religion; un problème d'arithmétique; le chant d'un choral avec prélude sur l'orgue; une leçon de catéchisme faite à des élèves de la *Realschule;* une rédaction sur un sujet donné.

Les premières années du XIXe siècle virent naître une dizaine de séminaires. Mais ce fut surtout après la conquête française et les guerres contre Napoléon que le mouvement s'accéléra, grâce aux efforts de ministres dévoués à la cause de l'instruction publique, comme Altenstein en Prusse et Montgelas en Bavière. Les créations nouvelles, de 1801 à 1826, sont au nombre de quarante-deux, savoir: en 1801, Ober-Glogau (Silésie); en 1802, Alfeld (Hanovre): en 1803, Munich (transféré à Freising en 1811): en 1804, Marburg (Hesse-Cassel), Posen, et Berlin (établissement fondé par le surintendant Küster et quelques directeurs d'école, et qui prit le nom de séminaire royal, bien qu'il ne reçût aucune subvention de l'Etat; il a subsisté jusqu'en 1829); en 1805, Fulda et Schlüchtern (Hesse-Cassel); en 1806, Bamberg (Bavière) et Soest (Westphalie); en 1807, Lübeck, et Amberg (Bavière; transféré à Straubing en 1824); en 1808, Oldenburg; en 1809, Augsbourg et Nuremberg (transféré à Altdorf en 1824); en 1810, Braunberg (Prusse), Saint-Matthias près Trèves (Prusse), et Plauen (Saxe); en 1811, Karalene (Prusse) et Esslingen (Wurtemberg); en 1816, Graudenz (Prusse), Cöslin (Prusse) et Bunzlau (Prusse); en 1817, Bautzen (Saxe) et Friedeberg (Hesse-Darmstadt); en 1818, Kaiserslautern (Bavière); en 1819, Neuwied (Prusse) et Bensheim (Hesse-Darmstadt); en 1820, Bromberg (Prusse), Erfurt (Prusse), Mörs (Prusse), Mirow (Mecklenburg-Strelitz) et Schleitz (Reuss, branche cadette); en 1821, Gardelegen (Prusse; actuellement à Osterburg); en 1823, Brühl (Prusse) et Lauingen (Bavière); en 1824, Osnabrück (Hanovre) et Gmünd (Wurtemberg); en 1825, Büren (Westphalie) et Dresde (séminaire Fletscher), en 1826, Eisleben (Prusse) et Pyritz (Prusse).

En 1826, Beckedorff, alors directeur de l'administration des séminaires prussiens, comptait en Prusse vingt-sept séminaires proprement dits (*Hauptseminare*), dont quinze étaient protestants, six catholiques et six mixtes quant au culte; il existait en outre une dizaine d'autres établissements destinés aussi à la préparation des maîtres (*Nebenseminare*). Le cours d'études était généralement de deux ans, quelquefois de trois; à chaque séminaire était annexée une école d'application. Le personnel enseignant, qui comprenait dans la règle autant de maîtres qu'il y avait de classes, était nommé directement par le ministère. Les élèves étaient tous internes; leur nombre s'élevait à 1500 environ. La dépense annuelle faite par l'Etat prussien pour ses séminaires était de 100 000 thalers (Beckedorff, *Jahrbücher des preussischen Volksschulwesens*, 1825-1827, vol. II).

Le livre d'Eisenlohr sur les séminaires d'Allemagne (*Die Schullehrerbildungsanstalten Deutschlands*, Stuttgart, 1840) donne des détails intéressants sur les programmes comparés d'un certain nombre de ces établissements dans la période qui s'étend de 1830 à 1848. Voici le nombre des heures consacrées à quelques-unes des branches d'enseignement dans divers séminaires (les chiffres sont indiqués pour chacune des classes, en commençant par la classe inférieure) : *Religion :* Altdorf, 3 et 5 h.; Kaiserslautern, 4 et 4 h.; Karlsruhe, 5 et 6 h.; Idstein, 3, 4 et 3 h.; Weimar, 5 et 6 h.; Eisenach, 5 et 6 h.; Schlüchtern, 8 et 6 h.; Weissenfels, Erfurt et Eisleben, 6 et 6 h.; Dresde-Friedrichstadt, 4, 4 et 4 h. *Langue allemande :* Altdorf, 4 et 4 h.; Kaiserslautern, 7 et 5 h.; Karlsruhe, 7 et 5 h.; Idstein, 10, 8 et 6 h.; Weimar, 7 et 2 h.; Eisenach, 5 et 2 h.; Schlüchtern, 6 et 2 h.; Weissenfels, 8 et 8 h.; Erfurt, 11 et 4 h.; Eisleben, 6 h.; Dresde-Friedrichstadt, 3, 4 et 4 h.; Esslingen, 8, 7 et 6 h. *Realien* (c'est-à-dire histoire, géographie, sciences naturelles) *:* Altdorf, 4 et 4 h.; Kaiserslautern, 8 et 8 h.; Karlsruhe, 5 et 8 h.; Idstein, 4, 7 et 2 h.; Weimar, 6 et 6 h.; Eisenach, 6 et 4 h.; Schlüchtern, 4 et 8 h.; Weissenfels, de 5 à 6 et de 3 à 4 h.; Eisleben, 6 h.; Erfurt, 7 et 2 h.; Dresde-Friedrichstadt, 4 et 3 h.; Esslingen, 7, 6 et 6 h. *Pédagogie* (*Schulkunde*) *:* Karlsruhe, 0; Altdorf, 1 et 3 h.; Kaiserslautern, de

6 à 8 h., dans la première classe seulement; Idstein, 2, 2 et 3 h, avec 8 h. d'exercices pratiques.

En continuant notre relevé chronologique, nous trouvons, de 1826 à 1848, un nombre de dix-huit séminaires créés, dont neuf en Prusse. Ce sont: en 1829, Angerburg (Prusse); en 1830, Langenhorst (Prusse); en 1831, Berlin (il ne s'agit plus de l'établissement fondé en 1804, qui avait cessé d'exister en 1829, mais d'une institution nouvelle, créée sous le nom de *Seminar für Stadtschulen*, et à la tête de laquelle fut placé Diesterweg *); en 1832, Paderborn (Prusse); en 1834, Eichstätt (Bavière); en 1836, Paradies (Prusse) et Heiligenstadt (Prusse); en 1838, Kammin (Prusse); en 1839, Spire (Bavière) et Meersburg (Bade); en 1840, Kempen (Prusse); en 1841, Bernburg (Anhalt; réuni depuis à Köthen); en 1842, Annaberg (Saxe); en 1843, Schwabach (Bavière) et Nürtingen (Wurtemberg); en 1844, Sondershausen (Schwarzburg-Sondershausen); en 1845, Cobourg; en 1847, Münsterberg (Prusse).

La réaction qui suivit les événements de 1848 n'osa pas s'attaquer à l'existence même des séminaires; mais elle chercha à modifier le caractère de l'enseignement qui s'y donnait. C'est en Prusse surtout que les séminaires eurent à souffrir du régime de compression qui dura jusqu'à l'avènement du ministère Falk. Nous n'avons pas, dans cette rapide revue, à nous arrêter à ce côté de la question (V. ci-dessous les sections d'articles consacrées aux divers Etats allemands); nous nous bornons à achever notre énumération. Furent créés, de 1848 à 1870, trente-deux séminaires, dont vingt et un en Prusse, savoir : en 1849, Steinau sur l'Oder (Prusse) et Peiskretscham (Prusse); en 1851, Lüneburg (Hanovre), Neuenhaus, Usingen (Hesse-Nassau), et Frankenhausen (Schwarzburg-Rudolstadt); en 1852, Aurich (Hanovre); en 1856, Callenberg (Saxe); en 1857, Elsterwerda (Prusse) et Eckernförde (Schleswig); en 1858, Creuzburg (Prusse) et Brême; en 1859, Bütow (Prusse); en 1860, Vechta (Oldenburg); en 1861, Oranienburg (Prusse) et Reichenbach (Prusse); en 1863, Liebenthal (Prusse) et Borna (Saxe); en 1864, Friedland (Prusse) et Drossen (Prusse); en 1865, Kozmin (Prusse) et Exin (Prusse); en 1866, Friedrichshoff (Prusse), Berent (Prusse) et Kyritz (Prusse); en 1867, Gingst (Prusse), Pilchowitz (Prusse), Hilchenbach (Prusse) et Dramburg (Prusse); en 1868, Boppard (Prusse); en 1869, Zschopau (Saxe); en 1870, Hildesheim (Prusse).

Quant aux séminaires d'institutrices, dont nous n'avons pas parlé au cours de ce résumé, ils n'existent en Allemagne, avec le caractère d'établissements publics, que depuis une époque toute récente. Il en sera question ci-dessous.

Nous allons maintenant passer en revue les divers Etats qui composent l'empire allemand, en indiquant pour chacun d'eux, d'une manière sommaire, la situation générale des établissements destinés à la préparation du personnel de l'enseignement primaire, et en donnant, pour les principaux États, avec un court historique, quelques détails sur l'organisation des séminaires, les programmes en vigueur, la nomination et les traitements du personnel, et la statistique.

ANHALT. — Le duché d'Anhalt possédait il y a quelques années deux séminaires d'instituteurs, celui de Köthen et celui de Bernburg. Ces deux établissements ont été réunis en 1878 en un seul, dont le siège est à Köthen. Il comprend six classes, deux pour l'école préparatoire, et quatre pour le séminaire proprement dit. Les matières obligatoires d'enseignement sont : religion, langue et littérature allemande, langue française, théorie et histoire de la pédagogie, mathématiques, sciences physiques et naturelles, histoire et géographie, musique, dessin et gymnastique

Deux écoles d'application sont annexées au séminaire, l'une à trois classes, l'autre à quatre classes. Le régime est l'internat obligatoire et gratuit.

Il n'y a pas d'école normale d'institutrices.

BADE. — Avant la loi de 1868, la fréquentation du séminaire et des cours préparatoires qui y conduisent était obligatoire pour les aspirants instituteurs. La loi du 8 mars 1868 a aboli cette obligation, et permet aux aspirants de choisir pour leur préparation professionnelle les moyens qui leur conviennent le mieux : elle se borne à mettre à leur disposition, s'ils désirent en profiter, « des séminaires dont le cours d'études dure trois ans, dont l'enseignement est gratuit, et où des dispositions sont prises pour que les élèves puissent y être entretenus en commun » (art. 30). Jusqu'en 1875, le grand-duché possédait deux séminaires catholiques, à Meersburg et à Ettlingen, et un séminaire protestant à Karlsruhe; en 1875 il a été créé dans cette dernière ville un quatrième séminaire mixte quant aux cultes. Pour entrer au séminaire, les élèves-maîtres doivent être âgés de seize ans, et passer un examen d'admission. Il n'existe pas d'établissements spéciaux (écoles préparatoires) pour la préparation des futurs élèves-maîtres : les aspirants reçoivent leur première instruction soit dans les écoles primaires supérieures ou dans un établissement d'instruction secondaire, soit auprès d'un instituteur autorisé à cet effet et recevant une subvention de l'Etat. Les matières obligatoires d'enseignement dans les séminaires sont : religion, langue allemande, arithmétique, géométrie, géographie, histoire, histoire naturelle, physique, pédagogie, musique (chant, piano, orgue, violon), dessin, calligraphie, gymnastique. Les directeurs des séminaires sont choisis parmi les professeurs préparés dans une université; les maîtres sont pris en général dans le personnel enseignant des écoles primaires, réales, ou professionnelles. A chaque séminaire est annexée une école d'application. Le régime est l'internat; l'enseignement et le logement sont gratuits, mais les élèves-maîtres doivent payer une pension alimentaire; toutefois des bourses sont accordées à la plupart d'entre eux.

Il n'y a pas d'écoles normales d'institutrices.

BAVIÈRE. — Au commencement de ce siècle la Bavière comptait déjà cinq séminaires d'instituteurs, à Munich, Amberg, Bamberg, Augsbourg et Nuremberg. Le règlement du 11 juin 1809 (*Allgemeines Regulativ für die Ordnung der Schullehrerseminarien und die Bildung der Volksschullehrer*), conçu dans un esprit libéral, introduisit dans ces établissements la méthode pestalozzienne. Plus tard, la réaction prit le dessus, et, malgré les réformes tentées en 1848, garda la haute main sur l'instruction primaire pendant un demi-siècle. Le règlement de 1857 sur les séminaires s'inspira des principes que nous verrons exprimés dans les célèbres *Regulative* prussiens de 1854 : il chercha, par l'amoindrissement des programmes, à enfermer étroitement les instituteurs dans l'esprit confessionnel, et à les préserver du danger « qu'engendre la fausse science : l'orgueil et la désobéissance ». Mais le 29 septembre 1866 une ordonnance royale marqua le commencement d'une ère nouvelle : elle prescrivit la création de trente-cinq écoles préparatoires (*Präparandenschulen*) destinées à donner la première instruction aux élèves-maîtres, et établit de nouveaux programmes tant pour ces établissements que pour les séminaires. Elle abolit la préparation libre, qui avait été admise jusqu'alors, et rendit la fréquentation des écoles préparatoires et des séminaires obligatoire pour tous ceux qui se destinent à la carrière d'instituteur : seuls les Israélites sont dispensés de cette obligation et peuvent se préparer dans un établissement libre.

Aux termes du règlement (*Normativ*), encore actuellement en vigueur, qui accompagne l'ordonnance de 1866, le cours d'étude des écoles préparatoires dure trois ans, et les élèves y sont admis sans condition d'âge; l'enseignement est gratuit : les élèves doivent être logés et nourris dans des familles désignées par l'inspecteur de l'établissement; des bourses peuvent être accordées aux élèves pauvres. L'école préparatoire est dirigée par un instituteur en chef (*Hauptlehrer*), à la nomination du ministère des cultes et de l'instruction publique ; il est secondé par un ou deux adjoints. Le traitement de l'instituteur en chef est de 600 florins, avec deux augmentations sexennales de 100 florins, jusqu'au chiffre maximum de 800 florins; en outre, le logement gratuit, ou une indemnité de 100 florins. Les adjoints reçoivent 350 florins, avec logement gratuit ou une indemnité de 50 florins. L'ecclésiastique chargé de l'enseignement religieux reçoit 100 florins (Ordonnance de 1866). Dans les séminaires le cours d'études est de trois ans; le régime est l'internat ; toutefois, les élèves de confession israélite peuvent être admis à suivre les cours du séminaire en qualité d'externes. Les élèves-maîtres ne sont pas admis avant l'âge de seize ans, ni après l'âge de vingt ans; ils ont à passer un examen d'entrée; l'enseignement est gratuit ainsi que le logement, mais les autres frais de l'entretien des élèves sont à leur charge; des bourses peuvent être accordées aux élèves pauvres. Le séminaire est dirigé par un inspecteur (*Inspector*) nommé par le roi sur le préavis de l'autorité ecclésiastique, et qui relève immédiatement de l'administration provinciale ; à ses côtés sont deux maîtres (*Seminarlehrer*) nommés aussi par le roi : le premier de ces maîtres doit être un ecclésiastique, à moins que l'inspecteur lui-même n'appartienne au clergé, et il reçoit le titre de préfet : il remplace l'inspecteur en cas d'empêchement de celui-ci; le second maître est choisi parmi les instituteurs les plus méritants. Le traitement des inspecteurs est ainsi fixé : 1600 florins par an pendant les cinq premières années ; 1800 florins de la sixième à la dixième année; 2000 de la onzième à la quinzième, avec des augmentations quinquennales de 100 florins à partir de la quinzième année; celui des préfets est de 1000 florins pendant les trois premières années, de 1200 pendant la quatrième et la cinquième, de 1300 de la sixième à la dixième, avec des augmentations quinquennales de 100 florins à partir de la dixième année (Règlement du 24 mai 1872). La loi de finances du 22 juillet 1874 a accordé aux inspecteurs une augmentation de 280 florins et aux préfets une augmentation de 210 florins. Le reste du personnel se compose d'un économe, nommé par l'administration provinciale sur la présentation de l'inspecteur, et d'employés choisis par l'inspecteur. Le règlement ne prévoit pas l'existence d'écoles d'application annexées aux séminaires.

Les branches d'enseignement, toutes obligatoires, sont les suivantes dans chacune des deux catégories d'établissement :

Écoles préparatoires.

	Heures par semaine pour chacune des trois années.
Religion	3
Langue allemande	6
Calcul	4
Géographie	2
Histoire	2
Histoire naturelle	2
Calligraphie	2
Dessin	2
Musique	6

Séminaires.

	Heures par semaine. 1re année.	2e année.
Religion	3	3
Langue allemande	4	4
Arithmétique et mathématiques	3	3
Géographie	1	1
Histoire	2	2
Histoire naturelle	2	»
Sciences physiques	2	2
Agriculture	»	2
Pédagogie	5	4
Dessin	2	2
Musique	6	6
Ecritures communales (*Gemeindeschreiberei*)	»	1
Service ecclésiastique (*Niederer Kirchendienst*)	»	1

Pendant longtemps les institutrices, dont le nombre est d'ailleurs peu considérable, ont été formées principalement par les congrégations religieuses. Depuis une quinzaine d'années toutefois des mesures ont été prises pour la préparation d'institutrices laïques. En 1870, un séminaire protestant d'institutrices, complété par une école préparatoire, a été ouvert à Memmingen sous la direction d'un pasteur protestant ; cet établissement est subventionné par l'administration de la province de Souabe. En 1872, un séminaire d'institutrices avec école préparatoire, mixte quant aux cultes, a été créé à Munich par l'administration provinciale de la Haute-Bavière. Enfin, en 1875, l'Etat lui-même a fondé à Aschaffenburg un séminaire d'institutrices avec école préparatoire, catholique, mais recevant aussi des élèves de confession protestante.

A Aschaffenburg, le cours d'étude de l'école préparatoire comprend quatre années, celui du séminaire deux années. Les élèves sont admises à l'école préparatoire à l'âge de douze ans ; au séminaire, pas avant l'âge de seize ans et pas au delà de vingt. Le nombre des élèves est fixé à 100 pour le cours préparatoire, à 40 pour le séminaire : les élèves sont externes ou internes; le nombre des internes ne peut pas dépasser 60. La rétribution scolaire est de 70 marks par an; le prix de la pension, de 345 marks. Une école d'application est annexée au séminaire. A la tête de l'établissement est placé un directeur nommé par le roi, et chargé de l'enseignement de la pédagogie; le reste de l'enseignement est donné par trois maîtres, nommés par le roi, et cinq maîtresses nommées par le ministère sur la présentation de l'administration provinciale, plus divers maîtres et maîtresses pour la religion, les langues vivantes, le dessin, la calligraphie, la musique et la gymnastique.

Les branches d'enseignement sont les suivantes :

	Heures par semaine. Cours préparatoire. 1re ann.	2e ann.	3e ann.	4e ann.	Séminaire. 1re an.	2e an.
Religion	2	2	2	2	2	2
Langue allemande	5	4	4	4	4	4
Langue française	4	4	3	3	3	3
Langue anglaise (facult.)	»	»	2	3	3	3
Arithmétique et géométrie	3	3	3	3	3	3
Géographie	2	2	2	2	1	1
Histoire	2	2	2	2	2	2
Sciences naturelles	2	2	2	2	3	3
Pédagogie théorique et pratique	»	»	»	»	6	6
Calligraphie	2	2	1	»	»	»
Dessin	2	2	2	2	2	2
Chant	2	2	2	2	2	2
Piano (facult.)	2	2	2	2	2	2
Violon	»	1	1	1	1	1
Travaux à l'aiguille	2	2	2	2	2	2
Gymnastique	2	2	2	2	2	2

En 1881, le nombre des séminaires d'instituteurs était de onze, savoir : six catholiques, Eichstätt, Freising, Lauingen, Spire, Straubing, Würzburg ; quatre protestants, Altdorf, Schwabach, Kaiserslautern, Wallerstein ; un mixte quant aux cultes, Bamberg. Le nombre des écoles préparatoires d'instituteurs était de trente-six, dont trente-trois isolées, et trois réunies à des séminaires. Le nombre des élèves était de 2374 dans les trente-trois écoles préparatoires isolées, de 509 dans les trois établissements qui réunissent un séminaire et une école préparatoire, de 1009 dans les huit séminaires auxquels n'est pas jointe une école préparatoire.

Le nombre des élèves dans les trois séminaires d'institutrices et dans les écoles préparatoires qui y sont jointes était de 341.

Il existe en outre à Würzburg un séminaire israélite d'instituteurs (établissement libre) avec 31 élèves.

Le nombre total des élèves dans ces divers établissements était donc de 4264 en 1881. Il n'était que de 2913 en 1877.

Brême. — Le séminaire d'instituteurs de la ville de Brême a été fondé en 1810 ; d'abord établissement privé, il est devenu établissement de l'État en 1858. Placé de 1858 à 1873 sous la direction de l'éminent pédagogue Lüben *, il tient l'un des premiers rangs parmi les établissements similaires en Allemagne. Le nombre des classes, qui était de trois seulement à l'époque où Lüben dirigeait l'école, a été porté successivement à quatre, puis à cinq: le nombre des élèves est de quatre-vingt à cent. Le régime de l'établissement est l'externat.

Brunswick. — Le Brunswick a deux séminaires d'instituteurs, à Wolfenbüttel et à Brunswick. Celui de Wolfenbüttel se compose de six classes, les trois inférieures formant l'école préparatoire et les trois autres le séminaire; il y avait, en 1881, 127 élèves à l'école préparatoire et 86 au séminaire. Celui de Brunswick se compose de cinq classes, dont l'inférieure correspond à la classe supérieure de la *Bürgerschule* ; il comptait en 1881 60 élèves. Ces deux établissements sont des externats. Il existe en outre à Blankenburg un cours normal annexé au gymnase.

Aux deux séminaires de Wolfenbüttel et de Brunswick sont joints des séminaires supérieurs (*Hauptseminarien*), destinés à la préparation du personnel enseignant des *Bürgerschulen* ou écoles primaires supérieures. Les élèves qui ont subi avec distinction l'examen de sortie (*Tentamen*) du séminaire proprement dit peuvent être admis dans le *Hauptseminar*, avec le titre de séminaristes de première classe; l'enseignement pédagogique leur est donné par le directeur sous la forme de conférences hebdomadaires, et ils se préparent à la pratique de l'enseignement par des leçons dans l'école d'application.

Il existe depuis 1868 deux séminaires d'institutrices (externats), annexés aux écoles supérieures de jeunes filles de Brunswick et de Wolfenbüttel ; celui de Brunswick appartient à la ville ; celui de Wolfenbüttel reçoit une subvention de l'État. Le cours d'études est de trois ans ; les matières d'enseignement sont celles de l'école supérieure de jeunes filles, plus la pédagogie et des exercices pratiques d'enseignement.

Hambourg. — La ville libre de Hambourg n'a eu pendant les soixante-dix premières années de ce siècle aucun établissement destiné à la préparation des instituteurs et des institutrices. La loi sur l'instruction publique du 11 novembre 1870 prescrivit la création d'un séminaire, en ordonnant que l'âge d'admission des élèves serait seize ans, que le cours d'étude durerait trois ans, que l'établissement serait un externat, que des bourses seraient accordées aux élèves pauvres, qu'une école d'application serait annexée au séminaire ; elle fixa le traitement du directeur à 5000 *courant-marks*, plus 1000 *courant-marks* d'indemnité de logement, et celui des maîtres à 4000 *courant-marks*. Le séminaire a été ouvert en 1872. Le plan d'études (mars 1873) indique comme branches obligatoires : pédagogie avec exercices pratiques, religion, allemand, anglais, français, arithmétique et algèbre, géométrie et géographie mathématique, botanique et zoologie, physique, chimie et minéralogie, histoire, géographie, écriture, gymnastique, dessin, piano et orgue, violon, chant. Une école préparatoire a aussi été créée.

La loi a prévu également la création d'un cours normal pour les institutrices. Ce cours comprend, depuis 1879, deux années d'études. Il y a été joint une école préparatoire de deux classes.

Hesse-Darmstadt. — Le grand-duché de Hesse possédait, avant la nouvelle loi scolaire de 1874, deux séminaires d'instituteurs, l'un protestant, à Friedberg, l'autre catholique, à Bensheim. Depuis que la nouvelle loi a établi le principe de l'école interconfessionnelle, ces deux établissements sont devenus mixtes quant aux cultes. Un troisième séminaire a été ouvert récemment à Alzey. Le cours d'études dure trois ans ; le régime établi est l'internat ; toutefois les élèves de troisième année peuvent être autorisés à loger hors de l'école. Le personnel enseignant de chaque établissement se compose d'un directeur (traitement : 4400 à 4600 marks, et logement gratuit), de huit maîtres ordinaires (traitement : 1500 à 3000 marks), de trois maîtres adjoints (traitement : 1700 marks), et de trois maîtres extraordinaires. Dans ces dernières années, il a été créé en outre trois écoles préparatoires, à Lich, Lindenfels et Wöllstein.

Il n'existe pas de séminaire d'institutrices.

Lippe-Detmold. — Cette principauté possède un séminaire d'instituteurs à Detmold. Le cours d'études est de trois années ; le régime est l'internat. Le nombre moyen des élèves est de 24.

Lippe-Schaumburg. — Il y a un séminaire d'instituteurs à Bückeburg, recevant en moyenne dix élèves.

Lubeck. — La ville libre de Lübeck possède depuis 1807 un séminaire d'instituteurs; les élèves de cet établissement sont employés comme sous-maîtres dans les écoles publiques ou privées. Pour les institutrices, il y a un séminaire appartenant à la ville, destiné au personnel des écoles primaires, et un séminaire privé où se préparent les maîtresses de l'enseignement supérieur des jeunes filles.

Mecklenburg-Schwerin. — En 1786 fut fondé à Ludwigslust un séminaire pour les instituteurs des écoles du domaine ducal ; ce séminaire, transféré à Neukloster en 1862, comprend une école préparatoire, dont le cours est de trois ans, et le séminaire proprement dit, dont le cours dure deux années. Une école d'application est annexée à l'établissement. L'âge d'admission à l'école préparatoire est quinze ans. Les matières d'enseignement de l'école préparatoire sont : catéchisme, histoire sainte, lecture de la Bible, chant d'église, langue allemande, écriture, calcul, géométrie, géographie, histoire, histoire naturelle, dessin, chant, violon, piano, orgue et gymnastique ; le séminaire y ajoute la pédagogie, la méthodologie, les sciences physiques, l'harmonie. Le nombre moyen des élèves est de 180. Le régime de l'établissement est l'internat ; l'école fournit l'éclairage, le chauffage et la nourriture, sauf le pain, que les élèves doivent acheter eux-mêmes. Chaque élève doit payer annuellement une somme de 105 marks ; des bourses peuvent être accordées aux élèves pauvres. Le personnel enseignant se compose d'un directeur, qui doit être un ecclésiastique, et

de huit maîtres, dont deux doivent être des théologiens ; le traitement du directeur est de 4800 à 5300 marks, celui des deux théologiens de 2400 à 3000 marks, celui des autres maîtres de 1000 marks s'ils sont célibataires, de 1400 à 2400 marks s'ils sont mariés ; tous sont en outre logés gratuitement.

Un autre séminaire, créé récemment à Lübtheen, est destiné à former des instituteurs pour les écoles seigneuriales (*ritterschaftliche Schulen*). Le cours d'études dure deux années ; l'âge d'admission est fixé à dix-neuf ans. Le nombre moyen des élèves est de 15. L'établissement est un externat. Le personnel enseignant comprend un directeur, qui doit être un ecclésiastique (4000 marks de traitement et le logement) et deux maîtres, dont l'un est un théologien (2800 et 1700 marks de traitement).

Il n'y a pas de séminaire d'institutrices, mais des cours normaux sont annexés à plusieurs écoles supérieures de jeunes filles.

MECKLENBURG-STRELITZ. — Le séminaire grand-ducal d'instituteurs, qui se trouve à Mirow, existe depuis 1820. Le cours d'études est de trois années. L'âge d'admission est fixé à dix-huit ans. Les élèves sont les uns externes, les autres internes ; le prix de la pension des internes est de 75 marks par an. L'école primaire de la localité sert d'école d'application.

OLDENBURG. — Il y a deux séminaires d'instituteurs, l'un protestant à Oldenburg, l'autre catholique à Vechta.

Le séminaire protestant d'Oldenburg, fondé en 1808 comme internat, est aujourd'hui un externat : toutefois les élèves doivent prendre le repas de midi dans l'établissement. Le cours d'études dure quatre années. L'âge d'admission est fixé à quatorze ans. Une école d'application de trois classes est annexée au séminaire. Les matières d'enseignement sont : religion, pédagogie, allemand, mathématiques, histoire et géographie, physique et chimie, histoire naturelle, dessin, écriture, chant, gymnastique, français (facultatif), théorie musicale, orgue, piano et violon. Le nombre moyen des élèves est de 120. Le personnel enseignant comprend un directeur (traitement : de 4000 à 5600 marks), un premier maître (2400 à 4000 marks), quatre autres maîtres (1800 à 3600 marks), un maître de musique (2200 à 3000 marks), un maître auxiliaire (1000 à 1500 marks), un instituteur pour l'école d'application (1000 à 1200 marks).

Le séminaire catholique de Vechta, moins important et fondé en 1860, ne comprend que trois années d'études. Le personnel enseignant se compose d'un directeur (traitement : de 3000 à 4500 marks), d'un premier maître (2400 à 3200 marks), d'un second maître (1800 à 2100 marks) et d'un maître auxiliaire (1000 à 1500 marks).

Il n'existe pas de séminaire d'institutrices.

PRUSSE. — Nous avons parlé plus haut (p. 2073) de la fondation des premiers séminaires prussiens, ceux de Stettin, de Bergen, de Berlin, de Breslau ; nous avons donné la liste chronologique des établissements créés successivement jusqu'en 1870. Il reste à mentionner les phases par lesquelles a passé en Prusse l'institution des écoles normales, sous les ministères qui se sont succédé de 1817 à nos jours.

Lorsque Altenstein devint ministre en 1817, la Prusse comptait une vingtaine de séminaires ; mais la ville de Berlin, chose assez singulière, ne possédait qu'un établissement privé qui, bien qu'ayant obtenu le titre de « séminaire royal », était entretenu exclusivement par des ressources particulières. Le conseiller Beckedorff, entre les mains duquel fut placée l'administration des séminaires de 1819 à 1827, montra beaucoup de zèle ; quoiqu'il représentât au ministère le parti de la réaction, et que son principal souci ait été de combattre les rationalistes qui avaient gagné du terrain pendant la période précédente, ses qualités personnelles lui concilièrent les sympathies ; son influence contribua à développer une vie intellectuelle très intense dans le personnel enseignant des établissements qu'il dirigeait, et M. Schneider a pu dire que « l'administration de Beckedorff fut l'âge d'or des séminaires prussiens ». Une autorité nouvelle, créée en 1826, les *Provinzialschulkollegien*, fut chargée de la surveillance des gymnases et des séminaires dans chaque province. Beckedorff, s'étant converti au catholicisme en 1827, dut abandonner ses fonctions ; il fut remplacé d'abord par le pestalozzien Dreist (1827-1832), puis par Kortüm (1832-1842). Dreist, précédemment maître au séminaire de Bunzlau, fit beaucoup de bien : c'est sous son administration que fut créé le séminaire de Berlin (*Seminar für Stadtschulen*), dont la direction, sur le refus de Harnisch, fut confiée à Diesterweg, auparavant directeur du séminaire de Mörs. Sous Kortüm, les séminaires continuèrent à prospérer ; mais deux tendances opposées, dans le personnel de ces établissements, commencèrent à se dessiner, en s'accentuant de plus en plus : la tendance piétiste, dont le principal représentant était Harnisch, directeur du séminaire de Weissenfels, et la tendance libérale, représentée avec éclat par Diesterweg, dont le journal, les *Rheinische Blätter*, exerçait sur les esprits une influence toujours croissante. Le ministre Altenstein mourut en 1840, et fut remplacé par Eichhorn ; en même temps Frédéric-Guillaume IV montait sur le trône. Une réaction allait se produire. Déjà, dans les derniers temps de sa vie, Altenstein s'était demandé si l'intérêt de la monarchie n'exigerait pas des modifications profondes dans le régime des séminaires. Sous le nouveau règne, la défiance en haut lieu contre ces établissements ne fit que s'accroître, et on les eût volontiers supprimés, si la chose eût paru possible. Du moins leur témoigna-t-on de la froideur, et l'administration du Dr Eilers, qui succéda à Kortüm, montra le parti-pris de combattre énergiquement les tendances qui paraissaient dangereuses pour la religion officielle et les principes de l'absolutisme gouvernemental. Deux actes signalèrent entre autres cette période, la fermeture du séminaire de Breslau, à la suite d'un fait d'insubordination de la part des élèves (1846), et la destitution de Diesterweg, déguisée sous le nom de démission (1847). Les événements de 1848 indisposèrent plus encore le roi, qui voyait dans les directeurs de séminaire des fauteurs de révolution : aussi, lorsque M. de Raumer fut devenu ministre de l'instruction publique dans le cabinet Manteuffel (1850), avec Stiehl comme conseiller de ministère, des mesures furent-elles prises pour modifier profondément le caractère de l'enseignement des séminaires. Les trois fameux *Regulative* (V. *Prusse*), œuvre de Stiehl, furent publiés les 1er, 2 et 3 octobre 1854 : le troisième a pour objet la réglementation de l'école primaire ; les deux premiers visent les séminaires et la préparation des élèves séminaristes. La pensée qui fait le fond des *Regulative*, et que le rédacteur y a très crûment exprimée, c'est que la « prétendue » science est chose mauvaise et dangereuse ; c'est que les élèves des séminaires doivent, non pas acquérir des connaissances qui les enflent d'orgueil et leur donnent l'esprit de révolte, mais être préparés à leur mission éducatrice dans un esprit d'humilité qui fasse d'eux de dociles instruments, aptes à transmettre aux enfants du peuple les vertus d'obéissance et de résignation. Le régime des *Regulative* a duré dix-huit ans ; toutefois, au bout de quelques années déjà, la force des choses amena une détente ; la

rigoureuse application des principes répressifs s'atténua d'elle-même, et sous le ministère von Mühler des améliorations furent apportées au programme des séminaires; des écoles préparatoires furent subventionnées et même créées par l'Etat, en dépit des prescriptions du *Regulativ* du 2 octobre; et, à l'avènement du ministère Falk en 1872, bien que les *Regulative* eussent conservé force de loi, l'état réel des choses ne correspondait plus à la lettre des règlements. Avec M. Falk, un esprit nouveau triomphe, le principe laïque s'affirme en opposition au principe théocratique, et une révision des règlements sur l'instruction primaire est décidée. M. Schneider, qui avait été appelé en 1870 à la direction du séminaire de Berlin, reçoit du ministre libéral le mandat d'élaborer de nouveaux programmes, et le 15 octobre 1872 les *Allgemeine Bestimmungen* rédigées par lui viennent prendre la place des *Regulative* réactionnaires. Ce sont ces *Allgemeine Bestimmungen* qui, en l'absence d'une loi sur l'instruction publique, régissent encore actuellement les séminaires et les écoles primaires en Prusse. Nous résumerons brièvement celles de leurs dispositions qui concernent la préparation professionnelle des instituteurs.

La troisième section des *Allgemeine Bestimmungen* est consacrée aux écoles préparatoires et aux examens d'admission que doivent subir les candidats à leur entrée au séminaire. La quatrième section contient le plan d'études des séminaires d'instituteurs.

La préparation des candidats, avant leur entrée au séminaire, a lieu soit au moyen de leçons particulières données par des instituteurs autorisés à cet effet (*Präparandenbildner*), soit au moyen d'*écoles préparatoires* (*Präparanden-Anstalten*), dont les unes sont des établissements privés, pouvant être subventionnés, et les autres des établissements de l'Etat. Il n'existe pas, pour ces écoles préparatoires, de plan d'études officiel et uniforme; mais les branches d'enseignement sont déterminées par le programme officiel de l'examen d'admission au séminaire. Ces branches sont les suivantes : religion, langue allemande, calcul, géométrie élémentaire, géographie, histoire, sciences physiques et naturelles, écriture, dessin, musique, gymnastique. L'étude d'une langue étrangère est facultative. Quant à la pédagogie, elle est réservée pour le séminaire.

Un arrêté du 9 juillet 1873 a édicté les prescriptions suivantes pour les écoles préparatoires appartenant à l'Etat : Ces établissements sont des externats. Le nombre des élèves est fixé à 50 au maximum ; le cours d'études est de deux ans. Les élèves paient une rétribution qui ne peut être inférieure à 12 thalers par an. Des bourses de 30 thalers au maximum peuvent être accordées aux élèves pauvres. Le personnel enseignant se compose de deux maîtres : le premier, qui remplit les fonctions de directeur, a 26 heures de leçons à donner par semaine; il reçoit un traitement de 600 à 800 thalers, avec logement gratuit dans l'établissement; le second a 30 heures de leçons, et reçoit un traitement de 400 à 600 thalers, plus une indemnité de logement égale au dixième du traitement. Des maîtres auxiliaires peuvent être employés, et une somme annuelle de 300 thalers est affectée à leur rémunération. Les frais administratifs annuels sont fixés à 70 thalers, les dépenses pour le matériel d'enseignement à 100 thalers. Les dépenses de première installation, y compris l'achat d'un petit orgue, ne doivent pas dépasser 1000 thalers.

Les *séminaires d'instituteurs* (*Schullehrer-Seminare*) doivent posséder chacun deux écoles annexes, l'une à une classe, l'autre à plusieurs classes. Les exercices pratiques à l'école annexe ont lieu sous la direction d'un maître spécial, qui fait partie du personnel enseignant du séminaire. Le cours d'études du séminaire dure trois ans. Dans le cours inférieur (3e classe), les élèves, dont la préparation s'est faite par des voies diverses, doivent d'abord être amenés à classer et à compléter leurs connaissances, de manière à obtenir l'uniformité voulue dans le degré d'instruction de chacun d'eux; ils ne participent pas encore aux exercices de l'école annexe. Dans le cours moyen (2e classe), les élèves reçoivent le complément d'instruction dont ils auront besoin pour enseigner à leur tour; ils assistent aux leçons données dans les écoles d'application par les maîtres du séminaire, remplissent dans ces écoles les fonctions de sous-maîtres, et sont exercés à des leçons d'essai. Dans le cours supérieur (3e classe), les séminaristes achèvent leurs études et reçoivent des indications propres à les mettre en état de travailler seuls à leur développement ultérieur; ils donnent en outre un enseignement suivi dans l'école d'application, sous la direction des maîtres du séminaire et de l'instituteur spécial de l'école annexe. Aucun élève de cette classe ne doit donner, par semaine, moins de 6 heures ni plus de 10 heures de leçons à l'école annexe; et chacun d'eux doit avoir eu l'occasion, avant de quitter le séminaire, de s'exercer pratiquement à l'enseignement de la religion, du calcul, de l'allemand, du chant et d'une autre des branches du programme. Les deux classes inférieures reçoivent chacune 24 heures de leçon par semaine, et la classe supérieure 14 heures, non compris les heures consacrées aux branches techniques (dessin, écriture, gymnastique, musique), et aux branches facultatives. Chaque séminaire doit posséder une bonne bibliothèque, un cabinet de physique, un laboratoire de chimie, et autant que possible une collection de matériel d'enseignement. L'enseignement est donné dans chaque établissement d'après un plan d'études particulier, qui doit être soumis à l'approbation du ministre. Le tableau suivant indique les matières d'enseignement du programme officiel, et leur répartition entre les trois années :

	Heures par semaine.		
Branches obligatoires.	1re année	2e année	3e année
Pédagogie	2	2	3
Religion	4	4	2
Langue allemande	5	5	2
Histoire	2	2	2
Calcul	3	3	1
Géométrie	2	2	»
Histoire naturelle, physique et chimie	4	4	2
Géographie	2	2	1
Dessin	2	2	1
Ecriture	2	1	»
Gymnastique	2	2	2
Musique et chant	5	5	3
	35	34	19
Branches facultatives.			
Langue française, anglaise ou latine	3	3	2

L'enseignement de la géométrie en troisième année se donne pendant l'heure consacrée au calcul.

Il y a en outre des exercices d'horticulture, d'arboriculture et de sériciculture, que chaque établissement dispose comme il l'entend.

L'arrêté du 15 octobre 1872 ne contient pas de dispositions relatives au personnel enseignant. Les renseignements que nous donnons ci-dessous à ce sujet sont empruntés à une communication due à l'obligeance de M. Friese, directeur du séminaire d'instituteurs de Neu-Ruppin.

Le personnel enseignant d'un séminaire d'instituteurs se compose dans la règle d'un directeur

(*Direktor*), d'un premier maître (*erster Lehrer*), de quatre maîtres ordinaires (*ordentliche Lehrer*), et d'un maître auxiliaire (*Hilfslehrer*). Le directeur est nommé par le roi, les maîtres sont nommés par le ministre. Les maîtres auxiliaires sont pris parmi les instituteurs qui ont subi leur second examen. Les maîtres ordinaires doivent avoir subi l'examen de recteur ou de maître d'école moyenne; la plupart d'entre eux ont fait leurs études dans une université. Le premier maître et le directeur sont pris, soit dans les rangs des maîtres ordinaires, soit dans ceux du personnel enseignant secondaire. La plupart des directeurs ont subi à l'université l'examen de théologie ou celui de philologie. L'échelle des traitements a été établie de la manière suivante par l'ordonnance royale du 31 mars 1873 et le rescrit ministériel du 27 avril 1876 :

A Berlin.

	Marks.
Directeurs	5400
Premiers maîtres	4200
Autres maîtres	1800 à 3600

Dans les autres villes.

Directeurs	3600 à 4800
Premiers maîtres	2700 à 3300
Maîtres ordinaires	1700 à 2700
Maîtres auxiliaires	1000 à 1400
Maîtresses	1000 à 2000

Le personnel enseignant a droit en outre au logement gratuit ou à une indemnité de logement.

Quant aux *séminaires d'institutrices*, il n'en est pas question dans les *Allgemeine Bestimmungen* de 1872. Un arrêté ultérieur, du 24 avril 1874, a déterminé un programme pour l'examen du brevet de capacité des institutrices; ce programme a servi de guide, jusqu'ici, aux directeurs des écoles normales d'institutrices, tant privées que publiques, pour l'élaboration du plan d'études de leurs établissements respectifs. Les branches d'études qui y sont indiquées sont les suivantes : religion, langue allemande, calcul, histoire, géographie, histoire naturelle, sciences physiques, pédagogie, chant, dessin, gymnastique, travaux à l'aiguille, langue française (branche facultative). — Les écoles normales d'institutrices sont de création récente. L'arrêté du 24 avril 1874 en mentionne cinq ayant le caractère d'établissements de l'Etat, à Berlin, Droyssig, Münster, Paderborn et Posen; leur nombre s'élevait à neuf en 1882.

La Prusse possédait, en 1870, 78 séminaires (57 protestants et 21 catholiques), avec 4768 élèves. En 1882, le nombre des séminaires s'élevait à 111, et celui des élèves à 9955.

Nous terminerons par le tableau complet des écoles préparatoires et des séminaires d'instituteurs et d'institutrices, tel qu'il est donné dans le *Centralblatt* de janvier 1883, et par un résumé du budget des dépenses des écoles préparatoires et des séminaires pour l'exercice 1884-1885.

Les écoles préparatoires (*königliche Präparanden-Anstalten*) sont au nombre de 30, réparties de la façon suivante entre les provinces du royaume :

Prusse orientale : Lötzen, Pillkallen;

Prusse occidentale : Preussisch-Stargardt, Rehden;

Brandebourg : pas d'établissement;

Poméranie : Massow, Plathe, Rummelsburg, Grimmen;

Posen : Lissa, Meseritz, Rogasen, Czarnikau;

Silésie : Landeck, Schweidnitz, Schmiedeberg, Oppeln, Rosenberg, Ziegenhals, Zülz;

Saxe : Quedlinburg, Heiligenstadt;

Schleswig-Holstein : Apenrade; Barmstedt;

Hanovre : Diepholz, Melle, Aurich;

Westphalie : Laasphe;

Hesse-Nassau : Fritzlar, Herborn;

Province du Rhin : Simmern.

Les séminaires (*königliche Schullehrer- und Lehrerinnen-Seminare*) sont au nombre de 111, savoir :

Prusse orientale : 8 séminaires d'instituteurs, dont 7 protestants, à Preussisch-Eylau, Friedrichshoff, Osterode, Waldau, Angerburg, Karalene, Ragnit, et 1 catholique, à Braunsberg;

Prusse occidentale : 6 séminaires d'instituteurs, dont 3 protestants, à Marienburg, Preussisch-Friedland, Löbau, et 3 catholiques, à Berent, Grandenz, Tuchel;

Brandebourg : 9 séminaires d'instituteurs tous protestants, à Berlin, Köpenick, Kyritz, Neu-Ruppin, Oranienburg, Alt-Döbern, Drossen, Königsberg en Brandebourg, Neuzelle; — 1 séminaire d'institutrices, protestant, à Berlin;

Poméranie : 7 séminaires d'instituteurs, tous protestants, à Kammin, Pölitz, Pyritz, Bütow, Dramburg, Köslin, Franzburg;

Posen : 5 séminaires d'instituteurs, 2 protestants, à Koschmin et Bromberg; 2 catholiques, à Paradies et Exin; 1 mixte quant aux cultes, à Rawitsch; — 1 séminaire d'institutrices, à Posen (pas de caractère confessionnel indiqué);

Silésie : 17 séminaires d'instituteurs, 7 protestants, à Münsterberg, Œls, Steinau sur l'Oder, Bunzlau, Reichenbach, Sagan, Kreuzburg, et 10 catholiques, à Breslau, Habelschwerdt, Liebenthal, Ober-Glogau, Oppeln, Peiskretscham, Pilchowitz, Rosenberg, Ziegenhals, Zülz;

Saxe : 9 séminaires d'instituteurs, 8 protestants, à Barby, Halberstadt, Osterburg, Delitzsch, Eisleben, Elsterwerda, Weissenfels, Erfurt, et 1 catholique, à Heiligenstadt; — 1 séminaire d'institutrices, protestant, à Droyssig;

Schleswig-Holstein : 4 séminaires d'instituteurs, tous protestants, à Eckernförde, Tondern, Segeberg, Uetersen; — 1 séminaire d'institutrices, protestant, à Augustenburg;

Hanovre : 10 séminaires d'instituteurs, 9 protestants, à Hanovre, Wunstorf, Alfeld, Lüneburg, Osnabrück, Bederkesa, Stade, Verden, Aurich, et 1 catholique, à Hildesheim;

Westphalie : 6 séminaires d'instituteurs, 3 protestants, à Petershagen, Hilchenbach, Soest, et 3 catholiques, à Warendorf, Büren, Rüthen; — 2 séminaires d'institutrices, catholiques, à Münster et Paderborn;

Hesse-Nassau : 6 séminaires d'instituteurs, 2 protestants, à Homberg et Schlüchtern, 1 catholique, à Fulda, et 3 mixtes quant aux cultes, à Dillenburg, Montabaur, Usingen;

Province du Rhin et Hohenzollern : 15 séminaires d'instituteurs, 5 protestants, à Neuwied, Mettmann, Mörs, Rheydt, Ottweiler, et 10 catholiques, à Boppard, Münstermaifeld, Elten, Kempen, Odenkirchen, Brühl, Siegburg, Wittlich, Kornelymünster, Linnich; — 2 séminaires d'institutrices, catholiques, à Xanten et Saarburg.

Les dépenses prévues au budget de 1884-1885 pour les écoles préparatoires sont les suivantes :

	Marks.
Traitements du personnel enseignant	113.200
Indemnités de logement au personnel enseignant	7.044
Rémunération des maîtres auxiliaires, médecins, employés, etc.	24.586
Dépenses intérieures et secours aux élèves	197.106
Entretien des bâtiments et jardins	2.978
Matériel d'enseignement, mobilier, chauffage, éclairage, loyers, etc.	60.778
	405.692

Les dépenses prévues pour les séminaires d'instituteurs et d'institutrices sont les suivantes :

	Marks.
Traitements des directeurs, maîtres, maîtresses et employés	2.059.339
Indemnités de logement aux directeurs, maîtres et employés	114.528
Rémunération des maîtres et maîtresses auxiliaires, comptables, médecins, gens de service.	114.341
Dépenses intérieures et secours aux élèves dans les séminaires organisés en internat..	1.223.301
Secours aux élèves dans les séminaires organisés en externat	484.000
Entretien des bâtiments et jardins	187.895
Matériel d'enseignement	100.066
Entretien du mobilier, chauffage, éclairage, loyers, etc	453.507
	4.736.977

Reuss *branche aînée*. — La principauté possède un séminaire d'instituteurs à Greiz, fondé en 1793. Le cours d'étude y est de quatre années.

Reuss *branche cadette*. — Il y a un séminaire d'instituteurs à Schleiz (fondé en 1820) avec cinq classes et 120 élèves.

Saxe. — Le plus ancien séminaire du royaume de Saxe est celui qui fut fondé en 1785 à Dresde-Friedrichsstadt (V. ci-dessus, p. 2074). Le nombre de ces établissements s'est accru rapidement; il est aujourd'hui de dix-huit. La loi qui les régit est celle du 22 août 1876, sur les gymnases, les *Realschulen* et les séminaires.

Aux termes de cette loi, les *séminaires d'instituteurs* (*Volksschullehrer-Seminare*) se composent de six classes, dont chacune ne doit recevoir que 25 élèves au plus; l'âge d'admission est fixé à treize ans. L'enseignement est gratuit; il comprend les branches suivantes : religion, langue et littérature allemande, langue latine, géographie, histoire, sciences naturelles (minéralogie, botanique, zoologie, anthropologie, physique, chimie élémentaire), arithmétique, géométrie, pédagogie (avec catéchétique, psychologie et logique), musique, écriture, dessin, gymnastique. Toutes ces branches sont obligatoires; toutefois les élèves des cinq classes supérieures peuvent être dispensés de l'étude de la musique, s'il est reconnu que les aptitudes leur font défaut. Les élèves des 3e, 4e et 5e classes suivent un cours (facultatif) de sténographie. A chaque séminaire est annexée une école d'application de quatre classes.

Le règlement du 29 janvier 1877 a déterminé de la manière suivante la répartition des matières d'enseignement entre les six années d'étude :

		Nombre d'heures par semaine.					
		6e cl. ou 1re ann.	5e cl.	4e cl.	3e cl.	2e cl.	1re cl. ou 6e ann.
Religion		4	4	4	4	4	3
Langue allemande		3	3	3	3	4	3
Langue latine		7	7	5	4	2	2
Géographie		2	2	2	»	2	»
Histoire		2	2	2	2	2	2
Histoire naturelle		2	2	3	»	»	»
Sciences physiques		»	»	»	3	2	2
Arithmétique et géométrie		4	4	5	4	4	3
Pédagogie		»	»	»	4	5	5
Pratique scolaire		»	»	»	»	4	4
Musique	Chant	3	3	3	3	3	3
	Harmonie	1	1	1	1	1	1
	Violon	1	1	1	»	»	»
	Piano	1	1	1	1	»	»
	Orgue	»	»	1	1	1	1
Écriture		2	2	1	1	»	»
Sténographie		»	2	2	1	»	»
Gymnastique		3	3	3	3	2	2
Dessin		2	2	2	2	1	1
Totaux		37	39	39	39	37	32

L'harmonie, obligatoire en première année, est facultative dans les cinq autres classes. Le piano, l'orgue et la sténographie sont facultatifs.

Le régime du séminaire est l'internat : les élèves sont logés, chauffés et éclairés gratuitement; le prix de la pension alimentaire est déterminé chaque semestre. Les élèves dont la famille habite dans la localité où se trouve le séminaire, et ceux qui en reçoivent la permission du directeur, peuvent être autorisés à loger hors de l'établissement.

Les séminaires d'instituteurs sont au nombre de seize, savoir : quinze séminaires protestants, à Annaberg, Auerbach, Bautzen, Borna, Dresde (deux, celui de Friedrichsstadt et le séminaire Fletscher), Grimma, Löbau, Nossen, Oschatz, Pirna, Plauen, Schneeberg, Waldenburg et Zschopau, et un séminaire catholique à Bautzen.

Les *séminaires d'institutrices* (*Lehrerinnen-Seminare*), aux termes de la loi de 1876, se composent de cinq classes; l'âge d'admission est fixé à quatorze ans. L'enseignement n'est pas gratuit; il comprend les branches suivantes : religion, langue et littérature allemande, langue et littérature française, langue et littérature anglaise, géographie, histoire, sciences naturelles (minéralogie, botanique, zoologie, anthropologie, éléments de la physique et de la chimie), arithmétique, géométrie, pédagogie (avec catéchétique, psychologie et logique), musique, dessin, écriture, gymnastique, travaux à l'aiguille, sténographie. Les leçons d'anglais, de piano, d'harmonie et de sténographie sont facultatives. Les séminaires d'institutrices sont au nombre de deux : celui de Dresde est un externat, celui de Callnberg un internat.

La répartition des matières d'enseignement entre les cinq années d'études a été déterminée de la manière suivante par le règlement du 29 janvier 1877 :

	Nombre d'heures par semaine.				
	5e cl. ou 1re ann.	4e cl.	3e cl.	2e cl.	1re cl. ou 5e ann.
Religion	3	3	3	2	2
Langue allemande	4	4	3	3	3
Langue française	4	4	4	4	4
Langue anglaise	3	3	3	3	3
Géographie	2	2	2	1	1
Histoire	2	2	2	2	2
Sciences naturelles	3	3	3	2	2
Arithmétique et géométrie	3	3	2	2	1
Pédagogie	»	»	4	5	5
Pratique scolaire	»	»	»	3	3
Chant	2	2	2	2	2
Harmonie	1	1	1	1	1
Piano	1	1	1	1	1
Dessin	2	2	2	2	2
Ecriture	1	1	1	»	»
Gymnastique	2	2	2	2	2
Travaux à l'aiguille	2	2	2	2	2
Sténographie	2	2	»	»	»
Totaux	37	37	37	37	36

L'anglais, l'harmonie, le piano et la sténographie sont facultatifs.

La Saxe ne possède pas d'écoles préparatoires (*Präparanden-Anstalten*); l'âge auquel les élèves sont admis au séminaire rend ces établissements inutiles.

Le nombre des élèves des quinze séminaires protestants d'instituteurs était d'après la dernière statistique publiée, celle de 1880, de 2359, dont 1878 étaient des internes; celui des élèves du séminaire catholique d'instituteurs de Bautzen, de 37, dont 20 internes; celui des élèves du séminaire d'institutrices de Dresde, de 103, toutes externes; celui des élèves du séminaire d'institutrices de Callnberg, de 76, toutes internes.

Le personnel enseignant dans les séminaires protestants d'instituteurs comprend treize maîtres, savoir : un directeur, huit maîtres ordinaires, trois maîtres spéciaux, et un maître auxiliaire. La loi exige que le directeur et un tiers au moins des maîtres aient fait des études supérieures et subi

l'examen de l'université; les maîtres spéciaux (pour la musique, le dessin, la gymnastique) doivent avoir passé l'examen spécial d'aptitude à l'enseignement de leur branche. Dans le séminaire catholique, qui ne compte qu'une quarantaine d'élèves et n'a que quatre classes, il n'y a que six maîtres : deux d'entre eux (dont le directeur) sont des théologiens, deux ont subi l'examen universitaire de pédagogie, et deux sont des instituteurs primaires. Le séminaire d'institutrices de Dresde a un directeur, cinq maîtres ayant subi l'examen de l'université, quatre maîtres et quatre maîtresses formés au séminaire, deux maîtres spéciaux, et cinq maîtresses spéciales; le séminaire d'institutrices de Callnberg a un directeur, deux maîtres ayant subi l'examen de l'université, deux maîtres et deux maîtresses formés au séminaire, un maître spécial et trois maîtresses spéciales.

Le nomination des maîtres et des maîtresses est faite par le ministère des cultes et de l'instruction publique; les directeurs sont nommés par le roi.

Le traitement des directeurs est de 4800 marks, avec le logement gratuit. Celui des maîtres, dans les séminaires protestants d'instituteurs, est respectivement de 4200, 3600, 3200, 3000, 2800, 2600, 2400, 2200, 2100, 1900 et 1800 marks; le maître auxiliaire a 1200 marks et le logement gratuit. Dans le séminaire catholique d'instituteurs de Bautzen et dans le séminaire d'institutrices de Callnberg, où le personnel enseignant est moins nombreux, ces chiffres subissent quelques modifications. L'ensemble des traitements du personnel enseignant de tous les séminaires s'élève, pour 1884, à 673 111 marks; les autres dépenses montent à 522 761 marks, ce qui forme un chiffre total de 1 195 872 marks. Sur cette somme. l'Etat fournit 1 085 462 marks. — Nous devons la communication des détails relatifs au personnel enseignant et au budget des séminaires saxons à l'obligeance de M. le conseiller Bornemann, à Dresde.

SAXE-ALTENBURG. — Il y a un séminaire d'instituteurs à Altenburg. Le programme des études y comprend, outre les matières d'enseignement de l'école primaire, l'anthropologie, la psychologie et la pédagogie au point de vue chrétien, l'histoire de la pédagogie, l'horticulture et la gymnastique.

SAXE-COBOURG-GOTHA. — Le séminaire d'instituteurs de Gotha a été fondé en 1780 (V. ci-dessus, p. 2073); réorganisé il y une vingtaine d'années, il a eu successivement pour directeurs deux pédagogues éminents, Karl Schmidt* et Dittes. Les matières d'enseignement, toutes obligatoires, sont réparties de la façon suivante entre les trois années d'études :

	Heures par semaine.		
	3e classe.	2e classe.	1re classe.
Religion	3	2	2
Pédagogie	»	6	5
Langue et littérature allemande	4	4	2
Histoire	3	3	»
Géographie	2	2	»
Sciences naturelles et physiques.	4	4	2
Arithmétique et algèbre	3	2	1
Géométrie	2	2	»
Chant	3	2	2
Piano	1	»	»
Orgue	1	1	2
Théorie musicale	2	2	1
Violon	1	1	1
Ecriture	2	1	»
Dessin	1	1	1
Gymnastique	2	2	2
Horticulture et arboriculture	»	1	»
Totaux	34	36	21

Les élèves de la 1re classe ont en plus un certain nombre d'heures d'exercices pratiques dans l'école annexe. — En été, la 3e classe a quatre heures de gymnastique par semaine, et la 1re classe trois heures.

Le duché de Saxe-Gotha ne possède pas d'écoles préparatoires; la plupart des aspirants au séminaire se préparent dans une *Realschule*.

Il existe en outre à Gotha un séminaire d'institutrices (établissement privé), fondé en 1864 par M. A. Köhler; à cet établissement sont annexés une école spéciale destinée à préparer des institutrices de jardins d'enfants (*Kindergärtnerinnen*), ainsi qu'un jardin d'enfants et une école primaire mixte quant aux sexes.

Le duché de Cobourg possède un séminaire d'instituteurs. L'âge d'admission est de dix-sept à dix-huit ans, la durée du cours d'études de deux ans. Les élèves font leurs études préparatoires dans la *Realschule* de Cobourg.

SAXE-MEININGEN. — Le duché possède un séminaire d'instituteurs et un séminaire d'institutrices. Le séminaire d'instituteurs est à Hildburghausen; d'après le règlement du 8 mai 1877, le cours d'études dure quatre années; l'âge d'admission est fixé à seize ans; les matières d'enseignement sont : religion, langue et littérature allemande, calcul, géométrie, géographie, histoire, histoire naturelle, physique et chimie, pédagogie, écriture, dessin, chant, orgue, violon, harmonie, gymnastique et natation. Les élèves sont pour la majeure partie des internes; leur nombre moyen est de 130. La préparation des aspirants au séminaire se fait dans une école moyenne. — Le séminaire d'institutrices est à Meiningen; la durée du cours d'études est de trois ans.

SAXE-WEIMAR. — Le grand-duché possède deux écoles normales d'instituteurs, à Weimar et à Eisenach. Le cours d'études est de quatre ans. L'arrêté ministériel du 20 mars 1875 détermine comme suit les matières d'enseignement : religion, langue allemande, histoire, géographie, sciences naturelles et physiques, arboriculture et agriculture, mathématiques, pédagogie, musique, calligraphie, dessin, gymnastique. L'enseignement est gratuit pour les ressortissants de l'Etat; les étrangers ont à payer une rétribution annuelle de 40 thalers. Des bourses peuvent être accordées aux élèvres pauvres. La préparation des aspirants au séminaire se fait, soit dans une des écoles préparatoires (*Vorbereitungsschulen*) prévues à l'art. 14 de la loi du 24 juin 1874, soit auprès d'un instituteur autorisé à cet effet.

Il n'y a pas de séminaire d'institutrices.

SCHWARZBURG-RUDOLSTADT. — La principauté possède deux séminaires d'instituteurs, à Rudolstadt (fondé en 1747) et à Frankenhausen. Le cours d'études est de quatre ans dans l'un de ces établissements et de deux ans dans l'autre.

SCHWARZBURG-SONDERSHAUSEN. — Il y a un séminaire d'instituteurs à Sondershausen; le cours d'étude est de trois ans; une école d'application à deux classes est annexée à l'établissement.

WALDECK. — La principauté de Waldeck n'a pas de séminaire. Les instituteurs sont préparés au séminaire prussien de Homberg.

WURTEMBERG. — La préparation professionnelle des instituteurs se fait dans des écoles préparatoires et dans des séminaires. Les écoles préparatoires (*Präparanden-Anstalten*) sont des établissements privés : mais elles sont soumises à la surveillance de l'Etat, et leur programme doit être approuvé par l'autorité scolaire supérieure. Pour entrer dans une école préparatoire, il faut avoir passé un examen dont les conditions sont déterminées par un règlement spécial, et auquel ne sont admis que des candidats âgés de quatorze ans. Le jeune homme qui a subi cet examen d'une façon satisfaisante obtient le titre de *Präparand*, et il peut soit devenir élève d'une école préparatoire, soit faire ses études sous la direction d'un instituteur autorisé à cet effet. Des bourses sont mises à la disposition des *Präpa-*

randen; elles sont de 30 florins pour ceux qui se préparent auprès d'un instituteur, de 50 florins pour ceux qui entrent dans une école préparatoire. Le cours d'études des écoles préparatoires est de deux ans.

Les séminaires d'instituteurs sont les uns des établissements de l'Etat, les autres des établissements privés. Il y a quatre séminaires appartenant à l'Etat, trois protestants, à Esslingen, Nürtingen et Künzelsau, et un catholique à Gmünd. Les trois séminaires protestants ne pouvant recevoir chaque année qu'un nombre total de 75 élèves, les candidats qui n'ont pas réussi à s'y faire admettre entrent dans les séminaires protestants privés, au nombre de cinq. Le régime des séminaires de l'Etat est l'internat; les élèves reçoivent gratuitement l'enseignement et le logement, mais doivent payer leur entretien : à cet effet des bourses de 70 et de 60 florins leur sont accordées. Le cours d'études dure trois ans. Les matières d'enseignement sont : religion, pédagogie, histoire, géographie, allemand, mathématiques, sciences physiques et naturelles (avec notions d'horticulture, d'arboriculture et de sériciculture), musique (chant, piano, orgue, violon, harmonie), calligraphie, dessin, gymnastique. Aux séminaires est annexée soit une école primaire, soit une école de sourds-muets. Le personnel enseignant des séminaires d'instituteurs de l'Etat comprend un recteur (théologien), un maître principal, deux ou trois maîtres recrutés dans le corps enseignant primaire, dont l'un dirige l'école annexe, deux maîtres auxiliaires, et un sous-maître pour l'école annexe. Les traitements sont les suivants : le recteur, 1800 florins; le maître principal, 1400 florins; les autres maîtres, 1100 florins; les maîtres auxiliaires, 450 et 400 florins; le sous-maître de l'école annexe, 270 florins.

Il a été fondé en 1859 par l'instituteur Buhl, à Ludwigsburg, un séminaire protestant d'institutrices, qui est devenu établissement de l'Etat en 1873 et a été transféré à Markgröningen. Il existe en outre à Gmünd un séminaire catholique d'institutrices, qui est un établissement privé.

Résumé. — On compte dans toute l'Allemagne, en décembre 1884, 164 séminaires d'instituteurs et 21 séminaires d'institutrices ayant le caractère d'établissements de l'Etat. Quant aux écoles préparatoires, il n'y en a que dans cinq Etats (abstraction faite du Wurtemberg, où ces établissements ont un caractère privé), et leur nombre est de 75, 71 pour les garçons et 4 pour les filles.

ANGLETERRE. ÉCOSSE et IRLANDE. — ANGLETERRE. — Les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices portent le nom de *Training Colleges*. Ces établissements sont tous entre les mains d'associations privées ou de particuliers; mais ils reçoivent de l'Etat des subventions considérables, et leur enseignement est placé sous la surveillance directe du Département d'éducation. Les premiers *Training Colleges* ont été fondés par les deux grandes Associations rivales, la *British and Foreign School Society* et la *National Society;* les diverses Églises, anglicane, catholique, wesleyenne, congrégationaliste, ont créé la plupart des autres. Le nombre total de ces établissements était en 1884 de 42.

Nous résumons ci-dessous les dispositions du Code scolaire de 1882 relatives aux *Training Colleges:*

« Un *Training College* est une institution destinée à nourrir, loger et instruire des élèves qui se préparent à devenir instituteurs ou institutrices brevetés dans les écoles primaires. Il doit posséder, soit dans le bâtiment même du collège, soit à une distance convenable, une école d'application où les élèves puissent apprendre pratiquement l'exercice de leur profession.

» Aucune subvention ne sera accordée à un *Training College*, à moins que le bâtiment, l'administration et le personnel enseignant n'aient été approuvés par le Département.

» Chaque année, en juillet, a lieu dans chaque collège un examen des candidats qui se présentent pour être admis. L'examen s'étend à toutes les branches d'enseignement que les *pupil teachers* * sont tenus d'avoir étudiées. Les candidats sont choisis et admis à l'examen par les autorités de chaque collège, sous leur propre responsabilité; les seules conditions imposées par le Département sont : 1° que le candidat ait atteint dix-huit ans révolus au 1er janvier de l'année suivante; 2° qu'il ait terminé avec succès son engagement comme *pupil teacher,* ou qu'il doive le terminer dans le courant de l'année suivante. Les candidats examinés sont rangés en trois classes par ordre de mérite.

» Les autorités d'un collège peuvent proposer au Département, pour être admis comme élèves : 1° les candidats qui à l'examen ont été placés dans la première ou la seconde classe; 2° les instituteurs ou institutrices déjà brevetés qui, n'ayant pas suivi encore le cours complet d'un collège, désirent entrer dans l'établissement pour y suivre pendant un an le cours de la seconde année. Ces candidats, une fois admis par le Département, sont appelés boursiers (*Queen's scholars*).

» Les autorités de chaque collège fixent elles-mêmes leurs propres conditions d'admission.

» Un examen des élèves de chaque *Training College* a lieu annuellement en décembre. Sont admis à cet examen : 1° les élèves boursiers; 2° les autres élèves, à la condition qu'ils aient résidé dans l'établissement pendant l'année entière. Aucun élève de ces deux catégories ne peut être dispensé de l'examen.

» L'examen sera différent suivant le sexe des élèves, et suivant que les élèves sont à la fin de la première ou de la seconde année d'études.

» Le programme pour les femmes comprend des sujets spéciaux pour les institutrices des écoles enfantines; les aspirantes qui ont passé l'examen sur ces sujets, et qui ont ensuite fait leur stage dans une école enfantine, reçoivent une mention spéciale sur leur brevet.

» Les élèves qui ont suivi les deux années du cours d'études d'un *Training College* et qui ont subi avec succès l'examen final reçoivent une mention spéciale sur leur brevet.

» Les *Training Colleges* ont droit à une allocation de 100 livres sterling pour chaque instituteur et de 70 livres sterling pour chaque institutrice qui, après avoir suivi les cours de l'établissement comme *Queen's scholar* pendant deux ans, obtient le brevet de capacité à l'expiration du stage légal.

» Pour chaque instituteur ou institutrice qui, n'ayant suivi les cours d'un *Training College* que pendant une année, a obtenu le brevet à l'expiration de son stage, l'établissement a droit à une allocation égale à la moitié des chiffres indiqués ci-dessus.

» Le total de la subvention annuelle accordée à chaque *Training College* ne doit pas excéder 75 0/0 des dépenses de l'établissement pour l'année courante, ni s'élever à plus de 50 livres sterling pour chaque élève boursier (35 livres st. pour les élèves du sexe féminin) en résidence dans l'établissement.

» Des subventions annuelles sont accordées aux écoles d'application des *Training Colleges* aux mêmes conditions qu'aux autres écoles primaires. »

Comme on le voit par les dispositions que nous venons de transcrire, le cours complet d'études

des *Training Colleges* dure deux années. Les matières d'enseignement sont déterminées par le programme des examens de fin d'année; ce programme est publié chaque année par le Département d'éducation. Il comprend les branches suivantes :

Pour les hommes : Lecture et récitation; calligraphie; pédagogie (*school management*); grammaire et composition; géographie; histoire; arithmétique; algèbre et mensuration : géométrie; économie politique; musique vocale.

Pour les femmes : Lecture et récitation; calligraphie; pédagogie; grammaire et composition; géographie; histoire; arithmétique; économie domestique; couture et coupe; musique vocale.

Il y a en outre un examen special de dessin. De plus, les aspirants et aspirantes peuvent passer un examen sur un ou plusieurs des sujets spéciaux suivants, qui sont facultatifs : 1° Langues : grec (pour les hommes seulement); latin; français; allemand; 2° Sciences : mathématiques; mécanique théorique; mécanique appliquée; acoustique; lumière et chaleur; magnétisme et électricité; chimie inorganique, y compris la chimie pratique; physiologie animale; botanique élémentaire; physiographie; principes d'agriculture.

Chaque *Training College* organise à sa guise son plan d'études d'après ce programme. Nous donnons ci-dessous le tableau d'emploi du temps de deux *Training Colleges* d'instituteurs, celui de Borough-Road et celui de Battersea, à Londres.

L'école normale de Borough-Road, fondée dans les premières années de ce siècle par Joseph Lancaster*, est placée depuis 1808 sous le patronage de la *British and Foreign School Society*. Les écoles de cette Société sont ouvertes aux élèves de toutes les confessions religieuses, sans distinction; aucun catéchisme ni aucune profession de foi particulière n'y sont enseignés : l'instruction religieuse se borne à la lecture de la Bible. Les deux cours annuels d'études portent le nom de section des *Juniors* et section des *Seniors*; chaque section est subdivisée en deux classes.

Tableau d'emploi du temps du Training College de Borough-Road.

Juniors.

JOURS.	HEURES.	1re classe.	2e classe.
Lundi.	9-9.45	Explication de la Bible.	
	9.45-12	Géométrie (leçon, interrogation ou examen écrit).	
	2-3	Chimie.	
	3-4	Leçon d'essai, alternant avec une dictée.	
	4-5	Étude privée.	
	6-7.15	Physique ou mathématiques.	
	7.15-8.30	Exercices mathématiques.	
Mardi.	9-10	Histoire.	Histoire.
	10-11	Français.	Pédagogie.
	11-12	Pédagogie.	Français.
	2-3	Étude privée.	
	3-4	Géographie.	Exercices de chimie.
	4-5	Exercices de chimie.	Géographie.
	6-8.30	Musique alternant avec écriture et dictée.	
Mercredi.	9-10	Grammaire.	Physiologie animale.
	10-11	Physiologie animale.	Grammaire.
	11-12	Arithmétique pratique.	Arithmétique pratique.
	2-3	Anglais.	
	3-4	Étude privée.	
	4-5	Latin.	Latin.
	7.15	Dessin perspectif ou étude privée.	
	8.30	Interrogation de mathématiques.	
Jeudi.	9-10	Explication de la Bible.	
	10-11	Lecture.	Géographie.
	11-12	Géographie.	Lecture.
	2-4	Mathématiques, arithmétique, algèbre, mensuration (exercices).	Mathématiques, arithmétique, algèbre, mensuration (exercices).
	4-5	Leçons de mathématiques.	
	6-8.30	Exercices musicaux ou étude privée.	
Vendredi.	9-10	Histoire.	Histoire.
	10-11	Français.	Lecture et récitation.
	11-12	Lecture et récitation.	Français.
	2-3	Cartographie.	
	3-4	Latin.	Latin.
	4-5	Physiologie.	
	6-8.30	Dessin à main libre ou géométrique, ou étude privée.	
Samedi.	9-10	Chimie pratique.	Calcul mental.
	10-11	Chimie pratique.	Interrogation de mathématiques.
	11-12	Calcul mental.	Chimie pratique.
	12-1.10	Interrogation de mathématiques.	Chimie pratique.

Seniors.

JOURS.	HEURES.	1re classe.	2e classe.
Lundi.	9-9.45	Explication de la Bible.	
	9.45-10.30	Anglais.	
	10.30-11.15	Latin.	
	11.15-12	Français.	
	2-3	Étude privée.	
	3-5	Mathématiques ou mécanique.	
	6-7.15	Exercices mathématiques.	
	7.15-8.30	Lecture.	
Mardi.	9-11	Mathématiques et mécanique.	
	11-12	Lecture et économie politique.	
	2-3	Histoire.	Lecture et récitation.
	3-4	Écriture et dictée.	Étude privée.
	4-5	Étude privée.	Écriture et dictée.
	6-8.30	Étude privée.	
Mercredi.	9-11	Géométrie (leçon, ou interrogation, ou examen écrit).	
	11-12	D'une part, leçon d'essai avec critique; d'autre part, interrogation d'histoire.	
	2-3	Exercices d'arithmétique.	Théorie musicale.
	3-4	Théorie musicale.	Exercices d'arithmétique.
	4-5	Étude privée (classe C, exercices d'algèbre ou de mensuration).	
	6-7.15	Dessin perspectif, ou étude privée.	
	7.15-8.30	Dessin à main libre ou géométrique, ou étude privée.	
Jeudi.	9-10	Explication de la Bible.	
	10-11	Anglais.	
	11-12	Français.	
	2-3	Latin.	Étude privée.
	3-4	Pédagogie.	Étude privée.
	4-5	Étude privée.	Pédagogie.
	6-7.15	Étude privée.	
	7.15-8.30	Exercices musicaux, auxquels participent quelques élèves de la division inférieure. Après 8 h. 30 m., musique instrumentale.	
Vendredi.	9-11	Mathématiques et mécanique.	
	11-12	Économie politique ou lecture.	
	2-3	Histoire.	Étude privée.
	4-5	Étude privée.	
	6-8.30	Interrogation de mathématiques ou exercices.	
Samedi.	9-10	Géographie.	Étude privée.
	10-11	Physiologie.	Mécanique (examen ou exercices).
	11-12	Lecture et récitation.	Étude privée.

NOTA. — Tous les deux jours, une demi-heure de gymnastique.

L'école normale de Battersea est une école confessionnelle, appartenant à la *National Society*, association qui se rattache à l'Eglise anglicane.

Tableau d'emploi du temps du Training College de Battersea.

Jours.	Heures.	Seniors.	Juniors.
Lundi.	6.45-8	Liturgie.	Histoire du Nouveau-Testament. (Évangiles.)
	8-9	Déjeuner.	
	9-9.30	Culte à la chapelle.	
	9.45-10.45	Auteur latin.	Arithmétique.
	10.45-11.45	Histoire du Nouveau-Testament. (Actes des Apôtres.)	Latin.
		Travaux manuels, dîner et récréation.	
	2.30-3.15	Lecture.	Dessin.
	3.15-4.30	Étude privée.	
	4.30-5.30	Ecriture et dictée.	Problèmes d'algèbre.
	5.30-6.30	Chant.	Composition anglaise
	6.30-7	Thé.	
	7-9.30	Étude privée.	
	9.30-10	Culte à la chapelle	
Mardi.	6.45-8	Auteur anglais.	Histoire.
	8-9	Déjeuner.	
	9-9.30	Culte à la chapelle.	
	9.45-10.45	Géométrie.	Auteur anglais.
	10.45-11.45	Magnétisme et électricité.	Acoustique, lumière et chaleur.
		Travaux manuels, dîner et récréation.	
	2.30-4.30	Leçons modèles.	Leçons modèles et lecture (alternativement).
	4.30-5.30	Musique.	Étude privée.
	5.30-6.30	Pédagogie.	Musique.
	6.30-7	Thé.	
	7-9.30	Étude privée.	
	9.30-10	Culte à la chapelle.	
Mercredi.	6.45-8	Économie politique.	Algèbre.
	8-9	Déjeuner.	
	9-9.30	Culte à la chapelle.	
	9.45-10.45	Mécanique théorique	Liturgie.
	10.45-11.45	Mensuration.	Physiographie.
		Travaux manuels, dîner et récréation.	
	2.30-6.30	Vacances.	
	6.30-7	Thé.	
	7-9.30	Étude privée.	
	9.30-10	Culte à la chapelle.	
Jeudi.	6.45-8	Algèbre.	Latin.
	8-9	Déjeuner.	
	9-9.30	Culte à la chapelle.	
	9.45-10.45	Français.	Géométrie.
	10.45-11.45	Composition latine.	Français.
		Travaux manuels, dîner et récréation.	
	2.30-3.15	Lecture.	Géographie et cartographie (jusqu'à 3.30).
	3.15-4.30	Étude privée.	
	4.30-5.30	Étude privée.	Pédagogie.
	5.30-6.30	Géométrie.	Lecture.
	6.30-7	Thé.	
	7-9.30	Étude privée.	
	9.30-10	Culte à la chapelle.	
Vendredi.	6.45-8	Histoire du Nouveau Testament (épîtres).	Histoire de l'Ancien Testament.
	8-9	Déjeuner.	
	9-9.30	Culte à la chapelle.	
	9.45-10.45	Mécanique théorique.	Auteur français.
	10.45-11.45	Magnétisme et électricité.	Acoustique, lumière et chaleur.
		Travaux manuels, dîner et récréation.	
	2.30-3.15	Géographie.	Dessin (jusqu'à 3.30).
	3.15-4.30	Étude privée.	
	4.30-5.30	Musique.	Écriture.
	5.30-6.30	Pédagogie.	Musique.
	6.30-7	Thé.	
	7-9.10	Étude privée.	
	9.30-10	Culte à la chapelle.	
Samedi.	6.45-8	Algèbre.	Géographie.
	8-9	Déjeuner.	
	9-9.30	Culte à la chapelle.	
	9.45-10.45	Auteur français.	Histoire et géométrie (alternativement).
	10.45-11.45	Examen.	
		Travaux mensuels, dîner et récréation.	
	2.30-3.15	Musique (de midi à 1 heure).	
	3.15-6.30	Vacances.	
	6.30-7	Thé.	
	7-9.10	Étude privée.	
	9.30-10	Culte à la chapelle.	

Nous empruntons au rapport du Département d'éducation pour l'année scolaire 1883-1884 la liste des *Training Colleges* d'Angleterre et du pays de Galles, avec l'indication du nombre des maîtres ou maîtresses (non compris ceux de l'école annexe) et du nombre des élèves. Dans la colonne de gauche est indiquée l'Association ou l'Eglise à laquelle appartient l'établissement; les lettres M et F indiquent si le collège a pour élèves des hommes ou des femmes:

		Maîtres ou maîtresses.	Élèves.
National Society.	Battersea (M.)	10	112
	Carmarthen (M.)	6	60
	Chelsea (M.)	10	113
	Whitelands (F.)	15	141
Établissements diocésains.	Brighton (F.)	9	65
	Chester (M.)	9	112
	Culham (M.)	6	84
	Derby (F.)	7	44
	Durham (M.)	8	67
	Durham (F.)	6	64
	Exeter (M.)	6	61
	Fishponds (F.)	9	78
	Lincoln (F.)	6	40
	Norwich (F.)	7	56
	Oxford (F.)	7	27
	Ripon (F.)	7	59
	Rochester (F.)	6	60
	Salisbury (F.)	8	74
	Saltley (M.)	8	100
	Truro (F.)	9	40
	Warrington (F.)	11	110
	Winchester (M.)	5	56
	York (M.)	6	66
Autres établissements se rattachant à l'Eglise anglicane.	Carnarvon (M.)	5	45
	Cheltenham (M. et F.)	12	90 (M.) 60 (F.)
	Chichester (F.)	6	29
	Gray's Inn Road (F.)	11	140
	Peterborough (M.)	5	50
	Tottenham (F.)	9	100
British and Foreign School Society.	Bangor (M.)	6	59
	Borough Road (M.)	52	130
	Darlington (F.)	9	75
	Saffron Walden (F.)	7	40
	Stockwell (F.)	15	130
	Swansea (F.)	6	70
Wesleyens.	Horseferry Road (M.)	9	116
	Southlands (F.)	9	109
Congrégationalistes.	Homerton (M. et F.)	10	24 (M.) 44 (F.)
Catholiques.	Hammersmith (M.)	6	57
	Liverpool (F)	11	107
	Wandsworth (F.)	9	50
		338	3214

Les 3214 élèves sont tous des boursiers (*Queen's Scholars*), à l'exception de 11 dans l'établissement de Chichester et de 5 dans celui de Saffron-Walden.

Outre les 41 établissements énumérés ci-dessus, le rapport de M. Warburton, chargé de l'inspection des écoles normales d'institutrices, mentionne un *Training College* en voie d'organisation, et qui n'aura pas de couleur religieuse : c'est l'*Edgehill Undenominational College*, à Liverpool.

Les dépenses de ces 41 établissements se sont élevées, pour l'année 1883, à 161 362 livres st., dont 46 896 livres st. pour les traitements du personnel. Les recettes ont été de 160 923 livres st. ; les principaux postes du budget des recettes sont : subventions de l'Etat, 116 483 livres st.; souscriptions et dons, 17,667 livres st. ; rétribution des élèves, 19 895 livres st.

Le système qui consiste à faire subventionner par l'Etat des *Training Colleges* appartenant à des associations particulières et ayant un caractère confessionnel, au lieu de créer des établissements publics qui seraient nécessairement neutres au point de vue religieux, soulève

des réclamations de plus en plus nombreuses dans le parti libéral. On trouve absolument contraire à la justice que l'Etat prenne à sa charge, pour plus des deux tiers, les dépenses d'établissements qui exigent de leurs élèves la profession de foi d'une Eglise spéciale, et qui ferment leur porte à ceux que leur conscience empêche de se soumettre à cette condition. M. Henry Richard disait à la Chambre des Communes, en 1881 : « La plupart des *Training Colleges* font passer aux candidats, avant leur admission, un examen sur la liturgie (*Prayer Book*) ou sur le catéchisme; cet usage est d'autant moins justifiable que les instituteurs qui seront employés plus tard dans les écoles de *School Boards* n'auront point à enseigner la liturgie ni le catéchisme; l'article 14 de l'*Education Act* de 1870 interdit même formellement cet enseignement dans ces écoles; de plus, l'examen du brevet ne porte pas sur des matières de ce genre. Il est donc contradictoire de faire dépendre l'admission des jeunes gens dans un *Training College* de la participation à un enseignement religieux qui n'a point de place dans le programme officiel des écoles primaires. » Le Comité exécutif de l'Union nationale des instituteurs a adressé, en 1882, aux directeurs des *Training Colleges* une circulaire relative aux conditions exigées pour l'admission des élèves, qui relève entre autres les griefs suivants : « Les candidats venant des écoles de *School Boards*, où ils n'ont point reçu d'instruction religieuse confessionnelle (*denominational*), et qui peuvent se trouver n'appartenir à aucune des communions religieuses possédant des *Training Colleges*, éprouvent des difficultés spéciales à obtenir leur admission en dépit de leur irréprochable moralité et de leur aptitude professionnelle ; beaucoup de candidats qui n'occupent qu'un rang inférieur dans la liste de mérite sont acceptés, tandis que d'autres ayant un rang supérieur sont refusés; il arrive parfois qu'une profession de foi confessionnelle est exigée comme condition d'admission; enfin, on exige aussi la promesse de n'enseigner, pendant un certain nombre d'années, que dans les écoles appartenant à une communion religieuse particulière. » Ces représentations n'ont pas abouti jusqu'à présent à faire modifier l'état de choses existant; mais la question de la *neutralisation* des *Training Colleges* fait des progrès. Il n'est pas probable qu'on arrive à obtenir que les établissements appartenant à des Eglises particulières se transforment en établissements neutres; mais il serait possible de fonder des établissements nouveaux qui auraient ce caractère de neutralité. En 1882, le *School Board* de Birmingham a invité le Département d'éducation à présenter au Parlement un bill à l'effet d'autoriser les *School Boards* à créer des écoles normales, qui ne pourraient être que neutres au point de vue religieux. Ce bill sera sans doute présenté tôt ou tard.

Ecosse. — L'organisation des *Training Colleges* en Ecosse est la même qu'en Angleterre : ces établissements y appartiennent également à diverses Eglises; mêmes matières d'enseignement, même mode de subvention par le Département d'éducation. Les *Training Colleges* écossais sont au nombre de sept; quatre sont mixtes quant aux sexes, savoir:

Edimbourg (Eglise d'Ecosse),
Edimbourg (Eglise libre),
Glasgow (Eglise d'Ecosse),
Glasgow (Eglise libre);

les trois autres sont des écoles normales d'institutrices, savoir :

Edimbourg (Eglise épiscopale écossaise),
Aberdeen (Eglise d'Ecosse),
Aberdeen (Eglise libre).

Le nombre total des élèves de ces sept établissements a été en 1884 de 851.

Un caractère particulier des *Training Colleges* écossais, c'est que leurs élèves du sexe masculin sont admis à suivre les cours d'une université en même temps qu'ils reçoivent à l'école normale leur instruction professionnelle; le nombre des élèves-maîtres qui ont suivi en 1883-1884 les cours des universités d'Edimbourg et de Glasgow a été de 126.

Irlande. — Jusqu'en 1883, il n'existait en Irlande qu'une seule école normale, celle de Dublin, fondée en 1838, et appelée *the Institution.* Cet établissement est entretenu par l'Etat, et administré par les *Commissioners of National Education in Ireland.* Il se compose de trois sections: 1° une classe appelée *General Class* ou *Ordinary Class*, dans laquelle sont admis des instituteurs appartenant aux écoles nationales, choisis et désignés par les inspecteurs de district; 2° une classe supérieure appelée *Special* ou *Extra Training Class*, composée principalement d'instituteurs qui, après avoir passé par la classe inférieure, ont montré des aptitudes spéciales et ont été jugés dignes de recevoir un supplément d'instruction; 3° une classe d'institutrices, appelée *Extra Class*, où sont admises les jeunes personnes qui se destinent à l'enseignement primaire et qui justifient d'une certaine instruction préalable. L'établissement est un internat; il peut recevoir en moyenne 100 instituteurs et 75 institutrices.

L'immense majorité des instituteurs et des institutrices irlandais se forment à l'enseignement en servant pendant un certain nombre d'années comme moniteurs dans les écoles primaires. L'insuffisance de ce mode de préparation était reconnue depuis longtemps : mais l'*Institution* de Dublin ne peut admettre qu'un nombre limité d'aspirants et d'aspirantes; d'autre part, cet établissement, n'ayant pas de caractère confessionnel et recevant ses élèves sans distinction de culte, est regardé avec défiance par le clergé des deux Églises : en 1862, les évêques catholiques irlandais ont même défendu aux curés d'employer dans les écoles paroissiales des maîtres ou maîtresses sortant de l'*Institution.* Pour remédier à cet état de choses, les commissaires de l'éducation ont décidé en 1883 de favoriser l'établissement en Irlande de *Training Colleges* organisés d'après le système anglais, c'est-à-dire fondés par les diverses Églises du pays, administrés par elles, et subventionnés par l'Etat. Ce projet a déjà reçu un commencement d'exécution : deux *Training Colleges* catholiques, l'un pour les instituteurs, l'autre pour les institutrices, ont été ouverts en 1883; ils sont placés sous la direction du cardinal Mac-Cabe; un *Training College* protestant, créé par un comité dont M. Plunkett, évêque protestant de Meath, est président, a été ouvert en 1884.

AUTRICHE-HONGRIE. — Autriche. — La première école normale fut fondée à Vienne en 1770 et placée sous la direction de Messmer : elle portait le nom de *Normalschule*, et c'est, croyons-nous, le premier établissement qui ait été désigné par cette appellation. L'ordonnance scolaire de 1774, rédigée par Felbiger *, prescrivit la création d'une *Normalschule* au siège de chaque commission scolaire provinciale. L'enseignement dans ces établissements se donnait d'une façon presque entièrement mécanique, d'après les procédés imaginés par le célèbre abbé de Sagan. En 1780, à la mort de Marie-Thérèse, l'Autriche comptait 15 écoles normales. La situation demeura à peu près la même jusqu'à la promulgation du code scolaire de 1805 (*politische Verfassung der deutschen Schulen*), qui a régi l'enseignement primaire autrichien pendant plus d'un demi-siècle. Aux termes de cette nouvelle ordonnance, le cours d'études que durent suivre

dans les *Normalschulen* les aspirants aux fonctions d'instituteur fut fixé à trois mois pour les maîtres des écoles élémentaires (*Trivialschulen*) et à six mois pour ceux des écoles principales (*Hauptschulen*). Le cours de trois mois pour les maîtres élémentaires fut plus tard porté à six mois, et un cours pédagogique pour les institutrices fut créé à Vienne en 1840. En 1848, le projet de réorganisation de l'instruction publique élaboré par M. de Feuchtersleben proposa la création, dans toutes les capitales de province, d'écoles préparatoires pour les instituteurs (*Präparandencurse*), dont le cours d'études devait durer de deux à trois ans. Malgré la réaction qui suivit, les *Präparandencurse* se fondèrent peu à peu, un plan d'études fixant la durée des cours à deux ans fut mis en vigueur; les cours normaux pour les institutrices se développèrent. A partir de 1860, les tendances libérales prirent le dessus, et le ministère de M. de Hasner (1867-1870) marqua l'époque des grandes réformes scolaires. La ville de Vienne fonda en 1867 son école normale supérieure ou *Pædagogium* *, qui fut le premier établissement d'instruction publique sans caractère confessionnel. La loi sur l'instruction primaire du 14 mai 1869 transforma les *Präparandencurse* provinciaux en établissements de l'Etat, sous le nom de *Lehrerbildungsanstalten*, et en fixa le programme. Ce sont les dispositions de cette loi qui régissent aujourd'hui les écoles normales autrichiennes.

Le cours d'études des *Lehrerbildungsanstalten* est de quatre ans. L'âge d'admission est fixé à quinze ans. Le régime est l'externat. L'enseignement est gratuit. Des bourses peuvent être accordées aux élèves pauvres; les boursiers prennent l'engagement de servir au moins six ans dans l'enseignement primaire. Il ne peut pas y avoir plus de 40 élèves dans une classe. Les matières d'enseignement sont, pour les instituteurs : religion; pédagogie, histoire de la pédagogie et sciences accessoires; grammaire, composition et littérature; mathématiques (arithmétique, algèbre, géométrie); histoire naturelle (zoologie, botanique, minéralogie); sciences physiques (physique et éléments de la chimie); géographie et histoire; droit constitutionnel; agriculture; écriture; dessin (géométrique et à main libre); musique; gymnastique; — pour les institutrices : religion; pédagogie et histoire de la pédagogie; grammaire, composition et littérature; géographie et histoire; arithmétique; sciences naturelles et physiques; écriture; dessin; chant; économie domestique; langues étrangères; travaux à l'aiguille; gymnastique. En outre, les élèves sont initiés aux procédés d'enseignement en usage dans les jardins d'enfants (instituteurs et institutrices) et dans les instituts d'aveugles et de sourds-muets (instituteurs seulement).

L'arrêté du 20 mai 1874, portant règlement pour les *Bildungsanstalten* d'instituteurs et d'institutrices, contient le plan d'études de ces établissements, ainsi que celui de la classe préparatoire (*Vorbereitungsclasse*) qui leur est souvent annexée. Les matières d'enseignement dans la classe préparatoire sont les suivantes : religion (4 h. par semaine); langue d'enseignement, lecture, exercices de mémoire et d'élocution, grammaire, orthographe, rédaction (8 h.); géographie et histoire (2 h.); calcul (3 h); géométrie élémentaire et dessin à main libre (3 h.); sciences physiques et naturelles (3 h.); écriture (2 h.); chant (1 h.); violon (2 h.); gymnastique (2 h.). Quant aux écoles normales proprement dites, nous reproduisons ci-après la répartition des matières obligatoires d'enseignement entre les quatre années du cours d'études (les branches spéciales aux institutrices sont placées entre parenthèses) :

	Heures par semaine.			
	1re ann.	2e ann.	3e ann.	4e ann
1. Religion	2	2	1	1
2. Pédagogie et exercices pratiques	»	3	5	9
3. Langue d'enseignement	4	4	4	4
4. Géographie	2	2	2	1
5. Histoire et droit constitutionnel	2	2	2	2
(Histoire)	(2)	(2)	(2)	(1)
6. Mathématiques et dessin géométrique	5	4	3	2
(Arithmétique et géométrie élémentaire)	(4)	(3)	(2)	(1)
7. Histoire naturelle	2	2	2	1
8. Sciences physiques	2	2	3	2
9. Agriculture, instituteurs seulement	»	»	2	2
10. Ecriture	1	»	»	»
11. Dessin à main libre	2	2	2	1
12. Violon, instituteurs seulement	2	2	2	2
13. Chant	2	2	1	1
(Id.)	(2)	(2)	(2)	(2)
14. (Travaux à l'aiguille)	(2)	(2)	(2)	(2)
15. Gymnastique	2	2	1	1
	28	29	30	29
	(27)	(28)	(28)	(26)

Outre l'étude de la langue dans laquelle se donne l'enseignement (*Unterrichtssprache*), l'étude des autres langues parlées dans la province peut être introduite : la décision à ce sujet appartient au ministre. Dans les établissements où la langue d'enseignement n'est pas l'allemand, l'étude de l'allemand est obligatoire, à moins que la législation provinciale ne s'y oppose; dans ce cas, l'étude de l'allemand doit être introduite comme branche facultative. — De plus, dans les écoles d'institutrices, l'étude d'une langue étrangère, en règle générale le français, ou, si l'autorité provinciale y a consenti, l'italien ou l'anglais, est facultative.

Dans les écoles d'instituteurs l'étude de l'orgue, dans celles d'institutrices l'étude du piano et du violon, existent à titre facultatif. Autant que possible, l'enseignement de la natation, pour les deux sexes, devra être ajouté à celui de la gymnastique.

Le personnel enseignant d'une école normale se compose du directeur (*Direktor*), de deux à quatre maîtres principaux ou maîtresses principales (*Hauptlehrer, Hauptlehrinnen*), des maîtres de religion (*Religionslehrer*), des instituteurs ou institutrices de l'école d'application, et de maîtres ou maîtresses auxiliaires (*Hilfslehrer, Hilfslehrinnen*). Ce personnel est nommé par le ministre. Les traitements ont été fixés par les lois du 19 mars 1872 et du 15 avril 1873. Les maîtres principaux reçoivent 1200 florins à Vienne et 1000 florins dans les autres villes, avec des augmentations quinquennales de 200 florins; dans les villes où existe une école moyenne de l'Etat, ils touchent un supplément de 150 florins. Les directeurs reçoivent le traitement des maîtres principaux, augmenté d'un supplément de 400 florins à Vienne et de 300 florins dans les autres villes. Le directeur a droit au logement gratuit ou à une indemnité de logement calculée d'après les circonstances locales; les maîtres principaux touchent, à Vienne et à Trieste, une indemnité de logement de 300 florins. Les maîtres ou les directeurs particulièrement méritants reçoivent des gratifications annuelles pouvant s'élever à 500 florins.

Il doit y avoir un maître de religion pour chacune des confessions comptant au moins 20 représentants parmi les élèves d'une école normale; le traitement de ces maîtres est à la charge du budget de l'école, s'il n'existe pas de ressources spéciales affectées à cet objet.

Les instituteurs des écoles d'application reçoivent 1000 florins à Vienne et 800 dans les autres

villes, avec des augmentations quinquennales de 100 florins; les sous-instituteurs reçoivent 600 florins. A Vienne et à Trieste, il y a en outre une indemnité de logement de 150 florins pour les instituteurs et de 100 florins pour les sous-instituteurs.

Nous donnons ci-dessous deux tableaux indiquant le nombre des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices dans chacune des provinces de l'Autriche, ainsi que la langue ou les langues employées pour l'enseignement dans ces établissements :

Écoles normales d'instituteurs.

	Nombre des établissements.	Langues d'enseignement.
Basse-Autriche...	4	Allemand.
Haute-Autriche...	1	Allemand.
Salzbourg........	1	Allemand.
Tyrol............	3	Allemand (2), italien (1).
Vorarlberg.......	1	Allemand.
Styrie...........	2	Allemand.
Carinthie........	1	Allemand.
Carniole.........	1	Allemand et slovène.
Istrie...........	1	Allemand, italien, slovène et croate.
Dalmatie.........	1	Croate.
Bohême...........	12	Allemand (6), tchèque (6).
Moravie..........	4	Allemand (3), tchèque (1).
Silésie..........	3	Allemand.
Galicie..........	6	Polonais (3), polonais et ruthène (3).
Bukovine.........	1	Allemand.
	42	

Écoles normales d'institutrices.

	Nombre des établissements.	Langues d'enseignement.
Basse-Autriche...	3	Allemand.
Haute-Autriche...	1	Allemand.
Tyrol............	2	Allemand (1), italien (1).
Styrie...........	1	Allemand.
Goritz...........	1	Allemand, italien et slovène.
Istrie...........	1	Italien.
Dalmatie.........	1	Croate.
Bohême...........	3	Allemand (1), tchèque (2).
Moravie..........	3	Allemand (1), allemand et tchèque (1), tchèque (1).
Silésie..........	1	Allemand.
Galicie..........	3	Polonais.
Bukovine...... ..	1	Allemand.
	21	

Hongrie. — Les premières écoles normales furent établies en Hongrie en 1821; mais l'organisation actuelle de ces établissements date de la loi du 5 décembre 1868.

Cette loi porte que l'Etat doit créer 20 *écoles normales d'instituteurs*, pourvues chacune d'une école d'application et d'un jardin pour l'enseignement de l'agriculture. Le personnel enseignant comprend un directeur et au moins deux professeurs et un suppléant; le directeur reçoit 1200 florins et les professeurs 1000, plus une indemnité de logement de 100 florins; le suppléant reçoit 450 florins, et il est logé et nourri. L'instituteur de l'école d'application reçoit 700 florins et le logement. L'âge d'admission des élèves est fixé à quinze ans; pour être admis, il faut posséder les connaissances enseignées dans les quatre premières classes d'un gymnase ou d'une Realschule. Le cours d'études est de trois années. Les matières obligatoires d'enseignement sont : religion et morale; pédagogie; méthodologie; géographie; histoire; langue maternelle; langue hongroise; langue allemande; sciences naturelles et leurs applications à l'agriculture et à l'industrie; agriculture, économie rurale et horticulture; droit constitutionnel; mathématiques et géométrie; chant et musique (en particulier violon et piano); calligraphie et dessin; gymnastique; exercices pratiques dans l'école d'application.

L'enseignement de la religion est laissé aux soins des diverses confessions religieuses; mais les honoraires des maîtres de religion sont payés par l'Etat.

Il y a dans chaque école normale une table commune, à laquelle les élèves sont admis moyennant une rétribution fixée par le sénat dirigeant de l'établissement; la participation à cette table commune n'est pas obligatoire. Des bourses sont accordées à un certain nombre d'élèves pauvres et méritants.

Les autorités préposées à l'administration de l'école sont le conseil des professeurs, et au-dessus de lui le sénat dirigeant, composé de cinq membres nommés par le ministre de l'instruction publique.

L'Etat peut aussi créer un certain nombre d'*écoles normales d'institutrices*. Le régime de ces établissements est l'internat; les élèves ne peuvent être autorisées qu'exceptionnellement à loger en dehors de l'école. L'âge d'admission est fixé à quatorze ans; pour être reçue, l'élève doit avoir achevé le cours d'études d'une école primaire supérieure. Le personnel enseignant comprend, outre les professeurs, des maîtresses pour l'enseignement des branches spéciales aux femmes. Les matières d'enseignement sont : religion et morale; calligraphie et dessin; langue maternelle et orthographe; langue hongroise; langue allemande; géographie et histoire; pédagogie; calcul; physique et histoire naturelle (avec applications spéciales aux occupations des femmes, en particulier à la cuisine); chant; économie domestique; travaux à l'aiguille; exercices pratiques à l'école d'application. Le cours d'études dure trois années. L'enseignement est gratuit, ainsi que le logement; des bourses sont accordées aux élèves pauvres. Les dispositions relatives à l'enseignement religieux, au conseil des professeurs et au sénat dirigeant sont les mêmes que pour les écoles normales d'instituteurs.

La loi prévoit la fondation d'écoles normales privées, auxquelles le caractère d'établissements publics peut être accordé si elles remplissent certaines conditions.

Dans la pratique, les écoles normales se divisent en établissements destinés à former des maîtres pour les écoles primaires élémentaires, et en établissements destinés à former des maîtres pour les écoles primaires supérieures ou écoles bourgeoises (*polgári iskola*). Nous avons donné à l'article *Hongrie* (p. 1289) le tableau d'emploi du temps de l'école normale bourgeoise d'instituteurs de Buda-Pest.

Les diverses confessions religieuses ont fondé de nombreuses écoles normales privées, qui ont toutes reçu le caractère d'établissements publics. En moyenne, les deux tiers des aspirants et des aspirantes se préparent à l'enseignement dans ces écoles confessionnelles.

En 1882, la Hongrie comptait 70 écoles normales ayant le caractère d'établissements publics, dont 24 seulement appartenaient à l'Etat. En voici le tableau :

Établissements de l'État, non confessionnels.	Écoles normales élémentaires d'instituteurs............	17
	Écoles normales élémentaires d'institutrices...........	5
	Écoles normales bourgeoises d'instituteurs............	1
	Écoles normales bourgeoises d'institutrices............	1
Catholiques romains.	Écoles normales élémentaires d'instituteurs...........	14
	Écoles normales élémentaires d'institutrices...........	9
	A reporter........	47

	Report..........	47
Catholiqu grecs.	Écoles normales élémentaires d'instituteurs..............	4
Grecs orientaux.	Écoles normales élémentaires d'instituteurs............	3
	École normale élémentaire mixte quant au sexe......	1
Calvinistes.	Écoles normales élémentaires d'instituteurs............	4
Luthériens.	Écoles normales élémentaires d'instituteurs............	10
Israélites.	École normale élémentaire d'instituteurs............	1
		70

Ces 70 établissements comptaient en 1882 3988 élèves (2963 hommes, 1025 femmes), dont 1634 dans les 24 établissements de l'Etat (1100 hommes, 534 femmes) ; sur ce chiffre total de 3988, 1697 ont payé eux-mêmes leur entretien, et 2291 ont reçu des bourses provenant de différents fonds. Les dépenses des 24 écoles normales de l'Etat se sont élevées à 569 122 florins.

BELGIQUE. — Sous le régime autrichien, une école normale fut fondée à Bruxelles en 1787, sur l'ordre de Joseph II; d'autres établissements semblables devaient être créés dans les provinces. Mais à la suite de la révolution brabançonne, l'empereur fut contraint de renoncer à son plan d'organisation de l'enseignement populaire, et l'école normale de Bruxelles disparut. Pendant la période française, aucune tentative ne fut faite pour la rétablir. Le gouvernement hollandais fonda en 1817 une école normale d'instituteurs à Lierre, province d'Anvers : l'établissement était un externat; le personnel enseignant se composait d'un directeur, d'un instituteur-adjoint et de « précepteurs »; dix bourses annuelles de 250 florins et dix demi-bourses de 125 florins furent mises à la disposition des élèves, dont le cours d'études devait durer de cinq à six ans; des instituteurs déjà en fonctions pouvaient être admis à l'école pour y suivre des cours temporaires de deux mois. Le nombre et la quotité des bourses furent augmentés en 1823 et en 1826. L'école normale de Lierre était destinée principalement à former des instituteurs pour les villes; afin de favoriser le recrutement des instituteurs ruraux, le gouvernement fonda (1817) une quinzaine d'écoles primaires modèles ou *écoles royales*, pourvues d'un cours normal aux leçons duquel venaient assister, pendant plusieurs mois de l'été, les jeunes instituteurs; il créa aussi plusieurs cours normaux près de divers établissements d'instruction publique. Comme il n'existait pas d'écoles normales d'institutrices, dix bourses et dix demi-bourses furent fondées en 1827 pour permettre de placer dans de bons pensionnats des jeunes filles se destinant à l'enseignement primaire.

Après la révolution de 1830, l'école normale de Lierre fut supprimée, ainsi que les cours normaux. Mais au bout de quelques années, des cours normaux furent rétablis à Louvain, Bruxelles, Gand, Namur ; des écoles normales furent créées avec le concours des communes et des provinces, à Liège, à Arlon, Virton et Bastogne; le clergé, de son côté, fonda quelques établissements normaux avec internat. La loi de 1842 sur l'instruction primaire porta qu'il y aurait deux écoles normales d'instituteurs fondées et entretenues par l'Etat; que des « sections normales » seraient établies auprès de quelques écoles moyennes (appelées alors écoles primaires supérieures); et que les écoles normales privées pourraient être adoptées par le gouvernement, après avoir accepté depuis deux ans au moins le régime d'inspection établi par la loi. Les deux écoles normales de l'Etat furent placées à Lierre et à Nivelles; elles furent organisées en internats; la durée du cours d'études fut fixée à trois ans; le ministère choisit comme directeurs des ecclésiastiques. Une loi du 29 mai 1866 décida la création de deux autres écoles normales d'instituteurs, qui furent placées à Bruges et à Mons.

Les communes et les provinces qui entretenaient des cours normaux auraient en général désiré les conserver; mais le gouvernement leur démontra qu'aux termes de la loi nouvelle elles n'en avaient pas le droit, et que c'était à lui seul qu'il appartenait de créer des sections normales auprès des écoles moyennes. Les cours normaux furent donc supprimés; mais pour les remplacer le gouvernement n'ouvrit que deux sections normales, à Virton (1847) et à Bruges (1849). La section normale de Bruges fut transformée plus tard en école normale en vertu de la loi de 1866. Ce ne fut que bien des années plus tard que trois nouvelles sections normales furent créées à Huy (1861), à Gand (1861) et à Couvin (1864).

Les écoles du clergé, par contre, se trouvèrent très bien du nouveau régime. Il en existait sept en 1842 ; elles s'empressèrent de déclarer qu'elles acceptaient l'inspection organisée par la loi (inspection dans laquelle le clergé jouait un rôle prépondérant), et obtinrent ainsi le bénéfice de l'adoption, c'est-à-dire furent placées sur le même rang que les établissements de l'Etat. Une école laïque d'instituteurs, à Bruxelles, fnt adoptée également.

Pour les institutrices, le gouvernement se contenta d'abord d'adopter des écoles privées, dont le nombre, de 1849 à 1879, s'éleva à vingt-quatre. En vertu de la loi du 29 mai 1866, deux écoles normales de l'Etat à l'usage des institutrices durent être créées ; mais il n'en fut ouvert qu'une seule avant 1879, celle de Liège.

Au moment de la promulgation de la loi du 1er juillet 1879, il existait donc 41 établissements affectés à l'enseignement normal primaire, savoir :

Pour les instituteurs : 4 écoles normales de l'Etat (Lierre, Nivelles, Bruges et Mons) ; 4 sections normales annexées à des écoles moyennes; 8 écoles adoptées (1 école laïque et 7 écoles épiscopales);

Pour les institutrices : 1 école normale de l'Etat (Liège), et 24 écoles adoptées (10 écoles laïques et 14 écoles congréganistes).

La loi de 1879 plaça les écoles normales sous la direction et la surveillance exclusive de l'Etat, et supprima le droit d'inspection attribué au clergé; elle enleva aux écoles normales privées le privilège de l'adoption, en leur laissant toutefois, par mesure transitoire, le droit de présenter jusqu'en 1883 des élèves à l'examen d'instituteur public. Les 7 écoles épiscopales et les 14 écoles congréganistes refusèrent aussitôt de se soumettre au régime nouveau et renoncèrent au droit de préparer leurs élèves à l'examen des écoles publiques; 4 écoles laïques d'institutrices imitèrent cet exemple. Le gouvernement dut par conséquent aviser à ouvrir un certain nombre d'établissements nouveaux : des écoles normales et des sections normales furent créées dans sept communes ; en outre, l'Etat reprit l'ancienne école laïque adoptée d'instituteurs (de Bruxelles) et quatre écoles laïques adoptées d'institutrices, et les convertit en sections normales. Au commencement de 1882, les établissements d'enseignement normal primaire de l'État atteignaient le nombre de 27, savoir :

Etablissements normaux d'instituteurs : Ecoles normales de Lierre, Nivelle, Mons, Bruges, Gand, Verviers ; sections normales de Virton, Huy, Couvin, Hasselt, Jodoigne, Anvers, Bruxelles et Jumet.

Etablissements normaux d'institutrices : Ecoles normales de Liège, Gand, Anvers (Hoboken), Hasselt, Namur et Tournai; sections normales d'Andenne, Arlon, Bruges, Bruxelles (rue de Malines), Bruxelles (rue des Visitandines), Louvain et Mons.

Un arrêté du 16 juillet 1881, portant règlement général des établissements normaux, en détermina l'organisation pédagogique, administrative et économique. Nous en résumons les points essentiels :

Les écoles normales et les sections normales sont organisées sur le même pied, quant aux études et à l'administration. La durée du cours d'études est de trois ans. Il est institué, dans certaines écoles normales désignées par le ministre, un cours facultatif de quatrième année, sous le nom de classe de perfectionnement. — Des cours préparatoires aux écoles normales peuvent être organisés par le ministre. — Les élèves-instituteurs et les élèves-institutrices sont exercés à la pratique de l'enseignement dans une école spéciale d'application. Une ou deux classes de jardin d'enfants sont adjointes à chaque école d'application pour institutrices.

Le personnel de chaque établissement comprend : un directeur et des professeurs dans les écoles normales d'instituteurs ; une directrice, des régentes et des professeurs dans les écoles normales d'institutrices ; un économe ou une maîtresse-économe (lorsqu'il existe un internat) ; un médecin ; des maîtres ou des maîtresses d'études ; des instituteurs ou des institutrices pour l'école d'application. Les directeurs, professeurs, économes, médecins, directrices et régentes sont nommés par le roi. Pour pouvoir être nommé aux fonctions de directeur, directrice, professeur ou régente, il faut être porteur d'un diplôme spécial pour l'enseignement normal primaire.

L'examen d'admission des élèves, auquel les candidats ne sont admis qu'entre l'âge de seize ans et celui de vingt-deux, porte sur les matières du programme des écoles primaires, et sur une seconde langue. L'admission est prononcée par le ministre. Le régime est, suivant les établissements, l'internat ou l'externat. Le prix de la pension des élèves internes est fixé par le ministre. Des bourses peuvent être accordées aux élèves tant externes qu'internes.

L'enseignement dans les écoles normales et les sections normales comprend : 1° la morale ; 2° des notions de psychologie, la pédagogie et la méthodologie, l'histoire de la pédagogie dans ses rapports avec l'école populaire (période moderne et période contemporaine) ; 3° l'étude approfondie de la langue maternelle, y compris des notions d'histoire de la littérature ; 4° l'étude d'une seconde langue (le français, le flamand ou l'allemand, suivant les localités) ; 5° les principaux faits de l'histoire générale et l'histoire détaillée de la Belgique ; 6° la géographie et la cosmographie ; 7° les éléments des mathématiques, savoir : *a*) l'arithmétique, l'algèbre jusqu'aux équations du second degré inclusivement, la géométrie plane, la géométrie dans l'espace et des notions de topographie, dans les écoles d'instituteurs ; *b*) l'arithmétique, les premiers éléments de l'algèbre, la géométrie et des notions de topographie dans les écoles d'institutrices ; 8° les éléments des sciences naturelles ; 9° l'hygiène ; 10° des notions d'arboriculture, d'agriculture et d'horticulture dans les écoles d'instituteurs ; des notions d'économie domestique dans les écoles d'institutrices ; 11° l'écriture et la tenue des livres ; 12° les éléments du droit constitutionnel et administratif, du droit commercial et de l'économie sociale ; 13° le dessin ; 14° la musique vocale ; 15° la gymnastique ; 16° l'étude essentiellement pratique des premiers éléments de la langue allemande ou de la langue française, dans le but de préparer les élèves à acquérir par eux-mêmes la connaissance de l'une ou l'autre de ces deux langues, après leur sortie de l'école normale ; 17° des travaux manuels à l'atelier dans les écoles d'instituteurs, et les travaux à l'aiguille, y compris la coupe et la confection des vêtements ordinaires, dans les écoles d'institutrices. Les programmes détaillés de cet enseignement ont été déterminés par l'arrêté du 18 juillet 1881.

La religion ne figure pas, on le voit, au nombre des matières enseignées ; mais des mesures sont prises « pour assurer à tout élève une liberté complète de remplir les devoirs religieux du culte auquel il appartient ».

Voici les tableaux de l'emploi du temps dans les écoles normales de l'un et de l'autre sexe :

Écoles normales d'instituteurs.

	Nombre d'heures par semaine.			
	1re ann.	2e ann.	3e ann.	4e ann.
Pédagogie et méthodologie.	1	3(1)	3(1)	2
Morale. — Savoir-vivre.	1	1	1	1
Langue maternelle	5	5	4	4
Seconde langue obligatoire.	4	4	4	4
Histoire	2	1	2	2
Géographie	1	1	1	1
Mathématiques	3	3	3	3
Sciences naturelles, hygiène et notions d'agriculture et d'horticulture	3	3	2	1
Notions de droit constitutionnel, de droit commercial et d'économie sociale	»	1	1	»
Écriture et tenue des livres.	1	1	»	»
Dessin	2	2	1	2
Musique	2	2	1	1
Gymnastique	3	2(2)	2(2)	1(2)
Lectures recommandées	2	2	1	2
Travaux manuels à l'atelier.	2	2	1	2
Totaux	32	33	27(3)	27(3)

(1) Le temps à consacrer à l'exercice didactique hebdomadaire est compris dans ce nombre d'heures.

(2) Il y a, en outre, au moins deux fois par semaine, des exercices gymnastiques pendant les récréations (deux demi-heures).

(3) Non compris les heures de pratique à l'école d'application.

Observations. — I. Les cours spéciaux de langues étrangères (étude facultative d'une troisième langue à raison de deux heures par semaine) se donnent en dehors des heures ordinaires de classe et n'entrent pas en ligne de compte dans les examens. Le récipiendaire qui subit avec succès un examen sur une troisième langue obtient une mention spéciale sur son diplôme. — II. Les travaux manuels à l'atelier ont lieu pendant les récréations.

Écoles normales d'institutrices.

	Nombre d'heures par semaine.			
	1re ann.	2e ann.	3e ann.	4e ann.
Pédagogie et méthodologie.	1	3	3	2
Morale. — Savoir-vivre	1	1	1	1
Langue maternelle	5	5	4	4
Seconde langue obligatoire.	4	4	4	4
Histoire	2	1	2	2
Géographie	1	1	1	1
Mathématiques	3	3	2	2
Sciences naturelles, hygiène et notions d'économie domestique	2	3	2	2
Notions des lois organiques.	»	»	1	1
Écriture et tenue des livres.	1	1	»	»
Dessin	2	2	1	2
Musique	2	2	1	1
Gymnastique	2	2	1	1
Travaux à l'aiguille	4	4	3	3
Lectures recommandées	2	1	1	1
Totaux	32	33	27	27

(Les annotations et observations placées au pied du tableau précédent s'appliquent aussi aux écoles normales d'institutrices.)

Un arrêté du 11 janvier 1879 a fixé le traitement minimum des directeurs d'école normale à 5000 fr., le traitement maximum à 6000 francs. Celui des directrices, des professeurs et des régentes n'est

pas jusqu'à présent déterminé par des règles fixes.

Le régime de l'internat complet était introduit, en 1881, dans 22 établissements sur 27. Les sections normales d'instituteurs d'Anvers et de Bruxelles et la section normale d'institutrices de Bruxelles (rue de Malines) ne recevaient que des externes; l'école normale d'institutrices de Gand et la section normale d'institutrices de Bruxelles (rue des Visitandines) avaient un régime mixte. Dans la plupart des établissements normaux, le prix de la pension était fixé à 450 fr.; il était de 400 fr. dans dix établissements. Il n'y a pas de rétribution scolaire pour les élèves externes.

Pour l'historique des écoles normales belges, on consultera avec fruit le livre de M. Léon Lebon, *De l'enseignement populaire en Belgique*, Bruxelles, 1871. L'organisation de ces établissements sous le régime de la loi de 1879 est exposée en détail dans une publication officielle, *Organisation matérielle, administrative et pédagogique des écoles normales primaires de l'État*, par M. Germain, directeur de l'enseignement primaire, Bruxelles, 1884.

La loi réactionnaire du 20 septembre 1884 a renversé le système établi par la loi de 1879 : elle a replacé, à côté des écoles normales de l'État, les écoles privées, auxquelles des subsides sont assurés pourvu qu'elles se soumettent à l'inspection. Un règlement du 21 septembre 1884 a réduit le nombre des établissements de l'Etat de 27 à 18, et a modifié le programme de l'enseignement; un autre règlement du même jour indique les conditions que doivent remplir les écoles normales privées pour être agréées par le gouvernement. Nous ne croyons pas nécessaire d'exposer les détails de cette nouvelle législation, qui n'est vraisemblablement pas destinée à durer.

BRÉSIL. — D'après un document publié par M. Santa-Anna Nery dans la *Revue pédagogique* de septembre 1884, il existerait au Brésil 18 écoles normales primaires. Nous n'avons pas pu nous procurer de renseignements sur ces établissements, qui relèvent exclusivement des autorités provinciales.

BULGARIE. — Lors de l'organisation des écoles primaires, en 1879, on dut se contenter d'abord, pour la préparation des instituteurs, de cours temporaires durant de six semaines à deux mois. Mais en 1881 deux écoles normales ont été établies, l'une à Vratsa, l'autre à Choumla.

CANADA. — Il y a des écoles normales dans les provinces de Québec, d'Ontario, de Nouvelle-Ecosse, de Nouveau-Brunswick, et de l'île du Prince-Edouard; il n'y en a pas dans celles de Colombie anglaise, de Manitoba et de Terre-Neuve. Les écoles normales de la province de Québec sont celles de Laval (catholique, mixte quant aux sexes) à Québec, de Jacques Cartier (catholique, instituteurs) et de Mac-Gill (protestante, mixte quand aux sexes) à Montréal. Dans la province d'Ontario, il y a deux écoles normales établies par le gouvernement, l'une à Toronto, l'autre à Ottawa ; elles sont mixtes quant aux sexes et n'ont pas de caractère confessionnel; en outre, depuis 1877, il existe dans chaque comté une école modèle pour l'éducation des instituteurs du troisième degré. La Nouvelle-Ecosse n'a qu'une école normale, à Truro. Le Nouveau-Brunswick n'en a qu'une aussi, à Fredricton. Enfin l'île du Prince-Edouard en a une à Charlottetown.

CHILI. — En 1881, il existait au Chili quatre écoles normales. Le gouvernement a résolu d'en fonder de nouvelles, et de recruter en Europe un personnel enseignant capable. A cet effet il a engagé, en Autriche, dans le courant de l'année 1884, un certain nombre de professeurs des deux sexes.

COLOMBIE. — Dans chacun des neuf Etats qui forment les Etats-Unis de Colombie, il y a une école normale d'instituteurs et une école normale d'institutrices. Ces établissements sont organisés d'après le système allemand. Le personnel enseignant, qui se compose d'un directeur et de deux à trois professeurs, est nommé par le gouvernement fédéral. A chaque école normale est annexée une école d'application.

DANEMARK. — Nous avons donné déjà, à l'article *Danemark* (p. 638), des renseignements sur les séminaires d'instituteurs danois (*Skolelærerseminarier*). Il nous reste à les compléter par quelques indications. Le plus ancien, celui de Jönstrup (Seeland), remonte à 1790 : il fut d'abord installé à Blaagaard, et fut transféré à Jönstrup en 1807. Celui de Skaarup (Fionie) a été fondé en 1803. Le Jutland en comptait trois; mais celui de Lyngby, fondé en 1803, a été fermé en 1874 ; il ne reste que celui de Ranum (précédemment à Stedsted, transféré à Ranum en 1848), et celui de Jelling, fondé en 1841. Le séminaire de Jönstrup est un internat, et son directeur a le rang d'un recteur de gymnase ; les quatre autres sont des externats, et ont leur siège dans un presbytère : c'est le pasteur de la paroisse qui est directeur du séminaire; il reçoit à cet effet une indemnité de 400 à 600 rixdalers. Outre le directeur, il y a dans chaque établissement au moins trois maîtres, qui sont assimilés pour le traitement aux professeurs des gymnases. Le nombre total des heures assignées aux diverses branches d'enseignement dans les trois classes d'un séminaire d'instituteurs est le suivant : religion, 15 heures ; lecture, langue et littérature danoise, 19 heures; calcul et mathématiques, 15 heures ; écriture, 5 heures; histoire et géographie, 12 heures ; sciences physiques et naturelles, 12 heures; pédagogie, 4 heures ; chant et musique 9 heures ; gymnastique, 9 heures; dessin, 6 heures ; catéchisation, 6 heures.

Il n'y a pas de séminaires d'institutrices.

EGYPTE. — Le gouvernement égyptien a fondé en 1881 une école normale d'instituteurs, qui a été placée sous la direction d'un Français, M. Mougel (V. *Egypte*, p. 816). Les événements n'ont malheureusement pas permis à cette institution de prendre tout le développement qu'on espérait pour elle.

ESPAGNE. — C'est le *Plan d'études* du 21 juillet 1838 (V. *Espagne*, p. 905) qui a créé en Espagne les écoles normales (*escuelas normales*). On y lit ce qui suit : « Art. 11. Chaque province entretiendra par elle-même, ou en s'unissant à une ou plusieurs autres, une école normale d'enseignement primaire pour la préparation des instituteurs. — Art. 12. Il y aura dans la capitale du royaume une école normale centrale, destinée principalement à former des maîtres pour les écoles normales subalternes. Cet établissement servira en même temps d'école normale pour la province de Madrid. » Un décret du régent Espartero, du 13 décembre 1840, pourvut à l'exécution pratique de ces dispositions, et le 15 octobre 1843 fut publié un règlement pour les écoles normales. Le décret royal du 30 mars 1849, qui donna une nouvelle organisation à ces écoles, en réduisit le nombre : il ne laissa subsister que l'école normale centrale de Madrid, neuf écoles normales supérieures (internats) aux chefs-lieux des neuf districts universitaires, et vingt-deux écoles normales élémentaires (externats) dans les provinces. Le 15 mai 1849 parut un nouveau règlement pour les écoles normales, dont les dispositions sont pour la plupart encore en vigueur.

La loi sur l'instruction publique du 9 septembre 1857 obligea de nouveau chaque province à entretenir une école normale d'instituteurs ; elle supprima l'internat là où il existait, et elle fit

mention pour la première fois des écoles normales d'institutrices. Voici les dispositions qu'elle contient : « Art. 109. Pour la préparation des instituteurs primaires, il y aura une école normale dans la capitale de chaque province, et une école centrale à Madrid. — Art. 110. A chaque école normale sera annexée une école pratique, qui sera l'école primaire supérieure de la localité. — Art. 111. Les dépenses des écoles normales provinciales seront à la charge des provinces. — Art. 112. L'école pratique sera à la charge de la municipalité de chaque capitale de province. — Art. 113. Les frais de l'école centrale seront à la charge de l'Etat, sauf pour la part qui incombe à la province et à la ville de Madrid. — Art. 114. Le gouvernement fera établir des écoles normales d'institutrices pour améliorer l'instruction des filles ; il déclarera écoles-modèles (c'est-à-dire écoles où les institutrices peuvent se former par un stage pratique de deux ans) les établissements qu'il lui paraîtra convenable. »

Les matières d'enseignement dans les écoles normales d'instituteurs sont réparties entre trois professeurs (dont l'un remplit les fonctions de directeur) de la manière suivante, conformément au règlement du 15 mai 1849 : 1° pédagogie, grammaire espagnole, notions de rhétorique, poétique et littérature, éléments de géographie et d'histoire ; 2° arithmétique, notions d'algèbre et de géographie avec application à l'arpentage, dessin linéaire ; 3° éléments de physique, de chimie et d'histoire naturelle, agriculture. L'enseignement de la musique y a été ajouté depuis quelques années. — Dans quelques écoles normales d'instituteurs, dites élémentaires, il n'y a que deux professeurs, et les élèves ne peuvent s'y préparer qu'à l'examen d'instituteur d'école primaire élémentaire. Chaque école normale a en outre un professeur auxiliaire de religion et de morale. Les écoles d'application ont un instituteur et un adjoint.

Il n'existe pas de règlement général pour les écoles normales d'institutrices. Celle de Madrid a le caractère d'une école centrale, et est entretenue par l'Etat ; le personnel enseignant se composait à l'origine d'une directrice, de quatre maîtresses adjointe, d'un professeur de religion, et de deux professeurs auxiliaires. Dans les provinces, la composition du personnel enseignant varie d'un établissement à l'autre. Un ministre libéral, M. Albareda, avait réorganisé par un décret du 13 août 1882 l'école normale d'institutrices de Madrid : il y avait introduit un plan d'études plus développé, et y avait ajouté une quatrième année, afin de pouvoir y préparer des maîtresses pour l'enseignement des écoles normales ; cette organisation nouvelle a été détruite par le décret du 3 septembre 1884, qui a supprimé la quatrième année d'études et a modifié le programme pour le restreindre.

D'après la statistique décennale de 1870 à 1880, publiée en 1884 par la direction de l'instruction publique, il existait en décembre 1880 47 écoles normales d'instituteurs : 39 avaient un cours d'études de deux ans seulement, 6 un cours d'études de trois ans, et 2 (celles de Madrid et de Barcelone) un cours d'études de quatre ans ; le nombre total des élèves était de 4018. Le traitement des directeurs variait de 2500 à 4000 francs ; ceux des professeurs ordinaires, de 1750 à 3750 francs ; celui du professeur de religion et de morale, de 375 à 1500 francs. A la même époque, il existait 29 écoles normales d'institutrices, dont 1 avait un cours d'études d'un an seulement, 16 un cours de deux ans, et 12 un cours de trois ans ; le nombre total des élèves était de 1829. Le traitement des directrices variait de 500 à 3000 francs ; ceux des auxiliaires, de 250 à 2000 francs ; celui du professeur de religion et de morale de 180 à 750 francs.

GRÈCE. — La loi de 1834 sur l'instruction primaire ordonna la création d'une école normale d'instituteurs (*didaskalion*), qui fut fondée la même année à Athènes. Un établissement privé, l'Arsakion, a été érigé en 1861 en école normale d'institutrices. Nous empruntons à l'ouvrage de M. Chassiotis sur l'instruction publique en Grèce (Paris, 1881) les détails qui suivent sur ces deux écoles.

Le premier directeur de l'école normale d'instituteurs fut M. Kork, philhellène allemand. Il organisa l'établissement d'après le système allemand. Il eut pour successeur MM. Cockonis (1835-1852) et Papadopoulos (1852-1863). L'école était fréquentée par trente boursiers du gouvernement et quelques élèves particuliers. En 1863, l'Assemblée nationale, trouvant que l'école normale n'avait pas donné de résultats satisfaisants, en prononça la suppression ; les instituteurs durent se préparer désormais en suivant les classes d'un gymnase. Ce nouveau régime dura quinze ans ; l'expérience le fit condamner. En 1878, M. Delyannis obtint le rétablissement de l'école normale, dont l'organisation fut réglée par une loi spéciale. Aux termes de cette loi et du plan d'études du 25 mai 1878, les matières d'enseignement dans cette école sont : religion ; pédagogie ; grec ancien ; grec moderne ; histoire ; arithmétique et géométrie ; physique ; mécanique et histoire naturelle ; chimie ; connaissances pratiques d'agriculture et d'arboriculture ; dessin et calligraphie ; musique vocale et instrumentale ; hygiène ; gymnastique. Le cours d'études dure trois années. L'âge d'admission est fixé à seize ans au moins et vingt-cinq ans au plus. Une école d'application de quatre classes est annexée à l'établissement.

L'Arsakion, école supérieure de filles fondée à Athènes par l'Association des amis de l'instruction, a été reconnue officiellement par une ordonnance royale du 13 octobre 1861 comme école normale d'institutrices, conférant des diplômes sous la surveillance du gouvernement. Les élèves-institutrices de l'Arsakion sont de trois catégories, internes, demi-pensionnaires et externes ; le cours d'études est de cinq années. L'école reçoit des boursières des communes et du gouvernement ; les boursières internes sont admises de douze à quatorze ans. Une succursale de l'Arsakion a été fondée en 1871 à Corfou, et sert d'école normale d'institutrices pour les îles Ioniennes.

HOLLANDE. — Jusqu'au vote de la loi organique de 1857, la Hollande n'avait eu qu'une seule école normale, celle de Harlem, fondée en 1816. Le régime de cette école était l'externat ; le cours d'études durait quatre ans ; le gouvernement accordait aux élèves des bourses et des demi-bourses de 250 et de 125 florins. Dans quelques localités il s'était fondé des écoles normales libres : la principale était celle de Groningue, appartenant à la Société du bien public. En outre, les associations d'instituteurs avaient organisé des cours normaux où les sous-maîtres et les élèves-instituteurs recevaient des instructions pédagogiques.

La loi de 1857 ordonna l'établissement par l'Etat d'au moins deux écoles normales (*kweekscholen*). Le gouvernement en établit trois : celles de Harlem et de Groningue, qui remplacèrent les écoles existantes, et celle de Bois-le-Duc ; puis, ces trois établissements ne suffisant plus aux besoins, deux autres écoles furent encore ouvertes en 1877 à Middelbourg et à Deventer. L'article 12 de la loi imposait en outre au gouvernement l'obligation d'annexer des cours normaux à quelques écoles primaires ; un très grand nombre de ces cours ont été ouverts. D'autres cours sont entretenus par les communes ; et la ville d'Amsterdam a fondé

en 1876 une école normale communale mixte quant aux sexes.

Il n'était pas question, dans la loi de 1857, d'écoles normales d'institutrices. Les jeunes filles qui se destinaient à l'enseignement primaire continuèrent à se préparer, soit dans des cours normaux privés ou communaux, soit dans les trois écoles normales privées établies à Arnheim, à Harlem et Groningue par la Société du bien public. Le gouvernement se contenta d'accorder des subventions à ces écoles et des bourses aux élèves-institutrices.

La loi scolaire de 1878 porte ce qui suit à l'égard des écoles normales : « L'Etat peut fonder et entretenir des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices. L'organisation de ces écoles est déterminée par un règlement général du ministère de l'intérieur. Lorqu'une école normale est fondée et entretenue par une commune, une subvention peut lui être accordée par l'Etat; cette subvention ne dépassera pas la moitié des frais tant de fondation que d'entretien, et sera accordée à la condition que l'école remplisse toutes les conditions établies pour les écoles de l'Etat. Dans les communes où les circonstances le permettront, des cours normaux (*normaallessen*) pour la préparation des instituteurs et institutrices seront établis et entretenus aux frais de l'Etat. »

Deux nouvelles écoles normales d'instituteurs ont été fondées par l'Etat depuis 1878, à Nimègue et à Maestricht, ce qui a porté le nombre de ces établissements à sept. Ce sont tous des externats. En outre, un arrêté du 13 mai 1881 a organisé les cours normaux de l'Etat (*Rijksnormaallessen*), les a divisés en deux catégories, ceux du premier et du second rang, et a déterminé un plan d'études pour ces institutions, qui reçoivent un nombre d'élèves beaucoup plus considérable que les écoles normales proprement dites.

ITALIE. — Nous avons indiqué à l'article *Italie* (p. 1396) quelle était l'organisation des écoles normales sous le régime des règlements des 24 juin 1860, 9 novembre 1861, et 30 septembre 1880. On distinguait alors entre les écoles normales proprement dites et les écoles magistrales : ces dernières étaient destinées à former des instituteurs et des institutrices de degré inférieur. Un règlement nouveau, du 21 juin 1883, a modifié cette situation et supprimé l'appellation d'*écoles magistrales* pour les écoles normales inférieures. Voici quelles sont les dispositions actuellement en vigueur.

Les écoles normales (*scuole normali*) sont de deux degrés, supérieur et inférieur; les premières, dont le cours est de trois ans, préparent à l'examen du brevet élémentaire des deux degrés, inférieur et supérieur; les secondes, dont le cours est de deux ans, ne préparent qu'à l'examen du brevet du degré inférieur.

Les matières d'enseignement dans les écoles normales de l'un et de l'autre degré sont les suivantes : Pédagogie; langue et littérature italienne; arithmétique, système métrique, comptabilité et notions élémentaires de géométrie; géographie et histoire d'Italie; géographie physique et éléments de sciences naturelles avec application à l'hygiène, à l'économie domestique et à l'agriculture; droits et devoirs du citoyen; calligraphie et dessin; gymnastique; chant; travaux à l'aiguille pour les écoles d'institutrices; langue française (étude facultative, dans les écoles normales supérieures seulement, et pour laquelle les élèves participants ont à verser une rétribution de 5 francs par mois).

Le personnel enseignant des écoles normales supérieures comprend : un maître de pédagogie, auquel est confiée de préférence la direction de l'école; un maître de langue et littérature italienne; un maître de mathématiques, de géographie physique et de sciences naturelles; un maître adjoint pour la géographie et l'histoire nationales, les droits et devoirs du citoyen; un maître adjoint pour la calligraphie et le dessin; un maître spécial pour le chant; un maître spécial pour la gymnastique; dans les écoles d'institutrices, il y a en outre une maîtresse spéciale de travaux à l'aiguille. Dans les écoles normales inférieures, le maître directeur enseigne la pédagogie, la langue italienne, la géographie et l'histoire nationales, les droits et devoirs du citoyen; un maître adjoint enseigne les mathématiques, la géographie physique et les éléments des sciences naturelles; la calligraphie, le dessin, la gymnastique et le chant sont enseignés par des maîtres spéciaux; dans les écoles d'institutrices, une maîtresse spéciale enseigne les travaux à l'aiguille. Dans chaque école normale d'institutrices, il y a, à côté du directeur et placée sous ses ordres, une maîtresse assistante, spécialement chargée de la surveillance de l'école au point de vue de la discipline et de la morale. L'école d'application, dans les écoles normales supérieures, est une école primaire complète appartenant à la municipalité; dans les écoles normales inférieures, c'est une école modèle (*scuola esemplare*) à une seule classe, dont l'instituteur est nommé par le ministre. Chaque école normale doit posséder une petite bibliothèque, une collection des principaux appareils pour l'étude expérimentale des sciences naturelles, un petit musée pédagogique et un gymnase. L'âge d'admission est fixé à seize ans pour les élèves-maîtres et à quinze ans pour les élèves-maîtresses. Un certain nombre de bourses, dont le montant ne peut être inférieur à 250 fr. par an, sont réparties entre les provinces du royaume et s'obtiennent par voie de concours. Un internat (*convitto*) peut être annexé aux écoles normales par la commune ou la province, qui en assume la direction économique.

Les écoles normales inférieures de l'un et de l'autre sexe, et les écoles normales supérieures d'institutrices, doivent avoir un cours préparatoire de deux ans : l'âge d'admission à ce cours est fixé à treize ans pour les élèves-maîtresses et à quatorze ans pour les élèves-maîtres.

Les provinces sont autorisées à établir à leurs frais des écoles normales inférieures d'instituteurs ou d'institutrices (les anciennes écoles magistrales), et peuvent obtenir que ces écoles soient assimilées (*pareggiate*) à celles du gouvernement.

Les traitements du personnel enseignant sont fixés de la manière suivante :

Ecoles normales supérieures.

Maîtres titulaires	de 1re classe	3640 fr.
	de 2e classe	2160
	de 3e classe	1800
Maîtres adjoints	de 1re classe	1500
	de 2e classe	1300
Maîtresses assistantes, maîtres et maîtresses du cours préparatoire	de 1re classe	1500
	de 2e classe	1200

La rétribution des maîtres spéciaux et maîtresses spéciales est de 500 à 600 fr.

Le maître chargé des fonctions de directeur touche une indemnité dont le maximum est de 500 fr.

Ecoles normales inférieures.

Maître directeur	2000 fr.
Maître adjoint	1600
Maître du cours préparatoire	1400
Instituteur de l'école modèle	1200

La rétribution des maîtres spéciaux et maîtresses spéciales est de 200 à 500 fr.

Voici, d'après les programmes publiés en date du 1er septembre 1883, les tableaux de l'emploi du temps dans les écoles normales des deux degrés et dans les cours préparatoires :

Écoles normales supérieures.

	Heures par semaine		
	1re année	2e année	3e année
Pédagogie	2	3	2
Langue et littérature italienne	6	5	5
Arithmétique, comptabilité et géométrie	2	2	2
Sciences naturelles et leurs applications	3	3	4
Histoire nationale	2	2	2
Géographie politique	1	1	1
Droits et devoirs du citoyen	1	1	1
Dessin	2	2	2
Calligraphie	2	2	1
Gymnastique	2	2	2
Chant	1	1	1
Exercices à l'école d'application	3	4	5
	28	28	28
Travaux à l'aiguille (femmes)	2	2	2

Écoles normales inférieures.

	Heures par semaine	
	1re année	2e année
Pédagogie	2	3
Langue et littérature italienne	6	5
Arithmétique, comptabilité et géométrie	2	2
Sciences naturelles et leurs applications	3	3
Histoire nationale	2	2
Géographie politique	1	1
Droits et devoirs du citoyen	1	1
Dessin	3	2
Calligraphie	2	2
Gymnastique	2	2
Chant	1	1
Exercices à l'école d'application	3	4
	28	28
Travaux à l'aiguille (femmes)	2	2

Cours préparatoires.

	Heures par semaine	
	1re classe	2e classe
Langue italienne	9	9
Arithmétique	3	3
Histoire naturelle	2	2
Histoire nationale	2	2
Géographie	2	2
Dessin	2	2
Calligraphie	2	2
Gymnastique	2	2
Chant	1	1
	25	25
Travaux à l'aiguille (femmes)	2	2

Une loi du 28 juin 1882 a créé, à Rome et à Florence, deux instituts supérieurs (*Istituti superiori femminili di magistero*) pour la préparation des institutrices qui se destinent à un enseignement supérieur à celui des écoles primaires. Pour être admise dans ces établissements, l'élève doit être déjà munie du brevet d'institutrice primaire, ou posséder un degré de culture équivalent. Le cours d'études dure quatre années. Les branches d'enseignement sont : langue et littérature italienne ; histoire générale et nationale, géographie ; éléments de logique et de psychologie, pédagogie et morale; notions d'hygiène; mathématiques; éléments de physique et de chimie · histoire naturelle et géographie physique; langue et littérature française; langue et littérature anglaise; langue et littérature allemande; dessin; travaux à l'aiguille. Les diplômes qui peuvent être obtenus dans ces Instituts supérieurs sont de trois sortes : pour l'enseignement de l'italien, de l'histoire et de la géographie; pour l'enseignement de la pédagogie; et pour l'enseignement des langues étrangères. Le personnel enseignant de chacun de ces établissements comprend :

	Traitement
Un directeur des études	2000 fr.
Trois professeurs ordinaires	4000
Sept professeurs extraordinaires	2800
Cinq chargés de cours	1600
Une maîtresse de travaux à l'aiguille	1000
Une directrice de l'internat	1600

La statistique la plus récente qui ait été publiée de l'enseignement primaire italien est celle de l'année scolaire 1881-1882 : elle est antérieure par conséquent à la réorganisation des écoles normales, et se rapporte à une époque où existait encore la distinction entre écoles normales et écoles magistrales. Voici les chiffres de cette statistique :

	Nombre des écoles	Nombre des élèves — Cours prépar. M	F	Cours norm. M	F	Total
Écoles normales de l'État	48	»	1381	760	2874	5013
Écoles magistrales rurales de l'État	19	10	24	183	308	525
Écoles normales et magistrales assimilées (*pareggiate*)	20	34	456	254	858	1602
Écoles normales et magistrales non assimilées (*non pareggiate*)	9	»	140	50	295	485
Écoles normales et magistrales privées	15	»	10	28	566	604
	111	44	2011	1275	4901	8231

JAPON. — Nous résumons de la manière suivante les plus récents renseignements officiels, contenus dans la publication intitulée *General Outlines of Education in Japan* (Londres, 1884), qui a été rédigée par les soins du ministère japonais de l'instruction publique à l'occasion de l'Exposition d'hygiène et d'éducation de Londres.

Conformément au règlement général des écoles normales, arrêté par le ministre de l'instruction publique, il doit y avoir dans chacun des 3 *fu* et des 35 *ken* (V. *Japon*) au moins une école normale primaire ; d'après la statistique de la quinzième année de Meidi (1882), il y en avait 76. Ces établissements sont entretenus par les autorités locales. L'enseignement est divisé en trois degrés. Le degré inférieur d'enseignement comprend la morale, la lecture, l'écriture, l'arithmétique, la géographie, la physique, la pédagogie théorique et pratique, le chant, la gymnastique. Le degré moyen comprend la morale, la lecture, l'écriture, l'arithmétique, la géographie, l'histoire, le dessin, la physiologie, l'histoire naturelle, la physique, la chimie, la géométrie, la comptabilité, la pédagogie théorique et pratique, le chant, la gymnastique. Le degré supérieur comprend la morale, la lecture, l'écriture, l'arithmétique, la géographie, l'histoire, le dessin, la physiologie, l'histoire naturelle, la physique, la chimie, la géométrie, l'algèbre, l'économie politique, la comptabilité, la législation japonaise, la logique et la psychologie, la pédagogie théorique et pratique, le chant, la gymnastique. La durée du cours d'études du degré inférieur est d'un an ; le cours d'études du degré moyen dure deux ans et demi, et celui du degré supérieur quatre ans.

Le programme de cet enseignement peut recevoir quelques modifications suivant les circonstances locales ; des notions d'agriculture, d'industrie, de commerce, etc., peuvent y être ajoutées. Dans les écoles normales d'institutrices, l'économie politique et la législation japonaise peuvent être supprimées, et d'autres branches, comme l'histoire du Japon, la couture, l'économie domestique, être ajoutées au programme.

A chaque école normale est annexée une école d'application, qui sert d'école primaire modèle.

Dans quelques *fu* et *ken*, il existe des cours normaux ou conférences d'instituteurs, organisés

pour permettre aux instituteurs déjà en fonctions de compléter leur instruction.

Le ministère de l'instruction publique entretient à Tôkiô, à titre d'établissements modèles, deux écoles normales, l'une pour les hommes, l'autre pour les femmes.

La première s'appelle école normale de Tôkiô; elle prépare des maîtres pour les écoles primaires, moyennes et normales. L'enseignement y est divisé en deux cours distincts : le cours normal primaire et le cours normal moyen. Le cours normal primaire comprend les branches d'enseignement suivantes : morale, lecture, écriture, arithmétique, géographie, histoire, dessin, physiologie, histoire naturelle, physique, chimie, géométrie, algèbre, économie politique, comptabilité, agriculture, industrie, commerce, législation japonaise, psychologie et logique, pédagogie théorique et pratique, chant, gymnastique; la durée du cours d'études est de quatre ans. Le cours normal moyen se compose de deux degrés, inférieur et supérieur; le degré inférieur comprend les branches suivantes : morale, littérature japonaise et chinoise, langue anglaise, géométrie, géographie physique, physiologie, zoologie, botanique, minéralogie, physique, chimie, économie politique, histoire, dessin, psychologie et logique, pédagogie théorique et pratique, chant, gymnastique ; la durée du cours d'études est de quatre ans. Le degré supérieur du cours normal moyen n'a pas encore été organisé. Une école primaire modèle est annexée à l'établissement comme école d'application.

L'autre école normale s'appelle école normale féminine de Tôkiô ; elle prépare des institutrices pour les écoles primaires de filles. Les branches d'enseignement sont : morale, lecture, composition, écriture, arithmétique, géographie, histoire du Japon, dessin, histoire naturelle, physique, chimie, pédagogie théorique et pratique, couture, étiquette, économie domestique, chant, gymnastique ; la durée du cours d'études est de quatre ans. L'établissement comprend en outre une école supérieure de jeunes filles, dont l'enseignement est divisé en deux degrés. Le programme du degré inférieur est le suivant : morale, lecture, composition, écriture, arithmétique, géographie, histoire du Japon, histoire naturelle, physique, dessin, couture, étiquette, chant, gymnastique ; celui du degré supérieur : morale, lecture, composition, écriture, dessin, couture, étiquette, chant, gymnastique, chimie, économie domestique; la durée du cours d'études est de trois ans pour le degré inférieur, de deux ans pour le degré supérieur. — Une école primaire modèle et un jardin d'enfants sont annexés à l'établissement.

La position officielle des membres du personnel enseignant des écoles normales au sein de la hiérarchie administrative japonaise (qui comprend 17 rangs) est déterminée de la manière suivante :

Directeurs.........	du 8e au 10e rang.
Premiers maîtres...........	8e —
Seconds maîtres............	9e —
Troisièmes maîtres.........	10e —
Premiers maîtres adjoints....	11e —
Seconds maîtres adjoints.....	12e —
Troisièmes maîtres adjoints..	13e —

LUXEMBOURG. — L'article *Luxembourg* contient, p. 1737, des renseignements sur l'école normale du grand-duché.

PÉROU. — En exécution de la loi du 5 février 1873, le gouvernement péruvien a décrété en 1876 la création d'une école normale d'institutrices, qui a été ouverte en mars 1878 dans l'ancien couvent de San-Pedro à Lima; l'enseignement, comprenant quatre années d'études, a été confié aux sœurs du Sacré-Cœur. Un décret du 18 mai 1878 a créé à Lima, dans le même bâtiment, une école normale d'instituteurs.

PORTUGAL. — La loi du 2 mai 1878 sur l'instruction primaire porte ce qui suit relativement aux écoles normales :

Il est créé dans chacune des villes de Lisbonne et de Porto deux écoles normales (*escolas normaes*) de première classe, pour former, l'une des instituteurs, l'autre des institutrices, pouvant donner l'enseignement primaire élémentaire et complémentaire. Dans les écoles normales de première classe pour le sexe masculin, il y aura quatre maîtres, avec un traitement annuel de 400 milreis, et quarante boursiers avec une pension mensuelle de 7 milreis. Dans les écoles normales de première classe pour le sexe féminin, il y aura trois maîtresses avec un traitement annuel de 300 milreis, et quarante boursières avec une pension mensuelle de 7 milreis. Les dépenses relatives au personnel enseignant des écoles normales de première classe sont à la charge de l'Etat ; les frais de pension des élèves, d'acquisition et de conservation des édifices et du mobilier sont à la charge des districts respectifs.

Dans les autres districts administratifs, il sera établi des écoles normales de seconde classe, au nombre de dix au moins, pour former des instituteurs et institutrices de l'enseignement primaire élémentaire. Les dépenses de ces écoles sont réparties entre l'Etat et les districts de la même façon que pour les écoles normales de première classe. Le personnel enseignant, dans les écoles d'instituteurs, sera de deux maîtres et d'un adjoint, recevant respectivement 300 et 240 milreis. Dans les écoles d'institutrices, le personnel enseignant comprend deux maîtresses et une adjointe, recevant 240 et 180 milreis. Le nombre de boursiers ou boursières sera de vingt dans chaque école, recevant une pension annuelle de 6 milreis.

A chaque école normale sera annexée, pour les exercices pratiques, une école primaire d'enseignement élémentaire et complémentaire.

Le décret du 28 juillet 1881 contient le règlement et le programme des écoles normales. L'âge d'admission des élèves est fixé entre seize et vingt-cinq ans. La durée du cours d'études est de trois ans dans les écoles de première classe, de deux ans dans celles de seconde classe ; le plan d'études de ces derniers établissements est le même que celui des deux premières années des écoles de première classe. Voici le tableau de l'emploi du temps :

Ecoles normales du sexe masculin.

	Heures par semaine		
	1re ann.	2e ann.	3e ann
Lecture et récitation de prose et de vers........................	3	2	2
Grammaire et exercices de langue portugaise, rédaction..........	4	3	3
Arithmétique, système légal des poids et mesures; notions d'algèbre.	5	4	2
Géométrie élémentaire avec applications usuelles...............	3	3	3
Géographie, chronologie et histoire.	3	3	4
Morale et histoire sainte, particulièrement du Nouveau-Testament.	1	1	1
Pédagogie et méthodologie, législation des écoles primaires.....	3	3	4
Dessin........................	2	3	2
Calligraphie..................	2	2	1
Eléments de physique, chimie et histoire naturelle..............	3	3	4
Eléments d'agriculture...........	1	1	1
Notions d'hygiène...............	1	1	1
Principes d'économie rurale et domestique, industr. et commerciale.	1	1	1
Comptabilité..................	»	2	1
Droits et devoirs des citoyens.....	1	1	2
Langue française...............	2	4	6
Chant choral..................	3	3	3
Gymnastique..................	3	3	3
	42	42	42

Ecoles normales du sexe féminin.

	Heures par semaine.		
	1re ann.	2e ann.	4e ann.
Lecture et récitation de prose et de vers	3	2	2
Grammaire et exercices de langue portugaise, rédaction	4	3	3
Arithmétique, système légal des poids et mesures, notions d'algèbre	4	3	1
Géométrie élémentaire avec applications usuelles	2	2	2
Géographie, chronologie et histoire.	2	2	3
Morale et histoire sainte, particulièrement du Nouveau-Testament.	1	1	1
Pédagogie et méthodologie, législation des écoles primaires	2	2	3
Dessin	2	2	1
Calligraphie	2	1	1
Eléments de physique, chimie et histoire naturelle	2	2	3
Notions d'hygiène	1	1	1
Langue française	2	4	3
Chant choral	3	3	3
Gymnastique	3	3	3
Economie domestique	1	1	2
Travaux à l'aiguille	5	7	6
Devoirs des mères de famille	1	1	2
Dessin d'ornement appliqué aux travaux de femmes	1	1	1
Horticulture	1	1	1
	42	42	42

Les exercices pratiques sont compris dans le total des heures de leçons indiquées ci-dessus.

RÉPUBLIQUE ARGENTINE. — Il existait en 1882 neuf écoles normales d'instituteurs avec 306 élèves, et six écoles normales d'institutrices avec 335 élèves. En outre, des classes normales ont été annexées à un certain nombre de collèges. (Rapport de la Commission nationale d'éducation commune pour 1882.)

ROUMANIE. — En 1882-1883, la Roumanie comptait huit écoles normales primaires, avec 85 maîtres et 741 élèves.

ROUMÉLIE ORIENTALE. — En 1882, une école normale a été ouverte à Kazanlik avec 56 élèves, dont 30 boursiers. Douze cours pédagogiques de six semaines ont été suivis par 519 instituteurs et 52 institutrices. Neuf boursiers ont été envoyés faire des études pédagogiques à l'étranger.

RUSSIE. — On distingue les *instituts pédagogiques*, destinés à préparer des maîtres pour les écoles de district et les écoles urbaines, et les *séminaires pédagogiques*, où sont préparés les instituteurs des écoles élémentaires.

Le programmme des instituts pédagogiques a été arrêté en 1872 par un statut impérial. Ces établissements sont des internats; le cours d'études est de trois années. Le nombre des élèves internes est fixé à soixante-quinze, dont soixante sont des boursiers du ministère de l'instruction publique; le prix de la pension est de 150 roubles par an. Des externes peuvent aussi être admis à suivre les cours de l'école. L'âge d'admission est fixé à seize ans. Les branches d'enseignement sont : religion, pédagogie, langue russe et slavon d'église, arithmétique et algèbre élémentaire, géométrie, histoire de Russie et histoire universelle, géographie de la Russie et géographie universelle, histoire naturelle, physique, dessin linéaire et dessin d'imitation, calligraphie, chant, gymnastique. Il y a, pour les élèves de troisième année, des exercices pratiques dans une école urbaine. Le personnel enseignant comprend un directeur, nommé par le ministre; un maître de religion, quatre maîtres de sciences et de langues, deux maîtres de dessin et d'écriture, nommés par le curateur de l'arrondissement académique ; des maîtres spéciaux de chant et de gymnastique, choisis par le directeur de l'école.

L'organisation des séminaires pédagogiques a été réglée par l'instruction ministérielle du 4 juillet 1875; chaque établissement a en outre son statut spécial. Le statut du séminaire de Molodiétchna (gouvernement de Vilna), sanctionné le 17 mars 1870, a servi de modèle à ceux des autres séminaires; en voici les dispositions principales : Le séminaire est un externat; il compte soixante élèves, boursiers de la couronne; l'âge d'admission est fixé à seize ans ; la durée du cours d'études est de trois ans; les matières d'enseignement sont : l'instruction religieuse, les principaux éléments de la pédagogie, la langue russe et le slavon d'église, l'arithmétique, les éléments de la géométrie, l'arpentage, le dessin linéaire, l'histoire de Russie avec quelques explications sur l'histoire universelle, la géographie générale en abrégé et celle de la Russie plus en détail, les principales lois cosmologiques et physiques indispensables à la compréhension des phénomènes de la nature, la calligraphie et le chant; l'enseignement manuel et la gymnastique sont facultatifs. Des exercices pratiques ont lieu dans une école primaire annexée au séminaire. Le directeur du séminaire est nommé par le ministre ; le maître d'instruction religieuse et les maîtres de sciences sont nommés par le curateur de l'arrondissement; le maître de chant est choisi par le directeur du séminaire.

Dans les instituts pédagogiques, le traitement du directeur est de 2000 roubles; celui des maîtres de religion, de sciences et de langues, de 1200 roubles; celui des maîtres de dessin, de calligraphie, de chant, de gymnastique, de 500 roubles. Dans les séminaires, les traitements du directeur et des maîtres de religion et de sciences sont aussi de 2000 et de 1200 roubles; celui du maître de chant est de 300 roubles. En outre, le personnel enseignant est logé gratuitement.

Le nombre des instituts pédagogiques était de 7 en 1877, d'après le rapport du ministre publié en 1880; le nombre de leurs élèves était de 330. Quant aux séminaires pédagogiques, une statistique de 1883 en porte le nombre à 62, dont 49 étaient entretenus par le gouvernement, 11 par des conseils provinciaux, 1 par l'Union agricole Marie à Moscou, et 1 par un fonds particulier; le nombre de leurs élèves était de 4423 (3803 hommes et 620 femmes).

SERBIE. — Il existait en 1881, à Belgrade, un séminaire pédagogique qui comptait une centaine d'élèves, et dont le personnel enseignant comprenait un directeur et douze maîtres. L'année suivante un autre séminaire devait être ouvert à Nich. Un crédit annuel est alloué pour faire donner pendant les vacances des cours à l'usage des jeunes instituteurs qui désirent compléter leur instruction. L'école supérieure de jeunes filles de Belgrade a une section pédagogique, où se préparent les institutrices.

SUÈDE et NORVÈGE. — SUÈDE. — La Suède possède 11 écoles normales primaires ou séminaires (*Folkskolelärere-seminarier*), dont 7 pour les instituteurs et 4 pour les institutrices. La surveillance de ces établissements est exercée, d'un côté, par le consistoire du diocèse, et de l'autre par le chef de la division de l'enseignement primaire au ministère des cultes. Le règlement actuel des écoles normales date de 1865.

Les séminaires sont des externats. Le cours d'études est de quatre ans. L'enseignement ne dure que trente-six semaines par an. Il est gratuit et porte sur les matières suivantes : religion, langue suédoise, arithmétique et géométrie, histoire et géographie, histoire naturelle, pédagogie et méthodologie, calligraphie, dessin, musique instrumentale et chant, gymnastique, horticulture et arboriculture. Une école d'application est annexée à chaque séminaire. Le personnel enseignant comprend un recteur, nommé par le roi, des maîtres adjoints et des maîtres spéciaux,

nommés par le consistoire diocésain. Le traitement du recteur est de 3500 couronnes et celui des maîtres adjoints de 1500 couronnes, avec des augmentations quinquennales de 500 couronnes. Des bourses sont accordées aux élèves pauvres.

Des classes spéciales sont annexées aux séminaires d'institutrices pour la formation d'institutrices des petites écoles.

Il existe en outre un séminaire pour les instituteurs et institutrices des écoles finnoises, et un autre pour les instituteurs et institutrices des écoles lapones.

NORVÈGE. — Les établissements pour la préparation des instituteurs sont de deux sortes : les séminaires (*Seminarier*) ou écoles normales des diocèses, et les écoles d'instituteurs (*Lærerskole*) ou petites écoles normales ; ces dernières, créées par la loi du 16 mai 1860 sur l'enseignement du peuple à la campagne, sont annexées comme classes parallèles à des écoles primaires supérieures rurales, et destinées à former des instituteurs ruraux. Les directeurs des séminaires sont nommés par le roi; les autres maîtres de ces établissements sont nommés par le roi ou par celui qu'il autorisera à cet effet. Les maîtres des petites écoles normales sont nommés par la direction du diocèse.

Le nombre des séminaires était en 1880-1881 de 6, avec 423 élèves ; celui des petites écoles normales de 5, avec 106 élèves.

SUISSE. — Les institutions scolaires des différents cantons suisses s'étant développées d'une façon indépendante, nous sommes obligés de considérer chaque canton isolément.

ZURICH. — De 1807 à 1832, l'autorité cantonale aidait à la préparation des instituteurs en subventionnant des cours normaux temporaires. En 1832, à la suite de la révolution démocratique, un séminaire cantonal d'instituteurs (*kantonales Lehrerseminar*) fut créé à Küsnacht près Zurich et placé sous la direction d'un pédagogue distingué, Thomas Scherr*; le régime était l'externat, le cours d'études devait durer deux ans au début, trois ans à partir de 1837. Le mouvement réactionnaire de 1839 amena la destitution de Scherr et la transformation du séminaire en internat. Le retour du parti libéral au pouvoir permit plus tard à l'établissement de se développer : le plan d'études a été élargi à plusieurs reprises; une quatrième année a été ajoutée; l'internat a cessé d'être obligatoire; les élèves-maîtresses sont admises à suivre les cours au même titre que les élèves-maîtres. Au point de vue religieux, l'établissement est neutre. L'âge d'admission est fixé à quinze ans. L'enseignement est gratuit pour les ressortissants du canton. Des bourses sont accordées à une partie des élèves. Une école d'application est annexée à l'établissement. Les matières d'enseignement sont les suivantes, d'après le plan d'études du 16 mars 1880 :

	Heures par semaine			
	1re ann.	2e ann.	3e ann.	4e ann.
Matières obligatoires.				
Langue allemande	5	5	5	5
Pédagogie	»	2	2	3
Méthodologie	»	»	»	3
Langue française	4	4	3	3
Mathématiques	5	6	6	5
Sciences physiques et naturelles	4	4	4	4
Travail au laboratoire	»	»	2	2
Histoire	3	3	3	3
Géographie	2	2	»	2
Chant	2	4	4	4
Violon	2	2	1	1
Dessin	3	3	2	2
Ecriture	1	»	»	»
Gymnastique	2	2	2	2
	33	37	34	39
Matières facultatives.				
Histoire de la religion	»	»	2	2
Langue anglaise	2	2	2	»
Langue latine	2	2	2	»
Piano	2	2	1	1
Dessin (leçons supplémentaires)	»	»	1	1

Il y avait en 1882 156 élèves (142 garçons et 14 jeunes filles) au séminaire de Küsnacht; le personnel enseignant se composait de quatorze maîtres (y compris le directeur), dont les traitements variaient de 5400 à 2100 francs pour les maîtres ordinaires. Les dépenses de l'établissement étaient de 104 200 francs.

La ville de Zurich a annexé il y a quelques années à son école supérieure de filles (établissement municipal) des classes parallèles destinées à former un séminaire d'institutrices (*Lehrerinnen-Seminar*). Les deux classes inférieures de ce séminaire ont été ouvertes en 1876, la troisième en 1877, la quatrième en 1878. Les matières d'enseignement sont : pédagogie et méthodologie, langue allemande, langue française, mathématiques, sciences physiques et naturelles, histoire générale, histoire suisse, religion, géographie, chant, piano, dessin, gymnastique, langue anglaise (facultatif). Le nombre des élèves était en 1882 de 60, celui des maîtres (y compris le directeur) de douze, avec des traitements variant de 5130 à 4100 fr. pour les maîtres ordinaires, celui des maîtresses de deux, avec des traitements de 3960 et de 1020 fr. Le canton accorde à l'établissement une subvention de 5000 fr.

La ville de Winterthur avait, en 1872, ajouté à son école supérieure de filles deux classes destinées spécialement à préparer des institutrices ; mais cette organisation ne subsiste plus.

Une association protestante a fondé en 1869 à Unterstrass, Zurich, un séminaire évangélique d'instituteurs, qui est un établissement privé et ne reçoit aucune subvention de l'Etat.

BERNE. — Le gouvernement bernois a créé en 1832 un séminaire d'instituteurs à Münchenbuchsee, pour la partie allemande du canton, et en 1837 une école normale d'instituteurs à Porrentruy pour la partie française. Deux établissements cantonaux pour les institutrices furent fondés ensuite : le séminaire (allemand) de Hindelbank en 1838, et l'école normale (française) de Delémont en 1848. Une école de jeunes filles fondée à Berne en 1836 par une association, sous le nom d'*Einwohnermädchenschule*, possède depuis 1841 des classes destinées à la préparation des institutrices; l'autorité cantonale prend à sa charge la moitié des dépenses de ces classes. Une autre école de jeunes filles de Berne, la *Neue Mädchenschule*, fondée en 1851 par le parti conservateur pour faire concurrence à la première, a aussi des classes normales; mais elle ne reçoit pas de subvention de l'Etat. Il existe en outre, dans le canton de Berne, deux établissements privés pour la préparation d'instituteurs : un séminaire évangélique (*evangelisches Privat-Lehrerseminar*) à Muristalden, fondé en 1856, et un séminaire (mixte quant aux cultes) pour les instituteurs des pauvres (*schweizerisches Armenerzieher-Seminar*), à la Bächtelen, fondé en 1862 par la Société suisse d'utilité publique.

En 1882, le nombre des élèves des quatre écoles normales cantonales de Münchenbuchsee (3 classes), Porrentruy (4 classes), Hindelbank (3 classes) et Delémont (1 classe) était de 206 (154 garçons, 52 filles). L'enseignement était donné par 9 maîtres à Münchenbuchsee et par 7 maîtres

à Porrentruy (y compris le directeur), avec un traitement moyen de 3000 fr. ; par 2 maîtres et 2 maîtresses à Hindelbank et à Delémont. Le régime est l'internat. Il n'est pas accordé de bourses ; mais l'enseignement est gratuit, et le prix de la pension est très minime. A chaque établissement est annexée une école d'application. Le total des dépenses des quatre écoles a été de 168 000 fr. Les deux classes normales de l'*Einwohnermädchenschule* de Berne comptaient 42 élèves. L'âge d'admission dans ces cinq établissements est fixé à quinze ans. Le séminaire de Münchenbuchsee a été transféré à Hofwyl en octobre 1884.

Lucerne. — C'est dans le canton de Lucerne que fut ouverte la première école normale suisse : le directoire de la République helvétique y institua en 1799, dans le couvent de Saint-Urbain, sous le nom de *Normalschule*, des cours normaux temporaires de trois mois. Après la chute du gouvernement helvétique, ces cours continuèrent à être donnés, par les soins du gouvernement lucernois, successivement à Saint-Urbain, à Ruswil et à Lucerne. En 1830, le parti libéral, arrivant au pouvoir, organisa un séminaire d'instituteurs sur des bases sérieuses. Le gouvernement ultramontain, en 1841, remit le séminaire aux mains des capucins; mais les évènements de 1847 amenèrent un nouveau changement ; le séminaire fut replacé sous une direction séculière, et transféré à Rathhausen (1849). Depuis 1868, il se trouve à Hirtzkirch.

L'âge d'admission est fixé à quinze ans. Le régime est l'externat. L'enseignement est gratuit. Des bourses sont accordées aux élèves pauvres. Le cours d'études dure quatre années. Il y avait en 1882 23 élèves dans les trois premières années, et aucun élève de quatrième année. Le personnel enseignant se compose de six maîtres (y compris le directeur), dont les traitements varient de 2850 à 2300 francs. Les dépenses ont été de 33 700 fr.

Uri. — Le canton d'Uri n'a pas d'école normale. Quelques cours de répétition à l'usage des instituteurs sont la seule ressource qui leur soit offerte.

Schwytz. — Un séminaire cantonal d'instituteurs a été fondé en 1856 à Seewen, et transféré en 1868 à Rickenbach près Schwytz. L'établissement est un internat; l'âge d'admission est seize ans; le cours d'études dure trois ans. Le nombre des élèves était en 1882 de 37 ; celui des maîtres (y compris le directeur) de 5, avec des traitements de 1000 et de 1500 francs et l'entretien gratuit. Les dépenses ont été de 20 900 francs; elles sont couvertes pour la plus large part au moyen des revenus d'un fonds spécial, qui sert aussi à distribuer des bourses aux élèves.

Il y a, pour les institutrices, un séminaire privé fondé en 1855 à Ingenbohl, et dirigé par les sœurs de la Sainte-Croix.

Unterwald. — Les deux demi-cantons d'Unterwald n'ont ni l'un ni l'autre d'école normale; mais ils envoient quelques boursiers au séminaire d'instituteurs de Schwytz.

Glaris. — Pas d'école normale. Des bourses sont accordées à un certain nombre d'élèves-maîtres, qui suivent, selon leur religion, les cours des séminaires de Schwytz ou de Saint-Gall.

Zug. — Il existe, pour les institutrices, un séminaire privé fondé en 1844 à Menzingen, et dirigé par les sœurs de la Sainte-Croix. Le canton entretient quelques boursiers au séminaire d'instituteurs de Schwytz.

Fribourg. — Avant 1848, des cours normaux étaient donnés chaque année au couvent d'Hauterive. La loi scolaire de 1848 créa une section pédagogique auprès de l'école cantonale; en 1857, le cours normal fut de nouveau transféré à Hauterive, et, à partir de 1868, l'Etat y installa une école normale cantonale pour les instituteurs catholiques. L'établissement est un internat; l'âge d'admission est quinze ans. Des réductions du prix de la pension sont accordées aux élèves pauvres. En 1882 le nombre des élèves était de 65; celui des maîtres (y compris le directeur) de 6, avec des traitements de 2000 à 1500 fr. et l'entretien gratuit. Les dépenses ont été de 44 000 fr.

Soleure. — En 1834, un séminaire cantonal d'instituteurs, mixte quant aux cultes, fut fondé à Oberdorf; en 1857, l'établissement fut transféré à Soleure. Le régime est l'internat; l'âge d'admission est quinze ans; le cours d'études dure trois ans. Les élèves sont tous boursiers du canton. En 1882, le nombre des élèves était de 44; celui des maîtres (le directeur y compris), de 3, avec des traitements de 3000 et de 2400 francs. Les dépenses ont été de 17 805 francs.

Bale-Ville. — Ce demi-canton n'a pas d'école normale. Il a possédé, de 1827 à 1830, un établissement privé qui, sous le nom de *kleines schweizerisches Lehrer-Seminar*, a eu une certaine vogue; mais le gouvernement n'a jamais jugé nécessaire d'intervenir dans la préparation professionnelle des instituteurs; ceux-ci font leurs études au gymnase ou dans un séminaire du dehors.

Bale-Campagne. — Le demi-canton de Bâle-Campagne, qui n'a pas d'école normale, accorde des bourses à un certain nombre de jeunes gens pour leur permettre d'entrer comme élèves dans un séminaire du dehors.

Schaffhouse. — Il y a existé à Schaffhouse, de 1827 à 1851, un cours normal pour les instituteurs : il n'était ouvert que pendant l'été. Depuis 1851, l'autorité cantonale se contente d'accorder des bourses aux aspirants, qui vont faire leurs études dans les séminaires d'autres cantons.

Appenzell Rhodes-Extérieures. — De 1833 à 1845 il y eut à Gais un séminaire d'instituteurs, entretenu par ce demi-canton, et dirigé par Krüsi *, l'un des anciens collaborateurs de Pestalozzi. A la mort de Krüsi, le séminaire disparut. Il fut rétabli de 1853 à 1866, puis fermé de nouveau. Le gouvernement d'Appenzell Rhodes-Extérieures envoie ses élèves-maîtres au séminaire du canton de Thurgovie, en vertu d'un traité fait avec ce canton.

Appenzell Rhodes-Intérieures. — Il n'existe ni école normale ni boursiers.

Saint-Gall. — Durant le premier tiers du siècle, la préparation des instituteurs fut abandonnée à l'initiative privée. En 1835 un séminaire catholique d'instituteurs fut annexé par le gouvernement à l'école cantonale; des bourses furent fondées pour les aspirants de confession protestante auprès du séminaire du canton de Thurgovie. En 1857, après de longues luttes, un séminaire mixte quant aux cultes remplaça le séminaire catholique. Les conservateurs catholiques, mécontents, fondèrent en 1860 un séminaire séparé (*Sonder-Seminar*) à Altstätten; mais cet établissement n'a duré que trois ans. Quant au séminaire cantonal mixte, il a été transféré en 1864 de Saint-Gall à Mariaberg près Rorschach, et se trouve dans un état prospère. Le régime est l'internat; l'âge d'admission est quinze ans; le cours d'études dure trois ans. Une partie des élèves sont boursiers du canton. Une école d'application est annexée à l'établissement. En 1882, le nombre des élèves était de 73 ; celui des maîtres ordinaires (y compris le directeur) de 6, avec des traitements de 4500 francs (et le logement) à 2200 francs. Les dépenses ont été de 50 350 francs.

Grisons. — Des sections normales furent d'abord annexées aux deux écoles cantonales, catholique et protestante. Ces deux écoles ayant été réunies en 1850 en une école unique, mixte quant aux cultes, il y fut joint en 1852 un séminaire cantonal d'instituteurs. Ce séminaire, qui est resté jusqu'à ce jour une section de l'école cantonale à

Coire, est peu fréquenté par les catholiques; ceux-ci se rendent de préférence à l'école du couvent de Disentis. Le séminaire cantonal est un internat; l'âge d'admission est treize ans; le cours d'études dure quatre ans. L'enseignement se donne en allemand; mais les élèves de langue romanche et de langue italienne reçoivent un enseignement particulier dans leur langue. La plupart des élèves sont boursiers du canton. Une école d'application est annexée à l'établissement. En 1882, le nombre des élèves était de 105; celui des maîtres (y compris le directeur) de 4, avec des traitements de 3100 à 2850 francs. Le directeur actuel, M. Wiget, a organisé l'enseignement d'après le système de la pédagogie herbartienne.

Il existe à Schiers, dans le grand établissement d'éducation fondé en 1837 par M. Allemann, une école normale privée pour les instituteurs protestants.

Argovie. — Le séminaire d'instituteurs du canton d'Argovie est le plus ancien des séminaires suisses existants. Fondé à Aarau en 1822, puis transféré à Lenzburg en 1835, il fut dès le début mixte quant aux cultes. Le système adopté fut d'abord l'externat; mais en 1846 on se décida en faveur de l'internat, et l'établissement fut transféré dans l'ancien couvent de Wettingen, où il se trouve encore. L'âge d'admission est quinze ans; le cours d'étude dure quatre ans. La plupart des élèves sont boursiers du canton. Une école d'application est jointe à l'établissement. En 1882, le nombre des élèves était de 67; celui des maîtres ordinaires (y compris le directeur) de 7, avec des traitements de 3400 et 2500 francs et le logement. Les dépenses ont été de 53 000 francs.

Thurgovie. — Un séminaire cantonal protestant d'instituteurs a été fondé en 1833 à Kreuzlingen; il fut placé à l'origine sous la direction du célèbre Wehrli *, qui garda ses fonctions pendant vingt ans. Le régime est l'internat; l'âge d'admission est quinze ans; la durée du cours d'études est de trois ans. L'enseignement est gratuit pour les ressortissants du canton. Des secours sont accordés aux élèves pauvres. L'école primaire de Kreuzlingen sert d'école d'application. En 1882, le nombre des élèves était de 62; celui des maîtres ordinaires (y compris le directeur) de 5, avec des traitements de 4400 francs (et logement gratuit) à 1600 francs (avec entretien complet). Les dépenses ont été de 51 645 francs.

Tessin. — Pendant longtemps ce canton n'a eu, pour préparer les instituteurs et les institutrices, que des cours normaux de deux mois par an, dont la création remontait à 1837. Depuis quelques années, il a été fondé à Locarno une école normale cantonale d'instituteurs et une école normale cantonale d'institutrices, toutes deux mixtes quant aux cultes. L'âge d'admission dans ces deux établissements est quinze ans; la durée du cours d'études est de deux années. En 1882, il y avait 40 élèves-instituteurs et 48 élèves-institutrices; le nombre des maîtres ordinaires était de 3, avec des traitements de 2000 et 1200 fr.; celui des maîtresses ordinaires de 3, avec des traitements de 1200, 1000 et 800 francs Les dépenses de l'école normale d'instituteurs ont été de 10 140 fr.; celles de l'école normale d'institutrices de 22 660 fr.

Vaud. — Le gouvernement vaudois a fondé en 1833 à Lausanne une école normale d'instituteurs dont le premier directeur fut M. Gauthey *. Il créa également en 1837 une école normale d'institutrices. Ces deux établissements ont été dès l'origine et sont restés des externats. Les élèves doivent appartenir à l'Église protestante nationale vaudoise. L'âge d'admission est fixé pour les deux sexes à seize ans. Des subsides variant de 20 c. à 1 fr. 40 par jour sont accordés aux élèves pauvres. Les deux écoles ont le même directeur. Il n'existe pas d'école d'application. Le cours d'études dure quatre ans dans l'école normale d'instituteurs, deux ans dans celle d'institutrices. En 1882 le nombre des élèves-régents était de 97, celui des élèves-régentes de 54. Le personnel enseignant comprenait, outre le directeur, dont le traitement est de 3500 fr., 12 maîtres ordinaires, avec des traitements de 3200 à 1500 fr., et 2 maîtresses avec des traitements de 2400 et 960 fr. Les dépenses des deux établissements ont été de 82 878 fr.

Le plan d'études du 14 janvier 1880 comprend les matières obligatoires d'enseignement qu'indiquent les tableaux ci-dessous :

Ecole des élèves-régents.

	Heures par semaine			
	1re ann.	2e ann.	3e ann.	4e ann.
Religion	3	2	2	2
Langue française	9	8	7	8
Mathématiques	4	5	5	4 à 5
Pédagogie	»	1	5	4
Instruction civique	»	»	1	1
Géographie	2	2	2	»
Sphère	»	1	»	»
Histoire	2	2	2	2
Sciences naturelles	3	2	3	2
Allemand	5	4	3	4
Chant	3	3	3	3
Calligraphie	2	2	2	2
Dessin	2	2	2	2
Gymnastique	2	2	2	3
Enseignement agricole	»	2	2	2
Totaux	37	38	41	39 à 40

Ecole des élèves-régentes.

	Heures par semaine	
	1re année	2e année
Religion	2	2
Langue française	8	10
Arithmétique et comptabilité	3	2
Pédagogie	1	1
Géographie	2	1
Sphère	»	1
Histoire	2	2
Sciences naturelles	2	3
Chant	2	2
Calligraphie	2	2
Dessin	2	2
Gymnastique	2	2
Economie domestique	1	1
Ouvrages à l'aiguille	10	6
Totaux	39	37

Valais. — En 1846 furent créés des cours normaux, français et allemands, pour les instituteurs; en 1848, d'autres cours, aussi dans les deux langues, furent ouverts pour les institutrices. Depuis 1861, ces cours se sont transformés en quatre écoles normales entretenues par l'Etat; celle pour les institutrices allemandes se trouve à Brigue. les trois autres sont à Sion. Ces écoles sont de confession catholique. L'âge d'admission est quinze ans; le cours d'études est de trois ans, mais l'enseignement ne dure que deux à trois mois par an. La récente statistique de l'instruction publique en Suisse (Zurich, 1883) ne contient pas de renseignements sur la situation de ces établissements.

Neuchatel. — En 1866 une section pédagogique, destinée à former des instituteurs primaires, a été créée à Neuchâtel comme partie intégrante du gymnase cantonal. A la suite du vote d'une nouvelle loi sur l'enseignement supérieur en 1883, le gymnase a été réorganisé : la section pédagogique est devenue une école normale, divisée en deux sous-sections destinées l'une aux élèves-instituteurs, l'autre aux élèves-institutrices. La sous-section des instituteurs comprend deux années d'études, celle des institutrices une année seulement, correspondant à l'année supérieure de la sous-section des instituteurs. L'âge d'admission est fixé à seize ans. Le régime est l'externat. La

rétribution scolaire est de 30 fr. par an. Les élèves peuvent recevoir soit des subventions, soit des bourses entières de 400 fr. Les exercices pratiques ont lieu dans les écoles primaires de la ville. Il n'est pas donné d'enseignement religieux.

Le plan d'études comprend les matières d'enseignement suivantes :

	Heures par semaine		
	Élèves-instituteurs		Élèves-institutrices
	1re ann.	2e ann.	
Pédagogie théorique et histoire de la pédagogie.....	3*	3*	3
Pédagogie pratique (exercices dans les écoles primaires).................	1	3	3
Grammaire française.......	2	2	2
Orthographe	1*	1*	1
Composition et exercices d'élocution..............	3*	3*	2
Littérature française.......	2*	2*	2
Langue allemande.........	2*	2*	1
Géographie et cosmographie	2*	2*	2
Histoire générale..........	1*	1*	1
Histoire suisse.............	2*	2*	2
Instruction civique.........	1*	1*	»
Mathématiques élémentaires.	3*	3*	2
Comptabilité...............	1	»	1
Sciences physiques et naturelles...................	2*	2*	1
Ecriture	1*	1*	2
Chant......................	2*	2*	2
Gymnastique	2*	2*	1
Dessin artistique...........	2*	2*	2
Dessin mathématique.......	1*	1*	»
Economie domestique.......	»	»	1
Ouvrages du sexe..........	»	»	2

Les leçons marquées d'un * se donnent en commun aux deux années de la sous-section des instituteurs.

Il existe une école normale privée, à Peseux, fondée en 1866 pour la préparation d'instituteurs évangéliques.

GENÈVE. — Le canton de Genève n'a pas d'école normale ; mais le gymnase cantonal a une section de pédagogie classique et une section de pédagogie non classique. Des leçons de pédagogie sont données en outre dans la section industrielle et commerciale du collège, et à l'école supérieure des filles.

Résumé. — Les tableaux ci-dessous indiquent le nombre et la nature des écoles normales suisses :

			Hommes.	Femmes.	Mixtes quant au sexe.	Total.
Etablissements publics	cantonaux	indépendants..	14	6	1	21
		annexés à un autre établissement......	2	2	»	4
	municipaux	indépendants..	»	»	»	»
		annexés à un autre établissement......	»	1	»	1
Etablissements privés		indépendants.........	3	2	»	5
		annexés à un autre établissement...........	2	1	»	3
			21	12	1	34

		Catholiques.	Protestants.	Mixtes quant aux cultes.	Sans enseignement religieux.
Etablissements publics	Hommes ..	5	2	8	1
	Femmes...	2	1	5	1
	Mixtes quant aux sexes.....	»	»	»	1
Etablissements privés	Hommes ..	»	4	1	»
	Femmes...	2	1	»	»
		9	8	14	3

En 1874 et 1875, la création d'une école normale fédérale fut proposée par MM. les professeurs Desor et Aimé Humbert ; mais cette proposition ne rencontra pas un accueil favorable auprès de l'opinion publique ni des Chambres.

Les ouvrages à consulter pour l'historique et la statistique des écoles normales suisses sont entre autres : *Die schweizerischen Lehrerbildungsanstalten*, par J.-J. Schlegel, Zurich, 1874 ; et la Ve partie de la *Statistik über das Unterrichtswesen in der Schweiz*, de C. Grob, Zurich, 1883.

UNION AMÉRICAINE. — Le terme adopté aux Etats-Unis pour désigner les écoles normales est *Normal Schools.*

La première *Normal School* fut ouverte en 1839 à Lexington dans le Massachusetts (V. *Etats-Unis*, p. 926) ; Cyrus Peirce* en fut le premier directeur. Deux autres écoles furent créées quelques mois plus tard dans le même Etat, à Barre et à Bridgewater. Bientôt l'exemple du Massachusetts fut suivi par les Etats de New-York, Maine, Ohio et Illinois, qui créèrent chacun une école. A ces sept écoles vinrent s'en ajouter, de 1850 à 1860, douze nouvelles : trois dans l'Ohio, deux dans le Massachusetts, deux dans l'Illinois, et une dans chacun des Etats de Connecticut, Michigan, Missouri, New-Jersey et Pennsylvanie. De 1860 à 1870, on compta cinquante-deux créations nouvelles ; et le nombre des écoles normales, publiques et privées, s'élevait en 1882, d'après le rapport du Bureau d'éducation à Washington, à 233. Voici un tableau indiquant la répartition de ces établissements entre les divers Etats et Territoires :

	ÉTABLISSEMENTS ENTRETENUS					
	par l'État		par une ville ou comté		par des particuliers	
	Nomb. d'écoles.	Nomb. d'élèves.	Nomb. d'écoles.	Nomb. d'élèves.	Nomb. d'écoles.	Nomb. d'élèves.
Alabama............	4	384	»	»	4	172
Arkansas...........	2	96	»	»	1	36
Californie..........	2	548	1	140	2	30
Colorado...........	1	17	»	»	1	?
Connecticut	1	123	»	»	»	»
Floride	1	40	»	»	»	»
Géorgie............	»	»	»	»	2	201
Illinois.............	2	660	1	223	9	824
Indiana............	1	529	2	48	10	5112
Iowa...............	2	374	1	18	9	833
Kansas	2	253	»	»	3	318
Kentucky...........	1	?	»	»	4	513
Louisiane...........	»	»	»	»	3	143
Maine	4	498	1	9	2	102
Maryland	2	278	»	»	1	45
Massachusetts.......	6	904	3	117	3	56
Michigan...........	2	401	»	»	4	321
Minnesota..........	3	776	»	»	»	»
Mississipi	2	192	»	»	3	194
Missouri	5	1231	1	68	1	54
Nebraska...........	2	339	»	»	1	?
New-Hampshire......	1	51	1	?	»	»
New-Jersey..........	1	233	1	28	»	»
New-York..........	7	2620	2	1477	3	19
North-Carolina	10	1211	»	»	5	166
Ohio..............	»	»	4	161	8	3562
Oregon	2	61	»	»	»	»
Pennsylvanie........	10	5154	1	965	7	442
Rhode-Island........	1	159	»	»	1	?
South-Carolina.......	»	»	»	»	5	365
Tennessee..........	1	175	»	»	11	965
Texas..............	1	165	»	»	2	50
Vermont...........	3	474	»	»	»	»
Virginie	2	442	1	49	2	73
West-Virginia.......	6	423	»	»	1	230
Wisconsin	4	1088	1	14	2	79
Dakota.............	1	17	»	»	»	»
District de Colombia.	»	»	1	15	4	138
Utah...............	1	41	»	»	»	»
Washington.........	1	7	»	»	»	»
	97	17964	22	3332	114	15043

La plupart des écoles normales américaines sont mixtes quant aux sexes. Les écoles normales publiques sont ouvertes aux adhérents de tous les cultes.

Nous donnons ci-dessous, à titre de spécimen, quelques détails sur le programme d'études et l'organisation de l'*école normale d'Albany* (*State Normal School at Albany*), la plus ancienne des écoles normales de l'Etat de New-York, fondée en 1844. Nous empruntons ces renseignements à une notice publiée en 1884 par les autorités de cet établissement.

Le cours d'études dure deux années ; l'année est divisée en deux semestres (*terms*) de vingt semaines chacun. Le temps requis pour achever le cours d'études dépend des talents et de l'application de l'élève : il ne doit jamais dépasser deux ans. Les élèves sont divisés en quatre classes. Les matières d'enseignement sont les suivantes :

Junior class (1er semestre).

Arithmétique, grammaire anglaise, géographie, dessin de cartes, calligraphie, physiologie, algèbre, pédagogie.

Junior class (2e semestre).

Algèbre (suite), arithmétique supérieure, élocution, rhétorique, grammaire anglaise, botanique, physique, histoire des Etats-Unis, pédagogie.

Senior class (1er semestre).

Géométrie, physique (suite), morale, astronomie, histoire, science du gouvernement, algèbre supérieure, critique, dessin à main libre et dessin industriel, pédagogie.

Senior class (2e semestre).

Littérature anglaise, psychologie et logique, trigonométrie et arpentage, chimie, géologie, comptabilité, économie politique, preuves du christianisme, histoire naturelle, anatomie comparée, usage pratique du microscope, pédagogie, enseignement à l'école modèle.

Le personnel enseignant comprend : un directeur, qui enseigne la psychologie, la morale et la pédagogie; quatre professeurs hommes, dont deux pour les mathématiques, un pour les sciences physiques et naturelles, et un pour le chant; cinq professeurs femmes, l'une pour la géographie, le dessin et la calligraphie, une seconde pour la grammaire anglaise et l'histoire, une troisième pour la littérature anglaise et la rhétorique, une quatrième pour l'arithmétique et l'algèbre, une cinquième pour l'élocution ; enfin les deux institutrices de l'école modèle et la directrice du jardin d'enfants.

L'école reçoit des élèves des deux sexes. L'âge d'admission est fixé à seize ans pour les femmes, à dix-huit ans pour les hommes. Les candidats qui ne sont pas munis d'un certificat d'études doivent passer un examen d'entrée. L'enseignement est gratuit; les livres sont fournis gratuitement. Le prix du voyage est remboursé aux élèves venant du dehors, s'ils restent à l'école pendant tout le semestre. Le prix de la pension, dans des familles respectables, est de 3 dollars et demi à 4 dollars par semaine, blanchissage non compris. Les élèves qui veulent se charger eux-mêmes de leur nourriture peuvent se procurer des chambres meublées à un dollar par semaine; en procédant ainsi, ils arrivent à réduire la dépense de leur entretien à 3 dollars par semaine. Avant de choisir un logement ou une pension, les élèves doivent obtenir l'autorisation de la direction de l'école.

Malgré le nombre considérable des écoles normales américaines, la plupart des instituteurs et des institutrices qui enseignent dans les petites écoles rurales ne se sont pas préparés dans ces établissements. Pour fournir à cette catégorie du personnel enseignant primaire l'occasion de se perfectionner dans l'art de l'enseignement, on a organisé dans la plupart des Etats des conférences pédagogiques ou des cours normaux temporaires, désignés sous le nom de *Teachers' Institutes*. Le rapport du Bureau d'éducation ne donne pas de statistique de ces cours normaux.

On trouvera de nombreux renseignements sur les *Normal Schools* et les *Teachers' Institutes* des Etats-Unis dans le Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition de Philadelphie (Paris, 1878), chapitres XXV et XXVI. Le Bureau d'éducation de Washington prépare la publication d'une *Histoire des écoles normales américaines.*

URUGUAY. — Le décret du 24 août 1877 organisant l'instruction publique porte (art. 42-44) qu'une école normale d'instituteurs et d'institutrices sera créée à Montevideo. L'enseignement doit y être gratuit; le programme en est arrêté par la direction générale de l'instruction publique, qui nomme également les professeurs. Le directeur de l'école normale est nommé par le gouvernement ; son traitement est fixé à 2400 *pesos*.

NORMANDIE. — La Normandie, qu'on a surnommée la *Terre des églises et des châteaux*, mériterait aussi, comme le fait remarquer M. l'abbé Daniel dans sa Notice sur le collège de Coutances, d'être appelée la *Terre des écoles*. Il n'y a pas, en effet, de province de France qui se soit associée plus tôt et avec plus d'ardeur au mouvement qui poussait vers les études littéraires et scientifiques.

Dans son *Histoire de la civilisation en France*, M. Guizot cite jusqu'à 20 écoles épiscopales ou monastiques établies en Neustrie sous la première race : il y en avait notamment à Lisieux et à Evreux. Nous sommes porté à croire, avec M. de Beaurepaire, que cette liste n'est pas complète. Comment supposer que Lisieux et Evreux eussent des écoles, et qu'il n'y en eût pas à Rouen, dans une ville « dont saint Paulin, écrivant à saint Victrice, disait qu'on en prononçait le nom avec respect jusque dans les pays les plus lointains, et qu'on la comptait avec admiration au nombre des plus illustres par leurs lieux sacrés? » (De Beaurepaire).

Les bons professeurs étaient difficiles à rencontrer à l'époque mérovingienne. Nous lisons, en effet, dans Grégoire de Tours, qu'un évêque de Lisieux, Aetherius, racheta un clerc condamné à mort qui se disait maître de belles-lettres.

Ces anciennes écoles, si l'on en juge par les recommandations de Charlemagne, étaient tombées en décadence à l'époque de ce roi. Il en existait cependant encore au commencement du VIIIe siècle. Dom Bessin cite un canon d'un concile tenu à Rouen vers 700, et ainsi conçu : « Que tous nos diocésains envoient leurs enfants à instruire dans l'école de la cité, à l'exception de ceux qui doivent rester pour l'office avec les prêtres des villages. »

Vers 790, Ragenfroi, évêque de Séez, établit près de la cathédrale, en vertu des capitulaires de Charlemagne, une école où l'on apprenait la lecture, la psalmodie et le chant d'église. Nous devons mentionner encore, en Normandie, les écoles de Saint-Taurin d'Evreux, de Jumièges et de Fontenelle ou Saint-Wandrille : au VIIe siècle, on comptait dans cette dernière 300 écoliers.

Plus tard, nous trouvons des écoles qui eurent un moment de grande célébrité : nous citerons celle d'Avranches, où le bienheureux Lanfranc (XIe siècle) professa avec éclat avant d'avoir renoncé au monde; celle de l'abbaye du Bec, où Lanfranc et saint Anselme réunissaient un grand nombre d'écoliers venus des points les plus divers : de Normandie, de Gascogne, de Bretagne, de Flandre, d'Allemagne, de Rome même.

Il paraît certain qu'il y eut une école diocésaine à Rouen sous les premiers ducs normands. Celles de Bayeux et de Lisieux sont mentionnées, la première dans une donation faite par Eudes, frère de Guillaume le Conquérant et évêque de Bayeux, à l'abbaye de Saint-Ouen; la deuxième, dans le cartulaire de Préaux et dans une charte d'Arnoul, évêque de Lisieux.

En 1063, Lanfranc, premier abbé de Saint-Etienne de Caen, établit dans son abbaye une école qui conserva pendant plus de trois siècles la célébrité qu'elle dut à son illustre fondateur. Cette école avait été organisée sur le modèle de celle du Bec.

A la même époque, Arnoult-Malcouronne, chapelain de Robert Courte-Heuse, fonde une autre école à côté de l'école bénédictine. Ce fut là que fut élevé l'historien Raoul de Caen.

Dans le même siècle, saint Guillaume de Dijon établit une école dans l'abbaye de Fécamp. Nous citerons encore l'école du monastère de Sainte-Catherine-du-Mont, près de Rouen, et celle du monastère de Saint-Ouen, qui étaient alors florissantes.

Si nous en jugeons par le *Livre noir*, statistique du diocèse de Coutances, rédigé par ordre de l'évêque Jean d'Essey, il y avait à Coutances, au XIe siècle, un enseignement littéraire et scientifique, dont la bonne organisation était due à Geffroy de Montbray. « Rectorem scholarum, dit le Livre noir en parlant de ce prélat, constituit, juvenesque et adolescentes satagebat..... Ipse magistros scholarum, grammaticos et dialecticos qui famæ celebrioris erant, largo sumptu Constantiis retinebat largisque donationibus remunerabat. »

Au XIIe siècle, Thibaut d'Etampes professa à Oxford et à Caen. Robert Wace, trouvère normand né à Jersey, nous apprend dans ses vers qu'il fut élevé aux écoles de Caen.

A partir du XIIIe siècle, nous trouvons en Normandie toutes les sortes d'établissements où se donnait l'enseignement en France, sous l'ancien régime : université, collèges, écoles spéciales, petites écoles.

L'UNIVERSITÉ DE CAEN. — Des vingt-deux universités qui existaient encore en France en 1789, l'université de Caen, si l'on ne tient pas compte de celle d'Avignon, qui était réputée université étrangère, est la dixième par ordre chronologique de fondation.

Le roi d'Angleterre Henri V s'étant emparé de Caen en 1417, s'empressa d'y établir des *grandes écoles*, c'est-à-dire des écoles de droit, de théologie et de langues anciennes. Mais sa mort, arrivée en 1422, laissa fort imparfaite l'organisation de ces nouvelles créations. Son successeur Henri VI, ou plutôt le duc de Bedford, régent, reprit cette œuvre en 1431. On ne créa alors que la faculté de droit civil et canonique. En 1437, on y affilia les nombreuses et florissantes écoles de maîtres en théologie et de maîtres ès-arts, qui existaient depuis longtemps dans la ville de Caen, et l'on compléta l'université en y ajoutant une faculté de médecine.

Les lettres-patentes de ces fondations portent les dates de janvier 1431, 15 février 1436 et 19 mars 1437. Un acte du 10 mars 1438 spécifie les privilèges royaux accordés au nouveau corps universitaire, dont les statuts furent promulgués par lettres-patentes du 26 mai 1439.

Les États de Normandie tenus à Caen en 1437 arrêtèrent que l'on demanderait au pape la confirmation apostolique de l'université. La ville de Caen fit les avances des frais pour l'obtention des bulles; elle paya en conséquence au pape Eugène IV 1600 *livres tournois*, somme égale à environ 14 000 francs de notre monnaie actuelle. Mais, comme l'établissement de l'université intéressait toute la Normandie, cette somme fut ensuite répartie proportionnellement sur les grands bailliages de la province.

L'inauguration solennelle de l'université, la promulgation des statuts, ainsi que des lettres-patentes du roi et des bulles du pape, se firent dans l'église Saint-Pierre de Caen, le 20 octobre 1439.

Après l'expulsion des Anglais, l'université fut maintenue provisoirement par lettres-patentes du roi Charles VII, données à Ecouché le 30 juillet 1450, à l'exception toutefois de la faculté de droit civil, contre laquelle avait protesté, dès l'origine, l'université de Paris, qui n'en avait pas dans ses écoles. Plus tard, Charles VII, sur la demande des trois États de Normandie, confirma l'érection de l'université de Caen, avec les *cinq facultés*. Les lettres-patentes que le roi donna à cet effet sont datées du 30 octobre 1452, de Pommiers en Forez. Une nouvelle inauguration fut célébrée en grande pompe, dans l'église Saint-Pierre, le 22 janvier 1453.

Peu de temps après sa fondation, on voit l'université de Caen occuper le bâtiment dit des *grandes écoles*, voisin de celui dont Henri VI lui avait fait don. Ce lieu appartenait au duc d'Orléans, père de Louis XII. Marie de Clèves, veuve de ce prince, avait d'abord réclamé cette propriété et se l'était fait rendre au nom de ses enfants en 1450; mais elle finit par la céder à l'université par lettres-patentes de l'an 1476, moyennant la fondation d'un service pour le repos de l'âme de son mari.

A la fin du XVIIe siècle, le bâtiment des *grandes écoles* se trouva en si mauvais état que la reconstruction en devint indispensable. Elle se fit par les soins de M. Foucault, intendant de Caen, qui en posa la première pierre en 1701. C'est dans ce nouveau local qu'eurent lieu les cours jusqu'au moment où disparut, avec les autres universités, celle de Caen, en mai 1791. Elle fut supprimée à l'occasion du serment civique contre lequel elle protesta par un acte solennel du 25 mai, acte qui lui valut du pape Pie VI un bref de félicitations, en date du 9 juillet, alors qu'elle n'existait plus.

L'université de Caen était une des quatorze universités complètes, c'est-à-dire qu'elle comprenait les cinq facultés : droit civil, droit canonique, théologie, arts et médecine. L'université avait pour chef un recteur qu'on élisait tous les six mois, le 24 mars et le 1er octobre. L'élection était faite par un député de chaque faculté. Les électeurs étaient appelés originairement *intrantes*, parce que seuls ils pouvaient entrer dans le lieu destiné à l'élection, qu'on appelait *conclave*. Dans la suite on les nomma *augures*. L'usage d'élire le recteur après le premier semestre et de le continuer un deuxième fut introduit en 1616 et subsista jusqu'en 1656. A dater de cette époque, les recteurs restèrent en fonctions, à quelques exceptions près, pendant trois semestres consécutifs.

L'université de Caen compta, dès le principe, beaucoup de recteurs et de professeurs qui l'honorèrent par leurs talents et leurs vertus. Michel Trégorre, le premier recteur, devint archevêque de Dublin; Jean Lenfant, deuxième recteur, maître des requêtes de l'hôtel du roi et chancelier du duc d'Alençon; Thomas Bazin, sixième recteur, évêque de Lisieux et archevêque de Césarée.

Parmi les professeurs qui enseignèrent pendant les dix premières années, on remarque : Robert Cornegrue, qui fut évêque de Séez; Jean Soreth, général de l'ordre des Carmes; le frère Olivier Maillard, si renommé par la singularité de ses sermons, et Jean Masselin, qui devint grand doyen de Rouen et fut député aux Etats Généraux de Tours en 1484. On trouve à la même époque,

parmi les docteurs de l'université de Caen, douze abbés des principales abbayes de la basse Normandie.

Dans toutes les universités françaises, les facultés de théologie, de droit et de médecine avaient des professeurs spéciaux dont le nombre variait. Quant aux facultés des arts, le corps professoral était formé de professeurs empruntés aux collèges du ressort universitaire. Celle de Caen en comptait douze, appartenant à trois collèges.

Ajoutons que ce fut devant l'université de Caen que Thomas Corneille et Nicolas Heinsius, de Leyde, passèrent leur licence, le premier le 26 mai 1646, le second le 5 octobre de la même année.

Les Collèges. — Sous l'ancien régime, l'enseignement secondaire était assez étroitement lié à l'enseignement supérieur. Ainsi que nous l'avons dit à propos de l'université de Caen, les professeurs qui occupaient les chaires des facultés des arts se recrutaient parmi les professeurs des collèges; c'étaient, d'autre part, les élèves de ces facultés qui professaient dans les collèges universitaires.

Presque partout en France, c'est à la fin du xvie siècle que s'est produit le mouvement qui a donné naissance aux collèges. A ce mouvement prirent part l'Église, l'autorité royale, les assemblées provinciales : les corps de ville s'y associèrent aussi, mais à un moindre degré.

La Normandie devança le mouvement général : nous y trouvons des collèges bien avant la fin du xvie siècle.

Il en existait à *Caen* avant la fondation de l'université de cette ville : les lettres-patentes données à cette occasion par le roi Henri VI, en 1431 et 1437, nous apprennent, en effet, que Caen possédait alors des collèges considérables, *notabilibus collegiis ornata*. Parmi ces établissements, on cite : le collège de *Bouet*, rue des Cordeliers; ceux de *Clingal*, de la *Couronne*, d'*Avoine*, dans le quartier Saint-Jean; de l'*Oraille*, de *Henri le Prévost*, rue de l'Eglise-Saint-Etienne-le-Vieux; des *Carmes*, des *Croisiers*, des *Jacobins*, des *Cordeliers*.

Mais ce n'étaient pas là des collèges proprement dits, ayant tous les caractères de véritables établissements publics.

Le premier auquel puisse s'appliquer ce titre est celui de *Mortain*. Il fut fondé en 1082, grâce aux libéralités du comte Robert, frère utérin de Guillaume le Conquérant. La même année, Robert avait établi une église collégiale : ce fut aux chanoines de cette église que fut confiée la direction du collège. L'acte de fondation spécifiait qu'aucun autre collège ne pouvait être établi dans la ville de Mortain. Si l'on essayait d'en ouvrir, les chanoines avaient le droit d'en confisquer les livres. C'était le chapitre qui devait nommer les maîtres du collège; mais c'était le comte qui leur fournissait leurs provisions. Nous avons cru bon de donner ces quelques détails sur le collège de Mortain; car, si nous ne nous trompons, c'est un des premiers, sinon le premier, qui ait été établi en France. Les collèges des Danois, de Notre-Dame-des-Dix-huit et de Saint-Thomas-du-Louvre, les plus anciens qui aient été fondés à Paris, lui sont postérieurs de près d'un siècle. La charte de fondation du collège de Mortain fut reconnue et visée en 1330 par Philippe de Valois.

En 1433 fut fondé à *Caen*, par l'abbaye du Mont Saint-Michel, le collège du *Mont*, dans la rue de l'Eglise-Saint-Etienne-le-Vieux, sur l'emplacement du collège Henri le Prévost. Au xvie siècle, le collège du Mont fut vendu et abandonné. Il fut racheté en 1591 par le maire et les échevins de Caen, qui le rendirent à son usage. En 1607, la ville le céda aux jésuites. C'était alors le plus fréquenté de tous : on y comptait 800 écoliers externes et 22 pensionnaires. Il fut rendu à l'université en 1762, après l'expulsion des jésuites. Le 5 mars 1763, un arrêt du Parlement de Rouen ordonna la réunion de ce collège à l'université de Caen : cet arrêt fut confirmé, en novembre 1783, par des lettres-patentes du roi, datées de Fontainebleau. Le principal du collège du Mont était nommé, avant l'arrivée des jésuites, par le maire et les échevins de Caen.

Vers 1441 fut fondé dans la même ville le collège du *Bois*, connu aussi sous les noms de collège *Harrington* et *de Gouvix*. Le fondateur était Guillaume du Bois, ancien chef du collège de Bouet. En 1493, des legs furent faits à ce collège par le fameux Cauchon, évêque de Lisieux. Jean de Gouvix, exécuteur testamentaire de Cauchon, combla de son côté cet établissement de libéralités. Au xvie siècle, on comptait, au collège du Bois, 160 pensionnaires et 14 régents. On y enseignait les langues hébraïque, grecque et latine. La famille de Gouvix nommait le principal. Ce collège était situé rue Saint-Sauveur.

En 1445 ou 1452, Roger le Cloutier, seigneur du Mesnil d'Argences, de Saint-Germain-le-Vasson et de Montigny, fonda, dans la rue Neuve-Saint-Jean, à Caen, le collège du *Cloutier*, qui était destiné à « l'instruction des jeunes enfants ». Des lettres-patentes du roi, datées de Versailles, réunirent, en avril 1731, ce collège à l'université. Le principal était nommé par le fondateur et ses héritiers; il le fut plus tard par le recteur de l'université.

Le collège *des Arts* fut fondé en 1462 par la faculté des arts et à ses frais, à l'angle de la rue des Grandes-Ecoles et de la cour des Cordeliers, sur l'emplacement de l'hôtel de Michel d'Anfernet, seigneur de Montchauvet, acquis par la faculté en 1460. Elle y avait fait construire, vers la fin du xve siècle (de 1487 à 1496), une belle façade qu'elle décora des statues des sept arts libéraux. Les protestants, qui dévastèrent Caen dans les journées des 8 et 9 mai 1562, crurent que ces statues représentaient des saints : ils les brisèrent et abattirent le frontispice dont elles étaient le principal ornement. Le principal de ce collège était nommé par la faculté des arts. En 1786, le collège des Arts devint une espèce de faculté : un édit du roi Louis XVI (août 1786) le transforma en *Collège Royal de Normandie*.

En 1499, sous l'épiscopat de Geffroi Herbert, qui se montra un protecteur généreux et zélé de l'instruction, Jean Hélye, prêtre de *Coutances*, fonda un collège dans cette ville. Voici ce que dit à ce sujet Toustain de Billy, auteur d'une histoire du diocèse de Coutances, qui jouit d'un certain renom d'exactitude : « En cette même année 1499 furent jetés les fondements du collège de Coutances, par messire Jean Hélye, prêtre, natif de Heugueville, chapelain de l'église cathédrale, qui donna un manoir assis à Saint-Nicolas de Coutances où était une maison, jardin, cour et clôtures, suivant qu'il est porté par le contrat passé devant Jourdan et son adjoint, tabellions à Coutances, le mercredi dixième décembre 1499. »

Dès 1479, les bourgeois de Coutances avaient acquis une portion de terrain destinée à l'établissement du collège.

Un collège fut fondé à *Bayeux* en 1550, et organisé en 1561 par Charles d'Hunières, évêque de cette ville. C'était une espèce d'académie où l'on célébrait en prose et en vers l'avènement et la mort des souverains, leurs victoires sur les ennemis de la France. On y jouait quelquefois des comédies et des tragédies en latin et en français.

Un acte de 1552 mentionne la fondation à *Conches* d'une école ou collège par Jean Levavasseur, abbé du monastère de cette ville.

La fondation du collège de *Lisieux* remonte à

1571. Ce fut l'évêque Jean le Hennuyer qui créa cet établissement « selon les décrets du concile de Trente et les ordonnances du roi ». Un acte des audiences du Parlement de Normandie, en date du 5 mars 1586, atteste que ce collège était bâti et que le principal avait été nommé depuis plusieurs années.

En 1587, un abbé résignataire de *Montebourg*, messire Bon de Broë, conseiller au Parlement et président aux enquêtes, ordonne par son testament « de faire construire et accomoder une escholle à Montebourg pour l'instruction de la jeunesse ». Cette école se bâtit et prit bientôt l'importance d'un collège pourvu de régents. On y enseignait le latin aux enfants qui « marquaient de la disposition ». L'instruction primaire et l'instruction secondaire s'y donnaient gratuitement à tous les enfants pauvres.

A peu près à la même époque fut fondé le collège de *Caudebec*. Il existait dans cette ville des écoles fort anciennes. En 1576, Henri III accorde aux bourgeois de Caudebec des lettres-patentes qui leur permettent d'employer 134 livres, restant de la taille, à l'entretien d'un collège. Les lettres de fondation sont de 1586; elles furent enregistrées à la Chambre des comptes de Normandie le 19 mai 1588. Il est probable que le collège fut ouvert très peu de temps après; dans tous les cas, il existait dès le commencement du XVIIe siècle.

La ville de *Pontoise*, qui faisait alors partie du diocèse de Rouen, possédait déjà à cette époque un collège. Les lettres de donation sont du 2 janvier 1566; le fondateur était le duc de Mayenne.

Ce fut à la fin de février 1593 que s'ouvrirent les classes du collège de *Rouen;* mais on trouve mention d'un principal en 1592. Ce collège aurait dû être ouvert beaucoup plus tôt, puisque, dès le mois de février 1566, le roi Charles IX avait donné, par lettres-patentes, l'Hôpital du Roi à la ville pour en faire un collège. Mais un long procès suivit cette donation. La direction de l'établissement fut confiée d'abord aux cordeliers, puis aux jésuites. Dix ans avant l'ouverture des classes, en 1582, il avait été doté par le cardinal de Bourbon.

Le collège d'*Eu* fut fondé la même année que celui de Rouen ; mais les classes furent ouvertes plus tôt. Dès le 10 janvier 1581, la ville avait donné un emplacement ; les bâtiments furent commencés en 1582, et le premier recteur nommé en 1586.

Le collège d'*Alençon* fut fondé en 1592, par lettres-patentes du roi Henri IV. Il fut donné aux jésuites en 1620.

Le 25 mai 1595, Charles de Lorraine et un ecclésiastique nommé Jacques Gallemant font à la ville d'*Aumale* une donation qui devait servir à l'établissement d'un collège.

Le 31 mai 1599, Mgr Jacques Péricard, évêque d'Evreux, approuve les statuts du collège de *Verneuil*, par ordonnance datée du château de Condé.

Comme à Rouen, la fondation d'un collège *au Havre* fut une affaire de temps. Dès le 4 octobre 1579, des lettres patentes avaient autorisé la ville du Havre à prélever sur ses octrois une somme de 200 livres pour la location d'une classe et le traitement d'un professeur. Le fondateur du collège fut Michel Petit, curé d'Heuqueville et doyen de Saint-Romain, qui donna à la ville une maison le 11 décembre 1599. Cette donation fut acceptée le 7 avril 1601 par l'assemblée des échevins, notables et bourgeois.

Ce fut également dans le cours du XVIe siècle que fut fondé le collège d'*Evreux*. Dès 1298, il existait dans cette ville des *grandes écoles :* ces grandes écoles donnèrent naissance au collège.

A *Gourmay*, il existait de temps immémorial des écoles qui étaient confiées aux chanoines de la collégiale. Un acte du 25 mars 1600 mentionne la nomination, par la princesse Marie de Bourgogne, de Marian de Martinbroz comme principal.

Ce doit être de la même époque que date le collège de *Bernay*. En effet, une pièce déposée aux archives de la Seine-Inférieure porte qu'en 1601, « un octroi fut continué aux échevins de Bernay, par égard à ce qu'ils employoient la plus grande partie des deniers qui en provenoient à faire instruire la jeunesse, les faisant délivrer à un précepteur. » Dès le XIIIe siècle, on constate, à Bernay, l'existence d'écoles tenues par les Bénédictins et les Augustins, « qui étaient tenus d'instruire gratuitement les enfants pauvres ».

En 1602, Jean Véron, sieur d'Offranville et curé de la paroisse, donne une maison pour établir à *Offranville* une école ou collège et 100 livres de rente pour le principal.

A *Vernon*, un gouverneur de la ville avait proposé aux habitants, après la disparition de la lèpre, d'affecter les revenus de la léproserie à la fondation d'un collège. Cette proposition fut adoptée, et le collège établi par lettres-patentes de Henri IV, données en 1606.

En 1609, des lettres-patentes de Henri IV fondent un collège à *Saint-Lô*.

Le collège de *Dieppe* fut fondé quelques années seulement après ceux de Rouen et d'Eu : ce fut, en grande partie, l'œuvre du cardinal de Joyeuse, archevêque de Rouen. La direction en fut confiée aux prêtres de l'Oratoire : c'est, par ordre chronologique de fondations, le premier collège dirigé par cette congrégation. En 1614, une donation fut faite à cet établissement par Étienne Brice. En janvier 1616, le collège n'était pas encore ouvert, puisque c'est de cette époque que date « la concession faite par la ville du collège à fonder à la congrégation de l'Oratoire ». Des lettres-patentes du roi avaient autorisé la ville, en décembre 1614, à prélever 600 livres sur ses octrois pour l'entretien de trois régents. On trouve mention d'un supérieur de ce collège dès 1614; mais les classes ne s'ouvrirent que le 10 janvier 1616.

En cette même année 1616, Jean Lecocq, curé de Bérigny, sa paroisse natale, chanoine de Poligny, en l'église cathédrale de Bayeux, crée, dote et érige un collège au dit lieu de *Bérigny*, auquel il veut qu'il y ait deux régents suffisants et capables pour instruire aux bonnes lettres les jeunes gens qui n'auraient pas le moyen d'aller étudier dans les villes voisines. Le règlement porte : « L'un des régents sera principal et aura l'administration de l'établissement. Il sera prestre, de bonnes mœurs et de condition libre. Le doyen et chapitre de la cathédrale de Bayeux le présenteront à l'évêque qui lui baillera la collation; le 29 juillet de chaque année, il comparaîtra au chapitre général pour rendre raison de ses actions. Il représentera sous son seing l'état des maisons et du revenu, le nom des écoliers étudiants audit collège et la liste des livres dans lesquels ils auront lu. »

Ce fut l'année suivante, le 14 mai 1617, que fut ouvert le *séminaire de Joyeuse*, à Rouen, que le cardinal de Joyeuse avait fondé par son testament du 22 août 1615.

La ville d'*Argentan* eut son collège en 1622.

Nous ignorons la date exacte de la fondation du collège d'*Avranches*. Mais il est certain qu'il existait à cette époque, puisque, par une requête de l'année 1627, les notables de cette ville demandaient à leur évêque d'unir l'ancienne léproserie de Saint-Nicolas à leur collège, où, dès lors, on ne comptait pas moins de 500 écoliers.

En 1654, M. l'abbé François de la Luthumière fonde le collège de *Valognes*.

En 1658, Mgr de Harlay de Chanvallon crée à Rouen un établissement qu'il faut regarder plutôt comme un séminaire que comme un collège.

En 1682, un collège est fondé à *Vire* par l'abbé Le Chartier, docteur en Sorbonne, doyen du Val-de-Vire et curé de Neuville. Douze ans auparavant, en 1670, on avait essayé d'établir un collège à Vire; mais comme il n'y avait pas de fondation, on fut obligé, pour faire face aux frais de location, de porter la rétribution scolaire à un chiffre très élevé, ce qui amena bientôt la chute de l'établissement. Le collège de Vire a compté, paraît-il, jusqu'à 800 élèves.

En 1684, un collège est établi au *Grand-Andely*.

C'est de 1689 que date la création du collège de *Domfront;* mais les lettres-patentes ne furent obtenues qu'en 1719.

Le collège de *Gisors* fut réorganisé, sinon fondé, au commencement du XVIIIe siècle. Cet établissement était dû à la confrérie de Notre-Dame, érigée très anciennement en l'église paroissiale de cette ville.

Nous devons mentionner encore le collège de *Condé-sur-Noireau,* dont la fondation est attribuée à Blanche de Navarre. Les protestants fondèrent aussi, à Condé, un établissement d'instruction publique.

Le cahier des États de la province de Normandie, de 1655, nous révèle également l'existence, à *Quevilly,* d'un collège protestant, sur l'importance et la durée duquel nous n'avons aucun renseignement.

Dans la seconde moitié du XVIIIe siècle, de nouveaux collèges s'ouvrirent en Normandie.

M. Le Roux d'Esneval, baron d'Acquigny, en établit un à *Pavilly,* qui comprenait six classes, et un autre à *Grémonville.*

Le 1er avril 1788, un collège fondé sous les auspices du prince de Lambesc, mais en réalité par les soins des chanoines qui l'occupaient, s'ouvrit à *la Saussaye,* près d'Elbeuf.

A Beaumont-en-Auge existait un collège militaire qui ouvrait libéralement ses portes à tous les jeunes gens de la commune et des environs. Il avait été créé sous la protection du duc d'Orléans et la direction en avait été donné aux Bénédictins de Saint-Maur.

Les religieux de Saint-Maur dirigeaient aussi le collège d'*Ivry,* qui était placé sous la direction du duc de Penthièvre.

Nous mentionnerons enfin le collège de l'abbaye de *Saint-Germer,* près de Gournay.

Bourses fondées dans des collèges établis hors de la Normandie. — On ne s'était pas borné, en Normandie, à établir des collèges dans les principales villes de la province; de généreux bienfaiteurs avaient créé des collèges à Paris, ou y avaient fondé des bourses, afin de permettre à quelques écoliers de suivre les cours de l'Université.

En 1268, Guillaume de Saâne, trésorier de la cathédrale de Rouen, avait fondé à Paris le *collège du Trésorier,* auquel il donna un règlement en 1280. Ce collège devait recevoir 12 boursiers théologiens et plusieurs artiens (le nombre de ces derniers fut plus tard de 12) du diocèse de Rouen, et principalement du pays de Caux.

Le *collège d'Harcourt* (1280) fut dû à la libéralité de Raoul d'Harcourt, chanoine de Paris, et précédemment archidiacre du Cotentin, chancelier à Bayeux, chantre à Evreux et grand-archidiacre à Rouen. Ce fut son frère, Robert d'Harcourt, évêque de Coutances, qui exécuta ses volontés, et dota le collège de 40 bourses destinées à 12 théologiens et à 28 artiens; 24 de ces bourses devaient être assignées à 6 écoliers de chacun des diocèses de Coutances, Bayeux, Evreux et Rouen. Jean Boucard, évêque d'Avranches, aumônier de Louis XI, établit 12 nouveaux boursiers. Geffroi Herbert, évêque de Coutances, suivit cet exemple et fonda, en 1509, 14 bourses pour des artiens et des grammairiens. D'autres bourses furent créées par Jean Michel, chancelier, Jean Rouxel, Nicolas Pèlerin et Nicolas Quintaine, prêtres du diocèse de Coutances. Un arrêt du Parlement de Paris, du 27 juin 1703, porte que les bourses fondées par Geffroi Herbert ne pourront être attribuées qu'à des jeunes gens de la ville de Coutances. Une disposition des statuts du collège d'Harcourt exigeait que les emplois de proviseur et de professeur ne fussent confiés qu'à des Normands.

La ville de Coutances avait aussi une bourse au *collège de Maître Gervais* ou de *Notre-Dame-de-Bayeux,* fondé en 1376 par Gervais Chrétien, premier médecin, ou, comme on disait alors, premier physicien du roi Charles V.

Jean Justice, chantre de Bayeux, fonda en 1349 le *collège de Justice,* qui dut recevoir 12 boursiers, 8 du diocèse de Rouen et 4 du diocèse de Bayeux.

Au XIVe siècle fut fondé le *collège de Torcy* ou *de Lisieux,* par Guy d'Harcourt, évêque de Lisieux : il recevait 24 boursiers artiens. En 1422, Guillaume d'Estouteville, évêque de Lisieux, fixa le chiffre des boursiers à 36, dont 12 théologiens et 24 artiens.

En 1427 fut ouvert à Paris le *collège de Séez,* dû aux libéralités de l'évêque de ce diocèse, Grégoire Langlois. On doit à ce même évêque la fondation, dans les environs d'Angers, du collège de Bueil, destiné à des étudiants normands et manceaux.

Enfin, un prélat italien, Branda de Castiglione, chanoine de Rouen, connu sous le nom de cardinal de Plaisance, fonda, au XVe siècle, une bourse au *collège de Pavie;* cette bourse était réservée à un écolier originaire du diocèse de Rouen. Il fit des fondations analogues en faveur des diocèses de Bayeux, d'Evreux, et de Lisieux

Situation des collèges en 1789. — Nous avons montré, par des chiffres, quelle était l'importance de certains collèges. Il serait intéressant de connaître leur situation, au point de vue scolaire, en 1789. Nous n'avons pu réunir de renseignements certains que pour le collège de Coutances; pour ceux qui étaient établis dans la partie du diocèse de Rouen dont a été formée la Seine-Inférieure, nous n'avons eu qu'à résumer le travail de M. de Beaurepaire.

A Coutances, dans la seconde moitié du XVIIIe siècle, la classe de philosophie, qui était divisée en deux années, comptait de 160 à 200 élèves; elle en avait 180 en 1789. Chacune des autres classes réunissait de 100 à 120 élèves. Le chiffre total des écoliers ne descendait pas au-dessous de 700; il atteignit souvent à 800, et même à 900 et au delà.

A Rouen, il y avait, en 1789, 12 professeurs et 800 élèves; à Dieppe, 1 supérieur, 7 professeurs et de 150 à 200 élèves; à Eu, 1 supérieur, 8 professeurs et de 150 à 200 élèves; au Havre, 4 professeurs et 150 élèves; à Aumale, 1 principal, 2 professeurs, 100 élèves; à Pavilly, 3 professeurs, de 45 à 50 élèves; au Val-au-Grès, une centaine d'élèves; à Gournay, 1 professeur (l'enseignement y était à peu près nul); à Vernon, 70 pensionnaires et 120 externes.

LES ÉCOLES SPÉCIALES. — Après avoir parlé des collèges, nous devons mentionner les *écoles spéciales* qui s'établirent en Normandie.

La ville de Dieppe revendique la création de la première école d'hydrographie. Le fondateur serait un prêtre nommé Doscheliers ou Descailliers, sur la date de la naissance duquel on n'est pas d'accord. Ce qui est certain, c'est que cette école fut confirmée par Colbert en 1669.

Il existait au Havre une école de marine au XVe siècle; Fécamp eut aussi, paraît-il, une école d'hydrographie à une époque assez reculée. Il dut y avoir de bonne heure à Rouen des professeurs hydrographes; une école publique d'hydrographie y fut installée en 1763. En 1704, l'intendant Foucault avait fait établir, au collège des Jésuites de Caen, une chaire de mathématiques et d'hydrographie.

Depuis le XVIe siècle, il y avait à Rouen une sorte d'enseignement public de la chirurgie. Le chirurgien en chef de l'Hôtel-Dieu, Le Cat, y établit en 1734 une école d'anatomie et de chirurgie, qui fut reconnue par lettres-patentes en 1738.

En 1736, on avait créé dans la même ville un jardin botanique. Un arrêt du conseil d'Etat y établit en 1756 une école de botanique.

L'école de dessin et de peinture, qu'on appela plus tard *école normande*, fut organisée à Rouen en 1749 par J.-B. Descamps.

Nous trouvons dans la même ville : une école de mathématiques, fondée en 1746 par Jean-Théodore Bouin; un cours de chimie, établi en 1757 par Le Danois; un cours de physique, fondé par Le Cat.

Enfin, un chirurgien, M. Thibaut, créa en 1764 un cours de l'art des accouchements. Plus tard, sous le règne de Louis XVI, une sage-femme de Paris, Mme Ducoudray, fut chargée par l'intendant de la généralité de Caen, M. de Fontette, de faire des cours à Caen, Bayeux, Saint-Lô, Valognes, Avranches et Vire. En 1777, M. de Crosne l'appela à son tour dans la généralité de Rouen.

Les petites écoles. — Jusqu'à la fin du XVIe siècle, nous ne trouvons guère en Normandie que des établissements d'enseignement supérieur ou d'enseignement secondaire. C'était, à de rares exceptions près, au clergé d'abord, puis aux enfants de la bourgeoisie qui se destinaient aux offices qu'était réservé cet enseignement.

C'est seulement à la fin du XVIe siècle que se constitue l'enseignement primaire et que se fondent les écoles élémentaires, ou plutôt, comme on les appelait alors, les *écoles de charité* ou *petites écoles*.

L'impulsion donnée à cette époque à la création de l'enseignement populaire en Normandie est assez vigoureuse. Les conciles, les synodes diocésains, ainsi que les Etats de la province et ceux des bailliages, se préoccupent de répandre le bienfait de l'instruction parmi le peuple.

Dès 1565, les Etats de Normandie avaient obtenu du roi Charles IX l'Hôpital du Roi situé à Rouen pour y établir un collège. A plusieurs reprises, les députés de la province émirent des vœux en faveur de l'instruction publique.

En 1567, ils demandent « que les revenus des léproseries et des hôpitaux, où il n'y a aucuns malades, soient employez à l'entretenement des maistres d'écoles et pauvres catholiques des paroisses où les établissements sont assis. »

En 1570, ils émettent le vœu « que les escolles par cy-devant installées tant aux villes, bourgs que villaiges soyent restablies aux lieux accoutumez et que à ce faire les subjects et habitants des lieux y soient contrainctz. »

En 1576, Claude de Sainctes, évêque d'Evreux, célèbre théologien et surtout bon administrateur, réunit un synode et donne des statuts à son diocèse. Dans ces statuts, il se plaint amèrement de la situation déplorable de l'instruction : « Nous admirons, dit-il, le zèle de nos pères pour l'instruction dans notre diocèse. Il eût été difficile autrefois de trouver une paroisse un peu populeuse qui n'eût sa maison ou sa fondation pour les écoles. Mais, en même temps, nous devons maudire la négligence, ou, pour mieux dire, la conduite sacrilège de notre siècle, où l'on a vu des gentilshommes, des ecclésiastiques, les paroissiens usurper ou aliéner les maisons d'école et les biens qui y étaient affectés ; en sorte qu'à peine trouve-t-on maintenant une école ou un maître, nous ne dirons pas dans les campagnes, mais dans les villes, et même dans les cités les plus considérables. C'est une honte pour nous de voir les hérétiques faire la guerre pour obtenir des écoles et s'imposer tous les sacrifices, afin qu'il leur soit permis de faire élever leurs enfants dans l'impiété, tandis que nous, catholiques, non contents de n'accorder aux écoles de la piété ni subvention publique, ni subvention privée, nous prenons à tâche de les ruiner et les abolir. »

Claude de Sainctes indique le moyen de remédier à ces maux : c'est d'accoutumer les hommes, dès leurs plus tendres années, à vivre et à étudier dans les mêmes écoles comme dans un même troupeau, à boire à la même coupe le lait de la science et de la religion, de les accoutumer à sentir et à vouloir de la même façon. Puis il prescrit à tous ceux à qui il appartient d'établir des précepteurs dans les villes, les bourgs et les villages, de choisir des maîtres capables, de leur assurer des appointements convenables, en s'entendant à cet effet avec les habitants, s'il n'existe pas de fondation. Il ordonne de rechercher et de rendre, sans délai, à leur première destination, sous les peines les plus sévères, les biens qui ont appartenu aux écoles : ces écoles devront être toutes rétablies. Les anciens maîtres possédant encore les revenus et les bénéfices qui étaient attachés à leurs fonctions se rendront à leurs postes pour se livrer immédiatement à l'instruction de la jeunesse.

En 1581, le concile provincial réuni à Rouen par le cardinal de Bourbon, archevêque de cette ville, s'exprime ainsi : « Que les évêques rétablissent les anciennes écoles dans leurs diocèses et procèdent par censures ecclésiastiques contre tous les détenteurs des revenus appartenant à ces écoles, tant dans les monastères et les prieurés que dans les églises collégiales et paroissiales; et là où ces écoles font défaut, qu'ils apportent tous leurs soins à en ouvrir, afin que la jeunesse soit instruite dans les voies du Seigneur et dans les bonnes mœurs. Qu'ils y introduisent, autant que cela pourra se faire, les règles et la méthode en usage dans les séminaires, afin qu'un lien existe entre toutes les écoles d'un même diocèse. »

En 1595, les Etats de Normandie demandent (article 90) « que les deniers des léproseries de chacune vicomté où il n'y a aucun lépreux soient employez en la nourriture et entretien d'un ou plusieurs précepteurs pour l'instruction de la jeunesse et les comptes rendus devant les échevins et maires des villes. »

En 1600, le R. P. en Dieu François Péricard, évêque d'Avranches, donne des « statuts et ordonnances pour le rétablissement de la police et discipline ecclésiastique en son diocèse ». Ces statuts, publiés et reçus au synode tenu par lui à Avranches le 13 avril 1600, portent ce qui suit à l'article 79 : « Les écoles seront remises aux sièges où elles avaient accoutumé d'estre, et les pères de famille des paroisses affectées auxdits sièges y envoyeront leurs enfants pour estre instruits en payant les taxes accoustumées. Et sera faite recherche de toutes les fondations desdites écoles et des legs testamentaires et autres dons qui leur ont été faicts et laissez afin de les faire payer, et sera procédé par censures ecclésiastiques contre ceux qui les retiendront ou seront refusans de les payer. »

Les Etats de Normandie, en septembre 1614, rappellent qu'il serait bon d'affecter les biens des léproseries désertes aux établissements d'instruction publique : « La lèpre, disent-ils (article 36)

a cessé : que les revenus des léproseries, après les fondations et services accomplis, seront convertis à l'entretien d'un précepteur pour l'insstruction de la jeunesse et aulmones aux pauvres veuves et orphelins. »

Le 9 octobre de la même année, les députés de la ville de Rouen délibéraient en l'hôtel commun sur les demandes à présenter aux Etats généraux qui se réunissaient le lendemain à Paris. Parmi les articles qui sortirent de cette délibération, nous devons mentionner le suivant : « Qu'il soit enjoint aux archevesques et évesques de faire establir escoles par toutes les villes et bourgs de leurs diocèses en pourvoyant de prébendes les précepteurs et régents qui seront célèbres en doctrine et du tout affectionnés à l'instruction de la jeunesse. »

La même année, les Etats du bailliage du Cotentin, réunis à Saint-Lô, émettaient ce vœu : « Qu'il soit permis à chascune ville d'avoir ung collège et des escolles pour l'instruction de la jeunesse et que, à ceste fin les bourgeois, manants et habitants des villes pourvoient par élection de personnes ydoines. »

Les États de Normandie reviennent, en septembre 1616, sur la demande qu'ils avaient déjà faite en 1614 à propos des revenus des léproseries. L'art. 18 de leurs délibérations est ainsi conçu : « Pour appliquer le revenu des léproseries à l'entretien d'un précepteur : et d'aultant qu'il n'y a rien si nécessaire à l'État que l'instruction de la jeunesse, ne qui rende les hommes plus obéissans aux lois et au prince que la bonne institution, Votre Majesté est suppliée d'ordonner qu'en toutes les églises collégiales, il y aura une prébende, la première vacante, affectée à un homme capable, de mœurs et littérature suffisante, pour instruire la jeunesse des paroisses voisines desdictes églises, mesmes que les abbez seront tenus de nourrir et entretenir un personnage de semblable qualité pour exercer la mesme fonction tant pour leurs novices que pour les enfans des paroisses voisines des abbayes, n'ayant le pauvre peuple moyen d'envoyer leurs enfans aux escolles publiques qui partant demeurent sans discipline et instruction. »

Dans un synode tenu le 21 avril 1637, Léonor de Matignon, évêque de Coutances, promulgue des statuts et règlements pour les écoles qui seront repris en 1676, ainsi que nous le verrons plus loin, par l'un de ses successeurs, Loménie de Brienne.

En 1644, messire François de Péricard, évêque d'Evreux, donne à son diocèse des statuts et règlements où l'on remarque l'article suivant : « Comme de la bonne instruction qui se donne à la jeunesse dépend tout le fruit et le progrès de son âge plus avancé, ainsi que la moisson de la semence, il importe grandement que les curez prennent un soin particulier qu'aux paroisses auxquelles il y a fonds affectez pour les écoliers, il ne soit pas diverti ailleurs, ains donné à un maître d'école qui sera promu aux ordres sacrez, si faire se peut; ou si c'est un laïque, qu'il soit de bonne vie, bonnes mœurs et bon exemple, soigneux d'instruire les enfans en l'honneur, amour et crainte de Dieu, observance des saints commandements et de son église, de leur enseigner le catéchisme, et particulièrement ce que chaque chrétien est obligé de savoir pour être sauvé : de ne leur permettre de lire aucun livre hérétique, roman impudique, et chansons déshonnêtes, ni aucuns livres qui ne soient pour leur utilité, instruction de bonnes mœurs, civilité et bonne discipline; et surtout, qu'il lui soit défendu d'admettre aucun enfant de huguenot pour être instruit parmi les écoliers. Et quant aux paroisses où il n'y a fonds pour ce sujet, les curez sont exhortez d'exercer eux-mêmes cette œuvre de charité envers leurs paroissiens, ou la faire exercer par leurs vicaires ou prêtres, s'ils en ont : et seront lesdits précepteurs tenus de comparaître devant nous ou nos archidiacres en leurs visites, pour recevoir leur approbation. »

Au synode tenu à Bayeux en 1662, messire François de Nesmond *, évêque de cette ville, publie des statuts où se trouve l'article suivant (art. 16) relatif aux petites écoles : « Comme il est important de ne commettre pas toutes sortes de personnes pour l'instruction des enfants : nous défendons à tous maîtres et maîtresses de s'ingérer dans ce ministère, sans y avoir été admis par nos doyens ruraux, conjointement avec chaque curé des lieux, qui examineront soigneusement leur capacité d'esprit et de science, tant pour la lecture, écriture, que catéchisme, et surtout leurs mœurs et prudence ; et les chargeons de les visiter, et de nous en rendre compte de temps en temps. Exhortons lesdits maîtres et maîtresses de se bien acquiter de cette charge ; et leur enjoignons d'apprendre aux enfans les principaux mystère de notre foy, et de les instruire dans la piété chrétienne, et de la manière de se confesser : leurs défendons de tenir leurs écoles dans les églises ou chapelles : comme aussi aux maîtres de recevoir les filles dans leurs écoles, à peine de suspense pour les ecclésiastiques, et d'excommunication pour les laïques, et aux maîtresses de recevoir des garçons sous les mêmes peines. Les curez marqueront une heure réglée et ordinaire à laquelle les maîtres et les maîtresses d'école seront tenus de conduire leurs écoliers et écolières à la Sainte Messe et de les contenir dans un état modeste, et ils veilleront que leurs écoliers et écolières assistent au service paroissial et aux instructions les dimanches et les fêtes, et qu'ils fréquentent les sacremens. »

Nous trouvons des prescriptions analogues dans les statuts et ordonnances publiés le 29 mai 1664 par Mgr Henry de Maupas du Tour, évêque d'Evreux, pour son diocèse. L'art. 10 concernant les petites écoles est ainsi conçu : « Nous défendons à tous maîtres et maîtresses d'écoles d'enseigner la jeunesse sans notre permission, ou celle de nos grands-vicaires ou archidiacres dans le cours de leur visite; et lesdits maîtres et maîtresses seront tenus de se trouver aux visites. Et en attendant que nous puissions apporter l'ordre nécessaire pour les écoles des campagnes, nous ordonnons que dans toutes les villes, les filles, quelque jeunes qu'elles soient, ne soient point enseignées aux écoles des hommes, ni les garçons en celles des femmes. »

C'est de la même pensée que s'inspire Mgr Jean Forcoal, évêque de Séez, dans les statuts qu'il promulgue au synode tenu en cette ville le 16 octobre 1674 : « Les curez, dit-il (article 6), seront obligez de tenir registre de toutes les choses principales qui regardent leur ministère, et particulièrement des baptêmes, mariages et mortuaires, lesquels registres demeureront à l'église, et non à leurs héritiers. Nous les exhortons de tenir eux-mêmes les petites écoles dans leurs paroisses, ou de procurer quelque bon prêtre ou autre maître qui les tienne dans quelque maison particulière, et jamais dans l'église; et à l'égard des bourgs et villes de notre diocèse où l'on peut avoir facilement des maîtres et des maîtresses, afin d'éviter les abus qui arrivent souvent par le mélange de sexe, nous défendons aux hommes de recevoir chez eux les filles, et pareillement aux femmes de recevoir les garçons, et sur tout défendons, sous peine d'excommunication encourue *ipso facto*, aux pères et mères d'envoyer leurs enfants chez des maîtres ou maîtresses hérétiques. »

Le 19 mai 1676, Mgr Charles-François Loménie

de Brienne, évêque de Coutances, tient un synode où il « renouvelle et augmente » les statuts et règlements faits par Mgr Léonor de Matignon au synode du 21 avril 1637. L'article 19 de ces statuts traite des écoles : « Une des principales fins du sacrement de mariage, y est-il dit, étant l'éducation des enfans, qui doivent être élevez dans la connoissance, l'amour et la crainte de Dieu, rien n'est plus à désirer que de voir des maîtres et maîtresses d'écoles établis et multipliez dans le diocèse autant qu'il se pourra. Quelque désir néanmoins que Nous en ayons, Nous ne pouvons nous empêcher de défendre à tous les maîtres d'écoles, d'admettre les filles à leur école, de quelque âge qu'elles soient, ce que nous défendons aux ecclésiastiques sous peine de suspense, et aux séculiers à peine d'excommunication. Nous défendons semblablement aux maîtresses d'admettre aucuns garçons, de quelque âge qu'ils soient, sous la même peine. et nous conjurons tous les pères et les mères qui souffriront difficulté sur cet article, d'être persuadez que de fortes raisons nous obligent à faire la présente ordonnance pour tout le diocèse, qui avoit déjà été faite par Mgr de Lesseville notre prédécesseur immédiat pour quelques lieux particuliers; et qu'il vaut mieux que les filles qui n'auront pas de maîtresse se sauvent en n'apprenant que le catéchisme à l'église, que de se damner pour apprendre davantage. Et d'autant qu'il est de grande importance que nous soyons asseurez de la doctrine et mœurs des maîtres et maîtresses, parce que des sources corrompues ne pourraient pas donner des eaux salutaires, nous souhaitons que personne ne s'ingère d'enseigner et de tenir les petites écoles qu'elle n'y soit autorisée, et que suivant l'ancien usage de ce diocèse elle n'ait pris des lettres. Nous défendons aux maîtres et maîtresses de se servir de livres hérétiques, suspects ou qui soient capables de corrompre les mœurs, comme sont les romans, les comédies, et autres, pour apprendre à lire aux enfans. Ils leur apprendront à prier Dieu, et leur feront le catéchisme au moins un jour de la semaine. »

Les mêmes recommandations sont résumées dans l'article 3, intitulé « Des Vicaires », des ordonnances publiées vers 1680 par messire Léonor de Matignon, évêque de Lisieux. « Nous enjoignons très expressément, dit ce prélat, à tous les vicaires de notre diocèse, de faire le catéchisme dans les paroisses de leur résidence tous les dimanches, comme aussi de tenir les petites écoles, dans lesquelles nous leur défendons, sous peine de suspense, d'y admettre aucunes filles, sous quelque prétexte que ce soit; et il ne leur sera délivré aucunes lettres de vicariat qu'à cette condition, lesquelles même ne leur seront continuées qu'en rapportant un certificat signé du curé du lieu, par lequel il paraîtra comme ils y auront satisfait. »

En 1682, Mgr Loménie de Brienne, évêque de Coutances, dont nous avons déjà parlé, proscrit des dîners des calendes, qui ne devaient durer qu'une heure au plus, la trop grande abondance des viandes, les pâtisseries et les confitures, mais il « réserve à ses curés la douceur beaucoup plus grande de surveiller les écoles, de les tenir, eux ou leurs vicaires, » d'en établir dans toutes les paroisses, si faire se peut, pour les garçons et pour les filles, et d'y affecter une fondation capable d'attacher le maître et la maîtresse aux fonctions, si importantes, d'instruire la jeunesse, « l'espoir de la religion et de la société ».

Dans les statuts synodaux publiés le 17 octobre de la même année par messire Gabriel-Philippe de Froullay de Tessé, évêque d'Avranches, l'obligation de tenir les petites écoles est rappelée aux curés à plusieurs reprises. L'art. 29 de ces statuts est ainsi conçu : « Il est du devoir des curez et vicaires de prendre soin de l'instruction des enfans de leurs paroisses, et de leur apprendre non seulement les points fondamentaux de notre foi, expliquez dans le catéchisme, mais encore, autant qu'il se peut, à lire et à écrire, afin qu'ils soient en état de chanter les louanges de Dieu, et d'éviter les tromperies, qui ne sont que trop fréquentes parmi les hommes. C'est pour les porter à s'acquitter de cette obligation, que nous les exhortons et leur enjoignons de tenir eux-mêmes, ou faire tenir de petites écoles, avec défense, sous peine de suspense *ipso facto*, de recevoir en celle qu'ils tiendront, ou souffrir qu'on reçoive dans celles qu'ils feront tenir par les ecclésiastiques de leurs paroises ou autres, pour l'instruction des garçons, aucune fille, de quelque âge qu'elle soit, dont toutefois il faudra procurer l'instruction par le ministère de quelque fille ou femme de piété, qui voudra bien donner ses soins pour un si saint emploi. » L'article 81 est encore plus explicite : « Les pasteurs de l'Eglise, y est-il dit, étant, en effet, les pères des peuples, et plus particulièrement encore des enfans des pauvres, dont les parens prennent fort peu de soin, soit à cause de la négligence qui leur est naturelle, ou à cause de la nécessité où ils sont d'être assidus à leur travail, nous ordonnons à tous les curez de notre diocèse, conformément aux règles de l'Eglise, de tenir par eux-mêmes, ou de faire tenir de petites écoles dans leurs paroisses, dans lesquelles on recevra indifféremment les enfans des pauvres et des riches pour leur enseigner les principaux points de la foi catholique, les prières du soir et du matin, à lire, écrire, et à servir la messe ; que dans ces écoles on n'exigera aucune rétribution des enfans des pauvres, dont on prendra beaucoup de soin, dans la vue de plaire à Dieu ; que les curez qui ne tiendront point eux-mêmes les écoles auront soin d'en faire souvent la visite, pour connaître si les maîtres s'acquittent soigneusement de leur devoir, s'ils gardent une juste médiocrité entre une trop grande sévérité et une trop grande indulgence ; si les enfans sont dociles, respectueux, soigneux de se rendre à l'école, et s'ils se corrigent de leurs vices et mauvaises habitudes : et pour nous conformer aux anciens statuts de notre diocèse, nous défendons expressément de recevoir en même école les garçons et les filles, et nous enjoignons aux maîtres et maîtresses desdites écoles d'apprendre à lire à leurs écoliers et leurs écolières dans des Heures approuvées par les docteurs, ou autres ministres de l'Eglise, ou dans d'autres livres de piété pareillement approuvez. Nous supplions tous les curez de notre diocèse de considérer attentivement devant Dieu l'obligation où ils sont d'enseigner ou faire enseigner tous les enfans de leurs paroisses, et de chercher tous les moyens de faire instruire les filles par une fille ou une femme vertueuse, qui ait les conditions requises pour cet emploi. Cette obligation nous a paru d'une si grande importance, qu'encore que nous en ayons parlé ci-devant, nous avons jugé nécessaire d'en faire en cet endroit une mention plus particulière, sous les peines portées par l'ordonnance ci-dessus. »

Le successeur de Philippe de Froullay à l'évêché d'Avranches fut le célèbre Pierre-Daniel Huet. Après avoir confié le collège et le séminaire d'Avranches aux Eudistes, il s'occupa tout spécialement de l'instruction primaire. Dans un synode tenu le 23 avril 1693 dans sa ville épiscopale, il lut et publia des statuts dont les articles 24, 25 et 26 sont consacrés aux petites écoles. Voici le texte de ces articles :

« Art. 24. Nous ordonnons à tous les curez de

notre diocèse, conformément aux règles de l'Église, de tenir, ou faire tenir par leurs vicaires, ou autres personnes capables et approuvées de nous, les petites écoles pour l'instruction des enfants de leurs paroisses. Pour cet effet, nous déclarons qu'aucun ecclésiastique ne sera reçu à l'avenir pour faire les fonctions de vicaire, que sous la condition de tenir lesdites écoles. lorsqu'il en sera requis par un curé. Nous enjoignons à ceux qui tiendront lesdites écoles d'y recevoir indifféremment les pauvres et les riches sans exiger, ni même recevoir aucune rétribution des premiers. On enseignera aux enfants dans ces écoles les principaux articles du catéchisme, les prières du soir et du matin; à lire, à écrire et à servir la messe; et même les principes de la langue latine, et la note du plain-chant aux enfans qui leur paraîtront y avoir quelque disposition, et si le nombre de ceux de l'instruction desquels ils sont chargez leur permet. Les maîtres prendront garde de ne se servir, pour les faire lire, ou traduire, d'aucuns livres qui ne soient approuvez ou qui contiennent des matières dangereuses. Les curez qui ne tiendront pas eux-mêmes les écoles, auront attention sur les maîtres qui les tiendront, pour leur faire faire leur devoir. Et pour l'instruction des jeunes filles, nous les exhortons d'employer tous leurs soins, et toute leur industrie, pour trouver et engager quelques filles ou femmes pieuses, et de vie exemplaire, et capables de cet emploi, à vouloir s'en charger, après avoir pris auparavant notre approbation.

» Art. 25. — Nous défendons à tous curez, vicaires, et autres ecclésiastiques tenant les petites écoles, sous peine de suspense, *ipso facto*, et à tous maîtres d'école laïques, sous peine d'excommunication, de recevoir des filles dans leurs écoles avec les garçons, ni même de se mêler d'instruire les filles, ni en public, ni en particulier.

» Art. 26. — Nous défendons à toutes personnes de s'ingérer de tenir une école, sans une permission de nous par écrit. »

Nous devons mentionner aussi un arrêt, en date du 14 mars 1699, de l'intendant Foucault, de la généralité de Caen, qui soumet les écoles à l'autorisation préalable de l'évêque diocésain et qui interdit les écoles mixtes.

En 1705, Mgr Daquin, évêque de Séez, s'exprime ainsi dans une ordonnance rendue pour la paroisse d'Alençon : « Notre devoir nous oblige de prendre garde que l'instruction des jeunes gens ne soit confiée qu'à des personnes d'une vertu et d'une capacité reconnues, de peur que ce qui doit les conserver dans l'innocence et dans la piété ne soit un piège pour les perdre et les engager dans le vice. Ce malheur arrive ordinairement et peut arriver toujours par des personnes inconnues et souvent déréglées qui se mêlent d'aller enseigner les enfants sans nous avoir donné des preuves de leur bonne vie et de leur capacité, et sans avoir obtenu de nous les approbations nécessaires conformément à la discipline de l'Eglise et aux ordonnances royales. Nous avons vu avec douleur que chacun indifféremment se mettait de cette profession dans cette paroisse, sans vocation, sans capacité et avec si peu de mérite pour cela, que quelques-uns montrent aux enfants dans des maisons où l'erreur, que le malheur de la naissance y a mis, n'y est pas encore éteinte; ils faisaient lire aux enfants des livres des hérétiques; et, aux heures de prières, ils se retiraient pour les laisser prier avec leurs parents, loin de leur apprendre eux-mêmes à prier avec l'Eglise et comme l'Eglise. Pour remédier à ces maux, nous défendons à tous fidèles de l'un et de l'autre sexe de tenir les petites écoles publiques, ni d'aller enseigner les enfants dans la ville et faubourgs d'Alençon, sans nous avoir donné attestation juridique de leur bonne conduite, mœurs et capacité, et sans avoir reçu notre approbation et permission par écrit, sous peine d'être interdits de l'entrée de l'église.

» Le sieur curé s'opposera à ceux qui viendront s'ingérer de faire ces fonctions dans sa paroisse sans être approuvés de nous; et, s'ils n'obéissent pas, il fera les trois monitions de trois jours en trois jours par écrit, en présence de témoins, leur laissant chaque fois une copie des monitions signée des témoins, lesquelles il nous envera ensuite afin d'être procédé contre eux par la déclaration de l'interdit. Nous confirmons pour cet emploi de maîtres et maîtresses d'école les personnes qui nous ont été présentées et qui ont déjà été approuvées de nous dans le cours des deux visites que nous avons faites dans cette paroisse.

» Conformément aux décrets des saints conciles, aux Lettres de Louis XIV, aux déclarations des rois et aux arrêts des cours supérieures, et à la pratique des églises les plus florissantes, nous défendons aux maîtres et maîtresses d'école d'enseigner des filles, des garçons ou de les recevoir en même classe sous quelque prétexte que ce soit. Les garçons seront instruits par les hommes, et les filles qui n'iront pas aux écoles qui se trouvent dans les communautés dont c'est l'institut seront enseignées par quelques filles ou femmes de piété que nous aurons approuvées.

» Comme nous avons été informé que parmi les maîtresses d'école qui sont maintenant dans cette ville, il n'y en a point ou peu qui soient en état de montrer aux petites filles l'arithmétique ou même à écrire, ce qui réduit à la nécessité d'avoir recours aux maîtres, nous permettons, en ce cas seulement et pour un temps, aux maîtres de montrer aux petites, mais seulement dans les maisons où ils seront mandés et en présence des parents. Nous recommandons aux confesseurs de tenir la main dans le tribunal de la pénitence tant à l'égard des maîtres qu'à l'égard des pères et mères. On se donnera tous les soins pour faire cesser cette peine et avoir des maîtresses d'école et des maîtres capables d'enseigner chacun de leur côté tout ce qui est de leur ministère.

» Les maîtresses d'école inspireront à leurs écolières la dévotion et la modestie dans leurs habits, leur défendront de paraître les épaules, les seins et les bras nus, et les porteront à éviter les conversations familières avec les garçons, leur apprendront à prier Dieu, à lire, à écrire, l'arithmétique, à coudre, à filer, ou quelque autre travail convenable à leur sexe; elles auront particulièrement soin de leur enseigner, pendant le cours de la semaine, les points de la doctrine chrétienne qui auront été expliqués publiquement les fêtes ou les dimanches, dans l'église, au prône ou au catéchisme. On ne se servira pour cela, aussi bien que pour les prières, que de catéchismes et prières publiés dans le diocèse par l'autorité de nos prédécesseurs ou qui le seront dans la suite par la nôtre. On tâchera aussi d'apprendre aux petites filles à chanter des cantiques pendant qu'elles travailleront. On ne leur enseignera point d'autres cantiques que ceux dont nous avons permis l'usage, afin qu'il n'y ait rien, ni dans les airs ni dans les paroles, qui en puisse faire perdre le fruit.

» Les maîtres d'école approuvés de nous enseigneront aux enfants à prier Dieu, à lire, à écrire et se souviendront sur toutes choses qu'ils sont principalement établis pour élever les enfants dans la piété et leur apprendre à bien vivre. Ils auront une application singulière à leur inspirer, par leurs paroles et par leurs exemples, des sentiments de piété et de religion. Ils veilleront sur leurs mœurs et feront en sorte qu'ils ne fassent

que de bonnes choses et qu'ils s'entretiennent en des pratiques de dévotion, les engageant à être assidus aux églises, à assister aux catéchismes qui s'y font et à fréquenter les sacrements.

» Le sieur curé veillera sur la vie, mœurs, doctrine et conduite des maîtres et maîtresses pour nous en rendre compte: il nous marquera s'ils ne vont point au cabaret, s'ils sont retenus et modestes dans leur extérieur, s'ils évitent les gens de hasard et les mauvaises compagnies, s'ils châtient les enfants sans aigreur et sans colère, s'ils ne refusent point aux pauvres les soins qu'ils peuvent leur donner, s'ils commencent leurs exercices par la prière, s'ils s'acquittent de leurs emplois avec des sentiments de piété et de religion, s'ils fréquentent les sacrements, si la doctrine des livres qu'ils font lire est orthodoxe, si ces livres sont propres à former l'esprit et le cœur des enfants, à ne leur donner que de bonnes impressions, et même à corriger leur mauvais langage; s'ils enseignent aux enfants les premiers principes de la foi, s'ils les disposent à recevoir les sacrements, à assister les dimanches et fêtes à la messe et aux vêpres, avec silence et modestie, s'ils leur inspirent la crainte de Dieu, le respect qu'ils doivent à leurs père et mère, l'amour du bien et l'horreur du péché.

» Le sieur notre grand archidiacre s'informera pareillement de tout cela lorsqu'il fera la visite de cette paroisse.

» Comme il n'est pas de la bienséance que les enfants des différents sexes se trouvent ensemble dans la même classe, on prendra, s'il est possible, des heures différentes pour leur faire le catéchisme; et si l'on voit que cela ne puisse pas s'exécuter, on prendra du moins le soin de les séparer et de mettre toutes les filles ensemble et les garçons d'un autre côté, sur des bancs différents, en sorte qu'ils ne se voient pas bien, tout en plein jour, en pleine église, en public et à la vue de tout le monde; jamais dans des chapelles retirées ni dans des lieux à l'écart et obscurs. »

En 1714, l'évêque d'Avranches, Messire Rolland-François de Coetanfao, ordonne « à tous les curés de son diocèse, conformément aux règles de l'Eglise, de tenir ou faire tenir par leurs vicaires ou autres personnes capables, les petites écoles pour l'instruction des enfants. »

En 1766, l'évêque de Coutances publie un règlement pour les écoles de son diocèse.

Enfin, le 27 août 1781, Mgr Jacques-Marie de Caritat de Condorcet, évêque de Lisieux, qui s'occupait tout particulièrement de l'éducation du peuple et favorisait les études de tout son pouvoir, adressait « aux curés et desservants de son diocèse » l'ordonnance suivante :

« Depuis qu'il a plu à la divine Providence de nous appeler au gouvernement de ce diocèse, nous n'avons rien négligé pour découvrir les abus qui pouvaient se glisser dans les diverses paroisses qui le composent. A mesure qu'ils sont parvenus à notre connaissance, nous y avons apporté les remèdes qui paraissaient les plus efficaces pour les détruire ; il en est un cependant qui, malgré nos avertissements réitérés, se perpétue dans beaucoup de paroisses ; c'est l'usage où sont les maîtres et maîtresses d'école d'admettre indistinctement dans leurs classes les enfants de l'un et de l'autre sexe. L'expérience n'a que trop appris combien ce mélange pouvait enfanter de désordres : c'est ce qui a porté, dans tous les temps, les évêques à le défendre sous les peines les plus graves ; les ordonnances de ce diocèse présentent à cet égard la défense la plus formelle et en même temps la plus sage. Que pouvons-nous faire de plus propre à arrêter les progrès du mal et à en tarir la source, que de procurer l'exécution d'une loi si essentielle à la conservation des mœurs dans la jeunesse? Nous ordonnons qu'elle sera donc exécutée dans toutes les paroisses de notre diocèse. En conséquence, nous défendons, sous peine d'interdiction, à tous maîtres d'école, d'admettre, sous quelque prétexte que ce puisse être, les jeunes personnes du sexe dans leurs écoles. Défendons pareillement, et sous les mêmes peines, à toutes maîtresses d'école de recevoir des garçons dans leurs classes. Enjoignons aux uns et aux autres, et généralement à tous ceux qui sont ou pourraient être employés à l'instruction de la jeunesse, d'enseigner le catéchisme imprimé par notre ordre, pour l'usage de ce diocèse ; leur défendons, sous les peines de droit, d'en enseigner ni expliquer d'autre ; enfin, nous les exhortons à se rendre recommandables aux yeux des enfants confiés à leurs soins, par la régularité de leurs mœurs et la sainteté de leur vie ; qu'ils se souviennent que rien n'est plus propre à donner du poids et de l'efficacité à leurs leçons que l'exemple d'une conduite édifiante.

» Et sera notre présente ordonnance..... notifiée aux maîtres et maîtresses d'école des diverses paroisses de ce diocèse, par les curés et desservants, que nous chargeons de veiller à son exécution, et de nous rendre compte des infractions qui pourraient y être faites. »

Petites écoles existant en Normandie avant 1789. — On n'avait pas attendu, en Normandie, jusqu'au XVIe siècle pour créer des petites écoles. Il en existait dès le XIe siècle. Au XIIIe siècle, ainsi que l'établit M. L. Delisle dans ses *Etudes sur la condition de la classe agricole en Normandie*, elles étaient assez nombreuses : il en signale 33 établies dans des communes rurales. Au XIVe siècle, il y avait dans cette province un certain nombre de riches paysans qui étaient à la fois clercs et vavasseurs. A Louviers, par exemple, d'après le témoignage de M. Siméon Luce, on trouvait « des clercs jusque parmi les teinturiers et les apprentis teinturiers ». On peut donc affirmer qu'au moyen âge, la Normandie était plus favorisée que beaucoup d'autres provinces au point de vue de l'instruction du peuple.

Sous la vigoureuse impulsion qui fut donnée à partir du XVIe siècle par tous les pouvoirs publics à l'enseignement populaire, des écoles se créèrent un peu partout. Nous n'affirmerions pas qu'il est absolument exact de dire, comme on l'a fait, que « dès le commencement du XVIIIe siècle, les trois quarts des paroisses étaient pourvues d'école. » Pour donner des renseignements précis à cet égard, il faudrait, en effet, avoir dépouillé les archives des évêchés, et notamment les procès-verbaux des visites des évêques, les archives départementales et les archives des municipalités. En ce qui concerne la Normandie, ce travail a été fait d'une façon assez complète pour la Seine-Inférieure par M. de Robillard de Beaurepaire. Nous avons compulsé nous-même, aux archives départementales de la Manche, les pièces qui ont trait aux petites écoles établies dans les diocèses d'Avranches et de Coutances. Quant aux départements du Calvados, de l'Eure et de l'Orne, nous n'avons eu pour nous renseigner que les documents qui résultent de l'enquête faite, il y a quelques années, par le ministère de l'instruction publique, et qui sont déposés au Musée pédagogique de Paris.

Nous ne pouvons donc donner que des résultats incomplets, mais dont nous garantissons l'exactitude.

Les archives communales du *Calvados* contiennent peu de documents spéciaux se rattachant à l'histoire de l'enseignement primaire avant 1789. Ce n'est que vers le milieu du XVIIe siècle que les délibérations des municipalités font mention des *maîtres et maîtresses d'école*. Cependant, dans un

certain nombre de communes, les petites écoles existaient depuis longtemps déjà. Ainsi, en l'an XI de la République, le conseil d'Isigny déclarait « qu'il y avait toujours eu des petites écoles pour l'un et l'autre sexe » dans cette commune.

Nous n'avons pas trouvé trace de création d'écoles avant le XVIe siècle. A Bayeux, jusqu'à cette époque, l'instruction de la jeunesse avait été confiée à l'un des dignitaires du chapitre, appelé scolastique, écolâtre ou maître d'école, puis, plus tard, à des maîtres particuliers sous l'inspection du scolastique. En 1571, les écoliers de Bayeux fréquentaient encore le couvent des Augustins et le palais épiscopal.

La première école dont mention soit faite au XVIIe siècle est le pensionnat des Bénédictines, à Vire, en 1644. Dans le cours de ce siècle, il s'en établit à Clinchamps, 1669; à Vire (Ursulines), 1676; à la Folie, 1678; à Saonnet, 1680; à Neuilly, 1692 (écoles de filles) et 1699 (école de garçons). La même année se fondait l'établissement de la Providence, à Vire.

Au XVIIIe siècle, les fondations d'écoles se multiplient : nous avons relevé la création, à une date certaine, de 41 écoles, dont 5 étaient mixtes. Pour 15 autres, nous n'avons pu fixer de date : mais les documents que nous avons eu entre les mains prouvent qu'elles existaient avant 1789, quelques-unes même de temps immémorial.

Nos recherches ont été plus fructueuses pour le département de l'*Eure :* M. Baudrillart ne se trompait pas quand il écrivait dans son ouvrage *La Normandie, présent et passé :* « Il est avéré que presque toutes les paroisses qui forment aujourd'hui le département de l'Eure avaient, avant 1789, de petites écoles; la plupart des communes supprimées en avaient aussi. »

Les premières écoles dont nous trouvions mention datent du XIe siècle : ce sont celles de Pont-de-l'Arche, fondées, l'école des filles en 1016, l'école des garçons en 1018.

Au XIIe siècle, une école de filles est établie à Gisors, en 1180.

Au XIIIe siècle, nous constatons l'existence, à Bernay, des écoles des Bénédictins et des Augustins. Les petites et les grandes écoles d'Evreux datent de 1298.

Au XIVe siècle, nous relevons la création d'écoles de garçons à Louviers, en 1340; à Gisors, en 1387.

Au XVe siècle, Vernon avait des écoles avant 1415; une école de charité est fondée à Pont-Audemer, en 1497.

Au XVIe siècle, nous constatons la création des écoles de Forêt-la-Folie (1547) et de Conches (1552).

Dans le cours du XVIIe siècle, nous relevons les dates de fondation de 18 écoles.

Au XVIIIe siècle, 67 écoles sont créées dans l'Eure. Plusieurs de ces fondations ne datent que de 1788.

Enfin, nous n'avons pu retrouver la date de fondation de 14 écoles qui existaient avant 1789.

Il y avait, dans la *Manche*, des écoles dès le XIIIe siècle. Nous lisons, en effet, dans la biographie du bienheureux Thomas Hélye de Biville, chapelain du roi saint Louis (1187-1257), biographie écrite vers 1274 par un prêtre nommé Clément, qu'il enseigna en diverses écoles de ce pays, notamment à Biville et à Cherbourg : « rexit scholas in grammaticalibus, multis in locis. »

Les petites écoles furent assez nombreuses dans les diocèses d'Avranches et de Coutances, ainsi que le prouvent les archives de l'évêché et les archives départementales.

D'après un état des écoles du diocèse d'Avranches, en 1790, 115 paroisses de ce diocèse étaient pourvues d'écoles; 76 d'entre elles avaient une école de garçons et une école de filles. Le personnel enseignant se composait de 84 prêtres, 12 laïques et 95 institutrices. Nous devons faire remarquer que le diocèse d'Avranches était peu étendu.

Dans le diocèse de Coutances, les petites écoles étaient, paraît-il, nombreuses dès le moyen âge. Les guerres du XVIe siècle en firent disparaître un certain nombre. Il existe, aux archives départementales de la Manche, un *Etat des écoles primaires existantes dans le diocèse de Coutances en* 1675. C'est un état officiel, dressé d'après les renseignements pris sur place par les quatre archidiacres dans leurs tournées annuelles. Le diocèse, composé à cette époque de 493 paroisses, avait alors 104 écoles de garçons et 32 écoles de filles. Il y avait donc 389 paroisses qui étaient complètement privées d'instruction. Dans certains doyennés, celui de Cérences, par exemple, qui comptait 22 paroisses, il n'y avait pas une seule école. Dans les 29 paroisses du doyenné de Gavray, il n'y avait qu'une école, — une école de filles. En revanche, dans le doyenné de Carentan, composé de 14 paroisses, il y avait 7 écoles de garçons; mais il ne se trouvait, dans la ville de Carentan, ni collège, ni école de garçons; des religieuses y instruisaient les petites filles.

L'évêque de Coutances, Mgr Loménie de Brienne, s'émut justement de cette situation. Il demanda à ses curés la création de 200 nouvelles écoles de garçons et de 176 écoles de filles. Ce nombre étonne, sans doute! Mais il ne faut pas oublier qu'on a dit de Mgr de Loménie de Brienne « qu'il savait tailler dans le vif ».

Quoi qu'il en soit, le zèle de cet évêque et celui de ses successeurs fut couronné de succès; car, si l'on en juge d'après les procès-verbaux de visites des évêques au XVIIIe siècle, la situation était bien différente : presque toutes les paroisses étaient pourvues d'écoles tenues par les vicaires ou d'autres prêtres.

Nos renseignements sur l'établissement des petites écoles dans le département de l'*Orne* sont fort restreints. Il est probable qu'on trouverait aux archives des évêchés de Séez et du Mans des pièces, notamment les procès-verbaux des visites des évêques, propres à éclairer la question. Jusqu'ici aucun travail spécial n'a été fait sur ces documents. Quant aux archives municipales datant de cette époque, la plupart ont disparu ; les autres donnent très peu de renseignements sur les petites écoles. Voici ceux que nous avons recueillis :

En 1640, il se fonda à Alençon un établissement pour les filles, sous le nom d'école de la Providence.

Au XVIIIe siècle, les documents que nous avons en main font mention de 15 écoles seulement.

Ajoutons qu'à Courgeon et à Saint-Aubin-de-Courteraye, des instituteurs ambulants donnaient, au XVIIIe siècle, des leçons à domicile aux enfants des familles aisées.

L'ouvrage de M. de Beaurepaire : *Recherches sur l'instruction publique dans le diocèse de Rouen avant* 1789, nous fournit des renseignements aussi complets que possible sur la situation des petites écoles dans la *Seine-Inférieure.* D'après les archives de ce département, il aurait existé d'assez nombreuses écoles, non seulement dans les villes, mais dans d'humbles villages, dès le XIIe siècle. M. de Beaurepaire constate, d'après des documents contemporains, l'existence de 6 écoles à la fin de ce siècle. Il en cite près de 40 qui existaient au XIIIe et au XIVe siècles; 30 autres au XVe. A partir de ce moment, les petites écoles se multiplient : en 1555, quatre classes de charité sont ouvertes à Rouen et confiées à « d'honnestes ecclésiastiques » ; en 1556, deux écoles de filles sont établies dans la même ville. M. de Beaure-

paire mentionne, en outre, dans le cours du XVIe siècle, de nombreuses commissions données à des maîtres d'école dans la juridiction de l'abbaye de Fécamp.

Enfin, d'après le dépouillement qu'il a fait des procès-verbaux de visite des archevêques de Rouen, on aurait trouvé, en 1683, dans 38 paroisses visitées, 22 écoles; en 1687, dans 56 paroisses visitées, on aurait constaté l'existence de 42 écoles. De 1710 à 1717, 1159 paroisses auraient été visitées et on aurait trouvé des écoles dans 855 de ces paroisses; 306 avaient des écoles de filles: 94 de ces écoles étaient tenues par les curés, 3?? par les vicaires ou des diacres, 450 par des clercs ou des laïques. D'autres écoles furent créées au XVIIIe siècle; en 1750, on trouve 36 écoles dans le doyenné de Saint-Romain qui comptait 40 paroisses; en 1790, il y avait, dans les 102 communes pour lesquelles on a pu recueillir des renseignements, 89 écoles.

Organisation des petites écoles. — Les Règlements. — Ainsi que l'ont fait remarquer tous ceux qui se sont occupés des écoles établies en France avant 1789, les petites écoles n'étaient soumises à aucun règlement uniforme, ni pour les heures de classe, ni pour l'enseignement. C'était ordinairement le contrat de fondation qui indiquait les règles à suivre. Les règlements renfermaient pourtant presque tous les mêmes prescriptions.

Pour donner une idée de ce qu'étaient ces règlements, nous en publions un dont l'original est conservé aux archives de la Manche. Il fut donné le 15 mars 1750 par le marquis de Matignon aux « écoles de charité de garçons de Bricquebec et dépendances », et approuvé le 25 mars de la même année par l'évêque de Coutances, Mgr Léonor Gouyon de Matignon. En voici la teneur :

« Article 1er. — Il y aura deux écoles de charité de garçons tenues dans le bourg de Bricquebec par les chapelains du château, sçavoir, la petite par l'un d'eux, et la grande par l'autre.

» Art. 2. — En cas d'absence nécessaire ou de maladie de l'un des chapelains, l'autre tiendra les deux écoles pendant le temps d'absence ou de maladie seulement, en se faisant aider sous ses yeux par ceux des écoliers qui en seront les plus capables.

» Art. 3. — Les écoles se feront tous les jours ouvrables, matin et soir, sçavoir : depuis le premier octobre jusqu'au premier mars, à huit heures et demye précises du matin, et à une heure après midy, et depuis le premier mars jusqu'au premier octobre à huit heures précises du matin et à une heure et demye après midy.

» Art. 4. — La durée des écoles sera de deux heures et demye le matin et de deux heures l'après midy.

» Art. 5. — On donnera un jour de congé par semaine où il ne se rencontrera point de feste.

» Art. 6. — Les vacances commenceront le quinze juillet et finiront au dernier août, sans pouvoir être prolongées au delà.

» Art. 7. — Le chapelain, qui sera de jour ou de semaine pour dire la messe, y fera assister les enfans de son école autant que faire se pourra, et qu'il lui sera libre de dire la messe avant que son école commence, ou immédiatement après qu'elle sera finie.

» Art. 8. — On ne pourra montrer le latin à qui que ce soit pendant la tenue des écoles, afin que les maîtres ne soient point détournés ni surchargés, sauf aux autres ecclésiastiques du bourg à vacquer à cette bonne œuvre.

» Art. 9. — Tous ceux qui se présenteront aux écoles y seront reçus, sans que l'on puisse exiger d'eux ni de leurs parents aucune rétribution, ni récompense, sauf à ceux qui sont en état de reconnaître les peines et soins des maîtres à suivre leur volonté et leur pouvoir comme ils aviseront bien.

» Art. 10. — Les enfans des deux écoles seront distribués en différentes bandes ou classes de façon qu'ils soient, autant que faire se pourra, d'égale force en chaque classe, afin de donner moins de peine aux maîtres et plus de facilité aux écoliers.

» Art. 11. — Tous ceux de la même classe auront chacun un même livre, afin d'avoir tous une même leçon, et qu'ils soient toujours en haleine, pour suivre, répéter et profiter en même temps, le premier de la bande commençant, le second ensuite, et ainsy successivement jusqu'au dernier.

» Art. 12. — Pour ne pas ennuyer ni dégoûter les enfans, les empêcher de perdre leur temps et contribuer au silence et bon ordre de l'école, on fera en sorte que leurs occupations se succèdent, de façon qu'une classe entière écrive pendant qu'une autre étudie, et que l'autre lit ou récite ce qu'elle a appris par mémoire, en commençant toujours par la classe la plus avancée.

» Art. 13. — Il sera marqué des places de distinction dans chaque classe pour les plus diligens, et afin que chacun y puisse aspirer, on composera tous les vendredis après midy par écriture, lecture ou mémoire, et les places seront assignées suivant le mérite d'un chacun sans acception de personne.

» Art. 14. — Il sera établi un censeur, en chaque école, qui sera choisi parmi les plus instruits et les plus sages, pour maintenir le bon ordre sous la direction du maître : il entrera le premier à l'école et en sortira le dernier, donnera les livres aux écoliers, et les recevra d'eux après les leçons, maintiendra la police en l'absence du maître, aura soin que l'école soit balayée tous les jours par ceux qui seront désignés pour cette fonction, aidera le maître dans les exercices de l'école qu'il lui ordonnera, veillera à ce que les écoliers sortent de l'école, aillent à la messe et en reviennent deux à deux avec modestie et sans confusion, donnera à ceux qui sauront lire les livres pour entendre la messe lorsqu'ils seront dans la chapelle, et les recevra d'eux après la messe. Veillera enfin à ce que tous y assistent avec respect, et y fassent les prières qui leur seront ordonnées.

» Art. 15. — Tous les livres resteront dans l'école sans qu'il soit permis aux écoliers de les emporter chez eux, à l'exception de ceux dont ils auront besoin pour les leçons qu'ils doivent réciter par mémoire, et afin que le tout se conserve plus longtemps, on donnera toujours à chaque écolier le même livre, sur lequel son nom sera écrit, tant qu'il s'en servira, et visite en sera faite de fois à autre, pour connoistre ceux qui auront déchiré ou conservé leur livre.

» Art. 16. — L'école commencera le matin par la prière du matin, et la dernière demye heure sera employée à instruire de la religion, apprendre à prier Dieu, le catéchisme du diocèse, servir la messe, expliquer et faire rendre compte du tout aux enfans suivant leur portée, afin de leur en faciliter l'intelligence, et elle se terminera par la lecture d'un article ou paragraphe de l'*Imitation de Jésus-Christ*, suivie d'une courte prière.

» Art. 17. — L'école commencera l'après midy par le signe de la croix et l'invocation du Saint-Esprit, et finira par la lecture de la vie du saint dont on fera la feste le lendemain, suivie de la prière du soir.

» Art. 18. — La dernière demye heure de l'école du samedi après midy sera employée à faire lecture de l'épître et évangile du dimanche suivant, au lieu de celle de la vie du saint; on leur fera ensuite une instruction familière et à leur

portée sur l'épître et sur l'évangile : on en usera de même les veilles des festes en les instruisant sur ce qui aura été lu de la feste ou du mystère de la Vie des Saints, et ces instructions seront suivies de la prière du soir, comme il vient d'être dit au précédent article.

» Art. 19. — Les enfans des petites écoles seront distribués en trois classes : la première sera composée de ceux qui ne connaissent point leurs lettres, ou qui en ignorent le nombre, la qualité ou les caractères, auxquels on donnera les premières notions; la seconde sera composée de ceux qui connaissent leurs lettres et leur prononciation, et auxquels on apprendra la manière de les unir ensemble pour former des syllabes; et la troisième sera composée de ceux qui savent appeller leurs lettres et former toutes sortes de syllabes d'une manière ferme et assurée; et auxquels on apprendra à assembler lesdites syllabes pour en faire des mots, jusqu'à ce qu'ils en ayent pris une grande habitude, qu'ils le fassent avec facilité sans s'y tromper, et qu'ils soient en état de lire quelques lignes correctement.

» Art. 20. — L'expérience ayant appris que la lecture du français conduit et dispose naturellement à la lecture du latin, et qu'il n'en est pas de même du latin à l'égard du français, on commencera et on continuera toujours les enfans des trois classes des petites écoles par le français, et on ne leur apprendra point à lire en latin.

» Art. 21. — Par les raisons déduites article 12, on leur apprendra aussy, autant que faire se pourra, à écrire, en donnant des exemples de lettres communes à ceux de la première classe, des syllabes à ceux de la seconde, et des mots à ceux de la troisième, et néanmoins laissé à la prudence du maître de dispenser du contenu au présent article ceux qu'il trouvera trop jeunes, ou que l'écriture pourrait empêcher d'apprendre à lire.

» Art. 22. — Enfin on leur apprendra à faire le signe de la croix, à prier Dieu d'abord en français, ensuite en latin, on leur enseignera en outre les principaux mystères de notre religion, les éléments du catéchisme du diocèse, et on leur expliquera le tout, suivant leur portée et qu'il sera nécessaire en y employant le temps prescrit article 16.

» Art. 23. — Lorsque les enfans seront assez forts pour lire en français deux ou trois lignes de suite correctement et qu'ils sauront le petit catéchisme du diocèse, on les fera passer dans la grande école.

» Art. 24. — La grande école sera distribuée en trois classes, la première sera composée de ceux qui commenceront à lire quelques lignes de suite en français et que l'on fortifiera dans cette lecture en les faisant encore syllaber et lire ensuite exactement avec toutes les différentes prononciations des lettres, points et virgules, jusqu'à ce qu'ils commencent à s'écouter en mesure et à prendre goût à ce qu'ils lisent; la seconde sera composée de ceux qui sauront lire couramment et exactement dans le français et auxquels on apprendra à lire en latin le matin, sans pour cela discontinuer de les faire lire en français l'après midy; la troisième sera composée de ceux qui sauront bien lire en français et en latin, et auxquels on apprendra : 1° à lire dans quelques livres imprimés en lettres gothiques, leur en faisant bien connaître les caractères, les liaisons, les abréviations, les abrégés et les grandes lettres; 2° à lire des papiers écrits à la main; 3° l'arithmétique et le calcul avec la plume et les jettons, le tout sans discontinuer de les faire lire en français et en latin, en les faisant passer successivement du plus aisé au plus difficile.

» Art. 25. — On leur montrera aussy à écrire et à former des chiffres, et l'on continuera en même temps ceux qui ont commencé à écrire dans la petite école jusqu'à ce qu'ils soient tous en état d'écrire aisément deux pages par jour d'un livre, une le matin et l'autre l'après-midy, en observant l'orthographe, les points, virgules, accents et lettres majuscules, et formant bien leur écriture.

» Art. 26. — On leur enseignera à tous indistinctement le catéchisme du diocèse, et on leur en fera répéter tous les matins par mémoire, plusieurs demandes et réponses, plus on leur fera apprendre et réciter par mémoire l'après-midy quelques versets des épîtres et évangiles du dimanche qui doit suivre, de façon qu'ils puissent répéter le tout au temps prescrit article 28.

» Art. 27. — On exercera encore leur mémoire suivant la portée d'un chacun en faisant apprendre et réciter successivement à ceux qui sauront bien le catéchisme du diocèse, le catéchisme historique de M. l'abbé Fleury, les sentences ou maximes de l'Écriture sainte, l'abrégé de l'histoire de l'Ancien Testament, le Nouveau Testament, et le tout sans discontinuer de leur faire réciter comme aux autres le catéchisme du diocèse afin qu'ils ne puissent l'oublier.

» Art. 28. — Il se fera tous les samedis matin une répétition générale de tout ce qu'ils auront appris par mémoire et récité le matin dans le cours de la semaine; il en sera usé de même les samedis après-midy pour tout ce qu'ils auront appris et récité l'après-midy pendant la même semaine ; et s'il était feste le samedy, la répétition générale se fera le vendredy précédent et tiendra lieu alors de la composition prescrite article 13.

» Art. 29. — Enfin, les veilles des dimanches et festes, à l'issue de l'école de l'après-midy, on apprendra le plain-chant pendant un quart d'heure à ceux en qui l'on trouvera les dispositions requises, et deux entre eux seront successivement désignés pour servir de chantres dans ladite chapelle le dimanche ou feste suivante. »

L'enseignement et la discipline dans les petites écoles. — D'après ce que nous avons dit plus haut, il est évident qu'en Normandie les écoles et les maîtres ont été, sous l'ancien régime, assez nombreux, plus nombreux peut-être qu'on ne l'avait cru jusqu'à présent. Il faudrait toutefois, sous peine de tomber dans une illusion que certains apologistes des temps passés semblent vouloir entretenir, se garder de croire que l'enseignement fût quelque peu étendu dans ces écoles.

Le règlement que nous avons cité, ainsi que les différentes pièces que nous avons eues sous les yeux, démontrent que la plus large place était réservée à l'enseignement et aux exercices religieux. La lecture des livres imprimés, et, pour les élèves les plus avancés, celle des vieux contrats, l'écriture, les éléments du calcul, quelques exercices de mémoire, des travaux de couture et la dentelle, pour les filles, voilà tout ce qui, avec l'étude du catéchisme, des prières et la récitation du chapelet, constituait le programme des anciennes écoles.

Avant d'apprendre à écrire, il fallait savoir lire; avant d'apprendre à compter, il fallait savoir lire et écrire. Le mode individuel était à peu près le seul en usage; pendant que le maître s'occupait d'un écolier, les autres restaient sans rien faire. Ce n'est que dans la seconde moitié du XVIIIe siècle qu'on recommande de faire en sorte que toutes les divisions d'une même classe soient occupées à la fois. Le mode mutuel devait cependant être employé dans quelques écoles : Mgr de Nesmond *, dans un ouvrage publié en 1690, parle des « *petits officiers* qui aident au maître à bien tenir son école »; dans le règlement des écoles de charité de Bricquebec, que nous venons de reproduire, il est dit que le maître emploiera pour l'aider ses élèves les plus sages, désignés sous le nom de *censeurs*.

La bibliothèque de la ville de Bayeux possède un exemplaire du petit ouvrage de Mgr de Nesmond, dont nous venons de parler. Il est intitulé : *Lettre pastorale de Mgr l'évesque de Bayeux, touchant les petites écoles. Avec la méthode pour apprendre en peu de temps à lire, écrire, faire le catéchisme et chanter. A Caen, chez Marin Yvon, rue Notre-Dame*, 1690. Ce petit volume, très intéressant à consulter pour quiconque veut se faire une idée de ce qu'était l'enseignement dans les petites écoles, contient un véritable plan d'instruction et d'éducation. Voici le sommaire des pièces qu'il renferme : 1° Lettre pastorale de Mgr l'évesque de Bayeux touchant les petites écoles ; 2° Lettre du Roi à Mgr l'évesque de Bayeux sur le même sujet ; 3° Ordonnances de Mgr l'évesque de Bayeux dans son synode de l'an 1662 et dans les synodes des années suivantes ; 4° Manière de bien conduire une école. Méthode pour instruire en peu de temps les enfants. Ordre des écoles pour tous les jours, toutes les semaines, les fêtes et les dimanches, tous les ans. Des *petits officiers* qui aident au maître à bien tenir son école ; 5° Méthode pour bien faire le catéchisme ; 6° Méthode pour apprendre sûrement et en bref délai le plain-chant.

Il ne faut pas s'étonner si, avec un pareil enseignement, la discipline était d'une sévérité brutale : les enfants, étant la plupart du temps inoccupés, s'ennuyaient, étaient distraits, quelquefois même se battaient. Aussi les punitions corporelles étaient-elles en grand usage : la plus douce était la mise à genoux, puis venaient le bonnet d'âne, les coups de baguette, de férule, de *pétoche*, de martinet, la séquestration avec privation de nourriture, et enfin le renvoi. Un règlement donné en 1765 par le marquis de Matignon aux écoles de Montmartin-en-Graignes ne proscrit pas les peines corporelles; il se borne à dire que « les punitions afflictives seront les plus rares qu'il se pourra, et tomberont toujours sur les vices du cœur plutôt que sur les défauts de l'esprit. »

Ces sortes de punitions ne produisaient que de tristes conséquences au point de vue du caractère des enfants : aussi les ligues, les révoltes, les batailles même entre le maître et les élèves étaient-elles fréquentes.

Livres en usage dans les petites écoles. — Pour avoir une idée plus complète de ce qu'était l'enseignement dans les petites écoles, il faudrait connaître les livres dont on y faisait usage. Sur ce point, les renseignements sont peu nombreux. « Après le catéchisme, dit M. Albert Duruy dans son ouvrage *l'Instruction publique et la Révolution*, les livres les plus répandus dans les petites écoles étaient l'*Alphabet* dit *Croix de Jésus*, sur la couverture duquel étaient représentées les quatre fins dernières de l'homme ; le *Petit latin* et le *Petit français* ou *Trésor dévot*, la *Vie de Jésus-Christ*, le *Psautier de David*, les *Pensées chrétiennes*, le *Pensez-y-bien*, l'*Histoire abrégée de la Religion*, la *Civilité puérile et honnête*, les *Contes de Perrault*, l'*Histoire des quatre fils Aymon*, etc. »

En ce qui concerne la Normandie, nous avons trouvé, aux Archives départementales de la Manche, des documents qui nous permettent d'établir la liste des livres en usage dans plusieurs écoles au XVIIIe siècle.

C'est d'abord un « Cahier de reconnaissances des livres distribués aux deux maîtresses d'écoles des filles établies en la paroisse de Montmartin-en-Graignes, du 30 mai 1765 au 9 septembre 1766. » Voici quels étaient ces livres : *Catéchisme du Diocèse de Coutances; Exercices de piété; Grande carte d'alphabet ; Syllabaire; Doctrine chrétienne ; Règles chrétiennes ; Ecole pour instruire les maîtres; Eucologe latin et français à l'usage du diocèse de Paris; Arithmétique* de Legendre ; *Civilité gothique; Cantiques spirituels; Catéchisme historique* de Fleury ; *Psautier détaillé latin et français* « à l'usage du diocèse de Blois, conforme à celui de Paris, faute d'en avoir pu trouver à l'usage de Paris qu'on va réimprimer » ; *Nouveau Testament* de Mezenguy ; *Abrégé de l'histoire et morale de l'Ancien Testament* de Mezenguy ; *Vie des Saints* de Mezenguy; *Imitation de Jésus-Christ ; Conduite pour la première communion, par demandes et par réponses, avec la vie d'un enfant.*

Un acte du 20 septembre 1775, qui constate les livres laissés par l'institutrice qui s'en va de l'une des écoles de Montmartin, fait mention des mêmes ouvrages, et, en outre, des suivants : *Instruction de la jeunesse; Paroissien; Pratiques de saint François*; *Contrat de l'homme avec Dieu : Journée chrétienne.*

Ces livres étaient distribués chaque année aux enfants des écoles de Montmartin par l'ordre du marquis de Matignon, fondateur de ces écoles. Il avait affecté, à cet effet, une somme annuelle de 50 livres « pour l'achat de livres, papier, plumes, encre, etc., aux pauvres écoliers. » Cette somme devint bientôt insuffisante : le « Cahier de reconnaissances » que nous avons cité nous apprend que, dans une des écoles, on avait distribué, en une année, 209 volumes, et dans l'autre, en neuf mois, 103 volumes. La dépense montait à plus de 191 livres. Et encore faut-il remarquer que les livres pour les prix ne figuraient pas dans ce compte. D'après le même document, les livres donnés en prix étaient : l'Eucologe, le Catéchisme historique, la Conduite pour la première communion, et la Doctrine chrétienne.

Une autre pièce conservée aux Archives de la Manche donne la liste des objets qui ont été fournis, en 1774, aux Frères des écoles chrétiennes établis à Carentan. Nous en extrayons ce qui concerne le matériel scolaire et les livres : *Cartes de chiffres et ponctuations; Cartes pour la petite classe; Sentences pour les deux classes; Petits paroissiens; Traité d'orthographe; Le petit Richelet;* un *Dictionnaire français; Livres d'arithmétique.*

Nous sommes porté à croire qu'à Carentan, les livres ci-dessus désignés étaient plutôt affectés à l'usage des maîtres qu'à celui des élèves. Nous avons eu, en effet, sous les yeux, une pièce intitulée « Etat et mémoires des meubles, linges et ustensiles fournis par M. le curé de Carentan aux Frères des écoles chrétiennes établis dans ladite ville, suivant la visite faite entre eux à l'amiable le 15 novembre 1774. » Nous relevons dans cet Etat un article ainsi conçu : « Une petite bibliothèque à 4 étages, de 2 pieds de largeur et 3 de hauteur, en bois de sapin et en orme, garnie des livres ci-après détaillés, sçavoir : *Le Nouveau Testament* d'Amelotte, 1 vol. in-12; *Les figures de la Sainte Bible* de Royaumont, 1 vol. in-12; *Abrégé de la vie des Saints*, 1 vol. in-12 ; *Les Réflexions* du Père Le Nepveu, 4 vol. in-12; *Les Souffrances de Notre-Seigneur*, 2 vol. in-12; *L'esprit de Saint François de Sales*, 1 vol. in-8; *Entretiens avec J.-C. au Saint-Sacrement*, 1 vol. in-12; *Contrat de l'homme avec Dieu*, 1 vol. in-12; *Le catéchisme de Paris*, 1 vol. in-8; *Vie de M. de la Salle*, 1 vol. in-12 ; *Règle commune des Frères*, 1 petit vol. in-4; *Conduite des écoles*, 1 petit vol. in-12 ; *Livre de prières et trois petits livrets à l'usage des Frères*; *Trois petits paroissiens; Explication de l'Ecriture du Nouveau Testament tirée des Pères de l'Eglise et principalement de Saint Augustin*, 4 vol. in-8; *Examens particuliers*, 2 vol. in-12; *Méditations de M. de la Salle*, 1 vol. in-8. »

Ce n'était pas seulement à Carentan que l'on

donnait aux maîtres des livres à leur usage. M. le marquis de Matignon, dont nous avons déjà parlé, en avait fait distribuer aux maîtresses d'école de Montmartin-en-Graignes. C'est ce qu'atteste un « état des livres fournis le 30 septembre 1765 aux deux maîtresses d'école de Montmartin pour leur instruction particulière et pour les mettre en état d'instruire leurs écolières ». Voici quels étaient ces livres : *Les instructions de Soissons*, 2 vol. in-12; l'*Année chrétienne* de M. l'abbé Le Tourneur, 5 vol. in-12; la *Bible* de Carrière, 10 vol. in-18; *Exposition de la Doctrine chrétienne* de Mezenguy, 4 vol. in-12; *Catéchisme de Montpellier*, 2 vol. in-12; *Directeur spirituel*, 1 vol. in-12; *Principes de la pénitence*, 1 vol. in-12; *Grammaire* de Restaud, 1 vol. in-12; *Nouveau Testament avec des notes littérales.*

A Grandcamp, où une école de filles avait été fondée en 1767, on avait mis à la disposition de la maîtresse les livres suivants : *Manuel des dames de charité pour les pauvres ; Vie des Saints* in-Iolio; *Réflexions pour dire l'oraison dominicale ; l'nstruction de maximes chrétiennes sur le Jubilé; XUtilité de l'Ecriture sainte; Discours de Benoît ÉIV sur le Jubilé;* l'*Histoire de la vie de Jésus-Christ; Conduite de confession et et de communion;* l'*Imitation de Jésus-Christ* par Corneille en vers français.

C'étaient là, il faut bien le reconnaître, d'assez pauvres ouvrages au point de vue pédagogique.

Outre les livres que nous avons cités, et qui étaient en usage, non seulement dans les écoles du diocèse de Coutances, mais encore dans celles des autres diocèses de la Normandie, nous avons trouvé, dans des pièces authentiques, mention des suivants : un petit livre appelé *Matines*, qui coûtait 6 liards; la Bible; la Syllabaire ou Croix de Dieu; les Evangiles ; et dans quelques écoles de l'Eure, à la fin du XVIII[e] siècle, le Télémaque. Il faut ajouter à cette liste les *vieux contrats* dont on se servait à peu près partout. Ceux qui arrivaient à lire dans ces vieux contrats étaient considérés comme *savants.*

Les maîtres et les maîtresses des petites écoles. — La plupart des petites écoles, surtout à l'origine, étaient tenues par les curés ou les vicaires des paroisses. Ce n'est guère qu'au XVI[e] siècle qu'on voit des laïques à la tête des écoles. Quelquefois, c'était la sœur du curé, les demoiselles du château, ou toute autre personne à qui cela convenait, qui réunissait les enfants pour leur apprendre à lire, à prier Dieu, à réciter le catéchisme. On s'improvisait maître ou maîtresse un peu comme l'on voulait. A Cully (Calvados), il y avait, avant 1789, deux écoles, dont l'une était tenue par un *filassier*, l'autre par un *cordonnier.* Dans leurs ordonnances, les évêques se plaignent que « certaines personnes s'ingèrent de tenir les petites écoles sans autorisation ».

Les maîtres d'école de l'ancien régime cumulaient les fonctions les plus diverses et souvent même les plus incompatibles. En voici quelques exemples : à Ouistreham, en 1702, le maître devait balayer l'église, remonter et régler l'horloge ; plus tard, il fut chargé de faire blanchir le linge de l'église. A Ecrammeville (1732), le maître devait remplir les fonctions de custos. A Villegats (1774), nous trouvons un maître qui reçoit des félicitations pour les soins qu'il donne aux malades. D'après les délibérations et les comptes de la fabrique de Cahaignes (octobre 1785), le maître devait « faire l'école ; faire le catéchisme deux jours la semaine à l'école et le dimanche à l'église ; chanter à l'église les dimanches et fêtes, aux inhumations, services, etc. ; sonner l'angelus trois fois par jour; balayer l'église le samedi et la veille des grandes fêtes ; porter l'eau bénite le dimanche après la grand'messe dans toutes les maisons de la paroisse ; assister M. le curé. » Nous pourrions citer bien d'autres exemples du même genre tirés de documents authentiques. Il nous semble que ceux-ci suffisent pour qu'on ait le droit de se demander quel temps restait au pauvre instituteur pour l'instruction de ses élèves; car, de toutes ces fonctions si multiples, celle de maître d'école était la seule qui pût être négligée.

Nous ne dirons qu'un mot de la nomination et du traitement des maîtres et maîtresses. C'était ordinairement le contrat de fondation des écoles qui faisait loi. Tantôt c'était le seigneur patron qui nommait le maître ; tantôt c'était le curé et la fabrique ; d'autres fois, c'était le fondateur et ses héritiers. Mais en général les maîtres et les maîtresses d'école étaient placés sous l'autorité du curé de la paroisse, et toujours sous celle de l'évêque.

Le contrat de fondation attribuait d'ordinaire une somme qui devait être affectée à l'entretien du maître ou de la maîtresse; quant à ceux qui se mêlaient d'enseigner sans qu'il y eût fondation, ils percevaient de leurs élèves une faible rétribution, qui variait suivant que l'enfant lisait dans les livres imprimés, qu'il lisait dans les vieux contrats, qu'il écrivait, qu'il comptait.

En résumé, pourvu qu'il fût de bonnes mœurs, qu'il sût lire, écrire et compter passablement, le premier venu pouvait, à défaut d'un autre gagne-pain, obtenir l'autorisation de tenir les petites écoles. On ne songeait pas à former de bons maîtres. Nous trouvons cependant, au XVIII[e] siècle, dans le diocèse de Coutances, un établissement où l'on s'occupait d'instruire de futures maîtresses d'école : c'est le Bon-Sauveur de Saint-Lô, qui fut fondé en 1712 par quatre filles du Tiers Etat. En 1726, l'évêque de Coutances les voyant occupées à instruire gratuitement la jeunesse, à soulager les pauvres malades de la paroisse Notre-Dame, et *à former des maîtresses d'école destinées à répandre l'instruction dans les campagnes*, sollicite et obtient des lettres-patentes qui confirment leur établissement. Il leur donne des constitutions en 1733.

Le Bon-Sauveur fournit au diocèse de Coutances un certain nombre de maîtresses d'école. En 1745, le fondateur de l'école de filles de Quibon s'exprimait ainsi : « La maîtresse nommée à ladite école..... ne pourra y être admise qu'elle n'ait passé le temps d'un mois entier, pour le moins, dans la communauté du Bon-Sauveur établie à Saint-Lô, pour y apprendre la méthode de bien instruire, et la manière avec laquelle elle devra se comporter dans l'école, tant pour la lecture, écriture, qu'autres ouvrages qu'elle fera faire aux enfants qui seront sous sa conduite. »

Les locaux et le mobilier des petites écoles. — Les petites écoles ne se tenaient pas toujours dans un local déterminé. Quand il y avait fondation, les classes se faisaient dans les maisons données à cet effet ; quelquefois elles avaient lieu dans les églises et les chapelles, ainsi que le prouvent les défenses portées, à plusieurs reprises, par les évêques dans leurs ordonnances synodales. Mais, la plupart du temps, le maître ou la maîtresse réunissaient les écoliers dans leur pauvre logis, ou bien dans le premier local venu, grange, hangar, écurie, cave, etc.

La plupart des documents que nous avons compulsés montrent que les classes étaient faites dans des locaux manquant d'air et de lumière, et beaucoup trop petits. Les cas sont rares où l'on signale, comme à Vire en 1699, lors de l'établissement de l'école de la Providence, que « le local est vaste et beau ».

Il existe, aux archives de la Manche, un document assez curieux sous ce rapport : c'est le *plan* avec la *description* de la maison d'école qui fut

bâtie en 1765 à Saint-Nicolas de Montmartin-en-Graignes par le marquis de Matignon. La salle destinée à l'école, située au rez-de-chaussée, avait 18 *pieds en quarré;* elle était éclairée par deux fenêtres larges de 3 pieds 1/2, hautes de 5 pieds, placées l'une vis-à-vis de l'autre; la cour était longue de 46 pieds et large de 44. Le logement de la maîtresse se composait d'une cuisine, d'une laverie avec office, de deux chambres, de deux cabinets, d'un grenier, d'une serre à bois et d'un cellier. Il faut y ajouter un jardin de 124 pieds de long sur 55 pieds de large.

L'école de filles fondée à Grandcamp en 1767 comprenait, outre la salle de classe, une cuisine, une laverie avec office, deux chambres, un grenier, une cave et un jardin.

L'école qui existait à Cairon avant 1789 se tenait dans une salle qui sert actuellement d'étable. C'est une pièce d'environ 28 mètres carrés; une seule fenêtre y laisse pénétrer un jour douteux. Le terrain qui l'environne est plus élevé que l'aire d'environ 40 centimètres; le plafond est bas. Derrière cette salle passe un petit ruisseau dont le voisinage contribue à augmenter l'humidité naturelle des murs.

Le mobilier de ces écoles était des plus primitifs : nous allons le prouver par quelques exemples.

Les deux écoles de Montmartin-en-Graignes (1765) avaient pour tout mobilier une chaise, trois tables, sept bancs, deux écritoires, en plomb dans l'une des écoles, en corne dans l'autre.

A Grandcamp (1767), l'ameublement de l'école se composait d'une chaise pour la maîtresse, d'une longue table avec un tiroir, de deux écritoires, d'une règle pour l'écriture et de bancs.

Les meubles donnés à l'école des frères fondée à Carentan en 1774 étaient les suivants : « *dans la petite classe :* cinq bancs ou tables à écrire de 15 pieds de longueur chacun sur 13 pouces de largeur et six petits bancs pour asseoir les enfants, de la longueur susdite et 6 pouces de largeur, supportés chacun par quatre pieds assemblés dans des soles encastrées de leur épaisseur dans le pavé, une chaire pour le frère sous le siège de laquelle était une petite armoire avec une serrure; *dans la grande classe :* six bancs pour asseoir les enfants, dont trois de 14 pieds de longueur et les trois autres de 15 pieds sur 6 pouces de largeur, supportés comme les précédents, le tout d'orme, excepté les soles et les pieds qui sont en chêne, et de plus une chaire pour le frère comme ci-dessus. »

Dans l'école de Cairon, l'ameublement était composé d'une chaise pour le maître, et d'une table horizontale des deux côtés de laquelle venaient s'asseoir par groupes, sur des bancs plus ou moins boiteux, les quelques enfants qui apprenaient à écrire; d'autres bancs placés le long des murs servaient au reste de écoliers.

Sources imprimées. — Allain, *L'instruction primaire en France avant la Révolution.* — *Annuaire normand*, diverses années. — *Annuaire du département de la Manche*, 1854, 1873. — Ed. de Barthélemy, *L'instruction publique avant* 1789 (*Revue de France*, mai 1873). — Baudrillart, *La Normandie, passé et présent.* — Dom Bessin, *Concilia Rotom. provinciæ.* — *Bulletin de l'instruction publique de l'académie de Caen.* — J. Cauvet, *Notice historique sur l'ancienne Université.* — E. Chatel, *Liste des recteurs de l'Université de Caen.* — Chatelet, *Notice historique sur le collège de Lisieux.* — Chuquet, *Notice historique sur le collège de Saint-Lô.* — Couppey, *Notice historique sur le collège de Domfront.* — Daniel, *Notice historique sur le collège de Coutances.* — L. Delisle, *Études sur la condition de la classe agricole et l'état de l'agriculture en Normandie au moyen âge.* — A. Duruy, *L'instruction publique et la Révolution.* — Guizot, *Histoire de la civilisation en France.* — Hubert-Descotils, *Notice historique sur le collège de Vire.* — Maggiolo, *Statistique rétrospective de l'instruction primaire.* — *Manuel général de l'instruction primaire*, 1872. — *Mémoires de Foucault* (collection de documents inédits). — *Mémoires de la Société des antiquaires de Normandie.* — Pillet, *Notice historique sur le collège de Bayeux.* — *Revue de Normandie*, 1866. — *Revue de Rouen*, 1837. — De Robillard de Beaurepaire, *Recherches sur l'instruction publique dans le diocèse de Rouen avant* 1789. — De la Sicotière, *Notice historique sur le collège d'Alençon.* — Tollemer, *Journal inédit d'un sire de Gouberville et du Mesnil-au-Val, gentilhomme campagnard dans le Cotentin.* — Toustain de Billy, *Mémoires sur l'histoire du Cotentin.* — Vergé, *Comptes-rendus de l'Académie des sciences morales et politiques*, 1879.

Sources manuscrites. — *Archives de l'académie de Caen.* — *Archives départementales de la Manche.* — *Documents du Musée pédagogique de Paris.* — *Livre noir du diocèse de Coutances.*

[W. Marie-Cardine.]

NORVÈGE. — 1. **Aperçu historique.** — La Norvège, indépendante durant le moyen âge, fut réunie au Danemark et à la Suède à la fin du XIVe siècle par l'union de Calmar. Cette union, brisée et renouvelée plusieurs fois, fut rompue définitivement en 1527, mais la Norvège resta dépendante du Danemark. En 1814, elle recouvra un certain degré d'autonomie : séparée du Danemark par le traité de Vienne, elle devint un Etat constitutionnel uni à la Suède par la personne du souverain, mais possédant un Parlement national et une législation propre. Des trois royaumes scandinaves, la Norvège est celui dont les institutions sont le plus démocratiques. Le pouvoir législatif est exercé par le Parlement ou *Storthing*, qui procède d'une élection à deux degrés. Le roi n'a pas le droit de dissoudre le Storthing; il ne possède, relativement aux décisions de celui-ci, qu'un veto suspensif. La noblesse a été abolie en 1821. Il y a une religion d'Etat, qui est le protestantisme luthérien.

Pendant la période danoise, il ne fut fait en Norvège que peu de chose pour l'instruction populaire. Cependant une ordonnance de 1739 (V. *Danemark*) avait rendu l'instruction primaire obligatoire et prescrit la création d'écoles dans tout le pays. Après l'établissement du régime constitutionnel en 1814, les hommes politiques norvégiens commencèrent à se préoccuper sérieusement de l'organisation des écoles primaires. Une première loi sur l'instruction publique fut votée par le Storthing en 1827. Comme en Danemark, les écoles primaires (*Almueskoler*) furent divisées en écoles des campagnes et en écoles des villes; et comme en Danemark aussi, chacune de ces deux catégories d'écoles eut sa législation particulière. Les lois actuellement en vigueur dans le domaine de l'instruction primaire sont la loi du 12 juillet 1848 sur l'enseignement du peuple dans les villes, la loi du 16 mai 1860 sur l'enseignement du peuple à la campagne, et la loi complémentaire du 22 mai 1869. L'enseignement secondaire est régi par la loi du 17 juin 1869, et l'enseignement de l'université par celle du 20 juillet 1824.

2. **Organisation actuelle de l'instruction primaire.** — Écoles des villes. — La Norvège compte 57 communes urbaines (*Kjöbstæder og Ladesteder*) : c'est à ces 57 communes que s'applique la loi du 12 juillet 1848, dont nous allons résumer les dispositions principales.

Dans chaque ville il doit y avoir au moins une école organisée conformément aux dispositions de la loi. Les matières d'enseignement dans ces écoles sont : 1° lecture et exercices intellectuels; 2° religion et histoire sainte d'après les livres d'instruction autorisés, lecture de la Bible, récitation de psaumes; 3° chant; 4° écriture, lecture de morceaux écrits, et calcul. La commission scolaire peut ajouter à l'enseignement d'autres branches, notamment l'orthographe et la rédaction; elle doit, si faire se peut, annexer à l'école primaire des classes de travail manuel, surtout pour les

jeunes filles, et organiser pour les garçons un enseignement de la gymnastique. L'école commence et finit chaque jour par des prières et des psaumes. L'école est ouverte tous les jours non fériés pendant six heures, à l'exception de l'après-midi du samedi. Tout enfant doit être admis à prendre part aux leçons pendant deux jours par semaine au moins. Il y a six semaines de vacances par an.

Chaque école, ou, lorsque l'école est divisée en plusieurs classes avec des instituteurs différents, chaque classe doit avoir un local particulier, suffisamment spacieux et pourvu du matériel nécessaire à l'enseignement. Dans la règle, un seul instituteur ne doit pas être chargé d'enseigner plus de soixante élèves.

Le traitement minimum des instituteurs est de 150 *speciedalers* (840 francs), plus le logement et les accessoires; celui des adjoints est de 100 *speciedalers* (560 francs).

Les dépenses des écoles primaires sont payées par la commune, si les autres revenus alloués dans chaque localité par cet objet ne suffisent pas pour les couvrir. Il n'est exigé des élèves aucune rétribution scolaire.

La fréquentation de l'école est obligatoire pour tous les enfants, de l'âge de sept ans jusqu'à la confirmation, à moins que les parents ou tuteurs ne fassent donner aux enfants dont ils ont la charge un enseignement équivalent à celui de l'école publique. Lorsqu'il est constaté que le besoin empêche les parents ou tuteurs d'envoyer à l'école leurs enfants ou pupilles, ceux-ci sont mis en état de la fréquenter aux frais de la caisse des pauvres. Des peines sont prononcées contre les parents qui négligent de veiller à l'instruction de leurs enfants.

Les autorités préposées à la direction et à la surveillance des écoles primaires sont les autorités ecclésiastiques : les évêques, les doyens ou prévôts (les diocèses sont subdivisés en doyennés ou prévôtés), les pasteurs et les vicaires. Il y a en outre dans chaque ville une commission scolaire (*Skolekommission*) composée des pasteurs et des vicaires de la paroisse, d'un membre du collège échevinal, et de délégués du conseil communal; le pasteur de la paroisse est président de la commission; lorsqu'il y a plusieurs pasteurs, l'évêque en désigne un comme président. L'administration immédiate des écoles et leur inspection appartiennent à cette commission. Le doyen doit inspecter les écoles de toutes les villes faisant partie de son ressort; c'est à lui que la commission scolaire doit s'adresser pour toutes les affaires à soumettre à une autorité supérieure. L'évêque est chargé de l'inspection générale de l'enseignement public dans toutes les villes de son diocèse; il rédige un règlement pour les instituteurs de chaque ville. La direction du diocèse (*Stiftsdirektion*) forme l'autorité administrative supérieure pour les écoles de son ressort.

Les instituteurs sont nommés par l'évêque, les adjoints par le doyen. L'évêque peut, avec le consentement de la commission scolaire et du doyen, congédier les instituteurs et les adjoints, moyennant trois mois d'avertissement.

Lorsque la commission scolaire le trouve utile et que le conseil communal y consent, il peut être annexé aux écoles primaires une classe supérieure, dont l'organisation est fixée par la direction du diocèse sur la proposition de la commission scolaire. Le conseil communal décide si les élèves admis dans cette classe supérieure auront à payer une rétribution ou non.

ÉCOLES DES CAMPAGNES. — Dans les communes rurales (*Herreder*), au nombre de 459, la loi scolaire est celle du 16 mai 1860. Le territoire de la Norvège est divisé, au point de vue de l'administration civile, en préfectures (*Amter*), qui sont elles-mêmes subdivisées en bailliages. Dans les communes rurales, l'autorité exécutive appartient en première ligne au préfet et à son subordonné le bailli; mais il y a aussi un conseil communal possédant certaines attributions.

Chaque commune rurale forme une ou plusieurs communes scolaires (*Skolekommuner*). Les communes scolaires sont divisées en cercles (*Skolekredse*), dont l'étendue est fixée par la commission scolaire communale.

Dans chaque cercle scolaire il y a une école primaire (*Kredsskole*). Si les domiciles sont assez rapprochés les uns des autres pour qu'un nombre de trente enfants soumis à l'obligation scolaire puissent chaque jour se rendre de leur domicile à l'école, celle-ci sera installée dans une maison convenablement disposée, construite ou louée à cet effet; si le nombre des élèves augmente, ils seront divisés en plusieurs classes, qui fréquenteront l'école à des heures différentes, ou bien il sera nommé des instituteurs supplémentaires. Si les habitations sont trop disséminées, ou si d'autres considérations s'opposent à l'établissement de l'école dans une maison spéciale, l'école pourra être ambulante (*Omgangskole*).

La commission scolaire arrête, de concert avec la direction du diocèse, les mesures à prendre pour l'établissement et la fréquentation des écoles dans les localités où il y aura quelques habitations isolées qu'il ne sera pas possible de comprendre dans la distribution générale des cercles scolaires.

Les matières d'enseignement dans les écoles primaires de cercle sont : lecture; religion; morceaux choisis du livre de lecture, notamment sur la géographie, les premiers éléments des sciences naturelles et l'histoire; chant; écriture; calcul. Lorsque les circonstances le permettent, les garçons doivent recevoir des leçons de gymnastique et d'exercices militaires. L'école commence et finit chaque jour par des prières et des psaumes.

L'année scolaire est de douze semaines ou, si les enfants sont distribués en classes qui fréquentent l'école séparément, de neuf semaines seulement. Chaque semaine est comptée pour six jours d'école, chaque jour d'école pour six heures, à l'exception de l'après-midi du samedi.

La commission scolaire peut, avec le consentement du conseil communal, ajouter aux heures obligatoires ci-dessus des heures supplémentaires, consacrées à donner aux enfants dont les parents ou tuteurs le désirent une instruction plus étendue. Lorsque dans un cercle scolaire cet enseignement plus complet n'aura pas été introduit à l'école du cercle, les enfants dont les parents ou tuteurs le désireront seront admis à y prendre part dans l'école d'un cercle voisin. Il pourra être exigé une rétribution des élèves qui prennent part à cet enseignement volontaire.

La commission scolaire peut créer aussi, avec le consentement du conseil communal, des écoles enfantines, des écoles de travaux à l'aiguille pour les jeunes filles, et des écoles de travail manuel ordinaires.

Le conseil communal fixe le budget des écoles. Les dépenses de construction et d'entretien ou de location des bâtiments scolaires sont payées par la caisse scolaire communale; toutefois le conseil communal, avec le consentement de la direction du diocèse, peut décider que ces dépenses retombent en tout ou en partie à la charge des cercles respectifs. Les dépenses de chauffage, d'éclairage et de nettoyage, les frais de déménagement du matériel, les frais de nourriture et de logement des instituteurs pendant la durée de l'enseignement, sont à la charge des cercles scolaires.

Dans les communes où il y a des écoles ambulantes, le conseil communal désigne parmi les habitants ceux qui sont tenus de procurer le local à l'école et la nourriture et le logement à l'instituteur pendant la période scolaire, ainsi que la part de ces prestations à la charge de chacun. Les imposables qui ne pourront pas procurer de local convenable rachèteront leur obligation par une contribution à la caisse scolaire. Si, sans raison valable, quelqu'un refuse de recevoir à son tour l'école ambulante, il paiera chaque fois une amende de 2 *speciedalers* (11 fr. 20); de plus, l'inspecteur louera sans retard un autre local pour l'école et fournira à l'instituteur la nourriture et le logement pour le compte de la caisse scolaire : ces dépenses seront remboursées par celui qui était tenu de recevoir l'école. A défaut d'inspecteur sur les lieux ou dans le voisinage, l'instituteur est chargé de prendre lui-même les mesures nécessaires.

Si les écoles de travail manuel ou les écoles enfantines sont organisées de manière à être tenues à tour de rôle dans les familles, les mêmes dispositions seront appliquées.

Toute commune est obligée de fournir, avec ou sans subvention de la caisse scolaire préfectorale, pour un des instituteurs au moins, un logement de famille avec des terres suffisantes pour nourrir deux vaches et pour planter un jardin. Les communes doivent s'efforcer de procurer de la terre à autant d'instituteurs qu'il leur sera possible, avec ou sans subvention de la caisse scolaire préfectorale.

Pour chaque préfecture, le conseil préfectoral (composé du préfet et des présidents des communes) fixe le minimum du traitement des instituteurs, sous l'approbation de la direction du diocèse.

Dans les localités où la chose paraîtra possible, la commission scolaire devra provoquer la création d'une école primaire supérieure (*hoïere Almueskole*). Un établissement de ce genre peut être entretenu par plusieurs cercles scolaires, ou même par plusieurs communes ; des écoles primaires supérieures peuvent aussi être créées aux frais de la caisse scolaire préfectorale. Si la durée de l'enseignement dans une école primaire supérieure est fixée à plus de deux ans, il est établi deux divisions, dont l'inférieure comprend les deux premières années et la supérieure les suivantes. L'enseignement de la division inférieure doit être organisé de telle sorte que les connaissances enseignées forment un tout complet et achevé, en même temps qu'elles servent de préparation à l'enseignement de la division supérieure. Lorsque les circonstances le permettent, chacune des divisions de l'école peut être établie dans différents lieux du district scolaire.

Les cours de l'école primaire supérieure comprennent une étude plus complète des matières enseignées dans les écoles primaires de cercle, et en outre les branches suivantes : langue maternelle, géographie, histoire, premiers éléments des sciences naturelles, dessin, arpentage. L'enseignement de la division supérieure peut comprendre encore les mathématiques, l'économie politique, et une langue étrangère. Il est donné en outre un enseignement religieux.

L'âge d'admission à l'école primaire supérieure est fixé à douze ans.

Pour chaque école primaire supérieure il est rédigé un règlement fixant le plan d'études et arrêtant les dispositions relatives à la rétribution scolaire et aux bourses ; ce règlement est soumis à l'approbation de la direction du diocèse.

L'obligation scolaire, dans les communes rurales, s'étend de l'âge de huit ans jusqu'à la confirmation. La dispense de la fréquentation peut être accordée à l'âge de treize ans, si l'enfant possède des connaissances suffisantes. Lorsque les circonstances le permettent, les enfants peuvent être admis à l'école dès l'âge de sept ans. Les parents qui négligent de veiller à l'instruction de leurs enfants sont passibles d'une amende.

Pour être nommé instituteur d'une école primaire de cercle, il faut dans la règle avoir passé l'examen de sortie d'une école normale, ou avoir subi une épreuve équivalente. A défaut de candidats dûment qualifiés, le choix pourra porter sur des candidats ayant suivi les cours de la division inférieure d'une école secondaire et assisté pendant un an à un cours pratique comme élève-instituteur. Les instituteurs des écoles de cercle sont nommés par la direction du diocèse, sur la proposition de la commission scolaire. Les adjoints et les instituteurs d'écoles enfantines sont nommés par la commission scolaire. Si un instituteur est également chargé des fonctions de chantre, il est nommé à ce dernier emploi par l'évêque.

Les adjoints des écoles primaires et les instituteurs des écoles enfantines peuvent être congédiés par la commission scolaire. Pour congédier un instituteur d'école de cercle, il faut l'avis réuni de la commission scolaire, du doyen et de la direction du diocèse.

Les instituteurs des écoles primaires supérieures sont nommés par la direction du diocèse sur la proposition de la commission scolaire.

La commission scolaire, à laquelle est confiée l'administration des écoles d'une commune, est composée du pasteur comme président, du vicaire, du président de la municipalité, de délégués du conseil communal, et d'un instituteur choisi par ses collègues. La commission scolaire peut nommer un ou plusieurs inspecteurs chargés de veiller à la fréquentation régulière des écoles.

Chaque doyen est chargé d'inspecter les écoles de son ressort.

La direction du diocèse forme l'autorité administrative scolaire de la préfecture ; elle est assistée par un directeur scolaire nommé par le roi. Ce directeur scolaire doit visiter les différentes parties de sa circonscription pour étudier la situation de l'enseignement public, assister de ses conseils les instituteurs et les commissions scolaires, et prendre part aux délibérations du conseil préfectoral. Les commissions scolaires envoient un rapport annuel à la direction du diocèse, qui de son côté adresse un rapport à l'autorité supérieure centrale.

Dans chaque préfecture, il y a une caisse scolaire préfectorale alimentée par une taxe levée sur les contribuables et par les subventions votées par le Storthing. Cette caisse sert à payer aux instituteurs des suppléments de traitement pour ancienneté de services, et à aider les communes dans les dépenses d'entretien de leurs écoles.

La loi du 22 mai 1869 permet de confier à des institutrices l'enseignement dans les classes inférieures des écoles primaires. Lorsque l'école est partagée en divisions suivant le sexe des enfants, l'enseignement de toutes les classes de jeunes filles peut être confié à des institutrices. Les institutrices ont les mêmes droits et les mêmes obligations que les instituteurs ; toutefois, les minima de traitement peuvent être réglés séparément pour les institutrices des écoles de campagne.

ÉCOLES NORMALES. — Il y a dans chacun des six diocèses un séminaire d'instituteurs (*Seminarium*), entretenu par le gouvernement. Une ordonnance royale du 31 juillet 1869 a fixé de la manière suivante le programme de l'enseignement dans ces établissements : religion, langue norvégienne, arithmétique, musique, géographie, histoire naturelle, écriture, dessin, gymnastique et exercices militaires. A chacune de ces écoles normales est annexée une école d'application.

Outre les six séminaires des diocèses, la loi du 16 mai 1860 a ordonné la création de petites écoles normales ou « écoles d'instituteurs » (*Lærerskoler*), attachées comme classes parallèles aux écoles primaires supérieures, ou comme classes supérieures aux écoles primaires de cercle. Ces petites écoles normales, dont les frais d'entretien sont payés par l'Etat, sont placées sous l'administration de la direction du diocèse et sous l'inspection du doyen et du pasteur de la paroisse.

Les directeurs des séminaires sont nommés par le roi; les maîtres de ces établissements sont nommés par le roi ou par celui qu'il autorisera à cet effet. Les instituteurs des petites écoles normales sont nommés par la direction du diocèse.

Un instituteur ordinaire peut être autorisé par la direction du diocèse à se charger de l'instruction d'élèves-instituteurs.

Ecoles privées. — Les lois du 12 juillet 1848 et du 16 mai 1860 contiennent l'une et l'autre les dispositions suivantes relativement aux écoles privées :

« Personne ne peut établir une école particulière dont l'enseignement embrasse les connaissances formant le programme des écoles primaires, à moins d'avoir fourni à la commission scolaire des témoignages authentiques de bonnes mœurs.

» Les écoles primaires établies et entretenues par la charité privée seront administrées conformément aux statuts qui sont ou seront donnés pour elles. »

3. Statistique de l'instruction primaire en 1880. — La population de la Norvège, qui était de 1 806 900 habitants en 1875, s'élevait en 1880 à 1 913 000 habitants. La langue écrite, qui est en même temps la langue officielle de l'enseignement, est le danois-norvégien; mais dans les campagnes on parle un dialecte appelé *Landsmaal* ou « langue paysanne », et il existe un parti qui réclame pour ce dialecte une place à l'école à côté de la langue littéraire. On trouve dans le diocèse de Tromsö quelques milliers de Lapons et de Kvæner ou Finnois, qui parlent des langues appartenant à la famille ouralo-altaïque; l'enseignement, dans les écoles primaires établies au milieu de ces populations, se donne en langue laponne ou en langue finnoise.

Nous devons à l'obligeance de M. Knudsen, secrétaire de la division de l'éducation au ministère de l'instruction publique et des cultes à Christiania, la communication de la statistique scolaire de 1880, que le gouvernement norvégien vient de publier janvier 1885). Nous empruntons à ce document les renseignements suivants :

Ecoles rurales. — Il y avait en 1880 630 communes scolaires rurales, divisées en 6350 cercles scolaires : de ces cercles, 5110 avaient une école fixe, et 1240 une école ambulante. En 1876, le nombre des cercles scolaires était de 6406, dont 4 715 avec une école fixe, et 1691 avec une école ambulante.

Le nombre des écoles de travail manuel pour les filles, après être tombé de 147 en 1870 à 123 en 1875, s'est relevé à 170 en 1880. Celui des écoles de travail manuel pour les garçons était seulement de 18 en 1880.

Le nombre des écoles enfantines a monté de 28 en 1876 à 126 en 1880.

Le nombre des enfants en âge scolaire, qui était de 218 886 en 1876, n'était plus que de 211 709 (108 337 garçons et 103 372 filles) en 1880. Cette diminution ne tient pas à un abaissement du chiffre de la population générale du royaume, qui a au contraire augmenté, mais au mouvement d'émigration qui dépeuple les campagnes au profit des villes. Sur ce chiffre de 211 709 enfants, 185 258 étaient inscrits comme élèves des écoles fixes, et 19 668 comme élèves des écoles ambulantes ; 4017 recevaient l'instruction ailleurs que dans les écoles primaires, et 2766 ne recevaient aucune instruction. Le nombre moyen des enfants d'âge scolaire était de 33 par cercle scolaire, celui des élèves fréquentant l'école de 32 par cercle scolaire ; c'est dans la préfecture de Smaalenene que le nombre moyen des enfants d'âge scolaire par cercle est le plus grand (56), dans la préfecture de Tromsö qu'il est le plus petit (22).

Le nombre des instituteurs était de 3390 (3312 en 1876), celui des institutrices de 140 (85 en 1876). Le nombre total des semaines d'enseignement s'élève, pour l'ensemble de ce personnel, à 112 682, dont 98 442 semaines pour l'enseignement obligatoire, et 14 186 semaines pour l'enseignement volontaire. La proportion du temps consacré à l'enseignement volontaire par rapport à la durée totale de l'enseignement est de 14 p. 100 pour tout le royaume : mais d'un diocèse à l'autre les moyennes varient considérablement, de 38 p. 100 dans le diocèse de Christiania à 4 p. 100 dans celui de Trondhjem et à 1 p. 100 dans celui de Tromsö.

Les trois quarts du personnel enseignant rural touchaient en 1880 des suppléments de traitement pour ancienneté de services, payés par la caisse scolaire préfectorale (594 touchaient le supplément accordé après cinq ans, et 1944 le supplément accordé après dix ans de services). Les deux tiers des instituteurs (1658) avaient un logement fourni par la commune, et sur ce nombre 1018 avaient en outre des terres à cultiver; 836 instituteurs remplissaient les fonctions de chantre et touchaient de ce chef des indemnités dont la somme totale s'élevait à 167 383 couronnes (la couronne vaut 1 fr. 40 c.).

La somme totale des revenus alloués par les communes aux instituteurs et aux institutrices (non compris les indemnités pour les fonctions de chantre, mais y compris les indemnités en nature) s'élevait à 2 098 783 couronnes, ce qui fait par tête (en supposant le revenu moyen d'un instituteur double de celui d'une institutrice) un revenu moyen de 595 couronnes (833 fr.). Les instituteurs et institutrices touchent en outre une subvention de l'Etat, qui a été définitivement fixée en 1879 à 2 couronnes pour chaque semaine d'enseignement; l'Etat accorde de plus une subvention de 3 couronnes par semaine aux instituteurs qui ont plus de quinze ans de services, et une subvention de 2 couronnes par semaine aux instituteurs qui reçoivent des communes un traitement s'élevant à plus de 8 couronnes par semaine : le total des subventions payées par l'Etat à un même instituteur peut donc s'élever à 7 couronnes par semaine. En 1880, l'Etat a dépensé de ce chef 395 606 couronnes, qui font une moyenne de 114 couronnes par tête d'instituteur.

Il résulte d'un tableau détaillé, donné par la statistique à laquelle nous empruntons ces indications, que le chiffre moyen des traitements réellement touchés par les instituteurs norvégiens en 1880 (en faisant entrer en ligne de compte les suppléments de traitement pour ancienneté de services, les indemnités en nature, les indemnités pour le service de chantre, et les subventions de l'Etat) a été de 1414 couronnes (chiffre maximum) dans la préfecture de Jarlsberg, de 661 couronnes (chiffre minimum) dans la préfecture de Stavanger; le chiffre moyen pour tout le royaume a été de 922 couronnes.

Les dépenses faites par les communes rurales pour l'instruction primaire élémentaire (y compris les dépenses des caisses préfectorales) se sont élevées en 1880 à 2 214 654 couronnes, soit 10,46 couronnes par enfant d'âge scolaire.

Le nombre des écoles primaires supérieures rurales était en 1876 de 21 avec 520 élèves; en 1880 il a été de 22 avec 553 élèves (390 garçons et

163 filles). L'enseignement y a été donné par 29 instituteurs et 4 institutrices; le nombre total des semaines d'enseignement a été de 968. Les revenus du personnel enseignant se sont élevés (y compris les indemnités de chantre) à 23 229 couronnes, soit une moyenne de 750 couronnes par tête.

Il y avait en outre en 1880 42 écoles privées recevant une subvention, avec 1230 élèves; 32 cours de jeunes filles, recevant une subvention, avec 627 élèves; et 4 écoles privées ne recevant pas de subvention, avec 117 élèves.

Le nombre des écoles du soir a été de 1480, avec 18 958 élèves inscrits au commencement des cours (13 971 garçons, 4987 filles); les dépenses ont été de 70 157 couronnes. En 1876, le nombre des écoles du soir avait été de 2100, celui des élèves de 30 628; le mouvement de recul qui s'est produit depuis lors tient surtout à ce que les subventions de l'Etat ont subi une réduction.

Ecoles urbaines. — Le nombre des enfants en âge scolaire, dans les villes de la Norvège, qui était de 53 951 en 1876, s'élevait en 1880 à 60 863 (31 052 garçons, 29 811 filles). Sur ce chiffre total, 42 377 enfants étaient élèves des écoles primaires publiques, 2749 fréquentaient des écoles primaires privées, 14 542 étaient élèves d'écoles supérieures, 643 recevaient l'instruction dans leurs familles, et 552 ne recevaient aucune instruction.

Le nombre des écoles primaires publiques urbaines était de 140, avec 1198 classes (496 classes de garçons, 470 classes de filles, et 332 classes mixtes). Dans les grandes villes, les garçons et les filles sont en général instruits dans des classes séparées; dans les petites villes, les deux sexes sont réunis.

La durée de l'enseignement a été en moyenne de 42 semaines, et chaque élève a fréquenté l'école en moyenne pendant 172 jours.

Dans 13 villes il y avait des classes payantes annexées aux écoles primaires et donnant un enseignement plus étendu : ces classes ont été fréquentées par 3059 élèves, dont 1498 à Christiania.

Le nombre des instituteurs dans les écoles primaires urbaines était de 390 (327 en 1876), celui des institutrices de 438 (258 en 1876). C'est surtout dans les grandes villes que les institutrices sont de plus en plus substituées aux instituteurs, pour les classes de garçons dans les trois premières années scolaires, et pour toutes les classes de filles : à Christiania il y avait 80 instituteurs et 204 institutrices.

Les plus hauts traitements sont ceux de Christiania, qui varient de 1300 à 3100 couronnes pour un instituteur, et de 720 à 1000 couronnes pour une institutrice. Il y avait 65 instituteurs remplissant les fonctions de chantre ou d'organiste et touchant de ce chef des indemnités dont le total s'élevait à 42 476 couronnes.

Le total des dépenses des écoles primaires urbaines s'est élevé en 1880 à 1 054 448 couronnes (772 788 couronnes en 1875); ces dépenses sont supportées entièrement par les communes, sans subvention de l'Etat.

Ecoles normales. — Le nombre des séminaires de diocèse est resté de 6; celui des petites écoles normales est de 5. Le nombre des élèves était en 1880-1881, dans les séminaires, de 423 (292 en 1876-1877), et dans les petites écoles normales de 106 (158 en 1876-1877). Le personnel enseignant des séminaires comprenait 25 maîtres (dont 13 ayant étudié à l'université), et celui des petites écoles normales 13 maîtres (dont 5 ayant étudié à l'université). Les dépenses des séminaires se sont élevées à 103 868 couronnes (dont 92 299 ont été payées par l'Etat), et celles des petites écoles normales à 11 482 couronnes (dont 11 085 payées par l'Etat).

En exécution de la loi du 22 mai 1869 et du règlement du 16 novembre 1871, des cours pratiques pour préparer les institutrices à l'examen du degré supérieur ont été donnés à Christiania, Christianssand, Bergen et Trondhjem ; des cours préparatoires à l'examen élémentaire des institutrices ont eu lieu dans tous les diocèses.

4. Projets de réforme de l'organisation de l'enseignement primaire. — Depuis les récents événements qui ont amené au pouvoir les représentants de la majorité radicale du Storthing, l'administration prépare une révision des lois du 12 juillet 1848 et du 16 mai 1860. Nous sommes renseignés sur l'étendue et la portée probable de ces réformes par un document intéressant : c'est une lettre publique adressée en septembre 1884 par M. Sverdrup, ministre d'Etat, à M. Blix, ministre des cultes et de l'instruction publique.

M. Sverdrup voudrait que l'école rurale, qui est restée jusqu'ici dans un état d'infériorité, fut amenée à un niveau égal, si possible, à celui de l'école urbaine. Il propose, comme première réforme, une prolongation de la durée annuelle de l'enseignement, actuellement fixée dans les écoles rurales à douze semaines (et même neuf semaines lorsque les élèves sont divisés en classes recevant l'enseignement séparément) : il voudrait que les autorités communales eussent le droit, en tenant compte des circonstances locales, d'obliger les élèves à fréquenter l'école pendant un certain nombre de semaines au delà du minimum légal. L'Etat et l'autorité préfectorale pourraient accorder des subventions, afin d'encourager les communes à réaliser cette extension de la durée de l'enseignement.

La langue paysanne (*Landsmaal*) devrait, selon M. Sverdrup, avoir droit de cité dans l'école au même titre que la langue écrite. Pour arriver à ce résultat, il recommande de faire composer dans cette langue des livres scolaires qui seront mis entre les mains des maîtres et des élèves. Il désire que l'enseignement de la gymnastique et des exercices militaires soit rendu obligatoire pour les garçons, et qu'un plus grand développement soit donné aux écoles de travail manuel. L'administration aura à examiner si les filles, qui jusqu'ici n'ont été exercées qu'aux ouvrages d'aiguille, ne devaient pas être admises dans les écoles générales de travail manuel tout comme les garçons.

Dans les séminaires, l'enseignement est actuellement insuffisant, sauf en ce qui concerne la religion. M. Sverdrup demande qu'une place plus considérable soit faite à l'étude de la langue maternelle : la « langue paysanne » doit être placée sur le pied d'égalité avec le danois-norvégien; le « vieux norvégien » doit aussi être enseigné, pour faciliter l'intelligence du norvégien moderne. L'étude d'une langue étrangère, l'allemand ou l'anglais, devrait être ajoutée au programme à titre facultatif. Enfin une importance spéciale devrait être attribuée à la gymnastique, aux exercices militaires et au travail manuel.

L'emploi des institutrices dans l'enseignement doit être encouragé, tant au point de vue des avantages pédagogiques qu'à celui des résultats financiers, les femmes ayant plus de dispositions naturelles pour l'éducation que les hommes, et se contentant d'un salaire moindre.

M. Sverdrup propose, en outre, une réforme dans les attributions des autorités actuelles. Aux termes de la loi de 1860, c'est la « direction du diocèse » qui exerce dans chaque préfecture l'autorité scolaire; M. Sverdrup voudrait substituer à l'autorité diocésaine une autorité préfectorale, au moyen de la création « d'inspecteurs scolaires de préfecture », qui remplaceraient les directeurs scolaires diocésains; au lieu des anciennes direc-

tions de diocèse, il y aurait dans chaque préfecture une direction dont l'inspecteur scolaire serait membre. Les évêques conserveraient le droit de demander des renseignements sur l'état des écoles et en particulier sur la situation de l'enseignement religieux dans leur diocèse, ainsi que de donner des instructions relativement à cet enseignement. Enfin, en ce qui concerne le département des cultes et de l'instruction publique, où l'expédition des affaires scolaires est aujourd'hui remise aux soins d'un chef de bureau (*Expeditionschef*), il serait créé une *direction des écoles* (*Skoledirektoriat*) pour tout le royaume, placée sur un pied d'égalité avec les directions des autres branches de l'administration.

NOTICE INDIVIDUELLE. — On appelle ainsi un questionnaire imprimé remis chaque année au personnel de l'enseignement primaire (inspecteurs, directeurs, directrices et professeurs des écoles normales). Ce questionnaire, rempli par les fonctionnaires eux-mêmes, est destiné à faire connaître leur situation personnelle et administrative, leurs titres et leurs vœux, en même temps que la nature et la durée de leurs services.

Ces notices ne doivent pas être confondues avec les notes données sur les fonctionnaires par leurs supérieurs hiérarchiques ; elles ne contiennent, en effet, aucune appréciation sur les services ou sur les personnes. Les recteurs et les inspecteurs généraux les transmettent au ministère de l'instruction publique, et les renseignements qui y sont contenus sont centralisés avec soin pour être consultés lors des mouvements à effectuer dans le personnel de l'enseignement primaire.

L'usage de ces questionnaires ne semble pas avoir été établi d'une façon uniforme dans les départements en ce qui concerne les instituteurs publics.

Il paraît résulter des recherches faites aux archives nationales que les notices individuelles proprement dites, sous la forme actuelle de questionnaires à remplir par les fonctionnaires, ne sont en usage dans l'Université, pour les trois ordres d'enseignement, que depuis le second empire; ce n'est, en effet, qu'à partir de cette époque que les notices apparaissent dans les dossiers classés aux archives. [L. Fougère.]

NYON. — M. Nyon, l'un des membres les plus actifs de la Société pour l'instruction élémentaire à l'époque de l'introduction en France de l'enseignement mutuel, avait rédigé un *Précis de la méthode d'enseignement mutuel* qui fut publié dans le *Journal* de la Société, numéro d'avril 1816, pages 17 à 43. Ce travail, auquel son auteur ajouta ensuite de plus amples développements, devint un livre, publié la même année sous le titre de *Manuel pratique ou précis de la méthode d'enseignement mutuel, pour les nouvelles écoles élémentaires* (2e édition en 1819). Le préfet de la Seine s'étant résolu à créer une école normale afin de former des maîtres pour les écoles mutuelles, ce fut M. Nyon qui fut placé à la tête de cet établissement, ouvert le 21 août 1816 au n° 4 de la rue Carpentier. M. de Gérando annonça la chose en ces termes dans son rapport à l'assemblée générale de la Société élémentaire, le 23 août 1816 : « M. Nyon, auteur du *Manuel* qui a reçu l'approbation de la Société, continuera à expliquer la théorie de l'enseignement mutuel aux instituteurs qui désirent en être instruits. Aucun sujet n'y sera admis qu'autant qu'il offrira les garanties les plus complètes de moralité et de capacité. » L'enseignement de l'école normale de M. Nyon consistait en cours d'une durée de quelques semaines. Le premier avait été ouvert le 21 août; le second dura du 19 octobre au 30 novembre 1816, et fut suivi par 31 personnes ; le troisième eut lieu du 22 janvier au 14 mars 1817, et fut suivi par 42 personnes. Cette école normale fut remplacée un peu plus tard par celle dont M. Sarazin* reçut la direction. Quant à M. Nyon, qui consacra pendant plusieurs années ses forces et son intelligence à la propagande de l'enseignement mutuel, nous n'avons pu nous procurer sur lui des détails biographiques, et nous ignorons l'époque de sa mort.

NUMÉRATION. — V. *Arithmétique.*

O

OBÉDIENCE (LETTRE D'). — V. *Lettre d'obédience.*

OBÉISSANCE. — L'obéissance est la condition première et indispensable de toute éducation. Ce point est hors de conteste, et, quelque idée que l'on se fasse de l'éducation, à quelque système de philosophie et de pédagogie que l'on se rattache, il faut accorder cette proposition évidente par elle-même. Le doute a pu naître et le débat s'engager sur les principes au nom desquels il convient à l'homme de réclamer la soumission de l'enfant; mais personne, jusqu'ici du moins, ne s'est aventuré à nier la légitimité et en tout cas la nécessité de cette soumission. C'est qu'en effet si l'enfant doit recevoir de l'homme la nourriture de son âme, le bienfait de l'instruction et de la culture morale, cela ne se peut faire sans qu'il soit placé, par rapport à l'homme, dans la posture d'un être inférieur, débile, dépendant, par conséquent subordonné et soumis. Si spirituelle que soit notre action sur l'enfant, si pénétrée de respect et de liberté qu'on la suppose, il faut pourtant, de toute nécessité, qu'elle se résume en une domination. Qui dit éducation, dit à tout le moins persuasion et autorité : c'est-à-dire contrainte spirituelle, domination morale, empire bienfaisant, mais absolu, noble et sacré dans ses fins, mais inflexible, de la science sur l'ignorance, ou, pour tout dire, de la force sur la faiblesse.

I

Mais si l'obéissance est le moyen nécessaire de l'éducation, en est-elle également la fin?

Ici la contestation, la divergence profonde se sont fait jour de tout temps, mais jamais avec plus d'éclat qu'à notre époque. Il est évident, en effet, que la réponse à cette question ne se peut faire isolément, qu'elle est au contraire étroitement liée à la solution que reçoivent les questions fondamentales, les problèmes les plus généraux de la vie morale. Les deux grandes conceptions de l'homme et de l'univers qui se partagent les esprits, l'une qui se fonde sur le principe de l'autonomie de la personne humaine et l'autre qui nie et condamne ce principe, se retrouvent en présence dans ce débat de pédagogie.

L'obéissance, dit la doctrine théocratique, doit être l'objet où converge toute l'éducation, parce qu'elle est la condition du salut en ce monde et dans l'autre. La nature humaine étant radicalement mauvaise, si elle est livrée à son propre

génie, elle produit le mal comme l'arbre son fruit. Tout l'effort de l'éducation doit donc être de l'arracher à elle-même, de la dompter et de la lier, en sorte qu'elle n'ait d'issue que vers la vérité, de liberté que celle du bien. Toutes les influences, l'instruction, l'éducation, la morale, la religion, l'opinion, la coutume, au besoin la force, doivent être combinées, orientées en vue de ce résultat : réduire à l'impuissance la spontanéité de l'homme, qui n'est qu'erreur et corruption, et pour cela destituer l'homme du gouvernement de soi et le remettre en des mains sûres, à la seule tutrice digne de foi, à la puissance qui tient de source divine son autorité terrestre. Ce travail, on ne saurait le commencer de trop bonne heure, tant il est long et malaisé : car l'une des marques de la malice originelle de l'homme est justement un orgueilleux instinct de liberté, une revendication obstinée et rebelle d'indépendance. Dès le jeune âge il faut, par force ou par douceur et artifice, détremper ce ressort dangereux, et dresser l'enfant à chercher ailleurs qu'en lui-même l'appui et la lumière, à s'abandonner docilement à une tutelle qu'il ne devra plus secouer, lui donner enfin, pour employer une image significative, le *pli* définitif de la soumission. Telle fut, à travers tout le moyen âge et presque jusqu'à nous, l'inspiration constante de l'éducation ; les protestations des humanistes de la Renaissance, puis des philosophes du XVIIe et du XVIIIe siècle, éclairèrent les esprits sans modifier la pratique, tant que l'éducation publique fut aux mains de l'Église, soit directement, soit par l'intermédiaire d'une Université réduite à la servitude. Cette défiance de la nature humaine, ce besoin et cet art de la charger de chaînes et de la mener à l'obéissance passive, à l'atrophie de toute volonté personnelle, furent portés au plus haut degré par la compagnie de Jésus. Mais elle n'en eut jamais le monopole, et on les trouve presque à un égal degré dans les ennemis et les victimes des Jésuites. Pour Port-Royal aussi, l'enfant est un être déchu, une nature foncièrement corrompue et maligne, qui chercherait vainement en elle-même son point d'appui et son guide. Les seules lueurs, bien faibles, qui éclairent sur ce point les maîtres jansénistes, leur viennent de leur sens profond de l'antiquité, et aussi de leur infinie tendresse pour l'enfance.

Tout opposée est la thèse favorite de la doctrine libérale qui prévaut aujourd'hui, et il n'y a pas de conception qu'elle se plaise davantage à répudier et à combattre que celle qui fait de l'obéissance la fin et presque le tout de l'éducation. Elle estime que cet instinct d'indépendance, ce sentiment du droit à la liberté, que Dieu a mis en tout être humain, sont parmi nos plus précieux et glorieux attributs. L'éducation, répète-t-elle, bien loin de les briser dans l'enfant, ne doit pas avoir de plus constant propos que de dresser l'enfant à la liberté, à l'exercice de la responsabilité, de fortifier en lui l'énergie personnelle, la vigueur du caractère et de la volonté. Si elle tient pour nécessaire de le plier provisoirement à l'obéissance, c'est précisément pour le façonner, le modeler de telle sorte qu'il ne relève que de lui-même, de son meilleur lui-même, de sa raison et de sa conscience, c'est-à-dire de la vérité et de la justice librement interprétées. Ce n'est pas à un moindre prix que l'éducation peut se flatter d'avoir rempli sa mission véritable. Si elle n'a pas abouti à créer dans l'âme dont elle avait charge un invincible pouvoir de résistance à toute contrainte extérieure, l'impossibilité d'incliner sa raison ou sa conscience devant celles d'autrui, devant l'opinion, la coutume, le préjugé ou la force, si elle n'a pas su faire de cette âme une puissance fière et indomptable à tout autre joug que le sien propre, alors elle a manqué à son office, et son œuvre est privée de vie.

Loin de nous la pensée de tenir la balance égale entre deux conceptions si contraires et de réserver notre assentiment. C'est à la dernière qu'il appartient tout entier. Notre raison et notre cœur sont du parti de ceux qui ont foi dans la dignité de l'âme humaine et qui consacrent l'éducation à élever, à fortifier cette dignité. Mais en même temps nous estimons que cette doctrine si vraie peut avoir pourtant ses périls, ses écarts, et qu'elle doit se tenir en garde contre sa propre exagération. Le funeste esprit du passé n'est pas tout entier fait d'erreurs; et c'est nous qui méconnaîtrions une vérité capitale en le blâmant sans réserve d'avoir aperçu et mis en pleine lumière le fond de malice, de persistant égoïsme qui est en chaque homme, d'avoir affirmé que la pente de la créature humaine est vers le bas, d'avoir en conséquence tout organisé, la politique, la morale, la religion, mais par-dessus tout l'éducation, en vue de corriger ou de réprimer l'homme naturel. Sous ce dogme étrange et terrible du péché originel se cache une profonde réalité, et c'est peut-être pour avoir jeté la sonde si avant dans la misère de notre nature que le christianisme a vécu jusqu'ici et conserve encore de la vie et de l'autorité. Celui qui ne discerne pas cette misère, cette médiocrité, celui qui ne sait pas quel animal rude, grossier, égoïste, sommeille en tout homme, celui-là ne devrait pas se mêler d'éducation : il y est impropre. Car le tout de l'éducation est bien réellement de dompter et de museler cet animal, de le réduire, non à néant, cela ne se peut, mais du moins à l'impuissance, d'établir peu à peu sur lui la suprématie de ce qui dans l'homme est vraiment humain, enfin de soumettre l'inférieur au supérieur. L'erreur de l'esprit d'autorité est de chercher, pour cette œuvre de civilisation, le point d'appui en dehors de l'enfant même, mais non pas de proclamer cette œuvre légitime et nécessaire. Son erreur est de ne pas voir que ce qui seul peut sauver l'homme, c'est l'homme lui-même, parce qu'à côté de ses parties basses et mauvaises, il en a d'infiniment nobles; qu'à côté des germes funestes de la corruption, il possède ceux de toute pureté et de toute grandeur; parce qu'enfin la hauteur morale lui est aussi vraiment naturelle que la bassesse. Nous disons aussi naturelle, et non pas aussi aisée : il est toujours plus aisé de descendre que de monter. Et ainsi l'éducation libérale a pleinement raison de ne compter, pour civiliser, pour humaniser l'enfant, que sur l'enfant lui-même, de chercher son salut non pas dans son affaiblissement, mais au contraire dans le développement de sa force personnelle de pensée et de sentiment. Mais où elle risque de commettre une dangereuse erreur, c'est en n'apercevant pas que c'est là, à tout prendre, non pas affranchir l'enfant de toute autorité, mais simplement lui donner un maître différent, et peut-être plus despotique : c'est l'asservir à sa propre raison, à sa propre conscience, et non plus à celles d'autrui. En sorte qu'à regarder, non la surface, mais le fond des choses, il est bien vrai que la fin et le tout de l'éducation est l'obéissance, l'obéissance librement consentie, mais d'autant plus étroite et absolue, à tout ce qui est vérité, justice, bonté, devoir, sacrifice. « Tout est bien, disait Rousseau, sortant des mains de l'auteur des choses : tout dégénère entre les mains de l'homme. » Paradoxe aussi funeste qu'il est insensé ! L'auteur des choses a fait l'homme également capable de vice et de vertu, également pétri d'instincts vils et d'aspirations sublimes, de bassesse et de noblesse; mais le vice, la bassesse, l'égoïsme, les satisfactions inférieures, ont un attrait plus palpable, plus gros-

sier, qui risquera toujours de l'emporter sur l'attrait tout spirituel de la vertu : il faut que la volonté intervienne pour rétablir l'équilibre et faire pencher la balance du bon côté. Dieu n'a pas voulu que la vertu fût une fonction naturelle et qu'il ne fût pas plus méritoire de faire le bien que de respirer ; le bien sera toujours, pour notre honneur et même pour notre bonheur, le prix d'un grand effort, d'un rude et constant labeur, d'une conquête toujours à refaire ou à consolider de l'homme par lui-même à l'encontre de ce qui n'est pas lui.

« C'est là jouer sur les mots, nous dira-t-on peut-être. Oui, l'éducation doit asservir l'enfant à la conscience, c'est-à-dire au bien et à la raison, c'est-à-dire au vrai. Mais cet esclavage n'est que liberté. *Servire deo, ea libertas.* »

Nous en demeurons d'accord. Se donner tout entier au vrai et au bien, c'est se racheter des mille servitudes de l'égoïsme, de l'ignorance, du préjugé, de la faiblesse, du tempérament, de l'humeur. Nous le savons. Tout ce que nous prétendons dire est ceci : Dans notre ardeur d'indépendance, dans notre haine de l'ancienne servitude, prenons garde de dépasser la mesure. Prenons garde de sonner imprudemment aux oreilles de l'enfant une fanfare de révolte contre les choses éternellement bonnes et vraies qui se dissimulaient au fond, tout au fond de cette servitude du passé. Enseignons-lui que sa liberté n'est qu'obéissance à une loi inflexible clairement écrite dans sa conscience; que sa force n'est que faiblesse s'il ne l'appuie à ce qui est la force suprême et divine; que sa sagesse n'est qu'erreur et folie si elle n'est pas d'abord humilité, sentiment de sa médiocrité, et si elle ne tire pas son origine de la source éternelle de toute sagesse. Et pour cela n'exaltons pas sans précautions dans l'enfant le besoin d'indépendance et la foi en lui-même. Ne sollicitons jamais ces puissances périlleuses et précieuses tout ensemble, avant d'avoir fortement développé celles qui doivent les contenir et les soumettre. Bref, *n'enseignons pas* la liberté : ce serait une leçon dangereuse. *Donnons-la* : c'est une œuvre plus difficile, mais c'est la seule qui nous doive contenter.

La société, depuis cent ans, travaille de toutes ses forces à changer, modifier, remplacer ses aplombs anciens. Toute fondée autrefois sur l'obéissance, elle s'appuie de plus en plus aujourd'hui sur l'indépendance ; l'autorité était son âme vivante, à présent c'est la liberté. L'école, fille et mère à la fois de la société, ne pouvait échapper à ce mouvement, le plus grand peut-être qui ait bouleversé le monde moral depuis l'établissement du christianisme sur les ruines païennes. Les procédés et l'inspiration de l'enseignement ont subi ou subissent la transformation et s'arrangent pour donner à la liberté des hommes capables de la maintenir et de la supporter. Mais prenons nos mesures pour que ce flot montant des idées d'émancipation et d'autonomie ne vienne pas briser entre nos mains l'indispensable instrument de l'éducation, l'autorité. Ne nous laissons pas abuser jusqu'à lui livrer sans réserve l'âme enfantine, il y ferait trop de dégâts. La première condition pour faire cette âme libre, c'est de la faire bonne : et nous ne la ferons point bonne si elle n'est pénétrée de l'esprit de douceur et d'obéissance.

II

Cette obéissance qu'il faut réclamer de l'enfant, au nom de quel principe la réclamerons-nous ? De quelle autorité supérieure tenons-nous la nôtre ? Grave question, qui commande toute l'éducation morale, et que nous ne pouvons qu'effleurer ici.

C'est à Rousseau que revient le mérite et l'invention première de la doctrine que nous voyons aujourd'hui en passe de s'accréditer et d'après laquelle notre seul titre à régir l'enfant est son propre intérêt. On sait avec quel art ingénieux et vigoureux à la fois Herbert Spencer a su, de nos jours, rajeunir cette doctrine et lui donner son entier développement.

Toutefois il ne faut pas méconnaître, quand on rapproche les deux noms de Rousseau et de Spencer, le profond abîme qui sépare les inspirations maîtresses de ces deux pédagogues. Malgré tout ce qu'il doit à Locke, Rousseau n'appartient nullement à la philosophie de l'utile. Il est l'apôtre convaincu et éloquent de la morale à base religieuse ; il ne balance pas à la rattacher à l'ordre intelligent des choses, à un principe suprême, enfin à Dieu, et c'est bien au devoir, c'est bien à l'obligation envers ce principe d'ordre tout spirituel qu'il prétend asservir Emile. Mais, par un paradoxe étrange, — explicable peut-être quand on songe combien son génie était au fond pauvre d'expérience, et combien notre grand pédagogue a peu pratiqué et surtout peu aimé l'enfant, — ce spiritualiste décidé refuse à Emile tout discernement moral, toute conscience avant l'âge de douze ans, et jusque-là ne le déclare accessible qu'au soin de son intérêt, à la crainte des réactions naturelles de ses actes. Phénomène remarquable ! Tandis que Locke, le grand maître de la philosophie utilitaire, éclairé par sa connaissance profonde de l'enfant et par son grand sens du réel, dès qu'il arrive à l'éducation morale, renonce à son principe et fonde cette éducation sur l'honneur, c'est-à-dire sur le désintéressement, tout au contraire Rousseau, emporté par son idolâtrie de la nature, oublie pendant toute l'enfance d'Emile sa foi philosophique et ne met en jeu d'autre mobile que l'expérience, c'est-à-dire l'intérêt ou l'agréable.

Un tel manque de logique n'est point imputable à Spencer, et sa pédagogie est en parfait accord avec sa philosophie, elle en est l'application rigoureuse. L'obligation morale n'est absente de l'une, que parce qu'elle manque à l'autre. Le bien, le mal, le devoir sont pour le philosophe anglais des mots vides de sens, qu'il n'emploie jamais. Si l'homme commande à l'enfant, ce n'est pas comme représentant d'une loi supérieure et extérieure à lui, car cette loi n'existe pas. Il n'y a pas d'actes bons ou mauvais, mais seulement d'utiles ou de nuisibles. La seule loi certaine, ou que du moins Spencer s'efforce de nous faire paraître telle, c'est que tout acte se juge par ses conséquences, en sorte que les réactions naturelles de notre conduite suffisent à la régler pour le mieux et que l'éducation morale se réduit à laisser autant que possible ces réactions instruire elles-mêmes l'enfant. Il ne faut pas dire à l'enfant : *Ceci est mal, ne le faites pas*, mais : *Ceci vous nuira, vous ferez mieux de ne pas le faire.* Que l'enfant qui joue avec le feu se brûle les doigts, cela vaudra mieux que toutes les défenses. Et ces réactions « qui suivent les actions erronées de l'enfant, sont constantes, directes, sûres. S'il s'enfonce une épingle dans le doigt, il y a douleur; s'il l'enfonce encore, il y a douleur encore, et ainsi de suite sans fin. Dans tous ses rapports avec la nature inorganique, il rencontre cette persistance inflexible qui n'écoute aucune excuse et dont l'action est sans appel. » Remarquez aussi le grand profit de l'éducateur : il est hors du débat, il se retire derrière la nature, qu'il laisse agir seule, en sorte qu'il n'a point à craindre de revêtir aux yeux de l'enfant le personnage toujours ingrat, parfois odieux, du maître qui châtie; il ne garde qu'un rôle d'affection, de protection tendre. Il faut voir avec quelle variété de ressources,

quelle subtilité ingénieuse, quel luxe d'expériences, d'exemples, d'observations fines et prises en pleines réalité, dans le train familier de la vie, l'auteur anglais défend sa thèse et réussit à la revêtir, aux yeux du lecteur ébloui, des apparences les plus spécieuses.

Mais faut-il de bien longues réflexions pour apercevoir que c'est là le système le plus dépourvu de réalité, le plus impossible qui fut jamais, et qu'il n'y a pas de loi plus fausse, plus constamment démentie, que la prétendue infaillibilité pédagogique des réactions qui suivent chaque action de l'enfant ? L'enfant ne travaille pas, flâne, est paresseux : le résultat naturel est qu'il sera ignorant. Grand malheur pour lui, assurément ; mais grande leçon, non pas, car il ne la comprendra que bien plus tard, quand il ne sera plus temps. Il vous faut donc ici sortir de votre attitude passive et suppléer la nature, qui n'agit pas ou agit à trop longue échéance. L'enfant dérobe un fruit et n'est vu de personne; où sont les suites vengeresses de sa faute? Elles sont tout agréables, et si elles portent leçon, ce sera pour lui enseigner que le vol adroitement fait est pur bénéfice. Car vous ne prétendez pas, j'imagine, à son âge lui faire comprendre que ce bénéfice n'en est pas un, parce que la solidarité fait de l'honnêteté un profit et du vol même impuni un danger social : proposition d'ailleurs fort sujette à caution et à dispute, sur laquelle les coquins n'entendront jamais raison. Ou bien encore l'enfant ment. La « réaction naturelle », c'est que vous lui retiriez votre créance, que vous creusiez un abîme entre lui et vous : ingénieux moyen d'éducation, que de vous priver de toute prise sur lui !

Mais la raison secrète de l'impossibilité d'une telle discipline, c'est que loin d'être, selon le dire de Spencer, « celle de la stricte justice », elle ne présente avec la justice aucun rapport nécessaire, elle ne s'y conforme que rarement et par hasard, et lui est très souvent directement opposée. L'enfant joue avec le feu, y tombe et s'y estropie ; avec les allumettes, et il incendie la maison; avec une arme à feu, et il se tue ; il interrompt ses jeux et ses courses pour aller boire à une source glacée et prend une fluxion de poitrine; il trouve, dans une haie, de petites cerises rouges, les goûte et meurt empoisonné par la belladone ; etc., etc. Où prenez-vous qu'il y ait quelque relation de justice, quelque proportion entre ces fautes et leurs suites naturelles? C'est l'iniquité même, et tenez pour certain que l'enfant en juge ainsi ; car aucun casuiste ne lui en peut remontrer pour l'exacte appréciation de la faute, de l'intention ; il sait toujours, une fois le premier feu de la passion tombé, à quel degré il est coupable et quelle peine il mérite. En sorte que ce châtiment monstrueux l'opprime sans l'instruire, ne contient pour lui aucun enseignement, aucune éducation véritable, à moins que vous n'appeliez de ce nom un résultat de terreur, de haine, d'indignation impuissante. Qui donc nous guérira de cet incroyable obstination à révérer dans la nature une puissance morale, juste juge de l'homme! La nature ignore l'homme en tant que personne morale. Ce fait extraordinaire, sans analogue, survenu un beau jour dans son sein, l'apparition de la conscience, elle n'en tient pas compte; elle vit, elle agit, son inflexible mécanisme marche, comme si ce fait était non avenu ; elle n'est ni favorable ni hostile à la conscience, elle lui est indifférente, et quand elle la rencontre à la traverse, elle l'écrase paisiblement. Pascal, dans son chapitre des trois ordres, marque avec une énergie admirable cette absence de toute parenté entre le monde de la nature et celui de la conscience. L'univers et le roseau pensant sont irréductibles l'un à l'autre, et leurs seules relations sont un antagonisme qui aboutit toujours à l'écrasement du second. « La nature, dit Stuart Mill, va droit son chemin sans regarder l'homme qu'elle broie en passant..... Tout ce qui fait condamner l'homme à mort ou à la prison, nous le retrouvons dans les actes de la nature..... Il n'y a pas d'anarchie, de cruauté, pas de régime de terreur, qu'elle ne surpasse au triple point de vue de l'injustice, des ruines et de la mort.»(Stuart Mill, *Essais sur la religion.*) Singulière éducation que celle que peut donner un tel maître !

Comment un psychologue aussi subtil que Spencer ne discerne-t-il pas que, dans ses exemples les mieux choisis, ce n'est pas la nature, c'est l'homme même qui est l'agent de l'éducation? Quand vous partez à l'heure dite pour la promenade sans attendre la petite paresseuse trop lente à s'habiller, j'applaudis à ce châtiment silencieux, discret, parfaitement approprié à la faute ; mais j'y cherche en vain la nature, je n'aperçois que votre volonté intervenant pour punir. Et de même quand vous refusez à l'enfant la boîte de jouets qu'il avait laissé traîner à terre, et que vous lui donnez pour raison que la bonne n'a pas le temps de les ramasser. Je ne puis voir dans tout cela que la préoccupation et l'art consommé d'approprier toujours très exactement le genre et le degré du châtiment à la faute. Chose assurément fort louable, mais point nouvelle, et que je trouve par exemple au même degré chez Mme Necker de Saussure, mais avec quelle supériorité d'inspiration, quelle plus vraie philosophie ! Quant à la prétendue inaction de l'éducateur, elle n'est qu'apparente. Il suffit d'y regarder de près pour discerner, derrière cette soi-disant immobilité, vos mouvements sobres, sûrs, très bien réglés, qui assurent la « réaction » bienfaisante, la déterminent, la dirigent, la hâtent ou la retardent, la modèrent ou l'appesantissent.

J'ajoute que l'enfant ne s'y trompe pas. Quand Emile, ayant brisé les vitres de sa chambre à coucher, s'enrhume la nuit suivante, je ne doute pas qu'il fasse son *meâ culpâ;* mais je ne doute pas davantage qu'il reporte la responsabilité de ce rhume à qui de droit, c'est-à-dire à son maître, qui s'est abstenu de faire venir le vitrier, et non à la nature, qui n'a que faire ici. Tous ces artifices n'empêcheront jamais le pénétrant regard de l'enfant d'apercevoir la main du maître, si légère et adroite qu'elle soit.

Et cela est fort heureux. Si l'enfant cessait de révérer dans l'homme un maître, le représentant doux et ferme à la fois d'une loi de justice, on verrait aussitôt se dissoudre le lien mystérieux qui les unit l'un à l'autre. Combien profonde nous paraît l'erreur du philosophe anglais lorsqu'il juge que l'homme, se retirant le plus possible de l'éducation morale pour laisser le champ libre à la nature, prendrait sur l'enfant un ascendant plus grand et plus doux, se l'attacherait plus étroitement ! Comme si le fond de l'affection filiale n'était pas la *piété* filiale, c'est-à-dire le respect profond, religieux de l'enfant pour la puissance de justice et de vérité dont son père est à ses yeux la personnification ! Ne vous méprenez pas si gravement : bien loin de ruiner son amour pour vous, la vénération, la déférence, la crainte même, en sont la condition première, et la tendresse de l'enfant est en proportion de votre autorité morale ; il vous chérit dans la mesure où il se sent protégé par vous, protégé et soutenu contre sa propre faiblesse, contre ses passions, ses défauts, ses erreurs, ses fautes. Si vous réussissiez, par malheur, à vous désintéresser de la direction effective de son âme, si vous vous dépouilliez, au profit de « la nature », de votre office de maître et de juge, vous auriez aussi dépouillé ce que votre ca-

ractère a d'auguste, de sacré, et par conséquent de digne de tout amour. Vous seriez un camarade affectueux, bon, aimable, et l'enfant sans doute vous aimerait encore, mais de quelle affection différente, pleine, sous son charme apparent, de faiblesse et de fragilité! Et tout cela sans qu'il eût rien gagné en fait de vraie joie, de bonheur vrai; car, quoi que vous fassiez, son bonheur, comme son amour, est au prix de son obéissance, et se sentant abandonné de son guide, privé de son soutien, il n'échappe pas à un malaise dont il vous rend confusément responsable.

Quant à nous, nous n'hésitons pas à le dire, la doctrine si séduisante de Spencer nous paraît doublement fautive : c'est une erreur de pédagogie pratique, résultant d'une erreur de psychologie. Si un caractère distingue, à nos yeux, l'être humain dès la première aurore de sa vie intellectuelle, c'est la *moralité*, la conscience de l'obligation morale. Certes, cette aube de la conscience est brumeuse; le bien n'apparaît tout d'abord à l'enfant que sous la forme concrète de la volonté paternelle ou maternelle. Nous ne nions pas non plus que le grand fondement de son obéissance à cette volonté, c'est la sympathie, c'est le besoin instinctif d'être aimé des siens, le malaise, la souffrance et par conséquent la crainte de les sentir irrités et sévères, la joie et par conséquent le désir d'être en accord, en heureuse harmonie avec eux. Mais, à y bien regarder, cette impossibilité native, constitutionnelle, d'être heureux sans l'amour des siens, n'est pas autre chose que la première et la plus touchante manifestation de la moralité. Pourquoi l'enfant ne peut-il pas vivre à son aise, s'épanouir librement, s'il ne s'est assuré la tendre approbation des siens? Pourquoi l'homme ne goûte-t-il de paix et de joie que s'il s'est mis en règle avec l'Univers, avec la puissance mystérieuse qui lui paraît le régir? Même problème, même phénomène : dans l'obéissance du petit enfant, le sentiment religieux est déjà en germe. Le trouble, la crainte de l'homme en face de l'inconnu qui l'enveloppe, puis le désir de se concilier cet inconnu redoutable, et enfin la joie de se sentir accepté, protégé, aimé par lui, voilà, si je ne me trompe, toute la religion. J'en retrouve tous les traits, comme en une réduction fidèle, dans la soumission de l'enfant. Ce petit être infiniment faible, tout suspendu à vous, sent votre supériorité en même temps que votre amour, et il croit à votre infaillibilité. Il se sent obligé envers vous, non point du tout par un instinct de calcul et d'intérêt, non point même par pure affection, mais par un sentiment, confus et puissant tout ensemble, de foi et de respect. Votre force, votre grandeur, votre mystérieuse science, votre amour, font de vous à ses yeux la représentation vivante de tout ce qui est ordre, raison, bonté, vérité. Et ainsi cette tendre soumission, cette *piété* filiale, est l'embryon de la piété religieuse, de ce sentiment caractéristique de l'homme, par lequel il s'envisage avec la Divinité dans les rapports d'un fils avec son père.

Loin donc que l'enfant soit, à nos yeux, destitué par la nature de toute lumière morale, nous pensons que la conscience n'est pas moins précoce chez lui que tous les autres modes de son activité intellectuelle. Elle est une des facultés caractéristiques de l'espèce, au même titre que l'abstraction, par exemple, et elle se montre dès le premier matin de la vie, confuse, vague, débile sans doute, mais bien reconnaissable pourtant. Dès lors on comprend quelle réponse nous faisons à cette question : Au nom de quel principe faut-il réclamer l'obéissance de l'enfant? Ce n'est pas au nom de l'utile, de l'intérêt, ce n'est pas non plus, comme le veut Rousseau, en vertu d'une autorité arbitraire, despotique, toute-puissante, inexorable « comme un mur d'airain »; c'est au nom d'une loi supérieure de perfection envers laquelle et l'enfant et nous-mêmes sommes également obligés, et dont nous sommes les ministres à la fois soumis et rigoureux.

Sans doute, nous ne l'ignorons pas, cette profonde différence dans la manière de concevoir le fond même de l'éducation ne détermine pas, au moins pour ce qui est des premières années, une différence bien apparente dans la pratique. Les ordres que nous avons à donner seront les mêmes; ils auront presque toujours pour objet la protection de l'enfant, et nous les formulerons à peu près de même, avec la même autorité tranquille, tendre et inflexible. Et cependant, pour n'être pas palpable, grossière, pour être toute spirituelle, la différence n'en est pas moins immense. C'est tout l'esprit de notre conduite à l'égard de l'enfant qui est changé; c'est l'atmosphère morale dont nous l'entourons qui est profondément modifiée, et ce serait se méprendre grossièrement que de s'imaginer qu'il échappe à cette impalpable influence. Elle le pénètre, à son insu, jusqu'au cœur même de sa vie intérieure et ne la modifie pas moins sûrement que l'atmosphère matérielle ne modifie sa santé physique. Presque rien n'est changé en apparence; c'est à peu de chose près la même règle, c'est la même obéissance. A peine une imperceptible différence dans le ton de nos commandements ou de nos explications, dans toute notre attitude. Cela suffit pour que je ne sais quelle influence mystérieuse et sacrée plane sur nos relations avec l'enfant, et pour qu'un tiers auguste assiste invisible à tous nos entretiens.

Mais bientôt, avec le développement de l'intelligence enfantine, le résultat de cette vue intime de l'éducation se marque davantage dans la pratique. A mesure que la conscience s'est dégagée de ses langes et s'est fortifiée, l'appel que nous lui faisons est devenu plus fort et plus explicite, et peu à peu il nous est permis d'expliquer à l'enfant à qui, à quoi se reporte, à travers nous, son obéissance et comment cette loi que nous lui imposons, nous l'avons nous-mêmes reçue. Très promptement nous sommes en possession de le mettre en la présence directe de cette loi supérieure, que nous ne ferons plus qu'interpréter et sanctionner. Grande différence, à coup sûr, et qui retentit dans toute la vie de l'âme. Quand, au lieu de dire à l'enfant : « Ne mens pas, tu te priverais de ma confiance, » nous lui marquons la laideur, la gravité redoutable de cette faute, l'horreur qu'elle nous inspire, quand nous lui faisons sentir, par cette horreur même, que le mensonge est un avilissement et une lâcheté, combien la leçon est différente, comme elle tombe de plus haut, comme elle pénètre plus profond! Et combien l'obéissance de l'enfant est à la fois plus rigoureuse et plus heureuse, plus étroite et plus naturelle, combien notre domination est plus forte et plus douce, lorsqu'il se sent commandé en vertu d'une autorité infiniment puissante et infiniment adorable, quand notre voix n'est que l'écho de la voix de sa conscience! Et s'il n'était superflu, pour recommander une pratique qui est à nos yeux la seule naturelle et peut-être la seule possible, de montrer qu'elle est aussi la seule conforme au bonheur de l'enfant et de son maître, il serait aisé d'établir qu'en nous abritant derrière cette autorité auguste, nous ne risquons jamais de devenir odieux à l'enfant, et qu'en lui parlant au nom de la loi de vérité qui est écrite dans son cœur, nous nous attachons à jamais son respect et son amour.

III

Dès qu'on aborde l'application, le problème suivant apparaît : Concilier l'obéissance, la docilité

constante de l'enfant avec le plein développement de son énergie personnelle. Comment assurer fortement la première, sans opprimer, déprimer la seconde?

C'est là, évidemment, un des problèmes les plus difficiles de la pédagogie. Au fond, il est insoluble, et la conciliation est impossible : le pli de la soumission affaiblit certainement le ressort de la volonté; mais, à ce compte-là, l'éducation tout entière conspire à ce résultat, puisque elle est toute organisée en vue de dompter la force intellectuelle et morale de l'enfant pour lui imprimer un développement déterminé, une direction particulière. En somme, il s'agit, non pas de concilier deux termes antinomiques, mais simplement de trouver le point où une obéissance suffisante est obtenue avec le moins de préjudice possible pour la fermeté du caractère. Ou, plus simplement, il s'agit de n'imposer que le degré de soumission strictement nécessaire pour que l'enfant reçoive le bienfait de l'éducation.

Ce n'est pas chose facile, tous ceux qui ont charge pédagogique le savent. Il est si commode de rester en deçà de la limite! Il l'est tellement davantage de la dépasser! La faiblesse, par indulgence, inhabileté ou parti pris, est l'écueil des mères. Mais l'autre écueil, l'excès de sévérité, de despotisme, combien peu de pères ou de maîtres savent toujours l'éviter! C'est que la sévérité est un recours à toutes les défaillances du maître; non pas qu'elle les répare, loin de là, mais elle les masque, et ainsi elle est une tentation perpétuelle. A part l'exception, toujours fort rare, d'un enfant mal né et pervers, la sévérité, j'entends l'excès de la domination du maître se traduisant par une contrainte despotique, ou plus souvent par des reproches violents, par des cris, par des « scènes », une telle sévérité est le sûr indice que le maître a été malhabile et qu'il se trompe. Entre un eufant ordinairement doué et un bon et sage maître, les relations ne perdent jamais le caractère de raison calme et affectueuse.

Le grand point, pour assurer à la fois la solidité et la douceur de notre empire, c'est l'égalité, la constante fermeté. Laisser flotter les rênes puis les serrer brusquement est un déplorable système. L'enfant ne se sent plus en présence d'une autorité uniforme et calme comme la Vérité même. Il est dérouté, il se refuse à accepter cette tyrannie intermitttente, et à sa manière il est dans son droit; sa logique instinctive proteste avec raison. Est-ce à dire pour cela qu'il faille assombrir toutes les heures de la vie de l'enfant d'une ombre de froide sévérité, ne lui jamais donner de sourires, de baisers, de tendres caresses? Loin de là. Seulement, l'heure venue de commander si peu que ce soit, il le faut faire avec un air d'autorité calme et absolue; il faut que dans ses moindres manifestations, votre volonté prenne aux yeux de l'enfant un caractère sacré et inéluctable. Ceci implique naturellement que vous avez préalablement réfléchi, que vous vous êtes bien assuré que le commandement est juste et n'offense par le droit naturel de l'enfant, et, ce qui importe presque autant, qu'il n'est pas en contradiction inutile avec les exigences de la vie enfantine : ainsi contraindre, sans raison sérieuse, ce petit être bruyant et remuant au silence et à l'immobilité, ou l'obliger, dans une promenade, à garder une allure de grande personne, voilà qui est injuste et de nature à susciter chez lui une hostilité déclarée ou secrète.

Mais ce n'est pas assez que le commandement soit juste : il faut qu'il soit *indispensable*. L'objet de l'éducation, ne l'oublions jamais, est de former l'enfant à l'indépendance, de le rendre capable de se gouverner lui-même. De là l'obligation de ne faire peser sur lui la contrainte qu'avec une réserve infinie et seulement quand nous n'y pourrions renoncer qu'en compromettant l'intérêt matériel ou moral de l'enfant. Cela ne se fera point sans beaucoup d'art et d'efforts. L'ignorance et la surabondance de vie de l'enfant le portent sans cesse à des erreurs ou à des fautes, en sorte que, si l'on n'y avise, les occasions d'intervenir et de contraindre se succéderont sans relâche. La première condition pour les rendre plus rares, c'est d'en supprimer la cause principale, et de faire qu'il connaisse bien le code qu'il doit respecter. Evidemment une exposition, un commentaire en règle serait ridicule. Mais, quand l'occasion se présente de lui enseigner tel article, que ce soit avec toute la clarté et la fermeté désirables, que l'injonction se grave assez profondément dans le jeune cerveau pour ne se pas effacer de longtemps. Un autre point, qui demande plus d'art, est de diriger discrètement la vie de l'enfant de manière à lui épargner les tentations; si les allumettes sont hors de sa portée, il n'y aura pas à le punir d'y avoir touché; si la porte de l'office est fermée, il ne sera pas tenté d'y dérober quelque friandise. Mais ces deux conditions seraient inutiles sans une troisième : il faut que vous ayez donné à l'enfant l'idée de votre inflexible fermeté. Cela seul peut le retenir efficacement sur le chemin de la désobéissance. S'il a pu concevoir quelque doute sur la répression, s'il se croit quelque chance de s'assurer l'impunité, il sera fondé à courir cette chance. Ce hasard même ne manquera pas d'attrait; ce sera un jeu où il lui paraîtra d'autant plus légitime de jouer contre vous qu'il a moins de chance en sa faveur.

Si la tâche d'assurer l'obéissance en respectant l'originalité et la force du caractère est toujours délicate et demande des dons naturels et une constante application, elle prend une difficulté particulière dès qu'il s'agit d'éducation publique. La vie de famille, en effet, comporte une liberté, une spontanéité d'allures incompatibles avec l'enseignement en commun. Le père et la mère de famille connaissent jusqu'aux plus secrets replis de l'âme dont ils ont charge, et c'est en parfaite connaissance qu'ils agissent sur elle et qu'ils approprient la discipline aux circonstances. Mais à l'école, l'action personnelle du maître sur chaque enfant est rarement possible, et d'autre part la moindre désobéissance est grave par l'exemple et la contagion qu'elle crée et le trouble qu'elle apporte à la vie commune. Une discipline plus rigide et plus uniforme est donc inévitable, et l'on comprend que la sévérité, la rigueur seront pour le maître une tentation perpétuelle, dont il ne se défendra pas sans effort. Or il n'est pas douteux que l'excès de sévérité soit ici aussi détestable que dans la famille, qu'il porte les mêmes fruits empoisonnés : la dépression des caractères et l'avilissement des âmes, auxquelles la terreur enseigne la haine et la dissimulation. L'école que gouvernent la dureté et le despotisme est un fléau public : au lieu d'être un lieu d'éclosion, d'épanouissement, où la vie se développe et devient plus forte, plus riche, plus pleine et plus heureuse, il y règne un climat glacé, une ombre de mort; la sève vitale s'y arrête, les âmes s'y déforment et s'y rabougrissent. Rien, d'ailleurs, de moins réel, de moins profond et sincère que la soumission ainsi obtenue. C'est la surface seule qui est modifiée. Au premier abord l'ordre parfait, le silence, le respect des élèves frappent d'admiration. Mais il ne faut pas approfondir : sous ces brillants dehors on ne trouverait que défiance, terreur, servilité, haine, haine du maître et haine de la règle et du devoir qu'il représente.

La seule bonne discipline, la seule efficace pour l'amélioration morale des élèves est celle, non pas qu'ils acceptent volontairement (c'est trop deman-

der à la nature humaine), mais dont ils reconnaissent la légitimité. Sa première loi est donc l'équité. Et l'équité envers l'enfant, envers cet être faible, confiant et tendre comporte la bonté, l'affection. La crainte n'entre donc dans la composition d'une telle discipline que pour une faible part. La confiance, l'affection et le respect, en voilà les trois grands éléments, qui sont du reste solidaires : l'un manquant, les deux autres disparaissent. Une grande fermeté, mais aussi une grande bonté, la constante posssession de soi, une parfaite impartialité, l'égalité d'humeur, de la gravité sans raideur, de la cordialité sans familiarité, de la douceur sans faiblesse, ce sont là des qualités qui ne se trouvent sans doute pas toujours réunies, mais qui en tout cas ne s'acquièrent pas sans étude. Et pourtant, il les faudrait toutes posséder, pour s'assurer la vraie obéissance, celle qui est faite de l'adhésion des cœurs et des consciences.

Ne nous dissimulons pas cependant que si la tâche du maître d'école est, à beaucoup d'égards, plus ardue que celle du père de famille, il a cependant certains avantages dont est privé ce dernier. En voici un considérable : l'école est l'image réduite, mais fidèle, de la vie; comme la vie, elle enseigne la nécessité de la justice. L'enfant, entouré de ses égaux, soutenant avec eux les rapports les plus divers, d'intérêt, de travail, de jeu, de lutte, d'affection, de crainte, conçoit la nécessité de soumettre ces rapports à des lois, et ainsi son expérience confirme et seconde l'action du maître. Voici un second et puissant élément de moralisation que possède l'éducation en commun : elle développe une opinion publique, enfantine sans doute, mais humaine après tout, guidée, réglée par les mêmes principes de bon sens, de logique rigide et d'équité qui régissent nos propres opinions. Avant d'être jugé par le maître, l'enfant coupable est jugé par ses pairs : et presque toujours les deux jugements concordent et se confirment l'un l'autre. C'est une des parties de l'art du maître, et non la moindre, de savoir, quand il prononce son arrêt, le faire de telle façon qu'il soit sanctionné aux yeux de l'enfant par l'opinion de ses camarades. Ainsi la morale, base de la discipline, perd à l'école le caractère d'abstraction qu'elle risque de revêtir dans le tête-à-tête du père avec son fils : elle touche terre, elle prend corps et réalité dans la vie plus complexe, et par cela même plus humaine et plus vraie, de l'école. Seulement il faut prendre garde : l'opinion enfantine, dépourvue des enseignements de l'expérience, est encore plus inflexiblement logique et droite que la nôtre : elle refuserait de confirmer la plus légère infraction à la justice. (V. *Discipline.*)

Si bien doués que soient l'écolier et le maître, il y aura pourtant toujours certaines heures où la seule persuasion, la seule influence morale, le seul appel à la conscience seront impuissants à contenir la passion, et où la désobéissance se produira. Il y aura donc toujours des châtiments à appliquer. Il sera toujours nécessaire que l'enfant que n'arrête pas la crainte de son propre repentir ou celle de l'opinion de ses maîtres ou de ses camarades sache qu'il encourt une peine d'un autre genre. Nous ne traiterons point ici cette grande question des punitions, qui mérite une étude à part et sur laquelle le lecteur trouvera en d'autres endroits de ce Dictionnaire tous les développements désirables (V. *Punitions*). Nous nous bornerons à présenter la réflexion que voici.

Il faut, disions-nous, que l'enfant sache que le mécontentement de sa propre conscience et celui de ses maîtres n'est pas la seule sanction de la faute ; que s'il persiste à désobéir, un autre châtiment le frappera. C'est là, incontestablement, une nécessité déplorable, tout absolue qu'elle soit. C'est un malheur que l'enfant s'habitue à ne pas envisager la perte de sa propre estime et de la nôtre comme la pire des extrémités, qu'il connaisse quelque chose de plus grave et de plus redoutable; c'est un malheur pour nous d'être forcé de légitimer en quelque sorte cette défaillance du sens moral, et de lui présenter d'autres mobiles de ses actes que le seul devoir. Mais enfin ce malheur ne se peut pas plus éviter pour les enfants que pour les hommes. Tout ce que nous prétendons, c'est qu'il ne faut jamais oublier que c'est là une nécessité dangereuse, qui peut très aisément tourner contre nos intentions et démoraliser l'enfant au lieu de l'améliorer. Nous pouvons presque toujours nous dire, quand nous nous y sommes laissé acculer, que c'est notre faute, et que l'enfant le sent plus ou moins clairement. Il y faut donc apporter tout ce que nous pouvons posséder de qualités, beaucoup de mesure, beaucoup de gravité, et, à travers tout, beaucoup de vraie et ferme affection, afin que jusque dans notre rigueur l'enfant sente notre désir de le protéger. On a beaucoup trop dit, selon nous, que le châtiment, quel qu'il soit, simple réprimande ou punition plus sévère, doit affecter un caractère impersonnel, être infligé avec calme et froideur, que l'enfant doit y voir l'action d'une loi abstraite et non l'effet des passions, même légitimes, de son maître ou de son père. Il n'y a là qu'une bien petite part de vérité, à savoir qu'il faut nous garder de perdre même un instant la possession de nous-mêmes et le sentiment de la parfaite justice. Mais presque toute la leçon morale disparaît si le châtiment ne se présente pas comme le témoignage et la marque visible de notre blâme et de notre tristesse. Il n'y a aucun profit moral à ce que nous paraissions à l'enfant des témoins insensibles et froids, d'inertes machines qui enregistrent et appliquent sans émotion des jugements prononcés en dehors d'elles. Il y en a un, au contraire, et non petit, à ce que l'enfant s'habitue à considérer comme une chose infiniment respectable et précieuse l'estime et l'amour de ses semblables, à ce qu'il n'envisage pas sans trembler l'idée de se les aliéner, à ce qu'il lise la loi morale à travers l'émotion d'une conscience humaine.

[Dr Elie Pécaut.]

OBERLIN. — Jean-Frédéric Oberlin, l'apôtre et le civilisateur du Ban-de-la-Roche naquit à Strasbourg le 31 août 1740. Il connut, dès son enfance, les bienfaits d'une forte discipline. Son père, professeur au gymnase protestant de Strasbourg, élevait sa nombreuse famille — sept fils et deux filles — avec une extrême austérité; il s'efforçait d'inculquer à ses enfants ses habitudes d'ordre, d'économie et de générosité à l'égard des pauvres. L'homme qui devait consacrer un ministère de cinquante-neuf ans au relèvement d'une population d'indigents n'eût pu être élevé à meilleure école.

Après avoir achevé ses études de théologie, Oberlin accepta une place de précepteur et se voua pendant quelques années à l'enseignement. Il écrivit à cette époque dans son journal des règles de conduite qui montrent que la discipline paternelle avait produit ses fruits; le futur pédagogue préludait à son œuvre en terminant avec une étrange vigueur sa propre éducation : « Je veux m'efforcer, » écrivait-il, « de faire toujours le contraire de ce qu'un penchant sensuel pourrait exiger de moi. Je ne mangerai et ne boirai donc que peu, et jamais plus qu'il ne faut pour la conservation de ma santé. Quant aux mets que j'affectionne le plus, j'en prendrai moins que de tous les autres. — Je veux chercher à dompter la colère qui souvent s'empare de moi. — Je veux m'abstenir de tous termes injurieux. — Je veux

exercer les devoirs de mon état avec la dernière exactitude et la plus grande ponctualité; autant que possible, je commencerai mes leçons à l'heure sonnante, et si cela ne se peut, je resterai d'autant plus longtemps l'heure écoulée. — Je veux consacrer tous les moments disponibles aux études, pour me rendre le plus tôt possible apte aux fonctions de prédicateur. — Je veux me contenter du moins qu'il faut en fait de garde-robe et de mobilier, pour que je n'aie pas besoin de donner un grand nombre de leçons : je pourrai alors vaquer d'autant mieux à celles que j'aurai, et mes études seront moins interrompues. »

Il ajoute en marge de cet article : « Détache toujours quelque partie de tes revenus pour les pauvres et administre ce fonds en bon gérant : quant au reste, sois aussi économe que possible ; paie ceux qui te servent de manière à ce qu'ils soient contents, tâche néanmoins de te passer de secours inutiles, mets-y la main toi-même; que ton habillement soit propre, mais simple; qu'il en soit autant de tes meubles; si tu dépenses peu, il ne te faut pas une grande recette. »

Et ce que le jeune précepteur écrivait, il le faisait; sa vie était celle d'un stoïcien.

A cette époque il reçut une visite qui décida de tout son avenir. Stuber, le pasteur du Ban-de-la-Roche, était obligé à cause de sa santé de quitter son poste et cherchait un successeur. C'était alors un bien misérable pays que le comté du Ban-de-la-Roche. Séparé de la plaine d'Alsace par le vaste plateau du Champ-du-Feu, un des massifs les plus froids et les plus élevés des Vosges, le Ban-de-la-Roche est formé par quelques vallons étroits dont les pentes abruptes et rocailleuses envoient leurs cours d'eau dans la Bruche. Les flancs de la montagne sont couverts çà et là de forêts de hêtres et de sapins, plus souvent encore déboisés, parsemés de roches de granit et recouverts d'une maigre végétation de genêts. Dans ces gorges sauvages s'étaient réfugiées, à diverses époques et en particulier pendant les guerres de religion, des familles originaires de France, d'Allemagne, de Suisse et d'Italie. Le mélange des races avait donné à ce petit peuple une physionomie à part : vivant entre l'Alsace et la Lorraine, il n'était devenu ni Alsacien ni Lorrain; son langage était un patois roman informe, où les sons gutturaux de la Suisse se mêlaient à l'accent traînard du pays de Montbéliard. Ecrasés à la fois par les rigueurs du climat et la violence des hommes, les pauvres habitants de ce canton n'avaient aucune route qui les rattachât à la plaine d'Alsace et permît aux bienfaits de la civilisation d'arriver jusqu'à eux; l'histoire les avait oubliés : au commencement du XVIIIe siècle, le pays subissait encore les droits féodaux les plus implacables. Les pasteurs alsaciens qu'on leur envoyait ignoraient le plus souvent la langue du pays : c'était, en général, pour cause d'indignité qu'on les reléguait dans ce poste perdu. Vers 1750, toutefois, avec l'arrivée du pasteur Stuber, de meilleurs jours se levèrent. Stuber est un homme de cœur; il possède l'étoffe d'un pionnier; il se prend d'une grande pitié pour ce peuple dont personne ne veut, et jette au Ban-de-la-Roche les bases d'une action civilisatrice. Tout est à créer : Stuber songe à tout. Malheureusement, les forces physiques nécessaires à une telle entreprise lui font défaut : en 1766, il est contraint d'abandonner son œuvre. A qui la confier? On lui parle du jeune Oberlin. Stuber va le surprendre dans sa pauvre mansarde. A la vue de l'aménagement très primitif, du lit de camp entouré de rideaux faits de papier gommé, du poêlon en fer suspendu au-dessus de la lampe, qui brûlait sur la table de travail, et où cuisait une maigre soupe à l'eau, Stuber ne put retenir une exclamation de joyeuse surprise : « C'est du Ban-de-la-Roche!..... Vous êtes l'homme que je cherche. »

En effet, il avait trouvé l'homme que réclamait l'œuvre entreprise, l'homme qui devait faire de cette œuvre un chef-d'œuvre de patience, de dévouement et de civilisation chrétienne.

Oberlin arriva au Ban-de-la-Roche au printemps de l'année 1767; il y mourut le 1er juin 1826, après un ministère consécutif de cinquante-neuf ans. A son arrivée à Waldersbach, le village du Ban-de-la-Roche assigné comme résidence au pasteur (la paroisse comprenait cinq villages : Waldersbach, Bellefosse, Belmont, Fouday, Solbach, et trois hameaux), Oberlin fut effrayé de la misérable hutte où logeait tantôt le pâtre de la commune, tantôt le maître d'école, et qui menaçait ruine. Sans songer à réparer la chétive demeure qui lui servait à lui-même de presbytère, il n'eut plus qu'une pensée : bâtir une école. Il dressa lui-même le plan de l'école de Waldersbach; et, pour avoir raison des difficultés qu'on lui faisait, il s'engagea par écrit vis-à-vis de ses paroissiens à faire tous les frais de l'entreprise. Les fondements de l'école de Waldersbach avaient été jetés le 31 mai 1769. Oberlin poussa la construction avec une telle ardeur que la charpente fut entièrement dressée, après deux mois et demi de travail, le 14 août suivant. Ce n'est toutefois qu'en 1771 qu'Oberlin réussit à faire faire les tables et les bancs. Les ouvriers lui avaient fait défaut jusque-là. La note suivante se rapporte à cette époque : « Je demeurais dans une vieille maison où j'endurai des incommodités et des pertes continuelles par les rats et la pluie qui perçait partout, ne voulant point qu'on m'en donnât une neuve, aussi longtemps que les écoles ne seraient pas convenablement logées. »

Au village de Bellefosse, l'école se tenait à tour de rôle dans chacune des chaumières : inutile de dire dans quelles conditions déplorables. Après beaucoup de peine, Oberlin put trouver un terrain convenable et les ressources nécessaires pour bâtir une maison d'école : celle-ci fut inaugurée le 11 août 1774. La maison d'école de Belmont fut bâtie en 1779 : Oberlin lui-même en avait dessiné le plan. L'école de Fouday ne fut construite que plus tard. Celle de Solbach fut élevée aux frais du maire de cette commune, Martin Bernard : l'exemple d'Oberlin commençait à porter ses fruits et la cause de l'instruction, après s'être heurtée à tous les préjugés de l'ignorance et à toutes les inerties de la misère, était finalement gagnée dans toute l'étendue du Ban-de-la-Roche.

Après les écoles, le personnel enseignant. Les femmes du Ban-de-la-Roche semblent avoir compris plus rapidement que les hommes les intentions de leur pasteur. Ce sont elles en tous cas qui eurent les premières l'honneur de lui fournir le concours dévoué et intelligent qui lui était nécessaire. Voici ce qu'il dit lui-même dans un manuscrit intitulé *Règlements* : « Depuis les deux années que j'exerce mes fonctions, l'éducation négligée de tant d'enfants dans ma vaste paroisse m'a toujours causé bien du chagrin; c'est un fardeau qui pesait sur mon cœur. Je fis toujours des tentatives pour acheter ou pour bâtir une maison, afin d'en faire une maison d'éducation, mais tout fut en vain. J'apprends enfin, c'était en hiver 1769, que Sara Banzet, de Belmont, qui avait été en condition chez mon devancier Stuber, y avait appris à tricoter très proprement (chose alors rare au Ban-de-la-Roche), que de son propre mouvement elle enseignait à tricoter aux enfants de son village, mais que son père voyait cela de mauvais œil à cause du sacrifice du temps. Cette nouvelle me causa un véritable ravissement. J'allai de suite trouver le père, et je fis un ac-

cord avec lui pour que sa fille entrât à mon service comme institutrice. »

Telle fut l'origine des *conductrices de la tendre jeunesse :* c'est le nom qu'Oberlin donna à ces institutrices (V. *Conductrices de l'enfance* et *Ecoles maternelles*). Telle fut aussi l'origine de ces salles d'asile, ou, selon le terme usité actuellement, de ces *écoles maternelles* qui jouent un rôle si important dans l'éducation de la première enfance. La conductrice Sara Banzet, celle qui la première était entrée dans cette noble carrière, mourut en 1774 à l'âge de vingt-neuf ans : son exemple fut suivi par une élite de femmes, parmi lesquelles se trouvait Louise Scheppler*, l'humble paysanne de Bellefosse, qui, par son dévouement à toute épreuve, joint à un bon sens pratique remarquable, fut pendant un demi-siècle la collaboratrice d'Oberlin.

Ce fut ensuite le tour des hommes. Oberlin parvint à former un personnel sérieux d'instituteurs; autour d'eux se groupèrent bientôt des hommes de bonne volonté, entre autres le fidèle Sébastien Scheidecker, qui fut tour à tour instituteur, officier de santé, maire et juge de paix.

Nous insistons sur les débuts de l'activité d'Oberlin, parce qu'ils résument à merveille toute la portée de son œuvre. Oberlin était de la race des éducateurs. Educateur au sens restreint du mot, il avait la passion d'instruire la jeunesse; éducateur au sens plus large, il n'eut d'autre but, durant son long ministère, que de faire de ses paroissiens des hommes capables de liberté, des hommes complets. Toutes les œuvres qu'il entreprend sont inspirées par une intention pédagogique, ce sont pour ainsi dire des leçons de choses qu'il entend faire servir au développement de ses paroissiens. Qu'il plante des arbres fruitiers dans son jardin, ou qu'il s'en aille, la pioche sur l'épaule, réparer une route : tout ce qu'il fait, il le fait pour enseigner aux hommes qui l'entourent comment ils doivent s'y prendre, afin de tirer le meilleur parti des ressources dont ils disposent, afin de multiplier ces ressources par une culture rationnelle et productive, par la construction de ponts et de voies de communication. Il met tout en œuvre pour élever ces esprits grossiers à des conceptions de moralité et d'humanité, en leur faisant toucher du doigt les bienfaits matériels de l'honnêteté individuelle et du dévouement à la chose publique. En toutes circonstances sa préoccupation n'est pas tant de faire œuvre de philanthrope, en fondant certaines institutions utiles à son pays, que de faire œuvre d'*éducateur* en créant des hommes et des citoyens. Et c'est là ce qui communique à l'activité si complexe d'Oberlin une profonde unité.

Le règlement qu'il rédige pour les écoles, tout comme les principes qu'il prêche à ses paroissiens et qui sont à la base des diverses associations d'adultes qu'il s'efforce de fonder, procèdent tous de la même inspiration. Oberlin veut *faire des hommes* de ces enfants dont il s'occupe sans relâche. Il veut *refaire des hommes* de ses paroissiens plus âgés en recommençant avec eux, dans des conditions difficiles, l'œuvre éducatrice dont ils ont été privés. La pensée maîtresse de son activité pédagogique est le haut prix qu'il attribue à la vie humaine et à tout ce qui de près ou de loin contribue à son développement. On dit parfois de certains hommes religieux qu'ils ont la passion des âmes. Cette expression caractériserait fort mal les allures d'Oberlin. Sa passion à lui est infiniment plus concrète : elle a pour objet la vie humaine dans toutes ses manifestations, les plus humbles comme les plus élevées, les plus éphémères comme les plus durables. Il est absurde de nier ou même d'atténuer la ferveur religieuse d'Oberlin, comme l'ont fait quelques-uns de ses biographes. A certains égards, il côtoie le mysticisme le plus ardent. Il s'occupe avec une prédilection marquée des problèmes relatifs à la vie future; il se demande sans cesse quelles sont les conditions auxquelles sont soumis les trépassés; il croit aux pressentiments, aux visions et même à la possibilité d'une communication avec les morts; il va jusqu'à dessiner un jour une carte géographique du ciel avec cette légende : « Représentation hasardée de la chère patrie des disciples de Jésus-Christ. »

Et d'un autre côté, ce même homme, que l'on serait tenté parfois de considérer comme un exalté, fait preuve de l'esprit le plus pratique, du bon sens le plus terre à terre qu'on puisse imaginer. Sa pensée revient sans cesse du ciel auquel il rêve, aux plus infimes détails de la vie quotidienne. Il attache aux plus minimes questions une importance qui nous étonne; il administre avec une merveilleuse économie les fonds dont il dispose, si bien qu'il n'est jamais à court en face de tous les besoins qui sollicitent sa générosité. Et le contraste des pensées qui l'agitent se retrouve dans sa prédication. Etrange prédicateur! il débute en entretenant ses auditeurs des joies du ciel; puis il redescend subitement des hauteurs où il les a conduits. Il dirige leur attention sur les négligences dont ils se rendent sans cesse coupables, sur le gaspillage de forces, de temps, le mauvais vouloir qui stérilisent leur activité; il leur montre leurs champs en friche, témoins muets mais éloquents du peu d'intelligence avec laquelle ils cultivent la terre : et pourtant la culture est un des devoirs les plus sacrés imposés à l'homme; puis, leur reprochant l'incurie qu'ils apportent à l'entretien de leurs routes, il donne rendez-vous à tous les hommes qui craignent Dieu et qui sont de bonne volonté pour qu'ils se réunissent le lendemain matin, afin de réparer le chemin qu'il désigne; il y sera avec eux.

Au fond, l'extrême importance qu'Oberlin attache à l'existence terrestre et à tout ce qui sert de cadre à la vie humaine ici-bas est une conséquence directe de sa conception religieuse. Il y a pour lui un lien organique entre le présent et l'avenir; il considère l'existence future comme un simple prolongement de l'existence actuelle; tout ici-bas a donc son importance; tout doit concourir au développement intégral de l'homme; il n'est si modeste ressource, si humble talent que nous ne puissions faire valoir au service de nos semblables. De là aussi l'insistance avec laquelle Oberlin réclame l'exercice de deux vertus sans lien apparent et qui pour lui vont ensemble : l'*horreur du mensonge* — l'homme qui se respecte doit toujours dire la vérité, — *et la haine de la prodigalité*, une économie implacable, qui serait de l'avarice si elle n'était dictée par un besoin excessif de libéralité. Ne rien laisser perdre, pour faire le plus de bien possible.

Esquissons maintenant à grands traits le plan pédagogique conçu par Oberlin.

Par les *conductrices de la tendre jeunesse* dont nous avons parlé plus haut, il recueille les plus petits enfants dans des chambres spacieuses, et sous une direction toute maternelle; l'amusement occupe une large place; tandis que les plus petits jouent ensemble, les plus grands apprennent à filer, à tricoter, à coudre; l'usage du patois est sévèrement interdit. L'histoire sainte et l'histoire naturelle sont enseignées au moyen d'images. On donne aux enfants le goût du dessin, on leur enseigne à enluminer des cartes géographiques de petit format : la carte du Ban-de-la-Roche, celles de France, de l'Europe, du Planisphère. Cette occupation plaît si fort aux élèves qu'elle passe dans les familles et devient l'amusement des jours de dimanche. Puis, au printemps

et en été, les conductrices emmènent les enfants à la promenade; elles leur font trouver, le long des haies ou dans les bois, les plantes qu'elles leur ont décrites.

Pour faire prendre plaisir aux enfants à s'exercer à de petits travaux rustiques, les conductrices leur inspirent le goût des fleurs. En leur enseignant à les dessiner, elles provoquent le désir d'en cultiver eux-mêmes dans leurs jardins où leurs parents leur accordent volontiers quelque petit parterre pour y exercer leur activité. Les conductrices préparent ainsi les enfants à la discipline et aux enseignements de l'école proprement dite.

Nous empruntons ces détails, comme plusieurs qui vont suivre, à une note de Jean-Luc Legrand, insérée dans le rapport fait à la société royale d'agriculture par François de Neufchâteau. Legrand fut le fidèle collaborateur d'Oberlin pendant les douze dernières années de la vie du patriarche du Ban-de-la-Roche. Ancien directeur de la République Helvétique, ami passionné de l'instruction populaire, Legrand vint fonder au Ban-de-la-Roche l'importante industrie des rubans, attiré surtout dans cette contrée par la sympathie que lui inspiraient les efforts d'Oberlin et par le désir de le seconder. Il avait vécu, pendant sa jeunesse, dans l'intimité des grands pédagogues allemands du XVIII[e] siècle et avait été dans son âge mûr l'ami dévoué de Pestalozzi. Il consacra la dernière partie de son existence à développer et à établir sur des bases scientifiques l'œuvre scolaire d'Oberlin. Il se fit lui-même maître d'école pour former par la pratique et l'exemple les maîtres d'école dont le Ban-de-la-Roche avait besoin. Le nom de Jean-Luc Legrand mérite de rester associé à ceux de Louise Scheppler et d'Oberlin.

Le cycle complet de l'enseignement dont Oberlin nous a laissé le plan embrasse trois périodes :

I. — L'enfant entre dans l'*école des plus jeunes ou commençants*. Le programme de cette école porte : Apprendre aux enfants 1° à déposer les mauvaises habitudes; 2° à acquérir l'habitude de l'obéissance, de la sincérité, de la débonnaireté, du bon ordre, de la bienfaisance, etc.; 3° à connaître les lettres minuscules; 4° à épeler sans livres; 5° à bien prononcer les syllabes et les mots difficiles; 6° la dénomination française juste des choses qu'on leur montre; 7° les premières notions de la morale et de la religion.

Ceci est la tâche de la première classe de l'école des plus jeunes. Cette école comprend trois classes; au sortir de la troisième, l'élève doit savoir lire couramment, écrire lisiblement, additionner, soustraire, multiplier, diviser, et cela sur le tableau noir.

II. — L'élève passe de l'école des plus jeunes à l'*école moyenne*. Dans le programme de la première classe de cette deuxième école, nous trouvons, en outre des matières précédentes dont on entretient et développe la connaissance, les préliminaires de la géographie, l'explication des cartes géographiques sans texte; les fractions jusqu'à la règle de trois; l'enseignement des lettres allemandes. En quittant l'école moyenne, on doit savoir lire l'allemand sans l'épeler et connaître les premiers éléments du chant d'après les notes.

III. — Vient enfin l'*école des adultes*. L'école des adultes était une sorte de division supérieure comprenant les jeunes gens et les jeunes filles de treize à quinze ans. L'enseignement s'y donnait de grand matin, en été de 5 à 8 heures, et n'entravait en rien le travail de la journée. Cette école, comme les deux autres, comprenait trois classes. L'enseignement y était poussé fort loin. Nous y relevons les matières suivantes : histoire naturelle, surtout la botanique; exercices de comptabilité : histoire universelle; traductions du français en allemand; principes de l'agriculture, de la greffe et les règles de santé; la religion avec ses preuves; une idée générale et succincte des sciences et des arts; « connaître les facultés de l'âme, saisir les idées des saisons et du temps, des productions de la terre, des animaux, des hommes, de leur nourriture, habillements, logements, des ouvriers, de leur salaire, de la propriété, donation, échange, héritage, de l'argent, de l'achat, des emprunts, des dettes, des intérêts, des familles, villages, bourgs, villes, des procès et contestations, des magistrats, des états et du bien public, des pays et peuples voisins et éloignés, du cours de la nature, de la puissance, bonté et sagesse de Dieu, de l'immortalité de l'âme, des vertus et des vices, du chemin du bonheur par l'imitation de Dieu en suivant les mouvements de notre conscience et d'après l'exemple de Jésus-Christ. »

Voilà le programme d'éducation et d'instruction conçu et appliqué par Oberlin, il y a plus d'un siècle, dans un des cantons les plus reculés de notre pays; toutes les connaissances théoriques et usuelles que réclame le plein développement de l'homme de la campagne y sont indiquées : éléments de l'hygiène, de l'économie politique, de l'agriculture, de la comptabilité, etc.

Rien de plus concret que ce plan : il est combiné dans l'intérêt d'enfants appelés à vivre dans un certain milieu, en lutte avec des difficultés déterminées que le pédagogue ne perd jamais de vue. Il s'agit d'armer ces enfants de toutes les connaissances qui leur seront utiles dans l'existence qui leur est faite, mais surtout de leur inspirer l'amour de l'étude, de les mettre à même de réfléchir et de devenir leur propre instituteur. Ces montagnards, contraints à dompter les rigueurs de la nature, à tourner et à retourner sans cesse la terre pour lui arracher leur subsistance, iront à leurs rudes labeurs comme des hommes qui s'y intéressent, qui pensent, qui observent, qui rêvent d'incessants progrès et possèdent suffisamment de connaissances pour les réaliser.

Et c'est ainsi qu'Oberlin, avec je ne sais quelle intuition prophétique, travaillait par avance à la solution d'un des plus graves problèmes qui s'imposent à l'attention de la démocratie : comment instruire le paysan sans lui donner le dédain des occupations agricoles, bien plus, en lui communiquant, par la nature même de l'instruction qu'on lui confère, un attachement croissant pour la terre, l'amour intelligent de l'agriculture?

Oberlin avait fait de la culture une sorte de rite sacré : dans les règlements qu'il combine pour hâter la civilisation du Ban-de-la-Roche, il revient sans cesse sur le devoir qui incombe à ses paroissiens d'aider la terre à porter tous ses fruits. Il exige que les jeunes gens qui vont faire leur première communion lui apportent un certificat de leurs parents attestant qu'ils ont planté deux jeunes arbres fruitiers dans un endroit désigné; le jour où ils peuvent apporter les premiers fruits au pasteur est un jour de fête. Il enseigne à ses paroissiens, avec l'art de greffer les arbres, tout ce qui concerne l'amélioration des bestiaux, l'augmentation du fumier, la création de prés artificiels. Voici, au sujet de l'irrigation et des contestations auxquelles elle donnait lieu, une exhortation d'Oberlin qui exprime bien l'amour religieux de la culture qu'il s'efforçait d'inculquer à ses ouailles :

« Je prie les personnes qui ne contribuent pas de toutes leurs forces, de tout leur pouvoir et crédit à faire les arrangement nécessaires pour l'arrosement équitable et fraternel des prés — je les prie de considérer :

» 1° Que l'amour de Dieu et du prochain est le premier et principal de tous les commandements;

» 2° Que Dieu veut de la règle en tout, du bon ordre, bonne intelligence, équité, amour fraternel;

» 3° Que c'est pour établir le règne de ces vertus sur la terre, et nous délivrer du pouvoir de Satan, qui veut et qui soutient le désordre, la haine, l'oisiveté, la ruse, la querelle, les injustices, — c'est pour nous racheter de son pouvoir que N. S. J. C. a souffert si cruellement;

» 4° Que nous devons l'aider dans ses desseins de toutes nos forces;

» 5° Que lorsque nous ne le faisons pas dans l'occasion, — lorsqu'on reste froid et indifférent maintenant et toutes les fois qu'il s'agit de se prêter à un arrangement fraternel et équitable, d'abolir une coutume de l'enfer et d'établir une règle céleste — c'est — chers amis! — c'est se mettre (pour l'amour d'un peu de profit momentané, passager et terrestre) plutôt du côté de Satan que du côté de J.-C. Ne l'a-t-il pas déclaré lui-même, le Seigneur, qu'il regarde comme contre lui tous ceux qui ne sont pas pour lui, et comme détruisant son règne ceux qui ne bâtissent pas avec lui?

» Ainsi, chers amis! point de froideur, point d'indifférence, de lenteur, ni de lâcheté dans son service. Il est mort pour nous, vivons au moins pour lui. »

Oberlin croit en toutes circonstances à la puissance de l'association qui multiplie la contagion des bons exemples : il organise une *Société d'agriculture*. Cette société doit se réunir chaque dimanche dans l'un des villages du Ban-de-la-Roche. Le président lit huit ou dix pages d'un bon ouvrage d'économie rurale; chacun prend des notes pour pouvoir pendant la semaine faire des essais. Ceux qui auront fait des essais communiqueront leurs expériences à la société. Les membres les plus habiles recevront publiquement des prix en livres.

Ce dernier détail est à observer. Oberlin agit ici à l'égard des hommes faits comme à l'égard des élèves de ses écoles : il stimule leur émulation par des récompenses publiques. Les notes, les distinctions honorifiques, les récompenses et les prix jouent un très grand rôle dans son système.

Cette notice serait incomplète si nous n'ajoutions pas quelques mots sur le rôle patriotique joué par Oberlin aux heures les plus difficiles. Ce fut un citoyen au sens le plus élevé du mot que le pasteur du Ban-de-la-Roche. Tandis que les représentants officiels de la religion s'élevaient avec colère contre le flot montant des revendications populaires, ne voulant voir dans le grand mouvement révolutionnaire que les exagérations ou les violences auxquelles il donnait lieu, Oberlin se ralliait sans restriction aucune à l'œuvre émancipatrice; il dégageait merveilleusement l'idée révolutionnaire de tous les détails accessoires qui pouvaient la compromettre, et saluait avec enthousiasme dans les événements qui ébranlaient le monde l'avénement du christianisme social. Qu'on lise, par exemple, le discours qu'il prononça à la fête de la Constitution et cérémonie des écharpes à Fouday, le 13 novembre 1791 : « ... En France, dit-il, comme dans le reste de l'Europe, surtout là où les principes aristocratiques et antichrétiens de la cour de Rome avaient prévalu, deux classes d'hommes privilégiés s'étaient approprié toutes les richesses, tous les honneurs, tous les pouvoirs, et sans être eux-mêmes heureux (car on ne saurait l'être sans vertu), ils se sont rendus malheureux et ont opprimé les autres classes.

» Les rois de France eux-mêmes étaient opprimés sous leur pouvoir, et malgré l'expression singulière que portaient leurs ordonnances: *car tel est notre plaisir*, ils n'osaient ordonner, ni vouloir même que ce qu'il plut à ces deux classes de vouloir.

» Leur pouvoir était formidable et invincible, et cependant les voilà vaincus; à l'étonnement de toutes les nations, leur pouvoir est rompu et rentré dans le néant.

» C'est par la Constitution française, faite les années 1789, 1790 et 1791, que ce miracle s'est opéré. O Dieu! qui n'y reconnaîtrait et n'y adorerait ta main merveilleuse et toute-puissante. »

Qu'on lise ensuite le discours qu'il prononça à l'occasion du départ des volontaires, le 5 août 1792; quoi de plus patriotique et en même temps de plus humain : « Si vous deviez entrer en pays ennemi, souvenez-vous que nous ne sommes pas ennemis des peuples; nous l'avons juré. Les princes français, les transfuges, les émigrés, le roi de Prusse, l'empereur, sont nos ennemis; mais leurs sujets ne le sont pas. Ces derniers sont à plaindre comme nous, de ce que la tyrannie de leurs princes les a enveloppés des malheurs de la guerre. Soyez donc compatissants envers eux, équitables et secourables envers tout le monde.

» Enfin que Dieu vous soit tout et plus que tout. Obtenez à force de prières que vous puissiez l'aimer de tout votre cœur, de toute votre âme et de toutes vos pensées, et Dieu sera avec vous dans l'étranger et vous ramènera dans les bras de vos familles avec honneur et prospérité; et si quelqu'un devait trouver son tombeau loin d'ici, il trouvera que les pays où Dieu et notre devoir nous mènent sont toujours le plus près du ciel. »

Qu'on lise enfin son admirable allocution à l'occasion de la Fête de la Jeunesse (21 germinal an IV). Ce discours fut prononcé dans un moment difficile entre tous. Les temples avaient été fermés. Oberlin n'avait plus le droit de parler en qualité de pasteur. N'importe! ce qu'il a à dire, il le dira comme orateur du club révolutionnaire de Waldersbach, car, après tout, il unit dans un même amour la pure doctrine du Christ et les vrais principes de la Révolution; et il parle en ces termes:

« Le voici donc, ce beau jour, beau par sa destination; jour consacré à la jeunesse, c'est-à-dire à ce qu'il y a de plus précieux aux yeux de Dieu et des vrais hommes, quand elle est véritablement ce qu'elle doit être : une jeunesse brave, courageuse, diligente, robuste et entretenant ses forces par l'amour du travail; puis modeste, humble, docile, pleine de respect pour l'âge, pour la sagesse et pour la loi.

» Nous célébrons donc aujourd'hui la fête de la jeunesse. Tout homme sensé comprend qu'une pareille fête ne sera célébrée dignement et convenablement que quand la pluralité des membres de la République française seront animés de sentiments vraiment républicains; c'est-à-dire :

» 1° Quand ils comprendront que le bonheur public fait le bonheur des particuliers; que chaque particulier ne doit vivre que pour le public; que Dieu ne peut nous approuver ni nous aimer qu'autant que nous pensons et agissons en conséquence.

» 2° Alors donc on est républicain, quand on ne vit, ne subsiste, n'entreprend, ne se choisit une profession ou genre de vie, ne se marie, n'engendre ni n'élève des enfants, que pour l'utilité publique.

» 3° Alors on est républicain, quand pour l'amour du public on s'efforce à donner aux enfants l'exemple d'une vie généreuse, utile à d'autres, pleine de bonnes œuvres, c'est-à-dire remplie d'occupations dont le but est la prospérité publique.

» 4° Alors on est républicain, quand on élève ainsi ses enfants et qu'on leur inculque de pareils sentiments, et qu'on les dresse de plus en plus à l'utilité publique, en leur inspirant le goût des sciences et l'amour du prochain.

» 5° Enfin, on est républicain quand on les pré-

serve de cet esprit égoïste, qui, aujourd'hui plus que jamais, semble dominer une nation dont les membres ont fait serment de s'entreregarder et de s'aimer comme des frères, et dont la plus grande partie cependant n'ont soin que d'eux-mêmes et ne font rien pour le public que là où ils sont forcés. Oh, loin de nous cet esprit infernal anti-républicain, en même temps qu'antichrétien!

» O vous, mes jeunes concitoyens, qui, depuis aujourd'hui, êtes comptés parmi les citoyens actifs! oh, puissiez-vous vous rendre dignes de cet honorable titre, en vous efforçant de consacrer à la chose publique et au bonheur général vos forces, votre esprit, votre loisir et vos talents, et d'acquérir dans ce but des lumières et du savoir, de l'adresse et de la science, et un cœur généreux, céleste et divin.

» C'est alors que vous serez chers et précieux à tout homme de bien et à Dieu, qui vous protégera, vous chérira, et fera prospérer vos entreprises et récompensera un jour votre fidélité, en vous comblant éternellement de gloire et d'honneur, de puissance, de richesses et de délices, en vous disant à la face de l'univers : « Viens, mon fils, tu m'as été fidèle dans le peu; viens, mon fils, je t'établirai sur beaucoup; viens entrer dans la joie de ton Dieu. O Dieu! fais prospérer la République et bénis tous les vrais républicains. Amen! »

Voilà les mâles enseignements que recevait la population du Ban-de-la-Roche. Quoi d'étonnant si elle se distingua alors par son patriotisme et son dévouement à la chose publique! Elle avait reçu de son pasteur l'éducation civique et morale qui fait des hommes et des républicains.

Nous croyons ne pas exagérer en affirmant qu'Oberlin mérite d'être étudié par tous les hommes qui ont à cœur le bien de notre démocratie. Il fut par excellence le pasteur éducateur, le pasteur paysan, le pasteur citoyen.

Bibliographie. — Lutteroth, *Notice sur Oberlin*, Paris, 1826. — François de Neufchateau, *Rapport sur l'agriculture et la civilisation au Ban-de-la-Roche*, Paris, 1818. — Krafft, *Aus Oberlin's Leben*, Strasbourg, 1826; — Stoeber, *Vie de J.-F. Oberlin*, Strasbourg, 1831. — Schubert, *Züge aus dem Leben Oberlin's*, 1826, 4° édit., 1832. — Burckhardt, *Oberlin's Lebensgeschichte und Schriften*, Stuttgart, 1843, 4° vol. (renferme in-extenso tous les écrits d'Oberlin que le biographe a pu réunir). — Bodemann, *Oberlin nach seinem Leben und Wirken dargestellt*, Stuttgart, 1855, 3° édit., 1879. — Spach, *Oberlin pasteur du Ban-de-la-Roche*, Strasbourg, 1866; — Hagenbach, article *Oberlin* dans la *Real-Encyclopädie* de Herzog; — F. Lichtenberger, article *Oberlin*, dans l'*Encyclopédie des sciences religieuses*.

[T. Fallot.]

OBLIGATION. — Le principe de l'*obligation* en matière scolaire n'était pas inconnu à l'ancien régime. Aux Etats d'Orléans, en 1560, la noblesse avait demandé que les pères et mères fussent tenus, sous peine d'amende, d'envoyer leurs enfants à l'école, et y fussent contraints par les seigneurs et les juges ordinaires. Sous Louis XIV, la fréquentation obligatoire de l'école fut employée comme un moyen de contraindre les enfants des « religionnaires » à recevoir un enseignement catholique (édits d'octobre 1685 et de janvier 1686).

La Révolution ne songea pas d'abord à décréter l'obligation scolaire. Sa préoccupation était avant tout de mettre l'école à la disposition de chacun; l'idée de recourir à des moyens coercitifs pour forcer les pères à user en faveur de leurs enfants du bienfait qu'elle entendait conférer à la jeune génération ne lui vint que plus tard. Les théoriciens de la Constituante et de la Législative paraissent persuadés que les familles sont toutes, sans exception, désireuses de faire instruire leurs enfants; ils prennent des mesures pour que l'accès de l'école ne soit refusé à personne : ils ne songent pas en prendre pour contraindre les élèves à y entrer. Ni le projet de Talleyrand, ni celui de Condorcet ne contiennent de disposition rendant l'instruction obligatoire. Rien de semblable non plus dans le premier projet du Comité d'instruction publique de la Convention (décembre 1792), ni dans le décret présenté par le Comité de salut public sur l'établissement des écoles primaires (30 mai 1793), ni dans le projet déposé par Lakanal le 26 juin 1793. Même dans le fameux plan de Lepelletier sur l'éducation commune, l'envoi des enfants aux maisons d'institution publique n'est pas obligatoire, il doit rester facultatif pour les parents. Le principe de l'obligation se rencontre pour la première fois dans le décret du 29 vendémiaire an II, rendu sur le rapport de Romme; on y lit, à l'article 4 : « Tout individu, depuis l'âge de six ans, est inscrit dans les écoles nationales. » Mais ce n'est encore là qu'une sorte de déclaration théorique, dépourvue de sanction; dans le reste du décret, en effet, non plus que dans les décrets des 30 vendémiaire, 5, 7 et 9 brumaire, qui complètent celui-là, il n'est nulle part question de mesures à prendre contre les parents qui refuseraient de laisser inscrire leurs enfants.

L'acte législatif par lequel la Convention établit d'une façon catégorique l'obligation de fréquenter l'école primaire est le décret du 29 frimaire an II.

Ce décret avait été préparé par la commission de six membres que le Comité de salut public avait chargée de réviser les décrets votés en brumaire sur l'organisation des premières écoles, commission dont le rapporteur fut Bouquier. Or, il est intéressant de remarquer que le projet de la commission ne contenait pas le principe de l'obligation : ce principe y fut introduit au cours de la discussion. L'article relatif à la fréquentation des écoles (art. 6 du titre III), tel que la commission l'avait rédigé, disait : « Les pères, mères, tuteurs ou curateurs pourront, à leur choix, envoyer leurs enfants ou pupilles aux écoles du premier degré d'instruction. » Ce fut Charlier qui demanda que les mots *pourront envoyer* fussent remplacés par ceux-ci : *sont tenus d'envoyer*. L'amendement de Charlier, combattu par Thibaudeau, fut vigoureusement appuyé par Danton. « Il est temps, dit celui-ci, de rétablir ce grand principe qu'on semble méconnaître : que les enfants appartiennent à la république avant d'appartenir à leurs parents. Nous avons assez fait pour les affections, devons-nous dire aux parents, nous ne vous les arrachons pas, vos enfants, mais vous ne pouvez les soustraire à l'influence nationale. »

L'amendement de Charlier ayant été adopté, les dispositions dont le texte suit furent introduites dans le décret du 29 frimaire :

« Art. 6. — Les pères, mères, tuteurs ou curateurs seront tenus d'envoyer leurs enfants ou pupilles aux écoles du premier degré d'instruction, en observant ce qui suit :

» Art. 7. — Ils déclareront à leur municipalité ou section :

» 1° Les noms et prénoms des enfants et pupilles qu'ils sont tenus d'envoyer aux dites écoles;

» 2° Les noms et prénoms des instituteurs ou institutrices dont ils font choix.

» Art. 8. — Les enfants ne seront point admis dans les écoles avant l'âge de six ans accomplis : ils y seront envoyés avant celui de huit. Les pères, mères, tuteurs ou curateurs ne pourront les retirer desdites écoles que lorsqu'ils les auront fréquentées au moins pendant trois années consécutives.

» Art. 9. — Les pères, mères, tuteurs ou curateurs qui ne se conformeraient pas aux disposi-

tions des articles 6, 7 et 8 seront dénoncés au tribunal de police correctionnelle; et si les motifs qui les auraient empêchés de se conformer à la loi ne sont pas reconnus valables, ils seront condamnés, pour la première fois, à une amende égale au quart de leurs contributions. En cas de récidive, l'amende sera double, et les infracteurs seront regardés comme ennemis de l'égalité, et privés pendant dix ans de l'exercice des droits de citoyen. Dans ce dernier cas le jugement sera affiché. »

Le décret du 29 frimaire consacrait en même temps la gratuité de l'instruction primaire, et la liberté de l'enseignement, entendue en ce sens que le droit d'ouvrir une école était reconnu à tout citoyen et à toute citoyenne, sans autre condition qu'une déclaration préalable et la production d'un certificat de civisme, et que les parents avaient la faculté de choisir l'école de leurs préférences.

On s'est demandé souvent si ce décret avait été exécuté. Des recherches récentes ont mis ce point hors de doute : les écoles prévues par la législation de frimaire ont été réellement ouvertes; les instituteurs et les institutrices qui y ont enseigné ont touché leurs appointements, et des listes nominatives des élèves inscrits ont été dressées mensuellement pour chaque commune et pour chaque école. On peut consulter entre autres à ce sujet les articles *Marne* (*Haute-*), p. 1848, et *Meurthe-et-Moselle*, p. 1904. Toutefois, il ne paraît pas que les mesures de rigueur prévues à l'article 9 du décret aient été appliquées aux parents qui n'envoyèrent pas leurs enfants à l'école: dans une partie des communes, en effet, il n'avait pas été possible d'obtenir un instituteur; ailleurs, les travaux de la campagne empêchaient les enfants de fréquenter régulièrement la classe; les documents officiels constatent cette situation, indiquent les efforts tentés pour l'améliorer, mais ne parlent pas de poursuites judiciaires exercées contre les familles.

Après la chute du parti montagnard, le décret du 29 frimaire an II fut remplacé par celui du 27 brumaire an III, présenté par Lakanal. La fréquentation obligatoire de l'école disparaît de la loi, mais elle est remplacée par une autre mesure, celle d'un examen imposé aux enfants que leurs parents n'auront pas envoyés aux écoles publiques; « et s'il est reconnu, ajoute le décret, qu'ils n'ont pas les connaissances nécessaires à des citoyens français, ils seront écartés, jusqu'à ce qu'ils les aient acquises, de toutes les fonctions publiques. » (Art. 14 du chapitre IV.)

La Constitution de l'an III, votée dix mois plus tard, contient une prescription analogue. On y lit, à l'art. 16 : « Les jeunes gens ne peuvent être inscrits sur le registre civique s'ils ne prouvent qu'ils savent lire et écrire, et exercer une profession mécanique. Les opérations manuelles de l'agriculture appartiennent aux professions mécaniques. » Il est vrai que le législateur ajoutait, en tenant compte des difficultés qu'offraient les circonstances du moment : « Cet article n'aura d'exécution qu'à compter de l'an XII de la République. »

La loi sur l'instruction publique du 3 brumaire an IV, que la Convention légua au Directoire, et qui resta en vigueur jusqu'à la troisième année du Consulat, est, comme on sait, une loi de réaction; elle supprima le traitement des instituteurs, elle supprima la gratuité, elle supprima jusqu'à l'obligation pour la commune d'entretenir une école. La situation des écoles primaires de la campagne, sous le régime de cette loi, devint des plus fâcheuses. Cependant quelques efforts furent tentés pour assurer une fréquentation plus régulière. Un arrêté du Directoire du 27 brumaire an VI, « pour faire prospérer l'instruction publique », porte que « les citoyens mariés qui solliciteront une place de quelque nature qu'elle soit, militaire ou autre, seront tenus, s'ils ont des enfants en âge de fréquenter les écoles nationales, de joindre à leur pétition l'acte de naissance de ces enfants, et des certificats desdites écoles », indiquant si les enfants les fréquentent régulièrement. Ce même arrêté ordonne aux administrations centrales de département d'adresser tous les trois mois, au ministre de l'intérieur, « l'état nominatif des élèves qui fréquentent les écoles publiques, avec les noms et domicile de chacun d'eux. » Un an plus tard, en brumaire an VII, la commission d'instruction publique du Conseil des Cinq-Cents présente à ce conseil un projet de loi où se trouve une disposition disant que « la rétribution scolaire sera payée par les parents de tous les enfants mâles non indigents, depuis l'âge de sept ans jusqu'à dix, soit que lesdits enfants fréquentent ou ne fréquentent pas l'école »; mais le projet de la commission ne fut pas voté.

Sous le Consulat, l'Empire et la Restauration, il n'est plus question d'enseignement obligatoire. Cependant on trouve dans l'ordonnance du 29 février 1816 un article inspiré évidemment par le désir d'exercer une pression morale, à défaut de contrainte légale, sur les parents qui négligent d'instruire leurs enfants. « Le maire, dit cet article (art. 17), fera dresser dans chaque commune et arrêtera le tableau des enfants qui, ne recevant point ou n'ayant point reçu à domicile l'instruction primaire, devront être appelés aux écoles publiques d'après la demande de leurs parents. » Les mots *d'après la demande de leurs parents* semblent avoir été ajoutés après coup à la rédaction primitive par la main d'un homme d'Etat préoccupé de réserver les droits de la famille, et qui ne s'est pas aperçu de la contradiction entre ce membre de phrase et le sens général de l'article.

Il était naturel qu'à l'occasion de l'élaboration de la grande loi du 28 juin 1833, la question fût de nouveau posée. Le rédacteur de la loi, M. Guizot, n'était pas favorable à l'obligation. Il se contenta de reproduire dans son projet l'article ambigu de l'ordonnance de 1816 que nous venons de citer : « Le comité communal, lisait-on à l'article 21 du projet de loi ministériel, dresse et arrête le tableau des enfants qui, ne recevant pas ou n'ayant pas reçu à domicile l'instruction primaire, devront être appelés aux écoles publiques avec l'autorisation ou sur la demande de leurs parents. » La Chambre des députés, acquise aux théories de liberté absolue, ne voulut pas même concéder à l'autorité publique ce modeste droit d'invitation, et elle rédigea le paragraphe en ces termes : « Le comité communal arrête un état des enfants qui ne reçoivent l'instruction primaire ni à domicile, ni dans les écoles privées ou publiques. » Tout autre fut le sentiment de la commission de la Chambre des pairs chargée d'examiner le projet; Victor Cousin, rapporteur de cette commission, se prononça nettement en faveur du droit de l'Etat de rendre l'instruction primaire obligatoire. « Une loi qui ferait de l'instruction primaire une obligation légale, disait-il, ne nous a pas paru plus au-dessus des pouvoirs du législateur que la loi sur la garde nationale, et celle que vous venez de faire sur l'expropriation forcée pour cause d'utilité publique. Si la raison de l'utilité publique suffit au législateur pour toucher à la propriété, pourquoi la raison d'une utilité bien supérieure ne lui suffirait-elle pas pour faire moins, pour exiger que des enfants reçoivent l'instruction indispensable à toute créature humaine, afin qu'elle ne devienne pas nuisible à elle-même ot à l'humanité tout entière? Une certaine instruction dans

les citoyens est-elle au plus haut degré utile ou même nécessaire à la société? Telle est la question. La résoudre affirmativement, c'est armer la société, à moins qu'on ne veuille lui contester le droit de défense personnelle, c'est l'armer, dis-je, du droit de veiller à ce que ce peu d'instruction nécessaire à tous ne manque à personne. Il est contradictoire de proclamer la nécessité de l'instruction universelle et de se refuser au seul moyen qui la puisse procurer. Il n'est pas non plus fort conséquent peut-être d'imposer une école à chaque commune sans imposer aux enfants de cette commune l'obligation de la fréquenter... La vraie liberté ne peut être l'ennemie de la civilisation; tout au contraire, elle en est l'instrument; c'est là même son plus grand prix, comme celui de la liberté dans l'individu est de servir à son perfectionnement. »

On est étonné de voir Victor Cousin conclure, après ces éloquentes paroles, à l'adoption pure et simple du texte voté par la Chambre. « Votre commission, dit-il, n'aurait point reculé devant des mesures sagement combinées que le gouververnement aurait pu lui proposer à cet égard, et elle en aurait pris peut-être l'initiative, sans la crainte de provoquer des difficultés qui eussent pu faire ajourner une loi impatiemment attendue. Si elle n'a pas défendu le droit d'invitation confusément renfermé dans le projet du gouvernement, c'est que ce droit, dépourvu de sanction pénale, n'a guère plus de force que celui de pure statistique qui reste dans l'amendement de la Chambre des députés. Ce droit est bien peu de chose. Plusieurs de nous n'y ont même trouvé que l'inconvénient de pouvoir devenir vexatoire sans pouvoir être utile. Mais la majorité de votre commission a pensé qu'il importait de maintenir dans la loi un germe faible, il est vrai, mais qui, fécondé par le temps, le progrès des mœurs publiques et le vrai amour du peuple, peut devenir un jour le principe d'un titre additionnel qui donnerait à cette loi toute son efficacité. »

L'obligation fut donc laissée de côté; toutefois la monarchie de Juillet en prépara les voies en multipliant les écoles primaires. Chaque commune, soit seule, soit réunie à plusieurs autres, devait entretenir au moins une école élémentaire; les chefs-lieux de département et les villes de plus de 6000 habitants devaient posséder une école primaire supérieure.

La seconde république ne pouvait oublier les grandes traditions de la première. Le ministre Carnot déposa en juin 1848 un projet de loi sur l'instruction primaire, où le principe de l'obligation avait trouvé sa place. Ce projet portait que tout père dont l'enfant ne fréquente aucune école à dix ans accomplis est tenu de le présenter à la commission d'examen scolaire; s'il est constaté que l'enfant ne reçoit aucune instruction, le père est condamné à la réprimande avec affichage, et l'année suivante il peut être pour récidive condamné à une amende de 20 à 500 fr. et à la suspension de ses droits électoraux pendant un an au moins, pendant cinq ans au plus. La commission parlementaire, dont M. Barthélemy Saint-Hilaire fut le rapporteur, atténua les pénalités en diminuant le chiffre de l'amende (10 à 100 fr.) et en prévoyant qu'elle pourrait être remplacée par la privation des secours communaux et des secours du bureau de bienfaisance en tout ou en partie. Dans la discussion de la loi du 15 mars 1850, la question fut reprise par un amendement de M. Fayolle, qui fut repoussé à une forte majorité (485 voix contre 182, séance de l'Assemblée législative du 19 février 1850). Notons en passant que la loi de 1850, si mauvaise à tant d'égards, a du moins obligé toutes les communes, quelle que fût leur population, à entretenir une école, et qu'elle a comblé une lacune de la loi de 1833 en ordonnant qu'il y aurait une école spéciale aux filles dans toutes les communes de plus de 800 habitants.

A partir de 1850, mais plus encore depuis 1860, le mouvement de l'opinion s'est accentué de plus en plus en faveur de l'obligation, dans la presse, dans les livres, dans les Congrès et les Expositions internationales. L'opposition à l'empire, soutenue surtout par les pétitions venues de l'Alsace, s'en fit une arme puissante de combat contre le gouvernement impérial. Dès 1853, M. E. Rendu prévoyait le parti qu'elle allait en tirer et, dans un mémoire présenté à l'empereur, revendiquait « au profit des intérêts conservateurs le principe dont un malentendu a fait une arme de guerre ». Le congrès international de bienfaisance tenu à Francfort en 1857 fut l'occasion d'une polémique, très intéressante encore aujourd'hui, entre M. de Molinari qui, au nom de l'intérêt de l'Etat, était partisan de la contrainte légale, et M. Fr. Passy qui en était l'adversaire au nom de la liberté du père de famille (*De l'enseignement obligatoire*, Paris, Guillaumin, 1859). En 1858, en 1859, en 1860, le Conseil général du Haut-Rhin demandait au Sénat l'établissement de l'obligation; nous ne pouvons énumérer ici toutes les pétitions qui ont été faites dans le même sens par des particuliers, des associations industrielles et des sociétés d'instruction. Toujours le Sénat répondait par l'ordre du jour. Au Corps législatif, à partir de 1857, les républicains ne cessèrent de réclamer l'instruction obligatoire; la discussion du budget et celle de l'adresse ramenaient invariablement la question devant l'assemblée. En 1864, M. Genteur, secrétaire général du ministère de l'instruction publique, répondait à l'opposition au nom du gouvernement: « Ne nous demandez pas l'instruction obligatoire. Elle n'est pas dans nos mœurs. Vous prétendez qu'elle a réussi dans d'autres pays? Je le nie avec des chiffres authentiques... Et en Prusse? On nous a mis au-dessous de la Prusse! (*On rit*)... Laissons de côté tous ces rêves d'imagination. (*Très bien! très bien!*) Vraiment, on ne devrait plus en parler. »

Malgré cette attitude dédaigneuse du monde officiel, l'opinion favorable à l'obligation gagnait du terrain, et en 1865 ce fut le ministre de l'instruction publique en personne qui se déclara le champion de l'école obligatoire. Dans un rapport à l'empereur (6 mars 1865), M. Duruy osa demander que l'instruction primaire fût rendue obligatoire et gratuite, et son rapport, avec l'assentiment personnel de Napoléon III, fut publié au *Moniteur;* mais le lendemain, les influences hostiles reprirent le dessus, et le ministre fut désavoué. M. Duruy réussit du moins à introduire dans la loi du 10 avril 1867 une disposition rendant les écoles spéciales aux filles obligatoires pour toutes les communes de 500 habitants.

Les pétitions en faveur de l'obligation devenaient de plus en plus nombreuses et de plus en plus imposantes : le cercle havrais de la Ligue de l'enseignement recueillait, en 1869, plus de 300 000 signatures, et le comité de propagande en faveur de l'instruction obligatoire et gratuite, qui avait été formé à Strasbourg, en réunissait autant en 1870. Enfin le gouvernement lui-même se décidait à faire un pas dans le sens de la réforme demandée : le maréchal Niel imposait l'école régimentaire aux soldats illettrés, et l'amiral Rigault de Genouilly donnait des ordres semblables pour les marins (25 mai 1870).

Après la guerre de 1870, le mouvement en faveur de l'obligation, à laquelle l'opinion publique associait la gratuité et la laïcité, prit une force nouvelle. L'Assemblée nationale fut saisie successivement de la proposition de M. de Lacretelle en faveur de l'obligation, de la gratuité et de la

laïcité (4 avril 1871), de celle de MM. George, Henri Martin, Ferry, Vacherot, etc., ayant le même objet (29 août 1871), puis d'un projet de loi du ministre de l'instruction publique, M. Jules Simon, qui instituait l'obligation, mais n'acceptait ni la gratuité ni la laïcité (15 décembre 1871). Dans le projet ministériel, l'obligation était présentée sous la forme la plus adoucie : les peines à prononcer contre les parents coupables se réduisaient à la réprimande, à l'affichage des noms, et à de légères amendes. Ce projet n'en fut pas moins l'objet des attaques les plus violentes de la part du clergé. L'archevêque de Rouen, Mgr de Bonnechose, y voyait « un monument d'oppression »; il fallait, d'après lui, écarter cette loi comme « un malheur public, plus cruel que tous nos désastres ». D'autre part, le cercle parisien de la Ligue de l'enseignement, reprenant en 1872 l'œuvre du cercle havrais et du comité de Strasbourg, recueillait 350 000 signatures en faveur de l'instruction laïque, gratuite et obligatoire. La commission de l'assemblée à laquelle le projet de M. Jules Simon fut renvoyé était présidée par l'évêque Dupanloup ; elle repoussa le principe de l'obligation et présenta un contre-projet qui ne fut pas discuté.

Après l'élection de la Chambre des députés, une nouvelle série de propositions vit le jour. L'obligation figurait dans la proposition Barodet (19 mars 1877), dans la proposition Barni, Doré et Leblond (23 mars 1877). Le 20 janvier 1880, un projet de loi spécial, tendant à rendre l'instruction primaire obligatoire, fut présenté à la Chambre par M. Jules Ferry, ministre de l'instruction publique; ce projet, amendé par la commission parlementaire, qui y ajouta la laïcité des programmes, est devenu la loi du 28 mars 1882 (Voir le texte de cette loi p. 1705).

Il reste à exposer les mesures prescrites par l'administration pour l'exécution de la loi du 28 mars en ce qui concerne l'obligation.

Au lendemain même de la promulgation de la loi, une circulaire de M. Jules Ferry (29 mars 1882) invitait les préfets à se préoccuper sans retard des moyens propres à la faire entrer en vigueur dès la prochaine année scolaire. Il prescrivait de mettre à l'ordre du jour de la session de mai des conseils municipaux la désignation, par ces assemblées, des membres appelés à faire partie des commissions scolaires, et, une fois ces commissions instituées, de dresser immédiatement la liste des enfants de six à treize ans soumis à l'obligation scolaire. Il rappelait en même temps l'objet de la caisse des écoles établie dans chaque commune par l'article 17 de la loi et qui devait faciliter une fréquentation régulière par des secours accordés aux enfants indigents, par la fourniture d'aliments chauds en hiver, de vêtements et de chaussures, par le don de livres de classe, papier, etc. Il envoyait un modèle de statuts destiné à servir de guide dans les communes non encore dotées d'une caisse des écoles, en ayant soin d'ajouter que, pour la rédaction de ces statuts, toute latitude était laissée aux conseils municipaux qui sont les meilleurs juges de l'organisation qu'il convient de donner à l'institution, eu égard aux besoins particuliers de la localité.

Les commissions scolaires étaient à peine constituées qu'il devint nécessaire de déterminer avec précision la nature de leurs attributions et les limites de leur compétence. Un certain nombre de personnes hostiles à la loi, principalement dans les départements de l'ouest et du sud-ouest, avaient réussi à entrer dans ces commissions. Des curés, des desservants, à qui la loi (art. 3) avait retiré le droit d'inspection et de surveillance qu'ils tenaient des articles 18 et 44 de la loi du 15 mars 1850, affichaient la prétention de recouvrer ce droit en leur nouvelle qualité de membres de la commission scolaire. La circulaire du 13 juin 1882 rappela que, si les commissions scolaires ont pour objet de surveiller et d'encourager la fréquentation de l'école, elles exercent cette surveillance spéciale en consultant l'extrait du registre d'appel que l'instituteur est tenu d'adresser, à la fin de chaque mois, au maire et à l'inspecteur primaire, extrait où se trouvent mentionnés, avec le nombre des absences constatées, les motifs invoqués et soumis à l'appréciation de la commission. Quant au droit d'inspection et de contrôle sur les écoles, qui comporte l'entrée dans les classes, il n'appartient plus qu'au maire, à l'inspecteur primaire et aux délégués cantonaux ou communaux.

En remettant à la commission scolaire le soin de faire exécuter la loi dans chaque commune, le législateur supposait évidemment que les membres appelés à en faire partie comprendraient tous l'importance de leur rôle et s'en acquitteraient avec zèle. L'expérience a malheureusement démontré combien ces prévisions étaient optimistes. L'apathie des uns, le zèle quelquefois excessif et peu éclairé des autres, le mauvais vouloir de certains ont donné lieu à des difficultés d'autant plus grandes que plusieurs dispositions de la loi manquent de sanction. Pour combler cette lacune, deux députés, MM. G. Compayré et F. Dreyfus, ont présenté, lors de la discussion du projet de loi sur l'organisation de l'enseignement primaire (devenu la loi du 30 octobre 1886; V. au Supplément, *Lois scolaires*), des amendements qui ont assuré un meilleur fonctionnement de la loi du 28 mars.

Ainsi l'article 54 donne au préfet le pouvoir de désigner les membres de la commission scolaire à la nomination du conseil municipal, si (ce qui s'était produit plusieurs fois) cette assemblée refusait d'y procéder.

L'article 57 déclare applicables aux membres des commissions scolaires les inéligibilités et les incompatibilités établies par la loi sur l'organisation municipale. On ne verra plus entrer dans les commissions, pour entraver l'exécution d'une loi qu'ils sont chargés d'appliquer, des curés ou desservants hostiles choisis par des conseils municipaux réactionnaires.

L'article 58 impose aux commissions scolaires l'obligation de se réunir au moins une fois tous les trois mois, et donne au besoin à l'inspecteur primaire le droit de convocation.

Toujours dans le but de vaincre l'inertie des commissions, beaucoup plus à craindre que leur hostilité, le même article dispose que tout membre qui, sans motif reconnu légitime, aura manqué à trois séances successives, sera considéré comme démissionnaire.

Dans le cas où, après deux convocations, la commission scolaire ne serait pas en nombre, elle pourra néanmoins délibérer valablement si le maire, l'inspecteur primaire et le délégué cantonal sont présents.

Une expédition des délibérations de la commission scolaire devra être adressée, dans le délai de trois jours, par son président à l'inspecteur primaire.

L'article 58 déclare en outre expressément que, dans aucun cas, la commission ne peut s'immiscer dans l'appréciation des matières et des méthodes d'enseignement. — On se rappelle l'incident de la commission scolaire de Lavaur (Tarn), qui avait légitimé les absences des enfants par ce motif qu'il était fait usage à l'école d'un manuel d'instruction civique condamné par la congrégation de l'Index. Le Conseil d'Etat, à qui le ministre dut déférer, pour le principe, cette singulière décision, l'annula pour excès de pouvoir. Mais le recours au Conseil d'Etat est une mesure bien

solennelle et peu commode dans la pratique. Or, avec la législation antérieure, il n'y avait que cette voie pour mettre à néant les décisions illégales des commissions scolaires. L'article 59 de la loi du 30 octobre 1886 dispose que l'inspecteur primaire, les parents ou les personnes responsables pourront faire appel des décisions des commissions scolaires. Cet appel devra être formé dans le délai de dix jours, par simple lettre adressée au préfet et aux personnes intéressées. Il sera porté devant le Conseil départemental statuant en dernier ressort.

Enfin la loi déclare (article 60) que les séances des commissions scolaires ne sont pas publiques.

Après avoir résumé ces dispositions nouvelles, dont l'adoption a complété utilement la législation antérieure, revenons aux mesures d'exécution prises par l'administration.

Le 30 juillet 1882, les préfets reçurent les modèles de tous les imprimés à faire préparer pour les diverses constatations prescrites par la loi.

Le 7 septembre suivant, une circulaire indiqua les moyens de simplifier avantageusement les formalités de la déclaration du père de famille quant au mode d'instruction de son enfant.

« Pour l'immense majorité des familles, disait le ministre (M. Duvaux), le choix est déjà fait longtemps avant l'époque de la rentrée, et il est dès à présent connu des autorités compétentes... Si la famille envoie ou continue d'envoyer ses enfants à l'école publique, l'inscription au registre de l'école dispense de toute autre forme de déclaration. — Si elle les confie à une école libre, l'inscription au registre de cette école, dûment communiquée à la commission scolaire municipale, tient également lieu de déclaration. — Quant aux parents qui veulent instruire ou faire instruire leurs enfants à domicile, ils n'ont qu'à faire connaître leur intention, pour éviter que leurs enfants ne soient considérés comme privés de moyens d'instruction.

» Afin d'épargner aux familles qui se trouveraient dans cette troisième catégorie tout embarras ou tout dérangement inutile, le maire..... dressera l'état nominatif des enfants qui ne figurent sur aucun registre d'école, et il adressera à leurs parents un avis (modèle n° 1) dont je vous envoie la teneur... Les parents mis en demeure par cet avis seront tenus de faire savoir comment ils entendent pourvoir à l'instruction de leurs enfants ; afin de leur faciliter la réponse, le maire aura joint à sa lettre un bulletin préparé d'avance et que les familles devront lui retourner (modèle n° 2) si elles veulent s'éviter un déplacement.

» Au reçu de la réponse faite par les familles, de vive voix ou par écrit, si les parents déclarent se charger eux-mêmes de l'instruction de leurs enfants, le maire leur délivrera l'accusé de réception (modèle n° 3).

» S'ils négligeaient de répondre et après une dernière lettre de rappel (modèle n° 4), le maire inscrirait d'office dans une école publique, conformément à l'article 8, les enfants dont l'instruction n'est pas assurée et pour lesquels la commission n'a pas admis de motifs d'empêchement. »

L'article 16 de la loi du 28 mars avait remis au ministre le soin de déterminer, par arrêtés rendus en Conseil supérieur, les formes et les programmes de l'examen à subir annuellement, à partir de la deuxième année d'instruction obligatoire, par les enfants qui reçoivent l'instruction dans la famille. Il est intervenu à cet égard, à la date du 22 décembre 1882, un règlement dont nous reproduisons les trois articles essentiels, ainsi conçus :

« Art. 5 — L'examen consiste en épreuves écrites ; il n'y a lieu à épreuves orales qu'autant que les premières auraient été jugées insuffisantes. En ce cas, les deux séries d'épreuves ont lieu le même jour.

» Art. 6. — Les épreuves écrites consistent, soit en devoirs écrits sous la dictée et sous le contrôle du jury, soit dans les devoirs faits à domicile et communiqués avec une attestation d'authenticité par le père de famille conformément à la formule ci-annexée (V. plus loin).

» Le jury a toujours le droit de faire procéder à de nouvelles épreuves en sa présence.

» Dans le cas où les épreuves écrites se font en présence du jury, elles portent sur les matières ci-après :

» De 8 à 9 ans : Écriture.

» De 9 à 10 ans : Écriture. — Premiers éléments d'arithmétique (addition, soustraction).

» De 10 à 11 ans : Dictée d'orthographe usuelle. — Eléments d'arithmétique : les quatre règles, opérations sur des nombres entiers.

» De 11 à 12 ans : Dictée d'orthographe usuelle. — Notions du système métrique. — La géographie de la France.

» De 12 à 13 ans : Dictée d'orthographe usuelle. — Eléments d'arithmétique et de système métrique. — Les grands faits et les grands hommes de l'histoire de France.

» Art. 7. — Les preuves orales comprennent une épreuve de lecture et de courtes interrogations sur tout ou partie des matières énumérées dans l'article 6.

» L'épreuve de lecture se fera dans les recueils de morceaux choisis en usage dans les écoles publiques ou dans les classes élémentaires des lycées. »

Voici le modèle de la formule dont il est question ci-dessus à l'article 6 :

Modèle de la formule d'attestation d'authenticité des devoirs produits pour justifier de l'instruction donnée à domicile.

Je soussigné (*nom et prénoms*) père (*ou tuteur*) de (*nom et prénoms de l'enfant*), né le   et que je me suis engagé, par une déclaration en date du   , à faire instruire à domicile, conformément aux prescriptions de la loi du 28 mars 1882, atteste que les cahiers ci-joints sont les cahiers de l'enfant, et contiennent des devoirs écrits par lui seul dans le cours de la présente année. En foi de quoi, il a signé avec moi la présente déclaration.

Fait à   le   188 .

(*Signature de l'enfant.*)   (*Signature du père.*)

L'examen dont il s'agit a eu lieu pour la première fois, d'une manière générale, à la rentrée des classes de 1884. En invitant les préfets à y faire procéder, le ministre (M. Fallières), par une circulaire du 12 septembre 1884, a rappelé en ces termes le caractère que le Conseil supérieur avait voulu donner à l'examen :

« Le propre de cet examen, ce qui le distingue, par exemple, du certificat d'études, c'est qu'il consiste à juger non pas du degré de l'instruction, mais du fait même qu'il y a une instruction. La commission n'a pas devant elle des candidats à classer entre eux ou comparativement avec les élèves de telle ou telle école, mais des enfants qui viennent faire constater qu'ils reçoivent le minimum d'instruction requis par la loi. Elle n'a pas à dire si on les instruit mieux ou moins bien qu'ailleurs, plus ou moins vite, dans tel esprit et d'après telles méthodes, mais uniquement si on les instruit. C'est pour bien marquer cette limite imposée aux investigations et aux appréciations du jury d'examen, que le Conseil supérieur a voulu que le père de famille pût se borner à présenter les cahiers de son enfant, avec une attestation d'authenticité signée par lui et par l'enfant ; le jury ne recourra aux épreuves orales que dans le cas où l'examen de ces devoirs écrits lui démontrerait que l'enfant est assez mal dirigé pour ris-

quer de ne pas savoir, à la fin de la période scolaire, lire, écrire, compter et répondre aux questions les plus élémentaires sur l'histoire et la géographie de son pays. »

Le ministre exprimait en même temps le désir de connaître les résultats des examens de cette première session. Ils peuvent se résumer ainsi :

	NOMBRE d'enfants astreints à subir l'examen.	NOMBRE D'ENFANTS ayant satisfait aux épreuves écrites.	NOMBRE D'ENFANTS ayant satisfait aux épreuves orales.
Garçons....	1299	854	107
Filles......	1904	1348	212
Total...	3203	2202	319

	TOTAL des admissions.	NOMBRE des refusés.	NOMBRE d'enfants qui ne se sont pas présentés
Garçons....	961	172	166
Filles......	1560	171	173
Total...	2521	343	339

PAYS ÉTRANGERS.

Les seuls pays d'Europe où le principe de l'obligation n'ait pas encore triomphé sont la Belgique, la Hollande, l'Irlande et la Russie. En Amérique, l'application de l'enseignement obligatoire est loin d'être générale. Nous allons passer en revue les divers États du monde civilisé, en indiquant, là où il en existe, les prescriptions légales relatives à l'obligation.

ALLEMAGNE. — Le principe de la fréquentation obligatoire est presque aussi ancien en Allemagne que la création de l'école. Dès les premières années de la Réforme, Luther adjurait les princes et les magistrats municipaux d'ouvrir partout des écoles pour la jeunesse et d'obliger les parents à y envoyer leurs enfants. Dans tous les États allemands, des lois ou ordonnances émanant des pouvoirs souverains ont consacré à plusieurs reprises cette obligation des parents, ont fixé les limites de l'âge scolaire, et ont édicté des peines contre les pères et les tuteurs négligents. Nous renvoyons, pour l'historique, aux articles spéciaux consacrés à chacun des États allemands ; et nous nous bornons à résumer les dispositions actuellement en vigueur.

ANHALT. — L'obligation scolaire (*Schulpflichtigkeit*) dure de l'âge de six ans à celui de quatorze.

BADE. — La loi sur l'instruction primaire du 8 mars 1868 porte ce qui suit :

« Art. 1er. — Les parents ou tuteurs sont tenus de pourvoir à l'instruction primaire des enfants placés sous leur surveillance, et de leur faire fréquenter à cet effet l'école primaire pendant la durée de l'âge scolaire. La fréquentation de l'école primaire peut être remplacée par celle d'un établissement d'instruction publique d'un degré supérieur, ou d'un autre établissement d'instruction remplissant les conditions légales.

» Les enfants qui reçoivent un enseignement privé sont dispensés par les autorités scolaires de la fréquentation de l'école primaire, s'il est prouvé que cet enseignement est au moins équivalent à celui qui est donné à l'école primaire. Les autorités scolaires ont le droit de soumettre ces enfants à un examen et d'exiger, au besoin, qu'il leur soit donné un complément d'instruction, ou bien, si d'autres moyens ne peuvent être employés, d'ordonner leur envoi à l'école primaire.

» Les parents ou tuteurs qui ne se conformeront pas aux prescriptions ci-dessus seront passibles des pénalités édictées par l'article 71 du code de police du 31 octobre 1863. (Ces pénalités consistent en un emprisonnement pouvant s'élever à trois jours ou en une amende pouvant s'élever à 10 florins).

» Les dispositions ci-dessus peuvent être, en vertu de traités, étendues aux étrangers.

» Art. 2. — L'âge scolaire dure de la sixième à la quatorzième année. Il commence et il finit, pour les enfants qui ont atteint soit leur sixième, soit leur quatorzième année entre le 23 avril d'une année et le 23 avril de l'année suivante, à Pâques de cette seconde année, c'est-à-dire au moment où commence et s'achève l'année scolaire.

» Pour les enfants de constitution débile ou d'un développement tardif, la limite de l'âge d'entrée à l'école peut être reculée. Les filles qui doivent atteindre leur quatorzième année avant le 1er novembre de l'année courante, peuvent, sur la demande de leurs parents ou tuteurs, être retirées de l'école à l'expiration de l'année scolaire. La même dispense peut être accordée aux garçons qui doivent atteindre leur quatorzième année avant le 1er juillet, et qui possèdent d'une manière suffisante les connaissances enseignées à l'école primaire.

» Les garçons qui, à l'expiration de l'âge scolaire, se trouveraient, par défaut d'application, n'avoir pas acquis les connaissances essentielles qu'ils doivent emporter de l'école primaire, pourront être retenus à l'école une année de plus. »

BAVIÈRE. — L'obligation scolaire dure de l'âge de six ans à celui de seize : de six à treize ans, l'enfant doit fréquenter l'école des jours ouvrables (*Werktagsschule*), de treize à seize ans l'école du dimanche (*Sontagsschule*). Sont dispensés de la fréquentation de l'école des jours ouvrables les enfants qui ont été autorisés par l'autorité scolaire locale à recevoir un enseignement privé, et ceux qui fréquentent une école supérieure. Sont dispensés de la fréquentation de l'école du dimanche les enfants qui fréquentent une école supérieure, ceux qui reçoivent un enseignement privé autorisé par l'inspection locale, et ceux qui sont tambours dans un régiment. Lorsqu'un enfant est placé par ses parents ou tuteurs en dehors de l'arrondissement scolaire, une dispense de la fréquentation de l'école de la localité doit être demandée à l'inspecteur de district ; cette dispense est ensuite présentée à l'inspecteur scolaire du nouveau domicile de l'enfant, qui inscrit aussitôt celui-ci sur la liste des élèves de l'école de son ressort.

L'obligation scolaire s'étend aux enfants des étrangers résidant en Bavière, à l'exception du personnel des ambassades.

Les dispositions relatives à la répression des absences ont été indiquées à l'article *Absences* (p. 6).

BRÊME. — En vertu d'une loi de 1844, l'obligation scolaire dure de l'âge de six ans à celui de quatorze. Un fonctionnaire spécial, nommé *Schulvogt*, est chargé de veiller à ce que nul enfant ne puisse être soustrait à l'obligation. Pour les pénalités destinées à réprimer les absences, V. *Absences*, p. 6.

BRUNSWICK. — Tous les enfants sont soumis à l'obligation scolaire à partir de l'âge de cinq ans jusqu'à la confirmation, qui dans la règle n'a pas lieu avant l'accomplissement de la quatorzième année. Sont dispensés de fréquenter l'école communale, dans les campagnes, les enfants des propriétaires ou des fermiers de terres ayant une certaine importance, des fermiers du domaine ducal, des pasteurs, des officiers, des fonctionnaires de première classe, à la condition que les parents donnent ou fassent donner à leurs enfants une instruction supérieure. Sont également dispensés les enfants infirmes, ceux qui fréquentent une école supérieure, et ceux qui re-

çoivent l'enseignement d'un précepteur. — Pour les pénalités destinées à réprimer les absences, V. *Absences*, p. 6.

Hambourg. — Le chapitre IV de la loi scolaire du 11 novembre 1870 est consacré à la *Schulpflichtigkeit*. Nous en reproduisons le texte :

« Art. 54. — Les parents et tuteurs ont l'obligation de ne pas laisser leurs enfants ou pupilles sans l'instruction nécessaire.

» L'obligation scolaire s'étend de l'âge de six ans accomplis à celui de quatorze ans accomplis. Les enfants ne sont pas admis dans les écoles publiques avant l'âge de six ans ; mais ils peuvent continuer à fréquenter ces écoles après l'âge de quatorze ans.

» Art. 55. — Les parents et tuteurs qui ne font pas fréquenter une école à leurs enfants ou pupilles doivent, si l'autorité scolaire le demande, fournir la preuve que ces enfants reçoivent pour le moins l'instruction nécessaire.

» Art. 56. — Les enfants que leur état maladif ou leur débilité physique ou intellectuelle empêcherait de fréquenter une école peuvent être dispensés de l'accomplissement des dispositions relatives à l'obligation scolaire. Une attestation médicale peut être exigée.

» Art. 57. — Les parents ou tuteurs, qui par négligence ou mauvais vouloir empêchent leurs enfants ou pupilles de fréquenter l'école, sont passibles des peines édictées à l'article 8, § 2, et à l'article 10 de la loi sur la compétence de la police et de l'administration en matière pénale ; ces peines sont prononcées par l'autorité scolaire compétente. Dans certains cas, l'autorité peut ordonner que les enfants absents soient amenés à l'école par un agent, qui perçoit à cette occasion une taxe d'exécution de 4 schillings. Dans le cas de récidive obstinée, ou s'il existe des circonstances aggravantes, l'affaire est déférée à l'autorité de police, qui ordonne les mesures nécessaires.

» Art. 58. — Les commissions scolaires doivent placer dans des maisons de correction appropriées, avec le consentement des parents ou tuteurs, les enfants qui négligent habituellement la fréquentation de l'école ou qui s'y conduisent mal. Si le consentement des parents ou tuteurs est refusé, l'affaire est déférée à l'autorité de police, qui ordonne les mesures nécessaires. »

Hesse. — La loi scolaire du 16 juin 1874 porte :

« Art. 19. — Tout enfant est soumis à l'obligation scolaire (*schulpflichtig*) à partir de l'âge de six ans et doit, dans la règle, fréquenter l'école primaire pendant huit années.

» Art. 20. — L'admission des enfants à l'école a lieu une fois par an, à Pâques. Tous les enfants qui ont accompli leur sixième année à cette époque doivent être présentés ; pour les enfants débiles, maladifs ou retardés, l'entrée à l'école peut être reculée avec l'autorisation du comité scolaire local ; par contre, les enfants assez développés au point de vue physique et intellectuel peuvent, sur la demande de leurs parents, être admis à l'école avant l'âge légal, pourvu qu'ils atteignent leur sixième année avant le 30 septembre de l'année de leur entrée en classe.

» Art. 21. — Les enfants qui n'ont pas atteint un degré suffisant de connaissances au bout des huit années scolaires peuvent être tenus, sur l'ordre de la commission scolaire d'arrondissement, à fréquenter l'école une année de plus.

» Art. 22. — Lorsque l'enseignement des travaux à l'aiguille est donné dans une école primaire, les jeunes filles sont tenues de suivre cet enseignement pendant les quatre dernières années de leur séjour à l'école.

» Art. 23. — Lorsqu'il existe dans la commune une école complémentaire (*Fortbildungschule*), les garçons qui ont achevé le cours d'études de l'école primaire sont tenus de fréquenter encore pendant trois ans l'école complémentaire, à moins qu'il ne soit pourvu à leur instruction d'une manière suffisante par un autre moyen. Dans certains cas spéciaux, dont la commission scolaire d'arrondissement sera juge, elle pourra dispenser de la fréquentation de l'école complémentaire. Les jeunes garçons dont l'éducation a été faite dans une école privée ou au moyen de leçons particulières peuvent être tenus de fréquenter l'école complémentaire, si l'enseignement privé a cessé avant que l'enfant ait atteint l'âge de seize ans.

» Art. 24. — Les parents et tuteurs, ainsi que les personnes qui ont à leur service comme domestiques ou apprentis des enfants d'âge scolaire, sont tenus de veiller à ce que les enfants soumis à l'obligation fréquentent régulièrement l'école primaire et l'école complémentaire. En cas d'absence non justifiée, les délinquants sont punis d'une amende de 20 pfennigs par chaque absence ; s'il y a récidive, l'amende est portée à 40 pfennigs. Ces peines sont prononcées par le bourgmestre sur la proposition du comité scolaire local. En cas de non paiement des amendes, l'administration de l'arrondissement transforme la peine pécuniaire en emprisonnement.

» Les enfants qui manquent l'école sans motif suffisant peuvent y être amenés par un agent de police, qui perçoit à cette occasion une taxe d'exécution de 10 pfennigs.

» Art. 25. — Les maîtres d'apprentissage, patrons, etc., doivent accorder à leurs apprentis, domestiques et ouvriers le temps nécessaire pour la fréquentation de l'école complémentaire, sous peine d'une amende de 2 à 20 marks.

» Art. 26. — Les parents et tuteurs sont tenus de fournir à leurs enfants et pupilles les livres, cahiers, plumes, etc., dont ils ont besoin pour l'école. S'ils négligent de le faire, ces objets sont achetés par la commune, et le remboursement du prix d'achat est ensuite réclamé par voie administrative aux parents et tuteurs. Lorsqu'il s'agit d'enfants indigents, les fournitures scolaires demeurent à la charge de la commune ou du fonds des pauvres.

» Art. 27. — Les parents ou tuteurs qui font suivre à leurs enfants ou pupilles les leçons d'une école publique supérieure, ou d'une école privée répondant aux exigences légales, ou qui leur font donner de quelque autre façon un enseignement reconnu suffisant par l'autorité scolaire, sont dispensés de l'obligation d'envoyer leurs enfants ou pupilles à l'école primaire. »

Lippe-Detmold. — L'obligation scolaire s'étend de l'âge de sept ans à la confirmation pour les enfants chrétiens ; sa limite est fixée à quatorze ans révolus pour les autres enfants.

Lubeck. — La loi scolaire de 1866 a établi l'obligation scolaire à partir de la sixième année jusqu'à la quatorzième. Antérieurement à cette loi, l'obligation existait déjà de fait, mais sans sanction légale.

Mecklenburg-Schwerin. — L'obligation scolaire dure huit ans, de la sixième à la quatorzième année ou à la confirmation.

Mecklenburg-Strelitz. — L'ordonnance sur les écoles seigneuriales, du 23 juillet 1821, fixe la durée de l'obligation scolaire de l'âge de six ans à la confirmation. Pour chaque jour d'absence, les parents ont à payer une amende d'un schilling, qui peut être transformée en emprisonnement. Une ordonnance de 1879 dispose que les enfants ne peuvent entrer en service avant l'âge de onze ans, et que de cet âge à la confirmation ils doivent fréquenter l'école huit heures par semaine, sous peine d'amende.

Dans les écoles du domaine, qui sont régies par une autre ordonnance, l'amende est de 50 pfennigs à 3 marks par jour d'absence.

Oldenburg. — L'obligation scolaire s'étend de la sixième à la quatorzième année. Pour chaque demi-jour d'obsence, les parents sont passibles d'une amende de 12 pfennigs 1/2, transformable en emprisonnement. En été, les enfants de parents pauvres peuvent être, au-dessus de l'âge de dix ans, dispensés de l'école deux jours par semaine.

Prusse. — La Prusse n'a pas encore de loi organique de l'instruction publique. La base légale de l'obligation scolaire ou *allgemeine Schulpflicht* est le *General Landschulreglement* promulgué en 1763 par Frédéric II, qui rend la fréquentation de l'école obligatoire pour tous les enfants de cinq à treize et quatorze ans, et établit des peines contre les parents et tuteurs qui ne se conformeront pas à cette prescription. L'ordonnance du 14 mai 1825 a étendu cette obligation aux nouvelles provinces du royaume, où l'ancienne législation prussienne n'était pas en vigueur ; et un jugement du tribunal des conflits, du 19 octobre 1872, a décidé que l'ordonnance de 1825 s'applique aussi aux territoires annexés depuis 1866.

Le soin de poursuivre la répression des absences avait été laissé aux autorités locales, qui avaient arrêté à cet effet un ensemble de mesures variant d'une province et d'une ville à l'autre (V. *Absences*, p. 6). Pour assurer l'uniformité désirable sur ce point, le ministre actuel des cultes, M. de Gossler, a présenté en 1883 à la Chambre des Seigneurs un projet de loi qui n'a pas encore été voté. Aux termes de ce projet, l'autorité locale de police, sur la plainte de l'autorité scolaire locale, devra infliger une amende aux parents qui n'enverraient pas à l'école leurs enfants d'âge scolaire, ou qui les laisseraient manquer la classe sans motif valable. L'amende ne pourra pas dépasser un mark par jour d'absence. En cas d'insolvabilité des parents, l'amende sera remplacée par la prison : pour une amende de un à 15 marks, l'emprisonnement sera d'un jour ; pour une amende moindre d'un mark, il sera de six à vingt-quatre heures; il ne pourra en aucun cas dépasser trois jours.

Reuss-Greiz et Reuss-Schleiz. — L'obligation scolaire dure de l'âge de six ans à celui de quatorze.

Saxe. — Tous les enfants sont tenus de fréquenter l'école primaire pendant huit ans, de l'âge de six ans à celui de quatorze, et l'école complémentaire pendant trois autres années. L'amende prononcée contre les parents qui contreviennent à l'obligation scolaire peut s'élever à 10 thalers ; elle peut être transformée en emprisonnement. Lorsque des enfants sont négligés par leurs parents d'une façon habituelle, l'autorité peut, sur la proposition du comité scolaire, ordonner que ces enfants seront placés, aux frais de leurs parents et éventuellement aux frais de la commune, dans une famille convenablement choisie ou dans une maison de correction. Sont dispensés de l'obligation de fréquenter l'école primaire les enfants dont les parents prouvent qu'ils leur font donner par un autre moyen l'instruction nécessaire. Sont dispensés de la fréquentation de l'école complémentaire les enfants qui ont fréquenté une école moyenne ou supérieure jusqu'à l'âge de quinze ans. Pour les enfants maladifs ou faibles d'esprit, l'âge d'entrée à l'école peut être reculé ; des dispenses temporaires de fréquentation peuvent aussi être accordées. Les enfants abandonnés, faibles d'esprit ou idiots doivent être placés dans des établissements spéciaux publics ou privés, si leur famille n'est pas en état de pourvoir à leur éducation.

Dans des cas particulièrement pressants, et dans la règle seulement après l'âge de quatorze ans accomplis, un enfant peut être dispensé par l'inspecteur de la fréquentation de l'école après l'expiration de la septième année scolaire.

Les enfants qui à l'expiration de la huitième année scolaire n'ont pas atteint un degré suffisant d'instruction peuvent être retenus à l'école une année de plus.

Saxe-Altenburg. — L'obligation scolaire s'étend de la sixième à la quatorzième année.

Saxe-Cobourg-Gotha. — La loi scolaire de Saxe-Gotha, du 26 juin 1870, dispose que la durée de l'obligation scolaire est de huit ans, de la sixième à la quatorzième année. Si, à l'expiration de la huitième année scolaire, un enfant n'a pas acquis le minimum d'instruction fixé par la loi, les parents ou tuteurs sont obligés de continuer à envoyer cet élève à l'école jusqu'à ce qu'il ait acquis les connaissances voulues, à moins que son ignorance ne soit due à une faiblesse d'esprit bien constatée. Les parents ou tuteurs d'un élève libéré de l'école peuvent, avec l'autorisation du comité scolaire, lui faire fréquenter l'école pendant une année de plus. Les absences non justifiées rendent les parents ou tuteurs passibles d'une amende pouvant s'élever à 5 thalers, et qui peut être transformée en emprisonnement. En cas d'opposition continue et opiniâtre à l'autorité scolaire de la part de parents ou tuteurs, les enfants dont ils négligent l'instruction sont placés, à leurs frais, sous une autre surveillance. Les parents ont le droit de remplacer l'enseignement de l'école primaire publique par un enseignement privé. La fréquentation d'une école supérieure exempte des obligations relatives à l'école primaire.

Des dispositions analogues existent dans le duché de Cobourg.

Saxe-Meiningen. — La loi du 23 mars 1875 porte ce qui suit : « Tous les enfants domiciliés dans le duché qui jusqu'au 30 juin d'une année atteignent l'âge de six ans, doivent à partir de Pâques de cette année-là fréquenter l'école primaire jusqu'à Pâques de l'année où ils atteignent l'âge de quatorze ans. Des exemptions totales ou partielles peuvent être accordées aux enfants que des infirmités physiques ou intellectuelles empêcheraient de participer à l'enseignement, à ceux qui fréquentent une école publique du degré supérieur, et à ceux qui fréquentent une école privée autorisée ou qui reçoivent les leçons d'un instituteur dûment qualifié. L'obligation peut être prolongée de six mois ou d'un an au-delà du terme légal, si un enfant n'a pas acquis le degré d'instruction prescrit (art. 24). — Les parents ou tuteurs doivent, sous leur responsabilité, envoyer leurs enfants ou pupilles à l'école à l'âge prescrit par la loi, veiller à ce qu'ils la fréquentent régulièrement, à ce qu'ils possèdent les livres et autres fournitures scolaires nécessaires, et à ce qu'ils se conforment aux prescriptions de l'instituteur relativement aux devoirs à faire à la maison (art. 27). — En cas d'absence non justifiée d'un élève, les parents ou tuteurs sont passibles d'une amende de 20 pfennigs pour chaque classe du matin ou de l'après-midi manquée totalement ou en partie ; si l'absence se renouvelle dans les quatre semaines, l'amende est de 50 pfennigs pour une demi-journée, d'un mark pour une journée d'école. Si l'amende n'est pas payée dans les huit jours, l'administrateur du district (*Landrath*) la transforme en emprisonnement (art. 28). — Dans le cas de contravention habituelle aux prescriptions des art. 27 et 28, les enfants peuvent être, sur une décision de l'administrateur du district, enlevés aux parents ou tuteurs et placés aux frais de ceux-ci ou aux frais de la commune sous une

autre surveillance (art. 29). — Il doit être pourvu dans les limites du possible à l'instruction des enfants qui, à la suite de mesures judiciaires ou de police, ou à raison d'infirmités physiques ou intellectuelles, ne peuvent fréquenter l'école primaire (art. 30). »

SAXE-WEIMAR. — Les dispositions de la loi (loi du 24 juin 1874) sont les mêmes que dans le duché de Saxe-Meiningen, sauf sur deux points : Les enfants qui sont tenus d'entrer à l'école primaire à Pâques sont ceux qui atteindront leur sixième année avant le 30 avril de l'année courante ; les peines prononcées contre les parents négligents sont plus sévères : l'amende peut s'élever à 150 marks.

SCHWARZBURG-RUDOLSTADT. — L'obligation scolaire dure de l'âge de six ans à celui de quatorze (loi de 1873).

SCHWARZBURG-SONDERSHAUSEN. — Obligation scolaire de six à quatorze ans. L'amende infligée aux parents négligents peut s'élever à 10 thalers (loi du 6 mai 1852).

WALDECK. — L'obligation scolaire commence à six ans, et dure jusqu'à treize ans pour les filles, jusqu'à quatorze ans pour les garçons. La fréquentation de l'école complémentaire, à raison de quatre heures au moins par semaine, est obligatoire pendant deux ans à partir de la confirmation.

WURTEMBERG. — La fréquentation de l'école primaire est imposée par la loi de 1836 à tous les enfants qui ne sont pas élèves d'une école d'un degré supérieur ou qui ne reçoivent pas un enseignement privé équivalent ou supérieur à celui de l'école primaire. Cette prescription est applicable aux enfants de parents étrangers, lorsque ceux-ci sont ressortissants d'un Etat avec lequel il existe un traité relatif à la fréquentation des écoles (art. 4). L'obligation scolaire commence pour chaque enfant dans la septième année de son âge et finit dans la quatorzième année (art. 1er de la loi du 6 nov. 1858). Après leur sortie de l'école primaire, les enfants sont tenus de fréquenter l'école du dimanche jusqu'à l'âge de dix-huit ans, à moins qu'ils ne fréquentent une autre école ou ne reçoivent par un autre moyen un enseignement jugé suffisant par l'autorité scolaire (art. 6 de la loi de 1836). Les parents qui ne se conforment pas aux prescriptions légales relatives à la fréquentation des écoles sont passibles d'une amende ou d'un emprisonnement, dans les limites de la compétence pénale de l'autorité municipale. Dans le cas de désobéissance obstinée, les mesures de police nécessaires sont employées pour assurer la fréquentation régulière de l'école (art. 9).

ANGLETERRE, ÉCOSSE, IRLANDE. — ANGLETERRE. — En Angleterre, la question de l'obligation a donné lieu à de longues controverses, et ce n'est qu'après une lutte d'un demi-siècle que le parti libéral a fini par obtenir gain de cause. Lors du vote de l'*Elementary Education Act* de 1870, un premier pas fut fait : les *School Boards* créés par cet *Act* reçurent (art. 74) le droit de faire des règlements pour leurs écoles, et ils purent inscrire dans ces règlements l'obligation pour les parents d'envoyer à l'école publique leurs enfants d'âge scolaire, si ces enfants ne recevaient pas de quelque autre manière une instruction suffisante. La fixation de l'âge scolaire fut laissée à l'appréciation de chaque *School Board*, sous cette réserve qu'il ne pourrait commencer avant cinq ans, ni s'étendre au-delà de treize. Les règlements des *School Boards* durent déterminer les jours et les heures auxquels les enfants soumis à l'obligation seraient tenus de fréquenter l'école, mais avec les restrictions suivantes : tout parent a le droit d'empêcher son enfant de prendre part à des pratiques religieuses ou à un enseignement religieux ; l'enfant ne peut être tenu de se rendre à l'école aux jours consacrés au culte d'après les règles de la religion à laquelle ses parents appartiennent ; enfin, les règlements ne doivent rien contenir de contraire aux dispositions des *Acts* réglant l'éducation des enfants employés dans l'industrie. Les infractions à ces règlements peuvent être punies par des amendes ; mais le montant de chaque amende ne doit pas dépasser cinq shillings, y compris les frais de recouvrement.

C'était là une mesure très incomplète, car il ne fut créé de *School Boards* que dans un certain nombre de bourgs ou de paroisses, et, de plus, une partie seulement des *School Boards* usèrent du droit qui leur était donné de rendre la fréquentation de l'école obligatoire.

L'*Education Act* de 1876 formula une déclaration de principes, qui servit de point de départ à des mesures plus générales : il déclara (art. 4) « qu'il est du devoir des parents de pouvoir à ce que leurs enfants reçoivent une instruction suffisante en lecture, en écriture et en arithmétique ». Les articles 11 et 12 de cet *Act* portent que si des parents négligent de faire donner à un enfant l'instruction prévue ci-dessus, l'autorité locale fera délivrer par une cour de justice un ordre de fréquentation scolaire à l'adresse de l'enfant ; si cet ordre n'est pas obéi, la cour peut condamner le père à une amende de 5 shillings, et faire enfermer l'enfant dans une école de correction (*Industrial school*). En outre, des comités de fréquentation scolaire (*School attendance committees*) sont établis dans les localités où il n'existe pas de *School Boards*, et ces comités reçoivent, comme les *School Boards*, le pouvoir de faire des règlements rendant la fréquentation de l'école obligatoire.

D'autres dispositions, contenues dans le *Coal Mines Regulation Act* de 1872 et dans le *Factory and Workshop Act* de 1878 (codification de nombreux statuts plus anciens sur la même matière), réglèrent l'instruction des enfants employés dans l'industrie : nous les avons reproduites à l'article *Enfants* (*Travail des*), p. 846 et suivantes.

Malgré ces dispositions nouvelles, qui amenèrent sur les bancs de l'école un contingent considérable de réfractaires, il restait encore beaucoup à faire : la confection des règlements scolaires locaux étant simplement facultative, beaucoup de comités, et précisément ceux des paroisses où la population était le plus ignorante et le plus misérable, s'abstinrent d'user du droit qui leur était conféré ; M. Mundella, en arrivant au ministère en 1879, constata, dans un discours public, que, « sur les 24 millions d'habitants qui forment la population de l'Angleterre et du pays de Galles, il n'y avait encore que 17 millions qui vécussent sous le régime de règlements prescrivant aux parents l'obligation d'envoyer leurs enfants à l'école. Sept millions étaient encore exempts de toute obligation à cet égard. »

L'*Education Act* du 26 août 1880, qui a couronné l'œuvre commencée en 1870, a mis un terme à cet état de choses. L'art. 2 de ce statut parlementaire a enjoint à toutes les autorités scolaires locales qui n'avaient pas encore promulgué de règlements relatifs à la fréquentation obligatoire de l'école, de le faire sur-le-champ, ajoutant que si au 31 décembre suivant elles n'avaient pas obéi, le département d'éducation ferait lui-même en leur lieu et place les règlements nécessaires. En conséquence, le 1er janvier 1881, toutes les paroisses dont les comités avaient négligé de se conformer aux prescriptions de l'*Act* de 1880 furent dotées d'office d'un règlement par le département d'éducation. Ainsi s'est trouvé appliqué en Angleterre, un an avant de l'être en France, et avec une rigueur plus grande que chez nous, le principe de l'obligation.

Ecosse. — L'instruction primaire a été rendue obligatoire en Ecosse par l'*Education (Scotland) Act* de 1872, complété par un *Act* de 1878. Nous avons indiqué les dispositions relatives à l'obligation à l'article *Ecosse*, p. 797.

Irlande. — Le principe de l'obligation n'existe pas en Irlande. Le Parlement a été plusieurs fois invité à l'étendre à ce pays; mais en présence des difficultés spéciales qu'offrent les conditions politiques et religieuses de « l'île-sœur », il n'a cru jusqu'ici pouvoir le faire.

Australie. — Victoria. — L'Etat de Victoria est le premier des Etats du continent australien qui ait adopté le principe de l'obligation, en 1872. La loi actuellement en vigueur, celle du 24 octobre 1876, dispose ce qui suit à cet égard :

La présence aux écoles pendant au moins trente jours par trimestre est obligatoire pour les enfants de six à quinze ans. Les seules excuses admises sont les suivantes :

1° Lorsque l'enfant reçoit une instruction convenable en quelque autre manière;

2° En cas de maladie ou d'infirmité permanente ou temporaire;

3° Quand il n'existe pas d'école dans un rayon de deux milles, mesurés en suivant la route la plus proche de l'habitation de l'enfant. Si l'enfant a plus de neuf ans, la distance devra être de deux milles et demi; s'il a plus de douze ans, de trois milles et demi;

4° Lorsque l'enfant a prouvé, par un examen, qu'il a acquis le degré d'instruction exigé.

Les parents qui contreviennent à ces prescriptions sont passibles, en vertu d'une sentence du juge de paix, d'une amende de 5 shillings pour le premier délit et d'une livre sterling pour chaque récidive, ou, à défaut, d'un emprisonnement d'une durée maximum de sept jours. En 1880, sur une population de 860 000 habitants, les amendes imposées se sont élevées à plus de 19 000 francs.

Nouvelle-Galles du Sud. — L'obligation a été introduite en 1880. Les enfants de six à quatorze ans doivent être présents aux écoles soixante-dix jours par semestre, sauf des exceptions identiques à celles que nous avons indiquées ci-dessus. Les sanctions pénales sont les mêmes que dans l'Etat de Victoria.

Queensland. — Les enfants de six à douze ans sont invités à fréquenter les écoles et peuvent y être astreints. L'obligation, si elle est prononcée, comporte soixante jours de présence à l'école par semestre. La sanction pénale est une amende d'une livre sterling ou sept jours de prison pour la première contravention, une amende de 5 livres sterling ou trente jours de prison pour les suivantes. (Loi de 1875.)

Australie méridionale. — La fréquentation de l'école est obligatoire pendant trente-cinq jours au moins par trimestre pour les enfants de sept à treize ans. Les sanctions pénales sont l'amende et la prison. (Loi du 12 octobre 1875.)

Australie occidentale. — Les comités scolaires locaux ont, en vertu de la loi de 1871, le droit de décréter l'obligation dans leur ressort; c'est le régime qui a existé en Angleterre de 1870 à 1880.

Tasmanie. — L'instruction est obligatoire pour les enfants de sept à quatorze ans. Toutefois à partir de douze ans les enfants sont exemptés s'ils sont employés par leurs parents ou s'ils ont un état. Le maximum de l'amende contre les parents récalcitrants est de 2 livres sterling. (Loi de 1868.)

Nouvelle-Zélande. — L'instruction est obligatoire de sept à treize ans; elle comporte la présence à l'école pendant la moitié au moins des jours de classe de chaque semestre. Les amendes sont de 2 livres sterling, et une nouvelle amende peut être prononcée chaque semaine. (Loi de 1878.) Toutefois les comités locaux ne font encore exécuter la loi que dans les villes.

Autriche-Hongrie. — Autriche. — La loi scolaire d'empire du 14 mai 1869 a rendu la fréquentation de l'école obligatoire à partir de l'âge de sept ans, et a fixé à une période de huit années la durée de l'âge scolaire. Une loi nouvelle, œuvre du parti clérical, la *Schulgesetznovelle* du 2 mai 1883, a réduit cette durée de deux ans par une disposition qui permet de dispenser les élèves de la fréquentation à la fin de la sixième année d'école.

La loi d'empire a laissé aux législatures provinciales le soin de déterminer les mesures nécessaires pour assurer la fréquentation. Toutes les provinces, sauf le Tyrol, ont promulgué des lois à cet effet. La loi du duché de Haute-Autriche, du 23 janvier 1870, qui peut être donnée comme le type de ces lois provinciales, dispose que les parents négligents sont punis d'une amende ou d'un emprisonnement qui peuvent, en cas de récidive, s'élever à 20 florins ou à quatre jours de prison.

Hongrie. — Aux termes de la loi de 1868, la fréquentation de l'école primaire est obligatoire de l'âge de six ans à celui de douze, celle de l'école complémentaire de l'âge de douze ans à celui de quinze. Après un premier avertissement aux parents, la première absence est punie d'une amende d'un demi-florin; les trois suivantes, d'amendes de 1, 2 et 4 florins. En cas de contravention ultérieure, l'autorité scolaire locale peut provoquer, de la part du conseil communal, une décision qui place l'enfant sous l'autorité d'un tuteur spécial.

Belgique. — L'obligation scolaire n'existe pas en Belgique. Le parti catholique n'en veut pas; et le parti libéral a hésité longtemps à se prononcer en faveur de cette mesure, à cause des conditions spéciales où la Belgique est placée. Cependant, en juillet 1883, M. Van Humbeeck, ministre de l'instruction publique, présenta à la Chambre des représentants un projet de loi rendant l'instruction primaire obligatoire. L'exposé des motifs de ce projet résumait comme suit l'historique de la question en Belgique :

« Il y a nombre d'années que la question est pendante en Belgique devant le parlement et l'opinion publique. Elle y fit son apparition avec la loi de 1842, dans une pétition adressée à cette époque à la Chambre par le conseil communal de Liège. Une autre pétition, émanée d'un groupe d'habitants de Saint-Josse-ten-Noode, la souleva de nouveau en 1859; 78 voix contre 5 en décidèrent l'ajournement. En 1870, un représentant de Bruxelles, M. Funck, saisit derechef la Chambre de la question de l'enseignement obligatoire et déposa un projet de loi qui, après avoir fait l'objet d'un rapport étendu de M. de Haerne, fut écarté à son tour par un vote d'ajournement le 21 janvier 1872. Mais l'idée avait fait du chemin depuis 1859 : 32 voix se prononcèrent en faveur de la discussion du projet.

» Cette attitude négative de la législature à l'égard d'une mesure qui allait passer, à partir de cette année même, dans le code politique de la plupart des nations, se fondait sur des considérations de diverse nature. Le nombre des écoles établies dans des conditions satisfaisantes n'était pas en rapport avec le chiffre de la population. Celui des instituteurs était également insuffisant... Des difficultés plus graves encore naissaient de la nécessité de concilier l'obligation scolaire avec la liberté d'enseignement et la liberté de conscience. Tous ces obstacles n'ont pas disparu aujourd'hui; mais ceux même qui subsistent se sont notablement atténués. Des dépenses considérables ont été faites, dans toute l'étendue du pays, pour mettre l'enseignement primaire, sous le rapport du per-

sonnel aussi bien que des installations matérielles, à même de satisfaire à toutes les exigences légitimes. La loi du 1er juillet 1879, en laissant l'enseignement religieux aux soins des familles et des ministres des cultes, garantit efficacement, dans les écoles publiques, la liberté de conscience, tandis que l'opposition même faite à cette loi, en multipliant, à côté des écoles qu'elle régit, les institutions privées, écarte jusqu'au prétexte d'une violation possible des droits du père de famille par l'obligation scolaire.

» Mais si cette difficulté est éliminée, il n'en est pas de même de celle qui procède de la liberté absolue d'enseignement. Le respect de cette liberté oblige l'Etat à accepter, au point de vue de la fréquentation de l'école, l'institution privée au même titre que l'institution publique; or il n'a le droit de contrôler ni la valeur de l'instruction qui se donne dans les établissements privés, ni l'aptitude ou la moralité des personnes qui y enseignent. Cette situation n'est pas de nature à faire renoncer à l'obligation scolaire elle-même; mais elle lui assigne chez nous un caractère propre, en harmonie avec les institutions fondamentales comme au surplus avec les mœurs du pays...

» Le projet de loi sur la réforme électorale, dont la Chambre est actuellement saisie, fixe à six années la durée des cours d'instruction primaire que doivent avoir préalablement achevé les candidats qui se présentent, à partir de dix-huit ans, à l'examen en vue d'obtenir le droit de suffrage. L'obligation scolaire assurera l'accomplissement de cette condition... Les deux projets de loi sur la réforme électorale et sur l'instruction obligatoire appartiennent ainsi à un même système; ils se complètent et se sanctionnent mutuellement. »

Les dispositions essentielles du projet de M. Van Humbeeck étaient les suivantes :

Les parents sont obligés de procurer l'instruction primaire à leurs enfants, depuis l'âge de six ans jusqu'à l'âge de douze ans accomplis;

Avant l'âge de douze ans accomplis, aucun enfant ne peut être employé à un travail régulier dans les mines, usines, fabriques ou ateliers;

Des dispenses individuelles ou collectives pourront être accordées aux enfants dont le concours, pendant les mois de juillet à octobre, paraîtrait nécessaire aux parents pour les travaux des champs;

Chaque année, du 1er au 15 août, l'administration communale arrêtera la liste nominative des enfants en âge d'école, en indiquant s'ils reçoivent l'instruction à domicile ou dans un établissement public ou privé;

Le comité scolaire s'assurera si les enfants fréquentent régulièrement l'école, ou s'ils reçoivent réellement à domicile une instruction convenable;

Lorsqu'il sera établi qu'un enfant ne reçoit pas l'instruction exigée par la la loi, le comité emploiera d'abord, à l'égard des parents, les moyens de persuasion. Si les parents résistent, ils seront invités à comparaître devant le juge de paix, qui leur donnera un avertissement. En cas de récidive, l'infraction pourra être punie d'une amende de 5 à 10 francs et d'un emprisonnement de un à trois jours;

Les absences répétées, s'élevant jusqu'à dix jours par mois, seront assimilées à la non fréquentation de l'école.

Le projet de loi relatif à la réforme électorale, et permettant d'acquérir la capacité électorale à la suite d'un examen, fut adopté par les Chambres belges. Mais le projet de loi sur l'instruction obligatoire, renvoyé à l'examen des sections de la Chambre des représentants, n'avait pas encore été discuté lorsque les élections de 1884 amenèrent au pouvoir le parti catholique. Ce revirement politique a fait ajourner momentanément la solution de la question.

BOLIVIE. — L'instruction primaire n'est pas obligatoire dans cet Etat.

BRÉSIL. — Le principe dominant au Brésil en matière d'instruction publique étant celui de la décentralisation, chaque province était restée libre de statuer sur l'obligation scolaire. Un certain nombre de conseils provinciaux avaient voté l'obligation. En 1879, le ministre de l'intérieur et de l'instruction publique, M. de Carvalho, a signé un décret rendant l'enseignement primaire obligatoire pour les enfants de sept à quatorze ans : mais cette réforme a rencontré jusqu'ici des difficultés d'exécution à cause des dépenses qu'elle entraîne, dépenses sur lesquelles le Parlement devra être consulté.

BULGARIE. — Le statut provisoire des écoles primaires, du 29 août 1878, a déclaré la fréquentation de l'école élémentaire, dont le cours d'études dure quatre ans, obligatoire pour tous les enfants des deux sexes; les garçons sont admis à l'école à l'âge de sept ans, les filles à l'âge de six ans. L'Assemblée des notables réunie à Tirnova en avril 1879 a confirmé le principe de l'instruction obligatoire et l'a inscrit dans la constitution. Depuis ce moment, le gouvernement a fait les plus grands efforts pour arriver à faire passer ce principe dans la pratique, et des progrès considérables ont déjà été réalisés.

CANADA. — L'instruction primaire n'est pas obligatoire dans les provinces canadiennes, excepté dans celle d'Ontario. Dans l'Ontario, tout enfant est tenu par la loi de recevoir l'instruction primaire, de l'âge de cinq ans à celui de seize, pendant quatre mois de l'année au moins, soit à l'école, soit à domicile; les parents qui négligent ou qui refusent de donner à leurs enfants les facilités nécessaires pour acquérir cette instruction sont passibles d'une amende qui peut être transformée en une contribution mensuelle.

CHILI. — Le Chili n'a pas encore rendu l'instruction primaire obligatoire.

COLOMBIE. — La loi scolaire prescrit aux parents et tuteurs d'envoyer leurs enfants ou pupilles à l'école primaire de l'âge de sept ans à celui de quinze, ou de pourvoir de quelque autre façon à leur instruction; mais il n'existe pas de sanction pénale à cette obligation.

COSTA-RICA. — L'instruction primaire a été rendue obligatoire par une loi de 1886.

DANEMARK. — En Danemark, les écoles de Copenhague, celles des villes autres que la capitale, et celles des campagnes, forment trois groupes distincts ayant chacun leur organisation propre et leur législation particulière. Mais la disposition relative à l'instruction obligatoire s'applique à tout le royaume : tous les parents sont tenus d'envoyer à l'école les enfants d'âge scolaire (de sept ans à l'époque de la confirmation), ou de leur donner une instruction suffisante, sous peine d'une amende de 3 *skillings* (9 centimes), qui se double et se triple en cas de récidive, et de prison si l'amende n'est pas payée.

ÉQUATEUR. — L'instruction primaire est obligatoire.

ESPAGNE. — L'instruction primaire élémentaire a été rendue obligatoire par les articles 7 et 8 d la loi du 9 septembre 1857. Ils sont ainsi conçus « L'enseignement primaire élémentaire est obligatoire pour tous les Espagnols. Les pères et tuteurs enverront aux écoles publiques leurs enfants ou pupilles de l'âge de six ans à celui de neuf, à moins qu'ils ne leur fassent donner une instruction suffisante au foyer domestique ou dans des établissements particuliers. Ceux qui ne se conformeront pas à cette prescription, lors même qu'il existera dans la commune des écoles à proximité, seront admonestés et contraints par

l'autorité, et punis, le cas échéant, d'une amende de 2 à 20 réaux. »

Nous ignorons s'il y a eu un moment en Espagne où la loi ait été sérieusement exécutée ; en tous cas, un rapport du ministre du *Fomento* au roi, en date du 23 février 1883, constatait avec regret que les pénalités édictées il y a déjà plus de vingt-cinq ans contre les parents négligents étaient tombées en désuétude, et il insistait sur la nécessité de les appliquer d'une manière effective. A la suite de ce rapport, un décret royal portant la date du même jour a été signé : ce décret ordonne des mesures pour l'exécution des articles 7 et 8 de la loi de 1857.

A teneur du décret, les juntes locales d'enseignement primaire devront chaque année, au mois de décembre, faire le recensement de tous les enfants d'âge scolaire (de six à neuf ans), et copie devra en être envoyée à la junte provinciale et par celle-ci à la direction générale de l'instruction publique. Pour s'assurer que les sanctions pénales sont strictement appliquées, les inspecteurs primaires, lorsqu'ils visitent les écoles de leur ressort, doivent se faire présenter par les alcades le registre des amendes, et par les juges municipaux l'extrait des jugements rendus. Les instituteurs et les institutrices qui réussiront à augmenter d'une manière constante la fréquentation de leurs écoles, et qui la maintiendront au maximum dont elle est susceptible, recevront des récompenses pécuniaires et des distinctions honorifiques. Les juntes et les inspecteurs qui montreront le plus de zèle à encourager la fréquentation des écoles seront également l'objet de distinctions spéciales. Tous les fonctionnaires publics dont le traitement n'excède pas 1500 francs seront tenus de justifier, sous peine de destitution, que leurs enfants d'âge scolaire reçoivent dans une école ou au foyer domestique l'instruction exigée par la loi.

Le décret du 23 février 1883 n'a pas reçu d'exécution, par suite du changement de ministère qui a amené au pouvoir le parti clérical.

GRÈCE. — La loi organique de 1834 a proclamé le principe de l'enseignement obligatoire par son article 6, ainsi conçu :

« Tous les enfants, depuis cinq ans révolus jusqu'à douze ans révolus, qni habitent une commune ayant une école primaire, doivent en suivre les leçons. Les parents qui n'envoient pas à l'école les enfants d'âge scolaire sont passibles d'une amende de 10 centimes à 50 francs pour chaque heure d'absence. Pour les enfants qui s'absentent pendant des semaines ou des mois, la peine est augmentée proportionnellement à la durée de l'absence et devient effective à la fin de leurs études primaires. » L'article 7 dispense de la fréquentation de l'école communale : 1° les enfants qui suivent les cours d'une autre école ou d'un pensionnat ; 2° ceux qui font des études suffisantes chez un instituteur particulier ; 3° ceux qui sont jugés assez instruits par une commission d'examen.

Malheureusement, comme le dit M. Chassiotis dans son ouvrage l'*Instruction publique chez les Grecs*, « ce grand principe de l'instruction obligatoire, bien qu'il n'ait rencontré en Grèce aucune résistance, n'est jamais appliqué rigoureusement ; on peut dire même qu'il est tombé en désuétude. » Une circulaire du ministre de l'instruction publique, en date du 1er février 1857, dit que « la principale cause de cette négligence des parents est leur ignorance ; ils croient, en effet, augmenter leur gain en employant leurs enfants aux travaux agricoles ou à tout autre service. » Cette circulaire rappelait les peines édictées par la loi et en recommandait l'application ; mais elle n'a pas été suivie d'effet.

GUATEMALA. — L'instruction primaire est obligatoire depuis 1877.

HAWAI (ILES). — L'instruction primaire est obligatoire. L'acte du Parlement hawaïen de 1865 contient les dispositions suivantes, aux articles 20 et 21 : Les parents, tuteurs, etc., sont tenus d'envoyer leurs enfants ou pupilles, de l'âge de six ans à celui de quinze, à quelque école publique ou privée, organisée conformément à la loi, pour y être instruits dans la morale et dans les connaissances élémentaires. Si un enfant néglige d'une façon persistante de se rendre à l'école, la personne responsable sera, sur la plainte de l'instituteur ou de l'inspecteur, mise en état d'arrestation ; et s'il est prouvé qu'elle n'a pas usé des moyens convenables pour obtenir de l'enfant une fréquentation régulière, elle sera passible d'une amende pouvant s'élever à 5 dollars ou d'un emprisonnement pouvant durer quatorze jours.

Un acte de 1866 contient cette disposition additionnelle : Si l'infraction à la loi peut être imputée personnellement à l'enfant, celui-ci pourra être placé dans une école de réforme pour un terme de six mois à deux ans ; il pourra être aussi condamné à une amende jusqu'à 2 dollars, ou à la prison jusqu'à dix jours.

HAITI. — L'instruction primaire n'est pas obligatoire.

HOLLANDE. — L'instruction primaire n'est pas obligatoire. Ce n'est pas que l'excellence du principe de l'obligation soit contestée par les libéraux hollandais ; mais des considérations particulières ont fait hésiter jusqu'à présent le gouvernement à passer de l'adhésion théorique à l'application pratique. Lors de la discussion de la loi scolaire de 1878, le ministre de l'intérieur, M. Kappeyne van de Coppello, s'exprimait ainsi à ce sujet : « Presque partout l'enseignement a été rendu obligatoire. Pourquoi cet exemple ne saurait-il être suivi dans les Pays-Bas ? L'Etat a sans contredit le droit de punir le père qui néglige ses devoirs paternels, et qui par cette négligence nuit non seulement à son enfant, mais aussi à la société, à laquelle il importe beaucoup que ses membres reçoivent une instruction convenable... Toutefois, tant que durera l'opposition contre l'école publique, l'Etat devra s'abstenir de prendre une mesure de ce genre. Depuis 1857, l'opinion a fait des progrès sur ce point ; mais en même temps la violence avec laquelle le caractère neutre de l'école publique est combattu, et l'amertume avec laquelle on tâche d'exciter les parents contre elle, se sont trop accrues pour que l'on puisse considérer comme vaincues les difficultés qui, à cette époque, étaient regardées comme insurmontables. »

HONDURAS. — L'instruction primaire est obligatoire.

ITALIE. — La loi organique de 1859 n'avait établi l'obligation que dans des limites très restreintes, et, quant à la fixation de l'âge scolaire, elle paraît s'être préoccupée surtout d'empêcher les parents d'envoyer de trop bonne heure leurs enfants à l'école. Voici ce qu'elle dispose aux articles 315, 316 et 326 :

« L'instruction élémentaire est de deux degrés, inférieur et supérieur. — Le cours inférieur et le cours supérieur durent chacun deux années ; l'un et l'autre se divisent en deux classes distinctes. Aucun enfant ne pourra être inscrit dans le premier cours en qualité d'élève régulier, s'il n'a atteint l'âge de six ans révolus. — Les parents, ou ceux qui en tiennent la place, ont l'obligation de procurer, de la façon qu'ils jugeront la plus convenable, à leurs enfants en âge de fréquenter les écoles publiques élémentaires du degré inférieur, l'instruction qui se donne dans ces écoles. Ceux qui, pouvant s'acquitter de cette obligation

par le moyen des écoles communales, s'abstiendront d'y envoyer leurs enfants sans pourvoir d'une autre manière à leur instruction, seront exhortés par le syndic à les envoyer à ces écoles ; et s'ils persistent dans leur négligence sans motif légitime, ils seront punis conformément aux lois pénales de l'Etat. »

Ces derniers mots étaient vagues ; bien plus, les lois pénales de l'Etat, dont le législateur invoquait la sanction, ne contenaient en réalité aucune disposition sur la matière. Le règlement d'exécution du 15 septembre 1860 essaya de préciser davantage : il ordonna (art. 56) que le syndic traduirait les délinquants devant le juge du mandement qui leur appliquerait les peines de simple police ; mais cet article du règlement resta lettre morte.

Il a fallu une loi spéciale, celle du 15 juillet 1877, pour faire de l'obligation une réalité. Aux termes de cette loi, votée sous le second ministère de M. Coppino, l'obligation reste limitée au degré inférieur de l'école élémentaire : l'âge scolaire ne s'étend donc que de sept à neuf ans ; si l'élève échoue à l'examen de sortie, l'obligation est prolongée jusqu'à la fin de la dixième année. L'art. 4 frappe d'une amende les parents qui négligeront de se conformer aux prescriptions de la loi, après un avertissement donné par le syndic. Mais ces dispositions pénales ne sont applicables qu'aux parents domiciliés dans un rayon de moins de 2 kilomètres de distance de l'école. En outre, la loi elle-même ne doit entrer en vigueur que dans les communes pourvues d'un nombre suffisant d'écoles (V. le texte de cette loi à l'article *Italie*, p. 1393). En 1879, sur un total de 8279 communes, il y en avait encore 746 où la loi sur l'obligation n'était pas applicable, faute d'écoles ou d'instituteurs ; de plus, le chiffre de la population domiciliée en dehors du rayon scolaire, dans les communes où la loi est appliquée, était de 1 778 000 personnes.

Tout récemment (octobre 1884), M. Rivera, directeur de l'enseignement primaire, a présenté au ministre de l'instruction publique un rapport sur les résultats obtenus depuis la mise en vigueur de la loi du 15 juillet 1877, et a constaté que ces résultats étaient fort médiocres : en 1881-1882, sur un chiffre de 1 992 172 enfants soumis à l'obligation, il y avait 1 735 185 enfants inscrits sur les registres scolaires au commencement de l'année, mais 232 929 élèves seulement étaient présents à l'examen à la fin de l'année scolaire. Par une circulaire en date du 24 octobre 1884, le ministre (M. Coppino) a indiqué quelques mesures propres à assurer une meilleure exécution de la loi. Il demande :

1° Que les inspecteurs scolaires réclament chaque année aux syndics des communes, en septembre, la liste des enfants soumis à l'obligation et l'envoient en octobre aux provéditeurs des études ;

2° Que chaque année, entre le 1er novembre et le 15 décembre, il soit fait par les délégués de mandement et, dans la mesure du possible, par les inspecteurs, un relevé exact du nombre des enfants soumis à l'obligation, et du nombre de ceux qui sont présents à l'école ;

3° Que les examens de passage d'un cours à l'autre et l'examen de sortie de la seconde classe soient faits en conformité des règlements en vigueur ;

4° Qu'il soit fait chaque année un relevé précis des élèves qui ont subi ces examens avec succès, et que les élèves du troisième cours qui ont échoué à l'examen de sortie soient obligés de refaire une année d'école ;

5° Que les élèves sortis régulièrement du troisième cours soient astreints à fréquenter l'école du soir pendant un an, comme le veut l'article 7 de la loi du 15 juillet 1877.

JAPON. — L'instruction primaire est obligatoire. Voici les dispositions du Code scolaire de 1879 relatives à cet objet :

« Art. 13. — L'âge scolaire de chaque enfant comprend une période de huit ans, qui s'étend de l'âge de six ans à celui de quatorze.

» Art. 14. — Tout enfant devra recevoir l'instruction élémentaire pendant un laps de temps de seize mois, durant la période de l'âge scolaire.

» Art 15. — Les parents et tuteurs sont responsables de la fréquentation de l'école par ceux de leurs enfants qui sont d'âge scolaire ; et lorsque, par quelque circonstance particulière, ceux-ci sont empêchés de se rendre à l'école, les raisons de cette absence doivent être soumises au comité scolaire.

» Art. 16. — Le cours d'études des écoles élémentaires publiques pourra être réduit à une durée de quatre années ; dans ce cas, l'enseignement sera donné chaque année pendant quatre mois au moins.

» Art. 17. — Lorsque des enfants recevront l'instruction élémentaire ailleurs qu'à l'école, cette instruction pourra tenir lieu de l'instruction scolaire, pourvu qu'elle soit équivalente à celle que donnent les écoles publiques. »

Comme on le voit, il n'y a pas de sanction pénale.

LUXEMBOURG. — La constitution du grand-duché de Luxembourg dit : « L'Etat veille à ce que tout Luxembourgeois reçoive l'instruction primaire. » Toutefois ce n'est qu'en 1881 que des mesures pratiques ont été prises pour assurer l'exécution de cette disposition constitutionnelle. La loi du 20 avril 1881 sur l'organisation de l'enseignement primaire a fixé la période obligatoire de l'âge de six ans à celui de douze ; l'administration communale peut étendre l'obligation jusqu'à l'âge de treize ans accomplis (V. *Luxembourg*, p. 1736). Les contraventions à l'obligation scolaire sont punies d'amendes qui ne peuvent excéder le taux des amendes de police. Une loi spéciale, qui porte aussi la date du 20 avril 1881, a réglé les détails relatifs à l'exécution du principe de l'obligation.

Les parents ou tuteurs doivent, quinze jours au moins avant la rentrée des classes, faire savoir au bourgmestre s'ils entendent faire donner à l'enfant l'instruction dans la famille ou dans une école publique ou privée. En cas de non déclaration, la commission locale inscrit d'office l'enfant à l'une des écoles publiques et en avertit la personne responsable. Lorsqu'un enfant se sera absenté de l'école, quatre fois dans le mois, pendant au moins une demi-journée, sans justification admise, la personne responsable sera mandée devant la commission locale, qui lui expliquera le texte de la loi et lui expliquera son devoir. En cas de non-comparution, ou lorsque dans les douze mois qui suivront l'avertissement l'enfant se sera de nouveau absenté de l'école, la commission procédera à une sommation d'exécuter la loi, en ordonnant l'inscription pendant quinze jours ou un mois, au lieu ordinaire des affiches-publications de l'administration communale, des nom, prénoms et qualité de la personne responsable, avec indication du fait relevé contre elle. Lorsque l'enfant aura manqué l'école une troisième fois, la commission locale en informera l'inspecteur, lequel adressera une plainte à l'officier du ministère public près le tribunal de police. Le contrevenant sera condamné à une amende qui ne pourra excéder le taux de l'amende pour contravention. Le maximum de l'amende sera prononcé pour chaque récidive.

Les mêmes peines seront appliquées aux personnes qui, faisant donner l'enseignement à domi-

cile, ne justifieront pas auprès de l'inspecteur d'une instruction suffisante donnée à leurs enfants. Elles seront en outre mises en demeure d'envoyer l'enfant à une école publique ou privée.

MEXIQUE. — L'instruction primaire est obligatoire dans dix-sept Etats de la Confédération mexicaine sur vingt-sept; V. à l'article *Mexique* les noms de ces Etats et les autres détails relatifs à cet objet.

MONTENEGRO. — L'instruction primaire est obligatoire depuis 1879. L'obligation s'étend de l'âge de sept ans à celui de douze. Nous avons donné à l'article *Montenegro* le texte de l'ordonnance scolaire de 1879.

NICARAGUA. — L'instruction primaire est obligatoire depuis 1868.

ORANGE. — Nous n'avons pas de renseignements sur cet État.

PARAGUAY. — La constitution de 1870 proclame le principe de l'instruction obligatoire.

PÉROU. — L'instruction primaire n'est pas obligatoire.

PORTUGAL. — Voici les principales dispositions de la loi du 2 mai 1878, qui a établi l'instruction obligatoire :

L'instruction primaire élémentaire est obligatoire de l'âge de six ans à celui de douze pour tous les enfants de l'un et de l'autre sexe, dont les pères ou tuteurs n'établiront pas légalement :

1° Qu'ils donnent à leurs enfants l'enseignement au foyer domestique ou dans une école particulière;

2° Ou qu'ils résident à plus de 2 kilomètres de distance de toute école gratuite, publique ou particulière, permanente ou temporaire;

3° Ou que leurs enfants ou pupilles ont été reconnus incapables de recevoir l'enseignement, après trois examens successifs passés devant le jury institué par la loi;

4° Ou qu'ils n'ont pu envoyer leurs enfants à l'école en raison de leur indigence, faute d'avoir reçu les secours prévus par la loi.

Les pères et tuteurs négligents seront mis en demeure par le délégué de paroisse de se conformer à la loi; faute par eux d'avoir obéi à cette mise en demeure dans les dix jours, leurs noms seront affichés à la porte de l'église paroissiale. S'ils persistent, ils seront, dans un nouveau délai de quinze jours, punis d'une amende de la valeur d'une journée de travail; en cas de récidive, l'amende pourra être élevée progressivement jusqu'au quadruple.

RÉPUBLIQUE ARGENTINE. — L'instruction primaire est obligatoire dans un certain nombre de provinces.

RÉPUBLIQUE DOMINICAINE. — L'instruction primaire n'était pas encore obligatoire en 1885.

ROUMANIE. — L'instruction primaire est obligatoire en vertu de la loi de 1864.

ROUMÉLIE ORIENTALE. — Le statut organique de la principauté de Roumélie orientale a établi l'instruction obligatoire pour les enfants de sept à treize ans. La loi sur l'instruction primaire du 28 février 1881 dispose ce qui suit à ce sujet : Sont dispensés de l'obligation scolaire les enfants habitant des communes qui n'ont pas d'écoles ou dont le domicile est distant de plus de 5 kilomètres de l'école la plus rapprochée (art. 59). Les parents négligents sont passibles d'une amende de 10 à 100 *gros* ou d'emprisonnement jusqu'à trois jours.

RUSSIE. — L'instruction primaire est obligatoire dans les trois provinces baltiques, Courlande, Livonie et Esthonie, en vertu de divers statuts et règlements. Le statut relatif aux paysans de la province de Livonie, du 13 novembre 1860, renouvelant des prescriptions déjà contenues dans un statut du 26 mars 1819, porte que tous les enfants sont tenus, dès l'âge de dix ans, de fréquenter l'école jusqu'au moment où le pasteur trouvera qu'ils ont acquis des connaissances suffisantes; et ce, sous peine d'une amende de 5 kopeks par jour d'absence. Le règlement des écoles rurales luthériennes de Courlande et d'Esthonie, du 25 avril 1875, dit, art. 5 : « La fréquentation de l'école est obligatoire pour tous les enfants de dix à treize ans, sous peine d'une amende de 1 à 10 kopeks par jour d'absence. » Le règlement des écoles rurales orthodoxes des provinces baltiques, du 26 janvier 1870, porte, art. 11 : « Tous les enfants de parents orthodoxes sont tenus, dès l'âge de dix ans, de fréquenter une école publique (dont le cours d'études est de trois ans), sous peine d'une amende de 1 kopek et demi par jour d'absence. » Enfin le statut des écoles primaires russes de Riga, du 3 juillet 1857, porte, art. 9 : « La fréquentation de ces écoles est obligatoire pour tous les enfants d'origine russe appartenant à la commune de Riga et dont les parents font partie de la classe des contribuables. » L'admission aux écoles russes de Riga a lieu à sept ans; le cours d'études est de trois ans.

En 1874, après la promulgation du statut organique du 24 mai de cette même année pour les écoles élémentaires, le comité scientifique du ministère de l'instruction publique a eu à examiner à un point de vue général la question de l'instruction obligatoire. Deux zemstvos de goubernie et neuf zemstvos de district avaient sollicité de l'autorité supérieure l'introduction de l'instruction obligatoire dans toute l'étendue de leurs circonscriptions territoriales. Le comité s'est demandé s'il était de la compétence des communes d'établir chez elles l'obligation scolaire, et si les zemstvos pouvaient jouir du même droit dans l'étendue de leur circonscription. En ce qui concerne les communes, le comité a reconnu que l'établissement de l'instruction obligatoire n'excède pas les limites de l'autonomie locale qui leur est reconnue, et que ce droit pourrait leur être confirmé par une loi. En ce qui concerne les zemstvos, le comité a pensé que le droit d'imposer l'obligation n'est pas de leur compétence. Un règlement modèle à l'usage des communes qui voudraient introduire l'obligation a été rédigé par le comité : la durée de l'âge scolaire y est fixée à deux années, de l'âge de huit ans à celui de dix; le maximum de l'amende à prononcer contre les délinquants serait égal à la valeur de deux journées de travail. Comme conclusion, le comité a déclaré que le système de l'obligation ne pouvait être fructueux qu'à la condition de devenir une loi générale pour l'empire entier; mais il a reconnu en même temps que, pour le moment, il faudrait s'en tenir à des essais partiels et n'introduire l'instruction obligatoire que dans des endroits où existeraient des conditions favorables.

Aucun de ces essais partiels recommandés par le comité scientifique n'a été tenté jusqu'ici, pas même à Saint-Pétersbourg. Cependant une ordonnance du 12 juin 1884 sur l'instruction obligatoire des enfants travaillant dans les établissements industriels peut être considérée comme un premier pas vers la généralisation du principe de l'obligation. Aux termes de cette ordonnance, les enfants travaillant dans les fabriques, usines et manufactures, et non pourvus du certificat d'études primaires faites dans une école à une classe au moins, ou dans un établissement d'enseignement équivalent, seront tenus de fréquenter les écoles qui seront créées auprès de ces établissements industriels, ou une école primaire située à proximité. — On trouvera au mot *Russie* d'autres détails.

SALVADOR. — L'instruction primaire est obligatoire.

SERBIE. — La loi récente du 31 décembre 1882 a

établi l'instruction obligatoire. Elle dispose à ce sujet ce qui suit :

« Art. 34. — Tout enfant habitant la Serbie est obligé de fréquenter l'école pendant six ans. Sont dispensés de cette obligation les enfants qui passent de l'école primaire inférieure aux écoles secondaires ou aux écoles spéciales, et qui y restent au moins deux ans.

» Art. 35. — Les enfants sont reçus à l'école primaire à sept ans accomplis, ou, sur la demande des parents ou tuteurs, à leur entrée dans leur septième année. Les enfants qui ont dépassé leur onzième année ne peuvent plus être reçus à l'école primaire.

» Art. 39. — La commission scolaire détermine la punition à infliger aux parents ou tuteurs des enfants pour une première absence. La première récidive sera punie d'une amende de 4 francs, la seconde d'une amende de 8 francs, la troisième d'une amende de 10 francs. Au delà l'amende sera doublée pour chaque absence.

» Art. 41. — Les enfants qui suivent des cours privés ou étudient à la maison en se conformant au programme de l'école primaire seront considérés comme remplissant leurs devoirs scolaires. L'autorité scolaire peut s'enquérir, par un examen, des résultats de l'enseignement privé ; si ces résultats sont trouvés insuffisants, l'autorité scolaire invitera les parents ou tuteurs à réformer le mode de l'enseignement donné à leurs enfants ; à défaut de quoi, elle les invitera à envoyer leurs enfants aux écoles publiques. Toute contravention de ce chef sera punie d'une amende de 100 à 500 francs. »

SUÈDE et NORVÈGE. — SUÈDE. — En Suède, l'obligation existait déjà sous le régime de la loi scolaire de 1842. La loi récente du 20 janvier 1882 a établi les prescriptions suivantes : Tout enfant doit fréquenter une école primaire, de l'âge de sept ans à celui de quatorze, à moins qu'il ne reçoive dans la famille ou dans une école particulière une instruction suffisante. En cas de négligence ou de mauvaise volonté persistante de la part des parents, le conseil scolaire de la paroisse peut, après avertissement préalable, leur retirer la garde des enfants et confier ceux-ci à des personnes de son choix, à charge pour les parents de rembourser les frais qui en résultent pour la paroisse, et avec faculté pour le conseil scolaire d'assurer ce remboursement par voie de saisie.

NORVÈGE. — La loi du 12 juillet 1848, sur l'instruction primaire dans les villes, dispose que les enfants sont soumis à l'enseignement obligatoire depuis l'âge de sept ans jusqu'à la confirmation. Les enfants recevant un enseignement privé sont dispensés de la fréquentation de l'école publique, si la commission scolaire trouve que l'instruction ainsi donnée est suffisante. Le pasteur peut accorder une diminution de la fréquentation aux enfants qu'il jugera avoir fait les progrès voulus dans la lecture et la religion. Les absences non excusables sont punies d'une amende de 24 skillings (1 fr. 12) à 3 speciedalers (16 fr. 80). La commission scolaire a le droit de placer dans une autre famille les enfants que leurs parents négligent; la caisse des pauvres peut exiger des parents le remboursement des dépenses faites à ce sujet. Chaque année a lieu un examen auquel sont tenus de se présenter tous les enfants soumis à l'obligation, qu'ils soient ou non élèves des écoles publiques; une amende d'un speciedaler est prononcée contre les parents des enfants qui n'assisteraient pas à cet examen. Si une personne a atteint l'âge de dix-neuf ans sans avoir pu être admise à la confirmation, la commission scolaire tente, avec l'approbation du doyen, de lui procurer l'instruction voulue par des moyens coercitifs, tels que le placement dans une maison de travail ou un établissement d'amélioration, mais non dans une maison de correction.

La loi du 16 mai 1860 sur l'instruction primaire dans les campagne fixe le commencement de l'âge scolaire à huit ans ; la sortie de l'école a lieu à la confirmation de l'enfant; elle peut être accordée à l'âge de treize ans révolus, si l'enfant a acquis une instruction suffisante. L'enseignement obligatoire n'a lieu chaque année que pendant douze semaines (réduites à neuf si les enfants sont divisés en classes qui fréquentent l'école séparément). Les dispositions sont les mêmes que pour les élèves des écoles des villes. Si un enfant négligé a atteint l'âge de seize ans et s'obstine à ne pas se soumettre aux mesures prises pour son instruction par la commission scolaire, celle-ci est en droit d'employer des moyens coercitifs, avec l'approbation de la direction du diocèse; toutefois elle ne doit pas faire entrer l'enfant dans une maison de correction.

SUISSE. — La plupart des cantons suisses avaient déjà l'instruction obligatoire, lorsque la constitution fédérale de 1874 inscrivit le principe de l'obligation dans son article 27, qui traite de l'instruction publique. La Confédération s'en remettant aux cantons du soin de prendre les mesures d'exécution, ce sont les lois cantonales qui contiennent les dispositions relatives à l'âge scolaire, à la fréquentation et aux sanctions pénales de l'obligation.

Dans tous les cantons, sauf celui de Soleure, la fréquentation de l'école publique peut être remplacée par la fréquentation d'une école privée ou par l'instruction à domicile.

ZURICH. — La fréquentation de l'école quotidienne (*Alltagsschule*) est obligatoire pendant six années, pour tous les enfants âgés de six ans révolus. Au sortir de cette école, les enfants qui n'entrent pas à l'école primaire supérieure (*Sekundarschule*) sont tenus de fréquenter pendant trois ans l'école complémentaire (*Ergänzungsschule*), à raison de deux demi-journées par semaine ; ils doivent fréquenter aussi l'école de chant (*Singschule*), à raison d'une heure par semaine, jusqu'à l'âge de seize ans ou jusqu'à la confirmation. Pour les filles, la fréquentation de l'école de travail (*Mädchenarbeitsschule*) est obligatoire, à raison de deux demi-journées par semaine, pendant les quatrième, cinquième et sixième années de la scolarité. Après quatre absences non excusées, les parents reçoivent un avertissement écrit; à la cinquième, ils sont menacés d'une amende de police ; à la septième, l'amende est prononcée ; après épuisement du maximum de l'amende (15 fr.), ils sont déférés au tribunal.

BERNE. — L'obligation scolaire dure neuf ans, à partir du commencement du semestre d'été de l'année dans laquelle l'enfant a atteint l'âge de six ans révolus au 31 mars. Les filles sont tenues en outre à la fréquentation de l'école de travail, à raison de trois à six heures par semaine; les élèves des trois dernières années de scolarité peuvent être exemptées de cette obligation. Si le total des absences s'élève à un sixième des heures de leçon d'un mois, les parents reçoivent un avertissement; s'il y a récidive dans le même semestre, ou si la proportion des absences s'élève au tiers des heures de leçons, les parents sont dénoncés au juge, qui prononce une amende de 1 à 3 fr., pouvant s'élever ensuite à 4 et 6 fr.; l'emprisonnement peut être aussi prononcé.

LUCERNE. — La fréquentation de l'école primaire dure de l'âge de sept ans à celui de quatorze. Les garçons doivent ensuite fréquenter l'école de perfectionnement (*Fortbildungsschule*) jusqu'à seize ans, à raison de quarante demi-journées par an. Les filles sont tenues de fréquenter l'école de travail, à partir de la troisième

année de scolarité, jusqu'à l'âge de seize ans, à raison de trois heures par semaine. Les absences sont dénoncées à l'inspecteur de district.

Uri. — L'obligation scolaire dure de l'âge de sept ans à celui de treize. Les absences sont punies d'une amende de 10 à 20 francs, infligée par la commission scolaire. En cas de récidive obstinée, les délinquants sont déférés au tribunal correctionnel, qui peut prononcer une amende de 10 à 100 francs et un emprisonnement de deux à huit jours. Les enfants récalcitrants peuvent être amenés à l'école par un agent de police.

Schwytz. — Obligation de sept à quatorze ans. Amende de 50 centimes par absence ; 250 absences entraînent l'obligation d'une année supplémentaire de fréquentation.

Unterwald-Obwald. — L'obligation commence à l'âge de sept ans, et se termine quand l'élève a traversé les six classes de l'école primaire et a atteint sa seizième année. Les absences non excusables sont punies de peines de police.

Unterwald-Nidwald. — L'obligation dure six années, à partir de l'âge de sept ans. Les garçons sont tenus, après la sortie de l'école primaire, de fréquenter l'école de répétition (*Wiederholungsschule*). Après un avertissement, les absences sont punies d'une amende de 50 centimes, qui s'élève, en cas de récidive, à 5 francs ; le Conseil d'Etat peut aussi prononcer la prison jusqu'à trois jours.

Glaris.— L'âge d'entrée à l'école est fixé à six ans ; l'enfant doit fréquenter pendant sept ans l'école primaire quotidienne, et pendant deux ans l'école de répétition (*Repetirschule*) à raison de deux demi-journées par semaine. L'amende en cas d'absence varie de 4 à 20 francs.

Zug. — Entrée à l'école primaire à six ans. L'enfant doit la fréquenter pendant six ans : il fréquente ensuite pendant trois ans l'école de répétition, à raison de trois heures par semaine. Après avertissement, les absences sont punies de 1 à 4 francs d'amende ou d'un à deux jours de prison ; en cas de récidive, la peine est doublée.

Fribourg. — L'obligation dure de l'âge de sept ans à celui de quinze. Les absences sont punies d'une amende de 10 à 20 centimes par demi-journée; en cas de non paiement, vingt-quatre heures de prison. Les récidives sont punies par le préfet d'un emprisonnement de deux à dix jours. Les enfants récalcitrants peuvent être conduits à l'école par la gendarmerie.

Soleure. — La fréquentation de l'école primaire dure six années, à partir de l'âge de sept ans. Les garçons doivent ensuite fréquenter l'école complémentaire jusqu'à dix-huit ans, à raison de quatre heures par semaine pendant les mois d'hiver. Les absences sont dénoncées au juge de paix par le gendarme, qui doit se rendre chaque semaine à l'école pour y relever les noms des délinquants ; l'amende est de 50 centimes au minimum; le tribunal de district peut l'élever jusqu'à 20 francs avec emprisonnement en cas de non-paiement. Les enfants récalcitrants sont conduits à l'école par le gendarme, qui perçoit à cette occasion une taxe de 20 centimes.

Le canton de Soleure offre cette particularité, que l'enseignement privé y est absolument interdit, et que tous les enfants sans exception sont astreints à la fréquentation de l'école publique.

Bale-Ville. — L'obligation dure huit années, à partir de six ans. En cas d'absences répétées, les parents sont traduits devant le tribunal, qui prononce une amende de 30 à 50 francs ou un emprisonnement pouvant s'élever à sept jours ; les enfants âgés de plus de douze ans peuvent être punis personnellement de la prison, jusqu'à cinq jours au maximum.

Bale-Campagne. — La fréquentation de l'école primaire dure six ans; les deux sexes fréquentent ensuite l'école de répétition jusqu'à quinze ans ou jusqu'à la confirmation, à raison de six heures par semaine. Les absences sont punies d'une amende pouvant s'élever à 1 fr. 50 par absence, avec emprisonnement en cas de non paiement.

Schaffhouse. — La fréquentation de l'école primaire dure huit années, à partir de l'âge de six ans. L'école complémentaire est obligatoire pour ceux qui n'ont pas suivi jusqu'au bout les classes de l'école primaire. Les amendes sont de 20 c. dans les classes inférieures et de 50 c. dans les trois classes supérieures, par demi-journée d'absence. S'il y a plus de six absences dans un mois, la commission scolaire peut infliger une amende de 10 fr. et un emprisonnement de deux jours ; enfin le conseil cantonal d'éducation peut condamner à 100 fr. d'amende et huit jours de prison. Un document officiel récent constate que, depuis de longues années, aucune occasion ne s'est présentée d'appliquer ces peines.

Appenzell Rhodes-Extérieures. — L'âge scolaire commence à six ans; tous les enfants doivent fréquenter sept ans l'école quotidienne et deux ans l'école complémentaire (*Uebungsschule*), cette dernière à raison de six heures et demi par semaine. La répression des absences a lieu par le juge après un premier avertissement.

Appenzell Rhodes-Intérieures. — A partir de l'âge de sept ans, tous les enfants doivent fréquenter pendant six ans l'école quotidienne et pendant deux ans l'école de répétition, cette dernière à raison d'une demi-journée par semaine. Les absences sont punies, après un avertissement, de 1 à 5 fr. d'amende; en cas de récidive, les délinquants sont déférés au tribunal correctionnel.

Saint-Gall. — A partir de l'âge de six ans, tous les enfants doivent fréquenter pendant sept ans l'école quotidienne; ceux qui à treize ans n'ont pas l'instruction exigée doivent fréquenter l'école un an de plus. Les enfants qui ne fréquentent qu'une école primaire de demi-année (*Halbjahrschule*) doivent suivre pendant deux ans l'école de répétition. A la sortie de l'école primaire, tous les enfants sont tenus de fréquenter l'école complémentaire, à raison de six heures par semaine. Les absences sont punies d'amendes de 1 à 5 fr., infligées par la commission scolaire ; en cas de récidive, le tribunal peut condamner à 30 fr. d'amende ou à un emprisonnement équivalent.

Grisons. — L'obligation commence à l'âge de sept ans et dure jusqu'à quinze ; si l'élève ne fréquente qu'une école d'hiver, l'obligation est prolongée jusqu'à seize ans. Des dispenses de fréquentation peuvent être accordées à partir de quatorze ans. Les absences sont punies par des amendes de 10 et 20 c.

Argovie. — L'âge scolaire dure huit ans, à partir de l'âge de six ans accomplis. Les communes peuvent en outre rendre obligatoire la fréquentation de l'école complémentaire. Les absences sont punies par des amendes de 20 à 50 c., infligées par la commission scolaire ; le tribunal peut prononcer à son tour des amendes de 60 c. à 1 fr. par demi-journée d'absence, ou la prison.

Thurgovie. — A partir de l'âge de six ans, les garçons doivent fréquenter pendant six ans l'école quotidienne, puis pendant trois ans l'école complémentaire (*Ergänzungsschule*) en été (4 heures par semaine) et l'école quotidienne en hiver ; les filles fréquentent l'école quotidienne pendant huit ans. L'école de chant (une heure par semaine) est obligatoire pour les deux sexes de dix à quinze ans. Il y a en outre des écoles de perfectionnement (*Fortbildungsschulen*) dont la fréquentation est obligatoire pour les garçons jusqu'à dix-huit ans, à raison de quatre heures par semaine pendant quatre mois d'hiver. Les absences sont punies

d'amendes pouvant s'élever à 10 fr. et d'emprisonnement jusqu'à trois jours.

Tessin. — A partir de l'âge de six ans, tous les enfants doivent fréquenter l'école primaire jusqu'à quatorze ans; les élèves qui à cet âge n'ont pas acquis l'instruction prescrite doivent continuer à fréquenter l'école. Après la sortie de l'école primaire, les garçons doivent fréquenter l'école de répétition (*scuola di repetizione*) pendant quatre ans. Les absences sont punies d'amendes de 10 à 20 centimes; le commissaire du gouvernement peut infliger quatre heures d'arrêt en cas de non paiement.

Vaud. — L'obligation scolaire s'étend de l'âge de sept ans à celui de seize. Les enfants âgés de plus de douze ans peuvent être partiellement dispensés de l'école en été. Les absences, après avertissement, sont punies d'amendes qui de 10 et 20 centimes peuvent s'élever à 20 francs.

Valais. — L'âge scolaire s'étend de sept à quinze ans; les élèves qui n'ont pas acquis l'instruction prescrite peuvent être retenus plus longtemps à l'école. Chaque absence non excusable donne lieu à une amende de 20 centimes; en cas de négligence grave des devoirs scolaires, les parents ou tuteurs peuvent être punis d'une amende de 30 à 100 francs.

Neuchatel. — Les enfants sont tenus de fréquenter l'école primaire de l'âge de sept ans à celui de seize. Toutefois les commissions d'éducation peuvent accorder des dispenses aux enfants placés en apprentissage, à partir de l'âge de treize ans, à la condition qu'ils fréquentent les écoles d'apprentis (dix heures par semaine); des dispenses partielles peuvent aussi être accordées pendant l'été, en vue des travaux agricoles, aux enfants âgés de plus de douze ans, à la condition qu'ils fréquentent l'école au moins six heures par semaine. Les absences sont punies d'abord d'une amende de 2 à 5 francs, puis d'un emprisonnement jusqu'à trois jours; le tribunal correctionnel peut ensuite ordonner au besoin un emprisonnement de quatre à trente jours.

Genève. — L'instruction est obligatoire pour tous les enfants de six à treize ans. Les parents ou tuteurs des enfants signalés comme ne recevant ni l'instruction primaire de l'Etat, ni le minimum d'instruction exigé par la loi, sont punis des peines de simple police après un avertissement préalable. Les mêmes peines sont appliquées lorsqu'il s'agit d'enfants inscrits dans les écoles publiques et qui ne les fréquentent pas avec assiduité.

Transvaal. — Nous n'avons pas de renseignements sur cet Etat.

Turquie. — La loi de 1869 a rendu l'instruction obligatoire de six à onze ans pour les garçons, de six à dix ans pour les filles; mais les prescriptions de cette loi sont restées lettre morte dans la plus grande partie de l'empire.

Union américaine. — Les renseignements qui suivent sont empruntés au plus récent rapport du Bureau d'éducation de Washington (année 1882-1883, publié en 1884).

L'obligation existe dans quatorze Etats (Massachusetts, 1851; Vermont, 1867; Michigan, 1871; New-Hampshire, 1871; Nevada, 1873; Wisconsin, 1873; Californie, 1874; Kansas, 1874; New-Jersey, 1874; New-York, 1874; Maine, 1875; Ohio, 1877; Connecticut, 1882; Illinois, 1883) et dans cinq Territoires (Columbia District, 1864; Wyoming, 1873; Washington, 1877; Dakota, 1883; Nouveau-Mexique, ?). Le Territoire d'Arizona, qui avait établi l'obligation en 1875, l'a abolie en 1883. Les Etats de Pensylvanie et de Rhode-Island ont seulement une législation assurant l'instruction des enfants employés dans l'industrie.

Nous donnons ci-dessous le détail des dispositions légales en vigueur dans chacun de ces Etats et Territoires, classés par ordre alphabétique.

Californie. — La loi du 28 mars 1874 porte que tous les enfants de huit à quatorze ans doivent fréquenter une école publique pendant les deux tiers au moins de l'année scolaire, à moins que l'enfant ne reçoive un enseignement privé ou qu'il n'y ait point d'école à proximité. L'amende est de 20 dollars, et de 50 dollars en cas de récidive.

Connecticut. — Dès 1650, la loi avait rendu l'instruction obligatoire. En 1810 l'obligation fut abolie; elle n'a été rétablie que par une loi de 1882, ordonnant que tout enfant de huit à quatorze ans reçoive, dans une école publique ou ailleurs, une instruction régulière dans la lecture, l'écriture, la grammaire, la géographie et l'arithmétique, pendant au moins douze semaines ou soixante jours par an; sur ces douze semaines, six au moins doivent être consécutives. Pour chaque semaine manquant pour parfaire le total légal, les parents ou tuteurs sont punis d'une amende de 5 dollars. Aucun enfant âgé de moins de quatorze ans ne peut être employé dans l'industrie s'il n'a rempli les conditions ci-dessus; la contravention à cette prescription est punie d'une amende n'excédant pas 70 dollars.

Illinois. — Une loi de 1883 ordonne que tout enfant de huit à quatorze ans fréquente pendant douze semaines par an une école publique ou privée, à moins qu'il ne reçoive d'une autre façon l'instruction exigée, ou que l'école ne soit distante de plus de deux milles de son domicile. L'amende en cas d'infraction est de 5 à 20 dollars.

Kansas. — Tout enfant de douze à quatorze ans doit fréquenter une école publique ou privée pendant douze semaines par an, dont six au moins consécutives, à moins que l'école ne soit distante de plus de deux milles de son domicile. L'amende est de 5 à 10 dollars pour une première contravention, de 10 à 20 dollars pour les récidives (Loi de 1874).

Maine. — Tout enfant de douze à quinze ans doit fréquenter une école pendant douze semaines par an, à moins que l'école ne soit distante de plus d'un mille et demi de son domicile. L'amende est de 5 dollars pour chaque contravention. (Loi de 1875).

Massachusets. — L'obligation légale de l'instruction existait déjà en 1642; mais elle était ensuite tombée en désuétude. En 1850 fut votée une *truant law* (V. Etats-Unis, p. 934) et en 1851 une loi rétablissant l'obligation. La loi en vigueur est de 1873. Tout enfant de huit à quatorze ans doit fréquenter une école pendant vingt semaines chaque année; ce total est divisé en deux termes formés chacun de dix semaines consécutives. L'amende peut s'élever à 20 dollars pour chaque contravention. — Une loi de 1876 défend l'emploi dans l'industrie de tout enfant de moins de dix ans; un enfant de moins de quatorze ans ne peut être employé que s'il a, durant l'année précédente, fréquenté une école publique ou privée pendant vingt semaines. Une loi de 1878 défend d'employer dans l'industrie un enfant de moins de quatorze ans qui ne saurait ni lire ni écrire, quand même il aurait fréquenté une école pendant les vingt semaines légales durant l'année précédente. Les contraventions à ces deux lois sont punies d'amendes de 20 à 50 dollars.

Michigan. — Une loi de 1871 ordonne que tout enfant de huit à quatorze ans fréquente une école pendant quatre mois de l'année, dont six semaines au moins doivent être consécutives. Cette loi, abrogée en 1881, a été remise en vigueur en 1883, et il y a été ajouté les dispositions suivantes : défense d'employer dans l'industrie un enfant de moins de quatorze ans, s'il n'a, durant les douze mois précédents, fréquenté une école publique ou privée pendant quatre mois au moins; injonction aux parents ou tuteurs des enfants de moins de quatorze ans employés dans l'industrie, si ces en-

fants ont du temps libre, de les envoyer à l'école pendant le temps où ils ne sont pas tenus de travailler. Les amendes sont de 5 à 10 dollars pour une première contravention, de 10 dollars au minimum en cas de récidive.

Nevada. — La loi scolaire du Nevada, promulguée en 1873, exige que tout enfant de huit à quatorze ans fréquente une école pendant seize semaines chaque année, dont huit semaines au moins doivent être consécutives. L'amende est de 50 à 100 dollars pour une première contravention, de 100 à 200 dollars pour les récidives.

New-Hampshire. — Une loi de 1871 exige que tout enfant de huit à quatorze ans fréquente une école pendant douze semaines par an, dont six semaines au moins doivent être consécutives, à moins que l'école ne soit distante de plus de deux milles de son domicile. L'amende est de 10 dollars pour une première contravention, de 20 dollars pour les récidives.

Des amendements votés en 1881 aux articles 11 et 12 du chapitre xci des lois générales de 1878 portent ce qui suit : aucun enfant âgé de moins de seize ans ne peut être employé dans l'industrie, s'il n'a fréquenté une école pendant douze semaines au moins durant l'année précédente; l'interdiction est absolue si l'enfant ne sait pas lire et écrire ; aucun enfant âgé de moins de quatorze ans ne peut être employé s'il n'a fréquenté l'école pendant six mois au moins durant l'année précédente; ou, si l'école n'a été ouverte que pendant une période moindre de six mois, pendant tout le temps où l'école a été ouverte. L'amende est de 20 dollars pour chaque contravention.

New-Jersey. — Une loi de 1874, amendée en 1875, exige que tout enfant âgé de huit à quatorze ans fréquente une école pendant douze semaines chaque année, dont six semaines doivent être consécutives. L'amende est de 2 dollars pour la première contravention, et ensuite de 3 dollars pour chaque semaine manquant pour parfaire le total légal.

New-York. — Une loi de 1874, amendée en 1876, ordonne aux parents et tuteurs de faire enseigner aux enfants la lecture, l'écriture, la grammaire, la géographie et l'arithmétique. Tous les enfants âgés de huit à quatorze ans doivent fréquenter une école au moins quatorze semaines par an.

Des amendements au chapitre ccclxxii des lois de 1876 interdisent l'emploi dans l'industrie d'enfants âgés de moins de quatorze ans qui n'ont pas reçu l'instruction indiquée ci-dessus ; l'amende est de 1 dollar pour la première contravention, et de 5 dollars pour chaque semaine durant laquelle, après avertissement écrit émanant de l'autorité compétente, la loi aura été violée ; le nombre des semaines pour lesquelles l'amende pourra être prononcée n'excédera pas treize par an. Si l'indigence empêche les parents ou tuteurs d'acheter les livres nécessaires à l'enfant, ces livres lui seront fournis aux frais de l'école. Si un enfant que son père ou son tuteur consent à envoyer à l'école ne se rend pas en classe pendant les quatorze semaines exigées par la loi, il sera réputé *truant* (vagabond) et traité en conformité des prescriptions de la loi sur le vagabondage.

Ohio. — Une loi de 1877 exige que tout enfant de huit à quatorze ans fréquente une école pendant douze semaines par an, dont six semaines doivent être consécutives. Au nombre des excuses admises se trouve le cas où le temps et le travail de l'enfant seraient absolument nécessaires à sa famille. Les enfants âgés de moins de quatorze ans ne peuvent pas être employés à un travail industriel pendant les heures de classe, à moins qu'ils n'aient fréquenté l'école durant les douze semaines qu'exige la loi. Deux semaines de fréquentation d'une école de demi-temps ou d'une école du soir équivalent à une semaine de fréquentation de l'école ordinaire. Si l'indigence empêche les parents ou tuteurs d'acheter les livres nécessaires à l'enfant, ces livres lui seront fournis aux frais de l'école. L'amende est de 2 à 5 dollars pour une première contravention, de 5 à 10 dollars pour chaque récidive. Si le secrétaire d'un comité scolaire néglige de faire poursuivre les délinquants, il est passible d'une amende de 10 à 20 dollars pour chaque contravention ainsi négligée.

Pensylvanie. — L'obligation scolaire n'est pas directement prescrite ; mais une loi de 1849 défend d'employer dans l'industrie les enfants de treize à seize ans, à moins qu'ils n'aient fréquenté l'école pendant trois mois au moins durant l'année où ils sont employés ; en cas de contravention, les employeurs et les parents sont passibles d'une amende de 50 dollars.

Rhode-Island. — L'obligation scolaire n'est pas directement prescrite; mais une loi de 1854 défend d'employer dans l'industrie les enfants au-dessous de quinze ans, à moins qu'ils n'aient fréquenté une école pendant trois mois au moins durant l'année précédente; en outre, ces enfants ne peuvent pas être employés pendant plus de neuf mois par année. En cas de contravention, les employeurs et les parents sont passibles d'une amende de 20 dollars.

Vermont. — Une loi de 1867, amendée en 1870, exige que tous les enfants fréquentent l'école publique pendant trois mois de l'année, à moins qu'ils ne reçoivent par quelque moyen une instruction suffisante. Les enfants récalcitrants sont arrêtés et conduits à l'école, et avis en est donné aux parents : si dans les six jours ceux-ci n'ont pas assuré la fréquentation régulière de l'école par l'enfant, ils sont passibles d'une amende de 10 à 20 dollars. Les enfants de dix à quatorze ans ne peuvent être employés dans l'industrie s'ils n'ont fréquenté une école pendant trois mois au moins durant l'année précédente. La contravention est punie d'une amende de 10 à 20 dollars, dont moitié au profit du dénonciateur.

Wisconsin. — Une loi de 1873 a ordonné d'envoyer pour deux ans dans une école de correction (*truant school*) les enfants âgés de huit à dix-sept ans qui négligent habituellement la fréquentation de l'école. En 1879, une autre loi a ordonné que tous les enfants de sept à quatorze ans auraient à fréquenter une école publique ou privée pendant douze semaines par an ; les élèves indigents sont fournis des livres nécessaires aux frais de l'école. L'amende est de 5 à 10 dollars pour une première contravention, et de 10 à 20 dollars pour les récidives.

Arizona. — Une loi de 1875 avait prescrit que tout enfant de huit à quatorze ans eût à fréquenter l'école pendant seize semaines par an, dont huit devaient être consécutives ; l'amende était de 50 à 100 dollars pour une première contravention, de 100 à 200 dollars pour les récidives. Cette loi a été abrogée en 1883.

Columbia-District. — Dans le district fédéral de Columbia l'obligation remonte à 1864. Tous les enfants de huit à quatorze ans qui ne reçoivent pas l'instruction de quelque autre manière doivent fréquenter une école publique pendant douze semaines au moins par an, dont six doivent être consécutives. L'amende peut s'élever à 20 dollars pour chaque contravention.

Dakota. — Une loi de 1883 exige que tous les enfants de dix à quatorze ans fréquentent une école pendant douze semaines par an, dont six doivent être consécutives. L'amende est de 3 à 10 dollars pour chaque contravention.

NOUVEAU-MEXIQUE. — Un rapport du gouverneur de ce Territoire au ministre de l'intérieur (1881) dit que « l'instruction est obligatoire pendant cinq mois par an ». Le document que nous résumons ne contient pas d'autre indication.

WASHINGTON. — Une loi de 1877 exige que dans les villes, ainsi que dans les villages de plus de 400 habitants, tous les enfants de six à seize ans fréquentent une école pendant six mois de l'année, dont six semaines doivent être consécutives. Il n'existe pas de sanction pénale.

WYOMING. — Une loi de 1873 exige que tout nfant, de l'âge de six ans à celui de vingt et un, fréquente une école pendant six mois au moins chaque année, à moins que le comité scolaire ne reconnaisse qu'il existe à cette fréquentation des obstacles sérieux. Les contraventions sont punies d'une amende pouvant s'élever à 25 dollars.

URUGUAY. — Le décret du 24 août 1877 a rendu l'instruction obligatoire dans les localités où il existe des écoles. Le décret ne fixe pas les limites de l'âge scolaire ; il punit les infractions à l'obligation d'amendes de 12 et 24 pesos.

VENEZUELA. — L'instruction primaire est obligatoire.

OBLIGATOIRES (MATIÈRES). — V. *Matières obligatoires.*

OBSERVATION. — I. *De l'observation scientifique.* — L'homme adulte ne réussit dans aucune de ses entreprises ou de ses actions s'il n'a recueilli un nombre suffisant de données exactes sur les conditions où son activité s'exerce. Le pêcheur remarque les habitudes du poisson et les appâts qu'il préfère; le chasseur est au fait des ruses du gibier et des particularités de son vol ou de sa course; le tireur note les déviations habituelles de son arme ou de son tir; le pilote se tient informé jour par jour de toutes les modifications des courants ou du fond dans la passe où il guide les navires; le politique, lui aussi, suit d'un œil attentif les moindres indices qui peuvent lui révéler le caractère des hommes et les mouvements de l'opinion. Ce n'est pas assez, il est vrai, dans toutes ces circonstances de bien voir : il faut encore bien juger; mais la première condition d'un raisonnement juste n'est-elle pas une abondante provision de renseignements authentiques puisés dans la réalité par nos sens ou par les sens des autres? Puiser ces renseignements, recueillir ces données, observer en un mot est donc la première et la plus importante de toutes les habiletés; qui ne sait pas observer ne sait pas se conduire. Là où cette habileté manque, l'imagination la plus brillante et le raisonnement le plus subtil restent sans emploi et peuvent même passer pour des dons dangereux.

Si l'action éclairée par la science atteint dans tous les ordres des résultats si précieux et si sûrs, c'est parce que la science repose sur des observations bien faites. Des méthodes ont été trouvées qui permettent aux savants de déterminer avec une précision extrême les conditions des opérations diverses que l'industrie humaine, prise dans son sens le plus large, ou l'art réussit à effectuer. Chaque science a des procédés spéciaux pour l'investigation des faits ou des êtres qui sont de son domaine, et ses progrès sont dus au perfectionnement de ces procédés, comme sa naissance est contemporaine de leur découverte. La méthode scientifique est donc la grande maîtresse en fait d'observation. Veut-on savoir comment, dans la pratique de la vie, on doit s'y prendre pour bien observer, c'est à elle qu'il faut demander des leçons. Toutes les fois qu'on veut obtenir une exacte connaissance des faits — et on doit le vouloir autant de fois qu'on agit — on doit s'inspirer à quelque degré de l'esprit qui, porté chez les savants à son degré le plus éminent, a enfanté la riche variété de règles, de procédés et d'appareils qui forment la technique de l'analyse expérimentale.

Il ne nous appartient pas de décrire cet ensemble de moyens : cherchons seulement à en dégager le but commun et efforçons-nous d'en bien comprendre l'esprit.

Mais une remarque préalable est ici nécessaire. Il y a deux sortes de choses qui tombent sous l'observation : d'une part les qualités des êtres, pris tels qu'ils sont à un moment donné, par exemple les propriétés distinctives d'une substance chimique, les caractères d'un minéral, le plan d'un cristal, la forme, la couleur, la structure d'une plante ou d'un animal, la constitution d'une société humaine; d'autre part les événements ou faits qui se passent dans ces mêmes êtres quand ils changent, l'ordre dans lequel leurs qualités font place les unes aux autres à travers les temps successifs et les conditions de leur enchaînement, comme par exemple la chute des corps, les combinaisons chimiques, les phases et les fonctions de la vie, les destinées des nations ou leur histoire; en d'autres termes, si on envisage ce qu'il y a de régulier, soit dans les qualités ou caractères simultanés des êtres, soit dans les événements qui se succèdent en eux, des *types* ou *espèces* à déterminer et à ordonner en tableaux d'une part, des *lois* à formuler et à ranger en séries de l'autre. Cela dit, revenons à notre étude du but ou de l'esprit de l'observation scientifique.

On a prétendu que l'observateur est passif en présence de la nature. Claude Bernard a bien montré la fausseté de cette opinion. L'observateur n'intervient pas dans la production des phénomènes, il n'en change ni l'ordre, ni les conditions, ni les proportions; mais il agit très énergiquement sur lui-même. Soit qu'il se déplace pour aller trouver le phénomène, soit qu'il en épie l'apparition, soit qu'il le tienne sous son regard pendant longtemps, soit qu'il s'ingénie à inventer des appareils qui augmentent la portée de ses organes, soit qu'il découvre après des réflexions prolongées le point unique où doit se porter son attention, ou l'angle sous lequel il doit envisager le phénomène pour éviter quelque apparence illusoire, c'est toujours lui-même, ce sont ses membres, ses sens, sa pensée, sa pensée surtout qu'il est obligé de plier à la plus sévère discipline.

Une certaine direction de la pensée est pour l'observateur la clef des découvertes. Il y a de bons yeux qui ne voient pas, des oreilles délicates qui ne savent pas entendre. Que de phénomènes ont passé sous les yeux des hommes des millions de fois sans être remarqués; combien d'autres, qui frapperont un jour tous les regards, sont encore pour nous comme s'ils n'existaient point, faute seulement d'une idée qui les signale! La première condition de l'observation, c'est que quelque chose sollicite la curiosité, provoque l'attention. Un objet même assez restreint étant proposé à l'étude, si l'on n'est pas averti de ce qu'il y faut chercher, on ne saura rien y démêler de distinct. Il n'est pas en effet une portion de la matière, si petite qu'elle soit, qui ne présente des parties, des qualités et des phénomènes presque innombrables, et, comme ces manifestations diverses sont, en dehors d'une *idée* qui nous porte à remarquer l'une plutôt que l'autre, toutes sur le même plan, toutes échappent à la fois. Il y a plus : si nous ne connaissions pas déjà des objets analogues, dont l'idée reste présente à notre esprit au moment où nous rencontrons l'objet en question, il ne serait pas même reconnu, il passerait inaperçu au milieu des objets environnants. Deux personnes se promènent dans la campagne à la recherche d'insectes; l'une d'elles est un an-

turaliste; il est myope; l'autre a de bons yeux, mais ce ne sont pas des yeux d'entomologiste; lequel pensez-vous qui trouvera le plus d'insectes dans l'herbe ou dans le feuillage? C'est le myope. Il les reconnaît si instantanément, qu'il paraît les deviner. L'observation doit donc toujours être éclairée par les prévisions de l'observateur; l'idée de la forme et du fait possibles nous rend seule perceptible la forme et le fait réels : il faut qu'une attente définie de l'esprit imprime aux sens une direction déterminée pour que leur activité soit fructueuse. On l'a très bien dit : le savant qui ne sait pas ce qu'il cherche ne comprend pas ce qu'il trouve ou plutôt ne trouve rien : trouver, c'est choisir et choisir c'est discerner, c'est deviner, pour tout dire, c'est déjà comprendre.

Ce choix n'est possible que si l'on suppose dès l'abord que certains faits ont plus de valeur, offrent plus d'intérêt que d'autres. Beaucoup en effet sont indifférents. Ce sont ceux qui ne servent ni à infirmer ni à soutenir quelque idée préconçue. Si par exemple, marchant au bord de la mer, je cherche à compter le nombre de vagues qui viennent frapper le rivage pendant ma promenade, ou que je compte dans la forêt le nombre de feuilles qui sont attachées à un rameau quelconque d'un arbre quelconque, les faits ainsi recueillis sont absolument indifférents. Au contraire un fait revêt une signification à partir du moment où, si peu que ce soit, il se rapporte à une énonciation possible, où il se groupe avec d'autres faits tendant à une conclusion. Par exemple quand Darwin constate qu' « en une minute six fleurs d'une campanule furent examinées par une abeille collectrice de pollen », et une multitude de menus faits analogues, *il a son idée;* les faits notés deviennent autant de preuves pour ou contre l'hypothèse de la fécondation des fleurs par les insectes. Alors même que l'observateur semble amasser des faits au hasard, dès qu'il les groupe, il obéit à quelque vague pressentiment théorique, et c'est là ce qui guide sa recherche. Les collectionneurs eux-mêmes qui semblent chercher pour chercher et mesurent la valeur des pièces à leur rareté, sont dominés à leur insu par une conception très juste de l'importance qu'acquièrent les faits, jusqu'alors insignifiants parfois, dès qu'ils sont groupés. C'est de ce point de vue et de ce point de vue seulement qu'on peut dire que tout fait a son prix; cela veut dire que tout fait envisagé d'une certaine façon a une signification théorique virtuelle. Un morceau de papier peint de 1830, représentant quelque décor romantique, par lui-même est indifférent; réuni dans une collection avec une certaine quantité d'autres spécimens appartenant à la même époque, il aurait sa signification. En témoignant d'un certain état du goût public, d'une certaine tournure des idées propres à cette génération, il servirait pour sa petite part à l'histoire du siècle.

Sans poursuivre plus loin cette recherche, disons que les caractères des êtres ou des groupes sociaux ont d'autant plus d'importance qu'ils se retrouvent chez un plus grand nombre d'êtres ou de sociétés et entraînent avec eux l'absence ou la présence d'un plus grand nombre d'autres caractères : c'est pourquoi on les appelle dominants; et que les événements ou faits importent de même en raison du grand nombre d'effets qu'ils expliquent; les lois qu'on en tire ont une haute généralité. Les observateurs sagaces, les découvreurs de génie, guidés par une sorte d'instinct, vont d'emblée vers ces sortes de caractères ou de faits; ils négligent les éléments accessoires et mettent le doigt sur les éléments essentiels, sur les *causes.* C'est dans cet esprit que Galilée observe les oscillations isochrones de la lampe du Baptistère à Pise, et que Newton voit dans la chute d'une pomme l'attraction universelle. Le vulgaire ne scrute que les faits les plus proches et qui ont avec ses besoins des rapports immédiats; le savant s'interroge sur les causes les plus lointaines et sa curiosité s'étend à toutes les parties du monde qui lui sont accessibles.

Circonscrite de la sorte à des objets déterminés, accompagnée par suite d'une certaine émotion en présence du fait qui va confirmer ou démentir l'idée préconçue, l'observation est attentive. Nos sens ne peuvent s'appliquer utilement à aucune qualité des choses, à aucun événement tant que leur activité est dispersée sur les diverses qualités environnantes, sur les autres phases du phénomène. L'attention suppose une perception exclusive, une concentration durable de l'activité sensorielle sur un point; elle entraîne pendant le même temps l'omission de tout le reste. Nous n'avons qu'une quantité de forces déterminée; en vertu d'une loi de compensation ou de balancement, employées ici, elles cessent d'être disponibles ailleurs. Et cette concentration résulte d'un désir assez intense pour mettre en liberté toutes nos énergies, refréner les mouvements inutiles et coordonner en vue du but à atteindre l'activité de tous les organes. Observer est donc impossible sans une attention vigoureuse, et il n'est pas douteux que si le savant découvre, c'est qu'il est doué d'une aptitude à l'attention qui dépasse celle de la moyenne des hommes.

Cette tension des sens a pour effet d'augmenter leur portée dans des proportions considérables. L'œil qui ne regarde pas ne voit rien, celui qui regarde ne voit que parce qu'il est mieux accommodé, intérieurement et extérieurement, à la vision. Il y a un appareil musculaire à l'intérieur de l'œil qui est destiné à faire converger les rayons lumineux au point le plus favorable de la rétine selon la distance des objets. Nous ne voyons distinctement les petits objets qu'à une courte distance et les mouvements sympathiques du cou et du corps nous rapprochent toujours d'eux. A l'extérieur un autre appareil musculaire (muscles du sourcil), en élevant une sorte de rempart autour de l'œil, approfondit la cavité de l'orbite et défend la rétine contre l'excès de la lumière. La main placée au-dessus de l'œil en forme d'auvent ou devant l'œil en forme de tube ne fait que prolonger ces mouvements naturels. Dans l'un et l'autre cas, le discernement des objets soit rapprochés, soit éloignés, se fait, grâce à ces mouvements, avec beaucoup plus de précision. Par les muscles qui règlent la tension du tympan, l'oreille exécute de même, aidée de la main ou sans elle, après que la tête a été mise dans la position la plus favorable, des mouvements d'adaptation analogues. Les organes du toucher accomplissent aussi sous l'empire de l'attention une série de mouvements par lesquels soit la grandeur, soit le poids, soit la température des corps est plus distinctement connue.

Mais cela ne pouvait suffire à la science. Poussé par la passion de la recherche, chaque groupe de savants a inventé à son usage des appareils destinés à étendre encore la portée des sens en amplifiant les sensations ou en fixant le phénomène. A l'œil ont été ajoutés le microscope et le télescope, et la photographie nous permet de considérer à loisir des objets que leur éclat ou la rapidité de leur passage soustrait d'ordinaire à notre examen (photographie du soleil, photographie du vol des oiseaux). L'ouïe est aidée de divers moyens tendant tous à faire ressortir les différences des bruits et des sons : citons le stéthoscope dont se sert le médecin pour mieux discerner les bruits thoraciques, et le microphone qui a reculé la limite des sons perceptibles. A la main s'ajoutent des appareils d'exploration tactile extrêmement

délicats comme la balance et les instruments à ampoule du physiologiste, qui substituent des tracés très nets aux soulèvements confus des diverses surfaces du corps. Des variations de température imperceptibles sont de même rendues visibles par le radiomètre. Les méthodes graphiques, en représentant par des courbes ou des surfaces non plus seulement des faits mais des séries de faits, mettent à la disposition du statisticien et de l'économiste comme un sens nouveau qui lui fait *voir* leurs ressemblances et leurs différences sous des proportions inattendues : elles ajoutent à nos observations personnelles les résultats de l'observation des autres sur de vastes étendues et de longues durées. Un savant actuel, dans son laboratoire, est donc comme un homme dont le pouvoir de perception ou de discernement sensoriel serait accru hors de toute proportion par rapport à celui de la plupart de ses semblables ; il voit, il entend, il ressent autour de lui des états et des modifications de la matière inerte ou vivante que les autres hommes ne peuvent seulement soupçonner ; il voit, il entend, il ressent tout ce que voient, entendent et ressentent les autres savants appliqués à l'investigation de la nature entière et de la société humaine, et son expérience embrasse même tous les temps pendant lesquels de telles observations ont été consignées.

Notre esprit marche tout d'une pièce : l'attention des sens qui semble d'abord constituer à elle seule toute l'observation, outre qu'elle est provoquée par une idée, resterait inutile sans l'intervention des facultés les plus hautes de l'esprit. Comment serions-nous assurés, en effet, de ne pas omettre quelque partie importante de l'objet, de ne pas négliger une phase significative du phénomène, si nous ne suivions pas dans notre investigation un ordre, un plan, une méthode ? Diviser l'objet ou l'évènement en éléments qui correspondent les uns aux autres et aient entre eux des rapports si simples que leur réunion embrasse évidemment le tout à étudier, telle doit être la première démarche de toute bonne analyse empirique. C'est dire que l'analyse empirique doit être rationnelle à un haut degré. De même que pour trouver un nom sur une carte, il est prudent de chercher successivement dans tous les rectangles formés par les lignes de latitude et de longitude, de même pour bien observer une plante, un animal, un fait d'ordre physique ou moral, il faut décrire dans sa pensée tous les organes des uns, tous les moments successifs de l'autre et, à défaut d'une division rigoureuse qui ne sera possible qu'après l'observation même, adopter quelque classement provisoire qui nous garantisse du moins contre les inadvertances et les oublis. Mais l'observation ne peut adopter cette marche suivie et assurée que quand la vivacité du désir de connaître et le long exercice de la recherche ont rendu au savant facile et même agréable la fixation intense et prolongée de l'esprit. La patience, on l'a bien dit, est la qualité maîtresse de l'observateur, parce qu'elle est la condition de l'investigation continue, ordonnée, méthodique. Autrement les sens sautent capricieusement d'objet en objet, de circonstance en circonstance, et ils ne saisissent que des détails isolés qu'ils voient mal et qu'ils interprètent plus mal encore.

L'intervention de l'idée préconçue dans l'observation, en effet, toute nécessaire qu'elle est, n'en est pas moins dangereuse, et après l'avoir sollicitée, l'observateur doit prendre les plus grandes précautions pour ne pas se laisser égarer par elle. La première forme sous laquelle l'esprit se représente les choses est toujours aussi simple que possible et toujours très voisine des choses semblables que nous connaissons déjà. C'est ainsi que les Indiens s'imaginaient que la terre était semblable à la fleur du lotus et que les continents se distribuaient symétriquement à sa surface comme les pétales autour de la fleur ; c'est ainsi que beaucoup de gens croient voir dans les taches que fait sur le globe de la lune l'ombre des montagnes les traits d'un visage humain. Cette tendance est encore confirmée par l'habitude où nous sommes de jeter sur les œuvres humaines qui nous entourent un regard sommaire, sûrs d'avance que ces œuvres sont toujours conformes aux lois de la symétrie et à des types que nous connaissons ; ainsi nous n'avons pas besoin de regarder l'une après l'autre toutes les parties d'un édifice pour en comprendre le plan extérieur, et quand nous lisons, la moitié de chaque mot et une bonne partie de chaque lettre sont devinées par la pensée avant d'être analysées par le regard. La nature n'est pas si uniforme. De là pour l'observateur un grand péril : l'idée préconçue l'entraîne trop souvent à juger les êtres et les événements non tels qu'ils sont, mais tels qu'ils lui paraissent devoir être. Péril d'autant plus grand que les plus prompts à imaginer des relations entre les phénomènes sont souvent les plus lents à les vérifier. Il faut au savant un effort constant pour se défendre contre cette séduction qu'exercent sur lui ses propres idées. Aussi a-t-il pris des précautions minutieuses afin d'éviter dans ses observations ce mélange adultère de données venant des choses et de suppositions venant de l'esprit.

Tout d'abord il a la mesure. Nous n'apprécions aucune qualité ou modification des choses qu'en la comparant à une autre qualité ou à une autre modification prise pour unité. L'ensemble de nos sensations forme ainsi une série multiple d'échelles plus ou moins étendues sur lesquelles nous faisons glisser pour ainsi dire en idée chaque sensation nouvelle pour savoir à quel degré elle correspond approximativement. Mais la science ne peut se contenter de ces évaluations approximatives si souvent erronées. Alors même, en effet, que nous ne nous laissons pas égarer par la précipitation du jugement et l'entraînement de l'idée préconçue, il y a des cas où nos sens, placés dans des conditions qui renversent leurs points de repère accoutumés, nous trompent fatalement. De là les conventions qui désignent des grandeurs invariables prises comme types, et fixent les divergences et les incertitudes des observateurs : ainsi sont nées les unités de mesure (mètre, gramme, degrés thermométriques, gammes des couleurs et des sons, etc.) qui ont même été étendues aux rapports des forces entre elles, (calories, kilogrammètres, etc.). Nul phénomène n'est vraiment objet de science que quand il est mesuré ; aussi les instruments scientifiques servant à la mesure sont-ils innombrables. Tout le monde connaît les principaux.

Encore a-t-on, même avec ces instruments, quelque chose à redouter. Un manque de scrupules, une défaillance de l'attention peuvent altérer le résultat d'une observation faite dans les conditions d'exactitude requises. Et d'ailleurs on ne saurait, sans une difficulté extrême, assister à des observations très prolongées et en noter toutes les phases. Pour obvier à ces inconvénients, on a inventé des appareils qui retracent d'eux-mêmes en quelque sorte le procès-verbal de l'opération ; on les appelle des appareils *enregistreurs*. Ce sont ceux où l'instrument d'amplification et de mesure est acccompagné de dispositions mécaniques destinées à inscrire sur une surface impressionnable soit toutes les variations du phénomène mesuré, soit seulement ses phases extrêmes. Par exemple, le sphygmographe dessine de lui-même la ligne formée par les battements du pouls amplifiés par

une longue aiguille. Les appareils ainsi conçus deviennent de jour en jour plus nombreux, et un savant français, M. Marey, qui en a inventé plusieurs, a élevé leur emploi à la hauteur d'une méthode générale. De la sorte, l'observateur est sûr de ne produire dans ses tables que des résultats purs de tout élément subjectif, de toute interprétation arbitraire. En cas de soupçon, il peut présenter le tracé même de l'instrument; on atteint ici la dernière limite de l'exactitude et de l'authenticité.

Quand le savant ne peut employer de tels moyens, il cherche du moins par des contre-épreuves ingénieuses ou en recommençant l'observation autant de fois qu'il est nécessaire, ou en faisant appel à des témoins étrangers, à exercer un contrôle sévère sur le témoignage de ses sens. L'attention, dans ce cas, n'a pas moins de forces à déployer pour réfréner l'essor de l'esprit au-delà des faits qu'elle n'en a dépensé pour diriger et soutenir son effort dans la recherche et la pénétration de ces faits mêmes.

Voilà ce qu'est l'observation *scientifique*, c'est-à-dire lorsqu'elle atteint chez l'adulte, muni de toutes les ressources de la logique et de la technique modernes, son maximum de certitude. Telles sont les qualités d'*invention*, de *pénétration*, de *suite*, de *prudence* et d'*exactitude* qu'elle suppose chez celui qui la pratique dans sa rigueur. Il s'en faut que l'enfant soit capable d'appliquer ses divers sens à l'étude de la nature avec autant de force et de succès.

II. *De la faculté d'observer chez l'enfant.* — L'enfant n'est pas incapable d'observation; seulement son observation ne se porte que vers les objets qui peuvent servir à ses besoins. Ceux-ci sont d'abord peu nombreux et destinés à assurer sa vie physique; ce n'est que peu à peu qu'ils s'étendent à un cercle plus large et appellent des satisfactions d'un ordre plus relevé. Ainsi, dès les premiers mois, l'enfant discerne les bruits qui l'avertissent que l'aliment va lui être donné, puis il remarque les préparatifs que l'on fait pour le porter et le promener au dehors; il comprend les intonations et l'expression du visage de ceux qui l'approchent. Il est directement intéressé à tout cela. De bonne heure il étudie la forme et la distance de ses mains et des objets qu'il peut saisir; bientôt il examine les caractères des substances qu'il touche, bois, pierre, métal; l'eau, les cailloux, le sable, le feu, les plantes sont pour lui l'occasion d'expériences incessantes et variées. Les animaux sont surtout de sa part l'objet d'une attention extrême; il regarde leurs formes, note les sons qu'ils émettent, éprouve prudemment leur humeur. Enfin les relations sociales, les dispositions morales de ses parents, de ses maîtres, de ses camarades attirent sa curiosité pour la retenir de plus en plus pendant que son enquête se poursuit sur les choses et les êtres à mesure qu'un plus grand nombre viennent à sa portée. Mais le plus souvent il ne se demande pas la raison des apparences qu'il remarque : il les constate, voilà tout, et il ne les constate que parce qu'elles lui apportent du plaisir ou de la peine, lui étant utiles ou nuisibles. Il rapporte tout à sa personne. Il est trop ému des choses pour les étudier. La pensée de rechercher les causes des phénomènes ne lui vient guère qu'à partir de la septième année et, à moins d'une culture spéciale, ne se développe que lentement en lui. De là des distractions incessantes et une attention aussi mobile que ses besoins, une faible curiosité, et une curiosité intermittente et superficielle. Voir pour voir est son seul but, la sensation l'intéresse par elle-même, et quand on veut l'initier à l'explication des phénomènes dont il est témoin, on a bientôt fait de le rebuter.

La pénétration des enfants est très médiocre. On s'étonne de ce qu'ils discernent; mais c'est précisément parce que d'habitude, en dehors des objets que le besoin désigne à leur attention, ils ne discernent rien. Il est très facile de les tromper, de leur faire illusion sur les objets qu'ils ont devant les yeux : des prestiges grossiers les éblouissent. Ils n'analysent guère. De même qu'ils chantent, sans en être choqués, les paroles dénuées de sens d'une chanson qu'ils ont mal entendue, il leur arrive de se méprendre lourdement sur la forme, la couleur vraie, les qualités essentielles des choses les plus familières. D'une petitesse qui dépasse la portée de leur sens, d'un éloignement où les objets cessent d'être perceptibles, de sons si ténus qu'on ne peut les entendre sans artifice, d'une grandeur que leurs yeux ne peuvent embrasser, ils n'ont même pas l'idée, puisque des objets et des sons même très nettement saisissables pour des adultes leur échappent communément. Seules les odeurs et les saveurs même légères sont assez nettement perçues par eux, parce que tout ce qui se rapporte aux fonctions vitales a le don d'exciter hautement leur intérêt. Incapables d'un effort quelque peu prolongé, ils ne s'appliquent à la connaissance du milieu qui les environne que dans la mesure où ils peuvent en tirer parti pour leurs jeux. Ce qui touche aux relations sociales leur échappe surtout : le monde des intérêts, des passions, du droit, de la politique leur reste très longtemps fermé; on peut leur faire répéter des phrases où il est question de tout cela, et ils paraissent les comprendre; au fond ils n'ont aucun sens des réalités qu'elles expriment, et d'eux-mêmes ils sont incapables jusqu'à l'âge de onze ou douze ans de faire aucune remarque quelque peu significative sur les choses de ce domaine.

Quant à suivre un plan et à mettre un ordre défini dans leurs observations, cela leur est également impossible. Qu'on regarde un enfant chercher dans un dictionnaire, on le verra presque toujours feuilleter le livre au hasard au lieu de se laisser guider par la série continue des lettres. Il ne recourt à la table pour les volumes qu'il lit que quand il désespère de tomber par hasard sur le passage qu'il cherche. Il en est de même pour tout ce qu'il examine. Son regard va et vient rapidement d'une partie à l'autre; mais à aucun moment il n'embrasse le tout en idée pour en parcourir successivement les parties. Dans des événements à phases multiples il ne saisit que le commencement ou la fin, et çà et là quelques détails au hasard. Il raconte une journée de jeu ou de voyage en commençant indifféremment par le milieu ou par la fin ou par le début : c'est avec cette incohérence que les phases d'un événement qui va se passer se présentent à son esprit. Toute observation complète lui est interdite par là; il commet des oublis énormes et des détails insignifiants lui cachent partout les grandes lignes. Pour saisir la subordination des caractères dans les êtres et l'enchaînement des causes et des effets dans les phénomènes, pour opérer la synthèse des éléments donnés à l'expérience, comment s'élèverait-il à des abstractions que l'humanité n'a pu concevoir qu'après de longs siècles d'efforts ?

Et pourtant il généralise déjà; mais, dès qu'il le fait, il admet à grand peine que les individus puissent ne pas ressembler tous à celui qu'il a observé : en sorte qu'il voit tout à travers des opinions sommaires qui lui masquent les caractères propres des choses. Des idées préconçues, des images de convention flottent entre ses sens et la réalité. Il est impropre aux rectifications, aux réductions et aux additions par lesquelles l'observateur digne de ce nom redresse, amende

ou complète sans cesse son jugement. Tout petit il appelle du même nom tous les hommes, toutes les femmes, tous les enfants, tous les animaux. Il raisonne longtemps avec cette confiance dans l'uniformité de la nature et n'a qu'une seule idée pour chaque grande catégorie d'êtres. Voilà pourquoi il faut que les types du théâtre enfantin soient immuables. C'est avec surprise que l'enfant aperçoit peu à peu que parmi tant de cas particuliers offerts par la nature et la société il n'y en a aucun qui ressemble entièrement au type général.

Pour saisir les différences avec exactitude, il faut comparer; pour comparer, il faut abstraire. L'enfant est inhabile à l'abstraction. Il n'a point d'unité, de mesure fixe, et les apparences les plus diverses se présentent confusément à son esprit. En fait de grandeur, il ne distingue que le grand, le petit et le moyen ; en fait de temps que le passé, le présent et le futur ; en fait de poids que le lourd, le léger et ce qui n'est ni l'un ni l'autre. Quand il emploie les nombres, il y gagne peu, parce qu'il ne se fait aucune idée du contenu réel des grands nombres : toute évaluation est donc pour lui une affaire d'impression, et la somme est faite avant que le détail des éléments ait été parcouru. Il vit dans un perpétuel à peu près. L'exactitude est le dernier de ses soucis, et quand il a commencé à observer les *qualités* des choses, la *quantité*, ce caractère abstrait et seul vraiment scientifique de nos perceptions, lui reste longtemps encore inaccessible.

III. *De la formation de la faculté d'observer*. — L'éducateur ne communique aucune aptitude ; il ne fait que développer celles dont la nature lui présente le germe, et ce développement même il ne peut le réaliser qu'en suivant les voies tracées par la nature. Il en est de même de l'aptitude à l'observation : il ne peut en favoriser le développement que parce que l'enfant la possède déjà à quelque degré et fait spontanément des efforts pour la pousser plus loin. Le moyen, ici comme ailleurs, consiste à provoquer son exercice normal à maintes et maintes reprises en s'appuyant sur l'attrait que présente cet exercice; bref il s'agit de transformer peu à peu l'intérêt qu'éprouve l'enfant pour les objets dont il a besoin et l'attention faible et capricieuse qu'il leur prête en une étude intentionnelle et méthodique des choses et des faits de plus en plus éloignés de lui.

Cet apprentissage de l'observation peut se faire sans trop de difficultés dans la famille. Là, l'enfant est en présence d'une grande variété d'objets, sa curiosité est sans cesse éveillée, et la moindre promenade à travers les champs ou à travers la ville, l'utilisation même des divers instruments et des diverses substances qui se trouvent dans la maison, les mille incidents enfin de la vie réelle fournissent une ample matière aux réflexions de l'enfant et aux questions de ceux qui l'instruisent. Des parents avisés peuvent en quelques années (de 6 à 12 ans) dresser, si j'ose dire, sans peine et comme en se jouant des enfants bien doués à l'analyse des êtres et des phénomènes qui se présentent à eux, et faire en sorte que la Nature et le dehors de l'organisation sociale soient devant eux comme un livre où ils commencent à lire assez couramment. Mais si l'apprentissage de l'observation est relativement aisé dans la famille (et encore à la condition que cette famille soit instruite), il est plus difficile à l'école.

L'école est un milieu artificiel, en ce sens que les enfants n'y sont réunis que pour l'étude et que tous les objets ou disséminés dans la nature, ou accumulés par l'art humain dans les villes, en sont presque inévitablement exclus. Or l'observation doit d'abord porter sur des objets réels pour être pleinement efficace, et bien que le maître et les camarades soient pour l'enfant, en tant qu'il reçoit des uns et des autres la plus grande part de ses peines et de ses joies, des objets d'observation constants, encore est-il nécessaire que son expérience ne se borne pas là.

Il sera donc indispensable que l'instituteur, s'il veut travailler efficacement au développement de la faculté d'observation, introduise dans la classe certains objets comme des minéraux, des plantes, des animaux, des outils, des réductions de machines, des produits de l'industrie, ou des images de tout cela tout au moins, ou bien, comme ce matériel est aussi encombrant que difficile à réunir et que toute classe ne peut avoir son *musée*, qu'il conduise les enfants pendant les récréations, ou le jeudi et le dimanche, là où se voient de pareils objets. A la campagne, il est facile à l'instituteur d'élever près de la classe des fleurs, des plantes types, certains animaux comme des oiseaux ou des abeilles; là du reste, pendant les beaux jours, les êtres et les phénomènes de la nature font pour ainsi dire irruption dans la classe dès que les fenêtres sont ouvertes. Mais les ateliers et tout le monde de l'industrie, sans parler des plantes et des animaux exotiques, restent hors de sa portée. A la ville, si l'on est au milieu des industries humaines et de leurs produits, en revanche la nature est quelquefois bien loin. A notre avis, bien qu'environné de difficultés, cet ordre d'études et d'exercices par lesquels l'aptitude à l'observation est développée au contact des choses ne doit pas être négligé; il sera toujours possible à l'instituteur même de la grande ville soit de visiter avec ses élèves les jardins publics, soit de se faire apporter par les enfants eux-mêmes des brassées de fleurs et de feuillage ou des spécimens de fruits variés, à l'instituteur de la campagne de varier la monotonie des exercices livresques par des visites soit au télégraphe de la commune, soit à quelque établissement agricole où fonctionnent des machines à vapeur, soit à des installations mécaniques comme une scierie, un moulin, une faucheuse, une batteuse, des rails mobiles, etc. L'école ne peut que gagner à garder un jour ouvert sur la vie, au lieu de rester un milieu confiné et séparé du monde réel. Les exercices que nous recommandons ne sont à vrai dire que des *leçons de choses* largement comprises, et les *excursions scolaires* elles-mêmes seraient le complément naturel du plan que nous indiquons. Ces questions sont traitées en leur lieu : nous n'y reviendrons pas. Nous préférons, laissant là le détail des procédés par lesquels le but à atteindre peut être poursuivi, fixer quelques règles générales qui sont plus spécialement l'objet de cet article.

1° On ne doit pas confondre la culture des sens et de la perception sensorielle avec la culture de la faculté d'observer. Il est utile que l'instituteur sache explorer la portée des sens de ses élèves et découvrir parmi eux ceux dont la vue est basse, ceux qui sont aveugles pour certaines couleurs, ceux dont l'ouïe laisse à désirer. C'est là un des éléments importants de l'*hygiène scolaire*. Il est bon aussi que les sens soient exercés de bonne heure, et surtout dans les écoles maternelles, au discernement des couleurs et des sons, à l'appréciation mentale des distances et des grandeurs. Mme Pape-Carpantier a heureusement traité ce sujet dans une Notice sur l'éducation des sens (1878). Mais ces exercices ne sont qu'une préparation par rapport à la culture de la faculté qui nous occupe. Considérés en eux-mêmes et comme moyens servant à l'acquisition d'habiletés spéciales que l'invention des mesures a rendues presque superflues et que d'ailleurs la pratique de chaque profession développe suffisamment, ils sont médiocrement utiles. Ils n'ont de prix qu'autant

qu'ils contribuent à réfréner les tendances de l'esprit enfantin aux appréciations aventurées. Nous avons vu que l'acuité des organes importe relativement peu pour la connaissance même sensible, que ce qui importe c'est la discipline de l'attention, la méthode en un mot. Dans ces exercices la préoccupation dominante du maître et de la maîtresse doit donc être d'accoutumer les élèves à se tenir en garde contre leur propre jugement, à se défier du témoignage non contrôlé de leurs sens, à ne pas croire qu'un phénomène est exactement connu tant qu'il n'a pas été soumis à la mesure. Bref ce n'est pas à obtenir que les élèves se passent de la règle, du compas, du mètre et de la balance que ces intéressantes expériences doivent viser : c'est tout au contraire à leur faire comprendre la nécessité d'y recourir toutes les fois qu'ils ont besoin d'une évaluation quelque peu précise.

2° Il est nécessaire que les enfants prennent aussitôt que possible l'habitude de manier les instruments de mesure dont se sert l'homme adulte dans les différents métiers et qui sont aussi les instruments premiers de toute connaissance scientifique : le fil à plomb, l'équerre, le compas, la balance, le litre, le mètre et la chaîne d'arpentage. Il serait bon qu'ils fussent invités à recueillir eux-mêmes par ces moyens les données de petits problèmes à leur portée. Il faudrait même considérer comme une règle générale de bannir les exercices de perception sensorielle qui n'offrent pas un but saisissable à l'esprit de l'enfant et de n'admettre que ceux où les données recueillies sont utilisées dans une opération mentale ou pratique dont le succès dépende de l'exactitude de ces données. Ainsi au lieu de faire discerner aux petites filles les couleurs d'une série de laines tirées *ad hoc* d'une boîte, la maîtresse de l'asile pourrait leur faire choisir la laine ou le pastel convenables pour nuancer une tapisserie ou un dessin élémentaires. C'est ce que doit faire chaque jour l'ouvrière qui reprise. De même l'audiculteur de Mme Pape-Carpantier sera remplacé avantageusement par de petits exercices de musique vocale où les notes fausses produisent une cacophonie évidente et forcent la maîtresse à suspendre le chœur. De même encore les contrôleurs métriques horizontaux et verticaux avec les goniomètres et les polygonaires nous paraissent beaucoup moins efficaces que les jeux de Frœbel qui obligent les enfants à prendre des mesures exactes sous peine de manquer la figure, ou pour un âge plus avancé des dessins géométriques ou libres qui ne ressemblent à quelque chose que si les proportions en sont justes. L'habitude mentale la plus sûre est celle qui est confirmée par l'action et naît d'opérations concrètes fréquemment pratiquées. Dans tous ces cas le désir du succès et la crainte de l'échec joints à la satisfaction de l'instinct si profond de la fabrication, de la construction ou de la création excitent au plus haut point la vigilance des élèves et les exercent à l'attention soutenue.

3° Si l'on veut apprendre à l'enfant à bien voir au sens physiologique du mot, et rien de plus, il n'y a guère qu'à lui dire de bien regarder, et quand, cette recommandation une fois faite, on a combiné quelques petits exercices insignifiants, on a épuisé à peu près les ressources de la pédagogie à ce sujet. Le reste est l'affaire de l'oculiste. Si au contraire on enseigne à l'enfant que la portée de nos sens, même tendus par un vigoureux effort, est beaucoup plus restreinte que notre connaissance scientifique des choses, que celle-ci a pénétré depuis des siècles dans un détail et à des distances que la connaissance vulgaire ne soupçonne pas, qu'enfin l'emploi des appareils scientifiques est entré dans la pratique et que des opérations ordinaires comme la réparation d'une montre, le triage des œufs de vers à soie, la vérification de l'absence ou de la présence du phylloxera sur un cep de vigne, etc., se font chaque jour avec autant de rapidité que de sûreté par le moyen de la loupe et du microscope ; si on lui montre même les grossissements obtenus par ces instruments et le parti pratique qu'on en peut tirer dans une foule de cas, on lui communique, avec une notion précieuse des bienfaits de la science en général, l'excellente habitude de juger moins superficiellement et de s'environner pour chaque opération professionnelle un peu délicate des précautions familières aux praticiens les plus éclairés. Un thermomètre à maxima ou à minima suspendu dans l'école, la visite d'un compteur d'imprimerie lui donneront l'idée des appareils enregistreurs. Il sera même fort à propos, à l'occasion des notes de classe, de montrer comment on peut exprimer par une courbe le travail d'un élève pendant plusieurs semaines, de dire aux plus grands un mot sur les moyennes et la statistique ; de leur expliquer quelles fâcheuses conséquences peuvent entraîner les statistiques mal faites et de leur faire sentir, un almanach départemental en main, quelle est la complexité des données de la politique et par suite la difficulté de ses problèmes.

4° Veut-on maintenant que l'enfant apprenne, et cela est indispensable, à *bien voir* au sens figuré, c'est-à-dire à observer avec discernement, on devra craindre les énumérations sans fin qui n'épuisent pas l'objet. Il conviendra d'exiger toujours qu'avant de décrire les menus caractères d'un objet, l'enfant en désigne les parties les plus apparentes et adopte un ordre pour étudier ces parties. Il est bon de savoir dresser à son usage un inventaire complet de ce que l'on voit et de se tenir en garde contre les omissions étourdies ; on ne peut s'assurer ces avantages que par des habitudes d'ordre, de classement et de distribution méthodique. Mais quelque chose de plus important encore est de savoir discerner dans chaque groupe de qualités ou série de phénomènes le trait essentiel, caractéristique, qui lui donne sa physionomie et duquel dépendent tous les autres (le bec de l'oiseau, la dent des mammifères). Peut-être les leçons de choses ne suffisent-elles pas ici et des exercices d'un tout autre ordre, des descriptions orales, des analyses littéraires portant sur des fables, de petits récits faits aussi de vive voix, contribueront-ils plus efficacement encore à augmenter la pénétration de l'esprit ? C'est ainsi que l'on préparera le succès d'exercices plus sérieux qui doivent être reportés à un âge plus avancé, c'est-à-dire aux dernières années de la période scolaire. A notre avis ce sont ceux dont il faut attendre le plus pour le développement de la faculté d'observation, et cependant ni les yeux ni les oreilles n'y tiennent la première place. Nous voulons parler des exercices de rédaction et de composition, entendus non comme des exercices de virtuosité littéraire, mais comme des essais modestes d'analyse et de réflexion dans les genres les plus divers. Les visites au dehors dont nous parlions tout à l'heure seront toujours l'objet de petits travaux ainsi conçus. Mais on ne craindra pas de proposer des thèmes plus libres, évoquant chez l'enfant le souvenir d'expériences personnelles analogues, mais où cependant son invention pourra commencer à prendre essor. Point d'emphase ni d'ornements plaqués, mais rien non plus qui sente le procès-verbal ; l'éloge, un éloge vif et souligné, sera réservé à celui des élèves qui aura mis en relief, dans la description, le récit ou les remarques quelconques sur quelque côté de la vie, le trait dominant, le fait qui explique, l'idée maîtresse. Pour bien observer, rien ne remplace l'in-

telligence; c'est pourquoi tout ce qu'on fait pour la culture générale du jugement, c'est-à-dire pour la culture des facultés les plus hautes de synthèse, d'invention et de critique, on le fait pour la faculté d'observation. Il n'est donc guère d'exercice supérieur où l'occasion ne se présente à l'élève d'apprendre à bien observer, parce que tous offrent l'occasion d'apprendre à penser juste, c'est-à-dire d'apprendre à raisonner avec hardiesse et à conclure avec prudence, à devancer quand il le faut le témoignage des faits, à revenir en arrière aussitôt que le sol manque sous le pied, à féconder l'étude des détails par des vues originales, mais aussi à toujours subordonner ces vues au contrôle définitif de l'expérience. Toute sérieuse éducation de la pensée conduit là. Et c'est ainsi encore que, à force de voir les liaisons des choses, et que toutes les parties de la nature s'expliquent les unes par les autres, la jeune intelligence éprouvera un besoin de plus en plus vif de comprendre, c'est-à-dire de connaître les causes d'un nombre toujours plus grand d'effets, et s'intéressera pour ainsi dire à l'univers tout entier, passant ainsi du point de vue de la sensation égoïste à celui de la curiosité désintéressée et impartiale. — V. aussi *Sens* (*Education des*). [A. Espinas.]

OBSERVATIONS METEOROLOGIQUES. — V. *Météorologie.*

OFFICIER D'ACADÉMIE, OFFICIER DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. — V. *Distinctions honorifiques.*

OFFICIERS. — On donnait le nom d'*officiers*, dans les écoles d'autrefois, à des élèves que le maître chargeait de divers offices qu'ils exerçaient sous son autorité, de manière à l'aider dans la conduite de sa classe. *L'Ecole paroissiale*, ouvrage publié en 1654, consacre tout un chapitre (Ire partie, rticle IV) à traiter *des divers officiers de l'école.* L'auteur explique d'abord la nature et les avantages de cette institution de la manière suivante :

« Pour bien conduire un royaume, une armée, une ville, une famille, il faut qu'il y ait de l'ordre. Et celui qui est le chef doit se servir de divers officiers, qui se rapportent l'un à l'autre, par subordination. C'est ce qui doit se pratiquer exactement dans une école, où le maître qui en est le chef doit se servir de ses écoliers (comme nous voyons pratiquer dans les collèges et écoles les mieux ordonnées) qui lui aideront, non seulement à conduire leurs compagnons, mais encore pour les porter eux-mêmes dans la perfection de la vertu, et de la science, par émulation et par affection, tant à leur propre bien qu'à celui de leurs compagnons : car c'est un excellent moyen pour apprendre, d'écouter, encore plus, d'étudier, et beaucoup davantage, en enseignant les autres. »

Vient ensuite une énumération des divers officiers, de leurs titres et de leurs attributions. Ce sont : 1° Les *intendants*, au nombre de deux, choisis parmi les plus grands; ils doivent veiller sur tous les autres officiers, et instruire les nouveaux officiers de leurs devoirs; 2° les *observateurs*, au nombre de deux, chargés plus spécialement de la discipline : « ils écrivent les délinquants et immodestes sur un morceau de papier »; 3° les *admoniteurs*, qui sont adjoints aux observateurs; ils doivent nommer tout haut les élèves qui méritent d'être repris, afin que le maître les punisse; 4° les *répétiteurs*, au nombre d'une douzaine, choisis parmi les plus avancés : ils font réciter les leçons, et montrent l'alphabet aux plus petits; deux répétiteurs fonctionnent à la fois, un de chaque côté de la classe; au bout d'une demi-heure, les intendants en désignent deux autres pour les remplacer, et ainsi de suite toutes les demi-heures; 5° les *récitateurs de prières :* ce sont deux élèves pris parmi les plus sages; 6° les *lecteurs*, au nombre de trois, « pour faire la lecture spirituelle, tant aux dimanches et festes qu'ès veilles des festes solennelles »; 7° deux *officiers d'écriture*, qui viennent avant la classe préparer « les papiers, cornets d'encre et boëttes à poudre »; 8° deux *receveurs pour l'encre et la poudre*, qui « auront le soin par ensemble de receüillir et faire payer aux écrivains pour chacun mois quinze deniers pour l'encre et pour la poudre »; 9° les *balleyeurs*; qui sont choisis de quinzaine en quinzaine parmi les plus forts; 10° les *officiers pour aller à l'eau :* ce sont les « balleyeurs » sortants de charge; 11° le *portier :* le maître désigne chaque quinzaine pour cet office deux élèves, « qui auront alternativement le soin d'ouvrir et fermer la porte »; 12° l'*aumônier :* c'est « un de ceux qui n'écrivent point », choisi tous les mois « pour recueillir, après le déjeuner et le goûter, ce que les écoliers voudront volontairement donner pour les pauvres. Toutes ces petites aumônes ramassées, il les portera au maître, qui les distribuera aux pauvres écoliers de l'école qui en ont le plus besoin »; 13° les *visiteurs*, qui doivent être au nombre de huit pour une école de cent élèves : leur charge est d'aller au domicile de leurs camarade s'informer de la conduite de ceux-ci. Ils doivent demander : si un tel prie Dieu soir et matin, et s'il dit le benedicite et les grâces; s'il n'est point gourmand et menteur à la maison; s'il est bien obéissant à tout ce qu'on lui commande; s'il ne bat ou querelle ses frères, sœurs, serviteurs ou servantes; s'il ne sort point (sans demander congé) de la maison, et s'il revient à l'heure de l'école. Ils auront soin d'écrire les réponses des parents pour les rapporter aux maîtres.

L'organisation indiquée dans *l'Ecole paroissiale*, œuvre d'un prêtre de Paris, paraît avoir été adoptée au XVIIe siècle dans la plupart des écoles de France : pour ne citer ici que deux exemples, Démia * la recommande dans son statut de 1676 pour les maîtres et maîtresses du diocèse de Lyon (« chaque maître et maîtresse se conformera autant que faire se pourra aux règlements et au livre intitulé *l'Ecole paroissiale*, qu'un chacun aura et lira soigneusement »), et Nesmond *, en Normandie, en parle également dans son *Plan d'instruction et d'éducation* (1671).

M. de La Salle, à qui l'on a quelquefois attribué le mérite de l'invention des *officiers*, s'est borné, comme on voit, à transporter dans les écoles des frères une institution qu'il trouva fonctionnant déjà dans les écoles existantes. Voici le dénombrement que donne la *Conduite des écoles* (édition de 1838) des *officiers* employés dans les écoles des frères : deux récitateurs des prières, un porte-aspersoir, un ou deux porte-chapelets, un sonneur, plusieurs surveillants, plusieurs répétiteurs, plusieurs vérificateurs des pensums, deux balayeurs, un portier.

On sait comment, sous le nom de *moniteurs*, les anciens *officiers* devinrent le ressort principal du système d'enseignement mutuel. — V. *Moniteurs* et *Mutuel* (*Enseignement*).

OISE (Département de l'). — Superficie, 5855 kil. carrés. Population : 404 555 habitants en 1881, au lieu de 401 618 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 69 habitants, au lieu de 71 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. 4 arrondissements, formant 5 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Beauvais (1re), Beauvais (2e), Clermont, Compiègne et Senlis ; 35 cantons, 701 communes, dont 219 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département de l'Oise est réparti de la manière suivante :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE						
	DE COMMUNES.	D'ÉCOLES		DE CLASSES		D'ÉLÈVES	
		publiques.	libres.	publiques.	libres.	publiques.	libres.
Beauvais 1re	128	195	33	231	73	9711	2087
Beauvais 2e.	134	173	11	191	23	6499	423
Clermont.	149	208	31	246	62	10448	1477
Compiègne..	157	236	28	278	57	11850	1398
Senlis...	133	199	41	260	85	11852	2512

Population d'âge scolaire. — En 1876 on comptait 46 330 enfants de 6 à 13 ans (23 276 garçons et 23 054 filles), soit 11.54 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881 on compte 47 227 enfants de 6 à 13 ans (23 687 garçons et 23 540 filles), soit 11.67 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une augmentation de 897 enfants de 6 à 13 ans pour une période de cinq années, tandis que pendant la même période la population totale s'est accrue de 2937 habitants.

1. État de l'instruction publique avant 1789. — Il n'a pas été fait de publication spéciale relative à l'histoire des petites écoles dans l'ancien diocèse de Beauvais; et nous n'avons pas trouvé au Musée pédagogique de documents manuscrits qui permissent d'y suppléer et de donner quelques indications sur ce sujet. Nous sommes donc obligés, en ce qui concerne l'état de l'instruction publique dans le département de l'Oise avant la Révolution, de renvoyer le lecteur au tableau général qui a été donné à l'article *France*.

Nous noterons seulement que le collège de Beauvais fut fondé au XVIe siècle par Nicolas Pastour, et donné à la ville par acte notarié du 20 août 1545; ce fut dans ce collège que Racine fit ses premières études : il y resta jusqu'à l'âge de seize ans, avant d'être placé à Port-Royal.

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — Époque de la Révolution. — M. E. Charvet, dans une brochure intitulée *L'instruction publique à Beauvais pendant la Révolution* (Beauvais, 1878), a donné quelques renseignements sur les écoles de cette ville. En 1791, Beauvais possédait plusieurs écoles de pauvres : quatre maîtres d'école, payés par le bureau des pauvres, étaient chargés d'apprendre gratuitement à lire, écrire et compter aux enfants indigents; une sœur faisait la classe aux jeunes filles nourries dans la maison des pauvres. En l'an II, sous le régime du décret du 29 frimaire, la municipalité défendit aux instituteurs « d'apprendre soit à lire, soit à écrire avec d'autres livres qu'avec des livres français, et entre autres ceux qui traiteraient des droits de l'homme, de la constitution, de la division de la France en 86 départements et du nouveau calendrier. » Les pensionnats des religieuses ursulines et franciscaines furent supprimés; par contre, les dames de l'Enfant-Jésus, qui prirent l'habit séculier, continuèrent à se livrer à l'éducation des jeunes filles, et la suppression des maisons religieuses leur amena les enfants de presque toutes les familles de la ville. L'école centrale du département de l'Oise fut ouverte le 24 octobre 1796 : on l'installa dans l'ancien couvent des Ursulines; pour la commodité des élèves du dehors, un pensionnat y fut établi en l'an VI.

Le célèbre Geoffroy, qui devait tenir plus tard le sceptre de la critique dans le *Journal des Débats*, avait exercé en 1794 les fonctions d'instituteur dans une commune de l'Oise. Nous avons sous les yeux une copie de la délibération, en date du 20 floréal an II, par laquelle les officiers municipaux et les électeurs de la commune de Monneville reçoivent le citoyen Geoffroy comme instituteur public. Il y est stipulé que « ledit Geoffroy sera logé et jouira du local d'habitation du presbytère; qu'il sera tenu de sonner, tant qu'il sera logé en la maison dudit presbytère, la cloche à onze heures précises du matin, pour annoncer l'heure aux ouvriers qui travaillent aux champs, et il lui sera accordé une journée, en sus du jour de la décade, pour agir à ses affaires, et les vacances ordinaires si la loi n'en ordonne autrement. »

Il y avait avant 1789 à Clermont un couvent d'Ursulines où était établi un pensionnat de demoiselles. Le couvent ayant été supprimé, les religieuses se trouvèrent quelque temps obligées de renoncer à leur entreprise. Mais en 1795, Jacques-Dominique Cassini leur donna la moitié de son château de Thury pour y installer un nouveau pensionnat; dénoncé pour ce fait aux autorités de Beauvais, il leur écrivit une lettre où il invoquait la liberté des cultes, ajoutant que rien dans la constitution ne défendait de donner dans sa maison asile à des ci-devant religieuses. Cassini, comme il le disait, « connaissait la constitution mieux que ses dénonciateurs »; aussi ne fut-il nullement inquiété, et le pensionnat de Thury prospéra jusqu'en 1808, époque à laquelle les Ursulines retournèrent à Clermont.

Consulat, Empire, Restauration. — Le préfet de l'Oise, Cambry, écrivait en l'an IX : « La délibération que l'ancien département a prise pour organiser les écoles primaires n'a pu être exécutée : elle présentait des difficultés qu'il n'a pas été possible de vaincre; aussi il existe très peu d'écoles primaires dans le département. On voit encore, dans différentes communes, des anciens magisters faire l'école, enseigner à lire, à écrire et les quatre premières règles de l'arithmétique; mais ces écoles ne sont pas suivies. Comme les instituteurs n'ont aucun traitement fixe, qu'ils ne sont payés que par les parents des enfants qui fréquentent l'école, ce sont, pour la plupart, des personnes sans capacité, dont le zèle et la moralité ne peuvent être appréciées. Cette partie est presque nulle et demande une prompte réorganisation. »

La réorganisation souhaitée ne vint pas; ni le Consulat, ni l'Empire, ni la Restauration ne devaient se préoccuper sérieusement de l'instruction primaire. C'est seulement à partir de la loi de 1833 que le progrès commence à se faire sentir.

L'école centrale de Beauvais fut supprimée en 1802. Le nombre des élèves qui en suivaient les différents cours était en 1801 le suivant : chimie, 25; histoire, 2; belles-lettres, 8; dessin, 60; législation, 10; mathématiques, 12; histoire naturelle, 9; langues anciennes, 30; grammaire générale, 12.

Rappelons que c'est dans l'Oise qu'avait été fondée, quelques années avant la Révolution, l'école professionnelle de Liancourt, création du duc de La Rochefoucauld. La Convention fit de cet établissement une école nationale, qui dura de 1795 à 1803. En 1800, Compiègne avait reçu une des sections du Prytanée * français; trois ans plus tard, le premier consul, ayant transformé le collège de Compiègne en école des arts et métiers, y plaça les élèves de Liancourt. L'école des arts et métiers de Compiègne fut transférée à Châlons en 1806. — V. *Liancourt*.

Statistique comparée de 1829 a 1882-1883. — Voici les données que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans le

département de l'Oise depuis la fin de la Restauration, époque où fut faite la première statistique des écoles primaires.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1837, le département comptait 4 communes n'ayant aucune école, et 640 communes n'ayant pas d'écoles de filles. En 1850, il y avait encore 4 communes entièrement dépourvues d'écoles. En 1877, on ne trouve plus de communes sans écoles; mais 36 communes de 500 habitants et au-dessus n'ont pas d'écoles publiques de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires était, d'après l'*Almanach de l'Université*, de 768 en 1821. Le progrès du nombre des écoles à partir de 1829 est résumé dans le tableau ci-après :

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1829	d'après la statistique offic[lle]..	»	»	697
1834	— — ..	687	51	738
1837	— — ..	743	66	809
1850	— — ..	792	144	936
1863	— — ..	869	104	973
1876-77	— — ..	974	120	1094
1878-79	— — ..	979	145	1126
1879-80	— — ..	983	143	1126
1880-81	— — ..	989	137	1126
1881-82	— — ..	1006	126	1132
1882-83	— — ..	1005	139	1144

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Écoles de garçons	Écoles mixtes	Écoles de filles	Total
1837..............	65	683	61	809
1850..............	773 (y compris les écoles mixtes		163	936
1863..............	215	518	240	973
1867..............	222	513	255	990
1872..............	246	503	293	1042
1875..............	264	498	310	1072
1876-77...........	279	492	323	1094
1878-79...........	295	482	349	1126
1879-80...........	297	480	349	1126
1880-81...........	294	483	349	1126
1881-82...........	303	471	358	1132
1882-83...........	307	472	365	1144

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850......	761	64	12	99	936
1863......	719	77	14	163	973
1867......	721	82	14	173	990
1872......	735	120	14	173	1042
1876-77...	753	149	18	174	1094
1878-79...	762	172	15	177	1126
1879-80...	762	172	15	177	1126
1880-81...	764	177	13	172	1126
1881-82...	762	195	12	163	1132
1882-83...	765	208	14	157	1144

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		Total.
	Laïques.	Congrég.	Laïques.	Congrég.	
1837.....	743	4	33	28	808
1840.....	787	15	83	56	941
1863.....	773	71	159	386	1 389
1872.....	781	59	190	374	1 409
1876-77..	804	61	219	352	1 436
1878-79..	813	55	240	385	1 493
1879-80..	815	66	259	380	1 520
1880-81..	812	54	261	347	1 474
1881-82..	824	57	303	318	1 502
1882-83..	841	54	310	321	1 526

Nombre total d'élèves et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

		Total des élèves	Élèves gratuits
1832	(année civile)....	45 420	Manque
1837	—	47 635	—
1840	—	50 076	—
1850	—	51 996	11 369
1863	—	56 188	15 740
1867	—	57 033	15 155
1872	—	61 054	24 806
1876-77	(année scolaire)..	57 669	Manque
1878-79	— ..	58 245	26 507
1879-80	— ..	58 324	27 515
1880-81	— ..	56 919	25 994
1881-82	— ..	56 733	Gratuité
1882-83	— ..	58 132	»

En 1832, il y avait 1143 élèves inscrits sur 10 000 habitants ; en 1840, 1256 ; en 1863, 1399 ; en 1876-1877, 1432, et 1437 en 1882-1883.

Ecoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1837....................	3	200
1850....................	21	1 893
1863....................	49	4 494
1867....................	48	5 384
1876-77.................	66	6 227
1878-79.................	68	7 258
1879-80.................	69	7 588
1880-81.................	76	7 672
1881-82.................	77	8 058
1882-83.................	79	8 252

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre de cours		Nombre d'auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1850...............	144	»	1 457	»
1863...............	30	»	665	»
1867...............	444	23	8 311	395
1869...............	440	24	7 420	423
1872...............	528	42	8 203	554
1876-77............	597	73	8 495	792
1879-80............	608	81	7 617	799
1880-81............	608	80	8 330	826
1881-82............	589	96	7 992	959
1882-83............	573	92	7 218	809

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1833 à 1883 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850.	422	brevets élémentaires,	12	brevet supérieur.
1851-1867.	567	— obligatoires,	33	— complets.
1868-1880.	419	— —	5	— facultatifs ou complets.
1881......	115	— élémentaires,	10	— supérieurs.
1882......	74	— —	14	— —
1883......	50	— —	8	— —

Institutrices.

1836-1850.	80	brevets élémentaires,	10	brevets supérieurs.
1851-1867.	339	— obligatoires,	56	— complets.
1868-1880.	488	— —	93	— facultatifs ou complets.
1881......	97	— élémentaires,	7	— supérieurs.
1882......	106	— —	16	— —
1883......	118	— —	12	— —

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans le département de l'Oise en 1867 ; mais les résultats connus ne remontent pas au-delà de 1872. En voici le tableau :

	Nombre de candidats		Certificats obtenus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1872	116	49	100	34
1873	288	47	274	39
1874	311	85	253	66
1875	293	88	251	67
1876	331	97	188	73
1877	334	216	269	172
1878	409	274	335	194
1879	624	324	494	244
1880	709	449	597	368
1881	712	464	430	308
1882	870	611	617	441
1883	1372	847	952	592

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-dessous indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints.

Nombre de conscrits sachant au moins lire, de 1827 à 1883 inclusivement.

ANNÉES.	NOMBRE DES CONSCRITS			RANG DU DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29	9 027	5 720	63.4	17e
1831-35	17 637	12 967	73.5	19e
1836-40	17 234	13 383	77.2	18e
1841-45	17 181	13 780	80.2	18e
1846-50	16 074	13 201	82.1	19e
1851-55	15 914	13 334	83.8	21e
1856-60	15 604	13 193	84.5	21e
1861-65	15 599	13 367	85.7	23e
1866-68	9 063	8 018	88.5	30e
1871-75	14 502	12 928	89.1	29e
1876-77	5 805	5 189	89.4	34e
1878	2 964	2 668	90.»	30e
1879	3 119	2 779	89.1	33e
1880	3 193	2 871	89.9	32e
1881	2 994	2 684	89.7	35e
1882	2 921	2 621	89.7	36e
1883	2 950	2 685	91.»	35e

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits était de 44.8 0/0; dans le département de l'Oise cette moyenne était déjà de 63.4 0/0, soit 18.6 0/0 au-dessus de la moyenne générale. La classe de 1883, en portant l'instruction des conscrits dans le département de l'Oise à 91 0/0, réalise un progrès total de 27.6 0/0 pour la période de cinquante-cinq années qui s'est écoulée de 1829 à 1833, soit un progrès annuel de 0.50 0/0, tandis que pour toute la France le progrès a été durant la même période de 0.80 0/0.

Nombre de conjoints, sur 100, ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55	84.4	76.»	80.2
1856-60	84.2	78.4	81.2
1861-65	86.9	82.»	82.6
1866-70	89.6	85.3	87.5
1871-75	91.4	88.9	90.1
1876-77	92.3	90.6	91.3
1878	94.»	91.2	92.6
1879	94.1	90.9	92.5
1880	93.7	90.4	92.»
1881	94.»	91.7	92.8

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire pour les vingt-neuf dernières années, de 1855 à 1883 :

ANNÉES.	RÉTRIBUTION scolaire A PART.	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire.	SUBVENTIONS	
			du département	de l'Etat.
1855	167 415	158 536	60 217	65 667
1856	170 849	163 244	70 748	60 000
1857	188 777	152 673	60 435	73 038
1858	191 230	157 730	60 703	67 742
1859	199 979	228 766	69 855	64 232
1860	259 154	232 141	71 534	30 970
1861	271 955	239 105	74 449	31 517
1862	275 641	242 774	74 011	2[illegible] 358
1863	275 726	267 462	71 295	40 000
1864	276 577	272 575	72 183	43 214
1865	276 885	269 386	73 548	49 799
1866	273 601	277 328	72 555	55 836
1867	258 303	275 738	73 989	6[illegible] 3[illegible]
1868	313 699	331 760	118 955	58 232
1869	317 758	330 927	98 961	106 783
1870	300 289	396 567	122 999	92 576
1871	298 338	413 100	123 705	134 945
1872	287 099	415 619	122 465	145 351
1873	277 101	428 774	127 731	143 888
1874	276 553	444 780	124 999	151 384
1875	276 734	468 450	129 053	146 437
1876	279 342	452 681	147 153	162 744
1877	276 603	377 970	171 052	184 862
1878	267 449	385 362	177 561	268 027
1879	257 914	408 682	171 229	292 206
1880	243 253	407 912	171 445	314 724
1881	120 849	400 845	169 061	464 328
1882	Gratuité.	218 739	169 272	1 046 122
1883	»	374 465	171 950	965 183

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de $13^{fr},03$, soit $3^{fr},36$ au-dessus de la moyenne générale qui était à la même date de $9^{fr},47$. En 1876, cette dépense était de $18^{fr},70$, la moyenne générale étant de $17^{fr},83$. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le département de l'Oise était de $29^{fr},02$, tandis que la moyenne générale était de $21^{fr},77$.

État actuel de l'instruction primaire. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département de l'Oise pendant l'année scolaire 1883-1884.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 1155 (1011 écoles publiques et 144 écoles libres). Une commune seulement est entièrement dépourvue d'écoles ; 13 communes de plus de 500 habitants n'ont pas encore d'école publique de filles (ce nombre était de 15 en 1882). Sur les 1155 écoles primaires du département, il y a 984 écoles laïques (300 écoles de garçons, 216 de filles et 468 mixtes) et 171 écoles congréganistes (11 de garçons, 157 de filles et 3 mixtes).

Division des écoles de toute nature d'après le nombre de classes qu'elles possèdent :

	Publiques	Libres
Écoles à 1 classe	903	89
— 2 classes	76	21
— 3 —	16	11
— 4 —	12	8
— 5 —	3	5
— 6 —	1	4
— 7 —	»	3
— 8 — et au-dessus	»	3
Totaux	1011	144

Division des classes d'après le nombre des élèves qu'elles reçoivent :

Classes	de 50 élèves et au-dessous	82.8 0/0	au lieu de	73.1 0/0
	de plus de 50 élèves	12.4 0/0	—	14.7 0/0
	— 60 —	4,» 0/0	—	7.8 0/0
	— 70 —	0,7 0/0	—	3.7 0/0
	— 80 —	0,1 0/0	—	0.6 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont : 58.9 0/0, 18.7 0/0, 11.6 0/0, 5.8 0/0, 5 0/0. D'où il résulterait que sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le département se trouve déjà dans une très bonne situation.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1883-1884 sont au nombre de 58257 (au lieu de 58 132 en 1882-1883). Ce nombre peut se décomposer en :

Elèves des écoles publiques	50 360	58 257
— — libres	7 897	
Garçons	28 965	58 257
Filles	29 292	
Elèves des écoles laïques	46 528	58 257
— — congréganistes	11 729	
Elèves des écoles de garçons	19 889	58 257
Elèves des écoles de filles	20 878	
Elèves des écoles mixtes	17 490	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 58257 pour 47 977. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département de l'Oise est de 47 227, d'où il résulterait que 750 enfants d'âge scolaire se sont fait inscrire à deux écoles pendant le cours de l'année, ce qui n'aurait rien d'extraordinaire dans un département où l'enseignement libre congréganistes entre en concurrence contre l'enseignement public avec quatre-vingt-une école comprenant 5 549 élèves.

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1884 :

	Nombre de candidats.	Nombre de certificats obtenus.
Garçons	1328	1005
Filles	955	777
Totaux	2283	1782

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1883-1884 un effectif de 1563 maîtres ou maîtresses, dont nous donnons le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques :

	Instituteurs		Institutrices	
	Laïques	Congr.	Laïques	Congr.
Titulaires avec brevet supérieur	45	»	29	1
Titulaires avec brevet élémentaire	687	4	160	48
Titulaires sans brevet	»	»	»	37
Adjoints brevetés	88	10	58	15
— non brevetés	»	3	»	27

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs		Institutrices	
	Laïques	Congr.	Laïques	Congr.
Titulaires brevetés	24	7	37	38
— non brevetés	1	»	1	36
Adjoints brevetés	7	26	68	49
— non brevetés	»	7	»	50

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1884 est résumée dans le tableau suivant :

Nombre et nature des maisons d'école.

	Appartenant aux communes.	Prêtées.	Louées.	Total.
Écoles de garçons	247	1	1	249
— de filles	191	5	32	228
— mixtes	439	»	17	456
Écoles de garçons et écoles de filles dans le même immeuble.	38	1	»	39
Totaux	915	7	50	972

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 113 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées pour loyers de maison d'école s'élève à 13 739 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du département de l'Oise pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les sept dernières années, est le suivant :

	Nombre des communes	Subventions de l'Etat
1877	13	37 800 fr.
1878	55	174 430
1879	61	195 950
1880	69	331 400
1881	59	289 700
1882	52	182 700
1883	52	259 762
1884	37	174 798
Totaux	398	1 646 540 fr.

Ecoles maternelles. — Le département compte, en 1884, 84 écoles maternelles (53 publiques et 31 libres). Sur les 53 écoles maternelles publiques, 28 sont dirigées par des directrices laïques et 25 par des congréganistes. Toutes les directrices laïques sont munies du certificat d'aptitude; parmi les 25 directrices congréganistes, 13 seulement possèdent ce titre. Sur les 31 écoles maternelles libres, 7 sont dirigées par des laïques et 24 par des congréganistes; 8 directrices congréganistes n'ont pas de titres de capacité. Les directrices publiques laïques sont secondées par 18 sous-directrices toutes pourvues d'un titre de capacité; les directrices publiques congréganistes sont secondées par 11 sous-directrices, dont 8 sans titre de capacité. On trouve également 4 sous-directrices d'écoles maternelles libres laïques et 6 sous-directrices libres congréganistes, dont 4 sans titre de capacité.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année 1883-1884, 8523 élèves (8252 en 1882-1883), répartis comme suit :

Ecoles maternelles publiques	laïques	3208	6063	8523 élèves.
	congrég.	2855		
Ecoles maternelles libres	laïques	210	2460	
	congrég.	2250		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 1200 environ.

Ecoles normales et cours normaux. — En exécution de la loi du 10 août 1879, le département de l'Oise possède maintenant deux écoles normales : une pour les instituteurs et une pour les institutrices. Ces deux écoles ont été ouvertes en octobre 1884. Elles comptent, la première 50 élèves-maîtres, la deuxième 25 élèves-maîtresses.

Jusqu'à ce jour le personnel enseignant du département s'était recruté, autant que possible, chez les élèves des deux cours normaux établis à Beauvais. L'administration départementale entretenait un certain nombre de boursiers et de boursières dans ces deux établissements, tous deux congréganistes, dont la fondation remontait à 1851.

Écoles primaires supérieures. — D'après les derniers relevés, le département de l'Oise possédait, pour les garçons, 2 cours complémentaires publics d'enseignement primaire supérieur et 3 écoles libres de trois années ; en tout 5 établissements où 352 élèves recevaient l'enseignement de 33 maîtres spéciaux.

Pour l'enseignement primaire supérieur des filles on trouve 1 cours complémentaire public, 12 cours complémentaires libres, et 3 écoles libres

de trois années, en tout 16 établissements où 157 maîtres spéciaux donnent l'enseignement primaire supérieur à 598 élèves.

Bibliothèques scolaires et bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1884 :

Bibliothèques scolaires	627
Nombre de livres de lecture	81 336
— de prêts	76 772
Bibliothèques pédagogiques	34
Nombre de volumes	14 825

En 1863, le département ne possédait que 117 bibliothèques scolaires contenant ensemble 7 130 volumes de toute nature.

Caisses des écoles. — 338 caisses des écoles fonctionnent en 1884 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1883 :

Recettes de l'exercice 1883	59 029 fr.
Dépenses	30 990
Somme en caisse à la clôture de l'exercice.	28 039 fr.

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le département ne possédait que 3 caisses de ce genre, dont l'actif était en 1881 de 649 francs.

Caisses d'épargne scolaires. — Elles existent dans le département depuis 1872. Voici leur situation en 1879 et en 1884 :

Années.	Nombre de caisses	Nombre de livrets	Sommes inscrites à ces livrets
1879	591	9 844	285 206 fr.
1884	721	14 523	599 270

Société de secours mutuels. — La Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1867, est en voie de prospérité. Elle ne comptait en 1879 que 616 membres et son actif n'atteignait que 42 173 francs. Elle compte en 1884 703 membres, et son actif s'élève à 55 049 francs.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin scolaire* du département de l'Oise, dont la fondation remonte à 1869, paraît tous les mois, en format in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques, dont il devient la propriété, et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général.

OLDENBURG. — Le grand-duché d'Oldenburg se compose de trois territoires séparés : les deux principautés de Lübeck et de Birkenfeld, et le duché d'Oldenburg; la superficie de l'ensemble de ces territoires est de 6420 kilomètres carrés, et leur population d'environ 340 000 habitants. Il y a environ 65 000 catholiques. Chacun des trois territoires a sa législation scolaire propre.

La loi scolaire du duché d'Oldenburg est du 3 avril 1855. En voici les principales dispositions : L'enseignement public est placé sous la direction de deux Conseils scolaires supérieurs, relevant du ministère d'Etat, savoir : un Conseil protestant à Oldenburg, et un Conseil catholique à Vechta; chacun de ces Conseils est composé de cinq membres. Chaque commune scolaire (*Schulacht*) a un comité scolaire (*Schulvorstand*), composé du premier fonctionnaire municipal, du pasteur ou curé, du premier instituteur de l'école et d'un juré scolaire (*Schuljurat*) élu par le conseil de la commune scolaire (*Schulachtsauschuss*). L'ecclésiastique membre du comité scolaire exerce les fonctions d'inspecteur local. Il y a en outre des inspecteurs d'arrondissement, choisis parmi les pasteurs ou les instituteurs, qui doivent visiter une fois tous les trois ans toutes les écoles de leur ressort, et reçoivent à cet effet une indemnité. En outre, tous les six ans une visite générale est faite par un membre de l'un des Conseils scolaires supérieurs. Les écoles sont naturellement confessionnelles. Tous les enfants sont soumis à l'obligation scolaire de l'âge de six ans à celui de quatorze. Si dans une commune scolaire le nombre des enfants d'âge scolaire dépasse 100, une seconde classe doit être établie; une troisième classe si ce nombre dépasse 200, et ainsi de suite. Dans les écoles de plus de deux classes, la séparation des sexes peut être établie pour les deux classes supérieures, et la classe des filles peut être dirigée par une institutrice. Dans les communes catholiques, la séparation des sexes a lieu partout où les enfants sont assez nombreux pour qu'il y ait deux classes. En été, à la campagne, les leçons n'ont lieu d'ordinaire que pendant deux ou trois heures chaque jour; ou si le système du demi-temps n'est pas adopté, les élèves de dix à quatorze ans peuvent être dispensés de la fréquentation deux jours par semaine. Les matières d'enseignement sont : la religion, la lecture, l'écriture, la grammaire, le calcul, le chant, des notions de géographie, d'histoire et de sciences naturelles, le dessin, la gymnastique, et pour les filles les travaux à l'aiguille. Le montant de la rétribution scolaire est fixé à 2 marks 1/2 par an au minimum; des réductions peuvent être accordées aux familles pauvres.

Les instituteurs sont nommés et révoqués par le Conseil supérieur de leur confession, de concert avec le comité local. Ils sont de trois catégories : les instituteurs principaux (*Hauptlehrer*), les instituteurs auxiliaires (*Nebenlehrer*) de première classe, et les instituteurs auxiliaires de seconde classe. Les traitements minima sont de 525 à 750 marks pour les instituteurs principaux, de 600 marks pour les auxiliaires de première classe, de 345 à 375 marks pour les auxiliaires de seconde classe, avec le logement gratuit en plus. Les instituteurs ont droit à une pension de retraite à l'âge de soixante-dix ans.

Dans les principautés de Lübeck et de Birkenfeld, l'autorité scolaire est le gouvernement provincial (*Provinzialregierung*) auquel sont adjoints, pour la principauté de Lübeck, un ecclésiastique protestant et deux hommes d'école, pour celle de Birkenfeld un ecclésiastique protestant ou catholique et un homme d'école. Les écoles sont confessionnelles. Les instituteurs sont choisis par la commune scolaire entre trois candidats présentés par le gouvernement provincial. L'obligation scolaire dure jusqu'à l'âge de quinze ans. La rétribution scolaire est de 3 marks au minimum. Les traitements sont réglés par des lois spéciales.

Les écoles primaires peuvent être, avec l'autorisation du Conseil scolaire supérieur ou du gouvernement provincial, transformées en écoles moyennes (*Mittelschulen*), avec un enseignement plus développé; l'extension porte principalement sur les mathématiques, les sciences naturelles et le dessin; les langues étrangères ne sont pas enseignées.

Il existe deux séminaires d'instituteurs, l'un protestant, à Oldenburg, l'autre catholique à Vechta.

Pour fonder une école privée, il faut être muni des titres de capacité exigés par la loi.

Dans quelques villes, on trouve des salles d'asile (*Kleinkinder-Bewahranstalten*), entretenues, en général, par les dons de personnes charitables.

En 1878-1879, il y avait dans le duché d'Oldenburg 401 écoles primaires (282 protestantes et 119 catholiques), dans la principauté de Lübeck 58, et dans celle de Birkenfeld 82. L'enseignement secondaire est représenté par 3 gymnases, 3 *Real-Schulen* de 2e ordre, et une école supérieure de jeunes filles.

OLIVIER. — Louis-Henri-Ferdinand Olivier, né en 1759 à La Sarraz (canton de Vaud, Suisse), après avoir fait ses études à Lausanne, devint en 1778 précepteur à Riga dans une famille noble; en 1780, il fut appelé comme professeur de français au *Philanthropinum**de Dessau, et exerça ces fonctions pendant quinze ans, jusqu'à la dissolution de cet établissement; il fonda ensuite à Dessau un pensionnat, dont il abandonna la direction en 1801 pour se consacrer tout entier à la vulgarisation et au perfectionnement de la méthode de lecture dont il était l'inventeur. Il est mort à Vienne en 1815.

La méthode de lecture d'Olivier avait d'abord été employée par lui pour l'enseignement du français, lorsqu'il professait au *Philanthropinum;* il résolut ensuite de l'appliquer à la lecture de l'allemand, et la fit connaître dans un ouvrage publié en 1801 et intitulé *Die Kunst lesen und rechtschreiben zu lehren auf ihr einzig-wahres, höchst einfaches und untrügliches Grundprinzip zurückgeführt* (L'art d'enseigner à lire et à écrire correctement, ramené à son principe fondamental, le seul vrai, aussi simple qu'infaillible). Une exposition plus complète de son système se trouve dans un second ouvrage publié quelques années plus tard sous ce titre bizarre : *Ortho-epo-graphisches Elementarwerk* (Le livre élémentaire ortho-épo-graphique), 2 vol., Dessau, 1804-1806. Le trait caractéristique de cette méthode, c'est sa prétention de soumettre à une analyse minutieuse et rigoureusement scientifique les éléments de la parole. Avant d'enseigner à l'élève le nom des lettres et la forme des caractères, Olivier lui faisait passer en revue tous les sons de la langue parlée, lui apprenait à les distinguer dans leurs plus délicates nuances, et à les classer méthodiquement selon les organes qui interviennent dans la prononciation de chacun d'eux; après l'achèvement de ces laborieux préliminaires, où l'on serait presque tenté de voir une réminiscence d'une scène bien connue du *Bourgeois gentilhomme*, l'enfant apprend l'alphabet usuel au moyen d'images représentant une série d'objets dont le nom contient la lettre qu'il s'agit de prononcer : ainsi le mot *Traube* (raisin) sert à enseigner la lettre *b*, le mot *Tulpe* (tulipe) la lettre *p*, etc.; c'est la lecture par écho de Bertaud * et de Daubanton * (V. *Lecture*, p. 1540). Olivier fait prononcer les consonnes en y joignant la voyelle *e*, placée alternativement après la consonne, *be*, *pe*, et avant, *eb*, *ep :* ce procédé est celui du chanoine Cherrier (V. *Lecture*, p. 1511). Les lettres, une fois connues, sont collées isolément sur de petits morceaux de carton que l'élève assemble pour former des mots. — M. Rapet a signalé des ressemblances entre la méthode d'Olivier et celle de François de Neufchâteau (V. *François de Neufchâteau*); elle a aussi des rapports assez marqués avec la *statilégie* de M. de Laffore *. Après avoir attiré l'attention en Allemagne et en Autriche lors de son apparition, la méthode Olivier a été abandonnée comme peu pratique : elle complique l'enseignement de la lecture au lieu de le simplifier.

OPPOSITION. — Terme de jurisprudence : action de se rendre opposant à l'ouverture d'une école privée.

Lorsqu'un instituteur veut ouvrir une école libre, il doit remplir certaines formalités énumérées ailleurs (V. *Ouverture*) ; il doit notamment déclarer son intention au maire de la commune où il veut s'établir; la même déclaration doit être adressée au préfet, au procureur de la République et au sous-préfet; elle reste en outre affichée par les soins du maire à la porte de la mairie pendant le délai d'un mois (art. 27, loi du 15 mars 1850; art. 8, loi du14 juin 1854).

Si après avoir visité le local destiné à l'école, le maire refuse de l'approuver, il fait mention de son opposition et des motifs sur lesquels elle est fondée au bas des copies légalisées qu'il délivre à l'instituteur. On dit alors que l'opposition est faite au local dans l'intérêt de la santé des élèves (art. 2, décret du 7 octobre 1850).

L'opposition est faite à la personne, dans l'intérêt des mœurs publiques, lorsqu'elle émane du préfet agissant soit d'office, soit sur la plainte du procureur de la République ou du sous-préfet. Le préfet est tenu de se prononcer dans le mois qui suit la déclaration à lui transmise et de signifier son opposition à l'intéressé par un arrêté motivé (art. 28, loi du 15 mars 1850 et art. 4, décret du 7 octobre 1850). Mais pas plus dans ce cas que dans le précédent l'opposition ne produit des effets définitifs; elle suspend provisoirement l'ouverture de l'école (art. 29, alinéa 3, loi de 1850). Le Conseil départemental est saisi de l'affaire et il doit statuer dans un bref délai. Il y a débat contradictoire lorsque l'opposition est faite à la personne; l'intéressé est cité à comparaître trois jours au moins avant la séance fixée pour le jugement.

La décision du Conseil départemental est soumise aux conditions de fond et de forme du décret du 29 juillet 1850 (chap. 2). S'il y a partage, comme l'affaire est contentieuse, la voix du président n'est pas prépondérante; elle ne le devient que dans une nouvelle délibération prise après convocation spéciale des membres qui n'assistaient pas à la première (art. 9 du décret).

Si l'opposition est levée, l'école peut être ouverte; si elle est accueillie par le Conseil départemental, l'école ne peut s'ouvrir (art. 29, alinéa 3, loi du 15 mars 1850). Sous l'empire de cette loi, le Conseil statuait en premier et dernier ressort; aucun recours n'était admis (art. 28). Il y avait là une différence avec les règles relatives à l'ouverture d'un établissement libre d'enseignement secondaire: le Conseil académique, juge de l'opposition, prononce, sauf appel devant le Conseil supérieur de l'instruction publique (art. 64, loi du 15 mars 1850).

La loi du 10 avril 1867 a fait disparaître cette différence; l'article 19 dispose que les décisions du Conseil départemental, rendues dans les cas prévus par l'article 28 de la loi du 15 mars 1850, pourront être déférées par voie d'appel au Conseil supérieur de l'instruction publique. L'appel doit être interjeté dans les dix jours de la notification de la décision du Conseil départemental; il n'est pas suspensif, l'article 29 de la loi du 15 mars 1850 n'ayant pas été modifié. Le but de cette réforme est indiqué dans l'instruction ministérielle du 12 mai 1867 : « Vainement pourrait-on dire que, les écoles primaires étant beaucoup plus nombreuses que les écoles secondaires, le Conseil supérieur eût été appelé à statuer sur un trop grand nombre de pourvois : une semblable raison, et je n'en connais pas d'autres, n'est pas admissible, et je suis étonné que les personnes qui tiennent le plus à la liberté de l'enseignement n'aient pas été frappées depuis longtemps des inconvénients d'une semblable législation. » C'est donc pour protéger la liberté de l'enseignement que le législateur de 1867, plus libéral que celui de 1850, ce qui n'était pas difficile, a consacré l'appel contre les décisions des Conseils départementaux, rendues en matière d'opposition. Il n'a pas cru devoir laisser le dernier mot dans ces affaires souvent délicates à une assemblée locale; il a préféré créer deux degrés de juridiction.

Jusqu'en 1881 aucune difficulté ne s'est élevée au sujet de l'application de l'article 19 précité. Le doute est né alors de l'article 7 de la loi du 27 février 1880 sur l'organisation et les attribu-

tions du Conseil supérieur de l'instruction publique.

Dans ce texte, qui traite du Conseil supérieur comme juge d'appel, il n'est question de l'appel des jugements des Conseils départementaux que pour le cas où ces jugements prononcent l'interdiction absolue d'enseigner, tandis que pour les jugements rendus par les Conseils académiques et relatifs à l'enseignement secondaire, l'appel est toujours possible en matière contentieuse comme en matière disciplinaire. De là on a conclu que dans les affaires contentieuses les Conseils départementaux devaient statuer sans recours comme sous l'empire de la loi du 15 mars 1850. Cette conclusion a été acceptée par le Conseil supérieur de l'instruction publique, qui a décidé qu'il n'y avait pas lieu de recevoir les appels interjetés contre des décisions rendues par des Conseils départementaux dans des affaires d'opposition (arrêt du 6 janvier 1881).

Dans la session précédente, le Conseil supérieur avait encore appliqué l'article 19 de la loi de 1867, et il avait admis l'appel d'une décision d'un Conseil départemental levant l'opposition faite par un maire (affaire Castel-Sarrazin, arrêt 16 juin 1880). La question de recevabilité de l'appel n'avait pas été soulevée et la discussion avait porté sur un autre point. En 1883 (arrêt du 29 octobre, affaire demoiselle Millard) le Conseil supérieur est revenu à sa première jurisprudence. Il s'est déclaré compétent et il a statué sur les appels dont il était saisi.

Il a pour lui l'autorité du Conseil d'Etat devant qui on avait porté une affaire d'opposition : l'instituteur attaquait pour excès de pouvoirs la décision du Conseil départemental qui avait maintenu l'opposition faite par le maire à l'ouverture de l'école. Le Conseil d'Etat s'est déclaré incompétent et il a reconnu la compétence du Conseil supérieur de l'instruction publique. En faveur de cette opinion l'on a invoqué cette raison que si l'article 7 de la loi du 27 février 1880 est limitatif en matière disciplinaire, il n'a pas eu pour but d'abroger l'article 19 de la loi de 1867 qui est relatif aux affaires contentieuses (arrêt du Conseil d'Etat, 3 août 1883, Raveneau contre le maire de Rennes). Le Conseil supérieur n'a pas cessé d'appliquer cette jurisprudence, qui est devenue loi par l'adoption de l'article 39 de la loi du 30 octobre 1886. Sous l'empire de cette législation nouvelle, l'appel est recevable soit qu'il émane du déclarant, soit qu'il émane de l'opposant dont l'opposition aura été levée par le Conseil départemental. Il est suspensif de l'ouverture de l'école; ce qui s'explique facilement, car si l'opposition est jugée bien fondée, il vaudra mieux n'avoir pas autorisé l'ouverture de l'école que d'en imposer la fermeture.

Les règles qui viennent d'être analysées peuvent s'appliquer aux écoles de filles, aux pensionnats primaires, aux écoles d'adultes et d'apprenties (art. 50, 53 et 55, loi du 15 mars 1850).

Le Conseil supérieur les a même appliquées aux écoles maternelles, anciennes salles d'asile (arrêt du 25 juillet 1884, affaire demoiselle Gautier). Il a reçu l'appel interjeté contre une décision d'un Conseil départemental, qui avait maintenu l'opposition faite à l'ouverture d'une école maternelle et fondée sur l'insuffisance du local. Il a abandonné la distinction qu'il avait consacrée dans le décret du 2 août 1881, dont l'article 38 n'admet l'appel que quand l'opposition est faite à la personne. Cette assimilation entre les écoles primaires et les écoles maternelles est contraire aux traditions de la législation scolaire. Les écoles maternelles ont été placées par la loi de 1850, art. 57, sous le régime des décrets; le décret du 21 mars 1855 avait écarté l'appel dans tous les cas, le décret du 2 août 1881 l'avait admis dans un cas : tant qu'il n'était pas modifié il aurait dû être appliqué puisqu'il avait été rendu en exécution d'une loi et non pour la contredire. En généralisant l'appel, le Conseil supérieur a voulu avant tout garantir l'exercice de la liberté de l'enseignement primaire. Il n'y a pas à le blâmer; peut-être doit-on regretter que toutes les affaires puissent être portées devant lui, car il ne lui est pas toujours facile de juger, surtout lorsqu'il s'agit d'une opposition faite au local. Il lui faut s'en rapporter aux plans qui sont produits et qui ne donnent pas toujours une idée bien exacte de la situation des lieux.

[E. Brumel.]

OPTION. — La question de l'option des conseils municipaux entre l'enseignement laïque et l'enseignement congréganiste n'offre plus qu'un intérêt rétrospectif, par suite de la laïcisation complète du personnel de l'enseignement primaire public que la loi du 30 octobre 1886 prescrit d'effectuer dans un certain délai (art. 18). Toutefois il n'est pas sans utilité de connaître exactement l'étendue de ce droit d'option, qui a donné lieu naguère aux plus grandes difficultés, et de se rendre compte des conditions dans lesquelles il pouvait s'exercer.

D'après l'article 31 de la loi du 15 mars 1850, les instituteurs communaux étaient nommés par les conseils municipaux, qui les choisissaient, soit sur une liste d'admissibilité et d'avancement dressée par le Conseil académique, soit sur les présentations faites par les supérieurs pour les membres des associations religieuses vouées à l'enseignement.

Le décret-loi du 9 mars 1852 décida (art. 4) que les recteurs, par délégation du ministre, nommeraient les instituteurs communaux, les conseils municipaux entendus, d'après le mode ci-dessus énoncé. Plus tard enfin, la loi du 14 juin 1854 donna (art. 8) aux préfets les attributions conférées aux recteurs, en ce qui concerne l'instruction primaire publique ou libre.

Une circulaire du 3 avril 1852 avait expliqué que les mots « *les conseils municipaux entendus* » devaient être compris en ce sens que ces assemblées seraient mises en demeure de déclarer si elles désiraient que la direction de l'école fût confiée à un maître laïque ou à un instituteur congréganiste. Mais, l'année suivante, une autre circulaire autorisa les recteurs à opérer les déplacements d'instituteurs sans prendre l'avis des conseils municipaux. L'administration adopta depuis cette jurisprudence d'après laquelle les conseils municipaux ne seraient nécessairement invités à se prononcer sur l'option que lorsqu'il se produirait une vacance réelle dans la direction de l'école par suite de démission, révocation ou décès.

Mais, en dehors des cas de vacance, le conseil municipal a toujours pu, en session régulière, exprimer un vœu sur la direction des écoles.

Dans tous les cas, les vœux des conseils municipaux ne pouvaient engager la liberté du préfet, qui avait le droit et le devoir de choisir les instituteurs dans la catégorie qui lui paraissait répondre le mieux aux intérêts scolaires et au vœu de la majorité de la population.

Parmi les moyens d'information dont dispose le préfet, il en est un que recommandait la circulaire du 28 octobre 1871. M. Jules Simon pensait que l'opinion du Conseil départemental sur ces questions souvent fort délicates était de nature à éclairer le préfet; mais cette consultation n'était nullement obligatoire.

En résumé, en cas de vacance, le conseil municipal devait être appelé à se prononcer; il pouvait toujours, sans qu'une vacance se fût produite,

formuler un vœu. Il appartenait au préfet, dans tous les cas, d'apprécier s'il devait prendre ou non un arrêté conforme au vœu de l'assemblée municipale.

Tels étaient les principes, antérieurement à la promulgation de la loi du 30 octobre 1886. La circulaire du 14 octobre 1878 (M. Bardoux) les avait mis en lumière. Celle du 20 décembre 1879 (M. Jules Ferry) n'en avait peut-être pas tenu suffisamment compte.

[Ernest Cadet.]

ORATOIRE. — Parmi les corporations enseignantes, l'Oratoire occupe une place à part, grâce à son esprit libéral, à sa tolérance relative, à son goût très marqué pour les études historiques et pour les sciences.

Fondé en 1611 par M. de Bérulle*, l'ordre de l'Oratoire de Jésus-Christ, bien qu'il se proposât comme fonction principale « l'institution des prêtre », consacra tout de suite une partie de son activité à l'éducation de la jeunesse. Dès 1614 il prenait possession des collèges de Dieppe et de La Rochelle. En 1629 il dirigeait déjà près de cinquante maisons. En 1638 le collège de Juilly, qui a joui d'une si légitime renommée et qui subsiste encore, devenait l'établissement modèle de la congrégation.

Ce qui suffit à prouver le succès pédagogique de l'Oratoire au XVIIe siècle, c'est l'hostilité jalouse que ne cessa de témoigner à cette société rivale la compagnie de Jésus. Bérulle écrivait à Richelieu en 1623 : « Depuis dix ans qu'il a plu à Dieu nous établir, les jésuites n'ont omis aucune occasion de nous nuire. » Quatre-vingt-dix ans plus tard, le père jésuite Le Tellier, confesseur de Louis XIV, réclamait l'abolition radicale de l'ordre des oratoriens : « Qu'on les inquiète, disait-il, on murmurera toujours : détruisez-les, on va se taire. » Et pour mieux les perdre dans l'esprit du roi, il les dénonçait comme des « républicains »; il leur reprochait de ne pas faire de vœux, et d'entretenir par là dans leur communauté « un esprit d'indépendance et de liberté ».

Mais les jésuites réussirent moins bien dans leurs attaques contre les oratoriens que dans leurs persécutions contre les jansénistes. L'Oratoire triompha de leurs tracasseries envieuses. Il était encore debout et florissant, lorsque la Révolution vint atteindre et frapper les congrégations religieuse. Et même, dans les premiers jours de la Révolution, les oratoriens furent à la mode. Ils présentèrent à l'Assemblée constituante plusieurs plans d'éducation, qui témoignèrent à nouveau de leur libéralisme éclairé et de leurs sentiments patriotiques.

Supprimé par la Révolution, l'Oratoire s'est reconstitué à Paris en 1852, mais en modifiant son titre. L'Oratoire de Jésus-Christ est devenu l'Oratoire de l'Immaculée-Conception, et sous cette nouvelle forme l'ordre ne s'est pas occupé directement d'éducation.

C'est donc l'ancien Oratoire qui seul réclame l'attention des historiens de la pédagogie. Pour se rendre compte de l'esprit qui anime l'éducation dans les collèges de l'Oratoire, il faut d'abord rappeler le caractère particulier de la corporation elle-même : « La congrégation de l'Oratoire, a dit Voltaire, est la seule où les vœux soient inconnus et où n'habite pas le repentir. » Les oratoriens étaient des prêtres, non des moines : ils restaient toujours libres de quitter l'Oratoire, n'étant pas liés par des vœux irrévocables. Ils prononçaient les vœux du sacerdoce, non les vœux monastiques. L'obéissance qui se pratiquait à l'Oratoire n'avait rien de commun avec celle qu'imposait aux jésuites le principe de l'obéissance passive, le *perinde ac cadaver* de Loyola. « Notre obéissance, dit le P. Lamy, un des oratoriens les plus distingués du XVIIe siècle, surprend ceux qui ont peine à comprendre que des *personnes libres* se soumettent si facilement aux ordres d'un supérieur, qui n'a point d'autre pouvoir sur elles que celui qu'elles lui donnent; mais le pouvoir de l'amour est bien grand! » Esprit de charité, acquiescement volontaire à la règle, pratique libre des vertus chrétiennes, tel était l'esprit d'une société où l'on n'oublia jamais de sauvegarder les droits de la dignité humaine. Comme le disait éloquemment Bossuet : à l'Oratoire « on obéit sans dépendre, on gouverne sans commander; toute l'autorité est dans la douceur, et le respect s'entretient sans le secours de la crainte. » Notons que le supérieur de l'Oratoire résidait en France, qu'il était soumis à la juridiction des évêques français, qu'enfin son autorité était subordonnée à celle de l'assemblée générale des membres de l'ordre.

On achèvera de distinguer entièrement l'ordre des oratoriens de quelques autres sociétés religieuses, si l'on constate qu'ils n'avaient à aucun degré l'esprit d'intrigue et le besoin de dominer. « Notre politique, dit le P. Lamy, est de n'en avoir point, et il n'y a rien de plus éloigné de notre esprit que d'établir et d'affermir cette maison par des moyens humains. » A un zèle religieux bien entendu, les oratoriens ne joignaient d'autre passion que celle de l'étude. « Nous aimons la vérité; les jours ne suffisent point pour la consulter autant de temps que nous le souhaiterions, ou pour mieux dire, on ne s'ennuie jamais de la douceur qu'il y a de l'étudier. On a toujours eu cet amour pour les lettres en cette maison. Ceux qui l'ont gouvernée ont tâché de l'entretenir. Quand il se trouve parmi nous quelque esprit pénétrant et étendu, qui a un rare génie pour la science, on le décharge de toute autre affaire. » Peut-être trouvera-t-on que les oratoriens ont une certaine tendance à beaucoup parler d'eux-mêmes, et de leurs qualités. Jamais un janséniste n'eût tenu un pareil langage. C'est qu'à l'Oratoire on était humain, et si on avait les vertus, on avait aussi quelques-uns des défauts de l'humanité.

Une pédagogie libérale, où le goût des sciences se joindrait à l'amour des lettres, où la vivacité du sentiment religieux n'exclurait pas le respect de la personne humaine, voilà donc ce que promettent les principes généraux de la congrégation de l'Oratoire : voilà ce qu'elle a tenu en effet.

Pour s'en convaincre, il faudrait étudier à fond un assez grand nombre de documents. Dans les premiers temps, les collèges de l'Oratoire ne furent pas soumis à une méthode d'enseignement uniforme. Ainsi à Saumur, à Provins, on suivait les règlements des Universités; ailleurs, ceux des séminaires; ailleurs encore des plans particuliers dressés par les supérieurs. Mais un supérieur général de l'ordre, le P. de Condren, rédigea en 1634 un plan d'études unique, qui fut complété par le P. Morin, et qui parut en 1645 sous ce titre : *Ratio studiorum a magistris et professoribus congregationis Oratorii Domini Jesu observanda.*

En dehors de ce règlement scolaire, des livres d'une plus haute portée achèvent de faire connaître la pédagogie de l'Oratoire. Citons au premier rang les *Entretiens sur les sciences*, du P. Lamy (publiés en 1683), ouvrage intéressant et agréable, où, malgré le titre, il est question des lettres autant que des sciences; et les *Méthodes d'étudier et d'enseigner*, du P. Thomassin (1681, 1685, 1690, 1693), livres érudits et touffus, qui ne comptent pas moins de huit tomes de 600 ou 700 pages chacun.

Sans entrer dans un détail trop minutieux, disons par quelles parties surtout se recommande l'éducation de l'Oratoire, au point de vue des études d'abord, du programme proposé et des

méthodes employées, ensuite au point de vue de la discipline.

La première innovation de la pédagogie de l'Oratoire, c'est l'emploi de la langue française pour les premières classes. L'usage du latin était interdit jusqu'à la quatrième. Les leçons d'histoire devaient être jusqu'à la fin des études données en français. Le P. de Condren avait rédigé pour le collège de Juilly une grammaire latine en langue française. C'était un progrès considérable sur la routine des collèges de l'Université de Paris et sur les pratiques des jésuites. Les oratoriens devançaient sur ce point, comme sur beaucoup d'autres, les réformes que Port-Royal consacra.

Un autre caractère de l'enseignement des humanités à Juilly et dans les autres établissements de l'Oratoire, c'est la part plus large accordée aux explications du texte, aux thèmes oraux. Les jansénistes devaient aller encore plus loin dans cette voie, qui est la bonne.

Mais la grande réforme de l'Oratoire enseignant, c'est l'attention que ses professeurs ont donnée les premiers à l'étude de l'histoire et à l'étude des sciences.

L'histoire obtint dès l'origine, chez les oratoriens, la part qui lui appartient dans le programme des études. Elle eut une chaire spéciale, un professeur spécial. Plus de cent ans après, en 1763, comme en témoigne le président Rolland, le même progrès n'était pas encore réalisé dans les collèges de l'Université. Les pères de la compagnie, le P. Berthault, le P. Lecointe, composaient pour les classes des abrégés, des livres élémentaires. L'histoire de France était enseignée pendant trois ans aux élèves des classes supérieures. L'enseignement de la géographie n'était pas séparé de celui de l'histoire; on disposait dans les classes de grandes cartes murales.

Quant aux sciences, ce fut surtout dans la seconde moitié du XVIIe siècle que l'Oratoire les cultiva, sous l'inspiration de Descartes. Les sciences naturelles, les sciences physiques n'étaient pas moins en honneur que les sciences mathématiques : « C'est un plaisir, dit le P. Lamy, d'entrer dans le laboratoire d'un chimiste. Dans les lieux où je me suis trouvé, je ne manquais point d'assister aux discours anatomiques qui se faisaient, de voir la dissection des principales parties du corps humain.... Je ne conçois rien d'un plus grand usage que l'algèbre et l'arithmétique. »

La philosophie cartésienne, que les jésuites combattirent avec tant d'âpreté, trouva, en général, bon accueil auprès des oratoriens. Malebranche, l'illustre philosophe, qui sur tant de points s'inspira de Descartes, appartenait à la congrégation de l'Oratoire. « Quarante ans de persécutions contre le cartésianisme et le jansénisme, confondus sous le même anathème, dit un biographe de Bérulle, n'ont pu faire abandonner aux disciples de Bérulle cette philosophie que leur père leur avait recommandée. » En 1683, le P. Lamy écrivait de Descartes : « Je ne sais qui a pu porter quelques-uns de nos écrivains à tant travailler pour le rendre suspect. C'est envier à la France et à notre siècle d'avoir produit le plus grand de tous les philosophes. » — « Si le cartésianisme est une peste, disaient quelques années auparavant, dans une lettre adressée au P. Sénault, les régents du collège d'Angers, nous sommes plus de deux cents qui en sommes infectés. » La publication de la *Recherche de la vérité*, en 1674, et la gloire que cet ouvrage acquit au P. Malebranche, en rejaillissant sur la compagnie entière, contribuèrent encore à développer les idées cartésiennes au sein de l'Oratoire. Du dehors, il venait parfois des encouragements aux oratoriens. Mme de Sévigné écrivait en 1670 : « On fait défendre aux pères de l'Oratoire d'enseigner la philosophie de Descartes, et par conséquent au sang de circuler. Les lettres de cachet dont on est menacé sont de puissants arguments pour convaincre d'une doctrine ! Dieu jugera ces questions à la vallée de Josaphat. En attendant vivons avec les vivants ! »

Au point de vue de la discipline et de l'organisation matérielle des collèges, l'Oratoire innove moins que dans les études et les méthodes d'enseignement. Voici quelques détails empruntés à l'histoire de la maison modèle de Juilly. L'année scolaire commençait le 18 octobre, et se terminait du 20 au 25 août. Le lever, en hiver comme en été, avait lieu à cinq heures. La classe du matin s'ouvrait à huit heures et demie : mais les régents ne montaient en chaire qu'à neuf heures. La levée des copies et la récitation des leçons occupaient la première demi-heure : des élèves choisis, appelés *décurions*, comme chez les jésuites, vaquaient à cette besogne monotone, sous la surveillance du préfet des études. Une prière, puis la lecture de quelques versets du Nouveau Testament, précédaient les exercices classiques, qui devaient autant que possible varier toutes les demi-heures. Le caractère religieux de la maison se marquait dans certaines pratiques : le chant des litanies de la *Sainte-Enfance* de Jésus, à onze heures, après la classe, et la lecture des *Vies des Saints* pendant le repas. Le dîner, fixé à onze heures, était suivi d'une récréation. A midi et demi, étude; de une heure et demie à quatre heures, la classe du soir, puis récréation et étude jusqu'à six heures. A six heures, les litanies de la Vierge et le souper. Une dernière étude, de sept heures à huit heures et demie, était plus spécialement consacrée aux lectures d'histoire et à la correspondance avec les familles.

Il est évident que cet emploi du temps était trop émietté, trop coupé. Les heures d'études n'étaient pas assez prolongées. Le principe de la variété, excellent quand il s'agit des exercices oraux de la classe qui fatiguent plus vite l'attention, était mal à propos appliqué par les oratoriens au travail solitaire des élèves.

La discipline de l'Oratoire était relativement douce. « Il y a plusieurs autres voies que le fouet, dit le P. Lamy, et pour ramener les enfants à leurs devoirs, une caresse, une menace, l'espérance d'une récompense, ou la crainte d'une humiliation font plus d'effet que les verges. » Cependant la férule et le fouet n'étaient pas interdits et faisaient partie des *legitima pœnarum genera*. Mais il ne paraît pas qu'on en usât souvent, soit par esprit de douceur, soit par prudence et pour ne pas exaspérer l'enfant. « Il faut, dit encore le P. Lamy, une espèce de politique pour gouverner tout ce petit peuple, pour le prendre par ses inclinations, pour prévoir l'effet des récompenses et des châtiments, et les employer selon leur usage. Il y a des temps d'opiniâtreté où un enfant se ferait plutôt tuer que de plier. »

Ce qui à l'Oratoire rendait plus facile qu'ailleurs le maintien de l'autorité du maître sans recours à des punitions violentes, c'est que le même professeur accompagnait les élèves dans la série successive de leurs études. Le professeur à l'Oratoire refaisait en quelque sorte ses classes en qualité de maître, après les avoir faites comme élève. Il débutait par la sixième, suivait ses élèves jusqu'en troisième, redoublait avec eux sa seconde et sa rhétorique, et enfin couronnait son enseignement par une ou deux années de philosophie. Le P. Thomassin, par exemple, fut tour à tour professeur de grammaire, de rhétorique, de philosophie, de mathématiques; ce qui ne l'empêchait pas, dans l'intervalle des classes, de donner à ses élèves des notions de blason, d'histoire, d'italien et d'espagnol. Touchant exemple, il faut l'avouer, de dévouement absolu au travail sco-

laire ! Mais il est permis de penser que le résultat de tant d'efforts était souvent médiocre, une universalité un peu superficielle, qui ne servait ni les vrais intérêts du maître, ni ceux des élèves.

Telle fut, dans son ensemble et dès le début, la pédagogie de l'Oratoire : telle elle resta jusqu'aux premiers jours de la Révolution, sans éclat bruyant, mais avec un succès persistant et sérieux.

En 1762, l'ordre faillit prendre un développement plus considérable, lorsque les jésuites expulsés laissèrent le champ libre à leurs rivaux. Des offres furent faites de tous côtés aux oratoriens, et ils prirent possession de plusieurs maisons, ne réussissant pourtant pas à recruter un personnel assez nombreux pour suffire à leurs tâches nouvelles.

L'esprit de la Révolution semble avoir touché, sinon l'ordre tout entier, du moins quelques-uns de ses membres. Dans le plan présenté à l'Assemblée nationale en 1790 par Daunou « au nom des instituteurs publics de l'Oratoire », on relève des déclarations comme celle-ci :

« On a songé quelquefois à écarter de toutes lumières une portion considérable de la nation. Les législateurs d'un peuple libre détesteront cette politique de la tyrannie, et ne croiront pas aux avantages de l'ignorance. Tous les Français sauront lire, écrire, calculer ; ils étudieront, dès l'enfance, les principes de la constitution nationale. Ce sont là des dettes sacrées de la nation envers chacun de ses membres.... Un rang distingué dans l'éducation de l'enfance et de la jeunesse sera toujours dû à la religion. L'enseignement en appartient aux ministres du culte. Aux jours spécialement consacrés à des actes religieux, ils rassembleront dans les temples les enfants du christianisme et de la patrie ; ils leur apprendront à fuir l'erreur, sans la soupçonner où elle n'est pas, sans la persécuter où elle est. Quant aux instituteurs, les principes de la constitution leur interdisent toute espèce de discussion dogmatique ; mais ils rappelleront souvent à leurs élèves les sublimes et bienfaisants préceptes de la morale évangélique, de cette morale qui serait le chef-d'œuvre de l'esprit humain, si elle en était l'ouvrage. »

C'est ainsi que la congrégation de l'Oratoire, non moins que celle de la Doctrine *, se rapprochait des idées nouvelles. Si la Doctrine a donné Lakanal * à la Révolution, l'Oratoire lui a donné Daunou *.

A toutes les époques de son existence, l'Oratoire a laissé entrevoir son goût pour le progrès, pour le mouvement. Avec plus de gravité que les jésuites, avec plus de liberté que les jansénistes, les oratoriens ont suivi en éducation une voie moyenne, tempérée, plus sage peut-être qu'originale, mais qui, tout compte fait, leur assure une place honorable dans l'histoire de la pédagogie.

[Gabriel Compayré.]

ORDONNANCE. — Le mot d'*ordonnance* était employé, sous l'ancien régime, comme synonyme d'*édit;* c'est à l'article *Edit* que nous avons énuméré les principaux actes du pouvoir royal relatifs à l'instruction publique pendant la période qui précède la Révolution.

Sous les règnes de Louis XVIII, de Charles X et de Louis-Philippe, le terme d'*ordonnance* reparaît : il remplace celui de *décret* qui avait été employé depuis la Révolution, et qui est de nouveau en usage depuis 1848. Nous avons, à l'article *Décret,* donné la liste des décrets rendus sous les divers régimes, de 1792 à 1880, et intéressant l'instruction publique ; nous complétons cette liste par celle des ordonnances touchant à ce même sujet, et appartenant aux deux périodes de la Restauration et de la monarchie de Juillet.

PREMIÈRE RESTAURATION.

22 juin 1814. — Ordonnance qui maintient provisoirement les règlements de l'Université de France.

5 octobre 1814. — Ordonnance qui autorise les évêques et archevêques à créer des écoles ecclésiastiques soustraites à la juridiction de l'Université.

17 février 1815. — Ordonnance portant règlement sur l'instruction publique, créant dix-sept universités, et abolissant la charge de grand-maître.

17 février 1815. — Ordonnance nommant les membres du Conseil royal de l'instruction publique.

17 février 1815. — Ordonnance portant fixation du traitement des membres du Conseil royal de l'instruction publique.

17 février 1815. — Ordonnance allouant une pension de retraite de 30 000 francs au comte de Fontanes, pair de France, ancien grand-maître de l'Université.

17 février 1815. — Ordonnance portant nomination du recteur et des inspecteurs de l'université de Paris.

21 février 1815. — Ordonnance portant nomination de douze inspecteurs généraux des études.

SECONDE RESTAURATION.

15 août 1815. — Ordonnance qui modifie celle du 17 février 1815, maintient l'ancienne organisation de l'Université et des académies, et attribue les pouvoirs précédemment exercés par le grand-maître et le Conseil de l'Université à une Commission de l'instruction publique.

18 janvier 1816. — Ordonnance qui confirme l'arrêté de la Commission de l'instruction publique supprimant un certain nombre de facultés des lettres et des sciences.

29 février 1816. — Ordonnance portant qu'il sera formé dans chaque canton un comité gratuit et de charité pour surveiller et encourager l'instruction primaire.

21 mars 1816. — Ordonnance concernant la nouvelle organisation de l'Institut.

12 mars 1817. — Ordonnance qui fixe, pour les collèges royaux, la répartition et les frais des pensions royales, les revenus et dépenses de ces collèges, et contient des dispositions sur la distribution des bourses communales et sur le prix des pensions particulières dans les mêmes collèges.

12 mars 1819. — Ordonnance qui porte à quinze le nombre des inspecteurs généraux des études.

24 mars 1819. — Ordonnance réorganisant l'école de droit de Paris.

25 décembre 1819. — Ordonnance relative aux bourses communales dans les collèges royaux.

3 avril 1820. — Ordonnance qui déclare applicable aux écoles de filles les dispositions de l'ordonnance du 29 février 1816, et confie aux préfets la surveillance de ces écoles.

19 avril 1820. — Ordonnance modifiant le taux de la retenue exercée sur les traitements ainsi que les conditions des pensions de retraite des fonctionnaires de l'instruction publique.

18 mai 1820. — Ordonnance qui soumet les professeurs des écoles secondaires de médecine et des cours d'instruction médicale institués dans les hôpitaux à la discipline du corps enseignant.

23 juin 1820. — Ordonnance autorisant la société formée sous le nom de *Société des écoles chrétiennes du faubourg Saint-Antoine.*

5 juillet 1820. — Ordonnance portant règlement relativement à la conduite et à l'assiduité des

étudiants près les facultés, et spécialement celles de droit et de médecine.
22 juillet 1820. — Ordonnance portant que la Commission de l'instruction publique sera désormais composée de sept membres.
22 juillet 1820. — Ordonnance portant nomination de trois nouveaux membres de la Commission de l'instruction publique.
2 août 1820. — Ordonnance relative à la composition des comités cantonaux de l'instruction primaire, et à divers objets non réglés par l'ordonnance du 29 février 1816.
4 octobre 1820. — Ordonnance relative aux études dans les facultés de droit, et spécialement dans celle de l'académie de Paris.
18 octobre 1820. — Ordonnance appliquant aux fondations de bourses dans les collèges communaux les règles établies par l'ordonnance du 25 décembre 1819 pour la collation des bourses dans les collèges royaux.
1er novembre 1820. — Ordonnance qui donne à la Commission de l'instruction publique le titre de *Conseil royal de l'instruction publique*, et contient règlement à cet égard.
20 décembre 1820. — Ordonnance créant une Académie de médecine.
21 décembre 1820. — Ordonnance nommant M. Corbière président du Conseil royal de l'instruction publique.
3 janvier 1821. — Ordonnance portant que l'ancienne maison de Sorbonne et les bâtiments en dépendant seront affectés au service de l'instruction publique.
27 février 1821. — Ordonnance concernant le Conseil royal de l'instruction publique, l'académie de Paris (création d'un rectorat avec des attributions spéciales), les facultés des lettres, les collèges royaux et communaux, les collèges particuliers, les écoles normales partielles, et les élèves qui se destinent à l'état ecclésiastique.
2 avril 1821. — Ordonnance portant suppression de la faculté de droit de Grenoble.
12 octobre 1821. — Ordonnance relative aux pensions royales et aux pensions particulières dans les collèges royaux, et aux revenus et dépenses de ces établissements.
17 octobre 1821. — Ordonnance relative aux conditions à remplir pour être admis à l'examen du baccalauréat ès lettres (les aspirants reçoivent la faculté de se présenter à l'examen après une seule année de philosophie).
31 octobre 1821. — Ordonnance contenant règlement relatif aux maisons d'éducation de filles de degrés supérieurs.
16 novembre 1821. — Ordonnance contenant règlement pour la nomination aux bourses royales et communales dans les collèges royaux.
5 décembre 1821. — Ordonnance autorisant l'association dite des *frères de la doctrine chrétienne du diocèse de Strasbourg*, destinée à fournir des maîtres aux écoles primaires dans les départements des Haut et Bas-Rhin.
1er mai 1822. — Ordonnance autorisant l'établissement de la congrégation de l'*Instruction chrétienne* pour l'instruction primaire dans les départements qui composent l'ancienne province de Bretagne.
1er juin 1822. — Ordonnance qui rend au chef de l'Université, président du Conseil royal de l'instruction publique, le titre de grand-maître, et détermine ses attributions.
1er juin 1822. — Ordonnance qui nomme M. l'abbé Frayssinous grand-maître de l'Université de France.
17 juillet 1822. — Ordonnance autorisant l'établissement d'une institution charitable désignée sous le nom de *frères de la doctrine chrétienne du diocèse de Nancy*, et destinée à desservir les écoles primaires des départements de la Meurthe, de la Meuse et des Vosges.
6 septembre 1822. — Ordonnance qui supprime la grande école normale de Paris, et porte qu'elle sera remplacée par les écoles normales partielles des académies.
6 septembre 1822. — Ordonnance réorganisant la faculté de droit de Paris.
21 novembre 1822. — Ordonnance supprimant la faculté de médecine de Paris, et prescrivant au ministre de l'intérieur de présenter un plan de réorganisation de cette faculté.
2 février 1823. — Ordonnance réorganisant la faculté de médecine de Paris.
11 juin 1823. — Ordonnance autorisant l'établissement d'une société charitable, sous le titre de *congrégation de l'instruction chrétienne du diocèse de Valence*, destinée à desservir les écoles primaires des villes et des campagnes dans les départements du ressort de l'académie de Grenoble.
25 juin 1823. — Ordonnance relative aux pensions de retraite des principaux et régents de collèges communaux, des secrétaires des académies et des facultés, des économes des collèges royaux et des agrégés professeurs des collèges particuliers, et aux retenues à exercer sur leurs traitements.
20 août 1823. — Ordonnance portant que dans les écoles primaires israélites il ne pourra être employé aucun livre qui ne soit approuvé par le consistoire central, du consentement des grands rabbins.
17 septembre 1823. — Ordonnance qui autorise l'établissement de l'association des *frères de l'instruction chrétienne du Saint-Esprit*, pour l'enseignement primaire dans les départements de Maine-et-Loire, de la Vienne, des Deux-Sèvres, de la Charente-Inférieure et de la Vendée.
26 novembre 1823. — Ordonnance qui autorise l'établissement, dans la ville de Rouen, d'une école normale d'instituteurs primaires, dirigée par les frères des écoles chrétiennes.
3 décembre 1823. — Ordonnance qui autorise l'établissement de la congrégation des *frères de Saint-Joseph*, destinée à fournir aux communes rurales du département de la Somme des clercs laïques et des instituteurs primaires.
8 avril 1824. — Ordonnance concernant l'administration supérieure de l'instruction publique, les fonctionnaires des collèges, les boursiers royaux, les institutions et pensions, et les écoles primaires; déclarant que l'ordonnance du 29 février 1816 ne s'applique plus qu'aux écoles protestantes, et que les écoles catholiques sont placées sous l'autorité des évêques.
26 août 1824. — Ordonnance portant création d'un ministère pour les affaires ecclésiastiques et l'instruction publique.
26 août 1824. — Ordonnance par laquelle M. le comte Frayssinous, évêque d'Hermopolis, est nommé ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique.
26 août 1824. — Ordonnance qui nomme M. le baron Cuvier pour exercer les fonctions précédemment attribuées au grand-maître de l'Université à l'égard des facultés de théologie protestante.
1er septembre 1824. — Ordonnance qui nomme directeur, au département des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique, M. l'abbé de la Chapelle pour les affaires ecclésiastiques, et M. Petitot pour l'instruction publique.
22 septembre 1824. — Ordonnance portant que la faculté de droit de Grenoble sera rétablie.
22 septembre 1824. — Ordonnance réorganisant le corps des inspecteurs généraux des études.

4 mai 1825. — Ordonnance qui nomme M. Charpit de Courville directeur de l'instruction publique.
11 janvier 1826. — Ordonnance concernant les bourses supérieures entretenues par les communes dans les collèges royaux.
9 mars 1826. — Ordonnance relative aux écoles préparatoires à l'enseignement, établies près des collèges royaux, aux bourses qui y sont affectées, et aux élèves qui jouiront de ces bourses.
28 août 1827. — Ordonnance qui fixe le nombre des bourses entretenues aux frais du gouvernement dans les collèges royaux, et qui contient règlement concernant les élèves appelés à jouir de ces bourses.
4 janvier 1828. — Ordonnance portant qu'à l'avenir l'instruction publique ne fera plus partie du ministère des affaires ecclésiastiques.
10 février 1828. — Ordonnance portant que l'instruction publique sera dirigée par un ministre secrétaire d'Etat qui exercera les fonctions de grand-maître de l'Université de France.
21 avril 1828. — Ordonnance concernant l'instruction primaire, remettant en vigueur l'ordonnance du 29 février 1816, et créant des comités d'arrondissement.
16 juin 1828. — Ordonnance rendue sur le rapport du ministre de la justice, soumettant au régime de l'Université huit écoles secondaires ecclésiastiques qui se sont écartées du but de leur institution, et retirant le droit d'enseigner aux membres des congrégations non autorisées.
16 juin 1828. — Ordonnance rendue sur le rapport du ministre des cultes, prescrivant des mesures pour empêcher les écoles secondaires ecclésiastiques, créées en vertu de l'ordonnance du 5 octobre 1814, de s'écarter de leur véritable destination.
16 novembre 1828. — Ordonnance qui supprime la place de directeur de l'instruction publique.
21 janvier 1829. — Ordonnance relative à la répartition des bourses entretenues aux frais du gouvernement dans les collèges royaux.
26 mars 1829. — Ordonnance concernant l'instruction publique, et traitant des facultés de droit, des facultés de médecine et des écoles secondaires de médecine, des collèges royaux et communaux, des institutions et pensions, et des écoles primaires protestantes.
10 octobre 1829. — Ordonnance qui détermine le nombre et la répartition des pensions aux frais du gouvernement assignées à chaque collège royal à pensionnat.
18 octobre 1829. — Ordonnance portant organisation de l'Académie royale de médecine.
11 novembre 1829. — Ordonnance concernant la remise en activité de l'Ecole royale des chartes.
14 février 1830. — Ordonnance concernant l'instruction primaire.
1er avril 1830. — Ordonnance portant que des pensions pourront être accordées aux veuves des membres de l'Université.

MONARCHIE DE JUILLET.

24 août 1830. — Ordonnance relative aux inspecteurs généraux des études.
30 septembre 1830. — Ordonnance qui rapporte l'art. 7 de l'ordonnance du 16 juin 1828 portant création de huit mille demi-bourses dans les écoles secondaires ecclésiastiques.
16 octobre 1830. — Ordonnance qui prescrit la réorganisation des comités d'instruction primaire.
3 février 1831. — Ordonnance qui crée une commission chargée de réviser les lois, décrets et ordonnances concernant l'instruction publique et de préparer un projet de loi pour l'organisation générale de l'enseignement, en conformité des dispositions de la charte constitutionnelle.
11 mars 1831. — Ordonnance portant établissemen et organisation d'une école normale primaire destinée : 1° à former des instituteurs primaires pour l'académie de Paris; 2° à éprouver ou vérifier les nouvelles méthodes d'enseignement applicables à l'instruction primaire.
12 mars 1831. — Ordonnance relative à la délivrance des brevets de capacité pour les fonctions d'instituteur primaire.
15 avril 1831. — Ordonnance sur le placement et la surveillance de l'école normale primaire.
18 avril 1831. — Ordonnance portant qu'à l'avenir nul ne pourra obtenir un brevet de capacité à l'effet d'exercer les fonctions d'instituteur primaire, à quelque titre que ce soit, s'il n'a préalablement subi les examens prescrits par les ordonnances.
29 avril 1831. — Ordonnance qui reconnaît comme établissement d'utilité publique la Société pour l'instruction élémentaire.
16 juillet 1831. — Ordonnance qui réduit le traitement des aumôniers des collèges.
7 septembre 1831. — Ordonnance sur le placement à Versailles de l'école normale primaire.
26 avril 1832. — Ordonnance portant fixation du traitement des membres du Conseil royal de l'instruction publique.
29 septembre 1832. — Ordonnance portant que nul ne pourra être nommé censeur dans un collège royal, ou inspecteur d'académie, s'il ne remplit une des conditions y énoncées.
26 octobre 1832. — Ordonnance qui rétablit dans le sein de l'Institut de France l'ancienne classe des sciences morales et politiques.
16 juillet 1833. — Ordonnance pour l'exécution de la loi du 28 juin 1833 sur l'instruction primaire.
24 août 1833. — Ordonnance portant qu'à partir du 1er janvier 1834, et après cinq années d'exercice de leurs fonctions dans les collèges royaux, les censeurs, professeurs et agrégés chargés d'une division auront droit à une augmentation de traitement.
8 novembre 1833. — Ordonnance qui établit à Paris des comités locaux et un comité central chargés de la surveillance des écoles primaires.
26 février 1835. — Ordonnance qui crée dans chaque département un inspecteur spécial de l'instruction primaire.
23 juin 1836. — Ordonnance relative aux écoles primaires de filles.
13 novembre 1837. — Ordonnance portant création de sous-inspecteurs de l'instruction primaire.
1er décembre 1837. — Ordonnance qui détermine les conditions d'admission aux fonctions de secrétaire d'académie ou de faculté, d'économe de collège royal et de premier commis d'économat.
22 décembre 1837. — Ordonnance concernant les salles d'asile.
13 février 1838. — Ordonnance qui détermine les statuts des caisses d'épargne et de prévoyance établies en faveur des instituteurs primaires communaux.
22 mai 1838. — Ordonnance sur l'organisation de l'Ecole des langues orientales vivantes.
24 août 1838. — Ordonnance concernant les facultés de théologie.
24 août 1838. — Ordonnance portant création d'une faculté des sciences à Bordeaux.
24 août 1838. — Ordonnance qui crée des facultés des lettres à Bordeaux, Lyon, Montpellier et Rennes.

26 octobre 1838. — Ordonnance concernant les comités locaux et le comité central chargés de la surveillance des écoles primaires de Paris.
17 janvier 1839. — Ordonnance concernant les agrégés et les maîtres d'études.
29 janvier 1839. — Ordonnance sur les collèges communaux.
23 novembre 1839. — Ordonnance qui fixe les traitements des fonctionnaires des collèges royaux.
17 décembre 1839. — Ordonnance portant création de dix nouveaux emplois de sous-inspecteurs primaires.
17 mars 1840. — Ordonnance portant création de prix dans les facultés de droit.
24 mars 1840. — Ordonnance qui crée des agrégés auprès des facultés des lettres.
28 mars 1840. — Ordonnance qui crée des agrégés auprès des facultés des sciences.
10 avril 1840. — Ordonnance relative aux agrégés dans les facultés de médecine.
25 juin 1840. — Ordonnance portant qu'à l'avenir, dans toutes les facultés de droit, les examens et les thèses sur le droit romain seront soutenus en français.
12 septembre 1840. — Ordonnance qui crée une faculté des sciences à Rennes.
27 septembre 1840. — Ordonnance sur l'organisation des écoles de pharmacie.
13 octobre 1840. — Ordonnance concernant les écoles secondaires de médecine.
3 février 1841. — Ordonnance qui crée sept nouveaux emplois de sous-inspecteurs de l'instruction primaire.
14 février 1841. — Cinq ordonnances qui établissent une école préparatoire de médecine et de pharmacie dans chacune des villes suivantes : Amiens, Caen, Poitiers, Rennes et Rouen.
12 mars 1841. — Ordonnance concernant l'organisation des écoles préparatoires de médecine et de pharmacie.
31 mars 1841. — Sept ordonnances qui établissent une école préparatoire de médecine et de pharmacie dans les villes d'Angers, Besançon, Clermont-Ferrand, Limoges, Marseille, Nantes et Toulouse.
13 juin 1841. — Deux ordonnances établissant une école préparatoire de médecine et de pharmacie dans les villes de Lyon et d'Arras.
6 juillet 1841. — Ordonnance concernant les examens dans les facultés de droit.
8 août 1841. — Ordonnance concernant les agrégés des écoles de pharmacie.
3 octobre 1841. — Ordonnance portant qu'à partir du 1er janvier 1843 nul ne pourra obtenir le grade de docteur dans une faculté de médecine s'il n'a suivi, pendant une année au moins, le service d'un hôpital.
3 octobre 1841. — Ordonnance qui établit une école préparatoire de médecine et de pharmacie à Grenoble.
12 novembre 1841. — Ordonnance qui établit une école préparatoire de médecine et de pharmacie à Dijon.
janvier 1842. — Ordonnance qui établit une école préparatoire de médecine et de pharmacie à Bordeaux.
10 avril 1842. — Ordonnance portant que les élèves des écoles préparatoires de médecine et de pharmacie aspirant, soit au doctorat en médecine ou en chirurgie, soit au titre d'officier de santé, seront tenus de faire, pendant une année, le service d'un hôpital.
15 décembre 1842. — Ordonnance relative à la comptabilité des écoles normales primaires.
30 décembre 1842. — Ordonnance relative à l'organisation du service de l'inspection de l'instruction primaire.
15 janvier 1843. — Ordonnance qui établit une école préparatoire de médecine et de pharmacie à Orléans.
29 janvier 1843. — Ordonnance qui crée dans le département de la Haute-Garonne un emploi de sous-inspecteur de l'instruction primaire.
7 février 1843. — Ordonnance relative aux caisses d'épargne et de prévoyance établies en faveur des instituteurs primaires communaux.
3 mars 1843. — Ordonnance portant qu'il sera dressé et publié tous les cinq ans un tableau général des établissements d'instruction secondaire, précédé d'un rapport sur la situation de l'enseignement secondaire pendant la période quinquennale.
17 octobre 1843. — Ordonnance qui établit une école préparatoire de médecine et de pharmacie à Nancy.
7 juillet 1844. — Ordonnance relative aux comptes des recettes et dépenses des écoles normales primaires.
14 novembre 1844. — Ordonnance concernant les maîtres d'études des collèges royaux et communaux.
16 décembre 1844. — Ordonnance portant organisation de l'administration centrale du ministère de l'instruction publique.
8 septembre 1845. — Ordonnance concernant les comités d'instruction primaire de la ville de Paris.
8 septembre 1845. — Ordonnance concernant les employés d'administration et de secrétariat des académies, des facultés et des collèges royaux.
15 novembre 1845. — Ordonnance concernant les professeurs d'histoire, les professeurs de mathématiques élémentaires, les agrégés et les maîtres d'études.
18 novembre 1845. — Ordonnance concernant les inspecteurs et sous-inspecteurs primaires et les directeurs des écoles normales primaires.
6 décembre 1845. — Ordonnance relative à l'établissement d'écoles normales secondaires, destinées à pourvoir les collèges royaux de maîtres d'études et de maîtres élémentaires, et les collèges communaux de maîtres d'études et de régents.
7 décembre 1845. — Ordonnance relative au Conseil de l'Université.
7 décembre 1845. — Ordonnance relative aux Conseils académiques.
11 juin 1846. — Ordonnance qui crée une faculté des lettres à Aix.
9 août 1846. — Ordonnance qui prescrit l'établissement d'une caisse spéciale d'épargne et de prévoyance en faveur des surveillantes titulaires et adjointes des salles d'asile de la ville de Paris.
11 septembre 1846. — Ordonnance qui institue une Ecole française de perfectionnement pour l'étude de la langue, de l'histoire et des antiquités grecques à Athènes.
28 septembre 1846 — Ordonnance qui fixe le prix de la pension des boursiers royaux dans les collèges royaux.
1er novembre 1846. — Ordonnance sur les titres universitaires.
9 novembre 1846. — Ordonnance qui crée deux places d'inspecteur supérieur de l'instruction primaire.
31 décembre 1846. — Ordonnance portant création d'emplois de sous-inspecteurs de l'instruction primaire.
31 décembre 1846. — Ordonnance concernant l'Ecole des chartes.
1er janvier 1847. — Ordonnance qui supprime les commissions chargées d'examiner les candidats au grade de bachelier ès lettres.
2 avril 1847. — Ordonnance qui crée une faculté des lettres à Grenoble.

16 juillet 1847. — Ordonnance portant répartition de bourses royales entre les collèges royaux.

29 août 1847. — Ordonnance portant qu'aucun élève ne sera reçu au Conservatoire de musique et de déclamation qu'en contractant l'engagement de débuter, s'il en reçoit l'ordre, sur la scène de la Comédie-Française.

ORDONNANCEMENT. — L'ordre qu'un administrateur délivre et signe pour le paiement d'une dépense constitue l'*ordonnancement*.

En comptabilité publique, les actes par lesquels les ministres disposent des crédits qui leur sont ouverts respectivement reçoivent le titre d'*ordonnances ministérielles*.

Ces ordonnances se divisent en *ordonnances de paiement* et en *ordonnances de délégation*.

Les ordonnances de paiement sont celles qu'un ministre délivre directement au profit ou au nom d'un ou plusieurs créanciers de l'Etat.

Les ordonnances de délégation sont celles par lesquelles le ministre autorise les ordonnateurs secondaires à disposer d'un crédit ou d'une portion de crédit, par des mandats de paiement au profit ou au nom d'un ou plusieurs créanciers.

Les préfets sont les ordonnateurs secondaires des dépenses de l'instruction publique.

Les ordonnateurs secondaires ne peuvent, pour quelque motif que ce soit, changer l'affectation des crédits de délégation, qui sont toujours spécialement ouverts pour chaque nature de dépenses; ils ne peuvent, non plus, en outrepasser le montant par la délivrance de leurs mandats.

Toutes les formalités relatives aux ordonnances sont indiquées dans le règlement du 16 octobre 1867, sur la comptabilité du ministère de l'instruction publique. Nous ne reproduirons que les principales et celles qui concernent plus particulièrement les ordonnateurs secondaires et les titulaires de créance.

Les ordonnances de paiement doivent désigner le créancier par son nom, et au besoin par ses prénoms, si sa qualité, qui doit être aussi énoncée, ne suffit pas pour faire reconnaître l'individualité; l'exercice et le crédit, ainsi que le chapitre du budget auxquels la dépense s'applique.

Il en est de même des mandats délivrés par les ordonnateurs secondaires sur les crédits de délégation.

Une même ordonnance ou mandat ne peut comprendre des dépenses imputables sur différents chapitres du budget.

Les ordonnances ministérielles sont adressées au trésor public.

Des lettres d'avis de l'expédition des ordonnances au trésor sont délivrées par le ministre : 1° S'il s'agit d'ordonnances de paiement, aux titulaires des créances, pour les accréditer auprès des agents comptables sur la caisse desquels les paiements sont assignés; 2° en ce qui concerne les ordonnances de délégation, aux ordonnateurs secondaires, pour leur faire connaître les crédits mis à leur disposition par le ministre.

Les lettres d'avis d'ordonnance de paiement sont délivrées aux créanciers sur la justification de leur individualité ou à leur représentant sur la production de titres ou pouvoirs réguliers.

A Paris et pour le département de la Seine, la délivrance de ces lettres d'avis est constatée au bureau de l'ordonnancement des dépenses du ministère, sur un registre émargé par les titulaires de créances ou leurs représentants.

Pour les autres départements, les lettres d'avis sont envoyées directement aux ayants-droit, ou elles leur sont délivrées par l'entremise des autorités administratives ou de chefs de service, qui retirent un récépissé des lettres qu'ils remettent.

Les ordonnateurs sont chargés sous leur responsabilité de la remise aux ayants-droit des lettres d'avis ou extraits des ordonnances de paiement.

Les ordonnateurs secondaires, responsables des mandats qu'ils délivrent sur les caisses du trésor, ne doivent en opérer ou en autoriser la remise qu'après avoir reconnu l'individualité de l'ayant-droit ou la régularité des pouvoirs de son représentant. Ils doivent exiger aussi des uns ou des autres des récépissés mentionnant leur résidence, afin de pouvoir justifier au besoin de la direction donnée aux mandats.

En cas de perte d'un extrait d'ordonnance de paiement ou d'un mandat, il en est délivré un duplicata sur la déclaration motivée de la partie intéressée et d'après l'attestation écrite du comptable chargé du paiement, portant que l'ordonnance ou le mandat n'a été acquitté ni par lui ni pour son compte, et sur son visa, par aucun comptable concourant au service des paiements. Des copies certifiées de la déclaration de la partie prenante et de l'attestation de non-paiement sont remises par le trésorier-payeur général à l'ordonnateur, qui les garde pour sa justification.

Toute ordonnance et tout mandat de paiement doivent, pour être payés à l'une des caisses du trésor public, être appuyés des pièces justificatives désignées, suivant la nature du service, dans la nomenclature annexée au règlement de comptabilité.

Les ordonnances de paiement et les mandats des ordonnateurs secondaires sont délivrés au plus tard le dernier jour du septième mois (31 juillet) de l'année qui suit celle de l'exercice. Ces ordonnances et mandats peuvent être acquittés jusqu'au 31 août suivant, date de la clôture de l'exercice pour les paiements, par les comptables principaux sur la caisse desquels ils ont été délivrés: mais jusqu'au 20 seulement par les comptables subordonnés ou par les comptables chargés du paiement pour le compte des trésoriers-payeurs généraux.

Les ordonnances et mandats non acquittés, faute de réclamations de la part des titulaires, au 31 août de la seconde année d'un exercice, sont annulés sans préjudice des droits des créanciers et sauf réordonnancement jusqu'au terme de déchéance, sur les fonds de l'exercice courant, sous le titre de *dépenses d'exercice clos*.

Les ordonnances pour dépenses d'exercice clos ne sont valables que jusqu'à la fin de l'année pendant laquelle elles ont été émises. A défaut de paiement, l'annulation a lieu d'office et le réordonnancement des dépenses n'est effectué que sur une nouvelle réclamation des créanciers. La créance se trouve prescrite et définitivement éteinte au profit de l'Etat, hormis les cas d'exception prévus par le règlement sur la comptabilité publique, si, à défaut de justifications suffisantes, elle n'a pas été ordonnancée et payée dans un délai de cinq années à partir de l'ouverture de l'exercice, pour les créanciers domiciliés en Europe, et de six années, pour les créanciers résidant hors du territoire européen.

Les dispositions règlementaires résumées ci-dessus sont applicables à tous les service de l'instruction publique.

Pour compléter cet exposé en ce qui concerne l'enseignement primaire, il nous reste à mentionner les divers ordonnancements relatifs à ce service.

L'ordonnancement du traitement des inspecteurs primaires et celui des frais de tournées sur lesquels une avance des deux tiers de la dépense trimestrielle présumée est faite à ces fonctionnaires, sont effectués au commencement de cha-

que trimestre par le ministre, au nom du préfet du département.

Les sommes provenant des fonds du département et les subventions de l'Etat destinées à subvenir aux dépenses annuelles obligatoires des écoles normales (traitement des maîtres et entretien des élèves, etc.) sont également ordonnancées d'avance et trimestriellement par le ministre, au nom du préfet. Au commencement de chaque trimestre le préfet, sur la production d'états de prévision dressés par l'économe de l'établissement, délivre un mandat d'acompte sur les subventions.

Pour toutes les dépenses ordonnancées ou mandatées trimestriellement et à l'avance, si la provision se trouve supérieure à la dépense acquittée à la fin du trimestre, l'excédent vient en déduction de la somme à mandater pour le trimestre suivant; si, au contraire, la provision a été inférieure à la dépense réelle, le nouvel acompte trimestriel est augmenté d'une somme égale au déficit. On évite, par ce moyen, une complication d'écritures dans la comptabilité.

Les directeurs des écoles normales sont les ordonnateurs des dépenses de ces établissements. Aucune somme ne peut sortir de la caisse de l'économe sans être l'objet d'un mandat délivré par le chef de l'établissement.

L'ordonnancement des subventions du département et de l'Etat destinées, avec les ressources communales, aux traitements des instituteurs et institutrices publics a lieu d'après un état de prévisions dressé, pour l'année, dans chaque préfecture. Au commencement de chaque trimestre, le préfet fait le versement des subventions à la trésorerie générale au titre de *Fonds de cotisations municipales et particulières*.

Dans les trois premiers jours de chaque mois, le préfet doit délivrer aux instituteurs, sur ce fonds, leur mandat de traitement pour le mois précédent.

Toutes les autres dépenses de l'enseignement primaires prévues aux budgets spéciaux des départements et au budget du ministère de l'instruction publique sont l'objet, soit d'ordonnances de paiement au nom des ayants-droit, soit d'ordonnances de délégation au nom des préfets, qui mandatent, en second ordre, au profit des parties intéressées.

[B. Turlin.]

ORDRES ENSEIGNANTS. — Nous consacrons dans ce Dictionnaire des articles spéciaux aux divers ordres monastiques qui se sont occupés d'éducation, ainsi qu'aux principales congrégations enseignantes (V. *Congrégation*). Nous nous bornons ici à une énumération qui permettra au lecteur de se reporter aux articles indiqués entre parenthèses. Le plus ancien des ordres monastiques est celui des Bénédictins, fondé au VIe siècle (V. *Bénédictins*); à cet ordre se rattache celui des religieuses bernardines, institué en 1128, dont la maison la plus connue fut le célèbre monastère de Port-Royal (V. *Bernardines* et *Port-Royal*). Les Dominicains, institués en 1215, et connus en France sous le nom de Jacobins, ne se sont occupés d'éducation que de nos jours, après qu'ils eurent été réintroduits dans notre pays en 1841 par Lacordaire. Les Hiéronymites ou Frères de la vie commune, fondés en Flandre au XIVe siècle par Gerhard Groote, exercèrent pendant un siècle et demi une grande influence dans les pays du Rhin (V. *Hiéronymites*). Au XVe siècle naquirent les Minimes, variété des Franciscains (V. *Minimes*). Le XVIe siècle vit fonder la société de Jésus (V. *Jésuites*), la la congrégation des Barnabites (V. *Barnabites*), et celle de la Doctrine chrétienne (V. *Doctrine chrétienne*). Au XVIIe siècle, Pierre de Bérulle * fonde les Oratoriens (V. *Oratoire*); et à la même époque apparaissent pour la première fois des congrégations destinées à l'enseignement des enfants pauvres : celle des Piaristes, fondée par Calasanz (V. *Calasanz* et *Piaristes*); celle des religieuses de Notre-Dame, fondée par le P. Fourier (V. *Fourier*); celle des dames de la Providence, appelées aussi Barrettes, fondée par le P. Barré, de l'ordre des Minimes (V. *Minimes*); celle des Frères des écoles chrétiennes, fondée par J.-B. de La Salle (V. *La Salle* et *Frères des écoles chrétiennes*). On trouvera au mot *Congrégation* la liste des congrégations enseignantes d'hommes et de femmes, autorisées et non autorisées, qui se sont constituées en France depuis la Révolution.

ORGANISATION ADMINISTRATIVE DES ÉCOLES PRIMAIRES. — Il sera parlé dans un autre article de l'organisation *pédagogique* de l'enseignement primaire : nous voulons nous en tenir ici au point de vue purement *administratif*.

Qui dit *organisation* dit forcément *réglementation*. C'est en effet d'après un ensemble de règles ou de règlements qu'est constituée l'école primaire, que le directeur — ou la directrice — est nommé, installé, surveillé, et que ses droits comme ses devoirs sont délimités et définis.

L'organisation de l'instruction primaire a été surtout paroissiale, c'est-à-dire ecclésiastique, jusqu'en 1789.

Les assemblées de la Révolution voulurent faire des citoyens : le temps leur manqua pour mener à bien la grande œuvre qu'elles avaient entreprise et qui fut abandonnée par le premier Empire et par la Restauration. On sait que c'est en 1833 seulement que l'instruction primaire a été réellement constituée par la loi Guizot, qui a voulu faire la part la plus large possible aux communes, sans désarmer l'Etat; car si les instituteurs sont nommés, d'après cette loi, par les comités d'arrondissement sur la proposition des comités locaux, ils sont *institués* par le ministre, et, en cas de révocation, ils ont le droit de se pourvoir devant lui en Conseil royal. N'oublions pas non plus que les comités d'arrondissement, qui n'étaient qu'à moitié électifs, avaient pour présidents de droit les préfets ou les sous-préfets, et que dès 1835 on reconnut la nécessité de créer des inspecteurs des écoles primaires, agents bien humbles et bien effacés d'abord, mais dont le rôle va grandir de jour en jour. C'est la loi du 15 mars 1850 qui a donné à l'instruction primaire une organisation vraiment administrative en créant un inspecteur d'académie pour chaque département et un inspecteur primaire pour chaque arrondissement : dès lors l'école a été rattachée plus étroitement que jamais au pouvoir central. Les inspecteurs de l'Etat, au lieu d'être de simples agents de contrôle, sont devenus les directeurs de l'enseignement : il y a là tout un changement de régime. Nous ne nous trouvons plus en face de l'école paroissiale ou de l'école communale, mais bien en face de l'école publique appelée à être, sous la République, l'école nationale.

Nous ne voulons pas faire l'histoire des modifications apportées à l'œuvre du législateur de 1850, qui du reste s'était inspiré, au point de vue qui nous occupe, d'un projet de loi déposé à l'Assemblée nationale en 1848. Rappelons seulement que le décret du 14 juin 1854 a donné aux préfets la nomination des instituteurs, que le Conseil supérieur de l'instruction publique a été complètement réformé par la loi du 27 février 1880, qui en fait un corps électif où entrent dix membres de l'enseignement primaire, et que la loi du 28 mars 1882, en laïcisant le programme de nos écoles publiques, a rapporté les dispositions de la loi du 15 mars 1850 qui accordaient aux ministres des cultes un droit de surveillance, sinon de direction, sur l'instruction. Mais nous avons moins ici à nous occuper des grandes lois d'instruction primaire que des règlements scolaires.

Le premier règlement date du 25 avril 1834 ; il porte le titre de *Statuts sur les écoles primaires élémentaires communales*, et se divise en deux parties, dont l'une est relative aux études et la seconde à la discipline. Il est bon de reproduire intégralement cette dernière :

« TITRE II. — *De la discipline.*

» Art. 20. — Nul élève ne sera admis, s'il ne justifie qu'il a eu la petite vérole ou qu'il a été vacciné.

» Art. 21. — Les élèves admis recevront du président du comité communal une carte qui désignera l'école à laquelle ils appartiennent, et ils seront tenus de représenter cette carte en arrivant à l'école.

» Art. 22. — Le comité local veillera à ce que l'instituteur ne reçoive pas un plus grand nombre d'enfants que n'en comportent les dimensions de la salle d'école, à raison d'un carré d'environ 8 décimètres de côté pour chaque élève.

» Art. 23. — Le maître tiendra des listes journalières de présence qu'il déposera, tous les mois, au comité local à l'appui du résumé qu'il est tenu de fournir aux termes de l'art. 17. (Cet article 17 est ainsi conçu : Tous les mois, l'instituteur remettra au comité local un résumé sur l'état de l'instruction dans l'école pendant le dernier mois.)

» Art. 24. — Si un élève manque de se rendre à la classe, le maître en prendra note et il en donnera avis aux parents le plus tôt qu'il sera possible.

» Art. 25. — L'instituteur tiendra un registre où la conduite et le travail des élèves seront exactement notés et qui sera communiqué au comité local, aux membres et aux délégués du comité d'arrondissement.

» Art. 26. — La table du maître sera placée sur une estrade assez élevée pour qu'il puisse voir facilement tous les élèves.

» Art. 27. — Les livres, les cahiers et les modèles qui resteront déposés à l'école devront être mis en place, et les plumes et les crayons taillés avant l'entrée des élèves.

» Art. 28. — Les récompenses seront un ou plusieurs bons points, un billet de satisfaction, une place au banc d'honneur et des prix à la fin de l'année, si la commune a alloué des fonds, ou s'il existe d'autres ressources pour cet objet.

» Art. 29. — Les élèves ne pourront jamais être frappés.

» Les seules punitions dont l'emploi est autorisé sont les suivantes :

» Un ou plusieurs mauvais points;

» La réprimande;

» La restitution d'un ou de plusieurs billets de satisfaction;

» La privation de tout ou partie des récréations, avec une tâche extraordinaire;

» La mise à genoux pendant une partie de la classe ou de la récréation;

» L'obligation de porter un écriteau désignant la nature de la faute;

» Le renvoi provisoire de l'école.

» Art. 30. — Lorsque la présence d'un élève sera reconnue dangereuse, il pourra être exclu de l'école, ou même de toutes les écoles du ressort du comité d'arrondissement.

» L'exclusion de l'école ne pourra être prononcée que par le comité local, et l'élève ainsi exclu ne pourra être admis de nouveau que sur l'avis favorable de ce même comité.

» Le comité d'arrondissement pourra seul prononcer l'exclusion de toutes les écoles de son ressort, et une nouvelle délibération dudit comité sera nécessaire pour que l'élève ainsi exclu puisse fréquenter de nouveau une de ces écoles.

» Art. 31. — Les classes auront lieu toute l'année, excepté les jours de congé et le temps des vacances.

» Art. 32. — Les vacances seront réglées par chaque comité d'arrondissement pour toutes les écoles de son ressort. Il pourra les diviser en plusieurs parties pour les communes rurales, selon les principaux travaux de la campagne, mais sans que la totalité excède six semaines.

» Art. 33. — Les dispositions qui précèdent seront communes aux écoles de garçons et aux écoles de filles.

» Art. 34. — Lorsqu'il n'existera pas d'écoles distinctes pour les enfants des deux sexes, le comité local prendra les mesures nécessaires pour qu'ils soient séparés dans tous les exercices et pour éviter qu'ils entrent et sortent en même temps. »

Les statuts de 1834 faisaient une large place à la religion dans l'enseignement, mais n'asservissaient pas les instituteurs aux ministres des cultes. Le maître d'école avait relativement une grande indépendance : nommé par le comité d'arrondissement, sur la présentation du comité local qui le connaissait et pouvait l'apprécier, il restait volontiers dans une commune, où il avait généralement des attaches personnelles et où il formait de nombreuses générations d'écoliers. Il ne pouvait être révoqué que par le comité d'arrondissement, avec droit de se pourvoir devant le Conseil royal. Ce système de décentralisation offrait assurément des avantages. Aujourd'hui, cependant, on trouverait peu de maîtres disposés à y revenir, et il ne faut pas s'en étonner, si l'on songe à la sorte de vassalité étroite qu'il impose à l'égard des autorités et des coteries locales. La centralisation administrative n'en a pas moins de graves inconvénients, surtout lorsqu'elle est portée à l'excès et qu'elle voit moins dans l'instituteur un homme qu'un instrument. Or, c'est là ce qui est arrivé sous l'empire du *Règlement type des écoles primaires publiques* du 17 août 1851.

En voici les principales dispositions :

« Art. 1er. — Le principal devoir de l'instituteur est de donner aux enfants une éducation religieuse et de graver profondément dans leurs âmes le sentiment de leurs devoirs envers Dieu, envers leurs parents, envers les autres hommes et envers eux-mêmes.

» Art. 2. — Il doit instruire par ses exemples comme par ses leçons. Il ne se bornera donc pas à recommander et à faire accomplir les devoirs que la religion prescrit : il ne manquera pas de les accomplir lui-même.

» Art. 3. — On ne le verra jamais dans les cabarets, dans les cafés, dans aucun lieu, dans aucune société qui ne conviendrait point à la gravité et à la dignité de ses fonctions.

» Art. 4. — Il se montrera plein de déférence pour les autorités en général, et, en particulier, pour celles qui sont préposées à l'instruction publique.

» Art. 5. — Il veillera avec une constante sollicitude sur tout ce qui intéresse l'esprit et le cœur, les mœurs et la santé des enfants. Il n'aura point de familiarité avec eux; il s'abstiendra de les tutoyer et ne leur donnera jamais des noms injurieux. Il ne se laissera point aller à la colère et il saura toujours allier le calme et la douceur à la fermeté et à la sévérité. »

Viennent ensuite des prescriptions relatives aux conditions d'admission des élèves (nécessité d'avoir six ans au moins, treize ans au plus, d'avoir été vacciné), sur le local et le mobilier, sur l'enseignement, sur la durée des classes, sur la répartition des élèves en trois divisions, etc. Puis le règlement continue ainsi :

« Art. 20. — Un christ sera placé dans la classe en face des élèves.

» Art. 21. — Les classes seront toujours précédées d'une prière : celle du matin commencera par la prière du matin, contenue dans le catéchisme du diocèse et celle de l'après-midi se terminera par la prière du soir du même catéchisme.

» A la fin de la classe du matin, on récitera la prière : « Sainte Mère de Dieu, nous nous mettons sous votre protection ; » au commencement de la classe du soir on dira : « Venez, Esprit Saint. »

» Art. 22. — L'instituteur conduira les enfants aux offices, les dimanches et fêtes consacrées, à la place qui leur aura été assignée par le curé ; il est tenu de les y surveiller.

» Art. 23. — Toutes les fois que la présence des élèves sera nécessaire à l'église pour les catéchismes, et principalement à l'époque de la première communion, l'instituteur devra les y conduire ou les y faire conduire.

» Art. 24. — L'instituteur veillera particulièrement à la bonne tenue des élèves pendant les prières et exercices de religion, et il les portera au recueillement par son exemple.

» Art. 25. — On ne se servira pour l'enseignement religieux que des livres approuvés par l'autorité ecclésiastique.

» Art. 26. — L'enseignement religieux comprend la lecture du catéchisme (et celle du psautier et autres livres en usage pour les offices publics du diocèse, art. 27), et les éléments de l'histoire sainte. On y joindra chaque jour une partie de l'évangile du dimanche, qui sera récité en entier le samedi. Il y aura une leçon de catéchisme chaque jour, même pour les enfants qui ont fait leur première communion.

» Les leçons d'instruction religieuse seront réglées sur les indications du curé de la paroisse. »

Suivent des articles concernant la tenue, la discipline de la classe, les récompenses, les punitions (dont on fait disparaître heureusement la mise à genoux et l'obligation de porter un écriteau), et enfin des dispositions générales dont nous ne retiendrons que celle-ci :

» Art. 43. — L'instituteur ne pourra ni intervertir les jours de classe, ni s'absenter même pour un jour sans y avoir été autorisé par l'inspecteur d'arrondissement et sans en avoir informé les autorités locales.

» Dans les circonstances graves et imprévues, il lui suffira d'avoir l'autorisation du maire et du curé. »

Ce règlement répondait parfaitement au but que s'étaient proposé ses auteurs, et il montre clairement quel était l'esprit de l'époque.

L'un des premiers soins du Conseil supérieur institué par la loi du 27 février 1880 fut d'élaborer un nouveau règlement modèle des écoles primaires; il parut sous forme d'arrêté ministériel le 6 janvier 1881. L'année suivante (18 juillet 1882) cet arrêté fut modifié sur un point essentiel pour être mis en complète harmonie avec la loi du 28 mars 1882. L'article 3 disait en effet, dans les termes mêmes de la loi de 1833 : « Le vœu des pères de famille sera toujours consulté et suivi en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse. » Cet article, n'ayant plus sa raison d'être, a été supprimé.

L'importance du règlement définitif nous fait un devoir de le reproduire en entier avec quelques explications sommaires que nous donnerons entre parenthèses et en caractères italiques.

« *Règlement scolaire modèle pour servir à la rédaction des règlements départementaux relatifs aux écoles primaires publiques* (18 juillet 1882).

« Art. 1er. — Pour être admis dans une école, les enfants doivent avoir plus de six ans et moins de quatorze. (*C'est-à-dire qu'ils doivent avoir six ans révolus et moins de treize ans révolus : c'est ce que l'on appelle l'âge scolaire.*) En dehors de ces limites, ils ne pourront être admis sans une autorisation spéciale de l'inspecteur d'académie.

» Dans les communes qui n'ont pas de salle d'asile, l'âge d'admission sera abaissé à cinq ans. (*Ce sera cependant à la condition que l'admission des élèves de cinq ans, ou de six ans non révolus, ne produise pas un encombrement contraire aux règles de l'hygiène et de la bonne tenue de l'école. C'est aux inspecteurs primaires à trancher la question d'accord avec les maires.*)

» Art. 2. — Tout enfant qui demandera son admission dans une école devra présenter un bulletin de naissance.

» L'instituteur s'assurera qu'il a été vacciné ou qu'il a eu la petite vérole, et qu'il n'est pas atteint de maladies ou d'infirmités de nature à nuire à la santé des autres élèves.

» Art. 3. — La garde de la classe est commise à l'instituteur : il ne permettra pas qu'on la fasse servir à aucun usage étranger à sa destination, sans une autorisation spéciale du préfet.

» Art. 4. — Pendant la durée de la classe, l'instituteur ne pourra, sous aucun prétexte, être distrait de ses fonctions professionnelles, ni s'occuper d'un travail étranger à ses devoirs scolaires (*pas même, bien entendu, pour les affaires municipales, quand il est secrétaire de mairie. — Circulaire du* 24 *juillet* 1875).

» Art. 5. — Les enfants ne pourront, sous aucun prétexte, être détournés de leurs études pendant la durée des classes.

» Ils ne seront envoyés à l'église pour les catéchismes ou pour les exercices religieux qu'en dehors des heures de classe. L'instituteur n'est pas tenu de les y surveiller. Il n'est pas tenu davantage de les y conduire, sauf le cas prévu au paragraphe 3 de l'article 7 ci-après.

» Toutefois, pendant la semaine qui précède la première communion, l'instituteur autorisera les élèves à quitter l'école aux heures où leurs devoirs religieux les appellent à l'église.

» Art. 6. — L'entrée de l'école est formellement interdite à toute personne autre que celles qui sont préposées par la loi à la surveillance de l'enseignement. (*C'est-à-dire le maire, le délégué cantonal, le préfet et le sous-préfet, les inspecteurs de l'enseignement public. Ni le curé ni les membres de la commission scolaire n'ont à surveiller l'école, et le délégué cantonal ne peut s'assurer que des résultats de l'enseignement sans s'immiscer dans les questions de méthode. L'instituteur doit déférence à toutes les autorités, il ne doit obéissance qu'à ses chefs hiérarchiques.*)

» Art. 7. — Les classes dureront trois heures le matin et trois heures le soir. Celle du matin commencera à 8 heures, et celle de l'après-midi à 1 heure ; elles seront coupées par une récréation d'un quart d'heure.

» Suivant les besoins des localités, les heures d'entrée et de sortie pourront être modifiées par l'inspecteur d'académie, sur la demande des autorités locales et l'avis de l'inspecteur primaire.

» Les enfants qui ne sont pas rendus à leur famille dans l'intervalle des classes demeurent sous la surveillance de l'instituteur jusqu'à l'heure où ils quittent définitivement la maison d'école.

» Art. 8. — Les enfants se présenteront à l'école dans un état de propreté convenable.

» La visite de propreté sera faite par l'instituteur au commencement de chaque classe. (*C'est une recommandation sur laquelle on ne saurait trop insister.*)

» Art. 9. — Quand l'instituteur prendra la direction d'une école, il devra, de concert avec le

maire ou son délégué, faire le récolement du mobilier scolaire, des livres de la bibliothèque, des archives scolaires, et, s'il y a lieu, de son mobilier personnel et de celui de ses adjoints.

» Le procès-verbal de cette opération, signé par les deux parties, constituera l'instituteur responsable des objets désignés à l'inventaire. (*Cette opération si importante ne se fait pas toujours avec tout le soin désirable.*)

» En cas de changement de résidence, l'instituteur provoquera, avant son départ, un nouveau récolement du mobilier. (*En cas de contestation entre les deux instituteurs, l'un sortant de l'école, l'autre y entrant, ils devront s'adresser immédiatement à l'inspecteur primaire, tout désigné dans ces conditions pour exercer une sorte de justice de paix.*)

» Art. 10. — Un tableau portant le prix de tous les objets que l'instituteur sera autorisé à fournir aux élèves sera affiché dans l'école, après avoir été visé par l'inspecteur primaire.

» Art. 11. — La classe sera blanchie ou lessivée tous les ans, et tenue dans un état constant de propreté et de salubrité. A cet effet, elle sera balayée et arrosée tous les jours ; l'air y sera fréquemment renouvelé; même en hiver, les fenêtres seront ouvertes pendant l'intervalle des classes.

» Art. 12. — Le français sera seul en usage dans l'école.

» Art. 13. — Toute représentation théâtrale est interdite dans les écoles publiques. (*Cette interdiction ne s'étend pas aux dialogues classiques.*)

» Art. 14. — Aucun livre ni brochure, aucun imprimé ni manuscrit étrangers à l'enseignement ne peuvent être introduits dans l'école, sans l'autorisation écrite de l'inspecteur d'académie.

» Art. 15. — Toute pétition, quête, souscription ou loterie y est également interdite. (*En cas de calamité publique, choléra, inondation, etc., il est bien difficile d'interdire absolument toute souscription : il y a là une question de mesure, et l'instituteur ne doit jamais rien faire sans avoir reçu une autorisation expresse de l'inspecteur d'académie.*)

» Art. 16. — Les seules punitions dont l'instituteur puisse faire usage sont :

» Les mauvais points ;

» La réprimande;

» La privation partielle de la récréation;

» La retenue après la classe, sous la surveillance de l'instituteur;

» L'exclusion temporaire.

» Cette dernière peine ne pourra dépasser trois jours. Avis en sera donné immédiatement par l'instituteur aux parents de l'enfant, aux autorités locales et à l'inspecteur primaire.

» Une exclusion de plus longue durée ne pourra être prononcée que par l'inspecteur d'académie.

» Art. 17. — Il est absolument interdit d'infliger aucun châtiment corporel. (*La mise à genoux, l'obligation de porter un écriteau sur le dos, et autres punitions semblables, doivent être considérées comme des peines corporelles.*)

» Art. 18. — Les jours de congés extraordinaires sont :

» Une semaine à l'occasion des fêtes de Pâques ;

» Le premier jour de l'an, ou le lendemain si ce jour est un dimanche ou un jeudi ;

» Le lundi de la Pentecôte ;

» Le lendemain de la Toussaint, le matin seulement;

» Les jours de fêtes patronales;

» Les jours de fêtes nationales.

» Art. 19. — L'époque et la durée des vacances seront fixées chaque année par le préfet, en Conseil départemental.

» Art. 20. — L'instituteur ne pourra ni intervertir les jours de classe, ni s'absenter, sans y avoir été autorisé par l'inspecteur primaire, et sans avoir donné avis de cette autorisation aux autorités locales.

« Si l'absence doit durer plus de trois jours, l'autorisation de l'inspecteur d'académie est nécessaire.

» Un congé de plus de huit jours ne peut être donné que par le préfet. Dans les circonstances graves et imprévues, l'instituteur pourra s'absenter, sans autre condition que de donner immédiatement avis de son absence aux autorités locales et à l'inspecteur primaire.

» Art. 21. — Les dispositions de ce règlement sont applicables aux écoles de filles.

» Art. 22. — Le règlement modèle en date du 17 août 1851 est et demeure abrogé.

» Art. 23. — Les autorités préposées par la loi à la surveillance de l'instruction primaire sont chargées de l'exécution du présent règlement. »

Tous les devoirs de l'instituteur ne sont pas énumérés dans le règlement modèle. On sait que les maîtres et les maîtresses doivent tenir : le registre matricule; le registre d'appel ou de présence; le registre de l'inventaire du mobilier de l'école et du matériel d'enseignement; le registre d'inventaire du mobilier personnel, s'il y a lieu; le catalogue des livres de la bibliothèque populaire de l'école avec le registre des recettes et des dépenses et le registre des entrées et des sorties. Ce sont les seules écritures obligatoires depuis l'arrêté du 14 octobre 1881, qui a supprimé le journal de classe. Cependant beaucoup d'instituteurs continuent, sans y être forcés, à rédiger un carnet de préparation des leçons : nous ne pouvons que les en féliciter. Beaucoup d'entre eux correspondent avec les familles par les notes qu'ils envoient aux parents sous une forme ou sous une autre; rien ne saurait être plus encouragé.

La loi du 28 mars 1882 (art. 10) a ordonné en outre que tous les instituteurs publics ou libres adresseraient à la fin de chaque mois au maire et à l'inspecteur primaire un extrait du registre d'appel, avec l'indication du nombre des absences et des motifs invoqués.

Enfin, les conférences pédagogiques cantonales ont été rendues obligatoires par l'arrêté du 5 juin 1880; et il est bien entendu que tout instituteur doit répondre à la convocation de ses chefs : inspecteur primaire, inspecteur d'académie et préfet, pour toute affaire de service.

Il est bien entendu aussi que l'instituteur n'a pas seulement des devoirs envers ses chefs et ses élèves : lorsqu'il dirige une école à plusieurs classes, il en a de particulièrement graves et délicats à remplir envers ses adjoints ; par leur nature même, ces devoirs se prêtent mal à des prescriptions règlementaires, et en général une grande liberté est laissée aux titulaires : il est rare qu'ils en mésusent.

Nous n'avons parlé ici que de l'organisation administrative de l'école primaire proprement dite, de l'école que doivent fréquenter les élèves soumis à l'obligation légale de l'instruction. Quant aux écoles primaires supérieures, leur organisation est restée jusqu'à présent assez rudimentaire, et n'a pas été fixée par un règlement modèle. Les écoles maternelles sont régies par un règlement modèle en date du 2 août 1881, conçu dans le même esprit que celui des écoles primaires; nous ne reproduisons pas ici ce document, qu'on trouvera à l'article *Règlements scolaires*, p. 2558.

[A. Beurier.]

ORGANISATION PÉDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — L'instruction primaire est aujourd'hui donnée dans une série d'écoles qui est la suivante : les écoles maternelles ; les écoles primaires proprement dites, auxquelles, dans

des circonstances prévues, peuvent s'ajouter une classe enfantine et quelquefois un cours complémentaire d'enseignement primaire supérieur; et les écoles primaires supérieures. Il existe en outre des écoles normales primaires d'instituteurs et d'institutrices, et deux écoles normales primaires supérieures destinées à pourvoir de professeurs les écoles normales primaires.

On comprend que chacune de ces catégories d'écoles, qui représente un degré de l'enseignement primaire, ait son programme particulier découlant du programme général. Sous peine de n'arriver à aucun résultat satisfaisant, il faut que, dans chaque établissement, on sache non seulement à quel maximum de connaissances on doit s'élever, mais encore comment il importe de diviser et de répartir l'ensemble des matières à étudier, pour permettre à des groupes d'élèves, différents par l'âge et par l'avancement, d'arriver, par des degrés successifs, à l'embrasser dans un temps donné. Pénétrant plus avant dans le détail, il n'importe pas moins de savoir quel temps doit être consacré, chaque jour, à chaque matière d'enseignement selon son importance relative. Telle est l'œuvre de l'*organisation pédagogique*. Cette organisation comprend nécessairement plusieurs points principaux qui sont, pour chaque catégorie d'écoles: 1° un plan d'études; 2° un classement des élèves en conformité de ce plan; 3° un emploi du temps.

L'organisation pédagogique des écoles maternelles est réglée par l'arrêté ministériel du 28 juillet 1882.

Celle des écoles primaires élémentaires est réglée par l'arrêté du 27 juillet de la même année.

Les écoles d'enseignement primaire supérieur (cours complémentaires d'un an ou écoles supérieures proprement dites), créées par décret du 15 janvier 1881, sont organisées par l'arrêté de la même date, qui détermine la durée des études et les programmes de ces études.

Enfin, les écoles normales ont été réorganisées par le décret du 29 juillet 1881 et l'arrêté du 3 août 1881.

Nous ne traiterons ici ni des écoles maternelles, ni des écoles primaires supérieures, ni des écoles normales, auxquelles des articles spéciaux sont consacrés. Nous limiterons notre exposé à l'organisation pédagogique des écoles primaires proprement dites.

La première tentative pour donner aux écoles primaires publiques ce qu'on appelle une organisation pédagogique se trouve dans l'arrêté du 25 avril 1834, pris en exécution de la loi du 28 juin 1833. Durant la période qui précède, deux systèmes rivaux s'étaient disputé le champ de l'instruction primaire : celui des frères des écoles chrétiennes et celui de l'enseignement mutuel. Chacun d'eux avait sa méthode particulière. Nous ne reviendrons pas ici sur ce sujet, qui a été traité ailleurs avec tous les développements désirables. Nous renvoyons le lecteur, pour ce qui concerne les écoles des frères, aux articles *Frères des écoles chrétiennes* et *La Salle*, et pour ce qui concerne les écoles mutuelles aux articles *Lancaster*, *Mutuel (Enseignement)* et *Société pour l'instruction élémentaire.*

L'arrêté du 25 avril 1834 traite à la fois de la discipline (V. *Organisation administrative*) et des études. Il contient, quant au programme et au classement des élèves, des règles intéressantes à consulter. Il reproduit le programme de la loi de 1833. Il fixe l'âge scolaire de six à treize ans. Il partage les élèves des écoles élémentaires en trois divisions principales, « à raison de leur âge et des objets d'enseignement dont ils seront occupés ».

Les enfants de six à huit ans formeront la 1re division. Indépendamment des prières, « on leur enseignera en même temps la lecture, l'écriture et les premières notions du calcul verbal. » Les enfants de huit à dix ans formeront la 2e division. On leur enseignera de plus « le calcul écrit et la grammaire française ». La 3e division se composera des enfants de dix ans et au-dessus jusqu'à leur sortie de l'école. « Ils recevront en outre des notions élémentaires de géographie et d'histoire... L'enseignement du chant et du dessin linéaire sera donné de préférence dans cette division. » A l'article 8 de ce règlement est annexé un tableau de la répartition des matières entre les trois divisions. Des révisions, des compositions, des examens sont recommandés. « Il y aura, dit l'article 13, pour les écoles de chaque arrondissement, une répartition de leçons et d'exercices qui sera faite par le comité supérieur et soumise à l'approbation du Conseil royal. »

Cette organisation est encore rudimentaire et vague. Elle considérait surtout les écoles à un seul maître. Elle constituait néanmoins un progrès et affirmait la nécessité d'un ordre quelconque. Malheureusement la voie n'était pas préparée. Ce règlement resta lettre morte.

Il faut cependant signaler le mouvement de réveil dont la loi de 1833 et le règlement de 1834 furent le prélude. Dans quelques grandes villes, à Paris surtout, les écoles libres eurent une ère de prospérité et luttèrent vaillamment contre les écoles des frères et les écoles mutuelles. Le mode simultané y fut généralement pratiqué. Le partage des élèves en trois divisions ou en trois classes y était presque partout établi. Les expressions : la *grande*, la *moyenne*, la *petite* classe étaient consacrées. En parcourant les six années du journal pédagogique l'*Echo des écoles primaires*, publié de 1837 à 1843, on constate que de grands efforts ont été faits, efforts isolés, manquant encore de lien, d'unité et de sanction, mais démontrant la nécessité d'une organisation générale et lui préparant les voies.

Sous le régime de la loi de 1850, il faut arriver à l'année 1854 pour retrouver, en dehors d'efforts individuels, la tendance vers une organisation pédagogique. Cette idée renaît avec les conférences d'instituteurs, abandonnées depuis 1849. Une tentative qui mérite d'être signalée la première fut faite dans le Loiret par M. Villemereux, inspecteur d'académie, secondé par MM. Brouard, Pinet et Mettas, inspecteurs de l'enseignement primaire. M. Villemereux avait fait déjà dans la Marne un premier essai dans ce sens.

On trouve dans le *Manuel de l'instituteur primaire ou résumé des conférences faites aux instituteurs du Loiret* l'exposé d'une réelle organisation pédagogique, reposant sur un classement méthodique des élèves, sur des emplois du temps bien conçus et sur un mode de préparation des classes à l'aide d'un journal de classe. Le plan adopté distribue les élèves de chaque école en trois divisions « d'après la force moyenne des enfants sur l'ensemble des matières de l'enseignement » : la division inférieure ou 3e division, la division moyenne ou 2e division, la division supérieure ou 1re division. Cette organisation comprend un emploi du temps uniforme, « d'un plan invariable dans ses dispositions générales, mais d'un agencement suffisamment mobile pour l'adapter aux circonstances et aux habitudes locales, de manière à être également applicable aux écoles spéciales et aux écoles mixtes, aux villes et aux communes rurales. » Sans entrer dans les détails, nous dirons seulement que cet emploi du temps était conçu de manière à favoriser le développement des facultés physiques, en combinant les exercices intellectuels avec de nombreux mouvements; qu'il s'efforçait de mettre dans l'enseignement beaucoup de variété; qu'il coordonnait et répartissait les exercices de telle sorte que les

élèves eussent tous les jours une leçon sur chacune des matières du programme ; qu'enfin il établissait les *cours communs* permettant au maître, dans les écoles si nombreuses à une seule classe, de s'adresser à de certains moments à la classe tout entière. Notons que la classe du samedi était consacrée à une révision.

Cette organisation pédagogique fut mise en œuvre et produisit d'excellents résultats. Elle était cependant incomplète encore. Il y manquait des programmes précis et convenablement divisés. Sans doute ces programmes ont été indiqués et développés dans les conférences. Ils existaient dans l'esprit des auteurs du *Manuel;* ils ressortent des directions pédagogiques que ce *Manuel* renferme ; mais ils ne se formulent pas dans un tableau invariable destiné à devenir la loi de l'école. Un tel plan d'études nous semble pourtant plus facile à imposer qu'un emploi du temps uniforme. Une foule de circonstances peuvent nécessiter la modification de l'emploi du temps. Les mêmes circonstances ont moins de prise sur un programme. Si ce qui doit être étudié dans chacune des trois divisions est bien déterminé, il se peut qu'une école ne puisse jamais avoir de première division, qu'elle n'en ait même qu'une troisième : mais on étudiera dans cette troisième division toutes les matières qu'elle embrasse.

Hâtons-nous d'ajouter que nous trouvons cette lacune en partie comblée dans l'*Organisation pédagogique des écoles, d'après M. Villemereux,* par M. Pinet. Ce livre donne un programme des matières à enseigner dans chacune des trois divisions d'une école primaire.

Une autre tentative d'organisation pédagogique fut faite par M. J.-J. Rapet. Nous trouvons, en 1856, dans le journal l'*Instruction primaire,* l'exposé d'un plan d'études primaires auquel nous devons nous arrêter quelques instants.

M. Rapet commence par insister sur la nécessité de déterminer d'abord comment il convient de répartir les branches d'études du programme dans la durée du temps que la moyenne des élèves passe à l'école. « Avant, dit-il, de savoir comment on peut enseigner, il faut savoir ce qu'on doit enseigner. » Parlant des nombreux emplois du temps publiés à cette époque, il en prend à partie les auteurs. Ceux qui les ont composés sans arrêter d'avance un plan d'études ressemblent, dit-il, « à des gens qui voudraient régler le menu de chaque jour avant de savoir ce qu'ils ont à dépenser par an ». M. Rapet donne la préférence à une division triennale des matières du programme. Il déclare que cette idée, à laquelle il s'est rallié après mûre réflexion, appartient à M. Charbonneau, directeur de l'école normale de Parthenay.

Au soin que prend M. Rapet de répondre, dans l'*Instruction primaire,* aux objections que peut soulever son système, on sent que ces objections furent nombreuses. Il démontre victorieusement, selon nous, que la division du cours d'études en trois années est la seule rationnelle. Il a en vue surtout les écoles à un seul maître, les plus nombreuses (à cette époque elles représentaient les neuf dixièmes des écoles de garçons). Si l'école est partagée en plus de trois divisions, le tour de chacune de recevoir la leçon du maître ne revient plus qu'à de longs intervalles. L'action de l'instituteur s'amoindrit; il faut ou le travail solitaire, dont l'enfant est incapable, ou le concours du moniteur, et nous retombons dans l'enseignement mutuel. De ce que le cours d'études est divisé en trois années, il ne s'ensuit pas que tous les élèves doivent le parcourir dans ce temps, et il est toujours possible, il est nécessaire même, de faire recommencer une année d'études à ceux qui ne sont pas en état de passer au programme de l'année suivante.

M. Rapet dresse alors un tableau indiquant avec détail le programme de chacune des trois années d'études.

Dans le programme de la 3e division (enfants de sept à neuf ans) figurent : la lecture, l'écriture, l'instruction morale et religieuse, les exercices de langue française (orthographe usuelle et explication du sens des mots), le calcul (numération parlée, calcul mental : addition, soustraction, table de multiplication), le dessin linéaire, le chant pendant les marches. — Dans le programme de la 2e division (enfants de neuf à onze ans), nous trouvons, outre les matières qui précèdent, la grammaire moins la syntaxe, le calcul écrit (quatre règles et système métrique), le dessin linéaire à main levée, les premières notions de géographie, des notions familières des connaissances usuelles. — Dans le programme de la 1re division (enfants de onze à treize ans), les élèves étudient la syntaxe, font des exercices de composition et de style, dessinent avec des instruments, étudient l'arpentage, le levé des plans, le toisé, la géographie générale et la géographie de la France, l'histoire de France et la chronologie des principaux peuples, des notions élémentaires de mécanique, de physique, de chimie, d'histoire naturelle, d'industrie, d'hygiène, la musique.

Des emplois du temps accompagnent ce plan d'études.

En étudiant cette organisation, nous remarquons que toutes les matières du programme, même du programme obligatoire, ne sont pas abordées en même temps dans les trois années. Le calcul écrit ne vient qu'en 2e année, la géographie ne s'étudie en réalité qu'en 3e année; il en est de même de l'histoire de France et des notions usuelles des sciences. Avec ce système, beaucoup d'enfants, surtout à une époque où l'obligation n'existait pas, devaient quitter l'école sans avoir abordé un certain nombre des matières du programme. Il est vrai de dire qu'alors l'histoire, la géographie de la France et les sciences étaient des matières facultatives. On ne demandait aux maîtres eux-mêmes ni l'histoire, ni la géographie.

Il ne faut pas quitter l'organisation de M. Rapet sans mentionner son *Cours d'études des écoles primaires,* recueil de devoirs pour chacune des divisions, dans chaque branche. Il contient des devoirs pour chaque jour de l'année scolaire. C'est la mise en pratique minutieuse de son plan d'études. Le pédagogue éminent s'y révèle à chaque page.

L'initiative prise par M. Villemereux dans le Loiret, par M. Rapet dans le journal l'*Instruction primaire,* porta ses fruits. Des organisations semblables furent tentées dans beaucoup de départements. M. Pinet, dans son livre, n'en cite pas moins de dix-neuf, en tête desquelles figure celle de Maine-et-Loire. (Voir le *Guide des instituteurs de Maine-et-Loire* publié à Angers en 1858.)

Nous sommes arrivés à l'époque où fut créée l'organisation pédagogique des écoles du département de la Seine, œuvre de M. Gréard, alors inspecteur d'académie. Le règlement de cette organisation porte la date du 10 juillet 1868. Il répartit l'enseignement primaire en trois cours : cours élémentaire, cours intermédiaire, cours supérieur; mais il ne suit pas de cette division que l'élève doive terminer ses études en trois années. Le règlement permet donc le sectionnement de chaque cours en autant de divisions que le comporte le nombre des élèves. Il détermine l'effectif de chaque division. Il renferme des indications précises relativement au classement des élèves, qui « seront répartis entre les différents cours, à la suite d'un examen fait par le directeur ou la directrice de l'école sous le contrôle de l'inspecteur

primaire ». Enfin il établit un certificat d'études accordé aux élèves du cours supérieur après examen.

Les détails de l'organisation pédagogique de la Seine ont été exposés dans plusieurs articles de ce Dictionnaire (V. *Classe*, *Cours*, *Emploi du temps*, *Mois*, etc.). Nous nous contenterons ici de rappeler les principes sur lesquels elle repose, principes qui depuis ont été mis partout en application et qui ont produit de si heureux résultats.

Le caractère principal et distinctif de ce plan d'études, c'est que chacune de ses parties forme un tout complet : « Chacun des cours a son développement propre. » Dès le cours élémentaire, toutes les matières de l'enseignement sont embrassées dans leurs premiers éléments de manière à former un ensemble suffisant. Au cours moyen, elles reçoivent toutes un certain développement. Au cours supérieur, elles atteignent le degré maximum fixé par la loi. « L'enfant qui ne pourra pas pousser ses études jusqu'au cours supérieur, dit M. Gréard, aura du moins un fonds de notions formant un tout complet à son degré et qu'il lui sera facile d'entretenir et d'étendre, soit de lui-même dans la maison paternelle, soit dans les classes d'apprentis et d'adultes. »

Un autre caractère de cette organisation, c'est le parallélisme qu'elle s'efforce de maintenir entre les cours et qu'elle recommande surtout entre les divisions d'un même cours. Ce parallélisme présente de précieux avantages. Dans les grandes écoles urbaines où les mutations sont nombreuses, il permet aux élèves de changer de division dans la même année, sans qu'il y ait perturbation dans leurs études. Dans les écoles rurales où plusieurs cours sont souvent confiés à un même maître, il rend possibles les leçons communes recommandées avec tant de raison.

C'est afin de faciliter ce parallélisme et de donner aux programmes plus de précision, que fut établie une répartition mensuelle des matières de l'enseignement pour chacun des trois cours. Ce point important de l'organisation pédagogique des écoles a fait l'objet d'une étude particulière qu'on trouvera à l'article *Mois*.

Dès le début, l'organisation des écoles de la Seine fut complétée par des emplois du temps bien conçus.

Si l'on veut connaître à fond cette organisation, qui a servi de type à l'organisation actuelle, il faut lire dans le *Bulletin de l'instruction primaire du département de la Seine* les circulaires et les directions pédagogiques dont M. Gréard fit suivre la publication de ses programmes; il faut lire ses rapports au Conseil départemental et son grand rapport sur l'instruction primaire dans le département de la Seine de 1867 à 1877. Ces pages magistrales ont alors provoqué, encouragé et éclairé bien des efforts. On n'a pas oublié avec quel courageux entrain tous, inspecteurs, instituteurs et institutrices, entrèrent dans la voie nouvelle et travaillèrent à la transformation de nos écoles et de notre enseignement.

L'élan se communiqua bientôt au dehors. Dès 1868, M. Duruy, ministre de l'instruction publique, demandait à M. le préfet de la Seine 110 exemplaires de la brochure qui renfermait l'exposé de la nouvelle organisation, afin de la communiquer aux préfets et aux recteurs.

Aussitôt après les événements de 1870, le 18 novembre 1871, M. Jules Simon, ministre de l'instruction publique, adressait aux inspecteurs d'académie une circulaire prescrivant une organisation pédagogique de toutes les écoles de France. A cette circulaire étaient annexés des programmes et des emplois du temps. Ces programmes qui, à peu de chose près, étaient ceux du département de la Seine, répartissaient, trimestre par trimestre, les matières d'enseignement en trois années ou en trois cours. Mais ces dispositions n'étaient pas imposées ; dans la pensée du ministre, elles n'étaient qu'une indication. Chaque instituteur et chaque institutrice devait dresser pour son usage : « 1° un plan d'études indiquant la répartition de l'enseignement en un nombre d'années approprié aux besoins de leur école ; 2° un tableau de l'emploi du temps en harmonie avec ce plan. » Le ministre voulait encourager chez les maîtres l'esprit d'initiative; il ne trouvait pas d'ailleurs le terrain suffisamment préparé à recevoir une organisation uniforme. Ce qu'il désirait, c'est que rien ne fût plus livré au hasard, c'est qu'il y eût partout une organisation, c'est qu'on s'habituât partout à une règle.

On se mit à l'œuvre. Dans un grand nombre de départements, des plans d'études furent préparés et reçurent l'approbation des inspecteurs primaires et des Conseils départementaux. Mais il est facile de comprendre que ces organisations multiples manquèrent d'unité. Si un grand nombre de maîtres intelligents avaient mûri avec soin leur travail, d'autres l'avaient fait un peu au hasard. D'ailleurs les circonstances qui influent sur la fréquentation scolaire et sur les besoins des populations au point de vue de l'instruction sont plutôt régionales que locales. On ne tarda donc pas à s'apercevoir qu'il n'y avait aucun inconvénient à donner à chaque département une organisation unique, au moins quant au plan d'études, l'emploi du temps pouvant seul varier d'une commune à l'autre. Plusieurs inspecteurs d'académie prirent résolument l'initiative de cette réforme. Les instituteurs furent consultés. Le plan d'études et les programmes particuliers furent étudiés et discutés dans des conférences et dans des commissions, puis ils devinrent la règle uniforme du département.

Nous citerons ici, entre autres, les organisations de M. Rousselot dans le Doubs d'abord, et dans la Meurthe-et-Moselle, en 1874; celles de M. de Courçonnais dans l'Aube, de M. Godin dans la Lozère, de M. Anthoine dans le Nord, de M. Aubin dans le Rhône, et enfin celle de M. Desprez dans l'Eure-et-Loir en 1880. Cette dernière est la plus complète ; elle embrasse les salles d'asile, les écoles enfantines, les écoles élémentaires, les écoles primaires supérieures de garçons et de filles, et même l'enseignement secondaire pour les jeunes filles.

Toutes ces organisations ressemblaient en beaucoup de points à celle de la Seine. Dans quelques-unes, la répartition des matières était trimestrielle. Une seule, celle du Nord, admettait quatre cours ; elle ajoutait au début un cours préparatoire : c'était l'école enfantine.

Aujourd'hui, la loi du 28 mars 1882 a modifié le programme général de l'enseignement primaire. L'article 1er de cette loi énumère les matières d'enseignement, mais ne fait plus de démarcation entre les matières obligatoires et les matières facultatives. Cette extension du programme devait nécessairement amener la modification des organisations préparées sous le régime de la loi précédente.

Le ministre de l'instruction publique, voulant étendre à toute la France les avantages d'une organisation dont tout le monde reconnaît la nécessité, publia le 27 juillet 1882, après avis du Conseil supérieur, un arrêté qui règle cette organisation. Nous indiquons sommairement ici les principales dispositions de cet arrêté.

L'enseignement est divisé en trois cours, dont la constitution est obligatoire dans toutes les écoles, quel que soit le nombre des classes et des élèves : cours élémentaire, cours moyen, cours supérieur. — Le règlement admet, dans les com-

munes où il n'y a point d'école maternelle, une classe enfantine pour les enfants de cinq à sept ans. Il admet également, pour les enfants munis du certificat d'études, en l'absence d'une école supérieure, un cours complémentaire dont la durée est fixée à un an. — Il contient des instructions précises pour le classement des élèves, dans les écoles à une seule classe, et dans les écoles à deux, trois, quatre, cinq, six classes et au-dessus. Le classement des élèves est confié aux directeurs et directrices d'école sous le contrôle de l'inspecteur primaire. — Afin de rendre l'enseignement réellement simultané et de faire profiter les efforts du maître à la masse des élèves toujours, et jamais à quelques-uns seulement, le règlement interdit tout concours auquel ne participerait pas la totalité des élèves de l'un au moins des trois cours.

Des programmes sont annexés à cet arrêté.

L'ensemble des matières qu'embrassent ces programmes a été divisé en trois parties distinctes, rappelant le triple objet de l'éducation : 1° éducation physique ; 2° éducation intellectuelle ; 3° éducation morale.

Le programme d'éducation physique comprend, pour la classe enfantine et pour chacun des trois cours : 1° les soins d'hygiène et de propreté ; 2° la gymnastique ; 3° les exercices militaires pour les garçons, les travaux manuels pour les garçons et pour les filles. — Le programme d'éducation intellectuelle comprend, pour la classe enfantine et pour chacun des trois cours : 1° la lecture ; 2° l'écriture ; 3° la langue française ; 4° l'histoire ; 5° la géographie ; 6° l'instruction civique, le droit usuel, les notions d'économie politique ; 7° le calcul, l'arithmétique ; 8° la géométrie ; 9° le dessin d'ornement ; 10° les éléments usuels des sciences physiques et naturelles (leçons de choses) ; 11° l'agriculture et l'horticulture ; 12° le chant. Signalons de plus un programme spécial des leçons de choses pour la classe enfantine : c'est un exemple de répartition mensuelle emprunté à un travail de M. l'inspecteur général Félix Cadet, publié dans ce Dictionnaire (V. *Leçons de choses* dans la IIe PARTIE). — Le programme d'éducation morale comprend, pour la classe enfantine et pour chacun des trois cours : l'enseignement de la morale. Ce programme est précédé de remarquables instructions dans lesquelles les maîtres trouveront l'exposé de la méthode à suivre pour son application. Ils pourront se reporter également à la circulaire que M. Jules Ferry, ministre de l'instruction publique, a adressée sur cet objet à tous les instituteurs de France, le 17 novembre 1883. La loi du 28 mars 1882 met en dehors du programme des écoles publiques l'enseignement de tout dogme particulier ; mais elle y place au premier rang l'enseignement moral et civique (V. *Laïcité*).

Dans la répartition des matières du programme entre les trois cours, le parallélisme de l'organisation des écoles de la Seine a été généralement observé. Une exception cependant a été faite pour l'histoire de France. Dans le cours élémentaire, on ne va que jusqu'à la guerre de Cent ans. Dans le cours moyen on étudie la période comprise de la guerre de Cent ans à nos jours. Comme dans l'organisation de la Seine, l'ensemble des matières étudiées dans chaque cours forme un tout complet. Chaque cours a sa part de chaque enseignement. Cette part est mesurée à l'âge moyen des élèves du cours ; au maître de la mesurer à leur intelligence.

Après les programmes, après le classement des élèves, vient l'emploi du temps journalier. L'arrêté ministériel ne donne pas un tableau de cet emploi du temps : c'est qu'en effet un semblable travail ne peut être fait utilement que sur place. Tout au plus l'autorité départementale peut-elle en offrir à ses instituteurs un type qu'il convient souvent de modifier d'une école à l'autre. Cela tient à des circonstances qu'il serait trop long d'énumérer, mais que connaît quiconque a quelque peu vu les écoles. L'administration laisse donc aux maîtres, à ce sujet, une assez grande latitude. C'est à eux qu'elle réserve le soin de préparer l'emploi du temps spécial pour leur école ; mais elle y met deux conditions : l'approbation de l'inspecteur primaire et l'obligation de se conformer à des prescriptions générales dont voici le résumé. Chaque séance doit être partagée entre plusieurs exercices différents, coupés, soit par la récréation réglementaire, soit par des mouvements et des chants. — Les exercices qui demandent le plus grand effort d'attention, tels que ceux d'arithmétique, de grammaire, de rédaction, seront placés de préférence le matin. — Toute leçon, toute lecture, tout devoir sera accompagné d'explications orales et d'interrogations. — Les trente heures de classe par semaine devront être réparties d'après les indications suivantes : Il y aura chaque jour une leçon consacrée à l'instruction morale. L'enseignement du français occupera tous les jours environ deux heures. L'enseignement scientifique occupera chaque jour environ une heure et demie ; une heure pour l'arithmétique, une demi-heure pour les sciences physiques et naturelles. L'enseignement de l'histoire et de la géographie, auquel se rattache l'instruction civique, comportera environ une heure de leçon tous les jours. L'écriture emploiera une heure par jour dans le cours élémentaire. L'enseignement du dessin occupera, dans les deux premiers cours, deux ou trois leçons par semaine. On consacrera une ou deux heures par semaine aux leçons de chant. La gymnastique se fera au moins tous les deux jours dans le courant de l'après-midi. Deux ou trois heures par semaine seront consacrées au travail manuel.

Toutes les indications du règlement officiel d'organisation pédagogique sont générales. Elles sont assez précises pour que l'uniformité des programmes soit maintenue partout, assez élastiques cependant pour que, dans chaque région, on puisse les appliquer aux besoins particuliers. Il est utile d'ajouter que l'obligation de l'instruction entrant de plus en plus dans les mœurs, rendra de plus en plus sérieuse la fréquentation scolaire et atténuera beaucoup les difficultés locales.

Le vote de la loi de 1882 et la publication de l'arrêté du 27 juillet ont été le signal d'un grand élan. Partout on a étudié sur le vif les dispositions de l'organisation nouvelle. Les instituteurs ont été consultés. Les programmes ont été commentés dans toutes les conférences. Le résultat de ces études commence à prendre un corps. Dans plusieurs départements, grâce à l'initiative des inspecteurs d'académie, des organisations pédagogiques ont été soumises aux Conseils départementaux et approuvées par eux ; des répartitions mensuelles des matières des nouveaux programmes ont été faites. Nous avons sous les yeux celles des départements du Nord, de Seine-et-Oise, de la Gironde, et une répartition mensuelle proposée par les conférences d'instituteurs de Marseille. Celle de la Seine s'élabore en ce moment. Il est à désirer que le mouvement s'étende.

Tous ces travaux s'inspirent de l'organisation officielle et ne font que préciser davantage les prescriptions générales des programmes du ministère. Dans les directions qui accompagnent ces divers plans d'études, MM. les inspecteurs d'académie insistent sur ce point que certainement les programmes paraîtront trop élevés à beaucoup de maîtres. « Nous avons fixé un maximum, dit M. le

directeur de l'enseignement primaire du Nord, l'instituteur restera juge de l'emploi restreint ou complet des programmes. Il s'inspirera en cela de la culture intellectuelle de ses élèves. Tout ce que nous lui demandons, c'est qu'il n'en sorte pas, c'est qu'il embrasse la matière dans le temps prescrit..... C'est qu'enfin il tâche d'élever progressivement le niveau intellectuel de son école de manière à y rendre possible la pratique entière de ces programmes. »

Nous pensons qu'il est un point que ne doivent pas perdre de vue ceux qui sont appelés à rédiger le plan d'études de nos écoles élémentaires, c'est que si la loi ne divise plus le programme de l'enseignement en partie obligatoire et en partie facultative, il est néanmoins de toute évidence que, parmi les matières embrassées, il en est de principales, desquelles il faut se préoccuper avant tout. L'arrêté ministériel fait connaître leur ordre d'importance par le temps qu'il accorde, chaque semaine, à chacune d'elles. « Il faut se garder, dit avec raison M. l'inspecteur d'académie de Seine-et-Oise, de donner aux matières qui étaient autrefois facultatives un développement trop ambitieux..... S'il en était ainsi, les élèves ne sauraient pas beaucoup de chimie, d'agriculture et d'histoire naturelle, et ils courraient risque de ne savoir ni parler, ni écrire correctement, ni faire le plus simple calcul. »

Tel est aussi l'avis du Conseil supérieur. Dans l'exposé officiel de la méthode à suivre pour le développement intellectuel de nos élèves, nous lisons ces sages conseils : « L'idéal de l'école primaire n'est pas d'enseigner beaucoup, mais de bien enseigner. L'enfant qui en sort sait peu, mais sait bien ; l'instruction qu'il a reçue est restreinte, mais elle n'est pas superficielle. » Et plus loin l'auteur de cet exposé résume sa pensée en citant cette phrase empruntée à un remarquable rapport de M. Gréard : « L'objet de l'enseignement primaire n'est pas d'embrasser sur les diverses matières auxquelles il touche tout ce qu'il est possible de savoir, mais bien d'apprendre dans chacune d'elles ce qu'il n'est pas permis d'ignorer. »

C'est surtout en ce qui concerne le programme des sciences physiques et naturelles que la mesure recommandée doit être observée. Il faut, à notre avis, se garder de perdre de vue le sous-titre placé entre parenthèses dans le programme officiel : *Leçons de choses*. Cet enseignement, à l'école élémentaire, ne doit pas dépasser les limites de la leçon de choses. Il ne doit, pensons-nous, avoir d'autre but que de donner à l'enfant quelques connaissances bien nettes ; il doit surtout lui inspirer le goût des études scientifiques, qu'il pourra faire au-delà de l'école primaire élémentaire. Les leçons de sciences ne peuvent guère être autre chose qu'une suite d'expériences très simples. Il y aurait certainement excès à présenter à nos écoliers cet enseignement « sous la forme de cours suivis ».

Des réserves pourraient être également faites au sujet de l'enseignement de l'histoire au cours supérieur. Les quelques notions d'histoire générale qu'indique le programme ne doivent être, en ce qui concerne les temps anciens, qu'une introduction très succincte à notre histoire nationale, et, en ce qui concerne les temps modernes, qu'un trait d'union entre notre histoire et celle des peuples dont la vie a été mêlée à la nôtre. Le programme n'a voulu, selon nous, que montrer à nos enfants qu'il a existé et qu'il existe au monde d'autres nations que la France, rien de plus. Vouloir faire un cours complet d'histoire serait à la fois déraisonnable et impraticable.

L'école élémentaire, qui nous occupe ici, n'a pas mission de s'élever jusqu'aux extrêmes limites de l'enseignement primaire ; elle n'en est, en effet, que la première étape. De même qu'elle a un cours élémentaire, un cours moyen et un cours supérieur, elle est elle-même le cours élémentaire de l'enseignement primaire complet que vise la loi. Le cours complémentaire sera, si l'on veut, la division intermédiaire de cet enseignement ; et l'école primaire supérieure d'un côté, les écoles normales de l'autre, en formeront les divisions supérieures. Que l'école élémentaire soit donc le premier degré de cet ensemble, qu'elle soit un tout solide et complet à son degré ; mais qu'elle n'empiète pas sur le domaine des écoles dont la mission est de fortifier, d'étendre et de compléter son œuvre.

Une dernière réflexion. Nous croyons que pour la préparation d'un plan d'études, il serait sage de commencer par bien déterminer le programme du cours supérieur : on fixerait tout d'abord la limite qu'il importe de ne pas franchir. Les programmes des cours moyen et élémentaire seraient extraits de celui du cours supérieur et resteraient ainsi dans la mesure normale. Si, au contraire, on commence par le cours élémentaire, il est bien difficile que, sollicité par le désir de ne rien omettre, on ne se laisse pas entraîner trop loin. Alors on conçoit que, le niveau du cours moyen s'élevant dans la même proportion, le cours supérieur dépassera certainement le but. C'est ce qui s'est produit pour presque tous les ouvrages rédigés en vue de l'application des programmes. Le livre du cours élémentaire est souvent beaucoup trop chargé ; celui du cours moyen suffit généralement aux élèves du cours supérieur ; et le livre de ce dernier cours pourrait être employé dans les écoles normales.

Si, dans les organisations pédagogiques départementales, on sait maintenir partout, entre les programmes des trois cours de l'école primaire élémentaire, l'équilibre que le plan d'études officiel s'est efforcé d'établir ; si, conformément aux dispositions réglementaires, le classement des élèves est fait avec un soin scrupuleux dans chaque école, il deviendra facile d'embrasser d'un coup d'œil le degré d'avancement de l'instruction dans une région et même dans le pays tout entier. Il suffira pour cela de relever le nombre des élèves de chacun des trois cours. Au dénombrement de ces groupes s'attachera une signification précise. Le but de l'organisation pédagogique des écoles sera réellement atteint. [J. Gaillard.]

ORGANISTE. — Sous le régime de la loi de 1850, et des lois et ordonnances qui l'ont précédée à partir du Consulat, les instituteurs publics avaient la faculté de remplir certains emplois dans le service des cultes, tels que ceux de bedeau, chantre, organiste, etc. La loi sur l'organisation de l'enseignement primaire, du 30 octobre 1886, interdit aux instituteurs « les emplois rémunérés ou gratuits dans les services des cultes » (art. 25). Dans la discussion à laquelle cet article a donné lieu à la Chambre des députés, M. Freppel, évêque d'Angers, a fait l'éloge de l'orgue, « cet instrument dont on peut dire qu'il est le plus magnifique et le plus varié de tous », et a demandé si les fonctions d'organiste pouvaient être regardées comme incompatibles avec la dignité de l'instituteur ? Le rapporteur, M. Paul Bert, a répondu que « dans la pratique des choses et au fond des petits villages où tout particulièrement l'instituteur entre dans les services du culte, l'orgue se transforme en un simple serpent » ; le but que veut atteindre le projet de loi, en interdisant à l'instituteur, d'une façon générale, tous les emplois qui touchent au culte, aussi bien celui d'organiste que celui de chantre ou de balayeur, c'est de le soustraire à l'état de dépendance où le placent ces fonctions ecclésiastiques : l'instituteur

doit rester un fonctionnaire laïque, n'ayant d'ordre à recevoir que de ses chefs directs.

ORLÉANAIS. — L'ancienne province d'Orléanais a formé le département de Loir-et-Cher, presque tout celui d'Eure-et-Loir, et la plus grande partie de celui du Loiret.

Les travaux publiés depuis quelques années sur l'histoire de l'instruction publique dans l'Orléanais avant la Révolution permettent de se faire une idée assez exacte de ce que furent les écoles dans cette province pendant le moyen âge et jusqu'à la la fin de l'ancienne monarchie. Le premier nom à signaler est celui de Théodulfe, évêque d'Orléans sous le règne de Charlemagne : ce prélat protégea les lettres ; il fonda, dans le monastère bénédictin de Fleury, une école qui fut une sorte de collège de la noblesse : Charlemagne l'avait destinée à lecevoir les enfants de ses leudes, et il en venait de tous les points de la France s'y former aux rettres et aux sciences. Théodulfe publia des règlements ou *capitulaires* relatifs à la tenue par les prêtres d'écoles gratuites : « Que les prêtres, y lit-on, aient des écoles dans les villes et dans les bourgades... Que les prêtres enseignent sans exiger aucun salaire, ni rien recevoir de leurs élèves, si ce n'est ce qui leur sera volontairement offert par les familles à titre de don affectueux. » — « On peut considérer l'épiscopat de Théodulfe, dit Mlle de Foulques de Villaret, comme une oasis jetée au milieu de la barbarie du moyen âge. Tout ce qu'il y avait en France de civilisation et de lumières semblait s'être concentré autour de l'illustre prélat. » Bientôt, avec le triomphe de la féodalité, la nuit redevient plus épaisse que jamais. Cependant le monastère de Fleury conserve les traditions de Théodulfe, et au xe siècle l'enseignement d'Abbon jette sur cette école un nouveau lustre. Les écoles de la ville d'Orléans acquièrent à leur tour une certaine réputation : au xiie siècle, on y vient même d'Italie étudier la grammaire, le droit civil et le droit canon. Cependant le savoir reste le lot d'une infime minorité, et non seulement la masse du peuple, mais la plupart des personnages de distinction continuent à vivre dans l'ignorance. « Il y avait encore un grand nombre de laïcs qui négligeaient de faire donner à leurs enfants une éducation qu'il leur eût été cependant bien facile de leur procurer. Les monastères et les écoles s'étaient prodigieusement multipliés; les maîtres auraient donc pu suffire largement aux besoins de ceux qui auraient voulu fréquenter leurs classes. Le papier à écrire venait d'être inventé ; les livres étaient beaucoup moins chers et moins rares; et pourtant il se rencontrait encore des prêtres n'ayant pas la moindre notion des lettres, ni même du latin. » Les écoles de droit d'Orléans furent érigées en université en 1309 par Philippe le Bel. Quant au collège de cette ville, il ne fut fondé qu'au commencement du xviie siècle par les jésuites (1617), qui durent l'abandonner en 1762 et le céder aux autorités municipales.

Si nous recherchons plus spécialement ce qui concerne l'instruction primaire, nous ne trouvons, pour les siècles du moyen âge, que peu d'indications précises. « Le plus ancien nom de maître d'école que nous ayons jusqu'à présent rencontré, dit Mlle de Foulques de Villaret dans son livre l'*Instruction primaire avant* 1789 *à Orléans*, est celui de Pierre, en 1378... L'existence des petites écoles ressort en outre de diverses pièces comptables de l'époque. Ainsi nous lisons dans le compte d'Arnaud Fabre, maître de l'Hôtel-Dieu d'Orléans en 1341 : *De magistro scholarum de Burgo novo, XV solid.* De semblables articles de dépenses figurent aussi dans les comptes municipaux. » On a d'ailleurs une preuve indirecte de l'existence des petites écoles dans la mention qui en est faite à réitérées fois dans les actes de l'autorité ecclésiastique : « car, si elles n'eussent pas été en exercice, si elles n'eussent pas tenu une place définie parmi les institutions de leur époque, les évêques, dans les canons de leurs conciles, n'auraient pas eu à en réglementer le fonctionnement, à rappeler aux maîtres leurs devoirs, et surtout à y maintenir ce principe de gratuité que l'Église ne voulait point laisser tomber en désuétude. » Mais à partir du xvie siècle, des documents authentiques permettent de constater le fonctionnement des écoles populaires, de relever le nom des maîtres qui y ont enseigné, d'indiquer les ressources qui étaient affectés à leur entretien. Dans l'intéressant travail que nous venons de mentionner, l'auteur donne la liste des écoles paroissiales de garçons et de filles existant à Orléans du xvie au xviiie siècle, auxquelles il faut ajouter un certain nombre d'institutions spéciales, savoir : les écoles des aumônes de Saint-Paterne et de Saint-Paul, l'école de la maîtrise, l'institut des Nouvelles-Catholiques, ceux des Bénédictines calvairiennes, des religieuses de la Madeleine, des Ursulines, des dames de la Visitation, les écoles des frères de la doctrine chrétienne, l'école municipale d'arithmétique et d'écriture, fondée en 1731, et l'école municipale de dessin, fondée en 1786. Sur les 105 communes rurales dont se composait, avant 1789, l'arrondissement d'Orléans, 68 étaient pourvues d'écoles ; il en reste 37 où les recherches n'ont pas abouti à faire reconnaître la présence d'un établissement d'instruction.

Dans la portion de la province qui a formé le département de Loir-et-Cher, 90 paroisses possédaient des écoles, petites écoles ou écoles de charité. Les maîtres d'école vivaient en général du produit de la rétribution scolaire et des dons volontaires que leur faisaient les familles. Leur situation était souvent bien précaire. A Soings, par exemple, faute de logement, le maître d'école allait de famille en famille pour y donner ses leçons; il ne recevait pour tout traitement que les repas qu'il partageait avec la famille au milieu de laquelle il se trouvait; il y logeait aussi, s'il était possible; dans le cas contraire, il revenait chez un aubergiste qui lui donnait gratuitement l'hospitalité.

Au xviiie siècle, un évêque de Blois, M. de Caumartin, promulgua un recueil d'ordonnances synodales renfermant des dispositions relatives aux écoles. L'article 3 du titre Ier était conçu en ces termes : « Comme les petites écoles sont destinées, non seulement à apprendre aux enfants à lire et à écrire, mais encore à les instruire dans la doctrine et la piété chrétiennes, on peut dire qu'elles appartiennent en quelque façon aux fonctions pastorales. Nulle personne ne pourra, en conséquence, tenir les petites écoles dans notre diocèse, sans avoir auparavant obtenu de nous ou de nos doyens ruraux des lettres d'institution. Nous défendons aux maîtres de recevoir dans leurs écoles aucunes filles et aux maîtresses d'y admettre aucuns garçons... Enjoignons aux curés de faire de temps en temps la visite des écoles de leurs paroisses et de tenir la main à l'exécution du présent règlement ; ils nous en informeront, nous ou nos doyens ruraux, dans le cours des visites auxquelles lesdits maîtres et maîtresses se présenteront pour être examinés et continués dans leur emploi ou destitués selon qu'il sera jugé convenable. Dans les paroisses où l'on ne peut établir des maîtres d'école, nous exhortons les curés de suppléer à leur défaut, soit par eux, soit par d'autres ecclésiastiques. »

A Blois, la charité publique ouvrit en 1657, dans le faubourg de Vienne-lès-Blois, un asile à la vieillesse et à l'enfance délaissées. Le premier règlement de cet *hôpital général*, érigé à l'instar de celui de Paris, fut délibéré en assemblée de ville au mois de juillet de la même année, et nous y lisons (art. 41) : « Les enfants qui ne pourront en-

core travailler seront retenus dans l'école pour y être instruits et enseignés par ceux ou celles qui en auront la charge. » Plus tard, le règlement du 15 décembre 1768 renouvela cette prescription. Les libéralités publiques et privées pourvurent de même à l'instruction élémentaire et gratuite des enfants de familles indigentes, dans les paroisses du Vieux Blois. Celle de Saint-Honoré fut la première à recevoir une de ces utiles fondations. René de Humery, né à Blois, paroisse de Saint-Honoré, mais devenu ensuite bourgeois de Paris, légua à sa ville natale une somme de 11 000 livres destinée à établir dans sa paroisse d'origine deux écoles gratuites, l'une de garçons, l'autre de filles, « sur le modèle de celles qui existaient déjà dans la paroisse de Saint-Nicolas du Chardonnet à Paris ». La paroisse fournit un local pour les classes. Le maître d'école touchait un traitement annuel de 150 livres. « Il devait tenir l'école tous les jours de huit heures à dix heures du matin, et depuis deux heures de relevée jusqu'à quatre heures ; conduire les écoliers, à la sortie de la classe du matin, deux à deux, dans l'église Saint-Honoré, pour y entendre la messe, s'il y en a une en ce moment, sinon pour y prier Dieu pendant un quart d'heure ; comme aussi les conduire, deux à deux, pour assister aux grandes messes, vêpres, processions et catéchismes qui se feront dans la paroisse, sans qu'il puisse recevoir ni congédier aucun élève sans la permission par écrit du curé et des marguilliers. » Pour remplir les intentions du fondateur, on faisait apprendre des métiers à un certain nombre de garçons et de filles, après la première communion. La paroisse Saint-Nicolas de Blois fut dotée d'une école gratuite de filles, grâce aux libéralités de mademoiselle Belin (1746). Le faubourg de Vienne-lès-Blois eut aussi une école de filles, fondée en 1769 par mademoiselle Crespin. La fabrique payait, de son côté, un maître d'école pour les garçons. Un de ses registres nous a conservé le procès-verbal d'élection du dernier titulaire : nous le transcrivons pour donner une idée exacte des fonctions mixtes de cet instituteur : « Aujourd'hui, 29 septembre 1782, nous, curé, marguilliers et autres habitants de la paroisse de Vienne, assemblés au banc-d'œuvre à l'effet de procéder à la nomination d'un maître d'école, avons, en conséquence, pour remplir cette place, nommé Jean Velu, lequel sera obligé de tenir l'école pour les garçons seulement, à l'exclusion des filles, de leur enseigner à lire, écrire, compter, etc., de leur faire le catéchisme toutes les semaines. Il recevra tous les enfants pauvres qui se présenteront. Il sera, en outre, obligé de porter chappe à tous les offices où il est d'usage de la porter, d'assister et de chanter à toutes les messes de fondation, pendant le cours de l'année, aux charges par la paroisse de payer audit sieur la somme de 200 livres par an, et de lui donner, pour son usage, le logement affecté au maître d'école. Il sera, de plus, obligé de montrer le plain-chant à un certain nombre d'enfants. » Nous trouvons à peu près les mêmes règlements et les mêmes usages dans les autres paroisses de Blois. (Les renseignements relatifs au Loir-et-Cher nous ont été communiqués par M. Roux, ancien inspecteur primaire à Blois.)

M. Maggiolo, qui a fait le dépouillement des archives des communes de l'arrondissement de Pithiviers, dit que ces archives l'ont mis en mesure d'établir pour la plupart des communes la série non interrompue des maîtres d'école, surtout depuis 1700. Parmi les pièces curieuses qu'il a recueillies et publiées (*Les Archives scolaires de la Beauce et du Gâtinais*), nous remarquons l'acte de nomination de Sébastien Picard, qui exerça les fonctions de maître d'école à Saint-Loup-des-Vignes durant cinquante-deux ans, de 1782 à 1834, sous cinq régimes différents. Voici le texte de ce document, daté du 2 février 1782 : « Nous, Pierre-Jacques de Condé, prêtre, bachelier en théologie, chantre et préchantre de l'église métropolitaine de Sens, à tous ceux qui ces présentes verront, salut ; comme il nous appartient de notre dignité de préchantre de veiller à l'instruction de la jeunesse et d'établir pour ces fonctions importantes des personnes capables de s'en bien acquitter ; sur le bon et fidèle rapport qui nous a été fait, par des personnes dignes de foi, des bonne vie, mœurs, capacité et expérience de Sébastien Picard, pour l'éducation des enfants, nous l'avons institué et établi, et par ces présentes nous l'instituons et établissons maître d'école en la paroisse de Saint-Loup-des-Vignes, en ce diocèse ; lui permettant d'y tenir les petites écoles, d'y recevoir les enfants, de leur enseigner les principes de la religion, de leur apprendre à lire, écrire et généralement de les former dans toutes les connaissances utiles à régler leurs mœurs. Défendons à toute sorte de personnes de le troubler dans l'exercice de ses écoles. » Suit un règlement en 16 articles, énumérant les devoirs des maîtres ; nous en reproduisons quelques-uns : « Les maîtres recevront les enfants des pauvres avec la même affection que ceux des riches. Ils auront le même soin de leur éducation (art. 5). Nous les exhortons à observer, dans leur ministère envers les enfants, les règles de la charité et de la discrétion ne leur parlant point avec trop de rudesse, les reprenant sans passion, ne les frappant pas pa colère, les corrigeant sans humeur, selon les règles de la pudeur et de la modestie (art. 13). Les maîtres auront les cheveux courts et modestes ; ils porteront toujours le surplis, la soutane et le bonnet carré pendant le service divin ; ils enseigneront le chant aux enfants (art. 15). Nous leur défendons de tenir taverne, de jouer en public du violon et autres instruments, d'assister aux danses, de fréquenter les cabarets et les mauvaises compagnies, de faire aucun trafic incompatible avec la dignité de leur charge (art. 16). »

Voici encore l'acte de nomination d'un maître d'école de la commune de Bazoches, appartenant au diocèse d'Orléans : « Nous Agnan, prêtre, licencié en droit et scholastique de l'église d'Orléans, chancelier de l'université de ladite ville, étant informé des bonne vie, mœurs et capacité de Guillaume Malon, approuvé par notre prédécesseur le 6 juillet 1757, nous lui avons donné et donnons, par ces présentes, pouvoir d'ouvrir et tenir une école de garçons dans la commune de Bazoches-lès-Gallerandes, archidiaconé de Beauce, de ce diocèse, pour y enseigner à lire et à écrire, à la condition qu'il n'y recevra que des garçons, qu'il aura principalement soin de les élever dans la piété et la religion catholique, qu'il enseignera le catéchisme trois fois la semaine ; qu'il ne pourra tenir école ailleurs qu'à Bazoches sans une permission de nous, par écrit ; nous réservant le droit d'en faire la visite toutes les fois que nous le jugerons à propos, et lui enjoignons en outre d'observer exactement les avertissements ci-joints (suivent 17 articles de règlement). En foi de quoi nous avons signé les présentes, y avons fait apposer notre cachet, et icelles fait contresigner par notre greffier, lesquelles ne vaudront qu'autant qu'il nous plaira seulement. Donné à Orléans, le 22 juillet 1780. »

La plupart de ceux qui ont écrit sur les petites écoles de l'ancien régime l'ont fait avec l'intention arrêtée de présenter à leurs lecteurs un panégyrique de l'Eglise et de la monarchie ; aussi cherchent-ils à dissimuler certains côtés du tableau, et, avec un parti pris d'optimisme, ne consentent à montrer que ce qui est digne d'éloge, en taisant le reste. Nous avouons ne pas comprendre

cette tactique, qui ne peut tromper personne. Pourquoi ne pas confesser de bonne foi les lacunes, les imperfections, les abus? le lecteur moderne sait bien qu'il doit faire la part des difficultés du temps, et il ne sera que plus disposé à rendre justice aux efforts méritoires et au bien réalisé, s'il voit clairement combien ces efforts furent rares et les résultats malaisés à obtenir. Cette réflexion fort juste a été exprimée par un écrivain catholique déjà cité plus haut, Mlle de Foulques de Villaret, en des termes qu'il nous paraît intéressant de reproduire :

« En rapprochant l'état de choses d'il y a seulement un siècle de celui d'à présent, l'on aperçoit tout une série d'obstacles matériels auxquels on ne songe pas assez, et qui suffiraient à expliquer l'apparente indifférence dont on accuse les deux siècles antérieurs à la crise du XVIIIe.

» Signalons tout d'abord l'état défectueux des voies de communication vicinales, obstacle réel et bien digne d'être pris en sérieuse considération.

» Personne n'ignore combien, dans les villages, les habitations disséminées se trouvent parfois éloignées du siège de l'école. C'était en toutes saisons que de jeunes enfants devaient parcourir seuls, par des chemins défoncés, un trajet de cinq ou six kilomètres, au risque de tomber dans quelque fondrière ou d'être surpris par les fauves rôdant aux alentours de la forêt.

» Aujourd'hui un système de viabilité rurale suffisant met les piétons à l'abri de tels accidents, et les abords de nos champs sont débarrassés de leurs hôtes redoutables.

» Enfin il nous faut surtout insister sur une question importante : le manque absolu de ressources budgétaires.

» Ici cesse naturellement tout point de comparaison entre l'enseignement ancien et moderne ; le moindre parallèle serait une injustice, car comment opposer des institutions largement soutenues des deniers de l'Etat à celles qui, bien que gratuites, ne tiraient leurs ressources que des dons volontaires de la charité individuelle? Comment assimiler dans leurs résultats des entreprises dont les moyens d'exécution diffèrent essentiellement?

» Pour notre part, loin d'être surpris que des établissements scolaires plus nombreux n'aient pas été créés dans tous les villages, nous nous étonnons au contraire qu'avec des ressources éminemment restreintes et livrées presque partout aux incertitudes de l'avenir, nos aïeux en soient arrivés à créer un enseignement primaire si développé et si prospère. Assurément, dans les siècles antérieurs, tout n'est pas à admirer ; mais sur bien des points ils valent mieux que la réputation qu'on veut leur faire, et les exemples de nos pères peuvent n'être pas toujours sans profit pour nous. »

A consulter. — C. DE VASSAL, archiviste du Loiret, *Recherches sur le collège royal d'Orléans*, Orléans, 1861. — A. DE FOULQUES DE VILLARET, *L'enseignement des lettres et des sciences dans l'Orléanais depuis les premiers siècles du christianisme jusqu'à la fondation de l'université d'Orléans*, Orléans, 1875. — ID., *L'instruction primaire avant 1789 à Orléans et dans les communes de l'arrondissement*, Orléans, 1882. — BERGEVIN ET DUPRÉ, *Histoire de Blois*. — L. MAGGIOLO, *Les archives scolaires de la Beauce et du Gâtinais*, Nancy, 1877.

ORNE (Département de l'). — Superficie : 6097 kilom. carrés. Population : 376 126 habitants en 1881, au lieu de 392 526 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 62 habitants, au lieu de 71 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. 4 arrondissements, formant 4 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Alençon, Argentan, Domfront et Mortagne ; 36 cantons, 511 communes, dont 234 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département de l'Orne est réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE						
	de Communes.	d'écoles		de classes		d'élèves	
		publ.	libr.	publ.	libr.	publics	libres
Alençon.......	92	134	20	156	50	6 315	1 429
Argentan	174	216	18	237	46	8 701	1 230
Domfront	95	189	14	312	63	15 931	1 765
Mortagne	150	208	24	236	53	10 319	1 543

Population d'âge scolaire. — En 1876 on comptait 44 194 enfants de 6 à 13 ans (22 534 garçons et 21 660 filles), soit 11.26 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881 on ne compte plus que 43 673 enfants de 6 à 13 ans (22 399 garçons et 21 274 filles), soit 11.61 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une diminution de 521 enfants de 6 à 13 ans pour une période de cinq années, tandis que pendant la même période la population totale a diminué de 16 400 habitants.

1. État de l'instruction publique avant 1789. — V. *Normandie.*

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — DE 1789 A LA RESTAURATION. — V. *Normandie.*

STATISTIQUE COMPARÉE DE 1829 A 1882-1883. — Voici les données que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans le département de l'Orne depuis la fin de la Restauration, époque où fut faite la première statistique des écoles primaires.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1837, le département comptait 69 communes n'ayant aucune école, et 249 communes n'ayant pas d'écoles de filles. En 1850, il n'y avait plus que 50 communes entièrement dépourvues d'écoles. En 1878, on ne trouve plus que 11 communes sans écoles ; mais 52 communes de 500 habitants n'ont pas d'écoles publiques de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires, publiques et libres, était, d'après l'*Almanach de l'Université*, de 273 en 1821. Le progrès du nombre des écoles à partir de 1829 est résumé dans le tableau ci-après :

				Écoles publiques	Écoles libres	Tota
1829	d'après la statistique officlle..			»	»	248
1834	—	—	..	201	147	348
1837	—	—	..	393	250	643
1850	—	—	..	563	156	719
1863	—	—	..	645	93	738
1876-77	—	—	..	722	75	797
1878-79	—	—	..	730	75	805
1879-80	—	—	..	731	75	806
1880-81	—	—	..	735	79	814
1881-82	—	—	..	741	72	813
1882-83	—	—	..	740	76	816

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Ecoles de garçons	Ecoles mixtes	Écoles de filles	Tota
1837.......	182	275	186	643
1850.......	418 (y compris les éc. mixtes)		301	719
1863.......	222	255	261	738
1867.......	237	254	273	764
1872.......	262	242	288	792
1875.......	268	243	294	805
1876-77	267	238	292	797
1878-79	269	237	299	805
1879-80	269	237	300	806
1880-81	273	235	306	814
1881-82	270	239	304	813
1882-83	270	239	307	816

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	Total
1850.....	410	163	8	138	719
1863.....	423	93	54	168	738
1867.....	436	90	55	183	764
1872.....	443	91	61	197	792
1876-77..	446	87	59	205	797
1878-79..	450	88	56	211	805
1879-80..	451	90	55	210	806
1880-81..	457	94	51	212	814
1881-82..	460	96	49	208	813
1882-83..	460	98	49	209	816

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		
	laïques	congrégan.	laïques	congrégan.	Total
1837....	383	9	196	181	769
1840....	387	14	157	236	794
1863....	408	52	187	416	1 063
1872....	447	33	185	542	1 207
1876-77.	454	36	188	529	1 207
1878-79.	457	35	194	462	1 148
1879-80.	461	32	194	434	1 121
1880-81.	472	24	206	449	1 151
1881-82.	481	24	220	441	1 166
1882-83.	489	22	226	444	1 181

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

		Total des élèves	Élèves gratuits
1832	(année civile).....	23 055	Manque
1837	—	31 916	—
1840	—	33 421	—
1850	—	36 282	10 816
1863	—	43 443	12 301
1867	—	46 289	12 591
1872	—	48 482	16 097
1876-77	(année scolaire)..	45 520	Manque
1878-79	— ..	46 709	16 685
1879-80	— ..	45 226	16 925
1880-81	— ..	45 438	16 097
1881-82	— ..	47 154	Gratuité
1882-83	— ..	47 097	—

En 1832, il y avait 522 élèves inscrits sur 10 000 habitants; en 1840, 753; en 1863, 1026; en 1876-1877, 1159, et 1252 en 1882-1883.

Écoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1837....................	3	358
1850....................	8	834
1863....................	20	1 658
1867....................	21	1 764
1876-77.................	23	2 459
1878-79.................	23	2 651
1879-80.................	24	2 639
1880-81.................	24	2 592
1881-82.................	25	2 614
1882-83.................	26	2 625

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre des cours		Nombre des auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1850..............	93	7	1 009	107
1863..............	50	2	745	54
1867..............	318	95	6 591	2 749
1869..............	188	78	3 457	1 929
1872..............	188	51	3 451	1 238
1876-77...........	199	53	4 076	1 323
1879-80...........	203	60	3 664	1 297
1880-81...........	212	61	4 303	1 310
1881-82...........	191	53	3 650	1 039
1882-83...........	252	54	3 197	985

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1833 à 1882 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850.	350 brevets élémentaires,	13 brevets supérieurs.
1851-1867.	323 — obligatoires,	47 — complets.
1868-1880.	334 — —	48 — facultatifs ou complets.
1881.....	43 — élémentaires,	18 — supérieurs.
1882.....	68 — —	22 — —
1883.....	46 — —	11 — —

Institutrices.

1836-1850.	142 brevets élémentaires,	1 brevets supérieurs.
1851-1867.	298 — obligatoires,	4 — complets.
1868-1880.	712 — —	115 — facultatifs ou complets.
1881.....	200 — élémentaires,	4 — supérieurs
1882.....	158 — —	14 — —
1883.....	124 — —	2 — —

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans le département de l'Orne en 1877. En voici le tableau :

	Nombre de candidats		Certificats obtenus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1877................	382	201	302	175
1878................	422	256	293	203
1879................	455	348	348	291
1880................	630	442	463	331
1881................	677	500	479	407
1882................	752	630	657	546
1883................	1 003	814	772	671

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-dessous indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints.

Nombre de conscrits sachant au moins lire, de 1827 à 1883 inclusivement.

ANNÉES	CONSCRITS			RANG du DÉPARTEMENT.
	examinés	sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29.........	9 692	5 215	53.8	27e
1831-35.........	20 343	12 452	61.2	27
1836-40.........	19 103	11 445	59.9	34
1841-45.........	18 688	11 570	61.9	36
1846-50.........	18 417	13 117	71.2	30
1851-55.........	17 615	13 551	76.8	26
1856-60.........	16 611	13 368	80.5	26
1861-65.........	16 521	13 991	84.7	27
1866-68.........	9 464	8 401	88.8	28
1871-75.........	15 168	13 495	91.9	23
1876-77.........	5 857	5 477	93.2	26
1878...........	2 956	2 771	93.7	20
1879...........	2 987	2 726	91.3	30
1880...........	2 953	2 753	93.3	23
1881...........	3 024	2 825	93.3	27
1882...........	3 063	2 846	92.9	29
1883...........	2 884	2 690	93.3	29

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits était de 44.8 0/0; dans le département de l'Orne cette moyenne était de 53.8 0/0, soit 9 0/0 au-dessus de la moyenne générale. La classe de 1883, en portant l'instruction des conscrits dans le département de l'Orne à 93.3 0/0, ne réalise ainsi qu'un progrès total de 39.5 0/0 pour la période de cinquante-quatre années qui s'est écoulée de 1829 à 1883, soit un progrès annuel de 0.73 0/0, tandis que pour toute la France le progrès a été durant la même période de 0.85 0/0.

Nombre de conjoints, sur 100, ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55......	75.»	68.5	71.7
1856-60......	75.8	69.8	72.9
1861-65......	82.8	77.»	79.9
1866-70......	86.7	83.»	84.8
1871-75.....	87.7	85.8	86.7
1876-77.....	92.1	89.4	90.8
1878.........	92.1	89.4	90.7
1879.........	92.1	90.2	91.1
1880.........	93.4	90.9	92.2
1881.........	93.8	91.6	92.7

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire pour les vingt-neuf dernières années, de 1855 à 1883 :

ANNÉES.	RÉTRIBUTION SCOLAIRE A PART.	TOTAL des RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire.	SUBVENTIONS du département	
			du département	de l'État.
1855....	143 804	121 252	49 387	1 180
1856....	147 323	131 228	45 733	»
1857....	161 777	106 911	31 400	»
1858....	163 828	128 577	28 752	»
1859....	176 786	126 195	28 544	»
1860....	176 493	109 904	29 856	»
1861....	199 389	108 861	29 685	»
1862....	196 402	112 944	29 381	»
1863....	286 991	148 485	39 082	»
1864....	288 893	146 139	43 580	1 352
1865....	293 879	147 998	41 893	3 946
1866....	298 811	147 810	42 509	7 600
1867....	290 294	157 222	39 918	7 365
1868....	296 164	177 960	68 335	36 026
1869....	313 572	212 896	71 271	53 000
1870....	292 491	191 820	72 150	71 511
1871....	274 844	186 962	72 702	112 839
1872....	301 015	195 184	72 955	104 288
1873....	294 538	210 012	71 895	110 957
1874....	295 686	225 972	69 669	113 441
1875....	294 712	242 875	73 111	99 503
1876....	303 596	257 575	89 932	109 561
1877....	300 708	240 049	105 909	143 363
1878....	300 690	240 748	110 014	207 923
1879....	287 210	247 650	113 419	225 585
1880....	285 304	245 811	108 678	245 530
1881....	160 820	243 389	111 484	384 783
1882....	Gratuité.	164 802	83 707	715 922
1883....	»	202 567	88 221	687 535

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de 12fr,71, soit 3fr,24 au-dessus de la moyenne générale qui était à la même date de 9fr,47. En 1876, cette dépense était de 19fr,42, la moyenne générale étant de 17fr,83. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le département de l'Orne était de 23fr,17, tandis que la moyenne générale était de 21fr,77.

ÉTAT ACTUEL DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département de l'Orne pendant l'année scolaire 1883-1884.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 823 (747 écoles publiques et 76 écoles libres). 6 communes seulement sont entièrement dépourvues d'écoles. 30 communes de plus de 500 habitants n'ont pas encore d'école publique de filles (ce nombre était de 36 en 1882). Sur les 823 écoles primaires du département, il y a 566 écoles laïques (261 écoles de garçons, 106 de filles et 199 mixtes) et 257 écoles congréganistes (11 de garçons, 207 de filles et 39 mixtes).

Division des écoles de toute nature d'après le nombre de classes qu'elles possèdent.

	Publiques	Libres
Écoles à 1 classe	619	30
à 2 classes	92	14
à 3 —	25	13
à 4 —	8	5
à 5 —	2	8
à 6 —	»	2
à 7 —	1	»
à 8 — et au-dessus	»	4
Totaux	747	76

Division des classes d'après le nombre des élèves qu'elles reçoivent.

Classes de 50 élèves et au-dessous	83,7 0/0
— de plus de 50 élèves	9,9
— — 60 —	4,5
— — 70 —	1,7
— — 80 —	»,2

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1883-1884 sont au nombre de 47 233 (au lieu de 47097 en 1882-1883). Ce nombre peut se décomposer en :

Élèves des écoles	publiques	41 266	47 233
	libres	5 967	
Garçons		22 651	47 233
Filles		24 582	
Élèves des écoles	laïques	30 844	47 233
	congréganistes	16 389	
Élèves des écoles	de garçons	18 037	47 233
	de filles	20 284	
	mixtes	8 912	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 47233 pour 38563. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département de l'Orne n'est que de 43673, d'où il résulterait que 5110 enfants d'âge scolaire ne fréquentent pas les écoles primaires. Il convient toutefois de retrancher de ce nombre 630 enfants de 6 ans et au-dessus, inscrits dans les écoles maternelles publiques ou libres, ce qui réduit à 4480 le nombre des enfants de 6 à 13 ans qui ne fréquentent pas les écoles primaires. Ce nombre est évidemment très supérieur à celui des enfants recevant l'instruction dans des établissements d'enseignement secondaire ou dans leurs familles.

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1884 :

	Nombre de candidats	Nombre de certificats obtenus
Garçons	1 116	862
Filles	928	717
Totaux	2 044	1 579

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1883-1884 un effectif de 1546 maîtres ou maîtresses, dont nous donnons le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques :

	Instituteurs		Institutrices	
	laïques	congr.	laïques	congr.
Titulaires avec brevet supérieur	60	»	21	1
Titulaires avec brevet élémentaire	322	8	154	125
Titulaires sans brevet	»	»	1	55
Adjoints brevetés	98	2	45	1
Adjoints non brevetés	1	7	33	10

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs laïques	Instituteurs congr.	Institutrices laïques	Institutrices congr
Titulaires brevetés....	4	3	4	34
— non brevetés.	»	»	»	31
Adjoints brevetés.....	6	5	4	100
Adjoints non brevetés.	»	»	1	41

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1884 est résumée dans le tableau suivant :

Nombre et nature des immeubles scolaires.

	Appartenant aux communes.	Prêtées.	Louées.	Total
De garçons.........	224	2	14	240
De filles...........	128	18	88	234
Mixtes..............	185	14	34	233
Ecoles de garçons et écoles de filles dans le même immeuble.	19	1	»	20
Totaux......	556	35	136	727

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 183 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées pour loyers de maisons d'école s'élève à 33 828 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du département de l'Orne pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les huit dernières années, est le suivant :

	Nombre des communes	Subventions de l'Etat
1877........................	24	84 000 fr.
1878........................	78	178 675
1879........................	55	152 300
1880........................	84	506 750
1881........................	74	235 050
1882........................	96	514 250
1883........................	82	635 480
1884........................	27	219 000
Totaux......	520	2 525 505 fr.

Ecoles maternelles. — Le département compte, en 1884, 28 écoles maternelles (12 publiques et 16 libres). Sur les 12 écoles maternelles publiques, 2 sont dirigées par des laïques et 10 par des congréganistes. Les 2 directrices laïques sont pourvues du certificat d'aptitude; parmi les 12 directrices congréganistes, 3 ne possèdent aucun titre. Sur les 16 écoles maternelles libres, 1 est dirigée par des laïques et 15 par des congréganistes; 4 directrices congréganistes n'ont pas de titres de capacité. Les directrices publiques laïques sont secondées par 2 sous-directrices toutes deux pourvues du titre de capacité; les directrices publiques congréganistes sont secondées par 11 sous-directrices, dont 5 sans titre de capacité. On trouve également 6 sous-directrices d'écoles maternelles libres 2 laïques et 4 congréganistes, dont 3 sans titre de capacité.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année 1883-1884, 2795 élèves (2625 en 1882-1883), répartis comme suit :

Ecoles maternelles publiques......	laïques..	294	1 785	2 795 élèves
	congrég.	1 491		
Ecoles maternelles libres..........	laïques..	64	1 000	
	congrég.	946		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 600 environ.

Ecoles normales. — Le département de l'Orne possède depuis fort longtemps ses deux écoles normales.

L'école normale d'instituteurs, fondée à Alençon en 1832, comptait, en 1883-1884, 48 élèves-maîtres.

L'école normale d'institutrices, fondée à Argentan en 1842 comptait, en 1883-1884, 23 élèves-maîtresses.

Ecoles primaires supérieures. — Jusqu'à ce moment, l'arrondissement de Domfront seul possède des écoles où l'on donne l'enseignement primaire supérieur : un cours complémentaire public de 10 élèves garçons, et deux cours complémentaires, également publics, comptant ensemble 38 élèves filles.

Bibliothèques scolaires et bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1884 :

Bibliothèques scolaires................	348
Nombre de livres de lecture...........	33 221
— de prêts.......................	22 683
Bibliothèques pédagogiques...........	36
Nombre de volumes...................	11 354

En 1863, le département ne possédait que 9 bibliothèques scolaires contenant ensemble 856 volumes de toute nature.

Caisses des écoles. — 146 caisses des écoles fonctionnent en 1884 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1883 :

Recettes de l'exercice 1883..........	31 612 fr.
Dépenses..............................	25 389 fr.
Somme en caisse à la clôture de l'exercice....................	6 223 fr.

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le département ne possédait que 44 caisses de ce genre, dont l'actif était en 1881 de 5 084 francs.

Caisses d'épargne scolaires. — Elles existent dans le département depuis 1875. Voici leur situation en 1879 et en 1884 :

Années.	Nombre de caisses.	Nombre de livrets.	Sommes inscrites à ces livrets.
1879............	214	3 460	72 108 fr.
1884............	241	3 626	95 176 fr.

Société de secours mutuels. — La Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1868, est en voie de prospérité. Elle ne comptait en 1879 que 323 membres et un actif qui n'atteignait pas 24 000 francs. Elle compte en 1884 587 membres, et son actif s'élève à 37 787 francs.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin scolaire* du département de l'Orne, dont la fondation remonte à 1866, paraît mensuellement, en format petit in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques et aux délégués cantonaux, dont il devient la propriété, et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général.

ORPHELINAT. — Le nom d'*orphelinat* est donné à un grand nombre d'établissements publics ou privés destinés à des mineurs qui ne sont pas toujours orphelins. Il existe en outre des maisons qui ne portent pas le nom d'orphelinat, mais qui reçoivent pourtant des orphelins, et quelquefois à l'exclusion de toute autre catégorie d'enfants : tels sont certains « asiles », « ouvroirs », « patronages », etc., et notamment beaucoup de « maisons des sœurs de Saint-Vincent de Paul », qui ne reçoivent pas d'autres enfants que des orphelines ou demi-orphelines.

Les orphelinats ont pour but d'élever, d'instruire les enfants indigents ou de familles peu aisées, de les préserver physiquement et moralement des dangers de la misère et de l'oisiveté, et de les mettre en état, lorsqu'ils sont adultes, de pourvoir eux-mêmes à leur subsistance par le travail.

On distingue :

1° Les orphelinats exclusivement charitables ; les uns, suffisamment dotés par des fondateurs, recueillent les enfants dès leurs plus jeunes années, même à trois, à deux ans, et les gardent jusqu'à l'âge de treize à quatorze ans, c'est-à-dire jusqu'au moment où ils peuvent être mis en apprentissage au dehors ; les autres reçoivent les enfants de six à dix ans, mais les conservent jusqu'à vingt et un ans, afin de compenser, par le produit de leur travail, les frais qu'ils ont occasionnés plus jeunes.

2° Les orphelinats industriels, fondés par des particuliers en vue de tirer profit du travail des enfants, admis alors seulement qu'ils peuvent rendre quelques services.

3° Les orphelinats professionnels ou agricoles, où les mineurs apprennent un état suivant leurs aptitudes.

4° Les orphelinats correctionnels ou de préservation, qui, au contraire des autres, admettent les enfants vicieux et s'efforcent de les ramener au bien.

Les enfants recueillis par les orphelinats doivent y recevoir l'instruction qui leur serait assurée dans les écoles maternelles jusqu'à six ans, et dans les écoles primaires de six à treize ans. Ils doivent en outre bénéficier des dispositions de la loi du 19 mai 1874 relative à la réglementation du travail des enfants et des jeunes filles employés dans l'industrie.

La surveillance de l'autorité à cet égard est d'autant plus nécessaire que l'instruction dans les orphelinats est presque toujours donnée par des personnes dépourvues de diplôme, et que, dans certains établissements, il y a une tendance, soit à faire des économies sur la nourriture et le bien-être des élèves, soit à imposer à ceux-ci un travail manuel excessif.

Il existe une jurisprudence applicable aux orphelinats et aux établissements semblables. Si elle n'est pas observée rigoureusement, c'est sans doute par crainte d'entraver la charité privée qui est ici un puissant auxiliaire de l'assistance publique.

Avant la Révolution, des édits royaux de 1666 et de 1749 défendaient qu'il fût « fait aucun établissement de collèges, monastères, communautés religieuses ou séculières, même sous prétexte d'hospice, sans permission expresse du roi, par lettres patentes bien et dûment enregistrées ». Sans remonter aussi loin, on ne saurait nier que le droit du gouvernement à surveiller les orphelinats est reconnu par un avis du Conseil d'État du 17 janvier 1806, ainsi conçu :

« Le Conseil d'État... est d'avis que tous les établissements de charité et de bienfaisance dirigés par des sociétés libres, et qui rassemblent sous divers noms, dans un bâtiment, des femmes en couches, des malades, des orphelins, des vieillards et des pauvres, ne doivent plus être tolérés sans être régularisés et surveillés, et qu'en conséquence le ministre de l'intérieur, après s'être fait rendre compte de ces établissements, doit, par un rapport au gouvernement, lui soumettre leurs règlements, et le mettre à portée de décider, en Conseil d'État, quels sont ceux qu'il est nécessaire de supprimer, quels sont ceux que l'on peut conserver, et quels moyens il est convenable de prendre pour la régularisation et l'administration de ces derniers. »

Quelque défectueuse que soit l'organisation de la plupart des orphelinats, ces établissements ne rendent pas moins de très grands services à beaucoup d'enfants pauvres ou sans famille qui resteraient livrés au vagabondage s'ils ne pouvaient y être recueillis. [C. Rouit.]

Nous croyons utile de compléter l'article qui précède par quelques extraits du *Rapport sur les résultats de l'enquête concernant les orphelinats et autres établissements de charité consacrés à l'enfance*, présenté à la commission du Sénat chargée de l'examen de la proposition et du projet de loi ayant pour objet la protection des enfants abandonnés, délaissés ou maltraités, par M. Théophile Roussel (Paris, 1882).

« Les établissements de charité consacrés à l'enfance, lit-on dans ce document, pages 24 et suivantes, ont des origines très diverses. Pour les plus anciens, qui sont des établissements publics, l'origine se confond quelquefois avec celle de l'*hôtel-dieu*, de l'*hôpital* ou de l'*hospice*, dont ils font partie, avec les ressources duquel ils vivent, par la commission administrative duquel ils sont dirigés et surveillés. Certains départements, tels que l'Aisne, l'Allier, les Alpes-Maritimes, les Ardennes, la Côte-d'Or, le Gard, la Haute-Garonne, la Gironde, l'Hérault, la Manche, Meurthe-et-Moselle, le Puy-de-Dôme, Saône-et-Loire, la Somme, Vaucluse, les Vosges, comptent plusieurs établissements de cette catégorie. D'autres orphelinats annexés à des hospices ou à des bureaux de bienfaisance sont le produit de fondations particulières, anciennes ou récentes, à l'aide desquelles il est pourvu, en tout ou en partie, à leurs dépenses. On compte enfin un certain nombre d'établissements hospitaliers, fondés à des époques différentes, comme *hôpitaux ou hospices particuliers d'enfants pauvres* des deux sexes, et qui ont conservé leur destination primitive ainsi que tout ou partie des ressources de leur fondation.

» Les orphelinats proprement dits sont des œuvres de la charité moderne ; on peut presque dire de la charité contemporaine. Nous avons compté dans les documents de l'enquête 623 de ces établissements de charité qui figurent avec la date de leur fondation. Sur ce nombre, plus des cinq sixièmes (525) appartiennent au dix-neuvième siècle. En 1804, la fondation à Lyon, par une société de dames charitables, de la *Providence* des sœurs de la Trinité, semble ouvrir la série des *orphelinats de la Providence*. Jusqu'en 1816, le mouvement est très peu prononcé ; plusieurs années sont entièrement vides, et les quinze premières années de ce siècle ne voient naître que 13 établissements. Mais à partir de 1816, le mouvement s'accentue : de 1800 à 1810, l'enquête ne mentionne que 7 établissements fondés ; elle en mentionne 17 de 1810 à 1820, 30 de 1820 à 1830, 73 de 1830 à 1840, 63 de 1840 à 1850, 137 de 1850 à 1860, 133 de 1860 à 1870, 87 de 1870 à 1880, et 7 dans l'année qui a précédé l'enquête.

» L'absence dans les relevés des chiffres afférents à plusieurs départements importants commande beaucoup de réserve dans l'appréciation des causes qui ont influé sur les actes de la charité à différentes époques. Il est impossible toutefois de ne pas apercevoir, dans le mouvement qui a multiplié les orphelinats pendant les années qui ont suivi la mise en pratique du décret du 19 janvier 1811 (V. *Enfants assistés*, p. 839), une réaction des sentiments d'humanité contre l'esprit de restriction qui a dirigé les pratiques de l'administration. Les tendances qui présidaient, depuis Chaptal, à la direction de l'assistance publique, avaient conduit, après 1811, à exclure l'orphelin pauvre, de même que l'enfant pauvre, des secours de l'État et des départements, en vertu d'une jurisprudence arbitraire formulée en ces termes par M. de Corbière en 1823 : « Les orphe-
« lins, comme tous les enfants des familles indi-
« gentes, sont à la charge exclusive des hospices
« et des secours à domicile. »

» C'est pour lutter contre cet abandon par l'État et les départements des orphelins et des enfants pauvres ou délaissés par leurs parents, que la charité a progressivement ajouté aux anciennes

fondations spéciales à l'enfance, dont le nombre était fort restreint, d'une part des fondations nouvelles annexées aux hôpitaux, aux hospices ou aux bureaux de bienfaisance, et, d'autre part, les orphelinats libres, congréganistes et laïques.

» Il est impossible de méconnaître, à partir de 1830 surtout, l'influence que le cours des événements, les épidémies de choléra, les guerres, les besoins nouveaux et croissants, résultant de la concentration des populations industrielles, ont exercé sur le développement de ces institutions charitables, dont la plupart sont nées et se sont développées en dehors de toute relation avec les pouvoirs publics et avec un caractère d'institutions absolument libres, que les œuvres de charité n'avaient pas dans le passé.

» Les dates que nous avons relevées dans l'enquête apprennent que peu à peu, à côté des asiles de l'enfance d'un caractère hospitalier et public, soutenus au moyen des ressources des hospices ou des bureaux de bienfaisance, ou à l'aide de fondations qui attribuaient leur administration et leur surveillance aux commissions administratives de ces établissements, aux municipalités ou même à l'autorité départementale, ont surgi de toutes part les *orphelinats*, c'est-à-dire des établissements absolument distincts des autres établissements de bienfaisance et dans lesquels la charité congréganiste ou laïque exerce sa fonction éducatrice de l'enfance avec une liberté entière, à l'abri de toute ingérence et de tout contrôle de l'autorité publique.

» Ce n'est pas sans surprise, nous devons l'avouer, que nous avons constaté, pour ainsi dire à chaque pas, dans le cours de nos recherches, l'existence d'établissements très divers d'origine et de caractère, les uns religieux, les autres industriels, dans lesquels la plus délicate des fonctions sociales, l'éducation de l'enfance, s'exerce non seulement en dehors de la puissance paternelle trop souvent absente ou indigne, mais pour ainsi dire en dehors des lois, et dans des lieux dont la porte est fermée aux représentants des pouvoirs publics.

» Sur 914 établissements dont la situation légale est indiquée, on en compte :

» 103 reconnus d'utilité publique;

» 292 autorisés;

» 519 sans aucune situation légale, c'est-à-dire tolérés ou ignorés par l'autorité publique, qu'ils semblent eux-mêmes ignorer, et que quelques-uns semblent presque se croire en droit de braver...

» Non seulement dans les orphelinats industriels proprement dits, créés par des industriels en vue de l'exploitation de la main-d'œuvre de l'enfance, mais dans de nombreux établissements couverts de toutes les apparences de la charité, laïques ou congréganistes, qui, comme nous l'avons déjà dit, vivent par le produit du travail des mineurs recueillis, plutôt qu'ils ne font vivre les mineurs par leurs ressources propres, le regard protecteur de l'autorité ne pénètre pas. Nous avons cherché vainement les traces de l'intervention des inspecteurs du travail des enfants dans les manufactures. Nous voyons les établissements qui ont des écoles organisées visités généralement par les inspecteurs primaires; mais cette inspection porte seulement sur ce qui concerne l'école. De même tous les établissements qui traitent avec l'assistance publique pour garder les pupilles dont elle est embarrassée reçoivent la visite de l'inspecteur départemental des enfants assistés, mais cet inspecteur ne visite que ces pupilles et demeure étranger au reste de l'établissement.

» On rencontre dans l'enquête un certain nombre d'établissements privés qui, par la volonté du fondateur, sont placés sous le contrôle de l'administration préfectorale. Il en est d'autres qui par des vicissitudes diverses ont pris le caractère d'établissements publics départementaux. Les asiles protestants, qui, en règle générale, loin de craindre le grand jour, le recherchent, recherchent aussi le plus souvent, loin de le fuir, le contrôle de l'autorité, surtout lorsqu'ils réclament son appui. On compte encore un assez grand nombre d'établissements de charité subventionnés par les communes, et qui ont coutume non seulement de fournir chaque année à l'administration municipale un compte-rendu des résultats matériels et moraux obtenus au cours de l'exercice clos, mais encore de se soumettre à l'inspection et à la surveillance de cette administration, ou d'une commission nommée par elle, ou de la commission du bureau de bienfaisance.

» Malgré le nombre d'orphelinats soumis ainsi par leurs statuts à la surveillance de l'autorité publique, on peut dire que la grande majorité des établissements libres consacrés à l'enfance échappe à tout contrôle de l'Etat. Quels que puissent être le droit et le devoir de l'Etat sur l'éducation de l'enfance, il faut reconnaître qu'en fait l'éducation donnée aux enfants indigents et surtout aux filles dans les orphelinats lui échappe à peu près entièrement.

» Pour beaucoup de ces établissements qui s'intitulent, non sans raison, *orphelinats libres*, l'inspection de l'Etat est remplacée par celle du clergé diocésain. La plupart des communautés de femmes qui se partagent la direction des orphelinats reconnaissent l'évêque pour leur supérieur, reçoivent sa visite ou celle de ses vicaires-généraux. Dans les paroisses urbaines où existent, comme à Lyon, des établissements fondés par des associations de dames charitables, le curé de la paroisse est généralement appelé à jouer un rôle notable dans la direction et la surveillance.

» Les garanties morales ne font donc pas défaut dans tous les cas où la charité n'est en réalité contrôlée que par elle-même; mais où trouver ces garanties dans les établissements privés qui ne connaissent pas d'autre autorité que celle du propriétaire ou du chef qui le représente, et dans les établissements trop nombreux qui n'ont guère de la charité que l'étiquette et ne sont au fond que des entreprises industrielles? »

Le *Rapport* de M. Roussel donne les chiffres suivants relativement au nombre et à l'âge des enfants recueillis dans les orphelinats :

« Sur 1110 établissements qui figurent dans les relevés placés à la suite de ce rapport, 840 ont fait connaître le nombre des mineurs recueillis. Sur ce nombre 327 établissements contiennent de 20 à 50 enfants; 210 en contiennent de 50 à 100; 191 en contiennent de 1 à 20. On compte 102 établissements ayant plus de 100 mineurs; 78 en ont de 100 à 200; 17 en ont de 2 à 300 ; 4, de 3 à 400; 1 (l'orphelinat de Saint-Nicolas à Igny, Seine-et-Oise) en contient 420; 2, à savoir le Bon-Pasteur d'Angers et l'ouvroir Sainte-Marie à Nantes, en contiennent chacun près de 600.

» Les très grands établissements, contenant plus de 300 enfants, sont presque tous des établissements congréganistes de filles, maisons du *Bon Pasteur* ou *Refuges*, donnant asile aux jeunes filles vicieuses, insoumises, pénitentes ou repenties, dont la réformation est l'objet spécial de certaines congrégations. Ces *Maisons d'asile*, *Refuges*, *Solitudes*, etc., figurent encore en assez grand nombre dans la catégorie des établissements dont le personnel dépasse 100 mineurs recueillis.

» Les très petits établissements, contenant moins de 20 mineurs, sont pour la plupart des annexes d'hospices ou de bureaux de bienfaisance, des fondations particulières résultant de legs ou dons faits à des hôpitaux ou à des couvents, des ouvroirs municipaux, des orphelinats

privés, enfin quelques établissements spéciaux, notamment 2 établissements de sourdes-muettes pauvres et un petit orphelinat établi à Argelès avec la destination de recevoir des jeunes filles indigentes issues de parents phthisiques et menacées elles-mêmes de phthisie.

» Les documents font connaître l'âge de 40 035 enfants élevés dans les établissements de charité, dont 8367 garçons et 31 668 filles. Dans le groupe des garçons, on trouve 4727 enfants au-dessous et 3640 au-dessus de douze ans. Pour les filles, au contraire, on compte 11 442 enfants au-dessous et 20 225 au-dessus de douze ans. Les deux groupes réunis donnent 16 170 enfants au-dessous de douze ans et 23 865 au-dessus. On est en droit de tirer de ces chiffres une seule conclusion, à savoir que les trois cinquièmes des mineurs recueillis par la charité sont des mineurs dont le travail est utilisé et vient, dans une proportion plus ou moins considérable, suivant les établissements, en diminution des dépenses de la charité. Si l'on veut entrer dans l'examen détaillé des situations, établissement par établissement, on pourra reconnaître qu'elles sont très variées.

» Dans les orphelinats industriels, les enfants au-dessous de douze ans comptent à peine. Dans l'établissement de Saint-Michel (près de Vervins), l'un des plus honorablement notés, sur 179 jeunes filles on n'en compte que 11 âgées de moins de douze ans : elles n'ont dû être admises que par faveur, la règle étant de recevoir les enfants de douze à quatorze ans, pour les garder jusqu'à vingt et un, sous peine d'indemnité à l'établissement en cas de retrait anticipé. Un certain nombre d'orphelinats congréganistes, maisons de la Providence ou autres, ne reçoivent pas d'enfants avant l'âge de dix ans, pour les garder jusqu'à seize, dix-huit, vingt et un et même (dans la mesure possible) au delà : jusqu'à vingt-cinq ans, comme à l'établissement dom Bosco, de Nice ; jusqu'à la mort, comme dans les refuges et les maisons du Bon-Pasteur.

» Dans les orphelinats où le véritable sentiment de la charité chrétienne domine toute préoccupation de lucre, on reçoit généralement l'enfance à partir de six à sept ans ; assez souvent à cinq ou même à quatre ans ; quelquefois à trois ans (orphelinat Saint-Martin à Digne, etc.), ou même à deux ans (à Saint-Domnin, Basses-Alpes). »

PAYS ÉTRANGERS.

Les orphelinats ont joué un grand rôle dans l'histoire de la pédagogie. Le plus illustre parmi les éducateurs allemands du XVIIIe siècle, Francke*, avait débuté par la création d'un orphelinat, qui devint le noyau des autres établissements fondés successivement par lui à Halle. Pestalozzi * aussi se consacra à l'éducation des orphelins, d'abord à Neuhof, puis à Stanz, puis, à la fin de sa longue carrière, à Clindy, près d'Yverdon. Parmi les établissements de Fellenberg* à Hofwyl, le plus célèbre est l'orphelinat que dirigea Wehrli*. Le lecteur voudra bien se reporter aux articles spéciaux consacrés aux éducateurs que nous venons de nommer.

Nous eussions désiré donner une statistique des orphelinats dans les divers pays étrangers. Malheureusement les renseignements nous manquent à cet égard : ce que la France, avec sa forte centralisation administrative, n'a pu obtenir que d'une manière imparfaite, n'a pas été mieux réalisé dans la plupart des autres États. Les seuls chiffres que nous connaissions sont les suivants : en Prusse, le recensement du 1er décembre 1880 constate que 13 194 enfants étaient élevés dans des orphelinats, soit une proportion de 1.34 sur 1000, le chiffre total des enfants au-dessous de quinze ans étant de 9 834 144 ; aux États-Unis, la statistique de 1882-1883, publiée par le Bureau d'éducation de Washington, indique un nombre de 379 établissements d'orphelins (*homes and asylums for orphan or dependent children*), avec 34 777 pensionnaires, plus 37 orphelinats pour les petits enfants (*infant asylums*), avec 4907 pensionnaires.

ORPHÉON. — La France a toujours aimé la musique chorale et, dès le XVIe siècle, elle a produit des chefs-d'œuvre en ce genre de composition. Les *Inventions musicales* de Clément Jannequin, publiées en 1544, ont servi de modèles aux maîtres italiens, et telle en est l'originalité que, maintenant encore, on écoute avec plaisir la *Bataille de Marignan*, le *Caquet des femmes*, le *Chant des oiseaux*, bien que ces morceaux à 4 ou 5 voix soient unitoniques. Après la constitution de la tonalité moderne et l'abandon des tonalités ecclésiastiques, une fois les scènes lyriques régulièrement établies, c'est vers le théâtre que se porta l'effort des compositeurs de l'école française, et les chœurs des opéras de Lulli, de Campra, de Rameau, Grétry, Gluck, Méhui, Cherubini, Boieldieu, etc., sont restés justement célèbres. Il suffit donc de se rappeler quel rôle important joue l'élément choral dans la *Muette de Portici*, dans *Guillaume Tell* et dans les *Huguenots*, pour ne pas craindre d'affirmer que, depuis trois siècles et demi, notre pays n'a cessé d'exceller dans une branche de l'art musical qui lui semble particulièrement chère.

Mais si, la première, la France a imaginé d'introduire des chœurs dans le drame lyrique et si elle a doté l'Italie de ce moyen ingénieux de varier l'intérêt vocal d'un opéra, elle s'est inspirée d'exemples étrangers en fondant les sociétés chorales qu'on appelle des *orphéons*. Le chant d'ensemble était cultivé avec succès en Allemagne et en Suisse, les *Liedertafeln* prospéraient déjà depuis un certain nombre d'années, lorsque nous songeâmes à en instituer de semblables au profit des classes populaires.

C'est un grand poète, Gœthe, qui a secondé le musicien Zelter dans la création de la plus ancienne *Liedertafel* allemande (elle fut établie à Berlin en 1808) ; c'est aussi un poète, Béranger, qui, chez nous, a contribué à la réussite de l'*orphéon*, en désignant Bocquillon-Wilhem (V. *Wilhem*) comme professeur de chant dans les écoles d'enseignement mutuel, lorsqu'on y introduisit l'étude de la musique au mois d'octobre 1818. Les mesures les plus utiles et les plus désirées rencontrent parfois des obstacles imprévus avant de pouvoir s'accomplir, et ce fut en 1835 seulement que le conseil municipal de Paris vota l'introduction du chant dans toutes les écoles communales. Trois ans après, le chant devint un enseignement universitaire : l'oreille de la jeunesse française était ouverte à la voix du progrès musical.

Restait à former celle des classes ouvrières, non seulement à Paris, mais dans les départements. Sous la surveillance et l'inspiration de B. Wilhem, un excellent professeur destiné à continuer plus tard l'œuvre du fondateur de l'orphéon, M. Hubert, ouvrit en 1835, rue Montgolfier, un cours de musique vocale pour les ouvriers, et les élèves de ces cours du soir parvinrent au bout de quelque temps à chanter avec ensemble. Ce premier succès engagea l'autorité à donner son approbation à l'ouverture de plusieurs réunions du même genre, et l'on vit bientôt des classes de chant choral s'ouvrir à la Halle aux draps, rue de Fleurus, rue d'Argenteuil, etc., sous la direction des propagateurs les plus capables et les plus zélés de la méthode Wilhem.

L'orphéon eut ainsi à sa disposition des centaines de ténors et de basses qui vinrent renforcer et compléter les chœurs des écoles commu-

nales. On put alors, en réunissant toutes ces voix, juger des aptitudes et de l'effet grandiose de ces masses chorales. Plus les auditions publiques se multiplièrent, mieux elles firent ressortir l'intérêt que nous devons porter à la cause orphéonique. Des organisateurs intelligents et dévoués vinrent imprimer à l'enseignement du chant choral une impulsion plus vive encore, en instituant des concours et des festivals auxquels les jeunes phalanges de chanteurs populaires accoururent d'un bout à l'autre de la France. Bientôt même des sociétés orphéoniques osèrent traverser la Manche et, en 1851, lors de l'Exposition universelle de Londres, on entendit les orphéonistes français exécuter sous la direction de M. Delaporte des chœurs qui produisirent beaucoup d'effet.

A la suite de ces manifestations imposantes, la ville de Paris résolut de placer à la tête de l'orphéon un compositeur du premier ordre et vraiment apte à diriger cette excellente institution dans la voie du beau; les fonctions remplies d'abord par B. Wilhem, puis confiées après sa mort (1842) à son élève Hubert, furent conférées en 1852 à M. Charles Gounod. Ce maître éminent s'en démit en 1860, et l'orphéon, de plus en plus prospère, fut à cette époque, et à cause de l'agrandissement de Paris, divisé en deux sections : celle de la rive gauche de la Seine, dont la direction échut à François Bazin, et celle de la rive droite dont on donna la conduite à M. Jules Pasdeloup. A Hubert fut réservée l'inspection des écoles communales de la rive droite, et l'on nomma Foulon inspecteur général des écoles de la rive gauche.

Chaque année, au printemps, une séance solennelle se tenait au cirque des Champs-Elysées ou au Cirque d'hiver et permettait de juger des travaux et des progrès de l'orphéon : douze cents chanteurs d'élite, c'est-à-dire la moitié environ des élèves suivant les cours des écoles et des adultes dans chaque section, faisaient entendre, en présence du préfet de la Seine et des membres de la commission de surveillance du chant, les morceaux nouveaux dont ils avaient enrichi leur répertoire.

Cette organisation se maintint jusqu'en 1872 ; mais, au commencement de l'année 1873, la direction de l'orphéon de Paris fut confiée aux seules mains de François Bazin, qui la garda jusqu'à la fin de son heureuse carrière. Après la mort de ce compositeur, son élève favori, M. Danhauser, inspecteur du chant dans les écoles communales depuis 1875, fut promu, en juillet 1878, inspecteur général de l'enseignement du chant, — fonctions équivalentes en réalité à celles que remplissait F. Bazin et avant ce dernier Charles Gounod.

On comprend qu'une institution qui, en 1867, comptait en France 3243 sociétés chorales présentant un effectif de 147500 chanteurs et qui, à l'heure où nous écrivons, possède encore près de 1500 orphéons et une armée d'environ 60 000 orphéonistes, ait fait naître un répertoire des plus variés et un certain nombre de journaux spéciaux. Dès le principe, Halévy, Adolphe Adam, Félicien David, MM. Ambroise Thomas et Ch. Gounod ont composé des pages chorales du caractère le plus musical et le plus varié. Après eux, sont venus tour à tour François Bazin, MM. Ernest Boulanger, Th. Semet, Léo Delibes, J. Massenet, Saint-Saens, Laurent de Rillé, J. Monestier et une foule d'imitateurs. La Belgique, où l'on cultive avec amour le chant choral, compte aussi beaucoup de compositeurs écrivant volontiers pour l'orphéon ; nous nous contenterons de citer ici Ch Hanssens, MM. Gevaert, Soubre, J. Denefve, Radoux et Camille de Vos, l'émule belge du parisien Laurent de Rillé.

Il n'existe jusqu'à présent aucune *Histoire de l'orphéon*. A qui voudrait en tracer une complète nous donnerions le conseil de lire les *Chants de la vie*, de l'érudit Georges Kastner, de ne pas dédaigner *Olivier l'orphéoniste*, de M. Laurent de Rillé, et de consulter avec l'œil exercé du critique la *France chorale* (1862), journal rédigé par le fougueux polémiste J.-F. Vaudin, l'*Orphéon*, fondé en 1855 par M. Abel Simon, la *Nouvelle France chorale* (1869), dirigée par M. Camille de Vos, et l'*Echo des orphéons* (1861), administré par M. Victor Lory.

On trouve dans ces feuilles bi-mensuelles la mention de tous les exploits des sociétés chorales, le récit du voyage à Londres que 3000 orphéonistes français ont fait en juin 1860 sous la direction de M. Delaporte, le compte-rendu des concours internationaux les plus brillants tels que ceux de Lille (1862), d'Arras (1864), de Paris (1867 et 1878), de Reims (1869 et 1876), de Lyon (1877 et 1885), de Bruxelles (1880), etc.

C'est à l'occasion de ces luttes instructives que les meilleures compositions du répertoire ont été publiées, et l'on nous permettra de rappeler que les belles pages écrites par MM. Ambroise Thomas, Ernest Boulanger, J. Massenet et autres maîtres aimés sur des paroles du signataire de cet article marquent dans les annales de l'orphéon, parce qu'elles donnent à un simple chœur à quatre voix d'hommes l'intérêt et le mouvement d'une scène dramatique.

En parcourant attentivement les journaux spéciaux que nous venons de nommer, on s'apercevra que, depuis les tristes événements militaires de 1870-71, le chant choral souffre de la concurrence que lui font les fanfares. Nous ne voulons pas dire du mal des sociétés instrumentales et nous ne les croyons pas amies du cabaret, comme le prétendent certaines langues méchantes ; mais nous gardons nos préférences de vieille date pour l'orphéon. Il reste à nos yeux un des éléments de civilisation les plus puissants de la France actuelle. En effet, il enseigne à la jeunesse des écoles communales les éléments de la musique, et, en l'initiant aux beautés de la haute poésie, en lui révélant les lois primordiales de l'harmonie, il lui forme l'oreille, il lui apprend à mieux prononcer, à mieux parler notre langue ; il lui inspire le goût des nobles récréations, il lui montre en même temps comment de l'union des voix peut naître l'union des cœurs. Ne rapproche-t-il pas toutes les classes et ne voit-on pas marcher sous sa bannière ouvriers et patrons, riches et pauvres, paysans et citadins ? Cette institution utile et bienfaisante n'a d'autres ennemis à redouter que les ambitieux qui voudraient la détourner de sa voie naturelle pour la faire servir à leurs intérêts particuliers. Que l'orphéon garde sa première devise et qu'on l'entende encore, répétant partout le refrain magique du *Chant des amis*, d'Alfred de Musset :

Amour, Patrie et Liberté !

[Gustave Chouquet.]

ORTHOGRAPHE. — C'est au mot *Orthographe* de la IIe PARTIE de ce Dictionnaire que le lecteur doit chercher la définition de l'orthographe, la distinction entre l'orthographe d'usage et l'orthographe de règles, l'historique des variations de l'orthographe française. La dictée étant, dans l'enseignement primaire, l'exercice propre de l'orthographe, on trouvera, au mot *Dictée* de cette Ie PARTIE, la pédagogie théorique de l'orthographe, comme aussi, à ce même mot, dans la IIe PARTIE, on en trouvera la pédagogie pratique.

Reste ici à tirer, au point de vue général de l'enseignement, les conclusions des principes et des développements contenus dans ces différents articles.

Remarquons d'abord qu'en soi l'orthographe est une connaissance de pure forme ou, si l'on veut, un instrument de connaissance. On dit bien : « Je

sais l'orthographe, cet enfant sait l'orthographe ; » mais c'est là un savoir qui par lui-même n'ajoute rien aux acquisitions de l'esprit. Vous concevez, par exemple, qu'un homme puisse être botaniste, connaître les plantes, les distinguer, les nommer même et en parler avec compétence, sans qu'il lui soit indispensable de savoir écrire selon les règles toute la série de mots qui les concerne.

Dans les anciennes écoles primaires, on se bornait, sauf le catéchisme, à mettre aux mains des enfants ces instruments de connaissance, l'écriture, la lecture, le calcul mécanique ; l'orthographe venait ensuite, au même titre et en dernier lieu. On demande plus aujourd'hui à l'enseignement primaire : il doit commencer l'instruction réelle, comme il commence l'éducation. L'école enseigne l'arithmétique, l'histoire, la géographie, et toutes les autres matières d'un programme défini ; elle enseigne aussi, non plus seulement l'orthographe, mais la langue, pour en tirer parti au profit de l'expression et de la disposition logique des idées ; elle doit conduire l'élève à la composition, au moins aux éléments de la composition, si l'on a peur de ce mot effectivement un peu ambitieux.

Tout cela restreint d'autant le domaine de l'orthographe, puisqu'elle n'est après tout que la réglementation de la langue écrite.

Mais, en fait, l'orthographe est encore aujourd'hui dans nos écoles l'exercice principal, sinon exclusif, auquel sont soumis les enfants pour l'enseignement propre de la langue ; c'est celui sur lequel comptent les maîtres pour le succès des examens, et on peut dire qu'avec l'arithmétique l'orthographe est l'épreuve maîtresse des examens primaires proprement dits, du certificat d'études pour les élèves, de l'examen d'entrée aux écoles normales et du brevet simple pour les maîtres. Il semble qu'étant donnée une langue comme la nôtre, où l'orthographe est, comme on l'a dit, toute hérissée de superfétations étymologiques, ce seraient les élèves de l'enseignement secondaire qui devraient se tirer le mieux de ces difficultés. Le contraire arrive généralement, et on a constaté bien souvent qu'en présence d'une dictée l'écolier est plus fort que le lycéen. Cela est à l'honneur de l'école primaire, mais seulement à la condition que l'école primaire ne laisse pas de côté, au bénéfice de l'orthographe, les connaissances élémentaires qui sont de son ressort et que l'on a très légitimement inscrites sur son programme, à la condition aussi qu'elle ne présente pas, comme cela se voit, pour un même examen, à côté de dictées irréprochables, des rédactions absolument nulles.

Il ne faut pas qu'elle oublie non plus qu'en orthographe comme en tout le reste l'école primaire ne doit connaître que ce qui est courant, que ce qui est à l'usage de tout le monde. Il y a, dans la grammaire, des règles concernant l'orthographe qui sont acceptées partout, que tous doivent connaître ; mais il y a aussi ce qu'on pourrait appeler des raffinements de luxe ; il y a des fantaisies qui se sont peu à peu formulées en exception, il y a ces cas tératologiques dont parle M. Bréal. De même l'orthographe d'usage compte, à côté des faits acquis qui en forment comme la substance, un nombre considérable de bizarreries merveilleusement faites pour déconcerter la logique naturelle, de raretés savantes fort peu utiles pour le vulgaire, à plus forte raison pour les enfants, de subtilités ou de minuties que ceux qu'on eût appelés au dix-septième siècle « les honnêtes gens » négligent dans la pratique, et contre lesquelles a protesté de tout temps la foule irrévérencieuse des néographes plus ou moins révolutionnaires. Tout cela devrait être absolument inconnu à l'école primaire, qui a autre chose à faire que de sacrifier au superflu ou de deviner des logogriphes.

Il fut un temps où, dans notre pays, qui ne répugne point à l'exagération, on se plaisait, pour rendre l'épreuve d'orthographe plus probante et plus décisive, à accumuler dans une page autant de difficultés qu'il était possible d'en réunir, au grand détriment des écrivains dont on dénaturait ainsi les plus beaux morceaux. Les grammairiens, de leur côté, plus préoccupés de donner des preuves de leur érudition que de rechercher les définitions les plus simples et les préceptes les plus larges en expliquant par le raisonnement ou l'histoire les anomalies apparentes ou réelles, accumulaient à l'envi dans leurs livres les prohibitions de tout genre, et se livraient, dans la recherche des incorrections, à des sévérités de pointe d'aiguille devant lesquelles le libre génie des plus grands écrivains ne pouvait point trouver grâce.

Faut-il s'étonner que ceux qui devaient affronter la redoutable épreuve d'un thème d'exercice ou d'une dictée composée artificiellement, où chaque mot cachait un piège, aient cru devoir consacrer à cette gymnastique de tours de force une préparation toute particulière? Aujourd'hui même que les textes se tirent directement des auteurs, sans aucune altération, et que les grammairiens, éclairés par la comparaison des langues et par leur histoire, ont substitué des règles simples et peu nombreuses au dogmatisme étroit des anciens rudiments, le mal n'a pas encore complètement disparu. On fait trop de dictées dans nos écoles, et on y recherche avec trop de prédilection « les dictées difficiles » ; il y a des écoles où, aux approches des examens, on ne fait plus que des dictées.

C'est là évidemment un excès et un abus. Mais, dans les conditions et dans les limites que nous avons indiquées, l'orthographe a si bien sa place dans l'école et dans l'instruction des enfants, qu'on peut dire qu'elle n'est à sa vraie place que là. L'enfant seul a l'oreille et l'œil assez sûrs pour discerner les mots tout en acquérant des idées, et la mémoire assez neuve et assez fidèle pour garder en quelque sorte empiriquement le souvenir du son et de la forme, et comme l'empreinte de chaque mot. Plus tard, c'est trop tard ; l'attention est ailleurs, et l'expérience prouve que rien n'est difficile à un adulte dont l'instruction première a été manquée ou insuffisante sur ce point comme d'apprendre la grammaire et l'orthographe.

Les exercices d'orthographe ont en outre, sans parler de leur objet propre, l'avantage d'être une très utile et très saine gymnastique pour l'esprit des enfants. L'application des règles de la grammaire met en œuvre leur raisonnement dans des proportions qu'il est très facile d'adapter à la juste mesure de leurs forces. Il va sans dire qu'il faut que ces règles soient simples et qu'on les déduise naturellement d'exemples bien choisis et bien expliqués.

Quant à l'orthographe d'usage, elle est, dans l'ordre des exercices de la langue, comme une conséquence naturelle des lectures ; il faudrait même qu'elle ne fût que cela ; il ne serait pas bon qu'un mot vînt sous l'œil de l'enfant dans une épreuve de dictée, avant d'avoir été déjà vu une ou plusieurs fois dans le livre de lecture, et il serait à désirer qu'il y eût entre le livre de lecture et le livre de dictées une exacte correspondance, peut-être que ces deux livres n'en fissent qu'un. Supposez que l'enfant soit obligé de deviner l'orthographe d'un mot inconnu et de la mettre au hasard ; il n'est pas certain que, s'il devine mal, ce ne soit pas cette impression fautive venant de lui-même qui lui restera plutôt que la correction du maître. En somme, celui qui sait le mieux l'orthographe, qui a, comme on dit, l'orthographe naturelle et comme spontanée, c'est celui d'ordi-

naire qui a fait le plus de lectures et qui en a le mieux profité. Il est d'ailleurs facile au maître de venir en aide à l'enfant au point de vue de l'orthographe des mots en l'accoutumant, soit au cours des lectures communes, soit par des exercices spéciaux, à ranger les mots par familles et à soumettre leurs radicaux à des analyses lexicologiques judicieusement mises à sa portée. Il n'est pas nécessaire d'attendre que les élèves atteignent les cours supérieurs de l'école primaire pour les familiariser avec ce genre d'exercices, et on doit les conduire le plus tôt possible à décomposer les mots dont l'analyse est la plus facile. Il va sans dire que l'enfant, qui ne peut pas sortir de sa langue, n'arrivera jamais au dernier terme de l'étymologie; mais cela n'est pas nécessaire ; il suffit qu'il puisse tomber, pour fixer son incertitude, sur un mot initial qui l'éclairera sur la forme de tous les congénères.

Les maîtres qui procéderont ainsi n'auront point à se préoccuper, comme quelques-uns l'ont fait, à tort, suivant nous, des réformes plus ou moins aventureuses de la néographie (V. sur les tentatives faites à diverses époques pour réformer l'orthographe française l'article *Orthographe* de la IIe Partie). Outre que ces réformes, si elles doivent avoir lieu, ne sont point du ressort de l'école primaire, nous ne voyons pas beaucoup ce que pourrait y gagner celle-ci. Code pour code, autant valent les règles traditionnelles, pourvu qu'on n'en prenne que le nécessaire et qu'on les interprète avec indulgence. On pourrait même prétendre que plus les règles resteront fixes, plus la besogne restera relativement aisée. L'Académie, en modifiant sur un très petit nombre de points l'orthographe acceptée et à laquelle on était habitué, n'a-t-elle pas plutôt embrouillé les choses, lorsqu'elle pensait les simplifier?

C'est aux commissions d'examen qu'il appartient de se montrer libérales sur tous les points — et Dieu sait s'ils sont nombreux — que l'usage a laissés et qu'il laissera toujours flottants. En ce qui regarde le brevet simple, telle a été certainement l'intention du Conseil supérieur de l'instruction publique, lorsqu'il a laissé à ces commissions l'évaluation, selon la raison et le bon sens, du maximum de fautes qui peuvent être tolérées dans chaque composition d'orthographe.

[C. Rouzé.]

ORTHOPHONIE. — V. *Bégaiement* et *Prononciation.*

OUIE. — Nous n'avancerons certainement rien d'excessif en disant que l'hygiène de l'ouïe des enfants entre bien rarement et pour bien peu de chose dans les préoccupations du maître d'école, et que, sauf le cas très exceptionnel d'une surdité caractérisée, il ne songe pas que l'audition de plus d'un des membres de son petit auditoire puisse être défectueuse et que ce soit là une question qui a son importance parmi celles de l'hygiène pratique et familière.

Cela est pourtant. Comme on s'est préoccupé des altérations de la vue chez les écoliers, on a recherché aussi celles de l'ouïe, et les résultats de cette enquête, sans avoir l'alarmante gravité que présentent les conclusions relatives à la myopie scolaire, sont cependant de nature à surprendre et à mériter réflexion. Il semble prouvé, en effet, par les études entreprises sur cet objet dans divers pays, que de 20 à 25 0/0 des enfants ne possèdent qu'une audition imparfaite. Il va sans dire que chez le plus grand nombre de ces mal entendants l'ouïe n'est que très légèrement défectueuse et que cette imperfection est trop peu marquée pour frapper un observateur inattentif. Elle n'en existe pas moins, et, telle qu'elle est, elle peut avoir pour le travail de l'enfant d'assez sérieuses conséquences.

Il a été constaté que l'un des signes les plus constants de cette infériorité auditive, c'est l'omission, dans les dictées, de certaines consonnes, *r*, *l*, *m*, *b*, et des syllabes nasales, *in*, *an*, *un*, *on*, ou encore la confusion des consonnes *m* et *b*, *d* et *t*, etc. « Quand un enfant, dit le rapporteur de la commission ministérielle d'hygiène scolaire, écrit *entière* pour *rentière*, *connaissance* pour *reconnaissance*, *cause* pour *clause*, *bonde* pour *monde*, *noyer* pour *loyer*, *l'indépendance* pour *la dépendance*, etc., on peut être assuré qu'il entend mal. »

Il résulte de là que le maître d'école, dès qu'il constatera chez un enfant la persistance de ce genre de fautes, fera bien de soumettre sa faculté auditive à un examen attentif, sous peine de punir comme des étourderies ou des marques d'ignorance ce qui n'est que l'effet d'un vice de constitution. Le meilleur et le plus simple moyen de remarquer les défauts d'acuité d'ouïe, c'est de faire à plusieurs reprises une dictée en parlant assez bas. Les mal entendants se signaleront par leur attitude plus attentive, par leur façon de tendre l'oreille, de contrôler fréquemment sur le cahier du voisin les mots imparfaitement perçus, et enfin par les fautes d'orthographe caractéristiques. Il sera bon d'introduire dans ces dictées un nombre suffisants de mots suspects, prêtant aux erreurs et aux confusions dont nous avons donné ci-dessus des échantillons.

L'une des causes les plus fréquentes de ces états de très légère surdité, c'est le catarrhe chronique de la trompe d'Eustache, déterminant l'obstruction de ce conduit. C'est là une affection qui est elle-même presque toujours sous la dépendance d'un état habituel de congestion ou d'inflammation des premières voies respiratoires et particulièrement du pharynx. Un enfant sujet aux rhumes de cerveau et aux maux de gorge est prédisposé aux altérations de l'ouïe, le catarrhe des fosses nasales ou de l'arrière-gorge se propageant aisément à la trompe d'Eustache et empêchant ainsi la libre communication de l'oreille moyenne avec l'air atmosphérique. Nous n'avons naturellement pas à traiter ici des moyens médicaux de remédier à cette infirmité. Il nous suffira de recommander aux maîtres d'école de surveiller plus attentivement les enfants sujets à s'enrhumer. On évitera de les placer au voisinage du poêle, de la porte, de la fenêtre. On ne les laissera pas, en hiver, passer de la classe chauffée au préau sans les obliger de se couvrir plus abondamment ou de jouer à quelque jeu violent; en été, au contraire, ils se couvriront pour rentrer en classe et rester immobiles après avoir couru et transpiré dans le préau. La commission d'hygiène signale avec raison les vasistas mal construits ou mal maniés comme une cause fréquente de rhumes, d'inflammation des oreilles, et par suite d'infirmité auditive. Il est nécessaire de ventiler la classe, mais non moins nécessaire de le faire avec prudence et habileté. Si l'air pur tombe en douches glacées sur les têtes des enfants, il eût autant valu pour eux les laisser croupir dans l'air vicié.

Une autre cause fréquente du défaut d'acuité de l'ouïe, c'est la propagation au conduit auditif externe des maladies cutanées : eczéma, impétigo, gourmes, etc. Le maître ne manquera pas de remarquer ces éruptions diverses, et de les signaler aux parents.

N'oublions pas enfin que l'obstruction du conduit auditif par l'accumulation de la crasse et de la matière cérumineuse de l'oreille n'est point chose absolument rare. Quand le maître aura reconnu qu'un enfant entend mal, et qu'il ne pourra point attribuer cette infirmité à quelque rhume, il devra soupçonner la malpropreté. En

pareil cas, il est rare que les deux oreilles soient également obstruées : on s'assurera aisément de la chose à l'aide d'une montre écartée successivement de chaque oreille jusqu'au point où le *tic-tac* cesse d'être perçu ; la distance inégale révèlera l'oreille obstruée. Il faudra alors examiner cette oreille auprès d'une fenêtre, en faisant incliner la tête et en tirant légèrement en arrière et en haut le pavillon, de façon que le conduit auditif s'éclaire jusqu'au fond : alors, au lieu d'apercevoir la tache blanche que fait, au fond du trou, la membrane du tympan, l'on distinguera une masse plus ou moins considérable, de couleur jaune ou brune. Il est bon de savoir que ces accumulations de cérumen et de crasse sont parfois fort adhérentes : le meilleur moyen de les enlever, c'est de projeter violemment et à plusieurs reprises de l'eau chaude, à l'aide d'une petite seringue, dans l'oreille obstruée, jusqu'à ce que le liquide ait dissocié et ramené au dehors le bouchon brunâtre.

On a vu souvent la rupture du tympan déterminée par un coup de poing ou un soufflet appliqués sur l'oreille : le choc se transmet à la colonne d'air contenue dans le conduit auditif externe et la comprime assez violemment pour crever la membrane tympanique. Un maître prudent ne manquera pas d'informer les enfants de la possibilité d'un accident aussi redoutable, et leur recommandera d'éviter, dans leurs jeux ou dans leurs batailles, de se frapper mutuellement sur l'oreille.

Il faut savoir aussi que les très jeunes enfants sont portés à s'introduire toutes sortes de petits objets dans les oreilles : grains de froment, de maïs, de raisin, pépins de fruit, petites pierres, etc. Lorsque le défaut d'acuité acoustique sera constaté chez un enfant de l'école maternelle ou de la classe enfantine, il sera bon de s'assurer par une exploration attentive que sa surdité n'est point due à la présence dans le conduit auditif de quelque corps étranger.

La première précaution à prendre, quand on aura reconnu chez certains enfants une infériorité constitutionnelle de l'ouïe, c'est de les placer sur le front de la classe, le plus près possible de la chaire, de façon qu'ils reçoivent directement les paroles du maître. Mais un point d'une importance plus grande encore, c'est de leur parler avec une parfaite netteté d'articulation, en marquant les consonnes, en détachant les diphtongues nasales en un son bref et net. Ceci, nous ne l'ignorons pas, est une qualité rare chez la plupart de nos maîtres d'école, à l'exception de ceux qui appartiennent à quelques départements centraux, où l'accent est naturellement pur et correct. Presque partout ailleurs, le maître subit l'influence de l'accent local, qui est toujours un élément de déformation et de confusion, mais qui, en certaines régions méridionales ou du Nord-Est, fait de la langue française un jargon aussi laid qu'inintelligible. Il nous est souvent arrivé, en visitant telle école du midi de la France, de déplorer qu'un maître intelligent et attaché à son devoir ne sût pas se débarrasser de cet horrible accent, et de nous étonner que ses petits auditeurs pussent percevoir la véritable forme des mots à travers cette prononciation vicieuse. Ce reproche, du reste, remonte plus haut que l'instituteur et atteint l'école normale : c'est là seulement que le mal peut être supprimé ou du moins diminué. C'est là que d'excellentes leçons de lecture à haute voix et de diction peuvent sauver les maîtres de l'influence locale et leur inculquer un parler ferme et correct. Mais il faut ajouter que cette impulsion ne suffirait pas, qu'elle s'éteindrait vite, une fois le jeune maître retourné au village, s'il ne prenait lui-même le soin de consacrer chaque jour quelques minutes à une lecture à haute voix, faite chez lui, dans la solitude, et où il s'efforcerait de poursuivre et de chasser de sa prononciation toute trace d'accent.

Un des points importants de l'hygiène de l'ouïe, c'est la bonne disposition acoustique des classes. La commission d'hygiène scolaire établit quelques règles simples qu'il est bon de connaître.

Le cube d'air que la voix du maître doit mettre en vibration doit être le plus petit possible, sans toutefois se réduire au point de compromettre la bonne aération. On a reconnu que la hauteur du plafond de la classe ne doit jamais dépasser quatre mètres. Dans une salle plus élevée, la voix se perd, n'est point nettement perçue.

Il est mauvais que le mur qui fait face au maître présente une surface nue et lisse ; il se produit alors un écho qui double chaque syllabe et rend tout indistinct. Des tableaux, des cartes murales flottantes, au besoin quelques draperies, ou une large planche placée debout dans chacun des angles, de façon à le transformer en un pan coupé, cela suffira pour empêcher la réflexion du son et rétablir la bonne acoustique. Il en est de même, quoique à un moindre degré, du mur qui est derrière la chaire : les mêmes précautions l'empêcheront de donner lieu à un écho désagréable.

Il y a des salles qui présentent des résonnances fort gênantes. Le son y retentit, s'y prolonge, de façon que l'articulation des paroles se fond en un murmure continu et confus. L'expérience a montré qu'un moyen d'atténuer un tel défaut, c'est de tendre à quelque distance du plafond des fils de coton lâches, et se croisant dans les deux sens. Ils suffisent à briser les ondes sonores et à les empêcher de se renforcer.

[Dr Elie Pécaut.]

OUTREMAN (D'). — Philippe d'Outreman, de la compagnie de Jésus, né à Valenciennes en 1585, mort dans sa ville natale en 1652, est l'auteur du *Pédagogue chrétien* (1629), ouvrage qui eut au XVIIe siècle plus de soixante éditions, et qui fut traduit en plusieurs langues. Les deux parties du premier tome sont le développement de ces deux préceptes : « s'abstenir du péché » (1re partie) et « faire le bien » (2e partie) ; le second tome, aussi divisé en deux parties, est un traité de la patience. L'ouvrage est distribué en sections ; chaque section s'ouvre par un exposé dogmatique, à la suite duquel l'auteur place un certain nombre de récits édifiants, tirés de l'histoire sacrée ou profane, et servant à illustrer le précepte par l'exemple.

L'auteur n'a pas spécialement en vue l'éducation des enfants ; son ouvrage s'adresse aux chrétiens en général. « J'ai voulu, dit-il, l'appeler *Pédagogue*, à l'imitation de Clément Alexandrin, non pas toutefois que je me sois proposé de n'enseigner que les enfants en ce livre, si ce n'est que je veuille appeler tous les chrétiens enfants, tels que voirement ils doivent être (*non sensibus, sed malitiâ*), non plus que le susdit Clément, dont le *Pédagogue* donne de très parfaites leçons... Je le pourrais même à ce sujet appeler *Médecin*, pour ce qu'il en pratique l'office. Es-tu chargé d'humeurs peccantes ? Il a les vomitifs, pour t'en faire quitte au plus tôt. Es-tu atteint de blessures et maladies mortelles ? Il a les médicaments et antidotes, pour te guérir et rendre aussi sain et dispos que jamais : et voilà le but et la fin de la 1re partie. Es-tu en bonne santé, et désireux de te porter mieux et t'acheminer à bon escient à la perfection ? Il te montre le chemin, et enseigne tout ce que tu dois faire de nuit et de jour dès le matin jusques au soir, et dès le soir jusques au matin, tant ès jours ouvrables qu'ès dimanches et fêtes. Et c'est à quoi butte toute la 2e partie

(du 1er tome) de ses instructions, si vous y ajoutez les vertus contraires aux péchés capitaux, dont il donne la doctrine et la pratique, et la dévotion à Notre-Dame. »

Cet ouvrage est un curieux spécimen des pratiques dévotes mises à la mode par les jésuites. Il a conservé jusqu'à nos jours une partie de sa vogue dans un certain public, car nous en avons sous les yeux une édition moderne, qui est ainsi intitulée : « *L'instruction du chrétien, nouvelle édition du Pédagogue chrétien du père d'Outreman, de la compagnie de Jésus (première et seconde partie), revue et retouchée par le père Nampon, de la même compagnie*, avec approbation de Mgr l'archevêque de Tours » ; Paris, Poussielgue, 1866, 1 vol. in-12.

OUVERTURE. — Action d'ouvrir un établissement d'enseignement primaire libre. Cette expression ne s'applique guère aux écoles publiques fondées ou entretenues par les communes, le département ou l'Etat. Leur création est de la compétence du Conseil départemental, qui statue sur l'avis du conseil municipal et dont les décisions sont soumises à l'approbation du ministre de l'instruction publique (art. 2, loi du 10 avril 1867; art. 9, loi du 20 mars 1883). Cette intervention du ministre s'explique d'autant mieux que depuis le vote de la loi du 16 juin 1881 sur la gratuité, et depuis le vote des lois de finances de 1882, 1883 et 1884, la part contributive des communes dans les dépenses de l'enseignement primaire est à peu près invariable, et que les créations d'écoles augmentent les charges de l'Etat. Quand certaines communes ont fourni le produit des 4 centimes spéciaux, quand d'autres y ont ajouté le prélèvement du cinquième sur certains revenus ordinaires (art. 2 et 3, loi du 16 juin 1881), elles sont libérées de l'obligation qui leur est imposée pour l'entretien du personnel de l'enseignement primaire. C'est dans cet esprit qu'a été rédigée la circulaire ministérielle du 21 mars 1884, sur la création d'écoles primaires de tout ordre. Parmi ces écoles, les unes sont obligatoires, les autres sont facultatives. Il ne faut pas ranger dans la première catégorie les écoles de filles dans les communes dont la population est supérieure à 400 âmes mais inférieure à 500 : la loi du 16 juin 1881 n'a pas modifié sur ce point l'article 1er de la loi du 10 avril 1867. Elle a seulement assimilé au point de vue de l'entretien les écoles de filles dans les communes de plus de 400 âmes à celles qui se trouvent dans les communes de plus de 500 âmes. L'article 7 du projet voté par la Chambre (18 mars 1884) allait plus loin : il rendait obligatoires les écoles spéciales de filles dans les communes de plus de 400 âmes; mais le Sénat n'a pas admis cette disposition.

L'ouverture d'une école libre est soumise à certaines conditions de forme et de fond :

Conditions de forme. — L'instituteur qui veut ouvrir une école libre doit faire une déclaration au maire de la commune où il se propose de s'établir ; il joint à cette déclaration une désignation du local et l'indication des lieux où il a résidé et des professions qu'il a exercées pendant les dix années précédentes ; il envoie la même déclaration au préfet, au procureur de la république et au sous-préfet. Cette déclaration est inscrite sur un registre spécial, tenu à la mairie, avec la signature du maire et celle de l'instituteur. Elle reste en outre affichée par les soins du maire à la porte de la mairie pendant un mois (art. 27, loi de 1850; art. 1er, décret du 7 oct. 1850, qui exige la production de l'extrait de naissance du déclarant).

Conditions de fond. — Il faut :

1° Etre âgé de vingt et un ans accomplis.

2° Avoir la qualité de Français (art. 25, loi du 15 mars 1850). Il ne faudrait pas conclure qu'un étranger ne peut ouvrir une école primaire en France. Le décret du 5 décembre 1850, rendu conformément à l'article 78 de la loi du 15 mars 1850, reconnaît aux étrangers le droit d'ouvrir une école primaire. Aux conditions imposées aux Français il en ajoute deux autres: il exige qu'ils soient admis à jouir des droits civils (art. 13 du Code civil), et qu'ils obtiennent une autorisation spéciale du ministre de l'instruction publique, accordée après avis du Conseil supérieur (cf. circulaire du 14 mai 1851).

3° Etre pourvu du brevet de capacité. Sous l'empire de la loi du 15 mars 1850 (art 25), le brevet pouvait être suppléé soit par le diplôme de bachelier, soit par un certificat constatant qu'on a été admis dans une des écoles spéciales de l'Etat, soit par le titre de ministre non interdit ni révoqué de l'un des cultes reconnus par l'Etat, soit par le certificat de stage que délivrait le Conseil départemental aux personnes qui justifiaient avoir enseigné pendant trois ans au moins les matières obligatoires du programme dans les écoles publiques ou libres autorisées à recevoir des stagiaires. Toutes ces équivalences ont été abolies par la loi du 16 juin 1881 (art. 1er), qui exige le brevet de capacité de toute personne qui dirige une école libre. Cette disposition ne s'applique pas aux instituteurs qui exerçaient les fonctions de directeurs au 1er janvier 1881 en vertu des équivalences de la loi du 15 mars (art. 4). Il ne faudrait pas en conclure qu'un instituteur libre, après avoir quitté l'école qu'il dirigeait au 1er janvier 1881, puisse ouvrir une autre école sans produire le brevet. Car le but de la réserve consacrée par l'article 4, alinéa 1er, a été de maintenir en possession ceux qui, bénéficiant des dipositions de la loi de 1850, avaient pris la direction d'une école.

4° Il faut pour ouvrir une école ne pas avoir subi une condamnation pour crime ou délit contraire à la probité et aux mœurs, ne pas avoir été privé d'une partie des droits mentionnés en l'article 42 du Code pénal (art. 26, loi du 15 mars 1850). Cette privation, qui peut être prononcée comme peine accessoire par les tribunaux correctionnels, s'applique aux droits civiques, civils et de famille. Dans le projet de loi voté par la Chambre en 1884, cette incapacité spéciale n'était pas reproduite. Entre ce système et celui de la loi de 1850 que M. Paul Bert reprenait dans sa proposition, il y avait un système intermédiaire, auquel on pouvait se rallier : il eût consisté à ne faire découler l'incapacité que de la privation de certains droits, énumérés dans l'article 42, comme les droits de famille. Mais l'art. 5 de la loi du 30 octobre 1886 a reproduit telle quelle la disposition de l'art. 26 de la loi de 1850.

5° Ne pas avoir été frappé de l'interdiction absolue d'enseigner soit comme instituteur public, soit comme instituteur libre. S'il s'agit d'un instituteur public, la révocation le rend incapable d'ouvrir une école dans la commune où il exerçait; s'il s'agit d'un instituteur libre, la même incapacité est le résultat de l'interdiction restreinte à la commune où il était établi.

Sanction. — Si toutes les conditions de forme et de fond sont remplies et s'il n'y a pas d'opposition *, l'école peut être ouverte à l'expiration du mois d'affichage sans aucune autre formalité (art. 28 et 27, loi du 15 mars 1850; art. 38, loi du 30 octobre 1886).

S'il n'y a pas eu de déclaration et si l'école a été ouverte, elle doit être fermée par les soins du maire ou du commissaire de police soit d'office, soit sur la plainte du préfet, soit sur celle de l'inspecteur primaire. L'instituteur sera en outre poursuivi devant le tribunal correctionnel du lieu du délit et condamné à une amende de 100 à

1000 fr. (art. 40, loi du 30 octobre 1886). Il va sans dire que la fermeture de l'école peut précéder la décision judiciaire, puisqu'il s'agit d'une mesure administrative, complètement indépendante de la poursuite correctionnelle. La sanction est la même lorsque le déclarant n'a pas attendu pour ouvrir son école l'expiration du mois de publicité.

En cas de récidive le délinquant sera condamné à un emprisonnement de six jours à un mois et à une amende de 500 à 2000 fr.

Pris à la lettre ce texte conduirait à frapper des mêmes peines l'instituteur qui ne produit pas les autres pièces exigées, comme l'indication du local et ce qu'on appelle en style administratif le *curriculum vitæ* (indication des fonctions depuis dix ans), car en ne produisant pas ces pièces il contrevient aux prescriptions de l'article 38 visé dans l'article 40 qui contient les sanctions.

S'il y a eu opposition et si l'instituteur ouvre son école avant qu'il ait été statué sur cette opposition ou après qu'elle a été maintenue par le Conseil départemental, il sera frappé des peines établies pour le cas de récidive. Il n'en sera pas de même si, l'opposition ayant été levée par le Conseil départemental, l'opposant appelle de cette décision devant le Conseil supérieur. Cet appel n'empêche pas l'ouverture de l'école, ou plutôt ne rend pas l'instituteur coupable aux termes de l'art. 40, alinéa 4.

L'inobservation des règles prescrites et relatives aux conditions de fond entraîne les mêmes conséquences : cela résulte de l'article 40 de la loi du 30 octobre 1886, qui renvoie aux articles 4, 7 et 8 spéciaux aux conditions de fond. Si donc un étranger, un mineur, ont ouvert une école, cette école sera fermée et les peines rappelées plus haut pourront être appliquées. Dans cette hypothèse comme dans les autres, elles pourront être abaissées par suite de l'admission des circonstances atténuantes, l'article 40 réservant l'application de l'article 463 du Code pénal sur les circonstances atténuantes.

L'école libre, régulièrement ouverte, peut-elle être fermée? Il n'y a pas dans la loi une procédure organisée pour la fermeture des écoles; ce n'est que par voie indirecte qu'on peut arriver à faire fermer une école libre. Il y a là une lacune que le législateur devrait combler. Il peut arriver par exemple que le local, suffisant lorsque la déclaration d'ouverture a été faite, ait cessé de répondre aux prescriptions de l'hygiène scolaire, que l'instituteur ne remplisse plus les conditions qu'on est en droit d'exiger d'un maître de l'enfance; la législation ne fournit aucun moyen d'arriver directement à la fermeture de l'école. On pourra quelquefois traduire l'instituteur devant le Conseil départemental; mais comme cette poursuite implique de sa part ou une faute grave, ou l'inconduite, ou l'immoralité (art. 41, loi du 30 octobre 1886), elle aura l'inconvénient d'entraîner une condamnation qui ne sera pas en rapport avec l'infraction commise. Mieux vaudrait indiquer par des dispositions spéciales les cas dans lesquels une école peut être fermée et les conditions auxquelles cette mesure sera subordonnée.

Dans une hypothèse particulière, l'école libre peut être fermée par une décision d'un tribunal correctionnel : c'est lorsque le directeur a refusé de se soumettre à la surveillance de l'État telle qu'elle a été organisée par la loi. Un premier refus peut entraîner une amende de 50 à 500 fr.; s'il s'en produit un second, l'amende est de 100 à 1000 fr. Si le refus a donné lieu à deux condamnations dans l'année, la fermeture de l'établissement est ordonnée par le jugement qui prononce la seconde condamnation (art. 42, loi du 30 octobre 1886).

Les règles qui viennent d'être analysées sont applicables aux écoles de filles. Sous l'empire de la loi de 1850 (art. 49), le brevet pouvait être remplacé par les lettres d'obédience pour les institutrices appartenant aux congrégations religieuses vouées à l'enseignement et reconnues par l'État. La loi du 16 juin 1881 a supprimé cette équivalence comme toutes les autres. Cela résulte des différents articles de la loi du 16 juin et notamment de l'article 4, alinéa 2, qui dispose que la loi nouvelle ne s'applique pas aux directrices d'écoles libres comptant trente-cinq ans d'âge et cinq ans au moins de services en qualité de directrices au 1er janvier 1881.

Les écoles maternelles libres sont soumises aux dispositions des articles 37 et 38 de la loi de 1886. Le décret du 2 août 1881 qui les concerne (art. 38) les assimile à peu près aux écoles de filles. Il y a cependant une différence qu'il est nécessaire de signaler. Elle ressort de la loi de 1881, art. 2, qui dispose que nulle ne peut exercer les fonctions de directrice d'école maternelle libre sans être pourvue du certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile institué par le décret du 21 mars 1855. Pour ouvrir une école maternelle il faudra (et cela suffira) produire le certificat qui constitue une sorte d'examen professionnel et dont les épreuves sont déterminées par un arrêté (30 décembre 1884, art. 21). Il était regrettable qu'on eût consacré législativement un diplôme qui n'est qu'un brevet amoindri et qu'on eût conservé cette équivalence qui se comprenait à une époque où les écoles maternelles étaient moins des écoles que des espèces de garderies. La loi du 30 octobre 1886 a du reste fait disparaître le certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile; la possession du brevet de capacité est désormais exigée des directrices des écoles maternelles.

A côté des écoles maternelles ou à leur place on trouve les classes enfantines, auxquelles on donne quelquefois à tort le nom d'écoles. Il n'y a pas pour elles d'ouverture dans le sens légal. Elles ont encore le caractère de simples classes malgré l'article 7 de la loi du 16 juin 1881 et l'article 15 de la loi du 30 octobre 1886, qui les ont assimilées aux écoles proprement dites pour ce qui concerne l'entretien. C'est au Conseil départemental qu'il appartient d'autoriser la création de ces classes. Sa décision ne doit pas être sujette à appel devant le Conseil supérieur, le Conseil départemental agissant administrativement plutôt qu'au contentieux.

Il serait difficile, du moins c'est notre opinion, d'appliquer à cette hypothèse la jurisprudence nouvelle du Conseil supérieur, qui paraît un peu porté à attribuer le caractère contentieux à des actes que l'on était habitué à considérer comme purement administratifs. La recevabilité d'un appel contre le refus du Conseil départemental ne pourrait même pas être fondée sur l'article 7 de la loi du 27 février 1880, qui ne consacre expressément l'appel contre les décisions des Conseils départementaux que quand il s'agit d'affaires disciplinaires (V. *Opposition*). Le jour où par une disposition législative la classe enfantine aura été rangée parmi les écoles, l'institutrice qui voudra en ouvrir une devra remplir les mêmes formalités que pour les autres écoles; si elle rencontre des difficultés, elle aura les mêmes moyens pour les faire lever, et si elle se croit atteinte dans l'exercice de ses droits par une décision du Conseil départemental, elle aura les mêmes garanties et les mêmes voies de recours.

Il n'y a aucune règle particulière pour les écoles primaires supérieures. Leur ouverture est soumise aux mêmes conditions que celle des écoles primaires. Les établissements libres d'enseignement primaire supérieur, régulièrement ouverts, ne pourront recevoir des boursiers nationaux que

s'ils remplissent les mêmes conditions que les établissements publics (art. 169 du décret du 18 janvier 1887).

Pour terminer, il reste quelques mots à dire sur les pensionnats primaires, dont l'ouverture avait été réglée par l'article 53 de la loi du 15 mars 1850, et par le décret du 30 décembre de la même année. Ces textes renvoyaient aux dispositions relatives aux écoles primaires dont la plupart s'appliquaient aux pensionnats. Une première différence porte sur l'âge; pour ouvrir un pensionnat, il faut avoir vingt-cinq ans; il faut de plus joindre à la déclaration d'ouverture: 1° l'acte de mariage, si l'instituteur est marié; 2° un certificat dûment légalisé, attestant que le postulant a exercé pendant cinq ans au moins soit comme instituteur, soit comme maître dans un pensionnat primaire; 3° le programme de son enseignement; 4° le plan du local dans lequel le pensionnat doit être établi; 5° l'indication du nombre maximum de pensionnaires qu'il se propose de recevoir; 6° l'indication des noms, prénoms, date et lieu de naissance des maîtres et employés qu'il s'est adjoints pour la surveillance du pensionnat.

Le maire et le préfet pouvaient faire opposition à l'ouverture du pensionnat. Cette opposition était jugée par le Conseil départemental dont la décision doit être sujette à appel devant le Conseil supérieur. Il serait difficile de soutenir le contraire en présence de l'article 19 de la loi du 10 avril 1867 qui consacrait l'appel pour les cas prévus par l'article 28 de la loi du 15 mars 1850, et de l'article 53 qui dispose que les pensionnats primaires sont soumis à certaines prescriptions, notamment à celles de l'article 28. A défaut d'opposition à l'ouverture du pensionnat, et dans le cas où il était donné main-levée de l'opposition, le Conseil déterminait le nombre d'élèves qui peuvent être admis sans inconvénient dans le local affecté au pensionnat, et le nombre des maîtres et employés nécessaires à la surveillance (cf. art. 53, loi du 15 mars 1850, et le décret du 30 décembre 1850). L'instituteur libre qui aurait ouvert un pensionnat sans se soumettre aux prescriptions légales pouvait être frappé des peines édictées par les articles 29 et 30 de la loi du 15 mars 1850. Ce dernier article s'appliquait et l'instituteur pouvait être condamné pour faute grave, s'il ne s'était pas conformé aux mesures prescrites par le Conseil départemental dans l'intérêt des mœurs et de la santé des élèves.

Lorsque le pensionnat primaire devait être ouvert par un instituteur public, la déclaration devait être soumise au Conseil municipal et l'autorisation était donnée par le Conseil départemental qui fixait le nombre des pensionnaires (art. 53, loi de 1850). Si l'instituteur ne se soumettait pas aux mesures ordonnées par ce Conseil, il était passible des peines énoncées en l'article 33 de la loi de 1850 (art. 8, décret du 30 décembre 1850). Si le directeur d'un pensionnat changeait de commune ou si, sans changer de commune, il changeait de local ou le modifiait gravement, il était tenu d'en faire la déclaration au maire et au préfet, et de se pourvoir de nouveau devant le Conseil départemental (décret du 30 décembre 1850).

Les seules dispositions de la loi du 30 octobre 1886 applicables aux pensionnats primaires suit celle qui porte que « nul ne peut diriger une école recevant des internes avant l'âge de vingt-cinq ans révolus » (art 7), et celle qui ordonne que les déclarations prévues à l'article 37 devront aussi être faites en cas d'admission d'élèves internes.

[E. Drumel.]

OUVROIR. — Établissement dans lequel les jeunes filles sont particulièrement exercées aux travaux d'aiguille ou à d'autres travaux manuels.

La Cour de cassation, par arrêt du 2 mars 1860, a déclaré que les ouvroirs étaient soumis, pour ce qui concerne leur ouverture et leur exploitation, aux formalités imposées aux établissements d'enseignement primaire, lorsque les jeunes filles qui y sont admises reçoivent, avec l'enseignement professionnel, l'enseignement des salles d'asile, des écoles primaires ou des classes d'adultes.

La question avait, du reste, été déjà résolue dans le même sens par le Conseil royal de l'instruction publique, à la date du 30 octobre 1838, dans des termes tellement précis qu'il est intéressant de les reproduire :

« I. — Les ouvroirs sont des établissements d'instruction primaire dans lesquels les jeunes filles sont particulièrement exercées aux travaux d'aiguille ou à d'autres travaux manuels, en même temps qu'elles reçoivent des leçons d'instruction morale et religieuse, de lecture, d'écriture, de calcul et de dessin linéaire.

» II. — Les ouvroirs sont soumis à a surveillance des autorités préposées à l'instruction primaire par la loi du 28 juin 1833 et l'ordonnance royale du 23 juin 1836.

» III. — Ils seront dirigés par des institutrices brevetées. »

Cette jurisprudence a été rappelée par le ministre de l'instruction publique dans une circulaire du 17 avril 1882 qui, relatant les diverses décisions sur lesquelles elle s'appuie, fait remarquer avec raison qu'il ne saurait dépendre d'un établissement quelconque, en prenant la dénomination d'*ouvroir*, d'*orphelinat*, ou toute autre, de se dérober à l'application des lois relatives à l'enseignement primaire.

Il va sans dire qu'on ne saurait assimiler à un ouvroir ayant le caractère d'école primaire la réunion de jeunes filles chez une maîtresse qui les prend en simple apprentissage pour les mettre en état d'exercer une profession. Des réunions de ce genre constituent des ateliers et non des écoles ; la surveillance n'en appartient pas aux autorités scolaires. [Ernest Cadet.]

OVERBERG. — Bernard Overberg est l'un des principaux représentants de la pédagogie catholique en Allemagne à l'époque antérieure à Pestalozzi. Né en 1754, dans un village près d'Osnabrück en Wesphalie, il étudia la théologie, fut consacré prêtre en 1780, et exerça d'abord comme vicaire dans une paroisse rurale ; il s'y distingua par sa charité, sa douceur, son amour pour les enfants, et les succès qu'il obtint dans sa tâche de catéchiste. En 1783, le baron de Fürstenberg, administrateur de la principauté de Münster, le plaça à la tête de la *Normal-Schule* qu'il avait récemment fondée dans cette ville ; Overberg dut faire chaque année un cours normal de deux à trois mois à un certain nombre d'instituteurs, et s'occuper en outre d'inspecter les écoles primaires pour en améliorer la méthode d'enseignement. C'est dans ce poste qu'il s'acquit promptement la réputation d'un éducateur hors ligne.

« Les fonctions d'instituteur, au pays de Münster, dit un de ses biographes, étaient en général remplies, dans les paroisses importantes, par des hommes qui avaient suivi les cours du gymnase avec l'idée d'embrasser l'état ecclésiastique, mais qui ensuite, soit défaut de capacité, soit pour toute autre raison, n'avaient pas achevé leurs études. Dans les villages moins considérables et dans les hameaux, c'étaient des manouvriers qui gagnaient leur pain en hiver à donner des leçons, et en été à travailler aux champs. Le plus grand nombre de ces maîtres étaient fort ignorants et hors d'état de donner une instruction convenable. Leur salaire, du reste, était aussi pauvre que leur enseignement, et plusieurs se voyaient réduits à faire la classe dans une boulangerie

ou dans quelque vieille chapelle, sans poêle, exposés à toute la rigueur du froid. Fürstenberg chercha d'abord à gagner les maîtres par l'amélioration matérielle de leur sort, pour opérer ensuite chez eux une réforme intellectuelle et morale. Overberg fut chargé d'inspecter toutes les écoles de campagne ; on abolit alors, d'après ses conseils, une partie des chétifs établissements dont nous venons de parler, et de la réunion de plusieurs places improductives on en forma une seule, à laquelle fut affecté un traitement suffisant ; puis on assura aux maîtres qui se soumettraient à un examen de capacité et le subiraient avec succès un supplément annuel de vingt, trente et quarante thalers, selon l'importance des communes. Cet examen devait se faire tous les trois ans : ceux qui voulaient s'y préparer avec plus de soin étaient invités à venir à l'école normale de Münster. L'augmentation de frais occasionnée par cette mesure fut mise à la charge du trésor public, et, afin que les enfants n'eussent point à souffrir de l'absence de leurs maîtres, les cours destinés à ceux-ci n'avaient lieu que pendant le temps ordinaire des vacances, c'est-à-dire depuis le 21 août jusqu'au commencement de novembre. En conséquence, il y eut bientôt chez Overberg de vingt à trente vieux magisters. Ils exercèrent largement sa patience angélique et sa généreuse confiance en Dieu, par l'indicible pesanteur et la dureté de leur esprit. De neuf heures à midi, et de deux heures à cinq heures, le digne prêtre leur donnait des leçons de pédagogie, de religion, d'histoire sainte, de lecture, d'écriture et de calcul. Overberg faisait ses leçons avec un soin extrême : il consacrait une heure et demie à la préparation de chacune, puis il employait le reste de sa journée à instruire et à aider en particulier, dans sa chambre, les maîtres les plus faibles. Ces infatigables efforts n'eurent pas tout d'abord des résultats sensibles ; mais au bout d'un petit nombre d'années on en ressentit l'heureuse influence... Le généreux enthousiasme d'Overberg pour la jeunesse pauvre et délaissée éveilla dans d'autres âmes des sentiments semblables ; le zèle des meilleurs entraîna une partie des plus indolents et des moins capables ; et plusieurs d'entre eux, non contents de suivre le cours d'Overberg une ou deux années, s'y rendirent dix ou douze fois à leurs propres frais. Quoiqu'un grand nombre de ses auditeurs, surtout au commencement, fussent des gens grossiers et sans éducation, jamais le professeur n'avait besoin d'en rappeler un seul à l'ordre. La haute dignité de son caractère, jointe à la candeur enfantine et à la bienveillance cordiale qui rayonnaient dans toute sa personne, inspiraient à chacun l'amour et le respect. »

Overberg s'occupa aussi de former des institutrices ; chaque année il donnait, à l'école gratuite du couvent de Lorraine, un cours que venaient suivre des jeunes filles qui se destinaient à la carrière de l'enseignement. Des personnes de toutes conditions se pressaient au catéchisme qu'il faisait, le dimanche, dans l'église de ce couvent. Un passage du journal dans lequel il avait l'habitude de consigner ses réflexions et ses pensées intimes fera voir avec quel sérieux il envisageait sa tâche d'éducateur, et combien était élevé l'idéal auquel il s'efforçait d'atteindre. « Ce matin, écrivait-il dans ce journal à la date du 15 janvier 1790, je suis encore allé faire mon instruction sans l'avoir convenablement préparée. O Dieu, aide-moi pour que ceci ne m'arrive plus. C'est une illusion de me dire à moi-même : Sois tranquille, tu es maître de ton sujet, telle affaire est plus importante. Nulle affaire n'est aussi importante, du moment qu'elle peut être différée. Le manque de préparation entraîne beaucoup de fautes : la leçon devient obscure, incertaine, diffuse ; l'esprit des enfants se trouble, ils écoutent mal, ils sont à la gêne et j'y suis avec eux. En général, j'ai fort à me garder de descendre dans les minuties, d'être trop long et trop savant pour les enfants. Une seule leçon bien comprise et bien retenue vaut mieux pour eux que d'en entendre dix et de n'en comprendre aucune, ou de perdre de vue et d'oublier, parmi les autres, la dixième qui était précisément la plus utile. Aide-moi, ô mon Dieu, pour que j'imite de plus en plus dans mes leçons la manière divinement simple, courte et saisissable de ton bien-aimé Fils. Fais que je me demande toujours avant de commencer une instruction : Est-elle nécessaire, est-elle utile ? N'y en a-t-il pas une autre qui doive passer auparavant ? Est-elle à leur portée ? Quel est le but que je me propose ? Ne donnera-t-elle aux enfants qu'une apparence de savoir (dans ce cas il faudrait y renoncer) ? Est-elle présentement la plus profitable ? »

En 1793, Overberg publia, à l'usage des instituteurs, un manuel dans lequel il résumait les directions et les conseils pédagogiques que lui avaient suggérés dix années d'expérience. Cet ouvrage, intitulé *Anweisung zum zweckmässigen Schulunterricht für die Schullehrer im Fürstenthum Münster*, a eu de nombreuses éditions du vivant de l'auteur et après sa mort (la 8e est de 1844), et il compte, malgré sa forme un peu vieillie et sa tendance au mysticisme religieux, parmi les livres classiques de la pédagogie allemande au XVIIIe siècle. Les autres écrits d'Overberg sont un abécédaire, publié en 1788, une histoire biblique (1799), un manuel de religion (1804), et deux catéchismes.

Lorsque Georges Cuvier* fut chargé en 1810 d'inspecter les établissements d'instruction publique des départements de la Basse-Allemagne, il s'exprima en ces termes sur Overberg et son école normale dans le rapport qu'il adressa à l'empereur : « Les maîtres et maîtresses sont obligés de se rendre tous les automnes à une école normale où on perfectionne leur instruction et où l'on s'assure qu'ils se maintiennent dans leurs connaissances et qu'ils mettent en pratique les méthodes dont ils ont été imbus. Cette école est tenue à Münster par un ecclésiastique respectable nommé M. Overbeck (Cuvier écrit « Overbeck » pour « Overberg »), auteur d'ouvrages intéressants sur l'éducation. Il reçoit quatre cent cinquante risdales de traitement et réunit ordinairement trente ou quarante maîtres chaque année. »

Overberg avait vécu depuis 1789 dans la maison de la princesse Galitzin, qui s'était déclarée sa protectrice. Après la mort de celle-ci (1806), il continua à habiter chez elle jusqu'au moment où il fut nommé directeur du séminaire épiscopal (1809). Ces nouvelles fonctions ne l'empêchèrent pas de continuer à consacrer chaque année une partie de son activité au cours normal ; sans se laisser arrêter par l'âge et la fatigue, il persista à réunir comme autrefois les instituteurs autour de lui pour les initier à la méthode. Le 7 novembre 1826, il donna sa dernière leçon et prit congé de ses élèves ; deux jours après, il expirait à l'âge de soixante-douze ans.

Il existe une traduction française de l'ouvrage principal d'Overberg ; elle a été publiée à Liège en 1844, sous ce titre : « *Manuel de pédagogie et de méthodique générale, ou Guide de l'instituteur primaire*, par B. Overberg, traduit de l'allemand par N.-J. Cornet » (2e édition, 1845, 1 vol. in-8). Une *Vie de Bernard Overberg*, par G.-H. Schubert, professeur de sciences naturelles à l'université de Munich, a été traduite par M. Léon Boré (Paris, 1842 ; 2e édition, 1843, 1 vol. in-18).

OWEN. — Robert Owen, le grand philanthrope et socialiste anglais, appartient à la pédagogie par sa remarquable création de l'école de New-Lanark. Né en 1771, et d'abord simple commis dans une maison de commerce de Londres, il épousa la fille de M. Dale, industriel écossais, et se trouva placé, vers l'âge de trente ans, à la tête de la manufacture que son beau-père avait fondée à New-Lanark, sur les bords de la Clyde, en Écosse. Il réussit, en quelques années, à transformer radicalement les habitudes de la population ouvrière au milieu de laquelle il vivait; le vol, la débauche, l'ivrognerie, la paresse, disparurent de New-Lanark, qui n'offrit plus que le spectacle d'une grande famille où régnaient le travail et la concorde. Owen, dans ses tentatives de réforme sociale, partait d'une doctrine philosophique particulière : selon lui, pour améliorer les hommes, il suffisait de modifier le milieu où ils vivaient; sans contrainte, sans châtiments, le bien devait germer naturellement dans une organisation sociale fondée sur la raison, la bienveillance et la justice. Il appliqua ses principes à l'éducation de l'enfance, et l'école qu'il ouvrit à New-Lanark acquit bientôt, par les résultats qu'elle donna, une juste célébrité. Nous empruntons à M. Louis Reybaud la description suivante, qui ne pourra pas être soupçonnée d'exagération, puisque M. Reybaud compte au nombre des adversaires les plus résolus des idées professées par Owen :

« Depuis longtemps, Owen était dominé par cette idée que les châtiments et les récompenses qui règlent nos rapports en ce monde et sont notre perspective dans l'autre, entraient pour beaucoup dans les misères qui nous rongent et les jalousies qui nous divisent; qu'en exaltant les uns et en abaissant les autres, elles créaient ici-bas l'inégalité des rangs, les schismes des familles et l'infériorité des races, situations arbitraires, fausses à son avis, et sources de toutes les oppressions qui règnent d'individu à individu, de caste à caste, de fortune à fortune, de mérite à mérite, de caractère à caractère. Il voulait donc essayer sur des enfants si une méthode dépourvue à la fois d'encouragements et de reproches, de couronnes et de férules, amènerait des résultats assez concluants pour qu'on pût s'en faire une arme et un point d'appui contre les expédients contraires. Ce fut dans cet esprit qu'il organisa son institution de New-Lanark... L'école réussit au-delà de toutes les attentes. Il ne semble pas que, pour n'être pas récompensés, les élèves de New-Lanark se soient montrés moins ardents à l'étude, ni moins retenus pour n'être point punis. Comme local, l'école était un beau bâtiment, avec des salles pour quatre cents élèves et une grande galerie intérieure où douze cents personnes pouvaient s'asseoir. De vastes cours, des jardins, des vergers, puis la campagne environnante étaient ouverts aux enfants, sans qu'aucune clôture leur indiquât les limites qu'il leur était interdit de franchir. Quoique toute liberté fût laissée à leurs ébats, il s'était établi parmi eux une sorte de discipline et de surveillance mutuelle qui maintenaient dans leurs rangs l'ordre, la justice et l'union. Une méchanceté était punie par le délaissement, peine affreuse pour le jeune âge; un abus de la force était réprimé par l'emploi de la force collective. A de certaines heures de la journée, des groupes se formaient dans les salles pour y exécuter des chœurs et des évolutions militaires au son du fifre montagnard. Rien ne saurait rendre l'effet produit par ces voix fraîches et pures quand elles entonnaient leur chant national : *When first this humble roof I knew* (Quand pour la première fois je connus cet humble toit). Robert Owen avait en outre un enseignement approprié à l'intelligence de ses élèves; il voulait qu'à la démonstration se joignît l'observation et que l'enfant eût sous les yeux l'objet dont on lui enseignait les propriétés. Le champ d'études de l'histoire naturelle était la campagne; une mappemonde gigantesque venait à l'appui des leçons de géographie, des tableaux synchroniques gravaient dans la mémoire les notions d'histoire; un vaste tableau rendait visibles à tous les yeux les problèmes du calcul. Conséquent avec son système, Owen ne se mêlait pas de l'enseignement religieux; il en laissait le soin aux familles. Son unique souci était d'empêcher qu'aucune secte ne prît dans l'institution des formes dominantes, toutes y étaient protégées à titre égal, et l'on pouvait voir à New-Lanark, vivant côte à côte et en bonne intelligence, des quakers, des anabaptistes, des anglicans, des catholiques, des presbytériens et des indépendants. Ce fut ainsi que New-Lanark réussit moins en raison de sa méthode que par l'influence d'un homme animé d'un sentiment bienveillant. »

La classe des petits enfants avait été confiée à Joseph Buchanan, simple ouvrier tisserand, qui plus tard, appelé à Londres, devint le premier créateur des *infant schools* anglaises. — V. *Maternelles* (*Ecoles*), p. 1862 et 1874.

L'attention de toute l'Europe avait été attirée par le succès de l'expérience tentée à New-Lanark; de toutes parts les curieux affluaient, et l'empereur de Russie vint en personne visiter l'établissement d'Owen. Celui-ci, persuadé que ce qu'il avait réalisé dans un village écossais pouvait être accompli partout, conçut le projet d'une réforme générale de la société humaine, qu'il exposa dans un écrit intitulé : *Vues nouvelles sur la société, ou Essai sur la formation du caractère de l'homme* (*New view of society, or Essay on the formation of human character*), Londres, 1812. En 1818, il présenta aux souverains réunis en congrès à Aix-la-Chapelle une adresse où il les adjurait d'accomplir dans leurs Etats un certain nombre de réformes en faveur des classes laborieuses; mais sa voix, comme il fallait s'y attendre, ne fut pas écoutée. Devenu possesseur d'une fortune considérable, il la consacra tout entière à la propagande de ses idées, et soutint de ses deniers et de son crédit tous ceux qui voulaient travailler à l'éducation populaire et à l'amélioration du sort des pauvres gens. C'est ainsi qu'il donna mille livres sterling à Joseph Lancaster * et cinq cents au Dr Bell * pour leurs écoles ; il avait offert à ce dernier cinq cents livres de plus, pourvu qu'il admît des enfants de tous les cultes. Il visita et encouragea sur le continent tous les établissements qui avaient pour but l'éducation des classes populaires, entre autres ceux de Pestalozzi * et de Fellenberg *. Mais il avait trouvé en Angleterre des adversaires déterminés dans le clergé et dans une partie de l'aristocratie; il se résolut à quitter sa patrie et à chercher pour la réalisation de ses idées un terrain plus favorable. Une tentative qu'il fit, de 1824 à 1827, pour fonder aux Etats-Unis une colonie où seraient appliqués ses principes d'organisation sociale ne réussit pas. Revenu en Europe, il continua sans relâche à prêter son concours à toutes les œuvres philanthropiques. Dans les dernières années de sa vie, il se trouvait isolé au milieu des partis nouveaux qui s'étaient formés; le public avait cessé de prêter attention à sa personne et à sa doctrine, et il s'éteignit dans l'obscurité à Newton, en 1858, à l'âge de quatre-vingt-sept ans.

On a publié d'Owen, en français, les ouvrages suivants : *Mémoire adressé aux souverains alliés, assemblés à Aix-la Chapelle, dans l'intérêt des classes ouvrières*, Paris, 1818; *Institutions pour améliorer le caractère moral du peuple, ou adresse aux habitants de New-Lanark*, traduit de

l'anglais sur la 3e édition par M. le comte de L. (Lasteyrie), Paris, Colas, 1819. Le philanthrope M.-A. Jullien* de Paris, qui visita New-Lanark en 1822, fit paraître dans la *Revue encyclopédique* d'avril 1823 une *Notice sur la colonie industrielle de New-Lanark, en Ecosse, fondée par M. Robert Owen.* M. Desfontaines a traduit en 1825 un opuscule de M. Robert Dale Owen, fils du fondateur de New-Lanark, où celui-ci expose les théories de son père; cet ouvrage est intitulé *Esquisse du système d'éducation suivi dans les écoles de New-Lanark*, Paris, 1 vol. in-18, 1825; le traducteur l'a fait précéder de la reproduction de la *Notice* de M.-A. Jullien.

P

PACCORI. — Ambroise Paccori, né à Céaucé (Mayenne) vers 1650, fut principal du collège de Céaucé, puis du collège de Meung près d'Orléans; il est mort à Paris en 1730. Il a laissé plusieurs ouvrages de piété, de morale et d'éducation, dont les principaux sont : *Avis salutaire à une mère chrétienne pour se sanctifier dans l'éducation de ses enfants*, Orléans, 1689, réimprimé plusieurs fois; *Règles pour vivre chrétiennement dans l'engagement du mariage et dans la conduite d'une famille,* nouvelle édition, Paris, 1741; *Règles chrétiennes pour faire saintement toutes ses actions, dressées en faveur des enfants qui se font instruire dans les écoles chrétiennes*, 2e édition, Orléans, 1701. L'extrait suivant de la table des matières de ce dernier ouvrage donnera une idée de la façon singulière dont un principal de collège pouvait concevoir un traité d'éducation au commencement du XVIIIe siècle : « *Du réveil et du lever.* 1° Ce qu'il faut faire le matin à son réveil; 2° Ce qu'il faut faire en s'habillant; où l'on parle des nudités du corps, et l'on montre combien c'est une grande indécence, ou plutôt impudence, de laisser voir nu aux autres quelque endroit de son corps que l'on doit couvrir; 3° Qu'on doit éviter avec la même horreur de se voir contre l'honnêteté; combien cela est dangereux et criminel devant Dieu; 4° Que Dieu ne nous a donné les habits que pour couvrir notre nudité, qui est honteuse depuis le péché; en quel esprit il en faut user. — *De l'école, et de ce qu'il y faut faire.* 1° En quel esprit il faut aller à l'école; comment il faut considérer son maître ou sa maîtresse; 2° Dans quelles dispositions les pauvres y doivent prendre leur déjeuner; 3° Que les enfants riches doivent donner le superflu de leur déjeuner aux pauvres, et en quel esprit ils doivent faire cette action; 4° Charité et union des enfants de l'école. — *De la manière de se conduire envers les maîtres ou maîtresses d'école, envers les enfants de l'école et les autres personnes du dehors.* 1° Modestie dans l'école; obéissance et respect envers le maître ou la maîtresse; ne leur jamais résister; 2° En quel esprit il faut souffrir d'être accusé, ou avertir le maître ou la maîtresse des défauts des autres; 3° Ne jamais accuser les autres faussement; 4° Comment on doit souffrir les fausses accusations; 5° Comment il faut sortir de l'école et s'en retourner au logis; on parle par occasion de la manière de souffrir les insultes et les mauvais traitements. » La distance est grande, comme on voit, entre la pédagogie de Paccori et celle de Locke, qui avait publié ses *Pensées sur l'éducation* à peu près à la même époque.

PAIEMENT DU TRAITEMENT DES INSTITUTEURS ET DES INSTITUTRICES. — Les traitements des instituteurs et des institutrices sont mandatés par le préfet et acquittés suivant le mode établi en matière de cotisations municipales. Ils sont payés mensuellement et par douzièmes, sur le vu d'un état dressé par l'inspecteur d'académie. (Loi du 19 juillet 1875, art. 8.)

La circulaire du 13 août 1877, résumée ci-dessous, a eu pour but d'assurer l'exécution de ces dispositions.

Le 1er octobre de chaque année, l'inspecteur d'académie arrête, d'après les lois en vigueur, le montant provisoire du traitement de chacun des maîtres et maîtresses dans les écoles communales. L'état ainsi dressé est transmis par lui au préfet qui, au plus tard le 10 décembre, prend un arrêté fixant les contingents provisoires pour chaque commune. Cet arrêté est notifié au trésorier payeur général, qui en donne notification aux maires et percepteurs, de manière que le premier versement puisse être effectué avant le 10 janvier.

Les traitements sont payés par douzièmes et par mois. Avant le 25 de chaque mois, l'inspecteur d'académie dresse l'état de traitement d'après les évaluations provisoires. Mais il est à remarquer que pour les traitements supérieurs au minimum fixé par la loi, et qui varient suivant le chiffre de l'éventuel, la somme payée est inférieure à celle qui figure aux prévisions. On espère par là éviter d'avoir à prescrire des reversements s'il arrivait que le traitement définitivement arrêté fût inférieur au traitement provisoire. L'inspecteur d'académie envoie l'état mensuel au préfet qui procède immédiatement au mandatement des traitements. Les mandats sont individuels. Ils sont soumis au visa du trésorier payeur et ensuite transmis directement par la préfecture aux parties prenantes dans les deux premiers jours du mois au plus tard. Le paiement en est effectué par le percepteur.

En ce qui concerne le dernier mandat qui est délivré pour solder le traitement annuel, des mesures particulières sont prescrites. Pour chacun des instituteurs, institutrices, adjoints et adjointes employés dans les écoles de la commune, les maires doivent, avant le 1er avril de l'année qui suit celle à laquelle se rapporte la dépense, faire parvenir au préfet, en double expédition, un certificat d'exercice. L'une de ces expéditions est remise à l'inspecteur d'académie, l'autre est rattachée aux mandats de paiement, à celui de décembre pour les traitements minimes, au mandat de solde pour les traitements supérieurs au minimum, ou bien au mandat sur lequel sera effectuée la première reprise par voie de précompte, s'il y a lieu d'effectuer un reversement.

Le certificat d'exercice est visé par le receveur municipal et l'inspecteur d'académie. Cette pièce sert à l'inspecteur d'académie pour dresser l'état de solde des traitements et l'état définitif pour la fixation des contingents. Le préfet prend ensuite un arrêté fixant le contingent définitif de chaque commune pour l'exercice afférent à l'année précédente. Les mandats de solde délivrés aux instituteurs sont mis en paiement du 15 au 30 juin.

Aux termes des instructions du ministère des finances, il est fait recette chaque mois des retenues prélevées sur les traitements des instituteurs au moyen d'un mandat collectif délivré par le préfet et remis au trésorier payeur avec les mandats mensuels de traitement soumis à son visa. Un duplicata du mandat collectif est gardé par ce

comptable pour servir de titre de perception provisoire des retenues pour pensions civiles.

Un état des sommes versées à titre de retenues pour pensions civiles sur les traitements indûment payés est remis par le préfet au trésorier payeur afin de lui permettre d'en rétablir le montant au compte des cotisations municipales.

Deux points sont encore à noter : l'instituteur reverse en une seule fois les sommes qu'il a indûment perçues si elles ne dépassent pas 50 francs, et si elles sont supérieures à ce chiffre il fait autant de versements qu'il y a de fois 50 francs ou une fraction de 50 francs à restituer.

Les frais de timbre des quittances apposées sur les mandats de paiement des instituteurs et des institutrices sont à la charge des communes débitrices.

En Algérie le même mode de paiement du traitement des instituteurs et des institutrices est appliqué depuis le décret du 13 février 1883. Toutefois le certificat d'exercice individuel délivré par le maire est remplacé par un certificat collectif remis par l'inspecteur d'académie au préfet, avant le 10 février de l'année qui suit celle à laquelle se rapporte la dépense. Mais le décompte faisant suite à l'ancien certificat doit toujours être transmis par les maires après la clôture de l'exercice communal (circulaire du 15 décembre 1883).

[H. Schmit.]

PALMER. — Christian Palmer, théologien et pédagogue allemand, est né en 1811 à Winnenden en Wurtemberg, et mort en 1875 à Tubingue. Après avoir achevé ses études à l'université de cette dernière ville, il exerça le ministère ecclésiastique dans différentes paroisses, puis fut appelé en 1843 à Tubingue, où il résida jusqu'à sa mort, remplissant successivement les fonctions de diacre, de premier diacre et de doyen ; à partir de 1852 il occupa en outre une chaire à la faculté de théologie protestante. C'est cette année-là qu'il fit paraître son livre sur la *Pédagogie évangélique* (*Evangelische Pädagogik*), qui est arrivé en 1882 à sa cinquième édition. En 1857 il s'associa avec le Dr K.-A. Schmid, directeur du gymnase de Stuttgart, et quelques autres éducateurs allemands, pour la publication de la grande Encyclopédie pédagogique (*Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens,* Gotha, 1858-1875), à laquelle il a fourni beaucoup d'articles importants. Palmer représente, dans la pédagogie allemande contemporaine, la doctrine du protestantisme orthodoxe, en opposition à la tendance libérale dont Diesterweg et Dittes sont les principaux champions.

PALMES. — V. *Distinctions honorifiques.*

PAPE-CARPANTIER (Mme). — Marie Carpantier naquit à la Flèche (Sarthe), le 10 septembre 1815. Quatre mois auparavant, son père, maréchal des logis de la gendarmerie, avait été tué par un parti de chouans qui guerroyait pour les Bourbons pendant les Cent-Jours. Dans de telles circonstances, la jeune Marie Carpantier devait connaître au moins la gêne. Et en effet, pendant son enfance, elle eut à supporter plus d'une privation. Elle ne reçut d'autre instruction que celle que pouvait lui offrir une modeste école primaire; encore la quitta-t-elle à onze ans et demi pour pouvoir participer, dans la mesure de ses forces, au labeur de la famille. Mais, animée d'un vif désir d'apprendre, elle trouva dans sa riche et heureuse nature, surtout dans la puissance de volonté dont elle devait donner tant de preuves dans le cours de sa laborieuse carrière, les ressources nécessaires pour perfectionner ce que l'école n'avait qu'ébauché, pour développer ses connaissances et se faire elle-même sa propre éducation.

A quatorze ans, elle sentait naître en elle le sentiment et le goût de la poésie; elle produisit un certain nombre de pièces de vers qui ne manquent ni de grâce ni d'inspiration. A ce goût pour la poésie se joignait celui des arts. Peut-être eût-elle cédé à ce double attrait sans une circonstance fortuite qui vint changer le cours de ses idées et exercer une influence décisive sur sa destinée : en 1835, comme elle approchait de sa vingtième année, l'autorité municipale de la Flèche lui proposa de diriger, avec le concours de sa mère, une salle d'asile qui allait être créée. Après quelques hésitations, la jeune Marie Carpantier accepta cette mission et, pour se mettre en état de la remplir, elle alla étudier pendant quelques mois la méthode dans une salle d'asile du Mans.

De retour à la Flèche, elle prit possession de son nouvel emploi et se trouva en plein dans sa vocation. Elle se prit à aimer les enfants et commença à chercher ce qui pourrait les rendre heureux en les améliorant. Elle se livrait avec tant d'ardeur à ses fonctions que sa santé en fut compromise.

Après quatre années d'exercice, elle dut donner sa démission et accepter un emploi de demoiselle de compagnie auprès d'une dame de la Flèche, dont elle ne tarda pas à se faire une amie dévouée. Elle se livra alors à son goût pour la poésie. En 1839, elle obtint au Congrès scientifique de France une médaille pour un petit volume intitulé *Préludes*, où domine la note mélancolique et qui, vingt ans auparavant, eût charmé les lecteurs de la *Muse française*. Pour le moment, ce recueil valut au moins à l'auteur des témoignages de bienveillance de la part de Mmes Tastu et Georges Sand. Mais les circonstances ramenèrent de nouveau Marie Carpantier vers la vocation qu'elle avait abandonnée : la ville du Mans lui proposa la direction de l'établissement où, quelques années auparavant, elle avait fait son apprentissage de directrice de salle d'asile. Elle accepta et succéda ainsi à M. et Mme Pape, dans la famille desquels elle devait entrer un jour. Elle reprit ses études, ses observations, ses vues d'amélioration, et incarna sa pensée dans un premier ouvrage auquel elle donna pour titre : *Conseils sur la direction des salles d'asile* (1845). Elle entrait cette fois résolument dans son rôle de créatrice et de réformatrice, et elle le faisait avec la conscience de sa force et de sa valeur : d'élève, elle devenait maîtresse et professeur; elle s'emparait en quelque sorte de la chaire et commençait ces enseignements qu'elle devait bientôt donner avec tant d'autorité à Paris.

En effet, cette publication et la réputation qu'avait acquise la salle d'asile du Mans appelèrent l'attention sur Mlle Marie Carpantier, et lorsque, en 1847, Mme Jules Mallet* et M. de Salvandy* eurent fondé, rue Neuve-Saint-Paul, dans le quartier Saint-Antoine, une sorte d'école normale pour le recrutement et la préparation du personnel des salles d'asile, Mlle Carpantier se trouva désignée par l'opinion publique pour la direction de cet établissement, qui prit momentanément le nom d'*Ecole normale maternelle* (sous le ministère de M. Carnot), et auquel on donna le nom de *Cours pratique des salles d'asile* lorsqu'il fut transféré rue des Ursulines (sous le ministère de M. Fortoul.) — V. *Cours pratique.*

Mme Pape-Carpantier (elle avait épousé, vers ce temps, M. Pape) a gardé vingt-sept ans ce poste de confiance et d'honneur. Durant cette longue période, environ quinze cents élèves de Paris ou de la province, dont quelques-unes même venues de la Suède, de la Bohême, etc., ont entendu ses leçons et reçu ses directions. Malheureusement, on était loin alors de se faire des salles d'asile, des services qu'elles peuvent rendre, et de la

place qu'elles doivent occuper dans la hiérarchie scolaire, l'idée qu'on s'en fait de nos jours. On croyait que trois mois consacrés aux études les plus élémentaires et à quelques exercices pratiques suffisaient pour préparer à la fonction. D'un autre côté, la situation faite aux aspirantes à leur sortie du cours était des plus modestes et souvent même des plus précaires. On devine facilement que, dans ces conditions, le recrutement devait se faire difficilement et que l'action de l'éminente directrice ne pouvait s'exercer que dans des limites fort restreintes. Le Cours pratique ne produisait donc pas tous les résultats attendus. En fit-on, après un quart de siècle, retomber la faute sur Mme Pape, ou bien son établissement pécha-t-il par quelques menus détails d'administration intérieure? On ne sait trop. Mais toujours est-il que, en 1874, sous le ministère passager de M. de Cumont, Mme Pape-Carpantier fut dépossédée de sa situation et mise en congé d'inactivité. Les amis de Mme Pape (et ils étaient nombreux) virent dans cette mesure un procès de tendance : le Cours pratique était un établissement essentiellement laïque; on pensa qu'il portait ombrage aux partisans à outrance des congrégations religieuses, que la directrice en avait été signalée comme animée de sentiments peu orthodoxes, et que telle était la véritable cause de sa disgrâce. L'opinion publique se révolta contre la mesure qui avait frappé Mme Pape-Carpantier ; la maréchale de Mac-Mahon, qui avait pour elle une singulière estime, se fit l'écho de l'indignation générale ; des représentations furent faites au ministre, et Mme Pape-Carpantier recouvra à peu près les avantages de son ancienne situation, en reprenant le titre d'inspectrice générale des salles d'asile dont on l'avait précédemment honorée.

Cette sorte de réhabilitation adoucit sans doute pour Mme Pape-Carpantier l'amertume de la mesure qui l'avait atteinte, mais n'en répara pas les tristes effets. En quittant l'établissement où elle avait passé la plus grande partie de sa vie, elle avait dit à quelques amis : « Ne le répétez pas à mes filles, mais ces gens-là m'ont tuée. » Et en effet, à partir de cette époque, sa santé déclina, et lorsque à l'ébranlement qu'elle avait éprouvé vinrent s'ajouter les fatigues qu'elle s'imposa pour prendre part soit à l'Exposition de 1878, soit aux travaux du jury où elle était seule pour représenter le haut intérêt des salles d'asile, elle se trouva à bout de forces; une courte maladie l'enleva le 31 juillet, c'est-à-dire avant qu'elle n'eût reçu la médaille d'or par laquelle le jury international devait récompenser une dernière fois son long dévouement à l'éducation de la première enfance.

Au moment où Mlle Marie Carpantier apparaissait dans le monde scolaire, l'éducation populaire, l'éducation des masses cherchait sa voie. Les écoles primaires s'organisaient, les unes d'après le mode simultané, les autres d'après le mode mutuel. Les salles d'asile, sous l'influence et sous l'impulsion de personnalités alors fort en vue comme Mme Jules Mallet *, M. Cochin *, etc., s'élevaient à la hauteur d'une institution sociale, institution modeste, de fraîche date, mais déjà fort appréciée dans les centres ouvriers ou populeux. Bien qu'on s'en fît encore une idée étroite, puisqu'on ne les considérait que comme des refuges destinés aux enfants pauvres, elles avaient cependant pris rang parmi les écoles (ordonnance du 22 décembre 1837). On avait inventé pour elles une méthode, des procédés, des exercices; mais il était réservé à Mlle Marie Carpantier de développer ce que tout cela contenait en germe, de féconder l'idée première, de donner l'esprit même de la méthode et d'en éclairer l'application, de faire comprendre la salle d'asile autrement que comme une agglomération d'enfants gardés, amusés s'il était possible, mis simplement à l'abri des dangers de la rue, de l'isolement ou de l'abandon. C'est ce à quoi elle a travaillé pendant trente-trois ans, soit de vive voix, soit par ses écrits, par ses écrits surtout, car c'est dans ses ouvrages, particulièrement dans ses préfaces, qu'il faut chercher sa pensée et qu'on trouve son âme tout entière. Ces ouvrages sont nombreux, rarement de longue haleine; tous contiennent au moins des parcelles de sa doctrine, ou, si l'on aime mieux, de sa méthode. Ce qu'elle a à cœur, c'est l'éducation de la première enfance et avant tout de l'enfant du peuple. Quand elle traite ce sujet, elle est sur son véritable terrain ; dans ces humbles régions, elle a des sublimités; peut-être vaut-elle moins quand elle veut sortir de cette sphère qui est celle de son génie, quand, par exemple, elle pense et écrit pour des enfants déjà d'un certain âge, quand elle quitte la salle d'asile pour l'école elle-même. C'est donc principalement sur ses œuvres de pédagogie enfantine que nous devons insister dans la revue rapide qui nous reste à faire de ses écrits.

On voudrait pouvoir les partager en livres de théorie et de doctrine, et en livres didactiques ou d'application. Mais on est bientôt arrêté dans cette division : presque partout, la pratique côtoie la théorie et réciproquement. Nous suivrons donc plutôt l'ordre du temps.

Conseils par la direction des salles d'asile (1845). — Cet ouvrage fut accueilli avec une faveur marquée : l'Académie française le couronna et le Conseil de l'université l'honora de son approbation. L'auteur y part de ce fait que « rien n'a encore été enseigné aux maîtres sur l'éducation de l'enfant pauvre ». « On a, dit-elle, écrit, il est vrai, quelques beaux ouvrages sur l'éducation; mais c'est sur un genre d'éducation élégante, inaccessible aux enfants du peuple et appropriée aux seuls enfants des classes distinguées. » Mlle Carpantier oubliait J.-B. de La Salle, Pestalozzi et bien d'autres dont les noms lui étaient sans doute encore inconnus. Quoi qu'il en soit, son petit livre de moins de 200 pages était un véritable traité de pédagogie, de pédagogie nouvelle parce qu'elle s'adressait à un personnel de maîtres et d'élèves dont à la vérité on ne s'était point encore occupé chez nous, nouvelle aussi par les principes qui étaient posés et que l'auteur formule ainsi: « Il y a pour un instituteur deux sujets à étudier: les enfants et lui-même; deux choses à accomplir : leur éducation et la sienne » ; nouvelle enfin en ce qu'elle se fondait bien moins sur une méthode établie à l'avance ou sur de savantes théories, que sur la nature de l'enfant ainsi que sur des observations et une expérience personnelles.

Enseignement pratique dans les écoles maternelles ou premières leçons à donner aux petits enfants (1848). — Dans son premier ouvrage, Marie Carpantier posait des principes ; son second fut surtout un traité d'application, disons le mot, un véritable *Manuel des salles d'asile*, dénomination que lui ont donnée et que lui donnent encore les maîtresses pour lesquelles il a été fait. Nous ne reviendrons pas sur ce que nous avons dit de cet ouvrage en parlant des *Manuels d'instruction primaire* *. Faisons remarquer seulement que l'expression d'*écoles maternelles*, introduite dans son titre, porte date : c'était le moment où M. Carnot tentait, sur les observations mêmes de Marie Carpantier, de substituer à l'idée étroite qu'on s'était faite jusqu'alors des salles d'asile une idée plus générale, celle d'une école ouverte à tous et formant comme le premier échelon dans la hiérarchie des écoles, comme le premier degré de l'instruction primaire. Ajoutons aussi que ce livre fut

accueilli avec la même faveur et honoré des mêmes distinctions que celui dont il était la suite naturelle et comme le complément obligé. M. Ritt, inspecteur général de l'instruction primaire, déclara qu'il n'avait point d'analogue en France ou ailleurs. Il en eut un bientôt cependant, le *Manuel des salles d'asile* de la sœur Maria, de l'ordre des sœurs de Saint-Vincent de Paul, la seule émule, nous dirions presque la seule rivale que Mme Pape-Carpantier ait rencontrée dans ces temps sur le terrain encore neuf des salles d'asile.

Histoires et leçons de choses (1848). — Nous ne saurions dire si Mme Pape-Carpantier a deviné la leçon de choses, comme elle a deviné en quelque sorte la méthode, les procédés et les enseignements qui conviennent à la salle d'asile, ou bien si elle n'a fait que l'importer chez nous. Mais ce qu'on ne saurait contester, c'est qu'elle l'a nettement définie, qu'elle en trace la marche et les règles et qu'elle en fournit d'impérissables modèles. Ses *Histoires et leçons de choses* lui ont coûté, dit-elle, « beaucoup de méditations et de travail... Toutes ces petites histoires et bien d'autres ont été racontées devant les enfants. Celles qui ont touché leurs cœurs, captivé leur esprit, ont été écrites ; les autres ne méritaient pas d'être conservées. » On le voit une fois de plus, aux yeux de Mme Pape-Carpantier, le grand maître en éducation, c'est l'expérience, l'observation, la connaissance de l'enfant, de ses goûts et de ses instincts ; le criterium d'un enseignement, c'est l'intérêt qu'y prennent ceux auxquels il s'adresse.

Le secret des grains de sable ou le dessin expliqué par la nature (1863), ouvrage dont le titre dans certaines éditions (Hetzel) est : *Le secret des grains de sable ou géométrie de la nature.* — L'illustre éducatrice a-t-elle toujours été elle-même fidèle à cette doctrine de l'expérience et de l'observation qu'elle aimait à recommander et qui l'avait placée d'emblée au premier rang des pédagogues modernes ? Ne s'est-elle pas laissé, elle aussi, séduire par sa vive imagination et par l'esprit de système ? Le *Secret des grains de sable* donne des craintes sérieuses à cet égard. Dans cet ouvrage l'amour du concret, le désir de matérialiser quand même l'enseignement, de donner un corps à ce qui n'en peut avoir, comme les idées morales et purement métaphysiques, sont portés à un point tel que l'auteur tombe dans une sorte de mysticisme nuageux qui semble renouvelé de certaines doctrines de Frœbel. On y lit des passages tels que celui-ci : « La ligne courbe représente le cours de la vie pratique, toute de nécessités, de rapports avec nos proches, nos semblables, ou pleine de ménagements pour autrui, de concessions réciproques, de sacrifices mutuels. La ligne droite représente la vie théorique, l'idéal, l'*Idée*, indépendante, absolue. » Ce sont là des choses étrangères à cette éducation enfantine dont Mme Pape-Carpantier a fait l'œuvre de sa vie. Elle rentra heureusement dans son domaine propre par les ouvrages suivants :

Jeux gymnastiques avec chants pour les enfants des salles d'asile (1864). — *Conférences pédagogiques faites aux instituteurs réunis à la Sorbonne*, ayant pour objet l'application des leçons de choses ou de la *méthode naturelle* aux écoles primaires (1867). — La *Zoologie des écoles et des salles d'asile* (1869). — L'*Histoire du blé* (1873). — *Lectures pour les enfants et les mères* (1873). — *Petites lectures variées pour les enfants des deux sexes, avec des commentaires et des notes*, etc.

Peu à peu, Mme Pape-Carpantier avait étendu son horizon, et ses regards s'étaient portés au-delà des salles d'asile. Dès 1848, elle avait fait partie de commissions où s'agitaient des questions générales d'enseignement. Vers la fin de son ministère, M. Duruy lui ayant demandé de tracer un plan d'enseignement primaire, elle répondit à cette invitation par un opuscule intitulé : *l'Union scolaire ou organisation économique de l'instruction primaire* (1869), dans lequel elle propose, comme moyens de réorganiser notre instruction primaire et de la mettre d'accord avec elle-même et avec les besoins actuels :

« I. — La substitution de la méthode naturelle et attrayante aux procédés factices, routiniers et dépressifs jusqu'ici en usage.

» II. — L'introduction dans l'enseignement de quelques connaissances aujourd'hui d'utilité générale, telles que l'histoire du pays, celle du travail, l'hygiène, les notions des diverses sortes d'économie, etc.

» III. — L'introduction de l'élément professionnel, s'étendant au commerce, aux langues vivantes, aux arts industriels, aux métiers, et marchant simultanément avec l'instruction proprement dite. »

Sans doute, ces idées n'étaient point nouvelles ; on les trouvait un peu partout et quelquefois avec des commencements d'exécution. Mais Mme Pape-Carpantier eut au moins l'honneur de les formuler nettement une des premières. Du reste, pour elle, ces idées dataient de loin. Elle les avait jadis exposées à l'hôtel de ville, devant une commission présidée par Armand Marrast, et c'est d'après le plan qu'elle avait alors conçu qu'elle entreprit plus tard, avec des collaborateurs de choix, son *Cours d'éducation et d'instruction pour les enfants des deux sexes, à l'usage des écoles et des familles.* Ce cours est fondé sur le principe d'un enseignement *concentrique*, c'est-à-dire d'un enseignement qui, « embrassant dès l'abord toutes les matières accessibles à l'esprit de l'enfant, va sans cesse en se développant et en augmentant d'intensité, au fur et à mesure que s'accroissent les forces physiques, intellectuelles et morales. Il comprend deux années préparatoires (enfants de 5 à 7 ans) ; une période élémentaire (enfants de 8 à 10 ans) ; une période moyenne (enfants de 10 à 12 ans) ; enfin une période complémentaire (enfants de 12 ans et au-dessus). Quant à la méthode, « c'est, dit l'auteur, l'enseignement expérimental compris sous les noms divers d'*enseignement par les yeux* et de *leçons de choses ;* c'est l'instruction par les faits, en un mot, c'est la méthode naturelle. » Ce qui distingue en outre les petits traités dont se compose le cours, c'est le soin que prend Mme Pape-Carpantier de donner préalablement les directions aux maîtres et aux maîtresses dans deux *Manuels*, le *Manuel des maîtres* et le *Manuel de l'institutrice.* Tous deux (le manuel des maîtres surtout) débutent par des considérations d'un ordre élevé. On y trouve, résumées en quelques chapitres, les idées et les doctrines répandues çà et là dans les ouvrages précédents.

Comme Rousseau et Pestalozzi, avec lesquels elle s'est trouvée en communauté d'idées avant de les connaître, Mme Pape-Carpantier s'est fait l'apôtre de la *méthode naturelle*, de la méthode qui prend la nature pour point de départ, ensuite pour guide et pour point d'appui ; qui s'adresse d'abord aux sens et, par leur moyen, met l'enfant en communication avec tout ce qui l'entoure : « Coopérer à l'œuvre de la nature, l'étendre, la rectifier quand elle dévie, telle est la tâche de l'éducateur ; à tous les degrés de l'éducation, il faut respecter la nature. » Elle répugne à l'abstraction ; elle ne parle qu'en présence de l'objet ou du moins de son image ; sa maxime est : « Un signe visible pour chaque chose visible. » De là les images qui illustrent ses livres, les instruments et appareils qu'elle a inventés pour rendre partout et toujours l'enseignement concret (V. sa *Notice*

sur l'éducation des sens, ses collections d'images, de dessins et de gravures, etc.). A ses yeux, l'éducation doit avoir pour bases non seulement l'observation, la réflexion, l'expérience, mais aussi l'attrait, l'affection, le sentiment, le respect : « L'enfant devrait vivre au sein d'impressions fraîches et douces; les objets qui l'entourent à l'école devraient être gracieux et riants... Il n'est pas un enfant qui ne se laisse prendre à l'affection qu'on lui témoigne. Aimez chacun de ceux qui sont confiés à vos soins... Nous ne valons qu'autant que nous aimons... Tâchez qu'on vous aime, et ce sera facile si vous aimez véritablement vous-même : l'amour, c'est la flamme qui attire la flamme... Il faudra de bonne heure éveiller chez nos pupilles le sentiment de leur dignité morale et travailler à les en pénétrer, en veillant sur nos manières envers les autres. En général, on traite les enfants avec trop peu de façon ; on manque d'égards pour eux. »

Dans l'esprit de Mme Pape-Carpantier, la salle d'asile était une œuvre d'éducation première, d'épanouissement, de développement dans tous les sens, non une œuvre d'instruction. Elle ne demandait à ses jeunes auditeurs ni effort, ni contention d'aucune sorte, ni travaux, pas même ces prétendus travaux récréatifs mis à la mode par les disciples de Frœbel : elle craignait que l'on ne fît d'eux « des petits galériens ». Elle ne leur demandait que de l'écouter et, pour les y amener, elle recourait aux récits enfantins, aux exhibitions d'objets ou d'images, à tout ce qui pouvait charmer leurs oreilles ou leurs yeux. Si elle admettait quelques exercices d'instruction sentant l'école, ce n'était que dans une mesure très restreinte et sous la réserve que ces exercices seraient courts, rudimentaires, toujours relevés par des mouvements ou des moyens d'aspect. C'est pour cela que le procédé de lecture Grosselin (V. *Phonomimie*), le boulier-compteur, etc., lui étaient particulièrement chers. On lui a reproché d'avoir eu un faible pour les gradins, pour un enseignement collectif poussé à l'excès, etc. Elle aimait les gradins parce qu'ils facilitaient les causeries en même temps que la surveillance : du reste, elle s'était efforcée de les rendre aussi commodes que possible en les pourvoyant de sièges à dossier. Peut-être les eût-elle abandonnés, avec les leçons générales faites à l'estrade, le claquoir, des évolutions et un mécanisme moins appréciés aujourd'hui qu'autrefois, si les ressources et les locaux eussent permis de son temps d'installer dans les salles des tables dites frœbeliennes, de diminuer les effectifs et d'opérer entre les élèves d'utiles ventilations fondées sur l'âge et le degré de développement intellectuel ; elle n'était point réfractaire aux progrès ni aux améliorations. Mais ces détails ne sont point la méthode; ils n'en sont que les accessoires variables. Quant à la méthode elle-même, à notre *méthode française* des salles d'asile, elle demeure dans ce qu'elle a de fondamental et de vraiment pédagogique, et avec elle l'éternel souvenir de la femme éminente qui l'a créée. [E. Brouard.]

PARAGUAY. — La république du Paraguay comprend un territoire d'une superficie de 238 290 kilomètres carrés, divisé en soixante-dix départements. Sa population, qu'on évaluait à plus d'un million d'habitants avant la terrible guerre qui désola ce pays de 1865 à 1870, n'était plus que de 300 000 habitants lors du recensement de 1876.

On sait que le Paraguay fut colonisé au XVIIe siècle par les jésuites, qui obtinrent du roi d'Espagne Philippe III le droit exclusif d'administrer ce pays. Voltaire, dans un chapitre célèbre de l'*Essai sur les mœurs*, et Chateaubriand, dans son *Génie du christianisme*, ont décrit les moyens employés par les jésuites pour assurer leur domination sur les paisibles Indiens Guaranis ; pendant un siècle et demi, le Paraguay forma un Etat théocratique, dont l'entrée était rigoureusement interdite à tout étranger. En 1767, le gouvernement espagnol ayant prononcé la suppression de tous les établissements des jésuites, le Paraguay fut réuni à la vice-royauté de la Plata. En 1783, un collège fut fondé dans la ville d'Assomption. Lors de la révolte des colonies espagnoles d'Amérique, le Paraguay se constitua en Etat indépendant sous la présidence du Dr Francia, qui de 1814 à 1840 y exerça une véritable dictature. Francia avait repris les traditions des jésuites, et son despotisme soupçonneux tenait le pays fermé aux étrangers ; mais c'était un despote éclairé, nourri des principes de la philosophie du XVIIIe siècle : il fit la guerre au clergé, fonda de nombreuses écoles, et développa de son mieux la prospérité matérielle des populations à demi-sauvages qu'il gouvernait ; si l'on peut s'en rapporter au témoignage d'un voyageur cité par Humboldt en 1824, tous les Paraguayens savaient lire et écrire. A la mort de Francia, après quelques dissensions civiles, le gouvernement fut remis à deux consuls, dont l'un était Carlos-Antonio Lopez, neveu du dictateur; et un Congrès national, réuni à Assomption, proclama le 25 novembre 1842 l'indépendance du Paraguay, qui existait de fait depuis plus de trente ans. En 1844, Lopez, démasquant ses vues ambitieuses, se fit donner le titre de président de la république, et exerça à son tour la dictature à l'exemple de son oncle. Il laissa le pouvoir en 1862 à son fils Francisco-Solano Lopez, qui lui succéda dans les fonctions de président et dont le gouvernement ne fut pas moins despotique. La guerre que le Paraguay eut à soutenir, de 1865 à 1870, contre le Brésil, l'Uruguay et la République Argentine, se termina par la mort de Solano Lopez; le Paraguay subit des pertes matérielles énormes, les deux tiers de ses habitants avaient succombé dans cette lutte atroce; mais il se trouva affranchi de la longue tyrannie qui avait pesé sur lui pendant un demi-siècle. Une constitution nouvelle, votée le 24 novembre 1870, institua un gouvernement représentatif, composé d'une Chambre des députés, d'un Sénat, et d'un président assisté de cinq ministres exerçant le pouvoir exécutif; la constitution garantit le libre exercice de tous les cultes, et confirma le principe de l'enseignement obligatoire, qui avait déjà été proclamé par une ordonnance de Carlos-Antonio Lopez en 1861. L'ancien collège d'Assomption, qui avait cessé d'exister sous la domination de Francia, avait été rétabli par Lopez père : cet établissement, après des fortunes diverses, est devenu le Collège national. Quant à l'instruction primaire, elle était, d'après les rapports officiels, dans un état assez florissant avant la guerre de 1865 : le nombre des élèves était évalué en 1856 à 16 753. Nous n'avons pu obtenir de renseignements statistiques permettant de se former une idée de l'état des écoles sous le gouvernement actuel; tout ce que nous pouvons dire, c'est que l'instruction primaire est de nouveau l'objet de la sollicitude des pouvoirs publics ; la loi municipale du 21 avril 1882, que nous avons sous les yeux, détermine de la manière suivante, en son article 48, les attributions des municipalités en matière d'instruction publique : « Les municipalités règlent la méthode qui doit être suivie dans les écoles primaires et d'arts et métiers (*escuelas de primeras letras, artes ú oficios*) ; elles créent un département d'éducation, dont elles doivent prendre l'avis en tout ce qui touche à l'amélioration de l'instruction et à l'adoption des méthodes les plus faciles pour l'enseignement, et des règles les plus convenables pour l'administration intérieure de ces établissements ; elles règlent ce qui

concerne les examens, les récompenses, et les conditions requises pour enseigner dans les écoles municipales; elles nomment les maîtres de l'enseignement primaire et ceux des autres ordres d'enseignement qui sont payés sur les fonds municipaux; elles veillent à l'administration et à l'accroissement des bibliothèques des écoles publiques, à la conservation et au développement des musées; et elles répriment tout ce qui pourrait offenser la morale publique et corrompre les mœurs. » L'autorité scolaire supérieure est le ministère de la justice, des cultes et de l'instruction publique.

PARANT. — V. au Supplément.

PARENTS. — V. *Famille, Mère, Père.*

PARIS. — **1. Historique de l'enseignement primaire.** — *L'ancien régime.* — Pendant toute la durée du moyen-âge, Paris n'eut d'autres ressources, pour l'instruction des enfants pauvres ou peu aisés, que ce que l'on a appelé, jusqu'à la Révolution, les *petites écoles.* Ces établissements paraissent avoir eu pour origine l'école épiscopale installée dans le cloître Notre-Dame, probablement à la porte même de l'église, qui prit de là le nom de *parvis* (*a parvis edocendis*).

Comme toutes celles du même genre, l'école épiscopale de Paris ne fut destinée tout d'abord qu'au recrutement des clercs, de même que les écoles claustrales servaient surtout au recrutement des moines. Les élèves devaient y être exercés « à la lecture, à la science des comptes et même à la grammaire » (concile de 789). Ils étaient confiés au chantre, le second dignitaire du chapitre. Peu à peu des externes séculiers furent adjoints aux jeunes clercs. L'école devint insuffisante, et l'on en établit de semblables dans chaque paroisse, puis dans chaque quartier, pour les garçons d'abord, puis pour les filles, et ce furent les *petites écoles* ou *écoles de grammaire*, placées sous l'autorité du chapitre de Notre-Dame et, par délégation, sous celle du chantre : *Scholarum grammaticalium villæ et banleucæ Parisiensis collatio, institutio et destitutio, ac visitatio et omnimoda dispositio spectant ad Cantorem Parisiensem solum et in solidum* (passage d'un ancien manuscrit intitulé : *Antiquus liber D. Cantoris Parisiensis*, recopié en 1357).

Le chantre (V. *Chantre* et *Ecolâtre*) avait des attributions fort étendues et remplissait, à l'égard des petites écoles, le rôle que remplit aujourd'hui l'autorité publique à l'égard des écoles primaires. Il avait un vice-gérant, un promoteur et un greffier. Il fixait le nombre des écoles et celui des élèves qu'elles pouvaient recevoir, et les visitait par lui-même ou par son délégué. Il avait son tribunal et tenait ses assises à l'officialité; là, il jugeait les conflits, sauf appel au chapitre et plus tard au Parlement. Il rédigeait des statuts qu'il proclamait dans son *synode* annuel, sorte de conférence ou de congrès auquel tout le personnel enseignant était tenu d'assister. Il recevait le serment des maîtres et maîtresses, leur renouvelait chaque année leurs lettres de maîtrise et leur rappelait leurs obligations dans des sortes de mercuriales dont plusieurs nous ont été conservées. Son omnipotence, qui n'était que celle que possédait de tradition et que ne cessa de revendiquer le chapitre sur les petites écoles, ne fut pas toujours incontestée. Plus d'une fois, l'Université, les maîtres-écrivains et le lieutenant civil dont ils dépendaient, et, plus tard, les curés de Paris, la tinrent en échec. La moralité de ses choix fut aussi plus d'une fois critiquée : dans un factum, le syndic de l'Université reprocha au chantre Claude Joly * de mettre à la tête des écoles cantorales « des sergents, des fripiers, des fiacres, des gargotiers, des cabaretiers, des maçons, des perruquiers, des rubaniers, des férandiniers, des jardiniers, des violons, des joueurs de marionnettes, des fondeurs de cloche et même ses propres laquais. »

Pendant ces querelles dont ils eurent plus d'une fois à souffrir, les maîtres et maîtresses d'école poursuivaient leur tâche, aussi pénible sans doute qu'aujourd'hui, car, dit l'auteur de l'*Instruction méthodique pour l'école paroissale, dressée en faveur des petites écoles,* « l'exercice de ceux qui sont employés aux petites écoles est très rude et très pénible. Il faut qu'ils arrachent bien des épines sur les terres qu'ils défrichent avant que d'y voir des fruits. Comme l'emploi dont ils font profession est sans éclat, il est aussi sans plaisir et sans goût. » Ils se multipliaient à mesure que Paris s'agrandissait. Dans le rôle de la taille imposée en 1292 par Philippe le Bel sur les habitants de Paris, on voit figurer onze *mestres d'école* établis sur un certain nombre de paroisses, concourant à l'impôt ou payant chacun le cinquantième de leur revenu.

Un livre fort curieux, intitulé « *Statuts et reglemens des petites écoles de grammaire de la Ville, Cité, Vniversité, faux-bourgs et banlieuë de Paris,* imprimé par l'ordre de Messire Claude Joly, chantre, et par les soins de Me Martin Sonnet, promoteur desdites écoles, » Paris, 1672, nous a conservé (p. 176) le procès-verbal, rédigé en latin, d'un synode tenu par le chantre Guillaume de Sauvreville, le 6 mai 1380, avec la liste nominative des maîtres et maîtresses qui y furent présents : ce document énumère 22 maîtresses et 41 maîtres, dont 2 bacheliers ès-décrets et 7 maîtres ès-arts, ce qui prouve que la fonction n'était point dédaignée.

Le même livre indique de la façon la plus précise et la plus détaillée, pour l'année 1672, « les quartiers reglez et assignés aux maistres et maistresses d'écoles ». — « Ces quartiers, y est-il dit, reglez par Messieurs les chantres il y a longtemps, pour la demeure des maistres et des maistresses d'écoles, ont été divisés, assignés, et ainsi imprimez en faveur desdits maistres et maistresses pour leur plus grand bien, et pour éviter les differens qui pourroient arriver entr'eux, comme aussi pour la plus grande commodité du public, afin que lesdits maistres et maistresses en certains endroits ne fussent pas les vns contre les autres, et qu'en d'autres endroits il n'y eust ny maistres ni maistresses, mais qu'en tous les quartiers le public trouvast des maistres et des maistresses logez en egale distance ou à peu prés. Et comme à Paris il y a Ville, Cité et Vniversité, et que dans chacune d'iceles il y a plusieurs paroisses, on a suivi cet ordre... Chaque paroisse a plusieurs différens quartiers, excepté quelques petites, particulièrement en la Cité, qui n'en ont qu'vn, et même sur quelqu'vnes de ces petites paroisses vn seul quartier comprend plusieurs desdites paroisses. Il y a dix-sept paroisses dans la Ville (rive droite), et dans icelles cent-quatre quartiers; dans la Cité il y en a quatorze, et sur icelles onze quartiers ; et enfin dans l'Vniversité (rive gauche) il se trouve douze paroisses, et dans icelles sont contenus cinquante-un quartiers : et cela fait le nombre de cent soixante-six quartiers dans quarante-trois paroisses, lesquelles doublez pour les maistresses, font trois cens trente-deux, tant maistres que maistresses, sans la banlieuë. On y a ajouté aussi les paroisses des villages de la banlieuë de Paris, comme estant de toute antiquité de la jurisdiction de Monsieur le Chantre aussi bien que celles de la Ville. La banlieuë comprend environ trente-cinq à quarante villlages ou paroisses, places, ruës, lieux, maisons, fermes ou hameaux. » Les 166 quartiers établis par le chantre sont énumérés aux pages 108 à 172 de ce volume. L'exemplaire que possède le Musée pédagogique

porte, écrits à la main, à côté du nom de la plupart des quartiers, les noms des maîtres qui y exerçaient.

Le mélange des sexes, l'admission par un maître ou une maîtresse d'enfants d'un sexe différent du sien, sont punis par l'excommunication, sans compter les amendes et le retrait de la lettre de maîtrise. Les *buissonniers* (ceux qui tiennent les écoles clandestines ou buissonnières), comme aussi ceux ou celles qui dépassent le nombre d'élèves prescrit, qui enlèvent des élèves à leurs voisins, qui s'établissent à moins de dix ou vingt maisons de distance d'un autre école, etc., encourent des peines plus ou moins graves. Pour enseigne, chaque établissement doit porter un tableau modeste, « sans ornements ni traits de plume », sur lequel on lit en gros caractères : « *Ceans Petite Ecole* et le nom de celuy qui voudra mettre le dit tableau, et ensuite : *Maistre d'école ayant droit et faculté d'enseigner à la jeunesse le Service, à lire, écrire et former les lettres, la grammaire, l'arithmétique et calcul, tant au jet qu'à la plume.* » On commence, bien entendu, par la lecture du latin. Les enfants les plus intelligents étudient la grammaire latine, les autres sont exercés sur « les huit parties du discours », et apprennent l'orthographe surtout au moyen de la copie. Tout écolier qui apprend à écrire apporte une main de papier, des plumes, un canif, une règle, un cornet à encre ; le maître ou le moniteur lui trace un modèle au haut de la page. Les livres sont : l'alphabet, un livre latin intitulé *Proverbia*, un Nouveau Testament, un office de la sainte messe, la Vie des saints, les deux tomes de la *Fleur des exemples*, le *Paradisus puerorum*, des catéchismes, des petits livres à thèmes, un Apparat Royal, des rudiments, un traité de la civilité française, etc. L'installation est ce qu'elle peut ; souvent les garçons sont d'un côté sous la conduite de l'instituteur, les filles de l'autre, sous celle de sa femme. Mais de bonne heure on s'est fait un idéal sur les dimensions de la salle de classe, les fenêtres, les tables, les bancs, la cheminée, le cabinet d'aisance ; sur les méthodes et procédés à employer pour les diverses matières d'enseignement, le classement des élèves, les registres à tenir, le système disciplinaire à établir, le choix des *officiers** nécessaires au bon ordre : intendants, observateurs, admoniteurs, répétiteurs, récitateurs de prières, lecteurs, officiers d'écriture, receveurs pour l'encre et la poudre, balayeurs, porteurs de l'eau, portiers, aumôniers, visiteurs des familles (*Instruction méthodique pour l'école paroissiale en faveur des petites écoles, par M. I. D. B., prêtre, ouvrage dédié à M. le chantre de Paris*, 1654, véritable manuel qui semble résumer la science pédagogique acquise et mise en pratique depuis longtemps dans les petites écoles).

Les petites écoles étaient payantes. On y admettait gratuitement les enfants pauvres, en les tenant toutefois à l'écart, l'on devine pour quelles raisons. Mais soit que les locaux fussent insuffisants, soit que les maîtres et maîtresses eussent de la répugnance à les recevoir, un grand nombre de ces enfants demeuraient privés d'instruction, même d'instruction religieuse. Dès lors, « désirant remédier à l'ignorance qui régnait dans leurs paroisses, principalement parmi les pauvres dont les enfants, faute d'argent, ne pouvaient aller aux écoles ordinaires, demeuraient pour la plupart errants et vagabonds dans les rues, sans discipline et dans une ignorance extrême des principes de la religion, les curés de la ville crurent qu'il n'y avait pas de meilleur moyen pour y remédier que d'établir des écoles de charité dans les principales paroisses de la ville, où les pauvres pussent être instruits de leur catéchisme, et en même temps y apprendre à lire et à écrire gratuitement soit par les curés, soit par des ecclésiastiques par eux préposés. » Ce passage d'un plaidoyer prononcé le 23 janvier 1680 marque bien la nouvelle phase dans laquelle entra l'instruction populaire à Paris vers le milieu du XVIIe siècle : pour parer à l'insuffisance des petites écoles ou au peu de bon vouloir des maîtres et maîtresses à l'égard des enfants pauvres, les curés, les fabriques, des associations fondèrent des *écoles de charité*.

On prit d'abord toutes les précautions possibles pour ne point éveiller les susceptibilités du chantre et de son personnel : on restreignit le programme à la lecture et au catéchisme ; on fit agréer les maîtres et maîtresses par le chantre et l'on soumit à son contrôle le rôle des enfants admis. Ainsi en agirent du moins le père Vincent de Paul, le curé de Saint-Laurent, celui de Saint-Eustache (1639). Mais d'autres furent plus osés : les curés de Saint-Roch, de Saint-Paul, de Saint-Louis en l'Isle, de Saint-Étienne-du-Mont, etc., s'attribuèrent le droit de choisir les maîtres et maîtresses et d'examiner « leurs vie, mœurs, conduite et capacité pour enseigner les pauvres enfants de la paroisse à bien prier Dieu, le catéchisme, à lire et à écrire ». (Pompée, *Rapport historique sur les écoles primaires de la ville de Paris, depuis leur origine jusqu'à la loi du 28 juin* 1833). En vain M. Le Masle, le chantre d'alors, « craignant que la multitude des écoles séparées, faites sous prétexte de charité, ne vînt à ruiner les écoles de quartier », résolut de ne plus accorder d'autorisation pour les ouvrir ; en vain il offrit aux curés de continuer à faire enseigner les pauvres par ses maîtres et maîtresses, sur la présentation d'un billet délivré par eux, ainsi que cela s'était toujours pratiqué jusqu'alors. Les curés répondirent que « les pères et les mères aisés ne souffriraient pas que l'on mêlât les pauvres gueux, garçons et filles, avec leurs enfants, lesquels auraient à mépris et leur saleté et leurs haillons ». Favorisés au fond par l'archevêque et par le Parlement, les curés, les compagnies de charité qu'ils avaient formées, les communautés religieuses auxquelles ils s'adressaient, revendiquèrent l'indépendance de leurs écoles et, comme il est arrivé si souvent de nos jours, y admirent d'autres élèves que des enfants réellement pauvres. Ainsi, le chantre, dans une de ses visites, put signaler une école sur la paroisse de Saint-Jean-en-Grève « où plusieurs maîtresses enseignaient, en diverses classes, quatre ou cinq cents filles ou demoiselles bourgeoises et autres, de toutes conditions et de toutes paroisses, bien mises et bien vêtues, qui paient et qui font des cadeaux ».

Le chantre Claude Joly, un des successeurs de LeMasle, fit toutes les concessions possibles. Il alla jusqu'à offrir de délivrer gratuitement les permissions à quiconque se proposerait de n'élever que des enfants pauvres. Tout fut inutile : les religieuses de Saint-Avoie, de l'Annonciation, les filles de Saint-Lazare, de la communauté de Sainte-Geneviève, de Sainte-Marthe, de Sainte-Croix, les Ursulines, purent, grâce à des arrêts du Parlement, soustraire leurs écoles à l'autorité du chantre. Celui-ci ne conserva, en fin de compte, que le droit de visiter les écoles de charité et le privilège d'accorder des lettres de maîtrise qu'il ne pouvait plus refuser (1684). Les maîtres et maîtresses des petites écoles, bien qu'ils eussent payé fort cher leur maîtrise et supporté les frais des nombreux procès entrepris dans leur intérêt, virent pour la plupart leurs écoles diminuer ou se fermer devant la concurrence redoutable des écoles de charité, venant s'ajouter à celle que leur faisaient déjà, depuis le règne de Charles IX, les *maîtres-écrivains jurés* (V. *Maîtres-écrivains*).

De nouvelles écoles charitables, contre lesquelles les maîtres des petites écoles et les écrivains jurés se liguèrent en vain, se fondèrent à la fin du XVIIe siècle, sous l'impulsion de J.-B. de La Salle *. De la paroisse de Saint-Sulpice les écoles des frères s'étendirent bientôt à d'autres quartiers. Malgré les arrêts du grand-chantre, du lieutenant civil du Châtelet et même du Parlement, les nouveaux venus ne se découragèrent pas ; on n'aboutit qu'à les obliger de renvoyer les fils « de chirurgien, de serrurier, traiteur, orfèvre, épicier, marchand de vin, » considérés comme étant en état de payer une rétribution scolaire. En 1698, ils comptaient plus de 1000 élèves et 14 classes. En 1704, ils étaient accusés de tenir plus de vingt établissements auxquels s'ajoutèrent bientôt les écoles fondées par les frères des écoles chrétiennes du faubourg Saint-Antoine, autre association moins prospère, mais qui prétendait avoir hérité des traditions de Messieurs de Port-Royal. Pourtant les petites écoles demeurèrent debout : en 1736, on en comptait encore 191 pour les garçons et 170 pour les filles, avec un personnel d'environ 600 maîtres ou maîtresses, chaque école comprenant un ou deux auxiliaires.

La Révolution. — Cet état de choses paraît s'être maintenu jusqu'à la Révolution. Que devinrent les diverses écoles de Paris pendant cette période troublée? La plupart des écoles de charité disparurent avec les fondations qui servaient à leur entretien. Les religieux et religieuses furent dispersés. Selon toutes probabilités, il ne resta que les anciennes petites écoles, qui vécurent de leurs propres ressources, soumises tout au plus aux fluctuations de la législation du moment.

Cependant la municipalité dut se mettre en devoir de satisfaire aux décrets qui se succédèrent pour l'organisation de l'enseignement public à son premier degré. Sous l'énergique impulsion de la Convention, les écoles se multiplièrent. D'ailleurs la Commune parisienne ne se montrait pas moins zélée pour l'instruction populaire que l'étaient les législateurs. Le 15 septembre 1793, une députation vint, « au nom du département de Paris et des districts ruraux, de la Commune, des sections et des sociétés populaires », présenter à la Convention une pétition tendant à établir trois degrés d'instruction au delà des écoles primaires: « Le premier pour les connaissances indispensables aux artistes et aux ouvriers de tous les genres; le second, pour les connaissances ultérieures nécessaires à ceux qui se destinent aux autres professions; le troisième pour les objets d'instruction dont l'étude difficile n'est pas à la portée de tous les hommes. » Le 27 septembre 1793, Chaumette faisait abolir les peines corporelles dans les écoles de Paris. Au cours de l'an II, Florian prononçait un discours pour l'ouverture des écoles primaires de la section de la Halle au blé.

Lorsque furent établies les écoles centrales, un décret du 12 ventôse an III fixa à cinq le nombre de ces écoles pour le département de Paris. Toutefois il n'en fut établi que trois (V. *Ecoles centrales*). Quant à l'instruction élémentaire, son histoire pendant la période du Directoire n'est pas encore écrite, et nous ne possédons que quelques documents épars, mais qui fournissent au moins la preuve de l'existence des écoles. Voici par exemple un procès-verbal de distribution de prix datant du sixième jour complémentaire de l'an VII :

« L'administration centrale du département de la Seine, en exécution de ses dispositions précédentes, s'est transportée, avec le commissaire du Directoire exécutif et le secrétaire en chef, à l'édifice dit de l'Oratoire, rue Honoré, pour y procéder à la distribution des prix aux élèves des écoles de Paris. Le local était disposé d'une manière convenable et des productions des arts ornaient son enceinte. Les membres du Jury d'instruction publique, les instituteurs et institutrices, ainsi que les députations convoquées des différentes autorités constituées du département et un public nombreux, ont pris place... » On trouve parmi les élèves couronnés des enfants de cinq à quatorze ans.

Un autre procès-verbal de distribution de prix du 21 germinal an IX aux élèves des *écoles primaires* et *particulières* du 1er arrondissement fait connaître que des maîtres particuliers « voulaient bien se charger d'une partie de l'instruction gratuite », mais que les *écoles primaires* étaient peu prospères et que les élèves qui les fréquentaient n'assistaient point à la solennité ou n'y étaient présents qu'en petit nombre : « Pourquoi, s'écrie l'orateur indigné, les écoles primaires, ces écoles si intéressantes, n'ont-elles pu partager les mêmes avantages ? Par quelle fatalité, tandis que les lois de la France régénérée appelaient de toutes parts les peuples à la lumière et multipliaient les moyens d'instruction, ces ateliers des premiers travaux de l'esprit humain n'offraient-ils encore, il y a peu de temps, que l'effroyable spectacle de la solitude et de l'abandon ? Osons en faire ici l'aveu : c'est qu'en butte à la malveillance et à la calomnie, ces écoles paralysées trouvaient encore des hommes qui auraient rougi d'apprécier les bienfaits des institutions républicaines ; c'est que, trop peu multipliées et trop distantes des différents points du territoire, ces écoles laissaient à l'insouciance des parents des prétextes d'en éloigner leurs enfants... Citoyens, vous n'apprendrez pas sans doute avec indifférence que, jaloux de propager l'enseignement public, vos magistrats n'ont pas tenté en vain d'arracher vos écoles à cette espèce de nullité dans laquelle les ennemis des lois et du gouvernement s'étaient efforcés de les plonger ; que, pour ne plus laisser d'excuses à la négligence des parents, ils ont trouvé dans le zèle des instituteurs des deux sexes répandus sur cet arrondissement les facilités et les moyens pour assurer aux enfants des familles indigentes une éducation gratuite, dont sans doute ils sauront se rendre dignes par leur assiduité et leur travail... » — 23 instituteurs dont 2 *dames*, et 7 institutrices, eurent des élèves récompensés dans cette distribution.

Le Consulat et l'Empire. — Quoi qu'il en soit, le Consulat trouvait la ville de Paris avec 24 écoles primaires publiques seulement (rapport du préfet de la Seine de septembre et octobre 1800).

Dès que Chaptal et plus tard Portalis eurent, dans leurs rapports (an IX et an XII), exprimé des sentiments de bienveillance et de regret à l'égard des écoles dirigées jadis par les associations religieuses, ces dernières reparurent à Paris. L'Empire les encouragea: les associations religieuses hospitalières et enseignantes furent placées sous la protection spéciale de « Madame Mère » ; les frères des écoles chrétiennes furent agrégés à l'Université par le décret du 17 mars 1808.

Vers la fin de l'Empire, les écoles primaires de Paris (les écoles de charité non comprises) étaient au nombre d'environ 400 et comptaient 14 000 élèves, soit environ 35 élèves par école. F. Cuvier * (*Projet d'organisation pour les écoles primaires*, 1815) trouve ce nombre beaucoup trop considérable pour que les maîtres qui les dirigeaient pussent en vivre honorablement. Les écoles étaient d'ailleurs dès lors de deux espèces : celles du jour, réunissant les enfants de quatre à quinze ans, et celles du soir pour les élèves de plus de quinze ans. Elles se divisaient en outre, relativement à la position sociale des familles, en trois catégories bien distinctes : les écoles de cha-

rité destinées aux véritables pauvres ; celles que fréquentaient les enfants de la classe immédiatement au-dessus du pauvre ; enfin celles qui étaient fréquentées par les enfants de la classe aisée. Dans les deux premières catégories d'écoles, l'instruction était à peu près la même ; elle consistait dans la lecture, l'écriture et l'arithmétique et dans quelques leçons d'orthographe. Dans la troisième, on ajoutait à ces matières des leçons de grammaire et des notions de géographie et d'histoire ; en arithmétique on allait ordinairement jusqu'aux règles de trois inclusivement.

Ce partage des écoles était alors dans les esprits, car, dit F. Cuvier, « il y aurait peu d'avantages et beaucoup d'inconvénients à réunir dans la même école des enfants aussi différents que le sont par leurs goûts et leur langage ceux du petit marchand et de l'artisan aisé, et ceux du journalier et de l'artisan pauvre. » Cuvier propose de réduire de moitié les écoles existantes. Laissant de côté les écoles de charité, il veut répartir les 14 000 enfants qui vont aux écoles primaires en 200 écoles environ : 100 de premier ordre seraient chargées des enfants aisés, et 100 du deuxième ordre des enfants pauvres ; dans chaque ordre, 50 classes recevraient les enfants de quatre à huit ans, et 50 ceux de huit à quinze ; il y aurait de plus des cours du soir pour les garçons ouvriers qui ont encore besoin de l'instituteur. Il ne croit pas que les grandes agglomérations (écoles mutuelles) puissent réussir à Paris à cause des distances et de l'embarras des rues. « Jamais en outre, ajoute-t-il, on ne se persuadera parmi nous, à moins d'une longue expérience, que 500 écoliers réunis dans une même école et dirigés par des enfants puissent être aussi bien soignés et aussi bien instruits que 20 ou 30 conduits par un homme fait. »

La Restauration. — Ces objections n'arrêtèrent point les hommes qui cherchaient une solution plus large et plus libérale du problème de l'instruction populaire dans les grandes villes. Pour parer à l'abandon où l'Empire avait laissé les écoles et à l'insuffisance aussi bien des écoles de charité que des écoles payantes, MM. de Gérando, de Lasteyrie, J.-B. Say, de Laborde, Jomard, l'abbé Gaultier, etc., se constituèrent en *Société pour l'instruction élémentaire* et introduisirent en France, à Paris d'abord, le mode mutuel, « cette méthode qui abrège le temps, diminue la dépense, égaie l'étude, éloigne les difficultés, dont on ne peut plus contester la bonté, dont on ne saurait plus nier les progrès. » (*Rapport de M. de Laborde à la Société pour l'instruction élémentaire*, 10 janvier 1816.)

« Au bruit du canon et des combats », un premier établissement avait été fondé dans une maison obscure de la rue Jean-de-Beauvais. Il n'avait reçu d'abord que douze élèves sous la direction de M. Martin, l'un des maîtres que la faculté de théologie protestante de Montauban avait envoyés en Angleterre étudier la méthode. Quand le nombre des élèves s'augmenta, on transporta l'école dans l'église du collège de Lisieux. Là, elle compta bientôt 200 enfants ; la ville prit l'école à sa charge et elle devint l'établissement type. Puis s'ouvrirent : l'école Popincourt, dans une fort belle salle du couvent de Saint-Ambroise, préparée pour 500 élèves ; l'école de la duchesse de Duras, dans une pièce de son propre hôtel ; l'école de la rue des Billettes, fondée par le consistoire de la confession d'Augsbourg (classe de garçons et classe de filles) ; l'école de Sainte-Elisabeth, au faubourg du Temple, qui fut la première grande école de filles établie à Paris sur le nouveau plan.

Les frais d'une école mutuelle à Paris étaient alors ainsi évalués :

Bancs, pupitres, ardoises, tableaux.	120 fr. d'acquisition.
Honoraires du maître	1200
Chauffage	200
Crayons et renouvellement des ardoises	130
Registres, plumes, papier	200
Paie des moniteurs	200
Entretien des locaux	70
Total	2000 fr.

La grande difficulté était de trouver des emplacements : M. Jomard fut chargé de ce soin par le préfet M. de Chabrol. Le fruit de ses démarches fut l'organisation complète de quatre écoles et la préparation de douze autres « où les enfants ne fussent plus entassés les uns sur les autres autour du mur pendant que le milieu seul restait libre. » On cherchait à établir, dans l'enceinte des Petits-Pères ou à la Halle aux draps, une école centrale de 500 garçons et de 400 filles, pour présenter « le modèle le plus parfait d'une éducation morale et religieuse ». On estimait à 50 000 le nombre des enfants qui n'étaient point en état de se procurer l'éducation ; 10 000 étaient élevés dans 120 écoles gratuites aux frais des hospices de la ville de Paris, et coûtaient annuellement 180 000 francs, soit de 12 à 36 francs par élève. Ces 180 000 francs, pensait-on, devaient suffire, avec la nouvelle méthode, pour la totalité de la population.

Pendant que l'enseignement mutuel s'organisait et s'étendait avec l'autorisation du gouvernement et malgré les obstacles que lui suscitait d'ores et déjà la Congrégation, un arrêté (7 octobre 1816) prescrivait aux instituteurs de Paris déjà en exercice de se présenter dans le plus bref délai devant l'inspecteur d'académie chargé de leur arrondissement « pour être examinés par lui et recevoir ensuite le brevet de capacité proportionné aux moyens d'instruction dont ils auraient fait preuve ».

En 1817, la population totale de Paris était de 713 966 habitants ; on trouvait 35 699 enfants de 2 à 6 ans, et 71 395 de 6 à 14 ans, ensemble 107 005 enfants. Il existait 132 écoles fréquentées par 15 000 élèves, c'est-à-dire par une moyenne de 14 p. 100. En 1818, un arrêté préfectoral porta « qu'il ne serait accordé d'autorisation pour l'enseignement, dans la ville de Paris, qu'aux instituteurs qui auraient obtenu un brevet de deuxième degré. »

En 1819 (9 octobre), le préfet de la Seine, en prenant un arrêté qui astreignait les institutrices au brevet, à l'autorisation et à la surveillance d'un comité de dames nommé par lui, définit les écoles primaires « celles où l'on enseigne seulement la lecture, l'écriture et les éléments de calcul ». Il établit ainsi la situation des écoles de filles à Paris : « Les seules écoles reconnues sont les suivantes : 1° les 12 écoles communales établies dans chacun des arrondissements municipaux de Paris et dont les dépenses sont payées sur le budget de la ville ; 2° les écoles d'enseignement mutuel entretenues par la ville sur un fonds spécial ou par la Société de l'instruction élémentaire ou par des fondateurs particuliers ; 3° les écoles de charité entretenues par les bureaux de bienfaisance ; 4° les autres écoles tenues par des institutrices qui appartiennent à des congrégations religieuses. » Il y a une dame surveillante par arrondissement. Pour avoir le droit d'exercer, il faut, outre le brevet de capacité, une autorisation spéciale, et cette autorisation est délivrée sur la proposition du maire et de la dame surveillante, ou du fondateur de l'école ; en cas de faute grave, le brevet peut être retiré.

On voit, par ces données, quelle fut la situation de l'instruction primaire à Paris sous la Restauration. On peut dire que le fait le plus saillant de cette période fut la création des écoles mutuelles, c'est-à-dire, en fin de compte, celle de l'instruction primaire laïque dont ces écoles devinrent le

type et comme le drapeau. Aussi les congréganistes virent-ils en elles des rivales plutôt que des alliées et cherchèrent-ils tout d'abord à les éclipser, à les déprécier et à les mettre en suspicion.

La monarchie de Juillet. — Sous le gouvernement de Juillet, les situations que nous venons d'esquisser ne firent guère que se développer pour se mettre de plus en plus au niveau des besoins.

Les salles d'asile, dont on connaît l'origine — V. *Maternelles (Ecoles)*, — commencèrent à se multiplier. En 1834, il n'y en avait que 15 recevant 2 800 enfants. Il venait d'en être créé 5 nouvelles pour 650 enfants et 4 autres se préparaient. Au budget de 1837, la gestion économique de ces établissements passait du comité des dames, qui les avaient administrés jusqu'alors, à l'administration municipale. Il en était de même pour les 68 écoles simultanées et les 29 ouvroirs précédemment défrayés par les bureaux de bienfaisance et les hospices, ainsi que pour les 7 cours d'adultes dirigés par les frères; le comité central établi par l'ordonnance royale du 5 novembre 1833 pour exercer, à Paris, les attributions du comité d'arrondissement, achevait ainsi d'étendre son action sur tout le service de l'instruction primaire. Par la création de nouvelles écoles, on venait de gagner 2 530 places, dont 1 560 pour les garçons et 970 pour les filles. Mais, vu les difficultés qu'on éprouvait à trouver « des localités dans des quartiers très resserrés », le comité portait surtout son attention sur l'amélioration de ce qui existait. Les deux écoles spéciales israélites et les deux écoles de la confession d'Augsbourg passaient au nombre des écoles communales et étaient entretenues comme telles. L'enseignement du chant était donné dans toutes les écoles; des réunions périodiques des meilleurs élèves prenaient le nom d'*orphéon* *, et les enfants y étaient appelés pour s'exercer à l'exécution musicale. Les classes particulières aux moniteurs et monitrices pour perfectionner leur enseignement étaient en activité. On prenait des dispositions « pour placer dans les écoles de nouveaux appareils tels que des collections de solides de géométrie en grande dimension, de mesures de capacité pour les solides et les liquides, des niveaux d'eau, des équerres de maçon, etc., etc. » On créait trois places de suppléants et trois de suppléantes auprès des écoles mutuelles. Des dispositions étaient prises pour établir « les localités » des deux premiers ouvroirs auprès des deux écoles de jeunes filles de la rue des Grès et de la rue du Pont-de-Lodi, et le comité central s'occupait de l'organisation à y introduire. Pour satisfaire à la loi de 1833, on dressait les plans d'une école supérieure de 300 élèves : l'enseignement, dans cette école, devait comprendre « toutes les connaissances nécessaires pour entrer avec avantage soit dans la carrière commerciale, soit dans la carrière industrielle ». Douze bourses venaient d'être créées à l'école normale de Versailles (1er octobre 1836). La fondation avait été mise en activité par la voie du concours entre les moniteurs de toutes les écoles communales; six autres places allaient être mises au concours pour le 1er octobre 1837. Deux établissements que la ville avait fondés en 1815 sous le titre d'écoles normales pour l'enseignement du mécanisme de la méthode mutuelle, l'une pour les hommes, l'autre pour les femmes, étaient conservés, mais comme simples cours. L'association des anciens élèves de l'Ecole polytechnique se livrait à l'instruction des classes ouvrières; l'administration, qui n'avait pu jusqu'alors que mettre des locaux à sa disposition, lui accordait une subvention pour achat d'instruments, de modèles et autres objets nécessaires à l'enseignement. La ville payait à l'Ecole royale de dessin de la rue de l'Ecole-de-Médecine une subvention qui lui donnait le droit de faire délivrer gratuitement les fournitures à 100 élèves. Elle allouait des subventions à 3 autres écoles de dessin. On se préparait à organiser l'enseignement secondaire des femmes.

Le budget de l'instruction primaire de la ville de Paris s'élevait alors (1837) à 587 734 fr. 65 c. En voici le détail, que nous reproduisons parce qu'il fait bien ressortir la situation du moment :

Traitement des instituteurs et des institutrices des anciennes écoles	4 800 fr.
Écoles d'enseignement mutuel en activité :	
1° Personnel, traitements et frais fixes	122 970
Traitement de trois instituteurs suppléants et de trois institutrices suppléantes	9 900
2° Matériel	135 012
3° Dépenses d'écoles nouvelles	30 000
Ecoles d'enseignement simultané précédemment subventionnées par les hospices, personnel, entretien	140 094 fr. 87
Loyers { des locaux donnés dans le domaine des hospices / des locaux loués par les hospices }	Mémoire.
Écoles d'adultes suivant le mode simultané	18 000
Fonds de secours et dépenses imprévues pour les écoles autres que celles qui suivent le mode mutuel	3 200
Frais des comités de surveillance des écoles primaires	1 800
Subvention pour l'Ecole royale de dessin	6 000
Distributions de prix et gratifications dans dans les anciennes écoles	438
Secours pour l'instruction d'enfants pauvres dans les écoles privées des cultes réformés et de la confession d'Augsbourg	7 400
Création et entretien d'ouvroirs près les écoles primaires de jeunes filles	12 000
Création d'une école primaire supérieure	Mémoire.
Etablissement d'une bibliothèque, de salles de conférences et de cours pour les instituteurs	Mémoire.
Secours aux écoles gratuites de dessin	10 750
Salles d'asile ou petites écoles	80 870
Subvention pour l'Association polytechnique	3 000
Total	587 734 fr. 87

Le *Manuel général*, alors journal officiel de l'instruction primaire, nous donne le détail des établissements auxquels s'appliquaient ces dépenses (t. XIII, statistique de 1838) :

Garçons, écoles mutuelles	24	5600	élèves.
— — simultanées	30	7047	—
Filles, écoles mutuelles	29	5990	—
— — simultanées	27	5266	—
Asiles	23	4820	—
Ouvroirs	9	440	—
Adultes: Cours dirigés par les frères (3 pour le chant) 6		H.	4169
Adultes: Cours dirigés par les laïques (7 pour le chant) 13		F.	922

Cette statistique fournit, sinon le nombre réel des élèves, du moins le nombre d'enfants que le Comité central, dans sa séance du 11 août 1838, jugeait, conformément à une circulaire du 5 décembre 1835, pouvoir être admis suivant les lois de la salubrité dans les diverses écoles. L'auteur de cette statistique s'exprimait ainsi : « Le budget de 1837 est de 587 734 francs. Celui de 1838 dépassera 700 000 francs. Avec de pareilles ressources que l'administration municipale consacre chaque année à l'instruction primaire, les besoins sont assurés avec magnificence; car il faut reconnaître qu'aucune capitale en Europe ne peut montrer aux étrangers d'aussi nombreuses ni d'aussi belles écoles communales, des salles d'asile aussi bien pourvues de tout le matériel nécessaire, enfin des écoles privées qui rivalisent d'importance avec les écoles communales. » Pourtant, il reconnaît qu'il y a des ombres à ce tableau : « Certaines écoles privées font un contraste sensible..... Le département de la Seine

n'a point d'école normale. Les 12 boursiers qu'on envoie à Versailles se recrutent difficilement et sont mal accueillis ensuite parce qu'ils ne sont point pourvus de l'espèce de diplôme que des personnes capables, mais sans autorité légale, délivrent à ceux qui, en petit nombre, suivent leur cours établi près de la place Saint-Sulpice. On objecte contre la création d'une école normale la difficulté de trouver un local convenable, de surveiller les élèves-maîtres pendant les heures et les jours de sorties, la dépense que pourrait entraîner l'habitation dans une aussi grande ville, enfin le prix élevé qu'il faudrait fixer à la pension pour couvrir les frais... Il existe des tiraillements entre les comités municipaux qui ne se trouvent pas assez écoutés et le comité central qui, tout en subissant de fâcheuses influences, dispose trop des nominations et des récompenses. Les deux inspecteurs universitaires (MM. Lamotte et Ritt), placés sous la direction de M. Cousin, membre du Conseil royal, ne suffisent point à la tâche, etc. »

Dans les années qui précédèrent la loi de 1850, cette situation continua sans doute à s'améliorer, mais en restant sensiblement la même quant aux institutions, ainsi qu'il appert d'un tableau comparatif dressé pour les années 1830, 1838 et 1844 par M. Say dans ses études sur l'administration de la ville de Paris.

L'enseignement du dessin s'étendait et s'affermissait (six cours pour les hommes, 1250 élèves; un cours pour les femmes, 250 élèves; une subvention de 20 000 francs en faveur de ces cours). L'enseignement de la couture se généralisait dans les écoles de filles : sur la proposition de Mlle Sauvan (rapport au comité central, séance du 15 avril 1845), des ouvroirs étaient établis auprès de plusieurs écoles dirigées par des sœurs de charité, les uns pour les internes (orphelinats), les autres pour les externes (une cinquantaine d'élèves passaient dans chacun de ces ouvroirs deux heures dans l'intervalle des classes). Pour les premiers, la ville allouait à la directrice un traitement de 600 francs ou simplement une indemnité de logement.

Des comités de dames fournissaient de petits vêtements aux enfants des salles d'asile, mais non aux élèves des écoles. « Les écoles, pensait-on alors, ne doivent pas être des écoles de charité, et en offrant l'instruction, on n'entendait pas soustraire les parents à la loi commune qui veut que chacun pourvoie à ses besoins et à ceux de sa famille » (H. Say, ouvrage déjà cité). Du reste, la gratuité n'était point dans les idées du temps. On reprochait aux règlements des frères d'être un obstacle à l'établissement d'une rétribution dans les écoles communales.

Les frères recevaient un traitement individuel de 750 francs, avec le logement dans la communauté particulière dont ils dépendaient. Le traitement des instituteurs laïques s'élevait à 1800 francs avec des augmentations quinquennales de 200 fr. jusqu'à concurrence de 2400 fr. Le recrutement de ces derniers se faisait un peu au hasard, le département n'entretenant que quelques bourses à l'école normale de Versailles. Celui des institutrices était, comme aujourd'hui, plus facile : un cours normal était établi depuis longtemps aux frais de la ville, et les autorités municipales « n'avaient que l'embarras du choix parmi un grand nombre de jeunes personnes distinguées par leur instruction comme par leurs mœurs, et toutes appartenant à des familles honorables ». — « Les sœurs de charité se montraient en général bonnes et dévouées ; mais elles manquaient d'instruction suffisante », et leurs écoles, ainsi que celles des frères, étaient signalées comme présentant l'inconvénient « de renvoyer les élèves entre les deux classes, alors que les parents, livrés à leurs occupations, ne pouvaient surveiller leurs enfants ». La supériorité numérique des écoles congréganistes s'expliquait par cette circonstance « qu'en général elles étaient en rapports avec les maisons de secours ; que les frères s'arrogeaient le monopole de l'enseigne d'*Ecoles chrétiennes*, obtenaient plus de succès dans les arts graphiques, etc. » Les écoles mutuelles, bien qu'elles se fussent perfectionnées grâce aux cours normaux faits par M. Sarazin, d'une part, et de l'autre par Mlle Sauvan, étaient moins populaires et moins recherchées. Ce qui en retardait la création était toujours la grande dimension nécessaire pour l'unique salle de classe dont elles se composaient, et la nécessité d'y joindre une autre salle non moins grande ou préau couvert pour les récréations. Chaque fois que la ville pouvait disposer d'un terrain suffisant, elle en profitait pour réunir, dans une même construction, une école mutuelle de garçons, une école mutuelle de filles et une salle d'asile. C'est ainsi que se formèrent les groupes scolaires du faubourg du Roule, des rues du Renard-Saint-Merry, des Bernardins, de Charonne, ce dernier construit d'après les indications du comité central lui-même.

Pendant que l'instruction élémentaire se développait ainsi, l'enseignement primaire supérieur était donné au collège Chaptal (ancienne école François Ier), et à l'école Turgot, ouverte depuis 1839. Le collège Chaptal donnait une sorte d'enseignement mixte, participant de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire ; mais l'école Turgot conservait l'enseignement primaire supérieur dans toute son intégrité. Elle avait été, comme nous l'avons dit plus haut, construite pour 300 élèves. La ville s'y réservait 60 places qu'elle donnait au concours. Les études n'y furent que de trois ans, jusqu'à ce que l'on eut ajouté un cours préparatoire et un cours complémentaire d'une année chacun.

Comme autre moyen d'enseignement primaire, la ville de Paris comptait un grand nombre d'écoles libres, généralement peu prospères, médiocrement dirigées, sans méthodes fixes, hésitant entre les modes individuel, simultané et mutuel, ayant, comme autrefois les écoles des maîtres-écrivains dont elles étaient la continuation, à lutter contre les écoles gratuites, changeant souvent de mains et donnant lieu à des spéculations regrettables. Toutefois, elles réunissaient un effectif considérable d'élèves et rendaient ainsi de grands services, puisque, en fin de compte, les écoles communales ne recevaient que 28 000 enfants dans une ville où la population atteignait un million d'âmes.

Pour l'enseignement plus développé des filles, la ville possédait une école supérieure recevant 45 pensionnaires et établie au passage Saint-Pierre. Cette école avait été fondée, avant la Révolution, par un curé de Saint-Louis-Saint-Paul, pour former des « femmes de ménage ». La ville y entretenait 20 bourses. La plupart des élèves avaient fini par s'y préparer au brevet et par se se destiner à l'enseignement. En dehors de cet établissement, le haut enseignement était donné aux filles dans les *institutions* et dans les *pensions*.

L'enseignement des *pensions* comprenait : l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, la grammaire française, l'arithmétique jusques et y compris les proportions et les règles qui en dépendent, l'histoire de France, la géographie moderne, les notions élémentaires de physique et d'histoire naturelle applicables aux usages de la vie, le dessin, la musique, les travaux d'aiguille, les langues vivantes. Celui des *institutions* comprenait en outre : les éléments

et l'histoire de la littérature française, avec des exercices de grammaire et de style, la géographie, l'histoire ancienne et moderne, les éléments de la cosmographie. Des diplômes spéciaux correspondaient à ces programmes (arrêté du 16 mars 1837).

De 1848 *à* 1867. — La loi du 15 mars 1850 effaça ces distinctions dans les degrés de l'instruction primaire. A Paris comme ailleurs, toute hiérarchie disparut dans les écoles, sinon en fait, du moins en droit. On put ouvrir une école, externat, pension ou institution, sous la garantie uniforme du brevet de capacité. Le decret du 31 décembre 1853 distingua inutilement les écoles de filles en écoles de second ordre et de premier ordre ; il fut sans effet dans la pratique. C'était une conséquence nécessaire de la lettre d'obédience, qui, reconnue dans le principe comme titre suffisant pour la tenue des écoles de charité et maintenue sous le même prétexte en 1850, servit dès lors à ouvrir des établissements de tous les degrés, depuis la modeste école primaire jusqu'aux grandes maisons d'éducation du Sacré-Cœur, des Oiseaux, de Sainte-Clotilde, etc. Pour les garçons, deux grandes écoles, Chaptal et Turgot, se soutinrent par leurs propres forces, en concurrence avec l'école similaire que les frères avaient établie rue des Francs-Bourgeois et qu'ils transportèrent plus tard près de l'église Saint-Paul.

Voici le dénombrement des établissements existants en 1851-1852 :

Les écoles supérieures dont il vient d'être question ;

Les deux cours d'enseignement mutuel, devenus les seuls moyens réguliers de recrutement du personnel enseignant, le département ayant cessé d'envoyer des élèves-maîtres à Versailles : cours pour les instituteurs à la Halle aux draps, sous la direction de M. Sarazin ; cours pour les institutrices, rue de la Petite-Friperie, sous la direction de Mlle Sauvan ; le programme comprenait la méthode de lecture, d'écriture et de calcul, de grammaire, de dessin linéaire et de géométrie pratique élémentaire ; dans l'école des élèves-maîtresses, la couture était substituée au dessin ;

Un cours de chant à la Halle aux draps, pour fournir des répétiteurs de musique populaire ;

Un cours normal pour la tenue des salles d'asile, rue Saint-Antoine, près de la rue Neuve-Saint-Paul ;

Des écoles communales pour le sexe masculin ; laïques : 31 écoles d'arrondissement, 18 cours d'adultes, 7 écoles spéciales de dessin ; congréganistes : 25 écoles, 6 cours d'adultes ;

Des écoles communales pour le sexe féminin ; laïques : 35 écoles d'arrondissement, 19 cours d'adultes ; congréganistes : 26 écoles ;

Des salles d'asile, au nombre de 38 ;

Des ouvroirs.

Le budget municipal de l'instruction primaire s'élevait à 1 212 520 francs.

Le service général comprenait à cette époque plus de 200 établissements qui recevaient environ 45 000 élèves. On estimait que le nombre des enfants et des adultes susceptibles de recevoir à Paris l'instruction primaire s'élevait à 84 312. (Vallet de Viriville, *Hist. de l'instruction publique en Europe*.)

Le fait saillant des années qui suivirent fut le retour lent, mais bien marqué, au mode simultané. Le mode mutuel avait eu surtout sa raison d'être dans la pénurie où l'on était de maîtres et de maîtresses et de ressources pour les rétribuer, comme aussi dans la difficulté que l'on éprouvait (faute de ressources encore) à trouver des locaux, des classes suffisamment vastes, des mobiliers et tout l'outillage scolaire utile, sinon absolument nécessaire. Peu à peu les ressources augmentèrent. En même temps les inconvénients du mode mutuel apparurent à tous les yeux et les esprits se reportèrent vers le mode simultané. D'ailleurs, le mode mutuel, tel que l'avaient compris ses premiers partisans, tel qu'avaient cherché à le maintenir M. Sarazin et Mlle Sauvan, reçut des atteintes profondes en 1853. Il fut décidé alors que tout établissement où le minimum des présences moyennes arriverait à 150 serait partagé en deux classes pourvues chacune d'un maître spécial et destinées à recevoir, la première, sous le nom de classe supérieure, 60 à 80 élèves ; la deuxième, sous le nom de classe élémentaire, tout le reste de l'école. Ce surplus n'était rien moins, dans certains établissements, qu'un effectif de 200 et 300 enfants. Ainsi, le mode mutuel et le mode simultané, se faisant mutuellement des emprunts, engendrèrent le mode mixte. En 1857, une école alla plus loin (la grande école de la rue Morand, sous la direction de M. Régimbeau). Elle fut organisée à l'instar des écoles simultanées et réunit 900 élèves partagés en un certain nombre de classes où les élèves étaient de forces sensiblement égales. Un certain nombre d'écoles furent mises sur le même pied (rue Saint-Hippolyte, 13e arrondissement ; rue d'Aligre, 12e ; rue Cujas, 5e, etc.).

Administration de M. Gréard (1867-1878). — Les choses en étaient là quand la direction de l'instruction primaire du département de la Seine fut confiée à M. Gréard (1867).

Cet éminent administrateur conçut dès l'abord un plan de réformes dont voici les points principaux :

Achever de substituer le mode simultané à ce qui restait du mode mutuel dans les écoles laïques ; par suite, multiplier les classes et les maîtres ;

Donner aux écoles ainsi transformées une organisation uniforme ;

Diminuer peu à peu les effectifs exagérés, de manière à rendre possible une intervention suffisante du maître auprès de chaque élève ;

Améliorer et agrandir les anciens locaux et en créer de nouveaux au moyen de constructions ou de locations, rapprocher ainsi les écoles des enfants et des familles, y créer un nombre de places moins disproportionné avec les besoins constatés ;

Rendre le recrutement du personnel moins incertain en dotant le département de la Seine d'une école normale d'instituteurs et d'une école normale d'institutrices ;

Pourvoir plus libéralement à l'existence de ce personnel en élevant les traitements ;

Transformer les salles d'asile ;

Réorganiser les cours d'adultes ;

Mettre l'enseignement, à tous ses degrés, au niveau des exigences de l'époque et des besoins d'une grande capitale ;

Ménager d'utiles transitions entre l'école et l'atelier et prolonger, le plus possible, dans l'intérêt de l'instruction et de la moralité, la durée de la vie scolaire ;

Enfin donner une sanction aux études et récompenser tous les efforts.

C'était là une œuvre laborieuse, une tâche qu'un esprit hardi et sûr de lui-même pouvait seul entreprendre, eu égard aux circonstances au milieu desquelles elle devait, sinon s'achever, du moins se commencer et se développer, aux ressources qu'il fallait trouver, aux esprits qu'il fallait persuader, aux volontés qu'il fallait en quelque sorte forcer. Elle fut courageusement abordée cependant. Les diverses parties en furent souvent menées de front ; dans tous les cas, chaque année fut marquée par une étape ou par un progrès que l'auteur put constater et faire toucher du doigt dans ses remarquables rapports au préfet de la Seine, rapports où les considérations les plus éle-

vées, unies à de sûrs principes de pédagogie théorique et pratique, ne cessent de se trouver mêlés aux statistiques laborieusement mais consciencieusement établies.

A dix années de distance (1877), l'œuvre était debout, complète, ne demandant qu'à être continuée, qu'à être perfectionnée, parce que toute chose en ce monde est susceptible de perfectionnement.

Le mode mutuel se mourait lentement. Jusqu'à l'entrée en fonctions de M. Gréard, il n'avait à peu près complètement disparu que dans 34 établissements. Une nouvelle organisation pédagogique des écoles, inaugurée en 1867, lui porta le dernier coup. Tout effectif d'école, si nombreux qu'il pût être, fut partagé en trois cours : cours élémentaire, cours moyen ou intermédiaire, et cours supérieur. Chacun de ces cours put être fractionné et être réparti en un certain nombre de classes, soit nuancées, soit parallèles; chaque classe dut avoir son maître ou sa maîtresse propre et responsable sous la responsabilité générale du directeur ou de la directrice. Dans ces conditions, il n'y avait plus place pour les moniteurs : les anciennes grandes salles de 150 pieds de long sur 30 de large furent coupées par des cloisons et diminuées par des corridors d'accès. Les effectifs de chaque classe furent ramenés à celui que comportent les forces d'un homme obligé de se tenir en communication incessante avec ses élèves. Ils restèrent cependant quelque temps de 100, de 90, de 80 pour les classes élémentaires, de 70 à 75 pour les classes du cours moyen, de 50 à 60 pour les classes du cours supérieur. Mais peu à peu ils descendirent au chiffre normal de 60, de 50 et de 40.

Sous le second Empire, l'administration préfectorale, dans ses projets pour l'embellissement de Paris, avait laissé les constructions scolaires au dernier plan. D'impérieux besoins et le réveil de l'opinion devaient bientôt mettre fin à cette sorte de délaissement des intérêts de l'instruction primaire. Au commencement de l'invasion, les communes suburbaines se réfugièrent pour la plupart à Paris. Elles y installèrent comme elles purent leurs écoles et leurs municipalités. Mais un grand nombre d'enfants appartenant soit à ces communes, soit à des départements voisins, soit même aux écoles libres des divers quartiers, refluèrent vers les écoles de la ville. On leur y fit place; ils y trouvèrent, comme tous les autres élèves, le chauffage, la nourriture, en un mot tous les secours que purent leur assurer, pendant une période de quatre mois, les maires et les comités organisés à cet effet. Malgré ces embarras et ceux qui naissaient d'une situation profondément troublée, l'ordre et la suite des études ne furent point interrompus : l'administration centrale continua d'exercer sur les écoles au moins son autorité morale, l'autorité effective ayant passé le plus souvent aux mairies. Celles-ci, pendant le règne éphémère de la Commune, se rendirent maîtresses absolues des écoles. Elles achevèrent les laïcisations commencées précédemment sur quelques points, notamment dans le 11e arrondissement. Quand la paix fut rétablie, l'autorité revint aux pouvoirs institués par la loi. Les choses furent remises sur l'ancien pied et le service scolaire reprit sa marche régulière. Mais, pendant la crise, bien des enfants avaient appris le chemin de l'école communale; ils ne devaient plus l'oublier. Aussi, dès 1871, l'insuffisance des anciens locaux apparut avec une évidence qui ne permettait plus aucune illusion; un recensement scrupuleux la mit en pleine lumière. Le nombre de places, dans les écoles et dans les salles d'asile, fut calculé avec toute la précision possible en pareille matière, en même temps que la dépense nécessaire pour pourvoir aux besoins tels qu'ils se révélaient (préparation du budget de 1872, rapport de M. Gréard au préfet de la Seine).

En même temps, les mobiliers se transformaient. Peu à peu disparurent les tables étroites et grêles et les bureaux gigantesques des écoles mutuelles, puis les longues et lourdes tables et les vastes chaires des anciennes écoles simultanées; des tables de 5, 4, 3, 2 places, avec des bureaux à la fois commodes et peu embarrassants, y furent substitués. Les classes se garnirent en outre de l'outillage nécessaire : tableaux noirs, cartes murales, globes, collections, bibliothèques et musées scolaires, etc.

La fondation de nouvelles écoles et l'accroissement du nombre des classes impliquaient une augmentation considérable du personnel enseignant. De ce chef, comme nous l'avons déjà remarqué, les ressources étaient médiocres et fort aléatoires. L'administration précédente avait créé une excellente institution : aux termes d'un arrêté du 27 janvier 1866, pris en conformité de l'art. 35 de la loi du 15 mars 1850, des enfants de 14 à 16 ans, ayant donné des marques de vocation pour l'enseignement et chez lesquels un concours avait permis de constater un certain degré d'instruction, étaient placés dans les meilleures écoles sous le titre d'élèves-maîtres et d'élèves-maîtresses stagiaires, avec des traitements variant de 400 à 600 fr. Parvenus au brevet, ils formaient le plus souvent des adjoints et des adjointes de valeur. Ils remplaçaient au moins avec avantage les maîtres et maîtresses formés par les cours normaux dont il a été parlé plus haut et qui avaient disparu depuis longtemps. Mais rien ne pouvait tenir lieu d'écoles normales régulières, et il était peu honorable pour le premier département et pour la première ville de France de manquer de semblables établissements. Ce que l'administration n'avait pu obtenir, ni sous le gouvernement de Juillet, ni sous le second Empire, elle l'obtint sous la République. Une école normale d'instituteurs fut ouverte à Auteuil le 1er octobre 1872. L'année suivante, au mois de janvier, l'ancienne école supérieure de jeunes filles du passage Saint-Pierre, transférée rue Poulletier, fut transformée en école normale d'institutrices. Les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses du dehors furent néanmoins maintenus comme aides et à la condition de se préparer aux écoles normales, pour lesquelles ils constituèrent tout d'abord un excellent élément de recrutement.

Mais un des plus sûrs moyens d'encourager un personnel scolaire et de le conserver, c'est de lui assurer une existence honorable, en rapport avec la dignité de la fonction et du dévouement qu'elle exige. Des arrêtés des 8 avril 1872 et 3 février 1873 élevèrent les anciens traitements au point de départ et au point d'arrivée ; les maxima purent atteindre : pour les directeurs 3400 francs, pour les adjoints 2000 francs, pour les directrices 2900 francs, pour les adjointes 1800 francs ; à ces traitements s'ajoutaient le logement ou des indemnités de 600 et de 400 francs. Par une mesure qui devait se généraliser plus tard, un certain nombre de directeurs et de directrices furent déchargés de classe et purent ainsi vaquer librement à leur fonction de surveillance et de direction.

Les salles d'asile, malgré les efforts d'un personnel dévoué, conservaient leur caractère primitif de garderie ou de refuge. A raison de leurs effectifs exagérés, la méthode propre à ces établissements était plutôt appliquée dans son mécanisme que dans son esprit ; grands et petits, confondus en un seul auditoire, recevaient en commun des leçons qui, si habilement qu'elles fussent faites, ne profitaient en réalité à personne.

M. Gréard conçut la pensée d'isoler, au moins à certaines heures, les enfants les plus âgés et les plus intelligents et de leur faire donner, par les maîtresses, des leçons au cours desquelles la méthode pût déployer toutes ses ressources et produire tous ses résultats. A cet effet, des salles spéciales furent préparées et pourvues du matériel frœbelien. C'est peut-être la seule amélioration possible et pratique que comporteront de longtemps nos salles d'asile ou écoles maternelles.

La jeune fille peut passer sans danger de la salle d'asile à l'école primaire : elle y retrouve au moins les soins et la main d'une femme. Mais il n'en est pas de même pour le petit garçon : il saute brusquement du régime doux de la salle d'asile au régime sévère et à la forte discipline de l'école, souvent au grand préjudice de son développement physique et moral. Pour parer à cet inconvénient, M. Gréard provoqua la création d'écoles spéciales de petits garçons, confiées exclusivement à des femmes de choix, donnant ainsi l'idée des classes ou écoles enfantines qui devaient plus tard prendre place dans la hiérarchie de nos établissement scolaires.

Pour beaucoup, quoi qu'on fasse, l'instruction n'est qu'ébauchée à l'école primaire. D'un autre côté, une foule d'ouvriers arrivent illettrés dans la capitale et y apportent un contingent d'ignorance qu'il importe de combattre. C'est pour cela qu'à Paris les cours d'adultes ont été de tout temps et plus qu'ailleurs une nécessité. Pendant la période dont nous nous occupons, ces cours furent réorganisés sur les bases suivantes : Séparation des adultes des apprentis ; gradation des cours, divisés, comme ceux des écoles du jour, en cours élémentaire, moyen et supérieur ; institution d'un examen spécial pour l'obtention d'un certificat d'études primaires ; substitution, pour les maîtres, d'un traitement fixe aux anciennes indemnités éventuelles ; précautions prises pour assurer au moins la fréquentation régulière des jeunes apprentis. (Gréard, *L'enseignement primaire à Paris et dans le département de la Seine de* 1867 *à* 1877, p. 144.)

Outre le besoin de développer son instruction générale, l'ouvrier de Paris, pour soutenir sa renommée d'habileté et de bon goût et maintenir sa supériorité incontestée d'exécution, se trouve dans la nécessité de perfectionner sans cesse son éducation esthétique. Tel a été le but de la création, dès l'origine, d'écoles spéciales de dessin. En 1867, le nombre des écoles de dessin d'art était de 26, celui des écoles de dessin géométrique de 6. Dix ans plus tard, le nombre des unes était porté à 33, celui des autres à 12. Des prix et des concours encouragèrent les maîtres et les élèves. L'enseignement du dessin fut, en outre, introduit dans le programme même de l'école primaire et partout, suivant l'avis des meilleurs maîtres, le relief fut substitué à l'estampe qui demeura seulement comme corrigé. Les femmes eurent à leur disposition des cours subventionnés au nombre de 20, qui furent ramenés à 13 afin de concentrer davantage les éléments et les ressources. Pour les préparer au commerce, à l'apprentissage, à une meilleure tenue du ménage, il fut ouvert des cours de comptabilité, de coupe et d'assemblage, etc.

La gymnastique fut établie dans les écoles de Paris en 1872. Une leçon eut lieu dès lors dans chaque école à l'issue de la classe du soir, de 4 heures 1/2 à 5 heures, trois fois par semaine. En 1876, il n'y avait pas moins de 203 maîtres, tant instituteurs que professeurs spéciaux. Cet enseignement fut également introduit dans les écoles de filles et fut confié aux jeunes maîtresses formées à l'école normale ou à des maîtresses dont l'aptitude avait été préalablement constatée.

Dans une capitale comme Paris, un grand nombre d'enfants trouvent une carrière dans le haut commerce, dans l'industrie, dans les administrations publiques ou particulières. Ils doivent y être spécialement préparés par un enseignement intermédiaire, c'est-à-dire trouvant sa place entre l'enseignement primaire élémentaire qui ne suffit pas, et l'enseignement secondaire qui est trop élevé ou qui, dans l'espèce, serait beaucoup plus nuisible qu'utile. Paris n'avait, pour satisfaire à ce besoin, que Chaptal et Turgot. Trois autres écoles du type Turgot furent ajoutées à ces établissements ; les écoles Colbert, rue de Château-Landon (20e arrondissement), Lavoisier, rue d'Enfer (5e arrondissement), J.-B. Say, rue d'Auteuil (16e arrondissement) ; une quatrième, l'école Arago, devait en outre bientôt s'élever près de la barrière du Trône (12e arrondissement).

Mais le plus grand nombre des enfants qui forment la clientèle ordinaire de l'école primaire parisienne la quittent pour l'atelier, et presque toujours de bonne heure au grand préjudice de leur développement physique, intellectuel et moral. Il importe à un haut point que des exercices intelligents de travail manuel puissent les disposer à l'apprentissage en le retardant de quelques années, et le rendre en même temps moins long, moins dangereux et plus fructueux. C'est dans cette pensée que fut conçue et organisée l'école d'apprentis de la Villette, à laquelle correspondirent, dans une certaine mesure, sur la rive gauche, les ateliers annexés à l'école communale de la rue Tournefort.

Ces institutions, comme on le voit, préludaient à l'introduction du travail manuel dans le programme de l'instruction primaire. En même temps la question de l'apprentissage était étudiée, et, si elle n'était pas résolue, des mesures étaient au moins prises pour que les nécessités de l'apprentissage pussent se concilier avec la fréquentation de l'école (écoles de demi-temps et cours du soir).

Les études primaires n'avaient eu jusque là pour encouragements que des bourses d'apprentissage, des distributions de récompenses trimestrielles et annuelles, des bourses dans les écoles supérieures, obtenues par voie de concours. Les bourses d'apprentissage, tombées en discrédit et presque délaissées, furent remplacées par des livrets de caisse d'épargne, plus immédiatement appréciés des familles. Le certificat d'études fut réglementé et particulièrement encouragé, car, pensait M. Gréard, « si le concours est l'épreuve de l'élite, l'examen du certificat d'études est l'épreuve de la moyenne. C'est par un progrès naturel, sans autre effort que celui d'une application de chaque jour, que les élèves peuvent arriver à ce couronnement de leurs études. » (Rapport au préfet de la Seine, du 25 septembre 1875.)

Au milieu de toutes ces améliorations, la situation numérique des établissements, des classes et des effectifs scolaires s'était ainsi modifiée :

Le nombre des écoles publiques s'était élevé de	220 à 285		
Celui des classes, de	689 à 1562		
Celui des salles d'asile, de	83 à 110		
Par contre, les établissements libres étaient descendus de	1151 à 975		
Les salles d'asile libres, de	57 à 36		
En 1867, sur un nombre total de 296 397 enfants (103 882 de 2 à 6 ans et 192 515 de 6 à 14 ans), étaient inscrits dans les établissements publics	73 988	155 600	
— — libres	81 712		
En 1877, sur un nombre total de 322 954 enfants (113 190 de 2 à 6 ans et 209 764 de 6 à 14 ans), étaient inscrits dans les salles d'asile publiques	22 837	115 994	195 447
— écoles publiques	93 572		
— salles d'asile libres	3 881	79 453	
— écoles libres	75 572		

Places créées dans les salles d'asile publiques............... 4 702 } 49 516
Id. dans les écoles publiques. 44 814 }
Part des écoles publiques dans la population scolaire possible, en 1867 : 24 0/0; en 1877: 35 0/0.
Part des écoles libres, en 1867 : 27 0/0; en 1877: 24 0/0.

Le fait le plus saillant qui ressort de ces chiffres, c'est la décadence des écoles libres, aussi bien quant au nombre des établissements qu'au nombre des élèves qui les fréquentent. Bien organisée, mieux installée, mieux outillée, objet d'une surveillance et d'une sollicitude incessantes, entièrement gratuite d'ailleurs, l'école publique ne peut qu'absorber de plus en plus l'école libre payante, abandonnée à ses propres ressources, écrasée par le prix des loyers, souvent en outre desservie par des maîtres ou maîtresses de passage qui, la plupart, aspirent à trouver dans l'enseignement public une position plus assurée et plus lucrative.

Nous devions insister particulièrement sur cette période de dix années ; toutes les grandes réformes que réclamait l'instruction primaire à Paris y ont été réalisées ou bien y trouvent leur point de départ. L'administration qui a suivi celle de M. Gréard n'a eu en quelque sorte qu'à les développer pour arriver à la situation actuelle, qu'il nous reste à résumer.

2. Situation de l'instruction primaire à Paris en 1883-84. — *Ecoles maternelles.* — Les écoles maternelles (anciennes salles d'asile), dont on a poursuivi et étendu la transformation, sont aujourd'hui au nombre de 128 avec 20 215 places; 16 écoles enfantines en sont en quelque sorte le prolongement.

Ecoles primaires de garçons et de filles. — Ces établissements sont, pour les garçons, au nombre de 188, y compris les 16 écoles enfantines précédentes (64 556 places) ; pour les filles, au nombre de 173 (57 242 places). Pour satisfaire à la loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement obligatoire, la ville a dû procéder à des installations provisoires dites *baraquements* qui, bien qu'élevées à la hâte, présentent toutes les conditions désirables au point de vue de la disposition, de l'espace et du mobilier. Les améliorations apportées dans le régime des écoles sont : la généralisation de l'institution des directeurs et directrices non chargés de classe, la création d'un grand nombre de *cours complémentaires,* où l'enseignement est plus développé et qui suppléent, dans une certaine mesure, à l'insuffisance des écoles primaires supérieures ; l'établissement de cantines scolaires qui permettent aux enfants de trouver à midi, soit gratuitement, soit moyennant une rétribution des plus modiques, des aliments chauds et réconfortants.

Apprentis et adultes. — Des classes dites de demi-temps, spécialement destinées aux apprentis des deux sexes, sont ouvertes, aux heures les plus commodes, pour assurer l'exécution de la loi du 19 mai 1874 et de celle du 28 mars 1882. Elles sont au nombre de 62 et reçoivent environ 2000 élèves.

Les cours d'adultes, ouverts le soir, de 8 heures 1/2 à 10 heures 1/2, se divisent en cours d'enseignement primaire et en cours spéciaux de chant, de dessin et d'enseignement commercial. Les cours d'enseignement primaire sont répartis entre 116 écoles, 68 pour les jeunes gens, 48 pour les jeunes filles. Ils réunissent d'une part 12 430 élèves, d'autre part 3 719. On compte, pour les jeunes gens, 28 cours spéciaux de chant fréquentés par 825 élèves, et, pour les jeunes filles, 7 cours du même ordre qui, quoique de création récente, réunissent déjà environ 200 personnes.

Ecoles primaires supérieures. — Les écoles supérieures de garçons que nous avons mentionnées plus haut comptent 3 930 élèves tant externes que pensionnaires. Une école supérieure pour les jeunes filles, établie rue de Jouy, reçoit 300 élèves ; des projets sont à l'étude pour la création, à bref délai, de quatre ou cinq autres écoles du même genre.

Enseignement professionnel. — On comprend sous cette dénomination des écoles préparatoires aux divers métiers ou professions qu'embrasseront, selon toute probabilité, les élèves des écoles primaires. Pour les garçons ou jeunes gens, la ville a l'école d'apprentis du boulevard de la Villette (désigée aujourd'hui sous le nom d'école Diderot), à laquelle s'ajouteront tôt ou tard d'autres établissements similaires. Elle possède, depuis 1881, l'école municipale de chimie et de physique industrielles de la rue Lhomond. Pour les filles, elle a créé les *écoles professionnelles et ménagères* de la rue Bossuet, de la rue Violet et de la rue Galeron, ainsi que des cours spéciaux d'enseignement commercial qui ont lieu le soir, de 8 à 10 heures, de façon à pouvoir être fréquentés par les jeunes gens et les jeunes filles employés dans le commerce.

Pour la préparation des jeunes filles aux professions qui leur sont accessibles, la ville est secondée par l'initiative privée. Ainsi, la *Société pour l'enseignement professionnel des femmes*, qui continue l'œuvre entreprise en 1862 par Mme Elisa Lemonnier, entretient, rues de Poitou, Duperré, d'Assas, des Boulets, des écoles où plus de 500 jeunes filles, tout en perfectionnant leur instruction, suivent des cours de commerce, de couture, de dessin industriel, de gravure et de peinture sur porcelaine, sur faïence ou sur verre.

Un certain nombre d'écoles rivales, dites catholiques, ont adopté le même plan d'études et poursuivent le même but.

La *Société pour l'instruction élémentaire,* que nous avons vue fonder en quelque sorte l'instruction primaire laïque sous la Restauration, fait faire, rue du Fouarre, des cours gratuits où plusieurs centaines de jeunes filles trouvent le complément d'instruction nécessaire pour l'obtention du brevet élémentaire ou du brevet supérieur. Pour les garçons, la Chambre de commerce entretient, rue Amelot et rue Trudaine, des écoles pour les hautes études commerciales ; les Associations polytechnique, philotechnique, etc., se chargent, en quelque sorte, dans des cours du soir, de compléter les enseignements donnés dans les écoles du jour. Il existe enfin des écoles spéciales d'orfèvrerie, d'horlogerie, de papeterie, de typographie, etc.

A toutes ces institutions, la ville ajoute de nombreux cours de couture, comprenant la coupe et la confection des vêtements, et surtout des cours de dessin.

Commencé par les instituteurs et les institutrices dans les cours élémentaire et moyen, confié ensuite à des maîtres spéciaux et d'une aptitude éprouvée, l'enseignement du dessin se continue dans les classes plus élevées, dans les écoles supérieures, enfin dans des cours spéciaux au nombre de 63 pour les hommes et de 14 pour les femmes. Il est encouragé par des concours, par des récompenses telles que livrets de caisse d'épargne, livres, médailles, et, pour les jeunes gens, par des *bourses de voyage* qui permettent aux élèves jugés les plus aptes de faire une tournée d'études en France ou à l'étranger.

Comme préparation générale à l'éducation professionnelle, la ville, devançant en quelque sorte l'application de la loi du 28 mars 1882, a introduit, dans ses écoles communales de garçons, le *travail manuel :* à partir de l'âge de dix ans, les enfants sont appelés à participer à des exercices d'atelier, dirigés, sous la surveillance des instituteurs, par des contre-maîtres qui ont été choisis parmi les ouvriers présentant les garanties de moralité et de compétence nécessaires.

Institutions complémentaires. — Il est pourvu aux besoins des enfants pauvres ou délaissés par les caisses des écoles et par une caisse dite des pupilles. Une caisse des écoles est fondée depuis longtemps dans chaque arrondissement. La caisse des pupilles a pour objet d'assurer l'éducation des enfants que leurs familles ne pourraient élever elles-mêmes, en les plaçant dans des pensionnats primaires libres choisis après une enquête minutieuse. Les enfants admis dans ces internats ne peuvent y être reçus qu'à l'âge de six ans et ne peuvent y rester au delà de l'âge de treize ans. A partir de cet âge, l'administration, si les familles le désirent, leur assure l'apprentissage d'un métier manuel en les admettant dans ses établissements d'enseignement professionnel. A cet effet, le conseil municipal, non content d'avoir établi la gratuité absolue dans les écoles primaires supérieures, a créé un certain nombre de *bourses d'entretien*, qui peuvent être accordées aux familles dignes d'intérêt, pour leur permettre de faire suivre à leurs enfants les études primaires supérieures et de se priver du salaire que les enfants auraient pu leur rapporter s'ils avaient embrassé immédiatement un travail manuel.

Ainsi se sont continuées ou plutôt achevées les réformes entreprises par M. Gréard pendant la période de son administration. Les conseils élus qui se sont succédé depuis 1871 ont prodigué, on peut le dire, des millions pour mettre l'instruction primaire à la hauteur des besoins de la cité parisienne. En dehors des sommes considérables qui ont été affectées à la construction de nouveaux locaux, au renouvellement ou à la transformation du matériel, la ville consacre annuellement plus de 24 millions et demi (24 565 601 francs) à l'entretien de ses écoles et aux services qui en sont les accessoires obligés.

Un développement si marqué de l'enseignement primaire public n'a pu que hâter la décadence de l'enseignement libre, au moins des écoles libres laïques. Ces derniers établissements ne sont plus qu'au nombre de 722, dont 161 pour les garçons et 561 pour les filles. Par contre, l'enseignement libre congréganiste a trouvé un élément de prospérité au moins momentanée dans la laïcisation des écoles communales. Cette grave mesure, commencée en 1879, a reçu son dernier complément en 1883. En général, les frères et les sœurs dépossédés ont ouvert des établissements libres dans le même quartier (67 pour les garçons et 139 pour les filles). Le plus grand nombre de leurs élèves les y ont suivis. D'un autre côté, les écoles communales où ils avaient été remplacés se sont promptement remplies et, en définitive, la laïcisation, loin de nuire à l'instruction primaire, en a étendu le bienfait à un plus grand nombre d'enfants.

Tels sont, d'une part, la marche qu'a suivi l'enseignement populaire à Paris, de l'autre le degré de développement auquel il est parvenu. A cette heure, on peut dire que la capitale de la France se trouve à la tête du mouvement qui emporte les sociétés modernes vers l'instruction populaire, et par suite vers l'émancipation intellectuelle et morale des masses. [E. Brouard.]

PARIS (Aimé). — Aimé Paris, né à Quimper, le 19 juin 1798, mort à Paris le 29 novembre 1866, est l'un des trois fondateurs de l'école musicale Galin-Paris-Chevé. Il commença ses études au collège de Laon, fit sa rhétorique au lycée Charlemagne, suivit les cours de l'École de droit de Paris, et fut reçu avocat en 1818. Bientôt après il quitta le barreau, à la suite d'un vol dont il fut victime de la part d'un client qu'il venait de faire acquitter en police correctionnelle.

Il avait étudié la sténographie de Conen de Prépéan ; son esprit méthodique et rigoureux réduisit aux règles les plus simples l'alphabet sténographique de celui-ci. Dès 1820 il était le sténographe du *Courrier Français ;* en 1822 il passa en la même qualité au *Constitutionnel*, où il resta cinq ans, chargé du compte-rendu des séances du Parlement.

Ayant eu l'occasion de suivre en 1821, les cours de musique de Galin *, il se passionna pour le maître dont il devint le disciple convaincu et l'ami dévoué.

Nourri des travaux de Destutt de Tracy * et de Lemare *, il fit de la philosophie des signes l'objet constant de ses études. S'étant initié aux procédés mnémoniques de Grégoire de Fénaigle, il reconnut et redressa les points faibles de la théorie de celui-ci et réussit à faire de la mnémotechnie * un système facilement praticable. Il obtint des succès qui dépassèrent ses espérances. En 1822, il fut nommé professeur à l'Athénée royal de Paris ; il ouvrit à Paris des cours publics qui eurent beaucoup de vogue ; il entreprit, entre les sessions parlementaires, dans les grandes villes de France, une série de conférences publiques sur la mnémotechnie, la sténographie et le système d'enseignement musical de Galin. Le succès à Lyon, Rouen et Nantes en 1823 avait été aussi grand qu'à Paris. Mais un préfet ombrageux fit fermer le cours d'Aimé Paris, sous prétexte que les points de repère mnémoniques dont il faisait usage contenaient des allusions malveillantes contre le gouvernement de Louis XVIII. L'interdiction ne fut levée qu'en 1828 ; dans l'intervalle Aimé Paris dut aller faire ses cours en Belgique, en Hollande et en Suisse. De 1823 à 1834, cinquante-quatre cours publics dans quarante grandes villes de France et de l'étranger furent faits par Aimé Paris avec un succès qui ne se démentit point.

A partir de 1834, Aimé Paris se voua à la vulgarisation de l'enseignement musical d'après le système de Galin, reléguant au second plan la mnémotechnie et la sténographie qui lui avaient valu sa grande notoriété et l'avaient fait vivre jusqu'alors. De 1834 à 1866, année de sa mort, Aimé Paris consacra à cette œuvre toutes ses forces ; il fut puissamment secondé par sa sœur Nanine Paris, et, à partir de 1844, par Emile Chevé *, docteur en médecine, son cousin, devenu son beau-frère par suite de son mariage avec Nanine Paris. La part d'Aimé Paris dans l'œuvre commune fut la création de la *langue des durées*, invention originale dont la commission pour l'enseignement du chant a récemment reconnu le mérite.

Aimé Paris fut un savant distingué, un pédagogue éminent, un inventeur ingénieux. Le lecteur qui voudrait avoir une idée plus complète de ses travaux pourra consulter trois feuilletons d'Alexis Azevedo, son disciple, dans l'*Opinion nationale* des 25 août, 1er et 8 septembre 1863, réunis plus tard en une brochure ayant pour titre : *Aimé Paris et ses inventions.* [Paul Guilhot.]

PARLEMENTS, PARLEMENTAIRES. — Nous consacrons sous ce titre quelques lignes à l'indication d'un fait historique dont les détails sont racontés ailleurs, dans plusieurs articles spéciaux : l'action des Parlements français du XVIIIe siècle pour réorganiser l'enseignement des collèges, après l'avoir enlevé aux jésuites *. Nous n'avons pas à entrer ici dans le détail, ni à exposer les idées particulières de Guyton de Morveau *, de La Chalotais *, de Rolland *. Mais tous ces hommes ont été animés d'un même esprit ; ils ont collaboré à une œuvre commune, et il peut être utile de les réunir dans une vue d'ensemble, afin de mieux définir l'intention et la portée de leur entreprise pédagogique.

D'une part, ce sont les membres des Parlements qui ont rivalisé d'ardeur et d'énergie pour obtenir l'expulsion des jésuites ; ce sont eux, d'autre part, qui, après l'avoir obtenue en

1762, ont multiplié les efforts pour remplacer dans les collèges les professeurs qu'ils avaient exilés et organiser un nouveau système d'éducation.

En combattant la compagnie de Jésus, en rédigeant les comptes-rendus et les arrêts célèbres qui motivèrent l'édit royal d'expulsion, les Parlementaires poursuivirent d'abord un but politique. Ils voulaient en finir avec un ordre envahisseur, qui, sous prétexte de servir le pape, prétendait dominer le monde. Ils voulaient protéger les intérêts de l'Etat contre une congrégation religieuse qui à l'idée de la patrie substituait une idée de cosmopolitisme catholique. « Les jésuites, disait Monclar, procureur général au parlement de Provence, gouvernent avec le même empire une foule innombrable de personnes de tout âge, de tout sexe et de tout état, dont ils ferment les yeux à la lumière. Ceux qu'un tableau si fidèle n'effraierait pas seraient de ce nombre ! »

Mais les Parlements de 1762 n'attaquaient pas seulement les menées politiques de la compagnie de Jésus ; ils avaient en vue aussi et ils condamnaient avec la même sévérité ses méthodes et ses pratiques scolaires.

Dès le lendemain de l'expulsion, ils mirent vigoureusement la main à l'œuvre pour substituer un régime nouveau à celui que l'on croyait banni à jamais. « Le besoin est urgent, disait le rapporteur du Parlement de Grenoble, l'occasion unique, nous sommes dans un moment de crise : il faut le saisir ou tout est perdu. » En effet, dans le seul ressort du Parlement de Paris, il y avait trente-huit collèges à pourvoir de maîtres et d'administrateurs.

En même temps qu'on improvisait des professeurs pour parer aux nécessités du moment, il fallait établir de nouveaux règlements ; il fallait donner un corps à ce rêve que tant de nobles esprits caressaient, d'une éducation nationale conforme aux intérêts et aux besoins de la société civile, et exempte, s'il était possible, des vices de l'ancienne éducation.

On voit quelles idées, quelles méthodes les Parlementaires éminents de 1762 apportèrent dans leurs plans de réorganisation pédagogique. D'une façon générale on peut dire qu'ils se rattachaient dans le passé aux Jansénistes et à Rollin, qu'ils imitèrent en essayant de les dépasser, et que dans l'avenir ils préparaient l'Université française du XIXe siècle.

D'une part, en effet, il y eut de sérieuses tentatives pour réformer les programmes, pour améliorer les méthodes, pour introduire un esprit nouveau dans l'éducation.

D'autre part, les Parlementaires, depuis 1762 jusqu'aux confins de la Révolution, ont travaillé à centraliser l'administration de l'instruction publique, à relier les diverses universités provinciales les unes aux autres, à établir l'unité pédagogique. Par là ils ont été les véritables précurseurs de la fondation de l'Université impériale.

[Gabriel Compayré.]

PAROISSE. — Circonscription de territoire pour l'exercice du culte. Avant 1789, les mots *paroisse* et *communauté d'habitants* étaient synonymes. Aussi arrivait-il souvent que des personnes âgées ou des ecclésiastiques employaient le mot *paroisse* dans leurs testaments pour désigner les communes. Afin de prévenir toutes contestations sur l'interprétation de leurs intentions, il a été convenu, entre le ministre de l'intérieur et le ministre des cultes, que le legs fait à une paroisse serait accepté par la fabrique s'il était grevé de services religieux ou affecté aux besoins du culte, et par la commune lorsqu'il serait destiné aux pauvres, à l'instruction primaire ou à d'autres œuvres communales.

On a exposé à l'article *Etablissements ecclésiastiques* les variations de la jurisprudence du Conseil d'Etat en ce qui concerne leur capacité de fonder et d'entretenir des écoles, et par suite d'acquérir pour cette destination. Nous y renvoyons le lecteur, en nous bornant à rappeler ici qu'il est aujourd'hui de principe que les paroisses, comme les diocèses, ne sont que de simples circonscriptions administratives sans personnalité civile, et que, seuls, l'Etat ou les communes peuvent recevoir des dons et legs dans un but scolaire.

[Ernest Cadet.]

PAROISSIALE (ÉCOLE). — On appelait *école paroissiale*, sous l'ancien régime, tantôt l'école tenue par le curé de la paroisse ou par son vicaire (V. *Écoles ecclésiastiques, paroissiales ou presbytérales*, p. 777), tantôt les petites écoles dirigées par un maître laïque et placées sous la juridiction du chantre ou de l'écolâtre (V. *Ecoles [petites] municipales ou mercenaires*, p. 781). Un livre très curieux du XVIIe siècle, l'*Instruction méthodique pour l'école paroissiale, dressée en faveur des petites écoles*, par M. I. D. B., prêtre (1654), fait connaître l'organisation de l'école paroissiale et le programme de son enseignement : nous avons en plusieurs endroits donné des extraits de cet ouvrage, entre autres aux articles *Lecture* (p. 1536), *Officiers* (p. 2156), *Paris* (p. 2204).

PARRAVICINI. — Louis-Alexandre Parravicini, éducateur italien, est né à Milan en 1799, et mort à Vittorio près Venise le 6 août 1880. Il est l'auteur de deux ouvrages qui ont une grande réputation en Italie : un livre de lecture intitulé *Giannetto*, et un *Manuel de pédagogie*.

La Société florentine pour l'instruction élémentaire avait mis au concours en 1833 la composition d'un « livre de lecture pour les écoles du peuple ». Parravicini écrivit son *Giannetto* à cette occasion, et en adressa le manuscrit à la Société florentine ; mais le jury décida qu'il n'y avait pas lieu à décerner le prix, et le concours fut renouvelé pour 1835. Parravicini corrigea son travail, qui cette fois fut couronné. L'ouvrage fut promptement réimprimé à Florence, à Turin, à Livourne, à Naples, etc., et devint populaire dans toute l'Italie ; en 1875, Parravicini en publiait la cinquante-quatrième édition. A plusieurs reprises, le *Giannetto* a été remanié par son auteur. Dans les éditions les plus récentes, il comprend six parties en quatre volumes : 1° l'homme, ses besoins, ses devoirs ; 2° métiers, arts et sciences ; 3° notions de géographie ; 4° sciences naturelles ; 5° récits sur les devoirs des enfants et des jeunes gens ; 6° récits moraux tirés de l'histoire d'Italie.

Le *Manuel de pédagogie* (*Manuele di pedagogia e metodica generale*) fut publié en 1842 aux frais du gouvernement du canton de Tessin, où Parravicini passa quelques années comme professeur de pédagogie. C'est une compilation bien faite, mais sans originalité ; l'auteur paraît s'être inspiré essentiellement de Milde et de Niemeyer.

PARVIS. — Nom donné au vestibule des églises, en souvenir de l'usage ancien qui faisait de ce vestibule la première école (*parvisium, a parvis edocendis*). Tel est du moins l'étymologie donnée dans le *Hierolexicon* de Macer. Selon d'autre, *parvis* serait une corruption de *paradis*, et ce nom tirerait son origine des représentations dramatiques qui se faisaient jadis à la porte des églises.

PASCAL (Blaise). — Dans la IIe PARTIE de ce Dictionnaire, Pascal est apprécié comme écrivain et philosophe. Ici, nous avons à parler de ce qu'il a pu faire pour l'éducation.

On sait qu'au commencement de 1655, Pascal, qui avait alors trente-deux ans, s'était retiré à Port-Royal des Champs, et qu'il y vécut plusieurs années de la vie des solitaires, avec Arnauld, Ni-

cole, Lancelot, de Saci, etc. Y pratiqua-t-il l'enseignement, comme plusieurs d'entre eux? Rien ne l'indique, et la chose est peu probable. Il ne semble même pas qu'il ait jamais donné des soins particuliers à aucun élève, comme Le Maître, par exemple, en donna au jeune Racine. Contribua-t-il pour quelque chose à la rédaction des ouvrages d'éducation de la communauté? Il est au moins l'auteur de la nouvelle méthode de lecture qui porte le nom de Port-Royal. On le sait de source certaine par la lettre que lui écrivait sa sœur, à propos de cette méthode, à la date du 26 octobre 1655 (V. l'article ci-après), et aussi par la lettre suivante qu'Arnauld, caché à l'hôtel des Ursins à Paris, écrivait, le 31 janvier 1656, à sa nièce, Angélique de Saint-Jean, abbesse de Port-Royal : « Vous rirez de ce qui me donne occasion de vous écrire, dit Arnauld. Il y a ici un petit garçon d'environ douze ans qui ne sait pas lire ; j'ai envie d'essayer s'il le pourra apprendre *par la méthode de M. Pascal.* C'est pourquoi je vous prie d'achever ce que vous aviez commencé d'en mettre par écrit et de nous l'envoyer. » Assurément, cette invention n'ajoute pas grand chose à la gloire de Pascal; elle atteste au moins ce besoin de clarté et de rigueur qui est comme le propre de son génie, et qu'il portait dans les petites choses comme dans les grandes.

On sait également que les auteurs de la *Logique* de Port-Royal se sont inspirés de quelques fragments composés par lui sur l'*Art de persuader* et l'*Esprit géométrique*, et qu'ils en ont inséré dans leur ouvrage les passages les plus saillants.

On sait enfin qu'il avait composé un essai d'*Eléments de géométrie* d'après Euclide, qu'Arnauld trouva confus, et qu'ayant défié le célèbre docteur de faire mieux, celui-ci à son premier loisir tint et gagna la gageure, comme il avait fait pour la *Logique*. Pascal, quand il eut lu en manuscrit l'œuvre de son concurrent, la jugea si claire et si bien ordonnée, qu'il jeta la sienne au feu.

Qu'il ait pris part à la discussion de toutes les questions qui se débattaient alors à Port-Royal, et dont l'éducation des enfants faisait souvent le thème, on ne peut guère en douter. La réflexion suivante qu'on trouve dans ses *Pensées* en est comme un écho : « L'admiration gâte tout dès l'enfance. « Oh ! que cela est bien dit ! qu'il a bien » fait ! qu'il est sage ! etc. » Les enfants de Port-Royal, auxquels on ne donne point cet aiguillon de gloire et d'envie, tombent dans la nonchalance. » [I. Carré.]

PASCAL (Jacqueline). — Jacqueline Pascal, sœur cadette de Blaise Pascal, naquit le 5 octobre 1625, à Clermont-Ferrand, où son père exerçait les fonctions de président de la Cour des aides. Sa mère étant morte l'année suivante, son père vendit sa charge pour pouvoir se consacrer tout entier à l'éducation de ses enfants, et vint s'établir à Paris, en 1631. Comme son frère, la jeune Jacqueline donna, dès son enfance, des marques d'un esprit extraordinaire : à huit ans, elle faisait des vers qui étaient fort admirés; à treize, elle adressait un recueil de ses poésies à la reine, et celle-ci prenait plaisir à la voir et à lui parler; à quatorze, elle jouait dans une pièce devant Richelieu et elle en obtenait pour son père, qui avait été forcé de s'exiler pour avoir critiqué des mesures financières prises par le cardinal, la faveur de revenir d'abord, puis de rentrer au service du roi comme intendant des tailles à Rouen. C'est dans cette ville qu'en 1640 — elle était alors dans sa quinzième année — elle obtint un prix de poésie qui lui valut les éloges publics de Corneille, devenu par elle l'ami de sa famille. En 1647, elle suivit à Paris son frère Blaise à qui ce séjour était nécessaire pour les soins que réclamait sa santé et « qui passait à la dévotion ». Déjà elle avait, elle aussi, lu les écrits des plus célèbres jansénistes; elle se mit en rapport avec Port-Royal et prit M. Singlin comme directeur. En mai 1648, son père étant venu rejoindre ses enfants à Paris, elle lui demanda la permission de se faire religieuse; mais il la lui refusa, ne voulant pas qu'elle le quittât avant sa mort, « qui peut-être ne tarderait guère ». En 1649, elle l'accompagna à Clermont, où elle demeura dix-sept mois chez sa sœur, Mme Périer, menant une vie très retirée et uniquement occupée de prières et d'œuvres de charité. Dans les derniers mois de 1650, elle revint à Paris, entretenant toujours un commerce secret avec Port-Royal et toujours décidée à se faire religieuse. Son père mourut le 24 septembre 1651 : libre alors de suivre la vocation qui depuis longtemps s'était déclarée en elle, le lendemain du jour où elle eut réglé avec son frère et sa sœur le partage de leur succession commune, elle se retira à Port-Royal des Champs. C'était le 4 janvier 1652; elle y fit profession, au commencement de 1653, sous le nom de sœur Sainte-Euphémie. En juin 1655, on la trouve sous-maîtresse des novices à Port-Royal et chargée, en cette qualité, de l'éducation des enfants. C'est alors qu'elle consulte son frère sur une nouvelle méthode de lecture qu'il avait inventée et dont elle se servait avec ses petites filles. Elle lui fait quelques objections et lui demande des explications. C'est encore en qualité de maîtresse des novices et aussi de sous-prieure de la communauté qu'elle composa, à la demande de M. Singlin à qui il fut adressé, le *Règlement pour les enfants*, qui a été imprimé à la suite des constitutions du monastère, en 1665. En avril 1661, un ordre de la cour enjoignit aux deux maisons (de Paris et des Champs) de renvoyer à leurs familles les pensionnaires qui s'y trouvaient. La persécution ne tarda pas à s'étendre aux religieuses elles-mêmes pour la signature du formulaire. Au mois de juillet de la même année, Port-Royal des Champs signa, comme avait fait la maison de Paris. La sœur Sainte-Euphémie, qui avait longtemps protesté, finit par signer aussi; mais elle en mourut de chagrin, peut-être de remords, le 4 octobre 1661. Elle n'avait que trente-six ans.

C'est à deux titres que la sœur Sainte-Euphémie appartient à l'histoire de la pédagogie : elle discuta avec son frère les détails de la *Nouvelle méthode de lecture*, et elle rédigea le *Règlement des écoles de filles* de Port-Royal.

On avait toujours supposé que la méthode de lecture qui porte le nom de Port-Royal devait être attribuée à Pascal. Mais on n'en a la preuve formelle que depuis qu'on a retrouvé, en 1845, une lettre que lui écrivait, à la date du 26 octobre 1655, du monastère de Port-Royal des Champs, sa sœur Jacqueline, qui se servait alors de cette méthode pour apprendre à lire aux petites filles et peut-être aussi à ses novices. Voici cette lettre :

« Mon très cher frère, nos mères m'ont commandé de vous écrire, afin que vous me mandiez toutes les circonstances de votre méthode pour apprendre à lire par *be*, *ce*, *de*, etc., où il ne faut pas que les enfants sachent le nom des lettres. Car je vois bien comme on peut leur apprendre, par exemple, *Jesu*, en leur faisant prononcer *je-e je; ze-u zu*; mais je ne vois pas comme on leur peut faire comprendre facilement que les lettres finissantes ne doivent pas ajouter d'*e;* car naturellement, suivant cette méthode, ils diront *Je su se;* sinon qu'on leur apprenne qu'il ne faut prononcer l'*e* à la fin que lorsqu'il y est effectivement. Mais je ne vois pas comment leur apprendre à prononcer les consonnes qui suivent les voyelles, par exemple *en;* car ils diront *ene*, au lieu

de prononcer *en*, comme veut souvent le français. De même pour *on*, ils diront *one;* et, même en leur faisant manger l'*e*, ils ne le diront pas de bon accent, si on ne leur apprend à part la prononciation de l'*o* avec l'*n*. — Je n'en ai pas d'autres (d'objections) dans l'esprit; mais je crois que vous les aurez prévues..... *Sœur Euphémie*, religieuse indigne. »

Quelle fut la réponse de Pascal? On l'ignore : elle ne nous est point parvenue. Mais nous pourrions répondre pour lui à Jacqueline Pascal : qu'il ne faut pas décomposer les voyelles nasales *en, on, in, un*, puisqu'elles ne forment qu'un son et s'expriment par une seule émission de voix (de même que *ph, ch, gn*, etc., qui sont des articulations simples, quoiqu'elles s'écrivent par deux lettres); — que souvent les consonnes finales ne se prononcent pas ; — qu'il est, dans la langue, bien des choses dont il est impossible de rendre raison, bien des particularités qu'on ne peut ramener à des règles et que l'usage seul doit apprendre. Quoi qu'il en soit, cette lettre suffit à prouver que c'est bien de Pascal, et par le moyen de sa sœur Jacqueline, que la nouvelle méthode s'introduisit dans les écoles du monastère. Plus tard elle fut érigée en théorie par Arnauld au chapitre VI de la *Grammaire générale* dite de Port-Royal.

Quant au *Règlement des enfants*, son auteur nous prévient qu'elle ne l'a rédigé que par obéissance et parce qu'on ne lui a pas demandé d'écrire comme il les faut conduire, mais comme elle les conduit; qu'il est dressé, par conséquent, sur ce qui s'est passé à Port-Royal des Champs pendant plusieurs années. Elle avoue néanmoins que, pour l'extérieur, il ne serait pas toujours facile ni même utile de le mettrè en usage dans toute cette exactitude. « Car il se peut faire, dit-elle, et que tous les enfants ne soient pas capables d'un si grand silence et d'une vie si tendue, sans tomber dans l'abattement et dans l'ennui, ce qu'il faut éviter sur toutes choses, et que toutes les maîtresses ne puissent pas les entretenir dans une si exacte discipline, en gagnant en même temps leur affection et leur cœur, ce qui est tout à fait nécessaire pour réussir dans leur éducation. C'est donc à la prudence à tempérer toutes ces choses et à allier, selon la parole d'un pape, une force qui retienne les enfants sans les rebuter, et une douceur qui les gagne sans les amollir. »

Le règlement se divise en deux parties : règlement de la journée, règlement des enfants.

La distribution du temps n'y présente rien de bien particulier : à cet égard, tous les règlements se ressemblent, surtout ceux des maisons religieuses; ils ne diffèrent que par l'esprit qui les anime. Voici les principaux traits qui distinguaient celui de Port-Royal.

Les élèves se levaient à quatre heures, quatre heures et demie, cinq heures et même plus tard, selon leur âge, leur force, et le besoin de sommeil qu'elles pouvaient avoir. Elles s'habillaient promptement et en silence, « donnant le moins de temps possible pour orner un corps qui doit servir de pâture aux vers et pour réparer les inutilités des femmes du siècle à s'habiller et à se coiffer. » Les plus grandes peignaient et habillaient les plus petites, en leur faisant répéter leurs prières. Puis venait la prière générale, qui était dite ni trop haut ni trop bas, lentement, distinctement, et avec de bonnes pauses. Elles faisaient ensuite leurs lits, « pendant que l'une d'elles apprêtait le déjeuner, ainsi que ce qui était nécessaire pour laver les mains, le vin et l'eau pour laver la bouche. » Pendant le déjeuner, on lisait le martyrologe, « afin qu'elles sussent de quels saints l'Église faisait particulièrement mémoire en ce jour, pour les honorer et se mettre sous leur protection. » Elles se retiraient ensuite à la chambre destinée pour le travail, où elles devaient employer leur temps avec fidélité, gardant le silence très exactement. On les exhortait « à ne point suivre leurs inclinations en s'attachant à un ouvrage plutôt qu'à un autre », à être toujours prêtes à quitter ce qu'elles étaient en train de faire, quand la cloche les appelait à autre chose. A huit heures elles assistaient à l'office : elles n'y étaient pas toutefois obligatoirement tenues; « il fallait même qu'elles le demandassent, selon leur dévotion, et on ne le leur accordait que comme une grâce. » Après la messe venait un exercice d'écriture, qui durait trois quarts d'heure; ensuite elles apprenaient à chanter en notes. A onze heures, examen de conscience et prière. Puis venait le le dîner, où l'on prenait grand soin de ne pas les entretenir dans la délicatesse, les exhortant à manger de tout indifféremment, et même à commencer par celle de leurs portions qu'elles aimaient le moins, « par esprit de pénitence », et où l'on prenait bien garde pourtant si elles se nourrissaient suffisamment « pour ne pas se laisser affaiblir ». Il y avait ensuite récréation : les petites jouaient aux osselets, aux volants, etc.; elles étaient toujours séparées d'avec les grandes, qui préféraient d'ordinaire s'entretenir ensemble, groupées autour de leur maîtresse et occupées à quelque ouvrage particulier. Elles ne devaient rien dire de ce qu'elles apprenaient au parloir; mais la maîtresse leur faisait quelquefois part des nouvelles qu'elle savait, afin de leur ôter le désir d'en apprendre par des voies illicites. On leur ordonnait sur toutes choses de ne rien dire contre la charité, et il leur devait suffire, pour se taire, de savoir que quelques-unes d'elles aimeraient mieux qu'on parlât d'autre chose. Après la récréation, elles se retiraient dans leur chambre. C'était le moment de l'instruction, qui avait pour objet l'évangile du jour, l'explication du catéchisme et toutes les pratiques de la religion. Elles pouvaient travailler pendant cette instruction, pourvu qu'elles n'eussent rien à demander à personne. Puis elles se faisaient réciproquement répéter leur catéchisme, chacune restant à sa place, et sans quitter leur ouvrage. Venait ensuite une lecture générale, faite à haute voix par quelqu'une de celles qui savaient déjà lire raisonnablement. A trois heures et demie, collation pour les moyennes et les petites : on en exemptait les grandes qui le demandaient, « quand on croyait que leur santé ne devait pas en souffrir ». A quatre heures, les plus grandes allaient aux vêpres, « si elles avaient mérité qu'on leur fît cette grâce ». — Pendant ce même temps, on instruisait les plus petites; car encore qu'elles fussent présentes à tout ce qu'on disait dans la chambre pour les instruire, il y avait des choses qu'elles n'entendaient pas et qu'il fallait reprendre avec chacune d'elles en particulier. Après les vêpres une des grandes faisait une lecture; puis venait le souper, suivi de la récréation, qui ne durait jamais au delà de sept heures et demie ; enfin, la prière du soir et le coucher. Été comme hiver, il fallait qu'elles fussent toutes couchées à huit heures et un quart. Les maîtresses visitaient alors chaque lit en particulier, pour voir si elles étaient couchées avec la modestie requise, « et si elles étaient bien couvertes, surtout en hiver ». Les dimanches et les fêtes, on gardait à peu près le même ordre dans les exercices de la journée, si ce n'est qu'on n'y faisait aucun travail de mains, qu'il y avait des récapitulations de ce qui était appris par cœur, qu'on y étudiait un peu d'arithmétique, que les offices y duraient plus longtemps et que les exercices de piété y étaient plus nombreux encore que les jours ordinaires.

La seconde partie de ce règlement présente un plus grand intérêt pédagogique. Il y est traité des

dispositions qui doivent animer les maîtresses et de la manière dont elles doivent se comporter, de l'union qui doit exister entre elles et particulièrement entre la maîtresse de chambre et son aide, des discours qu'on doit tenir devant toutes les élèves et de ce qu'il faut dire à chacune, des pénitences qu'on peut leur imposer dans le général et dans le particulier; de la confession, de la communion, de la confirmation et de la prière; puis, des lectures; enfin, des malades et de leurs besoins corporels. Ici, les réflexions sensées abondent.

Avant tout les maîtresses auront beaucoup de charité et de tendresse pour leurs élèves; elles se donneront à elles sans réserve, et à moins qu'une nécessité absolue ne les y force, elles ne les quitteront pas un instant; elles perdront plutôt l'office que de les laisser seules. Toutefois cette garde continuelle n'exclura pas une certaine confiance qui leur fasse plutôt croire qu'on les aime et que ce n'est que pour les accompagner qu'on est avec elles: ainsi elles désireront cette surveillance plus qu'elles ne la craindront. On fera en sorte que les enfants remarquent une parfaite union entre la maîtresse de chambre et la sœur qui lui est donnée pour compagne; il faut que cette dernière, elle aussi, ait une grande autorité; aussi ne la dédira-t-on point de ce qu'elle aura fait ou ordonné, quand même ce ne serait pas bien, mais on se réservera de l'avertir dans le particulier. Les exemples ne servent pas moins à l'instruction des enfants que les paroles: aussi faut-il se surveiller pour ne leur en montrer que de bons; « car le diable leur donne de la mémoire pour les faire ressouvenir de nos moindres défauts, et il la leur ôte pour empêcher qu'elles ne se souviennent du peu de bien que nous faisons. » Il faut se comporter de telle sorte qu'elles ne puissent pas remarquer d inégalité dans notre humeur, en les traitant quelquefois avec trop de mollesse, et d'autres fois sévèrement: ce sont deux défauts qui se suivent d'ordinaire. On n'aura point avec elles une trop grande familiarité ni on ne leur témoignera pas une trop grande confiance; mais on leur montrera une vraie charité et une très grande douceur dans tout ce dont elles auront besoin et même on les préviendra. On les traitera fort civilement et on ne leur parlera qu'avec respect. Quand il sera nécessaire de les reprendre, on aura soin « de ne jamais les contrefaire ni les pousser en les rudoyant »: au contraire on leur parlera avec une grande douceur, et on leur donnera de bonnes raisons pour les convaincre: ce qui empêchera qu'elles ne s'aigrissent et fera qu'elles recevront bien ce qu'on leur dit. On ne montrera point trop d'exigence: il est des fautes qu'il vaut mieux faire semblant de ne pas voir. Quelquefois il faut les reprendre ouvertement, en public; il est des avertissements qu'il vaut mieux ne leur donner qu'en particulier. Comme punition on leur faisait porter un manteau gris, on les faisait aller sans voile ou sans scapulaire au réfectoire; on les privait d'aller à l'église pour un ou plusieurs jours, selon la grandeur de la faute; on les y faisait se tenir à la porte ou en quelque endroit séparé des autres, « en prenant bien garde toutefois que la privation d'aller à l'église ne leur fût indifférente ». Enfin on leur faisait demander aux sœurs, au réfectoire, de prier pour elles, exprimant la faute dans laquelle elles étaient tombées ou la vertu qui leur manquait.

Ces extraits indiquent suffisamment quel esprit animait tout ce règlement. Sans doute tout y concourait à la piété; on élevait les enfants bien plus pour le ciel que pour la terre. Et il eût été difficile de demander autre chose à des femmes imbues des idées de Saint-Cyran (V. *Port-Royal*), qui regardaient les petites âmes qui leur étaient confiées comme des dépôts sacrés dont elles auraient à rendre compte à Dieu lui-même. Mais à côté des pratiques austères qui étaient la conséquence de la doctrine janséniste, quelle connaissance approfondie de l'enfance et de la manière dont il faut la traiter! Et comme la nature reprend ses droits dans ces mille petits soins dont la sœur Jacqueline veut qu'on entoure « ses chères colombes »! Quelle sollicitude inquiète elle éprouve pour tout ce qui touche à leur santé et même à leur bien-être!

On vient de voir quelle était l'éducation proprement dite au couvent de Port-Royal; mais quelle y était l'instruction? quelles études y faisait-on? Autant qu'il est permis d'en juger par le règlement, les programmes d'enseignement y étaient fort restreints, et ces écoles étant bien plus pour la piété que pour l'instruction, comme le dit un des solitaires, on conçoit que l'étude de de la religion en ait fait à peu près tout le fond.

Il semble d'abord qu'on y lisait beaucoup. Tous les jours, à huit heures, une lecture était faite par la maîtresse; le sujet en était pris dans l'office du jour ou, quand arrivait la fête de quelque saint remarquable, dans la vie de ce saint. Elle était expliquée, commentée, de manière qu'elle fût bien comprise, et elle devait servir d'entretien pendant toute la journée. Dans l'après-midi il y avait une autre lecture, faite cette fois par l'une des élèves; mais la maîtresse était toujours présente pour l'expliquer « et parler dessus ». Il était permis et même ordonné aux élèves de faire des questions sur ce qu'elles n'entendaient pas, pourvu que ce fût avec respect et humilité, et quand on découvrait qu'elles n'avaient pas demandé qu'on leur expliquât certaines choses qu'elles n'avaient pas comprises, on les en blâmait. Ces lectures n'avaient jamais pour but le divertissement ni une vaine curiosité, mais bien les applications qu'elles pouvaient s'en faire à elles-mêmes; elles allaient bien plus à les rendre bonnes chrétiennes, et à les porter à se corriger de leurs défauts, qu'à les rendre vaines et savantes.

Indépendamment de ces deux lectures générales et de celles qui avaient lieu pendant les repas, probablement aussi pendant certains travaux manuels, il y avait des lectures que les élèves faisaient en leur particulier; mais on leur marquait ce qu'elles devaient lire, et il ne leur était pas permis de changer ni d'endroit, ni de livre; « car il se rencontre peu de livres où il n'y ait quelque chose à faire passer », dit la sœur Sainte-Euphémie. La lecture finie, on leur reprenait le livre, et on ne leur en laissait d'autres dans le particulier que leurs Heures, la Théologie familière de Saint-Cyran, les Paroles de Notre-Seigneur, une Imitation de Jésus-Christ et un Psautier latin et français. Les livres dont on se servait pour leur instruction générale, et qu'on ne voulait même pas laisser entre leurs mains, étaient la Philotée, saint Jean Climaque, la Tradition de l'Église, les Lettres de Saint-Cyran, la Lettre d'un père Chartreux (traduite depuis peu) et les Méditations de sainte Thérèse sur le Pater. C'étaient encore quelques lettres de saint Jérôme, un traité de l'Aumône chrétienne, quelques endroits du Chemin de perfection de sainte Thérèse, les Vies des Pères du désert, et d'autres vies de saints et de saintes, « capables de les édifier et de leur inspirer l'amour des vertus chrétiennes ».

Comme on ne faisait lire, dans les lectures générales, que celles qui savaient déjà lire raisonnablement, afin que toutes pussent profiter de ce qui était lu, on exerçait en particulier celles qui avaient encore besoin de se former à bien lire. Quant aux toutes petites (il y en avait qui n'étaient âgées que de quatre ans), les plus grandes, celles surtout qui avaient dessein de se faire religieuses, les prenaient à tous les moments de la journée, dans une chambre à part.

Si peu varié que fût le thème de ces lectures, puisqu'elles n'avaient trait qu'à des choses de religion et de piété, on conçoit qu'elles pouvaient suffire pourtant pour leur apprendre à bien lire, et pour leur fournir l'occasion de parler et d'exercer leur jugement.

On cultivait aussi beaucoup leur mémoire, « pour leur ouvrir l'esprit, les occuper et les empêcher de penser à mal. » Trois quarts d'heure, chaque dimanche après la messe, étaient spécialement consacrés à des récitations qui avaient pour objet : la Théologie familière, qu'elles devaient savoir tout entière, l'Exercice de la Sainte Messe, le Traité de la confirmation, toutes les hymnes en français qui étaient dans leurs Heures, et puis toutes les latines du Bréviaire. Beaucoup, parmi celles qui étaient venues jeunes au monastère, savaient le Psautier tout entier.

On écrivait trois quarts d'heure tous les jours, « d'une écriture assez grande, ferme et régulière », et avec des plumes d'acier. Les plus petites écrivaient simplement leur exemple ; celles qui étaient plus savantes copiaient quelque passage d'auteur, quand on le leur avait permis. Elles pouvaient s'écrire l'une à l'autre des lettres, des billets, des sentences, mais seulement quand elles en avaient obtenu la permission, et à condition que cette correspondance passât par les mains de leur maîtresse.

On apprenait de l'arithmétique, le dimanche seulement : les grandes, de une heure à deux ; les petites, de deux heures à deux heures et demie. La leçon était donnée à ces dernières par les plus grandes. Cette sorte d'enseignement mutuel se pratiquait aussi pour le chant, qu'on apprenait même aux plus jeunes ; et il semble qu'il donnât de bons résultats ; car une chose qu'on admirait tout particulièrement, au témoignage de Racine, c'est la manière grave et touchante dont les offices étaient chantés à Port-Royal.

Enfin les travaux manuels n'étaient pas négligés : on accoutumait les jeunes filles à aimer beaucoup l'ouvrage et à porter partout avec elles de quoi travailler, afin de ne point perdre de temps dans certaines rencontres que l'on n'aurait point prévues. Chacune d'elles devait même se réserver quelque ouvrage particulier auquel elle eût affection, et dont elle ne pouvait s'occuper que pendant les récréations. C'est ainsi qu'elles faisaient des gants d'estame (sorte de tricot), et que la plupart d'entre elles y avaient, paraît-il, le plus grand goût.

Ce plan d'études, qui nous paraîtrait aujourd'hui tout à fait insuffisant, satisfaisait les meilleurs esprits du XVIIe siècle. « Il n'y eut jamais d'école, dit Racine, où les vérités du christianisme fussent plus solidement enseignées. Mais on ne se contentait pas d'y élever les jeunes filles à la piété ; on prenait aussi un très grand soin de leur former l'esprit et la raison, et on travaillait à les rendre également capables d'être un jour ou de parfaites religieuses ou d'excellentes mères de famille. On pourrait citer un grand nombre de filles élevées dans ce monastère, qui ont depuis édifié le monde par leur sagesse et leur vertu, et l'on sait avec quel sentiment d'admiration et de reconnaissance elles ont toujours parlé de l'éducation qu'elles y avaient reçue. » Boileau, de son côté, dans sa satire sur les femmes, semble citer comme étant hors de pair l'épouse « aux vertus dans Port-Royal instruite ». Quelque cas que nous fassions de ces témoignages illustres, nous nous proposons un autre idéal d'éducation pour nos jeunes filles. Nous voulons qu'elles sachent autre chose que cela ; nous voulons qu'elles reçoivent, comme les garçons, une éducation qui développe toutes leurs facultés et les mette à même de remplir dans la société les différents devoirs qu'elles ont à y remplir. Mais nous n'avons guère que des éloges à donner à la manière dont la sœur Sainte-Euphémie entendait la pratique de l'enseignement. Quand elle dit, par exemple, que la lecture doit toujours être instructive, bien expliquée et comprise, par suite faite avec intelligence et d'un ton naturel, elle parle d'or, et nous ne pouvons que souscrire à ces sages recommandations. Evidemment elle était une maîtresse en pédagogie pratique.

En résumé, il y a bien à critiquer dans le règlement de Port-Royal : cette discipline exacte imposée à des enfants, ce silence continu, ce renoncement à toute attache terrestre et humaine, ce refoulement de toute expansion et de toute gaieté ; et l'on ne peut songer, sans un sentiment de pitié compatissante, aux journées mornes et tristes dans lesquelles s'écoulait toute la jeunesse de ces pensionnaires. Ajoutons que le régime de leurs études, restreint à la connaissance de la religion, était loin de donner un aliment suffisant à toutes les facultés de leur esprit. Toutefois ces défauts tiennent plus à l'époque à laquelle le règlement fut composé et à l'esprit particulier qui l'inspira qu'à Jacqueline Pascal elle-même. Ce document, qui conserve une réelle valeur et offre encore aujourd'hui un intéressant sujet d'études, est reproduit en entier dans le volume que M. V. Cousin a consacré à Jacqueline Pascal (lib. Didier, Paris, 1845). [I. Carré.]

PAS-DE-CALAIS (Département du). — Superficie, 6606 kilom. carrés. Population : 819 022 habitants en 1881, au lieu de 793 140 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 124 habitants, au lieu de 71 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. 6 arrondissements, formant 8 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Arras (1re), Arras (2e), Béthune, Boulogne-sur-Mer, Montreuil, Saint-Omer, Saint-Pierre-lès-Calais et Saint-Pol ; 44 cantons, 904 communes, dont 424 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département du Pas-de-Calais est réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE DE COMMUNES.	NOMBRE D'ÉCOLES publiques.	NOMBRE D'ÉCOLES libres.	NOMBRE DE CLASSES publiques.	NOMBRE DE CLASSES libres.	NOMBRE D'ÉLÈVES publiques.	NOMBRE D'ÉLÈVES libres.
Arras (1re)	105	172	36	220	98	12 837	3406
Arras (2e)	106	162	17	205	35	11 165	819
Béthune..	142	248	57	449	139	30 859	7475
Boulogne.	72	117	52	201	153	11 679	5236
Montreuil.	141	185	29	225	51	11 769	1678
St-Omer..	82	144	34	210	124	11 872	3759
St-Pierre.	65	119	41	208	97	12 187	3068
St-Pol....	191	232	38	248	70	11 477	2094

Population d'âge scolaire. — En 1876 on comptait 110 441 enfants de 6 à 13 ans (56 480 garçons et 53 961 filles), soit 13.92 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881 on compte 113 796 enfants de 6 à 13 ans (57 253 garçons et 56 543 filles) soit 13.89 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une diminution de 0,03 enfants de 6 à 13 ans par 100 habitants pour une période de cinq années, tandis que pendant la même période la population totale s'est accrue de 25 882 habitants.

1. État de l'instruction publique avant 1789. — Les renseignements publiés jusqu'ici sur l'état des écoles dans l'ancienne province d'Artois se réduisent à bien peu de chose. On sait qu'il avait

été fondé à Calais, vers la fin du XVII[e] siècle, deux écoles pour l'éducation des enfants des matelots; de plus, en 1701 et 1703, les frères des écoles chrétiennes y établirent deux écoles, l'une dans la ville même, l'autre au faubourg de Court-Gain. A Saint-Omer, plusieurs fondations avaient pourvu à l'instruction gratuite des enfants pauvres, entre autres celle des Bleuets et celle du jardin Notre-Dame; cette dernière maison, dotée par l'évêque Jacques Blazæus, n'avait pas moins de douze maîtresses en 1717.

M. l'abbé Allain, qui a recueilli ces détails dans son livre *l'Instruction primaire en France avant la Révolution*, cite en outre les réponses faites par J.-B. Hennebert, chanoine de Saint-Omer, au questionnaire que l'abbé Grégoire avait envoyé en 1790 à un certain nombre de correspondants. Voici ce document :

« *Dans les écoles de compagne, l'enseignement se fait-il en français?* R. Assez généralement, excepté dans les écoles flamandes. — *Les livres sont-ils uniformes ?* R. Les catéchismes et les autres livres d'instruction varient selon les diocèses et les lieux. Je voudrais uniformité d'idiome, de lecture, et de principes. — *Chaque village est-il pourvu de maîtres et de maîtresses d'écoles?* R. Il y a des maîtres dans tous les villages, excepté dans les hameaux. Les maîtresses d'école y sont moins communes et plus ignorantes. Les vicaires devraient présider à l'enseignement et non être assujettis à tenir l'école. Cette sujétion les détourne de leurs études sérieuses. — *Outre l'art d'écrire, de lire, de chiffrer et le catéchisme, enseigne-t-on autre chose dans ces écoles?* R. Peu de choses au-delà. On y apprend encore à lire dans les *Heures*, la *Vie des Saints* et autres livres de piété. Je crois que l'on y proscrit avec raison le *Pédagogue chrétien* et *les Sept Trompettes*. — *Sont-elles assidûment surveillées par MM. les curés et vicaires ?* R. J'ai assez bonne opinion de MM. les curés et vicaires pour croire qu'ils se conforment aux intentions de MM. les évêques. Chaque doyen est chargé de cette inspection dans son district, où il est à portée de connaître ce qui s'y pratique. »

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — STATISTIQUE COMPARÉE DE 1829 A 1881-1882. — Voici les données que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans le département du Pas-de-Calais depuis la fin de la Restauration, époque où fut faite la première statistique des écoles primaires.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1837, le département comptait 11 communes n'ayant aucune école, et 708 communes n'ayant pas d'écoles de filles. En 1850, il y avait encore 33 communes entièrement dépourvues d'écoles. En 1878, on ne trouve plus qu'une commune sans écoles; mais 100 communes de 500 habitants n'ont pas d'écoles publiques de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires était, d'après l'*Almanach de l'Université*, de 861 en 1813 et de 917 en 1821. Le progrès du nombre des écoles à partir de 1829 est résumé dans le tableau ci-après :

				Écoles publiques	Écoles libres	Total
1829	d'après la statistique offic[lle]		..	»	»	985
1834	—	—	..	858	151	1009
1837	—	—	..	946	319	1265
1850	—	—	..	980	249	1229
1863	—	—	..	1097	293	1390
1876-77	—	—	..	1361	217	1578
1878-79	—	—	..	1300	289	1589
1879-80	—	—	..	1312	305	1617
1880-81	—	—	..	1342	301	1643
1881-82	—	—	..	1347	296	1643
1882-83	—	—	..	1367	302	1669

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Écoles			Total
	de garçons	mixtes	de filles	
1837	145	894	226	1265
1850	981 (y compris les écoles mixtes		248	1229
1863	369	606	415	1390
1867	398	575	461	1434
1872	476	511	546	1533
1875	498	503	578	1579
1876-77	521	472	585	1578
1878-79	533	459	597	1589
1879-80	549	454	614	1617
1880-81	571	445	627	1643
1881-82	566	448	629	1643
1882-83	560	462	647	1669

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850	954	163	27	85	1229
1863	924	207	51	208	1390
1867	922	224	51	237	1434
1872	927	258	60	288	1533
1876-77	926	264	67	321	1578
1878-79	928	277	64	320	1589
1879-80	940	292	63	322	1617
1880-81	954	306	62	321	1643
1881-82	959	316	55	313	1643
1882-83	966	330	56	317	1669

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		Total.
	Laïques.	Congrég.	Laïques.	Congrég.	
1837	1043	61	260	104	1468
1840	1010	69	146	107	1332
1863	1076	197	409	532	2214
1872	1064	206	400	777	2447
1876-77	1059	211	382	806	2458
1878-79	1090	241	452	844	2627
1879-80	1165	218	468	834	2685
1880-81	1203	237	481	835	2756
1881-82	1277	201	540	792	2810
1882-83	1317	197	581	806	2901

Nombre total d'élèves et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

		Total des élèves	Élèves gratuits
1832	(année civile)....	80 607	Manque
1837	— ...	77 903	—
1840	—	76 281	—
1850	—	84 537	37 572
1863	—	107 965	46 117
1867	—	114 239	50 078
1872	—	124 490	66 204
1876-77	(année scolaire)..	122 356	Manque
1878-79	— ..	127 814	71 708
1879-80	— ..	130 027	75 327
1880-81	— ..	132 269	77 600
1881-82	— ..	136 058	Gratuité
1882-83	— ..	139 430	»

En 1832, il y avait 1230 élèves inscrits sur 10 000 habitants; en 1840, 1148; en 1863, 1491; en 1876-1877, 1541, et 1647 en 1882-1883.

Ecoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1837	15	1 729
1850	35	4 820
1863	82	12 680
1867	83	13 788
1876 77	131	18 692
1878-79	140	23 435
1879-80	148	24 757
1880-81	145	24 491
1881-82	153	25 031
1882-83	162	26 256

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre de cours		Nombre d'auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
850.	19	2	898	178
1863	140	2	3 829	369
1867	762	47	17 857	1 452
1869	805	50	18 675	1 475
1872	783	48	16 171	862
1876-77	710	41	16 009	845
1879-80	685	64	14 162	1 114
1880-81	604	49	11 873	799
1881-82	538	46	11 033	793
1882-83	508	52	9 221	775

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1851 à 1883 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1851-1867.	970	brevets obligatoires,	17	brevets complets.
1868-1880.	783	— —	4	— facultatifs. ou complets.
1881.....	325	— élémentaires,	28	— supérieurs.
1882.....	289	— —	42	—
1883.....	229	— —	16	— —

Institutrices.

1851-1867.	573	brevets obligatoires,	8	brevets complets.
1868-1880.	868	— —	66	— facultatifs ou complets.
1881.....	403	— élémentaires,	19	— supérieurs.
1882.....	636	— —	51	— —
1883.....	437	— —	46	— —

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans le département du Pas-de-Calais en 1874. En voici le tableau :

	Nombre de candidats		Certificats obtenus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1874	1065	152	483	44
1875	1072	196	353	91
1876	1457	383	498	206
1877	1233	366	523	174
1878	939	333	490	189
1879	1490	597	786	325
1880	1480	692	887	443
1881	1501	742	794	466
1882	2051	1148	1312	807
1883	2282	1537	1485	1091

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-dessous indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints :

Nombre de conscrits sachant au moins lire, de 1827 à 1883 inclusivement.

ANNÉES.	NOMBRE DES CONSCRITS			RANG DU DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29	15 636	8 594	55.»	26e
1831-35	28 470	18 020	63.3	25e
1836-40	29 418	21 406	72.8	22e
1841-45	29 815	21 591	72.8	22e
1846-50	27 859	19 970	71.7	28e
1851-55	28 409	20 149	70.9	33e
1856-60	29 458	20 635	70.»	43e
1861-65	30 990	22 328	72.»	50e
1866-68	17 705	13 749	78.2	47e
1871-75	30 377	24 379	80.2	56e
1876-77	13 039	10 548	80.9	61e
1878	6 697	5 478	81.2	63e
1879	7 295	5 916	81.1	66e
1880	6 725	5 556	82.6	63e
1881	6 858	5 931	86.5	51e
1882	6 891	6 053	87.8	49e
1883	6 967	6 174	88.6	46e

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits était de 44.8 0/0; dans le département du Pas-de-Calais cette moyenne était déjà de 55 0/0, soit 10.2 0/0 au-dessus de la moyenne générale. La classe de 1883, en portant l'instruction des conscrits dans le département du Pas-de-Calais à 88.6 0/0, ne réalise ainsi qu'un progrès total de 33.6 0/0 pour la période de cinquante-quatre années qui s'est écoulée de 1829 à 1883, soit un progrès annuel de 0.62 0/0, tandis que pour toute la France le progrès a été durant la même période de 0.80 0/0.

Nombre de conjoints, sur 100, ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55	71.4	57.6	64.»
1856-60	69.9	60.3	65.1
1861-65	77.5	64.5	71.1
1866-70	78.6	67.6	71.3
1871-75	82.9	73.3	78.1
1876-77	83.5	75.1	79.3
1878	84.»	75.5	79.8
1879	84.8	75.9	80.3
1880	85.»	75.6	80.3

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire pour les vingt-neuf dernières années, de 1855 à 1883 :

ANNÉES.	RÉTRIBUTION scolaire À PART.	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire.	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'Etat.
1855	156 162	242 261	230 108	»
1856	155 528	241 602	227 265	»
1857	166 221	238 056	221 149	»
1858	168 821	249 976	217 910	»
1859	175 163	254 644	224 473	»
1860	186 715	275 711	193 923	»
1861	200 140	278 195	183 017	»
1862	206 840	282 186	189 794	»
1863	266 581	255 426	92 549	80 223
1864	273 470	253 616	92 872	85 150
1865	313 836	242 547	91 476	74 658
1866	311 520	240 809	94 604	86 982
1867	296 056	248 316	96 555	98 817
1868	332 235	266 017	124 542	116 140
1869	368 414	283 719	152 528	133 463
1870	372 972	409 151	154 377	90 187
1871	362 115	438 777	157 994	159 177
1872	366 237	447 194	158 182	170 199
1873	375 000	474 317	160 965	169 200
1874	377 068	521 559	157 763	179 214
1875	392 414	522 759	164 146	171 192
1876	402 915	556 084	192 852	205 947
1877	407 182	427 529	225 542	249 312
1878	386 074	485 847	213 349	377 325
1879	371 198	441 216	228 529	416 592
1880	370 818	463 045	221 805	454 704
1881	186 209	503 406	221 829	704 528
1882	Gratuité.	234 079	203 746	1 442 673
1883	»	344 060	181 684	1 465 371

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de 7fr,86, soit 1fr,63 au-dessus de la moyenne générale qui était à la même date de 9fr,47. En 1876, cette dépense était de 13fr,83, la moyenne générale étant de 17fr,83. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le département du Pas-de-Calais était de 17fr,75, tandis que la moyenne générale était de 21fr,77.

État actuel de l'instruction primaire. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département du Pas-de-Calais pendant l'année scolaire 1883-1884.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 1683 (1379 écoles publiques et 304 écoles libres). Une commune seulement est entièrement dépourvue d'écoles ; 77 communes de plus de 500 habitants n'ont pas encore d'école publique de filles (ce nombre était de 86 en 1882). Sur les 1683 écoles primaires du département, il y a 1316 écoles laïques (509 écoles de garçons, 345 de filles et 462 mixtes) et 367 écoles congréganistes (47 de garçons, 312 de filles et 8 mixtes).

Division des écoles de toute nature d'après le nombre de classes qu'elles possèdent :

	Publiques	Libres
Écoles à 1 classe	1076	101
— 2 classes	187	99
— 3 —	58	29
— 4 —	33	36
— 5 —	12	19
— 6 —	9	8
— 7 —	2	7
— 8 — et au-dessus	2	5
Totaux	1379	304

Division des classes d'après le nombre des élèves qu'elles reçoivent :

Classes de 50 élèves et au-dessous	951,	soit	48.40/0
— de plus de 50 élèves	473,	—	24.1
— — 60 —	295,	—	15.1
— — 70 —	153,	—	7.8
— — 80 —	94,	—	4.6

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont : 72.6 0/0, 15.4 0/0, 7.2 0/0, 3 0/0, 1.8 0/0.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1883-1884 sont au nombre de 141 380 (au lieu de 139 450 en 1882-1883). Ce nombre peut se décomposer en :

Elèves des écoles publiques	113 845	141 380
— — libres	27 535	
Garçons	72 381	141 380
Filles	68 999	
Elèves des école laïques	101 798	141 380
— — congréganistes	39 582	
Elèves des écoles de garçons	59 007	141 380
Elèves des écoles de filles	57 408	
Elèves des écoles mixtes	24 965	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 141 380 pour 118 651, et de plus il y a 3891 enfants de plus de 6 ans dans les écoles maternelles. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département du Pas-de-Calais est de 113 796, d'où il résulterait que le nombre des enfants d'âge scolaire inscrits dans les écoles primaires et dans les écoles maternelles dépasserait de 8746 le nombre des enfants recensés du même âge. Ce fait n'a rien de surprenant dans un département où les grosses agglomérations de population sont nombreuses et où les mutations d'école à école sont facilitées, on peut même dire provoquées, par l'organisation d'un enseignement libre capable de faire une sérieuse concurrence à l'enseignement public.

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1884 :

	Nombre de candidats.	Nombre de certificats obtenus.
Garçons	2321	1181
Filles	1747	882
Totaux	4068	2063

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1883-1884 un effectif de 2911 maîtres ou maîtresses, dont nous donnons le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques :

	Instituteurs Laïques	Instituteurs Congr.	Institutrices Laïques	Institutrices Congr.
Titulaires avec brevet supérieur	42	1	13	1
Titulaires avec brevet élémentaire	892	17	236	75
Titulaires sans brevet	»	»	»	52
Adjoints brevetés	314	24	142	68
— non brevetés	»	17	»	64

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs Laïques	Instituteurs Congr.	Institutrices Laïques	Institutrices Congr.
Titulaires brevetés	23	23	56	104
— non brevetés	2	2	2	92
Adjoints brevetés	46	70	108	219
— non brevetés	7	28	9	112

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1884 est résumée dans le tableau suivant :

Nombre et nature des immeubles scolaires.

	Appartenant aux communes.	Prêtés	Loués.	Total.
Écoles de garçons	454	4	19	477
— de filles	331	27	34	392
— mixtes	435	3	20	458
Écoles de garçons et écoles de filles dans le même immeuble	52	»	»	52
Totaux	1272	34	73	1379

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 346 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées pour loyers de maison d'école s'élève à 14 662 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du département du Pas-de-Calais pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les huit dernières années, est le suivant :

	Nombre des communes	Subventions de l'Etat
1877	8	21 700 fr.
1878	35	138 000
1879	97	340 900
1880	104	437 300
1881	108	441 010
1882	42	98 900
1883	41	172 800
1884	93	430 800
Totaux	528	2 081 410 fr.

Ecoles maternelles. — Le département compte, en 1884, 166 écoles maternelles (80 publiques et 86 libres). Sur les 80 écoles maternelles publiques, 37 sont dirigées par des laïques et 43 par des congréganistes. Une seule directrice laïque n'est pas munie du certificat d'aptitude; parmi les 43 directrices congréganistes, 19 sont dans ce cas. Sur les 86 écoles maternelles libres, 15 sont dirigées par des laïques et 71 par des congréganistes; 4 directrices laïques et 30 directrices congréganistes n'ont pas de titres de capacité. Les directrices publiques laïques sont secondées par 33 sous-directrices dont 32 sont pourvues d'un titre de capacité; les directrices publiques congréganistes sont secondées par 23 sous-directrices dont 11 sans titre de capacité. On trouve également 24 sous-directrices d'écoles maternelles libres congréganistes, dont 11 sans titre de capacité.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'an-

née 1883-1884, 27 299 élèves (26 256 en 1882-1883), répartis comme suit :

Ecoles maternelles publiques	laïques..	8 145	18182	27299 élèves.
	congrég.	10 037		
Ecoles maternelles libres	laïques..	1 325	9117	
	congrég.	7 792		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 3891.

Écoles normales et cours normaux. — Par application de la loi du 10 août 1879, le département du Pas-de-Calais possède maintenant deux écoles normales.

L'école normale d'instituteurs, ouverte à Arras en 1883, contient actuellement 93 élèves, auxquels l'enseignement est donné par 5 maîtres titulaires et 6 professeurs auxiliaires.

L'école normale d'institutrices, ouverte également à Arras en 1883, reçoit 51 élèves-maîtresses ; 5 maîtresses titulaires et 4 maîtresses supplémentaires y donnent l'enseignement.

Antérieurement à 1883, le Pas-de-Calais n'avait pour la préparation de son personnel enseignant que les deux cours normaux fondés à Dohem en 1850, mais ces établissements, recevant environ 60 élèves-maîtres et 20 élèves-maîtresses, étaient depuis longtemps insuffisants pour fournir au recrutement d'un effectif de maîtres et de maîtresses dont le total s'élève à 2008 pour les écoles publiques seulement.

Écoles primaires supérieures. — D'après les derniers relevés, le Pas-de-Calais possédait, pour les garçons, 3 cours complémentaires publics d'enseignement primaire supérieur, 2 écoles publiques de trois années, 1 école libre de 3 années : en tout 6 établissements, où 257 élèves recevaient l'enseignement de 32 maîtres spéciaux.

Les états de situation de 1883-1884 ne font encore mention d'aucun établissement d'enseignement primaire supérieur pour les filles dans le département du Pas-de-Calais.

Bibliothèques scolaires et bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1884 pour les bibliothèques scolaires, et au 1er janvier 1885 pour les bibliothèques pédagogiques :

Bibliothèques scolaires	866
Nombre de livres de lecture	113 295
— de prêts	155 986
Bibliothèques pédagogiques	36
Nombre de volumes	11 925

En 1863, le département ne possédait que 71 bibliothèques scolaires contenant ensemble 4469 volumes de toute nature.

Caisses des écoles. — 786 caisses des écoles fonctionnent en 1885 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1884 :

Recettes de l'exercice 1884	99 801 fr.
Dépenses	73 660
Somme en caisse à la clôture de l'exercice.	26 141 fr.

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le département ne possédait que 30 caisses de ce genre, dont l'actif était en 1881 de 1409 francs.

Caisses d'épargne scolaires. — Voici la situation des caisses d'épargne scolaires dans le Pas-de-Calais en 1885 :

Nombre		Sommes inscrites à ces livrets
de caisses	de livrets	
596	17 594	419 527 fr.

Société de secours mutuels. — La Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1866, est en voie de prospérité. Elle ne comptait en 1879 que 678 membres et son actif n'atteignait que 22 624 francs. Elle compte en 1885 734 membres, et son actif s'élève à 147 285 francs.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin de l'enseignement primaire du Pas-de-Calais*, dont la fondation remonte à 1866, paraît suivant les besoins du service, en format petit in-8o. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques, dont il devient la propriété, et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général. En dehors de cet organe officiel, l'inspection académique communique avec le personnel enseignant du département au moyen du *Journal pédagogique des instituteurs et des institutrices du Pas-de-Calais*, publication bi-mensuelle ayant déjà quatre années d'existence et dont le prix d'abonnement annuel est de 4 francs.

PASQUIER. — Etienne Pasquier (1529-1615), le célèbre auteur des *Recherches de la France*, a consacré le IXe livre de son important ouvrage à l'histoire de l'Université de Paris. Au chapitre XVII de ce IXe livre, on trouve quelques indications intéressantes sur les divers noms donnés au moyen âge et de son temps, dans les collèges, aux maîtres et aux écoliers, avec des renseignements étymologiques. « Les Colleges s'enflans d'escoliers, dit Pasquier, on fut contraint d'y faire des *Classes* (mot dont Quintilian vsa au premier liure de ses Institutions Oratoires, au fait des jeunes escoliers) et y auoir diuers Precepteurs pour enseigner les enfans selon le plus ou le moins de leurs capacitez : ceux-cy furent appelez *Regens* d'vn mot emprunté du Concile general tenu dans Rome en l'Eglise de Saint Iean de Latran sous le pape Alexandre troisième... Depuis cet ordre ainsi estably, parce que les Regens deuoient estre passez Maistres ès Arts, celuy auquel le fondateur du College auoit donné le nom de Maistre, pour auoir l'œil dessus tous les escoliers boursiers, fut tantost appelé *Magister Pædagogus*, tantost *Principalis Pædagogus*. » (Ici Pasquier cite plusieurs passages latins d'un règlement du cardinal d'Estouteville). « De tous lesquels passages, continue-t-il, vous apprenez que les Souuerains des Colleges estoient appelez *Magistri Pædagogi, aut Principales Pædagogi*, et ceux qui sous eux enseignoient les enfans aux Classes, tantost *Regentes* tantost *Submonitores*. Et comme le temps seul donne la vogue aux paroles, aussi est seulement demeuré le mot de Regent, et au principal gouuerneur celui de Principal seulement. Et ainsi que les affaires des Colleges vont, il y a trois sortes de maistres : le surintendant de tous les autres que nous appellons Principal, les Regens qui enseignent aux Classes, et les autres qui sans faire lectures publiques tiennent chambres à loüage du Principal, que l'on nomme Pedagogues, parce qu'ils ont la charge et gouuernement sur quelques enfans de maison. De ces escolliers nous appellons pensionnaires ceux qui sont à la pension du Principal, et cameristes les autres qui sont nourris par leurs Pedagogues. Outre ceux-là il y a encore des escolliers qui demeurent en ville hors les Colleges, qui vont ouir les leçons d'vns et autres Regens selon que l'opinion leur en prend, ou aux maistres qui les gouuernent. Les ieunes appelez Martinets, par nous, et les autres du nom de Galoches. »

PASSAGE GRATUIT. — Les fonctionnaires de l'instruction publique peuvent obtenir des passages gratuits sur les paquebots des compagnies faisant un service régulier entre la France et l'Algérie. L'arrêté du 8 mars 1862 qui leur confère ce droit a été expliqué avec assez de détail au mot *Algérie* pour qu'il ne soit pas nécessaire d'y revenir.

Nous parlerons seulement ici du décret du 7 mai 1879, relatif au passage des fonctionnaires et

agents du gouvernement à bord des bâtiments de l'Etat. Les dispositions qu'il importe de connaître se trouvent réunies dans l'article 11 de ce décret sous le titre « services étrangers à la marine et aux colonies ». En voici le texte :

« Art. 11. — Il pourra être accordé passage sur les bâtiments de l'Etat aux fonctionnaires des autres départements ministériels, à leurs femmes et à leurs enfants, s'il y a lieu, mais à la condition que, pour le départ de France, le passage aura toujours été préalablement demandé au ministre de la marine et des colonies par le ministre compétent, ou par le chef de service desdits fonctionnaires.

» Dans tous les cas, le département de la marine sera remboursé directement, par les départements respectifs, des frais qu'il aura faits pour le passage desdits fonctionnaires et agents, même lorsque, l'embarquement s'étant effectué à l'extérieur, il n'aura pu être fait de demande préalable. »

[H. Schmit.]

PASTEUR. — La loi de 1850 avait reconnu aux pasteurs protestants, ainsi qu'aux curés et aux délégués des consistoires israélites, un droit de surveillance sur l'enseignement primaire. Les pasteurs intervenaient aussi dans la confection de la liste des enfants à admettre gratuitement dans les écoles publiques. Cette même loi donne un siège dans le Conseil départemental à un ministre de l'une des deux Églises protestantes, dans les départements où il existe une Église légalement établie ; à Paris, les ministres des cultes non catholiques reconnus assistent avec voix délibérative aux réunions des délégués nommés pour chaque arrondissement par le Conseil départemental ; enfin les commissions d'examen doivent s'adjoindre un ministre du culte professé par le candidat. Ces dispositions ont été abrogées par la loi du 28 mars 1882 et par celle du 16 juin 1881 sur la gratuité, à l'exception de celles qui concernent les Conseils départementaux, les autorités chargées à Paris d'exercer la surveillance locale, et les commissions d'examen, qui sont restées en vigueur jusqu'au vote de la loi du 30 octobre 1886.

La disposition qui portait que le brevet de capacité pouvait être suppléé par le titre de ministre de l'un des cultes reconnus par l'État a été abrogée par la loi du 16 juin 1881, sur les titres de capacité. — V., pour les détails, l'article *Ministres des différents cultes.*

PASTORET. — Le marquis Claude-Emmanuel de Pastoret, jurisconsulte et homme politique français, né en 1756, mort en 1839, fut élu en 1791 député de Paris à l'Assemblée législative, où il siégea sur les bancs de la droite ; fut appelé par Louis XVI au ministère de la justice et de l'intérieur, mais ne fit qu'y passer ; émigra en 1792, rentra en France en 1795, fut proscrit au 18 fructidor, et devint sénateur sous l'empire. La Restauration l'éleva à la dignité de chancelier de France. On a de lui, comme député à la Législative, un *Rapport sur la pétition du département de Paris pour l'établissement des écoles primaires et la suppression du tribunal de l'Université, faite au nom du Comité d'instruction publique dans la séance du 24 février* 1792. Ce document, antérieur de deux mois au célèbre rapport de Condorcet, permettrait d'apprécier quelles étaient les vues de la droite de l'Assemblée législative sur l'organisation de l'instruction publique ; malheureusement nous n'avons pu le trouver à la Bibliothèque nationale. [J. Guillaume.]

PASTORET (Mme de). — Adélaïde Piscatory, marquise de Pastoret, épouse du marquis Claude-Emmanuel de Pastoret, née en 1766, morte à Paris, en 1843, fut la promotrice du grand mouvement qui se fit à Paris en faveur de la création des salles d'asile au commencement de ce siècle. Dès l'année 1801, elle entreprit de fonder un établissement où seraient recueillis et élevés les petits enfants que les parents pauvres, éloignés de la maison par leurs travaux journaliers, laissaient seuls, exposés à mille dangers. Elle choisit une sœur de charité à laquelle elle adjoignit une mère de famille qui nourrissait encore, les installa rue de Miroménil, dans deux grandes pièces bien chauffées, contenant chacune six berceaux, et les pourvut de linge, de sucre, etc. C'était en réalité plutôt une crèche qu'une salle d'asile. Les douze berceaux furent bientôt occupés, et non seulement on y reçut les enfants à la mamelle, mais quelques-unes des mères venaient une ou deux fois pendant le jour allaiter leurs enfants et les reprenaient le soir, une fois leur besogne terminée. Les soins assidus qu'exigeaient ces douze enfants épuisèrent rapidement les forces des deux femmes chargées du service, et, après avoir donné les preuves d'un grand dévouement, elles durent, au grand regret de la marquise, renoncer à une tâche trop pénible pour elles. Toutefois Mme de Pastoret fit élever jusqu'au dernier les enfants qu'elle avait réunis. Après divers essais encore infructueux, elle organisa plus tard (1826) un comité de dames présidé par l'abbé Desgenettes, curé des Missions et chargé de fonder des écoles pour les petits enfants. Ce comité, dont Mme Jules Mallet * était la trésorière, ayant fait appel à la bienveillance administrative et à la générosité publique, reçut bientôt des dons importants, qui, joints à une subvention de 3000 francs accordée par le conseil général des hospices, permirent d'installer et d'entretenir quatre-vingts enfants de deux à six ans dans un local dépendant de l'Hospice des ménages. L'organisation encore bien défectueuse de cet établissement fut sensiblement modifiée et améliorée par les soins de M. Cochin * et de Mme Millet *, qui avaient sérieusement étudié le système anglais des *Infant schools* et en firent une application heureuse dans les maisons qu'ils fondèrent l'année suivante. Mme de Pastoret avait été nommée présidente honoraire de la commission supérieure des salles d'asiles de France, et subvint jusqu'à sa mort à l'entretien d'une école de filles qu'elle avait créée à ses frais rue de Ponthieu. — V. *Crèches*, *Maternelles* (*Ecoles*) ; *Mallet* (*Mme Jules*) ; *Cochin* ; *Millet* (Mme) [S. Maire.]

PATRONAGE. — Ce terme général s'applique à des œuvres très diverses, sur lesquelles on trouvera des renseignements dans un certain nombre d'articles de ce Dictionnaire, indiqués ci-après. Des sociétés se sont constituées pour le patronage des jeunes libérés (V. *Sociétés de patronage pour les jeunes libérés*). D'autres se consacrent à la protection de l'enfance abandonnée ou coupable, et, après que leurs pupilles ont achevé leurs études, exercent sur eux un patronage qui remplace la tutelle de la famille ; nous avons parlé de la principale de ces sociétés à l'article *Enfance abandonnée ou coupable* (*Société générale de protection pour l'*). L'Assistance publique de la Seine a organisé en 1880 le patronage administratif des enfants moralement abandonnés (V. *Enfants moralement abandonnés*). Le patronage des apprentis a suscité également diverses œuvres philanthropiques : nous en parlons à l'article *Amis de l'enfance* et à ceux qui sont consacrés aux Sociétés pour l'assistance paternelle aux enfants employés dans certaines industries. Enfin, les décrets des 16 mai 1854 et 21 mars 1855 avaient institué un *Comité central de patronage des salles d'asile* et des *Comités locaux de patronage des salles d'asile*, dont il a été question dans deux articles spéciaux ; le Comité central n'existe plus, et les comités locaux ont été remplacés par des comités de dames patronnesses (V. l'article ci-dessous).

PATRONNESSES (DAMES). — En plaçant les salles d'asile sous l'autorité des comités locaux et

d'arrondissement institués par la loi du 28 juin 1833 pour prendre soin de tout ce qui intéresse l'enseignement primaire, l'instruction du 9 avril 1836 indiquait comme « auxiliaires indispensables » à ces comités, pour les questions relatives aux salles d'asile, « un certain nombre de dames habituées à s'occuper des besoins de l'enfance, et dont rien ne remplacerait l'admirable dévouement et l'aptitude toute spéciale à exercer une pareille surveillance..... Toutes celles qui forment les diverses commissions chargées en ce moment des salles d'asile, ajoutait l'auteur de la circulaire, seront invitées à continuer leurs honorables travaux en qualité de dames inspectrices. »

Telle est l'origine des « comités locaux de patronage », institués en 1855. (V. *Comités locaux de patronage des salles d'asile.*)

Dans la législation de 1882, l'idée de la *salle d'asile* s'est transformée : l'*école maternelle* est un établissement d'éducation où sont conviés les enfants de toutes les classes. La réglementation en est précise ; tous les efforts tendent à la mettre sur le même pied que l'école primaire ; des institutrices d'écoles maternelles sont recrutées dans le même personnel, elles sont placées à leur véritable rang d'éducatrices ; l'indépendance leur est rendue avec l'entière responsabilité de leur œuvre, et si des *comités de dames patronnesses* peuvent être établis (décret du 2 août 1881, art. 10), c'est avec « l'attribution exclusive de veiller à l'observation des prescriptions de l'hygiène, à la bonne tenue de l'établissement et au bon emploi des fonds ou des dons en nature recueillis en faveur des enfants. »

Les dames patronnesses sont nommées par le préfet, sur la proposition de l'inspecteur d'académie et après avis du maire. Elles se réunissent en comité sous la présidence du maire.

Le fonctionnement défectueux des anciens comités de patronage venait de ce que les attributions des dames inspectrices n'étaient point assez distinctes de celles de la directrice. Une réglementation qui, tout en laissant une part suffisante à l'initiative de chaque groupe, pourrait servir de guide aux dames désireuses de faire du bien et aux maires chargés d'organiser les comités ; qui indiquerait l'ensemble de la mission restant à accomplir par ces comités et qui donnerait une idée de la répartition possible ; une telle réglementation serait, croyons-nous, bien accueillie et rendrait d'importants services.

Cette pensée préoccupe depuis longtemps la *Société des écoles enfantines ;* le comité de cette Société a réuni dans un projet d'instruction les principales idées qui lui paraissent devoir présider à la formation des comités de dames patronnesses. Nous croyons utile de reproduire ici les passages essentiels de ce projet.

« Art. 1er. — La première condition pour qu'un comité de dames patronnesses ait toute son efficacité, c'est que l'entente soit complète entre le comité et la directrice, qui doivent s'associer sans aucune restriction pour assurer la bonne éducation des enfants.....

» Art. 2. — Les attributions du comité des dames patronnesses sont :

1° Agir près des familles pour assurer la fréquentation régulière de l'école par les enfants ;

2° Veiller à l'hygiène des enfants dans l'école ;

3° Leur assurer des aliments convenables et un abri au besoin, s'ils n'ont pas de famille ;

4° Procurer des vêtements aux nécessiteux ;

5° Distribuer des souvenirs scolaires ;

6° Distribuer des jouets, au moins à la fête nationale et au jour de l'an.

» Art. 3. — Le comité s'assemble au commencement de chaque année scolaire. Chacune des dames patronnesses indique le taux de la somme qu'elle a résolu de mettre à la disposition du comité pour l'année entière. Un fonds de ressources certaines est ainsi assuré pour le fonctionnement du comité. Une réserve peut être constituée avec les dons accidentels.

» Le président fait alors la répartition suivante :

1° Un cinquième des fonds pour l'alimentation et les compléments (médicaments, toniques, etc.) ;

2° Un cinquième pour aider les familles nécessiteuses ou les enfants orphelins ;

3° Un cinquième pour la distribution des vêtements ou les bons de bains et de blanchissage ;

4° Un cinquième pour les musées et souvenirs scolaires ;

4° Un cinquième pour les distributions du 14 juillet et du jour de l'an.

» Le compte de la réserve serait arrêté à la fin de l'année ; une moitié constituerait un commencement de réserve pour l'année suivante ; l'autre moitié serait affectée à l'un ou plusieurs des chapitres ci-dessus, selon le vœu de la majorité du comité.

» Dans le cas où l'un des chapitres aurait à supporter des dépenses plus fortes que sa dotation, le comité aurait recours soit au maire, soit à la caisse des écoles, soit à des personnes bienfaisantes en dehors du comité. Le surplus des sommes accordées et non dépensées dans chaque chapitre serait ajouté à la réserve.

» Art. 4. — L'organisation financière une fois arrêtée, les dames auraient à se partager les occupations qui incombent au comité :

» A. *Agir auprès des parents pour assurer la fréquentation régulière de l'école par les enfants.* — Les dames du comité ne doivent pas oublier que leur influence sur les familles peut être décisive si elles veulent joindre à leur autorité de patronnesses leur sollicitude de mères de famille et leur adresse de femmes du monde.... C'est aux dames patronnesses à soutenir l'enseignement de la directrice et à le faire accepter par persuasion aux familles, ignorantes trop souvent du véritable bien de leurs enfants....

» B. *Veiller à l'hygiène des enfants dans l'école.* — Les dames seront éclairées par les conseils du rapport de la sous-commission d'hygiène scolaire (hygiène du premier âge scolaire). Elles devront veiller à ce que les conditions d'hygiène indiquées dans ce rapport soient régulièrement observées.

» Les principales sont :

1° Que l'air des salles d'exercice soit pur et souvent renouvelé ;

2° Que les vêtements soient propres, souples, non serrés et peu épais ;

3° Que le corps, surtout la figure, les mains, les yeux, les oreilles, soient toujours très propres ;

4° Que la tête, sous les cheveux, soit toujours dans un état de propreté parfaite ; encourager le lavage, le savonnage de la tête, les cheveux courts ; faire faire devant soi les nettoyages urgents ;

5° Qu'il n'y ait dans chaque salle qu'un petit nombre d'enfants (jamais plus de 50) ; faire toutes les démarches possibles pour obtenir les moyens matériels de réaliser cette réforme s'il y a lieu ;

6° Que les privés soient toujours en bon état, que l'obturation soit complète et les émanations absolument empêchées ;

7° Eviter le sommeil dans le jour et l'interdire absolument dans la classe ; recommander aux familles d'endormir les enfants de très bonne heure tous les soirs et de leur laisser un sommeil aussi long que possible. Pour s'assurer de l'exécution de ces prescriptions, les dames patronnesses devront aller chaque semaine, deux à la fois, faire une visite à l'école. Elles choisiront le moment de ces visites de manière à ne rien déranger dans l'emploi du temps.

» C. *Assurer aux enfants des aliments convenables et un abri au besoin s'ils n'ont pas de famille.* — Pour l'alimentation, les dames se renseigneront près de la directrice sur les besoins généraux de l'école; elles prendront ou feront prendre toutes les mesures nécessaires pour assurer tous les jours à midi des aliments chauds aux enfants. S'il leur reste des fonds disponibles, elles ne peuvent en faire dans les villes un meilleur usage que de les employer à des distributions de toniques variés (huile de foie de morue, vin de quinquina, etc.).

» Enfin, si par suite de circonstances malheureuses, un enfant faisant déjà partie de l'école, ou étant en âge d'y être admis, se trouvait privé de soutien, les dames patronnesses s'efforceraient de le placer dans une famille de confiance et de trouver des ressources pour pourvoir à son entretien.

» D. *Procurer des vêtements aux nécessiteux.* — On peut arriver à faire une très large distribution de vêtements sans dépenser beaucoup, en organisant quelque chose d'analogue à l'œuvre des vieux vêtements en Belgique. Quelle qu'en soit l'origine, ces vêtements seront toujours conformes aux prescriptions de la commission d'hygiène.

» E. *Distribuer des souvenirs scolaires.* — Par les « souvenirs scolaires » la Société entend les objets qu'on distribue ordinairement sous le nom de « récompenses scolaires ». Ces souvenirs doivent être de nature à intéresser les enfants en dehors de l'école; ils sont destinés à former pour chacun d'eux une collection qu'il gardera et dont chaque objet lui rappellera toujours une idée agréable ou utile.

» On pourra distraire sur ce chapitre une petite somme qu'on mettra à la disposition de la directrice afin de lui permettre d'acquérir pour le petit musée de l'école et pour les leçons de choses certains éléments qu'elle ne pourrait trouver autour d'elle.

» F. *Distribuer des jouets.* — Enfin, quant aux jouets, les dames du comité devront choisir de préférence ceux qui mettent en œuvre l'intelligence, l'adresse des enfants, et qui ne sont ni bruyants ni dangereux.

» Il leur sera recommandé de tenir toujours compte du bon goût, de l'ensemble, de l'harmonie des couleurs, de l'innocuité des matériaux. »

[Anna Delabrousse.]

PAULET. — Le chevalier Paulet ou Pawlet, gentilhomme irlandais établi en France dans la seconde moitié du XVIIIe siècle, est le fondateur d'une école où fut appliquée la méthode d'enseignement mutuel, déjà employée avant lui par Herbault (V. *Herbault* au Supplément). Ce fut en 1772 qu'il conçut le plan d'un établissement où seraient admis les fils des militaires morts ou blessés au service de l'Etat, pour y être élevés et préparés à une profession de leur choix. Cette institution, installée à Paris et protégée par Louis XVI, prit le nom d'école des orphelins militaires. Un des anciens élèves du chevalier Paulet, Macdonald, duc de Tarente, a rédigé sur cette école une notice qui a été imprimée en 1816 dans le *Journal* de la Société pour l'instruction élémentaire, tome II, p. 229. Nous y trouvons les renseignements suivants : « La police, une partie de l'enseignement, et presque toute l'administration de l'école étaient confiées aux élèves; et le chevalier Paulet n'exerçait et n'avait besoin d'exercer qu'une légère surveillance. Un élève, ayant le titre de major, commandait en chef. Tous les autres, quel que fût leur nombre, composaient quatre divisions, ayant chacune un chef qui avait pour adjoint un chef de section. Chaque division était subdivisée en escouades. Le major et les quatre chefs de division composaient un conseil qui s'assemblait tous les soirs, au milieu d'un cercle formé par les élèves, et qui prononçait, d'après des règles établies, sur les rapports de la journée. Chaque jour la garde était commandée par un chef de division qui, pendant cette journée, avait la police de toute la maison. Il était suppléé, dans la police particulière de sa division, par le chef de section. Le chef d'escouade de garde faisait fonctions de sous-officier. Il était suppléé dans le service de son escouade par son sous-chef. Les élèves de garde se couchaient après les autres, lorsque la ronde était faite et que tout était en ordre. Ce service les détournait peu ou presque point de leurs études et de leurs cours.

» L'enseignement avait pour objet les lettres, les sciences et tous les genres de professions. Les moyens de s'instruire étaient fournis, au gré de chacun des élèves, avec autant de libéralité et d'empressement qu'on mettait d'économie dans le service intérieur. On y faisait un cours de langues anciennes, et l'on a vu les élèves du chevalier Paulet concourir avec quelque succès, dans les humanités, avec ceux des principaux collèges de la capitale, quoique leur temps fût partagé également entre cette étude et celle des langues étrangères, des mathématiques, du dessin et de tous les arts d'agrément. D'autres s'occupaient plus spécialement de se perfectionner dans les connaissances nécessaires aux professions qu'ils avaient adoptées, telles que la médecine, la chirurgie, la peinture, la sculpture, l'architecture, etc. D'autres enfin étaient placés en apprentissage chez des maîtres ouvriers de diverses professions.

» Dans les différentes parties de l'enseignement, on habituait les élèves les plus avancés à professer en sous-ordre. En transmettant l'instruction à leurs camarades, sous la surveillance des professeurs en titre, ils se fortifiaient dans les connaissances qu'ils avaient acquises; ils acquéraient plus d'aptitude pour les étendre; et cet usage diminuait sensiblement la dépense et le nombre des professeurs, envers lesquels on n'épargnait rien, dès qu'ils s'annonçaient par le talent et une bonne réputation.

» La Révolution détruisit cette école, pour ainsi dire, dès sa naissance. Déjà elle avait produit des officiers d'une grande distinction, dans toutes les armes, dans l'artillerie, le génie, la marine, etc.; des ingénieurs de vaisseaux; d'autres avaient obtenu des prix en peinture, en sculpture; elle renfermait des élèves d'une grande espérance en médecine, en chirurgie, en gravure; des apprentis dans différents métiers. »

Le conventionnel Masuyer a parlé de l'école du chevalier Paulet dans une note de son *Discours sur l'organisation de l'instruction publique et de l'éducation nationale en France* (1793); nous avons reproduit cette note à l'article *Masuyer*.

Il résulte d'une lettre adressée en 1816 par M. Pictet de Rochemont au Comité de la Société pour l'instruction élémentaire (*Journal d'éducation*, tome Ier, p. 293), que M. Pictet aurait publié en 1787, dans la *Bibliothèque britannique*, paraissant à Genève, un article sur l'école du chevalier Paulet. Nous avons cherché vainement cet article dans les bibliothèques publiques de Paris et de Genève : il doit y avoir une erreur dans l'indication donnée par le *Journal d'éducation*, car la *Bibliothèque britannique* n'aurait, d'après les renseignements que nous avons pu recueillir, commencé sa publication qu'en 1796. [J. Guillaume.]

PAUVRES (ÉCOLES DE). — V. *Charité* (*Écoles de*).

PAYAN. — V. au Supplément.

PAYS-BAS. — **1. L'instruction publique avant la révolution de 1795.** — La condition de l'instruction publique durant le moyen âge, dans les pays qui formèrent au XVIe siècle les Sept-Provinces Unies, et qui portent aujourd'hui le nom de royaume des Pays-Bas, fut à peu près la même

qu'en France et en Allemagne. On y voit de bonne heure s'ouvrir des écoles monastiques; à Utrecht, siège d'un évêché, on trouve une école épiscopale. Lorsque les villes, arrivées à un haut degré de prospérité matérielle, ont conquis une indépendance municipale presque complète, elles disputent au clergé le droit que celui-ci se réservait de fonder des écoles; et si elles ne l'emportent pas toujours dans la lutte, tout au moins cette rivalité a-t-elle pour résultat de rendre aux études une vie nouvelle : au XIVe siècle, Dordrecht, Amsterdam, Leyde, Rotterdam, Delft, Harlem ont des écoles florissantes. A la même époque, un ordre religieux, celui des Hiéronymites* ou Frères de la vie commune, fondé à Deventer par Gerhard Groote, se consacre à l'enseignement; au XVe siècle, les Hiéronymites ont des maisons à Zwolle, Amersfoort, Hoorn, Delft, Utrecht, Nimègue, Gouda, Groningue, Harderwijk, Hertogenbosch (Bois-le-Duc); dans leurs écoles, ils instruisent les pauvres gratuitement, les riches moyennant rétribution. Le célèbre Despautère ou Jean Van Pauteren, dont la grammaire latine fut si longtemps le livre classique par excellence dans les collèges, était professeur à l'école hiéronymite de Bois-le-Duc vers 1500; les deux grands humanistes, Agricola*, né à Baffloe près de Groningue, et Erasme*, né à Rotterdam, furent élevés par les Frères de la vie commune, le premier à Zwolle, où enseignait Thomas* a Kempis, le second à Deventer, dont l'école était alors dirigée par Hegius*. Le double mouvement de la Renaissance et de la Réforme amena la disparition des écoles des Hiéronymites et leur remplacement par des collèges à la tête desquels les villes placèrent les savants les plus distingués. En 1575, Guillaume le Taciturne fonda l'université de Leyde, qui devint promptement un puissant foyer d'études et le centre principal de la science protestante dans l'Europe du Nord-Ouest; une seconde université fut ouverte à Franeker en 1585; et le XVIIe siècle en vit créer encore trois autres, celles de Groningue (1614), d'Utrecht (1638) et de Harderwijk (1648). La Hollande peut citer, parmi les maîtres qui enseignèrent au XVIe et au XVIIe siècle dans ses savantes écoles, les noms glorieux des Juste Lipse, des Joseph Scaliger, des Meursius, des Daniel Heinsius, des Vossius, des Gronovius, des Boerhave, des 'SGravesande; nommons encore, parmi les hommes qui illustrèrent à cette époque les lettres, la philosophie et les sciences, Grotius, Spinosa et Huyghens. De nombreux Français, obligés de quitter leur patrie où l'Eglise les persécutait, trouvèrent un refuge dans les Pays-Bas au XVIIe et au XVIIIe siècle : il suffira de rappeler les noms de Descartes, de Bayle, de Saurin.

Pendant le XVIIIe siècle, les universités et les écoles latines de la Hollande continuèrent à soutenir la juste réputation qu'elles avaient acquise. Mais si le haut enseignement était prospère et plein de vie, l'enseignement populaire laissait beaucoup à désirer. « L'instruction primaire, dit M. Steyn-Parvé, se trouvait, dans les Pays-Bas, à peu près dans la même situation que partout ailleurs en Europe. C'est dire que la méthode d'enseignement, purement machinale, était plus appropriée à étouffer qu'à stimuler l'intelligence des élèves; que les livres d'école laissaient beaucoup à désirer; que les instituteurs manquaient en général des connaissances nécessaires à l'accomplissement de leur tâche difficile; que leur position financière et leurs besoins étaient tout à fait disproportionnés; que l'intérêt que prenaient la plupart des parents à l'éducation de leurs enfants était presque nul. D'ailleurs aucune loi générale ne réglait les écoles primaires ou secondaires, ni même l'enseignement supérieur des universités. »

Il existait diverses associations ayant pour but le progrès des sciences; l'une d'elles, la Société des sciences de Harlem, mit au concours, en 1761 et en 1763, les deux questions de l'éducation physique et de l'éducation morale; ce concours suscita des mémoires de Ballexserd et de Camper sur la première question, de Formey*, Hulshoff, Châtelain et Van der Palm sur la seconde. La Société des sciences de Flessingue ouvrit en 1781 un concours pour le meilleur écrit sur la réforme des écoles publiques. Mais une autre association, abandonnant le terrain des dissertations académiques pour se placer sur celui de l'action pratique, allait imprimer à l'instruction populaire dans les Pays-Bas une impulsion puissante et heureuse. La *Société du Bien public* (*Maatschappij tot Nut van 't algemeen*), fondée en 1784 par le ministre mennonite Jean Nieuwenhuysen, de Monikendam (Hollande septentrionale), se donna pour mission la diffusion des connaissances utiles, le relèvement moral des masses, la publication de bons livres élémentaires, et la création d'écoles modèles. Elle prit rapidement un développement considérable. L'administration centrale de la Société fut placée entre les mains d'un comité de douze membres résidant à Amsterdam; et bientôt dans toutes les villes et communes importantes du pays l'association compta des sections ou *départements* ayant chacun leur administration distincte. « Les premiers fonds de la Société, dit Cuvier, furent employés à encourager par des prix la composition de petits ouvrages où l'on traitait d'une façon populaire les vérités les plus importantes de la religion et de la morale. Petit à petit, on en fit faire et on en publia sur tout ce qu'il importait au peuple de savoir relativement à l'économie domestique et rurale, à la physique et à l'hygiène... L'effet de ces ouvrages, tous simples, courts et peu coûteux, se marqua promptement. Nous n'en citerons qu'une preuve: il y avait en Hollande, comme ailleurs, un soi-disant Almanach du Berger, rempli de prescriptions puériles tirées de l'astrologie; et, comme ailleurs aussi, les paysans n'en voulaient pas d'autre. La Société dont nous parlons fit rédiger un calendrier où ces inepties étaient remplacées par quelques observations utiles pour l'agriculture, ou pour la conservation de la santé; et son succès fut tel, qu'au bout de deux ou trois ans l'éditeur de l'Almanach du Berger fut obligé de renoncer à son entreprise ». Une quinzaine d'écoles modèles furent fondées par différents départements de la Société; en outre, quelques départements établirent des écoles absolument gratuites pour les pauvres. Un trait distinctif des écoles créées ou encouragées par la Société du Bien public, c'est leur caractère neutre au point de vue religieux; dès le début, la Société déclara qu'elle entendait rester étrangère à toute secte religieuse et à tout parti politique. Les enfants de toutes les confessions furent admis dans les écoles de la Société, et il fut défendu d'y donner aucun enseignement dogmatique. Grâce à l'influence de la Société du Bien public, qui comptait dans ses rangs tous les hommes éclairés du pays, le principe de l'école neutre ne devait pas tarder à être inscrit dans la loi; et il n'a jamais cessé, depuis ce moment, d'être à la base de l'organisation de l'enseignement primaire public dans les Pays-Bas.

2. La République batave (1795-1806). — Il y avait onze ans que la Société du Bien public avait commencé ses travaux, lorsque l'entrée de l'armée française à Amsterdam mit fin à la domination de la maison d'Orange (1795). La République batave allait réaliser dans le domaine de l'instruction primaire le programme de la Société du Bien public. L'Assemblée nationale, réunie en 1796, nomma une commission chargée d'élaborer un projet sur l'organisation des écoles. Cette com-

mission adressa à la Société du Bien public un questionnaire comprenant quinze questions; la réponse de la Société, envoyée à la commission par le Comité central à la fin de 1796 et imprimée sous le titre d'*Idées générales sur l'enseignement national* (*Algemeene Denkbeelden over het National Onderwijs*), contient l'exposé des principes qui servirent plus tard de bases aux trois lois successives de 1801, 1803, et 1806. En 1798 fut créé une sorte de ministère de l'instruction publique, sous le nom d'*agence d'éducation nationale* (*Agentschap van Nationale Opvoeding*). Le premier agent, Th. Van Kooten, fut remplacé dès l'année suivante par l'illustre orientaliste J.-H. Van der Palm. Celui-ci développa en 1800 dans un mémoire détaillé ses idées sur l'organisation et l'amélioration de l'enseignement, et rédigea une première loi, qui fut adoptée le 15 juin 1801 par le Corps représentatif. Deux années plus tard, quand la constitution eut été révisée dans le sens fédéraliste, M. Van der Palm fut nommé l'un des trois membres du Conseil de l'intérieur; il resta placé, en cette qualité, à la tête de l'instruction publique, et présenta et fit adopter, le 19 juillet 1803, une seconde loi, qui modifiait celle de 1801 d'après l'esprit des changements survenus dans l'intervalle. En 1805, une nouvelle crise politique amena la remise du pouvoir exécutif de la République batave à M. Schimmelpenninck, sous le titre de grand-pensionnaire, fit disparaître le Conseil de l'intérieur, et interrompit la carrière politique de M. Van der Palm, qui se retira entièrement des affaires. Le secrétaire d'Etat pour l'intérieur, M. Van Stralen, fut revêtu des attributions de l'ancien agent de l'éducation nationale; auprès de ce ministre on plaça un commissaire spécial pour l'instruction primaire, et ce commissaire fut M. Van den Ende, dont les rapports de Cuvier et de Cousin ont fait connaître le nom à la France. « Depuis cette époque jusqu'en 1833, M. Van den Ende n'a cessé d'être à la tête de l'instruction primaire en Hollande. Il acheva l'ouvrage commencé par M. Van der Palm, en le modifiant et le perfectionnant. Par ses soins fut rédigée une nouvelle loi, qui, présentée par le grand-pensionnaire à la Chambre des représentants de la République batave le 19 novembre 1805, et adoptée le 25 février 1806, fut publiée comme loi de l'Etat le 3 avril de la même année, avec les règlements généraux que la loi autorisait le gouvernement à faire et qui sont ainsi incorporés à la loi elle-même. » (Victor Cousin.)

La loi de 1806, legs du gouvernement républicain aux divers régimes qui le suivirent, est restée en vigueur pendant plus d'un demi-siècle (jusqu'en 1857). Nous allons résumer les dispositions principales de cet acte législatif et des règlements organiques qui l'accompagnent.

Analyse de la loi de 1806 *et des règlements organiques.* — A la base même de toute l'organisation scolaire, la loi place l'*inspection:* c'est le grand ressort qui doit imprimer le mouvement à la machine entière. « L'inspection spéciale de l'instruction primaire, dit-elle, sera confiée à des fonctionnaires nommés surveillants des écoles (*Schoolopzieners*), sous le haut contrôle du grand-pensionnaire ou, en son nom, du secrétaire d'État pour les affaires de l'intérieur, et sous la surveillance de l'administration départementale » (art. 1er). Les surveillants qui résident dans un département forment la commission d'instruction primaire pour ce département. Ils sont nommés par le grand-pensionnaire, sur la présentation du ministre de l'intérieur.

Aucune école primaire ne peut être établie, sous quelque dénomination que ce soit, sans une autorisation expresse de l'administration départementale ou communale respective, d'après l'avis du surveillant des écoles.

Personne n'est admis à donner l'instruction primaire, s'il n'a obtenu l'*admission générale* pour donner l'instruction (*algemeene toelating tot het geven van onderwijs*). La loi entend par « admission générale » un diplôme équivalent à notre brevet, qui s'obtient à la suite d'un examen subi devant une commission de personnes compétentes. Sont seuls exceptés les instituteurs demeurant dans les maisons des particuliers, et exclusivement attachés à l'instruction des enfants de la famille.

Les nominations des instituteurs et institutrices sont faites conformément au règlement local arrêté par l'administration départementale, par les personnes ou commissions que ce règlement détermine; aucune nomination ne peut avoir lieu sans que le surveillant n'en soit informé et que le certificat d'admission générale ne lui ait été préalablement présenté.

Le *Règlement A, sur l'instruction primaire et les établissements qui s'y rapportent dans la République batave*, définit l'école primaire de la manière suivante : « Par école primaire il faut entendre tout établissement où, sous quelque dénomination que ce soit, la jeunesse de tout âge et des deux sexes est instruite, soit collectivement, soit particulièrement, dans les premiers principes des connaissances, comme la lecture, l'écriture, le calcul et la langue hollandaise, ou dans des connaissances plus avancées, telles que la langue française et d'autres langues modernes ou savantes, la géographie, l'histoire et autres sciences de ce genre; enfin, tout établissement dont le but est de préparer la jeunesse à une culture supérieure. Sont exceptées les écoles latines ordinaires ou gymnases. » Les écoles primaires se divisent en écoles publiques et en écoles privées. Sont écoles publiques celles qui sont directement entretenues ou salariées, en tout ou en partie, par une caisse publique quelconque, de l'Etat, du département ou de la commune, par des fonds ecclésiastiques ou appartenant à une fondation, qui enfin d'une manière quelconque reçoivent des subsides ou un soutien permanent d'une caisse publique. Sont écoles privées celles qui, sans le secours d'aucune caisse publique, sont entretenues par des fonds ou gratifications particulières. — Chacun des surveillants d'écoles a son district particulier d'inspection, dans lequel il devra être domicilié, si possible. — Dans les petites communes, le surveillant confie l'inspection locale à une ou plusieurs personnes dont l'autorité est subordonnée à la sienne; dans les communes plus considérables, il y a une commission locale des écoles (*plaatselijke schoolcommissie*), nommée par l'administration communale de concert avec le surveillant du district; le surveillant fait partie de cette commission. — En cas de vacance d'une place d'instituteur, dans une école publique où privée, ceux qui ont le droit d'y nommer en donnent connaissance par écrit au surveillant ou à la commission locale; une fois la nomination faite, l'acte en sera présenté au surveillant. — Relativement au programme d'études, à l'enseignement religieux et aux livres classiques, le règlement porte ce qui suit :

« L'enseignement devra être organisé de façon que l'étude des connaissances convenables et utiles soit accompagnée du développement des facultés intellectuelles, et que les élèves soient préparés à l'exercice de toutes les vertus sociales et chrétiennes (art. 22).

» Il sera pris des mesures pour que les écoliers ne soient pas privés d'instruction dans la partie dogmatique de la communion religieuse à laquelle ils appartiennent : mais cette partie de l'enseignement ne sera pas à la charge de l'instituteur (art. 23).

» Les instituteurs et les institutrices des écoles publiques ne pourront se servir d'autres livres élémentaires ou de lecture que de ceux qui seront portés sur une liste à former et à arrêter par le ministre de l'intérieur. De cette liste générale, chaque commission départementale pourra former une liste particulière de livres à l'usage des écoles de son département, à l'exclusion de tout autre livre. Les instituteurs privés auront la faculté de se servir dans leurs écoles de tels autres livres élémentaires ou de lecture que la nature de leurs écoles exigerait, sauf à obtenir l'approbation de l'inspection (art. 24). »

Des règles fort strictes sont établies au sujet de l'admission dans les écoles privées et dans les écoles gratuites de pauvres. Les écoles publiques, cela va sans dire, sont ouvertes à tous les élèves qui veulent y entrer, moyennant rétribution. Mais « dans les écoles privées qui appartiennent exclusivement soit à une diaconie, soit à une maison de bienfaisance ou à une communauté religieuse, soit à la Société dite du Bien public, soit à une fondation quelconque qui se soutient entièrement par elle-même, il n'est permis de recevoir et d'instruire que les enfants dont les parents appartiennent à la diaconie, à la maison de bienfaisance, à la société ou à la fondation auxquelles ces écoles sont attachées, ou sont compris au nombre de leurs inspecteurs ou souscripteurs » (art. 28). De même, « dans les écoles établies pour la classe indigente, on ne pourra admettre et instruire que des enfants indigents » (art. 29); mais dans les endroits où ces écoles spéciales n'existent pas, l'administration compétente doit veiller à ce que les enfants indigents soient reçus et instruits dans l'école ordinaire, soit aux frais de la diaconie à laquelle ils appartiennent, soit à la charge de quelque autre caisse.

Enfin les administrations départementales et communales sont invitées à prendre des mesures pour que les revenus de l'instituteur lui fournissent un entretien suffisant, et qu'il soit aussi peu que possible dépendant, d'une manière directe, des parents dont les enfants fréquentent son école; et pour que la fréquentation et la non-interruption des écoles pendant toute l'année soient strictement observées.

Le *Règlement B, concernant les examens à subir par ceux qui désirent se livrer à l'instruction primaire dans la République batave,* divise les instituteurs en quatre classes, selon le degré de connaissances exigé et d'après l'examen qu'ils auront subi. La quatrième ou dernière classe comprend « les instituteurs qui sont passablement expérimentés dans la lecture, l'écriture, les éléments de l'arithmétique, y compris la règle de trois, et qui possèdent quelque aptitude pour l'enseignement ». Dans la troisième et la seconde classe, on exige une plus grande somme de connaissances. Enfin la première classe se compose « de ceux qui, outre une grande habileté dans les diverses parties de l'instruction primaire, possèdent particulièrement les principes et la pratique d'une méthode d'enseignement judicieuse et éclairée, à qui la géographie et l'histoire sont familières, qui sont assez avancés en physique et en mathématiques, et qui se distinguent par la culture de leur esprit ». Les institutrices, quelle que soit la nature de l'établissement qu'elles dirigent, ne forment collectivement qu'une seule classe. Il en est de même des maîtres de langues.

Les brevets de la première et de la seconde classe autorisent à aspirer à toutes les écoles, tant publiques que privées; les brevets de la troisième et de la quatrième classe ne donnent droit qu'à des écoles établies dans les endroits dont les besoins sont en proportion avec le rang et la capacité de tels instituteurs. Dans les villes et dans les communes importantes, il n'est pas permis d'admettre à une école publique ou particulière un instituteur muni seulement d'un brevet de quatrième classe; il est même recommandé aux commissions locales d'avoir soin, autant que possible, que l'enseignement dans les écoles des villes ne soit confié qu'à des instituteurs munis de brevets de la première ou de la seconde classe.

Les places d'instituteur, dans les écoles publiques ou privées, sont données au concours : c'est-à-dire que ceux qui sollicitent une nomination sont soumis à un « examen comparatif » (*vergelijkende examen*), qui est fait soit par la commission locale des écoles, soit par telles autres commissions ou personnes autorisées à cet effet par ceux qui ont le droit de faire la nomination.

Le *Règlement C* est une *Instruction pour les surveillants d'écoles et pour les commissions d'instruction dans les différents départements de la République batave*. Les devoirs des surveillants sont énumérés avec une précision de détails très remarquable, et de judicieuses recommandations sont faites à ces fonctionnaires, relativement aux réunions périodiques d'instituteurs qu'ils doivent présider, aux conseils à donner aux maîtres et aux maîtresses lors de la visite des écoles, aux rapports qu'ils doivent adresser chaque mois au ministère de l'intérieur, aux rapports annuels, aux séances des commissions d'instruction primaire de chaque département, etc.

Un quatrième règlement, publié par le ministère de l'intérieur à la date du 23 mai 1806, le *Règlement d'ordre général pour les écoles primaires de la République batave*, contient des prescriptions relatives à la discipline intérieure des écoles et à leur organisation pédagogique. En voici les principales dispositions : « Lorsque le nombre des élèves s'élèvera à plus de soixante-dix, on s'occupera des moyens d'adjoindre un second instituteur, ou un sous-maître (art. 4). A l'ouverture et à la sortie de chaque classe, il sera fait soit chaque jour, soit chaque semaine, une prière chrétienne courte et convenable; on pourra aussi en cette occasion exécuter quelque chant adapté aux circonstances (art. 6). Les élèves seront distribués en trois classes; chacune d'elle aura sa place séparée, et recevra à chaque séance l'instruction qui lui convient (art. 7). L'instruction sera simultanée pour tous les élèves de la même classe, et l'instituteur veillera à ce que durant ce temps les élèves des deux autres classes soient utilement occupés (art. 8). Lorsque l'instituteur le jugera à propos, il récompensera les élèves les plus instruits, en les chargeant de donner quelques instructions aux commençants (art. 10). Il sera fait dans chaque école, au moins une fois par année, un examen. En cette occasion, les élèves d'une classe inférieure passeront à une classe supérieure, et autant que les circonstances le permettront on accordera quelques récompenses à ceux qui se seront distingués par leur application et leur bonne conduite (art. 13). »

En résumé, la législation de 1806 plaçait tout l'enseignement primaire, tant privé que public, sous l'autorité et la surveillance de l'Etat; nul ne pouvait ouvrir une école sans autorisation; nul ne pouvait être nommé instituteur, même dans une école privée, sans l'agrément du surveillant. Le principe de la neutralité religieuse de l'école était nettement affirmé, non dans un esprit d'hostilité au christianisme, puisque l'école doit préparer les élèves « à l'exercice de toutes les vertus sociales et chrétiennes », et puisque une « prière chrétienne » devait être faite à l'entrée et à la sortie de chaque classe, mais avec le désir d'écarter de l'école tout ce qui a trait aux divergences confessionnelles, et de séparer nettement l'ensei-

gnement du dogme de celui de la morale. La gratuité était assurée aux enfants pauvres, soit dans des écoles spéciales aux indigents, soit dans les écoles ordinaires. Quant à l'obligation, il n'en était pas question; les règlements A et C se bornent à recommander aux administrations départementales et communales et aux surveillants de prendre des mesures pour assurer la régularité de la fréquentation.

On remarquera en outre que la loi ne se préoccupe en aucune façon de « créer » l'enseignement primaire; elle n'impose pas aux communes et aux départements l'obligation d'entretenir des écoles. Les écoles existent, elles sont là en nombre suffisant; le zèle des autorités municipales et des particuliers assure leur existence et leur prospérité bien mieux que ne le ferait un texte de loi. L'action du gouvernement, en cet état de choses, doit se borner à surveiller et à diriger : et c'est pourquoi la loi tout entière tend, non à substituer l'initiative du gouvernement à celle des citoyens, mais à établir un système de garanties et de contrôle qui prévienne les abus possibles.

Voici comment M. Cousin, en 1836, appréciait la législation de 1806 et les fruits qu'elle a portés :

« Ce code d'instruction primaire était fondé sur des maximes si sages, il était si bien lié dans toutes ses parties et si conforme à l'esprit du pays, il s'adaptait si aisément, par la généralité de ses principes, aux convenances des provinces les plus différentes, qu'il a duré jusqu'à nos jours sans aucune modification grave à travers trois grandes révolutions : celle qui changea la République batave en un royaume d'abord indépendant, puis incorporé à la France; celle qui ramena la maison d'Orange, et fit un seul royaume de la Hollande et de la Belgique; et celle enfin qui sépara ces deux pays, et fit rentrer le royaume des Pays-Bas dans ses anciennes limites. Le code d'instruction primaire de 1806 est donc demeuré intact et n'a éprouvé ni modification, ni addition, ni interprétation nouvelle quelconque; il a présidé et préside encore à toute l'instruction primaire en Hollande. La loi avec ses règlements généraux, les règlements provinciaux, les règlements de chaque école particulière, tout cela a si peu changé que j'ai retrouvé à peu près en Hollande, en 1836, ce qu'y avait vu M. Cuvier en 1811, avec le développement et la solidité que le temps seul peut donner aux institutions d'école comme à toutes les autres. Tout le bien qui s'est fait vient de la loi de 1806 et des règlements généraux qui y sont annexés. »

M. Cousin met très bien en relief le trait essentiel de cette loi : le rôle capital attribué à l'inspection. « Les autorités préposées aux écoles, dit-il, voilà le ressort de toute l'instruction primaire. Que l'on y réfléchisse; tout aboutit là et tout part de là. Si vous voulez sérieusement l'éducation du peuple, sachez bien que tout le nerf de cette éducation est dans le gouvernement que vous lui donnerez. Si ce gouvernement est faible et mal assuré, l'instruction primaire est sans avenir. Donnez-lui, au contraire, un gouvernement vigoureux et actif : l'esprit de ce gouvernement se communiquera à toute la machine et lui imprimera le mouvement et la vie. La loi prussienne (de 1819) s'occupe aussi des autorités préposées aux écoles; mais la loi hollandaise a ce trait distinctif, qu'elle porte presque tout entière sur ce point fondamental. Il y a là quelque chose à la fois de hardi et de pratique. Je dis de hardi : car quoi de plus choquant pour nos habitudes que de faire une loi sur une matière quelconque pour y constituer seulement les autorités qui doivent présider à cette matière? Et pourtant, ôtez ces autorités, et que devient tout le reste? La loi hollandaise n'a pas voulu faire un chef-d'œuvre de classification, où la matière de l'instruction primaire fût divisée et classée selon toutes les règles de l'analyse philosophique; elle a été droit au but qu'elle se proposait d'atteindre, par le chemin le plus court et le plus sûr; et puisque, au fond, dans l'instruction primaire, tout repose sur l'inspection, c'est l'inspection que la loi a constituée... Il est difficile de concevoir une organisation plus forte que celle de l'inspection en Hollande. Sans l'inspecteur, on ne peut arriver à être instituteur public ou même privé; sans lui encore, nul instituteur public ou privé ne peut se soutenir, ou avoir de l'avancement, ou obtenir quelque récompense; car nulle commission ne peut rien sans lui, et il en est le président ou le membre influent de chacune d'elles. Il dirige toute l'instruction primaire dans un district particulier. Au centre, sous le ministre, est un haut fonctionnaire, l'inspecteur général de l'enseignement primaire. De temps en temps, le gouvernement convoque à La Haye une assemblée générale d'instruction primaire à laquelle chaque commission départementale envoie un député. Ainsi, depuis l'inspecteur général à La Haye jusqu'à l'inspecteur des plus petits districts, toute l'instruction primaire est aux mains des inspecteurs. »

La neutralité religieuse de l'école. — Nous devons insister encore sur ce principe si remarquable de la neutralité religieuse de l'école, adopté dès l'origine par la Société du Bien public, et consacré par la législation de 1806. Il est des pays où l'école n'a pu être déclarée neutre qu'au prix de longues luttes et après une résistance obstinée du clergé. En Hollande, dans les premières années de ce siècle, l'état des esprits permit de réaliser ce progrès sans qu'aucune opposition se manifestât.

Le 30 mai 1806, le ministre de l'intérieur adressa « à tous les synodes des églises réformées, hollandaises et wallonnes, consistoires des communions luthérienne, remonstrante et mennonite, et prélats de la communion catholique romaine », une circulaire relative à l'enseignement religieux, où il s'exprimait ainsi :

« La haute importance que le gouvernement attache à l'instruction primaire dans cette République ne peut avoir échappé à votre attention... Dans la publication du 3 avril dernier, les intentions du gouvernement se manifestent avec la plus grande évidence. L'école ne vise plus uniquement à donner des connaissances utiles; elle est établie comme un auxiliaire énergique pour l'amélioration des mœurs. C'est d'après ce même principe que le gouvernement attend que vous appuierez et propagerez ses institutions scolaires, et qu'il vous invite, par la présente, à employer à cette fin votre puissante influence.

» Particulièrement, il y a une partie de l'enseignement de la jeunesse pour laquelle le gouvernement réclame votre coopération, à savoir l'enseignement dans la partie dogmatique des diverses communions.

» Vous ne pouvez pas ignorer que dans toute l'étendue de notre patrie il a existé jusqu'ici à peine une école où l'instituteur donnât un enseignement religieux bien réglé. Cet enseignement religieux dans les écoles se bornait à imprimer dans la mémoire et à faire réciter les demandes et les réponses de quelques livres de catéchisme. On n'avait pas lieu, pour diverses raisons, d'en attendre davantage de l'instituteur. Et, quoique le gouvernement se flatte que les nouvelles institutions scolaires amèneront cette conséquence salutaire que, peu à peu, il s'introduira dans les écoles une organisation régulière de l'enseignement de la religion chrétienne, en ce qui concerne la partie historique et la morale, cependant, dans l'ordre actuel des choses, *il ne sera jamais en*

droit d'imposer aux instituteurs l'obligation d'enseigner les notions dogmatiques des communions particulières.

» Si le gouvernement a cru, pour ces raisons, devoir *séparer totalement l'enseignement du dogme de l'enseignement scolaire*, il n'en attache pas moins de prix à ce que les enfants ne soient nullement frustrés de cet enseignement; c'est pourquoi, plein de confiance en vos bonnes dispositions pour la propagation de ses vues salutaires et pour le bien-être de la jeunesse, il a jugé ne pouvoir prendre aucune mesure plus énergique que de s'adresser aux diverses communions ecclésiastiques de cette République, et *de vous inviter spécialement par la présente de prendre entièrement sur vous l'instruction religieuse de la jeunesse*, soit par des leçons bien réglées sur le catéchisme, soit par d'autres voies. Il me sera agréable d'être instruit des mesures que vous aurez prises, introduites ou renouvelées à ce sujet. »

En réponse à cette circulaire, le gouvernement reçut du clergé de toutes les confessions des promesses de coopération. La lettre écrite à cette occasion par un haut dignitaire de l'Eglise catholique, l'archiprêtre de la Frise, nous semble mériter d'être textuellement reproduite : « J'ai lu, dit cet ecclésiastique, le contenu de la missive de Votre Excellence avec allégresse, et je me flatte que moi et les curés de cette province nous répondrons de tout notre pouvoir aux vues salutaires du gouvernement batave, et que nous montrerons que nous ne sommes pas indignes de sa confiance. Pour voir régner la concorde, l'amitié et la charité entre les diverses communions, il est nécessaire, à mon avis, que les instituteurs s'abstiennent de l'enseignement des dogmes des diverses communions. J'en excepte seulement le cas où un instituteur, dont d'ailleurs la probité serait notoire, n'aurait que des élèves d'une seule communion. Sans cela, les enfants apprennent trop tôt qu'ils diffèrent de religion; l'un fait des reproches à l'autre; et beaucoup d'instituteurs ne se mettent pas en peine de l'empêcher. Ce n'est d'abord, à la vérité, qu'un enfantillage; mais cependant, les enfants croissent, et l'éloignement augmente de plus en plus; la rancune se fixe dans le cœur, et toute leur religion n'est souvent qu'un faux zèle que le véritable esprit religieux et la charité chrétienne réprouvent et détestent.

» Pour atteindre le but salutaire que le gouvernement se propose, et pour lequel il réclame notre coopération énergique, c'est par les enfants qu'il convient de commencer; et, quoique dans notre Eglise l'enseignement du dogme nous soit imposé, toutefois les exhortations d'un gouvernement qui attache tant de prix au bien-être de la jeunesse nous porteront avec plus d'ardeur encore à remplir nos devoirs. Nous tâcherons de donner par là une marque de notre soumission, de notre estime et de notre respect, et, en même temps, nous prions Dieu de daigner bénir les efforts que fait le gouvernement pour la félicité générale. » (Cité par V. Cousin, p. 272.)

3. La Hollande sous le régime français. — Il n'y avait pas trois mois que la loi du 3 avril 1806 avait été promulguée, lorsque Napoléon jugea utile à ses desseins de mettre fin à l'existence de la République batave et de créer son frère Louis roi de Hollande. Le nouveau souverain eut la sagesse de ne pas toucher à la législation républicaine sur l'instruction primaire, et de maintenir dans ses fonctions M. Van den Ende, chargé d'appliquer la loi dont il était l'auteur et nommé inspecteur général. Pendant les quatre années que dura le règne de Louis Bonaparte, l'instruction primaire avait déjà pris, dit M. Steyn-Parvé, un essor qui surpassait l'attente des autorités. Mais, comme on le sait, le roi Louis abdiqua en 1810, ne voulant pas accepter le rôle d'instrument docile des volontés de l'empereur son frère, qu'il jugeait contraires aux intérêts du peuple hollandais; et après son abdication la Hollande fut purement et simplement incorporée à l'empire français.

Un décret impérial du 18 octobre 1810, portant règlement général pour l'organisation des départements de la Hollande, ordonna que deux conseillers de l'Université se rendraient dans ce pays pour y examiner les écoles de tous les degrés et l'état de l'enseignement, afin de proposer ensuite les moyens de réunir les établissements d'instruction publique de la Hollande à l'Université impériale. Georges Cuvier* et Noël* furent chargés de cette mission ; et c'est alors que Cuvier rédigea le *Rapport* célèbre où il présenta le tableau de l'état des écoles dans les Pays-Bas à cette époque.

L'impression de Cuvier est résumée dans ce passage du préambule de son *Rapport :*

« Les écoles de Hollande sont divisées en trois catégories, savoir : 1° les *écoles basses* ou *primairez* (lagere schoolen) ; 2° les *écoles latines* ou *gymnases ordinaires* (lateinische schoolen) ; 3° les *universités* (hooge schoolen) et les *gymnases illustres* ou *athénées* (doorluchtige schoolen) : ces deux dernières sortes ne diffèrent entre elles que par la prérogative de conférer les grades, qui est réservée aux universités... Pour en donner une idée en peu de mots, on peut dire que l'instruction primaire est au-dessus de tout éloge; que l'instruction secondaire, bonne à quelques égards, est à d'autres au-dessous de toute critique; que l'instruction supérieure enfin est hors de proportion avec les besoins du pays, et que le trop grand nombre des établissements qui la distribuent a empêché de donner à aucun d'eux le degré de développement dont il aurait été susceptible. »

Nous extrayons de la partie du *Rapport* relative aux écoles primaires quelques-uns des passages les plus saillants, en regrettant que les limites de cet article ne nous permettent pas de faire des citations plus étendues.

« Le nombre total des surveillants de canton (ou district), dit Cuvier, était de cinquante-six; il est à présent encore de quarante-six pour les départements restants, l'Ost-Frise non comprise. La totalité des frais de leurs assemblées et de leurs tournées ne montait, à l'époque susdite, qu'à 46 000 francs; ajoutez-y environ 8000 francs pour le traitement de l'inspecteur général, et vous aurez l'ensemble de la dépense qu'occasionne, dans un pays si peuplé, une organisation si utile et si efficace... Le choix des surveillants a été excellent; on les a pris, en général, parmi les propriétaires ou les curés de ville ou de campagne les plus recommandables par leur goût pour l'instruction de la jeunesse; parmi ceux des maîtres d'école qui s'étaient le plus distingués dans leur état; et, dans les villes d'université ou de collèges, parmi les professeurs et les régents.

» Le nombre des écoles et des élèves est déjà extrêmement remarquable. Ce qui restait de la Hollande au moment de la réunion comptait 4451 écoles primaires de toutes les classes, et plus de 190 000 élèves, pour une population de 1 900 000 âmes; ce qui fait le dixième du nombre des habitants, et prouve que la plus grande partie des enfants en âge d'aller à l'école y vont réellement; aussi plusieurs préfets, notamment celui de Groningue, qui est du pays même, nous ont-ils assuré qu'on ne trouverait pas aujourd'hui dans leur département un seul jeune garçon qui ne sût lire et écrire.

» Une circonstance essentielle, c'est le sort avantageux des maîtres. Très peu de maîtres d'école, même dans les villages, se font moins

de 1000 francs; plusieurs vont au delà de 3 et 4000, et la plupart jouissent en outre d'une habitation propre et commode et d'un jardin plus ou moins étendu. Aussi ont-ils les mœurs et le langage d'hommes dont l'âme n'est pas affaissée par le besoin; une douceur de manières, résultant de ce contentement habituel, se communique à tous ceux qui vivent avec eux, et la certitude d'arriver à un sort aussi agréable leur fait trouver aisément des aides excellents parmi les meilleurs des élèves qu'ils ont formés.

» Une chose a choqué nos habitudes dans les écoles hollandaises : c'est que l'on y reçoit les filles aussi bien que les garçons. L'on nous a réitéré partout l'assertion que l'on n'y avait jamais remarqué d'inconvénient; et comme cet usage s'observe non seulement dans les écoles de pauvres, mais aussi dans toutes les écoles bourgeoises, où les parents paient des rétributions assez fortes, et seraient maîtres de disposer autrement de leurs enfants, nous avons bien été obligés d'ajouter foi à ce témoignage. »

Nous engageons le lecteur à chercher dans le *Rapport* lui-même les pages remarquables consacrées aux méthodes d'enseignement (p. 25-31) et à la discipline (p. 31-33); Cuvier note avec étonnement l'ordre qui règne partout, le calme et la rapidité avec lesquels tout s'exécute; il affirme qu'un sage système de discipline a permis de bannir entièrement les punitions corporelles.

Sa conclusion, c'est qu'il faut maintenir l'organisation existante sans y rien changer, et qu'il serait très avantageux d'introduire en France une organisation semblable. Ce serait fort aisé, dit Cuvier : « l'on n'aurait qu'à remplacer le commissaire ou inspecteur général par un de nos inspecteurs d'académie, que l'on chargerait spécialement des petites écoles, auquel on subordonnerait les surveillants de canton, et qui ferait ses rapports au recteur. Les surveillants eux-mêmes seraient très faciles à trouver; car il ne manque, dans aucun de nos cantons, de citoyens instruits qui ont assez de zèle et jouissent d'assez de loisir pour se charger avec plaisir de fonctions que leur utilité rendrait bientôt si honorables. »

Au-dessus des écoles primaires proprement dites se trouvaient des écoles primaires supérieures, appelées « écoles bourgeoises » (*burgerschoolen*), où l'on enseignait les mathématiques, l'histoire, la géographie, les sciences physiques et naturelles, et les langues vivantes; mais il était interdit à ces écoles d'enseigner le latin et le grec. Ces établissements correspondaient, comme on le voit, à ceux que l'Allemagne commençait à créer vers la même époque sous le nom de *Realschulen*. Cuvier se montre peu favorable aux *burgerschoolen*, qui donnent en réalité un enseignement secondaire sans latin; il voudrait les rendre inutiles en réformant les écoles latines, et en introduisant dans le plan d'études de celles-ci les sciences et les langues vivantes. « Les gymnases ou collèges, dit-il, se bornent exclusivement à enseigner les langues anciennes; en sorte qu'on est obligé de placer ailleurs les jeunes gens à qui l'on veut faire apprendre les langues modernes ou les mathématiques; en même temps ces gymnases ont le privilège exclusif de l'enseignement du latin et du grec, et les écoles privées n'ont pas la permission de montrer ces langues; par conséquent, il faut que le jeune homme qui veut savoir du français et des mathématiques renonce au grec et au latin, et réciproquement que celui qui veut savoir du latin et du grec renonce au français et aux mathématiques, à moins qu'ils ne soient assez riches pour se faire montrer dans leurs maisons la portion de connaissances qu'ils ne trouvent pas dans l'espèce d'écoles pour laquelle ils se sont décidés. En d'autres termes, ce que nous considérons en France comme formant l'instruction secondaire se trouve en Hollande divisé en deux parties, et se donne dans des maisons séparées; une partie seulement, les langues anciennes et ce qui s'y rapporte étroitement, fait l'objet des gymnases ou écoles latines communales; tout le reste est regardé comme instruction primaire, et les écoles où on l'enseigne conservent le nom d'écoles primaires, quoiqu'elles reçoivent des élèves de quinze à dix-huit ans. » Le résultat nécessaire de l'existence de ces *burgerschoolen* est de « détourner la plus grande partie de la jeunesse d'une vraie et solide instruction ». Il faut donc, dit Cuvier, abolir cet enseignement primaire supérieur, qui n'est qu'un enseignement secondaire incomplet et mutilé, et remédier à la situation en constituant un enseignement secondaire complet et harmonique, sur le modèle des lycées français.

Pour la formation des maîtres, il n'existait pas alors en Hollande d'écoles normales, et Cuvier s'en félicite. « On n'a eu besoin ni de classes normales, ni de séminaires pour les maîtres d'école, ni d'aucun des moyens dispendieux ou compliqués imaginés en d'autres pays. C'est dans les écoles primaires elles-mêmes que se forment les maîtres d'écoles primaires, et sans exiger aucuns frais particuliers. La Société du Bien public a encore le mérite d'avoir imaginé ce moyen simple et efficace : elle accorda à ses meilleurs élèves des places gratuites, et leur permit de rester dans ses écoles deux ou trois années de plus que les autres, à condition de se livrer à l'enseignement. Ces deux ou trois ans de plus d'études s'emploient à approfondir les principes des connaissances; ensuite les jeunes gens deviennent aides de leurs maîtres, et montrent aux plus petits enfants; ils passent à la fonction de sous-maîtres; et comme les surveillants de canton sont constamment témoins de leur zèle et de leurs succès, ils les recommandent selon leur mérite pour les places de maître qui viennent à vaquer... C'est en 1800 qu'on a employé cette marche pour la première fois dans les écoles de pauvres d'Amsterdam, et l'on en a déjà obtenu un premier maître, huit premiers sous-maîtres et tous les adjoints actuellement en fonctions. Plusieurs instituteurs en sont sortis pour être placés dans d'autres villes ou villages. »

A la suite du rapport de Cuvier, un décret impérial du 22 octobre 1811 décida que la législation du 3 avril 1806, concernant l'instruction primaire, serait maintenue. Les gymnases et écoles latines furent transformés les uns en lycées, les autres en simples collèges; les écoles primaires supérieurs, dites *burgerschoolen*, recevant des élèves âgés de plus de treize ans, furent assimilées aux institutions ou aux pensionnats, et eurent le droit d'enseigner aussi les langues anciennes, le privilège que possédaient les écoles latines à cet égard étant supprimé par le décret. Enfin, quant aux athénées et aux universités, les athénées d'Amsterdam et de Deventer, ainsi que l'université d'Utrecht, furent transformés en établissement secondaires; les universités de Franeker et de Harderwijk furent supprimées; les universités de Leyde et de Groningue furent conservées sous le nom de facultés, et devinrent chacune le centre d'une académie.

4. La Hollande de 1813 à 1848. — En 1813, la Hollande recouvra son indépendance, et l'un des premiers actes du gouvernement provisoire fut de replacer sur l'ancien pied les universités de Leyde et de Groningue (4 décembre 1813). Après la constitution du royaume des Pays-Bas, qui réunissait sous le sceptre du roi Guillaume I[er] le territoire de la Hollande et celui de la Belgique, une ordonnance du 20 mars 1814 annonça le maintien de la loi de 1806, « qui continuera, dit

l'ordonnance, d'être considérée comme le fondement des institutions scolaires des Pays-Bas ; tous les règlements généraux et particuliers auxquels elle sert de base seront maintenus. » Une seconde ordonnance du 2 avril 1815 régla l'instruction supérieure, et reconnut comme établissements d'enseignement supérieur les écoles latines, les athénées et les universités : il y eut des athénées à Amsterdam, Bréda, Franeker et Harderwijk (ceux de ces trois dernières villes ont cessé d'exister depuis, et celui d'Amsterdam s'est transformé en université en 1877), et des universités à Leyde, Groningue et Utrecht.

Les avantages qu'offre le système des écoles normales pour la formation de bons maîtres n'avaient pas tardé à être reconnus. La Société du Bien public prit encore l'initiative, et fonda à ses frais une école normale à Groningue. Le gouvernement l'imita bientôt, et en 1816 créa deux écoles normales d'instituteurs, l'une à Harlem pour les provinces du Nord, l'autre à Lierre pour les provinces du Sud (cette dernière cessa d'exister après la révolution belge de 1830).

Comme nous l'avons dit tout à l'heure, les provinces qui forment la Belgique actuelle avaient été réunies en 1814 à la Hollande. L'application de la loi de 1806 dans ces provinces, où le clergé catholique était très puissant, ne se fit pas sans difficulté, et provoqua une vive opposition : on représenta les efforts tentés par le gouvernement pour l'amélioration de l'enseignement comme dirigés contre les libertés municipales ; on réussit à les rendre suspects. Le parti catholique prit pour mot d'ordre la liberté de l'enseignement, et il trouva des alliés même dans les provinces du Nord, où l'orthodoxie calviniste commençait à supporter impatiemment une législation qui soustrayait l'école à son influence. Le gouvernement voulut donner satisfaction aux mécontents en présentant, le 26 novembre 1829, un projet de loi qui réglait à nouveau les conditions auxquelles il serait permis d'enseigner. Ce projet fut retiré le 28 mai 1830 et remplacé par un décret royal de la même date, qui rendait l'autorisation de fonder des écoles plus facile à obtenir qu'auparavant, sans toutefois proclamer la liberté de l'enseignement, jugée incompatible avec la constitution. Trois mois plus tard, une révolution éclatait à Bruxelles ; les provinces du Sud se séparèrent de la Hollande et se constituèrent l'année suivante en royaume de Belgique.

La Belgique s'empressa d'inscrire dans sa constitution la liberté absolue de l'enseignement. La Hollande, au contraire, garda sa législation scolaire sans y rien changer : vingt-cinq années d'expérience avaient confirmé le gouvernement néerlandais dans l'opinion que l'organisation adoptée en 1806 était celle qui convenait le mieux aux besoins et au tempérament du pays.

En 1836, Victor Cousin vint faire un voyage en Hollande. Il visita les écoles publiques et privées de tous les degrés, s'entretint avec les maîtres et les fonctionnaires les plus éminents, et à son retour fit paraître son remarquable livre *De l'Instruction publique en Hollande*. Cousin rend témoignage, comme Cuvier, à l'excellence du système hollandais et aux heureux résultats qu'il a produits. Nous ne pouvons entreprendre ici une analyse de son ouvrage : mais nous reproduirons du moins quelques-unes des appréciations qu'il renferme.

Nous avons déjà cité le passage où Cousin parle de l'organisation de l'inspection et exprime son admiration à ce sujet. En ce qui concerne la question de la liberté d'enseignement, Cousin, comme il était naturel, donne raison à la doctrine de la loi de 1806. « Le gouvernement de 1806, dit-il, quoiqu'il fût républicain, ou peut-être parce qu'il était républicain, n'a pas songé à abdiquer le droit de la puissance publique d'autoriser, soit directement, soit par des autorités subordonnées, tout établissement d'éducation, que cet établissement soit appelé privé ou public ; car alors même qu'un établissement s'appelle privé, il n'est pas moins d'un usage public. »

Dans une visite à M. Van den Ende, le rédacteur de la loi de 1806, qui vivait alors dans la retraite à Harlem, Cousin amena la conversation sur l'enseignement religieux, et son interlocuteur lui fit les déclarations suivantes : « Les écoles primaires doivent être en général chrétiennes, mais ni protestantes ni catholiques. Elle ne doivent appartenir à aucun culte en particulier et n'enseigner aucun dogme positif. Il ne faut pas tendre à la division des écoles, et avoir des écoles spéciales catholiques et des écoles spéciales protestantes. Une école du peuple est pour le peuple tout entier. »

L'enseignement mutuel, alors très en faveur en Angleterre et en France, n'avait pu prendre pied en Hollande. « Ce n'est pas, disait M. Van den Ende à Cousin, que nous ignorions l'enseignement mutuel. Nous l'avons étudié, et c'est parce que nous l'avons étudié que nous le rejetons. La Société du Bien public a mis au concours la question des avantages et des inconvénients de l'enseignement mutuel et de l'enseignement simultané. L'ouvrage qui a remporté le prix examine dans le plus petit détail la méthode mutuelle, et la convainc d'insuffisance sur tous les points où il s'agit d'éducation, d'autorité magistrale et de véritables leçons à inculquer à l'enfance. »

Rien de plus intéressant que le récit de la visite de Cousin à l'école normale de Harlem, dirigée par M. Prinsen, et qui comptait quarante élèves divisés en quatre classes. Le visiteur s'étonne qu'une école normale puisse se passer d'enseignement religieux, et demande si les élèves ne reçoivent pas du moins un enseignement moral. « Non, répond le directeur, il n'y a pas même ici de cours spécial de morale. Je ne conçois pas l'enseignement de la morale ni celui de ce qu'on appelle la religion naturelle. Ce serait de la métaphysique. Mais l'esprit de moralité et de religion est sans cesse excité, nourri, entretenu par tous les maîtres dans toutes les occasions. Tous les maîtres enseignent la morale, et nul ne l'enseigne en particulier. Comme la base de toutes les communions est l'histoire biblique, on expose régulièrement l'histoire de la Bible. Nous recevons ici des catholiques, des protestants, et même des juifs, mais ces derniers assistent seulement aux leçons sur l'Ancien Testament. » — Une autre particularité qui provoque la surprise de Cousin, c'est que l'école de Harlem est un externat. Il s'informe au directeur de tous les détails de la discipline, et celui-ci répond que, « la main sur la conscience, il peut déclarer que tout va bien en général, et que les exemples de désordre sont tellement rares qu'on ne peut pas les considérer comme les résultats du système. — Nous sommes convaincus, ajoute M. Prinsen, qu'un jeune homme qui a passé quelques années dans la vie commune d'une école normale d'internes, se trouve extrêmement embarrassé quand il sort de là pour se conduire tout seul, tandis que, dans notre système, le jeune homme apprend à se conduire lui-même, à traiter avec les autres ; et la vie qu'il mène est l'apprentissage de la vie qu'il mènera plus tard. » Cousin reconnaît la force de cette raison ; mais il évite de se prononcer entre les deux systèmes, et se contente de dire que l'un et l'autre sont bons, selon le pays, selon le temps, et surtout selon l'homme qui est appelé à les mettre en œuvre.

La situation de l'enseignement primaire hol-

landais resta telle que l'avait trouvée Victor Cousin, sans changements essentiels, jusqu'en 1848.

5. La constitution de 1848 et la loi de 1857. — En 1848, une nouvelle constitution fut votée par les États Généraux, et, sous l'influence des idées alors dominantes, le principe de la liberté de l'enseignement y fut introduit. Cette constitution dit à l'article 194 : « L'enseignement est libre, sauf le contrôle de l'autorité, et, pour ce qui concerne l'instruction secondaire et primaire, sauf les garanties de capacité et de moralité exigées de l'instituteur, le tout à régler par la loi. »

Grâce à cette disposition, les écoles privées, auparavant soumises à l'autorisation préalable, devenaient des écoles *libres;* pleine carrière était donnée au développement de l'enseignement confessionnel dans des établissements particuliers. Mais en même temps, l'État maintenait le caractère *neutre* de l'école publique, et affirmait en outre sa mission éducatrice, qu'il entendait ne pas abdiquer en faveur de l'initiative privée. L'article 194 dit, aux second et troisième alinéas :

« L'instruction publique est organisée par la loi *de manière à ne blesser les convictions religieuses de personne.*

» Il est donné dans tout le royaume, *par les soins de l'autorité,* une instruction publique *suffisante.* »

L'application des principes de la constitution de 1848 exigeait le remplacement de la loi de 1806 par une loi nouvelle. Plusieurs projets furent présentés, de 1849 à 1857, mais sans aboutir. L'interprétation à donner au texte de l'article constitutionnel était une cause d'incessants tiraillements entre les partis. Ainsi, la constitution stipulait qu'une instruction publique suffisante devait être donnée par les soins de l'autorité, mais sans déterminer si c'était à l'État, à la province ou à la commune à supporter le fardeau de la dépense. Qu'était-ce, en outre, qu'une instruction « suffisante »? Devait-on admettre que dans une commune où existeraient une ou plusieurs écoles privées, prêtes à recevoir sur leurs bancs toute la population scolaire, il fût suffisamment pourvu à l'instruction du peuple, et l'État pouvait-il, dans ce cas, se dispenser d'ouvrir une école publique à côté des écoles privées? — Puis, une école privée ne pouvait-elle pas être admise à recevoir, en échange des services rendus par elle, une subvention de la caisse communale ou des autres caisses publiques? — Enfin, jusqu'à quel point l'école publique devait-elle rester neutre en matière religieuse? ce caractère de neutralité était-il compatible avec l'enseignement des vertus *chrétiennes,* demandaient certains libéraux? l'école publique, pour remplir dignement son rôle moralisateur, ne devait-elle pas être absolument religieuse et confessionnelle, disaient les ultra-protestants et les catholiques?

Un projet présenté en 1855 par un ministère libéral contenait, relativement à la question confessionnelle, les dispositions suivantes : « L'enseignement tend à encourager chez les élèves les idées morales et religieuses. Les instituteurs s'abstiennent d'enseigner, de faire ou de tolérer quoi que ce soit qui puisse blesser les convictions religieuses des Églises ou sectes auxquelles appartiennent les enfants qui fréquentent l'école. L'instruction religieuse est abandonnée aux communions religieuses, qui à cet effet peuvent faire usage des locaux scolaires, en dehors des heures régulières des classes, mais seulement pour les élèves qui fréquentent l'école. »

Cet article était conforme aux tendances de la majorité de la seconde Chambre; mais l'opposition se plaignit que les intérêts religieux fussent lésés. Un groupe de députés demandait qu'au lieu de la formule générale « les idées morales et religieuses », l'article mentionnât expressément, comme le règlement de 1806, l'enseignement des « vertus *chrétiennes* ». D'autres ne se contentaient pas d'un tel amendement : ils voulaient que l'école publique devînt confessionnelle, et que chaque culte eût ses écoles séparées, placées sous le contrôle des autorités ecclésiastiques.

Les réclamations de la minorité du parlement furent appuyées par un pétitionnement populaire, devant lequel le ministère dut se retirer. Le projet de loi fut abandonné.

Il fut repris en 1857, et cette fois avec plus de succès. Le gouvernement avait tenu compte, dans une certaine mesure, des vœux des pétitionnaires. L'article 23 du nouveau projet rétablissait la formule de 1806 : « L'instruction scolaire tend à conduire les élèves à l'exercice de toutes les vertus *chrétiennes* et sociales ». Il disait en outre : « L'instituteur inculque à ses élèves le respect dû aux opinions religieuses. » Enfin, tout en maintenant à l'école publique son caractère neutre, il admettait que le gouvernement pût accorder, dans certains cas, des subventions aux écoles privées, qu'elles eussent ou non un caractère confessionnel.

Le parti ultra-protestant, que le gouvernement avait espéré se rallier par cette dernière concession, ne se montra néanmoins pas satisfait; ce qu'il voulait, ce n'était pas seulement une subvention pour ses écoles particulières, c'était la domination dans l'école publique. Il fit donc une vive opposition au projet. De leur côté, les libéraux déclarèrent que toute subvention accordée à une école confessionnelle serait une atteinte à la constitution, les ressources de l'État ne devant être employées que pour le soutien d'un enseignement conforme au principe de neutralité religieuse proclamé par l'acte constitutionnel. Lors de la discussion publique dans la seconde Chambre, l'alinéa relatif aux subventions de ce genre fut rejeté à l'écrasante majorité de 63 voix contre 2. L'alinéa qui obligeait l'instituteur à inculquer à ses élèves le respect des convictions religieuses fut aussi repoussé ; et l'article 23 fut définitivement adopté en la forme suivante :

« L'instruction scolaire tendra, non seulement à faire acquérir aux élèves des connaissances utiles, mais aussi à développer leurs facultés intellectuelles, et à les conduire à l'exercice de toutes les vertus chrétiennes et sociales. L'instituteur s'abstiendra d'enseigner, de faire ou de tolérer tout ce qui serait contraire au respect dû aux opinions religieuses de ceux qui professent un autre culte que le sien. — L'instruction religieuse est abandonnée aux communions religieuses. Les locaux pourront, en dehors des heures régulières de classe, être mis à leur disposition pour les élèves qui fréquentent l'école. »

La loi, votée ensuite dans son ensemble par les deux Chambres, fut sanctionnée par le roi le 13 août 1857.

Nous avons vu que le principe d'une subvention à accorder à des écoles privées *d'un caractère confessionnel* avait été rejeté. Mais l'article 3 de la loi de 1857 admit en même temps le droit, pour toute école privée, de recevoir une subvention de la commune ou de la province, sous la condition « que les écoles ainsi subventionnées fussent accessibles à tous les élèves, sans distinction de confession religieuse ». Pour pouvoir obtenir une subvention, l'école privée devait donc être *neutre* comme l'école publique.

Quant aux autres points relatifs à l'organisation de l'enseignement primaire, voici comment la loi de 1857 les a réglés. Les dépenses de cet enseignement sont à la charge des communes. Pour se procurer une partie des ressources nécessaires à cet effet, la commune peut exiger des élèves une

rétribution scolaire, dont les indigents sont toutefois dispensés. Mais la commune a la faculté de renoncer entièrement à la perception d'une rétribution scolaire, et de déclarer l'école publique entièrement gratuite; les frais en sont dès lors en totalité à la charge de l'ensemble des contribuables communaux.

Si les finances d'une commune sont trop obérées par les dépenses de son instruction primaire, l'Etat et la province peuvent venir à son aide, chacun participant pour la moitié dans le total de l'allocation accordée. Mais cet appui financier que la loi faisait espérer aux communes ne s'est jamais exercé, dans la pratique, que d'une façon très restreinte : ainsi, en 1876, le chiffre des allocations versées par l'Etat et les provinces aux communes nécessiteuses s'est élevé seulement à 7 0/0 des dépenses totales de l'instruction primaire.

L'Etat prend à sa charge les pensions de retraite accordées aux instituteurs; mais les communes doivent lui restituer chaque année un tiers du montant des pensions ainsi payées.

La loi distingue des instituteurs en chef (*Hoofd onderwijzers*), des instituteurs adjoints (*Hulponderwijzers*), et des élèves-instituteurs (*Kweekelingen*). Le minimum du traitement est de 400 florins pour les instituteurs en chef, et de 200 florins pour les instituteurs adjoints ; les élèves-instituteurs touchent un subside de 25 florins au minimum. Les quatre brevets de la loi de 1806 sont remplacés par deux brevets seulement : celui d'instituteur en chef (ou d'institutrice en chef), et celui d'instituteur adjoint (ou d'institutrice adjointe), auxquels s'ajoute un brevet spécial pour les instituteurs et institutrices des écoles privées.

Les instituteurs sont nommés et révoqués par le conseil communal. L'examen comparatif institué par la loi de 1806 est maintenu.

La surveillance des écoles primaires est exercée : 1° par une commission locale, nommée par le conseil communal; 2° par des surveillants de district nommés par le roi, et dont les fonctions sont gratuites; ils touchent seulement une indemnité de déplacement; le royaume est divisé en 95 districts d'inspection; 3° par des inspecteurs provinciaux, nommés par le roi, et qui ont un traitement fixe.

La loi imposait à l'Etat l'établissement d'au moins deux écoles normales. Il en établit une à Bois-le-Duc, transforma en école publique celle que la Société du Bien public avait fondée à Groningue, et réorganisa celle de Harlem. Deux autres écoles normales furent encore ouvertes en 1877 à Middelbourg et à Deventer. En outre, des cours normaux furent annexés à un certain nombre d'écoles primaires.

Nous ne mentionnerons que pour mémoire les deux lois qui ont réglé en 1863 l'instruction secondaire ou moyenne, et en 1877 l'instruction supérieure. Jusqu'à la loi de 1857, les « écoles bourgeoises », qui étaient, comme nous l'avons déjà dit, de véritables établissements d'enseignement secondaire, correspondant aux *Realschulen* allemandes, avaient été considérées comme appartenant à l'enseignement primaire; on finit par reconnaître la nécessité de consacrer par la loi l'existence d'un enseignement intermédiaire entre l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur. Une loi du 2 mai 1863 rangea dans la catégorie des établissements donnant l'enseignement secondaire ou moyen (*middelbaar onderwijs*) : les écoles bourgeoises; les écoles bourgeoises supérieures; les écoles d'agriculture ; l'école polytechnique. La loi de 1877 sur l'enseignement supérieur réorganisa les gymnases classiques et les universités.

6. La loi de 1878. — La loi de 1857 avait cherché à concilier les prétentions des divers partis religieux et les aspirations de la fraction la plus avancée des libéraux. Toutefois elle avait plus donné à l'esprit libéral et laïque qu'à celui des partis confessionnels, et en cela elle restait dans la voie ouverte par la loi de 1806. Le parti ultra-protestant, comme il était naturel, subissait la nouvelle loi de fort mauvaise grâce et la poursuivait de ses amères récriminations. Les libéraux, de leur côté, tout en défendant ce qui dans la loi était conforme au programme de leur parti, la trouvèrent bientôt insuffisante, et réclamèrent des réformes nouvelles : ils voulaient, entre autres choses, que l'Etat vînt en aide aux communes d'une manière plus efficace; que la position matérielle des instituteurs fût améliorée ; que des changements devenus nécessaires fussent introduits dans le mode de recrutement et de formation du personnel enseignant, et que le système des élèves-instituteurs fût complètement abandonné; et un certain nombre d'entre eux réclamaient l'introduction de l'instruction obligatoire.

Le désir d'une révision de la loi de 1857 se manifestant ainsi de part et d'autre, on vit, après plusieurs tentatives infructueuses dans ce sens, le chef du parti ultra-protestant, M. Kuyper, mettre en avant un nouveau projet d'organisation des écoles privées, fondé sur ce qu'il appelait le *système de restitution*. Il s'agissait de faire restituer par l'État aux personnes qui supportaient les dépenses d'une école privée, à titre d'indemnité, une somme dont le montant dépendrait du nombre des élèves fréquentant cette école et du chiffre moyen des dépenses de l'instruction publique dans la commune. C'était une manière détournée de faire allouer aux écoles privées une subvention officielle, tout en éludant les prescriptions de l'article 3 de la loi, qui exigeait des écoles prétendant à une subvention de ce genre qu'elles renonçassent à leur caractère confessionnel.

L'idée de M. Kuyper ne fut pas favorablement accueillie. Mais un peu plus tard, M. Heemskerk, chef du cabinet conservateur qui fut aux affaires de 1874 à 1877, présenta un projet de loi destiné à donner satisfaction, sous une forme indirecte, aux vœux des conservateurs en faveur des écoles privées. M. Heemskerk, il est vrai, commençait par rejeter le *système de restitution* imaginé par M. Kuyper; il allait plus loin encore : il proposait la suppression de toute subvention quelconque aux écoles privées, fût-ce même dans les conditions restrictives stipulées par l'article 3. Mais après ce semblant de concession au programme libéral, le projet du ministre introduisait deux dispositions éminemment favorables au développement des écoles privées.

D'abord, tout en prétendant rester dans l'esprit de l'alinéa de l'article 194 de la constitution qui prescrit à l'autorité la création d'un nombre *suffisant* d'écoles publiques, il voulait que, pour juger du besoin qu'une commune pouvait avoir d'écoles publiques, il fût tenu compte en première ligne des écoles privées existant dans cette commune ; il en résultait qu'une commune comptant des écoles privées en nombre jugé « suffisant » aurait pu n'avoir aucune école publique.

En second lieu, il devait être interdit aux communes d'établir la gratuité dans leurs écoles publiques, « à moins que toutes les dépenses de l'administration communale pussent être couvertes sans qu'il fût nécessaire de lever des impôts communaux, quels qu'ils fussent ». Cette dernière mesure devait être particulièrement agréable aux défenseurs des écoles privées, qui voyaient de mauvais œil la gratuité existant dans les écoles publiques d'un certain nombre de communes. Cette

gratuité, disaient-ils, attire en effet à l'école publique tous les élèves appartenant à des familles peu aisées, au détriment des écoles privées, qui, n'ayant pour se soutenir que leurs ressources particulières, sont forcées d'exiger de leurs élèves une rétribution. Et comme les dépenses de l'école publique sont couvertes par le produit des taxes communales levées sur tous les contribuables, il en résulte que ceux des contribuables qui soutiennent de leurs subsides particuliers une école privée, et qui sont en même temps contraints d'alimenter le budget de l'école publique, paient de leurs propres deniers pour assurer à celle-ci le bénéfice d'une gratuité au moyen de laquelle elle fait aux établissements privés une concurrence ruineuse. L'équité exige donc, ajoutaient-ils, ou bien que la commune n'établisse pas une gratuité dont les parents qui se servent de l'école publique sont seuls à profiter et qui est doublement onéreuse aux autres ; ou bien que cette gratuité ne puisse exister que dans le cas où la commune est assez bien dotée pour pouvoir entretenir ses écoles sans faire appel à la bourse des contribuables.

Les libéraux qui, bien loin de vouloir restreindre le principe de la gratuité aux familles qui en ont réellement besoin, en souhaitent l'extension dans la mesure la plus large possible, combattirent vivement le projet de M. Heemskerk ; et les élections de 1877 ayant renforcé le parti libéral dans la seconde Chambre, celle-ci déclara, lors du vote de l'adresse, qu'elle regrettait « que le manque d'accord entre elle et le gouvernement fût cause que la réorganisation de l'enseignement primaire dût encore être différée ». Ce vote amena la retraite du ministère. Un cabinet libéral, constitué le 4 novembre 1877, sous la présidence de M. Kappeyne van de Coppello, annonça qu'il allait s'occuper de la question dans un sens plus conforme aux vœux de la majorité parlementaire.

En effet, le 2 mars 1878, M. Kappeyne, président du Conseil et ministre de l'intérieur, déposa sur le bureau de la seconde Chambre des États Généraux un nouveau projet, qui est devenu, après quatre mois de discussions, et sans que des modifications essentielles y aient été introduites, la loi du 17 août 1878.

La nouvelle loi pose ce principe, que toute subvention d'une caisse publique, si minime qu'elle soit, donne à l'école le caractère d'une école publique. Par conséquent, les écoles privées qui se trouvent dans le cas mentionné à l'article 3 de la loi de 1857, c'est-à-dire qui, à raison de leur caractère non confessionnel, ont obtenu d'une caisse publique une subvention, doivent cesser d'être envisagées comme des écoles privées : elles seront désormais rangées dans la catégorie des écoles publiques, et soumises aux mêmes obligations que ces dernières.

La faculté est laissée aux communes, comme par le passé et contrairement aux vœux du parti ultra-protestant et aux dispositions du projet Heemskerk, de faire donner l'instruction gratuitement dans les écoles publiques.

La participation financière de l'État dans les dépenses de l'instruction primaire est fixée à 30 0/0 du chiffre de ces dépenses. C'est là une amélioration importante, et qui a permis, entre autres, d'élever les traitements des instituteurs. Par contre, les provinces sont dégrevées de toute participation à ces charges.

Les instituteurs (et institutrices) sont distingués en instituteurs proprement dits (précédemment appelés instituteurs adjoints) et en instituteurs en chef. Les brevets sont de trois sortes : le brevet simple d'instituteur, obtenu à la suite d'un examen portant sur les matières obligatoires de l'enseignement primaire ; le brevet d'instituteur en chef, pour lequel on exige en outre la connaissance des matières facultatives ; et le brevet d'instituteur privé. Les élèves-instituteurs peuvent continuer, comme par le passé, à être employés à l'enseignement durant leur stage ; mais ils n'entrent plus en ligne de compte pour la fixation du nombre des instituteurs afférent à une école.

Les pensions de retraites sont mises entièrement à la charge de l'État ; les communes n'auront plus à lui en rembourser le tiers.

Le minimum du traitement des instituteurs est porté à 700 florins pour l'instituteur en chef et à 400 pour les autres instituteurs. Le personnel enseignant est augmenté : toute école comptant plus de 30 élèves devra avoir deux instituteurs ; de 70 à 120 élèves, trois ; de 121 à 170, quatre ; et ainsi de suite.

L'inspectorat est réorganisé. Les inspecteurs provinciaux, dont le ressort d'inspection peut comprendre une ou plusieurs provinces, sont conservés sans changement. Mais les districts d'inspection sont remaniés : au lieu de 95 districts placés sous le contrôle de surveillants non rétribués, il ne doit plus y avoir que vingt à trente districts, à la tête de chacun desquels sera un surveillant recevant un traitement convenable. En outre, chaque district est divisé en deux arrondissements au moins ; et la loi institue des surveillants d'arrondissement, sans traitement fixe, mais touchant des indemnités de déplacement.

La loi n'établit pas l'instruction obligatoire, réclamée par beaucoup de libéraux ; elle se borne à encourager la fréquentation, en stipulant que l'administration communale pourra décerner à cet effet des récompenses et des prix, et que les parents ou tuteurs d'enfants qui ne fréquentent aucune d'école ne pourront recevoir assistance de la caisse communale.

Quant aux autres points d'organisation scolaire réglés par la loi, nous renvoyons, pour éviter des répétitions, aux articles spéciaux où ils ont été traités. On pourra consulter entre autres les mots *Enseignement primaire*, p. 874 ; *Maison d'école*, p. 1792 ; *Mobilier scolaire*, p. 1947 ; *Nomination*, p. 2043 ; *Traitement ; Normales* (*Écoles*), p. 2092. V. aussi l'article *Maternelles* (*Écoles*), p. 1876.

Le parti conservateur avait cherché à faire échec à la nouvelle loi en organisant, comme en 1855, un vaste pétitionnement. Les orthodoxes protestants, dont le mot d'ordre était « l'école avec la Bible » (*een school met den Bijbel*), présentèrent au roi une pétition revêtue de plus de 300 000 signatures ; les catholiques, de leur côté, recueillirent 150 000 signatures. Mais la loi, votée par les deux Chambre à une forte majorité, reçut la sanction royale. Toutefois, elle ne fut mise en vigueur que le 1er novembre 1880.

Les années qui suivirent le vote de la loi de 1878 virent paraître successivement les divers règlements qui étaient nécessaires pour en assurer l'exécution.

Un règlement général détermina l'organisation intérieure des écoles normales de l'État (*Rijkskweekschoolen*). La durée du cours d'études est fixée à quatre ans. Le régime est l'externat pour les écoles normales de garçons, l'internat pour les écoles normales de filles. Chacune des quatre classes de l'école doit comprendre en moyenne vingt élèves. Le personnel enseignant se compose d'un directeur et de quatre maîtres (ou d'une directrice et de quatre maîtresses). Une école primaire d'application est annexée à chaque école normale. L'âge d'admission est fixé à quinze ans au moins, dix-sept ans au plus. L'enseignement des écoles normales comprend toutes les branches obligatoires et facultatives du programme de l'école primaire, et de plus la théorie de l'enseignement et de l'éducation. — Le gouverne-

ment a fondé, depuis 1878, deux nouvelles écoles normales d'instituteurs, à Nimègue et à Maestricht; mais il ne possède pas d'écoles d'institutrices : il se contente de subventionner celles que la Société du Bien public a établies à Arnheim, à Harlem et à Groningue.

Un arrêté du 13 mai 1881 a réglementé les cours normaux (*Normaallessen*) et en a fixé le programme.

Au commencement de 1880 a paru une ordonnance fixant les circonscriptions d'inspection : il y a trois ressorts d'inspection générale ou provinciale, divisés en vingt-cinq districts d'inspection ; les districts sont divisés en quatre-vingt-quatorze arrondissements.

Une autre ordonnance du 3 février 1881 a arrêté le programme des examens pour les brevets de capacité de l'enseignement primaire.

Enfin ce qui concerne les maisons d'école, leur construction, leur ameublement, etc., a été réglé par deux ordonnances successives du 30 août 1880 et du 1er mai 1882, et en dernier lieu par l'ordonnance du 4 mai 1883, qui a abrogé les précédentes.

En avril 1883, une crise ministérielle a ramené aux affaires le parti conservateur, et M. Heemskerk a été placé à la tête du cabinet comme ministre de l'intérieur (c'est ce ministre qui a dans ses attributions la direction de l'instruction publique). On pouvait s'attendre, de la part du nouveau ministère, à des tentatives pour abroger la loi libérale de 1878, ou pour la modifier dans un sens rétrograde ; et en effet, pendant la session de 1884, la seconde Chambre a été appelée à discuter diverses propositions en ce sens ; mais les seules modifications qui aient été votées portent sur des points secondaires : 1° pour que l'adjonction d'un second instituteur soit obligatoire, il faut que l'école compte plus de 40 élèves (au lieu de 30) ; pour l'adjonction d'un troisième instituteur, il faut que le nombre des élèves dépasse 80 (au lieu de 70) ; 2° l'Etat ne remboursera plus aux communes, à l'avenir, 30 p. 100 de leurs dépenses scolaires *totales*: seront exceptées du remboursement les dépenses relatives à l'entretien des maisons d'école et du mobilier, à l'achat de nouveau mobilier, à l'achat et à l'entretien des livres et du matériel d'enseignement.

7. Etat actuel de l'instruction publique. — Il reste à donner quelques indications statistiques sur la situation actuelle de l'instruction publique aux Pays-Bas.

Enseignement primaire. — Il n'est pas sans intérêt de comparer les chiffres relatifs au nombre des écoles primaires, des maîtres et des élèves, aux trois dates de 1858, 1868 et 1878. Les voici :

Nombre des écoles primaires.

Années.	Ecoles publiques.	Ecoles privées subventionnées.	Ecoles privées non subventionnées.	Nombre des écoles.
1858	2 566	24	933	3 473
1868	2 590	154	931	3 675
1878	2 731	120	975	3 826

Personnel enseignant.

Années.	Instituteurs.	Institutrices.	Elèves-Instituteurs.	Elèves-Institutrices.	Total.
1858	5 341	982	1 511	187	8 021
1868	6 265	1 473	2 315	322	10 375
1878	7 526	1 967	2 368	793	12 654

Nombre des élèves.

Années.	Garçons.	Filles.	Total.
1858	203 690	166 962	370 652
1868	235 446	201 845	437 311
1878	281 247	249 863	531 110

Malgré cette augmentation du nombre des élèves, il y avait encore en 1879 plus de 80 000 enfants de six à onze ans qui ne fréquentaient aucune école, ainsi qu'il résulte du tableau suivant publié par le ministère de l'intérieur en 1881 :

		Au 31 déc. 1878. Garçons.	Au 31 déc. 1878. Filles.	Au 31 déc. 1879. Garçons.	Au 31 déc. 1879. Filles.
Enfants recensés	de 6 à 8 ans.	131 687	131 380	135 408	135 616
	de 9 à 11 ans.	122 869	122 191	123 793	122 837
Ne fréquentant pas d'école	de 6 à 8 ans.	21 654	28 345	22 698	29 584
	de 9 à 11 ans.	9 989	19 413	9 307	18 352
Proportion p. 100.	de 6 à 8 ans.	16 %	22 %	17 %	22 %
	de 9 à 11 ans.	8 %	16 %	8 %	15 %

La plus récente statistique publiée est celle de 1882. Nous lui empruntons les chiffres qui suivent sur l'état général de l'instruction primaire.

Au 31 décembre 1882, le nombre total des écoles primaires était de 3965, savoir : 2822 écoles publiques, 76 écoles privées subventionnées, et 1067 écoles privées non subventionnées. En outre, 340 communes avaient des écoles du soir, et 407 communes des écoles de perfectionnement (*herhalings-schoolen*).

Le nombre des élèves des écoles primaires est indiqué dans le tableau suivant :

	Ecoles publiques.	Ecoles privées subventionnées.	Ecoles privées non subventionnées.	Total.
Garçons.	228 938	1 466	64 546	294 950
Filles...	184 266	2 224	81 645	268 135
	413 204	3 690	146 191	563 085

Sur une population totale de 4 172 971 habitants, il y avait, au 31 décembre 1882, 542 553 enfants de six à onze ans (272 528 garçons et 270 027 filles) ; sur ce chiffre, 32 242 garçons et 41 658 filles ne fréquentaient aucune école et ne recevaient aucune instruction dans la famille.

Le produit de la rétribution scolaire dans les écoles publiques a été de 1 140 325 florins.

Dans les 3959 écoles primaires publiques et privées, le personnel enseignant comprenait :

Instituteurs en chef	3 457
Institutrices en chef	469
Instituteurs	5 328
Institutrices	2 385
Elèves-instituteurs	2 991
Elèves-institutrices	1 226

soit un total de 15 856 personnes occupées à l'enseignement.

Les écoles publiques comptaient 2793 instituteurs ou institutrices en chef, et 5456 instituteurs ou institutrices. Sur les 2793 instituteurs ou institutrices en chef, 41 avaient un traitement inférieur au minimum légal de 700 florins ; 1896 un traitement de 700 à 1000 florins, et 856 un traitement supérieur à 1000 florins. Sur les 5456 instituteurs ou institutrices, un seul avait un traitement inférieur au minimum légal de 400 florins, 845 touchaient de 400 à 600 florins, 2764 de 600 à 700, 1494 de 700 à 1000, et 352 plus de 1000 florins.

Des pensions de retraite, variant de 100 à 1000 florins et au-dessus, étaient payées par l'Etat à 67 instituteurs et à 2 institutrices.

Les sept écoles normales d'instituteurs de l'Etat comptaient 563 élèves. Les cours normaux de l'Etat ont été suivis en 1882 par 648 élèves hommes et 307 élèves femmes.

Les dépenses faites par l'État pour l'instruction primaire en 1882 ont été les suivantes :

	Florins.
Inspection	134 956
Ecoles normales	441 318
Subventions aux écoles normales communales et privées	68 217
Cours normaux	588 988
Bibliothèques, etc	10 204
Écoles primaires appartenant à l'État	18 401
Allocations aux communes, pour les traitements payés autrefois par l'État	73 000
Remboursement de 30 p. 100 des dépenses des communes pour l'instruction primaire	4 340 532
Secours aux communes pauvres	340 699
Commissions d'examen	43 868
Pensions	190 313
Dépenses diverses	10 313
	6 260 809

Les dépenses des communes pour l'instruction primaire se sont élevées à 12 878 330 florins; mais il faut déduire de ce chiffre les sommes versées par l'État aux communes. Le total de la dépense faite, tant par les communes que par l'État, a été de 14 384 913 florins.

Enseignement secondaire ou moyen. — En ce qui concerne l'enseignement secondaire ou moyen, les chiffres sont les suivants : Les *burgerschoolen* ou écoles moyennes inférieures étaient au nombre de 40 (8 écoles du jour et 32 écoles du soir, avec 3741 élèves). A cette catégorie d'écoles se rattachent les écoles de dessin, d'apprentissage, etc., avec 4586 élèves. Les *hoogere burgerschoolen* ou écoles moyennes supérieures sont les unes des établissements de l'État, les autres des écoles communales ou des institutions privées : il y avait 21 *hoogere burgerschoolen* appartenant à l'État; les écoles communales étaient au nombre de 38, les écoles privées au nombre de 2 : ces 61 établissements réunis comptaient 4659 élèves. Il existe aussi des *écoles moyennes* pour les jeunes filles au nombre de 14, avec 1134 élèves. L'école royale d'agriculture à Wageningen comptait 137 élèves, et l'école polytechnique, à Delft, 342 élèves. Le chiffre total des dépenses faites par l'État, les provinces et les communes pour l'enseignement secondaire ou moyen s'est élevé à 2 382 850 florins

Enseignement supérieur.— Quant à l'enseignement supérieur, le nombre des étudiants inscrits aux trois universités de l'État (Leyde, Utrecht et Groningue) a été de 539; celui des étudiants de l'université communale d'Amsterdam s'est élevé à 491. Il y a 25 gymnases et 4 progymnases; tous reçoivent une subvention de l'État, excepté ceux de Rotterdam, de La Haye, d'Amsterdam et de Kampen; le nombre des élèves a été de 2170, celui des professeurs de 358. La subvention de l'État à ses trois universités a été de 1 212 133 florins; avec les subventions aux gymnases et d'autres dépenses concernant également l'enseignement supérieur, le chiffre total des charges supportées par l'État a été de 1 495 769 florins. La ville d'Amsterdam a versé comme subvention à son université une somme de 283 200 florins. Le chiffre total des dépenses faites par l'État, les provinces et les communes pour l'enseignement supérieur s'est élevé à 2 285 151 florins.

A consulter. — Cramer, *Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters*, Stralsund, 1843. — Görlitz, *Geschiedkundig Overzigt van het Lager Onderwijs in Nederland*, Leyde, 1849. — Van den Ende, *Geschiedkundige Schets van Neerlands Schoolwetgeving*, Deventer, 1846. — G. Cuvier, *Rapport sur les établissements d'instruction publique en Hollande*, Paris, 1811. — V. Cousin, *De l'instruction publique en Hollande*, Paris, 1837. — Steyn-Parvé, *Organisation de l'instruction primaire, secondaire et supérieure dans le royaume des Pays-Bas*, Leyde, 1878. — S. Blaupot ten Cate et G. Van Milligen, *Handleiding tot de kennis der Wet op 't Lager Onderwijs*, Groningue, 1880; — *Verslag van den staat der hooge-, middelbare en lagere scholen over* 1882-1883, La Haye, 1884.

PEABODY. — George Peabody, le célèbre philanthrope américain, né en 1795, dans la petite ville de Danvers (Massachusetts), fut voué au commerce par son père, petit commerçant lui-même. Apprenti épicier à onze ans, teneur de livres à dix sept chez un oncle paternel, intéressé à vingt-deux dans la maison Briggs, de Baltimore, dont il doubla la prospérité; banquier à Londres en 1837 sous la raison sociale Peabody et Cie, et bientôt extraordinairement riche, il jouit dans toute l'Europe et l'Amérique d'un crédit illimité, releva par des opérations brillantes la situation financière de plusieurs Etats, notamment le Maryland, qui lui vota des remerciements officiels (1848), et dès lors ses libéralités parurent inépuisables comme sa fortune. On le voit en 1851 prendre à sa charge les frais encourus par les négociants aux Etats-Unis à l'Exposition de Londres, participer largement aux dépenses de l'expédition de Kane à la recherche de lord Franklin, fonder (1852) dans sa ville natale, qui le remercia en prenant son nom, un institut littéraire et scientifique où il réunit bibliothèque, école de musique, musée, salle de conférences; doter (1857) la ville de Baltimore d'un établissement pareil au même prix de 2 500 000 francs; puis, quand il se retire des affaires en 1862, donner successivement à la ville de Londres pour la construction de maisons ouvrières (*Peabody Dwellings*) des sommes qui s'élèvent à 10 millions de fr. La ville de Londres lui témoigne sa gratitude en lui accordant le droit de bourgeoisie et plus tard (1869) ses négociants lui érigèrent une statue à l'inauguration de laquelle présida le prince de Galles.

Mais les créations auxquelles ce grand homme de bien attachait le plus de prix sont celles qui se rapportent aux écoles. Une fondation de 750 000 francs pour une chaire et un musée d'archéologie nationale à l'université américaine de Harvard, une autre de 500 000 francs pour le collège de Washington, n'étaient que le prélude d'une création plus importante : la constitution en 1867, sous le nom de *Peabody Fund*, d'un capital de 10 millions de fr., augmenté deux ans plus tard de 5 millions, pour développer les écoles publiques dans les quatorze Etats du Sud après la guerre de Sécession. Partisan de l'union, il s'efforçait ainsi de la rétablir dans les esprits en relevant avec les capitaux du Nord les ruines accumulées dans le Sud : il offrait ce don au Sud, disait-il, dans l'intérêt de toute la nation. Les Etats vaincus devaient y participer dans la proportion de leurs besoins. Un comité de seize membres, ses amis personnels pour la plupart, dont plusieurs illustres, fut chargé de gérer les fonds et d'en distribuer les intérêts selon les intentions du fondateur. Ce comité eut la main heureuse en choisissant pour secrétaire le Dr Sears, président de l'académie de Brown (Rhode Island), dont l'activité et le talent hors ligne, appréciés de Peabody, ont fait porter à sa générosité les meilleurs fruits. Les écoles sont sorties de terre comme au coup d'une baguette magique. 7 ou 800 000 francs sont distribués chaque année aux grandes écoles primaires, aux écoles normales, principalement de jeunes filles, dans une proportion déterminée. Les écoles normales et primaires de nègres ne sont pas oubliées. Le principe est d'aider ceux qui s'aident eux-mêmes, de stimuler l'action des citoyens et des municipalités, de rendre les efforts efficaces en les concentrant. Remercié officiellement par le Congrès de l'Union de cette libéralité princière, Peabody mourut à Londres le 4 novembre 1869. Ses restes, déposés quelques semaines sous les voûtes de Westminster, ont été ensuite ramenés dans son pays par une escadre anglaise et américaine et, après de magnifiques funérailles, ils reposent selon son désir dans le cimetière de la ville où il est né. [M.-J. Gaufrès.]

PÉDAGOGIE. — « Education morale des enfants », dit Littré; mais cette définition ne nous paraît pas exacte : si elle l'était, que de choses contenues dans ce Dictionnaire y figureraient à tort, n'ayant aucun rapport avec l'éducation morale! L'étymologie ne nous apprend rien à cet égard. Le mot pédagogue, peut-être pour avoir désigné d'abord une fonction servile (V. *Pédagogue*), avait pris dans la langue courante une acception défavorable et ridicule; mais dès l'antiquité grecque et romaine, et chez nous-mêmes dans le langage technique, il a eu de tout temps le sens très large de gouverneur d'enfants, de précepteur, d'homme expert dans l'éducation, non dans l'éducation morale seulement, mais dans l'éducation en général, y compris l'instruction, et non dans la pratique seulement, mais dans la théorie même qui donne des règles à la pratique. La preuve en est que parmi les grands pédagogues, pour quelques maîtres proprement dits, qui ont eu effectivement des élèves, nous comptons nombre d'écrivains qui n'ont traité qu'en philosophes du gouvernement des enfants : ainsi Rabelais, Montaigne, Rousseau, Mme Necker de Saussure.

La pédagogie est donc à la fois la science et l'art de l'éducation; mais comme il faut choisir, notre langue répugnant en général à ce qu'un même mot désigne à la fois un art et la science correspondante, je n'hésiterais pas à définir la pédagogie simplement : la *science de l'éducation*. Pourquoi la science plutôt que l'art? Parce que, dans l'usage actuel tout au moins, qui est d'accord en cela avec la réalité des choses, la substance de la pédagogie est beaucoup moins dans les procédés qu'elle met en œuvre que dans les raisons théoriques par lesquelles elle trouve ces procédés, ou les juge et les coordonne. On dit la pédagogie de Rabelais, de Montaigne, parce qu'ils ont posé des principes généraux d'éducation, bien que l'un et l'autre l'aient fait en amateurs, presque en se jouant, dans des ouvrages où le plaisant se mêle largement aux pensées graves. Diraiton la pédagogie d'un instituteur, même du plus habile, dont le savoir-faire serait purement empirique? On le pourrait encore, à la rigueur, mais pour désigner précisément, soit en bonne, soit en mauvaise part, les maximes dont il semblerait s'inspirer. Tout art, en effet, suppose un certain savoir, plus ou moins clair, plus ou moins exact, une connaissance, consciente ou non, des fins où il tend et des moyens dont il dispose. La pédagogie est la science de l'éducation, c'est-à-dire l'étude méthodique, la recherche rationnelle des fins qu'on doit se proposer en élevant les enfants et des moyens les mieux appropriés à ces fins.

Maintenant, les grandes branches de l'éducation (V. *Education*) donnent lieu à autant de divisions dans la pédagogie. Loin d'être seulement la science de l'éducation morale, la pédagogie comprend donc au même titre les règles de l'éducation physique, de l'éducation intellectuelle, etc. Ni la formation du goût, ni la culture du sentiment religieux ne sont en dehors de son domaine, lequel embrasse toutes les questions relatives au développement de l'homme, en tant que ce développement est susceptible d'être dirigé. Il est bien vrai que le caractère, chez l'homme, importe plus que la santé et la vigueur physique, plus que l'ampleur du savoir, que la justesse même, la puissance ou la finesse de l'esprit; d'où il suit que, dans l'objet total de la pédagogie, l'éducation morale prime tout le reste : s'il fallait donc choisir, il vaudrait mieux, comme Littré, lui assigner pour unique objet l'éducation morale, que de la réduire, avec d'autres, à l'étude des procédés scolaires et des méthodes d'enseignement. Mais il n'y a pas à choisir. Si l'éducation a pour but « le développement harmonique de toutes les facultés humaines », si elle doit tendre à faire de l'enfant un homme complet, capable de réaliser toute la perfection que sa nature comporte, le but suprême de la pédagogie est évidemment de coordonner le mieux possible, au double point de vue de leur nécessité et de leur importance, toutes les fins particulières impliquées dans la fin générale de l'éducation, et tous les moyens résultant de la nature des choses. Comme toute autre science, elle procède par analyse; mais en sa qualité de science pratique, ayant pour objet le plus complexe de tous les êtres, elle est tenue plus qu'aucune autre de faire succéder sans cesse à ses analyses des synthèses, pour avoir toujours en vue l'unité vivante de son objet.

Mais est-ce une science véritablement? Oui, à condition de ne pas prendre ce mot dans l'extrême rigueur. La pédagogie n'est pas une science exacte, à la manière des mathématiques, c'est-à-dire un enchaînement nécessaire de notions pures : son objet est le plus concret qui puisse être. Pareille aux sciences physiques et naturelles en ce qu'elle cherche comme elles des lois, c'est-à-dire des rapports constants entre les phénomènes, des relations de causes à effets, elle en diffère en ce qu'elle n'atteint pas à des lois d'une entière nécessité, permettant des prévisions infaillibles, et la production à coup sûr de l'effet que l'on voudrait dans des conditions données. Cette incertitude relative lui est commune avec toute la famille des sciences morales, soit qu'elle tienne simplement, comme quelques-uns le croient, à l'extrême complexité des phénomènes que ces sciences étudient, soit qu'elle provienne aussi et principalement de ce que dans la vie morale un facteur nouveau intervient, la liberté. N'est-ce pas le propre de la liberté de pouvoir déjouer les prévisions, non sans doute en échappant aux lois de la nature (si cela se pouvait il n'y aurait plus de sciences morales et toute la vie humaine serait livrée au caprice individuel), mais en faisant de nos énergies naturelles cent emplois divers, que permettent également les lois de notre nature? Entre les sciences morales, enfin, la pédagogie occupe une place à part. Elle suppose presque toutes les autres, dont elle emprunte les résultats pour les appliquer à son objet propre. La politique fait quelque chose d'analogue; c'est de toutes les sciences pratiques la plus voisine de la pédagogie.

Dans l'une comme dans l'autre la part de l'art est si grande, celle des déductions rigoureuses si suspecte, qu'à toutes deux au même titre et pour les mêmes raisons on refuse ou l'on accorde le nom de sciences. Ce sont des arts, en effet, plutôt que des sciences, en tant qu'elles ont pour but l'action et non le savoir. Mais quel art digne de ce nom ne suppose quelque science? quelle pratique peut se passer de théorie? L'art de l'animal seul repose tout entier sur l'aveugle instinct; encore l'instinct, dans chaque espèce, est-il relevé par l'expérience autant que l'animal en est capable. Il appartient à l'homme, doué de longue mémoire et de raison, de réduire en règles générales son expérience et d'agir selon des principes. Voilà pourquoi dans tous les arts humains, même dans ceux où le plus de choses sont livrées à l'inspiration, il y a des règles qui s'enseignent, règles fournies non par l'usage seulement, mais par une science ou par plusieurs. Les arts industriels demandent la connaissance des sciences physico-chimiques, et l'on sait assez que le progrès de ces arts a été en raison du progrès de ces sciences. La même chose pourrait se démontrer pour les beaux-arts; bien qu'ils exigent plus de goût et de sentiment que de savoir positif, on peut soutenir qu'ils ne produisent rien de durable, si l'inspiration individuelle n'est réglée par une con-

naissance plus ou moins expresse de l'homme en général et des conditions qui font naître en lui l'émotion esthétique. Quand Bacon dit que notre pouvoir, en tous genres, est proportionné à notre savoir, il ne faut pas entendre nécessairement un savoir abstrait, condensé en formules. La connaissance des hommes, par exemple, qui est nécessaire pour gouverner, peut ne pas venir des livres, ne savoir pas s'énoncer, rester à l'état d'instinct, en quelque sorte, et n'en être que plus sûre et plus profonde; mais qu'elle soit le fruit de l'étude ou le fruit de la vie, qu'elle soit inconsciente ou réfléchie, cette connaissance n'en est pas moins indispensable au politique. Elle comprend, avec la psychologie, la science des phénomènes sociaux en général, qui implique l'histoire, l'économie politique, etc. Un homme d'État ignorant est tenu d'avoir un singulier bonheur pour n'être pas inexcusable ; il ne se fait pardonner qu'à force de succès. Quand l'art de la guerre lui-même, autrefois si simple, est devenu pour les trois quarts affaire de science, quelle présomption coupable n'est-ce pas de se mêler de gouverner les autres, sans une scrupuleuse préparation? — Eh bien, il en est de même pour l'éducation. Ceux qui en assument la responsabilité sont tenus avant tout à se donner la préparation qu'elle exige; et comme l'œuvre qu'elle entreprend est grave, complexe et délicate entre toutes, cette œuvre demande plus que toute autre des connaissances précises, des principes, des règles, des lumières empruntées à vingt études diverses, sans préjudice des dons que l'étude ne donne pas. Coordonner ces connaissances, faire converger ces lumières sur le problème de l'éducation, voilà l'objet de la pédagogie. Si cet objet n'est pas assez étroit pour la caractériser comme une science à part, placée sur le même pied que les autres, au moins est-il certain qu'elle est de la famille des sciences et doit puiser ses enseignements aux sources les plus hautes du savoir humain. Le nier, c'est nier son existence, car c'est la réduire à une pratique sans théorie, à un recueil de procédés sans autre autorité que l'usage.

Certes, l'usage est un grand maître : ce serait folie de le dédaigner dans une étude qui vise si directement à la pratique. Une des sources principales de la science pédagogique sera donc toujours l'expérience personnelle, et, pour y suppléer, pour la contrôler et l'agrandir, l'étude des écrits spéciaux, l'histoire des doctrines, des méthodes et des institutions scolaires. Mais on ne profite de l'expérience, de celle des autres, surtout, qu'à condition de l'interpréter avec justesse : l'histoire veut être lue avec critique. L'étude directe de la pédagogie, soit sur le terrain, si je puis dire ainsi, soit dans les livres, suppose donc elle-même, pour donner tous ses fruits, des études préalables, ou tout au moins parallèles, d'un caractère général et entièrement désintéressé. Quelles sont ces études, sources vives de la pédagogie? C'est ce qui nous reste à déterminer, et c'est ce que nous verrons plus clairement en commençant par rappeler les questions essentielles qu'elle doit résoudre, autrement dit les grandes divisions qu'elle comporte.

Le premier point à fixer dans toute théorie de l'éducation, c'est le but même où l'éducation doit tendre. La question n'est simple qu'en apparence, et l'accord est loin d'être complet à cet égard, puisque les uns ont des fins de l'éducation une conception tout utilitaire et temporelle, les autres une conception mystique ; puisque les uns n'ont en vue que le bonheur (soit de l'individu, soit de la cité, soit de l'humanité), les autres le perfectionnement, le progrès moral, non de l'individu seul, mais de toute l'espèce, l'avènement de cette « humanité future » dont parle Kant. Supposé qu'on s'arrête à la conception la plus haute et la plus large, qu'on assigne pour fin à l'éducation la perfection humaine, il reste à savoir ce que cette idée comprend, quelles perfections particulières y sont impliquées, comment ces perfections de détail devraient s'agencer, se concilier entre elles, se subordonner les unes aux autres et s'unifier pour former la perfection totale. L'homme étant un animal, et ne pouvant accomplir sa destinée en ce monde sans un minimum de vitalité et de vigueur organique, on se mettra, j'imagine, aisément d'accord sur l'importance de l'*éducation physique* comme première branche de l'éducation générale : première en date et en nécessité, quoique la dernière sans doute en dignité, — fin par elle-même puisque la santé et la force sont des biens absolus, — et moyen, en même temps, pour les fins supérieures dont la santé et la force sont des conditions. Ces fins supérieures, c'est d'un mot le plein développement des facultés de l'homme : développement de la volonté et du cœur, en un seul mot du caractère, c'est l'objet de l'*éducation morale;* développement de l'intelligence, ou mieux culture de l'esprit, c'est l'objet de l'*éducation intellectuelle.* Est-ce tout? Oui, au fond ; mais diverses questions se posent là, qui demandent un sérieux examen. L'éducation esthétique, ou formation du goût, est-elle une branche à part de l'éducation, ou si, comme nous le croyons, elle fait partie de l'éducation générale, de quelle manière contribue-t-elle au développement des facultés intellectuelles et morales? L'éducation civique a-t-elle aussi son rôle dans la formation de l'homme complet, ou n'est-ce qu'une nécessité inférieure et en quelque sorte provisoire, contradictoire même à l'œuvre générale de l'éducation? Enfin, quelle place faire à l'éducation religieuse? Former le sentiment religieux, est-ce une des fins de l'éducation, dans quel sens, dans quelle mesure?

Après les fins, les moyens. Savoir ce qu'on se propose est bien, mais comment doit-on procéder? Ici s'accentue le caractère pratique de la pédagogie. Comment conduire l'enfant dans sa croissance physique, de manière à assurer à l'homme la vigueur de tous les organes et l'équilibre de toutes les fonctions? Par quels moyens développer à la fois et régler les affections, exciter telles passions sans éveiller telles autres? A quelle discipline recourir, pour faire des volontés fortes et bonnes, des caractères libres, tenaces et entreprenants, dont l'indépendance ne soit pas désordre, ni la fermeté aveugle obstination? Plus nombreuses encore, quoique plus faciles peut-être, sont les questions relatives à l'éducation intellectuelle, aux matières et aux méthodes d'enseignement, aux moyens de faire marcher de pair, avec l'instruction qui meuble l'esprit, la culture qui le façonne, l'aiguise et l'affermit. Toutes ces questions se posent à la fois aux parents et aux maîtres; elles se posent toutefois un peu différemment dans la famille et dans l'école ; ou plutôt, des problèmes nouveaux apparaissent, lorsque l'on considère la famille et l'école soit dans leurs rapports entre elles, soit séparément, au point de vue de leur rôle dans l'éducation, des ressources, des avantages et des dangers propres à chacune d'elles. De ce simple énoncé des questions les plus générales auxquelles une doctrine de l'éducation doit répondre, ne résulte-t-il pas que les sources de la pédagogie ne peuvent être que dans la science de l'homme, parlons mieux, dans la philosophie la plus haute?

N'est-il pas clair, en effet, que les fins à poursuivre dans la direction d'un être dépendent de sa nature et de l'opinion qu'on se fait de sa destinée? Ce qu'est l'homme en fait, c'est la psychologie surtout qui nous l'apprend ; ce qu'il doi-

être, c'est la morale; mais bien d'autres genres de croyances et de connaissances interviennent dans notre manière de voir à cet égard : il n'est pas jusqu'aux plus grandes questions de métaphysique qui ne se trouvent soulevées et implicitement résolues, par le fait d'assigner à l'éducation tel but et non tel autre. La différence entre l'éducateur soucieux d'obéir à une doctrine pédagogique et celui qui croit pouvoir s'en passer, c'est que sur tous ces points le premier tâche de se faire par la réflexion et l'étude une conviction rationnelle, tandis que l'autre s'abandonne à des opinions toutes faites, à des préférences irréfléchies, dont peut-être même la portée lui échappe. Quoi de plus indigne d'un homme qui aspire à en former d'autres?

Il en va de même pour les moyens. L'expérience les fait trouver en grande partie; l'instinct, l'inspiration personnelle, le cœur, font en pédagogie plus de besogne que l'étude abstraite; un Pestalozzi, que ses ennemis ont pu accuser de ne rien savoir, pourra en remontrer dans la pratique à un Herbart, à un Kant même. Mais il ne faut pas s'y tromper, ignorant ou savant, nul ne dirige comme il faut l'éducation physique, sans avoir, sciemment ou non, des idées justes en physiologie; nul ne trouve d'instinct les meilleures règles de discipline morale sans savoir d'instinct aussi les lois essentielles des phénomènes moraux; nul ne marche à coup sûr dans l'enseignement, sans une connaissance suffisante du mécanisme de l'intelligence et des lois de son développement. On obéit toujours à quelque théorie, même ceux qui médisent des théories. Qui n'en a pas une de bon aloi, professée hautement, fondée sur l'étude, en suit, à son insu peut-être, une d'autant plus suspecte que, n'étant objet ni de réflexion ni de critique, elle n'est pas même tenue de se mettre d'accord avec elle-même. Les bonnes femmes, dont se moque Herbert Spencer, et de qui les préjugés font encore loi pour la majorité des hommes en fait d'hygiène de la première enfance, ont leur physiologie à leur manière; la plupart des sottises qui ont cours et des fautes qui se commettent en fait de discipline domestique ou scolaire, proviennent d'une psychologie superficielle, fausse surtout par son incohérence, qui passe pour la vraie connaissance de l'homme aux yeux de ceux qui ne savent pas que cette connaissance demande de l'étude et fait l'objet d'une science positive des plus difficiles.

Je sais bien que les erreurs pratiques en pédagogie ont aussi une source d'un autre genre, savoir nos imperfections morales, négligence, paresse, égoïsme, passions de tous genres, qui viennent à la traverse de notre tâche, — si bien que nous pourrions voir à merveille notre devoir et le faire mal. Mais est-ce une raison pour ne pas chercher à le déterminer avec une sûreté scientifique, de façon qu'il soit clair au moins à qui a la volonté de le faire? La confusion des idées, la continuelle incertitude, ne sont-ils pas de nature à déconcerter les bonnes volontés, et n'est-ce pas toujours une faiblesse de se sentir voué à l'à-peu-près? Ne serait-ce pas une force, par contre, de savoir aussi exactement que possible dans chaque cas donné ce qu'on doit vouloir? Et puis, n'oublions pas cette loi psychologique, qui nous fait chercher après coup dans de mauvaises raisons des excuses à nos fautes d'abord irraisonnées. Qui ne connaît ces *sophismes de justification*, comme les appelle un philosophe, cette tendance que nous avons tous à mettre en maximes notre pratique, quand notre pratique n'est pas d'abord réglée par de fermes maximes? Voilà une autre et bien puissante raison pour nous efforcer de constituer la pédagogie comme science, ou du moins comme corps de doctrines si solide, si cohérent, si satisfaisant pour l'esprit, que tout bon vouloir y trouve un appui sûr et une direction, tout sophisme sa réfutation, toute erreur de bonne foi son remède.

Le jour où une pédagogie de ce caractère, enseignée à tous les maîtres de la jeunesse, et pénétrant de l'école dans les familles, réglerait toute l'éducation privée et publique, n'est-il pas évident que ce serait là un progrès immense au triple point de vue de l'individu, de la nation et de l'avenir général de notre race? Les pays où la personnalité individuelle est la plus forte, l'unité nationale la plus étroite, la civilisation la plus haute, ne sont-ils pas ceux-là même où les principes de l'éducation, objet de l'attention universelle, recherchés, enseignés de longue date, sans cesse discutés comme choses de l'intérêt le plus vital, sont le plus près d'être coordonnés d'une manière scientifique?

Croit-on que pour cela l'expérience professionnelle perde ses droits? Il s'en faut bien. Pour tâtonner moins tout d'abord, parents et maîtres sont-ils empêchés ou dispensés de faire des progrès avec le temps, et d'en faire faire à la pédagogie même? Non. Celle-ci, au contraire, bénéficie la première des services qu'elle rend. Eclairés par elle, les esprits ne peuvent songer un instant à s'endormir dans la routine; car le premier de ses enseignements est que la routine est la mort de l'éducation. L'éducation, en effet, le plus vivant de tous les arts, prétend modeler ce qu'il y a de plus libre au monde, l'âme; si elle a ses règles scientifiques, une de ces règles est qu'elle ne doit pas s'emprisonner dans des formules. Sa première condition est la souplesse, puisqu'elle doit se diversifier à l'infini selon les circonstances et les besoins, pareille à la thérapeutique, qui, pour être tenue à procéder toujours selon les lois générales de la physiologie, n'en doit pas moins faire varier ses ordonnances dans tous les cas particuliers, d'après le tempérament, l'âge, le passé, le milieu de chaque malade. La porte sera donc toujours grande ouverte à l'initiative personnelle. Quand la pédagogie aurait emprunté et systématisé, pour s'en faire une base inébranlable, toutes les données positives de la physiologie, de la psychologie, de l'histoire, susceptibles d'application générale dans l'éducation, d'immenses progrès lui resteront toujours à accomplir, ne fût-ce que dans la connaissance des natures individuelles et des phases successives du développement de l'enfant. [Henri Marion.]

Pour l'histoire de la pédagogie, voir au Supplément l'article *Pédagogie (Histoire de la)*.

PÉDAGOGIES, PÆDAGOGIUM. — On appelait *pédagogies*, sous l'ancien régime, en France, des pensionnats où quelques élèves étaient réunis sous la direction d'un instituteur appelé *pédagogue**, qui habituellement ne donnait pas lui-même l'enseignement, mais conduisait aux classes des collèges les enfants dont il était chargé, et surveillait leur conduite et leur travail (V. l'article *Pension, Pensionnat*; V. aussi *Université*).

Le nom de *Pædagogium* a été donné en Allemagne à plusieurs établissements, dont le plus célèbre est le *Pædagogium* de Halle, fondé par Francke*; ces établissements ne se distinguaient ordinairement pas des gymnases proprement dits. Dans le grand-duché de Bade, le terme de *Pædagogium* est resté le titre officiel des établissements d'enseignement secondaire classiques à quatre classes, le titre de gymnase étant réservé aux établissements à cinq classes.

La ville de Vienne a baptisé du nom de *Pædagogium* l'école normale primaire supérieure qu'elle a fondée en 1867.

Enfin, en Suède, il existe sous le nom de *pedagogies* des écoles secondaires inférieures ne re-

levant pas de l'État et placées sous l'autorité de l'évêque du diocèse.

PÉDAGOGUE. — Le mot *pédagogue* (en grec *paidagôgos*) vient de *pais*, « enfant », et *agôgé*, « direction, conduite ». Il semble qu'à l'origine l'office du pédagogue était de conduire l'enfant à l'école et de le ramener. Xénophon (*Republ. Lac.*, c. II) oppose le *paidonomos* ou maître commun de tous les enfants au *paidagôgos* ou maître spécialement attaché à une famille. Le *pédagogue* était chargé de veiller sur la tenue de l'enfant et de le garder des mauvaises rencontres. Son office cessait quand l'enfant entrait dans l'adolescence. — Plus tard le mot s'est pris dans le sens général d'éducateur, et c'est en cette acception qu'il a été emprunté par les Romains. Déjà chez Platon *paidagôgia* est pris au sens d'éducation.

Dans les collèges de l'ancienne Université de Paris, on appela *principalis pædagogus*, et ensuite *principalis* tout court, le maître principal, le chef des régents ; plus tard, on donna spécialement le nom de *pédagogues* à des maîtres qui, « sans faire lectures publiques, tiennent chambres à louage du principal ; on les nomme pédagogues, parce qu'ils ont la charge et gouvernement sur quelques enfants de maison. » (Étienne Pasquier, *Recherches*, IX, XVII ; V. l'article *Pasquier*.) [Michel Bréal.]

PÉDANTERIE. — On se sert parfois du mot *pédanterie* pour désigner une affectation de sévérité, d'exigence, d'exactitude poussée jusqu'à la minutie, en des choses peu importantes. C'est en ce sens qu'on dira, par exemple : « Il y aurait de la pédanterie à relever de si légères fautes. » (Acad.) — Plus ordinairement, *pédanterie* signifie affectation d'une supériorité intellectuelle. En ce sens, la pédanterie est encore susceptible de diverses formes. Ainsi, d'après La Bruyère, ne vouloir être ni conseillé ni corrigé sur son ouvrage est du pédantisme. Il y a une sorte de pédanterie assez commune qui prétend surtout à la profondeur. Elle se manifeste par l'obscurité recherchée du style, par le ton bref et sentencieux des paroles, par le silence même. Mais, sous sa forme la plus ordinaire, la pédanterie consiste à faire étalage de son savoir.

Ainsi entendue, la pédanterie est une espèce de vanité. Comme toute vanité, elle se distingue de l'orgueil en général, et, en particulier, de l'orgueil du savoir, en ce qu'elle se préoccupe uniquement de l'effet produit, tandis que l'orgueil se contente de son propre suffrage et souvent même dédaigne celui des autres. L'orgueil du savoir est un défaut, sans doute ; mais il peut du moins se concilier avec un juste sentiment de la dignité du savoir, lequel, en effet, pour avoir son prix, a seulement besoin d'être et non de paraître. Le pédant semble ne faire cas du savoir qu'autant qu'il peut l'étaler ; par là, il se montre absolument étranger à l'idée de la valeur vraie du savoir et de son légitime usage.

De toutes les vanités, celle qu'on juge le plus sévèrement c'est la pédanterie. Elle est plus désobligeante qu'aucune autre : car le pédant, étalant avec insistance ce qu'il sait, a l'air de penser et de dire que d'autres ne le savent pas et semble vouloir le leur apprendre ; or, personne n'aime à recevoir une leçon qu'il n'avait pas demandée. De plus, si toute vanité indique un manque de tact, de goût, de modestie, — en un mot, prouve de la sottise, ce défaut paraît, dans le cas de pédanterie, avoir une gravité particulière. Un fat qui fait parade de son cheval ou de son habit est ridicule : mais on est pour lui plus facilement indulgent, car peut-être n'en sait-il pas davantage ; on peut supposer que c'est chez lui péché d'ignorance et qu'une culture intellectuelle plus soignée aurait corrigé l'erreur de son jugement. Mais, chez le pédant, le savoir est demeuré sans effet sur la sottise. En s'étalant, ce savoir la fait donc ressortir davantage et porte à la juger irrémédiable. Aussi dit-on justement que « un sot savant est sot plus qu'un sot ignorant ».

Quelles sont les causes de la pédanterie ? On croit parfois que certaines professions ou certaines connaissances vouent nécessairement à la pédanterie. Rien n'est plus faux. Le professeur qui enseigne à ses élèves ce qu'il est chargé de leur apprendre ne fait pas plus acte de pédant que le maître maçon qui dresse son apprenti ; et, d'autre part, si la pente que crée la profession est un péril, il est pourtant aisé au professeur, avec un peu de surveillance sur soi-même, de s'abstenir, en dehors de sa classe, de professer. Quoi qu'on en ait dit, il n'y a pas de métier de pédant, et il y a au contraire des pédants de tous les métiers. « On abuse quelquefois beaucoup, dit la *Logique de Port-Royal* (préface), de ce reproche de pédanterie, et souvent on y tombe en l'attribuant aux autres. La pédanterie est un vice d'esprit et non de profession, et il y a des pédants de toute robe, de toutes conditions et de tous états. » — Aucun ordre de connaissances ne constitue non plus par lui-même la pédanterie. Il y a sans doute des connaissances sans grande portée et de pure érudition ou curiosité. Encore est-il que la pédanterie consiste à en faire montre et non à les posséder. Ajoutons que ceci n'est pas plutôt vrai pour l'un que pour l'autre sexe. Aucun savoir n'est interdit aux femmes non plus qu'aux hommes, tant qu'il ne leur fait pas négliger ce qu'il leur est le plus indispensable de savoir. Que chacun dirige donc ses études suivant ses aptitudes et ses préférences. Quel que soit le savoir préféré, on n'encourt point le reproche de pédanterie, tant qu'on le recherche pour lui-même et par goût, comme un aliment ou un plaisir de l'intelligence, non comme un ornement pour la vanité.

C'est donc dans la nature même des esprits et surtout dans l'éducation reçue qu'il faut chercher l'origine de la pédanterie. Toute pédanterie est vanité ; toute vanité vient de sottise. Mais la sottise même, atténuée et avertie par l'éducation, pourra se préserver de la vanité. Il est bien difficile au contraire qu'un bon esprit y échappe, si dès la plus tendre enfance parents et maîtres ont comme pris à tâche de cultiver et d'exalter en lui la vanité. Que de parents provoquent leurs enfants à faire montre de ce qu'ils savent ou croient savoir ! « Que peut penser un enfant de lui-même, dit J.-J. Rousseau (*Nouv. Hél.*, Ve partie, lettre III) quand il voit autour de lui tout un cercle de gens sensés l'écouter, l'agacer, attendre avec un lâche empressement les oracles qui sortent de sa bouche, et se récrier à chaque impertinence qu'il dit ? » Les maîtres, de leur côté, contribuent souvent à surexciter l'amour-propre de l'enfant par des éloges immodérés ou des distinctions dont ils exagèrent la signification et la portée.

Signaler ces causes de la pédanterie, c'est indiquer les moyens de la prévenir ou de la corriger, autant du moins que la chose dépend de l'éducateur. Un enfant qui glisse sur cette pente serait vite ramené à la réserve qui lui convient, si ses mots impertinents, au lieu d'être accueillis par des encouragements et des éloges, ne rencontraient que l'inattention et le dédain. De la réserve, on l'amènerait peut-être à la modestie, si ces manifestations d'amour-propre servaient d'occasion pour lui démontrer à propos qu'un enfant ne sait rien et qu'il a tout à gagner à écouter, à s'instruire et à réfléchir. L'instituteur, de son côté, ne permettra pas à l'enfant vaniteux de s'exagérer les résultats de son travail et la valeur de ses succès. S'il y a lieu à des éloges, il louera plutôt son application et son bon vouloir que son

savoir et son intelligence. Et s'il est urgent de rabattre des prétentions excessives, il saura trouver l'occasion de lui démontrer devant ses camarades l'insignifiance de ce qu'il a appris et la faiblesse de ses capacités. — A ces moyens en quelque sorte répressifs, d'autres peuvent s'ajouter qui auront une action plus profonde. Le pédant ignore la vraie fin du savoir, qui est de perfectionner notre nature spirituelle. Que l'éducateur prenne donc pour but de tous ses efforts, non l'acquisition même des connaissances, mais, selon le vœu de Port-Royal, la culture de l'esprit, du jugement et du goût par le moyen des connaissances acquises. Ce qui importe n'est pas tant la quantité que la qualité et le fruit du savoir. Il s'agit moins de meubler la mémoire que de former le jugement; moins de produire de petits savants que de faire de bons esprits. Il faut donc choisir parmi les matières possibles de l'enseignement, et insister de préférence sur celles qui ont l'action la plus efficace sur les facultés. Et ce n'est pas assez que ce qu'on enseigne soit su. Ce qui s'arrête à la mémoire demeure en quelque sorte étranger. Il faut que les leçons reçues pénètrent plus avant, et par une profonde assimilation se transforment peu à peu en bonnes habitudes intellectuelles. — Signalons enfin un dernier correctif de la pédanterie : c'est l'étude même. Tel, qui d'abord ne lit et n'étudie que pour parler de ce qu'il aura lu et appris, peut se laisser gagner au charme de l'étude et finir par aimer le savoir en lui-même et pour lui-même, comme un honnête homme aime la vertu. Ajoutons que l'étude prolongée, en nous apprenant des choses nouvelles, nous apprend simultanément, et de plus en plus, la médiocrité de notre savoir eu égard à l'immense étendue de notre ignorance. Si peu de savoir écarte souvent de la modestie, beaucoup de savoir y ramène. Ainsi, selon la remarque de Montaigne, les épis de blé se dressent fièrement tout le temps qu'ils sont vides, et se courbent humblement vers la terre aussitôt qu'ils sont pleins. [E. Rabier.]

PEIGNÉ. — Michel-Auguste Peigné, grammairien et homme de lettres français, est né à Mézières, le 6 octobre 1799, et mort à Paris, le 21 mars 1869. Il était fils d'Etienne-Michel Peigné (1749-1823), avocat, président de la cour criminelle de Mézières, puis, en 1804, professeur aux lycées de Liège et de Douai, et auteur de plusieurs ouvrages philosophiques, notamment d'une *Vie de Jésus*.

M. Peigné fit ses études au lycée de Liège et à celui de Douai. La Révolution et l'invasion prussienne dans les Ardennes ayant dépossédé sa famille d'une fortune très considérable, il embrassa de bonne heure la carrière de l'enseignement et débuta par les fonctions de régent au collège d'Abbeville, en 1819. L'année suivante, il est chef d'institution à Aubenton, pays de sa famille maternelle, et devient, en 1821, principal du collège de Vervins.

Nommé correcteur à l'imprimerie royale en 1825, secrétaire de l'Académie de Limoges en 1829, il entre, le 1er janvier 1831, au ministère de l'instruction publique. M. Peigné se signale bientôt par son habileté de rapporteur, et le ministre le charge de plusieurs missions en province. C'est alors qu'il parcourt une grande partie de la France pour visiter les établissements pénitentiaires et étudier les meilleures méthodes d'instruction à propager dans les prisons. Choisi comme secrétaire particulier par M. Guizot, alors grand-maître de l'Université, il contribue à l'organisation de l'enseignement primaire; mais il a bientôt, avec le ministre, de vives discusssions au sujet de la liberté de conscience; il résilie ses fonctions et quitte définitivement l'administration centrale en 1838.

A partir de 1835, il publia plusieurs ouvrages qui témoignaient d'une connaissance approfondie des besoins de l'enseignement primaire.

Ce furent d'abord les 46 *Tableaux de lecture*, couronnés le 21 octobre 1835 par la Société pour l'instruction élémentaire, et fondés sur ce principe si logique : « Si le même signe avait toujours la même valeur, l'apprentissage de la lecture cesserait d'être une étude longue et pénible. » Ces tableaux sont encore répandus aujourd'hui dans un grand nombre d'écoles, malgré les nombreuses imitations auxquelles ils ont donné naissance.

Puis vint la *Méthode de lecture* (1836), reproduisant les tableaux dans le format in-12; une *Méthode d'écriture cursive*, dans laquelle les lettres étaient classées d'après le degré de difficulté de leur reproduction graphique; un *Nouveau Syllabaire français*, dont la vente annuelle se chiffre encore par une vingtaine de mille, malgré son demi-siècle d'existence et toutes les copies qui en ont été faites par les auteurs modernes, et, enfin, les *Eléments de la grammaire française de Lhomond* (1836), édition corrigée, annotée et enrichie, pour la première fois, d'exercices en regard du texte. Cette grammaire présentait, au plus haut degré, le cachet de simplification logique et raisonnée que M. Peigné apportait à toutes ses œuvres. Mettre l'exemple à côté de la règle, les applications en regard de la loi, c'était alors une innovation hardie dans l'enseignement.

Des *Exercices français* ou *Dictées analytiques sur les diverses parties du discours* vinrent bientôt compléter cette petite grammaire, que l'auteur mit, en 1837, sous forme de tableaux pour les écoles municipales et les écoles régimentaires.

Dans son *Dictionnaire abrégé des inventions et découvertes* (1836), M. Peigné a donné un livre de lecture courante et fait connaître aux enfants des écoles les auteurs ingénieux des mille procédés dont l'industrie profite, cherchant ainsi à propager l'amour d'un travail incessant et fructueux pour la patrie.

La *Scriptolégie*, ou *Ecriture-Lecture* (1837), est basée sur ce principe indiscutable qu'on a dû écrire les signes avant de les lire, et que, si l'on copie, un certain nombre de fois, une lettre ou un signe représentatif dont le maître a nommé l'expression parlée, on saura lire ce signe quand on le rencontrera dorénavant, et l'on saura le nommer. L'élève apprend à lire *parce qu'il* apprend à écrire (V. *Lecture*, p. 1549).

Le *Dictionnaire de poche de la langue française* (1837) est le premier vocabulaire qui ait été fait sous un petit format et à un prix essentiellement populaire. Aussi son succès a-t-il été considérable. L'auteur eut à soutenir contre M. Parisis, évêque de Langres, et M. de Salvandy, ministre de l'instruction publique, un procès qu'il gagna définitivement en 1847 et qui eut un grand retentissement. Ce procès lui avait été fait à propos de quelques définitions trop avancées pour l'époque.

Dans un autre ordre d'idées, M. Peigné publia, en 1838, le *Dictionnaire des communes de France*, répertoire succinct, contenant les renseignements relatifs à chaque commune.

Nous ne mentionnerons que pour mémoire un recueil d'extraits des classiques latins, à l'usage des lycées et collèges, très heureusement composé, et publié en 1839 sous le nom de *Doctrina moralis*.

M. Peigné s'était donné la tâche d'étudier l'organisation pénitentiaire, dont il avait eu l'occasion de voir de près les imperfections lors de la mission dont l'avait chargé le ministre de l'instruction publique. Il écrivit, en 1837, un roman moral, les *Trois Existences*, destiné à prendre place dans les bibliothèques des maisons de détention. Deux

brochures remarquables, *Réforme du système pénitentiaire* (1838), *Patronage des libérés et des enfants pauvres* (1839) appelèrent sur lui l'attention du Conseil supérieur des prisons, qui lui proposa, en 1844, d'entrer dans l'administration pénitentiaire.

Profitant des loisirs que lui laissaient ses nouvelles fonctions, M. Peigné fit paraître, en 1847, une brochure importante, *De l'organisation du travail des condamnés dans les maisons centrales*, et, en 1848, il publia son *Dictionnaire latin-français*, caractérisé par les détails biographiques et géographiques relatifs à l'antiquité grecque et romaine, ainsi qu'à la mythologie.

Intimement lié avec les principaux personnages politiques de l'époque, il remplit, en 1848, les fonctions de chef du cabinet du ministre de l'intérieur, Ledru-Rollin. Le gouvernement le nomma, quelques mois après, directeur de maison centrale, et le chargea de réorganiser quelques-uns de ces établissements. Jusqu'en 1860, époque à laquelle il demanda sa mise à la retraite pour se fixer définitivement à Paris, M. Peigné mit en application les principes de réorganisation du système pénitentiaire, dont il avait commencé l'étude dès 1830.

Pendant ces douze années, il prépara longuement et patiemment son *Dictionnaire topographique et statistique de la France et des colonies françaises*, développement considérable du *Dictionnaire des communes*, et dont la première édition (1860) se signala par une tentative hardie de réforme orthographique des noms de lieux. Mais, bien que cette réforme eût été appliquée par l'administration dans plusieurs départements, la routine l'emporta, et M. Peigné fut contraint de revenir aux errements orthographiques de l'administration des Postes dans la seconde édition (1863).

M. Peigné avait réuni en un seul volume (1862), sous le titre *Romans intimes*, un certain nombre de nouvelles publiées en feuilletons, de 1850 à 1860.

Enfin, en 1867, il fit paraître un *Manuel des mesures, poids et monnaies des diverses contrées du globe*, avec tables de réduction.

Libre penseur et républicain de naissance, passionné pour la justice et pour le progrès, M. Peigné a pris une part active au mouvement philosophique du siècle. Il se montra toujours un ardent champion de la liberté de conscience.

Lorsque la mort vint le surprendre subitement, le 21 mars 1869, il mettait la dernière main à un grand ouvrage, le *Lexique des écrivains du XIX*e *siècle*, dictionnaire ne contenant que des exemples pris aux auteurs contemporains. Cet ouvrage, dans la pensée de M. Peigné, devait donner l'état exact de la langue française au XIXe siècle. Il n'a pu achever non plus le manuscrit de ses *Leçons de grammaire transcendante*, qu'il destinait à l'enseignement supérieur.

PEINES DISCIPLINAIRES. — La loi du 28 juin 1833 (art. 7 et 24) chargeait les tribunaux d'arrondissement de la répression des faits d'inconduite ou d'immoralité commis par les instituteurs privés ou communaux, et confiait le soin de provoquer cette répression soit aux comités d'arrondissement, soit d'office au ministère public. Le coupable pouvait être interdit de l'exercice de sa profession à temps ou à toujours. Le tribunal entendait les parties et statuait sommairement en la chambre du conseil. Il en était de même pour l'appel, qui devait être interjeté dans le délai de dix jours à compter de la notification du jugement et qui, en aucun cas, n'était suspensif. Le tout sans préjudice des poursuites qui pouvaient avoir lieu pour crimes, délits ou contraventions prévus par les lois.

Aux termes de l'article 23 de la même loi, en cas de négligence habituelle ou de faute grave de l'instituteur *communal* (cette hypothèse n'était pas prévue pour l'instituteur privé), le comité d'arrondissement, sur la plainte adressée par le comité communal ou d'office, mandait le maître inculpé ; après l'avoir entendu ou dûment appelé, il le réprimandait ou le suspendait pour un mois avec ou sans privation de traitement, ou même le révoquait de ses fonctions. L'instituteur frappé de révocation pouvait se pourvoir devant le ministre de l'instruction publique, en Conseil royal. Le pourvoi devait être formé dans le délai d'un mois à partir de la notification de la décision du comité, laquelle était exécutoire par provision.

En cas d'urgence et sur la plainte du comité communal, le maire pouvait ordonner provisoirement que l'instituteur serait suspendu de ses fonctions, à la charge de rendre compte, dans les vingt-quatre heures, au comité d'arrondissement de cette décision et des motifs qui l'avaient déterminée (art. 21).

La loi du 15 mars 1850, tout en laissant aux conseils municipaux la nomination des instituteurs communaux, conféra au recteur le droit de les réprimander, de les suspendre avec ou sans privation totale ou partielle de traitement pour un temps qui n'excède pas six mois, ou de les révoquer (art 33). Le décret-loi du 9 mars 1852, en remettant au recteur la nomination des instituteurs communaux, ne pouvait que lui maintenir le droit de leur appliquer les peines disciplinaires prévues. On sait que la loi du 14 juin 1854 a transféré au préfet les attributions du recteur en ce qui concerne l'instruction primaire.

Quant aux instituteurs privés, la loi de 1850 les rendait justiciables du Conseil académique (aujourd'hui départemental), en cas de faute grave dans l'exercice de leurs fonctions, d'inconduite ou d'immoralité. Ils purent être censurés, suspendus pour un temps qui n'excédait pas six mois ou interdits de l'exercice de leur profession dans la commune où ils exercent (art. 30).

Le Conseil départemental put même frapper d'une interdiction absolue les instituteurs communaux ou privés, sauf appel, dans les dix jours de la notification, devant le Conseil supérieur de l'instruction publique. L'appel n'est pas suspensif.

L'instituteur communal révoqué était incapable d'exercer la profession d'instituteur, soit public, soit libre, dans la même commune.

Telle est la législation de 1850.

Aux termes de l'article 23 du décret du 22 août 1854, l'inspecteur d'académie est tenu de soumettre au préfet un rapport, écrit et signé, sur les peines disciplinaires qu'il peut y avoir lieu d'appliquer aux instituteurs communaux.

Une circulaire du 28 mars 1861, en rappelant aux préfets que la suspension ne peut excéder six mois, leur recommande de ne l'appliquer qu'avec une extrême réserve, afin qu'elle soit, comme l'a voulu le législateur, un avertissement sévère plutôt qu'un châtiment.

Lorsque le Conseil départemental est appelé à prononcer en matière disciplinaire, un membre désigné par lui est chargé de l'instruction ; il recueille les informations et fait son rapport à l'époque fixée par le Conseil. Sur ce rapport, le Conseil déclare d'abord s'il y a lieu à suivre. En cas d'affirmative, il entend l'inculpé dans ses moyens de défense et, s'il y a lieu, les témoins. (Décret du 29 juillet 1850, art. 26.)

Il est de jurisprudence que l'instituteur cité devant le Conseil départemental ne peut se faire défendre par un avocat. La loi n'ayant pas institué en cette matière une juridiction réglée proprement dite, il a paru devoir suffire que toute liberté fût laissée à l'inculpé pour présenter personnel-

lement sa défense et pour faire entendre les explications que peut réclamer l'intérêt de la cause.

La loi sur l'organisation de l'enseignement primaire, du 30 octobre 1886, a apporté de graves modifications au système disciplinaire établi par le législateur de 1850. Elle fait disparaître la peine de la suspension, introduit celle de l'interdiction à temps; enfin elle donne aux instituteurs des garanties sérieuses contre l'arbitraire dont ils pourraient être victimes.

On trouvera au Supplément, article *Lois scolaires*, le texte de cette loi. Les dispositions relatives aux peines disciplinaires sont contenues au chap. III du titre II, et à l'article 41 (titre III).

[E. Cadet.]

PEIRCE. — Cyrus Peirce, pédagogue américain, directeur de la première école normale établie aux Etats-Unis, prit une part importante à l'œuvre de réforme qui renouvela les écoles primaires de son pays dans le second quart de ce siècle. Cette réforme procédait d'une part des tendances morales et philanthropiques qui distinguaient à cette époque la société de la Nouvelle-Angleterre, d'autre part des idées de Pestalozzi, accueillies avec faveur en Amérique, et fondant sur l'intuition directe des réalités le développement des facultés de l'enfant. Une clarté parfaite dans l'enseignement, menant l'élève du connu à l'inconnu, sans obscurité ni lacunes; une subordination sévère du savoir au but moral de la vie : tels étaient en effet les principes dont s'inspiraient les pédagogues du Nouveau-Monde et spécialement Cyrus Peirce.

Né en 1790 dans un petit village du Massachusetts, il parvint malgré la pauvreté de sa famille à donner satisfaction à son goût pour les études, et, après avoir pris ses grades à l'université de Harvard, il ouvrit une école libre de jeunes filles dans l'île de Nantucket (Massachusetts). Il se voua dès lors (1810) à l'enseignement sans songer à s'éloigner du théâtre de ses premiers travaux. Il quitta pourtant deux fois son école, d'abord pour compléter ses études en suivant des cours de théologie; ensuite pour éclaircir le doute qui s'était emparé de son esprit sur la légitimité des châtiments corporels qu'il était d'usage d'infliger aux élèves. Pasteur quelque temps d'une paroisse rurale, ses réflexions l'amenèrent à condamner absolument un moyen de discipline sans rapport avec le développement moral de l'enfant. Il y renonça pour son compte, et son exemple fut d'un bon effet autour de lui. Son école était des plus prospères. Chargé plus tard d'organiser les écoles publiques de Nantucket, au lieu de leur laisser à toutes le plein exercice, il les échelonna en quatre degrés s'élevant du primaire au supérieur et pouvant prendre chacun plus facilement son plein développement. Directeur de l'école supérieure et surintendant des autres, il pénétra ses collègues de son esprit et exerça indirectement sur toute la population de l'île une influence morale des plus heureuses.

En 1839, Horace Mann* lui fit confier par le Bureau d'éducation du Massachusetts la direction de l'école normale de jeunes filles qui allait s'ouvrir à Lexington et qui devait servir de modèle à deux autres écoles de même nature dont la création était décidée en principe.

Peirce institua dans la sienne deux séries de cours et d'exercices, les uns tendant à donner à l'enseignement primaire la forme la plus claire et la plus efficace; les autres, à munir l'institutrice des connaissances générales dont elle a besoin. L'ardeur, la conscience, le talent hors ligne que Peirce apportait à ses leçons en assura le succès. Ses élèves furent bientôt réputées les institutrices les plus capables qu'on eût vues dans les écoles : elles semblaient acquérir dans un séjour de deux ans auprès de lui les qualités morales et pédagogiques de celui qu'elles appelaient *Père Peirce*. Pour préparer ses leçons, il travaillait une partie de la nuit et ne dormait que quatre heures. Pour obtenir dans l'école un service matériel irréprochable, le seul dont il pût se contenter, il se chargeait lui-même en hiver d'allumer les calorifères, de balayer la neige, de puiser l'eau pour la journée. Il contracta ainsi la maladie qui l'obligea en 1849 à renoncer à la direction de l'école et qui l'emporta en 1860. Un tel homme ne pouvait songer à écrire; il avait trop à agir : quelques lettres, quelques mémoires ou conférences sur l'éducation, sur l'enseignement de la lecture, sur l'insuffisance de l'instruction pour garantir l'honnêteté et prévenir le crime, voilà tout ce qui reste de lui. Mais son mérite était si grand et les services qu'il rendait à l'éducation si éclatants qu'Horace Mann osa dire un jour : « La réputation de Peirce, d'abord insulaire, puis continentale, sera désormais coextensive avec la civilisation. »

[M.-J. Gaufrès.]

PELET DE LA LOZÈRE. — Le comte Pelet de la Lozère était fils de l'ancien conventionnel Pelet de la Lozère, fait comte de l'empire par Napoléon et créé pair de France en 1819. Né en 1785 à Saint-Jean du Gard, il fut d'abord préfet de l'empire, puis administrateur général des forêts de la couronne. Sous la Restauration, il fut préfet du Loir-et-Cher de 1819 à 1823. Destitué, il réussit à entrer à la Chambre en 1827 comme député de la Lozère. Il garda son siège sous Louis-Philippe, et devint l'un des principaux orateurs du centre gauche, dont M. Thiers était le chef. En 1836, M. Thiers étant devenu président du Conseil, Pelet de la Lozère reçut le portefeuille de l'instruction publique (22 février) : il succédait à M. Guizot.

Pendant les six mois que dura son ministère, le comte Pelet eut à s'occuper de deux importantes questions que la loi du 28 juin 1833 n'avait pas réglées : celle des salles d'asile et celle des écoles de filles.

La circulaire du 6 avril 1836, relative aux salles d'asile, classa ces établissements au nombre des écoles relevant du ministère de l'instruction publique, et les soumit à l'autorité des comités locaux et d'arrondissement. Une décision du 1er juillet institua une commission qui fut chargée d'exercer, sous l'autorité du ministre, toutes les attributions scolaires en ce qui concerne les salles d'asile. Lorsque M. Guizot fut revenu au pouvoir, cette commission ne fut pas maintenue; mais les principes posés dans la circulaire du 6 avril 1836 servirent de base à l'ordonnance du 22 décembre 1837, qui régla définitivement l'organisation des salles d'asile. — V. *Maternelles (Écoles)*, p. 1865 et 1866.

Quant aux écoles de filles, le comte Pelet eut l'honneur d'attacher son nom à l'ordonnance du 23 juin 1836, qui répara l'omission fâcheuse dont s'étaient rendus coupables les auteurs de la loi de 1833. Nous avons donné in-extenso le texte de cette ordonnance célèbre à l'article *Filles (Instruction primaire et secondaire des)*, p. 1013-1015. Un arrêté du 28 juin 1836, relatif aux examens du brevet pour les institutrices, compléta la réglementation de l'enseignement primaire des filles.

A la fin d'août 1836, le ministère Thiers donna sa démission à l'occasion des affaires d'Espagne; le 6 septembre, il était remplacé par un cabinet présidé par M. Molé, et dans lequel M. Guizot reprenait le portefeuille de l'instruction publique.

L'année suivante, Pelet de la Lozère fut nommé pair de France. Il fit partie, comme ministre des finances, du second cabinet Thiers (mars-octobre

1840). En 1848, il rentra dans la vie privée. Il est mort à Villers-Cotteret, le 6 février 1871.

PÉNALITÉS. — Dans un article spécial, au mot *Peines disciplinaires*, il a été parlé des diverses mesures dont peut être l'objet le personnel de l'enseignement primaire, tant public que privé, à l'occasion de fautes professionnelles. Il n'est question ici que des peines prononcées par les tribunaux ordinaires de répression pour certaines infractions prévues par les lois du 15 mars 1850 et du 10 avril 1867.

Aux termes de l'article 22 de la loi du 15 mars 1850, tout chef d'établissement primaire ou secondaire qui aurait refusé de se soumettre à la surveillance de l'Etat, telle qu'elle est prescrite par l'article 21, est traduit devant le tribunal correctionnel de l'arrondissement et condamné à une amende de 100 francs à 1000 francs.

En cas de récidive, l'amende est de 500 francs à 3000 francs. Si le refus de se soumettre à la surveillance de l'Etat a donné lieu à deux condamnations dans l'année, la fermeture de l'établissement peut être ordonnée par le jugement qui prononce la seconde condamnation.

D'après l'article 29 de la même loi, quiconque a ouvert ou dirigé une école en contravention aux articles 25, 26 et 27 ou avant l'expiration du délai fixé par le dernier paragraphe de l'article 18, est poursuivi devant le tribunal correctionnel du lieu du délit, et condamné à une amende de 50 francs à 500 francs. L'école est fermée.

En cas de récidive, le délinquant est condamné à un emprisonnement de six jours à un mois et à une amende de 100 francs à 1000 francs.

La même peine de six jours à un mois d'emprisonnement et de 100 francs à 1000 francs d'amende est prononcée contre celui qui, dans le cas d'opposition formée à l'ouverture de son école, l'a néanmoins ouverte avant qu'il ait été statué sur cette opposition, ou bien au mépris de la décision du Conseil départemental qui aurait accueilli cette opposition.

La loi du 10 avril 1867 (art. 20), comblant une lacune de la loi de 1850, a déclaré que les pénalités édictées par l'article 29 de cette dernière loi seraient applicables à tout instituteur ou à toute institutrice qui, sans en avoir obtenu l'autorisation du Conseil départemental, aurait reçu dans son école des enfants d'un sexe différent du sien.

[Ernest Cadet.]

Voir, pour les modifications apportées aux dispositions ci-dessus, la loi du 30 octobre 1886, au Supplément, article *Lois scolaires*.

PÉNITENTIAIRES (ÉTABLISSEMENTS). — Sous cette dénomination sont compris un grand nombre d'établissements de nature et de destination très diverses, rattachés à la direction de l'administration pénitentiaire et placés sous l'autorité du ministre de l'intérieur. Certains reçoivent les personnes qui doivent être tenues à la disposition de la justice pour répondre d'infractions à la loi pénale. La plupart servent à l'exécution même des peines. Mais il en est qui sont consacrés à l'éducation des jeunes gens et des jeunes filles mis, dans des conditions spéciales, sous la tutelle de l'État.

Des établissements et des services légalement distincts peuvent se trouver matériellement rapprochés, parfois même réunis, par la disposition des immeubles qui y sont affectés. Aussi, pour en faciliter l'examen général, convient-il d'adopter le classement suivant :

1° Établissements où sont subies les longues peines; 2° maisons dans lesquelles s'accomplissent les condamnations à l'emprisonnement pour une courte durée et qui servent également à l'incarcération des individus tenus à la disposition de la justice; 3° établissements et maisons où sont envoyés les mineurs en éducation correctionnelle.

Notons, pour les écarter de cette étude, que les prisons et pénitenciers où sont incarcérés les militaires et marins non frappés de la dégradation dépendent, comme ces individus eux-mêmes, des ministères de la guerre et de la marine.

I. Etablissements dits de longues peines. — Si l'on omet la peine de mort, les pénalités les plus graves édictées par la loi et qualifiées longues peines sont : les *travaux forcés*, soit à perpétuité soit à temps, la *détention*, la *réclusion*, l'*emprisonnement excédant la durée d'une année*.

La peine des *travaux forcés* était autrefois subie sur le territoire de la France continentale, dans les *bagnes*, aujourd'hui supprimés. Aux termes de la loi du 30 mai 1854, elle implique maintenant la transportation des condamnés dans une possession française autre que l'Algérie.

Les réformes législatives et administratives entreprises pour la répression plus efficace de la récidivité et notamment pour la relégation des malfaiteurs d'habitude sur le territoire de possessions ou colonies françaises, semblent devoir entraîner des modifications profondes dans le système général de la transportation. Jusqu'à ce jour c'est en Nouvelle-Calédonie que sont exclusivement transportés les Européens, après avoir été réunis au dépôt de Saint-Martin de Ré. Les établissements de Guyane ont été réservés à des condamnés d'origine et de race les disposant mieux à supporter le climat de cette colonie. Peuvent néanmoins y être envoyés, sur leur demande, les Européens qui justifient de leur aptitude à telle profession ou tels travaux dans lesquels ils se rendront utiles.

Les condamnés hommes que leur état de santé ne permet pas de transporter sont provisoirement maintenus en France. Quant aux femmes, sauf demande contraire, elles sont généralement dispensées de la transportation, et subissent leur peine dans une maison centrale. La loi du 25 décembre 1880 a décidé que la peine des travaux forcés prononcée pour crime commis dans un établissement pénitentiaire serait subie en France et, à moins d'impossibilité, dans la prison même où le crime a été commis.

La peine de la *détention*, réservée par notre législation pour des cas spéciaux, est généralement subie dans un des bâtiments qui sont utilisés à usage de maisons centrales, mais avec les différences de régime qu'elle comporte. Cette peine, dont la durée peut aller jusqu'à vingt années, est édictée notamment par le Code pénal pour remise de plans livrés à des agents étrangers par des agents du gouvernement, ou pour correspondances coupables avec les sujets de puissances ennemies (art. 78-81 et 82). Elle est édictée par le Code de justice militaire (loi du 9 juin 1857) contre les militaires qui, en présence de l'ennemi ou de rebelles armés, violent une consigne ou qui détruisent des approvisionnements, des moyens de défense, etc. (art. 219 et 253). Le régime des détentionnaires a fait l'objet d'un décret du 25 mai et d'un arrêté du 26 mai 1872. Ils ne sont pas astreints au travail, mais peuvent réclamer qu'il leur en soit fourni. Ils se pourvoient, s'ils veulent, de vêtements à leurs frais. et leur costume, lorsqu'ils demandent à être habillés, est différent de celui des autres catégories de détenus. Enfin pour l'alimentation, pour les visites à recevoir, ils ont des avantages particuliers.

La *réclusion*, dont la durée varie de cinq à dix ans, est la peine criminelle de droit commun la plus forte après celle des travaux forcés. Cette sorte de claustration sous un régime sévère est ce que redoutent le plus les malfaiteurs. Elle s'accomplit dans les maisons connues sous le nom de *maisons centrales de force*, et les peines *d'emprisonnement correctionnel d'une durée de un à*

cinq ans sont subies dans les *maisons centrales de correction,* dont l'organisation est analogue.

Le nombre des maisons centrales est de dix-neuf pour la France continentale : cinq pour les femmes, et quatorze pour les hommes (dont quatre destinées aux réclusionnaires, et dix réservées aux condamnés à l'emprisonnement correctionnel). Il faut y ajouter les deux maisons centrales d'Algérie (le Lazaret pour les femmes, Lambèse pour les hommes), et trois pénitenciers agricoles (deux en Corse et un en Algérie).

Les détenus des maisons centrales ne sont pas soumis aux travaux les plus rudes, que la loi impose aux forçats, mais ils sont astreints disciplinairement à l'un des travaux ou métiers exercés dans l'établissement, et des retenues sont opérées sur les salaires à raison de la gravité des condamnations encourues.

Les retenues de ce genre servent à l'allégement des charges du budget de l'État, qui supporte en entier la dépense d'entretien des détenus de toutes catégories. Elles sont réglées ainsi qu'il suit :

Retenue sur le produit du travail des condamnés aux travaux forcés, 7/10 ; des condamnés à la réclusion, 6/10 ; des condamnés à la détention, 5/10; des condamnés à l'emprisonnement, 5/10 ; prévenus et accusés, 3/10. Il est en outre retranché 1/10 pour chaque condamnation antérieure, sans que la part revenant au détenu puisse néanmoins descendre au-dessous de 1/10. Des augmentations sont accordées, selon les cas, à titre de récompense, et des diminutions sont infligées à titre de punition disciplinaire.

D'une manière générale, la règle de tout régime pénitentiaire en France est le *travail,* qui n'est pas prescrit seulement dans l'intérêt de l'État, bien que cet intérêt ne soit pas à négliger : car le budget annuel de l'administration pénitentiaire comprend, pour l'entretien général des détenus, des crédits s'élevant à douze millions environ. Le principe de toute législation qui prive les coupables de leur liberté et prend ainsi une portion de leur vie est précisément de ne pas abandonner à l'oisiveté le temps dû par eux à l'exécution de la peine et de compenser au contraire par leur travail l'atteinte portée à la moralité publique, le dommage causé à la société et les sacrifices faits par elle pour les prisonniers eux-mêmes.

Une gradation s'est donc établie, d'après laquelle les condamnés sont plus ou moins rigoureusement asservis à la peine selon leurs méfaits et conservent une plus libre disposition de leur travail, une plus large part de son produit en raison de l'atténuation de leur culpabilité. L'oisiveté, même en prison, semblerait un encouragement pour les malfaiteurs nourris aux frais de l'État. Elle les favoriserait d'un repos dont ne peut profiter un honnête homme et dont eux-mêmes ne jouiraient pas dans la vie libre. Outre qu'elle blesserait ainsi la conscience publique, elle rendrait difficile, impossible peut-être, de maintenir la discipline et le bon ordre au milieu d'êtres pervertis que l'on aurait à séquestrer ensemble, sans pouvoir les distraire de leurs instincts violents, sans dépenser leurs forces à quelque besogne. Enfin leur santé souffrirait du défaut d'occupation et d'activité.

Le travail s'impose donc comme nécessité matérielle en même temps qu'à titre d'obligation morale.

Les prisonniers ne peuvent évidemment trouver dans un établissement pénitentiaire l'occasion d'exercer les diverses professions auxquelles ils se livraient dans l'état de liberté. Ils sont classés dans les ateliers où leurs aptitudes peuvent le mieux être utilisées, ou employés, selon les circonstances, à des travaux et services intéressant l'établissement et sa population.

L'administration peut traiter directement avec des industriels ou patrons pour procurer du travail aux détenus, dans des conditions déterminées. Les établissements sont dits alors *en régie,* parce qu'il est pourvu à l'existence et aux besoins des détenus par les soins directs des fonctionnaires, au moyen de marchés passés avec des fournisseurs et sauf à suivre, selon les cas, le système ordinaire des adjudications publiques.

Mais, pour la plupart des prisons, c'est un entrepreneur général qui s'engage, par un marché d'adjudication publique, à assurer les divers services pendant une période fixée et d'après les clauses d'un cahier des charges, moyennant un prix de journée soldé par l'État, à raison de tant de centimes par jour pour chaque détenu à entretenir. L'adjudication faisant appel à la concurrence et aux offres de tous entrepreneurs, celui qui, parmi les soumissionnaires donnant garanties suffisantes, demande le prix le moins élevé, est déclaré adjudicataire, sous réserve des clauses réglant le contrôle des services et des fournitures et permettant, au besoin, de mettre fin au marché. C'est le système dit de l'*entreprise.*

L'entrepreneur général a qualité pour choisir non pas seulement les fournisseurs particuliers qui opéreront sous sa responsabilité, mais aussi les industriels et fabricants qui, sous le nom de sous-traitants, auront à utiliser la main-d'œuvre des détenus.

Sont administrés suivant le mode dit *en régie* les trois pénitenciers agricoles, et les maisons centrales de Melun, Clairvaux, Fontevrault et Gaillon ; les autres maisons centrales sont gérées suivant la méthode de l'*entreprise.*

De toute façon, quel que soit le mode de gestion, quel que soit l'établissement, aucune industrie n'y peut être exercée, aucune fabrication introduite, si ce n'est avec l'autorisation expresse de l'administration, dans les conditions et d'après les tarifs de main-d'œuvre arrêtés après enquête et toujours révisables.

Il importe, en effet, que le travail pénitentiaire, bien que déprécié par le défaut d'habitude ou de connaissances professionnelles, par la négligence et l'inertie trop ordinaires chez des condamnés, ne fasse pas concurrence abusive au travail libre. La nature et la valeur des produits sont évidemment fort dissemblables, de même que la situation et les charges des entrepreneurs et des industriels, dans l'un et l'autre mode de travail. On doit noter en outre que les individus occupés dans une prison auraient continué, s'ils n'y étaient incarcérés, l'exercice d'une profession quelconque au dehors. Il semble donc se produire un déplacement plutôt qu'une création de concurrence par l'organisation du travail pénitentiaire. Mais les intérêts et les préoccupations de l'industrie libre engagent, surtout dans les temps de crise économique, à porter la plus minutieuse attention sur tout ce qui concerne cette organisation.

Elle n'est guère complète que dans les prisons dites de longues peines. Dans celles où le détenu séjourne seulement quelques semaines ou quelques mois, le travail est plus difficile à procurer et à enseigner. Sauf dans les maisons dont l'effectif est élevé, c'est-à-dire dans les grandes villes, c'est une occupation plutôt qu'une profession qu'il s'agit de fournir aux condamnés ; souvent elle ne consiste qu'en tâches faciles et simples rémunérant peu le prisonnier, mais lui offrant promptement un salaire parce qu'elles n'exigent pas d'apprentissage véritable.

Le produit du travail, défalcation faite de la portion retenue d'après la situation pénale du détenu, sert à constituer un pécule dont partie est laissée à sa disposition pour tels usages que les règlements autorisent et notamment pour amé-

liorer son régime de vie. Le reste est réservé pour l'époque de la libération, afin que l'intéressé ne se trouve pas sans ressources, sans moyens de subsistance à sa sortie, mais puisse se rendre alors à sa destination et chercher du travail. Il importe qu'il n'ait pas, pour commettre de nouveaux méfaits, l'excuse et l'excitation que donne trop facilement la misère à ceux qui sont repoussés par la société et dénoncés par leurs antécédents judiciaires à l'animadversion publique.

A l'obligation du travail peut être rattachée celle de l'*enseignement*, qui s'applique ici non seulement aux mineurs, mais aux adultes dont l'entière ignorance est constatée.

C'est une pensée juste et généreuse qui fait considérer, d'une part, l'administration comme devant les premiers éléments d'instruction à ceux dont elle s'empare pour punir en eux le défaut de moralité et, d'autre part, le coupable comme obligé de s'instruire lorsqu'à sa culpabilité se joint un état d'ignorance qui l'a causée peut-être ou aggravée.

En chaque établissement de longues peines, le personnel d'administration comprend au moins un instituteur. Il peut être assisté, selon les cas, soit par des agents de surveillance spécialement choisis, soit par les détenus les plus méritants désignés comme moniteurs. Des leçons sont ainsi données à ceux qui peuvent en tirer quelque avantage et que leur âge, leur inintelligence ou leur résistance n'oblige pas à regarder comme définitivement réfractaires à tout enseignement quelconque.

L'enseignement professionnel et, parfois même, à titre de récompense, l'enseignement musical sont organisés en quelques établissements. Partout s'impose cette idée qu'il ne peut suffire de maintenir dans l'état de soumission matérielle des êtres que leur condamnation même destine à ne pas rester indéfiniment sous le joug du châtiment. Puisque, d'après la loi et les décisions de la justice, ils doivent être, dans un délai fixé, rendus à la société, ce sont des êtres capables de vivre dans cette société sans grave dommage pour les autres qu'il s'agit de rendre à la liberté après l'épreuve de la peine.

C'est dans cette même pensée que des conférences instructives sont faites aux détenus dans les principaux établissements et que des conseils de morale pratique leur sont donnés, sans préjudice de la mission que sont admis à remplir les ministres des différents cultes, auprès des prisonniers appartenant aux confessions diverses.

Des efforts considérables sont faits pour réaliser par degrés, dans la mesure des ressources dont on dispose, l'ensemble des améliorations, des innovations poursuivies depuis si longtemps sous le nom de *réforme pénitentiaire*.

D'après notre législation, les longues peines sont subies en commun, c'est-à-dire avec inévitable rapprochement des détenus à l'atelier, au réfectoire, au préau, et malheureusement même au dortoir. On s'inquiète sans cesse des moyens d'éviter ou d'atténuer les dangers de cette existence commune entre hommes qui ne sont pas tous coupables au même degré, ni tous incapables de retour au bien. L'autorité regardant comme un devoir de combattre dans les prisons l'enseignement mutuel du vice et de restituer à la société la plus grande somme possible de forces productives, c'est le classement et l'amendement des détenus non irrémédiablement dépravés que l'on aime à envisager comme la plus précieuse partie de l'œuvre pénitentiaire, au moment surtout où des mesures rigoureuses sont prises contre les récidivistes et malfaiteurs d'habitude. De là l'institution des *quartiers d'amendement* où sont placés les condamnés dont le relèvement moral a commencé de se manifester. De là les projets législatifs qui consacrent la méthode de *libération conditionnelle*, c'est-à-dire de mise à l'épreuve, dans un état de liberté, révocable en cas de faute nouvelle, des hommes dont on voudrait essayer et affermir les bonnes dispositions après une partie de la peine subie.

Dans les établissements affectés à l'exécution de longues peines et par suite au régime de détention en commun, des cellules et des quartiers cellulaires sont néanmoins aménagés pour l'isolement des individus qui pourraient le plus souffrir ou faire souffrir les autres du voisinage et du contact avec eux. Des constructions considérables ont été en outre entreprises pour faire fonctionner dans une des principales maisons centrales le système d'*isolement nocturne* en dortoirs cellulaires, combiné avec le régime en commun durant le jour.

Les deux pénitenciers agricoles de Chiavari et de Castelluccio, en Corse, sont destinés aux Arabes condamnés à une longue peine, qu'il peut convenir d'éloigner d'Algérie où il existe peu de grands établissements, mais qui ne pourraient guère supporter ni le régime de séquestration dans une prison, ni le climat de la France continentale. Le travail agricole, la vie en plein air, les distractions et avantages matériels, si légers qu'ils puissent être, l'apparence de demi liberté et les satisfactions qu'en espèrent les détenus, sont surtout appréciables pour des hommes que leur race et leurs mœurs ne rendent pas propres à la vie d'atelier dans l'enceinte d'une maison centrale.

Des considérations semblables font accueillir, en nombre d'ailleurs très restreint, les demandes de détenus européens qui sollicitent leur envoi en Corse.

Le pénitencier agricole de Berrouaghia, en Algérie, n'est pas moins digne d'attention. Ce n'est pas seulement une exploitation, c'est le sol même qu'on a pu créer pour la culture, presque à la frontière du désert. Les colons pénitentiaires ont servi de pionniers au travail et à la colonisation libres. Les motifs relatés plus haut ont engagé à laisser aux détenus de maison centrale en Algérie l'occasion du travail au grand air. Des équipes dirigées par des surveillants ont constitué des *chantiers extérieurs* et se sont employées, pour l'avantage des agriculteurs libres et du pays, dans des domaines particuliers.

Pour les départements de la France continentale, le système des chantiers extérieurs n'a pas été mis en pratique. Les détenus restent enfermés dans l'enceinte des prisons ou maisons centrales. Certaines d'entre elles contiennent, cependant, quelques terrains propres à la culture et fournissent le moyen d'occuper des prisonniers à une besogne préférable pour eux à celle des ateliers.

II. **Prisons de courtes peines.** — Tandis que les établissements de longues peines sont créés dans des bâtiments et domaines appartenant à l'État, les immeubles affectés à usage de prisons de courtes peines constituent des propriétés départementales. L'État supporte cependant toutes les dépenses de mobilier, comme tous les frais du service, et c'est l'administration centrale, ses représentants et ses agents, qui exercent autorité dans les prisons dites *départementales* comme en toutes autres.

En principe, l'emprisonnement même de courte peine devait encore, il y a dix ans, être subi en commun. Les règlements avaient prévu sans doute et réclamé la séparation des détenus de chaque prison en plusieurs catégories, afin d'éviter au moins en partie l'aggravation de peine et l'inévitable perversion que produit la promiscuité. Mais l'état des bâtiments pénitentiaires n'a pas toujours

permis d'effectuer même cette classification restreinte. Le vice de la promiscuité s'est fait d'autant plus péniblement sentir, et, après l'enquête parlementaire poursuivie de 1871 à 1874 sur le régime pénitentiaire en France, la loi du 5 juin 1875 a décidé que toute prison nouvelle destinée à l'exécution des courtes peines devrait à l'avenir être établie selon le type cellulaire, qui donne à chaque individu une sorte de prison spéciale dans l'enceinte du même établissement pénitentiaire.

Mais cette loi n'a pas fait des travaux et frais de transformation ou reconstruction des prisons une dépense obligatoire pour les départements. Aussi, dans la pratique, cette importante réforme a-t-elle été presque partout différée par raisons budgétaires et malgré les subventions que l'Etat doit fournir, en chaque cas, au département intéressé. Les détenus ont continué d'être écroués et maintenus dans des prisons où les séparations même les plus nécessaires ne peuvent être assurées. De là l'idée des récents projets législatifs qui tendraient à faciliter le *déclassement* des immeubles véritablement impropres à l'usage de prisons, et l'aménagement de cellules ou la construction de bâtiments cellulaires permettant en chaque département d'isoler au moins un certain nombre de détenus ; car certains, à cause de leur perversité, doivent être, on l'a dit, tout d'abord écartés, comme les pires professeurs du crime et du délit ; d'autres, par leur moralité relative, par leurs bonnes dispositions ou leurs antécédents honorables, méritent qu'on leur épargne la honte et le danger de la société des malfaiteurs.

La réforme des prisons de courtes peines étant ainsi entrée dans la période d'exécution, on peut dire que le système pénitentiaire est en complète transformation, subordonnée seulement pour sa durée aux conditions et possibilités budgétaires.

En proclamant le principe du régime d'emprisonnement individuel pour l'exécution des peines n'excédant pas une année, la loi de 1875 a décidé que nul détenu ne pourrait, contre son gré, subir en cellule une peine plus longue. On a pu craindre de soumettre les prisonniers à une épreuve dangereuse pour leur santé, et désirer que l'expérience du système cellulaire fût faite avec prudence.

Il n'existait encore à la fin de 1884 que onze prisons comportant l'entier fonctionnement de ce régime, auxquelles sont venus s'ajouter, au commencement de 1885, trois nouveaux établissements cellulaires.

Pour répondre à toutes les exigences du régime et du service, les constructions cellulaires sont malheureusement dispendieuses. Les trois prisons récemment classées donnent, comme prix de revient, le chiffre moyen d'environ 3765 fr. par cellule.

Le régime des maisons où sont subies en commun les courtes peines d'emprisonnement a été déterminé par le règlement général du 30 octobre 1841. La révision en a été entreprise afin de répondre aux préoccupations, aux besoins nouveaux de l'œuvre pénitentiaire.

Après un travail de préparation fait avec le concours des inspecteurs généraux des services administratifs au ministère de l'intérieur, l'administration a étudié, de concert avec une commission spéciale du Conseil supérieur des prisons, puis arrêté après délibérations et avis de ce Conseil, les dispositions du règlement définitif. Il comprend une centaine d'articles et forme, avec le règlement spécialement applicable dans les établissements cellulaires et précédemment élaboré dans des conditions analogues, un véritable code des prisons de courtes peines.

Le *travail* est toujours facultatif pour les prévenus et les accusés. Ils sont libres de faire venir des vivres du dehors, de garder leurs vêtements personnels, de correspondre et de recevoir des visites dans des conditions déterminées et sauf approbation de l'autorité judiciaire à la disposition de laquelle ils sont maintenus.

Les condamnés peuvent être astreints au travail; sauf autorisation spéciale, ils doivent revêtir un costume pénal lorsque leur peine est d'une certaine durée. Ils peuvent ajouter à l'ordinaire de la prison, sur le montant de leur avoir, les aliments supplémentaires dont la consommation est autorisée, y compris même, selon les cas, de faibles quantités de vin. Mais l'usage du tabac leur est interdit ainsi que la possession de toutes valeurs et sommes d'argent, qui doivent être déposées au greffe, leurs dépenses étant réglées par écritures en prélèvements sur le pécule. Ils ne peuvent disposer que d'une partie de ce pécule, le reste étant réservé pour leur sortie.

Les travaux et métiers exercés dans la prison sont fixés par décision de l'administration, ainsi que les tarifs de main-d'œuvre.

Dans les prisons de courtes peines où se trouvent des détenus capables de recevoir avec profit l'*instruction*, elle est donnée soit par un instituteur appartenant à l'administration pénitentiaire, soit par un des instituteurs de la localité, que rémunère une indemnité spéciale, soit par un surveillant ou gardien offrant les aptitudes suffisantes, par exemple lorsqu'il s'agit d'enseigner les notions premières à quelques individus qui se succèdent à court intervalle de temps dans la prison et ne peuvent faire aucune étude suivie.

Sont dispensés de l'assistance à tous offices du culte ceux qui ont fait déclaration expresse de leurs intentions à cet égard. Les correspondances sont soumises au visa de l'administration. Mais le droit est laissé d'écrire sous pli cacheté à l'autorité judiciaire ou administrative. Les visites des personnes de la famille sont admises à jours et heures indiqués sans préjudice des autorisations données dans les autres cas.

Les principales punitions disciplinaires consistent, sans préjudice des restrictions qui peuvent être apportées à l'usage par les détenus de certains droits et avantages, dans la réprimande, la privation de vivres supplémentaires et la mise en cellule.

Tout en s'inspirant des mêmes dispositions générales, le règlement applicable aux établissements cellulaires contient quelques dispositions et quelques adoucissements de régime que comporte l'isolement des détenus.

L'ensemble du nouveau code est destiné à toutes les prisons de courtes peines, sans excepter celles de Paris, où des coutumes et des détails spéciaux d'organisation avaient fait maintenir des dérogations à la règle générale.

III. Etablissements d'éducation correctionnelle. — Les mineurs supposés coupables de faits qualifiés délits ou crimes sont placés, comme les adultes, pendant la période de prévention ou d'accusation, à la disposition de l'autorité judiciaire, c'est-à-dire dans les maisons d'arrêt ou de justice, mais ils sont séparés du reste de la population. Selon leur âge, le caractère de leurs actes et leur degré de responsabilité constatée, ils peuvent être condamnés à certaines peines et, s'il y a lieu, placés ensuite dans un établissement d'éducation correctionnelle ; ils peuvent être simplement acquittés, et si, ayant moins de seize ans, ils sont déclarés avoir agi sans discernement, ils peuvent être envoyés, après acquittement, en éducation correctionnelle sous la tutelle de l'Etat. C'est à ces diverses éventualités que répond le placement dans un des établissements ci-après désignés.

Sous réserve de l'atténuation laissée à l'appréciation des cours et tribunaux, les mineurs âgés

de plus de seize ans sont soumis, par la loi, aux mêmes pénalités que les adultes.

Ils sont, lorsque leur condamnation le comporte, enfermés en maisons centrales, soumis aux conditions de régime, aux précautions de surveillance et de séparation que leur situation peut exiger. Mais on est forcé de constater que cette catégorie de coupables n'est pas celle qui, par la perversité, le cynisme, l'audace des attentats, offre le moins de dangers pour l'ordre public, spécialement dans les grandes villes où les occasions de vice et de corruption précoce n'abondent que trop.

On a remarqué le nombre croissant de jeunes hommes qui figurent parmi les pires malfaiteurs et récidivistes. Bien qu'on fasse effort pour les amender, on ne peut les laisser en contact avec les mineurs à peine sortis de l'enfance ou non vieillis encore par la corruption et coupables tout au plus d'infractions légères. C'est donc dans des établissements spéciaux que ces derniers doivent être placés, et l'on donne à l'exécution des décisions judiciaires qui les concernent le caractère d'une épreuve et d'une œuvre d'éducation, à proportion même des espérances de relèvement que laissent leur jeunesse et leur innocence relative.

A mesure que s'abaisse l'âge des individus auxquels il s'applique, le régime pénitentiaire se fait moins répressif et plus éducateur. La part du châtiment diminue, les devoirs de tutelle grandissent. Pour l'intérêt même de la société, comme par souci de justice, on songe à l'avenir de l'homme plus qu'aux fautes de l'enfant. On se refuse à considérer comme incurable l'être même le plus avili, avant que son obstination dans le mal ait prouvé que rien n'est plus à attendre de lui.

Telles sont les conceptions générales qui ont déterminé la direction et le développement des services pénitentiaires intéressant les mineurs.

Les garçons âgés de moins de seize ans, condamnés à un emprisonnement de deux ans au moins, sont envoyés dans des quartiers correctionnels où sont aussi enfermés les jeunes gens qui n'ont pu être maintenus dans des établissements proprement dits d'éducation correctionnelle pour cause d'indiscipline. Ces quartiers sont situés à Rouen, Lyon, Nantes, Dijon, Villeneuve-sur-Lot. Ils sont pourvus de cellules ou bâtiments cellulaires que l'on tend à multiplier de façon à faire fonctionner complètement le système d'isolement nocturne. Le régime cellulaire de jour et de nuit n'est appliqué aux mineurs que dans le dépôt de la Roquette, où séjournent ceux de Paris avant d'être envoyés à destination définitive.

Dans les divers quartiers correctionnels, la plus large place possible est faite à l'enseignement élémentaire ainsi qu'à l'apprentissage de travaux ou métiers en vue de la libération. Mais ce service ne comporte pas un développement aussi libre que celui des colonies dont il est parlé plus loin.

Les mineurs âgés de moins de seize ans, condamnés à une peine n'excédant pas six mois d'emprisonnement, sont laissés dans les prisons de courtes peines avec séparation du reste de la population. Sont laissés dans les mêmes prisons, avec garanties spéciales de régime et d'isolement, les mineurs enfermés par voie de correction paternelle, pour un temps d'ailleurs restreint et n'ayant pas à être éloignés de leurs familles.

Restent à examiner les établissements proprement dits d'éducation correctionnelle où sont placés les mineurs âgés de moins de seize ans acquittés comme ayant agi sans discernement. Quant aux mineurs âgés de moins de seize ans que la loi invite à y placer également à la suite de certaines condamnations (six mois à deux ans d'emprisonnement), ils sont en réalité, pour éviter toute assimilation regrettable, groupés dans une partie spéciale d'un des domaines affectés aux services d'éducation correctionnelle.

Deux catégories sont à distinguer :

1° Les *établissements publics*, créés dans des immeubles et des domaines appartenant à l'Etat, dirigés et surveillés par des fonctionnaires et agents de l'autorité, figurant au budget avec toutes les dépenses qui s'y réfèrent. Ils étaient, au 31 décembre 1883, au nombre de 6, désignés sous le nom de colonies et contenant une population totale de 2170 jeunes gens.

2° Les *établissements privés*, qui étaient, à la même date, au nombre de 21 pour les jeunes gens (population totale 2 593) et de 15 pour les jeunes filles (population totale 1198). Ce sont des maisons de travail ou des exploitations rurales fondées et gérées par des particuliers ou par des associations libres.

Les maisons destinées aux jeunes filles dépendent toutes de corporations ou congrégations spéciales dans les mêmes conditions que les asiles et ouvroirs, les orphelinats et refuges encouragés par la charité privée et subventionnés par l'Etat, par les départements et les communes pour certains services de bienfaisance.

Ce recours à des entreprises particulières pour assurer un service d'intérêt public a été motivé, voici longtemps, par le désir d'éviter toute confusion des mineures et de leur éducation avec la population détenue et le régime d'une prison, par l'espoir de les voir placer et patronner après libération dans le pays même où elles auraient été élevées et grâce à l'intervention des personnes qui auraient pris soin d'elles. Comme l'éducation des jeunes filles réclame des soins minutieux et assidus, et comme il n'y avait pas encore été pourvu, même dans l'enseignement public, par la création d'internats, on a dû, jusqu'à ces derniers temps, confier aux maisons privées paraissant offrir le plus de garanties l'exercice de la tutelle correctionnelle, dont l'Etat n'entendait pas cependant se désintéresser et ne pouvait abandonner la responsabilité. Nulles ressources n'étant accordées à l'administration pénitentiaire pour instituer un service qui n'a jamais figuré au budget, on devait se borner à réglementer et solder l'entretien des mineures dans les établissements choisis, en exerçant une surveillance attentive et sauf à retirer la clientèle de l'Etat à ceux qui n'auraient pas fait effort suffisant pour en justifier la conservation.

C'est par ce contrôle et par les encouragements donnés aux meilleures institutions qu'a pu se développer l'œuvre d'éducation correctionnelle des jeunes filles. Mais récemment, malgré les difficultés budgétaires, un établissement public et laïque a été mis en voie d'organisation sur un domaine précédemment affecté à un autre service pénitentiaire. Ainsi se trouve comblée une réelle lacune, et se trouvent accrus, en même temps que l'émulation des éducateurs, les moyens positifs d'arracher à la criminalité des enfants que leur début dans la vie n'y prédestinait que trop.

Des motifs analogues à ceux qui viennent d'être notés ont engagé à placer, sous le contrôle de l'autorité, dans des établissements privés et non dans des bâtiments servant de prisons, des mineures frappées de certaines condamnations.

De même, l'insuffisance de ressources a interdit jusqu'à ce jour de faire donner l'éducation publique à l'effectif complet des jeunes gens, car il ne peut être contenu dans les six colonies existantes.

Mais les conditions de vie et le régime des pupilles, dans tous les établissements privés, sont

fixés par un règlement général, sans préjudice du règlement particulier à chaque maison. L'hygiène, l'habillement, l'alimentation, l'instruction, le travail professionnel, l'apprentissage, le pécule, font l'objet de clauses que l'administration stipule comme tutrice. Pour les jeunes filles, le nombre des professions qui s'offrent est nécessairement restreint. Il est du moins exigé que les soins du ménage leur soient pratiquement enseignés, afin qu'elles puissent, à leur sortie, reprendre place utile dans leur famille ou trouver emploi dans des maisons particulières.

Aux termes de la loi du 5 août 1850, tous les directeurs d'établissements privés doivent être agréés par l'administration, qui peut en outre retirer toujours ses pupilles.

Au 31 décembre 1884, 2 maisons de jeunes gens sur 21 avaient pour objet l'apprentissage et l'exercice de travaux industriels. Les autres servent à l'exploitation de domaines agricoles et préparent aux métiers les plus répandus et les plus assurés contre le chômage dans la région.

L'administration, convaincue que rien ne doit être épargné pour soustraire à la misère et au désordre ceux dont la tutelle lui est imposée, tend à reprendre plus complètement en main sa tâche et à restreindre le nombre des entreprises particulières. Elle donne tous ses soins au développement de ses propres établissements. Les six qu'elle possédait au 1er janvier 1885 étaient situés, savoir : cinq colonies, principalement agricoles, au Val d'Yèvre, près Bourges (Cher); aux Douaires, près Gaillon (Eure); à Lamotte-Beuvron (Loir-et-Cher); à Saint-Hilaire (Vienne); à Saint-Bernard, près Loos (Nord); une colonie agricole maritime à Belle-Isle-en-Mer (Morbihan), avec quartier spécial de pupilles marins. Ces derniers, au nombre d'une centaine, sont destinés de préférence, par leur mode d'exercices et de main-d'œuvre, aux professions maritimes. Un navire fixe destiné aux manœuvres et cinq embarcations appartenant à la colonie permettent de les familiariser avec les connaissances du marin, les mouvements d'un équipage et la vie à la mer. Les meilleurs résultats sont obtenus de cette innovation toute favorable aux pupilles qui, par leur origine, leurs aptitudes et leurs goûts, semblent propres aux diverses occupations préférées des populations de nos côtes. A Belle-Isle, comme dans les cinq autres colonies, les travaux agricoles sont exécutés de façon à habituer les jeunes gens à différents genres de culture, et à diriger aussi ceux qui font preuve de dispositions vers les professions ouvrières qu'un grand domaine donne toujours occasion d'exercer. Outre les instituteurs, les régisseurs de cultures et les conducteurs de travaux, le personnel de ces établissements comprend, en conséquence, des surveillants contre-maîtres qui ont mission de veiller à la discipline en même temps qu'ils donnent l'enseignement pratique de leurs métiers.

Le domaine des six colonies représentait, en janvier 1885, un total de 1291 hectares de terres en culture. On y comptait 95 chevaux, 321 bêtes à cornes, 1275 animaux de race ovine et 322 de race porcine.

Des établissements semblables n'ont aucune similitude avec les lieux de détention véritable. Les colons ou pupilles y jouissent même, à raison de la besogne à laquelle ils s'emploient, d'une existence active et demi-libre dont ils bénéficient pour leur développement physique et qui peut les amener insensiblement à la liberté entière avec des habitudes de vie laborieuse.

Pour faciliter la discipline, pour compléter la gymnastique, pour façonner les jeunes gens à la bonne tenue et à la propreté, à l'obéissance et à la déférence envers les chefs, pour réveiller en eux les sentiments d'émulation et de dignité personnelle, pour leur inspirer le goût du bon ordre et le respect de l'autorité, il a été fait la plus heureuse application de l'éducation et des exercices militaires. Constitués en bataillons scolaires, où ils ne peuvent être maintenus que par récompense de leur bonne conduite, les pupilles s'habituent à la pratique des devoirs qui s'imposeront à eux lorsqu'ils entreront dans l'armée. L'amour-propre qui les stimule, l'ambition de reconquérir leur place dans la société, l'espoir de gagner l'estime publique, le patriotisme, l'honneur, telles sont les forces qui se raniment ainsi au profit de l'œuvre du relèvement. Cette méthode est justifiée, d'ailleurs, par la situation de jeunes gens qui ne sont ni des condamnés, ni des prisonniers, dont le casier judiciaire reste en blanc et dont l'envoi en éducation correctionnelle est motivé d'ordinaire par des faits de vagabondage ou de mendicité, par des infractions sans gravité, lorsqu'il n'est pas dû à la négligence ou aux vices des parents, à l'abandon de l'enfant, aux mauvais exemples qui l'entourent, au milieu dans lequel il a vécu. Aussi, la sollicitude et les efforts les plus pressants de l'administration pénitentiaire portent-ils sur cette mission de préservation si importante pour les intéressés, c'est-à-dire pour la société comme pour les pupilles dont elle a pris charge. C'est en germe qu'il faut arrêter le mal.

Les pupilles les plus méritants peuvent être autorisés à contracter engagement volontaire dans l'armée. En quatre années, plus de 800 ont obtenu cette faveur, sur l'effectif total des pupilles en correction. Ils peuvent être remis à leur famille par libération provisoire (1052 durant la même période). Ils peuvent être placés chez des particuliers, chez des patrons, comme ouvriers ou employés (1002 dans le même intervalle de temps). Enfin, ils peuvent être gardés jusqu'à la libération définitive, ce qui est advenu pour 3756 jeunes gens, pendant la même durée. Pour les jeunes filles on a compté dans le même temps, parmi les libérées provisoirement, 256 remises aux familles et 85 placées; 1027 ont été libérées seulement à l'époque de la libération définitive. Des garanties doivent être, en effet, plus sévèrement exigées pour laisser sortir les jeunes filles des établissements où elles sont protégées contre les entraînements et les dangers du dehors.

La libération provisoire ou conditionnelle ne peut être prononcée que par décision ministérielle après enquête, en chaque cas, sur la situation des pupilles, sur les conditions de surveillance, d'apprentissage, de travail et de vie qui leur sont réservées au dehors. Soit qu'ils sortent d'un établissement public ou privé, ils restent jusqu'à libération définitive sous la tutelle de l'autorité, qui se fait rendre compte de leur conduite et peut toujours les réintégrer en correction pour une nouvelle épreuve ou jusqu'à libération définitive. Les jeunes gens qui, par leurs fautes ou leurs vices, se sont montrés indignes de rester ou d'être réintégrés dans un des établissements d'éducation publique ou privée, sont enfermés dans un des cinq quartiers correctionnels mentionnés précédemment.

Les pupilles dont le travail donne des résultats satisfaisants peuvent recevoir, à titre d'encouragement, des gratifications (que l'administration stipule spécialement pour eux dans les établissements privés), sans préjudice des récompenses spéciales et des livrets de caisse d'épargne attribués aux plus méritants. Ainsi se forme un pécule qui doit leur servir à leur sortie, mais dont l'entière disposition ne leur est généralement rendue qu'à leur majorité.

Les directeurs d'établissements doivent se tenir en relations ou en correspondance avec les fa-

milles, avec les particuliers, patrons ou chefs sous l'autorité desquels sont placés les libérés conditionnels. Ils sont invités même à continuer leur action après la libération définitive, et des institutions ou sociétés de patronage sont encouragées pour le même objet, avec subventions de l'Etat. Une société s'occupe avec un soin tout particulier des engagés volontaires dans l'armée. Mais là plus encore qu'ailleurs on a soin d'éviter tout ce qui pourrait rendre plus embarrassante la situation des anciens pupilles par la divulgation de leurs antécédents.

Des commissions de surveillance ont à suivre le fonctionnement des services dans les établissements privés qui sont d'ailleurs placés sous le contrôle des préfets compétents, des directeurs des circonscriptions auxquelles ils sont rattachés, enfin des inspecteurs généraux opérant soit dans leurs tournées annuelles, soit en missions spéciales, sans préjudice des droits conférés à l'autorité judiciaire pour veiller à l'exacte application de la loi.

Il convient de mentionner en terminant deux établissements privés où sont reçus les pupilles du sexe masculin dont l'âge (moins de douze ans) réclame un régime adouci et des soins en quelque sorte maternels. Ce sont les écoles de réforme, dont l'effectif était de 411 pensionnaires au 31 décembre 1884.

En faisant, à cette même date, le total des jeunes garçons et des jeunes filles placés dans les divers établissements d'éducation correctionnelle et dans les quartiers correctionnels, on arrive au chiffre de 6873, dans lequel les filles figurent pour 1198 et les garçons pour 5675.

IV. **Personnel des établissements et services pénitentiaires.** — Il est pourvu au fonctionnement des établissements et services pénitentiaires par le personnel ci-après énuméré.

Les établissements publics d'éducation correctionnelle et les établissements de longues peines, qui appartiennent tous à l'Etat, sont placés chacun sous l'autorité d'un directeur spécial résidant dans l'établissement et secondé par un inspecteur. Dans les maisons ou exploitations en régie, un économe est chargé du contrôle des marchés et fournitures et de la tenue de la comptabilité matière. Des régisseurs de cultures et des conducteurs des travaux sont attachés aux domaines qui comportent ces genres d'emplois. Un greffier comptable est particulièrement responsable de la tenue des registres, de la caisse, des écritures, et de la comptabilité de l'avoir des détenus : car ils n'ont jamais d'argent en leur possession, et les dépenses qui les intéressent sont inscrites et réglées au compte de leur pécule. Des teneurs de livres et des commis aux écritures assistent ces divers fonctionnaires. Les instituteurs figurent également dans le personnel de l'administration. Quant aux services annexes, tels que le service des cultes, le service de médecine et de pharmacie, le service des bâtiments, ils sont assurés par des aumôniers, pasteurs ou rabbins, par des médecins, des pharmaciens, des architectes qui reçoivent mandat spécial de l'administration, ainsi qu'il convient dans des établissements de cette nature, mais dont les émoluments sont ordinairement considérés comme des allocations ou indemnités spéciales, non comme des traitements véritables.

Il est pourvu au service de surveillance par des gardiens de divers grades et classes, et dans les colonies publiques d'éducation correctionnelle par des surveillants qui peuvent remplir en même temps les fonctions de contre-maîtres pour l'enseignement professionnel.

Les prisons départementales ou prisons de courtes peines sont groupées en circonscriptions, embrassant chacune deux ou plusieurs départements, et administrées par un directeur qui cumule souvent ses fonctions avec celles de directeur d'un établissement de longues peines. Des tournées ou visites d'inspection lui permettent de veiller sur chaque prison, qui est pourvue d'un gardien-chef et d'un nombre d'agents de surveillance répondant à l'importance de la population.

Dans certaines résidences, la direction de circonscription prend une importance exceptionnelle et le directeur est alors assisté, pour l'administration des prisons de courtes peines, de quelques-uns des collaborateurs mentionnés plus haut.

L'ensemble du personnel se chiffre par un nombre d'environ 6000 fonctionnaires, collaborateurs, agents et auxiliaires de divers ordres, pour la France et l'Algérie. Il ne paraîtra pas exagéré si l'on songe qu'il faut compter plus de 200 000 entrées en moyenne par an dans les prisons de courtes peines, sans parler de tous les autres établissements.

L'administration pénitentiaire constitue donc, dans son ensemble, un des grands services de l'Etat. Un Conseil supérieur des prisons, composé des hauts fonctionnaires les plus compétents et de membres du Parlement, a pour attributions légales de suivre, dans deux sessions annuelles, l'application de la loi du 5 juin 1875 sur le régime d'emprisonnement individuel. Il donne en outre son avis sur les questions que lui renvoie le ministre de l'intérieur.

Enfin, la section pénitentiaire de l'inspection générale des services administratifs du ministère de l'intérieur comprend dix membres, qui visitent une fois au moins par an, d'après un partage effectué par région, les établissements de toute nature qui relèvent de l'administration pénitentiaire. Les maisons destinées à l'éducation des jeunes filles sont cependant contrôlées et visitées par une inspectrice générale. Deux autres dames sont associées à sa tâche, et mission leur est donnée, aux unes ou aux autres, lorsqu'il y a lieu, d'examiner les établissements et les services intéressant les femmes détenues.

Les inspecteurs généraux sont réunis en comité pour l'examen des questions et des affaires sur lesquelles leur avis est demandé, notamment en ce qui concerne le travail des détenus et la fixation des tarifs de main-d'œuvre, ainsi que les conclusions à donner par l'administration pénitentiaire et le ministère de l'intérieur pour les commutations, réductions ou remises de peines.

Malgré d'importantes économies réalisées par l'administration pénitentiaire, l'ensemble du budget s'élève pour ses établissements et services divers, en 1885, à la somme de 24 969 976 francs.

[L. Herbette.]

PENSION DE RETRAITE. — V. *Retraite*.

PENSION, PENSIONNAT, INSTITUTION. — Le but de l'école est simple : créée pour enseigner, elle ne s'adresse d'abord qu'à des élèves externes. Mais bien des familles, même du voisinage, ne peuvent garder auprès d'elles des enfants dont elles ne sont pas aptes à surveiller les études, surtout au degré secondaire ; d'autres ne se trouvent pas à proximité, et de là vient bientôt la nécessité d'adjoindre à l'établissement qui donne l'instruction un second établissement qui offre aux élèves le logis, l'entretien, la surveillance, une certaine direction d'études. Le pensionnat est donc le corollaire de l'école. C'est ainsi que, au moyen âge, l'Université de Paris à peine fondée, des amis charitables du savoir s'appliquèrent à créer, à doter des collèges de boursiers. L'Université s'empressa d'adopter et de considérer comme siens ces premiers collèges, qui ne tardèrent pas à se multiplier sans pouvoir suffire aux besoins croissants des élèves de la province ou de l'étranger.

C'est alors que l'initiative privée ouvrit, sous le

nom de *pédagogies* *, des collèges supplémentaires pour recevoir les élèves non boursiers qui vivaient trop librement autour des collèges officiels. Pour attirer et conserver leur public, les « pédagogies » prirent soin de lui répéter les leçons des professeurs ; celles qui jouirent d'une suffisante prospérité allèrent jusqu'à établir chez elles des cours rivaux qui devaient suffire à leurs élèves. Dans cette première période de l'histoire des pensionnats, période qui s'étend des origines à la Révolution française, l'enseignement libre fut donc tantôt une concurrence, tantôt un simple supplément à l'enseignement public. Il rendit d'ailleurs deux sortes de services : il contribua à établir un peu d'ordre et de discipline dans la bohême scolaire du quartier latin, et il chercha à perfectionner les méthodes d'études en vigueur. Il ne faut d'ailleurs s'exagérer ni l'ordre tout relatif qui pouvait régner alors, ni le succès des tentatives de réforme. Elles n'étaient brillantes que dans les prospectus; ainsi, au XVIIe siècle, ce du Roure, « logé au palais rue Nouvelle de Lamoignon », qui prétendait enseigner « en un temps fort bref la grammaire, la philosophie, les mathématiques, la théologie, la jurisprudence, la médecine et beaucoup d'autres choses qui sont en son tableau ».

L'Université de Paris n'aimait guère les collèges libres, sur lesquels son monopole lui donnait d'ailleurs tout pouvoir. Quand elle avait des raisons de redouter leur concurrence, elle leur interdisait l'enseignement à domicile et les obligeait à lui envoyer leurs élèves; elle ne leur permettait de les instruire eux-mêmes que jusqu'à l'âge de neuf ans (Statut de Henri IV), s'ils ne préféraient lui payer une redevance annuelle de 50 livres.

Au moment de la Révolution française, les institutions libres eurent l'occasion de rendre aux études un service inappréciable. La Convention ayant supprimé en 1793 les collèges et les facultés sans avoir le loisir de procéder à leur réorganisation, les pensionnats restèrent seuls chargés de l'enseignement secondaire dans le pays, jusqu'à l'établissement des écoles centrales*; un bon nombre maintinrent leurs leçons durant toute la période révolutionnaire, ce qui n'était pas un mince mérite; tels furent, à Paris, l'établissement des Savouré, dans la même famille depuis 1720; la pension Hallays-Dabot à l'Estrapade ; la pension Vautier, au collège de la Marche, et enfin Sainte-Barbe. C'est ainsi que s'opéra le sauvetage des études à cette époque troublée et que l'enseignement libre rattacha l'ancienne Université à la nouvelle.

Alors s'ouvrit pour lui une deuxième période, caractérisée par le monopole de l'Université et qui dura un demi-siècle (1802-1850). Les écoles centrales, créées par la Convention en 1795, ne recevant en général que des externes, laissaient le champ libre aux pensionnats, et, comme le nombre de ces derniers était loin de suffire aux besoins, il s'en fonda de nouveaux et de très importants qui trouvèrent pour s'établir les facilités exceptionnelles de vastes locaux à très bas prix et de l'absence de toute concurrence congréganiste ou d'État. C'est à cette date que remontent les institutions Massin, Favart, Landry, Muron et d'autres non moins connues. Plusieurs de ces établissements n'évitèrent pas les inconvénients des fortunes trop rapides, négligèrent la discipline ou les études, et encoururent les sévérités de l'administration. Mais la situation allait changer. Lorsque en 1802 les écoles centrales furent devenues lycées* et que le premier consul s'avisa de les remplir d'internes, c'est aux dépens des institutions que les nouveaux établissements furent peuplés, et la perte pour elles ne fut pas seulement matérielle : leur liberté ne survécut pas à leur prospérité. Soumises au régime de l'autorisation préalable, astreintes à suivre le programme des lycées, elles eurent pour inspecteurs les préfets et les sous-préfets; le nombre de leurs maîtres fut fixé comme celui de leurs élèves, et ce ne fut là encore que le prélude de la servitude auquel l'empire allait les soumettre.

Constituée par la loi de 1806 et par les décrets organiques de 1808, l'Université fut investie d'un monopole qui mit dans sa main l'enseignement libre. Les institutions et les pensions (les premières avaient au moins 50 élèves) furent aussi directement placées sous l'autorité du grand-maître que les lycées et les collèges. Dès lors leurs élèves ont à porter l'uniforme des lycées ; elles ne peuvent donner l'enseignement au-dessus de la quatrième que s'il n'y a pas d'établissement public dans la ville ; elles paient une redevance du vingtième sur le prix de pension de chaque élève, sans compter une autre redevance personnelle au chef d'institution de 150 francs à Paris et de 100 francs en province ; le certificat d'études universitaires est exigé pour l'obtention des grades ; le prospectus de chaque établissement est soumis à l'approbation du recteur et du Conseil académique; enfin l'autorisation de tenir un pensionnat est renouvelable tous les dix ans : en voilà assez pour expliquer les mauvais souvenirs qu'a laissés dans l'enseignement libre le régime du monopole.

Ses membres ne se sont pas contentés de protester, d'en appeler aux principes d'équité et de liberté : ils se sont unis pour défendre leurs droits ; ils ont formé successivement deux sociétés, l'une dite d'*Education nationale* (1831), s'étendant à tout le pays ; l'autre (1843), sous le nom de *Société des chefs d'institution**, héritière de la première et ne s'étendant plus qu'aux trois départements de la Seine, de Seine-et-Oise et de Seine-et-Marne ; il est vrai que les chefs d'institution des autres départements pouvaient et peuvent encore se rattacher à elle comme membres correspondants. Leurs efforts et le progrès des idées libérales ont triomphé du monopole et fait tomber une à une les entraves que la réglementation impériale avait imposées aux institutions. Vers la fin de la monarchie de Juillet, la liberté était à peu près reconquise et la prospérité des institutions revenue. On comptait, en France, plus de 800 pensionnats ; il y en avait à Paris de très importants. Il suffit de rappeler ceux qui entouraient le lycée Charlemagne, les institutions Massin, Favart, Jauffret, Verdot, où tant d'hommes distingués ont fait leurs études. Dans cette seconde période de son histoire, l'enseignement libre a continué à rendre des services : il a suppléé à l'insuffisance numérique des établissements publics ; il a stimulé les études et leur a fait produire des résultats brillants ; son libéralisme obligé a été d'un bon exemple dans le pays ; il a pris l'initiative de créations utiles : Sainte-Barbe a donné pour sa part l'exemple de l'établissement d'un petit collège à la campagne et de la création d'une école préparatoire à celles du gouvernement; l'enseignement secondaire spécial est né dans les établissements libres de la banlieue et des départements avant d'être organisé par l'État ; la discipline a été adoucie ; le régime intérieur amélioré. Mais la loi du 15 mars 1850, qui a paru donner satisfaction aux vœux de l'enseignement libre, a inauguré pour lui une troisième période qui a été celle de sa décadence et dont le trait principal est le développement des établissements congréganistes.

Quelques congrégations reconnues avaient déjà fondé des pensionnats qui s'étaient ajoutés aux petits séminaires sans porter une atteinte sensible au caractère laïque de l'enseignement national. Il n'en fut plus ainsi désormais. Secondées par l'influence du clergé, par les tendances politiques du second empire, par d'incroyables facilités finan-

cières, par une grande réputation d'habileté et de sainteté, d'autres congrégations se mirent à l'œuvre et eurent bientôt créé de nombreux établissements destinés à recevoir un nouveau contingent d'élèves. Ces élèves ne pouvaient être pris qu'aux pensionnats libres, les internats du gouvernement étant en situation de se défendre. De 1865 à 1876 seulement 12000 élèves ont passé des maisons laïques aux maisons religieuses; la proportion n'avait pas été moindre dans la période décennale qui avait précédé; elle s'est ralentie depuis par les causes que l'on sait. Quant au nombre des établissements laïques, il s'est abaissé successivement de 825 à 657 et à 471 : il est aujourd'hui de moins de 400.

Le développement des institutions congréganistes a paru un moment menaçant pour les établissements de l'État. Soit sous l'empire de cette crainte, soit surtout par l'effet du retour aux idées libérales depuis 1870, le gouvernement a donné une nouvelle impulsion au progrès de ses lycées et introduit dans leur régime des modifications heureuses. Installations perfectionnées, discipline plus douce, répétitions et conférences aux élèves, envoi des plus jeunes à la campagne, organisation de l'enseignement spécial, affectation d'un des lycées de Paris à l'enseignement des sciences, etc., ont fait passer dans les établissements publics les progrès dont l'enseignement libre avait eu l'initiative. De là une nouvelle cause de déclin pour ce dernier, qui perdait une partie de sa raison d'être, et qu'allait d'ailleurs atteindre d'une façon plus grave le développement rapide de l'instruction primaire et primaire supérieure.

Il ne s'agit ici que des pensionnats secondaires: mais il s'en faut de beaucoup que ces établissements n'aient que des élèves de cet ordre. La majorité de leur population est au contraire, dans la banlieue de Paris, à Paris même et surtout en province, du degré primaire. Dès que, selon l'esprit des institutions républicaines, les municipalités ont donné à leurs écoles l'impulsion dont nous sommes témoins, l'effectif primaire des pensionnats a subi une forte réduction; il a fait retour aux établissements publics de ce degré qui lui offraient, avec la gratuité, des garanties d'installation, d'enseignement, d'inspection supérieures à celles dont un particulier peut jamais disposer.

Ajoutons que l'adoucissement de nos mœurs est de plus en plus favorable à l'externat et contraire au régime de la pension. De grands externats religieux ont remplacé autour des lycées de Paris les grands internats laïques : le fait est significatif. La discipline répugne à notre mollesse. Les maîtres ont aussi peu de goût à l'exercer que les élèves à la subir; or, sans discipline, il n'y a pas d'internat. Les professeurs eux-mêmes, ceux du moins à qui incombe le soin de la surveillance, deviennent rares et préfèrent des carrières moins assujettissantes à celle de l'enseignement. D'autre part, où loger désormais, dans les grandes villes où le terrain est d'un prix si élevé, des établissements qui ont besoin d'espace ? Toutes les causes se réunissent donc pour rendre précaire l'existence des pensionnats.

Quel sera leur avenir? Cet avenir dépend surtout de la solution qui sera donnée à une question, la question suscitée par la loi de 1850, l'existence des congrégations enseignantes. Si leur concurrence était écartée, d'une ou d'autre manière, l'État, qui n'a pas la passion de l'internat officiel, serait aisément amené à s'en décharger au profit de chefs d'institutions laïques, imbus de l'esprit moderne, et à se borner au rôle qui lui revient, celui de donner l'enseignement modèle. Si cette éventualité venait à se réaliser, l'enseignement libre pourrait revoir les beaux jours du commencement et du milieu de ce siècle. Mais elle n'est nullement probable. Trop certain que ses internes remis en liberté iraient grossir la population scolaire des institutions congréganistes, l'État maintiendra l'internat de ses lycées, et dès lors les destinées futures de l'enseignement libre sont faciles à prévoir. Ses pensionnats, réduits à un petit nombre, seront de deux sortes : les grands établissements fondés par des sociétés, comme Sainte-Barbe et l'École Monge (l'École alsacienne n'est pas un internat), quelques institutions analogues de la banlieue ou de la province — et les maisons de petit nombre, n'ayant pas besoin d'un grand local ni d'une organisation complexe, réunissant autour d'un homme compétent et soigneux certaines catégories d'élèves. Sous la première forme, l'initiative privée peut introduire dans le domaine public, ainsi qu'elle l'a fait souvent et récemment encore, les progrès dont elle a eu l'idée, et en faire honneur à des établissements qui en gardent l'esprit et la renommée ; sous l'autre forme, qui rapproche davantage le pensionnat de la famille et des conditions normales de l'éducation, l'enseignement libre peut recueillir les enfants auxquels ne convient pas le régime administratif des établissements de l'Etat, les jeunes, les maladifs, les arriérés dont il faut ou sauver les études ou hâter la marche, les étrangers venus en France pour en apprendre la langue, beaucoup d'élèves enfin qui ont besoin de soins exceptionnels physiques et moraux. Quelque regrettable que soit à beaucoup d'égards le déclin numérique des pensionnats, c'est à ces limites qu'ils se verront sans doute réduits pour longtemps.

Les *pensionnats de jeunes filles* sont dans une situation analogue, mais leur histoire est moins longue. Il n'y a pas eu d'Université féminine pour en susciter la création au moyen âge, et, sous l'ancien régime, l'Eglise n'a guère vu disputer à ses couvents le droit d'élever les jeunes filles. On connaît assez les célèbres maisons de Port-Royal *, de Saint-Cyr *. Le XVIIIe siècle ne réagit qu'en théorie et par de simples projets contre cette éducation religieuse. C'est la Révolution qui a ouvert la porte à l'éducation laïque. Aussitôt après la Terreur, madame Campan* ouvre à Saint-Germain un pensionnat qui sert de modèle à un grand nombre d'autres. Comme il n'y avait alors ni religieuses ni couvents, et que l'enseignement officiel des jeunes filles ne devait être représenté que par la maison de la Légion d'honneur* et ses succursales, le nombre des pensionnats put être considérable. Mais ni l'éducation ni les études n'y étaient bien sérieuses, et quand les couvents se rouvrirent, de 1805 à 1811, ils recouvrèrent bientôt leur ancienne population d'élèves. Il y eut cependant sous la Restauration de grands pensionnats laïques, parmi lesquels on peut citer ceux de Mme de Maisonneuve et de Mlle Sauvan. Mais c'est le règne de Louis-Philippe qui fut l'âge d'or de ces maisons. En 1837, un arrêté du Conseil royal de l'instruction publique classait ces établissements en deux degrés, les institutions et les pensions, et fixait les garanties à exiger de leurs directrices. Le goût des examens commença dès lors à se répandre, et les maisons d'éducation eurent une vogue d'une dizaine d'années. En 1848, on en comptait 253 dans le département de la Seine, parmi lesquels ceux de Mmes Bascans, Dericquehem, Rey, Bachellery, etc., sans parler de 28 couvents, dont plusieurs, ceux des Oiseaux, du Sacré-Cœur, de Picpus, etc., avaient une certaine réputation pour le soin qu'ils donnaient à leur enseignement. Mais en ramenant à un degré unique les titres des maîtresses d'institution et de pension, en combattant et rendant inutile le brevet supérieur, la loi de 1850 porta un coup funeste à l'enseignement libre des jeunes filles. Les pensionnats ces-

sèrent de donner les garanties nécessaires, et bientôt le goût prévalut pour les cours publics où les jeunes filles se rendaient à certains jours sans cesser de jouir de la vie de famille. MM. Lévi Alvarès, Lourmand, les élèves de l'abbé Gaultier, Réaumme, Mennechet, etc., les avaient déjà mis à la mode. Dirigés par des hommes ou par des femmes, ils ont préparé avec succès aux examens publics et rendu possible la récente création des lycées de jeunes filles, dont le développement, sous la forme préférée de l'externat, ne peut manquer de ramener à des proportions de plus en plus modestes le nombre et l'importance des anciens pensionnats. Ceux-ci répondaient à un autre état de l'opinion et des mœurs. On tient aujourd'hui avec raison à laisser les jeunes filles sous l'aile maternelle en donnant à leurs études la double garantie d'un enseignement public et d'examens publics. [M.-J. Gaufrès.]

PENSIONNAT PRIMAIRE. — Les conditions exigées et les formalités à remplir pour la tenue d'un pensionnat primaire se trouvaient déterminées par l'art. 53 de la loi de 1850 et le décret du 30 décembre 1850. Voici ces dispositions :

Tout Français âgé de vingt-cinq ans, muni du brevet de capacité et ayant au moins cinq ans d'exercice comme instituteur ou comme maître dans un pensionnat primaire, peut ouvrir un établissement de ce genre en se conformant aux prescriptions ci-après.

Il doit déclarer son intention au préfet et au maire de la commune, en remettant à ce dernier, à l'appui de sa déclaration :

1° Son acte de naissance et, s'il est marié, son acte de mariage ;

2° Un certificat, dûment légalisé, attestant qu'il remplit les conditions du stage de cinq ans dont il a été parlé plus haut ;

3° Le programme de son enseignement ;

4° Le plan du local dans lequel le pensionnat doit être établi ;

5° L'indication du nombre maximum de pensionnaires qu'il se propose de recevoir ;

6° L'indication des noms, prénoms, date et lieu de naissance des maîtres et employés qu'il s'est adjoints pour la surveillance du pensionnat.

La déclaration est inscrite sur un registre spécial à la mairie. Dans les trois jours qui suivent, le maire, après avoir visité ou fait visiter le local destiné au pensionnat, vise en triple expédition la déclaration de l'instituteur et la lui remet avec son visa.

S'il refuse d'approuver le local, il fait mention de son opposition et des motifs sur lesquels elle est fondée, en marge de la déclaration.

Cette déclaration, accompagnée des pièces à l'appui, est transmise au préfet, au procureur de la République et au sous-préfet par le postulant.

Si le préfet fait opposition à l'ouverture du pensionnat, soit dans l'intérêt de la moralité ou de la santé des élèves, soit pour inobservation des formes et conditions prescrites par la loi, il signifie son opposition à la partie par un arrêté motivé.

Trois jours au moins avant la séance fixée pour le jugement de l'opposition, l'instituteur est appelé devant le Conseil départemental.

Cette opposition est jugée par le Conseil départemental, suivant les formes prescrites au chapitre II du règlement d'administration publique en date du 29 juillet 1850.

Copie de la décision du Conseil départemental est transmise par le préfet au maire de la commune, qui fait transcrire cette décision en marge de la déclaration de l'instituteur, sur le registre spécial.

A défaut d'opposition à l'ouverture du pensionnat, et dans le cas où il est donné main-levée de l'opposition qui aurait été formée, le Conseil départemental détermine le nombre d'élèves qui peuvent être admis sans inconvénient dans le local affecté au pensionnat, et le nombre des maîtres et employés nécessaires pour la surveillance des élèves. Mention en est faite par le préfet sur le plan du local. L'instituteur est tenu de représenter ledit plan aux autorités préposées à la surveillance des écoles, chaque fois qu'il en est requis.

Lorsque c'est un instituteur public qui veut établir un pensionnat primaire, sa déclaration est soumise par le maire au conseil municipal. Cette assemblée, avant de donner son avis sur la demande, s'assure que le local est approprié à sa destination et que la tenue de l'école communale n'aura pas à souffrir de l'établissement projeté.

Il a été jugé (arrêt du conseil d'État, du 5 octobre 1857) que le directeur d'une école primaire communale qui gère pour son compte un pensionnat qu'il a été autorisé à joindre à cette école, est assujetti à la patente de maître de pension, alors même que le pensionnat est établi dans un des locaux fournis par la ville, et que la ville perçoit à son profit la moitié des rétributions payées par les pensionnaires.

L'instituteur qui ne s'est pas conformé aux mesures prescrites par le Conseil départemental dans l'intérêt des mœurs et de la santé des élèves peut être traduit devant le Conseil départemental pour subir l'application des dispositions de l'article 30 de la loi du 15 mars 1850, s'il appartient à l'enseignement libre. S'il est instituteur communal, il lui est fait application des peines énoncées en l'article 33 de ladite loi.

Tout instituteur qui reçoit des pensionnaires doit tenir un registre sur lequel il inscrit les noms, prénoms et l'âge de ses élèves pensionnaires, la date de leur entrée et celle de leur sortie.

Chaque année, il transmet au préfet, avant le 1er novembre, un rapport sur la situation et le personnel de son établissement.

Tout instituteur dirigeant un pensionnat, qui change de commune, ou qui, sans changer de commune, change de local ou apporte au local affecté à son pensionnat des modifications graves, doit en faire la déclaration au préfet et au maire de la commune, et se pourvoir de nouveau devant le Conseil départemental.

La nouvelle déclaration doit être accompagnée du plan du local et doit mentionner le nombre maximum des pensionnaires à recevoir.

Il est ouvert dans chaque pensionnat un registre spécial destiné à recevoir les noms, prénoms, date et lieu de naissance des maîtres et employés, et l'indication des emplois qu'ils occupaient précédemment et des lieux où ils ont résidé, ainsi que la date de leur brevet.

Les autorités préposées à la surveillance de l'instruction primaire doivent toujours se faire représenter ces registres quand elles inspectent les écoles.

Aucun pensionnat primaire ne peut être établi dans des locaux dont le voisinage serait reconnu dangereux sous le rapport de la moralité ou de la santé des élèves. Aucun pensionnat ne peut être annexé à une école primaire qui reçoit des enfants des deux sexes.

Les dortoirs doivent être spacieux, aérés et dans des dimensions qui soient en rapport avec le nombre des pensionnaires.

Ils doivent être surveillés et éclairés pendant la nuit.

Une pièce spéciale doit être affectée au réfectoire.

Le décret du 26 décembre 1882, abrogeant celui du 31 décembre 1852, a décidé que toutes les classes de jeunes filles, dans les internats comme dans les externats primaires communaux et libres tenus soit par des institutrices laïques, soit par

des associations religieuses, cloîtrées ou non cloîtrées, seraient soumises, quant à l'inspection et à la surveillance de l'enseignement, aux autorités instituées par la loi. — Dans tous les internats de jeunes filles tenus par des institutrices laïques ou par des associations religieuses, cloîtrées ou non cloîtrées, l'inspection des locaux affectés aux pensionnaires et du régime intérieur du pensionnat est confiée à des dames déléguées par le ministre de l'instruction publique.

Lorsque, par application des articles 29, 30 et 53 de la loi du 15 mars 1850, un pensionnat se trouve dans le cas d'être fermé, le préfet et le procureur de la République doivent se concerter pour que les parents ou tuteurs des élèves soient avertis, et pour que les élèves pensionnaires dont les parents ne résident pas dans la localité soient recueillis dans une maison convenable.

S'il se présente une personne digne de confiance qui offre de se charger des élèves pensionnaires ou externes, le préfet peut l'y autoriser provisoirement. Cette autorisation n'est valable que pour trois mois au plus. (Décret du 27 octobre 1850, art. 6.)

Mentionnons, en terminant, deux décisions rendues, sur la matière qui fait l'objet du présent article, par l'ancien Conseil royal de l'Université.

A l'occasion de l'existence, dans un certain nombre d'écoles primaires du ressort de l'académie de Douai, et notamment dans l'arrondissement d'Avesnes, d'élèves désignés sous le nom de *logeurs*, recevant de l'instituteur, pendant deux ou trois mois de l'année, moyennant une légère rétribution, le logement et la soupe, et se fournissant eux-mêmes les autres aliments nécessaires, le Conseil, « considérant que, dès qu'il y a réunion et cohabitation de plusieurs enfants dans une même demeure, il est indispensable de vérifier le local et de s'assurer que les dortoirs ou les chambres qui en tiennent lieu sont convenablement disposés », a décidé que les élèves désignés sous le nom de logeurs devaient être assimilés aux pensionnaires, c'est-à-dire que les instituteurs chez qui ils sont reçus devaient se munir d'une autorisation préalable (26 février 1836).

Il a été décidé par le même Conseil (2 février 1847) que les fonctions de sacristain et de secrétaire de mairie étaient incompatibles avec la surveillance et les soins de tous les instants qu'exigent les élèves pensionnaires. [Ernest Cadet.]

V. au Supplément les dispositions édictées par les articles 170-179 du décret du 18 janvier 1887 (article *Règlements scolaires*) ; elles ont modifié sur quelques points celles du décret de 1850.

PENSUMS. — V. *Punitions.*

PERCEPTEURS. — Fonctionnaires chargés d'effectuer et de poursuivre le recouvrement des contributions directes, choisis généralement pour remplir en même temps les fonctions de receveurs des communes, hospices et bureaux de bienfaisance.

Nous n'avons pas à entrer dans le détail des attributions diverses des percepteurs. Nous nous occuperons seulement ici de celles qui concernent le service de l'instruction publique. Ces fonctionnaires en effet acquittent les traitements des instituteurs et peuvent être désignés comme trésoriers de la caisse des écoles.

Avant la loi du 19 juillet 1875, ils percevaient la rétribution scolaire et payaient trimestriellement les traitements des instituteurs sur la présentation des mandats délivrés par le maire de la commune. Ce système occasionnait des lenteurs fort préjudiciables aux intéressés et donnait lieu à de nombreuses réclamations. Aujourd'hui les instituteurs sont payés mensuellement (V. *Paiement des traitements des instituteurs*) au moyen de mandats qu'ils reçoivent directement de la préfecture et dont ils touchent le montant dans les bureaux du percepteur.

Nous avons dit que les percepteurs pouvaient aussi administrer la caisse des écoles créée par la loi du 10 avril 1867 dans le but d'encourager et de faciliter la fréquentation de l'école par des récompenses aux élèves assidus et par des secours aux élèves indigents. L'article 15 de cette loi décide que « le percepteur fait gratuitement le service de la caisse des écoles ». L'on s'est demandé à ce sujet s'il n'était pas possible de désigner une autre personne pour cet emploi. Le ministre de l'instruction publique, dans une circulaire en date du 10 décembre 1877, a interprété le texte de la loi dans le sens le plus large. « Je n'hésite pas à penser, dit-il, et j'ai fait connaître mon appréciation à cet égard à M. le ministre des finances, que le texte précité de la loi du 10 avril 1867 n'implique pas que le percepteur doive nécessairement être chargé du service de la caisse : il signifie simplement que dans le cas où ce fonctionnaire est désigné pour remplir l'emploi de trésorier de la caisse des écoles, il ne peut demander aucune indemnité pour ce service. Il demeure donc entendu que les municipalités ont le droit de choisir, en dehors du percepteur receveur communal, le comptable chargé de l'administration de la caisse. »
[H. Schmit.]

PERDONNET. — Albert-Auguste Perdonnet, né en 1801, mort à Cannes le 4 octobre 1867, fit ses études au collège Sainte-Barbe, puis à l'Ecole polytechnique et à l'Ecole des Mines, et devint ingénieur civil. Sans parler de la grande impulsion qu'il donna à l'industrie des chemins de fer et à diverses œuvres destinées à améliorer la condition des classes ouvrières, nous devons signaler Perdonnet comme un des principaux fondateurs de l'*Association polytechnique* (V. *Association polytechnique*). On peut dire que c'est grâce à son influence, à ses nombreuses relations et à son rare dévouement, que l'Association a pu survivre aux nombreuses crises qu'elle a traversées. Il était en quelque sorte l'âme de cette société, dont il avait été nommé président. On doit aussi à Perdonnet une participation des plus actives à la création des bibliothèques populaires. Il fut nommé en 1860 directeur de l'Ecole centrale des arts et manufactures, et conserva ces fonctions jusqu'à sa mort.

PÈRE. — Il a été traité au mot *Famille* de l'intervention nécessaire des parents dans l'éducation, dans l'enseignement même, et des rapports que les maîtres doivent entretenir avec eux, sous peine de voir leur œuvre échouer tôt ou tard. L'article *Mère* a envisagé plus spécialement l'influence maternelle sur le développement des sentiments et des idées pendant le premier âge surtout. Reste-t-il encore à écrire un article *Père?*

Volontiers on met le père et il se met lui-même à l'arrière-plan quand il s'agit d'enfants à élever. Le seul mot d'éducation fait penser aussitôt à la mère et non à lui. L'âme du foyer, la providence de la famille, l'inspiratrice des vertus et des affections domestiques, c'est la mère. Elle seule est toujours là, toujours patiente, toujours souriante, toujours prévoyante. C'est d'elle que dépend le bonheur présent de la famille et souvent le bonheur à venir de chacun des enfants qu'elle prépare à la vie. Son action s'exerce d'une façon si douce et si pénétrante dans ce petit monde dont elle a la direction qu'on dirait parfois qu'elle y est tout. Non, elle n'est pas tout, elle le sait mieux que personne ; et quelque chose d'irréparable lui fait défaut si le père ne peut, ou ne veut, ou ne sait, ou n'ose pas prendre sa part dans le travail de l'éducation. Et cette part va grandissant avec les enfants eux-mêmes.

Dans les premières années, la mère se suffit à elle-même comme institutrice : tout ce qu'elle peut demander au papa, c'est de ne pas trop gâter son bébé, car abandonné à lui-même il ne saurait pas faire autre chose. Il le voit si peu, il le trouve si gentil, il aime tant à le rendre heureux, à le faire rire, à le promener, à le parer, à l'admirer! Là est le danger, la maman le voit et y veille.

Mais le temps va vite, il n'y a plus de bébé, il y a un garçon ou une fillette qui va en classe ; c'est le commencement de la vie sérieuse. Les difficultés viennent, le travail n'est pas toujours aimable. L'école est parfois ennuyeuse, les leçons arides, la tâche ingrate ; les défauts petits ou grands du caractère commencent à poindre. La mère les connaissait depuis longtemps, elle les avait comme pressentis chez le tout petit enfant. Pour le père, c'est presque une surprise, et son premier mouvement est de se fâcher. Cela l'irrite de voir cet enfant paresseux ou inattentif, ou obstiné, ou dissimulé. Volontiers, s'il ne se retenait ou si un doux regard ne le retenait à temps, il procéderait à ce que la langue populaire appelle justement une correction paternelle. Seulement ce moyen-là ne produit pas grand résultat, il s'en convaincra vite, très vite, et y renoncera.

Mais que faire? Comment avoir raison des défauts, des vices peut-être que l'on veut extirper? C'est le moment des conférences et des longues causeries sérieuses entre père et mère, le soir, le matin quand les enfants dorment. La mère est toujours la mieux renseignée, la plus précise; elle voit les choses de près, jour par jour, dans le détail exact; elle n'outre rien : hier une faute, un mensonge, une désobéissance de l'enfant l'a fait pleurer, c'est vrai, et le père ne pardonne pas cela à l'enfant. Elle a déjà pardonné, elle le ramène à une appréciation plus juste, le calme, lui suggère des moyens d'encouragement, de punition, de récompense, règle d'avance avec lui son intervention pour l'avenir. Cet entretien leur fait du bien et leur rend courage à tous deux; chacun d'eux y a, sans s'en douter, appris ou rappris quelque chose.

L'âge avance, et peu à peu le père s'aperçoit que l'enfant devient une personne; son fils, sa fille, ce n'est plus le bébé qu'on caresse, ce n'est plus même l'écolier insouciant qu'on gronde bien fort sauf à en rire dès qu'il est envolé; c'est maintenant un adolescent qui a sa volonté, ses idées, ses goûts, ses opinions, ses amitiés, ses petits secrets; c'est une grande fille dont la compagnie est chère à la mère, sans qui la maison paraîtrait vide. Voilà le moment où l'action éducatrice du père prend une importance toute nouvelle, au moins en ce qui concerne les garçons. Pour les filles, la mère ne réclamera son intervention que de loin en loin et le plus souvent pour un bon conseil, un avis, une direction à donner avec un peu plus d'autorité. Mais au fils il faut beaucoup plus. Qu'il soit excellent ou médiocre, bien ou mal entouré, en plein succès dans ses études ou en plein désastre, qu'il soit riche ou pauvre, à la veille de quitter la maison comme apprenti ou comme étudiant, la mère sent qu'elle ne peut plus, qu'elle ne doit plus prétendre à le diriger. Heureuse alors, cent fois heureuse, si le père n'a pas attendu ce moment-là pour commencer à s'occuper sérieusement de son fils, si dès longtemps et comme par approches il a pénétré dans l'âme du jeune homme et s'il y a pris l'empire, l'autorité, la confiance, l'ascendant nécessaires. Rien ne devrait être plus ordinaire et plus facile, rien n'est plus rare à vrai dire. Un des plus judicieux observateurs de notre temps l'a très bien montré dans son ouvrage *les Pères et les enfants*, c'est dans notre société un phénomène plus que fréquent, presque général, que le malentendu entre les pères et les fils. Le père aime profondément, tendrement son fils; le fils, au fond et en dépit de toutes les apparences de frivolité, d'insouciance et d'ingratitude, a du cœur et il a même du respect pour son père. Comment se fait-il alors qu'il y ait comme une glace entre eux, que sans s'éviter ils se tiennent comme à distance, avec un sentiment de gêne, une sorte d'impossibilité réciproque à s'ouvrir et à s'épancher?

Et pourtant l'enfant a-t-il jamais eu plus grand besoin des conseils paternels? Ce n'est pas encore un homme et ce n'est plus un enfant : il a la confiance aveugle, la naïve présomption de l'adolescent qui ne doute de rien, puisqu'il ne sait rien. Son père n'a nulle envie de le gourmander, de jouer le rôle d'un Caton hargneux; au contraire, s'il trouvait le moyen de lui parler à cœur ouvert, il lui montrerait bien qu'il n'a qu'un rêve et qu'un souci, le bonheur et l'honneur de son fils.

Ce qui l'empêche de parler ou ce qui, s'il commence, l'empêche de parler avec l'accent qu'il faudrait pour être entendu, c'est précisément qu'il est trop ému. Il parlerait mieux à tout autre enfant, à n'importe quel camarade de son fils. Mais de son fils, tout lui tient trop à cœur, ses fautes, son attitude, un geste, un regard; il ne sait pas s'y prendre avec l'enjouement, l'honnête diplomatie, la justesse de ton qu'il trouverait pour sermonner quelque étranger, quelque jeune ami; il est son père après tout, et cela le suffoque d'avoir encore une fois tant de détours à prendre, comme s'il n'avait pas le droit, le devoir de commander, et, malgré lui, le voilà qui commande, et tout est perdu. Ce sont deux volontés qui se heurtent et non plus deux âmes qui se pénètrent.

Est-ce là un phénomène aussi nouveau, aussi moderne qu'on le dit? Nous ne le pensons pas. De tout temps il y a eu un âge de transition extrêmement difficile à ménager dans l'éducation des jeunes gens entre l'enfance et la jeunesse ; de tout temps, l'action paternelle, la seule qui puisse encore s'exercer à cet âge, ne le peut qu'à la condition d'être tout à la fois très réelle et très peu apparente. Mais ce qui est vrai, c'est que de nos jours l'organisation de la famille, de la société, met plus en évidence ce problème moral et pédagogique. Les formes de déférence toutes superficielles sont singulièrement oubliées ou affaiblies, la *patria majestas* n'a cessé de décliner depuis les Romains jusqu'à la vieille société française, et de celle-ci à la nôtre. On est de nos jours beaucoup plus exposé qu'autrefois à rencontrer des jeunes gens chez qui le respect filial fait ostensiblement défaut. Mais pour être face à face avec la difficulté, nous n'en sommes ni plus faibles ni plus forts contre elle. Il ne sert de rien de regretter les vertus d'un autre âge, vertus peut-être bien légendaires et un peu surfaites. Recherchons celles dont le nôtre est capable.

Ce qui est bien sûr, c'est qu'il faut, aujourd'hui, comme il a toujours fallu, un effort pour remplir les devoirs qui demandent à la fois beaucoup de possession de soi-même, beaucoup de gravité dans la pensée et de délicatesse dans l'expression, et par dessus tout une douceur et une patience que rien ne rebute. Or, ce n'est rien de moins que cette réunion de qualités pédagogiques de premier ordre qu'exige l'intervention du père au moment où s'achève pour la vie l'éducation de son fils. Une mère parfaite éducatrice est moins rare qu'un père passable éducateur. C'est que la tâche est tout autrement difficile, c'est que le père prend en mains l'enfant au moment critique, et que ce moment, bien qu'annoncé et prévu, nous surprend toujours. Il n'y a nulle autre ressource que de nous y préparer de longue main. Constituer autour du ber-

ceau de notre premier enfant la vie de famille telle que nous voudrons qu'elle existe chez nous quand il aura seize ans, et l'entretenir soigneusement, pieusement, avec tout son cortège d'habitudes régulières, d'influences douces et de souvenirs aimés, avec ces leçons indirectes et persuasives, ces exemples plus répétés que les préceptes, avec tous ces liens invisibles qui croissent et se fortifient en même temps que nos enfants: il n'y a pas d'autre secret pour assurer leur bonheur, c'est-à-dire le nôtre. Or, pour prendre à temps ces mesures, pour créer ces institutions familiales, pour leur donner la force de la permanence, l'amour et les tendresses de la mère ne suffisent pas : il y faut la ferme détermination du père et son autorité. Ne fît-il rien d'autre pour ses enfants, il aurait fait beaucoup pour leur éducation.

PÈRES DE L'ÉGLISE. — Les Pères de l'Eglise ont été, aux cinq premiers siècles, les témoins et les directeurs de l'éducation chrétienne.

En second lieu, depuis le moyen âge jusqu'à nos jours, leurs écrits n'ont pas cessé d'avoir sur l'éducation une influence dont il faut au moins esquisser l'histoire.

I. Les Pères et l'éducation chrétienne aux cinq premiers siècles.

Il n'est pas possible d'exposer les idées des Pères sur l'éducation sans avoir d'abord fait connaître leur point de vue. Pour eux, l'éducation était avant tout la préparation à la vie céleste. Comme on commençait à participer à cette vie une fois introduit dans l'Eglise, la véritable éducation était pour eux la préparation de l'homme, quel que fût son âge, à l'entrée dans l'Eglise, c'est-à-dire dans la société chrétienne. Relativement aux enfants, ce problème se compliquait de la nécessité de les préparer en même temps à vivre dans la société romaine, dont ils ne pouvaient pas ne pas faire partie, tandis qu'ils pouvaient ne pas devenir chrétiens.

Ce n'est pas sans raison que les Pères considéraient la préparation à l'entrée dans l'Eglise, c'est-à-dire la catéchèse, comme étant, quel que fût l'âge des candidats, l'éducation par excellence. Il s'agissait d'entrer dans une société réelle, organisée, qui devait grandir en s'assimilant l'empire romain, et l'individu n'y pouvait entrer que par une transformation de sa vie. Jésus-Christ, dont l'activité s'était employée à former des disciples et à enseigner les foules, était considéré non-seulement comme le Sauveur, mais comme un maître au sens pédagogique du mot, et Clément d'Alexandrie appelle le Verbe notre « Pédagogue ». De plus, le changement des mœurs n'allait pas sans une culture de l'esprit. La connaissance des Ecritures était un des principaux moyens d'arriver au christianisme. Elle contribuait par elle-même à développer les facultés. Elle y contribua au plus haut degré dans la catéchèse de ceux qui pensaient que toutes les connaissances humaines étaient nécessaires pour l'explication des Ecritures.

Nous avons indiqué le point de vue général des Pères. Nous n'oublierons ni que notre objet principal doit être ce qui a rapport à la formation de la jeunesse, ni que nous devons, sous peine de tout confondre, nous arrêter à la limite du dogme, et ne nous occuper de la catéchèse que dans le cas où, par les proportions qu'elle prend, elle ressemble à notre enseignement supérieur.

Notre exposition se trouve naturellement divisée en deux parties par le fait si considérable de l'avénement de l'Eglise à la liberté sous Constantin.

A. Les Pères et l'éducation chrétienne aux trois premiers siècles. — Aux trois premiers siècles les témoignages des Pères sur les soins à donner à la jeunesse sont rares. Aucun traité; des indications éparses, le plus souvent à propos d'un autre objet. L'Eglise s'occupait de s'agrandir et de s'organiser au milieu des persécutions et des hérésies. Sa véritable jeunesse fut alors les catéchumènes qui lui venaient surtout du dehors.

Dans cette première période, où la diversité des sentiments des Pères est plus marquée, il nous a paru préférable de subordonner l'ordre des matières et celui des temps à celui des races. Nous diviserons les écrivains ecclésiastiques en trois groupes, suivant la prédominance de l'élément juif, de l'élément grec et de l'élément romain. Le premier groupe nous renseignera surtout sur la famille; le second sur la catéchèse, dans la mesure où nous voulons nous en occuper; le troisième sur la manière dont les fils des chrétiens devaient participer à l'éducation païenne. Le premier groupe a pour centres principaux Rome et la Syrie, le second l'Egypte, le troisième l'Afrique proconsulaire.

Premier groupe. — Les conseils aux parents relativement à l'éducation de leurs enfants ne se trouvent que dans un groupe d'écrits très anciens, antérieurs ou indifférents au mouvement pagano-chrétien des apologètes du IIe siècle contre la persécution, et plus ou moins pénétrés de l'esprit juif qui solidarisait la destinée de tous les membres de la famille (V. *Pasteur d'Hermas*, mand., XII, 3; sim., V, 3; VII, 6; *Const. apost.*, IV, 11). Ils ont tous été composés en langue grecque, et, sauf une exception, à Rome ou en Syrie. Ce sont d'un côté l'*Epître de Clément de Rome* avec l'*Epître de Polycarpe* qui paraît l'avoir imitée sur ce point ; de l'autre l'*Enseignement des douze apôtres*, le *Pasteur d'Hermas*, les *Homélies clémentines*, les *Reconnaissances*, et enfin le fond des *Constitutions apostoliques*, qui est d'une grande antiquité. On y recommande d'abord, il est à peine besoin de le dire, de ne pas se débarrasser des enfants par l'avortement ou après leur naissance (*Ens.*, c. II ; *Const. ap.*, VII, 3). Les Juifs de la dispersion avaient déjà protesté contre la coutume grecque et romaine d'exposer les nouveau-nés (Philon, *De specialibus legibus*, III, 20; t. II, p. 318-9). Ensuite il faut enseigner aux enfants dès le jeune âge la crainte de Dieu (*Clem.*, c. XXI; *Polyc.*, c. IV; *Ens.*, c. IV; *Const. ap.*, IV, 11). Pour ce but on leur apprendra des passages de l'Ecriture (cf. Eus. *Hist. eccl.*, VI, 2), dès qu'ils sauront parler (cf. *Const. ap.*, ibid.). Telle était aussi la coutume juive (E. Stapfer, *la Palestine*, p. 141; cf. 2 *Tim.*, III, 15.) De même que chez les Juifs, et comme on devait d'ailleurs s'y attendre, c'est la mère qui sera plus particulièrement chargée de ce soin (Stapfer, ibid. ; *Polyc.*, c. IV). On leur mettait ensuite entre les mains les saintes Lettres (*Const. ap.*, ibid.). Nous pouvons généraliser avec certitude les renseignements qui nous sont donnés par les écrivains de ce groupe et dire que partout où ce fut possible, l'instruction religieuse dans la famille précéda les autres études, quand on appliquait l'enfant à d'autres études (Eus., *Hist. eccl.*, VI, 2; Socr., II, 9; Soz., III, 6).

Nos écrivains recommandent de ne pas se laisser aller par tendresse à une indulgence qui pourrait être funeste (*Past.*, vis., I, 3 ; II, 2), mais d'être constamment vigilant et ferme (*Ens.*, c. IV) et d'user sans crainte des corrections corporelles (*Const. ap.*, IV, 11). Les Constitutions apostoliques développent cette dernière prescription bien longuement. « Ne craignez donc pas de les châtier : corrigez-les avec sévérité, car en les formant ainsi vous ne les tuerez pas, mais plutôt vous les sauverez. Comme le dit quelque part Salomon, dans sa Sagesse, châtie ton fils et il te donnera du repos. Car c'est ainsi qu'il deviendra un enfant de bonne espé-

rance. Tu le frapperas avec la verge, mais tu délivreras son âme de la mort. Il dit encore : Qui ménage le bâton hait son fils. Et encore : Romps-lui les côtes pendant qu'il est enfant, de peur qu'il ne s'endurcisse et ne devienne rebelle. Ainsi, quiconque craint d'exhorter et de corriger son fils hait son propre enfant. » Il est douteux que la tendance juive à courber l'homme sous la loi, à briser les résistances avec le bâton, à faire prédominer non la raison mais la crainte, fût facilement acceptée par les chrétiens grecs.

Dans ce groupe (en mettant de côté Clément avec Polycarpe qui s'y rattachent à peine), on ne peut être que défavorable à l'éducation ou culture grecque, à laquelle les judéo-chrétiens devaient être d'autant plus antipathiques que, pour le Juif, de même que la loi religieuse, la loi politique et la loi civile n'en faisaient qu'une, de même l'instruction formait un tout original, dans lequel les éléments religieux, juridique et littéraire se confondaient. Seulement, pour les judéo-chrétiens, l'étude de l'ancien et du nouveau Testament remplaçait celle de la Loi.

La culture grecque devait donc paraître à nos auteurs non-seulement dangereuse, mais tout à fait inutile. Elle est en effet condamnée par les Constitutions apostoliques, par les Reconnaissances et les Homélies clémentines (par ces dernières avec une grande énergie) comme contraire au monothéisme et aux bonnes mœurs. On sait que ce qui correspondait chez les anciens à notre enseignement secondaire, c'était surtout l'explication des poètes par les grammairiens, qui donnaient à cette occasion des notions de toute sorte, en insistant sur l'histoire des dieux et celle des héros. Les païens n'avaient pas tardé à sentir que la plupart des aventures de leurs dieux étaient scandaleuses. Alors les philosophes, pour mettre la religion populaire en harmonie avec la conscience et le progrès de la pensée, et les grammairiens pour maintenir Homère et Hésiode entre les mains des enfants, avaient réussi à trouver, au moyen de l'exégèse allégorique, toute une physique et toute une morale dans les fables. Ils prétendaient qu'elles avaient été composées avec un art savant par des sages pour une élite capable de les entendre. Cet expédient ne désarme pas l'auteur des Homélies. Il s'étonne avec raison qu'on ait voulu cacher des vérités utiles sous une enveloppe, et qu'on ait imaginé comme enveloppe des récits licencieux (VI, 17). En réalité la mythologie est une invention des démons (*ibid.*). Instruire les enfants par la lecture des poètes, c'est les corrompre, d'autant plus que les habitudes prises à cet âge sont particulièrement douces et difficiles à détruire (IV, 18). Voilà pourquoi ceux qui vivent aux champs et dans l'ignorance sont moins vicieux (*ibid.*). Il ne faut donc pas exercer la jeunesse à ces études (*ibid.*, 19). On doit aussi se défier des philosophes (*ibid.*, 20). Les parents dans leur prévoyance formeront l'esprit de leurs enfants, avant l'âge des passions, par des livres qui donnent l'habitude de la vertu et, pour plus de sûreté, les marieront de très bonne heure (V, 25). Il est à peine besoin d'ajouter que les hommes faits devront aussi s'abstenir de lire les livres grecs (IV, 19 ; cf. *Const. ap.*, I, 76) et, s'ils les avaient auparavant pratiqués, ne s'en souvenir que pour la controverse avec les païens. C'est dans les *Reconnaissances*, dont le sentiment est d'ailleurs tout à fait analogue, mais un peu plus doux (X, 28, 40, 42), qu'on trouve cette permission (42). L'idéal de la littérature clémentine est un chrétien aux trois quarts juif, simple et laborieux (cf. *Const. ap.*, IV, 11), formé par l'ancien Testament et ne connaissant pour ainsi dire pas d'autre lecture. Ce type se modifiera sans doute dans le cours des cinq premiers siècles. Ce n'est pas d'après lui que se formera l'éducation chrétienne, mais la tendance qu'il représente ne disparaîtra pas. Nous la retrouverons dans le recueil définitif des Constitutions apostoliques, et il en restera quelque chose chez le Syrien Chrysostome.

Deuxième groupe. — En Egypte, nous voyons aussi le christianisme sous l'influence de l'esprit juif, mais, cette fois, de l'esprit juif profondément modifié par sa combinaison avec l'élément grec. Dans le milieu alexandrin, le judaïsme était devenu une philosophie : il en arrive autant au christianisme. Les maîtres chrétiens empruntent la méthode de Philon, ainsi que plusieurs de ses résultats, comme ils en conviennent (Origène, *Contre Celse*, IV, 51) : ils l'admirent (*ibid.*), et le citent avec honneur (Clément et Origène, *passim*). Ici, pour ce qui concerne notre sujet, le centre n'est plus la famille, mais l'école où se pressent les catéchumènes. Elle est un organe officiel de l'Eglise et grandit sous la surveillance de l'évêque. Ainsi chez les Grecs, dans les républiques réelles ou dans les sociétés idéales des philosophes, l'éducation était un des principaux objets de la sollicitude de l'Etat. A Alexandrie, nous ne saurions pas ce qui se passe dans la famille si Eusèbe (*Hist. eccl.*, VI, 2) ne nous avait fait entrevoir Origène enfant, tenu chaque jour de réciter ou de raconter à son père quelque partie des Ecritures.

On rivalise avant tout avec les philosophes païens, dont l'enseignement si étendu correspondait à celui de nos Facultés des lettres et des sciences, qui correspondent elles-mêmes aux Facultés de philosophie de l'étranger. Cet enseignement supposait de même une instruction préparatoire qui se donnait plus ou moins dans les écoles des philosophes. On sait, par exemple, que les stoïciens, dans la première partie de leur système, c'est-à-dire dans leur logique, comprenaient, avec la dialectique, la rhétorique et la science grammaticale (Diog. Laert., VII, 41, 44 ; Cic., *De Fin.*, II, 6, 17 ; Sen., *Ep.*, 89, 16, etc.). Ils commentaient les poètes, et ce sont eux qui les premiers avaient appliqué systématiquement l'allégorie aux poèmes d'Homère et d'Hésiode (cf. Zeller, IV, p. 321, 3e édit.). Philon, faisant tout aboutir à une philosophie éclectique qu'il retrouvait par l'allégorie dans le Pentateuque, avait exigé de ceux qui voudraient étudier fructueusement les livres de Moïse la connaissance préalable des philosophes païens, et, en remontant : celle de la dialectique, afin qu'ils fussent capables de réfuter les sophismes ; celle de la rhétorique, la raison s'exprimant par la parole ; celle des mathématiques et de l'astronomie, non seulement pour habituer l'esprit à la généralisation et lui faire admirer l'ordre du monde, mais aussi pour le rendre capable de saisir, parmi les sens mystérieux des Ecritures, ceux qu'il expliquait par la science des nombres ; enfin, en premier lieu, celle des poètes, dont les fables ne le scandalisaient pas, puisqu'il y voyait avec les stoïciens et les grammairiens un sens profond (V. t. I, pp. 139, 158, 303, 320, 539, etc.). C'était, à l'encontre des Palestiniens, non seulement permettre, mais nécessiter la culture grecque dans toute son étendue. Cette préparation est justement celle que le premier maître chrétien d'Alexandrie dont les ouvrages nous soient parvenus, Clément, exige du chrétien gnostique (*Strom.*, X, 6 et 11), c'est-à-dire du chrétien qui tend à la perfection par la science. Les vues de son successeur Origène seront les mêmes, et après les avoir exposées, après avoir énuméré toutes les sciences qui sont nécessaires à l'interprétation des saintes Lettres (et qui pour lui viennent de Dieu comme toutes les parcelles de la vérité dans quelque ordre que ce soit, *In num.*, hom. XVIII, 3), il ajoutera, comme pour mieux nous faire comprendre qu'il s'agit de rivaliser

avec les écoles des philosophes : « Ce que disent les philosophes au sujet de la géométrie et de la musique, de la grammaire, de la rhétorique et de l'astronomie, qu'elles sont les auxiliaires de la philosophie, nous le dirons de la philosophie relativement au christianisme » (*Epître à Grégoire le Thaumaturge*, c. I).

La science, aujourd'hui encore, n'est accessible qu'au petit nombre. Philon voulait qu'on maintînt les Juifs du commun, pour leur bien, dans ce qui n'était à ses yeux que superstition, en leur donnant un enseignement conforme à la médiocrité de leur esprit (t. I, p. 282). Une telle dureté était contraire au caractère du christianisme, dont le fond est l'amour, et qui par cela même attirait à lui la foule des malheureux et des ignorants. Cependant il fallait se résigner à la nécessité, et, pour la multitude, une fois les éléments du dogme transmis, s'en tenir aux instructions morales qui d'ailleurs sont aussi comprises pour Clément dans la philosophie (*Pæd.*, III, c. 11, § 78). Clément, le même maître qui insiste si souvent sur l'utilité de la culture grecque, apprenait avec le plus grand détail aux prosélytes et aux fidèles comment ils devaient se conduire dans les diverses circonstances de la vie. Non seulement il recommandait la simplicité et la sobriété sous toutes les formes, mais il descendait jusqu'aux plus menues instructions relatives aux manières (*Pæd.*, II, c. 7), dont la délicatesse est une conséquence de la délicatesse des mœurs. Une partie de ces préceptes de savoir-vivre, donnés dans le *Pédagogue* aux personnes de tout âge, se retrouveront au XVIe siècle dans le traité de civilité écrit par Erasme pour les enfants. Dans ces leçons, Clément ne parle que rarement pour la jeunesse et alors en général d'une manière indirecte. Il lui interdit le vin (*Pæd.*, II, c. 2, §§ 20 et 21) et les festins (*ibid.*, II, c. 7, § 53), de peur d'exciter les passions. Il tolère à peine pour elle la fréquentation des bains (*ibid.*, III, c. 9 et 5), mais il encourage à celle des gymnases.

Son successeur Origène dut bientôt, à cause de l'affluence des disciples, laisser aux soins d'un aide la direction de ce qu'on pourrait appeler la classe inférieure (Eus., *Hist. eccl.*, VI, 15) et se borner à enseigner les plus avancés, dans un auditoire où se pressaient même des païens qui n'étaient attirés par aucun autre désir que par la curiosité de l'entendre. Il discutait publiquement les systèmes des philosophes; il apprenait les mathématiques aux disciples les mieux doués en les engageant à l'étude de la philosophie; il excitait les ignorants à la culture littéraire en leur disant qu'elle leur serait d'un grand secours pour l'intelligence des Ecritures (*ibid.*, VI, 18). Quand il eut quitté la ville, le même esprit s'y maintint, quoique avec plus de discrétion, sous ses successeurs, au moins jusqu'à la fin du IVe siècle.

A Césarée de Palestine, sous la protection des évêques de Césarée et de Jérusalem, il rouvrit brillamment son école et fit de sa nouvelle résidence une sorte de ville universitaire chrétienne, avec cette différence que conformément à la coutume antique, si propre à développer l'étendue et l'originalité de l'esprit, il portait seul le poids de toutes les parties de l'enseignement. Un de ses disciples, Grégoire le Thaumaturge, nous a transmis dans un discours célèbre son programme, où l'on reconnaît les principales divisions usitées dans les écoles des philosophes. Origène commençait par préparer les esprits à la manière de Socrate, labourant la terre avant de semer (*Panég. d'Origène*, 7). Puis il enseignait successivement la dialectique (*ibid.*), la science de la nature et les transformations de la matière ou la physique, ainsi que la géométrie et l'astronomie (*ibid.*, 8), ensuite la morale (*ib.*, 9) et enfin la théologie (*ib.*, 13), en recommandant à ses disciples de lire tous les philosophes et les poètes, à l'exception des athées : car, disait-il, lorsqu'on ne connaît qu'une opinion, elle exerce sur vous une domination nuisible. Il examinait donc avec eux tous les systèmes en séparant le vrai du faux (*ibid.*). A parcourir ainsi librement toutes les parties du domaine de la science, ils se croyaient, dit Grégoire, dans le paradis (*ib.*, 14). On accourait à l'auditoire d'Origène de plusieurs contrées de l'Asie; des évêques même venaient de loin pour l'entendre : ses disciples répandirent son esprit en différentes capitales de province, où quelques-uns occupèrent des sièges épiscopaux. Jérusalem, sous l'action de son vieil ami Alexandre, devint un centre de culture chrétienne comme Césarée de Palestine. Il faut en dire autant de Césarée de Cappadoce, dont l'évêque bien connu, Firmilien, avait attiré quelque temps chez lui Origène, et de Néo-Césarée dans le Pont, qui eut pour évêque Grégoire le Thaumaturge (Eus., *Hist. eccl.*, VI, 26, 27). Ainsi se propageait un amour de la philosophie et des lettres que nous retrouverons dans ces pays au IVe siècle.

Cette culture qui attirait au christianisme les intelligences autant que les âmes, et qui avait, au moyen de l'explication allégorique des Ecritures, transformé la foi primitive en un système complet et hardi, n'allait évidemment pas sans opposition. Dans Alexandrie même (car un extrême en appelle un autre et il en était arrivé autant à Philon), tout un parti que Clément combat souvent et qui rappelle celui que représentent les Homélies clémentines, prétendait par horreur de la civilisation païenne que la philosophie et les lettres venaient du diable (*Strom.*, I, c. 16, § 80, etc.). Mais s'il gêna l'essor des Clément et des Origène, il ne réussit pas à l'empêcher.

Troisième groupe. — Les écrivains ecclésiastiques des premiers temps, avec les judéo-chrétiens de Rome et de la Syrie, nous ont dit comment ils entendaient les devoirs des parents ; les Alexandrins nous ont renseigné sur le catéchuménat, tel qu'ils le concevaient ; le reste des auteurs chrétiens des trois premiers siècles se tait d'une manière à peu près complète sur l'éducation.

On comprend le silence des apologètes, dont il faut pourtant excepter les invectives d'un Tatien contre la philosophie, la rhétorique et la grammaire (*Adv. Græcos*, II, 26), mais sans oublier qu'il s'agit d'un homme échauffé par la lutte et qui serait sans doute bien fâché d'être étranger à la culture contre laquelle il déclame. Un Irénée est absorbé par la réfutation du gnosticisme. Mais le silence des autres est bien surprenant, surtout celui des deux grands écrivains latins de l'Afrique proconsulaire. Tertullien, dont il nous reste tant d'ouvrages, qui règle sur tant de points la conduite des fidèles, n'a pas un conseil à leur donner sur leurs enfants. Il s'occupe avec détail de la femme vierge ou mariée, réprime son luxe, analyse les difficultés créées à l'épouse chrétienne par les unions mixtes, et n'a rien à dire à la mère. Cyprien, dans sa correspondance et dans les exhortations de toute sorte qui remplissent ses traités, ne s'occupe qu'une fois et en passant de notre sujet.

On peut d'abord dire, afin d'expliquer leur abstention, que l'Afrique représente au plus haut degré l'esprit romain, et que la législation romaine, qui ne craignait pas d'intervenir dans la vie privée pour borner le luxe et gêner le célibat, n'a jamais pensé, par une singularité dont on s'est étonné (Marquardt, VII, p. 79), mais qui s'explique par le respect absolu pour l'autorité du père de famille, à réglementer l'éducation. On peut ajouter que l'Eglise était d'autant plus

disposée à laisser toute liberté au père de famille, que les chrétiens avaient par leur baptême renoncé au monde pour vivre dans une société entièrement différente, et que, tant que leurs enfants restaient dans le monde, l'Eglise, à laquelle ils étaient étrangers, n'avait pas à s'en occuper. On serrerait ainsi la vérité de plus près; car cette scission, si peu judéo-chrétienne, dans l'intérieur de la famille, est marquée par Cyprien, au moins à deux reprises, avec énergie. Dans son traité sur l'*Oraison dominicale*, il dit que les chrétiens ont, depuis leur naissance, c'est-à-dire depuis leur baptême, et dès les premiers mots qu'ils ont alors prononcé, en appelant Dieu « Notre Père », renoncé à leur père terrestre et charnel, et qu'ils ne reconnaissent dorénavant pour père que « celui qui est aux cieux ». Car, ajoute-t-il, il est écrit : « Ceux qui disent à leur père et à leur mère : je ne te connais pas, et qui ne reconnaissent plus leurs fils, ceux-là ont gardé tes préceptes et conservé ton alliance (c. 9). » Dans son discours sur *les œuvres et les aumônes*, s'adressant à ceux qui mettaient en avant la nécessité de réserver leur fortune à leurs enfants, il leur répète la citation sur les vrais fidèles qui ne connaissent ni parents, ni fils, leur fait un crime de préférer leurs enfants aux frères pauvres, et ne voit dans une nombreuse famille que la nécessité de racheter par des aumônes les péchés d'un plus grand nombre de personnes (c. 16-18). Tel est le seul passage où il s'occupe des devoirs des parents.

Le respect tout romain de la liberté du père de famille, et surtout le soin de séparer les deux sociétés, expliquent sans doute en quelque mesure le silence des deux écrivains d'Afrique sur les études littéraires des fils des fidèles; mais ils n'expliquent pas d'une manière tout à fait satisfaisante leur indifférence relativement à l'éducation domestique. Il faut aller plus loin, jusqu'aux causes qui font de l'enfant, dans la famille chrétienne elle-même, pour nos deux écrivains, un objet secondaire et un embarras. Tertullien, dans son premier livre *A sa femme*, manifeste à la fois cette tendance et ses causes, qui sont surtout l'ascétique élan vers le ciel et la violence du conflit entre les deux sociétés dans la partie occidentale de l'empire. Pour lui, le plaisir d'être père, le plus amer de tous, doit être étranger au chrétien. A quoi bon désirer des enfants, puisque, dès que nous les avons, nous souhaitons qu'ils nous devancent dans le ciel à cause des dangers de toute sorte qui les menacent? Vraiment, ajoute-t-il avec ironie, une postérité est bien nécessaire au serviteur de Dieu! Nous sommes en effet assez assurés de notre salut pour y joindre la responsabilité des enfants! Il faut aller chercher des charges, que la plupart des païens évitent, que les lois imposent, auxquelles on se dérobe par des infanticides, qui en un mot nous sont extrêmement importunes et mettent la foi en péril! (*Ad uxorem*, I, 5.) En conséquence, il préconise non seulement la virginité, mais aussi la continence absolue dans le mariage, dont il y avait déjà de son temps de nombreux exemples. (*Ibid.*, I, 6.)

Qu'on ne s'en prenne pas au montanisme de Tertullien. Cyprien est dans les mêmes sentiments (*De habitu virginum*, 22). Il déclare que l'ordre de croître et de multiplier, bon au commencement pour peupler la terre, est remplacé, maintenant que le monde est plein, par l'exhortation à la continence (*Ibid.*, 23).

Les parents chrétiens auraient donc été laissés ici sans direction à nous connue, si, dans ses *Témoignages*, sorte de manuel de religion, composé de passages de l'Ecriture à apprendre par cœur, et qui devait naturellement être complet, Cyprien n'avait inséré les préceptes de saint Paul relatifs aux parents et aux enfants (*Test.*, III, 70-71). Ces préceptes, pleins de bon sens et de mesure, où le devoir de l'obéissance exprimé sans rudesse est tempéré par la recommandation aux pères de ne pas aigrir leurs enfants, respectaient la liberté des parents dans les cas particuliers et les guidaient excellemment d'une manière générale.

C'est cependant dans cette littérature africaine, si stérile en fait d'éducation, que nous trouvons un renseignement capital, à la fois par son objet, (puisqu'il concerne la nature des études et le choix des maîtres), et par son étendue (puisqu'on peut l'appliquer avec quelque confiance à la partie occidentale de l'empire). Nous devons ce renseignement à Tertullien, sans qu'il ait eu l'intention de le donner. On le trouve dans un traité où il s'occupe de déterminer quelles sont les pratiques et les professions qu'un chrétien peut se permettre sans tomber dans le péché d'idolâtrie.

Il y reconnaît sans hésitation (*De idololatria*, c. 10; voir aussi *De corona*, 8) que la culture littéraire est indispensable aux rapports avec les hommes et que sans elle les études sacrées sont impossibles. On ne devait pas attendre moins d'un aussi grand homme et qui savait mieux que personne combien les études étaient nécessaires dans la lutte contre les païens pour la victoire définitive du christianisme. Mais en même temps c'était concéder, à moins de porter ses réflexions sur un plan d'études, ce qui, nous l'avons dit, était étranger à ses préoccupations, qu'il fallait confier les enfants à des grammairiens. En effet, il ne paraît pas soupçonner qu'on puisse instruire la jeunesse autrement que par leur méthode. Pour lui, comme pour eux, Homère est le père des études libérales (*De anima*, 33). Maintenant, pouvait-on s'attendre à le trouver favorable à l'établissement de grammairiens chrétiens qui adouciraient les inconvénients d'une instruction toute païenne? En aucune façon, car l'intérêt des disciples n'est pas ce qu'il cherche : c'est à l'âme des maîtres qu'il fait attention. Or, quoique l'enseignement fût libre, il fallait, pour l'exercer sans être inquiété, se conformer à des coutumes que le sévère docteur, élevant la voix dans l'Église dont il était encore membre, considérait comme idolâtriques. Il condamne donc formellement les professions de maître d'école et de grammairien. Il ne lui restait alors qu'à indiquer la fréquentation des maîtres païens. C'est ce qu'il fait expressément pour les fidèles, car il ne dit pas un mot des fils non convertis de parents chrétiens. Mais cette règle s'appliquait à eux à plus forte raison.

Elle dut être d'un usage général, car, quand même il n'y aurait pas eu les difficultés des familles mixtes, il n'est pas dans la nature que les parents s'opposent au développement de leurs enfants et les condamnent, lorsqu'ils peuvent faire autrement, à occuper un rang inférieur dans la société. L'abstention recommandée par les Homélies clémentines était d'ailleurs de plus en plus difficile à mesure que les communautés d'origine juive étaient de plus en plus absorbées par la grande Eglise, et que les familles de distinction entraient en nombre de plus en plus grand dans les rangs chrétiens. Ceux qui ne savaient pas lire se contentaient de savoir par cœur des passages des Ecritures; d'autres, un peu plus instruits, se bornèrent à lire les Ecritures; mais, dans les classes aisées, les fils des fidèles, prémunis autant que possible par l'éducation domestique, furent généralement envoyés aux écoles païennes, sauf peut-être dans quelques parties de l'Asie, où l'étendue de la population chrétienne et la largeur d'esprit alexandrine facilitaient aux maîtres chrétiens l'exercice de leur profession.

C'est de cette double éducation, chrétienne à la maison, païenne au dehors, que nous partirons au IVe siècle, en poursuivant dorénavant cette exposition dans l'ordre chronologique, qui devient le plus important; les diversités, sans disparaître, s'étant de plus en plus subordonnées à l'uniformité de l'Eglise.

B. **Les Pères et l'éducation des chrétiens aux IVe et Ve siècles.** — Au IVe siècle on pouvait s'attendre à voir l'Eglise, devenue libre, s'opposer à l'envoi des fils des fidèles chez les maîtres païens et penser à organiser pour les générations de plus en plus nombreuses dont elle avait la charge une éducation nouvelle. Il n'en fut rien. On ne tarda pas à interdire les sacrifices et toutes les manifestations du polythéisme, mais ni un canon de concile, ni un décret impérial ne furent dirigés contre les écoles païennes ou n'eurent pour objet de les remplacer. Bien plus, dans la période qui s'étend jusqu'à Julien, ou plutôt qui comprend la vie entière des principaux Pères qui étaient nés dans les premiers temps de la liberté, l'instruction païenne fut en faveur, et on voit de grands évêques liés d'amitié avec les maîtres qui la donnaient, quoique ceux-ci se considérassent comme les soutiens de la religion et de la civilisation anciennes.

Il est facile de trouver les causes de cette situation. D'abord, sous le régime précédent, une longue habitude s'était formée. Ensuite, les empereurs chrétiens n'avaient eu qu'à rester fidèles à l'esprit des lois romaines pour laisser l'enseignement des païens entièrement libre. Mais surtout l'Eglise, en recevant les multitudes qui trouvaient avantage à entrer chez elle, était devenue moins sévère. Elle prenait les mœurs du monde au lieu de lui imposer les siennes. Quand elle cédait sur tant de points pour le conquérir, comment aurait-elle songé à lui ôter ce qu'il avait de plus cher et de plus beau, et à procéder violemment contre la coutume qui faisait de la culture grecque le meilleur moyen d'arriver aux honneurs et aux dignités? D'ailleurs, la supériorité que donnait cette culture paraissait plus que jamais nécessaire aux évêques.

Depuis longtemps le but de l'éducation païenne était la science de la parole. On apprenait tout, mais pour charmer par ses discours. La philosophie elle-même s'était vue subordonnée à la rhétorique. Déjà sous Marc-Aurèle, en organisant les écoles d'Athènes, on l'avait placée au commencement des études (Petit de Julleville, *la Grèce sous la domin. rom.*, p. 308.) Or, dans un temps où on ne persécutait pas encore les païens, mais où on cherchait à les attirer, les églises étaient devenues comme les rivales des auditoires des rhéteurs et elles retentissaient des applaudissements de la foule (Hier., *ad. Gal.*, III, *præf.*, et *Ep.*, 52, 8, *alias* 2; Chrys., *passim*). Le panégyrique, un des genres alors les plus en faveur, y alternait avec l'homélie. Comment n'aurait-on pas été généralement disposé à envoyer la jeunesse chrétienne aux écoles de rhétorique pour qu'elle y apprît à combattre plus tard les païens avec leurs propres armes? (Cf. Socr., III, 16, etc.)

Ce n'est pas tout. En face du christianisme, les maîtres païens avaient pris plus de gravité et même quelque chose de réellement religieux, en même temps que dans la lutte, et au sortir des misères du IIIe siècle, leur influence s'était agrandie.

Dans ces circonstances le nombre très petit des grammairiens et des rhéteurs chrétiens devait augmenter. Ils n'étaient plus tenus de se conformer aux pratiques de l'idolâtrie et pouvaient expliquer les poètes avec un esprit nouveau. Nous en connaissons quelques-uns. Le plus ancien, de souche chrétienne, et père lui-même de saint Basile et de saint Grégoire de Nysse, était à la fois grammairien et rhéteur dans le Pont, qui avait été pour ainsi dire colonisé, nous l'avons vu, par les disciples d'Origène. Grégoire de Nazianze, qui nous le fait connaître, nous dit dans son langage un peu emphatique que le Pont le montrait comme un maître public de vertu (*Orat.* 43, *in laudem Basilii magni; alias* 20, § 10). Trois de ses fils se firent entendre dans les auditoires: deux d'entre eux, saint Basile et saint Grégoire de Nysse, furent quelque temps professeurs de rhétorique. (Pour Basile, v. Rufin, *Hist. eccl.*, II, 9.) Le dernier ne fut blâmé par son ami, Grégoire de Nazianze (Gr. Naz., *Ep.* 11, *alias* 43), que parce qu'il avait quitté les rangs du clergé pour entrer dans une voie qui le conduisait aux honneurs, et avait ainsi causé du scandale. Vers le même temps, à Laodicée en Syrie, deux chrétiens, le père, natif d'Alexandrie, et son fils, étaient à la fois, l'un grammairien et prêtre, l'autre rhéteur et lecteur. On ne trouvait pas ce cumul des Apollinaires blâmable : seulement on s'inquiétait de les voir cultiver l'amitié et applaudir les leçons d'un rhéteur païen; on craignait qu'ils ne fussent gagnés à l'hellénisme (Socr., II, 46; Sozom., V, 25). La diffusion de la culture païenne se faisait d'ailleurs singulièrement sentir dans le langage des évêques. Ils se plaisent souvent aux allusions mythologiques, d'une manière qui aurait choqué leurs prédécesseurs des trois premiers siècles.

Julien voulut arrêter les progrès du christianisme en le refoulant dans l'ignorance. Par une mesure avant lui sans exemple, il limita la liberté de l'enseignement et interdit aux professeurs chrétiens la lecture publique des auteurs grecs. On vit combien le coup avait porté, à l'indignation des chrétiens et à leurs réclamations, après la mort de l'empereur, pour le rétablissement de l'ancienne liberté. C'est alors que Grégoire de Nazianze exprima avec un sentiment si vif son amour pour les lettres (*Invect.*, I, § 100). Pendant la proscription de Julien, les Apollinaires purent garder leurs chaires et continuer de mettre leur culture au service de l'Église grâce à un expédient qu'ils imaginèrent (Socr., III, 16; Sozom., V, 18). Ils eurent l'idée, puisque on leur interdisait les auteurs anciens, de composer sur des sujets chrétiens des ouvrages de diverses sortes pour en faire le thème de leurs leçons. Ainsi le père fabriqua une épopée en vingt-quatre chants sur l'histoire des Israélites, pour remplacer Homère : il fit de même des tragédies, des comédies et des odes pour remplacer Euripide, Ménandre et Pindare: tout cela en hâte, mais de manière à pouvoir faire connaître à ses élèves, par des exemples, les divers genres de la poésie et leur en expliquer tout le mécanisme. Le fils de son côté mit les Évangiles et les Épîtres en dialogues à la manière de Platon. On nous dit qu'ils furent ainsi très utiles, sans doute parce que leurs ouvrages furent aussitôt adoptés dans plusieurs écoles et qu'on put ainsi donner publiquement aux fils des fidèles une sorte d'éducation libérale. Mais il n'y avait là qu'un expédient, qui fut abandonné à la mort de Julien. Un système sérieux eût été de substituer aux auteurs classiques les œuvres des Pères, qui formaient déjà toute une littérature. L'idée des Apollinaires, de ces maîtres qui passaient de leur chaire à l'auditoire d'un rhéteur païen pour aller l'applaudir, avait été toute différente.

Parmi les Pères de la même génération que Julien et qui furent en général favorables aux lettres, il nous faut citer saint Grégoire de Nazianze et saint Basile, de pays origénistes, et saint Ambroise.

Grégoire, né en Cappadoce dans une famille pieuse et pieusement élevé, paraît cependant avoir parcouru le cycle entier de ses études aux écoles des païens. On sait qu'il était lié avec des rhéteurs

païens et que tout en essayant de les amener à sa foi il leur envoyait des élèves (*Ep.*, *passim*). On sait qu'en particulier il insiste auprès d'un de ses parents pour qu'il envoie son fils compléter son éducation aux écoles les plus célèbres (*Poem.*, sect. II, n° 4). On sait que, dans son invective contre Julien, tout en maintenant très haut la supériorité du christianisme, il réclame avec énergie pour les chrétiens le droit à la culture grecque. Dans son panégyrique de Basile, il va jusqu'à déclarer en pleine église qu'elle est, avec la science chrétienne, le premier des biens; que, si grand que soit le grand nombre de ses adversaires, ils ont tort; que sans doute il faut en user avec discernement, puisque elle peut conduire au vice comme à la vertu, mais qu'il faut s'en aider pour fortifier la vraie doctrine, et enfin que ceux qui la méprisent sont des gens grossiers et sans instruction, qui voudraient, pour n'avoir pas à rougir de leur ignorance, que tout le monde fût comme eux (§ 11).

Quant à saint Basile, disciple par l'intermédiaire de son aïeul d'un des plus brillants disciples d'Origène (*Ep.*, 204, 6; *alias* 75), et plus tard compagnon de saint Grégoire aux écoles de Césarée et d'Athènes, c'est avec raison que son *Discours sur la lecture des auteurs profanes*, qu'il écrivit à un âge dont il invoque l'autorité, pour des enfants dont il était le proche parent, est demeuré comme l'expression de la sagesse sur ce sujet, tout incomplète qu'en soit la pensée. En effet il ne voit dans la lecture des auteurs profanes qu'une préparation à la science chrétienne et ne les considère qu'au point de vue de l'honnête. Mais, sous ce rapport, il ne craint pas de dire qu'Homère est un manuel de vertu, comme il le tient d'un grammairien (§ 4; peut-être de son père). La patience de Socrate frappé au visage, la chasteté d'Alexandre qui ne veut pas voir les filles de Darius, le refus d'un pythagoricien de prêter serment, lui paraissent des réalisations anticipées des préceptes de Jésus (§ 5). Que si, dans un passage souvent cité (*Ep.*, 223, 2; *alias* 79), il regrette d'avoir perdu sa jeunesse à l'acquisition d'une sagesse qui n'est que folie aux yeux de Dieu, souvenons-nous qu'au retour d'Athènes il avait été enivré de ses talents jusqu'au plus dédaigneux orgueil (Gr. Nyss., *Vita Macrinæ*), qu'à la suite d'une crise intérieure il se jeta dans la vie solitaire, et que dans ce passage il rappelle cette crise. N'oublions pas non plus qu'en parlant ainsi, ce qu'il en a vue c'est plutôt l'art de discourir, auquel aboutissait l'enseignement des sophistes, que la lecture des auteurs chez les grammairiens, et enfin que dans cette lettre il se disculpe, il fait son apologie.

Chez les Latins, saint Ambroise, qui florissait vers le même temps, ne se prononce pas au sujet de l'éducation païenne, mais il l'a reçue et il en profite.

Cependant le nombre de ceux qui n'étaient chrétiens que de nom allait en augmentant. Le commun des parents poussait les enfants aux études, uniquement en vue des avantages de la vie présente. Des femmes et des prêtres, même des moines, avaient à la bouche des poésies mythologiques ou licencieuses (Jérôme, *Ep.*, 21 et 50; *alias* 140 et 51). D'un autre côté, les maîtres chrétiens qui nécessairement se multipliaient (tandis que leurs confrères païens, depuis la mort de Julien, se décourageaient, et, s'ils n'étaient pas persécutés directement, étaient en butte à l'accusation de magie: cf. Socr., III, 1), les maîtres chrétiens s'enfonçaient de plus dans les études profanes et participaient au relâchement général.

Dans ces circonstances le parti de l'austérité devait réagir avec une notable vigueur. En 398 le quatrième concile de Carthage interdit aux évêques la lecture des livres païens (Canon XVI, dans Mansi, t. III, p. 952). Est-ce alors aussi que les Constitutions apostoliques, dans leur forme définitive, font à peu près avec les mêmes termes la même défense à tous les fidèles, en leur montrant que la loi de Dieu contient tous les genres de littérature par lesquels on peut cultiver l'esprit (I, 6)?

La virginité et le monachisme, qui formaient depuis longtemps une classe de purs dans l'Eglise même, eurent leur effet sur l'éducation. Les moines recevaient des enfants et les élevaient dans l'ignorance des lettres profanes (*Règle de saint Basile*, etc.). La sœur de saint Basile, vivant en vierge à la maison, éleva un de ses frères uniquement dans les saintes lettres et l'inclina à se faire moine (Gr. de Nysse, *Vie de Macrine*) : ce fait ne fut certainement pas isolé. Enfin des parents offraient souvent leurs enfants au Seigneur avant leur naissance, c'est-à-dire les destinaient à la virginité et les élevaient chez eux en conséquence, ou les envoyaient chez les moines. Quelque hommage qu'on doive en général à cette lutte contre la corruption du siècle au moyen de la virginité, on ne peut pas ne pas condamner avec force cette manière de disposer à l'avance de la liberté des enfants.

Nous avons à signaler, dans cette seconde et dernière période, saint Chrysostome, saint Jérôme et saint Augustin.

Saint Chrysostome sort d'un centre théologique syrien et de la ville la plus voluptueuse de l'empire. Dans le traité où il s'étend sur les études (*Contre les adversaires des moines*, livre III), il blâme avec vivacité les parents qui envoyaient leurs fils aux écoles. Partant de l'idée que la véritable éducation est celle qui mène au salut, il ne voit dans l'autre, telle qu'on la donnait alors, qu'un obstacle ou même la perte des âmes, par les passions ou l'ambition qu'on développe chez les enfants, ainsi que par la corruption des maîtres. Il adjure les parents d'envoyer leurs fils chez les moines pour y apprendre la vertu dès leurs premiers ans, avant d'avoir commencé leurs études, et de les laisser sous cette discipline jusqu'à ce que leur caractère se soit formé, pendant dix ans, vingt s'il le faut, ou même davantage (§ 18). Est-il donc par principe ennemi de toute culture? Non, répond-il, mais il faut commencer par sauver les âmes. Qu'on lui indique un autre moyen, il est tout disposé à le suivre (§ 12). Ici encore on s'étonne, car l'Eglise n'avait-elle pas le devoir de chercher elle-même cet autre moyen, de porter ses réflexions sur un plan d'études? La pensée ne lui en était pas encore venue. Saint Chrysostome ne renouvelle d'ailleurs dans aucun autre de ses écrits ni le conseil d'envoyer ainsi les enfants chez les moines, ni la condamnation des écoles. Seulement il insiste à plusieurs reprises sur la responsabilité des parents, sur leur devoir de faire passer la piété avant tout, et d'être sévères (hom. sur *Vidua eligatur*, 7, 10; *In Rom.*, hom. VII, 8 et 9; *In Ephes.*, hom. XXI, 1, 2; *In* I *Tim.*, IX, 2). Quant aux prêtres, il veut qu'ils soient sérieusement préparés par la dialectique et la rhétorique à l'exercice de leur ministère (*De sacerd.*, IV, 13 et 5).

Jérôme a la passion des lettres; elles font partie de son être, même lorsqu'il s'élève contre elles. Je ne connais pas d'autre solitaire qui ait emporté une bibliothèque profane au désert. Il ne varie pas sur la nécessité des études libérales pour les enfants. Il la reconnaît pour eux, même dans l'épître si souvent citée où il compare ces études aux gousses que les pourceaux mangeaient (*Ep.* 21, *alias* 140). Longtemps après sa décision de ne plus lire les auteurs profanes, il les expliquera à des enfants dans le monastère de Bethléem (Rufin, *Apologie*, II, 8). Certainement il ne veut pas que

les fidèles et surtout les prêtres se nourrissent des œuvres des poètes, mais il veut que le prêtre ait été mis en état, par une forte culture, de bien raisonner et de tenir tête aux adversaires de toute sorte (*Ep.*, 48 et 50, *alias* 50 et 51). Suivant la coutume, il accuse d'orgueil les philosophes païens, mais il maintient avec énergie pour le prêtre la nécessité de les lire et de faire passer dans le trésor chrétien ce qu'ils ont de bon. Il en dit même autant en faveur des poètes, dont il ne condamne que la lecture pour le plaisir, et non l'usage intelligent (*Ep.*, 21, *alias* 140). Je me contente de rappeler ses débats sur ce point avec Rufin (cf. Rufin, *Apol.*, II). Attaqué par un rhéteur chrétien qui, tout entier à la lecture de Cicéron, faisait sans scrupule comme laïque ce qu'il réprouvait chez un prêtre, il lui répond dans une lettre fameuse par l'exemple de la série des auteurs ecclésiastiques grecs et latins (*Ep.* 70, *ad Magnum*, *alias* 84).

Saint Jérôme est bien connu pour les directions qu'il a données à diverses dames romaines relativement à l'éducation de leurs filles, dans des lettres dont le type est la lettre à Læta (*Ep.*, 107, *alias* 7), qui fait pendant avec le discours de saint Basile aux jeunes gens. Déjà la *Vie de Macrine* par Grégoire de Nysse avait fait connaître avec détail comment une mère pieuse devait élever sa fille. Elle la tient toujours à ses côtés. Pas d'auteurs profanes, les passions qu'inspirent les femmes faisant trop souvent le sujet de leurs compositions. Mais l'Ecriture sainte, surtout celles de ses parties qui dès le jeune âge peuvent le mieux former les mœurs, en particulier la Sagesse de Salomon. On apprendra par cœur les psaumes, dont le chant ouvrira et terminera les diverses occupations de la journée. Le travail de la laine et les soins du ménage alterneront avec les études. C'est ainsi qu'on élevait la fille d'un grammairien dont les frères faisaient de si brillantes études et qui devait elle-même, à l'âge de douze ans, être fiancée à un homme réputé pour son éloquence. Un peu plus tard saint Chrysostome avait donné sur le même sujet des conseils courts et pratiques. Il avait ajouté qu'en faisant des jeunes filles de bonnes femmes on travaillait pour leurs maris, pour leurs enfants et pour toute leur descendance (*In* 1 *Tim*, IX, 2).

C'est pour des jeunes filles vouées à la virginité, comme celle de Læta, que sont données les directions de saint Jérôme. Ici plus que jamais tout est tourné vers le développement de la piété et le raffinement de la pudeur. Ne sortir qu'avec sa mère, craindre d'être seule, filer la laine, être simple dans ses habits, vivre sobrement, ne lire aucun auteur profane, se nourrir de l'Ecriture sainte et des œuvres choisies d'auteurs ecclésiastiques (qu'on voit entrer pour la première fois dans un plan d'études), tels sont les principaux devoirs de la vierge chrétienne dont le portrait servira en même temps de modèle aux jeunes filles. L'Eglise, obligée de livrer les jeunes gens à la société, retenait pour elle la femme et formait un type d'une pureté céleste, jusqu'alors inconnu, qu'on peut trouver excessif et incomplet, mais devant lequel il est difficile de rester insensible.

Si saint Jérôme est un lettré, saint Augustin, quoiqu'il ait été professeur de rhétorique, est par excellence un philosophe idéaliste. Il ne voit guère dans les études profanes que l'immoralité des fables et de frivoles exercices; allant plus loin que saint Chrysostome, il désapprouve l'éducation des grammairiens en elle-même, et voudrait qu'on exerçât les enfants sur des sujets tirés non de Virgile, mais des Ecritures. Il ne faut pas croire que ses Confessions où il parle ainsi (I, 17) ne donnent pas la véritable expression de sa pensée. Il ne faut pas chercher cette pensée dans son traité de l'*Ordre*, un de ses premiers ouvrages, car il en a dit : « Il me déplaît d'avoir beaucoup accordé dans ce traité aux études libérales que beaucoup de saints ignorent beaucoup, tandis que d'autres qui y sont habiles ne sont pas saints (*Retract.*, I, II, 2). » Il ne faut pas dire non plus que dans sa *Doctrine chrétienne* il est réellement favorable à la culture profane. Dans cet ouvrage, composé surtout pour les membres du clergé, il veut comme saint Chrysostome qu'ils soient en état de bien raisonner et de bien parler et qu'en conséquence ils aient appris la dialectique et la rhétorique ; il veut qu'ils connaissent les sciences et l'histoire pour bien entendre les Ecritures et que pour le même but ils lisent les philosophes, surtout les platoniciens ; sous ce rapport il suit les Clément et les Origène : mais il ne dit un mot des fables (II, 39) que pour les rejeter; c'est aux auteurs chrétiens qu'il demande des modèles d'éloquence; c'est saint Paul, ce sont Cyprien et Ambroise qu'il cite pour le style simple, tempéré et sublime (*Doct. chr.*, IV, 39-50). — Pour saint Augustin, voyez Lalanne, *Influence des Pères de l'Eglise sur l'éducation publique aux cinq premiers siècles*, 1850, combattu à tort par Leblanc (*Essai sur l'étude et l'enseignement des lettres profanes dans les premiers siècles de l'Eglise*, 1852).

Pendant ce temps le système païen régnait plus que jamais dans les écoles publiques. Elles périrent par les invasions des Barbares plutôt que par la défaveur de l'Eglise, qui leur demeurait indifférente et concentrait de plus en plus son action sur l'éducation de ses futurs ministres.

Au VIe siècle l'Occident, où nous allons nous borner, est définitivement possédé par les Barbares. L'âge des Pères de l'Eglise, dans le sens restreint où nous l'avons pris, est à peu près clos. De leur influence pédagogique sur leur temps nous passons à celle qu'ils vont exercer dans les siècles suivants.

II. Influence des Pères de l'Église sur l'éducation depuis le moyen âge jusqu'à nos jours.

Les deux créations originales du christianisme avaient été une éducation domestique fondée sur les Ecritures, et l'instruction en commun du catéchuménat. L'invasion du monde dans l'Eglise et celle des Barbares dans l'empire, c'est-à-dire les progrès de l'indifférence et de l'ignorance, les avaient peu à peu ruinées. D'un autre côté la barbarie n'avait pas été moins funeste aux écoles publiques où s'enseignaient les lettres profanes. Alors parut un nouvel ordre de choses. Du VIe au XIIe siècle, l'instruction fut donnée uniquement, sauf en Italie, par les moines ou les membres du clergé, pour faire des moines ou des membres du clergé. C'est à une telle instruction que participèrent d'une manière plus ou moins restreinte les rares laïques que leurs parents ne laissèrent pas dans l'ignorance (cf. Léon Maître, les *Ecoles épiscopales et monastiques de l'Occident*, p. 174-177 ; p. 252). Ainsi l'Eglise, contrairement à ce qui avait eu lieu aux cinq premiers siècles, commença pour ainsi dire sans s'en douter et par la force même des choses à prendre la direction générale des études.

En conséquence de ce qui précède, le but des études fut la théologie, c'est-à-dire avant tout la connaissance des Ecritures. Mais les Ecritures furent uniquement interprétées d'après les commentaires des Pères qui, depuis le IVe siècle, étaient considérés comme les dépositaires de la vraie doctrine et comme les organes dont le Saint-Esprit s'était servi pour perpétuer son action dans l'Eglise. On les appelait *saints*, leur autorité était regardée comme sacrée. C'est d'après leurs homélies qu'on instruisait le peuple et autant que possible d'après leur argumentation qu'on réfutait

les hérésies. Leurs ouvrages, dont on fit des quantités d'extraits, devinrent la principale matière de l'enseignement dans les écoles. La nécessité de continuer à les comprendre fut certainement une des causes qui maintinrent dans l'Eglise et qui conservèrent au monde la connaissance de la langue latine.

L'étude des Ecritures par les Pères était impossible sans la culture préalable qui avait été jusqu'alors donnée dans les écoles publiques et que l'Eglise avait jusqu'alors désignée sous le nom d' « études du dehors ». Mais maintenant les membres du clergé et les moines, s'étant chargés de toute l'éducation, devront aussi donner cette culture. Ils le feront, soit en s'en tenant aux règles indispensables de la grammaire, de la dialectique, etc., connues sous le nom de *trivium* et de *quadrivium*, soit en y joignant avec des restrictions plus ou moins grandes la lecture des auteurs profanes. Dans ce dernier cas ils en appelleront à l'autorité de saint Augustin ou de saint Jérôme, surtout à celle du premier qui, dans notre sujet comme en tout, sera jusqu'au XIIe siècle le maître du moyen âge.

L'éducation a lieu en commun, sous la forme de l'internat. Les enfants donnés par leurs parents pour devenir membres du clergé sont élevés dans la maison de l'église sous la haute direction de l'évêque (2e conc. de Tolède, can. 1; Labbe, IV, p. 1733); les enfants donnés par leurs parents pour devenir moines avaient pris, au moins depuis le IVe siècle, une place importante dans l'économie générale des monastères, où se formeront aussi de plus en plus les futurs membres du clergé. Il fallait une sévère discipline pour maintenir ces candidats à la vie ecclésiastique qui n'avaient pas toujours la vocation, ces jeunes Barbares (4e conc. de Tolède, can. 22; Labbe, V, p. 1713. Cf. Bouret, *l'Ecole chrétienne de Séville*, p. 66-67). Les Pères ont participé à la formation de l'internat par les règles de saint Basile et de saint Benoît ainsi que par les conseils de saint Chrysostome.

Cassiodore* paraît avoir été le premier qui introduisit régulièrement les études libérales dans un monastère. C'est ce qu'il fit, comme on sait, à Viviers, en Italie, au VIe siècle. En donnant dans ses *Institutions*, qui sont un plan général d'études, une part aux « lettres mondaines », il se couvre de l'autorité des « très saints Pères », qui les ont jugées très utiles à l'intelligence des Ecritures à condition qu'on en fit usage avec sobriété et discernement. « Beaucoup de nos Pères, instruits dans ces lettres et n'en persévérant pas moins dans leur fidélité à la loi du Seigneur, sont parvenus à la vraie sagesse, comme le dit saint Augustin dans sa *Doctrine chrétienne*. Imitons-les, car, après les nombreux exemples donnés par de tels hommes, qui pourrait hésiter? » (*Instit.*, I, 28). Il faut dire que saint Augustin, dans le passage cité par Cassiodore (*Doct. chrét.*, II, 60), n'avait recommandé que la lecture des philosophes.

L'Italie conservait encore alors des écoles publiques où les études profanes étaient en honneur (*Instit.*, I, præfatio) et où on les enseignait avec un grand luxe de mythologie (Cf. Ozanam, *les Ecoles en Italie*). La religion païenne elle-même était encore vivante en plusieurs endroits de ce pays. C'est une des raisons qui font comprendre que Cassiodore se soit cru obligé de justifier les études profanes par l'autorité des Pères et qu'un peu plus tard dans le même siècle Grégoire le Grand, le dernier des Pères latins, se soit montré défavorable à ces études. Il blâme un évêque d'enseigner la grammaire, c'est-à-dire la littérature, en disant que les louanges du Christ ne peuvent se trouver avec celles de Jupiter dans une même bouche (*Epist.*, lib. XI, indict. IV, ep. 54, *alias* 48). Il déclare même en tête de ses *Morales* qu'il se soucie peu de la correction du langage, déclaration dont il ne faut pas exagérer l'importance, car le style de Grégoire n'est pas inculte, mais à laquelle il ne faut pas non plus enlever son énergie et son caractère (Cf. Leblanc, thèse latine sur saint Grégoire, 1852).

Dans le reste de l'Occident, où l'on n'eut pas à soutenir la même lutte contre les débris de la religion gréco-romaine, la culture antique, redevenue comme au temps d'origine la servante de la théologie, paraît avoir été acceptée dans les monastères avec moins de scrupule. Cassiodore avait du reste frayé la voie. Le commerce avec les poètes chrétiens, qu'on aimait beaucoup, contribua certainement à la fréquentation des poètes païens (Cf. Bède, *De arte metrica*), qu'on *moralisait*, et pour la lecture lesquels on s'appuyait sur l'autorité de saint Jérôme (Raban Maur, *De cler. instit.*, III, c. 18). On peut dire que la littérature païenne fut, autant que le permettait le malheur des temps et malgré des oscillations inévitables, en honneur jusqu'à la fin du XIIe siècle (Cf. Le Maître, p. 218-223). De son côté saint Augustin, qu'on croyait suivre en étudiant la dialectique dans un ouvrage qui lui était faussement attribué, et dont les vrais ouvrages formaient plus sérieusement à la philosophie, comme on peut le voir par l'exemple de saint Anselme, fournissait encore dans la première moitié de sa *Cité de Dieu* une sorte d'encyclopédie, surtout pour l'histoire romaine, celle de la philosophie et la mythologie. Sans parler du cas que Charlemagne faisait de ce livre, il faut rappeler qu'Abélard reconnaît devoir à saint Augustin tout ce qu'il sait sur les philosophes de l'antiquité (dans sa *Théol. chrét.*, II; p. 1170 dans Migne).

D'un autre côté, la lettre de saint Jérôme à Læta entre dans la règle d'un couvent de filles (Amalaire, au IXe siècle, *Regula sanctimonialium*, lib. II, c. 22 : *puellæ quæ in monasteriis erudiuntur*, dans Migne, t. 105). Je ne connais pas d'autre exemple que celui de la règle d'Amalaire, mais on peut sans trop de témérité le généraliser et admettre que les instructions de saint Jérôme à la fille de Læta, qu'on suit à la trace du XVIe siècle jusqu'à nos jours, furent au moyen âge souvent mises à profit pour les novices et pour les jeunes filles du monde qu'on envoyait (Cf. Le Maître, p. 258 ss.) faire leur éducation dans les monastères.

Au XIIIe siècle, la dialectique, envahissant la théologie et prenant pour ainsi dire toute la place dans les études préparatoires, fait oublier dans la théologie les Pères et dans les études préparatoires les auteurs profanes. Nous avons vu que la dialectique, constamment cultivée par les anciens à cause de son importance pour l'art oratoire, avait aussi été constamment prisée par les Pères à cause de son utilité dans les controverses contre les païens et les hérétiques. Clément d'Alexandrie, après Philon, en avait souvent fait l'éloge; saint Augustin l'avait longuement appréciée dans sa *Doctrine chrétienne;* au VIe siècle elle avait passé, à sa place entre la grammaire et la rhétorique, dans le plan d'études chrétien. Il est inutile de rappeler comment la seule faculté de l'esprit à laquelle fut permis un développement entièrement libre en vint à dévorer toutes les autres.

Lorsque arriva la réaction connue sous le nom de Renaissance, Erasme* se servit avec verve des témoignages des Pères contre les scotistes, comme il les appelait, qui s'opposaient à la restauration de la littérature classique dans les écoles. Il faut lire à ce sujet son premier livre des *Anti-Barbares* (t. IX, p. 1691 ss. de l'éd. de Le Clerc), le seul qui nous ait été conservé et où il en appelle presque à chaque page à saint Augus-

tin et surtout à saint Jérôme. A côté de lui l'humaniste alsacien Jacques Wimpheling représente un parti plus timide, qui veut bien admettre les philosophes et les orateurs, mais fait quelques réserves relativement aux poètes. Dès 1475 on avait publié comme une sorte de manifeste le discours de saint Basile sur la lecture des auteurs profanes : Wimpheling l'édite aussi en 1507 et s'en fait une arme contre les scotistes; mais il ne permet l'étude des poètes qu'aux enfants, avant l'âge où les passions s'éveillent (v. Ch. Schmidt, *Histoire littéraire de l'Alsace*, I, p. 148 ss.). Il appuyait certainement cette opinion singulière sur un passage bien connu de la lettre de saint Jérôme à Damase (*Ep.* 21, 13, *quod in pueris necessitatis est*).

Les humanistes se contentèrent-ils d'employer les Pères comme auxiliaires? ne les mirent-ils pas aussi entre les mains de la jeunesse?

Certainement ils ne pouvaient penser à les rejeter à cause de leur caractère religieux. On avait réveillé l'étude des Pères avec autant d'enthousiasme que celle des auteurs profanes. Erasme, dont le nom dit tant pour les lettres, avait aussi renouvelé la théologie. Les maîtres de la Renaissance ne séparaient pas l'éducation de l'instruction et l'enseignement religieux de l'une et de l'autre. Ils se chargeaient de former l'esprit de l'enfant dans son entier.

La première conséquence de ces principes devait être une sorte d'obligation pour le maître de ne pas ignorer les Pères de l'Eglise. De plus, on pensait alors, et c'était expressément l'opinion d'Erasme, que celui qui se proposait d'enseigner devait tout savoir, ou du moins connaître ce qu'il y a d'essentiel dans chaque science. Il fallait qu'il eût tout lu pour éviter cette peine à ses élèves. La théologie ne devait donc pas lui être étrangère, et c'est surtout chez Origène, Chrysostome, Basile, Ambroise et Jérôme qu'il devait la puiser (*De ratione instituendi discipulos*, éd. Le Clerc, t. I, p. 523). Vivès* de son côté conseille au maître la *Cité de Dieu*, qui est pour lui un des grands arsenaux de l'érudition, « *philologiæ* » (*De tradendis disciplinis*, III, p. 481, de l'éd. de Bâle). Il serait facile de montrer par plus d'un exemple que les maîtres étaient en effet plus ou moins familiers avec les ouvrages des Pères.

Dans les premiers temps de la Renaissance, comme chacun expliquait ce qui lui plaisait, ils les prirent plus d'une fois pour sujet de leurs leçons. C'est ce que firent à Leipzig Mosellanus* et Aesticampianus (Ch. Schmidt, *Jean Sturm*, p. 230). Vivès veut que les garçons et les filles lisent les poètes chrétiens qui, dit-il, non seulement ont des sens profonds et salutaires, mais rivalisent avec les anciens en élégance et en grâce, quand ils ne leur sont pas supérieurs (*De ratione studii; — De institutione puellæ*). Plus sévère pour les prosateurs, il n'indique aux garçons que les lettres de Sidoine Apollinaire, et encore s'il y a du temps de reste. Mais il recommande aux filles, auxquelles il faut des auteurs qui règlent les mœurs non moins que le langage, les lettres de saint Jérôme et certains traités de saint Augustin (*ibid. — ibid.*). Quant à Erasme, moins pieux que Vivès et beaucoup plus difficile, il ne signale à ma connaissance que Prudence, et encore se contente-t-il de le prévoir comme possible au lieu de le recommander (*De ratione instituendi discipulos*, loc. laud.). On continua assez longtemps de lire Prudence dans les écoles les jours de fête (Mosellanus, *Pædologia*, IV). Mais peu à peu tous les auteurs chrétiens disparurent des mains des écoliers. On avait le culte de la bonne latinité : on travaillait avec ardeur à purifier la langue latine des souillures du moyen âge : les Pères latins, c'est-à-dire les plus accessibles, ceux dont il s'agissait surtout dans une éducation foncièrement latine, devinrent de plus en plus un embarras. On finit par les éliminer à cause de leur style plutôt qu'à cause de leurs idées : sans doute aussi les luttes religieuses contribuèrent à rendre de plus en plus complète la séparation entre les deux domaines.

Pour la France, dont nous allons maintenant nous occuper exclusivement, il est difficile de savoir si les Pères, à la Renaissance, furent jamais expliqués dans les collèges (en dehors de la section de théologie). Quoi qu'il en soit, à la fin du XVIe siècle, dans les statuts de l'université de Paris en 1598, la liste des auteurs de la Faculté des arts est entièrement profane (art. 23 et 39-42). Il n'est question des Pères de l'Eglise que pour la Faculté de théologie (art. 6). Quelques années auparavant les jésuites avaient publié la première édition de leur plan d'études (*Ratio atque institutio studiorum*... Romæ... 1586; très rare, bibl. Sainte-Geneviève), où il n'était non plus question d'aucun Père. Mais dans l'édition de 1603, très modifiée, et faite à Tournon, on voit figurer saint Chrysostome, saint Basile, saint Grégoire de Nazianze, Synésius, Agapet. Saint Chrysostome y reparaît à trois reprises. Il est probable que l'ardeur pour l'étude des Pères, qui se manifesta sous Henri IV à l'occasion des controverses religieuses, étude à laquelle les jésuites prirent en France une part si brillante, ne fut pas sans influence sur cette modification de leur programme.

Au XVIIe siècle, nous savons que les maîtres de Port Royal commentaient à leurs élèves les Pères de l'Eglise. Il reste un cahier d'extraits de saint Basile faits par Racine quand il étudiait à Port-Royal (Racine, éd. P. Mesnard, t. VI, p. 193-4).

Rollin dans son *Traité des études* parle souvent des Pères en homme à qui ils étaient familiers. On voit que dans sa pensée ceux qui enseignent doivent en être nourris, comme il l'est lui-même. Il dit, par exemple, du traité de saint Augustin sur la *Doctrine chrétienne*, qu'on ne peut trop en recommander la lecture aux maîtres de rhétorique (livre V, ch. II). D'autres sentiments étonneraient chez un homme qui, d'accord avec les tendances avouées de l'Université, considérait l'article de la religion comme le plus important de tous et qui déclare que « la négligence des maîtres sur ce point serait très criminelle, parce qu'elle aurait des suites d'une conséquence infinie » (livre VIII, ch. I, art. 5). Mais quoiqu'il parle souvent des Pères dans son ouvrage, il n'en recommande la lecture qu'aux jeunes gens que « Dieu appellerait au ministère ecclésiastique » et surtout en vue de la prédication (livre V, ch. II).

Après la Révolution, l'attention fut de nouveau appelée sur eux par le brillant *Tableau de l'éloquence chrétienne au* IVe *siècle* de M. Villemain (1827). En se plaçant au point de vue des études historiques qui se renouvelaient alors, et à celui de l'analyse littéraire des chefs-d'œuvre du XVIIe siècle, on fut frappé de la nécessité de faire connaître aux professeurs, pour ce double objet, la littérature chrétienne des premiers siècles. MM. Pierre Dubois et Saint-Marc Girardin, qui dirigèrent longtemps, l'un l'enseignement littéraire, l'autre l'enseignement historique, indiquèrent souvent pour l'agrégation des lettres et celle d'histoire des sujets de *questions* empruntés aux œuvres des Pères (V. dans Charpentier, *Etudes sur les Pères de l'Eglise*, 1853, t. I, p. 13 et suiv., un certain nombre de ces *Questions*).

Le contre-coup de ces directions se fit sentir d'une manière continue dans les thèses pour le doctorat ès lettres et quelquefois aussi dans les chaires de l'enseignement supérieur (cours de MM. Rigault et Nourrisson). De plus, le catalogue des ouvrages

adoptés pour l'enseignement dans les collèges comprend de 1834 à 1851, avec quelques variations dans le titre, un *choix de discours des Pères grecs;* le programme du baccalauréat, indépendant alors du plan d'études, ne contenant aucune indication de ce genre (communication de M. Paul Delalain).

Une partie du clergé voulut pousser ce mouvement à l'excès, en réclamant la substitution presque totale, dans les classes, des auteurs chrétiens aux auteurs païens. Dans l'ardeur de la lutte contre l'Université et en profitant d'inquiétudes excitées par la révolution de 1848, on accusait ce qu'on appelait l'éducation païenne d'avoir établi depuis le XVe siècle la séparation entre le christianisme et la société, et d'être la cause du socialisme et du communisme (l'abbé Gaume, *le Ver rongeur des sociétés modernes*, 1851, p. 13, 32, etc.). L'abbé Gaume, qui dirigea avec vivacité cette campagne, eut pour principal adversaire Mgr Dupanloup (V. Gaume, *Lettres à monseigneur Dupanloup sur le paganisme dans l'éducation*, 1852, au sujet d'une lettre de l'évêque d'Orléans aux professeurs de son petit séminaire, qui se trouve à la fin de l'ouvrage). Pour passer de la théorie à la pratique, il publia une série de classiques chrétiens qui sont encore utilisés dans les petits séminaires, ainsi qu'une autre collection faite par M. Dübner.

Après le coup d'Etat, les *questions* disparurent des programmes de l'agrégation, où depuis lors on n'a rien inscrit de relatif aux Pères, à notre connaissance. En revanche le *Choix de discours des Pères grecs* passa du plan d'études des lycées dans le programme du baccalauréat, où il a été maintenu, avec des variantes, jusqu'en 1864 (inclusivement : réforme du baccalauréat par M. Duruy). En 1874 (arrêté du 11 juillet 1873) et en 1877 (arrêté du 26 décembre 1876) des ouvrages ou parties d'ouvrages de Pères grecs et latins furent inscrits dans le programme de la licence ès lettres. Il cessa d'en être ainsi en 1881 (arrêté du 17 juin 1880). Depuis lors les Pères de l'Eglise ont été complètement rayés des programmes de l'Université.

Il est facile de voir, même sans tenir compte de la nécessité de rester neutre entre les dogmes qui est imposée à un enseignement donné au nom de l'Etat, que l'étude des Pères de l'Eglise n'est pas à sa place dans l'instruction secondaire. Les lettres profanes, en dehors de leur supériorité sous le rapport du goût, ont l'avantage de faire connaître l'homme dans son activité harmonieuse, avec le jeu de ses passions (évidemment dans la mesure reconnue convenable par le maître qui doit aussi montrer, quand les auteurs ne le font pas d'une manière suffisante, comment cette activité doit être réglée par la raison). La connaissance de l'homme, insinuée ainsi peu à peu, sans appareil théorique, dispose la jeunesse à aimer l'homme en tant qu'homme et à exercer plus tard une action utile et noble dans la société. Les Pères ayant vécu dans un temps de crise, soit pendant la persécution, soit après la victoire, et détachés d'un monde dont ils attendaient incessamment la fin, sont au fond contraires au développement de l'activité humaine sur la terre, et détruisent les passions au lieu de chercher à les diriger. Sans doute l'homme est sur cette terre dans une phase inférieure de son développement, et pour grandir il doit passer par la mort : mais avant de mourir il faut vivre ; il faut que chacun concoure à sa place et suivant ses forces à l'œuvre sociale. Dégoûter d'avance de cette tâche l'enfant, d'abord plein de candeur et d'espérance confiante, puis d'une généreuse ardeur pour l'œuvre commune, ce serait, à un certain point de vue, fonder l'éducation sur le pessimisme.

De plus, les Pères seraient difficiles à entendre pour notre jeunesse. D'abord parce que leurs raisonnements sont souvent très tendus et très subtils ; puis, parce que dans l'état actuel de l'instruction publique beaucoup trop d'éclaircissements seraient nécessaires pour les expliquer utilement. Il faudrait commencer par donner dans les programmes une large part à l'histoire du christianisme, ce qui serait naturel si l'on reconnaît, à quelque point de vue que ce soit, que les générations successives sont solidaires, que l'intelligence du passé est utile pour le présent, et que nous avons été formés par la civilisation chrétienne. Mais alors la part légitime faite à cette partie de l'histoire dispenserait les jeunes gens de l'étude même des Pères, qui trouverait sa place dans l'enseignement supérieur. Cependant s'il est inutile, dans l'enseignement secondaire, de les mettre entre les mains des élèves, il serait bon qu'on ne les laissât pas ignorer aux maîtres, surtout aux professeurs d'histoire, de philosophie, et même de lettres, et qu'on reprît sur ce point, sinon la tradition d'Erasme et de Rollin, du moins celle que Villemain avait réussi à former, et qui a produit d'heureux fruits jusqu'au moment où elle a été comprise dans les mutilations opérées sur l'Université après le coup d'Etat. [L. Massebieau.]

PEREIRE. — Jacob-Rodrigues Pereira, plus connu sous le nom de Pereire, naquit à Berlanga (Estramadure Espagnole) le 11 avril 1715, et mourut, à Paris, le 15 septembre 1780, à l'âge de soixante-cinq ans. Issu d'une famille israélite adonnée au commerce, il fut de bonne heure associé par son père à ses affaires, et chargé de négociations difficiles tant en Espagne et en Portugal qu'en France. Il devait cette marque de confiance à ses connaissances variées, à son intelligence vive et nette, à la maturité précoce de son esprit. Curieux de toute connaissance, tenté par tout problème, la diversité de ses aptitudes lui permettait d'attaquer un sujet quelconque; mais il a surtout été original en matière pédagogique.

La tendresse qu'il éprouvait pour une sœur sourde et muette lui suggéra, dit-il, la pensée d'instruire les sourds-muets. A ce sujet, on ne remarquera pas sans étonnement que c'est dans la ville natale de Pereire qu'un siècle et demi auparavant avait vécu Pierre Ponce*, un des premiers instituteurs de sourds-muets, et, un peu plus tard, Paul Bonet*, autre instituteur célèbre. Mais on ne saurait en inférer que Pereire ait rien connu par tradition de Pierre Ponce, auquel Bonet lui-même n'avait rien emprunté, et, s'il a eu entre les mains l'ouvrage de Bonet, on peut dire qu'il n'y a puisé que des indications, car ce que nous savons de Pereire, de sa méthode, de ses procédés et de ses travaux étrangers à l'enseignement porte une marque essentiellement personnelle.

Préoccupé de cette pensée d'instruire les sourds-muets, il s'était mis en relations, dans un premier voyage à Bordeaux, avec M. Barbot, président de la Cour des aides et ami de Montesquieu, pour en obtenir quelques renseignements sur les auteurs qui avaient traité le sujet. Dans une lettre datée du 23 août 1734 et adressée à Paris, où se trouvait alors Pereire, M. le président Barbot lui donne une liste d'ouvrages à consulter et ajoute ces lignes caractéristiques : « Voilà les matériaux grossiers que j'ai trouvés dans mes recueils ; ce n'est qu'une table, mais à un entendeur comme vous il ne faut qu'un demi mot, et vous surpasserez aisément ceux qui vous ont précédé. » On voit en quelle estime ce magistrat qui occupait une haute situation tenait ce jeune homme de dix-neuf ans.

Quelques années plus tard, la famille Pereire quitta l'Espagne pour se fixer définitivement à Bordeaux, en 1741.

Pereire dut naturellement chercher à connaître

les ouvrages de ses prédécesseurs dans l'art d'instruire les sourds-muets. Or, Pierre Ponce n'a rien laissé; de Paul Bonet on possède un traité où tout se trouve indiqué, mais seulement indiqué; ce sont les germes, pour ainsi parler, de la plupart des procédés qui ont été en usage. L'Anglais Wallis*, qui paraît avoir créé une méthode d'enseignement, s'est borné dans ses ouvrages à donner un aperçu de sa méthode; de Holder, on ne connaît rien, de Van Helmont peu de chose; quant à Conrad Amman*, s'inspirant des travaux de Wallis, il faisait surtout consister l'éducation du sourd-muet dans la restitution de la parole.

Il y a loin de ces dissertations philosophiques, de ces généralités plus ou moins ingénieuses, à une méthode d'enseignement, à des procédés pratiques; Pereire ne put évidemment tirer d'autre profit de ses recherches que des indications sur la voie dans laquelle il devait s'engager. A son tour, lui-même devait laisser ignorer sa méthode, et on en est réduit pour la reconstituer à puiser dans les publications de l'époque, dans les mémoires qu'il lut à l'Académie des sciences et dans les rapports des membres de cette assemblée, enfin dans ce que ses élèves nous en ont fait connaître.

Ce fut en 1745 que Pereire produisit en public son premier élève, Aaron Beaumarin, apprenti tailleur à la Rochelle; le bruit que fit cette restitution de la parole à un muet, l'enthousiasme que suscita ce quasi-miracle, valut aussitôt à l'instituteur un nouvel élève, le fils de M. d'Azy d'Etavigny, directeur des cinq grandes fermes de la Rochelle. En 1749, Pereire présentait son nouvel élève à l'Académie des sciences, et à cette occasion il lisait un mémoire où nous voyons que « non seulement il apprend aux sourds-muets à prononcer tous les mots, mais à en comprendre le sens et à produire tant verbalement que par écrit toutes leurs pensées comme les autres hommes. » Il ajoute que « pour parler à ses élèves, il faudra se servir de l'écriture ou des signes ordinaires. » Outre ces deux moyens de leur parler, Pereire en emploie un troisième : « C'est un alphabet manuel qu'il a appris en Espagne, mais qu'il lui a fallu augmenter et perfectionner considérablement pour le rendre propre à parler exactement en français. Il s'en sert avec une brièveté qui approche plus de la promptitude de la langue que de la lenteur de la plume. Cet alphabet est contenu dans les doigts d'une seule main, laquelle suffit encore à Pereire pour exprimer, en chiffres, toutes sortes de sommes et pour enseigner à ses élèves, bien plus facilement et bien plus sûrement que par les méthodes ordinaires, les quatre règles de l'arithmétique... Les élèves de Pereire auront encore la facilité d'entendre, au mouvement naturel des lèvres, des yeux, de la tête, des mains des personnes qui les fréquentent... Il apprend d'abord au sourd-muet à lire et à prononcer les noms des choses visibles et d'un usage journalier, et, à la suite, le reste de l'instruction... Dès le quinzième jour d'instruction, les élèves commencent, pour l'ordinaire, à prononcer quelques mots intelligiblement; pour les instruire sur la première partie de son art, il lui suffit de douze à quinze mois; mais pour la parfaite instruction sur la seconde partie, il lui faut un temps plus considérable. »

L'Académie nomma une commission dont le rapporteur fut Buffon. Buffon publiait alors son *Histoire naturelle de l'homme*. Il y ajouta aussitôt le passage qu'on peut lire sur Pereire (tome III, p. 350, édit. in-4°). Il y est dit que « Pereire s'est exercé longtemps dans l'art singulier de faire parler les sourds et muets de naissance et qu'il l'a porté à un grand point de perfection ». Parlant du jeune d'Azy d'Etavigny, Buffon explique qu'au bout de quatre mois il prononçait déjà des syllabes et des mots, et qu'après dix mois il avait l'intelligence d'environ treize cents mots, et les prononçait tous assez distinctement. « Nous avons vu, ajoute-t-il, ce jeune sourd et muet à l'une des assemblées de l'Académie : on lui a fait plusieurs questions par écrit; il y a très bien répondu tant par l'écriture que par la parole... Le peu de temps que le maître a employé à cette éducation et les progrès de l'élève, qui, à la vérité, paraît avoir de la vivacité et de l'esprit, sont plus que suffisants pour montrer qu'on peut, avec de l'art, amener tous les sourds et muets de naissance au point de commercer avec les autres hommes. »

Dans son rapport à l'Académie, Buffon entre dans plus de détails. « Ce n'est point d'aujourd'hui, dit-il, qu'on voit confirmer par l'expérience la possibilité d'un art si curieux et si utile; mais l'exemple de M. d'Azy d'Etavigny est le premier et le seul dont nous ayons connaissance..... On observe que la prononciation de M. d'Etavigny est lente, grave, comme tirée du fond de la poitrine, et qu'il ne lie pas assez ses syllabes; M. Pereire en donne pour raison principale l'inaction dans laquelle ses organes avaient demeuré pendant seize ans et le trop peu de temps qu'ils ont eu jusqu'ici pour acquérir par l'usage la flexibilité nécessaire à une articulation aisée. » Les commissaires déclarent que « les progrès de M. d'Azy d'Estavigny prouvent très suffisamment la bonté de la méthode que M. Pereire suit dans son instruction, et démontrent la singularité de son talent pour la pratiquer. »

« Nous jugeons donc, disent-ils en terminant, que l'art d'apprendre à lire et à parler aux muets, tel que M. Pereire le pratique, est extrêmement ingénieux, que son usage intéresse beaucoup le bien public, et qu'on ne saurait trop encourager M. Pereire à le cultiver et à le perfectionner. »

C'est un élève fort distingué de Pereire, presque célèbre, Saboureux de Fontenay, qui va nous fournir à son tour quelques renseignements sur la méthode suivie par son maître. « Conformément, dit-il, à la manière dont un enfant apprend le français, M. Pereire s'est attaché d'abord à me donner l'intelligence des mots d'un usage journalier et des phrases fort communes; telles sont par exemple: *Ouvrez la fenêtre, fermez la fenêtre; allumez le feu, couvrez le feu; dressez la table, donnez-moi du pain*, etc. Me voyant suffisamment au fait des dialogues d'un usage journalier, il a évité de faire les gesticulations devant moi en même temps qu'il me parlait par les doigts de l'alphabet manuel... ; c'était pour me mieux accoutumer au langage, me faire perdre l'habitude de causer par signes à sa manière... » A propos de l'alphabet manuel, Saboureux nous apprend « qu'il est composé de vingt-cinq signes des lettres de l'écriture courante, sans y comprendre *k* et *w*... Ainsi, il y a autant de sons de la prononciation, qui sont au nombre de trente-trois ou trente-quatre, et autant de liaisons de lettres de l'écriture ordinaire qui se montent à trente-deux et plus, qu'il y a de signes dans l'alphabet manuel, que je nomme pour cette raison *dactylologie**.... Dans cette dactylologie on se sert de la main comme de la plume pour tracer en l'air les points, les accents; pour marquer les lettres grandes et petites et les abréviations usitées; on fait remarquer dans les mouvements des doigts les repos longs, moyens, brefs et très brefs, que l'on observe dans la prononciation. La dactylologie contient aussi les signes des chiffres, des unités, des dizaines et des centaines, de façon à exprimer expéditivement les grands nombres et les opérations d'arithmétique. Ainsi, la dactylologie est aussi commode, aussi prompte, aussi rapide que la prononciation même, et aussi expressive que l'écriture bien faite... Avec le se-

cours de la dactylologie, on peut également parler aux sourds et aux aveugles. M. Pereire et moi nous nous trouvâmes un jour dans une chambre dans le temps qu'il faisait une nuit si noire que nous ne pouvions nous entrevoir, M. Pereire, ayant besoin de me parler, me prit la main et remua distinctement mes doigts, selon les règles de la dactylologie. »

C'est à une autre de ses élèves, Mlle Marois, que nous devons des renseignements plus détaillés. Par elle, nous savons que la prononciation, les gestes, l'alphabet manuel et l'écriture sont les quatre moyens employés par Pereire; qu'il commençait par la prononciation, passait ensuite à l'écriture, puis s'aidait des deux autres moyens; qu'il faisait d'abord prononcer les cinq voyelles, puis les syllabes, des plus faciles aux plus difficiles. Quand il s'agissait d'objets dont il enseignait les noms comme le *pain*, une *chaise*, il montrait les objets; lorsqu'il était question d'une idée abstraite, il s'y prenait de diverses manières. Pour faire saisir la signification du mot *espérance*, par exemple, pleuvait-il au moment de la leçon, il faisait comprendre que peut-être le lendemain il ferait beau, qu'il s'y *attendait*, qu'il l'*espérait;* de là le mot *espérance.*

L'étude se composait d'entretiens fréquents et courts. La dactylologie comprenait tout à la fois des lettres et des syllabes, c'était comme un langage sténographique ou télégraphique. A mesure que les élèves devenaient plus capables sur la prononciation, il leur interdisait le langage des signes, qui n'était qu'un procédé de transition. Il forçait ainsi ses élèves à parler, à écrire et à lire sur les lèvres les mots qu'on leur adressait à voix basse.

Mlle Marois qui a fourni les renseignements qui précèdent à l'âge de quatre-vingts ans, en 1828, avait été confiée à Pereire en 1756, à l'âge de sept ans environ, et elle demeura pendant cinq ans auprès de son maître. Ensuite, comme Saboureux, « elle se perfectionna seule par la lecture, en s'aidant du secours du dictionnaire et des explications des personnes qui l'entouraient. »

Buffon et Jean-Jacques Rousseau furent très assidus à suivre les progrès de la jeune Marois. Diderot parle de Pereire avec la plus grande estime. Le célèbre physiologiste Lecat nous fournit un complément précieux de renseignements; outre ce que nous savons déjà par les élèves de Pereire, il nous apprend que celui-ci, en prononçant avec force, montrait à son élève sa poitrine et son gosier en mouvement et lui faisait sentir ce mouvement par l'application de la main sur les organes. L'élève répétait ensuite l'exercice jusqu'à ce qu'il fût parvenu à s'exprimer correctement à voix haute et intelligible.

Lecat nous dit ensuite comment Pereire procède dans son enseignement; comment, après la connaissance du nom, il passe à l'adjectif qu'il associe au nom, puis de là au verbe, dont il traduit le sens en exécutant l'action ou en simulant l'état indiqué par le verbe.

« Cette dernière partie de l'art de M. Pereire, dit-il, est un chef-d'œuvre de sagacité, par lequel il l'emporte sur tous ceux qui l'ont précédé, chef-d'œuvre d'un détail immense et qui demande grand nombre d'années d'éducation suivie. »

Il est assez aisé à l'aide des renseignements qui précèdent de reconstituer la méthode du célèbre instituteur de sourds-muets. Il commençait probablement par rétablir le jeu normal des organes respiratoires, passait ensuite à l'émission des sons, à l'expression des articulations, des syllabes et des mots. Il associait l'écriture à ces divers exercices. La lecture était la conséquence de l'écriture. Parler, écrire, lire, telle était la succession des exercices. La lecture sur les lèvres était la conséquence de la prononciation. L'enseignement de la parole et l'instruction allaient de pair. Tout mot prononcé, écrit et lu, était l'objet d'une leçon, une occasion d'instruction et d'éducation. Le développement de l'intelligence marchait ainsi de conserve avec celui de la parole. Il s'aidait d'autres moyens, mais momentanément, comme d'auxiliaires utiles. C'est à peu près ainsi qu'on procède aujourd'hui, sauf quelques modifications et quelques perfectionnements, dans les institutions où on enseigne par la méthode orale comme à l'institution Pereire, dirigée par M. Magnat.

Ajoutons pour compléter ces indications, que Pereire divisait les sourds en trois classes : ceux dont la surdité est complète, ceux qui entendent les bruits, enfin ceux qui distinguent les sons de la voix. « Le plus ou moins de syllabes ou de mots entiers qu'un sourd et muet prononce, dit-il, et le plus ou moins de netteté de sa prononciation peuvent faire présumer la nature de sa surdité. » Il ajoute, avec raison, qu'il est facile de se tromper sur l'état des sourds-muets si l'on ne tient pas compte des dispositions naturelles, physiques et morales et des soins dont ils ont été l'objet.

C'est pour la troisième catégorie de sourds qu'il avait inventé un cornet acoustique à l'aide duquel on pouvait parler au sourd-muet et qui permettait en outre à ce dernier de se parler à lui-même et de mesurer ainsi la force de sa propre voix.

Disons en terminant quelques mots des autres travaux de Pereire : car il ne fut pas seulement un pédagogue, mais un esprit souple et pénétrant, doué d'heureuses aptitudes. Passionné pour les mathématiques, il exécuta sur les instances de son illustre ami Necker une machine à calculer; il possédait une connaissance approfondie des langues anciennes et modernes; enfin, il s'occupa avec succès des questions financières, et proposa d'abord à l'abbé Terray, puis plus tard à Necker des projets d'emprunt pour rétablir l'ordre dans les finances de l'Etat.

Lorsqu'en 1753 l'Académie des sciences mit au concours le sujet suivant: « De la manière de suppléer à l'action du vent sur les grands vaisseaux, soit en appliquant les rames, soit en employant tout autre moyen, » Pereire concourut avec deux savants illustres, Bernouilli et Euler, et obtint un accessit qui n'était pas sans gloire lorsqu'on songe que c'est Bernouilli qui eut le prix.

Quelques années plus tard, en 1759, il fut nommé membre de la *Société royale* de Londres, sur la présentation de l'Académie des sciences de Paris, qui le désigna dans les termes les plus flatteurs aux suffrages des savants anglais.

Telle est la carrière bien remplie, quoique relativement courte, de Pereire. Il aurait pu rendre encore bien des services, et l'on put un instant espérer que l'Etat lui fournirait des moyens de former des maîtres dans un art où il était supérieur; malheureusement les chagrins abrégèrent son existence. Ses dernières années furent en effet attristées par les attaques de médiocrités envieuses qui lui disputèrent sa gloire et tentèrent d'étouffer sa célébrité si justement acquise.

En 1780, Pereire obtint pour les israélites le droit d'avoir à Paris un cimetière à eux; toutefois l'autorisation n'était accordée qu'autant que « les inhumations auraient lieu nuitamment, sans bruit, scandale, ni appareil. » C'est dans ce champ de repos qu'il avait conquis pour ses coreligionnaires qu'on l'ensevelit le 15 septembre de la même année.

[Félix Hément.]

PÉRIODIQUES. — Sous ce titre, nous réunissons des renseignements sommaires sur les périodiques de France et de l'étranger qui s'occupent des questions d'éducation.

Pour la France, nous avons fait une place à tous les périodiques que nos recherches nous ont

fait rencontrer, sans prétendre faire un choix, et sans autre classement que celui de l'ordre alphabétique.

Pour l'étranger, nous n'avons mentionné que les périodiques principaux, ceux dont nous avons une connaissance directe, et qui figurent soit dans la bibliothèque du Musée pédagogique, soit dans notre bibliothèque particulière. A l'usage du lecteur qui désirerait des catalogues complets, nous avons indiqué, pour les pays où ces catalogues ont été établis, le titre de la publication où on pourra les trouver.

Nous avons marqué du signe † les périodiques qui ont cessé de paraître.

FRANCE.

L'Ami chrétien des familles, journal populaire d'éducation et d'instruction. Rédacteurs : MM. *Cuvier* et *Binzet*. Paris, Fischbacher, éditeur. Paraît depuis 1858, deux fois par mois, par numéros de 12 p. in-8°. Prix de l'abonnement : 2 fr. par an.

L'Ami de la jeunesse et des familles. Fondé à Paris, en 1828, sous le patronage de la Société protestante des missions, l'*Ami de la jeunesse* est dirigé actuellement par Mlle *Sarah Monod*, et paraît deux fois par mois, en numéros de 12 p. gr. in-8°, illustrés. Bureaux : 33, rue des Saints-Pères. Prix de l'abonnement : 5 fr. par an. — Pour l'historique, V. l'article *Ami de la jeunesse et des familles*.

L'Ami de l'enfance, organe de la méthode française d'éducation maternelle. Paris, Hachette, éditeur. Paraît depuis 1882, le 15 de chaque mois, par numéros de 32 pages in-8°. Prix de l'abonnement : 5 fr. par an. — L'*Ami de l'enfance* comprend deux parties : l'une, pédagogique, s'adressant au personnel enseignant; l'autre, intitulée *Mon Journal*, plus spécialement destinée aux enfants, et à laquelle on peut s'abonner à part (Voir ci-après). — Sous le titre d'*Ami de l'enfance*, il avait déjà paru à quatre reprises, à la librairie Hachette, un journal des salles d'asile : la première fois sous la direction de M. Cochin, de 1835 à 1840; la seconde fois de 1846 à 1847; la troisième fois de 1854 à 1869; la quatrième fois, sous la direction de Mme Pape-Carpantier, de 1869 à 1870. — V. l'article *Ami de l'enfance*.

L'Ami des enfants, organe de l'Union des amis des enfants, journal populaire. Paris, 4, rue Roquépine. Paraît depuis le 1er janvier 1884, par numéros mensuels de 8 p. in-4°. Prix de l'abonnement : 1 fr. 50 par an.

L'Ami des enfants, ou l'éducation à l'école et dans la famille. Directeur : l'abbé *Roussel*. Paris, 15, rue Féron. Paraît depuis le 2 mars 1878, tous les samedis, par numéros de 24 p. in-8°. Prix de l'abonnement : 10 fr. par an.

† *Annales de l'éducation*, rédigées par *F. Guizot*. Ce recueil a paru de 1811 à 1813 (4 feuilles in-8 par mois); sa collection forme 6 volumes. — V. l'article *Annales de l'éducation*.

Bulletin administratif du ministère de l'instruction publique. Paris, imprimerie nationale. Publié sous ce titre depuis 1850. A succédé au *Bulletin universitaire*, qui a paru de 1830 à 1829. Le *Bulletin administratif*, après avoir été imprimé en dernier lieu par la maison Dupont, est confié, depuis 1882, aux presses de l'imprimerie nationale ; il paraît tous les samedis, par numéros d'un nombre indéterminé de feuilles in-8°. Prix de l'abonnement : 5 fr. par an. — Pour l'historique, V. l'article *Bulletin administratif du ministère de l'instruction publique*.

Bulletin d'éducation militaire, organe des écoles primaires, écoles normales, lycées, collèges et bataillons scolaires. Directeur : M. *Désiré Lacroix*. Paris, Charavay frères, éditeurs. Paraît depuis le 1er novembre 1882, le 1er et le 15 de chaque mois en un fascicule de 12 pages in-4° illustrées. Prix de l'abonnement : 2 fr. 50 par an.

Bulletin de l'Association philotechnique. Paris, au secrétariat de l'Association, 24, rue Serpente. Paraît depuis le 1er janvier 1880, une fois par mois, les mois de septembre et d'octobre exceptés, par numéros de 16 p. in-8°, avec une couverture. Ne reçoit pas d'abonnements; est adressé gratuitement aux membres de l'Association philotechnique.

Bulletin de la Société des crèches. Paris, Paul Dupont, éditeur. Paraît depuis 1876, tous les trois mois, par numéros de 40 pages in-12. Il est envoyé gratuitement à toute personne qui souscrit pour 10 fr. à la Société des crèches. — Avant la constitution de la Société des crèches, il a paru, de 1846 à 1859, un *Bulletin des crèches* rédigé par M. F. Marbeau.

† *Bulletin de l'instruction primaire*, journal d'éducation et d'enseignement publié sous les auspices de S. Exc. le ministre de l'instruction publique. Paris, Paul Dupont, imprimeur. A paru depuis le 1er janvier 1854 jusqu'en 1857 par numéros semi-mensuels de 64 pages in-8°.

Bulletin de la Ligue française de l'enseignement. Paris, 175, rue Saint-Honoré. Paraît depuis janvier 1881, tous les deux mois, par livraisons in-8°, avec une couverture. Prix de l'abonnement : 6 fr. par an. — Cette publication a remplacé le *Bulletin* publié à l'origine par M. Jean Macé à Beblenheim, et qui a paru de 1868 à 1871. — V. *Ligue française de l'enseignement*.

Bulletin de l'œuvre des écoles d'Orient, Paris, 12, rue du Regard. Paraît depuis le 1er novembre 1862, tous les deux mois, par numéros de 32 p. in-8°. Prix de l'abonnement : 10 fr. par an.

Bulletin de l'œuvre du vénérable de La Salle pour le recrutement des frères des écoles chrétiennes. Paris, Didron, 6, boulevard d'Enfer prolongé. Paraît depuis janvier 1876, tous les trois mois, par numéros de 48 p. in-8°. Prix de l'abonnement : 1 fr. par an.

Bulletin des examens de l'hôtel de ville. Directrices : Mmes *Faiex* et *Mayet*. Paris, au bureau du journal, 29, rue Saint-Louis-en-l'Ile. Paraît depuis 1876 par numéros hebdomadaires de 16 pages in-8°. Prix de l'abonnement : 6 fr. par an.

Bulletin des orphelinats agricoles d'Algérie. Paris, 60, rue de la Victoire. Paraît depuis août 1883, tous les trois mois, par livraisons in-8°. Prix de l'abonnement : 2 fr. par an.

Bulletin de la Société pour l'encouragement de l'instruction primaire parmi les protestants de France. Paris, 8, rue de Solférino. Paraît depuis mai 1878, tous les trois mois, par numéros de 16 p. in-8°. Prix de l'abonnement : 2 fr. par an.

Bulletin de la Société de protection des apprentis et des enfants employés dans les manufactures. Paris, 44, rue de Rennes. Paraît depuis 1867, tous les trois mois, par livraisons de 50 à 60 p. in-8°. Prix de l'abonnement : 10 fr. par an.

† *Bulletin pédagogique de l'enseignement secondaire*. Paris, Paul Dupont, éditeur. A paru en 1882 et 1883. La collection forme 2 vol. gr. in-8°. Il a été remplacé par la *Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur*.

Bulletin d'éducation et d'instruction populaires des Basses-Pyrénées, organe des institutions cantonales, et spécialement des bibliothèques populaires cantonales. Rédacteur : M. *A. Piche*. Pau, 8, rue Monpensier. Paraît depuis juillet 1881, par numéros mensuels de 16 pages in-8°. Prix de l'abonnement : 2 fr. par an.

† *Bulletin universitaire*. A paru de 1830 à 1849, et a été remplacé par le *Bulletin administratif du ministère de l'instruction publique*. — V. ci-dessus

Bulletins départementaux de l'instruction primaire. — Chaque département possède actuelle-

ment une publication périodique servant de moniteur officiel à l'enseignement primaire. Pour la liste de ces *Bulletins* et les détails relatifs à la périodicité, au format, au prix d'abonnement, etc., V. l'article *Bulletins départementaux de l'instruction primaire*.

Le Chant dans les écoles. Paris, 28, rue Meslay. Paraît depuis 1868, par numéros mensuels de 16 p. environ, in-8°. Prix de l'abonnement : 6 fr. par an.

† *Le Conseiller des écoles*. Evreux, Blot, libraire-éditeur. A paru du 1er janvier 1868 au 1er octobre 1869 par numéros mensuels de 16 pages in-4°. Prix de l'abonnement : 4 fr. par an.

Le Conseiller des mères et des jeunes filles. Directrice : Mme *Jeanne de Montanay ;* rédacteur en chef : Mme *Jenny Leusia*. Bureaux : 62, rue de Rivoli. Paraît depuis le 1er janvier 1882, le 1er et le 15 de chaque mois, par numéros de 16 pages in-4° illustrés. Prix de l'abonnement : 15 fr. par an.

† *Le Courrier de Vaugelas*, journal consacré à la propagation universelle de la langue française. Rédacteur : *Eman Martin*. A paru de 1871 à 1880 par numéros semi-mensuels de 8 pages in-8°. Le prix de l'abonnement était de 6 fr. par an.

Le Dessin, revue de l'enseignement ; fac-similés par les procédés phototypiques. Directeur : *E. Bernard*. Paris, 4, rue de Thorigny. Paraît depuis le 15 octobre 1883, tous les quinze jours, par numéros de 8 p. de texte et 2 planches, in-4°. Prix de l'abonnement : 30 fr. par an ; 34 fr. pour les départements.

† *L'Echo de la Sorbonne*, moniteur de l'enseignement secondaire des jeunes filles ; rédigé par une société de littérateurs et savants. A paru de 1868 à 1870, trois fois par semaine. La collection du journal forme un cours complet d'enseignement secondaire en trois années (12 volumes gr. in-8° à 2 col.). Le prix de l'abonnement était de 20 fr. par an.

L'Echo des examens de l'instruction primaire. Paris, Ch. Delagrave, éditeur. Paraît depuis 1881 tous les jours pendant les sessions, par numéros de 16 p. in-8°. Prix de l'abonnement : 12 fr. par an.

† *L'Echo des instituteurs*, journal de l'enseignement laïque. Rédacteur en chef : *Ch. Sauvestre*. Bureaux : 175, rue Saint-Honoré, Paris. A paru du 1er novembre 1871 au 16 octobre 1872 en 20 numéros de 8 pages in-4. A partir du 1er novembre 1872, l'*Echo des instituteurs* a paru sous le titre de l'*Enseignement laïque* jusqu'au 16 novembre 1873, en 26 numéros de 8 pages in-4°. Le journal a dû cesser sa publication devant les menaces du parquet (sous le ministère du 24 mai 1873). Le prix de l'abonnement était de 6 fr. par an.

L'Ecole, journal des instituteurs, des institutrices et des familles. Directeur : *J. Saint-Martin*. Bureaux : Paris, 9, galerie Colbert. A été publié de 1879 à 1882 sous le titre de l'*École laïque ;* après le vote de la loi du 28 mars 1882, il a modifié son titre, et s'est appelé l'*Ecole*. Paraît tous les dimanches par numéros de 8 pages in-4. Prix de l'abonnement : 6 par an.

L'Ecole et la Famille, journal d'éducation, d'instruction et de récréation. Directeur : M. *E. Robert*. Paris, 82, rue Bonaparte. Paraît depuis 1876, deux fois par mois, par livraisons in-8°. Prix de l'abonnement : 5 fr. par an.

L'Ecole maternelle. Paris, 18, rue Cassette. Paraît depuis le 1er janvier 1882, deux fois par mois, par numéros de 16 p. in-8°. Prix de l'abonnement : 6 fr. par an.

† *L'Ecole normale*, journal de l'enseignement pratique. Directeur : M. *Pierre Larousse*. Administration : Paris, 49, rue Saint-André-des Arts. A paru de 1858 à 1866 par numéros hebdomadaires de 16 pages gr. in-8° à deux colonnes. Le prix de l'abonnement était de 10 fr. par an.

† *L'Ecole nouvelle*, revue de l'éducation intégrale, scientifique, industrielle et artistique, publiée par une réunion de professeurs, d'instituteurs et de travailleurs. Directeur : M. *Francolin*. Administration : Paris, 24, rue de Chabrol. Fondée au mois de novembre 1876, l'*Ecole nouvelle* n'a pas paru pendant l'année 1877. La publication a été reprise au mois de février 1878 et s'est continuée jusqu'au mois de mars 1882. L'*Ecole nouvelle* paraissait tous les mois par numéros de 16 pages in-8° à 2 colonnes. Le prix de l'abonnement était de 6 fr. par an.

† *L'Ecole primaire*, réforme pédagogique, publiée par une société d'instituteurs, sous la direction de M. *E. Quix*. Paris, aux bureaux du journal ; 33, rue de Londres. A paru du 5 octobre 1865 au 25 octobre 1866, par numéros hebdomadaires de 16 pages gr. in-8°. Le prix de l'abonnement était de 6 fr. par an.

† *L'Education*, revue de l'enseignement (faisant suite à l'*Education pratique* publiée en 1838). Directeur : M. *Michel*. A paru en 1840 et 1841 par numéros mensuels de 48 pages in-8°. Le prix de l'abonnement n'est pas indiqué. — Ce journal a été continué sous le même titre de 1851 à 1853, par MM. Michel et Rapet.

† *L'Education*, journal d'enseignement élémentaire pour les écoles et les familles (faisant suite à l'*Education* publiée en 1840 et 1841). Directeurs : MM. *Michel* et *Rapet*. Paris, aux bureaux du journal, rue Garancière, 10. A paru de 1851 à 1853 par livraisons mensuelles de 60 pages in-8°. Le prix de l'abonnement n'est pas indiqué.

L'Education, journal des écoles primaires. Paris, Poussielgue frères, libraires-éditeurs. Paraît depuis 1875 par numéros hebdomadaires de 16 pages in-8°. Prix de l'abonnement : 6 fr. par an.

L'Education catholique, revue de l'enseignement primaire, sous la direction d'un comité d'ecclésiastiques. Paris, 3, rue de l'Abbaye. Paraît depuis 1881, deux fois par mois, par numéros de 24 p. in-8°. Prix de l'abonnement : 5 fr. 50 par an.

† *L'Education nouvelle ;* journal des mères et des enfants. Directeur : M. *Jules Delbruck*. A paru du mois de janvier 1849 au mois de décembre 1854, par numéros mensuels de 24 pages gr. in-8°. Le prix de l'abonnement était de 12 fr. par an.

† *L'Education pratique*, revue des écoles et de toutes les branches de l'enseignement, publiée par une réunion d'amis de l'éducation. Directeur : M. *Michel*, à Paris. A paru pendant l'année 1838 en dix numéros de 64 pages in-8°. — Le prix de l'abonnement n'est pas indiqué. — Ce journal a reparu en 1840 sous le titre d'*Education*.

Les Enfants. Paris, 53, rue de la Chaussée-d'Antin. Paraît depuis le 8 mai 1881, tous les dimanches, par numéros de 24 p. in-8°. Prix de l'abonnement : 4 fr. par an.

† *L'Enseignement*, bulletin d'éducation publié sous les auspices de la Société des méthodes d'enseignement, par *B. Jullien* et *Hippeau*. Paris, Roret, éditeur. A paru durant l'année 1840, à raison d'un numéro par mois, et forme un volume de 508 p. in-8°.

† *L'Enseignement laïque*, de M. *Ch. Sauvestre*, faisant suite à l'*Echo des instituteurs*. — V. ci-dessus.

L'Enseignement chrétien, bulletin périodique publié sous la direction de l'abbé *Drioux*. Paris, Poussielgue. Paraît depuis 1882, deux fois par mois, par numéros de 16 p. in-8°. Prix de l'abonnement : 10 fr. par an.

L'Enseignement libre. Paris, 328, rue Saint-Jacques. Paraît depuis le 15 mai 1884, par numéros mensuels de 32 p. in-8°. Prix de l'abonnement : 8 fr. par an.

L'Enseignement secondaire des jeunes filles, revue mensuelle. Directeur : *Camille Sée*. Paris, librairie Léopold Cerf, 13, rue de Médicis. Paraît

depuis le 1er juillet 1882, le 15 de chaque mois, par fascicules de 2 à 3 feuilles in-8, avec une couverture. Prix de l'abonnement, 12 fr. par an.

† *La famille de Duplessis-Mornay*, journal d'une institution protestante. Paris, typ. Hennuyer et Cie. A paru de 1863 à 1867, par fascicules annuels. La collection forme un volume de 250 p. in-8. Servait d'organe à l'institution Duplessis-Mornay, dirigée par M. Gaufrès.

La Femme et l'Enfant, revue du progrès social et des questions d'enseignement. Directrice : *Louise Koppe*. Paris, 5, avenue Victoria. Paraît depuis janvier 1879, par numéros mensuels de 16 p. in-8°. Prix de l'abonnement : 6 fr. par an.

La Feuille des jeunes naturalistes. Directeur : M. *Adr. Dollfus*. Rennes, Oberthur, éditeur. Paraît depuis 1870 par numéros mensuels de 20 pages in-8°. Prix de l'abonnement : 3 fr. par an.

Le Gymnaste, organe de l'Union des sociétés de gymnastique de France. Directeur : M. *C. Laly*. Compiègne, imprimerie Lefebvre, 31, rue Solférino. Paraît depuis 1874 par numéros hebdomadaires de 16 pages in-8°. Prix de l'abonnement : 6 fr. par an.

† *L'Instituteur*, journal des écoles primaires, publié avec le concours et sous le patronage de MM. *de Barante, Français (de Nantes), de Tascher, Villemain*, pairs de France; *Baude de Belleyme*, etc. Paris, Paul Dupont, éditeur. A paru de 1833 à 1836 par numéros mensuels de 36 pages in-8°.

L'Instruction primaire, journal d'éducation pratique pour les instituteurs, les institutrices et les directrices d'écoles maternelles. Rédaction et administration : Paris, H. Belin, libraire-éditeur. Paraît depuis 1879, toutes les semaines, avec supplément de quinzaine, par numéros de 16 pages in-8°. Prix de l'abonnement : 6 fr. par an.

L'Instruction publique, revue des lettres, sciences et arts. Rédacteur en chef : M. *Alfred Blot*. Administration : Paris, 42, rue du Cherche-Midi. Fondée en juin 1872, l'*Instruction publique* a paru d'abord le 1er et le 15 de chaque mois, puis, à partir du 1er janvier 1876, par numéros hebdomadaires (16 pages in-4°). Prix de l'abonnement : 6 fr. par an.

Le Jeune Age illustré, journal des enfants. Directrice : Mlle *L. Geoffroy*. Paris, Palmé, éditeur. Paraît depuis décembre 1880, tous les samedis, par numéros de 16 p. gr. in-8°, illustrés. Prix de l'abonnement : 10 fr. par an.

La Jeune Mère, ou l'éducation du premier âge, journal illustré de l'enfance. Directeur : le Dr *Brochard*. Paris, 7, rue d'Assas. Paraît depuis octobre 1873, par numéros mensuels de 16 p. in-8°. Prix de l'abonnement : 6 fr. par an.

Journal d'éducation, publié par la Société formée à Paris pour l'amélioration de l'enseignement élémentaire. Fondé en 1815 sous ce titre, ce journal a formé chaque année un volume in-8°. A partir de 1829, il a été publié sous le titre suivant : *Journal d'éducation populaire*, bulletin de la Société pour l'instruction élémentaire. Il continue à paraître tous les trois mois par numéros de 128 p. in-8°. Prix de l'abonnement : 5 fr. par an. — Pour l'historique, V. l'article *Société pour l'instruction élémentaire*.

† *Journal d'éducation et d'instruction pour les personnes des deux sexes*. Directeur : le comte de *Lasteyrie*. Paris, Firmin Didot, éditeur. A paru en 1828 et 1829. La collection forme 3 vol. in-8°.

† *Journal d'éducation physique, morale et intellectuelle*. Enseignement théorique, pratique et positif. Recueil divisé en deux parties : la première destinée aux parents et aux professeurs sous le titre de Pédagogie (science de l'éducation) et Didactique (art d'enseigner); la deuxième adressée aux élèves des deux sexes, sous le titre de connaissances diverses, mélanges instructifs et amusants. Directeur : M. *A. Clouzet*, à Paris. Fondé en 1849, ce recueil a paru jusqu'en 1870, par numéros mensuels de 24 pages in-8°. Le prix de l'abonnement était de 10 fr. par an.

Journal de la jeunesse, nouveau recueil illustré. Paris, Hachette et Cie, éditeurs. Paraît depuis le 1er janvier 1873, tous les samedis, par numéros de 16 p. gr. in-8, illustrés, et formant chaque année deux volumes. Ce recueil contient des contes, des biographies, des récits d'aventure et de voyages, des causeries sur l'histoire naturelle, la géographie, les arts et l'industrie, etc. Prix de l'abonnement : 20 fr. par an.

Journal de l'enseignement primaire, organe des instituteurs, institutrices, maîtres et maîtresses de pension. Directeur : *Alph. Viollet*. Administration : Paris, 52, boulevard Saint-Michel. Paraît depuis le 1er janvier 1878 par numéros hebdomadaires de 8 pages in-8°. Prix de l'abonnement : 6 fr. par an.

† *Journal de l'instruction publique*, rédigé par *Thiebault** et *Borrelly**. Paris, de l'imprimerie de la rue de Vaugirard, n° 1214. A commencé à paraître en juillet 1793 et a duré jusqu'en 1795. Le tome Ier contient 7 numéros, le t. II 6 numéros, le t. III 5 numéros. A partir du tome IV, le journal est publié par Borrelly seul : les t. IV à VIII contiennent chacun 5 numéros. — Ce journal donne des renseignements précieux sur les discussions de la Convention relatives à l'instruction publique.

Journal des bibliothèques populaires, publié par la Société Franklin. Paris, aux bureaux de la Société, 1, rue Christine. Paraît depuis 1867 par numéros mensuels de 16 pages in-8°. Prix de l'abonnement : 3 fr. par an.

Journal des instituteurs. Paris, Paul Dupont, éditeur. Paraît depuis 1858, tous les dimanches, par numéros de 16 pages in-8°. Prix de l'abonnement : 6 fr. 50 par an.

Journal des religieuses institutrices et des frères instituteurs, manuel juridique, religieux, littéraire, pédagogique de l'enseignement primaire congréganiste. Direction du journal : Paris, 3, rue de l'Abbaye. Paraît depuis le 1er janvier 1878 par numéros hebdomadaires de 16 pages in-8°. Prix de l'abonnement : 6 fr. par an.

† *Journal d'instruction sociale*, par *Condorcet*, *Sieyès* et *Duhamel*. Paris, 1793. N'a eu que quelques numéros.

† *Journal général de l'instruction publique*. Paris, Paul Dupont, éditeur. Fondé en 1831, alternativement organe officiel et simple entreprise privée, il a une histoire que nous avons racontée dans l'article spécial qui lui est consacré. Placé sous une nouvelle direction en 1882, il a définitivement cessé de paraître en 1883. — V. *Journal général de l'instruction publique*.

Journal (Mon). Recueil illustré pour les enfants de cinq à dix ans. Paris, Hachette, éditeur. Paraît depuis le 1er janvier 1882, comme seconde partie de l'*Ami de l'enfance* (V. plus haut), par numéros mensuels de 16 p. in-8. Le prix de l'abonnement à *Mon Journal* (seul) est de 1 fr. 80 par an.

Journal pédagogique des instituteurs et institutrices du Pas-de-Calais. Directeur : M. *l'inspecteur d'académie*. Arras, imprimerie Sueur-Charruey et Delville. Paraît depuis 1878, par numéros semi-mensuels de 24 pages in-12. Prix de l'abonnement : 4 fr. par an.

† *Le livre de famille* ou *Journal des enfants*, par *Berquin*. A paru du mois de novembre 1789 au mois d'avril 1790, tous les mardis, par numéros de 16 pages in-12. Le prix de l'abonnement n'est pas indiqué. — Ne pas confondre avec l'*Ami des enfants*, du même auteur, qui ne parut pas sous forme de journal. — V. *Berquin* et *Ami des enfants (L')*.

Le Livre universel. Directeur : M. *Alfred Barbou*. Paris, rue de la Chaussée-d'Antin, 53. Paraît depuis le 1er janvier 1883 par numéros mensuels de

90 pages in-12. Prix de l'abonnement : 4 fr. par an.

† *Le Lycée,* journal général de l'instruction, rédigé par une société de professeurs, d'anciens élèves de l'École normale, de savants et de gens de lettres. Paris, Hachette, éditeur. A paru de 1827 à 1829, et forme 4 vol. in-8°.

Magasin d'éducation et de récréation. Directeurs : MM. *Jean Macé* et *Stahl.* Paris, Hetzel, éditeur. Paraît depuis 1864, le 1er et le 15 de chaque mois, par numéros de 32 pages grand in-8°. Prix de l'abonnement : 14 fr. par an. — V. l'article *Magasin d'éducation et de récréation.*

† *Magasin français* (*Le nouveau*) ou *Bibliothèque instructive,* par Mme *Leprince de Beaumont.* Londres. A paru par numéros mensuels, de 1750 à 1755. Il a été suivi du *Magasin des enfants* ou *Dialogues entre une sage gouvernante et ses élèves* (Londres, 1757), du *Magasin des adolescents* (Londres, 1764) et du *Magasin des pauvres, des artisans, des domestiques et des gens de la campagne* (Lyon, 1768) ; mais ces trois dernières publications ne sont pas des périodiques. — V. *Leprince de Beaumont* (Mme).

Le Magasin pittoresque, journal illustré. Rédacteur en chef : M. *Edouard Charton.* Paris, quai des Grands-Augustins, 29. Fondé en 1833, hebdomadaire de 1833 à 1850, mensuel depuis 1850; sa collection forme 51 vol. in-4°. Prix de l'abonnement : 10 fr. par an pour Paris et 12 fr. pour les départements. — V. l'article *Magasin pittoresque.*

Manuel général de l'instruction primaire, journal des instituteurs et des institutrices. Rédacteur en chef : M. *Ch. Defodon.* Paris, Hachette et Cie, éditeurs. A commencé sa publication en 1834. Actuellement le *Manuel général* paraît tous les samedis, par numéros de 24 p. gr. in-8°; il donne tous les quinze jours un supplément de 16 p. destiné à l'enseignement primaire supérieur et à l'enseignement complémentaire. Prix de l'abonnement : sans le supplément, 6 fr. ; avec le supplément, 11 fr. — Pour l'historique, V. l'article *Manuel général de l'instruction primaire.*

† *La Mère de famille.* Journal moral, religieux, littéraire, de législation, d'hygiène et d'économie domestique, destiné à l'instruction et à l'amélioration des femmes, avec une lithographie soignée par chaque volume. Directrice : Mme *Sirey,* nièce de Mirabeau. A paru de septembre 1833 à septembre 1834 par numéros mensuels. La collection forme un volume in-8°.

Le Moniteur des aspirants et des aspirantes au brevet de capacité. Journal d'éducation et d'instruction, rédigé par une société de professeurs. Directeur : M. *Victor Coupin.* Bordeaux, G. Maurel, éditeur. Paraît depuis avril 1878 par numéros mensuels de 24 pages gr. in-8°. Prix de l'abonnement : 6 fr. 50 par an.

† *Le Moniteur des écoles* (écoles professionnelles, écoles normales, écoles primaires de garçons et de filles ; nouvelles de l'enseignement, pédagogie, lettres, sciences usuelles). Paris, André Guédon, libraire-éditeur. A paru du 15 décembre 1863 au 20 novembre 1866, le 5 et le 20 de chaque mois, par numéros de 16 pages grand in-8°. Le prix de l'abonnement était de 3 fr. par an.

Le Moniteur du jeune âge. Directrice : Mme *Bellier* (*Marie Klecker*). Rédaction, Bordeaux, 60, cours d'Aquitaine. Paraît depuis le 1er janvier 1880 par numéros mensuels de 24 pages in-8°. Prix de l'abonnement : 5 fr. par an.

Le Musée des familles. Paris, Delagrave, éditeur. Fondé en 1834 par *Emile de Girardin,* il paraît actuellement deux fois par mois, par numéros de 32 pages grand in-8°, illustrés. Prix de l'abonnement : 14 fr. par an. — Pour l'historique, V. l'article *Musée des familles.*

L'Orphelin, revue de la Société de patronage des orphelinats agricoles de France. Paris, 16, avenue de Villars. Paraît depuis le 1er mars 1879, par numéros mensuels de 24 p. in-8°. Prix de l'abonnement : 6 fr. par an.

Le Rayon de Soleil. Paris, 4, place du Théâtre-Français. Paraît depuis 1874, par numéros mensuels de 16 p. in-4°. illustrés. Prix de l'abonnement : 2 fr. par an.

Recueil des lois et actes de l'instruction publique. Ce recueil, qui donne exactement tous les actes et documents officiels relatifs à l'instruction publique et libre, paraît depuis 1847 par livraisons d'une à trois feuilles in-8°, au fur et à mesure de la publication des actes officiels et environ une fois par semaine. Paris, Delalain frères, éditeurs. Prix de l'abonnement : 6 fr. par an.

La Réforme universitaire. Directeur : M. *Paul Campana.* En vente chez Brasseur jeune, 11, galerie de l'Odéon. Paraît depuis 1882, deux fois par mois, par numéros de 8 pages in-4°. Prix de l'abonnement : 7 fr. par an.

† *Revue de l'enseignement professionnel.* Rédacteurs : MM. *Guémied, Gaumont,* etc. Paris. Fondée en 1863, cette *Revue* n'a eu qu'une courte existence, mais elle a publié quelques travaux remarquables. — V. l'article *Manuel (Travail),* p. 1824.

Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, publiée sous la direction d'un comité composé de conseillers d'État et de professeurs. Secrétaire de la rédaction : M. *Jules Gautier.* Paris, Paul Dupont, éditeur. Paraît depuis le 1er janvier 1884, le 15 de chaque mois, par numéros de 48 pages in-8°. Prix de l'abonnement : 15 fr. par an. — A succédé au *Bulletin pédagogique de l'enseignement secondaire.*

† *Revue de l'enseignement secondaire spécial et de l'enseignement professionnel.* Paris, Hachette et Cie, éditeurs. A paru du 15 janvier 1879 au 1er août 1883, par numéros mensuels, puis semi-mensuels, de 16 pages grand in-8°. Le prix de l'abonnement était de 8 fr. par an.

Revue des examens, journal de l'instruction primaire. Paris, 13, quai Conti. Paraît depuis octobre 1879, par numéros hebdomadaires de 8 p. in-4. Prix de l'abonnement : 5 fr. par semestre.

† *Revue de l'instruction publique.* Ce journal a paru du 15 avril 1842 au 15 septembre 1870, à la librairie Hachette et Cie. D'abord mensuelle, puis hebdomadaire à partir au 1er janvier 1843, la *Revue de l'instruction publique* élargit son cadre en 1864, en prenant le caractère d'un journal politique. La collection de la *Revue de l'instruction publique* forme 30 vol. in-8 d'environ 800 p. C'est un recueil des plus précieux à consulter, qui contient des travaux de haute valeur, relatifs à l'enseignement secondaire et à l'enseignement supérieur.

Revue internationale de l'enseignement, publiée par la Société de l'enseignement supérieur. Rédacteur en chef : *Edmond Dreyfus-Brisac.* Paris, G. Masson, éditeur. Paraît depuis le 1er janvier 1881, par numéros mensuels d'environ 100 pages in-8°. Prix de l'abonnement : 24 fr. par an.

Revue pédagogique, organe du Musée pédagogique, publiée sous les auspices et avec la collaboration de membres de l'Institut, professeurs et inspecteurs de l'enseignement public, directeurs d'écoles normales et instituteurs libres. Paris, Ch. Delagrave, éditeur. Fondée en 1878, la *Revue pédagogique,* dirigée d'abord par M. Hanriot, puis par M. Cocheris, a paru jusqu'en juin 1882 dans le format in-18, par numéros mensuels de 5 à 6 feuilles. A partir de juillet 1882, la *Revue* est devenue l'organe du Musée pédagogique, et elle paraît depuis ce moment dans le format in-8, par numéros mensuels de 6 feuilles. Le prix de l'abonnement était d'abord de 9 fr. par an. Il est de 12 fr. par an depuis juillet 1882. — V. *Musée pédagogique* (p. 1984).

Saint-Nicolas, journal illustré pour garçons et filles. Paris, Ch. Delagrave, éditeur. Paraît depuis 1880, tous les jeudis, par numéros de 16 pages in-8°. Prix de l'abonnement : 18 fr. par an.

La Tribune des instituteurs et des institutrices. Paris, Eugène Weill, libraire-éditeur. Paraît depuis le 1er janvier 1884, le 1er et le 15 de chaque mois, par numéros de 16 pages in-8°. Prix de l'abonnement : 4 fr. par an.

L'Université, journal des questions d'instruction publique, contenant le Bulletin de la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire. Rédacteur en chef : *Léopold Cerf.* Paris, L. Cerf, éditeur, 13, rue de Médicis. Paraît depuis le 10 janvier 1884, le 10 et le 15 de chaque mois, par numéros de 16 p. in-4°. Prix de l'abonnement : 10 fr. par an.

PAYS ÉTRANGERS.

Allemagne.

Consulter le *Catalogue des journaux* publié par la poste allemande (paraît chaque année). Consulter aussi le *Deutscher Journal-Katalog* de l'éditeur Gracklauer à Leipzig, et le *Taschenkatalog der Pädagogik* des frères Köppel, à Oschersleben (ces deux catalogues se publient chaque année).

Allgemeine deutsche Lehrerzeitung (Gazette générale allemande des instituteurs), organe des Congrès des instituteurs allemands et de la caisse allemande des pensions d'instituteurs. Rédacteur responsable : *Moritz Kleinert.* Leipzig, Julius Klinckhardt, éditeur. Paraît depuis le 1er janvier 1846, par numéros hebdomadaires d'au moins une feuille in-4°. Prix de l'abonnement : 2 marks par trimestre.

† *Allgemeine Schul-Zeitung für das gesammte Unterrichtswesen, Organ des Vereins für wissenschafliche Pädagogik* (Gazette scolaire générale pour l'ensemble de l'instruction publique, organe de la Société de pédagogie scientifique). Rédacteur en chef : Dr *K. V. Stoy*, à Iéna, assisté du Dr *K. Wagner* à Darmstadt, du Dr *Firnhaber* à Wiesbaden et du Dr *Vogt* à Vienne. Iéna, Hermann Duft, éditeur. A paru de 1823 à 1881, par numéros hebdomadaires de 8 p. in-4°. — A servi d'organe, pendant plus d'un demi-siècle, à la fraction de l'école herbartienne dont le Dr Stoy était le chef.

Bayerische Lehrer-Zeitung, Eigentum des bayerischen Volksschullehrervereins (Gazette bavaroise des instituteurs, propriété de la Société bavaroise des instituteurs). Rédacteur : *W. Pfeiffer.* Fürth, au siège de la Société. Paraît par numéros hebdomadaires de 12 p. in-4°. Prix de l'abonnement : 2 marks 50 pf. par semestre. Le journal publie en outre des suppléments littéraires (*Literarische Beilagen*) auxquels on peut s'abonner au prix de 20 marks par an.

Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preussen (Feuille centrale de l'administration de l'instruction publique en Prusse), publiée par le ministère des affaires ecclésiastiques, médicales et de l'instruction publique. Berlin, Wilhelm Hertz, éditeur, Behrenstrasse. Paraît en douze livraisons mensuelles, format in-8°. Prix de l'abonnement : 7 marks par an.

Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht (Feuilles allemandes pour l'enseignement éducatif), publié par *Friedrich Mann.* Langensalza, Hermann Beyer et fils, éditeurs. Paraît depuis le 1er janvier 1874, par numéros hebdomadaires de 8 p. in-4°. Prix d'abonnement : 1 mark 60 pf. par trimestre. — Le journal de M. Mann représente les idées de la fraction la plus modérée et la plus éclectique de l'école herbartienne ; il publie des études pédagogiques d'une réelle valeur.

Deutsche Schulgesetzsammlung (Recueil de lois scolaires allemandes), organe central pour la législation scolaire de l'Empire allemand, de l'Autriche et de la Suisse. Rédacteur : *Fr.-Edward Keller*, ancien professeur d'école normale. Berlin, Michaelkirchplatz, 6. Paraît depuis le 1er janvier 1872, tous les jeudis, en numéros de 8 p. in-4°. Prix d'abonnement : 2 marks 25 pf. par trimestre.

Der Deutsche Schulmann (L'homme d'école allemand). Rédacteur : *Fr.-Edward Keller.* Berlin, Michaelkirchplatz, 6. Paraît depuis 1878, trois fois par mois, en numéros de 8 p. in-4°. Prix de l'abonnement : 6 marks par an.

Deutscher Schulwart (Gardien scolaire allemand). Rédacteur : Dr *Paul Schramm.* Munich, R. Oldenbourg, éditeur. Paraît depuis le 1er janvier 1872, par numéros semi-mensuels de 24 p. in-8°. Prix de l'abonnement : 3 marks par an.

Deutsche Schulzeitung (Gazette scolaire allemande). Rédacteur : *Fr.-Edward Keller*, Berlin, Michaelkirchplatz, 6. Paraît tous les jeudis, par numéros de 8 p. in-4°. Prix de l'abonnement : 6 marks par an.

Elsass-Lothringisches Schulblatt (Feuille scolaire d'Alsace-Lorraine), fondé par Théophile Hatt, et continué avec la collaboration d'hommes d'école marquants par *Paul Zänker*, inspecteur scolaire à Mulhouse. Strasbourg, R. Schultz et Cie, successeurs de Berger-Levrault, éditeurs. Paraît depuis le 1er janvier 1871, le 1er et le 15 de chaque mois, par numéros de 16 p. in-8°. Prix d'abonnement : 6 marks 40 pf. par an.

† *Elsass-Lothringische Volksschule* (L'école primaire d'Alsace-Lorraine), organe des sociétés de district d'Alsace-Lorraine, organe spécial de la Société des instituteurs de Strasbourg et de la caisse des orphelins d'instituteurs d'Alsace-Lorraide. Rédigé par *J.-J. Alexandre.* Strasbourg, J.-H.-Ed. Heitz, imprimeur éditeur. Paraît depuis le 1er janvier 1876, tous les samedis, en numéros de 16 p. in-8°. Prix d'abonnement : 6 marks par an ; 8 marks pour l'étranger.

Die Erziehung der Gegenwart (L'éducation contemporaine). Rédacteur : M. *Schröter.* Dresde, Burdach, éditeur. Paraît depuis 1861, par numéros mensuels. Prix de l'abonnement : 4 marks par an. — Ce journal, fondé par Mme de Marenholtz, sert d'organe à ce qu'on a appelé l'orthodoxie frœbelienne.

Erziehungs-Schule, Zeitschrift für Reform der Jugenderziehung in Schule und Haus (École d'éducation, journal pour la réforme de l'éducation de la jeunesse à l'école et dans la famille). Rédacteur : Dr *E. Barth*, Leipzig, Reichardt, éditeur. Paraît depuis le 1er octobre 1880, le 1er de chaque mois, par numéros de 8 p. in-4°. Prix de l'abonnement : 1 mark 50 pf. par semestre. Appartient à l'école herbartienne.

Neue Blätter aus Süddeutschland für Erziehung und Unterricht (Nouvelles feuilles de l'Allemagne du Sud pour l'éducation et l'instruction). Rédacteurs : Dr *C. Burk* à Stuttgart et *G. Pfisterer* à Esslingen. Stuttgart, Chr. Belser, éditeur. Paraît depuis le 1er janvier 1872, quatre fois par an, par numéros d'environ 5 feuilles petit in-8°, avec une couverture. Prix de l'abonnement : 4 marks 50 pf. par an. — Sert de supplément au *Württembergisches Schulwochenblatt.* La tendance est celle de l'orthodoxie évangélique.

Neue pädagogische Zeitung, Organ des Lehrer-Vereins, der permanenten Lehrmittel-Austellung und des Emeritenkassen-Vereins der Provinz Sachsen (Nouvelle Gazette pédagogique, organe de la Société des instituteurs, de l'Exposition permanente de matériel d'enseignement, et de la Société de la caisse des retraites de la province de Saxe). Rédacteur : *C. Helmcke.* Magdebourg, Friese et Fuhrmann, éditeurs. Paraît depuis le 1er janvier 1877, tous les quinze jours, le samedi, par numéros de 8 p. in-4°. Prix de l'abonnement : 1 mark par trimestre.

Pädagogisches Archiv (Archives pédagogiques). Rédacteur : D[r] *Krumme* à Brunswick. Stettin, Herrcke, éditeur. Paraît depuis 1859, et donne 10 livraisons par an (cahiers de 80 p. petit in-8°, avec une couverture). Prix de l'abonnement : 16 marks par an.

Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten (Feuilles pédagogiques pour la formation des instituteurs et pour les écoles normales). Rédacteur en chef : le D[r] *Kehr*, directeur de l'école normale d'Erfurt. Gotha, E.-F. Thienemann, éditeur. Paraît depuis 1872, 6 fois par an, par fascicules de 96 p. in-8° avec une couverture. Pas de prix d'abonnement indiqué. — Cette revue, dont le directeur, M. Kehr, est mort en 1885, publie d'estimables travaux sur l'histoire de la pédagogie et sur la méthodologie pratique.

Pädagogische Reform (La Réforme pédagogique), rédigée par *Harro Köhncke*. Hambourg, Boysen, éditeur, gr. Bleichen, 32. Paraît depuis le 1[er] janvier 1877, tous les vendredis, par numéros de 6 pages in-folio. Prix d'abonnement : 1 mark 50 pf. par trimestre.

Pädagogische Rundschau auf dem Gebiete des Unterrichtswesens aller Länder (Revue pédagogique du domaine de l'instruction publique de tous les pays); organe international mensuel. Rédacteur : le prof. *Fried. Körner*. Hildburghausen, F.-W. Gadow et fils, éditeurs. Paraît depuis le 1[er] janvier 1881, tous les mois, par numéros de 64 p. gr. in-8°. Prix du numéro : 50 pfennigs.

Pädagogische Studien (Etudes pédagogiques). Rédacteur : D[r] *W. Rein* à Eisenach. Dresde, Bleyl et Kaemmerer, éditeurs. Paraît depuis 1880, quatre fois par an, par numéros de 48 p. in-8°, avec une couverture. Prix de la livraison : 1 mark. — Appartient à l'école herbartienne.

Pädagogische Zeitung (Gazette pédagogique), publiée par la Société des instituteurs de Berlin. Rédacteur responsable : *H. Schröer*. Berlin, A. Buchwitz, éditeur de la Société, Dreysestrasse, 10. Paraît depuis le 1[er] janvier 1872, tous les jeudis, par numéros de 6 à 8 p. in-folio. Prix d'abonnement : 1 mark 50 pf. par trimestre. — Sert d'organe à une Société très militante, le *Deutscher Lehrerverein*, qui représente l'opinion libérale. Rédigée exclusivement par des instituteurs, la *Pädagogische Zeitung* est le journal qui renseigne le plus directement et le plus complètement ses lecteurs sur ce qui se passe au sein du monde scolaire allemand.

Pædagogium, revue mensuelle d'éducation et d'enseignement, publiée, avec la collaboration de pédagogues distingués, par le D[r] *Fr. Dittes*. Leipzig (et Vienne), Julius Klinckhardt, éditeur. Paraît depuis le 1[er] octobre 1878, en livraisons de 4 à 5 feuilles in-8°. Le prix de l'abonnement a varié; pour la 7[e] année (1884-1885), il est de 1 fl. 35 par trimestre. — Le *Pædagogium* occupe incontestablement la première place parmi les périodiques pédagogiques de langue allemande. Il représente l'opinion libérale.

Der praktische Schulmann, Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule (L'homme d'école pratique, archives de matériaux pour l'enseignement dans la *Realschule*, l'école primaire supérieure et l'école primaire élémentaire). Rédacteur : *Albert Richter*. Leipzig, Fried. Brandstetter, éditeur. Paraît depuis le 1[er] janvier 1852, à raison de 8 livraisons par an (chaque livraison contient environ 6 feuilles in-8°, avec une couverture). Prix de l'abonnement : 10 marks par an.

Repertorium der Pädagogik (Répertoire de la pédagogie), organe pour l'éducation, l'instruction et la littérature pédagogique. Fondé en 1847 par F.-X. Heindl, continué par le D[r] J.-B. Heindl; publié et rédigé par *Joh.-Bapt. Schubert*, à Augsbourg. Ulm, J. Ebner, éditeur. Paraît depuis 1847, à raison de 12 numéros par an, comprenant chacun 3 feuilles in-8° et une couverture. Pas de prix d'abonnement indiqué.

Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht (Feuilles rhénanes pour l'éducation et l'instruction). Rédacteur en chef, depuis 1885 : *Richard Köhler*. Francfort sur le Mein, Moritz Diesterweg, éditeur. Paraît depuis 1827, 6 fois par an, par fascicules de 96 p. in-18, avec une couverture. Prix de l'abonnement : 8 marks par an. — Cette revue, fondée en 1827 par Adolphe Diesterweg, l'éminent pédagogue, est restée sous sa direction jusqu'à sa mort, en 1866 ; elle a eu ensuite pour directeur, de 1866 à 1884, Wichard Lange, de Hambourg; après la mort de ce dernier, il y a eu un court interrègne durant lequel la tutelle du périodique a été placée entre les mains de la *Diesterweg-Stiftung* à Berlin; puis un nouveau directeur a été choisi par l'éditeur en la personne de M. Köhler, directeur de la *Realschule* d'Idstein. — Sur le rôle joué par les *Rheinische Blätter* dans l'histoire de la pédagogie en Allemagne, V. l'article *Diesterweg*.

Württembergisches Schulwochenblatt (Feuille scolaire hebdomadaire du Wurtemberg). Rédacteur : D[r] *C. Burk*. Stuttgart, Chr. Belser, éditeur. Paraît toutes les semaines, par numéros de 8 p. in-4°. Prix de l'abonnement : 5 marks 20 pf. par an.

Angleterre.

The Educational Times and Journal of the College of Preceptors. Londres, aux bureaux du journal, 89, Farringdon Street, E. C. Paraît depuis 1848 ; la nouvelle série, qui date de 1862, se publie par numéros mensuels de 32 p. in-4°. Prix du numéro : 7 pence. — Sert d'organe au *College of Preceptors*, association de professeurs de l'enseignement secondaire.

The Journal of Education (Le Journal d'éducation). Londres, chez l'administrateur du journal, 86, Fleet Street. Paraît depuis 1869, le premier de chaque mois, par numéros de 32 pages in-4°. Prix d'abonnement : 6 shillings 6 pence par an. — Le *Journal of Education* est rédigé par M. *Storr*, examinateur à l'Université de Londres, qui a su faire de cette publication l'organe le plus autorisé de l'école pédagogique libérale en Angleterre.

The School Guardian (Le Tuteur de l'école). Londres, au dépôt de la *National Society*, Sanctuary, Westminster. Paraît depuis 1876, tous les samedis, par numéros de 40 p. in-4°. Prix de l'abonnement : 6 shillings 6 pence par an. — Sert d'organe à la *National Society*, association fondée sous le patronage de l'Église anglicane.

The Schoolmaster (Le Maître d'école). Londres, chez l'administrateur du journal, 14, Red Lion Court, Fleet Street, E. C. Paraît depuis le 1[er] janvier 1872, tous les samedis, par numéros de 32 à 48 pages in-folio. Prix d'abonnement : 6 shillings 6 pence par an. — Ce journal sert d'organe à l'Union nationale des instituteurs primaires (*National Union of Elementary Teachers*); toutefois il n'est pas la propriété de cette association, et sa rédaction est entre les mains d'un groupe indépendant.

Autriche-Hongrie.

Consulter le *Catalogue des journaux* publié par la poste autrichienne, ainsi que les catalogues déjà mentionnés de Gracklauer et des frères Köppel (pour la langue allemande).

Nous ne pouvons donner aucune indication sur les journaux pédagogiques en langue magyare.

† *Allgemeine Œsterreichische Lehrerzeitung*. (Gazette autrichienne générale des instituteurs). Rédacteur : *Josef Heinrich*. Prague, Tempsky. A paru jusqu'en 1883, par numéros hebdomadaires

de 8 p. in-folio. Le prix de l'abonnement était de 4 florins par an.

Centralblatt für das gewerbliche Unterrichtswesen in Œsterreich (Feuille centrale pour l'enseignement professionnel en Autriche). Rédigée, sous l'autorité du ministère des cultes et de l'instruction publique, par M. *Franz von Haymerle.* Vienne, Alfred Hölder, éditeur. Paraît depuis octobre 1882, tous les deux mois, par livraisons de 4 à 5 feuilles in-8°. Prix de l'abonnement : 1 florin le volume, comprenant 4 livraisons.

Freie pädagagische Blätter (Libres Feuilles pédagogiques), rédigé par *A.-Chr. Jessen.* Vienne, veuve Pichler et fils. Paraît depuis le 1er janvier 1867, par numéros hebdomadaires de 16 p. in-8°. Prix d'abonnement : 1 florin 25 kr. par an.

Gesetzblatt für Volks- und Bürgerschulen Œsterreichs (Journal des lois pour les écoles primaires élémentaires et supérieures d'Autriche). Vienne, veuve Pichler et fils, éditeurs. Paraît depuis le 1er janvier 1872, par numéros semi-mensuels d'environ 12 p. in-8°. Prix de l'abonnement : 1 fl. 60 kr. par an.

Kindergarten, Bewahr-Anstalt und Elementar-Klasse (Le Jardin d'enfants, la salle d'asile et la classe enfantine), organe du *Deustcher Frœbel-Verband.* Rédigé par *F. Seidel*, à Weimar. Vienne, veuve A. Pichler et fils, éditeurs. Paraît depuis le 1er janvier 1860, par numéros mensuels de 16 p. in-8°. Prix d'abonnement : 4 marks ou 2 florins par an. — Fondé par MM. A. Köhler, F. Schmidt et Fr. Seidel, continué aujourd'hui par M. Seidel resté seul après la mort de ses collaborateurs, le *Kindergarten* représente, dans l'école frœbelienne, une tendance un peu différente de celle qui a pour organe *Die Erziehung der Gegenwart;* son frœbelianisme est éclectique, point intolérant ni mystique.

Œsterreichischer Schulbote (Messager scolaire autrichien). Rédigé actuellement par *Franz Frisch*, à Klagenfurt. Vienne, veuve Pichler et fils, éditeurs. Paraît depuis le 1er janvier 1851, le 1er et le 15 de chaque mois, par numéros d'une feuille à une feuille et demie in-8°. Prix d'abonnement : 1 florin par trimestre. — D'opinion libérale.

Pædagogium, recueil mensuel d'instruction secondaire (en tchèque). Rédacteurs : *Jean Lepar* et *Jean-L. Masek.* Prague, Fr.-A. Urbanek, éditeur. Paraît depuis 1879 par numéros de 48 p. in-8°. Prix de l'abonnement : 5 florins 20 kr. par an.

Pestoun (Le Nourricier), journal populaire d'éducation pour les familles et pour les institutеurs et les institutrices des écoles primaires, des écoles maternelles, et des crèches (en tchèque). Rédacteur : *A.-K. Vitak.* Politchka (Bohême), aux bureaux du journal. Paraît depuis 1883 tous les mois par numéros de 32 pages in-8°. Prix de l'abonnement : 2 florins par an.

Posel z Budce (Messager du Réveil), journal pour les maîtres d'école de la Bohême, de la Moravie, de la Silésie et du pays des Slovaques (en tchèque). Rédacteur : *Venceslas Kredba.* Prague, Fr. Urbanek, éditeur. Paraît depuis 1869, par numéros hebdomadaires de 18 p. in-8°. Prix de l'abonnement : 5 florins par an.

Popotnik (Le Voyageur), journal de l'école et de la maison (en slovène). Rédacteur : *M. Nerat.* Marbor (Marbourg). Paraît depuis 1880, deux fois par mois, par numéros de 16 p. in-8°. Prix de l'abonnement : 1 florin 60 kr. par an.

Szkola (Ecole), organe de la Société pédagogique de Galicie (en polonais). Rédacteur : *Louis Dziedzicki.* Lwow (Lemberg), aux bureaux du journal. Paraît depuis 1867, par numéros hebdomadaires de 8 p. in-8°. Prix de l'abonnement : 4 florins par an.

Ucitelské Noviny (Journal des maîtres d'école) ; (en tchèque). Rédacteur : *Joseph Kral.* Prague, imprimerie d'Aloïs Wiesner. Paraît depuis le 1er janvier 1883, par numéros hebdomadaires de 12 p. in-4°. Prix de l'abonnement : 4 florins par an.

Wegweiser durch die pädagogische Literatur (Indicateur de la littérature pédagogique). Vienne, veuve Pichler et fils, éditeurs. Paraît depuis le 1er janvier 1875, par numéros mensuels de 8 p. in-8°. Prix de l'abonnement : 1 florin par an.

Zeitschrift für das Kindergartenwesen (Journal des jardins d'enfants), organe de la Société des jardins d'enfants d'Autriche. Rédacteur : *Ph. Brunner, A.-S. Fischer et Jos. Kraft.* Vienne, Graser, éditeur. Paraît depuis janvier 1882, par numéros mensuels de 16 p. in-8°. Prix de l'abonnement : 2 florins par an.

Zeitschrift für Schul-Geographie (Journal de géographie scolaire). Rédacteur : *A.-E. Seibert*, à Bregenz. Vienne, Alfred Hölder, éditeur. Paraî depuis octobre 1879, par numéros mensuels de 32 p. in-8°, avec une couverture. Prix de l'abonnement : 3 florins par an.

Belgique.

Consulter l'*Annuaire de la librairie belge*, de Lebègue et Cie, à Bruxelles, qui donne une liste alphabétique de tous les journaux paraissant en Belgique.

L'Abeille, revue pédagogique pour l'enseignement primaire et l'enseignement moyen du degré inférieur. Administration et rédaction : Bruxelles, rue des Deux-Églises, 57. Paraît depuis 1855, par numéros mensuels de 3 feuilles in-8°, avec couverture. Prix d'abonnement : 6 fr. par an. — L'*Abeille* est rédigée depuis sa fondation par M. *Th. Braun*, inspecteur des écoles normales. V. l'article *Abeille (L')*.

L'Avenir, revue pédagogique, scientifique et littéraire. Bruxelles, 194, ch. de Ninove. Paraît depuis 1876, tous les dimanches, par numéros de 4 p. in-4°. Prix de l'abonnement : 6 fr. par an ; pour l'étranger, 8 fr. — C'est le plus libéral des journaux scolaires belges.

† *Bulletin du ministère de l'instruction publique.* Bruxelles, typographie E. Guyot, 12, rue Pacheco. A paru de 1878 à 1885, par numéros mensuels de format in-8°, avec une couverture. Il comprenait 7 sections, ayant chacune une pagination différente : 1° Lois et arrêtés ; 2° Circulaire décisions et avis ; 3° Documents parlementaires ; 4° Documents administratifs, etc. ; 5° Statistique ; 6° Partie non officielle ; 7° Bibliographie.

L'Observateur, revue pédagogique. Rédacteur : *V. Mirguet*, directeur de la Section normale de Huy. Huy, H. Mignolet, imprimeur-éditeur. Paraît depuis le 1er janvier 1882, le 1er et le 15 de chaque mois (avec interruption du 15 août au 15 octobre), par numéros de 24 p. in-8°, avec une couverture. Prix d'abonnement : 6 fr. par an ; pour l'étranger le port en sus.

Le Progrès, journal de l'éducation populaire, publié par la Société centrale des instituteurs belges. Comité de rédaction : Bruxelles, rue de Cologne, 67 *d.* Paraît depuis le 1er janvier 1861, tous les dimanches, sauf pendant les vacances, par numéros de 12 p. in-4° (dont 4 p. de partie pratique). Prix d'abonnement : 5 fr. 26 c. par an ; pour l'étranger, 7 fr. an.

Brésil.

Revista da Liga do ensino (Revue de la Ligue de l'enseignement). Rédacteur en chef : *Ruy Barboza*, président de la Ligue. Rio de Janeiro, Faro et Lino, éditeurs. Paraît depuis le 1er janvier 1884, par numéros mensuels de 28 p. in-4°, avec une couverture. Prix de l'abonnement : 5 duros par an.

Bulgarie et Roumélie orientale.

Outcheben viestnik (Messager d'école), organe

du ministère de l'instruction publique de la Bulgarie. Rédacteur : S. *Vatzov* à Sophia. — Paraît à peu près tous les mois depuis janvier 1883, par numéros d'environ 64 pages in-8°. Prix de l'abonnement pour l'étranger : 10 fr.

Otchilichten dnevnik (Journal d'école), organe de la direction de l'instruction publique de la Roumélie Orientale. Rédacteur : *J. Grovïev*. Philippopoli, bureau de l'imprimerie provinciale. Paraît à peu près tous les mois depuis octobre 1883, par numéros d'environ 56 pages in-4°. Prix de l'abonnement, 40 gros d'or.

Canada.

L'Enseignement primaire, journal d'éducation et d'instruction. Rédacteur-propriétaire : *J.-B. Cloutier*. Québec, imprimerie L.-J. Demers et Frère. Paraît depuis le 1er janvier 1881, le 1er et le 15 de chaque mois, par numéros de 12 p. gr. in-12°. Prix de l'abonnement : un dollar par an.

† *Journal de l'instruction publique*. Rédacteur en chef : *Pierre-J.-O. Chauveau*, surintendant de l'instruction publique du Bas-Canada. Montréal, publié par le département de l'instruction publique. A commencé à paraître en 1857, par numéros mensuels de 32 p. in-4°, illustrés. Le prix de l'abonnement était de 5 chelins par an.

† *Journal de l'instruction publique*, organe des instituteurs catholiques de la province de Québec. Montréal, J.-B. Rolland et fils, éditeur. A paru de 1881 à 1884, par numéros mensuels de 32 p. gr. in-8°. Le prix de l'abonnement était d'un dollar par an.

Danemark.

Consulter le *Catalogue des journaux* publié par la poste danoise (*Fortegnelse over Tidender og Tidsskrifter, der forsendes med Posterne i Danmark*).

† *Nordisk Husflids Tidende* (Journal scandinave du travail domestique). Fondé en 1870 par M. Clauson-Kaas, qui l'a dirigé jusqu'en 1881. Paraissait tous les mois.

Espagne.

Consulter la *Statistique générale de l'enseignement primaire en Espagne pendant la période décennale finissant au 31 décembre 1880*. On y trouve une liste des journaux pédagogiques existant au 31 décembre 1880 ; il y en avait 52 ; 70 autres avaient, à cette même date, cessé de paraître.

Anales de la Enseñanza (Annales de l'enseignement). Ce journal se publie depuis le 1er janvier 1849 ; il a changé plusieurs fois de titre. Son titre actuel date de 1874. Madrid, Greg. Hernando, éditeur. Paraît trois fois par mois, par numéros de 8 p. in-4°. — Pour l'historique, V. l'article *Annales de l'enseignement*.

Boletin de la Institucion libre de enseñanza (Bulletin de l'institution libre d'enseignement), organe officiel de la *Institucion libre de enseñanza*. Madrid, Infantas, 42. Paraît depuis 1877, deux fois par mois, par numéros de 16 p. gr. in-8°. Prix de l'abonnement : 10 pesetas par an. — Ce journal, fondé par un groupe de professeurs libéraux, est une revue scientifique, littéraire et pédagogique d'une lecture intéressante et variée.

El Defensor del Magisterio (Le Défenseur du magistère). Directeur : *Eugenio Cemborain y España*. Madrid, Calle de San Bernardo, 85. Paraît depuis 1880, quatre fois par mois, par numéros de 8 p. in-4°. Prix de l'abonnement : 20 réaux par an.

La Ilustracion de España, periódico consagrado á la defensa de los intereses del magisterio español (L'Illustration d'Espagne, journal consacré à la défense des intérêts du magistère espagnol). Directeur, *S. Calleja*. Madrid, aux bureaux du journal, Calle de la Paz, 7. Paraît depuis le mois de juin 1884, par numéros de 8 p. in-4°, sans périodicité régulière indiquée. Prix d'abonnement non indiqué.

El Magisterio español (Le Magistère espagnol), journal d'instruction publique. Directeur propriétaire : *Emilio Ruiz de Salazar*. Madrid, aux bureaux du journal, Calle del Barco, 20. Paraît depuis 1867, six fois par mois, par numéros de 4 p. in-folio. Prix de l'abonnement : 13 pesetas 50 par an ; étranger, 18 fr.

El Monitor de primera enseñanza, revista pedagógica-administrativa (Le Moniteur de l'enseignement primaire, revue pédagogique administrative). Barcelone, Juan et Antonio Bastinos, éditeurs, Calle de la Boquería, 47. Paraît depuis le 1er janvier 1860, tous les samedis, par numéros de 16 p. gr. in-8°. Prix de l'abonnement : 7 pesetas par an.

El Profesorado, órgano del Colegio de profesores de Cataluña (Le Professorat, organe de la société des professeurs de Catalogne). Directeur : *José Vilá y Sallarés*. Barcelone, calle de Rull, 5. Paraît depuis novembre 1883, par numéros d'abord semi-mensuels, puis mensuels, de 8 p. in-4°. Prix de l'abonnement : 9 réaux par semestre.

La Reforma (La Réforme), journal d'enseignement primaire. Madrid, aux bureaux du journal, Rosales, 10. Paraît depuis le 1er janvier 1871, tous les jeudis, par numéros de 4 p. in-folio. Prix de l'abonnement : 5 pesetas par an.

États-Unis de l'Amérique du Nord.

Le catalogue publié par E. Steiger à New-York (*The periodical literature of the United States of America*, 1873) contient le titre de 171 périodiques américains relatifs à l'éducation.

American Journal of Education (Journal américain d'éducation). Rédacteur : *Henry Barnard*. Paraît depuis 1855, par numéros trimestriels formant chaque année un volume de 700 à 800 p. in-8° ; sa collection se compose aujourd'hui de 30 volumes, véritable encyclopédie pédagogique, contenant l'analyse ou la traduction des ouvrages les plus importants relatifs à l'enseignement et la biographie des éducateurs célèbres. — V. l'article *Barnard*.

Education, an international magazine (L'Éducation, revue internationale). Directeur : *Thomas-W. Bicknell*. Boston, New-England Publishing Company. Paraît depuis le 1er septembre 1880, tous les deux mois, par livraisons de 110 à 112 p. in-8°, avec une couverture. Prix de l'abonnement : 4 dollars par an. — C'est la seule grande revue américaine qui soit consacrée exclusivement à la pédagogie.

Home and School, a journal of popular education (La Maison et l'Ecole, journal d'éducation populaire). Louisville, Morton et Cie, éditeurs. Paraît depuis janvier 1872, par numéros mensuels de 48 p. in-8°, illustrés, avec une couverture. Prix de l'abonnement ; 1 dollar 50 cents par an.

Indiana School Journal, organ of the State Teachers' Association and of the Superintendent of Public Instruction (Journal scolaire de l'Indiana, organe de l'Association des instituteurs de l'Etat et du surintendant de l'instruction publique). Indianopolis, Bell et Brown, éditeurs. Paraît depuis 1856, par numéros mensuels de 48 p. in-8, avec une couverture. Prix de l'abonnement : 1 dollar 60 cents par an.

The Journal of Education, New-England and National (Le Journal d'éducation, de la Nouvelle-Angleterre et National). Boston, au siège de la New-England Publishing Company, 16, Hawley Street. Paraît depuis le 1er janvier 1875, tous les jeudis, par numéros de 16 pages in-folio. Prix d'abonnement : 3 dollars par an. — Ce journal a été fondé par M. *Th.-W. Bicknell*, sous la direction duquel il est encore placé aujourd'hui. Au

début, il s'adressait plus spécialement au public de la Nouvelle-Angleterre, et avait pris le titre de *New-England Journal of Education.* Ayant ensuite élargi son cadre, il a ajouté à son titre primitif l'épithète de *National.* C'est le plus important des journaux pédagogiques américains : aussi lui avons-nous consacré un article spécial. — V. *Journal d'éducation de la Nouvelle-Angleterre.*

National Teacher's Monthly (Revue mensuelle nationale des instituteurs). New-York, Barne et Cie, éditeurs. Paraît depuis novembre 1874 par numéros mensuels de 32 p. in-8°, avec une couverture. Prix de l'abonnement : 1 dollar par an.

The Pennsylvania School Journal, devoted to school and home education (Journal scolaire de Pensylvanie, consacré à l'éducation à l'école et dans la famille). Rédacteur : *E.-E. Higbee.* Lancaster (Pensylvanie), J.-P. Mac-Caskey, éditeur. Paraît depuis 1853, par numéros mensuels de 36 p. in-8°, avec une couverture. Prix de l'abonnement : 1 dollar et 60 cents par an.

The Primary Teacher, a monthly magazine (L'instituteur primaire, magasin mensuel). Directeur : *W.-E. Sheldon.* Boston, New-England Publishing Company, 16, Hawley Street. Paraît depuis septembre 1876, par numéros mensuels de 32 p. in-8°, avec une couverture. Prix de l'abonnement : 1 dollar par an.

Schermerhorn's Monthly, a magazine for Parents and Teachers (Journal mensuel de Schermerhorn, magasin pour les parents et les instituteurs). New-York, Schermerhorn, éditeur. Paraît depuis 1864, par numéros mensuels de 48 p. in-8, avec une couverture. Prix de l'abonnement : 2 dollars par an.

The Wisconsin Journal of Education, organ of the State Teachers' Association and of the Department of Public Instruction (Journal d'éducation du Wisconsin, organe de l'Association des instituteurs de l'Etat et du Département de l'instruction publique). Madison, Whitford et Pradt, éditeurs. Paraît depuis 1871, par numéros mensuels de 50 p. in-8°, avec une couverture. Prix de l'abonnement : 1 dollar par an.

Etats-Unis de Colombie.

Anales de la instruccion pública en los Estados Unidos de Colombia (Annales de l'instruction publique dans les Etats-Unis de Colombie), journal officiel, destiné à l'encouragement et à la statistique des établissements d'enseignement public. Bogota, imprimerie Echeverria frères. Paraît depuis le 1er janvier 1881, par fascicules mensuels de 80 p. in-8°, avec une couverture. Prix de l'abonnement : 3 duros par an.

Grèce.

Ephîmeris tôn Philomathôn (Journal des amis de la science), philologique, ecclésiastique et scolaire. Athènes, imprimerie « Le Palamède ». Paraît depuis avril 1853, deux fois par mois, par numéros de 16 p. in-8°. Prix de l'abonnement : 10 drachmes par an.

Platôn (Platon), revue pédagogique et philologique, organe du *Syllogos didaskalikos.* Athènes, 10, rue d'Homère. Paraît depuis 1879, par numéros mensuels de 2 à 4 feuilles in-8° avec une couverture. Prix de l'abonnement : 10 drachmes par an.

Hollande.

Consulter le *Livre d'adresses de la librairie hollandaise* (*Adresboek voor den Nederlandschen Boekhandel*) de Brinkmann, à Amsterdam (paraît chaque année).

De Wekker (Le Réveil). Rédacteur : *G.-B. Lalleman,* à Moordrecht, et *M.-J. Ijzerman,* à Amsterdam. La Haye, chez l'éditeur du journal, 2e Wagenstraat, 100. Paraît depuis le 1er janvier 1844, le mercredi et le samedi, par numéros de 4 p. in-folio. Prix de l'abonnement : 1 florin 75 cents par trimestre.

Italie.

Consulter le *Catalogue des périodiques, présenté à l'Exposition nationale de 1882 à Milan* (*Raccolta dei periodici presentata all' Esposizione nazionale del 1882 in Milano*).

† *L'Avvenire della scuola* (L'Avenir de l'école). Directeur : *Antonio Pasquale.* Naples, Via Maffei a San Gregorio Armeno, 12. A paru de 1876 à 1882, tous les quinze jours, par numéros de 32 p. in-8°, plus un supplément de 8 p. contenant les documents officiels, avec une couverture. Le prix de l'abonnement était de 8 fr. par an ; étranger, 10 fr.

† *Archivio di pedagogia e scienze sociali* (Archives de pédagogie et de sciences sociales). Palerme, aux bureaux du journal, Via Monteleone, 25, et Rome, librairie Paravia. Cette revue, fondée en 1876, sous le titre de *Archivio di pedagogia e scienze affini,* par M. *Emanuele Latino,* professeur à l'Université de Palerme, est restée sous sa direction exclusive jusqu'à la fin de 1881. A partir de 1882, elle a modifié son titre, et a été dirigée conjointement par MM. Latino et S.-F. De Dominicis, ce dernier professeur à l'Université de Pavie. L'*Archivio di pedagogia* paraissait 6 fois par an (de façon très irrégulière), par fascicules de 4 à 8 feuilles in-8°, avec une couverture. Le prix de l'abonnement était de 12 fr. par an, 14 fr. pour l'étranger. — Il a été remplacé par *La Cronaca della istruzione pubblica e privata.*

Bollettino ufficiale del Ministero dell' Istruzione pubblica (Bulletin officiel du ministère de l'instruction publique). Rome, imprimerie Bencini. Se publie depuis 1874, par fascicules mensuels de 32 pages au moins, format in-4. Prix d'abonnement : 8 fr. par an ; avec l'état du personnel, 9 fr.

Cronaca della istruzione pubblica e privata (Chronique de l'instruction publique et privée), organe de la Société d'instruction et d'éducation. Fondateur et directeur : *Emanuele Latino ;* codirecteurs : *Gius. Toti* et *E.-P. Scaglione.* Palerme, aux bureaux du journal, 468, Via Vittorio Emanuele. Paraît depuis juillet 1884, le 15 de chaque mois, par livraisons de 32 pages ou plus, format in-8°, avec une couverture. A remplacé l'*Archivio di pedagogia.*

† *L'Eco, bollettino ufficiale dell' Associazione nazionale fra i maestri elementari* (L'Echo, bulletin officiel de l'Association nationale des maîtres élémentaires). Rome, à la présidence du Conseil directeur de l'association, Piazza del Biscione, 95. A paru de 1881 à 1884, par numéros mensuels, de 4 à 8 p. in-8° Le prix de l'abonnement était de 1 fr. 50 par an. — A fait suite au journal *La Luce.*

† *Giornale del regio Museo d'istruzione e di educazione* (Journal du Musée royal d'instruction et d'éducation). Rome, librairie Manzoni, éditeur. A paru du 1er janvier 1876 jusqu'en 1879, par numéros mensuels de 32 p. in-4°, avec un supplément de 8 pages. Le prix de l'abonnement était de 6 fr. par an ; étranger, 10 fr.

† *La Guida dell' Educatore,* journal mensuel publié à Florence par l'abbé Lambruschini de 1836 à 1863. La collection forme 28 vol. in-8. — V. l'article *Lambruschini.*

La Guida del maestro elementare italiano e dell' educatore (Le Guide du maître élémentaire italien et de l'éducateur). Directeur : *Antonino Parato.* Turin, à l'administration du journal, Via Stampatori, 12. Paraît depuis novembre 1864, tous les mercredis (pendant les vacances deux fois par mois seulement), par numéros de 16 p. in-8°,

plus un supplément de 8 pages Prix de l'abonnement : 6 fr. par an.

L'Italia pedagogica, eco dell' Associazione nazionale fra gl' insegnanti primari (L'Italie pédagogique, écho de l'Association nationale des instituteurs primaires). Directeur : *A. Pavesi.* Rome, imprimerie alle Terme Diocleziane. Paraît depuis le 1er février 1885, les 1er, 10 et 20 de chaque mois (une seule fois par mois en septembre et octobre), par numéros de 16 p. grand in-8°, avec une couverture. Prix de l'abonnement : 4 fr. par an ; pour l'étranger, le port en sus. — Fait suite aux journaux *la Luce* et l'*Eco.*

† *La Luce, palestra educativa nazionale, organo dell' Associazione generale fra i maestri elementari italiani* (La Lumière, palestre éducative nationale, organe de l'Association générale des maîtres élémentaires italiens). Rédacteur en chef : *A. Pavesi.* Rome, bureaux : Via de' Greci, 4. A paru de nov. 1877 à sept. 1881, trois fois par mois, en numéros de 16 p. grand in-8°, avec une couverture. Le prix de l'abonnement était de 4 fr. par an; pour l'étranger, le port en sus.

Il Maestro elementare italiano (L'Instituteur primaire italien), moniteur hebdomadaire des instituteurs primaires. Directeur : le professeur *Ildebrando Bencivenni;* rédacteur en chef, le prof. *G.-G. Galizzi.* Turin, G. Tarizzo, éditeur. Paraît depuis octobre 1874, tous les dimanches (deux fois par mois seulement durant les vacances), par numéros de 16 p. in-4, avec une couverture. Prix de l'abonnement : 7 fr. 50 par an.

Il nuovo Educatore (Le nouvel Educateur), dirigé par *Giacomo Veniali* et *Siro Corti.* Rome, G.-B. Paravia et Cie, éditeurs. Paraît depuis le 1er octobre 1881, tous les samedis, par numéros de 24 p. in-8° (dont 8 p. de partie didactique), avec une couverture. Prix de l'abonnement : 7 fr. par an; 9 fr. 60 pour l'étranger.

† *La prima Educazione, organo officiale dell' Ateneo G.-B. Aleotti di Argenta* (La première Education, organe officiel de l'Athénée G.-B. Aleotti d'Argenta). Directeur : le prof. *Luigi Zacchetti.* Copparo (Ferrare), aux bureaux du journal. A paru depuis le mois de novembre 1878, par numéros mensuels de 16 p. in-8° et un supplément didactique de 8 pages, avec une couverture. Prix de l'abonnement : 2 fr. par an.

Il Risveglio educativo (Le Réveil éducatif). Directeur : *G.-A. Marcati.* Milan, aux bureaux du journal, Corso Magenta, 54. Paraît depuis octobre 1884, tous les dimanches, par numéros de 16 p. in-folio (dont 8 p. de partie didactique), avec une couverture. Prix de l'abonnement : 7 fr. 50 par an.

† *La Scienza dell' Educazione* (La Science de l'éducation), journal hebdomadaire de pédagogie pratique, appliquée, scientifique et expérimentale (selon la méthode intuitive). Directeur : le Dr *Paolo Riccardi*, professeur à l'Université de Bologne. Milan, Enrico Trevisini, éditeur. A paru pendant deux ans (de nov. 1881 à nov. 1883), par numéros de 16 p. in-8. Prix de l'abonnement : 6 fr. par an ; 7 fr. pour l'étranger.

† *La Scuola elementare* (L'Ecole élémentaire). Directeur : *Orazio Pennesi.* Rome, C. Capaccini, éditeur, Piazza Montevecchio, 9. A paru depuis 1880, par numéros hebdomadaires de 8 p. in-4. Prix de l'abonnement : 3 fr. par an ; étranger, 6 fr.

† *Il Vittorino da Feltre* (Le Victorin de Feltre), organe de la Ligue des salles d'asile italiennes, sous le patronage de S. M. la reine d'Italie. Directeur : le professeur *Vincenzo De Castro.* Milan, aux bureaux de la Ligue, Via Parini, 9. A paru depuis 1882, par numéros mensuels de 32 p. in-8°, avec une couverture. Prix d'abonnement : 3 fr. par semestre.

Pérou.

† *Boletin de instruccion pública* (Bulletin d'instruction publique). Lima, aux bureaux du journal, Calle de Melchor-malo, 132. A commencé sa publication en 1877 ; paraissait deux fois par mois, par numéros de 16 p. grand in-8°, avec couverture. Prix de l'abonnement : 10 *soles* par an. — A cessé de paraître à la suite de la guerre avec le Chili.

Portugal.

A Escola (L'Ecole), journal de pédagogie et d'instruction primaire. Directeur : *Henrique Freire.* Lisbonne, à l'administration du journal, rua de S. Ioao da Matta, 5. Paraît depuis le 25 mai 1884, par numéros de 8 p. in-4; il doit paraître 48 numéros par an. Prix de l'abonnement : 1 milréis 200 reis par an.

Revista de Sociedade de instrucçao do Porto (Revue de la Société d'instruction de Porto). Porto, imprimerie occidentale, rua de Fabrica, 66. Paraît depuis le 1er janvier 1881, par numéros mensuels de 3 à 4 feuilles in-8°, avec une couverture. Prix de l'abonnement : 2 milréis et 250 reis; pour l'étranger, le port en sus.

Revista escolar portugueza (Revue scolaire portugaise). Directeurs : *José Elias Garcia* et le Dr *José Da Cunha Castello Branco Saraiva.* Lisbonne, aux bureaux du journal, rua dos Retrozeiros, 141. Paraît depuis le 29 février 1884, le 15 et le 30 de chaque mois, par numéros de 16 p. in-4°. Prix de l'abonnement : 1 milréis et 200 réis par an.

République argentine.

La Revista pedagógica (La Revue pédagogique). Directeurs : *José-M. Gritta* et *Romulo-L. Albino.* Buenos-Aires, Suipacha, 205. Paraît depuis la fin de 1882, d'abord tous les quinze jours, et chaque semaine depuis février 1885, par numéros de 8 p. in-folio à l'origine, et actuellement de 8 p. in-8° avec une couverture. Prix de l'abonnement : 2 duros par semestre.

El Monitor de la educacion comun (Le Moniteur de l'éducation commune), publication officielle de la Commission nationale d'éducation. Buenos-Aires, au siège de la Commission (Dr B Zorrilla, président; Dr Victor-B. Molina, secrétaire). Paraît depuis le commencement de 1882, et publie environ 25 numéros par an, chacun de 32 à 48 p. in-4°. Pas de prix d'abonnement indiqué.

Revista de la asociacion de maestros (Revue de l'association des instituteurs). Buenos-Aires, aux bureaux de la commission de rédaction, calle Rodriguez Peña, 130. Paraît depuis avril 1885, par numéros mensuels de 32 pages in-8°, avec une couverture. Prix du numéro : 50 cents.

Roumanie.

Invetatorulu (L'Educateur), revue pédagogique pour les instituteurs et les institutrices. Directeur propriétaire : *I. Opran.* Bucharest, aux bureaux du journal, Strada Mihaiu-Voda, 62. Paraît depuis le 1er septembre 1877, le 1er et le 15 de chaque mois, par numéros de 32 p. in-8°, avec une couverture. Prix de l'abonnement : 8 francs par an, 10 fr. pour l'étranger.

Russie.

Jenskoïé obrazovanié (Instruction des jeunes filles). Rédacteur et éditeur : *V. Sipovsky.* Saint-Pétersbourg. Paraît depuis 1875, tous les mois, excepté juin et juillet, par numéros de 64 à 96 pages in-8° Prix de l'abonnement : 4 roubles par an.

Journal Ministerstva narodnavo prosviechtchénia (Journal du ministère de l'instruction publi-

que). Rédacteur : *L. Maïkov.* Saint-Pétersbourg. Paraît depuis 1833 par numéros mensuels d'environ 360 pages in-8°. Prix d'abonnement : 12 roubles par an.

Narodnaïa chkola (Ecole populaire). Rédacteur et éditeur : *A.-P. Piatkovsky.* Saint-Pétersbourg. Paraît depuis 1868 par numéros mensuels de 64 à 96 pages in-8°. Prix de l'abonnement : 4 roubles 50 kopeks.

Przeglad pedagogiczny (Revue pédagogique), journal d'éducation scolaire et domestique (en polonais). Rédacteur et éditeur : *Eugène Babinski.* Varsovie. Paraît depuis le 1er janvier 1882, deux fois par mois, par numéros de 32 pages in-8°. Prix de l'abonnement : 6 roubles par an.

Roussky natchalny outchitel (Instituteur primaire russe). Rédacteur et éditeur : *V. Latychev.* Saint-Pétersbourg. Paraît depuis le 1er janvier 1880 par numéros mensuels d'environ 64 pages in-8°. Prix de l'abonnement : 2 roubles 50 kopeks.

Serbie.

Prosvetni Glasnik (Messager de l'instruction publique), organe du ministère de l'instruction publique de la Serbie. Rédacteur : *J.-P. Simitch.* Belgrade, Bureau de l'imprimerie d'Etat. A paru environ deux fois par mois depuis 1880 jusqu'à la fin de 1883 ; paraît de nouveau depuis le 1er août 1884 par numéros de 64 pages in-4°. Prix de l'abonnement : 12 dinars par an.

Suède et Norvège.

Consulter le *Catalogue des journaux* publié par la poste suédoise (*Taxa a svenska tidningar och tidskrifter hvilka requireras genom Kongl. Postverket*), et le *Catalogue des journaux* publié par la poste norvégienne (*Norske Aviser ; opgave over Pris m. V., udgivet af Marine og Post-Departementet*).

Pedagogisk Tidskrift (Revue pédagogique), éditée par *H.-F. Hult* et *Ernst-G.-F. Olbers.* Halmstad, chez Gernandt, imprimeur. Paraît depuis 1865, tous les mois, par numéros de 32 p. in-8°. Prix de l'abonnement : 6 couronnes par an.

Slöjdundervisningsblad fran Nääs (Feuille d'enseignement manuel de Nääs). Rédacteur : *Otto Salomon.* Nääs, Floda Station, aux bureaux du journal. Numéro spécimen publié en mars 1885 (4 p. in-4°). Paraîtra mensuellement au prix de 50 öre par an. — Ce journal sert d'organe à l'école normale de travail manuel fondée à Nääs par M. Abrahamson.

Tidskrift för Folk-Undervisningen (Revue de l'enseignement populaire), éditée par *Chr.-L. Anjou* et *Carl Kastmann.* Stockholm, Norstedt et fils. Paraît depuis 1882, trois fois par an, et forme chaque année un volume de 192 p. in-8°. Prix de l'abonnement : 1 couronne 55 öre par an.

Suisse.

Consulter l'*Indicateur du prix des journaux et autres feuilles périodiques*, publié par la poste suisse.

Le Bulletin pédagogique, publié sous les auspices de la Société fribourgeoise d'éducation. Rédacteur : *P. Tanner*, professeur à l'école normale d'Hauterive. Fribourg, imprimerie catholique suisse. Paraît depuis le 1er janvier 1872, par numéros mensuels de 16 p. in-8°, avec une couverture. Prix de l'abonnement : 2 fr. 50 par an ; pour l'étranger le port en sus.

L'Ecole, recueil pédagogique et littéraire. Lausanne, F. Payot, éditeur. Paraît depuis le 1er janvier 1873, deux fois par mois, par numéros de 32 p. in-18°, avec une couverture. Prix de l'abonnement : 4 fr. par an ; pour l'étranger 5 fr.

L'Educateur, revue pédagogique publiée par la Société des instituteurs de la Suisse romande. Rédacteur en chef : *Alexandre Daguet*, professeur à l'Académie de Neuchâtel. L'administration du journal se trouve dans la ville où réside le comité central de la Société, dont le siège est changé tous les deux ans. Paraît le 1er et le 15 de chaque mois, depuis le 1er janvier 1865, par numéros de 16 pages in-8°, avec une couverture. Prix de l'abonnement : 5 fr., par an, 6 fr. pour l'étranger.

L'Educatore della Svizzera italiana (L'Educateur de la Suisse italienne), journal publié par les soins de la Société des amis de l'éducation du peuple. Bellinzona, impr. C. Colombi. Paraît depuis le 1er janvier 1859, deux fois par mois, par numéros de 16 p. petit in-8°. Prix de l'abonnement : 5 fr. par an.

† *Korrespondenzblatt des Archivs der schweizerischen permanenten Schulausstellung in Zürich* (Feuille de correspondance des archives de l'Exposition scolaire permanente suisse à Zurich). Zurich, au siège de l'Exposition scolaire permanente. A paru pendant deux ans (1878 et 1879), par numéros irréguliers de 16 à 24 p. in-8°. — A été remplacé, à partir de 1880, par le *Schweizerisches Schularchiv.*

† *Der pädagogische Beobachter* (L'Observateur pédagogique). Un journal portant ce titre fut publié à Zurich de 1835 à 1842 par le directeur de l'école normale cantonale *Thomas Scherr :* le prix de l'abonnement était de 30 schillings (un schilling valait 6 centimes). — Un autre journal du même titre a paru, d'abord comme supplément du journal politique le *Landbote*, à Winterthour, en 1875 et 1876 (prix : 2 fr. 50 par an), puis de 1877 à la fin de 1881, à Zurich, chez Orell, Füssli et Cie. (prix : 4 fr. par an). Il a cessé de paraître lorsque son principal rédacteur, le Dr *Wettstein*, est devenu rédacteur en chef de la *Schweizerische Lehrerzeitung.*

Pestalozzi-Blätter (Feuilles pestalozziennes), publié par la commission du *Pestalozzi-Stübchen.* Zurich, au siège de l'Exposition scolaire permanente. Paraît depuis 1880, six fois par an par numéros de 16 p. in-8°. Prix d'abonnement : 2 fr. par an. — Ce petit journal est consacré à la publication de documents inédits ou peu connus relatifs à Pestalozzi.

Der Pionier, Mittheilungen aus der schweizerischen permanenten Schulausstellung in Bern und Organ für den Handfertigkeits-Unterricht (Le Pionnier, publication de l'Exposition scolaire permanente suisse à Berne et organe pour l'enseignement du travail manuel). Rédacteur : *E. Lüthi.* Berne, imprimerie Haller-Goldschach. Paraît depuis le 1er janvier 1880, le 1er de chaque mois, par numéros de 4 p. in-4°. Prix de l'abonnement : 1 fr. par an.

Die Praxis der schweizerischen Volks- und Mittelschule (La Pratique de l'école primaire et moyenne suisse). Rédacteur : *J. Bühlmann*, à Lucerne. Zurich, Orell, Füssli et Cie. Paraît depuis 1881, en fascicules trimestriels, formant chaque année un volume de 300 p. Prix de l'abonnement : 5 fr. par an.

Le Rameau de sapin, organe du Club jurassien. Neuchâtel, aux bureaux du journal. Paraît depuis 1866, par numéros mensuels de 4 p. in-4°, illustrés (en autographie). Prix de l'abonnement : 2 fr. par an. — V. *Club jurassien.*

Schweizerische Lehrerzeitung (Gazette suisse des instituteurs), organe du *Schweizerischer Lehrerverein.* Rédigée actuellement (1885) par M. le Dr *Wettstein* à Küsnacht et M. *Rüegg*, professeur, à Berne. L'administration du journal est à Frauenfeld, imprimerie J. Huber. Paraît depuis le 1er janvier 1856, tous les samedis, par numéros de 8 p. in-4°. Prix d'abonnement : 5 fr. par an. — C'est le principal des journaux pédagogiques de la Suisse allemande.

Schweizerisches Schularchiv (Archives scolaires

suisses), organe de l'Exposition scolaire suisse à Zurich. Publié par *A. Koller*, instituteur secondaire à Zurich, et le Dr *O. Hunziker* à Küsnacht. Zurich, Orell, Füssli et Cie, éditeurs. Paraît depuis janvier 1880, en numéros mensuels de 24 pages in-8°. Prix d'abonnement : 1 fr. 50; pour l'étranger, 1 mark 50 pf. — A succédé au *Korrespondenzblatt des Archivs der schweizerischen permanenten Schulausstellung.*

PÉROU. — La république du Pérou ne comprend qu'une partie de l'ancien empire des Incas, dont le reste forme la république de l'Équateur au nord et la Bolivie au sud. Son territoire a une superficie de 1 119 941 kilom. carrés. Sa population a été évaluée, lors du recensement de 1876, à 3 050 000, habitants, dont 350 000 Indiens non civilisés. Environ 57 0/0 des habitants sont de race indienne, 22 0/0 sont des métis, 14 0/0 des blancs, et 7 0/0 des nègres. Le territoire forme seize départements, divisés en provinces; les provinces sont subdivisées en districts. L'autorité législative est exercée par le Congrès, formé d'une Chambre des députés et d'un Sénat; le pouvoir exécutif est remis à un président de la République, qui choisit ses ministres. Les départements sont administrés par un préfet, les provinces par un sous-préfet; les districts sont des arrondissements municipaux.

Dix ans après la mort de Pizarre fut fondée à Lima l'université de Saint-Marc (1551), la première en date parmi celles du Nouveau-Monde. Elle jouit pendant deux siècles et demi d'une grande réputation; mais de nos jours elle n'avait plus, jusqu'à sa récente réorganisation, qu'une existence nominale. Quatre autres universités, moins importantes, avaient été créées à Trujillo, Ayacucho, Cuzco et Puno. Un certain nombre de collèges furent établis dans les principales villes.

Après que le Pérou se fut constitué en république indépendante (1821), on put espérer que l'instruction publique allait prendre un vigoureux essor ; mais les guerres civiles, les coups d'Etat militaires qui remplissent l'histoire de ce pays dans notre siècle, empêchèrent longtemps la réalisation d'aucun progrès. C'est en 1855 seulement que fut créé, sous le nom « de direction générale des études », un département de l'instruction publique, qui forma une section du ministère de la justice; le 7 avril 1855 fut publié un règlement scolaire général, qui a été en vigueur pendant vingt ans. La statistique de l'année 1860 indiquait l'existence de 30 collèges nationaux (dont 3 pour les jeunes filles), de 38 collèges particuliers (dont 14 pour les jeunes filles), de 502 écoles primaires publiques et de 288 écoles primaires privées.

L'élection du président Manuel Pardo, en 1872, inaugura une ère de progrès, trop brusquement interrompue au bout de six ans par l'assassinat de cet homme d'Etat. Pendant ces quelques années, le Pérou vit s'accomplir d'heureuses réformes; nombre de créations utiles furent faites. L'administration de l'instruction publique fut constituée en un ministère spécial. La loi municipale du 9 avril 1873 ordonna, conformément à la disposition constitutionnelle garantissant l'instruction primaire gratuite, que chaque district (municipalité) eût au moins une école primaire publique pour chaque sexe. Une loi du 18 mai 1875 autorisa le gouvernement à promulguer un règlement général d'instruction publique, qui remplaça celui du 7 avril 1855. Un conseil supérieur de l'instruction publique, installé en 1876, fut chargé de la rédaction des programmes d'enseignement; chaque département eut un conseil départemental, chargé de la nomination du personnel enseignant des écoles primaires, un inspecteur départemental, et un certain nombre de visiteurs d'écoles; des conseils provinciaux et des conseils de district eurent aussi leur part dans l'administration des écoles; le traitement des instituteurs primaires fut fixé au chiffre de 600 *sols* (3000 fr.). La vie fut rendue à l'enseignement supérieur par la réorganisation sérieuse de l'université de Saint-Marc. et la suppression des petites universités départementales, qui n'avaient pas le caractère d'établissements d'enseignement et se bornaient à délivrer des diplômes. Un nouveau plan d'études pour l'enseignement secondaire fut introduit en 1873 dans tous les collèges nationaux; et le conseil supérieur s'occupa d'élaborer aussi un programme général pour l'enseignement primaire. Pour suppléer à l'insuffisance du personnel enseignant des collèges, le gouvernement fit venir d'Allemagne des professeurs, entre les mains desquels fut remis une partie de l'enseignement secondaire. Un décret de 1876 créa une école normale d'institutrices à Lima, et affecta à l'entretien de cet établissement les biens de la congrégation supprimée de Saint-Philippe de Néri; l'école fut ouverte en mars 1878, et deux mois plus tard un autre décret ordonna la création d'une école normale d'instituteurs.

Le rapport présenté au Congrès de 1878 par le ministre de l'instruction publique, M. Loaysa, donne un tableau des progrès réalisés durant ces six années. Mais, tout en se félicitant des résultats déjà obtenus, le ministre ne dissimulait pas combien la situation laissait encore à désirer. « Vous le savez, disait-il avec une louable franchise, le personnel des collèges d'enseignement secondaire, de même que celui des instituteurs des écoles primaires, est en grande partie incompétent et inexact dans l'accomplissement de ses devoirs; les conseils nomment souvent à ces fonctions des personnes qui ne remplissent pas les conditions légales; les habitudes morales, l'émulation et la discipline font généralement défaut; les locaux scolaires sont insuffisants, dépourvus du mobilier et du matériel d'enseignement le plus indispensable ; l'enseignement qui s'y donne est superficiel, sans ordre et incomplet, et il est constamment paralysé par les fréquentes luttes des conseils départementaux avec les conseils de province ou de district et avec les établissements d'instruction ; ces conseils, en outre, négligent de pourvoir au paiement régulier des traitements du personnel enseignant, si bien que beaucoup de traitements restent en souffrance pendant des années entières. » Et il ajoutait, à propos des professeurs allemands que le gouvernement avait engagés en 1873 : « Ces professeurs sont laborieux et instruits, et si le pays n'a pas retiré de leur activité tout le bénéfice qu'il devait en espérer, cela tient à des causes qui sont complètement indépendantes de leur volonté. Il est évident que si la jeunesse qui entre dans les collèges d'enseignement secondaire n'est pas suffisamment préparée, par la possession des connaissances d'une instruction primaire complète, il est bien difficile, sinon impossible, qu'elle profite réellement des leçons de l'enseignement secondaire. Or, comme la plus grande partie des écoles primaires sont fermées, et que, dans le petit nombre de celles qui fonctionnent, on n'enseigne point les connaissances des trois degrés que l'instruction primaire embrasse, mais tout au plus celles du premier degré, on comprend facilement que, quels que soient la compétence et le zèle de ces professeurs, ils ne puissent arriver à aucun résultat satisfaisant, puisque la loi interdit de donner l'instruction primaire dans les collèges d'enseignement secondaire. » C'était de la création des deux écoles normales d'instituteurs et d'institutrices que le ministère attendait l'amélioration graduelle des écoles primaires, et, par suite, l'élévation du niveau de l'enseignement à tous ses degrés.

Après l'assassinat du président Pardo (novembre 1878), le Pérou a dû malheureusement renoncer pour longtemps à l'espoir de voir se produire un changement si désirable. La longue guerre avec le Chili, et l'anarchie qui en a été la conséquence, semblent avoir détruit complètement les créations de ces quelques années de progrès pacifique; et il est impossible de prévoir ce que réserve l'avenir à un pays qui fut si riche et si prospère, et que les discordes civiles et l'invasion étrangère ont aujourd'hui couvert de ruines.

PERRIER. — Jean-Baptiste Perrier, né à Villeneuve-le-Roi (Yonne), le 29 décembre 1767, mort à Abbeville en 1842, fut d'abord maître de quartier au collège des Grassins à Paris, et devint en 1791 principal du collège royal de Joigny. Après avoir rempli diverses autres fonctions étrangères à l'enseignement, il se retira à Abbeville. Il s'y fit recevoir membre de la *Société d'émulation*, dont il fut nommé secrétaire, et travailla jusqu'à sa mort à la propagation de l'instruction primaire, soit en faisant des conférences et des leçons, soit en rédigeant, en collaboration avec MM. Lamotte, Meissas et Michelot, les ouvrages classiques publiés par la maison Hachette sous le titre de *Manuel d'enseignement mutuel et simultané.* La méthode de lecture qu'il a composée à cette occasion offre un recueil gradué de toutes les difficultés de la lecture française. Au moyen de cette méthode, que l'on peut suivre avec ou sans épellation, l'élève devient, dans un temps relativement très court, capable de lire un grand nombre de mots et de phrases et se sent encouragé par les progrès rapides qu'il fait. Elle est cependant propre surtout à l'enseignement individuel, celui des masses exigeant moins une graduation mathématique des difficultés orthographiques qu'un choix des mots les plus usuels et des combinaisons les plus fréquemment répétées dans les livres ordinaires.

Perrier avait écrit, très jeune, un mémoire sur cette question : *Quels sont les moyens de perfectionner l'éducation physique et morale des enfants?* Nous ne croyons pas que ce mémoire, couronné à Grenoble, ait été publié. Il a aussi collaboré aux *Annales grammaticales*, au *Journal de grammaire*, au journal *l'Instruction publique*, et au *Lycée des Arts*.

PERSON. — J.-B. Édouard Person, directeur des écoles normales primaires d'Albi et de Chartres, est né à Vitry-le-François en 1805, et mort à Chartres en 1877. Fils d'un instituteur primaire, qui avait un instant interrompu sa carrière pour entrer au service dans les dernières années de l'Empire, le jeune Ed. Person fonda à Versailles, sous la Restauration, une école libre qu'il transforma, quelque temps après, en une institution d'enseignement secondaire. Intelligence ouverte à toutes les idées de progrès, il fit partie, en 1833, du corps d'inspecteurs que le ministre de l'instruction publique, M. Guizot, avait désignés pour lui rendre compte de l'état de l'enseignement primaire dans les départements de la France. Sur la recommandation de M. Théry, proviseur du collège royal de Versailles, il fut nommé, en 1834, directeur de l'école normale primaire du Tarn, à Albi. Il y reçut la croix d'honneur, en 1836, pour ses services exceptionnels. En 1838, il fut nommé à Chartres, et il prit sa retraite en 1876. Il a donc formé, dans le seul département d'Eure-et-Loir, trente-huit générations d'instituteurs.

La considération dont jouissait Ed. Person, dans la ville et dans le département; l'importance et l'éclat que la générosité et l'élévation de ses idées, jointes à sa distinction personnelle, donnaient à ses fonctions, ont eu pour résultat de mêler son action et sa vie à une foule d'œuvres et d'événements dont le récit ne peut prendre place dans cette notice. Nous rappellerons seulement qu'en 1848, pendant les journées de juin, il conduisit ses élèves à Paris, jusqu'au pied des barricades de la Bastille, avec le détachement de la garde nationale chartraine; et que, en 1850, il fut membre et secrétaire du conseil académique d'Eure-et-Loir, présidé par le recteur départemental, M. Bouchitté. Il prit, en cette qualité, la défense des idées libérales et des traditions universitaires, et il lutta, avec honneur et non sans péril, contre les entreprises de la réaction cléricale qui suivit la promulgation de la loi de 1850.

Person n'a attaché son nom, en pédagogie, à aucun système particulier, à aucune méthode spéciale. Il avait pour principe que tant vaut le maître, tant vaut la méthode. Mais, par ses talents de vulgarisateur, par la chaleur communicative de son enseignement, il a exercé sur le corps enseignant, en Eure-et-Loir, une influence qui, au dire de ses anciens élèves, n'est pas encore près de s'éteindre. Le rôle de l'instituteur primaire était, à ses yeux, essentiellement moralisateur. Ce n'est pas qu'il n'attachât une grande importance au progrès intellectuel, car il visait en même temps à faire de l'instituteur primaire l'homme le plus éclairé, le plus industrieux et le plus sage de sa commune. A plusieurs époques, il s'était adjoint à l'école normale de Chartres le concours de maîtres externes et étrangers d'un rare mérite : nous citerons notamment M. Mahistre, professeur au collège de Chartres, qui devint docteur ès-sciences, et fut en dernier lieu professeur à la faculté de Lille; et M. G. Heuzé, professeur à l'École de Grignon, inspecteur général de l'agriculture. Toutes les notions que le maître d'école peut répandre utilement autour de lui, dans les genres les plus divers — agriculture, horticulture, géologie, analyse des terrains; pisciculture, météorologie; droit administratif, économie rurale; archéologie, dessin, musique religieuse et profane, — tout cela était enseigné et cultivé à l'école normale de Chartres. Toutes ces idées et tous ces enseignements prenaient une forme et un corps dans de nombreuses collections préparées par les élèves, et qui étaient le modèle et l'image de nos leçons de choses et de nos musées scolaires, ainsi que dans une série d'applications pratiques auxquelles le grand jardin de l'établissement offrait un champ d'expériences sans cesse renouvelé. Aussi l'école normale de Chartres était-elle visitée par une foule de notabilités, et signalée par les inspecteurs généraux comme un véritable foyer de progrès et de lumières.

Ed. Person n'a pas écrit de livres ni composé d'ouvrages spéciaux relatifs à l'enseignement primaire. Il fit seulement autographier, en 1841, à Chartres, un cours complet de pédagogie. Ces leçons, se développant dans de vastes tableaux, entrant dans tous les détails de la direction et de la tenue d'une école, et donnant un programme raisonné de tous les enseignements, forment, si l'on en croit les gens du métier qui les ont suivies et les ont pratiquées, le compendium le plus vaste qui ait encore été composé sur la matière. Cet ouvrage est aujourd'hui à peu près introuvable, mais l'on nous fait espérer qu'il sera réédité un jour.

Les anciens élèves d'Édouard Person ont décidé, en octobre 1884, de consacrer, à l'école normale de Chartres, un buste en marbre avec inscription, à la mémoire de leur ancien maître. Ce monument perpétuera le souvenir d'un des serviteurs les plus passionnés et les plus désintéressés de l'enseignement populaire et du bien public.

PERSONNALITÉ CIVILE, PERSONNE CIVILE. — Le mot personne vient du latin *persona*, qui signifiait autrefois le masque de théâtre sous lequel l'acteur jouait son rôle et qui portait au loin

sa voix (*personare*). Du cirque le mot est passé au forum, et il a désigné le rôle et la fonction du citoyen dans la société. La personne, c'est donc l'homme, l'individu, considéré par la loi dans ses rapports avec les autres hommes, avec la place qu'il occupe dans la société, dans la famille, avec ses droits et ses obligations. Mais l'homme n'existe pas seulement à l'état individuel; pour subsister et se défendre, il a dû s'associer avec d'autres hommes, qui lui ont garanti des droits et envers lesquels il a contracté des obligations.

Cette association d'hommes, agissant dans un but commun, a été, de tous temps et chez tous les peuples, considérée comme constituant un être particulier, ayant des droits et des devoirs, une *personne*, en un mot, qui a été et est encore connue sous les noms de tribu et de nation. Il y a donc deux sortes de personnes : l'une effective et réelle : l'individu; l'autre imaginée et morale : l'État (nation ou tribu).

Avec les progrès de la civilisation, la fiction légale, se développant en même temps, a successivement, et chaque fois que des hommes fondaient une association dans un but déterminé, reconnu la nécessité de lui donner une existence distincte de celle des individus qui la formaient, une personnalité juridique enfin. Les anciens juristes exprimaient cette idée en disant : *universitas distat a singulis*. De là sont nées les personnes civiles de la *société civile* ou *commerciale*, de la *commune*, etc.

Mais s'il y a nécessité de donner aux associations formées par des individus une personnalité juridique séparée de celle des individus, cette personnalité n'est qu'une fiction légale : et la loi qui peut la faire reconnaître peut aussi établir les conditions essentielles de son existence, en édictant les formalités qui doivent présider à sa création; régler son état, en fixant son rôle social et l'ensemble de droits et d'obligations qui s'attachent à elle; mesurer sa capacité, en délimitant son habilité et son idonéité à avoir la jouissance et l'exercice de tels ou tels droits. Enfin de ce que la personnalité civile ou morale est une fiction légale, il résulte qu'il n'y a de personnes civiles que celles auxquelles la loi a formellement reconnu ce caractère. Le *personnage* peut être imaginaire, mais encore faut-il que tous les caractères d'un être vivant lui aient été nettement attribués par le législateur qui en est l'auteur.

Une personne civile n'existe donc qu'à la condition d'avoir été formellement reconnue par la loi, et ses droits sont bornés à ceux que la loi lui permet d'exercer. C'est ce que les jurisconsultes entendent quand ils disent : 1° que la personnalité d'une institution n'existe que lorsqu'elle a été constituée; 2° qu'elle est limitée à l'objet à raison duquel elle a été instituée. Ces principes, admis par le droit romain, ont fait la règle du vieux droit français, et ils ont été consacrés par l'art. 537 du Code civil.

Il y a trois sortes de personnes civiles : celles qui ont pour objet un intérêt privé, qui ont été créées par des particuliers dans un intérêt de lucre, de bien-être ou de satisfactions individuelles, comme les sociétés civiles ou commerciales, les cercles, etc.; celles qui ont pour objet un intérêt général, et qui ont été créées, soit par l'Etat, soit par des particuliers, comme les communes, les hospices, les bureaux de bienfaisance; et enfin celles qui ont pour objet tout à la fois un intérêt général et un intérêt particulier, et qui ont été instituées pour créer, soutenir ou développer un service public et procurer en même temps à certains individus un avantage particulier et déterminé, comme les sociétés de secours mutuels et les caisses d'épargne.

Les personnes civiles d'ordre privé sont régies, quant à leurs devoirs et leurs droits, par les règles du droit privé; les autres le sont par les dispositions du droit public ou administratif.

Les personnes civiles d'intérêt général ou mixte forment ce que l'on appelle des *établissements publics* ou d'*utilité publique;* établissements publics, si, créées et organisées par la loi, la personnalité civile leur a été attribuée pour la gestion d'un service public, au moyen de ressources propres; établissements d'utilité publique si, institutions privées à l'origine, la personnalité civile leur a été attribuée à cause de l'utilité qu'elles présentaient pour le public.

Nous n'avons pas à établir la liste de toutes les institutions auxquelles la personnalité civile a été accordée : cette liste, assez facile à faire pour les établissements publics, parce que ceux-ci, ainsi qu'il vient d'être dit, sont toujours créés et organisés par la loi, est, au contraire, fort difficile à arrêter pour les établissements d'utilité publique, parce que ces derniers, nés en des temps différents et sous des régimes politiques divers, ont vu leur existence légale consacrée par des autorités multiples et variées.

Nous n'avons à nous préoccuper ici que des établissements qui, à raison de leur caractère, touchent à l'enseignement public ou privé.

En tête de ces établissements figurait jadis l'*Université*. Investie par le décret d'organisation de 1808 de tous les caractères de la personnalité civile, un riche patrimoine lui avait été attribué. Mais si l'Université subsiste toujours avec la grandeur et l'importance que lui assurent et son histoire et ses services de chaque jour, elle ne doit plus être considérée aujourd'hui que comme l'ensemble hiérarchique du corps enseignant au nom de l'Etat. L'art. 14 de la loi de finances du 14 août 1850, conséquence de la loi du 15 mars 1850, et rédigé dans le même esprit, lui a ravi son existence propre en l'absorbant dans celle de l'Etat.

Mais la loi du 14 août 1850 (art. 15) a respecté la vie indépendante des établissements qui autrefois n'étaient pas détachés de l'Université; les *facultés*, les *lycées*, les *collèges communaux*, l'*école normale supérieure*, les *écoles normales primaires*, les *écoles secondaires ecclésiastiques* (petits séminaires), en un mot les divers établissements universitaires organisés par les décrets du 17 mars 1808 et du 15 novembre 1811, qui pouvaient recevoir des dons et legs, s'obliger et posséder, ester en justice sous la surveillance de divers conseils, peuvent encore aujourd'hui accomplir ces différents actes.

Parmi ces institutions dont la personnalité civile a été reconnue ne figurent pas les écoles primaires. Service municipal, l'école primaire appartient à la vie communale; elle n'en est pas indépendante; elle n'a pas de biens propres et son administration relève de celle de la commune.

A côté des établissements publics créés par la loi, dont nous venons de parler, figurent un assez grand nombre d'établissements universitaires reconnus d'utilité publique, mais d'ordre privé. Certains de ces établissements ont pour objet l'enseignement, d'autres, l'assistance publique. Le nombre de ceux qui existent est trop nombreux pour que nous en fassions ici l'énumération; mais leur existence légale est subordonnée à l'une des conditions suivantes :

S'agit-il de congrégations d'enseignement composées d'hommes, il faut que leur association, si elle est antérieure à la loi du 2 janvier 1817, ait été expressément reconnue par un décret ou une loi; si elle est postérieure, qu'elle ait été admise par une loi.

S'agit-il de congrégations d'enseignement composées de femmes, il faut que leur existence ait été autorisée par un décret rendu en Conseil d'Etat

suivant les formes prescrites par la loi du 24 mai 1825 et par le décret du 31 janvier 1852.

S'agit-il d'institutions d'enseignement libres, il faut que leur existence ait été consacrée, et l'utilité publique proclamée par un décret rendu en Conseil d'État après enquête administrative.

Ni la tolérance administrative, ni les autorisations préfectorales ou ministérielles dont pourraient être nantis certains établissements ne leur donnent la vie civile et le droit de posséder et d'ester en justice. Cette tolérance et cette autorisation ont pour unique effet de mettre les membres des associations qui les ont formées à l'abri des poursuites qui pourraient être exercés contre eux, pour association illicite, en vertu de l'art. 291 du Code pénal et de la loi de 1834.

Quels sont les droits dont jouissent les établissements publics et d'utilité publique et quels sont leurs devoirs? — Les établissements qui ont la personnalité civile peuvent exercer tous les droits des personnes naturelles, mais, ainsi que nous l'avons dit plus haut, dans le cercle limité des attributions qui leur ont été données; leur devoir est également de se borner à l'exercice de ces attributions. La personnalité civile leur a été concédée, en effet, non dans leur intérêt, mais à raison de l'utilité qu'ils présentent pour le public. Expliquons-nous. Supposons un établissement d'assistance constitué pour recevoir des malades, un hôpital. Cet établissement, reconnu d'utilité publique, pourra agir comme le ferait une personne naturelle pour tout ce qui concerne l'objet de son institution, c'est-à-dire pour tout ce qui se rapporte à l'intérêt, au bien-être, à la guérison des malades qu'il s'est chargé de recevoir. Dans cette limite il pourra acheter, vendre, louer, s'engager, recevoir des engagements, donner, recevoir, plaider en justice. Mais s'il ne s'agit plus de traitement de malades, il ne pourra plus rien et ne sera plus rien, parce que la vie civile ne lui a été conférée que dans le but déterminé de secourir des gens dont la santé est atteinte. Il ne pourra ni créer une école, ni établir une caisse d'épargne, ni fonder une caisse de retraite.

Ce que nous disons d'un hôpital, nous le disons d'une fabrique, d'une cure, d'un bureau de bienfaisance, d'une école, de tout établissement public ou d'utilité publique; chacun peut agir comme une personne naturelle pour tout ce qui fait l'objet de son institution, aucun ne peut rien faire au-delà.

Ces principes sont aujourd'hui consacrés par une jurisprudence très ferme de l'administration. Et c'est ainsi que l'on a vu successivement le Conseil d'Etat refuser son approbation à des dispositions testamentaires qui chargeaient une fabrique ou un consistoire de la création d'une école ou d'un hospice, une chambre de notaires de la distribution de secours à des pauvres, un consistoire de la création d'un orphelinat agricole, etc., etc.

La personnalité accordée à un établissement peut-elle lui être retirée? Incontestablement. Nous avons vu plus haut que l'Université qui, en 1808, avait reçu la vie civile, avait cessé de la posséder depuis la loi de 1850. Il en est de même pour les autres établissements publics ou d'utilité publique. « La loi, disait Thouret en 1789, a pu communiquer aux corps la jouissance de tous les droits civils, mais elle peut examiner s'il est bon qu'ils la conservent. » Et il a été fait plusieurs fois application de cette règle à des institutions qui avaient dévié de leur but ou dont l'utilité publique avait cessé d'être admise. — V. *Dons et legs*, *Etablissements ecclésiastiques*, *Fabriques*. [Léon Béquet.]

PESTALOZZI. — Henri Pestalozzi tient le premier rang parmi ceux qui ont contribué à fonder la pédagogie moderne. Il est naturel que ce Dictionnaire consacre un article d'une certaine étendue à l'homme au nom duquel on rattache, à tort ou à raison, presque tout ce qui a été fait dans le domaine de l'éducation depuis trois quarts de siècle.

Des livres nombreux ont été publiés, dans toutes les langues, mais surtout en allemand et en français, sur Pestalozzi, sa vie et sa doctrine. Toutefois, jusqu'à ces dernières années, des périodes entières de la vie du philanthrope de Neuhof étaient restées mal connues; plusieurs de ses écrits les plus importants avaient été défigurés dans des éditions remaniées, ou étaient demeurés inédits. C'est grâce aux travaux récents de quelques compatriotes de Pestalozzi, et tout particulièrement de M. Morf, de Mme Zehnder-Stadlin, de M. le Dr O. Hunziker, que la lumière a été faite sur bien des points restés longtemps obscurs, en même temps que le texte authentique des écrits de Pestalozzi était de nouveau rendu accessible par les éditions, complètes ou partielles, de Seyffarth, de Mann et du comité du musée pestalozzien de Zurich. Nous avons utilisé le résultat de ces consciencieuses recherches; et l'esquisse que nous offrons à nos lecteurs leur présentera, d'une façon plus exacte qu'il n'avait été possible de le faire jusqu'ici en France, la figure du vrai Pestalozzi.

I

Enfance et jeunesse de Pestalozzi (1746-1768).

La famille Pestalozzi. — Naissance d'Henri Pestalozzi (1746). — Son enfance. Mort de son père. La servante Babeli. Le pasteur de Höngg. Pestalozzi écolier. — Pestalozzi étudiant. Il étudie la théologie, puis le droit. Influence de Rousseau. Idées de réforme en Suisse : la Société helvétique de Schinznach ; les « patriotes » à Zurich. Le bailli Grebel, le pasteur de Dättlikon, le dialogue sur les affaires de Genève. L'*Erinnerer*. *Agis*, premier écrit de Pestalozzi. Bluntschli, sa mort. Pestalozzi renonce à l'étude du droit. — Ses fiançailles avec Anna Schulthess. Il se fait agriculteur.

La famille Pestalozzi est originaire de Chiavenna, ville italienne qui dépendait autrefois des Grisons. Dans la seconde moitié du XVIe siècle, un membre de cette famille, Antonio Pestalozzi, qui appartenait à la religion réformée, s'établit à Zurich où il acquit le droit de bourgeoisie : il fut la souche de la branche zuricoise des Pestalozzi.

Le cinquième descendant de l'ancien émigré de Chiavenna, Jean-Baptiste Pestalozzi, né en 1718, exerçait à Zurich la profession de chirurgien. Il épousa, en 1742, Suzanne Hotze, de Wädenschwyl, de la même famille que le général Hotze, qui se distingua au service de l'Autriche et fut tué en 1799 (ce n'était pas sa sœur, comme le dit Pompée, ni sa nièce, comme le dit Morf, mais probablement sa cousine). De ce mariage naquirent trois enfants, deux fils et une fille. L'aîné des fils, Jean-Baptiste, né en 1745, n'a rien fait de remarquable; il n'a point été mêlé aux entreprises de son frère, sauf dans une seule circonstance, en 1779 et 1780, lors de la liquidation de l'institut de Neuhof. Le second est Henri Pestalozzi, né le 12 janvier 1746. La fille, Barbara, née en 1751, épousa en 1777 un négociant de Leipzig, M. Gross; elle fut toujours, pour son frère Henri, une amie dévouée, et resta en correspondance suivie avec lui après son mariage.

Les détails que l'on possède sur l'enfance d'Henri Pestalozzi se réduisent à ceux qu'il a donnés lui-même dans ses ouvrages. Il n'avait que six ans lorsque son père mourut. « Ma mère, raconte-t-il (*Schwanengesang*), se sacrifia à l'éducation de ses trois enfants, avec la plus entière abnégation et un renoncement complet à tout ce qui eût pu avoir de l'attrait pour elle, à son âge et dans son entourage; elle fut aidée dans cette tâche de dévouement par une personne dont le souvenir ne s'effacera jamais de ma mémoire.

Pendant le peu de mois qui s'étaient écoulés depuis qu'elle était entrée à notre service, mon père avait été frappé de la rare énergie et de la fidélité de cette servante; saisi d'angoisse à la pensée des suites que sa mort prochaine devait avoir pour une famille qu'il allait laisser orpheline et sans ressources, il fit venir cette fille près de son lit de mort et lui dit : « Babeli, au nom de Dieu « et par charité, n'abandonne pas ma femme; après « ma mort, elle est perdue, et mes enfants seront « remis à des mains étrangères et dures. Sans ton « appui, elle n'est pas en état de garder mes enfants « réunis auprès d'elle. » Touchée, et avec une grandeur d'âme qui atteignait au sublime dans son innocence et sa simplicité, elle répondit à mon père mourant : « Je n'abandonnerai pas votre « femme, si vous mourez. Je resterai auprès d'elle « jusqu'à la mort, si elle a besoin de moi. » Cette promesse tranquillisa mon père mourant; son regard reprit sa sérénité, et il expira le cœur consolé. Elle tint sa parole, et elle resta auprès de ma mère jusqu'à sa mort. »

L'enfance et la jeunesse de Pestalozzi s'écoulèrent entre ces deux femmes : sa mère et la fidèle servante. Les dépenses du ménage étaient réglées avec la plus sévère économie, sans quoi le modeste revenu de la veuve se fût trouvé insuffisant. Quand le jeune Henri fut écolier, il alla chaque année passer quelques semaines, pendant les vacances, chez son grand-père, qui était pasteur dans un village. (Ce n'était pas son grand-père maternel, comme l'ont cru quelques biographes, entre autres von Raumer, mais son grand-père paternel, André Pestalozzi, pasteur à Höngg, près de Zurich.) Sur les bancs de l'école, Henri se montra un élève de capacité ordinaire, mais d'un caractère bizarre, distrait et rêveur; sa bonté d'âme et sa crédulité naïve faisaient de lui le jouet de ses petits camarades. « Le maître d'école disait que jamais ce garçon-là ne deviendrait quelque chose; et tous ses compagnons se moquaient de lui à cause de sa laideur, de sa négligence et de sa malpropreté. » Tel est le témoignage rendu par l'un de ses anciens compagnons d'études, qui resta son ami et se trouva plus tard mêlé à plusieurs reprises à ses affaires, le pasteur Schinz. La citation ci-dessus est extraite d'une lettre écrite par Schinz le 12 avril 1783, dans laquelle il raconte à un ami ce qu'il sait de la biographie de Pestalozzi; cette lettre a été imprimée dans les Actes de la Société helvétique, année 1827; on la trouve reproduite dans les *Pestalozzi-Blätter*, 1881, p. 42-47. C'est un document précieux, auquel nous ferons plus d'un emprunt.

Après avoir achevé ses premières classes, le jeune Pestalozzi entra, à l'âge de dix-huit ans, en 1764, au collège d'humanités de sa ville natale. « Comme étudiant, dit Schinz, Pestalozzi se fit la réputation d'un original, qui, malgré les défauts dont il ne s'était pas corrigé, une insupportable négligence de sa personne et une distraction poussée à l'excès, pouvait néanmoins, s'il le fallait et quand il réussissait à s'arracher à son état habituel de rêverie, être amené à penser juste. » Il se destinait d'abord à la carrière ecclésiastique, probablement pour obéir au vœu de sa famille. Mais au bout de quelque temps, il renonça à la théologie. Un de ses biographes (Henning) prétend que dans un sermon d'épreuve il était resté court, et que cette mésaventure le dégoûta de la chaire. La raison prépondérante de ce changement dans les projets d'avenir de Pestalozzi fut bien plutôt la modification que la lecture des écrits de Rousseau produisit dans ses idées. L'*Emile* et le *Contrat social*, qui venaient de paraître, avaient trouvé à Zurich de fervents admirateurs; les déclamations éloquentes du rhéteur genevois remplissaient d'enthousiasme les jeunes esprits, nourris de l'histoire de l'antiquité grecque et romaine et des souvenirs héroïques des luttes des cantons suisses pour la liberté. Le contraste entre l'idéal que se formait leur imagination et la triste réalité, entre le spectacle de l'assujettissement où était tenu le peuple des campagnes et les idées de liberté républicaine qu'ils puisaient dans leurs lectures et dans l'enseignement de quelques-uns de leurs maîtres, le poète Bodmer entre autres, excitait chez les étudiants zuricois de cette époque des colères généreuses, des velléités de révolte contre le mal et l'injustice. Pestalozzi fut certainement, de tous les jeunes hommes de sa génération, celui dans le cœur duquel ce levain révolutionnaire fermenta le plus vivement; les sentiments qu'il y fit naître ont décidé de toute la carrière de l'auteur de *Léonard et Gertrude*.

« Les principes de liberté, a écrit Pestalozzi (*Schwanengesang*), ravivés par Rousseau et présentés sous une forme idéale, fortifièrent en mon cœur le désir de trouver un champ d'action plus vaste où je pusse être utile au peuple. Les idées d'adolescent que je me faisais sur ce qu'il était nécessaire et possible d'exécuter sous ce rapport dans ma ville natale, me portèrent à abandonner l'état ecclésiastique, auquel je m'étais d'abord destiné, et firent naître en moi la pensée que l'étude de la jurisprudence m'ouvrirait une carrière propre à me donner tôt ou tard l'occasion et le moyen d'exercer une action sur les affaires politiques de la ville de Zurich et même de mon pays tout entier. »

Les hommes les plus distingués de la Suisse s'associaient alors à ces aspirations vers un meilleur ordre de choses; un peu partout on faisait de beaux plans de réforme, on rêvait d'une régénération nationale. Sur l'initiative du chancelier bâlois Iselin, homme à l'esprit élevé et au cœur généreux, s'était fondée, en 1761, une association aux visées philanthropiques et patriotiques, la Société helvétique (*Helvetische Gesellschaft*); elle comptait parmi ses membres, avec Iselin, les Bernois Haller, Fellenberg (père d'Emmanuel de Fellenberg), Tscharner, les Zuricois Bodmer, Breitinger, Gessner, Hirzel, l'Appenzellois Zellweger, etc.; chaque année elle se réunissait à Schinznach. A Zurich même, une société locale, sous le nom de *Helvetische Gesellschaft zur Gerwe*, fondée par Bodmer à la même époque, groupait les jeunes patriotes; à ce cénacle appartenaient entre autres Lavater, le futur peintre Henri Füssli, Jean-Gaspard Escher, les aînés de Pestalozzi de quelques années, ainsi que ses camarades d'études Bluntschli, Gaspard Schulthess, Vogel, Schinz.

En 1762, un écrit anonyme, émanant de deux membres de ce petit cercle, dénonça à l'opinion publique les méfaits d'un bailli nommé Grebel, qui depuis six ans se livrait à de scandaleuses malversations dans le district dont l'administration lui avait été confiée par les magistrats zuricois. Cette dénonciation fit beaucoup de bruit; le gouvernement de Zurich se vit obligé de punir le prévaricateur et de le forcer à restitution; mais les auteurs de l'écrit anonyme, Lavater et Füssli, qui s'étaient fait connaître sur la sommation de l'autorité, furent aussi traités en coupables : on les contraignit de faire amende honorable pour s'être mêlés de ce qui ne les regardait pas. Les jeunes patriotes ne se laissèrent pas intimider par cette sévérité. En 1764, l'un d'eux, Vögeli, démasqua un autre administrateur infidèle, l'échevin Brunner. L'année suivante, deux habitants du village de Dättlikon, à l'instigation de Lavater et de Schinz, dénoncèrent la conduite scandaleuse de leur pasteur, Hottinger; et comme l'autorité semblait faire la sourde oreille, une lettre anonyme menaçante fut déposée dans la chaire de l'antistès Wirz, réclamant justice. Le gouvernement zuricois s'exécuta,

mais de mauvaise grâce : le pasteur Hottinger fut suspendu de ses fonctions pour deux ans ; en même temps on fit une enquête sévère pour savoir de qui émanait la lettre de menaces : Lavater, Schinz, Pestalozzi, Bluntschli et d'autres furent interrogés, une récompense de 200 florins fut promise au révélateur ; toutefois rien ne put être découvert. Une autre affaire vint accroître encore le mécontentement qu'on ressentait dans les régions officielles à l'égard des « patriotes ». A l'occasion des troubles de Genève en 1766, le gouvernement zuricois songeait à intervenir en envoyant des troupes pour imposer au peuple genevois l'acte de médiation que celui-ci venait de rejeter à une grande majorité. L'opinion s'émut; un étudiant en théologie, Müller, écrivit et lut à quelques amis un dialogue entre un paysan, un bailli et un bourgeois, où la mesure projetée était critiquée en termes très vifs; bientôt des copies de ce dialogue circulèrent dans le public, contre la volonté de l'auteur. Le gouvernement, transformant la lecture et la transcription de cette satire en un complot contre la sûreté de l'Etat, fit procéder à plusieurs arrestations : Pestalozzi, Vogel, Dälliker et quelques autres jeunes gens furent emprisonnés; Müller lui-même réussit à s'enfuir et se réfugia à Berlin. Les copies du dialogue séditieux furent brûlées par la main du bourreau (février 1767); la peine du bannissement fut prononcée contre Müller ; on voulut bien remettre en liberté les « patriotes » arrêtés, mais en les menaçant de la perte de leurs droits civiques s'ils venaient à recommencer; et il fut interdit à la Société *zur Gerwe* de continuer la publication du journal hebdomadaire qu'elle faisait paraître depuis le commencement de 1765 sous le titre d'*Erinnerer* (le *Mémorial*).

Ce journal était un recueil d'articles sur des sujets de morale, dans le genre du *Spectateur* d'Addison; Füssli et Lavater en étaient les principaux rédacteurs; Pestalozzi y a écrit quelquefois. Un des articles de celui-ci se trouve reproduit dans l'ouvrage de Morf (t. I, p. 86-88); nous en traduisons quelques lignes caractéristiques :

« Un jeune homme qui fait dans sa patrie une aussi petite figure que moi n'ose essayer ni de blâmer, ni de corriger; car cela est en dehors de sa sphère. C'est là ce qu'on me dit presque chaque jour. Mais me sera-t-il au moins permis de *souhaiter?* Qui pourrait me l'interdire ou m'en savoir mauvais gré? Je vais donc souhaiter, et placer mes souhaits imprimés sous les yeux du lecteur. — Je souhaiterais que nul grand esprit ne jugeât indigne de lui de travailler avec courage et persévérance au bien public; que nul ne regardât avec dédain ses inférieurs, s'ils sont laborieux et honnêtes... Que chaque honnête homme, au lieu de se contenter d'être honnête pour son compte, se donnât la tâche d'en former un autre, ne fût-ce qu'un seul, par son exemple et ses avis; comme cela nous aurions bientôt doublé le nombre des honnêtes gens !... Qu'il se trouvât quelqu'un pour faire imprimer quelques pages de bonnes et simples maximes d'éducation à la portée du dernier de nos citoyens ou de nos paysans ; que, grâce à quelques personnes généreuses, ces pages pussent être livrées au public gratuitement ou pour un prix ne dépassant pas un schilling (à peu près l'équivalent du sou français); que ces pages fussent ensuite distribuées par tous les pasteurs; et que les pères et mères qui les auraient reçues se conformassent à ces règles d'éducation sensées et chrétiennes, — mais c'est là souhaiter bien des choses à la fois... Je souhaiterais que l'on témoignât plus de respect et de considération à ceux de nos artisans qui mènent une vie sévère, retirée, économe, libre et républicaine, comme aux véritables piliers de notre liberté. »

Le premier écrit de quelque étendue qu'ait composé Pestalozzi fut publié en 1766 dans une revue littéraire qui paraissait à Lindau, les *Kritische Nachrichten*, dont les rédacteurs étaient en relations amicales avec Zurich. C'était un récit de la tentative d'Agis pour rétablir à Sparte les lois de Lycurgue. Ce morceau, dans le goût de Rousseau, traite des affaires contemporaines sous des noms antiques : Pestalozzi y fait la satire de ses compatriotes, en célébrant les vertus spartiates, la simplicité, la frugalité, en flétrissant l'amour des richesses, les enrôlements mercenaires au service des princes étrangers. Une traduction d'un passage de la troisième Olynthienne de Démosthènes, qui sert de préface à cet essai, est pleine aussi d'allusions politiques : l'administration oppressive des magistrats zuricois, leur avidité, leur haine pour quiconque osait élever la voix en citoyen libre, y sont indirectement flagellées.

L'attitude prise par le jeune Pestalozzi n'était pas faite pour lui concilier les bonnes grâces des familles dominantes. Il fut mis à l'index, et bientôt il dut comprendre que toute perspective avait disparu pour lui d'obtenir jamais quelque fonction où il pût servir la patrie. Un conseil qu'il reçut de son ami le plus cher acheva de le décider à renoncer à la carrière des emplois publics qu'il avait ambitionnée, et à se contenter de l'existence paisible et obscure d'un simple particulier. Cet ami, Bluntschli, étudiant en théologie, de quatre ans plus âgé que lui, donnait les plus brillantes espérances, lorsqu'il fut atteint d'une maladie de poitrine qui l'enleva à l'âge de vingt-cinq ans (mai 1767). A son lit de mort, Bluntschli le fit venir, et lui dit : « Pestalozzi, je meurs ; pour toi, abandonné à toi-même, ne choisis point quelque carrière où tu pourrais être victime de ta bonté et de ta confiance. Cherche une profession calme et tranquille, et ne te lance jamais dans une entreprise importante, à moins d'avoir auprès de toi un homme de confiance qui possède, avec le sang-froid et la raison, l'expérience des hommes et des choses. » (*Schwanengesang.*) Ces paroles firent sur le jeune enthousiaste une profonde impression ; il ne les oublia jamais, et se repentit souvent de ne pas y avoir mieux conformé sa conduite.

Ici se placent les deux faits qui marquent dans l'existence de Pestalozzi le commencement d'une période nouvelle : ses fiançailles avec Anna Schulthess, et sa résolution de se vouer à l'agriculture.

Anna Schulthess, née en 1739, était la fille d'un riche marchand zuricois, qui avait un commerce d'épicerie et de confiserie ; c'était une jeune personne distinguée, belle, dit-on, et de bonne éducation. Anna avait plusieurs frères plus jeunes qu'elle ; l'un d'eux étudiait la médecine ; un autre, Gaspard, la théologie ; et ce dernier était grand ami de Bluntschli. Il s'établit entre Blunstchli et Anna Schulthess des relations d'amitié et un commerce épistolaire; mais l'état de santé du jeune étudiant, dont la mort prochaine était prévue, n'avait pu laisser de place à des pensées d'une autre nature. Le témoignage formel de Mme Pestalozzi (lettre du 10 oct. 1806, dans le *Korrespondenzblatt des Archivs der schw. permanenten Schulausstellung*, 1878, n° 4, p. 10) établit que « *Ménalque* (c'est le nom qu'on donnait à Bluntschli dans l'intimité) ne fut jamais pour elle plus qu'un ami, et qu'il lui était cher et précieux précisément parce qu'il n'avait d'autre intention à son égard que de la rendre moralement meilleure. » Après la mort de Bluntschli, Anna Schulthess écrivait : « Je m'oublierai moi-même plutôt que d'oublier Ménalque. Jamais je n'oublierai ses discours, accompagnés de tant de grâce et de force. Je ne faisais rien sans le consulter. Tour à tour lui ou moi étions occupés à chercher des moyens de venir en aide aux malheureux. » Ce fut à l'occasion de la

perte de cet ami commun que Pestalozzi et Anna Schulthess se rencontrèrent; ils le pleurèrent ensemble. Bientôt Pestalozzi, qui n'avait d'abord vu dans Anna que l'amie de son ami, éprouva pour elle un sentiment plus tendre, et il réussit à le lui faire partager. Comment avait-il pu plaire? C'est qu'Anna était plus sensible à la beauté morale qu'aux avantages extérieurs et aux biens de la fortune : « Tu aurais peu à remercier la nature, lui écrit-elle, si elle ne t'avait pas donné de grands yeux noirs, qui révèlent la bonté de ton cœur, l'étendue de ton esprit et toute ta sensibilité. »

Ce ne fut pas sans hésitation toutefois qu'il proposa à Anna Schulthess d'unir son sort au sien; il se crut obligé de l'éclairer d'abord sur les défauts de son caractère et de lui déclarer loyalement que dans son cœur les affections domestiques seraient toujours subordonnées aux devoirs envers la patrie. « Ceux de mes défauts, lui écrivait-il dans une lettre devenue célèbre, qui me paraissent les plus importants pour mon avenir sont l'imprévoyance, l'imprudence, et le manque de présence d'esprit devant les changements inattendus qui pourraient survenir dans ma situation. Je ne sais pas jusqu'à quel point ces défauts pourront être diminués par les efforts que je ferai pour les vaincre, par un jugement calme et l'expérience. En ce moment ils existent encore à un degré tel que je ne dois pas vouloir les dissimuler à la jeune fille que j'aime; ce sont des défauts, ma chère amie, que vous devez peser avec soin. J'en ai d'autres encore, provenant d'une impressionnabilité qui refuse de se soumettre au jugement de la raison; très souvent je blâme et je loue avec excès, je m'abandonne à des sympathies ou à des antipathies irréfléchies; je suis si fortement attaché à certains biens que l'empire qu'ils exercent sur moi dépasse souvent les limites marquées par la raison: le malheur de ma patrie et de mes amis me rend moi-même malheureux. Cette faiblesse mérite toute votre attention; il y aura des jours où la sérénité et la tranquillité de mon âme en seront troublées. Lors même qu'elle ne m'empêchera pas de remplir mon devoir, il n'est pas probable que je sois jamais assez fort pour le remplir, en pareille circonstance, avec la gaîté et le calme du sage toujours semblable à lui-même. Je n'ai pas besoin de parler de ma grande et véritablement très blâmable négligence de toute étiquette, et en général de toutes les choses qui en elles-mêmes n'ont point d'importance : on s'en aperçoit au premier coup d'œil. Je dois en outre vous déclarer avec franchise, ma chère amie, que je regarderai toujours les devoirs envers mon épouse comme subordonnés aux devoirs envers ma patrie, et que, bien que je doive être l'époux le plus tendre, je regarderai comme mon devoir de rester inexorable aux larmes de ma femme, si elle voulait un jour chercher à me détourner du loyal accomplissement de mon devoir de citoyen, quelles qu'en pussent être les conséquences. Ma femme sera la confidente de mon cœur, elle connaîtra mes plus secrètes pensées. Une grande et honnête simplicité régnera dans ma maison. Et une chose encore. Ma vie ne se passera pas sans entreprises importantes et très périlleuses. Je n'oublierai pas les leçons de Ménalque et mes premières résolutions de me consacrer tout entier à la patrie; jamais je ne consentirai à me taire par crainte des hommes, quand je verrai que le bien de ma patrie m'ordonne de parler; tout mon cœur appartient à ma patrie, je risquerai tout pour adoucir les souffrances et la misère de mes concitoyens... Je vous ai parlé à cœur ouvert, ma chère amie, de mon caractère et de mes aspirations. Réfléchissez à tout cela. Décidez maintenant si vous pouvez donner votre cœur à un homme qui a de semblables défauts et qui vous offre un semblable avenir, et si vous pouvez être heureuse avec lui. » On a mis en doute l'authenticité de cette lettre, publiée en 1829 par Niederer et dont l'original a disparu; mais nous pensons, avec Hunziker (*Geschichte der schweiz. Volksschule*, II, p. 87), que la perte de l'original s'explique précisément par le fait de sa publication. On possède d'ailleurs la réponse d'Anna Schulthess; elle ne se montre pas effrayée des perspectives que Pestalozzi lui fait entrevoir. Toutefois de nombreux obstacles semblaient devoir s'opposer à leur union : Mlle Schulthess avait sept ans de plus que Pestalozzi; celui-ci était sans fortune et sans profession, et les parents d'Anna refusaient de donner leur consentement à un pareil mariage. Mais les jeunes gens ne se laissèrent pas décourager.

Pestalozzi, abandonnant l'étude du droit, prit subitement la résolution de chercher dans la profession d'agriculteur les ressources qui lui manquaient et l'existence paisible et vertueuse que la ville ne pouvait pas lui offrir. C'était là encore une application des principes de Rousseau. Un cousin d'Anna, Jean-Georges Schulthess, qui était allé visiter Jean-Jacques à Môtiers, avait recueilli de la bouche du philosophe un éloge enthousiaste de la vie des champs : « Dans le pays de l'esclavage, avait dit Rousseau, l'homme doit se faire artisan; dans le pays de la liberté, il doit se faire laboureur. » En octobre 1767, Pestalozzi, mettant son projet à exécution, se rendit à Kirchberg auprès du célèbre agronome bernois Tschiffeli, et lui demanda de le recevoir comme élève. Tschiffeli y consentit, et Pestalozzi passa une année avec lui, étudiant avec ardeur la théorie des diverses cultures. Prompt à s'enflammer et à prendre ses rêves pour des réalités, il se voyait déjà à la tête d'une grande exploitation agricole et sur le chemin de la fortune. « J'ai maintenant, écrivait-il à sa fiancée, une profession qui nous offrira d'abondantes ressources; Tschiffeli s'enrichit réellement beaucoup par l'agriculture J'apprends à la connaître à fond, et je suis absolument certain de pouvoir m'établir en toute sécurité. » Il voulait acheter à bon marché quelques arpents de terres incultes, les défricher, et y installer une plantation de garance (Tschiffeli venait d'introduire en Suisse la culture de cette plante, dont il se promettait merveille); il y joindrait, ajoutait-il, la production en grand des légumes, choux, artichauts, cardons, asperges, etc.

II

De 1768 à la ruine de l'institut de Neuhof (1780).

Pestalozzi a Müligen. Achat de terrains. Mariage de Pestalozzi (1769). Premières difficultés financières. Naissance d'un fils (1770). — Installation a Neuhof (1771). — Insuccès de Pestalozzi comme agriculteur. — Il veut essayer de l'industrie. — L'institut de Neuhof. Premier établissement d'un atelier à Neuhof (1774). Appel aux « amis de l'humanité » (1779). Intervention d'Iselin et d'autres philanthropes. Ecrits divers de Pestalozzi relatifs à l'éducation des enfants pauvres et à l'institut de Neuhof, en 1777 et 1778. Organisation intérieure de l'institut; causes de son insuccès. Crise finale : Pestalozzi est ruiné (1780).

Revenu à Zurich dans l'automne de 1768 (il avait vingt-deux ans et demi), Pestalozzi obtint du père d'un de ses amis — c'était un banquier, nommé Schulthess comme sa fiancée, mais d'une autre famille — qu'il s'intéressât à son entreprise par une avance de fonds assez considérable (15 000 florins). Le pasteur Rengger, de Gebistorf près Brugg, attira son attention sur les terrains incultes qui existaient dans le voisinage, entre les villages de Birr et de Müligen (appartenant alors aux possessions de Berne, aujourd'hui faisant partie du canton d'Argovie); et Pestalozzi, croyant faire une excellente spéculation, acheta une quinzaine d'arpents en

cet endroit au prix de 230 florins. Il s'établit aussitôt au village de Müligen, sur le bord de la Reuss, dans une maison qui appartenait à la famille Fröhlich de Brugg, et qu'il loua pour 40 florins par an. Sa mère vint présider à son installation, et pendant l'année qui suivit elle partagea son temps entre son fils et son beau-père, le pasteur de Höngg, qui était malade et qui mourut en 1769. Pestalozzi acheta successivement d'autres parcelles de terrain, et finit par se trouver en possession d'un domaine d'une centaine d'arpents. Ces terres étaient de mauvaise qualité ; mais Pestalozzi estimait qu'elles se prêteraient fort bien à la culture de la garance, et d'ailleurs il se croyait assuré de pouvoir les améliorer, grâce à ses connaissances agronomiques de fraîche date. Il assure (*Schwanengesang*), avec sa facilité à se donner le change à lui-même sur les faits les mieux établis, qu'il avait réalisé ces acquisitions dans les meilleures conditions possibles, au prix moyen de 10 florins l'arpent. Or on a retrouvé les actes de vente d'un certain nombre de parcelles, formant ensemble 58 arpents, qui ont été payées par Pestalozzi au prix moyen de 50 florins 1/2 l'arpent (Document publié dans les *Pestalozzi-Blätter*, 1882, p. 72). Il était tombé dès le début entre les mains d'un intrigant de village, nommé Märki, qui abusa de son inexpérience, et lui fit faire des marchés de dupe.

Les parents d'Anna Schulthess finirent par donner, de guerre lasse, leur consentement au mariage ; mais la fiancée dut quitter la maison paternelle sans dot, n'emportant que ses vêtements et son clavecin. « Tu devras te contenter de pain et d'eau », lui dit sa mère. Le mariage fut célébré le 30 septembre 1769 dans l'église de Gebistorf. On conserve au musée pestalozzien de Zurich le manuscrit du discours qui fut prononcé dans cette circonstance par le jeune ecclésiastique qui unit les époux, Jean-Georges Schulthess.

Il a régné pendant longtemps une grande incertitude sur la date exacte du mariage de Pestalozzi : Blochmann, Mlle Chavannes, Pompée donnent le 24 janvier 1769 ; d'autres, le 30 juin, le 24 septembre, le 29 septembre ; Morf, s'appuyant sur le registre de la paroisse de Gebistorf et sur la tradition conservée dans l'institut d'Yverdon, donne le 30 septembre ; le manuscrit de l'allocution de Jean-Georges Schulthess porte la date du 2 octobre, et Hunziker paraît accorder quelque crédit à cette indication. Il nous semble que la question est tranchée par le passage suivant du journal de Mme Pestalozzi, cité par Morf (t. I, p. 136) : « 30 *septembre* 1804. Aujourd'hui est morte notre chère Dorothée Usteri à Hallwyl... Le jour de sa mort est tombé sur l'anniversaire de notre mariage. »

Les parents d'Anna Schulthess ne tinrent pas longtemps rigueur à leur fille. Trois mois à peine après le mariage, nous voyons déjà Pestalozzi et sa jeune femme passer chez eux les fêtes de Noël. Dans les premiers mois de l'année suivante, Mme Schulthess et ses fils font plusieurs séjours à Müligen ; et des sommes assez importantes sont envoyées par le père Schulthess à son gendre, pour aider à l'entretien du ménage.

Pestalozzi établit à grands frais sur ses terres une plantation de garance ; en outre, il consacra une partie des capitaux dont il disposait à faire construire, au centre des terrains qu'il avait achetés, des bâtiments comprenant une grange et une maison d'habitation, dans le style d'une villa italienne. Ses amis lui remontrèrent en vain l'inutilité de cette construction coûteuse : il ne voulut rien entendre. En attendant l'achèvement de la nouvelle maison, il continuait d'habiter à Müligen avec sa femme. Mais à peine quelques mois s'étaient-ils écoulés que le banquier Schulthess commençait à se montrer inquiet de son argent. Il vint en personne, en avril 1770, voir comment les choses se passaient, et l'impression qu'il emporta de cette visite fut désastreuse ; rentré à Zurich, il écrivit à Pestalozzi qu'il regardait l'entreprise comme marchant à la ruine. Pestalozzi répondit par une lettre qu'on a conservée (*Pestalozzi-Blätter*, 1880, p. 13) ; on y voit que le banquier lui reprochait d'avoir dépensé 6000 florins de trop ; Pestalozzi se justifie par des considérations générales, promet d'ailleurs de procéder toujours avec la plus stricte économie, demande l'envoi de 200 à 300 florins pour continuer les constructions commencées, et déclare que si le banquier s'y refuse, il aura « ruiné la meilleure entreprise du monde, sans aucun profit pour lui ». Le 12 mai, deux amis de Pestalozzi, Meis et Schinz, vinrent à Müligen en qualité d'experts ; ils établirent des comptes exacts, et le bailleur de fonds, au vu de leur rapport, déclara qu'il se retirait de l'association. Qu'on juge du désespoir de Pestalozzi, qui se voyait brusquement réveillé au milieu de ses rêves, et menacé de la ruine, au moment où sa jeune femme allait devenir mère. Un fragment du journal rédigé par les deux époux (ce fragment va de décembre 1769 à novembre 1770) permet de suivre toutes les péripéties de l'affaire, et retrace toutes leurs angoisses. Mme Pestalozzi chercha à relever le courage de son mari. Ils se rendirent tous les deux à Zurich ; les parents Schulthess intervinrent en faveur de leur gendre, et le banquier se laissa persuader d'attendre encore. Il y eut une accalmie qui dura jusqu'à l'automne. Le 19 août 1770, Mme Pestalozzi accoucha d'un fils, qui reçut le nom de Jacques ; à cette occasion, les deux grand'mères vinrent à Müligen, et la sœur de Pestalozzi aussi, la bonne Barbara ; celle-ci finit, quelque temps après, par s'établir à demeure dans la maison de son frère, où elle resta jusqu'à son mariage.

Cependant le banquier Schulthess avait décidément perdu confiance. La plantation de garance n'avait pas réussi. Tschiffeli, sur son domaine de Kirchberg, n'avait pas été plus heureux de son côté : mais si l'insuccès, pour l'agronome prudent et bon calculateur, se traduisit par une perte insignifiante, pour Pestalozzi ce fut un désastre. Il fallut procéder à une liquidation, à la suite de laquelle le commanditaire se retira en sacrifiant une somme de 5000 florins (lettre de Schinz du 12 avril 1783).

Pestalozzi gardait son domaine : mais il n'avait plus de capitaux ni de crédit. La maison en construction ne put être achevée sur le plan primitif ; il fallut se résoudre à ne lui donner qu'un étage. Pestalozzi vint l'habiter avec sa femme et son fils au printemps de 1771 : il l'appela *Neuhof*. Renonçant à la culture de la garance, il résolut alors de se livrer à la production du lait et du fromage. A cet effet, il ensemença ses champs avec du trèfle, de la luzerne et de l'esparcette, et acheta du bétail. Cet essai ne devait pas réussir mieux que le premier : Pestalozzi ne possédait pas les connaissances pratiques nécessaires, il ne disposait pas de fonds suffisants ; son terrain était aride et ne produisait qu'un maigre fourrage. Après trois ans de luttes contre la fortune adverse, il dut reconnaître qu'il était inutile de s'obstiner dans une voie impraticable.

Il fallait vivre cependant. Ayant échoué définitivement comme agriculteur, Pestalozzi voulut essayer de l'industrie. Il installa (1774), dans un bâtiment attenant à la grange de Neuhof et qu'il fit construire exprès, un atelier pour le filage du coton. L'idée lui était venue de recueillir chez lui quelques enfants pauvres, pour les occuper à ce travail facile et qui devait devenir promptement rémunérateur : c'était là, à ses yeux, une heureuse spéculation industrielle doublée d'une bonne action. Mais il se trouvait, à ce moment

même, absolument à bout de ressources; les dettes s'étaient accumulées depuis plusieurs années, et s'élevaient à 15000 florins. La jeune Mme Pestalozzi obtint de sa famille, à titre d'avance sur sa part d'héritage, une somme assez considérable; la mère vint aussi en aide à son fils, dans la mesure de ses forces. Il fut ainsi possible de satisfaire les principaux créanciers, et Pestalozzi ne se trouva plus débiteur que de 4000 florins. C'est alors que, pour obtenir les fonds nécessaires au développement de sa nouvelle entreprise, il résolut de faire appel à la générosité du public.

En 1774, il s'était rendu pour la première fois à la réunion de la Société helvétique à Schinznach, et s'était fait inscrire au nombre des membres de l'association ; il avait dû à cette circonstance de faire la connaissance d'Iselin, le philanthrope bâlois, dont l'amitié devait lui devenir bien précieuse. Encouragé par Iselin, Pestalozzi fit imprimer un Appel aux « amis de l'humanité », en les priant d'ouvrir une souscription en faveur de l'établissement qu'il avait créé. Il demandait une subvention annuelle, pendant six années, promettant de rembourser les sommes reçues en six annuités à partir de la dixième année. En retour, il s'engageait à enseigner à lire, à écrire, et à calculer aux enfants des deux sexes recueillis chez lui; les garçons feraient aussi l'apprentissage des travaux agricoles, tandis que les filles s'initieraient aux soins du ménage et à la culture du jardin; et grâce au filage du coton, qui devait constituer l'occupation principale, les enfants, croyait-il, se trouveraient subvenir eux-mêmes aux frais de leur entretien. Cet appel de Pestalozzi est daté du 9 décembre 1775. Il fut favorablement accueilli. « Ce fut moi, raconte Schinz, qui me chargeai de réunir les souscriptions à Zurich. J'obtins une assez belle somme, à laquelle je contribuai aussi de mon obole, et qui était garantie pour plusieurs années. Le chancelier Iselin, de Bâle, se montra dans cette ville un des principaux protecteurs de l'établissement. Sarazin et beaucoup d'autres riches Bâlois souscrivirent aussi. A Berne, MM. de Graffenried et Effinger de Wildegg, qui s'étaient déclarés très fortement en faveur de l'idée de Pestalozzi, jugeaient son entreprise digne du concours de l'État; et effectivement le gouvernement bernois accorda à l'établissement de Neuhof son appui de différentes façons, et y plaça des enfants tirés de divers bailliages. »

La famille de Mme Pestalozzi vit avec inquiétude ce nouveau projet et en prédit la non réussite. Gaspard Schulthess, alors pasteur allemand à Neuchâtel, écrivait à l'un de ses frères, Henri, commerçant à Zurich : « J'ai conjuré Pestalozzi de renoncer à son plan mal digéré d'élever des enfants par souscription, et de regarder comme la grande affaire à laquelle la Providence l'appelle l'éducation de soi-même et des siens. » Henri Schulthess répondit : « Sa situation est celle-ci : il croit que si son plan pour l'éducation d'enfants pauvres et abandonnés est approuvé du gouvernement de Berne, il pourrait, grâce à un appui suffisant par voie de souscriptions, relever ses affaires. Seulement, à mon avis, il se lie les mains par des promesses trop considérables. Et qu'est-ce qu'une souscription de 6 florins, quand même il trouverait cent souscripteurs? Je compte, pour l'entretien d'un enfant, nourriture et habillement, 60 florins au moins; mais lui s'imagine, en fin calculateur, qu'il ne lui en coûtera que 30 florins. Les personnes entendues affirment que cela ne pourra pas marcher. Ce sera pour Pestalozzi une rude tâche que d'enseigner à des enfants à lire et à écrire. »

Au moment où Pestalozzi publiait son appel, il avait déjà chez lui, nous dit-il, une vingtaine d'enfants. Ce nombre fut bientôt doublé. Ses idées sur la manière dont l'éducation pouvait être combinée avec l'industrie furent exposées en 1777 dans trois lettres adressées à N. E. T. (Nicolas-Emmanuel de Tscharner) *sur l'éducation de la jeunesse pauvre des campagnes* (*über die Erziehung der armen Landjugend*). Ces lettres parurent dans le journal d'Iselin, les *Ephémérides de l'humanité* (*Ephemeriden der Menschheit*), ainsi qu'un premier rapport sur l'établissement de Neuhof, daté du 18 septembre 1777 et intitulé *Fragment de l'histoire de l'humanité la plus infime* (*Bruchstück aus der Geschichte der niedrigsten Menschheit*). Ce *Fragment* nous fait connaître que le montant des souscriptions reçues par Pestalozzi en 1776, et provenant de Zurich, Berne, Bâle et Winterthour, s'élevait à la somme totale de 60 louis. Un second rapport, daté du 26 février 1778, parut à Zurich en une brochure, sous ce titre : *Nouvelles certaines de l'institut pour l'éducation d'enfants pauvres de M. Pestalozze* (*Zuverlässige Nachricht von der Erziehungsanstalt armer Kinder des Herrn Pestalozze*) ; il était adressé à la Société économique de Berne (association fondée par Tschiffeli), qui le fit précéder d'une note constatant les services rendus par l'établissement de Neuhof. L'institut comptait alors trente-sept enfants (dix-sept garçons et vingt filles) ; le personnel se composait d'une institutrice, nommée Madelon Spindler, de Strasbourg, qui s'occupait spécialement des jeunes enfants; d'un maître tisserand, de deux ouvriers tisserands, d'une maîtresse fileuse, de deux ouvriers fileurs, d'un homme qui, à côté du dévidage, enseignait les éléments de la lecture ; enfin de deux valets et de deux servantes, occupés surtout au travail de la terre. Mais à partir de ce moment, Pestalozzi cessa de renseigner le public sur la situation de sa maison. Cette situation, malgré les efforts qu'il faisait pour l'améliorer, n'était pas prospère ; et il fallut bientôt reconnaître qu'il s'était bercé des plus chimériques illusions en se croyant capable de diriger un établissement industriel. L'entreprise aboutit, en 1780, à une déconfiture financière qui non seulement consomma la ruine de Pestalozzi, mais faillit déshonorer son nom : « ce ne fut que grâce à la bienveillance de ses créanciers et à l'appui de ses amis qu'il put être sauvé du désespoir et de l'infamie. » (Lettre de Schinz, du 12 avril 1783.)

Les souvenirs recueillis à Birr par l'instituteur Huber et publiés dans les *Pestalozzi-Blätter* (1882, p. 66 et 81) donnent une idée de ce qu'était la vie intérieure de l'institut de Neuhof, et font comprendre pourquoi la ruine en était inévitable ; ils contiennent en outre les seuls détails précis que l'on possède sur les arrangements financiers grâce auxquels on put éviter à Pestalozzi les horreurs de la banqueroute.

« Mme Pestalozzi, dit Huber, s'employait de son mieux à la direction du ménage, à la surveillance de l'enseignement et du travail ; elle apportait dans le commandement une fermeté aimable et digne : on la craignait, on la respectait, on l'aimait. Partout où elle mettait la main, les choses allaient à souhait. Mais là où Pestalozzi exerçait lui-même l'autorité, le bon ordre et le calme étaient loin de régner ; les jeunes gens, il est vrai, se tenaient tranquilles en présence du maître, ils le craignaient, car il se mettait fréquemment en colère et se montrait alors rigoureux à l'égard des coupables. Mais dès qu'il avait le dos tourné, jeunes et vieux se moquaient de lui ; aucune discipline sérieuse n'existait. Avec toutes ses bonnes intentions et la peine qu'il se donnait, il était l'homme le moins fait pour diriger un établissement pareil. Il avait toujours l'air égaré et hors de lui-même, courait d'un bout de la maison à l'autre, de la maison à la grange, dans le jardin et dans tout le domaine. Non content d'occuper

les enfants au filage du coton, il y joignit le tissage, la teinture et l'impression des étoffes ; il courait en personne les foires et les marchés pour y vendre ses cotonnades et son fil ; mais il ne fit par là qu'accélérer la crise à laquelle l'établissement devait succomber...

» Dans l'espoir de sauver Neuhof, Pestalozzi s'adressa alors à ses parents de Zurich. Il vendit à son frère Jean-Baptiste, en novembre 1779, pour la somme de 5200 florins, environ 20 arpents de sa propriété, ainsi que la grange, et le chargea de satisfaire les créanciers les plus exigeants ; et, comme cela n'avait pas suffi, en juin 1780 il céda à l'un de ses beaux-frères, Henri Schulthess, pour le prix de 2566 florins, le bâtiment de la fabrique et 16 arpents de terrain. Il y eut sans doute à cette occasion des arrangements particuliers, qui ne sont pas consignés dans les actes de vente, et qui devaient permettre à Pestalozzi de rentrer plus tard en possession de ce qu'il avait vendu, si les circonstances devenaient plus favorables. »

Les enfants furent rendus à leurs parents. Les créanciers acceptèrent un concordat qui leur assura 36 0/0. Ce qui restait du domaine, une cinquantaine d'arpents, fut remis à ferme à des paysans du voisinage; et Pestalozzi ne conserva pour lui que la maison d'habitation avec le jardin.

Le frère aîné de Pestalozzi, Jean-Baptiste, joua dans cette circonstance un rôle peu honorable. Il dissipa des sommes qui lui avaient été confiées, et fut obligé, pour éviter les rigueurs de la justice, de se réfugier à l'étranger (1780). Il se rendit à Amsterdam, puis s'embarqua, et l'on n'entendit plus parler de lui. C'est sans doute à la conduite de son frère que Pestalozzi fait allusion dans ce passage du *Schwanengesang* où il dit : « Ma femme avait engagé pour moi sa fortune presque tout entière. Des personnes, dont je dois taire le nom, abusèrent de sa générosité d'une façon dure et même déloyale. » (Éd. Seyffarth, p. 212.)

III

Pestalozzi écrivain, de 1780 à 1798.

Détresse de Pestalozzi en 1780. Dénuement et tristesse sans espoir. La servante Elisabeth Näf. Iselin et les frères Füssli engagent Pestalozzi à se faire écrivain. — Premiers essais publiés en 1780 : *Soirée d'un solitaire*, *Mémoire sur les lois somptuaires*. — Les deux *Volksbücher* de Pestalozzi. *Léonard et Gertrude;* comment ce livre fut composé; sa publication (1781), son grand succès. *Christophe et Else* (1782), le second « livre pour le peuple ». — Le *Schweizer-Blatt* (1782). — Idées de Pestalozzi sur l'éducation a ce moment. Ce qu'il avait voulu faire à Neuhof. Théorie exposée dans *Christophe et Else.* Éducation donnée par Pestalozzi à son fils. — Liaison avec Félix Battier de Bale. — Affiliation a l'illuminisme. — Détails sur la vie domestique de Pestalozzi. — Écrits publiés de 1783 a 1797. *Sur la législation et l'infanticide* (écrit en 1780, publié en 1783). Seconde partie de *Léonard et Gertrude* (1783). Troisième et quatrième parties de *Léonard et Gertrude* (1785 et 1787). *Essai sur les causes de la Révolution française* (écrit en 1793, publié en 1872). *Fables* (1797). *Recherches sur la marche de la nature dans le développement du genre humain* (1797).

Pestalozzi connut alors la misère noire. Dans la solitude de sa maison de Neuhof, il resta sans argent, quelquefois sans pain et sans feu. Mais ce qui fut plus dur à supporter pour lui que les privations matérielles, ce furent les souffrances morales. Les paysans du voisinage ne l'aimaient pas : les innovations qu'il avait essayées leur avaient déplu, et ils s'étaient réjouis de son insuccès et de sa ruine. Ils le lui témoignaient ouvertement par leurs ricanements lorsqu'ils le rencontraient; les gamins le poursuivaient de leurs huées. On l'affublait de sobriquets méprisants. On l'appelait *Pestilence* et *Epouvantail.* Ses manières bizarres étaient bien faites d'ailleurs pour exciter la moquerie du vulgaire. On le voyait se promener dans les champs et sur les chemins, tantôt plongé dans de profondes rêveries, tantôt courant, gesticulant et parlant tout haut. La négligence extrême de sa toilette lui donnait l'air d'un mendiant. Un jour, raconte Emmanuel Fröhlich (*Souvenirs*, publiés dans les *Pädagogische Blätter* de Kehr, 1881, n° 2), il était allé au château de Wildenstein, pour y rendre visite à Fellenberg (le père) ; Mme de Fellenberg, qui ne le connaissait pas, était assise sous un arbre devant la porte ; comme il s'approchait d'elle pour la saluer, elle crut avoir affaire à un pauvre qui demandait l'aumône, et lui tendit une pièce de monnaie; au même moment survint Fellenberg, et grande fut la stupéfaction de la noble dame de voir son mari embrasser avec effusion le prétendu pauvre, et le lui présenter ensuite comme son ami le philanthrope de Neuhof. La singulière habitude qu'avait Pestalozzi de tenir sans cesse entre les dents un des bouts de sa cravate prêtait aussi à rire : même à l'église, dit Huber, où il allait régulièrement tous les dimanches et où il avait une stalle réservée dans le chœur, on le voyait mordiller machinalement ce lambeau de batiste pendant l'office, et sa manie donnait des distractions aux fidèles.

Si les paysans n'avaient jamais eu pour Pestalozzi que des sarcasmes, la société cultivée ne le traitait pas mieux maintenant. Plus la confiance qu'on lui avait témoignée un moment avait été grande, plus sévère était la condamnation, plus le mépris dont on l'accablait était profond. Il avait conservé quelques rares amis : mais ceux-là mêmes, dit-il, « me regardaient comme un homme perdu sans remède, destiné à finir ses jours à l'hôpital ou dans une maison de fous. »

Le sentiment que cette sentence impitoyable était injuste, que les idées dont il avait tenté la réalisation étaient méconnues, remplissait son cœur d'une indicible amertume. Il souffrait aussi de penser que sa femme, dont il avait dissipé la fortune presque tout entière, avait dû perdre maintenant la confiance qu'elle avait autrefois placée en lui. Mme Pestalozzi montra, durant cette longue période d'épreuves, une admirable résignation; elle ne récrimina point; mais elle semble s'être détachée jusqu'à un certain point de son mari. Durant les années qui suivirent le désastre financier de Neuhof, et jusqu'au moment où la révolution helvétique ouvrit à Pestalozzi une carrière nouvelle, l'attitude de Mme Pestalozzi reste la même. D'une santé délicate, et fréquemment malade, il lui eût été difficile d'ailleurs d'essayer d'intervenir activement pour améliorer la situation matérielle.

C'est à ce moment même (probablement en 1780) qu'entra au service de Pestalozzi une jeune servante dont l'activité et le dévouement méritèrent la reconnaissance attendrie des deux époux, pour qui elle fut pendant de longues années une véritable providence. Elle se nommait Elisabeth Näf, de Kappel. Née en 1762, elle avait servi déjà chez un membre de la famille (on ne sait pas lequel), et, son maître étant mort, elle vint à Neuhof offrir son aide. C'était une fille laborieuse, qui avait toutes les qualités d'une bonne ménagère ; grâce à elle, il y eut de nouveau de l'ordre et de la propreté dans la maison, où tout était à l'abandon ; elle cultiva le jardin, elle ramena un peu d'aisance au foyer domestique. « C'est cette fille, dit Nicolovius, qui la vit en 1791, dont Pestalozzi a reproduit la figure, en l'idéalisant, dans sa Gertrude. »

Ramsauer* rapporte que trente ans plus tard Pestalozzi lui dit un jour : « Je me retournerais dans la tombe et je ne pourrais pas être heureux au ciel, si je n'étais pas certain qu'après ma mort elle sera plus honorée que moi-même : car sans elle il y a longtemps que je ne vivrais plus. »

Les servantes, on le voit, jouent un grand rôle dans la biographie de Pestalozzi; il semble que son imagination fût plus vivement frappée des vertus simples et actives de la femme du peuple. Dans ses souvenirs d'enfance, ce n'est pas sa mère qui tient la première place, c'est la servante Babeli; et plus tard, lorsqu'il écrit son roman populaire, ce n'est pas sa propre épouse qui lui fournit le modèle de la mère de famille idéale, c'est la servante Lisbeth.

Dans le *Schwanengesang*, Pestalozzi, qui parle de Babeli avec tant d'admiration et de reconnaissance, ne dit pas un mot d'Elisabeth Näf. La raison de ce silence sera expliquée en son lieu.

L'isolement de Pestalozzi, qui lui fut si douloureux en ce moment critique, n'était cependant pas absolu. Deux hommes avaient conservé confiance en lui et lui prodiguèrent leurs encouragements dans son infortune : c'étaient Iselin et le libraire Gaspard Füssli (frère du peintre Henri Füssli). Ils lui conseillèrent d'écrire; et Pestalozzi, qui « n'avait pas ouvert un livre depuis treize ans », et « qui ne pouvait plus écrire une ligne sans faute », résolut d'essayer du métier d'écrivain « comme il eût essayé, s'il l'eût fallu, de celui de perruquier, pour procurer quelques ressources à sa femme et à son enfant. »

Les deux premiers écrits qui sortirent alors de sa plume sont *la Soirée d'un solitaire* (*Die Abendstunde eines Einsiedlers*) et un *Mémoire sur les lois somptuaires* (*Ueber die Aufwandgesetze*). Ils passèrent inaperçus. La *Soirée d'un solitaire* parut dans le numéro de mai 1780 des *Ephémérides* d'Iselin : c'est une suite de pensées sur la morale et la religion. Le *Mémoire sur les lois somptuaires* traitait une question mise au concours en 1779 par la Société d'encouragement de Bâle : « Convient-il d'imposer des limites au luxe des citoyens dans une petite république dont la prospérité repose sur le commerce ? » Le premier prix, qui était de 30 ducats, fut partagé entre Pestalozzi et son compatriote le professeur Meister; les écrits couronnés furent publiés à Bâle en une brochure, avec une préface d'Iselin datée du 14 décembre 1780. « Le second mémoire, y lisait-on, a pour auteur M. Pestalozz (*sic*), de Neuhof, qui s'est acquis, par le plan excellent qu'il a formé pour l'éducation des enfants des classes inférieures, le suffrage et l'estime des vrais amis de l'humanité, mais qui a eu le malheur de voir ses nobles intentions échouer jusqu'à présent faute d'un appui suffisant. » Ces bienveillantes paroles du chancelier bâlois durent être pour Pestalozzi comme un baume sur sa blessure.

C'est au commencement de 1781 que fut composée la première partie de *Léonard et Gertrude*, où Pestalozzi se révéla au public étonné comme un écrivain d'un talent original et supérieur. Voici, d'après l'auteur lui-même, comment ce livre prit naissance. Se trouvant à Zurich (dans le courant de 1780), il s'était diverti à écrire une facétie inspirée par un incident local : l'adoption d'un nouvel uniforme pour la garde urbaine. Le peintre Füssli vit ce manuscrit, qui traînait sur une table chez son frère le libraire, le lut, fut frappé de l'originalité du style et des idées, et dit à son frère : « L'homme qui a fait cela a du talent : dis-lui de ma part qu'il y a en lui l'étoffe d'un écrivain, et qu'il ne tient qu'à lui de se tirer d'affaire au moyen de sa plume. » Le libraire répéta ces paroles à Pestalozzi, qui n'en croyait pas ses oreilles. En rentrant chez lui, il se mit à lire les *Contes moraux* de Marmontel, qu'il avait justement sur sa table, et il lui parut qu'il ne serait pas très difficile d'en faire autant. Il essaya, et écrivit successivement cinq ou six historiettes dans ce genre; mais aucune ne le satisfit. Enfin il rencontra un sujet qui lui plut; sans qu'il se fût fait un plan à l'avance, le livre sortit de sa plume, chapitre après chapitre, et se trouva achevé en quelques semaines : c'était l'histoire de Léonard et de Gertrude. « J'en sentais la valeur, dit-il, mais comme un homme qui dans le sommeil sent la valeur d'un bonheur dont il rêve. Je savais à peine si je veillais ou si je dormais ; cependant une lueur d'espoir commençait à poindre en moi, l'espoir de pouvoir, comme écrivain, améliorer ma position matérielle et la rendre plus supportable aux miens. Je montrai mon essai à un ami de Lavater, qui était aussi le mien (Pfenninger). Il le trouva intéressant, mais déclara cependant que le livre ne pouvait pas être imprimé tel quel; il fourmillait d'incorrections intolérables, n'avait pas la forme littéraire. Il offrit de le faire revoir par une personne ayant l'habitude d'écrire. Dans ma simplicité, je lui répondis que j'en serais bien aise, et je lui remis sur-le-champ, pour être révisées, les trois ou quatre premières feuilles de mon livre. Mais quel fut mon étonnement lorsqu'il me rendit ces feuilles sous leur nouvelle forme. C'était un véritable travail d'étudiant en théologie, où la peinture sincère de la vie réelle des paysans, telle que je l'avais faite, nue et sans art, mais fidèle et d'après nature, était remplacée par une religiosité de convention, et où les paysans au cabaret parlaient le langage pédantesque d'un maître d'école : il ne restait rien de ce qui faisait l'originalité de mon livre. » Malgré sa modestie, Pestalozzi se rebiffa : il refusa de consentir à la mutilation de son œuvre, et chercha un juge plus éclairé. Il se rendit à Bâle auprès d'Iselin. Celui-ci, après avoir entendu la lecture de quelques chapitres du manuscrit, dit à l'auteur que cet ouvrage n'avait pas encore son pareil, et que les idées qu'il contenait répondaient à un besoin réel du temps; il se chargea de corriger les fautes de style et d'orthographe, et de trouver un éditeur. L'excellent Iselin écrivit en effet à Berlin au libraire Decker, qui promit de payer le manuscrit à raison d'un louis la feuille, et encore une fois autant s'il y avait une seconde édition. Pestalozzi nageait dans la joie. « Un louis par feuille, c'était pour moi, dans ma situation, une grosse somme, une très grosse somme ! »

La fable de *Léonard et Gertrude* est des plus simples. Dans le village de Bonnal vit un ouvrier maçon, Léonard, avec sa femme Gertrude et ses sept enfants. Léonard est bon et honnête, mais faible. Il s'est laissé entraîner à boire et à jouer dans l'auberge que tient le bailli du village, le rusé et méchant Hummel; il a fait des dettes. Honteux et désespéré, il avoue sa triste situation à sa femme. La pieuse et vaillante Gertrude le console et lui fait promettre de changer de conduite. Le lendemain, son plus jeune enfant sur le bras, elle se rend au château où réside le *Junker* Arner, le nouveau seigneur du village, qui vient de succéder à son aïeul; elle lui conte l'histoire de son mari. Arner est touché de la naïve confiance de Gertrude, et indigné de ce qu'il apprend sur le compte du mauvais bailli. Il fait une enquête avec l'aide du pasteur Ernst, homme vertueux et éclairé, et découvre une foule de malversations et d'injustices. Le bailli, qui se sent menacé, essaie de conjurer l'orage en ourdissant intrigue sur intrigue ; mais ses machinations tournent contre lui, il est démasqué ; et, au dénouement, Arner, siégeant comme juge, après avoir déposé Hummel de sa charge, l'oblige à restituer le bien mal acquis et prononce contre lui une sentence infamante.

Dans ce cadre, l'auteur fait mouvoir, à côté des personnages principaux, une quantité de figures secondaires, dessinées avec beaucoup de verve et ayant chacune sa physionomie bien marquée ; les épisodes touchants ou comiques se succèdent; presque chacun des cent chapitres forme un pe-

tit tableau frappant par la vérité des détails, le naturel du dialogue, la finesse de l'observation ; quelquefois aussi des pensées fortes ou profondes font deviner derrière le conteur un philosophe, ou un rayon de poésie vient ennoblir les détails vulgaires.

Ce fut au printemps de 1781 que parut, sans nom d'auteur, *Léonard et Gertrude* (la préface est datée du 25 février 1781). Le succès en fut très grand en Allemagne et en Suisse ; tous les journaux en parlèrent, et non seulement les journaux, mais les almanachs. On sut bientôt que l'auteur était M. Pestalozzi de Neuhof, qui se trouva célèbre du jour au lendemain. La Société économique de Berne lui décerna une récompense, consistant en une somme de 50 ducats et une médaille d'or, — médaille que Pestalozzi, pressé par le besoin, vendit à un collectionneur.

Une seconde édition de *Léonard et Gertrude* fut faite la même année.

Une traduction française parut à Berlin en 1783, chez le même éditeur, en un volume in-12. Elle est intitulée : *Léonard et Gertrude ou les Mœurs villageoises, telles qu'on les retrouve à la ville et à la cour. Histoire morale traduite de l'allemand : Avec douze estampes dessinées et gravées par D. Chodowiecki*. Cette traduction est dédiée à M. de la Flécbère, « seigneur de Grens, capitaine d'une campagnie de grenadiers au service du louable canton de Berne ». Dans son épître dédicatoire, le traducteur, qui signe des initiales « P. de M. », annonce que l'original est l'œuvre de « M. Pestalotz de Neuenhof » (au XVIIIe siècle, on rencontre fréquemment le nom de Pestalozzi écrit *Pestalotz*, *Pestalutz*, *Pestalozze*, *Pestaluz*, etc.) ; parlant de sa traduction, il ajoute : « Il ne m'est pas permis d'en rien dire, sinon qu'elle est fidèle, que même elle peut avoir quelque avantage sur l'original, quant à la pureté de la diction, en même temps que je reconnais qu'elle n'en a pas toute la précision et la naïveté, quoique j'aie pris à tâche d'imiter le style simple et naturel de l'auteur. » Le traducteur est Pajon de Moncets, pasteur de l'église française de Berlin, qui a publié aussi des traductions des *Leçons de morale* de Gellert et de l'*Elementarbuch* de Basedow.

Les estampes de Chodowiecki ne sont pas sans mérite. Elles représentent les sujets suivants : 1° Léonard rentre chez lui et trouve sa famille en larmes (ch. 1er) ; 2° Gertrude chez Arner (ch. 2) ; 3° le chien du barbier dévoile une ruse du bailli, en léchant l'eau tombée d'une cruche où celui-ci prétendait avoir mis du vin (ch. 10) ; 4° la grand-mère de Rudi à son lit de mort (ch. 16) ; 5° Dialogue entre le bailli et Marx (ch. 26) ; 6° Marx gronde sa fille Betheli qui a accepté un morceau de pain d'un des enfants de Gertrude (ch. 50) ; 7° le bailli prend le coquetier Christophe pour le diable, et se sauve en hurlant (ch. 74) ; 8° le bailli fait sa confession au pasteur (ch. 77) ; 9° le petit Charles, fils d'Arner, embrasse le cocher Franz (ch. 82) ; 10° Arner prononce la sentence du bailli (ch. 89) ; 11° le coquetier Christophe explique devant la commune assemblée que c'est lui que le bailli a pris pour le diable (ch. 92) ; 12° Léonard et Gertrude avec Arner et sa femme Thérèse chez Rudi (ch. 98).

Il a été fait une réimpression de cette traduction, mais sans estampes, et avec l'indication *Première partie* (parce que la seconde partie de *Léonard et Gertrude* avait déjà paru à ce moment). Cette réimpression porte la mention : « A Lausanne et à Paris, chez la veuve Duchesne, libraire, rue Saint-Jacques, au Temple du Goût, 1784. »

Une autre traduction de la première partie de *Léonard et Gertrude* a été faite beaucoup plus tard par Mme la baronne de Guimps, et imprimée à Genève chez J.-J. Paschoud en 1826 (seconde édition en 1832, Paris et Genève, Abraham Cherbuliez). Mme de Guimps dit dans son avertissement : « *Léonard et Gertrude* a déjà été traduit dans notre langue ; je ne veux point faire ici la critique de cette première traduction ; je dirai seulement que Pestalozzi en fut très mécontent, et qu'il me pressa d'entreprendre celle-ci, qui a été commencée sous ses yeux et d'après ses avis. » A notre sentiment, Mme de Guimps n'a pas mieux réussi que Pajon de Moncets, non que le talent lui ait manqué, mais parce qu'elle entreprenait une tâche impossible : *Léonard et Gertrude* est un livre intraduisible.

On s'est demandé si les personnages du roman de Pestalozzi étaient des portraits. Il a déclaré lui-même, en 1782, que les applications qu'on avait voulu faire étaient inexactes, en ce sens qu'aucun des caractères du livre n'est, dans tous ses traits, la copie fidèle d'un original. Mais il n'en est pas moins évident que, pour chacun d'eux, il a eu présents à l'esprit un ou plusieurs modèles pris dans la réalité. Gertrude, d'après une tradition que Nicolovius a le premier accréditée, — Pestalozzi lui-même, il est bon de le remarquer en passant, n'a jamais rien dit pour la confirmer, — serait faite à l'image de la servante Elisabeth Näf ; les gens de Birr et de Müligen crurent reconnaître dans le bailli Hummel l'intrigant Märki, de la mauvaise foi duquel Pestalozzi avait été la victime au début de son entreprise agricole ; quant au pasteur, le choix de son nom, Ernst, indique que l'auteur a dû songer à son ami et voisin le pasteur de Birr, qui s'appelait Fröhlich (*Ernst*, en allemand « sérieux » ; *Fröhlich*, en allemand « gai ») ; enfin Arner, l'idéal du seigneur humain, sage et bienfaisant, serait, de l'avis des biographes modernes, le patricien bernois Tscharner, dont nous avons déjà parlé, qui gouvernait le bailliage de Schenkenberg ; peut-être un autre noble bernois, voisin aussi de Pestalozzi, le *Junker* Effinger, qui habitait le château de Wildegg, et qui s'occupait avec beaucoup de zèle d'œuvres philanthropiques, a-t-il fourni aussi quelques traits à cette figure.

Pestalozzi employa l'année 1781 à écrire un nouvel ouvrage, qui devait servir de complément et de commentaire à *Léonard et Gertrude* : c'est *Christophe et Else, mon second livre pour le peuple*, qui parut en 1782 (Dessau et Zurich, chez le libraire Füssli). Une famille de paysans occupe ses soirées à lire *Léonard et Gertrude*, et chaque chapitre fait le sujet d'une conversation où les interlocuteurs développent les conclusions morales qu'ils croient pouvoir tirer des divers épisodes du roman. Ce livre didactique, auquel Pestalozzi attachait une haute importance, reçut un accueil assez froid. Il se compose de trente « soirées », dans lesquelles sont commentés les vingt-cinq premiers chapitres de *Léonard et Gertrude*. L'auteur avait annoncé une suite ; mais il ne jugea pas à propos de continuer son travail.

Après avoir achevé la composition de ses deux *Volksbücher*, Pestalozzi, sur le conseil d'Iselin, entreprit la publication d'un journal hebdomadaire, qu'il intitula *Schweizer-Blatt* (feuille suisse). Ce journal parut pendant un an, tous les jeudis, du 3 janvier au 26 décembre 1782. Seyffarth en a réimprimé les principaux articles dans sa collection des œuvres de Pestalozzi, t. VII. On y trouve des essais sur des sujets de morale et de politique, des contes, des dialogues. Ces pages pleines de verve et de naturel sont peut-être, avec *Léonard et Gertrude*, ce que Pestalozzi a écrit de meilleur. Dans le premier numéro, il se présente au lecteur en ces termes : « *Le lecteur*. Es-tu de ces gens qui ne sont jamais contents de rien ? — *L'auteur*. Non. — *Le lecteur*. Es-tu toujours satisfait ? — *L'auteur*.

Non plus. — *Le lecteur.* Es-tu de ceux qui tournent en ridicule le chapelet et le livre de prières des pauvres gens ? — *L'auteur.* Non. — *Le lecteur.* Aimes-tu Voltaire ? — *L'auteur.* Non. — *Le lecteur.* Et Rousseau ? — *L'auteur.* Davantage. — *Le lecteur.* Et Ganganelli (le pape Clément XIV) ? — *L'auteur.* Tout comme Luther. — *Le lecteur.* Et ton physique ? — *L'auteur.* Je suis laid. » Signalons, parmi les morceaux les plus intéressants, une étude sur la réforme de la législation criminelle, à laquelle Pestalozzi a donné une forme singulière : il suppose que Léopold, duc de *** (évidemment Léopold d'Autriche, duc de Toscane), s'est adressé à son fidèle sujet le baron Arner von Arnheim (le *Junker* de *Léonard et Gertrude*) pour lui demander un mémoire sur ce sujet ; il reproduit la lettre imaginaire du duc ; la réponse d'Arner, qui traite *in extenso* la question, occupe cinq numéros du *Schweizer-Blatt* (numéros 19-23) ; le tout est intitulé *Opinion d'Arner sur la législation criminelle* (*Arners Gutachten über Criminalgesetzgebung*), et est dédié à M. *F...g von W...st..n* (Fellenberg de Wildenstein). Le duc Léopold de Toscane fut plus tard, et durant plusieurs années, en correspondance suivie avec Pestalozzi ; mais la mention faite de son nom dans le *Schweizer-Blatt* nous paraît indiquer que dès ce moment il était entré en relations avec l'auteur de *Léonard et Gertrude*.

Plusieurs articles sont consacrés à la mémoire d'Iselin, qui était mort le 15 juillet 1782 à l'âge de cinquante-quatre ans, et en qui Pestalozzi perdit, selon son expression, un véritable père ; on y trouve des détails biographiques intéressants, non sur Iselin, mais sur Pestalozzi lui-même. Mentionnons enfin les pages où l'écrivain raconte la façon dont il élève son fils, alors âgé de douze ans.

C'est le moment de résumer les idées de Pestalozzi sur l'éducation, telles qu'on les trouve exprimées dans ses écrits de cette époque.

Le problème qu'il s'était posé, et qu'il avait cherché à résoudre dans sa tentative de Neuhof, était celui-ci : Comment peut-on tirer le peuple des campagnes de l'ignorance et de la misère ? Et il répondait : Par une éducation qui associera le travail manuel à l'acquisition des connaissances élémentaires. La première chose nécessaire est de procurer à l'enfant du pauvre un travail facile, qui lui permette de vivre ; ce travail, c'est l'industrie manufacturière qui peut le mieux le lui offrir : après un court et facile apprentissage, l'enfant se trouvera mis en état de gagner sa vie. Et alors, tout en travaillant de ses doigts, il s'appropriera les connaissances nécessaires à sa condition, la lecture, l'écriture, le calcul. « Je voudrais, dit Pestalozzi, employer l'avantage qu'offre le travail industriel, avec ses salaires plus élevés, comme moyen d'arriver à la création de véritables établissements d'éducation, donnant satisfaction aux besoins de l'humanité dans toute leur étendue. » La fabrique, qui doit donner au jeune ouvrier à la fois le salaire et l'instruction, voilà pour Pestalozzi la véritable école, celle de laquelle doit sortir le relèvement des classes rurales indigentes. Telle est la théorie qu'il expose dans ses *Lettres sur l'éducation de la jeunesse pauvre des campagnes*.

Dans *Léonard et Gertrude*, le point de vue semble différent, et pourtant, en réalité, il n'a pas changé. Pestalozzi nous montre Gertrude (chap. 12) instruisant elle-même ses enfants dans la *Wohnstube*, dans la chambre de la famille ; mais qu'on lise le commentaire qu'il donne de ce chapitre dans *Christophe et Else* (XIVe soirée), et l'on verra comment l'éducation dans la famille se concilie à ses yeux avec l'éducation industrielle qu'il voudrait organiser. Le passage nous semble assez important pour mériter d'être reproduit ici :

« Ah, voilà mon chapitre, père, dit Else : une brave mère qui instruit elle-même ses enfants est ce qui m'a toujours semblé le plus beau ici-bas. — « C'est au moins autre chose qu'une salle d'école, dit Joost (le valet de ferme). Aucune leçon reçue à l'école ne profitera à l'enfant autant que ce que lui enseignent ses parents. C'est par l'exemple bien plus que par les préceptes que doit se faire l'éducation. Ce ne sont pas les préceptes du maître d'école : « Sois pieux ; sois obéissant et laborieux », qui sont efficaces. Les parents sensés exercent l'enfant à l'obéissance, sans lui en parler ; ils habituent son cœur à la pitié, sans lui dire : « Sois charitable » ; ils le font travailler sans lui dire : « Le travail est ton devoir ». ... Oh, c'est un lieu sacré que la demeure des hommes ; là on apprend à se connaître, à se comprendre ; là tout parle au cœur ; là, on s'aime comme nulle part ailleurs au monde ; là tout est calme et tranquille ; rien d'étranger, rien du tumulte de l'école : le fils, tout en coupant des raves, calcule avec son père ; la fille, à son rouet, apprend en filant toutes les chansons que sa mère chante à côté d'elle ; là, nulle main ne reste oisive tandis que l'esprit s'instruit ; et, pour le peuple des campagnes, s'instruire sans perdre le temps consacré au travail, s'instruire sans que les mains restent oisives est l'affaire essentielle. Si j'étais maître d'école dan mon village, j'installerais dans la classe des rouets et des métiers à tisser, et il faudrait que les enfants des paysans apprissent à faire travailler leur langue et leurs doigts tout à la fois. Je leur dirais moi-même, à haute voix, ce qu'ils doivent apprendre, en le leur faisant répéter après moi ; j'écrirais à la craie, sur la muraille noire, en grosses lettres blanches, la ligne ou l'exercice de calcul, et je les ferais lire et calculer tout en filant et en tissant, sans interrompre leur travail ; car le travail est la chose la plus nécessaire pour le peuple des campagnes... Dans les villes, il est possible que ce système-là ne soit pas précisément le meilleur, car là on peut gagner sa vie avec des outils moins lourds que le hoyau et la bêche ; mais pour mes enfants de paysans, le travail manuel, en vue de leur condition future, serait le moyen essentiel d'éducation ; le reste de l'instruction, l'acquisition des connaissances utiles et profitables, serait un accessoire subordonné à cette affaire principale ; mais je m'en occuperais aussi très sérieusement : car même dans la condition la plus infime, l'homme ne doit pas laisser dévorer toute son existence et toute son activité par le travail de son métier ; il faut qu'il ait été habitué à garder, au milieu de son labeur, la tête et le cœur vivants. Et, si j'avais une école pareille, et que j'y visse les enfants s'instruire tout en travaillant, je me figurerais pouvoir, par mon procédé, transformer radicalement les mauvaises écoles où les enfants sont plus gâtés qu'améliorés ; et ce n'est pas tout : j'irais trouver les pères, les mères de mon village, je les conduirais dans mon école, je leur mettrais dans les mains le livre avec lequel j'instruis les enfants, et je leur dirais : Brave père, brave mère, voyez combien il est besoin de peu de chose pour enseigner les enfants, et comme il vous serait aisé de faire cela vous-mêmes dans votre propre maison ! Je n'aurais pas de repos qu'ils ne l'eussent essayé ; je les aiguillonnerais et les pousserais, je les conseillerais et les aiderais, jusqu'à ce qu'ils eussent réussi ; et, s'il plaît à Dieu, j'aurais la joie de voir un jour de mes yeux les parents obtenir avec leurs enfants dans la chambre de famille de bien meilleurs résultats que je n'en obtiendrais avec tout mon zèle dans mon école. »

Pestalozzi avait un fils. Comment s'est-il comporté dans son rôle de père, et quelle éducation a-t-il donnée à son petit Jacques ? Il est intéressant de le rechercher.

On possède une partie d'un journal manuscrit rédigé par Pestalozzi au commencement de 1774, et dans lequel il notait les progrès de son petit garçon, qui avait alors trois ans et demi. Il l'exerce à dessiner, à former les lettres; il lui enseigne le nom des choses en allemand et *en latin;* et lorsque l'enfant ne veut pas prendre sa leçon, il use de sévérité envers lui. « Cela l'ennuyait un peu d'épeler, écrit Pestalozzi le 30 janvier, mais, comme je suis fermement résolu à exiger de lui qu'il s'occupe tous les jours, bon gré mal gré, à ce travail pendant un certain temps, je pris le parti de lui faire sentir cette nécessité dès les premières fois de la façon la plus rigoureuse : je ne lui laissai pas d'autre alternative que de travailler ou d'être enfermé. Ce n'est qu'après la troisième mise aux arrêts qu'il se résigna. Ensuite il étudia gaîment et avec plaisir. » Mais, dès le surlendemain, le père constate de nouveau que « Jacqueli n'a pas voulu apprendre l'*a b c* ». Un valet de ferme, dont Pestalozzi admire le bon sens, fait au père (13 février) une observation fort juste. « N'est-ce pas, Klaus, lui disait Pestalozzi, que Jacqueli a une bonne mémoire? — Oui, répondit le valet, mais vous le poussez trop. — Ah! répondit le père, c'est ce que je crains aussi parfois. » Le journal s'interrompt quelques jours après. Les réflexions que fit Pestalozzi, peut-être à l'occasion de la remarque du valet Klaus, l'amenèrent à changer de système à l'égard de son fils. Mais il se jeta alors dans l'extrême opposé : il renonça complètement à rien enseigner au petit Jacques, et voulut que l'enfant ne connût pas d'autre instituteur que la nature, jusqu'à ce qu'il eût achevé son développement physique. C'est le principe de Rousseau : reculer le plus possible l'époque des études scolastiques. Ce principe, Pestalozzi l'appliqua aussi, dans la mesure du possible, à l'éducation des enfants pauvres recueillis dans son institut. Il écrit en 1777 (*Bruchstück aus der Geschichte der niedrigsten Menschheit*): « Toute précipitation est certainement nuisible, et je ne dois pas enlever les jours de la septième année à leur véritable destination, l'apprentissage du travail (manuel), pour les consacrer à une étude (la lecture, l'écriture et le calcul) qui, à l'âge de neuf ans, sera faite sans peine et dans le même nombre d'heures qu'il aurait fallu y employer de journées en s'y prenant deux ans plus tôt. »

Dans le *Schweizer-Blatt*, comme nous l'avons déjà dit, on trouve quelques renseignements sur les résultats qu'avait donnés cette éducation négative : le père présente aux lecteurs (nº 34, 22 août 1782) son fils alors âgé de douze ans. Pestalozzi reproduit une espèce de poésie naïve, sans rime ni mesure bien entendu, que Jacques a composée pour la fête de son papa et que la maman a écrite sous la dictée du jeune garçon qui ne sait pas encore écrire; puis il s'écrie avec orgueil : « Lecteur, est-ce que la meilleure école, la meilleure éducation artificielle aurait conduit mon fils plus loin, ou l'aurait amené plus haut, sous le rapport des qualités qu'il doit avoir comme enfant et qu'il devra posséder comme homme? Trouves-tu mauvais, lecteur, que ce soit dans la chambre de famille qu'il ait puisé ses premières notions sur le monde, et non à Rome et en Grèce, ou bien à Jérusalem? et que la première connaissance de ses devoirs lui soit venue de ses rapports avec moi et sa mère, et non des explications de toute sorte de gens qui disputent sur les noms des devoirs des hommes, explications qui lui sont restées étrangères? Crois-tu, lecteur, que tout ce que mon enfant ignore encore doive l'empêcher de rechercher et de reconnaître la vérité, en ce qu'elle aura d'essentiel pour lui dans son existence? Crois-tu que le manque de connaissances verbales doive empêcher ses progrès dans la connaissance des choses auxquelles il s'appliquera? Dans ce cas, tes opinions et tes expériences sur ce sujet seraient précisément le contre-pied des miennes. »

Déjà dans le numéro précédent (nº 33, 15 août) il avait dit : « Je parle avec mon fils de fort peu de choses. Je l'habitue à regarder et à écouter en toute simplicité ce qui l'entoure; je l'introduis, sans autre explication, dans l'ordre où toutes les choses au milieu desquelles il vit sont placées par le bon Dieu, qui — c'est ma croyance — est l'auteur de cet ordre. Il n'est pas encore question de jugements ni de conclusions à tirer. Dans son enfance, il ne doit que voir et entendre : lorsque ensuite il aura l'esprit plein de telle ou telle chose, le raisonnement viendra de lui-même. A mes yeux, le fondement de l'éducation de notre siècle, l'enseignement prématuré de la lecture et de l'écriture, qui a pour conséquence d'exciter trop tôt la faculté du jugement, est bien loin d'avoir les heureuses conséquences qu'on lui attribue ordinairement. Mon garçon aura douze ans dans quelques jours et ne sait ni lire ni écrire, et je suis tout à fait tranquille à cet égard. Je reconnais, à la vérité, que le brave garçon, avec mon système, ne saurait briller en aucune façon, et que dans tous les examens il resterait bien loin en arrière de tous les enfants de son âge, mais cela ne m'inquiète pas; je ne lui fais passer aucun examen, parce que je désire qu'il vive sans souci, et il m'est absolument indifférent qu'on le trouve ignorant ou qu'on déclare que ce qu'il sait n'est rien. Il me suffit de constater que ce qu'il sait, il peut s'en servir, et j'ai plaisir à penser que les choses que sa propre expérience lui enseigne entrent dans une tête non encombrée, où il y a de la place, tandis que nous autres, dans notre enfance, nous n'avions plus une seule petite place dans notre cerveau pour y loger le fruit de nos expériences, parce que tout était déjà occupé par les connaissances artificielles qu'on y avait fait entrer de force. »

La mère était moins enthousiaste que le père de l'éducation négative à la Rousseau. Emmanuel Fröhlich raconte ce qui suit dans ses *Souvenirs* : « Mme Pestalozzi me dit une fois que son fils avait déjà atteint depuis longtemps l'âge où il eût dû aller à l'école sans que son père songeât à l'y envoyer. Il disait toujours : « C'est la nature qui fait tout. » En conséquence, elle lui avait enseigné elle-même à lire et à écrire, mais en cachette, à l'insu de son mari. »

A la fin de l'année 1782, Pestalozzi se décida tout à coup, on ne sait pour quelle raison, — peut-être à cause du mauvais état de santé de sa femme et de la façon dont il était absorbé lui-même par ses travaux littéraires, — à envoyer son fils continuer son éducation loin de la maison paternelle. Selon une tradition adoptée par tous les biographes, jusques et y compris Morf et Mann, Jacques aurait été mis en pension dans l'institut de Pfeffel à Colmar. Mais cette tradition, comme J. Keller l'avait indiqué en 1881 et comme Hunziker l'a démontré, est erronée, ou du moins, si Jacques Pestalozzi entra à l'institut Pfeffel, il ne fit qu'y passer : toutes ses lettres à ses parents conservées au musée pestalozzien de Zurich sont datées de Mulhouse (*Pestalozzi-Blätter*, 1882, p. 20). Après deux ans de séjour à Mulhouse, Jacques fut placé à Bâle dans la maison du négociant Félix Battier, pour y apprendre le commerce. Il y resta six ans, jusqu'en 1790.

Ce négociant Battier était un ami d'Iselin. Ce fut, semble-t-il, après la ruine de Neuhof que Pestalozzi fit sa connaissance. En effet, en s'adressant à lui dans la préface de la quatrième partie de *Léonard et Gertrude* (1787), il dit : « Ami, tu m'as trouvé comme une plante foulée au bord du chemin, et tu m'as préservé du pied des hommes. » Félix Battier, selon le témoignage de Nicolovius, était « un homme plein de hardis projets, d'une

grande énergie et d'une remarquable élévation de sentiments » (son exaltation le conduisit plus tard au suicide, à ce que rapporte Emmanuel Fröhlich). La première mention que Pestalozzi fasse de Battier se trouve dans un des articles du *Schweizer-Blatt* consacrés à la mémoire d'Iselin (nº 30, 25 juillet 1782) : « O Iselin, s'écrie-t-il, sans toi je serais peut-être resté englouti à jamais dans la fange de ma misère ; peut-être n'eussé-je plus trouvé d'ami, n'eussé-je pas trouvé B., le seul qui maintenant me reste et dont l'affection console mon chagrin. » Nicolovius prétend que Battier, après avoir fait évaluer Neuhof par un expert, fournit à Pestalozzi les ressources nécessaires pour mettre de nouveau sa propriété en valeur. Cette assertion, que Morf et Seyffarth ont accueillie sans critique, repose sur une erreur. C'est dix ans plus tard, en 1790 (V. ci-après p. 2299), que Battier prêta quelques milliers de florins garantis par une hypothèque sur Neuhof, et ce fut pour aider à l'établissement de Jacques Pestalozzi, qui venait de se marier. L'évaluation du domaine de Neuhof, dont parle Nicolovius, se rapporte à une autre circonstance et à un projet qui ne fut pas exécuté. Pestalozzi raconte lui-même, dans le *Schwanengesang*, de quoi il s'agissait. « Mon ami Battier, dit-il, me proposa de vendre à tout prix ma propriété, s'engageant, quel que fût le prix que j'en pourrais retirer, à y ajouter la somme nécessaire pour compléter un capital de mille louis, qui aurait été placé en mains sûres, et dont la rente m'aurait aidé à vivre paisiblement de l'existence d'un écrivain. Il semble, au premier coup d'œil, que c'était là une proposition que je dusse accepter avec reconnaissance ; mais il y avait pourtant un autre côté de la question à considérer : la valeur vénale de tous les terrains avoisinant ma propriété s'élevait rapidement, et j'étais certain qu'il en serait de même des miens, si bien qu'en peu de temps cette augmentation de valeur dépasserait de beaucoup la somme que j'eusse reçue de Battier en acceptant son offre. Ma femme et moi résolûmes donc de garder Neuhof, malgré notre détresse, et préférâmes la continuation de notre misère présente à une délivrance qu'il eût fallu payer d'un tel prix. L'avenir prouva que nous avions raison, et mon petit-fils récolte aujourd'hui les fruits de notre persévérance. Mais Battier regarda ma décision comme un entêtement ridicule ; l'homme d'affaires qu'il avait chargé de procéder à une évaluation exacte de ma propriété avait eu tout intérêt à lui persuader que je m'en exagérais la valeur. Naturellement, après cet incident, mon état de détresse financière se trouva encore plus grand, et il ne fit que s'accroître jusqu'au moment de la révolution helvétique. »

Ici se place un événement auquel la plupart des biographes n'ont pas accordé assez d'importance, et qui nous paraît le plus considérable à signaler dans cette première moitié de l'existence de Pestalozzi : c'est son affiliation à l'ordre des Illuminés.

L'Illuminisme, fondé par Weisshaupt vers 1776, avait rapidement gagné de nombreux adeptes dans les pays de langue allemande ; une foule d'hommes distingués, de hauts personnages, étaient entrés dans la conspiration mystique qui se proposait pour but la destruction des trônes et l'établissement d'une société égalitaire. Le plan des chefs des Illuminés était de se servir des souverains eux-mêmes comme d'instruments inconscients de l'œuvre d'émancipation sociale, et d'obtenir des gouvernements, grâce à l'influence occulte qu'ils sauraient exercer sur eux, les réformes préalables nécessaires à l'exécution de leurs projets. Mais seuls les hauts dignitaires de l'ordre avaient la pleine connaissance de ce but mystérieux ; les affiliés appartenant aux degrés inférieurs de la hiérarchie ne recevaient qu'une demi-initiation.

Quelle est la date exacte à laquelle Pestalozzi entra en rapport avec les Illuminés ? On l'ignore. Tout ce qu'on sait, c'est qu'en 1782 il était membre de l'ordre, et qu'il y portait le nom d'*Alfred*. Le musée pestalozzien de Zurich possède une lettre adressée à Pestalozzi par l'un de ses supérieurs de l'ordre, qui signe *Epictète* ; la lettre est datée d'*Utique*, 5 décembre 1782 (elle est reproduite dans les *Pestalozzi-Blätter*, 1885, p. 17). Nous apprenons par cette lettre que Pestalozzi désirait obtenir à Vienne, auprès de l'empereur Joseph II, une situation dans laquelle il pût travailler au relèvement moral et matériel du peuple des campagnes, soit par la fondation d'un institut d'éducation professionnelle comme celui de Neuhof, soit de quelque autre façon. Il avait rédigé à cet effet un mémoire dans lequel il développait ses idées. Son correspondant lui répond qu'il a trouvé ses propositions bonnes et ses théories justes, mais que son mémoire n'est pas écrit de façon à plaire à l'empereur. Il l'engage à s'adresser directement à M. de Sonnenfels à Vienne, homme d'État de grande réputation, possédant la confiance de Joseph II, et affilié lui-même à l'Illuminisme. A cette lettre est jointe une note signée *Machiavel*, émanant d'un autre membre de l'ordre auquel le mémoire de Pestalozzi avait été communiqué ; « Machiavel » juge aussi que le mémoire est trop défectueux sous le rapport du style, de la méthode et de la clarté pour pouvoir être présenté à l'empereur ; il ajoute cette réflexion assez inattendue, et qui en dit long sur ce que la syntaxe et l'orthographe de Pestalozzi laissaient à désirer : « Si le sieur P., comme son style semble l'indiquer, manie plus facilement le français que l'allemand, il vaudrait mieux qu'il rédigeât ses pensées en français, et qu'il les fît traduire ensuite en allemand par quelque personne capable. »

Il nous paraît très probable qu' « Epictète » est un ami d'Iselin et de Battier, peut-être Battier lui-même. Il est avéré que le projet de Pestalozzi de chercher un établissement à Vienne lui avait été inspiré par Iselin. « C'est lui, raconte-t-il (*Schweizer-Blatt*, nº 33, 15 août 1782), qui m'a conseillé la publication de mon journal hebdomadaire ; mais il désirait plus encore et travaillait à quelque chose de plus important ; et si jamais je vais à V. (Vienne), et que j'y tente quelque chose de plus considérable, c'est à lui que j'en devrai la première pensée. » Ajoutons que dans la lettre d' « Epictète », il est question d'un cahier que Pestalozzi doit renvoyer à son correspondant, après l'avoir copié, « par l'intermédiaire de la librairie Serini à Bâle ». Du rapprochement de ces diverses circonstances, il nous semble ressortir qu'Iselin appartenait lui-même à l'ordre des Illuminés, et que ce fut lui, selon toute probabilité, qui y affilia Pestalozzi ; Battier, leur ami commun, l'homme « plein de hardis projets », doit nécessairement en avoir aussi fait partie.

Le musée pestalozzien possède en outre un petit cahier, écrit de la main de Pestalozzi, et contenant une notice sur le but et l'organisation de l'ordre des Illuminés (le texte en a été publié dans le *Korrespondenzblatt des Archivs der schw. permanenten Schulausstellung*, 1879, p. 8). C'est peut-être la copie du cahier dont il est question dans la lettre d' « Epictète ».

On ne sait pas si Pestalozzi donna suite au projet qui lui était suggéré, de s'adresser à M. de Sonnenfels. Mais, dès le mois de juin 1783, on le voit entrer en correspondance avec le comte Charles de Zinzendorf, ministre des finances de Joseph II. C'était M. de Fellenberg, comme l'indique la première des lettres de Pestalozzi, qui l'avait mis en rapport avec Zinzendorf. Faut-il supposer que

l'intervention des Illuminés y ait été aussi pour quelque chose ? Cela pourrait être, mais il n'est point nécessaire de le supposer. L'origine des relations avec Zinzendorf s'explique très naturellement par l'envoi que Fellenberg avait fait à celui-ci de quelques écrits de Pestalozzi de la part de leur auteur. Nous apprenons par le *Schwanengesang* que Pestalozzi espérait retirer de ses rapports avec Zinzendorf « de sérieux avantages matériels » ; mais son espérance fut déçue. La correspondance entre Zinzendorf et Pestalozzi dura jusqu'en 1790 ; les lettres de Pestalozzi et deux lettres de Zinzendorf ont été publiées dans le *Pædagogium* de Dittes, numéros de mai et juin 1881.

Von Raumer dit, d'après Henning, que Pestalozzi parvint au grade de chef suprême de l'Illuminisme en Suisse ; mais que bientôt après, désabusé, il sortit des rangs de l'association. Rien n'indique qu'il y ait jamais eu rupture entre Pestalozzi et les Illuminés ; la désorganisation de l'ordre, arrivée à partir de 1784, à la suite du procès de Weisshaupt et des persécutions dirigées en Bavière contre les affiliés, suffit à expliquer pourquoi Pestalozzi cessa d'en faire partie. Il faut noter cependant un passage de la quatrième partie de *Léonard et Gertrude* (ch. 23), où il traite assez durement les « sociétés secrètes », les « charlatans » et les « thaumaturges » ; ce passage paraît s'appliquer à certains chefs de l'Illuminisme, tels que Cagliostro. Mais les rêves de régénération sociale dont Pestalozzi s'était bercé continuèrent à fermenter dans sa tête ; dans le législateur de la quatrième partie de *Léonard et Gertrude*, dans le politique des *Aeusserungen über die bürgerliche Stimmung der europäischen Menschheit*, dans le philosophe des *Nachforschungen* (V. plus loin), on retrouvera l'illuminé de 1782, le coopérateur d' « Epictète » et de « Machiavel ».

Les seize années qui s'écoulèrent entre la publication du *Schweizer-Blatt* et la révolution helvétique de 1798 sont la portion la plus mal connue de la vie de Pestalozzi. On possède, il est vrai, les ouvrages qu'il a publiés durant cette période ; mais on était si peu renseigné sur ses faits et gestes que, tout récemment encore, on ne savait pas même au juste quelle avait été sa résidence pendant ces seize ans. Une tradition voulait qu'il eût habité la Platte, à Fluntern, l'un des faubourgs de Zurich, où il aurait été l'associé du fabricant de soieries Notz ; c'est là qu'il aurait écrit les quatre parties de *Léonard et Gertrude*. Le fabricant Notz n'était pas bourgeois de Zurich, et, pour avoir le droit d'exercer son industrie dans cette ville, il fallait qu'il plaçât sa maison sous le nom d'un citoyen : il paraît qu'il s'adressa à Pestalozzi, qui consentit à devenir son prête-nom ; mais cette combinaison commerciale n'obligeait point Pestalozzi à habiter Zurich, et d'ailleurs l'association avec Notz n'est établie que pour les années 1796 et 1797 (Hunziker). Il est aujourd'hui bien démontré, par l'examen des lettres de Pestalozzi écrites entre 1782 et 1798 qu'on a pu retrouver, et en particulier des lettres à Zinzendorf, toutes datées de Neuhof, que c'est à Neuhof que l'auteur de *Léonard et Gertrude* continua à résider, sauf de courtes interruptions ; cela résulte aussi du témoignage d'Emmanuel Fröhlich, qui fut son voisin à partir de 1790.

Mme Schulthess, belle-mère de Pestalozzi, était morte en 1781 ; le père Schulthess vint alors souvent passer quelques mois à Neuhof dans la maison de son gendre ; c'est là qu'il mourut en 1789. Mme Pestalozzi la mère vivait soit à Zurich, dans la retraite, soit à Richterswyl chez son frère, le Dr Hotze ; elle mourut en 1796. Quant à Mme Pestalozzi-Schulthess, qui ne se plaisait pas à Neuhof, elle passait une partie de son temps chez des amies ; les plus connues sont Mme Francisca de Hallwyl, dans le château de laquelle elle faisait chaque année de longs séjours, et Mme Dolder, femme d'un commerçant zuricois établi à Wildegg (plus tard membre du gouvernement helvétique). La santé de Mme Pestalozzi, nous l'avons déjà dit, avait été fortement ébranlée par les fatigues et les angoisses morales des pénibles années traversées de 1770 à 1780 ; ainsi s'explique en partie le besoin qu'elle éprouvait d'aller chercher du repos dans la maison d'une amie. Dans le *Schweizer-Blatt* (no 33, 15 août 1782), Pestalozzi fait allusion à l'absence de sa femme, « qui vit loin de lui » (*ein liebes Weib, das jetzt weit weg von mir in*** *lebt*) ; dans le numéro suivant, il nous apprend qu'elle était encore à Neuhof quelques semaines auparavant, le jour de la Saint-Henri (15 juillet) C'est peut-être à cause des absences prolongées de Mme Pestalozzi — nous avons déjà fait cette remarque — que le petit Jacques dut être mis en pension. Pestalozzi paraît avoir pris son parti de cet état de choses, et, dans sa solitude, c'était pour lui une consolation de penser « que l'amitié rendait à sa femme une partie des biens qu'elle avait perdus par lui » (*Schwanengesang*). D'ailleurs les amis de Mme Pestalozzi le traitaient lui-même avec égards, et il était le bienvenu au château de Hallwyl, où il faisait de fréquentes visites.

L'année 1783 vit paraître deux nouveaux écrits de Pestalozzi : un mémoire sur l'infanticide, et la seconde partie de *Léonard et Gertrude*.

L'essai intitulé *Sur la législation et l'infanticide* (*Ueber Gesetzgebung und Kindermord; Wahrheiten und Träume, Nachforschungen und Bilder. Vom Verfasser Lienhardt's und Gertrud. Geschrieben* 1780. *Herausgegeben* 1783. *Frankfurt und Leipzig, auf Kosten des Verfassers*) avait été rédigé en 1780 ; l'auteur nous apprend qu'il s'agissait de répondre à cette question, pour la solution de laquelle un prix avait été proposé dans les *Éphémérides* d'Iselin (par qui? on l'ignore) : « Quels seraient les meilleurs moyens à employer pour prévenir l'infanticide ? » Pour faire connaître l'esprit dans lequel l'ouvrage est composé, il suffit de citer l'énumération des causes de l'infanticide, telles que Pestalozzi les indique : ce sont la perfidie des séducteurs, la rigueur des lois pénales édictées contre les filles-mères, la pauvreté, les circonstances où vivent beaucoup de filles en service, la crainte de la sévérité des parents ou tuteurs, le rigorisme hypocrite des mœurs, des antécédents vicieux, enfin les conditions spéciales où se trouve la fille-mère à l'heure de son accouchement. Au nombre des réformes que Pestalozzi réclame, on remarque l'abolition de la peine de mort.

La seconde partie de *Léonard et Gertrude* fut écrite dans les premiers mois de 1783 (Pestalozzi annonçait à Zinzendorf, en juin, que le manuscrit en était presque terminé), et parut à la fin de l'année (un exemplaire put en être envoyé à Zinzendorf le 30 décembre). L'auteur avait renoncé à l'enseignement direct, au procédé didactique employé dans *Christophe et Else*, et était revenu à sa première manière. Les personnages sont les mêmes dans la seconde partie de *Léonard et Gertrude* que dans la première ; il faut noter cependant que Gertrude y tient beaucoup moins de place : elle ne paraît que dans trois ou quatre chapitres sur soixante-dix ; tout le reste du livre est consacré au récit des méfaits de divers complices de Hummel, et de la punition que leur inflige Arner, ainsi qu'à une biographie rétrospective de l'ancien bailli. Pestalozzi s'en excuse : « J'aimerais tant, s'écrie-t-il, à parler beaucoup de cette femme, et je trouve si peu à dire d'elle, tandis qu'il me faut parler si longuement de la bande des coquins ! » Et c'est alors qu'il a recours à une belle comparaison, souvent citée : « Lec-

teur, je voudrais pourtant chercher pour toi une image de cette femme, afin qu'elle apparaisse vivante devant tes yeux, et que sa silencieuse activité te devienne à jamais inoubliable. Ce que je vais dire est beaucoup ; mais je ne crains pas de le dire. Ainsi chemine dans sa voie, du matin au soir, le soleil de Dieu. Ton œil ne voit pas ses pas, ton oreille n'entend pas sa marche; mais à son coucher tu sais qu'il se lèvera de nouveau et continuera à réchauffer la terre, jusqu'à ce que les fruits en soient mûrs. Cette image de la grande mère (le soleil, en allemand, est du genre féminin), qui vivifie la terre de ses rayons, est l'image de Gertrude, et de toute femme qui sait faire de la chambre de famille le sanctuaire de la divinité. »

En avril 1784, Zinzendorf écrivait à Pestalozzi : « La seconde partie de votre roman populaire est écrite dans le même esprit que la première, et ne pouvait manquer par conséquent de me faire le même plaisir... Je ne doute pas que vous n'ayez auprès de vous des amis avec lesquels vous pouvez vous entretenir agréablement de vos idées philanthropiques : ce doit être pour vous un encouragement à persévérer dans la voie utile où vous marchez. S'il en est ainsi, vous êtes certainement plus heureux que bien des amis de l'humanité qui vivent dans une sphère plus brillante. »

La troisième partie de *Léonard et Gertrude* fut publiée au printemps de 1785. Cette fois, Pestalozzi avait élargi son cadre et abordé un sujet plus vaste. Dans la seconde partie, il s'était contenté d'ajouter de nouveaux chapitres à son récit primitif, pour compléter le tableau de l'état d'ignorance et de misère où vivaient les paysans. Maintenant il veut faire œuvre de réformateur, indiquer les remèdes qui doivent être apportés aux maux qu'il a décrits. Ce qu'il faut réformer en premier lieu, c'est l'école et l'église. Mais pour changer l'école, il faut changer le maître d'école. « Quand j'y réfléchis bien, dit au *Junker* l'homme le plus sensé du village, l'industriel Meyer, il me paraît qu'avec tout ce que vous pourrez faire, vous n'arriverez pourtant pas à votre but, à moins que vous ne chassiez l'individu qu'on appelle maître d'école, et que vous ne supprimiez l'école, ou bien que vous ne la réformiez complètement. Depuis cinquante ans, tout a tellement changé chez nous que la vieille méthode de tenir l'école ne vaut plus rien pour les gens tels qu'il les faut aujourd'hui... Vous savez quel maître d'école nous avons. Le malheureux n'a pas la moindre idée de ce qu'un homme doit savoir pour se tirer d'affaire avec honneur dans le monde. Il ne sait pas même lire ; quand il lit, il semble qu'on entende bêler un vieux mouton, et plus il veut être édifiant, plus il bêle. Et quel ordre dans sa classe ! La puanteur vous fait reculer quand on ouvre la porte. Il n'y a pas une étable dans le village où les veaux et les poulains ne soient mieux soignés que nos enfants dans une école pareille. » L'ancien magister de Bonnal est remplacé par un personnage nouveau, en qui Pestalozzi a bien certainement voulu se peindre lui-même : c'est le lieutenant Glüphi, un militaire invalide, devenu l'ami et le conseiller d'Arner. A côté de lui apparaissent d'autres figures nouvelles : le filateur de coton Meyer (*Baumwollen-Meyer*), le représentant et l'apôtre du travail industriel et de l'économie qui doivent amener l'aisance dans la cabane du pauvre ; sa sœur, l'énergique et sensée Mareili ; et une paysanne de bonne et franche volonté, la jeune Renold, qui devient l'alliée de Gertrude et de Mareili dans la croisade contre le désordre et la paresse. C'est Meyer et sa sœur qui donnent à Arner l'idée de réformer l'école ; c'est Gertrude, avec sa chambre pleine d'enfants qui lisent, calculent et chantent tout en filant leur coton, qui lui fournit le modèle de ce que doit être la classe. « Croyez-vous, demande Glüphi, que l'ordre que vous avez établi dans cette chambre puisse être introduit dans une école ? — Je pense, répond Gertrude, que ce qu'on peut faire avec dix enfants, on peut le faire aussi avec quarante. » Et elle promet d'aider à faire l'essai. Le lieutenant la prend au mot. La nouvelle école est aussitôt installée. Les enfants y travaillent de leurs mains à l'occupation que leurs parents ont choisie pour eux, et en même temps ils apprennent à lire, à écrire et à calculer. Gertrude, après avoir présidé aux premiers arrangements, est remplacée dans la classe par une aide, la bonne Marguerite, qui surveille le travail des petites filles. Le lieutenant dirige l'enseignement et maintient une discipline paternelle, mais ferme et stricte. C'est à dessein que Pestalozzi a fait de son maître d'école un ancien militaire : il lui fallait, pour ce rôle, un homme préférant l'action à la parole, un homme qui incarnât en lui la règle inflexible, qui pût enseigner avec autorité, par son exemple, toutes ces choses nécessaires, l'ordre, la ponctualité, la propreté, l'obéissance, l'assiduité au travail. Plusieurs chapitres sont consacrés à décrire les moyens employés par Glüphi pour asseoir la discipline, pour donner aux enfants de bonnes habitudes, pour les instruire dans les connaissances élémentaires : ce sont autant de réminiscences de ce que l'auteur avait tenté lui-même à Neuhof. Signalons en passant la valeur accordée par Pestalozzi au calcul comme moyen de former le jugement, d'habituer l'enfant à raisonner juste et à ne pas se payer de mots. « L'homme, dit-il, n'acquiert la sagesse que par une longue expérience, ou *par des exercices de calcul, qui peuvent en partie y suppléer.* » Cette haute idée des vertus des quatre règles restera un trait saillant de son système d'enseignement ; serait-il téméraire d'ajouter qu'une partie du respect que lui inspiraient les opérations de l'arithmétique venait probablement de ce qu'il était incapable de les exécuter lui-même correctement ?

Le passage suivant résume nettement l'idée que Pestalozzi se fait d'une bonne méthode élémentaire ; on y trouve déjà en germe les principes qu'il développera une vingtaine d'années plus tard : « Tout en s'occupant du cœur des enfants, le lieutenant s'occupait aussi de leur tête : il voulait que ce qui y entrait fût aussi clair et visible que la pleine lune au ciel. Avant tout, il enseignait aux enfants à bien voir et à bien entendre, et exerçait en eux le bon sens naturel qui existe dans chaque homme... Quand on veut détourner les hommes de l'erreur, ce ne sont pas les paroles des insensés qu'il s'agit de réfuter, c'est l'esprit même de leur folie qu'il faut éteindre en eux. Pour faire voir, il ne sert à rien de décrire la nuit et de peindre la couleur noire de ses ténèbres : c'est seulement en allumant la lumière que tu pourras montrer ce que c'était que la nuit ; c'est seulement en enlevant la cataracte que tu feras comprendre à l'aveugle ce qu'était la cécité. Bien voir et bien entendre est le premier pas vers la sagesse de la vie ; et le calcul est le fil conducteur qui nous préserve de l'erreur dans la recherche de la vérité ; c'est la pierre angulaire de la tranquillité et du bien-être que seule une vie de travail, réfléchie et prévoyante, peut assurer aux enfants des hommes. »

Le pasteur, qui voit la réforme accomplie par Glüphi dans l'école, se sent pris d'émulation. Il y a un curieux dialogue (chap. 18) entre lui et le lieutenant : « Je ne veux rien avoir à faire, dit le soldat, avec le *lirilari* des maîtres d'école, avec ce bavardage qui tourne les cervelles et gâte la raison. — Je ne l'aime pas plus que vous, dit le pasteur. — Mais je condamne tous les longs discours, reprend Glüphi, tout ce qui est verbiage, à l'école ou ailleurs. Irez-vous jusque-là ? — Oui

certes : le bavardage est proprement la maladie ecclésiastique, dont nous avons si grand besoin de nous guérir. — A la bonne heure. Des actes, voilà ce dont l'homme a besoin. Foin des discours ! » Le digne pasteur, qui a fait pendant trente ans des sermons à son corps défendant, ne demande pas mieux que de ne plus prêcher. Il renonce même à faire apprendre aux enfants le catéchisme. « Il marqua de sa main dans leurs livres les quelques sentences sages et pieuses qu'il leur permit encore d'apprendre par cœur ; de tout le reste, questions oiseuses, vains prétextes à disputes, qu'il voulait effacer de leur esprit, il n'en dit plus mot ; et lorsqu'on lui demandait pourquoi il ne parlait pas plus de ces choses que si elles n'eussent pas existé, il répondait : « Je vois tous les jours plus « clairement qu'il n'est pas bon pour l'homme de « se martyriser la cervelle pour y faire entrer « tant de *pourquoi* et de *parce que* ; l'expérience « montre que plus les hommes se mettent de ces « *pourquoi* et de ces *parce que* dans la tête, plus « ils perdent leur bon sens naturel et l'usage pra- « tique de leurs mains et de leurs pieds. » Et après avoir expliqué en quoi le pasteur fait consister la « véritable religion humaine », la seule qu'il veuille désormais enseigner à ses paroissiens, Pestalozzi ajoute : « Mais le plus méritoire en lui, c'est qu'il déclarait franchement que s'il n'eût pas vu de quelle façon le lieutenant et la bonne Marguerite s'y prenaient à l'école avec les enfants, il n'aurait jamais essayé de lui-même de rien changer à la vieille routine, et qu'il serait resté jusqu'à la mort l'ancien pasteur de Bonnal, tel qu'il avait été trente années durant. » C'est une chose caractéristique que la façon dont Pestalozzi fait incliner ici l'ecclésiastique devant la supériorité du laïque. « Ainsi, dit-il quelque part, parlait l'homme dont la force venait de ce qu'il connaissait le monde, au prêtre dont la faiblesse venait de ce qu'il ne le connaissait pas. » La différence du point de vue, entre la première partie de *Léonard et Gertrude* et ce troisième volume écrit quatre ans plus tard, est ici très sensible. Dans la première partie, le pasteur était le représentant par excellence de la sagesse ; nul ne lui était supérieur, il suffisait à tout. Maintenant, au contraire, en subordonnant le pasteur au maître d'école Glüphi, Pestalozzi montre clairement que, dans l'œuvre de réforme sociale, l'initiative ne saurait appartenir à l'Église ; le clergé ne doit plus jouer qu'un rôle d'auxiliaire ; et ce rôle même, il ne pourra le remplir qu'à la condition de renoncer à la religion formaliste, de laisser dormir le dogme et de ne plus enseigner que la morale.

Notons encore un curieux chapitre (chap. 77) où l'auteur met dans la bouche de la vaillante et sensée Mareili une profession de foi bien significative. Les bonnes femmes du village se plaignent à elle que, si le pasteur n'explique plus la parole de Dieu, on ne saura plus ce qu'on doit croire. Elle répond qu'il n'y a pas besoin de tant d'explications. « Et comment fais-tu donc ? lui demande-t-on. — Comment je fais ? Bonnes gens, je vais vous le dire. Il y a assez de choses dans le monde qui sont de Dieu même et qui nous disent clairement ce que Dieu veut de nous. J'ai le soleil, la lune, et les étoiles, et les fleurs du jardin, et les fruits des champs ; — et puis mon propre cœur, et tout ce qui m'entoure ; est-ce que cela ne me dit pas, mieux que ne le feraient tous les hommes, ce qu'est la parole de Dieu et ce qu'il attend de moi ? Et tenez, quand je vous vois là devant moi, et que je lis dans vos yeux ce que vous voulez de moi et les obligations que j'ai envers vous ; et que je regarde les enfants de mon frère, pour qui je me sens responsable — n'est-ce pas là une parole de Dieu qui m'est directement adressée, qui n'appartient qu'à moi, que personne n'a besoin de m'expliquer et sur laquelle je ne puis me tromper ? » — Et les bonnes femmes durent convenir que le soleil, la lune et les étoiles, et le cœur de l'homme et tout ce qui l'entoure expliquent à chaque homme la parole de Dieu d'une manière infaillible et suffisante. »

A côté de cette partie qu'on pourrait appeler théorique et technique, destinée spécialement à cette classe de lecteurs que leur position sociale pouvait mettre à même d'imiter l'exemple d'Arner et de Glüphi, le troisième volume de *Léonard et Gertrude* contient bon nombre de scènes appartenant au roman proprement dit, et qui peuvent être placées à côté des meilleures pages de la première partie. Tels sont les chapitres consacrés au récit de la visite d'Arner et du lieutenant chez le *Baumwollen*-Meyer et sa sœur Mareili, à la description du cortège organisé par les fillettes du village en l'honneur d'Arner, et de la fête champêtre qui s'en suit ; et, dans le genre humoristique, ceux où l'auteur nous fait assister aux péripéties amusantes des projets matrimoniaux que Gertrude a formés à l'égard d'une jeune paysanne, dont elle voudrait faire la femme de l'honnête Rudi, et que sa famille destine à un gros aubergiste amateur de charcuterie. La note poétique se retrouve dans ce volume comme dans les précédents : il y a peu de figures plus touchantes que celle de la simple et naïve enfant « debout sous un jeune poirier en fleurs, qui était son image », la fille du suicidé, qui veille avec tant de piété sur la tombe solitaire de son père, et dont la bonne Mareili fait la reine du cortège ; et c'est un tableau tracé de main de maître que cette courte scène (chap. 27) où Pestalozzi oppose l'un à l'autre la nature et l'homme. Arner est debout, le lieutenant à ses côtés, sur une hauteur d'où le regard embrasse toute la vallée qui forme son domaine. « L'Itte limpide se déroulait à leurs pieds en un ruban d'argent. Le soleil se couchait, et l'onde miroitante de la sinueuse rivière brillait de Bonnal jusqu'aux montagnes bleues, qui séparaient comme un rideau les terres d'Arner du reste du monde. Il contempla un moment, sans parler, la rivière et la vallée. « Ah ! que les hommes sont laids ! dit-il enfin ; quoi qu'on puisse faire pour eux, ils n'égaleront jamais en beauté ce simple paysage. » C'était un spectacle admirable en effet que celui de la vallée dans la magnificence du soleil couchant. — « Vous vous trompez », répondit le lieutenant ; et en ce moment même un petit berger parut au-dessous du rocher sur lequel ils étaient, poussant une chèvre devant lui. Il s'arrêta à leurs pieds, regardant le coucher du soleil, appuyé sur son bâton, et se mit à chanter. Alors montagne et vallée, rivière et soleil disparurent à leurs yeux. Ils ne virent plus que le petit berger, drapé dans ses haillons, et Arner dit : « J'avais tort ; la beauté des hommes est la plus grande des beautés de la terre ! »

Sous le rapport du style, il faut observer que dans cette troisième partie Pestalozzi fait un usage beaucoup plus fréquent des formes particulières du dialecte suisse, si bien que la lecture du livre en est rendue plus difficile. Est-ce de sa part simple négligence ? ou bien a-t-il voulu donner par là plus de vigueur et d'originalité à son langage ? Il est difficile de se prononcer à cet égard.

Une lettre à Zinzendorf du 10 décembre 1785 fait connaître l'accueil que reçut en Suisse ce troisième volume. Il fut, dit Pestalozzi, beaucoup moins lu que le premier et obtint moins de succès. « Il est possible, ajoute-t-il, qu'il soit réellement plus mal écrit ; mais il est certain d'autre part que les vérités qui y sont exprimées ne sont pas de nature à produire uniquement le genre d'impressions dans lesquelles j'avais jugé à propos de me renfermer en écrivant la première partie... Ce qui

pourrait seul témoigner d'une influence réelle de mon livre, ce seraient des actes, des tentatives pour réaliser quelques-unes des vérités qu'il contient; mais je n'en vois pas la moindre trace. Quoique j'aie pour amis beaucoup de nos honorables gouvernants, on ne m'a jamais demandé le moindre conseil, pas même pour l'organisation d'une école; sauf que, l'an dernier, Lavater ayant proposé des réformes dans la législation consistoriale, le conseiller zuricois Bürkli m'invita à traiter ce sujet; je le fis, mais il trouva les principes de mon mémoire trop hardis pour le conseil des Deux-Cents. »

Pestalozzi se hasarde ensuite à faire entendre qu'il irait volontiers à Vienne : « L'approbation de Votre Excellence, continue-t-il, m'encourage à travailler avec plus d'ardeur à ma quatrième partie. Mais ce qui m'occupe plus encore en ce moment, c'est le projet d'élucider la véritable théorie du gouvernement par des recherches sur les motifs réels d'action de la nature humaine. Je désirerais aussi avoir l'occasion d'étudier davantage le côté pratique de mon sujet par de nouvelles expériences... Voilà la raison qui parfois me fait trouver trop étroit le cercle de ma position actuelle — d'ailleurs agréable — et désirer d'habiter quelque temps dans le voisinage d'hommes appartenant à des cercles plus étendus et possédant de l'influence sur le peuple ; quoique dans d'autres instants je sente, comme Votre Excellence me l'écrivait l'an dernier, que je suis probablement plus heureux dans ma solitude que bien des amis de l'humanité vivant dans une sphère plus brillante : d'ailleurs, ce qui brille n'est pas ce que je recherche. La baronne de Hallwyl était justement chez moi le jour où j'ai reçu la dernière lettre de Votre Excellence ; la noble femme avait les larmes aux yeux en voyant la joie que me causait cette lettre venant de sa ville natale (Mme de Hallwyl était née à Vienne). Son voisinage est un des plus grands bonheurs de ma situation. Fellenberg a quitté son bailliage pour retourner à Berne, en sorte que je suis ici toujours plus seul... »

La troisième partie de *Léonard et Gertrude* avait plu médiocrement ; la quatrième et dernière partie, qui parut en 1787, plut bien moins encore. Cette fois l'auteur avoue sans détour les plus hautes ambitions : il vise à une réforme profonde des lois et de la société, et il donne le modèle d'une législation propre à opérer les changements et les progrès qu'il médite. Nous apprenons — ce qu'on ne nous avait pas dit jusqu'ici — que la seigneurie d'Arner fait partie d'un duché dont le souverain va devenir un des personnages du roman. Son attention a été attirée sur les réformes commencées à Bonnal. Un ministre du prince, Bylifsky, est l'ami d'Arner et encourage ses tentatives, tandis que le courtisan Helidor, sceptique et égoïste, cherche à les tourner en ridicule auprès du duc dont il est le favori. Longtemps le génie du bien et celui du mal, personnifiés en ces deux hommes, se disputent l'esprit du souverain, qui flotte irrésolu. Arner, cependant, continue son entreprise. Il y apporte tout son bon vouloir ; mais c'est à Glüphi que Pestalozzi donne décidément le premier rôle. Dans le chapitre intitulé *La philosophie de mon lieutenant et celle de mon livre*, l'auteur indique les bases de la législation qui sera exposée dans les chapitres suivants ; quoique cette législation doive s'appeler « la législation d'Arner », le militaire maître d'école en sera le véritable auteur : « car ce n'est ni d'un vieux pasteur ni d'un jeune gentilhomme qu'on pourrait attendre pareille œuvre, mais de l'expérience d'un homme comme lui ». Les institutions nouvelles — dans le détail desquelles nous ne pouvons pas entrer ici et qui forment un code complet à l'usage des seigneurs éclairés désireux de faire le bonheur de leurs paysans — portent bientôt d'heureux fruits malgré les résistances de la routine ; les machinations de l'astucieuse Sylvia, l'alliée d'Helidor, sont déjouées ; Bylifsky parvient à décider le duc à faire une enquête sérieuse, et à se rendre lui-même à Bonnal ; et au dénouement nous entrevoyons le triomphe final du bien sur le mal, de la vérité sur le mensonge : les réformes dont Arner et ses amis ont prouvé la possibilité et l'efficacité en les expérimentant dans un village, vont être étendues au pays tout entier par le duc désormais converti aux idées nouvelles.

La personnalité de Glüphi se confond avec celle de Pestalozzi dans ce quatrième volume plus que dans le précédent. cet homme que l'orgueilleuse Sylvia dédaigne parce qu'il taille lui-même les cheveux et les ongles des petits villageois ; cet homme qui a connu la misère, et à qui les paysans ont crié d'une voix railleuse : *Joggeli, hast Geld?, Joggeli, willt Geld?* (Joggeli, as-tu de l'argent? Joggeli, veux-tu de l'argent?) cet homme que des ingrats calomnient et bafouent, et qui garde une si calme et si fière attitude, qui est-ce, sinon Pestalozzi lui-même ? N'est-ce pas à Pestalozzi que s'appliquent ces paroles du pasteur parlant du lieutenant : « Sa tournure d'esprit, qui dans toutes ses paroles, dans toutes ses actions, le fait se préoccuper des besoins de l'humanité, ne lui laisse de repos ni jour ni nuit ; un tel homme ne peut aspirer qu'aux plus grandes entreprises, j'en suis certain. L'autre jour, comme il se croyait seul, je l'ai entendu dire, se parlant à lui-même : « Je leur ferai voir qui je suis » ; et un instant après : « Quand les degrés de l'échelle seraient brûlants, j'y monterai. » Et lorsqu'au chapitre 36, après nous avoir montré Bylifsky visitant l'école de Glüphi et lui exprimant son admiration, l'auteur s'écrie : « Et c'est à cet homme qu'hier encore la canaille de Bonnal poursuivait de ses cris insultants : *Joggeli, as-tu de l'argent? Joggeli, veux-tu de l'argent ?* c'est à lui que le premier ministre du prince tient maintenant ce langage ! » pouvons-nous ne pas songer au solitaire de Neuhof, naguère encore méprisé de tous, et devenu le correspondant du ministre de Joseph II ?

Les chapitres consacrés aux entretiens d'Arner avec sa famille et ses amis, lorsque, gravement malade, il se croit proche de sa fin (chap. 23-25), contiennent des passages intéressants sur l'immortalité de l'âme, sur la décadence de la société européenne, sur l'éducation. « De l'eau froide, dit Arner, comme boisson et comme bain, la marche, le travail du jardin, de la cuisine, des champs, la table de multiplication et les mathématiques, voilà ce qui conservera chez nos fils et nos filles le sang allemand, le cerveau allemand et le courage allemand (*deutsches Blut, deutsches Hirn und deutschen Muth*). » Plusieurs fois dans ce volume, Pestalozzi use de cette épithète « allemand » (*liebe deutsche Frau*, chap. 23 ; *deutsche Treue*, ch. 24), qu'il n'avait pas employée jusqu'alors. On sent qu'il ne s'adresse plus à ses compatriotes des petites républiques suisses : il vise désormais plus haut, et c'est de l'empereur d'Allemagne qu'il espère la réalisation de ses rêves.

Pour achever de caractériser la pensée de Pestalozzi et bien marquer la portée qu'il attribue lui-même à son œuvre, nous citerons un passage de la dédicace de cette quatrième partie, adressée, comme nous l'avons déjà indiqué, à Félix Battier de Bâle. « Tout ce que je dis, je l'ai vu, dit Pestalozzi à son ami. Et une grande partie de ce que je conseille, je l'ai fait. J'ai renoncé aux jouissances de la vie pour me consacrer à ma tentative d'éducation du peuple, et j'ai appris à connaître sa véritable situation, et les moyens de la changer, aussi bien dans l'ensemble que dans

l'infini des détails, comme personne peut-être ne l'a fait. La voie où je marche est inexplorée; personne encore n'a essayé de traiter le sujet à ce point de vue. Tout ce que je dis, dans son essence et jusque dans les plus petites parties, repose sur mes expériences réelles. Il est vrai que je me suis trompé dans ce que j'avais voulu exécuter; mais ces erreurs de ma vie pratique m'ont justement enseigné ce que je ne savais pas alors... Ami, l'image de ce que j'ai tenté est sans cesse présente à mes yeux; et je ne me sentirai pas satisfait, tant que je n'aurai pu recommencer à travailler activement à la réalisation des premiers rêves de ma vie. »

Après avoir achevé, dans *Léonard et Gertrude*, l'exposé de son plan de réforme sociale, Pestalozzi n'avait plus qu'un vœu : poser la plume et passer de la théorie à l'action. Il le dit à Zinzendorf, espérant que celui-ci lui en fournirait les moyens. Mais le ministre autrichien n'était pas prompt à s'enflammer : sans cesser de se montrer bienveillant, il ne se laissa pas gagner par l'enthousiasme de son correspondant. Pestalozzi eut beau revenir à la charge, Zinzendorf fit la sourde oreille.

En envoyant au ministre de Joseph II la quatrième partie de *Léonard et Gertrude*, Pestalozzi lui écrit (25 mai 1787) qu'il le prie « de considérer les pages consacrées à la législation populaire comme un mémoire qui lui serait directement adressé, attendu que le respect seul a empêché l'auteur de lui en offrir publiquement la dédicace. » Et plus loin il ajoute : « J'ai fait mon possible pour traiter convenablement un sujet qui intéresse l'amélioration du sort des hommes ; mais je vois que pour aller plus loin, il est indispensable de faire quelques essais pratiques; et je serais si disposé à y contribuer pour mon humble part que, sans considération pour mon bonheur particulier, si Votre Excellence ne trouve pas erronés les principes exposés dans cette quatrième partie, j'oserais lui exprimer un désir dont mon cœur me fait un devoir; peut-être sera-ce verbalement, car d'ici à un an j'espère faire le voyage d'Allemagne que je projette depuis longtemps, et trouver ainsi l'occasion de m'entretenir avec divers philanthropes de la possibilité de réaliser mes idées. J'ai pris la liberté d'envoyer aussi mon livre à Monseigneur le duc de Toscane. L'approbation et la bienveillance de Son Excellence le comte de Rosenberg me sont infiniment précieuses. Dans votre pays on voit se produire une foule de choses qui font concevoir les plus grandes espérances pour l'avenir. Chez nous, au contraire, tout va de mal en pis; les gouvernants les plus éclairés le reconnaissent; Fellenberg lui-même m'écrit : « De nos républiques corrompues je n'espère aucun progrès pour le peuple. » C'est humiliant pour nous, mais vrai : le véritable progrès dans le gouvernement des peuples doit être préparé dans les cabinets de princes sages ; ce n'est plus de nous que ce progrès pourra venir, *nous sommes finis.* »

Zinzendorf répond, sept mois plus tard, qu'il a lu deux fois le quatrième volume, et que la législation d'Arner l'a beaucoup intéressé, mais il ajoute que dans la plupart des Etats autrichiens d'insurmontables obstacles empêcheraient la réalisation de semblables réformes; il indique à son correspondant quelques difficultés de détail : dans une seigneurie de la Basse-Autriche, par exemple, sur 158 paysans on n'en compte que 53 qui soient les sujets du seigneur du lieu; les 105 autres appartiennent à onze seigneuries différentes et éloignées.

A la lecture de cette lettre, Pestalozzi prend feu : il rédige aussitôt (janvier 1788) une longue épître où il s'efforce de prouver au ministre le peu de solidité de ses objections; en même temps il annonce de nouveau son projet de faire le voyage de Vienne. Il informe Zinzendorf de la bienveillance que lui témoigne Léopold de Toscane : « Son Altesse Royale le grand-duc de Florence a daigné accueillir mon livre avec tant de faveur, qu'elle m'a donné, par l'intermédiaire du comte de Hohenwart, la permission de lui écrire directement sur tout ce qui concerne l'éducation du peuple et l'amélioration de sa condition; et j'ai effectivement commencé à le faire il y a quelques semaines. » Le passage le plus intéressant de la lettre est relatif au jugement porté sur le dernier volume de *Léonard et Gertrude* par les concitoyens de l'auteur. « Dans mon pays, dit-il, quelques hommes d'affaires et quelques magistrats ont accordé des éloges à ma quatrième partie; le commun des lecteurs l'a trouvée ennuyeuse à partir de la page 164 (la page où commence la « législation d'Arner »); la plupart de nos savants trouvent ma philosophie fausse, parce qu'elle ne ressemble pas à la leur; beaucoup d'entre eux l'appellent « grossière » et la qualifient de « philosophie de caporal »; beaucoup de bons citoyens suisses, qui rêvent de liberté et ne connaissent pas le peuple, trouvent Arner et ses principes despotiques; dans notre clergé, aucun des deux partis, ni le philosophique ni l'orthodoxe, n'est tout à fait content de moi; et les amis de la routine disent que je rêve. »

Lorsqu'en 1790 Léopold succéda à son frère Joseph sur le trône impérial, Pestalozzi s'adressa de nouveau à Zinzendorf (19 juin) : « Sa Majesté avait daigné, à Florence, me permettre de lui écrire directement; mais je pense que dans les circonstances actuelles j'aurais tort d'oser le faire. Néanmoins j'ai l'intention, aussitôt que mon travail de révision de *Léonard et Gertrude* sera terminé, d'envoyer à Sa Majesté un mémoire sur l'union de l'éducation professionnelle et de l'école. Votre Excellence me permettra peut-être de le lui faire parvenir. » Un mois plus tard (19 juillet), autre lettre où il dit : « La Providence aura rempli à ma plus complète satisfaction le vœu de mon cœur, de pouvoir soumettre à un examen décisif quelques idées sur l'éducation du peuple qui m'occupent depuis vingt ans, si Sa Majesté et Votre Excellence les jugent dignes de quelque attention. » Le 28 août, il envoie le mémoire annoncé, et cette fois, abandonnant les voies détournées et les allusions indirectes, il se décide à faire une demande formelle d'emploi : « Je ne crois pas devoir cacher à Votre Excellence, à propos de la question traitée dans mon mémoire, que je serais heureux d'être admis à offrir à Sa Majesté mes faibles services... » Zinzendorf ne répondit rien. La correspondance entre Pestalozzi et lui s'arrête là, sans qu'on sache au juste pour quel motif.

A ce moment Pestalozzi travaillait à une refonte complète de *Léonard et Gertrude*, qui parut à Zurich, chez Ziegler, en trois volumes, de 1790 à 1792. Dans cette nouvelle édition de son roman, l'auteur chercha à donner plus d'unité aux diverses parties du livre, en préparant dès le premier volume l'entrée en scène des personnages nouveaux qui figurent dans la troisième et la quatrième partie; il abrégea les deux premières parties, qu'il condensa en un seul volume. Mais l'œuvre a plutôt perdu que gagné à ces remaniements. Cette édition, bien que sous le rapport matériel elle fût supérieure à la précédente (elle est ornée de vignettes assez soignées), n'obtint qu'un médiocre succès. Cela n'a d'ailleurs rien de surprenant : l'attention publique était occupée ailleurs.

Les années 1790 et 1791 avaient amené un changement dans la vie domestique de Pestalozzi. Son fils Jacques était revenu à Neuhof en 1790; il avait vingt ans : ses parents songeaient à l'établir. D'après la version d'Emm. Fröhlich, Pestalozzi emprunta à cet effet à son ami Battier une somme

de 5000 florins en échange de laquelle il hypothéqua ce qui restait de disponible de la propriété de Neuhof, en se réservant sa vie durant la jouissance de la maison, du jardin et d'un peu de terre; ce fut Dolder qui servit d'intermédiaire pour cette négociation. Huber mentionne de son côté un acte en date du 14 octobre 1790 par lequel Pestalozzi cède à son fils mineur Jacques, représenté en cette circonstance par J.-R. Dolder de Wildegg, la propriété de Neuhof, contre la somme de 6000 neuthalers ou de 16 000 florins de Berne. Mais Jacques, quoiqu'il eût fait l'apprentissage du commerce, avait peu de goût pour les affaires; il préféra rester à Neuhof, sans profession, et vivant dans la maison paternelle. L'année suivante, il épousa Anne-Madeleine Fröhlich, de Brugg, de la même famille que le pasteur de Birr et que le propriétaire de la maison de Müligen. Une maladie sur la nature de laquelle on n'est pas bien fixé l'empêcha bientôt de se livrer à un travail régulier; au bout de quelques années, sa santé se délabra tout à fait, et il devint paralytique. Il devait mourir en 1801, laissant deux enfants en bas âge, une fille (Marianne) qui ne lui survécut que quelques mois, et un fils (Gottlieb).

En 1791, Pestalozzi vit arriver à Neuhof un jeune théologien prussien, Nicolovius, qui plus tard occupa une haute position dans l'administration de l'instruction publique de son pays, et qu'une vive admiration pour l'auteur de *Léonard et Gertrude* avait conduit auprès de lui. Ils se lièrent d'amitié et restèrent en correspondance. Nicolovius a écrit un récit de sa visite à Neuhof, qui se trouve reproduit dans la plupart des biographies.

Dans l'été de 1792, Pestalozzi put enfin mettre à exécution son projet de voyage en Allemagne, formé depuis plusieurs années. Il se rendit à Leipzig chez sa sœur, mariée, comme nous l'avons dit, à M. Gross, et de là à Weimar et dans quelques autres villes; il fit la connaissance personnelle de Gœthe*, de Wieland, de Herder*, de Klopstock; mais il n'alla pas à Vienne: Léopold venait de mourir. Ce voyage ne paraît pas avoir eu l'importance que Pestalozzi s'était plu à lui attribuer à l'avance: il ne servit guère qu'à lui faire constater l'indifférence ou le mauvais vouloir avec lesquels on accueillait, dans les pays germaniques, des idées comme les siennes. L'attitude que les souverains de l'Europe avaient prise à l'égard de la Révolution française qui commençait ne permettait plus d'illusions. Il devenait évident qu'il ne fallait rien espérer des princes.

A ce moment même, la France, dont Pestalozzi ne semble guère s'être préoccupé jusqu'alors, lui décernait un hommage d'un caractère sans précédent. On connaît le célèbre décret du 26 août 1792, rendu sur la proposition de Guadet, par lequel l'Assemblée législative, « considérant que les hommes qui par leurs écrits et leur courage ont servi la cause de la liberté et préparé l'affranchissement des peuples ne peuvent être regardés comme étrangers par une nation que ses lumières et son courage ont rendue libre; qu'au moment où une Convention nationale va fixer les destinées de la France, et préparer peut-être celles du genre humain, il appartient à un peuple généreux et libre d'appeler toutes les lumières, et de déférer le droit de concourir à ce grand acte de raison à des hommes qui, par leurs sentiments, leurs écrits et leur courage s'en sont montrés si éminemment dignes, » déclarait « déférer le titre de citoyens français » à un certain nombre d'étrangers. Parmi ceux que l'Assemblée nationale appelait ainsi à prendre part à l'œuvre de l'émancipation de la France et de l'humanité se trouvait Pestalozzi, dont le nom était associé à ceux de Priestley, de Bentham, d'Anacharsis Clootz, de Washington, de Klopstock, de Kosciusko, de Schiller, et de dix autres personnages plus ou moins célèbres.

Par qui le nom de Pestalozzi avait-il été signalé à l'attention des rédacteurs du décret? Sans doute, on doit admettre que la réputation littéraire de l'auteur de *Léonard et Gertrude* était arrivée jusqu'à Paris, de même que celle de Schiller et de Klopstock; mais il est permis de supposer aussi que les relations qui avaient existé entre l'Illuminisme allemand et la franc-maçonnerie française avaient pu faire connaître plus particulièrement Pestalozzi à quelques membres de la Législative.

Le résultat de la distinction dont Pestalozzi avait été l'objet de la part de l'Assemblée nationale fut de diriger son attention vers la France. Il prit au sérieux l'invitation d'apporter à la Révolution son contingent de lumières, et se mit à préparer un livre sur la situation politique de la France et de l'Europe. « J'apprends, écrit-il au jeune Emmanuel de Fellenberg* (15 septembre 1792), qu'on a persuadé à quelques membres de l'Assemblée nationale que je serais capable de dire avec succès au peuple français les vérités qu'il a besoin d'entendre en ce moment; je ne sais toutefois s'il m'appartient de l'essayer. » Une autre lettre (19 novembre) nous indique l'évolution qui s'était accomplie dans sa manière de voir à l'égard des princes. « Dans le pays, dit-il, tout le monde affirme que je vais aller à Paris; quelques femmes de pasteurs du voisinage ne parlent plus du démocrate hérétique qu'en se signant... *Léonard et Gertrude* n'en sera pas moins à tout jamais un témoignage que j'ai épuisé mes forces pour sauver l'aristocratie honnête; mais mes efforts n'ont été récompensés que par l'ingratitude, à ce point que le bon empereur Léopold, dans ses derniers jours, parlait encore de moi comme d'un bon *abbé de Saint-Pierre*. » Trois semaines après, il est résolu à partir pour Paris: « Je suis décidé, dit-il (5 décembre), à écrire pour la France sur diverses parties de la législation, et, quand j'irai vous voir, j'aurai déjà fort avancé ce travail. Je publierai ce que j'écris en le signant de mon nom, et la Suisse pourra, avant que je me rende en France, voir et juger mes principes dans toute leur étendue. »

Il n'alla pourtant pas à Paris: la tournure que prirent les évènements en 1793 l'empêcha sans doute d'exécuter ce voyage. Mais il acheva la rédaction de l'écrit politique commencé; et c'est évidemment de cet ouvrage qu'il est question dans la lettre à Fellenberg du 15 novembre 1793, où Pestalozzi dit que son manuscrit est entre les mains d'un copiste. Toutefois diverses considérations l'engagèrent à ne pas publier ce travail; si l'on en croit Mme Niederer, il aurait redouté les persécutions que la franchise de son langage n'eût pas manqué de lui attirer. L'ouvrage a été imprimé pour la première fois en 1872 par Seyffarth, dans le seizième volume des œuvres complètes, d'après une copie de la main de Mme Niederer; comme cette copie ne portait aucun titre, Seyffarth a intitulé le morceau: *Essai sur les causes de la Révolution française*, et, pour excuser les sympathies que Pestalozzi témoigne à l'égard de la Révolution, il suppose — à tort — que l'ouvrage a dû être achevé avant l'exécution de Louis XVI. Depuis lors, le manuscrit original de Pestalozzi ayant été retrouvé (il est aujourd'hui au musée pestalozzien de Zurich), il a été possible de restituer le véritable titre ainsi que la date exacte: la date est *février* 1793, et le titre choisi par Pestalozzi était: *Oui ou Non, déclarations sur le sentiment politique de l'humanité européenne, par un homme libre* (*Ja oder Nein, Aeusserungen über die bürgerliche Stimmung der Europäischen Menschheit von einem freien Manne im Hornung* 1793).

L'auteur se demande pourquoi les trônes des souverains d'Europe sont ébranlés. C'est la faute

des philosophes et des écrivains qui ont répandu parmi les peuples des idées chimériques de liberté irréalisable, prétendent quelques-uns. Non, répond Pestalozzi, ce ne sont pas les philosophes qui ont créé la situation, ils n'ont fait que la constater. Et il montre dans un tableau détaillé le malaise qui pèse sur toutes les classes, les abus qui rongent le corps social ; il fait le procès du despotisme et de l'injustice. Ce sont les princes qui par leur aveuglement et leur mauvaise administration ont créé une situation révolutionnaire. L'un d'eux, un seul, aurait pu peut-être conjurer le péril : si Frédéric de Prusse avait consenti à incliner les prétentions du trône devant une conception plus juste du droit social, il eût pu devenir le sauveur des peuples et des rois ; mais il ne l'a pas fait, et ce qu'il n'a pas su ou voulu faire, les princes, aujourd'hui encore, ne songent pas à le tenter. Et pourtant le cours inéluctable des choses les y conduira, et l'adversité leur arrachera les concessions que la sagesse et la prévoyance n'auront pas su leur inspirer. « Il n'y a pas d'autre alternative : ou bien l'Europe devra retomber dans la barbarie par le despotisme, ou bien les cabinets devront accorder loyalement ce qui est légitime dans les aspirations de l'humanité vers la liberté. » Pestalozzi montre ensuite que les Français ont fait une révolution juste ; que les mouvements de cette nature, tout justes qu'ils soient, sont nécessairement accompagnés, à cause des résistances qu'ils rencontrent, de troubles sanglants, de désordres, d'excès de toute sorte ; ces excès ne doivent pas faire prendre le change sur la véritable nature des choses ; le roi et les nobles, vaincus et proscrits, excitent maintenant la pitié ; mais qu'on n'oublie pas que leurs malheurs sont mérités, qu'eux-mêmes sont les seuls auteurs de leur ruine ; qu'ils ne sont pas meilleurs que ceux qui maintenant les oppriment, et que, s'ils avaient été les plus forts, ils eussent, pour arriver à leurs fins, tout aussi peu ménagé le sang et respecté l'humanité. S'adressant ensuite à ses nouveaux compatriotes, les Français, Pestalozzi les adjure de donner pour fondement au nouvel ordre de choses le respect des droits et de la liberté de tous. « Citoyens, s'écrie-t-il, la génération actuelle, avec laquelle vous devez édifier votre œuvre, est née et a été nourrie dans le despotisme. Ce despotisme, contre lequel vous luttez, n'est pas autre chose qu'une prétention arbitraire, de la part du petit nombre, à disposer de la vie et des biens du grand nombre. Et aujourd'hui on voit se manifester de plus en plus dans votre peuple une prétention arbitraire, de la part du grand nombre, à disposer de la vie et des biens du petit nombre. Voilà le péril qu'il s'agit de conjurer... Législateurs, il faut mettre un terme aux licences que la majorité se croit permises envers la minorité ; ou bien il arrivera que la minorité, plus rusée et plus riche, saura bientôt remettre à la chaîne cette majorité désordonnée dans laquelle elle ne voit toujours que ses esclaves échappés. » Il engage en même temps la France à ne pas menacer les nations voisines, à renoncer à la propagande révolutionnaire : les peuples d'Europe ne sont pas mûrs pour le régime démocratique, et les réformes dont ils ont besoin pourront leur être données par leurs gouvernements actuels, sans bouleversement et sans violences. En terminant, il se tourne vers « le premier des princes allemands », et lui demande un grand acte de sagesse et de patriotisme : « Empereur d'Allemagne, si jamais un peuple mérita d'obtenir, par la garantie légale de ses droits, un plus haut degré de bien-être et de force politique, c'est le peuple allemand. C'est un peuple honnête, content de peu, aimant l'ordre et la justice ; l'anarchie est contre son naturel ; il ne demande rien que la sécurité de son foyer et la paix de sa chaumière. » Le livre s'achève par une vision. Le génie de l'Allemagne apparaît aux princes assemblés : il éclaire leurs yeux, il les fait rougir de leurs fautes ; à sa voix, les princes promettent de ne chercher que la vérité, de restaurer les antiques vertus allemandes, de rendre à leurs peuples leurs anciens droits. « Je vis alors les princes d'Allemagne unis avec leurs peuples, et j'entendis la voix du génie qui s'écriait : *La patrie est sauvée!* Mon cœur battit... et je m'éveillai de mon rêve. »

Un très curieux document publié dans les *Pestalozzi-Blätter* (1883, p. 88) appartient à cette époque et mérite une mention ici. Se trouvant dans une société avec plusieurs pasteurs, Pestalozzi avait osé dire que « le christianisme était lui-même une espèce de sans-culottisme » ; le lendemain, il adressa à l'un de ses interlocuteurs de la veille une note destinée à expliquer sa pensée. Dans cette note, où il prend pour lui-même, avec intention, le titre de « citoyen français », il déclare réprouver le « sans-culottisme politique » et ses violences ; mais il ajoute que les premiers chrétiens ont vécu dans un « sans-culottisme moral » ; le véritable esprit de Jésus consiste dans l'ennoblissement de notre nature par le détachement des biens matériels et par le triomphe de la charité sur l'égoïsme. C'est ce « sans-culottisme moral » que prêche Pestalozzi ; il y voit l'unique remède aux maux de la société, et « le seul vrai moyen d'extirper radicalement l'esprit du sans-culottisme politique ».

Telles étaient les idées politiques de Pestalozzi en 1793. Quant à ses idées philosophiques, nous les connaîtrons bientôt par un autre ouvrage, qu'il méditait depuis plusieurs années déjà (voir la lettre à Zinzendorf du 10 décembre 1785), et auquel il travailla presque exclusivement pendant trois ans, « avec des efforts incroyables », de 1794 à 1797.

Dans l'automne de 1793, il s'était rendu à Richterschwyl, sur les bords du lac de Zurich, dans la maison de son oncle, le Dr Hotze. Il y passa tout l'hiver de 1793 à 1794. Pendant ce séjour à Richterschwyl, il fit la connaissance de Fichte *, qui habitait alors Zurich, et qui vint plusieurs fois le voir dans sa retraite. Le littérateur allemand Fernow nous a laissé le récit d'une de ces visites, dans laquelle il avait accompagné Fichte et son ami le poète danois Baggesen. « Nous suivîmes, dit-il, pendant deux heures la rive gauche du beau lac de Zurich, puis nous traversâmes le lac pour nous rendre à Richterschwyl, grand village situé à deux lieues plus loin. C'est là que réside un certain savant (*ein gewisser Gelehrter*) nommé Pestalozzi, qui s'est fait connaître entre autres par le livre populaire suisse intitulé *Léonard et Gertrude*. Baggesen désirait faire sa connaissance. C'est un homme entre quarante et cinquante ans, laid et marqué de la petite vérole, simple dans ses vêtements et son extérieur, comme un paysan, mais si plein de sentiment que peu d'hommes l'égalent et que Baggesen seul le surpasse sous ce rapport ; il est plein également d'une excellente philosophie pratique, qui respire dans tous ses écrits. Avec ces deux hommes, les heures passaient comme des secondes, et ces jours me procurèrent beaucoup d'heureux instants. »

Si Pestalozzi pouvait lutter de « sentiment » avec le lyrique Baggesen, il savait aussi raisonner avec Fichte. « J'ai constaté avec satisfaction, écrit-il à Fellenberg (16 janvier 1794), en m'entretenant avec Fichte, que j'étais arrivé par mes expériences personnelles à peu près aux mêmes résultats que la philosophie kantienne. » La liaison entre Fichte et Pestalozzi se transforma bientôt en une solide et durable amitié : le philosophe allemand resta toujours en correspondance avec le pédagogue

suisse, et en 1807, dans ses *Discours à la nation allemande*, rendit à la méthode pestalozzienne un éclatant hommage.

C'est au séjour à Richterschwyl qu'appartient une lettre célèbre, écrite à Nicolovius (1er octobre 1793), et dans laquelle Pestalozzi déclare qu'il n'est pas chrétien. Cette lettre, dont M. de Guimps a donné une traduction pleine de contre-sens, est trop longue pour que nous puissions la reproduire ici; il suffit d'en citer le passage essentiel : « Tu connais la manière de voir de Glüphi, dit-il à son correspondant; c'est la mienne : je suis incrédule... Le christianisme à mes yeux n'est pas autre chose que la modification la plus pure et la plus noble de la doctrine de la suprématie de l'esprit sur la chair... Mais je ne crois pas que beaucoup d'hommes soient capables d'être chrétiens, c'est-à-dire de réaliser en eux cet ennoblissement intérieur de l'être... J'admets que le christianisme soit le sel de la terre; mais si haut que j'estime ce sel, je crois que l'or, la pierre, le sable, les perles ont leur valeur, indépendante de ce sel, et que l'ordre et l'utilité de toutes ces choses doivent être considérés en elles-mêmes et indépendamment de lui. » Nous aurons l'occasion tout à l'heure de revenir sur ce sujet.

Pestalozzi se trouvait de nouveau à Richterschwyl lorsqu'éclatèrent les troubles connus dans l'histoire suisse sous le nom d' « affaire du *mémorial* ». Les bourgeois de Zurich jouissaient sur tout le territoire du canton d'un monopole commercial; les habitants des campagnes devaient acheter d'eux le tabac, le sucre, le café, le coton, matière première de leur industrie; le coton, une fois filé et tissé, devait être blanchi dans la ville et ne pouvait être vendu qu'à un bourgeois. La commune de Stäfa ayant adressé au gouvernement zuricois un *mémorial* pour demander l'abolition de ce monopole (novembre 1794), il y fut répondu par des condamnations à l'amende, à l'exil et à la prison. Sur ces entrefaites, le boursier de la commune, Bodmer, découvrit dans les archives de Stäfa deux anciennes chartes de 1489 et de 1532 qui accordaient aux paysans la liberté d'industrie et l'admission aux emplois de l'Etat; appuyés sur ces documents, les habitants des communes du bord du lac osèrent élever la voix et réclamer les droits que les chartes leur garantissaient. Mais les magistrats de Zurich, résolus à réprimer les velléités d'indépendance de leurs sujets, levèrent des troupes, firent occuper Stäfa, frappèrent le village d'une lourde amende, et condamnèrent à mort Bodmer, un vieillard dont le seul crime avait été de retrouver les chartes oubliées. Lavater réussit toutefois à empêcher l'exécution de la sentence et à obtenir que la peine capitale fût commuée en celle de la détention perpétuelle (1795). Pestalozzi, le « démocrate », avait été naturellement mêlé à cette affaire. Nous voyons, par des lettres de Lavater et de Baggesen (*Pestalozzi-Blätter*, 1882, p. 25-32), qu'on le soupçonna un moment d'être le rédacteur du *mémorial* de Stäfa (œuvre du potier-poète Neracher), et que sa liberté fut menacée. S'il ne prit pas une part directe aux revendications des campagnards, il ne cacha pas du moins la sympathie que lui inspirait leur cause, et l'on a retrouvé et publié plusieurs écrits datant de cette époque, dans lesquels il s'efforce d'amener les gouvernants zuricois à faire des concessions (Zehnder-Stadlin, pages 765-822). L'un de ces écrits (*An die Seegemeinden*, 1795) est signé « *Pestalozzi*, citoyen zuricois et citoyen français ».

Les années 1796 et 1797, où Pestalozzi acheva l'élaboration de son ouvrage philosophique, furent les plus douloureuses peut-être de la longue période que nous venons de parcourir; après avoir en vain cherché de tous côtés quelque voie qui pût s'ouvrir à son besoin d'activité, il avait dû reconnaître son impuissance; l'âge était venu, et désormais toute perspective encourageante avait disparu. C'est dans une disposition d'esprit complètement désespérée qu'il fit paraître en 1797 l'ouvrage dont nous venons de parler, en même temps qu'un recueil de fables.

Le recueil de fables porte le titre bizarre de *Figures pour mon abécédaire* (*Figuren zu meinem ABCbuch;* Bâle, Samuel Flick); cet « abécédaire » n'est autre chose que *Léonard et Gertrude*, que Pestalozzi, dans la préface de la troisième partie, appelait « un abécédaire de l'humanité ». L'auteur a voulu résumer, sous la forme de courts apologues, les vérités morales qu'on retrouve dans les pages de son roman populaire. Le premier de ces apologues, qui sert de préface, est intitulé *le Peintre;* en voici la traduction :

« Il était là debout — ils se pressaient autour de lui, et l'un d'eux dit : Tu es donc devenu notre peintre? tu eusses vraiment mieux fait de nous faire des souliers. Il leur répondit : Je vous aurais fait des souliers, j'aurais porté des pierres et puisé de l'eau pour vous, je serais mort pour vous, mais vous n'avez pas voulu de moi; et il ne m'est resté, dans le vide forcé de mon existence foulée aux pieds, d'autre ressource que d'apprendre à peindre. »

Ce recueil contient plus de deux cents fables; elles sont écrites dans une prose concise et imagée, et plusieurs ont une réelle valeur littéraire. Une seconde édition, sous le titre de *Fables de Pestalozzi*, a paru en 1803.

Quant à l'essai philosophique dans lequel Pestalozzi a déposé le résultat de ses expériences et de ses méditations, il est intitulé *Mes recherches sur la marche de la nature dans le développement du genre humain* (*Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts ;* Zurich, Henri Gessner), et l'auteur l'a fait précéder d'une « Adresse à un noble personnage, que je ne nomme pas par respect, mais qui pourra reconnaître que c'est lui seul que j'avais en vue. » On ne sait pas qui Pestalozzi a voulu désigner par là; il semble toutefois qu'il s'agisse d'un patricien bernois, peut-être de Fellenberg le père, qui depuis 1785 était entré dans le gouvernement de Berne.

Pestalozzi considérait cet ouvrage comme le plus important de ses écrits; il s'est plaint qu'on n'ait pas apprécié, comme elle le méritait, sa tentative philosophique; bien des années plus tard, en réimprimant en 1821 les *Recherches* dans l'édition complète de ses œuvres, il déclarait que « le silence de ses contemporains à l'égard de ce livre lui était douloureux », et il les invitait de nouveau à l'examiner et à le réfuter au besoin.

Les *Recherches sur la marche de la nature* sont d'une lecture laborieuse, et il ne serait pas aisé d'en donner une analyse claire et complète. Ce n'est pas non plus ce qu'on attend de nous; il suffira d'indiquer brièvement le point de vue de l'auteur.

Pestalozzi cherche à s'expliquer les contradictions qu'il constate dans la nature humaine; et il pense s'en rendre compte en distinguant dans l'homme trois états différents qui font de lui un être triple : l'homme animal, l'homme social, l'homme moral.

« Je suis à la fois, dit-il (p. 154, éd. Seyffarth), un produit de la nature, un produit de la société, et un produit de mon propre moi.

» Comme produit de la nature, je me sens libre de faire ce qui me plaît, et en droit de faire ce qui m'est utile.

» Comme produit de la société, je me sens tenu

et lié par des rapports et des contrats qui m'imposent certains devoirs.

» Comme produit de mon propre moi, je me sens indépendant de l'égoïsme de ma nature animale et des liens de mes rapports sociaux, ayant à la fois le droit et le devoir de faire ce qui m'ennoblit et ce qui est avantageux à mes semblables. »

L'homme pouvant se placer à ces trois points de vue différents, la conception de la vérité et du droit change suivant qu'elle s'appuie sur l'instinct animal, sur les conventions sociales, ou sur le sens moral.

« J'ai donc en moi-même une vérité animale, c'est-à-dire la faculté de considérer toutes les choses de ce monde au point de vue d'un animal qui n'existe que pour lui seul.

» J'ai une vérité sociale, c'est-à-dire la faculté de considérer toutes les choses de ce monde au point de vue d'une créature qui est liée à ses semblables par un contrat social.

» J'ai une vérité morale, c'est à-dire la faculté de considérer toutes les choses de ce monde indépendamment de mes besoins animaux et de mes rapports sociaux, au seul point de vue de ce qui peut contribuer à mon ennoblissement intérieur.

» Par conséquent, il y a un droit animal ou naturel, un droit social, et un droit moral; et voilà pourquoi, en analysant les mobiles de mes actions, je les trouve fondés tantôt sur l'un, tantôt sur l'autre de ces droits contraires qui coexistent en moi. » (Pages 86-87.)

C'est en disciple de Rousseau que Pestalozzi dépeint ce qu'il appelle l'état de nature, et explique ensuite l'origine des diverses institutions sociales, propriété, autorité, noblesse, souveraineté, etc. Mais sa conception de la moralité lui appartient en propre, et c'est par là qu'il se rapproche, comme Fichte l'avait observé, des conclusions de Kant.

« J'ai la faculté, dit-il (p. 132), de considérer toutes les choses de ce monde, abstraction faite de mes besoins animaux et de mes rapports sociaux, au seul point de vue de ce qui peut contribuer à mon ennoblissement intérieur, et de ne les rechercher ou de ne les rejeter que par cette unique considération. Cette faculté existe en moi d'une manière indépendante, elle n'est en aucune façon une conséquence de quelque autre des facultés de ma nature.

» Elle est, parce que je suis, et je suis, parce qu'elle est.

» Elle naît de ce sentiment qui est inhérent à mon être : Je me perfectionne moi-même, quand je fais de ce que je *dois* la loi de ce que je *veux*.

» Comme animal et comme être social, cette faculté m'est étrangère. L'homme n'a pas plus besoin de moralité comme être social, qu'il n'est susceptible de moralité en tant qu'animal. Nous pouvons vivre en société sans moralité; nous faire du bien les uns aux autres, respecter nos droits réciproques, sans aucune moralité.

» La moralité est tout individuelle, elle n'existe pas d'un homme à un autre.

» Nul ne peut sentir pour moi que j'existe. Nul ne peut sentir pour moi que je suis moral. »

Et ailleurs (p. 81) : « C'est la volonté qui rend l'homme clairvoyant, et c'est la volonté qui le rend aveugle. C'est la volonté qui le fait libre, c'est la volonté qui le fait esclave. C'est la volonté qui fait de lui un juste ou un scélérat. »

Il y a là une conception de la personnalité morale, du moi intérieur trouvant dans son propre vouloir la loi supérieure de sa nature, qui était faite pour plaire à Fichte, au philosophe qui chercha dans le moi humain la base de sa métaphysique et le centre du monde moral.

La façon dont Pestalozzi envisage la religion est particulièrement intéressante à noter. Il est resté, sur ce point, tout pénétré des vues de l'Illuminisme. La vraie religion, dit-il, n'est pas autre chose que la moralité. Mais il y a aussi une « religion animale » et une « religion sociale ». L'homme se fait un Dieu, afin de le craindre, afin de trouver dans cette croyance la force nécessaire pour résister à ses instincts égoïstes (p. 53); il se crée une espérance par delà le tombeau, parce que la vertu seule n'aurait pas assez d'attrait pour lui et qu'il sent le besoin d'y joindre la perspective d'une récompense (p. 55). Ces formes inférieures de la religion reposent sur des croyances erronées; toutefois, comme elles répondent à des besoins que l'homme éprouve en tant qu'animal et en tant qu'être social, elles ont leur utilité. « L'homme doit respecter l'erreur de la religion naturelle et l'imposture de la religion d'Etat, aussi longtemps qu'elles peuvent contribuer à produire la disposition intérieure qui est l'essence même de la vraie religion; il ne doit pas les respecter, si elles produisent la disposition contraire. La nature conduit elle-même l'homme dans cette voie : elle lui a donné la faculté d'approprier par une transformation intérieure toute religion aux besoins de sa conscience. » (P. 190.)

Voilà donc la conclusion de Pestalozzi, qui, dans la pratique, se rapproche beaucoup de celle du Vicaire savoyard : accepter les religions établies, mais en se réservant de transformer à son propre usage, par une interprétation personnelle, la religion dans laquelle le hasard vous a fait naître. Grâce à cette doctrine, il pourra s'accommoder des formes extérieures du christianisme; n'attachant d'importance qu'au résultat moral, le dogme et les pratiques du culte restent pour lui chose indifférente.

La page qui sert d'épilogue aux *Recherches* nous révèle le profond découragement avec lequel Pestalozzi, jetant un regard en arrière sur sa vie perdue, contemplait à ce moment sa destinée. C'est par cette « lamentation », comme il l'a lui-même appelée, qu'il convient de terminer cette première moitié de sa biographie.

« Je connais un homme, dit-il dans cette page finale, en qui résidait la candeur de l'innocence et une foi dans les hommes que peu de mortels connaissent; son cœur était fait pour l'amitié, l'amour était sa nature et la fidélité son penchant le plus intime. Mais il n'était pas fait pour le monde, il n'était propre à y occuper aucune place. Et le monde, qui le trouva ainsi, ne demanda pas si c'était par sa propre faute ou par la faute d'autrui; il le brisa de son marteau de fer, comme le maçon brise une pierre inutile, dont les fragments ne sont bons qu'à remplir les interstices. Ainsi brisé, il croyait encore à l'humanité plus qu'à lui-même; il se proposa une tâche, et pour s'y préparer il apprit au milieu de sanglantes douleurs ce que peu de mortels eussent pu apprendre. Il ne pouvait plus être placé aux premiers rangs, et il n'y prétendait pas non plus; mais pour sa tâche spéciale nul ne pouvait être plus utile que lui. Il attendit alors la justice de ses semblables, qu'il aimait toujours avec candeur. Mais il ne l'obtint pas. Les gens qui se constituèrent ses juges, sans l'avoir entendu, persistèrent à déclarer qu'il était impropre à tout usage. Ce fut là le grain de sable jeté dans la balance, qui décida de sa ruine. Il n'est plus; tu ne le connais plus; ce qui reste de lui ne sont plus que des traces éparses de son existence foulée aux pieds.

» Il est tombé; ainsi tombe de l'arbre un fruit encore vert, quand le vent du nord l'a blessé dans sa fleur et que des vers rongeurs ont dévoré ses entrailles. Passant, accorde-lui une larme; lorsqu'il tomba, il inclina encore sa tête contre

le tronc aux branches duquel il avait vécu son été maladif, et murmura : « Je veux, en mourant, » nourrir encore ses racines. » Passant, épargne le fruit tombé qui se décompose, et laisse la poussière de ses débris nourrir encore les racines de l'arbre aux branches duquel il a vécu son été maladif. »

IV

Révolution helvétique. Stanz (1798-1799).

Événements politiques des premiers mois de 1798. — Pestalozzi à Aarau. Il propose au directoire helvétique la création d'un institut d'éducation. — Ses brochures politiques : *Appel aux habitants des anciens cantons démocratiques* (mai), *Sur la dîme*, *Un mot aux conseils législatifs de l'Helvétie* (juillet), *A ma patrie* (août), *Au peuple de l'Helvétie*. — Il devient rédacteur de l'*Helvetisches Volksblatt* (août-décembre 1798). — Troubles du Nidwald. Appréciations politiques de Pestalozzi. — Création de l'orphelinat de Stanz. Pestalozzi en devient directeur (décembre 1798). Détails sur son activité à Stanz. — Il quitte Stanz en juin 1799 ; motifs de son éloignement.

La Révolution helvétique fut le résultat de l'aveugle obstination des gouvernements oligarchiques, dont la tyrannie était devenue intolérable, et qui, jusqu'au dernier moment, refusèrent de faire aucune concession. « Si Berne, dit l'historien Hottinger, avait été assez magnanime pour émanciper le Pays-de-Vaud, et Zurich assez sage pour accorder à temps une amnistie et une constitution libérale, la guerre civile et l'intervention française eussent été évitées. » Mais jamais le despotisme n'a cédé qu'à la force ; et, pour obtenir la liberté que les oligarques lui refusaient, le peuple suisse dut subir les maux de la guerre civile et de l'invasion étrangère.

Dès 1792, Pestalozzi avait prévu et redouté les événements qui s'accomplirent dans les premiers mois de 1798. « Je me réjouis, écrivait-il à Fellenberg (5 décembre 1792), d'apprendre que le danger d'une attaque contre notre patrie paraît écarté ; d'autant plus que cette guerre produirait dès le premier instant — j'en ai la certitude — une scission dans la Confédération. Il faut tout faire pour conserver la paix, et assurer ensuite au peuple, dans la Suisse entière, un degré de liberté suffisant pour garantir aux gouvernements dans l'avenir l'attachement de tous les habitants. La chose est si facile ! »

La chose eût été facile assurément, et pourtant elle ne se fit pas. Quand le moment décisif arriva, en 1798, les meilleurs se divisèrent. Tandis que Pestalozzi, qui avait quitté sa retraite de Neuhof pour se rendre au milieu de ses amis politiques des communes zuricoises du bord du lac, prenait une part active au mouvement populaire qui força le gouvernement zuricois à abdiquer (lettres de Pestalozzi à Lavater, publiées par Mme Zehnder-Stadlin ; on y voit Pestalozzi jouer le rôle d'un conciliateur officieux), son ami Emmanuel de Fellenberg combattait dans les rangs des défenseurs de Berne et voyait sa tête mise à prix par le commissaire français Mengaud. La révolution, appuyée sur les armées de la France, triompha des résistances que seul le patriciat bernois essaya de lui opposer. A la vieille ligue des treize cantons, les patriotes vainqueurs substituèrent (avril 1798) la République helvétique une et indivisible, dans laquelle les pays autrefois sujets eurent les mêmes droits que leurs anciens maîtres. Un sénat et un grand conseil exercèrent le pouvoir législatif ; le pouvoir exécutif fut remis à un directoire de cinq membres, assisté de six ministres ; chacun des dix-neuf cantons entre lesquels la constitution divisa le territoire helvétique fut administré par un préfet et une chambre administrative.

Pestalozzi se trouva compter parmi ses amis plusieurs des hommes que les événements venaient de porter au pouvoir, entre autres le directeur Legrand, de Bâle, l'un des plus nobles caractères de ce temps-là, le ministre de l'intérieur, Albert Rengger (fils du pasteur de Gebistorf dont nous avons parlé p. 2286), et le ministre des arts et sciences, Stapfer. C'était dans les réunions de la Société helvétique, auxquelles il avait recommencé à assister depuis 1795, qu'il avait rencontré ces représentants d'une génération plus jeune, qui voulait sérieusement des réformes et qui sut les accomplir.

Dès les premiers jours de mai, Pestalozzi, qui s'était rendu à Aarau auprès du directoire helvétique, rédige, sur l'invitation de celui-ci, un appel aux habitants des anciens cantons démocratiques (*Zuruf an die Bewohner der vormals demokratischen Kantone*) pour les engager à se rallier à la nouvelle constitution. Le directoire décida (18 mai) l'impression de cet appel à 4000 exemplaires. A en croire le récit de Pestalozzi dans le *Schwanengesang*, plusieurs de ses amis, le jugeant propre à jouer un rôle politique, lui offraient à ce moment de lui faire obtenir quelque place importante et lucrative ; mais il se souvint du conseil de Bluntschli mourant, et refusa. « A l'homme qui jouait à cette époque le premier rôle en Suisse (Legrand?), et qui usait de toute son influence pour me faire accepter une semblable position, je répondis : *Je veux être maître d'école.* » (Dans *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, 1re lettre, il raconte les choses un peu différemment, comme nous le verrons p. 2313.)

Le 21 mai, en l'absence du ministre Stapfer, qui se trouvait encore à Paris, il écrit à Meyer, ministre de la justice :

« Citoyen ministre, convaincu que la patrie a un pressant besoin de réformer l'éducation et les écoles de la classe inférieure du peuple, et assuré qu'au moyen d'un essai de trois ou quatre mois les résultats les plus importants pourront être mis en lumière et démontrés, je m'adresse, en l'absence du citoyen ministre Stapfer, au citoyen ministre Meyer, pour offrir à cet effet, par son intermédiaire, mes services à la patrie, et le prier de faire auprès du directoire les démarches nécessaires pour la réalisation de mon dessein patriotique. Salut républicain. Aarau, le 21 mai 1798. *Pestalozzi.*»

Quelques jours après, Stapfer était arrivé à son poste. Il songeait à la création d'une école normale d'instituteurs, et offrit à Pestalozzi de le charger de la direction de cet établissement. Pestalozzi refusa, disant que c'était dans une école d'enfants qu'il voulait d'abord essayer sa méthode, et il présenta à Stapfer le plan d'un établissement d'éducation conçu d'après les principes exposés dans la troisième partie de *Léonard et Gertrude*. Stapfer entra dans ses vues ; il rédigea pour le directoire helvétique un rapport détaillé (reproduit par Morf, t. I, p. 156-164), à la suite duquel un arrêté autorisa le ministre à mettre à la disposition du citoyen Pestalozzi une somme de 3000 francs pour la création d'un institut d'éducation.

Des difficultés pratiques relatives au choix de l'emplacement retardèrent l'exécution de ce projet. En attendant, Pestalozzi continue à mettre sa plume au service de la révolution helvétique : il publie diverses brochures de circonstance, un dialogue sur l'abolition de la dîme (*Ueber den Zehnten*), un mémoire sur la question des indemnités dues aux victimes des anciens gouvernements (*Ein Wort an die gesetzgebenden Räthe Helvetiens*, 22 juillet) ; un écrit sur l'alliance française (*An mein Vaterland*, 24 août), où on lit entre autres : « Réjouis-toi, patrie : l'honnête homme ne peut plus être trompé, les menteurs sont démasqués. Non, la France ne t'a pas abaissée, elle ne désire pas t'abaisser. La grande nation veut

la restauration de ta force à l'intérieur et de ton honneur à l'extérieur; et ce qu'elle veut, elle le peut : tu n'en saurais douter, car elle l'a prouvé. Réjouis-toi, patrie! Les nuages de l'erreur sont dissipés, ta force est renouvelée; la France te prend par la main, dans un sentiment de fraternelle égalité. » Un autre écrit intitulé : *Au peuple de l'Helvétie* (*An Helvetiens Volk*) parut immédiatement avant les événements du Nidwald, dont nous allons parler : c'est une sorte de manifeste expliquant la nécessité où se trouve le gouvernement helvétique de réduire par la force la rébellion d'une population fanatique égarée par des excitations criminelles.

Le directoire helvétique avait décidé la création d'un journal hebdomadaire populaire, destiné à défendre les principes de la révolution; Pestalozzi demanda et obtint d'en devenir le rédacteur; on lui adjoignit des collaborateurs distingués, tels que Lavater, Füssli, Fischer, etc. Sa nomination est du 20 août 1798. Le premier numéro parut le 8 septembre, sous le titre de *Helvetisches Volksblatt*. Le journal vécut jusqu'à la fin de février 1799, époque où il fut supprimé par le directoire comme « ne répondant pas au but pour lequel il avait été créé »; à ce moment, Pestalozzi avait cessé depuis trois mois déjà (depuis le 7 décembre, jour de son départ pour Stanz) de s'occuper de sa rédaction. Les articles qu'il écrivit pour ce journal ont été réimprimés par Seyffarth (t. X, p. 286-326).

Les plus remarquables de ces articles sont celui qui porte la date du 10 septembre au matin (le lendemain de la prise de Stanz), et dont nous citerons un passage tout à l'heure; et celui où, à propos du corps de 18 000 auxiliaires que la République helvétique devait fournir à la France, l'auteur adresse un chaleureux appel à ses concitoyens : « Ce n'est certes pas un petit honneur, dit-il, que d'aller apprendre l'art de la guerre à côté des légions de Bonaparte, de Jourdan et de Moreau, et de se former au service de la patrie dans l'héroïque armée des Français... Citoyens de l'Helvétie, la victoire de la France est votre unique salut; et s'il devait arriver, ce qui n'est pas possible, que la France succombât, notre patrie serait perdue à jamais... Ce ne sera plus pour des rois, citoyens, que vous irez maintenant verser votre sang, et lorsqu'un de vous tombera au champ d'honneur, il ne sera pas mort en mercenaire d'un prince, il sera mort pour la patrie. »

Les événements du Nidwald, qui amenèrent la création de l'orphelinat de Stanz, ont le plus souvent été présentés sous un faux jour; et on a en particulier négligé de faire connaître l'opinion de Pestalozzi lui-même sur ce sanglant épisode de l'histoire de la République helvétique. Nous exposerons les faits en peu de mots.

Les petits cantons catholiques avaient, dès le début, refusé de reconnaître la nouvelle constitution helvétique : il avait fallu vaincre leur résistance par les armes (mai). Ils se soumirent; mais, trois mois plus tard, des mesures qui atteignaient le clergé dans ses intérêts (suppression de la dîme, séquestre mis sur les biens ecclésiastiques, etc.) amenèrent un soulèvement à Schwytz et dans le Nidwald. Des prêtres fanatiques, soudoyés par l'Autriche, excitèrent les montagnards à prendre les armes, leur promettant le secours des légions célestes et celui des soldats de l'empereur. Grâce aux efforts de magistrats patriotes, il fut possible de calmer l'effervescence du peuple de Schwytz, et d'empêcher dans ce district l'effusion du sang. Mais les insurgés du Nidwald refusèrent absolument d'écouter les propositions de paix que le gouvernement helvétique leur adressa; et, après avoir épuisé toutes les tentatives de conciliation, le directoire se vit obligé d'employer la force. Lorsque le dernier délai qui avait été accordé aux rebelles pour faire leur soumission fut écoulé, le 9 septembre, l'armée de Schauenbourg marcha sur Stanz.

Voici ce que Pestalozzi écrivait au moment même où Schauenbourg recevait l'ordre d'occuper le Nidwald :

« L'heure est venue où le salut de la patrie va probablement devoir être acheté au prix du sang de quelques égarés, dont le cœur n'est sans doute pas entièrement mauvais, mais qui, par leurs actes criminels, sont devenus des rebelles et des traîtres à leur pays. Pleurez, citoyens! Que le sang de tout compatriote vous soit sacré; mais que le bien de la patrie vous soit plus sacré que le sang des rebelles. Il faut que la patrie soit sauvée, — et Dieu prenne pitié des malheureux dont nous ne pouvons plus aujourd'hui ménager les biens et la vie sans immoler la patrie elle-même à leur crime. Oui, malheureux, la patrie pleure sur vous; elle prendra soin de vos veuves et de vos orphelins; mais il faut qu'elle mette un terme à vos crimes, et elle se doit à elle-même et au monde de faire connaître toute la folie par laquelle vous avez attiré sur vous votre infortune. »

Et il fait le tableau suivant de l'état moral de ces petits cantons dits « démocratiques », où les abus du passé trouvaient leurs derniers défenseurs, et les principes de la révolution leurs plus acharnés adversaires :

« Toute l'Europe a eu de vous jusqu'à présent une idée fausse; elle croyait que dans vos montagnes existaient encore l'innocence, des mœurs pures et des vertus civiques... Mais ceux qui vous voyaient de près ne pouvaient se dissimuler que la masse de votre peuple était entretenue à dessein, et pour l'avantage de vos chefs, dans la stupidité et la fainéantise... Toujours vous avez foulé aux pieds les droits les plus sacrés, lorsque vous y trouviez le moindre profit; toujours vous vous êtes montrés hostiles à quiconque était riche, à quiconque était instruit, actif et intelligent... Oui, vous n'êtes plus qu'un peuple prêt à toutes les violences, un peuple sans lois; la religion et la conscience ne réfrènent plus parmi vous la cupidité, la cruauté, l'ambition; des intrigants achetés vous conduisent où ils veulent. »

On sait comment, après une lutte de quelques heures, l'armée française s'empara de toutes les positions défendues par les insurgés; on sait aussi quels excès suivirent la victoire : des femmes et des enfants furent massacrés, le bourg de Stanz fut en grande partie brûlé. Le rapport officiel du ministre de l'intérieur Rengger évalue le nombre des morts, du côté des Nidwaldais, à 386 (259 hommes, 102 femmes et 25 enfants), et celui des maisons incendiées à 340.

Le lendemain même du jour de la prise de Stanz, Pestalozzi écrivait pour l'*Helvetisches Volksblatt* un article (*Montag, den* 10. *Herbstmonat, am Morgen*), où, tout en déplorant le sang versé et en exprimant sa pitié pour les victimes de la guerre, il affirmait de nouveau avec énergie que le peuple du Nidwald avait mérité son sort : « La corruption morale et politique, dit-il, a dû être bien profondément enracinée dans la masse de ce peuple, pour que l'odieux agent des prêtres, le capucin Paul, ait réussi à lui faire rejeter avec mépris, au nom d'un Dieu de charité, toute charité et toute conciliation; pour qu'il ait pu l'acheter ainsi à prix d'or et l'amener, par la violation de toutes les règles du droit politique et du droit de la guerre, par l'oubli de tout sens moral, à exaspérer contre lui l'ennemi au degré où il l'a exaspéré. »

Nous avons tenu à donner ces citations caractéristiques, que la plupart des biographes de Pestalozzi, animés de sentiments hostiles à la révolution helvétique, se sont bien gardés de faire. On voit que Pestalozzi se place résolument du côté

de la révolution et de la France; sans se laisser égarer par de fausses apparences, il dénonce les fauteurs de troubles comme les agents payés de l'Autriche, comme des traîtres à la patrie.

Quelques semaines après les événements du Nidwald, le gouvernement helvétique transféra son siège d'Aarau à Lucerne (octobre), et Pestalozzi l'y suivit. Ce fut alors que se produisit l'idée de créer à Stanz un asile pour les orphelins que la guerre avait privés de leurs parents. On ne sait pas au juste si c'est au ministre Stapfer ou au directeur Legrand qu'il faut en faire remonter l'initiative. Quoiqu'il en soit, le 18 novembre un décret du directoire helvétique décida la fondation de cet intitut, et chargea les ministres Stapfer et Rengger de présenter un plan d'organisation et de proposer un directeur pour l'établissement à créer. Rengger s'adressa à deux fonctionnaires qu'il avait délégués dans le Nidwald, Truttmann, sous-préfet d'Arth, et Meyer, et leur demanda de lui désigner « deux époux à qui la direction de l'orphelinat pût être confiée ». Les délégués cherchèrent en vain; le 30 novembre, ils répondirent qu'ils n'avaient trouvé personne; ils ajoutaient que, « vu les dispositions du peuple, ils conseillaient de ne choisir *qu'un catholique* ». Sans s'arrêter à cette sage recommandation, Stapfer et Legrand proposèrent à Pestalozzi d'aller à Stanz. Celui-ci avait espéré jusqu'alors voir s'ouvrir bientôt l'institut d'éducation dont le directoire avait déjà agréé le plan; il désirait l'installer en pays protestant, et si possible à Neuhof même. Néanmoins, renonçant aussitôt à ses projets personnels, il accepta sans hésiter la proposition qui lui était faite. « L'ardent désir de réaliser enfin le grand rêve de ma vie m'eût fait consentir à tenter mon essai sur les plus hautes Alpes, sans feu ni eau, si j'ose ainsi parler, pourvu qu'on me permît d'essayer enfin. »

Un décret du directoire helvétique du 5 décembre remit « au citoyen Pestalozzi la direction immédiate de l'orphelinat de Stanz », et arrêta les détails du plan d'organisation; il affecta à cet établissement une partie des bâtiments d'un couvent de religieuses, et ordonna au ministre de l'intérieur de mettre une somme de 6000 fr. à la disposition du comité administratif, composé de Pestalozzi, de Truttmann, et de Businger, curé de Stanz.

La nomination de Pestalozzi, les historiens sont unanimes à le reconnaître, fut une faute du directoire. Les conditions où l'auteur de *Léonard et Gertrude* allait tenter son expérience pédagogique étaient les plus défavorables qui se pussent imaginer. La population ignorante et fanatique du Nidwald, encore toute frémissante des émotions de la lutte où elle avait succombé, devait voir d'un œil hostile l'envoyé du gouvernement helvétique, quelles que fussent la droiture de ses intentions et la largeur de sa charité. Puis il y avait la question religieuse : Pestalozzi n'était pas, sans doute, de ceux « qui tournent en ridicule le chapelet et le livre de prières des pauvres gens », mais ce n'en était pas moins un « hérétique » et, comme l'avaient écrit Truttmann et Meyer, il eût fallu un « catholique ». Enfin on sait tout ce qui manquait au solitaire de Neuhof, au point de vue des avantages extérieurs, pour conquérir l'autorité nécessaire et faire respecter sa personne. Mais Pestalozzi, nous venons de le dire, était décidé à ne reculer devant aucun obstacle. Plein d'ardeur et d'espoir, il quitta Lucerne pour Stanz le 7 décembre. Sa femme, qui était restée à Neuhof, se montrait inquiète; elle craignait qu'il n'échouât. Voici en quels termes il lui écrit pour la rassurer :

« La question de savoir ce qui adviendra de ma destinée et de la vôtre ne peut plus rester longtemps douteuse. J'entreprends la réalisation de l'une des plus grandes idées de l'époque. Si ton mari n'a pas été méconnu, s'il mérite en effet le mépris et les rebuts qu'on lui a infligés, il n'y a pas de salut pour nous. Mais si j'ai été mal jugé, si je vaux ce que je crois valoir, tu peux attendre bientôt de moi secours et appui. Mais pour l'instant tais-toi, chacun de tes mots me perce le cœur. *Je ne puis supporter ton éternelle incrédulité.* Ainsi, écris-moi des paroles d'espérance. *Tu as attendu trente ans : attends encore trois mois.* Je n'ai pas encore ici d'enfants; on travaille aux réparations du bâtiment, Le gouvernement soutient l'entreprise avec sagesse et me montre de la bienveillance. »

Les premiers élèves entrèrent dans l'établissement le 14 janvier 1799. Déjà quatre semaines plus tard, Truttmann pouvait écrire au ministre Rengger : « L'orphelinat va bien. Le père Pestalozzi travaille jour et nuit avec une ardeur incroyable. Il y a 62 enfants travaillant et mangeant dans la maison; mais 50 seulement peuvent y coucher, faute d'un nombre suffisant de lits. C'est chose merveilleuse de voir ce que fait cet excellent homme, et les progrès déjà accomplis en si peu de temps par les élèves, qui sont pleins du désir d'apprendre. »

C'est à ce moment que de son côté, dans la joie de son œuvre commencée, Pestalozzi écrit à son amie, « *la citoyenne Hallwyl, à Hallwyl* », une lettre (conservée au Musée pestalozzien de Zurich et imprimée dans les *Pestalozzi-Blätter*, 1880, p. 42) qu'il faut reproduire ici, — cri de triomphe et de reconnaissance s'échappant d'un cœur si longtemps ulcéré :

« Chère et bonne amie, cela marche, cela marche et tout va bien! J'efface la honte de ma vie; la vertu de ma jeunesse est renouvelée. Comme un homme qui, enfoncé des journées entières jusqu'au cou dans le bourbier, voit la mort s'approcher et l'accomplissement du plus pressant voyage rendu impossible, ainsi j'ai vécu des années, de longues années dans le désespoir et la rage de mon indicible misère. J'aurais voulu cracher au visage de ce monde qui m'entourait et contemplait mon impuissance. A quoi pouvais-je me cramponner pour me sauver? Mais maintenant me voilà tiré de ma fange; je vois et je sens ma destinée redevenue l'égale de celle des autres hommes; je suis de nouveau un homme, et c'est un bonheur pour moi que de me réconcilier avec mes semblables, même avec ceux qui ne se lassaient pas d'amener de l'eau dans le fossé de ma misère.

» Brisez la coupe de ma misère, et buvez dans un verre d'homme à ma délivrance, à mon œuvre et à ma guérison! Adieu. Venez me voir. Adieu. »

Ce que Pestalozzi se proposait de faire à l'orphelinat de Stanz, c'était ce que Glüphi avait fait à l'école de Bonnal. Il faisait alterner le travail manuel avec les leçons élémentaires de lecture, d'écriture et de calcul. Vivant tout le jour au milieu de ses enfants, mangeant et dormant avec eux, il réussit à gagner leur affection, malgré l'hostilité non déguisée que lui témoignait la population de Stanz. Mais s'il se montra un admirable instituteur au point de vue de l'éveil du sens moral et de la formation du caractère chez des enfants incultes et délaissés, il ne réussit pas à organiser d'une manière satisfaisante son établissement sous le rapport matériel. Il n'avait avec lui, pour administrer la maison et faire la cuisine, qu'une femme de Lucerne, Francisca Theiler, aidée de sa fille. Il eût fallu d'autres auxiliaires encore, des maîtres pouvant enseigner aux enfants les travaux industriels qui faisaient partie du programme. Pestalozzi le reconnaissait lui-même. Mais les démarches faites pour lui procurer des aides restèrent sans résultat : et d'ailleurs, qu'en eût-il fait? Il allait à tâtons, cherchant sa voie, sans plan arrêté à l'avance; il n'eût pu donner à ses collaborateurs un fil conducteur

pour les guider. « En réalité, a-t-il dit plus tard, personne ne pouvait m'aider; je ne devais compter que sur moi-même. »

Truttmann, si bien disposé qu'il fût envers Pestalozzi, ne put s'empêcher de voir ce que la marche de l'établissement laissait à désirer. Le 25 mars, il prie le ministre d'envoyer au plus vite des surveillants et des maîtres. « J'admire le zèle du citoyen Pestalozzi et son infatigable activité; il mérite honneur et reconnaissance; mais je vois qu'il est hors d'état de continuer la chose au-delà d'un certain point avec des résultats satisfaisants et de réaliser ses idées. » Le curé Businger fut plus explicite encore : « Tout homme clairvoyant, écrivait-il un peu plus tard au directoire helvétique, eût désiré voir le bon Pestalozzi dans n'importe quel autre poste plutôt que dans celui-là, pour lequel il n'était pas fait. »

Le célèbre éducateur et publiciste Zschokke* était alors commissaire du gouvernement helvétique dans le Nidwald. Il jugea comme Businger. C'était le moment où l'invasion de la Suisse orientale par les Russes et les Autrichiens obligea un corps d'armée français à se replier sur Stanz. Il fallut disposer d'une partie des locaux occupés par Pestalozzi et ses élèves pour y installer un hôpital militaire. Zschokke rendit à leurs parents ou plaça dans des familles le plus grand nombre des enfants; il n'en resta qu'une vingtaine dans l'établissement, qui ne fut pas supprimé, comme on l'a souvent écrit, mais seulement réduit à des proportions plus modestes. Cette réorganisation fournit à Zschokke une occasion toute naturelle pour éloigner Pestalozzi. Il le renvoya à Lucerne (8 juin); et le directoire décida (17 juin) qu'une indemnité de 400 fr. lui serait accordée pour ses services comme directeur de l'orphelinat pendant six mois.

Pestalozzi regardait son éloignement de Stanz comme temporaire. Il s'était résigné à cette interruption de l'œuvre commencée, parce que les circonstances en faisaient une nécessité, et aussi parce que l'état de sa santé, fortement atteinte par les fatigues excessives qu'il s'était imposées, lui commandait de prendre du repos. Il se rendit aux bains du Gurnigel, dans les montagnes bernoises, et y séjourna quelques semaines. Là il commença à écrire, sous la forme d'une lettre à un ami, le récit de ce qu'il avait tenté de faire à Stanz. Mais il n'acheva pas alors la rédaction de ce travail : ce fut seulement huit ans plus tard qu'à la demande de Niederer* il le reprit et le compléta. Son manuscrit fut publié dans les numéros 7, 8 et 9 de la *Wochenschrift für Menschenbildung* (1807) sous le titre de *Pestalozzi et son établissement à Stanz* (*Pestalozzi und seine Anstalt in Stanz*). Ce récit, retouché sous l'influence de Niederer, n'a qu'une médiocre valeur comme document historique; mais on y trouve des pages intéressantes de pédagogie, particulièrement au point de vue de l'éducation morale. M. de Guimps en a publié, au chapitre VIII de son *Histoire de Pestalozzi*, une traduction qui laisse beaucoup à désirer.

V

Burgdorf. « La méthode » (1799-1801).

Stapfer fait envoyer Pestalozzi à Burgdorf (juillet 1799). L'école enfantine de Mlle Stähli. — Le désir de Pestalozzi de retourner à Stanz n'est pas accueilli. Le gouvernement helvétique lui accorde des secours financiers en vue de la création d'un institut d'éducation (février 1800). — Résultats obtenus par Pestalozzi dans l'école enfantine. Il devient instituteur d'une école communale de garçons (mai 1800). — Association avec Krüsi. — Pestalozzi maître d'école, d'après Ramsauer. — Buss et Tobler se joignent à Pestalozzi. — La « Société des amis de l'éducation ». Premier exposé fait par Pestalozzi de sa « méthode » (juin). — Le gouvernement helvétique accorde à Pestalozzi le château de Burgdorf (juillet). — Rapport des commissaires de la Société des amis de l'éducation. — Pestalozzi abandonne les fonctions d'instituteur communal et annonce la création d'un pensionnat de garçons et d'une école normale (octobre 1800). — Il écrit *Comment Gertrude instruit ses enfants* (1801). Analyse de cet ouvrage.

« Des hauteurs du Gurnigel, dit Pestalozzi, je voyais se dérouler à mes pieds la belle vallée sans limites; jamais encore je n'avais joui d'une vue si étendue ; et cependant, devant ce spectacle, je songeais au peuple mal instruit bien plus qu'à la beauté du paysage. Je ne pouvais pas vivre sans mon œuvre. »

Le ministre Stapfer, qui avait deviné le génie de Pestalozzi, ne l'abandonna pas. Sur sa proposition, le directoire helvétique (presque entièrement renouvelé sous la présidence de Laharpe et installé à Berne depuis le mois de mai 1799), venait de décider la création à Burgdorf d'une école normale d'instituteurs, qui devait être placée sous la direction d'un homme de beaucoup de talent, Fischer, professeur extraordinaire de philosophie et de pédagogie à l'Université de Berne et disciple du philanthropiniste Salzmann*. Fischer s'était aussitôt rendu à Burgdorf, et, en attendant que l'école normale pût s'ouvrir, il s'occupait à réorganiser les écoles de la ville. Stapfer pensa que Pestalozzi trouverait là un terrain favorable pour la continuation de ses expériences pédagogiques; à la date du 23 juillet, il adressa au directoire helvétique un rapport (rédigé en français) où il disait :

« Citoyens directeurs, vous connaissez et vous estimez avec tous les amis de l'humanité le citoyen Pestalozzi; vous déplorez avec eux qu'il n'ait pu tranquillement exécuter à Stantz ses vues philanthropiques et faire l'essai complet du plan d'éducation qui dans son roman de *Léonard et Gertrude* a fait l'admiration de tous les hommes éclairés, et dont quelques idées ont été exécutées en partie à l'étranger, à Wurzbourg et à Bamberg, dans le Brandebourg, à Hanovre, dans la Saxe électorale et jusqu'en Bohême, pendant que nos anciens gouvernements, au grand étonnement des princes mêmes, ne donnaient aucune attention à l'homme célèbre que nous avons le bonheur de compter parmi nos concitoyens.

» Ne pouvant aujourd'hui réaliser ses projets dans toute leur étendue, il désirerait au moins en essayer l'exécution partielle. Il a découvert une méthode très simple d'apprendre à lire aux enfants. Vous savez, citoyens directeurs, que cette partie fondamentale de l'instruction est une des plus difficiles, qu'elle absorbe un temps précieux et que les plus grands hommes se sont occupés de son perfectionnement. Celle de Pestalozzi, fondée sur la nature de l'esprit des enfants, appelle à son secours, dans des proportions adaptées aux développements successifs de l'intelligence des enfants, la mémoire, l'imagination et l'entendement, et a le mérite d'être infiniment économique de temps pour l'élève et de peines pour l'instituteur.

» Le citoyen Pestalozzi désire d'en faire l'application dans les écoles de Berthoud (Burgdorf), commune qui lui présente dans ses établissements scholastiques et dans le secours de quelques instituteurs des ressources qu'il ne trouverait pas facilement ailleurs.

» Il ne demande du gouvernement qu'une autorisation de faire des expériences pédagogiques dans cet endroit et une injonction aux autorités et aux instituteurs du lieu de concourir de tous leurs moyens à l'accomplissement de ses vues. Il ne demande ni salaire ni titre : il se borne à désirer un logement dans une maison nationale. »

Le directoire helvétique approuva les propositions du ministre : il accorda à Pestalozzi l'auto-

risation d'enseigner dans les écoles élémentaires de Burgdorf, lui donna un logement gratuit dans le château de cette ville, à côté de Fischer, et lui alloua une indemnité trimestrielle de 160 livres suisses (dix louis), qui devait lui être continuée aussi longtemps que durerait son travail.

La méthode de lecture que Pestalozzi se proposait d'expérimenter, et qu'il avait déjà employée à Stanz, consistait en ceci : Il faisait apprendre par cœur aux commençants l'alphabet sous cinq formes différentes, en joignant successivement les cinq voyelles à toutes les consonnes, en avant et en arrière : *ab*, *ba*, *ec*, *ce*, *id*, *di*, *of*, *fo*, *ug*, *gu*, etc. Puis venaient les combinaisons d'une voyelle et de deux consonnes : *bud*, *dub*, *bic*, *cib*, *fag*, *gaf*, etc. Enfin il faisait épeler des mots longs et difficiles, en partant de la syllabe initiale et en y ajoutant successivement les autres éléments du mot : *eph*, *ephra*, *ephraïm; buc*, *bucé*, *bucéphale ; apho*, *aphoris*, *aphorisme; mu*, *muni*, *munici*, *municipal*, *municipalité*. (*Pestalozzi und seine Anstalt in Stanz*, dans la *Wochenschrift*, n° 9, p. 132.)

L'école qui fut d'abord assignée à Pestalozzi pour y faire ses « expériences pédagogiques » était celle des habitants non-bourgeois (*Hintersässen-Schule*), dont l'instituteur, Samuel Dysli, exerçait en même temps le métier de cordonnier. Mais celui-ci réclama, et les parents des élèves se joignirent à lui : ils déclarèrent qu'ils n'entendaient pas laisser expérimenter une méthode nouvelle sur leurs enfants. Heureusement Pestalozzi avait trouvé à Burgdorf deux protecteurs éclairés, le sous-préfet Schnell et le Dr Grimm, qui intervinrent en sa faveur : ils obtinrent pour lui, du conseil communal, l'autorisation d'enseigner dans l'école enfantine dirigée par Mlle Marguerite Stähli, qui comptait environ vingt-cinq élèves de cinq à huit ans, garçons et filles.

« Là, raconte Pestalozzi, je me mis à brailler l'*abc* du matin au soir et à reprendre, sans aucun plan, la marche empirique que j'avais dû interrompre à Stanz. J'accumulai sans me lasser des combinaisons syllabiques; je remplis des cahiers entiers de séries de syllabes et de séries de nombres ; je cherchai par tous les moyens à simplifier le plus possible les éléments de l'épellation et du calcul, à les présenter sous des formes appropriées aux lois de la psychologie, et qui dussent conduire l'enfant, graduellement et sans lacunes, du premier pas au second, puis, une fois le second bien assuré, lui faire franchir rapidement et sûrement le troisième et le quatrième... Cependant après avoir déjà élaboré durant des mois tous les matériaux élémentaires de l'enseignement, et avoir tout fait pour les amener au plus extrême degré de simplicité, je n'en apercevais pas encore l'enchaînement, ou du moins je n'en avais pas entièrement conscience ; mais d'heure en heure je sentais que j'avançais, et que j'avançais à grands pas. » (*Comment Gertrude instruit ses enfants*, 1re lettre.)

Ces cahiers que Pestalozzi remplissait de syllabes et de chiffres, c'étaient les manuscrits des livres élémentaires qu'il projetait de rédiger pour l'enseignement simplifié de la lecture et du calcul. Il comptait, une fois son travail achevé, retourner à Stanz.

En effet, l'orphelinat de Stanz subsistait toujours. Après l'éloignement des troupes françaises, en août, Zschokke avait fait rentrer dans l'établissement la plupart des élèves qui avaient été congédiés; un instituteur nommé Gut fut chargé de l'enseignement ; peu après, Zschokke et le curé Businger adressèrent au ministre Rengger et au directoire deux mémoires contenant un plan de réorganisation (octobre et novembre). Zschokke se montrait sévère pour l'administration de Pestalozzi, auquel il reprochait du gaspillage, de la malpropreté, de la brutalité dans ses rapports avec les enfants. Quant à Businger, nous avons rappelé plus haut la phrase qui résume son jugement. Le directoire helvétique demanda l'avis de Stapfer; celui-ci répondit (18 novembre 1799) par un éloge chaleureux de Pestalozzi et par la proposition de le replacer au poste qu'il avait dû momentanément abandonner. Il faut citer les principaux passages de cet important document, qui est rédigé en français :

« Je diffère entièrement d'opinion, dit Stapfer, avec l'estimable auteur du mémoire. Il commence par insinuer que le citoyen Pestalozzi n'était pas propre à la direction de cet institut. Je suis fâché de dire que les citoyens Zschokke et Businguer, en conséquence de préventions, dont je n'examinerai ni la source, ni la nature, ne se sont pas comportés envers ce vieillard célèbre et inappréciable de manière à ce qu'il ait lieu d'être content. Ils ont répandu sur son compte des plaintes exagérées et paralysé un établissement qui promettait des résultats heureux à la patrie.

» Ils accusent le citoyen Pestalozzi de gaspillage, de malpropreté, de brutalité, et d'avoir aliéné les affections de ses élèves.

« Quant au premier point, Pestalozzi en appelle à un examen sévère et surtout au témoignage du citoyen Truttmann. Il me paraît qu'on ne peut pas refuser des vues économiques à un homme qui seul s'est chargé d'être l'instituteur et le surveillant de 60 enfans et de l'administration de l'établissement où ils se trouvaient. Le pauvre Pestalozzi s'est tué à force de travail pour épargner des employés, et il fallait toute sa passion pédagogique pour rendre sa position tenable.

» Quant à la propreté, je n'ai jamais entendu s'en plaindre les nombreux voyageurs qui sont allés le voir et le surprendre au milieu de ses élèves pendant tout le temps qu'il a passé dans cet institut.

» Il proteste n'avoir employé que les châtiments indispensables, et en vérité dans un rassemblement de 60 jeunes enfans, mal élevés et infectés de tous les vices qui font de la race des mendians le fléau de la société, il ne faut pas mettre quelques soufflets au rang des superfluités.

» Enfin l'attachement de ces enfans pour le citoyen Pestalozzi n'est pas douteux, mille et mille témoins en déposent, et il n'y a pas la moindre probabilité à l'assertion des détracteurs (Zschokke et Businguer) de Pestalozzi.

» Toujours est-il infiniment dommage et pour notre patrie et pour l'humanité en général que Pestalozzi n'ait pas à Stantz pu suivre le cours de ses projets. »

Stapfer rappelle ensuite « les points principaux du plan de Pestalozzi, tels qu'ils sont indiqués dans son ouvrage classique : *Lienhard et Gertrude*. » Et il indique en ces termes les résultats qui pourront être obtenus :

« Si le projet réussit, il le faudra prendre pour modèle, et lui assimiler tous les autres instituts d'éducation publique élémentaire. S'il ne réussit qu'en partie, on aura recueilli, dans un siècle où on fait une espèce de cours de physique expérimentale avec le genre humain, de nouvelles expériences intéressantes et utiles.

» Le citoyen Pestalozzi espère donner à son plan successivement une plus grande étendue, si les premiers essais réussissent.

» Il donne aux enfans des villages voisins la permission de visiter les écoles de son établissement. De jeunes instituteurs y seront admis pour s'exercer dans l'art d'instruire... Si le plan du citoyen Pestalozzi réussit, les parents n'auront plus de prétexte pour empêcher leurs enfans d'aller à l'école. Ils verront que leurs enfans y

font des ouvrages qui les mettent à même de gagner leur pain de bonne heure. »

Stapfer conclut ainsi :

« Il me paraît donc important que le citoyen Pestalozzi soit placé là d'où les malheureux événements de la guerre l'ont éloigné. Il s'occupe aujourd'hui de perfectionner la méthode d'instruction élémentaire à Burgdorf et compte achever son essai dans trois ou quatre semaines. A cette époque il ne cache pas qu'il se consacrerait de nouveau avec plaisir à l'établissement de Stantz. »

Le plaidoyer de Stapfer fait honneur à ses sentiments ; mais il est permis de croire que Zschokke et Businger avaient mieux jugé que lui la situation. Telle fut du moins l'opinion du directoire helvétique et celle du ministre de l'intérieur Rengger. On décida que Pestalozzi ne retournerait pas à Stanz, et que l'orphelinat serait placé sous la direction du curé Businger. Celui-ci conserva ces fonctions jusqu'en 1802, époque où l'établissement cessa d'exister.

Sur ces entrefaites, le directoire helvétique fut renversé par un coup d'Etat (7 janvier 1800), contre-coup de celui du 18 brumaire en France. Le parti des « patriotes », que dirigeait Laharpe, dut céder le pouvoir à celui des « modérés », et les conseils remirent le gouvernement à une « commission exécutive » de sept membres. Rengger et Stapfer, toutefois, conservèrent leurs ministères.

Pestalozzi, dans son école de Burgdorf, avait continué à travailler à la rédaction de ses cahiers d'épellation et de calcul. Ayant dû renoncer définitivement à l'espoir de reprendre son œuvre à Stanz, il songeait maintenant à réaliser son ancien projet : la création d'un institut d'éducation à Neuhof; il désirait en outre publier les livres élémentaires dont il préparait les matériaux. Il s'adressa de nouveau à l'amitié de Stapfer. Le ministre des arts et sciences, toujours zélé pour la réussite d'une œuvre qu'il jugeait bonne, demanda à la commission exécutive d'accorder à Pestalozzi une avance de 1600 francs (100 louis), payables en dix versements trimestriels de 160 francs; cette avance était destinée à permettre de commencer l'impression des livres élémentaires, et à aider à la fondation d'un institut d'éducation ; pour faciliter la construction du bâtiment nécessaire, il demandait en outre que le gouvernement mît gratuitement à la disposition de Pestalozzi 200 arbres à prendre dans les forêts nationales aux environs de Neuhof. La commission exécutive accorda l'avance de 1600 francs ; quant au bois de construction, elle répondit que « le triste état des forêts nationales dans l'Argovie ne permettait pas d'y faire de coupes », mais que les arbres pourraient être pris dans les forêts d'un autre canton, au choix de Pestalozzi (25 février 1800).

Pestalozzi exprima sa reconnaissance à la commission exécutive par la lettre suivante :

« Citoyens membres du gouvernement, jusqu'à cette heure j'avais craint de devoir mourir sans que ma patrie m'accordât son appui pour atteindre ce qui a été le but unique de ma vie. Vous pouvez juger, citoyens membres du gouvernement, combien mon cœur est transporté et combien je vous suis reconnaissant d'avoir par votre décision effacé ce doute de mon âme. Respect et fidélité à la patrie. Burgdorf, 6 mars 1800. *Pestalozzi.* »

La création de l'institut était donc assurée; mais il fallait renoncer à l'installer à Neuhof, puisqu'on ne pouvait prendre du bois de construction dans les forêts de l'Argovie. La difficulté de trouver un autre emplacement allait retarder de quelques mois encore la réalisation du projet.

Cependant l'année scolaire était achevée, et à la fin de mars 1800 eut lieu, devant les membres de la commission scolaire de Burgdorf, l'examen des élèves de l'école enfantine où Pestalozzi avait enseigné huit mois durant. C'était là une épreuve décisive, qui devait permettre de juger, par des faits palpables, de la valeur des procédés du maître. Les résultats de l'examen sont consignés dans une déclaration de la commission, adressée à Pestalozzi; voici ce qu'on y lit :

« Ce que vous vous promettiez de votre méthode d'enseignement s'est réalisé, autant que nous pouvons en juger. Vous avez fait voir quelles forces existent déjà dans les plus jeunes enfants, et par quelle voie ces forces doivent être développées, chaque talent découvert, exercé et dirigé. Les étonnants progrès de vos jeunes élèves sont une preuve évidente que tout enfant est propre à quelque chose, lorsque le maître sait discerner ses aptitudes et les diriger avec la sagacité d'un psychologue. Votre façon d'enseigner montre comment doivent être posés les fondements de l'instruction, pour que sur ces fondements on puisse continuer à bâtir avec un profit réel... A cet âge de cinq à huit ans, où les enfants, soumis à la torture de l'ancienne méthode, apprenaient à connaître les lettres, à épeler et à lire, vos élèves n'ont pas seulement accompli cette tâche dans un degré de perfection inconnu jusqu'à présent, mais les plus habiles d'entre eux se distinguent déjà comme calligraphes, dessinateurs et calculateurs. Chez tous vous avez su éveiller et cultiver le goût de l'histoire, de l'histoire naturelle, du toisé, de la géographie, etc., de telle sorte que leurs futurs instituteurs, s'ils savent profiter avec intelligence de cette préparation, verront leur travail grandement facilité... Mais votre méthode a encore cet avantage sur celles qu'on a employées jusqu'ici : c'est qu'elle est particulièrement propre à être suivie dans la famille, et qu'une mère, une sœur aînée, ou même une servante intelligente peut l'appliquer sans cesser de vaquer à ses occupations. Quel avantage pour les communes, pour les parents et pour les enfants ! »

Pestalozzi venait enfin de gagner son procès, de prouver qu'il était bon à quelque chose, et que le rêve de sa vie n'était pas une chimère. Il avait alors cinquante-quatre ans.

Sa joie fut troublée par une nouvelle qui lui arriva de Neuhof, en avril. Son fils Jacques, dont la santé était de plus en plus ébranlée, venait d'être frappé d'une attaque de paralysie, et l'on craignait pour sa vie. Pestalozzi accourut auprès de lui. « Le malade, écrit Mme Pestalozzi dans son journal, resta neuf jours entre la vie et la mort. Sa chère femme et Lisbeth le soignèrent nuit et jour avec un infatigable dénouement. On me fit appeler de Hallwyl, et on appela aussi le cher papa, qui était à Burgdorf. » Une amélioration s'étant produite, Pestalozzi put bientôt retourner à sa tâche commencée.

Son succès lui avait valu de l'avancement : ce fut en qualité d'instituteur de la seconde école de garçons (*zweite Knabenschule*) qu'il commença en mai 1800 la seconde année de son enseignement à Burgdorf. En même temps, un changement important s'accomplissait dans sa situation.

En janvier 1800, la ville de Burgdorf avait vu arriver une troupe de vingt-huit enfants pauvres, garçons et filles, envoyés du canton d'Appenzell par le pasteur Steinmüller sous la direction d'un jeune instituteur nommé Krüsi*; un peu plus tard, un second convoi, venant du même canton, suivit le premier. Ces enfants furent placés dans des familles charitables, et Krüsi ouvrit une école à leur usage. C'était à Fischer qu'était due l'initiative de cet acte de bienfaisance. Il s'attacha Krüsi comme élève, s'appliquant à lui donner les connaissances pédagogiques qui lui faisaient défaut. Mais en avril Fischer, dont le projet d'école

normale n'avait pu se réaliser, dut retourner à Berne, où bientôt après une maladie l'emportait brusquement (4 mai). Krüsi restait seul avec ses enfants appenzellois, sans direction. Pestalozzi, qui avait appris à le connaître et à l'estimer, lui proposa alors de réunir leurs deux écoles en une seule, et Krüsi accepta cette association avec empressement.

Ce fut une bonne fortune pour Pestalozzi que d'avoir rencontré Krüsi ; car il lui fallait absolument un collaborateur pouvant suppléer à sa propre insuffisance pratique. Aussi longtemps qu'il s'était agi seulement d'enseigner l'alphabet à des enfants de cinq à huit ans dans la petite école de Mlle Stähli, il avait pu obtenir des succès ; mais maintenant qu'il avait dû prendre la direction d'une classe nombreuse d'élèves plus âgés, il sentait bien que la tâche dépassait ses forces.

Nous possédons un document précieux qui nous montre Pestalozzi dans ses fonctions de maître d'école, et qui se rapporte à ce moment-là : c'est une page de l'autobiographie écrite, trente-huit ans plus tard, par Ramsauer*, l'un des enfants appenzellois envoyés à Burgdorf au commencement de 1800. Ramsauer, qui avait alors dix ans, entra comme élève dans l'école de Pestalozzi après l'association avec Krüsi ; et voici comment il a retracé ses souvenirs d'écolier :

« Dans cette école, tout l'enseignement devait, selon les idées de Pestalozzi, se concentrer sur ces trois points : le langage, le nombre et la forme. Il n'existait aucun programme proprement dit, ni aucun tableau de l'emploi du temps ; Pestalozzi n'avait pas d'heures déterminées pour chaque objet d'études et, le plus souvent, il continuait la même leçon pendant deux ou trois heures de suite. Nous étions une soixantaine d'élèves, garçons et filles, de huit à quinze ans ; la classe durait de 8 à 11 heures le matin et de 2 à 4 heures l'après-midi. L'enseignement comprenait exclusivement le dessin, le calcul et les exercices de langage. On ne nous faisait ni lire ni écrire ; aussi les écoliers n'avaient-ils ni cahiers ni livres ; on ne nous faisait non plus apprendre par cœur aucun texte, soit religieux, soit profane. Nous avions des ardoises et de la craie rouge : et pendant que Pestalozzi nous faisait répéter des phrases d'histoire naturelle, comme exercices de langage, nous dessinions ce que nous voulions, sans qu'on nous donnât aucune direction. Mais nous ne savions que dessiner : les uns faisaient des bonshommes, les autres des maisons, les autres des lignes et des arabesques selon leur fantaisie. Pestalozzi ne regardait jamais ce que nous avions dessiné, ou plutôt barbouillé ; mais on voyait à nos vêtements, et surtout aux manches et aux coudes, que nous avions usé de la craie. Pour le calcul nous avions, pour chaque groupe de deux élèves, un petit tableau collé sur carton, divisé en carrés dans lesquels étaient des points que nous devions compter, additionner, soustraire, multiplier et diviser. C'est de ces exercices que Krüsi et Buss tirèrent d'abord les tableaux des unités, et plus tard ceux des fractions. Mais comme Pestalozzi se contentait de faire répéter après lui à la file, sans jamais interroger, sans donner de problème à résoudre, ces exercices, qui étaient d'ailleurs excellents, restaient sans grand résultat. Il n'était pas assez patient pour faire récapituler ou pour poser des questions, et son ardeur l'emportait trop pour qu'il songeât à s'occuper de tel ou tel écolier en particulier. Ce qu'il y avait de mieux dans son enseignement, c'étaient les exercices de langage, ceux du moins qui avaient pour objet les tapisseries de la salle de classe, et qui étaient de véritables exercices d'intuition. Ces tapisseries étaient très vieilles et déchirées, et nous passions quelquefois deux ou trois heures de suite à en examiner les figures et les trous et à dire ce que nous remarquions quant à leur forme, leur nombre, leur position et leur couleur, en exprimant nos observations en phrases de plus en plus développées. Il nous demandait : Garçons, que voyez-vous ? (Il ne s'adressait jamais aux filles.)

» *Réponse.* Un trou dans la paroi.
Une déchirure dans la paroi.

» *Pestalozzi.* Bien ! Répétez après moi :
Je vois un trou dans la tapisserie.
Je vois un long trou dans la tapisserie.
Derrière le trou, je vois le mur.
Derrière le trou long et étroit, je vois le mur.
Répétez encore après moi :
Je vois des figures sur la tapisserie.
Je vois des figures noires sur la tapisserie.
Je vois des figures noires et rondes sur la tapisserie.
Je vois une figure jaune et carrée sur la tapisserie.
Près de la figure jaune et carrée je vois une figure noire et ronde.
La figure carrée est jointe à la figure ronde par une large raie noire, etc. »

» Les exercices de langage empruntés à l'histoire naturelle étaient moins bien conçus. Il parlait le premier, et nous devions répéter après lui, tout en dessinant, comme je l'ai dit. Il nous faisait dire, par exemple :

Amphibies. Amphibies à pattes, amphibies sans pattes.
Singes. Singes à queue, singes sans queue.

Nous ne comprenions rien à ces expressions, car il ne nous les expliquait pas ; d'ailleurs, il parlait d'une voix chantante, si vite et si indistinctement, que ce qu'il disait était inintelligible ; en outre, comme il criait à tue-tête, il ne pouvait entendre ce que nous répétions, d'autant moins qu'il ne nous attendait jamais après avoir prononcé une phrase, mais continuait sans s'arrêter. Ce qu'il disait était écrit sur une grande feuille de carton, et, en général, nous nous contentions de répéter le dernier mot ou la dernière syllabe de la phrase. Il n'était pas question d'interrogations, ni de récapitulation.

» Comme Pestalozzi, dans le feu de son enseignement, ne s'astreignait pas à des heures déterminées, il arrivait ordinairement que la leçon commencée à 8 heures se prolongeait jusqu'à 11 heures sans interruption ; et à partir de 10 heures il était déjà tout enroué et fatigué. En général, nous apprenions qu'il était 11 heures au bruit que faisaient dans la rue les écoliers d'autres classes ; et alors nous nous hâtions de partir, sans saluer le maître.

» Quoique Pestalozzi ait toujours défendu plus tard à ses collaborateurs d'user de punitions corporelles, il s'en servait lui-même dans son école et distribuait libéralement des soufflets à droite et à gauche. Il faut dire que la plupart des écoliers lui faisaient la vie très dure : aussi avais-je vraiment pitié de lui, et je me tenais d'autant plus tranquille ; il le remarqua bientôt, et quelquefois, après la sortie de l'école à 11 heures, il m'emmenait avec lui à la promenade ; tous les jours, quand le temps était beau, il allait sur les bords de l'Emme pour y chercher des pierres. Je devais en ramasser aussi, quoique cela me semblât bien singulier ; car il y en avait des millions, et je ne savais pas lesquelles il fallait choisir. Lui-même n'y connaissait pas grand' chose ; néanmoins, il en remplissait quotidiennement ses

poches et son mouchoir, et les emportait chez lui, où il les mettait dans un coin et ne les regardait plus. Il a conservé cette manie toute sa vie. »

Pestalozzi parle en ces termes de son association avec Krüsi :

« Après la mort de Fischer, je proposai à Krüsi de réunir son école à la mienne. Ce fut un allégement sensible dans notre situation à tous deux ; mais d'autre part, les difficultés que rencontrait l'exécution de mon plan s'en accrurent. Il y avait déjà, entre les enfants de Burgdorf qui fréquentaient mon école, de grandes inégalités d'âge, d'éducation, de moralité ; l'adjonction des enfants appenzellois augmenta les difficultés, parce que, tout en présentant les mêmes inégalités, ils apportaient en outre dans ma classe une grande liberté d'allures. Aussi le manque d'une organisation solide de ma méthode d'enseignement, qui ne pouvait être considérée encore que comme un simple essai, se faisait-il sentir tous les jours d'une façon plus pénible. »

Heureusement Pestalozzi approchait du terme de ses épreuves. La chance avait tourné, et maintenant tout devait lui réussir. Il avait trouvé en Krüsi un premier collaborateur; deux autres s'offrirent à lui presque au même moment.

« Dès les premiers jours de notre association, dit-il, Krüsi manifesta le désir de se rendre à Bâle, pour y raconter à son ami Tobler * la mort de Fischer et lui parler de sa situation actuelle. Je saisis cette occasion pour lui dire que j'avais absolument besoin d'aide pour mes travaux littéraires, et que je serais très heureux, si la chose était possible, de m'associer Tobler, que je connaissais déjà par sa correspondance avec Fischer. Je lui dis aussi que, pour réaliser mes projets, il m'était indispensable de trouver un homme qui sût dessiner et chanter. » En effet, ni Pestalozzi ni Krüsi n'étaient en état d'enseigner le chant et le dessin.

Krüsi partit pour Bâle, profitant de quelques jours de vacances (celles de la Pentecôte, probablement). L'Appenzellois Tobler, auquel il allait rendre visite, était un étudiant en théologie qui avait pendant plusieurs années exercé les fonctions de précepteur ; en ce moment, il était placé à la tête d'un institut où avaient été recueillis quelques enfants pauvres venus de la Suisse orientale, comme ceux que Krüsi avait amenés à Burgdorf. Il indiqua à son ami, pour l'emploi de maître de dessin et de chant, un jeune Wurtembergeois nommé Buss, qui travaillait alors à Bâle dans un atelier comme ouvrier relieur, mais qui avait fait quelques études, connaissait la musique, et aimait à dessiner. Aux premières ouvertures que Krüsi fit à Buss, celui-ci accepta avec joie; et, « sans s'informer du salaire ni des conditions, il accourut auprès de Pestalozzi ». Tobler lui-même, qui connaissait Pestalozzi de réputation, et avait entendu parler de ses expériences pédagogiques, fut très frappé de ce que lui en dit Krüsi ; mais il ne put se décider sur le champ à abandonner son école. Son irrésolution dura quelques semaines ; après quoi, cédant au désir qu'il éprouvait d'apprendre à connaître de plus près la nouvelle méthode, il quitta Bâle à son tour pour rejoindre Pestalozzi.

Aucun des biographes de Pestalozzi n'a donné d'indications précises sur la date de l'arrivée de Buss et de Tobler à Burgdorf. Morf (t. I, p. 238) place le voyage de Krüsi à Bâle « dans les vacances d'été », c'est-à-dire en juillet ou en août. Or, il résulte d'une lettre de Krüsi publiée par Morf lui-même dans son second volume (p. 59) que ce voyage eut lieu au milieu de mai (« Je suis allé à Bâle la semaine dernière », écrit Krüsi le 21 mai) ; Buss doit donc être arrivé à Burgdorf en mai, et Tobler vers la fin de juin (le 17 juin Tobler était encore à Bâle, d'où il écrivait à Niederer). Ces dates s'accordent bien avec le témoignage de Pestalozzi, qui en janvier 1801 dit (*Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, 2e lettre) que Tobler et Buss sont avec lui depuis huit mois.

« Notre association, dit Krüsi (*Erinnerungen aus meinem pädagogischen Leben*, p. 15), se composait désormais de quatre membres, bien dissemblables entre eux et réunis par un singulier concours de circonstances : un fondateur, qui à sa haute réputation d'écrivain joignait celle d'un songe-creux et d'un homme incapable de rien de pratique, et trois jeunes gens : un précepteur qui, après une jeunesse négligée, s'était lancé tout à coup dans les études universitaires, et que son goût portait vers les expériences pédagogiques ; un relieur, qui consacrait ses heures de liberté à cultiver le chant et le dessin, ses délassements favoris ; et un instituteur de village, qui exerçait son métier de son mieux sans l'avoir appris. »

Sur ces entrefaites, le ministre Stapfer, le sous-préfet Schnell et quelques autres hommes d'initiative fondèrent (juin) une « Société des amis de l'éducation ». A peine constituée, cette Société chargea une commission d'aller étudier sur place la tentative pédagogique de Pestalozzi. Avant de se rendre à Burgdorf, la commission invita Pestalozzi à lui adresser un court résumé « de ses principes et de ses procédés ». Il prit la plume, et rédigea un mémoire d'une vingtaine de pages qui porte la date du 27 juin 1800 ; c'est là qu'on trouve pour la première fois un exposé de ce qu'il appellera désormais « sa méthode ».

Quelques mois auparavant, de son propre aveu, il ne voyait pas encore clair dans ses idées ; maintenant il a trouvé le fil conducteur. Et c'est une circonstance fortuite, nous dit-il, qui lui a subitement révélé à lui-même la formule qu'il cherchait. « Dans l'accomplissement de ma tâche scolaire, à laquelle je me consacrais depuis huit heures du matin jusqu'à sept heures du soir, sauf quelques heures d'interruption, je rencontrais à chaque instant des faits qui témoignaient de l'existence des lois physico-mécaniques selon lesquelles notre esprit reçoit et conserve plus ou moins facilement les impressions extérieures. J'organisais chaque jour mon enseignement d'une façon plus conforme au sentiment que j'avais de ces règles ; mais je n'avais pas réellement conscience de leur principe. Un jour, Glayre, membre du conseil exécutif, à qui j'essayais d'expliquer ma manière de procéder, me dit : *Vous voulez mécaniser l'éducation*. Ce fut pour moi un trait de lumière. » (*Comment Gertrude instruit ses enfants*, 1re lettre.) Le Vaudois Glayre, dont parle ici Pestalozzi, était un homme fort distingué ; il avait fait partie du directoire helvétique pendant quelques mois, en 1798 ; il en avait été ensuite éliminé comme modéré. Le revirement politique du 7 janvier 1800 fit de lui un membre de la commission exécutive (désignée plus tard par le titre de conseil exécutif). Il était alors grand-maître de la franc-maçonnerie de la Suisse romande.

Le mémoire adressé à la commission de la Société des amis de l'éducation est un développement de cette formule que Glayre avait fournie à Pestalozzi : « mécaniser l'éducation ».

« Je cherche, dit-il dès la première ligne, à *psychologiser* l'éducation. » Et il explique ce néologisme, qui sous sa plume est un équivalent de l'expression employée par Glayre, en ajoutant : « Il s'agit de soumettre les formes de tout enseignement aux lois éternelles selon lesquelles l'esprit humain s'élève des intuitions sensibles aux idées claires (*von sinnlichen Anschauungen sich zu deutlichen Begriffen erhebt*). J'ai cherché à simplifier, conformément à ces lois, les éléments

de toutes les connaissances humaines, et à les disposer en séries psychologiquement ordonnées. » Les lois psychologiques de l'acquisition des connaissances se découvrent à nous par l'étude des lois physiques que nous voyons agir dans la nature. « Le mécanisme de la nature sensible de l'homme est dans son essence soumis à ces mêmes lois auxquelles obéit la nature physique dans le développement de ses forces. D'après ces lois, tout enseignement doit graver d'abord au plus profond de l'esprit humain les traits ineffaçables, les parties essentielles de chaque ordre de connaissances ; puis rattacher graduellement à ce premier fonds les choses moins essentielles, en les y enchaînant d'une façon méthodique et sans lacunes ; et faire en sorte de maintenir entre toutes les parties, jusqu'aux plus éloignées, un lien organique, de façon à constituer un tout vivant et bien proportionné. » Il résume enfin sa pensée dans cette définition, où il répète ses premières paroles en les précisant : « Le problème à résoudre est donc celui-ci : adapter les éléments de chaque art et de chaque science à la constitution intime de mon esprit, en suivant les lois psychologico-mécaniques selon lesquelles l'esprit s'élève des intuitions sensibles aux idées claires. »

C'est la première fois que Pestalozzi emploie le mot d'*intuition*, et l'on voit quelle est la signification qu'il y attache. Toute connaissance vient des sens, voilà sa doctrine psychologique. Mais ce vieil axiome, il n'a pas la prétention de l'avoir inventé, il le répète de confiance. Ce qui constitue son originalité, ce n'est pas d'avoir dit : « L'intuition est la source de nos connaissances, » — on l'avait dit avant lui; c'est d'avoir affirmé qu'il existe pour les intuitions une méthode naturelle de classement, selon laquelle elles doivent être disposées en séries pour être présentées à l'esprit de l'enfant, et que la découverte de cette méthode doit transformer l'éducation en un art ayant ses lois certaines; c'est, en d'autres termes, d'avoir tenté de « mécaniser l'éducation ».

Pestalozzi avait maintenant deux auxiliaires qui partageaient avec lui le fardeau de l'enseignement, et un collaborateur lettré pouvant l'aider dans la rédaction des livres dont il méditait la publication. Il lui restait à trouver un local plus vaste, qui permît de donner plus d'extension à son entreprise pédagogique. Il s'adressa de nouveau à Stapfer; et, par décret du 23 juillet 1800, le gouvernement helvétique lui accorda la jouissance gratuite du château de Burgdorf et d'une partie du jardin qui en dépendait, ainsi qu'une certaine quantité de bois de chauffage. Pestalozzi installa aussitôt son école dans les salles du château, et c'est là que la commission de la Société des amis de l'éducation vint lui rendre visite (août ou septembre). Le rapport de la commission (1er octobre) fit le plus grand éloge de la méthode et des résultats qu'elle avait permis d'obtenir.

« Nous avons remarqué tout d'abord, y lit-on, que les enfants de l'établissement de Pestalozzi apprennent, dans un temps très court, à épeler, à lire, à écrire et à calculer dans la plus grande perfection. Six mois suffisent pour les amener au degré où un instituteur de village aurait mis trois ans à les conduire. Il est vrai que les instituteurs de village ne sont ordinairement pas des Pestalozzi, et qu'on ne trouve pas non plus tous les jours des auxiliaires tels que ceux que Pestalozzi a trouvés. Mais il nous semble néanmoins que ce n'est pas au personnel enseignant que sont dus ces résultats extraordinaires, et que c'est à la méthode d'enseignement qu'il faut les attribuer. »

Entrant ensuite dans le détail de ce qu'elle a vu, la commission raconte que dans une première classe elle a trouvé les plus jeunes élèves occupés à épeler et à calculer avec des lettres mobiles; dans une seconde classe les élèves plus avancés dessinaient l'alphabet sur des ardoises, et s'exerçaient à la lecture. Tous les enfants furent ensuite réunis dans la grande salle, où, rangés en ordre de bataille, ils exécutèrent des évolutions en marchant au pas et en chantant des airs suisses pour marquer la mesure.

La Société des amis de l'éducation, après avoir pris connaissance de ce rapport, décida d'inviter le gouvernement à donner un appui efficace à l'entreprise de Pestalozzi ; elle résolut en même temps de publier elle-même un appel en faveur d'une œuvre qu'elle déclarait éminemment utile et patriotique. Schnell, qui depuis plus d'une année suivait avec un intérêt croissant la tentative du réformateur, fit paraître de son côté une brochure intitulée « Lettre du sous-préfet de Burgdorf à un ami sur l'école de Pestalozzi », dans laquelle il se prononça chaleureusement en faveur de la méthode nouvelle Enfin, le conseil exécutif de la République helvétique alloua à Pestalozzi, pour le semestre d'hiver qui allait s'ouvrir, une subvention de 500 francs.

Encouragé par ces marques de faveur, Pestalozzi prit une résolution décisive. Jusqu'à ce moment il n'était qu'un maître d'école au service de la commune de Burgdorf. Il voulut avoir un établissement à lui. Il se démit de ses fonctions d'instituteur public, et, le 24 octobre 1800, il annonça par la voie des journaux l'ouverture, au château de Burgdorf, d'un institut d'éducation, comprenant deux sections, un pensionnat de jeunes garçons (internat), et une école normale d'instituteurs (externat) ; il fut question un moment d'y joindre aussi un orphelinat, mais les ressources manquèrent pour l'organiser. Le prix maximum de la pension était fixé à 20 louis ; la rétribution pour le cours de l'école normale, qui devait durer trois mois et ne comprendre que douze élèves à la fois, à 2 louis.

Pour organiser un internat, il ne suffisait pas d'avoir des maîtres : il fallait un personnel féminin propre à diriger l'administration intérieure de la maison. Tobler, qui était retourné à Bâle en septembre, en ramena le mois suivant sa cousine, personne d'âge et d'expérience; en même temps arrivèrent une sœur de Krüsi et une sœur de Buss.

Il ne manquait plus que des élèves. Pestalozzi comptait, pour les obtenir, sur le patronage de la Société des amis de l'éducation. L'appel que cette Société devait publier parut le 20 novembre. Il donnait des éclaircissements sur le projet d'institut de Pestalozzi, annonçait la prochaine publication d'une série de livres élémentaires, et engageait « les citoyens et les citoyennes de l'Helvétie » à réunir par souscription une somme de 3200 francs, jugée nécessaire pour subvenir aux frais de l'entreprise. L'appel porte les signatures du ministre Rengger, de Lüthi, Usteri et Füssli, membres du conseil législatif; de Wagner, directeur du gymnase de Berne, et de Schnell, membre du tribunal suprême. Stapfer ne figure pas parmi les signataires, parce qu'il n'était plus là : en septembre 1800, il avait quitté le ministère des sciences et arts pour aller à Paris occuper le poste d'envoyé de la République helvétique.

On ne sait pas exactement à quelle date arrivèrent à l'institut les premiers élèves. Ils se recrutèrent surtout parmi les fils des membres du conseil législatif et des diverses administrations ayant leur siège à Berne. Outre les élèves payants, Pestalozzi admit dès le début des élèves gratuits (Ramsauer fut de ce nombre), qui, en échange de leur entretien, étaient employés à divers services domestiques. Comme il se trouva parmi les élèves un certain nombre de catholiques, et que la ville de Burgdorf est protestante, Pestalozzi s'entendit avec un prêtre de Soleure qui vint une fois par semaine dire la messe et faire le catéchisme pour les enfants de sa confession.

L'année 1800 s'achevait donc par l'inauguration d'un vaste établissement où Pestalozzi allait pouvoir, tout à la fois, continuer les essais pratiques de sa méthode, et former des instituteurs qui l'appliqueraient. Il lui restait à soumettre au jugement du public le principe même de cette méthode. C'est ce qu'il fit dans son livre *Comment Gertrude instruit ses enfants*, dont la première lettre porte la date du 1er janvier 1801.

On se tromperait si, jugeant du contenu de ce livre par le titre que lui a donné l'auteur, on s'attendait à y trouver une continuation de son roman. Il n'en est rien et, en dépit du titre, le personnage de Gertrude ne joue aucun rôle dans cet ouvrage où la fiction n'a pas de place. Il se compose d'une série de quatorze lettres adressées au libraire Gessner (dans l'édition de Seyffarth le nombre des lettres est de quinze, parce que la septième a été divisée en deux). La forme épistolaire a permis à Pestalozzi de donner à son exposition quelque chose de plus vif et de plus familier.

La première lettre est consacrée à une sorte d'autobiographie. « Depuis les années de mon adolescence, dit Pestalozzi, une seule pensée a fait battre mon cœur : tarir la source de la misère où je voyais le peuple plongé autour de moi. » Il raconte sa tentative de Neuhof, puis ses années de misère et de désespoir, ses méditations solitaires. Quand il arrive aux événements de 1798, c'est avec une amertume qu'on s'étonne de trouver sous sa plume qu'il parle des hommes de la Révolution helvétique; il leur reproche d'avoir méconnu ses capacités politiques, et donne à entendre que ce n'est point volontairement qu'il s'est résigné alors à ne pas jouer le rôle d'un homme d'État. « Mais, ajoute-t-il, sans le savoir et sans le vouloir, ils m'ont fait du bien; ils m'ont rendu à moi-même; ils m'ont cru incapable d'être autre chose qu'un maître d'école : je le suis devenu. » Il raconte ensuite son séjour à Stanz, son arrivée à Burgdorf, et ses premiers essais pratiques dans l'école de Mlle Stähli. Il reproduit enfin, en l'accompagnant de commentaires et d'éclaircissements, une lettre écrite par Fischer à son ami Steinmüller, le pasteur de Gais; cette lettre, où Fischer analysait, probablement dans les premiers mois de 1800, les procédés d'enseignement de Pestalozzi, offre un certain intérêt : c'est la déposition d'un témoin impartial, qui nous fait assister à la période embryonnaire de l'évolution de la « méthode », avant qu'elle méritât ce nom et lorsqu'elle n'offrait encore que des fragments non coordonnés.

Dans la seconde lettre, Pestalozzi, arrivant à sa liaison avec Krüsi, fait l'histoire de celui-ci, de son éducation, de ses expériences; il le montre, à Burgdorf, occupé à étudier les principes sur lesquels Pestalozzi fondait son enseignement, et en reconnaissant bientôt la justesse. Plusieurs pages sont consacrées à exposer les raisons qui amenèrent Krüsi à donner son adhésion à la méthode pestalozzienne. Vient ensuite un jugement porté par Tobler sur cette même méthode.

La troisième lettre est remplie presque en entier par la biographie de Buss, écrite par lui-même; elle est suivie de l'appréciation faite par Buss de la méthode et de ses avantages.

Après avoir présenté au lecteur ses trois collaborateurs, Pestalozzi expose, dans les trois lettres suivantes, les lois du développement intellectuel de l'homme, telles qu'il croit les apercevoir. Il répète d'abord ce qu'il a déjà dit dans le mémoire de juin 1800, analysé plus haut, sur l'intuition, origine de nos connaissances, et sur la nécessité de classer les intuitions en subordonnant les points accessoires aux points essentiels. Puis il arrive au point capital de son livre, à ce qu'il regarde comme sa grande découverte :

« Ami, dit-il, longtemps ces idées vives, mais confuses, sur les éléments de l'enseignement tourbillonnèrent ainsi dans mon esprit. Telles je les ai reproduites dans mon mémoire. mais même à ce moment je n'avais pas encore su découvrir entre elles et les lois du mécanisme physique un enchaînement continu, je n'étais pas parvenu à déterminer sûrement les éléments premiers qui devaient être le point de départ des séries de nos intuitions artificielles, ou plutôt de la forme qu'assignerait à l'éducation de l'humanité l'essence même de la nature de l'homme. Enfin, tout récemment, comme un *Deus ex machina*, la pensée me vint que la source de toutes nos connaissances se trouve dans le *nombre*, la *forme* et le *langage*, et soudain il me sembla qu'une lumière nouvelle m'éclairait dans mes recherches.

» Un jour, après de longs efforts pour atteindre mon but, ou plutôt au milieu de mes rêveries vagabondes sur ce sujet, j'en vins à me demander tout simplement quelle est et quelle doit être, dans chaque cas particulier, la manière de procéder d'un homme cultivé qui veut analyser convenablement et éclaircir peu à peu un sujet quelconque, obscur et compliqué à ses yeux.

» En pareil cas, il devra toujours diriger son attention vers les trois points suivants :

» 1° Combien d'objets a-t-il sous les yeux, et de combien de sortes?

» 2° Quelle apparence ont-ils? quelle est leur forme, leur contour?

» 3° Comment se nomment-ils? comment peut-on se représenter chacun d'eux par un son, par un mot?

» Mais il est évident que le succès de cette recherche suppose chez cet homme le développement des facultés suivantes :

» 1° La faculté de saisir par la vue la forme des divers objets et de se la représenter;

» 2° La faculté de séparer ces objets les uns des autres au point de vue du nombre et de se les représenter nettement comme unité ou comme pluralité;

» 3° La faculté de répéter, au moyen du langage, cette représentation d'un objet au point de vue du nombre et de la forme, et de la rendre ainsi inoubliable.

» Je conclus donc que le nombre, la forme et le langage sont à eux trois les moyens élémentaires de l'enseignement, puisque la somme de tous les caractères extérieurs d'un objet se trouve rassemblée dans les limites de son contour et dans ses relations numériques, et que ma conscience se l'approprie au moyen du langage. L'art de l'enseignement doit donc prendre pour règle invariable de s'appuyer sur ce triple fondement pour arriver à ce triple résultat :

» 1° Enseigner à l'enfant à saisir chacun des objets qu'on lui donne à connaître comme une unité, c'est-à-dire comme séparé de ceux avec lesquels il paraît lié;

» 2° Lui enseigner à distinguer la forme de chaque objet, c'est-à-dire ses dimensions et ses proportions;

» 3° Le familiariser aussitôt que possible avec tout l'ensemble des mots et des noms de tous les objets qui lui sont connus.

» Et puisque l'instruction des enfants doit partir de ces trois points élémentaires, il est évident que les premiers efforts de l'art doivent tendre à donner à ces trois éléments la plus grande simplicité, la plus grande étendue et la plus grande harmonie possibles.

» Une seule difficulté me faisait encore hésiter à accepter ces trois principes élémentaires : je me demandais pourquoi toutes les qualités des choses qui nous sont connues par nos cinq sens ne seraient pas des éléments premiers de nos connais-

sances au même titre que le nombre, la forme et le nom? Mais je reconnus bientôt ceci : tous les objets possibles ont nécessairement le nombre, la forme et le nom ; tandis qu'aucune des autres qualités que nous font connaître nos cinq sens n'est commune à tous les objets : les uns possèdent celle-ci, les autres celle-là. Je reconnus ainsi entre le nombre, la forme et le nom, d'une part, et toutes les autres qualités d'autre part, cette différence essentielle qu'aucune de ces autres qualités des choses ne pouvait être envisagée comme un élément premier de nos connaissances ; en revanche, je reconnus nettement aussi que toutes ces autres qualités des choses, que nous percevons par nos cinq sens, se rattachent immédiatement à ces éléments premiers de nos connaissances ; et que, par conséquent, dans l'instruction des enfants, la connaissance de toutes les autres qualités des objets doit être rattachée immédiatement à la connaissance préalable de la forme, du nombre et du nom. Je vis alors que, par la connaissance de l'unité, de la forme et du nom d'un objet, la notion que j'en ai devient une notion déterminée (*bestimmte Erkenntniss*); que, par la connaissance successive de ses autres attributs, cette notion devient une notion claire (*klare Erkenntniss*); qu'enfin par la connaissance de l'ensemble de tous ses caractères, cette notion devient une notion distincte (*deutliche Erkenntniss*).

» J'allai plus loin encore, et je reconnus que toutes nos connaissances proviennent de trois facultés élémentaires :

» 1° La faculté d'émettre des sons, d'où vient l'aptitude au langage;

» 2° La faculté de représentation indéterminée, et purement sensible, d'où vient la connaissance des formes ;

» 3° La faculté de représentation déterminée, et non plus purement sensible, d'où vient la connaissance de l'unité et avec elle l'aptitude à compter et à calculer.

» Ainsi se trouve résolu le problème; et rien n'empêche plus d'appliquer les *lois mécaniques*, que je reconnais comme les bases de l'enseignement, aux *formes de l'enseignement* que l'expérience des siècles a fournies au genre humain pour servir à son développement, l'écriture, la lecture, le calcul, etc. »

Cette application pratique de sa méthode aux procédés de l'enseignement, Pestalozzi l'indique en détail dans les septième et huitième lettres, qui traitent de l'enseignement élémentaire du langage, de la forme et du calcul.

L'*enseignement élémentaire du langage* comprend l'étude des sons, l'étude des mots, et l'étude proprement dite du langage. Pestalozzi veut que le petit enfant soit familiarisé avec les sons simples (*ba ba ba*, *da da da*, *ma ma ma*, *la la la*, etc.), avant même d'être en état de parler, afin que son oreille s'habitue à les saisir. Plus tard, la mère lui fera répéter les séries de syllabes qui composent l'*Abécédaire* de la méthode. En même temps, il commencera l'étude des mots, ou plutôt l'étude des noms ; Pestalozzi est persuadé qu'il est de la plus haute importance pour l'enfant d'acquérir de bonne heure un vocabulaire très étendu, qui lui permettra de désigner chaque chose d'une façon exacte et précise. Il projette la composition d'un livre, le *Livre des mères*, qui donnera, « au moyen de gravures enluminées, des notions intuitives sur les objets et leurs propriétés ; le plan général de l'ouvrage est conçu de manière à passer en revue les choses les plus essentielles du monde extérieur. » Les mères feront voir ces images aux petits enfants; et pour que la mère la plus ignorante puisse s'acquitter de sa tâche de première institutrice sans embarras et sans erreur, l'auteur placera entre ses mains un texte qu'elle n'aura qu'à répéter mot à mot à l'enfant. Comme étude supplémentaire, l'enfant apprendra des séries de noms qui seront placés entre ses mains comme exercices de lecture lorsqu'il aura terminé son abécédaire, et qui désigneront les objets les plus importants dans l'ensemble du domaine de la nature, dans l'histoire et la géographie, dans toutes les branches des occupations humaines. « L'expérience m'a prouvé, dit Pestalozzi, qu'il est possible à l'enfant de les posséder à fond, jusqu'à les savoir entièrement par cœur, sans y consacrer plus de temps que pour apprendre à lire couramment. » L'étude proprement dite du langage, qui succède à l'étude des noms, doit enseigner à l'enfant à connaître et à nommer les qualités des objets ; puis à exprimer les conditions des objets, leurs changements d'état et leurs relations, au moyen des verbes et des mots accessoires. A cet effet, Pestalozzi extrait du dictionnaire des séries de substantifs, et place à côté de chacun d'eux les adjectifs qui lui conviennent, ou *vice-versa;* il veut aussi tirer du dictionnaire, « ce grand témoignage du passé sur tout ce qui existe, » des séries de mots se rapportant à la géographie, à l'histoire, aux sciences physiques, aux sciences naturelles, et à l'homme. Quant à l'emploi du verbe, c'est-à-dire à la construction de la phrase, c'est, au premier degré, la mère qui l'enseignera : « Sans laisser échapper un mot de règle ou de théorie, la mère commencera par faire répéter des phrases simples à l'enfant ; » puis viendront des questions obligeant l'enfant à compléter une phrase dont sa mère lui donne le commencement ; « je passe ainsi la revue complète des déclinaisons et des conjugaisons, des verbes simples et des verbes composés... ; puis j'avance encore et j'élargis le cercle de ces exercices en construisant des phrases de plus en plus étendues, qui deviennent ainsi de plus en plus déterminatives et entrent graduellement dans des développements de plus en plus variés ; chacune de ces phrases sera conjuguée à toutes les personnes et à tous les temps;... afin d'augmenter encore la force intellectuelle acquise déjà par ces exercices, j'y joins des modèles de descriptions d'objets ou de faits matériels.... Je voudrais terminer la série de ces exercices de langage par un livre que je lèguerai en mourant à mes élèves ; je me propose, dans cet ouvrage, de prendre occasion des principaux verbes de la langue pour apprendre aux enfants les considérations morales les plus importantes relatives aux états ou aux actions exprimés par ces verbes. » (Le livre dont parle ici Pestalozzi est évidemment celui qu'il a intitulé *le Maître d'école naturel;* V. plus loin, p. 2319.)

Les procédés d'enseignement que nous venons de résumer offrent un singulier mélange d'excellent, de médiocre et d'absurde. Pestalozzi lui-même a reconnu assez vite qu'il s'était trompé sur beaucoup de points, et il a renoncé à l'exécution de la plupart des projets qu'il annonçait là : « ils étaient inspirés, dit-il dans une note de 1820, par des vues qui n'étaient pas suffisamment mûries. »

L'*enseignement élémentaire de la forme* a pour point de départ l'art de mesurer, qui conduit au dessin ; le dessin conduit lui-même à l'écriture. L'art de mesurer s'enseignera au moyen d'un *ABC de l'intuition ;* Pestalozzi entend par là une série de mesures pouvant s'appliquer à toutes les formes possibles et permettre d'en évaluer les dimensions et les proportions : « cet ABC de l'intuition facilitera à l'enfant l'étude des formes autant que l'ABC des sons lui facilite l'étude du langage. » La base de l'ABC de l'intuition est le carré, regardé par Pestalozzi comme la figure élémentaire à laquelle on peut rapporter toutes les autres ; le carré est divisé par des lignes droites

horizontales et verticales, et ces divisions fournissent des procédés certains pour déterminer et mesurer tous les angles, ainsi que le cercle et les arcs de cercle. Grâce aux exercices dont cet alphabet des mesures fournit la matière, « tout enfant peut parvenir à porter, sur chacun des objets qui sont dans la nature, un jugement exact, fondé sur les proportions mêmes de cet objet et leur rapport avec celles des autres, puis savoir en parler dans un langage précis ; il arrive non seulement à juger, quand il regarde une figure, de la relation qui existe entre sa hauteur et sa largeur, mais à déterminer exactement le degré d'obliquité ou de courbure produit par une divergence quelconque entre la forme de cette figure et celle du carré, ainsi qu'à donner à cette divergence le nom qui la désigne dans l'*ABC de l'intuition.* » En d'autres termes, les enfants ainsi exercés ont « le compas dans l'œil ». Le dessin vient tout naturellement à la suite de ces exercices : « c'est une mise en œuvre des formes que l'enfant a observées et qu'il s'est assimilées; il débute par la ligne horizontale, passe ensuite à la ligne verticale, puis à l'angle droit, etc. ; et, à mesure que l'enfant devient plus habile et reproduit plus facilement ces figures, on s'en éloigne graduellement dans les modèles qui servent à les appliquer. » L'écriture est une sorte de dessin linéaire particulier, qui n'est plus qu'un jeu pour l'enfant une fois qu'il a l'œil et la main convenablement exercés. Pour le dessin et l'écriture, Pestalozzi veut qu'on se serve au début du crayon et des tablettes d'ardoise : parmi les avantages que présente l'emploi de l'ardoise, il insiste sur celui-ci, que « l'enfant efface tout sur son ardoise, même ce qui est très bien réussi ; ce point a une grande importance, car il est essentiel d'habituer l'homme à ne pas chercher une satisfaction de vanité dans l'œuvre de ses mains. »

L'*enseignement élémentaire du calcul*, enfin, a pour principe fondamental cette formule : « Un et un font deux; un de deux reste un. » Il se fait d'une façon toute concrète et sans le secours des chiffres. Au début, les petites tablettes de carton portant des lettres, au moyen desquelles l'enfant apprend l'alphabet, servent aussi à apprendre à compter, à additionner, à soustraire. Ces tablettes mobiles sont ensuite remplacées par un tableau où les unités sont figurées par des bâtons ou des points. Le calcul des fractions s'enseigne au moyen d'autres tableaux représentant des carrés divisés de diverses façons : un premier tableau comprend onze rangées composées chacune de dix carrés; les carrés de la première rangée sont entiers, ceux de la seconde sont partagés en deux parties égales, ceux de la troisième en trois, etc., jusqu'à dix ; un second tableau offre des subdivisions de ces divisions simples : les carrés qui étaient partagés, dans le premier tableau, en deux parties égales, le sont ici en deux, quatre, six, huit, dix, douze, quatorze, seize, dix-huit, vingt parties; ceux de la rangée suivante en trois, six, neuf, etc.

Pas plus que les procédés pour l'enseignement de la langue, ceux que Pestalozzi avait imaginés pour l'enseignement des mesures, du dessin, du calcul ne devaient être définitifs : l'*ABC de l'intuition* et les livres élémentaires de calcul, rédigés d'après le programme tracé en 1801 et publiés en 1803 (V. p. 2319), furent promptement abandonnés.

Dans les trois lettres suivantes (neuvième, dixième et onzième), l'auteur revient sur les principes généraux qu'il a posés antérieurement, pour y ajouter divers développements. On y rencontre des pages intéressantes, mais rien qui éclaire d'une lumière nouvelle les idées que nous connaissons déjà.

La douzième lettre est consacrée à quelques considérations sur la nécessité de cultiver chez l'homme, non pas seulement les connaissances (*Kenntnisse*), mais aussi les aptitudes pratiques (*Fertigkeiten*), ou l'application des facultés intellectuelles et physiques aux divers modes d'activité qu'exigent la vie sociale et l'exercice d'une profession. « La culture des aptitudes physiques suppose un ABC spécial, c'est-à-dire un ensemble de règles techniques donnant naissance à une série d'exercices qui, partant du plus simple pour arriver graduellement au plus difficile, amèneraient les enfants avec certitude à la possession des divers genres d'habileté pratique (*Fertigkeiten*) dont ils ont besoin. Mais cet ABC est encore à trouver. » Pestalozzi se contente de quelques indications sommaires à cet égard; s'il ne va pas plus loin, c'est qu'il serait chimérique, dit-il, d'espérer l'introduction dans les écoles populaires d'un enseignement de cette nature : les classes dirigeantes ne le permettraient pas.

Dans les deux lettres qui terminent le volume, Pestalozzi traite de l'éducation morale et religieuse. Il se demande comment les sentiments d'amour, de confiance, de gratitude, d'obéissance se développent dans le cœur humain, et il trouve « qu'ils ont leur principale origine dans les relations qui existent entre la mère et son petit enfant ». Ce sont les sentiments que la tendresse maternelle éveille dans le cœur de l'enfant qui se transforment plus tard en sentiment moral et en sentiment religieux. Or, la méthode pestalozzienne « découle tout entière des rapports naturels qui s'établissent entre l'enfant et sa mère » ; par conséquent, elle favorise l'éclosion des facultés morales non moins que celle des facultés intellectuelles. Pestalozzi montre comment l'idée de Dieu est produite dans le cœur de l'enfant par l'idée de ce que sa mère est pour lui : « Je ne connais point d'autre Dieu ; le Dieu de mon cerveau est une chimère, le Dieu de mon cœur une réalité. » Et il termine par ces paroles, empruntées à un philosophe qu'il ne nomme pas, et qui résument à ses yeux la religion et la morale : « *Rien pour moi, tout pour mes frères! Rien pour l'individu, tout pour l'espèce!* tel est le commandement absolu de la parole divine que nous entendons au-dedans de nous. Ecouter cette parole et lui obéir, c'est là ce qui constitue la seule noblesse de la nature humaine. »

Nous n'aurions donné qu'une idée très imparfaite de ce remarquable livre si nous nous bornions à cette sommaire analyse. Ce que nous en avons montré jusqu'ici, c'est la partie technique, qui a vieilli, et qui, même pour les contemporains, était d'une valeur contestable. On ne s'expliquerait pas l'influence que l'ouvrage a exercée s'il ne renfermait pas autre chose. Ce qui a fait son grand succès, ce qui est resté vivant et mérite encore aujourd'hui d'être lu par tous, ce sont les pages où Pestalozzi traite, non plus des détails pratiques de son système d'enseignement, mais de l'idée de l'éducation en général. Ses appels pathétiques aux mères, ses plaidoyers chaleureux en faveur du pauvre peuple ignorant et abruti qu'il voudrait élever à une condition humaine, ses invectives passionnées contre le pédantisme routinier qui tue en l'homme les forces vives de l'esprit, sont d'un grand cœur et d'un esprit élevé. Il parle en apôtre et en voyant plutôt qu'en philosophe : mais il est guidé par un instinct supérieur, qui lui donne l'intuition du vrai. Même lorsqu'il semble se complaire en quelque paradoxe, sa pensée, au fond, reste juste et droite. Que de vérité, par exemple, dans cette boutade faite pour scandaliser un lecteur superficiel : « L'invention de l'imprimerie, en facilitant d'une manière incroyable l'acquisition d'un savoir de mots, auquel on a attribué toutes les vertus, a produit d'étranges conséquences... Elle en est venue à faire perdre presque complètement aux hommes l'usage de leur cinq sens, et, en particulier, à ré-

duire le rôle des yeux, de l'instrument le plus général de l'intuition, à l'étude de l'idole nouvelle, le livre; si bien que nos yeux, perdant l'habitude de regarder le monde sensible qui nous entoure, n'ont plus su regarder que des lettres. La Réforme a complété ce que l'imprimerie avait commencé, en donnant la parole à la sottise publique sur des questions abstraites que la sagesse humaine ne résoudra jamais. »

Nous citerons, pour terminer, un passage qui nous paraît caractériser d'une façon remarquable la pensée intime de Pestalozzi, et où nous retrouvons bien l'auteur de *Léonard et Gertrude :*

« Le but essentiel de ma méthode est celui ci : rendre accessible au peuple l'enseignement domestique, qui lui était interdit; permettre à toutes les mères qui sentent leur cœur battre pour leur enfant de suivre cette méthode sans aide, en s'élevant graduellement d'un exercice à l'autre. Mon cœur est transporté des espérances qu'y font naître ces idées!... Mais, ami, quand j'ose les exprimer, les hommes qui sont chargés d'enseigner le peuple, les hommes qui lui prêchent le christianisme me disent en raillant : « Tu peux parcourir nos villa- » ges d'un bout à l'autre, tu n'y trouveras pas une » seule mère qui consente à faire ce que tu lui de- » mandes. » S'il en était ainsi, ne serais-je pas en droit de crier à ces hommes : « C'est vous, vous » les conducteurs du peuple, qui êtes responsables » de l'inexprimable état de barbarie où vous l'avez » réduit! » Mais non; ces gens-là calomnient le peuple de leur pays : ils ne le connaissent pas. Ils se croient sur une hauteur et s'imaginent que le peuple est dans un bas-fond, bien au-dessous d'eux. Ils ne comprennent pas qu'ils sont simplement guindés sur des échasses, tandis que le peuple a les pieds solidement plantés sur le sol. Je leur ai souvent entendu dire, à ces pauvres docteurs tout pleins de leur sagesse : « Que peut-il y » avoir de plus beau pour le peuple que le caté- » chisme et les psaumes! » Je leur pardonne leur erreur en songeant à la faiblesse humaine et à l'estime que peuvent mériter leurs bonnes intentions. Il en a été et il en sera toujours ainsi; les hommes sont les mêmes dans tous les temps, et les scribes et leurs disciples n'ont pas changé. Je me contenterai de dire, avec le plus grand homme qui ait jamais défendu contre les erreurs des scribes la cause de la vérité, du peuple et de la charité : « Seigneur, pardonne-leur, car ils ne sa- » vent ce qu'ils font! »

Une seconde édition de *Comment Gertrude instruit ses enfants* a été publiée par Pestalozzi en 1820. Il y a fait des changements assez notables, supprimant certains passages, en modifiant d'autres pour y introduire des idées nouvelles.

Une traduction française, due à M. le Dr Darin, a été publiée à Paris en 1882 (Delagrave, 1 vol. in-12); elle reproduit le texte de l'édition de 1801; c'est à cette traduction que nous avons emprunté presque littéralement la plupart de nos citations.

VI

Fin du séjour à Burgdorf. Münchenbuchsee. Fondation de l'institut d'Yverdon (1801-1805).

L'ŒUVRE PRATIQUE DE PESTALOZZI COMME CHEF D'INSTITUT; SA VALEUR. — L'INSTITUT DE BURGDORF DE 1801 AU COMMENCEMENT DE 1803. Subvention accordée à Pestalozzi par le gouvernement helvétique (février et avril 1801). Tobler quitte l'institut; entrée de Neef, puis de Barraud. Mort de Jacques Pestalozzi (15 août 1801). Nouvelle subvention (septembre). L'*Instruction pour enseigner à épeler et à lire.* Coup d'Etat des *octobristes;* réaction. La veuve de Jacques Pestalozzi vient à Burgdorf. Retour des unitaires au pouvoir (avril 1802). Subvention renouvelée. Deux commissaires visitent l'institut; rapport du doyen Ith (juillet 1802). Insurrection contre le gouvernement unitaire. — PESTALOZZI ET LA CONSULTA HELVÉTIQUE. Brochure politique de Pestalozzi : *Ansichten über die Gegenstände*, etc. Il est élu député à la Consulta et part pour Paris (30 octobre 1802); Mme Pestalozzi vient à Burgdorf. Séjour à Paris. Décrets du gouvernement helvétique du 6 décembre 1802. Retour de Pestalozzi à Burgdorf (février 1803). L'Acte de médiation; fin du régime unitaire. — LES LIVRES ÉLÉMENTAIRES (1803) : le *Livre des mères*, l'*ABC de l'intuition*, l'*Enseignement intuitif du calcul.* Le *Maître d'école naturel* (publié en 1872). — NOUVEAUX COLLABORATEURS DE PESTALOZZI EN 1803. Niederer, Muralt. Retour de Tobler. Nänny, Hopf. — MANIFESTATIONS DE L'OPINION PUBLIQUE. Louanges et critiques. Visiteurs de Burgdorf en 1802 et 1803. — DÉBUTS DU PESTALOZZIANISME EN FRANCE. Neef à Paris (août 1803). Article de la *Décade. Précis de la nouvelle méthode d'éducation de M. Pestalozzi,* par M*** de H***. — FIN DE L'INSTITUT DE BURGDORF. MÜNCHENBUCHSEE ET YVERDON. Le gouvernement bernois reprend le château de Burgdorf. L'institut émigre à Münchenbuchsee (juin 1804); il est placé sous la direction de Fellenberg; la famille de Pestalozzi retourne à Neuhof. Création d'un second institut à Yverdon. Premier conflit entre Fellenberg et Pestalozzi (septembre 1804). Débuts de l'institut d'Yverdon. Nouveaux conflits et rupture définitive entre Fellenberg et Pestalozzi : l'institut de Münchenbuchsee est réuni à celui d'Yverdon (juillet 1805).

A proprement parler, c'est ici que se termine la carrière active de Pestalozzi. La dernière période de sa vie, qui commence au moment où, ayant achevé d'écrire son exposé théorique, il va s'absorber tout entier dans ses nouvelles fonctions de chef d'institut, n'offre plus qu'un intérêt secondaire. L'œuvre pratique de Pestalozzi comme éducateur est bien loin d'avoir la valeur de son œuvre doctrinale. Herbert Spencer l'a dit très justement : « Il faut bien distinguer le principe pestalozzien des formes qui lui ont été données; Pestalozzi était dans le vrai quant aux idées fondamentales de sa méthode : mais il a pu et dû se tromper dans les applications qu'il en a faites. » Cette œuvre pratique, d'ailleurs, n'est sienne que pour une petite part, et c'est à ses collaborateurs que doit revenir la responsabilité de presque toutes les choses faites en son nom depuis 1801. Il a jugé avec une clairvoyance bien remarquable, dans le *Schwanengesang*, les conséquences du rôle qu'il avait imprudemment accepté en se transformant, lui penseur inhabile au maniement des affaires, en directeur d'un grand établissement d'éducation. « Je dois, dit-il, une vive reconnaissance au gouvernement helvétique pour l'appui qu'il m'accorda et la confiance qu'il me témoigna, en me donnant le château de Burgdorf pour y fonder un institut; mais ce fut une grande faute de ma part que d'avoir accepté. Je n'avais rien de ce qu'il fallait pour remplir à mon honneur des fonctions aussi difficiles, et je le sentais bien; mais je me laissai aller à cette naïve illusion, qu'il me serait possible de suppléer à la science et aux talents qui me manquaient, en empruntant la science et les talents d'autrui. Je ne comprenais pas que celui qui est obligé de recourir à une assistance étrangère se réduit à devenir l'esclave de l'homme qu'il a chargé de penser et d'agir pour lui. »

Il ne faudrait cependant pas trop déprécier non plus l'importance de ce qui a été fait à Burgdorf, à Münchenbuchsee et à Yverdon. L'institut pestalozzien a attiré les regards de l'Europe entière; il est resté pendant un quart de siècle un lieu de pèlerinage pour tous ceux qui s'intéressaient aux questions d'éducation; son existence a été l'occasion d'un grand et fécond mouvement d'idées; quelles qu'aient été les imperfections de son gouvernement, les défauts et les lacunes des procédés d'enseignement qui y étaient employés, son histoire n'en demeure pas moins un intéressant objet d'études.

Reprenons-la au point où nous l'avons laissée, quelques semaines après la fondation de l'institut au château de Burgdorf.

Le successeur du ministre Stapfer, Mohr, de

Lucerne, montra beaucoup d'empressement à soutenir l'entreprise de Pestalozzi. En janvier 1801, on le voit inviter les préfets à s'occuper de la souscription en faveur de l'institut. En février, à la suite d'une pétition de Pestalozzi, le conseil exécutif, après avoir accordé un nouveau secours matériel à l'institut (500 francs et 20 toises de bois), charge le ministre des sciences et arts d'engager les communes suisses à envoyer leurs instituteurs suivre les cours nórmaux de Burgdorf, et de recommander l'achat des livres élémentaires dont la prochaine publication est annoncée. Par décret du 29 avril, la subvention de 500 francs accordée en février est portée à 1600 francs.

On a le texte de la pétition adressée par Pestalozzi en 1801 au ministre des sciences et arts, pour obtenir un secours pécuniaire et du bois de chauffage : ce document a été publié par Niederer, en 1828 dans ses *Pestalozzische Blätter*, p. 91. Pestalozzi insiste sur ce point, que les divers établissements organisés ou à organiser, pensionnat de jeunes gens, école normale d'instituteurs, orphelinat, ne sont pour lui que de simples moyens, d'une valeur toute relative et transitoire, et subordonnés à un but supérieur : ce but est « l'organisation d'une méthode psychologique d'enseignement, qu'il se propose, d'une part, d'élaborer théoriquement comme écrivain, et, d'autre part, de généraliser le plus promptement possible dans la pratique par tous les moyens dont il dispose. » Il ajoute expressément : « A mes yeux, le pensionnat n'est, pour cette œuvre, qu'un besoin momentané, et je chercherai, dès que cela me sera possible, à le remettre en d'autres mains ; car ce que je désire, ce n'est pas la possession d'un établissement, c'est l'achèvement de ma méthode. » Ainsi, la vérité qu'il devait proclamer si haut vingt-cinq ans plus tard, il l'avait déjà reconnue alors ; il ne considérait sa présence à la tête de l'institut que comme une obligation passagère, dont il était résolu à s'affranchir le plus tôt possible.

En mai 1801, Tobler quitta l'institut avec sa cousine pour retourner à Bâle où il ouvrit lui-même un pensionnat. On ne sait pas bien quel fut le motif de son départ ; il semble qu'il y ait eu mésintelligence entre lui et Buss. Le vide qu'il laissait fut comblé par l'entrée de deux nouveaux maîtres, l'Alsacien Neef, qui, après avoir été prêtre, puis soldat, s'était consacré à l'éducation, et le Zuricois Weiss : ce dernier, ancien commis, ne resta que quelques mois à Burgdorf.

Niederer *, ami de Tobler, lui écrit le 30 juin de Burgdorf, où il était venu passer quelques jours : « Pestalozzi est définitivement décidé à abandonner l'institut ; il regarde ses expériences pédagogiques comme terminées, et il va prier le gouvernement de placer l'institut entre les mains de quelque personne capable. » C'est à Tobler que Pestalozzi eût désiré remettre la direction de l'établissement ; il lui fit même des ouvertures à ce sujet. L'été de 1801 se passa en négociations qui n'aboutirent pas : Tobler ne crut pas devoir accepter. Devant ce refus, Pestalozzi se décida à rester encore à son poste.

C'est à ce moment qu'il perdit son fils. Depuis plusieurs mois, Jacques Pestalozzi était dans un état désespéré ; il mourut à Neuhof le 15 août 1801. Ni le père ni la mère n'assistèrent à ses derniers moments : Mme Pestalozzi se trouvait à Hallwyl, et Pestalozzi était retenu à Burgdorf (Morf, I, p. 151).

En septembre, un rapport de Mohr au conseil exécutif dit que « l'institut pestalozzien au château de Burgdorf, le premier et le seul de son espèce, attire tous les jours de nouveaux élèves que le directeur se voit obligé de refuser faute de place ; le citoyen Pestalozzi a en conséquence besoin d'un agrandissement des locaux mis à sa disposition : il demande l'aménagement de deux dortoirs pour les élèves et de six chambres pour les maîtres. » Le conseil exécutif avait décidé, le 5 août précédent, que vu la détresse du trésor il ne serait fait aucune réparation aux bâtiments nationaux ; il accorda néanmoins la somme demandée (2850 fr.) pour les travaux à exécuter au château de Burgdorf.

La souscription ouverte par les soins de la Société des amis de l'éducation avait produit quelques résultats. La plus grosse somme fut donnée par la femme de l'ambassadeur de France, Mme Reinhard, qui s'inscrivit pour 500 francs.

C'est seulement en octobre 1801 que parut le livre que nous avons analysé au chapitre précédent et qui allait attirer si vivement l'attention sur l'institut de Pestalozzi. *Comment Gertrude instruit ses enfants* fut publié chez le libraire Henri Gessner, celui-là même auquel sont adressées les lettres qui composent le volume. L'apparition de cet ouvrage excita dans une partie du public un vif enthousiasme, mais souleva aussi des contradictions dont nous dirons un mot tout à l'heure.

Le premier des livres élémentaires dont Pestalozzi avait annoncé la publication vit aussi le jour en cette même année 1801 : c'est son *Instruction pour enseigner à épeler et à lire* (*Anweisung zum Buchstabieren und Lesenlehren*), imprimée à Berne aux frais du gouvernement helvétique. Elle comprend une préface, des listes de syllabes et de mots, et plusieurs tableaux de lettres destinées à être découpées et collées sur carton pour former des alphabets mobiles.

Le 28 octobre 1801 eut lieu un nouveau coup d'Etat, opéré comme le premier à l'instigation de Bonaparte. Au 7 janvier 1800, les unitaires « modérés » avaient renversé du pouvoir les unitaires « jacobins » ou « patriotes » ; au 28 octobre 1801, ce fut l'unitarisme lui-même qui fut vaincu. Les partisans de l'ancien régime, forts de l'appui que leur accordait le premier consul, reprirent le dessus, et rétablirent les dîmes et les cens. Pendant les six mois que dura la domination des *octobristes*, le gouvernement ne fit rien pour Pestalozzi ; Mohr avait dû quitter le ministère des sciences et arts, qui fut réuni à celui de l'intérieur, et la nouvelle administration était animée de dispositions peu bienveillantes envers un homme en qui elle voyait surtout l'ancien protégé du directoire helvétique, l'ancien rédacteur de l'*Helvetisches Volksblatt*. Le patricien bernois Bonstetten, qui visita l'institut en novembre 1801, disait dans une lettre à Frédérique Brun, en manifestant l'admiration que lui inspirait Pestalozzi : « Qu'importe son opinion sur les dîmes et les cens ! Cet homme a dévoué sa vie depuis quarante ans à l'éducation des enfants pauvres : que celui qui est sans péché lui jette la première pierre ! » Mais ce n'était là qu'une voix isolée dans un parti où l'animosité contre le noble vieillard allait jusqu'aux plus sanguinaires menaces : « Dans tous les villages du voisinage, écrit Pestalozzi vers cette époque à son ami Schnell, on prétend que c'est moi qui suis cause de la venue des Français dans le pays, et on dit publiquement qu'on m'assommera à la première occasion. »

La lettre de Bonstetten dont nous venons de parler nous apprend que le nombre des élèves de l'institut était à ce moment de quarante huit ; quant à l'école normale, elle n'avait pu s'organiser encore : seul, un jeune instituteur du canton d'Argovie était venu passer quelque temps à Burgdorf pour étudier la méthode. C'est vers cette époque, dans les derniers jours de 1801, que la jeune veuve de Jacques Pestalozzi quitta Neuhof avec sa fille Marianne, âgée de six ans (morte l'année suivante), pour venir demeurer chez son beau-père ; elle prit en main la direction économique de l'institut. La servante Lisbeth, restée à

Neuhof avec le petit Gottlieb (le frère de Marianne, âgé de quatre ans), épousa en mars 1802 Mathias Krüsi, frère de l'instituteur; et Pestalozzi confia aux deux époux la gestion du domaine que la mort de son fils avait laissé sans maître. Quant à Mme Pestalozzi, elle continuait à partager son temps entre Neuhof et Hallwyl.

En avril 1802, les *octobristes* furent chassés du pouvoir. Bonaparte, qui n'avait pu les plier à ses vues et obtenir d'eux la cession du Valais à la France, favorisa un retour des unitaires, espérant trouver ceux-ci plus dociles. Ce changement politique assurait de nouveau à Pestalozzi l'appui du gouvernement. Dès le 28 avril 1802, un décret renouvela pour l'année courante la subvention de 1600 francs accordée précédemment; et Pestalozzi ayant demandé que son institut reçût la visite officielle d'une commission d'enquête qui constaterait les résultats de l'enseignement, le nouveau ministre de l'intérieur, Füssli, désigna à cet effet deux commissaires, le doyen Ith, président du conseil d'éducation du canton de Berne, et le pharmacien Bänteli. Pestalozzi leur adressa un mémoire (publié en 1828 par Niederer dans ses *Pestalozzische Blätter* sous le titre de *Pestalozzi's Selbstschilderung*), qui contient une notice autobiographique, et des renseignements sur la situation de l'institut à ce moment. Outre les maîtres que nous connaissons déjà, Krüsi, Buss, Weiss, Neef, le personnel enseignant s'était accru de trois nouveaux membres : Blendermann, jeune instituteur de Brême, envoyé à Burgdorf pour une année; le Vaudois Barraud ; et le jeune théologien allemand Reichardt, qui donna pendant quelque temps les leçons de religion. Les commissaires vinrent à Burgdorf à plusieurs reprises, en mai et juin, et Ith rédigea un rapport très étendu qui porte la date du 9 juillet 1802. Ce rapport, fort bien fait, et entièrement favorable à Pestalozzi, est des plus intéressants à consulter; il offre, avec des détails sur la technique de l'enseignement pestalozzien, des considérations remarquables sur la portée de la réforme éducative inaugurée à Burgdorf. Le 19 août, Füssli transmit ce document au conseil exécutif. Celui-ci en décida l'impression aux frais de l'Etat; mais il ne put s'occuper immédiatement de l'examen des conclusions formulées par les deux experts. Des intérêts bien plus pressants absorbaient son attention : la guerre civile venait d'éclater. Bonaparte avait jugé que le meilleur moyen d'arriver à ses fins serait de réduire le gouvernement helvétique à l'impuissance en laissant libre jeu aux discordes civiles; il rappela les troupes françaises qui depuis quatre ans occupaient la Suisse. Aussitôt les ennemis du régime unitaire prirent les armes ; l'insurrection s'étendit bientôt à la majorité des cantons; en septembre, le gouvernement helvétique, privé de ses défenseurs, — car Bonaparte ne voulut pas lui permettre de rappeler les régiments suisses au service de la France, — dut abandonner Berne et se réfugier à Lausanne. Quand le premier consul jugea que les choses étaient allées assez loin, il intervint (octobre) : il fit poser les armes aux insurgés, ramena le gouvernement helvétique à Berne, et, offrant sa médiation aux deux partis, il convoqua à Paris, pour le 15 novembre 1802, une assemblée de notables qu'on appela la *Consulta* helvétique.

Pestalozzi n'avait pu rester indifférent aux graves événements qui s'accomplissaient autour de lui. Se jetant de nouveau dans l'arène politique, comme en 1798, il publia une brochure intitulée *Opinions sur les questions sur lesquelles la législation de l'Helvétie doit principalement diriger son attention* (*Ansichten über die Gegenstände auf welche die Gesetzgebung Helvetiens ihr Augenmerk vorzüglich zu richten hat;* Berne, Henri Gessner, 1802). L'assemblée électorale du canton de Zurich, qui devait élire trois députés à la *Consulta*, fit à Pestalozzi l'honneur de le choisir avec Usteri et Laharpe; il reçut également le mandat des districts de Burgdorf et de Kirchberg. Pestalozzi partit pour Paris le 30 octobre ; pendant son absence, qui devait durer trois mois, la direction de l'institut resta aux mains de Krüsi et de Buss ; en outre, Mme Pestalozzi vint s'installer à Burgdorf auprès de sa belle-fille.

Sur les 63 membres de la *Consulta*, les deux tiers appartenaient, comme Pestalozzi, au parti unitaire ; mais Bonaparte, qui n'avait réuni les délégués suisses que pour leur imposer ses volontés, ne se préoccupa nullement du sentiment de la majorité. Il laissa s'écouler près de trois mois en délibérations oiseuses; puis, le 29 janvier 1803, appelant les députés à une conférence aux Tuileries, il leur exposa les bases de la constitution qu'il entendait donner à la Suisse ; cette constitution, connue sous le nom d'*Acte de médiation*, fut remise à la *Consulta* en audience solennelle le 19 février suivant : elle mettait fin au régime unitaire en supprimant le gouvernement central, et établissait une Confédération de dix-neuf cantons souverains, ayant chacun leur constitution et leur gouvernement propres. Ainsi fut définitivement anéanti le parti politique auquel Pestalozzi se rattachait.

Comme membre de la *Consulta*, Pestalozzi n'avait joué qu'un rôle effacé. Mais à côté de la question politique, un autre objet le préoccupait : il avait espéré que son séjour à Paris lui fournirait l'occasion de faire connaître sa méthode à la France.

Déjà, en juillet 1802, Adrien Lezay-Marnésia* (qui fut plus tard préfet du Bas-Rhin et fonda l'école normale de Strasbourg), venu en Suisse avec une mission diplomatique, avait visité l'institut de Burgdorf, et, très frappé de ce qu'il y avait vu, il avait écrit à Rœderer *, le conseiller d'État chargé de la direction de l'instruction publique, pour lui proposer d'envoyer des instituteurs français s'instruire dans la méthode de Pestalozzi. De son côté, Stapfer, ayant reçu en septembre le rapport d'Ith, publié par ordre du gouvernement helvétique, en avait parlé à Chaptal *, ministre de l'intérieur: celui-ci avait répondu: « Faites imprimer, et nous verrons. » Dès son arrivée à Paris, Pestalozzi se mit en rapport avec quelques hommes qui s'intéressaient aux questions d'éducation, en particulier avec Lezay-Marnésia et Grégoire * ; à leur demande, il rédigea (en allemand) un exposé de ses principes ; il fut même un moment question de faire venir à Paris un des maîtres de l'institut de Burgdorf, accompagné d'un élève, afin de joindre à l'exposé théorique une démonstration pratique de l'efficacité des procédés. Diverses raisons firent renoncer à l'exécution de ce projet. On raconte que Pestalozzi avait demandé une audience au premier consul, et que celui-ci refusa de le recevoir, en disant : « Je n'ai pas le temps de m'occuper de l'*a b c.* » L'anecdote est vraisemblable.

On lit dans une lettre écrite par Pestalozzi à ses amis de Burgdorf vers le milieu de janvier 1803 : « La lettre dans laquelle je te parlais, mon cher Buss, du peu d'utilité qu'aurait ta venue ici en ce moment, et t'expliquais les difficultés que je rencontre, était à peine partie que je reçus celle où tu me dis que tu préférerais différer ton voyage. Oui, tu as raison, différons encore. Il arrivera à la France comme au père Boniface (allusion à un passage de *Comment Gertrude instruit ses enfants*, 1re lettre). Les femmes en France sont bonnes; les enfants n'ont pas encore les défauts nationaux : on pourrait faire d'eux les premiers hommes de l'Europe, s'ils étaient élevés par des mains allemandes. Seuls, les hommes ne valent

rien : ils ne sont que de simples rouages, et toute leur personnalité, tout leur moi humain a disparu dans la grande machine à laquelle ils sont attelés... Tout ce qui concerne l'introduction de ma méthode en France doit être renvoyé à plus tard. Il faut que la France soit contrainte, par des preuves palpables, à cesser d'en rire; et même les meilleurs parmi les Français, ceux qui sont las des fariboles du charlatanisme révolutionnaire, ont besoin qu'on leur fasse toucher du doigt que ma méthode n'est pas une drogue de charlatan. Les excès de la révolution ont donné, même aux meilleurs, des préventions contre tout ce qui s'appelle droit et vérité. »

Pestalozzi quitta Paris sans attendre la fin des séances de la *Consulta;* il était de nouveau à Burgdorf dans les premiers jours de février 1803.

Pendant son absence, le gouvernement helvétique avait donné de nouvelles preuves de la sollicitude dont il entourait l'expérience qui s'accomplissait à Burgdorf. A la date du 6 décembre 1802, le conseil exécutif avait rendu cinq décrets concernant la méthode de Pestalozzi. Le premier ordonne l'envoi du rapport Ith aux membres des conseils d'éducation et aux inspecteurs scolaires, auxquels une circulaire devait en outre être adressée pour les inviter à recommander d'une manière pressante la souscription aux livres élémentaires de Pestalozzi. Le second confère à Pestalozzi un privilège pour l'impression de ses trois livres élémentaires: le *Livre des mères*, l'*Alphabet de l'intuition*, et le *Livre de calcul*. Le troisième met à la disposition de Pestalozzi, à titre d'avance remboursable sur le produit de la souscription, une somme de 8000 fr. payable en cinq versements mensuels; sur cette somme, Pestalozzi ne toucha que 4000 fr. Le quatrième, en considération des services rendus par Krüsi et par Buss, alloue à chacun d'eux une indemnité annuelle de 400 fr. à partir du 1er janvier 1803. Le cinquième, enfin, crée douze bourses de 50 fr. en faveur des instituteurs qui iront suivre un cours normal de quatre mois à l'institut de Burgdorf; l'attribution de ces bourses aux postulants les plus méritants sera faite par le ministre de l'intérieur, sur la proposition des conseils d'éducation cantonaux.

Mais trois mois plus tard (mars 1803), en vertu de l'Acte de médiation, le conseil exécutif de la République helvétique cessait d'exister ; avec lui disparaissait la caisse centrale des finances. Pestalozzi n'eut plus devant lui que les gouvernements cantonaux. D'aucun d'eux il ne pouvait attendre la continuation de l'appui pécuniaire qui lui avait été accordé jusque-là par le gouvernement central. En ce qui concerne les bourses, toutefois, les gouvernements de trois cantons, Berne, Lucerne et Zurich, se déclarèrent disposés à faire quelque chose : Berne vota 400 fr., montant de huit bourses ; Lucerne envoya deux élèves-maîtres (mai), qui restèrent quatre mois ; Zurich trois élèves-maîtres (mai), qui restèrent de six semaines à trois mois.

Dans le courant de l'année 1803 parurent les livres élémentaires depuis longtemps annoncés ; ils portent tous la mention : « Zurich et Berne, chez Henri Gessner; Tubingue, chez J.-G. Cotta. » Le premier est intitulé :*Livre des mères, ou directions pour les mères qui veulent enseigner à leurs enfants à observer et à parler. Première livraison* (*Buch der Mütter, oder Anleitung für Mütter ihre Kinder bemerken und reden zu lehren. Erstes Heft.*) On a vu que le *Livre des mères*, tel que Pestalozzi l'a décrit dans *Comment Gertrude instruit ses enfants*, devait être une sorte d'*Orbis pictus;* mais ce plan primitif fut abandonné. Sur une remarque de Krüsi, qu'il trouva judicieuse, Pestalozzi choisit comme premier objet d'observation la personne même de l'enfant ; en conséquence, les sept exercices que comprend cette « première livraison » du *Livre des mères* sont consacrés à l'étude détaillée des parties du corps humain ; ces exercices ont été rédigés par Krüsi, sauf le septième, qui est en partie de la main de Pestalozzi ainsi que la préface du livre. Le *Livre des mères* n'a pas été continué; la « seconde livraison », dont von Türk parle en 1804 comme étant en préparation, n'a jamais été publiée. Il existe une traduction française du *Buch der Mütter*, publiée en 1821 à Genève et Paris, chez J.-J. Paschoud, imprimeur-libraire, sous ce titre : *Manuel des mères, de Pestalozzi, traduit de l'allemand;* le traducteur a gardé l'anonyme.

Le second des livres élémentaires publiés en 1803 a pour titre *ABC de l'intuition, ou enseignement intuitif des rapports de mesure* (*ABC der Anschauung, oder Anschauungs-Lehre der Massverhältnisse*) ; il comprend deux cahiers correspondant à deux degrés successifs de l'enseignement. Le troisième livre s'appelle *Enseignement intuitif des rapports numériques* (*Anschauungs-Lehre der Zahlverhältnisse*), et comprend aussi deux cahiers (d'après von Türk, il y en aurait eu *trois*). Ces deux ouvrages, exclusivement composés d'exercices de géométrie élémentaire et de calcul, sur la valeur pratique desquels les avis restent à bon droit très partagés, sont l'œuvre des collaborateurs de Pestalozzi, et principalement de Krüsi et de Buss.

C'est à la même époque qu'appartient un autre ouvrage scolaire, rédigé cette fois par Pestalozzi lui-même, mais qui ne fut pas publié, parce que l'auteur, semble-t-il, ne le jugea pas digne de l'impression. Il s'agit d'exercices de langage, consistant en phrases destinées à expliquer le sens des principaux verbes allemands, qui sont rangés par ordre alphabétique au nombre de près de sept cents. En 1829, deux ans après la mort de Pestalozzi, Krüsi, entre les mains de qui le manuscrit de cet ouvrage se trouvait, en fit des extraits dont il composa un petit volume, publié sous ce titre : *Enseignements d'un père sous forme d'explications morales du vocabulaire; testament du père Pestalozzi à ses élèves* (*Vaterlehren in sittlichen Wortdeutungen. Ein Vermächtniss vom Vater Pestalozzi an seine Zöglinge.* Trogen, imprimerie Meyer et Zuberbühler). En 1872, le manuscrit de Pestalozzi a été imprimé en entier au 16e volume de l'édition des œuvres complètes donnée par Seyffarth ; le titre de l'ouvrage, que Seyffarth a restitué, est ainsi conçu : *Le Maître d'école naturel, ou directions pratiques concernant les principes les plus simples de l'instruction des enfants dans toutes les connaissances préliminaires qu'il est nécessaire de leur communiquer avant l'âge de six ans* (*Der natürliche Schulmeister, oder praktische Anweisung in den einfachsten Grundsätzen des Kinderunterrichts in allen Vorkenntnissen, die ihnen unter dem sechsten Jahre beizubringen nothwendig sind*).

L'institut de Burgdorf, privé de l'appui que lui avait accordé le gouvernement helvétique, et en butte à la malveillance du parti conservateur, entre les mains duquel se trouvait désormais le gouvernement cantonal de Berne, n'avait plus longtemps à vivre. Mais cette dernière année de son existence fut la plus brillante. Le nombre des élèves avait atteint un chiffre élevé (une centaine, dont trente à quarante élèves gratuits) ; d'autre part, de nouveaux et précieux collaborateurs se joignirent à Pestalozzi dans l'été de 1803. C'étaient Niederer et von Muralt. Niederer *, jeune pasteur appenzellois, était depuis 1800 entré en correspondance avec Pestalozzi, pour lequel il professait une fervente admiration ; après trois ans de luttes et d'hésitations, il vint auprès de lui échanger ses fonctions et le revenu relativement élevé qu'elle lui assuraient, contre un obs-

cur emploi d'instituteur et un salaire incertain. Von Muralt, de Zurich, autre jeune théologien d'une haute culture intellectuelle et d'un remarquable talent pédagogique, que Pestalozzi avait rencontré à Paris, préféra, aux fonctions de précepteur des enfants de Mme de Staël, qui lui étaient offertes, celles de maître à l'institut de Burgdorf. Tobler, nouvellement marié, et dont le pensionnat, à Bâle, n'avait pas réussi, se décida, à la même époque, à s'unir de nouveau à Pestalozzi, qui le reçut avec empressement. Deux autres maîtres entrèrent encore à l'institut en 1803 : l'Appenzellois Nänny, ami de Tobler, qui n'y passa qu'un an; et Samuel Hopf, de Thun, qui resta auprès de Pestalozzi jusqu'en 1808.

En même temps que l'institut pestalozzien prenait un développement considérable, la réputation de son fondateur allait grandissant à l'étranger. Dès le commencement de 1801, divers journaux allemands, tels que l'*Augsburger Allgemeine Zeitung* et le *Deutscher Merkur*, avait signalé à leurs lecteurs la tentative pédagogique de Pestalozzi. Après la publication de *Comment Gertrude instruit ses enfants*, la plupart des périodiques de langue allemande firent de ce livre des comptes rendus élogieux; d'autres, néanmoins, se livrèrent à des critiques parfois acerbes et passionnées. Le journal du philanthropiniste Gutsmuths * (*Bibliothek der pädagogischen Literatur*, n° de mai 1802) rappela, non sans raison, que beaucoup de choses données par Pestalozzi comme neuves, et qu'il croyait avoir inventées, avaient déjà été dites par Basedow * et ses disciples. « Nous ne prétendons pas, ajoutait-il, que Pestalozzi n'ait pas çà et là trouvé des vérités qui avaient échappé à d'autres, et présenté sous un jour nouveau d'autres vérités déjà connues. Mais, dans l'ensemble, sa doctrine n'est pas autre chose que ce que nous connaissions déjà, coulé dans un nouveau moule. » Un Suisse, le pasteur Steinmüller, celui-là même qui avait envoyé, en 1800, Krüsi et les enfants appenzellois à Burgdorf, se distingua entre tous par l'âpreté de ses critiques; il paraît avoir été offusqué du succès inattendu de l'institut, et jaloux de l'appui que lui avait accordé le gouvernement helvétique (Steinmüller avait lui-même fondé à Gais en 1801 une école normale). Les attaques, du reste, ne servirent pas moins que les louanges à attirer l'attention sur l'œuvre qui s'accomplissait à Burgdorf. Les visiteurs commencèrent à affluer à l'institut; il en vint de partout, mais surtout de l'Allemagne. Les principaux furent le Prussien Soyaux (août 1802), le Danois Moltke (été de 1802), suivi bientôt de deux autres Danois, les instituteurs Ström et Torlitz, envoyés aux frais de leur gouvernement (février 1803); le Prussien Plamann (mai-octobre 1803); l'inspecteur prussien Jeziorowski, envoyé par son gouvernement (août-octobre 1803); le Saxon Gruner (octobre 1803-janvier 1804), le Bavarois Müller (été de 1804), et Passavant, de Detmold (1804). Plusieurs de ces visiteurs ont écrit et publié le récit de ce qu'ils ont vu, et leur témoignage est important à consulter; signalons entre autres le livre de Soyaux, *Pestalozzi, seine Lehrart und seine Anstalt*, Leipzig, 1803; celui de Torlitz, *Reise nach der Schweiz*, Copenhague et Leipzig, 1807; celui de Gruner, *Briefe aus Burgdorf über Pestalozzi, seine Methode und Anstalt* (dédié à Salzmann *, directeur de l'institut de Schnepfenthal), Hambourg, 1804; et celui de Passavant, *Darstellung und Prüfung der Pestalozzischen Methode nach Beobachtungen in Burgdorf*, Lemgo, 1804. Mentionnons encore l'ouvrage de Herbart*, *Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung, untersucht und wissenschaftlich ausgeführt*, Gœttingue, 1802; Herbart, qui avait visité Pestalozzi à Burgdorf dès 1799, critique dans ce livre le choix du carré comme point de départ des exercices d'intuition, et voudrait y substituer le triangle.

En France, Lezay-Marnésia n'avait pas cessé de se montrer favorable à la nouvelle méthode. En août 1803, il fit venir à Paris, avec le consentement de Pestalozzi, l'Alsacien Neef, qui obtint l'autorisation d'enseigner dans un orphelinat. L'année suivante, un examen des élèves de Neef eut lieu en présence du premier consul. Ici se place une intéressante anecdote rapportée par Pompée. Un Américain nommé Mac-Lure, qui se trouvait alors à Paris, désirait vivement voir Bonaparte; il s'adressa à l'ambassadeur des Etats-Unis, qui le conduisit à la séance où le premier consul devait constater les résultats de l'essai fait par Neef sur les orphelins qu'on lui avait confiés. Pendant tout le temps que durèrent les exercices, l'attention de Mac-Lure fut entièrement absorbée par la contemplation de l'homme illustre qu'il avait voulu connaître; il ne vit rien autre chose; mais lorsqu'on se retira, il entendit Talleyrand dire à Bonaparte : *C'est trop pour le peuple.* Cette parole le frappa; il rentra dans la salle, s'informa auprès de Neef du but de la réunion, et après avoir entendu les explications de celui-ci, résolut de faire connaître à ses compatriotes la méthode de Pestalozzi. Sur sa demande, Neef se rendit plus tard à Philadelphie, où il fonda un institut pestalozzien.

Bonaparte jugea sans doute que Talleyrand avait raison; car aucun encouragement ne fut donné à ceux qui avaient essayé d'acclimater en France la méthode pestalozzienne. Une brochure écrite par Neef et intitulée « *Précis de la nouvelle méthode d'éducation de M. Pestalozzi*, directeur de l'institut d'éducation à Berthoud (Burgdorf) en Suisse, publié par M*** de H***; suivi de quelques considérations sur cette méthode, par Amaury Duval; Paris, chez la veuve Panckoucke, an XII, 1804, » fut accueillie avec indifférence. Un article de la *Décade* (n° 25 de l'an XII, mai 1804), consacré à cette brochure, passa inaperçu.

Revenons à l'institut de Burgdorf, dont les jours étaient désormais comptés. Un moment Pestalozzi avait pu espérer que, sous le nouveau régime de l'Acte de médiation, les hommes au pouvoir continueraient à s'intéresser à son œuvre; en effet, la diète helvétique, réunie à Fribourg en juillet et août 1803, lui avait témoigné de la bienveillance. On lit ce qui suit dans une note de la préface de l'ouvrage publié par M. M*** de H*** que nous venons de mentionner : « La première diète helvétique, dans ses travaux importants pour mettre à exécution l'Acte de médiation du premier consul, n'a pas cru devoir se séparer sans s'occuper de l'institut de Berthoud, de ce phénomène qui paraît destiné à contribuer à la gloire nationale de l'Helvétie. C'est le sort de toutes les nouveautés d'éprouver des contradictions; et la nouvelle invention de M. Pestalozzi n'a point échappé à la destinée commune. Ses détracteurs, dans une critique assez amère, l'ont traitée de charlatanisme, et l'ont mise au rang des prétendues découvertes de Mesmer et consorts; mais la commission nommée par la diète pour lui faire un rapport sur cette nouvelle méthode d'instruction en a rendu un compte bien honorable pour son auteur. Le landamman de la Suisse, M. d'Affry, dans un discours prononcé à ce sujet, a recommandé à ses compatriotes un établissement qui ne peut que contribuer au bien-être du genre humain, et les a engagés à venir au secours de son auteur par tous les moyens possibles. « Le » nom qu'il s'est fait, » a dit M. d'Affry, « nous impose » des devoirs envers lui. Si nous n'accordons pas » à M. Pestalozzi l'appui qu'il nous demande, on » dira encore de nous ce qu'on a déjà dit autre- » fois, que nous avons vendu au poids de l'argent le

» diamant du duc de Bourgogne. » Le discours du landammann fut généralement applaudi. »

Mais ce n'étaient là que des paroles. Les actes n'y répondirent guère. Non seulement Pestalozzi se vit privé des subventions qui lui avaient été accordées (1600 francs par an pour lui, 800 fr. pour Krüsi et Buss); mais on réclama de lui le remboursement de l'avance de 4000 francs qui lui avait été faite pour l'impression des livres élémentaires; heureusement, quelques gouvernements cantonaux (Zurich, Vaud, Argovie, Saint-Gall, Thurgovie, Schaffhouse et Zug) consentirent à prendre à leur charge une partie de cette dette, en sorte que Pestalozzi n'eut à rembourser que 1400 francs. La diète avait exprimé l'espoir que « le gouvernement du canton de Berne laisserait à l'établissement de Pestalozzi la jouissance du local qu'il occupait » ; or, précisément le gouvernement bernois se trouva avoir besoin du château de Burgdorf pour y loger le nouveau préfet du district. Cependant, quel que fût le mauvais vouloir des conservateurs de Berne à l'égard de Pestalozzi, ils n'osèrent pas le déposséder brutalement de l'asile que lui avait accordé le gouvernement helvétique; l'avoyer de Wattenwyl déclara lui-même que, « vu l'engouement extraordinaire dont la nouvelle méthode d'enseignement était l'objet et le nombre de ses partisans en Allemagne et même en France, il n'était pas prudent de prendre ouvertement parti contre elle; et qu'une sage politique commandait de ne pas s'opposer à la continuation de l'établissement. » Après des négociations qui durèrent plusieurs mois, le petit conseil du canton de Berne décida (26 février 1804) que Pestalozzi aurait à évacuer le château de Burgdorf avant le 1er juillet 1804, mais qu'en échange celui de Münchenbuchsee serait mis gratuitement à sa sa disposition; seulement cette dernière faveur n'était concédée que pour une année, et le gouvernement se réservait d'en accorder ou d'en refuser le renouvellement.

La translation de l'institut pestalozzien à Münchenbuchsee eut deux conséquences importantes : le dédoublement de l'institut, et la substitution momentanée de Fellenberg à Pestalozzi comme directeur de l'une des deux moitiés de l'institut ainsi divisé.

La ville d'Yverdon, ayant appris que Pestalozzi devait quitter Burgdorf, lui offrit (février 1804) la jouissance de son château s'il voulait y transporter son établissement. Pestalozzi, à qui le château de Münchenbuchsee était déjà assuré pour un an, eut l'idée de profiter de l'offre de la ville d'Yverdon pour créer un second institut, qui, placé en pays de langue française, contribuerait à la vulgarisation de sa méthode. Dans une lettre écrite au conseil d'Etat du canton de Vaud (22 mai 1804), il annonce que « son institut, fondé dans le canton de Berne, s'est agrandi outre mesure, et que le nombre des maîtres formés d'après sa méthode dépasse actuellement ses besoins, en sorte qu'il se trouve en situation de pouvoir consacrer ses soins et sa personne à un nouvel institut pendant six mois de l'année au moins. » L'affaire s'arrangea sur ces bases; la ville d'Yverdon promit de faire dans le plus bref délai les réparations nécessaires au château, qui avait jusqu'alors servi de prison; et Pestalozzi annonça qu'à son départ de Burgdorf il amènerait à Yverdon une partie de ses maîtres et de ses élèves.

Pendant que cette négociation se poursuivait, l'installation à Münchenbuchsee d'une moitié de l'institut donnait lieu à un autre arrangement. A un kilomètre environ de Münchenbuchsee se trouvait le domaine de Hofwyl, dont Emmanuel de Fellenberg (proscrit en 1798, comme nous l'avons déjà dit, mais autorisé peu après à rentrer en Suisse) avait fait l'acquisition en 1799 pour y tenter l'application de ses idées sur la réforme agricole (V. *Fellenberg*). Pestalozzi était resté lié avec lui malgré les événements qui les avaient placés un moment dans deux camps politiques opposés: de Burgdorf, il avait rendu de fréquentes visites à son jeune ami. La froide raison de Fellenberg, son esprit pratique, l'inflexible énergie de son caractère formaient un contraste complet avec l'extrême sensibilité, la bonhomie naïve et le laisser-aller de l'auteur de *Léonard et Gertrude*. L'idée vint à quelques-uns des collaborateurs de Pestalozzi (à Muralt et à Tobler entre autres) que si l'institut qui allait transporter ses pénates à Münchenbuchsee était placé sous la direction de Fellenberg, sa prospérité matérielle serait désormais assurée. Pestalozzi n'aurait, pensaient-ils, qu'à se féliciter d'une mesure si avantageuse pour lui : n'avait-il pas, dès le début, déclaré que son intention était d'abandonner la direction de l'institut aussitôt qu'il le pourrait? Mais il se trouva que, dans ce moment-là, Pestalozzi eût préféré garder l'institut entre ses mains ; sa famille, paraît-il, « avait conçu de grandes espérances en voyant le succès considérable de l'établissement de Burgdorf ». Néanmoins, dès que le plan formé par Muralt et Tobler lui eut été communiqué, il y acquiesça sans objection. Il lui était douloureux, sans doute, d'être écarté de la direction d'une entreprise chère à son cœur ; mais, pour en assurer le succès, il était prêt à consentir à tous les sacrifices personnels. Un traité fut signé le 1er juillet, par lequel Fellenberg devenait directeur de l'institut de Münchenbuchsee, qui toutefois restait la propriété de Pestalozzi; une pension annuelle de 50 louis était assurée à celui-ci et à ses héritiers aussi longtemps que l'institut subsisterait sous son nom.

Pestalozzi renvoya sa famille à Neuhof. Il fut convenu que lui-même résiderait alternativement à Münchenbuchsee et à Yverdon, et s'occuperait désormais exclusivement de travaux littéraires et du perfectionnement de sa méthode; Krüsi et Niederer devaient lui servir de collaborateurs. Tobler, Muralt et Hopf resteraient à Münchenbuchsee avec Steiner et Schmid *, deux anciens élèves de l'institut promus au rang de maîtres (Schmid, qui allait bientôt jouer un rôle important, enseignait les mathématiques); Buss et Barraud iraient à Yverdon fonder le nouvel institut.

Mme Pestalozzi se trouva donc de nouveau séparée de son mari; elle reprit sa vie d'autrefois, partageant son temps entre Neuhof, Hallwyl et Zurich. Quant à la jeune veuve de Jacques Pestalozzi, elle se remaria en août 1804 avec Laurent Custer d'Altstätten, et s'installa à Neuhof avec son nouvel époux.

Le déménagement de l'institut de Burgdorf à Münchenbuchsee eut lieu dans les derniers jours de juin. On trouve des détails sur les incidents de ce déplacement dans les récits d'un visiteur allemand, von Türk*, qui arriva à Burgdorf précisément à ce moment-là (*Briefe aus Münchenbuchsee*, Leipzig, 1806).

Au milieu d'août, Pestalozzi partit pour Yverdon avec Barraud. Le château n'étant pas encore habitable, il loua provisoirement un petit appartement en ville; la semaine suivante, Buss amena de Münchenbuchsee quelques élèves, qui formèrent le premier noyau de l'institut d'Yverdon. La municipalité avait offert à Pestalozzi un banquet de bienvenue, et lui avait témoigné « toute la satisfaction que la commune éprouvait de le voir s'établir au milieu d'elle ».

Une fois l'institut d'Yverdon ouvert, Pestalozzi retourna à Münchenbuchsee (commencement de septembre). Il y trouva Fellenberg dans une disposition d'esprit chagrine, regrettant de s'être mis sur

les bras une affaire qui lui causait déjà beaucoup de tracas, et qui au point de vue financier semblait devoir être onéreuse pour lui. Il y eut à ce sujet des explications pénibles entre les deux amis. Muralt, dont on a conservé un journal tenu à cette époque (publié par extraits dans les *Pestalozzi-Blätter*, 1880 et 1881), y écrit ce qui suit le 23 septembre 1804 : « Fellenberg a fait tout ce qui dépendait de lui pour assurer un ordre régulier dans la maison et pour s'attacher les enfants et leurs parents ; il a fait des avances considérables, qui l'ont mis lui-même dans l'embarras pour la marche de ses propres entreprises, ce qui a souvent provoqué de sa part des mesures sévères et plus souvent encore des paroles dures. Pestalozzi lui avait promis à réitérées fois de faire tout ce qu'il pourrait pour faciliter sa tâche ; mais il n'a pas fait grand'chose. Dès le début, Pestalozzi a été chagriné de se voir subitement séparé de l'institut, sans action et sans influence. Ce chagrin l'avait mis dans une disposition d'esprit qui devait être des plus nuisibles à l'institut aux yeux du public. Fellenberg et les maîtres prenaient l'apparence de gens qui voulaient dépouiller et opprimer Pestalozzi... Il y a quinze jours environ, les choses en sont venues à un éclat : Fellenberg déclara à Pestalozzi que cela ne pouvait plus aller ainsi ; qu'il risquait de se voir ruiné, lui et les siens, par la faute de Pestalozzi ; que celui-ci n'avait rien fait pour débarrasser l'institut de la quantité d'élèves non payants qui s'y trouvaient, pour se créer à lui-même des ressources par ses travaux littéraires et la vente de ses livres, pour hâter l'entrée en activité de son institut d'Yverdon, pour conserver la bonne renommée de l'institut de Münchenbuchsee, etc. Pestalozzi se défendit sur la plupart des points avec humilité et tristesse. Fellenberg devint très dur et très hautain. Il y eut une terrible scène dans le bosquet à Hofwyl. Fellenberg se montra là sous un jour qui n'était rien moins que favorable ; il nous apparut passionné, intéressé, ambitieux ; Niederer et moi nous fîmes ce que nous pûmes pour les apaiser tous deux, pour modérer les plaintes et adoucir les expressions. Le lendemain Fellenberg déclara qu'il rendait l'institut à Pestalozzi, et demanda le remboursement des avances pécuniaires qu'il avait faites, ajoutant que quant aux approvisionnements en nature qui avaient été tirés de son domaine, il en faisait cadeau à l'institut. Pestalozzi, au comble de la surprise, et très indigné, se montra décidé à reprendre l'institut ; il voulait faire revenir immédiatement la jeune Mme Pestalozzi. Nous trouvâmes la chose inexécutable, et tâchâmes d'arranger l'affaire. Durant quelques jours la situation resta très tendue. Enfin il fut possible d'opérer une réconciliation. »

La paix rétablie, Pestalozzi s'éloigna de nouveau. Il emmenait avec lui Krüsi, et alla se reposer quelques semaines dans la petite ville vaudoise de Cossonay. De là, il retourna à Yverdon, se logea dans la maison où était installé l'institut dirigé par Buss et Barraud, fit venir auprès de lui Mme Mathias Krüsi (Lisbeth), et fut rejoint en décembre par Niederer, qui relevait d'une grave maladie. Pestalozzi, à ce moment, était bien résolu à ne plus s'occuper que de travaux littéraires ; en ce qui concerne l'action pratique, il regardait sa mission comme terminée. « Mon œuvre, écrit-il à Fellenberg, a commencé à Burgdorf et s'est achevée à Burgdorf. » Il songe à donner une suite à *Léonard et Gertrude*, projet qui ne fut pas réalisé ; il s'occupe, avec Niederer et Krüsi, et par l'intermédiaire de von Türk, de préparer la publication d'un journal d'éducation, que devait éditer le libraire Gräff, de Leipzig (ce second projet ne devait aboutir que beaucoup plus tard, en 1807 ; le journal n'eut d'ailleurs qu'un numéro ; V. p. 2326). Le 20 décembre, Muralt écrit dans son journal : « D'après les lettres d'Yverdon, l'institut de cette ville ne marche pas encore trop bien. Krüsi, Niederer et Pestalozzi logent ensemble dans une même chambre. La « Gertrude » (Lisbeth) fait des merveilles. Ils n'ont encore que dix-huit élèves. Les gros bonnets (*die Vornehmen*) sont contre eux. »

Un livre publié vers cette époque donne des renseignements sur l'organisation des deux instituts, et sur la nature du lien qui devait les unir. Il est intitulé : « *Exposé de la méthode élémentaire de H. Pestalozzi, suivi d'une notice sur les travaux de cet homme célèbre, son institut et ses principaux collaborateurs*, par Dan.-Alex. Chavannes, M. D. S. E., membre du grand conseil et de la Société d'émulation du canton de Vaud ; Paris, Levrault et Cie, 1805 ; » il est dédié aux membres du petit conseil du canton de Vaud.

Cependant, la bonne harmonie entre Fellenberg et Pestalozzi, déjà compromise en septembre 1804, allait être de nouveau troublée. Fellenberg paraît avoir voulu étendre son autorité à l'institut d'Yverdon pour l'aider à marcher ; Pestalozzi en fut froissé. Il déclara à Fellenberg que l'institut d'Yverdon n'avait pas besoin de ses aumônes ; Fellenberg, qui avait offert ses services dans une bonne intention, se fâcha à son tour. Il y eut par correspondance un long échange de récriminations durant le mois de janvier 1805. L'orage, toutefois, s'apaisa. Mais d'autres difficultés plus sérieuses allaient se produire. Les maîtres restés à Münchenbuchsee commençaient à trouver la domination de Fellenberg trop dure. Le prospectus de l'institut, qui venait de paraître, leur avait déplu : Fellenberg, sans les consulter, avait modifié la première rédaction faite par Niederer, et ajouté à ce document des passages qu'ils ne pouvaient approuver. Le peu d'humanité que Fellenberg fit voir à l'occasion de la maladie de deux élèves qui moururent de la diphtérie en février (journal de Muralt) lui aliéna définitivement les cœurs.

Sur ces entrefaites, Pestalozzi revint à Münchenbuchsee (milieu de février) : il s'agissait d'une démarche à faire auprès du préfet du district, afin d'obtenir pour une autre année le renouvellement de la concession du château. Mais le préfet souleva des difficultés inattendues, et donna à entendre qu'il y avait peu d'apparence que le gouvernement bernois consentît à accorder la demande. En même temps que Pestalozzi se voyait ainsi menacé d'être évincé, Fellenberg, paraît-il, était sollicité par ses amis politiques de demander le château en son propre nom : on promettait de lui accorder à lui ce qu'on était décidé à refuser à Pestalozzi. Muralt, à ce moment, commence à soupçonner Fellenberg de mauvaises intentions ; le 20 février 1805, il écrit dans son journal : « Fellenberg annonce qu'il a reçu des lettres très amicales de diverses personnes, dans lesquelles on lui promet de tout faire pour lui, à la condition qu'il laisse complètement de côté le nom de Pestalozzi et qu'il ne soit plus question de celui-ci. Pestalozzi, disent ces lettres, s'est attiré par son attitude, par son démocratisme, par son imprévoyance, par ses importunités et sa malpropreté, le mécontentement de tous les *honnêtes gens* ; dès qu'on saura que les défauts de l'institut sont réformés, dès qu'il aura cessé d'être une pépinière de démocratisme, Fellenberg pourra compter sur l'appui général. Je ne suis pas sûr que Fellenberg ne se soit pas fait écrire ces lettres à dessein et n'ait pas travaillé contre Pestalozzi avec tous les artifices de sa diplomatie. » Quoi qu'il en soit des soupçons de Muralt, l'affaire eut un dénouement singulier : Pestalozzi dut retourner à Yverdon (mars), laissant sa demande entre les mains du préfet ; quelques jours après son départ, Fellenberg, sans le consulter,

se rendit chez le préfet, retira la demande déposée par Pestalozzi, et la remplaça par une demande faite en son propre nom ; le gouvernement l'accueillit immédiatement, et Fellenberg se trouva ainsi substitué à Pestalozzi comme concessionnaire du château. L'intention de Fellenberg était sans doute excellente ; mais Pestalozzi se crut joué, et manifesta une profonde irritation. Il déclara qu'à partir de ce moment il entendait rester étranger à l'institut de Münchenbuchsee. Fellenberg proposa inutilement divers arrangements pour un nouveau *modus vivendi :* Pestalozzi refusa tout. Tobler, Muralt et leurs collègues, qui ne souciaient pas de demeurer à Münchenbuchsee dans ces nouvelles conditions, manifestèrent alors le désir de se réunir de nouveau à Pestalozzi ; et celui-ci leur ayant fait savoir qu'il était prêt à les recevoir à Yverdon, ils signifièrent à Fellenberg, dans une déclaration collective datée du 23 mai, leur résolution de quitter Münchenbuchsee le 1er juillet, et d'emmener avec eux leurs élèves si les familles y consentaient. Ce fut au tour de Fellenberg de se montrer irrité ; il se plaignit amèrement d'être lésé dans ses intérêts matériels ; Pestalozzi s'étant rendu auprès de lui en juin pour traiter des conditions auxquelles l'institut de Münchenbuchsee pourrait être réuni à celui d'Yverdon, il y eut entre eux des scènes violentes. Fellenberg exigea le paiement préalable par Pestalozzi d'une indemnité considérable ; Pestalozzi répondit que la prétention de Fellenberg était contraire à l'équité. Alors Fellenberg fit saisir le mobilier de l'institut, et déclara qu'il le retiendrait comme garantie jusqu'au moment où l'indemnité réclamée lui aurait été payée. Pestalozzi essaya de le faire revenir de cette résolution peu généreuse ; on raconte que n'y pouvant parvenir, il ôta ses souliers et les offrit à Fellenberg, en lui disant que s'il voulait les retenir aussi, cela ne l'empêcherait pas de quitter Münchenbuchsee et de traverser en plein soleil la ville de Berne, pieds nus avec ses maîtres et ses élèves qu'il conduisait à Yverdon (anecdote rapportée par Pompée d'après le témoignage de Joseph Schmid). Fellenberg, de son côté, était arrivé au dernier degré de l'exaspération ; il se donna le ridicule de parler d'une réparation par les armes, qu'il aurait exigée de Pestalozzi, disait-il, si celui-ci eût été gentilhomme. Cependant les difficultés s'aplanirent au moment décisif : Pestalozzi trouva des accents qui émurent Fellenberg ; celui-ci « pleura », et déclara se contenter d'une promesse écrite de paiement, garantie par la signature de tous les maîtres de l'institut et par un acte de vente du mobilier à son nom. Grâce à cet arrangement, le déménagement de l'institut de Münchenbuchsee put s'opérer dans les premiers jours de juillet ; et comme les travaux entrepris au château d'Yverdon n'étaient pas terminés, il fallut, pour pouvoir loger les élèves amenés par Pestalozzi, que la municipalité fît disposer en dortoir la grande salle des fêtes de l'hôtel de ville.

Le paiement de la somme que Pestalozzi s'était engagé à verser entre les mains de Fellenberg fut effectué dans le courant de 1806.

VII

L'institut d'Yverdon : première période (1805-1815).

Personnel de l'institut en 1805. Départ de Buss. — Création d'un institut de jeunes filles (1806). Il est placé (1807) sous la direction de la veuve de Jacques Pestalozzi, devenue Mme Custer. — Mme Pestalozzi vient habiter Yverdon ; détails sur elle. — Personnel de l'institut en 1807. Visiteurs. Elèves-maîtres envoyés de l'étranger. — Description de l'institut ; témoignages d'anciens élèves (un pasteur vaudois et M. de Guimps). Impression de von Raumer en 1809. — Publications faites sous le nom de Pestalozzi à cette époque ; *Journal für die Erziehung* (1807) *Rapport aux parents* (1807), *Wochenschrift für die Menschenbildung* (1807-1812). Influence de Niederer. — Niederer et Schmid. — Germes de discorde dans l'institut. Discours du jour de l'an de 1808. Départ de Tobler, Hopf et Barraud. — Discours du jour de l'an de 1809. — Enquête demandée par Pestalozzi à la diète suisse (1809). Rapport du P. Girard ; analyse de ce document. — Mésintelligence entre Joseph Schmid et la majorité des maîtres de l'institut. Départ de Schmid (juillet 1810). Départ de von Muralt, von Türk, Hofmann et Mieg. — Polémiques suscitées par le rapport du P. Girard ; les *Göttingische gelehrte Anzeigen*, le chanoine Bremi ; réponses de Pestalozzi et de Niederer (1811-1813). — Vogue de l'institut d'Yverdon. Les visiteurs étrangers. Anecdote racontée par Ramsauer. Visite de Jullien de Paris (1811). — Embarras financiers de l'institut (1813). L'institut des jeunes filles est cédé à Mlle Kasthofer (novembre 1813). Niederer propose le rappel de Schmid. Mariage de Niederer (avril 1814). — Evénements de 1814 ; brochure politique de Pestalozzi : *An die Unschuld*, etc. — La situation de l'institut s'aggrave. Intervention de Jullien. Nouveaux appels de Niederer à Schmid. Retour de Schmid (avril 1815).

L'institut d'Yverdon a subsisté de 1805 à 1825. Son histoire peut se partager en deux périodes d'égale durée, à chacune desquelles nous consacrerons un chapitre.

Le personnel enseignant réuni autour de Pestalozzi en juillet 1805 comprenait Tobler, Muralt, Hopf, Steiner, Schmid, venus de Münchenbuchsee, Krüsi, Barraud et Niederer, installés à Yverdon depuis 1804 ; il y avait en outre un certain nombre de sous-maîtres. Buss n'était plus là : il avait quitté l'institut au printemps de 1805. La servante Elisabeth Näf-Krüsi reçut la direction supérieure du ménage commun, tandis que son mari, Mathias Krüsi, remplissait, selon M. de Guimps, les fonctions de domestique de confiance (Morf dit, t. II, p. 171, que Mathias Krüsi vécut à Neuhof jusqu'à sa mort, arrivée en 1812 ; mais il doit se tromper, car la *Wochenschrift* de 1807 mentionne la présence du mari de Lisbeth à Yverdon).

L'installation de l'institut au château eut lieu avant la fin de l'année 1805.

Le nombre des élèves fut bientôt aussi considérable qu'à Burgdorf. Il en vint de presque tous les pays d'Europe, et même de l'Amérique. Mais à Burgdorf déjà il avait fallu, pour satisfaire aux exigences des parents, qui voulaient que leurs enfants sortissent de l'institut avec les connaissances qu'on acquiert au collège, ajouter aux branches élémentaires, enseignées selon la méthode pestalozzienne, toutes les branches du programme de l'instruction secondaire, y compris les langues anciennes. A Yverdon, cette tendance à transformer l'institut en un collège s'accentua de plus en plus. Pestalozzi se vit débordé ; pour toute la partie de l'enseignement qui dépassait le niveau des connaissances élémentaires, les seules auxquelles il avait voulu, à l'origine, appliquer sa méthode, il fut obligé de laisser la bride sur le cou à des maîtres qu'il ne pouvait contrôler ; le manque d'un plan d'ensemble, l'absence d'une direction supérieure, produisirent bientôt de fâcheux résultats ; sensibles d'abord pour ceux-là seulement qui voyaient de près l'organisation intérieure de l'institut, ils devinrent, au bout de quelques années, manifestes aux yeux de tous.

Outre l'institut des jeunes garçons, la ville d'Yverdon vit s'ouvrir, en 1806, un institut spécial pour les jeunes filles, qui fut placé d'abord sous la direction de Krüsi et de Hopf. En 1807, Pestalozzi mit à la tête de ce nouvel institut les époux Custer, qu'il fit venir de Neuhof, et auxquels il adjoignit une institutrice chargée de la direction des études.

C'est vers ce même temps que Mme Pestalozzi vint rejoindre son mari. Au commencement de 1806, elle était encore à Zurich dans la maison

d'un de ses frères, qui mourut (février 1806) en lui laissant une partie de son héritage : « Le repos de mes vieux jours est désormais assuré », écrit-elle à ce propos dans son journal. En 1807, nous la retrouvons à Yverdon. Ramsauer décrit en ces termes l'existence qu'elle y menait :

« Elle ne pouvait supporter le bruit et l'agitation qui régnaient toujours dans l'entourage de Pestalozzi. C'est pourquoi elle avait son appartement dans la partie la plus tranquille du château, et y vivait retirée ; elle avait là son ménage à elle, et ne se mêlait extérieurement d'aucune des affaires de la maison : mais on la respectait comme une reine. De temps en temps elle invitait à dîner un maître, quelquefois aussi un élève de l'institut des garçons ou de celui des jeunes filles, ainsi que les parents des élèves qui venaient en visite, ou les étrangers que l'on voulait traiter avec distinction. Pestalozzi lui-même ne mangeait jamais à sa table que lorsqu'elle l'avait spécialement invité, ou bien, ce qui arrivait rarement, lorsqu'il lui en avait lui-même demandé la permission, ce qu'il faisait en ces termes : « Anna, » veux-tu me permettre de manger aujourd'hui la » soupe avec toi ? » Mais après le dîner, que Pestalozzi partageait avec les élèves, il montait régulièrement à l'appartement de sa femme pour prendre avec elle une tasse de café ; d'ordinaire un ou deux maîtres, ou d'autres personnes à qui Pestalozzi voulait faire une politesse, y étaient aussi invités. Tous les soirs, en outre, Pestalozzi devait venir faire sa partie de cartes avec sa femme, qu'il en eût envie ou non. Quoiqu'ils eussent beaucoup d'affection l'un pour l'autre, ils ne pouvaient guère être plus de dix minutes ensemble sans commencer à se quereller ; c'était sur le ton de la plaisanterie, il est vrai, mais souvent la querelle devenait sérieuse : Mme Pestalozzi reprochait à son mari de prodiguer ses bienfaits à des inconnus ou à des ingrats ; et elle avait de bonnes raisons d'être mécontente de cette façon d'agir, puisqu'il avait dissipé ainsi une grande partie de la fortune de sa femme. »

La *Wochenschrift für Menschenbildung* donne les indications suivantes sur le personnel de l'institut d'Yverdon à la fin de 1807 :

Elèves suisses, 82 ; élèves étrangers, 30 (1 Neuchâtelois, 5 Genevois, 15 Français, 1 Italien, 5 Allemands, 2 Russes, 1 Américain) ; élèves adultes, se destinant à l'enseignement ou aux études, 6 (tous Suisses) ; élèves externes, 25 ; total des élèves de l'institut des garçons, 143. Maîtres étrangers étudiant la méthode, 2 (Mieg de Francfort et La Lance de Montbéliard). Famille Pestalozzi : M. et Mme Pestalozzi, Gottlieb Pestalozzi leur petit-fils, M. et Mme Custer avec leurs deux enfants, une ménagère avec son mari et son enfant. Econome de l'établissement : M. Collomb-Roulet. Maîtres, dans l'ordre de leur entrée en fonctions : Krüsi, Tobler, Barraud, von Muralt, Niederer, Joseph Schmid, Steiner, Hopf, Hofmann (du Palatinat). Sous-maîtres, anciens élèves de l'institut : Knusert, Ramsauer, Grieb, Schürr, Steinmann, Baumgartner, Ruckstuhl, Göldi, Frick, Egger, Baumann (tous Suisses, la moitié d'entre eux Appenzellois). — Le nombre des élèves de l'institut des jeunes filles était de dix-sept.

Comme à Burgdorf et Münchenbuchsee, les visiteurs étrangers affluèrent en grand nombre à Yverdon. Parmi ceux qui vinrent de 1805 à 1810, mentionnons en premier lieu Frœbel* (venu à deux reprises, en 1805 et en 1808 ; la seconde fois il resta deux ans, en compagnie de trois élèves) ; Carl Ritter, le futur rénovateur de la géographie (à deux reprises, en 1807 et 1809) ; von Türk* (qui, après un premier séjour de trois mois à Münchenbuchsee en 1805, vint à Yverdon en 1808 et y resta deux ans comme maître) ; von Raumer*, le futur auteur de l'*Histoire de la pédagogie* (qui séjourna dans l'institut d'octobre 1809 à mai 1810). Fichte*, dans ses célèbres *Discours à la nation allemande*, prononcés durant l'hiver de 1807 à 1808, déclara que la réforme de l'éducation devait prendre pour point de départ la méthode d'enseignement de Pestalozzi. Le gouvernement prussien, répondant aux éloquents appels de Fichte et s'inspirant des conseils de Nicolovius et d'autres administrateurs intelligents, décida en 1808 l'envoi à Yverdon de trois jeunes gens qui devaient y apprendre la méthode, pour l'introduire ensuite dans les écoles de leur pays. Les trois élèves choisis furent Preuss, Kawerau et Henning, qui arrivèrent à Yverdon en mai 1809 ; bientôt après, une quinzaine d'autres instituteurs prussiens furent successivement envoyés à l'institut de Pestalozzi, pour y être entretenus chacun pendant trois ans aux frais de leur gouvernement. D'autres Etats de l'Allemagne, ainsi que la Hollande, envoyèrent aussi à Yverdon des élèves-maîtres.

Pour donner une idée de la physionomie de l'institut à cette époque, du caractère de l'enseignement, et du genre de vie des élèves et des maîtres, nous rapporterons quelques témoignages.

Voici celui d'un ancien élève, du canton de Vaud, devenu plus tard pasteur protestant (cité par Mlle Chavannes) :

« J'entrai à l'institut d'Yverdon à sept ans et demi environ, en juin 1808, et j'y restai neuf mois seulement. C'était l'époque la plus brillante de l'institut ; on y comptait cent trente-sept élèves, non seulement suisses, allemands et français, mais italiens, espagnols, russes et même américains. L'application des mathématiques était poussée si loin que des enfants de l'âge de douze ans résolvaient de tête des problèmes comme ceux-ci : Combien de fois 2 entiers et 3/4 font-ils de fois 2/5 ? 44 fois 1 plus 1/2 $x = 60$; quelle est la valeur de x ? — D'un autre côté, le sentiment religieux et surtout la foi chrétienne y étaient beaucoup moins développés ; ainsi on me donna force leçons de calcul de tête et d'allemand, mais je ne me rappelle pas qu'on nous ait fait lire la Bible et qu'on nous en ait fait apprendre quelques passages. Pestalozzi faisait une méditation religieuse chaque matin, en se promenant dans une grande salle au milieu des maîtres et des élèves assemblés ; mais comme c'était en allemand et que la prononciation de ce bon vieillard était fort indistincte, je ne pouvais guère en profiter... Ce qui regarde le soin du corps, la nourriture et la propreté laissait aussi beaucoup à désirer. Malgré cela, après avoir extrêmement souffert, dans les commencements, loin de Vevey et de mes bons parents, je me fis peu à peu à ce régime, et je m'attachai d'autant plus facilement à mes maîtres dévoués qu'ils prenaient part à toutes mes récréations et que, par un excès de liberté, il était permis de les tutoyer. Surtout je m'attachai de cœur à leur excellent chef Pestalozzi. Je vois encore ce bon vieillard avec ses culottes courtes à peine bouclées, ses bas descendant sur ses souliers, sa chemise, ses cheveux et sa barbe en désordre, mais portant de toutes parts des yeux si vifs et si pleins de tendresse, que chacun se sentait attiré vers lui ; hommes, femmes et enfants recevaient volontiers ses embrassements affectueux. Je dois ajouter encore, à la louange de cet excellent homme, que s'il ne développa point en moi la crainte de Dieu et la foi au Sauveur, j'appris de lui à faire mon travail d'écolier par sentiment du devoir, plutôt que par le dangereux excitant des louanges et des récompenses. »

M. de Guimps, qui fut élève de l'institut de 1808 à 1817, a retracé ses souvenirs en ces termes :

« Les élèves jouissaient d'une grande liberté; les deux portes du château restaient ouvertes toute la journée et sans concierge; on pouvait sortir et rentrer à toute heure, comme dans l'habitation d'une simple famille, et les enfants n'en abusaient guère. Ils avaient en général dix heures de leçons par jour, de six heures du matin à huit heures du soir; mais chacune des leçons ne durait qu'une heure et était suivie d'un petit intervalle pendant lequel ordinairement on changeait de salle. D'ailleurs quelques-unes de ces leçons consistaient en gymnastique ou travaux manuels, tels que les cartonnages et la culture du jardin. La dernière heure de la journée, de sept à huit heures, était celle d'un travail libre; les enfants disaient : *On travaille pour soi*, et ils pouvaient à leur gré s'occuper de dessin ou de géographie, écrire à leurs parents ou mettre leurs cahiers en ordre.

» Les plus jeunes maîtres, qui étaient en général des élèves de Berthoud (Burgdorf), étaient chargés de la surveillance pendant tout le temps où il n'y avait pas de leçons; ils couchaient dans les dortoirs, jouaient avec les élèves pendant les récréations et y prenaient le même plaisir qu'eux; ils les accompagnaient au jardin, au bain, à la promenade, et en étaient fort aimés; c'étaient eux que les élèves tutoyaient. Ils étaient divisés en escouades qui faisaient leur service à tour de rôle un jour sur trois, car cette surveillance les occupait du matin au soir.

» Trois fois par semaine, les maîtres rendaient compte à Pestalozzi de la conduite et du travail des élèves; ceux-ci étaient appelés, cinq ou six à la fois, auprès du vieillard pour recevoir ses remontrances et ses exhortations. Pestalozzi les prenait alors l'un après l'autre dans un coin de sa chambre, et leur parlait à l'oreille; il demandait si l'enfant n'avait rien à lui dire, à requérir de lui; il cherchait ainsi à gagner sa confiance, à savoir s'il se trouvait bien, ce qui lui plaisait ou lui déplaisait. Chaque samedi, dans une assemblée générale, on passait en revue le travail de la semaine.

» La fidèle Lisbeth (Mme Krüsi), qui avait suivi son maître à Yverdon comme femme de charge, y avait apporté les habitudes économiques et culinaires du peuple de la Suisse allemande, et les ressortissants des pays de langue française avaient grand'peine à se faire à ce régime, d'une simplicité un peu primitive. Les mets, bons et sains par leur nature, sinon par leur apprêt, étaient d'une abondance excessive, et les repas nombreux, selon les exigences des estomacs allemands.

» A sept heures, à la fin de la première leçon, les élèves venaient faire leurs ablutions dans la cour; l'eau, pompée au puits, parcourait un long tuyau percé, sur les deux côtés, de trous par lesquels chaque enfant recevait son jet pur et froid; les pots et cuvettes étaient inconnus. Après la toilette, on déjeunait avec de la soupe. A huit heures, les leçons recommençaient. A dix heures, intervalle de repos, pendant lequel ceux qui avaient faim allaient recevoir de Mme Krüsi des fruits secs et du pain. A midi, une heure de récréation : bain, jeu de barre sur la pelouse de *derrière le lac*, etc. A une heure, dîner de soupe, viande et légume. A une heure et demie, leçons jusqu'à quatre heures et demie. Alors venait le goûter : tantôt du fromage dont chaque enfant recevait une tranche grande comme la main, tantôt d'énormes tartines couvertes d'une épaisse couche de beurre. Les élèves arrivaient à la file et emportaient ce goûter pour le manger où ils voulaient, pendant une récréation qui durait jusqu'à six heures, et qui, par le beau temps, se passait, soit *derrière le lac*, soit dans le vaste jardin attenant au château, et où chaque enfant avait son petit carré à cultiver. De six à huit heures, nouvelles leçons, puis le souper, assez semblable au dîner.

» Quand on considère les conditions matérielles de la vie des maîtres à l'institut d'Yverdon, on ne peut douter ni de leur dévouement à Pestalozzi et à son œuvre, ni de l'élévation des sentiments qui les avaient attirés et qui les retenaient auprès de lui. Nous avons vu ce qu'était la nourriture, l'ameublement était plus rustique encore; quelques-uns des maîtres les plus âgés étaient logés hors du château; mais tous les autres, au milieu de cette fourmilière, n'avaient pas une chambre à eux où ils pussent se retirer; quand ils avaient besoin d'une retraite pour un travail tranquille, ils se construisaient de petits cabinets en planches dans les étages supérieurs et inhabités des tours rondes qui se dressent aux quatre coins de l'antique édifice.

» M. et Mme Pestalozzi occupaient un appartement au second étage de la façade du nord; souvent ils invitaient quelques maîtres à prendre le café avec eux; souvent aussi ils avaient des réceptions du soir, où quelques élèves étaient admis, et où l'on trouvait soit des habitants de la ville, soit des étrangers en passage. Mme Pestalozzi en faisait les honneurs avec une bonté aimable et touchante. Bien que restée maladive depuis ses désastres de Neuhof, elle avait conservé toute sa fraîcheur d'imagination et une sorte de poésie du cœur, qui faisait d'elle un centre de conversation des plus agréables.

» Quant à Pestalozzi lui-même, il abordait chacun avec la plus tendre bienveillance; sa conversation était animée, spirituelle, pleine d'imagination et d'originalité, difficile à suivre à cause de sa mauvaise prononciation. Mais il était fort inégal : il passait en un moment d'une gaîté franche et expansive à une tristesse méditative et concentrée. Habituellement distrait, préoccupé, en proie à une agitation fiévreuse, il ne pouvait rester assis; il parcourait les corridors du château, une main derrière le dos ou dans sa redingote, l'autre tenant le bout de sa cravate entre ses dents. Il arrivait journellement ainsi au milieu des leçons; là, si l'enseignement lui plaisait, sa figure devenait rayonnante, il caressait les enfants et leur adressait quelques paroles en souriant; mais si les procédés du maître ne lui plaisaient pas, il sortait aussitôt en colère et faisait frapper la porte derrière lui.

» Il continuait d'ailleurs à travailler avec un zèle infatigable au perfectionnement et à de nouvelles applications de sa méthode; chaque matin, dès les deux heures, il faisait venir près de son lit un sous-maître, ordinairement Ramsauer, pour qu'il écrivît sous sa dictée. Mais il était rarement content de son propre travail; il fallait corriger sans cesse, et recommencer souvent...

» Quand la saison le permettait, chaque semaine quelques heures de l'après-midi étaient consacrées aux exercices militaires. Les élèves formaient un petit bataillon avec drapeau, tambour, musique et arsenal; ils devinrent habiles aux manœuvres les plus compliquées. Quand on devait faire l'exercice à feu, les sous-officiers étaient occupés à la confection des cartouches sous la direction du chef instructeur. De temps en temps, on allait faire la petite guerre dans une localité choisie à quelques kilomètres de la ville. Parfois aussi, il y avait un tir à la cible; le vainqueur recevait une brebis avec son agneau, et la jouissance d'une petite étable au jardin.

» La gymnastique, les jeux de barres et autres, se faisaient régulièrement. En hiver, on y joignait le patinage; en été, les bains du lac et les courses de montagne.

» On sait que les travaux manuels étaient dans le programme de Pestalozzi; ils furent très sou-

vent essayés à l'institut; jamais ils ne se continuèrent d'une manière régulière et suivie. Le grand nombre et la diversité des élèves et des occupations fut probablement l'obstacle qu'on ne put surmonter. Le travail du jardin est celui qui réussit le mieux; tantôt les élèves avaient leurs petits carrés à cultiver; tantôt on les envoyait à tour de rôle, deux par deux, travailler quelques heures sous la direction du jardinier. Les enfants réussissaient quelquefois assez bien à la reliure et aux cartonnages; ils construisaient ainsi des solides pour l'intelligence de la géométrie. Mais leur savoir-faire et leur adresse s'exerçaient surtout pour la décoration des fêtes.

» Le jour de l'an était célébré par un discours de Pestalozzi et un culte religieux, suivi de la distribution des cadeaux des parents et d'un grand dîner; le soir, promenade en ville aux flambeaux (chaque élève confectionnant le sien), puis bal où venaient les jeunes filles de l'institut et des invités de la ville. Entre le nouvel an et le 12 janvier, on donnait peu de leçons, en travaillait aux préparatifs de la fête du 12, anniversaire de la naissance de Pestalozzi. Pour ce temps-là, les élèves de chaque classe décoraient leur salle, la transformaient plus ou moins en bosquet, avec chaumière, chapelle, ruine, quelquefois cascade ou jet d'eau. On faisait de grandes courses dans les forêts du voisinage pour y chercher des sapins, du lierre, de la mousse. On préparait des transparents avec emblèmes et inscriptions. Souvent aussi, ce jour-là, les élèves donnaient quelque représentation dramatique, dont le sujet était ordinairement pris dans les beaux faits de l'histoire suisse au moyen âge; ils faisaient eux-mêmes leurs costumes en carton et papier de couleur, leurs cuirasses, casques, etc. La veille de Noël, enfin, on trouvait le soir, dressé au milieu de la salle du culte, un grand sapin chargé de bougies, de noix dorées, de pommes, etc., le traditionnel arbre de Noël des Allemands.

» Le chant jouait un très grand rôle à l'institut Pestalozzi, et il faisait la joie de presque tous les habitants de la maison; on y chantait partout et toujours. Les Suisses Pfeiffer * et Nägeli * avaient secondé les intentions de Pestalozzi à cet égard en publiant de charmants recueils de chants pour le jeune âge. L'Allemagne est fort riche en douces mélodies et en poésies simples, appropriées aux besoins et au caractère de l'enfance. On nous apprenait bien aussi quelques chansons françaises, mais c'était une ressource pauvre et peu satisfaisante. Malgré quelques louables efforts, la France ne s'est pas encore relevée de cette infériorité. »

Les lignes suivantes, où von Raumer a consigné les impressions de sa première entrevue avec Pestalozzi et ses principaux collaborateurs, offrent aussi de l'intérêt :

« Un ami, dit-il, m'accompagna à Yverdon, où nous arrivâmes à la fin d'octobre (1809). Nous descendîmes à l'hôtel de la *Maison-Rouge*, et le lendemain nous nous rendîmes au vieux château bâti par Charles le Téméraire. Dans la cour, nous trouvâmes un grand nombre d'enfants; on nous conduisit à Pestalozzi. Il était en costume très négligé, portant un vieux paletot gris, sans gilet, des culottes courtes, et des bas tombant sur ses pantoufles; ses cheveux noirs, épais et crépus, étaient ébouriffés et en désordre. Son front était creusé de rides profondes; ses yeux, d'un brun foncé, tantôt avaient une expression douce et tendre, tantôt jetaient des flammes. On remarquait à peine sa laideur, tant sa physionomie accusait de génialité; sur les traits de son visage tourmenté, on lisait à la fois de longues souffrances et de grandes espérances. Bientôt après, nous vîmes Niederer, qui me fit l'effet d'un jeune prêtre catholique; Krüsi, un peu épais, blond, les yeux bleus, l'air doux et bienveillant; Schmid, plus débraillé encore que Pestalozzi dans sa toilette, les traits fortement accentués, et l'œil perçant d'un oiseau de proie. ... L'intérieur du château faisait une impression assez triste; mais sa situation est admirable; une grande prairie le sépare de l'extrémité méridionale du beau lac de Neuchâtel, sur les rives duquel descendent les pentes du Jura couvertes de vignobles. » — Ajoutons que von Raumer, après un séjour de sept mois, quitta Yverdon fort désillusionné : l'institut n'avait point répondu à son attente. (V. *Schmid*, p. 2724).

Pendant les premières années qui suivirent l'installation à Yverdon, l'activité littéraire de Pestalozzi et de ses collaborateurs fut assez considérable; mais les publications appartenant à cette époque n'ont qu'une valeur secondaire. Nous nous bornons à en enregistrer les titres. Ce sont :

1° Le journal dont nous avons déjà parlé (p. 2322), qui devait paraître à Leipzig chez le libraire Gräff, sous ce titre : *Journal für die Erziehung, herausgegeben von H. Pestalozzi* (*Journal d'éducation, édité par H. Pestalozzi*). C'est par erreur que Pompée dit (p. 379) : « Pestalozzi publia une feuille périodique qui parut en 1804 et 1805 chez Gräff, libraire de Leipzig. » Ce journal parut en 1807, et n'eut qu'un seul numéro, assez volumineux d'ailleurs. Il contient trois articles, savoir :

a) Une étude intitulée : *Ein Blick auf meine Erziehungszwecke und Erziehungsversuche* (*Coup d'œil sur mes vues et mes essais d'éducation*); cette étude ne forme que la première partie d'un travail qui devait en comprendre trois; elle a été réimprimée au t. XI de l'édition Cotta des œuvres de Pestalozzi, sous ce titre : *Ansichten und Erfahrungen, die Idee der Elementarbildung betreffend* (*Opinions et expériences concernant l'idée de l'instruction élémentaire*). Les deux autres parties, après être restées longtemps inédites, ont été imprimées, en 1828, par Niederer dans ses *Pestalozzische Blätter*. Niederer dit expressément, p. 53, que ce travail est « l'œuvre commune de Pestalozzi *et de ses amis* ». — Mann (t. III, p. 291) et Morf (t. III, p. 119) parlent de ces deux dernières parties comme perdues; il est singulier que la publication qu'en a faite Niederer leur ait échappé.

b) Un programme intitulé : *Ueber die Grundsätze, den Plan und die Tendenz dieser pädagogischen Zeitschrift* (*Sur les principes, le plan et la tendance de ce journal pédagogique*); il est aussi réimprimé au t. XI de l'édition Cotta.

c) Un travail sur *la représentation écrite du nombre* (*die schriftliche Darstellung der Zahl*), par un des maîtres de l'institut.

2° Une brochure intitulée : *Rapport aux parents et au public sur l'état et l'organisation de l'établissement de Pestalozzi en* 1807 (*Bericht an die Eltern und an das Publikum über den Zustand und die Einrichtungen der Pestalozzi'schen Anstalt im Jahre* 1807); réimprimée au t. XI de l'édition Cotta.

3° Un journal intitulé : *Wochenschrift für Menschenbildung, von Heinrich Pestalozzi und seinen Freunden* (*Gazette hebdomadaire pour l'éducation de l'homme, par H. Pestalozzi et ses amis*), qui parut de 1807 à 1812. En dépit de son titre, ce journal ne se publia pas chaque semaine, mais à intervalles très irréguliers. Il forme en tout 4 volumes, chacun de 15 feuilles d'impression. Parmi les morceaux intéressants qu'il contient, nous citerons, dans le 1er volume, le récit du séjour de Pestalozzi à Stanz (*Pestalozzi und seine Anstalt in Stanz*), dont nous avons déjà parlé, et une réimpression de l'*Abendstunde eines Einsiedlers*, sous ce titre : *Pestalozzi's erste Darstellung des Wesens und Umfangs seiner Methode* (*Premier exposé fait par Pestalozzi de l'essence et de la portée de sa mé-*

thode); dans le 2e volume, une réimpression de la brochure *Rapport aux parents et au public sur l'état et l'organisation de l'établissement de Pestalozzi à Yverdon*; et un article de la main de Pestalozzi (*Heinrich Pestalozzi an seine Freunde über die Herausgabe einer Gesangbildungslehre*), annonçant la publication d'une méthode pour l'enseignement du chant, due à la collaboration de Pfeiffer * et de Nägeli*; dans le 3e volume, un travail de Nägeli sur l'enseignement du chant, et un *Discours sur l'idée de l'instruction élémentaire* (*Ueber die Idee der Elementarbildung*), prononcé à Lenzbourg, en 1809, par Pestalozzi en qualité de président d'une *Société suisse des amis de l'éducation*, qui avait été fondée expressément pour la propagation de la doctrine pestalozzienne, et qui ne subsista que peu d'années. Ce discours remplit aussi une partie du 4e volume.

Tous les écrits que nous venons d'énumérer non-seulement portent les traces de l'influence de Niederer, mais ont été rédigés en grande partie par lui. Il l'a déclaré, et Pestalozzi l'a reconnu de son côté, en désavouant plus tard les affirmations ambitieuses, les exagérations de pensée et de langage qui caractérisent les publications faites en son nom à cette époque, particulièrement le *Rapport aux parents*, et le *Discours sur l'idée de l'instruction élémentaire* prononcé à Lenzbourg; ce discours, tel qu'il a été imprimé, est « très différent , dit Pestalozzi, de celui qui a été réellement prononcé »; Niederer le remania complètement pour l'impression.

Niederer était devenu, en ces années-là, l'homme le plus important du groupe pestalozzien ; c'était lui qui tenait la plume au nom du maître. Par l'élévation de sa pensée et par son dévouement, il était digne de la confiance que lui témoignait Pestalozzi. Malheureusement il avait l'esprit métaphysique et une tendance à l'enflure dans les idées et dans le style ; il se perdait volontiers dans les nuages ; son caractère était agressif et violent, et il entraîna Pestalozzi dans des polémiques où il eût mieux valu ne pas l'engager. En outre, au point de vue religieux, il y avait entre Pestalozzi et lui des différences qui s'accusèrent plus tard : Pestalozzi était un philosophe acceptant les formes du christianisme, mais resté étranger à ses dogmes, et particulièrement à ceux du péché originel, de la grâce et de la rédemption; Niederer était un théologien pour qui les dogmes chrétiens renfermaient toute la philosophie. En réalité, l'union entre Pestalozzi et Niederer, si intime un moment que Pestalozzi put s'écrier : « Personne ne me comprend comme lui! » reposait sur un malentendu qui devait se dissiper un jour.

Une autre influence, cependant, grandissait à côté de celle de Niederer : c'était celle de Joseph Schmid (le jeune maître que nous avons déjà nommé p. 2321). Né à Au dans le Vorarlberg, fils d'un paysan, Schmid était entré comme élève dans l'institut de Burgdorf en 1801, à l'âge de quinze ans, et, par ses progrès étonnants dans les mathématiques, il avait attiré sur lui l'attention de tous. D'élève il devint maître à dix-huit ans; par son talent pour l'enseignement, sa puissance de travail, l'énergie de son caractère, il se fit bientôt dans l'institut une place à part; Pestalozzi, fier de ses succès, lui témoignait une préférence marquée. De huit ans plus jeune que Niederer, Schmid formait avec celui-ci le contraste le plus complet. Niederer, docteur en théologie, avait fait de fortes études classiques; Schmid, dont la première instruction avait été simplement celle de l'école primaire, s'était voué exclusivement à un ordre de connaissances, les mathématiques. Niederer était un théoricien, aussi embarrassé que Pestalozzi lui-même devant les difficultés de la vie réelle; Schmid avait au contraire un vrai talent d'organisation, une remarquable habileté pratique. Niederer était enthousiaste, chimérique et emporté ; Schmid, positif et toujours maître de lui-même. Enfin Niederer était protestant et croyant; Schmid, élevé dans le catholicisme, était devenu, comme Pestalozzi, indifférent aux dogmes religieux.

Au moment où nous sommes arrivés (1807), la rivalité qui se manifesta plus tard entre Niederer et Schmid n'avait pas encore éclaté ; mais déjà il y avait dans l'institut des germes de discorde. Plusieurs des plus anciens collaborateurs de Pestalozzi souffraient de se voir éclipsés. Schmid avait réformé l'enseignement de la géométrie, du calcul et du dessin ; il préparait des livres élémentaires destinés à remplacer ceux de Burgdorf, et qui parurent un peu plus tard (*Die Elemente der Form und Grössenlehre*, Berne, 1809; *Die Elemente des Zeichnens*, Berne, 1809; *Die Elemente der Zahl als Fundamente der Algebra*, Heidelberg, 1810); il manifestait ouvertement son dédain pour certains de ses collègues; il ménageait peu, par exemple, l'amour-propre du bon Krüsi : « Et pourtant, dit celui-ci quelque part avec amertume, le *Livre des mères*, encore méconnu aujourd'hui, et rejeté de beaucoup, deviendra un jour la pierre angulaire de la méthode! »

Pestalozzi voyait avec inquiétude ce commencement de division intestine. Pour y remédier, il eût fallu imposer d'une main ferme la discipline à tous ses collaborateurs; il ne sut que les conjurer pathétiquement d'être unis. Dans son allocution du jour de l'an 1808, il montre un profond découragement ; se croyant près de sa fin, il avait fait faire d'avance son cercueil, qu'il fit apporter au milieu de l'assemblée, comptant sur cette funèbre mise en scène pour augmenter l'impression de sa harangue. « Je ne suis pas heureux, dit-il à ses auditeurs. L'œuvre de ma vie a trahi des lacunes que je ne soupçonnais pas. Le lien qui nous unit tous s'est montré relâché aux endroits où je le croyais le plus serré. J'ai vu le mécontentement se produire, là où je croyais la paix assurée. J'ai vu l'amour se refroidir, là où je le croyais le plus ardent. » Et il s'accuse lui-même d'être la cause du mal dont il se plaint. « J'ai exigé avec dureté ce que j'aurais dû demander avec humilité; j'ai voulu obtenir par la contrainte la présence et le développement de forces que mes propres erreurs, mes propres faiblesses avaient fait disparaître du milieu de nous. Hélas! j'ai voulu employer la violence pour extirper ce que ma légèreté avait laissé s'enraciner. Ainsi s'est produit le mécontentement parmi nous. Ainsi se sont relâchés des liens que je croyais devoir être éternels. Ainsi ont été déchirés des cœurs que je croyais unis à jamais. Me voici maintenant. Voici mon cercueil. C'est là qu'est mon salut. »

L'année 1808, cependant, ne fut pas mauvaise. Trois des maîtres, il est vrai, Tobler, Hopf et Barraud, quittèrent l'institut (Barraud se rendit à Bergerac pour y diriger une école pestalozzienne, à la demande du sous-préfet Maine de Biran) ; mais la concorde parut se rétablir entre ceux qui restaient, et le discours du 1er janvier 1809 constata une amélioration de la situation. « Beaucoup de chagrins, beaucoup de soucis qui pesaient sur moi il y a un an, dit Pestalozzi, m'ont quitté ; beaucoup de fardeaux que je portais alors sont devenus plus légers. Notre nombre s'est accru ; notre union a augmenté ; la confiance qu'elle inspire a augmenté aussi. L'attention donnée à notre œuvre a atteint le plus haut degré que nous puissions espérer. Les yeux de beaucoup de milliers d'hommes distingués et généreux sont fixés sur nous. » Mais si la vogue de son institut a rendu à Pestalozzi la confiance dans l'avenir, elle lui a fait perdre de vue, d'une manière singulière, ses anciennes aspirations. « On a prétendu, dit-il, que par ma méthode je cherche seulement à donner au pauvre, à l'affamé,

un meilleur gagne-pain; mais cette erreur disparaîtra. Chers enfants, c'est vous qui la ferez disparaître. Cette erreur ne provient pas de ma personne ni de l'éducation qui vous est donnée sous ma direction; ce qui l'a produite, ce sont des idées momentanées exprimées dans mes livres (*Augenblicks-Ansichten meiner Bücher*), des moyens spéciaux indiqués pour le développement de certaines dispositions et de certaines facultés. Votre présence ici est un démenti donné à cette opinion, et mon cœur en est réjoui. »

Sous cette impression d'une amélioration générale de la situation, Pestalozzi se décida à une démarche qui a été diversement commentée. Il adressa à la diète suisse, le 20 juin 1809, une demande tendant à obtenir « qu'elle daignât donner une marque publique d'attention, soit à l'institut d'Yverdon, parvenu à un haut degré de développement et de perfection, soit à la méthode d'éducation élémentaire qui s'y trouve établie, et qui, ayant obtenu les suffrages de plusieurs Etats et d'un grand nombre d'hommes savants et considérés, fixe maintenant les regards de toute l'Europe » (protocole de la diète du 22 juin). Le protocole que nous citons ajoute . « Renonçant d'avance à toute espèce de secours, dont il n'a nul besoin, Pestalozzi espère que la diète attribuera sa demande au motif naturel et profondément senti qui l'a dictée, savoir au désir de voir sa patrie agréer le fruit de ses méditations et travaux, et l'œuvre de sa vie. Sa demande n'a d'autre but que des recherches à faire sur son institut et sur sa méthode, par des hommes entendus, que le landamman enverrait sur les lieux au nom de la diète et avec des instructions convenables. »

Selon un récit publié plus tard par Niederer (*Pestalozzische Blätter*, 1828, p. 193), cette demande d'enquête officielle émana de l'initiative personnelle de Pestalozzi (*diese Anregung geschah auf Pestalozzi's rastlosen persönlichen Antrieb*). D'après Pestalozzi lui-même, au contraire (*Meine Lebensschicksale*), l'idée vint de Niederer et de ceux qui partageaient son enthousiasme; Schmid s'y opposa, parce qu'il ne se faisait pas d'illusion sur la véritable situation de l'institut et sur la valeur de l'enseignement qui s'y donnait; mais son avis ne prévalut pas.

La diète accueillit la demande de Pestalozzi. Le landamman d'Affry désigna trois commissaires pour aller examiner l'institut d'Yverdon et sa méthode : ce furent Abel Mérian, membre du petit conseil du canton de Bâle; le P. Girard*, de Fribourg; et Frédéric Trechsel, professeur de mathématiques à Berne. Les commissaires se rendirent à Yverdon en novembre 1809; ils y passèrent six jours, cherchèrent à tout voir par eux-mêmes, se firent envoyer ultérieurement par écrit les renseignements que le temps ne leur avait pas permis de recueillir sur les lieux; et le P. Girard rédigea ensuite en leur nom un rapport circonstancié. Ce rapport fut publié en français et en allemand par ordre de la diète (juin 1810).

Le P. Girard était un esprit bienveillant et impartial; mais, choqué par les prétentions excessives de Niederer et des autres fanatiques de la « méthode », il s'attacha, dans son rapport, à bien montrer, d'une part, que la doctrine de Pestalozzi n'était pas aussi neuve dans toutes ses parties que le disaient certains admirateurs compromettants; et, d'autre part, que les moyens d'enseignement employés à l'institut offraient encore beaucoup de lacunes et d'imperfections.

Niederer eût voulu que les commissaires, au lieu de s'arrêter à l'examen des faits concrets que leur offrait l'institut, s'élevassent dans la région abstraite des idées, et fissent consister leur mission à constater et à proclamer l'excellence des théories professées par l'école pestalozzienne (*Pestalozzische Blätter*, 1828, p. 193). A cette invitation, le P. Girard opposa une fin de non-recevoir. « La partie spéculative, dit-il, n'était pas de notre ressort. Nous devions rechercher ce que l'on faisait, et nullement ce que l'on prétendait faire. Peut-être qu'une philosophie plus profonde et plus subtile que la nôtre trouvera une espèce de bassesse dans notre exposé. Nos idées ne seront pas assez nobles, et nous aurons parlé un langage trop vulgaire. En ce cas, nous oserions lui observer que les expressions ne font pas les choses, et que toute la sublimité de la métaphysique ne consiste quelquefois qu'à dire ce que tout le monde sait avec des mots que personne ne comprend. » On voit que le cordelier fribourgeois ne manquait pas de malice.

A cette première question : « Les principes sur lesquels repose l'éducation à Yverdon sont-ils tellement propres à l'institut qu'on ne puisse les retrouver ailleurs? » le P. Girard répond en ces termes : « Les grandes maximes sur lesquelles repose l'institut d'Yverdon sont sans contredit les maximes invariables de la sagesse et de la bonté. Mais Pestalozzi serait-il l'inventeur de ces principes?... Il n'a pas de lui-même une si haute idée. Il ne se croit point l'auteur de son art; mais il s'honore d'en être le disciple. « Nous ne prétendons pas à l'honneur de l'invention », nous disait-il un soir au milieu de ses enfants; « mais nous cherchons à mettre en pratique ce que le *bon sens* avait appris aux hommes depuis des milliers d'années. » On voit dans ces paroles que Pestalozzi fait remonter bien haut la naissance de l'art qu'il professe. Il l'attribue au bon sens, qui est vieux, et non à la science qui est jeune, et il le voit encore en tous lieux où il y a des hommes. Nous pourrions nous en tenir à cette déclaration, qui honore la modestie du maître, comme elle confond la vanité de quelques-uns de ses disciples. Certes des éloges à perte de vue comme à perte de raison, un ton exclusif et méprisant ne sauraient profiter à l'éducation. Ses intérêts demandent de l'équité et du calme. Qu'importe après tout l'invention, là où il ne faut considérer que la chose et son utilité? Les principes de l'éducation appartiennent décidément au bon sens, et si nous nous arrêtons quelques moments à commenter les paroles du respectable vieillard, nous ne pensons point prouver une vérité qui n'a pas besoin de preuves. Ce sera un hommage que nous rendrons à la lumière commune qui éclaire les hommes, et une espèce de réparation qu'elle a peut-être droit d'attendre de nous dans cette circonstance. »

Quant à la valeur pratique des moyens d'enseignement employés à l'institut, le P. Girard la juge très inégale. Il passe en revue les différentes branches. Pour l'étude de la langue maternelle, il constate qu'on a abandonné, ou tout au moins réformé le *Livre des mères*, et qu'on suit surtout le livre élémentaire de Tillich (*Der erste Unterricht*, par M.-E. Tillich, Leipzig, 1803); puis viennent la lexigraphie, la syntaxe, la prosodie, la déclamation et le style : « Tout ceci se rapproche trop des livres et des méthodes connues, pour que nous ayons quelque chose d'important à relever. » La géométrie « est plus avancée que la langue; elle se distingue sous divers rapports »; c'est à Schmid que le P. Girard reporte le mérite du succès obtenu dans cette branche : « Les progrès en géométrie, dit-il, sont frappants à l'institut; ils paraissent même tenir du prodige, quand on ignore ce que l'on peut faire d'un enfant que l'on conduit avec intelligence comme le fait Schmid, que l'on sait attendre comme lui, et à qui on inspire encore cet enthousiasme qui élève l'âme et double ses forces. » Pour le calcul, le P. Girard félicite Schmid d'avoir amélioré les anciens éléments employés à Burgdorf et « corrigé l'élan in-

discret d'un premier zèle »; il fait l'éloge de son enseignement de l'algèbre : « Ce n'est pas à tort que l'institut attache du prix et quelque gloire à ses mathématiques. » La géographie « n'a fait aucun progrès jusqu'à ce jour »; le programme de cette branche d'étude, à Yverdon, « pèche par trop d'étendue et trop de grandeur; si l'on voulait le poursuivre, il n'y aurait qu'une science naturelle à l'institut, la géographie, et encore les sciences mathématiques et morales ne seraient-elles pas en sûreté devant elle. » Les leçons d'histoire n'offrent rien de caractéristique : « On nous a prévenus que cette partie a été abandonnée aux instituteurs qui l'enseignent; la direction, nous a-t-on dit, occupée de choses plus pressantes, n'a pu ni la revoir, ni lui imprimer le sceau de sa méthode. » L'enseignement de l'histoire naturelle se fait, au début, par l'observation directe, au moyen des promenades et des collections; vient ensuite une instruction systématique, où le maître emploie, pour la zoologie, le *Traité élémentaire d'histoire naturelle*, par Duménil (Paris, 1807), et pour la botanique et la minéralogie les ouvrages de Blumenbach, d'Emmerling et de Leonhard. Les méthodes employées pour l'enseignement du dessin et du chant sont originales, et ont des mérites incontestables, bien qu'on puisse leur adresser certaines critiques. L'enseignement religieux, enfin, comprend quatre cours : « Les deux premiers cours, qui se prolongent beaucoup, sont consacrés en entier au Dieu de la nature : l'enfant est ici un jeune philosophe, ou c'est un philosophe que l'on veut faire de lui, en attendant que l'on en fasse un chrétien; plus tard un troisième cours déroule sous ses yeux le plus ancien livre du monde, les annales de la religion primitive »; le quatrième cours, « qui a le christianisme pour objet, n'entre point dans l'enseignement régulier des classes; il sert à préparer les élèves protestants à la communion, se paie et se donne à part, dure six mois à une heure par jour, et n'admet d'autres enfants que ceux que les parents mêmes désignent. » Le P. Girard se montre très réservé et très circonspect dans ses appréciations sur cette façon d'enseigner la religion : toutefois il donne clairement à entendre que ce n'est pas celle qui a ses préférences.

La diète, en faisant visiter l'institut, avait voulu savoir si l'on trouverait à Yverdon le modèle d'une école primaire pour les campagnes et les villes? si l'institut offrait les développements qui conviennent à une école secondaire? et enfin si des écoles établies sur le modèle de l'institut pourraient servir d'introduction à l'étude des sciences? A ces trois questions, le P. Girard répond négativement. Il faut bien distinguer, dit-il, entre les maximes fondamentales de l'institut, et l'application qu'il en a faites aux divers objets de l'éducation. « S'agit-il simplement des règles générales, que l'on appelle volontiers du nom de méthode de Pestalozzi, — quoique ce mot n'ait pas encore une signification bien fixe et bien déterminée, — il est évident que cette méthode et ses règles doivent animer toutes nos institutions. » Mais quant aux moyens employés dans l'institut, ils ne sauraient être transportés tels quels dans les écoles de l'un ou de l'autre degré. « On regrette d'y trouver si peu de parties qui puissent servir comme elles sont... Sous tous les rapports, nous revenons au même résultat : les études à Yverdon ne se lient que très imparfaitement à l'instruction publique... L'institut poursuit son chemin; nos institutions poursuivent le leur, et il n'y a nulle apparence que l'on se rencontre jamais. »

En terminant, le P. Girard fait cette réflexion, qui irrita beaucoup les amis de Pestalozzi, mais qui nous paraît aujourd'hui bien juste :

« Toujours nous regretterons que Pestalozzi ait été jeté hors de la modeste carrière qu'il avait choisie avec tant d'amour et de zèle. Cette école primaire, modèle de toutes les autres, ne sera donc qu'une pensée dans sa vie inquiète et laborieuse, une belle pensée, sans doute, qui honorera son cœur et fera vivre sa mémoire. Sachons rendre justice aux intentions, aux efforts, à la persévérance; profitons de ces idées utiles, suivons les exemples que l'on nous a ménagés, et plaignons les destinées d'un homme qui, contrarié sans cesse par les événements, n'a jamais pu faire précisément ce qu'il voulait. »

Nous emprunterons encore au rapport les données qu'il contient sur le nombre des élèves et des maîtres, et sur l'organisation extérieure et intérieure de l'institut. L'institut des garçons comptait, en novembre 1809, 165 élèves, dont 137 pensionnaires logés et nourris au château, et 28 externes, dont une partie étaient demi-pensionnaires; sur ces 165 élèves, 78 étaient Suisses et 87 étrangers. Pour l'institut des jeunes filles, « qui n'est encore qu'au berceau », le rapport n'indique pas le nombre des élèves; il dit seulement que ces élèves sont pensionnaires ou externes, et que les pensionnaires sont placées dans une maison voisine du château. Chacun des deux instituts comprend en outre une section destinée à former des maîtres ou des maîtresses. L'école normale des maîtres comptait 32 élèves, tous étrangers à l'exception de cinq; « la plus grande partie vivait en ville et dans une entière indépendance de l'institut; le petit nombre habitait le château; les élèves de cette catégorie sont désignés sous le nom d'*étrangers apprenant la méthode;* cette dénomination est très propre à la chose, car on aurait tort de se figurer un séminaire d'instituteurs comme il en existe à d'autres endroits. » L'école normale des maîtresses comptait une douzaine d'élèves, pensionnaires ou externes; « les pensionnaires vivent avec les élèves de leur sexe dans la maison désignée plus haut; ici, on trouve en petit l'image d'un séminaire d'institutrices. » Le personnel enseignant de l'institut des garçons comprend les noms suivants (rangés dans l'ordre où les place la note fournie aux commissaires de la diète) : Niederer, Krüsi, von Muralt, Schmid, Hoffmann, Mieg (Francfortois) Hagnauer (Suisse), Renner (Bavarois), Haag (Badois), Braun (Prussien), Göldi (Suisse), Baumann (Suisse), Knusert (Suisse), Frick (Suisse), Baumgartner (Suisse), Ramsauer (Suisse), Egger (Suisse), Heusi (Suisse), Leuzinger (Suisse), Krüger (Mecklenbourgeois), Henning (Prussien), Sigrist (Suisse), Schumacher (Westphalien), Weilenmann (Suisse), Tondu (Suisse français), Tanner (Suisse). A l'institut des jeunes filles, l'enseignement était donné par trois maîtres de l'institut des garçons, Niederer, Krüsi et Hagnauer, et en outre par trois autres maîtres attachés spécialement à l'institut des jeunes filles, Thieriot (Saxon), Furrer (Zuricois) et Jordan (d'Yverdon), et par M[lle] Kasthofer (de Berne) et Lozeron (d'Yverdon). « Chaque partie de l'enseignement a un certain nombre de professeurs attitrés, dont chacun, parcourant un espace déterminé de la carrière à fournir, vient reprendre le fil de l'instruction que son devancier lui remet; ces professeurs réunis forment un comité particulier, qui se rassemble une fois la semaine pour mettre au profit de tous et de l'enseignement les expériences et les réflexions qui se sont présentées dans la pratique. A côté de ces départements d'instruction, il en est deux autres : l'un de discipline et l'autre de religion. Le premier recueille les rapports des surveillants, et statue sur les fautes qui se commettent contre la police de l'institut. L'autre, plus noble et plus important, soigne la conduite morale et religieuse; il s'occupe du caractère des élèves,

de leurs vices et habitudes mauvaises, médite les moyens et arrête les mesures de précaution ou d'amendement. Pestalozzi assite à ces comités, et il en est le directeur et l'âme. Au bout de chaque semaine il y a une assemblée générale, dont les délibérés ont force de loi. Il n'est là de distinction pour personne, chacun y tient le rang que lui donnent ses lumières, son activité et le degré de confiance qu'il inspire à ses collègues. La parole est à celui qui a quelque chose à proposer. Le chef même est si peu jaloux de la prééminence que lui méritent son caractère, son âge et son nom, que, dans des circonstances où les cérémonies devaient paraître, s'il en était, il abandonne à quelqu'un de ses amis le soin de diriger l'assemblée. — La direction a un bureau très chargé et très actif. Il se partage en deux divisions : l'une littéraire et savante, l'autre de correspondance avec les parents des élèves. Celle-ci soigne des registres où elle porte des notes circonstanciées sur les progrès et le caractère de chaque enfant, pour en expédier ensuite des extraits à sa famille. La division littéraire correspond avec les instituteurs étrangers et le public; elle rédige les ouvrages périodiques qui s'impriment en Suisse et en Allemagne, et fait insérer des articles dans les feuilles savantes. Pestalozzi préside à ce travail étendu, et partage entre ses amis une tâche à laquelle il ne pourrait suffire. »

Le rapport que nous venons d'analyser devait nécessairement mécontenter au plus haut point la plupart des membres du personnel enseignant de l'institut d'Yverdon. Au lieu de faire leur profit des sages avis qu'il renfermait, ceux qu'il avait blessés dans leur amour-propre ainsi que dans leur foi pestalozzienne ne songèrent qu'à préparer une réfutation. Schmid, seul, donnant raison aux commissaires, proposa des réformes, et demanda que l'institut fût réduit à des proportions plus modestes. Cette attitude de Schmid fut mal interprétée par des collègues jaloux des éloges que les commissaires n'avaient décernés qu'à lui. Voyant qu'il ne pouvait se faire écouter, il préféra partir. Un mois après la publication du rapport du P. Girard, il quitta l'institut (juillet 1810).

Il y eut à ce départ de Joseph Schmid une autre cause encore que le différend qui avait éclaté entre lui et la majorité de ses collègues. Cette seconde cause est restée mystérieuse. Pestalozzi la mentionne en ces termes (*Meine Lebensschicksale*) : « Une circonstance qui ne regarde que Niederer et lui amena son départ de ma maison. » Niederer ne s'est jamais expliqué à ce sujet. Quant à Schmid, il s'est borné à cette brève et incomplète indication (*Wahrheit und Irrthum*, p. 6) : « L'attention de Niederer s'était portée à cette même époque sur une personne dont la disposition d'esprit, la position et les relations rendirent nécessaire, de la part de Niederer, une communication confidentielle faite à moi. Notre séparation fut alors décidée. Je quittai Yverdon en juillet 1810, sans avoir fait connaître jusqu'à ce jour le véritable motif, non de ma séparation d'avec l'institut, — celui-là ne resta pas ignoré, — mais de ma séparation d'avec Niederer. » Quelle est la « personne » qui avait attiré l'attention de Niederer? on l'ignore. Ce ne peut guère être une des sœurs de Schmid : elles étaient encore bien jeunes.

Pestalozzi vit le départ de Schmid avec le plus vif chagrin : « Si je n'avais que quarante ans, disait-il, je partirais aussi pour aller entreprendre quelque chose que je pusse exécuter; mais j'ai déjà recommencé trop souvent pour qu'enfin mes forces ne soient pas épuisées. »

Ce même été de 1810 vit encore partir quatre des maîtres les plus distingués de l'institut : Muralt, von Türk, Hoffmann et Mieg, qui ne se sentaient plus à leur aise à Yverdon. Des anciens collaborateurs de Pestalozzi, il ne resta plus auprès de lui que Krüsi et Niederer, insuffisamment secondés par un groupe de jeunes maîtres sans expérience.

En avril 1811, la diète suisse, réunie à Soleure, s'occupa du rapport des trois commissaires, distribué aux gouvernements cantonaux l'année précédente. Elle jugea qu'elle n'avait aucune résolution à prendre, puisque Pestalozzi ne demandait rien et que les commissaires ne proposaient rien; elle se contenta donc d'exprimer à Pestalozzi la reconnaissance de la patrie, et cette déclaration toute platonique termina l'affaire.

Mais si les conséquences de l'enquête de 1809 furent nulles au point de vue des résultats officiels, il n'en fut pas de même quant à l'effet produit sur l'opinion publique. Le rapport du P. Girard fournit à ceux que la tentative de Pestalozzi avait choqués dans les préjugés de leur routine une occasion propice pour manifester leur mauvais vouloir. Une première attaque parut au moment même où la diète votait à Pestalozzi les remerciements dont nous avons parlé. Le numéro du 13 avril 1811 des *Göttingische gelehrte Anzeigen* publia, sous la forme d'un compte-rendu du rapport, une dénonciation jésuitique où l'institut d'Yverdon était représenté comme « inspirant à sos élèves l'aversion pour le christianisme, la haine contre les autorités, le mécontentement contre les institutions sociales, et développant en eux des opinions révolutionnaires ». Ce pamphlet anonyme était l'œuvre du professeur von Haller, de Berne. Pestalozzi et ses amis jugèrent qu'il était indispensable de se défendre contre une pareille agression. Sous ce titre : *L'institut pestalozzien au public* (*das Pestalozzische Institut an das Publikum*), Niederer fit paraître, en août 1811, une vigoureuse réponse; il y repoussait avec indignation les imputations de l'écrivain anonyme, et se livrait ensuite à une apologie en règle de l'institut et de la méthode, discutant point par point le rapport du P. Girard, et revendiquant surtout pour Pestalozzi le mérite de l'invention, que le cordelier fribourgeois lui avait dénié. Les trois commissaires, sommés par Niederer d'opposer aux calomnies du journal de Gœttingue une déclaration publique, répondirent (12 septembre) en disculpant l'institut des accusations portées contre lui par le professeur von Haller, mais en maintenant les appréciations de leur rapport. Quelques jours plus tard, un nouvel adversaire entrait en lice contre l'institut : le chanoine (*Chorherr*) Bremi, de Zurich, publia dans trois numéros successifs d'un journal hebdomadaire zuricois (*Bürklische Züricher-Zeitung*) trois douzaines de *questions* suscitées par la brochure de Niederer (*Bescheidene Fragen an das Pestalozzische Institut, veranlasst durch dessen Appellation an das Publikum*); il y traitait surtout de l'enseignement religieux, et il faut avouer que la plupart des arguments par lesquels il cherchait à prouver que les tendances de l'institut n'étaient pas véritablement chrétiennes portaient juste. Pestalozzi sentit combien cette intervention de l'ecclésiastique zuricois dans le débat était dangereuse pour sa cause; aussi fit-il les plus pressantes démarches pour obtenir de Bremi une rétractation; n'ayant pu y parvenir, il essaya, sans plus de succès, de le traduire en justice; et ce ne fut qu'à la dernière extrémité qu'il se décida à publier une réponse, en laissant de côté, autant que possible, le terrain religieux où il se sentait embarrassé, et en s'adressant au patriotisme de ses concitoyens (*Ein offenes Wort eines gekränkten alten Patrioten an seine Vaterstadt*). Niederer, pendant ce temps, faisait imprimer une seconde édition, considérablement augmentée, de sa brochure défensive, sous ce titre : *L'entreprise éducative de Pestalozzi et ses rapports avec la civili-*

sation contemporaine; première partie (*Pestalozzi's Erziehungsunternehmung im Verhältniss zur Zeitkultur; erste Abtheilung*, Yverdon, 1 vol. de 454 p., mars 1812); puis, sur une nouvelle attaque du chanoine (*Ueber die Schrift : Pestalozzi's Erziehungsunternehmung*, etc.), il écrivit une vive réplique, intitulée *Justification finale de l'institut pestalozzien contre ses calomniateurs, réponse aux questions et éclaircissements sur le libelle du sieur Bremi, chanoine à Zurich* (*Schliessliche Rechtfertigung des pestalozzischen Institutes gegen seine Verläumder durch Beantwortung der Fragen und Beleuchtung der Schmähschrift des Herrn Bremi, Chorherrn von Zürich*, Yverdon, 1813). Enfin, en juin 1813, parut, en un volume de 446 pages, la seconde partie de l'ouvrage *L'entreprise de Pestalozzi et ses rapports avec la civilisation contemporaine :* c'est une réimpression de la réponse de Pestalozzi au chanoine Bremi et de l'écrit de Niederer *Schliessliche Rechtfertigung*, auxquels sont joints un certain nombre de documents justificatifs.

Si nous avons donné tous ces détails, c'est que l'histoire de l'institut d'Yverdon pendant les années 1811, 1812 et 1813 se réduit à peu près à celle de cette polémique, qui absorba le meilleur des forces de Pestalozzi et de Niederer, et qui obéra d'une façon désastreuse le budget de l'établissement. Une imprimerie et une librairie avaient été installées aux château, pour l'impression et la vente des publications de l'institut; mais cette entreprise, loin d'être une source de bénéfices, devait se terminer plus tard par une liquidation ruineuse.

L'institut recevait toujours beaucoup de visiteurs. Pestalozzi désormais identifiait le succès de son établissement avec celui de ses idées ; il en faisait dépendre l'avenir de sa méthode ; car, pour le grand public, c'était au degré de réussite pratique de l'institut que devait se mesurer la valeur théorique de la doctrine. Dans son désir extrême de donner aux visiteurs une bonne opinion de son œuvre, Pestalozzi organisait pour eux des exhibitions qui n'étaient pas toujours exemptes d'un certain charlatanisme naïf; mais lui-même était le plus souvent la dupe des illusions qu'il se faisait sur les sentiments de ces étrangers. « Chaque fois qu'il arrivait un nouveau visiteur, raconte Ramsauer, Pestalozzi allait trouver les maîtres en qui il avait le plus de confiance, et leur disait : « Voici un person- » nage important, qui veut tout voir en détail. » Montre-lui ce que nous savons faire, prends tes » meilleurs élèves, prends tes cahiers d'enseigne- » ment, et fais-lui voir ce que nous pouvons et » voulons. » Cent et cent fois arrivèrent ainsi de simples curieux, parfois tout à fait sots et ignorants, qui venaient à Yverdon uniquement parce que c'était *la mode*, et que Pestalozzi prenait toujours pour des visiteurs d'importance. Il nous fallait, en leur honneur, interrompre l'enseignement des classes et faire passer devant eux aux élèves une espèce d'examen. En 1814 vint à Yverdon le prince Esterhazy. Pestalozzi, à cette nouvelle, se mit à courir par toute la maison en criant : « Ramsauer, Ramsauer, où es-tu ? Viens » vite avec tes meilleurs élèves » (pour la gymnastique, le dessin, le calcul et la géométrie) ; « il » faut les conduire à la *Maison-Rouge* » (l'hôtel où était descendu le prince) ; « c'est un per- » sonnage très considérable, immensément riche ; » il a des milliers de serfs en Hongrie et en Autri- » che ; il ne manquera pas de fonder des écoles et » d'affranchir ses serfs, si nous parvenons à le ga- » gner à notre cause. » J'amenai une quinzaine d'élèves avec moi à l'hôtel, et Pestalozzi me présenta au prince en ces termes : « Voici l'institu- » teur de ces élèves ; ce jeune homme est venu chez » moi il y a quinze ans du canton d'Appenzell avec » d'autres enfants pauvres ; il a été élevé par le » libre développement de ses facultés individuelles, » et maintenant il est devenu lui-même institu- » teur ; vous voyez par là que chez les pauvres il » y a autant de facultés, si ce n'est plus, que chez » les riches ; mais chez les premiers, ces facultés » sont rarement développées, et elles ne le sont pas » méthodiquement. C'est pour cela que l'améliora- » tion des écoles primaires est si importante. Mais » il va vous montrer lui-même, mieux que je ne » pourrais le faire, les résultats que nous obtenons. » Je vous laisse donc avec lui. » Je me mis alors à interroger les élèves, à parler, à expliquer, à crier, avec tant de zèle que j'en fus bientôt tout enroué, et ne doutant pas que le prince ne fût pleinement persuadé. Au bout d'une heure, Pestalozzi revint ; le prince lui témoigna sa satisfaction de ce qu'il avait vu. Nous prîmes congé ; et, en descendant l'escalier, Pestalozzi me disait : « Il est convaincu, tout à fait convaincu, et il va » certainement fonder des écoles dans ses domaines » de Hongrie. » Arrivé en bas, il s'écria avec un de ses jurons familiers : « Qu'est-ce que j'ai donc » au bras ; il me fait très mal ; regarde donc, il est » tout enflé, je ne peux plus le plier. » Et en effet, sa manche, très large, était devenue trop étroite. Je regardai l'énorme clef de la porte de la *Maison-Rouge*, et je dis à Pestalozzi : « Tenez, vous vous » êtes heurté à cette clef, il y a une heure, quand » nous sommes montés chez le prince. » L'examen de la clef démontra qu'en effet Pestalozzi l'avait heurtée si fort avec le coude qu'il l'avait courbée ; et dans son enthousiasme et sa joie, il était resté une heure entière sans s'en apercevoir. Tel était le feu qui l'animait encore à soixante-dix ans, quand il croyait faire du bien. Je pourrais en citer encore beaucoup d'exemples. Il n'était pas rare, en été, qu'il vînt des étrangers au château quatre ou cinq fois dans la même journée, et que nous dussions, à cause d'eux, interrompre les leçons deux, trois et quatre fois. »

Parmi ces étrangers, il faut mentionner Jullien* de Paris, qui vint à Yverdon dans l'été de 1811 et y fit un assez long séjour. Il se lia d'amitié avec Pestalozzi, et, après avoir étudié en détail la méthode et ses applications, il fit paraître à Milan, où ses fonctions d'inspecteur militaire l'avaient appelé, un *Précis sur l'institut d'éducation d'Yverdon* (1812), et, la même année, un ouvrage en deux volumes intitulé : *Esprit de la méthode d'éducation de M. Pestalozzi*. Ces deux écrits furent peu remarqués en France ; toutefois, ils eurent pour conséquence d'attirer un certain nombre d'élèves français.

Au commencement de 1813, la situation économique de l'institut était devenue critique. Pestalozzi s'adressa à deux de ses amis, le conseiller Vogel, à Zurich, et le Francfortois Mieg, un de ses anciens collaborateurs, qui habitait Paris ; il eût voulu contracter un emprunt : mais la négociation ne put aboutir. Mieg vint à Yverdon pour aviser avec Pestalozzi au parti à prendre. L'examen de la comptabilité montra l'existence, depuis 1810, d'un déficit de 30 000 francs. Un désastre financier semblait imminent. Une partie de la fortune de Mme Pestalozzi (qui avait fait vers cette époque un nouvel héritage) fut employée à satisfaire les créanciers les plus pressants ; mais, pour sauvegarder le reste et ne pas dépouiller son petit-fils de son patrimoine, Mme Pestalozzi demanda et obtint, par acte judiciaire du 14 mai 1813, que ses biens personnels fussent remis entre les mains d'un tuteur chargé de les administrer. Par un autre acte du 15 novembre 1813, l'institut de jeunes filles, dont Mme Custer avait jusqu'alors conservé la direction, fut cédé à Mlle Rosette Kasthofer : cette cession était faite en vue d'alléger le fardeau qui pesait sur Pestalozzi, et Mieg, qui en rédigea le contrat, attendait de cette mesure d'excel-

lents résultats : malheureusement l'avenir ne devait pas réaliser cet espoir, et ce fut justement ce transfert de l'institut des filles entre les mains de Mlle Kasthofer qui devint pour Pestalozzi, quelques années plus tard, l'occasion des plus amers chagrins. Mlle Kasthofer (née en 1779) était entrée en avril 1809 à l'institut des filles en qualité de maîtresse principale, en remplacement d'une autre institutrice qui s'était montrée insuffisante; c'était une personne distinguée, et Pestalozzi, qui l'avait prise en vive affection, la traitait comme sa fille. Mme Pestalozzi et Mme Custer la voyaient d'un œil moins favorable; son caractère leur inspirait de la défiance, et elles taxaient Pestalozzi d'aveuglement à son égard. Mme Custer, toutefois, ne protesta pas contre la mesure qui faisait passer en d'autres mains la possession du pensionnat; ce transfert semble même avoir été fait avec son consentement, à la suite d'un refus de son mari de venir financièrement en aide à l'institut (V. dans *Wahrheit und Irrthum* de Schmid, p. 26, dernière ligne, une phrase qui semble faire allusion à un fait de ce genre).

Cependant la situation ne faisait qu'empirer. Les élèves-maîtres venus de l'étranger avaient achevé leur temps et étaient repartis, et les gouvernements n'en avaient pas envoyé d'autres; puis, lorsqu'avait retenti, au printemps de 1813, l'appel aux armes qui avait fait lever le peuple allemand contre Napoléon, tout ce qui restait à l'institut de maîtres ou d'élèves adultes de nationalité allemande avait couru s'enrôler sous les drapeaux de la coalition. Les circonstances extérieures étaient donc des plus défavorables. Quant à l'administration intérieure de l'institut, elle continuait à marcher aussi mal que possible. Dans cette extrémité, Niederer, qui était, depuis quatre ans, l'unique conseiller de Pestalozzi, jugea qu'il ne restait plus qu'un moyen de salut : il proposa de rappeler à Yverdon Joseph Schmid.

En quittant Yverdon en juillet 1810, Schmid s'était rendu à Au, son village natal. Il avait publié sous le titre d'*Expériences et opinions sur l'éducation, les instituts et les écoles* (*Erfahrungen und Ansichten über Erziehung, Institute und Schulen*, Heidelberg, 1810), une brochure où il exposait, en assez mauvais style, ses idées sur l'éducation privée et l'éducation publique; il y critiquait très vivement les défauts de l'institut d'Yverdon, mais en exprimant en même temps son attachement à la personne de Pestalozzi et à ses principes. Pestalozzi, assez mécontent au premier moment, pardonna cependant bientôt à Schmid la rudesse de son langage, en considération de ses bonnes intentions et de sa franchise. Pendant les derniers mois de 1810 et l'année 1811, Schmid séjourna alternativement à Vienne et à Munich, parcourut l'Allemagne du Sud et la Suisse, et en 1812 il reçut du ministère bavarois la direction de l'école de Bregenz. Bientôt après, un rapprochement eut lieu entre l'institut d'Yverdon et lui. Pestalozzi n'avait pu se consoler de son départ; dans son discours du jour de l'an de 1811, après avoir payé un tribut d'éloges à Niederer, « le premier de ses fils », à Krüsi, « bon et simple comme un enfant », et aux autres maîtres, il s'écriait : « Et toi, Schmid, que j'aimais tant, où es-tu? pourquoi ne te vois-je pas en ce jour parmi les miens? » A deux reprises, en 1812 et 1813, Schmid vint à Yverdon, y fut reçu à bras ouverts, et donna dans l'institut des conférences auxquelles assistèrent les maîtres et les élèves adultes (note de Niederer, *Pestalozzische Blätter*, 1828, p. 197). Dès 1812, Niederer était entré en correspondance amicale avec lui; les dissentiments qui les avaient séparés semblaient avoir disparu pour toujours. C'est à cette époque que remontent les premières ouvertures de Niederer pour obtenir que Schmid rentrât à l'institut. Ces offres restèrent d'abord sans résultat : mais les événements de 1813 ayant fait passer Bregenz sous la domination de l'Autriche, Schmid se vit menacé dans sa position de directeur de l'école de cette ville; alors Niederer revint à la charge.

Il lui écrivit (16 février 1814) : « Je viens te déclarer que Pestalozzi et moi sommes prêts à tout pour te décider à revenir ici. Pour tout ce qui dépend de moi, tu peux t'en remettre à mon amitié; et quant à Pestalozzi, dès le premier mot, il s'est écrié : « Ecris-lui : *O Jésus, viens!* dis-le-lui » avec ces propres paroles. »

Schmid ne se décida pas tout de suite; il resta à Bregenz toute une année encore, attendant que le gouvernement autrichien fît connaître plus clairement ses intentions. Pendant ce temps, un changement nouveau s'accomplissait dans l'entourage de Pestalozzi : Niederer épousait Mlle Kasthofer (avril 1814), et Mme Pestalozzi, désapprouvant ce qui se passait à Yverdon, retournait vivre à Neuhof; en même temps, le petit-fils de Pestalozzi, Gottlieb, qui jusqu'alors avait vécu dans l'institut comme élève, était placé en apprentissage chez un tanneur de Zurich. Le mariage de Niederer eut lieu dans son pays natal, le canton d'Appenzell; à cette occasion, il alla rendre visite à Schmid à Bregenz, et lui exposa ses projets d'avenir : il comptait obtenir bientôt de Pestalozzi la cession de l'institut de garçons, et offrait à Schmid d'en partager alors la direction avec lui.

Cependant, les événements politiques de 1814 avaient fait sentir leur contre-coup à Yverdon. En janvier, les Autrichiens voulurent installer au château un hôpital militaire; Pestalozzi se rendit aussitôt à Bâle, où se trouvait alors le tsar Alexandre; celui-ci le reçut avec bienveillance et défendit qu'aucun hôpital fût installé à Yverdon. Le bon Pestalozzi profita de l'occasion pour recommander chaleureusement au tsar la réforme des écoles et l'émancipation des serfs; Alexandre se contenta de sourire; quelques mois plus tard il fit parvenir à l'auteur de *Léonard et Gertrude* la croix de Saint-Wladimir de 4e classe. En cette même année, Pestalozzi fut aussi admis à voir le roi de Prusse, qui s'était rendu à Neuchâtel. A ce moment, il espérait beaucoup des princes, et se retrouvait à leur égard dans la même disposition d'esprit qu'à l'époque de sa correspondance avec Zinzendorf et Léopold de Toscane. Il s'était réjoui de la chute de Napoléon, en qui il voyait un ennemi déclaré de l'éducation populaire, et croyait que les souverains alliés, qui avaient promis à leurs peuples la liberté, tiendraient leur parole. Le rétablissement de la paix, tout au moins, devait être le résultat du triomphe de la coalition. Un autre résultat, moins satisfaisant, fut la modification apportée dans la constitution politique de la Suisse; des coups d'Etat au profit des patriciens eurent lieu dans les principales villes; l'Acte de médiation fut aboli et remplacé par un Pacte fédéral, que le Congrès de Vienne sanctionna en 1815, et qui ramena la Suisse de vingt ans en arrière. Pestalozzi, cette fois encore, jugea de son devoir de citoyen de faire entendre sa voix au milieu de la crise : il écrivit pendant les années 1814 et 1815 une longue brochure politique, qui n'eut d'ailleurs aucune influence sur l'opinion. Très déclamatoire, et reproduisant une partie des idées des *Nachforschungen*, l'appel de Pestalozzi *A l'innocence, au sérieux et à la magnanimité de mon époque et de ma patrie* (*An die Unschuld, den Ernst und den Edelmuth meines Zeitalters und meines Vaterlandes;* Yverdon, 1815) est une œuvre où la décadence intellectuelle commence à se faire sentir.

Les affaires de l'institut continuaient à marcher fort mal. Les mesures prises par Mieg en 1813 n'avaient pu remédier sérieusement à la situation. Jullien de Paris intervint à son tour; sur son initiative, un conseil d'administration, formé de plusieurs notables d'Yverdon, fut constitué (28 novembre 1814); cette mesure rendit quelque confiance aux créanciers, et permit à Pestalozzi d'éviter la faillite menaçante. Jullien procura en outre à l'institut plusieurs maîtres français (entre autres Boniface*) et un certain nombre d'élèves nouveaux. Mais l'établissement n'en restait pas moins dans la situation la plus périlleuse, et, de l'aveu de tous, Schmid était le seul homme qui pût le sauver. Pestalozzi, en vieillissant, devenait toujours plus incapable de diriger sa maison; son caractère s'aigrissait au milieu des soucis; tour à tour on le voyait se livrer à des accès de colère frénétique contre les personnes de son entourage, ou bien s'humilier devant elles et les supplier à genoux d'avoir pitié de lui. La raideur de Niederer et son obstination à vouloir imposer ses idées systématiques, qui contrariaient les tendances personnelles de Pestalozzi et sa manière d'être, l'exaspéraient particulièrement, et à chaque instant éclataient entre eux des scènes violentes.

Nous en citerons un seul exemple. Dans les derniers jours de janvier 1815, à la suite d'une querelle dont nous ne connaissons pas le motif, Pestalozzi passa une nuit entière sans dormir, dans un état d'exaltation fébrile, et le lendemain matin il écrivit à Niederer le billet suivant, dont le langage bizarrement imagé en dit long sur les souffrances morales qu'endurait le pauvre vieillard : « *Après une nuit épouvantable*. Le sang de l'agneau dans la gueule du lion ne le fait pas frémir; au contraire, c'est pour lui comme le lait de la mère pour le nourrisson; car la férocité est sa nature. Je ne t'adresserai plus désormais aucune prière, aucune plainte ne sortira plus de mes lèvres. Dieu viendra en aide au malheureux, qui avait mis son espoir en toi : il l'empêchera de désespérer dans sa misère, de désespérer de toi et de lui-même. A toi, à la fin de ce mois de janvier dont l'anniversaire a été célébré par toi avec des paroles si pleines d'élévation religieuse et de sentiment filial. *Pestalozzi.* »

La mort de Mme Custer, arrivée le 11 septembre 1814, fut une grande perte pour Pestalozzi, qui restait dans un isolement douloureux. (Elle mourut à Yverdon et non à Burgdorf, comme le dit Pompée; V. à ce sujet, dans le *Korrespondenzblatt* zuricois de 1879, p. 90, une lettre de Mme Pestalozzi à son mari. M. de Guimps, par une erreur singulière, montre, p. 386, Mme Custer encore vivante en 1815, après le retour de Schmid.) Mme Pestalozzi comprit alors que son devoir lui ordonnait de sacrifier sa propre tranquillité pour venir reprendre sa part des soucis de son mari : elle quitta Neuhof à regret (lettre à sa belle-sœur Mme Gross, publiée dans les *Pestalozzi-Blätter* de 1884, p. 14), et rentra à Yverdon; nous ne connaissons pas la date exacte de son retour.

Cependant Niederer était revenu à la charge auprès de Schmid. En janvier et février 1815, il lui écrit lettre sur lettre, l'adjurant de quitter Bregenz sans attendre davantage et d'accourir à Yverdon. Un incident, heureux pour l'institut, motivait ces nouvelles instances : un Anglais, Synge, se proposait d'envoyer un certain nombre de jeunes gens, ses compatriotes, à Yverdon pour y étudier la méthode; mais cette offre ne pouvait être acceptée que si Schmid promettait son concours. « Pestalozzi, toi et moi, écrit Niederer, nous formerions un triumvirat... Si tu acceptes de venir travailler ici fraternellement à mes côtés, réponds par le retour du courrier. » (Lettre du 15 février 1815.) Cette fois, Schmid se décida : il envoya sa démission aux autorités autrichiennes, et en avril il arrivait à Yverdon.

VIII

L'Institut d'Yverdon : dernière période (1815-1825).

Réformes exécutées par Schmid. Mort de Mme Pestalozzi (11 décembre 1815). — Protestation de la majorité des maîtres contre Schmid; les signataires de la protestation quittent l'institut : Krüsi ouvre un pensionnat à Yverdon (1816). — Mésintelligence entre Niederer et Schmid; son origine. Attestation délivrée par Pestalozzi à Niederer (1er mars 1816). La convention de 1813 entre Pestalozzi et Mme Niederer relativement à la cession de l'institut de jeunes filles : non exécution de diverses clauses de cette convention. — Arrivée à Yverdon d'un groupe de maîtres allemands. Projet de publication des œuvres complètes de Pestalozzi : traité avantageux conclu par Schmid avec l'éditeur Cotta. Les nouveaux maîtres allemands quittent brusquement l'institut. — Ouverture de la souscription aux œuvres de Pestalozzi (mars 1817). — Niederer se sépare à son tour de l'institut (mai 1817). — Différend entre Pestalozzi et les époux Niederer; résumé de la correspondance échangée. — Révolution dans l'institut; Pestalozzi malade; Schmid l'installe aux Bullets (juillet-août 1817). — Nouvelle tentative pour réaliser une association entre Pestalozzi et Fellenberg; négociations et rupture (août-octobre 1817). Tentative de Fellenberg pour obtenir le renvoi de Schmid (décembre). — Succès considérable de la souscription aux œuvres de Pestalozzi. Retour de Gottlieb Pestalozzi à Yverdon. — Discours du 12 janvier 1818 : le produit de la souscription est affecté par Pestalozzi à une fondation perpétuelle. Appel conciliant à Niederer et à Krüsi; refus de ceux-ci et reprise des hostilités. Fellenberg, par contre, adopte une attitude pacifique. — Fondation de l'école de pauvres à Clindy (septembre 1818). Succès de ce nouvel établissement. Sympathies manifestées pour l'œuvre de Pestalozzi en Angleterre. L'école de Clindy est réunie à l'institut d'Yverdon (juillet 1819). — Opuscule de Pestalozzi. *Un mot sur l'état actuel de mes travaux pédagogiques et sur la nouvelle organisation de mon établissement* (1820). — Pestalozzi demande à la municipalité d'Yverdon que la jouissance du château soit assurée à ses héritiers. Protestation signée par Niederer, Krüsi et Näf (mars 1821). Procès intenté par Pestalozzi à la municipalité. Autre procès intenté par Schmid à Niederer, Krüsi et Näf. Polémique dans la presse; brochure de Schmid : *Wahrheit und Irrthum*. Poursuites correctionnelles contre Schmid et Pestalozzi (1821-1822). — *Opinions sur l'industrie, l'éducation et la politique* (1822). — Lettres diverses de Pestalozzi à sa sœur. Pestalozzi fait construire à Neuhof un bâtiment destiné à recevoir une école de pauvres. Mariage de Gottlieb Pestalozzi (octobre 1822). — Le gouvernement vaudois provoque une tentative de conciliation qui échoue (janvier-mars 1823). Schmid et Pestalozzi acquittés par le tribunal correctionnel (avril). Procès intenté par Pestalozzi à Niederer (juillet). Nouvelle tentative de conciliation faite par le gouvernement; signature d'un traité de paix (31 décembre 1823). — Impossibilité reconnue de créer l'école de pauvres projetée; causes de l'impuissance de Pestalozzi; sa déclaration publique (mars 1824). Les ennemis de Schmid obtiennent son expulsion du canton de Vaud (octobre). Jugement des arbitres dans le différend entre Pestalozzi et les époux Niederer (novembre 1824). — Pestalozzi se décide à fermer son institut et à quitter Yverdon. Il se retire à Neuhof (mars 1825).

Schmid trouva Pestalozzi dans un état de profond désespoir; le vieillard avait pris en dégoût Yverdon et l'institut; il était las de la domination de Niederer, et parlait de se retirer à Neuhof pour y passer en paix ses derniers jours. Mme Pestalozzi demanda à Schmid, le jour même de son arrivée, « s'il venait pour Niederer ou pour son mari »; en femme clairvoyante, elle pressentait la scission qui ne devait pas tarder à se produire.

Reçu par Niederer en allié et en frère, Schmid proposa et fit accepter des réformes salutaires. Sur son initiative, un certain nombre de maîtres inutiles furent renvoyés (il y avait à ce moment-là 22 maîtres pour 78 élèves, dont 16 n'étaient que demi-pensionnaires); le traitement des maîtres restants fut réduit de moitié, à partir du 1er juillet,

et le nombre des leçons que chacun d'eux avait à donner fut augmenté. Une régularité inconnue auparavant fut introduite dans la marche intérieure de l'établissement. Le conseil d'administration avait enlevé la direction du ménage à Lisbeth, pour la donner à une personne du pays (Mlle Ray, de Grandson) : Schmid fit revenir Lisbeth, qui s'était retirée à Neuhof, et lui rendit ses anciennes fonctions. Pestalozzi, heureux de se sentir secouru et protégé par une main énergique, approuvait tout ce que voulait Schmid; et si indispensables étaient les mesures sévères prises par celui-ci contre les abus, que chacun se soumit d'abord sans murmurer. Niederer et sa femme applaudissaient à des actes de vigueur dont ils voyaient clairement l'urgente nécessité. Quant à Mme Pestalozzi et à sa fidèle Lisbeth, elles se montrèrent les plus fermes alliées de Schmid, qui leur apparaissait comme le sauveur de la maison.

Mais il y eut des mécontents; et, une fois que le danger d'une imminente dissolution de l'institut parut conjuré, ces mécontents commencèrent à manifester ostensiblement le déplaisir que leur causaient l'attitude et les procédés de Schmid. Une ligue se forma contre lui. Sur ces entrefaites, Mme Pestalozzi vint à mourir (11 décembre 1815) à l'âge de soixante-seize ans. Cette mort fut le signal d'une levée de boucliers de la part de ceux que le gouvernement énergique du nouveau venu avait dérangés dans leur indolence ou blessés dans leur amour-propre. Ce furent les maîtres de nationalité allemande qui prirent l'initiative de la déclaration de guerre : l'un d'eux, le Saxon Blochmann, rédigea un véritable acte d'accusation contre Schmid ; ce document fut signé par tous les maîtres allemands, auxquels se joignirent Krüsi et Ramsauer, et remis solennellement à Pestalozzi. Celui-ci essaya de calmer les mécontents; il les convoqua à une conférence où Schmid lut une défense écrite ; et, comme ils se montraient intraitables et exigeaient que Schmid fût renvoyé, Pestalozzi leur déclara qu'il ne céderait pas et qu'ils étaient libres de partir s'ils en avaient envie. Effectivement, quelques mois plus tard, tous les signataires de la protestation quittèrent l'institut. Les Allemands retournèrent dans leur pays ; Ramsauer partit pour Würzbourg. Quant à Krüsi, il y avait longtemps déjà qu'il songeait à trouver une position plus avantageuse. Marié depuis quelques années, il ne pouvait élever sa famille avec son modeste traitement; l'idée lui vint de créer à Yverdon même un pensionnat de garçons, et telle était la bonté d'âme de Pestalozzi que, loin de s'opposer à un pareil projet, il l'encouragea : Krüsi ouvrit son pensionnat en 1816, et ses premiers élèves lui furent fournis par Pestalozzi lui-même, qui les tira de son propre institut pour les placer dans la maison de son collaborateur. Krüsi devait répondre bien mal à cette générosité.

L'institut avait conservé quelques bons maîtres : Boniface, Stern, Knusert, Hagnauer. Niederer, d'ailleurs, était resté à son poste : il ne s'était point associé à la démarche des ennemis de Schmid. Cependant un refroidissement s'était produit dans leurs relations. Niederer avait éprouvé une cruelle déception en voyant que son projet de « triumvirat » (lettre du 15 février 1815) ne devait pas se réaliser. Il avait pensé que dans ce « triumvirat » Pestalozzi n'aurait qu'un rôle tout passif; que lui, Niederer, serait la tête pensante et dirigeante, et que Schmid mettrait à son service ses aptitudes pratiques, comme agent d'exécution. Or, il se trouva que Pestalozzi entendait redevenir seul maître dans sa maison, et reprendre à Niederer l'autorité qu'il lui avait si longtemps abandonnée; et que Schmid, de son côté, le voyant dans cette disposition, se rappela « qu'il était venu pour Pestalozzi et non pour Niederer ». Selon le témoignage de Schmid, ce fut le jour même des funérailles de Mme Pestalozzi qu'eut lieu à ce sujet la première explication. « Pestalozzi, dit Schmid, voulut garder l'institut entièrement entre ses mains, et refusa d'accorder à Niederer et à sa femme aucune part d'influence dans la direction de l'établissement. Il déclara que son intention était de continuer à diriger l'institut comme par le passé, mais en toute indépendance et avec mon aide; ajoutant que, si je lui refusais mon concours, il était prêt à céder l'institut à Niederer, à Mme Niederer et à moi, mais que dans ce cas il se retirerait lui-même à Neuhof pour y passer ses derniers jours. Devant une semblable déclaration, ajoute Schmid, mon devoir était tout tracé. »

Niederer se vit ainsi mis à l'écart, et réduit au rôle de simple professeur, tandis que Schmid était devenu l'homme de confiance de Pestalozzi, qui ne faisait rien sans le consulter. Schmid méritait-il cette confiance? et, d'autre part, l'espèce de disgrâce qui atteignait Niederer avait-elle sa raison d'être? Les biographes de Pestalozzi sont très divisés sur ce point. Les uns ont traîné Schmid dans la boue en élevant Niederer jusqu'aux nues; d'autres, prenant la défense de Schmid, ont fait de Niederer le dernier des misérables. Pour nous, après avoir étudié attentivement toutes les pièces du procès, — dont quelques-unes sont encore inédites et inconnues du public, — nous sommes arrivé à cette conclusion : que ni à Niederer ni à Schmid on ne peut reprocher d'*actes malhonnêtes;* qu'il n'est pas nécessaire, pour justifier ou expliquer la conduite de l'un, d'attribuer à l'autre des intentions coupables et des sentiments vils; et que l'orgueil froissé, l'entêtement, la rancune, la dureté de cœur sont tout ce que l'observateur attentif peut trouver au fond des tristes débats que nous allons avoir à raconter. C'est déjà beaucoup trop, sans doute; et ni l'un ni l'autre des deux rivaux ne saurait échapper, sous ce rapport, à un blâme sévère.

Pestalozzi se sentait mal à l'aise dans les spéculations métaphysiques de Niederer, et nous avons vu combien le caractère entier et violent de celui-ci l'avait rendu malheureux. On comprend qu'il se soit donné de tout son cœur à Schmid, dans lequel il retrouvait le plus aimé de ses anciens élèves, celui en qui s'incarnait pour ainsi dire à ses yeux sa méthode. Que Schmid, après avoir accepté la mission de réorganiser l'institut et de prévenir un désastre financier, s'y soit employé sérieusement; qu'il se soit proposé pour but, avant tout, de sauver Pestalozzi de la banqueroute, et, par conséquent, de créer des ressources pour remplir la caisse vide, nous ne pouvons voir là rien de répréhensible, et ceux qui se sont avisés de lui en faire un reproche nous paraissent fort mal inspirés. Qu'il ait pris sur Pestalozzi l'ascendant qu'une volonté forte doit naturellement avoir sur un caractère faible, on ne saurait le trouver mauvais que s'il avait fait de cet ascendant un usage abusif : or l'examen de ses actes montre, croyons-nous, qu'il a géré les affaires de Pestalozzi en homme sensé et en mandataire consciencieux. Niederer, d'autre part, ne pouvait qu'être douloureusement affecté de constater la diminution graduelle de son influence; jugeant, en toute sincérité, que Schmid, malgré les qualités qu'il lui reconnaissait, lui était intellectuellement inférieur, il a dû déplorer l'aveuglement de Pestalozzi donnant la préférence au moins digne. Bientôt il s'est vu en butte à des suspicions injustes, qui paraissaient mettre en cause sa probité; blessé dans ses plus intimes susceptibilités, il a cru à son tour à la mauvaise foi d'autrui; lui dont le désintéressement était à toute épreuve, il a fini par accuser et laisser accuser, non seulement Schmid, mais

Pestalozzi, de mensonge et de vues intéressées. Nous allons voir par quelle série de malentendus et de fautes bientôt irréparables on allait en arriver là.

Peu après le retour de Schmid, Niederer apprenait qu'il courait dans le public et parmi les maîtres de l'institut des bruits fâcheux sur son compte : on le représentait comme ayant cherché à écarter Pestalozzi pour s'emparer de l'institut; on ajoutait qu'il avait proposé à Schmid de s'associer à lui pour cette entreprise, mais que Schmid avait refusé de l'aider à dépouiller Pestalozzi de sa propriété. Niederer dédaigna d'abord ces commérages; mais plus tard, impatienté de leur persistance et soupçonnant Schmid de n'y être pas étranger, il voulut les faire cesser. Pestalozzi, sur sa demande, s'empressa de lui délivrer une attestation, en date du 1er mars 1816 (Biber, p. 107), conçue en ces termes : « Je soussigné déclare qu'il y a environ deux ans j'ai exprimé souvent le désir de céder mon institut à quelqu'un qui fût mieux que moi en état de le diriger. C'était à cette époque une chose généralement connue; et lorsque feu mon épouse, accompagnée de sa fidèle amie Mme Krüsi (Lisbeth), se fut éloignée d'Yverdon pour se retirer dans sa propriété (Neuhof), le bruit courut partout, à Zurich, à Berne, à Schaffhouse, que l'affaire était réellement faite et que l'institut était cédé à M. Niederer. Les maîtres de mon établissement eux-mêmes crurent que je l'avais fait, ou que j'allais le faire. La nouvelle était inexacte. Au contraire, M. Jullien et plusieurs amis qui s'intéressaient à ma situation prirent à cette époque des mesures qui avaient évidemment pour but la conservation de l'établissement entre mes mains. Dès le début, d'ailleurs, j'avais démenti ce bruit chaque fois que j'en avais trouvé l'occasion; et je devais d'autant plus le faire, que M. Niederer ne m'avait jamais parlé de cette cession. Je lui dois le témoignage public qu'il n'y a jamais eu une syllabe échangée entre nous à ce sujet. Il ne m'a jamais exprimé le désir de posséder mon établissement. Mais s'il l'avait fait, je suis convaincu que Niederer, le vieil ami de Pestalozzi, l'aurait fait dans l'intention de me soulager du fardeau sous lequel j'étais écrasé. Toute personne qui me connaît et qui a pu m'entendre parler de Niederer sait que je le regarde comme absolument incapable d'avoir pu concevoir ce désir à mon détriment. Il n'est pas dans son caractère de nourrir un projet intéressé. Il serait bien plutôt capable de nuire à ses propres intérêts par des sacrifices imprudents, que de rechercher par des moyens malhonnêtes à s'assurer un avantage matériel. *Pestalozzi.* » A cette attestation, Schmid en joignit une seconde, dont voici le texte : « Le soussigné ajoute à la présente attestation de M. Pestalozzi la déclaration suivante. Je n'ai entre les mains aucun fait qui puisse établir que M. Niederer ait réellement fait des démarches pour obtenir l'institut. Le bruit généralement répandu que tel était le cas, et les lettres écrites par divers maîtres de l'institut, etc., à ce sujet, ont leur origine dans des propos tenus par M. Pestalozzi. Il était alors fatigué de l'institut, et disait à qui voulait l'entendre qu'il le céderait à M. Niederer; je suis parfaitement convaincu que si M. Niederer l'eût désiré, — ce qui n'était pas, — il l'aurait obtenu. Il me paraît en conséquence évident aux yeux de tous qu'il n'a fait aucune démarche tendant à ce but. *Joseph Schmid.* »

Ces deux documents établissent clairement, d'une part le désintéressement de Niederer, d'autre part la loyauté de Pestalozzi et de Schmid dans leurs relations avec lui. Mais la situation n'en restait pas moins très tendue. Niederer ne pouvait se résigner à ne plus jouer le premier rôle; il cherchait encore de temps en temps à faire prévaloir ses idées personnelles, et y mettait toujours une opiniâtreté qui exaspérait Pestalozzi. « Sois un ange, lui écrivait celui-ci (5 mars 1816), sois un Dieu, j'y consens; mais, je t'en prie, traite-moi en homme, et agis à mon égard comme le moindre rustre agit à l'égard de son voisin, quand il est son ami. Ne me mets pas constamment à la torture au nom de ta façon de comprendre mon œuvre, ou bien fournis-moi une preuve certaine que ta façon de comprendre mon œuvre vaut la peine que je sois torturé en son nom. Si tu peux le faire, je suis prêt à subir la mort au milieu des tortures qu'il te plaira de m'infliger. Mais si tu ne peux pas le faire, laisse-moi vivre et respirer à ma façon, comme toi-même tu vis et respires à la tienne. »

Une autre circonstance devait contribuer à rendre la situation plus difficile encore. La cession faite en 1813 à Mlle Kasthofer (devenue Mme Niederer) de l'institut de jeunes filles avait eu lieu à des conditions qu'il est nécessaire de faire connaître, et qui étaient les suivantes : L'institut était remis à Mlle Kasthofer libre de toute dette (Pestalozzi gardant à sa charge les dettes existantes); les leçons qui seraient données à l'institut de jeunes filles par des maîtres de l'institut de garçons devaient faire l'objet d'une rétribution spéciale, due par Mlle Kasthofer à Pestalozzi; pour la jouissance du mobilier, qui appartenait à Pestalozzi, Mlle Kasthofer s'engageait à payer une redevance annuelle, et Pestalozzi gardait le droit de reprendre, moyennant avertissement, les meubles dont il pourrait avoir besoin; enfin, si le nombre des élèves de l'institut de jeunes filles venait à s'élever à plus de vingt, payant une pension moyenne de 25 louis, Mlle Kasthofer s'engageait à verser à Pestalozzi un vingtième du montant des pensions touchées, afin de l'indemniser ainsi des dépenses faites antérieurement par lui pour cet institut.

L'exécution de cette convention fut négligée sur divers points. Pestalozzi prit à sa charge les dettes de l'institut des jeunes filles, et il envoya, comme par le passé, les maîtres de l'institut des garçons y donner des leçons. Mais Mme Niederer n'effectua pas le paiement des leçons données, que Pestalozzi, par délicatesse, ne lui réclama pas; quant au mobilier, elle n'avait pas voulu le prendre à loyer, et avait préféré l'acheter : par un acte du 22 février 1814, elle devint propriétaire des meubles qui lui avaient été remis; toutefois huit lits et deux pianos n'avaient pas été compris dans cette acquisition, ce qui devait donner lieu plus tard à des contestations.

Lorsque Schmid, en 1815, eut commencé les réformes qui devaient sauver Pestalozzi de ses embarras financiers, il résolut de séparer nettement les intérêts économiques des deux instituts. Il reprit à l'institut des filles les pianos appartenant à Pestalozzi; et comme Mme Niederer n'avait point payé jusqu'alors la rétribution convenue pour les leçons que donnaient chez elle les maîtres de l'institut des garçons, ceux-ci furent prévenus qu'à partir du 1er octobre 1815 Pestalozzi ne leur tiendrait plus compte des leçons qu'ils pourraient donner à l'institut des jeunes filles : naturellement, ils cessèrent d'y aller. Mme Niederer ne songea point alors à se formaliser de ces mesures; elle déclara au contraire qu'elle était bien aise de voir les intérêts de Pestalozzi entre les mains d'un gardien vigilant. Il y avait là pourtant un germe de discorde qui devait grossir et porter des fruits amers, aussitôt que les malentendus et les susceptibilités réciproques lui auraient fourni un terrain favorable.

Nous sommes arrivés à l'automne de 1816. La marche de l'institut de garçons était satisfaisante. Il s'y trouvait une centaine d'élèves. Beaucoup de ceux-ci étaient Anglais : l'Angleterre, en effet, commen-

çait à s'intéresser à la méthode pestalozzienne. La France avait aussi fourni un assez fort contingent : Jullien de Paris avait amené à Yverdon au printemps de 1816 vingt-quatre jeunes Français, au nombre desquels se trouvaient ses deux fils. Quant aux maîtres, ceux qui étaient restés après le départ de Krüsi, de Ramsauer et des Allemands, et ceux qui avaient pris les places des partants, paraissaient dévoués à Pestalozzi; le mécontentement de Niederer et son opposition, qui commençait à se manifester ouvertement, n'exerçaient pas encore une influence sérieuse. Le péril financier immédiat était conjuré : les dépenses de l'institut se trouvaient mises en équilibre avec les recettes ; et quant aux dettes, Schmid avait formé le projet de les payer au moyen des bénéfices qui pourraient être réalisés sur une édition complète des œuvres de Pestalozzi. Des négociations à cet effet furent ouvertes en novembre 1816 avec le libraire Cotta, de Stuttgart.

C'est à ce moment que se place un incident connu seulement par le récit que Pestalozzi en a fait dans ses *Lebensschicksale*, sans donner le nom du personnage dont il parle. « Subitement, dit-il, apparut au milieu de nous, comme s'il fût tombé du ciel, un homme qui disposait de ressources considérables, et qu'accompagnait un groupe de jeunes gens instruits et distingués, voués à la carrière de l'enseignement. Cet homme me fit des offres presque incroyables, afin, disait-il, de mettre un terme aux angoisses de ma situation, et de placer sur un pied solide mon établissement, dont il portait aux nues les mérites, principalement en ce qui concernait les procédés d'enseignement élémentaire de Schmid. » Pompée, qui a reçu de Schmid des renseignements particuliers, appelle ce personnage Lauz : il ajoute que c'était un élève distingué de Fichte, qu'il était placé à la tête d'une association de jeunes Allemands, et qu'il avait formé le projet d'acheter l'institut d'Yverdon. Ramsauer, dans une note écrite en marge de son exemplaire des *Lebensschicksale*, conservé au Musée pestalozzien de Zurich, l'appelle « le Juif Lautz ». Pestalozzi accepta l'offre que lui fit ce visiteur de mettre à sa disposition un certain nombre de ses compagnons, comme auxiliaires pour l'enseignement. La plupart des maîtres de l'institut virent de mauvais œil ces nouveaux venus ; ils crurent à une machination de Schmid pour les évincer, et offrirent leur démission. Pestalozzi ne chercha pas à les retenir. Mais une fois ces maîtres partis, Schmid, plus clairvoyant que son vieil ami, crut s'apercevoir que le dessein de l'étranger était, non point de seconder Pestalozzi, mais de se substituer à lui. Il importait, en conséquence, d'assurer sans retard à Pestalozzi les ressources dont il avait besoin pour rester indépendant et garder l'institut entre ses mains ; pour cela, il fallait hâter la conclusion des négociations entamées avec le libraire Cotta. Dès le mois de décembre 1816, Pestalozzi avait envoyé à Cotta un projet de traité ; en février 1817, Schmid se rendit lui-même à Stuttgart, muni de pleins-pouvoirs, sut mener l'affaire vivement et habilement, et quelques jours plus tard rentra à Yverdon porteur d'un traité en bonne forme, qui garantissait à Pestalozzi des conditions inespérées et des plus avantageuses. Pendant son absence, l'étranger avait démasqué ses batteries, et demandé le renvoi de Schmid. Ce changement d'attitude acheva d'ouvrir les yeux à Pestalozzi ; et, lorsque Schmid fut revenu avec le traité sauveur, on s'expliqua. Une plus longue entente avec l'étranger était devenue impossible : celui-ci retira du jour au lendemain les maîtres qu'il avait fournis, et l'institut se trouva tout à coup presque entièrement privé de personnel enseignant. Il fallut transformer les sous-maîtres en maîtres, et élever au rang de sous-maîtres quelques-uns des élèves les plus avancés, afin de combler les vides causés par cette brusque défection.

Les conditions du traité conclu par Schmid avec Cotta étaient les suivantes : le libraire s'engageait à payer à Pestalozzi, comme droits d'auteur, trois louis par feuille d'impression ; en outre, une souscription publique à l'édition devait être ouverte, et la moitié du prix des exemplaires souscrits devait appartenir à Pestalozzi.

L'annonce de la souscription fut faite en mars 1817, et Pestalozzi adressa à cette occasion un appel au public (réimprimé dans l'édition Seyffarth, t. XIII, p. 161). M. de Guimps prétend à ce sujet que Niederer et Krüsi trouvèrent cet appel « déshonorant » pour Pestalozzi et que, n'ayant pu obtenir que celui-ci renonçât à le publier, ils se décidèrent alors « à quitter celui qu'ils appelaient leur père ». M. de Guimps a oublié que Krüsi avait quitté l'institut dès 1816. Quant à Niederer, sa séparation d'avec Pestalozzi était résolue deux mois au moins avant la publication de l'appel en question. C'est par une lettre du 22 janvier 1817 que Niederer annonça tout à coup à Pestalozzi qu'il ne pouvait pas continuer son service dans l'institut, et qu'il renonçait en conséquence à son traitement à partir du 1er janvier précédent. Pestalozzi, très affecté de cette résolution inattendue, pria instamment Niederer de revenir sur sa décision ; mais celui-ci resta inflexible, et déclara qu'il ne lui était pas possible, sans faire violence à sa conscience, de conserver des fonctions dans un établissement dont l'esprit n'était plus le véritable esprit pestalozzien. La seule chose qui put être obtenue fut qu'il achèverait l'instruction religieuse de ceux des élèves qu'il était chargé de préparer à la première communion pour le dimanche de Pentecôte 1817.

Lorsque le jour de cette cérémonie religieuse fut arrivé (25 mai), Niederer, après avoir prononcé comme pasteur le sermon d'usage, annonça du haut de la chaire la résolution qu'il avait prise de s'éloigner de l'institut, en ajoutant « que sa conscience lui en faisait un devoir, et qu'il se reprochait de ne pas lui avoir obéi plus tôt » (Biber, p. 338) ; il adressa ensuite ses adieux aux élèves assemblés. Voici le récit que fait Pestalozzi de cette étrange scène :

« Le service divin avait lieu chez moi, dans la grande salle du château. Toutes les personnes qui se trouvaient en relations avec nous assistaient à cette cérémonie, à laquelle je m'efforçais toujours de donner toute la solennité possible ; et Niederer, sans m'avoir le moins du monde prévenu de ses intentions, profita de cette circonstance pour annoncer, dans un langage offensant, du haut de la chaire où il officiait, et devant cette assemblée venue pour assister à un acte religieux, qu'il se séparait de moi et de mon institut. Cela m'indigna naturellement, et d'autant plus que le personnage étranger qui s'était montré précédemment si bien disposé à mon égard était présent avec les maîtres qui m'avaient quitté, et que je devais nécessairement penser que la déclaration de Niederer avait été concertée avec lui. Ajoutez que la chose se passait chez moi, et que je me voyais, moi chef de famille et maître de la maison, attaqué par l'employé que je payais pour donner à mes élèves l'enseignement religieux. Dans ces circonstances, je me crus autorisé à protester. Je me levai, et je dis à l'orateur, entre autres choses, qu'il était là pour confirmer mes élèves et pour nous édifier chrétiennement par cette cérémonie, et non point pour parler en chaire des inimitiés qui existaient entre sa maison et la mienne. » (*Lebensschicksale*). Pestalozzi ajouta qu'il donnait rendez-vous à l'assemblée pour le dimanche suivant, et qu'il répondrait alors aux accusations portées contre lui par Niederer. Mais la réflexion le ramena bientôt à des

idées plus calmes, et il renonça sagement à donner suite à ce projet.

Le pamphlet publié en 1827 sous le nom de Biber nous apprend que Niederer avait choisi pour texte de son sermon ce passage de l'évangile de saint Jean : « Je suis le chemin, la vérité et la vie ; nul ne vient au Père que par moi », en insistant sur la nécessité de la foi en Jésus-Christ; c'était, dit l'orateur, à faire naître cette foi dans le cœur des élèves qu'il s'était principalement attaché dans tout son enseignement religieux. Biber ajoute ce commentaire : « Peu de jours auparavant Niederer avait déclaré à Pestalozzi, pour la troisième fois, qu'il ne continuerait pas ses fonctions de maître de religion, pour des motifs tirés des *opinions religieuses* de Pestalozzi et de l'influence que Schmid exerçait sur les élèves *à ce point de vue.* » C'est qu'il y avait en effet, au fond du différend entre Pestalozzi et ceux de ses anciens collaborateurs qui se séparèrent de lui, une dissidence religieuse : Niederer, Krüsi, Ramsauer, et les Allemands qui avaient quitté l'institut en 1816, ont tous dit, pour justifier leur attitude, qu'ils avaient fini par s'apercevoir que Pestalozzi n'était pas véritablement chrétien. Nous ne pouvons insister davantage ici sur ce côté de la question, quelque intéressant qu'il soit : la place nous manquerait, et il faut nous borner à cette simple indication, sans entrer dans des développements qui nous entraîneraient trop loin.

Immédiatement après la retraite de Niederer et la rupture qui s'en suivit entre les deux instituts, Mme Niederer réclama de Pestalozzi un règlement de comptes définitif. Cette réclamation donna naissance à un long débat, qui tient dans l'histoire des dernières années de Pestalozzi une place considérable ; l'odieux pamphlet de Biber, dont nous aurons à parler plus tard, est uniquement consacré à la discussion de cette question d'argent. Nous sommes obligé, malgré ce que ces détails ont de fastidieux et d'écœurant, de mettre sous les yeux du lecteur les pièces du procès, afin de lui permettre de se former un jugement. La plupart des biographes se sont contentés de tirer le rideau sur ce fâcheux épisode, en prononçant contre Niederer et sa femme une condamnation sommaire ; nous n'avons pas pensé qu'il nous fût permis de les imiter.

Les appointements que Mme Niederer aurait dû recevoir comme institutrice de 1809 à 1813 ne lui avaient jamais été intégralement payés : elle avait encore à toucher de ce chef une somme assez forte, de laquelle elle entendait déduire le prix des huit lits qui n'avaient pas été compris dans l'acte de vente du 22 février 1814. Pestalozzi, de son côté, se croyait le créancier de Mme Niederer; bien éloigné de supposer qu'il lui dût aucun arriéré d'appointements, il pensait au contraire qu'il avait à recevoir d'elle : 1° le prix des leçons données aux élèves de Mme Niederer par les maîtres de l'institut, de novembre 1813 à octobre 1815 ; 2° la redevance convenue pour la partie du mobilier qui n'avait pas été comprise dans l'acte de vente ; 3° éventuellement, le vingtième du montant des pensions, si le nombre des pensionnaires s'élevait à plus de vingt. Ainsi, le conflit allait s'engager sur un double malentendu, chacune des deux parties se jugeant seule fondée en droit à réclamer quelque chose, et ignorant que la partie adverse se croyait précisément dans la même situation.

Mme Niederer insista à plusieurs reprises, verbalement et par écrit, pour obtenir de Pestalozzi qu'il consentît à s'occuper du règlement de ce litige. Sur une nouvelle réclamation, Pestalozzi, répugnant à faire valoir ses droits, écrivit enfin le billet suivant (8 juillet 1817) : « A M. Niederer, pour Mme Niederer, *Infandum, regina, jubes renovare dolorem.* Niederer, l'amour donne et se tait. *Pestalozzi.* » Niederer répondit sur-le-champ par un billet fort dur, où il reprochait à Pestalozzi de vouloir se soustraire par des citations poétiques à l'exécution d'une obligation. Alors, pour en finir, et dans un accès de générosité, Pestalozzi fit remettre à Mme Niederer (14 juillet) une quittance générale. Elle était ainsi conçue : « Je soussigné déclare par la présente donner quittance à Mme Niederer, née Kasthofer, pour toutes les réclamations que je puis avoir à lui faire, à quelque titre que ce soit, reconnaissant tant pour moi que pour mes héritiers et les continuateurs éventuels de mon institut, qu'elle s'est acquittée envers moi à ma pleine satisfaction. » Le même jour, une quittance rédigée dans des termes identiques fut envoyée également à Krüsi, qui avait pris le parti de Niederer et s'était brouillé avec son vieux maître; Pestalozzi voulait ainsi établir nettement l'attitude bienveillante qu'il entendait conserver à l'égard des deux disciples qui s'étaient séparés de lui et qui maintenant, à Yverdon même, avaient dressé autel contre autel.

La quittance envoyée à Mme Niederer était accompagnée d'une longue lettre où Pestalozzi rappelait dans quelles circonstances la cession de l'institut de jeunes filles avait eu lieu et quelles conditions Mme Niederer avait acceptées ; ces conditions, Mme Niederer ne les avait pas complètement remplies, mais Pestalozzi, bien éloigné de rien réclamer, était heureux de lui donner quittance générale de tout ce dont elle pouvait être redevable. « J'ajoute, disait-il en terminant, que toute réclamation que Mme Niederer pourrait avoir à me faire de son côté sera reconnue valable par moi, acceptée et payée. »

Chose incroyable et qui montre à quelles aberrations de l'intelligence la passion peut conduire, Niederer vit dans l'envoi de la quittance et de la lettre qui l'accompagnait une grave injure et un acte de perfidie ! Dix ans plus tard encore, dans le livre de Biber, qui a été écrit sous son inspiration directe, la lettre de Pestalozzi, pleine des sentiments les plus affectueux et les plus délicats, est qualifiée de « manifestation de satanique méchanceté, propre à faire douter de Dieu, de l'humanité et de soi-même. » (*Eine Erscheinung rein satanischer Bosheit, geeignet, den Menschen an Gott, an seinem Geschlecht und an sich selbst irre zu machen;* p. 168).

Plein de colère, Niederer repondit sur-le-champ (15 juillet) à Pestalozzi que sa femme et lui n'acceptaient pas le cadeau qu'il prétendait leur faire, et qui, dans les termes où il leur était présenté, était un véritable « assassinat moral ». « Si nous sommes vos débiteurs, écrivit-il, adressez-nous votre compte et ne croyez pas pouvoir faire à notre égard de la grandeur d'âme, avant d'avoir accompli ce qu'ordonnent le devoir et la justice. Nous paierons notre dette, quel qu'en puisse être le montant. » En même temps, il annonçait qu'il allait déposer chez le juge de paix d'Yverdon la quittance et la lettre de Pestalozzi ; mais que toutefois, pour se conformer à un désir de Mme Niederer, il attendrait deux jours, afin de laisser à Pestalozzi le temps d'arranger l'affaire à l'amiable au moyen d'une explication verbale, si tel était encore son désir. « La santé de ma femme a été, il est vrai, affectée par votre manière d'agir, ajoutait-il; plus elle a cru en vous, plus il lui a été pénible de vous voir détruire vous-même la haute et noble image qu'elle portait de vous en elle ; mais elle ne veut point sacrifier le repos de sa conscience aux exigences de son être physique, ni ménager son existence terrestre aux dépens de son âme immortelle. »

La réponse de Pestalozzi, en date du même jour,

dit en substance qu'il n'a point songé à « faire de la grandeur d'âme », qu'il a voulu simplement terminer une affaire embrouillée qui, par suite du manque de la plupart des pièces justificatives nécessaires, ne pouvait pas être réglée autrement. Il regrette « l'exaltation » qui règne dans la lettre de Niederer et l'emploi de grands mots comme « assassinat moral ». Il refuse l'entrevue proposée avec Mme Niederer, parce que, dit-il, « il se ferait scrupule de paraître devant une femme que seule la crainte de *ménager son existence terrestre aux dépens de son âme immortelle* peut décider à s'exposer à la souffrance que lui causera le spectacle de la déchéance morale du pauvre vieux Pestalozzi ». Puis, reprenant le ton sérieux : « La postérité décidera après ma mort si je suis réellement l'homme méprisable, indigne et perdu sans ressources que vous faites de moi. Vous n'êtes pas mon juge ; personne ne vous reconnaîtra pour tel, et vous auriez quelques motifs de vous rappeler la maxime : Qui dit trop ne dit rien ! Monsieur Niederer, je suis malade; ne l'êtes-vous point peut-être aussi? Je crois que si nous étions l'un et l'autre en santé, notre affaire, qui est bien plus une affaire de susceptibilité qu de comptabilité, pourrait être arrangée en buvant une tasse de café... Comment cela finira-t-il? Si vous tenez absolument à ce que cette affaire devienne une *cause célèbre*, que votre volonté soit faite... »

Mme la baronne de Guimps, qui habitait Yverdon, s'interposa à ce moment entre les deux parties à titre de conciliateur officieux. Mme Niederer lui ayant dit qu'elle croyait que Pestalozzi était son débiteur, celui-ci envoya immédiatement (19 juillet) le billet suivant : « J'apprends que Mme Niederer pense que je suis son débiteur; je prie en conséquence Mme Niederer de m'envoyer, revêtu de sa signature, le compte en vertu duquel je lui suis redevable, afin que je puisse reconnaître cette dette avec la simplicité et l'empressement que j'ai toujours mis à reconnaître toutes mes obligations. »

Mme Niederer prépara alors une copie de son compte. Elle allait l'envoyer, lorsque sur ces entrefaites un incident inattendu se produisit. Une petite révolution avait éclaté dans l'institut (24 juillet) : les sous-maîtres promus peu auparavant au rang de maîtres se « mirent en grève » ; ils refusèrent tout service à moins qu'on n'augmentât leur traitement de moitié; puis, après avoir reçu satisfaction sur ce point, ils demandèrent d'être admis tous les jours « à prendre le café après dîner avec Pestalozzi », en témoignage de la considération qui leur était due. Cette « révolution du café », toute ridicule qu'elle fût, eut des suites graves : Pestalozzi, qui était malade, et que le triste débat avec Niederer avait beaucoup surexcité, fut pris d'un accès de fureur qui fit craindre pour sa raison ; et Schmid ne trouva pas d'autre moyen de le calmer que de l'emmener, dès le lendemain matin, dans un petit village situé sur les hauteurs du Jura, les Bullets, au-dessus de Grandson. « L'air vif de la montagne, raconte Pestalozzi, agit si promptement sur mon système nerveux que le danger d'un dérangement intellectuel fut presque instantanément conjuré; mais je restai très longtemps dans un état de faiblesse d'esprit, ou plutôt d'absence d'esprit, joint à un très haut degré d'angoisse et de découragement. » Pestalozzi passa quelques semaines aux Bullets dans la solitude. « Je m'y sentais, dit-il, comme délivré et inexprimablement heureux. Mais je ne voulais plus retourner dans ma maison; pendant des semaines je ne voulus plus même en entendre parler. Il me semblait, dans l'état de surexcitation où je me trouvais, que c'était un enfer d'où j'avais eu le bonheur de m'échapper. » Schmid montait presque tous les soirs d'Yverdon, passait la nuit aux Bullets, et redescendait le matin reprendre sa tâche à l'institut. Il n'était du reste pas seul chargé du fardeau des affaires ; après la retraite définitive de Niederer, Pestalozzi avait remplacé celui-ci par un théologien allemand nommé Lange, qui se fit donner le titre de directeur des études, et qui se chargea de l'enseignement religieux; mais ce nouveau personnage ne sut pas conquérir l'autorité morale dont il aurait eu besoin, et, lorsque Schmid était absent, tout allait de travers. « Un jour, en rentrant à l'institut, il trouva plus de trente élèves punis des arrêts, et les maîtres dans un état qui lui parut mériter la même punition ; en même temps venaient d'arriver des étrangers qui amenaient un élève ; ils auraient désiré assister aux leçons, et il était impossible aux maîtres de les donner ; cependant Schmid réussit, cette fois encore, à arranger l'affaire sans scandale public. » (*Lebensschicksale*.)

Fellenberg (*Pestalozzi's unedirte Briefe*, p. 17) nous a conservé quelques vers écrits par Pestalozzi durant son séjour aux Bullets, et qui expriment d'une manière touchante les sentiments du vieux solitaire. En voici la traduction :

« Arc-en-ciel, arc-en-ciel, — tu annonces la grâce de Dieu ! — Fais luire pour moi aussi de tes couleurs — le doux éclat, brille dans — la tempête qui remplit ma vie! — Annonce-moi un meilleur jour, — arc-en-ciel, arc-en-ciel !

» Dans les jours d'orage — Dieu m'a soutenu ! — Mon âme, loue l'Éternel! — Dois-je mourir — avant que tu m'apparaisses — et que tu m'apportes la joie — et le jour meilleur ? — dois-je boire jusqu'au fond — la coupe de la discorde, — la coupe de l'inimitié irréconciliable — jusqu'à la lie ? — dois-je mourir, sans que la paix — vienne, la paix que je cherche ? — Je reconnais ma faute, — je reconnais ma faiblesse ; — avec amour et avec larmes — je pardonne à tous leur faute. — Dans la mort du moins je trouverai la paix, — et c'est dans la mort que luira — pour moi mon meilleur jour ! — Messager des jours meilleurs, — alors tu brilleras serein — sur ma tombe solitaire, — arc-en-ciel, arc-en-ciel !

» Comme la neige fraîchement tombée, — comme les clairs flocons de l'hiver, — qui, à la mort de mon épouse, — brillant doucement au soleil, — tombaient sur sa fosse entr'ouverte : — arc-en-ciel, arc-en-ciel, — brille aussi pour moi — d'un doux éclat, quand je mourrai. — Dans les jours d'orage — Dieu m'a soutenu ! — Mon âme, loue l'Éternel ! »

Le départ de Pestalozzi pour les Bullets avait interrompu les tractations relatives au règlement du compte de Mme Niederer. Mais la correspondance à ce sujet fut reprise dans la seconde semaine d'août. Mme Niederer envoya (12 août) le compte qu'elle avait préparé : elle réclamait, pour ses appointements comme institutrice, une somme de 1776 fr., dont elle déduisait les à-compte reçus, s'élevant ensemble à 444 fr.; elle y ajoutait un supplément de 351 fr. pour divers postes dont elle donnait le détail. La somme totale redue par Pestalozzi était de 1683 francs. Mme Niederer avait joint à sa note une lettre écrite en termes modérés et raisonnables, où elle faisait l'histoire de la cession de l'institut de jeunes filles, et rectifiait sans aigreur ni passion quelques erreurs de mémoire de Pestalozzi. En ce qui concerne spécialement la question financière, elle expliquait qu'elle entendait payer la valeur des huit lits appartenant encore à Pestalozzi, et que cette valeur devait être déduite de la somme indiquée ci-dessus ; quant à la rétribution due pour les leçons que les maîtres de l'institut avaient données à ses élèves, elle disait que Niederer ayant renoncé, dès le 1er juillet 1814, au logement et à l'entretien qui lui étaient dus en sus de son traitement, Pestalozzi avait con-

senti à regarder cette renonciation comme l'équivalent du prix desdites leçons.

Au reçu de cette lettre Pestalozzi répondit (15 août) que pour pouvoir vérifier le compte qui lui était présenté, il faudrait que les livres de l'une et de l'autre partie fussent mis en présence et comparés, et qu'il fût fait appel aux souvenirs de son ami Mieg. « Mais, ajoutait-il, je crois avoir toujours agi paternellement envers Mme Niederer, et je veux encore agir paternellement aujourd'hui. Faites traite sur moi en attendant, si Mme Niederer croit que je suis son débiteur. J'envoie à Schmid l'ordre de tout payer; s'il plaît à Dieu, nous allons pouvoir ne plus parler de cette affaire. »

Le lendemain, Niederer annonça qu'acceptant l'offre de Pestalozzi, il allait tirer sur lui, à la fin du mois, pour la somme de 1280 fr. (80 louis; un louis valait 16 fr. de Suisse): c'était le montant approximatif de la créance de Mme Niederer, déduction faite de la valeur des huit lits; il déclarait aussi accepter l'examen réciproque des livres et l'intervention amicale de Mieg. Mais il ajoutait qu'il considérait dès maintenant sa créance comme valable en droit, indépendamment des sentiments paternels de Pestalozzi; et il le priait, si précieux que ces sentiments dussent être pour lui Niederer, de ne point les mêler à un litige financier où ils n'avaient rien à faire.

Pestalozzi croyait, d'après les livres de l'institut, que Mme Niederer n'était pas fondée à rien réclamer; il répondit en conséquence (18 août) qu'il était prêt à payer les 1280 francs à titre « d'argent paternellement confié »; mais que si on les réclamait comme juridiquement dus, il ne pouvait se reconnaître débiteur de cette somme. « Dieu m'est témoin, dit-il, que j'ai agi paternellement envers ta femme : je lui ai plus donné que je ne lui devais. » Il supplie Niederer de ne pas s'engager témérairement dans une voie périlleuse pour lui : « Cher Niederer, tu ne sais pas ce que tu fais; non pour moi, mais pour l'amour de toi et de ton épouse, réfléchis bien avant d'agir : car tu ne sais pas quelle est la vérité dans cette affaire. Ne précipite rien, montre cette lettre à tes deux beaux-frères Kasthofer et demande-leur un conseil; ou bien choisis un tiers comme arbitre, et, puisque tu ne veux avoir aucun rapport avec Schmid, je prierai C. (Custer?) de donner à ce tiers les éclaircissements nécessaires : je suis sûr qu'il ne faudra pas un quart d'heure pour reconnaître le bien fondé de mes assertions. Que je serais heureux si cette querelle, en mettant au jour la justice et la loyauté de ma conduite méconnue, pouvait rapprocher de nouveau ton cœur du mien !... »

A cette lettre, Niederer répond sans s'émouvoir (19 août) qu'il ne peut accepter l'argent de Pestalozzi dans les conditions où l'offre celui-ci; il ne touchera les 1280 francs que lorsque Pestalozzi aura reconnu qu'ils sont légitimement dus à Mme Niederer, et il refuse tout ce qui pourrait être considéré comme une « générosité paternelle ». Il demande à Pestalozzi de produire le compte de Mme Niederer, tel qu'il se trouve dans les livres de l'institut, et déclare accepter volontiers M. C. pour arbitre.

Pestalozzi adressa alors à Niederer (21 août) un extrait de la comptabilité de l'institut, d'où il résultait qu'à la date du 1er avril 1814, c'est-à-dire quinze jours avant le mariage de Mme Niederer, le compte des appointements de celle-ci avait été définitivement réglé. Elle se trouvait, à cette date, avoir à son débit divers postes formant un total de 433 francs; et ce compte avait été balancé par le passement au journal d'un article qui portait à son crédit cette même somme de 433 francs comme représentant « le solde de ce qui était dû à Mme Niederer pour ses services comme institutrice jusqu'au 15 novembre 1813 ». Ce règlement de compte avait eu lieu un an avant le retour de Schmid, à une époque où la comptabilité de l'institut était tenue par le propre neveu de Niederer. Pestalozzi supposait que Mme Niederer et son mari étaient parfaitement informés de tous ces détails, et on comprend l'étonnement que durent lui causer leurs réclamations. Or, en réalité, Niederer et sa femme n'avaient jamais su ou avaient oublié quels arrangements étaient intervenus à ce sujet avant leur mariage, et l'écriture du 1er avril 1814 — ils l'affirmèrent — avait été faite sans leur participation.

En envoyant cet extrait des livres de l'institut, Pestalozzi écrivit à Niederer une dernière lettre. Il regrettait, disait-il, d'avoir à lui transmettre un document qui faisait un si grand contraste avec le compte présenté par Mme Niederer; mais au moins, à la lecture de ce document, celle-ci comprendrait que l'envoi d'une quittance générale n'avait pas été de la part de son vieil ami une tentative de spoliation. Il expliquait que le règlement de comptes du 1er avril 1814 — règlement fictif, la somme inscrite à l'avoir de Mme Niederer ayant été arbitrairement fixée, de façon à balancer son débit — avait eu pour but de garantir Mme Niederer contre les reproches de Mme Pestalozzi, qui savait que son mari donnait constamment de l'argent sans l'inscrire, et qui aurait pu s'imaginer qu'on avait abusé de cette trop grande facilité. La lettre se terminait par une assurance d'affection paternelle, et une invitation à un rapprochement amical.

Ce fut Mme Niederer qui répondit, en protestant contre le compte extrait des livres de l'institut, et en maintenant la rigoureuse exactitude de son propre compte. « Il ne s'agit pas ici, écrivait-elle, d'un misérable intérêt d'argent; si quelqu'un le pense, il s'avilit par une basse pensée. Non, Monsieur Pestalozzi; ce dont il s'agit, c'est que ma conscience puisse ne pas vous accuser, pendant le reste de mes jours, d'avoir agi injustement envers moi, qu'elle puisse vous disculper de toute faute, afin que votre souvenir demeure pour moi respectable et sacré. »

La correspondance s'arrêta là. Aucune des deux parties ne fit une nouvelle tentative pour arriver à éclaircir un litige qu'il eût été bien facile de terminer à l'amiable; et ce fut seulement sept ans plus tard (1824) qu'un jugement arbitral devait trancher la question, comme nous le verrons plus loin.

Nous avons maintenant à parler de la tentative faite à ce moment par Jullien de Paris et Fellenberg pour engager Pestalozzi à abandonner la direction de l'institut d'Yverdon.

Jullien, dont les deux fils, comme nous l'avons déjà dit, étaient élèves de l'institut, désirait vivement trouver quelque moyen de décharger Pestalozzi d'un fardeau trop lourd pour ses épaules. Il pensa à Fellenberg qui, après la brouille de 1804 (V. p. 2323), s'était réconcilié avec Pestalozzi et avait repris avec lui des relations amicales; et il se dit que Pestalozzi se déciderait peut-être à lui remettre encore une fois la direction de son établissement. Après avoir fait part de son idée à Fellenberg, qui l'approuva (selon d'autres, l'idée première serait venue de Fellenberg lui-même), Jullien écrivit de Berne à Pestalozzi, le 23 août, pour l'inviter à venir passer quelques jours dans cette ville. Pestalozzi accepta l'invitation, se rendit à Berne, fut conduit de là à Hofwyl, et se montra très disposé à accepter l'offre que lui fit Fellenberg d'une association qui paraissait devoir être fort avantageuse pour l'institut. Il retourna le lendemain à Yverdon, où Jullien le rejoignit quelques jours plus tard, et tous les deux mirent Schmid au courant de ce nouveau projet. Schmid, après avoir reçu de Pestalozzi des pleins-pouvoirs pour conti-

ner les négociations, alla trouver Fellenberg à Hofwyl (commencement de septembre). Il y passa trois jours; Fellenberg et lui s'entendirent sur les conditions de l'association projetée; Schmid se réserva seulement de prendre l'avis de Mieg, le fidèle conseiller de Pestalozzi; il fut convenu en outre qu'à titre d'épreuve, et pour voir jusqu'à quel point les deux personnalités qu'il s'agissait de rapprocher pourraient vivre en bon accord, Pestalozzi quitterait les Bullets et irait achever de rétablir sa santé au château de Diemerswyl, propriété de Fellenberg, à une demi-lieue de Hofwyl.

Mieg, que Schmid alla voir à Lausanne, se montra favorable au projet, et, vers le milieu de septembre, Pestalozzi alla s'installer à Diemerswyl. On le traita d'abord en malade et on l'entoura de soins dévoués. Quand il parut avoir repris quelques forces, Fellenberg commença à l'entretenir de son plan d'association. Mais Schmid, que Pestalozzi tenait au courant de ce qui se passait, crut s'apercevoir que le langage de Fellenberg n'était plus le même qu'au début. Prompt à la défiance, il voulut avoir une explication avec Pestalozzi: sur son désir, celui-ci revint à Yverdon passer un jour; dans cette entrevue, Schmid fit comprendre à son ami qu'il devait se tenir en garde, et il fut convenu qu'il ne prolongerait pas davantage son séjour à Diemerswyl. Mais quand Fellenberg apprit que Pestalozzi allait le quitter, il insista pour lui faire signer, avant son départ, une convention relative à l'association projetée. Le faible Pestalozzi, après avoir refusé d'abord, se laissa faire une véritable violence morale : il signa (18 octobre) un contrat en 18 articles, avec cette réserve toutefois, qu'il aurait la faculté de le résilier après un essai de dix-huit mois; puis il repartit pour Yverdon. Aussitôt arrivé, il confessa sa faiblesse à Schmid : « Pour pouvoir quitter Hofwyl, lui dit-il, il m'a fallu signer; Fellenberg croit maintenant me tenir dans son piège, mais il se trompe, tu me sauveras encore une fois. » La convention disait, en substance, que le produit de la souscription aux œuvres de Pestalozzi serait entièrement consacré à la fondation d'une école de pauvres, à placer dans une localité non encore désignée; qu'une commission administrative serait nommée pour veiller à l'emploi de ce capital; qu'un directeur choisi d'un commun accord par Pestalozzi et Fellenberg serait mis à la tête de l'institut d'Yverdon; que le choix des maîtres de l'institut serait soumis à la ratification de Fellenberg; que Schmid, aussitôt que l'institut d'Yverdon pourrait se passer de ses services, deviendrait le directeur de l'école de pauvres à fonder; que le mobilier de l'institut serait évalué, et que la valeur en serait remboursée à Pestalozzi en trois paiements échelonnés sur un espace de dix ans; que Pestalozzi renonçait à réclamer le remboursement des capitaux qu'il avait dépensés pour l'institut, et jouirait en échange d'une rente viagère de 1600 francs; que les droits d'auteur qu'il devait recevoir du libraire Cotta pour l'édition de ses œuvres complètes resteraient sa propriété personnelle; que Gottlieb Pestalozzi irait à Hofwyl pour acquérir les connaissances agricoles nécessaires à l'exploitation du domaine de Neuhof; que Pestalozzi conserverait le droit de séjourner dans l'un ou l'autre des établissements, sans avoir de dépenses à y faire.

Cette convention léonine, où Fellenberg ne donnait rien et recevait tout, où Pestalozzi abdiquait la libre disposition de lui-même et de ses ressources, excita l'indignation de Schmid et de la fidèle Lisbeth. Pestalozzi, au désespoir de l'avoir signée, ne savait comment réparer sa faute. Schmid offrit de se rendre à Hofwyl, se faisant fort d'obtenir de Fellenberg la résiliation d'un contrat dans lequel on disposait de la personne de tiers qui n'avaient pas été consultés. Il partit effectivement pour Hofwyl, porteur d'une lettre de Pestalozzi; mais Fellenberg, qui l'avait accueilli très amicalement six semaines plus tôt, le reçut cette fois de tout autre façon (28 octobre) : il refusa absolument d'annuler la convention, et finalement, blessé dans son orgueil de patricien de voir un si petit personnage oser lui tenir tête et contrecarrer ses plans, il le mit brutalement à la porte (lettre de Fellenberg à Pestalozzi citée dans *Fellenberg's Klage*, p. 28). Dès ce moment Fellenberg fut pour Schmid un irréconciliable ennemi; il le poursuivit d'une haine infatigable, et c'est lui qui a le plus contribué, par ses calomnies, à créer la légende du Schmid diabolique, hypocrite et cupide, trop facilement acceptée par certains biographes.

Lorsque Pestalozzi était reparti pour Yverdon, Fellenberg l'avait fait accompagner par la personne qu'il destinait à prendre la direction de l'institut : c'était un Saint-Gallois nommé Stähele. Aussitôt arrivé, Pestalozzi avait déclaré à Stähele qu'il n'y avait point de place pour lui au château, et qu'il eût à se loger en ville; mais il n'avait pas osé refuser ses services, pour ne pas se brouiller complètement avec Fellenberg. Stähele faisait donc désormais partie du personnel enseignant de l'institut : c'est-à-dire que l'ennemi était dans la place. Fellenberg se proposait d'attirer, au moyen de cet agent, les maîtres de l'institut dans son parti. Dans les premiers jours de novembre, il envoya à Stähele une longue missive, avec ordre d'en donner lecture à Pestalozzi, mais sans la laisser entre ses mains. Pestalozzi, en retour, écrivit à Fellenberg une lettre dont celui-ci n'a publié que des extraits tronqués (*Pestalozzi's unedirte Briefe*, p. 17), mais dont le texte intégral se trouve dans la brochure de Schmid, *Fellenberg's Klage*. Nous en traduisons quelques passages, qui feront comprendre pourquoi Pestalozzi, lorsqu'il se fut rendu compte de ce que voulait Fellenberg, ne pouvait plus accepter le genre d'association que celui-ci avait cherché à lui imposer :

« M. Stähele m'a lu de votre part un vrai chef-d'œuvre où ma situation est appréciée en paroles aigres-douces, et qu'il a prudemment refusé de laisser entre mes mains. Si je ne vous connaissais pas, si je n'avais pas pour vous de l'affection et de l'estime, je dirais qu'une lettre semblable est l'œuvre d'un cœur hypocrite, orgueilleux et tyrannique; mais Dieu me préserve de le faire : Ne jugez pas, afin de n'être point jugés... Dans ce chef d'œuvre, vous vous posez en homme qui prend à mon égard l'attitude du Saint-Père, lorsque, sortant du sanctuaire de la curie, il apparaît sur son balcon pour lancer l'excommunication contre un hérétique. Cette excommunication m'avait mis quelque peu de mauvaise humeur; le même jour, on m'apporte un journal dans lequel vous êtes célébré comme mon sauveur, comme mon bienfaiteur, qui va payer mes dettes, et qui me donnera la tête, les bras et les jambes dont j'ai besoin pour continuer à vivre; des gens qui se sont entretenus avec vous viennent me parler de la grâce que vous me faites de vouloir bien diriger ma maison, à vingt lieues de distance, du haut de votre grandeur et par un simple véto... Mon cher Fellenberg, mettez-vous un instant à ma place. M. Jullien m'a appelé auprès de vous; Schmid, songeant aux ressources considérables dont vous disposez, m'a encouragé à me rendre à cet appel, et à accepter tout ce qui pourrait être utile à l'avancement de nos efforts réciproques. J'allai vous trouver, plein de confiance et d'affection. Je surmontai tous mes scrupules, je fis plus que je ne devais faire, plus que je n'avais le droit de faire, et me contentai d'une légère réserve pour

le cas de non réussite. Encore maintenant, ma confiance dans vos bonnes intentions n'a pas disparu; mais il s'est passé des choses après lesquelles il est indispensable que vous sachiez ce que je pense de notre association projetée, et que je sache aussi ce que vous-même en pensez... Mon cher Fellenberg, ce que je cherchais auprès de vous, ce n'est pas ce qui vous est propre, ce n'est pas votre force personnelle. Je ne cherchais et ne cherche encore maintenant qu'une aide pour assurer l'indépendance et le libre jeu de ma propre force. Une situation indépendante, inattaquée et inattaquable, la garantie de mes droits, et des collaborateurs qui ne veuillent ni ne puissent me faire de l'opposition, voilà ce dont j'avais besoin lorsque je suis allé vous voir, voilà ce qu'à ma satisfaction je possède maintenant en partie. Je n'ai pas besoin d'autre chose, et tout ce qui pourrait m'être encore nécessaire par surcroît, je suis assuré de pouvoir me le procurer moi-même. Je serai heureux de prendre conseil de vous à l'occasion; mais je ferai voir, à ceux qui le mettraient en doute, que je suis encore capable d'agir par moi-même... et je continuerai d'agir, en pleine indépendance, pour ce qui est mon œuvre et non l'œuvre d'un autre. Je suis prêt à m'abaisser au-dessous du dernier des mendiants, comme serviteur de la vérité et la justice; mais contre la vérité, contre la justice et contre mon devoir je ne me ferai le serviteur d'aucun homme, quelles que puissent être sa position et sa grandeur dans le monde. Et j'ajoute en passant que je ne souffrirai pas de n'être regardé que comme un vieillard digne de commisération, qui a eu autrefois quelques forces, mais qui ne les a plus. Non, je revendique le droit d'être regardé comme un homme que l'emploi de sa vie, son expérience et son courage ont mûri et rendu plus apte que tout autre à la réalisation de son but, et le droit d'être traité comme tel par tout le monde, sans exception. Je revendique le droit de conserver jusqu'à la mort mon activité libre et indépendante, et j'ajoute que mes contemporains me doivent la continuation de cette libre activité; vous-même, Monsieur de Fellenberg, vous savez bien que mes contemporains reconnaissent qu'ils ont ce devoir à mon égard, vous savez mieux que personne que je ne pouvais accepter et n'ai accepté l'association qui m'était offerte, que dans le dessein de fortifier et d'accroître ma liberté d'action. Mais s'il fallait maintenant que cette liberté d'action, revendiquée par moi, que mon indépendance et mon droit fussent soumis à l'arbitraire d'autrui, et que notre association dût être interprétée en ce sens, je vous le déclare sans détour, j'aimerais mieux finir mes jours à l'hospice à Zurich, que d'aller prendre dans vos superbes établissements, dans vos salles de concert, et même à votre table, la place d'un patriarche de l'éducation mis à la retraite avec des honneurs princiers. »

Fellenberg ne se tint pas encore pour battu. Il attribuait uniquement à l'influence de Schmid l'éloignement que montrait Pestalozzi pour l'association projetée. Le 19 novembre, l'*Allgemeine Zeitung* d'Augsbourg publia un article inspiré par lui, et destiné à exercer sur Pestalozzi une pression morale afin d'obtenir de lui l'exécution de la convention qu'il répudiait. Dans les premiers jours de décembre, Pestalozzi envoya à ce journal une réponse (reproduite par Schmid dans la brochure *Fellenberg's Klage*, p. 12) où il racontait les faits et les expliquait. Après la publication de cette réponse, l'agent de Fellenberg à Yverdon, Stähele, décida trois maîtres de l'institut (Beck, Brandt et Rank) à se joindre à lui pour exiger le renvoi de Schmid : le 14 décembre, ils présentèrent tous les quatre à Pestalozzi une adresse disant que la réponse parue dans l'*Allgemeine Zeitung* était, à leurs yeux, incompatible avec la dignité du chef d'un établissement d'éducation; que cette réponse avait certainement été écrite sous l'influence de Schmid; et que, si Schmid n'était pas immédiatement congédié, ils quitteraient l'institut. Pestalozzi, à bout de patience, se décida alors à chasser de sa maison l'agent de Fellenberg; quant aux trois autres, il se contenta de les réprimander.

L'irritation de Fellenberg fut encore accrue par cet incident. Il écrivit à Stähele : « En ce qui concerne Schmid, nous n'avons pas le choix : ce Satan doit partir, ou l'institut de Pestalozzi doit cesser d'exister. Je vous prie de dire à Pestalozzi, de ma part, que je ne regarde en aucune façon notre convention comme annulée, et que je saurai la faire exécuter. » En même temps il fit commencer, chez le libraire Sauerländer, à Aarau, l'impression d'une brochure destinée à écraser ses adversaires.

Jullien, de son côté, s'était montré vivement contrarié de l'échec d'un projet dont il était l'auteur. Il retira de l'institut ses deux fils, et les autres élèves français quittèrent également Yverdon.

Mais si l'année 1817, qui s'achevait, avait apporté à Pestalozzi beaucoup de chagrins, et l'avait brouillé avec Niederer, Krüsi, Fellenberg et Jullien, elle lui réservait aussi des compensations. Le traité signé avec l'éditeur Cotta allait lui donner cette indépendance et cette sécurité qu'il avait vainement cherchées d'un autre côté. On se rappelle que Pestalozzi devait recevoir, à titre de droits d'auteur, trois louis par feuille d'impression, ce qui représentait une somme d'environ 900 louis (l'édition devant comprendre approximativement 12 volumes à 25 feuilles chacun). D'autre part, il devait bénéficier de la moitié du prix des exemplaires qui seraient souscrits; la souscription devait rester ouverte pendant six mois, d'avril à octobre 1817 (elle fut ensuite prolongée et rendue permanente). Le résultat de cette souscription dépassa toutes les espérances; non seulement les amis et admirateurs de Pestalozzi s'inscrivirent en grand nombre, mais plusieurs souverains tinrent à honneur de figurer sur la liste : l'empereur de Russie souscrivit pour 5000 roubles, le roi de Prusse pour 400 thalers, le roi de Bavière pour 700 florins. A la fin de l'année, la souscription atteignait 100 000 francs, et Pestalozzi se trouvait en conséquence assuré de toucher pour sa part une somme de 50 000 francs.

C'est alors que se montra dans toute son étendue l'admirable désintéressement du grand éducateur. Déjà, dans le projet de convention avec Fellenberg, il s'était engagé à consacrer à la fondation d'un asile de pauvres le produit entier de la souscription à ses œuvres. Lorsque les résultats de la souscription furent connus, et que Pestalozzi sut de quelle somme considérable il allait avoir à disposer, il résolut, sans songer à lui-même et aux difficultés que pourrait lui réserver l'avenir, de transformer ces 50 000 francs en un fonds inaliénable, dont les intérêts seraient exclusivement employés au profit de l'éducation populaire. Schmid essaya de s'opposer à ce projet; il représenta à Pestalozzi que s'il ne voulait affecter au paiement de ses dettes que la somme qu'il devait recevoir à titre de droits d'auteur, il risquait de ne pouvoir satisfaire entièrement ses créanciers, d'autant plus que cette somme ne devait lui être remise que par versements partiels, au fur et à mesure de la publication des volumes (qui dura huit ans) : c'était donc une grande imprudence que de disposer, en faveur d'une création nouvelle, d'un capital qui pourrait être nécessaire à l'existence de l'institut. Mais Pestalozzi ne voulut entendre à aucune objection.

Une autre joie avait adouci pour le vieillard les

amertumes de ces jours troublés. On se rappelle que le petit-fils de Pestalozzi, Gottlieb, avait été mis en apprentissage en 1814 : sa famille le destinait à la profession de tanneur. Ç'avait été pour son grand-père un véritable chagrin de se séparer de lui; il avait cru devoir céder toutefois à la volonté de sa femme et de sa belle-fille. Mais maintenant que son entreprise était redevenue prospère, il songea à y associer son petit-fils et à se préparer en lui un successeur. Comme on l'a vu, une place avait déjà été réservée au jeune Gottlieb dans la convention avec Fellenberg. Après que Pestalozzi, repoussant l'intervention de Fellenberg, eut repris sa liberté, il fit venir à Yverdon son petit-fils, alors âgé de dix-neuf ans, pour le garder désormais à ses côtés.

Ce fut dans un discours prononcé le 12 janvier 1818, à l'occasion du soixante-douzième anniversaire de sa naissance, devant sa maison réunie, que Pestalozzi annonça sa résolution de consacrer à la cause de l'éducation populaire le produit de la souscription à ses œuvres. Après avoir exposé une fois de plus, avec de longs développements, sa théorie de l'éducation élémentaire (*Elementarbildung*) et de la simplification des procédés d'enseignement, qui doit permettre d'instruire les enfants dans la chambre de famille, il s'exprime en ces termes :

« Je destine la somme de 50 000 francs de France, que doit me rapporter la souscription à mes ouvrages, à former un capital inaliénable, dont le revenu annuel sera employé à perpétuité et exclusivement comme suit :

» 1° A l'étude et à l'expérimentation des principes et des procédés propres à simplifier de plus en plus les moyens d'éducation et d'instruction, et à les approprier à l'emploi qui doit en être fait dans la chambre de famille;

» 2° A la préparation d'instituteurs et d'institutrices élevés dans cet esprit et pour ce dessein;

» 3° A la fondation d'une ou de plusieurs écoles d'essai, où les enfants seront instruits dans les connaissances élémentaires (*elementarisch geordnete und vereinfachte Kenntnisse und Fertigkeiten*);

» 4° Au perfectionnement continu de tous les moyens d'enseignement et d'éducation domestiques pour le peuple. »

Il sait, ajoute-t-il, que la somme dont il dispose ainsi est peu de chose : mais le véritable capital de la nouvelle fondation, c'est tout ce qui a été fait pour l'éducation par lui et ses collaborateurs; il espère d'ailleurs que des amis de l'humanité joindront leur contribution à la sienne. Puis, se tournant vers son petit-fils, il se félicite de le voir revenu près de lui et disposé à s'associer à son œuvre. « Tu es revenu et tu m'as dit : Père, je veux être ce que tu es, je veux suivre la carrière que tu as suivie. Mon enfant, cette parole m'a rendu heureux. Et pourtant, tu le vois, je dispose aujourd'hui de ce que tu aurais pu, si tu voulais juger avec les yeux du monde, considérer comme devant t'appartenir, comme devant t'indemniser de la portion de ton patrimoine qui a été perdue dans mes entreprises... Mais, en te privant de ce capital, je te donne plus que je ne te prends, et, Dieu merci, tu le sais. Tu l'as dit : Tu veux être ce que je suis. L'or ni l'argent ne peuvent te faire devenir ce que je suis. C'est mon cœur qui m'a fait devenir ce que je suis. Prends à cœur l'œuvre de mes jours, et montre-toi, quand je reposerai dans le tombeau, le continuateur actif et dévoué de cette œuvre; que son esprit t'inspire et t'élève : alors tu posséderas ce que je possède, tu seras ce que je suis, et l'or ni l'argent ne pourraient te donner ce que tu posséderas. »

Il fait ensuite un retour en arrière sur sa destinée. Rappelant le conseil que lui avait donné en mourant son ami Bluntschli (V. p. 2285), il dit combien sa faiblesse et son inexpérience du monde lui ont fait courir de dangers; mais il a trouvé enfin l'homme dont son insuffisance avait besoin, l'homme qui devait l'empêcher de se perdre. « Cet homme s'est jeté comme une dure enveloppe autour de la pulpe molle de mon œuvre prête à périr, et m'a sauvé. » Il connaît bien d'ailleurs les imperfections et les défauts de Schmid; malgré la reconnaissance qu'il lui doit et l'amitié qu'il a toujours eue pour lui, il sait mieux que personne ce qui manque à son jeune lieutenant, et il est le premier à en souffrir. « Il est presque impossible de trouver deux hommes plus différents l'un de l'autre que lui et moi ; mais ce que je n'ai pas, ce dont j'avais besoin, ce que mon ami mourant regardait comme le seul salut possible pour moi, il le possède à un haut degré... Je ne me fais pas de lui une idole; je sais ce qu'il est et ce qu'il n'est pas; je sais qu'il lui manque bien des choses que d'autres possèdent. Il manque de science, il manque d'art. Au point de vue littéraire, il est aussi ignorant que moi. L'énergie de son caractère me contrarie souvent d'une façon pénible. Mais j'ai une grande admiration pour les forces naturelles, telles qu'elles se manifestent chez les enfants du peuple, et ce respect me fait pardonner les écarts qui sont dus à l'insuffisance de l'éducation première. C'est dans ce sentiment qu'il faut chercher le secret de ma manière d'être envers Schmid. » Après s'être ainsi expliqué en toute franchise, en présence de celui-là même qu'il jugeait de la sorte, Pestalozzi revendique pour lui-même la liberté d'action, dans la pleine conscience de son droit et de la valeur de son œuvre. Il rappelle comment on a voulu le placer sous tutelle; comment, durant des années, une domination étrangère s'était substituée à la sienne dans sa propre maison. « Pendant des années, je fus comme un rocher perdu au milieu du courant. Ma seule force était la voix intérieure, qui persistait à me dire : N'abandonne pas ton droit. Cette pensée seule me donna la force de résister. Les flots autour de moi ne s'inquiétaient guère de cette résistance, et roulaient comme si je n'eusse pas été là. Aux yeux de mon entourage, je semblais vraiment ne plus exister. L'anéantissement de ma liberté d'action paraissait à presque tous ceux qui m'entouraient la condition indispensable du salut de mon établissement et de mon œuvre. L'amitié qu'on m'accordait encore n'était plus que de la commisération pour la faiblesse de mon âge; on déplorait mon obstination, qui me menait à la ruine. Personne ne croyait, au commencement de l'année dernière, qu'à la fin de cette même année les maîtres et les élèves de ma maison seraient encore réunis autour de moi. Mais Dieu m'a secouru. Il m'a sauvé et a sauvé ma maison, contre toute probabilité humaine. Je suis sauvé ! Mon âme, loue le Seigneur !... Mais maintenant, il faut que je fasse aussi ce qui dépend de moi pour atteindre mon but. Il est absolument indispensable que je réunisse autour de moi des hommes et des jeunes gens, aussi généreux et aussi intelligents que je pourrai les trouver, pour travailler, à présent que les ressources ne me font plus défaut, à la réalisation du but le plus élevé que je me sois proposé dans ma vie ; il est indispensable que je réunisse autour de moi des témoins qui puissent attester qu'il n'est pas vrai que le bon et le noble ne soient plus mon idéal; il faut, avant de mourir, que je me lave de la calomnie qui prétend que le vieux Pestalozzi n'est plus qu'un squelette sans vie, où l'on ne trouve plus rien de son esprit et de son cœur d'autrefois; il faut que j'aie près de moi des témoins dignes de foi, qui déposeront de ce que je fais, du

matin au soir, et pendant mes longues veilles, pour la cause à laquelle j'ai consacré ma vie : il le faut, non pas pour moi, mais pour l'honneur de cette œuvre même. »

Enfin, en terminant ce remarquable discours, il invite ses anciens collaborateurs, Niederer et Krüsi, à se rapprocher de lui dans un sentiment d'apaisement et de confiance : « Je m'adresse à vous, Niederer et Krüsi ! Au jour où je fais cette fondation que nos enfants et nos petits-enfants béniront, je vous dis : Réconciliez-vous aujourd'hui avec ma maison ; soyez avec moi les fondateurs de cette œuvre, pour que plus tard, quand les jours de notre vie humaine seront oubliés, quand le tombeau recouvrira notre dépouille, des pauvres, heureux et secourus par les effets de cette fondation, vous bénissent avec nous comme co-fondateurs de cette pieuse association. Vous l'êtes, vous êtes avec nous les fondateurs de cette association pour le salut des pauvres, Niederer et Krüsi ! Vous avez passé avec moi une grande partie de votre vie à rechercher les moyens de réaliser notre but..... Niederer, je ne suis pas capable d'élever, par la profondeur de la pensée, les hommes à la connaissance de la vérité que je voudrais leur communiquer ; ce n'est que par le cœur que je la sens, et je sais que cela n'est pas suffisant pour les besoins du monde. Je sais que pour un tel résultat ton concours est nécessaire. Tu conçois nettement la vérité, comme un ensemble rigoureusement systématique ; tandis que moi, qui n'ai pas la force qu'exige une telle conception, je dois me contenter de la sentir, d'y croire et de chercher à la mettre en pratique. Niederer, chacun a son talent. Nous reconnaissons le tien, et nous sentons que nous en avons besoin, pour faire de l'éducation de l'homme une science, et pour réaliser l'accord de sa vérité avec la vérité de la foi en Jésus-Christ. Nous voyons dans tes efforts la satisfaction d'un besoin de notre époque et un service rendu à l'humanité. Nous honorons la force avec laquelle tu insistes, dans ton enseignement, sur l'affranchissement de la volonté humaine de l'influence de la chair et du sang, comme le fondement de toute véritable éducation. Nous t'en prions, dans cette heure solennelle, en te remerciant pour ce que tu as déjà fait : ne prive pas notre maison du bienfait de ton heureuse influence, tant que je vivrai ; ne l'en prive pas même après ma mort. — Et toi aussi, cher Krüsi, je t'en prie, pense aux jours d'autrefois, et sois sûr que l'amitié que j'avais pour toi ne s'est point refroidie. Nous savons toujours apprécier le bien que nous connaissons en toi, et désirons sincèrement que ton cœur se rapproche des nôtres. Pense à l'étendue du bien qu'il est maintenant en notre pouvoir de faire. Nous souhaitons de te voir de nouveau collaborer à l'œuvre qui est la tienne et la nôtre, pour ton bien et pour le nôtre. Krüsi, au jour où je dispose ma maison afin de pouvoir m'en aller en paix là où finissent tous les vertiges de la vie et où toutes les duretés de ses déceptions se perdent dans la douce lumière divine, en ce jour je te prie de t'associer de nouveau, dans la mesure de tes forces, à ce qu'il y a de plus sacré et de plus essentiel dans mon œuvre. »

Après ce touchant appel, que suivent d'autres apostrophes à Lange, à Schmid, à tous les collaborateurs de l'institut, Pestalozzi s'écrie en terminant : « Amis et frères ! dans ce sentiment, devenez tous les rénovateurs de ma maison, les restaurateurs de son ancien esprit ; soyez les témoins que l'esprit de ma jeunesse, l'esprit qui s'est manifesté en sa première fleur dans *Léonard et Gertrude*, et, plus mûri, dans *Comment Gertrude instruit ses enfants*, que cet esprit vit encore en moi. Oui, il vit encore en moi ; je vis encore en lui, et je veux vivre en lui jusqu'au tombeau. »

Schmid prit la parole après Pestalozzi. Il commença par déclarer qu'il n'avait pas approuvé le sacrifice que s'imposait Pestalozzi, le trouvant imprudent ; puis il ajouta que, n'ayant pu l'empêcher, il voulait s'y associer, et qu'il consacrait à la fondation annoncée la somme de 6000 fr., c'est-à-dire tout ce qu'il possédait.

C'est probablement à l'impression produite par cet acte de Pestalozzi qu'il faut attribuer l'attitude conciliante prise quelques jours plus tard par Fellenberg. Celui-ci fit écrire (25 janvier) par Stähele qu'il renonçait à la publication de la brochure polémique dont l'impression avait été commencée ; qu'il abandonnait définitivement la convention du 14 octobre 1817 ; et qu'il se contenterait de faire part aux membres qui, d'après cette convention, auraient dû former la commission administrative, de tous les détails de l'affaire, afin qu'ils pussent juger de quel côté se trouvaient les torts. Ainsi se termina la seconde tentative d'association entre Pestalozzi et Fellenberg.

Niederer et Krüsi, par contre, ne se montrèrent aucunement touchés des paroles que Pestalozzi avaient prononcées à leur adresse. Le discours du 12 janvier ayant été publié en une brochure (Zürich, Orell, Füssli et Cie), ils firent imprimer de leur côté le « refus méprisant » (expression de Pestalozzi dans les *Lebensschicksale*) qu'ils opposaient au généreux appel de leur vieux maître. Ce refus amena un nouvel échange de lettres entre Pestalozzi et Niederer. On possède le texte intégral d'une longue et touchante lettre datée du 10 mars 1818, dans laquelle Pestalozzi fait les derniers efforts pour vaincre la résistance de Niederer et l'amener à une réconciliation (*Wahrheit und Irrthum* de Schmid, p. 76-94) ; à cette lettre, Niederer répondit que la présence de Schmid à l'institut rendait tout rapprochement impossible.

La guerre allait donc continuer entre Pestalozzi et Schmid d'une part, Krüsi et Niederer d'autre part. Ces derniers avaient trouvé un allié dans la personne d'un instituteur zuricois, Conrad Näf, qui avait fondé à Yverdon depuis quelques années un institut de sourds-muets. A eux trois ils organisèrent contre Pestalozzi et sa maison un système d'incessantes tracasseries. Ce qu'il y a de plus singulier et de moins excusable dans leur conduite, c'est que, tandis qu'ils faisaient tous leurs efforts pour ruiner l'institut pestalozzien, ils se servaient du nom de Pestalozzi au profit de leurs propres établissements. Nous avons sous les yeux une brochure publiée en anglais à Yverdon par Krüsi, qui s'y intitule « disciple of Pestalozzi ». C'est un exposé très sommaire et très imparfait de la méthode pestalozzienne, accompagné d'un prospectus des trois pensionnats de Krüsi, de Niederer et de Näf. Krüsi, cherchant à se faire envoyer des élèves d'Angleterre, se garde bien d'apprendre au public anglais la vérité sur ses relations avec Pestalozzi. Il se contente de dire que « des circonstances indépendantes de sa volonté l'ont conduit à quitter l'institut qu'il a aidé à fonder et à diriger pendant seize ans », et que « son désir de demeurer uni à MM. Niederer et Näf, ses amis et collaborateurs depuis beaucoup d'années, et de consacrer avec eux son existence à l'éducation, l'a décidé à se fixer à Yverdon », où il a fondé un pensionnat de jeunes garçons. « Notre réunion, ajoute-t-il, nous permet de trouver des ressources et des hommes qui assurent le succès de nos trois institutions (celle de M. Näf pour les sourds-muets, celle de M. Niederer pour les jeunes gens des deux sexes, et la mienne)... La méthode et les moyens d'enseignement employés dans mon établissement sont ceux que j'ai contribué à développer sous la direction paternelle de Pestalozzi. » Ce prospectus est ainsi daté : « Yverdon, le jour anniversaire de la naissance de Pestalozzi, 1818. »

Qui aurait pu, en lisant ces lignes, soupçonner la vérité si habilement dissimulée?

Pestalozzi jugea que ses anciens collaborateurs, devenus ses ennemis, lui faisaient une concurrence déloyale; il voulut essayer de les éloigner d'Yverdon, afin de se délivrer d'un voisinage désagréable et nuisible à la prospérité de son entreprise. Dans ce dessein, il adressa au conseil d'Etat du canton de Vaud un mémoire tendant à obtenir qu'il fût fait défense aux maîtres qui avaient quitté son institut d'avoir à Yverdon des établissements particuliers d'éducation, et il communiqua ce mémoire à la municipalité en lui demandant de l'apostiller (23 octobre 1818). Celle-ci refusa, par la raison qu'une telle défense porterait atteinte à la liberté de l'industrie. On ne connaît pas, dit M. de Guimps, la réponse que fit à Pestalozzi le gouvernement vaudois; mais elle ne pouvait être que négative.

En exécution du programme exposé dans son discours du 12 janvier 1818, Pestalozzi désirait créer tout d'abord une école de pauvres ou orphelinat (*Armenanstalt*), dont les élèves seraient destinés à la carrière d'instituteur et d'institutrice. Son vœu était d'installer cet établissement sur son domaine de Neuhof : mais, pour cela, il fallait d'abord y construire un bâtiment propre à recevoir les élèves; et, vu l'insuffisance des ressources dont il disposait, cette construction devait exiger plusieurs années. Comme il ne voulait pas attendre, pour commencer sa nouvelle entreprise, d'avoir touché l'argent de la souscription (dont le premier versement ne lui fut fait par l'éditeur Cotta que trois ans plus tard, en 1821), il se décida à louer immédiatement, dans le hameau de Clindy, à un quart de lieue d'Yverdon, une modeste maison pour y recevoir les élèves de l'orphelinat à créer; en même temps il annonça par la voie des journaux (mai 1818) qu'il était disposé à se charger gratuitement de l'éducation et de l'entretien de douze enfants pauvres, garçons ou filles : ces élèves devaient séjourner pendant cinq ans dans l'école de pauvres qui allait s'ouvrir à Clindy et s'y préparer à la carrière de l'enseignement. Il reçut de nombreuses demandes d'admission, et choisit les douze enfants qui lui parurent offrir le plus de garanties sous le rapport de l'intelligence et du caractère. L'établissement de Clindy fut solennellement inauguré le dimanche 13 septembre 1818 par un discours de Pestalozzi, qui a été imprimé, mais qu'on ne trouve dans aucune édition de ses œuvres. La section des garçons, dans cette nouvelle maison, fut placée sous la direction d'un certain Morand, celle des filles fut confiée à une sœur de Schmid, Marie, qui était une ancienne élève de l'institut des jeunes filles. L'enseignement fut donné par des maîtres de l'institut d'Yverdon.

L'histoire de l'école de Clindy est peu connue : les documents ont manqué jusqu'à présent pour la reconstituer. Mais une publication toute récente vient d'apporter, sur ce point presque ignoré de l'œuvre pestalozzienne, d'intéressants renseignements : c'est une biographie de Jacob Heussi, l'un des douze élèves gratuits de l'école, qui est mort à Leipzig en 1883 après avoir professé durant cinquante-huit ans dans divers établissements d'éducation en Angleterre et en Allemagne (*Dr Jakob Heussi, Erinnerungen aus dessen Leben*, par M. le prof. Dr A. Dühr; Leipzig, 1884). On y trouve entre autres un récit de la cérémonie d'inauguration, des détails sur la première installation des élèves, et des indications sur leurs études.

Depuis 1815, Pestalozzi se trouvait en relations avec un certain nombre d'Anglais, qui s'intéressaient à son œuvre, et qui se montrèrent particulièrement satisfaits de la fondation de l'école de Clindy. Il pensa que par leur intermédiaire il serait possible de trouver en Angleterre des ressources destinées à accroître le capital de sa fondation, et il conçut le projet de publier à cet effet une édition anglaise de ses ouvrages. Il fit imprimer en anglais, à Yverdon, un *Appel au public anglais*, daté du 14 septembre 1818 (*The Address of Pestalozzi to the British public, soliciting them to aid by subscriptions his plan of preparing school masters and mistresses for the people, that mankind may in time receive the first principles of intellectual instruction from their mothers;* Ls. Fiva, son, printer, Yverdon), où il s'engage, si l'Angleterre souscrit à une traduction de ses œuvres, à consacrer le montant de la souscription, déduction faite des frais de traduction et d'impression, à augmenter le fonds inaliénable déjà constitué. « Habitants de la Grande-Bretagne, ajoute-t-il, j'espère que vous ne dédaignerez pas l'offre que je vais vous faire : je suis prêt à admettre dans mon école un certain nombre de jeunes garçons, choisis dans la classe pauvre de l'Angleterre, en nombre proportionnel à l'intérêt de l'argent que j'aurai reçu de vous; et je les mettrai en état de vous prouver ma reconnaissance pour vos bienfaits, à leur retour dans leur pays natal, où ils introduiront les moyens d'éducation populaire qu'ils auront appris à connaître auprès de moi. »

L'école de Clindy donna promptement de bons résultats. Outre les douze élèves gratuits, d'autres enfants pauvres y furent reçus moyennant une pension annuelle de 12 louis que payèrent pour eux divers protecteurs. Au bout de quelques mois, le nombre des pensionnaires s'élevait à une trentaine. L'appel au public anglais avait porté quelques fruits; l'idée d'une édition anglaise, il est vrai, dut être abandonnée, et aucune souscription ne fut ouverte : mais plusieurs enfants pauvres furent envoyés d'Angleterre à Clindy. Deux Anglais distingués, MM. Greaves et Mayo, montrèrent un zèle des plus vifs pour la propagation de la méthode pestalozzienne. Mayo, qui resta trois ans à Yverdon, s'y chargea de l'enseignement religieux à donner aux élèves anglais. Greaves songeait à appliquer les principes de la méthode à l'enseignement des langues étrangères : il offrit à Pestalozzi, qui accepta, de donner lui-même aux élèves de Clindy des leçons d'anglais; des progrès surprenants furent constatés en peu de temps, et le succès de cette expérience engagea Pestalozzi à en tenter d'autres, en faisant enseigner aussi le français et le latin. Il y eut une période de plusieurs années pendant laquelle Pestalozzi fut très préoccupé de cette question spéciale de l'enseignement des langues : il travailla personnellement à une méthode pour l'étude de la langue latine, qui n'a pas été imprimée.

C'est à cette époque que Pestalozzi écrivit pour Greaves, sous la forme de lettres, un exposé de ses principes, qui fut publié plus tard en anglais sous le titre de *Letters on early education*, 1827. — V. *Greaves* au Supplément.

L'année 1819 s'ouvrait sous d'heureux auspices. L'institut d'Yverdon était redevenu prospère sous la direction habile et prudente de Schmid (Lange avait quitté l'établissement dans le courant de 1818, à la suite d'une querelle avec Pestalozzi sur une question d'argent); l'école de Clindy attirait l'attention du public européen; Pestalozzi, libre enfin des soucis qui l'avaient si longtemps oppressé, pouvait se consacrer à des travaux littéraires; les premiers volumes de l'édition de ses œuvres complètes allaient paraître. Cette année et les deux suivantes furent pour le vieillard un temps heureux, le plus heureux de sa vie, a-t-il dit : l'horizon était serein; un seul nuage, qui ne semblait pas alors bien menaçant, s'y montrait, l'inimitié de Niederer et de ses alliés.

L'unique événement de cette année 1819 fut le

transfert de l'école de Clindy au château d'Yverdon. Le motif de ce transfert fut la perte de temps que causaient les courses perpétuelles des maîtres obligés d'aller d'un établissement à l'autre donner leurs leçons, ainsi que la nécessité où ils se trouvaient de répéter deux fois le même enseignement. Les élèves garçons de Clindy furent donc réunis à ceux du château (juillet 1814), et répartis, suivant leur âge, dans les classes de l'institut; mais ils prenaient leurs repas à part, parce que leur nourriture était plus frugale que celle des pensionnaires riches; ils avaient aussi des dortoirs particuliers. Quant aux filles, elles furent installées au second étage de la façade du nord, dans l'appartement qui avait été celui de Mme Pestalozzi. « En même temps, dit M. de Guimps, on fit au château plusieurs réparations, et on construisit plusieurs chambres nouvelles dans les tours. »

Cette fusion des deux établissements ne fut pas vue de bon œil par la municipalité d'Yverdon; elle désapprouvait le rapprochement des enfants pauvres et des enfants riches, ainsi que la réunion de jeunes gens des deux sexes dans le même bâtiment (lettre de la municipalité à Pestalozzi, 23 juillet 1819). Mais Pestalozzi se félicitait au contraire d'avoir, par cette mesure, donné à sa maison le véritable caractère de la vie de famille; et, lorsqu'une expérience de plus d'une année l'eut confirmé dans cette manière de voir, il voulut faire part au public de la nouvelle organisation de son double établissement et des fruits excellents qu'elle produisait. A cet effet il fit paraître (fin de 1820) une brochure intitulée : *Un mot sur l'état actuel de mes travaux pédagogiques et sur la nouvelle organisation de mon établissement* (*Ein Wort über den gegenwärtigen Zustand meiner pädagogischen Bestrebungen und über die neue Organisation meiner Anstalt;* Zurich, Orell, Füssli et Cie).

Le mélange d'enfants de condition différente, dit Pestalozzi dans cet opuscule, bien loin de produire aucun effet fâcheux, exerce une heureuse influence sur les uns et les autres : les élèves de l'école dite de pauvres ne montrent aucune jalousie à l'égard de leurs camarades plus fortunés de l'institut proprement dit, et ceux-ci leur témoignent une franche et cordiale amitié. La possibilité de les réunir tous dans une même maison d'éducation, et d'y faire régner un véritable esprit de famille, est désormais démontrée. « Dieu soit loué! mon établissement, tel qu'il existe depuis un an et demi, m'a ramené sur la voie de la nature et de la vie de famille, sur la voie des premiers efforts de ma jeunesse. Dieu soit loué! j'ai pu me rapprocher ainsi du but de toute véritable éducation... Je ne prétends pas l'avoir atteint, mais j'y tends de toutes mes forces. Le seul bonheur de mes vieux jours est l'espoir que la maison d'éducation que je laisserai sera édifiée sur le modèle de la pure vie de famille et de son activité pleine de liberté et de grâce. » Les succès de l'*enseignement mutuel*, qui faisait grand bruit en ce moment en Angleterre et en France, étaient parvenus aux oreilles de Pestalozzi : il y fait une courte allusion, en expliquant que chez lui aussi les élèves les plus avancés instruisent leurs camarades plus jeunes. « Notre méthode d'enseignement élémentaire, dit-il, fournit la preuve que des élèves convenablement préparés peuvent déjà, comme enfants, enseigner avec succès à d'autres enfants ce qu'ils ont appris eux-mêmes, et qu'ils pourront par conséquent l'enseigner bien mieux encore lorsqu'ils seront devenus pères et mères. Nous croyons aussi, sous ce rapport, pouvoir fournir un utile secours aux hommes généreux qui, désirant répandre universellement les premiers et les plus indispensables moyens d'instruction populaire, s'efforcent de donner une âme et une vie intérieure à l'*enseignement mutuel*. Cet *enseignement mutuel* dont on parle tant est évidemment susceptible de deux emplois tout différents dans leurs résultats : on peut l'utiliser comme un mécanisme qui épargne de l'argent et de la peine, et au moyen duquel on obtient à bon compte un dressage qui n'est pas une éducation; ou bien on peut, au contraire, le considérer comme une simple enveloppe extérieure, comme le véhicule d'une méthode d'éducation et d'enseignement fondée sur la psychologie et visant à développer et à éveiller les forces de notre nature. Cette méthode, c'est celle que nous mettons en pratique. » L'éloge de Schmid et le récit de ce qu'il a fait pour Pestalozzi termine cet exposé. « Je me sens maintenant heureux, inexprimablement heureux; et, tout en remerciant Dieu, d'un cœur ému, de mon bonheur, de ce changement inouï de la plus profonde misère en bénédiction et en félicité, je ne puis pas ne pas me souvenir que c'est par mon ami Schmid que Dieu m'a sauvé; devant Dieu et devant les hommes, je lui dois une reconnaissance que peu d'hommes doivent à l'un de leurs semblables. Que les caricatures faites de lui continuent à trouver des amateurs et des acheteurs, cela ne me touche plus. Cela ne peut plus me toucher. Je jouis des bienfaits de son action : que me font ces caricatures? Que peuvent-elles me faire? Que sont des paroles vides et des jugements mal fondés? Ils disparaissent; ils doivent disparaître : mais les faits demeurent. » Dans un appendice, Pestalozzi annonce les conditions auxquelles les élèves des diverses catégories sont reçus dans son établissement : le prix de la pension pour les enfants de familles aisées est fixé à 30 louis; des enfants de familles pauvres sont reçus à moitié prix; la proportion dans laquelle ces derniers sont admis est d'un cinquième de la totalité des élèves. L'institut comprend deux sections, celle des garçons et celle des jeunes filles; dans chacune des sections, un certain nombre d'élèves sont spécialement préparés à la carrière de l'enseignement. Notons un passage où Pestalozzi annonce qu'il travaille à une cinquième partie de *Léonard et Gertrude*, et qu'il se propose d'y développer les principes sur lesquels est fondée la nouvelle organisation de sa maison. Cette cinquième partie a été réellement écrite; mais diverses circonstances ont empêché qu'elle fût publiée dans l'édition des œuvres complètes; et, après la mort de l'auteur, le manuscrit en a été perdu avec plusieurs autres.

Pestalozzi se préoccupait d'assurer la continuation de son œuvre dans l'avenir. Déjà en juillet 1817, il avait demandé et obtenu de la municipalité d'Yverdon la garantie de la jouissance du château pendant cinq années encore après son décès, en faveur des personnes qu'il aurait désignées pour lui succéder. Maintenant, après avoir associé à son entreprise son petit-fils Gottlieb, il voulut faire quelque chose de plus : il soumit à la municipalité un plan de réparation du château, qui l'eût rendu plus propre à sa destination; en même temps, il demandait que la période pendant laquelle la jouissance de l'édifice serait garantie après sa mort à son héritier fût fixée à quinze ou vingt années au lieu de cinq. Sur les négociations avec la municipalité, commencées dans les premiers jours de 1821, nous avons deux versions différentes : celle de M. de Guimps, qui nous montre la municipalité assez mécontente « de ce qu'on a changé la nature de l'institut, d'une part en y joignant une école de pauvres, de l'autre en voulant conformer les installations intérieures aux goûts et aux habitudes de luxe des Anglais, devenus nombreux à l'institut, » mais disposée toutefois à accorder la demande, pourvu que Pestalozzi prît à sa charge la moitié des frais des réparations, ce qu'il aurait refusé de faire; et celle de Pesta-

lozzi (*Lebensschicksale*), qui est ainsi conçue : « Je présentai à la municipalité un plan dont l'exécution m'aurait coûté, à moi personnellement, 400 louis, somme que je m'engageais à verser pour ma quote-part, offrant en outre de prendre à ma charge dès ce moment les dépenses d'entretien du château, dépenses qui, d'après une convention antérieure, devaient être supportées par la ville. La municipalité nomma aussitôt une commission qui fut chargée de négocier avec mon fondé de pouvoirs, Schmid, et je me tenais pour si assuré de la réussite de cette négociation, que je pris d'avance avec mon petit-fils toutes les mesures destinées à me procurer l'argent nécessaire. »

A ce moment interviennent tout à coup, d'un commun accord, Niederer, Krüsi et Näf. Il y avait eu, pendant trois ans, une sorte de trêve, ou du moins, si les hostilités avaient continué, c'était à la sourdine et sans éclat public (à l'exception d'un incident insignifiant, au sujet duquel Krüsi força Pestalozzi à comparaître devant le juge de paix, en juillet 1820). Mais lorsque les trois alliés eurent connaissance de la demande faite par Pestalozzi à la municipalité, ils résolurent de ne pas laisser exécuter un plan dont ils redoutaient la réalisation. En conséquence, le 3 mars 1821 ils présentèrent à la municipalité d'Yverdon une requête (rédigée en français) où ils s'exprimaient ainsi : « Les soussignés viennent d'apprendre par le bruit public que l'honorable municipalité de cette ville est disposée d'assurer de nouveau pour quinze ans le château avec ses dépendances au nommé Joseph Schmid, qui en prétend la jouissance sous le nom de M. Pestalozzi. Les dispositions hostiles dans lesquelles cet individu n'a pas cessé de se montrer depuis nombre d'années contre nos établissements, comme contre nos personnes, et l'abus qu'il a fait de la confiance sans bornes du respectable vieillard dont il s'est emparé, nous forcent de vous présenter nos observations respectueuses contre un tel arrangement. Dès le moment où M. Pestalozzi a mis le personnage en question à la tête de son institut, il a rencontré en lui un instrument actif des faiblesses et des erreurs qui ternissent l'éclat de son mérite et tachent la gloire de sa vieillesse... M. Pestalozzi vient encore tout récemment de publier, dans la préface du 5e volume de ses ouvrages, que nous avons égaré le public sur ses opinions, ses vues pédagogiques et sur son institut, et il nous menace des mesures prises contre nous au delà de son tombeau. Monsieur le syndic et messieurs les conseillers ! une série d'actions a mis le caractère de Joseph Schmid au grand jour. On sait ce dont il est capable, et quel est l'usage qu'il fait de ses moyens ; l'opinion publique l'a jugé en Allemagne, en Suisse, partout où il est connu. Mais le comble de l'effronterie est sa conduite envers l'honorable municipalité de cette ville, et la manière dont il cherche à engager cette dernière et à s'en servir pour se couvrir contre l'opinion, et pour continuer des menées contre nous, pour ainsi dire sous la protection de l'autorité publique d'Yverdon. Mais si Schmid remporte la jouissance du château, après la mort de M. Pestalozzi, pour récompense d'en avoir usé de la sorte, si le terme de cette jouissance est même de nouveau prolongé, notre position vis-à-vis de lui sera tout à fait changée et elle changera nécessairement notre conduite à cet égard. Alors nous ne pourrons plus mettre comme jusqu'à présent notre confiance dans la force et la sagesse protectrice des magistrats de la ville que nous habitons. Nous ne pourrons plus vivre ici en paix, ni nous occuper tranquillement de la consolidation et des progrès de nos établissements que nous avons fondés sous tant de risques, parmi tant d'obstacles, calomniés, persécutés même d'un côté où nous aurions dû trouver notre point d'appui et nos premiers secours. Alors nous ne pourrons plus reconnaître en Yverdon l'endroit respectable destiné à être et à devenir de plus en plus le centre du développement d'un grand et vaste système d'éducation, dont la base et la substance et la première condition sont la morale, la dignité de la nature humaine et la pureté des intentions de ses organes. »

L'effet de cette requête, dit Pestalozzi dans ses *Lebensschicksale*, fut de modifier brusquement les dispositions de la municipalité d'Yverdon : elle rompit les négociations commencées avec Schmid, et retira les offres qu'elle avait faites. Niederer et ses amis avaient su se créer des partisans dans la petite ville, surtout au sein de la bourgeoisie riche, attachée à l'orthodoxie protestante ; il n'est pas étonnant qu'ils aient eu assez d'influence pour tenir Pestalozzi en échec en faisant rejeter sa demande.

Déçu dans son espoir, Pestalozzi eut la fâcheuse idée de recourir aux moyens juridiques. La municipalité d'Yverdon s'était engagée, lors de la création de l'institut en 1804, à entretenir le château en bon état et à y faire les réparations nécessaires : Pestalozzi l'assigna en justice pour la contraindre à faire exécuter les travaux qu'il s'estimait en droit de réclamer d'elle. Des conciliateurs s'entremirent, et réussirent à négocier la paix : en novembre 1821, Pestalozzi se désista, la municipalité consentit à payer les frais du procès, et l'affaire en resta là. Mais il ne fut plus question désormais de la prolongation de la concession du château.

Schmid, de son côté, intenta une action civile à Niederer, Krüsi et Näf, pour obtenir réparation des allégations calomnieuses dirigées contre lui dans la lettre adressée à la municipalité. Ce second procès traîna en longueur, donnant naissance à de nombreux écrits polémiques, articles de journaux et brochures, où l'on s'accusa de part et d'autre de toute sorte de vilaines actions, de basses convoitises et de mensonges éhontés. Niederer publia dans l'*Allgemeine Zeitung* d'Augsbourg (fin de 1821 et commencement de 1822) une série d'articles où il présentait les faits à sa façon ; Schmid riposta (juillet 1822) par une brochure intitulée : *Vérité et erreur dans les destinées de Pestalozzi, démontrées par des faits* (*Wahrheit und Irrthum in Pestalozzi's Lebensschicksalen, durch Thatsachen dargelegt*) ; tandis qu'un certain Jérémie Meyer, employé comme instituteur pendant quelques mois dans l'établissement de Pestalozzi, congédié par lui et recueilli par Niederer et Krüsi, faisait imprimer d'autre part un pamphlet intitulé : *Comment M. Joseph Schmid dirige l'institut de Pestalozzi, pour faire pendant au livre « Comment Gertrude instruit ses enfants »* (*Wie Herr Joseph Schmid die Pestalozzische Anstalt leitet ; ein Seitenstück zu dem Buche : « Wie Gertrud ihre Kinder lehrt »* ; Stuttgart, 1822).

L'apparition de *Wahrheit und Irrthum* fournit à Niederer l'occasion d'une diversion : il dénonça cette brochure au parquet, et fit intenter à son adversaire une poursuite correctionnelle pour publication d'un écrit diffamatoire. Ces poursuites eurent lieu avec tout l'appareil d'usage : une perquisition fut faite au château d'Yverdon ; les exemplaires de la brochure furent saisis, et Schmid et Pestalozzi durent comparaître devant le tribunal correctionnel, l'un comme auteur de l'écrit incriminé, l'autre comme complice. Ils demandèrent au tribunal de décider d'abord que la brochure, écrite en allemand, serait traduite en français, afin que les juges pussent en prendre connaissance. Leur demande ayant été rejetée, ils appelèrent de cette décision : le tribunal d'appel, siégeant à Lausanne, leur donna raison, et la brochure de Schmid fut remise aux mains d'un traducteur

assermenté. L'année 1822 s'acheva sur ces entrefaites.

Ces tristes débats n'avaient pas enlevé à Pestalozzi sa sérénité d'âme, et il continuait à nourrir l'illusion que les vastes projets annoncés en 1818 pourraient se réaliser. On le voit rédiger dans le courant de l'année 1822 un mémoire (publié au tome IX de l'édition Cotta) dans lequel il traitait des rapports de l'éducation avec l'industrie, sous ce titre : *Opinions sur l'industrie, l'éducation et la politique, et sur notre situation à cet égard avant et depuis la Révolution* (*Ansichten über Industrie, Erziehung und Politik, mit Rücksicht auf unsern diesfälligen Zustand vor und nach der Revolution*). Des lettres écrites à sa sœur, qui ont été retrouvées et que les *Pestalozzi-Blätter* (années 1884 et 1885) ont publiées, nous le montrent plein de gaieté et d'espoir. « Dieu soit loué, écrit-il vers la fin de 1821, cela va bien, très bien. Schmid est un héros, il a une force d'Hercule, qui dépasse tout ce que j'ai vu dans ma vie; Gottlieb marche à ses côtés, avec un attachement, avec une candeur et une activité que je n'aurais pas osé espérer. Les ressources de mon entreprise s'accroissent tous les jours, et sont employées avec prudence. En un mot, je suis maintenant heureux... Je travaille jour et nuit à mes écrits, dont le produit devient toujours plus avantageux. Lisbeth est de nouveau avec nous ; elle est contente, et elle a pu se convaincre de la sécurité que présente maintenant mon entreprise. Il y a toujours çà et là de petits nuages dans le ciel le plus clair. Mais le soir de ma vie est serein. Les miens, que j'avais affligés par les erreurs de mon existence de rêveur, sont descendus avant moi dans la tombe. Ils m'ont pardonné. Mon unique descendant bénéficiera des souffrances que j'ai endurées et, s'il plaît à Dieu, vivra après moi des jours heureux et tranquilles. » Dans une lettre du 2 février 1822, il annonce qu'il a été malade, mais qu'il est rétabli : « Chacun me fait le compliment que je n'ai jamais été d'une humeur aussi calme et aussi égale que maintenant; ce qui est sûr, c'est que je travaille avec une joie qui me donne une grande satisfaction... Tu ne peux pas te figurer, chère sœur, combien ma situation a changé à mon avantage. L'aînée des sœurs de Schmid travaille avec des jeunes filles qui se destinent à devenir institutrices, et avec de tout jeunes enfants ; les succès qu'elle obtient étonnent tout le monde. L'Angleterre est aujourd'hui le lieu où l'on accorde le plus d'attention à mes efforts : nous avons maintenant dans notre maison plus de vingt-quatre Anglais, tant élèves qu'adultes... Gottlieb est en ce moment à Neuhof, où la maison et le bâtiment à côté sont en train d'être réparés et agrandis de moitié, pour recevoir un second établissement d'éducation destiné principalement aux enfants de la campagne ; l'établissement s'ouvrira dès l'automne prochain, et sera dirigé par des personnes qui reçoivent en ce moment leur instruction ici; notre établissement d'Yverdon continuera à exister de son côté. » Le 19 mars 1822, il écrit: « J'ai une vieillesse très gaie, et je me sens constamment de très bonne humeur! Chère sœur, la vieillesse aussi a ses charmes, elle aussi peut être belle. Jouis de la vie dans tes vieux jours; sois contente d'être sur la belle terre de Dieu aussi longtemps que Dieu le voudra... Custer est mort le 13 du mois dernier. J'avais eu un vif chagrin de le voir, par un aveugle attachement à Niederer, se montrer injuste envers Schmid, et s'éloigner de moi d'une façon qui m'avait beaucoup attristé... Ici, tout continue à marcher dans le sens d'une amélioration durable et d'une réelle prospérité. Tu as bien raison de dire que c'est Schmid qui m'a sauvé. Mon espoir de pouvoir faire plus pour l'éducation, à Neuhof, après ma mort, que je n'ai pu faire pendant ma vie ici et ailleurs, me donne de tels transports de joie, que jamais l'existence ne m'a paru si douce. Dans quelques mois, s'il plaît à Dieu, ma vieille maison sera restaurée et sous un nouveau toit. Ma santé s'est si bien rétablie, que je puis dire que depuis bien des années je ne m'étais pas senti aussi fort. » Enfin, dans une autre lettre sans date, il annonce le mariage de son petit-fils Gottlieb avec une sœur de Schmid, Catherine : « Chère sœur, je me sens en ce moment très heureux ; mon Gottlieb s'est marié la semaine passée (le 26 octobre 1822) avec la sœur cadette de mon cher Schmid; c'est une jeune fille très active et habile; mon Gottlieb n'aurait pu trouver une ménagère meilleure et plus entendue; et par ce mariage le lien entre lui et Schmid est scellé pour la vie ; de cette façon, d'un côté, la prospérité matérielle de ma maison est garantie par le concours d'un homme qui, sous ce rapport, ne trouverait pas facilement son égal ; et, de l'autre côté, la continuation de mon œuvre, après ma mort, grâce à lui, est assurée autant que je pouvais le désirer. »

Cependant le gouvernement du canton de Vaud s'était ému du scandale produit par les poursuites correctionnelles dirigées contre Pestalozzi et Schmid. Il voulut mettre un terme aux différends qui avaient donné naissance à ce honteux procès, et chargea M. Carrard, ancien syndic d'Yverdon, de faire des démarches pour obtenir une réconciliation. Krüsi venait de quitter Yverdon (il avait été nommé directeur de l'école cantonale de Trozen, Appenzell Rhodes-Extérieures, et avait cédé son pensionnat à Knusert). Une entrevue entre Pestalozzi et Niederer fut ménagée et eut lieu (31 janvier 1823) dans la maison d'un ami commun ; Pestalozzi se déclara prêt à faire la paix et à tout oublier, et le lendemain il alla lui-même porter à Niederer une lettre souvent citée, dont voici le passage principal : « A la suite de notre entretien d'hier, je réitère par écrit ma prière adressée à Monsieur et à Madame Niederer, au nom de Dieu et de sa miséricorde, de me délivrer enfin du martyre que je souffre depuis bientôt six années, par suite de la guerre coupable et cruelle que se font, avec une opiniâtreté anti-chrétienne, deux maisons qui se disent chrétiennes. Cher Niederer! rappelle à ton souvenir ce que nous avons été l'un pour l'autre, ce que nous avons espéré l'un de l'autre! Je voudrais pouvoir espérer de vous deux ce que j'en espérais autrefois, et je serais heureux de redevenir pour vous ce que j'ai été alors... Cher Monsieur Niederer! chère Madame Niederer! Je suis près de la tombe : laissez-moi y descendre en paix. Et j'ajoute ceci : J'ai encore quelque chose à faire sur la terre; faites que je puisse y travailler désormais sans obstacles, en me délivrant des tortures de cet indigne procès. Je vous promets, en échange de ce service dont j'ai besoin pour atteindre le but de ma vie, amour et reconnaissance jusqu'à la mort. »

Après de longs pourparlers, Niederer élabora (27 mars 1823) le projet d'une convention destinée à terminer la guerre. Cet instrument de réconciliation, rédigé par Niederer en français, et dont la teneur fut acceptée par Pestalozzi et Schmid, était ainsi conçu :

« Les soussignés, M. le docteur Henri Pestalozzi, fondateur et chef de son institut d'éducation à Yverdon ; de plus, d'un côté M. Germain Krüsi, directeur de l'école cantonale d'Appenzell à Trogen, M. Conrad Näf, directeur d'un institut de sourds-muets, et M. le docteur Jean Niederer, ministre du saint Évangile et chef d'un institut de demoiselles, et de l'autre côté M. Joseph Schmid, résolus de terminer leurs différends à l'amiable et d'une manière conforme au caractère personnel, à la dignité et à la situation civile et sociale

des personnes agissantes, sont convenus des points suivants :

» 1° Ils déclarent comme contraires à la vérité, à une meilleure connaissance et à une plus intime conviction, toutes les mauvaises interprétations, médisances et imputations qui ont eu lieu par effet de malentendus depuis le retour de M. Joseph Schmid dans l'institut Pestalozzi en 1815, particulièrement depuis le commencement de l'année 1816, quel qu'en soit le nom, de qui que ce soit qu'elles émanent, et lesquelles ont été divulguées verbalement, par écrit et par voie d'impression. Ils désavouent en particulier formellement les accusations et défenses, basées sur une relation de comptabilité non terminée, comme étant sans fondement, et provenant d'une erreur devenue passionnée, en tant qu'elles offensent l'honneur et la droiture des personnes qu'elles regardent.

» 2° Les plaintes pendantes devant la justice seront retirées par chaque partie, en tant que cela la regarde. Chacune paie ses frais.

» 3° La relation de comptabilité en contestation sera remise à quatre arbitres qui, dans le cas de voix égales, choisiront un surarbitre, qui alors décide; chaque partie choisit deux arbitres. Leur choix reste libre à chacune d'elles sans restriction. La décision peut être publiée si on le désire. » (Suivent encore trois autres paragraphes sans importance.)

Ce document devait être signé sur-le-champ par les parties contractantes; mais un deuil survenu dans la famille de Niederer fit différer de quelques jours cette formalité. Dans l'intervalle, des officieux répandirent le bruit que Schmid représentait ce traité de paix comme un triomphe pour lui et une défaite pour ses adversaires. Niederer, froissé, retira aussitôt son projet (30 mars), et la guerre recommença de plus belle.

Le dénouement du procès correctionnel intenté à Schmid et à Pestalozzi, longtemps différé, ne se fit plus attendre. Le 22 avril 1823, l'affaire vint devant le tribunal d'Yverdon. Le ministère public demandait, par application de la loi, six mois de prison contre Schmid, et autant contre son coaccusé. Après des débats qui durèrent deux jours, le tribunal prononça l'acquittement des deux prévenus, par ce motif que la loi ne visait que les écrits imprimés sur le territoire du canton de Vaud, et que la brochure incriminée avait été imprimée à Heidelberg, quoique le titre indiquât Yverdon comme lieu d'origine. Le ministère public appela de ce jugement; mais le tribunal de Lausanne confirma la sentence des premiers juges.

Restait à juger le procès civil que Schmid avait intenté à Niederer en 1821. Mais sur ce procès interminable allait de nouveau s'en greffer un autre. Un article que Niederer publia en juillet 1823 dans plusieurs journaux allemands et suisses décida Pestalozzi à l'attaquer lui-même devant les tribunaux : Niederer, dans cet article, avait déclaré fausses et calomnieuses les assertions de la brochure *Wahrheit und Irrthum* relatives à la cession de l'institut de jeunes filles; Pestalozzi ne voulut pas laisser suspecter sa bonne foi, et réclama un examen juridique de sa comptabilité. Niederer essaya d'une échappatoire : il demanda au tribunal d'Yverdon de se déclarer incompétent, par le motif que l'article avait paru en premier lieu dans l'*Allgemeine Zeitung* d'Augsbourg; mais le tribunal refusa d'admettre ce système de défense, l'article ayant aussi été publié par des journaux suisses. Le procès, après cet incident préliminaire, s'engagea sur le fond. Pestalozzi rédigea un volumineux mémoire qu'il destinait à l'impression; mais, avant de le publier, il crut devoir en donner connaissance au gouvernement vaudois. La lecture de ce document décida le conseil d'Etat à tenter un dernier effort pour en finir avec ces scandaleux débats, dont le bruit avait attiré l'attention de toute l'Europe, et qui mettaient de nouveau l'institut d'Yverdon en danger de périr. Par ses ordres, le préfet d'Yverdon, M. du Thon, appela devant lui les deux parties, leur remontra la nécessité de cesser une lutte déplorable, et obtint que le projet de convention qui avait été préparé par Niederer quelques mois auparavant, et retiré ensuite par lui dans un mouvement malheureux d'amour-propre, fût repris et accepté comme terrain de conciliation. Ce document fut enfin signé le 31 décembre 1823, par Pestalozzi et Joseph Schmid d'une part, par Niederer, Krüsi et Näf d'autre part.

Il semblait que désormais aucun obstacle ne s'opposât plus au projet caressé depuis si longtemps par Pestalozzi, et qui avait fait la joie de sa vieillesse : l'installation à Neuhof de l'école de pauvres dont il avait cru pouvoir annoncer à sa sœur la prochaine ouverture dès 1822, et dont le personnel enseignant aurait été composé des élèves reçus gratuitement à Clindy en 1818, et préparés durant cinq ans à l'exercice des fonctions d'instituteur. Comme nous l'avons vu, il avait fait commencer à Neuhof la construction d'un nouveau bâtiment; dès la fin de 1822, son petit-fils Gottlieb était allé avec sa jeune femme s'installer sur l'ancien domaine de son grand-père pour en diriger lui-même l'exploitation et pour achever les préparatifs destinés à l'école projetée. Cette même année, l'Anglais Mayo était retourné dans son pays afin d'y fonder un établissement du même genre; il avait emmené avec lui l'un des meilleurs élèves de Clindy, Heussi, et avait promis à Pestalozzi le concours actif d'un comité anglais pour son entreprise. Mais au moment même où Pestalozzi croyait ainsi toucher à la réalisation de son rêve, toutes ses espérances furent brusquement déçues. Les cinq années durant lesquelles les futurs instituteurs avaient été gratuitement entretenus venaient d'arriver à leur terme, et aucun d'eux — qui eût pu prévoir une telle ingratitude? — ne voulut consentir à aller à Neuhof! Les connaissances qu'ils avaient acquises les avaient mis en état de prétendre à des positions plus brillantes : ils déclarèrent qu'ils voulaient partir, et que « leur devoir de reconnaissance n'allait pas jusqu'à l'obligation de se sacrifier eux-mêmes de pareille sorte ». D'autre part, les ressources financières dont avait disposé Pestalozzi étaient épuisées ; les fonds produits par la souscription, loin d'avoir pu être mis en réserve pour constituer un capital inaliénable, suffisaient à peine à couvrir les dépenses faites jusqu'à ce moment, ainsi que le démontrent les chiffres publiés par Schmid (*Fellenberg's Klage*, 1827, p. 66) : la souscription, en effet, ne rapporta en réalité à Pestalozzi qu'une somme de 13 958 florins, c'est-à-dire environ la moitié de la somme primitivement annoncée ; cette somme lui fut remise en quatre versements, dont le dernier n'eut lieu qu'en octobre 1826 ; d'autre part, l'entretien durant cinq ans des douze élèves reçus gratuitement, calculé à raison de 12 louis par élève et par an, coûta à Pestalozzi 720 louis ou 7,900 florins ; la construction du nouveau bâtiment à Neuhof engloutit une somme considérable ; les travaux relatifs à l'élaboration des moyens d'enseignement, en particulier des méthodes pour l'étude du latin et du français, occupèrent pendant de longues années plusieurs personnes qu'il fallait rétribuer ; enfin, dix années durant, l'édition des œuvres complètes exigea le travail continu de deux copistes. Pestalozzi se trouvait donc, au moment où l'établissement de Neuhof aurait dû s'ouvrir, à la fois sans maîtres et sans argent. Une lettre qu'il reçut de Mayo en mars 1824 fut le coup de grâce donné à ses espérances : Mayo annonçait qu'il ne fallait plus compter sur aucun concours de la part du comité anglais.

Se voyant dans l'impossibilité de donner suite à son plan, Pestalozzi fit connaître au public, par une déclaration datée du 17 mars 1824 et imprimée en tête du XIIe volume de ses œuvres, la situation où il se trouvait. C'est aux inimitiés qui ont paralysé ses efforts qu'il attribue principalement son insuccès : « Le public, dit-il, partagera la douleur avec laquelle je me vois forcé de déclarer que ces circonstances ont rendu complètement impossible la fondation que j'avais projetée et de laquelle je m'étais promis tant de bien, et qu'elles m'ont mis absolument hors d'état de remplir les engagements que je m'étais imposés avec tant de dévouement et d'abnégation. J'ai tout fait et tout sacrifié, jusqu'au dernier sou de l'argent qui se trouvait entre mes mains, pour rendre possible la fondation projetée; j'ai même compromis et entamé la fortune et les droits de mon petit-fils ; mais tous mes efforts ont été en pure perte. » Il ne peut, ajoute-t-il, demander qu'à sa plume les ressources dont sa maison d'Yverdon a besoin pour continuer à subsister; il annonce en conséquence la prochaine publication de plusieurs ouvrages inédits : une continuation de *Léonard et Gertrude*, divers opuscules relatifs à sa carrière et à ses entreprises, et trois volumes sur l'enseignement élémentaire du nombre, de la forme et du langage.

Mais ce n'était pas seulement à la fondation annoncée en 1818 que Pestalozzi allait se trouver obligé de renoncer. L'institut d'Yverdon lui-même avait reçu, de tous ces débats étalés sous les yeux du public, d'irréparables atteintes; depuis 1822 le nombre des élèves avait beaucoup diminué. En outre, malgré la signature du traité de paix, les haines n'avaient pas désarmé. Le plan des adversaires de Schmid était maintenant d'obtenir contre lui, de la complaisance des autorités vaudoises, un arrêté d'expulsion. On peut lire dans le volume de M. de Guimps, pages 439 et suivantes, le détail de cette intrigue et le texte de la délibération du conseil d'État vaudois en date du 6 octobre 1824 (extraite du registre secret de ce corps). L'expulsion de Schmid fut décidée, et le conseil d'État écrivit en ces termes au juge de paix d'Yverdon : « Le conseil d'État vous charge d'enjoindre à M. Victor-Joseph Schmid, étranger, qui n'a point de permis d'établissement ni de séjour, et qui est dans l'institut de M. Pestalozzi, à Yverdon, de sortir du canton, en vous autorisant toutefois à accorder à cet étranger un délai de six semaines pour arranger ses affaires, s'il en a besoin. » Ainsi le renvoi de Schmid, que ses ennemis n'avaient pu arracher à Pestalozzi malgré l'acharnement avec lequel ils l'avaient réclamé pendant huit ans, était maintenant imposé au vieillard par la volonté du gouvernement lui-même.

Pestalozzi protesta avec indignation ; il se rendit à Lausanne, représenta aux membres du conseil d'Etat que lui enlever Schmid c'était vouloir la ruine de l'institut; il demanda quels motifs pouvaient légitimer un pareil acte d'arbitraire. Il ne put obtenir aucune explication ; mais, sur ses instances, on consentit à accorder à Schmid un délai de quelques mois.

En même temps que ceci se passait, le différend entre Pestalozzi et les époux Niederer au sujet du compte non encore réglé était soumis à un tribunal arbitral, en exécution de l'article 3 de la convention signée le 31 décembre 1823. Les arbitres désignés par Pestalozzi furent le conseiller d'Etat Soulier et le professeur Ch. Secrétan; ceux de Niederer, le conseiller d'Etat de la Harpe et le docteur en droit Pellis. La sentence des arbitres, qui fut rendue le 30 novembre 1824, porta sur douze points différents (Biber, p. 284); nous les résumons ci-dessous, en nous excusant une dernière fois auprès de nos lecteurs d'avoir à placer sous leurs yeux de semblables détails; nous avons déjà dit pourquoi nous ne pouvions pas les passer sous silence :

1° Niederer réclamait une première somme de 233 francs. Pestalozzi fournit la preuve que cette somme, légitimement due à Niederer, avait été payée à celui-ci le 26 juin 1817 ;

2° Niederer réclamait le paiement de quatre mois et demi d'appointements, de janvier au milieu de mai 1817, soit 150 francs. Pestalozzi se déclare prêt à payer. Les arbitres, considérant que durant ces quatre mois et demi Niederer a donné moins de leçons que précédemment, ne lui accordent que 75 francs;

3° Niederer, qui avait accepté, en 1815, comme les autres maîtres de l'institut, une diminution de moitié sur son traitement, réclame le paiement de la moitié à laquelle il avait renoncé, soit 750 fr. pour un an dix mois et demi. Les arbitres le déboutent de sa demande;

4° Niederer, qui devait être logé et nourri à l'institut, a été logé et nourri au domicile conjugal à partir du 1er juillet 1814 ; il réclame de ce chef, pour deux ans dix mois et demi, une indemnité de 1104 francs. Les arbitres le déboutent de sa demande ;

5° Mme Niederer réclame son traitement comme maîtresse à l'institut des jeunes filles, de 1809 à 1813, soit 1776 francs pour quatre ans dix mois et demi; elle reconnaît avoir reçu 444 francs en divers à-compte : il lui est redû 1332 francs. Pestalozzi répond que, d'après ses livres, le compte de Mme Niederer a été balancé le 1er avril 1814, et qu'il ne doit plus rien. Les arbitres donnent raison à Mme Niederer;

6° Pestalozzi réclame, en paiement des leçons données à l'institut de Mme Niederer par les maîtres de son propre institut, de 1813 à 1816, une somme de 843 francs. Mme Niederer reconnaît devoir cette somme;

7° Pestalozzi réclame le loyer de deux pianos pendant dix-neuf mois et demi. Mme Niederer dit ne s'être servie que d'un seul, et ne devoir que le loyer de celui-là. Les arbitres décident qu'elle doit payer le loyer des deux pianos ;

8° Pestalozzi réclame le loyer de huit lits, pendant dix ans neuf mois et demi. Mme Niederer prétend que ces lits lui ont été vendus, et que le prix doit en être retenu sur ses appointements. Les arbitres donnent raison à Pestalozzi ;

9° Pestalozzi réclame le prix de quatre nappes vendues à Mme Niederer. Les arbitres le lui accordent ;

10° Mme Niederer réclame de Pestalozzi le remboursement de diverses petites dépenses se montant à 73 francs. Pestalozzi reconnaît devoir cette somme ;

11° Mme Niederer dit que Pestalozzi avait promis de prendre à sa charge une partie du prix de la pension d'une jeune fille; elle réclame de ce chef 165 francs. Pestalozzi se déclare prêt à payer ;

12° Enfin vient le point essentiel. Pestalozzi réclame sur l'institut de jeunes filles tous les droits moraux, pédagogiques et financiers que lui garantit l'acte de cession de 1813. Les arbitres, considérant que certaines clauses de cette convention, notamment celle relative aux leçons que devaient donner les maîtres de l'institut des garçons, n'ont pas été observées par Pestalozzi, déclarent celui-ci déchu des droits qu'il revendique sur l'institut de Mme Niederer.

Au point de vue financier, le résultat de ce laborieux règlement de comptes était celui-ci : les époux Niederer restaient débiteurs envers Pestalozzi d'un solde de 244 francs, représentant la différence entre les sommes allouées par les arbitres à chacune des parties.

Une lettre de Pestalozzi à sa sœur, la dernière, sans date, doit trouver sa place ici : elle a été écrite vers la fin de 1824 ou au commencement de 1825. Nous y lisons ce qui suit : « Je suis en bonne santé, et extraordinairement robuste pour mon âge. Depuis la visite que m'ont faite tes chers enfants, la conduite de Niederer et compagnie à l'égard de Schmid a eu des conséquences de plus en plus nuisibles pour mon établissement, de sorte que je regarde l'institut des garçons comme n'existant à peu près plus; celui des jeunes filles (dirigé par Marie Schmid) marche d'une façon satisfaisante : pour celui-là j'ai des ressources et de l'aide. Mais les choses en général vont de telle façon que je me suis enfin décidé à ne pas tenter plus longtemps l'impossible, et à me reposer une bonne fois; j'emploierai le temps qui me reste à terminer quelques travaux littéraires, qui me sont très bien payés; je veux commencer enfin à ne plus me sacrifier à l'ingratitude des étrangers, et consacrer à l'avantage des miens le peu que je puis encore produire. Le jeune ménage se trouve très bien à Neuhof; nous y avons fait bâtir, et le domaine vaudrait aujourd'hui, si on voulait le vendre, le double de ce qu'il valait autrefois; la jeune femme semble faite exprès pour la vie de la campagne, et je suis heureux de voir notre Neuhof prospérer entre ses mains comme jamais il ne l'avait fait entre les miennes. Je suis content : Dieu a tout fait pour le mieux. Je travaille en ce moment à l'exposé de mes principes et au récit de mes destinées; je sais que tu auras du plaisir à le lire, je te l'enverrai dès qu'il sera imprimé. Schmid continuera mon œuvre après ma mort; sa force est grande; sa sœur aussi se consacrera dans sa sphère au but de ma vie; je puis donc en toute tranquillité voir approcher la fin de ma carrière. »

Lorsque Pestalozzi se fut bien convaincu que le conseil d'Etat vaudois ne se laisserait pas fléchir, et que le décret d'expulsion prononcé contre Schmid était irrévocable, il annonça que lui-même était décidé à quitter Yverdon, et fit ses préparatifs de départ. Les élèves de l'institut furent rendus à leurs familles; et le 2 mars 1825, le vieillard, accompagné de Schmid, se retira à Neuhof auprès de son petit-fils pour y passer dans la retraite ses derniers jours.

IX

Les deux dernières années de Pestalozzi à Neuhof (1825-1827).

Gottlieb Pestalozzi et sa jeune femme à Neuhof (1822). La servante Lisbeth les y rejoint (1823); elle se brouille avec eux et se retire à Gais (1824). — Installation de Pestalozzi à Neuhof (mars 1825). Ses projets d'éditions française et anglaise de ses œuvres. Il reprend l'idée de fonder à Neuhof une école de pauvres. Voyage de Schmid en France et en Angleterre (mai 1825-juillet 1826). — Publication du *Chant du cygne* et de *Mes destinées* (1826). — Pestalozzi nommé président de la Société helvétique (3 mai 1825). Ses deux derniers opuscules : *Discours prononcé à Langenthal le 23 avril* 1826 et *Essai d'une esquisse de ce qui constitue l'idée de l'éducation élémentaire.* — Visite à l'orphelinat de Beuggen (juillet 1826). Schmid repart pour Paris (septembre). Réunion de la *Kulturgesellschaft* de Brugg (novembre). — Nouvelle polémique engagée par Fellenberg (octobre-décembre). Publication du pamphlet de Biber : *Contribution à la bibliographie de Pestalozzi* (janvier 1827). Pestalozzi veut répondre; il tombe malade. Son testament. On le transporte à Brugg (15 février 1827). Sa mort (17 février). Ses funérailles à Birr.

Depuis la fin de 1822, comme nous l'avons dit Gottlieb Pestalozzi s'était établi à Neuhof avec sa jeune femme. La servante Lisbeth (Mme Krüsi) était allée les rejoindre au commencement de 1823; et il nous faut ouvrir ici une courte parenthèse pour indiquer de quelle manière attristante le lien formé entre elle et la famille Pestalozzi par de longues années de services et d'affection réciproque, se rompit un peu plus tard. Dès 1821, Lisbeth, que ses forces commençaient à trahir (elle entrait dans sa soixantième année), avait dû renoncer à tout service actif dans l'institut; Pestalozzi la garda encore deux années auprès de lui, puis il l'envoya vivre à Neuhof, où elle se plaisait plus qu'à Yverdon. Malheureusement, au bout d'une année environ, des mésintelligences se produisirent entre la vieille servante et la nouvelle maîtresse du domaine; le conflit paraît s'être produit à l'occasion du fils de Lisbeth, un garçon d'une vingtaine d'années, idiot de naissance, qu'elle avait amené avec elle. Il y eut des scènes violentes; Pestalozzi et Schmid voulurent s'interposer, et ce dernier vint exprès d'Yverdon ; mais la paix ne put être rétablie, et Lisbeth dut quitter Neuhof en 1824. Elle se retira dans la commune d'origine de son mari, le village de Gais (Appenzell Rhodes-Extérieures); son fils idiot y fut placé dans la maison des pauvres, et elle s'y installa auprès de lui pour le soigner. C'est là qu'elle mourut en 1836. Sa vieillesse fut préservée du besoin par deux rentes viagères, dont l'une lui avait été assurée dès 1815 par le testament de Mme Pestalozzi, et dont l'autre fut spontanément ajoutée à la première par Pestalozzi lui-même, au moment où elle quitta Neuhof.

Pestalozzi arrivait à Neuhof, en mars 1825, avec la pensée que sa carrière n'était pas finie, et qu'il lui restait encore assez de vigueur physique et d'énergie intellectuelle pour tenter une nouvelle entreprise. Il avait un moment désespéré, nous l'avons vu, de la fondation de l'école de pauvres qu'il rêvait de créer à Neuhof même, et avait déclaré publiquement qu'il renonçait à son projet; mais sitôt qu'il fut éloigné d'Yverdon, il sentit renaître ses espérances, et s'occupa avec Schmid de rechercher les moyens de les réaliser.

Pour se procurer les ressources matérielles qui lui manquaient, il songea tout d'abord à faire paraître une édition française et une édition anglaise de ses œuvres. Schmid se rendit (mai 1825) à Paris et à Londres, afin de prendre les dispositions nécessaires pour cette double publication, et de recueillir des souscriptions. Des prospectus furent publiés en français et en anglais. Dans le prospectus français (*Plan d'éducation et d'enseignement et moyens de le mettre à exécution*, Paris, 1826), Pestalozzi s'exprime en ces termes : « Il est encore deux nations, dont l'auteur d'une découverte, en quelque genre que ce soit, est jaloux de mériter le suffrage ; je n'ai pas besoin de nommer la France et l'Angleterre. La connaissance de la langue allemande n'est assez répandue ni chez l'un ni chez l'autre de ces peuples pour que je puisse me flatter que mes ouvrages, à moins d'être traduits, y trouvent un grand nombre de lecteurs. J'aurais pu laisser au temps le soin de créer ces traductions ; mais on me pardonnera de vouloir que mes idées, quelles qu'elles soient, quelles qu'on puisse les juger, soient transmises dans ces deux pays, comme partout ailleurs, sans altérations, sans modifications, telles que je les ai conçues, telles que je les conçois encore. J'ai donc l'intention et j'ai pris sur moi la tâche de faire paraître en langue française et anglaise, séparément, la partie au moins la plus essentielle des ouvrages que j'ai déjà publiés en Allemagne. En me chargeant de ce nouveau travail, qui peut paraître pénible à ma vieillesse, j'avoue franchement que je crois encore répondre à un appel qui m'est fait depuis longtemps, souscrire à des vœux qui m'ont été maintes fois exprimés par des hommes du rang et du mérite le plus élevé, et dont l'expression se retrouve peut-être et se reproduit plus hautement encore dans les imitations plus ou moins fidèles, plus ou moins mala-

droites que l'on a pu faire de mon système dans les deux pays auxquels je destine cette publication. Si je différais davantage, mon intention, conforme à ces vœux, ne pourrait plus s'accomplir. Je touche à ma quatre-vingtième année, le temps me presse, et l'âge m'avertit que je n'ai plus un instant à perdre si je veux, à la fin de mes années, rester fidèle au principe qui a dirigé toute ma vie, le désir de me rendre utile. »

Pestalozzi avait recommandé à Schmid de mettre à profit son séjour en France et en Angleterre pour se renseigner sur les industries qui pourraient être introduites à Neuhof. Dans une lettre citée par Pompée, il lui dit : « Ce que j'ai rêvé et senti instinctivement sur la réunion de l'agriculture, de l'industrie et de l'éducation est une de ces pensées que je n'ai pu réussir à exécuter par suite d'une maladresse et d'une légèreté qui ont attiré des milliers de souffrances et de douleurs sur les miens et sur ceux qui me chérissaient le plus ; mais toi, tu mettras en évidence que ce point de départ est vrai, que tout dépend de ce commencement. J'espère encore voir germer les premières semences pendant ma vie ; quant aux tentatives qui seront faites après ma mort, je suis sûr qu'elles seront en harmonie avec les idées de ma plus tendre jeunesse, que j'ai exécutées si malheureusement et si maladroitement... Mon petit-fils, qui a pour toi une si profonde affection, te secondera avec toute l'ardeur d'un cœur jeune et candide ; il ne peut pas beaucoup, mais ce peu a sa valeur. Moi, je puis encore moins, mais je suis sûr que si je n'étais pas à moitié aveugle, et si ma mémoire était plus fidèle, je te seconderais dans ce moment mieux que tout autre... Je voudrais commencer par une industrie qui mît à profit les cornes et les os ; il faut bien examiner tout ce que tu pourras trouver sous ce rapport, et voir de quelle manière on pourrait introduire ce genre de travail à Neuhof. »

Disons tout de suite que ces diverses idées restèrent à l'état de projets : le temps devait manquer à Pestalozzi pour les exécuter. Ni la traduction française ni la traduction anglaise de ses ouvrages ne virent le jour ; et quant à l'école de pauvres de Neuhof, le bâtiment qui devait la recevoir ne fut jamais achevé.

Pendant l'absence de Schmid, Pestalozzi reprit la plume pour terminer le travail déjà commencé à Yverdon et dont il avait annoncé à sa sœur la prochaine publication ; un exposé définitif de ses principes d'éducation, accompagné de son autobiographie. La dernière partie de cette autobiographie, celle où il racontait les années passées à Burgdorf et à Yverdon, devant avoir le caractère d'un écrit polémique, Pestalozzi jugea convenable de la détacher du reste de son travail pour en faire une publication distincte.

L'exposé de doctrines dont nous venons de parler, joint à la première partie de l'autobiographie, parut en 1826, sous le titre de *Chant du Cygne* (*Schwanengesang*), dans l'édition Cotta des œuvres complètes, dont il forme le treizième volume. La suite de l'autobiographie fut publiée en même temps, mais comme un ouvrage séparé et chez un autre éditeur, sous ce titre : *Mes destinées comme chef de mes instituts d'éducation à Burgdorf et à Yverdon* (*Meine Lebensschicksale als Vorsteher meiner Erziehungsanstalten in Burgdorf und Iferten*, Gerhard Fleischer, Leipzig, 1826).

Les deux cents premières pages du *Chant du cygne* sont consacrées à une analyse très développée de l'*idée de l'éducation élémentaire* (*Idee der Elementarbildung*) et des moyens que Pestalozzi propose d'employer pour donner un enseignement vraiment élémentaire et embrassant l'ensemble des facultés de l'enfant. Il y a dans cette partie du volume beaucoup de longueurs et de répétitions ; les idées exposées sont celles que nous connaissons déjà, mais elles sont présentées d'une manière peu claire, sans ordre, dans un langage flottant et diffus qui les affaiblit. La partie autobiographique, par contre, est écrite avec beaucoup de verve, semée d'anecdotes humoristiques vivement contées ; c'est la source à laquelle ont puisé presque exclusivement, jusqu'à ces dernières années, les biographes de Pestalozzi pour toute la période de son enfance et de sa jeunesse ; mais elle offre malheureusement des lacunes considérables. Elle s'interrompt brusquement au moment de la révolution helvétique, et le volume se termine par quelques pages où l'auteur, faisant un retour sur l'ensemble de sa longue carrière, se pose avec angoisse cette question : Le but que je voulais atteindre était-il chimérique, et ma vie s'est-elle consumée en efforts inutiles ? Il se répond en ces termes : « Non, je n'ai pas perdu ma vie, et mon but n'était pas chimérique. Mon institut, tel qu'il est né à Burgdorf du sein du chaos, tel qu'il a subsisté à Yverdon dans sa difformité sans nom, n'était pas le but de ma vie. Non, non, à Yverdon et à Burgdorf, les manifestations qui ont mérité la critique ne sont que des résultats de mes faiblesses individuelles, qui devaient aboutir à la ruine de la partie extérieure de mes tentatives. Mes instituts, et toute cette partie extérieure de mon activité, ne sont pas ce qui constitue les aspirations de ma vie. Ces aspirations se sont conservées vivantes au dedans de moi, et se sont aussi manifestées par des résultats éprouvés, qui témoignent de la vérité des fondements sur lesquels elles reposent. » Il insiste particulièrement sur ce point, qu'il est demeuré conséquent avec lui-même, et que les idées sur lesquelles il appelle, dans ce dernier effort de sa plume, l'attention et la sympathie de ses contemporains, sont celles pour lesquelles son cœur a battu dès sa première jeunesse. Il ne veut pas être jugé sur les résultats de l'entreprise où la fatalité et son imprudence l'ont entraîné. « Non, cette entreprise ne fut pas l'œuvre de mon cœur, pas même celle de mes rêves. Jamais en ma vie je n'avais rêvé d'une destinée pareille. Sur le banc de galérien de mon institut, je ne m'appartenais plus, je n'étais plus moi-même, et je me trouvais hors d'état de faire l'usage que j'aurais voulu de mes aptitudes et de mes facultés... Ce qui, dans mes aspirations, m'appartient en propre, ne date point de Burgdorf, mais des premiers élans de mon amour pour le peuple et pour l'enfance. Cette haute pensée, l'idée de l'éducation élémentaire, elle s'était déjà développée en moi lorsque j'écrivis *Léonard et Gertrude*. Je n'avais pas encore, il est vrai, prononcé à cette époque les mots « idée de l'éducation élémentaire », je crois même ne les avoir jamais entendus résonner à mon oreille ; mais j'avais déjà le profond et vivant sentiment des résultats les plus grandioses que cette idée pourra produire pour le genre humain. » Le dernier mot de son livre est une touchante prière adressée à ceux qui le jugeront : « Essayez toutes choses et retenez ce qui est bon ; si quelque chose de meilleur a mûri en vous, ajoutez-le à ce que j'essaie de vous donner en ces pages dans un esprit d'amour et de vérité : mais au moins ne rejetez pas en bloc toute l'œuvre de ma vie comme une chose condamnée d'avance sans examen. »

Dans *Meine Lebensschicksale*, Pestalozzi reprend son autobiographie au point où il l'avait laissée dans le *Chant du cygne*, et fait l'histoire de ses deux instituts de Burgdorf et d'Yverdon. Il cherche à expliquer son insuccès, et il en voit la cause

d'une part dans sa propre incapacité, d'autre part dans les défauts de ses collaborateurs. Le jugement qu'il porte sur toute cette période de sa vie a été confirmé, dans son ensemble, par la postérité; toutefois, il est permis de trouver qu'il se montre d'une sévérité excessive, tant pour lui-même que pour autrui. La moitié environ du volume est consacrée au récit de ses différends avec Niederer; ce récit paraît être la reproduction du mémoire manuscrit communiqué au conseil d'Etat vaudois dans l'automne de 1823; il est incomplet et inexact sur plusieurs points, et doit être rectifié par une comparaison et un rapprochement avec la brochure de Schmid *Wahrheit und Irrthum* et avec le livre de Biber *Beitrag zur Biographie Pestalozzi's*.

Peu de temps après son arrivée à Neuhof, Pestalozzi s'était rendu à l'assemblée annuelle de la Société helvétique à Schinznach (3 mai 1825). Il y avait vingt-neuf ans qu'il n'avait paru aux réunions de l'association dans le sein de laquelle il avait été admis plus d'un demi-siècle auparavant (V. p. 2288). Il fut reçu avec un véritable enthousiasme; on eût dit que ses collègues de la nouvelle génération voulaient, par leur accueil, le dédommager des déboires d'Yverdon et de l'ingratitude de ceux qui l'avaient abandonné. Il fut élu par acclamation président de la Société pour l'année suivante. Vivement touché de ce témoignage de sympathie, il promit de parler, dans son discours présidentiel, « de la patrie et de l'éducation, auxquelles il avait consacré toute son existence ». Il tint parole. L'année suivante, la réunion de la Société helvétique eut lieu à Langenthal (26 avril 1826); Pestalozzi présidait; le discours qu'il avait préparé, mais qu'il ne put prononcer lui-même à cause de sa longueur, fut lu par le secrétaire de l'association, le pasteur Schuler; au banquet, un hymne en l'honneur du noble vieillard, composé par le poète Fröhlich, de Brugg, fut chanté en chœur par tous les convives; la première strophe disait : « Vois tes fils debout autour de toi; — Accepte notre chant en ton honneur, — Pour tout ce que tu nous as enseigné — Sans te laisser vaincre par d'amères souffrances, — Pendant toute la durée d'une vie terrestre. » Le discours de Pestalozzi a été imprimé au XIVe volume de l'édition Cotta des œuvres complètes, sous ce titre : *Discours que j'ai prononcé à Langenthal comme président de la Société helvétique* (*Rede, die ich als diesjähriger Präsident der Helvetischen Gesellschaft den* 26. *April* 1826 *in Langenthal gehalten*). Ce discours ne remplit que la première partie du programme annoncé par l'auteur : il est consacré tout entier à la patrie, au souvenir de ses gloires passées, aux espérances de l'avenir. Mais Pestalozzi avait préparé aussi un travail sur l'éducation, dont il ne fut pas donné lecture. Ce travail n'a pas été recueilli dans ses œuvres; il est imprimé dans le volume des *Verhandlungen der Helvetischen Gesellschaft zu Langenthal*, 1826, et a été reproduit récemment dans les *Pestalozzi-Blätter* de Zurich (1882). Ce mémoire, intitulé *Essai d'une esquisse de ce qui constitue l'idée de l'éducation élémentaire* (*Versuch einer Skizze über das Wesen der Idee der Elementarbildung, und über meine Lebensbestrebungen, diese hohe Idee in ein heiteres Licht zu setzen und die Möglichkeit ihrer Anwendung in die Augen fallen zu machen*), expose avec beaucoup de clarté le programme d'éducation de Pestalozzi pour les six ou sept premières années de la vie de l'enfant; l'auteur annonce qu'il s'est occupé de préparer des *moyens d'enseignement*, c'est-à-dire de nouveaux livres élémentaires, et que ces livres, presque entièrement achevés, seront prochainement publiés.

Dans l'été de 1826, Schmid revint de son voyage en Angleterre et en France. Il ne fit à Neuhof qu'un court séjour, et en septembre il repartit pour Paris, avec la mission d'y publier un écrit périodique. Il n'a paru de ce journal qu'un seul numéro, sous ce titre : *Méthode théorique et pratique de Pestalozzi pour l'éducation et l'instruction élémentaire, publiée en français par lui-même ;* Lassime et Cie, in-8, 1826.

Le 21 juillet 1826, Pestalozzi avait visité avec Schmid l'orphelinat fondé à Beuggen, près de Rheinfelden; il entreprit ce voyage sur l'invitation des fils de son ami Legrand, l'ancien membre du directoire de la République helvétique, qui avaient contribué à la fondation de cet établissement. Une fête y fut organisée en son honneur; les élèves, après avoir chanté le célèbre *Wanderer's Nachtlied* de Gœthe (mis autrefois par Pestalozzi dans la bouche des enfants de Gertrude), lui offrirent une couronne de chêne; ému jusqu'aux larmes, Pestalozzi la refusa en disant : « Je ne mérite pas cette couronne; laissez-la à l'innocence. »

Quatre mois plus tard (21 novembre 1826), il assistait encore, à Brugg, à la réunion de la *Kulturgesellschaft* du district de Brugg; il y fit lire par le pasteur Steiger, de Birr, son *Essai d'une esquisse de ce qui constitue l'idée de l'éducation élémentaire*. A ce moment, il se sentait encore très fort. Il travaillait plusieurs heures par jour aux écrits dont il préparait la prochaine publication, entre autres à une continuation de ses *Lebensschicksale;* il faisait de longues promenades, par tous les temps, avec l'entrain d'un jeune homme ; à un ami qui l'engageait à se ménager un peu, il répondait en riant, dans son dialecte zuricois : « J'ai la santé d'un ours. » (*Iha 'ne Gesündheit wie 'n Bär*). Cependant il était atteint d'une maladie, la gravelle, dont les accès le faisaient parfois souffrir, sans inspirer néanmoins de sérieuses inquiétudes.

Mais la tranquillité dont il avait joui depuis son retour à Neuhof allait être de nouveau troublée. La publication des *Lebensschicksale* à Leipzig déchaîna un orage. Fellenberg fit paraître dans divers journaux (octobre 1826) une réponse dans laquelle, après avoir raconté à sa façon les négociations de l'année 1817, il accusait Pestalozzi et Schmid d'avoir trompé le public sur l'emploi des fonds de la souscription aux œuvres complètes. « On a vu, disait-il, Pestalozzi, à l'instigation de Schmid et à la honte de ses vrais amis, mendier des souscriptions à ses ouvrages, comme un pauvre aveugle qui, guidé par un roué spéculateur, tendrait son chapeau aux aumônes. Schmid a ensuite obtenu de Pestalozzi qu'il manquât à l'engagement si solennellement contracté d'employer le produit de ces souscriptions à la fondation d'une école de pauvres, afin d'hériter de cet argent. » A cette honteuse calomnie, Pestalozzi ne voulut pas répondre lui-même; ce furent son petit-fils Gottlieb et Schmid qui répliquèrent à Fellenberg, en annonçant qu'ils le poursuivraient devant les tribunaux. D'autres attaques suivirent; Pestalozzi continua à garder le silence. Mais en janvier 1827 parut à Saint-Gall un volume intitulé *Contribution à la biographie de Henri Pestalozzi et éclaircissements sur son dernier ouvrage* (*Beitrag zur Biographie Heinrich Pestalozzi's und zur Beleuchtung seiner neuesten Schrift : « Meine Lebensschicksale u. s. f. », nach dessen eigenen Briefen und Schriften bearbeitet ;* Saint-Gall, Wegelin et Rätzer). L'auteur de ce pamphlet était un certain Biber, qui, en 1824 et 1825, avait été employé à l'institut de Mme Niederer à Yverdon; il avait figuré dans les tractations qui précédèrent la sentence arbitrale du 30 novembre 1824 comme fondé de pouvoirs de Niederer. Son livre est un recueil de documents, lettres, comptes, etc., relatifs à la longue querelle concernant l'institut de jeunes filles, avec notes et commentaires. Pour défendre l'intégrité des époux Niederer, l'auteur a cru nécessaire de chercher à perdre Pestalozzi de réputation : les imprudences

du pauvre vieillard, ses erreurs de mémoire, ses actes les plus innocents, ses moindres paroles, tout, jusqu'à ses mouvements de générosité et à ses accès de désespoir, sont représentés comme autant de perfidies, de manœuvres machiavéliques ou d'indignes simagrées; à chaque page, le grand éducateur est bassement outragé, traité de charlatan, d'hypocrite, de comédien, accusé d'immoralité et de mensonge. Bien que Niederer et sa femme, paraît-il, — nous n'en sommes pas certain, — n'aient pas directement collaboré à la rédaction de ce livre impie, ce sont eux qui ont fourni à Biber les matériaux dont il s'est servi, et ils doivent porter avec lui la responsabilité de cette mauvaise action. Nous ne pouvons les en absoudre, si grands qu'aient pu être les torts de Pestalozzi et de Schmid à leur égard : rien ne saurait justifier de semblables représailles.

Lorsque Pestalozzi eut lu le pamphlet de Biber, il fut pris d'une fièvre violente. Il comprit qu'il lui était impossible de se réfugier plus longtemps dans le silence du mépris. Un journal zuricois disait de lui : « Il paraît que Pestalozzi fait comme certains animaux, qui se cachent sous le poêle lorsqu'on leur montre le bâton, autrement il répondrait à ces attaques. » Il voulut prendre la plume; mais il tomba malade et dut se mettre au lit. « Je sens que ma mort approche, dit-il à son médecin, mais il me faut encore six semaines pour réfuter ces honteuses calomnies. » Le médecin lui interdit tout travail; sans tenir compte de cette défense, le vieillard essaya de se remettre à l'ouvrage; mais il ne put écrire, dans les heures qu'il dérobait à son mal, que quelques feuillets sans suite. Bientôt cette imprudence aggrava son état; l'affection spéciale dont il souffrait nécessitait en outre une intervention chirurgicale fréquente : le médecin proposa de le transporter de Neuhof à Brugg, afin de l'avoir près de lui. Pestalozzi y consentit. Avant son départ, le 15 février 1827, jugeant sa fin prochaine, il dicta au pasteur de Birr ses dernières volontés. Voici les passages essentiels de ce testament :

« Je suis tout près de la mort. J'aurais désiré vivre quelques mois de plus, pour mon œuvre et pour ma justification et celle de Schmid; mais je me suis résigné, et je meurs sans regret. Joseph Schmid prendra ma place et sera le père de mes enfants. Il continuera à veiller avec une affection paternelle sur mon petit-fils, sur sa femme et leur enfant... Il a tout sacrifié pour moi, sans recevoir de moi autre chose que la nourriture et l'habillement. Je suis son débiteur et donnerais volontiers ma vie pour lui. Quoi que puissent dire contre lui ses ennemis et les miens, il est mon sauveur et le sauveur de ma maison. Là où il a manqué, il a manqué par complaisance pour moi. Il a voulu, pour me complaire, réaliser l'impossible. Par l'ordre et une sage économie, par le meilleur emploi possible des ressources disponibles, il a voulu payer les dettes de ma maison, et fonder encore une école de pauvres pour donner satisfaction à mes vœux. Il a accompli la première partie de cette tâche : il m'a sauvé financièrement; il a payé toutes les dettes de ma maison. Il n'a pu accomplir la seconde. Il n'a pu fonder l'école de pauvres, par ce motif, sans parler d'autres causes qui ont nui à l'entreprise, que beaucoup de souscriptions promises n'ont pas été payées. Schmid n'a point détruit soit l'un, soit l'autre de mes instituts d'Yverdon, comme le prétendent ses ennemis et les miens, qui ont répandu à ce sujet d'incroyables calomnies. Les hostilités qui m'ont été suscitées pendant les dernières années de mon séjour à Yverdon sont le motif qui m'a engagé à fermer mon institut; et c'est bien en pure perte que nos ennemis font tant de bruit à ce sujet, car cet institut ne répondait pas aux premières aspirations de ma vie. Je me suis retiré dans mon cher Neuhof, pour me consacrer désormais exclusivement à celles-ci. C'est à cette œuvre que je travaillais, et toutes les injures contre Schmid et contre moi, que les journaux ont si complaisamment accueillies, n'ont pu troubler ma tranquillité ni me détourner de mon travail. Il était déjà assez avancé, et j'osais espérer que mes livres élémentaires, lorsqu'ils auraient vu le jour, obtiendraient le suffrage des psychologues impartiaux, et conduiraient aux expériences que je désire si vivement voir tenter. Ce que je souhaitais n'est pas arrivé : mon travail reste inachevé. Je laisse à mes amis le soin de voir quel usage peut en être fait.

» Quelles que fussent la joie et l'ardeur avec lesquelles je travaillais à cette œuvre, mes ennemis ont enfin réussi à me les gâter. Le livre de Biber et la lettre de Fellenberg publiée dans le n° 10 de la *Neue Zürcher Zeitung* (janvier 1827; c'est une seconde attaque) me provoquèrent à une réponse. Chose qui ne m'était pas arrivée depuis des années, je pris la plume moi-même; mais mes forces me trahirent. J'espérais, ma réponse achevée, pouvoir dire à tous, amis et ennemis : « Me connaissez-vous mieux ? » et obtenir justice pour moi et pour mon ami Schmid. La Providence en a décidé autrement, et je m'incline. Mais, comme je ne pourrai plus parler dans la tombe, je somme aujourd'hui tous mes ennemis, ouverts ou cachés, nommément Fellenberg, qui, sous prétexte de me défendre, veut me faire passer pour un coquin ou un imbécile; Biber, qui, au contraire de Fellenberg, m'attaque en adversaire déclaré, mais dont j'aurais facilement paré les coups si l'arme n'avait échappé à ma main défaillante; Niederer, Krüsi et Näf, qui me paraissent avoir mis Biber en avant — quoique celui-ci ne veuille pas en convenir — pour se donner l'avantage d'une apparence pacifique, bien qu'ils soient les auteurs de tous les scandales qui ont empoisonné les dernières années de ma vie : je les somme tous, sur mon lit de mort et au nom de la justice du ciel, de porter leurs accusations devant les tribunaux, et de faire faire par l'autorité compétente une enquête sévère sur tous les méfaits qu'ils imputent à Schmid et à moi. Schmid trouvera dans mes papiers toutes les pièces qui doivent servir à sa justification et à la mienne, et je l'autorise à en faire l'usage qu'il jugera nécessaire pour son honneur et pour le mien. Puisse ma cendre faire taire enfin la haine de mes ennemis, et mon suprême appel les engager à suivre avec calme et dignité la voie de la justice! Puisse la paix que je vais trouver donner aussi la paix à mes ennemis! En tout cas je leur pardonne. Je bénis mes amis, et j'espère qu'ils se souviendront avec affection de celui qui n'est plus, et qu'après sa mort ils continueront à consacrer leurs efforts à la réalisation des aspirations de sa vie. »

Transporté à Brugg dans un traîneau fermé, par une froide journée d'hiver, il fut installé dans une petite chambre de l'hôtel *Zum rothen Haus*, au rez-de-chaussée; il avait auprès de lui sa petite-fille par alliance, la plus jeune sœur de Schmid, et son petit-fils Gottlieb; Schmid, absent depuis le mois de septembre, était retenu à Paris. Le lendemain 16, il eut une crise très pénible et fut pris de délire; le 17 au matin, il expira.

Deux jours après, on l'enterra dans le cimetière de Birr; la bière était portée par les instituteurs du voisinage; quelques amis et les enfants de l'école du village formaient tout le cortège. Pendant longtemps, la tombe de Pestalozzi fut ombragée par un simple rosier; en 1846, le gouvernement argovien fit ériger sur l'une des face de la nouvelle école de Birr un monument funéraire, sous lequel repose aujourd'hui la dépouille de l'ami des pauvres et des enfants.

La mort presque subite de Pestalozzi ne lui avait pas permis de mettre la dernière main aux divers ouvrages dont il avait annoncé la publication; mais d'autres, tels que la cinquième partie de *Léonard et Gertrude*, étaient entièrement achevés. Ces manuscrits inédits n'ont pas vu le jour: Gottlieb Pestalozzi ayant voulu les envoyer en 1840 à Schmid, qui s'était établi à Paris (V. *Schmid*), la caisse qui les contenait se perdit en route sans qu'il ait été possible d'en retrouver les traces. Quant à l'école de pauvres de Neuhof, elle ne s'ouvrit jamais, et le bâtiment qui devait la recevoir est resté inachevé.

X

Renseignements bibliographiques.

A. — Editions des ouvrages de Pestalozzi.

Nous avons, au cours de cet article, indiqué le titre de tous les écrits de Pestalozzi dans leur ordre chronologique, et mentionné la première édition de chacun d'eux, leurs réimpressions du vivant de l'auteur, ainsi que leurs traductions françaises; il nous reste à énumérer les autres éditions totales ou partielles qui en ont été faites.

La première édition des œuvres complètes de Pestalozzi est celle de Cotta (*Pestalozzi's sämmtliche Schriften*, Stuttgart et Tubingue, 15 vol. in-8°), qui a paru de 1819 à 1826. Elle laisse beaucoup à désirer sous le rapport de la correction du texte. Plusieurs écrits de Pestalozzi n'y ont pas trouvé place. Quelques-uns des ouvrages les plus importants ont subi des modifications considérables. *Léonard et Gertrude* en particulier a été complètement remanié: le roman occupe les quatre premiers volumes de l'édition; mais ces quatre volumes correspondent seulement aux trois premières parties de l'ouvrage; la quatrième partie a été entièrement laisée de côté.

Krüsi a donné deux éditions de *Léonard et Gertrude*, en rétablissant le texte des éditions originales de 1781, 1783, 1785 et 1787: la première en 1831 (Trogen, 4 vol.), la seconde, ne comprenant que les deux premières parties, en 1844 (Zurich, Meyer et Zeller, un vol., avec des dessins à la plume, par H. Bendel); une réimpression de cette dernière édition a été faite à Zurich en 1857.

M. Fr. Mann a publié dans la *Bibliothek pädagogiker Classiker* de H. Beyer, à Langensalza, un choix des principales œuvres de Pestalozzi: *J. H. Pestalozzi's ausgewählte Werke, mit Pestalozzi's Biographie;* 4 vol. in-32, 1871. Un second tirage de cette édition a été fait en 1878, en quatre volumes in-8°. L'édition de Mann comprend les ouvrages suivants: *Léonard et Gertrude;* la *Soirée d'un solitaire;* des extraits du *Schweizerblatt;* la *Lettre sur le séjour à Stanz; Comment Gertrude instruit ses enfants; Opinions et expériences concernant l'idée de l'instruction élémentaire; Discours prononcé à Lenzbourg en* 1809; *Discours de Pestalozzi à sa maison*, 1808, 1809, 1810, 1811, 1812, 1818; le *Chant du Cygne*. Les textes donnés par Mann sont ceux des éditions originales.

M. L.-W. Seyffarth, recteur et pasteur à Luckenwalde, a publié de 1869 à 1873 la seule édition complète des œuvres de Pestalozzi qui ait été donnée depuis celle de Cotta: *Pestalozzi's sämmtliche Werke, gesichtet, vervollständigt und mit erläuternden Einleitungen versehen von L. W. Seyffarth, Rector und Hilfsprediger zu Luckenwalde*; Brandebourg, Adolf Müller; 18 vol. in-18°. Cette édition donne en seize volumes et deux volumes supplémentaires tous les ouvrages de Pestalozzi que M. Seyffarth a pu se procurer; elle est beaucoup plus complète que celle de Cotta, et le texte est conforme aux éditions originales, excepté pour *Léonard et Gertrude*: M. Seyffarth a cru malheureusement devoir adopter, pour cet ouvrage, le texte remanié des quatre premiers volumes de l'édition Cotta, qui sont devenus, dans son édition, les première, deuxième, troisième et quatrième parties du roman; et il y a ajouté, sous le titre de cinquième partie, la quatrième partie telle qu'elle a été publiée en 1787, que l'édition Cotta avait omise.

Enfin, la commission du *Pestalozzi-Stübchen*, à Zurich, a fait paraître, à l'occasion du centenaire de la publication de *Léonard et Gertrude*, une nouvelle édition de cet ouvrage, en 2 vol. in-8°: *Lienhard und Gertrud, erster und zweiter Theil, neu herausgegeben zum Jubiläum der Original-Ausgabe vom Jahr* 1781; Zurich, 1881; — *dritter und vierter Theil, neu herausgegeben als Fortsetzung der Jubiläum-Ausgabe des ersten und zweiten Theils, von der Kommission für das Pestalozzi-Stübchen;* Zurich, 1884. Cette édition est accompagnée de deux études sur « l'histoire de la composition de *Léonard et Gertrude* », par M. le Dr O. Hunziker.

B. — Ouvrages formant les sources originales a consulter pour la biographie de Pestalozzi.

Nous aurions pu dresser une liste très considérable d'ouvrages relatifs à Pestalozzi; mais nous n'avons pas cru qu'un catalogue de ce genre eût ici une utilité réelle. Nous nous sommes contenté d'indiquer ci-dessous les titres des écrits qui forment, avec les œuvres de Pestalozzi lui-même, les sources originales auxquelles il convient de puiser pour l'étude des questions relatives à la biographie du célèbre éducateur. Nous avons écarté tout ce qui est de seconde main.

L'ordre suivi est l'ordre chronologique.

(La plupart des ouvrages mentionnés ci-après se trouvent au Musée pédagogique de Paris: cet établissement possède l'une des collections les plus complètes d'écrits relatifs à Pestalozzi, provenant, pour une large part, de la bibliothèque de M. Rapet, acquise par le Musée en 1880.)

Der Erinnerer, journal publié à Zurich en 1765 et 1766.

Isaac Iselin, *Ephemeriden der Menschheit*, journal publié à Bâle de 1776 à 1782.

Ein Zeuge der Wahrheit, oder Herder über Pestalozzi. Zurich, Gessner, 1797.

Schnell, *Bezirksstatthalter in Burgdorf, an seinen Freund K. über Pestalozzi's Lehranstalt.* Berne, 1800.

Wieland. Article sur Pestalozzi dans le *Deutscher Merkur*, 1801.

Herbart, *Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt.* Göttingen, Röwer, 1802.

Id., *Ueber Pestalozzi's neueste Schrift: « Wie Gertrud ihre Kinder lehrt ».* Article dans la revue allemande *Irene*, 1802. Réimprimé plusieurs fois.

Ith, *Amtlicher Bericht über die Pestalozzische Lehranstalt und die neue Lehrart derselben.* Berne et Zurich, H. Gessner, 1802.

Gutsmuths. Article sur Pestalozzi dans la *Bibliothek der pädagogischen Literatur*, mai 1802.

Soyaux, *Pestalozzi, seine Lehrart und seine Anstalt. Mit Bemerkungen und 4 Tabellen begleitet.* Leipzig, Gerhard Fleischer, 1803.

Steinmüller, *Bemerkungen gegen Pestalozzi's Unterrichtsmethode.* Zurich, 1803.

Zschokke, *Historische Denkwürdigkeiten der helvetischen Staatsumwälzung.* Winterthour, 3 vol., 1803-1805.

Gruner, *Briefe aus Burgdorf, über Pestalozzi, seine Methode und Anstalt. Ein Beitrag zum besseren Verständniss des Buches: « Wie Gertrud ihre Kinder lehrt », und zur Erleichterung des zweckmässigen Gebrauchs der Pestalozzischen Elementar-Unterrichtsbücher. Dem Herrn Professor Salzmann, Director der Erziehungsanstalt zu*

Schnepfenthal, gewidmet. Hambourg, Perthes, 1804. — *Zweite unveränderte und mit vier neuen Briefen vermehrte Ausgabe.* Francfort-sur-le-Mein, 1806.

Herbart, *Ueber den Standpunkt der Beurtheilung der Pestalozzi'schen Unterrichtsmethode.* Brême, 1804.

M*** de H***, *Précis de la nouvelle méthode d'éducation de M. Pestalozzi, directeur de l'institut d'éducation à Berthoud en Suisse; suivi de quelques considérations sur cette méthode, par Amaury Duval.* Paris, veuve Panckoucke, an XII, 1804.

Article sur la méthode de Pestalozzi dans la *Décade*, nº 25, an XII (mai 1804).

Passavant, *Darstellung und Prüfung der Pestalozzischen Methode nach Beobachtungen in Burgdorf.* Lemgo, 1804.

Trapp, Deux articles sur Pestalozzi dans la *Neue Berlinische Monatschrift*, novembre 1804 et juin 1805.

Zeller, *Historische Nachricht von einem Versuch über die Anwendbarkeit der Pestalozzi'schen Lehrart in Volksschulen.* Tubingue, 1804.

Chavannes, *Exposé de la méthode élémentaire de H. Pestalozzi, suivi d'une notice sur les travaux de cet homme célèbre, son institut et ses principaux collaborateurs.* Paris, Levrault et Cie, 1805.

Ewald, *Geist der Pestalozzi'schen Bildungsmethode, nach Urkunden und eigener Ansicht. Zehn Vorlesungen.* Brême, 1805.

Prospekt des Pestalozzi'schen Instituts zu München-Buchsee in Verbindung mit den Erziehungs-Anstalten zu Hofwyl; 1805 (sans nom de lieu ni d'imprimeur).

Ström, *Précis succinct de la méthode d'instruire de Pestalozzi.* Copenhague, 1805.

Witte, *Bericht an seine Majestät den König von Preussen über das Pestalozzi'sche Institut in Burgdorf.* Leipzig, 1805.

Gruner, *Noch ein Wort zur Empfehlung der kräftigeren, namentlich der Pestalozzischen Weise in der Behandlung und im Unterrichte der Jugend. Ein Nachtrag der Erfahrung zu den « Briefen aus Burgdorf ».* Francfort-sur-le-Mein, Mohr, 1806.

Von Türk, *Briefe aus Münchenbuchsee über Pestalozzi und seine Elementarbildungsmethode.* Leipzig, Gräff, 2 vol., 1806.

Torlitz, *Reise nach der Schweiz. Veranlasst durch Pestalozzi und dessen Lehranstalt.* Copenhague et Leipzig, 1807.

Fichte, *Reden an die deutsche Nation*, 1808. (Nombreuses éditions.)

Zeller, *Grundlagen einer bessern Zukunft. In Briefen an die Fürstin von Lippe-Detmold.* Zurich, 1808.

Hottinger, *Ein Blick auf einige neuere Verbesserungsversuche des Unterrichts.* Zurich, 1809.

[Le P. Girard], *Rapport sur l'institut de M. Pestalozzi à Yverdon, présenté à S. E. M. le landamman et à la haute Diète des dix-neuf cantons de la Suisse. Imprimé par ordre de la Diète.* Fribourg, Piller, imprimeur cantonal, 1810. (Il existe aussi une édition allemande de ce rapport : Berne, Haller, 1810.)

Hottinger, *Ein Wort an Professor Joh. Schulthess.* Zurich, 1810.

Niemeyer, *Ueber Pestalozzi's Grundsätze und Methoden.* Halle et Berlin, 1810.

Joseph Schmid, *Erfahrungen und Ansichten über Erziehung, Institute und Schulen.* Heidelberg, Mohr et Zimmer, 1810.

Niederer, *Das Pestalozzi'sche Institut an das Publikum. Mit einem Briefe Pestalozzi's als Vorrede.* Yverdon, 1811.

Id., *Pestalozzi's Erziehungsunternehmung im Verhältniss zur Zeitkultur. Ein historisch-kritischer Beitrag zur Kenntniss und Berichtigung der öffentlichen Beurtheilung dieses Gegenstandes.* Yverdon, et en commission chez Cotta à Stuttgart. *Erste Abtheilung*, 1812 ; *Zweite Abtheilung*, 1813.

Bremi, *Ueber die Schrift : « Pestalozzi's Unternehmung im Verhältniss zur Zeitkultur », früher genannt « Das Pestalozzische Institut an das Publicum ». Erste Abtheilung, enthaltend die Beleuchtung der Beschuldigungen des H. J. Niederers gegen den Verfasser.* Zurich, David Bürkli, 1812. (La seconde partie de l'ouvrage n'a pas été publiée.)

Jullien de Paris, *Précis de l'institut d'éducation d'Yverdun, organisé et dirigé par Pestalozzi.* Milan, 1812.

Id., *Esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi.* Milan, imprimerie royale, 2 vol., 1812. — Nouvelle édition sous le titre d'*Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi*, Paris, Hachette, 1 vol., 1842.

Verhandlungen der schweizerischen Gesellschaft für Erziehung; 1808-1812.

Nägeli, *Erklärung an Hottinger als Ankläger der Freunde Pestalozzi's.* Zurich, 1813.

Henning, *Mittheilungen über Pestalozzi's Eigenthümlichkeit, Leben und Erziehungsanstalten.* Publié dans le journal de Harnisch, *der Schulrath an der Oder*, année 1814.

Krüsi, *A coup d'œil on the general means of education, followed by a notice of a new institution for young boys.* Yverdon, 1818.

Joseph Schmid, *Rede gehalten am 72. Geburtstage Pestalozzi's.* Zurich, 1818.

J. Meyer, *Wie Herr Joseph Schmid die Pestalozzi'sche Anstalt leitet. Ein Seitenstück zu dem Buche : « Wie Gertrud ihre Kinder lehrt ».* Stuttgart, Metzler, 1822.

Joseph Schmid, *Wahrheit und Irrthum in Pestalozzi's Lebensschicksalen, durch Thatsachen dargelegt.* Yverdon (Heidelberg), juillet 1822.

J. Meyer, *Aux amis de Pestalozzi. Réponse aux injures et fausses allégations publiées par le sieur Joseph Schmid, chargé de la direction de l'Institut Pestalozzi, dans le supplément à une brochure intitulée : Vérité et Erreur*, etc. Paris, David, juin 1823.

Verhandlungen der helvetischen Gesellschaft in Langenthal im Jahr 1826. Zurich, Fr. Schulthess, sans date.

Biber, *Beitrag zur Biographie Heinrich Pestalozzi's und zur Beleuchtung seiner neuesten Schrift : « Meine Lebensschicksale u. s. f. », nach dessen eigenen Briefen und Schriften bearbeitet, und mit anderweitigen Urkunden belegt.* Saint-Gall, Wegelin et Rätzer, 1827.

Joseph Schmid, *Fellenberg's Klage gegen Pestalozzi, gewürdigt und beleuchtet durch von diesem hinterlassenen Schriften.* Karlsruhe, Macklot, 1827.

Niederer, *Pestalozzi'sche Blätter für Menschen- und Volksbildung, oder Beiträge zur Kenntniss Pestalozzi's als Menschenbildners und zur Beförderung seiner Entwickelungs- und Unterrichtsweise.* Ouvrage formé de la réimpression de divers articles de Niederer et d'autres, ainsi que de manuscrits inédits de Pestalozzi, publiés d'abord dans l'*Allgemeine Monatschrift für Erziehung und Unterricht* de J.-P. Rossel, paraissant à Aix-la-Chapelle. Il comprend un volume portant la date de 1828, et le commencement d'un second volume resté inachevé.

Krüsi et Tobler, *Beiträge zu den Mitteln der Volkserziehung im Geiste der Menschenbildung.* Publication périodique qui parut durant quatre années. Zurich et Trogen, 1832-1835.

[Fellenberg], *Heinrich Pestalozzi's bis dahin unedirte Briefe und letzte Schicksale.* Berne, Jenni, 1834 (publié sans nom d'auteur).

HEUSSLER, *Pestalozzi's Leistungen im Erziehungsfache*. Bâle, Schweighauser, 1838.

RAMSAUER, *Kurze Skizze meines pädagogischen Lebens. Mit besonderer Berücksichtigung auf Pestalozzi und seine Anstalten*. Oldenbourg, Schulze, 1838.

KRÜSI, *Erinnerungen aus meinem pädagogischen Leben und Wirken, vor meiner Vereinigung mit Pestalozzi, während derselben und seither. Ein Freundeswort an die Seminaristen des dritten Lehrkurses bei ihrer Schulprüfung am* 19. *August* 1839. Stuttgart, Cast, 1840.

ID., *Meine Bestrebungen und Erfahrungen im Gebiete der Volkserziehung*. Gais, 1842.

NIEDERER, *Briefe von* 1797-1803 *an seinen Freund Tobler*. Genève, 1845.

ACKERMANN, *Erinnerungen aus meinem Leben bei Pestalozzi*. Francfort-sur-le-Mein, Jäger, 1846.

BLOCHMANN, *Heinrich Pestalozzi. Züge aus dem Bilde seines Lebens und Wirkens nach Selbtszeugnissen, Anschauungen und Mittheilungen*. Leipzig, Brockhaus, 1846.

RAMSAUER et ZAHN, *Pestalozzi-Blätter, erstes Heft*. Elberfeld et Meurs, 1846. — Ce recueil n'a eu qu'un seul numéro ; il contient un écrit de Ramsauer intitulé *Memorabilien*.

JOSEPH SCHMID, *Pestalozzi und sein Neuhof*. Zurich, Schulthess; imprimé à Paris chez Renouard, rue Garancière ; 1847.

LANGE, *Erinnerungen aus meinem Schulleben*. Potsdam, 1855.

MÖRIKOFER, *Heinrich Pestalozzi und Anna Schulthess ;* article publié dans le *Zürcher Taschenbuch* de 1859.

VUILLEMIN, *Souvenirs*. Lausanne, 1877.

EMANUEL FRÖHLICH, *Erinnerung an Vater Pestalozzi ;* publié par M. J. Keller d'Aarau, dans un article intitulé *Brugger Erinnerungen an Heinrich Pestalozzi*, inséré dans les *Pädagogische Blätter* de Kehr, 1881, n° 3.

Briefwechsel zwischen Pestalozzi und dem Minister Zinzendorf 1783-1790 ; lettres publiées, avec éclaircissements historiques par le Dr O. Hunziker, dans le *Pædagogium* de Dittes, 3e année, mai et juin 1881.

DÜHR, *Dr Jakob Heussi, Erinnerungen aus dessen Leben*. Leipzig, 1884.

Un *Musée pestalozzien* a été créé à Zurich en 1879 sous le nom de *Pestalozzi-Stübchen* : il forme une annexe du Musée pédagogique suisse (*Schweizerische permanente Schulausstellung in Zürich*) fondé dans cette ville en 1876. On y a réuni une bibliothèque pestalozzienne, et un nombre considérable de documents inédits concernant Pestalozzi. La direction du *Pestalozzi-Stübchen* (Dr O. Hunziker), après avoir emprunté d'abord pour ses communications avec le public l'organe du Musée pédagogique suisse (*Korrespondenzblatt des Archivs der schweizerischen permanenten Schulausstellung in Zürich*, 1878 et 1879), s'est donné depuis 1880 un organe spécial, les *Pestalozzi-Blätter* (Zurich, imprimerie Herzog, six numéros par an.) Ce recueil forme une collection des plus précieuses à consulter.

C. — BIOGRAPHIES.

Nous plaçons dans cette troisième section les biographies proprement dites, ainsi que les études sur telle ou telle période spéciale de la vie de Pestalozzi.

L'année même de la mort de Pestalozzi (1827) furent publiées deux notices biographiques, toutes deux en français. Ce sont la *Notice sur Pestalozzi* de M. le professeur Ch. Monnard, de Lausanne, insérée dans la *Revue encyclopédique* de Jullien de Paris, et une *Notice sur Pestalozzi*, imprimée à Genève et due à Mme Adèle du Thon, femme, croyons-nous, du préfet d'Yverdon qui avait servi de conciliateur entre Pestalozzi et Niederer en 1823

Biber, l'auteur du pamphlet *Beitrag zur Biographie Heinrich Pestalozzi's*, a fait paraître en anglais, en 1831, une biographie de Pestalozzi dont voici le titre : *Henry Pestalozzi and his plan of education; being an account of his life and writings ; with copious extracts from his works, and extensive details illustrative of the practical parts of his method, by E. Biber, Ph. Dr* ; Londres, John Souter, School Library. C'est un volume in-8 de 488 pages ; la partie proprement biographique offre peu d'intérêt, le nom de l'auteur indique suffisamment ce qu'elle peut être ; les deux tiers du volume sont consacrés à un exposé très détaillé des procédés d'enseignement de Pestalozzi et de ses disciples. L'ouvrage a une tendance piétiste très prononcée.

Von Raumer, au IIe volume de son *Histoire de la pédagogie* (*Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit*, Stuttgart, 1843 ; 2e édition, 1847), a consacré à Pestalozzi un chapitre de plus de cent pages. C'est une étude intéressante et qui mérite d'être lue. L'auteur a connu Pestalozzi, et a passé plusieurs mois à l'institut d'Yverdon ; il a fait une place, dans sa notice, à ses souvenirs personnels.

En 1847, l'Académie des sciences morales et politiques, à Paris, proposa comme sujet à traiter, pour le prix Félix de Beaujour, « l'examen critique du système d'instruction et d'éducation de Pestalozzi, considéré principalement dans ses rapports avec le bien-être et la moralité des classes pauvres. » Ce concours donna naissance à plusieurs biographies de Pestalozzi ; le prix fut partagé entre M. J.-J. Rapet et M. Philibert Pompée ; une mention honorable fut accordée à M. Augustin Cochin.

Le mémoire de M. Rapet n'a pas été publié. Il existe, manuscrit, dans les archives du Musée pédagogique de Paris. Nous ne l'avons pas lu.

Le travail de M. Cochin a été imprimé en 1848 sous ce titre : *Essai sur la vie, les méthodes d'instruction et d'éducation, et les établissements d'Henry Pestalozzi*. Paris, imprimerie Bailly, Divry et Cie ; brochure in-4° de 88 pages. (Une nouvelle édition a paru en 1880 à la librairie Didier, en un vol. in-12.) La biographie, faite sur des renseignements insuffisants, est très écourtée et peu exacte ; la partie pédagogique est écrite à un point de vue spécialement catholique.

M. Pompée publia en 1850 la première moitié seulement de son mémoire, la partie biographique (*Etudes sur la vie et les travaux de J.-H. Pestalozzi*, Paris, Perrotin, un vol. petit in-12 de 276 pages). Ce qui en fait la valeur et l'originalité, ce sont les communications que l'auteur a reçues de Joseph Schmid, grâce auxquelles il a pu donner, sur la période de Münchenbuchsee et d'Yverdon en particulier, bon nombre de détails demeurés inconnus jusque-là. Mais, précisément à cause de cette circonstance, son livre n'est pas écrit avec impartialité ; les chapitres relatifs à la période comprise entre 1805 et 1827 ne sont guère qu'un panégyrique outré de Schmid et un réquisitoire contre Niederer. — Après la mort de M. Pompée, son gendre, M. Léon Chateau, a donné une seconde édition de cette biographie, en y joignant la partie pédagogique du mémoire de 1847, l'étude sur la méthode pestalozzienne, qui était restée inédite. Cette seconde édition a pour titre : *Etudes sur la vie et les travaux pédagogiques de J.-H. Pestalozzi, par P.-P. Pompée, ouvrage couronné par l'Académie des sciences morales et politiques, et suivi d'une notice biographique sur Pierre-Philibert Pompée, par Léon Chateau ;* Paris, Delagrave, 1 vol. gr. in-8°, 1878.

Mlle Chavannes, fille de l'auteur de l'*Exposé de*

la méthode élémentaire de Pestalozzi, a publié en 1853, sans nom d'auteur, une *Biographie de Henri Pestalozzi*, Lausanne, Georges Bridel, 1 vol. gr. in-8° de 296 pages. C'est un ouvrage rempli d'inexactitudes, mais qui contient quelques renseignements inédits.

Nous ne mentionnons que pour mémoire le petit livre de M. Paroz, *Pestalozzi, sa vie, sa méthode et ses principes*, Berne, 1857.

Dans son excellent ouvrage *Die schweizerische Literatur des 18. Jahrhunderts*, Leipzig, 1861, le savant thurgovien J.-C. Mörikofer a consacré à Pestalozzi et à ses premiers ouvrages des pages d'un haut intérêt. On doit en outre à M. Mörikofer la publication de la correspondance entre Pestalozzi et sa fiancée (*Heinrich Pestalozzi und Anna Schulthess*, Zurich, 1859), que nous avons mentionnée plus haut.

Le pédagogue wurtembergois Palmer * a écrit pour la grande *Encyclopädie der Erziehung* du Dr K.-A. Schmid (t. V, p. 860-886, Gotha, 1866) l'article *Pestalozzi*. Ce travail, consacré essentiellement à l'exposé et à la critique, faite au point de vue de l'orthodoxie protestante, des doctrines de l'éducateur suisse, n'offre qu'un médiocre intérêt sous le rapport biographique.

M. F. Mann a écrit pour son édition des œuvres choisies une biographie (*J. H. Pestalozzi's Leben und Wirken, von Friedrich Mann*) qui dans l'édition de 1871 se trouve à la fin du IVe volume et dans celle de 1878 en tête du Ier. C'est un travail substantiel et bien ordonné, qu'on peut lire avec confiance. Nous faisons toutefois nos réserves sur les deux derniers chapitres (*Yverdon* et *Les derniers jours de Pestalozzi*) : les erreurs qu'ils renferment indiquent que l'auteur n'a pas travaillé d'après les sources.

En tête de chacun des volumes de l'édition des œuvres complètes par Seyffarth sont placées des notices contenant des renseignements à la fois biographiques et bibliographiques, qui sont fort utiles à consulter. En outre, M. Seyffarth a publié séparément une biographie de Pestalozzi (*Johann Heinrich Pestalozzi. Nach seinem Leben und seinen Schriften dargestellt*; 3e édition, Leipzig, Siegismund und Volkening, 1873, un vol. gr. in-8° de 212 pages), dans laquelle il a utilisé consciencieusement les travaux existants.

M. Roger de Guimps, fils de la traductrice de *Léonard et Gertrude*, et ancien élève de l'institut d'Yverdon, avait donné dès 1843 une *Notice sur la vie de Pestalozzi*, publiée d'abord dans le *Journal d'Yverdon* et imprimée ensuite séparément (Yverdon, imprimerie Trachsel, un vol. petit in-16 de 46 pages). Depuis, il a repris et complété son travail, en s'aidant des recherches de Morf et de Seyffarth, et en a fait une *Histoire de Pestalozzi, de sa pensée et de son œuvre*, publiée à Lausanne en 1874 (Bridel, éditeur, un vol. gr. in-8° de 548 pages). Le livre de M. de Guimps est l'ouvrage le plus considérable qui existe en français sur Pestalozzi. Les premiers chapitres sont les meilleurs : l'auteur y suit pas à pas l'ouvrage de Morf, qu'il se borne le plus souvent à traduire. Pour la période d'Yverdon, M. de Guimps, en sa qualité d'ancien élève, a pu apporter sur la vie intérieure de l'institut, les études et les récréations, un témoignage précieux; il a recueilli d'autre part une foule de petits faits d'histoire locale que seul un habitant d'Yverdon pouvait connaître. Aussi, malgré ses imperfections, son ouvrage a-t-il une réelle valeur; nous lui devons bon nombre de renseignements qu'on chercherait en vain ailleurs.

Le fils de Hermann Krüsi a publié aux Etats-Unis, en 1875, un volume intitulé : *Pestalozzi, his life, work and influence, by Hermann Krüsi, A. M., son of Pestalozzi's first associate, instructor in philosophy of education at the Oswego Normal and Training School*; Cincinnati et New-York, Wilson, Hinkle et Cie, un vol. gr. in-8° de 248 pages, avec des illustrations. L'auteur écrit pour des Américains, et son livre s'en ressent. On y trouve quelques indications utiles sur la propagation des idées pestalozziennes en Angleterre et aux Etats-Unis.

Mme Zehnder-Stadlin, de Zurich, avait formé le projet de publier sur Pestalozzi un grand ouvrage, dans lequel elle voulait faire entrer les manuscrits encore inédits de Pestalozzi dont elle avait pu se procurer des copies, sa correspondance, et des documents de toute nature relatifs au grand éducateur zuricois. La collection de tous ces matériaux devait former sept volumes. Le Ier volume seul a paru, en 1875, sous ce titre : *Pestalozzi. Idee und Macht der menschlichen Entwickelung. Erster Band : Zeit und Vorzeit von Pestalozzi's Entwickelung*; Gotha, Thienemann, un vol. gr. in-8° de 830 pages. Mme Zehnder-Stadlin est morte pendant l'impression de ce premier volume, et son entreprise n'a pas trouvé de continuateur. Mais les matériaux qu'elle avait réunis ont été mis à la disposition de M. Morf, qui a pu les utiliser dans le second et le troisième volume de sa biographie de Pestalozzi. D'autre part, les écrits de Pestalozzi que Mme Zehnder-Stadlin avait recueillis ont pour la plupart vu le jour maintenant, grâce à l'édition des œuvres complètes publiée par Seyffarth.

Le Dr O. Hunziker s'est fait connaître par une série de travaux relatifs à Pestalozzi, dont les principaux sont (outre la publication des *Pestalozzi-Blätter*, dont M. Hunziker est le rédacteur) : *Pestalozzi und Fellenberg*, Langensalza, Beyer, 1879, brochure in-8° de 80 pages ; — *Pestalozzi's Versuch der Armenerziehung auf dem Neuhof, von einem Mitglied der Commission für das Pestalozzi-Stübchen*, publié dans la *Praxis der schweizerischen Volks- und Mittelschule*, t. Ier, p. 63 (1881) ; — *Pestalozzi auf dem Neuhofe*, publié dans les *Deutsche Blätter* de Fr. Mann, année 1882; — deux notices sur l'histoire de la composition de *Léonard et Gertrude* (*Zur Entstehungsgeschichte von « Lienhard und Gertrud »*, 1881 ; *Zur Entstehungsgeschichte des dritten und vierten Theils von « Lienhard und Gertrud »*, 1884), imprimés en appendice des deux volumes de l'édition de cet ouvrage publiée par le *Pestalozzi-Stübchen*. On lui doit aussi une biographie de Pestalozzi, qui figure au t. II, pp. 73-121, de son *Histoire de l'école primaire suisse* (*Geschichte der schweizerischen Volksschule*, 3 vol., Zurich, 1881-1882) : c'est un résumé très clair, puisé aux sources, et qui contient des vues originales.

M. Morf, directeur de l'orphelinat de Winterthour, par lequel nous terminons cette énumération, est l'auteur du travail le plus complet et le plus approfondi qui ait été fait jusqu'à présent sur Pestalozzi. De 1864 à 1867, il a publié diverses études détachées (*Zur Biographie H. Pestalozzi's*, Winterthour, 4 fascicules, 1864-1866 ; *Vor hundert Jahren*, Winterthour, 1867) ; puis en 1868 il a fait paraître sous sa forme définitive le premier volume d'une biographie sous ce titre : *Zur Biographie Pestalozzi's. Ein Beitrag zur Geschichte der Volkserziehung. Erster Theil : Pestalozzi's Wirksamkeit bis in die Mitte des Burgdorfers Aufenthaltes; zweite vermehrte Auflage*; Winterthour, Bleuler-Hausheer, un vol. gr. in-8° de 344 pages. Le second volume n'a paru que dix-sept ans après le premier, au commencement de 1885; cette deuxième partie a pour titre : *Pestalozzi und seine Anstalt in der zweiten Hälfte der Burgdorfer Zeit*, un vol. de 267 pages. Enfin une troisième partie, intitulée *Von Burgdorf über Münchenbuchsee nach Yverdon*, un vol. de 386 pages, a suivi

presque immédiatement (été de 1885). On peut espérer que l'achèvement de cet important ouvrage, impatiemment désiré par tous ceux qu'intéressent les études qui se rattachent au nom de Pestalozzi, ne se fera plus longtemps attendre. Nous avons puisé à pleines mains dans les trois volumes de M. Morf, particulièrement pour la période de la République helvétique (1798-1803); et nous nous plaisons à adresser ici à l'auteur de tant de laborieuses recherches un témoignage d'admiration et de respectueuse sympathie. — Citons encore de M. Morf une étude sur le mouvement pestalozzien en Espagne : *Pestalozzi in Spanien,* Winterthour, 1876.

Il nous reste, en terminant ce long travail, à présenter l'expression de notre vive gratitude à M. le colonel Karl Pestalozzi, professeur au Polytechnikum fédéral suisse, à Zurich, qui a bien voulu répondre aux questions que nous lui avons adressées au sujet de son arrière-grand-père, ainsi que de son oncle maternel Joseph Schmid; et à notre ami M. le Dr O. Hunziker, professeur à l'école normale de Küsnacht, le petit-neveu de Mme Niederer, l'organisateur du Musée pestalozzien de Zurich, qui a mis son savoir à notre disposition avec une complaisance inépuisable, et a grandement facilité notre tâche par ses indications et ses judicieux avis. [J. Guillaume.]

PETIT. — Michel-Edme Petit, député de l'Aisne à la Législative et à la Convention nationale, a pris part à diverses reprises, en 1792 et 1793, aux débats qui eurent lieu dans la Convention sur l'instruction publique. Le 18 décembre 1792, il combattit le projet du Comité d'instruction publique, par ce motif qu'avant de créer des écoles primaires, il fallait songer à mettre les enfants pauvres en état de s'y rendre; il proposa à cet effet la création d'un impôt spécial destiné « à donner du pain, de l'ouvrage à ceux qui en demandent » (V. *Convention,* p. 527). Le 16 septembre 1793, il fut adjoint, en même temps que Guyton-Morveau et Romme, à la Commission des six, transformée ainsi en Commission des neuf (V. p. 543); et le 1er octobre suivant, se séparant de ses collègues de la commission, il présenta en son nom personnel un plan d'éducation nationale (V. p. 543), qui n'eut pas les honneurs de la discussion. Lorsque le plan de Bouquier fut proposé à la Convention, il déclara (séance du 19 frimaire an II) que ce plan « était un enfant contrefait de celui qu'il avait présenté lui-même le 1er octobre », et essaya de nouveau, mais inutilement, de faire prévaloir ses idées particulières (V. p. 551). Après le 9 thermidor, Petit disparaît de la scène.

PETITES ÉCOLES. — V. *Écoles (Petites)*, p. 781; *France*, p. 1052, et les articles consacrés aux anciennes provinces.

PETITES FAMILLES. — La notion de la solidarité qui existe entre les membres d'une famille, les habitants d'une commune, les citoyens d'un pays, est une de celles qu'il est possible et utile d'inculquer de bonne heure aux jeunes générations, dans la mesure où des enfants sont à même de la comprendre par la pratique et par les faits. C'est le résultat qu'a cherché à obtenir M. Augustin Grosselin père, par l'introduction, dans l'école primaire, d'un principe d'éducation appliqué avec avantage dans la colonie agricole de Mettray, en en modifiant un peu le fonctionnement. Il a appelé cette institution les *Petites familles.*

Le maître appelle les élèves de son école à choisir parmi eux ceux qu'ils considèrent comme les plus dignes et les plus capables de leur donner le bon exemple, pour en former des chefs de groupes comprenant huit à dix enfants. Ces chefs, nommés *frères aînés,* choisissent ensuite à tour de rôle ceux qu'ils désirent faire entrer dans leur groupe.

Les récompenses méritées et les punitions encourues par chaque élève sont évaluées en points et portées à l'actif ou au passif du groupe auquel il appartient. A la fin de l'année, on classe les familles par ordre de mérite en calculant les points obtenus, et une médaille ou un certificat est décerné à celle qui s'est placée au premier rang.

Les avantages d'une pareille organisation sont d'élever le sentiment d'émulation en le rendant moins personnel; de développer l'esprit d'initiative; d'habituer les enfants à s'apprécier les uns les autres en vue des meilleures conditions à rechercher pour atteindre un but; de les préparer à la pratique du suffrage universel; de favoriser l'assiduité, la discipline et le travail, chacun ayant intérêt à user de son influence pour que la mauvaise note d'un camarade ne vienne pas nuire à l'ensemble dont il fait partie. Sans contrainte aucune, il y a chance plus grande pour que l'élément bon prédomine sur l'élément mauvais.

[A. Grosselin fils.]

PFEIFFER. — Michel Pfeiffer, né en Bavière en 1771, dans un village près de Würzbourg, où son père était organiste, fut envoyé en 1792 à Soleure; c'est dans cette ville qu'il acheva ses études, et il y obtint, en 1798, une place dans l'administration. La Suisse devint ainsi pour lui une seconde patrie. En 1801, poussé par son goût pour les questions d'éducation, il se rendit à Burgdorf auprès de Pestalozzi; il y séjourna pendant deux ans; ses connaissances musicales lui firent confier l'enseignement de la musique, qui à l'origine était donné par Buss. Il fonda ensuite un pensionnat de garçons à Soleure; mais au bout d'un an, chassé par la réaction, il dut renoncer à son entreprise. Il trouva un refuge à Lenzbourg, où il devint maître à l'école secondaire, et plus tard directeur de cette école. A partir de 1808, il créa à Lenzbourg des cours normaux pour les jeunes instituteurs; il songeait en outre à une réforme de l'enseignement musical et s'associa pour cette entreprise avec le musicien zuricois Nägeli*. Les deux amis publièrent en collaboration l'ouvrage intitulé : *L'enseignement du chant d'après les principes pestalozziens* (1810), et plus tard une *Méthode musicale à l'usage des écoles primaires* (1828). En 1822, Pfeiffer devint professeur de philologie grecque et latine à l'école cantonale d'Aarau, et fut chargé en même temps de l'enseignement de la musique à l'école normale d'instituteurs fondée cette même année. En 1836, il résigna ses fonctions de professeur à l'école cantonale, pour suivre à Lenzbourg l'école normale qui venait d'y être transférée et dont son gendre, Augustin Keller, était devenu directeur; et lorsqu'en 1846 elle émigra de Lenzbourg à Wettingen, il la suivit encore dans sa nouvelle résidence. C'est là qu'il mourut en 1849, à l'âge de soixante-dix-huit ans. Son nom restera associé à celui de Nägeli dans l'histoire des efforts faits pour populariser en Suisse l'art musical.

PHALANSTÈRE. — V. *Fourier*.

PHARMACIE (ÉCOLES DE). — V. *Écoles de pharmacie*, p. 781.

PHILANTHROPINISME, PHILANTHROPINISTES. — On désigne sous le nom de *philanthropinisme*, dans l'histoire de la pédagogie allemande; la doctrine de Basedow * et de ses disciples. C'est en 1774 que Basedow ouvrit à Dessau, sous le nom bizarre de *Philanthropinum*, un établissement dans lequel il devait appliquer ses théories sur l'éducation, qui étaient, dans leurs traits essentiels, celles de l'*Emile* de Rousseau. Il les avait exposées quelques années auparavant dans un livre intitulé *Methodenbuch für Väter und Müt-*

ter, Familien und Völker; l'année même de l'ouverture du *Philanthropinum*, il fit paraître en quatre volumes son célèbre *Elementarwerk*, ouvrage illustré destiné aux enfants, pour la publication duquel des souscriptions avaient été recueillies dans toute l'Allemagne, et qui fut aussitôt traduit en latin, en français et en russe. Basedow avait associé à son entreprise trois de ses amis, Wolke *, Simon * et Schweighäuser *, qui formèrent avec lui une association fraternelle et firent vœu de consacrer leur vie à la cause de l'éducation. En 1776, les quatre associés firent paraître, sous le nom de *Philanthropisches Archiv*, un journal destiné à la propagande de leurs idées, et invitèrent les amis de leur cause, « philanthropes » et « cosmopolites », à assister à un examen qui démontrerait l'excellence des méthodes d'enseignement employées dans l'institut de Dessau. L'examen eut lieu, en effet, les 13, 14 et 15 mai 1776, en présence d'un nombreux public venu de toutes les parties de l'Allemagne ; et les résultats constatés augmentèrent la renommée de Basedow et du *Philanthropinum*. Le but de l'éducation donnée dans cet établissement était « de former des Européens, des citoyens du monde, et de les préparer à une existence aussi utile et aussi heureuse que possible ». Au point de vue religieux, l'enseignement reposait sur les principes du déisme universel. « Nous ne nous permettons, ni dans nos paroles, ni dans nos actes, dit le programme publié dans le premier numéro du *Philanthropisches Archiv*, rien qui ne puisse être approuvé par tout adorateur de Dieu, qu'il soit chrétien, juif, musulman ou déiste ; » l'instruction dans les dogmes particuliers de chaque religion était laissée aux soins des ministres des différents cultes. Quant aux méthodes employées pour l'acquisition des connaissances, elles reposaient sur les principes suivants : s'adresser au raisonnement et non à la seule mémoire; rendre l'étude attrayante, supprimer la fatigue et l'ennui; montrer aux enfants les choses, au lieu de leur faire apprendre des mots; dans l'enseignement des langues, reléguer la grammaire à l'arrière-plan; donner à l'éducation physique, aux exercices du corps, une place considérable; substituer à la discipline de la crainte et des châtiments celle de l'émulation et des récompenses. Tous ces principes, aujourd'hui universellement acceptés, paraissaient alors des nouveautés très hardies : prétendre les appliquer, c'était révolutionner l'éducation. Aussi le *philanthropinisme* rencontra-t-il de nombreux adversaires. Les théologiens incriminaient les tendances religieuses de Basedow, et l'accusaient de vouloir détruire le christianisme ; les philologues, qui régnaient alors en maîtres dans les gymnases allemands, lui reprochaient de compromettre la solidité des études classiques, le traitaient d'esprit superficiel et de présomptueux charlatan. Il faut reconnaître que certains côtés de la pédagogie de Basedow et certains traits de son caractère personnel prêtaient à la critique; il attachait trop d'importance à des procédés qu'il déclarait infaillibles, et qui, d'après lui, devaient procurer des économies merveilleuses de temps et de peines ; il prétendait, par exemple, enseigner le latin ou le français à un enfant en six mois ; quatre années devaient suffire à un élève du *Philanthropinum* pour se préparer à entrer à l'université, etc. Ces exagérations attirèrent à Basedow toute sorte de railleries; les partisans de la routine, qui se donnaient, et parfois avec une apparence de raison, pour ceux du bon sens, lui firent une guerre acharnée. Il serait injuste, cependant, de juger le *Philanthropinum* d'après les caricatures qu'en ont faites les ennemis de son fondateur. Il faut rappeler, au contraire, afin de faire apprécier l'importance et le sérieux du mouvement provoqué par Basedow, qu'il compta parmi ses adhérents bon nombre des hommes les plus éminents de l'Allemagne et de la Suisse : contentons-nous de nommer Kant, Lessing, Euler, Moïse Mendelssohn, Oberlin, le chancelier bâlois Iselin.

Peu après l'examen de mai 1776, des dissensions entre Basedow et ses collaborateurs faillirent compromettre l'existence du *Philanthropinum*: Simon et Schweighäuser se retirèrent, et Basedow lui-même dut céder pour un moment la direction de l'établissement à Campe *. Celui-ci ne resta à Dessau qu'une année, et alla fonder en 1777 à Trittow, près de Hambourg, un institut où furent appliqués aussi les principes du philanthropinisme. Après le départ de Campe, Basedow redevint directeur du *Philanthropinum* jusqu'en 1779; mais à cette époque, de nouvelles difficultés s'étant élevées, il dut prendre une retraite définitive; ce fut son disciple Wolke qui lui succéda, et qui resta à la tête de l'institut jusqu'en 1784. Quoique éloigné de la direction du *Philanthropinum*, Basedow continua à résider à Dessau; il fit paraître en 1785 une nouvelle édition de l'*Elementarwerk*, et ne cessa pas jusqu'à sa mort (1790) de travailler par ses écrits à la diffusion de ses idées philosophiques et pédagogiques.

Parmi les maîtres qui enseignèrent au *Philanthropinum* de Dessau sous la direction de Basedow et sous celle de Wolke, il faut citer Trapp *, Olivier * et Salzmann *. Trapp, arrivé à Dessau en 1777, n'y resta qu'un an ; il fut ensuite nommé professeur de pédagogie à Halle, puis succéda en 1783 à Campe dans la direction de l'institut de Trittow. Olivier, entré au *Philanthropinum* en 1781, y resta jusqu'à la fin, et s'y distingua comme maître de langue française. Salzmann, arrivé aussi en 1781, quitta Dessau en 1784 pour aller créer à Schnepfenthal, dans le duché de Saxe-Gotha, un institut qui parvint sous sa direction à un haut degré de prospérité, et où il eut pour collaborateur Gutsmuths *. L'établissement de Schnepfenthal subsiste encore, et a célébré l'an dernier (1884) le centième anniversaire de sa fondation.

Au *Philanthropisches Archiv*, fondé en 1776, succédèrent en 1777 les *Pädagogische Unterhaltungen*, qui parurent à Dessau jusqu'en 1784. Citons encore, parmi les principaux produits de la littérature philanthropiniste, la *Méthode naturelle d'instruction* de Wolke, l'*Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesen* de Campe, le *Versuch einer Pädagogik* de Trapp, les deux petits livres de Salzmann, *Krebsbüchlein* et *Ameisenbüchlein*, le journal de Gutsmuths, *Bibliothek für Pädagogik*, etc.

Ce fut de 1781 à 1784 que le *Philanthropinum* de Dessau eut le plus de vogue; en 1782, il réunissait cinquante-trois pensionnaires venus de toutes les parties de l'Europe. A partir de 1784, après le départ de Wolke et de Salzmann, il commença à décliner, et quelques années plus tard, en 1793, il dut être fermé faute d'élèves : c'était l'époque des guerres de la coalition, et l'opinion publique allemande avait cessé d'être favorable aux novateurs.

Quelques autres établissements, créés à l'imitation de celui de Dessau, portèrent ce même nom de *Philanthropinum*. En 1775, le comte Charles-Ulysse de Salis, qui avait transféré au château de Marschlins (Grisons) l'institut créé à Haldenstein en 1761 par l'éminent pédagogue Martin Planta *, en fit un *Philanthropinum* dont il confia la direction au théologien Bahrdt *. Celui-ci compromit le succès de l'entreprise par ses excentricités, et l'institut de Marschlins, qu'il dut quitter l'année suivante, fut fermé en 1777. Bahrdt fonda un autre *Philanthropinum* à Heidesheim (1776), mais au bout de

trois ans (1779) les opinions hétérodoxes du directeur amenèrent sa destitution et la ruine de l'établissement. Un peu plus tard, un troisième *Philanthropinum* s'ouvrait, encore dans les Grisons, à Jenins près de Maienfeld, par les soins de J.-B. de Tscharner; il fut ensuite transféré à Reichenau, où il eut un moment de prospérité (1796-1798) sous la direction d'un éducateur jeune et enthousiaste, Henri Zschokke *. C'est dans l'institut de Reichenau que Louis-Philippe d'Orléans enseigna incognito pendant un an (1794) comme professeur d'histoire.

Le mouvement tenté par les philanthropinistes, s'il ne produisit pas les résultats considérables et immédiats que ses initiateurs s'en étaient promis, n'a cependant pas été stérile. Le philanthropinisme a préparé la voie aux réformes accomplies en Allemagne et en Suisse dans les premières années de notre siècle; il a donné le premier choc à l'édifice vermoulu de la pédagogie scolastique, et, quelles que soient les imperfections et les lacunes de sa doctrine et de ses méthodes pratiques, il mérite la reconnaissance pour les services qu'il a rendus. La pédagogie moderne ne fait, sur la plupart des points, que continuer son œuvre. — Voir, pour plus de détails, les articles consacrés aux représentants les plus éminents de l'école philanthropiniste, *Basedow*, *Wolke*, *Simon*, *Schweighäuser*, *Campe*, *Trapp*, *Olivier*, *Salzmann*, *Gutsmuths*, *Bahrdt*, *Zschokke*.

PHILELPHE. — François Philelphe, poète et polygraphe italien, né à Tolentino en 1398, mort à Florence en 1481, est l'un des écrivains les plus féconds de la Renaissance. Aucun de ses ouvrages, toutefois, ne mériterait à leur auteur une mention dans ce Dictionnaire; et si nous avons accordé une place à son nom, c'est uniquement afin de rectifier une erreur historique très répandue, concernant un livre qui a été attribué à Philelphe par l'ignorance ou l'artifice d'un imprimeur. Nous voulons parler de l'écrit latin intitulé *De educatione liberorum et eorum claris moribus libri sex*. Ce livre est l'œuvre, non de Philelphe, mais du poète italien Maffeo Vegio (V. *Vegio*), qui le publia en 1491 à Milan. Deux réimpressions en ont été faites quelques années plus tard à Paris, et le nom de Philelphe y a été mis au détriment du véritable auteur. Voici ce que dit à ce sujet le savant M. Weiss, dans l'article *Philelphe* de la Biographie Michaud : « On a publié sous le nom de Philelphe l'ouvrage de Maffeo Vegio *De educatione liberorum*, etc., Paris, sans date, in-4° ; *ibid.*, 1508, même format; traduit en français sous ce titre : le *Guide des parents en l'instruction et direction de leurs enfants* (par Jean Lode, du diocèse de Nantes), Paris, 1513, in-8. » — V. *Bibliographie*, p. 194.

PHILIPON DE LA MADELAINE. — Louis Philipon de la Madelaine, littérateur français, né à Lyon en 1734, mort à Paris en 1818, est l'auteur de plusieurs ouvrages d'éducation. Destiné d'abord à l'état ecclésiastique, il refusa, ses classes achevées, de s'engager dans les ordres, et se rendit à Besançon, où il étudia le droit et se maria. Lorsque la chambre des comptes de Dôle fut transférée à Besançon, sous le nom de bureau des finances, il obtint la charge d'avocat du roi près cette cour, et la conserva jusqu'en 1786. Pendant cette période de sa carrière, il fit paraître divers mémoires sur des questions de jurisprudence; c'est alors aussi qu'il publia (1783) son principal ouvrage, les *Vues patriotiques sur l'éducation du peuple, tant des villes que des campagnes*, Lyon, Bruyset-Ponthus, un vol. in-12 de 340 pages. Ce livre fut remarqué des contemporains; il concourut pour le prix fondé par le comte de Valbelle en faveur de l'ouvrage le plus utile qui aurait paru dans l'année : l'*Ami des enfants* de Berquin l'emporta sur lui, mais d'une voix seulement.

Les *Vues patriotiques sur l'éducation du peuple* sont l'œuvre d'un homme instruit; l'auteur est au courant de tout ce qu'on a écrit de son temps sur l'éducation : il cite non seulement Montaigne, Fénelon, Rollin, Montesquieu, mais l'abbé Gédoyn, Ballexserd, Tissot, Bertrand, Leclerc, le comte de Thélis, Fourcroy, Deleyre, de Saussure; c'est de Locke, de Rousseau et de La Chalotais qu'il s'est surtout inspiré. Il y a un rapprochement curieux à faire entre son plan d'éducation et celui que Michel Lepelletier proposa sept ans plus tard à la Convention nationale; Lepelletier, qui avait certainement lu Philipon, semble n'avoir guère fait qu'habiller à la républicaine les idées du magistrat de Besançon.

L'ouvrage de Philipon de la Madelaine est divisé en sept parties. C'est dans les deux premières que se trouve l'exposé général du système que l'auteur propose. Les trois suivantes contiennent des préceptes spéciaux, relatifs à l'éducation physique, à l'éducation intellectuelle et à l'éducation morale. L'avant-dernière traite de l'éducation des adolescents, et la dernière de celle des femmes.

Au début de la première partie, l'auteur explique dans quelle acception il emploie le mot de « peuple » : il entend par là, dit-il, « le dernier rang des citoyens, la classe de ces hommes à qui la nécessité impose la loi de se dévouer, pour vivre, à des travaux mercenaires, manuels et serviles ». Cette « portion de nos semblables » sera toujours « la plus précieuse aux yeux du sage, et la plus intéressante aux yeux du législateur ». Comme le peuple « peut également servir beaucoup, ou beaucoup nuire », il y a pour l'Etat « une double nécessité de veiller sur son éducation ». Et non seulement l'Etat doit y veiller avec le plus grand soin, mais « il doit seul en supporter le fardeau »; car « si le gouvernement n'y subvient pas, qui en fera la dépense » ? C'est donc à l'Etat seul de s'occuper de l'éducation des enfants du peuple; c'est à lui « de les nourrir et de les entretenir pendant tout le cours de cette éducation » ; en effet, ainsi que l'ont sagement reconnu les législateurs de l'antiquité, « les enfans appartiennent plus à la république qu'à leurs parens ».

Ces principes posés, Philipon se demande « s'il est avantageux à l'Etat que le peuple soit instruit » ? Et il répond : « Oui, si l'on entend par là qu'il faut lui apprendre à connaître les choses qui peuvent influer sur son bien-être, façonner son âme à la vertu, former ses organes aux diverses professions qui lui sont propres..... Mais si à ce mot d'*instruction* l'on attache l'idée d'étude des langues, des sciences, des lettres, des beaux-arts, sans contredit on doit l'éloigner du peuple; l'ignorance est préférable. Je ne connois pas d'arme plus dangereuse que le savoir entre les mains du peuple. » Il ne faut donc rien enseigner au peuple qui puisse lui donner le désir de s'élever au-dessus de sa condition : « tout homme qui voit au-delà de son métier, a dit La Chalotais, ne s'en acquittera jamais avec patience ». Aussi Philipon signale-t-il, comme La Chalotais l'avait fait avant lui, « le danger de ces écoles dont fourmillent nos bourgs et nos villages; il n'est pas un hameau qui n'ait son grammairien », et ces grammairiens n'enseignent rien de bon à leurs élèves : « Je le dis hardiment, il n'y aura jamais de bonne éducation pour le peuple, si l'on ne commence à faire disparoître du milieu des bourgs et des campagnes ces recteurs d'écoles qui dépeuplent également nos champs et nos ateliers. » L'objet de l'éducation des enfants du peuple doit être, suivant le mot d'Agésilas, « de les instruire de ce qu'ils doivent savoir et faire quand ils seront grands ».

Il examine ensuite diverses objections. Vous voulez donc assujettir les enfants du peuple à suivre la profession de leur père ? Non ; il faut, au contraire, que le peuple sache qu'il a la liberté de quitter sa profession quand il le voudra, ou quand il le pourra ; « il faut, pour lui faire supporter avec facilité les fardeaux qu'on lui impose, qu'il conserve cette idée consolante, que la fortune un jour le dédommagera » ; mais gardons-nous de lui donner des lumières qui le dégoûteraient de son état, et mettons tout en œuvre pour lui faire aimer son sort. Mais en privant les bourgs et les campagnes d'un maître de latin, vous ôtez peut-être à de très grands génies la facilité de se développer ? Non ; car « le feu du génie, lorsqu'il dévore une âme, n'a besoin, pour éclater, ni d'académies, ni de collèges ». Mais comment se rempliront les monastères ? Comme ils pourront ; « si l'on veut, ils resteront déserts ». Comment avoir des curés pour les campagnes ? « Les villes en fourniront », et ces curés, n'étant pas fils de paysans, seront plus respectés de leurs paroissiens. A la question : Laquelle est préférable, l'éducation publique ou l'éducation privée ? l'auteur répond en se déclarant, comme Locke, partisan théorique de l'éducation privée ; mais, ajoute-t-il, cette question est ici déplacée ; il ne s'agit pas de préférences, mais de nécessités ; « où seroient élevés les enfans du peuple, s'ils ne l'étoient pas dans les écoles publiques ? » Une dernière question enfin doit être résolue : Est-ce à des corps ou à des particuliers que doit être confiée l'éducation des citoyens ? Tout en reconnaissant qu'on peut invoquer contre les corps d'excellentes raison, Philipon se prononce — et c'est là le trait le plus original de son plan — en faveur des « corps réguliers », et propose que les couvents deviennent les écoles de la jeunesse. Il voit à cette combinaison toute sorte d'avantages : les maîtres auront pour frein et pour aiguillon la gloire de leur ordre, cet esprit de corps « qui peut créer une ame à ceux qui n'en ont pas » ; en cas de maladie, ils seront plus faciles à remplacer ; choisis sur toute une corporation, ils auront communément plus de capacité ; un moindre salaire leur suffira ; ils ne seront pas distraits par les soins d'un ménage ; enfin « les monastères offriront aux enfans du peuple des salles et des terrains propres aux différens exercices de leur éducation ; et l'État y trouvera encore cet avantage précieux, que les écoles ne lui coûteront rien à construire. » Quant au choix des corps religieux, c'est une question indifférente : « Le monastère de l'arrondissement sera toujours le meilleur, et il n'est pas d'ordre religieux qui ne puisse fournir les maîtres nécessaires. » Le gouvernement prendra d'ailleurs ses précautions ; la vigilance de l'administration saura écarter tout le péril que peut présenter un semblable emploi des ordres religieux, elle les empêchera de répandre les doctrines qui lui paraîtront dangereuses ; il n'y a pas à craindre non plus que les ordres religieux profitent de cette occasion pour peupler leurs cloîtres ; car leurs novices doivent posséder quelques notions de latin et de philosophie scolastique, et les enfants du peuple n'acquerront jamais ces sortes de connaissances ; enfin, s'il faut assurer aux monastères des revenus nouveaux pour les mettre en état de se charger de ce service, on prendra la précaution de ne les leur distribuer que sous forme de pensions annuelles. Mais cette dépense ne sera pas même nécessaire. « A dire le vrai, pourquoi des fonds ? Je ne fais pas ici d'établissement nouveau ; je ne charge les couvens d'aucun nouveau sujet ; j'applique simplement à quelque chose des hommes qui, la plupart du temps, ne s'appliquent à rien. Les monastères n'auront que le même nombre de religieux : ce qu'il y aura de plus, c'est que ces religieux travailleront. Quand l'Etat les a reçus, quand, aux dépens de l'État, la subsistance leur a été assurée, n'ont-ils pas contracté l'engagement de servir l'État ? Où est le mal de les ramener à des obligations qu'ils n'auroient jamais dû méconnoître ? Au lieu de les réformer, qu'on fasse de leur assiduité à ce genre de travail la caution de leur existence civile ; je garantis qu'ils ne le dédaigneront pas. » Si, dans quelques endroits, il se présente des difficultés qui empêchent de placer les écoles du peuple dans les monastères, on aura recours à des maîtres séculiers : mais Philipon les voudrait ecclésiastiques, ou du moins il demande qu'ils ne soient pas engagés dans les liens du mariage. Ces maîtres ne recevront leur traitement que de l'Etat, et on les entourera de la considération qui doit s'attacher à l'importance de leurs fonctions. « Un maître d'école dans un village n'est que le premier valet du curé. Au lieu de cela, qu'il ait dans la nef une place distinguée ; qu'aux processions il en ait une ; qu'il jouisse de quelques exemptions, et bientôt la place des instituteurs du peuple sera recherchée. Leurs idées s'élèveront. Ils regarderont leur profession comme la première de toutes ; et mettant leur gloire à la bien remplir, ils se diront avec cet enthousiasme de l'amour-propre, si excusable quand on fait le bien : « C'est par nous que la lie des nations » se change en une liqueur précieuse. C'est nous » qui créons une âme à des milliers de malheu» reux qui n'avoient que des sens. Ils sembloient » n'être nés que pour souffrir ; grâce à nous, ils » ne descendront pas dans la tombe sans avoir » connu la félicité. »

Dans la seconde partie de son livre, Philipon de la Madelaine expose l'organisation des écoles qu'il propose de fonder. S'il faut faire des constructions nouvelles, on les placera hors des villes, dans un endroit bien aéré, non loin des bois, et surtout aux bords d'une rivière. Les monastères des campagnes, transformés en écoles, offriront dans leurs cloîtres, leurs dortoirs, leurs corridors, leurs réfectoires, des appartements aussi sains que spacieux. Les enfants du peuple entreront dans les écoles à six ans ; ils y seront logés, nourris et habillés aux frais de l'État ; leurs aliments seront « en hiver, du pain, de l'eau et quelques farines bouillies, telles que le gruau d'orge, d'avoine, de bled de Turquie ; en été, du pain, de l'eau et quelques fruits... jamais de viande » ; quant aux vêtements, « un sarrau et des culottes de toile grossière, voilà pour les enfans du peuple l'habit de tous les temps ; chacun en aura deux ; jamais de chaussures, la tête toujours rasée et toujours nue ». Les lits sont une superfluité : « M. Rousseau veut pour son Emile un lit très dur ; moi, dont les élèves sont condamnés par la fortune à manquer souvent de lits, je ne leur en donne pas du tout : ils dormiront habillés, sur la banquette qui garnira le pourtour de la salle, ou même sur le pavé. » A l'âge de onze ou douze ans, les enfants seront rendus à leurs pères ; en outre, chaque année, on les leur rendra pendant les quatre mois d'été, de la fauchaison à la vendange, afin qu'ils puissent prendre leur part des travaux de la famille. Chaque école correspondra à un arrondissement embrassant vingt ou trente communes ; quatre maîtres suffiront, et chaque semaine il en couchera un à tour dans la salle des enfants ; leur traitement annuel pourra être de trois cents livres, avec promesse d'une pension viagère après trente ou trente-cinq ans de travail. Ces écoles ne coûteront rien, ou bien peu de chose, selon l'auteur, si on les confie aux réguliers. Si cependant il fallait leur trouver des revenus, on pourrait y affecter, en première ligne, les sommes payées par les communes pour les traitements des

maîtres d'école supprimés, et en outre diverses autres ressources, telles que « la dépouille des jésuites », le produit de certaines amendes, des impôts sur quelques objets de luxe, sur les baptêmes des enfants riches; on y joindrait au besoin « le superflu de l'Église ». Quant à l'administration et à la surveillance des écoles, elles seraient exercées de la manière suivante : chaque diocèse aurait dans sa capitale un bureau d'administration des écoles du peuple; il serait composé de dix personnes notables; l'évêque en serait le président; c'est à ce bureau que serait confiée la gestion de la caisse du revenu des écoles; deux fois par an, un des membres du bureau visiterait les écoles du ressort; et ces visites se feraient sans frais, parce que les administrateurs seraient choisis parmi les citoyens que la fortune met au-dessus du besoin; les services de ces hommes dévoués seraient d'ailleurs récompensés par l'État « avec une monnoie bien plus précieuse que l'or ».

Abordant, dans les trois parties suivantes, l'exposé de son programme d'éducation, l'auteur commence par l'éducation physique; il recommande de « fortifier le tempérament » des enfants, par les bains froids, la propreté, le grand air, les exercices du corps; la gaieté aussi est nécessaire : « au lieu des pleurs qui font de la plupart des collèges un lieu d'effroi, les écoles du peuple ne retentiront que des cris de l'alégresse », les enfants chanteront et danseront; à chaque école sera attaché un maître de musique. Les châtiments corporels seront interdits : « si les élèves ont besoin d'être punis, frappez sur l'amour-propre, jamais sur le corps. » Quant aux connaissances à enseigner aux enfants, elles comprendront la lecture, surtout la lecture des manuscrits, le calcul, la géométrie pratique, le dessin, le chant, des instructions relatives à l'hygiène, à la médecine pratique, et à l'art vétérinaire, et quelques notions de physique; chose assez singulière, l'écriture est à peu près exclue du programme : « Je n'en parle, dit Philipon, que pour l'interdire presque entièrement aux enfans du peuple; il suffit qu'ils en aient une notion superficielle, et qu'ils sachent signer leur nom... A cela près, de quelle utilité peut devenir, pour les gens du peuple, une plus grande connoissance de l'art d'écrire ? Ou ils se rendent criminels, en falsifiant des écritures; ou ils négligent leurs travaux, et passent leur temps à transcrire des livres d'amusement, à faire des lettres, à copier des chansons, à suivre une intrigue amoureuse; ou ils se dégoûtent de leur profession et la quittent, enivrés de cette idée que, sachant écrire, ils sont au-dessus de leur état. » Les leçons seront courtes et coupées par des exercices en plein air. « Dans nos salles vastes et bien aérées, le dégoût de l'étude ne se fera pas sentir. Les élèves n'y seront jamais enfermés qu'une heure de suite, pour y recevoir debout les instructions qui leur seront destinées. Cet intervalle expiré, ils en sortiront pour aller, pendant deux heures au moins, se livrer, en plein air, aux exercices du corps, ou à de nouvelles études. » L'éducation morale aura pour objet d'écarter du cœur les affections désordonnées, telles que la peur, produit de l'ignorance et de la superstition, la crainte, qui fait reculer devant les périls réels, le goût du larcin, celui des boissons fortes, le penchant à tromper au jeu, la fainéantise, et d'y faire germer les sentiments honnêtes, en particulier la douceur, la commisération, le sentiment de l'honneur. Un traité de morale, sous la forme d'un recueil de proverbes expliqués, pourra être mis entre les mains des élèves. Sur le point de la religion, Philipon s'explique avec quelque embarras; il tient à passer pour philosophe; mais, ajoute-t-il, « si quelques hommes pouvaient, absolument parlant, vivre sans religion, ce ne serait pas le peuple. La religion est pour le peuple d'une indispensable nécessité. » Elle est sa seule consolation : « Le riche se console avec ses jouissances, le sage avec la philosophie, l'érudit avec ses livres, l'homme sensible avec l'amitié. Que reste-t-il au peuple ? Dieu. » La religion du peuple doit être simple, dégagée de pratiques dévotes, étrangère à l'intolérance et au fanatisme, et ramenée sans cesse à la morale; les enfants n'apprendront du dogme que les principaux articles, tels que le catéchisme du diocèse les leur enseignera : « Il importe encore plus qu'ils soient soumis qu'éclairés. »

La sixième partie, où l'auteur traite « de l'éducation du peuple depuis la sortie des écoles jusqu'au mariage », n'est pas la moins intéressante. Au sortir de l'école, les jeunes gens de chaque village seraient placés sous l'autorité d'un de leurs camarades plus âgé, qui remplirait les fonctions de « général de la jeunesse », et dirigerait leurs exercices et leurs jeux; les inspecteurs de l'éducation du peuple continueraient à surveiller la conduite de ces jeunes gens et les passeraient en revue de temps à autre; des fêtes fourniraient des occasions de réunion et de spectacles publics. Pendant l'hiver, des cours d'adultes seraient organisés dans les villes, une bibliothèque y serait mise à la disposition de la jeunesse populaire dans une salle de l'hôtel municipal; à la campagne, on pourrait aussi trouver facilement dans chaque village une salle où seraient réunis quelques livres utiles; le curé pourrait remplacer, tous les mois, un prône ou un catéchisme par des instructions relatives soit à l'agriculture, soit aux objets d'industrie et de commerce qui occupent ses paroissiens; des sociétés distribueraient des prix d'agriculture. Cette partie se termine par deux chapitres sur les moyens « de conserver les mœurs parmi les jeunes gens du peuple, depuis la sortie des écoles », et de mieux régler et assortir les mariages du peuple.

La septième et dernière partie, relative à « l'éducation des femmes du peuple », n'offre pas d'idées nouvelles. « Tout ce que j'ai dit sur l'administration, la manutention, la police des écoles destinées aux garçons, je le dis pour les écoles des filles. Même soumission aux inspecteurs de l'éducation du peuple, même gouvernement intérieur, même nourriture, mêmes vêtemens, mêmes précautions pour la santé, etc. Je ne fais que deux changemens : l'un, de confier les écoles des filles à des personnes de leur sexe; l'autre, de ne laisser les filles dans les écoles que l'espace de trois années, savoir depuis sept ou huit ans jusqu'à dix ou onze. »

Après avoir achevé l'exposé de ses vues, Philipon de la Madelaine cherche à peindre, dans sa conclusion, le bonheur qu'une éducation pareille assurerait au peuple, qu'on verrait « employer toute la semaine à des occupations utiles, et partager ensuite le dimanche entre des exercices de religion qui lui font chérir ses devoirs, et des jeux qui lui font oublier ses peines ». Il aime à se représenter ce peuple regénéré, « exempt des maladies du corps, parce que l'éducation aura fortifié son tempérament; exempt des inquiétudes de l'esprit, parce que l'éducation, en lui ôtant l'ignorance, ne lui aura pas donné le savoir »; il le montre « vivant au sein des fatigues, sans connaître la douleur; se livrant au plaisir, sans craindre le remords »; et enfin, dernier trait qui indique suffisamment les tendances de l'auteur, « portant le poids des impôts, sans se permettre le murmure ».

L'année suivante parut, sans nom d'auteur, un autre ouvrage du même écrivain : c'est une critique très vive du système d'éducation en usage dans les collèges (*De l'éducation dans les collèges*, Paris, 1784;

réimprimé en 1785 sous le titre de *Discours sur les moyens de perfectionner l'éducation des collèges de France*). En 1786, Philipon fut nommé intendant des finances du comte d'Artois ; mais la Révolution lui fit perdre sa place. Il montra, sous la République, les sentiments d'un patriote ; on a de lui une pièce de circonstance, jouée en 1794, qui célèbre la mort héroïque d'Agricol Viala ; aussi fut-il compris, en 1795, parmi les gens de lettres qui reçurent un secours de la Convention. Sous l'empire, il obtint la place de bibliothécaire du ministère de l'intérieur. Au retour des Bourbons, il redevint intendant de Monsieur. Parmi les nombreux écrits qu'il fit paraître dans la seconde moitié de sa vie, nous citerons : *Dictionnaire des homonymes*, Paris, 1799 ; *Choix de remarques sur la langue française*, 1802, réimprimé en 1807 sous le titre de *Grammaire des gens du monde ; Manuel épistolaire à l'usage de la jeunesse*, 1804 (cet ouvrage, qui a été adopté pour les lycées, a été fréquemment réimprimé ; nous avons sous les yeux la 17e édition, Paris, Garnier frères, 1860) ; *Dictionnaire portatif des poètes français*, 1805 ; *Dictionnaire portatif des rimes*, 1806 ; *Dictionnaire portatif de la langue française*, 1809. Philipon de la Madelaine a fait jouer, seul ou en collaboration, un certain nombre d'ouvrages dramatiques, pour la plupart des vaudevilles. [J. Guillaume.]

PHILIPPE (le frère). — Le frère Philippe, supérieur de l'institut des Frères des écoles chrétiennes, naquit le 1er novembre 1792, au hameau de Gachat, commune d'Epinac (Loire). Son nom de famille était Branciet (Mathieu). En lisant, dans ses biographies, l'histoire de son enfance et de sa première jeunesse, on lui trouve plus d'une ressemblance avec saint Vincent de Paul : comme celui-ci, il fut élevé au grand air des champs, au sein d'une famille nombreuse de cultivateurs, et manifesta de bonne heure des sentiments de piété et de charité qui faisaient pressentir sa future vocation. Quand il fut en âge de fréquenter l'école, on l'envoya au hameau de Chaturange, situé à 2 kilomètres de Gachat, où deux membres de l'institut des Frères des écoles chrétiennes, après la dispersion de leur ordre, avaient ouvert des classes. Cette circonstance exerça une influence décisive sur sa destinée. Un de ses maîtres rentra dans l'institut, que le cardinal Fesch venait de restaurer à Lyon. A l'âge de dix-sept ans, le jeune Branciet alla le rejoindre et fut admis dans la communauté sous le nom de *frère Boniface*, qu'il devait, quelques années plus tard, échanger contre celui de *frère Philippe*. Il fut d'abord chargé d'une petite classe dans l'une des écoles de la ville de Lyon. Mais une maturité précoce et une aptitude particulière pour les mathématiques permirent bientôt de lui confier un poste plus important : il fut nommé professeur d'une classe spéciale de cabotage à Auray (Morbihan). Une ophtalmie l'ayant obligé de renoncer momentanément à l'exercice de l'enseignement, on l'envoya diriger la communauté de Réthel (1816), puis celle de Reims (1819), enfin celle de Metz (1820). C'était le moment où le mode mutuel prenait faveur et passionnait même quelques esprits qui y voyaient un moyen d'instruire les masses à peu de frais et peut-être aussi de contrebalancer l'influence des congrégations de toutes parts renaissantes. Le frère Philippe entreprit de lutter contre la nouvelle méthode en améliorant celle de J.-B. de La Salle où, comme on sait, domine l'emploi du mode simultané. En 1822, il assista au chapitre tenu pour l'élection d'un nouveau supérieur. Nommé visiteur, puis directeur de la communauté de Saint-Nicolas-des-Champs, à Paris, il commença à prendre une part active aux affaires d'administration générale de l'institut. En 1826, il rédigeait la première édition de la *Géométrie appliquée au dessin linéaire*, qui devint le point de départ et comme le type des ouvrages du genre, et qui contenait en germe la méthode actuelle de dessin employée chez les Frères.

Vers 1830, l'ordre s'était développé ; il comptait 237 maisons, 1420 frères et 87 000 élèves ; de nouveaux assistants furent adjoints au supérieur général, et le frère Philippe se trouva du nombre. A partir de cette époque, il exerça une influence considérable dont devait se ressentir, non seulement son institut, mais l'instruction primaire elle-même.

Sous la Restauration, la grande question de l'instruction populaire avait été agitée ; le gouvernement de Juillet avait à la résoudre, et tel fut l'objet de la loi de 1833. Pendant la préparation de cette loi, le frère Philippe fut plus d'une fois consulté, et il s'établit dès lors entre lui et M. Guizot des rapports de confiance et de bienveillance mutuelle qui ne cessèrent plus. Les Frères avaient pris l'initiative des cours d'adultes (classes du soir établies à la maison de Saint-Nicolas-des-Champs et à celle du Gros-Caillou) dans le but « d'instruire et de moraliser les pauvres ouvriers qui n'ont pu fréquenter les écoles pendant leur enfance ; de conserver et de développer les connaissances acquises avant l'entrée des adolescents aux ateliers, de réagir contre les funestes influences de ces derniers. » M. Guizot adressa à ce sujet (2 et 28 février 1833) au frère Anaclet, alors supérieur général, des félicitations qui, en réalité, revenaient au frère Philippe.

Une ordonnance royale du 11 avril 1831, rapportant une disposition de 1819, avait replacé les Frères sous le droit commun quant à l'obtention du brevet de capacité. La loi de 1833 établissait deux degrés dans l'enseignement primaire et instituait deux catégories de brevets : le brevet élémentaire et le brevet supérieur ; elle créait en outre les écoles normales. Ces circonstances, si elles n'obligeaient pas les Frères à modifier leurs statuts, leur imposaient du moins des réformes. Un comité spécial, composé des membres les plus expérimentés de l'institut, consacra trente séances à la révision de la *Conduite des écoles* et ajouta aux programmes des grandes classes l'enseignement du dessin linéaire, de l'histoire de France et de la géographie. Le frère Philippe se chargea surtout de l'amélioration et de la composition des livres classiques. Il se fit en outre l'un des promoteurs les plus ardents des noviciats préparatoires, destinés à recevoir des jeunes gens de quatorze à seize ans, et qui devaient être pour l'institut ce que les écoles normales nouvelles seraient pour le recrutement du personnel laïque. A ces noviciats s'ajoutèrent bientôt des pensionnats tels que ceux de Passy, de Toulouse, de Lyon, de Beauvais, d'Orléans, de Nantes, de Poitiers, de Dijon, etc.

Elu le 21 novembre 1838 supérieur général, le frère Philippe ne fit que continuer avec plus d'autorité ce qu'il avait commencé étant frère assistant. Il venait d'installer la maison-mère dans le local de la rue Oudinot qu'elle occupe aujourd'hui, lorsque éclata la révolution de 1848. Les Frères ne perdirent point au changement de gouvernement : les ministres qui se succédèrent alors se montrèrent pour la plupart favorables à leurs écoles. Leur supérieur fut appelé dans l'une des commissions qui s'organisèrent en vue d'élaborer un nouveau projet de loi sur l'enseignement. En 1850, on lui offrit la croix de la Légion d'honneur, qu'il avait refusée sous la monarchie de Juillet et qu'il crut devoir refuser encore.

Le second empire, tout en leur étant favorable au fond, fit des efforts pour placer autant que possible les Frères sous le droit commun. En principe et dans la forme, sinon en fait, leurs écoles sont essentiellement gratuites. Les dispositions de

leurs statuts à cet égard leur avaient déjà créé plus d'une difficulté (V. *Paris*). Elles parurent tout à fait incompatibles avec l'art. 13 du décret du 30 décembre 1853, relatif à l'établissement de la rétribution scolaire et des listes de gratuité. Le frère Philippe lutta énergiquement pour maintenir l'ancien état de choses. Cependant, pour éviter une rupture imminente avec le gouvernement, il consentit à une transaction : les municipalités demeureraient libres d'organiser et de percevoir la rétribution scolaire, mais les Frères ne s'en mêleraient en aucune façon ; ils continueraient à toucher les traitements convenus et ignoreraient jusqu'au nom des élèves payants ou gratuits (1861). D'autres questions amenèrent presque des conflits ou du moins des rapports fort tendus entre le gouvernement et l'institut, par exemple la nomination des maîtres-adjoints congréganistes (ministère de M. Rouland), l'obligation d'accomplir l'engagement décennal dans une école publique (ministère de M. Duruy), le projet de loi qui menaçait d'astreindre les jeunes frères à prendre part « aux manœuvres, revues et déplacements de la garde nationale mobile ». Le frère Philippe, sans se départir de l'esprit de conciliation qui le caractérisait, fut constamment sur la brèche pour sauvegarder les intérêts de son ordre ; c'est grâce à son intervention que les pouvoirs publics introduisirent dans le texte de la loi du 1er février 1868 un paragraphe étendant à tous les instituteurs, soit titulaires, soit adjoints, la dispense qu'il réclamait pour les siens.

Au moment où Paris investi allait avoir à souffrir de l'isolement, de la faim et de tous les maux de la guerre, le frère Philippe, par une lettre qui l'honore, proposa au gouvernement de la Défense nationale de transformer ses religieux en infirmiers et les établissements de l'institut en ambulances. Secondé par ses assistants les frères Baudime et Calixte, il organisa un service de brancardiers chargés d'aller recueillir les blessés sur les champs de bataille. Ses religieux eurent le monopole de cette œuvre patriotique, M. Gréard ayant tenté vainement d'y associer les maîtres laïques et le concours de ceux-ci ayant été on ne sait pourquoi refusé. Sous la Commune, son arrestation comme otage fut décrétée. Mais ses assistants le contraignirent à sortir de Paris; le frère Calixte fut arrêté à sa place, puis bientôt relâché.

Rentré dans Paris après la chute de la Commune, il reçut du gouvernement la croix d'honneur qu'il avait refusée jusqu'alors ; il reprit, malgré son grand âge et l'ébranlement de sa santé, l'administration de sa congrégation. Il contribua encore une fois, par ses instances et par ses démarches, à faire introduire dans la législation des dispositions favorables aux associations religieuses, dont la sienne était la plus en vue, celle que visaient presque toujours l'attaque et la défense. D'après la loi militaire de juin 1872, le service militaire devenait obligatoire pour tous les Français. Mais l'article 20 admit une exception en faveur des membres et novices des associations religieuses vouées à l'enseignement et autorisées par la loi, ou reconnues comme établissements d'utilité publique : c'était plus que les congrégations religieuses n'avaient jusqu'alors obtenu.

Ce fut le dernier grand service qu'il rendit à la cause dont il était, par position et par conviction, le champion naturel. De retour d'un voyage qu'il avait fait à Rome pour assister à la béatification de J.-B. de La Salle, il ne tarda pas à tomber malade pour ne plus se relever; il succomba à une pneumonie le 7 janvier 1874. Il venait d'entrer dans sa quatre-vingt-deuxième année. Il en comptait soixante-quatre de communauté, cinquante de profession et trente-cinq de généralat. On peut dire que, pendant près d'un demi-siècle, il fut l'âme pensante et agissante de son ordre, qu'il le renouvela et le restaura en quelque sorte. Il le laissa bien loin du point où il l'avait pris : sous son administration, le nombre des maisons ou communautés, tant en France qu'à l'étranger, s'était élevé de 990 à 8000, celui des membres de 2300 à 9900, instruisant près de 400 000 élèves au lieu de 143 000. Les circonstances, il est vrai, lui avaient été favorables : au moment où son influence et son action commencèrent à s'exercer, l'instruction primaire devenait comme une foi et une espérance en même temps qu'un impérieux besoin ; la société et les gouvernements firent bon accueil à ceux qui en était les ouvriers les plus prêts et les plus accrédités. Dans ces conditions et grâce au courant d'opinion d'où sortit la loi de 1850, l'institut des frères des écoles chrétiennes, comme les autres congrégations d'ailleurs, ne pouvait que se développer rapidement. Le frère Philippe contribua sans doute à cette extension, mais sans chercher à l'accélérer outre mesure, comme l'y poussaient plusieurs de ses collaborateurs : il se préoccupait au moins autant de perfectionner ce qui existait que de créer des établissements nouveaux. Aussi se prêta-t-il avec le plus louable empressement aux réformes que M. Gréard (V. *Organisation pédagogique des écoles*) introduisit dans les écoles de Paris et qui ne tardèrent pas à se répandre au dehors. S'il fut chef d'institut religieux, il fut aussi homme de son temps ; au lieu de s'effrayer des progrès qui s'accomplissaient autour de lui, il eut à cœur d'y contribuer dans la mesure des forces et des ressources dont il disposait. Une foule d'hommes marquants de tous les partis se pressèrent à ses funérailles, témoignant ainsi qu'à leurs yeux le frère Philippe avait été un homme de bien et qu'il avait su concilier des devoirs austères avec les exigences de la société au milieu de laquelle il avait vécu. [E. Brouard.]

PHILOLOGIE. — V. *Grammaire comparée et Grammaire historique* dans la IIe Partie.

PHILOSOPHIE. — « La recherche des principes. » Cette définition, aussi brève que compréhensive, est peut-être la plus satisfaisante ; tout le monde sait néanmoins qu'on en a proposé beaucoup d'autres. Aucune ne s'impose, plusieurs sont acceptables presque à égal titre : elles reviennent au même, à fort peu de chose près, et pas une ne saurait se passer de commentaire. Il en est de la philosophie comme de tant de choses, dont la définition ne dit rien de net à ceux qui n'en ont aucune connaissance. Donnez un aperçu de la chose, et, s'il s'agit d'une science, des questions qu'elle agite, la définition alors se dégage d'elle-même, ou, si elle reste incertaine, paraît d'importance secondaire. La multiplicité des définitions possibles apparaît comme une conséquence naturelle de la complexité des problèmes que cette science soulève, et de la grandeur même de son objet.

« Ami de la sagesse », tel est le sens étymologique du mot *philosophe;* ami de la sagesse et de la science, car c'était presque même chose pour les Grecs. Leur mot *Sophos*, sage, signifie en même temps habile, instruit, expérimenté. Ils avaient compris du premier coup ce qu'on a encore peine à faire entendre à certaines gens, que, si quelque chose au monde sert à se conduire dans la vie, c'est un esprit éclairé. Ceux que la voix publique appelait les Sages, ceux que l'histoire a continué à appeler les sept Sages, qu'étaient-ils ? Des hommes de loisir (d'un rang social élevé, le plus souvent, car il fallait l'être pour avoir du loisir), dont l'occupation principale était de réfléchir, d'étudier, de méditer sur la nature et l'origine des choses, sur les grands phénomènes de l'univers, sur la vie et la mort, sur les rapports des hommes entre eux et les conditions de l'ordre dans

les sociétés. Comme il est naturel que ces hautes pensées mettent au-dessus des misères et des vulgarités de la vie, ces hommes étaient des sages, au sens ordinaire de ce mot, gens modérés, prudents, avisés, de bon conseil. On venait les consulter, on les prenait pour arbitres dans les différends privés et publics; des cités leur envoyaient demander une constitution. A la fois magistrats, législateurs, médecins, astronomes, géomètres, ils appliquaient à toutes choses tour à tour leur libre raison ; ils étaient les dépositaires de tout le savoir de leur temps.

Savoir borné, fait surtout d'observations empiriques, qu'ils interprétaient de leur mieux. Par des hypothèses à la fois naïves et téméraires, ils cherchaient à tout expliquer, sans se flatter d'ailleurs d'y réussir; et l'on a remarqué à bon droit ce qu'il y avait de fine modestie de leur part à n'accepter que le titre d'*amis* de la science. Ce qui manquait alors pour avancer dans la connaissance des choses, c'était la méthode, surtout la division du travail, cette condition de tout progrès dans les recherches intellectuelles comme dans les entreprises économiques. Au lieu de se partager la besogne et de procéder du connu à l'inconnu, les curieux, en petit nombre, abordaient de front toutes les difficultés à la fois, cherchant d'emblée le secret de l'univers. Qui trop embrasse mal étreint. Quand les sciences si nombreuses entre lesquelles se divise aujourd'hui le champ de l'étude étaient toutes confondues dans une science unique, et quand le savant visait moins à accroître la somme des vérités positives (c'était déjà trop de les connaître) qu'à résoudre le problème de l'origine et de la destinée, on conçoit sans peine combien devait être lent le progrès des découvertes, large la part de l'erreur et de l'hypothèse, arbitraire et aventureuse l'édification des systèmes.

Peu à peu, cependant, les différentes sciences particulières se formèrent comme des branches distinctes sur ce tronc commun, puis lentement s'en détachèrent. Les mathématiques furent les premières à trouver leur méthode et à se constituer à part, grâce sans doute à la simplicité de leur objet. Thalès de Milet (600 ans av. J.-C.) savait déjà assez de géométrie pour calculer la hauteur d'une pyramide d'après la longueur de son ombre, assez d'astronomie pour prédire une éclipse. Pythagore excella dans la science des nombres. Trois siècles plus tard la mécanique et la physique eurent, avec Archimède, leur existence propre. Déjà Hippocrate avait fait de la médecine un corps de doctrine indépendant, riche d'observations exactes, sinon toujours d'explications valables. Ce mouvement de séparation s'est continué presque jusqu'à nous : il y a un siècle à peine que la chimie a pris conscience d'elle-même. Et dans chaque science principale au fur et à mesure se sont formées de grandes divisions, assez distinctes à leur tour pour être à présent comme autant de sciences, dont chacune réclame le temps et l'attention plus ou moins exclusive d'une légion de savants.

Qu'est devenue cependant la philosophie, et que lui est-il resté comme domaine propre?

D'une part le nom de philosophe a continué d'appartenir aux penseurs en général, aux esprits d'une vaste étendue, qui embrassaient dans leurs spéculations les données de plusieurs sciences, cherchant à la fois à les accroître et à les coordonner en systèmes. De même que les Platon et les Aristote dans l'antiquité, les maîtres de la philosophie moderne, Descartes, Leibnitz, Kant, étaient encore des savants universels, sachant tout ce qu'on pouvait savoir de leur temps. Le premier a créé la géométrie analytique, le second dispute à Newton la découverte du calcul infinitésimal, le troisième a trouvé avant Laplace la grande hypothèse cosmogonique admise de tous aujourd'hui comme explication de notre monde solaire. Le savoir positif le plus solide comme le plus étendu a donc servi de base à l'ensemble de leur doctrine, et ce sera toujours là sans doute la meilleure garantie, sinon la condition expresse de toute grande philosophie. — Toute science, d'ailleurs, a sa philosophie, devient philosophique, du moment qu'elle s'attache aux plus hautes généralités de son objet, discute sa propre méthode ou ses rapports avec les autres sciences. La philosophie d'une science quelconque (des mathématiques, de la physique, de l'histoire, etc.), c'est la recherche des principes les plus généraux sur lesquels repose cette science, et des résultats les plus généraux auxquels elle conduit; c'est la tentative d'embrasser d'un point de vue supérieur tout son domaine, l'enchaînement de ses parties, ses points d'attache avec les sciences voisines. — A vrai dire, ce qui caractérise le philosophe, c'est beaucoup moins l'objet de ses études que l'esprit qu'il y apporte ; on est philosophe, en quelque ordre d'idées que ce soit, dès qu'on est avide de savoir et de comprendre, exigeant en fait de preuves, prêt à tout soumettre à l'examen de la raison, curieux de chercher en tout les causes et les rapports et de s'élever aux vues d'ensemble.

D'autre part, à mesure que les différentes sciences se séparaient de la philosophie, ce n'était pas sans abandonner une partie des questions relatives à leur objet. La géométrie, par exemple, n'est devenue une science positive qu'en renonçant à spéculer sur la nature de l'espace, pour s'attacher à l'étude des figures et de leurs propriétés. Qu'est-ce que l'espace? A-t-il des bornes ou n'en a-t-il pas? Est-il divisible à l'infini? Questions que la géométrie ne pose même pas, qu'elle a dû commencer par laisser aux philosophes, quand elle a voulu prendre son essor. De même la physique prend les phénomènes tels qu'ils sont et en cherche les rapports, c'est-à-dire les lois, sans s'interroger sur la nature de la matière, ou l'origine du monde. La médecine cherche les causes prochaines et les remèdes des maladies; elle ne se demande ni d'où vient la vie ni ce qui suit la mort. Autant de problèmes qui sont restés de tout temps à la philosophie et qu'elle ne cessera jamais d'agiter. En tant qu'elle les agite, elle s'appelle la *Métaphysique*, c'est à-dire l'étude de ce qui est au delà de la nature, en entendant par nature tout l'ensemble des phénomènes, les choses telles qu'elles nous apparaissent. Supposez toutes les sciences achevées : nous saurions le *comment* des choses, mais il resterait à en savoir le *pourquoi*. Les phénomènes se déroulent et s'enchaînent de telle et telle manière, selon telles lois, il importe infiniment de le savoir ; mais pourquoi ce monde existe-t-il? Qu'est-il, en dernière analyse, et que sommes-nous? D'où vient-il et où va-t-il? D'où venons-nous et où allons-nous avec lui? Cette triple question de l'Essence, de l'Origine et de la Fin, autrement dit, du vrai fond des choses, de leur cause première et de leur but, passionnera l'homme aussi longtemps que l'homme pensera. C'est l'objet de la Métaphysique, que les anciens appelaient philosophie première, qui a toujours été et sera toujours comme le noyau de la philosophie, et qui pour quelques-uns est la philosophie tout entière.

La métaphysique, cependant, n'est que la partie culminante de la philosophie telle qu'on l'entend communément, telle qu'elle est par exemple enseignée en France. Dans nos programmes de l'enseignement secondaire, la Métaphysique a longtemps porté le nom de *Théodicée*, comme qui dirait Théologie rationnelle, ou science de Dieu. C'est que ce mot, Dieu, est celui par lequel la plupart des écoles philosophiques ont, comme les

religions, répondu à la triple question que nous venons de voir. Mais avec la Théodicée ou Métaphysique, et avant elle, les mêmes programmes placent, comme parties intégrantes de la philosophie, la *Psychologie*, la *Logique* et la *Morale*, c'est-à-dire d'un seul mot l'Anthropologie morale ou étude de l'homme intérieur. En effet, la *Psychologie* (V. *Psychologie*) est la science de l'âme, autrement dit de l'homme comme sujet conscient; la *Logique* (V. *Logique* dans la IIe PARTIE) est la science de la pensée et des lois qui la doivent guider dans la recherche et la démonstration de la vérité, autrement dit la science de l'esprit humain en quête de savoir et de preuves; la *Morale* enfin (V. *Morale*) est la science du devoir ou des principes de la conduite, autrement dit de l'homme en tant que raisonnable et libre, et tenu de soumettre sa volonté à la raison. La plupart du temps on compte aussi comme une partie de la philosophie l'*Esthétique* (V. *Esthétique*), ou science du beau, c'est-à-dire la science des jugements humains sur la beauté et des règles de l'art. — Pourquoi l'étude de l'homme mental, avec ses différentes branches, est-elle ainsi restée unie à la Métaphysique pour former avec elle la philosophie? Cela est-il fondé en raison?

Pour certains philosophes contemporains, cet état de choses s'explique, mais il n'est pas destiné à durer; bien plus, il prend fin sous nos yeux. Il était naturel que, de tous les objets d'étude possibles, l'homme se regardât comme le plus intéressant; et comme c'est de lui-même surtout qu'il brûle de connaître la nature, l'origine et la fin, le lien dut toujours paraître particulièrement étroit entre l'étude de l'homme et la Métaphysique. En fait, jusqu'à nos jours, les préoccupations métaphysiques ont dominé toute la science de l'homme. Mais il n'y a, dit-on, aucune raison pour qu'il en soit toujours ainsi. De même que l'étude de l'homme physique a depuis longtemps conquis son indépendance, de même l'étude de l'homme moral est en train de se constituer à l'état de science positive, aussi distincte de la Métaphysique que peut l'être la physique même. Elle n'a pour cela qu'à laisser de côté résolument les questions dernières, pour ne s'attacher qu'aux phénomènes et aux lois. Une pensée, un souvenir, une émotion, une résolution sont des événements de la vie intérieure, comparables aux faits de la vie physique; on peut aussi les observer, quoique d'une autre manière, les comparer, les classer, en découvrir les rapports, c'est-à-dire les causes et les effets : tel est l'objet propre de la Psychologie scientifique, laquelle s'interdit volontairement, sans en nier d'ailleurs l'intérêt, les spéculations sur l'âme, sur l'origine et la destinée du principe conscient. Il est plus clair encore que la Logique a droit à une existence propre; science positive s'il en fut, qui apprend à toutes les autres sciences à quelles conditions une vérité est certaine et une démonstration suffisante. Où en serait-elle, si elle ne s'était de longue date dégagée des discussions relatives à la nature de l'esprit? Enfin la Morale même commence à prétendre à l'indépendance. Elle y a droit, soit qu'elle veuille s'établir, à l'imitation des sciences naturelles, comme étude des conditions de vie qu'imposent à l'homme sa nature et les nécessités sociales, soit qu'elle préfère, à la manière des sciences exactes, déduire toute la série des devoirs de la notion pure de l'obligation. En rompant ainsi ses attaches avec la Métaphysique, elle lui abandonne, elle aussi, les questions suprêmes qui partout lui reviennent de droit, celle du fondement du devoir, celle de la nature de la liberté.

Tout cela est vrai en très grande partie. Nous avons dit nous-même (à l'article *Psychologie*) nos préférences pour la Psychologie positive, du moment surtout qu'il s'agit de demander à cette science des lumières pour la pratique pédagogique. L'autonomie de la Logique nous paraît acquise; et quant à la Morale, nous croyons qu'elle gagne à se dégager dans toute la mesure du possible des disputes métaphysiques, qui ne peuvent guère que l'obscurcir. Avec tout cela, cependant, nous nous demandons si un temps viendra jamais où la philosophie puisse être réduite à la Métaphysique seule, où un philosophe ait le droit d'ignorer la Morale, la Logique et la Psychologie, au même titre que les mathématiques ou la physique. Un philosophe qui ignore les sciences positives a tort assurément et doit être le premier à le déplorer : il ne sera jamais un Descartes; mais enfin, il ne laissera pas d'être un philosophe. Comme il faut bien ignorer quelque chose, vu l'impossibilité d'embrasser à présent tout le savoir humain, on le tiendra quitte pour une connaissance très sommaire des méthodes et des grands résultats dans les sciences qui ne touchent pas de près à l'homme, mais à condition que sur l'homme il n'ignore volontairement rien de ce qu'il peut savoir. Au contraire, une connaissance tant soit peu profonde de l'âme humaine, moins que cela même, un goût vif et une aptitude prononcée pour l'observation des mœurs suffisent pour mériter le nom de philosophe, n'eût-on aucune idée propre en métaphysique. C'est philosopher, assurément, que d'écrire les *Maximes* de La Rochefoucauld ou les *Caractères* de La Bruyère. Il est bien vrai qu'un métaphysicien qui, par hypothèse, ne serait que métaphysicien, serait philosophe encore à un titre supérieur; mais n'est-ce pas là précisément une hypothèse contradictoire? Il s'agit de savoir si l'on peut d'emblée, sans préparation, sans études positives d'aucune sorte, résoudre avec la moindre autorité les questions d'origine et de fin. Qui le croira? Comment n'y aurait-il pas témérité à prétendre savoir le premier et le dernier mot des choses, quand des choses elles-mêmes on ne sait rien? Comment dire d'où vient l'homme et où il va, si l'on ne sait pas même ce qu'il est?

Et ce n'est pas seulement la Métaphysique de l'homme (si je puis dire ainsi), c'est la Métaphysique tout entière qui suppose la connaissance, ou tout au moins l'étude de l'homme.

En effet, qu'il s'agisse de nous ou du monde, la Métaphysique cherche à pénétrer l'essence, la nature même de l'être, le fond dernier des choses, ou, comme on dit, les choses *en soi*. Or, si les choses *en soi* peuvent être un objet de connaissance, c'est une question préalable que la Psychologie et la Logique nous forcent à poser; et selon la manière dont on la résout, la Métaphysique ou apparaît comme une tentative chimérique, radicalement illégitime, ou doit pour le moins modifier sa méthode, en rabattre de ses prétentions dogmatiques. Sans pénétrer ici dans cette question des limites de la connaissance, tout le monde comprend qu'un objet quelconque ne peut jamais nous être connu que dans son rapport avec notre esprit; par conséquent, nous saisissons les choses, non telles qu'elles sont en soi, mais seulement telles qu'elles nous apparaissent; l'idée que nous nous en faisons peut donc provenir en très grande partie des lois mêmes de notre pensée, comme l'aspect des choses visibles dépend de l'état de notre œil ou du verre à travers lequel nous les regardons. S'il en est ainsi, n'est-il pas évident que l'étude de l'homme intérieur, du sujet pensant, occupe une place tout-à-fait à part, la place centrale au milieu des sciences; que non seulement elle précède de toute nécessité la Métaphysique, mais qu'elle devrait, s'il était possible, servir d'introduction à toutes les autres études? C'est là la plus haute interprétation du mot de Socrate :

« Connais-toi toi-même. » Ce philosophe avait vu que l'objet propre de la philosophie, c'est l'étude du sujet lui-même, de la pensée, sans laquelle pour nous rien ne serait. C'est en ce sens surtout, je veux dire comme science de l'esprit et critique de la connaissance, que la philosophie est vraiment la clef de tout le savoir humain, « la science des sciences », comme on l'a dit.

On voit combien il s'en faut que les différentes parties de l'Anthropologie morale, par le seul fait de se dégager des préoccupations métaphysiques, se détachent de la philosophie et réduisent d'autant son domaine. Quelques progrès que puisse faire la Psychologie comme science des faits de conscience, on ne conçoit pas comment elle pourrait cesser d'être au premier chef une science philosophique. De plus en plus positive par son objet et sa méthode, elle pourra borner volontairement son horizon; mais cela ne l'empêchera pas d'être le vestibule de la Métaphysique, le point de départ obligé, d'où devront s'élever à de plus hautes spéculations ceux qui n'entendront pas se les interdire. La Morale, de même, peut se constituer en dehors de tout système ; mais rien ne fera jamais que, comme science du devoir, elle ne soit proche parente de la science du possible. Elle impliquera donc toujours une certaine conception de l'ordre universel, de la place de l'homme dans le monde, de la liberté, de la destinée finale. Elle pourra ne supposer aucun dogme arrêté, mais elle conduira toujours par une pente naturelle à des croyances dépassant plus ou moins la sphère des phénomènes. En tous cas, on n'imagine point qu'en devenant une science indépendante, elle puisse cesser d'être une science philosophique.

En résumé, la science suprême de l'Etre (*Métaphysique*) est possible, ou elle ne l'est pas. Si elle est possible, elle est le couronnement de la philosophie, mais la science de l'homme, tel qu'il est (*Psychologie*), celle des lois de la pensée (*Logique*), celle des lois de la volonté (*Morale*), en demeurent la base et le corps. Si elle n'est pas possible, Psychologie, Logique et Morale, avec tout ce qui s'y rattache, sont la philosophie tout entière. Ce qui est certain, en tout cas, c'est qu'on ne peut concevoir une philosophie d'où elles soient exclues. Comment les principes de la connaissance, comment les principes de la conduite, tels que les trouve en lui-même l'esprit humain, ne feraient-ils pas partie de la science des principes?

En mettant des notions de Psychologie et de Morale dans le programme des écoles normales primaires, c'est donc bien des notions de Philosophie qu'on y a mises. Grande innovation ; mais on avait deux raisons pour la faire : cette réforme hardie était doublement nécessitée par celles qu'on préparait dans l'enseignement primaire tout entier.

En premier lieu, les sacrifices immenses qu'on allait faire pour cet enseignement, les services que le pays en attendait, faisaient éclater à tous les yeux le besoin de former un personnel enseignant d'une culture générale aussi large que possible, et d'une élévation d'esprit en proportion avec la grandeur de la tâche. N'allait-il pas falloir, en particulier, que ce personnel, chargé d'enseigner une morale toute laïque dans des écoles dégagées de tout caractère confessionnel, apportât à cette partie nouvelle et si délicate de sa besogne un sentiment profond de sa responsabilité, de fermes notions sur les devoirs, des aspirations dignes de la France ? Ce ne serait pas trop de toute la culture classique pour préparer comme il faut les maîtres entre les mains desquels est l'avenir de notre démocratie, c'est-à-dire de la nation elle-même, et par suite, en partie, de la civilisation. A défaut d'études raffinées, exigeant de longs loisirs, au moins a-t-on voulu détacher des programmes de l'enseignement secondaire ce qui a paru le plus assimilable aux instituteurs, le plus propre à aiguiser et à élever leur esprit.

D'un autre côté, le rapport est tel entre l'étude théorique de l'homme et l'art d'élever les enfants, que, même au point de vue étroitement professionnel, aucune préparation au métier d'éducateur ne peut valoir cette étude, ni y suppléer. On a montré plus d'une fois dans ce Dictionnaire (V. notamment les articles *Psychologie*, *Méthode*, *Pédagogie*) que, si l'art de l'éducation a comme tout autre, en dépit de la grande part qu'il laisse à l'inspiration individuelle, ses règles générales et fixes, il ne peut puiser ces règles que dans les sciences philosophiques, tout particulièrement dans la Psychologie et la Morale. La Morale l'éclaire sur les fins qu'il doit se proposer, la Psychologie sur les moyens dont il dispose. Tandis que l'une, assignant un but à la vie, fixe les qualités qu'il faut tendre à développer chez l'enfant, l'autre, par une étude approfondie du mécanisme mental en général et du développement de l'enfant en particulier, donne une idée précise des méthodes à employer, des précautions à prendre, des ressorts à mettre en jeu, pour obtenir les effets voulus, autant que le comporte une nature donnée.

La Logique est restée en dehors du programme : non comme plus difficile ; elle l'est moins, au contraire, et peut-être même, par son caractère exact et arrêté, eût-elle plu davantage aux instituteurs, dont la préférence pour les études scientifiques est connue. Ce n'est pas non plus qu'elle n'eût aussi contribué grandement à la préparation des maîtres; car d'une part, elle constitue une excellente discipline pour l'esprit ; de l'autre, ce qu'elle enseigne est parmi les choses qu'on doit le moins ignorer, quand on a charge d'apprendre aux autres à penser. Elle enseigne, en effet, précisément à distinguer le vrai du faux, ce qui est prouvé de ce qui ne l'est pas, et à procéder méthodiquement, soit dans la découverte, soit dans la démonstration de la vérité. Si donc la Logique ne figure pas dans le programme des écoles normales primaires, c'est qu'on n'a voulu ni le charger outre mesure, ni risquer d'en altérer le caractère. Le professeur trouve d'ailleurs dans la Psychologie même l'occasion naturelle de semer en passant les notions de Logique les plus indispensables; il n'a qu'à insister, si le temps le lui permet, sur l'étude du jugement et du raisonnement, en donnant avec précision les règles essentielles de l'induction, de la déduction, de la preuve.

Quant à la Métaphysique, elle demande une culture préalable, une maturité d'esprit, des lectures, des réflexions, des discussions, un temps, enfin, hors de proportion avec toutes les conditions dans lesquelles se trouvent les élèves-maîtres. Ce n'est pas au moment où quelques-uns se demandent si elle est bien à sa place même dans les programmes de l'enseignement secondaire et parlent de la réserver aux seules facultés, qu'il peut être question d'initier superficiellement aux problèmes qu'elle agite des esprits très jeunes et insuffisamment préparés. Il serait certes à désirer que tout instituteur eût sur ces grandes questions des convictions fortes et personnelles, ou du moins, à défaut de solutions rationnelles, fruit de ses propres méditations (car c'est trop demander), ce sentiment des difficultés, ces doutes graves et salutaires, ce respect sympathique de la libre recherche, qui seuls font la vraie tolérance. Mais il faut aller assez loin dans la Métaphysique, pour en retirer ce profit. Celui-là seul

qui s'y applique longtemps, ou qui y porte des dons particuliers, en sort l'esprit mieux trempé, avec un sentiment plus élevé de la vie. A effleurer seulement les problèmes, à entrevoir seulement les systèmes, on risque de n'en rapporter qu'un certain découragement de voir la science humaine, si courte, confiner de toutes parts à tant de ténèbres, ou bien, si l'on en prend légèrement son parti, un esprit sceptique, tranchant dans ses négations, platement positif, qui n'est une supériorité pour personne, et qui constituerait pour l'éducateur une véritable incapacité.

En somme donc, ce qu'on a mis de philosophie dans le programme des écoles normales était nécessaire, mais est suffisant. Cela ne suffirait point s'il s'agissait de faire des philosophes ; mais c'est à quoi personne apparemment n'a songé. Soutenir, en revanche, que ce peu est trop encore et n'était nullement nécessaire, ce serait prétendre (et aucun homme de sens n'est sans doute d'humeur à le faire) qu'il n'importe en rien pour exceller dans un art de connaître les sciences correspondantes, et, pour faire en homme une œuvre quelconque, de chercher à remonter aux principes.

[Henri Marion.]

PHILOTECHNIQUE (ASSOCIATION). — V. *Association philotechnique*.

PHONÉTIQUE. — On appelle *phonétique* la partie de la grammaire qui traite des sons et de leur représentation par les lettres. V. l'article *Phonétique* dans la IIe PARTIE.

PHONÉTIQUE (MÉTHODE), PHONIQUE (MÉTHODE). — Nom de deux méthodes de lecture. La *méthode phonique*, en allemand *Lautier-Methode*, est celle qui consiste à faire prononcer d'abord les sons de la langue, et à faire distinguer ensuite les signes par lesquels on les représente. La *méthode phonétique* essaie de suppléer aux défauts de l'alphabet en le remplaçant, pour l'enseignement de la lecture, par un alphabet spécial, où chaque signe a une valeur fixe. — V. *Lecture*, p. 1550 et 1551.

PHONOMIMIE. — La lecture résulte, pour l'entendant-parlant, de la relation établie entre des caractères et des émissions de voix, sons ou articulations ; pour le sourd-muet, de la relation établie entre les mêmes caractères et des signes naturels ou de convention dont la main est l'organe le plus ordinaire. Généraliser l'emploi de ces signes, c'est créer une sorte de langue commune qui permet aux sourds-muets non seulement d'entrer en communication avec les entendants, mais encore de se mêler à eux dans une école, d'y saisir comme eux la pensée du maître, d'y parler les mêmes lectures, d'y faire les mêmes devoirs, en un mot, d'y recevoir la même instruction et la même éducation. Mettre ces signes ou gestes d'accord avec la nature ou les en rapprocher le plus possible, c'est en faciliter l'apprentissage, en fixer le souvenir, surtout leur donner de l'attrait en même temps qu'aux enseignements dont ils sont l'instrument essentiel, à la lecture par exemple.

Tel est le double but que s'est proposé M. Grosselin en inventant la *phonomimie*, « procédé qui consiste à mettre à côté, non de l'écriture, mais de la parole elle-même, trente-trois gestes onomatopéiques rappelant à la vue les mêmes idées que les sons et les articulations de la voix rappellent à l'ouïe. » (Littré.)

« Il est probable, dit M. Grosselin, que, pour communiquer l'idée qui naissait dans leur esprit, à la vue d'un animal ou d'un phénomène de la nature, les premiers hommes imitèrent, avec la voix, le cri ou le bruit qui frappait leurs oreilles, imitèrent, avec la main, la forme ou le mouvement qui se manifestait à leurs yeux. Or, de même que ces cris et ces bruits, après avoir, comme signes onomatopiques, représenté pour l'oreille les animaux et les phénomènes, ont servi d'éléments aux mots dont se composent les langues parlées sur le globe ; de même les gestes, après avoir, comme signes onomatopiques, représenté pour l'œil les animaux et les phénomènes, peuvent servir d'éléments à des mots mimés, traduction fidèle, c'est-à-dire geste pour son et non geste pour lettre, des mots parlés. »

Ainsi la pensée de M. Grosselin fut de *mimer* les sons et les articulations, c'est-à-dire de trouver des signes ou gestes qui en fussent comme les générateurs naturels, qui naquissent d'une impression ou d'un sentiment et dans lesquels l'arbitraire ou la convention eussent le moins de place possible. C'est en cela que la phonomimie devait se distinguer essentiellement des alphabets inventés jusqu'alors pour les sourds-muets.

Chaque émission de voix, son ou articulation, correspond, dans l'alphabet phonomimique, à un geste qui lui est propre, qui en éveille l'idée, qui en quelque sorte l'appelle et l'amène, qui, dans tous les cas, en devient l'équivalent : en voyant faire les gestes imitatifs de l'admiration, de l'horreur, de l'étonnement, du doute, etc., l'enfant produira les sons ou articulations par lesquels il est porté à exprimer ces sentiments ; c'est ainsi que *ah!* expression de l'admiration, *oh!* cri de l'horreur, *hue!* cri du cocher, *hé!* cri de l'appel, conduiront à prononcer les voyelles *a*, *o*, *u*, *é*; et que, d'autre part, la vue, la lecture, le simple concept des sons *a*, *o*, *u*, *é*, provoqueront à l'accomplissement du geste imitatif. L'entendant-parlant aura à sa disposition trois signes corrélatifs, intimement liés les uns aux autres, le geste, l'émission de voix, la lettre ; le sourd-muet en aura au moins deux : la lettre et le geste, et ce sera assez pour le tenir en communication, par les idées et par le langage, avec ses camarades, et pour lui permettre de participer à leurs exercices d'instruction.

Telle est l'économie du système de M. Grosselin. Au fond, ce système consiste dans un alphabet et un procédé particulier de lecture. Les applications que l'auteur prétend en faire au calcul, à la grammaire, à l'analyse grammaticale et logique, etc., ne sont que l'exagération de l'idée primitive et appartiennent plutôt à la sténographie qu'à la phonomimie elle-même : l'arbitraire, l'imagination, la fantaisie s'y donnent carrière, par exemple lorsque les dix espèces de mots sont symbolisées par des lignes ou par des couleurs.

Même envisagé au seul point de vue de la lecture, le système ne constitue point une méthode à proprement parler : M. Grosselin s'empare simplement des méthodes nouvelles et y adapte de son mieux les gestes imitatifs qu'il a imaginés ; pour le surplus, même caractère synthétique, même appellation des lettres, même manière de composer les syllabes et les mots, même nécessité de décomposer les unes et les autres en leurs éléments pour l'étude de l'orthographe, et aussi mêmes embarras quand il s'agit des lettres muettes ou doubles, des sons équivalents, des sons et articulations polygrammes, etc. Sans doute M. Grosselin, pour résoudre les difficultés, indique des expédients à lui, mais les difficultés n'en subsistent pas moins. Une s'y ajoute qui est particulière à la méthode : le procédé est une véritable sténographie dont les gestes sont les éléments ; or, toute sténographie dédaigne l'orthographe et en est en quelque sorte ennemie ; au lieu de la favoriser, elle a pour résultat ordinaire d'en désaccoutumer ; de là, pour l'enfant qui a appris à lire par une sténographie quelconque, à *penser en sténographie*, la nécessité de reconstruire à grands frais ses petites connaissances pour arriver à écrire correctement la langue qu'il ne sait que lire et mimer.

On fait du reste bien d'autres reproches au procédé ou, si l'on veut, à la méthode Grosselin : si quelques gestes heureux forment en effet des onomatopées, beaucoup d'autres ne peuvent être acceptés comme telles que sous bénéfice d'inventaire, et M. Grosselin n'y a été conduit que par des déductions forcées pour lesquelles il a besoin de trouver chez ses lecteurs beaucoup d'indulgence ou de bonne volonté ; plusieurs signes sont peu distincts les uns des autres ; le rire, les pleurs, la mauvaise humeur parlent presque sur le même ton (sons *i, y, gn, ill*); enfin le labeur de l'enfant est doublé, puisque au souci de retenir le signe écrit se joint celui de se familiariser avec le signe mimique et d'établir entre l'un et l'autre un rapport plus d'une fois arbitraire.

Néanmoins, aux yeux de beaucoup, le procédé phonomimique constitue un progrès pédagogique sérieux : mieux que l'image, dont il fait d'ailleurs un fréquent emploi, il rend attrayants ou moins ennuyeux les premiers exercices de lecture; il parle aux yeux en même temps qu'aux oreilles; il tient l'enfant en haleine, captive et soutient son attention, le met en communication incessante avec son maître et le fait collaborer à sa propre instruction ; surtout, il satisfait au besoin de mouvement, si impérieux dans le jeune âge; il se prête d'ailleurs merveilleusement à l'enseignement collectif, car il permet d'occuper à la fois un groupe nombreux et d'y saisir sans peine les erreurs ou les distractions.

Ce sont là les avantages qu'avec la foi d'un apôtre l'honorable M. Grosselin chercha à faire ressortir dans ses conférences à l'Exposition universelle de 1867. Dès cette époque, Mme Pape-Carpantier avait adopté la phonomimie et lui avait ouvert toutes grandes les portes de son établissement et de l'asile modèle qui y était annexé. Du *Cours pratique* de la rue des Ursulines, la phonomimie se répandit rapidement dans la plupart des salles d'asile, introduite par des disciples convaincus de M. Grosselin et chaleureusement recommandée par les dames inspectrices. Ce premier enthousiasme s'est quelque peu refroidi pendant les dernières années ; toutefois, un grand nombre de directrices d'écoles maternelles ou de classes enfantines font encore débuter tout au moins leurs élèves par un procédé devenu pour ainsi dire traditionnel. C'est du reste dans les écoles maternelles, dans les classes enfantines ou d'initiation, que la phonomimie a sa place particulièrement marquée. L'école a trop à faire et est obligée d'aller trop vite pour pouvoir s'arrêter à des pratiques qui, si excellentes qu'elles soient, entraînent des lenteurs inévitables : la salle d'asile a le moyen de perdre du temps et doit en perdre ; l'école se trouve dans la nécessité d'en gagner le plus possible. D'ailleurs, pour des raisons que nous n'avons point à exposer ici, l'école ne saurait continuer, au delà de l'apprentissage de la lecture, les exercices que M. Grosselin donne comme formant la suite et le complément de sa méthode. (V. le *Manuel de la phonomimie ou méthode d'enseignement par la voix et par le geste, inventée par Auguste Grosselin;* 4e édition, Paris, Alphonse Picard).

[E. Brouard.]

PHRÉNOLOGIE — V. *Gall*.

PHYSIOLOGIE — V. *Histoire naturelle*.

PHYSIQUE. — Les sciences expérimentales ont été introduites dans l'enseignement primaire bien plus pour leur valeur éducative que pour les résultats immédiats qu'elles peuvent donner en augmentant le bagage des écoliers de quelques connaissances utiles ou de quelques-uns des secrets de l'industrie humaine. Elles développent l'observation attentive; elles donnent l'habitude de l'investigation et de l'analyse; elles révèlent l'ordre de la nature; elles en montrent la stabilité; elles aident à en découvrir les lois; elles suscitent cet esprit de libre examen qui est la base de la pensée moderne. Parmi ces sciences, la physique est l'une de celles qui se prêtent le mieux au développement de l'esprit scientifique. Cette branche intéressante de l'enseignement a son programme tracé et exposé dans la IIe Partie de ce Dictionnaire; il reste à indiquer ici comment elle doit être présentée, dans quelle mesure elle doit être entendue pour produire son plein effet dans les écoles normales d'abord, dans les écoles primaires supérieures et jusque dans les écoles primaires élémentaires.

I. A l'école normale, de quoi s'agit-il et de quoi dispose-t-on? Il faut refaire, étendre ou compléter l'instruction générale de l'élève; il faut ensuite l'armer pour la délicate mission à laquelle il se prépare en profitant de toutes les occasions pour lui montrer comment on enseigne aux autres, et ce dernier objet de l'enseignement n'est ni le moins important, ni le moins utile.

L'élève-maître en entrant n'a le plus souvent qu'une instruction modeste, ses connaissances sont toutes de mémoire; il faut l'élever peu à peu, l'amener par degrés au raisonnement et aux déductions; il faut lui apprendre à ne jamais regarder sans voir, lui donner l'habitude de l'observation attentive, lui faire décrire avec ordre ce qu'il a bien vu, le familiariser avec la méthode expérimentale; lui en montrer toutes les ressources, lui donner le moyen d'accompagner plus tard ses leçons familières sur les phénomènes naturels d'expériences simples qui tiennent l'attention en éveil et qui ajoutent un attrait à l'enseignement. Au début, les leçons de physique n'ont chance d'être profitables que si elles s'appuient sur des faits connus, que si elles procèdent par voie d'analyse en partant des phénomènes qui frappent souvent les yeux pour arriver à la conception de la loi qui réunit tout un ordre de faits et montre leur dépendance ou leurs rapports. Ce n'est que plus tard que l'enseignement, toujours aidé d'expériences simples et nombreuses, pourra s'élever et emprunter la méthode ordinaire qui pose un principe pour le vérifier ensuite expérimentalement et en tirer les conséquences. Les leçons de physique, pour participer à la culture progressive des élèves-maîtres, doivent donc être elles-mêmes progressives, d'abord expérimentales et simples, bien graduées surtout dans la première année. Que le programme officiel soit étendu ou restreint, qu'il indique en quelques lignes l'objet de l'enseignement ou qu'il marque en détails les principaux jalons de la route à parcourir, il se bornera toujours à une nomenclature des matières, à leur répartition d'après le temps réservé dans chacune des années. C'est au maître qu'incombe le soin de donner à l'enseignement ce caractère de progression qui doit en être la marque distinctive; et ce n'est pas toute sa tâche; il faut encore qu'il dirige d'une manière particulière le travail des élèves, qu'il donne à la partie expérimentale une forme toute spéciale, qu'il sache utiliser les interrogations pour l'appoint qu'elles peuvent apporter à l'enseignement. A ces multiples conditions seulement les leçons de physique ne seront pas simplement un cours ordinaire de physique générale, comme le présentent presque tous nos ouvrages classiques où toutes les questions de la première à la dernière sont traitées avec la même méthode et les mêmes développements; elles constitueront le cours qui convient réellement à l'instruction et à l'éducation pédagogique des élèves-maîtres de l'école normale.

Précisons successivement chacune de ces conditions, et d'abord la gradation des leçons, cette sorte de « mise au point » si nécessaire imposée par le degré de culture des auditeurs.

On débute en physique par les propriétés des corps ou par les effets de la pesanteur. Suivra-t-on l'ancien usage qui distinguait dès l'abord les propriétés générales de la matière des propriétés particulières aux principales classes de corps, qui étudiait ensuite successivement les propriétés spéciales des solides, compressibilité, porosité, divisibilité, etc., puis les propriétés des liquides et ensuite celles des gaz? Ce serait bien le commencement d'un cours complet et savant adressé à des auditeurs très cultivés avec qui l'on voudrait examiner l'hypothèse de la constitution de la matière; mais ce ne serait pas donner au début le caractère expérimental et pratique qui convient à un enseignement élémentaire. Est-il donc si indispensable d'être fixé sur la notion de l'atome et sur les forces moléculaires pour suivre avec intérêt les phénomènes dans leurs principales manifestations? Et pourquoi ne pas se contenter de caractériser les trois états sous lesquels les corps nous apparaissent? Nous reconnaissons à la vue un morceau de fer, une pierre, une flaque d'eau, et si nous ne voyons pas l'air qui nous entoure, nous constatons cependant sa présence par les mouvements qu'il imprime aux arbres. Le toucher est notre premier guide; il nous permet de faire trois groupes de corps, de définir les solides et les liquides par leurs propriétés saillantes; pour les gaz, l'expérience vient à notre aide : nous lui demandons de nous montrer des gaz colorés, de nous prouver le caractère essentiel de ces corps qui n'ont ni forme, ni volume, et qui occupent toujours tout l'espace qui leur est offert, de mettre hors de doute qu'un vase que nous croyons vide contient de l'air, de nous apprendre à transvaser les gaz invisibles aussi facilement que les liquides. Si nous ajoutons une remarque qui recevra plus tard tout son développement, à savoir que le même corps peut passer successivement par les trois états, nous aurons fait une première leçon expérimentale et simple.

Nous avons parlé aussi de la leçon sur la chute des corps. On la faisait précéder en général des notions de mécanique physique sur le mouvement et sur les forces pour pouvoir traiter la pesanteur comme une force, montrer qu'elle est constante et que le mouvement des corps qui tombent est uniformément accéléré; on faisait la description de la machine d'Atwood ou de celle de Morin pour trouver la loi des espaces parcourus et celle de la vitesse; on faisait appel au calcul et aux formules algébriques; c'étaient des leçons abstraites, difficiles à suivre, ne laissant pas de traces malgré l'effort d'attention qu'elles avaient exigé. Il est beaucoup plus simple de reporter les notions de mécanique physique à plus tard, quand les élèves auront pu se familiariser avec le calcul algébrique, et de se contenter au début de l'exposé des phénomènes avec expériences à l'appui. On sait que tous les corps tombent dès qu'ils ne sont plus soutenus, qu'ils suivent la verticale indiquée par un fil à plomb. Tombent-ils tous de la même manière, c'est-à-dire également vite? l'observation ordinaire ferait répondre non; mais l'observation attentive montre que c'est la résistance de l'air qui ralentit le mouvement des uns plus que celui des autres; l'expérience prouve qu'ils tombent également vite dans le vide. Il est difficile d'étudier avec exactitude la chute libre d'un corps à cause de la grandeur des espaces pourcourus; à peine peut-on la suivre pendant une seconde, puis pendant deux secondes, et constater que pour une seconde l'espace est de $4^{m},90$ et pour deux secondes quatre fois plus grand; on reporte cette étude à une des années suivantes et l'on se contente de formuler que les espaces parcourus sont proportionnels aux carrés des temps, pour faire résoudre un ou deux exercices numériques simples qui fixent cette loi dans la mémoire.

Les propriétés des liquides vont nous fournir encore un exemple de la simplicité qu'il convient de mettre dans les premières leçons. Après avoir constaté que les liquides, dont l'eau offre le type le plus répandu, prennent la forme des vases qui les contiennent, se divisent facilement, ne peuvent pas diminuer de volume et ont tous ces propriétés malgré leurs différences d'aspect, de consistance, de poids et de couleur, on peut suivre deux méthodes pour les étudier. La première s'appuie sur le principe de Pascal qui admet que tout liquide reste homogène quand on le comprime, et elle déduit théoriquement, de cette sorte de définition, les pressions des différentes parties du liquide, l'horizontalité de sa surface, en un mot toutes les propriétés que l'expérience vient ensuite vérifier. La seconde part des données expérimentales, qu'elle dispose dans un ordre logique pour arriver à la connaissance des faits les plus saillants et des applications les plus intéressantes. Elle admet, ce que l'expérience démontre, que la surface libre d'un liquide est horizontale : elle détermine la pression exercée par les différentes couches les unes sur les autres pour arriver à formuler la pression sur le fond et sur les parois, la poussée exercée sur les corps plongés; elle ne formule le principe d'Archimède qu'après l'avoir rendu tangible par des exemples; elle multiplie les expériences pour arriver à préciser les conditions des corps flottants : et c'est à la fin de cette étude qu'elle présente la définition de Pascal comme un résumé concis de toutes les propriétés constatées et vérifiées expérimentalement. Le choix entre ces deux méthodes ne peut être douteux; la dernière est de beaucoup la plus accessible.

Il est superflu de faire remarquer que de telles leçons ne peuvent être faites sans une préparation réfléchie, sans un plan bien arrêté où tout soit disposé et gradué méthodiquement. Le maître doit avoir pour premier souci de diviser le programme de chaque année d'après le temps dont il dispose, en réservant quelques classes du second semestre pour réviser et remettre en lumière les points principaux du cours : il lui faudra souvent dans ce travail d'adaptation sacrifier résolument les parties secondaires ou accessoires pour s'en tenir aux principes les plus intéressants et les plus utiles; mais l'enseignement y gagnera en clarté, s'il y perd un peu en étendue, et les connaissances acquises ne perdront rien à être moins disséminées et plus précises. Le plan général tracé, il faut faire avec grand soin le canevas de chaque leçon, grouper toutes les notions nécessaires dans l'ordre où elles doivent être présentées, les exemples et les applications suivant leur importance ou leur intérêt, préparer en un mot tous les matériaux du cours pour qu'il ne reste plus qu'à leur donner la forme vivante de la leçon orale.

La seconde partie de la tâche du maître, c'est de multiplier les expériences. Les écoles normales sont pourvues à cet effet d'un matériel qui a été déterminé par une commission compétente et qui est bien approprié aux leçons auxquelles il doit servir. On peut en effet en s'en aidant satisfaire aux nécessités d'un cours ordinaire de physique et réaliser les expériences principales de chacun des sujets que l'on traite. Mais à l'école normale il faut faire plus; il faut initier le futur instituteur à la connaissance des instruments les plus usuels, lui inculquer le goût des expériences, développer en lui l'ingéniosité qui trouve moyen de suppléer à l'insuffisance des appareils, le rendre habile de ses doigts afin que plus tard il sache faire flèche de tout bois, utiliser les objets usuels et organiser pour sa classe des dispositifs simples à l'appui de ses explications. Pour atteindre ce résultat, le premier moyen c'est d'intéresser l'é-

lève à la partie expérimentale de la leçon en la lui faisant préparer, disposer, répéter ; mais il faut en outre le faire manipuler, lui faire construire des appareils simples comme un thermomètre, un baromètre, monter une pile, un petit électro-aimant, etc., lui donner une certaine habileté par ces manipulations qui constituent un travail manuel aussi attrayant qu'il est utile, et enfin lui montrer l'exemple en ajoutant dans les leçons, aux expériences classiques faites avec les appareils du laboratoire, d'autres expériences réalisées avec des appareils plus simples et, quand c'est possible, avec des objets que l'on peut partout se procurer. Si on lui fait la démonstration expérimentale du principe d'Archimède uniquement avec la balance hydrostatique du laboratoire, il ne lui viendra peut-être pas à l'idée de l'essayer avec une balance ordinaire, et il pourra croire que ce n'est pas possible; il en sera tout autrement si on l'invite à trouver le moyen de la réaliser avec une balance à plateaux suspendus comme celle que contiennent les compendiums métriques ou même encore avec une balance Roberval. Il n'aura pas de machine pneumatique dans son école primaire; et il ne songera pas à répéter les expériences où l'on doit obtenir un vide plus ou moins approché. Il faut lui montrer quelles ressources peut offrir dans ce cas une petite trompe à eau peu coûteuse, facile à établir, fonctionnant avec l'eau d'un réservoir placé à quelques mètres de hauteur. On lui présente l'expérience classique de la preuve de la pesanteur de l'air; il n'aura pas le matériel coûteux qu'elle exige, mais il pourra partout répéter l'expérience de Galilée, montrant qu'un ballon fermé plein de vapeur d'eau augmente de poids lorsqu'on l'ouvre et que l'air peut y rentrer. Ces quelques exemples suffisent à indiquer la forme particulière qu'il importe de donner à la partie expérimentale.

Reste, pour compléter l'œuvre, la direction à imprimer au travail des élèves-maîtres. Sans doute, à écouter journellement une série de leçons méthodiques, bien composées, clairement présentées, ils prendront peu à peu d'excellentes habitudes d'esprit. Mais au début il faut leur apprendre à travailler. Laissés à eux-mêmes, ils chercheraient à faire la sténographie des cours; ils perdraient beaucoup de temps pour bien peu de profit ; au bout de quelques jours ils ne sauraient plus à laquelle des leçons donner la préférence, et ils laisseraient se produire des lacunes dans leur enseignement. Le cours de physique avec ses descriptions d'appareils, ses exemples et ses applications nombreuses, est particulièrement difficile à bien résumer, et un commençant échoue toujours dans cette tâche parce qu'il donne à tous les détails la même importance. C'est encore au maître à guider et à former ses élèves, à leur aplanir les difficultés en leur classant bien les choses, et à augmenter leur travail utile en lui donnant une bonne direction. Il ne demandera pas le compte-rendu entier d'une leçon, mais seulement d'une partie, quand il y aura quelque difficulté à la bien présenter, ou d'une démonstration importante pour s'assurer que les déductions en ont été bien suivies et bien comprises. Une méthode qui a fait ses preuves et que l'on peut sans crainte recommander consiste à dicter au début de la leçon une sorte de canevas ou de sommaire où l'élève puisse retrouver les principaux points traités avec leur importance et leur intérêt et mettre à chacun d'eux, en quelques lignes, une réponse précise quand rentré à l'étude, après la leçon, il revoit ses notes et rappelle ses souvenirs. Le cahier de notes de la classe, outre ce sommaire, doit contenir le dessin de chaque dispositif expérimental avec un mot qui en marque les pièces principales ou qui en caractérise l'utilité, tous les exercices numériques qui ont été donnés comme exemples au courant de la leçon ou comme devoirs d'application, les instruments à employer, la manière de s'en servir, le moyen d'y suppléer quand ils manquent.

Les interrogations fréquentes apprendront au maître si l'élève a bien suivi la marche d'une expérience, s'il a bien distingué les phases successives d'une observation, s'il sait la décrire avec clarté pour en chercher ensuite la raison et en déduire les applications, si l'intelligence a plus de place que la mémoire, si le jugement s'est formé, en un mot si l'enseignement a porté tous ses fruits et s'il a eu toute sa valeur éducative.

II. Les écoles primaires supérieures sont de deux sortes : les cours complémentaires d'une année et les écoles de trois ans. Dans les premières, les leçons de physique devront être simples et appuyées sur des expériences nombreuses; elles se borneront à l'étude des phénomènes naturels les plus intéressants et des applications les plus immédiates; rien de savant, ni de technique, mais une exposition sobre avec des exemples frappants, toujours une expérience pour base des explications.

Dans les écoles de trois années, la première devrait ressembler au cours complémentaire et avoir le même caractère. Il est à supposer qu'un assez grand nombre des élèves ne suivront pas le cours complet faute de temps, qu'ils quitteront l'école avant la fin des études, pressés par la nécessité d'entrer dans le commerce ou l'industrie pour y trouver aussitôt que possible une ressource. C'est leur rendre service de leur donner des notions de tout plutôt qu'une portion d'un cours qu'ils ne pourraient pas achever. Et en agissant ainsi on ne porte aucun préjudice à ceux qui suivront le cours complet, car, au sortir de l'école primaire, une année pour revoir et classer les connaissances un peu encyclopédiques qu'ils y ont reçues sera une année très bien employée et absolument fructueuse.

Les leçons de physique dans les écoles de trois ans embrasseraient donc dans la première année tous les phénomènes naturels; et dans les deux autres années elles seraient reprises au point de vue spécial des applications. On étudierait dans la seconde année les applications des liquides et celles de l'électricité; dans la troisième année, les notions de mécanique physique, les applications de la chaleur et notamment la machine à vapeur, le principal des moteurs industriels. Cette division est presque commandée; il faut en effet attendre pour certaines des applications de la physique que les élèves aient pu acquérir l'habitude du calcul.

Un enseignement théorique ne serait pas à sa place dans ces écoles où l'on ne dispose que de peu de temps; il n'y faut donc pas viser à faire un cours complet où la théorie vienne éclairer les applications. Il faut résolument laisser de côté tout ce qui n'est qu'hypothèse pour s'attacher surtout aux questions qui ont un but pratique et pour développer les connaissances immédiatement utilisables et celles qui se rapportent plus spécialement aux industries de la contrée. Une expérience pour amener un principe et expliquer une application, un exercice numérique simple pour en fixer les résultats ou la valeur, voilà la méthode à suivre. Si elle est par le choix des matières un enseignement utilitaire, elle peut cependant par la manière dont elle sera appliquée contribuer aussi pour sa part à former le jugement, à développer la faculté d'observation, à apprendre à raisonner, et échapper ainsi au reproche de sécheresse qu'on pourrait être tout d'abord tenté de lui adresser.

III. A l'école primaire élémentaire, il ne s'agit

plus de leçons régulières de physique à jour fixe pendant tout ou partie de l'année. L'enseignement scientifique y commence par des leçons de choses, fréquentes et courtes, aidées du musée scolaire qui en est le principal élément, puis viennent des causeries familières sur les animaux et les plantes, et enfin des expériences sur les principaux phénomènes naturels. Ses limites sont tracées dans un programme détaillé qui est pour les maîtres un excellent guide.

Cette dernière partie n'est pas la plus facile à présenter avec clarté et simplicité. Des causeries bien dirigées, des lectures bien choisies, des explications nombreuses et précises peuvent bien redresser les idées de l'enfant sur une foule de sujets ; mais pour lui apprendre à bien regarder et à bien voir les phénomènes de la nature dont il est tous les jours le témoin et qu'il a mal observés, il faut de toute nécessité les lui faire naître sous les yeux, lui en faire suivre toutes les phases, en un mot demander le secours de la méthode expérimentale.

Il faut donc instituer dans chaque école primaire, une fois par semaine au moins, une courte leçon de science accompagnée d'expériences. Point n'est besoin des coûteux appareils de nos laboratoires que l'école primaire ne peut pas se procurer et qui y seraient un embarras. Le matériel expérimental peut se trouver partout dans les objets usuels pour beaucoup d'expériences simples et concluantes ; et si on y ajoute quelques petits appareils construits spécialement pour l'usage des écoles primaires, on aura vite tout ce qu'il faut pour rendre l'enseignement intéressant et fructueux.

Il n'est pas du tout nécessaire de s'astreindre à l'ordre rigoureux qui est suivi par les ouvrages classiques, ni de séparer les notions de chimie des notions de physique; on fait une leçon sur l'eau, par exemple : on étudie alors ses propriétés les plus saillantes, sa transformation en glace ou en vapeur, aussi bien que sa composition. Mais dans tous les cas, il faut procéder par des expériences. Une semaine, c'est la pression des liquides, une autre les corps plongés et les corps flottants, une autre les effets de la chaleur sur les corps, puis le charbon et l'acide carbonique, la combustion et la flamme, etc., et sur chacun de ces sujets on peut trouver moyen avec un peu d'ingéniosité de faire cinq ou six expériences frappantes avec des objets usuels ou de petits appareils simples et peu coûteux. Rien ne vaut cet enseignement convaincant fait par les choses, saisissant l'attention de toute une classe et laissant une trace très durable. Tous les efforts des amis de l'instruction primaire doivent tendre à le rendre partout possible et à le propager. La jeune génération qui s'élève dans les écoles normales saura le donner; les organes pédagogiques de l'enseignement primaire feront le reste.

[Haraucourt.]

PIANO ET HARMONIUM. — La musique vocale et instrumentale fait partie intégrante des matières d'enseignement dans les écoles normales et dans les écoles primaires. Le piano et l'harmonium sont les instruments employés de préférence à tout autre pour l'accompagnement des morceaux de chant dans les établissements d'enseignement primaire. En demandant que dans toutes les écoles normales il y eût un bon piano, la Commission du chant a émis le vœu que les écoles primaires des grandes villes fussent aussi pourvues d'un piano, ou tout au moins d'un harmonium; elle plaçait en première ligne le piano, parce que les accompagnements des œuvres de maîtres sont écrits pour cet instrument.

Toutes les écoles normales ont maintenant leur piano d'étude; quelques-unes, à l'aide de leurs ressources, ont pu y ajouter un et même plusieurs harmoniums, en nombre suffisant pour qu'il y eût un instrument par groupe de 8, 10 ou 12 élèves.

Conformément au vœu de la Commission, et grâce au crédit spécial porté au budget pour l'enseignement du chant, le ministère de l'instruction publique a pu doter d'instruments à clavier un certain nombre d'écoles primaires, et tout particulièrement les écoles où l'éducation musicale est donnée par des maîtres expérimentés. Depuis quelques années, il a distribué annuellement sur ce fond environ 20 pianos et 45 harmoniums.

Près de deux cents écoles primaires supérieures ou élémentaires sont pourvues en ce moment (1885) d'instruments à clavier, sans compter celles qui ont pu en être dotées par les libéralités particulières des municipalités. [Zidler.]

PIARISTES. — La congrégation des *Piaristes* ou *Frères des écoles pies* a été fondée en 1617 à Rome par le prêtre espagnol Calasanz*. Les Piaristes se répandirent assez promptement en Italie, en Espagne, en Allemagne, et surtout en Pologne (V. *Pologne*), où ils eurent au XVIIe et au XVIIIe siècles des collèges florissants. A l'heure qu'il est, ce n'est plus guère qu'en Espagne que l'on rencontre les frères des écoles pies ; ils y sont désignés sous le nom d'*Escolapios*, et y jouissent, en vertu de l'ordonnance royale du 27 février 1879, du privilège d'être dispensés de la possession du brevet. V. *Liberté d'enseignement*, p. 1585.

PICARDIE. — L'ancienne province de Picardie a formé le département de la Somme; quelques parties de son territoire ont été attribuées aux départements du Pas-de-Calais, de l'Aisne et de l'Oise. Il n'avait pas encore été fait, au moment où le présent article a été rédigé, de publication relative à l'état de l'instruction publique dans cette province avant la Révolution ; mais on trouvera ailleurs (article *Somme*) des renseignements tirés d'un mémoire de M. Darsy sur les écoles et les collèges du diocèse d'Amiens. Nous pouvons toutefois donner ici quelques détails inédits tirés des documents que possède le Musée pédagogique.

La ville d'Amiens eut de très bonne heure des petites écoles ; et, comme partout, une rivalité se produisit entre les instituteurs des écoles payantes, appelés à Amiens « grands maîtres », et les curés des paroisses qui leur faisaient concurrence en ouvrant des écoles gratuites. Une pièce curieuse, communiquée au ministère de l'instruction publique par M. F. Pouy, mentionne une tentative faite en 1458 par ces « grands maîtres » pour obtenir le paiement de la redevance qu'ils se prétendaient en droit d'exiger des élèves des écoles gratuites. On lit au registre des délibérations de l'échevinage d'Amiens, à la date du 5 février 1458 : « Aucuns grans maistres de l'escole d'Amiens estoient venus en la juridiction de Messieurs, dedans la ville, en aucunes petites escoles, que les clercs des paroisses et autres prestres tenoient en plusieurs places en ceste ville, et esdites petites escoles avoient lesdits grans maistres justichié et prins de fait, sans autorité de justice, les livres des enfans estans esdites petites escoles et emporté iceulx livres, pour aucunes sommes qu'ils disoient que lesdits enfans desdites petites escoles leur devoient, et demandoient à chacun enfant 3 s. par an. » Les archives ne font pas connaître la suite qui fut donnée à cette affaire : on voit seulement que le préchantre et écolâtre, duquel relevaient les maîtres des écoles payantes, s'étant opposé à l'ouverture d'écoles sans sa permission, fit présenter à l'échevinage par l'official, en 1460, des titres justifiant ses prétentions et qui furent jugés « beaux et bons » par les examinateurs, Jean et Pierre de Machy.

Deux siècles plus tard, une affaire du même

genre donna lieu à un procès qui fut plaidé devant le parlement de Paris, et que mentionne M. l'abbé Allain dans son ouvrage *l'Instruction primaire avant la Révolution*, p. 59. En 1678, les curés d'Amiens avaient revendiqué de nouveau le droit de créer des écoles pour les enfants pauvres, et d'en nommer directement les maîtres, sans faire prendre à ceux-ci de lettres d'attache de l'écolâtre. Ce dernier, voulant maintenir les droits de sa charge, saisit les tribunaux de ses réclamations, et l'affaire, après avoir été jugée aux requêtes du palais, vint en appel à la grande chambre du parlement de Paris. Tout en reconnaissant à l'écolâtre son autorité sur les écoles de la ville d'Amiens, contre les prétentions des échevins, l'arrêt maintint également les curés au droit d'établir des écoles gratuites pour leurs paroissiens et d'en nommer les maîtres de leur propre autorité (*Mémoires du Clergé*, tome Ier, pages 999-1034). Le plaidoyer de l'avocat du curé de la paroisse Saint-Jacques fait connaître qu'à côté des écoles payantes il existait à Amiens deux sortes d'écoles gratuites : celles que les curés avaient fondées dans leurs paroisses, et trois autres établies par les administrateurs des maisons hospitalières, une assez récente à l'hôpital général, une autre dans la chapelle de saint Quentin, où elle se tenait « de temps immémorial », la troisième, connue sous le nom d'école des « enfants bleus », datant de 1627.

Le Musée pédagogique possède une collection de copies de documents provenant des recherches faites dans les archives des communes du département de la Somme par les instituteurs, en 1879, à la suite d'une invitation de l'inspecteur d'académie. Les communes dont les instituteurs se sont livrés à cette enquête sont au nombre de soixante-dix, et les résultats obtenus sont les suivants : on a constaté l'existence d'une école dès le XIVe siècle dans une commune (Lucheux); dès le XVIe siècle dans deux communes (Epénancourt et Senarpont); à partir du XVIIe siècle dans 24 communes ; et à partir du XVIIIe siècle dans 22 communes; pour 21 communes, les recherches n'ont pas donné de résultat. Nous empruntons à ces documents quelques chiffres et quelques indications qui permettront de conclure du particulier au général.

Dans la commune de Curlu, arrondissement de Péronne, on constate l'existence d'une école de garçons à partir de 1661 et d'une école de filles à partir de 1719 ; on a les noms des huit instituteurs et des huit institutrices qui se sont succédé sans interruption dans ces deux écoles jusqu'à la Révolution. Un article des comptes de la fabrique nous fait connaître le montant du traitement de l'institutrice, qui était bien modique : « Ledit comptable Charles Darras a payé en l'acquit de ladite église la somme de quinze livres à Marie-Anne-Luce Rousselle, maîtresse d'école de ladite paroisse, pour ses honoraires de l'année 1770, en qualité de maîtresse d'école, comme il appert par sa quittance en date du 14 octobre 1770. » Sans doute l'institutrice recevait une partie de son traitement en nature ; en outre, elle touchait la redevance mensuelle que devaient payer ses élèves.

Dans la commune de Rouy-le-Petit, arrondissement de Péronne, le premier instituteur, le « clerc séculier » Anthoine Bourdin, est installé en 1685 : son traitement consiste en setiers de blé que lui remet la fabrique, et dont le nombre varie d'une année à l'autre. En 1694, les registres de la fabrique constatent qu' « il a été payé au clerc 10 septiers de bled, tant pour sa cléricature que pour dire et chanter le salut tous les jours en carême et enseigner à lire aux pauvres enfans de la paroisse, sinon et à faute de quoi il ne lui serait payé que 8 septiers de bled. » En 1765, les émoluments du clerc séculier consistaient en 12 setiers de blé, plus 1 livre de pain et 3 sols par ménage ou feu. En 1782, le clerc recevait de la fabrique 12 setiers de blé et 30 livres en argent; il recevait en outre de chaque ménage 5 sols et de 3 *mencaux* (le *mencau* valait un quart d'hectolitre) à 1 quartier de blé. En 1743, l'évêque de Noyon ordonna qu'une maison fût construite pour y loger une maîtresse d'école ; la paroisse, assemblée le 15 mars 1744, décida de remontrer à l'évêque que « cette dépense surpassoit le pouvoir et les facultés des habitans, qu'il n'y avoit qu'un petit nombre de filles, et que les plus aisés n'en avoient pas ». Sans se laisser toucher par ces raisons, l'évêque ordonne de nouveau, en 1751, « qu'il sera au plus tost pourvu à l'établissement d'une maîtresse d'école, et pour sa subsistance il lui sera annuellement payé huit septiers de bled sur la fabrique, si mieux n'aiment les habitans faire sur eux une imposition annuelle de cent livres, ordonnée par la déclaration du Roy du 14 mai 1724 » ; mais malgré cette volonté formellement exprimée de l'évêque, il ne fut point installé de maîtresse d'école à Rouy-le-Petit. Par contre, on y décida en 1764 la construction d'une maison d'école, car jusqu'alors le clerc séculier n'avait pas eu de maison et s'était logé comme il avait pu; le devis établi porte que « ledit battiment aura 22 pieds de longueur sur 14 pieds de largeur et 5 pieds sous poutre, non compris la solle, lequel sera distribué en deux places dont l'une aura 14 pieds et l'autre 8; dans l'entrefond desquelles places il y aura une cheminée simple; les poutres, les étaux de poutres et de coins seront en chêne. » Le total de la dépense fut de 191 livres 11 sols, dont 95 livres 11 sols furent couverts par les contributions volontaires des habitants, et le reste, soit 96 livres, fut payé par la fabrique.

La commune d'Onvillers, arrondissement de Montdidier, avait au commencement du XVIIIe siècle un clerc laïque, mais pas de maison pour le loger; ce maître d'école, nommé Antoine Turpin, était obligé de résider à Régibay, faute d'avoir pu trouver une maison à louer dans la paroisse. Un registre tenu par le curé mentionne une assemblée des habitants, faite en 1706, où fut décidée la construction d'une maison d'école, qui devait coûter la somme de 50 livres : « Nous consentons, disent les habitants, qu'il soit recueilli et payé par les paroissiens une somme de 40 livres, sans y comprendre la somme de 10 livres que Me Louis Ricbourg, curé de la paroisse, promet de donner pour faciliter la construction d'une école. » La construction devait être faite par François Minart, charpentier, qui s'engageait, pour le prix de 50 livres, « à placer et asseoir dans le cimetière dudit lieu, à l'endroit où il conviendra, vingt-quatre pieds de bâtiment provenant en partie d'une étable que Jacques Hélin vend pour ce fait la somme de 9 livres ; s'obligeant ledit Minart à faire une cheminée double, de fournir deux poutres bonnes et valables, des étaux et généralement toutes les autres pièces qu'il faudra pour rendre parfaits et achevés les vingt-quatre pieds de bâtiment, avec deux portes, une clef et une serrure, un plancher de dosses ou planes, de la terre par dessus, le tout fait et parfait, couvert de chaume et sujet à visitation. » Toutefois, cette louable délibération ne fut pas exécutée, car le curé ajoute : « Les habitants ont tiré de long, l'affaire ne s'est pas faite; il n'a n'a tenu qu'à eux. Je n'ai pas appuyé plus que de raison. » Ce ne fut qu'en 1720 que l'école s'édifia, mais sans que les habitants contribuassent à la dépense, ainsi que le constate la mention suivante : « Cette même année a été construite l'é-

cole, de la vente d'un arbre planté devant le clocher et de deniers de la fabrique. » Cette maison d'école construite en 1720 est restée la même jusqu'en 1850 ; la commune en fit alors bâtir une nouvelle; la vieille fut vendue, et de ses matériaux on fit une cabane que l'on peut encore voir à la briqueterie de Fescamps. Pour le traitement du clerc laïque, il fut décidé, en 1710, que « chaque ménage de la paroisse lui donnera, par an, chacun 17 sols d'argent, savoir 1 sol par mois, et cela d'avance pour chaque mois, avec 5 sols payables à la Saint-Remi. » En 1775, l'assemblée des habitants vote une augmentation : « Avons tous unanimement et concordamment par ensemble, promis et promettons de payer audit Antoine-Maclou Doullier, chaque année, au lieu de 17 sols qu'il percevoit ci-devant, la somme de 24 sols par ménage et 12 sols par particulier ou demi-ménage, annuellement, au jour de Saint-Remi de chaque année. » En 1783, nouvelle augmentation, à l'occasion de l'installation d'un nouveau maître, dont voici l'acte de nomination : « Le 25 de septembre 1783, nous marguilliers en charge, principaux paroissiens et habitants de la paroisse d'Onvillers, diocèse d'Amiens, élection de Montdidier, assemblés à l'issue de la messe paroissiale, à l'effet de choisir et de recevoir une personne de bonne vie et mœurs capable d'aider à faire le service divin, de tenir école, d'instruire la jeunesse et de faire les fonctions attachées à la profession de magister, avons choisi, nommé et reçu la personne de Casimir-François Fache, âgé de vingt-un ans, fils de Pierre Fache, clerc séculier de Suzoy, et de défunte Geneviève Chaufrelle, comme il nous est apparu par le certificat de vie et mœurs délivré audit Casimir-François Fache par Me Crochain, curé de Suzoy, en date du 4 octobre 1782. Ledit Casimir-François Fache a fait la fonction de clerc séculier dans la paroisse de Carrépuits depuis le 9 novembre de l'année dernière jusqu'au 9 du présent mois, comme il nous est apparu par le certificat de Me Camus, curé, et d'un grand nombre d'habitants dudit Carrépuits, en date du 23 du présent mois, dans lequel certificat il est dit que ledit Fache a tenu une conduite très régulière. En conséquence desdits certificats, nous avons consenti que ledit Fache fasse et exerce toutes les fonctions de magister; pour quoi lui sera payé par chaque année au jour de la Saint-Remy, par le marguillier de la fabrique, la somme de 100 livres, son année commençant le 1er octobre prochain. En outre, il lui sera payé en trois paiements, dont le premier échoira le 1er février prochain, la somme de 36 sols par ménage et 18 sols par les demi-ménages. Et à ce faire était présent Pierre-François-Antoine-Yoland Boitel, curé dudit Onvillers, qui a approuvé le choix desdits habitants et a consenti que ledit Fache exerce les fonctions de magister, après toutefois qu'icelui Casimir-François Fache aura été reçu et approuvé par ses supérieurs. »

Les archives de la commune de Guerbigny, arrondissement de Montdidier, nous fournissent un très curieux document ; c'est la délibération concernant l'installation d'un nouveau magister, avec l'indication détaillée des devoirs qu'il aura à remplir et des émoluments qu'il recevra. Nous en reproduisons les principaux passages, sans rien changer au style et à l'orthographe de l'original :

« L'an mil sept cent quatre-vingt-deux, le dimanche trois novembre issus des vepres dite et chanté dans l'Eglise Saint pierre de la paroisse de Guerbigny composée de deux communautés sçavoir celle dudit Guerbigny et celle de Warcy paroisse dudit Guerbigny, nous maitre Adrien Ricquier curé de la paroisse, officiers des justices, terres et seigneuries dudit Guerbigny et Warcy, sindics, marguelier en charge et anciens et généralement tous les habitans et paroissiens... (se sont) assemblés à l'effet de délibérer sur ce qu'il est nécessaire d'établir dans laditte paroisse un magister au lieu et place de Nicolas Demerle, l'un de nos compatriotte actuellement agé de quatre vingt quatre ans qui a remplie cette ditte place depuis 1724 jusqu'au jourd'huy, ce qui embrasse cinquante sept ans de service que son grand age joint aux incommodité qui accompagne cette age le met hors d'état de pouvoir continuer de remplir cette ditte place singulièrement par l'endroit le plus interessant qui est l'éducation de la jeunesse qui doit par la suitte composer lesdittes deux communautés qui par faute d'éducation ne formeraient que de pauvres paroissiens et d'aveugles habitans du cotté de la spiritualité...

» Ensuit les conditions sur lesquels ledittes communautés entendent recevoir un magister.

» 1° Qu'il soit de bonne vie et mœurs de bonne conduite point d'ivrognerie ni de débauche.

» 2° Qu'il ait bien soin des ornements de l'Eglise de la balyer ou faire balyer tous les samedis de l'année.

» 3° De régulièrement sonner tous les jours l'angélus matin midi et soir.

» 4° De carillioner toutes les veilles des fêtes midi et soir, lorsqu'ils se chantera des vèpres et salut du St Sacrement et tous les jeudy de l'année avant la messe du St Sacrement.

» 5° Lors qu'ils se présentera des orages soit de jour ou de nuit, le magister sera tenue de sonner tant que l'orage arrivera sur le village, si le cas y echet et lors qu'il sapersevera que lorage se disposera à tomber sur la paroisse d'arreter de sonner attendu que l'on ne doit point sonner quand le tonner et proche.

» 6° Le magister sera tenue et obligé de faire et tenir exactement l'écolle aux enfans de la paroisse sans par lui en pouvoir prendre aucuns externes prévoyant qu'ils s'en trouvera toujours assez dans la paroisse pour employer son zèle et son temps, de faire la prière du matin à genoux avant que les enfans sort de l'écolle à midy, et l'après-midy tous les jours avec les enfans un petit salut à l'Eglise auquel sera chanté l'antienne et l'oraison de la Ste Vierge selon le temps, l'antienne et l'oraison de St Pierre patron de laditte paroisse, de St Vincent et St Sébastien, ensuite de St Roch, l'antienne et l'oraison de la paix avec le déprofondis ensuitte la prière du soir et renvoyer les enfans en leurs recommandant la modestie en retournant chez eux a midi et soir sans crier, hurler et cabaler le longt des rues, leur défendant de se culter, de se battre dans les rues, aussi bien qu'au sortie de l'Eglise les fêtes et dimanche, de faire régulièrement deux fois le catéchisme par semaines aux enfans à l'écolle, sans par ledit magister pouvoir exiger plus haute rétribution des pères et mères des enfans que trois sous par mois depuis l'alphabeth jusqu'a ce qu'il commenceront à lire, quatre sous par mois depuis qu'il lisse en latin et français, et cinq sous par mois de ceux qui liront en lettre et écriron. Et quand a ce qui regarde la petite pension qu'il convienne faire a l'ancien magister pendant son reste de vie, lesdittes deux communautés s'en attendent a ce qui sera avisée et arrêté et régló entre le sieur curé, les officiers desdittes deux seigneuries, le marguelier et le nouveau magister ». Outre la rétribution payée par les élèves et fixée comme il est dit ci-dessus, le magister recevait un traitement en nature, qui était précédemment de deux boisseaux de blé par ménage complet; mais comme cette contribution ne produisait qu'un total de trente-deux setiers, « ce qui est très modique pour une paroisse composée de deux cens cinquante feus, ce qui demande non un aprentie mais bien un homme fait et inisier

en cet état, ayant les talens convenable et analogue à cette place », l'assemblée des habitants a reconnu « qu'il était de nésessité indispensable d'y ajouter une petite augmentation » ; à cet effet, il a été convenu que soixante-sept des plus haut cotisés à la taille de Guerbigny et trente-quatre des plus haut cotisés de Warcy paieraient à l'avenir « par chacun an et a toujours au magister de laditte paroisse trois boisseaux de bled au lieu de deux », ce qui devait produire, le reste des habitants continuant à payer deux boisseaux par ménage complet, cinquante setiers et un boisseau. Moyennant cette augmentation dans le traitement promis au magister, la paroisse de Guerbigny s'assure les services de Sébastien Lalouette et déclare le recevoir comme magister, « à la charge pour lui de satisfaire de point en point à toutes les conditions cy-dessus mentionné ce qu'ils à promis faire, comme aussi se faire approuver et recevoir si besoin est par les supérieurs ecclésiastiques ».

PIE II. — Aeneas Sylvius Piccolomini, qui fut pape sous le nom de Pie II, a été l'un des hommes les plus lettrés de son temps. Né en 1405 à Cossignano en Italie, il assista à l'âge de vingt-six ans au concile de Bâle comme secrétaire du cardinal Capranica, devint en 1442 secrétaire de l'empereur Frédéric III, qui l'employa comme ambassadeur, et fut ensuite envoyé comme nonce en Autriche et en Bohême par le pape Nicolas V. Cardinal en 1456, et pape en 1458, il mourut en 1464. Il a laissé de nombreux ouvrages de théologie, d'histoire, de géographie, des discours, des lettres, des poésies, et même un roman. Pendant son séjour en Autriche, il écrivit (1450) pour le jeune roi de Hongrie et de Bohême Ladislas un *Traité de l'éducation des enfants* (*Tractatus de liberorum educatione ad Ladislaum Ungariæ et Bohemiæ regem*). Cet ouvrage se compose d'une cinquantaine de chapitres, où l'auteur traite successivement de l'éducation du corps et de celle de l'esprit. Il attache une grande importance à la santé, et donne des conseils sur la façon de nourrir les enfants et de fortifier leur tempérament; il recommande en même temps d'éviter les commodités superflues et se prononce (chapitre *De corporalibus deliciis compescendis*) en faveur du système d'endurcissement du corps. Mais c'est l'éducation de l'esprit qui le préoccupe surtout : « Rien, dit-il, n'est plus précieux, rien n'est plus beau qu'un esprit éclairé » (*Nihil est in terra pretiosius, nihil præstantius illuminato intellectu*). Il passe successivement en revue les différentes branches de son programme d'instruction, qui ne sont autres que les sept « arts libéraux » : grammaire, rhétorique, dialectique, musique, géométrie, arithmétique, astronomie; il s'étend très longuement sur la grammaire, donne des préceptes de style, et recommande, comme le meilleur moyen de se former à l'art de la parole, la lecture assidue des poètes, des historiens et des orateurs, particulièrement de Cicéron. Le jeune souverain auquel Aeneas Sylvius adressait son traité n'avait encore que douze ans; pour le stimuler et lui montrer la nécessité de l'étude, le nonce lui représente, dans son préambule, « qu'un roi ignorant est un âne couronné ». Ladislas ne profita guère des leçons du docte Piccolomini ; on sait que, chassé par ses sujets hongrois à cause de ses vices et de sa cruauté, il mourut âgé de dix-neuf ans à peine. Le traité d'Aeneas Sylvius a été imprimé à Cologne en 1477, 1 vol. in-4° ; on le trouve aussi dans le recueil des œuvres complètes de ce pape (*Æneæ Sylvii Piccolominei opera quæ exstant omnia*, Bâle, 1551, 1 vol. in-folio), pages 965-992.

PIES (ÉCOLES). — V. *Piaristes et Calasanz*.

PIÉTISME. — On appelle *piétisme* une secte ou, plus exactement, un courant religieux qui se produisit au sein du luthéranisme allemand dans la seconde moitié du XVIIe siècle, et dont les principaux représentants eurent une influence considérable sur le développement et les progrès de l'éducation en Allemagne. Le fondateur du piétisme est le théologien Spener*, né en 1635 à Ribeauvillé en Alsace, et qui occupa diverses fonctions ecclésiastiques à Francfort d'abord, puis à Dresde et à Berlin. Au formalisme sec et froid de la tradition luthérienne, Spener opposait la foi du cœur, et cherchait à réveiller la vie religieuse, la piété évangélique : de là le nom de *piétistes* donné à ses partisans par des adversaires qui les accusaient de pousser au séparatisme dans l'Église et de favoriser le penchant à l'hypocrisie. Sans doute le mouvement piétiste ne peut être rangé au nombre de ceux qui ont contribué à émanciper l'esprit humain : on lui reproche, au contraire, à juste titre, de n'avoir eu de la vie et de la science qu'une conception étroite, et d'avoir, dans son rigorisme, montré un injuste dédain pour les arts et les lettres. Mais il faut reconnaître qu'il a compté dans ses rangs des hommes d'une réelle intelligence, dont plusieurs ont rendu des services à la cause de l'éducation.

Ce fut sous l'impulsion de Spener, et afin de créer un foyer d'études théologiques d'où la doctrine piétiste pût rayonner sur l'Allemagne, que l'électeur de Brandebourg Frédéric créa en 1694 l'université de Halle. Au nombre des professeurs de la nouvelle université se trouvait Francke*, dont la remarquable activité pédagogique a été étudiée dans un article spécial. Bornons-nous à rappeler ici que l'orphelinat créé par Francke a servi de modèle à de nombreuses institutions de ce genre, et que son *Pædagogium* a été en Allemagne le premier établissement d'enseignement secondaire où les jeunes gens qui se destinaient aux carrières de l'administration, du commerce ou de l'industrie aient pu recevoir un enseignement ayant un caractère pratique. Un collègue de Francke, Semler*, fonda à Halle en 1706 la première *Realschule*; et ce fut encore un piétiste, sorti du *Pædagogium* de Francke, Hecker*, qui créa en 1746 la *Realschule* de Berlin (V. *Realschule*). « De même que le piétisme, dit Palmer, en opposition à l'orthodoxie, donnait au christianisme pratique, à la vie chrétienne réelle la préférence sur la doctrine, sur le dogme abstrait ; de même il voulut que l'école enseignât les choses utiles à la vie pratique, de préférence à la science morte des livres. » *Non scholæ, sed vitæ discimus* était la devise qu'avait adoptée Semler.

Nous devons encore mentionner, parmi les représentants du piétisme, le comte de Zinzendorf, le rénovateur des communautés moraves, et trois éducateurs distingués : le pasteur wurtembergeois Flattich*, Zeller*, le directeur des asiles de Beuggen près de Bâle, et Wichern*, le fondateur du *Rauhe Haus* près de Hambourg.

PILLANS. — Le professeur James Pillans, qui enseigna les humanités à l'université d'Édimbourg pendant près d'un demi-siècle, et mourut en 1864, à un âge très avancé, a été l'un des plus distingués parmi les éducateurs écossais. Déjà en 1816, ses succès comme directeur de la *High schol* d'Édimbourg l'avaient signalé à l'attention de la Société française pour l'enseignement élémentaire, qui l'admit au nombre de ses associés étrangers sur le rapport de J.-B. Say. « La *haute école* à Édimbourg, disait le rapporteur, est un collège où se rendent environ sept cents jeunes gens divisés en cinq classes, et auxquels on enseigne le latin, le grec et la géographie ancienne et moderne. M. Pillans, frappé, comme l'ont été tous les gens réfléchis dans les trois royaumes, des succès obtenus par la méthode lancastérienne, crut pouvoir l'appliquer à son collège, et il a complètement réussi Il n'est pas un seul de ces jeunes gens qui maintenant ne fasse des progrès rapides dans les lan-

gues et la géographie anciennes ; tandis qu'auparavant il n'y en avait qu'un petit nombre, doués de plus de dispositions que les autres, qui retirassent quelque avantage de cette institution. Tous les élèves qui en sortent maintenant sont en état de faire leur cours d'humanités à l'université. » Herbert Spencer a emprunté à Pillans une citation qui forme la conclusion de son étude sur l'*Education intellectuelle* : « A tous ceux, dit-il, qui mettraient en doute la possibilité d'appliquer le système que nous recommandons, nous répondrons que non seulement il est indiqué en théorie, mais qu'il a aussi la recommandation de l'expérience. Aux jugements prononcés par les maîtres habiles qui, depuis le temps de Pestalozzi, ont rendu témoignage sur ce point, on peut ajouter celui du professeur Pillans, qui a dit : « Quand on » enseigne les enfants comme on doit le faire, ils ne » sont pas moins heureux pendant les heures de » classe que pendant les heures de jeu ; rarement » ils trouvent moins de plaisir, et souvent ils en » trouvent davantage, dans l'exercice bien dirigé de » l'activité intellectuelle que dans celui de leur » activité physique ». Les opuscules de Pillans ont été réunis en un volume publié en 1856 à Londres, chez Longman, sous le titre de *Contributions to the cause of education*, et dédié à lord John Russell. Le volume est divisé en deux parties, dont la première contient « ce qui est relatif à l'éducation du grand nombre » (*what pertains to the education of the* MANY), et le second « ce qui est relatif à l'éducation du petit nombre » (*what pertains to the education of the* FEW). Dans la première partie on trouve entre autres deux lettres sur l'éducation, traitant, l'une des principes de l'enseignement élémentaire (1827), l'autre des causes qui rendent la discipline imparfaite et des remèdes à y apporter (1828) ; et deux articles publiés dans l'*Edinburgh Review*, sur l'éducation nationale en Angleterre et en France (1833) et sur les écoles normales d'instituteurs (1834). Dans la seconde partie, on distingue surtout trois conférences sur les matières d'enseignement et les méthodes de l'éducation classique, faites en 1835, et un exposé du système de discipline et d'enseignement que Pillans avait introduit dans la *High School* d'Édimbourg (écrit en 1823).

PILLET. — Gustave-Fabien Pillet (1801-1872) a été le premier directeur de l'enseignement primaire au ministère de l'instruction publique. Simple surnuméraire en 1818, puis chef de bureau après 1830 et enfin chef de division, ce fut à lui que M. Duruy confia les fonctions de directeur de l'enseignement primaire, lorsque cette direction eut été constituée par décret du 30 décembre 1868. Il dut résigner ces fonctions pour raisons de santé le 6 octobre 1869. Commandeur de la Légion d'honneur, M. Pillet a été, dans les dernières années de l'empire, maire de Marly-le-Roi (Seine-et-Oise). Lors de la réunion des instituteurs venus à Paris à l'occasion de l'Exposition universelle de 1867, il fit, à la Sorbonne, sur les devoirs de l'instituteur secrétaire de mairie, une conférence fort goûtée et qui sera toujours lue avec profit par les maîtres auxquelles elle s'adresse. M. Pillet a laissé le souvenir d'un administrateur aussi laborieux que bienveillant. [Ernest Cadet.]

PLACEMENT DES INSTITUTEURS. — La nomination des instituteurs, institutrices et directrices d'écoles maternelles appartient, pour les établissements publics, au préfet sur la proposition de l'inspecteur d'académie. C'est donc à l'inspecteur d'académie du département où ils désirent être placés que les candidats doivent adresser leur demande. Ce fonctionnaire s'assure qu'ils remplissent toutes les conditions exigées, d'âge, de grade, de moralité, et les inscrit, s'il y a lieu, sur la liste des candidats qu'il présente, en cas de vacance, à l'agrément du préfet.

A une époque, peu éloignée encore, où les départements n'étaient pas tous pourvus d'écoles normales d'instituteurs et où le nombre des écoles normales d'institutrices était très restreint, les inspecteurs, chargés de centraliser et d'instruire les demandes d'emplois, se trouvaient parfois, faute de candidats, dans l'impossibilité de faire face aux besoins du service et de soumettre aux préfets les propositions nécessaires pour combler les vides qui se produisaient dans le personnel enseignant de leur département.

Les départements présentaient en effet entre eux des différences notables au point de vue du recrutement. Tandis que les uns avaient toujours de nombreux candidats inscrits qui attendaient un emploi, d'autres ne pouvaient compléter leur personnel qu'en faisant appel aux départements voisins. Pour les uns, le nombre des jeunes filles qui voulaient entrer dans l'enseignement était considérable, et l'on n'y pouvait, en revanche, trouver les maîtres nécessaires ; pour les autres, les instituteurs abondaient, mais on manquait d'institutrices et surtout de directrices d'écoles maternelles munies du diplôme spécial nécessaire à cet emploi.

En 1880 l'administration centrale, préoccupée de cette situation, résolut d'y remédier et, le 21 avril, une circulaire fit savoir aux inspecteurs d'académie que le ministère désirait centraliser dans ses bureaux tous les renseignements qui lui permettraient de connaître, dès qu'elles se produiraient, les offres et demandes d'emplois.

« Je vous prie à cet effet, écrivait le ministre aux inspecteurs, lorsqu'un poste d'instituteur, d'institutrice ou de directrice de salle d'asile deviendra vacant et que vous serez embarrassé pour y pourvoir, de m'indiquer immédiatement le nom de la commune où se trouve la vacance, ainsi que le traitement et les avantages accessoires (logement, jardin, etc.) attachés à l'emploi.

» Vous voudrez bien également, en ce qui concerne les candidats qui seraient en instance pour être placés et auxquels les circonstances ne nous permettraient pas de donner satisfaction immédiatement, me faire connaître leurs noms et prénoms, leur âge, leurs antécédents, et joindre à cette indication votre avis sur leur aptitude et leur honorabilité. Vous consignerez ces divers renseignements dans les tableaux dont je vous transmets ci-joint un certain nombre d'exemplaires. »

Ces instructions produisirent d'abord de bons effets. L'administration centrale mit en rapport les candidats qui désiraient être placés, soit dans une région déterminée, soit dans quelque partie de la France que ce fût, soit en Algérie, avec les inspecteurs d'académie qui manquaient de sujets. Elle indiqua même au ministère de la marine, sur sa demande, des candidats résolus à prendre du service dans nos colonies d'outre-mer.

Grâce à cette mesure l'équilibre se rétablit en peu de temps. En outre de nouvelles écoles normales s'ouvrirent, les fonctions d'instituteur furent plus recherchées, et les inspecteurs d'académie, ayant sous la main le personnel nécessaire, cessèrent de s'adresser au ministre.

En 1882, le 20 avril, deux ans presque jour pour jour après la première circulaire, l'administration centrale, qui continuait à recevoir de nombreuses demandes d'emploi sans pouvoir y donner suite, rappela aux inspecteurs d'académie les prescriptions du 21 avril 1880. Elle adressa à ces fonctionnaires deux tableaux qu'ils devaient remplir et renvoyer au ministère. « Vous me signalerez dans le premier de ces tableaux, disait la lettre d'envoi, les emplois d'instituteur, d'institutrice ou de directrice de salle d'asile qui deviendraient vacants dans votre département et auxquels vous ne pourriez pourvoir.

» Le second vous servira à m'indiquer chaque candidat pour lequel vous n'auriez pas de poste disponible et qui consentirait à être placé dans quelque autre département de France ou d'Algérie. Vous aurez soin que l'intéressé remplisse lui-même ce tableau que vous m'adresserez ensuite avec vos notes au verso.

» Sans doute, ajoutait le ministre, il y a presque toujours avantage à confier une école à un maître qui ne vienne pas d'une région éloignée, et notre enseignement primaire ne sera fortement constitué que le jour où, pour chaque département, le personnel pourra se recruter dans le département même et parmi les anciens élèves de l'école normale; mais jusqu'à ce qu'il en soit ainsi, nous avons le devoir de ne point laisser vacants dans quelques départements des postes régulièrement créés, alors que, dans certains autres, un nombre parfois considérable de candidats brevetés restent sans emploi. »

Cette fois la tentative resta infructueuse. Le recrutement était dès lors assuré à peu près partout, et les inspecteurs d'académie n'avaient plus besoin de recourir à l'administration centrale. Néanmoins le ministère, désirant continuer l'œuvre qu'il avait entreprise et assurer partout le service, écrivit de nouveau aux inspecteurs d'académie le 15 juin de la même année, en se bornant cette fois-ci aux postes de début occupés par des femmes : « J'ai lieu de penser que les emplois d'institutrice et d'institutrice-adjointe de votre ressort sont actuellement occupés, puisque, à la suite de ma circulaire du 20 avril, il ne m'a été signalé aucune vacance. Mais, comme les demandes de postes sont parvenues en grand nombre à mon administration, je vous prie de vouloir bien me faire connaître ponctuellement, à mesure que se produiraient des vacances, les emplois d'institutrice et d'institutrice-adjointe auxquels il vous serait difficile de pourvoir. »

En 1883, au moment où le mouvement annuel du personnel enseignant primaire vient d'être terminé dans toute la France, le 27 octobre, le ministre rappelle encore les instructions du 21 avril 1880, et quelques rares inspecteurs s'adressent à lui. Sur les milliers de candidats qui lui avaient fait parvenir une demande, il parvient à en placer une trentaine dans huit départements.

A partir de ce moment le mouvement s'arrête complètement. Les demandes des candidats affluent à l'administration centrale, tandis que leur contre-partie, les demandes des inspecteurs d'académie, cesse absolument. La raison en est bien simple. Les jeunes gens munis du brevet s'adressent d'abord à leur inspecteur qui les inscrit à la suite sur sa liste. Aucun emploi n'étant vacant et dans presque tous les départements la liste étant longue, quelquefois très longue, les candidats désireux d'être placés immédiatement écrivent au ministre, qui reçoit d'autant plus de demandes qu'il y a moins de places disponibles.

En 1884 l'administration se borne à se renseigner exactement sur le nombre d'emplois vacants par défaut de candidats et le nombre de candidats non placés par défaut d'emplois. Elle envoie à ce sujet aux inspecteurs d'académie des tableaux qu'ils doivent lui renvoyer remplis.

La première de ces statistiques date du 29 avril 1884. Il y avait à cette époque 4570 candidats inscrits. Pas un emploi d'instituteur ou d'institutrice, titulaire ou adjoint n'était inoccupé. Seul, le personnel des écoles maternelles éprouvait encore quelques difficultés à se recruter; il manquait 3 directrices et 20 sous-directrices remplissant les conditions réglementaires. Le service de ces établissements n'en était pas moins assuré : les inspecteurs, manquant d'aspirantes pourvues du diplôme spécial aux écoles maternelles, avaient, avec l'autorisation de l'administration centrale, délégué dans les fonctions de directrices et de sous-directrices des jeunes filles munies du brevet de capacité.

La seconde, qui est du 15 octobre, prouve qu'à ce moment, après l'application rigoureuse de la loi du 16 juin 1881 qui exige que tout maître, enseignant soit comme titulaire, soit comme adjoint, dans une école primaire ou une école maternelle, possède le diplôme nécessaire pour exercer la fonction qu'il occupe, le personnel de l'enseignement primaire était au complet dans toute la France et en Algérie, et que près de 10 000 candidats étaient inscrits pour pourvoir aux vacances qui viendraient à se produire.

Sur ces 10 000 candidats, 138 aspirants et 485 aspirantes étaient en possession du brevet supérieur, 506 jeunes filles avaient le certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles. Le nombre des aspirantes était environ le double de celui des aspirants.

Les demandes adressées au ministère par les candidats qui désirent un emploi sont donc aujourd'hui sans objet. Le ministre n'a pas le pouvoir d'y donner suite et, depuis le 15 octobre 1884, il s'est borné à indiquer aux pétitionnaires les départements où les candidats étaient en moins grand nombre afin qu'ils pussent se faire inscrire à la suite.

On ne saurait trop recommander aux jeunes gens qui se destinent à la carrière de l'enseignement public de passer par l'école normale. Tout le monde y gagnera : les candidats, qui, à leur sortie de l'école, seront assurés d'être placés les premiers au fur et à mesure des vacances; les élèves, qui auront des maîtres formés aux meilleures méthodes d'enseignement, munis d'une solide éducation professionnelle qui leur permettra, dès leur début, de bien diriger une classe et de devenir, avec l'expérience, d'excellents maîtres ; l'Etat enfin qui, ayant sous la main des maîtres formés par lui et dont il aura pu apprécier, pendant leur séjour à l'école, la capacité, le zèle et la moralité, n'aura plus à se préoccuper de la question du recrutement. [L. Armagnac.]

PLAIN-CHANT. — Le *plain-chant* ou *chant grégorien* est le chant ecclésiastique de l'Eglise romaine. C'est un reste intéressant, au point de vue historique, d'un système musical tout différent du nôtre, et dans lequel la tonalité, au sens moderne de ce mot, n'existe pas encore.

Le règlement du 14 décembre 1832 sur les écoles normales primaires mettait la musique au nombre des matières enseignées dans ces établissements. Par « musique », on entendait à la fois la musique moderne et le chant ecclésiastique. En effet, aux termes du règlement sur les brevets de capacité du 19 juillet 1833, l'examen du brevet pour l'instruction primaire supérieure devait comprendre une épreuve théorique et pratique de musique et de *plain-chant*. Le programme des examens de chant fut fixé par l'arrêté du 29 mars 1836 : il comprenait des interrogations sur le rythme, l'intonation, la tonalité, l'écriture musicale et le plain-chant, ainsi que des épreuves de lecture de morceaux de musique et de plain-chant. En 1851, le nouveau règlement des écoles normales raya du programme la musique, et la remplaça par le *chant religieux :* le plain-chant demeura donc la seule forme de l'art musical à laquelle dussent être initiés les instituteurs. Mais le décret du 2 juillet 1866 rétablit le *chant*, sans épithète, sur la liste des matières d'enseignement des écoles normales, sans toutefois exclure le plain-chant. Le plan d'études du 3 août 1881 a fait disparaître complètement le plain-chant du programme des écoles normales françaises.

PLAN D'ÉCOLE. — V. *Maison d'école*, pp. 1780 1782.

PLAN D'ÉTUDES. — V. *Programme.*

PLANISPHÈRE. — V. *Cartes* et, dans la IIe Partie, *Cartographie.*

PLANTA. — Martin Planta, pédagogue et physicien distingué, naquit en 1727 à Süs, dans la Basse-Engadine, en Suisse. Fils de simples paysans, et destiné par sa famille à l'état ecclésiastique, il fit ses études de théologie à Zurich, et passa ensuite quelques années en Allemagne comme précepteur, et à Londres comme pasteur de l'église allemande réformée. Pendant son séjour dans cette dernière ville, il s'adonna à l'étude des mathématiques et de la physique, qui ne cessèrent pas de l'occuper dans tout le cours de sa vie. On lui doit l'invention de la machine électrique à disque de verre; il construisit aussi un modèle de bateau mû par la vapeur, qu'il présenta lui-même à Paris au duc de Choiseul, alors premier ministre. L'état de sa santé l'obligea à quitter Londres après un court séjour, et il revint se fixer dans son pays natal. Nommé pasteur à Zizers en 1754, il conçut l'idée de créer un établissement d'éducation et sut intéresser à son projet son compatriote Ulysse de Salis-Marschlins, la diète des Grisons, et les membres de la Société helvétique de Schinznach. Il s'associa avec le professeur Nesemann, et en 1761 ouvrit à Zizers son institut, auquel il donna le nom de *séminaire.* La même année déjà, l'établissement fut transporté au château de Haldenstein, près de Coire; le nombre des élèves s'éleva dès la seconde année à une cinquantaine, et, la renommée de l'établissement ayant rapidement franchi les frontières du pays grison, ce nombre fut bientôt accru encore par l'envoi d'élèves étrangers. Les branches d'enseignement au séminaire de Haldenstein étaient les langues latine, allemande, française et italienne, l'histoire, la géographie, la logique, le droit naturel, les mathématiques pratiques, la comptabilité, le dessin, la musique et la danse. Une large part était faite aux exercices du corps. Les élèves formaient des collections de plantes, de minéraux, d'insectes, etc.; ils étaient exercés à divers travaux manuels, tels que le tour, la menuiserie, le cartonnage. Le séminaire se proposait « de donner en première ligne aux jeunes gens une éducation chrétienne, et en second lieu de les préparer pour les diverses carrières politiques, économiques, militaires et commerciales. » Au bout de quelques années, le chateau de Haldenstein se trouva trop petit pour recevoir les élèves qui affluaient. Ulysse de Salis offrit alors à Planta son château de Marschlins, et le séminaire y fut transféré en 1771. Mais à peine y était-il installé depuis quelques mois que Planta fut emporté à l'âge de quarante-cinq ans par une brusque maladie (1772). Après sa mort, Salis plaça à la tête de l'établissement, qui prit alors le titre de *Philanthropinum,* à l'imitation de l'institut de Basedow*, le théologien Bahrdt*; mais celui-ci ne tarda pas à compromettre, par ses excentricités, l'école dont la direction lui avait été confiée, et l'institut de Marschlins cessa d'exister en 1777.

PLATER. — V. *Platter.*

PLATON. — Le philosophe grec Platon (ve siècle avant J.-C.) a tracé dans deux de ses ouvrages, les *Lois* et la *République,* un plan complet d'éducation. Sa doctrine sur l'éducation est dirivée de ses théories sur la nature humaine, sur l'Etat et sur la vertu ; celles-ci à leur tour dérivent de sa doctrine générale sur la nature des choses. Pour comprendre l'idée directrice de son système d'éducation, il faut, au préalable, en connaître les sources.

Pour Platon, les choses sensibles, c'est-à-dire le monde terrestre, ne sont pas la réalité véritable ; ce n'est qu'une apparence, une ombre, une copie des choses intelligibles, seules vraies, seules réelles ; le monde sensible est aperçu par les sens ; le monde intelligible est perçu par la raison, et l'œuvre de la philosophie consiste à dégager la raison des apparences sensibles pour la tourner vers les réalités intelligibles. Le célèbre allégorie de la *caverne* marque nettement cette distinction de l'apparence et de la réalité, et donne une saisissante image de la condition humaine avant et après l'œuvre de la philosophie.

Imaginez un souterrain, et, dans ce souterrain, des hommes enchaînés depuis leur naissance, de façon à ne pouvoir changer de place, ni même tourner la tête. Dans cet état, ils ne verront que les objets situés devant eux. Derrière eux brûle un feu; entre eux et le foyer, un chemin escarpé, bordé d'un mur semblable à ces cloisons derrière lesquelles des charlatans dissimulent aux spectateurs les ressorts des merveilles qu'ils montrent; derrière et au-dessus de ce mur on promène des objets de toute espèce, figures d'hommes et d'animaux en bois ou en pierre. Que verront les captifs ? Rien que des ombres que projette devant eux sur la paroi de la caverne le feu qui les éclaire, ombres d'eux-mêmes, ombres des objets promenés derrière le mur. Ces ombres et leurs mouvements ne seront-ils pas pour eux toute la réalité ? — Qu'on détache maintenant un de ces captifs, qu'on le force à se lever, à tourner la tête, à marcher et à regarder du côté de la lumière. Une fois habitué à cet éclat nouveau pour lui, il distinguera les objets réels d'avec les ombres auxquelles il attribuait une réalité menteuse. — C'est là une image de la condition humaine : la caverne, c'est le monde terrestre où nous vivons ; les ombres de la caverne, ce sont les apparences d'une réalité que les sens ne saisissent pas ; le captif qui se tourne des ombres vers les objets réels, c'est l'âme qui passe, grâce à la philosophie, des apparences mobiles des sens aux *idées*, c'est-à-dire aux réalités fixes de la raison.

La méthode à suivre pour opérer cette conversion, et dégager les idées des sensations, et des idées elles-mêmes celle qui les domine toutes de sa perfection absolue, l'idée du *bien,* Platon l'appelle la *dialectique.* Elle consiste essentiellement à purifier l'âme des erreurs issues des sens, à chercher en toutes choses l'élément idéal qui en est la réalité vraie, à ramener les apparences sensibles à l'idée qui les explique, par exemple, tous les triangles sensibles et imparfaits au triangle idéal et parfait, enfin à s'élever des idées les moins générales à des idées de plus en plus générales, jusqu'à l'idée à la fois la plus générale et la plus parfaite de toutes, l'idée du bien et de Dieu, cause et raison de toutes choses.

Ceci dit, qu'est-ce que l'homme ? L'homme tient à la fois au monde sensible et au monde intelligible. Platon distingue en lui trois parties ou plutôt trois puissances différentes : le désir, le cœur et la raison. Le désir, ensemble des appétits charnels et sensibles, préside aux fonctions de nutrition et de reproduction, et réside dans la partie inférieure du tronc, au-dessous du diaphragme ; le cœur, comme son nom l'indique, a pour siège la partie supérieure du tronc ; c'est l'instinct noble et généreux, mais incapable de se donner par lui-même une direction ; au-dessus, dans la tête, siège la raison, la raison qui peut connaître la vérité, diriger vers elle le cœur et ses forces actives, et maîtriser par là les passions inférieures. Dans son poétique langage, Platon a comparé l'homme à un attelage, composé d'un cocehr, symbole de la raison, d'un cheval généreux et docile, image du cœur, et d'un autre cheval fougueux et indompté, image des appétits et des passions.

C'est sur le type de l'homme que Platon construit l'Etat. Comme dans chaque individu les trois puissances que nous venons de décrire n'ont pas même force et même intensité, comme chez les uns la raison domine, chez les autres le cœur, chez d'autres enfin la passion, il est impossible que, dans l'Etat, tous les citoyens aient une seule et même fonction. Il y aura dans l'Etat trois ordres principaux de fonctions, et par suite trois classes de citoyens : les magistrats, qui seront la tête, la pensée, la raison de l'Etat; les guerriers, qui en seront le cœur, et auront pour fonction de le défendre ; enfin les artisans, correspondant à la troisième puissance de l'âme humaine, et qui, par leurs travaux, feront vivre l'Etat, comme les appétits assurent la vie de l'individu et celle de l'espèce.

Chaque puissance spéciale dans l'âme humaine, chaque classe distincte de citoyens dans l'Etat, a sa vertu propre, qui n'est autre chose que la réalisation pleine et entière de la fonction de cette puissance ou de cette classe. Ainsi, la fonction de la pensée est de connaître la vérité; elle doit tendre à cette fin, et, quand elle l'a atteinte, elle a réalisé sa vertu, qui est la *prudence* ou la science, deux mots synonymes, deux choses identiques aux yeux des anciens. De même, la vertu des magistrats est la prudence. Ne sont-ils pas la raison de l'Etat? N'ont-ils pas pour fonction essentielle de savoir ce qui convient et ce qui ne convient pas à la cité tout entière? Dans l'individu, la vertu du cœur est le *courage*, vertu à la fois passive et active, puisqu'elle reçoit et exécute les ordres de la raison. Dans l'Etat, le courage est la vertu propre des guerriers ; ils doivent obéir aux ordres des magistrats, et ne reculer devant aucun péril pour exécuter leurs ordres dans l'intérêt de la cité. Dans l'individu, la *tempérance* consiste à ne pas se laisser aller aux élans de la passion; elle est donc la vertu propre du désir. De même, dans l'Etat, la tempérance commandée à chaque citoyen en tant qu'homme sera la vertu propre de cette classe de citoyens qui correspond à la partie inférieure de l'âme. Enfin, du concours de ces trois vertus, résultera dans l'homme et dans l'Etat une quatrième vertu, la justice, qui n'est pas simplement aux yeux de Platon le respect du droit d'autrui, mais une vertu plus large qui met chaque chose à sa place. Si, dans l'individu, la raison sait, si le cœur obéit avec docilité et courage, si la passion se soumet et ne va pas au-delà des fonctions auxquelles elle concourt, l'individu sera juste; en lui chaque chose sera à sa place, suivant son importance et sa dignité; la passion n'usurpera pas le rôle directeur de la raison; le cœur ne sera pas rebelle. De même, dans l'Etat, si les magistrats savent, si les guerriers sont courageux, si les artisans sont tempérants, l'Etat sera juste. Là encore, chaque chose sera à sa place ; la subordination nécessaire des classes, résultant de la dignité variable des fonctions, sera respectée. La justice est donc une résultante des autres vertus.

Nous venons de voir que la vertu des magistrats rêvés par Platon pour l'Etat dont il trace l'idéal, est la prudence et la science; il en résulte que les magistrats doivent être tous des philosophes. Platon en effet ne distingue pas, comme nous le faisons de nos jours, les sciences proprement dites de la philosophie. A ses yeux, il n'y a qu'un savoir, la connaissance des idées éternelles et nécessaires, par opposition aux apparences fugitives des sens. Platon enlève donc aux prêtres la fonction directrice de l'Etat, pour la donner aux philosophes. Ceci devait être noté dès maintenant, car ce sera la clef de toute une partie de son système sur l'éducation.

Abordons maintenant ce système en lui-même. D'après ce qui précède, il est aisé de prévoir qu'aux yeux de Platon, l'individu doit être entièrement subordonné à l'Etat. Considéré en lui-même, l'individu a sa valeur propre ; mais par cela seul qu'il vit en société, cette valeur devient une des composantes de la valeur sociale. Aussi l'enseignement et l'éducation doivent-ils être la préoccupation dominante du législateur. Ce n'est pas pour eux-mêmes, c'est pour l'Etat dont ils feront partie qu'il faut former les enfants et les jeunes gens. Le système d'éducation que nous allons exposer est, dans toute la force du terme, une œuvre de législation pédagogique. Il est vrai que dans un Etat constitué, comme nous l'avons vu plus haut, avec des chefs en possession du savoir le plus pur et le plus complet, uniquement guidés par la pensée du bien, l'éducation, qui vise à la perfection de l'Etat, ne peut y parvenir que par la perfection de l'individu; mais c'est là une conséquence, et la culture de l'enfant, si elle aboutit en fait à son bien, a pour but le bien de l'Etat.

D'après cela, l'on peut s'étonner que Platon n'ait pas eu souci de l'éducation de toute une classe nombreuse de citoyens, les artisans ; l'enseignement qu'il prescrit est essentiellement libéral, au sens où nous prenons ce mot; rien de technique, rien de professionnel, rien de mercenaire dans la république platonicienne; l'enseignement professionnel est libre; le législateur ne s'est réservé que l'éducation des futurs guerriers et des futurs magistrats; sans doute Platon estimait que l'instruction professionnelle, y compris la médecine, pouvait être laissée, sans dommage et sans danger pour l'Etat, à la libre initiative des individus, que là, les changements et les variétés importaient peu, tandis que le bien de l'Etat exigeait de tous ceux qui sont appelés à le diriger et à le défendre des vertus communes.

Le système platonicien d'éducation est un système à deux degrés, à deux cycles, comme nous dirions aujourd'hui. Le premier commence à la naissance de l'enfant, avant même sa naissance, et se termine à vingt ans; c'est le degré élémentaire ; il produit les futurs guerriers. Le second commence à vingt ans, et dure jusqu'à trente-cinq, et même jusqu'à cinquante; c'est le degré supérieur; il est réservé à ceux que leurs aptitudes désignent pour les magistratures de l'Etat.

Etant posé en principe que le but de la bonne éducation est, comme le dit Platon, « de donner au corps et à l'âme toute la beauté et toute la perfection dont ils sont capables », elle ne doit pas attendre que l'enfant ait vu le jour pour s'exercer sur lui. L'embryon est déjà sensible à certaines impressions ; son âme et son corps peuvent en recevoir des empreintes durables ; aussi les femmes enceintes auront-elles souci des fruits qu'elles portent; elles feront de fréquentes promenades; elles éviteront de s'abandonner à des joies ou à des chagrins excessifs; elles s'efforceront de se conserver dans un état de tranquillité et de douceur.

L'enfant né, mère et nourrice veilleront avec le plus grand soin sur ses mouvements, dans la crainte qu'il ne se contourne quelque membre ; elles le berceront, car le rhythme du berceau apaise les frayeurs de la première enfance, et donne à l'âme paix et repos. Toutefois Platon ne fait pas de ces prescriptions des règles législatives ; ce sont des conseils et non des lois.

Quand l'enfant a trois ans, le législateur s'en empare, et désormais il va le conduire impérativement au but.

Le degré élémentaire de l'éducation, commun à tous les enfants, garçons et filles, peut se diviser en deux périodes ; la première, de trois à dix ans, pendant laquelle l'enfant est soumis à une sorte d'entraînement physique, esthétique et moral, sans rien apprendre de ce que nous considérons au-

jourd'hui comme les éléments du savoir; la seconde de treize à seize ans, pendant laquelle aux exercices de la première période s'ajoutent la lecture, l'écriture, et les éléments de calcul, de la géométrie et de l'astronomie.

L'éducation s'adresse à la fois au corps et à l'âme : elle vise à la perfection de l'un et de l'autre. Comme à trois ans on ne peut discerner encore ceux des enfants que leurs aptitudes scientifiques pousseront jusqu'aux magistratures de l'Etat, il faut les considérer tous comme de futurs guerriers, et s'appliquer déjà à développer en eux les vertus de la classe militaire ; pour cela, développer leurs forces corporelles, exercer leurs membres, leur inspirer le courage, la confiance en soi-même, le sang-froid, la discipline, la docilité aux ordres des chefs, la sobriété, la patience de la fatigue, le mépris du danger. C'est là que tendent les exercices gymnastiques appropriés aux forces croissantes de l'enfant et qui le feront passer graduellement des mouvements et des évolutions propres au jeune âge, aux luttes qui rappellent les combats de la guerre et y préparent. En même temps, et à partir de trois ans, les âmes seront l'objet de soins particuliers. Il ne s'agit pas encore de les donner à la science; il faut les former par une action extérieure; la musique, et avec elle les danses décentes, les chants et les poésies seront les instruments de cette première éducation de l'âme. Tout est réglé par autorité publique. Les jeux de l'enfance ne sont pas chose que le législateur puisse dédaigner comme indifférente ou inférieure, ils forment des habitudes, et la stabilité de l'Etat est intéressée à ce que les citoyens aient dès l'enfance, des habitudes communes.

De trois à six ans, les enfants seront conduits par les nourrices dans les lieux consacrés aux dieux; à six ans, ils iront au gymnase, et là, ils apprendront à lutter entre eux, à monter à cheval, à lancer le javelot; on s'appliquera à leur apprendre également à se servir des deux mains, car « si l'on avait cent bras, il faudrait savoir lancer cent javelots ». Ils apprendront la danse, et « celle qui rend par ses mouvements les paroles de la muse », et conserve toujours un caractère de noblesse et de grandeur, et « celle qui contribue à donner aux membres l'agilité, la souplesse et la beauté »; ils chanteront les œuvres des poètes, non pas de tous les poètes, mais de ceux-là seulement qui ne s'écartent pas dans leurs vers de ce qui est bon, beau et honnête, et dont les œuvres auront été approuvées par les magistrats.

A cette éducation physique, morale et esthétique à la fois, s'ajoute, dans la deuxième période du premier degré, ce que nous appellerons l'enseignement proprement dit. A dix ans, l'enfant apprend à lire et à écrire; il doit le savoir faire à treize; de treize à seize, il est initié à la littérature nationale, au calcul, à l'art de mesurer les surfaces, et à cette partie élémentaire de la science astronomique qui correspond assez bien à ce que nous appelons aujourd'hui la cosmographie. Il importe de ne pas se méprendre sur les caractères de cette première culture scientifique; il ne s'agit pas de l'arithmétique, de la géométrie et de l'astronomie au sens scientifique de ces mots, — ces sciences, comme nous le verrons plus loin, sont réservées pour le deuxième degré, — mais bien plutôt de l'art de compter et de calculer, de mesurer la longueur, la surface et la profondeur, et de reconnaître pratiquement les révolutions et l'ordre mutuel des astres. Ce sont là des connaissances indispensables à tout homme et surtout au futur guerrier, qui devra savoir dénombrer ses soldats, construire et mesurer un camp, et souvent guider sa marche d'après les astres; mais, pour les acquérir, il n'est pas besoin de science proprement dite; des procédés pratiques suffisent, et, chose intéressante à noter ici, les procédés d'enseignement que recommande Platon ne seraient pas désavoués par nos pédagogues modernes : « On commencera par les exercer, en jouant, aux petits calculs inventés pour les enfants, et qui consistent, soit à partager également, tantôt entre plus, tantôt entre moins de leurs camarades, un certain nombre de pommes ou de couronnes; soit à leur distribuer successivement, et par la voie du sort, dans leurs exercices de lutte et de pugilat, les rôles de lutteur pair ou impair; soit à mêler ensemble des petites fioles d'or, d'argent, d'airain et d'autres matières semblables, en sorte qu'on les oblige, en les amusant, de recourir à la science des nombres. »

De seize à vingt ans, l'adolescent complète son éducation guerrière par la chasse et par la vue des combats.

Garçons et filles, avons-nous dit plus haut, reçoivent la même éducation. De trois à six ans, ils sont en commun; à partir de six ans, les deux sexes sont séparés, mais ils suivent des exercices semblables. C'est là un point d'autant plus intéressant à noter que dans ce premier degré de l'enseignement, le but à atteindre est la formation de guerriers solides et valeureux. Voici par quelles raisons Platon essaie de justifier, dans *les Lois*, l'identité de l'éducation des deux sexes : « S'il arrivait que des ennemis du dehors, soit grecs, soit barbares, vinssent à fondre sur l'Etat avec de grandes forces, et missent tout le monde dans la nécessité de combattre pour ses propres foyers, ne serait-ce pas un grand vice dans le gouvernement, si les femmes y étaient si mal élevées qu'elles ne fussent point disposées à mourir et à s'exposer aux plus grands dangers pour le salut de la patrie, comme nous voyons les oiseaux combattre pour leurs petits contre les animaux les plus féroces; et qu'à la moindre alarme, elles courussent se réfugier dans les temples pour y embrasser les autels et les statues des dieux, imprimant par là à l'espèce humaine cette tache de le faire regarder comme plus lâche qu'aucune autre espèce d'animaux. » En un mot, pourquoi la femme de l'Athénien ne combattrait-elle pas, puisque la femelle de l'animal combat?

L'éducation du premier degré forme des guerriers. Parmi les jeunes gens de vingt ans qui ont été soumis à l'entraînement que nous avons décrit, les chefs de l'État choisissent les meilleurs, ceux dont l'âme a manifesté les penchants les plus nobles, et les aptitudes les plus sérieuses pour la philosophie. Cette élite seule recevra l'éducation du second degré; c'est d'elle que sortiront les futurs magistrats de la cité.

L'enseignement du premier degré avait été religieux; c'est dans les lieux consacrés aux dieux que les petits enfants se réunissent; ce sont des hymnes en l'honneur des dieux que chantent les adolescents. L'enseignement du second degré sera exclusivement scientifique; l'idée de Dieu n'en sera pas bannie, mais ce sera le Dieu de la philosophie; le Dieu conçu par l'esprit humain comme la raison suprême de l'univers, et non pas ces dieux auxquels les hommes ont élevé des autels, et que servent des prêtres. La pensée de Platon est d'enlever à la religion et aux prêtres la direction de la cité, pour la donner à la science et aux philosophes. Le futur magistrat n'entendra plus, à partir de vingt ans, aucune des fables chantées par les poètes; il s'appliquera tout entier à la connaissance de la vérité.

La vérité, nous l'avons vu, c'est l'ensemble des idées, le monde intelligible, dont le monde sensible est seulement l'ombre et la copie. Ce monde, il est donné au seul philosophe de le contempler par l'œil de la raison. C'est donc à l'étude de la philosophie que doivent se former les futurs magistrats. Mais la *dialectique*, ou mé-

thode philosophique qui tourne les regards de l'âme de la contemplation des choses sensibles à celle des choses intelligibles, exige une préparation. La philosophie ne s'aborde pas de plain pied; il faut s'y préparer par l'étude d'objets dépourvus de tout élément sensible, et qui cependant ne sont pas encore le pur intelligible. Aussi pendant dix ans, de vingt à trente, Platon soumet-il celui dont il veut faire un philosophe et un magistrat à une culture exclusivement scientifique.

Cinq sciences, toutes les cinq abstraites et mathématiques, sont enseignées pendant cette période, la science des nombres, la géométrie, une troisième science que Platon désigne sous le nom de géométrie à trois dimensions, l'astronomie, et enfin la musique.

Ce cours d'études scientifiques n'est pas la répétition des exercices mathématiques auxquels se sont livrés les jeunes gens au premier degré de leur éducation ; ces exercices, nous l'avons vu, avaient un caractère pratique ; leur but était d'apprendre au futur soldat à calculer, à mesurer les lignes, les surfaces et les solides, à se guider d'après la marche des astres. L'enseignement scientifique du deuxième degré est essentiellement théorique; son but est d'initier le futur philosophe à la connaissance des rapports généraux qui unissent les différentes espèces de grandeurs. Tel est en effet le propre de chacune des sciences préparatoires à la philosophie, dont Platon prescrit l'étude.

La première est la science des nombres; elle est capable d'élever l'âme à la pure intelligence, et de l'amener à la contemplation de ce qui est. Les nombres en effet sont parmi les choses qui invitent l'entendement à la réflexion. Aucun sens ne nous donne une connaissance complète de l'unité et des autres nombres, puisque chacun d'eux nous montre chaque nombre à la fois un et multiple. L'âme est donc forcée de demander à l'entendement ce qu'est l'unité et le nombre.

Une autre science universelle est la géométrie à deux dimensions; elle a pour objet la connaissance non des formes passagères, mais des rapports permanents qu'elles ont entre elles; par suite, elle attire l'âme vers la vérité, et forme l'esprit philosophique, en forçant l'âme à porter en haut ses regards, au lieu de les abaisser vers les choses sensibles.

Après la géométrie, vient ce que Platon nomme la géométrie à trois dimensions, science, dit-il, encore peu avancée, et qui devait être « la science de rendre commensurables, en les rapportant à des surfaces, des nombres qui sans cela n'auraient pas de commune mesure ».

A cette science succèdera l'astronomie, non pas l'astronomie descriptive, mais l'astronomie mathématique, celle qui étudie les rapports numériques des astres.

Les études scientifiques se terminent par la musique, entendue comme science des rapports qu'ont entre eux les sons musicaux, musique mathématique, et par conséquent bien différente de celle à laquelle sont initiés les enfants au premier degré de l'éducation.

Mais tout cela n'est que le prélude. « L'air qu'il faut entendre, c'est la dialectique, cette science toute spirituelle, qui, s'interdisant absolument l'usage des sens, s'élève par la raison seule à l'essence des choses. » L'élève de Platon y sera initié de trente à trente-cinq ans; puis, pendant quinze ans, il descendra de nouveau dans la caverne, passera par les emplois militaires, et, s'il demeure ferme au milieu des épreuves de la vie, à cinquante ans il sera admis au gouvernement de l'État.

Tel est, rapidement esquissé, le système platonicien de l'éducation. On voit que l'individu y est entièrement subordonné à l'Etat; par suite les initiatives particulières sont supprimées. L'enfant, l'adolescent, l'homme soumis à ce régime ne sont pas considérés en eux-mêmes et pour eux-mêmes, mais uniquement dans leurs rapports avec la société. L'individu bénéficie sans doute d'une culture dont il n'est pas lui-même le but; mais la doctrine s'éloigne trop de la réalité pour que ce programme d'éducation, qui prend l'homme à sa naissance et le tient en lisière presque jusqu'au seuil de la vieillesse, puisse être tenu pour autre chose que pour l'idéal d'un noble et chimérique esprit.

Louis Liard.]

PLATTER ou **PLATER**. — Thomas Platter, humaniste et professeur suisse, né dans un hameau des montagnes du Valais en 1499, mort à Bâle en 1582, est l'une des figures les plus curieuses de l'époque de la Renaissance et de la Réforme. Dans ses premières années, il n'eut d'autre occupation que de garder les troupeaux. Placé ensuite chez un curé, qui lui montra à lire, il y fut si malheureux qu'il s'enfuit avec un de ses cousins plus âgé que lui, pour courir le monde et aller étudier aux écoles. Il existait alors en Allemagne une catégorie d'étudiants vagabonds et mendiants qu'on appelait les « bachants * » ; ils allaient de ville en ville, demandant l'aumône, et ne se faisant pas scrupule de voler au besoin ; ils emmenaient avec eux des enfants qu'ils dressaient à la mendicité et qui, après avoir vécu pendant quelques années dans un état de domesticité, devenaient bachants à leur tour. Le cousin de Thomas Platter était un bachant; avec lui, l'enfant parcourut la Suisse, l'Allemagne, la Hongrie, la Pologne, menant une existence peu édifiante et n'apprenant pas grand'chose. Il finit par se séparer de son bachant, et fut reçu à Schlestadt dans l'école de Jean Sapidus, qui lui enseigna le latin. Il se rendit ensuite à Zurich, et y suivit les leçons de Myconius; en même temps il apprit le métier de cordier. Il put alors, tout en fabriquant des cordes pour assurer sa subsistance, continuer ses études, et s'appliquer au grec et à l'hébreu. A Bâle, où il se fixa, il travailla quelques années de son métier, puis devint correcteur d'imprimerie, et, en 1541, fut nommé professeur de grec au gymnase de cette ville; il conserva ces fonctions jusqu'en 1578, époque où ses infirmités le forcèrent à prendre sa retraite. A l'âge de soixante-treize ans, il avait écrit son autobiographie, adressée à son fils aîné Félix. Cette autobiographie est un document très intéressant pour l'histoire des études au XVIe siècle; l'auteur y raconte avec une naïveté charmante ses aventures et ses pérégrinations, et nous fait connaître dans tous ses détails la vie misérable des pauvres écoliers du temps. Connue depuis longtemps par des extraits et des traductions en allemand moderne, elle a été publiée pour la première fois dans son texte original en 1840, d'après le manuscrit autographe conservé à Bâle (*Thomas Platter und Felix Platter, zwei Autobiographien. Herausgegeben von Dr D. A. Fechter*; Bâle, Seul und Mast, 1 vol. in-8). Il en a été publié à Genève, chez Fick, une traduction française.

PLUCHE (l'abbé). — L'abbé Pluche, l'auteur du *Spectacle de la nature*, a rendu un service incontestable en vulgarisant, au siècle passé, les premières notions des sciences naturelles. Né à Reims, en 1688, il se voua de bonne heure à l'enseignement public. Il était à vingt-deux ans professeur d'humanités au collège de sa ville natale, et parvint rapidement à la chaire de rhétorique. Ordonné prêtre, il obtint de l'évêque de Laon la place de principal du collège de cette ville, mais fut forcé d'abandonner ses fonctions pour avoir refusé d'accepter la bulle *Unigenitus*. Sur la re-

commandation de Rollin, il fut alors appelé à Rouen, pour diriger l'éducation du fils de l'intendant de Normandie, Gasville, et, pendant son séjour dans cette ville, donna des leçons de physique au fils de lord Stafford. Revenu à Paris, il vécut quelque temps en donnant des leçons d'histoire et de géographie, puis renonça à l'enseignement pour se consacrer entièrement à la composition d'un ouvrage commencé à l'époque où il instruisait le jeune Stafford, et qu'il lui destinait d'ailleurs, le *Spectacle de la nature*. On doit encore à l'abbé Pluche *La Mécanique des langues et l'art de les enseigner* (1735), où il s'élève contre les thèmes prématurés, l'emploi du latin moderne et la multiplicité des règles. L'abbé Pluche, qui s'est aussi occupé de méthodes de lecture, préconise le système « d'appellation et de non-épellation » de Port-Royal, et recommande l'usage de l'écran, sorte de carton percé d'un trou à travers lequel on fait paraître au fur et à mesure, puis ensemble, les différents éléments qu'on veut faire étudier à l'enfant.

Le *Spectacle de la nature*, qui fut publié à Paris, en 1732 (8 tomes en 9 volumes in-12), renferme des notions de physique et d'histoire naturelle, la description des principaux procédés des arts mécaniques, et des dissertations sur quelques questions de morale. Le tome VI contient, entre autres sujets, une centaine de pages sur l'éducation. C'est cette partie de l'ouvrage que nous nous proposons d'examiner.

Disons d'abord que ce travail est surtout un recueil d'observations sur la manière dont étaient élevés les enfants à l'époque où le livre fut écrit, et de conseils aux parents. Si nous ajoutons que l'auteur était janséniste, on sera prévenu à la fois de l'austérité et de l'esprit religieux qui y dominent. Au début, on y trouve, à l'adresse des mères, la recommandation d'allaiter elles-mêmes leurs enfants, de leur donner le bon exemple, afin que les premières impressions de l'enfant le dirigent vers le bien. A mesure qu'il grandit, on doit l'habituer à aimer « les hommes qui, vivant autour de nous ou même fort loin de nous, travaillent efficacement à nous rendre heureux » ; ne pas invoquer immédiatement les motifs religieux pour exhorter à cette amitié ; surveiller et exercer les bonnes dispositions, « principalement la douceur et la charité » ; cultiver la raison, entretenir l'activité et fortifier le jugement, « surtout par des récits et des promenades » ; éviter de raconter des histoires effrayantes qui ébranlent quelquefois si profondément le cerveau ; veiller enfin à ce qu'en se développant, l'enfant acquière une démarche aisée et souple, un ton gracieux et une bonne prononciation, qualités physiques auxquelles l'auteur paraît attacher une importance exceptionnelle.

La suite des conseils de l'abbé Pluche sur l'éducation des enfants est présentée sous la forme de deux lettres adressées à l'auteur par un père de famille.

La première, qui traite de l'éducation des filles, reproche aux parents de ne s'occuper que du maintien à garder en société, sans donner un fonds suffisant de connaissances, ou de n'habituer qu'au travail manuel sans égards pour l'intelligence. La vraie éducation, pour la jeune fille, doit consister « à la mettre en état de se conduire et de pouvoir un jour gouverner les autres ». Le moyen le plus sûr et le plus prompt de lui donner cette éducation est l'étude de l'histoire, qu'on lui enseignera d'abord par des récits à sa portée et qu'elle apprendra ensuite seule dans les livres. « Une jeune demoiselle peut apprendre ainsi une infinité de faits qui portent avec eux leur moralité et leur instruction, et elle acquerra très aisément la *science qu'il suffit*, en retenant la seule histoire de l'Evangile et de l'établissement de l'Eglise. » On lui formera une bibliothèque composée des deux livres précédents auxquels on ajoutera « le Catéchisme du diocèse, le Catéchisme de l'abbé Fleury, l'Histoire de l'Ancien Testament et les Mœurs des chrétiens ». Après « ce premier nécessaire *auquel tout doit être subordonné* », on s'occupera de lui apprendre à compter promptement et à écrire facilement, soit un récit d'histoire qu'elle aura entendu, soit une lettre à des parents ou à des fournisseurs sur des objets usuels de la vie domestique. On aura bien soin d'exiger un style simple et de ne louer « que les bonnes idées et non les finesses et les tours spirituels ». On persuadera à la jeune fille qu'il est aisé d'écrire « en n'applaudissant qu'aux passages qui n'ont coûté ni embarras, ni méditations et en paraissant s'occuper fort peu de ce qui est brillant ». La première éducation de la jeune fille ayant été ainsi dirigée, on cherchera à étendre davantage ses connaissances, si elle montre d'heureuses dispositions. L'étude la plus propre « à la rendre solide sans rien diminuer de sa gaîté » est encore celle de l'histoire, plus étendue et mieux détaillée, étude qui lui fasse voir une suite intéressante et bien liée de tous les événements mémorables et de toutes les révolutions qui sont arrivées de siècle en siècle jusqu'à nos jours, en unissant à ces faits l'inspection des lieux où ils se sont passés. On pourra lui faire aborder ensuite la mythologie, mais lorsqu'on sera sûr « qu'elle a acquis une juste idée de la religion, et pour lui montrer les objets pitoyables sur lesquels roulait la religion païenne », en ayant soin aussi « de bien dépêcher une étude si misérable ». Après l'avoir exercée encore à certains travaux manuels tels que la broderie, la tapisserie, la lingerie, etc., on pourra considérer son éducation comme terminée et l'on songera à la marier.

La seconde lettre traite de l'éducation des garçons. L'abbé Pluche critique sévèrement l'éducation qu'on donnait à ceux de son temps, « éducation qui, n'ayant pour but que l'agrément extérieur, empoisonne la société ». On envoie son fils au collège pour suivre la mode, dit-il fort justement, et l'on considère le temps qu'il y passe, non les progrès qu'il y devrait faire. Il étudie un mauvais latin qu'il ne sait même jamais, il monte à cheval, apprend à danser et sort du collège dépourvu de bon sens et de jugement, mais bouffi d'orgueil. Il convient, dit l'auteur, « de le former le plus tôt possible à la politesse et aux bonnes manières », et de lui apprendre ensuite à lire en l'amusant, au moyen d'un instrument quelconque, le bureau typographique de Dumas *, par exemple. On peut même, ajoute-t-il, l'amener en peu de temps par ce procédé « à lire l'hébreu, le grec, le gothique et les écritures des différents siècles ». Lorsqu'il sera en état de lire seul les histoires composant sa petite bibliothèque (la même que pour la petite fille), qu'il pourra les raconter et dire ses impressions, on abordera l'étude de l'écriture, pour le début de laquelle l'auteur recommande le procédé du calque. Viendront ensuite l'étude du calcul, ayant pour objets les besoins ordinaires de la vie domestique, les exercices de construction avec « de petits morceaux de bois taillés en briques », et enfin les belles-lettres, « si le père remarque en son fils quelque finesse d'esprit ou quelque disposition à cette étude ». Nous ne suivrons pas l'auteur dans sa dissertation sur l'étude des langues mortes et de la philosophie, qui n'offre pour nous qu'un médiocre intérêt.

L'abbé Pluche est mort à la Varenne Saint-Maur en 1761. [S. Maire.]

PLUMES. — La plume prise à l'aile des gros oiseaux est devenue, dans tout l'Occident, l'instrument ordinaire des écrivains vers le VIe siècle de l'ère chrétienne. On sait que les Grecs et les Romains se servirent d'abord, pour écrire sur des tablettes, d'une sorte de poinçon appelé *style*. Les Orientaux employaient, pour écrire sur le parchemin et sur le papyrus, la canne (*calamus*) ou le roseau (*arundo*), qu'ils taillaient à peu près comme nous taillons les plumes d'oie. C'est là ce qu'on peut voir pratiquer encore dans les écoles musulmanes de l'Algérie, où les jeunes élèves écrivent, au moyen de roseaux taillés, sur des tablettes de bois recouvertes d'une couche blanche.

Il était naturel que la tige ronde et creuse du roseau donnât aux peuples du Nord l'idée d'employer au même usage le tube allongé que forme la plume de l'aile des grands oiseaux comme l'oie, le canard, le corbeau. Il fallait d'abord la débarrasser d'une sorte de suint, humeur grasse qui la tapisse à l'intérieur comme à l'extérieur et qui empêcherait à l'encre de couler. Pour cela on tenait la plume pendant quelque temps dans du sable fin chauffé à 60 degrés : elle en sortait transparente, durcissait peu à peu, et prenait une couleur jaunâtre. Nos petits paysans, qui se servaient souvent des plumes des coqs et des poules de leur basse-cour, les dégraissaient dans les cendres chaudes.

Restait la taille de la plume. C'était le maître d'école et son sous-maître, quand il en avait un, qui devaient pratiquer cette opération pour la très grande partie des élèves : quelques-uns de ceux-ci seulement étaient pourvus d'un canif et préparaient eux-mêmes leur plume. On conçoit ce qu'avait de fatigant pour la vue cette obligation d'ajuster trente ou quarante becs de plume au commencement de chaque classe, et ce que cela amenait d'incidents de tout genre. Nous voyons encore le pauvre maître placé devant une fenêtre et autour de lui vingt mains levées ; la discipline était fort relâchée pendant qu'il avait les yeux fixés sur les becs de plume. Dans certaines écoles bien tenues, les élèves de chaque table plaçaient, à la fin de chaque classe, leurs plumes dans un cornet, et le maître les préparait en dehors des leçons : c'est ce que recommandait l'*Ecole paroissiale*, manuel des petites écoles de Paris au XVIIe siècle. La plume taillée n'allait pas toujours au gré de l'élève, elle crachait, elle était trop fendue, etc. ; il la rapportait au maître, qui s'impatientait bientôt de ces retouches de la première taille.

L'invention des plumes métalliques vint fort heureusement débarrasser les maîtres d'une tâche pénible et mettre à très bon marché l'instrument pour écrire. Ce fut, dit-on, l'Anglais Wyse qui, vers 1803, fabriqua les premières plumes d'acier. L'usage ne commença à s'en répandre que dans la période comprise entre 1820 et 1830, et ce n'est même que vers 1840 qu'il pénétra dans les écoles primaires. A ce sujet, nous ferons remarquer que le premier emploi connu des plumes métalliques remonte aux solitaires et aux religieuses de Port-Royal, qui les taillaient dans du cuivre. Voici la note que nous trouvons dans Sainte-Beuve (*Port-Royal*, III, p. 513) : « On doit à Port-Royal l'usage des plumes de métal qui ont fait gagner bien du temps aux élèves et leur ont épargné bien des petites misères. Fontaine écrivait à la sœur Elisabeth-Agnès Le Féron, le 8 septembre 1691 : « Si je ne craignais d'être importun, je » vous demanderais si on taille encore des » plumes de cuivre chez vous, et en ce cas je » prierais notre Révérende Mère de m'en donner » quelques-unes ; ce serait une grande charité » pour un petit peuple de la campagne où nous » sommes, dont on veut bien prendre quelque » soin. » Cet usage des plumes de cuivre devait remonter au temps des Petites Ecoles. »

Il est curieux d'avoir à attribuer le premier usage des plumes métalliques à ceux-là mêmes qui réformèrent l'enseignement de la lecture. Quoi qu'il en soit, les plumes de cuivre de Port-Royal disparurent bientôt, et l'invention des plumes de fer appartient sans conteste aux Anglais. Cette industrie prit naissance à Birmingham, et les noms de Gillott, Josiah Mason, Perry et Mitchell sont devenus célèbres dans le monde entier. En France, elle a pénétré par Boulogne-sur-Mer, puis s'est étendue successivement à Paris et à Laigle. Les progrès ont été remarquables, et l'on est arrivé à pouvoir donner la grosse de plumes (douze douzaines) au prix de 15 à 20 centimes. (Voir dans le *Magasin pittoresque*, année 1859, p. 203, des détails très intéressants sur les procédés de fabrication des plumes d'acier.)

Il y a, sans doute, un choix judicieux à faire entre les divers genres de plumes métalliques : il faut éviter d'en prendre qui aient un bec trop effilé, surtout pour les jeunes enfants ; celles qui l'auraient peu flexible doivent être rejetées aussi. Les plus employées sont les plumes dites *à lance*.

La substitution de la plume de fer à la plume d'oie ne s'est pas faite aussi promptement qu'on pourrait le croire. Les calligraphes, qui tenaient à former des pleins et des déliés, préféraient la plume d'oie, et beaucoup d'écrivains lui sont restés attachés jusqu'à leur dernier jour. Ce que l'on reproche surtout aux plumes de fer, c'est de se gâter promptement par l'action corrosive de l'encre. Pour combattre cet inconvénient, les fabricants ont eu recours au bleuissage, au bronzage et même à la dorure, mais sans beaucoup de succès. La nature des encres y est sans doute pour beaucoup aujourd'hui.

Il n'est pas d'instituteur qui veuille ramener dans son école l'usage des plumes d'oie et se remettre à les tailler. Il leur suffit d'y avoir recours pour faire de la bâtarde ou de la ronde, car les plumes d'acier que l'on prépare pour ces deux genres sont loin de valoir une plume d'oie bien taillée.

Nous ne signalerons que comme une invention curieuse, sans emploi dans les écoles, la plume électrique d'Edison, qui sert à copier des dessins, de la musique, etc. On en trouvera la description dans le journal *La Nature* (année 1878, tome I, page 324). [B. Berger.]

PLUTARQUE. — Plutarque est né en Béotie, à Chéronée. Son bisaïeul s'appelait Nicarque, son aïeul Lamprias ; il parle souvent de son père, mais sans le désigner par son nom. Il avait deux frères : Timon et Lamprias. Parmi ses maîtres, il nomme le médecin Onésicrate, un rhéteur Emilianus et le philosophe Ammonius. Il étudiait les mathématiques à Athènes sous la direction d'Ammonius, l'année où Néron visita le temple de Delphes. Ses relations d'études, de fonctions et d'amitié le conduisirent dans la plupart des villes de la Grèce, à Alexandrie et peut-être à Sardes. Athènes lui avait conféré le droit de cité. Il fit plusieurs voyages en Italie et séjourna à diverses reprises à Rome, où il tint école et rassembla les matériaux de ses *Vies parallèles*. C'est à Chéronée qu'il se maria. Il avait épousé une femme d'une famille honorable, Timoxène, qui lui donna cinq enfants : quatre fils, Soclarus, Antobule, Plutarque, Chéron, et une fille qu'il perdit en bas âge ainsi que le dernier de ses fils. Envoyé, tout jeune encore, en mission auprès du proconsul d'Illyrie, il fut aussi chargé, pendant ses séjours en Italie, de suivre les intérêts de sa ville natale. A Chéronée même, il commença par remplir un obscur emploi de police municipale, puis

il devint archonte. Enfin, pendant plusieurs pythiades, il exerça près du temple de Delphes les fonctions de grand-prêtre d'Apollon.

Tels sont, dans leur brève simplicité, les renseignements sans lien ni date que Plutarque nous fournit sur les circonstances de sa vie, et aucun écrivain, grec ou latin, n'a fait pour lui ce qu'il avait fait pour tant d'autres : le biographe de l'antiquité n'a pas de biographie.

On en a profité pour lui créer une légende. Vers le milieu du moyen âge, deux compilateurs en renom, Georges le Syncelle et Suidas, alléguèrent que, dans sa vieillesse, Plutarque, élevé au consulat, avait été investi par Trajan d'un souverain pouvoir sur les magistrats de l'Illyrie et sur la Grèce. Deux cents ans plus tard, Jean de Salisbury, rapportant comme un fait avéré que Plutarque avait été le précepteur de Trajan, donnait tout au long l'analyse d'une *Institution* dictée par le maître à son élève en la faisant précéder d'une lettre dans laquelle le philosophe félicitait le prince de son élévation à l'empire. Fondée sur des textes sans authenticité et sur des allégations sans preuves, respectée plutôt que défendue par ceux-là mêmes qui se faisaient une religion de la maintenir, cette tradition ne résiste pas à l'examen, et tous les sentiments de Plutarque y répugnent. Tandis que les philosophes, ses contemporains, se vantent d'avoir répandu dans l'univers les conseils de leur sagesse, son honneur, à ses propres yeux, c'est d'avoir rempli à Chéronée les plus modestes emplois durant de longues années : il a voulu vivre et mourir dans sa « petite patrie ».

Son œuvre est supérieure à sa vie et son esprit supérieur à son œuvre. Si le titre de philosophe suppose nécessairement une certaine puissance métaphysique, nul n'y saurait moins prétendre que le moraliste de Chéronée ; Plutarque n'a point le goût des hautes spéculations : considérant les passions dans leurs effets, tel le spectacle du monde et de l'histoire lui découvre le jeu mobile du cœur humain, tel il l'étudie pour en tirer le sujet d'une leçon : l'observation de la vie est son point de départ, l'application à la vie, son but. Mais si l'analyse savante et fine des ressorts de l'âme, si la connaissance exacte de la discipline qui en règle les mouvements sont du domaine de la philosophie, Plutarque mérite le nom de philosophe, et il en est peu qui l'aient honoré plus que lui. Observateur sagace, psychologue délicat et ferme, — bien que nulle part, à proprement parler, il ne traite de psychologie, — il a, par excellence, le tempérament et l'autorité du moraliste. Aussi voyons-nous que, dès l'origine, tous ses ouvrages ont été réunis sous le titre commun d'*Œuvres morales*. Les *Vies parallèles* n'en sont que la suite et le couronnement. Plutarque n'écrit pas pour prouver ou pour peindre ; la vérité historique n'est pas l'objet qu'il se propose : l'histoire n'est pour lui qu'une école de mœurs.

C'est l'avantage de la morale pratique de ne point faire acception de sectes. Comme les plus grands de ses contemporains, Plutarque reprend volontiers son bien où il le trouve. Platon est son maître. Il professe sa doctrine, il la défend contre les stoïciens et les épicuriens. Toutefois, ne se refusant, suivant la maxime de l'Académie, à aucune opinion autorisée par la vraisemblance, il reçoit et comprend dans son enseignement tout ce qu'avant lui la sagesse grecque avait mis en lumière de vérités utiles. Suivant le mot ingénieux d'un poète, si sa morale a pour père Esprit pratique ou Usage, Mémoire est sa mère. Mais on peut s'abandonner sans crainte au large courant de ses discours : il a sa direction et son but. S'il emprunte à tout le monde, il s'approprie tout ce qu'il emprunte : mythologie, poésie, histoire, il transforme et fond dans sa doctrine les matériaux de toutes provenances que lui fournissent ses souvenirs.

Envisagée dans son ensemble, sa doctrine a trop exclusivement en vue le perfectionnement de l'individu. On voudrait aussi que le pur esprit de conduite y tînt moins de place, et que sur les grands problèmes de la destinée humaine, le travail de la pensée personnelle s'y montrât plus ferme. Mais cette morale, insuffisante et courte, n'en constitue pas moins un trésor de sagesse incomparable. Étudiant l'homme, non d'après un idéal préconçu, mais d'après la réalité ondoyante et diverse de la nature, profondément pénétré de la nécessité de la coexistence des trois forces à la fois solidaires et distinctes qui forment l'unité vivante de l'âme, — intelligence, sensibilité, volonté, — ne proscrivant pas les passions, s'en remettant, pour les discipliner, à l'habitude, c'est-à-dire à l'effort persévérant de la volonté réglée par la raison, s'appuyant particulièrement sur l'exemple comme sur l'élément d'éducation le plus général et le plus saisissant, Plutarque fait de la pratique de la vertu le plus accessible en même temps que le plus digne et le plus sûr des moyens de bonheur. Si l'objet qu'il se propose est moins « l'affinement que l'assagissement des esprits », comme dit Montaigne, il ne manque ni d'élévation ni de force ; il a plus d'une fois suscité les grandes vertus ; et, dans la sphère plus humble des vertus de tous les jours, la morale universelle n'a pas trouvé d'interprète plus judicieux. On peut dire de ses préceptes ce qu'il disait des discours de Phocion : « Ils sont trempés dans le bon sens. »

Le talent de l'écrivain achève l'effet de la doctrine ; Plutarque a commencé par exercer le métier de sophiste, et l'on ne fréquente pas impunément l'école. Il n'a pas de composition régulière, il abuse des images, des citations et des exemples ; sa langue manque de pureté. Mais il a son art à lui, l'art, toujours intéressant, d'une âme sincère. Partout où son imagination est émue d'un digne objet, nul n'en a égalé la magie. Son style se prête tour à tour avec le même bonheur aux sujets les plus différents ; il vivifie tout ce qu'il touche. « La philosophie, disait Voltaire, se compose de choses que tout le monde sait et de choses que personne ne saura jamais. » Plutarque donne du prix aux choses que tout le monde sait par l'agrément de l'expression. Sur les observations les plus vulgaires, il répand le charme qu'il décrit si bien, quand il parle du doux éclat dont les rayons du soleil naissant revêtent les plus tristes aspects de la nature. Comme les grands hommes qu'il introduit à notre foyer, il devient lui-même, par sa familiarité engageante, un hôte et un ami. Ce qu'on serait tenté parfois de contester à son jugement étroit, on l'accorde à sa bonne grâce. La place qu'il a gagnée par la rectitude de sa raison, l'attrait de son commerce la lui conserve.

Ainsi s'explique sa renommée, sans qu'il soit besoin de lui prêter l'importance d'un rôle politique qu'il n'a pas pu et qu'il n'eût jamais voulu jouer. C'est assez pour sa gloire d'avoir rempli de son esprit, de son imagination, de son cœur, l'esprit de Montaigne, le cœur de Rollin, l'imagination de Rousseau. Par eux autant que par lui-même, il a travaillé à l'éducation de la France et, avec elle, à l'éducation du monde entier.

Pour lui, il avait placé ailleurs le but de sa modeste ambition. Les leçons dont le monde a profité, c'est à son pays qu'il les avait réservées. Attaché à tous les glorieux souvenirs de la Grèce, Plutarque eût voulu faire refleurir, dans les mœurs, dans les institutions, dans les croyances, l'esprit de l'antique tradition.

Cette fidélité à la tradition est l'explication des erreurs mêlées à ses idées, si justes d'ordinaire et si délicates, sur les devoirs et les affections de la vie domestique. Aucun philosophe grec ou latin n'a parlé de la famille avec plus de charme. Il en élargit le cercle : il y donne à la femme un rôle plein de grâce et de dignité ; il y fait entrer les esclaves et jusqu'aux animaux. Mais cette place qu'il accorde aux esclaves est une place de sympathie toute personnelle, et, sur ce grand problème de la fraternité humaine si généreusement agité par la philosophie stoïcienne de son temps, il en reste aux principes d'Aristote et de Platon.

Le respect de la tradition l'inspire mieux en politique. Par-dessus les passions de la petite ville, qu'il dépeint avec finesse, un autre intérêt le touche. Jouissant avec une reconnaissance sincère des bienfaits de la paix romaine, étranger à tout esprit de faction et de violence, mais sentant les dangers de l'oppression dissolvante de l'administration impériale, il adjure ses concitoyens d'user de leurs droits dans le cadre des libertés municipales qui leur sont laissées ; et il ne tint pas à lui qu'une plus saine intelligence de leurs mutuels devoirs n'arrêtât les maîtres et les sujets sur le penchant d'une ruine commune.

C'est dans le même esprit que sont conçus ses traités de morale religieuse. Frapper du même coup la superstition et l'athéisme, rendre un sens raisonnable et un pieux attrait aux pratiques du paganisme, en relevant au-dessus des autels purifiés de l'Olympe d'Homère l'image du dieu de Platon : tel est le rêve qu'il caresse.

Ajoutons que ce respect de la tradition qu'il professe, il donne l'exemple de le pratiquer. « Socrate, dit Xénophon, aimait encore mieux définir la justice par ses actions que par ses discours. » Plutarque a droit au même témoignage. Partout, dans la famille, dans la cité, dans le temple, il est le premier à observer les devoirs qu'il prescrit. Il élève ses enfants comme il a été lui-même élevé ; il donne à sa ville natale le meilleur de ses forces, de son activité, de son âme ; il meurt grand-prêtre d'Apollon : sa vie est le commentaire touchant de ses écrits.

On l'a souvent opposé à Lucien *. Le contraste achève en effet de faire comprendre l'esprit de sa morale. L'année que ses biographies assignent communément à sa mort est celle-là même où Lucien est né ; et il semble qu'il se soit écoulé entre eux plusieurs siècles de controverse et de critique. Mythologie, histoire, philosophie, religion, Lucien, comme Plutarque, traite les sujets les plus divers ; mais tous les souvenirs, tous les restes de ce monde que Plutarque travaille respectueusement à relever, Lucien les mine sourdement et les précipite. Le souffle d'un esprit nouveau anime les écrits du satirique de Samosate ; l'âme de l'antiquité respire dans les ouvrages du sage de Chéronée ; il est le défenseur, tout ensemble candide et résolu, parfois volontairement aveugle, du passé.

Dans un traité compris parmi ses œuvres, les sept sages de la Grèce se trouvent, par un ingénieux anachronisme, réunis à Corinthe autour de Périandre. Le repas est simple et frugal : les convives sont assis sans distinction ni rang ; des femmes ont place à la table. La religion, la politique, la famille fournissent les matières de l'entretien. De la discussion d'une maxime philosophique, on passe à l'explication d'une énigme, de l'énigme au conte, non sans s'arrêter, chemin faisant, à quelque sophisme. Apollon, Homère, Platon, Euripide sont tour à tour appelés en témoignage ; la parole passe avec la coupe. Le roi du festin s'est effacé, ou plutôt le roi du festin, c'est l'auteur qui, d'un air demi-grave, demi-souriant, met doucement les convives aux prises et dirige le chœur. Que Plutarque soit lui-même l'auteur de ce traité ou qu'il faille l'attribuer, comme il est plus vraisemblable, à l'un de ses disciples, — qui, avec plus de bonne volonté que de talent, aura entrepris de replacer le maître parmi ses pairs, — c'est ainsi que le moraliste de Chéronée nous apparaît, sur la limite extrême du monde antique : il est le dernier, le plus aimable et le plus grand des Sages de la Grèce.

On peut dire que l'éducation a été l'objet de sa vie entière a été consacrée à l'éducation. Toutefois, quelques-uns de ses écrits en portent plus particulièrement le caractère et le titre.

L'usage a même prévalu longtemps de placer en tête de ses œuvres morales un traité sur l'*Éducation des enfants*, qui, selon toutes les vraisemblances, ne lui appartient pas. Ce n'est pas que ce traité soit tout à fait sans valeur. Les observations sensées, les idées pratiques n'y manquent point. Le pastiche d'ailleurs est assez habile. L'auteur connaissait Plutarque, le fond de sa doctrine, le tour de son esprit, les procédés de sa méthode. Toutefois on s'explique avec peine que des savants tels que Xylander, H. Estienne, Fabricius et Heussinger aient pu s'y méprendre. Leurs arguments ont été péremptoirement réfutés par Wyttenbach. Fond et forme de l'opuscule, Wyttenbach a tout passé au crible d'une minutieuse critique, et il n'y a plus à revenir sur les questions techniques de composition et de grammaire qu'il a examinées. Les questions techniques mises à part, ni l'étendue démesurée du traité, qui embrasse dans son ensemble la vie de l'enfant depuis le jour où il a ouvert les yeux à la lumière jusqu'à celui où il prend place parmi les hommes, ni la sécheresse didactique des préceptes, ni l'esprit, plus latin que grec et moins latin que moderne, des considérations sur lesquelles ces préceptes sont appuyés, ne sont conformes aux habitudes de composition du sage de Chéronée, à sa diffusion si agréablement nourrie, à sa bonhomie fine, à son génie tout imprégné des traditions de la Grèce ; les qualités et les défauts de Plutarque ont une autre saveur.

Qu'il nous suffise donc de rappeler ce traité pour mémoire, et de signaler, dans le travail de l'auteur, les réflexions préliminaires sur les principes fondamentaux de toute éducation ; les observations sur les soins que la mère doit à l'enfant, sur le choix des domestiques commis à sa garde, et sur la nécessité de mener de front la double éducation du corps et de l'esprit ; enfin, les conseils sur la conduite à tenir à l'égard du jeune homme, qu'il ne faut ni soumettre à un joug trop pesant, ni affranchir d'une tutelle nécessaire, et sur l'obligation pour les pères de donner l'exemple des vertus qu'ils recommandent.

Les traités sur la *Manière d'entendre les poètes*, sur la *Manière d'écouter* et sur les *Moyens de connaître les progrès qu'on fait dans la vertu*, adressés tous trois à des jeunes gens, ou faits pour des jeunes gens, voilà les sources où il faut chercher les idées de Plutarque en matière d'éducation.

C'est à partir de l'adolescence que les enfants appartenaient à l'école proprement dite, et dès lors la philosophie, la philosophie morale surtout, était le sujet de leurs études. Toutefois, on aurait craint « d'éblouir des esprits encore novices et tout imbus des préjugés des mères, des nourrices et des pédagogues, en les exposant, dès l'abord, au pur éclat des maximes de la philosophie ». On s'attachait donc, dans la dernière période de l'enfance, à leur présenter une « lumière entremêlée d'ombre qui les préparât à fixer sans trouble le grand jour de la vérité » ; on les initiait à l'étude des maîtres de la pensée par l'étude des maîtres de l'imagination ; on les conduisait par les chemins « doux fleurants » de la poésie aux temples austères de la sagesse.

Prenant son élève à ce passage de l'enfance à la jeunesse, Plutarque le suit pas à pas dans le développement de son adolescence, et comme toujours, il ne s'épargne pas aux prescriptions. Il lui enseigne, par le menu, quel profit il peut tirer de la lecture des poètes, quelles dispositions il convient d'apporter aux cours publics de morale, comment il doit chercher à se rendre compte lui-même de ses progrès. Nous ne pouvons entrer dans l'analyse détaillée de ces préceptes; nous voudrions seulement marquer les traits essentiels de la méthode.

Les maîtres de la jeunesse n'étaient pas sans défiance au sujet des idées que la poésie éveille dans une imagination naissante, des troubles qu'elle excite dans un cœur inexpérimenté. Plutarque ne méconnaît pas ce danger. Les jeunes gens, il le sait, ne sont, en général, que trop disposés à préférer aux écrits des philosophes sur la nature de l'âme, les fables d'Esope et les histoires merveilleuses d'Héraclide et d'Ariston. Mais l'abus des œuvres d'imagination doit-il en faire proscrire l'usage? Faut-il, comme Ulysse fit à ses compagnons pour passer devant les rochers des Sirènes, boucher les oreilles des jeunes gens et les forcer de fuir à toutes rames les parages de la poésie? — « Non, répond le moraliste avec un remarquable esprit de mesure, le fils de Dryas, le sévère Lycurgue, ne donna pas une preuve de sagesse, le jour où, pour réprimer les désordres de ses sujets qui s'adonnaient à l'ivresse, il commanda d'arracher les vignes dans toute l'étendue de ses Etats; il n'avait qu'à rapprocher l'eau des sources pour ramener à la raison le dieu de la folie, comme dit Platon, par la main d'un autre dieu, le dieu de la sobriété. Le mélange de l'eau ôte au vin ce qu'il a de dangereux, sans lui enlever ce qu'il a de salutaire. Gardons-nous donc d'aller détruire la poésie, cette vigne féconde plantée par la main des Muses. Là où la fable s'épanouit avec une confiance présomptueuse, réprimons cette exubérance; mais partout où la douceur attrayante de la fiction ne doit pas être sans fruit, bornons-nous à corriger ce qu'elle aurait de dangereux en y introduisant la philosophie et le mélange de ses leçons; enchaînons la raison des jeunes gens à des principes qui les empêchent de se laisser entraîner dans l'abîme par la voix des Sirènes. »

Or, ces principes que Plutarque expose avec une agréable variété d'exemples peuvent être ramenés à trois. Se rappeler qu'il n'y a pas de poésie sans fiction, et par suite qu'il ne faut pas s'abandonner sans réserve aux émotions que la poésie produit; ne pas oublier que le vice, comme la vertu, est du domaine des poètes, de même que le laid est, comme le beau, le domaine des peintres; songer dès lors qu'il faut chercher dans les peintures de la poésie, non une leçon, mais seulement l'exactitude de la ressemblance; comprendre enfin que le sens des mots est souvent modifié par la nature des situations, et que les sentiments ne valent que par l'usage qu'en fait le poète : telles sont les règles qu'il propose. Un mot les résume: contre les entraînements de l'imagination, il veut qu'on en appelle aux lumières et aux conseils de la réflexion.

L'âge venu de fréquenter les cours publics de morale, il ne se contente plus pour le jeune homme des réflexions provoquées par le commentaire d'un auteur étudié à l'école dans une lecture commune. Il commence à livrer son élève à lui-même. Mais, proportionnant la responsabilité qu'il lui impose à la liberté qu'il lui laisse, il ne l'affranchit des exigences d'une tutelle étrangère que pour le soumettre au joug non moins impérieux de la raison. Il ne l'abandonne pas d'ailleurs à ses propres forces; il l'invite à s'entretenir chaque jour avec le philosophe dont il suit les cours, pour lui confier ses défaillances, pour lui demander ses avis. En même temps, il exige qu'au sortir de chaque leçon, il achève, par un sincère retour sur lui-même, le travail qu'a commencé la parole du maître. « Que penserait-on, dit-il, d'un homme qui, allant chercher le feu chez son voisin et trouvant l'âtre garni, y resterait à se chauffer, sans plus songer à retourner dans sa propre maison ? Telle est l'image du jeune homme qui, s'en tenant au plaisir de suivre les cours d'un philosophe, croirait assez faire en demeurant tranquillement assis auprès de lui; il pourrait retirer de ces entretiens une apparence de savoir, semblable à la rougeur dont le feu nous colore; mais la chaleur intérieure de la sagesse ne détruirait pas la rouille et les ténèbres de son âme. » Il faut qu'il médite les idées qu'il a entendu exposer, qu'il s'en pénètre, qu'il se les approprie. L'effort personnel est le premier degré de la sagesse.

Enfin, convaincu que, contrairement aux paradoxes des stoïciens, l'homme ne se transforme pas miraculeusement en un jour et à son insu, mais que la vertu est le prix de la lutte persévérante, et que l'âme a la conscience du moindre de ses progrès, Plutarque analyse un à un, à son élève, les symptômes qui peuvent lui donner le sentiment de son amélioration. Le chemin de la sagesse lui paraît-il moins rude? Après avoir été un moment écarté de l'étude par un établissement, un voyage, une amitié, un service public, éprouve-t-il le pressant besoin d'y revenir? trouve-t-il en lui la force de résister à ceux qui viennent lui dire avec affectation que tel jouit, à la cour, de la plus haute fortune, qu'il a fait un mariage opulent, qu'il a paru dans la place publique, suivi d'une nombreuse escorte, pour y prendre possession d'une charge ou pour y plaider une affaire importante? Commence-t-il, dans ses lectures, à s'attacher au fond des choses et à tirer des livres d'histoire ou de poésie ce qui peut contribuer à l'apaisement des passions ? l'habitude de réfléchir lui a-t-elle appris à saisir promptement dans tout ce qu'il voit un exemple de vice ou de vertu ? Qu'il ait confiance et prenne courage : c'est un progrès. Ce sera un progrès plus sérieux encore, d'en être arrivé à ne plus prendre la parole dans les cours par esprit d'entêtement, pour le plaisir de discuter, ou par amour-propre, dans le but de briller, à parler en présence d'une assemblée plus ou moins nombreuse, sans concevoir de honte ni se préoccuper des applaudissements; à recevoir les critiques aussi tranquillement que les éloges; à ne chercher le prix de la vertu que dans la jouissance d'une bonne conscience; à s'avouer ses fautes à soi-même et à les confesser sincèrement à un directeur éclairé. Il aura fait un nouveau pas, quand ses songes mêmes ne lui présenteront plus que des images pures; quand, examinant l'état de ses passions, il reconnaîtra que les bonnes ont pris l'avantage sur les mauvaises, et que la raison les règle toutes; quand l'exemple des gens de bien excitera en lui un sentiment d'émulation; quand il se plaira à les consulter au fond de son cœur et à se les représenter comme des témoins vivants de sa conduite; quand il recherchera leur commerce et mettra son bonheur à les laisser pénétrer dans tous les détails de sa vie; quand enfin, privé du père et du maître qui l'ont élevé, sa plus douce pensée sera de regretter qu'ils ne soient plus là pour jouir du spectacle de leur œuvre. Mais, où il pourra se rendre le témoignage qu'il touche presque au but, c'est lorsqu'il sera devenu plus difficile pour lui-même que tout le monde. Trop éclairé pour proposer à son élève un idéal de sagesse irréalisable, Plutarque s'attache cependant à lui inspirer le goût de la perfection : « Celui qui désespère de jamais devenir riche, dit-il, compte pour rien les petites dépenses, parce que

les épargnes qu'il pourrait faire n'en vaudraient pas la peine ; mais quand on a l'espérance d'arriver tôt ou tard à la fortune, plus on sent qu'on en approche, plus on amasse. Aussi veille-t-on sur ses fautes avec d'autant plus de rigueur, qu'on est près de n'en plus commettre... Pour un mur de clôture, on emploie indifféremment le premier bois venu, les pierres les plus communes et jusqu'à des débris de couronnes funéraires. Tels les gens vicieux construisent leur existence d'actions de toute espèce. Mais ceux qui ont établi sur une base d'or les fondements de leur vie, semblables à des architectes qui bâtissent un temple ou un palais, ceux-là n'admettent rien au hasard dans leur édifice : ils dirigent, ils disposent tout suivant la règle de la droite raison, estimant, à juste titre, comme l'artiste Polyclète, que la partie la plus difficile, la plus délicate à faire dans la statue, ce sont les ongles. »

L'ensemble de ces préceptes nous offre donc, on le voit, un traité complet d'éducation morale, dans la plus grave et la plus large acception du mot. Respectant l'œuvre de la nature, mettant à profit avec mesure toutes les forces de l'intelligence des jeunes gens, prévenant les écarts de l'imagination par les conseils de la réflexion, provoquant son élève, dès qu'il est en âge, à l'effort personnel, l'encourageant par la satisfaction du progrès accompli, l'excitant par la perspective et l'ambition d'une amélioration nouvelle, toujours prêt à lui apporter son aide et l'invitant à la lui demander, mais retirant graduellement sa main, Plutarque arrive peu à peu à établir le jeune homme en possession de soi-même et à lui remettre la direction de sa vie.

Sous cette tutelle discrètement prolongée, le jeune homme a atteint en effet l'âge de la première maturité. Il a quitté le toit domestique. Le plus souvent, suivant les lois de la nature, le vide s'est fait au-dessus de sa tête. Il est devenu chef de famille, et son tour est arrivé de rendre à d'autres les soins qu'il a reçus.

Tel est l'ensemble des préceptes de Plutarque sur l'éducation. Un père de l'Église, saint Basile, repassant sur ses traces, a pu rajeunir la vertu de ses conseils sur la lecture des œuvres d'imagination ; il n'en a fait oublier ni l'esprit judicieux, ni le charme ; le brillant interprète de la morale évangélique n'a trouvé que des fleurs à glaner dans le champ moissonné par le moraliste païen. Même sous les fausses couleurs données à son génie par l'auteur apocryphe du *Traité de l'éducation des enfants,* Plutarque, du seizième au dix-huitième siècle, de Montaigne à Rousseau, a régné en maître dans les écoles, et aujourd'hui encore ne voudrait-on pas voir gravée sur les murs de nos classes cette maxime qui est, pour ainsi dire, l'âme de sa méthode : « L'intelligence des jeunes gens n'est pas un vase qu'il s'agisse de remplir, c'est un foyer qu'il faut échauffer ? » Nul surtout ne nous paraît avoir mis plus heureusement en lumière ces deux vérités fondamentales, trop souvent oubliées : d'une part, que l'œuvre de l'éducation embrassée dans son ensemble est avant tout une œuvre morale, qui, par l'esprit, doit arriver au cœur ; d'autre part, que le temps et l'effort personnel en sont l'un l'élément nécessaire, l'autre, la condition indispensable. [Gréard.]

POÉSIE. — On trouvera dans la IIe PARTIE de ce Dictionnaire, aux articles correspondants, tout ce qui concerne la nature et l'histoire des genres divers de poésie, ainsi que les règles de la versification ou du langage poétique. Nous n'aurons à nous occuper ici que des rapports de la poésie avec l'éducation.

I

La poésie a-t-elle droit de figurer dans l'éducation, en particulier dans l'éducation primaire, et plus particulièrement dans l'éducation populaire ? Y a-t-elle sa place marquée, distincte, circonscrite, comme telle autre matière de simple instruction, comme l'histoire, la géographie ou l'arithmétique ? Ou bien est-elle objet d'éducation générale, comme la morale, comme la religion ; et, à ce titre, tout en occupant une certaine place dans l'emploi du temps, doit-elle être plutôt répandue dans tout l'enseignement et le pénétrer d'un certain esprit ?

On répondra sans peine à ces questions si l'on cherche d'abord à se rendre compte de ce qu'est la poésie elle-même en son fond intime. Elle n'est une langue spéciale, la langue des vers, avec ses figures nombreuses et hardies, ses inversions et ses termes particuliers, avec sa mesure et son rythme, que parce qu'elle est d'abord un sentiment, un état d'esprit particulier, lequel trouve habituellement son expression naturelle dans cette sorte de langage surnaturel que tous les peuples ont connu et qu'ils ont distingué de la vulgaire prose. La poésie n'est donc pas un langage plus beau que les autres, plus brillant, plus élégant, dont on serait convenu de faire usage pour de certains objets, et pour ainsi dire en de certains jours de fête : c'est un état d'âme essentiellement humain, le plus naturel, le plus humain de tous les sentiments, par conséquent le plus universel. C'est l'émotion que chacun de nous, à son jour, à son heure, ressent en présence du secret des choses, de l'idée ou de l'âme cachée en tout ce qui vit, et qui le fait être et vivre ; devant la fleur opulente, l'humble graminée, le rayon qui tremble au crépuscule sur les blés verdoyants, la lumière matinale, le ruisseau qui coule solitaire, la petite branche qui se balance au vent ; et aussi devant le mystère de l'enfant qui ouvre ses yeux charmés à la vie ou qui s'éteint prématurément, étonné d'être si mal accueilli dans ce monde ; de la destinée humaine, si brève et semée de tant de contradictions ; de la destinée des civilisations et des religions qui naissent, vivent, croyant à leur éternité, allaitent des peuples à leur féconde mamelle, et disparaissent ensuite pour toujours ; de l'humanité qui, portée sur sa planète aussi éphémère que les autres astres, poursuit sa marche vers un but inconnu ; enfin de l'univers même, dont la poésie, devançant de son pas hardi la science circonspecte et rejoignant la religion, entrevoit l'unité vivante et intelligente.

Mais dire tout cela, c'est encore, nous le confessons, ne rien dire ; c'est décrire les abords du temple sans pénétrer au sanctuaire. Qui se flatterait de définir la poésie ? Celui-là seul le pourrait qui définirait le secret de l'homme, de sa nature, de sa destinée, de ses rapports avec tous les êtres et avec leur principe commun. Car elle est, au fond, l'homme même, l'homme véritable, dans son élan le plus naïf vers les choses et dans son repliement le plus spontané sur lui-même. Le poète ne prête d'autre vie aux choses que sa propre vie ; c'est l'image de lui-même, mais une image animée, vivante, qu'il projette, qu'il cherche en tout ; la poésie est essentiellement un acte de foi à l'esprit, à l'esprit présent en toutes choses, à l'harmonie de la nature et de l'homme, et à l'harmonie de l'un et de l'autre avec le principe universel de la vie.

Et non contente d'apercevoir ou de soupçonner le dedans des choses, leur sens caché, qui échappe à l'œil du vulgaire comme au regard attentif du savant, non contente de croire, sans la voir, à cette réalité, elle l'aime, elle s'unit à elle. Dans le sentiment poétique le plus familier comme dans le plus sublime, ce n'est pas notre seule intelligence qui se met en mouvement : c'est notre âme même avec toutes ses puissances spontanées ; elle est tout nous-même ; elle est, oserions-nous dire, plus que nous, en ce qu'elle jaillit de cet arrière-fond

intime de sentiments par où l'individu, limité de toutes parts, tient à l'ordre universel; en ce qu'elle exprime ainsi, non pas notre pauvre être du moment, celui que le vulgaire connaît, mais notre être véritable, dont celui-là n'est qu'une ombre, et qui échappe sans cesse à notre prise.

La science voit les choses tout autrement : elle étudie, en même temps que leur aspect extérieur, leurs conditions d'existence; elle décompose, mesure, pèse, recompose; tandis que la poésie voit d'un coup d'œil direct et d'ensemble, et, comme on dit en langage d'école, d'un regard synthétique, la science voit analytiquement. Autres sont les habitudes d'esprit que donne la culture poétique, le commerce assidu avec la poésie, autres celles que donne la culture scientifique. Mais les unes ne sont pas moins nécessaires que les autres à la santé spirituelle. On accordera sans peine que l'homme, réduit à considérer les choses de la nature, de l'histoire, de l'humanité par leur côté poétique seul, serait impropre à l'action et comme un étranger égaré dans la vie. Il est également vrai que l'action, la science, l'art, n'ont qu'une portée médiocre, ils ne s'élèvent pas bien haut, ils sont frappés d'une secrète impuissance, d'une sorte de « difficulté d'être et de vivre », si la poésie ne les anime intérieurement de sa flamme; si à la curiosité vulgaire ou aux meilleures ambitions pratiques ils ne joignent ce sentiment du merveilleux des choses, du mystérieux dans les êtres, dans la destinée, dans l'univers, qui échauffe l'intelligence et la volonté, qui double l'énergie et l'entretient, qui par delà le but atteint ou clairement découvert en montre un autre qui se dérobe et qui est la raison des précédents, qui met de l'intérêt dans la plus simple recherche, dans l'étude de l'existence la plus humble, parce qu'il y fait apparaître, comme dans un dernier fond, l'infini même. Que ce sentiment vienne à s'affaiblir ou à s'éteindre chez un peuple, l'étude et l'art en seront, sans qu'il y paraisse d'abord, atteints à la racine; toute activité perdra de sa grandeur; la perfection des méthodes, la puissance des mécanismes intellectuels, l'entraînement de la vie, les nécessités politiques et économiques suffiront quelque temps à déguiser la décadence : mais le fleuve, qui coule encore sous nos yeux, est tari ou appauvri à sa source.

Nul n'a peut-être, de nos jours, mieux senti et mieux dit que Vinet à quel point la poésie, loin d'être une chimère, est la vérité, l'homme même (*Etudes morales; De l'avenir de la poésie*; V. sa Chrestomathie, III, 435) :

« La poésie ne peut mourir : telle est la foi de l'auteur (Lamartine), c'est aussi la nôtre. La poésie est inhérente à l'âme humaine; elle en est un des éléments nécessaires, indestructibles.

» Poésie! poésie! Le plus vain de tous les mots ou le plus profond, la plus frivole de toutes les choses ou la plus sérieuse! Il me semble que c'est d'aujourd'hui que je comprends tout ce que tu peux être. Arrivé à cette époque de la vie où pour tant d'hommes la poésie a cessé d'exister, je te sens plus voisine de moi, plus puissante sur ma vie, plus positive dans ma pensée que tu ne l'as jamais été. Je ne te confonds point avec ta vaine image; et telle que je te conçois, tu m'apparais comme la plus complète personnification de l'humanité, comme son vivant résumé; tu dis tout ce qu'elle est, ou plutôt tu es tout ce qu'elle est; tu en es la dernière et la plus intime expression; au-dessus, au-dessous de toi, il n'y a rien; tu es la vérité des choses dont la prose n'est que le déguisement; tu en renfermes le secret que tu trahis sans le connaître. »

II

Si le témoignage que l'on vient de lire d'un homme considérable à la fois comme moraliste et comme critique littéraire n'est pas vide de sens, on ne sera pas embarrassé de répondre à cette question : La poésie est-elle un objet de luxe qui ne convient pas au peuple ; une superfluité charmante dont il faut se garder d'encombrer l'éducation de la masse, parce qu'elle la détournerait des humbles occupations d'où dépend l'existence quotidienne, et qu'elle l'allècherait à des plaisirs au-dessus de sa portée? Ce serait, à notre avis, l'une des pires, des plus funestes erreurs. Ceux qui l'avancent en termes plus ou moins déguisés devraient aller plus loin et réserver la religion, si proche parente de la poésie, pour l'usage exclusif des classes de loisir; s'ils reculent devant cette énormité, c'est que la religion leur apparaît surtout comme la gardienne de l'ordre public, qui excelle à endormir les douleurs de la vie présente. Non, la poésie, pas plus que le sentiment religieux, n'est chose de luxe, déplacée dans l'éducation des petits. Aujourd'hui surtout que la religion, soit par la faute des églises établies, soit par l'effet d'un mouvement scientifique qui abonde sans mesure dans un sens exclusif, a perdu et perd de jour en jour une grande partie de son empire sur les âmes, la poésie est plus nécessaire que jamais pour nous aider à traverser le désert que laissent derrière elles les croyances et les habitudes disparues. « Malheur, dit quelque part Shakespeare, malheur à qui n'entend pas la musique que tout homme porte en soi. » Et, de fait, la poésie, grâce à la langue magique dont elle dispose, est la grande évocatrice, qui arrache l'enfant du peuple à l'état d'inconscience somnolente, le révèle à lui-même en lui faisant entendre dans un langage *idéalisé*, — c'est-à-dire *plein au plus haut degré de réalité morale, de sentiments humains*, — ces chants d'amour, de joie ou de tristesse, de regrets ou d'espérance, de doute ou de foi, de pitié ou d'indignation qui résonnaient confusément en lui. Elle l'enlève, le ravit à son égoïsme grossier, âpre, positif, calculateur; elle l'aide à naître à l'*humanité*, elle le fait véritablement *être*; si du moins c'est *être* que d'avoir une âme, une âme consciente d'elle-même; et si c'est avoir une âme que d'avoir des sentiments humains, de vivre avec soi, en soi, et de vivre aussi dans les autres, de se transporter par la sympathie dans leur destinée, d'élargir son moi jusqu'à y faire tenir la famille, la patrie, l'humanité, la nature et Dieu même.

N'est-il pas vrai que plus on observe de près la société contemporaine, à tous ses degrés, mais surtout dans les hautes et moyennes classes, et plus particulièrement chez les femmes et chez les jeunes gens, plus on découvre avec surprise que ce qui sauve du néant spirituel un très grand nombre de personnes, ce qui les empêche d'être tout frivolité, tout égoïsme, toute décoration mondaine, tout apparence ou tout savoir extérieur, ce qui, en leur donnant quelque commencement d'*être*, de vie supérieure, leur donne aussi quelque prix, les rend « intéressantes », c'est, à défaut de principes, de desseins réfléchis et utiles, de nobles sentiments passés en habitude, c'est peut-être quelques belles strophes de poésie qui de temps à autre chantent en eux, qu'ils se plaisent à écouter et à réciter, et qui forment, à leur insu, leurs titres de noblesse les plus authentiques?

Nous disions tout à l'heure que l'affaiblissement des croyances religieuses ne fait à notre avis que rendre la poésie plus nécessaire dans l'éducation publique. C'est parce que les sources anciennes et consacrées de la vie intérieure sont appauvries ou taries qu'il faut ne point négliger les sources profanes: mais une autre raison vient confirmer cette nécessité. L'éducation poétique du peuple réclame d'autant plus de place et de soins que l'éducation

scientifique, pratique ou professionnelle, prend un plus ample et plus rapide développement. C'est parce que les habitudes de calcul exact, d'observation précise, d'analyse rigoureuse (habitudes d'un prix infini), vont se propageant de l'enseignement secondaire à l'enseignement primaire, de l'école normale à l'école élémentaire ; c'est parce qu'elles s'étendent peu à peu à tous les domaines de l'activité, parce qu'elles occupent sur tous les points l'esprit des nouvelles générations : c'est précisément pour cette raison qu'il importe d'établir un régime qui tempère et corrige celui-là, à savoir l'habitude de considérer la nature, le monde, l'humanité, l'histoire, non par morceaux, par leurs parties intégrantes, par leurs éléments constitutifs, mais dans leur unité et leur simplicité de composition, tels qu'ils apparaissent aux plus petits d'entre nous à l'état de recueillement et de libre méditation.

La même conclusion s'impose à nous quand nous venons à considérer l'âpre labeur pratique auquel presque tout le monde est aujourd'hui astreint, la complication croissante d'efforts que réclament l'agriculture, le commerce, l'industrie, l'activité politique que le gouvernement démocratique et libéral sollicite sans cesse de tous les citoyens, enfin le tour exclusif que la morale elle-même, l'enseignement moral, incline de plus en plus à prendre, tour personnel et utilitaire, respect de soi, devoirs correspondant à des droits, dignité humaine à reconnaître chez les autres et à faire reconnaître en soi, etc. Qui ne voit ce qu'un tel régime, tant d'énergie, de lutte, de dépense de force, d'application à un but positif, a d'épuisant, de desséchant! Qui ne voit, pour parler avec Mme Necker, que les facultés actives, sans cesse tendues, ont besoin de se renouveler par l'exercice des facultés contemplatives; que le fond intime de sentiments, d'où jaillit toute vie intellectuelle ou pratique vraiment saine et forte, a lui-même besoin de se reconstituer par la vue simple, désintéressée, naïve des choses humaines ou de la nature, c'est-à-dire par la poésie. Il y aurait lieu, en vérité, de trembler pour l'avenir de la science, de la liberté, de la civilisation populaire dans notre pays, s'il était prouvé que la poésie descend peu à peu à l'horizon littéraire parce qu'elle s'éteint lentement dans les cœurs, et que la chute des vieilles croyances positives et des vieilles institutions sociales est l'inévitable précurseur de la mort du sentiment poétique. Heureusement ni l'humanité, ni la France ne sont à ce point épuisées de sève. D'illustres exemples ont montré de nos jours que rien n'est moins sûr que les prophéties de décadence fondées sur de prétendues analogies historiques. De même que les croyances religieuses et sociales ne disparaissent que pour se transformer sous l'aiguillon des éternels besoins de l'humanité, de même la poésie se modifie; elle se renouvelle; mais loin de mourir, elle n'a peut-être, à aucune époque de notre histoire, trouvé plus de voix inspirées pour la chanter ni plus de cœurs pour lui faire écho. Qu'elle descende donc vers le peuple; qu'émue d'une sympathie fraternelle, elle prenne part à l'éducation des petits; qu'elle fasse éclore leurs sentiments, qu'elle les aide à devenir des *âmes* humaines; et que de la foule confuse, pauvre troupeau sans noms distincts, elle tire des êtres libres, des personnes.

III

Avons-nous besoin d'expliquer à cet endroit qu'en élevant si haut l'office éducateur de la poésie, nous ne prétendons pas qu'elle puisse suppléer la morale. Un mot suffira pour éclaircir toute obscurité. La poésie élève l'âme et l'agrandit; elle évoque ses puissances endormies, et entre toutes la puissance morale; mais à celle-ci appartient le privilège de lier la volonté, de commander et de défendre, de gouverner l'existence en souveraine maîtresse. La morale est essentiellement activité, énergie, discipline, règle, parce qu'elle est le devoir; la poésie est plus passive, sensitive, imaginative. Elles s'unissent, à n'en pas douter, au point de se confondre, au sein intime de l'humaine nature, et la religion elle-même ne s'en distingue pas : mais ce dernier fond se dérobe à nos regards ou du moins à nos définitions. Nous en savons assez toutefois sur la parenté de ces aspirations diverses, toutes trois primitives et indestructibles, pour savoir que la vie morale sans poésie est indigente et terne, que la vie poétique sans morale est incohérente, inconsistante et sans force, et que l'une et l'autre sans la religion manquent de cette flamme intérieure et de cette grandeur mystérieuse sans lesquelles l'âme humaine n'est pas véritablement achevée.

Peut-être aussi ne sera-t-il pas superflu de marquer, à propos de l'éducation populaire et du secours que lui doit prêter désormais la poésie, une précaution importante. Prenons garde que le robuste bon sens et la vigoureuse sève du peuple ne s'altèrent dans l'habitude de la rêverie et des sentiments exaltés ou factices. Nul désastre, disons-le bien haut, n'égalerait celui-là. Quand nous appelons la poésie au conseil, au foyer, à l'école, c'est une poésie qui soit esprit et non simple musique, c'est-à-dire sensation; qui soit simple, largement humaine, et non pas raffinée, aristocratique, érudite; qui soit virile et non pas efféminée; raison et non caprice; qui nous porte à l'action et non au sommeil; qui s'exprime en une bonne et forte langue; bref une poésie qui apporte à notre jeune peuple la santé au lieu des rêves morbides.

IV

La poésie n'a eu jusqu'à ces derniers temps qu'une place extrêmement restreinte à l'école primaire et dans les écoles supérieures. Encore cette place, si exiguë, était-elle en partie usurpée par des pièces médiocres de pensée, de ton, de langue, qui séduisaient les maîtres par la fausse pompe de l'expression ou le marivaudage des sentiments. Ne parlons pas de certains recueils de poésies soi-disant religieuses, recueils en crédit et dûment autorisés, mais aussi injurieux au bon goût, à la raison, à l'honnêteté qu'à la piété même.

On peut dire que tout est encore à faire dans cette voie. Il en est un peu de la poésie comme de la musique : elle est traitée en noble étrangère ; elle a sa place à des jours marqués ; mais elle n'est pas de la famille; et, pour parler sans figure, elle n'est à aucun degré l'âme de l'école. Elle n'inspire ni l'enseignement ni l'éducation : elle se retirerait par ordre supérieur qu'aucun vide ne se ferait sentir, pas plus que la suppression officielle du chant n'atteindrait au vif notre organisme primaire. Telle est l'exacte vérité : ce que les anciens estimaient la partie divine de la pédagogie, nous en faisons l'économie.

Cette lacune, qui apparaît encore moins dans les programmes que dans l'état réel de l'éducation, tient sans doute premièrement à ce que l'esprit public, mal éclairé sur cette question, ne réclamait, jusqu'à ces dernières années, aucun changement notable. La poésie n'était guère qu'une sorte d'art d'agrément, inutile, sinon nuisible à des enfants voués au travail manuel : irait-on dérober aux occupations nécessaires un temps précieux pour le donner à des délassements aristocratiques ?... Avec de telles vues régnantes, il est facile de deviner si la généralité des maîtres était aptes à goûter, à interpréter la poésie.

On allait se heurter à une autre difficulté non

moins considérable, qui aujourd'hui encore est loin d'être écartée. A quelle source puiser pour l'école primaire, pour l'âge de sept à douze ou treize ans ? Où chercher des morceaux propres à ce haut office d'éducation morale que nous avons essayé de marquer, des morceaux d'une langue simple, saine, et à la portée de tous? Dans la littérature classique ? Oui, sans doute ; mais on sait combien cette littérature, si l'on excepte La Fontaine et Molière, est savante, peu populaire d'inspiration et de langage. On peut juger par un seul exemple, celui de Corneille, le « plus éducateur » de nos poètes, de la peine que l'on aurait à composer, avec les œuvres immortelles du XVII[e] siècle, une littérature scolaire du premier âge appropriée à notre état social. Les poètes du XVIII[e] siècle, pour d'autres raisons, se prêtent mal à prendre rang parmi les instituteurs de notre démocratie. Quant à ceux du XIX[e] siècle, qui ont vécu de notre vie, partagé nos espérances et nos tristesses, parlé notre langue, est-il besoin de faire observer combien le choix à faire dans leurs œuvres en vue de l'enfance et en vue de l'école ouverte à tous, est difficile; combien leur esprit, en cela trop semblable au nôtre, apparaît souvent troublé, maladif; comment il se dégage de leurs vers une impression tout autre que celle de la santé, de la force, de la confiance en la vie; comment enfin cette poésie si *réelle* est peu vraie, peu humaine, peu appropriée à l'usage d'un jeune peuple qui se prépare à entrer dans la vie, non pour rêver et se lamenter, mais pour vivre.

Ce sont là des difficultés sérieuses; mais ce ne sont que des difficultés. Bien choisir demanderait sans doute les qualités à la fois du moraliste, de l'homme de goût, et aussi du citoyen d'un pays libre : du moins la matière ne manque pas au choix ; les poètes de l'âge classique et ceux de notre âge, même les poètes du second rang, peuvent fournir une opulente gerbe à l'éducation populaire. Déjà, il a été publié des recueils estimables pour les degrés successifs de l'enseignement ; il s'en prépare sûrement de meilleurs. Je voudrais que dans les écoles normales, qui sont l'une des plus chères espérances de la France libérale, d'où il est permis d'attendre les initiatives fécondes, on exerçât les jeunes gens de troisième année à discerner dans les œuvres du XVII[e] siècle ou dans celles de Lamartine, de Victor Hugo, et des *dii minores* de nos jours, les pièces qui conviendraient aux divers âges de l'école, et à justifier ce choix par de bonnes considérations; à dire les retranchements qu'il faudrait parfois opérer, les strophes à retenir ou à écarter, et pour quelles raisons de morale ou de goût.

Voici un essai de ce genre, sujet à révision, qui qui a été entrepris cet hiver (1884-1885) à l'Ecole de Fontenay par les élèves de première année sur les *Feuilles d'automne* et les *Rayons et les Ombres* de Victor Hugo. Les élèves proposaient, après mûr examen, leur choix ou de pièces entières ou de fragments de pièces, en vue soit de l'école normale, soit de l'école primaire; le professeur, qui avait préparé de son côté le même travail, écoutait les raisons alléguées pour et contre et donnait ensuite son avis. Nous ne communiquons cette liste qu'à titre de *suggestions* et nullement de choix définitif :

Indication des morceaux des Feuilles d'automne *destinés à être appris par cœur à l'école primaire.*

II. Jusqu'à « le grand arbre est tombé ».
III. Rêverie d'un passant à propos d'un roi. Tout le morceau.
V. Ce qu'on entend sur la montagne. Tout le morceau.
VI. A un voyageur. 1[re], 4[e], 5[e], 6[e], 7[e], 9[e] 10[e], 11[e], 14[e], 15[e] strophes.
XV. Tout le morceau.
XIX. Tout le morceau.
XX. Tout le morceau.
XXVII. Les neuf premières strophes.
XXXII. Pour les pauvres. Les quatre dernières strophes.
XXXIV. Bièvre. Tout le morceau, sauf le n° 2.
XXXV. Soleils couchants. N[os] 1 et 6.
XXXVII. Prière pour tous. N[os] 1 et 6.

Mêmes indications pour les Rayons et les Ombres.

XVIII. Ecrit sur la vitre d'une fenêtre flamande.
XIX. Ce qui se passait aux Feuillantines.
1° Depuis : « J'eus dans ma blonde enfance..... » Jusqu'à : « C'était le principal d'un collège quelconque. »
2° Depuis : « L'homme congédié..... » jusqu'à la fin.
XX. Au statuaire David. N° 6.
XXXI. Rencontre.
XXXV. Que la musique date du XVI[e] siècle. N[os] 3 et 4.
XLII. *Oceano nox.*
XLIV. Sagesse. N[os] 3 et 4.

Je voudrais surtout que, dans les écoles normales, la lecture et la récitation des poètes, ainsi jugés, discernés, expliqués, occupassent une place plus grande dans l'*emploi du temps*, que l'on encourageât les jeunes gens à s'enchanter volontairement, dans leurs loisirs des dimanches ou des vacances, de longs poèmes ou morceaux de poèmes appris par cœur, et qu'enfin ils emportassent de l'école une ample provision de ces souvenirs, inutiles sans doute pour les brevets de capacité, mais destinés à être le sel caché de leur vie. Quoi de plus naturel que d'instituer des réunions hebdomadaires, le dimanche soir par exemple, où directeurs, maîtres, élèves, se donneraient le plaisir d'écouter ceux ou celles qui auraient préparé quelque belle page à lire ou à réciter. Ne vous semble-t-il pas qu'une si noble distraction, entrecoupée de deux ou trois chœurs soigneusement exécutés, répandrait quelque charme sur toute la semaine, qu'elle tempérerait l'austérité monotone de la vie recluse, réglementée, toute vouée à l'étude? Ne vous semble-t-il pas surtout que ces jeunes esprits, en entendant d'autres voix que celles de la science et de leurs professeurs, s'ouvriraient sous les meilleurs auspices à ce monde de l'âme et des sentiments humains que la science méthodique ne fait point connaître et qui sera pourtant leur domaine propre, puisqu'enfin c'est le vrai domaine de l'éducation ?

Après cette initiation, les maîtres et les maîtresses sauraient à leur tour initier et guider leurs jeunes élèves. La poésie, aidée du chant, deviendrait l'un des agents principaux de la culture morale, disons mieux, de la civilisation. C'est à l'ouïe de cette « musique que tout homme porte en soi », autant et peut-être plus que par la morale didactique, plus à n'en pas douter que par l'arithmétique, la grammaire, l'histoire, les éléments de physique ou de chimie, que nos petits enfants, se dégrossissant, se polissant, dépouilleront de jour en jour l'animal, le sauvage, pour devenir peu à peu des hommes, capables de concevoir l'idéal, la règle et de s'y conformer. Des lectures et des récitations fréquentes, des séances de fête, surtout l'exemple du maître lisant ou récitant lui-même avec goût et avec une émotion non feinte, voilà ce qui fera entrer la poésie dans les

habitudes, dans les nécessités mêmes du peuple. Alors seulement l'égalité des classes sera près de s'accomplir par l'égalité de culture morale; alors la démocratie sera près de devenir une vérité, parce que la nation sera près d'avoir une même âme.

L'art est un chant magnifique,
Qui plaît aux cœurs pacifiques,
Que la cité dit aux bois,
Que l'homme dit à la femme,
Que toutes les voix de l'âme
Chantent en chœur à la fois.
(Victor Hugo, *l'Art et le peuple.*)

Dès à présent l'œil qui s'élève
Voit distinctement ce beau rêve,
Qui sera le réel un jour :
Car Dieu dénoûra toute chaîne,
Car le passé s'appelle haine,
Et l'avenir se nomme amour.
(Victor Hugo, *Lux.*)

[Félix Pécaut.]

POITOU. — La province de Poitou a formé les départements de la Vienne, des Deux-Sèvres et de la Vendée.

Au premier siècle de notre ère, la ville de Poitiers était renommée pour ses écoles. Les Romains, qui avaient introduit en Gaule leur langue et leur civilisation, avaient établi dans la capitale des Pictons une de leurs grandes écoles. On y enseignait aux frais de l'Etat la grammaire et la rhétorique, et plus tard, vers le IVe siècle, la philosophie. On cite, parmi les professeurs de l'école de Poitiers, Rufus et Ammonius. Saint Hilaire, Paulin, Maxence, qui peuvent être comptés parmi les hommes les plus remarquables de cette époque, étudièrent à Poitiers. Cette école, comme toutes celles qui fleurirent dans la Gaule sous la domination romaine, disparut sans doute au moment de l'invasion des Barbares, mais les monastères, qui devaient être au moyen âge le refuge et foyer de l'instruction, étaient déjà nombreux à cette époque dans l'ancienne Gaule. Il ne faut pas prendre à la lettre les paroles de Rutilius Numatianus, un poète latin originaire de Poitiers, qui prétend que, dès le Ve siècle, la société était envahie par les moines. Ce qui paraît certain, c'est que les traditions léguées par les écoles civiles de Poitiers furent recueillies dans les monastères de la province, principalement à Ligugé et à l'école épiscopale fondée par saint Hilaire. Le poète Fortunat, devenu évêque de Poitiers, donna un nouveau lustre à l'école épiscopale, qui compta parmi ses élèves saint Léger, l'adversaire politique du maire du palais Ébroïn. L'école du monastère de saint Hilaire brilla aussi du plus vif éclat du temps de l'évêque Ansoald. Elle était alors dirigée par le moine Ansfrid, que l'on représente comme un homme d'un grand savoir. Parmi les hommes remarquables sortis de cette école, on cite saint Aicadre, qui fut abbé de Jumièges. Les autres monastères du diocèse de Poitiers possédaient aussi des écoles, dont les plus célèbres furent celles d'Ansion, aujourd'hui Saint-Jouin des Marnes, et de Ligugé. On y donnait l'instruction, non seulement aux membres de la congrégation, mais encore à un certain nombre de jeunes gens qui étaient élevés dans l'intérieur du monastère. Un ouvrage écrit à Ligugé, le plus ancien des monastères de la Gaule, porte à croire que la bibliothèque renfermait presque tous les ouvrages des Pères grecs et latins.

Les agitations qui accompagnèrent le démembrement de l'empire de Charlemagne, les invasions des Normands, amenèrent assurément dans le Poitou comme dans toutes les autres provinces la décadence des études : elles ne commencèrent à refleurir que sous Guillaume V, comte de Poitou. Ce prince établit, dit-on, dans son palais une école et attira à sa cour un grand nombre de savants. Mais c'est surtout à partir de Guillaume IX que la culture des lettres fut en honneur en Poitou. Jusque-là tous les ouvrages avaient été écrits en latin; plusieurs seigneurs composèrent en langue romane des lais, des sirventes et des tensons. La protection qui fut accordée aux savants par tous les comtes du Poitou dut nécessairement favoriser les études.

Université de Poitiers. — Si Poitiers eut plus tardivement que beaucoup d'autres villes une université, c'est-à-dire une corporation enseignante jouissant de privilèges spéciaux, la ville n'en possédait pas moins déjà des écoles importantes. Jean Bouchet, dans les chroniques d'Aquitaine, dit que dès le XIVe siècle, à Poitiers, « il y avoit eu assemblée et nombre de docteurs et escoliers qui faisoient université, comme il appert par lettres du roy Jean, qui manda aux église, université et habitans de Poitiers recevoir Edouard, prince de Galles, pour prince de Poitou. »

La guerre de Cent ans fut la cause directe de la fondation de deux universités. A peine maîtres de la Normandie, les Anglais avaient, dès 1447, jeté les fondements d'une université à Caen pour empêcher les jeunes gens de la province d'aller étudier à Paris. Ils n'espéraient pas alors s'emparer de la capitale de la France; mais lorsque Paris fut tombé entre leurs mains par suite de circonstances malheureuses, le roi Charles VII, qui avait transporté à Poitiers sa cour de parlement, voulut y organiser une université. Il fit des démarches très actives auprès du pape pour obtenir cette création. Eugène IV se rendit à son désir, et par une bulle du 29 mai 1431, dans laquelle il constate que la ville de Poitiers avait été désignée autrefois pour être le siège d'un semblable établissement, « *locum alias pro hujusmodi erectione studii prælectum, aptum et idoneum fore comperimus* », il érigea ses écoles en université et lui accorda les mêmes privilèges qu'à celle de Toulouse. Par la même bulle, il nomma le trésorier du chapitre de Saint-Hilaire chancelier né de la nouvelle université. Charles VII s'empressa de confirmer la bulle du pape, et il octroya à l'université de Poitiers les mêmes droits et privilèges qu'aux universités de Paris, Toulouse, Angers et Montpellier. Il désigna en même temps le lieutenant général de la sénéchaussée de Poitiers comme conservateur des privilèges royaux : plus tard l'université fit reconnaître l'abbé de Montierneuf en qualité de conservateur des privilèges apostoliques.

L'université de Poitiers, installée au couvent des frères prêcheurs, fut divisée en quatre nations : France, Aquitaine, Berry et Touraine, et eut, dès le principe, un enseignement complet, c'est-à-dire qu'elle comprit les cinq facultés de théologie, de décrets (droit canonique), de lois (droit civil), de médecine, et des arts. Elle avait à sa tête un recteur, chaque nation un procureur, et chaque faculté un doyen. Le recteur n'était pas comme aujourd'hui un représentant du pouvoir central; il était élu pour un an par un délégué de chaque nation que l'on appelait « entrant », parce que seul il avait le droit de pénétrer dans la salle où se faisait l'élection. L'habitude s'introduisit de prendre tour à tour le recteur dans chacune des facultés, de sorte que chaque professeur arrivait successivement au rectorat par rang d'ancienneté. Le premier recteur fut maître Jean Lambert, professeur de théologie.

Au moment de sa fondation, l'université avait très peu de ressources, ce qui ne l'empêcha pas de s'organiser à l'instar des autres universités et de nommer un notaire, deux libraires, deux parcheminiers huit bedeaux (un pour chaque faculté

et chaque nation), un procureur général, deux avocats et deux procureurs en la cour du parlement, un procureur en la cour du conservateur laïque de ses privilèges. Toutefois, « attendu la rareté des escoliers et pauvreté de l'université, il fut décidé que, la première année, les bedeaux des nations devraient se contenter des exemptions et privilèges de ladite université ».

Comme l'université créée à Poitiers ne devait pas profiter seulement à cette ville, mais au Poitou tout entier, à l'Aunis et à la Saintonge, on s'empressa de réclamer le concours pécuniaire du maire et des habitants de la Rochelle, des évêques et du clergé de Saintes, de Maillezais et de Luçon. On édicta en même temps divers règlements pour assurer la bonne réputation de l'université, entre autres que « dorénavant les estudians tant religieux qu'autres chemineroient honestement avec habits décens tant allant par la ville que venant aux escoles, aux congrégations générales et autres actes de ladite université ». On décida aussi que « la faculté des lois en ladite université se gouverneroit à la manière de l'estude fameuse d'Orléans ». A la fin du xve siècle, cette faculté comptait déjà parmi ses professeurs un jurisconsulte renommé, Elie Régnier. Dans les deux siècles suivants, les professeurs Robert et Bonaventure Irland, François Lanson, François Maynard et leurs doctes collègues, attirèrent à Poitiers une foule d'étudiants. Robert Irland, qui professa près de soixante ans, compte parmi ses élèves le savant Baron, qui lui a dédié son *Economie des Pandectes*, Roaldez, qui fut une des lumières de la jurisprudence au xvie siècle, Philippe Hurault, comte de Chiverny, chancelier de France, Achille de Harlay, président du parlement, Barnabé Brisson, etc.

Les troubles religieux qui agitèrent le Poitou au xvie siècle eurent leur contre-coup dans l'université de Poitiers. Toutefois les protestants continuèrent à y prendre des grades. Mais au siècle suivant le chapitre de Saint-Pierre, sur la proposition de l'évêque, arrêta en 1639, bien avant la révocation de l'édit de Nantes, « qu'on romproit avec la mauvaise coutume qui s'étoit glissée de laisser les hérétiques faire des actes et recevoir des degrés dans l'église de Poitiers ». Le bâtonnier fut chargé de notifier cette décision « à Messieurs les docteurs de théologie, de droit et de médecine et au scribe de l'université, afin qu'il n'en puissent prétendre cause d'ignorance ».

L'enseignement de l'université subit aussi peu à peu de profondes modifications. A la fin du xviiie siècle, la faculté de théologie n'avait plus d'enseignement direct : les étudiants suivaient à leur gré les cours du collège Sainte-Marthe ou ceux du couvent des jacobins, qui avait été agrégé à l'université. Les huit professeurs de théologie se contentaient de conférer des grades après avoir fait subir aux candidats des épreuves publiques.

La faculté de droit avait par contre un enseignement propre. Au xviiie siècle, les cours ne se faisaient plus comme dans le principe au couvent des jacobins, mais dans une salle spéciale qui est devenue, après la Révolution, la grande salle de l'hôtel de ville. Cinq professeurs et quatre docteurs agrégés donnaient, en 1772, l'enseignement aux étudiants qui voulaient suivre les cours.

La faculté de médecine eut aussi pendant longtemps des cours réguliers et suivis. Les professeurs s'efforcèrent de mettre leur enseignement en rapport avec les progrès de la science. Une lettre adressée à Sully prouve qu'ils avaient à cœur de fournir à leurs élèves toutes les ressources nécessaires à leur instruction. Ils lui demandaient d'établir à Poitiers « un jardin royal pour les simples, un théâtre pour les démonstrations anatomiques et une galerie pour retirer toutes les raretés et singularités de nature ». Du reste la faculté compta parmi ses professeurs quelques hommes célèbres, tels que Pierre Milon, premier médecin de Henri IV et de Louis XIII, François Carré, herboriste des plus distingués. Mais au xviiie siècle, longtemps avant le décret qui la supprima, elle avait cessé de faire des cours ; elle n'avait plus qu'un simulacre d'enseignement médical. Vers 1612 la faculté de médecine de Poitiers comptait douze professeurs; le doyen Milon fit graver leurs noms et leurs armes sur la grande masse d'argent qui fut faite à cette époque ; mais en 1772, elle n'en avait plus que huit. Ceux-ci ne conféraient plus des grades proprement dits ; ils exerçaient la médecine à Poitiers, après avoir été reçus docteurs dans d'autres universités. Toutefois, comme un arrêt du parlement rendu au xvie siècle portait que nul médecin étranger ne pouvait pratiquer à Poitiers, à moins de subir les épreuves exigées par les statuts de la faculté, tout docteur qui voulait s'établir dans cette ville était obligé de soutenir une thèse publique dans une des salles des jacobins.

La faculté des arts avait eu, dans le principe, comme les autres facultés, des cours publics dans le couvent des frères prêcheurs, mais plus tard son enseignement se confondit avec celui du collège Sainte-Marthe. En vertu d'un arrêt du parlement, la faculté se composa du principal du collège, des deux professeurs de philosophie et de celui de rhétorique. Les élèves qui avaient suivi les deux cours de philosophie du collège, c'est-à-dire étudié la logique, la métaphysique et les éléments de la physique, obtenaient, à la fin de la deuxième année, après la soutenance d'une thèse collective, le diplôme de maîtres ès-arts, qui était nécessaire pour prendre des grades en théologie, en droit et en médecine.

L'université de Poitiers subit le sort de toutes les universités provinciales : elle fut supprimée en 1792.

Collèges. — Pendant nombre d'années les professeurs des différentes facultés donnèrent seuls à Poitiers l'enseignement supérieur et secondaire, pour nous servir des expressions employées aujourd'hui. Les cours avaient lieu au couvent des jacobins, qui était agrégé à l'université, et les étudiants se logeaient en ville comme ils pouvaient. Mais, vers la fin du xve siècle, cinquante ans à peine après la fondation de l'université, on commença, à l'instar de ce qui s'était pratiqué à Paris et ailleurs, à fonder des collèges où un certain nombre d'écoliers vivaient en commun au moyen de legs et d'autres donations. Ces établissements continuèrent d'envoyer leurs élèves aux cours de l'université ; mais ils se rendirent par degrés plus ou moins indépendants. Ils ne reçurent plus seulement des boursiers, mais aussi des pensionnaires, et ils eurent des professeurs particuliers. Comme ils embrassaient l'éducation dans toute son étendue, depuis l'enfance jusqu'à l'âge viril, ils eurent la plus grande influence sur l'instruction publique.

Des collèges s'ouvrirent non seulement à Poitiers, siège de l'université, mais dans toutes les villes quelque peu importantes du Poitou. On ne pouvait pas faire des études complètes dans tous ces collèges, mais les enfants, après y avoir étudié les premiers rudiments du latin, allaient terminer leurs études dans des établissements plus importants, à Poitiers par exemple, où les classes de rhétorique et de philosophie furent toujours plus nombreuses que les classes inférieures. Les familles trouvaient un grand avantage à cette nouvelle organisation.

La seule ville de Poitiers a possédé jusqu'à sept collèges : ceux de Certani des Moreaux, d'Agé-

liasis, de Saint-Pierre ou des Deux-Frères, de Montanaris, de Puygarreau et de Sainte-Marthe. Ces trois derniers formèrent au XVIIe siècle le collège royal des jésuites.

Il nous reste peu de documents sur les collèges de Certani et des Moreaux. Si l'on en croit un mémoire publié par les jacobins en 1720, celui des Moreaux ne fut jamais important.

Le collège de Géleasis ou d'Agéliasis fut fondé vers 1509 par Pierre de Sacierge, évêque de Luçon. Il était situé au bas de la Grande-Rue, paroisse Saint-Savin. En 1522, Nicolas Turquand, avocat au parlement, fonda huit bourses dans ce collège, qui reçut encore, en 1565, une autre donation. Ce qui n'empêcha pas les échevins de la ville, dont il devint la propriété, d'en abandonner les bâtiments (1593) aux religieux minimes, qui les conservèrent jusqu'à la Révolution.

Le collège de Saint-Pierre ou des Deux-Frères fut fondé, en 1503, par Pierre de la Coussaie, chanoine de Luçon, et par son frère. Il était situé au coin de la rue Saint-Maixent. Leurs héritiers cédèrent à la ville, en 1706, leurs droits sur ce collège, mais il ne fut point absorbé par le grand établissement des jésuites; il continua à dépendre directement de la faculté des arts.

Le collège de Notre-Dame de Montanaris fut fondé à l'angle de la rue de l'Ancienne-Comédie et de la rue d'Enfer, par Antoine de Montanaris, docteur en médecine et curé de Romagne. Cet établissement devait avoir un prieur et sept collégiens, dont trois prêtres et quatre jeunes laïques, tous étudiants en droit civil et canon. Ils étaient nommés par le fondateur ou le principal héritier de sa maison. Celui-ci vendit tous ses droits à la ville, qui, en 1607, les céda aux jésuites, sous la réserve expresse qu'ils lui reviendraient si jamais la Société était dissoute.

En 1478, Françoise Gillier, dame de Puygarreau, veuve de Jean Bardin, conseiller au parlement de Paris, fonda un collège à Poitiers. Ce collège devait avoir « un maître et prieur et huit boursiers, dont un principal, un receveur et six pauvres écoliers ». Trois étaient étudiants ès arts et trois en théologie. La fondatrice donna pour chacun 100 livres tournois en argent ou en denrées, des livres, etc. En 1606, on ne faisait plus d'exercices au collège de Puygarreau. Les jésuites en profitèrent pour se l'approprier. Ils obtinrent, en 1608, des officiers de la sénéchaussée la permission d'y ouvrir provisoirement leurs classes. On ne tint aucun compte de l'opposition du seigneur de Puygarreau. Les jésuites parvinrent même (1657) à se rendre définitivement maîtres de ce collège en se ménageant le consentement du principal et l'assentiment du marquis de Puygarreau, lieutenant général du roi à Toul. Louis XIV approuva le contrat d'union aux conditions inscrites dans l'acte de fondation du 7 avril 1478. Les jésuites tinrent un pensionnat à Puygarreau, sous l'autorité de l'un d'entre eux qui avait le nom de principal. Ils y recevaient de cent à cent soixante élèves originaires des provinces éloignées.

Le collège de Sainte-Marthe, qui était appelé à devenir l'établissement le plus important de Poitiers, fut fondé, en 1522, par Antoine Gironnet et sa femme Théodebalde Giraut. Il tira son nom d'une aumônerie qui y touchait. Dans le principe il devait être composé de douze personnes : d'un principal, un chapelain, un procureur-syndic et neuf boursiers, trois en grammaire, trois ès arts et trois en théologie. En 1605 les bâtiments étaient en mauvais état; Jérôme Perrin, descendant du fondateur, abandonna, pour se faire relever des condamnations portées contre lui, tous ses droits sur le collège aux officiers municipaux. Ceux-ci les cédèrent aux jésuites, à condition que s'ils venaient à quitter, « lesdites choses retourneroient de plein droit auxdits sieurs maire, échevins et maison commune ».

Si l'on en croit une lettre de Geoffroy de Saint-Belin, évêque de Poitiers, insérée, dit Thibeaudeau, dans la première édition des mémoires de Sully, l'instruction était donnée dans de bonnes conditions à Poitiers à l'arrivée des jésuites. « Il y avoit dans notre ville un très bon collège garni d'aussi doctes régents qu'on eust pu le désirer; mais comme il fust parlé des pères jésuites, on prit incontinent telles espérances de leurs promesses que, pour leur faire place, tous les collèges furent abandonnés par l'artifice de ceux qui favorisoient le dessein de leur établissement. » Cet établissement du reste ne se fit pas sans difficultés. Les habitants de Poitiers, qui avaient semblé désirer les jésuites, ne tardèrent pas à revenir de leur empressement. Le roi lui-même dut intervenir en leur faveur. Enfin, après deux ans de pourparlers, on leur livra trois collèges qu'ils restaurèrent complètement au moyen des dons du roi, du clergé, du corps de ville et de souscriptions particulières.

Le collège Sainte-Marthe ne tarda pas à devenir florissant sous la direction des jésuites : de nombreux élèves vinrent y étudier la grammaire, les humanités, la philosophie et même, à partir de 1639, la théologie. En vain la faculté s'opposa à la dotation de deux chaires faite par Jean Bardin, président en la cour des comptes de Bourgogne, pour l'enseignement de la théologie au collège de Sainte-Marthe. Louis XIV l'approuva et la confirma par lettres patentes données en 1652. Un rapport de Colbert de Croisy, maître des requêtes, départi pour l'exécution des ordres du roi dans la généralité de Poitiers, fait connaître d'une manière très précise la situation du collège de Sainte-Marthe en 1664. « La maison et collège des jésuites est le plus beau bâtiment et la plus belle église de Poitiers. Ils ont 30 000 livres de rente en bons bénéfices de la province qui leur ont été annexés par le roy, savoir : Ligugé, de 12 000 livres de rente; le prieuré de Notre-Dame de Loudun, 6000 livres de rente; Pramproux, 6000 livres de rente; Comblé, 500 livres, et autres qui sont tous de l'ordre de Saint-Benoît. Plus, ils ont du roy 3 000 livres de rente à prendre sur la recette générale de Poitiers. Ils ont soixante religieux, compris deux professeurs de théologie, deux de philosophie et deux de rhétorique. Ils ont d'ordinaire douze cens écoliers dans leur collège, lequel est de la province de Bordeaux. » Les jésuites s'agrandirent encore par l'établissement à Poitiers, en 1674, des jésuites irlandais, de sorte qu'en 1761, ils avaient quatre-vingt-neuf religieux dans leurs trois maisons. A cette époque, si l'on s'en rapporte aux comptes rendus au provincial par le recteur et le procureur, les revenus du collège Sainte-Marthe s'élevaient à 33 974 livres 12 sous, et les charges à 17 117 livres 8 sous 4 deniers.

Lorsque les jésuites furent dispersés en 1762, leurs biens furent administrés par des économes séquestres et les revenus employés à l'entretien du collège. Les professeurs furent tirés du clergé séculier : le personnel enseignant se composa, comme auparavant, d'un principal, de deux professeurs de philosophie, l'un pour la philosophie proprement dite et l'autre pour la physique, d'un professeur de rhétorique, et ainsi de suite jusqu'à la cinquième inclusivement. La sixième existait, mais, comme elle n'avait pas été fondée, les externes, qui suivaient les autres cours gratuitement, devaient payer 24 livres. Le traitement du principal était, en 1786, de 2 100 livres, et celui des professeurs variait entre 1000 et 800 livres.

Dans la seconde moitié du XVIIIe siècle, le collège de Sainte-Marthe était loin d'être aussi florissant qu'au siècle précédent. La création d'un

collège à Niort et dans plusieurs autres villes lui avait fait perdre beaucoup d'élèves. Il n'en comptait plus que quatre cents en 1789, dont quarante internes au plus. Le prix de la pension de ces derniers était de 400 livres, mais ils devaient en plus 20 livres une fois payées pour le lit, 30 livres pour le perruquier et la blanchisseuse, 12 livres pour le feu. Ils étaient obligés en outre de se fournir d'un couvert d'argent, de quatre draps de lit et d'une douzaine de serviettes. Le latin était la base de l'enseignement, le reste n'était qu'un accessoire. Les classes duraient deux heures, excepté en philosophie et en théologie, où elles étaient seulement d'une heure et demie. Les salles n'étaient point chauffées et ne contenaient que des bancs sans supports pour écrire. Les punitions étaient les pensums, la mise à genoux, les férules distribuées par le professeur, la discipline et le fouet appliqués par le portier. La férule consistait en une espèce de semelle de cuir d'un doigt d'épaisseur, et la discipline, en un assemblage de cordes nouées réunies autour d'un manche de bois. Les pensionnaires étaient soumis pour la discipline intérieure à toutes les punition usitées dans les classes. Il y avait même en plus, pour eux, le *petit couvert*, table particulière et sans nappe placée au milieu du réfectoire, et *la pénitence*, qui obligeait l'élève puni à rester tout ou partie de la récréation seul dans un coin, assis, debout ou à genoux selon la gravité du cas.

Le collège de Sainte-Marthe fut toujours l'établissement le plus florissant du Poitou, mais les collèges de Fontenay-le-Comte, de Niort, de Melle, de Thouars, de Parthenay, de Saint-Maixent, de Loudun, de Luçon, de Richelieu, de Montmorillon et de Montaigu, quoique moins importants et fondés à une époque beaucoup plus récente, méritent cependant une mention.

Michel Brisson, receveur des tailles à Montreuil-Bellay, laissa en 1620 tous ses biens meubles et acquets aux jésuites, à condition qu'ils fonderaient un collège à Fontenay-le-Comte, sa ville natale. Fontenay, qui avait déjà vu naître André Tiraqueau, Barnabé Brisson et le célèbre mathématicien Viette, avait une certaine importance comme capitale du Bas-Poitou ; elle désirait depuis longtemps un collège. Aussi le corps de ville intervint-il au procès que les héritiers de Michel Brisson intentèrent aux jésuites. Il voulut même contribuer à doter le nouvel établissement. Mais ce dernier n'eut jamais l'importance de celui de Sainte-Marthe à Poitiers. En 1644, d'après le rapport de Colbert de Croisy cité plus haut, le collège des jésuites de Fontenay ne contenait que trois classes, la quatrième, la troisième et la seconde, et huit religieux en tout. Au siècle suivant, il y avait quatorze religieux et on y enseignait les humanités et la philosophie; mais, si l'on en croit un rapport de 1730 sur l'élection de Fontenay, il y avait peu d'élèves dans ce collège. D'après les états dressés au moment du départ des jésuites, les revenus étaient en 1762 de 7 950 livres 10 sols, et les dépenses de 6899 livres. Le collège de Fontenay survécut comme celui de Sainte-Marthe à la dispersion des jésuites. En vertu d'un concordat signé par le corps de ville avec l'université de Poitiers, celle-ci s'engagea à fournir des régents, à condition que les traitements seraient de 800 livres pour la philosophie et la rhétorique, de 600 livres pour la seconde et la troisième, et de 500 livres pour la quatrième et la cinquième.

Niort, ville considérable du Poitou et aujourd'hui chef-lieu du département des Deux-Sèvres, fut dépourvue de tout établissement d'instruction secondaire jusqu'en 1717. Les habitants étaient obligés d'envoyer leurs enfants étudier dans une autre ville. Par une délibération prise en 1717, les échevins demandèrent aux prêtres de l'Oratoire, fixés à Niort depuis un siècle, d'y établir un collège. Ceux-ci acceptèrent la proposition sous condition que la ville leur accorderait une subvention annuelle de 2400 livres pour le traitement de sept régents et d'un préfet des études. Dans le principe, il n'y eut que trois classes. La ville ayant consenti à augmenter sa dotation de 300 livres, on en créa une quatrième en 1731. Cet établissement fut un moment florissant; il eut avant la guerre de Sept ans jusqu'à deux cents quatre-vingts élèves; mais les lourdes charges qui pesèrent depuis sur la population de la France provoquèrent un temps d'arrêt dans le développement du collège; le nombre des élèves tomba jusqu'à deux cents et même à cent cinquante. En 1780, après plusieurs années de vives réclamations, le traitement du préfet et des professeurs fut porté par le corps de ville à 600 livres. Le collège cessa d'exister en 1792, lorsque la congrégation de l'Oratoire fut supprimée.

En 1673, Barillon, évêque de Luçon, fit ajouter deux ailes à son grand séminaire pour y établir un petit séminaire ou collège, qui reçut des élèves qui ne se destinaient point à l'état ecclésiastique. Six professeurs y enseignaient la grammaire latine, les humanités et la philosophie. Cet établissement, dirigé par des lazaristes, avait des revenus dont une partie était affectée à des bourses qui étaient données indifféremment aux jeunes gens qui voulaient se livrer aux études civiles et à ceux qui préféraient les études théologiques. (Rapport de Gilbert Romme à la Convention.)

Par son testament, en date du 22 mars 1623, Joseph Desfontaines, originaire de Champagne et médecin à Melle, légua aux habitants et au consistoire de l'église réformée de cette ville sa maison assise près des fossés du château, pour y installer un collège qu'il dota de plusieurs métairies. Ce nouvel établissement s'ouvrit en 1627 avec deux régents choisis par les habitants. Le principal fut régent pour le latin et un autre régent enseigna la langue française, l'écriture et l'arithmétique. Un ou deux élèves choisis par les habitants furent, d'après les clauses du testament, boursiers du collège, et les enfants pauvres purent suivre les cours sans payer. Cet établissement n'eut qu'un petit nombre d'élèves, mais, comme il était dirigé par des laïques, il fut un des rares collèges qui restèrent ouverts durant la Révolution. Si les domaines furent vendus comme biens nationaux, les bâtiments mêmes du collège ne changèrent point de destination. En 1698, d'après un mémoire de l'intendant Maupou de l'Ableiges, le collège de Melle valait 250 livres de revenus.

Le même mémoire constate qu'à cette date de 1698 « il y a à Thouars un collège pour les humanités où il n'y a qu'un régent qui a 150 livres de revenu ». Ce collège avait été fondé en 1590 par Claude de la Trémouille, duc de Thouars, qui avait donné au principal une prébende au château. En 1723, le traitement de celui-ci se composait, en plus de cette prébende qui rapportait 50 livres, de 150 livres sur les deniers de l'octroi. Le principal était en outre logé aux frais de la ville, à l'hôtel de Montfermier, que l'on avait arrenté pour 47 livres. Le collège fut transféré en 1752 dans l'ancien couvent des Clairettes. A cette époque on y enseignait le latin, les mathématiques, la géographie et l'histoire. Les élèves n'y étaient reçus que depuis l'âge de six ans jusqu'à quatorze; ils y étaient logés, nourris, instruits, fournis de linge, à l'exception de celui de corps, pour 280 livres. Les externes payaient 30 sols par mois pour toute rétribution. En 1782, le collège avait quatre-vingt quatre pensionnaires et quarante externes, mais à cette époque il comptait, outre le principal, cinq régents qui recevaient pour traitement chacun 160 livres par an avec la nourriture et le logement.

Saint-Maixent possédait aussi en 1698 (mémoire de Maupou de l'Ableiges) un collège de deux prêtres. Ceux-ci jouissaient pour leur entretien de trois des chapelles de Sainte-Marie-Magdeleine. Il sortit de ce collège plusieurs bons écoliers qui purent entrer en rhétorique et en philosophie à Poitiers. Plus tard les religieux bénédictins, qui tenaient le collège de Saint-Maixent, ne firent pas, bien qu'ils fussent alors au nombre de trois, dépasser la troisième à leurs élèves. En 1789, ceux-ci étaient environ quarante-cinq, tous externes.

En 1610, Guy Chauvet, avocat au parlement de Paris, donna l'argent nécessaire pour créer un collège à Loudun. Le patronnage, la direction et la conduite de ce collège furent reconnus à ses héritiers par arrêt de la Chambre de l'Edit du 3 août 1613. Outre les bâtiments dans lesquels il était établi, le collège possédait la seigneurie de Martigny-en-Mazant et la métairie de la Chauveterie. Les chanoines du chapitre de Sainte-Croix payèrent aussi au principal une somme de 60 livres jusqu'en 1759 et, à partir de cette époque, 300 livres.

Le petit collège de Montmorillon, fondé à la fin du XVIIe siècle, ne recevait que des externes. Il était dirigé par les augustins, qui exigeaient une rétribution de 3 livres par mois.

Le collège de Richelieu n'était pas beaucoup plus important que celui de Montmorillon.

Le collège de Châtellerault, qui avait été établi au commencement du XVIIIe siècle dans un mauvais bâtiment dont le corps de ville et le chapitre de Notre-Dame se disputaient la propriété, ne recevait que des élèves de la ville. Moyennant une rétribution de 20 sols par mois, les enfants des familles bourgeoises y apprenaient les premiers rudiments du latin.

L'école de Montaigu peut aussi être regardée comme un collège. Elle avait été fondée par les anciens seigneurs dès le XVIIe siècle. Un maître et deux sous-maîtres y enseignaient aux enfants du bourg les éléments de la langue latine en même temps que les rudiments de la lecture, de l'écriture et du calcul. Ils recevaient 300 livres pour instruire gratuitement les enfants pauvres. En 1793, au moment de l'insurrection vendéenne, ce petit collège, qui avait compté parmi ses élèves Laréveillère-Lépeaux, avait vingt pensionnaires et une trentaine d'externes, y compris les pauvres qui suivaient gratuitement les cours.

Petites écoles. — La fondation des petites écoles se fit en Poitou de la même façon que dans le reste de la France, et leur destinée y fut soumise aux mêmes vicissitudes (V. *France*). Il suffira de rappeler ici les décrets du concile de Latran (1179), et l'institution des écolâtres, qui exerçaient leur juridiction sur les écoles soit d'une ville, soit d'un diocèse entier. L'ordonnance d'Orléans (1560) paraît avoir été le point de départ d'un mouvement de réorganisation de l'instruction populaire. Les luttes religieuses amenèrent le clergé catholique à surveiller de très près les petites écoles. L'édit de 1606 reconnut formellement aux curés le droit « d'approuver les régens, précepteurs ou maîtres d'école des petites villes et villages ». Il fut fait défense aux protestants, par un arrêt du parlement de Poitiers, du 16 septembre 1634, « de tenir escholles ou collèges sans permission du Roy vérifiée en ladite Cour ».

Le 7 janvier 1641, l'évêque de Poitiers, en vertu d'une lettre du roi, qui l'invitait à interdire absolument les écoles où les garçons et les filles seraient reçus ensemble, fait « très expresses inhibitions et deffenses à toutes sortes de personnes de l'un et de l'autre sexe dans toute l'étendue de son diocèse de recevoir dans leurs maisons garçons ou filles pour les instruire à lire, escrire ou au principe de la grammaire, sans avoir comparu devant lui ou ceux qu'il voudra commettre pour être examinés et recevoir sa permission. »

Comme, malgré cette ordonnance « lue et publiée au prosne des grandes messes, plusieurs personnes tant catholiques que de la religion prétendue réformée » continuent à tenir des écoles sans permission, le lieutenant général du Poitou, M. de Sainte-Marthe, ordonne le 19 février 1641 aux procureurs de rechercher les maîtres et maîtresses qui n'avaient point de permission d'enseigner, afin de les condamner à 100 livres d'amende.

Les ordonnances de Louis XIV, en 1695 et 1698, achèvent la destruction des écoles protestantes et placent entièrement les petites écoles entre les mains du clergé. C'est en vertu de cette législation que les évêques du Poitou publièrent au XVIIIe siècle dans leurs statuts synodaux des ordonnances concernant les écoles chrétiennes, les maîtres et les maîtresses d'écoles.

Au chapitre XXIV des *Ordonnances et statuts pour le diocèse de Luçon*, intitulé *Les maîtres et des maîtresses d'école*, on lit ce qui suit :

« Nous défendons à toutes personnes de l'un et de l'autre sexe, domiciliées ou étrangères, de tenir école publique pour enseigner les enfants, dans aucune ville ou paroisse de notre diocèse, sans notre approbation par écrit : nous ne la donnerons à ceux qui se destinent à cet emploi, que sur l'assurance de leur capacité, et sur le témoignage que les curés nous rendront de leurs bonnes vie et mœurs. Enjoignons aux curés de s'opposer à quiconque s'ingérerait, sans notre approbation expresse, de faire cette fonction dans leurs paroisses, et de nous en donner avis.

» Enjoignons aux maîtres et maîtresses d'écoles, de commencer et de finir leur instruction par la prière qui se trouve dans le catéchisme du diocèse, pour le matin et pour le soir. Leur ordonnons de faire le catéchisme deux fois la semaine, le mercredi et le samedi, et de se servir de celui qui est imprimé à l'usage du diocèse.

» Pour apprendre à lire aux enfants, ils ne se serviront que de livres approuvés, soit d'histoire ou de piété, qu'ils représenteront aux curés pour s'assurer s'ils sont bons et convenables.

» Leur enjoignons d'avoir toutes sortes de déférence et de respect pour le curé de la paroisse, que nous chargeons de visiter leur école au moins tous les quinze jours, de veiller à y maintenir le bon ordre, et de nous informer tant de la conduite des maîtres et maîtresses que de l'éducation des enfants qu'ils instruisent.

» Ordonnons à tous les curés qui auraient dans leurs paroisses de nouveaux convertis, de veiller à ce qu'ils envoient leurs enfants aux dites écoles et aux instructions de la paroisse, et, dans le cas où ils s'en dispenseraient sans excuse légitime, de nous en donner avis, et même d'en informer le ministère public pour y être pourvu conformément aux ordonnances du roi à ce sujet. »

Dans les *Ordonnances et règlements synodaux du diocèse de la Rochelle,* on lit entre autres, au titre XVIIe (*Des écoles chrétiennes*) :

« Les maîtres et maîtresses d'école auront toujours devant les yeux qu'ils sont principalement établis pour élever les enfants dans la piété, et pour leur apprendre à mener une vie tout à fait chrétienne; c'est pourquoi ils auront une application singulière à leur inspirer continuellement par leurs paroles et par leurs exemples des sentiments de piété et de religion, et surtout une horreur extrême de tout péché; ils veilleront sur leurs mœurs et s'appliqueront avec beaucoup de soin à leur faire éviter les mauvaises compagnies, et à les porter à ne fréquenter que des personnes sages et de bonnes mœurs; ils prendront garde aussi qu'ils ne lisent pas de mauvais livres, tels que seraient des livres hérétiques ou des livres

déshonnêtes, comme romans, comédies et semblables, mais ils leur en indiqueront de bons à la place, qui soient proportionnés à leur esprit et qui soient propres à leur insinuer et à leur faire goûter les pratiques de piété; ils les porteront à être assidus aux divins offices de la paroisse, à assister aux instructions chrétiennes, à fréquenter les sacrements, à aimer à soulager les pauvres, et à avoir une tendre dévotion pour la très sainte Vierge.

» Ils se souviendront par dessus tout que, pour bien instruire et élever des enfants, il faut agir et parler avec eux comme avec des personnes avancées en âge, dont l'esprit et la raison seraient tout à fait formés; il n'est pas concevable combien grands sont les avantages que retirent les enfants de cette manière de les élever : on leur forme la raison en très peu de temps, on en fait des personnes sages et judicieuses; enfin on les accoutume à faire toutes leurs actions par la raison, non par passion, dans un âge auquel les passions n'étant pas encore si vives, on peut plus facilement les soumettre à la raison, ce qui est un bien qu'on ne saurait assez estimer.

» Comme l'établissement des petites écoles est très important et très propre à réformer les mœurs de toute une paroisse, les curés prendront un grand soin pour les soutenir; ils visiteront souvent les écoles de garçons et de filles, accompagnés de quelques personnes de piété; ils veilleront sur les vie, mœurs, doctrine et conduite des maîtres et maîtresses d'école, pour nous en rendre compte; ils nous marqueront s'ils ne vont point au cabaret, s'ils évitent les jeux de hasard et les mauvaises compagnies, s'ils sont retenus et modestes dans leur extérieur, s'ils reçoivent les pauvres comme les riches; ils nous informeront s'ils observent la manière que nous venons de marquer pour bien élever les enfants, en leur parlant et agissant avec eux comme avec des personnes avancées en âge et dont l'esprit serait tout à fait formé; s'ils ne les châtient que par raison et sans aucune aigreur, après les avoir avertis deux ou trois fois de leur faute; enfin ils nous rendront compte s'ils commencent leurs exercices par la prière, s'ils s'acquittent de leurs emplois avec des sentiments de piété et de religion, s'ils fréquentent les sacrements, si la doctrine des livres qu'ils font lire est orthodoxe, s'il n'y a rien d'impur et d'indécent, s'ils enseignent aux enfants le catéchisme comme il faut, s'ils les font prier Dieu le matin et le soir à genoux, s'ils les disposent à recevoir les sacrements, s'ils les font assister à la sainte messe tous les jours, et à la messe et aux vêpres toutes les fêtes et dimanches avec silence et modestie; s'ils leur inspirent la crainte de Dieu, le respect qu'ils doivent à leurs père et mère, et l'horreur du péché; enfin s'ils observent généralement tous les règlements que nous avons dressés pour les écoles de notre diocèse. »

Les écoles où le peuple recevait les premiers éléments de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique, peuvent être ramenées à trois espèces : les écoles abbatiales, les écoles de charité ou des pauvres, et les petites écoles proprement dites.

Les écoles abbatiales, qui existaient depuis des siècles en Poitou dans les abbayes, les prieurés, les commanderies, subsistèrent en général jusqu'à la Révolution; nous en avons trouvé des traces nombreuses dans plusieurs localités. Les enfants des environs y recevaient gratuitement une instruction rudimentaire.

Les écoles de charité, qui leur sont postérieures, étaient destinées principalement par leurs fondateurs à l'instruction gratuite des enfants pauvres. C'est ainsi que M[me] de Montespan, qui sur la fin de sa vie fit plusieurs fondations pieuses, insère dans l'acte de fondation de l'hospice d'Oiron (Deux-Sèvres), en date du 3 juillet 1704, « que le chapelain doit être chargé de l'instruction générale des petits garçons, tant du dedans de la maison que de tous ceux du lieu, soit qu'il veuille en prendre la peine lui-même ou le faire faire par quelque autre maître d'école, qu'il commettra pour cela à ses dépens, mais dont il doit répondre, la rétribution de la maison étant à cette condition-là. Il y aura aussi une sœur qui sera chargée de l'instruction des petites filles du dedans de la maison ou de celles du dehors. Elle prendra pour cela des heures différentes, laissant au choix de la supérieure de régler le matin ou l'après-dîner pour les externes. »

Françoise du Puy-du-Fou, marquise douairière de Laval, avait également fondé par son testament du 1[er] avril 1686 une école au bourg de Chey (Deux-Sèvres). « Elle donne et lègue 200 livres de rente pour la fondation qu'elle fait par le présent testament d'un maistre d'écolle qui sera entretenu pour l'instruction des nouveaux convertis et pauvres enfants à foy catholique et les apprendra à lire et à escrire et ce dans la terre de Chey, à prendre iceux 200 francs de rente sur les revenus de la dite terre. »

De même Pierre Gaubert, curé de Saint-Denis-la-Chevace (Vendée), donne par son testament du 17 novembre 1696 « la borderie de la Galfaudière acquise de Charles Faverault pour contribuer à l'entretien d'une maîtresse d'école pour l'instruction de la jeunesse, particulièrement des filles de la paroisse, pour leur apprendre surtout les principes de la foi et les prières du soir et du matin, ce qu'elle fera gratis pour les pauvres, au moins trois fois la semaine; elle sera choisie et nommée par monseigneur l'évêque de Luçon, et comme il n'y a point encore de demeure assurée pour la loger, je laisse 200 livres pour en acheter une au cas que Dieu me retire de ce monde avant l'avoir fait. »

Le roi et les villes fondèrent aussi aux XVII[e] et XVIII[e] siècles des écoles de cette espèce, surtout pour les filles. Ils les confièrent de préférence aux congrégations de femmes qui venaient d'être créées pour l'éducation des jeunes converties. Dans la seule ville de Poitiers, il y avait, en 1772, sept écoles de charité : deux en ville pour les garçons, à Saint-Germain et Saint-Porchaire, et cinq pour les filles, dont trois en ville dirigées par les dames de l'Union chrétienne, les ursulines et les filles Notre-Dame, et deux dans les faubourgs de Montbernage et de la Cueille-Mirebalaise tenues par les sœurs de la Sagesse.

Le droit de nommer les maîtres et les maîtresses des écoles de charité appartenait à ceux qui étaient désignés par le titre de fondation. Si cette désignation n'avait pas été faite, le droit de nommer revenait aux habitants de la paroisse où les écoles de charité étaient établies. Les écoles de charité étaient du reste soumises comme les petites écoles proprement dites aux prescriptions de l'édit de 1695.

Les petites écoles proprement dites étaient fondées, avec la permission de l'évêque, par de simples particuliers ou par les paroisses.

Voici la teneur de l'autorisation donnée le 4 décembre 1778 par l'évêque de Saintes à Barthélemy Tardy pour ouvrir une petite école à Vauneau (Deux-Sèvres) :

« Germain de Chasteigner de la Châteigneraye, comte de Lyon, par la miséricorde de Dieu et la grâce du Saint-Siège apostolique, évêque et seigneur de Saintes, conseiller du roi en tous ses conseils, étant dûment informé des bonnes vie et mœurs, capacité et religion catholique, apostolique et romaine de Barthélemy Tardy, sacristain de la paroisse de Saint-Eutrope du Vauneau, en notre diocèse, nous l'avons approuvé et approu-

vons par ces présentes pour tenir les petites écoles de garçons dans ladite paroisse, avec pouvoir d'enseigner à lire, à écrire, compter, calculer et le catéchisme imprimé pour l'usage de notre diocèse, à condition qu'il n'admette aucunes filles dans les dites écoles, et qu'il aura soin, au moins les dimanches et fêtes, de faire assister ses écoliers pour entendre le service divin et profiter des instructions qui s'y font, avec deffense à tous autres de s'immiscer au dit exercice sans lettres d'approbation à cet effet, sous les peines portées par la déclaration de Sa Majesté. »

Nous extrayons ce qui suit de l'acte de nomination d'un maître d'école dans la paroisse de Mouzeuil (Vendée) en l'an 1754 :

« Aujourd'hui dimanche vingt-septyeme jour du mois de janvier mil sept cent cinquante-quatre, en l'assemblée convoquée au son de la cloche, à la manière accoutumée, par M. Louis Auger, laboureur et procureur, fabricqueur de l'église de Mouzeuil, assisté de Pierre-René Turpaud, prestre-curé de la dite paroisse ; lesquels à la sortie des vespres de la dite paroisse se sont transportés au-devant de la grande porte et principale entrée de la dite église. Où étant, à la plus grande affluance du peuple sortant d'y celles, ils ont déclarés aux dits habitants que le décès advenu de feu François Borgleteau, régent de la dite paroisse, il estoit dangereux que les enfants d'y celles ne tombassent dans une grande ygnorance, soit pour le corporel, soit pour le spirituel, à deffaut d'avoir de régent pour cultiver soit ce qu'ils ont déjà appris du deffunt régent que pour les avancés en tous autres siances par celluy qui lui succédera. Et ne trouvant d'autres personnes plus propres pour cet employ, ny plus sage pour les régir, gouverner et conduire, que la personne de Laurent Appraillé, qui est un habitant de la dite paroisse par conséquent doit être privilégié à tous autres d'autant plus qu'il est allié de plusieurs principaux habitants d'y celle et que ses vie et mœurs doivent être connues d'y ceux dits habitants. C'est pourquoy les dits sieurs Turpaud, curé susdit, et ledit sieur Auger, fabricqueur, demandent conjointement l'avis des dits habitants pour l'élection dudit Appraillé pour faire les fonctions de régent en la dite paroisse au lieu et place dudit feu Borgleteau; aux charges que icelluy dit Appraillé assistera généralement à tous les services divins qui se feronts en ladite église, comme à la sainte messe, mattines et vespres, à tous enterrements et services, à la première réquisition du dit sieur curé mesme d'un seul coup de cloche; et mesme en l'absence des sacristains, d'assister le sieur curé aux malades ou d'y envoyer un clerc, comme aussi d'ynstruire la jeunesse à lire, écrire, à prier Dieu, et mesme d'aprandre le plain-chant lorsqu'ils en seront capables; et de faire dire depuis la Nostre-Dame de mars jusqu'à la Saint-Michel quatre leçons par jour, et depuis la Saint-Michel à la Nostre-Dame de mars trois leçons, de faire dire le catéchisme; ledit Appraillé, présant et acceptant ladite charge de régent, pour le temps et os bout de trois années, aux mêmes charges, clauses et conditions du cy devant régent, à la charge de lui bailler et payer, par chacun an, la somme de soixante livres en argent, et cinquante boisseaux de bled, moitiez froment moitiez baillarge, futz et raz, mesure de Sainte-Hermine, le tout payable par quartier lequel commensera à courir du jour de demain vingt-huit de ce mois. Et sy au cas le dit Appraillé se met en son particulier, yl ne paiera que cinq solles de taille. Outre le dit sieur curé et fabricqueur demandent auxdits habitants s'ils veulent permettre au dit Appraillé de faire le nombre de douze boisselées de terre de la fabrique, auxquelles il payera ferme suivant l'adjudication qui en a été faite et qui s'en fera à l'advenir ou d'autres terres d'ailleurs s'il mieux y n'ayme. Qui sont tous les gages que ledit sieur curé et ledit fabricqueur s'obligent de faire payer par chacun an audit Appraillé, et par quartier sur les revenus de la fabrique du dit lieu pendant le cours des dites trois années; lesquels payments seront portés en compte au dit fabricqueur sur les quittances qu'il produira des payments qu'il aura fait. »

Bien que nous ayons fait rechercher dans les archives de toutes les communes du Poitou les pièces relatives à l'instruction primaire avant la Révolution, il n'a pas toujours été possible de trouver des actes authentiques, alors même que l'on rencontrait des preuves incontestables de l'organisation des petites écoles. Cependant nous croyons pouvoir affirmer que les rapports de tous les régents avec le clergé étaient de même nature que ceux qui sont imposés par son contrat à l'instituteur de Mouzeuil. Dans un grand nombre d'actes de l'état civil du XVIII[e] siècle, on trouve, après la qualification de régent, celle de chantre ou sacristain. A Poitiers, presque toutes les petites écoles de garçons étaient tenues par de jeunes ecclésiastiques qui faisaient là leur temps de séminaire.

Résultats. — En plus de l'université de Poitiers, des collèges, des petites écoles, des écoles abbatiales et de charité, on avait fondé dans plusieurs villes du Poitou, à partir du XVII[e] siècle, des couvents destinés à l'éducation des jeunes filles et principalement des nouvelles converties. Mais quels résultats avait produit, pour l'instruction générale du peuple, la création successive de tous ces établissements d'instruction ?

Afin de pouvoir répondre à cette question, nous avons fait relever, par les instituteurs de toutes les communes des départements de la Vienne, de la Vendée et des Deux-Sèvres, le nombre des conjoints qui ont signé leur acte de mariage dans la période décennale qui s'étend de 1780 à 1790, et nous avons comparé le résultat avec celui de la période qui s'étend de 1875 à 1885.

Voici ce que nous avons obtenu :

DEUX-SÈVRES.		VIENNE.		VENDÉE.	
Hommes.	Femmes.	Hommes.	Femmes.	Hommes.	Femmes.
Conjoints ayant signé leur acte de mariage de **1780** *à* **1790**.					
26.44	7.68	17.56	7.46	24.28	8.33
de **1875** *à* **1885**.					
76.26	51.08	65.62	51.63	74.85	58.49

Ces chiffres, à notre avis, ont leur éloquence et peuvent se passer de commentaires ; ils répondent victorieusement à bien des injustes critiques.

Principales sources. — SOURCES MANUSCRITES. — Archives départementales de Poitiers, Niort, la Roche-sur-Yon. — Archives communales des départements de la Vienne, de la Vendée et des Deux-Sèvres. — Collection de pièces inédites réunies par M. Dugast-Matifeux.

SOURCES IMPRIMÉES. — *Chronique d'Aquitaine*, de JEAN BOUCHET. — *Bibliothèque historique et critique du Poitou*, de DREUX-DURADIER. — *Pièces diverses*, publiées par ABRAHAM MONNIN. — *Histoire du Poitou*, de THIBAUDEAU. — *Ordonnances des rois de France*. — *Procès-verbaux de l'assemblée provinciale du Poitou en* 1787. — *Bulletin*

de la Société des antiquaires de l'Ouest. — *Souvenirs du vieux Poitiers*, de Liborlière. — *Description du département de la Vendée*, de Cavoleau. — *Histoire du monastère et des évêques de Luçon*, par de la Fontenelle de Vaudoré. — *Histoire de Loudun*, par Dumontier de la Fond. — *L'Oratoire et le Collège de Niort*, par Bouteiller. — *Histoire de Parthenay*, par Bélizaire Ledain. — *Histoire de Thouars*, par Berthe de Bournisseaux. — *Notice sur le collège de Melle*, par Callixte Surrault.

[F. Paisant.]

POLITESSE. — La politesse est, à proprement parler, l'art de vivre en société. Tandis que l'individu isolé, remplissant à soi seul tout l'espace, relève de soi seul et ne prend conseil, dans sa manière d'être, que de ses goûts ou de ses intérêts, tout au contraire, dès que l'homme veut vivre avec ses semblables, il se voit conduit à tout régler dans ses paroles ou ses actions de manière que, tous faisant de même, les rapports réciproques soient faciles et plaisants.

Ainsi se découvre d'abord le caractère intérieur de la politesse : c'est une contrainte que s'impose l'égoïsme individuel en vue de la vie sociale. Caractère moral s'il en fut, et naturel aussi. La politesse, à la prendre dans son fond général, à travers les temps et les civilisations, n'est donc pas uniquement un code de conventions artificielles, un système de formules arbitraires. Elle est l'un des effets les plus directs et les plus salutaires de l'homme pour l'homme ; elle se crée et s'impose d'elle-même par la force des choses.

Toutefois n'allons pas trop loin ; à ne regarder ainsi que le fond, on n'aurait qu'une partie de la vérité ; on partagerait l'erreur de quelques moralistes modernes qui, parlant de ce que doit être la politesse dans une démocratie, n'en ont voulu faire qu'un chapitre de la morale. Selon eux, le respect du prochain, la bonté, la charité, un peu de goût naturel, cela suffit à faire l'homme poli.

Cela suffirait peut être dans une société toute neuve, qui s'improviserait à elle-même ses lois et ses mœurs. Mais dans nos vieilles civilisations occidentales, et particulièrement en France, la société aura toujours de bien autres exigences, sous peine de se renier elle-même dans ce qu'elle a de plus intime et à bien des égards de meilleur.

L'ancienne politesse française, si admirable et qui a fait de nous le peuple poli par excellence, était-elle simplement, comme le disent quelques-uns, une œuvre d'art aristocratique, le produit de la chevalerie du moyen âge et de la vie de cour des trois derniers siècles ? Est-il vrai que cette ancienne politesse doive être rangée au nombre des débris morts d'un passé disparu, des inutilités dont notre démocratie ne doit pas s'embarrasser ?

Nous croyons que c'est là un jugement erroné, qui repose sur une analyse incomplète. Ce qui a fait l'ancienne politesse française, incomparable dans la perfection de son goût et dans la délicatesse de ses nuances, ce n'est pas seulement la chevalerie et la cour, si fort qu'elles y aient contribué. C'est quelque chose de plus profond qu'une forme sociale, à savoir l'esprit même de la race, l'esprit français. Or, rien de vivace, de résistant comme l'esprit d'une race. Les bouleversements politiques, sociaux, religieux même ne réussissent pas à l'altérer dans son fond. La Révolution a changé tout l'aspect de la France, mais elle n'a pas touché à l'esprit français, qui est resté sensiblement le même, dans ses principaux caractères, ses grandes qualités et aussi ses lacunes.

Le goût, le tact, le sens exquis de la mesure et des nuances, le sens et la crainte du ridicule, la vivacité et le brillant de l'esprit, la clarté, la légèreté, voilà aujourd'hui comme il y a deux ou trois siècles les caractères de l'esprit français, lesquels dérivent tous d'un trait dominant : le besoin, l'art de paraître et de plaire. Les rapports de société, particulièrement la conversation, sont le plaisir et le triomphe du Français, et cela dans toutes les classes, le soir au village, autour de la fontaine, aussi bien que dans les salons de la grande ville. Le Français est le seul qui pratique la causerie comme un art, qui s'y livre avec passion sans autre objet que son plaisir et celui des autres, comme à un jeu le plus noble, le plus humain de tous. Et cela suppose les qualités les plus diverses de l'intelligence, la finesse, la promptitude, la légèreté, la divination, la gaîté réelle ou affectée, par dessus tout un certain désintéressement des choses qui permet de les prendre toutes pour matière de ce jeu supérieur, sans s'attacher pesamment à aucune.

Ce n'est pas ici le lieu de faire voir la rançon de ces brillants avantages, comment la préoccupation du *paraître*, le souci constant de l'élégance et du savoir-vivre sont destructifs de qualités plus solides, de la profondeur, du sérieux, de la parfaite sincérité avec soi et avec autrui ; combien aussi cette nécessité de se rapporter à un type unique de bon ton et de bon goût introduit d'uniformité dans les esprits, effraie et souvent opprime l'originalité et l'indépendance. Il suffit que l'on aperçoive à quel point l'esprit français, quelle que soit la forme politique, est par nature un esprit de politesse, et qu'il ne peut s'exercer sans une règle de vivre à son image, élégante comme lui, délicate, nuancée, pleine de tact et de goût, plus fondée sur l'agrément de tous et de chacun que sur une absolue conformité à la vérité et à la raison.

Ne cherchons donc pas à nous faire une « politesse démocratique ». Les changements que les révolutions ont apporté dans les manières sont tout de surface. Nos traditions de grande et vieille nation, notre génie, ce qu'il y a de plus intérieur, de plus résistant, de plus français dans l'âme française nous condamne à rechercher toujours et à réaliser le même idéal de bon ton qui est devenu, par nous, l'idéal commun de l'homme bien élevé de tous les pays.

Au surplus, il n'est pas si vrai qu'il semble que les mœurs de la vieille France aient été aristocratiques. La bonne société n'a jamais été chez nous chose fermée, enclose de barrières fixes et infranchissables. C'était la cour, d'abord ; mais c'était aussi « la ville », c'est-à-dire tout le monde, noblesse de robe, parvenus, bourgeoisie grande et même petite. Chacun, si petit qu'il fût à l'origine, était ou pouvait prétendre à être un jour de ce cercle si vaste que nous l'avons appelé *le monde*. L'esprit même de ces mœurs s'opposait à ce qu'elles fussent aristocratiques : une politesse fondée sur le besoin de plaire ne s'accommode pas d'une stricte observance des rangs et des titres ; elle place ses adeptes sur le même niveau ; elle va à l'égalité. C'est là un trait de race, qui a toujours distingué la société française. L'Anglais le plus démocrate n'est pas bien convaincu qu'un lord soit fait du même sang que lui ; le gentilhomme français le plus entiché de noblesse ne s'est jamais cru, au fond de son âme, d'une autre essence que son valet. Il n'y a donc pas tant à changer à nos vieilles mœurs traditionnelles pour qu'elles se plient aux conditions de la vie moderne. Elles étaient fondées sur l'esprit, lequel est la chose la plus rebelle aux hiérarchies sociales, la plus égalitaire du monde.

Voici d'ailleurs une considération qui a bien son poids : à savoir que la pratique d'une politesse plus simple, moins exigeante, ou, ce qui est tout un, un moindre souci de la politesse, est une chose plus nuisible à une démocratie qu'aux Etats aristocratiques. Dans une démocratie, avec ses heurts, ses conflits, avec l'âpreté de

ses concurrences, tous les freins sont nécessaires pour réprimer le sauvage essor de l'égoïsme. Or, la politesse est l'un des plus efficaces de ces instruments de civilisation : ce n'est pas qu'elle atteigne aux régions profondes de la nature morale, mais elle a pour elle la puissance énorme de l'opinion, par conséquent elle a pour complices la vanité, l'amour-propre, l'honneur, c'est-à-dire plusieurs des plus grandes forces qui soient parmi les hommes.

Que conclure de là, pour ce qui regarde la pédagogie ? Que c'est tout justement quand l'éducation est écourtée et rudimentaire qu'il faut se garder de négliger la culture des manières. L'école primaire doit être, entre autres choses, une école de politesse, parce qu'elle est avant tout une école de civilisation. Ce n'est pas une tâche commode. Quand il vous arrivera de voir un maître ou une maîtresse d'école rurale, qui a reçu des mains de la nature une troupe de petits sauvages effrontés et timides, grossiers et rusés, réduits aux rudes instincts de l'égoïsme, et qui rend à la société de petits hommes bien élevés, formés à la vie compliquée et supérieure de notre temps, sachant se tenir, parler, se taire, montrant de la dignité, du tact, peut-être du goût, si vous assistez à ce spectacle, ne marchandez pas votre admiration : c'est l'un des plus grands que vous puissiez voir. L'œuvre de cet humble fonctionnaire est difficile et belle entre toutes.

Est-il besoin de remarquer qu'il faut, ici comme ailleurs, se garder de l'excès ? C'est du dedans, en quelque sorte, et non du dehors, qu'il importe de former l'enfant à la politesse. Elle ne doit être chez lui que la manifestation d'une politesse plus intérieure, d'une culture, d'une distinction de l'âme. On a vu, on voit encore des écoles s'attacher presque exclusivement à former l'homme extérieur, à le recouvrir d'un vernis de bon ton sous lequel on laisse subsister l'animal grossier, méchant et faux. C'est là un péril où ne risquent guère, jusqu'ici, de tomber nos éducateurs laïques.

Pas un maître qui ne conçoive la grande utilité de la politesse, quand ce ne serait que pour son propre confort, et aussi pour l'agrément des parents, qui jugent presque toujours, et non sans raison, du degré de culture par les manières. Mais comment y former l'enfant efficacement et à toujours ? Cela est malaisé à dire, car c'est affaire variable selon les cas, les pays, les âges, les tempéraments du maître ou des élèves. L'enseignement direct, didactique, est indispensable, mais ne suffit pas. Quand on a dit à l'enfant les règles de la civilité, qu'on lui a montré à saluer, à remercier, à se tenir, etc., rien n'est encore fait. Il s'agit de faire descendre ces formules de sa mémoire dans son caractère même, de les rendre, de mortes qu'elles sont, vivantes, enfin de lui donner le goût, le pli intérieur de la politesse. Chose délicate et qui ne se fera qu'à la longue.

Le meilleur enseignement sera l'exemple du maître. Qu'il s'attache à ne jamais se départir avec les enfants et, devant eux, avec tout visiteur, de la plus parfaite civilité. Que toutes ses manières respirent, non pas la prétention, l'affectation, mais tout au contraire la simplicité dans la distinction. Qu'il soit enfin, devant son petit monde, un modèle accompli de l'homme bien élevé. Les enfants n'échappent pas à la contagion de cet exemple venu de haut. Ils se compareront eux-mêmes, dans leur rusticité, avec ce type supérieur de l'homme, et concevront l'ambition de le réaliser à leur tour.

Mais la vraie et puissante méthode sera d'aller aux sources mêmes du mal, de réprimer en toute occasion la grossièreté de langage, la brutalité des manières, la rudesse, la malice, la timidité, l'abus de la force, l'abus de la moquerie. Ce dernier défaut est une des pires dispositions ; il la faut extirper par tous les moyens possibles, parce qu'elle conduit très vite l'enfant à un égoïsme plus raffiné à la fois et plus féroce, et qu'elle tue en lui le principe même de la bonté.

C'est pendant les récréations que le maître aura occasion de surprendre, dans les jeux de l'enfant, son véritable caractère et de noter les points où il faudra porter le remède. Mais, à moins qu'il n'y ait eu quelque grand éclat d'égoïsme ou de grossièreté, il fera bien de s'abstenir des réprimandes publiques. C'est dans le tête à tête que l'avertissement a tout son poids et trouve le coupable désarmé; devant ses camarades, l'enfant se redresse sous le reproche, se cuirasse d'effronterie ou d'insensibilité ; mais seul avec un maître qui parle un langage tout ensemble ferme et bienveillant, son cœur s'ouvre et absorbe la leçon. [Dr Elie Pécaut.]

POLITIQUE. — A ce mot se rattachent deux questions qui intéressent directement l'instruction primaire. La première pourrait se poser ainsi : « Quelle influence a la politique sur l'organisation, la direction et la marche de l'enseignement primaire en général ? » La seconde : « La politique peut-elle, doit-elle entrer dans les programmes de l'école primaire ? » L'une touche surtout au personnel de l'administration, l'autre à la pédagogie ; celle-ci a trait à l'enseignement proprement dit, l'autre à l'histoire générale des institutions scolaires dans notre pays et dans d'autres pays. Commençons par la question didactique et théorique : nous en tirerons plus aisément les applications aux autres formes d'intervention de la politique en général dans les écoles.

Quelle part convient-il donc de faire dans l'enseignement primaire, public ou libre, à l'ensemble des notions que résume sans les bien définir le mot *Politique* ? Le seul énoncé de la question eût peut-être frappé d'étonnement les pédagogues d'autrefois. Et pourtant, il suffit de s'entendre. Du jour où l'on a compris que l'instruction populaire n'était plus seulement l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, du jour où l'on a voulu qu'il fût donné aux enfants du peuple, sinon une éducation libérale, du moins une première initiation « aux notions indispensables à tout homme », de ce jour-là on s'est engagé à leur communiquer les éléments, les rudiments de l'instruction civique, c'est-à-dire de ce qui constitue le fonds stable, commun et essentiel de la politique. Nous avons rappelé dans ce Dictionnaire même, au mot *Civique* (*Instruction*), que plusieurs années avant la Révolution c'était un avis devenu général en France, parmi les auteurs de *Plans d'éducation*, qu'il importait d'enseigner dans les écoles « les devoirs communs à tous les citoyens, les lois qu'il est indispensable de connaître et les principes de la constitution nationale ». Combien plus un tel enseignement est-il nécessaire dans un temps et dans un pays de suffrage universel !

Mais il y a un écueil à éviter ; il faut craindre de confondre, même sans le vouloir, les notions générales et fondamentales de la politique impersonnelle, nationale, théorique, qui sont du domaine de l'enseignement commun, avec les vues étroites, les doctrines particulières, les opinions et les passions de la politique militante et quotidienne. Apprendre aux enfants ce que la France a dû successivement à la royauté et à la République ; leur imposer le respect pour toutes les traditions respectables, tout en gravant dans leur esprit l'idée du progrès ; leur mettre sous les yeux l'état du peuple, la condition du pauvre, de l'ouvrier, du paysan sous l'ancien régime et les forcer à reconnaître, par voie de comparaison, ce

que le nouveau régime a fait pour le bonheur et pour l'honneur de la nation; les familiariser avec les principes de 1789, avec les droits de l'homme, avec la souveraineté du peuple, avec la devise française par excellence: « Liberté, égalité, fraternité »; avec les règles fondamentales de la division des pouvoirs et de l'organisation du gouvernement dans un Etat républicain; faire et bien faire tous ces enseignements, sans doute c'est faire de la politique, car c'est préparer l'enfant à aimer son pays, à obéir aux lois, à respecter le gouvernement, à user de tous ses droits et à remplir tous ses devoirs de citoyen, et avant tout ses droits et ses devoirs politiques. Mais une telle action sur l'esprit de la jeunesse n'est interdite, n'est déplacée dans aucune école: elle fait partie du programme obligatoire de l'école publique. Ce n'est pas un empiètement, ce n'est pas une pression, ce n'est pas un abus, c'est l'œuvre même de l'éducation morale et civique dans ce qu'elle a, il est vrai, de plus délicat, mais aussi de plus légitime et de plus noble.

De la solution donnée à cette première question découle tout naturellement notre réponse à la seconde. Si l'école ne doit enseigner que les notions générales et incontestées de la politique nationale, l'instituteur ne doit être tenu à rien de plus; il doit même l'être de ne rien faire, de ne rien dire qui contredise ou qui dépasse ses fonctions d'éducateur. Toute immixtion dans la politique au sens étroit du mot, c'est-à-dire dans les luttes de la vie politique locale, doit lui être évitée avec le plus grand soin. Il y a incompatibilité entre le caractère d'instituteur et celui d'agent électoral. L'un est l'homme chargé de remplir auprès des enfants en quelque sorte le rôle de père de famille idéal, d'un conseiller désintéressé, d'un représentant fidèle de la société, de ses lois et de ses traditions; l'autre est, par intérêt ou par opinion, le défenseur quand même non d'une idée seulement, mais d'une personne ou d'une liste de personnes, l'instigateur non d'une politique, mais d'une élection, l'avocat d'une cause qui, loin de rester dans les grandes lignes et sur les clairs sommets de la théorie, est essentiellement dépendante de l'heure et du lieu, et fatalement mêlée d'intérêts, de calculs, de compromis, d'ardeurs et d'ambitions personnelles.

Ce serait donc le pire abus de l'autorité gouvernementale de faire descendre l'instituteur dans l'arène, de vouloir à certains moments se saisir et se servir de l'influence qui lui appartient à juste titre, mais pour un tout autre objet. Obliger l'instituteur à servir non l'État, mais un parti, non la cause éternelle de l'instruction nationale, mais celle du candidat d'aujourd'hui, qui sera peut-être l'adversaire de demain, c'est tout simplement le dégrader, c'est lui demander de consentir à son déshonneur. Le laisser même sans défense contre les candidats qui veulent ou le confisquer à leur profit ou s'en débarrasser, le sacrifier aux rancunes de l'un ou le livrer aux appétits de l'autre, ne pas lui faire un devoir strict de la neutralité la plus scrupuleuse dans l'exercice de ses fonctions, c'est encore, de la part de l'autorité gouvernementale, quelle qu'elle soit, faire de la politique à contresens et à contre-temps, la plus mauvaise des politiques, celle qui compromet et discrédite le pouvoir. Il ne faut ni de près ni de loin, ni dans le succès, ni dans l'adversité, ni au pouvoir, ni dans l'opposition, ni ici ni là, ni aujourd'hui ni demain, songer à faire de l'instituteur un instrument politique. Il est un instrument d'éducation, et même, si l'on y réfléchit bien, d'éducation politique. En ce sens il aide, il prépare, il coopère pour l'avenir au développement de l'esprit national, à l'élévation du niveau des mœurs politiques; rien de plus, et rien de moins. On sait le mot si juste et si fin de Jean Macé: « L'instituteur ne fait pas des élections, il fait des électeurs. »

Cette manière d'entendre les droits et les devoirs de l'instituteur en matière politique a été de tout temps celle de l'école libérale. A travers les variations des régimes qui se sont succédé en France, il y a toujours eu deux opinions tranchées, et deux traditions: l'une qui n'hésite pas à faire de l'instituteur un humble agent du gouvernement, un serviteur bon à tous les services, soumis et livré d'avance, aujourd'hui aux prêtres, demain au candidat officiel, un autre jour à la majorité radicale, puis à la réaction monarchique, suivant les lieux et les circonstances; l'autre qui le respecte, le laisse dans son école, libre, parce qu'il doit être responsable, ne lui demandant qu'un seul service, celui qu'il s'est engagé à faire: l'enseignement et l'éducation; lui interdisant de sortir de son rôle, le laissant voter comme citoyen, mais lui défendant de faire voter comme instituteur.

Ces deux influences se disputent depuis cinquante ans et plus les destinées de l'enseignement primaire en France: peut-on dire que l'une ou l'autre ait décidément et définitivement triomphé? Ce serait une affirmation téméraire. Le progrès des mœurs publiques a bien fait justice des plus criants abus de pouvoir, des actes de brutalité commis sous le nom d'actes d'autorité par des fonctionnaires politiques peu scrupuleux et à des époques néfastes dont le souvenir n'est pas effacé. Mais si les excès éclatants sont réprouvés par l'opinion publique, l'instituteur n'est pas encore arrivé à une situation assez nette pour qu'on puisse dire que sa cause est gagnée. Il est toujours nommé et révoqué par le préfet, ce qui suffit à marquer dans quelles limites son indépendance professionnelle est enfermée.

La situation des instituteurs est une de celles à qui s'appliquerait encore une définition fameuse: ils sont toujours sous le régime du pouvoir absolu, discrétionnaire, tempéré par la conscience et par la peur des journaux. Mais l'opinion libérale a fait trop de chemin depuis quelques années, la logique des institutions républicaines exige trop impérieusement qu'on sépare les domaines distincts et qu'on laisse franchement le maire à la mairie, le curé à l'église et l'instituteur à l'école, pour qu'il n'y ait pas lieu d'espérer dans un avenir prochain l'élimination définitive des ingérences politiques dans l'ordre scolaire. Jusque-là, si les instituteurs ont à cœur de hâter l'avènement du régime qui les rendra à leurs chefs hiérarchiques, le plus sûr moyen qui soit à leur disposition c'est de se conformer aux prescriptions réitérées qui leur ont été adressées par les ministres de l'instruction publique depuis plusieurs années, et que rappelait tout récemment la circulaire de M. Goblet à l'occasion des élections législatives (circulaire du 8 sept. 1885). A plusieurs reprises le gouvernement s'est expliqué à ce sujet devant les Chambres (V. l'article *Neutralité*). Et nous ne saurions mieux résumer le sens de toutes ces déclarations qu'en reproduisant la conclusion même de l'une des plus importantes, celle de M. Ferry au congrès des instituteurs le 24 avril 1881: « Le ministre de l'instruction publique, qui est aujourd'hui le président du conseil, se croirait déshonoré s'il faisait jamais de l'école la servante de la politique. Sur le terrain de la politique militante et quotidienne, je vous recommande de vous tenir fermes dans votre droit, de vous barricader dans votre indépendance. Restez là où nos lois et nos mœurs vous ont placés, restez avec vos petits enfants dans les régions sereines de l'école! Cette abstention de l'instituteur est d'autant plus nécessaire que le régime sous lequel nous vivons est plus profondément démocratique. Si le gouvernement démocratique est nécessairement des-

tiné à voir de fréquents changements de personnes, si cette mobilité du personnel gouvernant est la force de ce gouvernement, si elle fait sa sécurité contre les révolutions en même temps qu'elle est le gage de la bonne conduite des affaires, à côté de cette administration changeante il faut qu'il existe un corps enseignant digne, stable, durable, veillant d'un œil jaloux sur le plus grand et le plus permanent des intérêts publics, l'enseignement national, sur la chose la plus sacrée et la plus respectable qui soit dans le monde, l'âme de l'enfant. »

POLOGNE. — Qu'il ait ou non existé dans la Pologne païenne une civilisation religieuse et sociale primitive que nous n'avons pas à étudier ici, il n'en est pas moins vrai que la culture intellectuelle proprement dite, l'instruction par l'école, date évidemment et exclusivement de l'introduction du christianisme en 965 par le roi Miecislas Ier et sa femme la princesse tchèque Dombrówka.

Première époque. — Moyen âge. — Ecoles ecclésiastiques et monastiques. — Partout où pénétrait le christianisme latin, il introduisait avec lui des écoles qui, en Pologne, se subdivisèrent en trois catégories : 1° les écoles cathédrales, 2° les écoles bénédictines, et 3° les écoles paroissiales. Les bénédictins étaient déjà établis en Pologne en 1005 ; Boleslas le Grand en fit venir encore du Mont-Cassin (1010) et fonda pour eux le monastère du Mont-Chauve (Lysa Góra). Chassés par les discordes civiles qui suivirent la mort de Miecislas II, ils furent ramenés par Casimir Ier, surnommé le Moine, qui établit, au monastère de Tyniec, en 1044, des moines venus de Cluny, où Casimir avait, dit-on, fait lui-même ses études. Les rois suivants fondèrent d'autres monastères dans la Grande-Pologne. Mais des préoccupations d'une autre nature les détournèrent bientôt de l'enseignement ; et, à la fin du XIIIe siècle, les écoles bénédictines avaient entièrement disparu.

Outre les bénédictins, des chanoines réguliers tenaient école à Trzemeszno : mais ni les moines de Citeaux, ni plus tard les norbertains, les camaldules, les dominicains et les franciscains, n'adjoignirent d'écoles à leurs nombreux monastères polonais.

En revanche, les écoles cathédrales, avec leurs *scholastici* ou *magistri* et leurs *subm gistri*, florissaient dans toute la Grande et la Petite-Pologne et plus tard dans la Prusse polonaise.

Les écoles paroissiales sont postérieures et contemporaines des migrations allemandes dans les villes de Pologne; elles avaient principalement des Allemands pour instituteurs. C'est au XIIIe siècle qu'elles commencent à s'établir, et au XIVe siècle toutes les villes importantes ont leur école paroissiale ; dans les campagnes on n'en voit presque aucune avant le XVIe siècle.

L'enseignement était le même que dans les écoles de l'Europe occidentale. Le *Trivium* (grammaire, rhétorique, dialectique) et le *Quadrivium* (arithmétique, géométrie, astronomie, musique) étaient partout enseignés en latin, et dans les écoles cathédrales on y ajoutait l'Ecriture sainte, les Pères, les psaumes, la liturgie et le catéchisme. Les livres les plus employés étaient la grammaire latine d'Alexandre Villedieu : *Alexandri Galli de Villa Dei Doctrinale puerorum*, et celle de Donat, qui fut usitée jusqu'à la fin du XVIIIe siècle.

Il est probable que la langue polonaise servait à l'enseignement du catéchisme et était même enseignée conjointement avec le latin, ce qui expliquerait en partie la ressemblance étonnante qui existe entre la syntaxe des deux langues. A la langue polonaise se joignit aussi, au milieu du XIIIe siècle, la langue allemande dans les écoles paroissiales des villes colonisées par des Allemands.

De plus, à partir du XIIe siècle les jeunes nobles commencent à fréquenter les universités étrangères, celles d'Italie et surtout celle de Paris, où les Polonais étaient si nombreux au XIIIe et au XIVe siècle qu'ils y formaient une nation à part.

Deuxième époque. — Depuis la fondation de l'académie de Cracovie jusqu'à l'introduction des Jésuites (1364-1564). — Ce fut le roi législateur Casimir III (le Grand) qui, frappé du manque de légistes, conçut le premier l'idée de fonder une université à trois facultés, ou plutôt une école de droit sur le modèle de celle de Bologne, et, à l'exemple de l'empereur Charles IV qui avait créé l'université de Prague, et de Rodolphe d'Autriche qui projetait celle de Vienne, il établit à Cracovie une académie (*studium generale*) dont le statut fut publié le jour de la Pentecôte 1364. Néanmoins l'académie ne fut guère fondée alors que sur le papier, de même que celle de Chelmno (Culm) dont le grand-maître teutonique Konrad Zöllner avait voulu doter la Prusse polonaise. La gloire de créer définitivement l'université de Cracovie devait revenir à Ladislas Jagellon, le grand-duc lithuanien devenu roi de Pologne en 1386, ou plutôt à sa femme la reine Hedwige d'Anjou, fille du roi Louis le Grand de Hongrie et de Pologne, qui légua par testament une partie de sa fortune à la future université. Avec l'autorisation du pape Boniface IX, Jagellon publia le statut de la nouvelle académie le 14 août 1400. La nouvelle institution, modelée cette fois sur celle de Paris, c'est-à-dire surtout théologique, fut richement dotée par le roi et par l'évêque de Cracovie, et l'inauguration en fut faite en grande pompe en 1402.

L'organisation de l'académie fut entièrement ecclésiastique, comme celle des écoles de l'époque précédente. Elle ne compta primitivement que quatre facultés (théologie, droit, médecine et philosophie). La première eut d'abord quatre professeurs; en 1422 elle en comptait déjà onze, et plus tard ce nombre s'augmenta encore. On y enseignait l'Ancien et le Nouveau Testament, ainsi que le livre des Sentences de Pierre Lombard; le cours durait deux ans. Au XVIe siècle on y ajouta un cours d'hébreu. La faculté de droit, qui comprenait d'abord huit professeurs, n'en eut bientôt plus que quatre, auxquels fut adjoint, au commencement du XVIe siècle, un professeur de droit romain. La faculté de médecine ne comptait que deux professeurs. On y étudiait Avicenne, Galien, Hippocrate et Rhazès: le cours durait quatre ans. La faculté de philosophie eut d'abord un seul professeur; mais bientôt on en compta jusqu'à quatorze partagés entre les six « lectoreries » d'Aristote, de Socrate, de Virgile, de Galien, de Ptolémée et de Platon.

L'académie de Cracovie donna tout d'abord une puissante impulsion aux études dans toute la Pologne; et, bien que son enseignement encore insuffisant dût être complété par un voyage aux universités d'Italie et de Paris, elle n'a pas peu contribué à donner à la Pologne du XVe siècle de savants historiens comme Jean Dlugosz, des philosophes comme Grégoire de Sanok et des mathématiciens comme Albert de Brudzew et son immortel disciple, le Polonais Kopernik.

Le XVIe siècle fut pour l'académie une époque de décadence. Trop confinée dans la scolastique et la théologie, elle se borna à lutter contre les novateurs religieux au lieu de profiter de leur exemple et de celui des quelques universités d'Occident qui s'étaient alors transformées sous l'influence de la Renaissance et de la Réforme.

Mais les écoles supérieures et élémentaires se

multipliaient dans toutes les provinces, surtout dans la Grande et la Petite-Pologne et dans la Prusse polonaise, où le rite romain était en vigueur, tandis que la Volhynie, la Podolie et l'Ukraine, où dominait le rite grec, restaient en arrière. Des écoles supérieures, où on enseignait entre autres le grec et la rhétorique, s'étaient établies à Pultusk, à Posen, à Lwów (Lemberg), à Elbing, à Thorn, à Dantzig; les autres villes, les bourgades mêmes et, sous Sigismond-Auguste (1548-1572), les villages, avaient leurs églises paroissiales, toutes d'ailleurs placées sous la surveillance de l'autorité ecclésiastique, qui s'efforçait d'en écarter l'influence des nouvelles doctrines religieuses.

Aussi les protestants avaient-ils leurs propres écoles à Pinczow, à Lancut, à Secymin, etc., où l'enseignement était tout différent. L'école de Pinczow, qui servait de modèle aux autres, comprenait quatre classes : en quatrième on apprenait aux jeunes enfants la lecture en polonais, l'écriture au tableau et le catéchisme; en troisième on étudiait la grammaire latine d'Enoch, on traduisait en polonais les *Disticha moralia* de Caton, les Dialogues sacrés du Français Sébastien Castillon ou l'ouvrage de l'Espagnol Vivès *De vera sapientia*; en seconde on expliquait Térence, Cicéron et le catéchisme latin de Calvin ; enfin en première on enseignait la dialectique et la rhétorique; on traduisait en polonais les ouvrages de Cicéron sur la morale et la rhétorique et les œuvres de Virgile, d'Horace et de Justin. Pour le grec on se servait de la grammaire de Clenard ; on expliquait Xénophon, Lucien et Démosthène, ainsi que le catéchisme grec publié chez Robert Estienne. L'analyse grammaticale grecque et des compositions de style en polonais, en latin et en grec complétaient l'ensemble de ces exercices. L'arithmétique, la musique et l'allemand étaient trop négligés : mais l'enseignement philologique, classique, était bien supérieur à celui des écoles catholiques.

En outre, les universités étrangères (allemandes, italiennes et parisienne) regorgeaient de plus en plus d'étudiants polonais : à Prague, à Leipzig, à Vienne, à Tubingue, à Bâle, à Liège, à Paris, à Strasbourg, à Kœnigsberg, à Padoue surtout, ils se distinguaient tant par leur zèle pour la science que par leur générosité pour les savants.

L'instruction des femmes, à peu près nulle dans a première époque, avait fait de grands progrès : les jeunes filles de la noblesse et de la bourgeoisie étaient mises en pension dans les couvents, où elles apprenaient la lecture, l'écriture et les travaux d'aiguille. Les écoles paroissiales étaient ouvertes aux filles en même temps qu'aux garçons. Les protestants fondèrent même plusieurs écoles supérieures pour les femmes.

Troisième époque. — Depuis l'introduction des Jésuites jusqu'à la réforme de Stanislas Konarski (1564-1740). — C'est la décadence de l'académie de Cracovie dans la première moitié du XVIe siècle, et son impuissance à lutter contre l'influence toujours croissante du protestantisme, qui déterminèrent l'évêque de Varmie (le cardinal Hosius) à introduire en Pologne la Société de Jésus nouvellement fondée. Il établit d'abord les jésuites dans son diocèse à Brünsberg (1564), où s'ouvrit leur premier collège; bientôt l'évêque Noskowski fonde un second collège de jésuites à Pultusk (1565); en 1569 l'évêque Protaszewicz les installe à Vilna ; puis ils forment de nouveaux collèges à Jaroslaw et à Posen, et l'académie de Cracovie, ne comprenant pas encore à quel redoutable rival elle fraie la voie, encourage les progrès de l'ordre et lui fournit des novices. Le roi Étienne Batory, à l'instigation du nonce du pape Possevini, favorise aussi l'établissement de nouveaux collèges de jésuites à Polock, à Ryga, à Lublin, à Nieswiez, etc., et il autorise la transformation du collège de Vilna en académie (1578). C'est aussi sous son règne que les pères s'établissent à Cracovie même, afin de lutter avec l'académie de Cracovie sur son propre terrain, tandis qu'ils minent son influence dans tout le pays avec l'appui du nouveau roi Sigismond III, leur ancien élève (1586-1632). Les colonies de l'académie de Cracovie tombent l'une après l'autre; et c'est alors seulement, mais un peu tard, que l'académie reconnaît sa faute. La guerre est déclarée entre ces deux puissances : les jésuites de Posen veulent ériger leur collège en académie, mais ils échouent par trois fois devant les réclamations de l'académie de Cracovie; ils sont même obligés de fermer leurs écoles cracoviennes. Ils ne réussissent pas mieux à Lwów, où ils introduisent néanmoins dans leur collège l'enseignement de l'anatomie, dans le dessein d'en faire peu à peu une faculté de médecine.

Cependant cette concurrence profite au pays : le nombre des écoles supérieures s'accroît; Jean Zamoyski, le grand hetman, fonde à Zamosc une nouvelle académie (1595), et un ordre nouveau, l'ordre des piaristes*, vient disputer aux jésuites l'éducation de la jeunesse. C'est le fils et successeur de Sigismond III, Ladislas IV, qui en 1642 les fait venir d'Olmütz afin de contrebalancer l'influence déjà redoutable des jésuites. La lutte commence en effet entre les deux ordres à Piotrków et à Vilna.

Il y a donc à ce moment à distinguer plusieurs sortes d'écoles : 1° l'académie de Cracovie et les écoles secondaires qui en dépendent; 2° les collèges des jésuites et leur académie de Vilna; 3° les écoles piaristes, auxquelles il faut ajouter les séminaires. L'instruction élémentaire se donne dans les écoles paroissiales. L'éducation des jeunes filles est confiée aux religieuses et principalement aux visitandines et aux dames du Saint-Sacrement.

Outre ces écoles catholiques, les dissidents, si bien accueillis par la tolérance des rois de Pologne, ont aussi les leurs : 1° les grecs-désunis (Lwów, Ostrog, Kiev), 2° les sociniens (Lewartow, Rakow, Kisielin, Luclawice), 3° les calvinistes et les frères bohêmes (Belzyce, Vilna, Kieydany, Sluck, Korminek, Leszno); 4° les luthériens (Wschowa, Rawicz, Leszno, le gymnase de Thorn, le gymnase de Dantzig, le gymnase d'Elbing).

En résumé il y avait en 1740 en Pologne :

Académies catholiques (Cracovie, Zamosc, Vilna)	3
Ecoles académiques	10
— des jésuites	67
— piaristes	27
— protestantes	5
Ensemble	112

Ces 112 écoles supérieures et secondaires comptaient au moins 22 400 élèves.

Quant aux écoles élémentaires, elles s'élevaient au moins, comme sous le règne de Sigismond III, au nombre de 1500 : en attribuant à chacune une moyenne de 20 élèves, on obtient 30 000 élèves pour les écoles élémentaires. En tout, pour l'enseignement supérieur, secondaire et élémentaire, on peut compter de 50 000 à 60 000 élèves des deux sexes.

Examinons brièvement l'organisation de ces différentes écoles :

1° *L'académie de Cracovie et les écoles académiques.* — L'académie de Cracovie, sauf quelques maladroites imitations des jésuites, était restée stationnaire, hostile aux réformes et aux découvertes, cantonnée dans Aristote et saint Thomas, ne voulant rien savoir des systèmes de Descartes, de Spinoza, de Leibnitz et de Locke, ignorant à dessein Galilée, Kepler et Newton, sorte de Sor-

bonne au petit pied, ne produisant parmi ses docteurs ni un orateur, ni un poète, ni un philosophe original. Quant aux écoles secondaires de son ressort et à l'académie de Zamosc, elles étaient encore plus dégénérées que leur *alma mater*. L'école secondaire de Posen, par exemple, comprenait cinq classes : 1° classe de grammaire ; 2° classe de rhétorique ; 3° classe de mathématiques ; 4° classe de philosophie ; 5° classe de droit. Mais on y apprenait surtout aux élèves à composer en polonais et en latin, en vers et en prose, des panégyriques déclamatoires ou des dissertations scolastiques sur l'essence et l'existence.

2° *Collèges des jésuites et académie de Vilna.* — Les collèges des jésuites en Pologne avaient la même organisation que partout ailleurs. Nous n'insisterons donc pas sur les attributions du général de l'ordre et du provincial, qui avaient la haute main sur tous les collèges de leur ressort, ni sur celles du recteur, du préfet et des professeurs. Les cinq classes que comprenait chaque collège étaient les trois classes de grammaire appelées *infima*, *grammatica*, *syntaxis*, et les deux classes d'humanités portant les noms de *poesis* et de *rhetorica*. Nous ne dirons rien des exercices, des représentations théâtrales, de la fameuse grammaire latine d'Alvar, de la rhétorique de Suarès et de la poétique de Jouvency.

Quelques collèges seulement possédaient, outre les cinq classes nommées plus haut, des cours de philosophie et de théologie.

L'enseignement des jésuites, dont on ne saurait d'ailleurs nier la supériorité à beaucoup d'égards sur celui qui les avait précédés, était surtout pernicieux par sa tendance exclusivement religieuse et fanatique. De plus on y développait moins le jugement que l'imagination et la mémoire ; la forme y passait toujours avant la pensée. Les sciences exactes y étaient ou entièrement supprimées ou étrangement sacrifiées. Les cérémonies religieuses, les pratiques de dévotion, les processions, les confréries de toutes sortes prenaient aux élèves les trois quarts de leur temps. Enfin l'intérêt de l'ordre passait pour les jésuites avant toutes choses, et ils s'efforçaient d'inspirer à leurs élèves la même tendance. L'indiscipline, toujours très grande en dépit des punitions corporelles, était en quelque sorte encouragée, toutes les fois qu'il s'agissait de tourmenter les juifs ou les protestants.

L'académie de Vilna ne différait des collèges supérieurs des jésuites, ceux où l'on enseignait la théologie et la philosophie, que par le privilège de conférer des grades universitaires. Le droit y fut enseigné peu de temps, la médecine jamais. Les langues vivantes qui figurent au programme sont l'italien, le français et l'allemand, et dans les premiers temps l'anglais.

3° *Ecoles piaristes.* — Comme les écoles des jésuites, celles des piaristes étaient sous la direction suprême du général de l'ordre et des provinciaux assistés de visitateurs. A la tête de chaque collège était un recteur aidé et parfois complètement remplacé par le préfet, qui était d'ordinaire en même temps professeur de rhétorique ou de philosophie. Les classes étaient au nombre de 7 : 1° *pro forma* ou *parva infima* (sorte de préparatoire) ; 2° *infima major* ; 3° *grammatica* ; 4° *syntaxis* ; 5° *poetica* ; 6° *rhetorica* ; 7° *philosophia* comprenant les mathématiques. Dans les deux classes élémentaires ou *infimæ* on apprenait à lire, à écrire, les éléments de l'arithmétique et du latin, et le catéchisme de Canisius, *Summa doctrinæ christianæ*. Dans la classe de grammaire : les déclinaisons, les conjugaisons, le calcul, le style épistolaire, et on traduisait Phèdre et Cornelius Nepos. Dans la classe de syntaxe on apprenait les règles de la syntaxe et on traduisait Eutrope et César ; les exercices de style étaient des lettres et des discours. Dans la classe de poésie on enseignait la prosodie, on lisait Ovide, Lucain, Claudien, Horace, et l'on composait des vers et des discours. Les auteurs de la classe de rhétorique étaient Suétone, Claudien, les lettres de Cicéron, les odes d'Horace, l'histoire de Pologne de M. Kromer, le Panégyrique de Trajan, etc. En philosophie on enseignait la logique, la métaphysique et la morale d'après les principes des thomistes. Le jeudi était jour de congé ; les vacances duraient du 25 juillet au 1er septembre.

L'enseignement était donc alors dans ces écoles sensiblement le même que dans les collèges des jésuites ; mais la tendance était meilleure. On apprenait aux élèves leurs devoirs de citoyens. L'enseignement était entièrement gratuit, tandis que les jésuites, en proclamant la gratuité en principe, percevaient réellement des redevances assez fortes, mais d'une façon détournée. La discipline était assez bonne, sauf dans les villes où se trouvaient en même temps des établissements tenus par les jésuites : là, les rivalités amenaient souvent des rixes et des désordres.

4° *Instruction primaire.* — C'était le clergé séculier qui dirigeait les écoles primaires ou paroissiales. Les instituteurs étaient pris en partie parmi les bacheliers de l'université de Cracovie. On y enseignait à lire, un peu d'écriture, encore moins de calcul et beaucoup de prières : les curés étaient chargés de surveiller les instituteurs. Ces écoles étaient donc aussi en décadence, puisque au XVe siècle on y enseignait l'arithmétique et l'histoire naturelle. Certaines de ces écoles avaient une classe supérieure, dite des donatistes, parce qu'on y apprenait les éléments de la grammaire latine de Donat. Les écoles primaires étaient, la plupart du temps, entretenues aux frais des curés ; quelques-unes avaient leurs capitaux, provenant de donations ou de legs. L'instituteur vivait de ce que lui payaient les élèves ; et de plus la paroisse lui donnait le chauffage, l'habillement, un morceau de terre : il recevait aussi quelque argent quand il prenait part aux cérémonies du culte, enterrements, etc. Outre la grammaire de Donat, on se servait du livre intitulé : *Elementa puerilis institutionis*. Les trois premières pages comprennent l'alphabet majuscule et minuscule, le *ba*, *be*, *bi*, *bo* ; *ca*, *ce*, *ci*, *co*, etc. Ensuite venaient les prières ; enfin les noms des mois et des proverbes en polonais et en latin. Le livre se terminait par l'alphabet majuscule et minuscule écrit. Le catéchisme employé dans ces écoles était celui du jésuite Canisius, traduit en polonais par Jacques Wujek, le traducteur de la Bible polonaise catholique.

5° *Instruction des jeunes filles.* — Les jeunes filles nobles continuent à recevoir leur instruction soit dans la maison maternelle, soit dans les couvents de femmes. C'est une Française, la reine Marie de Gonzague, femme de Ladislas IV et de Jean-Casimir, qui introduisit en Pologne l'ordre des visitandines et les établit à Varsovie avec l'obligation d'entretenir et d'instruire à leurs frais douze jeunes filles polonaises sans fortune. Une autre Française, la reine Marie-Casimire d'Arquien, femme de Jean Sobieski, fit à son tour venir de Russie à Varsovie des religieuses du Saint-Sacrement qui y fondèrent un nouveau pensionnat.

Les visitandines eurent en outre des établissements à Cracovie, à Lublin et à Vilna. Elles y enseignaient « la piété, la politesse et les bonnes mœurs ; elles apprenaient à lire, à écrire, à parler français, et à faire toutes sortes d'ouvrages, des dentelles, etc., et la couture. » Cet enseignement, d'ailleurs entièrement emprunté à celui des couvents français, avait l'inconvénient d'être trop exclusivement religieux. C'était encore pis chez les bernardines, fréquentées par les filles de la

bourgeoisie, où, au lieu de former des mères de famille, on ne faisait que des dévotes ou des religieuses.

Comme pendant l'époque précédente, les écoles primaires étaient communes aux filles et aux garçons.

6° *Ecoles du rite grec oriental.* — Les écoles primitives de la Ruthénie indépendante (Ukraine, Podolie, Volhynie, Russie-Rouge) avaient disparu pendant l'invasion tartare. Lorsque les grands-ducs de Lithuanie eurent réuni ces provinces à leurs États, ils n'y introduisirent pas plus d'écoles que dans leur propre pays. Ce n'est qu'après la réunion à la Pologne vers la fin du XVI[e] siècle que le métropolitain Arsenius fonda une première école ruthénienne à Lwów (1585). Après l'union religieuse du rite grec et du rite latin à Brzesc, le principal adversaire de cette union, le prince Constantin Ostrogski, fonda deux nouvelles écoles, l'une à Kiev, l'autre à Ostrog. Cette dernière tomba bientôt, les Ostrogski ayant embrassé la religion catholique. Celle de Kiev eut de plus brillantes destinées. On y enseignait la théologie, la philosophie, la rhétorique, la syntaxe, la grammaire, le grec et la langue slave. Les autres écoles du rite grec orthodoxe sont sans importance : celles du rite grec-uni furent surtout religieuses, comme le collège des Théatins, sorte de séminaire grec-uni fondé à Lwów par le pape Grégoire XV.

7° *Ecoles protestantes. a) Les sociniens.* — L'école de Pinczow, si florissante dans la première moitié du XVI[e] siècle, ayant disparu, les sociniens fondèrent celle de Lewartow aux frais de Nicolas Kazimirski. Son premier recteur fut le célèbre Albert de Kalisz. Elle fut organisée sur le modèle de l'école de Pinczow. Meilleure que les écoles jésuites, elle n'était pas non plus exempte de fanatisme antipapiste. Elle ne compta que douze ans d'existence, son fondateur s'étant converti au catholicisme (1597). Elle fut remplacée par l'école socinienne de Rakow, fondée par Jacques Sieninski en 1602. Surnommée par les sociniens l'Athènes polonaise, cette école eut les mêmes mérites et les mêmes défauts que la précédente: son fanatisme anticatholique la fit supprimer par arrêt de la diète en 1638. Les sociniens relevèrent alors l'école de Kisielin en Volhynie, qui fut florissante jusqu'en 1644, époque où la diète la supprima à son tour. Les maîtres sociniens se transportent alors à Luclawice, et cette nouvelle école disparaît après une vingtaine d'années d'existence, lors du bannissement des sociniens. Les écoles sociniennes étaient soumises à l'autorité des synodes, qui nommaient les *scholarques,* c'est-à-dire les surveillants, les recteurs et les professeurs.

b) Les calvinistes et les frères bohêmes. — Plus nombreuses encore étaient les écoles des calvinistes et des frères bohêmes réunis. Les plus célèbres étaient celle de Dubiecko, dirigée par le fameux François Stankar, celle de Secymin, dont le recteur était le Français Poitevin, ensuite professeur à Lewartow, et celle de Belzyce, qui eut successivement pour recteurs Mathieu Makovius, J. Biskupski, J. Milius, et les deux Tchèques Et. Svietlicky et Jean Borovsky. Cette dernière, fondée au commencement du XVII[e] siècle, comprenait quatre classes. Sans cesse en butte aux persécutions de ses voisins les jésuites de Lublin, elle exista cependant jusqu'en 1680. Les synodes calvinistes nommaient dans toutes ces écoles les recteurs et les professeurs, réglaient les programmes, la pension des maîtres, etc. L'esprit de secte dominait là comme partout ailleurs.

Les calvinistes de Lithuanie avaient d'autre part trois écoles supérieures à Vilna, à Kieydany et à Sluck. Celle de Vilna, fondée en 1590, fut supprimée en 1640 ; celle de Kieydany, protégée par les Radziwill, a duré jusqu'à nos jours, ainsi que celle de Sluck, également patronnée par les Radziwill.

Les frères bohêmes avaient en Grande-Pologne deux écoles supérieures, celle de Kozminek, fondée par les Ostrorog (1553 à 1600) et celle de Leszno, dotée par les Leszczynski en 1626 et qui existe encore. La première eut pour recteur principal le savant Stanislas Grzebski ; la seconde fut dirigée par des hommes non moins illustres et entre autres Rybinski, Wegierski, et le célèbre Jean-Amos Comenius*, qui composa pour cette école deux de ses ouvrages, le *Vestibulum* et la *Janua linguarum reserata* (vers 1636). Ces écoles avaient l'inconvénient d'être trop peu polonaises et d'enseigner un mysticisme sectaire.

c) Les luthériens. — Le luthéranisme eut peu de partisans parmi les Polonais proprement dits ; mais la population d'origine allemande, habitant surtout les deux provinces de Prusse et une partie de la Grande-Pologne, l'adopta presque tout entière, grâce à la tolérance du roi Sigismond-Auguste. Les écoles luthériennes furent donc très nombreuses dans ces provinces. Nous ne parlerons que des principales, à savoir les trois gymnases de Thorn (Torun), de Dantzig (Gdansk) et d'Elbing (Elblag).

Le gymnase de Thorn fut fondé en 1557. Il eut pour premier recteur Mathieu Breu. Outre les autres matières de l'enseignement, il y avait une chaire de langue polonaise. Le gymnase compta jusqu'à onze classes en 1594, époque où il fut réformé par Stroband sur les conseils du Strasbourgeois Jean Sturm. Le plus célèbre recteur du gymnase réformé fut Konrad Graser, qui pendant ses dix-neuf ans de rectorat porta l'établissemeut à son apogée : il y avait, en 1630, 165 élèves. Le gymnase de Thorn compta parmi ses illustrations l'historien Christophe Hartknoch, qui y fut professeur entre 1666 et 1681 sous le rectorat d'Ernest Kœnig.

Les programmes, la discipline, l'enseignement étaient bien supérieurs à ceux des autres écoles tant protestantes que catholiques ; et ce gymnase, bien qu'allemand par la langue, à partir du XVIII[e] siècle contribua beaucoup à répandre en Pologne le goût des études historiques polonaises. Le statut du gymnase de Thorn publié en 1660 par Karnall est un modèle et un chef-d'œuvre pédagogique.

Le gymnase évangélique de Dantzig, contemporain de celui de Thorn, fut fondé en 1557 dans l'ancien couvent des franciscains passés à la Réforme. Le premier recteur fut Jean Hoppius; plus tard Jacques Fabricius (1580) lui donna un nouvel éclat et joignit à l'enseignement secondaire des cours de théologie, de législation, de médecine, de philologie et de mathématiques supérieures. Ces cours supérieurs étaient malheureusement un peu trop superficiels. De plus ce gymnase, exclusivement allemand et n'ayant pas, comme celui de Thorn, d'élèves d'origine polonaise, eut moins d'influence sur la civilisation en Pologne. On y enseigna pourtant le polonais à partir de 1589, et parmi les professeurs de polonais on peut citer le poète Jean Rybinski et l'illustre savant Célestin Mrongovius.

Le gymnase de Dantzig compte parmi ses élèves le géographe Philippe Kluwer, les astronomes Krüger et Hewelius, les naturalistes J. Breyn et Forster, l'historien Godefroi Lengnich, etc. Parmi les professeurs citons encore l'historien J. Pastorius, J.-Pierre Titius, Gabriel Groddeck, etc.

Le gymnase d'Elbing date de 1598. Le premier recteur fut le morave Jean Mylius, auquel succéda en 1629 son fils Michel Mylius, mort en 1652. Il avait la même organisation que celui de Thorn. Les élèves polonais y étaient cependant moins nombreux. On y enseigna toujours la langue polonaise.

Telles étaient les écoles en Pologne pendant le XVIIe siècle. Ajoutons que la meilleure éducation était encore celle que recevaient les jeunes nobles dans leur famille, surtout lorsqu'ils allaient la terminer à Padoue, à Bologne, à Florence, à Rome, à Paris (comme Jean Sobieski) ou dans les universités allemandes tant catholiques (Ingolstadt, Gratz, Prague) que protestantes (Francfort, Leipzig, Strasbourg, Bâle, etc.).

Remarquons aussi qu'il n'y avait encore aucune école spéciale. Le roi Ladislas IV eut un instant l'idée de fonder une école militaire, mais l'exécution de ce projet fut remise à plus tard, et ce fut le dernier roi de Pologne, Stanislas-Auguste, qui le réalisa, lorsqu'il n'était plus temps.

Quatrième époque. Depuis la réforme de Konarski jusqu'à la suppression des Jésuites (1740-1773). — Le besoin d'une réforme politique suscita les efforts de nombreux patriotes pendant le règne d'Auguste III. Mais la base de toute réforme est la réforme de l'instruction, et c'est ce que comprit mieux que personne Stanislas Konarski, qui fut pour la Pologne un Rollin et quelque chose de plus encore. Né en 1700, Konarski était entré dans l'ordre des piaristes à Podoliniec. Après un séjour de quatre ans en Italie, où il enseigna à Rome l'éloquence et l'histoire, il revint fonder à Varsovie un collège pour les nobles (*convictus nobilium*) sur le modèle du collège nazaréen de Rome. Ses nombreux ouvrages contribuèrent puissamment à développer l'esprit de réforme. Il protesta contre les punitions corporelles et interdit les représentations théâtrales au collège. Le but principal de l'enseignement était pour lui de former tout ensemble des chrétiens et des citoyens. Il introduisit dans son programme la langue, la littérature et l'éloquence polonaises, l'histoire nationale et universelle, l'arithmétique, l'algèbre et la géométrie, l'histoire naturelle, la physique et la politique.

Sur le conseil et avec l'aide de Konarski, Samuel Glowinski tenta de fonder un collège de nobles à Lwów et de le confier aux piaristes. Mais les jésuites réussirent alors à paralyser ses efforts en renouvelant leur projet de transformer leur collège de Lwów en académie : d'où une lutte nouvelle entre eux et l'académie de Cracovie, qui parvint une fois de plus à triompher de ses adversaires. Les jésuites se bornèrent alors à ouvrir à leur compte un collège de nobles.

Cependant Stanislas-Auguste Poniatowski était monté sur le trône (1764), et peu de temps après son couronnement il ouvrit l'*école militaire des cadets*, qui compta 200 élèves. L'enseignement de cette école fut bien supérieur à celui des autres collèges, et c'est de là que sortit entre autres Kosciuszko. A l'exemple du roi, le prince Radziwill à Nieswiez et Potocki à Niemirow fondèrent aussi des écoles militaires, qui ne purent subsister longtemps faute de ressources.

Les collèges des théatins, l'un à Varsovie, l'autre à Lwów (celui-ci destiné au clergé uniate), rendirent aussi de grands services en remplaçant la scolastique par la philosophie nouvelle, et en enseignant avec soin les sciences mathématiques.

Les écoles paroissiales et élémentaires sentirent également l'heureuse influence des réformes de Konarski ; leur nombre s'augmenta et leur mode d'enseignement s'améliora.

Quant à l'académie de Cracovie, elle ne s'occupa guère à cette époque que de la canonisation d'un de ses anciens professeurs du XVe siècle, Jean Kanty. En vain l'évêque Gaetan Soltyk essaya de la réformer de fond en comble ; tout se borna à quelques changements insignifiants, à l'achat d'instruments d'astronomie et de physique, à la fondation d'un jardin botanique et à l'introduction d'un cours de philosophie éclectique confié à Joseph Putanowicz. En 1755, l'académie de Cracovie comprenait la faculté de théologie (douze professeurs), la faculté de droit (huit professeurs), la faculté de philosophie (vingt-quatre professeurs y compris ceux des langues vivantes et orientales) et la faculté de médecine (six professeurs).

L'académie de Zamósc eut aussi sa réforme partielle ou du moins son recteur Albert Laskarys tâcha de la relever, mais sans succès. En 1755, elle avait cinq professeurs dans la faculté de théologie, six dans la faculté de droit, cinq dans la faculté de philosophie ; la faculté de médecine n'avait plus de professeurs.

L'académie jésuite de Vilna se réveilla aussi : l'astronomie fit de grands progrès grâce au savant jésuite Zébrowski et à son collègue Poczobut.

Les colonies académiques firent une plus grande part dans leurs programmes à l'enseignement du français : d'ailleurs, rien ne fut modifié dans leur organisation.

Il n'en était pas de même dans les écoles des piaristes complètement réformées par Konarski. Elles eurent désormais six classes. Dans la première (la plus basse), on enseignait les déclinaisons latines, les deux premières opérations de l'arithmétique, les divisions de l'histoire universelle, et l'histoire sainte jusqu'à la captivité de Babylone, la géographie générale en abrégé. En seconde, la suite de la grammaire latine jusqu'à la syntaxe inclusivement ; on traduisait le *Selectæ* (*ad usum scholarum piarum*) en polonais, on faisait des thèmes du polonais en latin ; en arithmétique, la multiplication et la division ; en géographie, l'Europe et particulièrement la Pologne en détail ; en histoire, l'histoire de France (dynasties des Valois et des Bourbons) en insistant sur les hommes illustres (Du Guesclin, Bayard, Sully, Richelieu, Mazarin, Colbert, Turenne, etc., sans oublier les hommes illustres des autres nations, comme Montecuculli, le prince Eugène, Marlborough, etc.) En troisième : syntaxe et prosodie latines, suite du *Selectæ*, antiquités et institutions romaines, progressions arithmétiques et géométriques, règle de trois et règle de société, la géométrie plane et la géométrie appliquée ; la géographie détaillée de l'Asie, de l'Afrique et de l'Amérique. En quatrième, on traduisait le *Jugurtha* de Salluste, certains discours de Tite-Live et de Quinte-Curce, quelques passages d'Ovide, de Virgile (1er livre de l'*Enéide*), d'Horace. On enseignait la théorie des tropes et des figures. Pour le polonais, on composait des vers et des lettres, on traduisait en polonais certaines lettres de Muret et les lettres de Cicéron. Pour les mathématiques, les éléments de l'algèbre, équations du premier degré ; trigonométrie et solidométrie. En cinquième année, la physique (mouvement, statique, le feu, l'air, l'hydrostatique, l'électricité, la dioptrique) ; l'astronomie (le globe, les corps célestes). En sixième année, on enseignait l'art oratoire d'après la rhétorique de Konarski. On étudiait et l'on imitait les discours de Démosthène, de Cicéron, de Tite-Live, de Salluste, de Quinte-Curce, de Tacite, de Kromer, d'Orzechowski et de Górnicki. On y enseignait de plus le droit naturel, le droit politique et particulièrement le droit polonais. Le français et l'allemand étaient distribués entre les trois dernières classes. Les arts d'agrément (danse, escrime, équitation, dessin, musique) se payaient à part.

C'est aussi à cette époque que se rapporte la fondation en Pologne de la première école pratique des arts et métiers à Opole (1761), par Ignace Konarski, le frère du grand réformateur.

Cinquième époque. Depuis le suppression des Jésuites jusqu'au troisième partage (1773-1795). — En 1773, la suppression de l'ordre des jésuites fournit l'occasion d'une réorganisation totale des

écoles. Sur la motion de Joachim Chreptowicz, vice-chancelier de Lithuanie, on nomma une commission dite *Commission d'éducation*, et on destina à l'instruction publique tous les biens confisqués aux jésuites.

La Commission d'éducation commença son œuvre par les professeurs et les livres scolaires. La rédaction des livres d'enseignement fut confiée à la *Société élémentaire*, dont les principaux membres étaient le prédicateur Piramowicz, l'abbé Hugues Kollontay et le grammairien Kopczynski. Cette société établit des prix pour les meilleurs ouvrages d'enseignement; elle donna aux concurrents les instructions suivantes : ne pas faire passer les idées et les expressions générales avant les particulières, les abstractions avant les choses sensibles; ne pas employer les locutions figurées; exposer clairement les matières de l'enseignement, en faisant sortir les vérités les unes des autres. Une partie seulement de l'ouvrage était destinée aux élèves; l'autre (et la plus considérable) devait contenir des conseils pour les maîtres.

Pour avoir de bons professeurs, on transforma la faculté de philosophie de l'académie de Cracovie. Hugues Kollontay, à qui fut confiée cette tâche, recommanda aux professeurs de renoncer à l'habitude de dicter les leçons, de suivre toujours une méthode analytique, d'appliquer toujours la théorie aux divers besoins de la vie, de faire connaître aux élèves leurs devoirs d'hommes et de citoyens; d'insister en histoire naturelle sur la faune, la flore et les richesses minérales de la Pologne, en physique sur l'application aux métiers et sur l'explication des phénomènes naturels; d'appeler l'attention des élèves, dans la lecture des poètes, plus sur la grandeur des pensées que sur la beauté des expressions; d'inculquer aux jeunes gens le bon goût et les bonnes mœurs, d'enrichir leur esprit de connaissances utiles, mais en développant surtout leurs facultés intellectuelles.

Les cours de ces séminaires de professeurs (nous dirions de ces écoles normales), dont l'un était joint à l'académie de Cracovie et l'autre à l'académie de Vilna, duraient trois ans. Les élèves des séminaires étaient entretenus aux frais de la Commission d'éducation. Quiconque voulait être professeur devait d'abord enseigner dans une école paroissiale et ne pouvait qu'après ce stage prétendre aux emplois universitaires.

Les instructions de la Commission d'éducation relatives à ces écoles paroissiales ou primaires sont extrêmement intéressantes, et l'on y trouve sur la lecture, l'écriture, le calcul, les leçons de choses, comme aussi sur la discipline, sur l'éducation physique, sur l'hygiène, sur l'enseignement moral, des conseils dont pourraient profiter les pédagogues actuels. Voici du reste, sur l'œuvre si originale et si nouvelle de cette Commission d'éducation, l'opinion du président du département de l'instruction publique dans la Prusse méridionale, W. Klewitz, qu'on ne peut soupçonner de partialité à l'égard des Polonais. Il écrivait en 1805 : « Rien de plus admirable que les prescriptions du gouvernement polonais pour l'organisation des écoles de 1783 à 1790 : quel malheur qu'elles n'aient pu être exécutées! Le caractère principal de cette organisation était que les professeurs formaient un corps spécial, une hiérarchie régulière et subordonnée à la Commission d'éducation (et par conséquent à l'Etat), dont relevaient les écoles supérieures et les écoles de districts. Le pays était divisé tout entier en circonscriptions scolaires, dont chacune comprenait une école supérieure et plusieurs écoles de districts, sans compter les écoles paroissiales des villes et des villages et les pensions de garçons et de filles. Chaque district avait son recteur et son prorecteur, chargés de surveiller les écoles au point de vue de l'instruction et de l'éducation morale et physique en même temps que sous le rapport de l'économie.

» L'éducation avait pour but d'éclairer l'esprit; elle développait la moralité, la véritable piété, la force et l'adresse corporelles, l'ordre et la propreté. L'instruction apprenait à penser, à mettre en pratique les connaissances acquises : ni l'agriculture, ni l'art vétérinaire, ni l'industrie locale n'y étaient négligés. On s'efforçait de tremper le corps et de l'habituer au travail. L'éducation des jeunes filles tendait à en faire des épouses, des mères, des maîtresses de maison. » Et Klewitz ajoute dans ce rapport officiel adressé au gouvernement prussien : « Quel gouvernement nouveau refuserait de se ranger au programme de ces écoles? »

La Commission d'éducation ne put mettre la dernière main à son œuvre, le troisième partage ayant mis fin, en 1795, à l'existence légale de la Pologne. Voici quel était à cette époque, autant qu'on peut le savoir approximativement, le nombre des écoles en Pologne et celui des élèves qui les fréquentaient :

Ecoles académiques	33
— piaristes	21
— basiliennes (dans les provinces russiennes).	10
— dominicaines	2
— des communionistes	2
Ecole de chanoines réguliers	1
— des moines de Citeaux	1
— bénédictine	1
— des Miéchowites	1
Académies (Cracovie et Vilna)	2

En tout, sous les ordres de la Commission d'éducation, 74 écoles supérieures ou secondaires. Ajoutons, en dehors de cette hiérarchie :

Les écoles de cadets (Varsovie, Nieswicz, Grodno, Niemirow)	4
École de peinture à Varsovie	1
Séminaires ecclésiastiques	15
Ecoles normales pour professeurs (Kielce et Lowicz)	2
Ecole d'anatomie et de chirurgie (Varsovie)	1

C'est donc un total de 97 écoles supérieures ou secondaires. Or, la population de la Pologne en 1792 étant de 8 millions d'habitants, on peut compter une école supérieure pour 82 000 habitants. Aucune nation de l'Europe ne pouvait alors rivaliser à cet égard avec la Pologne. Ces écoles comptaient environ 20 000 élèves.

Quant aux écoles élémentaires ou primaires, il est impossible d'en évaluer le nombre même approximativement. Cependant, d'après les renseignements que l'on possède sur certaines provinces, on peut affirmer qu'il y avait environ quatre hommes lettrés sur cent dans la Pologne de 1795.

Nous n'avons point à parler ici des écoles de la Pologne russe, prussienne et autrichienne depuis 1795 : on trouvera des renseignements à cet égard dans les articles relatifs à chacun de ces trois Etats. [V. Gasztowtt.]

A consulter : *Histoire des écoles dans le royaume de Pologne et le grand-duché de Lithuanie depuis les temps les plus reculés jusqu'à l'année 1794* (en polonais), par Joseph Lukaszewicz (tome Ier), Posen, 1849; — *L'Ecole au point de vue de son développement historique et des principes de l'éducation* (en polonais), par Antoine Luczkiewicz, Lwów, 1872; — *Chowanna ou système de Pédagogie nationale* (en polonais), par Br. Ferd. Trentowski, t. II, fasc. 2, Posen, 1842; — *Nouvel Organum didactique d'après la méthode de Bacon* (en polonais), par Stan. Zaranski, Cracovie, 1882. — *Konarski considéré comme réformateur des écoles publiques* (en polonais), par Fl. Lagowski, Varsovie, 1884. — *De incrementis studiorum per Polonos ac Prussos, Jacobus Woit et Johannes Jungschultz*; Lipsiæ, MDCCXXIII; — *Essai sur l'histoire religieuse des nations slaves*, par Valérien Krasinski, Paris, 1853.

POLYTECHNIQUE (ASSOCIATION). — V. *Association polytechnique.*

POLYTECHNIQUE (ÉCOLE). — V. *École polytechnique*, p. 769.

POMPÉE. — Pierre-Philibert Pompée, né à Besançon le 6 janvier 1809, fut le premier directeur de l'école municipale Turgot et le fondateur de l'école professionnelle d'Ivry. Son père, Gilles-François Pompée, avait l'un des premiers introduit l'enseignement mutuel en France; il dirigea une école libre à Besançon, à Vesoul, et enfin à Paris, rue Thénevot, dans un ancien hôtel habité autrefois par Joséphine Beauharnais. A défaut de fortune, il laissait en mourant à son fils un ouvrage qui avait eu trois éditions, le *Manuel du jeune orthographiste* (1re édition, 1819; 2e édition, 1824; 3e édition, 1829, sous le titre de *Cours d'orthographe radicale, dite d'usage, ouvrage neuf, propre à enseigner notre orthographe sans le secours du latin*), et de nombreux manuscrits : un *Dictionnaire des familles de mots ou filiation des mots de notre langue avec l'esprit de chacun d'eux* (l'auteur voulait enseigner le français par le français lui-même et remplacer l'étude des langues mortes par le système des familles de mots); un cours de langue allemande, un travail sur la conjugaison et les déclinaisons de la langue allemande, et un cours de thèmes et de versions allemandes. Tous ces matériaux furent utilisés plus tard par le fils du grammairien.

C'est en 1823 que Philibert Pompée quitta le collège de Vesoul, où il venait de passer deux années, pour suivre son père à Paris. Il entra comme apprenti dans les ateliers de M. Eberhart, imprimeur du Collège de France, et à l'âge de dix-sept ans il recevait son livret de compositeur. Mais les encouragements que lui avaient donnés divers professeurs avec lesquels il s'était trouvé en relation chez M. Eberhart l'engagèrent à se vouer à la carrière de l'enseignement; il rentra chez son père en qualité de sous-maître, obtint au bout d'un an le diplôme de bachelier ès lettres, et bientôt après le brevet d'instituteur de deuxième degré. Il se fit admettre au cours normal de M. Sarazin *, et venait d'obtenir une attestation de premier ordre, quand il perdit son père en 1829.

La municipalité du cinquième arrondissement (aujourd'hui le dixième) fondait vers cette époque une école d'enseignement mutuel. Gilles Pompée, quoique malade, en avait sollicité la direction : l'intérêt qu'il inspirait se reporta sur son fils. Présenté par le maire, Philibert Pompée reçut bientôt sa nomination de directeur. Il n'avait alors que vingt ans, et cependant ses conseils furent suivis pour la construction et l'organisation de l'école, qui s'ouvrit au lendemain de la révolution de Juillet. On ne pouvait souhaiter de meilleures conditions. L'enseignement mutuel, patronné à ses débuts par la Société pour l'instruction élémentaire, adopté par le parti libéral, venait de traverser une période de crise. Malgré ses imperfections, cette méthode constituait un véritable progrès, puisqu'elle permettait de suppléer au nombre insuffisant des maîtres et de donner une expansion plus rapide à l'enseignement populaire. Pompée mit au service de cette cause tout son dévouement et toute son activité. Non content d'organiser l'école de la rue des Vinaigriers d'après les plans qu'il rapportait du cours normal, il y introduisit l'enseignement du chant avec la méthode Wilhem, et celui du dessin avec la méthode Francœur. En 1831, il fit adopter par la Société pour l'instruction élémentaire un projet de Société de prévoyance des instituteurs et institutrices de la Seine, dont il avait trouvé les éléments dans les manuscrits de son père. Plus tard il fut admis comme professeur de grammaire générale à l'Association polytechnique et devint l'ami de M. Perdonnet *, président de l'association.

Son zèle infatigable, son esprit d'initiative et surtout ses premiers travaux le désignèrent dès lors pour un rôle plus important. Le 20 décembre 1833, il fut choisi par le ministre comme membre du comité central d'instruction primaire formé à Paris en vertu de l'ordonnance du 5 novembre de la même année.

M. Guizot venait de créer l'enseignement primaire supérieur: l'article 10 de la loi du 28 juin 1833 portait que les communes chefs-lieux de département et celles dont la population excède six mille âmes devront avoir une école primaire supérieure. Il appartenait à la ville de Paris de fonder une école modèle. Le comité central mit la question à l'étude, et le 27 février 1836 un rapport résumant ses travaux concluait à la fondation, aux frais de la ville, d'une école primaire supérieure : l'auteur du rapport était Philibert Pompée. Il avait obtenu quelque temps auparavant son brevet supérieur et pouvait dès lors ambitionner la direction du nouvel établissement. Mais c'est surtout par des travaux personnels qu'il voulut préparer sa candidature : il publia sous le titre d'*Album des écoles primaires* un cours de dessin linéaire qui fut adopté par le comité central, et un peu plus tard un *Rapport historique sur les écoles primaires de la ville de Paris*. Le 23 mars 1839, il reçut sa nomination officielle de directeur de l'école primaire supérieure, qui devait être installée rue Neuve-Saint-Laurent, dans le quartier du Temple. C'est cette école qui prit en 1847 le nom d'école Colbert, et en 1848 celui d'école Turgot, qu'elle porte encore aujourd'hui.

En attendant l'ouverture de la nouvelle école, il va étudier en Suisse la méthode de Pestalozzi; et de son séjour dans la patrie du grand réformateur il rapporte non seulement des connaissances nouvelles, de nombreux documents, mais surtout la foi de l'éducateur.

A peine de retour, Pompée se hâta d'organiser son école d'après les règles de l'hygiène et de l'éducation modernes. La salle de dessin qu'il y installa est particulièrement remarquable; on y trouve déjà un hémicycle disposé en gradins pour le dessin d'après les plâtres ou d'après nature, ainsi qu'un système de tables à tiroir des plus ingénieux. A la suite de cette salle une pièce est aménagée pour le modelage. Au premier étage, une salle de lecture, et une salle de collections : collections de zoologie, de végétaux, de minéraux et de leurs produits industriels, produits chimiques rangés par ordre de fabrication, instruments de physique. Cette organisation répondait bien à l'esprit de l'enseignement primaire supérieur, qui se préoccupe avant tout de l'utilité pratique, de l'application. La même méthode se retrouve dans les programmes de l'enseignement. Les résultats répondirent aux efforts du directeur, qui reçut comme récompense, huit ans après l'ouverture de l'école, la croix de la Légion d'honneur. Il avait obtenu en 1845 le prix offert par l'Académie du Gard au meilleur travail sur la question de l'éducation en France. En 1847, l'Académie des sciences morales mettait au concours la question suivante : « Examen critique du système d'instruction et d'éducation de Pestalozzi, considéré principalement dans ses rapports avec le bien-être et la moralité des classes pauvres. » Pompée résolut de concourir. Aux documents qu'il avait recueillis en Suisse vinrent s'ajouter ceux que lui fournit un des anciens collaborateurs de Pestalozzi, Schmid *, qui habitait Paris. Le mémoire de Philibert Pompée fut couronné conjointement avec celui de M. Rapet *; il a été publié en 1850 chez l'éditeur Perrottin sous le titre d'*Étude sur la vie et les travaux de Pestalozzi.*

Après la révolution de 1848, nommé membre de la haute commission des études scientifiques et littéraires par le ministre Carnot, Pompée fit partie de la sous-commission chargée de préparer une loi nouvelle en harmonie avec les principes républicains. Mais la réaction ne tarda pas à prendre le dessus, et après le coup d'État de 1851 elle devint toute-puissante. D'abord suspect, puis persécuté pour son libéralisme, Pompée vit que la lutte était impossible : afin d'éviter une révocation, il adressa le 16 décembre 1852 sa démission au préfet de la Seine, M. Berger.

Le 16 février 1853, Pompée ouvrait à Ivry une école professionnelle libre, installée dans une propriété dont les dépendances occupent un espace de 16000 mètres carrés, avec de vastes cours de récréation, un parc très ombragé et un jardin botanique d'une contenance de 10 ares. Partout de l'air, de la lumière et d'excelientes conditions hygiéniques. La salle de dessin est, comme à l'école Turgot, installée avec un soin particulier. Les collections d'histoire naturelle sont des plus variées. On y remarque surtout de nombreux spécimens de matières textiles à l'état naturel et à l'état manufacturé, ainsi qu'une belle collection de bois de travail.

Pompée profitait de ses vacances pour voyager : il avait ainsi successivement visité les Alpes, l'Auvergne, la Bretagne, la Suisse, la Belgique : il en rapportait de nouvelles collections ainsi que des notes sur les établissements d'instruction.

Après une période de dix années, l'école d'Ivry était devenue très prospère; elle fut signalée au public par les articles de M. Charles Sauvestre dans l'*Opinion nationale*. En 1862, M. Rouland fit visiter l'école de Pompée par deux inspecteurs généraux, MM. Rendu et Dubief, qui firent au ministre un rapport des plus favorables. L'année suivante, Pompée publia chez Paguerre ses *Etudes sur l'éducation professionnelle en France* (in-18), ouvrage qui comprend deux parties; la première, intitulée : *De l'éducation professionnelle en France*, est le mémoire couronné en 1845; la seconde, qui a pour titre : *Réforme de l'enseignement et plans d'études*, embrasse la période écoulée de 1846 à 1862. La même année il avait organisé à Ivry une section de l'Association polytechnique.

En 1865, M. Duruy préparait son projet de loi sur la création de l'enseignement secondaire spécial; il vint visiter l'école d'Ivry avec une commission de députés. A partir de cette visite, des relations suivies s'établirent entre le ministre libéral et l'ancien directeur de l'école Turgot. Un an après, Pompée fut nommé membre du Conseil supérieur de perfectionnement du nouvel enseignement.

Lors de l'Exposition universelle de 1867, il fut désigné pour faire partie du jury international des récompenses, comme membre de la classe 90. Les collections et les travaux exposés par ses élèves furent particulièrement remarqués, ainsi que sa méthode d'enseignement géographique prenant l'école pour point de départ. Il fit plusieurs conférences aux instituteurs appelés à Paris par le ministre pour visiter l'Exposition, et fut chargé de la rédaction d'une partie des rapports relatifs à l'exposition de l'instruction publique : les sujets qui lui furent confiés sont l'introduction, les crèches et les asiles, l'instruction primaire, les écoles d'adultes, les cours polytechniques secondaires, l'enseignement technique et les collections. Son travail, qui est encore aujourd'hui consulté avec fruit, remplit, avec les rapports de ses collègues, le treizième volume de la collection des rapports du jury. A la suite de ce grand et méritoire labeur, il reçut la croix d'officier de la Légion d'honneur.

En 1869 il commença à écrire, pour l'*Histoire générale de la ville de Paris*, que publiait la préfecture de la Seine, l'*Histoire de l'instruction primaire dans la ville de Paris*. Ce travail, qui devait, dans la pensée de l'auteur, être aussi complet que possible, est malheureusement resté inachevé.

Pompée venait d'être nommé conseiller municipal et maire d'Ivry, lorsque l'invasion prussienne l'obligea à se réfugier à Paris et à y transporter le matériel de son école. Après le second siège de Paris, il s'appliqua à réparer dans sa commune les malheurs de la guerre, et fut élu membre du Conseil général de la Seine. Il faisait déjà partie du Conseil départemental de l'instruction publique et de la commission de surveillance de l'école normale d'Auteuil. Il se multipliait pour suffire à des charges si nombreuses et si lourdes; mais la cruelle maladie qui le minait depuis longtemps, la goutte, devait avoir raison de la vigueur de son esprit et de son inaltérable dévoûment ; elle l'emporta le 9 février 1872, à l'âge de soixante-deux ans. Son gendre et son successeur, M. Léon Chateau, a consacré à sa mémoire une notice biographique à laquelle nous avons emprunté le fond de cet article. [Eugène Blanchet].

PONCE DE LÉON. — Pierre de Ponce de Léon, de l'illustre famille princière de ce nom, naquit vers 1520, à Valladolid (Espagne), et mourut en 1584. Il faisait partie des bénédictins du couvent de San-Salvador de Oña, dans la province de Burgos. Dans ce couvent se trouvaient, à la même époque, deux jeunes sourds-muets appartenant à une famille illustre, Don Pedro et Don Francisco de Tobar y Enriquez, héritiers du marquisat de Berlanga et frères du connétable de Castille. Non moins savant et habile que sensible et bon, Ponce s'intéressa aux jeunes infirmes, et résolut de leur rendre la parole et de les instruire. Ses généreux efforts furent couronnés de succès, ce qui lui attira d'autres élèves, parmi lesquels la sœur des premiers et le fils du gouverneur de l'Aragon.

François Vallès, auteur d'un ouvrage intitule *Philosophie sacrée*, raconte qu'il apprenait à ses élèves à écrire, « en leur montrant du doigt des objets qui étaient exprimés par des caractères écrits; ensuite, en les exerçant à répéter par l'organe vocal les mots qui correspondent à ces caractères. »

On n'a que des données incertaines et très incomplètes sur la plupart des procédés qu'il employait, car il n'a pas laissé de traité explicatif de sa méthode. Si l'on en croit un autre écrivain de l'époque, Ambroise Moralès, auteur des *Antiquités d'Espagne*, contemporain de Ponce et témoin de ses succès, les élèves de Pierre de Ponce parlaient avec une rare perfection. Selon Pierre de Ponce lui-même, qui l'a consigné dans un écrit qui se trouve dans les archives du couvent, « ils conversaient, écrivaient, calculaient, priaient à haute voix, servaient la messe, se confessaient, parlaient le latin, le grec et l'italien, et raisonnaient fort bien sur la physique et l'astronomie. »

Sans attacher à un témoignage aussi intéressé d'autre importance que celle qu'il mérite, on peut considérer Pierre de Ponce comme le créateur de l'art d'enseigner les sourds-muets, en Espagne, et ce titre lui mérite une place relativement importante parmi les pédagogues.

PONCELET. — L'abbé Poncelet est l'auteur d'un livre anonyme publié à Paris en 1763, chez Le Mercier, imprimeur-libraire, rue Saint-Jacques, en 3 vol. in-12, sous ce titre : *Principes généraux pour servir à l'éducation des enfants, principalement de la noblesse française*. Cet ouvrage se compose de seize lettres adressées à M. le comte de ***. Dans sa préface, Poncelet expose en ces termes son but et les principes qui l'ont guidé : « Le plus grand nombre de ces lettres étaient écrites il y avait fort longtemps, quand l'*Emile* de J.-J. Rousseau a paru... Per-

suadé qu'il y a une patrie et une religion, je me suis proposé pour objet de mon travail de former non des Robinson Crusoé, mais des citoyens utiles; non des hommes purement naturels, mais des chrétiens raisonnables; non des misanthropes, mais des hommes amis des hommes. » Le livre est fort médiocre, comme presque tout ce que produisait alors l'école anti-philosophique. Voici la conclusion, dans laquelle l'auteur résume le plan de son travail : « J'ai proportionné ma marche à l'âge des jeunes gens... Je parle d'abord à de simples gouvernantes, mon langage est proportionné à mes préceptes; ils sont simples, faciles, et en très petit nombre. Je parle ensuite aux pères, aux professeurs, aux gouverneurs, je m'élève alors un peu davantage ; en dernier lieu je déploie tous les ressorts du cœur humain, et je fais tout mon possible pour que les expressions répondent à cet important sujet... En pratiquant mes préceptes avec exactitude, il me semble qu'il est impossible que l'on ne parvienne pas à former un citoyen utile, vertueux, aimable, destiné non pas à vivre dans un désert, mais avec des êtres semblables à lui, dont il pourra faire le bonheur, et qui contribueront réciproquement au sien. »

POPULATION D'AGE SCOLAIRE, POPULATION SCOLAIRE. — D'après la loi du 28 mars 1882, art. 4, « l'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes, âgés de six ans révolus à treize ans révolus ». La masse des enfants de cet âge que le recensement de décembre 1881 fixe, pour toute la France, à 4 586 349, forme donc ce qu'on appelle la *population d'âge scolaire*.

La population d'âge scolaire est celle qui *devrait* être à l'école : la *population scolaire* est celle qui *est* à l'école.

Voici les chiffres de la population scolaire à différentes dates d'après les documents officiels anciens :

ANNÉES.	SALLES D'ASILE.	ÉCOLES PRIMAIRES.	TOTAL.
1829	»	1 357 934	1 357 934
1832	»	1 937 582	1 937 582
1833	»	1 654 828	1 654 828
1837	29 514	2 690 035	1 719 549
1850	160 244	3 322 423	3 482 667
1863	383 856	4 336 368	4 720 224
1867	432 141	4 515 967	4 948 108

A partir de 1876-1877, les statistiques officielles de l'enseignement primaire ont, en vue des lois projetées et qui sont aujourd'hui en vigueur, divisé la population scolaire en trois catégories :

Enfants d'âge infrascolaire (moins de 6 ans);
Enfants d'âge scolaire (de 6 à 13 ans) ;
Enfants d'âge suprascolaire (plus de 13 ans).

Les enfants d'âge infrascolaire sont reçus en général dans les salles d'asile, aujourd'hui désignées sous le nom plus démocratique d'*écoles maternelles*. Cependant, à défaut de ces derniers établissements, les écoles primaires en reçoivent encore un nombre assez considérable. Voici les chiffres de la population d'âge infrascolaire pour les années 1876-1877 et 1881-1882 :

	ÉCOLES		TOTAL.
	maternelles.	primaires.	
1876-1877	467 922	431 862	899 784
1881-1882	559 214	542 714	1 101 928

Ces chiffres représentent, pour 1876-1877, 69 0/0 et pour 1881-1882 79 0/0 de la population recensée de quatre à six ans. Il convient d'ajouter, pour éviter d'être induit en erreur par ces proportions, que l'on trouve dans les écoles maternelles beaucoup d'enfants ayant moins de quatre ans.

Les enfants de six à treize ans sont par excellence la population des écoles primaires. Cependant on trouve encore un certain nombre d'enfants de six à sept ans dans les écoles maternelles; moins, toutefois, qu'il n'y a d'enfants au-dessous de six ans dans les écoles primaires. Nous possédons, sur cette deuxième catégorie de la population scolaire, des renseignements plus complets que ceux qui se rapportent à la première et à la troisième catégorie :

	ENFANTS D'AGE SCOLAIRE DANS LES ÉCOLES		TOTAL.
	maternelles.	primaires.	
1876-77	64 155	3 742 376	3 806 531
1878-79	»	3 785 345	»
1879-80	»	3 874 055	»
1880-81	111 853	4 036 794	4 148 647
1881-82	90 467	4 455 563	4 546 030
1882-83	85 170	4 297 123	4 382 293
1883-84	98 030	4 489 515	4 587 545

Il faut ajouter, au total des enfants inscrits dans les écoles primaires et maternelles, les enfants du même âge qui reçoivent l'instruction dans des établissements d'enseignement secondaire, environ 72 000.

On obtient ainsi un total de.........	4 659 545
La population d'âge scolaire recensée étant de.........................	4 586 349
l'excédent du nombre des inscrits sur celui des recensés est de...........	72 196

Cet excédent appelle une explication que l'on trouvera à l'article *Présences possibles*

Quant aux enfants d'âge suprascolaire, le nombre des élèves qui continuent à fréquenter les écoles primaires après l'expiration de la période obligatoire était le suivant aux trois dates ci-dessous :

1876-1877....................	542 697
1881-1882....................	501 374
1883-1884....................	493 063

Le tableau ci-après résume les chiffres de la population scolaire des écoles primaires et maternelles, sans distinction d'âge, de 1876-1877 à 1883-1884 :

ANNÉES.	POPULATION SCOLAIRE DES ÉCOLES		TOTAL.
	maternelles.	primaires.	
1876-77	532 077	4 716 935	5 249 012
1878-79	585 992	4 869 087	5 455 079
1879-80	606 014	4 949 591	5 555 605
1880-81	621 177	5 049 363	5 670 540
1881-82	644 384	5 341 211	5 985 595
1882-83	679 085	5 432 151	6 111 236
1883-84	693 431	5 468 681	6 162 112

[Ballet-Baz.]

PORT-ROYAL (PETITES ÉCOLES DE). — On a donné le nom de *Petites Écoles de Port-Royal* à des réunions formées de quelques enfants qu'on

élevait loin du monde, dans les dehors de ce monastère. Ce n'étaient point, comme leur nom semble l'indiquer et comme on pourrait le croire, des écoles primaires dans lesquelles on se bornait à enseigner les éléments, ni des écoles préparatoires à l'enseignement qui se donnait alors dans les collèges de l'Université et qui ne commençait qu'à la sixième. Non : la plupart des jeunes gens qui les ont fréquentées en sont sortis avec une instruction complète. Si ce nom fut adopté de bonne heure et consacré pour les établissements d'instruction fondés par Port-Royal, c'est sans doute parce que les élèves y étaient peu nombreux; mais ce dut être surtout aussi parce qu'on ne voulait pas paraître faire concurrence à l'Université, très jalouse de ses droits. On espérait que leur titre si modeste empêcherait qu'on en prît ombrage.

Historique des petites écoles. — *Leur origine.* — Comment ces écoles prirent-elles naissance? Où et quand furent-elles d'abord établies? Quelles sont les persécutions qu'elles subirent? Où furent-elles transférées? Quand furent-elles complètement fermées? Autant de questions qui se lient à l'histoire du monastère de Port-Royal lui-même, dont il nous faut d'abord donner un aperçu.

Port-Royal est le nom donné à une abbaye de religieuses, située près de Chevreuse, à 25 kilomètres S. O. de Paris, et dont l'origine remonte à l'année 1204. En 1626, la communauté s'y trouvant trop à l'étroit, sa supérieure, la mère Angélique Arnauld, la transféra dans une rue du faubourg Saint-Jacques, à Paris. Il ne resta au monastère des Champs qu'un chapelain pour y dire la messe et des domestiques pour en soigner le temporel.

A Paris, la mère Angélique fut mise en relations avec le célèbre abbé de Saint-Cyran, et quelques années plus tard, en 1635, elle le demandait comme confesseur des religieuses. Ce fut un événement décisif pour les destinées de Port-Royal. Quoi qu'on puisse penser de Saint-Cyran, en effet, ce n'était point un homme vulgaire. Il en est peu qui aient, au même degré que lui, dominé les âmes et les consciences, et l'on peut dire que son action fut déterminante sur tous ceux avec lesquels il fut en rapport et qu'il prit sous sa direction. Une fois entré à Port-Royal, il en fit sa *place d'armes* et il pénétra de son esprit tout ce qui se rattachait par un lien quelconque à cette communauté. Or l'éducation des enfants tenait une grande place dans ses idées de réforme et elle constituait un point important de sa doctrine. Aussi le voit-on, dès 1637, faire élever sous ses yeux, dans les dehors du monastère, avec ses neveux et le jeune Vitart, de la Ferté-Milon, les deux fils de M. Bignon, avocat général, qui l'avait pris comme directeur : il les avait confiés à M. Singlin, son disciple et son ami, qui devint plus tard le confesseur de Port-Royal. Quand il eut converti l'éloquent avocat Antoine Le Maître * et son frère de Séricourt, leur mère (la sœur d'Angélique, l'abbesse de Port-Royal) leur fit bâtir un pavillon près de la maison de Paris, et ils furent amenés par le voisinage à s'occuper aussi des enfants, sous la direction de Saint-Cyran. Lancelot*, qui venait de se mettre sous la conduite de l'illustre abbé, et chez lequel celui-ci avait reconnu une aptitude particulière pour l'enseignement, ne tarda pas à leur être adjoint (20 janvier 1638), et bientôt ils se trouvèrent réunis dix ou douze, tant maîtres qu'enfants. Ce fut le commencement des solitaires et des petites écoles.

Premier établissement à Port-Royal des Champs. — Mais bientôt Saint-Cyran était arrêté et jeté en prison pour avoir défendu l'*Augustinus*, un ouvrage sur la grâce, de son ami Jansénius, évêque d'Ypres; peut-être aussi parce que Richelieu, à qui les jésuites l'avaient dénoncé, voyait déjà en lui un Luther ou un Calvin naissant. « Le pasteur étant frappé, il fallait que les brebis fussent dispersées. » L'archevêque de Paris fit savoir aux solitaires, de la part de la cour, qu'ils eussent à déloger de la maison où ils étaient, « n'étant pas convenable qu'il y eût ainsi une troupe de jeunes gens domiciliés dans les dehors d'un monastère de filles ». La maison de Port-Royal des Champs, qui était alors inhabitée, présenta un asile tout prêt pour les recevoir. C'est là qu'ils se rendirent, emmenant avec eux les enfants; car ils avaient à cœur de continuer la bonne œuvre commencée par Saint-Cyran. Celui-ci, du reste, ne cessait pas de tout diriger malgré sa captivité, et il suppléait par ses lettres, écrites du donjon de Vincennes, aux visites qu'auparavant il leur faisait en personne au moins tous les deux jours. Mais deux mois s'étaient à peine écoulés qu'ils furent obligés de se disperser, à l'occasion du procès intenté à Saint-Cyran ; toutefois cela ne dura pas, et, vers la fin de 1639, ils purent rentrer dans leur désert, sans y être trop inquiétés. Saint-Cyran ne sortit de prison que le 6 février 1643, deux mois après la mort de Richelieu, et il mourut le 11 octobre de la même année ; mais sa mort n'amena aucun changement pour les écoles : il laissait des disciples animés de son esprit et fidèles à sa pensée. Les choses restèrent donc à peu près en l'état jusqu'en 1646, si ce n'est que le nombre des solitaires s'était considérablement accru et que celui des enfants dont ils prenaient soin s'était aussi notablement augmenté.

Translation à Paris. — Cependant les religieuses n'avaient pas perdu le souvenir de leur maison des Champs, que la mère Angélique regrettait toujours, et comme elles se trouvaient alors plus de cent dans leur maison de Paris, elles résolurent de partager leur communauté. Une partie des sœurs retournèrent dans leur ancien monastère, qui fut restauré et agrandi. Il fallut leur céder la place : les solitaires se retirèrent dans les alentours ; mais on jugea bon de transporter les écoles ailleurs. Un homme tout dévoué à Port-Royal offrit une maison qu'il possédait à Paris, dans le cul-de-sac de la rue Saint-Dominique, près du Luxembourg : c'est là qu'on installa maîtres et élèves, vers la fin de 1646 ou au commencement de 1647. Il semble qu'il y ait eu à ce moment un établissement assez régulier. C'était une sorte de petit collège pour vingt-quatre enfants, distribués en quatre chambres, devant contenir six élèves chacune. Le directeur ou principal, qui était chargé de l'instruction religieuse et qui avait comme la surintendance de toute l'éducation, était M. Walon de Beaupuis, un jeune ecclésiastique que la grâce avait touché, et qui s'était placé sous la direction de M. Singlin, confesseur de Port-Royal. Les enfants avaient quatre maîtres chargés de les instruire : Nicole *, pour la philosophie et les humanités ; Lancelot, pour le grec et les mathématiques ; Guyot * et Coustel *, qui semblent avoir été plus particulièrement chargés du latin. Le dimanche, ils allaient à vêpres à Port-Royal de Paris, où ils entendaient le sermon de M. Singlin, qui avait succédé à Saint-Cyran comme directeur des religieuses. Comment l'enseignement était-il organisé dans cette sorte de collège? Les élèves y étaient-ils répartis dans les quatre chambres suivant leur âge ou suivant leur force ? Chaque classe avait-elle toujours le même maître, ou bien ces messieurs venaient-ils donner dans chacune, à tour de rôle, des leçons sur les matières qui leur étaient le plus familières? Il serait bien difficile de rien affirmer à cet égard. Il y avait certainement des exercices communs ; mais tout porte à croire que le plus souvent chaque maître s'occupait à part de chacun de ses écoliers,

ou qu'au moins il ne réunissait que des élèves qui étaient à peu près de même force et pouvaient marcher du même pas. Quoi qu'il en soit, la solide instruction et surtout l'éducation vertueuse qu'on y recevait firent vite apprécier ces écoles et leur acquirent une certaine réputation dans le public. Aussi le nombre des élèves augmenta-t-il rapidement, et M. de Beaupuis écrivait, dès 1648, que « la maison se remplissait si fort qu'il n'y aurait bientôt plus aucune place ».

Retour des écoles à la campagne. — C'était en 1650. Une nouvelle persécution venait de se déchaîner contre Port-Royal. Soit qu'on voulût prévenir des mesures de rigueur qu'on avait des raisons de craindre, ou encore ôter un prétexte à la jalousie, on décida que l'école de Paris serait fermée et que les enfants seraient dispersés à la campagne. Mais cette fois ils furent partagés en trois bandes. On envoya au Chesnai (près de Versailles) les enfants de M. de Bernières, dans une maison qu'il offrit, et un certain nombre d'autres qui étaient liés avec eux. C'était probablement le groupe le plus nombreux, quoiqu'ils ne fussent guère qu'une vingtaine. C'étaient aussi les plus jeunes : ils n'avaient pas, pour la plupart, plus de dix à douze ans. On y reconstitua, sous la direction de M. de Beaupuis, une sorte de petit collège, comprenant quatre classes ou chambres, comme à Paris. Il y avait un maître dans chaque chambre. Un règlement, qui a été conservé, donne des détails assez précis sur la manière dont cette école était organisée et dont elle fonctionnait. Voici notamment quel était l'emploi de la journée. « On se levait à cinq heures et demie...; on faisait la prière en commun dans la chambre; puis chacun étudiait sa leçon, qui était de la prose pour le matin. A sept heures, chacun la répétait au maître, *l'un après l'autre.* On déjeunait ensuite; puis on se remettait à sa table : chaque enfant faisait sa version, qu'on leur recommandait de bien écrire. La version faite, ils la lisaient au maître, *l'un après l'autre.* S'il restait du temps, on leur faisait expliquer la suite de leur auteur, qu'ils n'avaient point préparée (*exercice collectif*). A onze heures, on allait au réfectoire. Les enfants d'une même chambre étaient à une même table avec leur maître, qui avait soin de leur servir à manger et à boire. La récréation se passait dans le jardin, quand le temps le permettait, et il y avait toujours un des maîtres qui ne quittait pas les enfants, mais sans les gêner en rien dans leurs jeux. En hiver, ou encore lorsque le temps était mauvais, ils se retiraient dans une grande salle, où il y avait un billard, un tric-trac, des échecs, des dames, des cartes. Ces cartes étaient un certain jeu où l'on avait renfermé tout ce qui regarde l'histoire des six premiers siècles..... La récréation terminée, on s'occupait alternativement d'histoire et de géographie (cette leçon devait être commune); puis ils remontaient dans leur chambre, où jusqu'à quatre heures, sauf le moment du goûter jugé nécessaire surtout pour les petits, ils s'occupaient d'écrire et de préparer leur leçon de poésie, qu'on leur faisait dire comme la prose le matin, depuis quatre heures jusqu'à six heures. Venait alors le souper; puis la récréation. A huit heures ils retournaient passer dans leur chambre une bonne demi-heure pour préparer ce qu'ils avaient à faire le lendemain matin. A huit heures et demie, on faisait la prière en commun : les enfants des différentes chambres, les messieurs et les domestiques y assistaient. Tous étaient couchés à neuf heures. Les jours de congé, on sortait de l'enclos et l'on allait vers Marly, Versailles ou Saint-Cyr, etc. » Ce règlement devait être, à peu de chose près, le même pour toutes les écoles.

D'autres enfants retournèrent à Port-Royal, non plus dans l'abbaye comme autrefois, parce qu'elle était occupée par les religieuses, mais à la ferme des Granges, sur la hauteur. Il y vint plusieurs enfants de qualité. Le jeune Racine y fut admis aussi, en octobre 1655, par l'entremise d'une de ses tantes, religieuse au monastère. Il ne semble pas pourtant qu'il y ait jamais eu là une véritable école, comme celle du Chesnai, par exemple. C'était plutôt une réunion d'enfants de divers âges, généralement plus âgés que ceux du Chesnai, qui avaient sans doute des maîtres en titre et un règlement commun, mais qui ne formaient pas pour cela des classes régulières. Lancelot et Nicole, qui les avaient suivis, devaient être leurs maîtres les plus habituels, Lancelot surtout.

Enfin, un troisième groupe fut mis aux Trous avec les Messieurs de Bagnols, dans un château qui appartenait à leur père, sous la direction d'un M. Borel, originaire de Beauvais, comme MM. de Beaupuis et Coustel. Mais cette troisième école semble avoir toujours été moins importante que les deux autres.

Il est probable, du reste, que ces distributions et ces classements de personnes n'avaient rien d'absolument fixe, et il arriva sans doute plus d'une fois que des maîtres, comme des élèves, passèrent d'une maison dans une autre, quand des raisons particulières l'exigeaient.

Ce fut certainement à cette époque, de 1650 à 1656, que les Petites Ecoles furent le plus florissantes. C'est aussi le moment où se trouvent réunis les solitaires les plus illustres. Pascal* venait de prendre une cellule à Port-Royal-des-Champs. Arnauld était confesseur des religieuses depuis 1648 et collaborait à tout. C'est en 1654 que de Saci avait entrepris sa traduction du Nouveau Testament, et l'on sait qu'il y avait des conférences pour cet objet au château de Vaumurier, dans les dehors du monastère. C'est probablement à cette époque aussi que tous ceux qui s'y mêlaient d'éducation cherchaient à simplifier les méthodes d'enseignement, et qu'après discussion on arrêtait en commun les bases des ouvrages que devaient composer plus tard les uns et les autres. Le voisinage de tous ces hommes animés d'un même esprit, poursuivant un même but, ne pouvait manquer d'être singulièrement profitable aux jeunes gens dont on avait entrepris l'éducation, et que tous voulaient servir, chacun selon ses aptitudes et ses moyens.

Dispersion partielle des élèves, puis fermeture définitive des écoles. — En 1656, une nouvelle tempête s'abattit sur Port-Royal. Le docteur Arnauld venait d'être expulsé de la Sorbonne : il quitta le monastère des Champs et alla se cacher dans Paris. Tous les solitaires prirent fait et cause pour lui et Pascal commença à faire paraître ses *Provinciales.* Les jésuites, piqués au vif, n'en devinrent que plus acharnés contre eux : ils firent décider leur dispersion par le roi, le 6 mars 1656, en conseil de conscience. Les solitaires n'attendirent pas qu'on employât contre eux la violence; ils s'éloignèrent de leur chère retraite, l'un après l'autre. Les écoliers, qui étaient alors une quinzaine à Port-Royal des Champs, partirent à leur tour le 20 mars et furent envoyés de différents côtés. Quand le lieutenent civil Daubray, qui avait reçu l'ordre d'aller congédier les maîtres et les enfants, se présenta aux Granges, il n'y trouva personne. Il alla ensuite au château des Trous. M. de Bagnols lui présenta ses trois enfants qu'il y faisait élever avec trois autres seulement. Le magistrat les y laissa. Il n'en fut pas tout à fait de même au Chesnai. Daubray donna des ordres pour que les enfants qui s'y trouvaient fussent renvoyés à leurs parents, ne laissant à la maison que ceux de M. de Bernières, « qui étaient là chez leur père ». A partir de ce moment on peut dire que les Pe-

tites Ecoles n'existent plus. Il se reforma bien encore, dans ces trois endroits et même sur d'autres points, quelques groupes d'enfants qu'on élevait ensemble; mais c'étaient plutôt des éducations particulières : le faisceau était rompu. Toutefois l'acharnement des ennemis de Port-Royal était tel qu'ils ne laissèrent pas même subsister ces derniers vestiges. En 1661, le lieutenant civil Daubray fit une nouvelle tournée, muni cette fois d'instructions décisives pour en finir avec ce qui pouvait encore rester des petites écoles. Comme en 1656, il ne trouva personne aux Granges; mais les quelques enfants qui étaient revenus chez M. de Bernières furent renvoyés à leurs parents, et ceux de M. de Bagnols, qui avaient perdu leur père en 1657, furent obligés de quitter leur château des Trous, où ils étaient restés avec leur précepteur, pour se rendre à Lyon, chez un de leurs parents, auquel ils furent remis par ordre du roi.

Telle fut la fin de l'établissement des solitaires et de celui des écoles, qui y était comme annexé. Port-Royal ne se releva pas de ce coup : après des persécutions sans nombre, les religieuses virent fermer leur maison des Champs en 1709 : les bâtiments en furent rasés en 1710. La maison de Paris garda seule quelques religieuses; elle disparut à son tour en 1790, avec tous les autres monastères.

En somme, ce n'est guère que de 1646 à 1656 que les écoles de Port-Royal ont été réellement constituées, puisque auparavant on s'était borné à de simples essais et qu'après 1656 on ne trouve plus que des débris. Il ne semble pas d'autre part que, même au moment où elles furent le plus nombreuses et le plus florissantes, elles aient réuni plus d'une cinquantaine d'élèves à la fois. Y eut-il en tout cent enfants qui passèrent par ces écoles et qui y firent leurs études, même partiellement ? Il serait difficile de l'affirmer. C'en fut assez pourtant pour former des hommes qui sont comme une race à part, pour créer un type qui se reconnaît parmi les générations du siècle et qui s'est même conservé au-delà; c'en fut assez aussi pour marquer dans l'enseignement une trace profonde et qui dure encore. C'est ce double caractère que nous voudrions maintenant préciser.

L'éducation à Port-Royal. — Quand on parle de Port-Royal, de ses doctrines, de ses établissements, c'est toujours à Saint-Cyran qu'il faut remonter. C'est lui qui, par ses opinions, par son caractère, par les persécutions dont il fut l'objet et la manière dont il les subit, représente le mieux l'esprit de la Société; c'est lui qui a formé l'âme de Port-Royal. Plus tard seulement l'influence d'Arnauld se fit sentir, quand déjà la tendance primitive avait un peu dévié. Mais, à l'époque des Petites Ecoles et sur cette matière de l'éducation en particulier, on peut dire que Port-Royal tout entier est imbu des idées de Saint-Cyran. Pour bien comprendre l'esprit qui animait les maîtres des Petites Ecoles, il faut marquer d'abord ce que fut l'esprit de Saint-Cyran et sa doctrine sur l'enfance.

Pour Saint-Cyran, l'homme est un être déchu; sa nature a été viciée par le péché originel. Sans doute le baptême lui a rendu l'innocence perdue et le chemin du ciel lui est rouvert; mais il reste faible, son innocence est fragile; elle est comme une santé ébranlée par quelque terrible maladie. Une guérison est intervenue, mais les rechutes sont probables; elles sont terribles, elles sont peut-être sans relèvement. Sans doute, même si l'on tombe, l'absolution présente encore un recours; mais pour l'absolution, la grâce est nécessaire et l'on ne peut compter sur la grâce : Dieu l'accorde à qui il veut. Donc la meilleure assurance que nous ayons (et peut-être la seule), c'est de conserver l'innocence que le baptême nous a rendue. Or, cette innocence, mille dangers la menacent. Jaloux du bonheur des hommes, le démon leur tend mille embûches; il attaque les enfants et ceux-ci sont incapables de le combattre; il faut le combattre pour eux. C'est là précisément le but de l'éducation qui doit éclairer leur raison obscurcie, redresser et fortifier leur volonté pervertie. « Il faut toujours prier pour les âmes et toujours veiller, faisant garde comme en une ville de guerre. Le diable fait la ronde par dehors : il attaque de bonne heure les baptisés; il vient reconnaître la place; si le Saint-Esprit ne la remplit pas, il la remplira. » Il n'est rien en quoi on puisse mieux servir Dieu ni être plus utile à l'Etat que d'instruire des enfants et de les former à la vertu. Cette fonction n'est point un petit emploi : il n'y a pas de profession plus haute ni plus digne de l'application des hommes les plus distingués. Aussi Saint-Cyran y employa-t-il les uns et les autres en toute occasion, sans que les plus considérables crussent avoir le droit de s'en plaindre, et il disait souvent « qu'à la mort une des plus grandes consolations que nous pouvions avoir était si nous avions contribué à la bonne éducation de quelque enfant, que cet emploi suffisait pour sanctifier une âme ».

Ainsi, conserver l'innocence des enfants et Jésus-Christ même qui habite en eux, après qu'ils lui ont été consacrés par le baptême; défendre cette pureté contre la concupiscence, c'est-à-dire contre toute les mauvaises inclinaisons de leur nature corrompue, contre l'envie du démon et la rage qu'excite en lui le bonheur des hommes, contre les ruses qu'il invente et les assauts qu'il leur livre : tel était l'objet principal de l'éducation selon Saint-Cyran. Tout, dans le système de Port-Royal, va découler de cette conception primitive ou s'y subordonner.

Tout d'abord on écarte, d'une part, la vie de collège, où le contact d'un grand nombre d'enfants insuffisamment surveillés fait courir à l'innocence trop de dangers; d'autre part, l'éducation particulière dans la famille, où les enfants sont trop isolés et où la faiblesse des parents est trop souvent une cause d'impuissance pour le maître. On préfère le préceptorat, une sorte de moyen terme préconisé par Erasme dans son *Traité du mariage chrétien*, c'est-à-dire le système des chambrées, où quelques enfants seulement sont réunis sous la direction d'un même maître, à la campagne, dans une maison particulière. « Cinq ou six enfants étant ensemble, dit Coustel, ils peuvent prendre du divertissement et ainsi s'entretenir dans la gaieté et l'enjouement qui est convenable à cet âge : ce qui est absolument nécessaire à ceux qui étudient; et, en effet, ceux qui sont engagés chez des personnes de qualité ne trouvent rien de si incommode qu'un enfant tout seul, qui ne peut ni toujours étudier, ni toujours se divertir. D'un autre côté, un seul précepteur peut suffire à l'instruction de cinq ou six enfants; il lui serait impossible de les exercer, autant qu'ils en ont besoin, s'ils étaient en plus grand nombre et de différentes leçons. Enfin, on évite ainsi la corruption que le trop grand nombre d'écoliers apporte. »

De la même pensée découlent les conditions auxquelles on acceptait les élèves dont on se chargeait : on n'en voulait point dont on ne fût absolument les maîtres, et si l'on en voyait quelqu'un dont l'exemple fût nuisible aux autres, on le renvoyait, sans qu'aucune considération particulière fût capable de le faire garder.

De là enfin le soin avec lequel on choisissait les maîtres chargés d'instruire les enfants et même les domestiques chargés de les servir. « Comme

il est presque impossible que des enfants qui sont encore entièrement assujettis aux sens ne fassent pas ce qu'ils voient faire aux autres, on tâchait de les instruire plus encore par des actes que par des paroles, » et toutes les précautions étaient prises pour qu'ils n'entendissent ni ne vissent jamais rien qui pût blesser la modestie ou la pureté si délicate en cet âge.

C'est ce même souci de ne rien mettre entre leurs mains qui pût éveiller dans leur âme une pensée ou une image malsaine, qui inspira l'idée de composer à leur usage des éditions expurgées de plusieurs auteurs anciens. La coutume suivie ailleurs de n'étudier le grec et le latin que dans les auteurs profanes n'était guère approuvée à Port-Royal ; mais on reconnaissait que là seulement était la source du bon langage. D'autre part, l'intérêt même des vérités de la religion veut qu'elles soient exposées et défendues dans un style formé par les écrivains de la Grèce et de Rome : on se résignait donc à faire passer les enfants par ces lectures profanes. Mais que de craintes ! On souhaite de former leur langage; mais on veut avant tout défendre leur innocence. Que de sûretés on prend pour que ces âmes tendres puisent dans les auteurs ce qui est utile pour la langue, mais n'y rencontrent jamais ce qui pourrait atteindre les mœurs!

Quant aux romans et à tous ces livres où s'enflamment les passions des jeunes gens, on en interdisait la lecture absolument. On sait quel acharnement mit Lancelot à vouloir empêcher Racine de lire les *Amours de Théagène et de Chariclée*, et par quelle ténacité plus grande encore celui-ci parvint à goûter enfin la douceur du fruit défendu.

Le théâtre était l'objet d'une proscription plus sévère encore. Nicole en vint à traiter les faiseurs de comédies d'*empoisonneurs publics* ; ce qui amena la riposte de Racine dans ses deux fameuses *Lettres à l'auteur des Visionnaires*. Lancelot aima mieux renoncer à l'éducation des princes de Conti, dont il s'était chargé, que de les conduire à la comédie, comme on voulait l'y contraindre.

Montaigne était d'avis qu'on fît voyager un jeune homme, afin qu'il vît le plus de choses possible, et c'était une coutume généralement admise de faire voyager les jeunes gens pour compléter leur éducation. M. de Saci la désapprouvait; car il considérait d'abord et avant tout le salut. Or, pour lui, les voyages, c'était la tentation se présentant sous des formes nouvelles et par cela même plus dangereuses. Il disait que « voyager, c'était voir le diable habillé de toutes sortes de façons, à l'allemande, à l'italienne, à l'espagnole et à l'anglaise, mais que c'était toujours le diable, *crudelis ubique* ».

Ce même souci du salut primant tout, même le désir du progrès, avait fait bannir l'émulation des écoles de Port-Royal. Point de ces concours si chers aux jésuites et à l'Université elle-même; point de ces luttes dans lesquelles on cherche à briller plus que les autres: si elles peuvent, en effet, développer singulièrement les esprits et aviver l'effort intellectuel, elles peuvent aussi faire naître l'envie et gâter les caractères. La seule émulation qu'on cherchât à y développer, c'était l'émulation avec soi-même, émulation éminemment morale, qui naît du progrès même qu'on a fait dans la voie qu'on s'est tracée, du désir toujours entretenu de se rapprocher chaque jour davantage de l'idéal qu'on s'est formé.

L'idée qu'on se faisait à Port-Royal de l'éducation avait enfin cette dernière et naturelle conséquence, c'est que la surveillance y devait être incessante. Regardant leurs élèves comme des dépôts que Dieu leur avait confiés et dont il leur demanderait compte, comme des proies toujours guettées par le démon, les maîtres ne les quittaient jamais. « La dévotion qu'on a pour les enfants ne sert de rien, dit Lancelot, si l'on manque à un seul point de la vigilance continuelle qu'on doit exercer sur eux, car c'est là le capital; et l'on se trompe, lorsqu'on pense avoir bien fortifié la place de tous côtés, si on laisse seulement une porte à l'ennemi pour y entrer. »

Quant à ce qu'il fallait faire auprès des enfants, Saint-Cyran le réduisait ordinairement à trois choses : « Parler peu, beaucoup tolérer et prier davantage. » Il n'aimait pas qu'on tînt aux enfants de grands discours de piété, ni qu'on les lassât d'instruction. Il voulait qu'on attendît pour leur parler une rencontre, une occasion, un de ces moments où le maître sent qu'il parlera utilement, et parce que lui-même est bien inspiré, et parce qu'il voit l'élève bien disposé à recevoir ses paroles. Étant donnée la manière dont les élèves étaient recrutés et conduits, on conçoit que la discipline devait être toute paternelle. Alors que le fouet était encore une véritable institution dans tous les établissements d'instruction, les châtiments étaient fort rares à Port-Royal, et l'on n'y recourait qu'après avoir épuisé tous les autres moyens de répression ou d'excitation. On recommandait aux maîtres de supporter patiemment les fautes et les faiblesses des enfants, de ne pas se montrer trop exacts avec eux, ni s'inquiéter trop, de se contenter de les préserver des fautes principales et de fermer les yeux sur leurs petits manquements. Aux maîtres trop impatients et trop prompts à la sévérité, M. de Saci disait souvent « qu'il est difficile de blanchir une jeune tête ». Enfin, comme dernière ressource, comme moyen suprême d'action, là où tous les autres avaient été impuissants, la discipline de Port-Royal, fidèle à la pensée religieuse dont elle procédait tout entière, recommandait aux maîtres la prière. D'après Saint-Cyran, ceux qui plantent et arrosent ne sont rien ; c'est Dieu seul qui, possédant toute la vertu, produit tout l'effet. C'était donc à lui qu'il fallait demander et rapporter tous les progrès des élèves. Le maître n'est que l'instrument d'un succès dont Dieu est le véritable auteur. Et si la réussite ne répond pas à ses efforts, vers qui devra-t-il se tourner ? vers Dieu encore, qui n'a pas voulu l'aider, peut-être parce qu'il ne l'a pas jugé digne.

Ainsi, l'homme est déchu ; l'enfant qui naît est un malade, il est vicieux de nature. Le baptême lui rend l'innocence, mais cette innocence est précaire ; autour d'elle, l'ennemi éternel rôde, s'ingéniant et rusant pour ressaisir cette proie qui a été sienne; contre cette attaque sans trêve lutte sans répit la vigilance des maîtres ; ils combattent pour garder à Dieu les âmes des enfants ; mais en combattant, ils savent que leur effort est vain, si la grâce ne les soutient, et cette grâce, Dieu ne l'accorde qu'au moment et dans la mesure qu'il lui plaît: telle est, en résumé, la doctrine de Saint-Cyran et de Port-Royal tout entier. Doctrine sombre et devant laquelle on ressent comme un mouvement d'effroi ! Il y a comme une angoisse dans cette éducation qui est un drame où se joue le salut ; au fond de ce dévouement sans bornes, il y a une sécheresse ; dans le sourire de ces maîtres qui se mêlent aux jeux des enfants, sous l'apparence de l'abandon, il y a de la tristesse et un douloureux sentiment de pitié. Ce charme de l'enfant, cette puissance communicative de pureté qui sanctifie la famille, cette innocence qui, sans le savoir, impose le respect, toutes ces choses douces et saines qu'a chantées le poète de notre siècle, Saint-Cyran ne les voyait pas ; ou bien, les voyant, il s'en détournait, il s'en défiait. Il y a dans son œuvre un amour ardent, non pour les enfants qu'il élève, mais pour Jésus-Christ qu'ils portent en eux. Il lui manque l'humain et glorieux désintéressement des tendresses paternelles.

Mais, une fois ces réserves faites, et si, nous détournant du principe, nous considérons les applications, quelle hauteur de vues dans cette manière de concevoir l'éducation ! Comment ne pas admirer ce respect profond de la personne humaine et particulièrement de l'âme de l'enfant, ce saint tremblement en présence de cette énigme, l'enfant, qui peut devenir un saint ou un démon, cette charité qui le dispute avec une sollicitude incessante à tous ses mauvais penchants, ce sentiment profond de la terrible responsabilité qui pèse sur quiconque a charge d'âmes, et, pour tout résumer en un mot, cette haute estime pour la fonction d'éducateur qu'on regarde comme la plus digne des hommes les plus distingués ? Et si l'on pénètre dans le détail, que de vues sages et pratiques sur la manière dont on doit se comporter à l'égard des enfants!

L'instruction à Port-Royal. — « Comme ces écoles étaient plus pour la piété que pour la science, dit un des solitaires, on ne pressait pas si fort les enfants pour les études; mais on leur en donnait pourtant de solides principes. » Cette pensée caractérise tout l'enseignement de Port-Royal.

Nous ne sommes dans ce monde que pour y faire notre salut : c'est à ce soin que nous devons employer notre vie et toutes nos facultés. Hors de là tout est vain. Montrer à l'enfant le but que doit atteindre l'homme et l'y acheminer : tel est l'objet de l'éducation. Or, parmi les moyens qui peuvent conduire à ce but, l'un des principaux est l'instruction. Il faut étudier pour savoir ce qu'on doit faire ; il faut apprendre à bien parler et à bien écrire, parce qu'il faut être en état de servir Dieu, en défendant les vérités de la foi. Les écoles qu'on fondera auront pour fin la piété plus que l'instruction ; l'étude des belles-lettres et de la science n'y sera point l'objet capital ; mais on ne les négligera pas et même on leur donnera tout le soin possible.

Avant tout l'instruction sera générale et elle aura pour but de porter les esprits jusqu'au point où ils sont capables d'atteindre. Ce sont les qualités solides qu'on cherchera surtout à obtenir et l'on tiendra peu aux qualités brillantes, « qui peuvent être aussi dangereuses qu'utiles ». L'instruction embrassera toutes les facultés; mais il en est une qui sera l'objet d'une culture toute particulière, c'est le *jugement*, parce qu'elle a dans la vie une importance capitale. Ici il faut écouter Nicole : « Il n'y a rien de plus estimable que le bon sens et la justesse de l'esprit dans le discernement du vrai et du faux, dit-il dans la préface de la *Logique*. Toutes les autres qualités de l'esprit ont des usages bornés; mais l'exactitude de la raison est généralement utile dans toutes les parties et dans tous les emplois de la vie... Ainsi la principale occupation qu'on devrait avoir serait de former son jugement et de le rendre aussi exact qu'il peut être, et c'est à quoi devrait tendre la plus grande partie de nos études. On se sert de la raison comme d'un instrument pour acquérir les sciences, et l'on devrait, au contraire, se servir des sciences comme d'un instrument pour perfectionner sa raison, la justesse de l'esprit étant infiniment plus considérable que toutes les connaissances spéculatives auxquelles on peut arriver par le moyen des sciences les plus véritables et les plus solides ; ce qui doit porter les personnes sages à ne s'y engager qu'autant qu'elles peuvent servir à cette fin et à n'en faire que l'essai et non l'emploi des forces de leur esprit. » Et ailleurs, dans son *Traité de l'éducation d'un prince* : « Former le jugement, dit-il encore, c'est donner à un esprit le goût et le discernement du vrai ; c'est le rendre délicat à reconnaître les faux raisonnements un peu cachés ; c'est lui apprendre à ne se pas payer de mots ou de principes obscurs, à ne se satisfaire jamais qu'il n'ait pénétré jusqu'au fond des choses ; c'est le rendre subtil à prendre le point dans les matières embarrassées et à discerner ce qui s'en écarte ; c'est le remplir de principes de vérité qui lui servent à la trouver dans toutes choses et principalement dans celles dont il a le plus besoin. »

En second lieu, comme on ne se propose aucune vue intéressée, aucune vue humaine, on consultera surtout la raison et l'on se mettra assez peu en peine de ce qui se fait, quand on croira avoir trouvé quelque chose de mieux. « Suivre la raison plutôt que la routine », telle est encore une des maximes de Port-Royal. De là cette sympathie pour Descartes, malgré certaines hardiesses de sa philosophie : c'est de l'esprit du cartésianisme que relèveront les réformes qu'on tentera en pédagogie.

En troisième lieu, ce qui était un trait distinctif de l'éducation à Port-Royal, nous l'avons dit précédemment, c'est l'ardent amour qu'on portait aux enfants dont on était chargé et le soin avec lequel on tâchait de leur épargner toute peine inutile : de là les réformes qui auront pour but de leur aplanir les difficultés ; car il y aura toujours dans les études ample matière à les habituer au travail, à exercer leur volonté, leur énergie propre.

Enfin on ne fera rien à la légère. C'est en instruction surtout que l'expérience est indispensable pour juger du mérite des méthodes : celles qui semblent les plus ingénieuses manquent souvent leur effet par telle ou telle cause que la pratique seule découvre. Aussi n'est-ce qu'après qu'ils auront été essayés et perfectionnés par un long usage, que les procédés de Port-Royal seront consignés dans des ouvrages pour être livrés au public.

Nous allons voir ces principes généraux présider à tout le travail de réformation qu'entreprendront les solitaires.

Et d'abord, pour partir de l'*a b c*, on avait été frappé à Port-Royal du temps que les enfants mettaient à apprendre à lire et de la peine que leur donnaient ces premiers commencements. Pascal crut en trouver la principale cause dans ce fait, que la méthode suivie d'ordinaire n'était rien moins que rationnelle, et il inventa la méthode qui porte son nom. Sa sœur Jacqueline qui, sous le nom de sœur Sainte-Euphémie, s'était faite religieuse à Port-Royal-des-Champs et y enseignait à lire, en fit l'essai (voir l'article *Jacqueline Pascal*). Plus tard, Arnauld en donna une exposition méthodique dans le sixième chapitre de la *Grammaire générale*.

L'usage était d'apprendre à lire dans des livres latins, et voici la singulière raison qu'en donnait encore, en 1686, Fleury, dans son *Traité des études* : « On fait lire d'abord en latin, dit-il, parce que nous le prononçons plus comme il est écrit que le français. » Il est vrai qu'il n'approuve qu'à demi cet usage et qu'il ajoute : « Mais je crois que le plaisir qu'aurait un enfant d'entendre ce qu'il lirait et de voir l'utilité de son travail l'avancerait bien autant; c'est pourquoi je voudrais lui donner bientôt quelque livre français qu'il pût entendre. » On pense bien qu'ici encore Port-Royal va rompre avec la coutume ; il préférera, pour l'enseignement de la lecture, les livres français aux livres latins; car, « comme les enfants entendent leur langue naturelle, ils comprendront avec bien moins de peine ce qu'ils liront en cette langue qu'en une autre dont ils n'ont encore aucune idée. »

Sans attacher une importance exagérée à la beauté de l'écriture, « car il ne faut faire état des choses qu'autant qu'elles peuvent servir à leur fin, et l'écriture n'ayant d'autre fin que la lecture

ne doit être estimée qu'autant qu'elle rend la lecture facile », on ne la négligeait pas pourtant. On accoutumait les enfants à écrire assez gros, à bien former et arrondir toutes leurs lettres, en y gardant toujours une juste proportion et en prenant garde à toutes les choses qui peuvent contribuer à rendre une écriture nette, lisible et agréable. On se servait de transparents « qui donnent le moyen de former ses lettres sur celles qu'on prend pour modèles ». On choisissait comme exemple quelque sentence de l'Ecriture ou quelque belle maxime de morale, dont les enfants pussent se ressouvenir toute leur vie, et on leur y faisait remarquer comment les mots s'écrivent, ce qui leur apprenait en même temps l'orthographe ; « car il ne faut jamais négliger, quand on le peut, de joindre ensemble diverses utilités ». Il semble aussi, d'après une lettre de Fontaine, qu'on doive à Port-Royal l'usage des plumes de métal, qui ont fait gagner bien du temps aux élèves et leur ont épargné bien des petites misères.

Quand les enfants savaient lire et passablement écrire, on les mettait à l'étude du latin. Mais tandis que, dans l'enseignement public d'alors, cette étude se faisait en latin, à Port-Royal elle se faisait en français. Elle consistait en deux choses : l'étude de la grammaire et des règles et l'explication des auteurs.

Nicole, dans son *Traité de l'Education d'un prince*, discute les principales opinions qui se débattaient alors sur l'usage de la grammaire, et il se prononce contre ceux qui voudraient qu'on n'en eût point du tout, qu'on apprît le latin par l'usage, comme les langues vulgaires, et par la lecture des auteurs. « C'est, dit-il, obliger les enfants à apprendre cent fois ce qu'il leur eût suffi d'apprendre une fois. » Lancelot, à son tour, critique un procédé imaginé par le père Condren, le second supérieur de l'Oratoire, qui l'avait introduit au collège de Juilly, et que Richelieu regardait comme une invention très heureuse : il consistait à résumer les principales règles de la grammaire sous forme de tableaux que l'élève devait embrasser d'un coup d'œil. Lancelot disait fort judicieusement « que de pareils tableaux sont plus utiles pour se rappeler ce qu'on a appris que pour apprendre ce qu'on ne sait pas ».

On mettait donc, à Port-Royal, une grammaire entre les mains des élèves et, tandis que le Despautère dont on se servait partout ailleurs était en latin, cette grammaire, composée par Lancelot, était en français. « Puisque le seul sens commun, dit-il, nous apprend qu'il faut toujours commencer par les choses les plus faciles, et que ce que nous savons déjà doit nous servir comme d'une lumière pour éclairer ce que nous ne savons pas, il est visible que nous devons nous servir de notre langue maternelle comme d'un moyen pour entrer dans les langues qui nous sont étrangères et inconnues. Proposer les premiers éléments d'une langue qu'on veut enseigner dans les termes mêmes de cette langue, n'est-ce pas supposer que l'élève sait déjà ce qu'on veut lui apprendre ? » Et s'il a cru devoir mettre ses règles en vers français, c'est sans doute parce que le Despautère qu'il imitait, et qu'il voulait seulement éclaircir et abréger, les donnait en vers latins. Il croyait d'ailleurs que la mesure et la rime aideraient à les retenir.

Pour l'étude du latin, on ne débutait pas par le thème, quoique ce fût alors l'usage général, mais par la version. Ne croyant pas qu'il fût possible qu'un enfant écrivît en une langue qu'il ne savait pas et dont il avait seulement appris les règles, on mettait entre les mains des élèves des traductions d'auteurs faites à leur usage ; on les leur faisait lire plusieurs fois, on les leur faisait même apprendre par cœur ; et c'est alors seulement qu'on les mettait dans la lecture et l'explication du texte latin. Guidés par l'idée générale qu'ils avaient du sujet et bien aises de reconnaître dans le latin qu'ils lisaient le français qu'ils avaient lu déjà et qu'ils entendaient, ils se familiarisaient vite avec l'air et le tour des auteurs, et ils arrivaient, nous dit-on, à l'âge de dix ou douze ans, sans avoir subi les ennuis de feuilleter un dictionnaire, par des traductions orales, c'est-à-dire par des exercices vivants et animés, à avoir déjà beaucoup d'acquis.

C'est alors seulement qu'on les appliquait à écrire en latin et à faire des thèmes. Ces thèmes eux-mêmes n'étaient le plus souvent que la reproduction libre de ce qui avait été lu et expliqué. Il ne semble pas, du reste, qu'à aucun moment des études on pratiquât à Port-Royal le thème tel que nous l'entendons aujourd'hui, c'est-à-dire la traduction exacte, littérale, d'un morceau français en latin ; on lui préférait les *extemporalia*, qui conduisaient plus vite l'élève à s'exprimer en latin ; et c'était là surtout le but qu'on visait. On évitait aussi, par cette méthode, l'inconvénient qu'il y a à faire traduire en latin des choses qu'un Latin n'a jamais dites.

On s'inspirait du même principe dans la traduction du latin en français, dont Le Maître avait rédigé les règles pour le jeune du Fossé. On ne cherchait point à y être précis, exact et littéral, comme nous le faisons aujourd'hui ; mais on s'essayait à bien rendre la pensée de l'auteur qu'on traduisait et à le faire parler en français, comme il eût sans doute parlé, s'il eût dû s'exprimer dans notre langue. « Il suffit que je ne fasse rien penser à Cicéron que ce qu'il a pensé, dit Guyot dans une de ses préfaces ; mais il ne faut pas que je le fasse parler comme il a parlé, c'est-à-dire que je le fasse parler latin avec des termes français ; il faut que ceux qui me liront puissent, grâce à la traduction, entrer dans son sens, quoique l'ignorance de la langue leur en ferme l'entrée. »

L'exercice des vers latins était en grand honneur chez les jésuites ; il était moins apprécié à Port-Royal, où l'esprit était plus sévère et où l'on cherchait moins à briller. On en usait pour ceux qui avaient des dispositions et auxquels il pouvait être utile ; mais on en délivrait ceux qui y auraient dépensé un travail stérile.

La lecture et l'explication des auteurs : tel était certainement le fond des études à Port-Royal. On la commençait de bonne heure, aussitôt que les enfants savaient les déclinaisons et les conjugaisons, avec les règles les plus générales de la syntaxe, et on la continuait sans désemparer jusqu'à la fin des études. En dehors des livres qu'on expliquait dans la classe, chaque élève avait un auteur à lire en son particulier, et il y avait un jour de la semaine destiné à faire la revue de ces lectures particulières.

Voici maintenant ce qui caractérisait surtout l'explication des auteurs.

La fin qu'on s'y proposait étant de faciliter aux élèves l'intelligence des textes, le maître ne négligeait rien pour le leur rendre accessible. L'explication était toujours précédée ou accompagnée d'un plan de l'ouvrage résumant les faits, et mettant chaque personnage dans son milieu, ainsi que de tous les renseignements historiques, géographiques, mythologiques, « sans lesquels les élèves sont souvent bien empêchés ».

Avec les commençants on s'arrêtait aux mots plus qu'au sens de l'auteur, et l'on cherchait dans les textes qu'on expliquait l'application des règles de la grammaire. Plus tard, on s'arrêtait davantage au sens et l'on ne se contentait pas de dire : « Ceci est bon, cela est mauvais ; mais on et donnait les raisons.

On exerçait beaucoup la mémoire des enfants; mais on ne voulait pas qu'ils apprissent rien par cœur qui ne fût excellent; « car les choses qu'on apprend par cœur sont comme des moules et des formes que les pensées prennent plus tard, lorsqu'on veut les exprimer; de sorte que, lorsqu'on n'en a que de bons et excellents, il faut, comme par nécessité, qu'on s'exprime d'une manière noble et élevée. »

Mais on s'essayait surtout à leur former le jugement, et pour cela on leur laissait une honnête liberté de demander l'éclaircissement de toutes les choses qu'ils n'entendaient pas; on les prévenait même, quand ils étaient timides, en les interrogeant.

On ne craignait pas les digressions « qui vont quelquefois à quelque chose de plus utile que l'explication elle-même ». Mais c'était surtout la morale qui devait être l'objet principal de ces digressions. L'usage devant en être continuel, on croyait que l'étude aussi devait en être continuelle. « On ne saurait trop tôt la commencer, dit Nicole, parce qu'on ne peut trop tôt commencer à se connaître, et elle est d'autant plus commode que toutes choses peuvent y servir; car on trouve partout les hommes et leurs défauts. » Toutefois on avait soin que cela se fît d'une manière si proportionnée à l'âge des élèves et à la qualité de leur esprit, que non seulement ils n'en fussent pas chargés, mais même qu'ils ne s'en aperçussent pas. On tâchait qu'ils sussent toute la morale, sans savoir presque qu'il y eût une morale ni qu'on eût eu dessein de les en instruire, en sorte que, lorsqu'ils l'étudiaient plus tard dans le cours de leurs études, ils s'étonnaient d'en savoir par avance beaucoup plus que ce qu'on leur enseignait.

Enfin on habituait les élèves les plus avancés à faire des analyses de tout ce qu'ils lisaient et à composer des recueils des plus belles expressions et des plus belles pensées qu'ils y avaient rencontrées, de manière à s'en faire une petite bibliothèque portative. Chacun faisait ces remarques et ces extraits suivant la fin qu'il se proposait. Nous en avons un spécimen dans les notes de Racine, qui nous ont été conservées. Evidemment, quand ils en étaient arrivés à un certain point, les élèves travaillaient surtout seuls : on se contentait de les diriger et de les guider. Ceci dut être particulièrement vrai pour la rhétorique et la philosophie (car on allait jusque-là avec ceux qui persévéraient). L'enseignement de ces matières plus élevées consistait essentiellement dans la lecture des auteurs qui en ont traité et dans les explications auxquelles cette lecture donnait lieu.

Conclusion. — Il reste à formuler un jugement sur le mérite des écoles de Port-Royal, sur les services qu'elles ont rendus et qu'elles auraient pu rendre, sur l'utilité que présente aujourd'hui pour nous l'étude de cette œuvre si tôt interrompue.

La célébrité des Petites Écoles fut grande. On peut, comme le fait remarquer Racine, juger de leur utilité par les hommes de mérite qui s'y sont formés : « De ce nombre ont été les MM. Bignon, l'un conseiller d'Etat et l'autre premier président du grand conseil; M. de Harlay et M. de Bagnols, aussi conseiller d'Etat, et le célèbre M. Le Nain de Tillemont, qui a tant édifié l'Église et par la sainteté de sa vie et par son grand travail sur l'histoire ecclésiastique. » Il aurait même pu en citer encore d'autres qui ne furent pas sans gloire; il aurait pu surtout se citer lui-même, quoique des esprits comme le sien trouvent l'occasion de se former partout. Cependant il ne pouvait sortir de là une influence large et durable sur la société. Le système des Petites Ecoles ne pouvait être généralisé. Elles-mêmes n'auraient pu durer sans subir de modification. Elles étaient un moyen terme entre l'éducation publique et l'éducation privée. Cet internat restreint, où un petit nombre d'élèves était enseigné par un groupe relativement nombreux de maîtres choisis, entraînait une dépense excessive d'argent et d'efforts. Ce fut comme un exemple, un modèle, un essai où l'on obtint des résultats exceptionnels, grâce à des circonstances particulièrement heureuses et qu'on ne pouvait réunir ailleurs. Si elles se fussent ouvertes à un plus grand nombre d'élèves, l'esprit originel se serait forcément modifié. L'action des maîtres devenant moins intime, moins constante, il eût fallu suppléer à cette action diminuée par la punition et par l'émulation. Et puis, comment aurait-on recruté les maîtres? Il fallait pour les écoles de Port-Royal des apôtres, et tous les temps n'en produisent pas également.

Si les jésuites firent à Port-Royal une guerre à outrance, les Petites Écoles sans doute ne furent point, comme on l'a dit, la cause de cette violence sans merci : habiles à discerner les conditions qui assurent le succès, ils devaient redouter peu une institution qui n'était pas capable d'agrandissement ni de durée. La Société de Jésus poursuivait dans Port-Royal autre chose : un esprit diamétralement opposé au sien, qui lui disputait l'empire des consciences et la direction des âmes. Ce qu'elle dut voir de plus mauvais œil dans les Petites Écoles, ce qui dut l'irriter comme une menace, ce sont les livres qui en sortirent et qui portaient au delà de cette maison étroite les méthodes nouvelles; c'est par là surtout que Port-Royal pouvait avoir une influence sur les choses de l'éducation. Ces livres jetaient une lumière sur les méthodes des jésuites; ils en éclairaient les défauts; ils pouvaient détourner de la Société la faveur publique, entamer cette renommée de grands éducateurs dont les jésuites étaient jaloux et qui était pour eux un instrument puissant de domination.

C'est par ses livres, en effet, que Port-Royal se survit; c'est par eux qu'il peut être utile encore. Les Petites Ecoles sont mortes; mais les livres composés pour les Petites Écoles offrent aujourd'hui encore aux hommes d'enseignement, placés dans des conditions si différentes, une matière féconde de méditations. Que d'inspirations encore nous pouvons y chercher! La critique, par exemple, qu'ils ont faite de la vie de collège et des éducations absolument privées reste toujours fondée; et c'est peut-être dans l'application de cette idée d'un nombre limité d'enfants réunis sous la direction d'un bon maître (soit à l'intérieur de nos lycées transformés *ad hoc*, soit dans leurs alentours) que se trouvera un jour la solution de cette question de l'internat, qui préoccupe tant aujourd'hui, et à juste titre, les meilleurs esprits. Et si l'on descend dans les détails de leur pratique d'enseignement, que d'idées justes! Que de fois des citations empruntées à leurs livres (au *Règlement des études* d'Arnauld notamment) pourraient servir de considérants aux mesures et aux changements qu'un esprit nouveau a introduits dans nos programmes universitaires! Ajoutons qu'on y retrouve sur les sentiments dont le maître doit être animé à l'égard de ses élèves, sur la manière dont il doit se conduire envers eux, sur le soin qu'il doit mettre à développer chez eux les qualités solides de l'esprit, des choses que Rollin n'a peut-être pas dites avec la même force et des pages qui resteront parmi les meilleures de la pédagogie française.

On consultera surtout sur Port-Royal l'*Histoire de Port-Royal* de Sainte-Beuve, en 6 volumes, avec une table alphabétique et analytique des matières et des noms, librairie Hachette (nouvelle édition, 1871). L'ouvrage qui reproduit le plus com-

plètement et le plus fidèlement les idées de Port-Royal sur l'éducation est peut-être celui de Coustel : *Règles de l'éducation des enfants*, 1687, 2 vol. in-12. Malheureusement il n'a pas été réimprimé et il est aujourd'hui assez rare. [I. Carré].

PORTALIS. — Joseph-Marie Portalis (1778-1859) était fils de Jean-Étienne-Marie Portalis, qui fut ministre des cultes et de l'intérieur de 1804 à 1807. Il remplit diverses fonctions, tant administratives que judiciaires, sous l'Empire et la Restauration, et en 1827 reçut le portefeuille de la justice dans le ministère Martignac. Ce fut en cette qualité qu'il présenta au roi le rapport en suite duquel fut rendue la première des deux célèbres ordonnances du 16 juin 1828 : cette ordonnance constatait que « parmi les établissements connus sous le nom d'écoles secondaires ecclésiastiques, il en existait huit qui s'étaient écartées du but de leur institution, en recevant des élèves dont le plus grand nombre ne se destinait pas à l'état ecclésiastique, » et que ces huit écoles « étaient dirigées par des personnes appartenant à une congrégation religieuse (les jésuites) non légalement établie en France » ; elle disposait que ces huit établissements seraient à l'avenir « soumis au régime de l'Université », et que désormais « nul ne pourrait être ou demeurer chargé soit de la direction, soit de l'enseignement dans une des maisons d'éducation dépendantes de l'Université ou dans une des écoles secondaires ecclésiastiques, s'il n'avait affirmé par écrit qu'il n'appartenait à aucune congrégation religieuse non légalement établie en France ». Portalis sortit du ministère en 1829, à l'arrivée au pouvoir de M. de Polignac. Il fut alors nommé premier président de la cour de cassation. Il prit sa retraite en 1852, et entra au Sénat, où il acheva sa longue carrière.

PORTES ET FENÊTRES (IMPOT DES). — Les écoles communales, ainsi que tous les bâtiments affectés à un service public, ne sont pas assujetties à la contribution des portes et fenêtres. Mais cette exemption ne s'étend pas aux personnes qui y sont logées. (Loi du 28 avril 1832, art. 27.) Les instituteurs communaux, comme les proviseurs, principaux, directeurs, censeurs, professeurs et autres personnes logées dans les établissements publics d'instruction, sont donc imposables pour les ouvertures de la partie des locaux qui sert à leur habitation personnelle.

[Ernest Cadet.]

PORTIEZ. — Louis Portiez, né à Beauvais vers 1760, venait de se faire recevoir avocat à Paris lorsqu'il fut élu membre de la Convention nationale par le département de l'Oise. Il intervint à plusieurs reprises dans les discussions sur l'instruction publique : on a de lui un *Discours sur l'instruction publique*, très insignifiant, prononcé dans le débat qui eut lieu en décembre 1792 ; un discours intitulé *Opinion sur les discours de Fourcroy, Bouquier et Thibaudeau* (2 nivôse an II), dans lequel il proposa la création d'écoles de législation et de morale publique (V. *Convention*, p. 564), enfin une brochure traitant *Des voyages et de leur utilité dans l'éducation* (an III). Élu ensuite membre des Cinq-Cents, il y présenta, dans la séance du 19 fructidor an VI, un rapport sur le Prytanée. Sous le Consulat, il fut d'abord membre du Tribunat, puis devint directeur des écoles de droit de Paris. Il est mort en 1810.

PORTUGAL. — **I. Résumé historique, jusqu'en 1878.** — La fondation du royaume de Portugal remonte à la première moitié du XIIe siècle. Dès cette époque il y avait des écoles dans quelques monastères. En 1288, le roi dom Denys fonda une université dont le siège fut d'abord Lisbonne ; transférée à Coïmbre en 1307, cette université émigra à deux reprises, dans le courant du XIVe siècle, de Coïmbre à Lisbonne et vice versa, et fut enfin définitivement réinstallée à Coïmbre en 1537. L'infant dom Henri le Navigateur créa vers 1430 à Sagres une académie nautique, de laquelle sortit cette légion d'illustres navigateurs portugais auxquels on dut tant d'importantes découvertes au XVe et au XVIe siècles. Durant cette période où la puissance du Portugal prit un si grand essor, les sciences et les lettres furent cultivées avec un certain éclat ; citons, parmi les professeurs de l'université, le naturaliste Garcia de Horta, l'astronome Thomas de Torres, le mathématicien Pierre Nunes. Mais l'introduction de l'inquisition sous le règne de Jean III, et l'arrivée des jésuites en 1540, portèrent un coup fatal au développement des études en Portugal non moins qu'à la prospérité matérielle du pays. Les jésuites fondèrent à Evora, dès 1559, une université à eux ; et après la conquête espagnole en 1580, ils parvinrent à s'emparer aussi de la direction de l'université de Coïmbre, dont ils peuplèrent les chaires de leurs créatures et à laquelle ils firent imposer de nouveaux statuts. Un historien portugais, M. Coelho da Rocha, apprécie en ces termes les résultats de la double domination de l'inquisition et de la Société de Jésus : « L'inquisition causa les maux les plus graves. De sa conduite ténébreuse naquirent la méfiance et la dissimulation, qui devinrent le caractère habituel du peuple... L'influence des jésuites fut fatale aux lettres. Bientôt il ne fut plus permis de lire d'autres livres que ceux que les pères de la Compagnie avaient faits ou choisis. Il en résulta l'effacement et le manque d'émulation des hommes de talent ; il en résulta que, tandis que les autres nations marchaient dans la voie de la science et du bon goût, le Portugal rétrogradait sensiblement. Les écrivains qui s'illustrèrent encore pendant le XVIIe siècle ne furent que les fruits tardifs du siècle précédent. » La restauration de l'indépendance nationale par la dynastie de Bragance (1640) ne modifia pas cet état de choses, et l'on a pu dire que le Portugal dormit un sommeil de deux siècles, depuis la bataille d'Alcacer, où périt dom Sébastien, jusqu'au jour où l'énergique Pombal entreprit de doter son pays d'un système sérieux d'instruction publique.

On sait que le ministre Pombal, nourri des idées de la philosophie du XVIIIe siècle, fut le premier homme d'Etat qui osa porter la main sur la Société de Jésus : il chassa les jésuites du Portugal en 1759, et détruisit leurs établissements. Aussitôt après, il créa une direction générale des études qui donna une vie nouvelle aux études classiques ; il fonda à Lisbonne le collège des nobles et une école de commerce, réorganisa l'université de Coïmbre, et s'occupa également de l'instruction du peuple, qui avait été totalement négligée jusqu'alors : l'ordonnance du 6 novembre 1772 fonda aux frais de l'Etat 440 écoles élémentaires dans le royaume et 15 dans les îles. Le nombre de ces établissements fut augmenté dans les années suivantes, et en 1779 il s'élevait à 720. Mais à la mort du roi dom Joseph, Pombal fut disgrâcié et son œuvre détruite. Pendant quarante années, sous les règnes de Pierre III et de donha Maria, le Portugal resta stationnaire, tandis que l'Europe entière subissait l'influence de la Révolution française. La révolution de 1820 marqua enfin un nouveau réveil. Le congrès national vota une constitution que le roi Jean VI dut accepter, et dont une disposition « garantissait l'instruction primaire à tous les citoyens » ; des écoles nouvelles furent créées, le traitement des instituteurs fut augmenté, une pension de retraite leur fut assurée. Mais dès l'année suivante le souverain foulait aux pieds la constitution jurée ; le décret du 18 décembre 1823 ferma toutes les écoles libres qui s'étaient ouvertes, et la loi du 25 juin 1824 abrogea la législation de 1820. Une seconde con-

stitution, en 1826, à l'avènement de la reine donha Maria II, garantit de nouveau à tous les citoyens l'instruction primaire gratuite ; mais la réaction dirigée par dom Miguel fit bientôt fermer un grand nombre d'écoles, et aucun progrès ne put être réalisé tant que dura la guerre civile, qui se prolongea jusqu'en 1834.

Lorsque le triomphe du parti constitutionnel permit d'inaugurer un régime libéral, une loi de 1835, due au ministre Rodrigo da Fonseca Magalhães, organisa l'instruction publique : en ce qui concerne l'enseignement primaire, elle instituait des écoles normales, créait une inspection, augmentait les traitements du personnel enseignant et proclamait à la fois l'instruction obligatoire et la liberté d'enseignement. Une autre loi moins radicale fut substituée à celle-ci en 1836; mais ni l'une ni l'autre ne fut exécutée. C'est en 1844 seulement que fut promulguée une loi organique de l'instruction publique destinée à durer et à porter des fruits.

La loi de 1844, qui est restée en vigueur jusqu'en 1878, plaça à la tête de l'instruction publique un conseil supérieur, siégeant à Coïmbre, et présidé par le ministre de l'intérieur; elle ordonna qu'il y aurait un lycée dans toutes les capitales de district (comme l'avait déjà fait la loi de 1836); prescrivit la création d'écoles normales; divisa l'enseignement primaire en deux degrés; laissa le traitement des instituteurs à la charge de l'Etat (c'était le système inauguré par Pombal), en y ajoutant un léger supplément à payer par les municipalités; prévit la création d'écoles de filles; confirma la gratuité de l'instruction primaire, et rendit la fréquentation de l'école primaire obligatoire de l'âge de sept ans à celui de quinze. Cette dernière disposition resta lettre morte. La liberté de l'enseignement fut maintenue.

Une école normale d'instituteurs fut établie à Lisbonne. Abolie en 1868, le décret du 14 décembre 1869 la remplaça par cinq établissements du même genre placés dans les villes de Lisbonne, Coïmbre, Porto, Evora et Vizeu. Mais l'école de Lisbonne fut la seule qui fonctionna; les quatre autres ne purent être ouvertes, les autorités des districts où elles devaient être placées n'ayant pas satisfait aux prescriptions de la loi.

En 1863 fut fondée à Lisbonne une école normale d'institutrices.

Le conseil supérieur de l'instruction publique dirigea de Coïmbre l'enseignement primaire pendant quinze ans, de 1844 à 1859; à cette dernière date fut créée, sous le ministère de M. Fontes Pereira de Mello, une direction générale de l'instruction publique auprès du ministère de l'intérieur, assistée d'un conseil consultatif; cette réforme facilita la marche de l'administration, mais n'apporta d'ailleurs aucun changement dans la situation des écoles et des maîtres. Des projets de loi sur l'instruction primaire, qui n'aboutirent pas, furent présentés en 1860, 1862 et 1867. Le gouvernement dictatorial qui exerça le pouvoir durant quelques mois en 1870, à la suite du coup d'Etat du maréchal Saldanha, créa un ministère de l'instruction publique, et voulut réformer l'instruction primaire par la loi du 16 août 1870; mais les innovations de ce régime tombèrent avec lui, et jusqu'en 1878 les choses restèrent dans l'ancien état, sauf quelques améliorations de détail, comme une augmentation du traitement des instituteurs, accordée en 1875. Une école normale de district, c'est-à-dire établie aux frais des autorités d'un district avec une subvention de l'Etat, fut ouverte en 1876 à Angra do Heroïsmo, dans l'île de Terçeira (Açores).

On trouve un exposé de l'organisation de l'instruction primaire telle qu'elle existait à la veille de la loi réformatrice de 1878, dans une brochure publiée en français par le gouvernement portugais à l'occasion de l'Exposition universelle de Paris. D'après cette publication officielle, les dépenses de l'Etat pour l'instruction primaire s'élevaient, au budget de 1877-1878, à 301 296 milréis, ou 1 673 870 francs (un milréis vaut 5 fr. 60 c.); les gratifications accordées aux instituteurs et aux institutrices par les municipalités s'élevaient à 52 010 milréis, ou 289 110 francs. La population du royaume, y compris les îles (les Açores et Madère), étant de 4 429 332 habitants, le nombre des écoles officielles était de 2190 écoles de garçons avec 106 362 élèves, et de 608 écoles de filles avec 35 104 élèves; celui des écoles privées, de 705 écoles de garçons avec 30 604 élèves, et de 1007 écoles de filles avec 26 061 élèves. Le personnel des écoles primaires publiques comprenait 2069 instituteurs et 533 institutrices.

Une réforme sérieuse de l'enseignement primaire a été accomplie par la loi organique du 2 mai 1878, œuvre d'un ministre libéral et patriote, mort depuis, M. Sampaio. Cette loi a remis aux municipalités l'administration des écoles primaires, qui depuis l'époque de Pombal était restée entre les mains du pouvoir central; mais en même temps elle a créé une inspection destinée à faire sentir d'une façon efficace l'action de ce pouvoir partout où il est nécessaire. Elle a été complétée sur quelques points par la loi du 11 juin 1880. Il nous reste à exposer l'économie du système institué par ces deux lois, et la situation actuelle de l'instruction primaire en Portugal.

II. **Lois de 1878 et de 1880. Situation actuelle de l'instruction primaire. L'enseignement secondaire et supérieur.** — *Matières d'enseignement. Obligation. Gratuité. Ecoles.* — L'enseignement primaire se divise en deux degrés : élémentaire et complémentaire.

L'enseignement élémentaire comprend, pour les garçons : la lecture, l'écriture, les quatre règles avec des nombres entiers et des fractions, les éléments de la grammaire portugaise, les principes du système métrique décimal, les principes du dessin, la morale et la doctrine chrétienne; pour les filles, il comprend les mêmes matières, avec les travaux à l'aiguille en plus. Sont dispensés des leçons de doctrine chrétienne les élèves qui appartiennent à une autre religion.

L'enseignement complémentaire comprend, pour les garçons, les matières suivantes : lecture et récitation de prose et de vers ; calligraphie et exercices d'écriture; arithmétique et géométrie élémentaire et leurs applications les plus usuelles; grammaire et exercices de langue portugaise; système légal des poids et mesures; éléments de chronologie, de géographie et d'histoire portugaises; dessin linéaire et ses applications les plus communes ; morale et histoire sainte ; notions élémentaires d'hygiène; notions élémentaires d'agriculture; gymnastique; chant choral; droits et devoirs du citoyen. Pour les filles, les quatre dernières branches d'enseignement sont supprimées ; on leur enseigne en échange les devoirs d'une mère de famille, et divers ouvrages féminins, tels que la tapisserie, la fabrication de la dentelle et des fleurs artificielles, la manière de prendre mesure et de faire un patron.

Trois ans après l'établissement des écoles normales prévues par la loi, et selon les conditions spéciales des différentes localités, il pourra être ajouté, pour les garçons, à l'enseignement du premier degré les branches suivantes : gymnastique, chant choral, notions élémentaires d'agriculture; et à l'enseignement du second degré : la comptabilité; les éléments de l'économie rurale, industrielle ou commerciale, selon les localités ; les rudiments de la physique, de la chimie et de l'histoire naturelle. Dans les écoles de filles, on pourra

de même ajouter, au premier degré, la gymnastique et le chant choral; au second degré, l'économie domestique, le dessin d'ornement appliqué aux ouvrages de femme, la comptabilité et les rudiments des sciences physiques et naturelles.

La fréquentation de l'école primaire élémentaire est obligatoire pour tous les enfants de six à douze ans. On trouvera à l'article *Obligation* le détail des dispositions qui doivent assurer l'exécution de la loi sur ce point.

Les juntes de paroisses et les commissions d'encouragement sont tenues de fournir aux enfants indigents des vêtements, des livres et les autres choses indispensables pour qu'ils puissent fréquenter l'école.

L'enseignement primaire est gratuit.

Les écoles primaires sont de deux catégories : les écoles d'enseignement élémentaire, et les écoles comprenant à la fois l'enseignement élémentaire et l'enseignement complémentaire. Dans tous les chefs-lieux d'arrondissement, une école au moins pour chaque sexe doit donner l'enseignement complémentaire.

Dans toute paroisse il doit y avoir, dans la règle, une école primaire élémentaire pour chaque sexe. Deux ou plusieurs paroisses peuvent se réunir pour entretenir en commun une école de l'un ou de l'autre sexe, pourvu que le nombre total des élèves ne dépasse pas soixante. A défaut d'écoles spéciales pour chaque sexe, il peut être établi une école mixte, où les élèves de sexe différent se rendent de deux jours l'un. Dans les grandes villes, il peut être établi, sous le nom d'écoles centrales, des écoles ayant un personnel de trois à quatre instituteurs ou institutrices.

Les municipalités qui subventionnent des écoles libres du premier ou du second degré, où l'enseignement est donné gratuitement aux élèves pauvres, sont dispensées d'entretenir une école publique.

Des cours du soir pour les adultes doivent être établis par les municipalités.

Dans les localités où les circonstances s'opposeront à la création immédiate d'une école, les municipalités doivent établir des cours temporaires, dont la durée ne sera pas inférieure à six mois.

Les municipalités doivent organiser des commissions d'encouragement (*commissões promotoras de beneficencia e ensino*) qui veilleront à la fréquentation régulière des écoles, viendront à l'aide des élèves indigents, accorderont des prix aux meilleurs élèves, etc.

Personnel enseignant. — Les instituteurs et institutrices (qui portent le titre de *professores* et *professoras*) sont nommés par le conseil municipal, sur la proposition de la junte scolaire locale, par voie de concours sur titres.

Pour pouvoir être nommé soit instituteur (*professor*), soit adjoint (*ajudante*), il faut être muni du brevet de premier ou du second degré, selon l'école. S'il ne se présente aucun candidat diplômé, l'enseignement peut être confié à titre provisoire à un candidat non pourvu du brevet. La première nomination des instituteurs et institutrices est toujours temporaire, et ne peut devenir définitive qu'après trois ans de bons services.

Les traitements se composent de trois éléments : traitement fixe, gratification de fréquentation, et gratification d'examen.

Pour les écoles élémentaires, les traitements minima des instituteurs de l'un et de l'autre sexe sont les suivants : traitement fixe, 100 milréis dans les communes rurales, 120 milréis dans les communes urbaines, et 150 milréis à Lisbonne et à Porto ; gratification de fréquentation, 50 réis (environ 25 centimes) par mois et par élève qui aura assisté aux cinq sixièmes des classes; gratification d'examen, 1 milréis par élève qui aura subi avec succès l'examen final.

Pour les écoles complémentaires, les traitements fixes minima sont de 180 milréis (200 milréis à Lisbonne et à Porto): le chiffre des gratifications de fréquentation et d'examen est le même.

Tous les six ans, les instituteurs et les institutrices recevront une augmentation d'un quart du traitement.

Les adjoints et adjointes reçoivent, dans l'enseignement élémentaire, 45, 60 et 75 milréis ; dans l'enseignement complémentaire, 70 et 90 milréis, selon l'importance des communes. Ils touchent en outre la moitié de la gratification pour les élèves qui excèdent le chiffre de soixante.

Les pensions de retraite sont égales au chiffre total du traitement après trente ans de services; à la moitié après vingt ans, au tiers après quinze ans de services.

Examens. — Chaque année ont lieu, devant des juges spéciaux, des examens destinés à constater les connaissances des élèves qui ont achevé les cours d'enseignement primaire du premier et du second degré. Le certificat d'études primaires du degré complémentaire donne droit à l'admission dans les lycées sans examen nouveau.

Ecoles normales. — Les écoles normales sont de deux classes : celles de première classe, à Lisbonne et à Porto, préparent des instituteurs et institutrices de l'enseignement complémentaire ; celles de seconde classe, qui devront être au nombre de dix au moins, préparent le personnel de l'enseignement élémentaire. Les traitements du personnel enseignant sont à la charge de l'Etat; les autres dépenses restent à la charge des districts respectifs; ces traitements sont, dans les écoles de première classe, de 400 milréis pour les maîtres et 300 milréis pour les maîtresses ; dans celle de seconde classe, de 300 et de 240 milréis respectivement.

Inspection. — Le royaume est divisé en douze circonscriptions d'inspection scolaire, dix pour le continent et deux pour les îles. Dans chaque circonscription, il y a un inspecteur nommé et rétribué par le gouvernement. Le traitement des inspecteurs est de 400 à 500 milréis, plus des gratifications variables. Les circonscriptions sont divisées en cercles, placés chacun sous la surveillance d'un sous-inspecteur nommé et rétribué par le gouvernement, avec un traitement de 240 milréis, plus une gratification annuelle. Dans chaque chef-lieu d'arrondissement, il y a une junte scolaire de trois membres, nommée par les conseils municipaux ; dans chaque paroisse, un délégué paroissial nommé par la junte scolaire.

Dépenses de l'instruction primaire. — Les traitements des instituteurs et institutrices, adjoints et adjointes, sont à la charge des conseils municipaux, ainsi que le logement du personnel enseignant, la maison d'école et le mobilier scolaire.

L'Etat, qui jusqu'en 1878 avait payé directement les instituteurs, se borne à accorder des subventions aux municipalités dont les ressources sont insuffisantes.

Les écoles normales, comme nous l'avons vu, sont entretenues à frais communs par l'Etat et les districts.

Renseignements statistiques. — C'est seulement à la date du 1er juillet 1881 que la nouvelle législation a été mise complètement en vigueur, et que l'administration des écoles primaires a passé du pouvoir central aux conseils municipaux. A ce moment le nombre des instituteurs était de 2452, celui des institutrices de 848 ; 53 instituteurs et 43 institutrices seulement avaient passé par une école normale.

Voici les chiffres officiels relatifs à l'année scolaire 1883-1884 :

Il y avait, cette année-là, 3567 écoles primaires officielles, savoir : 2461 écoles de garçons, 979 écoles de filles, et 127 écoles mixtes. Ces écoles comptaient un total de 177 685 élèves, dont 123 991 garçons et 53 694 filles. Le personnel enseignant de ces écoles se composait de 2494 instituteurs et adjoints, et de 1155 institutrices et adjointes. (Les écoles « centrales » de la ville de Lisbonne ne sont pas comprises dans cette statistique.)

Le nombre des écoles primaires privées était de 1749, savoir : 623 écoles de garçons, 901 écoles de filles, et 225 écoles mixtes, avec un total de 58 231 élèves, dont 28 920 garçons et 29 311 filles.

Le nombre des écoles normales est loin d'avoir atteint le chiffre prévu par la loi de 1878 ; il n'est encore que de quatre : l'école normale d'instituteurs et l'école normale d'institutrices à Lisbonne, l'école normale d'instituteurs à Porto, et l'école normale d'instituteurs à Angra do Heroïsmo (Açores).

Enseignement secondaire et enseignement supérieur. — L'enseignement secondaire est donné : 1° dans les écoles secondaires municipales, dont le cours est de deux années ; 2° dans les lycées nationaux, dont le cours est de quatre années ; 3° dans les lycées centraux, dont le cours est de six années, avec bifurcation en cours de lettres et cours de sciences à partir de la quatrième année.

Les établissements d'enseignement supérieur sont l'université de Coïmbre, l'école polytechnique de Lisbonne, l'académie polytechnique de Porto, les écoles de médecine et chirurgie de Lisbonne et de Porto, l'école militaire et l'école navale.

L'enseignement spécial comprend : d'une part, l'Académie royale des beaux-arts, à Lisbonne, l'Académie portugaise des beaux-arts, et le Conservatoire royal de musique de Lisbonne ; d'autre part, les instituts industriels de Lisbonne et de Porto, l'institut général d'agriculculture, et l'école régionale d'agriculture de Cintra.

A consulter. — *Notice historique sur l'université de Coïmbre,* Lisbonne, Imprimerie nationale, 1878 ; — *Mémoire sur l'instruction secondaire en Portugal,* Lisbonne, Imprimerie nationale, 1878 ; — *Mémoire sur l'instruction primaire en Portugal,* Lisbonne, Imprimerie nationale, 1878 ; — *Leis de 2 de Maio de 1878 e de 11 de Junho de 1880 sobre a reforma da instrucção primaria ;* Lisboa, Imprensa nacional, 1881 ; — *Discours prononcé par M. A. Simões Lopes, inspecteur de l'enseignement primaire, à l'ouverture des conférences pédagogiques de Porto en* 1883 (en portugais) ; — *Rapport présenté par M. F. Adolpho Coelho, directeur de l'école primaire supérieure de Lisbonne, au premier congrès des associations portugaises en* 1883 (en portugais) ; — Statistiques et documents officiels.

POSITIVISME. — V. *Comte.*

POTTIER. — François-Guillaume Pottier, né en 1771, mort vers 1840, fut successivement professeur au lycée d'Orléans et au lycée Napoléon (collège Henri IV). Outre un assez grand nombre d'ouvrages classiques relatifs à l'enseignement du latin, M. Pottier a publié en 1821 des *Observations sur les inconvénients du système actuel d'instruction publique en Europe et sur les moyens d'y remédier* (Paris, Arthus Bertrand) ; une seconde édition de ce livre, abrégée, a paru en 1830 sous ce titre : *A Sa Majesté Louis-Philippe, roi des Français, sur l'instruction* (Paris, Lechevardière). Les critiques sévères adressées par l'auteur aux méthodes en usage de son temps sont méritées ; mais la partie positive de son travail n'offre que peu de valeur, et l'on y rencontre plus de projets chimériques que d'idées justes.

POULLAIN DE LA BARRE. — François Poullain de la Barre naquit à Paris en 1647. Après avoir étudié la théologie et la philosophie de Descartes, il se fit recevoir docteur en Sorbonne et entra dans les ordres. Il obtint la cure de Flamengrie, dans le diocèse de Laon. Ses opinions religieuses n'avaient jamais été, sans doute, bien orthodoxes. Comme il les manifestait avec plus de liberté que ne lui en permettait son habit, il s'attira des ennuis de toutes sortes qui le déterminèrent, en 1688, à quitter sa cure. Après un court séjour à Paris, il se retira à Genève où il renonça à la religion romaine et se maria en 1690. Dès cette époque, il se consacra à l'enseignement, d'abord comme professeur libre de philosophie et de littérature. Nous le retrouvons plus tard régent de seconde en 1708. Ses concitoyens d'adoption lui accordèrent, à titre gracieux, la qualité de bourgeois. Poullain de la Barre mourut en 1723 à l'âge de soixante-seize ans.

Parmi les ouvrages qu'il a laissés, il y en a trois qui méritent une mention dans ce Dictionnaire. Le premier est un traité *De l'égalité des deux sexes, discours physique et moral, où l'on voit l'importance de se défaire des préjugés* (1673, in-12). L'auteur essaie d'établir que les femmes, inférieures aux hommes pour les qualités du corps, leur sont égales pour l'intelligence, quoique, par un injuste abus de leur force, les hommes se soient attribué exclusivement les charges et les honneurs et réservé le domaine des sciences.

Les aptitudes étant de tout point semblables, il faut bien reconnaître que l'intelligence n'a pas de sexe. Les deux sexes ont donc un droit égal sur les sciences, et les femmes ont le droit d'apprendre la métaphysique, la physique, la médecine, la logique, les mathématiques, l'astronomie, la grammaire, l'éloquence, la morale, la politique, la géographie, l'histoire profane, l'histoire ecclésiastique, la théologie, le droit civil et le droit canon. Ce n'est pas tout : elles ne sont pas moins capables que les hommes des emplois de la société. Donc elles peuvent enseigner, elles peuvent être reines, générales d'armées (*sic*), elles peuvent enfin exercer les charges de judicature.

En 1674, Poullain de la Barre publia un second traité intitulé *De l'éducation des dames pour la conduite de l'esprit dans les sciences et dans les mœurs ; entretiens* (Paris, in-12°). L'ouvrage est dédié à son Altesse royale Mademoiselle, duchesse de Montpensier.

L'idée générale qui domine tout ce traité est essentiellement cartésienne. Pour faire une bonne éducation, une éducation rationnelle, il importe avant tout de se débarrasser *des préjugés de l'opinion.* C'est une opération très analogue au doute provisoire du Discours de la méthode. Il est bien entendu que Poullain n'entend parler que des personnes « déjà en état de discernement... et, comme l'éducation dépend principalement de ceux qui en ont le soin, et qu'il y en a peu qui sçachent ce qu'il faut sçavoir pour s'en bien acquitter, ou qui le sçachent de la manière qu'il le faut, l'on a jugé à propos de commencer par ce qui peut servir à former des maistresses. » Il faudrait « qu'il y aist des maistresses instruites parfaitement dans les sciences qu'elles enseigneroient aux jeunes filles, et chez lesquelles il se formeroit des gouvernantes, de mesme que nos maistres se forment dans les universités et ailleurs. »

Dans le premier des cinq entretiens qui composent l'ouvrage, se trouve prouvée d'une façon assez banale, et par les arguments courants, la nécessité de l'instruction pour les femmes. Dans le deuxième, Poullain s'attache surtout à démontrer le principe énoncé plus haut, qu'il faut se débarrasser des préjugés vulgaires. Il s'attaque avec assez de hardiesse au fondement habituel de la certitude, à l'autorité. Ni l'opinion de nos parents ni celle de nos semblables, eût-elle l'appui d'une coutume séculaire et de tous les savants du monde, ne doit être acceptée par nous qu'après un contrôle sévère. Les préjugés sont le fléau des éducations ordinaires.

Le troisième entretien établit qu'il faut, en étudiant, « suivre la raison et agir comme si l'on était seul... Il faut se résoudre à chercher la vérité comme s'il n'y avait que nous au monde et que nous ne dussions jamais en parler à qui que ce soit. » Pourquoi, d'ailleurs, nous défier de notre raison? « A quoi servira le pouvoir que nous avons de discerner le vray d'avec le faux, et le bien d'avec le mal, si nous ne l'employons pas? Puisque chaque homme a sa raison et ses lumières, il doit s'en servir pour se conduire au dedans indépendamment d'autruy. » Avant tout, dit-il dans l'entretien suivant, l'homme doit commencer par s'étudier lui-même. « Toutes les sciences sont comprises dans celle de nous-mesmes. » Il ne faut pas d'ailleurs séparer l'âme du corps. « Vous n'ignorez pas qu'il ne se passe rien entre notre esprit et tout ce qui nous entoure, que le corps n'y ait quelque part : il est comme le truchement qui entretient le commerce entre nous et la nature; en un mot, il est le canal et l'instrument de toutes nos connaissances et de toutes nos actions. » De la science du corps on s'élèvera à celle du monde extérieur, puis à celle de l'âme, enfin à celle de Dieu. C'est encore, on le voit, la gradation établie par Descartes. Dans le cinquième entretien, enfin, Poullain passe aux conseils pratiques. Il donne la liste des livres qu'il faut avoir. Ce sont surtout des livres de science et de philosophie. Citons seulement : la *Logique de Port-Royal*, la *Méthode*, les *Méditations*, les *Traités de l'Homme et des Passions*, de Descartes, ses *Lettres à la reine Christine de Suède*. Si l'on veut « connoître un peu ce que c'est que rhétorique, on pourra lire celle d'Aristote, celle de Cicéron ou son *Orateur* ou celle de Quintilien. Nous les avons en français. » Cette dernière phrase est à noter. Poullain ne conseille nullement aux femmes l'étude du latin et du grec. L'entretien se termine par un éloge convaincu de la philosophie cartésienne, comparée à la scholastique, qui est fort malmenée.

« Sur plus d'un point, a dit M. Gréard (*L'enseignement secondaire des filles*), les raisonnements de Poullain de la Barre touchent juste. Il a, en matière d'éducation proprement dite, des aperçus originaux, des idées neuves. Il s'efforce de prouver qu'il n'est pas impossible d'acquérir les plus belles connaissances sans apprendre le grec et le latin, « notre langue nous fournissant, en prose et en » vers, tout ce que l'on peut souhaiter de plus beau » pour la perfection de l'esprit. » Il conçoit le plan d'un établissement propre à préparer des gouvernantes et des institutrices; il indique les moyens à prendre pour les recruter, les livres à faire pour les guider, les méthodes à suivre pour assurer les résultats de l'enseignement : on se croirait dans une de nos écoles normales... Malheureusement, ce qu'il a d'excellent, c'est tout ce qui ne se rapporte qu'indirectement à son sujet. »

Par une étrange contradiction, Poullain, en 1675, publia un *Discours de l'excellence des hommes contre l'égalité des femmes* (qui a eu, en 1692, une 2e édition.) L'auteur y soutient la contre-partie de la thèse de son premier traité. Ce procédé, qui sent son dialecticien défendant tour à tour le pour et le contre pour le seul plaisir d'argumenter, nous fait voir que les ouvrages de Poullain de la Barre doivent plutôt être considérés comme des jeux d'esprit. [L. Tarsot.]

POURVOI. — Terme de jurisprudence : action d'attaquer des décisions devant la cour de cassation ou devant le Conseil d'Etat. Le pourvoi est une voie de recours extraordinaire, qu'il ne faut pas confondre avec l'appel, comme on le fait quelquefois. L'appel est une voie de recours ordinaire qui consiste à soumettre à un tribunal supérieur des jugements rendus par un tribunal inférieur. Dans les matières de l'enseignement primaire, il peut y avoir lieu à pourvoi devant la cour de cassation ou devant le Conseil d'État.

I. *Pourvoi devant la cour de cassation.* — Les lois et décrets sur l'organisation de l'enseignement primaire contiennent certaines prescriptions dont l'inobservation constitue des infractions. Elles frappent les contrevenants de peines empruntées à la législation pénale, amende, prison (V. *Pénalités*, *Ouverture*). A ces peines, applicables aux instituteurs, il faut ajouter celles que la loi du 28 mars 1882 sur l'obligation a édictées contre les parents des enfants et contre les personnes responsables. Le pourvoi contre les décisions rendues par les tribunaux répressifs est soumis aux règles suivantes :

Il faut, premièrement, que la décision attaquée soit en dernier ressort (art. 407 du code d'instruction criminelle). S'agit-il d'un jugement rendu contre un instituteur, poursuivi pour ouverture irrégulière d'une école, ou pour un délit analogue, le pourvoi n'est pas recevable, tant qu'on peut en appeler devant la cour. Il ne le devient que quand la cour d'appel a statué, son arrêt étant une décision rendue en dernier ressort (Voir Recueil Sirey : cassation, 10 décembre 1880, année 1882, 1re partie, p. 281; et cassation, 24 mars 1882, année 1882, 1re partie, p. 436).

S'il s'agit d'un jugement rendu par un tribunal de simple police (art. 14, loi du 28 mars 1882), il n'est sujet à appel devant le tribunal correctionnel que s'il prononce un emprisonnement ou une amende supérieure à 5 francs (article 17 et 173, code instruction crim.). Le pourvoi en cassation n'est pas recevable contre un tel jugement. On ne peut déférer à la cour de cassation que les jugements du tribunal correctionnel statuant sur l'appel, et les jugements du tribunal de simple police qui ne sont pas susceptibles d'appel (article 177, même code. Voir arrêt 14 décembre 1883, Sirey, 1re partie, page 401, rejetant un pourvoi contre un jugement correctionnel, confirmatif d'une décision d'un tribunal de police qui avait condamné à 16 fr. d'amende; arrêt 10 décembre 1883, même page, rendu sur un pourvoi du ministère public contre un jugement de simple police; arrêt 10 décembre 1883, année 1885, 1re partie, p. 41).

Il faut, deuxièmement, que le recours émane d'une personne qui a été partie au procès; on doit considérer comme tel le contrevenant et le ministère public près le tribunal dont la décision est attaquée (art. 216 code d'instruction crimin.); et, troisièmement, que le pourvoi soit formé dans un délai de trois jours francs à partir de la prononciation du jugement ou de l'arrêt attaqué. On admet que ce délai court du jour où l'existence de la décision a dû être légalement connue de la partie soit par la prononciation, soit par l'indication précise du jour de sa prononciation au cas de remise du prononcé de la sentence, soit par sa signification. On va même jusqu'à décider dans l'intérêt de la défense que le pourvoi sera recevable après le délai, s'il est prouvé que c'est par un fait indépendant de la volonté du demandeur que le recours a été tardivement formé.

C'est au greffe du tribunal ou de la cour qui a rendu le jugement ou l'arrêt attaqué que la déclaration du pourvoi doit être faite. S'il émane du ministère public, il doit être notifié dans le délai de trois jours à la partie contre laquelle il est dirigé.

Les pièces relatives au pourvoi sont transmises au greffe de la cour de cassation par l'intermédiaire du ministre de la justice. La chambre criminelle de la cour est directement saisie du pourvoi sans arrêt préalable d'admission. Elle n'a pas à s'occuper des faits, qu'elle doit tenir pour constants; son rôle se borne à vérifier si la loi a été

appliquée exactement à ces faits, si les règles de la compétence ont été observées et si les formes prescrites ont été acccomplies. L'arrêt est rendu après le rapport d'un conseiller, après la plaidoirie d'un avocat ou les observations de la partie si elle désire en présenter, et après les conclusions du ministère public. La cour peut et doit suppléer d'office les moyens non relevés dans le pourvoi (Sirey, cassation, arrêt 10 décembre 1883, année 1885, 1re partie, 1, 44).

Elle rend un arrêt de déchéance quand le pourvoi n'est pas recevable, un arrêt de rejet quand il est mal fondé, et un arrêt de cassation quand il est accueilli. Les deux premiers arrêts font acquérir à la décision attaquée l'autorité de la chose jugée et ils la rendent exécutoire (art. 373, 438, 439, code d'instruction crimin.). Quant à l'arrêt de cassation, il ne termine pas toujours la procédure ; il peut prononcer, en même temps que la cassation de l'arrêt ou du jugement, le renvoi devant les juges qui doivent en connaître.

Pour terminer, il est bon d'ajouter quelques mots pour mémoire sur le pourvoi dans l'intérêt de la loi et sur le pourvoi en annulation. Le premier est ouvert au procureur général; il a pour but de maintenir l'unité de jurisprudence et l'exacte interprétation de la loi ; il est admis après l'expiration du délai du pourvoi utile : aussi les parties ne peuvent se prévaloir d'une décision qui rectifie théoriquement les erreurs d'un jugement ou d'un arrêt. Le second est ouvert au ministère de la justice, qui donne au procureur général l'ordre de saisir la cour. (Cf. art. 441, 442, code d'instruction crimin.)

II. *Pourvoi devant le Conseil d'État.* — Les lois relatives à l'enseignement primaire ne contiennent aucune disposition spéciale relative à l'intervention du Conseil d'État ; aussi pour déterminer le rôle de cette haute juridiction il faut se référer aux principes généraux sur le contentieux administratif et sur les attributions du Conseil d'Etat. En passant en revue les principaux actes relatifs à l'enseignement primaire, on peut poser quelques règles.

1° Le pourvoi est possible contre les décisions du Conseil supérieur de l'instruction publique. Telle était la solution admise avant la loi du 27 février 1880. (Arrêts du Conseil d'État, 23 janvier 1854 et 14 août 1866.) Telle est celle qui est consacrée sinon par le texte au moins par l'esprit de cette loi.

Lorsque vint en discussion devant le Sénat l'article 7, qui fixe les attributions du Conseil supérieur en matière contentieuse et disciplinaire, on proposa une disposition additionnelle, consacrant le recours au Conseil d'État pour incompétence, excès de pouvoir, violation ou fausse application de la loi. L'amendement fut retiré après des explications fournies par M. le ministre de l'instruction publique, qui a déclaré, sans amener aucune protestation, que conformément à la jurisprudence actuelle les décisions du Conseil supérieur pourraient être attaquées devant le Conseil d'État. Il a même ajouté que ce corps jouerait le rôle de cour de cassation. (Sénat, séance du 16 février 1880.)

2° Le pourvoi devant le Conseil d'État est admis contre certaines décisions du Conseil départemental, dont les attributions sont assez variées. Tantôt il statue comme juridiction du premier degré (affaires disciplinaires ou opposition à l'ouverture d'une école); tantôt il agit comme conseil administratif (art. 15, 25, 31, 32, 34, 35, 36, 42, 46, 52, 53 54 et 58, loi du 15 mars 1850 et 1, 2, 6, 7, 13, 20 et 21, loi du 10 avril 1867.) Dans le premier cas certaines décisions du Conseil départemental peuvent être déférées au Conseil supérieur qui statue comme juridiction d'appel (V. *Peines disciplinaires* et *Opposition*); les autres ne peuvent être attaquées directement que devant le Conseil d'Etat pour excès de pouvoir ou incompétence.

Il en est de même des décisions du Conseil départemental agissant comme conseil administratif. Il y aura incompétence lorsque le conseil n'avait pas le droit de connaître de l'affaire ; il y aura excès de pouvoir, soit lorsque le conseil aura pris une résolution qui lui était interdite, soit lorsqu'il n'aura pas observé les formes substantielles, soit lorsqu'il aura usé de son pouvoir pour un cas et des motifs autres que ceux en vue desquels ce pouvoir lui a été conféré.

S'il arrive aux intéressés d'attaquer pour excès de pouvoir une décision pour laquelle une autre voie de recours est ouverte, le Conseil d'État pourra écarter le pourvoi par une fin de non recevoir. (Affaire Raveneau, arrêt 3 août 1883; V. *Opposition.*)

3° Dans l'organisation pédagogique telle quelle résulte des lois récentes, il y a une autorité administrative dont les attributions ont donné lieu à quelques difficultés ; nous voulons parler de la commission scolaire instituée par la loi du 28 mars 1882 pour surveiller et encourager la fréquentation des écoles. C'est devant elle que comparaissent les pères de famille ou les personnes responsables, quand les enfants s'absentent de l'école sans motif légitime (art. 12, même loi); c'est elle qui, en cas de récidive, prononce l'affichage des noms et prénoms des mêmes personnes (art. 13, même loi) ; c'est elle enfin qui, avec l'inspecteur primaire, adresse les plaintes contre les mêmes personnes et les fait traduire devant le tribunal de police au cas d'une nouvelle récidive. Ses décisions ne peuvent pas être attaquées devant un tribunal répressif supérieur, car elle ne prononce pas des peines dans le sens rigoureux du mot; elle agit plutôt comme conseil administratif, et en cette qualité elle relève du Conseil d'État. Telle est l'opinion qui a été consacrée par un arrêt du 16 mars 1883. Appliquant l'article 9 de la loi du 24 mai 1872 qui dispose que « le Conseil d'État statue souverainement sur les demandes d'annulation pour excès de pouvoir formées contre les actes des diverses autorités administratives », cet arrêt a annulé une délibération d'une commission scolaire qui avait admis comme excuse un motif tiré du caractère de l'enseignement. (Voir Sirey, IIIe partie, page 11.)

4° Lorsque des lois spéciales n'attribuent pas à d'autres juges et notamment aux divers conseils de l'enseignement la connaissance des affaires contentieuses en matière d'enseignement primaire, le juge au premier degré est le ministre de l'instruction publique, qui agit directement ou par les fonctionnaires placés sous ses ordres. Leurs actes peuvent être déférés au Conseil d'État pour excès de pouvoir, incompétence ou pour violation d'un droit acquis.

Délai et procédure. — Le délai du recours devant le Conseil d'État est de trois mois à partir du jour de la notification de la décision attaquée faite par huissier entre particuliers ou personnes morales assimilées, faite par un agent administratif, maire, commissaire de police entre l'administration et les particuliers (art. 11, décret du 22 juillet 1806.)

La notification fait courir le délai du recours contre la partie qui l'a formulée aussi bien que contre celle à qui elle est adressée. Dans ce délai on ne compte pas le jour de la notification, mais on compte le jour de l'échéance. La jurisprudence du Conseil n'admet pas comme suffisante, pour faire courir le délai, la connaissance acquise ou prouvée de la décision.

Les recours des parties doivent être produits par le ministère d'un avocat au Conseil d'État

et à la cour de cassation (art. 11, décret du 22 juillet 1806). Ils s'introduisent par une requête signés de l'avocat; cette requête est adressée aux membres du Conseil, qui se trouve saisi directement. Lorsque le recours est formé par le ministre, comme dans l'hypothèse de l'arrêt précité du 16 mars 1883, le Conseil d'Etat est saisi par l'envoi au président d'un rapport signé du ministre et même, dans la pratique, par une simple lettre. Le recours n'est formé que par le dépôt de la requête au secrétariat du Conseil d'Etat avant l'expiration du délai légal. Toutefois, d'après un usage constant, le dépôt d'une requête introductive *provisoire*, contenant l'indication des noms et qualités des parties, l'exposé sommaire de l'affaire empêche la déchéance, pourvu que dans la quinzaine elle soit complétée par une requête introductive *ampliative*, qui présente les moyens sur lesquels le recours est fondé et les conclusions du demandeur.

L'effet du recours au Conseil d'Etat est dévolutif; il n'est pas suspensif; mais l'assemblée du Conseil délibérant au contentieux peut sur le rapport de la section accorder un sursis à l'exécution (art. 24, § 2, loi du 24 mai 1872, et art. 3, décret du 22 juillet 1806).

L'instruction de l'affaire est confiée à la section du contentieux (art. 15, loi du 24 mai 1872, et art. 19, décret du 2 août 1879). La procédure est écrite; un rapporteur est nommé; le défendeur est prévenu; il doit notifier sa requête ou son mémoire par ministère d'avocat dans un délai qui varie suivant les distances (art. 4, décret de 1806). Le gouvernement se fait entendre par ses commissaires; les parties ont la faculté de faire présenter préalablement des observations orales par l'intermédiaire des avocats. Le rapport, présenté au nom de la section, les plaidoiries, les conclusions et le jugement se produisent en audience publique (art. 16 et 18, loi du 24 mai 1871; art. 4, § 3, loi du 13 juillet 1879, et décret du 2 août 1879).

L'arrêt doit contenir les noms et demeures des parties, leurs conclusions, le vu des pièces principales et des lois appliquées. Lu en audience publique, il acquiert par lui-même l'autorité de la chose jugée. Il n'y a de recours possible contre cet arrêt que dans des cas limitativement fixés par le décret du 22 juillet 1806 (art. 32 et 33) et par la loi du 24 mai 1872 (art. 23). Les voies de recours sont: 1° l'opposition recevable pendant deux mois à partir de la notification contre les arrêts rendus par défaut; 2° la tierce opposition ouverte pendant trente ans aux tiers que lèse l'arrêt; 3° la demande en révision ou requête civile ouverte pendant le délai de deux mois contre les décisions contradictoires (décret du 2 novembre 1864).

Comme les décrets et les lois relatifs au Conseil d'Etat ne s'occupent pas du règlement des dépens, la disposition équitable de l'article 130 du code de procédure civile est appliquée par le Conseil d'Etat, qui condamne aux dépens la partie qui succombe (art. 2, décret du 2 novembre 1864).

[E. Drumel.]

PRÉAU COUVERT. — V. *Maison d'école*, p. 1786 et *Hygiène scolaire*, p. 1303.

PRÉBENDE PRÉCEPTORIALE. — La définition de ce terme est donnée par Claude Jolly * au chapitre XXIV de son *Traité historique des écoles épiscopales et ecclésiastiques* (1679). On y lit, p. 173 : « Il faut faire distinction entre les chantres et les escholatres des Eglises cathedrales, qui sont d'ancienne institution pour avoir intendance et gouvernement sur les ecoles des dioceses, et entre les theologaux, et les autres ecclesiastiques qui ont des *prebendes preceptoriales*, etablis seulement pour enseigner par eux mesmes et de vive voix, sans juridiction ny conduitte generale sur les ecoles publiques. » Il ajoute, à la p. 175, « qu'il a été statué par les ordonnances d'Orleans sous le roy Charles IX et de Blois sous Henri III, qu'en chaque Eglise cathedrale ou collegiale il y auroit une prebende pour un docteur en theologie, qui prescheroit et enseigneroit, et une autre appellée *preceptoriale* dans les Eglises où il y auroit plus de dix prebendes, dont le revenu seroit pour un precepteur, qui enseigneroit gratuitement. »

PRÉCEPTEUR. — *Précepteur*, « celui qui est chargé de l'éducation d'un enfant. » Sujet plus vaste qu'il ne paraît ; il touche par cent endroits au problème du choix à faire entre l'éducation particulière et l'éducation publique. Locke et Rousseau, pour n'en pas nommer d'autres, choisissent la première; Quintilien, le bon Rollin et Mgr Dupanloup préfèrent la seconde. Ce dernier a développé sa thèse en cinq lettres éloquentes dont chacune est un réquisitoire aboutissant à cette conclusion : Pas de précepteur! Dans une peinture saisissante, il montre l'élève et le maître, victimes l'un de l'autre, traînant pendant les longues heures de la journée le poids d'un mutuel ennui. L'horizon manque à l'enfant; son champ d'études est borné. Médiocre, son maître le pétrit à sa propre effigie; homme de génie, il l'écrase : témoin Bossuet. Fénélon et le duc de Bourgogne ne trouvent pas même grâce entière devant ses yeux. Etudes sans émulation, enseignement sans chaleur et sans vie; point de communication de soi-même, pas d'emprunt fécond aux qualités d'autrui; culture ingrate et rétrécie, vues égoïstes et personnelles, voilà pour l'esprit. Et le cœur, la volonté, le caractère? Même fortune les attend. Le maître voit de trop près et trop constamment les défauts de l'élève. Ou bien il les réprime en proportion de ce qu'ils le font souffrir; alors l'enfant s'aigrit, s'exaspère : il apprend la haine. Ou bien il les néglige, les tolère, se fait une habitude de sa faiblesse et de son indifférence : l'élève en profite, se corrompt et méprise. La semaine n'est pas finie, qu'ils sont obsédés, rassasiés l'un de l'autre. Les mœurs sont-elles au moins hors d'atteinte? Non. Comme le collège, la maison paternelle a ses périls : mauvais exemples, lectures ou entretiens corrupteurs, connivence des domestiques, que sais-je?

La peinture est vraie, quoique un peu chargée. On rabattra sur le détail, le fond subsiste. Il y manque pourtant le chapitre des exceptions. Tel est, par exemple, le cas de l'enfant infirme et souffreteux, pour qui la vie du collège, si douce que vous la fassiez, serait un martyre. Qui lui donnera le bienfait de l'instruction? Qui, si ce n'est le précepteur dévoué, choisi entre tous par la sollicitude d'une mère? Par où le maître s'attachera-t-il à l'élève sinon par cette infirmité même qui le rend intéressant et sympathique; bien différent de Rousseau qui ne veut à aucun prix pour lui-même de l'emploi de précepteur, mais surtout s'il s'agit d'un enfant débile et mal portant.

Voici un autre enfant dont on laisse croître le caractère violent et rebelle. Le collège risquerait de fausser, de briser cette nature à la Duguesclin : épargnez-lui l'épreuve. Au contraire, la tâche est tentante pour un précepteur, homme d'esprit et de cœur, qui se sent des ressources et ne craint pas la lutte. Son grand levier sera l'affection. « Je vous ferai bien changer de conduite, disait un maître à son élève opiniâtrément indocile. — Et comment? dit l'adolescent avec un sourire ironique. — A force de vous aimer. » (H.-Th. Barrau, *Du rôle de la famille dans l'éducation*, p. 69.) Plus d'une anecdote de ce genre s'inscrirait au compte des précepteurs.

Le précepteur moderne a pour ancêtre l'humble « pédagogue » grec et latin. On appelait de ce nom l'esclave et plus souvent l'affranchi chargé de conduire et de ramener (« *ducere ac re-*

ducere », dit Térence) le jeune garçon ou la jeune fille sur le chemin de l'école, de la palestre, de la promenade. Dans le principe, son office est purement d'un « gardien ». C'est le mot dont se sert encore Horace dans son portrait du jeune homme, « l'imberbe jouvenceau, libre enfin du cornac, »

Imberbis juvenis tandem custode remoto.

La force des choses, le progrès des temps et des mœurs changea le pédagogue en précepteur. Le besoin des éducations royales n'y fut pas étranger. On ignore les noms des pédagogues de Thémistocle, d'Aristide, d'Alcibiade : qui ne connaît le précepteur d'Alexandre, ceux de Néron et de Marc-Aurèle?

Au moyen âge, tout chapelain est plus ou moins pédagogue. A partir de Charlemagne, la charge de précepteur royal se généralise : Eginhard ouvre la liste.

Le XVIe siècle, la Renaissance amène l'âge d'or du préceptorat. Le goût des lettres antiques qui se réveille si énergiquement donne du prix à la fonction, et lui ouvre carrière. Le soin que prend Rabelais à composer son personnage de Ponocrates atteste l'importance subite de la question. Montaigne devance Rousseau en traçant le modèle du précepteur idéal : « Je voudrois qu'on fust soigneux de choisir à un enfant de maison un conducteur qui eust plutost la teste bien faicte que bien pleine, et qu'on y requist tous les deux, mais plus les mœurs et l'entendement que la science » ; et toute cette suite de préceptes qui composent l'admirable chapitre XXV du premier livre des *Essais*.

Montaigne lui-même fut dès sa tendre enfance aux mains des précepteurs. Le premier, un Allemand, que son père gageait chèrement, le prit, on peut le dire, à la mamelle, lui apprit le latin comme langue maternelle, si bien que le premier mot de l'élève ne fut point papa, mais *pater*. Montaigne en prenait avantage sur ses maîtres subséquents « qui n'osoient, dit-il, m'accoster » tant le latin lui était devenu un langage « prest et à la main ». Montaigne n'en fut pas moins au collège de Guyenne, à Bordeaux; son père voulait sans doute, comme celui d'Henri de Mesme, lui faire oublier « les mignardises » de la maison paternelle, et le « faire dégorger en eau courante ». Il distingue ses précepteurs « domestiques » et ses précepteurs « de chambre ». Les premiers résidaient, j'imagine, au château de Montaigne; les autres le reçurent au collège de Guyenne, où Muret et Buchanan l'eurent pour élève.

Pasquier*, dans ses *Recherches* (Livre IX, ch. XVII), parle de cette double organisation. Les précepteurs, de même que les régents, étaient distincts des « pédagogues ». On appelait de ce dernier nom (V. *Pédagogue*) des maîtres qui n'enseignaient pas, à proprement parler, mais tenaient à louage du principal du collège une ou plusieurs chambres où ils nourissaient des « caméristes », c'est-à-dire des jeunes gens dont ils surveillaient les études et la conduite. Parfois ils en groupaient cinq ou six. Erasme approuve fort ce moyen terme (*media via*) ; il y voit une heureuse conciliation entre la vie commune (*sodalitas*) et l'éducation privée. Port-Royal pensait sur ce point comme Erasme (V. *Port-Royal*).

En se multipliant outre mesure aux XVIIe et XVIIIe siècles, la fonction de précepteur se gâte et dégénère. L'esprit d'imitation et de vanité s'en mêle. Avoir un maître pour soi tout seul, faire bande à part, devient de bon ton. La petite noblesse veut imiter la grande, la bourgeoisie singe les hobereaux. On ne peut qu'approuver Mme de Sévigné écrivant à sa fille : « Je voudrais que vous eussiez un précepteur pour votre enfant, c'est dommage de laisser son esprit sans culture. » Mais on sourit de lire dans une lettre du financier Montauron à sa femme : « Mettez mon fils à l'académie, donnez-lui un gouverneur, *car il le faut élever en homme de condition!* » La valeur de l'homme décroît du même pas que la fonction. Les Muret, les Buchanan, les Amyot sont rares en tout temps, aussi bien que les Fléchier (précepteur d'un Caumartin) et les Condillac (précepteur d'un prince de Parme). Faute de choix, on se rabat sur le fretin, on prépare une génération de précepteurs peu formés et peu dignes, qui vont justifier le mot cruel de Quintilien sur toute la corporation : « Il n'y a d'ordinaire que des hommes d'un esprit médiocre qui daignent s'attacher à l'éducation d'un seul et faire office de précepteur ; c'est qu'ils se sentent incapables d'un emploi plus relevé. » Molière a tracé, dans la *Comtesse d'Escarbagnas*, l'amusante caricature d'un précepteur de province, le « très humble » Bobinet, qui, après avoir « souhaité le bon vêpre à toute l'honorable compagnie », fait réciter à son élève la grammaire latine de Despautère. Un siècle plus tard, Mme d'Epinay, en quelques pages de ses Mémoires, nous fait voir, en la personne du précepteur de son fils, le petit abbé Linant, quelle était la condition de demi-domesticité où vivaient ces « gouverneurs », — gens d'esprit parfois, comme celui-ci, qui fut un des correspondants de Voltaire, — plus propres à rimer des vers galants qu'à élever un jeune homme, et à qui on donnait de temps à autre un habit neuf comme à un laquais. Voici comment parle l'Encyclopédie à l'article *Précepteur :* « On est trop heureux de trouver un précepteur, ami des muses et de la vertu, qui veuille se charger de l'éducation d'un enfant et prendre les sentiments d'un père. » L'auteur de l'article réclame en conséquence pour lui quelque fortune et beaucoup de considération. Mais « souvent il ne trouve ni l'un ni l'autre : on attache un assez grand mépris à leur profession..... Que la scène couvre leur maintien de ridicule, il n'en est pas moins vrai que la plupart des républiques n'auraient pas eu besoin de faire tant de lois pour réformer les hommes, si elles avaient pris la précaution de former les mœurs des enfants. »

Parmi les œuvres posthumes de Fabre d'Églantine figure une comédie intitulée les *Deux précepteurs*, qui fut représentée dans la dernière année du XVIIIe siècle. Elle fut vraisemblablement composée entre 1789 et 1794. Donc, chronologiquement, une trentaine d'années seulement la séparent du temps où Mme d'Epinay rédigeait ses Mémoires. Moralement, il y a tout un siècle entre ces deux œuvres : que s'est-il donc passé dans l'intervalle ? Deux faits qui n'en font qu'un : l'*Emile* de Rousseau et la Révolution française.

Le précepteur, dans la société nouvelle, a suivi la marche ascendante de tous ceux qui, de près ou de loin, ont la main dans l'œuvre de l'éducation. Il s'est élevé, il s'est perfectionné comme le professeur du collège, comme le maître de l'école. Son rang dans la famille qui l'emploie est celui que lui assignent son mérite personnel, sa science, sa valeur morale. Son indépendance assure sa dignité. Mais, croissant en considération, le corps a décru en nombre. Le type se fait rare, il tend à disparaître. Bien des causes agissent dans ce sens : diminution des grandes fortunes, changements profonds opérés dans les mœurs, le train de vie, l'habitation; facilité et promptitude des moyens de communication rapprochant les centres scolaires et les foyers d'étude; diffusion de plus en plus large des écoles publiques; nécessité pour tout jeune homme de se créer un emploi, une carrière; difficulté des exa-

mens qui en ouvrent l'accès ; enfin, et cette dernière cause n'est pas la moindre, programmes scientifiques d'une ampleur inconnue à nos pères et dont l'application réclame de plus vastes connaissances, un plus grand concours de personnes, un appareil plus coûteux d'instruments et de collections.

Que les survivants se consolent : leur tâche reste noble et belle, et ils n'ont à redouter, dans la simplicité d'une vie plus digne, ni leçons insolentes ni humiliantes faveurs.

On traitera au mot *Princes* (*Education des*) de ce qui se rapporte aux précepteurs royaux.

[H. Durand.]

PREMIER AGE, PREMIERE ENFANCE. — On désigne sous le nom de *premier âge*, de *première enfance*, une période de la vie qui s'étend depuis la naissance jusque vers la fin de la quatrième année, selon les uns; jusqu'à deux ans seulement, selon d'autres. A l'article *Enfance*, nous avons traité de l'enfance proprement dite, c'est-à-dire de la période normale de l'éducation et de l'instruction, réservant pour un article spécial ce qui concerne particulièrement le premier âge. Le lecteur voudra bien, à cet effet, se reporter à l'article *Evolution de l'individu*, pages 954 à 956. Il pourra consulter aussi l'article *Vie humaine* (*Ages*), dans le Supplément de la IIe Partie.

PRÉCOCITÉ. — C'est, disent les dictionnaires, la qualité du fruit qui vient à maturité avant les autres. Si ce mot, quand il s'entend des choses de l'éducation, conservait ce sens, il n'impliquerait rien que de louable, de désirable, même il déterminerait excellemment l'objet propre de l'éducation. Car quel est cet objet, sinon de hâter l'éclosion et la maturité de l'âme, de la *développer*, c'est-à-dire de la tirer de son bourgeon et de la faire s'épanouir de bonne heure au grand air de la vie, de lui faire porter jeune encore le vieux fruit de l'expérience? Livrée à elle-même, l'âme sans doute, par la force des choses et le jeu naturel des événements, viendrait à se développer toute seule. Mais comment? Tardivement, à coup sûr, puisqu'il lui faudrait inventer l'expérience et recueillir au jour le jour la leçon de la vie. Et peut-être tout de travers, en de fausses ou dangereuses directions, si quelque intervention intelligente, quelque art humain ne venait pas régulariser l'aveugle et puissante action des choses. L'éducation n'est proprement que l'art de mûrir les âmes selon de certaines conditions de rapidité et de sécurité. En un sens donc, la précocité ne serait que l'œuvre normale et légitime de l'éducation.

Mais ce terme, tel qu'il s'entend d'ordinaire, désigne l'excès de rapidité, le développement trop hâtif de l'esprit. C'est qu'en effet il y a des bornes à ce pouvoir que possède l'art, d'accélérer impunément l'œuvre de la nature. Il y a pour l'esprit de l'enfant, pour ses diverses facultés, comme pour ses membres, un ordre évolutif qu'il faut que l'éducation respecte, si elle ne veut pas rompre l'équilibre, tout fausser et tout compromettre. Il en va de cet art comme de tous les autres : sans eux, l'œuvre de la seule nature est laide, mauvaise ou stérile; et pourtant si elle ne se conforme pas à la nature, l'œuvre de l'art est plus laide et plus stérile encore. Ainsi comprise, la précocité est l'un des périls intimes, constants de l'éducation. L'esprit de l'enfant soumis à cette culture forcée ressemble aux fruits de serre chaude, qui n'ont de la maturité que l'apparence, le volume, la couleur, mais dont le tissu manque de cette richesse, de cette consistance succulente que le soleil et le temps pouvaient seuls développer; goûtez-les, ils ne valent rien.

Aucun principe n'est plus universellement accepté aujourd'hui que celui qui consiste à subordonner le cours de l'éducation au mode de développement de l'esprit de l'enfant. Tout le monde est d'avis qu'il faudrait, si l'on pouvait, calquer l'ordre de succession des connaissances sur celui des facultés, comme dans l'élevage d'un animal on échelonne les diverses nourritures selon son pouvoir digestif et les besoins de sa nutrition. C'est même là, à le bien prendre, le principe inspirateur de toute la pédagogie moderne telle que nous l'ont donnée les philosophes du XVIIIe siècle. Il y a, nous disent Rousseau et Locke, une évolution mentale déterminée par la nature; ce serait folie d'y vouloir déranger quelque chose, de la troubler aucunement; il faut que l'éducation la respecte, qu'elle se fasse sa fidèle servante, qu'elle se regarde comme chargée seulement d'en assurer le libre cours en présentant chaque jour au jeune esprit l'aliment intellectuel qu'il est en état d'assimiler, celui-là et non un autre; gardez-vous de mettre la plante humaine en un climat artificiel, pour qu'elle donne en un jour le fruit de longues années; bornez-vous à la préserver des orages, à lui fournir un appui et surtout un sol convenable où elle puisera elle-même, au fur et à mesure de sa croissance, les sucs de sa vie.

Voilà qui est la vérité même. Le malheur est que c'est une vérité plus aisée à énoncer qu'à pratiquer, et cela pour une bonne raison : c'est que cette évolution qu'il faudrait respecter, nous n'en connaissons à peu près rien. J'entends bien que dans le gros, dans l'ensemble, nous savons appliquer le principe, que nous avons appris à ne pas exiger du petit enfant le travail de l'homme, à ne pas remonter en sens inverse le cours de son développement cérébral. Oui, mais dans le détail notre ignorance est presque absolue, et nous travaillons dans les ténèbres. Aucun des essais qui ont été tentés jusqu'ici, pour formuler à la fois le plan de la nature et celui de l'éducation, n'a de solidité et n'emporte la conviction. Chez Rousseau, l'hypothèse est trop souvent aussi contestable qu'elle est brillante. Chez les disciples de l'école moderne, chez les Bain, les Spencer, les Taine, l'observation microscopique du petit fait mental leur fait manquer l'âme elle-même, l'usage exclusif de l'analyse, de la décomposition, leur masque l'unité, la synthèse vivante. Et cependant c'est dans cette direction qu'il faut chercher le vrai; ce sont ces tentatives qui, incessamment renouvelées avec des procédés de plus en plus fidèles, permettront à la pédagogie de sortir de l'empirisme et de devenir autant qu'il est possible une science naturelle.

Je me hâte d'ajouter qu'à mon sens ce progrès rencontrera assez promptement une borne infranchissable, et cela pour deux raisons. D'abord la loi de l'esprit ne saurait avoir la précision ni la rigidité d'une loi d'ordre physique : la liberté y introduit, avec une vie supérieure, le trouble, l'imprévu, l'originalité, la création autonome, en sorte que les mailles des formules scientifiques ne seront jamais assez souples pour la contenir. Ensuite, dans la mesure où il existe, le plan évolutif de l'âme, en dépit des prétentions d'une certaine philosophie, ne nous sera jamais aussi clair que celui du monde physique : le monde spirituel nous est terriblement obscur, surtout celui de l'enfance, où nous ne pénétrons guère directement et que nous prétendons juger par analogie avec notre intelligence adulte; l'analyse, qui est la seule allure scientifique légitime, ne mène pas loin dans les choses de l'âme, et c'est encore l'intuition qui y projette les plus vives clartés.

Il faudra donc de toute nécessité que l'éducation reste un art, plus encore qu'une science. Et c'est là, pour le maître, le motif à la fois de s'inquiéter et de se rassurer. De s'inquiéter, parce que l'art exige un effort constant de création et de découverte personnelle, tandis que la science est un grand chemin tout tracé où il n'y a qu'à marcher

droit. Mais aussi de se rassurer, puisqu'il n'est pas besoin, pour faire de bonne pédagogie, d'être grand philosophe, mais simplement d'avoir l'instinct, le sens pédagogique, et de deviner plutôt que de savoir.

Il est certain que sur tous les points, aussi bien pour le développement littéraire et moral que pour le développement scientifique, l'éducation moderne favorise une précocité fâcheuse. Telle est aujourd'hui l'ampleur du bagage indispensable, que la pédagogie tend sans cesse à marcher d'une allure plus rapide que l'esprit même de l'enfant, au risque de l'essouffler ou de le dépasser. Nous faisons goûter, imiter, simuler à l'enfant des sentiments, des expériences qui dépassent son âge; nous lui faisons pratiquer des vertus scientifiques auxquelles se refuse son esprit trop peu mûr. J'inclinerais à penser que c'est encore dans le domaine de la morale que le danger est le moindre, parce que là, la maturité naturelle est très précoce, l'instinct est d'emblée très sûr et très bien informé; l'enfant naît un être moral. Mais il ne naît pas homme de goût, ni homme de science. Quoi de plus long à former que le goût littéraire ou l'esprit scientifique? Quel exercice prolongé n'y faut-il pas, outre le don? Ce sont là des habitudes de l'esprit, c'est-à-dire quelque chose de très lent à se constituer, et dont la formation ne peut être improvisée. Regardez cependant les programmes; rapprochez cette étendue de connaissances, le sérieux, la vigueur d'esprit qu'elles supposent, de l'âge tendre où il les faut enseigner, et dites si vous n'avez pas comme l'impression que nous pressons les jeunes cerveaux pour en extraire une sagesse prématurée.

Mais si tels sont les programmes, ce n'est apparemment la faute de personne; c'est celle du temps, des progrès du savoir humain, des conditions modernes de la vie individuelle et sociale, toutes choses qui ne se peuvent autrement. Comment se tirer de là?

A force d'art. Il n'y a pas d'autre secret. Il faut que l'enseignement se fasse le plus simple, le plus naturel possible. Quelle que soit la chose enseignée, il y a toujours un point de simplicité, fort délicat à trouver, où elle se trouve juste de niveau avec l'esprit de l'enfant et y entre de plain pied. Je ne connais pas de science, si ardue qu'elle soit, dont un maître intelligent ne puisse présenter à l'enfant les éléments sous une forme assimilable: car cet enfant est un homme en germe, et rien d'humain ne lui est étranger, pourvu qu'on s'accommode à sa taille et qu'on lui parle sa langue. J'accorde que cela est très difficile, particulièrement dans l'enseignement primaire, où le temps est si mesuré. Le maître y parviendra cependant, s'il sait s'arracher à la lettre des programmes et des méthodes pour faire de sa profession un art, c'est-à-dire pour y mettre la vie, avec sa jeunesse, sa souplesse, sa variété, sa perpétuelle improvisation des procédés sous le contrôle d'un sens très sûr de ce qui est réel et pratique.

Au fond, voici le grand point : se bien pénétrer de l'idée que le tout de l'éducation est, non pas d'*endoctriner*, mais de fonder des *habitudes*, habitudes d'esprit et habitudes de caractère. Enseigner, même bien enseigner, n'est encore rien : simple culture de surface, qui peut bien faire lever rapidement d'assez brillantes fleurs, mais qui n'a pas remué, fouillé, enrichi, transformé la région profonde et vivante. Ce qu'il faut, c'est précisément cette transformation de tout l'être à l'image d'un type supérieur de beauté et de vérité : or le premier agent de cette opération, c'est le temps, c'est l'habitude, le pli lentement et sûrement imprimé à l'esprit par l'imperceptible action de chaque jour.

Prenez, par exemple, l'esprit scientifique, avec ses grands éléments : sentiment imperturbable de la stabilité des lois naturelles, rigueur dans l'observation, hardiesse dans l'investigation. C'est là une *manière d'être*, et non pas un secret qui puisse se réduire en formules. Ne vous flattez pas de l'avoir conféré à l'enfant, parce qu'en de bonnes et belles leçons vous lui aurez démontré le mécanisme de la science et la manière de s'en servir. Vous ne le fonderez en lui qu'à force de temps, par un long apprentissage, un long commerce avec la science et la nature. Savez-vous pourquoi? C'est que l'intelligence ne doit pas être votre dernier objectif, parce qu'elle n'est pas le centre de la personne morale. Elle n'en est, s'il m'est permis d'ainsi dire, que l'antichambre, l'avenue, domaine de la pure logique, où l'on est admis du premier coup pourvu qu'on soit en règle avec la raison. Mais le sanctuaire intérieur, le vrai foyer de la vie, il est bien plus profond, plus retiré, plus fermé, plus secret, et les choses n'y pénètrent pas en vertu d'un simple certificat de logique, mais seulement sous la lente et puissante poussée de l'habitude. Et pourtant c'est là, c'est seulement dans cette féconde et mystérieuse région de l'être qu'elles prennent vie et enfoncent leurs racines. Tant que l'éducation ne les a pas fait pénétrer jusque-là, rien n'est fait de durable. Cette fleur précoce, semée à fleur de terre, se séchera au premier soleil et ne donnera pas de fruit.

Au surplus, il faut convenir que la précocité n'est pas toujours imputable à l'éducation. Elle peut être affaire de constitution mentale; il y a des enfants dont le développement est naturellement hâtif. Mais si l'éducation n'est pour rien dans cette croissance anormale, elle doit en tenir grand compte, la surveiller, la régler. Il est infiniment rare, peut-être même est-il impossible, que cette éclosion trop rapide respecte l'équilibre et les bonnes proportions de l'esprit, que dans cette hâte les lignes générales de la nature morale ne viennent pas à se rompre, certains points étant en grande avance sur le reste. C'est presque toujours, en effet, sur le sentiment que porte la précocité. C'est la sensibilité, la faculté d'émotion, qui a pris un développement hors de tout rapport avec l'âge. Un enfant ainsi doué est pour l'éducateur le plus difficile des problèmes : cette sensibilité extrême, qui n'est contrebalancée que par une raison débile et une expérience presque nulle, expose l'enfant à des épreuves qui dépassent ses forces et peuvent fausser pour toujours son caractère. C'est ici que l'éducateur a besoin d'appeler à lui tout ce qu'il possède d'intelligence, d'art, de tact, de délicatesse et en même temps de fermeté, pour contenir, sans le blesser, les écarts de cet être merveilleusement frêle et vulnérable. Un homme, avec sa forte et rude raison, a bien de la peine à comprendre par la sympathie, par l'intuition délicate, le charmant mystère d'une telle nature et à en respecter la faiblesse. Dans ces chagrins, ces joies, ces amours, ces haines, il ne voit qu'un ridicule ou une absurdité : ce qu'ils ont de sérieux, de tragique lui échappe. Il a oublié que c'est seulement à l'enfance qu'appartient l'absolu désespoir, parce qu'elle ignore encore ce que la vie lui enseignera, qu'on peut avoir souffert et ne plus souffrir, avoir désespéré et recouvrer une autre espérance, avoir tout perdu et se consoler.

La femme, mère ou institutrice, est mieux faite pour une telle tâche, parce qu'elle a davantage l'instinct des choses du cœur; elle maniera toujours mieux que l'homme cette petite âme passionnée et saura le secret de la plier sans la briser sous la règle du bon sens et de la raison. Beaucoup de sympathie, beaucoup de discrétion, de la

fermeté, du calme, de la simplicité, de l'autorité naturelle, ces dons assurent à qui les possède un puissant ascendant sur la sensibilité enfantine. Il faudra y ajouter une attentive surveillance de toutes les influences extérieures, lectures, spectacles, compagnies. Il faut que l'enfant baigne en quelque sorte dans une atmosphère de calme et de bon sens. [Dr Elie Pécaut.]

PRÉFET. — Fonctionnaire placé à la tête du département et ayant le double caractère d'agent du pouvoir central et de représentant des intérêts spéciaux du département qu'il administre.

Aux termes de l'article 8 de la loi du 14 juin 1854, le préfet exerce, sous l'autorité du ministre de l'instruction publique, les attributions déférées au recteur par la loi du 15 mars 1850 et par le décret organique du 9 mars 1852, en ce qui concerne l'instruction primaire publique ou libre. Mais si la nomination et la discipline du personnel enseignant lui appartiennent, le recteur a conservé la surveillance et la direction des études.

Une importante circulaire de M. Waddington (24 mai 1876) a rappelé aux préfets qu'ils ne pouvaient exercer les pouvoirs que la loi leur a conférés en cette matière que sur le rapport écrit et signé de l'inspecteur d'académie, fonctionnaire de l'Université placé auprès d'eux et dont le chef hiérarchique immédiat est le recteur. « J'ai eu, à diverses reprises, dit le ministre, le regret de constater que le rapport écrit dont il est question n'avait point toujours précédé certaines décisions préfectorales, et j'ai dû chaque fois faire remarquer que les arrêtés ainsi libellés étaient entachés d'irrégularité et que leur annulation par le Conseil d'État ne ferait aucun doute s'ils étaient déférés à cette haute assemblée. » Et plus loin le ministre ajoutait : « C'est à l'inspecteur d'académie que doit aboutir directement toute l'administration scolaire ; c'est lui qui prépare la solution de toutes les questions de personnel ; c'est auprès de lui que vous devez trouver une réponse aux difficultés que le règlement n'aurait pas prévues. C'est enfin à lui seul que les inspecteurs primaires adressent leurs rapports. »

L'inobservation de ces prescriptions donne trop souvent lieu à des conflits dont le service a grandement à souffrir.

Les attributions du préfet en matière d'instruction primaire peuvent actuellement se résumer de la manière suivante :

Il nomme et révoque les instituteurs communaux, les institutrices communales, les directrices d'écoles maternelles publiques ; il agrée la nomination des instituteurs congréganistes, des adjoints, des adjointes, des sous-directrices d'écoles maternelles. (Lois du 15 mars 1850, art. 31, 34 ; du 14 juin 1854, art. 8 ; du 10 avril 1867, art. 2; décret du 2 août 1881, art. 33.)

Il reçoit les déclarations d'ouverture des écoles libres et peut faire opposition à l'ouverture de ces écoles, dans l'intérêt des mœurs publiques, durant le mois qui suit la déclaration. (Loi du 15 mars 1850, art. 28, 50; décret du 2 août 1881, art 38 ; décret du 7 octobre 1850 , art. 2, 3, 4).

Il reçoit également la déclaration d'ouverture des pensionnats primaires et peut y faire opposition, soit dans l'intérêt de la moralité ou de la santé des élèves, soit pour inobservation des formes et conditions prescrites par la loi. (Loi du 15 mars 1850, art. 53; décret du 30 décembre 1850, art, 3, 4. 6, 7.)

Il nomme les membres des comités de patronage de écoles maternelles sur la proposition de l'inspecteur d'académie et après avis du maire. (Décret du 2 août 1881, art. 10.)

Il préside le Conseil départemental de l'instruction publique. (Loi du 14 juin 1854, art. 5.)

Les décisions du Conseil départemental en matière contentieuse ou disciplinaire sont notifiées aux parties par ses soins. (Décret du 29 juillet 1850, art. 27.)

Il soumet au Conseil général, à la session d'août, le projet du budget de l'école normale arrêté par la commission de surveillance et le transmet au ministre dans les quinze jours qui suivent la clôture de la session. (Décret du 29 juillet 1882, art. 16.)

Il autorise l'acceptation des dons et legs faits aux caisses des écoles. (Loi du 10 avril 1867, art. 15.)

A diverses reprises, notamment en 1867 au Corps législatif, et en 1884 à la Chambre des députés, à l'occasion de la discussion du projet de loi sur l'organisation de l'enseignement primaire, de vigoureux efforts ont été tentés pour retirer aux préfets les attributions qu'ils tiennent de la loi du 14 juin 1854. Ces efforts n'ont pas abouti. En 1884, le rapporteur (M. Paul Bert) a fait valoir que, dans l'état actuel des choses, et pour longtemps encore, il y avait lieu de maintenir l'autorité préfectorale. Au moment où l'application de la loi sur l'obligation de l'instruction primaire soulève tant de passions, cette autorité protégera l'instituteur, mieux que toute autre, contre les attaques dont il peut être l'objet. C'est sur le terrain des faits et non sur celui des principes que la commission, le gouvernement et la majorité de la Chambre se sont placés pour combattre les amendements qui avaient pour but d'enlever aux préfets la nomination du personnel de l'enseignement primaire. [Ernest Cadet.]

PRÉFET (SOUS-). — V. *Sous-Préfet.*

PRÉJUGÉ. — C'est proprement une opinion préconçue, établie avant examen et acceptée sans contrôle, c'est-à-dire nécessairement une opinion déraisonnable. Ainsi compris, le préjugé est partout, et il est éternel. Aucune classe d'hommes n'y échappe entièrement ; aucun homme ne peut faire, dans le cours entier de sa vie, un si parfait usage du doute philosophique, qu'il en soit tout-à fait exempt. Les philosophes eux-mêmes, et même Descartes, ont leurs préjugés, comme le charbonnier.

Encore est-il vrai pourtant que les préjugés sont beaucoup plus nombreux et beaucoup plus absurdes là où manque toute lumière d'instruction. De là vient que ceux dont il est sans cesse question, les seuls, ou à peu près, qui importent, ce sont les préjugés populaires. C'est là, c'est dans les classes pauvres, privées jusqu'ici presque entièrement de toute science, c'est dans ces épaisses ténèbres que pullule merveilleusement cette plante malsaine. Il faut avoir vécu, non dans les villes, où le spectacle de la vie intellectuelle forme à lui seul une puissante éducation, mais en pleine vie rurale, loin de tout train de civilisation, pour admirer le préjugé dans sa splendeur. Routine stupide, superstition, dédain du vrai, recherche du merveilleux, ignorance des plus simples lois naturelles, croyance à l'absurde, à l'inexplicable, tel est l'état normal d'esprit dans la plupart de nos campagnes.

Vous en étonnez-vous? Alors c'est que vous ne comprenez pas combien votre sens critique, à vous, est un produit de l'art. Si l'on ne vous avait pas enfoncé dans l'intelligence, pendant de nombreuses années d'étude et par toute une longue discipline, cette imperturbable croyance qu'il y a des lois, qu'il y a un ordre naturel, que tout ce qui est, est raisonnable, c'est-à-dire s'explique par des raisons intelligibles, conformes à tout le reste des choses, qu'enfin tout l'univers est intelligence et raison, si l'on ne vous avait imprégné de cette idée qui domine toute votre vie morale, je voudrais bien savoir ce qui vous préser

verait de l'absurde et du ridicule. Pourquoi ne croiriez-vous pas ceci ou cela, tout saugrenu que ce soit? Tout vous serait vraisemblable, possible. Vous vous répondriez à chaque instant ce que nous répond le paysan : Pourquoi pas?

L'étonnant, c'est que le mal ne soit pas plus grand encore, c'est qu'avec tout cela, dans l'ensemble, ces pauvres gens sont très raisonnables, très intelligents, aussi sensés, aussi pénétrants que vous et moi. Il faut croire que Descartes a raison et que « le bon sens est la chose du monde la mieux partagée ». L'esprit de l'homme est naturellement juste, et il le reste même au comble de l'ignorance. L'instruction n'ajoute pas grand chose à sa vigueur naturelle : elle le débarrasse seulement de toutes les ronces, de toutes les plantes parasites qui lui cachaient le soleil.

C'est un propos bien banal, et qui va sans dire, que l'une des grandes fonctions de l'école primaire est de battre en brèche les préjugés populaires. Ce qui est beaucoup moins banal, c'est de la voir y réussir pleinement. Qui de nous ne connaît telle école, rangée parmi les bonnes, où se donne une somme d'instruction très passable, conforme au programme, attestée par des certificats d'étude, et d'où les enfants sortent à peu près aussi superstitieux, aussi mal munis contre le préjugé de tout ordre, que le peuvent être leurs parents illettrés!

C'est qu'il n'y a pas de plus grave illusion que de s'en fier à la seule vertu de l'instruction, surtout réduite au minimum primaire, du soin de communiquer à l'esprit l'habitude de rigoureuse analyse, le besoin inexorable de logique et de raison. C'est ici affaire d'éducation, c'est-à-dire d'action très profonde, de modification lente et puissante des parties les plus intérieures de l'intelligence, et cela ne se peut que par une discipline générale de l'esprit organisée avec art et maintenue avec persévérance à travers toutes les parties et toute la durée de l'enseignement. Quelques leçons de science, si claires, si intéressantes qu'elles soient, ne feront pas l'enfant inaccessible au préjugé, pas plus que quelques belles démonstrations des vertus morales ne suffiront à le faire homme de bien : il faut que tout l'ensemble des études, que tout le cours de l'éducation, que toute l'action du maître conspire à ce résultat, concoure à imprimer ce pli définitif à l'esprit.

Au fond, il ne s'agit de rien de moins que de fonder dans l'enfant ce que nous appelons l'esprit scientifique, c'est-à-dire cette habitude de libre examen, cette pratique du doute préalable et de la recherche personnelle, par-dessus tout cette foi inébranlable dans la stabilité de l'ordre universel, qui sont devenues l'âme de la pensée et de la société modernes et sans lesquelles il demeurerait en dehors de la vie générale de son temps et de son pays.

Voilà seulement à quel prix l'école primaire pourra se flatter de combattre avec succès le préjugé. Comment y arriver?

Ce n'est pas chose aisée à dire. Il est clair que les leçons de sciences naturelles, si elles ne sont pas l'unique instrument de cette œuvre, en sont du moins le principal. Le grand point, pour leur communiquer une vertu éducatrice, est, si je ne me trompe, de les tirer le plus possible hors de l'abstraction, de les transporter en pleine réalité, et plus particulièrement dans la réalité la plus connue de l'enfant, la plus précise, la plus locale qu'il se pourra. Ce qui reste abstrait, ce qui ne se passe que dans les livres ou même dans les leçons, demeure pour l'enfant sans conséquence pratique, lui paraît hors de relations avec sa vie de chaque jour. Ce n'est pas spontanément que l'idée lui viendra de conclure du livre au fait personnel, de la leçon à ce qui se passe sous ses yeux, du général au particulier. C'est au maître à jeter perpétuellement le pont entre ce qu'il enseigne et la réalité au sein de laquelle vit son petit auditoire, à montrer les lois scientifiques opérant avec leur infaillible rigueur dans le domaine familier à chacun, régissant les choses connues de tous.

Beaucoup d'exemples, pris dans le train ordinaire de la vie locale, une parfaite simplicité de démonstration et de ton, une attention constante à faire descendre la science sur la terre, à l'y faire prendre pied, prendre vie et mouvement, voilà une partie de l'art du maître qui entend faire de son enseignement une machine de guerre contre le préjugé.

Voici l'autre partie, qui a l'air au premier aspect d'être inconciliable avec la première. Ces leçons si simples, si *élémentaires*, il faut qu'elles renferment toute la philosophie de la science. Ces « clartés de tout », selon l'admirable parole de Molière, il faut qu'elles illuminent au regard de l'enfant, non pas tel phénomène particulier seulement, mais toute la configuration générale de la science, ses grandes lignes, et même ses rapports avec tout l'ensemble des choses. Par une fente imperceptible votre œil peut contempler un immense horizon et même l'infini des espaces. Ainsi faut-il que l'esprit de l'enfant, par ces échappées que vous lui ouvrez sur le monde de la nature, devine l'univers.

Ces deux moitiés de l'art pédagogique, en apparence contradictoires, en réalité ne doivent faire qu'un. La simplicité de l'exposition et la largeur de l'inspiration doivent être poursuivies en même temps et l'une par l'autre. C'est en cherchant l'une qu'on atteindra l'autre. En tout cas, selon qu'on aura ou non réussi à les concilier, l'enseignement sera fécond ou stérile.

[Dr Elie Pécaut.]

PRÉPARATOIRES (CLASSES). — Dans les lycées et collèges, l'enseignement classique secondaire et l'enseignement spécial débutent l'un et l'autre par une classe dite *préparatoire*.

I. *Enseignement classique.* — La *classe préparatoire* ou *neuvième* est placée à l'entrée de la division élémentaire et reçoit les enfants qui ne sont pas en état de suivre la classe de huitième. On y enseigne la langue française, les langues vivantes (allemand ou anglais), l'histoire, la géographie, le calcul et le dessin ; on fait, en outre, des leçons de choses sur le charbon, les métaux, l'eau, l'air, les animaux et les végétaux. La répartition des heures de classe a été fixée ainsi qu'il suit par arrêté du 22 janvier 1885 : Langue française, 9 heures 1/2 par semaine ; langues vivantes, 4 heures ; histoire 1 heure 1/2 ; géographie, 1 heure 1/2 ; sciences, 2 heures 1/2 ; dessin, 1 heure.

II. *Enseignement spécial.* — Aux termes de l'art. 1er du décret du 4 août 1881, le *cours préparatoire* est « destiné à faciliter l'accès du cours moyen aux élèves de l'enseignement primaire ». Pour y être admis, les élèves doivent subir avec succès un examen qui porte sur les matières comprises dans le cours moyen de l'enseignement primaire obligatoire.

L'enseignement comprend : le français, 8 heures par semaine ; les langues vivantes, 6 heures ; l'histoire et la géographie, 3 heures ; les mathématiques, 2 heures ; la physique 1 heure et l'histoire naturelle 1 heure ; la calligraphie, 2 heures (en dehors des heures de classe), et le dessin, 4 heures. Sauf en ce qui concerne le français et les langues vivantes, les programmes sont établis d'après la différence qui existe entre les programmes du cours moyen de l'enseignement primaire et ceux du cours élémentaire de l'enseignement secondaire classique.

PRÉPARATION. — Les hommes les plus heureusement doués ne sont pas dispensés pour cela de travailler pour réussir. On ne fait rien de bien sans s'y être préparé d'une manière sérieuse. Ce serait une grande erreur de croire que les orateurs même qui se sont fait la réputation la plus brillante par le talent de l'improvisation n'ont pas médité à loisir sur tous les sujets qu'ils paraissent traiter d'inspiration. S'ils nous semblent toujours prêts sur les questions en apparence les plus diverses, c'est que ces questions ou du moins les idées générales qui s'y rapportent leur sont devenues familières par une étude longue et approfondie.

Il y a deux sortes de préparations nécessaires, quel que soit le but qu'on poursuive : la préparation générale, qui est comme l'approvisionnement des matériaux dont on aura un jour à se servir, et la préparation immédiate, qui est comme le choix à faire dans les matériaux au moment de les mettre en œuvre.

En matière d'enseignement primaire, la préparation générale est celle qui a lieu habituellement dans les écoles normales. On ne donne l'autorisation d'enseigner qu'à ceux qui ont fait preuve de cette préparation par la conquête d'un brevet de capacité; mais ce serait mal comprendre le devoir d'un instituteur de la jeunesse que de croire qu'une fois le brevet obtenu, si brillamment qu'on ait soutenu les épreuves, le travail de la préparation générale est terminé. Ce travail ne s'achève jamais. Un homme qui est chargé d'enseigner doit étudier toujours, pour ne pas désapprendre et pour se tenir au courant des progrès de la science qui elle-même avance toujours.

Cette préparation générale et continue, nécessaire pour maintenir le maître au niveau de ses fonctions, ne le dispensera pas de la préparation spéciale et journalière. Si élémentaire que soit un enseignement, l'instituteur ne doit pas le livrer au hasard. Rien n'est à négliger. Il doit avoir choisi d'avance les mots qu'il doit faire lire à telle ou telle division de ses élèves, avoir écrit d'avance au tableau noir les lettres et les syllabes qu'il se propose de faire connaître aux plus petits comme celles qui doivent servir d'exemples d'écriture; il est nécessaire qu'il ait étudié le sens de toutes les phrases de la leçon du jour, qu'il en ait copié ou souligné les mots à expliquer; les problèmes de calcul ne doivent pas être les premiers venus ; on en fait connaître l'intérêt et la portée pratique en les appropriant aux élèves, au pays, à la saison, aux circonstances; le maître devra en avoir trouvé et en connaître la solution ; il devra en avoir pesé les difficultés et vu tous les écueils. Il devra avoir exécuté lui-même le dessin ou le tracé géométrique. Rien n'est mauvais comme d'avoir à renvoyer au numéro ou à la page qui suivent dans un livre que le maître s'est quelquefois dispensé d'ouvrir. Cela est particulièrement sensible pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie et pour ce qu'on appelle la leçon de choses. Plus ces leçons seront préparées avec soin, plus il sera facile à l'instituteur de donner à sa parole cette apparence d'improvisation qui fait l'intérêt de l'enseignement et la réputation de savoir du maître. Les rapprochements ingénieux, les traits d'esprit qui ressemblent le plus à des saillies et à des rencontres fortuites sont presque toujours, même chez les professeurs les plus brillants, ceux qui ont été médités le plus à loisir et qui ont coûté le plus de peine.

Il n'est pas nécessaire d'insister sur la nécessité de préparer la correction des devoirs de style. Avoir lu et annoté les copies de quelques vagues indications (*bon, passable, mauvais*) ne suffit pas. Un maître qui veut remplir sa tâche jusqu'au bout et la rendre fructueuse devra avoir préparé lui-même un corrigé et être en état de signaler dans l'ensemble du devoir ou dans le détail de chaque phrase non seulement ce qui est défectueux, mais en quoi consiste la faute et ce qui eût été meilleur à dire, sinon parfait.

Pendant de longues années, l'administration avait exigé que les instituteurs consignassent leur préparation quotidienne sur un registre qu'on avait appelé le *journal de classe* *. La tenue de ce journal a cessé d'être obligatoire ; mais quelles que soient les dispositions prises pour guider les instituteurs et quelles que soient à cet égard les prescriptions des autorités scolaires, on ne saurait attacher trop d'importance à cette préparation journalière. On peut affirmer à coup sûr que là où elle manque, la classe est sans profit, les élèves faibles et le maître mauvais. [L. Lescœur.]

PRESBYTÈRE. — D'après une jurisprudence constante, les curés ou desservants n'ont que l'usage personnel des presbytères : ils ne peuvent ni les louer en tout ou en partie, ni les céder à un tiers, ni tirer un lucre quelconque des bâtiments destinés à leur servir d'habitation ou de leurs dépendances. (Décisions du ministre des cultes des 8 avril 1809, 9 avril 1839, 24 octobre 1845, 22 août 1848.)

D'un autre côté, aux termes de deux avis du Conseil d'Etat, l'un du 6 pluviôse an XIII, l'autre du 3 novembre 1836, les presbytères sont des propriétés communales. Or, il n'est pas possible d'admettre que les sacrifices imposés à une commune pour loger le desservant puissent tourner contre elle-même. Il en serait ainsi dans le cas où le desservant établirait ou permettrait d'établir dans le presbytère une école libre en vue de ruiner l'école publique que la loi oblige la commune à entretenir.

Ces principes incontestables ont été expressément rappelés par le Conseil impérial de l'instruction publique (23 février 1870) qui, sur le pourvoi de l'abbé Deschamps, desservant de La Crèche, commune de Breloux (Deux-Sèvres), a confirmé la décision du Conseil départemental de l'instruction publique maintenant le refus du maire de Breloux d'approuver le local dans lequel cet ecclésiastique voulait installer une école libre, ledit local n'étant autre que le presbytère de la paroisse.

L'ordonnance royale du 3 mars 1825 n'autorise la distraction des parties superflues des presbytères qu'en vue d'un service public communal. Aussi arrive-t-il fréquemment qu'en l'absence de toute disposition de loi donnant à l'instituteur droit à un jardin pour son usage personnel, le Conseil d'Etat repousse les demandes de distraction formées dans ce but par les communes, alors même que l'étendue du jardin presbytéral se prêterait sans inconvénients à une division. Les demandes de ce genre ne peuvent être accueillies, en l'état actuel de la législation, que si elles sont motivées par les nécessités du service scolaire, pour assurer, par exemple, l'enseignement, aujourd'hui obligatoire, de la gymnastique, ou des notions pratiques d'horticulture. [Ernest Cadet.]

PRESCRIPTION. — L'action des maîtres et instituteurs des sciences et arts pour les leçons qu'ils donnent au mois se prescrit par *six mois* (Code civil, art. 2271).

Sont soumis à cette prescription les précepteurs qui sont logés chez les parents de leurs élèves et dont l'engagement est au mois, et, à fortiori, ceux qui donnent leurs leçons au cachet.

Quant à ceux qui les donnent à tant par trimestre, par semestre ou par an, il paraît rationnel, dans le silence de la loi, de les soumettre à la règle générale de l'article 2277 : « Tout ce qui est payable par année ou à des termes périodiques plus courts se prescrit par cinq ans. »

Se prescrit par *un an* l'action des maîtres de pension pour le prix de la pension de leurs élèves (Code civil, art. 2272). Les fournitures faites à l'élève pour livres, papiers et autres menues dépenses sont prescriptibles comme le prix de la pension dont elles ne sont en quelque sorte qu'un accessoire.

La continuation des services ou fournitures n'empêche pas les prescriptions de six mois ou d'un an, quant aux fournitures ou services antérieurs. La prescription cesse, au contraire, de courir lorsqu'il y a eu arrêté de compte, reconnaissance de la dette ou citation en justice non périmée (Code civil, art. 2274).

Les créanciers auxquels les prescriptions dont il s'agit sont opposées peuvent déférer le serment à ceux qui les invoquent, sur la question de savoir si la chose a été réellement payée. Le serment peut même être déféré à la veuve du débiteur ou à ses héritiers, ou à leur tuteur si ces derniers sont mineurs, pour qu'ils aient à déclarer s'ils ne savent pas que la chose soit due (Code civil, art. 2275). C'est une dernière ressource que la loi a voulu accorder à des créanciers dont l'inaction est plutôt un acte de déférence qu'une négligence coupable. [Ernest Cadet.]

PRÉSENCES POSSIBLES ET PRÉSENCES EFFECTIVES (CALCUL DES). — La statistique des élèves des écoles primaires et des écoles maternelles se fait au moyen du registre matricule que doit posséder chaque école. A la fin de l'année scolaire on totalise les inscriptions portées sur lesdits registres depuis la rentrée jusqu'aux vacances, et cette opération donne le nombre des élèves inscrits dans les écoles primaires.

Mais le nombre est fatalement exagéré par les doubles et triples inscriptions, dont nous pouvons signaler les principales causes :

1° Passage des enfants ayant l'âge scolaire de l'école maternelle à l'école primaire ;

2° Changement de résidence des parents et par suite changement d'école pour les enfants ;

3° Enfin proximité de plusieurs écoles dans les centres populeux, et par suite facilité de changements pour les enfants de ces populations.

Il ne faut donc pas prendre le total des incriptions comme un chiffre définitif ; il faut chercher les *présences possibles* et essayer ensuite d'en dégager les *présences effectives*, après avoir constaté, avec le rapporteur de la statistique de l'enseignement primaire, année 1876-77 (tome Ier), que « l'appréciation de la fréquentation effective par rapport à la fréquentation possible ou à l'inscription est, de toutes les parties de la statistique scolaire, celle qui offre le plus de difficultés de toute nature, celle dont les résultats ne peuvent jamais être qu'approximatifs quand il s'agit de tout l'ensemble d'un pays ».

Pour les *présences possibles*, elles sont égales, en théorie, au chiffre des enfants de six à treize ans dont l'existence est constatée par le recensement.

Quant aux *présences effectives*, on avait essayé en 1876-1877 de les compter par demi-jours de classe et de les comparer au total des présences possibles ; mais, dit encore le rapport cité plus haut, « des renseignements obtenus par ces diverses opérations pour chaque département, il serait difficile de tirer des moyennes générales pour la France, » et on n'en a pas tiré.

Cependant, à la suite de la promulgation de la loi du 28 mars 1882, il devenait urgent de savoir ce qu'était la présence effective par rapport à un maximum d'inscriptions dépassant les chiffres du recensement. Au commencement de l'année 1884, M. Fallières, ministre de l'instruction publique, prescrivit dans toutes les écoles publiques, primaires et maternelles, une enquête ayant pour but de relever le nombre des inscriptions reçues et le nombre des élèves présents à une date fixée. Cette enquête eut lieu le 5 avril 1884, et fut renouvelée sous le même ministre le 10 février 1885. Nous en donnons ci-dessous les résultats :

		NOMBRE D'ÉLÈVES		PROPORTION p. 100.
		INSCRITS.	PRÉSENTS.	
5 avril...	6 à 13 ans..	3 345 001	2 978 523	89
	tout âge...	4 271 313	3 754 233	88
10 février.	6 à 13 ans..	3 453 071	3 116 494	90
	tout âge...	4 403 530	3 888 086	88

On remarquera que pour l'enquête du 5 avril, qui compare les présences aux inscriptions de six mois, comme pour l'enquête du 10 février, qui ne compare les présences qu'aux inscriptions de quatre mois, la différence entre les présents de tout âge et les inscrits est de 12 p. 100. Mais en tenant compte, d'une part, de ce qu'il peut encore se produire d'inscriptions depuis le 5 avril jusqu'au moment des vacances ; et, d'autre part, de la diminution des présences en été par suite du grand nombre d'enfants retenus par leurs parents pour les travaux des champs, on est amené à penser que les présences effectives ne représentent guère que 8 dixièmes et demi des inscriptions, c'est-à-dire qu'il faut réduire le total des inscriptions de 15 p. 100, au moins, pour avoir le chiffre probable de la véritable population scolaire. [Ballet-Baz.]

PRÉSENTATION (DROIT DE). — La loi du 15 mars 1850 (art. 31) donne aux supérieurs des associations religieuses vouées à l'enseignement et autorisées par la loi ou reconnues comme établissement d'utilité publique un droit de présentation pour les postes d'instituteurs dans les communes où la direction des écoles publiques leur est confiée. L'exercice de ce droit est soumis à des conditions qu'une circulaire du 31 mai 1861 a jugé utile de rappeler aux préfets. Ils doivent exiger non seulement que le supérieur qui présente un frère pour la direction d'une école communale leur donne, indépendamment du nom que ce dernier porte dans la communauté, son nom de famille et ses prénoms, la date et le lieu de sa naissance, mais encore qu'il leur fasse connaître les établissements dans lesquels il a été employé depuis dix ans ou au moins depuis son entrée dans la carrière de l'enseignement, et qu'il dépose entre leurs mains, outre son brevet de capacité, l'*exeat* qui a dû lui être délivré s'il vient d'un autre département.

« Ce n'est, ajoute le ministre (M. Rouland), qu'après que vous aurez reçu ces pièces et ces renseignements que vous pourrez légalement procéder à la nomination du nouvel instituteur, et ce n'est qu'après avoir été nommé par vous qu'il pourra prendre possession de ses fonctions... Quant à l'instituteur remplacé, il ne doit quitter son poste qu'après que vous lui avez délivré une lettre d'*exeat*. Dès le mois de mars 1837, le Conseil de l'instruction publique avait reconnu que les frères des écoles chrétiennes devaient, comme les autres instituteurs communaux, obtenir une lettre d'*exeat* avant de quitter leur poste, et que l'infraction à cette règle ne saurait être couverte par leur vœu d'obédience à leur supérieur ; pour eux aussi, la loi devait prévaloir sur toute autre considération. Lors donc que le supérieur d'une communauté religieuse vous propose le changement d'un membre de son

institut, comme instituteur communal, vous avez, après l'accomplissement des conditions ci-dessus indiquées, à délivrer à la fois à l'instituteur qui arrive une ampliation de sa nomination, et une lettre d'*exeat* à celui qui part. Vous ne rendrez à ce dernier son brevet de capacité que lorsque lui ou le supérieur vous exposeront qu'étant présenté pour une école communale dans un autre département, il a besoin de déposer son brevet à l'appui de sa nouvelle présentation. Dans tous les cas, vous serez ainsi averti à temps du changement qui se préparerait. »

Le ministre rappelait à cette occasion que nul maître adjoint congréganiste ne peut être nommé dans une école communale sans l'agrément du préfet, agrément que ce fonctionnaire ne doit donner qu'après avoir reçu sur le nouveau maître tous les renseignements indiqués ci-dessus.

L'art. 3 de la loi du 28 mars 1882 a abrogé le § 2 de l'art. 31 de la loi du 15 mars 1850 aux termes duquel les consistoires jouissaient du droit de présentation pour les instituteurs appartenant aux cultes non catholiques.

Cette abrogation et la distinction qui existe ainsi aujourd'hui sous ce rapport entre le culte catholique et le culte protestant ont été expliqués comme il suit par M. Ribière dans son rapport au Sénat :

« Les congrégations catholiques conservent leur droit de présentation. Il faut s'expliquer le sens exact de la loi.

» Constatons un fait. Une commune a demandé et obtenu que son école fût dirigée par un instituteur appartenant à une congrégation religieuse. Il faut donc choisir et nommer un membre de cette congrégation : la nomination sera faite par le préfet. Mais le choix, comment se fera-t-il? Il ne peut, en réalité, avoir lieu que sur la présentation du supérieur de la congrégation. La loi de 1850 avait donc deux motifs pour accorder ce droit de présentation : 1° le caractère confessionnel de l'école; 2° un fait, une nécessité qui s'imposait. Aujourd'hui le premier motif disparaît, mais le second subsiste et il a semblé suffisant à la Chambre et à votre commission. Si les protestants avaient des établissements congréganistes auxquels une commune voulût emprunter un instituteur, leur droit serait le même. Mais ils n'ont pas d'établissements de ce genre, et ils ne peuvent plus avoir d'écoles confessionnelles. On ne peut donc plus comprendre ni justifier un droit de présentation au profit de leurs consistoires. »

[Ernest Cadet.]

PRESSE. — V. *Périodiques.*

PRESTATIONS EN NATURE. — Les prestations en nature mentionnées dans la législation de l'enseignement primaire comprennent : 1° des fournitures se rapportant au chauffage et à l'éclairage dans les écoles normales; 2° des avantages accordés aux maîtres et aux maîtresses internes, et aux gens de service de ces établissements, en dehors de leur traitement ou de leurs gages, du logement et de la nourriture.

Ces fournitures et ces avantages ont été déterminés une première fois par le décret du 26 décembre 1855 (art. 23, 24 et 25); et les dispositions contenues dans ces articles sont restées en vigueur pendant vingt-six ans. La règlementation actuelle, fixée d'abord par le décret du 1er août 1881, a été arrêtée définitivement par les articles 8 et 9 du décret du 29 juillet 1882, qui a abrogé le précédent.

Nous donnons ici le texte des articles 15, 16 et 17 de l'instruction ministérielle du 23 avril 1883 qui précisent et développent les termes du nouveau décret :

« Art. 15. — Les dépenses d'infirmerie s'appliquent exclusivement aux élèves-maîtres et aux maîtres internes. Tous les frais de médicaments et de consultations reconnus nécessaires par le médecin de l'école doivent être supportés par l'établissement.

» Art. 16. — Il n'est dû de chauffage et d'éclairage particuliers que pour le cabinet du directeur et celui de l'économe, pour la salle des réunions de la commission de surveillance et pour les chambres des maîtres internes. Pour chacun de ces services, la commission de surveillance fixe par quotités les prestations du combustible et du luminaire. La valeur de ces prestations en nature est comprise dans les dépenses de chauffage et d'éclairage qui font partie des frais d'entretien des élèves-maîtres (chap. Ier, art. 2, des dépenses du budget). L'économe tient un registre des prestations en nature pour le chauffage et l'éclairage. Ce registre indique les quotités délivrées pour chaque service et pour chaque personne.

» Art. 17. — La prestation du linge pour les maîtres internes est la seule qui soit autorisée en dehors de celles qui viennent d'être indiquées; elle comprend les draps, serviettes de toilette et linge de table. Les gens de service ont également droit à la prestation du linge. La commission de surveillance fixe les quantités qui seront mises par semaine à la disposition des maîtres internes et des gens de service. L'économe tient un registre particulier du linge ainsi concédé. »

Comme on peut le remarquer, en comparant l'ancienne et la nouvelle règlementation, c'est au décret du 1er août 1881 d'abord, et au décret du 29 juillet 1882 ensuite, que les maîtres et maîtresses internes doivent le chauffage et l'éclairage gratuits des chambres qu'ils occupent. Une autre modification apportée par ces décrets à la règlementation antérieure mérite aussi d'être signalée. Le décret du 25 décembre 1855 fixait, pour chaque académie, les quantités de combustible et de luminaire accordées ponr le cabinet du directeur et la salle des réunions de la commission de surveillance; aujourd'hui, cette commission elle-même fixe par quotités les prestations de toute nature.

[H. Clerc.]

PRÉVOYANCE (INSTITUTIONS DE). — V. *Caisse d'épargne* et *Sociétés de secours mutuels.*

PRIÈRE. — Ce mot rappelle une des questions les plus graves de l'éducation, ou, plus exactement, deux questions fort différentes malgré leur apparente connexité : la *prière à l'école* et la *prière dans l'éducation individuelle.* Essayons d'expliquer pourquoi la solution qui convient à l'une ne saurait s'appliquer à l'autre.

I. — La prière en commun dans l'école publique (prière du matin, du soir, de l'entrée et de la sortie de classe ou d'étude), c'est un genre d'exercices scolaires que la loi française a supprimé avec raison dans l'école primaire, qu'elle supprimera avec plus de raison encore dans les lycées et les autres établissements scolaires où ils subsistent, du moins d'après la lettre des règlements.

Deux motifs différents nous font désirer cette suppression : le premier est le respect de la liberté de conscience et la nécessité pour l'observer d'assurer la neutralité de l'école. — Voir les mots *Neutralité* et *Laïcité.*

Le législateur fait sagement de ne pas s'en remettre à la discrétion, au tact, à l'esprit de mesure et de tolérance que pourront apporter dans leurs rapports avec l'enfance les membres du clergé ou les membres du corps enseignant. Les uns comme les autres se défendront malaisément d'exercer une pression qui, pour être parfois inconsciente, toujours délicate et paternelle, nous n'en doutons pas, n'en sera pas moins forte.

Sans doute, et on l'a souvent dit, la lecture

d'un verset de la Bible, le chant d'un beau cantique, et la récitation d'une prière telle que l'oraison dominicale, ne présente aucun danger pour aucune conscience d'enfant ou d'homme. Nous acquiescerons volontiers à ce jugement pour les pays où une longue tradition et une sorte de coutume entrée dans les mœurs publiques et privées a permis, permettra peut-être encore de maintenir l'usage sans encourager l'abus : il peut en être ainsi aux Etats-Unis, grâce au soin jaloux, à la scrupuleuse vigilance mutuelle des diverses sectes protestantes, qui ont un égal intérêt à s'interdire tout empiètement sur le domaine religieux, toute confusion de l'école avec l'église. Mais il ne faut rien de moins que cet ensemble de circonstances particulières pour que la prière scolaire puisse ainsi se pratiquer sans inconvénient, comme une sorte d'acte inter-confessionnel ou supra-confessionnel, comme un acte qui rapproche les cœurs sans prétendre rapprocher les doctrines, qui n'exclut personne, parce qu'il n'implique rien au point de vue du dogme. Il n'en est pas de même chez les peuples qui appartiennent encore en grande majorité au catholicisme, chez ceux qui en sont émancipés par la loi sans l'être par les mœurs. Là en effet on n'est pas préparé par tout un passé politique et religieux à accepter la liberté et, par conséquent, la diversité en matière ecclésiastique comme l'état normal. Aussi ne faut-il pas se faire d'illusion : dans ces pays la prière à l'école est et restera toujours une cérémonie cultuelle proprement dite, un moyen d'influence entre les mains du prêtre au profit de la communion régnante, une sollicitation plus ou moins efficace à se conformer aux pratiques de la majorité. Cette raison suffirait pour justifier l'exclusion de la prière du programme des écoles publiques dans tout pays où l'on veut sincèrement séculariser l'école.

Notre second argument à l'appui de cette mesure est d'un autre ordre et nous paraît plus grave encore.

L'idée que nous nous faisons de la prière nous semble incompatible avec l'institution des prières scolaires. En entendant réciter les prières comme elles peuvent se réciter à l'école et au collège, l'enfant apprend non à prier, mais à ne pas prier. Il s'accoutume à prendre pour la prière ce qui n'est que la profanation de la prière. Qui ne se rappelle ses années de collège et cette récitation machinale faite en toute hâte et suivie en toute distraction, prononcée nous ne dirons pas sans accent et sans âme, mais sans articulation et sans apparence même de sérieux? On répondra : C'est que les prières étaient mal dites. Sans doute, et il n'est pas impossible d'obtenir un peu plus de tenue, le respect des formes et des convenances, le maintien de la dignité extérieure. Mais ce résultat atteint, qu'aura-t-on gagné? On aura prévenu le scandale, coupé court à un mauvais ton et à de mauvaises manières; ce sera beaucoup, et cependant ce ne sera pas assez pour révéler à l'enfant une des sources profondes de la vie de l'âme. On lui aura inculqué la forme extérieure et vide de la prière, son enveloppe inanimée, et rien de plus.

Si la prière n'était pas autre chose qu'une formule magique à apprendre et à employer comme fait l'Arabe pour les versets du Coran, ou comme font, dit-on, certains peuples d'Asie à l'aide d'un moulin à prières, perfectionnement ingénieux du chapelet, on pourrait l'apprendre à l'école aussi aisément, plus aisément même que la table de multiplication ou qu'une règle du rudiment. Mais si prier c'est se recueillir et se replier sur soi-même; si prier c'est à la fois sentir vivement et penser fortement, si la prière suppose l'émotion, la réflexion, un certain état du cœur, de l'esprit, de l'imagination, de la conscience, état qui ne se réalise pas au commandement instantané; si c'est enfin l'acte individuel par excellence, le plus délicat, le plus intime de tous les actes de l'âme, celui où nous mettons le meilleur et le plus pur de nous-mêmes, si tel est le vrai rôle de la prière dans la vie, ce sera toujours un contre-sens, quand ce ne sera pas une indignité, de la transformer en un banal exercice de classe.

II. — Ce qui est impossible à l'éducation collective, ce qui échappe ou résiste au mécanisme de la classe la mieux organisée n'est pas par là même à négliger, à supprimer dans l'éducation individuelle. C'est une erreur trop commune de s'imaginer qu'il n'y a rien de plus dans l'enfant qu'un élève et un élève d'école publique. *Ecolier* n'est pas synonyme d'*enfant*, ni *école* d'*éducation*. Certaines parties essentielles de l'éducation n'entrent pas dans le cadre de la vie scolaire, et ce serait un malheur qu'elles disparussent de la vie humaine. Il en est ainsi, à notre avis, principalement de la culture religieuse. De cette question générale, nous ne traitons ici qu'un seul point, la prière.

Nous venons de dire ce que nous pensons de la prière formaliste et mécanique ; inutile d'ajouter quel cas nous faisons de la croyance aux vertus magiques, aux prétendus effets miraculeux de telle formule, de telle oraison, de tel pèlerinage, de tel vœu : lointains ressouvenirs et restes naïfs du paganisme. Ce n'est pas même aux philosophes modernes, c'est à ceux de Rome et de la Grèce qu'il faut renvoyer quiconque a besoin d'être guéri de ces superstitions d'un autre âge.

Mais en écartant complètement ce genre grossier de surnaturel, il reste quelque chose de la prière, ou plutôt il en reste tout ce qu'elle est et tout ce qu'elle a de bon. Il reste la prière telle que nous la présente toute religion arrivée à un certain degré de pureté et d'élévation morale, telle qu'on l'entrevoit tour à tour dans certaines pages des prophètes d'Israël, des livres bouddhistes, des philosophes grecs, telle que le christianisme l'a fixée dans l'incomparable modèle du *Notre Père*, telle que l'ont trouvée au fond de l'Evangile et au fond de leur cœur tant de milliers d'hommes, les meilleurs et ordinairement les plus persécutés d'entre les hommes. Cette prière-là, c'est simplement l'élan de l'âme vers Dieu, c'est l'effort suprême de la pensée, du sentiment et de la volonté s'élevant par moment à une hauteur où l'humanité peut atteindre, mais non se soutenir.

C'est la seule à notre avis qui mérite d'être étudiée dans un livre d'éducation et qui n'y saurait être omise. Il y a des heures dans la vie où soudain, comme un trait de lumière, l'infini nous saisit, l'*au delà* nous apparaît. Qui nous le révèle? C'est tantôt le danger, la douleur, la vue tragique de la mort, tantôt une immense joie qui force l'âme à s'épancher, tantôt une réflexion subite sur nous-même ou sur le monde, tantôt le spectacle d'une nuit étoilée. Quoi qu'il en soit, ce sont là les moments religieux, où la prière monte d'elle-même aux lèvres, comme un cri, comme un sanglot que le cœur ne peut étouffer. Essayer de multiplier, de prolonger, de reproduire à volonté ces instants de trouble divin, de contemplation ou de ravissement, c'est une entreprise doublement vaine : on ne peut y parvenir; et, quand on le pourrait, ce ne serait pas un bien. La vie ne nous est pas donnée pour l'extase, mais pour l'action. Un moment de prière n'est bon et n'est sain que précédé et suivi de beaucoup d'heures de travail, mais il n'en dispense pas et il n'y équivaut nullement.

Répondons maintenant aux questions que ne manquera pas de faire un éducateur soucieux de suivre et de respecter la nature humaine dans son intégrité : que peut-il, que doit-il faire de

ce phénomène si humain, quoique si fugitif et si intermittent? Faut-il supprimer ces besoins, ces aspirations, ces appétits d'infini, cette fascination qui par instants attire l'âme vers l'inconnu? Faut-il les ignorer, n'en tenir nul compte, laissant venir quand elles pourront et puis laissant tarir d'elles-mêmes ces nobles émotions qui ont à peine un nom dans la langue psychologique, que la mère devine à peine chez sa fille?

N'hésitons pas à approuver la solution donnée depuis des siècles par le christianisme primitif, singulièrement obscurcie et faussée par le moyen âge, et remise en vigueur par la pédagogie protestante. Il faut enseigner à l'enfant ce qui dans la prière est susceptible de s'enseigner utilement, ce qui en fait l'élément moral et vital, c'est-à-dire l'idée et le sentiment du devoir, se confondant avec l'idée et le sentiment du divin.

Il y a autre chose sans doute dans les éjaculations de l'âme devant Dieu; il y a, dira le théologien, un fonds sous-entendu de croyances, de doctrines, d'affirmations implicites, dont la principale est le sentiment du « péché »; il y a, dira le poète, une ineffable musique qui met l'âme d'un enfant à l'unisson du concert éternel des mondes; il y a, dira le physiologiste, une sève et un trop-plein de vie, de passion, d'amour qui s'échappe et qui, à défaut du fini, embrasse l'infini; il y a, dira le psychologue, un mélange d'aspirations égoïstes et d'aspirations désintéressées, une soif de bonheur, une peur du néant, un appel instinctif à une protection suprême arrêté par le sentiment de ne pas la mériter. Qu'importe? Tout ce que contient la prière vivante et vraie se développera naturellement avec elle. L'important, c'est d'abord qu'elle naisse et ensuite qu'elle reste un acte foncièrement, essentiellement moral, non pas un phénomène extra-humain et tenant plus ou moins du prodige, mais un acte de la conscience se sondant elle-même, s'accusant, puis se redressant pour recommencer la lutte contre le mal; qu'elle ait pour objet principal, souverain, unique même, l'amélioration de l'âme, le perfectionnement incessant de l'être, ce que les philosophes nomment la *vertu* et les théologiens la *sainteté*, deux mots qui ne sont point synonymes, mais qui dépassent de si haut l'un et l'autre la portée moyenne de nos efforts, qu'il n'y a pas grand mal à les confondre.

Ainsi entendue, la prière n'est pas un hors-d'œuvre dans l'éducation morale, elle en est le cœur. Il faut bien se représenter ce qu'apprend l'enfant qui apprend à prier ainsi. Il apprend à rentrer en lui-même, ce qui demande en effet un apprentissage; à s'examiner; à juger sa conduite, ses actes, ses paroles, ses pensées non d'après le succès, la punition, la récompense, l'exhortation reçue, mais d'après cette loi non écrite, que tout petit encore il sait si bien lire en lui-même; à s'accuser s'il le faut, à révéler une faute cachée mais dont il ne peut garder le secret; à s'observer et à se stimuler soi-même, genre d'initiative si rare et si difficile à qui n'y est pas de bonne heure exercé. Il apprend à devenir meilleur sans pouvoir jamais songer à se dire: « C'est fini, m'y voilà, je suis en règle. » L'inconvénient, l'infirmité de tous les autres modes d'éducation morale, c'est qu'ils tendent tous en quelque mesure à ouvrir une sorte de comptabilité des devoirs avec la perspective d'une balance qu'on atteindra enfin, après quoi tout le monde doit être satisfait: le maître vous récompense au moins par son estime; on vous promet que la société en usera de même et que votre conscience en fera bien au moins autant pour l'honnête homme que vous serez. Ces choses ne se disent point ainsi, mais elles se sentent, et de là l'irrémédiable prosaïsme de la morale purement pratique et terre-à-terre, la seule presque toujours que puisse enseigner l'école laïque publique.

Qui nous rendra, qui rendra à nos fils et à nos filles la poésie dont l'âme ne se passe pas, ni celle de l'enfant ni celle de l'homme? Qui éveillera chez l'enfant une idée plus pure du devoir, une ambition plus noble? Qui lui donnera, en même temps qu'un but placé plus haut, l'élan qu'il faut pour le poursuivre, pour courir et non se traîner sur la route? Qui lui inspirera, au lieu de l'obéissance correcte, la passion d'obéir; au lieu de la satisfaction de soi-même, le besoin d'aspirer à la perfection; au lieu du calcul des devoirs et des mérites, le sentiment que le devoir est toujours infini et le mérite toujours nul? Qui? — Sa mère, en lui apprenant à prier. Ce ne sera d'abord qu'une répétition tout enfantine; mais que la mère ne se décourage pas: ces mots qu'il répète sans les comprendre prendront peu à peu leur sens et leur force: à mesure qu'il grandira, ils grandiront avec lui.

C'est le propre de la véritable prière qu'elle est susceptible d'un développement égal et parallèle à celui de l'homme tout entier. En quoi consiste-t-elle en effet? Elle ne demande qu'une seule chose à Dieu, la seule nécessaire: elle consiste à demander sans cesse de devenir meilleur. C'est assez dire qu'elle n'opère pas de dehors en dedans, et c'est pour cela qu'elle est une puissance: elle vient de l'âme. Elle est enfantine chez l'enfant parce qu'elle est bien de lui; et comme elle sera de lui encore quand il sera un homme, elle restera toujours à sa mesure, toujours vraie, toujours sincère, elle l'aidera, le soutiendra à tout âge. C'est plus qu'une habitude, ou plutôt c'est une habitude de l'âme et non des lèvres; ce sera un de ces besoins du cœur et de l'esprit qui renaissent toujours et ne se rassasient jamais, comme l'amour du beau ou du vrai.

Retrancher de l'éducation cette faculté de se retremper par une concentration de la pensée et du sentiment; renoncer à faire connaître, à une âme de femme en particulier, les joies et les douleurs de ces entretiens intimes de la conscience avec Dieu, de ces retours au fond de soi, et de ces échappées hors de soi en plein infini; décider que l'enfant n'a pas besoin de savoir prier pourvu qu'il sache raisonner, c'est lui refuser deux trésors à la fois, car c'est d'abord le sevrer de poésie, le condamner à la sécheresse et à la platitude, lui défendre de lever la tête vers le ciel bleu, sous prétexte que la terre suffit; c'est laisser un sens s'atrophier faute d'exercice, ou se pervertir faute de culture. Et puis, seconde et pire conséquence, c'est affaiblir notablement, c'est même abaisser, qu'on le veuille ou non, l'idéal de la vie morale, car on éteint en lui la notion de l'infini, de l'absolu, du divin, aussi bien dans l'ordre moral que dans l'ordre esthétique.

A supprimer la prière, on enlève donc quelque chose et à la conscience et à l'imagination; on appauvrit, si l'on ne les frappe de stérilité, deux domaines à la fois: celui de la sensibilité et celui de la volonté; on ôte à l'une un de ses ressorts les plus délicats et les plus tendres, à l'autre un des plus puissants mobiles des déterminations généreuses.

Pour justifier ce double abandon, cette perte deux fois regrettable d'idéal sentimental et d'idéal moral, qu'allègue-t-on? Le danger de l'excès en tout ordre; la crainte des exagérations, des aberrations du sentiment religieux et particulièrement des exercices mystiques et ascétiques; la difficulté de tracer une limite entre la religion et la superstition, entre la foi aux profonds effets moraux de la prière et la foi à la prétendue efficacité surnaturelle. Toutes ces objections ne sont pas graves, à peine sont-elles sérieuses. La seule

vraie, c'est l'embarras très grand où nous met, nous pères et mères du XIXe siècle, le conflit intérieur entre nos idées rationalistes et nos sentiments religieux. Il était très simple de dire aux enfants : « Priez, » quand on pouvait de bonne foi répondre à toutes leurs questions sur Dieu, sur ses attributs, sur l'âme, sur le libre-arbitre et la providence, sur l'avenir et sur le passé de chaque homme et de l'humanité. Tout cet ensemble de doctrines, dont chacune peut-être était bien faible, mais toutes fortement liées, donnait une sorte de solidité aux réponses des parents et à leur conclusion pratique : Priez! Aujourd'hui nous n'avons plus cette force, et il ne dépend pas de nous de feindre qu'il n'y a rien de changé. Idées, langage, croyances, impressions, tout a pris une autre allure : les hommes de nos jours n'affirment plus avec cette imperturbable assurance dogmatique, ceux du moins qui se sont détachés des croyances traditionnelles et qui, reconnaissant la souveraineté de la raison et de la conscience, les opposent aux prétentions de toutes les églises et de toutes les orthodoxies. Beaucoup de points réputés jadis clairs ou du moins incontestables nous laissent des doutes aujourd'hui, et la probité veut que nous le confessions même devant nos enfants.

De là notre scrupule à nous servir avec eux de certaines formules qui pour eux sont des images toujours fraîches, simples, vives, pleines de sens et de charme, mais qui pour nous sont aussitôt doublées d'un dogme qui nous arrête, d'un article de *credo* que nous refuserions de signer. De là enfin la conséquence à laquelle nous nous laissons dériver peu à peu, malgré nous, de renoncer à la prière, à la prière de famille et à la prière individuelle de l'enfant : « Plutôt, disons-nous tout bas si nous ne le proclamons, plutôt ne pas prier que prier avec des mots ou avec des arrière-pensées et surtout avec des doubles sens avoués ou inavoués. » C'est un reste de catholicisme dogmatique qui nous poursuit jusqu'au sein du protestantisme ou de la libre pensée ; nous finissons par admettre qu'avant de prier il faut avoir une suite bien ordonnée de notions théologiques bien précises : pour prier Dieu, il faut bien savoir qui est Dieu, il faut bien croire à sa personnalité, etc. C'est là le sophisme théologique qui fait tant de mal à la vraie religion.

Non, prier, ce n'est pas souscrire à un formulaire ; prier, ce n'est pas savoir ; prier est un mouvement de l'âme aussi complexe, mais aussi naturel que rêver, qu'espérer, qu'aimer. On prie comme on pleure ou comme on chante, sans pouvoir rendre compte de tout ce qui justifie le chant ou les pleurs, de tout ce qu'ils présupposeraient logiquement.

Dégageons-nous donc et de la prière dogmatique et de la prière scolastique et de la prière mystique : il nous restera, pour nous et pour nos enfants, la prière humaine, la seule éternellement vraie et bonne. Laissons les diverses communions enseigner et perpétuer suivant leurs rites les formes hiératiques de la prière confessionnelle telle qu'elles la conçoivent, mais gardons pour l'éducation de la famille la prière qui convient à l'enfant et à l'homme sans distinction de lieu, de temps ni de culte, celle qui jaillit du cœur et qui l'inonde d'un flot de pensées, d'espérances, de joies, de saintes résolutions ; celle qui élève l'âme sans l'exalter, qui la calme sans l'endormir, qui fait rêver, mais pour mieux agir ; celle qui est un chant, mais un chant de vie et de courage, un soupir, mais suivi d'un élan, un appel à Dieu mais aussi un effort de l'homme ; celle enfin qui ouvre à chacun au fond de lui-même une sorte de sanctuaire où il se ressaisit et ressaisit Dieu, à sa manière : humble et délicieux sanctuaire sans prêtre et sans autel, sans dogme et sans miracle, où l'âme se retrempe, où la conscience s'affine, où la volonté s'affermit, où l'orgueil se fond, où la raison écoute parler le cœur, où l'homme s'aperçoit qu'il est homme et se souvient de l'invisible ; d'où nul n'est sorti une seule fois sans avoir été remué d'une émotion qui ne se confond avec aucune autre et sans avoir entendu résonner profondément en lui-même un mystérieux *sursum corda !*

PRIEUR DE LA COTE-D'OR. — Né à Auxonne en 1763, mort à Dijon en 1832. Officier du génie, comme son ami Carnot, et auteur de divers travaux relatifs à l'application des sciences physiques à l'agriculture et à l'industrie, il fut élu en 1791 membre de l'Assemblée législative par le département de la Côte-d'Or, et réélu ensuite comme député du même département à la Convention, où il siégea sur les bancs de la Montagne. Il avait fait partie du comité d'instruction publique de la Législative ; à la Convention, il fut membre du comité de salut public, d'août 1793 jusqu'après le 9 thermidor, et s'y occupa surtout de la fabrication des armes et du matériel de guerre. Il prit une part active à la fondation de l'Ecole centrale des travaux publics, devenue l'Ecole polytechnique. Membre du Conseil des Cinq-Cents de 1795 à 1798, il rentra dans la vie privée après le 18 brumaire. On a de lui un *Rapport sur l'École centrale des travaux publics* (messidor an III) et plusieurs travaux relatifs au système décimal des poids et mesures.

PRIEUR DE LA MARNE. — Né en 1760, mort à Bruxelles en 1817. Avocat avant la Révolution, il fut élu député aux Etats-généraux par le tiers-état de Châlons-sur-Marne, et en 1792 fut envoyé à la Convention par le département de la Marne. Il entra au comité de salut public en juin 1793, en sortit après le 9 thermidor, y fut de nouveau appelé en vendémiaire an III, mais fut bientôt définitivement mis à l'écart par la réaction. Proscrit en prairial an III, il resta caché jusqu'à l'amnistie de brumaire et rentra ensuite dans la vie privée. Il fut banni de France en 1816 comme régicide. Il avait, en 1791, présenté à l'Assemblée constituante un *Rapport sur l'établissement des sourds-muets*. Le 15 septembre 1793, il prit part à la discussion soulevée dans la Convention par la célèbre pétition du département de Paris, et ce fut sur sa proposition que la Convention décida d'étendre à toute la France les trois degrés d'instruction qu'elle venait de décréter pour Paris. (V. *Convention*, p. 542.)

PRIMAIRE (ÉCOLE). — V. *Écoles primaires*, p. 781.

PRIMAIRE (ENSEIGNEMENT). — V. *Enseignement primaire*.

PRIMES. — Le système de *primes* accordées par l'Etat aux écoles primaires, à proportion du nombre des élèves qui fréquentent régulièrement l'école et qui passent un examen satisfaisant dans les diverses branches du programme, est usité en Angleterre, où il porte le nom de *payment by results* (paiement d'après les résultats). C'est en 1862 que M. Lowe, alors chef du département d'éducation, fit de ce système la base du Code scolaire publié cette année-là sous le nom de *Revised Code ;* et depuis, malgré les réclamations du personnel enseignant et des écrivains pédagogiques, le principe du *payment by results* a toujours été maintenu par le gouvernement, quel que fût le parti au pouvoir. En 1882, M. Mundella a introduit dans le Code scolaire une disposition destinée à atténuer dans une certaine mesure les inconvénients du « paiement d'après les résultats » ; il a décidé la création, sous le nom de *merit grant*, d'une prime spéciale accordée à toute école sur laquelle l'inspecteur aura fait un rapport favorable, indépendamment de la propor-

tion plus ou moins élevée des succès d'examen : c'est une manière de récompenser le zèle de l'instituteur, quels que soient les résultats.

En vertu du Code scolaire révisé par M. Mundella, qui est entré en vigueur en 1883, la distribution des primes aux écoles anglaises se fait actuellement sur les bases suivantes :

1° Pour chaque élève fréquentant l'école (en prenant pour base de calcul la fréquentation moyenne), il est payé à l'école 4 shillings 6 pence.

2° Une seconde somme de 1, 2 ou 3 shillings par élève est payée suivant que l'inspecteur aura signalé l'école comme passable, bonne ou excellente : c'est le *merit grant*.

3° Pour l'enseignement des travaux à l'aiguille, 2 shillings par élève (en prenant pour base de calcul la fréquentation moyenne des filles seulement).

4° Pour l'enseignement du chant, 1 shilling par élève si ceux-ci ont appris à lire la musique ; 6 pence s'ils chantent seulement de mémoire.

5° Pour l'enseignement des branches élémentaires obligatoires (lecture, écriture, calcul), autant de pence qu'il y aura d'unités dans le chiffre du *pourcentage* des examens satisfaisants : c'est-à-dire que si la proportion des élèves qui ont réussi à l'examen est de 75 pour 100, le *grant* sera de 75 pence par élève, en prenant pour base du calcul le chiffre de la fréquentation moyenne.

6° Pour chaque branche facultative enseignée comme *class subject*, de 1 à 2 shillings par élève, selon que le rapport de l'inspecteur sera plus ou moins favorable (il ne peut être enseigné que deux *class subjects* au plus dans chaque division de l'école).

7° Pour chaque branche facultative enseignée comme *specific subject* (c'est-à-dire enseignée non à une classe entière, mais à un ou plusieurs élèves), 4 shillings pour chaque élève qui aura passé un examen satisfaisant.

La moyenne des primes obtenues, avec le système du code Mundella, a été d'environ 16 shillings par élève pour l'année 1883-1884.

PRINCES (ÉDUCATION DES). — De tout temps l'éducation des princes fixa l'attention des philosophes et des politiques, nulle part plus constamment que dans les pays de monarchie absolue. Là, toutes les fortunes dépendent du prince, et la conduite du prince dépend de l'éducation qu'il a reçue. Aussi voyons-nous en France, dès la renaissance des lettres, l'idée de l'éducation royale occuper dans les esprits la même place qu'y tient aujourd'hui le soin de l'éducation populaire. Depuis Rabelais jusqu'à Mme de Genlis, on compterait une centaine d'écrivains ayant, à des points de vue divers, traité cette importante matière (V. à la fin de l'article les indications bibliographiques). Quand un sujet s'empare si fortement de l'attention d'un peuple, qu'il inspire des écrivains comme Bossuet, Nicole, Fénelon, Condillac, c'est plus qu'un lieu commun, et il vaut la peine de s'y arrêter.

Passons en revue, dans l'antiquité d'abord, ensuite en France, les plus célèbres éducations royales.

En Grèce, c'est celle d'Alexandre, fils de Philippe. Son précepteur Aristote ne le reçut pas de première main. Il le garda de treize à dix-sept ans. D'après les témoignages anciens, il paraît s'être appliqué à mettre en équilibre, chez son disciple, l'instruction scientifique et l'instruction littéraire. La poésie ne fut pas sacrifiée, témoin cette édition d'Homère révisée par Aristote et qu'Alexandre portait partout avec lui. Quant au côté pratique et au côté moral de cette éducation, on sait le jugement qu'en a porté Plutarque, cité par Montaigne : « Je suis de l'avis de Plutarque qu'Aristote n'amena pas tant son grand disciple à l'artifice de composer syllogismes, ou aux principes de géométrie, comme à l'instruire des bons préceptes touchant la vaillance, prouesse, magnanimité et tempérance, et l'asseurance de ne rien craindre. Et avec cette munition, il l'envoya encore enfant subjuguer l'empire du monde... Les aultres arts et sciences, dit-il, Alexandre les honorait bien et louait leur excellence et gentillesse, mais pour plaisir qu'il y prinst, il n'était pas facile à se laisser surprendre à l'affection de les vouloir exercer. »

A Rome, sous l'empire, Néron grandit entre l'intègre Burrhus, son précepteur militaire, et Sénèque, son professeur de philosophie et d'éloquence. On sait la suite : Néron couronne ses crimes par le meurtre de Sénèque, dont la mort stoïque est encore ennoblie par le dévouement de sa femme Pauline. Burrhus était mort avant lui, non sans soupçon d'empoisonnement.

Marc-Aurèle est l'idéal du prince-disciple. Sa reconnaissance pour ses maîtres éclate dès la première page des *Pensées*. Parmi eux, le rhéteur Fronton tient le premier rang. C'est un honnête homme que cet Africain de Cirta (Constantine). Il vit et il meurt pauvre après avoir eu deux empereurs pour disciples. Il écrit à Antonin, qui vient de disgracier un de ses amis : « Je ne suis pas de ceux qui renient l'infortune et fuient les amitiés contractées en des temps meilleurs. » Pardonnons-lui sa rhétorique creuse et mesquine en faveur de son âme qui fut grande et pure. Aussi comme il est aimé de Marc-Aurèle ! quelle confiance et quel respect ! « Quel bonheur pour moi d'avoir un tel maître ! — Vous ne cessez de me guider dans le chemin de la vérité ! — J'ai senti, grâce à Fronton, tout ce que le cœur d'un tyran cache d'envie, de duplicité, d'hypocrisie, et combien, chez les grands, il y a peu de place pour les sentiments généreux. » Outre ces témoignages, Fronton reçut de Marc-Aurèle le titre de consul, avec une statue. Les lettres de l'empereur au rhéteur portent cette suscription : « Marc-Aurèle César à son illustre consul et maître. »

En France, à partir du XVIe siècle, c'est une préoccupation de la royauté de donner à l'héritier de la couronne une instruction digne de ses destinées. La vogue est d'abord aux humanistes et aux traducteurs. C'est Lefebvre d'Etaples, traducteur de la Bible, qui reçoit de François Ier l'éducation d'un de ses fils, puis Danès, l'élève de Lascaris et de Budé, chargé d'instruire François II ; enfin Amyot, précepteur des deux derniers Valois. Un mot sur son préceptorat. Traducteur de Diodore de Sicile et simple abbé de Bellozanne, Amyot a été désigné à la confiance de Henri II par le cardinal de Tournon. Brantôme, qui ne l'aime pas, reconnaît qu'il a « bien nourry ce brave roi Charles IX », que ce prince lui doit le « bon, orné et éloquent parler » dans lequel il excellait. Il refuse toutefois au fils du boucher de Melun le mérite d'avoir communiqué à son élève « la grâce (du discours), la façon belle, le geste brave ». Il en fait honneur, ainsi que de la générosité, à M. de Cipierre, gouverneur du prince. Mais par dessus tout, Brantôme loue Amyot d'avoir élevé le roi « fort catholiquement », par la lecture et l'explication de l'évangile. Plutarque eut sa part dans cette éducation royale. La traduction, par Amyot, des *Vies des hommes illustres* parut en 1559, avec dédicace à Henri II. Il est vrai que la même année paraissait la *Pastorale des amours de Daphnis et de Chloé*, traduite de Longus : ce XVIe siècle a des mœurs qui lui sont propres. Les biographies charmèrent Charles IX, qui ne voulait, dit Amyot, « lire un autre livre ». La traduction des *Œuvres morales* parut en 1572, avec dédicace à Charles. 1572, c'est la date de la Saint-

Barthélemy : terrible témoignage du néant de l'éducation à certaines époques et sur certaines natures. Les préfaces, où le maître s'adresse directement à l'élève, ne sont pas les moindres pages dans l'œuvre d'Amyot. On y lit des maximes comme celle-ci : « Ce n'est pas grandeur de pouvoir tout ce qu'on veut, mais de vouloir tout ce qu'on doit. — L'histoire est un greffier qui tient registre des arrêts de la cour et justice divines. — La loi éternelle, qui est la droite raison, vérité, et propre volonté de Dieu seul. » Charles mourut dans les bras de son précepteur, car « le roi l'aimait fort et l'appelait toujours son maître ». Amyot composa sur cette mort une élégie latine qui, à défaut du mérite poétique, a celui de la sincérité. On ne voit pas qu'il ait payé le même tribut à la mémoire de Henri III. Il avait composé pour ce prince un *Projet de l'éloquence royale*, qui n'est pas inférieur à ses autres écrits. Ses deux disciples ne furent pas en reste envers lui : il dut à leur munificence les abbayes des Roches, de Saint-Corneil de Compiègne, l'évêché d'Auxerre, le titre de grand-aumônier de France, et enfin, quoique plébéien, le cordon de commandeur de l'ordre noble du Saint-Esprit.

Dans le même temps grandissait Henri de Navarre. A peine « échappant à la mamelle », il avait été confié par son grand-père à la baronne de Miossans, conduit au château de Coarraze, et élevé à la dure par sa gouvernante. On le voyait courir avec les petits montagnards, tête nue et « pieds décaux », hiver comme été, échangeant avec eux des coups de poings sincères. A la cour de France et au collège de Navarre, son précepteur fut le sieur de la Gaucherie, bon helléniste et bon huguenot, lequel entreprit de lui apprendre le grec par l'usage, sans thèmes, ni grammaire. Il se servait pour cela de courtes sentences extraites des auteurs grecs qu'il lui faisait apprendre « par fréquente récitation ». Palma Cayet, sous-précepteur et plus tard historien de Henri IV, nous a transmis deux de ces sentences : « Il faut chasser la sédition de l'Etat. — Vaincre ou mourir. » De toutes deux, Henri IV fit durant sa vie de fréquentes applications. Revenu à Paris, Henri passa aux mains de Florent Chrestien, « homme versé en toutes bonnes lettres et en la poésie, en quoi la reine se plaisait ». Sous ce maître, Henri écrivit cette traduction des *Commentaires* de César dont le manuscrit existait dans la bibliothèque du roi du temps de Casaubon. Les fragments qu'on en a publiés avec les annotations du maître sont d'un bon élève de quatrième. Ces études donnèrent à Henri une teinture des lettres anciennes qu'il ne perdit jamais. Grâce à sa « grande dextérité d'esprit », il sut se faire honneur de son fonds, citer juste et à propos, dans un temps où ce talent était en honneur. Scaliger, Sully, Bassompierre lui en rendent témoignage. Mais le maître des maîtres, pour lui, ce fut Plutarque. Mieux inspiré que Charles IX et son frère, il en nourrit son âme, il y forma sa conscience, il y modela sa conduite. Cette lecture le fit ce qu'il paraîtra plus tard, homme de cœur et grand roi.

De l'enfance de Louis XIII et de son frère, nous ne retiendrons qu'un détail. Comme Gaston d'Orléans montrait une répugnance invincible pour le rudiment, on imagina de mettre pour lui la grammaire en action. On fit une citadelle du *que retranché*, contre laquelle on mena la division des *verbes réguliers*, la brigade des *noms substantifs*, le régiment des *particules*, et la compagnie des *adverbes*. Les *verbes irréguliers* formèrent un corps de volontaires conduit par le capitaine *Volo*. On équipa une flotte chargée de *cas* et l'on rangea en bataille les verbes *hétéroclites* contre les *verbes défectifs*.

Un vieux gentilhomme, nourri dans les fortes études de la Renaissance, le duc d'Epernon, fit de ce régime une critique méritée : « Rois et gentilshommes, dit-il, nous sommes de la même pâte que les autres... Pour n'être pas des sots, il faut que nous ayons de la peine, comme les fils de bourgeois qu'on envoie aux études. » Bien pensé et bien dit.

L'éducation de Louis XIV fut mise sur un pied respectable. Mazarin s'en assura la surintendance. Le duc de Villeroy fut gouverneur, c'est-à-dire maître de l'éducation politique et militaire. C'était, selon Mme de Motteville, « l'homme le plus sage de la cour. » Versé dans l'art militaire, ayant commandé des armées, il avait surtout l'expérience des affaires et la connaissance du « dedans du royaume ».

En 1644, deux candidats étaient en ligne pour les fonctions de précepteur : La Mothe Le Vayer, désigné par Richelieu ; le célèbre Robert Arnauld d'Andilly, préféré par la reine. L'abbé de Beaumont de Péréfixe l'emporta sur eux. L'exclusion d'Arnauld d'Andilly s'explique par la question janséniste et l'amitié compromettante de Saint-Cyran ; celle de Le Vayer a sans doute son explication dans cette phrase de l'oraison funèbre de Péréfixe prononcée par Fromentières : « Je ne crois pas qu'on puisse disputer à l'Eglise l'honneur d'instruire les souverains. Nos rois sont les fils aînés de l'Eglise, n'est-il pas juste que la mère qui les enfante les élève ? » Cependant La Mothe Le Vayer était, comme nous l'avons dit, le candidat de Richelieu ; c'était un homme fort distingué, et l'ouvrage qu'il avait publié en 1640 sous ce titre : *Traité de l'éducation de Monseigneur le Dauphin* (dédié au cardinal de Richelieu) nous paraît mériter une courte analyse.

L'auteur discourt successivement de la religion, de la justice, des finances, de la guerre, des sciences.

Sur la question *religieuse*, il émet des opinions modérées, ne perd pas de vue les libertés de l'Eglise gallicane et fait preuve d'une certaine tolérance à l'égard des protestants.

La *justice* est, dit-il, essentielle à la royauté et traditionnelle chez les rois de France. Il condamne les favoris, recommande la fermeté aux princes. En terminant, il se pose cette question, qui nous paraît étrange, qui semblait toute simple alors : Les rois sont-ils au-dessus des lois? Sa réponse est évasive : En droit, les rois sont au-dessus des ordonnances qu'ils font ; en fait, les rois de France se font gloire « de se soumettre à la raison ».

Le chapitre des *finances* est plein d'idées justes et de bon sens. Les partisans y sont traités de « harpies des rois ». L'auteur a comme une vue lointaine de l'impôt progressif. Il ne va pas jusqu'aux projets de réforme élaborés plus tard par Vauban.

Dans le chapitre des *armes*, La Mothe Le Vayer fait preuve de connaissances techniques assez bien exposées. Bien avant Louvois, il condamne les « passe-volants, ces soldats supposés, ruine certaine de toutes les armées ». Il veut que le prince paie de sa personne sur le champ de bataille, raconte à cette occasion la mort du « grand Gustave » et conclut que « un champ de victoire est le plus beau lit d'honneur où puisse reposer un grand roi ».

Des *sciences*, il ne veut pour son prince que « ce qui lui est propre » et ce qui peut servir « à cette grande charge du gouvernement des peuples ». Peu de *grammaire*, il ne faut pas « employer le sceptre à remuer du fumier ». Peu de *latin*, et selon que « son inclination le souffrira ». En revanche, de la *rhétorique :* l'art de parler est « faculté royale ». Vérité et brièveté

sont les deux qualités essentielles de l'éloquence des princes; Louis XIV n'appliquera pas mal cette maxime. Une *logique* simple et naturelle, dépouillée des « artifices et subtilités » scolastiques. Quant à l'*arithmétique*, « cette science convient mieux à un marchand qu'à un roi. » Il suffit au prince « d'une médiocre connaissance du jet » (calcul au moyen des jetons). Fouquet goûtera cette théorie, mais Colbert?

La *musique* est une « discipline royale ». La *géométrie* est peu nécessaire « aux têtes couronnées »; il en est de même de l'*astronomie*.

La Mothe Le Vayer inscrit encore sur son programme la *géographie*, la *physique*, « ce code de la nature », et la *morale*, dont les principes sont « les Géorgiques de notre âme ». Des *arts mécaniques*, il exclut l'agriculture, la chirurgie, l'art des tisserands. Il admet la chasse, l'architecture et même la navigation. Large place est faite aux exercices physiques, équitation, danse, escrime, paume, natation. Le traité se termine par une dissertation en forme contre l'astrologie et les autres sciences occultes. Ce détail en dit long sur l'état des lumières en 1640.

Tel est ce livre, curieux mélange d'érudition, de philosophie, de bon sens et aussi d'erreurs et de préjugés. On a remarqué qu'il n'y est question ni de l'histoire ni de la poésie : deux graves lacunes dont Bossuet, Fénelon et Condillac ne se rendront pas coupables.

Péréfixe était un prêtre doux et modeste, estimé de Richelieu qui l'avait désigné pour l'épiscopat. Ce fut un précepteur honnête et consciencieux. Mme de Motteville lui reproche une certaine jalousie, le portant à écarter du roi « les gens d'esprit qu'il aurait peut-être goûtés et qui lui auraient donné curiosité d'apprendre mille choses qu'il ne savait pas ». Mais Laporte, valet de chambre du prince, affirme « qu'il n'omettait rien de ce qui dépendait de sa charge ». Ce Laporte s'était fait sa petite part dans cette éducation : chaque soir, il lisait au roi un chapitre de Mézeray, « d'un ton de conte, » ajoute-t-il. Pourquoi ce ton, capable de gâter le reste? Le roi goûtait cette lecture, il promettait bien « de ressembler aux plus généreux de ses ancêtres », et se mettait en colère lorsqu'on lui disait qu'il serait « un second Louis le Fainéant ».

Laporte et Saint-Simon accusent Mazarin d'avoir systématiquement négligé ou déprimé l'éducation de Louis XIV. L'accusation tombe lorsqu'on voit le ministre prendre soin que le petit roi assiste régulièrement aux conseils, cette école de politique et d'administration : surtout quand on le voit, en 1651, adjoindre à Péréfixe, qui? le candidat ajourné en 1644, l'homme de Richelieu, le savant La Mothe Le Vayer. Le Vayer avait déjà reçu comme dédommagement, en 1649, la charge de précepteur de Philippe d'Orléans, frère du roi. Pendant les longues absences de Péréfixe, nommé à l'évêché de Rodez, il réunit dans ses mains les deux éducations royales. Fidèle au plan d'études précédemment tracé, il composa pour eux sept traités sous le titre de *Géographie*, *Rhétorique*, *Morale*, *Économique*, *Politique*, *Logique*, *Physique du prince*. Le défaut de ces livres est d'être plus dogmatiques que pratiques : leur qualité commune est la lucidité et la brièveté. On a remarqué dans le nombre l'*Économique du prince :* idée heureuse. Ce n'est encore qu'un germe, mais cent ans plus tard, à l'entresol du palais de Versailles, il fructifiera entre les mains de Turgot et des économistes.

Cette fois encore, Le Vayer ne parle de poésie qu'accessoirement, et se tait sur l'histoire. Péréfixe, écrivain médiocre, comme le prouve sa *Vie de Henri IV*, n'est pas homme à suppléer Le Vayer. Il en faut conclure qu'il manquera à Louis XIV la haute culture littéraire, le sentiment élevé de l'idéal transmis par l'antiquité aux temps modernes.

Mais il y a loin de là aux assertions de Saint-Simon : « A peine lui apprit-on à lire et à écrire, et il demeura tellement ignorant que les choses les plus connues d'histoire, d'événements, de fortune, de conduite, de naissance, de lois, il n'en sut jamais un mot. Il tomba par ce défaut, et quelquefois en public, dans les absurdités les plus grossières. » Saint-Simon se réfute lui-même quand il ajoute un peu plus loin : « Il parlait bien, en bons termes, avec justesse. » « Justesse et propriété » sont les deux qualités maîtresses que Sainte-Beuve reconnaît au roi dans ses écrits. Enfin, on sait le témoignage porté par Mme de Caylus : « Le roi pensait juste, s'exprimait noblement, et ses réponses les moins préparées renfermaient en peu de mots tout ce qu'il y avait de mieux à dire selon les temps, les choses et les personnes. »

C'est donc moins le côté intellectuel qu'il faut critiquer dans l'éducation de Louis XIV que le côté moral. Et ici ses honnêtes précepteurs sont bien moins en cause que les circonstances, l'entourage, tout le système. La cour est le terrain le moins propre à l'œuvre éducatrice. L'air y est imprégné du poison de la flatterie. L'intérêt et la corruption en occupent toutes les avenues. Que peuvent les maîtres contre cette incessante obsession? Oh! « le monde! le monde! le monde! les plaisirs, les mauvais conseils, les mauvais exemples! Sauvez-nous, Seigneur! » C'est le cri d'angoisse que laisse échapper Bossuet, précepteur, un jour que lui apparaissent les difficultés de sa tâche et l'inanité de ses efforts.

Laporte se plaint qu'à chaque instant le petit prince lui échappe pour courir auprès de la reine-mère, dans le cercle des dames et des seigneurs où chacun l'applaudit et lui fait fête. Et quel enivrement précoce versaient au prince ces hommages de la cour, ces génuflexions des corps publics, cette prosternation de la France entière aux pieds d'un enfant, centre unique de toutes les adulations et de tous les encens! Il n'y a pas jusqu'au maître d'écriture qui ne se mêle de corrompre. Celui de Louis XIV lui donna un jour cette phrase à copier : « Les rois peuvent tout ce qu'ils veulent. » La page existe dans une collection, à Saint-Pétersbourg. L'imprudente maxime est transcrite six fois de suite.

Pour l'éducation du grand dauphin par Bossuet, pour celle du duc de Bourgogne par Fénelon, — deux éducations qui comptent parmi les grands faits de notre histoire morale et littéraire, — de même que pour l'œuvre accomplie par Mme de Maintenon auprès du duc du Maine, nous renvoyons aux articles *Bossuet*, *Fénelon* et *Maintenon (Mme de)*, auxquels nous n'aurions rien à ajouter.

Que dire du Régent et de son trop fameux précepteur? Ce prince, « si heureusement doué pour être, dit Saint-Simon, le chef-d'œuvre et l'honneur d'une éducation », en fut, grâce à Dubois, le scandale et la honte. Il sortit de ses mains instruit et dépravé. Il faut lire dans les lettres de la duchesse d'Orléans, mère du Régent, et dans Saint-Simon, les détails de cette éducation, fructueuse quant à la science acquise, corruptrice quant aux mœurs. Philippe d'Orléans savait plusieurs langues, aimait la lecture et l'histoire, connaissait les sciences, « toute la chimie », dit naïvement la duchesse, savait peindre et composer. Mais dès l'âge de treize ans, l'élève de Dubois se trouvait corrompu. Il se précipita avec la fougue de son caractère, « en fanfaron de vices, » comme dira Louis XIV, dans une carrière qu'on laissa complaisamment s'ouvrir devant lui. En dépravant le fils de ses maîtres, Dubois

préparait, sans le savoir, l'abaissement de la France et la décadence de la royauté.

L'éducation de Louis XV s'ouvre par une scène imposante. On le porte, âgé de cinq ans et demi, sur le lit où son aïeul attend la mort, et les dernières paroles du roi sont la première leçon de l'enfant : leçon si belle qu'on en grava le texte au chevet du prince. A quoi bon? A quoi bon plus tard les homélies de Massillon ?

Le gouverneur du jeune prince est le maréchal de Villeroy, le favori de Louis XIV, le courtisan vieilli dans l'adulation, le général incapable qui nous valut Ramillies et que ses troupes chansonnèrent à Crémone. « Dur dans ses caprices, bas dans ses complaisances », ainsi le peint comme gouverneur la plume acérée de Lemontey. Saint-Simon, pour le flétrir, n'a qu'une phrase de lui à répéter : c'est en 1721, après la première des deux grandes maladies de Louis XV. La foule est grande sous les fenêtres du château, Villeroy y mène le prince âgé de douze ans et lui dit : « Voyez donc, mon maître, tout ce monde, tout ce peuple, tout cela est à vous, tout cela vous appartient, vous en êtes le maître. »

Le précepteur est Fleury, évêque de Fréjus, âgé de soixante-deux ans. Il n'est pas arrivé par la grande voie, comme Bossuet et Fénelon, mais par les influences mondaines et les habiletés sourdes. Il prit Louis XV par la douceur de ses manières caressantes. Mais il gouverna son éducation comme il gouvernera la France, sans vues hautes, sans chaleur d'âme, sans grandeur. Au mâle régime que réclamait l'honneur du prince et le salut de l'Etat, il préféra le régime assoupissant d'une éducation molle et négative. Précepteur infidèle, en ce sens qu'il travailla constamment à se rendre nécessaire.

Le naturel de Louis XV favorisa cette politique. Son indolence était extrême, de l'obstination sans volonté. L'habitude lui tenait lieu de tout. « Revenez bien vite, disait-il à Mme de Ventadour, sa gouvernante. Sans vous je ne sais pas être sage. » Fleury tira parti de cette faiblesse : on connaît la comédie deux fois répétée de sa feinte retraite. Des goûts vulgaires : la distraction du jeune roi et sa récompense après quelque acte ennuyeux et contraint, c'était de faire la cuisine. Mais le trait le plus inquiétant de cette triste nature, c'était une précoce dureté de cœur. Qui ne sait, pour l'avoir lue dans Barbier, l'histoire de la biche apprivoisée, nourrie des propres mains du roi et qu'il tua un jour dans des circonstances absolument féroces (1722) ?

A quel foyer n'eût-il pas fallu réchauffer ce cœur? Fleury n'y songeait guère. Un jour Voltaire se risque à lui demander si le roi lisait Télémaque : il répondit qu'il lui faisait lire « de meilleures choses ».

L'éducation des enfants de Louis XV ne fut pas ce qu'on pouvait craindre sous un règne corrompu. En plein Versailles, le dauphin et sa femme s'étaient fait une retraite « modeste et pieuse » pour y élever leurs fils. Louis XVI eut comme précepteur M. de la Vauguyon, brave soldat, homme de mœurs pures, mais esprit étroit et sans portée. Il n'eût pas fallu moins qu'un génie à la Henri IV pour relever la monarchie sur son déclin. La Vauguyon n'avait rien de ce qu'il faut pour former un tel roi. Le prince sorti de ses mains eût honoré de ses vertus le cours d'une vie privée : sur le trône, il fut le jouet des événements ; victime d'une révolution que rien ne le préparait à comprendre. Une concession aux idées de Rousseau signale pourtant cette éducation : Louis XVI apprit un métier, il excellait aux travaux de serrurerie. Notons aussi le goût de la lecture et une solide instruction géographique. Moins studieux ou moins bien traité, Charles X accusera M. de La Vauguyon de l'avoir si mal élevé qu'il avouait ne pouvoir lire quatre pages de suite, fût-ce *Gil Blas*, sans s'ennuyer.

Dans le même temps, les princes d'Orléans trouvaient dans Mme de Genlis un « gouverneur » mieux pénétré de l'esprit nouveau. On a fait voir, dans un article spécial, comment elle comprit sa tâche. Louis-Philippe et madame Adélaïde sa sœur ont fait honneur à leur institutrice. Un système d'éducation qui demandait beaucoup à l'énergie physique et à la volonté les préparait pour la double épreuve de l'exil et de la royauté.

L'éducation du prince royal ne pouvait échapper aux vues prévoyantes de la Constituante. Dès l'année 1787, Lafayette se trouvant chez le duc d'Harcourt, gouverneur du dauphin, la conversation tomba sur les meilleurs moyens de lui enseigner l'histoire : « L'histoire de France, dit Lafayette, devra commencer pour lui à l'année 1787. » En 1791, l'Assemblée nationale voulut enlever aux influences de cour le choix du précepteur ; elle dressa une liste de noms parmi lesquels le roi serait tenu de choisir : Sieyès, Condorcet, Bernardin de Saint-Pierre, Berquin, Saint-Martin (le philosophe inconnu) y sont inscrits. Sous la Législative, un des derniers actes de la Gironde fut de rappeler au roi (juillet 1792) le vœu de la Constituante.

Rien n'absout la mesure qui livra au cordonnier Simon, instituteur dérisoire, l'héritier innocent et débile de trois races de rois.

Les événements qui brisèrent le trône de Napoléon livrèrent l'éducation du roi de Rome aux mains de l'Autriche.

Sous la Restauration (octobre 1819), le duc d'Orléans, aux applaudissements de Paul-Louis Courier et de la France libérale, fit suivre à son fils aîné les cours du collège Henri IV. Devenu roi, il soumit ses autres fils à la même discipline. C'était le régime mixte de l'enseignement public par le collège, et de l'enseignement privé par le préceptorat. Plusieurs de ces précepteurs se sont fait un nom dans les lettres, notamment Hippolyte Rigault et M. Cuvillier-Fleury.

En 1833, à Prague, Charles X donna au duc de Bordeaux deux précepteurs jésuites, bientôt remplacés par Mgr Frayssinous, évêque d'Hermopolis.

Le second empire adopta le même système d'éducation que la monarchie de juillet : le prince impérial eut des précepteurs universitaires et suivit les cours du lycée Bonaparte.

Au sujet que nous venons de traiter se rattacherait l'histoire des éducations royales faites hors de France par des maîtres français. L'influence des idées françaises pénétrant par cette voie dans les cours étrangères serait curieuse à étudier. Dès le XVIe siècle, Pasquier en signalait les progrès non seulement dans les cours, mais encore dans les grandes familles d'Allemagne et d'Angleterre. Ne voyons-nous pas au XVIIIe siècle un Français de mérite, Duhan, élever le prince de Prusse qui sera Frédéric II, et l'abbé de Condillac consacrer à l'éducation de don Fernand, infant de Parme et Plaisance, plusieurs années de sa vie laborieuse et treize volumes d'œuvres pédagogiques (analysées à l'article *Condillac*)?

La Révolution française n'eût pas tenu tête à l'Europe, l'Empire n'eût pas planté si loin ses drapeaux, si la victoire des armes n'eût été préparée par celle des idées et des mœurs.

[H. Durand.]

Nous donnons ci-dessous une liste des principaux ouvrages qui traitent de l'éducation des princes :

Seizième siècle. — RABELAIS, *Education de Gargantua*, I, 23, 24. — ERASME, *Instruction d'un prince chrétien* (en latin). — BUDÉ, *Education du prince* (1547). — HERBERAY

des Essarts, l'*Horloge des princes*, traduit de l'espagnol de Antoine de Guevare (1588).

Dix-septième siècle. — Héroard de Vaugrigneuse, *De l'institution du prince*, 1609. — La Mothe Le Vayer, *De l'instruction de Mgr le Dauphin*, 1640. — Saavedra (Diego de), *Idée d'un prince chrétien* (1640), traduit en français (1669). — Hardouin de Beaumont de Péréfixe, *Institution du prince* (en latin), 1647. — Claude Jolly, *Recueil de maximes pour l'institution d'un roi*, 1652. — Le P. Sénault (de l'Oratoire), *le Monarque ou les devoirs d'un souverain*. — Claude Jolly, *le Codicille d'or*, extraits du traité d'Erasme, 1665. — Le P. Lemoyne (jésuite), *Art de régner* (1665). — Nicole (sous la pseudonyme de *Chantereine*), *Traité de l'éducation d'un prince*, 1670. — Bossuet, *De l'éducation du Dauphin*, lettre au pape Innocent XI (latin et français); publiée en 1709. — Fénelon, *Directions pour la conscience d'un roi*. — Saint-Simon, *Essai sur l'éducation d'un prince*, publié par Ménard, Revue internationale de l'enseignement. — Le P. Antoine de Foix, *l'Art d'élever un prince* (dédié au duc de Bourgogne), 1688). — La Chétardie, *Instruction pour un jeune Seigneur*, 1683.

Dix-huitième siècle. — L'abbé Barrol (Pierre), *Manuel des souverains* (1754). — Id., *Maximes sur les devoirs des rois et le bon usage de leur autorité* (1754). — De Vallange, *l'Art d'élever les jeunes princes dès le berceau*, 1732. — L'abbé Duguet, *Institution d'un prince*, 1740 — De Tessin, *Lettres au prince royal de Suède*, traduites en français vers 1750. — Grimm et Diderot, *De l'éducation des princes* (Lettres inédites, 15 novembre 1755). — Condillac, *Cours d'études pour l'instruction du prince de Parme*. — De Fontenoy, *Lettres sur l'éducation des princes*, 1746. — Basedow, *De l'éducation des princes destinés au trône* (traduit en français, par de Bourgouin, 1777). — L. D. M. (l'Ami des hommes, Mirabeau père), *Éducation civile d'un prince*. — De Genlis (Mme), *Discours sur l'éducation de Mgr le Dauphin*, 1790. — Id., *Leçons d'une gouvernante à ses élèves, ou fragments d'un journal qui a été fait pour l'éducation des enfants de M. d'Orléans*, 1791. — Mirabeau, *Discours sur l'éducation de l'héritier présomptif de la couronne* (publié en 1791 par Cabanis).

PRISONS. — V. *Pénitentiaires (Établissements)*.

PRIVÉES (ÉCOLES). — La loi du 28 juin 1833 (art. 3) distinguait les écoles primaires en écoles *publiques* et écoles *privées*. La loi du 15 mars 1850 (art. 17) donna le nom d'écoles *libres* aux établissements d'éducation fondés ou entretenus par des particuliers ou des associations. Le projet de loi sur l'organisation de l'enseignement primaire voté par la Chambre des députés en mars 1884, et devenu la loi du 30 octobre 1886, emploie, comme l'avait fait le législateur de 1833, la dénomination de *privées* pour désigner les écoles autres que les écoles publiques. Répondant à M. Freppel, qui insistait vivement pour le maintien de la qualification d'écoles libres, le rapporteur, M. Bert, a invoqué la haute autorité de la loi de 1833. « M. Guizot, a-t-il dit, en rédigeant la loi célèbre de l'organisation de l'enseignement, a opposé aux écoles *publiques* les écoles *privées*. Il n'a pas employé le mot *libres*. Je pense qu'il avait pour cela des raisons qui ont leur valeur au simple point de vue académique ; mais il y a peut-être aussi des raisons qui ont également la leur au point de vue politique. Ces raisons-là n'existaient pas au temps où écrivait M. Guizot, et je ne sais pas si elles ne l'eussent pas déterminé avec plus de force encore et s'il n'y eût pas trouvé de motifs plus sérieux qu'un simple motif d'ordre littéraire pour employer le mot *privé* au lieu du mot *libre*.

» C'est seulement en 1850 que, dans la législation de ce siècle, est apparu le mot *libre* appliqué aux écoles qui ne sont pas des écoles publiques, et vous savez quel usage, un peu détourné de l'acception que tout le monde comprend, a été fait de ce mot *libre*. Vous savez ce qu'on a voulu obtenir sous ce titre : la liberté de l'enseignement; vous savez quelles conséquences de l'ordre politique en ont été la suite ; vous vous rappelez la liberté de l'enseignement primaire et secondaire proclamée en 1850, la liberté de l'enseignement supérieur proclamée en 1872, et enfin ce mouvement venu de toutes parts, qui vous a forcés vous-mêmes à intervenir dans une législation cependant récente et à refluer sur le courant d'idées qui avait fait créer les lois sur la liberté de l'enseignement.

» Nous pensons qu'il n'est pas bon de laisser se perpétuer une telle confusion ; nous pensons qu'il n'est pas bon de continuer à dire dans un texte de loi que les écoles de l'Etat se distinguent de celles qui ne sont pas écoles de l'Etat par cela que les unes sont *libres* et que les autres ne le sont pas : de telle sorte que la liberté paraîtrait être un monopole pour les établissements en dehors de l'Etat et qu'elle semblerait refusée aux écoles auxquelles l'Etat donne son investiture. »

On trouvera des renseignements généraux sur l'histoire de l'enseignement privé en France depuis la Révolution au mot *Liberté d'enseignement* ainsi qu'au mot *Pension*, *Pensionnat*.

La législation applicable aux écoles privées se trouve exposée dans divers articles du Dictionnaire, notamment aux mots *Inspection*, *Opposition*, *Ouverture*, *Peines disciplinaires*, auxquels nous renvoyons le lecteur.

L'instituteur communal qui deviendrait instituteur privé perd son droit à la dispense du service militaire comme tout autre fonctionnaire qui, soit volontairement, soit par une décision de l'autorité compétente, abandonne les fonctions en vue desquelles il avait droit à la dispense.

Toutefois, l'engagement décennal peut être réalisé dans les écoles privées désignées à cet effet par le ministre de l'instruction publique, après avis du Conseil départemental (Loi du 27 juillet 1872, art. 20).

Les instituteurs privés qui ont bien mérité de l'instruction primaire sont admis, comme les instituteurs communaux, à participer aux encouragements et aux récompenses que le ministre de l'instruction publique distribue annuellement (Ordonn. roy. du 16 juillet 1833, art. 17.)

[Ernest Cadet.]

Statistique. — Les renseignements sur la statistique des écoles *privées* ou *libres* ne remontent pas au delà de 1832. Nous les résumons dans les trois tableaux ci-après.

1° *Nombre des écoles privées.*

DATES.	ÉCOLES DE GARÇONS OU MIXTES.		ÉCOLES DE FILLES.		TOTAL.
	Laïques.	Congrég.	Laïques.	Congrég.	
1832......	»	»	»	»	9 572
1833......	11 054		»	»	11 054
1837......	9 417		8 606		18 023
1840......	8 675		9 882		18 557
1843......	7 371	290	6 759	2 698	17 118
1847......	7 661		11 488		19 149
1850......	4 563	399	8 325	3 449	16 736
1863......	2 572	536	7 637	5 571	16 316
1865......	2 864	646	6 983	5 856	16 349
1866......	2 944	655	7 079	6 036	16 714
1872......	2 088	780	5 292	5 706	13 866
1875......	1 760	843	4 236	4 476	11 315
1876-77...	1 750	907	4 091	5 778	12 526
1878-79...	1 592	1 043	3 847	6 030	12 512
1879-80...	1 586	1 258	3 783	6 261	12 888
1880-81...	1 579	1 504	3 428	6 403	12 914
1881-82...	1 378	1 464	3 100	6 696	12 638
1882-83...	1 349	1 589	2 873	6 981	12 792
1883-84...	1 322	1 647	2 756	7 135	12 860

En 1833, le nombre des écoles privées représentait 23 0/0 du total général des écoles.

En 1850, le nombre des écoles libres formait 27 0/0 du chiffre total des écoles (21 0/0 d'écoles laïques et 6 0/0 d'écoles congréganistes).

En 1883-1884, les écoles privées représentent 16 0/0 du nombre total des écoles (5 0/0 d'écoles laïques et 11 0/0 d'écoles congréganistes.)

2° *Personnel enseignant.*

DATES.	LAIQUES.		CONGRÉGANISTES.		TOTAL GÉNÉRAL.
	Instituteurs.	Institutrices.	Instituteurs.	Institutrices.	
1837......	8 038	8 460	527	4 245	21 270
1840......	7 221	9 784	546	5 015	22 566
1843......	7 736	10 010	770	6 573	25 089
1863......	4 360	12 550	2 447	19 001	38 358
1872......	3 165	9 733	2 925	19 353	35 176
1876-77 ...	2 716	8 069	2 601	17 260	30 646
1878-79 ...	2 578	8 616	3 590	20 324	35 108
1879-80 ...	2 522	8 698	4 305	20 764	36 289
1880-81 ...	2 303	8 276	5 019	21 711	37 309
1881-82 ...	2 143	7 682	5 286	21 634	36 745
1882-83 ...	2 215	7 281	5 630	22 231	37 357
1883-84 ...	1 944	7 200	5 829	22 823	37 796

En 1837, le nombre des instituteurs et institutrices enseignant dans les écoles privées représentait 36 0/0 du total général du personnel enseignant primaire (28 0/0 de laïques et 8 0/0 de congréganistes). En 1883-1884, le nombre des instituteurs et institutrices des écoles privées représente 29 0/0 du total général du personnel enseignant primaire (7 0/0 de laïques et 22 0/0 de congréganistes).

3° *Élèves.*

DATES.	ECOLES				TOTAL GÉNÉRAL.
	LAÏQUES.		CONGRÉGANISTES.		
	Garçons.	Filles.	Garçons.	Filles.	
1833.....	Garçons........................				365 598
1837.....	Garçons et filles, laïques et congrég.				643 580
1840.....	—		—		680 167
1843.....	—		—		756 872
1850.....	168 772	274 895	60 064	217 073	720 804
1863.....	125 779	296 132	82 803	417 824	922 538
1865.....	133 372	289 808	89 947	445 801	958 928
1866.....	134 895	299 064	73 898	450 401	978 258
1872.....	»	»	»	»	886 763
1875.....	90 838	191 958	96 646	380 333	759 775
1876-77 ..	»	»	»	»	893 587
1878-79 ..	79 896	182 859	122 324	501 206	886 285
1879-80 ..	76 718	179 649	157 713	520 414	934 494
1880-81 ..	71 248	171 782	182 340	544 025	969 395
1881-82 ..	65 997	152 091	199 932	563 935	981 955
1882-83 ..	63 759	140 042	224 415	594 625	1 022 841
1883-84 ..	63 141	132 735	238 153	613 440	1 047 469

En 1833, le nombre des élèves inscrits dans les écoles privées représentait 22 0/0 du total des élèves inscrits dans les écoles primaires.

En 1850, la proportion était encore de 22 0/0 (13 0/0 d'élèves des écoles laïques et 9 0/0 d'élèves des écoles congréganistes).

En 1883-1884, le nombre des élèves inscrits dans les écoles privées représente 19 0/0 du total général des élèves inscrits dans les écoles primaires (4 0/0 d'élèves des écoles laïques et 15 0/0 d'élèves des écoles congréganistes).

[Ballet-Baz.]

Pays étrangers. — Dans chacun des articles consacrés aux divers pays étrangers, nous avons donné les renseignements qu'il a été possible de nous procurer sur la situation des écoles privées. Nous avons indiqué, en outre, à l'article *Liberté d'enseignement*, l'état de la législation dans les principaux pays en ce qui concerne l'enseignement privé. Nous renvoyons le lecteur à ces divers articles.

PRIVILÈGE. — Droit que la qualité de la créance donne à un créancier d'être préféré aux autres créanciers, même hypothécaires.

Au cinquième rang des créances privilégiées sur la généralité des meubles figurent les fournitures de subsistances faites pendant la dernière année par les *maîtres de pension* (Code civil, art. 2101.)

Les maîtres et professeurs qui n'ont donné que des leçons, sans faire de fournitures de subsistances, n'ont pas de privilège pour ces leçons.

[Ernest Cadet.]

PRIX. — V. *Distribution de prix.*

PROBLÈMES. — Pendant longtemps, dans l'enseignement primaire, le mot de *problèmes* ne s'est appliqué qu'à l'arithmétique; et encore aujourd'hui il y garde cette signification, lorsqu'il est employé seul et sans aucune désignation spéciale. Dans beaucoup d'écoles primaires, élémentaires ou supérieures, on résout maintenant des problèmes de géométrie, des problèmes d'algèbre, voire même des problèmes de trigonométrie et de physique; mais le problème par excellence, le problème, tout court, c'est encore le problème d'arithmétique.

En réalité, quoi qu'on fasse, c'est l'arithmétique qui fournira toujours à l'enseignement primaire le plus grand nombre d'exercices pratiques et usuels sur les grandeurs. On peut même dire que tous les exercices que cet enseignement emprunte à d'autres sciences se réduisent finalement à des calculs numériques, et par conséquent se rattachent très intimement à l'arithmétique.

Nous étudierons donc d'abord les problèmes d'arithmétique proprement dits, et nous verrons ensuite dans quelle mesure d'autres sciences peuvent fournir des problèmes à l'enseignement primaire.

I. Problèmes d'arithmétique. — Il y a deux choses à distinguer dans l'usage que l'on fait des problèmes à l'école primaire : d'abord le *choix* de ces problèmes, et en second lieu leur *mode de résolution.*

Choix des problèmes. — Les différentes sources auxquelles l'instituteur peut puiser pour sa consommation annuelle de problèmes sont de plusieurs sortes :

1° Ou l'instituteur tire ces problèmes de son cerveau et les compose de toutes pièces, au fur et à mesure de ses besoins;

2° Ou il les prend dans un recueil qu'il s'est lentement composé lui-même, qu'il accroît et qu'il perfectionne chaque année;

3° Ou il se sert de l'un des nombreux recueils imprimés, répandus dans les écoles et composés à son usage;

4° Ou enfin il a recours aux journaux pédagogiques, qui lui fournissent chaque semaine une abondante provision de problèmes inédits.

Pour bien juger du parti qu'on peut tirer de l'emploi exclusif de chacune de ces sources ou de leur emploi simultané, il faut bien établir d'abord les conditions que doivent remplir les problèmes donnés à l'école primaire.

L'arithmétique devant contribuer, même à l'école primaire, à l'éducation générale de l'esprit, tout exercice qui force l'enfant à réfléchir, à chercher, à comparer, à déduire, à juger, semble à ce titre être du domaine de l'enseignement pri-

maire. C'est là, il nous semble, une grave illusion. Il ne faut pas perdre de vue que l'enseignement donné dans nos écoles primaires s'adresse aux masses profondes des populations scolaires rurales, vouées de très bonne heure au travail des champs, et aux enfants des classes ouvrières des villes, que réclament aussi dès l'âge le plus tendre l'atelier, la mine ou le comptoir. La loi dispense de toute fréquentation scolaire l'enfant âgé de treize ans; elle l'autorise même à quitter l'école à onze ans s'il a obtenu le certificat d'études primaires, et personne n'ignore combien peu d'élèves renoncent à ces bénéfices de la loi. La création récente des cours complémentaires et des écoles primaires supérieures retient bien déjà et retiendra bien plus encore à l'avenir les esprits les mieux doués dans les établissements scolaires; mais les conditions mêmes de l'existence ramèneront toujours vers l'âge de douze ou treize ans l'immense majorité de nos écoliers au travail physique rémunérateur. Il faut donc tirer le meilleur parti possible de ces quelques années de l'enfance dont nous disposons, et nos programmes doivent avoir en vue l'acquisition la plus prompte et la plus solide des éléments indispensables de chaque science.

L'arithmétique ne peut pas faire exception. Avant tout, l'enfant doit savoir calculer sûrement et rapidement et résoudre toutes les questions pratiques qu'il peut être appelé à rencontrer sur sa route pendant sa vie. Tel est le caractère que doivent avoir les problèmes à l'école primaire; et la marge est grande encore sans qu'on ait besoin de se jeter sur les curiosités de la science, sur les propriétés abstraites des nombres, sur les problèmes fantaisistes et compliqués à plaisir.

On peut maintenant examiner la question du choix des problèmes.

1° Si le maître prend l'habitude de dicter des problèmes qu'il compose au moment même de la leçon, il peut faire preuve par là, aux yeux de ses élèves, d'une grande facilité d'invention; mais, outre qu'il peut céder trop complaisamment au vain plaisir de la faire constater, il s'expose et il expose ses élèves à des mécomptes très fâcheux. Les données du problème ainsi improvisé peuvent être incomplètes, ou trop nombreuses, ou contradictoires. Les résultats ne sont jamais des nombres simples, prévus, préparés d'avance, qui plaisent tant aux enfants, qui leur donnent confiance dans l'exactitude de leurs raisonnements et de leurs calculs, et dont on aurait grand tort de se priver systématiquement, surtout dans les débuts. Le mal est quelquefois plus grave encore. Si un maître n'a pas résolu d'avance le problème qu'il donne, s'il n'en a pas examiné toutes les faces, pesé toutes les difficultés, s'il n'a pas reconnu toutes les opérations auxquelles il donnera lieu, tous les principes sur lesquels l'élève devra s'appuyer, et s'il n'a pas fait à ce sujet les observations nécessaires, qu'il ne s'étonne pas de voir sa classe arrêtée par un obstacle qu'elle n'a pu franchir, ou, ce qui est pis, le franchissant à tout prix, au mépris des règles et du bon sens, en lui apportant des solutions impossibles, extravagantes, en toute sûreté de conscience.

Ce sont là des dangers auxquels un bon maître ne doit jamais s'exposer. Si, pour y échapper, il n'improvise que des problèmes très simples et coulés toujours dans le même moule, sa classe languit et il n'obtient pas de progrès. Le problème dicté sans préparation doit donc être proscrit absolument de l'école primaire.

2° On voyait encore, il n'y a pas longtemps, de vieux instituteurs se servant d'un gros cahier écrit tout entier de leurs mains, tout plein de problèmes d'arithmétique, qu'ils avaient lentement amassés, recueillis de toutes parts, amendés, épurés, et quelquefois composés eux-mêmes. C'était pour eux un répertoire connu, qu'ils ouvraient à la page voulue, et qui suffisait à tous les besoins de leur école.

L'excellence de ce recueil personnel et intime consiste dans la parfaite connaissance que le maître ne peut manquer d'avoir de tous les problèmes qu'il donne. S'il l'emploie depuis longtemps, il en connaît toutes les difficultés, toutes les solutions. S'il le confectionne, il étudie ces difficultés et ces solutions, et rien n'est plus profitable pour lui et pour ses élèves. L'idéal en ce genre serait qu'un tel recueil ne fût jamais terminé, qu'il fût constamment remanié, refondu, complété, et tenu au niveau des publications du même ordre. Dans ces conditions, c'est un auxiliaire très précieux dont on ne peut assez recommander l'usage. Le seul danger qu'on puisse craindre, c'est qu'il ne soit pas très exactement tenu à jour, ou que les additions n'y soient pas faites avec toute la mesure et tout le discernement désirables. Ce n'est pas, en effet, une tâche facile que de reconnaître, en ce point, la limite exacte qui sépare l'enseignement primaire de l'enseignement secondaire, d'écarter toutes les applications superflues ou nuisibles, de ne retenir que les aliments substantiels et sains, facilement assimilables par de jeunes intelligences; et, si l'on peut espérer que les esprits les plus éclairés, les chercheurs obstinés arrivent à se créer pour eux-mêmes un excellent recueil de problèmes, il est difficile d'admettre que tous les membres du corps enseignant primaire aient à la fois assez de loisirs pour se livrer à un tel travail, la clairvoyance, la sagacité, l'esprit d'ordre et de suite qu'il réclame, et enfin le courage et la persévérance nécessaires pour le mener à bonne fin.

Il est donc impossible de faire de ce travail une obligation stricte à tous les maîtres. Ce serait trop déjà de le recommander d'une manière pressante. Il faut féliciter ceux qui réussissent dans cette voie, et en chercher une autre accessible à l'universalité du corps enseignant primaire.

3° Il existe aujourd'hui, pour venir en aide à ce corps enseignant, un grand nombre de recueils imprimés. Mais quelque soin, quelque conscience qu'y apportent leurs auteurs, il est très rare que ces recueils soient acceptés par les maîtres sans restrictions. Il y a souvent, dans ce fait, beaucoup de la faute des auteurs, qui ont pu manquer d'habileté, un peu de celle des maîtres, qui jugent peut-être avec sévérité ou précipitation. Mais il y a surtout une raison inhérente à la nature des choses. Quel est l'homme qui peut se flatter de répondre, dans un seul livre, à tous les besoins d'une population scolaire nombreuse et variée comme celle de la France? Il faut des problèmes pour tous les âges, pour tous les niveaux intellectuels, pour les régions industrielles, pour les régions agricoles, pour les centres commerciaux. Il en faut qui se rapportent à toutes les industries, à toutes les cultures, à tous les produits du monde. Il en faut qui répondent aux exigences de tous les examens, et surtout aux idées personnelles de chaque maître. C'est à désespérer d'entreprendre une telle tâche! Cependant il est bon, il est nécessaire qu'elle soit entreprise, et par un grand nombre d'auteurs. Il y aura toujours bien un recueil qui s'approchera le plus de l'idéal que s'est fait un maître sur cette matière. Que ce maître adopte donc ce recueil, s'il figure d'ailleurs sur la liste réglementaire de son département. Il ne s'agira plus pour lui que de savoir s'en servir.

Si le maître se trouve en présence d'élèves qui ne puissent pas faire les frais de ce recueil, et que personne ne puisse les faire pour eux, il se bornera à dicter les problèmes de son livre. Si

tous les élèves ont le recueil entre les mains, il désignera ces problèmes par leurs numéros d'ordre. Mais, dans aucun cas, il ne faut s'astreindre à donner tous les problèmes d'un recueil, et dans l'ordre où ils se présentent, quelque gradation rationnelle que l'auteur ait essayé d'y introduire. Cet ordre ne peut être absolu, et il ne peut s'appliquer ni à toutes les écoles, ni à tous les élèves d'une classe quelconque. Si les problèmes déjà résolus ont été parfaitement compris, il faut négliger pour le moment tous ceux qui les suivent et qui sont analogues. Si, au contraire, une catégorie de problèmes n'a pas été bien saisie par la classe, il faut en donner d'autres pareils, n'y en eût-il plus dans le recueil : il appartient au maître d'en composer ou d'en chercher ailleurs. En général, il doit régler les transitions, les brusquer ou les allonger, suivant le mouvement général de la classe. Le recueil est un cadre, un programme. Il ne doit jamais être un guide suivi servilement.

4° Les journaux pédagogiques hebdomadaires remplacent souvent aujourd'hui les recueils de problèmes. Ce sont aussi des recueils dans leur genre, et des recueils très fournis, très touffus, très variés et toujours nouveaux. Si peu qu'ils soient bien composés et bien ordonnés, ce sont des auxiliaires précieux, commodes surtout. Le facteur de la poste apporte chaque dimanche la pâture de toute la semaine. On est rassuré sur ses moyens d'existence pendant huit jours. On y trouve de plus le plaisir de la nouveauté, de l'imprévu, auquel les instituteurs ne sont pas plus insensibles que les autres mortels, et aussi la solution toute faite à côté du texte. Reste à savoir combien de maîtres prennent le texte sans regarder la solution, et résolvent eux-mêmes le problème, le crayon ou la craie à la main. Il y en a assurément; mais il est permis de croire que tous ne considèrent pas la solution qu'ils ont là sous la main comme devant servir seulement de contrôle à la leur; et alors, on peut craindre que ce travail personnel, cette étude des difficultés, cette gradation dans les exercices, que nous avons considérés comme indispensables à un bon enseignement des applications de l'arithmétique, ne soient un peu sacrifiés, que les progrès de la classe n'en souffrent, et aussi la culture scientifique de l'esprit des élèves.

Les journaux pédagogiques offrent les mêmes dangers que les recueils, entre les mains des maîtres qui n'auraient pas le feu sacré de leur métier ; et même ces dangers s'aggravent de toute la facilité qu'on peut en tirer pour faire une classe sans aucune préparation. Ces journaux peuvent, au contraire, rendre de grands services, soit aux maîtres qui ont conservé l'habitude de recueillir de tous les côtés les problèmes qui leur paraissent les meilleurs et les mieux appropriés aux besoins de leur école, soit à ceux qui emploient un recueil imprimé, mais qui éprouvent le besoin de le compléter et de lui infuser de temps en temps un sang nouveau. Toutefois, l'usage de ces journaux est très près de l'abus, et tout maître soucieux des intérêts de sa classe doit n'y puiser qu'avec réserve et réflexion.

Quoi qu'il en soit, et quelque origine qu'ait un problème, il faut chercher maintenant quelles qualités il doit avoir pour être du domaine de l'enseignement primaire.

Pour répondre à cette question, nous ne pouvons mieux faire que de transcrire le passage suivant de l'instruction spéciale sur l'application des programmes d'enseignement dans les écoles normales primaires (3 août 1881) :

« ... Le maître évitera avec soin de sortir de l'enseignement primaire et de traiter des questions d'ordre purement spéculatif. Il devra se borner, conformément au programme, aux théories qui donnent lieu à des applications pratiques, ou qui sont nécessaires à l'enchaînement des propositions et à la rigueur des démonstrations. Enfin, il multipliera les exercices et les problèmes, en ayant soin de les choisir exclusivement parmi ceux qui se rapportent à la vie usuelle, au commerce, à l'industrie, aux arts et à l'agriculture. »

Si ces instructions conviennent aux écoles normales, comme le pensé l'administration supérieure, elles s'appliquent bien évidemment, à plus forte raison, aux écoles primaires, et il importe que tous les maîtres s'y renferment scrupuleusement.

Ils doivent donc éviter, par exemple, de donner des exercices ou problèmes sur les divers systèmes de numération, sur les propriétés des nombres, sur les caractères de divisibilité, sur les nombres premiers, sur le plus grand commun diviseur, sur les fractions irréductibles, sur les fractions périodiques, sur les rapports et les proportions, sur les racines carrées et cubiques, etc., en dehors des opérations mêmes qu'on a dû apprendre sur ces questions.

Les nombres employés dans les problèmes doivent rarement avoir quatre ou cinq chiffres, jamais dix, douze ou quinze, comme cela n'arrive que trop souvent.

Les fractions ordinaires qui entrent dans les problèmes doivent avoir à peine deux chiffres, rarement trois, à leurs deux termes.

Les additions peuvent être longues, parce qu'on en rencontre beaucoup de telles dans la pratique, mais chaque nombre doit avoir peu de chiffres.

Les soustractions, les multiplications et les divisions doivent toujours être simples et courtes, comme elles le sont dans le monde des affaires, sauf à les renouveler fréquemment.

Il faut donner beaucoup de problèmes sur les fractions ordinaires, mais les contrôler avec le plus grand soin, car souvent ils sont bizarres et très peu pratiques. C'est là que la fantaisie se donne le plus librement carrière, et jamais commerçant ne connut les combinaisons qu'on lui prête si témérairement. Dans la plupart des recueils, il y a bien au moins la moitié des problèmes sur les fractions qui n'ont aucun caractère pratique.

Il faut donner encore plus de problèmes sur le système métrique, et particulièrement sur la mesure des surfaces et des volumes, sur les poids et les densités des corps. C'est là une mine inépuisable, où l'on peut faire indéfiniment des emprunts aux opérations commerciales, industrielles ou agricoles. Mais il faut se garder d'accoupler des unités qui s'excluent dans la vie réelle, par la disproportion de leurs valeurs, comme des kilomètres et des millimètres, des mètres cubes et des centimètres cubes, des tonnes et des milligrammes, défaut fréquent dans un grand nombre d'écoles.

Les problèmes les plus usuels sont ensuite : les règles de trois en général, les problèmes d'intérêt, d'escompte, de rente, les problèmes sur les actions et les obligations, sur les assurances, les partages proportionnels, les répartitions, les questions si variées du tant pour cent.

Il faut user avec modération des problèmes de règles de trois sur les ouvriers, qui ne répondent à rien de réel, des problèmes sur les échéances communes, qui ne sont guère employés que dans la comptabilité des banques, sur l'escompte rationnel, qui n'est usité nulle part, sur les mélanges, qui sont presque toujours des opérations frauduleuses, sur les alliages, qui ne s'opèrent que chez les orfèvres et à la Monnaie de Paris. Mais le champ est vaste encore, et les questions de

banque, de bourse, de finances, d'impôts, de participation dans les sociétés industrielles ou de crédit, peuvent fournir une abondante récolte de problèmes.

L'important, d'ailleurs, n'est pas de multiplier indéfiniment dans une classe le nombre des problèmes. Mieux vaut en faire un bon choix, bien raisonné, embrassant à peu près toutes les combinaisons usuelles de chiffres et d'opérations, et s'en tenir là. Si les élèves parviennent à se les assimiler parfaitement, nul doute qu'ils résoudront, au besoin, en dehors de leurs classes, tous ceux qui pourront leur être présentés, soit dans un examen, soit dans un atelier, soit dans un comptoir.

Mode de résolution des problèmes. — Les problèmes d'arithmétique, même restreints dans les limites que nous venons de fixer, sont encore si nombreux et se présentent sous des aspects si variés qu'on ne peut guère donner, pour leur résolution, des conseils et des règles qui s'appliquent à tous.

Toutefois, on peut remarquer que les problèmes les plus compliqués se ramènent à des problèmes simples, élémentaires, qu'il suffit de dégager de l'énoncé les uns après les autres. Il importe donc, avant tout, que les élèves résolvent facilement ces problèmes types et fondamentaux.

La première condition à remplir est de connaître exactement les différentes règles du calcul et les définitions des opérations.

L'addition et la soustraction des nombres entiers, fractionnaires ou décimaux, n'embarrassent guère les élèves. Mais la multiplication des fractions les trouble longtemps, et la division encore plus. Ils ont tous appris la définition de la multiplication, mais ils ne reconnaissent pas cette opération dans un problème sur les fractions, et s'ils ont à prendre les 3/5 d'un nombre, ils en prendront le 5[e], puis répéteront le résultat 3 fois ; et cela pendant des années entières, sans se douter que cette double opération porte un nom, que le résultat s'obtient par une règle très connue d'eux-mêmes, et qu'il ne faut pas reproduire à satiété le raisonnement qui a servi à l'établir.

Pour la division, c'est pis encore. Ils ne la reconnaissent à peu près jamais. S'ils sont arrivés, par exemple, à trouver que les 3/5 du nombre qu'ils cherchent égalent 12, ils ne voient pas que ce nombre est le quotient de 12 par 3/5. Mais, oubliant toute définition et toute règle pratique, ils diront invariablement : puisque les 3/5 du nombre cherché égalent 12, 1/5 de ce nombre égalera 3 fois moins, ou $\frac{12}{3}$, et les $\frac{5}{5}$ de ce nombre, ou ce nombre lui-même, égalera $\frac{12 \times 5}{3} = 20$. Et encore oublient-ils souvent des mots essentiels dans ce raisonnement ; car il n'est pas rare de leur entendre dire et de leur voir écrire : $\frac{1}{5} = \frac{12}{3}$, et $\frac{5}{5} = \frac{12 \times 5}{3}$, ce qui est de l'incorrection la plus condamnable.

Si je signale d'abord ce laisser-aller dans les procédés appliqués à la résolution des problèmes, c'est qu'il pèse d'un grand poids sur notre enseignement primaire, et qu'il est l'indice et même la source de plusieurs autres abus qui nuisent à la vue claire des choses, en matière de problèmes. Le mécanisme et la formule remplacent quelquefois le raisonnement réfléchi.

Si, par exemple, on propose à un enfant de chercher le prix de 25 objets en lui disant que 100 de ces objets ont coûté 48 francs, il ne manquera pas de dire : puisque 100 objets ont coûté 48 francs, un objet coûtera 100 fois moins ou $\frac{48}{100}$, et 25 objets coûteront 25 fois plus, ou $\frac{48 \times 25}{100}$, et il ne lui viendra pas à la pensée que 25 et 100 forment la fraction 25/100, ou 1/4, que par conséquent 25 objets coûteront les 25/100 ou le quart de 48 francs. Le rapport des deux nombres d'objets ne sera pas toujours aussi simple; mais quand il s'agirait de 23 objets, ne pourrait-on pas lui montrer que le prix cherché est les 23/100 de 48 francs, et lui faire appliquer immédiatement la règle de la multiplication ? Ne devrait-on pas l'habituer à écrire 48 fr. $\times \frac{23}{100}$? car pour lui les expressions $\frac{48}{100}$ et $\frac{48 \times 23}{100}$, dépourvues le plus souvent de l'initiale du mot franc, n'ont aucune signification. Ce sont des symboles qu'il écrit par habitude et machinalement. Il est à craindre que ces habitudes ne nuisent au développement régulier de l'intelligence de l'enfant.

La méthode dite de réduction à l'unité peut rendre de grands services à l'enseignement primaire, et nous n'en méconnaissons pas la valeur lorsqu'elle est appliquée à propos; mais n'en fait-on pas un abus dangereux quand on l'applique aux problèmes les plus simples, qui n'exigent que l'application de l'une des quatre règles fondamentales ? Par exemple, si on propose à un enfant cette question : Un ouvrier est chargé de transporter 30 mètres cubes de terre, et son tombereau contient 1 mètre cube 1/2; combien devra-t-il faire de voyages? Au lieu de lui faire dire simplement qu'il faudra autant de voyages que le nombre 1 mètre cube 1/2 est contenu de fois dans 30 mètres cubes, ou $30 : \frac{3}{2} = \frac{30 \times 2}{3} = 20$ voyages, lui permettra-t-on de dire : Pour $\frac{3}{2}$ mètres cubes, faudrait un voyage; pour 1/2 mètre cube il faudrait 1/3 de voyage; pour 1 mètre cube il faudrait 2/3 de voyage, et pour 30 mètres cubes, il faudrait 30 fois plus de voyages, ou $\frac{2 \times 30}{3} = 20$ voyages? Qu'est-ce qu'un tiers de voyage pour transporter 1/2 mètre cube de terre, et 2/3 de voyage pour en transporter 1 mètre cube? Voilà cependant ce qui se dit couramment dans bien des écoles.

Il faut donc, avant tout, débarrasser la résolution des problèmes de ces marches lentes, pénibles et anti-rationnelles.

En second lieu, il ne faut pas laisser croire aux enfants qu'ils font un *raisonnement*, lorsqu'ils écrivent le tableau des opérations que comporte un problème. Un raisonnement suppose des phrases, et des phrases qui s'enchaînent, qui expriment des idées liées entre elles. Or, ce n'est pas faire un raisonnement que d'écrire sur plusieurs lignes :

Nombre de mètres.......	$20 \times 3 = 60$
Nombre de francs.......	$60 \times 5 = 300$
Nombre de personnes...	$\frac{300}{15} = 20.$

Ce n'est pas raisonner davantage que de dire : Pour faire ce problème, il faut multiplier 20 par 3, ensuite multiplier 60 par 5, et après diviser 300 par 15. Il faut toujours faire raisonner un problème en entier, de vive voix, par un ou plusieurs élèves. Leurs cahiers pourront d'ailleurs ne contenir que le tableau des calculs et les calculs eux-mêmes.

Un troisième conseil à donner aux maîtres, c'est de ne pas donner à résoudre des problèmes entièrement nouveaux à des élèves abandonnés à eux-mêmes. Il faut que le maître et les élèves les cherchent et les trouvent ensemble. C'est là un art

délicat, mais qui caractérise essentiellement le bon maître ; et celui-là excelle en cet art, qui parvient à faire trouver les solutions des problèmes à ses élèves, ou qui les laisse dans la conviction, ce qui revient au même pour l'effet à produire, que ce sont bien eux qui les ont trouvées. Il devra ensuite leur laisser le plaisir d'en trouver un certain nombre de même espèce, en y introduisant graduellement quelques difficultés nouvelles. Il passera ensuite à des exercices plus compliqués ou d'un autre ordre, en suivant la même méthode. De temps en temps il donnera des problèmes de récapitulation.

On ne saurait trop exciter de bonne heure chez l'enfant la confiance en ses propres forces, et rien n'est plus propre à lui inspirer cette confiance que la satisfaction qu'il éprouve à réussir ses problèmes au prix de quelques efforts. Mais il faut éviter avec soin que des efforts consciencieux de sa part restent trop souvent, ou seulement plusieurs fois de suite, sans résultats. Car, dans ce cas, l'enfant se dépite, trouve l'arithmétique trop difficile, n'y prend plus d'intérêt, et n'en écoute plus les leçons qu'avec indifférence. Il y a même un autre danger à craindre, moins apparent pour un maître peu clairvoyant, mais peut-être plus grave, c'est que des élèves, découragés par l'inutilité de leurs efforts, cherchent à tromper leur maître en lui donnant, comme venant d'eux, des solutions copiées sur les cahiers de camarades plus forts ou plus anciens dans la classe. La disproportion si grande qui existe quelquefois entre les aptitudes apparentes des premiers élèves d'une classe et celles des derniers, n'a souvent pas d'autre cause.

Si un instituteur est parvenu à donner à ses élèves, par de bonnes définitions, une idée très exacte et très juste des différentes opérations fondamentales ; s'il leur a appris à utiliser ces définitions dans la résolution de leurs problèmes ; s'il a proscrit l'emploi à outrance de la réduction à l'unité dans les problèmes simples, où elle est inutile ou nuisible ; s'il leur fait rendre compte d'un problème, en les obligeant à donner, en phrases correctes et complètes, la raison de chaque opération partielle ; s'il les guide avec soin dans la recherche en commun de tout problème d'un genre nouveau ; s'il ne leur donne jamais à chercher des problèmes au-dessus de leurs forces : cet instituteur a déjà accompli la plus grande partie de sa tâche. Les problèmes les plus compliqués n'offriront pas à ses élèves beaucoup plus de difficultés que les plus simples, parce qu'ils viendront à leur heure, et découleront tout naturellement des connaissances antérieurement acquises.

La difficulté d'un problème vient ordinairement de la longueur de l'énoncé, et des rapports multiples qui existent entre les grandeurs proposées et les grandeurs cherchées.

Le premier soin que l'on doit avoir, en face d'un problème à résoudre, est donc de le lire très attentivement, et plusieurs fois de suite, si c'est nécessaire. Cette recommandation n'est pas banale, et elle vise un défaut très général, que l'on ne saurait trop combattre. Cette lecture attentive permettra de découvrir les rapports qui lient entre elles toutes les grandeurs du problème et de reconnaître les problèmes élémentaires qui y sont contenus et l'ordre dans lequel ils doivent être abordés.

Il resterait à donner des méthodes sûres pour résoudre les problèmes élémentaires ; mais ces méthodes ne peuvent guère être expliquées que sur des exemples. D'ailleurs, le plus souvent, elles sortent assez naturellement du sujet, et maîtres et élèves les découvrent assez aisément. Il y a seulement deux points, en dehors des remarques qui précèdent, sur lesquels l'accord n'est pas unanime, et qui peuvent cependant exercer une influence capitale sur l'enseignement de l'arithmétique à l'école primaire.

Et d'abord, disons-le tout de suite, les membres du corps enseignant primaire redoutent d'introduire dans leurs écoles la notion de *rapport* et l'idée de *proportionnalité*. Ces deux mots les effraient, et j'avoue que cet effroi serait légitime, s'il pouvait être question de développer devant des enfants la théorie complète des rapports et des proportions, et de leur en faire faire l'application à la résolution des problèmes ; mais autant il faut se garder de cet excès, autant il me paraît indispensable, dès que les enfants ont étudié la division et les fractions, de leur montrer le rôle que jouent dans maint problème les quotients ou les fractions formées par les nombres donnés. Si l'on craint d'effaroucher l'enfant par le mot de rapport, qu'on le supprime, mais qu'on conserve la chose. Aussi bien on ne peut pas l'écarter ; il semble seulement qu'on évite de la faire remarquer, lorsqu'elle est là, sous les yeux de l'enfant, et qu'il suffirait de la lui montrer.

Supposons qu'on cherche, avec un enfant, l'intérêt de 480 francs, à 5 0/0, pendant sept mois. Pourquoi ne lui dirait-on pas : Puisque l'intérêt de 100 francs, pendant un an, est de 5 francs, l'intérêt de 480 francs sera autant de fois 5 francs que 100 francs est contenu de fois dans 480 francs, ou $5 \text{ francs} \times \frac{480}{100}$? Mais cet argent n'est placé que pendant 7 mois, ou les 7/12 de l'année, donc l'intérêt ne sera que les 7/12 du résultat précédent, ou $5 \text{ francs} \times \frac{480}{100} \times \frac{7}{12}$. N'y a-t-il pas un intérêt de logique à montrer à l'enfant que les 5 francs d'intérêt se sont modifiés avec le capital, qu'ils deviennent, en même temps que lui, 2, 3, 4 fois plus grands, qu'ils deviennent, dans notre exemple, les 480 centièmes de ce qu'ils étaient d'abord, et ensuite qu'ils se réduisent aux 7/12 de leur nouvelle valeur, parce que le temps du placement n'est que les 7/12 de l'année ?

J'admets même qu'on ait procédé par la méthode de réduction à l'unité, et qu'on ait obtenu le résultat sous la forme suivante :

$$\frac{5 \text{ francs} \times 480 \times 7}{100 \times 12}$$

N'est-il pas absolument indispensable de montrer aux enfants que ces nombres ne sont pas placés ainsi au hasard, que dans les mêmes circonstances ils occupent toujours la même place, que cette place est facile à trouver logiquement, et non pas seulement mécaniquement, parce qu'elle tient à la nature des choses, et à la *proportionnalité* des grandeurs considérées ?

La proportionnalité des grandeurs ! Mais il n'y a que cela dans l'arithmétique appliquée. On en fait dès le cours élémentaire. Les problèmes les plus simples en sont imprégnés. Le prix de tout ce qui se paie est proportionnel ou à une longueur, ou à une surface, ou à un volume, ou à un poids, ou à un temps, etc., etc. Quand on dit que l'intérêt de 1 franc est 100 fois moindre que l'intérêt de 100 francs, on fait de la proportionnalité. On en fait encore quand on dit que l'intérêt de 480 francs est 480 fois plus grand que l'intérêt de 1 franc. Pourquoi donc ne dirait-on pas tout de suite que l'intérêt de 400 francs, de 500 francs, est 4 fois, 5 fois plus grand que celui de 100 francs, et que celui de 480 francs est les 480 centièmes de celui de 100 francs ?

Je crois donc que les maîtres devraient s'attacher, sans même changer leurs méthodes, à mettre toujours en évidence, dans le cours de la résolution d'un problème, et surtout dans le résultat final, le rôle que jouent les grandeurs qui y en-

trent, particulièrement lorsque ce rôle se manifeste sous la forme de *rapport*.

Le second point sur lequel l'accord n'est pas encore fait entre les membres du corps enseignant primaire, c'est l'application des procédés élémentaires de l'*algèbre* à la résolution des problèmes d'arithmétique. Pour beaucoup d'entre eux, la question n'est même pas posée, et le mot seul risque de les effrayer. En effet, l'algèbre a toujours passé pour être du domaine de l'enseignement secondaire, et la plupart des instituteurs, surtout ceux qui ont déjà un certain âge, n'ont pas été élevés avec la pensée qu'ils auraient un jour à enseigner l'algèbre. Aussi leurs études ne se sont-elles pas portées de ce côté-là, et ils redouteraient aujourd'hui d'avoir à y ajouter ce complément. Qu'ils se rassurent. Il ne s'agit nullement d'introduire dans l'enseignement primaire l'étude de l'algèbre proprement dite, science très vaste, dont les limites se confondent avec celles des sciences mathématiques elles-mêmes, mais seulement de lui emprunter quelques procédés élémentaires, tout à fait à la portée des enfants de nos écoles, faciles à comprendre, faciles à appliquer, et qui abrégeraient singulièrement leur tâche journalière.

Quelques bons esprits paraissent redouter pour l'enfant la facilité même que l'algèbre apporterait dans la résolution de ses problèmes. L'effort serait diminué et les ressorts de l'intelligence en seraient affaiblis. Assurément ce reproche serait grave, s'il était mérité; car il faut éviter de détendre les ressorts de l'intelligence, à tout âge. Mais l'algèbre, loin de supprimer toute l'activité de l'esprit, lui donne un nouvel aiguillon, sous une forme doublement attrayante, par son mécanisme ingénieux, qui fait le bonheur des enfants, et par l'espoir, rarement déçu, qu'il leur donne de trouver les solutions cherchées. Il est certain que dans un grand nombre de questions, où l'esprit des enfants suit péniblement des raisonnements longs et embarrassés, l'application de l'algèbre lèverait immédiatement toute difficulté. N'est-ce rien qu'un tel avantage? Et y a-t-il vraiment un grand danger à se servir d'un instrument commode, d'un outil facile à manier? Ne restera-t-il pas encore aux enfants assez d'efforts à faire, même dans l'étude de l'arithmétique? Ne pourra-t-on pas d'ailleurs revenir toujours sur les raisonnements qu'on jugera propres à exercer leur sagacité et leur jugement? La comparaison même des deux méthodes ne contribuera-t-elle pas à cette culture de l'esprit qu'on craint de compromettre par l'algèbre?

On oublie trop d'ailleurs que les programmes de l'enseignement primaire vont chaque jour grossissant, qu'il faut que l'enfant apprenne aujourd'hui beaucoup et vite. A-t-on le droit de le priver d'un moyen d'acquérir en peu de temps l'art si nécessaire de résoudre tous les problèmes pratiques de l'arithmétique, sous le prétexte que le procédé est nouveau ou qu'il appartient à une autre science?

Nous ne pouvons nous empêcher, dans l'intérêt de cette cause, de signaler un fait bien significatif. Dans les examens du brevet de capacité, les membres des commissions, avant de corriger les problèmes d'arithmétique, en cherchent naturellement d'abord les solutions. Or, neuf fois sur dix, leur premier mouvement est de les résoudre par l'algèbre. La solution arithmétique leur est même souvent indiquée par la solution algébrique, et il n'est pas rare que la première soit la reproduction exacte de la seconde, moins l'emploi des signes et la simplicité du langage.

Il nous reste à montrer, par quelques exemples, les avantages qu'on peut retirer des procédés élémentaires de l'algèbre.

Voici d'abord l'application la plus générale qu'on pourrait en faire à l'école primaire.

Soit le problème suivant : Un champ rectangulaire, de 300 mètres de long sur 180 mètres de large, produit 15 hectolitres de blé par hectare. Ce blé pèse 80 kilogrammes l'hectolitre et se vend 25 francs le quintal. Quel est le revenu brut de la récolte de ce champ?

Une suite de raisonnements très simples nous conduit au résultat suivant :

$$x = \frac{300 \times 180 \times 15 \times 80 \times 25}{10000 \times 100} = 1620 \text{ francs.}$$

Or, ce problème contient cinq quantités, qui pourraient être prises à leur tour pour inconnues, ce qui donnerait lieu à cinq autres problèmes. Si on s'en tient aux procédés de l'arithmétique, chaque problème nouveau exige des raisonnements nouveaux, qui, sans offrir de bien grandes difficultés, peuvent embarrasser les enfants et surtout les lasser. Tandis que si on représente par x la quantité cherchée, quelle qu'elle soit, on pourra répéter identiquement le même raisonnement, et on aura, à chaque fois, une équation, d'où il sera facile de tirer l'inconnue.

Si, par exemple, c'est la longueur du champ qui est inconnue, l'équation du problème sera :

$$\frac{x \times 180 \times 15 \times 80 \times 25}{10000 \times 100} = 1620 \text{ francs,}$$

d'où :

$$x = \frac{1620 \times 10000 \times 100.}{180 \times 15 \times 80 \times 25} = 300 \text{ mètres.}$$

Si l'inconnue est le poids de l'hectolitre de blé, l'équation du problème sera :

$$\frac{300 \times 180 \times 15 \times x \times 25}{10000 \times 100} = 1620 \text{ francs,}$$

d'où :

$$x = \frac{1620 \times 10000 \times 100}{300 \times 180 \times 15 \times 25} = 80 \text{ francs.}$$

Et ainsi de suite.

L'artifice, facile à faire comprendre aux enfants, consiste simplement à représenter toujours l'inconnue par x, à la considérer comme une quantité connue, et à exprimer par une égalité les relations qui existent entre toutes les quantités du problème. Dans les problèmes à donner aux enfants, ces relations sont toujours simples, et l'équation qui en résulte est d'une résolution facile. Quelques exemples bien gradués fourniront l'occasion de donner et d'expliquer les règles de cette résolution.

L'emploi des procédés algébriques aura bien d'autres avantages.

Il simplifiera singulièrement le langage dans certains problèmes, d'ailleurs faciles, mais qu'on ne parvient à expliquer que péniblement, et à grand renfort de phrases embarrassées.

Supposons qu'on ait à partager une somme de 1100 francs entre trois personnes, de manière que la deuxième ait 100 francs de plus que la première et la troisième 60 francs de plus que la deuxième.

Dans la solution arithmétique, on rapporte toutes les parts à la première, et l'on reconnaît que les trois parts valent trois fois la première, plus 260 francs; d'où on tire que la première vaut $\frac{1100 - 260}{3} = 280$ francs. Sans doute un enfant peut se tirer de ces explications ; mais combien le raisonnement, qui au fond est le même, se présente-t-il plus clairement, si on représente par x la première part. La deuxième devient $x + 100$ et la troisième $x + 100 + 60$, de sorte qu'on a l'équation :

$$3x + 260 = 1100$$

d'où :

$$x = \frac{1100 - 260}{3} = 280 \text{ francs.}$$

L'algèbre permettra surtout aux enfants de résoudre, comme en se jouant, des problèmes qu'ils ne sauraient pas seulement par où entamer, s'ils étaient livrés à eux-mêmes, sans maître, sans camarades, sans livres et sans cahier. En voici un exemple :

Un père a 40 ans, et son fils en a 10. Dans combien de temps l'âge du père ne sera-t-il plus que le triple de l'âge du fils ?

Par l'arithmétique, on remarque que la différence des deux âges est de 30 ans, et qu'elle sera toujours la même. Donc, à l'époque cherchée, cette différence sera le double de l'âge du fils ; par suite le fils aura 15 ans. Donc la condition demandée aura lieu dans 5 ans.

Ce raisonnement est assurément court et simple, et cependant très peu d'élèves, livrés à eux-mêmes, parmi les plus intelligents, sont capables de le découvrir. C'est qu'il faut songer à la différence des âges qui n'est pas énoncée dans le problème, et à la constance de cette différence qui, pour être évidente, n'en peut pas moins échapper à un enfant. La solution algébrique supprime cette double difficulté. Le temps cherché étant représenté par x, on a immédiatement l'équation :

$$40 + x = 3\,(10 + x)$$

d'où l'on tire :

$$x = 5$$

Tous les problèmes sur les fontaines et sur les bassins à remplir ou à vider, les problèmes sur les courriers, les mobiles, les trains de chemins de fer, les problèmes d'intérêt, les problèmes d'alliage, les problèmes de partages, sous toutes sortes de conditions, se résolvent par l'algèbre sans aucun effort.

On pourra aussi résoudre par l'algèbre, avec la dernière facilité, des problèmes à deux inconnues.

Quoi de plus commode, par exemple, et de plus élégant, que la solution par l'algèbre de la question qui consiste à trouver deux nombres, connaissant leur somme et leur différence ? On a deux équations :

$$x + y = s$$
$$x - y = d$$

d'où :

$$2x = s + d$$

et

$$x = \frac{s + d}{2}$$

On trouve de même :

$$y = \frac{s - d}{2}$$

Et l'on voit clairement que l'un des deux nombres cherchés est la demi-somme des deux nombres donnés, et que l'autre en est la demi-différence.

Ce procédé d'élimination, par addition et soustraction, s'étend à un grand nombre de problèmes ; car on peut toujours ramener les deux coefficients d'une même inconnue à être égaux.

Soit à résoudre ce problème : Le contenu d'une demi-pièce de vin de 110 litres est tiré dans 138 bouteilles renfermant les unes 5/6 de litre, les autres 3/4 de litre. Combien y a-t-il de bouteilles de chaque espèce ? On a immédiatement les deux équations :

$$x + y = 138$$
$$\frac{5x}{6} + \frac{3y}{4} = 110$$

En chassant les dénominateurs, la seconde devient :

$$10x + 9y = 1320.$$

Or, en multipliant par 10 tous les termes de la première, elle devient :

$$10x + 10y = 1380.$$

En retranchant maintenant l'une de l'autre, on a : $y = 60$, et, par suite, $x = 78$.

Ces équations à deux inconnues, ainsi résolues, permettent d'abandonner cette ancienne méthode de résolution des problèmes, dite de *fausse position*, beaucoup trop employée encore aujourd'hui, et qui n'a aucune valeur scientifique.

Soit, par exemple, à faire la somme de 184 francs avec 47 pièces de monnaie, les unes de 5 francs et les autres de 2 francs.

Si on ne veut pas se servir des notations et des procédés algébriques, on en est réduit à procéder par tâtonnements. On suppose, ou bien que toutes les pièces sont de 2 francs, par exemple, ou bien qu'un certain nombre, d'ailleurs arbitraire, sont de 2 francs. On fait le compte. On constate une différence, une erreur ; et de la valeur même de cette erreur, on tire un moyen de la corriger. N'est-ce pas là un procédé barbare ? Il n'est pas d'ailleurs toujours rigoureux, et il y aurait quelquefois lieu de démontrer la proportionnalité sur laquelle on s'appuie pour faire la correction de l'erreur première.

Par l'algèbre, toute difficulté est supprimée. On a les deux équations :

$$x + y = 47$$
$$5x + 2y = 184$$

La première devient :

$$2x + 2y = 94$$

et, par soustraction, on obtient : $3x = 90$, et $x = 30$.

Il serait difficile de passer en revue tous les avantages que l'enseignement primaire peut tirer de cet usage discret des procédés élémentaires de l'algèbre. Nous pensons cependant en avoir assez dit pour les faire entrevoir. La moindre tentative faite par un instituteur dans cette voie l'aura bientôt convaincu mieux que tous nos arguments ; et, s'il gardait encore quelques craintes sur les dangers d'une méthode qui facilite trop le travail intellectuel des enfants, rien ne l'empêcherait de faire taire ses scrupules, en invitant ses élèves, aussi souvent qu'il le jugerait à propos, à chercher aussi les solutions purement arithmétiques de leurs problèmes.

II. Problèmes d'algèbre, de géométrie, de trigonométrie, de physique, etc. — Les considérations qui précèdent indiquent assez dans quelle mesure l'enseignement primaire peut emprunter des problèmes à d'autres sciences.

L'algèbre ne devant s'y introduire que par ses procédés les plus élémentaires, il serait tout à fait inopportun de donner, dans les écoles élémentaires, des exercices sur la multiplication et la division algébriques, sur les équations du 1er degré à plusieurs inconnues, sur celles du 2e degré à une inconnue, sur les équations littérales, sur l'interprétation des solutions négatives, ni aucun problème numérique qui exige des transformations de calcul ou des opérations un peu compliquées. Toutes ces questions doivent être réservées pour les écoles normales et les premières divisions des écoles primaires supérieures. Des programmes précis ont même posé des limites assez étroites à l'étude de l'algèbre dans ces écoles.

La géométrie se rattache à l'enseignement des écoles primaires par le système métrique et la mesure des surfaces et des volumes. Dans ce cadre, on ne peut assez proposer de problèmes aux

élèves, et jamais ils ne sauront trop bien déterminer les éléments d'un solide ou d'une surface. Mais pour cela il suffit qu'ils sachent calculer et qu'ils aient dans leur mémoire les règles, les formules qu'ils doivent appliquer. Sans doute il ne serait pas mauvais qu'ils fussent en état de se rendre compte de toutes ces formules, mieux encore qu'ils pussent les retrouver par le raisonnement; mais alors ils devraient étudier la géométrie tout entière, car les propositions s'enchaînent avec une telle rigueur, et dépendent tellement les unes des autres, qu'il y en a bien peu à supprimer. Or, cette étude complète est manifestement impossible, comme étant hors de la portée des élèves de nos écoles élémentaires.

On pourrait autoriser les maîtres à donner à leurs meilleurs élèves quelques notions raisonnées sur les triangles, les parallèles, le cercle, la mesure des angles, la similitude, le carré de l'hypoténuse, et quelques-unes de ses conséquences; mais combien la ligne de démarcation est difficile à tenir entre ce qui est possible ou utile et ce qui ne l'est pas ! On le voit assez à l'étrange abus qui est fait, dans beaucoup d'écoles élémentaires, des problèmes graphiques, des problèmes de géométrie pure, des lieux géométriques, empruntés à des ouvrages destinés à l'enseignement secondaire, ou extraits de cahiers rapportés de l'école normale. On ne saurait assez s'élever contre le danger de ces exercices, où, à l'insu de beaucoup de maîtres, le travail personnel de l'élève est à peu près nul, et doit l'être, où la mémoire joue le principal rôle, quand elle est assez fidèle, ce qui est rare. On peut par là faire plaisir à des parents éblouis, faire illusion à des amis de l'instruction peu compétents. Les hommes du métier reconnaissent trop facilement l'inanité d'un tel enseignement. La géométrie proprement dite, comme l'algèbre, doit être abandonnée aux écoles normales et aux écoles primaires supérieures.

Je n'ai rien à dire des problèmes de trigonométrie, qui ne sont, dans l'enseignement primaire, que des applications numériques de formules, et sont réservés d'ailleurs aux écoles supérieures.

Les problèmes de physique peuvent rentrer, dans une certaine mesure, dans le cadre de l'enseignement primaire. On peut emprunter à cette science d'excellents exercices, sur le principe d'Archimède, sur les densités des solides et des liquides, sur les vases communicants, sur la presse hydraulique, sur les échelles thermométriques, sur le poids de l'air et la pression atmosphérique, sur les aérostats, la loi de Mariotte, la vitesse du son, etc., etc. Mais il faut bien se garder de s'aventurer dans les coefficients de dilatation, dans les corrections barométriques, dans les chaleurs spécifiques, dans les lois du pendule ou des cordes vibrantes, dans les densités ou les mélanges des gaz et des vapeurs, dans l'hygrométrie, dans l'optique, etc., etc.

On voit qu'il y a deux parts à faire, très distinctes, dans la physique, au point de vue des applications. On ne peut se guider, dans le choix des problèmes à adopter, que par le grand principe qui a dominé toute cette étude : ne s'écarter jamais de ce qui est pratique et usuel.

C'est à ce titre que nous ne mentionnons pas la chimie et l'astronomie, qui s'occupent, l'une des infiniment petits, l'autre des infiniment grands, et échappent par là absolument à l'enfant.

[P. Leyssenne.]

PROFESSEUR. — Antérieurement à la Révolution, le sens légal du mot *professeur* était assez mal défini. On donnait d'ordinaire ce titre à ceux qui enseignaient dans une faculté, tandis que ceux qui enseignaient dans un collège étaient plutôt appelés *régents*. Cependant on trouve aussi les professeurs de faculté désignés par les titres de *magistri, lectores;* et les régents des collèges reçoivent parfois le titre de *professeurs*.

La Convention nationale, en donnant aux maîtres chargés d'enseigner dans les écoles primaires le beau nom d'*instituteurs*, réserva le titre de *professeur* aux maîtres de l'enseignement secondaire et supérieur : un décret du 14 février 1793 fixe le traitement des *professeurs* des collèges. Un peu plus tard (projet de décret lu par Romme le 29 vendémiaire an II), la Convention voulut étendre le nom d'*instituteur* « à tous ceux qui remplissent l'honorable fonction d'élever et d'instruire les enfants de la République, quelle que soit l'école dans laquelle ils exercent leur zèle et leurs talents » ; les savants qui furent choisis pour enseigner à l'Ecole normale (créée le 9 brumaire an III) portèrent eux-mêmes le titre d'*instituteur*. Mais on en revint bientôt à la désignation de *professeur* pour les ordres supérieurs de l'enseignement : ce fut ce dernier titre que reçurent les maîtres chargés d'enseigner dans les écoles centrales (décrets du 7 ventôse an III et du 3 brumaire an IV).

La loi du 11 floréal an X donna le titre de *professeurs* aux membres du personnel enseignant des lycées et des écoles spéciales (établissements d'enseignement supérieur); elle appela *maîtres* les membres du personnel enseignant des écoles secondaires communales. Ces dernières furent transformées en collèges communaux par le décret du 17 mars 1808, et leurs maîtres devinrent des *régents;* ils gardèrent ce nom jusqu'en 1867, époque où un décret, rendu sur la proposition de M. Duruy, fit disparaître une distinction dont l'usage ne tenait plus compte. Une nouvelle catégorie de professeurs vint s'ajouter à l'ancienne lorsque fut créé en 1865 l'enseignement secondaire spécial. Il en fut de même lorsque par la loi du 21 décembre 1880 l'enseignement secondaire des filles fut organisé : les maîtresses des lycées et collèges de jeunes filles, pourvues du titre d'agrégé, prirent le titre de professeur. Enfin, en 1881 (décret du 8 janvier), les maîtres des classes élémentaires des lycées purent aussi prétendre à ce titre, à la condition d'avoir obtenu le certificat spécial institué pour ces fonctions.

Dans l'enseignement supérieur, pour être professeur, il faut être docteur, avoir trente ans d'âge, et avoir fait, pendant deux ans au moins, soit un cours dans un établissement de l'Etat, soit un cours particulier dûment autorisé, analogue à ceux qui sont professés dans les facultés. La nomination est faite par le président de la République, sur la proposition du ministre de l'instruction publique, qui choisit le titulaire sur une double liste de présentation faite par la faculté où la vacance s'est produite et par la section permanente du Conseil supérieur.

Dans l'enseignement secondaire, pour devenir professeur, il faut avoir obtenu le titre d'agrégé. Il y a trois sortes d'agrégations : l'agrégation de l'enseignement secondaire classique ; l'agrégation de l'enseignement secondaire spécial ; l'agrégation de l'enseignement secondaire des jeunes filles. A défaut du titre d'agrégé, on ne peut être que *chargé de cours*.

L'enseignement primaire a aussi, depuis 1880, ses *professeurs :* ce titre est accordé aux maîtres et aux maîtresses d'écoles normales pourvus du certificat spécial d'aptitude institué par le décret du 5 juin 1880. Nous consacrons ci-dessous un article aux *professeurs d'école normale primaire*.

En Italie, en Espagne et en Portugal on rencontre aussi le titre de *professeur* appliqué à des maîtres de l'enseignement primaire. En Italie, les maîtres des écoles normales primaires sont appe-

lés *professori* par la loi du 13 novembre 1859. De même, en Espagne, la loi du 9 septembre 1857 leur donne le titre de *profesores de escuela normal*. En Portugal, ce sont les instituteurs eux-mêmes qui portent le titre officiel de *professeurs:* la loi les appelle *professores de ensino primario*.

PROFESSEUR D'ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE. — Comme il a été dit à l'article précédent, le titre de professeur est resté longtemps l'apanage, en France, des membres de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire. Même au commencement de ce siècle, lorsque les écoles normales primaires se fondèrent, ceux qui y enseignèrent durent se contenter du nom de maîtres-adjoints, nom modeste comme le fut, à l'origine, leur situation elle-même. Il était réservé à notre époque, si vivement préoccupée, et avec juste raison, des hommes et des choses de l'enseignement primaire, de chercher à relever les fonctions de l'enseignement dans les écoles normales, non seulement en y attachant des avantages matériels qu'elles n'avaient guère procurés jusque-là, mais encore en proposant à l'émulation de ceux qui y enseignaient un titre que l'opinion publique s'était accoutumée à entourer de plus de considération. C'est le décret du 5 juin 1880 qui promit ce titre de professeur à ceux des maîtres-adjoints et à celles des maîtresses-adjointes, et, en général, à tous les maîtres de l'enseignement primaire, qui subiraient avec succès un examen dont les conditions furent déterminées, une première fois, par un arrêté en date du même jour. « Nul », dit l'article 1 de ce décret, « ne peut être nommé définitivement aux fonctions de l'enseignement dans les écoles normales primaires d'instituteurs ou d'institutrices, s'il n'a été déclaré apte à remplir ces fonctions, soit dans l'ordre des lettres, soit dans l'ordre des sciences, après un examen spécial .» L'article 2 énumère les conditions que les candidats sont tenus de remplir : « ils doivent justifier: 1° de vingt et un ans d'âge ; 2° d'un stage de deux ans dans l'enseignement public ; 3° de l'un des titres suivants : diplôme de bachelier ès lettres ou ès sciences, brevet de capacité pour l'enseignement secondaire spécial, brevet complet de l'enseignement primaire. » Des dispenses de stage peuvent être accordées par le ministre (décret du 19 juillet 1880). Enfin, l'article 3 porte que « les maîtres-adjoints et les maîtresses-adjointes pourvus du certificat d'aptitude à l'enseignement des écoles normales primaires ont droit au titre de professeur d'école normale primaire » ; mais il ajoutait que « ce titre ne peut leur être conféré que s'ils sont âgés de vingt-cinq ans et s'ils comptent trois années d'exercice dans l'enseignement primaire public ». Cette condition a été supprimée par le décret du 4 janvier 1882, et, du jour où l'on est pourvu du certificat d'aptitude, on peut être nommé professeur dans une école normale.

Ainsi, le décret du 5 juin 1880 créait le titre de professeur d'école normale et organisait une sorte d'agrégation de l'enseignement primaire. Deux certificats, l'un pour l'enseignement des lettres, l'autre pour l'enseignement des sciences, étaient institués, et l'on ne devait plus voir, comme on l'avait vu si longtemps au grand détriment des études et de la dignité du personnel enseignant, le même maître promener, d'école normale en école normale, l'omniscience qu'on lui supposait et enseigner simultanément ou tour à tour, suivant les hasards de sa vie universitaire, la physique et la grammaire, la chimie et l'histoire de France, l'arithmétique et la littérature. De plus, il fut décidé qu'à l'avenir tout candidat aux fonctions d'inspecteur de l'enseignement primaire, de directeur et de directrice d'école normale devrait être pourvu du certificat d'aptitude au professorat (décret du 23 décembre 1882, modifié par le décret du 24 juillet 1883). C'était une garantie de plus dont on entourait les fonctions si importantes de l'inspection et de la direction ; c'était en même temps une preuve du prix élevé que l'administration entendait attacher à la possession du titre de professeur. Cependant, comme il y avait des ménagements à garder envers d'anciens fonctionnaires qui avaient déjà fait leurs preuves, ou qui avaient laborieusement acquis des droits, à la suite d'examens passés sous un autre régime, mais non suivis de succès, le décret du 24 juillet 1884 porta que « pendant les trois années qui suivraient sa publication, les maîtres-adjoints et les maîtresses-adjointes d'école normale, comptant au moins cinq ans d'exercice comme titulaires, ainsi que les professeurs des collèges et lycées ayant le même temps d'exercice, pourraient, par décision rendue sur le rapport du comité consultatif, être dispensés de produire le certificat d'aptitude au professorat des écoles normales » ; et que « la même disposition s'appliquerait aux candidats qui auraient été déclarés admissibles à l'une des sessions postérieures au décret du 5 juin 1880, ainsi qu'aux instituteurs et institutrices qui auraient, à la date du 23 décembre 1882, plus de trente ans d'âge et cinq ans d'exercice comme titulaires ».

Les mêmes considérations déterminèrent le Conseil supérieur et le ministre à conférer le titre de professeur, par dérogation à l'article 1er du décret du 5 juin 1880, aux maîtres-adjoints et aux maîtresses-adjointes, pourvus du brevet supérieur et qui comptaient dix années d'exercice dans les écoles normales et quarante ans d'âge, à la date du 5 juin 1880 (arrêté du 26 décembre 1882). Tous ceux qui ne réunissaient pas ces conditions n'eurent que le titre de maître-adjoint et de maîtresse-adjointe. Les choses ainsi réglées, il fut arrêté qu'il ne serait plus fait de nominations définitives de maître-adjoint et de maîtresse-adjointe : si les besoins de l'enseignement obligeaient l'administration à recourir aux services de maîtres non pourvus du titre de professeur, ces maîtres ne devaient recevoir et ne reçoivent, en effet, qu'une délégation provisoire, dont la durée est subordonnée à leurs efforts, dûment constatés, pour obtenir le grade qui leur manque. (Circ. du 30 novembre 1884.)

Du moment où l'on exigeait des professeurs des écoles normales des preuves de capacité plus grandes que celles qu'on avait demandées aux anciens maîtres de ces établissements, il était juste que des avantages matériels fussent attachés à la possession de leur titre. C'est à quoi pourvut le décret du 30 juillet 1881. En vertu de ce décret, les professeurs d'école normale sont répartis en trois classes, et les traitements affectés à chacune de ces classes sont fixés de la façon suivante :

Professeurs d'école normale d'instituteurs............	3e classe......	2 500 fr.
	2e classe......	2 800
	1re classe.....	3 100
Professeurs d'école normale d'institutrices	3e classe......	1 700 fr.
	2e classe......	2 100
	1re classe.....	2 400

L'inégalité qui existe entre les traitements des professeurs d'école normale d'instituteurs et ceux des professeurs d'école normale d'institutrices est plus apparente que réelle. Ces dernières, en effet, peuvent résider dans l'établissement, où elles trouvent le logement et la table en échange de certains services de surveillance. Quant à celles qui sont autorisées à résider hors de l'établissement, elles reçoivent une allocation de 500 francs qui met leur traitement à peu près

sur le même pied que celui de leurs collègues des écoles normales d'instituteurs.

Enfin, le décret du 29 juillet 1881, relatif à l'organisation des écoles normales primaires a fixé le nombre maximum et minimum d'heures que chaque professeur doit par semaine à l'enseignement. Ajoutons que, comme conséquence du décret du 5 juin 1880, deux écoles normales supérieures d'enseignement primaire, destinées à préparer à l'examen du certificat d'aptitude, ont été créées à Fontenay-aux-Roses et à Saint-Cloud. Grâce à ces mesures de haute bienveillance et à d'autres encore qui ont été rappelées à l'article *Ecoles normales*, la situation des professeurs des écoles normales s'est singulièrement améliorée : relevée aux yeux de l'opinion publique et du personnel enseignant, entourée de plus de considération, conduisant à l'inspection et à la direction; mieux rémunérée aussi, ce qui n'est pas pour déplaire à ceux qui la recherchent, elle est aujourd'hui un but honorable que peuvent et doivent se proposer tous les maîtres distingués de l'enseignement primaire.

Il nous reste à reproduire les conditions de l'examen qui y conduit et à faire connaître les résultats qu'il a donnés depuis sa fondation. L'examen du certificat d'aptitude a déjà été l'objet de plusieurs règlements. Le premier en date est celui du 5 juin 1880, qui a été abrogé par celui du 26 décembre 1882, lequel a été modifié, en deux de ses articles, par le décret du 20 juillet 1883. Nous donnons ci-dessous la réglementation aujourd'hui en vigueur.

« Art. 1er. — Deux commissions sont nommées chaque année par le ministre de l'instruction publique pour examiner l'aptitude des candidats aux fonctions de l'enseignement dans les écoles normales, l'une pour l'ordre des sciences, l'autre pour l'ordre des lettres.

» Art. 2. — Chacune de ces deux commissions est composée de cinq membres auxquels sont adjointes, avec voix délibérative pour l'examen des aspirantes, deux dames directrices ou professeurs d'école normale.

» Art. 3. — Les candidats sont tenus de se faire inscrire, du 1er au 30 juin, au secrétariat de l'inspection académique, d'indiquer les lieux où ils ont résidé et les fonctions qu'ils ont remplies depuis dix ans, et de faire les justifications exigées par l'article 2 du décret du 5 juin 1880.

» Art. 4. — L'examen a lieu du 1er juillet au 15 août, aux jours fixés par le ministre.

» Art. 5. — L'examen se compose :

» D'épreuves écrites, lesquelles sont éliminatoires;

» D'épreuves orales;

» D'épreuves pratiques.

» Art. 6. — Les épreuves écrites ont lieu au chef-lieu du département, sous la surveillance de l'inspecteur d'académie ou d'un délégué agréé par le recteur.

» Elles comprennent, pour les lettres : 1° une composition sur un sujet de littérature, de grammaire ou d'histoire et de géographie ; 3° une composition sur un sujet de psychologie ou de morale ; 3° une composition sur une question de pédagogie ;

» Pour les sciences : 1° une composition sur une question de mathématiques et l'exécution d'un dessin géométrique ; 2° une composition sur une question de physique, de chimie ou de sciences naturelles avec leurs applications ; 3° une composition sur une question de méthode appliquée à l'enseignement des sciences.

» Les sujets sont tirés des programmes de l'enseignement dans les écoles normales.

» Les candidats pourvus du certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel seront dispensés de la première des épreuves écrites de l'ordre des sciences.

» Quatre heures sont accordées pour chaque composition ; les trois compositions de chaque série se font en deux jours consécutifs, les mêmes pour toute la France.

» Les sujets sont envoyés par l'administration centrale.

» Les compositions sont adressées, avec le procès-verbal de la séance, par l'inspecteur d'académie au ministre.

» Art. 7. — La commision prononce l'admission aux épreuves orales et pratiques. Ces épreuves ont lieu à Paris.

» Art. 8. — Les épreuves orales comprennent : 1° la correction raisonnée d'un devoir d'élève-maître ; 2° la lecture expliquée d'une page prise dans un des auteurs classiques portés au programme du brevet supérieur. Il sera accordé, pour la préparation à huis clos de la première épreuve, trois quarts d'heure, et pour celle de la seconde un quart d'heure. Le devoir à corriger et la leçon à faire ne porteront pas sur le même ordre d'études. Ces épreuves réunies auront une durée de quarante-cinq minutes environ pour chaque candidat.

» Art. 9. — Les épreuves consisteront dans une leçon que le candidat devra faire, en présence de la commission, à une division d'élèves-maîtres, sur un sujet tiré au sort. Cette leçon sera précédée d'une préparation à huis-clos dont la durée ne dépassera pas trois heures et pour laquelle le candidat ne devra recourir à aucun secours étranger (livres, rédactions, notes, etc.). Le candidat devra compléter sa leçon par des interrogations adressées aux élèves.

» Dans le cours de leur exposition orale, les candidats de l'ordre des sciences devront exécuter devant le jury les expériences se rapportant au sujet qu'ils ont à traiter. A cet effet, des instruments de physique, des appareils de chimie, des échantillons d'histoire naturelle seront mis à leur disposition.

» Art. 10. — Les candidats qui voudront faire constater, en outre, leur aptitude à l'enseignement du chant et de la musique et à celui des langues vivantes, devront en faire la déclaration. Ils auront à faire une classe spéciale sur ces matières d'enseignement. Il sera fait mention, dans le certificat, des matières facultatives pour lesquelles le candidat aura subi l'examen avec succès.

» Art. 11. — Après la clôture des examens, la commission dresse, par ordre de mérite, la liste des candidats qu'elle juge dignes d'obtenir le certificat d'aptitude à l'enseignement des écoles normales.

» Cette liste est soumise à l'approbation du ministre, qui délivre les certificats. »

Ce règlement, déjà plusieurs fois modifié, est-il définitif? Nous ne le pensons pas, et nul n'aurait le droit de s'étonner si de nouvelles modifications y étaient encore apportées. On n'arrive pas, en effet, du premier coup à fixer les règles d'un examen aussi important : il faut tenir compte des circonstances qui disparaissent et aussi des besoins nouveaux qui se produisent ; il faut suivre aussi les fluctuations d'une législation aussi compliquée qu'est celle de l'enseignement primaire, et mettre en harmonie avec elle les règles des examens multiples qu'elle comporte. On peut donc légitimement se demander si l'examen du certificat d'aptitude au professorat ne devrait pas être renforcé sur quelques points; s'il ne serait pas fâcheux, par exemple, que les candidats n'aient qu'une composition écrite à faire sur des matières aussi diverses que la grammaire, la littérature, l'histoire et la géographie, d'une part, sur la phy-

sique, la chimie et l'histoire naturelle, d'autre part; et si, la loi du 28 mars 1882 ayant introduit l'enseignement du travail manuel dans le programme des écoles primaires, et par suite dans celui des écoles normales, il y a un intérêt à ce que le certificat d'aptitude à cet enseignement soit distinct du certificat d'aptitude au professorat. Ces questions et quelques autres de même nature semblent s'imposer à l'attention de l'administration, et il ne paraît pas impossible qu'éclairée par l'expérience, elle juge le moment venu de les examiner et de les résoudre.

Quoi qu'il en soit, l'examen du certificat d'aptitude a déjà donné d'importants résultats que nous avons réunis et consignés dans le tableau ci-dessous:

ANNÉES.	SESSIONS.	HOMMES.		FEMMES.		TOTAL.
		Sciences.	Lettres.	Sciences.	Lettres.	
1880	Juillet....	7	6	3	10	26
1881	Juillet....	21	20	20	18	79
1882	Juillet et octobre.	19	12	8	14	53
1883	Mars et juillet...	20	28	28	30	106
1884	Juillet....	24	17	18	21	80
TOTAUX......		91	83	77	93	344

On voit par ce tableau que le nombre des diplômes délivrés (344) se répartit à peu près également (174 pour les hommes et 170 pour les femmes) entre les aspirants et les aspirantes, et que par suite les écoles normales d'instituteurs et celles d'institutrices ont bénéficié de l'institution du certificat dans une proportion sensiblement la même. On voit aussi que le nombre des diplômes délivrés dans l'ordre des lettres est un peu plus élevé que celui des diplômes de l'ordre des sciences (176 contre 168); que le nombre des femmes diplômées dans l'ordre des lettres est supérieur de 10 à celui des hommes (93 contre 83); qu'au contraire le nombre des hommes diplômés dans l'ordre des sciences dépasse de 14 (91 contre 77) le nombre des professeurs femmes du même ordre d'enseignement, d'où cette conclusion, qui n'est pas pour surprendre, que les hommes réussissent généralement mieux dans les études scientifiques et les femmes dans les études littéraires.

De tels résultats, appréciés dans leur ensemble, sont de bon augure pour l'avenir, et l'on peut prévoir le jour où, malgré la porte que le certificat d'aptitude ouvre sur la direction et l'inspection, il n'y aura plus dans les écoles normales primaires que des maîtres et des maîtresses pourvus du titre envié de professeur. Il est certain que ce jour-là un grand progrès aura été réalisé et que l'enseignement des écoles normales sera renouvelé au grand profit de l'enseignement dans les écoles primaires. [E. Jacoulet.]

V. au Supplément, article *Règlements organiques*, le programme de l'examen du professorat tel que l'établit l'arrêté du 18 janvier 1887.

PROFESSIONNEL (ENSEIGNEMENT). — Ce mot a été employé en France avec deux significations différentes : tantôt il a servi à désigner, — et c'est le sens qui paraît le plus naturel, — l'enseignement technique préparant à l'exercice d'une certaine profession; tantôt, au contraire, on a appelé de ce nom un enseignement qui n'a rien de technique, l'enseignement général qui convenait aux élèves se destinant aux diverses professions du commerce et de l'industrie, par opposition à l'enseignement classique.

Résumons le plus brièvement possible les faits historiques qui se rattachent à l'une et à l'autre de ces significations.

Dès le XVIIIe siècle, on avait commencé à sentir le besoin de créer, à côté des collèges classiques et au-dessus des petites écoles, des établissements destinés, soit à enseigner l'apprentissage d'un métier, soit à donner certaines connaissances générales propres à préparer les commerçants, les agriculteurs, les industriels à l'exercice de leur profession. Citons, parmi les tentatives faites à cette époque, le pensionnat de Saint-Yon (V. *La Salle*, p. 1518), l'école d'arboriculture fondée par Moreau * de la Rochette, l'école de Popincourt, dirigée successivement par Herbault* et le chevalier Pawlet *, l'école de Liancourt fondée par le duc de La Rochefoucauld *. Pendant l'époque révolutionnaire, un décret, rendu à la suite d'une pétition des autorités constituées et des sociétés populaires du département de Paris (15 septembre 1793), ordonna qu'au-dessus des écoles primaires il y aurait trois degrés progressifs d'instruction : « le premier *pour les connaissances indispensables aux artistes et ouvriers de tous les genres;* le second pour les connaissances ultérieures, nécessaires à ceux qui se destinent aux autres professions de la société; et le troisième pour les objets d'instruction dont l'étude difficile n'est pas à la portée de tous les hommes ». Ce décret fut rapporté le lendemain; la partie relative aux écoles destinées « aux artistes et ouvriers » avait été surtout vivement critiquée; Cambon avait dit : « On veut encore nous faire croire qu'on ne peut bien faire un soulier que le compas à la main et dans une académie, tandis que les souliers ne doivent être faits que dans la boutique d'un cordonnier. »

M. Duruy (dans l'*Instruction* du 2 octobre 1863, relative à l'enseignement professionnel des lycées impériaux) dit que « l'enseignement professionnel, institué par le décret du 15 septembre 1793, fut organisé dans les écoles centrales par celui du 7 ventôse an III; qu'il fut restreint par la loi du 11 floréal an X et détruit par le décret du 17 mars 1808, qui supprima les écoles centrales. » Nous venons de voir que le décret du 15 septembre 1793 n'a vécu qu'un jour. Quant aux écoles centrales, l'enseignement qu'elles devaient donner et qu'elles donnèrent ne fut point l'enseignement professionnel, même au sens très large où M. Duruy entend ce mot; ce fut un enseignement universel, embrassant l'ensemble des connaissances humaines, y compris les langues anciennes, les belles-lettres, l'histoire et la législation (V. *Ecoles centrales*). Les écoles centrales furent supprimées par la loi du 11 floréal an X (1er mai 1802); quand vint le décret du 17 mars 1808, il y avait six ans déjà que les lycées avaient pris leur place.

Mais si les écoles centrales n'ont pas été des établissements d'enseignement professionnel, ni au sens large de l'expression, ni, à plus forte raison, au sens restreint, cet enseignement ne fut-il donné nulle part, de 1793 jusqu'à la fin de l'empire ? Oui, il eut ses établissements spéciaux : ce furent, d'abord, l'école nationale de Liancourt *, organisée en 1795 sous la direction de Crouzet *; puis le Prytanée * de Compiègne, transformé en 1803 en école d'arts et métiers, et auquel fut réunie l'école de Liancourt (cette école de Compiègne fut transférée en 1806 à Châlons); et l'école d'arts et métiers de Beaupréau, créée en 1812 (transférée en 1815 à Angers).

La Restauration conserva les deux écoles d'arts et métiers (la troisième, celle d'Aix, ne fut créée qu'en 1843). En outre, elle institua dans les col-

lèges royaux (statut du 4 septembre 1821), une sorte de « bifurcation » à partir de la classe de troisième, à l'usage des élèves « qui ne se destinaient pas à prendre les grades des facultés ». C'est là, dit M. Gréard (*La Question des programmes dans l'enseignement secondaire*), « l'origine de l'enseignement dit français, devenu plus tard l'enseignement spécial ». Cependant ce n'était qu'une mesure insuffisante, et qui ne pouvait donner satisfaction aux besoins des familles dont les enfants se destinaient à d'autres professions qu'à celles des carrières dites libérales. En 1823, un journal, les *Tablettes universelles*, ouvrit un concours pour le meilleur mémoire rédigé en réponse à la question suivante : « N'y a-t-il pas dans notre système d'instruction publique, entre les écoles primaires et les collèges consacrés aux études classiques, une lacune qu'il serait utile de remplir par des établissements d'une nature spéciale ? Quels seraient les avantages de ces établissements ? Quelle organisation et quel plan d'études y devraient être adoptés? » Le mémoire couronné était l'œuvre de M. Renouard*; il fut publié en 1824 sous ce titre : *Considérations sur les lacunes de l'éducation secondaire en France*. L'enseignement privé essaya, dans une certaine mesure, d'offrir aux familles ce qu'elles ne pouvaient trouver dans les établissements classiques de l'État ; et l'ordonnance du 26 mars 1829, due à M. de Vatimesnil, témoigne qu'il s'était fait réellement quelque chose en ce sens : on y lit, à l'article 19, que les élèves des institutions et pensions « qui suivront les cours spécialement destinés aux professions industrielles et manufacturières seront dispensés de suivre les classes des collèges, soit royaux, soit communaux ».

Cet enseignement destiné aux élèves qui ne veulent pas s'en tenir à l'instruction élémentaire de l'école primaire, mais qui ne trouvent pas dans l'enseignement secondaire classique le genre d'instruction dont ils ont besoin, le gouvernement de Juillet essaya de le créer. M. Cousin, à la suite de sa mission en Allemagne (1831), proposa à M. de Montalivet, alors ministre, la fondation d'écoles qui seraient l'équivalent des *Bürgerschulen* allemandes. « Un cri s'élève d'un bout de la France à l'autre, disait-il, et réclame, pour les trois quarts de la population française, des établissements intermédiaires entre les simples écoles élémentaires et nos collèges. » Ce sont ces établissements intermédiaires que la loi du 28 juin 1833 voulut créer sous le nom d'*écoles primaires supérieures*.

La plupart de ceux qui s'occupèrent de la question à cette époque trouvèrent le nom *d'écoles primaires supérieures* mal choisi. M. Cousin, nous venons de le voir, aurait désiré le nom *d'écoles intermédiaires* (c'est aussi celui qu'emploie M. Saint-Marc Girardin dans son livre : *De l'instruction intermédiaire dans l'Allemagne du sud*); M. Renouard, l'auteur du Mémoire de 1824, devenu rapporteur de la loi de 1833 à la Chambre des députés, demandait que les nouveaux établissements fussent nettement rattachés à l'enseignement secondaire; M. Pompée, qui fut le directeur de la première école primaire supérieure de Paris, déclarait quelques années plus tard que « le nom *d'écoles primaires supérieures*, qui a été donné aux institutions nouvelles, nuit considérablement à leur succès auprès de la population, d'abord parce que ce nom est vague et manque de justesse, ensuite et surtout parce qu'il ne satisfait pas l'amour-propre, la vanité des classes moyennes, auxquelles ces établissements sont destinés. » Mais ce nom tant critiqué, fait observer le même écrivain, avait été en quelque sorte imposé au ministre de l'instruction publique, « qui, tout en le trouvant mauvais, avait dû saisir l'occasion d'une loi sur l'instruction primaire pour combler dans notre législation la lacune qu'on avait si bien signalée ».

Peu à peu, pour désigner cet enseignement si difficile à nommer, et dont on ne savait pas au juste s'il fallait le rattacher à l'enseignement primaire ou à l'enseignement secondaire, surgit une expression nouvelle : l'enseignement *professionnel*. M. Saint-Marc Girardin l'adopta dans un discours à la Chambre des députés en 1838 : « Il ne s'agit pas, dit-il, de substituer l'éducation professionnelle à l'éducation classique, il s'agit seulement de mettre à côté de l'éducation classique l'éducation professionnelle. » En 1844, l'Académie royale du Gard l'employa à son tour, en ouvrant un concours sur la question « de l'éducation professionnelle en France et de son organisation ». M. Pompée, auteur du Mémoire qui reçut le prix, fit observer à cette occasion que le nom d'*écoles professionnelles* n'était pas juste, et proposa comme plus exact celui d'*écoles technologiques :* mais ce terme, qu'on trouva trop savant, ne fit pas fortune; et quelques années après, l'expression d'*éducation professionnelle* sembla recevoir une consécration définitive lorsque l'Assemblée nationale de 1848 l'inscrivit dans la Constitution (article 13).

A la veille de la révolution de février, M. de Salvandy, que préoccupait une réforme de l'enseignement scientifique dans les établissements d'instruction secondaire, décida (statut du 5 mars 1847) la création, dans les collèges royaux et communaux, d'un enseignement dit *spécial*, distinct de l'enseignement littéraire et parallèle à cet enseignement, où les élèves devaient être admis après la quatrième. Lorsque la loi de 1850 eut supprimé l'enseignement primaire supérieur, il ne resta plus, pour représenter l'enseignement dit *professionnel*, que cet enseignement *spécial* donné dans les lycées et les collèges.

Il y eut, lors de la discussion de la loi du 15 mars 1850 à l'Assemblée législative, un débat qui fit voir combien, en réalité, les idées étaient peu fixées à l'égard de ce qu'il fallait entendre au juste par *enseignement professionnel*. MM. de Lasteyrie et Wolowski présentèrent à l'article 62 un paragraphe additionnel, ainsi conçu : « Le ministre, sur l'avis du Conseil supérieur, instituera des jurys spéciaux pour l'*enseignement professionnel*. »

M. de Lasteyrie développa sa proposition en disant : « Je désire établir tout de suite la différence qu'il y a entre l'éducation *professionnelle* et l'éducation *spéciale*. Ce qu'on appelle les écoles spéciales, ce sont des écoles où l'on donne l'instruction nécessaire pour l'exercice d'une profession spéciale, comme, par exemple, l'École des mines, l'École des arts et métiers, l'École des arts et manufactures; ce sont là des écoles spéciales, c'est là ce qu'on appelle l'enseignement spécial; tandis que l'enseignement professionnel est celui qui a pour objet de préparer les jeunes gens à l'instruction spéciale qui doit couronner leurs études. L'enseignement professionnel est l'enseignement *secondaire*. » M. Wolowski dit à son tour : « Les écoles primaires supérieures ont disparu. Nous croyons qu'il est indispensable que la loi nouvelle donne droit de cité, d'une manière complète, d'une manière formelle et expresse, à l'enseignement *professionnel*... Je ne comprends pas l'insistance avec laquelle M. le rapporteur refuse un mot qui est passé dans la langue, un mot qui est adopté par l'usage, et qui indique une chose parfaitement définie dans la conscience publique. » Le ministre, M. de Parieu, répondit : « La question est entre deux mots qui sont également mauvais, *enseignements spéciaux* et *enseignement professionnel*. Il existe un commencement d'enseignement qu'on appelle

souvent *professionnel*, que, dans l'Université, on appelle enseignement *spécial*. Eh bien, la vérité, c'est que c'est là un enseignement préparatoire seulement pour les professions qui touchent au commerce, à l'agriculture et à l'industrie : ce qui fait que, dans certaines villes, on l'appelle *enseignement commercial;* dans d'autres, *enseignement industriel;* dans d'autres, *enseignement professionnel;* dans l'Université, on l'appelle *enseignement spécial*. Il y a même un programme nouveau pour cet *enseignement spécial* (arrêté du 17 septembre 1849). Mais tous ces mots ne sont pas justes; le mot *enseignement spécial* n'est pas très juste; le mot *enseignement professionnel* est un peu moins juste encore, car il y a d'autres professions que le commerce, l'industrie et l'agriculture. » — Le paragraphe additionnel fut adopté, mais il devait rester lettre morte, bien que M. de Parieu eût institué en juin 1850 une commission pour préparer un plan d'organisation de l'enseignement professionnel.

Cependant, en présence de ceux qui appelaient du nom d'*enseignement professionnel* l'enseignement primaire supérieur ou l'enseignement secondaire non classique, il s'était formé un parti qui donnait à ce mot une autre signification, et l'appliquait à un enseignement destiné à préparer directement à l'exercice d'une ou de plusieurs professions déterminées. Un des principaux champions de l'enseignement professionnel ainsi entendu était M. César Fichet, — V. *Manuel (Travail)*, p. 1824, — qui dès 1832 avait fondé à Paris, sous le nom d'*école industrielle*, un établissement dont le programme ajoutait aux études théoriques (arithmétique, géométrie, physique, chimie, etc.) des exercices pratiques à l'atelier (modelage, moulage, travail du tour, coupe des pierres, etc.). M. Fichet, dont l'école avait été transférée à Ménars en 1848, fut chargé en 1853 par M. Fortoul d'organiser sur divers points de la France des établissements semblables à celui qu'il avait créé par sa propre initiative; et le *Journal de l'instruction publique*, rendant compte de la mission confiée à M. Fichet (n° du 27 août 1853), disait ; « Ainsi, l'*enseignement professionnel*, dans toute la vérité des termes, est aujourd'hui fondé. » Un *institut professionnel* fut ouvert à Toulon, une autre école professionnelle fut créée à Lille ; mais le mouvement, croyons-nous, s'arrêta là. C'est seulement une quinzaine d'années plus tard que la France devait commencer à se couvrir d'établissements destinés à préparer à l'exercice de leur profession les industriels, les commerçants, les agriculteurs, patrons et entrepreneurs, employés et ouvriers, établissements dus tantôt à l'initiative privée, tantôt au bon vouloir des municipalités, et portant soit le nom d'*écoles professionnelles*, soit celui d'*écoles d'apprentissage*, d'*écoles commerciales*, etc.

En 1862, M. Rouland reprit l'idée de M. de Montalivet; il songea à donner plus de développement aux cours d'enseignement spécial qui avaient été créés par le statut du 5 mars 1847, et qui s'étaient maintenus au milieu du remaniement des programmes de l'enseignement secondaire opéré par M. Fortoul. Dans un rapport à l'empereur, il formula sa pensée en ces termes : « Le moment semble venu de s'occuper d'une branche de l'enseignement public qui, placée au-dessus de l'instruction primaire, viendrait la continuer parallèlement avec l'instruction secondaire donnée par les collèges et les lycées. Il s'agit de cet enseignement moderne, usuel, qui prend pour base la langue nationale et les langues vivantes, l'histoire du pays et la géographie pratique, les sciences appliquées, les notions de l'industrie et du commerce, le dessin... L'Université aurait pu, depuis quinze ans, étendre sur toute la France la création de ces classes d'enseignement *moyen* ou *intermédiaire*, connues dans quelques pays sous le nom d'*écoles réelles*, et que la loi (de 1833) rangeait parmi les établissements d'enseignement primaire supérieur... Renonçant à cette désignation regrettable d'*enseignement primaire supérieur*, qui éloigne toutes les familles, il conviendra peut-être de constituer, soit dans les lycées eux-mêmes, soit à côté d'eux, selon les cas, des écoles, véritables *collèges modernes*, analogues, à certains égards, aux écoles centrales du commencement du siècle. »

L'enseignement que devaient donner ces « collèges modernes » ou « collèges français », M. Rouland l'appelait *enseignement secondaire professionnel*. Ce fut ce même nom que reprit d'abord M. Duruy; à son arrivée au pouvoir, en 1863, il annonça « qu'un projet de loi relatif à l'enseignement secondaire professionnel allait être présenté au Corps législatif ». En attendant la loi promise, le nouveau ministre fit rédiger un « programme pour l'enseignement professionnel dans les lycées impériaux »; dans l'instruction qui en accompagnait l'envoi aux recteurs (2 oct. 1863), nous relevons le passage suivant, qui marque nettement le sens que M. Duruy, à l'exemple de son prédécesseur, attachait au mot *professionnel*, — sens tout différent de celui que lui donnaient les partisans de l'enseignement du travail manuel dans l'école : « Nous excluons de nos écoles nouvelles, disait-il, les exercices d'atelier, parce que l'administration de l'instruction nationale n'est pas celle des travaux publics. Elle ne fait pas des mécaniciens, des mineurs, des contre-maîtres; mais puisque l'industrie, le commerce et l'agriculture exigent chaque jour plus d'intelligence et de savoir, l'Université a son rôle dans cette éducation de l'esprit qui doit précéder celle de la main. Si elle n'enseigne pas une profession déterminée, elle préparera à toutes les professions. »

La loi annoncée fut promulguée le 21 juin 1865; elle fixait le programme du nouvel enseignement, et lui imposait le nom d'*enseignement secondaire spécial*. A partir de ce moment cesse l'équivoque produite pendant un quart de siècle par l'emploi du mot *professionnel* dans deux sens différents. Le nom d'*école professionnelle* est désormais réservé uniquement aux établissements qui préparent à l'exercice pratique d'une profession; le nom d'*enseignement professionnel* n'a plus qu'une acception unique, la seule conforme à la logique : il désigne l'enseignement technique donné à des élèves qui font l'apprentissage d'une profession. Quant à cet enseignement qui n'a rien de technique, et que M. Cousin appelait *intermédiaire*, la loi, en le rattachant à l'enseignement secondaire, en l'appelant *enseignement secondaire spécial*, a montré qu'elle le considérait comme une des formes de l'enseignement général. Lorsque plus tard la troisième République a constitué, à côté de cet enseignement secondaire spécial, un autre enseignement d'un caractère plus modeste, plus immédiatement pratique, plus à la portée de la population ouvrière et agricole à laquelle il est destiné, elle ne l'a point baptisé non plus du nom d'*enseignement professionnel*; elle a repris le nom d'*enseignement primaire supérieur*, pour bien montrer que, là aussi, il s'agissait d'un enseignement fait pour donner une culture scientifique générale, et non d'un apprentissage technique.

Bien que l'usage, comme nous venons de le dire, ait aujourd'hui ramené le mot d'*enseignement professionnel* à sa véritable signification, les fortunes diverses que ce terme a subies lui ont laissé quelque chose de flottant, de mal défini. On ne sera plus tenté, il est vrai, d'appeler *école*

professionnelle un établissement qui serait l'équivalent d'une *Realschule* allemande; mais on se demandera souvent s'il y a quelque différence entre une *école professionnelle* et une *école d'apprentissage;* si des institutions comme les écoles de commerce, les cours de dessin, les cours de physique, de chimie, sont des institutions professionnelles; s'il convient d'étendre cette désignation à tous les établissements qui préparent à une carrière spéciale, à l'Ecole des mines, à l'Ecole centrale des arts et manufactures, et même à l'Ecole navale, à l'Ecole de Saint-Cyr, à l'Ecole normale? Cette incertitude dans l'emploi qu'il convient de faire d'une expression dont le premier mérite serait de dire nettement ce qu'elle veut dire, nous engage à renoncer nous-mêmes à nous en servir; plutôt que de chercher à en fixer le sens par des définitions dont le moindre inconvénient serait d'être arbitraires, nous préférons avoir recours à un terme d'un usage plus commode et d'une signification plus arrêtée et mieux acceptée de tous. C'est le mot d'*enseignement technique.* « L'enseignement technique, dit M. Tresca (Rapport sur l'organisation de l'enseignement technique, publié par le ministère du commerce, 1885), est celui qui est plus spécialement dirigé vers les besoins de la profession industrielle ou commerciale à laquelle l'élève se destine. » C'est sous le nom d'institutions d'enseignement technique qu'il convient, croyons-nous, de grouper toutes les écoles dans lesquelles on prépare l'élève à la pratique d'une profession industrielle ou commerciale, quel que soit le nom sous lequel l'usage courant les désigne. C'est donc à l'article *Technique* (*Enseignement*) que nous étudierons la question de la meilleure organisation à donner à cette branche si importante de l'enseignement national, et que nous parlerons de l'état de l'enseignement technique dans les pays étrangers.

PROFESSIONNELLES (ÉCOLES). — Nous avons indiqué, à l'article *Professionnel (Enseignement)*, ce qu'il y a de vague et de mal défini dans le qualificatif de *professionnel* appliqué, soit à un ordre d'enseignement, soit à une catégorie d'établissements. C'est au mot *Technique (Enseignement)* que nous traiterons la question d'une manière plus complète, et que nous parlerons de ce qui a été fait jusqu'à ce jour, en France et à l'étranger, pour créer des écoles destinées à préparer des élèves en vue d'une profession commerciale ou industrielle. A cette place, nous nous bornons à donner, d'après une double enquête faite par le ministère du commerce en 1884, et par celui de l'instruction publique en 1885, l'énumération des écoles qui portent actuellement en France le nom d'*écoles professionnelles.* Naturellement, cette liste présentera des lacunes nombreuses; beaucoup d'écoles qu'on aurait pu s'attendre à y voir figurer ne s'y trouveront pas, parce que leurs fondateurs les ont désignées par un nom légèrement différent, tel qu'*école industrielle*, *école d'apprentissage*, ou parce qu'elles portent le nom même de la profession qu'elles enseignent à leurs élèves, *école d'horlogerie*, *école de tissage*, etc., ou pour quelque raison analogue.

Liste des établissements dénommés ECOLES PROFESSIONNELLES *dans l'enquête du ministère du commerce ou dans celle du ministère de l'instruction publique.*

Départements.	
Bouches-du-Rhône.	Ecole professionnelle libre (subventionnée) de M. Pellerin, Marseille (1851).
	Ecole professionnelle de filles, Marseille (1881).
	Ecole municipale professionnelle, la Ciotat (1879).
Cher.	Ecole nationale primaire supérieure et d'enseignement professionnel, Vierzon (1883).
Eure.	Ecole professionnelle, Evreux (1868).
Finistère.	Ecole municipale professionnelle de dessin, Morlaix (1872).
	Atelier professionnel annexé à l'école de garçons, Carhaix (1872).
	Atelier professionnel annexé à l'école de garçons, Châteauneuf (1882).
Isère.	Ecole professionnelle Vaucanson, Grenoble.
	Ecole primaire supérieure et professionnelle, Voiron (1882).
Loire.	Ecole professionnelle, Saint-Etienne (1882).
	Ecole professionnelle, Saint-Chamond (1877).
	Ecole professionnelle de filles annexée à l'école primaire supérieure, Saint-Chamond (1882).
Loire (Haute-).	Deux écoles municipales professionnelles, le Puy (1828).
Loire-Inférieure.	Ecole municipale professionnelle, Nantes (1883).
Loiret.	Ecole municipale professionnelle, Orléans (1867).
Marne.	Ecole professionnelle, Reims (1882).
	Ecole municipale professionnelle et ménagère, Reims.
	Cours professionnels du bâtiment, Reims.
Marne (Haute-).	Ecole municipale professionnelle, Joinville.
Meurthe-et-Moselle.	Ecole professionnelle libre de l'Est, Nancy (1881).
	Ecole professionnelle libre de jeunes filles, Nancy (1873).
Nièvre.	Ecole professionnelle, Nevers (1873).
Nord.	Ecole nationale d'enseignement primaire supérieur et professionnel, Armentières (1883).
	Cours de dessin industriel et professionnel, Cambrai (1868).
	Ecoles académiques et professionnelles, Douai (1841-1881).
	Ecole supérieure et professionnelle, Fourmies (1872).
Orne.	Ecole professionnelle privée, Laigle (1866).
Pyrénées (Basses-).	Ecole professionnelle, Arudy.
Pyrénées-Orientales.	Ecole de dessin professionnelle du matin, Perpignan.
Saône (Haute-).	Ecole professionnelle, Luxeuil.
Saône-et-Loire.	Ecole professionnelle annexée au collège, Autun.
Sarthe.	Ecole municipale primaire supérieure et professionnelle, le Mans.
Savoie (Haute-).	Ecole professionnelle, Annecy.
Seine.	Ecole professionnelle israélite, Paris (1835).
	Ecole professionnelle de la rue des Dames, Paris (1850).
	Ecole professionnelle de bijouterie en doré, Paris (1875).
	Trois écoles municipales professionnelles et ménagères de filles, Paris.
	Quatre écoles professionnelles Lemonnier pour les jeunes filles, Paris.
	Trois autres écoles professionnelles de filles, Paris (1871-1883).
Seine-et-Marne.	Ecole professionnelle, Montevrain.
Seine-et-Oise.	Ecole professionnelle libre, Versailles (1864).
	Ecole professionnelle libre, Argenteuil.
Seine-Inférieure.	Ecole supérieure et professionnelle Rouen (1849).
	Ecole professionnelle libre de filles, le Havre (1873).
	Ecole professionnelle, Montivilliers (1857).
Tarn.	Ecole primaire supérieure et professionnelle, Mazamet (1882).
Var.	Ecole primaire supérieure et professionnelle, la Seyne.
Vaucluse.	Ecole professionnelle, Avignon (1875).
Vienne (Haute-).	Ecole professionnelle, Limoges.

PROGRAMMES. — L'expression de *programme*, appliquée aux choses de l'enseignement, peut être entendue dans deux sens. On a quelquefois appelé *programme* la simple énumération des matières de l'enseignement, telle qu'on la trouve, par exemple, dans un article de loi. Plus souvent, on a réservé ce nom à un tableau détaillé indiquant, pour chacun des objets d'enseignement, le champ à parcourir par le maître, marquant le point de départ et le point d'arrivée : en ce sens, programme est synonyme de *plan d'études* (en allemand *Lehrplan*). Nous ferons brièvement dans cet article l'histoire des programmes de l'enseignement dans les écoles primaires et les écoles normales en France. Pour l'étranger, nous nous bornerons à rappeler la date des plans d'études en vigueur dans les principaux pays.

FRANCE. — On ne rencontre pas, avant la loi de 1833, des programmes détaillés de l'enseignement primaire, ayant la forme d'un plan d'études. Dans les projets de Talleyrand et de Condorcet, dans les décrets de la Convention, dans les lois et ordonnances du Consulat, de l'Empire et de la Restauration, le programme n'est que l'énumération des matières de l'enseignement.

Le projet présenté par Talleyrand à l'Assemblée constituante dit, aux articles 4, 5 et 6 :

« On y enseignera aux enfants (dans les écoles primaires) : 1° à lire tant dans les livres imprimés que dans les manuscrits ; 2° à écrire, et les exemples d'écriture rappelleront leurs droits et leurs devoirs ; 3° les premiers éléments de la langue française, soit parlée, soit écrite ; 4° les règles de l'arithmétique simple ; 5° les éléments du toisé ; 6° les noms des villages du canton, ceux des cantons, des districts et des villes du département ; ceux des villes hors du département, avec lesquelles leur pays a des relations plus habituelles.

» On y enseignera : 1° les principes de la religion ; 2° les premiers éléments de la morale, en s'attachant surtout à faire connaître les rapports de l'homme avec ses semblables ; 3° des instructions simples et courtes sur les devoirs communs à tous les citoyens et sur les lois qu'il est indispensable de connaître ; 4° des exemples d'actions vertueuses qui les toucheront de plus près, et avec le nom du citoyen vertueux on citera celui du pays qui l'a vu naître.

» Dans les villes et bourgs au-dessus de mille âmes, on enseignera aux enfants les principes du dessin géométral.

» Pendant la récréation, on les exercera à des jeux propres à fortifier et à développer le corps. »

Le projet présenté par Condorcet à l'Assemblée législative dit, aux articles 1 et 2 du titre II :

« Dans les écoles primaires des campagnes, on apprendra à lire et à écrire. On y enseignera les règles de l'arithmétique, les premières connaissances morales, naturelles et économiques, nécessaires aux habitants des campagnes.

» On enseignera ces mêmes objets dans les écoles primaires des bourgs et des villes ; mais on insistera moins sur les connaissances relatives à l'agriculture, et davantage sur les connaissances relatives aux arts et au commerce. »

Le décret du 30 vendémiaire an II, rendu par la Convention sur le rapport de Romme, fixe de la manière suivante le programme des premières écoles :

« Les enfants reçoivent dans ces écoles la première éducation physique, morale et intellectuelle, la plus propre à développer en eux les mœurs républicaines, l'amour de la patrie et le goût du travail.

» Ils apprennent à parler, lire, écrire la langue française.

» On leur fait connaître les traits de vertu qui honorent le plus les hommes libres et particulièrement les traits de la Révolution française les plus propres à leur élever l'âme et à les rendre dignes de la liberté et de l'égalité.

» Ils acquièrent quelques notions géographiques de la France.

» La connaissance des droits et des devoirs de l'homme et du citoyen est mise à leur portée par des exemples et par leur propre expérience.

» On leur donne les premières notions des objets naturels qui les environnent, et de l'action naturelle des éléments.

» Ils s'exercent à l'usage des nombres, du compas, du niveau, des poids et mesures, du levier, de la poulie et de la mesure du temps.

» On les rend souvent témoins des travaux champêtres et de ceux des ateliers ; ils y prennent part autant que leur âge le permet. »

Le décret du 29 frimaire an II, rendu sur le rapport de Bouquier, ne contient pas à proprement parler de programme : il ne mentionne que d'une façon indirecte les matières d'enseignement qui doivent former le « premier degré d'instruction ». On y lit, aux articles 1er et 2 de la section III :

« La Convention nationale charge son comité d'instruction publique de lui présenter les livres élémentaires des connaissances absolument nécessaires pour former les citoyens, et déclare que les premiers de ces livres sont les droits de l'homme, la constitution, le tableau des actions héroïques ou vertueuses.

» Les citoyens et citoyennes qui se borneront à enseigner à lire, à écrire et les premiers éléments de l'arithmétique, seront tenus de se conformer, dans leurs enseignements, aux livres élémentaires adoptés et publiés à cet effet par la représentation nationale. »

Le programme de l'école normale créée à Paris par le décret du 9 brumaire an III est ainsi conçu :

« Les instituteurs (de l'école normale) donneront aux élèves des instructions sur l'art d'enseigner la morale, et former le cœur des jeunes républicains à la pratique des vertus publiques et privées.

» Ils leur apprendront d'abord à appliquer à l'enseignement de la lecture, de l'écriture, des premiers éléments du calcul, de la géométrie pratique, de l'histoire et de la grammaire française, les méthodes tracées dans les livres élémentaires adoptés par la Convention nationale et publiés par ses ordres.

» Les élèves formés à cette école républicaine rentreront à la fin du cours dans leurs districts respectifs ; ils ouvriront, dans les trois chefs-lieux de canton désignés par l'administration de district, une école normale, dont l'objet sera de transmettre aux citoyens et aux citoyennes qui voudront se vouer à l'enseignement public la méthode d'enseignement qu'ils auront acquise dans l'école normale de Paris. »

Le décret du 27 brumaire an III, rendu sur le rapport de Lakanal, contient un nouveau programme d'enseignement pour les écoles primaires. Il est ainsi conçu (chap. IV, art. 2 à 11) :

« Art. 2. — Dans l'une et l'autre section de chaque école, on enseignera aux élèves :

» 1° A lire et à écrire, et les exemples de lecture rappelleront leurs droits et leurs devoirs ;

» 2° La déclaration des droits de l'homme et du citoyen, et la constitution française ;

» 3° On donnera des instructions élémentaires sur la morale républicaine ;

» 4° Les éléments de la langue française, soit parlée, soit écrite ;

» 5° Les règles du calcul simple et de l'arpentage ;

» 6° Les éléments de la géographie et de l'histoire des peuples libres ;

» 7° Des instructions sur les principaux phénomènes et les productions les plus usuelles de la nature.

» On fera apprendre le recueil des actions héroïques et les chants de triomphe.

» Art. 3. — L'enseignement sera fait en langue française ; l'idiome du pays ne pourra être employé que comme moyen auxiliaire.

» Art. 4. — Les élèves seront instruits dans les exercices les plus propres à entretenir la santé et à développer la force et l'agilité du corps. En conséquence, les garçons seront dressés aux exercices militaires, auxquels présidera un officier de la garde nationale, désigné par le jury d'instruction.

» Art. 5. — On les formera, si la localité le comporte, à la natation : cet exercice sera dirigé et surveillé par des citoyens nommés par le jury d'instruction, sur la présentation des municipalités respectives.

» Art. 6. — Il sera publié des instructions pour déterminer la nature et la distribution des autres exercices gymnastiques propres à donner au corps de la force et de la souplesse, tels que la course, la lutte, etc.

» Art. 7. — Les élèves des écoles primaires visiteront plusieurs fois l'année, avec les instituteurs et sous la conduite d'un magistrat du peuple, les hôpitaux les plus voisins.

» Art. 8. — Les mêmes jours, ils aideront dans leurs travaux domestiques et champêtres les vieillards et les parents des défenseurs de la patrie.

» Art. 9. — On les conduira quelquefois dans les manufactures où l'on prépare des marchandises d'une consommation commune, afin que cette vue leur donne quelque idée des avantages de l'industrie humaine, et éveille en eux le goût des arts utiles.

» Art. 10. — Une partie du temps destiné aux écoles sera employée à des ouvrages manuels de différentes espèces utiles et communes.

» Art. 11. — Il sera publié une instruction pour faciliter l'exécution des deux articles précédents, en rendant la fréquentation des ateliers et le travail des mains vraiment utiles aux élèves. »

Le décret du 3 brumaire an IV, abandonnant ce programme vraiment digne de la République, fait redescendre l'école primaire au niveau des « petites écoles » de l'ancien régime. Il dit, à l'article 5 du titre Ier :

« Dans chaque école primaire, on enseignera à lire, à écrire, à calculer, et les éléments de la morale républicaine. »

La loi du 11 floréal an X ne mentionne même pas les matières d'enseignement des écoles primaires. Le décret du 17 mars 1808 les énumère de la même façon que le décret du 3 brumaire an IV, en supprimant toutefois la morale républicaine : « Les petites écoles, dit-il à l'article 5, écoles primaires, où l'on apprend à lire, à écrire, et les premières notions du calcul. » Le décret du 15 novembre 1811 ajoute (art. 192) : « Les inspecteurs d'académie veilleront à ce que les maîtres ne portent point leur enseignement au-dessus de la lecture, l'écriture et l'arithmétique. »

Les ordonnances de la Restauration (29 février 1816, 8 avril 1824, 21 avril 1828, 14 février 1830) sont muettes en ce qui concerne le programme de l'instruction primaire. On peut cependant inférer du texte de l'article 11 de l'ordonnance du 29 février 1816, quelle était l'étendue de l'enseignement donné dans les écoles. Cet article est ainsi conçu :

« Les brevets de capacité seront de trois degrés.

» Le troisième degré, ou degré inférieur, sera accordé à ceux qui savent suffisamment lire, écrire et chiffrer pour en donner des leçons.

» Le deuxième degré, à ceux qui possèdent bien l'orthographe, la calligraphie et le calcul, et qui sont en état de donner un enseignement simultané, analogue à celui des frères des écoles chrétiennes.

» Le premier degré, ou supérieur, à ceux qui possèdent par principes la grammaire française et l'arithmétique, et qui sont en état de donner des notions de géographie, d'arpentage et des autres connaissances utiles dans l'enseignement primaire. »

L'ordonnance du 14 février 1830, que son auteur, M. de Guernon-Ranville, n'eut pas le temps de faire exécuter, disait à ce propos (article 2) :

« Les écoles communales sont divisées en trois classes, correspondantes aux trois degrés d'enseignement reconnus par l'article 11 de l'ordonnance du 29 février 1816. »

La loi du 28 juin 1833 détermina en ces termes les matières de l'enseignement dans les écoles primaires élémentaires et supérieures (art. 1er) :

« L'instruction primaire élémentaire comprend nécessairement l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures.

» L'instruction primaire supérieure comprend nécessairement, en outre, les éléments de la géométrie et ses applications usuelles, spécialement le dessin linéaire et l'arpentage, des notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle applicables aux usages de la vie, le chant, les éléments de l'histoire et de la géographie, et surtout de l'histoire et de la géographie de la France.

» Selon les besoins et les ressources des localités, l'instruction primaire pourra recevoir les développements qui seront jugés convenables. »

Le statut du 25 avril 1834, s'autorisant du dernier alinéa de l'article ci-dessus, disposa que dans les écoles primaires élémentaires des notions de géographie et d'histoire pourraient être données aux élèves les plus avancés, et que le dessin linéaire et le chant pourraient y être également enseignés. Il arrêta la répartition suivante des matières entre les trois divisions de l'école :

Instruction morale et religieuse.	Prières et lectures pieuses.	Histoire sainte.	Doctrine chrétienne.
Lecture.	Cet exercice comprendra successivement l'alphabet et le syllabaire, la lecture courante, la lecture des manuscrits et du latin.		
Écriture.	Cet exercice aura lieu successivement sur l'ardoise, sur le tableau noir et sur le papier, en fin et en gros, dans les trois genres d'écriture, bâtarde, ronde et cursive.		
Calcul.	Calcul verbal.	Numération écrite, et les quatre premières règles de l'arithmétique.	Fractions ordinaires et fractions décimales; système légal des poids et mesures.
Langue française.	Prononciation correcte. Exercices de mémoire.	Grammaire française. Dictées pour l'orthographe.	Règles de la syntaxe. Analyse grammaticale et logique. Compositions.

Géographie et histoire. Dessin linéaire. Chant.		Géographie et histoire générales. Géographie et histoire de France. Dessin linéaire. Chant.

Ce plan d'études à l'usage des écoles primaires élémentaires — le premier depuis celui que Romme avait esquissé en 1793 dans un projet qui ne fut adopté que partiellement (V. *Convention*, p. 545) — resta en vigueur pendant seize ans, jusqu'à la loi de 1850.

Il ne fut pas fait de programme détaillé pour les écoles primaires supérieures. Mais les écoles normales, dont le règlement du 14 décembre 1832 avait déterminé les matières d'enseignement — V. *Normales* (*Ecoles*), p. 2061 — furent dotées de programmes développés rédigés par le Conseil royal : programme de chant (29 mars 1836); programme de chimie, physique et machines (18 juillet 1837), programme d'histoire et de géographie (11 septembre 1838), programme d'arithmétique et de géométrie (26 octobre 1838). Le texte de ces programmes est imprimé in-extenso dans le *Code universitaire* de M. A. Rendu (3e édition, 1844). Un arrêté de M. de Salvandy, du 2 septembre 1845, nomma une commission « chargée de préparer un programme général des études dans les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices »; mais il ne fut pas, croyons-nous, donné suite à ce projet.

On sait que la loi du 15 mars 1850 supprima la distinction entre l'enseignement primaire élémentaire et l'enseignement primaire supérieur. Le programme des matières que doit comprendre l'enseignement primaire est ainsi formulé à l'article 23 :

« L'enseignement primaire comprend :

» L'instruction morale et religieuse ;

» La lecture ;

» L'écriture ;

» Les éléments de la langue française :

» Le calcul et le système légal des poids et mesures.

» Il peut comprendre en outre :

» L'arithmétique appliquée aux opérations pratiques ;

» Les éléments de l'histoire et de la géographie ;

» Des notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle, applicables aux usages de la vie ;

» Des instructions élémentaires sur l'agriculture, l'industrie et l'hygiène ;

» L'arpentage, le nivellement, le dessin linéaire ;

» Le chant et la gymnastique. »

La loi du 21 juin 1865 sur l'enseignement secondaire spécial stipula, par son article 9, que l'enseignement primaire pourrait comprendre en outre « le dessin d'ornement, le dessin d'imitation, les langues vivantes étrangères, la tenue des livres, et des éléments de géométrie ».

La loi du 10 avril 1867 élargit à son tour le programme de 1850, en disant (art. 16) : « Les éléments de l'histoire et de la géographie de la France sont ajoutés aux matières obligatoires de l'enseignement primaire. »

Le ministère de l'instruction publique ne rédigea aucun plan d'études destiné à guider les instituteurs dans la façon d'enseigner les matières du programme et de les répartir entre les différentes divisions de l'école. Mais plusieurs fonctionnaires prirent d'eux-mêmes cette initiative, et publièrent sous le titre d'*Organisation pédagogique* des programmes développés : nous rappellerons les tentatives de M. Villemereux, de M. Rapet, et enfin le grand travail dû à M. Gréard, l'*Organisation pédagogique des écoles du département de la Seine* (1868). On pourra consulter les deux articles *Organisation pédagogique* et *Mois*, où ce sujet a été traité avec détails.

Quant aux écoles normales, qu'un règlement en date du 24 mars 1851 avait organisées sur d'autres bases, elles reçurent, par l'arrêté du 31 juillet 1851, un programme qui, avec quelques modifications et additions ultérieures, est resté en vigueur pendant trente ans. En 1864, M. Duruy introduisit dans les écoles normales l'enseignement de l'arboriculture ; en 1865, il rendit obligatoire l'enseignement de la musique ; en 1867, il organisa l'enseignement agricole et en publia le programme. Le décret du 2 juillet 1866 ordonna une nouvelle répartition des matières de l'enseignement, sans substituer toutefois au programme de 1851 un programme nouveau. — V. *Normales* (*Ecoles*), p. 2066.

Nous arrivons enfin aux récentes réformes accomplies dans le domaine de l'instruction primaire par la troisième République. Nous nous contentons de les rappeler, notre intention n'étant pas de reproduire ici in-extenso des documents dont le texte se trouve entre toutes les mains. L'arrêté du 3 août 1881 a donné aux écoles normales un programme nouveau. Les écoles primaires, à leur tour, ainsi que les écoles maternelles, ont reçu, par les arrêtés des 27 et 28 juillet 1882, un programme conforme aux prescriptions de la loi du 28 mars 1882.

PAYS ÉTRANGERS. — Nous avons donné, au mot *Enseignement primaire* et au mot *Normales* (*Ecoles*), la liste des matières enseignées à l'école primaire et à l'école normale pour tous les pays sur lesquels nous possédions des renseignements. Nous renvoyons à ces deux articles, nous bornant à ajouter ici quelques indications relatives aux *plans d'études* proprement dits, qui, dans un certain nombre de pays, ont été publiés par l'administration supérieure de l'instruction publique.

ALLEMAGNE. — En Prusse, les *Allgemeine Bestimmungen* du 15 octobre 1872 contiennent le plan d'études des écoles primaires (*Volksschulen*), des écoles moyennes ou primaires supérieures (*Mittelschulen*), et des écoles préparatoires aux écoles normales (*Präparanden-Anstalten*). Il n'a pas été publié de plan d'études officiel et uniforme pour les écoles normales.

En Bavière, le plan d'études général de 1804-1806, révisé en 1811, a longtemps régi l'enseignement primaire; aujourd'hui chaque province a son programme particulier, sur la base de celui de 1811. Le programme des écoles normales est du 29 septembre 1866.

Pour le grand-duché de Bade, le programme des écoles primaires se trouve dans la *Schulordnung* du 23 avril 1869.

Dans le royaume de Saxe, il n'existe pas de plan d'études général pour les écoles primaires, excepté en ce qui concerne l'enseignement religieux. Le programme des écoles normales est du 29 janvier 1877.

Dans le grand-duché de Saxe-Weimar, le programme des écoles primaires et des écoles normales est du 20 mars 1875.

AUTRICHE. — En Autriche, le ministère de l'instruction publique a publié, à la date du 18 mai 1874, un *Normal-Lehrplan* pour les écoles primaires et les *Bürgerschulen;* mais ce programme est simplement proposé aux autorités provinciales comme modèle à suivre, il n'est pas obligatoire. L'enseignement des écoles normales, qui sont des établissements de l'Etat, est régi par le *Lehrplan* du 26 mai 1874.

Belgique. — Après l'adoption de la loi du 1er juillet 1879, un nouveau programme avait été élaboré et mis en vigueur pour les écoles primaires (arrêté du 20 juillet 1880), pour les écoles gardiennes (arrêté du 15 septembre 1880) et pour les écoles normales (arrêté du 18 juillet 1881). Le vote de la loi du 20 septembre 1884 a eu pour conséquence la rédaction de nouveaux programmes : celui des écoles primaires porte la date du 28 décembre 1884, celui des écoles normales la date du 28 février 1885.

Espagne. — Le plan d'études des écoles normales date du 15 mai 1849. L'école normale centrale d'institutrices de Madrid avait reçu le 13 août 1882 d'un ministre libéral, M. Albareda, un plan d'études plus développé ; mais ce programme a été annulé par le décret du 3 septembre 1884. Il n'a pas été publié de plan d'études pour les écoles primaires.

Grèce. — Il a été publié, à la date du 15 mai 1878, un nouveau plan d'études pour l'école normale d'instituteurs d'Athènes. Une ordonnance du 3 septembre 1879 a réorganisé l'enseignement dans les écoles primaires.

Hollande. — Les écoles normales, établissements de l'Etat, ont seules un plan d'études uniforme ; pour les écoles primaires, le plan d'études est déterminé par les autorités communales, dans les limites fixées par la loi.

Italie. — Les programmes en vigueur pour les écoles primaires sont ceux du 10 octobre 1867, complétés par la loi du 15 juillet 1877 sur l'enseignement obligatoire. Pour les écoles normales, le programme de 1867 a été remplacé, sous le ministère de M. De Sanctis, par un nouveau programme, du 30 septembre 1880, qui a fait place à son tour au programme du 1er septembre 1883.

Portugal. — Le programme des écoles normales a été fixé par le décret du 28 juillet 1881, auquel est annexé un plan d'études très détaillé. Quant aux écoles primaires, elles relèvent des municipalités, qui déterminent le plan d'études dans les limites fixées par la loi.

Russie. — Le programme des instituts pédagogiques (écoles normales préparant des maîtres pour les écoles urbaines) a été arrêté par le statut impérial de 1872 ; celui des séminaires pédagogiques (écoles normales préparant des maîtres pour les écoles rurales), par l'instruction ministérielle du 4 juillet 1875. Le programme des écoles urbaines est du 31 mai 1872.

Suisse. — Les programmes des écoles primaires et des écoles normales sont arrêtés, dans chaque canton, par les autorités cantonales. Presque partout, des plans d'études détaillés sont publiés.

Union américaine. — Il y a, dans chaque école primaire ou normale, un plan d'études détaillé, arrêté par l'autorité scolaire compétente, qui est généralement, pour les écoles primaires, le *School Board* ou le surintendant local, et, pour les écoles normales de l'État, le conseil scolaire de l'État.

PROGRÈS (LE), journal belge. — V. *Périodiques.*

PROGYMNASES. — On appelle *progymnases*, dans les pays germaniques, des établissements d'enseignement secondaire qui ne possèdent qu'une partie des classes du *gymnase* complet. — V. *Gymnase*, p. 1230.

PROJECTIONS LUMINEUSES. — On entend par *projection lumineuse* la production sur un écran des images réelles que donnent, dans certaines conditions, les lentilles employées en optique. Par exemple, un objet lumineux ou convenablement éclairé étant mis en présence d'une lentille bi-convexe, on peut obtenir une image réelle de cet objet, laquelle sera d'autant plus visible que le lieu où elle se produit sera plus obscur. Cette image sera d'ailleurs plus grande ou plus petite que l'objet, ou lui sera égale, suivant les positions relatives de celui-ci et de la lentille. Un appareil bien connu, la lanterne magique, est fondé sur ces principes.

On a utilisé, au grand profit de l'enseignement par l'aspect, les projections lumineuses. Dans les cours des facultés, les conférences publiques, les écoles normales, on a pu montrer à un nombreux auditoire, avec des dimensions amplifiées, et avec la plus grande netteté, soit des êtres microscopiques, soit des dessins ou photographies, soit même des détails d'expériences se rapportant aux sciences physiques et naturelles. En 1880, dans une conférence des plus attrayantes, faite à Paris aux membres du Congrès pédagogique, M. Stanislas Meunier a exécuté une série d'expériences qui ont mis hors de doute et la simplicité des opérations et l'excellence du procédé. L'habile conférencier, opérant dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne, se servait d'une lanterne magique proprement dite consistant en un système de deux verres : le premier, très convexe d'un côté et plan de l'autre ; le second, bi-convexe à la manière des lentilles employées dans les loupes. Entre ces verres étaient placés le dessin, la photographie ou tout autre objet qu'il voulait projeter. Une lampe à pétrole ou la lumière oxhydrique constituaient tour à tour, à l'intérieur de l'appareil, le foyer d'éclairage, suivant l'intensité nécessaire pour que l'image plus ou moins grande, plus ou moins éloignée de la lanterne, se formât avec toute la netteté désirable. Les spectateurs ont vu successivement apparaître sur l'écran les taches du soleil, le phénomène d'une éclipse de cet astre, la machine à perforer les montagnes, la presse hydraulique, une coupe en long du téléphone de Graham Bell, des cristaux de neige, une aurore boréale, des globules du sang, le phylloxera, une sauterelle, la cornée de la mouche vulgaire, des ailes de papillon, des algues marines, une coupe transversale de bois, la superposition des couches de terrain dans lesquelles un puits artésien a été creusé, une vue de la Mer de glace des environs de Chamonix, divers fossiles, etc. Dans le domaine de la physique et de la chimie, les projections ont eu parfois un caractère particulièrement intéressant : les expériences de la capillarité, de la cristallisation, de la décomposition de l'eau et d'un sel par la pile, la recomposition de la lumière blanche, faites dans l'intérieur de l'appareil de projection, ont été reproduites sur l'écran, de sorte que les spectateurs ont pu suivre tous les détails des phénomènes. L'indication des précautions à prendre pour assurer le succès des opérations dépasserait les limites de cet article ; nous renvoyons les lecteurs aux ouvrages spéciaux.

La commission des sciences physiques et naturelles, instituée au ministère de l'instruction publique, a adopté un appareil de projection, du prix de 100 francs, à l'usage des écoles et des cours d'adultes, et elle a dressé un catalogue des sujets d'expériences qu'elle a considérés comme les plus utiles au point de vue de l'enseignement. L'appareil s'éclaire au pétrole au moyen d'une lampe à trois mèches dite américaine, et il est disposé de manière qu'on peut y installer aussi une lampe Drummond, c'est-à-dire faire usage de la lumière oxhydrique. [H. Clerc.]

PROMENADES. — On a toujours fait des promenades dans les internats. Ces promenades avaient lieu les dimanches et les jeudis, lorsque le temps le permettait. Mais c'étaient des promenades purement hygiéniques, dirigées par un surveillant dont tout le souci était de prévenir les écarts et de ramener tout son monde à l'établissement, à l'heure indiquée, sans accident et même sans incident.

Ces promenades n'étaient pas gaies, surtout lorsque le surveillant était sévère et qu'il fallait

garder le rang la majeure partie du temps. Mais on se dégourdissait les jambes, on voyait de la verdure, on respirait à pleins poumons; c'était encore quelque chose, et l'annonce d'une promenade était toujours bien accueillie.

Le développement des sciences d'observation, des études expérimentales, a donné lieu, dans les établissements d'enseignement supérieur, à des excursions scientifiques. Ces excursions ont fait naître l'idée des promenades d'étude pour l'enseignement secondaire et même pour l'enseignement primaire.

Les internats primaires sont rares; on n'a pas à garder les enfants les dimanches et les jeudis dans les écoles ordinaires. L'instituteur profite des jours de congé pour s'occuper de ses intérêts personnels et des services accessoires dont il peut être chargé. Les familles ne laissent pas les enfants inoccupés ces jours-là, surtout à la campagne; d'ailleurs elles n'ont que les jeudis et les dimanches pour leur faire donner l'instruction religieuse.

Il est difficile d'établir des promenades dans les écoles primaires; mais cela n'est pas impossible, puisqu'on rencontre souvent des écoles en excursion, principalement en Suisse. Les instituteurs donnent, quand ils le peuvent, leur jeudi ou leur dimanche à leurs élèves, ou plutôt ils le passent avec eux. C'est leur meilleure société; elle ne leur laisse jamais les froissements, les amertumes, les regrets que d'autres fréquentations pourraient leur occasionner.

C'est assurément un beau spectacle que celui d'une jeune âme qui s'éveille, qui s'épanouit en contemplant les merveilles de la nature. Ce spectacle est la récompense morale de l'instituteur qui met ses soins à préparer les enfants à goûter et à aimer ce qui est beau.

Les enfants ne tireraient aucun profit intellectuel et moral d'une promenade ou d'une excursion si le maître se montrait froid et indifférent. L'esprit ne s'illumine, le cœur ne s'échauffe qu'au contact d'un esprit lumineux et d'un cœur chaud. La nature offre des aliments à la pensée; mais elle ne fait pas jaillir la pensée. Les peuples sauvages restent sauvages dans les contrées les plus favorisées de la nature. Les habitants des montagnes n'ont aucun enthousiasme pour les scènes grandioses qui sont constamment sous leurs yeux; les habitants des côtes sont indifférents au spectacle de la mer. L'admiration est le fruit de la culture intellectuelle et morale.

Les promenades scolaires bien dirigées sont une précieuse ressource pour l'éducateur, et le mouvement qui s'est produit à cet égard doit être favorisé.

Les catéchismes finissent dès le commencement des beaux jours; par conséquent les jeudis deviennent libres pour les promenades scolaires.

D'un autre côté, y aurait-il un grand inconvénient à faire faire une promenade aux élèves, un jour de classe, tous les quinze jours, par exemple? Nous ne le pensons pas. Une leçon en plein air peut être plus profitable qu'une leçon entre quatre murs. Jamais les murs d'une classe, si bien garnis qu'ils soient de bons tableaux, ne parleront aux yeux des enfants comme la nature, comme la réalité.

Mais il y a de grandes précautions à prendre pour qu'une promenade devienne une leçon fructueuse. Souvent, pour vouloir trop bien faire, on fait mal. On donne à profusion des explications sur tout ce que l'on voit; on fait prendre force notes aux élèves; au retour, on exige d'eux une rédaction dans laquelle rien ne doit être oublié.

Il y a grande fatigue pour le maître à discourir continuellement, grande préoccupation pour les élèves à tout saisir et tout noter. La promenade n'est rien moins qu'agréable pour les uns et pour les autres; le travail du retour, le compte rendu ne dédommagent personne. On a vu trop de choses et trop vite pour en avoir conservé une vive impression; les notes sont confuses et incomplètes; la rédaction est nécessairement embarrassée, sans mouvement et même sans vérité. On ne fait de bonnes leçons qu'à l'école, pense le maître, et il ne voit dans les promenades d'instruction qu'une mode qui passera, qu'une illusion dont l'expérience vient de le débarrasser.

L'expérience n'a pas été bien faite; le maître a voulu penser et observer pour l'élève, au lieu de le diriger seulement; il a oublié que ce qu'il faut surtout apprendre à l'enfant, c'est à se servir de son intelligence.

Que l'instituteur apprenne aux enfants à observer, qu'il excite leur esprit et se contente ensuite de répondre à leurs questions, il verra alors que la moisson d'idées faite dans une promenade est considérable. Les rédactions n'auront pas, dans ce cas, l'uniformité du développement d'un même thème; elles porteront l'empreinte de chaque esprit, et leur grande variété donnera un vif intérêt à la séance de correction. Le plaisir de la promenade se renouvellera à l'école; un sérieux profit accompagne toujours un plaisir intellectuel.

Une promenade d'étude doit comporter quelques jeux purement hygiéniques; ils préviennent la fatigue de l'esprit et donnent de la vigueur au corps.

Les promenades scolaires peuvent avoir un objet défini, par exemple : visite d'un monument, d'une usine, d'une exploitation agricole; exercices pratiques d'arpentage, de levé des plans; herborisations; recherche d'échantillons pour le musée scolaire, etc.

Avant de faire ces promenades, il faut donner aux élèves toutes les indications capables de diriger leur examen ou leur travail, d'exciter leur intérêt et leur émulation. Les enfants sont toujours ardents pour les vérifications expérimentales de l'enseignement qu'ils reçoivent. Ils sont heureux d'en prendre l'initiative et ils la prendront sur les lieux propices, à condition d'y être préparés à l'école.

Les promenades d'étude doivent être considérées comme des récompenses, et réservées aux meilleurs élèves des premières divisions. Mais de temps à autre, on peut faire des promenades hygiéniques pour toute l'école, lorsque la situation le permet.

[Chaumeil].

PROMOTION. — La *promotion* d'un fonctionnaire d'une classe à une autre constitue ce qu'on appelle un *avancement*. En ce qui concerne le instituteurs, la question a été traitée à l'article *Avancement*. Pour les inspecteurs, les directeurs et le personnel enseignant des écoles normales, on consultera les articles *Inspecteur primaire*, *Directeur d'école normale*, *Professeur d'école normale*, *Maître-adjoint*.

Aucune somme n'est inscrite pour l'avancement des fonctionnaires aux chapitres du budget de l'instruction publique relatifs aux écoles normales et à l'inspection primaire; il en résulte que le nombre des promotions à effectuer chaque année dans ces deux catégories de fonctionnaires est subordonné à l'état des crédits. Il n'y a pas eu jusqu'à ce jour de règle fixe en ce qui concerne la durée des services exigés de ces mêmes fonctionnaires pour obtenir une promotion de classe après proposition des supérieurs hiérarchiques.

Dans les grandes écoles du gouvernement l'ensemble des jeunes gens reçus la même année à la suite des concours d'admission s'appelle *promotion*, et les élèves d'une même année sont *camarades de promotion*.

On appelle, en Suisse, *fête des promotions* une

fête annuelle qui a lieu à la fin de l'année scolaire, à l'occasion de la promotion des élèves d'une classe inférieure dans une classe supérieure. La *fête des promotions* est en général associée à la fête de la distribution des prix, là où l'usage de distribuer des prix aux meilleurs élèves s'est conservé.

PRONONCIATION. — La prononciation consiste à donner aux voyelles, aux consonnes et aux syllabes, l'articulation et l'intonation qui leur appartiennent dans la langue que l'on parle.

C'est surtout à l'époque des Racine, des Molière, des La Fontaine que les sons purement gutturaux et nasaux se transforment et deviennent des sons pleins et sonores. La prononciation n'a pas sensiblement varié en France depuis le XVIIe siècle, époque à laquelle la langue a été fixée.

Le climat a une grande influence sur la prononciation. Les articulations sont plus rudes dans les pays du Nord, plus douces et plus modulées dans les contrées méridionales.

Une prononciation correcte tient surtout à l'observation des règles de l'accentuation. En France, c'est Paris qui donne le ton à la prononciation usuelle. Dans les provinces, de grandes divergences existent sur la manière dont on accentue les voyelles et les syllabes. Dans le Nord, on les élide; dans l'Ouest et dans l'Est, on les allonge, et parfois démesurément; dans le Midi on intervertit leur quantité. De la Garonne aux Pyrénées, la divergence se manifeste encore d'une façon plus tranchée. C'est dans les provinces du centre, dans la Touraine, le Blaisois et l'Orléanais, que la prononciation est la meilleure.

La conversation, la lecture à haute voix, le débit oratoire et l'art dramatique n'ont point les mêmes exigences de prononciation. La prononciation doit être légèrement abandonnée dans la conversation, sans aller cependant jusqu'à la négligence ; plus pure et plus conforme aux règles du goût dans la la lecture à haute voix; nette et claire dans le débit oratoire; enfin plus lentement et plus fortement articulée dans le débit dramatique, où celui qui parle aura à se faire entendre de loin.

La prononciation est une affaire d'habitude. C'est dans l'enfance, où l'organe de la parole est pour ainsi dire en voie de formation, qu'on parvient le plus facilement à parler toutes les langues. Une prononciation bonne ou mauvaise, une fois acquise, subsiste avec une remarquable persistance, et il est très difficile, pour ne pas dire impossible, de corriger dans l'âge mûr certaines imperfections de langage contractées dans la jeunesse. Voilà pourquoi on ne saurait trop engager ceux qui ont pour mission d'instruire les enfants à développer de bonne heure chez leurs élèves les germes d'une prononciation nette et franche. Les enfants procèdent par imitation : s'ils entendent autour d'eux prononcer correctement, ils prononcent de même. Le tout est de leur donner l'exemple.

DÉFAUTS DE PRONONCIATION. — Tous les défauts de prononciation peuvent se ranger en trois groupes, savoir : 1° les défauts provenant d'une conformation vicieuse des organes de la parole, comme le langage nasillé et inarticulé des personnes atteintes d'une fissure palatine (V. *Nasillement*) ; 2° les défauts provenant d'un fonctionnement anormal causé par un trouble moral et nerveux, comme le *bégaiement*, le *bredouillement*, le *balbutiement* (V. ces mots); 3° les défauts provenant d'un fonctionnement anormal amené directement par l'imitation volontaire ou involontaire, par une nonchalance ou une vivacité excessives, comme le *grasseiement*, la *lallation*, le *sessaiement*, le *zézaiement*, le *chuintement*, et autres genres de *blésité* (V. ce mot), et aussi le nasillement, qui est souvent le résultat d'une mauvaise habitude acquise dans l'enfance.

Chacun de ces groupes a ses procédés curatifs, que nous allons sommairement indiquer.

Nasillement. — Ce défaut présente trois variétés. Dans la première variété, il faut arriver par tâtonnement et par habitude à obturer à peu près l'orifice anormal au moyen de la langue. Pour arriver à ce résultat, le maître prononce lentement et successivement chaque lettre en s'arrêtant un peu de temps sur chacune d'elles en particulier; l'élève écoute et cherche à imiter. Au bout de trois ou quatre semaines, toutes les lettres sont trouvées et prononcées par un moyen artificiel inspiré par la nature, qui ne fait jamais défaut quand elle est secondée avec énergie et persévérance. C'est ainsi qu'on a entendu prononcer les labiales, les linguales, les gutturales par des malheureux qui n'avaient pas de lèvres, pas de langue, pas de palais. Le traitement de la deuxième variété est du domaine de la chirurgie. Dans la troisième variété, résultat d'une mauvaise habitude acquise dans l'enfance, il s'agit de combattre une mauvaise habitude par une bonne; il s'agit d'apprendre à parler en dehors au lieu de laisser parler en dedans. Là encore il faudra avoir recours à un travail d'imitation guidé par un maître expérimenté.

Bégaiement, *bredouillement*, *balbutiement.* — Ces trois défauts bien différents se corrigent par des exercices de langage lents, gradués et prolongés, rejetant avec soin tout corps étranger dans la bouche, comme les cailloux de Démosthène, la fourchette d'Itard, le bride-langue de Colombat, le cintre de Hervez de Chégoin, les boules de caoutchouc de Morin, la plaque de Wutzer, le cure-dents de Battes, etc.

« Guérir un bègue, dit l'Académie de médecine en parlant de la méthode Chervin (V. *Bégaiement*), c'est ramener le calme dans sa pensée et lui apprendre de nouveau à se servir de son instrument vocal ; on parvient naturellement à ce résultat chez l'enfant par la confiance qu'on lui inspire en lisant et récitant avec lui, puis en le laissant lire, réciter et parler seul. On prend, par exemple, les mots *papa*, *maman*, et quelques petites phrases appropriées à sa jeune intelligence, comme : *le papa gronde, la maman pardonne*. On lit d'abord lentement ; puis on gradue avec discernement la vitesse du débit, et, enfin, on le laisse parler seul sans le soutien du geste et du regard. Après quelques jours d'exercices, l'élève est tout étonné de voir qu'il prononce bien, sans efforts ni répétitions. C'est une habitude qu'il a prise de bien parler en imitant le ton de voix, les nuances, les temps d'arrêt, les reprises du professeur.

» On prévient le bégaiement et tous les autres défauts de la parole chez les enfants en ne leur faisant tout d'abord entendre que des mots et des phrases prononcés avec netteté et précision, et disant quelque chose à leur intelligence ; puis on attendra patiemment qu'il leur vienne le besoin, le désir de parler : alors, on guidera, on aidera leurs premières tentatives, jusqu'à ce qu'elles soient couronnées de succès, et enfin on les habituera à parler lentement, posément, et avec toute la réflexion de leur âge.

» La précipitation du langage produit le bredouillement et souvent le bégaiement, comme la nonchalance conduit au balbutiement et à la blésité. »

Blésité. Blèsement. — On désigne sous ce nom un grand nombre de défauts de prononciation qui se corrigent tous de la même manière, à savoir : étudier le mécanisme de la lettre fautive, l'écouter prononcer correctement, et s'efforcer devant un miroir de la prononcer de même. Voici la progression à suivre dans ces exercices d'articulation : Prendre la position des lèvres et de la langue; souffler très légèrement d'abord et chercher seule-

ment à imiter le bruit de la consonne étudiée ; souffler ensuite graduellement plus fort pour accentuer ce bruit ; souffler de la même manière, mais en faisant cette fois vibrer les cordes vocales pour produire le son *e;* alors le bruit du souffle devient un bruit sonore, une consonne soutenue. Produire ensuite successivement toutes les voyelles en commençant par celles où les positions des lèvres et de la langue se rapprochent le plus des positions de la consonne cherchée, et opérer alors successivement sur chaque voyelle, comme on l'a fait précédemment avec l'*e* muet. Lire syllabiquement une longue série de mots où la lettre étudiée se trouve d'abord au commencement, puis dans le corps et à la fin des mots ; lire de la même manière des phrases tautogrammes appropriées à la circonstance; lire couramment dans le premier livre venu, en soulignant légèrement la lettre exercée, par un petit ralentissement de la parole ; enfin lire couramment sans affectation sur aucune lettre. Une condition essentielle de succès, c'est que l'élève gardera un silence absolu jusqu'à ce qu'il ait trouvé la consonne, car autrement la mauvaise habitude combattrait constamment la bonne et annulerait les résultats de la leçon. Prenons pour exemple le grasseiement. Ce défaut peut se corriger par la *Méthode du Conservatoire* et par la *Méthode de l'institution des bègues de Paris*. La première, imaginée par Talma et modifiée par Fournier, consiste à remplacer dans les mots la lettre *r* palatale par deux autres lettres palatales, pour arriver graduellement à faire vibrer le bout de la langue et enfin à prononcer l'articulation correcte *r*. Ainsi on a :

l,	d,	avail	plaisi,	l,	d
te,	de,	avail	plaisi,	te,	de
		ldavail	plaisild		
		travail	plaisir		

Cet exercice dure six mois, un an et souvent davantage.

La deuxième méthode attaque directement la difficulté ; le professeur place le bout de sa langue près des incisives supérieures, il souffle, comme il est dit plus haut, et sa langue s'abaissant pour laisser passer un peu d'air et se relevant aussitôt, trois ou quatre fois de suite, forme une espèce de vibration qui est la véritable prononciation de l'*r*. L'élève regarde, écoute et essaie cette manœuvre, qui lui réussit complètement au bout de deux ou trois semaines. [Chervin.]

PROPRETÉ. — C'est l'un des premiers devoirs du maître ou de la maîtresse de ne jamais souffrir qu'un élève se présente à l'école en état de malpropreté. L'école, pour modeste, pour champêtre qu'elle soit, est un lieu de bonne compagnie, où nul ne peut avoir accès s'il ne se montre respectable, aussi bien dans sa tenue que dans son langage ou dans ses actions. Parmi les enfants qui la peuplent, beaucoup sans doute sont pauvres, leurs vêtements sont grossiers, ou usés et rapiécés : mais pauvreté et saleté, Dieu merci ! sont deux; la première peut aller sans l'autre. La pauvreté sale est ignoble, elle repousse, loin de gagner la sympathie; mais la pauvreté propre, la pauvreté qui se respecte jusque dans son apparence, combien nous la respectons à notre tour ! comme cette dignité de tenue, symbole de la dignité intérieure, nous émeut !

Si pauvres donc que soient les vêtements, on exigera qu'ils soient brossés avec soin, que la boue ou la poussière en aient été enlevées. Les chaussures, ne fût-ce que d'humbles sabots, seront râclées ou essuyées avant l'entrée en classe.

Mais que serait la propreté des habits sans celle du corps ? C'est cette dernière que trop souvent le maître néglige, soit parce qu'elle est plus difficile à obtenir, soit parce que la malpropreté du corps est moins visible que l'autre et semble moins blâmable. Nous n'insisterons pas ici sur les considérations d'hygiène qui font de la propreté parfaite de la peau une des conditions capitales d'une bonne santé ; nous ne répéterons pas non plus les indications de détail sur l'examen que le maître doit faire chaque jour des oreilles, du cou, des mains, de la tête des élèves. Le lecteur trouvera les unes et les autres exposées avec tout le développement désirable en d'autres parties de ce Dictionnaire. Il nous suffit de remarquer, ce que chacun sent en effet, qu'au point de vue du caractère, la saleté corporelle est de plus mauvais indice encore que celle du vêtement. Celle-ci du moins se quitte, se dépouille, ne fait pas partie de nous : mais l'autre c'est le même vice devenu intime, inséparable de la personne, et en quelque sorte d'un degré plus proche de l'âme. D'ailleurs, il est bien rare que l'une n'implique pas l'autre : dans une enveloppe immonde, il ne peut guère habiter qu'un hôte immonde aussi.

Au fait, la propreté est une de ces qualités extérieures qui touche, par plus de points qu'on ne pense, à l'intérieur même de la personne. Du moins le mépris de la propreté semble-t-il devoir entraîner nécessairement l'absence de quelques-uns des principaux caractères d'une âme bien née, à savoir le respect d'autrui, un certain degré d'honneur et de respect de soi, le goût d'être compté parmi les gens de bonne compagnie. La saleté implique une sorte de bassesse et d'égoïsme: il faut, pour s'y complaire, ne se soucier que de soi, n'avoir nul besoin d'être estimé ni aimé d'autrui.

Voilà, peut-être, des points qu'un maître ne devra pas négliger de faire apercevoir en pleine lumière à ceux de ses élèves qu'une simple remontrance ne suffit pas à rendre propres. Cette manière de piquer l'amour-propre de l'enfant, de lui faire voir la propreté comme une distinction, la saleté comme une flétrissure, manquera rarement de faire impression. Nul n'est si enfoncé en soi-même qu'il se résigne aisément à dégoûter son prochain. [Dr E. Pécaut.]

PROTESTANTES (ÉCOLES). — Antérieurement à la loi du 28 mars 1882, qui a établi la neutralité de l'école publique en matière religieuse, il y avait, parmi les écoles publiques, un certain nombre d'écoles de confession protestante. Ces écoles protestantes étaient régies, d'une manière générale, par la même législation que les écoles de confession catholique; mais il existait un certain nombre de dispositions spéciales qui ne s'appliquaient qu'à elles.

L'ordonnance du 29 février 1816, relative aux comités cantonaux, disait :

« Dans les cantons où l'un des deux cultes protestants est professé, il sera formé un comité semblable pour veiller à l'éducation des enfants de ces communions. Les autorités civiles exerceront sur ces comités la même autorité et la même surveillance que sur les comités formés pour l'éducation des enfants catholiques. (Art 6.)

» Dans les communes où les enfants de différentes religions ont des écoles séparées, le pasteur protestant sera surveillant spécial des écoles de son culte. (Art. 8.)

» Les consistoires et les pasteurs exerceront [au point de vue de l'enseignement religieux] la même surveillance [que les évêques] sur les écoles des cultes protestants. (Art. 40.) »

Lorsque l'ordonnance du 8 avril 1824 édicta des prescriptions nouvelles destinées à placer les écoles primaires catholiques sous la main des évêques, elle ajouta (art. 13) que « les écoles protestantes continueraient d'être organisées conformément à l'ordonnance du 29 février 1816. »

L'article 22 de l'ordonnance du 21 avril 1828 (V. *Lois scolaires*, p. 1683) dit : « Les articles 12, 13, 14, 14, 16, 17, 18, 19 et 21 de la présente ordonnance sont applicables aux écoles primaires protestantes. Il n'est pas dérogé aux règlements actuellement en vigueur relativement à l'organisation des comités de la surveillance de ces écoles. Ces comités rempliront, à l'égard desdites écoles, les fonctions déterminées par les articles susénoncés. »

La loi du 28 juin 1833 ordonna que dans les communes dont la population est répartie entre différents cultes reconnus par l'État, un ministre de chacun de ces cultes, désigné par son consistoire, ferait partie du comité communal de surveillance. Un siège fut aussi réservé dans les comités d'arrondissement pour un ministre de chacun des cultes reconnus par la loi.

On trouvera aux mots *Consistoire*, *Ministres des différents cultes*, *Présentation* (*Droit de*), l'indication des dispositions de la loi de 1850, les unes abrogées, les autres encore en vigueur, relatives aux écoles protestantes.

Sous le régime de la loi du 28 juin 1833, et en vertu de l'ordonnance du 16 juillet 1833, les protestants créèrent, sous le nom d'*écoles modèles*, des écoles normales spéciales pour la préparation du personnel enseignant destiné aux écoles primaires protestantes. Ces écoles modèles protestantes, au nombre de trois (V. *Ecoles modèles protestantes*, p. 780), sont redevenues, depuis 1882, de simples établissements privés.

PROTESTANTISME. — Le protestantisme est né de la grande révolution religieuse qui éclata dans le premier quart du XVI[e] siècle sur plusieurs points de l'Europe à la fois et qu'on appelle la Réforme.

En face d'une Église qui réclamait (et qui réclame encore) de tout homme une soumission absolue, une adhésion implicite à sa doctrine officielle, la Réforme proclama le droit et le devoir de chacun d'avoir sa foi à lui. C'est, comme on le sait, à la suite de la protestation formulée à la diète de Spire, en 1529, par cinq princes et quatorze villes impériales, contre la décision qui défendait à la Réforme de s'établir là où elle n'avait pas encore pénétré et d'innover en rien là où elle s'était déjà établie, que les adhérents de ce mouvement religieux reçurent le nom qui leur est resté et par lequel on les désigne le plus généralement aujourd'hui, celui de *protestants*. Ce nom est loin de définir complètement la révolution religieuse du XVI[e] siècle et l'Eglise qui en est sortie ; toutefois il en marque bien le côté par lequel elle a surtout influé sur les esprits et imprimé au développement de l'humanité son caractère plus général, non seulement sur le terrain religieux, mais sur le terrain moral, social, national et humain, sur le terrain aussi de l'éducation et de l'instruction.

Il ne peut naturellement pas être question ici de considérer le protestantisme sous tous ses différents aspects et dans la variété de ses rapports avec l'ordre social et le développement humain. Nous devons nous borner à esquisser à grands traits son influence sur l'éducation et l'instruction, en général, en indiquant les principes qui l'ont inspiré sous ce rapport, le but qu'il a voulu atteindre, et enfin les moyens qu'il a employés, surtout dans le siècle que nous pouvons appeler sa période classique.

I

Le protestantisme proclame, d'une part, le droit de l'individu à l'instruction et à l'éducation morale et religieuse, et, d'autre part, l'obligation de la société à ses différents degrés (famille, commune, Eglise et Etat) de pourvoir à l'éducation et à l'instruction de tous ses membres.

Ce droit de l'individu et cette obligation de la société envers lui, le catholicisme ne les reconnaît pas. L'homme, à ses yeux, est un mineur et doit rester sous tutelle. Il est incapable de penser et de saisir la vérité, incapable de vouloir et de diriger sa conduite. L'Eglise, représentée par la hiérarchie sacerdotale, pense et veut pour lui. Il n'est donc pas nécessaire de lui fournir les moyens de s'éclairer et de se guider. Mais l'Eglise n'est pas seulement l'autorité suprême, elle est, en même temps, le bien suprême, et son triomphe est le but auquel tout et tous doivent constamment tendre. Aussi l'école et la famille ont-elles pour première tâche de façonner la jeunesse à l'obéissance envers l'Eglise et de la préparer au service de l'Eglise. Celle-ci consent à s'occuper de l'éducation et de l'instruction de ses membres, mais seulement quand elle y trouve son profit. C'est ainsi que l'Eglise catholique du moyen âge a tantôt favorisé et tantôt empêché l'instruction des peuples, selon ses intérêts particuliers, selon que cette instruction servait ou non à l'Eglise ou plutôt à la hiérarchie. C'est là, en effet, la force, et en même temps la faiblesse du système romain, c'est là le secret de la pédagogie catholique avant et après la Réforme : qu'elle cultive la science ou qu'elle entretienne l'ignorance, qu'elle favorise la culture intellectuelle ou qu'elle protège la barbarie, tout doit tendre *ad majorem Dei gloriam*, c'est-à-dire *ad majorem Ecclesiæ gloriam*.

Tout autre est l'esprit qui anime le protestantisme. Ici, l'essentiel n'est pas l'institution, mais la personne ; ce n'est pas le système, mais l'homme ; ce n'est pas la gloire ou l'intérêt de l'Eglise, mais le salut de l'âme individuelle. L'Eglise, d'après le principe protestant, n'est rien pour elle-même et en dehors de ses membres, elle est la communion des saints, la congrégation des fidèles (*communio seu congregatio sanctorum seu vere credentium*). Le protestantisme veut que tous arrivent à la connaissance de la vérité et, par la vérité, au salut et à la liberté. Mais cette vérité n'est pas reçue toute faite, toute certifiée de la bouche d'un autre homme, il faut que chacun l'acquière par des efforts individuels, il faut, par conséquent, que chacun puisse s'éclairer sur ce qui importe à son salut, sur les voies à suivre, sur les devoirs à remplir. Et, puisque les indications nécessaires sur ce sujet se trouvent avant tout dans la Bible, il faut que chacun puisse la lire et l'interpréter, puisse comprendre et juger par lui-même.

C'est ainsi que le principe religieux qui est à la base du protestantisme entraîne nécessairement le droit pour chacun de recevoir une éducation et une instruction suffisantes, et en même temps l'obligation pour la société de pourvoir à l'instruction et à l'éducation non seulement de quelques privilégiés, mais de tous ses membres sans exception.

Tel est, en effet, le thème qui reparaît avec d'innombrables variations dans les écrits de tous les réformateurs. Nous le rencontrons dans la *Lettre* de Luther * aux conseillers de toutes les villes d'Allemagne, dans les préfaces à ses deux *Catéchismes*, dans son *Explication du quatrième commandement*, dans les différents *Sermons* où il touche à la question pédagogique, nous le trouvons également dans les préfaces placées en tête des *Ordonnances ecclésiastiques et scolaires* du XVI[e] siècle ; nous le trouvons dans les traités de Calvin et de Farel et dans la discipline ecclésiastique des églises réformées de France. Que les réformateurs et leurs successeurs se divisent sur telle question dogmatique ou ecclésiastique, il est un point sur lequel ils sont unanimes, c'est l'importance de l'instruction de la jeunesse, et le devoir des églises de prendre soin de cette instruction. Lu

ther surtout insiste à différentes reprises sur cette obligation. « Il importe beaucoup au Christ et au monde entier, dit-il, que la jeunesse soit bien dirigée et enseignée » ; et il ajoute : « C'est un devoir pour tous les adultes de s'occuper de la jeunesse. »

Cette parole doit être retenue. C'est, en effet, le grand mérite du protestantisme d'avoir non seulement proclamé l'obligation de la société de donner à chacun de ses membres une instruction suffisante, mais d'avoir insisté sur le devoir des différents organes de la société de prendre part à ce travail éducateur. Le protestantisme, après avoir, par son grand principe du sacerdoce universel, enlevé à l'Eglise et au clergé le monopole de la religion, lui a également enlevé le monopole de l'enseignement et de l'éducation morale et intellectuelle du peuple. D'apres les réformateurs, l'instruction et l'éducation de la jeunesse n'appartiennent plus exclusivement à l'Eglise, elles reviennent aux différentes associations qui forment la société, à l'association naturelle de la famille, à l'association légale de la commune et de l'Etat, à l'association religieuse de l'Eglise (*status œconomicus, politicus et ecclesiasticus*). D'après eux aussi, il ne s'agit plus, comme autrefois, d'élever et de former des membres soumis de l'Eglise, mais des hommes capables de rendre des services à la société, de remplir dignement et utilement les différentes fonctions dans la commune, dans l'Etat, dans l'Église.

C'est avant tout aux parents, aux pères et mères que s'adressent les réformateurs, — Luther* le premier, mais, après lui, Mélanchthon* et Zwingli*, Calvin et Farel, Brenz et Bugenhagen*, d'autres encore, — pour leur rappeler la grandeur et la sainteté de leur mission, pour les convaincre de la nécessité d'élever et d'instruire leurs enfants, pour leur donner des conseils et des directions dans ce sens. Luther surtout a compris l'importance capitale de l'éducation domestique pour l'avenir de l'Eglise et de la société tout entière. Le mariage et la famille ne sont pas seulement à ses yeux *fons et origo generis humani*, mais *paratio ecclesiæ* et *fons reipublicæ*. Il insiste sur le devoir des parents de veiller à l'instruction de la jeunesse, et sur la grande responsabilité qui leur incombe de ce chef. « Il n'est point de plus grand péché, dit-il, que de négliger les enfants, » et il ajoute : « Il n'est point de moyen plus facile de gagner le ciel que par les enfants. » De pareilles déclarations reviennent sans cesse, non-seulement chez le réformateur de Wittenberg, mais chez les autres pères du protestantisme, par exemple chez Zwingli, dans son ouvrage pédagogique : *Quo pacto ingenui adolescentes formandi sint*, de 1523 ; chez Farel, dans son traité *De l'instruction des enfants*, etc. En France, les synodes nationaux se préoccupent à différentes reprises de cette grave question, et celui de Sainte-Foy (1578) engage les pères et mères « de prendre soigneusement garde à l'instruction de leurs enfants, qui sont la semence et la pépinière de l'Eglise ».

La famille appelée à intervenir en première ligne dans l'éducation des enfants et à surveiller leur instruction, c'est là une des premières conséquences du principe protestant et l'une des plus importantes, puisqu'elle modifie le caractère même de l'éducation de la jeunesse, et d'ecclésiastique qu'elle était jusque-là la fait laïque et humaine. Et certes, le protestantisme n'eût-il produit d'autre résultat sur le terrain pédagogique, qu'il faudrait hautement reconnaître et apprécier son influence bienfaisante.

Mais l'éducation domestique ne suffit pas ; elle doit être complétée par l'école, dont la mission est « de transformer les enfants en hommes intelligents et capables, et de contribuer ainsi à la prospérité de la Cité et de l'Etat ». C'est donc un des premiers devoirs de l'autorité politique, des princes et des gouvernants, et surtout de l'autorité municipale, des conseillers et des magistrats, de créer et d'entretenir de bonnes écoles et de veiller à ce que les parents y envoient leurs enfants. Sans doute, les parents ne doivent pas se décharger de leur rôle d'éducateurs sur la commune et l'Etat, mais l'Etat et la commune n'ont pas davantage le droit de se désintéresser de cette question, et d'exiger que les parents et tuteurs portent seuls les charges, souvent bien lourdes, que leur impose l'instruction de leurs enfants ou de leurs pupilles. L'autorité civile doit donc intervenir, d'abord parce qu'elle a le droit de veiller non seulement à la prospérité matérielle, mais aussi au développement intellectuel de ses sujets, ensuite parce qu'elle a le plus grand intérêt à ce que les futurs citoyens reçoivent une éducation et une instruction qui leur permettent de rendre plus tard des services à la chose publique. « Tu prétends, dit Luther dans sa *Lettre aux conseillers*, que tout cela est affaire des parents et ne regarde en aucune façon le magistrat et le gouvernement ? Mais quoi ? si les parents ne s'en occupent pas, qui donc le fera? Comment le gouvernement et le conseil pourraient-ils alléguer que cela ne les regarde pas? Au contraire, il convient que le conseil et le gouvernement aient le plus grand soin de la jeunesse. »

Ces appels adressés aux gouvernements par les chefs du protestantisme ne furent pas stériles. Dès le XVIe siècle, un grand nombre de princes, d'hommes politiques, de magistrats s'occupèrent d'établir de nouvelles écoles ou de réformer celles qui existaient déjà. La ligne de Smalcade, en 1537, prescrivit formellement ce devoir aux Etats de l'Empire. Parmi les villes allemandes qui donnèrent alors l'exemple et dont plusieurs jouissent encore en ce moment du bénéfice des institutions fondées au siècle de la Réforme, il faut nommer Nuremberg, Augsbourg, Magdebourg, Brême, Lübeck, Hambourg, Francfort, Strasbourg, Ulm, Stralsund, etc. ; parmi les villes suisses : Zurich, Bâle, Berne, Neufchâtel, Lausanne et Genève. Plusieurs princes se montrèrent fervents protecteurs des écoles, surtout les trois électeurs de Saxe, Frédéric le Sage, Jean le Constant et Jean-Frédéric ; puis le landgrave de Hesse, Philippe le Magnanime, Albert de Prusse, les comtes palatins Otton-Henri et Frédéric III, les ducs de Wurtemberg Ulrich et Christophe, etc. En Angleterre, Edouard VI, écoutant les conseils de l'évêque Ridley, prit en main les intérêts de l'instruction publique. En France, ce ne furent pas seulement les consistoires qui fondèrent et entretinrent des écoles : plusieurs seigneurs protestants en établirent de leur côté dans les lieux qui leur appartenaient, et les soutinrent de leurs propres fonds.

Les gouvernants, c'est-à-dire l'État et la commune, intervenant dans la question scolaire, reconnaissant comme une partie essentielle de leur mission de s'occuper de l'éducation et de l'instruction de la jeunesse, de fonder et d'améliorer les écoles : ce fait marque une époque nouvelle dans l'histoire de l'État et dans l'histoire de la pédagogie. Or ce changement, dont l'importance n'échappe à personne, est encore dû à la Réforme du XVIe siècle, il est une conséquence naturelle des principes proclamés par le protestantisme.

Ce n'est pas que l'Église se désintéresse de l'école. Quelle que soit l'opinion des réformateurs sur les rapports entre l'Église et l'État, tous sont d'accord sur un point, c'est que l'Église et l'État sont appelés à travailler ensemble à la réalisation des buts moraux les plus élevés et que le domaine de l'instruction publique leur est commun

à tous deux. On n'a qu'à lire les nombreuses Ordonnances ecclésiastiques et scolaires du XVIe siècle, pour y retrouver partout cette idée fondamentale, que l'Église et l'État sont également intéressés aux questions scolaires. Et en effet, l'école doit profiter à la fois à la commune civile et à la congrégation religieuse, elle doit former les futurs serviteurs de la religion comme elle forme les futurs fonctionnaires et administrateurs du pays. Aussi, les organes de la société civile et ceux de la société religieuse sont-ils appelés au même titre à prendre part à la direction et à l'inspection des établissements d'instruction publique, à la nomination des maîtres, à l'élaboration des règlements scolaires, etc. Dans cette action coopérative une part plus large est tantôt faite à l'élément ecclésiastique et tantôt à l'élément laïque (par exemple dans les ordonnances scolaires de Bugenhagen pour Hambourg, Lübeck, etc.), mais le principe de la coopération des deux pouvoirs est strictement maintenu, et, pendant tout le siècle de la Réforme, la question des écoles est considérée comme une *causa mixta*, pour nous servir d'une expression de l'époque.

La Réforme n'a donc pas voulu briser le lien qui unissait l'Église à l'École. D'après le protestantisme, l'Église continuera à dire son mot dans l'éducation et l'instruction de la jeunesse. Mais elle ne parlera, elle n'agira plus seule. L'État, la commune civile, la famille, prendront part à ce travail important, et chacun de ces différents facteurs aura ses fonctions particulières.

II

La famille, l'État et l'Église doivent se partager la tâche de l'éducation, parce que l'enfant est appelé à devenir un homme, un citoyen et un chrétien. Ces trois buts ne s'excluent point l'un l'autre, ils se complètent mutuellement. Le catholicisme voulait élever l'enfant pour l'Église; l'humanisme voulait en faire un homme au sens antique; le protestantisme veut en faire un chrétien, à la fois homme et citoyen. « Ce n'est pas seulement en vue de la prêtrise et à cause des prébendes ecclésiastiques, dit l'*Ordonnance ecclésiastique* de Halle de 1526, que les écoles doivent être établies et les enfants envoyés à l'école, comme tant de gens ont pensé que l'instruction et la culture ne sont nécessaires et utiles que pour le clergé et les moines, et que le peuple et les nobles n'en ont pas besoin. Au contraire, on a besoin d'hommes pieux et habiles dans toutes les positions; or ces hommes ne croissent pas sur les arbres et ne jaillissent pas des rochers, ils croissent et jaillissent de la jeunesse. Si l'on veut avoir des hommes, il faut les former. » Bugenhagen, dans l'*Ordonnance ecclésiastique* de Brunswick de 1528, s'exprime dans le même sens. « Il ne s'agit pas seulement, dit-il, de faire des enfants de bons prédicateurs, de bons instituteurs, mais de bons jurisconsultes, de bons médecins, de bons citoyens, pieux, capables, honnêtes, soumis, bienveillants, instruits, paisibles, non pas sauvages, mais joyeux et qui sachent guider leurs enfants vers le bien. »

Le but de l'instruction et de l'éducation est donc, d'une part, de préparer l'homme à sa vocation céleste, et, d'autre part, de l'instruire pour sa vocation terrestre dans l'Église, l'État et la société. Or, pour atteindre ce but et rendre l'homme apte à remplir sa double mission, trois choses sont nécessaires : *pietas, boni mores, doctrina* ou *sapientia*, l'éducation religieuse, l'éducation morale et la culture intellectuelle.

L'éducation religieuse, voilà, d'après tous les réformateurs et tous les pédagogues protestants, la première chose et la plus importante. « Que Dieu soit le véritable souverain du cœur des enfants, qu'ils regardent à lui avant toutes choses ! » Cette parole de Luther est caractéristique. « Vois donc, dit-il ailleurs, que tu fasses d'abord instruire tes enfants dans les choses spirituelles, que tu les voues d'abord à Dieu, et puis aux affaires mondaines. » Il demande qu'on enseigne aux enfants ce qu'ils ne savent pas encore de Dieu; qu'on leur fasse comprendre les bienfaits et les promesses de Dieu, pour qu'ils apprennent à l'aimer, et ses punitions et menaces, pour qu'ils apprennent à le craindre. Mélanchthon et Zwingli s'expriment d'une façon analogue. Guillaume Farel, dans son traité *De l'Instruction des enfants*, n'insiste pas moins fortement sur l'éducation religieuse de la jeunesse : « La première et principale chose de l'instruction des enfants, dit-il, c'est de leur apprendre de craindre et aimer Dieu, de mettre toute sa fiance en lui, de lui obéir et servir, en l'invoquant et lui rendant grâce. Parquoi la pure doctrine de la foi leur doit être proposée, et pour servir à Dieu, qui ne doit être à notre fantaisie, il faut qu'on leur apprenne les saints commandements de Dieu. » Et après les réformateurs, les chefs de l'Église, ce sont les pédagogues qui viennent déclarer la nécessité de la piété; c'est Trotzendorf* qui, dans le premier chapitre de ses *Lois scolaires*, rappelle que « la crainte de Dieu est le commencement de la sagesse », et qui désigne l'instruction religieuse comme « l'âme de l'école » (*catechesis est quiddam substantiale scholarum*); c'est Michel Neander* qui demande « qu'avant tout on cultive dans les écoles la piété »; c'est Jean Sturm* aussi qui, dans sa définition de l'éducation, met la piété en avant et lui subordonne les autres buts de l'instruction : *Pietas igitur atque religio in scholis proposita sit et ad eam juvenilis animus cultura litterarum erudiatur* (*De litterarum ludis recte aperiendis*, 1538).

Mais l'éducation morale doit marcher de pair avec l'éducation religieuse, conformément au principe protestant, qui veut que la foi produise la vie. Il est vrai que quelques-uns déjà des humanistes avaient reconnu et déclaré que l'instruction doit tendre à un but moral. Cette vérité avait surtout été admise par les Frères de la vie commune, qui, en Belgique et en Allemagne, avaient essayé de préparer une nouvelle pédagogie. Mais c'est à la Réforme qu'appartient la gloire d'en avoir tiré toutes les conséquences, d'avoir proclamé ce principe important que l'instruction et l'éducation doivent avoir pour but de former le caractère et d'améliorer la vie. Dès 1518, Mélanchthon, dans son *Sermo de corrigendis adolescentiæ studiis*, développe l'idée que l'étude doit exercer une influence salutaire sur les mœurs. Parmi nous, dit-il, on ne se soucie pas assez de l'éducation, on ne songe qu'à occuper les esprits de choses pernicieuses sinon inutiles; qu'on renonce donc à ces études barbares et qu'on revienne aux bonnes lettres qui, traitées à la lumière de la religion chrétienne, éclairent l'intelligence et fortifient le caractère.

Plus tard, il rappelle à toute occasion que les études ont pour but principal de former le cœur et de corriger la vie (*formare pectus, emendare vitam*). Luther abonde dans ce sens; dans cent passages différents il insiste sur le côté religieux et moral de l'éducation. Il en est de même de Calvin et de Zwingli. Ce dernier divise son traité d'éducation, *Quo pacto ingenui adolescentes formandi sint*, en trois chapitres : 1° Comment on doit instruire un jeune homme dans les choses qui regardent Dieu; 2° dans les choses qui le regardent lui-même; 3° dans les choses qui regardent les autres. Il résume la mission sociale de l'homme et du chrétien en ces mots : « *Non ut nobis vivamus nati sumus, sed ut omnibus omnia fiamus* », et il exhorte les jeunes gens à s'exercer dans toutes les vertus qui sont utiles à la société,

à la chrétienté et à la patrie. Et ce ne sont pas seulement les théologiens qui appuient ainsi sur la nécessité de l'éducation morale : le philologue Joachim Camérarius, le jurisconsulte Christophe Hegendorf, le recteur du gymnase et de l'académie de Strasbourg Jean Sturm, d'autres encore, publient des traités pédagogiques dans lesquels ils font ressortir le côté moral de l'instruction.

Cependant l'éducation morale et religieuse, toute précieuse qu'elle est, ne suffit pas; il faut la culture intellectuelle, l'acquisition des connaissances nécessaires, le développement normal des forces de l'intelligence. Sous ce rapport, l'humanisme avait beaucoup fait. Mais son but essentiel était resté l'étude des lettres classiques et l'exercice dans la langue latine. Les connaissances « réelles » n'avaient pas trouvé de place dans ses plans d'études. Le protestantisme fit mieux. Sans doute, lui non plus ne sut pas d'abord se soustraire aux exigences de l'époque. Dans ses programmes scolaires, une place prépondérante et souvent exclusive est assignée au latin. On ne s'occupe pas ou presque pas d'histoire, de géographie, de mathématiques, d'histoire naturelle. Ces *Realia* ne doivent s'apprendre qu'accidentellement, par l'explication des auteurs classiques interprétés, non au point de vue des faits et des mœurs, mais uniquement du style. Et pourtant, il y a déjà progrès sous ce rapport. On sait que Luther recommandait instamment l'étude des mathématiques et de l'histoire. Il voyait dans cette dernière une source inépuisable d'utiles enseignements qu'il n'était pas permis de négliger. Mélanchthon aussi demandait qu'une place fût faite aux mathématiques parmi les objets de l'enseignement. Quant à l'histoire, il lui reconnaissait une valeur pédagogique des plus grandes : « *Historia*, disait-il, *est paradigma.* » Or, reconnaître et proclamer l'importance de ces études, c'était leur préparer une place dans les programmes futurs des écoles protestantes.

Mais c'est sous le rapport de la méthode plus que des objets de l'enseignement que la Réforme marque un progrès important dans l'histoire de la pédagogie. Sans doute, les méthodes appliquées par les pédagogues du XVIe siècle sont nombreuses et diverses; il est toutefois quelques principes généraux qui leur sont communs et qui semblent plus spécialement inspirés par l'idée protestante. Le premier, c'est que l'instruction a pour but essentiel, non pas d'orner et d'enrichir l'esprit de connaissances multiples, mais de développer la réflexion et le raisonnement. Il importe avant tout, dit Mélanchthon, que l'élève soit rendu capable de trouver la vérité, et, après l'avoir trouvée, de l'exposer le plus clairement et le plus simplement possible. Le second, c'est qu'il faut mener de front l'enseignement théorique et les exercices pratiques. « Sans la pratique, les préceptes ne servent de rien », dit Sturm, et avant et après lui la pédagogie protestante accentue cette vérité, que rien ne peut être appris par les préceptes seuls ni par l'exercice seul, mais par les préceptes et l'exercice marchant ensemble. Un troisième principe, non moins important, insiste sur ce que Néander appelle la *simplex simplicitas*, c'est-à-dire la simplicité de l'enseignement, de ses objets, de ses moyens, de sa méthode, la sage mesure dans les travaux imposés et dans les efforts demandés aux élèves, la concentration sur les choses vraiment nécessaires. Un quatrième enfin se rapporte à la division et à l'enchaînement progressif des classes, à l'unité et à l'ensemble organique de l'école ; il veut qu'au-dessus de la mission spéciale de chaque maître, il y ait un but commun, auquel doivent concourir les efforts de tous. « Pour que l'enseignement profite, dit Sturm, chaque maître doit regarder à la classe qui est au-dessus et à celle qui est au-dessous de la sienne; il doit connaître le programme général, tout en se conformant rigoureusement à la tâche particulière dont il est chargé dans l'ensemble organique de l'école. »

A ces différents principes vient s'en joindre un autre encore, qui est essentiel dans l'éducation : le respect pour l'individualité de l'élève. Il faut entendre ici Otton Brunfels, directeur de l'école latine à Strasbourg, et auteur de plusieurs traités sur l'éducation et les études, Jean Sturm, le célèbre recteur de l'académie de cette ville, d'autres encore parmi les pédagogues les plus distingués et les plus zélés de l'époque. Pour élever les enfants, disent-ils, il faut avoir de la patience, de la douceur, des mœurs irréprochables, un jugement mûr. Le maître doit commencer par étudier les dispositions et le caractère des élèves, afin de traiter chacun selon ses besoins. Un point capital dans l'éducation, c'est de montrer aux enfants qu'on les respecte. C'est par respect pour l'âme de l'enfant, disent-ils encore, qu'il faut éviter tout ce qui pourrait le corrompre.

Plusieurs ordonnances scolaires insistent à leur tour sur ce grand principe, qui découle directement du principe fondamental de la Réforme et qui a toujours été maintenu et défendu par la pédagogie protestante.

III

Comment les idées pédagogiques découlant des principes protestants ont-elles été appliquées? Qu'a fait la Réforme pour réaliser le nouvel idéal de l'instruction qu'elle avait conçu ? Il faut l'avouer, si les nouvelles idées étaient excellentes, leur mise à exécution laissa souvent à désirer. On n'avait pas de notions très claires sur les meilleurs moyens d'atteindre le but, on cherchait la bonne voie, on tâtonnait. Pour que le mouvement réformateur produisît sur le terrain pédagogique les résultats dont il contenait les germes, il fallait le régler et l'organiser, il fallait trouver des maîtres instruits et capables, et créer des écoles constituées d'après une méthode rationnelle.

Quant aux maîtres, le protestantisme a de prime abord, et conformément à son principe, attaché la plus grande importance à leur personnalité. Tel maître, tel enseignement; tel éducateur, telle éducation. Personne n'a mieux compris cette vérité que Luther. Personne n'a parlé avec une sympathie plus profonde de la sainte mission de l'instituteur : « Tout l'or du monde ne pourrait récompenser de ses soins un bon instituteur, dit-il. C'est l'avis d'Aristote, tandis que chez nous, qui nous appelons chrétiens, l'instituteur est méprisé... Pour moi, si Dieu m'éloignait des fonctions pastorales, il n'est pas de charge sur terre que je remplirais plus volontiers que celle du maître d'école ; car, après l'œuvre du pasteur, il n'est pas d'œuvre plus belle ni plus importante que la sienne. Et encore j'hésite à donner la préférence à la première; car n'est-il pas vrai qu'on réussit plus rarement à convertir de vieux pécheurs qu'à faire entrer les enfants dans la bonne voie? C'est pendant qu'ils sont jeunes et flexibles qu'il faut plier les arbres. » Mélanchthon déclare, à son tour, que les instituteurs sont appelés à leur charge de la part de Dieu ; et il désigne leur activité comme *vitæ genus sanctissimum, utilissimum, beatissimum.* Sturm voit également dans la mission d'instruire la jeunesse, de former son intelligence et son cœur, la mission la plus digne d'une âme généreuse. Ceux qui s'y consacrent, dit-il, méritent bien de l'humanité. Il donne, dans plusieurs de ses traités pédagogiques, des conseils sur les qualités qui doivent distinguer les bons maîtres. Il est nécessaire qu'ils connaissent l'esprit de leur époque, qu'ils sachent distinguer entre ce qui doit

être conservé ou rejeté des traditions du passé, accepté ou refusé des idées nouvelles. Ils doivent donner à leurs élèves le meilleur exemple, tant par leur conduite irréprochable que par leur zèle pour les études et la régularité de leur travail. L'ordonnance scolaire saxonne de 1580 exige des instituteurs ces trois choses : 1° qu'ils soient instruits; 2° qu'ils soient zélés et pleins de courage, à la fois graves et doux; 3° qu'ils connaissent les bons moyens pour instruire la jeunesse.

Il faut ajouter qu'aucune époque n'a produit autant de pédagogues distingués que cette époque de réformation et de rénovation intellectuelle et morale. On a appelé le XVIe siècle « un temps de grands hommes et de grandes choses », et cela est vrai non seulement sur le terrain de la religion, mais sur celui de l'instruction et de l'éducation. Les noms à citer ici rempliraient des pages; il suffira de mentionner, à côté de Luther et de Mélanchthon, de Zwingli et de Bugenhagen, de Calvin et de Farel, de Brenz et de Capiton, Camérarius, professeur à Leipzig, Trotzendorf, recteur de l'école de Goldberg, en Silésie, Michel Neander, abbé d'Ilfeld, dans le Harz, Eoban Hesse, professeur à Marbourg, Jean Rivius d'Attendorn, recteur à Meissen et organisateur des écoles de la Saxe, Jean Sturm, recteur du gymnase et de l'académie de Strasbourg, Mathurin Cordier, « modérateur » de l'école de Lausanne, et auteur des *Colloques*, Sébastien Castellion, dont les *Dialogues sacrés* ont été pendant deux siècles le livre où la jeunesse de Suisse et d'Allemagne apprenait le latin, etc. C'est le récit de la vie et de l'activité de ces hommes qui seul pourrait donner une idée tant soit peu exacte de l'influence que le protestantisme a exercée sur l'éducation et l'instruction.

Une des premières préoccupations des réformateurs fut de réorganiser les écoles existantes et d'en créer de nouvelles, et jamais peut-être autant d'établissements scolaires n'ont été fondés en si peu de temps qu'au XVIe siècle et surtout dans les années qui suivirent la publication de la *Lettre* de Luther aux conseillers de toutes les villes d'Allemagne. On sait avec quelle véhémence le réformateur de Wittenberg insiste dans cet écrit sur la nécessité de réorganiser l'instruction publique, de créer des écoles qui répondent à leur destination et qui soient accessibles aux différentes classes de la société. Mais les chefs du protestantisme allemand ne sont pas seuls à élever la voix. « Que là où escoles sont dressées, dit Farel, qu'elles soyent entretenues, en réformant ce qui a besoin d'estre corrigé et en y mettant ce qu'il faut. Et là où il n'y a en point, qu'on en ordonne, et au lieu de la moynaille et des charges de la terre, qu'on regarde gens de bien et de bon savoir qui ayent grâce d'enseigner avec la crainte de Dieu, et enfants aussi bien naiz et de bon esprit, ayant la semence de la crainte de Dieu. Et si les pères ne les peuvent entretenir, qu'ils soient entretenus et instruits en toutes bonnes lettres, selon qu'ils en seront capables, et après, selon que Dieu leur donnera de grâce, qu'ils servent à l'honneur de Dieu, ou pour enseigner le peuple ou aultrement, et qu'on n'empêche les bonnes lettres et bonnes sciences et les langues; car de tout cecy le cœur fidèle fera son profit et fera tout servir à l'honneur de Dieu et au profit du prochain. » La *Discipline ecclésiastique* des protestants français impose de même aux églises le devoir de fonder des écoles partout où cela est nécessaire et de prendre soin que la jeunesse soit instruite. Le synodes nationaux insistent à différentes reprises et d'une manière formelle sur cette obligation.

Les hommes supérieurs qui dirigeaient le mouvement réformateur du XVIe siècle avaient compris qu'il y avait lieu de satisfaire à un double besoin : d'une part, il s'agissait de donner à tous les membres de l'Eglise une instruction suffisante pour qu'ils pussent accomplir les devoirs de la vie sociale et de la vie religieuse; d'autre part, il fallait former des ministres pieux et savants, capables de diriger les communautés nouvelles et de défendre la foi contre des adversaires souvent érudits et zélés, et des laïques instruits, habiles à remplir les fonctions publiques dans la cité et dans l'Etat. De là la nécessité de réorganiser l'instruction savante, supérieure et secondaire, aussi bien que l'instruction élémentaire, de créer des universités, des gymnases et des écoles populaires.

IV

Le protestantisme s'était dès le principe trouvé dans les meilleurs rapports avec les cercles universitaires, et il ne tarda pas à exercer sur eux une influence des plus puissantes. C'est la dernière venue de ces institutions savantes, l'université de Wittenberg, fondée en 1502 par l'électeur de Saxe, Frédéric le Sage, qui avait été le berceau de la Réforme, et c'est un des professeurs de cette université qui en avait été le héraut et le propagateur. Mais dès 1520, dans son *Appel à la noblesse allemande*, Luther déclarait que les universités avaient besoin de bonnes et solides réformes. Il estimait que l'œuvre la plus utile que pussent faire le pape et l'empereur serait de réformer ces écoles savantes, et qu'il n'y avait pas d'œuvre plus diabolique et plus mauvaise que de les laisser dans l'état. Déjà avant cette date, Mélanchthon, dans son fameux discours d'ouverture du 29 août 1518 (*Sermo habitus apud juventutem academiæ Wittebergensis de corrigendis adolescentiæ studiis*), avait déploré la décadence des études, il en avait indiqué les causes et tracé le programme d'une réforme de la science et de l'Eglise.

Et, en effet, la réforme universitaire marcha de front avec la réforme ecclésiastique. Elle commença par les facultés de théologie, où l'étude de la Bible remplaça la tradition scolastique, et les *Loci communes* de Mélanchthon les Sentences de Pierre Lombard. Puis vint le tour de la faculté de philosophie, où la lecture et l'étude des classiques prirent la première place. Bientôt toutes les sciences furent traitées par de nouvelles méthodes et d'après de nouveaux manuels. On remonta en toutes choses aux sources, et les études historiques prirent un développement qu'elles n'avaient jamais eu. L'université de Wittenberg devint à un moment donné l'université modèle, non seulement pour l'Allemagne, mais pour l'Europe protestante tout entière.

A elle vinrent se joindre peu à peu toute une une série d'universités nouvellement créées ou complètement réorganisées : en Allemagne, les universités de Marbourg, fondée en 1527 par Philippe le Magnanime; Greifswald, fondée en 1456 et réorganisée en 1535; Tubingue, fondée en 1477 et réformée en 1535; Francfort-sur-l'Oder, établie en 1505 et réorganisée en 1539; Leipzig, fondée en 1409 et réformée en 1541; Kœnigsberg, créée par Albert de Prusse en 1544; Rostock, fondée en 1419 et réorganisée en 1556; Heidelberg, fondée en 1386 et réformée en 1556; Iéna, établie en 1557 par les fils de l'électeur Jean-Frédéric; Altorf, en 1575, par la municipalité de Nuremberg; Helmstedt, en 1576, par le duc Jules de Brunswick-Wolfenbüttel; enfin Giessen et Rinteln, au commencement du XVIIe siècle, en 1607 et 1619; en Suisse, les académies de Zurich, 1536, de Lausanne, 1537, de Genève, 1559; à Strasbourg, l'académie organisée en 1569 par Jean Sturm; en France, celles de Sedan, de Montauban et de Saumur, 1601, etc.

Ce n'est pas ici le lieu d'entrer dans des détails

sur l'organisation de ces institutions savantes. Il suffira de rappeler l'influence que les universités ont exercée sur la vie intellectuelle des peuples en général, et sur le développement de l'instruction publique dans les pays protestants en particulier. Emancipées par la Réforme de la tutelle hiérarchique et papale sous laquelle elles s'étaient trouvées placées au moyen âge et sous laquelle les universités catholiques sont encore retenues en partie aujourd'hui, délivrées du joug des traditions surannées, du scolasticisme et de l'obscurantisme, dont les facultés de théologie avaient été les derniers refuges, elles prirent bientôt la tête du mouvement intellectuel et scientifique et acquirent, en Allemagne surtout, une importance qu'elles n'avaient jamais eue jusque-là. Elles devinrent, avec des interruptions et des exceptions, il est vrai, des foyers de lumière qui ont rayonné au loin, qui ont favorisé tous les développements, tous les progrès, qui ont puissamment contribué à la prospérité de la vie nationale, scientifique et religieuse.

V

La réforme des universités présupposait celle des établissements d'instruction secondaire, des gymnases et des écoles latines; car « à l'avenir on n'enverra plus tout le monde à l'université, comme cela se fait maintenant, mais seulement les plus habiles, ceux qui auront été bien préparés dans les autres écoles ». Les humanistes, il est vrai, s'étaient déjà occupés de cette grave question. Lange, Hegius, Busch, Wimpheling et bien d'autres avaient demandé qu'on revînt à une instruction plus rationnelle et plus littéraire. Mais la plupart de ces savants n'avaient exprimé que des vœux et des idées sans suite. Ils mêlaient des choses hétérogènes, ils confondaient les besoins de l'antiquité et ceux de leur siècle, ils procédaient sans ordre et sans méthode. Aussi les premières écoles latines fondées au XVIe siècle laissaient-elles à désirer sous bien des rapports. Elles étaient organisées sans plan bien arrêté, les classes ne s'enchaînaient pas, les maîtres, livrés à eux-mêmes, n'enseignaient que ce qui leur convenait; en somme, il n'y avait ni suite ni progression dans l'instruction donnée.

Pour que ce mouvement littéraire produisît les résultats qu'il contenait en germe, il était nécessaire de le régler et de le ramener à des principes fixes; il était nécessaire surtout de concentrer les éléments épars, de réunir les forces isolées, de créer des écoles constituées d'après un plan raisonné. C'est ce qu'a fait le protestantisme à son origine.

Ici encore, Luther avait donné le branle. Dans son *Appel à la noblesse* et dans sa *Lettre aux conseillers*, il avait jeté le cri d'alarme et demandé une réforme sérieuse de l'instruction secondaire. Et aussitôt les deux grands organisateurs de l'école protestante en Allemagne, Mélanchthon et Bugenhagen, s'étaient mis à l'œuvre. Mélanchthon, dès 1521, fondait sa *schola privata;* il prenait peu après une part active à l'organisation des écoles d'Eisleben et de Magdebourg, et rédigeait en 1527 les *Instructions des visitateurs* et ce fameux *Plan d'études saxon* qui est devenu au XVIe siècle la base de la réorganisation de l'instruction secondaire.

Bugenhagen, de 1528 à 1542, élaborait ses nombreuses ordonnances ecclésiastiques et scolaires, et dotait Brunswick, Hambourg, Lübeck, la Poméranie, le Danemark même et le Schleswig-Holstein d'écoles latines semblables à celles que l'on venait de fonder en Saxe.

Bientôt le mouvement se répandit dans tous les Etats protestants de l'Allemagne, et presque partout on voit les réformateurs devenir en même temps les réorganisateurs de l'instruction secondaire : c'est Jean Brenz en Souabe, Lambert d'Avignon en Hesse, Juste Jonas en Saxe, Urbain Regius dans la principauté de Brunswick-Lünebourg, Frédéric Myconius et Juste Ménius à Gotha, Capiton et Bucer à Strasbourg, Erhard Schnepf dans le Wurtemberg, etc.

Le mouvement devint même si considérable, qu'on ne compte pas moins de 1600 gymnases ou écoles secondaires fondées en Allemagne dans le courant du XVIe siècle.

Dans les autres pays aussi, en Suisse, en Prusse, en Pologne, dans la Suède et le Danemark, en Angleterre et en Ecosse, dans la Hongrie et la Transylvanie, la Réforme donna une impulsion nouvelle à l'instruction secondaire et provoqua la création d'un grand nombre d'établissements et collèges, dont quelques-uns existent encore aujourd'hui et ont conservé à travers les siècles leur juste renom. En France, des collèges furent créés et entretenus au XVIe siècle par des seigneurs protestants, par exemple par Coligny à Châtillon-sur-Loing, et plus tard les synodes nationaux, reconnaissant la grande utilité de ces institutions, décidèrent que chaque province aurait son collège.

Quant à l'organisation de ces établissements, on en connaît les traits généraux. L'enseignement de l'histoire y était nul (il faut pourtant faire une exception pour le gymnase de Corbach et pour celui d'Ilfeld où l'histoire fut enseignée à partir de 1570 et 1590), et celui des sciences n'y occupait qu'une place insignifiante. Les langues vivantes y étaient entièrement négligées; les élèves des classes supérieures ne devaient même se servir dans la conversation que de la langue latine. Les matières de l'enseignement se réduisaient donc à la religion, avec la musique et le chant, et aux langues anciennes, c'est-à-dire le grec et tout particulièrement le latin. Le plan d'études saxon de Mélanchthon avait déjà préconisé cette instruction latine; la méthode pédagogique de Jean Sturm, que les protestants adoptèrent généralement dans la seconde moitié du XVIe siècle, y insista davantage encore. C'était un tort, et il vint un temps où cette méthode parut tout à fait insuffisante; mais au XVIe siècle elle fut un progrès véritable, et ce progrès, comme l'impulsion générale donnée à l'instruction secondaire et l'établissement de tant d'écoles savantes, est un des titres de gloire du protestantisme.

VI

Mais le protestantisme ne s'est pas borné à réformer et à réorganiser les universités et les écoles latines, il a créé, et c'est là son plus grand mérite sur le terrain de l'éducation et de l'instruction, l'école élémentaire ou populaire.

Sans doute, dès le XIVe et le XVe siècle, il existait dans les grandes villes ce qu'on appelait des « écoles d'écriture ». Mais l'enseignement qu'on y donnait n'allait pas au-delà de la lecture, de l'écriture et des premiers éléments du calcul. D'ailleurs, elles n'étaient établies que dans les grands centres; elles formaient une exception. L'instruction populaire organisée, s'étendant sur les campagnes, n'existait nulle part. Et elle ne pouvait exister, puisque les conditions indispensables à une pareille organisation, l'intérêt de l'Eglise et de l'Etat pour le peuple, les maîtres capables et les moyens d'instruction, faisaient complètement défaut. L'Eglise surtout n'avait nul souci de favoriser l'établissement d'écoles dans lesquelles on ne formerait point des clercs, des prêtres, mais des hommes et des citoyens.

L'idée d'une école populaire, c'est-à-dire d'une institution où les enfants de toutes les classes de la société et des deux sexes recevraient les bien-

faits de l'instruction, ne pouvait germer qu'au sein du protestantisme. Et en effet, nous l'y voyons surgir de prime abord. Dès que les réformateurs dirigèrent leur attention sur les questions pédagogiques, ils comprirent la nécessité de fonder des écoles élémentaires, populaires, à côté des écoles savantes. Sans doute, la réalisation de cette idée vint se heurter contre bien des difficultés, mais l'idée était trouvée et elle finit par être mise à exécution. L'école populaire ou primaire est donc, comme nous l'avons dit, une création du protestantisme, elle appartient plus particulièrement aux peuples protestants et s'est surtout développée dans leur sein.

A sa base, nous retrouvons les grands principes qui caractérisent la Réforme : le principe de la justification par la foi, du sacerdoce universel, de la responsabilité personnelle, de la liberté de conscience, du droit et du devoir de chacun de faire lui-même le salut de son âme, et, par conséquent, du droit de chacun de recevoir une instruction qui le rende capable de lire les Ecritures, de les sonder, de se rendre compte à lui-même et de rendre compte à autrui de sa foi religieuse.

Il y avait pourtant d'autres motifs qui poussaient à l'établissement d'écoles populaires, et avant tout les nouveaux besoins ecclésiastiques. Dans le protestantisme, le pasteur n'est pas seul actif dans le culte, le peuple des fidèles y participe par le chant, la prière, l'audition du sermon, la confession commune de la foi. Mais cette participation nécessite une certaine instruction, certaines connaissances générales. L'école populaire ou élémentaire fut donc créée et organisée en partie dans l'intérêt de l'Eglise et au point de vue de l'Eglise, on peut dire comme une auxiliaire ou comme une annexe de l'Eglise. Aussi, la Bible, le catéchisme, les recueils de cantiques furent les premiers livres d'instruction, le pasteur fut le premier inspecteur scolaire, et le chantre ou le sacristain, dans certaines contrées du moins, le premier instituteur.

Mais à ce motif purement ecclésiastique et religieux vint pourtant s'en ajouter un autre, plus général : l'intérêt que le protestantisme, fidèle à son principe, témoigna pour le développement intellectuel et moral du peuple, pour la prospérité de la vie publique et nationale. Ce n'est pas l'Eglise seule, dit Luther, qui a besoin de membres instruits, ferrés sur la Bible et le catéchisme, sachant chanter et prier, « le monde aussi a besoin pour ses affaires d'hommes et de femmes cultivés et habiles ». Ce n'est donc pas assez d'organiser, dans les villes et dans les localités plus importantes, des écoles latines pour les jeunes garçons, il faut « établir en tous lieux les meilleures écoles possible pour les garçons et les filles ». Ainsi, dès le principe, la Réforme s'occupe non seulement d'organiser des écoles savantes, mais de créer des écoles populaires.

On a prétendu le contraire. On a dit qu'en recommandant l'établissement d'écoles, Luther n'avait eu en vue que les écoles latines. Et il est parfaitement exact que ces institutions, qui devaient former les futurs ministres de la nouvelle Eglise, ont été l'objet spécial de sa sollicitude. Mais sa *Lettre aux conseillers* prouve bien que Luther, l'homme du peuple, n'a pas oublié les classes populaires. Il y demande en effet, et très expressément, que les jeunes filles et les jeunes garçons reçoivent dans les écoles une éducation honnête et chrétienne, afin que les hommes apprennent à bien administrer les affaires, et les femmes à bien gouverner leur maison. Et quand il réclame pour les garçons un minimum d'instruction d'une à deux heures, et pour les jeunes filles d'une heure, afin que le reste du temps puisse être donné à l'apprentissage d'un métier ou aux soins du ménage, il est de toute évidence qu'il ne peut être question ici d'une instruction savante, mais qu'il s'agit d'un enseignement tout populaire, donné aux enfants des deux sexes et de toutes les classes de la société.

Luther, le père de la Réforme, est donc aussi le fondateur de l'école populaire en Allemagne. Il l'est, tout d'abord, parce qu'il a insisté sur l'obligation des gouvernants de pourvoir à l'instruction de tous leurs sujets. Dès 1525, nous le voyons en instances auprès de l'électeur de Saxe Jean le Constant, pour que ce prince soutienne les efforts faits dans l'intérêt de l'instruction des campagnes. C'est à son instigation aussi que le synode de Homberg, convoqué l'année suivante par Philippe de Hesse, s'occupe de la fondation d'écoles populaires. Mais Luther a fait plus. Il a pris part aux visites des églises et des écoles, organisées à sa demande et par ses soins dans la Haute-Saxe, et à la rédaction des plans d'études et des règlements qui déterminèrent les objets de l'enseignement et fixèrent l'ordre des leçons dans les nouveaux établissements scolaires. Enfin et surtout, il a fourni aux écoles populaires les premiers livres et les plus nécessaires, la Bible, le catéchisme, les recueils de cantiques et même un abécédaire.

L'impulsion donnée par Luther entraîna, l'un après l'autre, ses disciples et ses collaborateurs. Pendant la première moitié du XVIe siècle, partout où pénètrent les idées protestantes en Allemagne, on peut constater des efforts sérieux pour établir non seulement des écoles secondaires, mais ce que nous appelons aujourd'hui des écoles primaires, destinées à propager l'instruction parmi le peuple et à moraliser les habitants des campagnes comme ceux des villes. Il suffit de consulter à cet égard les ordonnances ecclésiastiques dont les réformateurs dotèrent la plupart des villes et des pays qui avaient adhéré à la Réforme. Voici, par exemple, l'ordonnance ecclésiastique de Stralsund de l'année 1525. Elle ordonne l'établissement de deux écoles, l'une pour les garçons, l'autre pour les filles, « afin que tous soient mis à même de s'instruire ». Dans l'ordonnance ecclésiastique de Halle de 1526, le réformateur Brenz commence, il est vrai, par insister sur la création d'écoles latines, mais il demande aussitôt qu'une maîtresse habile soit chargée d'enseigner la lecture et l'écriture aux jeunes filles pendant deux heures par jour. La *Reformatio ecclesiarum Hassiæ* rédigée par Lambert d'Avignon, dans cette même année 1526, contient sur les écoles de filles et de garçons qui devront être établies dons toutes les villes et tous les villages les dispositions suivantes : *In omnibus civitatibus, oppidis et pagis sint puerorum scholæ, ubi rudimenta et scribendi rationem doceantur, — et si in nonnullis pagis omnia rudimenta tradi nequeunt, episcopi* (c'est-à-dire les pasteurs) *saltem aut eorum adjutores pueros legere et scribere doceant. — Sint præterea in civitatibus et oppidis, si fieri potest etiam in pagis, puellarum scholæ, quibus doctæ, maturæ et piæ feminæ præsint, quæ eas doceant fidei principia, item legere, nere, sollicitas ac operosas esse, ut bonæ tandem matronæ domus sint.*

Sans doute, cette idée d'une école populaire offrant partout, dans les campagnes comme dans les villes, l'instruction aux différentes classes de la société, vint se heurter contre de nombreuses et grandes difficultés. Dans la plupart des cas, tout faisait défaut : les ressources financières, le personnel enseignant, les livres et les manuels, et puis aussi la bonne volonté des parents et des enfants, et souvent des communes. Aussi dut-on se contenter, dans bien des endroits, d'organiser, à côté des écoles latines, ouvertes aux fils des familles plus aisées, des classes de catéchisme pour les enfants du peuple. C'est là ce que Luther conseille dans sa *Messe allemande* de 1526, et ce que prescrivent aussi les *Instructions des visitateurs aux pasteurs de la Saxe électorale*. Ce n'est

guère que dans les centres plus importants, là surtout où il y avait eu des « écoles d'écriture », qu'on réussit à créer, à côté des écoles latines, des écoles populaires et des écoles de filles. Bugenhagen, par exemple, dans l'ordonnance scolaire de Brunswick, demande expressément qu'à côté des écoles latines, il y ait des écoles allemandes pour les jeunes garçons « où deux maître allemands, appelés par le conseil, enseigneront de bonnes choses tirées de la parole de Dieu, les dix commandements, le credo, l'oraison dominicale, les sacrements, les chants chrétiens, etc. », et des écoles de jeunes filles « avec des institutrices nommées par le conseil et qui enseigneront la lecture, le catéchisme, l'histoire sainte et le chant ». L'ordonnance ecclésiastique et scolaire de Hambourg de 1529 prescrit également l'établissement d'une école allemande avec trois instituteurs et insiste pour que chaque paroisse ait une école de jeunes filles dirigée par des institutrices. A Wittenberg, l'ordonnance ecclésiastique de 1533 veut que, conformément à l'avis de Luther et de Bugenhagen, le conseil institue à côté de l'école latine des garçons une école de jeunes filles, où l'instituteur, assisté du sacristain, enseignera la lecture, l'écriture, le chant, le catéchisme et les éléments de l'arithmétique. L'ordonnance ecclésiastique de Poméranie de 1535 demande que les écoles d'écriture, dans lesquelles on ne donnait pas jusque là d'instruction religieuse, soient maintenues, mais qu'on leur prescrive de faire apprendre aux élèves les psaumes allemands, des passages choisis de la Bible et le catéchisme.

Il en est de même de l'ordonnance hanovrienne d'Urbanus Regius de 1536, tandis que d'autres ordonnances, par exemple celles de Lübeck, 1531, de Lippe, 1538, de Meissen, 1540, les articles généraux de Saxe, 1557, etc., n'insistent que sur les classes de catéchisme, que les pasteurs devront faire avec l'assistance des parents des élèves et du sacristain.

L'organisation des écoles primaires du siècle de la Réforme trouve son expression la plus complète dans la grande ordonnance ecclésiastique et scolaire du Wurtemberg, de l'année 1559. Elle ordonne qu'à côté des écoles latines qui seront établies « dans toutes les villes et aussi dans quelques-uns des villages et des bourgs les plus importants de la principauté, on établisse des écoles allemandes au profit des sujets qui sont obligés de travailler durement, et qui, à cause de leurs travaux, ne peuvent pas toujours instruire et diriger eux-mêmes leurs enfants comme il le faudrait, afin que les enfants de ces travailleurs ne soient point négligés dans leur jeunesse, mais qu'ils soient instruits dans la prière et le catéchisme, et aussi dans la lecture et l'écriture, pour leur bien et celui des autres, et de même dans le chant des psaumes. » Partout donc, dans les bourgs, où jusque-là il n'y a eu que des classes de catéchisme, « on joindra à ces classes des écoles allemandes, et les conseils ecclésiastiques y nommeront des maîtres habiles et qui auront été préalablement examinés ».

Quant à l'organisation de ces écoles allemandes, que ne fréquenteront pas seulement les garçons, mais aussi les filles, l'ordonnance entre dans des détails minutieux. Tout d'abord, elle indique la mission de l'école, qui consiste à instruire et à élever les enfants « dans la crainte de Dieu, dans la saine doctrine et la bonne discipline ». Les matières principales de l'enseignement sont : la lecture, l'écriture, les éléments du calcul, mais surtout l'instruction religieuse et le chant d'église. La Bible sert de livre de lecture. Les élèves sont groupés en trois classes : dans la première se trouveront les enfants « qui ne commencent qu'à épeler »; dans la seconde, ceux « qui commencent à réunir les syllabes »; dans la troisième, ceux « qui commencent à lire et à écrire ». De sages conseils sont prodigués aux maîtres; il leur est enjoint de veiller à ce que les élèves connaissent les lettres à fond avant de passer dans la seconde classe; à ce qu'ils aient une prononciation distincte et n'avalent point les syllabes. Quant aux punitions, l'ordonnance défend aux maîtres de maltraiter les élèves en leur tirant les cheveux ou en les rouant de coups; ils ne devront employer que la verge et punir modérément, pour ne pas inspirer aux enfants de l'aversion pour l'école.

L'ordonnance wurtembergeoise de 1559 est importante à un double point de vue. D'une part, elle forme comme le couronnement de l'œuvre scolaire des réformateurs en Allemagne, et de l'autre, elle est comme la base et le fondement sur lesquels s'édifient tous les règlements scolaires de la seconde moitié du XVIe siècle. Plusieurs de ces derniers, tels que l'ordonnance ecclésiastique de Brunswick-Wolfenbüttel de 1569 et celle de la Saxe électorale de 1580, copient presque servilement les prescriptions de 1559.

Vers la fin du XVIe siècle enfin, toute cette organisation est complétée et achevée par l'introduction de l'obligation. Jusque-là, la fréquentation des écoles était libre; les autorités et les pasteurs se bornaient à engager les parents à y envoyer leurs enfants. A partir de ce moment, l'instruction devient obligatoire dans plusieurs des États protestants. C'était là, d'ailleurs, la conséquence naturelle, nécessaire du principe énoncé par le protestantisme, que tout enfant, ou, pour parler le langage du temps, tout chrétien baptisé a droit à l'instruction et à l'éducation, et que la famille, l'État et l'Église ont l'obligation de les lui donner.

Dans la plupart des autres pays, comme en Allemagne et pour les mêmes raisons, les réformateurs et leurs disciples se sont préoccupés de l'éducation et de l'instruction du peuple. En Suisse, par exemple, nous voyons, dès les premières années après l'introduction de la Réforme, des écoles allemandes remplacer à Bâle deux écoles latines, et dans les années 1552 à 1556 Henri Bullinger élaborer à Zurich des ordonnances et des règlements pour les écoles populaires de la ville. En Hongrie, il n'est guère, à la fin du XVIe siècle, une seule église de la Confession d'Augsbourg qui n'ait son école primaire. En Ecosse enfin, grâce au caractère démocratique de la réforme prêchée par Knox, la plupart des paroisses furent dotées d'une école élémentaire.

Dans les pays de langue française aussi, dès le XVIe siècle, de grands efforts furent faits en faveur de l'instruction du peuple. A Genève, il y avait de bonnes écoles publiques, ainsi que des classes spéciales de catéchisme. Chaque dimanche, dans la ville, avait lieu une classe de catéchisme à laquelle tous les enfants devaient assister. Dans les villages, le catéchisme se faisait les dimanches après midi, et le pasteur, outre l'explication du manuel, interprétait un fragment des Ecritures qui se rapportait à la section du jour. On mettait beaucoup d'importance à la manière dont les écoliers répondaient aux questions qui leur étaient adressées en public. Aussi les pasteurs formaient-ils des groupes peu nombreux parmi les enfants de leurs paroisses, et les exerçaient-ils soigneusement en particulier. Les régents des écoles publiques assistaient à ces catéchismes et reproduisaient dans leurs classes les questions qui avaient été traitées au temple.

En France, depuis les premiers moments de la Réforme jusqu'à l'époque où elle fut abattue par la révocation de l'édit de Nantes, les protestants attachèrent la plus grande importance à l'instruction de la jeunesse et la regardèrent comme une condition indispensable de la vie et de la prospérité de leurs églises. Aussi y trouvons-nous, à côté des

établissements fondés pour les hautes études et pour l'instruction secondaire, des écoles populaires où l'on enseignait, outre le catéchisme, la lecture, l'écriture et les premiers éléments du calcul. On leur donnait le nom de « petites écoles », et chaque église en possédait au moins une et quelquefois plusieurs. Elles étaient généralement entretenues par l'église au sein de laquelle elles se trouvaient; mais il arrivait aussi que des seigneurs protestants en créaient dans des localités qui leur appartenaient, et les entretenaient à leurs frais. Quant à l'organisation de ces établissements, elle semble avoir été à peu près la même que celle des autres écoles populaires du XVIe siècle. Sans doute que les Ecritures saintes y servaient de livre de lecture; cela semble du moins ressortir de la connaissance profonde que les protestants français, même des classes inférieures, avaient de la Bible.

Un point particulier et qu'il n'est pas inutile de signaler, c'est qu'en plusieurs localités, et notamment dans celles où la population protestante était faible, les enfants des deux sexes étaient réunis dans la même école. A un moment donné, on fit cesser cet état de choses, sous prétexte qu'il était contraire à la bienséance, en réalité parce qu'il offrait une occasion favorable de rendre plus difficile l'existence des écoles primaires protestantes. Ces écoles furent enveloppées dans le système de destruction que l'on suivit dès les premières années du XVIIe siècle contre la religion protestante en France. On commença par en limiter le nombre; puis on défendit aux maîtres de faire répéter le catéchisme. Ils ne devaient plus enseigner que la lecture, l'écriture et l'arithmétique. On procéda ainsi pendant longtemps à des exécutions de détail, supprimant ici une école, là une autre, jusqu'à ce que la révocation de l'édit de Nantes acheva de détruire toutes celles qui restaient.

Il n'est pas nécessaire de nous arrêter longuement à montrer que les réformateurs se sont aussi occupés des différentes questions matérielles qui se rattachent à l'œuvre de l'éducation et de l'instruction; de la dotation des établissements scolaires, du traitement des maîtres, des secours à accorder aux écoliers et aux étudiants nécessiteux, etc. On connaît la parole de Luther : « Si le père (d'un jeune homme bien doué) est pauvre, qu'on lui accorde un secours sur les biens ecclésiastiques; les gens riches devraient aussi faire des legs avec cette destination spéciale » ; et celle de Farel : « Si les pères (d'enfants bien nés et de bon esprit) ne les peuvent entretenir, qu'ils soient instruits en toutes bonnes lettres, selon qu'ils en seront capables. » On sait que les réformateurs pensaient que pour améliorer l'instruction il était urgent d'améliorer la position des instituteurs, et qu'ils voulaient que l'on employât au profit des écoles les biens considérables qui provenaient de la suppression des couvents. On sait aussi que dans certains pays, et surtout en France, les protestants firent dès le principe les plus grands sacrifices pour créer et pour entretenir des établissements d'instruction primaire et secondaire.

Il n'est pas nécessaire non plus d'insister sur l'activité déployée au sein de l'Eglise de la Réforme pour doter les écoles de livres et de moyens d'instruction répondant mieux à leur but que ceux qui avaient été antérieurement en usage et que Luther caractérisait de « livres de moines, sots, inutiles et nuisibles ». Il a été dit plus haut que le réformateur allemand a fourni aux écoles populaires de son pays les premiers livres, en leur donnant sa traduction de la Bible, son catéchisme et ses cantiques; il faut ajouter que Calvin a fait la même chose pour les pays de langue française, en publiant un catéchisme et en révisant la traduction de la Bible par Olivétan. Mélanchthon enfin, et après lui tous les grands pédagogues allemands du XVIe siècle, les Neander, les Trotzendorf, les Sturm, les Wolf, etc., ont fait paraître des livres scolaires de toute espèce, des grammaires grecques et latines, des ouvrages de rhétorique et de dialectique, qui ont longtemps servi dans les gymnases et les collèges.

Enfin, il n'est pas permis d'oublier que ce sont les réformateurs, et Luther en tête, qui ont les premiers demandé la création de bibliothèques publiques, au moins dans les grands centres, « non seulement pour que ceux qui sont à la tête de l'Eglise et de l'Etat aient de quoi lire et étudier, mais aussi pour que les bons livres soient conservés ».

VII

Nous nous arrêtons ici dans cet exposé rapide de l'influence pédagogique du protestantisme. On l'a vu, cette influence s'est étendue sur le domaine tout entier de l'éducation et de l'instruction; et elle a été aussi profonde que possible. Le protestantisme, en effet, ne s'est pas borné à modifier, à réformer ce qui existait déjà, il a innové, il a établi comme une nouvelle base sur laquelle s'édifient plus ou moins tous les systèmes d'éducation et d'instruction modernes.

Que dans cette œuvre immense il y ait eu des hésitations et des tâtonnements, des erreurs même et des contradictions, nul ne s'en étonnera. Il faut d'ailleurs l'avouer, les circonstances furent aussi peu favorables que possible à la propagation des nouvelles idées pédagogiques et surtout à leur application. Au début, il n'y avait pas seulement la difficulté de trouver des maîtres capables, des ressources suffisantes, des locaux convenables, les livres et les moyens d'instruction nécessaires, il y avait la stupide indifférence des masses et souvent le mauvais vouloir des princes et des villes; il y avait aussi les guerres sans cesse renouvelées et la misère universelle pesant lourdement sur le peuple. Plus tard, il y eut la déplorable scission au sein du protestantisme, le formalisme de l'orthodoxie du XVIIe siècle, et puis la servitude dans laquelle l'Eglise et l'école étaient tenues par l'Etat, et enfin la contre-réformation catholique qui, dans bien des contrées, aboutit à la suppression des écoles protestantes considérées comme des foyers d'hérésie, et à l'établissement des écoles des jésuites. Mais, en fait, malgré ces difficultés sans cesse renaissantes, malgré ces obstacles presque insurmontables, les principes protestants l'ont emporté, ils ont inspiré les grands pédagogues du XVIIe et du XVIIIe siècle, Amos Coménius, Auguste-Hermann Francke, Basedow, Rochow, Pestalozzi, et ne sont même pas restés sans influence sur les écoles catholiques.

Aujourd'hui, la plupart des principes pédagogiques proclamés par le protestantisme sont devenus comme la propriété générale de tous les peuples civilisés. Tous les bons esprits reconnaissent le droit de l'individu à recevoir une instruction qui lui permette de conquérir et d'user de sa liberté, de développer ses dons et ses facultés, d'atteindre la fin pour laquelle il est placé sur cette terre; tous reconnaissent, par conséquent, la nécessité de répandre de plus en plus l'instruction dans toutes les classes de la société. Tous les bons esprits reconnaissent ensuite à l'Etat non seulement le devoir de veiller à ce que la somme d'instruction dont il a besoin soit assurée à chacun, mais aussi le droit et le devoir de soutenir et de diriger l'instruction publique, et le droit de rendre obligatoire l'instruction et d'assurer la mise en pratique de l'obligation. Tous les bons esprits enfin reconnaissent que l'éducation est inséparable de l'instruction. Les uns, il est vrai, tiennent que l'éducation a pour base la morale et la religion, les autres, la morale seulement; mais ces derniers eux-mêmes ne peuvent nier qu'en dehors de l'école publique, la famille et l'Eglise ne soient

des facteurs importants dans l'œuvre éducatrice.

Ces principes, on les appelle ordinairement les principes modernes et on les ramène volontiers à la philosophie humanitaire et à la tendance philanthropique du XVIIIe siècle. En réalité, ils sont beaucoup plus vieux. Ce sont, comme nous l'avons montré, les principes protestants proclamés au siècle de la Réforme et qui, pénétrant peu à peu les esprits et les consciences, germant et se développant, ont fini par porter de bons fruits. Ils sont loin pourtant d'avoir été appliqués dans toute leur étendue, ils sont loin d'avoir triomphé complètement des principes du moyen âge : le protestantisme, sur le terrain pédagogique, n'a pas encore accompli toute sa tâche.

A consulter. — La bibliographie du sujet serait inépuisable ; bornons-nous à indiquer — outre les histoires générales de la pédagogie de Fritz, von Raumer,, K. Schmidt, Heppe, les articles de l'encyclopédie de K. A. Schmid, etc. — les biographies des réformateurs, notamment celle de Mélanchthon (V. Ad. Planck, *Melanchthon preceptor Germaniæ*, Nordlingen, 1860) et de Jean Sturm (Ch. Schmidt, *La vie et les travaux de Jean Sturm*, Strasbourg, 1855); les monographies comme celle de Beger, *Ueber den Einfluss der Reformation auf das Unterrichtswesen*, Berlin, 1835; de Brüstlein, *Luther's Einfluss auf das Volksschulwesen*, Iéna, 1858; de Schæffer, *De l'influence de Luther sur l'éducation du peuple*, Strasbourg, 1853 ; la récente *Etude* de M. Bourchenin, sur *les Académies protestantes en France*, Paris, 1885, in-8, et surtout la précieuse collection du *Bulletin de la Société d'histoire du protestantisme français*.

[Th. Gerold.]

Pour l'action du protestantisme aux États-Unis, V. l'article *Etats-Unis*.

PROVENCE. — Pour ce qui concerne l'état de l'instruction primaire en Provence avant la Révolution, V. les articles *Alpes (Basses-)*, *Bouches-du-Rhône* et *Var*.

PROVERBES. — V. le même mot dans la IIe Partie.

PROYART. — L'abbé Proyart (1743-1808), auteur d'assez nombreux ouvrages, fut avant la Révolution sous-principal du collège Louis-le-Grand, puis principal du collège du Puy. Il émigra en 1790, rentra en France sous le Consulat, fut emprisonné à Bicêtre en 1808 pour avoir publié un livre intitulé *Louis XVI et ses vertus*, et mourut des suites d'une maladie contractée dans sa prison. Deux de ses ouvrages ont eu quelque célébrité; ce sont l'*Ecolier vertueux ou vie édifiante d'un écolier de l'université de Paris* (1772, Paris, 1 vol. in-12; réimprimé plusieurs fois ; 10e édition en 1810), biographie du jeune Décalogne, élève du collège Louis-le-Grand, mort en 1768 à l'âge de seize ans et demi ; et le *Modèle des jeunes gens dans la vie de Claude Le Pelletier de Sousi, étudiant en philosophie dans l'université de Paris* (fréquemment réimprimé), biographie du fils d'un ministre de Louis XIV, mort à l'âge de dix-sept ans. L'abbé Proyart a publié aussi un livre intitulé : *De l'éducation publique et des moyens de réaliser la réforme projetée dans la dernière assemblée du clergé*, 1785, 1 vol. in-12 ; cet ouvrage n'a pas été recueilli dans les œuvres complètes de l'auteur, publiées à Paris en 1822 en 17 volumes.

PRUSSE.— Historique. — La Prusse, primitivement constituée par l'union du duché de Prusse à l'électorat de Brandebourg en 1618, est devenue un royaume en 1701. A cette époque, l'électeur Frédéric III prit le nom de Frédéric Ier, roi de Prusse. L'Etat prussien, accru successivement par des conquêtes, se compose aujourd'hui des treize provinces suivantes : Brandebourg, Hanovre, Hesse-Nassau, Hohenzollern, Poméranie, Posen, Prusse orientale, Prusse occidentale, province du Rhin, Saxe prussienne, Silésie, Schleswig-Holstein, Westphalie.

I. — Dans la plupart de ces provinces, moins encore que dans le reste de l'Allemagne, on ne peut guère parler d'éducation populaire durant tout le cours du XVIe et du XVIIe siècle. Il est bien question d'écoles, mais ce sont presque toujours des écoles où s'enseigne le latin, et elles ne se trouvent que dans les villes. Après la guerre de Trente ans, sous le gouvernement de l'électeur de Brandebourg Frédéric-Guillaume dit le Grand (1640-1688), on découvre une ordonnance (1662) qui prescrit d'entretenir des écoles dans les villages aussi bien que dans les villes, mais on n'aperçoit nulle part les résultats de cette ordonnance. Comme il n'y avait pour l'appliquer ni maîtres, ni argent, elle sera restée lettre morte.

Les débuts de la monarchie prussienne, les premières années du XVIIIe siècle, ne voient à cet égard rien apparaître de nouveau. Le premier roi de Prusse, Frédéric Ier (1688-1713), ne s'est en aucune façon soucié des écoles et n'a rien fait pour l'enseignement du peuple. Son fils et successeur, Frédéric-Guillaume Ier (1713-1740), a ouvert la voie à un meilleur avenir. Bien que préoccupé par-dessus tout de soldats et d'éducation militaire, et peu désireux d'employer son argent ou plutôt l'argent de son peuple à d'autres objets que le recrutement et l'entretien de l'armée, il n'a pas moins essayé de donner à l'instruction populaire une vigoureuse impulsion. Il a été fondé sous son règne près de 1800 écoles. C'est du reste le temps où s'est produit le puissant mouvement pédagogique du piétisme*, qui, sous la direction de Francke*, a formé un certain nombre d'excellents maîtres, répandus de Halle sur diverses provinces de Prusse. Pour la première fois on se préoccupait, pour avoir de bonnes écoles, d'avoir de bons instituteurs. Faible début néanmoins et résultats encore insignifiants. Les maîtres de presque toutes les écoles rurales étaient eux-mêmes aussi ignorants que leurs élèves. Quand un homme n'était plus bon à rien, ne pouvait plus être ni soldat ni ouvrier, ne savait plus comment gagner sa vie et en était réduit à errer en mendiant, il se faisait maître d'école.

La lettre patente du 10 novembre 1722 cherche à remédier à ce mal, en défendant que désormais « on prenne à la campagne pour en faire des sacristains ou des maîtres d'école d'autres artisans que des tailleurs, des tisserands, des forgerons ou des charpentiers ». Pour assurer aux maîtres d'école quelques ressources, le rescrit du 17 septembre 1738 porte que « dans le plat pays nul ne pourra exercer la profession de tailleur hors le sacristain et le maître d'école ». A diverses reprises Frédéric-Guillaume Ier cherche à organiser une inspection des écoles; il veut établir l'obligation scolaire, il proteste contre l'ignorance absolue de ses sujets. Le 21 février 1737, il publie les *Principia regulativa*, qui deviennent la loi scolaire fondamentale de la province de Prusse. « Le roi, était-il dit dans ce document, très peiné du dommage que l'incrédulité et les ténèbres causent à son peuple pour le temps et pour l'éternité, ne cesse de s'y opposer par des ordonnances réitérées; n'atteignant pas son but, il veut s'efforcer de préposer à l'éducation de la jeunesse des sujets capables, et, à cet effet, il fait gracieusement don d'une somme de 50 000 thalers (187 000 fr.), comme fondation perpétuelle. » Ce sacrifice peut paraître minime quand on sait que sur les 6 millions de thalers auxquels s'élevaient les revenus de l'Etat, 5 millions (18 750 000 fr.) étaient consacrés à l'entretien de l'armée. Les 50 000 thalers expriment du moins une bonne intention. Les revenus de cette fondation, appelée *Mont-de-piété*, devaient servir à subventionner les maîtres auxquels un accident de force majeure aurait rogné leur traitement habituel, ou à réparer une école incendiée. Les *Principia regulativa*, tout en faisant

appel à la bonne volonté des nobles et des ecclésiastiques, mettaient la construction et l'entretien des écoles à la charge des communes ou des comités scolaires; l'Etat s'engageait à fournir le bois de construction et de chauffage; des collectes devaient procurer les portes, les fenêtres et les poêles. Quant au traitement des instituteurs, les paroisses devaient y contribuer chacune pour 4 thalers (15 francs) par an, et les parents pour 4 gros par semaine (six à sept centimes). Les maîtres devaient recevoir aussi quelques dons en nature. Ces bonnes intentions restèrent à peu près stériles. Le concours financier de l'Etat était insignifiant, la noblesse et le clergé demeurèrent sourds aux appels du roi, et le peuple était trop ignorant et trop pauvre pour se venir en aide à lui-même.

Le règne de Frédéric le Grand (1740-1786) ne changea pas profondément cet état de choses, malgré les caprices philosophiques et littéraires du monarque. Son temps et ses ressources furent absorbés par les choses de la guerre, et le souci des conquêtes fit tort chez lui au souci des écoles. Ce n'est pas qu'il n'ait publié, dès le début de son règne, quelques ordonnances sur l'entretien et le règlement des écoles; mais c'étaient des paroles auxquelles manquait la confirmation de fait, le secours financier. Sur un budget de 20 millions de thalers, 13 étaient consacrés à l'armée, et le reste n'allait ni peu ni beaucoup à l'enseignement populaire: le reste était le trésor de guerre, la réserve d'avenir. Ce qui se fit de mieux dans le domaine scolaire sous le règne de Frédéric II est dû à Hecker*. Entre autres bonnes œuvres, celui-ci créa en 1748 à Berlin — V. *Normales (Ecoles)*, p. 2073 — un séminaire pour former des sacristains et des maîtres d'école. Cette institution n'eut d'abord que de médiocres résultats, mais l'idée pouvait et devait devenir féconde. En théorie du moins, il fut décidé que les postes royaux de sacristains ou de maîtres d'école, dans le Braudebourg, ne pourraient être remplis que par des sujets sortant de ce séminaire. En pratique, cet ordre fut loin d'être réalisé. En 1763, Hecker écrivit et soumit à la signature du roi le *Règlement scolaire général de la monarchie prussienne*, qui est devenu la charte de l'enseignement dans ce pays, soit qu'il ait servi de base aux règlements ultérieurs, soit qu'il subsiste encore tel quel dans quelques-unes de ses parties. Ce règlement a pour objet « de remédier à l'ignorance si préjudiciable et si peu digne du christianisme, et de former dans les écoles des sujets plus habiles et meilleurs ». Ce document considérable pour son époque et qui aurait placé la Prusse au niveau des autres pays allemands, s'il avait été réellement exécuté, se compose de 26 articles. En voici le court résumé: Les onze premiers articles traitent de la fréquentation des écoles, de la rétribution scolaire, des ménagements pour les indigents, des moyens de persuasion et de correction sévère pour les parents négligents; les articles 12 et 13 contiennent des instructions aux patrons sur le choix des maîtres; l'article 14 établit un examen préalable à la nomination; les maîtres doivent « avoir passé un certain temps au séminaire de Berlin et s'y être instruits dans la culture des vers à soie et dans la méthode excellente usitée dans les écoles de la Trinité »; l'article 15 interdit les écoles clandestines; les articles 16 à 24 traitent de la vie privée et de la conduite des maîtres d'école, et de leurs relations avec les ecclésiastiques, règlent de la façon la plus minutieuse le programme des leçons, dressent la liste des livres autorisés, établissent la discipline; les derniers articles rappellent aux pasteurs leur devoir d'inspection des écoles sous peine de suspension ou même de révocation.

Une mauvaise volonté universelle réduisit à peu près à néant les excellentes intentions et dispositions du Règlement général. On manquait d'hommes et d'argent comme sous le règne précédent. Le roi destina quelques maigres revenus à constituer « le fonds des grâces scolaires » pour améliorer quelques traitements dérisoires en Poméranie; il accorda à la Marche de Brandebourg un capital de 100 000 thalers dont les intérêts à 4 0/0 devaient servir aux mêmes usages. Qu'étaient de si pauvres sommes en présence de si grands besoins? Pour faire illusion au roi sur les résultats obtenus, d'ingénieux courtisans, semblables à ceux qui construisaient des villages d'opéra comique sur le passage de l'impératrice Catherine dans les steppes de Russie, avaient soin qu'il y eût de bonnes écoles sur la route qui menait aux lieux de revue, dans les villages où l'on relayait. Frédéric II paraît avoir renoncé vers la fin de son règne à certaines améliorations qu'il avait autrefois poursuivies. En 1752, il défendait qu'on fît des places de maître d'école des sortes d'indemnités aux soldats mutilés par la guerre; en 1779 il donne au contraire au département ecclésiastique l'ordre « d'employer comme maîtres d'écoles ceux des invalides qui savent lire, écrire et compter ». Ce trait jette un jour singulier sur la valeur des maîtres et des écoles de Prusse à cette époque. Pouvait-il en être autrement quand le métier de maître d'école était le moins lucratif de tous, alors que plus de 500 maîtres dans la Marche de Brandebourg ne gagnaient pas plus de 10 thalers par an (37 fr. 50), et que quelques-uns même n'arrivaient pas à ce chiffre?

Cet état de choses ne s'est pas amélioré sous le règne de Frédéric-Guillaume II (1786-1797), dissipateur qui savait trouver de l'argent pour ses plaisirs et non pour les écoles. Loin de soumettre les candidats à l'examen recommandé par le Règlement général, les patrons nobles ou ecclésiastiques étaient trop heureux lorsqu'il se présentait quelque pauvre diable pour se charger de la direction d'une école, de vieux soldats, des ravaudeurs, des veilleurs de nuit, des bergers annexant la garde des enfants à celle des troupeaux. L'administration recommandait aux maîtres, ainsi que du temps de Frédéric II, l'élève des vers à soie comme un moyen d'ajouter quelques ressources à la rétribution scolaire, et l'on pense bien que pour se faire un supplément de 10, 20 ou même 30 thalers par an, le maître négligeait singulièrement l'école au profit de la magnanerie. Les écoles des villes ne valaient pas beaucoup mieux que celles des villages. Une orthodoxie intolérante étendait sur tout le royaume son influence néfaste; elle avait à son service le ministre Wœllner, qui avait établi une sorte d'inquisition des consciences; le conseiller Sack, membre du consistoire supérieur, un des plus hauts fonctionnaires du royaume, écrivait vers la fin du XVIIIe siècle: « Je me permets de douter de l'utilité qu'il y a pour les paysans et surtout pour les pauvres à savoir lire; l'avantage qu'ils peuvent retirer de ce maigre savoir ne vaut vraiment pas la peine qu'on se donne pour l'acquérir. »

Notons cependant que c'est sous le règne de Frédéric-Guillaume II que fut promulgué (1794) le Code général prussien (*Allgemeines Laudrecht*), qui établit le principe de la fréquentation obligatoire de l'école.

II. — C'est à Frédéric-Guillaume III (1797-1840), l'un des princes les plus éclairés de l'Allemagne, que la Prusse doit la transformation et le développement de l'instruction populaire. Il avait commencé par congédier le ministre Wœllner, et l'on sentit immédiatement souffler dans l'administration scolaire un esprit de liberté et de progrès.

Il écrivit le 3 juillet 1798 à son ministre de

Massow, qui remplaçait Wœllner, pour lui exposer ses vues sur l'instruction du peuple. « C'est par l'instruction et l'éducation que l'homme et le citoyen se forment, disait-il, et ces deux choses sont l'œuvre de l'école. Il est temps de songer à donner une instruction et une éducation convenables aux enfants des bourgeois et à ceux des paysans. Il faudra établir une règle uniforme pour toutes les provinces. » En réponse, le ministre dresse un plan général. « L'objet de la réforme, dit-il, est de créer une éducation nationale. » Il montre la nécessité de sérieux sacrifices d'argent et de l'unité d'action.

Une série d'efforts, d'études, de projets et de règlements se succèdent. Le roi demande que les hommes les plus compétents du royaume préparent un livre de lecture, de chants et de prières qui puisse convenir aux écoles de tout culte, afin d'établir l'unité d'enseignement et d'éducation dans le royaume. Il assure un revenu annuel de 6000 thalers aux écoles de la Marche, dont 1000 pour la création d'écoles industrielles. Le consistoire supérieur, cherchant les moyens d'améliorer le régime scolaire et de trouver des secours, va jusqu'à proposer de supprimer des postes de pasteurs et de réunir des paroisses. On s'occupe même de l'éducation des filles; il n'y a guère d'écoles pour elles; il n'y en a pas de convenables pour élever les filles de la bourgeoisie dans les villes. « Où trouver des maîtresses réunissant à la fois le don d'enseignement et les connaissances littéraires? dit un écrivain du temps. Il faudrait des séminaires pour les former. » Cette idée est nouvelle. Une femme de lettres, Ernestine de Krosigk, a le courage d'en essayer la réalisation ; elle fonde à Berlin, avec l'appui du roi, une école normale d'institutrices, mais seulement pour des écoles privées. Cette tentative n'a pas de suites ; les ressources et l'attention du pays étaient absorbées ailleurs.

Les mauvaises années étaient venues pour la Prusse. La guerre lui fut défavorable. Malgré des sacrifices coûteux et sanglants, la Prusse fut vaincue et démembrée. Après Iéna (1806), après le traité de Tilsitt (1807), elle était réduite de près de moitié. C'est le moment où elle fut réellement le plus grande; sous le coup de si cruels revers, le pays fut électrisé; le roi, la reine Louise surtout, soufflèrent le patriotisme dans les âmes; leurs efforts furent secondés par quelques hommes d'élite. L'école fut transformée; l'instruction publique reprit une impulsion extraordinaire. « Nous avons perdu en étendue de territoire, disait Frédéric-Guillaume; notre Etat a perdu en puissance extérieure et en éclat, mais nous devons et nous voulons apporter nos soins à gagner en puissance et en éclat intérieurs. Aussi est-ce ma volonté formelle que la plus extrême attention soit consacrée à l'instruction populaire. » Le grand ministre patriote Stein écrivait : « Pour transformer le peuple, lui inspirer confiance en lui-même, pour le rendre prêt à tous les sacrifices en vue de l'indépendance et de l'honneur national, il n'y a rien à attendre que de l'éducation de la jeunesse. Il faut développer toutes les forces de l'esprit par une méthode conforme à la nature humaine, ne négliger aucune des facultés sur lesquelles reposent la force et la dignité de l'homme; nous arriverons ainsi à voir se développer une génération physiquement et moralement vigoureuse, et un meilleur avenir s'ouvrira devant nous. »

L'instruction publique, d'abord abandonnée au hasard, sans direction, avait été confiée à un Conseil supérieur (Oberschulcollegium). L'Etat veut la suivre de plus près, agir sur elle avec plus d'efficacité, et la rattacher à l'un de ses grands services. En 1808, l'Oberschulcollegium est supprimé, et l'instruction publique forme la 3e section du ministère de l'intérieur, confiée alors au célèbre Guillaume de Humboldt.

En peu d'années on vit de nouvelles écoles s'ouvrir, des maîtres se former. On envoyait des élèves à Pestalozzi; on créait des écoles normales, à Braunsberg, 1810; à Karalene, 1811; à Marienburg, 1814; à Jenkau, 1815; à Kœslin, à Bunzlau, 1816; à Graudenz, à Neuzelle, 1817. On comprenait enfin que la première condition pour avoir de bonnes écoles, c'est d'avoir de bons maîtres, et que pour les avoir, il faut les former.

L'administration de l'instruction publique était une dépendance du ministère de l'intérieur; il fallait lui donner plus d'importance et d'indépendance. Le 3 novembre 1817, le roi forma un département nouveau, un ministère des affaires ecclésiastiques, de l'instruction et de la médecine, dont le premier titulaire fut le baron d'Altenstein, qui prit pour directeurs des deux sections consacrées à l'enseignement public les conseillers d'Etat Süvern et Nicolovius.

Ils rédigèrent l'ordonnance de 1819, qui modifiait tous les règlements antérieurs, et qui organisait l'obligation scolaire. « Les parents, y est-il dit, ou ceux de qui dépendent les enfants (fabricants ou patrons) seront obligés de leur faire donner une instruction convenable depuis leur septième année jusqu'à l'âge de quatorze ans accomplis. Les parents, tuteurs ou maîtres qui seront trouvés en contravention seront d'abord rappelés à l'accomplissement de leur devoir. Si les remontrances ne suffisent pas, on usera de mesures de rigueur : les enfants seront conduits à l'école par un agent de police. Les parents pourront être condamnés à des amendes, et, à défaut de paiement, à la prison ou à des travaux au profit de la commune.

» Toutes les fois qu'on prononcera la peine de la prison ou des travaux pour la commune, on pourvoira à ce que les enfants des condamnés ne restent pas abandonnés pendant que les parents subiront leur peine. Les parents condamnés pourront, à la demande du comité de surveillance, être privés de la participation aux secours publics; ils seront incapables de prendre part à l'administration de la commune ou de remplir aucune fonction d'église ou d'école. Si toutes les punitions sont insuffisantes, on donnera aux enfants un tuteur particulier pour veiller à leur éducation.

» Pendant le cours de l'année scolaire, aucun enfant ne peut se dispenser d'une seule classe sans la permission de l'instituteur, qui peut l'accorder si l'absence ne doit durer qu'un jour ; mais si elle doit se prolonger plus longtemps, l'instituteur doit en référer au comité de surveillance, qui seul a le droit de donner l'autorisation. »

Ces prescriptions sévères n'ont cessé d'être en vigueur depuis lors. Aujourd'hui les mesures de répression n'ont plus besoin d'être appliquées, tant l'obligation est entrée dans les mœurs. A cette époque, ni sur ce point, ni sur les autres, l'ordonnance ne put être exécutée; chaque province conservait ses coutumes; il fallut le temps et la persévérance pour obtenir les résultats cherchés.

Après la retraite de Süvern, la direction des écoles fut concentrée dans la main de Beckendoff, dont les tendances cléricales inspiraient de l'inquiétude, mais qui ne laissa pas de rendre des services. Il se consacra plus particulièrement au développement et à la prospérité des écoles normales ; il les inspectait lui-même, se mettait en rapports directs et fréquents avec leurs directeurs, envoyait soit aux directeurs, soit à certains professeurs de ces établissements des bourses de voyage pour leur permettre de se voir, de s'instruire réciproquement de leurs expériences: il chercha à étendre et à prolonger l'influence des

directeurs des séminaires sur les instituteurs qui en étaient sortis. C'est dans ce but que l'arrêté du 1er juin 1826 prescrit aux directeurs des séminaires de visiter les écoles de leur circonscription.

La fin du ministère Altenstein coïncide avec l'avénement de Frédéric-Guillaume IV. Lorsque Altenstein mourut (1840), il laissait après lui en Prusse 38 séminaires d'instituteurs et environ trente mille classes primaires en pleine activité. C'est l'époque qui correspond au rapport si remarqué que fit M. Victor Cousin sur l'instruction publique en Allemagne et particulièrement en Prusse.

Altenstein, bien qu'un des chefs du parti conservateur, avait eu la hardiesse d'appeler à la direction de l'école normale de Berlin, fondée en 1831, l'éminent pédagogue Diesterweg, dont l'esprit libéral et réformateur allait soulever bientôt tant d'opposition.

III. — Après la mort d'Altenstein, son successeur Eichhorn, dévoué à la réaction, chercha à enrayer le mouvement libéral qui s'était dessiné dans le monde de l'enseignement. Le nouveau règne s'annonçait mal; l'influence piétiste dominait; le noble élan qui avait suivi la période des grands revers semblait définitivement arrêté. Le mouvement rétrograde se dessina de plus en plus. En 1847, on vit Diesterweg obligé de quitter son école, au milieu même des plus brillants succès.

Après les événements de 1848, l'instituteur devint suspect; les écoles normales furent accusées de répandre un esprit de science et d'indépendance qui paraissait dangereux. On se mit en mesure de les rappeler à des pensées plus modestes, à un programme et à des visées plus pratiques. Des brochures proposaient même de supprimer les écoles normales et de confier aux pasteurs de village le soin de former les instituteurs pour la campagne. L'école à une seule classe était recommandée comme l'idéal de l'école primaire.

M. de Raumer, devenu ministre de l'instruction publique en 1850, donna corps à ces aspirations rétrogrades en publiant les 1er, 2 et 3 octobre 1854 les fameux règlements connus sous le nom des trois *Regulative*, œuvre du conseiller Stiehl. Le premier s'occupait des écoles normales et tendait à restreindre leur programme. Le second contenait les prescriptions relatives aux écoles préparatoires et à l'examen d'admission. Le troisième réglementait exclusivement l'école à une seule classe, comme si ce genre d'école était le centre et l'unique forme de l'enseignement populaire en Prusse, alors que déjà les écoles à deux et trois classes formaient au moins le tiers des établissements scolaires. Les *Regulative* donnaient une place considérable à l'enseignement de la religion, principalement de l'histoire biblique, et accordaient une importance exagérée aux exercices de mémoire. Cette réglementation répondait aux mêmes préoccupations qui avaient été dicté en France la loi de 1850 et livré l'instruction primaire à l'influence des congréganistes. Grâce à de telles dispositions, l'instruction arrivait à se détruire elle-même, l'instrument de l'émancipation et du progrès devenait un moyen d'assoupissement et de servitude; on sauvait les apparences en ne fermant pas les écoles; en réalité on les rendait inutiles ou nuisibles, elles ne devaient plus servir qu'à énerver, à engourdir, à enténébrer le peuple.

Les *Regulative* soulevèrent une vive résistance; Diesterweg fut un des chefs les plus écoutés de l'opposition. Lors de l'avènement du nouveau roi Guillaume (1857), le parti libéral crut avoir cause gagnée. Le ministère Bethmann-Hollweg (1858-1862) et le long ministère de M. de Mühler (1862-1872) furent en effet un adoucissement, une sorte d'arrêt et de transition, mais à peine sensibles dans leurs effets. Pendant ce dernier ministère, le budget militaire ne cessait de s'élever; il était de 37 millions de thalers en 1864, de 60 millions en 1871, tandis que les sommes attribuées au budget de l'instruction publique, et en particulier à la construction et à l'entretien des écoles, étaient vraiment dérisoires.

C'est du reste à l'occasion de la discussion du budget de 1872 que M. de Mühler succomba. Il fut remplacé par le Dr Falk, jurisconsulte distingué, esprit libéral et résolu, qu'on pourrait appeler le Duruy de la monarchie prussienne, comme M. de Raumer en avait été le Fortoul.

IV. — Au moment où M. Falk prit le portefeuille de l'instruction publique, il y avait fort à faire, et la légende du maître d'école allemand ne semblait pas pouvoir s'appliquer justement à la Prusse. Le nombre des conscrits illettrés était encore assez considérable, relativement au reste de l'Allemagne. La statistique de 1870-1871 le porte à 117,2 sur 1000 dans la province de Posen, à 87,8 dans celles de Prusse. On manquait d'instituteurs; il était impossible de créer de nouvelles écoles pour recevoir le trop-plein des classes qui débordaient, pour abréger les chemins énormes que certains enfants devaient faire pour se rendre en classe, ou pour mettre à la retraite des maîtres vieux et infirmes. On estime à 14 ou 16 mille le nombre d'instituteurs en plus qu'il eût fallu avoir dans l'année 1872. En 1871, 4000 postes effectifs restaient à pourvoir; dans le seul district de Kœnigsberg il y avait 224 places vacantes. Pour suppléer à ces lacunes, on acceptait une foule d'incapables ou parfois même d'indignes.

Le traitement des instituteurs n'était pas fait pour attirer de nombreux candidats : 16 353 postes, qui formaient le tiers des places d'instituteurs dans le royaume de Prusse, n'avaient pas un traitement supérieur à 600 marks. En voici le décompte : 40 dans les villes, 256 à la campagne avaient un traitement variant de 150 à 300 marks; 378 dans les villes, 4306 à la campagne, un traitement de 300 à 450 marks; 1112 dans les villes, 10261 à la campagne, un traitement de 460 à 600 marks.

Le ministre Falk se mit à l'œuvre et donna à l'instruction publique, particulièrement à l'enseignement primaire, une vigoureuse impulsion. Il établit des règles pour l'augmentation progressive des traitements et fit voter un subside de l'Etat pour y contribuer. Il augmenta le nombre des écoles normales, qui fut porté en six ans de 75 à 99, soit une augmentation de 24. Ces 99 séminaires se divisaient ainsi : 65 protestants, 30 catholiques et 4 mixtes, dont 1 à Posen et 3 dans Hesse-Nassau. Ils renfermaient en 1878 6728 élèves, dont 4763 protestants et 1695 catholiques.

L'une des œuvres principales du ministère Falk a été la loi du 11 mars 1872, qui a placé tous les établissements d'instruction et d'éducation sous la surveillance et l'inspection de l'Etat. Cette loi, qui avait pour objet de restreindre l'action et l'influence du clergé sur l'école, a été l'objet des discussions les plus vives, et a partagé les esprits en deux camps violemment hostiles; d'une part, tous ceux qui voulaient maintenir aux membres du clergé soit catholique, soit protestant, l'autorité sur les écoles, l'inspection officielle et l'influence intime; d'autre part, ceux qui revendiquaient les droits de l'Etat laïque, dans la mesure où ce mot peut être compris en Prusse. La loi du 11 mars 1872, qui n'était que l'extension et l'application de l'article 23 de la Constitution prussienne de 1850 (V. *Constitution*, p. 513), fut une sorte de révolution dans un pays où l'on avait depuis des siècles l'habitude de considérer l'inspection des écoles comme une partie intégrante

et une charge naturelle du ministère ecclésiastique.

Le 15 octobre de la même année, le ministère Falk publia de nouveaux règlements, sous le titre d'*Instructions générales* (*Allgemeine Bestimmungen betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen*), qui remplacèrent les *Regulative* de 1854. Ces *Instructions générales*, qui forment aujourd'hui le code de l'enseignement primaire en Prusse, se divisent en cinq parties. La première détermine l'organisation, la tâche et le but de l'école primaire; la seconde dresse le programme des écoles moyennes; la troisième traite des écoles préparatoires au séminaire; la quatrième, des séminaires ou écoles normales; la cinquième réglemente les différents examens de l'ordre primaire.

Comparées aux *Regulative* de 1854, les *Instructions générales* (rédigées par M. Schneider, le successeur du conseiller Stiehl) sont incontestablement une œuvre de progrès. Elles élèvent le niveau de l'enseignement, elles en étendent le programme, elles en améliorent les méthodes. Au lieu de borner l'horizon à la classe unique, à celle du village, elles prévoient l'ensemble d'un enseignement populaire à tous les degrés. Elles attachent un importance nouvelle à la préparation des candidats pour les écoles normales, et elles ont introduit dans l'enseignement de ces écoles mêmes des disciplines importantes, telles que l'histoire de la pédagogie et la littérature nationale. Elles ont subi divers assauts. A droite on leur reproche de ne pas donner à la religion la place centrale qui doit lui revenir dans l'enseignement; à gauche on leur fait un grief de n'avoir pas donné à l'école le caractère laïque, de ne l'avoir pas dégagée de l'enseignement confessionnel.

Aussi longtemps que dura la politique du *Kulturkampf*, le Dr Falk en fut, sous la haute direction de M. de Bismarck, l'un des plus capables et des plus énergiques représentants. Lorsque l'orientation fut changée et que le chancelier crut devoir revenir en arrière et faire au clergé catholique des concessions qu'exigeaient ses nouveaux plans, le ministre Falk fut sacrifié. Il se retira le 12 juillet 1879 après plus de sept années d'une administration laborieuse et brillante, accompagné des regrets des libéraux et de la majeure partie du corps des instituteurs.

Son successeur fut M. de Puttkamer, qui a été remplacé à son tour (1881) par le ministre actuel de l'instruction publique, M. de Gossler. Tous deux appartiennent au parti conservateur.

La législation scolaire. — Lorsqu'on étudie de près la législation scolaire de la Prusse, on est frappé de l'esprit de conservation, de discipline militaire qui la caractérise. Même dans ses innovations, elle laisse subsister des anciennes lois tout ce qui a passé dans les habitudes ou qui peut servir à fortifier l'institution scolaire. C'est ainsi que la loi du 11 mars 1872, qui a fait de l'inspection des écoles un service relevant exclusivement de l'État n'a pas exclu pour cela l'ancien personnel d'inspection qui se composait des ecclésiastiques. Les pasteurs et les curés sont restés presque partout chargés de l'inspection locale; mais c'est de l'Etat qu'ils tiennent désormais leur mandat, lequel peut en tout temps leur être retiré. Le gouvernement s'est arrangé de façon à conserver ainsi une classe d'auxiliaires dont il peut à chaque instant se débarrasser. Il s'est assuré leurs services, mais il n'a à craindre de leur part ni opposition ni usurpation.

Le gouvernement central, tout en affirmant sa haute autorité dans toutes les questions scolaires, ne s'est jamais privé des secours utiles que d'autres organismes pouvaient lui offrir.

Les écoles publiques sont à la charge des communes, des paroisses ou de certaines communautés scolaires formées exclusivement à cet effet; mais l'Etat conserve sur les écoles l'autorité la plus absolue. Il fixe les dimensions des bâtiments, arrête les programmes, détermine le traitement qui doit être payé à l'instituteur; rien ne peut entraver l'exercice des droits considérables qu'il s'est réservé. Son autorité est partagée ou plutôt soutenue dans les villes par des délégations scolaires, dans les campagnes par des comités ruraux dont le seigneur du lieu est membre de droit; le titre de *patron* de l'école accordé au seigneur n'est pas seulement un reste du temps passé; il est encore un engagement d'honneur à soutenir l'école de son influence et de ses subsides. Il resterait à savoir ce qu'y peut perdre la dignité et l'indépendance de l'instituteur.

L'enseignement obligatoire, que le code prussien a édicté depuis 1794, y apparaît bien plutôt comme un impôt semblable à celui du service militaire que comme une loi de protection de l'enfance. Il semble n'avoir été institué que pour procurer au roi des soldats instruits et capables. Sans doute il serait injuste de méconnaître que le but poursuivi est d'ordre plus élevé: c'est la grandeur de la patrie par l'instruction de ses enfants. Mais la raison qui envoie l'enfant à l'école n'en est pas moins la raison d'État. Toute l'organisation de l'instruction primaire se ressent de ce point de départ.

Dès qu'il est inscrit à l'école, l'enfant, pour la première fois, est enrégimenté. Toute absence qui n'est pas régulièrement justifiée l'expose à de sévères punitions; elle expose ses parents à l'amende et à la prison. Il n'est dispensé de quelques jours de classe que par les inspecteurs. Tous les exercices réclament à titre égal son assiduité. La gymnastique est toujours obligatoire pour les garçons; en aucun cas les filles ne peuvent être dispensées d'assister aux classes de travaux d'aiguille. Bien plus, quiconque se hasarde à faire l'école buissonnière est reconduit en classe comme le soldat déserteur à son régiment, par les soins de la maréchaussée.

Le règlement, si sévère pour assurer l'assiduité de l'écolier, n'est pas beaucoup plus doux lorsqu'il s'agit de sa conduite à l'école et hors de l'école. Les châtiments corporels sont admis en Prusse, et ne sont pas près de disparaître de la discipline scolaire. On voit peu à peu s'introduire des adoucissements, des atténuations; mais il semble qu'ils ne soient admis qu'à regret et comme une sorte de concession à la mollesse des mœurs.

Rien n'est plus loin de la législation prussienne que l'école laïque. Ni le mot ni la chose n'ont leur place en Prusse. L'enseignement religieux occupe la première place; toute école était confessionnelle il y a peu de temps; aujourd'hui encore il est recommandé d'avoir égard dans la fondation d'une école au culte de la majorité; l'école peut être créée et entretenue par la paroisse; les ecclésiastiques ont entrée dans toutes les écoles, non seulement comme pasteurs des âmes, mais comme inspecteurs des études. La direction de l'enseignement religieux appartient naturellement aux Églises; mais l'État, assez récemment, s'est réservé le droit de choisir et de nommer lui-même les professeurs chargés de cet enseignement; il laisse à l'Eglise le soin du spirituel, mais il met la main sur le personnel.

Il n'y a pas d'enfants qui puissent se soustraire à l'enseignement religieux; si les enfants ne prouvent pas qu'ils suivent hors de l'école une instruction religieuse régulière (cette concession étant faite aux minorités), ils sont tenus de suivre le cours d'instruction religieuse donné à l'école. La législation scolaire prussienne n'admet pas

les irrégularités, les exceptions ; l'école est un régiment, tout le monde doit marcher dans le rang, qu'il s'agisse de religion, de gymnastique ou de calcul.

C'est pour le même motif qu'il n'est pas permis aux instituteurs qui se marient de se soustraire à la cérémonie de la bénédiction religieuse. Certes, il en était bien ainsi en France jusqu'en ces dernières années; la réaction qui sévissait sur l'enseignement public depuis 1850 n'admettait pas la témérité d'une pareille émancipation. Mais on n'en avait pas fait une prescription officielle. La Prusse met dans ses règlements ce qu'elle veut établir dans ses mœurs. Il est formellement prescrit aux fonctionnaires de l'Etat de dénoncer tout instituteur qui n'aurait pas reçu la bénédiction nuptiale à l'église, afin qu'on puisse sur-le-champ le destituer. C'est un caporal qui a manqué à une obligation disciplinaire, on le casse aux gages.

Telle qu'elle est, la législation scolaire de Prusse peut offrir d'utiles objets d'étude et de réflexion. Elle a établi l'obligation scolaire depuis le siècle dernier, avec un ensemble de sanctions pénales qui ne ressemble guère aux précautions infinies que nous avons multipliées chez nous. Elle n'y a pas joint la gratuité et la laïcité, qui en sont les corollaires et pour ainsi dire la justification et l'atténuation.

L'obligation pure et simple, brutale, universelle, même avec la rétribution scolaire, même avec l'école confessionnelle, avec l'instruction religieuse imposée, n'en a pas moins été acceptée par toutes les classes de la nation, par les conservateurs comme par les progressistes, par les hobereaux comme par le peuple, et elle a porté des fruits dont la Prusse s'enorgueillit à juste titre.

L'école (Règlement du 15 octobre 1872). — Il y a plusieurs catégories d'écoles primaires : l'école à plusieurs classes, l'école à deux maîtres, l'école à un seul maître, et celle-ci à son tour se subdivise en école à une classe et école de demi-jour.

L'école à une classe est divisée en trois degrés : le degré inférieur, pour les enfants de six à huit ans, qui reçoivent une moyenne de 20 heures de leçons par semaine ; le degré moyen, de huit à dix ans, et le degré supérieur, de dix à quatorze ans, avec une moyenne de 30 heures de leçons par semaine, y compris les heures de gymnastique pour les garçons, et de travaux à l'aiguille pour les filles. Le nombre des élèves ne doit pas dépasser 80.

Si ce nombre est dépassé, ou si le local ne peut pas contenir ce nombre, et que les circonstances ne permettent pas la nomination d'un second maître, on établit, avec l'autorisation de la régence, un roulement entre les enfants. Une division vient en classe le matin, une autre l'après-midi ; le maximum des heures de leçons demandées au maître est de 32 par semaine, soit 20 pour la division supérieure et 12 pour la division inférieure.

Quand deux maîtres sont placés dans le même établissement, il doit y avoir deux classes séparées. Si le nombre des élèves dépasse 120, une troisième classe est nécessaire. Le nombre d'heures pour la troisième classe doit être de 12 par semaine, celui de la seconde classe de 24, celui de la première de 28.

Dans les écoles de plus de trois classes, l'enseignement comporte 22 heures par semaine pour la dernière classe, 28 pour la classe intermédiaire, 30 et 32 heures pour les degrés supérieurs.

Dans les écoles à plus de deux classes, il est à désirer que les sexes soient séparés, au moins dans les degrés supérieurs. Dans les écoles qui n'ont que deux maîtres, il est recommandé de diviser les élèves d'après leur âge plutôt que d'après leur sexe.

La classe. — La classe doit fournir à chaque élève une surface de 6 décimètres carrés; il faut qu'elle soit claire et bien ventilée ; les fenêtres doivent être garnies de rideaux; les tables et les bancs doivent être en nombre suffisant et disposés de manière à ce que la santé des enfants n'y souffre pas; les tables sont garnies d'encriers.

Ce n'est que par exception qu'on doit admettre des classes de plus de 80 à 100 places; autant que possible, la longueur d'une classe ne doit pas dépasser 9 mètres ; la hauteur minimum des classes plafonnées est de 3m,20, celle des classes non plafonnées 3m,50. Les fenêtres sont placées à la gauche des enfants et derrière eux, jamais en face.

La classe doit être munie de patères pour recevoir les bonnets, foulards, manteaux, etc., d'un tableau noir avec chevalet, d'un autre suspendu à la muraille, d'une chaise avec table fermant à clef, d'une armoire pour les livres, cahiers, craie, éponge, etc.

Le mobilier de la classe comporte réglementairement : 1° un exemplaire de tous les manuels usités dans la classe; 2° un globe terrestre ; 3° une carte murale de la province ; 4° une carte murale de l'Allemagne; 5° une carte murale de la Palestine; 6° quelques tableaux d'histoire naturelle; 7° des alphabets à gros caractères mobiles, montés sur bois ou sur carton; 8° un violon; 9° une règle et un compas ; 10° un boulier compteur ; dans les écoles protestantes, 11° une Bible; 12° un exemplaire du livre de cantiques en usage dans la paroisse.

Le maître est obligé de tenir constamment à jour la liste de ses élèves, la liste des absences, le tableau des leçons qu'il a faites et la chronique de l'école. Cette chronique consiste en un registre qui doit contenir tous les faits intéressant l'histoire de l'école : la description géographique et topographique de la localité, les traditions et évènements locaux, le nombre et les occupations des habitants, l'étendue des propriétés seigneuriales, les curiosités et antiquités locales; l'origine de l'école; le patronat; les noms des instituteurs successifs, leurs appointements, leurs fonctions accessoires ; les changements opérés dans les locaux, dans le mobilier, les fêtes scolaires, les fonds de l'école; l'état actuel, le nom du président du comité scolaire, de l'inspecteur; les visites des autorités ; les événements ayant une influence quelconque sur la vie et le développement de l'école.

Le plan d'études, la distribution des heures et des devoirs pour le semestre doivent être affichés en permanence dans la classe.

Les élèves doivent avoir le syllabaire et le livre de lectures courantes, un cahier de calcul, un cahier de musique, les livres adoptés pour l'enseignement religieux, une ardoise avec crayons, éponge, règle, compas; un cahier de brouillons, un d'écriture, un d'orthographe et de composition ; pour le degré supérieur, un cahier de dessin, de petits manuels pour les sciences, un livre de lectures progressives en plusieurs volumes, un atlas et des cahiers pour ces diverses études.

Les programmes. — Les objets de l'enseignement sont : la religion, la langue maternelle (diction, lecture, écriture), le calcul et les éléments de la géométrie, du dessin, de la géographie, de l'histoire naturelle, pour les garçons la gymnastique, pour les filles les travaux d'aiguille.

Voici la distribution du temps pendant la semaine, pour chacun de ces divers enseignements, d'après les *Instructions générales* du 12 octobre 1872 :

Écoles à une classe.

	Degré inférieur.	Moyen.	Supérieur.
Religion	4	5	5
Langue allemande	11	10	8
Calcul et géométrie	4	4	5
Dessin	»	1	2
Géographie, histoire, histoire naturelle	»	6	6
Chant	1	2	2
Gymnastique ou travaux d'aiguille	»	2	2
Total	20	30	30

Écoles à plusieurs classes.

	Degré inférieur.	Moyen.	Supérieur.
Religion	4	4	4
Langue allemande	11	8	8
Calcul	4	4	4
Géométrie	»	»	2
Dessin	»	2	2
Géographie, histoire, histoire naturelle	»	6	6 ou 8
Chant	1	2	2
Gymnastique ou travaux d'aiguille	2	2	2
Total	22	28	30 ou 32

L'enseignement religieux catholique est confié à la direction de l'Eglise. L'enseignement religieux protestant, d'après les *Instructions générales* de 1872, a pour but d'initier l'enfant à l'intelligence de l'Ecriture sainte, en même temps qu'à la profession de foi de son Eglise, et de le mettre à même de prendre une part active aux exercices et à la vie religieuse de cette Eglise. La connaissance de l'Ecriture sainte est le but de l'enseignement de l'histoire religieuse. Le programme trace un ensemble de récits historiquement liés depuis les livres de l'Ancien Testament jusqu'à la Réforme et à la vie ecclésiastique de notre époque, en insistant surtout sur la vie de Jésus.

L'instituteur doit raconter de vive voix, simplement, en s'écartant le moins possible du langage biblique, en s'efforçant d'agir à la fois sur l'intelligence et le cœur de ses élèves. Dans le degré supérieur, il expliquera des extraits des livres de l'Ancien et du Nouveau Testament (les prophètes, les psaumes de David, les Evangiles). A la leçon du samedi sont lus et commentés les textes indiqués pour les prédications du lendemain (péricopes).

Le chant fait partie intégrante de l'enseignement religieux. Dans le degré inférieur, on se borne à l'étude de quelques versets; des cantiques entiers sont étudiés dans les autres degrés. A défaut d'un recueil spécial de chants religieux, le texte des cantiques est pris dans le psautier de la paroisse; les élèves doivent en apprendre environ une vingtaine. Les enfants du degré inférieur apprennent de courtes prières à dire le matin et le soir et avant le repas; on explique aux élèves plus avancés le sens et l'organisation du culte public.

L'enseignement de la langue allemande comprend des exercices de diction, la lecture et des compositions écrites; ces trois exercices subsistent et se développent parallèlement dans les trois degrés. Au degré inférieur les exercices oraux portent sur les objets les plus simples; au degré moyen ils s'appliquent aux familles de mots: au degré supérieur, ils roulent sur des morceaux tirés du livre de lecture. Le but de ces exercices, dit le programme, est d'amener graduellement l'élève à prononcer distinctement et correctement chaque mot, à s'exprimer spontanément dans de courtes phrases, à acquérir une certaine sûreté dans la construction, à reproduire un sujet librement et avec justesse, et à coordonner clairement les pensées.

Les exercices de lecture, d'écriture et de composition n'offrent rien de particulier.

Le calcul de tête doit être seul pratiqué dans le degré inférieur, et dans les autres degrés il doit toujours précéder le calcul sur l'ardoise. Le maître ne doit jamais perdre de vue le but pratique de cette science, éviter les nombres trop étendus et les données qui ne reposent pas sur la réalité. Le but final est de mettre l'élève en état de résoudre rapidement et sûrement les problèmes qui lui sont posés, mais il importe en même temps de faire de cet enseignement un exercice intellectuel qui donne de la clarté à la pensée et de la correction au langage.

L'enseignement de la géométrie doit être combiné avec celui du calcul et du dessin, de façon à familiariser les élèves avec les formes des lignes, des surfaces et des solides, pour qu'en s'essayant à les reproduire, ils puissent opérer sûrement et calculer avec exactitude les longueurs, les superficies et les volumes.

Dans les leçons de dessin, tous les élèves doivent travailler simultanément et arriver, par l'exercice continuel de l'œil et de la main, à reproduire avec la règle et le compas des réductions ou des agrandissements, des dessins simples de meubles, de parterres, de maisons, d'églises, d'objets, offrant des angles droits et de larges surfaces.

Quelques biographies prises dans l'histoire de l'ancienne Allemagne et particulièrement du Brandebourg, de plus en plus nombreuses à partir de la guerre de Trente ans et du Grand Electeur, constituent l'enseignement de l'histoire. La géographie doit commencer par la patrie et s'étendre peu à peu à la connaissance du globe.

L'histoire naturelle embrasse l'anatomie et la physiologie élémentaire de l'homme, l'étude des minéraux, des végétaux et des animaux indigènes qui offrent quelque intérêt par leur utilité ou leurs particularités, des grands carnassiers étrangers, du règne animal et végétal de l'Orient, des plantes dont les produits servent à l'usage journalier (coton, thé, café, sucre, etc.). Le maître ne doit jamais perdre de vue qu'il faut habituer l'enfant à une observation attentive et intelligente de la nature.

Dans l'école à un ou deux maîtres, la physique n'est pas enseignée ou du moins elle n'a d'autre objet que de rendre les enfants attentifs aux phénomènes les plus habituels de la nature. Dans les écoles à plus de deux maîtres, le programme comprend les données fondamentales relatives à l'équilibre et au mouvement des corps, à l'acoustique, à l'optique, à la chaleur, au magnétisme et à l'électricité, non pour faire des savants, mais pour rendre les élèves capables de se rendre compte des phénomènes les plus fréquents et des machines les plus usuelles.

Construction et entretien des écoles. — La construction et l'entretien des écoles incombent à la commune scolaire, c'est-à-dire à l'ensemble des hommes de condition indépendante qui habitent la circonscription scolaire, sans distinction de confession religieuse. S'il existe des écoles différentes pour les diverses confessions, chaque habitant n'est tenu de contribuer qu'à l'entretien des écoles de sa confession. C'est aux communes que reviennent également les frais d'acquisition et d'entretien des objets scolaires précédemment énumérés; le produit des amendes pour les absences est consacré à l'acquisition d'objets utiles à l'enseignement. L'achat de cloches est facultatif.

Le chauffage et le nettoyage sont à la charge de la commune scolaire; mais, avec l'autorisation du gouvernement, l'instituteur peut être chargé de ces soins moyennant une rétribution convenable. Si la coutume est établie que les écoliers nettoient la classe sous la surveillance du maître, les pa-

rents qui ne voudront pas se soumettre à la coutume devront assurer le service à leurs frais.

Obligation. — C'est l'*Allgemeines Landrecht*, publié le 5 février 1794, qui a rendu l'instruction primaire obligatoire en Prusse. Voici le texte de la prescription légale : « Tout habitant qui ne veut pas ou ne peut pas donner chez lui à ses enfants l'instruction nécessaire est obligé de les envoyer à l'école après leur cinquième année accomplie. — L'instruction scolaire sera continuée jusqu'à ce que le pasteur ait jugé que l'enfant a reçu les connaissances nécessaires à un homme raisonnable de sa condition. » La durée de l'obligation s'étend aujourd'hui de la septième à la quatorzième année.

L'arrêté du 24 septembre 1873 déclare que pour assurer l'assiduité des enfants, des moyens de coercition seront employés à l'égard des parents, et que les enfants seront conduits de force à l'école par la police. Les absences aux leçons de gymnastique ou de travaux à l'aiguille sont assimilées aux absences des autres classes et punies de même.

Les dispenses ne peuvent être données que par l'inspecteur ; le gouvernement se réserve de prononcer dans tous les cas. Les absences pour maladie ou toute autre cause légitime doivent avoir été autorisées ou valablement excusées dans les trois jours; faute de quoi, indépendamment des punitions encourues par les enfants, une amende de 50 pfennigs à trois marks sera prononcée contre les parents ou tuteurs ; à défaut de paiement, la contrainte par corps est d'un jour de prison par jour d'absence de l'enfant.

L'arrêté du 2 mars 1877 établit qu'il y aura congé le jour des élections primaires pour le *Landtag*, mais non le jour des élections du *Reichstag*.

Inspection. — La direction et l'inspection supérieure des établissements d'instruction et d'éducation appartiennent à l'Etat, sous l'autorité du ministre des cultes et de l'instruction publique. C'est lui qui nomme les inspecteurs locaux et d'arrondissement et qui détermine leur ressort. Les ecclésiastiques peuvent être nommés inspecteurs « à titre accessoire ou honorifique » (*im Neben- oder Ehrenamt*) ; mais le mandat qui leur est ainsi confié est révocable en tout temps. L'inspection scolaire dans les différents arrondissements (*Kreise*) relève directement de l'administration de la régence (*Regierung*), subdivision de la province. Les écoles normales et les écoles préparatoires sont du ressort des conseils scolaires provinciaux. (V. *Autorités scolaires*, p. 147, et *Inspection*, p. 1353.)

L'Etat paie le traitement des inspecteurs, mais laisse les frais de bureaux à leur charge. Quant aux inspecteurs à titre accessoire (c'est-à-dire pasteurs et curés), ils ne reçoivent directement de l'Etat ni traitement, ni indemnité de voyage pour leur service; mais les conseils d'arrondissement peuvent mettre à la disposition des surintendants ecclésiastiques certaines sommes sur les fonds destinés à multiplier les inspections lorsque le besoin s'en fait sentir.

Les directeurs et professeurs d'écoles normales, en vertu de l'arrêté du 30 août 1840, doivent visiter tous les ans, sur la désignation du gouvernement provincial, une partie de la région pour laquelle leur école forme les instituteurs. Ils communiquent au gouvernement les résultats de leurs observations. Ces visites, du reste, ont moins pour objet d'organiser une surveillance des écoles que de faire connaître aux directeurs de l'école normale l'état réel de l'instruction dans leur ressort, les résultats de leur propre enseignement et les améliorations qu'il convient d'y apporter.

Les écoles des villes sont placées sous la surveillance immédiate de commissions scolaires qui n'ont du reste qu'un caractère officieux : elles se composent de deux à trois membres du conseil municipal, d'autant de membres du conseil d'enquête, et d'un nombre égal d'hommes compétents en matière d'enseignement. Les écoles de la campagne sont surveillées par des comités spéciaux composés de membres inamovibles et de membres électifs ; ces derniers sont choisis par les pères de famille de la localité. Les commissions se réunissent à époques fixes sous la présidence du maire et s'occupent de tout ce qui concerne l'école : nomination des maîtres, fixation des traitements, réparations à faire aux locaux, etc.

Il semble qu'à l'heure actuelle le nombre ou la compétence des inspecteurs laisse encore à désirer, car une circulaire du ministre de l'instruction publique en date du 7 juillet 1885 prescrit aux sous-préfets (*Landräthe*) « de prendre une part plus active que par le passé à la surveillance des écoles ».

Examens et situation des instituteurs. — Les élèves sortant de l'école normale passent un premier examen pour obtenir le brevet, qui leur donne droit à une nomination provisoire.

Deux ans au moins, cinq ans au plus après le premier examen, les instituteurs publics doivent subir un second examen qui donne seul droit à une nomination définitive.

Ils sont tenus de remplir pendant trois ans au moins les fonctions d'instituteur dans une école publique de la régence dans le ressort de laquelle est située l'école normale qui les a formés, sous peine de rendre tous les subsides reçus à l'école, plus une somme de 50 marks par semestre qu'ils y ont passé.

Les institutrices ne sont pas soumises au second examen ; le brevet de fin d'études suffit pour leur obtenir une nomination définitive, mais après un stage d'au moins deux ans à titre provisoire dans une école publique.

Le traitement des instituteurs leur est payé pendant la durée de leur service militaire ; les frais de suppléance sont supportés par ceux qui ont charge de l'école. Dans les campagnes et les petites villes, les instituteurs peuvent, sans payer de patente, vendre aux écoliers les fournitures de papeterie, mais l'autorité scolaire doit veiller à ce qu'ils ne vendent qu'à des prix raisonnables (circulaire du 8 mars 1842). Lorsqu'une place devient vacante par la mort du titulaire, s'il y a plusieurs maîtres dans l'école, ils sont tenus d'assurer le service sans indemnité. Une loi de 1871 reconnaît aux instituteurs le droit de pétition ; si leurs chefs jugent que la pétition est conçue en termes qui peuvent nuire au pétitionnaire, ils doivent l'avertir, mais non refuser de la transmettre, s'il persiste. Une circulaire du 4 février 1875 dit : « On ne peut continuer à accepter les services d'instituteurs qui n'auraient pas fait bénir leur mariage dans une église, car un instituteur chrétien doit donner à la commune l'exemple de la soumission à la discipline chrétienne ; il convient donc de signaler, afin qu'ils soient révoqués, ceux des instituteurs dont le mariage n'aurait pas reçu la consécration religieuse. »

Discipline. — Les punitions infligées aux élèves ne doivent jamais aller jusqu'aux mauvais traitements pouvant nuire à la santé des enfants ; mais les punitions qui restent dans les limites prescrites par l'ordre du cabinet du 14 mai 1825 ne peuvent pas être invoquées en justice contre les instituteurs. L'inspecteur a également le droit de châtiment, mais il peut recourir au domestique de l'école pour infliger la peine. L'instituteur a le droit de punir pour des fautes commises en dehors de l'école ; il lui est même permis en certains cas de châtier hors de l'école non seulement ses propres élèves, mais ceux des autres classes de son école Les châtiments corporels ne sont pas interdits.

Rétribution scolaire. — La rétribution scolaire est due à l'instituteur par tous les enfants inscrits à une école, quelle que soit la situation de fortune des parents. L'instituteur lui-même n'a aucun droit à la gratuité de l'enseignement pour ses enfants, à moins que, par suite de conventions particulières, le corps enseignant du district entier ne soit dispensé de payer la rétribution. Les rétributions non payées sont à la charge de la commune ; l'Etat n'en est jamais responsable. La rétribution scolaire n'est pas perçue directement par l'instituteur, mais par la caisse communale.

Traitement des instituteurs. — Il n'y a pas de prescriptions légales sur la quotité du traitement qui doit être assuré aux instituteurs. Le minimum assuré par les derniers budgets aux instituteurs de campagne, outre le logement et le chauffage, est le suivant dans les huit anciennes provinces prussiennes :

675 marks dans les régions des régences de Köslin et de Stettin où la vie est à bon marché ; 720 dans les régions de la régence de Köslin où la vie est chère ; 750 dans les provinces de Prusse, de Posen, de Saxe, dans les régions de vie à bon marché de Stralsund et de Westphalie ; 810 à 825 dans la province de Brandebourg, dans la régence de Liegnitz et dans les régions chères de Stralsund et d'Oppeln ; 900 à 960 dans le district de Hutten et les régions chères de la Westphalie ; 930 à 1080 dans les régions chères de Coblenz, Aix et Trèves ; 1005 à 1155 dans les régions chères de Cologne ; 1100 à 1410 dans les régions chères de Düsseldorf.

Le minimum est naturellement plus élevé dans les villes, et il varie selon les provinces, comme le traitement des postes de campagne. Voici l'énumération de la moyenne des traitements dans les villes des anciennes provinces : Prusse orientale, 1238 marks ; Prusse occidentale, 1228 ; district de Berlin, 2063 ; province de Brandebourg, 1352 ; Poméranie, 1422 ; Posen, 1162 ; Silésie, 1419 ; Saxe, 1309 ; Westphalie, 1379 ; province du Rhin, 1470 ; Hohenzollern, 1118.

Les traitements dans les nouvelles provinces sont un peu plus élevés : Schleswig-Holstein, villes 1372 marks ; campagnes, 1066 ; Hanovre, 1422 et 905 ; Hesse-Nassau, 1652 et 936. La moyenne de l'ensemble des traitements dans le royaume de Prusse est de 1441 marks dans les villes, de 955 dans la campagne.

Très peu de postes d'instituteurs rapportent moins de 300 marks : voici les proportions actuelles :

	Écoles de villes	Écoles de campagne
De 300 à 600 marks...	5.85 p. 100.	18.04 p. 100.
De 600 à 1050 —	42.30 —	65.79 —
De 1050 à 1500 —	32.60 —	14.10 —
De 1500 à 2250 —	15.83 —	1.87 —
Au-dessus de 2250 —	3.15 —	»

A partir de la douzième année de service, dans les écoles publiques, l'Etat peut accorder des suppléments d'ancienneté (*Alterszulagen*), personnels et révocables en tout temps ; ils sont d'abord accordés pour une période de cinq années, au bout desquelles l'autorité décide s'il y a lieu de les continuer. Le supplément est retiré ou refusé lorsque le traitement atteint le double du minimum fixé pour l'école. Ce supplément a été fixé, en 1874, de 90 à 180 marks pour les instituteurs, de 60 à 120 pour les institutrices. Le traitement et les suppléments sont payés par mois, et d'avance.

Retraites. — La nouvelle loi sur les retraites (1885) fixe la pension à 15 soixantièmes à partir de la dixième année ; elle s'élève de un soixantième par chaque année nouvelle ; mais elle ne doit pas dépasser 45 soixantièmes.

La pension est comptée d'après le revenu total, en argent, logement, chauffage, subsides en nature, supplément d'ancienneté. Les émoluments variables par leur nature, comme par exemple la rétribution scolaire, sont comptés d'après la moyenne des trois dernières années.

Le temps de service ne part que de la vingt et unième année d'âge ; il embrasse la durée de service militaire ; chaque campagne devant l'ennemi compte pour une année de service ; le ministre de l'instruction publique a le droit de faire entrer en ligne le temps passé en Prusse ou en dehors même de l'Empire, soit dans l'enseignement, soit au service de l'Eglise, soit dans des établissements de charité, tels que maisons d'aveugles, de sourds-muets, d'idiots, d'orphelins, etc.

Les pensions sont payées par mois, et d'avance, comme le traitement. Le droit à la retraite se perd : 1° lorsque le retraité perd l'indigénat allemand ; 2° lorsqu'il est employé à un service public dont la rémunération dépasse, en y ajoutant la pension, le traitement qu'il avait avant sa mise à la retraite.

Les allocations de l'Etat destinées aux retraites n'ont pas cessé de s'accroître. Elles étaient de 24 000 marks en 1867, de 300 000 en 1877, de 700 000 en 1882. L'Etat ne dépasse jamais, dans sa part contributive, le chiffre do 600 marks ; s'il y a un surplus, il doit être payé par ceux à qui incombe la charge d'entretenir l'école ; ils peuvent le prélever sur le traitement du successeur de l'instituteur mis à la retraite, jusqu'à concurrence d'un quart de ce traitement.

Statistique. — En 1882 la Prusse avait 111 séminaires d'instituteurs et d'institutrices, avec 9955 élèves. Chaque école normale, outre le directeur, a six maîtres. Chaque élève externe reçoit en moyenne un subside de 150 marks par an, chaque interne de 90 marks ; ces subsides sont répartis selon les besoins et les mérites. Le montant total de ces fonds s'est élevé en 1882 à 4 403 522 marks.

Le nombre des postes d'instituteurs et d'institutrices s'est élevé de 52 046 en 1873 à 61 134 en 1881. Le nombre des places vacantes, qui était de 3616 en 1873, n'était plus, malgré l'augmentation du nombre des places créées, que de 2526 en 1881.

Voici le plus récent tableau statistique des écoles primaires de Prusse :

	Écoles urbaines	Écoles rurales	Total
I.			
Nombre des écoles....	3 339	29 701	33 040
Nombre des classes...	20 148	45 820	65 968
II.			
Écoles à une classe...	455	19 627	20 082
— à deux classes..	76	5 902	5 978
— à trois —	1 224	7 884	9 108
— à quatre —	1 492	2 736	4 228
— à cinq et plus..	16 475	2 979	19 454
III.			
Maîtres et maîtresses.	19 781	40 136	59 917
— protestants...	14 283	26 612	40 895
— catholiques...	5 181	13 445	18 626
— israélites.....	315	79	394
IV.			
Élèves..............	1.267.336	3.072.393	4.339.729

De ces élèves, 2 323 911 fréquentent les écoles protestantes, 1 405 989 les écoles catholiques, 10 037 les écoles israélites, et 199 792 les écoles mixtes quant au culte.

La moyenne des élèves présents dans une seule classe est différente selon les provinces ; elle est de 104 dans la province de Posen, de 92 en Silésie, de 57 dans le Schleswig-Holstein ; de là naturellement plus ou moins de fatigue pour les maîtres plus ou moins de progrès pour les élèves.

Voici le tableau des conscrits illettrés en Prusse en 1884-1885 :

Prusse orientale	6.06	sur 100
Prusse occidentale	6.52	—
Brandebourg	0.22	—
Poméranie	0.45	—
Posen	8.61	—
Silésie	1.56	—
Saxe	0.29	—
Schleswig-Holstein	0.06	—
Hanovre	0.07	—
Westphalie	0.29	—
Hesse-Nassau	0.14	—
Province du Rhin	0.17	—
Hohenzollern	0.00	—
Moyenne pour la monarchie entière.	1.91	—

Berlin. — Au commencement de ce siècle, la ville de Berlin comptait en tout 68 écoles primaires de toute nature. Une instruction du 17 décembre 1868, ayant pour objet la réorganisation de l'enseignement primaire à Berlin, divisa la ville en 40 districts scolaires, distribués à leur tour en 10 arrondissements d'inspection. Dès l'année suivante, Berlin avait 49 écoles communales, comprenant 557 classes et recevant 31 752 élèves ; en outre, 49 écoles privées recevaient aux frais de la ville 9726 élèves dans 170 classes. La gratuité fut établie dans les écoles de Berlin à partir du 1er janvier 1870 ; au début, les sacrifices furent peu importants. La dépense avait été en 1868 d'environ un million et demi de marks ; la rétribution scolaire avait produit 138 000 marks seulement. Mais il s'est trouvé justement qu'à partir de cette époque la capitale de la Prusse et de l'empire a vu s'accroître sa population dans une proportion rapide, qu'a dû suivre aussi le développement des établissements scolaires.

De 1870 à 1876, il y a été bâti 45 écoles nouvelles; le nombre des classes des écoles communales s'est élevé dans ce laps de temps de 557 à 1265, et celui des élèves de 31 752 à 67 902. En mars 1885, Berlin possédait 146 écoles communales donnant l'instruction dans 2420 classes à 134 400 élèves. A la fin de cette année 1885, on comptera 10 écoles nouvelles de plus, comprenant 152 classes.

Le personnel enseignant de Berlin se compose de 156 directeurs, de 1620 maîtres et 800 maîtresses. Chaque école est sous la surveillance et la responsabilité d'un directeur, auquel sont subordonnés tous les instituteurs, titulaires ou auxiliaires. Le traitement des directeurs est en moyenne de 3 540 marks; celui des instituteurs titulaires varie entre un minimum de 1560 marks et un maximum de 3240; celui des institutrices titulaires entre 1170 et 1950; le traitement des auxiliaires est de 1200 marks.

L'ensemble des traitements du personnel enseignant de Berlin pour 1885, est de 5 468 655 marks; le subside de la ville à l'enseignement primaire se monte à 6 668 656 marks.

Toutes les écoles primaires, de garçons ou de filles, sont placées sous la haute surveillance de la députation scolaire, comité de 32 membres, qui a le droit de présentation des instituteurs. Chaque école est sous la surveillance directe d'un inspecteur, d'un membre de la délégation scolaire et du directeur de l'école. Toutes les questions relatives à l'inscription des enfants, à la fréquentation de l'école, etc., sont du ressort des commissions scolaires de quartier. Ces commissions, au nombre de 88, sont composées de 9 à 30 membres; c'est, en tout, un ensemble d'environ 1400 citoyens de bonne volonté, dont l'action est loin d'être inefficace; grâce à leurs efforts, on a vu le nombre des absences de l'école descendre, dans les dernières années, de 10 000 à 7000.

Aux écoles communales se superposent des écoles de perfectionnement, soutenues par la ville et soumises également à la députation scolaire; au nombre de 12, elles reçoivent 4600 écoliers. Une école d'apprentissage, ouverte en 1882, compte plus d'un millier d'élèves.

L'institution des sourds-muets, fondée en 1875, a un budget de 48 427 marks; l'institution des aveugles, fondée en 1878, de 12 098 marks.

La ville de Berlin consacrait en 1861 aux dépenses scolaires à peine le dixième de son budget; elle y a consacré dans les dernières années la cinquième et parfois même la quatrième partie de ce budget. On évalue à 111 millions de marks les sommes qu'elle a dépensées pour cet objet entre les années 1861 et 1884, en déduisant les revenus propres des écoles. [Jules Steeg.]

PRYTANÉE FRANÇAIS. — La Révolution n'a pas, comme le répètent souvent des écrivains mal renseignés, supprimé brusquement, et sans les remplacer, tous les collèges de l'ancien régime. Elle les a, au contraire, maintenus pour la plupart, malgré leur insuffisance, durant toute la longue période où ont été discutés les divers projets d'éducation nationale; et lorsque enfin le moment fut venu où un nouveau plan d'études put être substitué à l'ancien, elle utilisa de son mieux, pour la création des écoles centrales, le personnel et les locaux que les collèges pouvaient lui fournir.

Le collège Louis-le-Grand avait, comme les autres collèges de Paris, continué sans aucune interruption, pendant les années 1792, 1793 et 1794, le cours de ses leçons: il avait pris le nom de collège Egalité. Lorsque parut en 1795 le décret instituant les écoles centrales, et portant que « les élèves qui, dans la fête de la jeunesse, se seraient le plus distingués recevraient, s'ils étaient peu fortunés, une pension annuelle pour se procurer la facilité de fréquenter les écoles centrales », le collège Égalité fut choisi pour devenir le pensionnat de ces boursiers, que la loi appelait les « élèves de la patrie ». A cette occasion, le nom de collège Égalité fut changé en celui de *Prytanée français*, en souvenir du Prytanée d'Athènes où les citoyens qui avaient bien mérité de la patrie étaient nourris aux frais de l'État. Les pensionnaires du Prytanée français durent suivre les cours de l'école centrale la plus voisine, qui était celle du Panthéon. (Sur les trois écoles centrales de Paris, V. l'article *Écoles centrales*, p. 774.)

En l'an VIII, sous le Consulat, le ministre de l'intérieur, Lucien Bonaparte, proposa une réorganisation du Prytanée, et la division de cet établissement en quatre collèges placés chacun dans une ville différente. On lit dans le rapport qu'il adressa aux consuls à ce sujet: « Malgré les règlements qu ont été faits pour assurer aux jeunes gens des départements des places dans le Prytanée, il faut avouer qu'il ne peut guère être considéré que comme un établissement local: et d'ailleurs, la modicité des revenus qui sont affectés à son entretien, et celle des sommes que le gouvernement y consacre, restreignent à un trop petit nombre de sujets le bienfait de l'enseignement, et ne permettent pas que celui qu'on y donne ait une influence sensible sur l'immense population de la République... L'établissement, étant unique, ne peut recevoir qu'un trop petit nombre d'élèves : l'expérience a fait connaître que le nombre de ceux qu'on rassemble dans un même collège ne doit guère passer deux cents. De plus, si l'on se borne à n'y admettre que ceux qui ont droit à une éducation gratuite, il arrivera que l'enfant né avec d'heureuses dispositions, et dont la famille jouit d'une honnête aisance, se verra privé des avantages de l'instruction publique... Il faut se hâter de remédier à ces inconvénients. » Conformément à ces propositions, un arrêté des consuls, du 1er germinal an VIII, divisa le Prytanée français en quatre collèges placés, le premier, dans le local du Prytanée à Paris, le second à Fontainebleau, le troi-

sième à Versailles, et le quatrième à Saint-Germain; dans chaque collège, il devait y avoir cent places payées par le gouvernement, et exclusivement accordées aux enfants peu aisés des militaires et des fonctionnaires publics morts pour le service de l'Etat. A côté des pensionnaires de l'Etat, les quatre collèges purent recevoir d'autres élèves dont la pension restait à la charge de leurs familles. Quelques jours après, un autre arrêté (18 germinal an VIII) institua à Bruxelles un cinquième collège du Prytanée, à la dotation duquel furent affectés les biens de l'ancienne université de Louvain.

Le gouvernement renonça à placer un collège à Fontainebleau où il devait, quelque temps après, fonder l'Ecole militaire : les quatre collèges du Prytanée furent installés à Paris, à Saint-Cyr (Versailles), à Saint-Germain et à Compiègne. Le règlement général du Prytanée français, rédigé par Chaptal (27 messidor an IX), porta le nombre des élèves boursiers à deux cents pour chacun des collèges de Paris, Saint-Cyr et Saint-Germain, et à trois cents pour celui de Compiègne; le nombre des élèves non boursiers fut limité à cent pour chaque collège. Les élèves furent soumis à la discipline militaire.

Pour les trois premiers collèges, le terme des études fut fixé à dix-huit ans; les élèves étaient placés, les uns dans la section civile, les autres dans la section militaire : les études de la section civile conduisaient, soit aux places de l'administration, soit à l'admission comme élève des écoles des mines, des ponts-et-chaussées, de droit, de médecine, soit à la carrière de l'enseignement; les élèves sortis de la section militaire devaient entrer comme sous-lieutenants dans l'infanterie, ou être admis à concourir aux examens pour obtenir des emplois dans le génie, l'artillerie ou la marine. Le plan d'études adopté pour ces trois collèges est très intéressant à consulter. Jusqu'à douze ans, les études de tous les élèves sont les mêmes; à partir de douze ans, l'enseignement, dans la section civile, comprend les humanités, la rhétorique et la philosophie; dans la section militaire, il comprend les mathématiques, les sciences physiques, les connaissances militaires; on y ajoute, comme études communes dans deux sections, l'allemand, l'anglais, le dessin, l'écriture, l'escrime et la danse. « Créer, dit M. Gréard, dans les études secondaires deux courants indépendants et distincts, tel était l'objet de cette constitution scolaire, origine et essai du système dit de la bifurcation. »

Quant au quatrième collège, celui de Compiègne, il était consacré aux élèves qui se destinaient soit aux arts mécaniques, soit à la marine; les premiers étaient placés, à quatorze ans, en apprentissage chez des maîtres particuliers; la durée de cet apprentissage ne devait pas excéder trois ans; les seconds, à l'âge de quinze ans, étaient mis à la disposition du ministre de la marine, pour être employés sur les vaisseaux de l'Etat conformément aux connaissances dont ils auraient fait preuve à l'examen.

La création des lycées, due à la loi du 11 floréal an X (1er mai 1802), rendit superflue l'existence du Prytanée français, dont les trois premiers collèges faisaient double emploi avec les nouveaux établissements. Toutefois, deux seulement des collèges du Prytanée, ceux de Paris et de Saint-Germain, furent supprimés; le collège de Compiègne fut transformé (arrêté du 25 février 1803) en une école d'arts et métiers, à laquelle fut réunie l'école nationale de Liancourt * (cette école d'arts et métiers de Compiègne fut transférée à Châlons en 1806); quant au collège de Saint-Cyr, un arrêté du 8 octobre 1803 décida qu'il porterait seul à l'avenir le nom de *Prytanée français;* que le nombre des élèves boursiers y serait fixé à deux cent cinquante; que les places d'élèves boursiers seraient exclusivement réservées aux fils des militaires morts sur le champ de bataille; et qu'il pourrait être reçu, en outre, un nombre égal de pensionnaires entretenus aux frais de leurs parents.

Le Prytanée se trouvait donc réduit à n'être plus qu'un pensionnat d'un caractère spécial, réservé aux fils de militaires qui se destinaient à la carrière de leurs pères.

En mars 1808, l'Ecole militaire, créée en 1803 par le premier consul, et qui avait été d'abord placée à Fontainebleau, fut transférée à Saint-Cyr (V. *Ecole militaire de Saint-Cyr*, p. 770). Le Prytanée dut lui céder la place. Un décret assigna alors au Prytanée, comme nouvelle résidence, la ville de La Flèche, où il fut installé dans les bâtiments de l'ancien collège, et où il se trouve encore aujourd'hui.

Avec son émigration à La Flèche commence pour le Prytanée une existence nouvelle. Nous arrêtons donc ici notre historique, un article spécial étant consacré au *Prytanée de La Flèche.*

[J. Guillaume.]

PRYTANÉE MILITAIRE DE LA FLÈCHE. — Le Prytanée français fut transféré en 1808, comme il a été dit à l'article précédent, de Saint-Cyr à La Flèche, et installé dans les bâtiments de l'ancien collège de cette ville.

Le collège de La Flèche a une histoire qui mérite d'être rappelée.

L'édit de Nantes avait donné aux protestants le droit d'avoir, dans certaines provinces du royaume, des villes de sûreté; mais pour conserver et défendre à la fois contre les entreprises de l'Etat et les entreprises de l'Eglise romaine leur liberté de conscience et l'intégrité de leur foi, ils voulurent avoir aussi des places de sûreté intellectuelles et religieuses; ils organisèrent tout un système d'institutions scolaires appropriées à leurs croyances, et comprenant l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. C'est ainsi qu'ils fondèrent huit académies où étaient enseignés le droit, les lettres, la médecine et la théologie. Saumur, à quelques lieues de La Flèche, et dont les rapports avec cette ville ont toujours été faciles et fréquents, fut un des foyers les plus importants de haute culture intellectuelle protestante, et prit bientôt, sous ce rapport, un rang presque égal à celui d'Edimbourg et de Genève. Les jésuites sentirent la nécessité de combattre cette influence qui commençait à se répandre; ils profitèrent de leur rentrée en faveur pour obtenir de la libéralité d'Henri IV son château neuf de La Flèche avec toutes ses dépendances, et un don énorme de 300 000 livres, à l'effet de créer à La Flèche, en face de Saumur la protestante, un foyer de propagande catholique dont ils eurent la direction. Henri IV, qui n'était pas un fanatique, n'entra qu'à moitié dans ce plan de campagne. Les jésuites, chassés de France en 1594, y étaient rentrés subrepticement et partiellement : les lettres patentes de 1603 qui les autorisaient à demeurer aux lieux où ils se trouvaient à cette date, et particulièrement leur permettaient « de se loger en notre maison de La Flèche pour y continuer et établir leur collège qui devait jouir de tous les privilèges attribués aux universités », témoignent de la défiance et de la crainte qu'ils inspiraient : il leur était interdit de séjourner ailleurs que dans certaines villes désignées, et ils devaient tous, sans exception, être nés Français.

Par une intelligente et habile innovation, le roi modifia profondément le but primitif de la fondation; en échange de ses largesses, il stipula qu'il serait élevé gratuitement au collège de La Flèche un certain nombre de fils de gentilshommes

ou d'officiers de sa maison, — l'édit de Louis XV fixa ultérieurement ce nombre à cent, — tous à sa nomination et qui, noyau du pensionnat, déposèrent dès le principe le germe intérieur et profond de vocation militaire qui n'a depuis cessé de se développer, et qui porte presque tous les enfants élevés dans cette maison à la carrière des armes. Il semble que dès l'origine, et certainement sous Louis XIII, les élèves qui se sentaient la vocation militaire — et combien peu parmi les gentilshommes en sentaient une autre? — étaient instruits et exercés, comme aujourd'hui, aux manœuvres de l'infanterie.

Presque tous les élèves de La Flèche étaient externes, et logeaient en ville chez des particuliers; en 1625, le nombre total était de 1800, dont 1000 externes, 450 étudiants libres et 350 pensionnaires. La prospérité avait été rapide et le succès considérable. Les grandes maisons de France, les princes de Lorraine, les ducs de Brissac, de La Rochefoucauld y envoyaient leurs fils; Eugène de Savoie y a été élevé. Nous n'avons pas besoin de rappeler que c'est dans cette maison, qu'il appelle « l'une des plus célèbres universités de l'Europe », et où l'on montre encore la chambre qu'il habitait, que Descartes fit toutes ses études. Un des caractères les plus singuliers de ce magnifique collège, c'est que, grâce aux relations des jésuites avec le monde entier, on y voyait réunis des enfants et des jeunes gens venus de l'Inde, de l'Amérique, de la Tartarie et de la Chine.

En 1763, date à laquelle on constatait encore au collège de La Flèche 550 élèves, dont 300 pensionnaires, l'institut des jésuites fut encore une fois condamné par le parlement; l'arrêt ordonnait la sécularisation des membres de l'ordre, et la vente de ses biens. Au mois d'avril 1763, ils quittèrent cette maison qu'ils avaient fondée, qu'ils avaient administrée avec des talents et des succès incontestables, et où malgré des efforts inouïs, et encore très récemment renouvelés, ils ne sont pas parvenus à rentrer.

Après un régime intérimaire, qui fut difficile à traverser, sur la proposition de la municipalité de La Flèche, qui en avait eu la responsabilité et les charges, Louis XV, par lettres patentes du 7 avril 1764, transforma l'ancien collège des jésuites en une école préparatoire à l'École militaire qui avait été créée au Champ-de-Mars en 1751, sur les conseils et d'après les projets de Joseph Paris-Duverney. L'école préparatoire de La Flèche était destinée à donner l'éducation gratuite à 250 fils de gentilshommes ou chevaliers de Saint-Louis non nobles, pauvres, nommés et choisis par le roi, et pour lesquels 250 places étaient réservées à l'Ecole militaire de Paris. En 1772, de nouvelles lettres patentes stipulèrent de nouvelles faveurs pour les élèves de La Flèche; non seulement ils étaient tous admis de droit à l'Ecole militaire, mais, pour être admis à cette Ecole, il fallait avoir fait toutes ses études au collège de La Flèche.

Cet état de choses, qui plaça l'administration de l'établissement dans les attributions du ministre de la guerre, ne dura que douze ans, de 1764 à 1776. Le 1er février de cette année, sur la proposition du comte de Saint-Germain, Louis XVI licencia l'Ecole militaire et son annexe l'école de La Flèche, et institua pour la remplacer douze petites écoles militaires établies toutes en province, à Auxerre, Beaumont, Brienne, Effiat, Pont-à-Mousson, Pontlevoy, Tiron, Tournon, Rebais, Sorèze, Vendôme et La Flèche. Mais quelques mois seulement après cette création, le collège de La Flèche fut rétabli, affilié à l'université d'Angers, et la congrégation des pères de la Doctrine chrétienne fut chargée de l'administrer, à la condition d'y recevoir gratuitement les élèves qui y seraient nommés par le roi, mais dont le nombre ne devait pas dépasser 100.

En avril 1793 la Convention supprima le collège.

La chaîne si souvent déjà brisée fut renouée le 27 ventôse an V. L'administration du département de la Sarthe autorisa la municipalité de La Flèche à disposer de la partie du collège qu'on appelait le pensionnat pour y organiser une école centrale supplémentaire, qui au bout de deux ans comptait déjà 200 élèves. Le 20 ventôse an X, un arrêté des consuls substitua à l'école centrale une simple école secondaire (collège communal).

Ce fut cinq ans plus tard que le Prytanée de Saint-Cyr, dernier débris de ce Prytanée français dont l'histoire a été racontée à l'article précédent, dut émigrer à La Flèche, où il prit la place du collège communal. En 1811, on y annexa une école d'artillerie.

Le 30 juillet 1814, une ordonnance royale supprimait le Prytanée, et rétablissait, d'après l'ancien régime de 1764 à 1776, l'école militaire préparatoire, sauf les changements nécessaires, dont le plus important était la suppression des preuves de noblesse pour l'admission des élèves.

Depuis cette époque jusqu'à nos jours, sous les noms divers de collège militaire et de Prytanée militaire, l'établissement de La Flèche s'est maintenu, et a maintenu son objet propre, à savoir : l'éducation gratuite des fils de familles militaires, organisée de telle sorte que, tout en mettant les élèves en état d'obtenir les diplômes de bachelier ès lettres et de bachelier ès sciences, qui ouvrent l'accès à toutes les carrières civiles, des mesures sont prises pour qu'ils puissent particulièrement se présenter avec succès aux concours d'admission aux Ecoles polytechnique et de Saint-Cyr.

L'institution même de cet établissement qui a subi tant d'épreuves et a survécu à toutes, a été souvent et énergiquement attaquée. L'on a pu dire, en effet, qu'on pourrait récompenser les services rendus à l'Etat par les familles militaires en donnant à leurs fils des bourses dans les lycées, où depuis quelques années on commence à pratiquer quelques exercices militaires, et au moins le maniement des armes, et d'un autre côté que les études au Prytanée étant presque absolument identiques à celles des établissements universitaires, il n'y avait aucune raison de conserver à grands frais un collège spécial qui n'avait, en réalité, aucune spécialité. Ce n'est pas là, en effet, que se trouve la raison secrète, mais profonde et victorieuse, qui justifie l'institution et la conservation du Prytanée militaire. Il est d'un intérêt politique et national de premier ordre d'entretenir, avec un soin jaloux et prévoyant, dans la partie intelligente et éclairée d'une nation sollicitée par tant d'autres intérêts, le goût, la vocation et l'amour du métier des armes, en un mot l'esprit militaire.

Sous le coup d'événements douloureux et de catastrophes sans nom, comme sans précédents dans notre histoire, on en a bien senti la nécessité. Dans l'organisation récente de l'enseignement primaire, il est manifeste que les pouvoirs publics, comme l'administration universitaire, se sont inspirés de cette pensée. On a voulu réveiller dans la masse de la nation, qui fait la masse des armées, avec la flamme du patriotisme, le sens et l'amour des vertus et des devoirs militaires. Mais la dure expérience de la guerre a prouvé que ce qui avait manqué à la France, c'était moins des soldats que des chefs. Ce n'est pas simplement une erreur, c'est un suprême péril national de croire que le recrutement d'un état-major instruit, capable, expérimenté, que le développe-

ment des talents et des vocations militaires, puisse être abandonné aux hasards des goûts individuels. Il n'en a jamais été et il n'en sera jamais ainsi. Pour l'éclosion du génie et de l'instinct militaires, il faut, comme à toutes les autres dispositions naturelles, un milieu favorable.

L'ancienne noblesse, vouée par devoir politique au métier des armes, en entretenait par les traditions de famille le goût, l'amour et pour ainsi dire le génie. C'était comme une école supérieure et permanente de guerre. La République et l'Empire jetèrent dans les armées toutes les forces vives, intellectuelles et morales, de la nation : mais cet état violent, qui fit éclore une légion de grands hommes de guerre, ne pouvait durer. Depuis 1815, un mouvement en sens contraire s'est produit : le commerce, l'industrie, les arts, les carrières et les fonctions libérales ont attiré l'élite des esprits et l'ardeur des imaginations. Il est certain que ce n'est pas vers l'état militaire que se portent en ce moment les passions et les ambitions de la jeunesse. Le prestige de l'honneur des armes, le *decus armorum*, s'est considérablement affaibli : notre force nationale en a souffert, et risque d'en souffrir de plus en plus. C'est dans un pareil état des esprits qu'une institution comme celle de La Flèche est appelée à rendre d'éminents services.

On ne saurait croire combien l'origine commune exerce d'influence sur la vocation de la jeunesse réunie dans une semblable école, et lui imprime presque irrésistiblement une même passion et un même esprit. Les lectures, les entretiens, les espérances, les souvenirs, les traditions, les récits de famille exaltent jusqu'au fanatisme un sentiment unique, d'une force étonnante, et ce sentiment, c'est l'amour de la gloire militaire, de l'honneur des armes, confondu avec l'amour de la patrie.

L'action des élèves eux-mêmes est assurément le plus puissant ressort de cet entraînement : mais il n'est pas inutile de l'encourager et de la diriger. La présence d'un officier général à la tête de la maison, l'intervention d'officiers dans tous les détails du service intérieur, l'uniforme qui distingue les élèves de ceux des autres établissements et les rapproche de l'armée, contribuent à favoriser leur vocation. Il faut peu et mal connaître la jeunesse pour le contester. La Restauration, emportée par cette considération, avait donné à l'état-major de l'école un développement qu'on a trouvé excessif, parce qu'il était coûteux. Sans doute, les huit capitaines, le chef de bataillon, le colonel, le général commandant n'avaient pas des fonctions bien nécessaires, en apparence, dans une maison d'éducation ; mais il faut toujours se rappeler que cette maison a un caractère et un but spécial, que contribue à maintenir la présence d'un état-major, l'éclat des grades et des décorations des officiers qui le composent, et dont les faits d'armes connus sont à la fois des leçons et des exemples.

[E.-Ed. Chaignet.]

PSYCHOLOGIE. — Dans la IIe PARTIE de ce Dictionnaire, à l'article *Psychologie*, il est traité sommairement de l'objet de cette science, de ses grandes divisions, de sa méthode, de la place qu'elle occupe parmi les sciences philosophiques et morales. A bien dire, on a tracé là à grandes lignes une esquisse complète de la psychologie considérée comme étude positive des faits de conscience et de leurs lois, après l'avoir distinguée soigneusement de cette partie de la métaphysique qui spécule sur l'essence même du principe conscient. Il s'agit ici de faire voir non ce qu'est en elle-même cette science, mais ce qu'elle peut et doit être dans l'enseignement, en particulier dans celui des écoles normales primaires, et comment cette étude sert à la préparation pédagogique des maîtres.

Ici comme là, il ne sera question que de la psychologie dite expérimentale, qui se contente d'observer, de classer, de décrire les faits et de chercher les liens qui les unissent. Ce n'est pas que la métaphysique soit sans intérêt pour la pédagogie, tant s'en faut. Le but dernier de l'éducation varie certainement avec l'idée qu'on se fait des choses en général et de la place de l'homme dans l'univers ; nul ne niera que les convictions de l'éducateur sur la nature, l'origine et la destinée de l'âme, sur le sens de la vie humaine, ne déterminent pour une bonne part sa façon de concevoir sa tâche et les sentiments avec lesquels il l'accomplit. Mais pour ces questions suprêmes les religions seules ont des solutions toutes faites, objet d'un enseignement dogmatique. La philosophie les agite plutôt qu'elle ne les résout ; elle les a posées de mieux en mieux et envisagées sous toutes leurs faces ; elle soumet à une critique infatigable les systèmes par lesquels tour à tour elle a cherché à se satisfaire : les problèmes derniers font son désespoir comme son éternel attrait.

Il est vrai qu'à les agiter seulement, il y a pour l'esprit un profit singulier. On ne saurait dire combien il y gagne en étendue, en souplesse, en vigueur, en sentiment des difficultés, en modestie, par suite, et en tolérance. Aussi aucun pédagogue digne de ce nom n'omettra-t-il jamais de faire à ces hautes études leur place dans une éducation complète. Elles sont par excellence l'objet de l'enseignement supérieur, qui ne se conçoit pas sans elles ; en dépit de critiques plus ou moins spécieuses, on les a conservées comme couronnement des études secondaires ; et l'on ne peut que tenir pour désirable en principe que les maîtres de la jeunesse à tous les degrés reçoivent, dans toute la mesure du possible, une sérieuse culture philosophique. Mais vouloir cette culture complète pour tous, la même pour l'instituteur et pour le professeur de faculté, serait évidemment chimérique. Ce fut déjà une singulière hardiesse, quand on avait en quelque sorte à improviser le personnel requis par les nouvelles lois sur l'enseignement primaire, de proclamer indispensable à la formation de ce personnel une initiation aux parties les plus élémentaires de la philosophie classique. La psychologie et la morale n'ont trouvé place dans le programme des écoles normales qu'en raison de leurs rapports particulièrement étroits avec la pédagogie pratique (V. les mots *Philosophie*, *Pédagogie*, etc.), réduites par suite, autant que possible, à ce qui va directement à cette fin.

Nous dirons ici tour à tour comment nous concevons l'enseignement de la psychologie dans les écoles normales primaires, et de quel usage il doit être, selon nous, aux maîtres des plus humbles écoles.

I. Même dégagé de la partie métaphysique, qui demanderait d'ailleurs un temps dont on ne dispose pas et un auditoire plus mûr que celui auquel on s'adresse, un cours de psychologie est toujours difficile. Il n'est pas étonnant que ce soit là ce que les maîtres trouvent le plus délicat à enseigner et les élèves le plus malaisé à apprendre. Les mêmes causes qui font que les élèves des écoles normales (les garçons principalement) font, en général, dans les études scientifiques plus de progrès que dans les exercices littéraires, et ont, pour parler comme Pascal, l'esprit géométrique beaucoup plus développé que l'esprit de finesse, — les mêmes causes font de l'enseignement de la psychologie une chose pour eux singulièrement nouvelle, pour ne pas dire déconcertante. Là, rien à apprendre par cœur, peu ou point de formules arrêtées, point de théorèmes. Non seulement les vérités ne se trouvent ni ne se dé-

montrent *à priori*, mais elles ne tombent pas non plus sous les sens, et les phénomènes dont il s'agit, bien qu'ils soient les plus certains de tous, ne sont rendus palpables par aucune expérience.

Dans ces conditions, le premier devoir du professeur est évidemment de simplifier, d'alléger, de tirer au clair. Le cours, loin d'y perdre, y gagnera : c'est le cas plus que jamais d'appliquer cet axiome pédagogique, que l'esprit ne profite que de ce qu'il digère. *Peu et bien*, voilà la devise. Le programme a été fait tout exprès d'une élasticité extrême. Il indique les questions à traiter, mais d'une façon si discrète que visiblement il laisse aux maîtres le soin de mesurer eux-mêmes leurs développements. Qu'ils se persuadent bien qu'on leur demande au fond une seule chose, d'exciter, de vivifier les esprits, en leur donnant le goût des choses de l'âme et l'habitude de la réflexion.

Cela est affaire de méthode essentiellement.

Je ne voudrais pas donner dans ce qui menace de devenir un travers de la pédagogie nouvelle, préconiser sans réserve et hors de propos la méthode socratique. Tout enseignement solide, surtout dans une école normale, doit avoir quelque chose d'arrêté, de formel, je dirais presque de technique ; il doit laisser des traces matérielles, revêtir quelque forme positive, bref, se traduire au moins, selon les cas, en exercices de rédaction, de coordination, de condensation, ayant pour objet de fixer la parole du maître en faisant faire à l'élève un travail d'assimilation. Cette nécessité s'impose doublement pour l'enseignement de la psychologie dans les écoles normales primaires, à raison d'abord de sa nature et de sa nouveauté ; puis, à raison de cette disposition dont je parlais tout à l'heure, qui fait paraître l'analyse psychologique si délicate à l'intelligence plus saine que souple des élèves. Il doit donc être entendu que l'enseignement oral aura toujours pour base ou pour appui soit un livre, auquel les jeunes gens puissent se référer, soit un sommaire dicté en classe avant ou après la leçon, soit une rédaction plus ou moins ample avec un résumé fait par eux-mêmes.

Sans entrer à cet égard dans des développements inutiles (car chacun de ces systèmes a ses avantages, et c'est au maître à choisir entre eux), rappelons seulement deux choses qu'il importe surtout de ne point perdre de vue. La première est que le livre, si livre il y a, ne dispense pas le professeur de payer de sa personne : les élèves doivent y trouver un commentaire de leur cours, non un catéchisme qui leur en tienne lieu; que ce soit le même fonds de doctrine sous une forme plus élégante et plus serrée, assez différente pour les faire penser, pas assez pour jeter la confusion dans leur esprit. La seconde est que la rédaction ne doit ni prendre trop de temps, ni consister dans la reproduction servile de ce qui a été dit en classe. C'est le dernier des exercices, quand elle n'est que la transcription machinale de longues notes sténographiques. Elle a pour but essentiel de forcer l'élève à penser par lui-même, à faire sienne la leçon. Ainsi comprise, et contrôlée avec soin (elle doit toujours l'être), c'est un excellent exercice de style à la fois et de réflexion. Les bons élèves peuvent y montrer déjà, avec leur aptitude à comprendre et à rendre la pensée d'autrui, une certaine personnalité; loin de les en empêcher, il faut les y inviter expressément. Tout cela, sans préjudice de petites dissertations proprement dites, convenablement espacées, portant toujours sur des sujets faciles et intéressants : c'est là surtout qu'on voit exactement si l'on est suivi et jusqu'à quel point le cours profite.

Mais quoi qu'il en soit de ces exercices auxiliaires et complémentaires du cours, le cours lui-même, sans nul doute selon nous, doit être conduit d'une manière socratique. C'est le cas où jamais de l'appliquer, cette méthode, si mal connue, d'ailleurs, et dont on se fait souvent une idée si peu exacte ; c'est précisément pour les questions d'ordre psychologique et moral qu'elle fut inventée, et là surtout l'emploi en est vraiment nécessaire. La forme interrogative n'en est que l'enveloppe extérieure : dans son essence, la méthode de Socrate consistait, comme il le disait lui-même, à « accoucher les esprits, » c'est-à-dire à faire trouver à ses interlocuteurs, par une causerie habilement conduite, des vérités dont ils avaient, selon lui, la connaissance implicite et qu'il ne s'agissait que de leur faire dégager. Or, les vérités psychologiques sont dans ce cas, s'il en fut ; car les faits de conscience dont elles expriment les rapports sont, par définition, connus, au moins implicitement, de celui qui les éprouve (et même de celui-là seul), et la vraie manière de les étudier est de les observer en soi par la réflexion.

On ne saurait croire combien il importe d'insister avant tout, avec des élèves entièrement inexpérimentés, sur ce caractère tout particulier des phénomènes psychologiques et du mode d'observation qui leur convient. Cela une fois compris (et pour le faire comprendre on ne doit pas craindre de recourir à des entretiens familiers aussi variés, aussi nombreux qu'il le faudra), tout paraîtra intéressant et relativement clair : on aura supprimé la grande cause de malentendu. A des jeunes gens uniquement habitués à trois genres de travail mental, le raisonnement abstrait, l'observation sensible et l'effort mnémonique, vous présentez une étude entièrement nouvelle, qui s'adresse très peu à la mémoire, moins encore au pur raisonnement, et qui met en jeu, au lieu des sens, l'observation de soi-même par la réflexion : comment ne serait-il pas nécessaire de les initier patiemment à cet ordre de choses si différent de tout autre, la vie intérieure, sentiments, idées, résolutions et leur jeu infiniment complexe ? Rien n'est plus facile, en revanche, que de leur faire entendre par des exemples, et peut-être de les amener à dire eux-mêmes en quoi les faits de conscience diffèrent des phénomènes physiologiques, de ceux-là mêmes dont ils semblent être inséparables. Ce qui paraît abstrait, subtil et ennuyeux sous la forme dogmatique, un entretien bien conduit, auquel tous tour à tour soient incités à prendre part, peut le rendre clair même aux plus distraits, vivant et intéressant pour tous.

On leur fera trouver de la même manière les grandes divisions des faits de conscience, que le langage et le commun usage attribuent à autant de « facultés de l'âme ». Et ils saisiront du même coup les ressemblances de ces faits entre eux et les différences qui les distinguent, par suite, les rapports des facultés entre elles et leur unité fondamentale dans l'identité du sujet conscient, dont elles ne sont que les modes d'action divers.

Dans quel ordre faut-il étudier les grandes catégories de faits psychiques? Le choix doit, sur ce point, comme en général sur toutes les questions de plan, être laissé au maître lui-même, s'inspirant à la fois des ouvrages qu'il peut consulter et de ses réflexions personnelles. La grande affaire est de suivre un ordre plausible, bien médité, arrêté et annoncé à l'avance, justifié par des raisons de fond. Le meilleur est celui dans lequel les choses s'éclairent le mieux les unes les autres. Mais ce n'est pas à dire qu'il n'y en ait qu'un bon. Tel, par exemple, se placera au point de vue du développement naturel, chronologique, tel autre au point de vue de l'importance morale, tel autre de l'enchaînement logique. Comment affirmer *à priori* que celui-ci

aura tort et celui-là raison? Le tout n'est-il pas d'adopter un ordre rationnel et de s'y tenir? Et la valeur de l'ordre adopté ne dépend-elle pas beaucoup de la manière d'en rendre raison et de la fidélité à le suivre?

J'irais jusqu'à admettre fort bien qu'un même maître ne se crût point obligé de suivre à perpétuité le même ordre. S'il est vrai que des points de vue différents, mais également légitimes, commandent des plans également bons, le professeur qui, au lieu d'en adopter un une fois pour toutes, ce qui autorise toutes les redites, voudrait en essayer deux ou plusieurs tour à tour, gagnerait au moins à cela de s'obliger en quelque sorte lui-même à se renouveler de temps en temps, à repenser son cours pour en agencer autrement les parties. Celui-là peut-être sentirait mieux, d'une année à l'autre, la nécessité de se tenir au courant. Qui sait s'il ne retarderait pas tout au moins le moment fatal, où l'homme qui enseigne toujours la même chose se sent envahir par la routine?

Je suppose, on le voit, au professeur de psychologie une liberté qui certainement ne lui fait pas défaut, et un esprit d'initiative dont on ne pourra que lui savoir gré, du moment qu'il en usera avec une scrupuleuse conscience. Dans cette hypothèse, n'est-ce pas lui-même encore qu'il faut laisser juge, pour une grande part, du développement à donner à telles ou telles parties du cours, suivant la façon dont il les possède et l'importance qu'elles offrent à ses yeux pour la préparation des élèves-maîtres? Le programme entier doit être exécuté. Mais on peut glisser un peu plus vite sur un point dont on ne se sent pas maître, insister davantage sur un autre, où l'on a mille choses utiles à dire. C'est affaire de mesure, sans doute; mais je n'ai jamais vu, même aux plus mauvais temps de l'Université, un professeur inquiété pour avoir pris une liberté de ce genre, quand sa compétence était hors de doute, sa bonne foi attestée par son zèle professionnel.

Un danger seulement est à signaler, c'est que le professeur d'école normale ne se fasse pas une idée assez large du champ de l'éducation, ni par suite du profit pédagogique à tirer de la psychologie. Il n'y a pas longtemps encore (et nombre de livres en témoignent) qu'on bornait, ou peu s'en faut, la pédagogie à l'exposé des méthodes d'enseignement; de sorte que, si on la rattachait à l'étude des facultés de l'enfant, c'était surtout, pour ne pas dire exclusivement, à l'étude de l'intelligence et des diverses opérations de l'esprit. Or, il s'en faut que la pensée soit tout l'homme et que l'enseignement soit toute l'éducation. L'introduction de la psychologie dans les programmes n'eût pas été moitié aussi nécessaire, s'il ne se fût agi que de perfectionner les méthodes pour enseigner à lire, à écrire et à compter. Il est vrai que l'instruction fait plus : elle meuble la mémoire de connaissances variées, nourrit et fortifie l'esprit, et, ce qui vaut mieux encore, aiguise, affermit, redresse le jugement. Mais, quelle que soit pratiquement la valeur inappréciable d'un esprit juste et éclairé, j'irai jusqu'à dire que cela même n'est pas la fin principale, ni la seule, en tout cas, que se propose l'État dans l'éducation publique. Il attend autre chose des maîtres à qui il donne mission de former les générations nouvelles. Il les charge de donner, avec l'instruction qui importe tant, l'éducation proprement dite qui importe plus encore. Voyons comment la psychologie, que les élèves-maîtres n'auront jamais à enseigner, les met cependant à même d'accomplir leur tâche non seulement d'instituteurs, mais d'éducateurs, au sens plein de ce mot. Cela mieux que tout achèvera de faire comprendre ce que doit être l'enseignement de la psychologie dans les écoles normales et quelles en sont les parties vitales au point de vue pratique.

II. — On l'a dit cent fois, on ne peut trop le redire, tout ce qui élève et affine l'esprit des maîtres les prépare à l'accomplissement de leur œuvre : c'est avant tout à ce titre général que l'étude de la psychologie leur est utile. Plus particulièrement toutefois, cette étude leur donne le goût et l'habitude d'interpréter ce qui se passe dans les âmes, d'observer les caractères, de se rendre compte du jeu naturel des idées et des sentiments, seul moyen d'agir sur leur développement d'une façon vraiment méthodique. Plus on pourra leur apprendre de choses à la fois exactes et générales sur les lois de la croissance intellectuelle et morale de l'enfant, plus directement on les préparera à diriger cette croissance; mais il faut bien se dire (et il est bon de les en avertir expressément), qu'en dehors des généralités nécessairement un peu vagues et sommaires sur la psychologie de l'enfant, rien ne vaut pratiquement que l'observation attentive des natures individuelles. C'est là l'*alpha* et l'*oméga* de la pédagogie concrète, comme la psychologie générale est le commencement et la fin de la pédagogie théorique ou abstraite.

Pour nous en tenir à celle-ci, qui seule est, à vrai dire, objet d'enseignement (l'art, en toutes choses, ne s'apprenant bien que par l'exercice), la partie de la psychologie qui me paraît avoir sans comparaison le plus d'intérêt pédagogique et comporter le plus d'applications est l'étude de l'habitude. Voilà le point central, fondamental, sinon de toute la psychologie scientifique, — ce que beaucoup de gens pensent, mais ce qui n'est pas ici en question, — au moins de la psychologie appliquée à l'éducation. Pratiquement, en effet, en quoi consiste l'éducation, sinon essentiellement à former les habitudes physiques, mentales, morales, les habitudes d'esprit, de cœur, de volonté? Tout se ramène si bien à cela, que même les pédagogues qui paraissent dire le contraire, et s'élèvent le plus hautement contre le caractère mécanique de l'habitude au nom de la réflexion et de la liberté, sont forcés d'avouer, en fin de compte, que la liberté elle-même ne s'affirme et ne triomphe qu'en devenant une habitude, et que réfléchir, juger par soi-même, délibérer, se rendre indépendant, sont encore des habitudes à prendre, les plus rares de toutes.

Cela étant, je dis que, de toutes les connaissances psychologiques, aucune n'est d'une importance plus générale et plus profonde, au point de vue de l'éducation, que la théorie complète de l'habitude. Il est d'autant plus nécessaire d'en être pénétré, qu'on a affaire à des enfants plus jeunes, puisque les habitudes que l'enfant contracte les premières, bonnes ou mauvaises, sont les plus indéracinables. Ce n'est pas le professeur du degré le plus élevé, c'est le maître des plus petits enfants, c'est la mère, c'est la nourrice, qui aurait le plus besoin d'être édifiée sur les lois de l'accoutumance et de la désuétude, sur la manière dont les habitudes se prennent, se perdent, se modifient, et, faute de se modifier, enchaînent la vie entière. A mesure que les enfants grandissent, il est bon de leur en dire ce qu'ils en peuvent comprendre, puisque, après tout, le but est de leur apprendre tout ce qui pourra leur servir pour leur gouverne; mais il serait infiniment trop tard pour y penser si, pour se comporter avec eux selon cette grande loi, non psychologique seulement, mais biologique, de l'habitude, on attendait le moment où ils seront en état de s'y intéresser pour leur compte. Longtemps avant de leur vanter le prix des bonnes habitudes et de chercher à leur faire craindre la tyrannie des mauvaises, il faut, sans rien dire, disposer tout

pour les empêcher d'en contracter de mauvaises en quelque genre que ce soit, et les amener à en prendre de bonnes. C'est l'exemple le plus frappant de cette vérité trop souvent oubliée des maîtres, que leur influence ne s'exerce pas seulement par la parole, que ce qu'ils disent et enseignent n'est qu'une partie, et la plus superficielle, de leur action. La plus profonde est dans les habitudes qu'ils font prendre aux organes, à la volonté, à l'esprit, au cœur, par la parole sans doute en quelque mesure (d'où la nécessité de répéter ce que l'on veut confier à la mémoire), mais avant tout par la discipline effective et par l'exemple.

L'exemple et sa puissance, l'instinct d'imitation, autre question, presque inséparable de la précédente et d'une importance capitale. Aucun instituteur ne devrait prendre charge d'âmes sans être entré dans le vif de ce grand sujet, pédagogique s'il en fut, et des mieux étudiés par la psychologie contemporaine.

Ne poussons pas plus loin l'énumération : dresser une liste complète des questions psychologiques d'un intérêt pratique particulier, ce serait comme refaire le programme, et donner à entendre que les questions non comprises dans cette liste peuvent sans dommage être laissées de côté, ce qui est très loin de notre esprit. Il suffit que l'on comprenne ce que nous voulons dire, quand nous parlons d'un certain choix à faire entre les parties du cours, et d'un plus grand développement à donner à celles qu'on juge les plus utiles, alors même que rien ne les signale comme telles, ou qu'elles ne figurent même qu'implicitement dans le programme.

Quand nous disons, maintenant, que les instituteurs ont mille occasions d'appliquer des notions psychologiques qu'ils n'ont pas à transmettre, il ne faut pas le prendre à la rigueur. S'ils n'ont pas à faire un cours de psychologie à leurs élèves, ce qui serait évidemment ridicule, ce n'est pas à dire qu'ils doivent éviter absolument de leur communiquer quoi que ce soit de ces mêmes vérités qu'ils sont tenus d'avoir toujours présentes. Ces vérités ne sont pas toutes inintelligibles pour les enfants, et, du moment qu'ils peuvent les entendre, il ne saurait être mauvais de les leur présenter à l'occasion, d'une manière simple et familière. Comme je le rappelais tout à l'heure, quoiqu'il faille les gouverner bien d'abord à leur insu, le but est de leur apprendre à se bien gouverner eux-mêmes; d'où la nécessité de les mettre aussitôt que possible dans le secret de ce qu'on veut d'eux, afin de les faire collaborer activement à leur propre perfectionnement : en cela vraiment consiste l'éducation. Il rentre donc dans la tâche du professeur d'école normale d'indiquer aux élèves-maîtres, soit en passant, au fur et à mesure, soit à la fin, dans des leçons spéciales, les idées claires autant qu'importantes qu'ils doivent surtout retenir du cours, tant pour en faire leur profit, que pour les répandre sous une forme populaire. Nombre de lieux communs, de proverbes, qui résument une longue expérience et contiennent une grande somme de sagesse, sont susceptibles d'être ainsi rajeunis par un commentaire psychologique, grâce auquel ils reprennent de la saveur et de l'efficacité pratique.

Ce n'est pas tout : d'une autre manière encore la psychologie peut être introduite à l'école primaire. Le maître qui aura pris, pour son compte, à l'école normale, l'habitude d'analyser les faits de conscience, sera naturellement conduit à donner aux enfants, dans la mesure où ils en sont capables, un certain goût de cette même analyse, pour le plus grand profit de leur esprit et, ce qui est mieux encore, de leur caractère.

Pour l'esprit, en effet, la finesse, la souplesse, la maturité (autant, bien entendu, que le comporte chaque âge) ne se mesurent à rien plus sûrement qu'à l'habitude d'analyser et de réfléchir; et cette habitude, réciproquement, est le moyen par excellence de donner une fine trempe à l'esprit. Plus l'enfant est naturellement distrait, disposé tout au moins à ne faire attention qu'aux choses du dehors, et à n'en voir que la surface, plus il est évident que l'éducation doit, tout en tenant compte d'abord de cette tendance, viser à la corriger graduellement : quel moyen pour cela vaut l'analyse toute familière qu'on fait avec lui, qu'on l'amène peu à peu à faire lui-même, des sentiments de son âge et des idées morales qui sont à sa portée?

Pour le caractère, il est bien connu que rien ne contribue tant à l'asseoir et à le mûrir à la fois, à le corriger s'il y a lieu, que d'appeler l'attention de l'enfant sur lui-même. Qu'on ne se méprenne pas sur ma pensée. Je ne demande nullement qu'on exige de l'enfant l'impossible, qu'on dépasse le but, en lui donnant une habitude de s'observer contraire à sa nature, ridicule par suite ou fâcheuse et, qui pis est, funeste à son développement : on sait, en effet, que la réflexion prématurée ou excessive ne va guère sans dommage pour la spontanéité, la grâce naïve et l'énergie. Mais ce danger signalé, est-ce que les moralistes, est-ce que les pédagogues ne sont pas unanimes à nous recommander de *faire rentrer en eux-mêmes* les personnes en qui nous voulons combattre une passion naissante, un sentiment mauvais? Rentrer en soi-même, qu'est-ce autre chose que faire de l'observation, de l'analyse psychologique? Quel plus grand service à rendre aux enfants que de les y exercer dans la mesure et de la manière qui convient à leur âge?

C'est ce que parents et maîtres essaient de faire tant bien que mal dans quelques occasions : on dira à un enfant qu'il devrait avoir honte, qu'il devrait rougir des sentiments auquel il s'abandonne. Mais il y a peu de chose à attendre de ces objurgations vagues, presque purement verbales, et qui glissent toujours plus ou moins, n'étant faites qu'au moment où l'âme y est fermée. Au contraire, ce qui est vraiment pédagogique, c'est d'appeler expressément l'attention des enfants sur ce qu'ils éprouvent, non pas toujours au moment même où ils l'éprouvent, mais de façon à ce que le sentiment auquel on fait la guerre ne puisse bientôt plus les envahir sans évoquer en eux, avec les idées propres à le leur faire qualifier, les sentiments propres à le tempérer, puis à le vaincre. Prenez, par exemple, la colère, la rancune, l'envie; au moment où ces sentiments violents font explosion, en vain dites-vous à l'enfant qu'il en devrait rougir. Mais à loisir, quand il est de sang-froid et d'humeur à entendre, saisissez les occasions, je ne dis pas de lui décrire dogmatiquement, mais de lui faire démêler par lui-même ce qui est impliqué dans ces sentiments, ce qu'ils ont de misérable à côté de ce qu'ils peuvent avoir de légitime, leurs causes, leurs effets, leurs symptômes : vous aurez fait vraiment ce qu'on peut faire de mieux pour l'en corriger. Le moment venu où il y retombera, d'un regard vous le ferez tout de bon *rentrer en lui-même*; il saura au juste ce qu'on lui reproche, ce qu'on lui veut.

En résumé, les rapports sont tels entre la psychologie et l'éducation en général, l'éducation morale, en particulier, que dans des écoles où l'éducation morale a justement pris le premier rang, la psychologie ne peut pas ne pas être d'un continuel usage, soit qu'on se serve d'elle sans l'enseigner, soit que, mieux encore, on ne laisse échapper aucune occasion d'en répandre les données et la méthode. C'est là principalement sa raison de figurer dans le programme des écoles normales :

pour l'enseigner là comme elle doit l'être, que le professeur s'inspire avant tout de cette pensée.

[Henri Marion.]

PUISIEUX (Mme de). — Magdeleine d'Arsant de Puisieux, née en 1720, épouse du littérateur Philippe-Florent de Puisieux, a publié, comme son mari, bon nombre d'ouvrages médiocres ; elle cultivait les lettres, dit M. Weiss dans la *Biographie Michaud*, « avec plus de zèle que de succès ». Nous avons à mentionner d'elle deux ouvrages traitant d'éducation : les *Conseils à une amie* (Paris, 1749, 1 vol.), et les *Caractères* (Paris, 1750, 2 vol.). Ce sont des réflexions sur la conduite à tenir dans le monde, les travers et les ridicules à éviter, les dangers à fuir, etc. L'auteur nous avertit, dans la préface des *Conseils à une amie*, qu'elle n'écrit pas pour des prudes ; et à la lecture de l'ouvrage on s'aperçoit que cet avertissement n'était pas superflu. Mme de Puisieux atteignit un âge avancé, car on la trouve portée, en 1795, sur la liste des gens de lettres auxquels la Convention accorda un secours.

PUNITIONS. — Nous divisons cet article en deux parties. La première sera consacrée aux *punitions corporelles*, c'est-à-dire à la forme la plus antique — et pendant longtemps la seule — du châtiment en éducation. Cette monographie des punitions corporelles n'a pas seulement un intérêt rétrospectif : elle fera voir par suite de quelle lente évolution dans les idées les anciens moyens de discipline scolaire, rejetés par une pédagogie plus éclairée, ont peu à peu disparu, sauf dans quelques pays où ils se maintiennent encore. Dans la seconde partie de l'article, nous donnerons pour chaque pays, d'après les règlements en vigueur, l'indication des punitions actuellement employées dans les écoles primaires.

[B.]

I. Les punitions corporelles.

Le soufflet paternel est le commencement de la pédagogie. Ce procédé primitif reçut de bonne heure un perfectionnement par l'emploi de la verge, qui demeura pendant des siècles l'attribut de l'éducation, comme le sceptre (variété de la verge) est l'attribut du pouvoir monarchique, le faisceau de verges celui de la souveraineté collective. L'idée d'*améliorer* apparaît généralement associée à l'idée de châtier (*castum agere*), et, soit dans la vie civile, surtout sous le régime du gouvernement paternel, soit dans la famille, où le père jouit d'un pouvoir plus ou moins despotique, le mode le plus usuel de châtiment a toujours été l'application d'un certain nombre de coups de verge ou de soufflets. Cette corrélation entre la pénalité criminelle et la discipline pédagogique s'observe dans toute la suite de l'histoire, la seconde copiant longtemps la première, celle-ci tendant de nos jours à reproduire les réformes accomplies dans la seconde. La concomitance de ces deux faits, abstraction faite de leur réciproque influence, s'explique par l'étroite connexion dans laquelle ils sont l'un et l'autre avec cet ensemble de coutumes, mœurs, croyances, aspirations idéales, doctrines théologiques, philosophiques, connaissances scientifiques, conditions économiques, auquel la forme politique donne l'unité et qui constitue la civilisation d'un peuple. Ce côté général de la question une fois indiqué, nous nous hâtons de rentrer dans les limites plus modestes de notre sujet.

Devenue une prérogative du maître d'école, la correction corporelle a pris en outre le caractère d'un procédé didactique : dans l'antiquité, au moyen âge et jusque dans la période moderne, les fautes de grammaire ont valu peut-être plus de coups aux écoliers que leurs solécismes de conduite. A partir du XVIIe siècle, la correction corporelle est soigneusement réglementée soit par les statuts des corporations enseignantes, soit (surtout en Allemagne) par l'intervention de l'autorité civile. Vers la fin du XVIIIe siècle elle tend à disparaître des établissements d'instruction secondaire, qui se recrutent dans les rangs de la noblesse et de la bourgeoisie, et en général elle perd de sa valeur dans l'opinion comme moyen didactique. Au point de vue moral même, elle n'est plus considérée comme une expiation, la réparation matérielle par la douleur physique de l'ordre moral troublé par une faute passée, mais comme un moyen de correction, d'amélioration pour l'avenir. De nos jours, en Allemagne, en Angleterre, aux Etats-Unis, partout où elle est appliquée non par abus, mais par système, on lui attribue surtout ou exclusivement une efficacité éducative. La Révolution, en France, dans ce domaine comme dans tant d'autres, ouvre une période nouvelle et bannit les châtiments physiques, sinon de l'usage, du moins des règlements scolaires.

Laissant de côté les excès individuels et les abus locaux, nous nous attacherons dans l'historique des punitions corporelles à relever les prescriptions réglementaires ou les coutumes ayant eu force de loi ; puis nous résumerons, à titre de document, les principaux arguments invoqués de nos jours par les apologistes de la verge.

I. Historique. — *Antiquité*. — « Il est certain, dit M. Bain en parlant des punitions corporelles, que c'est le châtiment favori de toutes les époques et de toutes les races de l'humanité. » Point n'est besoin de rechercher bien loin les causes de l'universalité de ce procédé empirique : le père ou le maître réunissant, vis-à-vis de l'enfant ignorant et faible, la sagesse et la force, est porté naturellement à mettre l'une au service de l'autre, dans la répression des fautes, et la facilité de l'exécution fait qu'il justifie au besoin la seconde par la première. Aussi longtemps que l'éducation a consisté tout entière dans la correction extérieure, les sages ont recommandé au peuple l'emploi vigoureux de la verge. « Pourquoi, demandait un disciple à Mencius, un homme supérieur n'instruit-il pas lui-même ses enfants ? » Le sage chinois répondit : « Parce qu'il ne peut employer la force (sans blesser les sentiments de tendresse d'un fils pour son père). Les anciens confiaient leurs fils à d'autres pour les instruire et faire leur éducation. Entre le père et le fils il ne convient pas d'user de corrections pour faire le bien, etc. » Cette tâche ingrate est confiée au pédagogue (*Meng-Tseu*, l. II, chap. I, 18). Les lois de Manou renferment des prescriptions qui rappellent à la fois la pédagogie de l'Allemagne dans ce qu'elle a de meilleur, et sa pénalité scolaire qui semble copiée sur celle des Hindous : « Toute instruction, disent-elles, qui a le bien pour objet doit être communiquée sans maltraiter les disciples, et le maître qui désire être juste doit employer des paroles douces et agréables. » (L. II, 139.) Mais plus loin : « Que le Dwidja (l'homme pur) ne lève jamais son bâton sur un autre par colère et n'en frappe personne, à l'exception de son *fils* ou de son *élève ;* il peut les châtier pour leur instruction. » (L. IV, 164.) C'est même le devoir de tout homme digne du titre de Brahmane (L. XI, 35). Enfin : « Une femme, un *fils*, un domestique, un *élève*, un frère du même lit, mais plus jeune, peuvent être châtiés, lorsqu'ils commettent quelque faute, — avec une *corde* ou une *tige de bambou*, — mais toujours sur la *partie postérieure* du corps, et jamais sur les parties nobles ; celui qui frappe d'une autre manière est passible de la même peine qu'un voleur. » (L. VIII, 299 et 300. Comp. plus loin les punitions corporelles en Allemagne.)

Nous avons un intérêt plus direct à relever les prescriptions énoncées à ce sujet dans les livres sacrés de la synagogue juive devenus partie intégrante de la Bible chrétienne. L'Ancien Testament est certainement de tous les livres sacrés de l'Orient celui où il est fait le plus mention des châtiments, et le mot *verge* lui-même y est répété, au propre ou au figuré, près de cinquante fois. Les passages, tels que Proverbes XIII, 24 : « *Qui bene amat, bene castigat,* » ou Prov. XXIII, 14 : « Frappé de la verge, ton fils n'en mourra pas », sont restés classiques, dans toute la force du terme, et ont été pendant des siècles les maximes fondamentales de la pédagogie. Remarquons en passant que, pour ce qui concerne les Juifs, ces proverbes, oracles du sens commun, recueillis et publiés après le retour de la captivité, dans des temps de troubles et de désordres, attestent simplement l'immense importance que les docteurs, conducteurs du peuple, attachaient à l'éducation comme moyen de reconstituer et de conserver la nationalité juive.

Peu de pays ont été aussi féconds en pédagogues que la Grèce, mais il ne paraît pas que les législateurs aient eu les vues d'ensemble qu'on admire dans Platon ou Aristote. Le gymnase était le seul établissement d'instruction publique que subventionnait la cité ; l'enseignement de la musique, de la grammaire, des belles-lettres était donné par des maîtres privés, le plus souvent de pauvres hères faméliques, dans les familles par des esclaves. Les pédagogues qui s'inspiraient de la philosophie platonicienne ne devaient point avoir en horreur les corrections physiques, qui étaient formellement approuvées par un des chefs du stoïcisme, Chrysippe. La peinture murale retrouvée à Pompéi et dont M. Gaston Boissier a donné la description (*Revue des Deux Mondes,* 15 mars 1884) nous représente une scène de la vie scolaire qui s'est renouvelée bien souvent non seulement dans l'empire romain, mais aussi dans les divers pays de la chrétienté : « .....A l'autre extrémité du tableau on fouette un écolier récalcitrant. Le malheureux est dépouillé de tous ses vêtements, il ne porte plus qu'une mince ceinture au milieu du corps. Un de ses camarades l'a hissé sur son dos et le tient par les deux mains; un autre lui a pris les pieds, tandis qu'un troisième personnage lève les verges pour frapper. » Ajoutons pour être juste que l'élève rendait parfois au quadruple les coups que lui avait donnés son pédagogue, généralement un esclave : « Aujourd'hui, avant qu'un marmot ait sept ans, dit Plaute (les *Bacchis*), si on a le malheur de le toucher du doigt, il casse la tête de son maître avec sa tablette. Va-t-on se plaindre au père : « Ah ! ça, misérable vieux, » dit-il à l'esclave, « ne t'avise pas de frapper mon fils » parce qu'il a montré du cœur ! » — Et le précepteur s'en va, la tête enveloppée d'un linge, huilée comme une lanterne..... Est-ce de la sorte que le maître peut avoir de l'autorité sur son élève, s'il est battu tout le premier? » On le voit, pour Plaute, c'est une simple question de préséance.

Deux hémistiches d'Horace ont été pour la gloire d'Orbilius un monument plus durable que la statue que les compatriotes de ce grammairien, ancien soldat, lui avaient élevée à Bénévent (Suétone, *De illust. gramm.*, 9), et nous montrent que les jeunes Romains de douze à quinze ans n'étaient pas mieux traités par le *grammaticus* que les élèves du *ludi magister :*

> ..... Memini quæ (carmina) *plagosum* mihi parvo
> *Orbilium* dictare.....
>
> (Épîtres, lib. II, I, v. 70 et 71.)

L'usage était général, et Quintilien, qui le constate, est le seul qui fasse entendre une réclamation timide. Il faut néanmoins lui en savoir gré, car son opinion sera fréquemment invoquée comme une autorité par les humanistes du XVIe siècle et plus tard encore par tous les adversaires des tortures scolaires.

Les chrétiens, qui devaient faire du fouet un instrument de piété, se conformèrent sur ce point à l'usage universel que consacrait le fameux passage des Proverbes. Dieu est souvent représenté comme un père qui châtie de verges ses enfants (Ép. aux Hébr., XII, 2); saint Paul, écrivant à ses fidèles de Corinthe comme à des enfants rebelles, leur dit : « Aimez-vous mieux que j'aille avec la verge? » (I Cor., IV, 21.) « Menace ton fils de coups, s'il n'observe ce commandement », s'écrie saint Chrysostome (*Homil. adv. Ant.* et *passim*). Saint Augustin tient le même langage : « *Et flagellis eum ad disciplinam corrigis* » (*Enarrat. in psalm.*), bien qu'il eût fait comme écolier la rude expérience des corrections manuelles et qu'il eût souvent prié Dieu, tout petit, *parvus non parvo affectu*, de lui épargner les soufflets à l'école (*Conf.*, I, 14).

Moyen âge. — Rudes étaient les mœurs des populations qui sur les ruines du monde antique se formaient lentement à la vie civilisée, dans les Gaules, la Germanie, en Espagne et en Italie. Aussi l'éducation était-elle dure et cruelle comme la législation. Il y avait un intérêt social impérieux à soumettre aux nouvelles conditions d'existence les natures les plus rebelles, et cette tâche incombait à la fois au bourreau et au maître d'école. Ceux qui ont dit, de nos jours : « Ouvrir une école, c'est fermer une prison », n'ont fait que donner une formule précise et un peu absolue à une vérité dont le moyen âge avait eu un vague sentiment. La verge, instrument de supplice, était aussi un instrument de salut; dans certains endroits les enfants étaient tenus de la baiser avec révérence, et jusqu'au milieu du XVIIe siècle l'usage s'était conservé dans un village de la Hesse de faire prononcer aux élèves cette invocation à la verge, qui ne laisse pas d'être touchante dans sa naïveté : « O du liebe Ruth' — Mach' du mich gut, — Mach' du mich fromm, — Dass ich nicht zum Henker komm' ! » (O toi, verge chérie, rends-moi bon, rends-moi sage, pour que le bourreau ne me prenne pas.)

Le dogme théologique de la corruption de la chair et la conception de la douleur comme d'une expiation réparatrice contribuèrent aussi à rendre la discipline impitoyable. Pour les moines, qui furent les premiers maîtres de notre civilisation occidentale, toute manifestation un peu vive de ces mille instincts encore mal définis que la chaleur de la vie fait poindre et germer chez le jeune enfant, était le signe du terrible mal héréditaire dont il fallait extirper la racine par le fer et par le feu, de peur que l'enfant ne fût perdu pour l'éternité. C'est, en effet, dans les écoles des monastères, où un certain nombre d'enfants étaient entretenus et instruits, que la mortification de la chair, comme moyen pédagogique, fut non seulement en usage, mais l'objet de prescriptions formelles. Les *Règles* de saint Benoît († 543), de saint Pachome, de saint Isidore, de saint Fructueux, évêque de Braga († 656), etc., renferment toutes la recommandation d'employer les coups, en particulier la verge, le fouet, — saint Benoît ajoute : les jeûnes prolongés, — à l'égard des enfants indociles. Pour certaines raisons faciles à deviner, la correction manuelle fut interdite dans la plupart des monastères, et le bâton, la verge flexible, le fouet, le martinet de brins d'osier, de bouleau, de coudrier, devinrent l'intermédiaire règlementaire entre la main du maître et la peau des élèves. Les *Coutumes de Cluny* (recueillies au XIe siècle) nous montrent que

ceux-ci étaient littéralement menés à la baguette. Le maître qui surveille le lever et le coucher doit tenir la chandelle de la main gauche et la verge de la main droite; et pour la moindre lenteur, *continuo est virga super eos*, « sitôt la verge s'abat sur eux ».

La verge n'était pas seulement un instrument de discipline, c'était aussi la méthode didactique par excellence. L'enseignement monastique comprenait alors deux parties principales, la grammaire et la musique : l'une et l'autre firent verser bien des larmes. « Les lettres que la plupart des enfants n'apprennent qu'à force de coups... », cette phrase reparaît fréquemment dans les écrivains du temps; et ce n'est pas sans une douce émotion que dans une lettre à son ancien élève un maître de mérite (Gozechinus) lui rappelle le temps où, lorsqu'il formait mal ses lettres, « il lui frappait ferme sur le dos » (*super dorsum tuum cuderim*). C'était un ami de l'enfance, l'évêque Rathérius († 974) qui, ayant composé une grammaire latine plus simple que celles de Priscien et de Donat, l'intitula (*gentilicio loquendi more*) : « *Spara dorsum* », para-dos, dans la pensée qu'elle pourrait épargner quelques coups au dos de l'élève studieux (Folcuin).

A la fin du IXe siècle on montrait encore à Rome le fouet dont le pape Grégoire le Grand se servait, de sa propre main, lorsqu'il instruisait les enfants de chœur. « Que de coups, que de tortures, pour former un musicien! » s'écrie saint Columban († 615). A Cluny, il était interdit au maître de chapelle de frapper sur la bouche des jeunes chanteurs; il pouvait seulement leur tirer les cheveux. C'est que ses soufflets n'avaient pas sans doute la même vertu que ceux de sainte Adélaïde († 1004), qui donnaient pour la vie une voix claire et juste aux sœurs les moins bien douées.

C'est le *dos* (en dehors du visage) qui est la partie du corps la plus frappée. La fessée proprement dite semble avoir été inconnue dans les écoles monastiques; et primitivement le patient gardait sa chemise, *in sola camisia*, rapportent les *Coutumes de Cluny*. A partir du XIe siècle, il n'en fut plus de même, et dans des ouvrages du XIVe et du XVe siècle les écoliers sont représentés complètement nus devant le maître qui les châtie. Les élèves étaient frappés journellement (Luther le fut quinze fois dans la même matinée), et ils n'étaient hors verge que vers la seizième année.

Les résultats de cette méthode contondante en éducation étaient tels qu'on peut se le représenter. « Ces enfants (les écoliers du cloître) deviennent toujours pires, » disait un jour en soupirant un certain abbé à saint Anselme († 1109), « et cependant nous ne cessons de les frapper nuit et jour. — Et que deviennent-ils une fois grands? » demanda le saint. — « Idiots et brutes (*hebetes et bestiales*), » répondit naïvement l'abbé.

Au reste les élèves étaient exposés à des traitements encore pires dans les écoles des villes et des villages dirigées par de pauvres hères besogneux qui devaient tenir tête pendant des heures à soixante et quatre-vingts enfants renfermés dans un local trop petit, bas et mal aéré. De bonne heure l'autorité civile dut s'occuper de mettre un frein à la fureur des verges. L'usage licite des punitions corporelles nous laisse deviner ce qu'était l'abus. Ainsi en Souabe le maître n'était poursuivi que lorsqu'il y avait effusion de sang, en dehors, bien entendu, des saignements de nez. Le règlement scolaire de Worms (1260) autorisait un élève à quitter son maître sans payer le semestre dû, seulement dans les cas de lésions graves ou de fracture d'un membre (*læsiones difformes quales sunt vulnera vel ossium confracturæ*). Vincent de Beauvais, dans son traité de l'éducation des princes, donne l'énumération suivante : « *Instrumenta coertionis sunt : increpationes, communicationes, virgæ, ferulæ et hujusmodi.* » Parmi les traitements de la même sorte, il faut compter les coups de pieds, de poings, la « vellication » des cheveux et des oreilles : « Ainsi voyez-vous, dit Panurge, de présent les précepteurs et pédagogues ébranler les têtes de leurs disciples, comme on fait un pot par les anses, par vellication et érection des oreilles (qui est, selon la doctrine des sages Egyptiens, membre consacré à Mémoire), afin de remettre leurs sens, lors par avanture égarez en pensements étranges et comme effarouchez par affections abhorrentes, en bonne et philosophique discipline... » (RABELAIS, *Pantagruel*, liv. III, chap. XLV). C'est un novateur qui raille ainsi au XVIe siècle. Le collège Montaigu, resté célèbre pour la barbarie de sa discipline, avait dû à ces rigueurs mêmes, que Rabelais et Erasme dénoncent avec indignation, la réputation d'un établissement modèle.

Temps modernes. — La Renaissance et la Réforme ont eu peu d'influence sur le régime de l'école. On constate seulement que les protestations isolées d'un Ratherius au Xe siècle, d'un Anselme au XIIe, d'un Gerson, d'un Veggio au XVe, d'un certain nombre d'hommes éclairés de ces temps barbares, devinrent plus générales au XVIe siècle lorsque l'humanisme se fut répandu en France et en Allemagne. On connaît les textes classiques de Rabelais (*Gargantua*, liv. I, chap. XXXVII; liv. IV, chap. XXVII), de Montaigne (*Essais*, liv. I, chap. XXV; liv. II, chap. VIII), et d'Erasme (*Declamatio de pueris ad virtutem ac litteras liberaliter instituendis; De conscribendis epistolis*, chap. XI; *De emendando*). Ces véhémentes protestations trouvèrent sans doute de l'écho auprès de beaucoup d'« honnêtes gens » portés, comme le père de Montaigne, à préférer une « douceur sévère » à ces « traitements barbarifiques », mais d'éloquentes invectives ne suppriment pas un abus qui a pour lui la force acquise de la routine et l'autorité de l'Eglise ou des Saintes-Ecritures. Dans les établissements calvinistes, qui devancèrent l'Université dans la voie des réformes et adoptèrent dès le début le plan d'études de l'humaniste Jean Sturm, les corrections corporelles furent maintenues, et en plein XVIIe siècle (1662) on administrait le fouet, au milieu de l'auditoire, non seulement aux écoliers des collèges, mais aussi aux étudiants en philosophie des académies protestantes de Saumur, Die, Montauban, etc., ainsi qu'à Genève et à Berne (Cf. D. BOURCHENIN, *Etudes sur les acad. prot. au* XVIe *et au* XVIIe *siècle*). En Allemagne, après comme avant la Réforme, la verge est l'insigne magistral par excellence; on la remet solennellement au maître en signe d'investiture. Il y a, dans certaines localités, des *Fêtes de la verge*, avec processions dans les rues. Au XVIIIe siècle, un maître de Souabe, Häuberle, pouvait se faire gloire, après cinquante et un ans et sept mois d'exercice, d'avoir administré 2 227 302 corrections corporelles des plus variées, dont on trouvera le détail dans Raumer (*Geschichte der Pädag.*, t. II, p. 241). Ce héros de la pédoplégie (*magister plagosus*) n'a peut-être pas été dépassé, mais il eut certainement des émules. Nous trouvons à ce sujet d'amples renseignements dans les règlements scolaires du XVIe et du XVIIe siècle. Le maître ayant été de tout temps en Allemagne investi du droit de punir même pour délits de droit commun commis par l'élève en dehors de l'école, et les petites écoles s'étant multipliées sous l'influence de la Réforme, les autorités civiles et ecclésiastiques furent amenées à légiférer sur la matière et en particulier à fixer la pénalité scolaire ainsi que le matériel qui

pouvait être licitement employé dans l'application des peines. Nous relevons dans ces documents officiels les principales punitions corporelles autorisées : 1° manger par terre, et privation du manger et du boire ; 2° la vielle (*Fiedel*) ; 3° le cachot ; 4° universellement : le bâton, la férule, les verges. Nous ne parlerons pas du Règlement de l'orphelinat de Francfort-sur-le-Mein (1679-1829) qui prescrivait la cravache, les fers avec le pain et l'eau, le banc de flagellation, la cage aux ours (imitée des cages du cardinal La Balue), etc. D'ailleurs dans la même ville les élèves du gymnase étaient, au temps de la jeunesse de Gœthe, soumis à un régime plus digne d'un pénitencier que d'une maison d'éducation : férule, bâton, travaux forcés à l'hospice, et, dans le cas d'expulsion du gymnase, exclusion plus tard des emplois publics. En Hesse on expose l'élève au pilori (1618). Les autorités semblent en proie à une véritable exaspération ; et tous ces règlements scolaires sont autant de pièces au dossier de l'empirisme.

En France, pendant la même période, les maîtres d'école continuèrent, comme par le passé, à tirer les oreilles, les cheveux, à fouetter, fustiger avec le bouleau ou le nerf de bœuf. Cependant le progrès des mœurs ne pouvait manquer d'introduire quelques adoucissements, surtout dans les établissements d'enseignement secondaire. Port-Royal, qui choisissait ses élèves avec un soin extrême, put supprimer complètement les punitions corporelles. Dans les collèges de l'Oratoire, elles étaient rares ; presque inconnues à Saint-Cyr. Ailleurs, elles continuèrent à être employées, mais avec une douceur relative. La *Ratio studiorum* des jésuites prescrivait aux maîtres de ne recourir à la punition que dans les cas extrêmes : c'est par l'espoir des récompenses et par la crainte du déshonneur plutôt que par les coups qu'ils doivent diriger leurs élèves. De plus, la peine était réglementée (ce qui est toujours une certaine garantie), et devait être administrée par un correcteur spécial, attaché à l'établissement. Telles étaient les prescriptions réglementaires ; mais il est notoire que là où les punitions corporelles sont autorisées, pour un coup permis il y en a dix de reçus. A mesure que la Compagnie de Jésus devint plus puissante, son personnel enseignant, recruté avec moins de soin, usa d'autant plus des coups qu'il était moins capable d'enseigner avec méthode. Ces *Orbilius*, comme on a appelé les maîtres fouetteurs en souvenir du maître d'Horace (d'où le nom d'*orbilianisme* donné à ce procédé d'enseignement par les coups), se plaisaient, dans certaines régions, à administrer eux-mêmes le fouet à leurs élèves petits et grands. Ailleurs, c'était un ouvrier, un porteur d'eau, un cordonnier du voisinage, ou bien le portier, le cuisinier de l'établissement, qui était chargé de cette fonction. Au collège de Clermont (Louis-le-Grand), le correcteur recevait 12 sols pour chaque exécution faite en classe. Le privilège du huis-clos se payait jusqu'à 3 livres. Une longue expérience avait fait préférer à Berger, correcteur de ce collège, le bouleau flexible au martinet. Mais c'est cet instrument, composé d'un manche et de sept ou huit cordelettes à nœuds, qui est représenté dans le frontispice d'un pamphlet du XVIIIe siècle, que M. Compayré a analysé dans sa brochure intitulée *l'Orbilianisme* (V. *Fouet*). Dans le collège de Rodez, où se passe la scène, le fouet était administré par un écolier choisi parmi les plus vigoureux, et qui payait sa pension sur le dos ou mieux sur le bas du dos de ses camarades. Cet usage, imité des anciens, se retrouve également dans quelques collèges allemands de l'époque. Le nombre des coups variait de 60 à 80 ; il s'élevait parfois à 300. En moyenne, la peine était appliquée huit ou dix fois par jour. Le collège Montaigu devait conserver jusqu'à la fin sa sinistre réputation ; en 1760, un élève de dix-huit ou dix-neuf ans tua en se débattant un porteur d'eau que le principal avait fait appeler pour servir d'assesseur au correcteur en titre. (*Plaidoyer pour J.-J. Pilleron*, écolier au collège de Montaigu, par Me Loyseau de Mauléon, avocat.)

Des adoucissements au régime de la verge analogues à ceux dont les jésuites avaient d'abord donné l'exemple furent introduits dans les écoles chrétiennes fondées par l'abbé de La Salle à la fin du XVIIe siècle. « Pour l'amour de Dieu, lit-on dans la *Conduite des écoles*, n'usez pas de coups de main. » C'est un conseil, non un précepte. Les statuts des frères des écoles chrétiennes, visés en 1810 par le grand-maître de l'Université, renferment huit articles rangés sous le titre : « De la manière dont les frères doivent se comporter dans les corrections », qui présentent avec les prescriptions similaires des règlements allemands des analogies frappantes. Les frères devront éviter de punir « lorsqu'ils se sentiront émus » ; avoir un très grand soin « de ne point toucher ni frapper aucun écolier de la main, du poing, du pied ou de la baguette... », de ne les frapper point « sur le visage, sur la tête ni sur le dos. Ils se donneront bien de garde de leur tirer les oreilles, le nez ou les cheveux, de leur jeter la férule ou quelque autre chose pour la leur faire apporter... Ils ne corrigeront pas les écoliers pendant le catéchisme, ni pendant les prières, à moins qu'ils ne puissent absolument différer la correction. » Toutes ces interdictions si précises supposent autant de pratiques alors en usage. La seule punition autorisée est la férule ; mais il paraît que depuis 1810, les chapitres généraux et les supérieurs ont ultérieurement interdit toute punition afflictive et notamment l'usage de la férule. Nous ignorons du reste la date précise de cette prohibition, et certains faits trop nombreux sembleraient indiquer que beaucoup de frères n'en ont jamais eu connaissance.

En résumé, à la fin du XVIIIe siècle, les punitions corporelles, bien que leur emploi soit encore général, et accuse même dans quelques endroits une certaine recrudescence, ne sont plus considérées, par les pédagogues du moins, que comme un moyen de correction auquel on ne doit recourir qu'à la dernière extrémité, et dans la pratique leur application est restreinte par les règlements. Ces atténuations du mal ne pouvaient avoir d'autre effet que de le conserver en le rendant tolérable. Seule, l'affirmation d'un principe nouveau amènera une réforme radicale dans l'école. Rollin, nourri de Quintilien et de Port-Royal, proteste contre un système « qui avilit et ne corrige pas » : mais en présence d'un usage aussi général, consacré par l'autorité de l'Ecriture sainte, il se borne à comparer le fouet aux poisons dont la médecine ne se sert qu'à la dernière extrémité. C'est, d'après Locke, un topique excellent contre l'obstination et le mensonge, opinion très contestable mais à laquelle il est inutile de nous arrêter, le philosophe anglais n'ayant en vue que l'éducation domestique. Le piétiste Francke, de Halle, qui comme théologien s'élevait contre la doctrine scolastique d'une satisfaction légale acquise par une souffrance matérielle, était conduit à insister en pédagogie sur l'élément psychologique et moral, d'accord en cela avec le rationalisme (*Aufklärung*) qui assignait pour but à l'éducation de développer l'homme idéal dans l'enfant, de dégager le type humain de l'animalité. Toute punition, selon lui, doit être un moyen d'amélioration, et cependant, bien qu'il se rende compte qu'on ne mène pas les enfants à la vertu à coups de bâton, il n'ose pas bannir absolument les punitions corporelles de

ses établissements. Le mérite de J.-J. Rousseau est d'avoir nettement rompu avec la tradition en posant le dogme nouveau (d'ailleurs très contestable sous cette forme absolue) de la bonté native de l'homme. La confiance inébranlable d'un Pestalozzi dans la bonté de la nature humaine, la sollicitude ingénieuse d'un Frœbel pour la jeune enfance, la didactique nouvelle d'un Basedow, font entrer dans la pratique le meilleur des théories de l'auteur de l'*Emile* et réalisent enfin les vœux trop longtemps superflus des premiers humanistes, ceux de Fénelon, de l'abbé Fleury, de l'abbé de Saint-Pierre, de Rollin lui-même. C'est de cet esprit nouveau que s'inspire le premier *Règlement rédigé pour les exercices intérieurs des collèges*, le règlement de Louis-le-Grand (1769) dont les 240 articles ne renferment aucune mention des peines corporelles (Cf. Gréard, *L'esprit de discipline dans l'éducation*). Les maîtres, y lit-on, « n'useront de sévérité qu'après avoir épuisé tous les moyens qui peuvent faire impression sur une âme honnête et sensible ». C'est déjà le langage de la Révolution.

Depuis la Révolution. — On chercherait en vain une prescription relative à la discipline scolaire dans les actes des Assemblées révolutionnaires : un projet détruisant l'autre rendait superflue toute règlementation de détail. Mais tous ces projets présentent ce caractère commun qu'ils donnent pour objet à l'école de faire « des hommes plus heureux et des citoyens plus utiles » (rapport de Talleyrand-Périgord, 1791) ; c'est, avec le langage emphatique dont Rousseau avait donné le modèle, une seconde renaissance de l'antiquité païenne, non plus idéale comme au XVIe siècle, mais en acte, — en actes législatifs tout au moins. L'enfant est désormais considéré à un double point de vue, comme une personne et comme un organe. Non seulement ses droits naturels le rendent respectable et sacré, mais aussi la société dont il est membre est intéressée à ce qu'il « développe le plus heureusement possible ses facultés physiques et morales » (Arrêté du Directoire concernant la surveillance des écoles particulières, etc., 17 pluviose an VI, art. 3 ; cf. le *Projet de décret* de Michel Lepelletier, art. 4).

Sous le premier Empire, le grand-maître de l'Université, Fontanes, en visant les statuts des frères des écoles chrétiennes dont il a été parlé plus haut (4 août 1810), autorisait indirectement l'emploi de la férule dans les écoles élémentaires, et entr'ouvrait par suite la porte à tous les abus de la pédoplégie. Par contre les punitions corporelles étaient définitivement bannies des écoles secondaires. Le statut du 19 septembre 1809, reprenant avec plus de précision les prescriptions du règlement de Louis-le-Grand de 1769, n'autorise que les punitions suivantes : 1° les arrêts (isolement du coupable dans la cour de récréation) ; 2° la table de pénitence ; 3° une tâche extraordinaire pendant la récréation ; 4° la privation de l'uniforme, remplacé par un habit d'étoffe grossière et d'une forme particulière ; 5° la prison (art. 92, 93, 94). Quant aux coups, le maître qui s'en rendrait coupable serait justiciable des tribunaux universitaires ; le code civil (liv. III, tit. IV, art. 1382-1384) ajoute qu'il peut être responsable civilement. Les punitions telles que la table de pénitence, la privation de l'uniforme et la prison, ont disparu de bonne heure ; et le règlement du 7 avril 1854, encore en vigueur aujourd'hui, a finalement écarté toutes les formes de souffrance matérielle et réduit les peines à des privations de satisfaction graduées (Cf. Gréard, *L'esprit de discipline dans l'éducation*).

Dès que l'enseignement élémentaire eut été organisé en France (loi du 28 juin 1833), les mêmes réformes furent introduites, ou du moins formellement prescrites, dans la discipline des écoles primaires. Le *Statut sur les écoles primaires élémentaires communales* (25 avr. 1834) dit, titre II, art. 29 : « Les élèves ne pourront jamais être frappés. » Parmi les punitions autorisées, la seule qui ait le caractère d'une peine afflictive, « la mise à genoux pendant une partie de la classe ou de la récréation », ne reparaît pas dans le *Règlement relatif à l'admission des enfants dans les écoles privées* (1er mars 1842). Citons enfin cette prescription excellente de l'*Arrêté relatif à la tenue des salles d'asile*, du 24 avril 1838 : « Les enfants ne doivent jamais être frappés. La dame inspectrice veille avec le plus grand soin à ce qu'il ne soit jamais infligé de punitions trop longues ou trop rudes. » A la suite de la promulgation de la loi du 28 mars 1882 établissant l'obligation et la laïcité de l'enseignement primaire, la même prohibition des punitions corporelles a été formellement renouvelée (Règlement scolaire modèle du 18 juillet 1882).

En Allemagne, les punitions corporelles ont disparu des gymnases et autres établissements d'enseignement secondaire, mais on cite encore Salomon en faveur de leur maintien dans les écoles populaires. Ce progrès partiel est dû à l'influence du rationalisme (*Aufklärung*), à l'exhaussement des classes moyennes qui a été un des effets de la Révolution française en Europe, et plus spécialement au remplacement des candidats en théologie, qui formaient le personnel enseignant jusqu'en 1810, par des professeurs dûment qualifiés. Les partisans de la suppression des punitions corporelles ont toujours eu à lutter contre les représentants des diverses confessions religieuses (Cf. *Sam. Heinicke*, par Joh. Eck, 1884 ; Freimund, *Ueber körperliche Züchtigung*, 1875) et tous leurs efforts n'ont abouti qu'à faire introduire dans la pratique des tempéraments qui rappellent les prescriptions des lois de Manou. Le point de vue des arrêtés et circulaires relatifs à cet objet est celui de Rollin et de l'abbé de La Salle. Nous allons en résumer les principales prescriptions après l'ouvrage de M. Topf, *Das Strafrecht der deutschen Volksschulen* (1884).

1° Ainsi que nous l'avons déjà dit, la punition corporelle n'est plus employée que comme moyen d'éducation ou pour la répression des délits commis hors de l'école, qui en France relèvent de la police correctionnelle. Les principaux *cas* spécifiés sont : l'indiscipline, l'entêtement, l'habitude du mensonge, la paresse incorrigible, la cruauté envers les animaux ou les faibles, l'immoralité grossière, un vol d'une certaine importance, le bris d'arbres avec récidive, etc. — 2° Les règlements renferment également des prescriptions relatives à l'*âge* et au *sexe* de l'élève passible de la verge. Les filles ne doivent être frappées que par exception et avec les plus grands ménagements pour leur « délicatesse féminine ». A Berlin les punitions corporelles sont formellement interdites dans les écoles de filles. En général les enfants des deux sexes au-dessous de huit ou neuf ans, ou ceux qui sont de constitution faible (Bade) sont exempts de ce genre de punitions. — 3° Les soufflets, coups de pieds, de poing, etc., sont interdits. Les coups doivent être administrés au moyen d'une canne de la grosseur du petit doigt, d'un jonc flexible, d'un martinet, ou autres variétés de la verge, suivant les usages locaux. Dans le grand-duché de Bade et en Wurtemberg, où les mœurs scolaires sont plus douces que dans le nord de l'Allemagne, les coups de férule dans le plat de la main sont la seule correction corporelle abandonnée à l'arbitraire du maître. Il est partout recommandé de tenir, en temps ordinaire, l'instrument renfermé dans une armoire. 4° La détermination de la *partie* du corps légalement affectée aux coups varie en raison du

sexe et parfois de l'âge des enfants. Pour les garçons, c'est « le siège et ses environs » ; pour les filles le dos, exclusivement (en Allemagne et en Autriche, la plupart des écoles de filles sont tenues par des instituteurs). Les règlements recommandent de ne pas découvrir le corps pour exercer la peine corporelle, et les faits prouvent que cette prescription n'est point inutile. — 5° Le nombre de coups règlementaire varie de cinq à dix. En général la correction ne peut pas être renouvelée deux fois dans la même matinée ou après-midi. Dans quelques endroits, une « juste mesure » est simplement recommandée. La correction doit être administrée à la fin de la leçon ou de la classe ; l'élève sort de son banc et se place sur l'estrade. A Munich, où l'on use aussi du cachot, les coups sont appliqués par le factotum (*Pedel*) de l'école. Dans les cas graves l'autorité supérieure peut faire infliger une correction plus sévère. Le maître doit pendant l'opération observer une attitude digne, et éviter également la colère, la moquerie ou un air d'indifférence affectée. Mention est faite de l'exécution sur le livre de classe. — 6° Les coups, même dans ces limites réglementaires, sont appliqués assez rigoureusement pour qu'on ait jugé humain d'en dispenser les élèves faibles ou trop jeunes. Des bleus, des boursouflures de la peau sont les suites ordinaires. Dans la principauté de Lippe, lorsque les mauvais traitements exercés par les maîtres ont entraîné une maladie d'une durée de plus de trois mois, l'affaire est portée devant la justice criminelle ; une peine de simple police est infligée lorsque la santé de l'enfant n'a subi que des troubles sans conséquences graves. Dans les autres cas où la santé de l'enfant n'a pas été mise en péril (meurtrissures, boursouflures, paralysie passagère de la partie frappée), le maître est passible de peines disciplinaires de la part de ses chefs. Un arrêt de la haute cour de Prusse porte expressément que la présence de meurtrissures et de boursouflures sur le corps de l'élève qui a été châtié ne prouve point que le maître ait excédé son droit de correction.

La législation scolaire d'Autriche tend depuis Marie-Thérèse et Joseph II, comme celles du grand-duché de Bade, du Wurtemberg, de la Saxe, à restreindre l'application des punitions corporelles, mais autorise formellement l'emploi de la verge flexible.

En Italie, sous la domination autrichienne, la verge et la férule faisaient partie du matériel scolaire et le *Svizzero* de l'établissement remplissait les fonctions du *Pedel* des écoles de Munich. Les règlements actuels interdisent les punitions corporelles.

C'est encore la faute à Salomon si, en Angleterre et aux États-Unis, la tradition s'est maintenue d'appliquer la verge ou plus souvent le fouet (*flogging*), les révérends et les pédagogues d'outre-mer s'étant, sur ce point, attachés moins à la lettre qu'à l'esprit des Saintes-Écritures. On rappelle volontiers que les hommes célèbres, comme Mélanchthon, Johnson, Goldsmith, ont déclaré qu'ils n'auraient rien fait s'ils n'avaient été fouettés dans leur jeunesse, et dans ces derniers temps, d'après le *Schoolmaster* de Londres, un juge citait son propre exemple dans les considérants du jugement qui acquittait un maître prévenu d'avoir rossé un enfant. Le fouet est une coutume nationale, approuvée par la très grande majorité des pères de famille et, ce qui paraît plus étrange, généralement consentie par ceux qui en sont les victimes. Il y a une cinquantaine d'années la suppression du *flogging* ayant été discutée, ce furent les élèves qui en demandèrent le maintien. M. Bain nous semble donner l'explication de ce paradoxe pédagogique par cette remarque qu' « au point de vue de la simple souffrance, le fouet serait préféré par bien des élèves à l'ennui intolérable de la retenue et des pensums » (*Science de l'Education*, p. 86 de la trad. fr.). A quoi il faut ajouter que l'opinion qui attache, chez nous, aux châtiments corporels une idée de dégradation, ne fait que de naître en Angleterre. Cette particularité de l'éducation anglaise est trop connue pour que nous ayons besoin de nous y arrêter plus longtemps (Cf. GRÉARD, *L'esprit de discipline*, etc., où l'on trouvera de nombreuses indications bibliographiques). Nous nous bornerons ici à relater un fait assez récent, qui est surtout instructif à cause des commentaires auxquels il a donné lieu. Au mois de juillet 1877, un enfant de treize ans, élève du Christ-Hospital (école secondaire de Londres, qui date du temps de la Réforme), poussé au désespoir par les mauvais traitements de son moniteur, se pendit dans sa chambre. Ce suicide causa une vive sensation ; le Parlement s'en émut, et une enquête fut ordonnée, à la suite de laquelle la commission remit un rapport au ministre de l'intérieur. Nous empruntons à ce document quelques détails caractéristiques. Les internes de Christ-Hospital, au nombre de 700, sont placés sous la surveillance de moniteurs de quatorze à quinze ans, choisis (comme au collège des jésuites de Rodez) parmi les élèves les mieux notés et qui par leur âge, leur taille et leurs qualités, paraissent les plus aptes à ces fonctions. Le règlement leur interdit de frapper ; mais la commission les excuse de le faire, l'usage ayant sanctionné cette pratique. Du reste il est de tradition dans toutes les écoles anglaises que les plus grands et les plus forts exercent une véritable tyrannie à l'égard des plus jeunes, et le rapport se plaît à constater que cet abus a beaucoup diminué et se trouve réduit à son minimum. A Christ-Hospital, comme à Winchester (« *Aut disce, aut discede; manet sors tertia, cædi* »), comme à Eton, le châtiment le plus grave, après l'expulsion, est le fouet. On l'applique au moyen d'une verge de bouleau ; le nombre des coups varie de six à douze suivant la gravité de la faute. La commission donne son approbation à cette pratique qu'elle ne trouve pas sévère, les grandes écoles d'Angleterre usant de verges bien autrement formidables que celles de Christ-Hospital. Outre les coups de verge de bouleau, tous les maîtres de l'école sont autorisés à se servir de la *cane* (baguette de bambou) pour les méfaits légers, et à frapper, en pareil cas, dans la main, sur le dos de la main, ou sur l'extrémité des doigts. Le rapport constate que les maîtres frappent de la *cane* les élèves paresseux à peu près tous les jours non seulement sur la main, mais sur les bras, sur le dos et ailleurs, en cherchant à rendre leurs coups aussi douloureux que possible, et sans en faire la mention réglementaire dans le « livre noir » ; il conclut en demandant que l'exercice des punitions corporelles soit soumis à une surveillance plus exacte de la part du directeur. L'obligation d'inscrire chaque correction corporelle dans un registre spécial et de n'appliquer la peine qu'à la fin de la leçon a été prescrite par le *School Board* de Londres dans les établissements qu'il surveille ; on voit par l'exemple ci-dessus quelle est la valeur pratique de cette mesure.

Aux États-Unis la législation est la même qu'en Angleterre en ce qui concerne les punitions corporelles ; et les *School Boards* des divers Etats s'efforcent de la même manière d'en restreindre et modérer l'application. Ainsi le bureau d'éducation de Boston (1881) a réservé au directeur seul le droit d'infliger les corrections. L'exécution ne peut avoir lieu qu'à la classe suivante ; mention sera faite sur un registre de la faute commise, de la procédure suivie, de l'effet produit par la correction sur la conduite et le caractère de l'élève. Ailleurs l'autorité supérieure et les familles doi-

vent en recevoir avis le jour même. Les rapports officiels de fin de mois et de terme doivent mentionner le nombre des corrections physiques qui auront été appliquées. Mais comme on a soin d'avertir les instituteurs (New-Bedford, Boston, Cleveland) que leur valeur professionnelle est appréciée en raison inverse du nombre de coups qu'ils distribuent, il est douteux qu'ils tiennent très exactement ce nouveau genre de comptabilité. Les modes de correction autorisés sont les coups de rotin sur la main (Boston), le fouet (Rhode-Island et Cleveland), dans beaucoup d'endroits la baguette. Un éminent pédagogue de Pensylvanie, M. Wickersham, voulant montrer combien les punitions sont arbitraires dans les écoles de son pays, trace le tableau suivant qui est celui de toute école où la pédoplégie règne sans contrainte : « Il n'est pas rare qu'un enfant soit fouetté pour avoir cassé un carreau, n'avoir pas su sa leçon ou être arrivé en retard. Menaces, injures, coups, corrections, punitions corporelles qui sont en même temps des offenses à la personne, comme de tirer les cheveux, de frapper sur la tête, de claquer les mains, tout cela s'emploie pour punir toute sorte de fautes, sans distinction du principe même de ces fautes. Un élève ne sait pas sa leçon : on lui donne de la règle sur les doigts. Un autre bavarde trop haut : il va se tenir debout sur un pied. Les maîtres fouettent, menacent, grondent au hasard ; ils choisissent ce mode de punition sans autre règle que leur caprice ou que leur tempérament. » (*School Economy*, p. 261.) Décidément rien n'est aussi uniforme que l'empirisme, rien n'est plus monotone aussi. Ajoutons avant de terminer cet exposé, dont les principaux éléments sont empruntés au *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Philadelphie*, par M. F. Buisson (1876), que dans un certain nombre d'États les punitions corporelles ont été abolies, dans le New-Jersey (1867), à Chicago, dans l'État de New-York (1870). Dans ce dernier Etat le maintien de la discipline est devenu si difficile aux instituteurs que nombre d'entre eux en ont demandé le rétablissement, et en 1879 le surintendant d'État sollicitait le retour à l'état de choses antérieur, en faveur du principal de chaque école seulement, pour la ville de New-York. Même dans les États où les châtiments physiques sont autorisés, un certain nombre d'écoles y ont renoncé de leur propre chef ; c'est ainsi que d'après le rapport de 1874 il n'en avait été infligé aucun dans 69 écoles de Washington.

II. Théorie. — En France, la question des punitions corporelles a été vidée dans la pratique par leur interdiction absolue, non à la suite de longs débats pédagogiques, mais comme une application dans la discipline scolaire des principes généraux sur lesquels s'est reconstituée la société moderne ; et si cette réforme se heurte encore à bien des résistances cachées qui ont leurs causes dans la routine, les mauvaises méthodes, l'inexpérience ou l'incapacité professionnelle, c'est à la vigilance de l'administration et des familles d'y mettre fin. A l'étranger, les partisans d'un emploi « judicieux » de la verge ont pu invoquer l'autorité d'hommes tels que Neumaier, Bock, en Allemagne ; H. Mann, Arnold, Philbrick dans les pays de langue anglaise ; mais nous ne saurions aborder l'examen de leurs arguments sans sortir du cadre de cet article. Nous nous bornerons à esquisser l'état de la question en ajoutant à cet exposé de courtes observations.

1° Les punitions corporelles ont disparu ou tendent à disparaître des maisons d'enseignement secondaire ; 2° elles sont condamnées comme moyen didactique ; 3° elles n'ont plus (sauf dans les grandes écoles d'Angleterre) le caractère d'une expiation ; elles ont pour objet exclusif la répression de certaines fautes morales et l'amélioration de l'enfant ; 4° elles ne peuvent plus être appliquées, sans abus, que dans les cas extrêmes ; 5° leur application est limitée par diverses circonstances (l'âge, le sexe de l'enfant ; la partie du corps licitement fustigeable, le nombre des coups, la nature et la dimension de l'instrument, le délai entre le moment de la faute et celui de l'exécution de la peine, etc., etc.). — Cette simple énumération dispense de considérations transcendantes sur la question des punitions corporelles. Les règlements qui les autorisent en les limitant ne sont qu'un compromis, commandé par des circonstances toutes locales, entre des usages traditionnels dont on reconnaît le danger et un idéal que l'on approuve (ex. : les écoles secondaires) mais que l'on croit irréalisable, malgré les expériences faites par d'excellents pédagogues dans un certain nombre d'écoles et même dans des pays entiers. Il serait superflu de relever ici les inconséquences théoriques qui abondent dans cette législation casuistique et les difficultés journalières que soulève son application dans l'école (Cf. *Notes pour servir à une histoire des châtiments corporels à l'école*, Revue pédag., 15 juillet 1885) ; peu à peu le progrès des idées et des mœurs fera son œuvre, et ce ne sont pas les arguments des théoriciens du bâton qui en arrêteront la marche. Voici en effet les principaux de ces arguments : 1° Les textes de l'Ecriture sainte (Neumaier ; rapport de M. Hyde au *School Board* de Boston, 1880) ; 2° le droit de l'instituteur en tant que délégué du père de famille ; 3° la nécessité de la punition corporelle comme moyen de répression ; 4° son efficacité comme moyen d'amélioration. Quelques-uns de ces arguments ont une valeur relative, comme nous le dirons plus loin ; vouloir les ériger en principes absolus est le fait d'une pédagogie qui veut être profonde et n'est que pédantesque. Il faut être simple dans les choses qui concernent l'enfant : en éducation, les raisons d'ordre pratique priment toutes les autres. Sans doute on peut soutenir, en thèse générale, la légitimité et l'efficacité d'une calotte, appliquée par le père ou la mère, avec mesure, tact et à propos, pour créer une association d'idées négative chez un bambin qui n'est encore qu'un petit animal ; et même l'opinion publique pourra être indulgente pour un maître qui, dans un cas d'offense grave, aura usé de ce procédé pour inculquer à un grand garçon le sentiment du respect dû à tout honnête homme. Mais ce n'est pas de cela qu'il s'agit, quand on parle de punitions corporelles. On entend par là l'application systématique, et non accidentelle, de ce genre de punitions, et plus spécialement son application dans les établissements publics. Cette distinction toute pratique entre l'éducation domestique et l'éducation scolaire est selon nous essentielle, car elle réduit à néant les arguments les plus spécieux invoqués en faveur des châtiments physiques. C'est un sophisme que de les confondre, comme on le fait en Allemagne et aux Etats-Unis ; et toutes les circulaires pleines d'onction dans lesquelles il est recommandé au maître d'école allemand de « se conduire *comme un père* à l'égard de ses élèves », toutes les maximes d'ailleurs excellentes formulées en style lapidaire à l'usage des instituteurs d'Indianopolis (Cf. *Rapport* déjà cité de M. Buisson), subissent le sort des plus belles choses et tombent dans la banalité et le lieu commun sans avoir produit aucun résultat appréciable. Le contraire est arrivé à Chicago, où la défense formelle d'employer des punitions corporelles dans les écoles publiques a été motivée en ces termes remarquables qui résument toute notre pensée : « Si le devoir d'infliger de telles punitions existe, ce n'est point aux mai-

tres qu'il appartient. » Il est vrai, comme se plaisent à le rappeler les pédagogues allemands, que la famille délègue son autorité à l'école; mais ils oublient de considérer que les circonstances étant changées, cette autorité subit certaines modifications que M. Alex. Bain a fort nettement indiquées : « La comparaison, dit-il, entre ces deux institutions (la famille et l'école) est surtout instructive (au point de vue de l'exercice de l'autorité). Le père subvient à tous les besoins de ses enfants, en même temps qu'il exerce sur eux une autorité qui est presque sans limites. Cette autorité est tempérée par l'affection, laquelle dépend d'un échange de rapports bienveillants, et suppose d'ailleurs un nombre limité d'enfants. Le maître n'a point à subvenir aux besoins de ses élèves; il est payé de ses soins pour eux; sa seule fonction est de leur donner une certaine instruction définie. Les éléments nécessaires à l'affection font défaut à son autorité, parce que le nombre de ceux sur lesquels elle s'exerce est trop considérable, et la communauté d'intérêts trop limitée; malgré cela, l'affection n'est pas absolument exclue des rapports de maître à élève, et, dans certains cas bien marqués, elle peut jouer un rôle. » (*Science de l'éducation*, trad. fr., p. 76-80.) Il résulte de ces différences, dont on pourrait allonger l'énumération, que l'autorité du père de famille se fonde sur un droit naturel dont l'exercice est limité par l'amour paternel (et, ajouterions-nous, par le droit de l'enfant); tandis que celle du maître repose sur un droit contractuel dont l'exercice est déterminé par les conditions de la mission définie qui lui est confiée. Le père se trouve investi d'un pouvoir, dans une certaine mesure, discrétionnaire, parfaitement adapté aux conditions multiples, complexes, diverses, variables et incessamment ouvertes à l'imprévu, dans lesquelles se donne — ou ne se donne pas — l'éducation domestique. Au contraire, un des plus précieux avantages de l'école publique est précisément de simplifier les conditions de l'éducation en plaçant le sujet dans un milieu de culture en partie artificiel et dont le régime intérieur tout spécial est déterminé par son propre objet. C'est donc passer d'un genre à un autre, c'est-à-dire commettre un sophisme qualifié, que de conclure du droit paternel au droit magistral. Maintenant faut-il admettre, comme certains pédagogues, que l'école ne peut réaliser son objet sans l'emploi des punitions corporelles, autrement dit, que la verge est un moyen nécessaire de répression ? Ici, remarquons-le, c'est une question de fait, et non de droit, qui est posée. Il faut reconnaître que, par exemple dans certaines provinces de l'Allemagne du Nord, dans les écoles déguenillées de Londres, aux Etats-Unis où trop souvent l'éducation première fait totalement défaut, la bonne tenue d'une classe nombreuse suppose chez le maître des qualités pédagogiques acquises et naturelles, qui honorent des hommes tels que Heinicke, Freimund, Cyrus Peirce, mais qui ne se rencontrent pas au même degré chez tous les membres d'un vaste personnel enseignant. D'une manière générale, lorsque : 1° la population d'une école est de mœurs grossières; 2° son organisation matérielle très défectueuse; 3° son directeur inexpérimenté ou incapable, il est assez naturel que de prudents administrateurs hésitent à désarmer complètement les maîtres en leur interdisant un moyen de répression qui est à la portée des moins capables et leur permet de maintenir dans la classe tout au moins une apparence de discipline. Mais ces circonstances sont accidentelles, locales et temporaires; il est au pouvoir d'un gouvernement de faire disparaître rapidement les deux dernières par la construction d'écoles bien adaptées aux besoins de l'enseignement et par l'éducation des maîtres dans des écoles normales. L'effet de ces réformes sera précisément de polir et d'adoucir les mœurs des générations futures : « Même lorsque les enfants ont été habitués à être battus chez leurs parents, il ne s'ensuit pas que le même système doive être employé pour eux à l'école: les parents sont souvent maladroits en fait d'éducation... Dans bien des cas, l'école deviendra un port de refuge pour les enfants maltraités chez eux, et ceux-ci sauront par leur bonne conduite se montrer reconnaissants de ce régime plus doux. » (Al. Bain, *op. cit.*, p. 86.) C'est à l'école, comme on l'a dit aussi, de préparer l'ancêtre. Les grandes écoles aristocratiques d'Angleterre, qui ne présentent aucune des trois circonstances atténuantes que nous avons admises, ne forment qu'une exception apparente : le jour où le *flogging* ne sera plus de tradition nationale, c'est-à-dire lorsque son application aura, comme le désire M. Bain, un effet dégradant, le jeune gentleman consentira moins facilement à le subir, et les peines afflictives seront remplacées par les mobiles de la honte et de l'honneur. Remarquons à ce propos que l'éminent pédagogue anglais que nous avons fréquemment cité dans la dernière partie de cet article n'est pas, comme on l'a dit et comme on pourrait être induit à le croire par nos citations, un adversaire déclaré des punitions corporelles; loin d'élever contre leur emploi aucune objection de principe, il « entrevoit que c'est dans les souffrances artificielles graduées, agissant directement sur les nerfs au moyen de l'électricité, que nous pouvons chercher les châtiments corporels de l'avenir qui devront remplacer le fouet et les tortures musculaires » (*op. cit.*, p. 47). Cette application de la pile électrique en pédagogie rappelle les adoucissements apportés à la peine de mort par le Dr Guillotin; ajoutons-y un enregistreur fermé à clef pour faciliter le contrôle de l'inspecteur primaire, et nous aurons tous les éléments d'une de ces fantaisies scientifiques dans lesquelles excelle M. Jules Verne. Mais si M. Alex. Bain, se plaçant à un point de vue tout empirique, admet l'utilité relative (non la nécessité) du fouet comme moyen de discipline, il ne saurait cependant être compté au nombre de ses partisans. Il juge, en effet, qu'avec toutes les ressources diverses, habilement ménagées, dont dispose l'éducateur, — émulation, éloge, blâme, humiliations, retenue, pensums, — la nécessité des châtiments corporels est presque annulée. La manière dont il apprécie l'efficacité des châtiments corporels mérite, en outre, d'être notée : il s'en faut de beaucoup, d'après lui, qu'ils soient, en tant que peine physique, la punition la plus sévère qu'on puisse infliger à l'école, la souffrance musculaire qu'ils causent étant bien inférieure à la souffrance nerveuse qui résulte de l'ennui de la retenue ou du pensum. Dans les maisons où on les maintient (à l'usage des élèves rebelles aux autres moyens d'action), il faut en faire une peine morale en y rattachant l'idée d'une dégradation pour le coupable, d'une infamie qui rejaillit jusque sur ceux qui sont forcés d'en être témoins, et par conséquent les placer « tout au bout de la liste des punitions », comme la dernière des peines scolaires, après laquelle il ne reste plus que l'expulsion définitive (*op. cit.*, p. 85, 86 et note). M. A. Bain aurait pu condamner plus catégoriquement ce qu'il appelle ailleurs « la plus abrutissante des punitions », mais par lui-même ce commentaire pour ainsi dire purement technique de la pédoplégie nous paraît être une réfutation très solide des partisans du bâton. A peine est-il besoin après cela de relever ce qu'il y a d'absurde dans la prétention de faire de la verge un moyen d'amélioration morale. « Le fouet n'est bon que pour les esclaves et pour les ânes ». disait dès 1606 le rè-

glement de Cobourg ; et en cela encore son éminent auteur Joh. Gerhard se trompait-il, les éleveurs de bétail ayant remarqué avant les éleveurs d'enfants qu'on obtient davantage de l'élève par la douceur que les coups. « Je n'ai jamais veu aultre effet aux verges sinon de rendre les ames plus lasches ou plus malicieusement opiniastres. » Cette observation de Montaigne, confirmée par la psychologie, fait paraître particulièrement étrange la recommandation d'employer les coups dans les « cas de duplicité habituelle et d'opiniâtreté ». Sans entrer davantage dans des considérations morales et psychologiques dont la place n'est pas ici, nous nous bornerons à relever les termes d'une motion adoptée par une conférence d'instituteurs réunis à Brême en 1882 et qui est ainsi conçue : « Quoiqu'on ne puisse pas former par le bâton des hommes moralement bons, on peut cependant par là les habituer au bien. » Ainsi les partisans du bâton avouent qu'ils n'arrivent par ce moyen violent qu'à faire contracter l'habitude tout extérieure du bien, ce qui s'appelle, en bon français, l'hypocrisie, le vice de l'esclave, le mal d'Orient qui règne à l'état général, endémique, chez les peuples élevés dans la peur de l'autorité. Les jeunes gens *dressés* de la sorte constituent plus tard au sein de la société un élément des plus dangereux; incapables d'une obéissance intelligente et volontaire à la loi, ils sont de fait les pires ennemis des libertés publiques ; habitués à la férule, ils sont honnêtes par crainte de la police et ils coûtent plus en frais de gendarmerie à l'État que ne valent les services forcés qu'ils lui rendent. (Sur les effets des deux genres d'éducation, cf. les citations des pédagogues américains, dans le *Rapport* de M. Buisson). Enfin, pour revenir à notre première argumentation, alors même qu'on reconnaîtrait l'efficacité éducative (sinon morale) de la punition corporelle surtout dans le tout jeune âge, ce ne serait pas une raison suffisante pour investir l'instituteur du droit de frapper, car il est de notoriété que lorsqu'une administration accorde ce droit à un personnel nombreux et par suite mélangé, il arrive inévitablement que pour un coup autorisé par le règlement, il y en a dix de donnés par abus. L'expérience montre en effet que ce sont les maîtres les moins capables qui usent jusqu'à l'excès le plus révoltant de ce moyen que les bons pédagogues de tous les pays et de tous les temps se sont toujours refusés d'employer.

Nous connaissons trop la force des arguments d'autorité pour passer sous silence celui des Écritures-Saintes. La distinction établie plus haut entre l'éducation domestique et l'éducation scolaire trouve encore ici son application : les passages bibliques en question s'adressent en effet aux pères de famille et ne renferment aucune prescription relative au régime intérieur des établissements d'instruction publique. Au fond ce n'est point l'emploi spécial de la verge qui est recommandé aux parents ; comme le fait très judicieusement remarquer M. Al. Bain, en réponse à ceux qui invoquent le témoignage d'un certain nombre d'hommes célèbres qui ont déclaré que sans la verge ils n'auraient jamais rien fait : « Autrefois, on ne savait que gâter un enfant ou le battre ; quiconque n'avait point recours à la verge était l'ennemi de l'enfant. De nos jours au contraire, on connaît nombre de moyens d'exciter au travail les enfants intelligents et de les former au bien. » Pour moi, je crois que si le sage Salomon, au lieu de régner en Orient il y a quelque trois mille ans, avait été membre de la Convention et avait lu J.-J. Rousseau, plein de sollicitude pour l'enfant et de respect pour sa personnalité naissante, il eût paraphrasé, en corrigeant ce qu'il a de bizarre et d'outré dans la forme, ce mot si plein du sentiment du droit et au fond presque tendre de Saint-Just : « Celui qui frappe un enfant est banni. »

[Franck d'Arvert.]

II. — Les punitions dans l'école contemporaine, d'après les règlements des divers pays. — France. — Le Statut sur les écoles primaires élémentaires communales, du 25 avril 1834, porte ce qui suit relativement aux punitions autorisées dans les écoles :

» Art. 29. — Les élèves ne pourront jamais être frappés.

» Les seules punitions dont l'emploi est autorisé sont les suivantes :

» Un ou plusieurs mauvais points ;

» La réprimande ;

» La restitution d'un ou de plusieurs billets de satisfaction ;

» La privation de tout ou partie des récréations, avec une tâche extraordinaire ;

» La mise à genoux pendant une partie de la classe ou de la récréation ;

» L'obligation de porter un écriteau désignant la nature de la faute ;

» Le renvoi provisoire de l'école.

» Art. 30. — Lorsque la présence d'un élève sera reconnue dangereuse, il pourra être exclus de l'école, ou même de toutes les écoles du ressort du comité d'arrondissement.

» L'exclusion de l'école ne pourra être prononcée que par le comité local, et l'élève ainsi exclus ne pourra être admis de nouveau que sur l'avis favorable de ce même comité.

» Le comité d'arrondissement pourra seul prononcer l'exclusion de toutes les écoles de son ressort, et une nouvelle délibération dudit comité sera nécessaire pour que l'élève ainsi exclu puisse fréquenter de nouveau une de ses écoles. »

Des prescriptions analogues se retrouvent dans le règlement relatif à l'admission des enfants dans les écoles privées, du 1er mars 1842 ; il faut remarquer toutefois que la mise à genoux et l'obligation de porter un écriteau n'y figurent plus. On y lit, à l'article 8 :

« Les élèves ne pourront jamais être frappés.

» Les seules punitions permises sont les notes défavorables, la réprimande, la privation de tout ou partie des récréations avec une tâche extraordinaire, le renvoi de l'école provisoire ou définitif. »

L'arrêté relatif à la tenue des salles d'asile, du 24 avril 1838, dit à l'article 39 :

« Les surveillants et femmes de service, pénétrés de la sainteté du dépôt qui leur est confié dans la personne de ces petits enfants, doivent s'attacher, de cœur et d'âme, à remplir leur mission avec une douceur inaltérable et une patience toute chrétienne.

» Les enfants ne doivent jamais été frappés. La dame inspectrice veille avec le plus grand soin à ce qu'il ne soit jamais infligé de punitions trop longues et trop rudes. »

Sous le régime de la loi de 1850, les punitions règlementaires restent à peu près les mêmes pour l'école primaire ; pour la salle d'asile, le règlement contient une énumération dont celui du 24 avril 1837 avait cru pouvoir s'abstenir.

Le règlement type du 17 août 1851 pour les écoles publiques dit à l'article 38 :

« Les seules punitions dont l'instituteur puisse faire usage sont :

» 1° Les mauvais points;

» 2° Les réprimandes ;

» 3° La privation partielle ou totale des récréations ;

» 4° L'exclusion provisoire de l'école ;

» 5° Le renvoi définitif.

» Cette dernière peine sera, s'il y a lieu, prononcée par le recteur (départemental), après avis

des autorités locales préposées à la surveillance de l'école. »

Le règlement des salles d'asile du 22 mai 1855 dit à l'article 7 :

« Les enfants ne doivent jamais être frappés. Ils sont toujours repris avec douceur.

» Il ne peut être infligé aux enfants que les punitions suivantes :

» Les faire lever et tenir debout pendant dix minutes au plus lorsque leurs camarades sont assis ;

» Les faire sortir du gradin ;

» Leur interdire leur travail en commun ;

» Leur faire tourner le dos à leurs camarades. »

Enfin, pour ce qui concerne l'époque contemporaine, les dispositions en vigueur se trouvent dans le règlement modèle du 18 juillet 1882 pour les écoles primaires, et dans le règlement modèle du 2 août 1881 pour les écoles maternelles.

On lit dans le règlement modèle pour les écoles primaires, du 18 juillet 1882 :

« Art. 16. — Les seules punitions dont l'instituteur puisse faire usage sont :

» Les mauvais points ;

» La réprimande ;

» La privation partielle de la récréation ;

» La retenue après la classe, sous la surveillance de l'instituteur ;

» L'exclusion temporaire.

» Cette dernière peine ne pourra dépasser trois jours. Avis en sera donné immédiatement par l'instituteur aux parents de l'enfant, aux autorités locales et à l'inspecteur primaire.

» Une exclusion de plus grande durée ne pourra être prononcée que par l'inspecteur d'académie.

» Art. 17. — Il est abolument interdit d'infliger aucun châtiment corporel. »

On lit dans le règlement modèle pour les écoles maternelles, du 2 août 1881 :

« Art. 9 — Les seules punitions permises sont les suivantes :

» Interdiction, pour un temps court, du travail et des jeux en commun ;

« Retrait des bons points. »

Pays étrangers. — ALLEMAGNE. — BADE. — Le règlement du 23 avril 1869 porte :

« Art. 46. — Les seules punitions autorisées à l'école sont : la réprimande par le maître, la réprimande par le comité scolaire local; la relégation du coupable à une place spéciale dans la classe; l'imposition d'une tâche supplémentaire, qui doit être instructive pour l'élève ; la retenue après la classe, ou bien l'obligation, pour les élèves de la classe du matin, de revenir en classe l'après-midi, et vice versa ; enfin la réclusion, d'une durée maximum de trois heures.

» La réclusion ne peut avoir lieu qu'avec l'approbation du président du comité scolaire local. Si des élèves sont retenus à l'école, l'instituteur a l'obligation de les surveiller. Dans ce cas, comme dans celui de la réclusion, les élèves doivent être relâchés assez tôt pour pouvoir regagner leur domicile avant la nuit.

» Art. 47. — Dans la règle, les punitions corporelles ne sont pas employées; elles ne le sont jamais à l'égard d'enfants d'une santé délicate. C'est seulement dans le cas de résistance obstinée et de méchanceté déclarée qu'exceptionnellement l'emploi d'une punition corporelle peut être admis, sous la forme d'une correction modérée appliquée sur la main avec la verge.

» Lorsqu'une punition corporelle a été ordonnée par le comité scolaire local, il doit faire exécuter la peine, sous sa surveillance, par le garde communal ou le concierge de l'école. »

BAVIÈRE. — L'arrêté du 20 mai 1815, qui est encore en vigueur, indique pour les punitions la gradation suivante : 1° les exhortations ; 2° les avertissements et les menaces ; 3° les réprimandes ; 4° les mauvaises notes, dont connaissance est donnée aux parents de l'élève ; 5° l'obligation de se tenir debout sur le banc ou hors de sa place ; 6° la mise en pénitence au banc de punition ; 7° les arrêts dans la classe, avec privation du dîner. « Les fautes graves ayant pour cause la méchanceté du cœur, la paresse persistante qui n'aura pu être corrigée par les moyens ci-dessus, et particulièrement le fait d'avoir entraîné des camarades au mal, seront châtiés par une punition corporelle administrée au moyen de la verge ou de la canne. Cette punition ne peut être infligée que par l'inspecteur local, à la suite d'une enquête, et doit être appliquée en sa présence par le concierge de l'école, lorsqu'il y en a un, ou par l'instituteur. »

Dans la pratique, l'instituteur inflige des punitions corporelles sans réclamer l'autorisation préalable de l'inspecteur local ; et ce droit lui a été formellement reconnu par des dispositions plus récentes.

Chaque province a ses règlements particuliers sur la matière. Voici les prescriptions du règlement de Basse-Franconie, du 7 novembre 1870 : « Dans la règle, la punition corporelle consiste en un petit nombre de coups (six au plus) appliqués sur la paume de la main avec la verge (un faisceau pas trop fort de branches de bouleau) ; pour des fautes plus graves, toutefois, les coups peuvent être appliqués sur le postérieur (*auf das Hinterteil*) ; lorsqu'il s'agit de garçons d'un certain âge (ceux de la troisième classe de l'école des jours ouvrables et ceux de l'école des jours fériés), les coups peuvent être donnés avec un petit jonc élastique. Pour les filles, les coups sur le postérieur doivent être, dans la règle, remplacés par des coups de verge sur la main, joints à la retenue ; c'est seulement dans des cas particulièrement graves que la fessée peut leur être appliquée, mais toujours par la main d'une femme et jamais en présence des garçons. Les punitions corporelles ne doivent pas, dans la règle, être appliquées durant la leçon, mais à la fin de la classe ; elles doivent avoir lieu en présence des élèves, et, s'il s'agit de fautes graves, aussi en présence de l'inspecteur local. »

PRUSSE. — Les dispositions générales qui régissent la matière sont contenues dans l'ordre de cabinet du 14 mai 1825, qui dit :

« L'exercice du droit de correction ne doit jamais aller jusqu'à des mauvais traitements qui puissent, si peu que ce soit, nuire à la santé de l'enfant.

» Les corrections qui restent dans les limites indiquées ci-dessus ne peuvent être regardées comme des voies de fait tombant sous le coup de la loi.

» Si les limites de la correction sont dépassées, sans toutefois qu'il en résulte pour l'enfant de lésions dangereuses, c'est à l'autorité scolaire provinciale qu'il appartient de punir l'instituteur par l'application d'une peine disciplinaire. Si par contre, par suite de l'abus du droit de correction, l'enfant a reçu des lésions dangereuses, l'instituteur sera puni par les tribunaux conformément aux lois existantes. »

SAXE (royaume). — Le règlement scolaire du 25 août 1874 dit à l'article 47 :

« Les punitions autorisées à l'école sont :

» Les avertissements et les exhortations ;

» La remontrance en présence de l'inspecteur local ou de la réunion du corps enseignant ;

» La mise à part au banc de punition, ou la rétrogradation de place dans la classe ;

» La retenue avec des travaux supplémentaires ;

» Une plainte écrite adressée aux parents.

» Ce n'est qu'après l'emploi resté infructueux à plusieurs reprises de l'une ou l'autre de ces punitions, ou devant un cas de révolte ouverte ou de grossière immoralité, que l'emploi d'une punition corporelle est autorisé ; elle doit être appliquée avec modération et convenance, et de fa-

çon à ne pas mettre en danger la santé de l'élève.

» Dans l'école complémentaire, les punitions corporelles ne sont pas admises.

» Les punitions qui offriraient l'élève en butte au mépris et aux railleries de ses condisciples, celles qui auraient des conséquences fâcheuses pour la santé, les pensums exagérés, la retenue sans surveillance, sont interdites. »

SAXE-WEIMAR. — L'arrêté du 20 mars 1875 contient les prescriptions suivantes :

« Les punitions ne peuvent pas être entièrement évitées à l'école, bien qu'elles soient rares lorsqu'un instituteur, traitant ses élèves d'une manière paternelle, sait unir la fermeté à la bienveillance. Les règles suivantes doivent être observées :

» 1° Parmi les punitions fondées sur le sentiment de l'honneur (*Ehrenstrafen*), les seules qui doivent être employées sont le blâme sérieux (toute expression injurieuse est interdite) et la rétrogradation de place ;

» 2° Les seuls travaux de punition qui doivent être donnés sont l'obligation de refaire un devoir non fait ou mal fait, et de rapprendre une tâche non sue;

» 3° Les élèves mis en retenue doivent toujours être surveillés par un maître ;

» 4° On ne peut pas se passer entièrement des punitions corporelles; mais il ne faut les employer que rarement, et seulement lorsqu'il s'agit de fautes graves, que les châtiments ordinaires se sont montrés impuissants à réprimer, ou d'inclinations perverses, de résistance obstinée, qui ne cèdent pas à d'autres moyens.

» Les punitions corporelles pourront en particulier être appliquées dans les cas de mensonge opiniâtre et effronté, de révolte, de mauvais traitements envers des enfants plus jeunes ou plus faibles, de barbarie envers des animaux, de dégâts forestiers (lorsqu'il y a récidive), et de vol d'un caractère grave.

» Comme la punition corporelle ne vise pas seulement à produire une douleur physique, et que le maître qui punit occupe à l'égard de l'enfant la place du père, le maître doit avant, pendant et après la punition, se garder aussi bien de l'indifférence ou de la raillerie que de l'emportement ou de la rancune.

» Dans beaucoup de cas, il sera opportun de différer l'application de la punition jusqu'à la fin de la classe.

» Le seul instrument de punition autorisé est une canne mince et flexible, qui pendant les leçons doit rester enfermée dans l'armoire de la classe et n'en doit être tirée que pour l'application d'une punition corporelle.

» Les corrections douloureuses à la tête, sur le dos ou sur les mains doivent être évitées.

» Les punitions corporelles ne doivent pas être employées à l'égard des jeunes filles, ni des garçons des deux premières années scolaires. »

ANGLETERRE. — Chaque *School Board* édicte ses règlements particuliers. Voici l'article consacré aux punitions dans le règlement scolaire du *School Board* de Londres (25 octobre 1883) :

« 126. *a*) Tous les cas de punition corporelle doivent être inscrits dans un registre tenu à cet effet.

» *b*) Les directeurs d'écoles (*head teachers*) apporteront la plus scrupuleuse attention, en infligeant une punition corporelle, à ne jamais frapper un enfant sur une partie quelconque de la tête, soit avec la main, soit avec un instrument quel qu'il soit.

» *c*) Les punitions corporelles ne doivent pas être infligées pendant les heures de classe. Le nom des enfants qui doivent être punis sera inscrit, et les punitions corporelles auront lieu à un moment spécial de la journée réservé à cet effet. Les directeurs pourront toutefois infliger une punition corporelle immédiate dans des cas exceptionnels qui leur paraîtront exiger ce mode d'agir; mais pour chacun de ces cas ils auront à insérer un rapport spécial dans le registre des punitions, donnant en détails les raisons qui les ont déterminés à s'écarter de la règle ordinaire.

» *d*) Il est absolument interdit aux adjoints (*assistant teachers*) et aux élèves stagiaires (*pupil teachers*) d'infliger des punitions corporelles. Le directeur de l'école sera directement responsable pour toute punition de cette nature. »

AUTRICHE-HONGRIE. — AUTRICHE. — Le règlement général des écoles primaires du 20 août 1870 contient les dispositions suivantes :

« Art. 24. — Les moyens d'éducation doivent être employés en tenant compte des particularités du caractère de l'enfant. Les punitions ne doivent jamais blesser le sentiment moral de l'enfant, ni mettre en danger sa santé. Les punitions corporolles sont absolument bannies de l'école.

» Les moyens généraux de discipline sont les éloges, les récompenses (à l'exclusion des prix) ; d'autre part, l'avertissement, la réprimande, l'obligation de se tenir debout, la retenue en classe sous une surveillance convenable (et en prévenant autant que possible les parents), la comparution de l'élève devant la réunion des maîtres (dans les écoles à une seule classe, devant le président du comité scolaire local), enfin l'exclusion momentanée de l'école.

» Cette exclusion ne peut avoir lieu qu'exceptionnellement, lorsque la présence d'un enfant à l'école constitue un péril réel pour la moralité de ses camarades; elle est prononcée par l'autorité scolaire locale, sur la proposition du directeur de l'école (dans les écoles à plusieurs classes, sur la proposition de la conférence des maîtres). »

HONGRIE. — Les instructions pour les commissions scolaires, du 2 septembre 1876, contiennent les dispositions suivantes :

« Art. 60. — ... Le maître doit savoir distinguer entre les fautes qui viennent du manque d'application à l'étude, et celles qui ont leur source dans l'immoralité; il doit chercher à corriger les premières par des exhortations amicales et sérieuses, ou par la persuasion, et les secondes par la sévérité. Le maître doit avant tout s'efforcer d'éviter toutes les occasions qui pourraient donner lieu à des écarts.

» Si le maître se voit hors d'état de réprimer des actes de grossièreté ou de révolte, des paroles indécentes, la propension au vol, etc., il portera le cas devant la commission scolaire.

» La série progressive des moyens à employer pour le maintien de la discipline est la suivante :

» 1° L'exhortation amicale et sérieuse, faite en particulier ;

» 2° Le rappel public de cette exhortation ;

» 3° La réprimande faite en particulier;

» 4° La réprimande publique ;

» 5° La mise debout sur le banc;

» 6° La retenue après la classe, sans privation du dîner;

» 7° La retenue, avec privation du dîner :

» 8° L'avertissement verbal ou écrit donné aux parents ;

» 9° La dénonciation à la commission scolaire. »

BELGIQUE. — Voici les dispositions du règlement-type des écoles primaires communales, du 28 décembre 1884 :

« Art. 35. — Il n'est infligé aucune punition corporelle ni autre de nature à décourager les enfants ou à les exposer à la risée ou au mépris de leurs condisciples.

» Art. 36. — Les seules punitions autorisées sont :

» 1° Les mauvais points;

» 2° La réprimande particulière ou publique;
» 3° Le refus d'une carte de bonne conduite;
» 4° La retenue après la classe, sous la surveillance de l'instituteur;
» 5° L'exclusion temporaire;
» 6° L'exclusion définitive.

» L'instituteur de la classe est juge des cas où l'une des punitions des quatre premières catégories doit être infligée.

» L'exclusion temporaire est prononcée par l'instituteur en chef; elle ne peut dépasser deux jours. Les parents sont informés de la punition et des motifs qui l'ont provoquée.

» L'exclusion pour plus de deux jours et l'exclusion définitive sont prononcées, sur la proposition de l'instituteur en chef, par le collège des bourgmestre et échevins. »

DANEMARK. — Les ordonnances de 1814 indiquent, comme punitions à employer, la privation de récréation, et la rétrogradation d'un ou de plusieurs rangs dans la classe; en outre, d'après l'article 27 du supplément A des deux ordonnances, les garçons âgés de moins de dix ans peuvent être châtiés avec une petite verge, les garçons plus âgés avec une corde mince et sans nœud. Un arrêté du 19 janvier 1860 a modifié cette dernière disposition et a décidé que, par analogie avec ce qui est prescrit à l'article 25 du supplément B de l'ordonnance du 20 mars 1844 sur les écoles de Copenhague, la verge et la corde pourraient être remplacées par une canne de rotin. La circulaire du 2 avril 1834 indique aussi, comme punition pouvant être employée, la retenue après la classe, sous surveillance; mais le maître ne doit pas en faire usage pendant les jours courts d'hiver, et en été elle ne doit pas dépasser une heure. En revanche, les ordonnances de 1814 interdisent formellement aux instituteurs de donner des soufflets et de frapper les élèves avec la main, de les pincer, de se servir d'expressions injurieuses, et d'user du banc de punition. Si la mauvaise conduite d'un élève ne peut être réprimée par les moyens habituels de punition, l'instituteur doit adresser, par l'entremise du comité scolaire, un rapport à la direction scolaire du bailliage, qui prononce sur les cas de cette nature.

ESPAGNE. — Le règlement scolaire du 26 novembre 1868 porte ce qui suit :

« Art. 33. — Dans l'emploi des punitions, le maître aura soin d'éviter que la répétition des mêmes punitions ne rende l'élève châtié indifférent au châtiment. En conséquence, il s'efforcera de les varier, en les adaptant au caractère individuel des élèves, sans jamais s'écarter de la justice.

» Art. 34. — Parmi les différents moyens que peut employer le maître pour éviter les punitions corporelles afflictives, les suivants seront les plus usités : 1° Faire lire à l'élève à haute voix le précepte moral qu'il a enfreint; 2° lui reprendre un nombre plus ou moins grand de bons points; 3° rayer son nom du tableau d'honneur, s'il s'y trouvait; 4° le placer à part, à la vue de tous, debout ou à genoux, pendant une demi-heure, une heure, ou davantage; 5° le retenir après la sortie de la classe, avec les précautions convenables, et en prévenant ses parents de la punition et de son motif. Après ces punitions ou d'autres semblables, pourront avoir lieu l'exclusion temporaire de l'école, et, à la dernière extrémité, l'exclusion définitive : l'une et l'autre ne seront prononcées qu'avec l'approbation expresse de la commission locale.

» Art. 35. — On n'emploiera jamais aucune punition qui tende, par sa nature, à affaiblir ou à détruire le sentiment de l'honneur. »

GRECE. — Les punitions suivantes sont celles que prescrit, pour l'école modèle annexée à l'école normale d'Athènes, le règlement du 23 août 1878, art. 43 :

« 1° La réprimande;
» 2° La mise debout;
» 3° La retenue en classe durant trois heures au plus, avec un travail écrit;
» 4° L'exclusion temporaire de l'école, et au besoin l'exclusion définitive. »

ITALIE. — Le règlement du 15 septembre 1860 s'exprime ainsi :

« Art. 97. — Les moyens que peut employer le maître pour maintenir la discipline parmi ses élèves sont les suivants : 1° les réprimandes; 2° l'obligation de recommencer des devoirs mal faits ou de rapprendre des leçons mal sues; 3° les mauvaises notes sur le registre de l'école; 4° l'isolement de l'élève puni; 5° le renvoi temporaire de l'école, avec avis donné aux parents; 6° l'exclusion de l'école pour un temps déterminé, ne dépassant pas huit jours, avec avis donné aux parents; 7° l'exclusion définitive.

» Art. 98. — Sont interdits les paroles injurieuses, l'emploi des signes extérieurs d'ignominie (bonnet d'âne, etc.), les peines corporelles, comme la mise à genoux ou la mise debout les bras étendus, etc., et les pensums, lorsqu'ils ne sont pas la simple répétition d'un travail mal fait.

» Les punitions mentionnées aux numéros 1, 2, 3, 4 et 5 peuvent être infligées par le maître, l'inspecteur municipal, ou le syndic. L'inspecteur municipal peut seul, sur la proposition du maître, prononcer l'exclusion à temps ou définitive. Pour l'exclusion définitive, l'approbation expresse du syndic est nécessaire. »

SUISSE. — Dans chaque commune, la commission d'éducation (autorité scolaire locale) fait elle-même le règlement de l'école, qu'elle soumet ensuite à la sanction du gouvernement cantonal. La liste des punitions autorisées varie donc non seulement d'un canton à l'autre, mais généralement d'une commune à l'autre. Dans les règlements que nous connaissons, les châtiments corporels sont interdits; et nous ne croyons pas qu'il existe de communes où l'usage en soit officiellement prescrit.

UNION AMERICAINE. — Comme la Suisse, les Etats-Unis offrent le spectacle de la plus grande diversité, chaque ville, chaque *township* ayant sa propre règlementation. Cependant il y a des États où les punitions corporelles ont été abolies par une loi applicable à l'Etat tout entier (New-York et New-Jersey, entre autres). Mais c'est l'exception : la règle, c'est que chaque *School Board* légifère pour son propre compte.

Voici, à titre de spécimen, le texte du chapitre relatif à la discipline dans le règlement scolaire d'une ville de l'ouest réputée pour l'excellente organisation de ses écoles, Saint-Louis (Missouri) :

« Art. 1er. — Tous les maîtres sont tenus de maintenir en tout temps dans leurs classes l'ordre et une stricte discipline. Toute négligence sous ce rapport sera un motif suffisant de renvoi. Pour maintenir l'ordre, les maîtres sont autorisés à employer tous les moyens convenables qui pourront être nécessaires pour assurer l'obéissance des élèves aux ordres raisonnables qui leur sont donnés; ils sont pleinement assurés, à cet égard, de l'entier appui du *Board*.

» Art. 2. — Tous les maîtres sont strictement responsables de la façon dont ils usent de l'autorité qui leur est déléguée; lorsque des plaintes seront faites au sujet de punitions trop sévères, chaque cas sera examiné à part et en détail, et le maître pourra être renvoyé immédiatement si le *Board* décide que les circonstances commandent cette mesure.

» Art. 3. — Tous les maîtres devront, à la fin de chaque trimestre de l'année scolaire, dresser sous le contrôle du surintendant le relevé de toutes les punitions corporelles qu'il aura infligées pendant le trimestre, en indiquant la date, le nom de l'élève et les motifs de la punition.

» Art. 4. — Les maîtres qui réussiront le mieux à maintenir la discipline sans user de punitions corporelles, seront, toutes autres choses égales, les plus haut placés dans l'estime du *Board*, et recevront la préférence pour l'avancement. »

On trouvera dans le *Rapport sur l'Exposition de Philadelphie*, pages 97-100, des détails sur les punitions en usage dans un certain nombre de villes américaines.

PUY-DE-DOME (Département du). — Superficie, 7950 kilom. carrés. Population : 566 064 habitants en 1881, au lieu de 570 207 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 71 habitants; c'est le chiffre de la densité moyenne de la France. 5 arrondissements, formant 6 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Clermont (1re), Clermont (2e), Ambert, Issoire, Riom et Thiers; 50 cantons, 468 communes, dont 373 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département du Puy-de-Dôme est réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE						
	de Communes.	d'écoles		de classes		d'élèves	
		publ.	libr.	publ.	libr.	publics	libres
Clermont (1re).	71	143	34	203	107	9 523	3 110
Clermont (2e)..	68	176	45	236	148	11 510	4 342
Ambert.......	55	107	43	178	110	9 752	3 899
Issoire........	102	203	36	252	93	8 779	2 395
Riom.........	111	221	47	291	117	14 258	3 501
Thiers........	61	154	28	247	85	11 674	2 680

Population d'âge scolaire. — En 1876 on comptait 69 737 enfants de 6 à 13 ans (33 926 garçons et 35 811 filles), soit 12.23 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881 on ne compte plus que 67 464 enfants de 6 à 13 ans (33 734 garçons et 33 730 filles), soit 11.92 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une diminution de 2273 enfants de 6 à 13 ans pour une période de cinq années; pendant la même période la population totale a diminué de 4 143 habitants.

1. État de l'instruction publique avant 1789. — V. *Auvergne.*

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — De 1789 a la création de l'Université. — Nous n'avons pas de documents relatifs à l'histoire des écoles primaires dans le Puy-de-Dôme durant la période qui s'étend de 1789 à la création de l'Université.

Une école centrale fut installée à Clermont en l'an V et réunit un assez grand nombre d'élèves. En l'an IX, le Conseil général du département émit le vœu de voir établir à Clermont une section du Prytanée *. « La population nombreuse de ce département, dit-il, le superbe collège de Clermont, célèbre autrefois, sa centralité relativement à une foule de départements voisins qui manquent des ressources nécessaires pour lui disputer cet avantage; l'étendue de ses bâtiments propres à recevoir un personnel considérable; tout invite le gouvernement à établir à Clermont une section du Prytanée. Cet établissement serait pour le Puy-de-Dôme une source féconde de numéraire, trop rare dans ce pays, et il serait pour l'instruction publique le stimulant le plus actif. »

Statistique comparée de 1813 a 1882-1883. — Voici les données que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans le département du Puy-de-Dôme depuis le premier empire.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1837, le département comptait 271 communes n'ayant aucune école, et 329 communes n'ayant pas d'écoles de filles. En 1850, il n'y avait plus que 114 communes entièrement dépourvues d'écoles. En 1878, on ne trouve plus que 6 communes sans écoles; mais 166 communes de 500 habitants n'ont pas d'écoles publiques de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires, était, d'après l'*Almanach de l'Université*, de 112 en 1813 et de 219 en 1821. Le progrès du nombre des écoles à partir de 1829 est résumé dans le tableau ci-après :

			Écoles publiques	Écoles libres	Total
1829	d'après la statistique officlle..		»	»	234
1834	—	— ..	74	245	319
1837	—	— ..	195	482	677
1850	—	— ..	316	350	666
1863	—	— ..	495	452	947
1876-77	—	— ..	779	221	1 000
1878-79	—	— ..	804	250	1 054
1879-80	—	— ..	835	232	1 067
1880-81	—	— ..	843	226	1 069
1881-82	—	— ..	898	224	1 122
1882-83	—	— ..	938	229	1 167

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Ecoles de garçons	Ecoles mixtes	Écoles de filles	Total
1837.......	254	204	219	677
1850.......	373 (y compris les éc. mixtes)		293	666
1863.......	391	88	468	947
1867.......	408	86	490	984
1872.......	393	152	463	1 008
1875.......	393	165	438	996
1876-77....	402	163	435	1 000
1878-79....	419	169	466	1 054
1879-80....	424	175	468	1 067
1880-81....	425	173	471	1 069
1881-82....	445	176	501	1 122
1882-83....	459	188	520	1 167

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850.....	352	150	21	143	666
1863.....	400	246	79	222	947
1867.....	418	254	76	236	984
1872.....	448	231	97	232	1 008
1876-77..	460	206	105	229	1 000
1878-79..	480	229	108	237	1 054
1879-80..	495	237	104	231	1 067
1880-81..	501	239	97	232	1 069
1881-82..	528	271	93	230	1 122
1882-83..	558	287	89	233	1 167

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		Total
	laïques	congrégan.	laïques	congrégan.	
1837....	359	25	284	152	820
1840....	320	31	91	147	589
1863....	386	187	327	900	1 807
1872....	426	204	366	886	1 882
1876-77.	440	223	315	867	1 840
1878-79.	462	310	349	944	2 065
1879-80.	483	294	384	921	2 085
1880-81.	503	263	381	883	2 032
1881-82.	564	231	432	830	2 050
1882-83.	606	253	472	825	2 156

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

	Total des élèves	Élèves gratuits
1832 (année civile)......	9 795	Manque
1837 —	24 709	—
1840 —	24 973	—
1850 —	31 443	13 929
1863 —	55 319	15 630
1867 —	56 785	16 165
1872 —	66 137	21 969
1876-77 (année scolaire)..	68 067	Manque
1878-79 — ..	71 643	25 708
1879-80 — ..	72 340	28 436
1880-81 — ..	74 570	32 157
1881-82 — ..	85 303	Gratuité
1882-83 — ..	83 527	—

En 1832, il y avait 182 élèves inscrits sur 10 000 habitants; en 1840, 424; en 1863, 960; en 1876-1877, 1192, et 1476 en 1882-1883.

Ecoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1850	13	1 315
1863....................	13	1 955
1867....................	14	2 172
1876-77.................	23	2 851
1878-79.................	24	3 219
1879-80.................	28	3 372
1880-81.................	30	3 562
1881-82.................	30	3 348
1882-83.................	31	3 232

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre des cours		Nombre d'auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1850..............	1	»	170	»
1863..............	24	3	400	»
1867..............	273	31	6 290	429
1869..............	286	30	5 968	429
1872..............	326	104	7 180	1 578
1876-77...........	345	132	7 096	1 981
1879-80...........	339	146	6 228	1 755
1880-81...........	343	153	7 156	2 183
1881-82...........	316	157	6 402	2 405
1882-83...........	298	116	4 294	1 323

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1833 à 1884 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850.	289 brevets	élémentaires,	33 brevets	supérieurs.
1851-1867.	318 —	obligatoires,	51 —	complets.
1868-1880.	351 —	—	22 —	facultatifs ou complets.
1881.....	325 —	élémentaires,	28 —	supérieurs.
1882.....	88 —	—	20 —	—
1883.....	142 —	—	13 —	—
1884.....	150 —	—	10 —	—

Institutrices.

1836-1850.	242 brevets	élémentaires,	40 brevets	supérieurs.
1851-1867.	411 —	obligatoires,	82 —	complets.
1868-1880.	825 —	—	186 —	facultatifs ou complets.
1881.....	403 —	élémentaires,	19 —	supérieurs
1882.....	210 —	—	22 —	—
1883.....	205 —	—	23 —	—
1884.....	193 —	—	25 —	—

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans le département du Puy-de-Dôme en 1876. Voici le tableau des résultats qu'ils ont donnés pendant les huit premières années :

	Nombre de candidats		Certificats obtenus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1876...............	683	»	416	»
1877...............	689	»	404	»
1878...............	609	89	415	25
1879...............	680	283	431	217
1880...............	736	317	471	243
1881...............	565	312	308	200
1882...............	864	494	513	347
1883...............	982	641	618	437

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-dessous indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints.

Nombre de conscrits sachant au moins lire, de 1827 à 1883 inclusivement.

ANNÉES	CONSCRITS examinés	CONSCRITS sachant au moins lire	CONSCRITS Combien pour 100	RANG du DÉPARTEMENT.
1827-29.........	15 406	3 747	24.3	75e
1831-35.........	26 508	7 922	29.9	76e
1836-40.........	24 105	8 574	35.6	70e
1841-45.........	25 262	10 536	41.7	70e
1846-50.........	26 002	11 222	43.2	74e
1851-55.........	26 297	13 310	50.6	69e
1856-60.........	25 002	13 710	54.8	71e
1861-65.........	24 563	15 261	62.1	71e
1866-68.........	13 665	9 695	70.9	67e
1871-75.........	20 341	16 383	80.5	55e
1876-77.........	8 360	5 949	71.2	80e
1878............	4 454	3 810	85.5	47e
1879............	4 652	4 031	86.7	41e
1880............	4 469	3 847	86.1	53e
1881............	4 478	3 950	88.2	42e
1882............	4 543	4 094	90.1	34e
1883............	4 810	4 334	90.1	38e

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits était de 44.8 0/0; dans le département du Puy-de-Dôme cette moyenne était de 24.3 0/0, soit 20.5 0/0 au-dessous de la moyenne générale. La classe de 1883, en portant l'instruction des conscrits dans le département du Puy-de-Dôme à 90.1 0/0, réalise ainsi un progrès total de 65,8 0/0 pour la période de cinquante-quatre années qui s'est écoulée de 1829 à 1883, soit un progrès annuel de 1.2 0/0, tandis que pour toute la France le progrès n'a été, durant la même période, que de 0.79 0/0.

Nombre de conjoints, sur 100, ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55......	58.3	34.7	46.5
1856-60......	56.1	36.5	46.3
1861-65......	59.9	44.9	52.4
1866-70......	66.4	52.3	59.4
1871-75......	74.5	58.»	66.3
1876-77......	82.1	68.9	75.5
1878.........	81.7	69.4	75.6
1879.........	79.8	67.9	73.8
1880.........	82.8	70.7	76.8
1881.........	84.»	73.»	78.5

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire pour les vingt-neuf années de 1855 à 1883 :

ANNÉES.	RÉTRIBUTION SCOLAIRE A PART.	TOTAL des RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire.	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'État.
1855....	107 722	102 406	80 203	»
1856....	117 532	103 637	74 540	»
1857....	118 060	100 797	75 126	»
1858....	119 817	102 579	77 103	»
1859....	112 515	105 541	62 974	»
1860....	133 808	103 416	76 870	»
1861....	140 603	84 232	80 853	»
1862...	146 293	94 060	71 348	»
1863....	169 871	92 717	60 784	»
1864....	168 341	108 122	63 267	»
1865....	184 268	93 074	63 192	1 365
1866....	180 923	109 439	34 632	30 014
1867....	182 446	107 279	23 728	38 081
1868....	227 343	117 097	80 690	15 895
1869....	236 767	114 139	88 667	20 096
1870....	246 826	161 620	91 254	21 101
1871....	237 511	174 071	96 990	49 829
1872....	249 720	184 031	89 967	58 895
1873....	264 552	207 815	91 420	59 692
1874....	292 567	257 044	75 218	38 286
1875....	287 698	231 321	86 448	60 079
1876....	315 047	272 211	126 621	21 104
1877....	306 944	263 967	133 917	81 151
1878....	322 327	261 886	145 128	134 935
1879....	318 887	305 856	129 992	171 632
1880....	320 642	305 304	128 671	223 186
1881....	175 281	308 055	106 786	463 024
1882....	Gratuité.	170 792	70 655	859 252
1883....	»	238 851	72 707	917 183

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de 9^{fr},66, soit 0^{fr},19 au-dessus de la moyenne générale qui était à la même date de 9^{fr},47. En 1876, cette dépense était de 15^{fr},26, la moyenne générale étant de 17^{fr},83. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le département du Puy-de-Dôme était de 17^{fr},11, tandis que la moyenne générale était de 21^{fr},77.

ETAT ACTUEL DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département du Puy-de-Dôme pendant l'année scolaire 1883-1884.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 1237 (1004 écoles publiques et 233 écoles libres). Une commune seulement est entièrement dépourvue d'école; 53 communes de plus de 500 habitants n'ont pas encore d'école publique de filles (ce nombre était de 84 en 1882). Sur les 1237 écoles primaires du département, il y a 915 écoles laïques (409 écoles de garçons, 309 de filles et 197 mixtes) et 322 écoles congréganistes (65 de garçons, 237 de filles et 20 mixtes).

Division des écoles de toute nature d'après le nombre de classes qu'elles possèdent.

	Publiques	Libres
Écoles à 1 classe	777	77
à 2 classes	135	49
à 3 —	60	48
à 4 —	24	28
à 5 —	5	14
à 6 —	1	11
à 7 —	»	»
à 8 — et au-dessus	2	6
Totaux	1 004	233

Division des classes d'après le nombre des élèves qu'elles reçoivent.

Classes de 50 élèves et au-dessous...	1042,	soit 74,1 0/0
— de plus de 50 élèves	187,	— 13,3 0/0
— — 60 —	118,	— 8,4 0/0
— — 70 —	35,	— 2,5 0/0
— — 80 —	25,	— 1,7 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont : 72.6 0/0, 15.4 0/0, 7.2 0/0, 3 0/0, 1.8 0/0. D'où il résulte que sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le département se trouve dans une bonne situation.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1883-1884 sont au nombre de 85 423 (au lieu de 83 527 en 1882-1883). Ce nombre peut se décomposer en :

Élèves des écoles	publiques	65 496	85 423
	libres	19 927	
Garçons		42 587	85 423
Filles		42 836	
Élèves des écoles	laïques	52 310	85 423
	congréganistes	33 113	
Élèves des écoles	de garçons	38 255	85 423
	de filles	38 630	
	mixtes	8 538	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 85 423 pour 65 724. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département du Puy-de-Dôme est de 87 464, d'où il résulterait que 1740 enfants d'âge scolaire ne fréquentent pas les écoles primaires. Il convient toutefois de retrancher de ce nombre 370 enfants de 6 ans et au-dessus, inscrits dans les écoles maternelles publiques ou libres, ce qui réduit à 1370 le nombre des enfants de 6 à 13 ans qui ne fréquentent pas les écoles primaires. Ce nombre de 1370 équivaut probablement à celui des enfants recevant l'instruction dans des établissements d'enseignement secondaire ou dans leurs familles.

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1884 :

	Nombre de candidats	Nombre de certificats obtenus
Garçons	1 031	692
Filles	709	501
Totaux	1 740	1 193

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1883-1884 un effectif de 2265 maîtres ou maîtresses, dont nous donnons le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques :

	Instituteurs laïques	Instituteurs congr.	Institutrices laïques	Institutrices congr.
Titulaires avec brevet supérieur	41	1	18	
Titulaires avec brevet élémentaire	432	30	339	55
Titulaires sans brevet	5	»	10	42
Adjoints brevetés	153	46	84	64
Adjoints non brevetés	»	38	»	105

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs laïques	Instituteurs congr.	Institutrices laïques	Institutrices congr.
Titulaires brevetés	10	33	26	86
— non brevetés	»	»	3	75
Adjoints brevetés	2	52	26	213
Adjoints non brevetés	1	37	»	233

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1884 est résumée dans le tableau suivant :

Nombre et nature des immeubles scolaires.

	Appartenant aux communes.	Prêtés.	Loués.	Total.
De garçons..........	278	9	75	362
De filles............	108	61	138	307
Mixtes.............	74	11	115	200
Ecoles de garçons et écoles de filles dans le même immeuble.	109	»	4	113
Totaux......	569	81	332	982

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 247 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées pour loyers de maisons d'école s'élève à 52 086 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du département du Puy-de-Dôme pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les huit dernières années, est le suivant :

	Nombre des communes	Subventions de l'Etat
1877......................	15	35 200 fr.
1878......................	48	151 105
1879......................	47	199 905
1880......................	106	544 540
1881......................	85	400 000
1882......................	94	791 770
1883......................	67	608 100
1884......................	32	344 550
Totaux......	494	3 075 170 fr.

Ecoles maternelles. — Le département compte, en 1884, 33 écoles maternelles (14 publiques et 19 libres). Sur les 14 écoles maternelles publiques, 1 est dirigée par une laïque et 13 par des directrices congréganistes. La directrice laïque est munie du certificat d'aptitude; parmi les 13 directrices congréganistes, 4 n'ont aucun titre de capacité. Sur les 19 écoles maternelles libres, 1 est dirigée par des laïques et 18 par des congréganistes; 10 directrices congréganistes n'ont pas de titres de capacité. La directrice publique laïque n'a pas de sous-directrice; les directrices publiques congréganistes sont secondées par 11 sous-directrices, dont 3 sans titre de capacité. On trouve également 8 sous-directrices d'écoles maternelles libres congréganistes, dont 5 sans titre de capacité.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année 1883-1884, 3301 élèves (3232 en 1882-1883), répartis comme suit :

Ecoles maternelles publiques......	laïques..	31	2 272	3301 élèves
	congrég.	2 241		
Ecoles maternelles libres.........	laïques..	12	1 029	
	congrég.	1 017		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 370.

Ecoles normales. — Le département du Puy-de-Dôme possède deux écoles normales, une pour les instituteurs et une pour les institutrices.

L'école normale d'instituteurs, une des plus anciennes, a été fondée à Clermont en 1831. Elle contient (1885) 87 élèves-maîtres, auxquels l'enseignement est donné par 5 maîtres normaux et 5 maîtres supplémentaires. Le recrutement de l'école se fait assez facilement, dit le rapport de l'inspecteur d'académie. Les résultats de l'enseignement sont satisfaisants, et l'installation matérielle est aujourd'hui convenable.

L'école normale d'institutrices, dont la fondation ne remonte qu'à 1879 et dont le siège est également à Clermont, contient actuellement 30 élèves-maîtresses, dont l'instruction est confiée à 4 maîtresses normales et 3 maîtresses supplémentaires. L'effectif des élèves est insuffisant, mais ne pourra être augmenté que lorsque l'école sera installée dans le bâtiment nouveau qui doit être construit pour elle.

Ecoles primaires supérieures. — Les états de situation de 1883-1884 mentionnent, pour le Puy-de-Dôme, 2 écoles primaires supérieures et 9 cours complémentaires pour les garçons, avec 978 élèves. Pour les filles : 1 école primaire supérieure et 1 cours complémentaire recevant ensemble 304 élèves

Bibliothèques scolaires et bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1885 :

Bibliothèques scolaires.................	355
Nombre de livres de lecture...........	31 873
— de prêts......................	20 594
Bibliothèques pédagogiques...........	48
Nombre de volumes....................	9 006

En 1863, le département ne possédait que 50 bibliothèques scolaires contenant ensemble 2116 volumes de toute nature.

Caisses des écoles. — 140 caisses des écoles fonctionnent en 1885 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1884 :

Recettes de l'exercice 1884..........	10 772 fr.
Dépenses..........................	6 670 fr.
Somme en caisse à la clôture de l'exercice....................	4102 fr.

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le département ne possédait qu'une caisse de ce genre, dont l'actif était en 1881 de 500 francs.

Caisses d'épargne scolaires. — Elles existent dans le département depuis 1876. Voici leur situation en 1879 et en 1885 :

Années	Nombre de caisses	Nombre de livrets	Sommes inscrites à ces livrets
1879............	158	1 991	14 461 fr.
1885............	149	1 723	27 499 fr.

Société de secours mutuels. — La Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1878, se développe lentement. Elle comptait, en 1879, 332 membres, et son actif n'était pas encore constitué. Elle ne compte en 1885 que 350 membres, et son actif s'élève à 16 639 francs seulement.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin scolaire* du département du Puy-de-Dôme, dont la fondation remonte à 1875, paraît tous les mois, en format petit in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques, dont il devient la propriété, et est imprimé à cet effet sur les fonds de la préfecture.

PYRÉNÉES (BASSES-). — Superficie : 7623 kilom. carrés. Population en 1876 : 421 525 habitants. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 56.61 habitants. Densité pour toute la France : 69.82 habitants. — Population en 1881 : 434 306 habitants; augmentation sur 1876 : 2841 hab. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 56.98 habitants. Densité pour toute la France : 71.27 habitants. — Cinq arrondissements formant six circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Pau (1re), Pau (2e), Bayonne, Mauléon, Oloron, Orthez. D'après les relevés officiels le service de l'inspection primaire dans le département des Basses-Pyrénées est réparti comme il suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE DE COMMUNES.	D'ÉCOLES publiques.	D'ÉCOLES libres.	DE CLASSES publiques.	DE CLASSES libres.	D'ÉLÈVES publiques.	D'ÉLÈVES libres.
Pau (1re).	71	133	42	185	108	9587	3007
Pau (2e).	136	185	3	199	4	7415	96
Bayonne.	53	115	51	171	135	9761	3732
Mauléon..	107	180	7	186	15	8900	396
Oloron...	79	163	22	180	46	9175	1313
Orthez...	112	166	26	186	43	8342	1382

Population d'âge scolaire. — En 1876, on comptait dans les Basses-Pyrénées 57 061 enfants de 6 à 13 ans (29 084 garçons et 27 977 filles), soit 13.56 enfants d'âge scolaire par 100 habitants. A cette époque, la moyenne était en France de 12.2 enfants de 6 à 13 ans par 100 habitants.

En 1881, on y comptait 57 496 enfants de 6 à 13 ans (29 603 garçons et 27 893 filles), soit 13.24 enfants d'âge scolaire par 100 habitants. C'est une augmentation de 705 enfants de 6 à 13 ans pour une période de cinq années, tandis que pendant la même période la population totale s'est accrue de 2841 habitants.

I. Etat de l'instruction primaire avant 1789. — Les plus anciens documents relatifs à l'histoire de l'instruction en Béarn remontent au règne de Gaston-Phœbus. Le recensement fait par ordre de ce prince en 1385 nous offre cinq mentions d'écoles ou de maîtres : à Lacq, Navarrenx, Orthez, Coarraze et Oloron. Il est à remarquer que, sauf Orthez et Oloron, ces localités n'étaient pas les plus importantes de la vicomté, et on peut s'étonner de ne rencontrer aucune trace d'écoles dans des centres plus peuplés, tels que Monein, Morlaas, Lescar ou Pau.

Nous avons cherché vainement quelle était la nature de l'enseignement donné dans ces anciennes écoles. Il est probable qu'il ne s'adressait pas aux classes populaires : ce n'était pas l'objectif du temps. Cette observation peut au moins s'appliquer à « l'*école des clercs* » d'Oloron. Cette ville était alors le siège d'un évêché, et l'école devait être plus spécialement fréquentée par les aspirants à la prêtrise.

Les documents du xve siècle sont également muets sur ce point, quoiqu'ils nous fournissent bon nombre de mentions nouvelles d'écoles situées dans les diverses parties de la province. Nous savons seulement (et nous citons ce fait quoiqu'il se rapporte au Labourd et non au Béarn) qu'en 1498, Johan de Langueiro, exerçant à Bayonne, reçut dix francs bordelais pour ses gages de régent pendant l'année précédente. C'est la seule mention que nous ayons rencontrée à cette époque du taux du salaire accordé aux maîtres pour leurs services.

A partir de 1500, les écoles apparaissent en plus grand nombre. Les villes importantes possédaient plusieurs maîtres, on en trouvait même dans les villages. Presque toujours ils étaient étrangers à la localité, souvent même à la province. Leur nomination se faisait partout de la même manière. Le conseil de ville assemblé examinait la capacité du régent qui se présentait et traitait avec lui. Rarement l'engagement était conclu pour plus d'un an ; il était fait pour l'hiver seulement dans les villages, surtout dans ceux de la montagne. Plusieurs localités s'unissaient parfois pour partager la dépense.

L'introduction de la Réforme en Béarn donna une vive impulsion au développement des écoles. Les ordonnances ecclésiastiques de Jeanne d'Albret réglèrent les devoirs des maîtres et les soumirent à la surveillance des ministres et des consistoires. Leur situation pécuniaire s'améliora dans une mesure notable. Au traitement payé par la communauté s'ajoutaient, au moins dans les villes, le logement et une rétribution scolaire variable selon l'importance de l'enseignement. A Pau, les familles payaient en 1568 huit liards par mois pour les petits écoliers, dix liards pour ceux de grammaire. En 1595, la rétribution scolaire perçue dans la même ville était de deux sous tournois par mois pour les jeunes enfants, de trois sous pour les grands. Dans les petites villes et les campagnes les services des maîtres étaient rémunérés d'une façon plus modeste. La rétribution scolaire n'existait pas, mais les familles qui avaient des enfants à instruire étaient dans l'usage d'héberger l'instituteur à tour de rôle dans leurs maisons. Cette habitude existait encore après 1830. Il faut ajouter que les locaux scolaires étaient rares. L'école se tenait le plus souvent sous le porche de l'église.

La gratuité et l'obligation, qui ont soulevé de nos jours des controverses si passionnées, existaient à Bayonne avant la fin du xvie siècle. Lors de la réunion des Etats généraux de France en 1560, l'ordre de la noblesse demanda qu'il fût prélevé sur les bénéfices ecclésiastiques une contribution pour assurer le traitement d'instituteurs dans les villes et villages du royaume et que les parents fussent contraints, à peine d'amende, à envoyer leurs enfants à l'école. L'ordonnance royale signée à Orléans cette même année donna satisfaction à la première partie de ce vœu. Le Labourd dépendait du royaume de France et, en février 1565, le roi Charles IX, peu de mois avant son voyage à Bayonne, mit à la charge du chapitre de cette ville l'entretien des régents nécessaires à l'instruction de la jeunesse. Le principe de l'obligation fut appliqué un peu plus tard, en 1576, lorsque le conseil de ville nomma des commissaires pour contraindre les parents à envoyer leurs enfants aux écoles publiques. Cette mesure, toute locale, fut généralisée par la déclaration d'Henri IV en 1598.

Le Béarn, principauté indépendante, avait à cette époque et conserva longtemps encore ses lois particulières. Nous y trouvons la gratuité établie dès 1576 en faveur des enfants pauvres et sur le vu d'une attestation délivrée par les jurats. Il convient d'ajouter que dans certaines localités les élèves non payants n'étaient admis à l'école que pour la leçon de catéchisme et la récitation des prières. L'obligation ne fut introduite dans cette province qu'un siècle plus tard, après la révocation de l'édit de Nantes. Elle avait alors un but exclusivement religieux. En effet, l'édit de 1695 donnait au clergé une influence légale sur les régents, en les soumettant à l'approbation des évêques qui pouvaient les révoquer, s'ils n'étaient pas satisfaits de leur doctrine. Un enseignement ainsi surveillé était une arme précieuse dans la main du pouvoir, surtout dans un pays où le protestantisme avait si longtemps régné en maître et avait conservé des racines très vivaces. Aussi l'intendant Lebret fit-il rigoureusement appliquer en Béarn la déclaration de 1698, qui imposait aux paroisses l'entretien d'un maître et d'une maîtresse et aux parents ou tuteurs l'obligation d'envoyer les enfants à l'école et au catéchisme *sous peine de cinq sols d'amende pour chaque absence.* Les régents devaient fournir aux jurats et aux curés la liste des enfants ne suivant pas les classes. Le parlement de Pau eut fréquemment à connaître des infractions à ces règlements, et le clergé

maintint rigoureusement les privilèges que lui donnait l'édit de 1695. Les ordonnances synodales publiées par l'évêque d'Oloron vers 1740 placèrent même parmi les cas réservés le fait d'envoyer les enfants dans l'école d'un régent non approuvé.

Il est naturel de se demander quelle était la nature de l'enseignement ainsi dispensé. Les documents directs nous manquent sur ce point; mais nous savons au moins quel était le minimum de savoir imposé aux maîtres. A part quelques exceptions, on n'exigeait d'eux qu'une somme de connaissances bien modeste. En 1592, le régent de Laruns promet d'enseigner aux enfants la lecture, l'écriture *et les autres sciences légitimes*. Un siècle plus tard, en 1680, le régent d'Accous s'engage à faire bien étudier les élèves et à leur faire réciter tous les jours le catéchisme et les prières. En 1684, le régent de Louvie-Juzon est examiné par le curé qui le fait lire et chanter au lutrin, puis il écrit devant les jurats; on lui fait faire des chiffres, et il est accepté. Enfin, quoique le règlement pour les petites écoles du diocèse d'Oloron, publié en 1740, entre dans de minutieux détails pédagogiques et disciplinaires, il ne cite d'autre matières d'enseignement que le catéchisme, les pratiques religieuses, la lecture et l'écriture. Les maîtres protestants du siècle précédent avaient un programme plus étendu; aussi bien des catholiques envoyaient-ils leurs enfants chez eux. Ce fut le sujet d'une plainte faite en 1642, et, lorsqu'un peu plus tard (1668) Louis XIV rendit un édit pour restreindre l'exercice de la religion réformée en Béarn, il eut soin de limiter l'enseignement des régents protestants à la lecture, l'écriture et l'arithmétique.

Le point de vue confessionnel était donc ce qui préoccupait surtout l'autorité dans la direction et la surveillance des écoles. Mais la prépondérance du clergé ne s'exerçait pas directement, et l'on ne trouve qu'une fois la mention d'un prêtre comme maître enseignant. L'institut des frères des écoles chrétiennes, fondé vers la fin du XVIIe siècle, ne paraît pas non plus avoir fourni un seul instituteur à notre province avant la Révolution.

A ces renseignements si succincts sur l'enseignement des garçons, nous aurions voulu ajouter quelques indications concernant les filles. Nous n'avons rencontré aucun document antérieur au XVIIIe siècle, et l'on peut croire que le véritable point de départ a été l'ordonnance de 1698. Bien des communes, trop pauvres pour payer à la fois un maître et une maîtresse, possédaient une école mixte. Mais les statuts synodaux de l'évêque d'Oloron (1740) mettent au nombre des cas réservés le fait de faire étudier dans la même chambre des garçons et des filles âgés de plus de dix ans. En l'absence de locaux séparés, le maître devait recevoir les filles à des heures différentes de celles réservées aux garçons, ce qui pouvait avoir lieu facilement, dit le règlement, *puisque les filles n'apprennent pas ordinairement à écrire*. Le même document recommandait aux curés de les placer sous la direction de quelque femme pieuse, approuvée par l'ordinaire, qui leur inspirera la dévotion et la modestie, leur défendra d'aller aux danses et de fréquenter les garçons, leur enseignera à coudre et à filer et leur fera réciter le catéchisme.

Quel était à la fin du XVIIIe siècle le résultat de l'enseignement donné dans les conditions que nous venons d'esquisser ? Nous ne pouvons, sur ce point, que nous en référer à la statistique dressée par M. Maggiolo. Le tableau ci-après présente à cent ans de distance le nombre de conjoints sur cent qui ont signé leur acte de mariage:

Années.	Basses-Pyrénées.		France.		NOMBRE total des conjoints.		RANG du dép.
	époux.	épouses.	époux.	épouses.	B.-Pyr.	France.	
1686-90	25.49	2.94	29.06	13.97	14.22	21.51	43°
1786-90	71.91	9.19	47.05	26.87	40.55	36.96	24°

On voit que la proportion est bien différente pour les hommes et pour les femmes, que les premiers ont, dans la deuxième période, un avantage sensible sur la moyenne de la France, tandis que les secondes sont dans un état d'infériorité très marqué. On constate également que les progrès avaient été plus rapides pour les hommes que pour les femmes. Mais ce sont là des indications sujettes à bien des critiques. Nous aurions aimé des faits plus précis. Ce qu'il y a de certain, c'est qu'à la fin du XVIIIe siècle les classes élevées de la bourgeoisie avaient de faciles ressources pour se procurer l'instruction. Les écoles populaires, quoique nombreuses, donnaient un enseignement bien imparfait. Les maîtres des petites écoles de Pau en connaissaient mieux que personne les défauts, et, dans un *Mémoire* présenté par eux aux syndics généraux de la province en 1788, ils émettaient des idées justes et proposaient d'utiles réformes. Mais bientôt la Révolution allait changer les bases mêmes de l'enseignement.

II. Développement de l'instruction publique primaire depuis 1789 et état actuel. — LA RÉVOLUTION, LE CONSULAT, L'EMPIRE. — Les écoles ne cessèrent pas d'exister dans les Basses-Pyrénées pendant la révolution; on trouve, au moment même de la Terreur, des accords passés entre les municipalités et les maîtres. Mais on se préoccupait moins du savoir de ces derniers que de leur civisme, et lorsqu'il fallut exécuter le décret du 8 pluviôse an II, ordonnant l'établissement, dans les départements où l'on parlait des *idiomes étrangers*, d'instituteurs spécialement chargés d'enseigner la langue française et la Déclaration des droits de l'homme, les administrateurs du district de Pau durent avouer que les instituteurs tolérés, faute de pouvoir s'en procurer d'autres, possédaient à peine *la partie mécanique de la lecture et de l'écriture* et qu'ils ne sauraient développer les *principes élémentaires des droits de l'homme et de l'ordre social*.

Cependant on ne restait pas inactif. Députés à la Convention, représentants en mission, sociétés populaires, tous cherchaient à encourager les maîtres et les élèves. On étudiait les meilleurs moyens pour assurer le bon choix des instituteurs et la fréquentation des écoles. Signalons à ce sujet le rapport très étudié présenté en octobre 1794 par Dulaut, agent national du district de Pau, à la Société montagnarde et régénérée de cette commune.

A la suite du décret du 3 brumaire an IV, les écoles s'organisèrent, mais en très petit nombre, eu égard aux postes disponibles. Le compte-rendu fait en l'an V par l'administration centrale du département nous apprend que sur 426 arrondissements scolaires, il n'y en avait que 187 pourvus de titulaires. En mars 1798, on constate que l'instruction publique languit, les bons instituteurs sont rares, leur salaire est insuffisant et surtout trop irrégulièrement payé. Cette situation dura trop longtemps et eut une influence d'autant plus fâcheuse que le soin d'organiser les écoles était laissé aux autorités locales. L'administration n'avait aucune action, et lorsque le Conseil général s'occupa pour la première fois, en 1805, de l'état de l'enseignement dans le département, ce fut pour exprimer la crainte que l'instruction ne fût plus nuisible qu'utile pour les villageois. Les meilleurs instituteurs dans les campagnes, disait-on dans le rapport présenté à cette occasion, ce sont les curés.

Pendant toute la durée de l'Empire, la situation ne s'améliora pas.

La Restauration, la monarchie de Juillet. — Dès le début de la Restauration, on vit un intérêt politique à surveiller de près l'instruction primaire. En janvier 1816, le recteur de l'académie de Pau publiait un long règlement dont les principales dispositions furent consacrées et étendues par l'ordonnance royale du 29 février. Les instituteurs étaient soumis à une nouvelle investiture, précédée d'un examen qui, dans ce département, porta plus sur leurs opinions politiques que sur leur capacité pédagogique. Le parti royaliste se défiait des opinions libérales des régents. Nous en avons recueilli la preuve dans les mémoires inédits d'un des examinateurs chargés dans l'arrondissement de Pau de leur donner l'autorisation d'exercer. Nous relevons dans ce manuscrit quelques détails curieux sur la situation des régents. Leur traitement était de trente à cinquante écus ; ils étaient logés et nourris dans les maisons où il y avait des enfants, et ils restaient plus ou moins longtemps dans chacune selon le nombre des enfants à instruire et surtout d'après la manière dont ils étaient traités. Il y avait deux classes par jour, de 9 heures à midi et de 2 à 5 heures. Les enfants de la maison où le régent logeait recevaient, en outre, une répétition particulière matin et soir. De plus, le régent faisait réciter le catéchisme avant que le curé ne l'expliquât; il devait soigner la sacristie, servir et chanter les messes, assister enfin le prêtre dans tous ses offices. Il avait deux mois de vacances, l'un à la moisson et l'autre aux vendanges. Quoique datant du commencement du siècle, ce tableau de l'emploi du temps d'un instituteur était encore vrai il y a quelques années à peine.

Le savoir de l'instituteur pouvait-il au moins assurer à l'enseignement un résultat fructueux? L'ordonnance de février 1816 et la circulaire de 1819 qui l'appliquait aux écoles de filles n'exigeaient qu'une somme de connaissances bien minime pour obtenir le brevet du degré inférieur, le plus répandu assurément. Les congréganistes commençaient alors à être en faveur. Ils possédaient le droit de se faire délivrer un brevet sur le vu seul de leur lettre d'obédience, et c'est de cette époque que date l'établissement à Bayonne des Frères des écoles chrétiennes. Le Conseil général vota pendant plusieurs années une subvention destinée à encourager la création de leurs écoles; il demanda même en 1823 et 1825 que l'instruction publique fût exclusivement religieuse. Le gouvernement n'alla pas aussi loin et se contenta, par l'ordonnance du 8 avril 1824, de soumettre tous les maîtres à l'autorité diocésaine ou à ses représentants.

Investi légalement d'un pouvoir à peu près absolu, l'évêque de Bayonne publia en 1827 un *mandement* et une *ordonnance portant règlement pour les écoles primaires*. Il y énumérait d'abord les nombreux exercices religieux auxquels les élèves devaient être soumis. La partie pédagogique, qui venait ensuite, était la reproduction pure et simple de la *Méthode et exercices des petites écoles* publiés en 1741 par l'évêque d'Oloron. Toutes les réformes agitées et réalisées depuis près d'un siècle n'avaient donc pas eu prise sur le clergé; après comme avant la Révolution, son programme restait le même, et nous avons montré plus haut combien il était limité.

La révolution de Juillet allait amener des progrès sensibles. Une *Association pour le développement de l'instruction primaire* se fonda à Pau sur le modèle de la Société pour l'instruction élémentaire. Composée d'hommes actifs et payant de leur personne, cette société obtint des résultats considérables, et c'est à elle que l'on doit les premières écoles vraiment dignes de ce nom. La fondation la plus utile, celle qui amena en peu de temps les résultats les plus féconds, fut l'œuvre de M. Beigbeder. Il ouvrit à Pau une école supérieure qui fut la pépinière de tous les instituteurs du département. Beaucoup de maîtres en exercice vinrent même s'y perfectionner, et le Conseil général ne tarda pas, après l'avoir subventionnée, à la transformer en école normale régulièrement constituée.

L'action de la Société, qui se faisait sentir surtout à Pau, n'avait pas eu le temps d'amener de grands progrès dans les campagnes au moment où fut promulguée la loi de 1833. Le *Tableau de l'instruction primaire en France* publié par M. Lorain donnait à cet égard des détails nombreux sur la situation fâcheuse du département.

A partir de cette époque, les statistiques nous offrent le meilleur moyen de constater l'état de l'enseignement et ses progrès.

Statistique comparée de 1813 a 1883. — *Nombre des communes dépourvues d'écoles.* — En 1837, le département comptait 43 communes n'ayant aucune école, et 151 communes n'ayant pas d'écoles de filles. En 1850, il n'y avait plus que 5 communes entièrement dépourvues d'écoles. En 1878, on ne trouve plus qu'une commune sans écoles; mais 37 communes de 500 habitants n'ont pas d'écoles publiques de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres

				Écoles publiques	Écoles libres	Total
1813	d'après l'almanach de l'univ.			»	»	494
1821	—	—		»	»	770
1829	d'après la statistique offic[lle]		..	»	»	869
1834	—	—	..	480	278	758
1837	—	—	..	508	348	856
1850	—	—	..	638	255	893
1863	—	—	..	750	187	937
1876-77	—	—	..	842	151	993
1878-79	—	—	..	862	144	1006
1879-80	—	—	..	867	148	1015
1880-81	—	—	..	878	151	1029
1881-82	—	—	..	885	152	1037
1882-83	—	—	..	917	155	1072

Division des écoles publiques ou libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Écoles			Total
	de garçons	mixtes	de filles	
1837...............	474	284	98	856
1850...............	689 (y compris les écoles mixtes		204	893
1863...............	316	323	298	937
1867...............	321	324	306	951
1872...............	326	337	321	984
1875...............	326	337	332	995
1876-77............	329	333	331	993
1878-79............	335	325	346	1006
1879-80............	340	325	350	1015
1880-81............	347	332	350	1029
1881-82............	352	326	359	1037
1882-83............	361	325	386	1072

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850......	683	137	6	67	893
1863......	621	161	18	137	937
1867......	625	163	20	143	951
1872......	639	159	24	162	984
1876-77...	636	159	26	172	993
1878-79...	632	168	28	178	1006
1879-80...	636	172	29	178	1015
1880-81...	647	172	32	178	1029
1881-82...	647	176	31	183	1037
1882-83...	654	198	32	188	1072

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		Total.
	Laïques.	Congrég.	Laïques.	Congrég.	
1837.....	763	9	104	20	896
1840.....	727	11	193	87	1018
1863.....	621	60	228	302	1211
1872.....	645	71	244	331	1291
1876-77..	656	85	232	445	1417
1878-79..	649	79	276	421	1425
1879-80..	647	87	281	425	1440
1880-81..	654	90	293	430	1467
1881-82..	670	95	299	401	1465
1882-83..	678	95	335	382	1490

Nombre total d'élèves et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

	Total des élèves	Élèves gratuits
1832 (année civile)....	29 976	Manque
1837 —	40 184	—
1840 —	41 681	—
1850 —	44 186	21 684
1863 —	50 860	24 474
1867 —	51 897	26 673
1872 —	56 268	34 869
1876-77 (année scolaire)..	55 516	Manque
1878-79 — ..	57 796	37 164
1879-80 — ..	58 537	38 661
1880-81 — ..	59 407	40 314
1881-82 — ..	61 413	Gratuité
1882-83 — ..	63 006	»

En 1832, il y avait 700 élèves inscrits sur 10 000 habitants; en 1840, 934; en 1863, 1165; en 1876-1877, 1285, et 1450 en 1882-1883.

Ecoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1837..................	1	75
1850..................	16	1 648
1863..................	26	3 500
1867..................	25	3 801
1876-77................	47	5 943
1878-79................	48	6 683
1879-80................	50	6 684
1880-81................	50	6 680
1881-82................	47	6 413
1882-83................	52	6 495

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre de cours		Nombre d'auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1850...............	53	»	589	»
1863...............	3	»	430	»
1867...............	479	2	13 334	84
1869...............	422	»	10 441	»
1872...............	437	2	7 137	27
1876-77.............	402	15	8 329	253
1879-80.............	423	55	8 223	1 035
1880-81.............	413	65	9 214	1 148
1881-82.............	377	71	8 013	1 214
1882-83.............	446	59	6 252	891

Brevets de capacité. — Le nombre des brevets de capacité délivrés de 1833 à 1884 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850.	428	brevets élémentaires,	33	brevets supérieus.
1851-1867.	603	brevets obligatoires,	138	brevets complets.
1868-1880.	478	— —	90	— facultatifs. ou complets.
1881......	156	— élémentaires,	19	— supérieurs.
1882......	40	— —	14	— —
1883......	34	— —	4	— —
1884......	36	— —	5	— —

Institutrices.

1836-1850.	179	brevets élémentaires,	22	brevets supérieurs
1851-1867.	393	brevets obligatoires,	63	brevets complets.
1868-1880.	664	— —	74	— facultatifs ou complets.
1881.......	212	— obligatoires,	17	— supérieurs.
1882.......	133	— —	6	— —
1883.......	72	— —	3	— —
1884.......	85	— —	12	— —

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans le département des Basses-Pyrénées en 1874. Voici le tableau des résultats obtenus :

	Nombre de candidats		Certificats obtenus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1874...............	118	»	80	»
1875...............	294	»	235	»
1876...............	452	»	372	»
1877...............	354	»	288	»
1878...............	263	»	197	»
1879...............	334	»	239	»
1880...............	442	211	285	185
1881...............	579	229	400	170
1882...............	718	308	341	178
1883...............	669	391	401	251

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-dessous indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints.

Nombre de conscrits sachant au moins lire, de 1827 à 1883 inclusivement.

ANNÉES.	NOMBRE DES CONSCRITS			RANG DU DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29.........	11 477	5 908	51.5	30e
1831-35.........	19 404	10 943	56.4	36e
1836-40.........	19 955	11 355	56.9	41e
1841-45.........	20 225	11 486	56.8	47e
1846-50.........	20 559	12 213	59.4	51e
1851-55.........	19 225	12 082	60.6	54e
1856-60.........	19 179	12 561	65.5	53e
1861-65.........	19 806	14 071	71.»	52e
1866-68.........	10 397	7 962	76.6	52e
1871-75.........	18 262	15 057	82.4	45e
1876-77.........	6 300	5 242	83.2	55e
1878............	3 508	2 951	84.1	53e
1879............	3 805	3 143	82.6	60e
1880............	3 504	2 872	82.»	65e
1881............	3 686	3 098	84.»	62e
1882............	3 726	3 343	89.7	37e
1883............	3 692	3 314	89.8	41e

Les faits suivants résultent de l'examen attentif de ces chiffres : à la fin de la Restauration le département comptait 51.5 conscrits lettrés sur 100, en 1881 il en possédait 84 ; il y a donc une amélioration de 33 0/0, soit un progrès annuel de 0.61 0/0, alors que le progrès annuel en France a été de 1.6 0/0 : c'est donc là une infériorité notable qui, de 1827-1829 à 1876-1877, a reporté le département du 30e rang au 55e. Tout en avançant, les Basses-Pyrénées ont marché moins vite que le reste du pays. Les efforts n'ont donc pas été à la hauteur du progrès général. Cela est d'autant plus regrettable que, si l'on compare les chiffres des lettrés dans le département et en France, on s'aperçoit que jusques et y compris la période de 1836-1840, les Basses-Pyrénées comptaient une moyenne de lettrés supérieure à celle dela France. Depuis lors elle a été constamment dri férieure. Il y a làuneituation digne d'être sise en très sérieuse consnidération.

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits pour toute la France était de 44.8 0/0; dans le département des Basses-Pyrénées, cette moyenne était déjà de 51.5 0/0, soit de 6.7 0/0 au-dessus de la moyenne générale. La classe de 1883, en portant l'instruction des conscrits dans le département des Basses-Pyrénées à 89.8 0/0, réalise ainsi un progrès total de 38.3 0/0 pour la période de cinquante-quatre années qui s'est écoulée de 1829 à 1883, soit un progrès annuel de 0.71 0/0, tandis que pour toute la France le progrès a été durant la même période de 0.79 0/0.

Nombre de conjoints, sur 100, ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55.....	74.2	25.7	50.»
1856-60.....	71.2	32.6	51.2
1861-65.....	72.9	38.7	55.8
1866-70.....	71.9	52.1	62.»
1871-75.....	76.9	54.7	65.8
1876-77.....	83.1	57.3	70.2
1878.......	80.6	63.4	72.»
1879.......	81.6	64.»	72.8
1880.......	84.7	68.2	76.4
1881.......	83.8	67.4	75.6

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire dans le département des Basses-Pyrénées pour les vingt-neuf années de 1855 à 1883 inclusivement :

ANNÉES.	RÉTRIBUTION scolaire A PART.	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire.	SUBVENTIONS du département	de l'Etat.
1855.....	87 986	90 148	17 011	180 092
1856.....	80 192	99 027	17 200	182 035
1857.....	81 425	96 000	17 845	181 350
1858.....	83 589	84 200	18 151	187 742
1859.....	81 114	83 545	18 361	196 931
1860.....	86 691	93 783	17 625	186 128
1861.....	94 298	99 401	17 323	175 609
1862.....	95 695	101 856	17 280	178 019
1863.....	107 426	99 181	16 689	164 076
1864.....	112 168	111 108	17 623	182 308
1865.....	105 939	122 860	18 200	178 001
1866.....	109 988	141 676	19 183	179 081
1867.....	118 463	188 517	18 628	216 235
1868.....	111 087	189 365	32 621	233 450
1869.....	110 680	192 649	35 200	235 792
1870.....	108 738	194 746	33 233	243 149
1871.....	101 959	216 411	35 680	295 523
1872.....	102 603	197 776	33 765	322 852
1873.....	100 991	203 023	37 866	331 050
1874.....	99 913	226 704	34 108	330 658
1875.....	103 349	237 047	37 835	326 906
1876.....	103 053	295 801	58 731	369 167
1877.....	102 748	279 913	60 289	431 287
1878.....	99 926	293 994	60 953	529 847
1879.....	98 441	271 232	60 888	577 260
1880.....	94 999	268 388	60 662	588 700
1881.....	46 385	276 786	58 692	643 363
1882.....	Gratuité.	123 086	48 806	881 980
1883.....	»	131 322	48 160	907 117

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de 9fr,70, soit 0fr,13 au-dessus de la moyenne générale qui était à la même date de 9fr,47. En 1876, cette dépense était de 18fr,39, la moyenne générale étant de 17fr,83. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le département des Basses-Pyrénées était de 20fr,56, tandis que la moyenne générale était de 21fr,77.

ETAT ACTUEL DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département des Basses-Pyrénées pendant l'année scolaire 1883-1884.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 1683 (1379 écoles publiques et 304 écoles libres). Une commune seulement est entièrement dépourvue d'école; 26 communes de plus de 500 habitants n'ont pas encore d'école publique de filles (ce nombre était de 30 en 1883). Sur les 1093 écoles primaires du département, il y a 875 écoles laïques (325 écoles de garçons, 206 de filles et 344 mixtes) et 218 écoles congréganistes (25 de garçons, 188 de filles et 5 mixtes).

Division des écoles de toute nature d'après le nombre de classes qu'elles possèdent :

	Publiques	Libres
Écoles à 1 classe...........	714	58
— 2 classes...........	135	50
— 3 —	60	19
— 4 —	24	10
— 5 —	5	3
— 6 —	»	6
— 7 —	1	2
— 8 — et au-dessus.	3	3
Totaux........	942	151

Division des classes d'après le nombre des élèves qu'elles reçoivent :

Classes de 50 élèves et au-dessous....	771,	soit 69.6 0/0
— de plus de 50 élèves........	169,	— 15.3
— — 60 —	80,	— 7.3
— — 70 —	49,	— 4.4
— — 80 —	38,	— 3.4

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont : 72.6 0/0, 15.4 0/0, 7.2 0/0, 3 0/0, 1.8 0/0. D'où il résulte que sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le département des Basses-Pyrénées se trouve dans une situation inférieure à la moyenne générale.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1883-1884 sont au nombre de 63 106 (au lieu de 63 006 en 1882-1883). Ce nombre peut se décomposer de la manière suivante :

Elèves des écoles publiques.......	53 180	63 106
— — libres...........	9 926	
Garçons........................	32 125	63 106
Filles..........................	30 981	
Elèves des école laïques..........	43 977	63 106
— — congréganistes..	19 129	
Elèves des écoles de garçons...	23 758	63 106
Elèves des écoles de filles......	24 629	
Elèves des écoles mixtes.......	14 719	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 63106 pour 53 772. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département des Basses-Pyrénées est de 57 496, d'où il résulterait que 3 724 enfants d'âge scolaire ne fréquentent pas les écoles primaires. Il convient toutefois de retrancher de ce nombre 851 enfants de 6 ans et au-dessus, inscrits dans les écoles maternelles publiques ou libres, ce qui réduit à 2 873 le nombre des enfants de 6 à 13 ans qui ne fréquentent pas les écoles primaires. Ce nombre de 2873 équivaut probablement à celui des enfants recevant l'instruction dans des établissements d'enseignement secondaire ou dans leurs familles.

Enseignement. — « Le département des Basses-Pyrénées, dit M. l'inspecteur général Pécaut, a sa

physionomie propre qui tient au caractère des deux races qui l'habitent, les Basques et les Béarnais. Les heureuses qualités dont la nature a pourvu les habitants de ce pays n'ont pas suffi pour élever bien haut la moyenne de l'instruction. On dirait qu'elles ont été engourdies par une certaine indolence de tempérament que favorisent l'admirable douceur du climat et la grâce pittoresque des lieux. Toutefois, les Béarnais se sont mêlés sans peine au mouvement général de notre pays, tandis que les Basques, cantonnés dans leurs montagnes, dans leur langue, dans leur religion fermée aux influences du dehors, dans leur nationalité ombrageuse, n'ont jusqu'à présent ressenti que très superficiellement l'action émancipatrice du génie français. Pour dire du premier abord la vérité, l'instruction primaire n'agit que dans une très faible mesure sur les mœurs. L'enseignement ici comme ailleurs n'est pas encore armé assez fortement pour imprimer une trace profonde et définitive dans les habitudes morales et intellectuelles du pays. Il n'est pas ce qu'il devrait être, ce qu'il sera un jour, l'un des grands facteurs du tempérament, disons mieux, de la raison nationale. Il n'agit encore qu'à la surface, donnant des outils pour apprendre, plutôt que des habitudes d'esprit, la faculté de lire plutôt que le goût d'apprendre et le besoin de comprendre. Cependant le branle est donné ; aujourd'hui les maîtres s'informent; ils s'abonnent aux journaux pédagogiques ; ils se serrent autour de leurs inspecteurs qui eux-mêmes reprennent confiance et osent servir la loi. Tous comprennent enfin qu'une ère est inaugurée où l'État prodigue les encouragements aux maîtres des écoles populaires, mais où il attend que chacun travaille et fasse son devoir. » Dans le pays basque en particulier, de grands progrès sont en voie de s'accomplir, grâce à l'intelligente mise en œuvre des procédés spéciaux recommandés par M. l'inspecteur général Pécaut.

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1884 :

	Nombre de candidats.	Nombre de certificats obtenus.
Garçons	641	351
Filles	357	197
Totaux	998	550

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1883-1884 un effectif de 1515 maîtres ou maîtresses, dont nous donnons ci-dessous le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques :

	Instituteurs		Institutrices	
	Laïques	Congr.	Laïques	Congr.
Titulaires avec brevet supérieur	50	3	5	»
Titulaires avec brevet élémentaire	530	8	217	64
Titulaires sans brevet	1	»	»	44
Adjoints brevetés	95	20	37	18
— non brevetés	1	20	»	11

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs		Institutrices	
	Laïques	Congr.	Laïques	Congr.
Titulaires brevetés	9	12	39	33
— non brevetés	2	3	4	51
Adjoints brevetés	3	32	56	90
— non brevetés	»	8	1	60

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1884 est résumée dans le tableau suivant :

Nombre et nature des immeubles scolaires.

	Appartenant aux communes.	Prêtés.	Loués.	Total.
Écoles de garçons	248	4	33	284
— de filles	110	32	93	235
— mixtes	252	2	87	341
Écoles de garçons et écoles de filles dans le même immeuble	64	»	1	65
Totaux	674	38	214	925

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 281 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées pour loyers de maison d'école s'élève à 34 030 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du département des Basses-Pyrénées pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les huit dernières années, est le suivant :

	Nombre des communes	Subventions de l'Etat
1877	5	12 500 fr.
1878	35	89 200
1879	37	67 300
1880	64	158 990
1881	51	291 380
1882	35	167 150
1883	33	251 850
1884	60	354 311
Totaux	318	1 392 681 fr.

Ecoles maternelles. — Le département compte, en 1884, 53 écoles maternelles (19 publiques et 34 libres). Sur les 19 écoles maternelles publiques, 6 sont dirigées par des directrices laïques et 13 par des directrices congréganistes. Toutes les directrices laïques sont munies du certificat d'aptitude; parmi les 13 directrices congréganistes, 6 ne possèdent pas ce titre. Sur les 34 écoles maternelles libres, 9 sont dirigées par des laïques et 25 par des congréganistes; 3 directrices laïques et 17 directrices congréganistes n'ont pas de titres de capacité. Les écoles maternelles publiques laïques ne comptent qu'une seule sous-directrice ; elle est brevetée ; les directrices publiques congréganistes sont secondées par 9 sous-directrices dont 2 sans titre de capacité. On trouve également 1 sous-directrice laïque et 3 sous-directrices congréganistes d'écoles maternelles libres, ces trois dernières sans titre de capacité.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année 1883-1884, 6523 élèves (6495 en 1882-1883), répartis comme suit :

Ecoles maternelles publiques	laïques	634	2994	6523 élèves.
	congrég.	2 360		
Ecoles maternelles libres	laïques	553	3529	
	congrég.	2 976		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 851.

Écoles normales. — Le département possède deux écoles normales primaires, l'une pour les instituteurs, l'autre pour les institutrices.

L'école normale d'instituteurs, installée à Lescar, à 7 kilomètres de Pau, fut créée, comme nous l'avons dit plus haut, par la transformation de l'école supérieure fondée à Pau, vers 1830, par M. Beigbeder. Elle prit ce titre officiel dès 1832, et resta jusqu'en 1840 sous la direction de son fondateur. En 1845, elle était encore installée dans un local trop étroit et malsain faisant partie des

bâtiments mêmes de la préfecture. A cette époque les inconvénients de cet établissement se firent si vivement sentir que le Conseil général décida la translation de l'école dans l'ancien couvent des Barnabites de Lescar, laissé à l'abandon depuis la Révolution. C'est là qu'elle est encore aujourd'hui. Son éloignement de tout centre d'études plus élevées a été plusieurs fois signalé comme un inconvénient.

L'école possède (1885) deux professeurs munis du certificat d'aptitude et cinq maîtres qui ne le possèdent pas. A l'école est annexé un cours complémentaire ou école supérieure à une classe, confiée à un maître-adjoint. Un maître-adjoint a la direction de l'école primaire annexe.

L'école comptait, en 1881, 51 élèves; en 1884, 59; les rapports d'inspection générale ont toujours rendu bon témoignage de l'enseignement qui y était donné. Sous l'inspiration de M. l'inspecteur général Pécaut et l'impulsion constante d'un directeur dévoué, les études se sont vivifiées, le travail personnel des maîtres et des élèves est devenu plus actif. Chacun sent que le but n'est pas la préparation artificielle et superficielle de l'examen, mais l'éducation de l'esprit.

L'école normale d'institutrices a été ouverte à Pau en 1883. Elle compte actuellement (1885) 24 élèves-maîtresses. L'enseignement y est donné par quatre professeurs normaux et quatre maîtres supplémentaires.

Enseignement primaire supérieur. — Les écoles primaires supérieures datent de la rénovation de l'enseignement en 1833. Vers 1850, on en comptait neuf dans le département; mais leur nombre décrut rapidement. Celle de Pau, qui subsista la dernière, cessa même d'exister pendant un moment; mais elle fut vite reconstituée. Malgré les efforts faits depuis 1872 pour propager ces écoles, il n'en existe encore que sept dans les Basses-Pyrénées (Pau, Lembeye, Bedous, Laruns, Salies, Hasparren, Oloron), de valeur et d'importance bien inégales. Il faut signaler en outre quelques établissements libres, pensionnats laïques ou congréganistes, dont aucun ne remplit les conditions requises pour revendiquer le titre d'écoles supérieures.

Bibliothèques scolaires. — Le tableau suivant présente le mouvement de ces bibliothèques:

	Nombre			Dons et
	des bibliothèques	des volumes	des prêts	souscriptions.
1863	205	5 166	»	1920 fr.
1876-77	282	24 175	9733	4572
1880	380	36 809	»	»
1881	441	51 669	»	»

Grâce au concours généreux de M. Tourasse*, cette œuvre est prospère dans le département; mais le goût de la lecture ne paraît pas croître et se répandre aussi vite que les moyens de la satisfaire. Le nombre des prêts n'est guère que le tiers de celui des volumes.

Bibliothèques pédagogiques. — Le département doit à la libéralité de M. Tourasse la création de 36 bibliothèques pédagogiques cantonales bien composées et renfermant, en 1881, 5810 ouvrages. Là aussi les lecteurs font défaut, les emprunteurs sont en trop petit nombre. Une société a été formée dans le département pour administrer et augmenter ces bibliothèques au moyen des cotisations versées par les instituteurs. On a constaté avec regret le peu d'empressement mis par les intéressés à utiliser et à soutenir une œuvre qui pourrait leur rendre d'utiles services.

Conférences pédagogiques. — « Les conférences cantonales, au nombre de deux par an, ont rendu des services en 1881; ces réunions sont de nature à améliorer le personnel, à l'initier aux théories et aux pratiques de la pédagogie : elles permettent à l'inspection de donner des avis et des conseils collectifs; elles tirent les maîtres de leur isolement et raniment l'esprit du corps. » En 1882, une retraite pédagogique a eu lieu, pendant les vacances, à l'école normale de Lescar ; en dehors des exercices gymnastiques, but de cette réunion, les instituteurs ont participé à des conférences de diverse nature faites par MM. les inspecteurs primaires.

Caisses des écoles. — 269 caisses des écoles fonctionnent en 1885 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1884

Recettes de l'exercice 1884	25 018 fr.
Dépenses	13 616
Somme en caisse à la clôture de l'exercice.	11 402 fr.

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le département ne possédait aucune caisse de ce genre.

Caisses d'épargne scolaires. — Les caisses d'épargne scolaires ont été considérablement encouragées par M. Tourasse qui donnait annuellement à chaque élève ayant pris un livret ou versé une nouvelle somme minimum sur un livret antérieur, un livre d'une valeur proportionnée au montant de l'épargne. On comptait, en 1881, 432 caisses ayant 8191 livrets formant un total de dépôts de 122 092 francs ; en 1885, 535 caisses avec 9013 livrets et 107 510 francs. Ces chiffres paraissent faibles eu égard au nombre des écoles; nul doute que les facilités offertes par les caisses d'épargne postales et les timbres d'épargne ne fassent pénétrer cette utile institution jusque dans les communes les plus reculées.

Société de secours mutuels. — La société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices a été fondée en 1862. Après avoir été longtemps languissante, elle paraît devoir se relever grâce aux efforts faits pour la soutenir. Elle comptait, en 1881, 25 membres honoraires et 289 membres participants auxquels 4 635 francs avaient été distribués pendant l'année pour secours et pensions. En 1885, elle compte 292 membres et son avoir est de 16 577 francs.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin officiel de l'instruction primaire des Basses-Pyrénées*, fondé en 1864, fut d'abord une spéculation privée. L'empressement avec lequel il fut accueilli engagea l'administration à le prendre sous son patronage, et il fut publié aux frais du département de 1867 à 1871. A cette époque et par mesure d'économie, le Conseil général supprima l'allocation affectée à ce recueil. Le système des abonnements fut alors repris sous la direction de l'inspecteur d'académie. Le *Bulletin* paraît tous les mois ; il public les documents officiels et tout ce qui intéresse le service de l'enseignement primaire. [Soulice.]

PYRÉNÉES (HAUTES-) (Département des). — Superficie, 4 529 kilom. carrés. Population : 236 474 habitants en 1881, au lieu de 238 037 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 52 habitants, au lieu de 71 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. Trois arrondissements, formant 5 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Tarbes (1re), Tarbes (2e), Argelès, Arreau, Bagnères-de-Bigorre ; 26 cantons, 480 communes, dont 122 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département des Hautes-Pyrénées est réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE						
	de communes.	D'ÉCOLES		DE CLASSES		D'ÉLÈVES	
		publiq.	libres.	publiq.	libres.	publics.	libres.
Tarbes (1re).	98	151	23	165	50	5 288	1 476
— (2e).	97	174	24	198	50	7 554	1 930
Argelès...	91	145	7	165	16	6 526	431
Arreau...	94	137	15	142	27	4 184	853
Bagnères-de-Bigorre.	106	169	22	193	48	7 156	1 502

Population d'âge scolaire. — En 1876 on comptait 28 516 enfants de 6 à 13 ans (14 320 garçons et 14 196 filles), soit 11.98 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881 on compte 28 480 enfants de 6 à 13 ans (13 466 garçons et 15 014 filles) soit 12.04 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une légère augmentation du nombre des enfants de 6 à 13 ans pour cette période de cinq années, tandis que pendant la même période la population totale a diminué de 1 563 habitants.

1. État de l'instruction publique avant 1789. — V. *Guyenne et Gascogne.*

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — De 1789 au premier empire. — Les renseignements manquent sur l'état des écoles pendant la période qui s'étend de 1789 au premier empire. Nous trouvons seulement, dans l'analyse officielle des procès-verbaux du Conseil général, session de l'an IX, les indications suivantes : « Partout l'instruction publique est non seulement incomplète, mais encore avilie, et le mal sera bientôt à son comble, si l'on n'y porte un prompt remède... Les habitants de ce département sont amis des lumières et des connaissances; mais les fortunes aisées sont rares. Jadis, beaucoup d'enfants étaient destinés à la prêtrise; ce débouché n'existant plus, les écoles sont peu fréquentées : un petit nombre d'enfants prend une éducation complète. »

Statistique comparée de 1813 a 1882-1883. — Voici les données que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans le département des Hautes-Pyrénées, depuis l'époque du premier empire.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1837, le département comptait 126 communes n'ayant aucune école, et 310 communes n'ayant pas d'écoles de filles. En 1850, il n'y avait plus que 25 communes entièrement dépourvues d'écoles. En 1878, on ne trouve plus que 10 communes sans écoles; mais 13 communes de 500 habitants n'ont pas d'écoles publiques de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires était, d'après l'*Almanach de l'Université*, de 314 en 1813 et de 392 en 1821. Le progrès du nombre des écoles à partir de 1829 est résumé dans le tableau ci-après :

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1829	d'après la statistique officlle..	»	»	395
1834	— — ..	173	256	429
1837	— — ..	384	149	533
1850	— — ..	467	199	666
1863	— — ..	606	175	781
1876-77	— — ..	751	79	830
1878-79	— — ..	740	104	844
1879-80	— — ..	736	106	842
1880-81	— — ..	738	104	842
1881-82	— — ..	748	99	847
1882-83	— — ..	769	88	857

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Écoles de garçons	mixtes	de filles	Total
1837..............	184	240	109	533
1850..............	461 (y compris les écoles mixtes)		205	666
1863	312	155	314	781
1867	309	173	318	800
1872	302	181	328	811
1875	309	192	326	827
1876-77	316	189	325	830
1878-79	314	202	328	844
1879-80	312	202	328	842
1880-81	309	206	327	842
1881-82	308	207	332	847
1882-83	307	217	333	857

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850.....	458	179	3	26	666
1863.....	458	261	9	53	781
1867.....	471	257	11	61	800
1872.....	473	254	10	74	811
1876-77..	492	238	13	87	830
1878-79..	502	240	14	88	844
1879-80..	500	240	14	88	842
1880-81..	501	237	14	90	842
1881-82..	504	242	11	90	847
1882-83..	515	243	9	90	857

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		Total
	laïques	congrégan.	laïques	congrégan.	
1837.....	423	»	102	7	532
1840.....	448	2	119	9	578
1863.....	470	32	275	186	963
1872.....	492	33	282	204	1011
1876-77..	504	35	284	181	1004
1878-79..	507	33	296	206	1042
1879-80..	511	31	293	209	1044
1880-81..	510	31	297	225	1063
1881-82..	515	27	307	196	1045
1882-83..	525	26	315	188	1054

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires.

	Total des élèves	Élèves gratuits
1832 (année civile)........	15 597	Manque
1837 —	21 877	—
1840 —	24 228	—
1850 —	25 568	8 367
1863 —	31 305	10 529
1867 —	31 986	12 187
1872 —	33 128	18 113
1876-77 (année scolaire)..	33 548	Manque
1878-79 — ..	35 381	21 426
1879-80 — ..	35 480	21 897
1880-81 — ..	36 709	24 028
1881-82 — ..	38 325	Gratuité
1882-83 — ..	36 637	—

En 1832, il y avait 669 élèves inscrits sur 10 000 habitants; en 1840, 992; en 1863, 1302; en 1876-1877, 1406; et 1549 en 1882-1883.

Écoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1837..............	2	153
1850..............	4	560
1863..............	17	2 163
1867..............	16	1 970
1876-77..........	20	940
1878-79..........	21	2 823
1879-80..........	21	2 814
1880-81..........	21	2 693
1881-82..........	21	2 666
1882-83..........	22	2 836

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre de cours		Nombre d'auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1850	236	»	1 875	»
1863	23	3	480	61
1867	310	2	6 759	100
1869	464	30	8 853	850
1872	382	53	6 011	802
1876-77	305	79	5 133	1 225
1879-80	370	142	5 766	2 043
1880-81	366	154	5 806	2 234
1881-82	340	151	5 487	2 297
1882-83	287	116	4 088	1 373

Brevets. — Le nombre des brevets de capacité délivrés de 1833 à 1884 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850.	196 brevets	élémentaires,	4	brevets	supérieurs.
1851-1867.	441 —	obligatoires.	22	—	complets.
1868-1880.	295 —	—	14	—	facultatifs ou complets.
1881......	98 —	élémentaires,	12	—	supérieurs.
1882......	163 —		18	—	—
1883......	86 —	—	4	—	—

Institutrices.

1836-1850.	133 brevets	élémentaires,	1	brevets	supérieurs.
1851-1867.	541 —	obligatoires,	2	—	complets.
1868-1880.	287 —	—	22	—	facultatifs ou complets.
1881......	128 —	élémentaires,	4	—	supérieurs.
1882......	277 —	—	14	—	—
1883......	239 —	—	21	—	—

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans le département des Hautes-Pyrénées en 1877. Voici le tableau des résultats obtenus :

	Nombre de candidats.		Certificats obtenus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1877	190	»	163	»
1878	270	2	181	2
1879	360	87	300	74
1880	372	124	279	106
1881	336	188	240	165
1882	361	282	325	211
1883	533	361	379	289

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-dessous indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints.

Nombre de conscrits sachant au moins lire de 1827 à 1883 inclusivement.

CLASSES.	CONSCRITS Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	RANG du DÉPARTEMENT
1827-29	6 549	3 756	57.4	25e
1831-35	11 178	6 723	60.1	30e
1836-40	10 562	7 136	67.6	25e
1841-45	11 319	7 873	69.6	26e
1846-50	11 202	8 110	72.4	26e
1851-55	10 825	8 276	76.4	27e
1856-60	10 537	8 390	79.6	27e
1861-65	10 873	9 343	86.»	22e
1866-68	5 657	5 286	93.4	16e
1871-75	9 560	9 010	94.2	16e
1876-77	3 217	3 103	96.5	9e
1878	1 837	1 736	94.6	14e
1879	1 817	1 713	94.3	19e
1880	1 722	1 596	92.7	25e
1881	1 790	1 676	93.6	25e
1882	1 781	1 666	93.5	25e
1883	1 797	1 719	95.7	17e

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits était de 44.8 0/0; dans le département des Hautes-Pyrénées, cette moyenne était de 57.4 0/0, soit 12.6 0/0 au-dessus de la moyenne générale. La classe de 1883, en portant l'instruction des conscrits dans le département des Hautes-Pyrénées à 95.7 0/0, réalise ainsi un progrès total de 38.3 0/0 pour la période de cinquante-quatre années qui s'est écoulée de 1829 à 1883, soit un progrès annuel de 0.71 0/0, et se maintient ainsi sensiblement au-dessus de la moyenne générale pour toute la France, qui est à la même date de 87.7 0/0.

Nombre de conjoints sur 100 ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55	76.»	28.4	52.2
1856-60	77.2	36.5	56.9
1861-65	80.1	37.3	58.7
1866-70	81.2	46.6	63.9
1871-75	82.3	58.1	70.1
1876-77	88.6	59.2	73.9
1878	87.6	64.1	75.9
1879	86.5	70.9	78.7
1880	89.3	73.4	80.3

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire pour les vingt-neuf années de 1855 à 1883 :

ANNÉES.	RÉTRIBUTION scolaire A PART.	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'État.
1855	67 415	38 034	5 999	47 147
1856	64 823	40 395	5 999	44 557
1857	63 377	79 370	1 371	49 108
1858	63 018	88 221	511	43 809
1859	81 114	45 620	610	43 450
1860	82 703	65 531	331	38 954
1861	90 181	65 178	658	39 075
1862	95 199	64 923	613	39 943
1863	95 425	65 997	»	38 713
1864	97 425	66 408	606	37 605
1865	97 470	71 219	»	39 713
1866	91 351	76 344	»	41 501
1867	90 600	71 374	»	42 000
1868	95 816	86 171	10 470	191 658
1869	94 535	82 489	4 952	210 527
1870	90 888	126 150	5 602	215 159
1871	84 531	131 052	5 308	259 876
1872	84 957	132 310	12 551	253 625
1873	84 360	133 865	9 541	259 013
1874	82 074	134 980	7 744	274 289
1875	86 628	135 593	10 794	268 953
1876	83 884	154 813	22 449	296 437
1877	81 771	160 270	14 167	356 228
1878	77 851	174 105	25 717	405 078
1879	74 097	176 897	23 873	428 938
1880	73 577	177 135	22 018	430 618
1881	34 778	170 201	22 573	500 738
1882	Gratuité	110 627	3 481	894 847
1883	»	90 113	»	721 773

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de 8fr,85, soit 0fr,62 au-dessous de la moyenne générale, qui était à la même date de 9fr,47. En 1876, cette dépense était de 20fr,43, la moyenne générale étant de 17fr,83. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le département des Hautes-Pyrénées était de 24fr,71, tandis que la moyenne générale était de 21fr,77.

ÉTAT ACTUEL DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département des Hautes-Pyrénées pendant l'année scolaire 1883-1884.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 867 (776 écoles publiques et 91 écoles libres). 2 communes seulement sont entièrement dépourvues d'écoles. 11 communes de plus de 500 habitants n'ont pas encore d'école publique de filles (ce nombre était de 20 en 1882). Sur les 867 écoles primaires du département, il y a 768 écoles laïques (301 écoles de garçons, 246 de filles et 221 mixtes) et 99 écoles congréganistes (8 de garçons, 90 de filles et 1 mixte).

1° *Division des écoles de toute nature d'après le nombre de classes qu'elles possèdent :*

	Publiques	Libres
Écoles à 1 classe	730	27
— 2 —	35	37
— 3 —	5	14
— 4 —	3	7
— 5 —	2	1
— 6 —	1	2
— 7 —	»	1
— 8 — et au-dessus	»	2
Totaux	776	91

2° *Division des classes d'après le nombre des élèves qu'elles reçoivent :*

Classes de 50 élèves et au-dessous	766, soit	88.8 0/0
— de plus de 50 élèves	56, —	6.6 0/0
— — de 60 —	36, —	4.2 0/0
— — de 70 —	2, —	».2 0/0
— — de 80 —	3, —	».2 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont : 72.6 0/0, 15.4 0/0, 7.2 0/0, 3 0/0, 1.8 0/0. D'où il résulte que, sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le département se trouve dans une situation supérieure à la moyenne générale.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1883-1884 sont au nombre de 36 900 (au lieu de 36 637 en 1882-1883). Ce nombre peut se décomposer en :

Élèves des écoles publiques	30 708	36 900
— libres	6 192	
Garçons	19 053	36 900
Filles	17 847	
Élèves des écoles laïques	29 038	36 900
— congréganistes	7 862	
— de garçons	15 460	36 900
— de filles	15 321	
— mixtes	6 119	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 36 900 pour 27 986. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département des Hautes-Pyrénées est de 28 480, d'où il résulterait que 494 enfants d'âge scolaire ne fréquentent pas les écoles primaires. Il convient toutefois de retrancher de ce nombre 324 enfants de 6 ans et au-dessus inscrits dans les écoles maternelles publiques ou libres, ce qui réduit à 170 le nombre des enfants de 6 à 13 ans qui ne fréquentent pas les écoles primaires. Ce nombre de 170 équivaut à peu près à celui des enfants de 6 à 13 ans recevant l'instruction dans des établissements d'enseignement secondaire ou dans leurs familles.

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1884 :

	Nombre de candidats	Nombre de certificats obtenus
Garçons	477	358
Filles	424	328
Totaux	901	686

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1883-1884 un effectif de 1070 maîtres ou maîtresses, dont nous donnons le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques :

	Instituteurs		Institutrices	
	laïques	congr.	laïques	congr.
Titulaires avec brevet supérieur	36	»	5	»
Titulaires avec brevet élémentaire	429	4	261	24
Titulaires sans brevet	»	»	»	9
Adjoints brevetés	56	4	21	6
— non brevetés	»	5	»	6

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs		Institutrices	
	laïques	congr.	laïques	congr.
Titulaires brevetés	8	4	21	23
— non brevetés	»	»	»	35
Adjoints brevetés	4	7	13	54
— non brevetés	»	2	2	31

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1884 est résumée dans le tableau suivant :

Nombre et nature des immeubles scolaires.

	Appartenant aux communes	Prêtés	Loués	Total
Écoles de garçons	190	2	39	231
Écoles de filles	69	18	112	199
Écoles mixtes	120	2	92	214
Écoles de garçons et de filles dans le même immeuble	61	»	5	66
Totaux	440	22	248	710

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 207 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées pour loyers de maison d'école s'élève à 26 847 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du département des Hautes-Pyrénées pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les huit dernières années, est le suivant :

	Nombre des communes	Subventions de l'État
1877	3	7500 fr.
1878	24	74 200
1879	42	212 000
1880	97	560 950
1881	64	374 170
1882	61	463 300
1883	36	219 500
1884	44	306 300
Totaux	371	2 217 920 fr.

Ecoles maternelles. — Le département compte, en 1884, 21 écoles maternelles (12 publiques et 9 libres). Sur les 12 écoles maternelles publiques, 2 sont dirigées par des directrices laïques et 10 par des directrices congréganistes. Les directrices laïques sont munies du certificat d'aptitude; parmi les 10 directrices congréganistes, 4 seulement sont dans ce cas. Les 9 écoles maternelles libres sont dirigées par des congréganistes, dont 5 n'ont pas de titres de capacité. Les directrices publiques laïques ne sont secondées par aucune sous-directrice; les directrices publiques congréganistes sont secondées par 6 sous-directrices dont 3 sans titre de capacité. On trouve également 1 sous-directrice d'école maternelle libre congréganiste; elle n'a pas de titre de capacité.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année

1883-1884, 2723 élèves (2836 en 1881-1882) répartis comme suit :

Écoles maternelles	publiques.	laïques..	170	2072	2723
		congrég.	1902		
	libres....	laïques..	»	651	
		congrég.	651		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 324.

Écoles normales. — Le département des Hautes-Pyrénées possède deux écoles normales primaires, une pour les instituteurs et une pour les institutrices.

L'école normale d'instituteurs, fondée à Tarbes en 1833, reçoit actuellement 56 élèves-maîtres. L'enseignement y est donné par 5 maîtres normaux et 9 maîtres supplémentaires.

L'école normale d'institutrices, créée par application de la loi du 10 août 1879, n'a été ouverte qu'en 1883. Son siège est également à Tarbes. Elle contient actuellement 33 élèves-maîtresses, auxquelles l'enseignement est donné par 4 maîtresses normales et 3 maîtresses supplémentaires.

Ecoles primaires supérieures. — Les états de situation en 1883-1884 mentionnent, pour les garçons, deux cours publics complémentaires d'enseignement primaire supérieur, recevant 70 élèves; pour les filles, deux cours libres, recevant 80 élèves, et une école primaire supérieure libre comptant 60 élèves.

Bibliothèques scolaires et bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1885 :

Bibliothèques scolaires................	192
Nombre de livres de lecture............	10 624
— de prêts pendant l'année........	5 213
Bibliothèques pédagogiques............	34
Nombre de volumes....................	4 023

En 1863, le département ne possédait que 9 bibliothèques scolaires contenant ensemble 497 volumes de toute nature.

Caisses des écoles. — 63 caisses des écoles fonctionnent en 1885 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1884 :

Recettes de l'exercice 1884....................	3 046 fr.
Dépeuses..	4 100
Somme en caisse à la clôture de l'exercice....	1 946 fr.

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le département ne possédait aucune caisse de ce genre.

Caisses d'épargne scolaires. — Elles existent dans le département depuis 1879. Voici leur situation en 1885 :

Année	Nombre de caisses	Nombre de livrets	Sommes inscrites à ces livrets
1885..............	88	713	5 915 fr.

Société de secours mutuels. — La Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1866, périclite sensiblement. Elle comptait en 1879 416 membres et un actif qui atteignait 10 275 francs. Cet actif s'élève aujourd'hui à 17 338 francs, mais, à la date du 1er janvier 1885, le nombre des sociétaires se réduit à 113.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin scolaire* du département des Hautes-Pyrénées, dont la fondation remonte à 1868, paraît suivant les besoins du service, en format petit in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques, dont il devient la propriété, et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général.

PYRÉNÉES-ORIENTALES (Département des) — Superficie, 4122 kilom. carrés. Population : 208 855 habitants en 1881, au lieu de 197 940 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 51 habitants, au lieu de 71 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. Trois arrondissements, formant 3 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Perpignan, Céret, Prades; 17 cantons, 231 communes, dont 106 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département des Pyrénées-Orientales est réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE						
	DE COMMUNES.	D'ÉCOLES		DE CLASSES.		D'ÉLÈVES des écoles.	
		publiq.	libres.	publiq.	libres.	publiq.	libres.
Perpignan.	86	164	51	290	124	15 755	4 289
Céret.....	43	81	18	127	32	6 456	1 002
Prades....	102	154	15	170	31	7 707	842

Population d'âge scolaire. — En 1876 on comptait 24 711 enfants de 6 à 13 ans (12 619 garçons et 12 092 filles), soit 12.48 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881 on compte 27 629 enfants de 6 à 13 ans (14 524 garçons et 13 105 filles), soit 13.23 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une augmentation de 2918 enfants pour la période quinquennale écoulée. Pendant la même période la population totale s'est accrue de 10 915 habitants.

1. État de l'instruction publique avant 1789. — Le Roussillon et la Cerdagne, qui forment aujourd'hui le département des Pyrénées-Orientales, ont été réunis à la France par le traité des Pyrénées (1659). Mais pendant longtemps encore les habitants de ces pays restèrent Espagnols de langage et de mœurs; jusque vers le milieu du XVIIIe siècle, dans la plupart des villages, les actes de l'état civil furent rédigés en catalan, seule langue que parlassent les curés; l'enseignement, dans les rares écoles qui existaient, se donnait en catalan, sauf dans les villes comme Perpignan, Prades, Rivesaltes, etc., où une ordonnance de Louis XIV avait prescrit aux consuls « d'établir des écoles royales pour apprendre aux enfants la langue française, la doctrine chrétienne, à lire et à écrire ».

Quelques documents inédits que possède le Musée pédagogique, et qui ont été recueillis dans les archives de diverses communes des Pyrénées-Orientales, permettent de se faire une idée de ce qu'était l'instruction populaire dans cette partie de la France, durant le siècle qui a précédé la Révolution. Nous en extrayons les détails qui suivent.

Le 3 avril 1780, le conseil général de la communauté séculière de Rivesaltes, « assemblé à son de cloche en la forme ordinaire et accoutumée, d'ordre des sieurs consuls à ce autorisés par permission de monseigneur le viguier du Roussillon », délibéra d'établir à l'avenir un second régent. Le sieur François Joly, consul, avait motivé la proposition de la façon suivante : « Personne de vous n'ignore qu'un seul régent n'est pas suffisant à cette communauté, eu égard au grand nombre d'enfants qu'il y a pour être enseignés par un seul régent, le sieur Lebé, actuellement régent, ne pouvant y suffire seul. Ainsi, il paraît qu'il serait très nécessaire qu'il y eût un second régent qui enseignera les enfants qu'il aura sous lui jusqu'à ce qu'ils soient en état d'apprendre leur latin, pour

après être remis entre les mains et à la classe du premier régent qui leur fera faire les différentes classes et continuera à leur apprendre leur latin jusqu'à la rhétorique et à la philosophie. » Ce second régent, chargé « de donner les premiers éléments aux enfants », devait avoir un salaire annuel de 150 livres, « qui lui seront payées des rentes et revenus de cette communauté, et les mesades (la rétribution mensuelle des élèves) à raison de 6 sols et 8 deniers par mois qu'il exigera de chaque écolier de la classe depuis l'alphabet jusqu'à ce qu'ils apprendront à lire la langue française et à écrire; dès qu'ils apprendront ladite langue et voudront commencer à écrire, il exigera 10 sols de chacun. Lequel régent sera aussi tenu de conduire chaque jour de fête tous les enfants de sa classe à l'office et vêpres, leur faire dire le catéchisme chaque samedi de la semaine, d'enseigner gratis tous les enfants des plus pauvres de cette communauté qui n'auront pas la commodité d'être enseignés en payant et qui auront le zèle d'aller en classe, et de ne pouvoir donner que le jeudi de chaque semaine de vacance seulement. »

La délibération ci-dessus, bien qu'approuvée par le subdélégué général de l'intendant du Roussillon et pays de Foix, ne fut pas exécutée. Le 10 décembre 1783, le conseil général est de nouveau assemblé pour délibérer, cette fois, « sur les moyens à prendre pour se procurer une régente, conforformément à l'ordonnance rendue par monseigneur l'intendant à ce sujet». La majorité des conseillers est d'avis que « comme depuis longtemps la communauté de Rivesaltes n'a pas besoin de régente pour l'éducation des filles, vu qu'il y en a plusieurs qui les enseignent à lire et qui dressent les jeunes filles aux divers ouvrages des mains sans qu'il en coûte rien à la communauté, il est inutile d'y mettre de nouveaux subsides, attendu que cette augmentation peut être employée à une chose plus essentielle pour le public, qui serait de parvenir à la création d'un second régent pour l'éducation des garçons. » Une minorité de cinq membres « est d'avis de nommer la fille aînée du sieur Aleugry, régent de cette communauté, pour régente de la même communauté, lui attribuant les mêmes émoluments qu'on donnait aux précédentes régentes, attendu que ce n'est pas un nouveau subside ainsi que la pluralité des suffrages prétend. » L'intendant approuva l'avis de la minorité, soutenu d'ailleurs des signatures de quarante notables habitants, et ordonna « que la fille aînée du sieur Aleugry, régent actuel, sera établie régente pour enseignance et éducation des jeunes filles, après néanmoins qu'elle aura été approuvée par les supérieurs ecclésiastiques, et ce aux appointements ordinaires de 150 livres, qui lui seront payées des revenus de la communauté. »

Nous avons la liste des maîtres d'école de Collioure, depuis l'établissement de l'école en 1689. Le premier, nommé Ligonier, recevait 100 livres par an. De 1703 à 1711, il y a un *mestre de petits minyons* (maître de petits garçons), et en même temps que lui un *mestre de grammaticha;* ce second maître est un révérend père. Le révérend François Leclerc, « précepteur de l'école », et seul chargé de tout l'enseignement, demande en 1721 au conseil général de nommer comme par le passé un précepteur pour les petits enfants : il consent à abandonner à cet effet 50 livres de son propre salaire, qui était de 200 livres, pour être données à ce second précepteur. Sur ces entrefaites, un concurrent, nommé Pierre Germa, se présente et offre de prendre au rabais, pour 100 livres, la charge occupée par François Leclerc y compris l'enseignement des petits enfants; mais le conseil, après en avoir délibéré, décide « qu'attendu que la ville a attribué 200 livres pour le salaire des précepteurs et maîtres d'école, ledit Leclerc, qui fait son devoir et enseigne bien les enfants, sera conservé au même salaire que cy-devant. » De 1731 à 1789, l'instruction primaire fut donnée par des dominicains qui occupaient de vastes locaux qu'on voit encore au faubourg de Collioure; en même temps des maîtres ecclésiastiques et laïques enseignaient le latin en ville.

Une curieuse délibération du conseil général de la « communauté laïque » d'Argelès-sur-Mer, en date du 7 octobre 1736, est relative à la destitution du sieur Blanch, précepteur. Les griefs qui motivent cet acte de rigueur sont les suivants : « Les enfants qui étudient le latin n'ont rien appris depuis trois ans qu'il leur enseigne, comme aussi les restants enfants faute de leur donner des soins, tellement que Aciscla Padallé a été obligé de sortir de l'école son fils, et l'envoyer ailleurs, Jacinthe Llarguet s'est plaint qu'ayant prié ledit sieur Blanch d'enseigner à écrire à un de ses fils, il n'a pas voulu le faire l'ayant toujours négligé, ce qui aurait obligé au père de le tirer de l'école; et lorsque ledit sieur Blanch est allé dehors, il n'a commis personne à sa place, et en dernier lieu, il est allé à Perpignan où il a resté trois ou quatre jours sans de même commettre personne à sa place. » Le conseil général décide que « sous le bon plaisir de monseigneur l'intendant, le sieur Blanch est révoqué de sa charge de précepteur ».

« Dans les pays que comprend actuellement l'arrondissement de Prades, dit une notice rédigée en 1879 par M. l'inspecteur primaire de Prades, l'instruction fut longtemps presque nulle. A l'exception de quelques membres des familles nobles et des jeunes gens qui se destinaient à la prêtrise et allaient étudier en Espagne à l'université de Cervora près Barcelone (car jusqu'en 1789 la Cerdagne française a fait partie du diocèse espagnol d'Urgel), tout le monde vivait dans la plus profonde ignorance. La langue française était surtout extrêmement négligée, les habitants ne s'étaient pas trouvés dans la nécessité de l'apprendre, car tous les actes publics, jusqu'aux ordonnances et rescrits du roi, étaient dressés en catalan. La première délibération relative à l'instruction qui existe dans les archives de Prades est du 10 mai 1580 : elle autorise les consuls à faire à la maison d'école les réparations nécessaires. Cette maison fut cédée en 1584 à la communauté par le camérier de la Grasse moyennant une redevance annuelle d'une poule bonne et grasse et d'un sou de monnaie de Perpignan, le jour de Noël. On ne trouve pas de documents relatifs à l'école de Prades durant le XVII[e] siècle; mais au XVIII[e] siècle il en est plusieurs fois question : ainsi, le 10 juin 1769, la communauté se plaint « que les régents ne se trou- » vent pas à leurs devoirs et que les classes sont » négligées »; en 1782, ce sont les régents qui se plaignent à leur tour à l'intendant de n'avoir pas reçu de traitement depuis cinq ans; ils ne furent payés qu'en 1784 au moyen d'une imposition établie sur tous les habitants. »

« Dans le canton de Saillagouse, écrit l'instituteur de Palau en 1879, c'étaient les curés qui avant 1789 enseignaient à lire et à écrire quelque peu le catalan. Les familles un peu aisées envoyaient leurs enfants à Puycerda, aux écoles pies ou des *escolapios*, où l'on enseignait, comme encore aujourd'hui, la grammaire latine, l'arithmétique et un peu de géométrie. Le catalan était à peu près la seule langue parlée et écrite. Jusqu'en 1741, les actes de baptême, à Palau, furent dressés en catalan; à partir de 1741, on les trouve rédigés en français, mais quel français! »

Une supplique des habitants de Marqueixanes (arrondissement de Prades) adressée à l'intendant, expose avec une certaine éloquence les avantages qui résulteraient d'une bonne instruction

de la jeunesse : « Ladite communauté se trouvant précisément sujette au passage des troupes, étant adhérente au grand chemin, et quelquefois même à leur séjour, comme il est quelquefois arrivé d'y séjourner quelques mois, et où il est arrivé que ni le baile, ni les consuls savaient lire ni écrire, il semble aux suppliants qu'il serait besoin et nécessaire qu'il y eût continuellement un régent pour que la jeunesse eût lieu d'être élevée. » Il est vrai, ajoute la supplique, « que le sieur Joseph Eit, clerc, natif dedite communauté, y est installé depuis environ neuf ans, lequel n'a pour son salaire que cent quatre-vingt-seize livres, homologuées, par an, y compris la régence, le secrétariat, et l'horloge, trois différents emplois, sans lesquels annexés, tout autre régent quelconque ne voudrait, ou ne saurait peut-être pas faire, ne pourrait se soutenir, ni se nourrir d'un si modique salaire que de cent vingt livres de la régence, les restantes sont trente-six du secrétariat, et quarante de l'horloge, à la charge pour lui d'y fournir l'huile à ce nécessaire. Les habitants étant si misérables, et hors d'état de pouvoir payer des mois de leurs enfants, la plupart ne les font point aller à l'école, grand dommage ! et ceux qui les y font aller, ce n'est pas pour longtemps, car ils les en tirent dans deux ou trois ans, qui les feraient cependant continuer quelque temps davantage, s'ils ne devaient payer des mois, quoique très modiques, car les plus forts des enfants plus avancés sont à huit sols, les autres et la plupart à quatre, tout cela reviendrait tout au plus à vingt-quatre livres par an, sur les 196 livres susdites. Enfin, il n'est point d'autre village que Marqueixanes-au-Conflent qui soit compris à l'abonnement du don gratuit à la somme de 313 livres par an, qui est partie de l'accablement desdits habitants, laquelle taxe selon l'époque ne devrait être perçue que pendant six ans, commençant depuis 1760, laquelle devrait, selon la même époque, être maintenant éteinte. La communauté de Marqueixanes par conséquent étant la seule comprise dans l'abonnement du don gratuit déjà dit, et les habitants dudit lieu hors d'état de pouvoir payer des mois de leurs enfants, n'en ayant pas pour leur nourriture, qui leur ôte le moyen de les faire aller à l'école pour les faire élever, fait que bien d'enfants qui pourraient être élevés un jour se perdent et sont et seront des idiots et insolents. » Pour « obvier tous ses obstacles, et pour remédier à une pareille décolation, et pour pourvoir au bien public, tant à s'égard des pères que des enfants, » la communauté demande à l'intendant de permettre qu'une partie du don gratuit, savoir 211 livres, soit dorénavant supprimée et éteinte, et que le restant, 104 livres, soit ajouté aux 196 livres du traitement du régent, à la place des mois d'école, lesquels seraient supprimés : « condition infailliblement commode et convenable pour les uns et pour les autres, car également les riches et les pauvres pourraient faire élever leurs enfants sans frais, et le régent y trouverait aussi un peu mieux de quoi pouvoir se soutenir. » La supplique conclut ainsi : « Considéré tout le contenu dans le présent exposé, plaise, monseigneur, de vos bonnes grâces ordonner, pour pourvoir principalement par commisération à l'accablante indigence et à l'extrême misère des habitants du lieu de Marqueixanes, que la somme de 211 livres qui fait la plus grande partie de l'abonnement du don gratuit ne soit plus perçue d'ici en avant, et qu'elle soit entièrement éteinte; et que pour le maintien d'un régent ou précepteur, pour l'utilité du bien public et particulier, et pour l'avantage tant des pères que des enfants, pour leur faciliter le moyen de les faire élever et être élevés sans frais, il soit perçu tous les ans des habitants par le receveur de ladite communauté les restantes 104 livres du don gratuit, pour être réunies à la régence ; les habitants se trouvant défrayés des dites 211 livres par an, il leur semblerait ne rien payer que de payer 104 livres par an, surtout pour une chose si utile et si avantageuse. » Nous ignorons quel accueil fut fait à cette demande.

Mentionnons une série d'actes de nomination et de certificats qui nous permettent de suivre d'un bout à l'autre la carrière d'un instituteur de la fin du XVIIIe siècle, le nommé Jean-François Fabre, de Dourgue. Le 8 juillet 1781, il est élu pour l'espace d'une année comme régent des écoles par le « conseil général politique » du lieu de Salsigne, diocèse de Carcassonne, sur le vu d'un certificat du curé de Labastide, attestant que le sieur Fabre, qui a exercé dans cette paroisse la charge de régent, « est de bonne vie et mœurs et fait profession de la religion catholique et romaine par les actes extérieurs de religion ». L'année suivante, Fabre devient régent à Vielmur, comme nous le voyons par une permission de Mgr l'évêque de Castre, en date du 30 juillet 1782, disant que « dûment informé des bonnes vie et mœurs, religion et capacité de Jean-François Fabre, etc., nous lui avons permis et permettons de tenir les petites écoles de la ville de Vielmur de ce diocèse, et de les instruire à la piété, à lire et à écrire, lui enjoignons de les mener modestement le dimanche et les fêtes à la messe, à la doctrine chrétienne et aux offices divins, etc. » De Vielmur, Fabre passe en 1787 à Réalmont, diocèse d'Alby : nouvelle permission accordée par Mgr l'archevêque d'Alby, « d'enseigner dans ladite paroisse et d'apprendre les principes de l'écriture et lecture, etc. ; à la charge qu'il aura soin d'enseigner les éléments de la religion à ses élèves, qu'il se servira du catéchisme du diocèse et non d'autre, qu'il conduira les enfants à l'église pour assister à la sainte messe, etc. » Enfin en l'an IV de la République, nous voyons l'ancien régent transformé en *instituteur primaire*, ainsi qu'il résulte de l'arrêté suivant de l'administration départementale des Pyrénées-Orientales :

« Séance publique du 5e floréal an IVe de la République française. Vu l'attestation fournie au citoyen Jean-François Fabre par le jury d'instruction publique établi à Perpignan, sous date du 23 germinal dernier, de laquelle attestation il résulte que ce citoyen a subi un examen sur l'écriture, l'arithmétique, la lecture et les principes de la morale républicaine, et qu'il réunit les qualités requises pour être instituteur primaire; — vu de plus l'avis de l'administration municipale du canton de Perpignan, par lequel elle désigne ledit citoyen Fabre pour remplir la place d'instituteur dans la commune de Perpignan ; — l'administration, considérant, etc., etc., arrête que le citoyen Jean-François Fabre est nommé instituteur primaire de la commune de Perpignan, et qu'en cette qualité il jouira des rétributions déterminées par l'arrêté du 6 germinal dernier relatif à l'organisation des écoles primaires. »

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — De 1789 a la Restauration. — Nous venons de voir, par un exemple frappant, comment la Révolution essaya d'organiser l'enseignement populaire : elle choisit, parmi les maîtres que lui léguait l'ancien régime, ceux qui lui parurent les plus capables, et en fit les instituteurs de ses écoles primaires. Nous ne possédons malheureusement pas de documents permettant de faire d'une façon quelque peu précise l'histoire des écoles dans le département des Pyrénées-Orientales pendant le quart de siècle qui suivit 1789.

Une école centrale fut installée à Perpignan en l'an V; elle eut un grand succès. Voici en quels termes en parlait le Conseil général du départe-

ment en l'an IX : « L'établissement des écoles centrales est un grand bienfait, dont le département a plus profité que plusieurs autres départements. Les cours les plus suivis sont ceux de dessin et de mathématiques. On se loue de tous les professeurs ; celui de physique s'est occupé des mathématiques, le local destiné aux expériences étant occupé par des livres de théologie et de jurisprudence qui y pourrissent, et dont on a demandé plusieurs fois la vente, pour le produit être employé à l'acquisition d'instruments scientifiques ; on en renouvelle la demande... On réclame vivement pour les professeurs le paiement de leur arriéré et du courant de leur traitement. Le pensionnat de l'école centrale doit tous ses succès au zèle du citoyen Joubert, qui l'a établi. »

Statistique comparée de la Restauration a 1882-1883. — Voici les données que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans le département des Pyrénées-Orientales depuis l'époque de la Restauration.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1837, le département comptait 72 communes n'ayant aucune école, et 176 communes n'ayant pas d'écoles de filles. En 1850, il y avait encore 71 communes entièrement dépourvues d'écoles. En 1878, on ne trouve plus que 4 communes sans écoles ; mais 10 communes de 500 habitants n'ont pas d'écoles publiques de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires était, d'après l'*Almanach de l'Université*, de 120 en 1821. Le progrès du nombre des écoles à partir de 1829 est résumé dans le tableau ci-après :

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1829	d'après la statistique offic[elle] ..			136
1834	— — ..	61	105	166
1837	— — ..	142	141	283
1850	— — ..	166	178	344
1863	— — ..	185	188	373
1876-77	— — ..	337	90	427
1878-79	— — ..	348	79	427
1879-80	— — ..	349	104	453
1880-81	— — ..	359	104	463
1881-82	— — ..	380	97	477
1882-83	— — ..	392	91	483

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Écoles de garçons	Écoles mixtes	Écoles de filles	Total
1837	206	15	62	283
1850	210 (y compris les écoles mixtes).		134	344
1863	191	11	171	373
1867	220	19	170	409
1872	231	27	195	453
1875	208	49	197	454
1876-77	194	54	179	427
1878-79	182	69	176	427
1879-80	188	74	191	453
1880-81	147	119	197	463
1881-82	157	112	208	477
1882-83	163	112	208	483

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et congréganistes.

	Écoles laïques de garçons ou mixtes	Écoles laïques de filles	Écoles congréganistes de garçons ou mixtes	Écoles congréganistes de filles	Total
1850	210	119	»	15	344
1863	195	141	7	30	373
1867	232	138	7	32	409
1872	250	159	8	36	453
1876-77	239	143	9	36	427
1878-79	242	142	9	34	427
1879-80	251	154	11	37	453
1880-81	256	160	10	37	463
1881-82	259	172	10	36	477
1882-83	265	173	10	35	483

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs laïques	Instituteurs congrég.	Institutrices laïques	Institutrices congrég.	Total
1837	225	4	64	12	305
1840	222	»	105	19	346
1863	193	27	199	96	515
1872	247	25	226	94	592
1876-77	258	30	202	69	559
1878-79	286	21	224	82	613
1879-80	289	35	240	97	661
1880-81	316	32	258	111	717
1881-82	329	30	282	92	733
1882-83	338	35	301	94	768

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

		Total des élèves	Élèves gratuits
1832	(année civile).....	4 009	Manque.
1837	—	8 149	—
1840	—	8 648	—
1850	—	11 218	2 436
1863	—	18 498	4 050
1867	—	19 866	4 728
1872	—	25 655	11 964
1876-77	(année scolaire)..	26 275	Manque.
1878-79	— ..	27 693	13 776
1879-80	— ..	29 106	14 849
1880-81	— ..	30 926	17 101
1881-82	— ..	34 523	Gratuité.
1882-83	— ..	34 823	»

En 1832, il y avait 255 élèves inscrits sur 10 000 habitants ; en 1840, 526 ; en 1863, 1018 ; en 1876-1877, 1325, et 1664 en 1882-883.

Écoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1850	2	203
1863	4	884
1867	7	1 129
1876-77	8	894
1878-79	9	1 082
1879-80	9	1 390
1880-81	10	1 336
1881-82	11	2 004
1882-83	14	1 912

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre de cours Hommes	Nombre de cours Femmes	Nombre d'auditeurs Hommes	Nombre d'auditeurs Femmes
1850	13	»	297	»
1863	1	»	259	»
1867	142	7	4 708	103
1869	173	13	5 946	340
1872	139	29	4 177	443
1876-77	111	22	2 853	314
1879-80	110	33	2 344	465
1880-81	100	29	2 311	485
1881-82	100	29	2 166	431
1882-83	81	14	1 674	219

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1833 à 1884 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850.	180 brevets	élémentaires,	28 brevets	supérieurs
1851-1867.	123 —	obligatoires,	11 —	complets
1868-1880.	213 —	—	103 —	facultatifs ou complets
1881.......	97 —	élémentaires,	5 —	supérieurs
1882.......	50 —	—	11 —	—
1883.......	38 —	—	4 —	—
1884.......	65 —	—	7 —	—

Institutrices.

1836-1850.	95 brevets	élémentaires,	5 brevets	supérieurs.
1851-1867.	239 —	obligatoires,	1 —	complets.
1868-1880.	615 —	—	32 —	facultatifs, ou complets.
1881.......	59 —	élémentaires,	4 —	supérieur.
1882.......	81 —	—	14 —	—
1883.......	96 —	—	10 —	—
1884.......	106 —	—	10 —	—

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans le département des Pyrénées-Orientales en 1877. Voici le tableau des résultats obtenus :

	Nombre de candidats		Certificats obtenus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1877	277	»	207	»
1878	176	»	125	»
1879	371	»	252	»
1880	577	82	449	66
1881	363	63	197	36
1882	435	72	240	44
1883	480	136	335	99

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-dessous indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints.

Nombre de conscrits sachant au moins lire, de 1827 à 1883 inclusivement.

ANNÉES	CONSCRITS			RANG DU DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29	4 122	1 434	34.8	59e
1831-35	7 512	2 718	36.2	65e
1836-40	7 456	2 918	39.1	65e
1841-45	7 354	3 366	45.8	65e
1846-50	6 506	3 583	47.7	68e
1851-55	8 087	3 891	48.1	72e
1856-60	8 146	4 264	52.3	75e
1861-65	8 752	4 953	56.6	76e
1866-68	4 889	3 072	62.8	79e
1871-75	7 220	5 748	79.6	58e
1876-77	2 640	2 291	86.8	40e
1878	1 619	1 223	75.7	73e
1879	1 665	1 300	77.6	70e
1880	1 636	1 332	80.2	70e
1881	1 835	1 497	81.6	69e
1882	1 698	1 424	83.9	66e
1883	1 666	1 350	81.»	74e

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits était de 44.8 0/0 ; dans le département des Pyrénées-Orientales cette moyenne était de 34.8 0/0, soit 10 0/0 au-dessous de la moyenne générale. La classe de 1883, en portant l'instruction des conscrits dans le département des Pyrénées-Orientales à 81 0/0, réalise ainsi un progrès total de 46.2 pour la période de cinquante-quatre années qui s'est écoulée de 1829 à 1883, soit un progrès annuel de 0.85 0/0, tandis que pour toute la France le progrès n'a été durant la même période que de 0.79 0/0.

Nombre de conjoints, sur 100, ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55	41.3	19.5	40.1
1856-60	51.6	18.7	35.2
1861-65	51.5	21.3	36.4
1866-70	56.2	23.3	39.7
1871-75	62.»	31.8	46.9
1876-77	68.3	34.6	51.4
1878	72.2	38.1	55.1
1879	73.5	36.2	54.8
1880	70.9	38.»	54.4
1881	71.4	34.7	53.»

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-après le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire pour les vingt-neuf années de 1855 à 1883 :

ANNÉES	RÉTRIBUTION scolaire A PART	RESSOURCES communales non compris la rétribution scolaire	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'État
1855	50 258	42 933	2 012	32 945
1856	55 926	42 605	1 594	35 690
1857	52 450	44 110	2 815	43 615
1858	51 460	45 721	3 015	45 719
1859	68 345	46 563	1 280	28 444
1860	72 599	45 734	2 804	22 444
1861	79 450	47 729	5 316	15 765
1862	84 492	46 552	2 489	18 471
1863	88 055	47 117	2 381	22 836
1864	91 257	47 441	4 476	22 344
1865	93 261	48 435	4 911	27 956
1866	96 001	47 925	3 075	37 011
1867	92 015	49 715	153	49 615
1868	108 361	41 740	3 222	79 712
1869	108 361	39 096	3 222	88 097
1870	102 883	66 955	7 327	101 193
1871	96 802	76 361	7 856	121 859
1872	100 415	86 680	6 397	132 093
1873	100 042	92 401	21 895	120 740
1874	108 123	101 464	18 673	127 242
1875	126 829	196 549	18 728	117 387
1876	131 265	116 365	27 166	121 713
1877	136 897	126 787	28 909	145 838
1878	140 604	132 437	31 031	160 943
1879	141 558	145 481	28 956	179 672
1880	136 069	144 797	28 602	198 831
1881	75 615	152 182	9 172	307 202
1882	Gratuité.	83 656	»	542 071
1883	»	121 493	»	541 571

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de 13fr,83, soit 4fr,36 au-dessus de la moyenne générale, qui était à la même date de 9fr,47. En 1876, cette dépense était de 19fr,49, la moyenne générale étant de 17fr,83. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le département des Pyrénées-Orientales était de 21fr,76, tandis que la moyenne générale était de 21fr,77.

ETAT ACTUEL DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département des Pyrénées-Orientales pendant l'année scolaire 1883-1884.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 483 (399 écoles publiques et 84 écoles libres). Une commune seulement est entièrement dépourvue d'école. Toutes les communes de plus de 500 habitants sont pourvues d'écoles publiques de filles (il n'en restait plus que 3 à pourvoir en 1882). Sur les 483 écoles primaires du département, il y a 436 écoles laïques (151 écoles de garçons, 172 de filles et 113 mixtes) et 47 écoles congréganistes (11 de garcons, 36 de filles.)

Division des écoles de toute nature d'après le nombre de classes qu'elles possèdent :

	Publiques.	Libres.
Écoles à 1 classe	309	40
— 2 classes	57	13
— 3 —	23	14
— 4 —	6	8
— 5 —	»	5
— 6 —	4	2
— 7 —	»	2
— 8 — et au-dessus	»	»
Totaux	399	84

Division des classes des écoles publiques d'après le nombre des élèves qu'elles reçoivent :

Classes de 50 élèves et au-dessous.	368,	soit	64.7 0/0
— de plus de 50 élèves	129,	—	22.» 0/0
— — 60 —	55,	—	9.4 0/0
— — 70 —	21,	—	3.5 0/0
— — 80 —	14,	—	2.4 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont : 72.6 0/0, 15.4 0/0, 7.2 0/0, 3 0/0,

1.8 0/0. D'où il résulte que sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le département se trouve dans une situation inférieure à la moyenne générale.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1883-1884 sont au nombre de 36 051 (au lieu de 34.323 en 1882-1883). Ce nombre peut se décomposer en :

Élèves des écoles publiques		29 918	36 051
— — libres		6 133	
Garçons		18 496	36 051
Filles		17 555	
Elèves des écoles laïques		30 824	36 051
— — congréganistes		5 224	
Elèves des écoles	de garçons	16 097	36 051
	de filles	15 782	
	mixtes	4 172	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 36 051 pour 28 526, non compris les 178 enfants au-dessus de 6 ans inscrits pour les écoles maternelles et ceux du même âge qui reçoivent l'enseignement dans des établissements d'enseignement secondaire. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département des Pyrénées-Orientales est de 27 629, d'où il résulterait que plus de 1 100 enfants d'âge scolaire se sont fait inscrire à deux écoles pendant le cours de l'année, ce qui n'aurait rien d'extraordinaire dans un département où l'enseignement libre entre en concurrence contre l'enseignement public avec 84 écoles comptant 6 133 élèves.

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1884 :

	Nombre de candidats.	Nombre de certificats obtenus.
Garçons	440	346
Filles	122	102
Totaux	562	448

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1883-1884 un effectif de 798 maîtres ou maîtresses, dont nous donnons le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques:

	Instituteurs		Institutrices	
	Laïques	Congr.	Laïques	Congr.
Titulaires avec brevet supérieur	22	2	6	»
Titulaires avec brevet élémentaire	204	4	138	3
Titulaires sans brevet	»	»	»	2
Adjoints brevetés	117	11	74	»
— non brevetés	3	4	4	»

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs		Institutrices	
	Laïques	Congr.	Laïques	Congr.
Titulaires brevetés	10	4	38	23
— non brevetés	»	1	»	8
Adjoints brevetés	1	6	45	25
— non brevetés	»	3	4	36

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1884 est résumée dans le tableau suivant :

Nombre et nature des immeubles scolaires.

	Appartenant aux communes.	Prêtés.	Loués.	Total.
Ecoles de garçons	82	2	34	118
Ecoles de filles	57	»	65	122
Ecoles mixtes	48	1	64	113
Ecoles de garçons et de filles dans le même immeuble	37	»	»	37
Totaux	224	3	163	390

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 81 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées pour loyers de maison d'école s'élève à 34 377 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du département des Pyrénées-Orientales pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les sept dernières années, est le suivant :

	Nombre des communes.	Subventions de l'Etat.
1878	20	101 500 fr.
1879	32	310 480
1880	26	268 200
1881	15	38 400
1882	6	140 000
1883	26	271 550
1884	27	205 350
Totaux	152	1 335 480 fr.

Ecoles maternelles. — Le département compte, en 1884, 28 écoles maternelles (25 publiques et 3 libres). Sur les 25 écoles maternelles publiques, 20 sont dirigées par des directrices laïques et 5 par des directrices congréganistes. Toutes les directrices laïques sont munies du certificat d'aptitude; parmi les 5 directrices congréganistes, 3 ne possèdent pas ce titre. Sur les 3 écoles maternelles libres, 1 est dirigée par une laïque et 2 par des congréganistes; une des directrices congréganistes n'a pas de titre de capacité. Les directrices publiques laïques sont secondées par 2 sous-directrices pourvues d'un titre de capacité; les directrices publiques congréganistes sont secondées par 5 sous-directrices dont 4 sans titre de capacité. On trouve également 1 sous-directrice d'école maternelle libre congréganiste, sans titre de capacité.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année 1883-1884, 3357 élèves (1912 en 1882-1883), répartis comme suit :

Écoles maternelles publiques	laïques	2 130	3 169	3 357
	congréganistes	1 039		
Écoles maternelles libres	laïques	40	188	
	congréganistes	148		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 178.

Écoles normales. — Le département des Pyrénées-Orientales possède deux écoles normales, une pour les instituteurs et une pour les institutrices.

L'école normale d'instituteurs, fondée à Perpignan en 1833, reçoit actuellement 34 élèves-maîtres. L'enseignement y est donné par 4 maîtres normaux et 5 maîtres supplémentaires.

L'école normale d'institutrices, créée par application de la loi du 10 août 1879, a été ouverte à Perpignan en 1880. Elle contient actuellement 30 élèves-maîtresses auxquelles l'enseignement est donné par 4 maîtresses normales et 3 maîtresses auxiliaires.

Ecoles primaires supérieures. — Il existe à Perpignan une école primaire supérieure publique de trois années, pour les garçons: 84 élèves y reçoivent l'enseignement de 7 maîtres réguliers ou supplémentaires.

L'enseignement primaire supérieur pour les filles n'est pas organisé dans le département.

Bibliothèques scolaires et bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1885 :

Bibliothèques scolaires	172
Nombre de livres de lecture	12 225
Bibliothèques pédagogiques	16
Nombre de volumes	5 244

En 1863, le département ne possédait que 3 bibliothèques scolaires contenant ensemble 327 volumes de toute nature.

Caisses des écoles. — 66 caisses des écoles fonctionnent en 1885 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1884 :

Recettes de l'exercice 1884...........	5 287 fr.
Dépenses........................	926
Somme en caisse à la clôture de l'exercice.....................	4 361 fr.

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le département ne possédait aucune caisse de ce genre.

Caisses d'épargne scolaires. — Elles existent dans le département depuis 1879. Voici leur situation en 1880 et en 1885 :

Années	NOMBRE de caisses	NOMBRE de livrets	SOMMES inscrites à ces livrets
1880...........	189	2199	10 870 fr.
1885...........	64	896	10 917 fr.

Société de secours mutuels. — La Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1861, est en voie de prospérité. Elle ne comptait en 1879 que 48 membres et un actif s'élevant à 21 312 francs. Elle compte en 1885 252 membres, et son actif s'élève à 31 946 francs.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin scolaire* du département des Pyrénées-Orientales, dont la fondation remonte à 1867, paraît selon les besoins du service, en format petit in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques, dont il devient la propriété, et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général.

PYTHAGORISME. — Pythagore est de tous les philosophes de la haute antiquité (il naquit vers 580 avant J.-C.) celui dont le nom est le plus connu, et, si on peut dire, est resté le plus populaire. Nous savons cependant fort peu de chose de ses doctrines : nous n'avons de lui aucun ouvrage, mais seulement quelques fragments d'un de ses disciples appelé Philolaüs. Il nous est même impossible de distinguer l'enseignement du maître des théories des disciples. Nous ne pouvons parler que du pythagorisme sans prétendre savoir ce qu'a pensé Pythagore. De plus, la plupart des renseignements qui nous ont été conservés, épars dans un grand nombre d'ouvrages, ne méritent que peu de confiance. Pythagore est devenu de bonne heure un personnage légendaire : la fantaisie des poètes et des écrivains s'est donné libre carrière sur son compte. Rien n'est plus difficile que de démêler parmi tant de récits, fabuleux ou contradictoires, la part de vérité qu'ils contiennent.

Il y a deux choses à distinguer dans le pythagorisme : une philosophie, c'est-à-dire une explication de l'univers, et une doctrine morale.

La philosophie pythagoricienne se résume en cette formule : tout ce qui existe est un nombre; l'essence et le principe des choses est le nombre. Pour comprendre le sens de cette formule, en apparence bizarre, il faut se souvenir que les pythagoriciens étaient très versés dans l'étude des mathématiques. C'est probablement pour ce motif qu'on a attribué à Pythagore la table qui porte son nom. Pythagore paraît avoir adopté le système décimal. C'est lui aussi qui démontra le premier le théorème du carré de l'hypoténuse, et sa joie fut si grande après cette découverte, qu'il offrit un sacrifice solennel à Jupiter. On comprend que des mathématiciens si exercés aient été disposés à voir des nombres partout.

On raconte que Pythagore, se trouvant un jour dans une forge, remarqua que les marteaux, en retombant sur les enclumes, rendaient des sons différents, et que ces sons variaient selon la grosseur des marteaux. Quelle que soit la valeur de ce récit, dont l'authenticité a été contestée, il est du moins propre à montrer que des observations attentives et judicieuses avaient amené Pythagore à une conception du monde au premier abord fort étrange. Il avait observé aussi que les sons de la lyre sont proportionnels à la longueur des cordes, par suite, qu'une rigoureuse loi mathématique règle la production des sons. Généralisant cette idée, Pythagore conclut que tout, dans le monde physique, obéit aux lois du nombre, ce qui est une vérité confirmée par la science moderne. Il alla plus loin encore, et affirma qu'au fond toute chose est un nombre, ce qui est une erreur, ou au moins une hypothèse fort improbable. Ses disciples abusèrent de cette formule déjà excessive, et aboutirent à de véritables extravagances, comme de dire que la justice est le nombre quatre, ou que le mariage est le nombre cinq. Pythagore n'est pas responsable de ces folies. Dégagée des applications illégitimes qu'on en a faites, son idée fondamentale était juste : c'était une vue de génie.

Tous les pythagoriciens ne tombèrent pas d'ailleurs dans ces excès, et leur bonne fortune voulut que quelques-uns, par une sorte de hasard sans doute ou de divination, et sans pouvoir justifier leurs assertions par de solides raisons, fussent conduits à des conceptions fort extraordinaires pour le temps où ils vivaient. Ainsi ils déclarèrent qu'il devait y avoir des antipodes, c'est-à-dire une terre à l'opposite de la nôtre, et on dit que quand Christophe Colomb entreprit son voyage, ce fut sur la foi d'une tradition pythagoricienne. Ils avaient aussi deviné le mouvement de la terre; lorsque Copernic découvrit le vrai système du monde et démontra que le soleil est immobile par rapport à la terre, il déclare expressément qu'il s'inspira de l'idée déjà exprimée par les pythagoriciens; c'est une hypothèse pythagoricienne dont il fit une vérité.

Mais c'est moins à ses théories philosophiques qu'à sa doctrine morale que Pythagore doit sa célébrité. A vrai dire, entre sa philosophie et sa morale, il est difficile d'apercevoir aucun lien ; les meilleurs historiens estiment qu'elles sont tout à fait indépendantes l'un de l'autre. Comme l'a montré l'historien allemand Schwegler, il est probable que Pythagore, qui appartenait à la race dorienne, remarquable entre toutes les races grecques par ses mœurs austères et ses vertus rigides (les Spartiates étaient Doriens), avait réuni en corps de doctrine, et formulé d'une manière plus précise les idées qu'il avait connues dès l'enfance, et qui étaient familières à tous ses compatriotes.

Pythagore avait fondé un Institut, une sorte d'ordre, un monastère, où lui et ses disciples, parmi lesquels se trouvaient, dit-on, quelques femmes, vivaient, soumis à des lois communes d'une grande sévérité. « Le recrutement des membres de l'ordre, dit M. Chaignet, était fait avec un soin scrupuleux. Pythagore, dit-on, étudiait sévèrement la vocation des jeunes gens qui se présentaient à lui, avant de les admettre aux premières initiations de cette vie nouvelle ; il cherchait à lire sur leur visage, à deviner dans leur démarche, dans leurs attitudes, dans toutes les habitudes de leur personne les penchants de leur âme, le fond vrai de leur caractère, les aptitudes propres de leur esprit. » Même après ces épreuves, quel-

ques-uns seulement étaient initiés à la doctrine du Maître. On dit aussi qu'entre tous les membres de la confrérie, les biens étaient en commun, que tous devaient s'astreindre au silence, s'abstenir de viande et de fèves : mais ces détails ne sont pas certains ; le dernier surtout paraît controuvé. Ce qui est incontestable, c'est que Pythagore s'était proposé un but moral et religieux. « Il avait voulu, dit l'historien Ed. Zeller, fonder une école de piété, de bonnes mœurs, de tempérance, de courage, d'ordre, d'obéissance à la loi, de fidélité dans l'amitié. D'une manière générale, il voulait faire fleurir dans son école toutes les vertus qui formaient l'honnête homme selon les idées grecques, et particulièrement selon les idées doriennes, vertus qui sont aussi recommandées de préférence dans les sentences plus ou moins authentiques attribuées à Pythagore. »

C'est à ce caractère moral et religieux que se rattachent les théories pythagoriciennes sur la transmigration des âmes, ou métempsycose. Les corps sont comme des prisons dans lesquelles la divinité a enfermé les âmes pour les punir. Séparée du corps, l'âme, quand elle a mérité une récompense par ses vertus antérieures, mène dans un monde supérieur une vie incorporelle. Si elle a été coupable, elle doit être châtiée dans le Tartare, ou bien même condamnée à faire de nouvelles pérégrinations à travers des corps d'hommes ou d'animaux.

L'association pythagoricienne avait un caractère politique très nettement marqué. La forme de gouvernement le plus en honneur parmi les Doriens était le gouvernement aristocratique. Les pythagoriciens mirent partout leur influence, qui paraît avoir été considérable, au service du parti aristocratique, et combattirent de toutes leurs forces la démocratie dans les villes de la Grande-Grèce : ils furent notamment les maîtres à Crotone, où Pythagore passa les dernières années de sa vie. Il est vrai qu'ils provoquèrent à la fin une réaction suivie de luttes sanglantes : c'est peut-être dans une de ces luttes que Pythagore trouva la mort.

Dans une école qui avait à un si haut degré le souci des choses morales et le sens de l'organisation politique, il est impossible que les théories relatives à l'éducation n'aient pas tenu une grande place. Un témoignage précis nous déclare que Pythagore avait écrit un traité de l'Education ; mais d'un autre côté, on a d'assez fortes raisons de croire que Pythagore n'avait rien écrit. En tout cas, un de ses continuateurs, Archytas, avait publié un traité sur l'éducation morale.

En un sens, on peut dire que tout le pythagorisme, envisagé dans sa doctrine morale, était une pédagogie. On a vu plus haut quels soins prenait Pythagore pour choisir ses disciples : les épreuves auxquelles il les soumettait, les initiations successives à la suite desquelles il les plaçait dans diverses catégories, peuvent être regardées comme des moyens d'éducation. Malheureusement, sur le détail de cette éducation, nous n'avons que très peu de renseignements. Nous savons seulement que les pythagoriciens attachaient une importance capitale à la gymnastique et à la musique : il fallait établir entre le corps et l'âme une harmonie aussi parfaite que possible. Ils prescrivaient avant tout aux jeunes gens la piété envers les dieux, et l'obéissance aux lois de la patrie, qu'il ne faut pas, disaient-ils, changer à la légère pour imiter celles des autres pays ; il n'y a pas de plus grand mal que le manque de lois : sans l'autorité, les hommes ne sauraient subsister. Les jeunes gens devaient être élevés pour l'Etat : le respect à l'égard des vieillards, la fidélité à leurs amis, la modération en toutes choses, telles étaient les principales vertus auxquelles on les exerçait. Il ne faut pas, disait Pythagore, chasser le plaisir de la vie, mais il en faut chasser les plaisirs vulgaires, et n'admettre que le plaisir qui vient à la suite de ce qui est juste et beau.

Tout porte à croire que Platon* qui, dans la *République* et les *Lois*, a si bien compris l'importance de l'éducation et qui a développé avec tant de prédilection des théories sur ce sujet, s'était à maintes reprises inspiré de Pythagore. A la fin de sa vie, précisément à l'époque où il écrivait la *République*, Platon était de plus en plus disposé à se rapprocher de Pythagore et à s'approprier ses principales doctrines. Dans la *République*, notamment, au moment où il explique comment il faut instruire les jeunes gens, il fait une allusion directe aux pythagoriciens. Pour lui comme pour Pythagore, la gymnastique et la musique sont les principaux moyens d'éducation, de celle au moins qui doit être donnée à tous les citoyens. On peut considérer, sans crainte de se tromper, la pédagogie de Platon comme le développement de celle de Pythagore : c'est à travers Platon que nous apercevons le plus clairement les théories pythagoriciennes sur l'éducation. [Victor Brochard.

Q

QUADRIVIUM. — La scolastique du moyen âge, qui comptait sept « arts libéraux », les divisait en deux groupes, appelés, le premier, le *Trivium**, et le second le *Quadrivium*. Les quatre arts formant le *quadrivium* étaient l'arithmétique, la géométrie, l'astronomie, et la musique. — V. entre autres, à ce sujet, les articles *Cassiodore*, *Pie II* et *Scolastique*.

QUESTION, QUESTIONNAIRE. — V. *Interrogations*.

QUINET. — Edgar Quinet, né à Bourg en Bresse (Ain) le 17 février 1803, est mort à Versailles le 27 mars 1875. Quoiqu'il ne puisse être rangé dans la catégorie des pédagogues, il n'a pas moins exercé indirectement une action considérable sur l'enseignement public. On peut dire de lui ce qu'on a dit de son ami et collaborateur Michelet, qu'il a été un grand remueur d'idées ; il a appartenu au monde de l'enseignement en sa qualité de professeur à la faculté de Lyon et au Collège de France ; mais surtout il a été le précurseur, l'apôtre et le logicien de l'instruction laïque dans notre pays. C'est à ce titre qu'il mérite une place d'honneur en ce Dictionnaire.

Sa famille appartenait à la magistrature de Bresse et de Lyon. Son père était commissaire des guerres sous l'Empire. Sa mère, Française de naissance, avait été élevée dans le culte protestant à Céligny près de Genève, où elle avait pris un fond d'idées sérieuses, une culture littéraire et un caractère à la fois religieux et indépendant dont l'influence a été profonde sur Edgar Quinet.

Elle a contribué singulièrement à son éducation, et il est un exemple de plus, et non l'un des moins brillants, de la puissance des mères sur l'avenir intellectuel et moral de leurs fils. Il a dû peu de chose à ses premiers maîtres, et presque tout à sa mère : c'est elle qui lui a donné

l'instruction primaire dans sa campagne de Certines, où il vécut plusieurs années seul avec elle, au milieu de la nature mélancolique de la Bresse. L'ancien capitaine de dragons, le vieux prêtre marié qui lui ont servi de professeurs au collège de Charolles, les maîtres qu'il eut ensuite au collège de Bourg ont moins fait pour son développement que les entretiens de sa mère et les lectures qu'elle faisait avec lui de livres qui paraissaient au-dessus de son âge.

Au lycée de Lyon, il s'adonna tout ensemble à l'étude des mathématiques et à son goût pour l'histoire et la poésie. Il aurait voulu se consacrer aux lettres. Son père, qui avait l'amour des sciences, qui disait que la félicité éternelle des justes après leur mort ne peut consister que « dans la connaissance des secrets de l'univers », voulut qu'il entrât à l'Ecole polytechnique. Il y fut admissible, mais obtint la permission d'étudier le droit, qu'il ne tarda pas à abandonner pour se vouer tout entier à la littérature et à l'histoire. A vingt-deux ans il publie une traduction des *Idées sur la philosophie de l'histoire*, de Herder, et la fait précéder d'une remarquable introduction qui lui valut l'attention de Gœthe, de Châteaubriand, de Victor Cousin, et l'amitié de Michelet. Il se refuse, malgré les prières de sa famille, à toute carrière lucrative; il endure, pour se livrer aux études de son choix, la solitude et la pauvreté; son amour un peu farouche de l'indépendance l'éloigne des fonctions publiques. Il voyage en Angleterre, en Grèce, en Allemagne, en Italie. Il achève de se former lui-même, il explore les différentes voies de l'esprit humain, il publie *la Grèce moderne, Allemagne et Italie*, des poèmes d'une inspiration à la fois héroïque et philosophique, *Ahasvérus*, *Prométhée*, *Napoléon*, de nombreux articles littéraires, des brochures politiques.

En 1838, non pourvu encore des titres universitaires qu'il acquit du reste immédiatement, il fut nommé professeur de littératures étrangères à la faculté des lettres de Lyon par M. de Salvandy, ministre de l'instruction publique. Cette fonction n'offrait d'abord qu'un mince intérêt. Il ne voyait rassemblés autour de sa chaire que quelques négociants ou quelques vieillards venant occuper leurs loisirs; la démocratie lyonnaise était encore écrasée sous le poids des répressions qui avaient suivi les mouvements insurrectionnels; la ville semblait morte. Edgar Quinet la réveilla. Il ne tarda pas à grouper autour de lui une jeunesse attentive, ardente, qu'enflammaient son éloquence, sa haute inspiration, sa passion pour les idées libérales.

Son succès fut si considérable que le ministre Villemain créa exprès pour lui au Collège de France la chaire des littératures méridionales comparées, en 1841. Le cours de Lyon, qui avait duré deux ans, fut l'occasion du livre *le Génie des religions*. Le cours du Collège de France donna, lui aussi, naissance à plusieurs ouvrages, sur les *Révolutions d'Italie*, les *Jésuites*, l'*Ultramontanisme*, le *Christianisme et la Révolution française;* mais il fit plus encore, il suscita toute une génération de jeunes hommes épris de liberté, enthousiastes, s'élançant vers les horizons de l'avenir avec courage et avec foi. Sans doute plus d'un se brisa ou s'arrêta en route; sans doute bien des germes semés d'une main prodigue par les trois amis Quinet, Michelet et Mickiewicz ont avorté; mais tout n'a pas été perdu, et nous recueillons aujourd'hui plus d'un fruit mûr de leur enseignement fécond.

La clairvoyance de Quinet, ses sentiments républicains, la hardiesse avec laquelle il ne cessait de dénoncer l'ennemi éternel, soit caché, soit visible, de la liberté, lui valurent de vives attaques tant des hommes du juste milieu, offusqués par trop de lumière, que du clergé qui se rendait bien compte du danger d'une telle campagne. Son cours fut suspendu, sa chaire fermée.

Il se rejeta sur la politique, fut candidat à la députation dans les Ardennes et dans l'Ain, se mêla activement à l'agitation libérale qui aboutit aux banquets et à la Révolution de 1848. Le 24 février, il paya de sa personne, n'étant pas de ceux qui s'enferment dédaigneusement dans la théorie; il marcha avec les faubourgs et entra le fusil à la main, l'un des premiers, dans les Tuileries. La République lui rendit sa chaire du Collège de France; il ne l'occupa pas longtemps, en confia la suppléance au gendre de Michelet et se donna tout entier aux affaires publiques. Il prit au sérieux son titre de colonel de la garde nationale, y voyant une arme contre les complots de la réaction, et son mandat de représentant du peuple. Siégeant parmi les membres de l'extrême gauche, il ne cessa de signaler à ses amis et au pays, aveugles et sourds, les dangers de l'alliance des républicains avec le catholicisme et l'audace croissante de la conspiration bonapartiste qui tramait à l'Elysée la perte de la République. Ses discours, ses amendements, ses brochures ne furent pas écoutés. C'est en vain qu'il protesta contre l'expédition de Rome, qu'il publia ses éloquents avertissements, l'*Etat de siège*, la *Révision*, l'*Enseignement du peuple*. La réaction montait toujours, et le crime du Deux-Décembre rejeta bientôt la France dans les ténèbres du despotisme.

Edgar Quinet prit le chemin de l'exil et ne rentra en France que vingt ans après pour partager les douleurs et les périls du siège de Paris. Pendant cette longue et cruelle période, il publia ses plus importants ouvrages qui n'avaient d'autre but que de réveiller les consciences, que d'exciter dans les âmes le sentiment de la dignité personnelle et de la fierté nationale, que de travailler à l'éducation et au relèvement de la France écrasée sous le double joug du cléricalisme et de l'Empire.

C'est de cette période que datent entre autres *Marnix de Sainte-Aldegonde*, la *Philosophie de l'histoire de France*, l'*Histoire de la campagne de* 1815, les *Esclaves*, *Merlin l'enchanteur*, la *Création*, l'*Histoire de mes idées*, plusieurs brochures sur les événements contemporains, son livre courageux sur la *Révolution*. Il prend corps à corps les erreurs historiques, les fausses théories, les préjugés courants, il abat les idoles, il montre les torts, les pièges, déblaie le terrain, trace la route de l'avenir.

Elu membre de l'Assemblée nationale en 1871, il s'y est montré fidèle à tout son passé, républicain clairvoyant, résolu et sans tache. Après avoir publié en 1872 *la République*, *conditions de la regénération de la France,* il a laissé pour testament politique son dernier ouvrage, l'*Esprit nouveau*, où il esquissait d'une main ferme encore les règles d'une démocratie affranchie et les voies qu'elle doit suivre dans l'éducation publique, la philosophie, l'art, la littérature, etc.

On ne saurait mieux résumer son œuvre et les sentiments qui l'inspiraient qu'en lui empruntant ses propres paroles : « Depuis mes premières années jusqu'à aujourd'hui, écrivait-il vers la fin de son exil, j'ai toujours soutenu les mêmes idées. J'ai adoré la France, j'ai rêvé pour elle la gloire de devenir l'idéal des peuples modernes. Tant que la parole m'est restée, j'ai défendu la cause des peuples, des faibles, des nationalités qui demandaient à renaître. Quand il sera question de patrie, quelques hommes de bonne volonté se souviendront de moi. J'ai eu dans ma vie une grande ambition et l'ai surtout montrée dans mon enseignement. J'ai tenté de sauver la conscience humaine au milieu des embûches qui lui étaient tendues. Je n'ai rien épargné pour cela... »

Toute son œuvre est en effet une œuvre d'édu-

cation morale. Il a voulu refaire la France par le fond. L'éducation tient tout entière à ses yeux dans cette formule : former des caractères. Il veut des esprits clairvoyants, mais surtout des âmes fortes ; il croit que les lumières ne tardent pas à s'obscurcir quand l'ombre monte de la conscience; ce n'est pas le savoir seul qui affranchit les peuples, c'est la volonté, c'est la persévérance. Avant donc de développer les facultés intellectuelles, il veut que l'on s'adresse à la personne morale, à l'être responsable. Voilà celui qu'il faut dégager de la nuit et du chaos. Cette éducation doit commencer dès le berceau. C'est au raisonnement que Rousseau avait recours; il livrait son élève aux mains habiles d'un précepteur ratiocinant, qui mène son pupille par les lisières de la logique et de la nécessité ; c'est aux soins d'une mère que Quinet remet l'enfant, c'est à la tendresse maternelle, c'est à l'amour filial qu'il attribue la meilleure part. La mère saura discerner les tendances de son enfant, les corriger et les diriger. Le caractère, ce fond naturel que l'individu a reçu de ses ancêtres, peut et doit se modifier sous l'action éducatrice. Chaque caractère humain a ses variétés; on ne peut les traiter toutes de la même manière, suivre uniformément une seule et universelle méthode d'éducation. C'est affaire de tact, de sentiment, de tendresse éclairée et vigilante. Cette vue ouvre un jour intéressant sur les principales questions de la pédagogie. Quinet examine quel système convient à chaque caractère en particulier. L'espèce des violents renferme l'impétueux, l'énergique, le résolu, l'héroïque. L'espèce des patients renferme le réfléchi, l'habile, le calculateur, etc. Chacun a reçu, avec le naturel qui lui est propre, une certaine aptitude aux variétés dont son caractère se compose. Attachez-vous à la meilleure, cherchez à en faire le trait dominant. La règle véritable de l'éducation, c'est de tirer d'un caractère la variété la meilleure qu'il comporte, de l'y maintenir, d'imprimer à l'homme un type fort et permanent. C'est là ce qui distingue la bonne éducation de la mauvaise ; la première développe, fortifie et bronze la volonté ; la seconde, la mauvaise éducation, anéantit la volonté, brise les caractères, fait les irrésolus, les lâches, les esclaves. Chez ces êtres affaiblis, énervés, la volonté n'est plus que velléité, vague désir; l'intelligence ne paraît pas atteinte ; elle peut subsister, mais elle ne sert pas aux nobles fins de l'homme ; elle ne conclut qu'à l'inertie et au néant sous couleur de sagesse et de modération. La bonne éducation rend l'homme indépendant, maître de lui-même, fixe dans ses projets et ses vues, lui révèle les richesses intérieures qu'il portait en lui sans le savoir; la mauvaise éducation le rend flottant, indécis, l'abandonne aux mensonges, aux caprices, à la mode, à l'intérêt passager. On voit à quelle profondeur Quinet place les fondements de la pédagogie. Il va droit au but : l'éducation de la conscience. Cette éducation, il ne la livre pas au hasard, il ne la croit pas superflue; la conscience peut s'altérer et se flétrir; elle est plus fragile qu'on ne croit; elle périt. C'est une plante cultivée. Si la culture manque, l'homme rétrograde, tombe audessous de lui-même, dans le désordre, dans le mal. La moralité n'est pas un don ; elle s'acquiert par l'effort; elle s'affermit par la volonté. Quinet donnait volontiers ce précepte : De deux actes, fais plutôt celui qu'il te coûte de faire.

Il y a une moralité de la conduite ; il y en a une aussi de l'intelligence. C'est un devoir de cultiver en soi et dans les autres la droiture de l'esprit, d'inspirer l'horreur des sophismes. C'est par là que la tâche de l'instruction se confond avec celle de l'éducation : la vérité et l'amour de la vérité appartiennent à la fois au domaine intellectuel et au domaine moral. Il n'est pas indifférent quelle histoire et quelle philosophie de l'histoire on enseigne aux peuples.

Quinet n'admettait pas que les faits accomplis fussent irréprochables ; il n'était pas de ceux qui passent l'éponge sur le passé et qui justifient les hommes par le succès ou les moyens par la fin; il discutait la moralité des évènements ; il avait des accents indignés contre les crimes de l'histoire, contre la Saint-Barthélemy, contre la révocation de l'édit de Nantes; il jugeait la Révolution elle-même de très haut ; l'admiration et la reconnaissance ne lui fermaient pas les yeux et il tirait des échecs et des fautes des pères un enseignement et une leçon pour les enfants.

Pour que ces pensées puissent pénétrer dans les esprits, pour que le peuple reçoive l'enseignement qui lui convient, il faut avant tout rompre le lien entre l'Église et l'école. Au temps où Quinet écrivait sur ce sujet son beau livre de l'*Enseignement du peuple*, la réaction venait de mettre définitivement la main sur l'école ; la loi de 1850, si longtemps rêvée par le parti clérical, menaçait d'empoisonner à sa source l'instruction populaire et allait fournir à l'Empire naissant son plus puissant instrument d'oppression. Quinet ne s'arrête pas aux détails de cette loi. Il en fait saisir l'esprit. Il montre l'incohérence et la folie du système qui subordonne l'instituteur au prêtre et la société laïque à la société religieuse au point de vue de l'enseignement, dans un pays où la séparation a été faite entre les deux pouvoirs dans le domaine des lois civiles. Il retrace, en terme émouvants, la situation cruelle de l'instituteur, ce représentant populaire de la science moderne, en face des exigences de l'Église. « Entre une constitution politique qui ne lui parle que de la suprématie de la raison, et une religion qui ne lui parle que de la nécessité d'asservir la raison, à quoi se résoudra-t-il? S'il se confine dans la dignité de la pensée, c'est fol orgueil. S'il s'en remet de tout au prêtre, il se démet. S'il enseigne la concorde, il est impie ; s'il professe la discorde entre les enfants de diverses opinions, il est séditieux. Brisé ou par la constitution ou par la religion catholique, de quel côté se tournera-t-il? Ou blasphème ou révolte, voilà entre quels termes il faut qu'il fasse son choix. » Il n'y a qu'une solution à ce problème : c'est la séparation complète entre l'école et les églises. « Nulle église particulière n'étant l'âme de la France, l'enseignement qui doit répandre l'âme de cette société doit être indépendant de toute église particulière. » Non seulement Quinet veut l'école laïque, c'est-à-dire l'instituteur dégagé de la surveillance du prêtre et du soin d'enseigner le catéchisme au nom de l'Église ; non seulement il veut l'école neutre et indifférente entre les dogmes, mais il entend encore qu'elle ne se désintéresse pas au point de vue moral.

L'école laïque a quelque chose à enseigner, le principe sur lequel repose la société laïque, la morale sociale, foyer de la vie nouvelle, la fraternité qui rapproche et unit les enfants d'une même patrie que les églises séparent. « Voulez-vous affranchir l'enseignement laïque? Osez affirmer ce que trois siècles ont affirmé avant vous, qu'il se suffit à lui-même, qu'il est lui-même croyance et science. Nulle mesure fiscale, matérielle, administrative ne peut le dispenser de cet acte de foi. »

Qui peut donner cet enseignement ? C'est l'Etat. En face de la toute-puissante association de l'Eglise, ce serait dérision de laisser l'individu isolé, de lui dire : Use de ta liberté, enseigne à tes risques et périls. Ce serait établir deux plateaux de la balance : ici un individu sans lien, sans appui ; là une hiérarchie qui est un monde. Donc, séparation de l'enseignement laïque et de l'enseignement des églises particulières; l'instituteur dans

son école, soutenue par l'Etat, le prêtre dans son temple. En même temps qu'il proclamait l'enseignement laïque dans un temps où la chose était encore si étrangère aux esprits, il demandait la gratuité de l'enseignement, afin, disait-il, qu'il pût être obligatoire à un certain degré. « Le père ne doit pas seulement le pain du corps à son enfant; il lui doit aussi le pain de l'intelligence et de l'âme. »

On voit avec quelle sûreté Quinet traçait, au moment le plus sombre et le plus désespéré, les lignes du programme dont nous commençons à voir la réalisation : obligation, gratuité, laïcité. Nous ne pouvons mieux faire connaître le fond de la pensée de Quinet sur la pédagogie démocratique, qu'en reproduisant, pour finir, le haut idéal auquel il convie les instituteurs du peuple : « Songez qu'il ne s'agit plus seulement de faire un homme qui prenne sa place dans une société assise : il s'agit de préparer celui qui doit guérir une société assez malade pour se frapper elle-même. Ce n'est pas un écolier que vous avez à dresser; c'est bien en réalité un créateur... Proportionnez donc l'esprit de cette éducation aux résultats que vous devez en attendre. Il vient, il entre dans le monde, le messager de l'avenir. Comment l'accueillerez-vous? Quelle éducation donnerez-vous à cet Emmanuel qui doit redresser un monde croulant? Je voudrais que l'or de la sagesse de tous les peuples fût mis à ses pieds; que tout ce qui a été accepté, applaudi par la conscience de toute l'humanité, lui fût présenté à son arrivée dans le monde, comme son héritage moral. Quelle grande pensée (simple comme tout ce qui est grand) serait trop haute pour ce sauveur sorti des flots de l'ancien monde ! car c'est bien un sauveur, un médiateur qu'il vous faut élever dans chaque homme, ou le monde périt. Il vient pour s'élever au-dessus de toutes les sectes; n'enfermez pas son cœur trop tôt dans une secte. Il faut qu'il puisse porter sans fléchir une humanité nouvelle... Persuadez-vous bien que vous élevez un souverain dans le monde politique et moral. Vienne le Fénelon qui écrira le nouveau *Télémaque* pour l'héritier non pas seulement d'un royaume, mais d'un monde ! Quelle source d'inspiration ne rencontrera-t-il pas dans cette idée ! »

Cette page vaut à elle seule bien des volumes de pédagogie et bien des programmes de classe ! Celui qui l'a écrite est bien réellement un de nos pères et de nos maîtres. [Jules Steeg.]

QUINTILIEN. — Marcus Fabius Quintilianus, de Calagurris, aujourd'hui *Calahorra*, ville de la Tarraconaise dans l'Espagne citérieure, naquit sous le règne de Claude vers l'an 42 après J.-C. Avocat fameux, rhéteur applaudi, c'est comme professeur surtout qu'il est resté célèbre. Appelé par Vespasien à occuper la première chaire publique d'éloquence créée à Rome aux frais de l'Etat, il devint le chef d'une école qui compta Pline le Jeune parmi ses disciples. Quand il prit sa retraite après vingt ans d'enseignement consacré à la défense du bon goût, Domitien lui confia l'éducation des petits-fils de sa sœur Domitilla. Quintilien venait alors, sur les instances de son libraire Tryphon, de rédiger les trois premiers livres de son *Traité de l'institution oratoire*. Cet ouvrage, qui comprend douze livres et qui résume tous les préceptes de la rhétorique des anciens, fut achevé en deux années. Dès sa publication, il devint le code des maîtres et des élèves, et lorsque au moyen âge, en 1419, le Pogge eut retrouvé dans l'abbaye de Saint-Gall un manuscrit de ce chef-d'œuvre depuis longtemps perdu, l'enthousiasme des savants du XV[e] siècle dépassa encore l'admiration des contemporains de Quintilien.

L'*Institution oratoire* n'est pas seulement le cours de rhétorique le plus complet que nous ait laissé l'antiquité; c'est en même temps un traité d'éducation, un véritable manuel de *pédagogie*.

Quintilien, qui veut former un avocat, commence par former un homme. L'orateur tel qu'il le définit étant « l'homme de bien habile dans l'art de la parole » (*vir bonus, dicendi peritus*), il cherche à développer, à diriger à la fois ses sentiments et ses pensées; il ne renferme pas ses leçons dans le cercle étroit d'un enseignement technique destiné spécialement au barreau : mais il passe en revue les diverses branches de connaissances dont se compose une éducation libérale, et, prenant son élève au berceau, il l'accompagne chez le grammairien, chez le rhéteur, chez le maître de philosophie; il le suit devant le tribunal et ne le quitte qu'à l'heure de la retraite, après l'avoir soutenu jusqu'au bout des conseils de son expérience et avoir fait de lui un citoyen versé dans la connaissance des choses divines et humaines (*cujus vita cum scientia divinarum rerum sit humanarumque conjuncta*).

Quintilien, comme J.-J. Rousseau, croit « que notre éducation commence avec nous et que notre premier précepteur est notre nourrice ». Il veut donc que la vigilance des parents se montre dès le début par le choix même de la nourrice : qu'ils s'inquiètent de ses mœurs d'abord, de son langage ensuite. « C'est elle que l'enfant entendra avant tout autre, et les premières impressions sont les plus profondes (*natura tenacissimi sumus eorum, quæ rudibus annis percepimus*). Ce qui est vrai des nourrices l'est à plus forte raison des domestiques qui entourent l'enfant, du précepteur qui l'accompagne. Léonidès, gouverneur d'Alexandre, avait fait contracter à ce prince en bas âge des défauts qu'il porta jusque sur le trône.

A quel âge doivent commencer les études? A sept ans, disent quelques philosophes. — Dès que l'esprit s'éveille, répond Quintilien. « Pourquoi dédaigner, si petit qu'il soit, le gain qu'on peut faire jusqu'à sept ans? » Non pas qu'il faille exiger alors de l'enfant de l'application et des efforts. Non. N'entravez pas par une discipline prématurée l'essor de ses facultés naissantes; mais que l'étude soit un jeu pour lui; qu'il apprenne à lire en riant; que la leçon d'écriture soit une distraction; que cette jeune nature s'épanouisse librement, mais non sans profit, au sein d'une famille indulgente.

Quand l'enfant, à sept ans, peut recevoir les leçons d'un maître, une question se présente : Faut-il préférer l'éducation privée ou l'éducation publique? — Les partisans de l'éducation privée croient les mœurs de l'écolier mieux préservées à l'abri du foyer paternel : ils croient ses progrès plus assurés s'il a les soins d'un maître pour lui seul (*magis vacabit unus uni*). Quintilien examine la valeur de ces motifs. Si les mœurs se corrompent dans les écoles, ne se corrompent-elles pas aussi dans l'intérieur des familles? Les pères ne sont-ils pas souvent les premiers artisans de la dépravation de leurs enfants? Par quelle tendresse maladroite n'énervent-ils pas ces caractères encore faibles? Quels exemples ne mettent-ils pas sous leurs yeux? Quelle compagnie ne leur donnent-ils pas? « Les malheureux ! ils se trouvent vicieux avant de savoir ce que c'est que le vice ! Gâtés dès l'enfance, ils ne prennent pas ces mœurs dans nos écoles, ils les y apportent. » Mgr Dupanloup ne dit pas autre chose dans son remarquable ouvrage sur l'*Education*.

Quant à la surveillance assidue d'un maître, peut-elle jamais compenser les avantages de l'émulation? L'élève dans une école profite non seulement de ses efforts, mais des efforts de ses camarades. Les meilleures leçons qu'il reçoit lui viennent de ses condisciples. Là les plus forts guident et entraînent les plus faibles; là s'exerce

une surveillance réciproque de tous sur chacun et de chacun sur tous ; sans parler de ces amitiés qui se nouent au collège et de cet apprentissage de la vie qui vaut mieux que tous les préceptes et qu'on ne fait pas dans la famille. Quintilien, plus hardi que Rollin, se déclare ouvertement pour l'éducation publique.

Dès que l'enfant sait lire et écrire, il faut le conduire chez le maître de grammaire. Le chapitre qui traite de la grammaire est un des plus intéressants et des plus neufs de l'*Institution oratoire.* L'auteur y semble pressentir l'importance que les études grammaticales ont prise de notre temps. « Ne dédaignons pas, dit-il, comme trop petits les éléments de la grammaire. Non qu'il soit bien difficile de distinguer les consonnes des voyelles ou de diviser celles-ci en demi-voyelles, et en muettes : mais parce que plus on pénètre dans le mystère de cette science, plus on y découvre de finesses, qui ne sont pas moins propres à aiguiser l'esprit des enfants qu'à exercer l'érudition et la science la plus profonde. » Il ne veut pas cependant qu'on donne aux enfants une grammaire trop savante et, comme dit Fénelon, trop *curieuse.* Il blâme cette prétention des maîtres qui, pour faire briller leurs élèves par des connaissances fastueuses, négligent le nécessaire, les principes. La grammaire est l'art de parler et d'écrire correctement (*emendate loquendi scribendique scientia*) ; elle doit nous enseigner d'abord à éviter le barbarisme et le solécisme (*primo barbarismi ac solœcismi fœditas absit*) ; elle doit nous donner avant tout des préceptes simples et des exemples. « C'est peu de chose en apparence, mais ce sont des enfants qu'il s'agit d instruire, » et il ne faut pas les effrayer par des distinctions trop subtiles, des termes généraux, des règles abstraites ou trop minutieuses. Il écrit cependant à l'adresse des plus instruits quelques pages originales et savantes qui montrent l'intérêt de ces études dédaignées des esprits frivoles. Il définit l'*usage* dans les langues, indique les services de l'*étymologie,* et fait sur les accents (*tenores*) des remarques pleines d'une sagacité pénétrante et qu'ont appréciées les philologues de nos jours. Il se rencontre avec Vaugelas pour dire que l'usage qui, suivant Horace, est le souverain arbitre des langues, n'est pas l'usage du plus grand nombre (par quel heureux hasard, en effet, ce qui est bien plairait-il à la majorité ? *Unde enim tantum boni ut pluribus quæ recta sunt placeant ?*), c'est l'usage adopté par la saine partie des gens éclairés (*consensus eruditorum*). « Il est composé, dit Vaugelas, non pas de la pluralité, mais de l'élite des voix. »

L'enseignement grammatical, selon Quintilien, se divise en deux parties : 1° la partie *méthodique,* qui enseigne la langue par la grammaire ; 2° la partie *historique,* qui enseigne la grammaire par la langue, c'est-à-dire par la lecture et l'explication des poètes (*poetarum enarratio*).

De ces deux parties, la seconde est la plus féconde, la plus propre à exciter l'esprit et à le faire réfléchir : et c'est celle que recommande aujourd'hui M. Bréal, après Herder et Quintilien.

En quittant le grammairien, l'écolier passe chez le rhéteur. Ici commence l'étude la plus difficile et la plus sérieuse, celle qui doit former l'homme et l'avocat : l'étude de la composition et du style. « Si le style exige du travail, il rend du moins de grands services (*ut laboris, sic utilitatis etiam longe plurimum affert stylus*). C'est, comme le dit Cicéron, le meilleur maître d'éloquence. » Aussi, sur les douze livres de l'*Institution oratoire,* Quintilien en consacre-t-il dix (du 3e au 12e) à l'exposition des préceptes de la rhétorique. Après une revue rapide des auteurs qui ont avant lui traité de cet art, il étudie successivement les différentes parties du discours, l'exorde, la narration, la confirmation, la péroraison. Rien de plus varié et de plus complet que le livre qu'il consacre à l'élocution. Mais, en guide intelligent, il ne prétend pas enchaîner son élève par les règles qu'il lui explique et ne croit pas, en les lui donnant, livrer tous les secrets de l'art. Il respecte l'initiative du jeune homme et veut plutôt provoquer son élan que le réprimer. « Quoi de plus misérable que de s'assujettir aux règles, dit-il, comme un enfant qui copie, sous les yeux de son maître, un modèle d'écriture, ou comme ces gens qui, suivant le proverbe grec, gardent religieusement le vêtement que leur mère leur a donné ! (*quid illa miserius lege velut pærformatas infantibus litteras persequentium...?*) » Il faut que l'élève ose et s'abandonne, en écrivant, à son imagination et à son cœur. Il s'égarera plus d'une fois sans doute et dépassera les bornes prescrites : mais le professeur est là pour redresser ses écarts et pour corriger ses fautes.

C'est un art difficile, il est vrai, que celui de corriger un débutant sans lui déplaire et de lui montrer ses fautes sans humilier son amour-propre et sans refroidir son zèle. Quintilien indique donc avec une expérience consommée quel mélange de fermeté et d'indulgence réclame cette tâche délicate de la correction et de la critique. « La correction, dit-il, doit être proportionnée aux forces de chacun. J'avais coutume de dire aux enfants, lorsque leurs compositions péchaient par trop de hardiesse ou d'exubérance : « Pour aujourd'hui c'est bien : mais un jour viendra où je ne permettrai plus ces libertés. » C'est qu'il ne faut pas courber trop tôt sous le joug d'une sévérité excessive ces intelligences promptes à s'abattre. « Le maître imitera le médecin qui adoucit par la légèreté de sa main ce que les opérations ont naturellement de douloureux : il louera tel endroit, il laissera passer tel autre, il fera des changements en expliquant pourquoi ; il embellira en mettant du sien (*illuminare interponendo aliquid sui*)... Il imitera aussi les cultivateurs qui se gardent bien de porter la faux sur de jeunes branches, parce qu'elles semblent redouter le fer et ne pouvoir encore souffrir de blessures. » Quintilien n'a pas de comparaisons trop aimables pour peindre la susceptibilité de ces jeunes natures, la grâce timide de ces esprits qui commencent à s'ouvrir et que le maître doit ménager. Il redoute pour eux un maître trop sec et trop dur, un maître *aride* (*magister aridus*). Il faut que la bienveillance de la critique en émousse discrètement la pointe ; il faut que l'éloge décide et hâte le progrès.

Mais un soin qui ne le préoccupe pas moins que celui de la correction et du style, c'est le choix des lectures que doit faire le jeune homme. La lecture est la source la plus féconde de nos idées, et il importe de savoir *ce qu'il faut lire* et *comment il faut lire.* « Je veux que pendant longtemps, dit Quintilien, on ne lise que les meilleurs auteurs, ceux qu'on peut aimer avec pleine confiance ; mais qu'on les lise avec soin et qu'on en transcrive des extraits (*Diu non nisi optimus quisque et qui credentem sibi minime fallat legendus est*). » Il ne suffit pas toutefois d'étudier attentivement les diverses parties d'un ouvrage et d'en distinguer les détails : il faut considérer l'ensemble, et, après avoir lu le livre, le reprendre dans son entier pour en mieux saisir l'art et les proportions (*perlectus liber utique ex integro resumendus*). C'est un tort de ne montrer aux écoliers que des extraits, des fragments, des morceaux d'auteurs. Chaque partie ne vaut que par son rapport avec le tout : et Bossuet ne se contentait pas de faire lire au dauphin un chapitre de César ou un chant de l'Énéide; mais il s'efforçait de lui

faire embrasser le plan du livre dans son harmonie et son unité.

Quintilien dresse la liste des auteurs que le jeune homme peut lire avec fruit, et compose sa bibliothèque. Il y met en compagnie les orateurs, les historiens, les philosophes et les poètes ; mais il faut remarquer avec quelle réserve il recommande de lire les poètes : « Tout n'est pas également louable dans leurs œuvres, dit-il; car les Grecs sont souvent licencieux, et il y a des endroits d'Horace que je ne voudrais pas expliquer (*Græci multa licenter et Horatium in quibusdam nolim interpretari*). » Quintilien se prononce donc pour ce que nous appelons aujourd'hui des *éditions expurgées à l'usage de la jeunesse.* Il veut avant tout préserver l'innocence de cet âge et garder intacte une pudeur que l'éducation doit protéger et que la vie flétrira trop tôt.

En littérature, Quintilien est un *classique.* Il est en lutte ouverte avec les rhéteurs de l'école de Sénèque, qui cherchaient les pensées brillantes, les traits ingénieux, tout ce qui frappe et éblouit. Il demande au contraire à son élève le jugement, le goût, le bon sens. Il veut qu'il s'attache à suivre les meilleurs modèles et qu'il cherche avant tout, en écrivant, le naturel et la vérité.

En philosophie, il n'est d'aucune école et ne jure sur la parole d'aucun maître. Il a plutôt une certaine antipathie pour les philosophes en général et pour l'arrogante sagesse dont ils faisaient profession de son temps. Cependant il veut que le jeune homme aille étudier dans les écoles la science de la vertu dont ne peut se passer l'orateur (*id quod est oratori necessarium... evolvendis penitus auctoribus, qui de virtute præcipiunt*). La morale est le véritable fondement de l'éloquence ; tout discours digne de ce nom s'appuie nécessairement sur elle : « Quant à cette loquacité dépourvue de connaissances philosophiques (*ignara quidem hujusce doctrinæ loquacitas*), elle est condamnée à marcher sans guide ou à s'égarer. » Que le futur orateur le sache ! La vertu n'est pas un don de la nature : bien qu'elle lui doive quelques-uns de ses mouvements (*impetus*), elle a besoin d'être perfectionnée par la science, et il n'y a pas d'éducation complète sans l'étude de la philosophie.

Mais si l'on ne peut être vraiment vertueux sans la philosophie, il est également indigne d'un honnête homme, d'un esprit cultivé, d'ignorer les sciences. Quintilien veut que les écoliers apprennent la géométrie : « Cette étude donne de l'activité à l'intelligence, dit-il ; elle l'aiguise et rend ainsi la conception plus prompte (*agitari namque animos atque acui ingenia et celeritatem percipiendi venire inde*). » Qu'aurait dit Quintilien s'il avait pu prévoir le développement que les sciences devaient prendre de nos jours et les merveilleuses conséquences qu'en devait recueillir l'esprit humain?

Suivant lui, la musique doit avoir aussi sa place dans une éducation libérale. Chez les Grecs elle faisait partie de l'éducation de la jeunesse; et de nos jours M. de Laprade déclare « qu'à peu d'exceptions près tout homme peut et doit savoir chanter. L'homme est de sa nature un animal chanteur. La parole lui a été donnée pour se parfaire en une musique. » La musique adoucit et élève l'âme. Elle éveille, elle développe en nous les sentiments doux et généreux. Quintilien proscrit seulement « cette musique efféminée qui ne fait entendre sur les théâtres que des sons lascifs et languissants » et qui ne va qu'à flatter les sens, à corrompre et à amollir les cœurs (*musice, in scenis effeminata et impudicis modis fracta*).

L'*Institution oratoire* contient donc en quelque sorte le programme d'un cours complet d'enseignement. Mais ce qui fait le prix surtout de cet ouvrage, au point de vue de la pédagogie, ce sont ces aperçus variés sur la nature et le caractère des enfants, sur le rôle et les devoirs du professeur, sur les détails de l'instruction et de la discipline, donnés par un homme supérieur sans système et sans pédantisme. Quintilien s'inquiète de la tenue des élèves et de leurs rapports entre eux dans l'école. « Je n'aime pas, dit-il, que les petits soient assis pêle-mêle avec les grands (*pueros adolescentibus sedere permixtos non placet mihi...*); l'âge faible doit être séparé de l'âge adulte (*infirmitas a robustioribus separanda est*). Il s'inquiète des heures de récréation et des *jeux*, dont il comprend l'importance; il dit presque, comme Montaigne, que « les jeux des enfants ne sont pas jeux, et les faut juger en eux comme leurs plus sérieuses actions ». Il écrit sur les *punitions* un chapitre plein de sagesse, où il blâme avec éloquence l'usage du fouet et des punitions corporelles. « Je condamne absolument l'usage du fouet, s'écrie-t-il. D'abord c'est un châtiment honteux et servile. Ensuite l'écolier que les réprimandes ne corrigent pas s'endurcira bientôt aux coups comme les plus vils esclaves. » Le maître ne doit pas avoir besoin de recourir à de tels moyens pour assurer son autorité. C'est par l'ascendant de son caractère qu'il aura surtout de l'empire sur ses élèves. Quintilien trace à ce propos un beau portrait du maître tel qu'il le conçoit : « Qu'il prenne avant tout à l'égard de ses élèves les sentiments d'un père (*sumat ante omnia parentis erga discipulos animum*) ; qu'il se regarde comme tenant la place de ceux qui lui ont confié leurs enfants; qu'il ne souffre aucun vice en lui ni dans autrui ; que son austérité n'ait rien de triste, sa douceur rien de relâché, qu'il parle souvent de ce qui est droit et convenable ; car plus il donnera de conseils, moins il donnera de punitions. Simple dans son enseignement, laborieux, exact sans excès, il répondra volontiers aux questions et ira même au devant de ceux qui ne lui en font pas. » Mais si Quintilien exige tout du maître, il demande en retour à l'élève affection et reconnaissance : « Qu'il aime ceux qui l'instruisent non moins que la science elle-même : qu'il les regarde comme des pères dont il tient non la vie du corps, mais celle de l'esprit (*parentes esse non quidem corporum sed mentium credat*). » Faut-il s'étonner après cela que Rollin ait proposé Quintilien comme un modèle même à des parents chrétiens, et qu'il ait emprunté à l'*Institution oratoire* une bonne part des préceptes de son *Traité des Études ?* [Th. Froment.]

R

RABAUT SAINT-ÉTIENNE. — Jean-Paul Rabaut Saint-Étienne (1743-1793), fils du célèbre pasteur protestant Paul Rabaut, et pasteur lui-même, fut élu successivement député aux États-généraux par la ville de Nîmes, et membre de la Convention nationale par le département de l'Aube. A la Convention, on trouve son nom parmi ceux des orateurs qui prirent part à la discussion du 18 décembre 1792 (V. *Convention*, p. 525). Trois jours plus tard le 21 décembre, il prononça un discours sur l'édu-

cation nationale. Il distingue soigneusement l'éducation nationale de l'instruction publique. « L'instruction publique éclaire et exerce l'esprit, l'éducation nationale doit former le cœur ; la première doit donner des lumières, et la seconde des vertus. » Il recherche les moyens de donner aux Français les vertus qu'exige l'exercice de la liberté. « Il faut absolument, dit-il, renouveler la génération présente en formant en même temps la génération qui va venir. Il faut faire des Français un peuple nouveau; lui donner des mœurs en harmonie avec ses lois; lui présenter une éducation aimable, séduisante, enchanteresse ; lui inspirer, avec cet enthousiasme heureux qui le caractérise, la liberté, l'égalité, la fraternité surtout, ce sentiment aimable et doux, la première loi, l'unique bonheur de la société; dissiper ainsi cette terreur sombre qui nous enveloppe, et ces images obscures où les spectateurs effrayés croient apercevoir l'annonce de la tempête. »

Le projet de décret que Rabaut Saint-Étienne avait joint à son discours est fort intéressant à étudier. Les idées de ce Girondin sur l'éducation se rapprochent beaucoup de celles des Montagnards. Voici les principales dispositions du plan qu'il soumit à la Convention :

« Il sera élevé en chaque canton, à la campagne, un édifice destiné aux assemblées des citoyens, aux écoles publiques, aux fêtes nationales, et aux autres institutions communes que la nation jugera convenable d'établir...

» Cet édifice portera pour inscription *Temple national*. (En attendant, les citoyens s'assembleront, ou dans les églises, ou même aux champs dans la belle saison).

» Les jours de dimanche seront consacrés à la pratique de toutes les institutions publiques que la nation aura déterminées.

» Les exercices du corps, et les jeux publics propres à augmenter la force, l'agilité et la santé, seront fixés par une loi particulière.

» Chaque dimanche, il sera donné une leçon de morale aux citoyens assemblés. Cette leçon sera prise dans des livres élémentaires approuvés par le Corps législatif.

» Chacun de ces exercices commencera par la lecture alternative de la déclaration des droits et de celle des devoirs.

» Les seuls officiers municipaux sont constitués, à cet égard, officiers de morale : ils ne pourront se dispenser de ces fonctions...

» En chaque exercice, il sera chanté des hymnes à l'honneur de la patrie, à la liberté, à l'égalité, à la fraternité de tous les hommes, propres enfin à former les citoyens à toutes les vertus. Ces hymnes devront être approuvés par le Corps législatif.

» Dans les saisons et jours favorables, les citoyens se donneront réciproquement le spectacle des exercices militaires, ce qui sera déterminé par des règlements particuliers.

» Tout enfant âgé de dix ans sera tenu de savoir par cœur la déclaration des droits et celle des devoirs, et les principaux hymnes civils. Il sera fait un examen général des enfants de cet âge, dans le temple du canton, en présence de tous les officiers municipaux, le premier dimanche du mois de juillet. Cette journée sera nommée la *fête des enfants*. De ce jour, les jeunes garçons seront admis à apprendre les exercices militaires...

» En chaque ville, bourg ou village, les enfants de dix ans et au-dessus seront formés aux premiers exercices militaires.

» En chaque canton, ils seront exercés aux évolutions et manœuvres, jusqu'à l'âge de quinze ans, où tous devront être formés.

» En chaque assemblée publique, il y aura des places distinctives pour les vieillards des deux sexes âgés de plus de soixante ans.

» Dans chaque section, pour les villes, et dans les cantons, pour les campagnes, les vieillards des deux sexes, âgés de plus de soixante ans, se réunissent pour élire un sénat, composé d'un nombre égal de personnes des deux sexes ; il aura les fonctions suivantes :

» Tous les enfants, jusqu'à l'âge de quinze ans seront soumis à sa censure, et tout vieillard de soixante ans aura le droit de leur faire des reproches sur leurs fautes. Les parents qui auraient à se plaindre de leurs enfants pourront les amener au sénat pour y être censurés.

» Le sénat distribuera les prix aux enfants vainqueurs dans les exercices publics.

» Il réprimandera, dans les enfants, les actions de lâcheté, de cruauté, de désobéissance à leurs parents, et tous les vices contraires au bon ordre et au bien de la société. Il donnera des éloges publics aux enfants qui se distingueront par leur tendresse pour leurs parents, pour leurs frères et sœurs, et par des dispositions heureuses pour l'exercice des vertus domestiques.

» Le sénat pourra censurer les pères et mères, quelle que soit leur fortune, qui élèvent leurs enfants avec trop de délicatesse, qui leur laissent prendre le goût des frivolités, ou qui leur inspirent de l'orgueil...

» Lorsque les principes constitutionnels de morale et le mode de gouvernement auront été ratifiés par le peuple, ils seront rédigés en forme de catéchisme ; et tout enfant âgé de quinze ans sera obligé de le savoir par cœur.

» Il sera dressé un catéchisme simple et court sur les droits et les devoirs des nations entre elles, que tout garçon de quinze ans sera obligé de savoir par cœur.

» Les jeunes gens, arrivés à l'âge de quinze ans, subiront un examen sur ces deux objets, dans le temple national du canton, en présence des officiers municipaux du canton, le premier dimanche de juillet de chaque année. Le même jour, ils feront des évolutions militaires pour la dernière fois. Cette journée sera nommée la *fête des adolescents*.

» Il sera déterminé, par le Corps législatif, quel mode de vêtement doit être donné aux enfants des différents âges, depuis la naissance jusqu'à l'adolescence.

» La forme des vêtements des citoyens, des armes, des exercices, l'appareil des fêtes, et toutes les choses d'institution commune, seront également déterminées par le Corps législatif.

» Il sera formé incessamment des ateliers de travail pour tous les âges. Les départements consulteront, à cet égard, les conseils généraux des communes ; ils examineront leurs demandes ; et sur leur avis, les communes de nouveau consultées, le Corps législatif statuera.

» Tout citoyen qui, à l'âge de vingt-un ans, ne justifiera pas qu'il sait un métier propre à lui faire gagner sa vie, ne pourra exercer les droits de citoyen, ni aucune fonction publique, ni servir dans les armées.

» Le Corps législatif enverra aux citoyens, tous les ans, une ou deux fois, selon les circonstances, des instructions morales propres à corriger les abus, à prévenir les vices ou à réprimer les altérations qui pourraient être faites dans la morale publique, dans la constitution et dans les lois. Ces instructions seront lues dans les assemblées de canton. »

Le projet de Rabaut Saint-Etienne fut accueilli avec beaucoup de faveur, et son auteur fut, séance tenante, adjoint au Comité d'instruction publique.

Les événements politiques l'empêchèrent de continuer à s'occuper des questions d'éducation. Le 18 mai, la Gironde l'envoya siéger au fameux comité des Douze. Après la chute du parti giron-

din au 31 mai, il fut l'un des vingt-neuf membres de la droite mis en état d'arrestation chez eux. Ainsi que plusieurs de ses collègues, il réussit à s'évader, ce qui eut pour conséquence sa mise hors la loi. Ayant été découvert dans sa retraite le 4 décembre 1793, il fut envoyé à l'échafaud le lendemain. [J. Guillaume.]

RABELAIS. — La Renaissance française n'a point eu, en matière d'éducation et de culture intellectuelle, de novateur plus hardi, d'inventeur plus original que Rabelais. Homme d'église, dès sa première jeunesse engagé dans un ordre mystique où l'étude et les livres étaient considérés comme choses dangereuses, il rejeta tout d'un coup la vieille tradition, renia le moyen âge, la scolastique, le pédantisme monacal, la routine dogmatique de l'Université de Paris. A la place du *trivium* et du *quadrivium* il institua pour son propre compte d'abord, et recommanda ensuite à son siècle, une expérience extraordinaire qui convenait à son vigoureux esprit comme à la force morale et physique de ses deux géants, Gargantua et Pantagruel. Le programme de Rabelais n'est cependant excessif que par la richesse des détails et la puissance de mémoire, d'application ou de courage qu'il suppose. On en peut réduire les proportions, le principe en demeure excellent ; le cadre est bon, bien que d'apparence un peu cyclopéenne : il renferme la première ébauche d'une éducation vraiment libérale et déjà toute moderne.

Pour bien comprendre les vues de Rabelais sur ce grave sujet, comme sur tous les points où s'est portée son ironie, il faut d'abord être persuadé de la sincérité, de la bonne foi, de la hauteur d'esprit de ce grand écrivain. Une passion a dominé toute sa vie : la recherche de la vérité, le respect de la science. S'il y a, dans son roman symbolique, une notion certaine, toujours claire, partout présente, c'est celle-ci : il n'y a de bon pour l'esprit comme pour la conscience que les idées justes ; l'exercice de la raison est le propre de l'homme et la source de sa dignité vraie ; le mal en lui, la réelle faute originelle dont il doit se purifier, c'est l'erreur, le sophisme, le mensonge, la superstition, la méchanceté, la sottise ; toutes les maladies de la pensée ou du cœur ne sont que les formes multiples de l'erreur. Une raison naturellement saine et droite ne suffit point pour se garantir de l'erreur. Des maîtres entêtés de routine, des livres bourrés d'idées creuses ou enfantines, une éducation mécanique, une discipline de couvent, des jeux puérils gâteront d'une façon peut-être irrémédiable les esprits les mieux doués. C'est au précepteur, c'est aux livres et à l'étude qu'il appartient d'achever chez l'écolier l'œuvre de la nature et, dans l'enfant, de préparer l'homme, c'est-à-dire la personne raisonnable.

La première éducation de Gargantua est évidemment celle même que Rabelais avait reçue dans son enfance, puis chez les moines de Fontenay-le-Comte. Gargantua, en venant au monde, a crié : « A boire!... » La vie purement instinctive, naturellement grossière ou naïve, a occupé ses premières années. « Toujours se vaultroit par les fanges, baisloit souvent aux moulches, et couroit voulentiers après les parpaillons. » Aucune idée juste dans ce cerveau d'enfant ; « croyoit que nues feussent pailles d'airain, et que vessies feussent lanternes ». L'adolescent se nourrit pareillement d'illusions et de rêves; il chevauche sans cesse des *coursiers factices* et les caresse tendrement. On cherche alors « un grand docteur sophiste » pour « l'endoctriner selon sa capacité » A la discipline toute scolastique de maître Thubal Holopherne, il perdra ses plus belles années. Il s'exercera laborieusement aux formes de la pensée, mais négligera la pensée elle-même. Les grammairiens latins de la décadence, ceux du moyen âge, des paraboles et des homélies, la logique sophistique, la rhétorique bavarde, les traités rédigés par demandes et réponses, si bien appris qu'il les peut réciter « à revers », tout cela rend Gargantua « fou, niays, tout resveux ». L'ennui, un bâillement sans fin, la paresse, la gourmandise, d'éternelles patenôtres égrenées dans un demi-sommeil, des siestes fréquentes, des jeux *assis*, la préoccupation constante du « roust », des collations et « arrière-collations », tel est le résultat moral auquel aboutissait la pédagogie des « resveurs matéologiens du temps jadis ». Rabelais se tira tout seul hors de ce puits. Pour un moine, c'était une sorte d'apostasie. En lui, l'effort fut d'autant plus remarquable qu'il avait appartenu plus longtemps que son héros à l'*école*. S'il n'avait pas suivi, entre les murs de la Sorbonne, les leçons des *maîtres sophistes* et des *théologues*, s'il n'avait pas soutenu, devant les docteurs de l'Université, quelque belle thèse « par l'espace de six semaines, despuis le matin quatre heures jusques à dix heures du soir », tout au moins, dans son abbaye, avait-il trouvé la « *librairie* de Saint-Victor », l'arsenal poudreux de la vieille science syllogistique et édifiante, dont il a dressé le catalogue dérisoire. Il ferma résolûment ces in-folios inutiles et se détacha, non sans gaieté, et au grand scandale de ses confrères, de la tradition doctrinale que ces titres bouffons laissent assez bien comprendre : « *Badinatorium Sorboniformium. Question très difficile : On demande si la Chimère, bourdonnant dans le vide, peut dévorer les intentions secondes? Sujet débattu pendant dix semaines au concile de Constance. Barboui lamenta Scoti.* Il alla droit, d'une part, aux antiquités et aux langues savantes, au grec, à l'hébreu, à l'arabe, au droit romain; de l'autre, quand il eut jeté le froc aux orties, aux sciences expérimentales et positives, à la médecine, à la chimie, à l'anatomie. Dans ses voyages d'Italie, il étudia les doctrines des médecins italiens, se forma à l'archéologie, composa un herbier, chercha des manuscrits grecs, pénétra probablement la science tout italienne des poisons. Dès 1540, il jouissait, parmi les humanistes, les érudits et les savants, d'un renom considérable. Il était, par ses relations d'amitié et l'autorité de son savoir encyclopédique, du monde des Budé, des Estienne, des Calvin, des Erasme. Nul n'était mieux préparé que Rabelais par l'expérience personnelle à l'invention d'un plan nouveau d'éducation.

Ici, il convient de distinguer en lui deux courants d'idées. Il a reçu l'un de la Renaissance italienne et française : c'est la doctrine même des humanistes du xve et du xvie siècles. Il a inventé l'autre, où apparaît en ses traits originaux la pédagogie véritablement rabelaisienne.

La première de ces directions est surtout littéraire, philologique, si l'on veut; elle se montre particulièrement dans la fameuse lettre de Gargantua à son fils Pantagruel. « J'entens et veux que tu aprenes les langues parfaictement : premièrement la grecque, comme le veut Quintilian ; secondement la latine, et puis l'hébraïcque pour les sainctes lettres, et la chaldaïcque et arabicque pareillement... Puis soigneusement revisite les livres des médicins grecs, arabes et latins, sans contemner les thalmudistes et cabalistes ». Pour Rabelais, dans l'ensemble des études d'antiquités, c'est le grec qui doit dominer. Le grec, que l'Italie étudiait avec passion depuis un siècle au moins, était encore, pour la France, une nouveauté aussi rare qu'il l'avait été jadis, dans la péninsule, au temps de Pétrarque et de Boccace. Le premier livre grec ne fut imprimé chez nous

qu'en 1507. L'Université résistait obstinément à cette étude dont le moyen âge s'était toujours méfié par la crainte qu'il avait des idées schismatiques. Mais, autour de Rabelais, les lettrés pour qui François Ier fonda le Collège de France, par leur enthousiasme et leur application, s'apprêtaient à rejoindre les Italiens de Venise et de Florence. Gargantua rappelle éloquemment les misères intellectuelles de sa jeunesse, le monde assoupi dans l'ignorance gothique, les livres persécutés, toute bonne littérature détruite. « Maintenant toutes disciplines sont restituées, les langues instaurées : grecque, sans laquelle c'est honte que une personne se die sçavant; hébraïcque, chaldaïcque, latine... Tout le monde est plein de gens sçavans, de précepteurs très doctes, de librairies très amples, et m'est advis que ny au temps de Platon, ny de Cicéron, ny de Papinian, n'estoit telle commodité d'estude qu'on y veoit maintenant. »

On le voit, il ne s'agit jusqu'à présent que de la culture supérieure de l'esprit, renouvelée et affinée par le commerce des écrivains anciens, principalement des Grecs. Sur ce point, Rabelais s'en tient aux vues des hommes de la Renaissance. Mais là n'est pas, selon lui, toute l'éducation. Les lettres antiques, si on les pratique exclusivement, formeront des esprits distingués mais étroits, des âmes délicates, mais incomplètement éclairées sur les choses de la nature, des caractères nobles, mais mal armés pour la lutte de la vie. L'écolier limousin, ce disciple « de l'alme, inclyte et celebre academie que l'on vocite Lutèce », manque évidemment de sens commun. L'humanisme, poussé à l'excès, pouvait aboutir à des résultats intellectuels très semblables à ceux de la scolastique.

Le programme propre de Rabelais vise l'homme tout entier, non plus le solitaire enfermé dans sa bibliothèque, mais la personne destinée à l'action, à la communauté civile, au devoir national. Ce n'est point une éducation de collège; son jeune prince est confié à l'excellent précepteur Ponocrates. Mais les principes fondamentaux sur lesquels repose cette éducation peuvent entrer dans les collèges, pourvu qu'on en ouvre les fenêtres et qu'on en élargisse les portes. Peu d'appareil dogmatique : l'enseignement adopte pour méthode l'ordre naturel de la vie : il se sert familièrement des incidents du jour, de la saison présente. La discipline est toute dans l'autorité presque paternelle de Ponocrates. Education véritablement socratique, où l'intelligence du maître et celle du disciple se pénètrent, qui se poursuit par de libres causeries, de longues promenades remplies d'observations et de réflexions utiles, et de fréquentes rencontres avec les « gens sçavans ».

La journée de Gargantua commence à quatre heures du matin; tandis qu'on lui frotte le corps, il écoute une page de l'Ecriture sainte, il considère l'état du ciel, se fait habiller et peigner, écoute et répète les leçons de la veille et en tire des jugements « practiques concernens l'estat humain ». Lecture de trois heures. Promenade avec conversation sur « les propous de la lecture », jeu de paume ou de balle; reprise de la promenade jusqu'au dîner. A table, lecture de « quelque histoire plaisante des anciennes prouesses », ou de quelque roman chevaleresque; entretien sur les fruits et les poissons servis, sur quelque point d'histoire naturelle ou de médecine élucidé par les textes anciens. Leurs mains et leurs yeux lavés « de belle eaue fraische », ils « rendoient grâces à Dieu par quelques beaulx canticques faicts à la louange de la munificence et bénignité divine ». Puis on joue, à l'aide de cartes, aux combinaisons arithmétiques. On revient aux livres et aux leçons du matin. Enfin Gargantua se livre aux exercices chevaleresques, monte à cheval, franchit les fossés, manie la lance, la hache, la pique, lutte, saute, chasse la bête fauve, nage, gouverne un bateau, grimpe à la course une colline, lance la pierre, la javeline, la hallebarde, tire à l'arc, à l'arquebuse, se hisse à la corde jusqu'au haut d'une tour, et, pour s'affermir les poumons, crie « comme tous les diables ». On le frotte, il revêt des vêtements frais, et revient à travers les champs et les prés, tout en herborisant. Après le souper, qui se passe en « bons propous, tous lettrez et utiles », il reprend ses divertissements musicaux ou mathématiques. « Quelques foys alloient visiter les compaignies des gens lettrez, ou de gens qui eussent veu pays estranges. » Après avoir observé au ciel la position des astres, et repassé en sa conscience le jour entier, Gargantua fait sa prière, se recommande à « la divine clémence », se couche et s'endort.

Les jours de pluie, il reste à la maison, s'exerce à couvert, peint, sculpte, joue aux osselets, ou bien visite avec son précepteur les fonderies et les arsenaux, les ateliers des lapidaires, horlogers, imprimeurs, les laboratoires des alchimistes, il va aux leçons publiques, au palais, au prêche, aux salles d'escrime, au théâtre. Une fois par mois, c'est congé tout le jour. On court les bois; on pêche aux écrevisses, tout en devisant sur les poésies rustiques d'Hésiode, de Virgile et de Politien, en improvisant « quelques plaisans épigrammes en latin », traduits « par rondeaux et ballades en langue françoise ».

Si à ce programme d'éducation on ajoute la culture classique, telle que la Renaissance l'entendait, telle que Gargantua la recommande au zèle de son fils, je ne vois pas ce qui peut rester en dehors de cette très riche pédagogie. Une chose cependant a été résolûment abandonnée : la dialectique, l'industrie du syllogisme, ce qui était le fond de toute discipline au moyen âge. Une autre a fait son entrée dans l'éducation : la vue directe des êtres réels, l'observation de la nature vivante, considérée selon une méthode de plus en plus rigoureuse à mesure que l'écolier grandit. Pour Pantagruel, jeune homme qui représente déjà la période de réflexion scientifique, toutes les branches du savoir humain se rapprochent et se pénètrent afin de se compléter : la géographie éclaire l'histoire; le droit romain, la philosophie morale des anciens; l'anatomie, la médecine des Grecs et des Arabes : à l'observation tout empirique du ciel, qui suffisait pour Gargantua adolescent, succède la connaissance des *canons* de l'astronomie ; l'enquête sur les animaux, les plantes, les minéraux, se tourne en classification exacte; les saintes lettres elles-mêmes sont reprises méthodiquement dans leur ensemble, le Nouveau Testament en langue grecque, la Bible en hébreu. Enfin, la gymnastique du corps occupe pour le moins un temps aussi long que celle de l'esprit. Maître et disciple sont sortis des cloîtres gothiques, des classes monacales, des bibliothèques fermées sur le dehors : ils travaillent non plus en vue de la vie contemplative et méditative du docteur, de l'ascète, du poète, mais pour la libre vie active ; ils atteignent à un idéal qui n'est point à dédaigner, et que les anciens estimaient fort, un esprit sain dans un corps robuste. [Emile Gebhart.]

RADONVILLIERS. — Claude-François Lysarde, abbé de Radonvilliers, né à Paris en 1709, appartint d'abord à l'ordre des jésuites, qu'il quitta pour s'attacher à l'archevêque de Bourges. Il fut nommé ensuite sous-précepteur des enfants de France, devint membre de l'Académie française, et reçut dans ses dernières années le titre de conseiller d'Etat. C'est surtout comme grammairien que l'abbé de Radonvilliers a joui de son temps d'une

certaine célébrité. Son traité *De la manière d'apprendre les langues*, publié en 1768, sans nom d'auteur (Paris, 1 vol. in-12), offre des idées assez remarquables et qui se rapprochent de celles de Dumarsais. L'auteur combat la méthode habituelle, qui consiste à étudier une langue au moyen d'une grammaire et d'un dictionnaire. « Qu'est-ce, dit-il, que le langage parmi les hommes ? Un art pratique. Or, ces sortes d'arts s'apprennent par l'exercice, et non par le raisonnement. Placez une plume entre les doigts d'un enfant, conduisez sa main ; après quelque temps il saura écrire, quoi qu'il ignore la théorie de l'écriture. Exercez les oreilles et la langue d'un enfant; bientôt il comprendra ce que vous lui dites, et il saura vous répondre sans connaître les règles du langage. A proprement parler, les arts pratiques n'ont point de règles. Ce qu'on appelle de ce nom n'est que le recueil des observations faites sur la manière dont on a d'abord exercé ces arts par le seul instinct de la nature. De là vient que l'habileté ne consiste pas à savoir des règles prétendues, mais à les observer sans réflexion, soit qu'on les sache, soit qu'on les ignore. » Il propose donc d'enseigner le latin et le grec en faisant lire à l'élève un auteur au moyen de traductions interlinéaires, donnant d'abord le mot à mot selon la syntaxe latine ou grecque, puis une version conforme à la syntaxe française. Cette méthode « épargne aux enfants les dégoûts, les tourments, les larmes que leur coûte le rudiment ; un autre avantage considérable, c'est que dans le cours de huit à neuf ans qu'on donne à leur éducation, ils auront le temps de lire plusieurs fois les meilleurs écrivains de l'antiquité; au lieu qu'en les obligeant à comparer toujours le latin avec la grammaire, à chercher dans les dictionnaires, à composer eux-mêmes en latin lorsqu'ils ne l'entendent pas, à peine a-t-on le temps de leur faire lire en entier les auteurs les plus courts, et quelques morceaux choisis des autres.» Un autre avantage, c'est que « par cette méthode on pourra à tout âge apprendre une nouvelle langue. Il est peu d'hommes raisonnables qui osassent entreprendre d'étudier Clénard, ou la Méthode grecque de Port-Royal ou le Jardin des racines; mais il n'en est point qui ne puisse lire Xénophon. Or, la lecture de Xénophon suffit pour apprendre le grec, du moins jusqu'à un certain point. Il ne s'agit que de se procurer une version très littérale des vingt premières pages, dans laquelle on voit exactement le sens de chacun des mots, et de comparer cette version au texte grec, de façon qu'on parvienne sur le grec seul à expliquer exactement ces vingt premières pages, en donnant à chacun des mots sa vraie signification. Il n'en faut pas davantage pour entendre le reste de l'auteur. » Pour l'étude d'une langue moderne, le travail serait moins pénible encore, ces langues étant presque toutes moins éloignées du français que le grec ou le latin. « Il est aisé à un homme qui a quelque littérature de rapprocher du français l'italien et l'espagnol. Quelques pages d'une version mot à mot suffiront ; il en faudra un peu davantage pour l'anglais et beaucoup davantage pour l'allemand. De là, on passe à la lecture d'un ouvrage que l'on compare avec la traduction. Tantôt on lira d'abord la traduction et on travaillera ensuite à retrouver la même pensée dans le texte, tantôt on commencera par le texte et on travaillera à l'expliquer à l'aide de la traduction. Sans autre travail, on se trouve bientôt en état d'entendre les langues modernes. » On trouvera à l'article *Lecture*, p. 1541, un autre passage de ce même ouvrage, relatif à l'enseignement de la lecture : l'abbé de Radonvilliers s'y prononce en faveur de la méthode dite des mots entiers, qui supprime la syllabation.

Les *Œuvres diverses* de l'abbé de Radonvilliers ont été publiées en 1807 par Noël en trois volumes. Outre le traité *De la manière d'apprendre les langues*, on y trouve, entre autres choses, divers opuscules composés pour l'éducation des enfants de France, quelques poésies et des traductions.

RAIKES. — Robert Raikes (1735-1811), le fondateur des écoles du dimanche en Angleterre, était un imprimeur de Glocester. On a raconté à l'article *Dimanche* (*Écoles du*) la circonstance à laquelle la première école du dimanche anglaise dut sa fondation en 1781 ; nous n'y reviendrons pas ici. Non content d'avoir doté la ville de Glocester de cette institution, Raikes chercha à la répandre ; ce fut en particulier une lettre publiée par lui dans le *Gentleman's Magazine*, en 1784, qui attira l'attention sur son œuvre et lui suscita de nombreux imitateurs. Raikes s'est occupé en outre de l'amélioration du sort des détenus ; il consacrait une notable partie de son temps à la visite des prisons. Les résultats obtenus à Glocester par les écoles du dimanche frappèrent d'admiration les contemporains de Raikes. Un manufacturier, qu'il interrogeait pour savoir s'il avait observé quelque amélioration parmi les enfants qu'il employait dans ses ateliers, répondit : « Le changement ne pouvait être plus grand, quand ils auraient été transformés de loups et de tigres en hommes. Leurs manières différaient à peine de celles des brutes; mais, depuis les écoles du dimanche, ils ont pris beaucoup de goût pour l'instruction et cherchent à gagner l'affection et l'approbation de leurs supérieurs; ils sont devenus doux et obéissants, et, en un mot, je n'eusse jamais cru qu'une telle réforme fût possible avec les petits êtres indisciplinés que j'avais à mon service. » Joseph Lancaster *, le créateur de l'enseignement mutuel, ayant rendu visite à Raikes, alors octogénaire, raconte à ce propos ce qui suit : « J'étais naturellement désireux de recueillir le plus d'informations possible de l'expérience d'un homme qui, depuis tant d'années, avait surveillé l'éducation de trois mille pauvres enfants. Comme Raikes avait aussi assidûment visité les prisons de la ville et du comté, je lui demandai s'il n'y avait jamais retrouvé comme détenu quelqu'un de ses anciens écoliers. Le vieillard qui, malgré son grand âge, avait conservé une excellente mémoire, me répondit : « Jamais ! » — Pour l'histoire du développement des écoles du dimanche en Angleterre et dans les autres pays protestants, V. *Dimanche* (*Ecoles du*).

RAISON. — La raison est la faculté fondamentale de l'intelligence ; à bien dire, c'est moins une faculté particulière que l'esprit lui-même considéré dans sa constitution, ses exigences innées, ses besoins universels et éternels. Ce que les instincts sont à l'activité proprement dite, les principes de la raison, véritables instincts intellectuels, le sont à l'activité mentale. C'est grâce à ces formes essentielles de la pensée que l'esprit humain est, en réalité, le même partout, quels que soient le temps, le milieu, le degré de civilisation, la matière enfin à laquelle il s'applique.

L'expérience d'un sauvage diffère profondément de celle d'un savant; ils ont, en apparence, bien peu de connaissances et de croyances communes : pour l'un comme pour l'autre, cependant, il y a des règles de la conduite, quelque chose qu'on doit faire et quelque chose qu'on doit éviter. Leurs façons de juger du bien et du mal ont beau être différentes, ils s'accordent au moins en cela, qu'ils ont l'idée du bien et du mal; c'est un trait commun de leur raison. L'un sent confusément (ce qui ne veut pas dire faiblement) qu'il y a des devoirs, et il s'en fait une idée grossière, tandis que l'autre en cherche la formule exacte et raffinée; mais tacitement ou explicitement, tous deux

admettent un *principe moral*, identique au fond, à savoir, que la liberté est liée par des obligations. Pour l'un et pour l'autre, de même, en dépit de l'inégalité de savoir et de culture, il y a des *principes de la connaissance*, régulateurs de la pensée proprement dite, fondements du sens commun et bases premières de la science. L'un énonce des axiomes et les applique avec réflexion, tandis que l'autre s'en sert sans y penser, « comme on se sert, dit Leibnitz, de ses muscles et de ses tendons pour marcher » ; mais l'un comme l'autre savent sans avoir à l'apprendre que *ce qui est est*, que *ce qui n'est pas n'est pas*, et qu'il n'y a point de milieu, que *deux affirmations contradictoires ne sauraient être vraies toutes deux*, mais que si l'une est vraie l'autre est fausse. Ces convictions *a priori*, si simples qu'exprimées elles ressemblent à des « vérités de la Palisse », sont si fortes chez tous, que l'esprit qui n'y souscrirait pas serait déclaré fou et pire que fou. Avant d'être les principes des sciences exactes, ce sont des conditions nécessaires de toute pensée, conditions sans lesquelles on ne saurait ni converser avec les autres hommes, ni s'entendre soi-même. — Est-ce tout? Non. Le sauvage, aussi bien que le savant, sent que *tout ce qui arrive a une cause*, que *rien ne se fait qui n'ait sa raison*, que *les phénomènes de la nature sont liés, les mêmes causes ayant en général les mêmes effets, et les mêmes effets les mêmes causes*. Voilà encore des principes de la raison. C'est ce fonds commun, cette identité d'organisation intellectuelle qui nous fait tous hommes, c'est-à-dire capables de penser au sens propre de ce mot, d'enchaîner nos idées, de coordonner notre expérience, de parler et d'avoir commerce entre nous, de prendre, vaille que vaille, une connaissance du monde qui nous entoure et de faire des progrès dans cette connaissance, enfin de recevoir une culture qui soit autre chose qu'un dressage.

La raison, ainsi définie, est-elle susceptible d'éducation, et, si elle l'est, en quoi cette éducation peut-elle consister? Il est banal de dire qu'une des fins essentielles de l'éducation en général, la fin suprême de l'éducation intellectuelle, est de former la raison ; mais quand on le dit, on prend le mot, d'ordinaire, dans le sens large et faible, où il est simplement synonyme de jugement. Peut-on aussi former la raison, au sens étroit et fort de ce mot? Si elle est, par définition, ce qui dans l'esprit préexiste, réagit aux impressions du dehors (et pas un traité de philosophie ne présente autrement la raison de l'enfant, quelque divergence qu'il y ait quant à la question d'origine), n'est-ce pas dire qu'elle est soustraite à toute action modificatrice ? — Cette objection n'est que spécieuse. Au physique aussi notre organisation est donnée par la nature et préexiste à l'action du dehors : cela empêche-t-il qu'il y ait une éducation physique? L'estomac préexiste aux aliments, il les reçoit et les digère ; mais ne sait-on pas qu'il profite ou souffre avec tout le corps du bon et du mauvais régime ?

Remarquons-le en effet, ce n'est pas tout-à-fait à tort que le langage commun et la pédagogie courante confondent presque la raison et le jugement. Celui-ci suppose celle-là comme sa condition nécessaire, il n'est après tout que la forme ordinaire sous laquelle elle se manifeste. La raison nous fournit les principes, le jugement en est l'application inconsciente aux choses de la vie. De même que les muscles et les tendons se fortifient avec le temps par le travail, de même la raison s'affermit avec l'âge par le seul fait de s'exercer sur les choses. De plus, comme on peut à dessein mettre en jeu les muscles et les tendons par la gymnastique, on peut aussi faire agir exprès la raison en contrôlant ses démarches : c'est là proprement faire son éducation. Il y a, en d'autres termes, une orthopédie de l'intelligence comme des organes, et le grand principe de l'une comme de l'autre, c'est que l'exercice est le secret de la force et la garantie du bon développement. On travaille pour la raison, considérée comme le fond même de notre constitution mentale, toutes les fois qu'on exerce l'intelligence à penser correctement, que ce soit au contact de la réalité, par les seules nécessités de la vie, ou que ce soit dans l'école par des exercices méthodiquement combinés. En la fortifiant de la sorte, on lui donne à la fois conscience d'elle-même et confiance en elle-même. Elle s'enhardit à prendre de plus en plus le gouvernement et de notre vie pratique, et de notre vie spéculative.

Dans la vie pratique, à quels signes se fait reconnaître une raison mûre, pleinement et sainement développée ? Au rôle prépondérant de l'idée du devoir dans notre conduite propre et dans nos jugements sur la conduite des autres. Cultiver la raison, à cet égard, ce sera donc habituer l'esprit à dominer les événements, à y introduire l'ordre et la règle s'ils dépendent de lui, et, s'ils n'en dépendent pas, à les juger du moins à la lumière des principes. Toute l'éducation morale tend par définition à former la raison pratique. Mais elle peut être conçue d'une manière plus ou moins élevée. Pour quelques-uns il ne s'agit que d'initier les enfants aux choses de la vie, afin de leur donner cette sagesse, déjà si précieuse, qui consiste à faire ce qu'il convient par juste appréciation des faits et de leurs conséquences, par bon sens en un mot, et par esprit de conduite. Ce n'est pas là cultiver la raison morale au sens propre. Cultiver la raison, c'est faire plus ; c'est habituer les enfants à agir et à juger par principes, à dégager nettement les notions du devoir et du droit, latentes dans leur esprit, et à les appliquer expressément, en pleine conscience, à tous les actes de volonté en commençant par les leurs. Le peut-on ? Oui, apparemment, puisqu'on le doit. N'est-ce pas cela même, en effet, qui mérite seul vraiment le nom d'éducation morale? Quels parents et quels maîtres ne sentent qu'ils y a là un point capital de leur tâche, du moment que leur tâche est de former des hommes? Ils n'ont qu'à le vouloir pour trouver par eux-mêmes, selon l'âge et les dispositions des enfants, les petits exercices de conduite et de jugement propres à développer en eux ce sens de l'ordre, de la règle. Les occasions n'en manquent pas ; on les fait naître s'il le faut, on les multiplie, on les combine selon les besoins. Il suffit de bien voir le but. Ce but, c'est d'enseigner, à l'encontre du savoir-faire, le devoir, et de préférence encore aux devoirs particuliers dont on dispute, cette vérité fondamentale que tout n'est pas permis à l'homme, que la volonté libre a sa loi. Il ne s'agit pas de le démontrer, car la conscience le sent et la nature le crie ; mais il s'agit d'y faire penser. Naturellement distrait, l'enfant l'est surtout à l'égard des idées incommodes ; la sensation présente, le désir des jouissances prochaines le dominent au point de lui rendre longtemps étrangère la notion même, si naturelle et humaine, de l'intérêt bien entendu : comment la notion du devoir pur serait-elle claire d'abord dans son esprit ? Il faut lui en donner comme la révélation. De très bonne heure on le peut, car s'il tarde à sentir ses obligations envers les autres, il sent vite et vivement celles des autres envers lui : première occasion de lui faire entendre ce qu'il comprendra mieux plus tard, qu'on n'a pas le droit de faire tout ce qui plaît, que la passion, le désir, la force doivent des comptes à la raison. Cette conviction est affaire de sentiment avant d'être affaire de pensée ; on la suscite, on la rend vivante et efficace par l'exemple, le ton de sa propre vie

la profondeur et la sincérité de l'accent, beaucoup plus tôt et plus que par les préceptes. Le moment vient toutefois, et de bonne heure aussi, où le précepte est nécessaire à son tour : sobre et court, il exprime par sa forme catégorique l'ordre impérieux de la raison ; clair et inoubliable, il change en lumière pour la conduite ce qui n'était que chaleur et vague bonne volonté.

Dans la vie spéculative, c'est-à-dire dans l'exercice de la pensée elle-même, abstraction faite de ses rapports avec l'action, quelle est la marque d'une ferme raison, sinon de penser toujours conformément aux lois de l'intelligence ? Habituer l'esprit à cela même, à ne jamais se trahir en oubliant les principes qui sont comme les garde-fous de la pensée, ce sera cultiver la raison. Dira-t-on qu'il n'en est pas besoin, que par définition les principes sont toujours là, éternels et indéfectibles? La réponse est la même que tout à l'heure. Les principes sont dans l'esprit de l'enfant, sans quoi il ne pourrait ni penser ni recevoir a culture intellectuelle; mais ils y sont latents et confus. Il s'agit de les dégager, de lui en donner la claire conscience, de l'amener à les prendre expressément pour règles jusque dans ses moindres pensées. Cela aussi est affaire d'exercice. Qui ne sait la parenté, la ressemblance du moins, de la raison et de l'habitude? Ressemblance si grande, que certains philosophes ont pu aller jusqu'à ne plus voir la différence. Pascal se demande quelque part si ce que nous appelons principes ne serait pas simplement des habitudes d'esprit; et une école contemporaine ne voit dans toutes les données de la raison que des habitudes héréditaires, à nous léguées par la longue série de nos ancêtres au cerveau de qui l'expérience les a imprimées d'âge en âge. C'est aller bien loin; mais ce qui est certain, c'est qu'une tendance invincible nous porte tous à ériger en principe absolu (tant l'absolu est pour nous un besoin) nos manières habituelles de penser. Il suit de là qu'en accoutumant l'enfant à penser d'une manière correcte, on affermit sa raison, tandis qu'elle peut se fausser ou rester étouffée sous un amas confus de croyances absurdes, si elle est livrée, je ne dis pas à elle-même seulement, mais à l'action d'un milieu où le préjugé, l'erreur et les pires habitudes mentales s'imposent à elle précisément comme principes qu'on ne discute point.

Il n'est pas jusqu'aux axiomes qui n'aient besoin d'être présentés à l'enfant. Son esprit à coup sûr est fait pour connaître ces vérités toutes formelles, d'une évidente nécessité; on ne saurait dire qu'il les apprenne : il les reconnaît, pour ainsi dire, dès la première fois qu'il y pense. Mais encore faut-il y penser. Il n'y réfléchit pas tout d'abord, et combien en est-il qui ne viendraient jamais à y réfléchir par eux-mêmes ? Non seulement ils n'y penseraient point, ce qui n'importe guère, mais ils penseraient à l'encontre, si l'exemple leur en était constamment donné. Il sera toujours bon de rappeler aux enfants que deux et deux font quatre, tant qu'on verra des gens parler et penser comme s'ils ne s'en étaient jamais avisés! Le moyen par excellence de donner à l'esprit de fortes habitudes logiques et l'horreur de se contredire, c'est l'étude des sciences exactes. Les mathématiques ne rendent pas à la pensée tous les services que parfois on paraît croire; mais elles lui rendent celui-là sans contredit, et il est vraiment inappréciable. Il faut les aimer, comme Descartes, pour « la certitude et l'évidence de leurs raisons » et parce que « elles accoutument l'esprit à se repaître de vérités ». — V. ci-après l'article *Raisonnement.*

A plus forte raison ne peut-il être superflu d'exprimer, de rappeler sans cesse les principes, quand il s'agit de connaître et de juger dans l'ordre des faits. C'est là surtout que la raison est exposée à s'oublier, à s'ignorer elle-même à force d'être méconnue. A chaque instant elle est déconcertée par l'expérience réelle ou prétendue, ce qui la met dans cette alternative : ou d'abdiquer ses droits devant les faits, quand son rôle est de les coordonner et de les comprendre, ou au contraire, trop confiante en elle-même, de méconnaître ou de fausser les faits. L'éducation doit lui donner le juste sentiment de ses rapports avec l'expérience. Elle est la forme de la pensée : l'expérience en fournit la matière. Sa fonction propre est de digérer l'expérience comme l'estomac digère l'aliment. C'est assez dire que, si elle ne doit ni méconnaître ni dédaigner un seul fait, il lui appartient de les contrôler tous et de n'avoir point de cesse qu'elle ne les ait trouvés intelligibles.

Or il est surprenant combien ce besoin de comprendre, qui résume tous les besoins de la raison, s'oblitère vite ou s'égare aisément, faute de culture, chez le commun des hommes. Par exemple, le principe que *tout fait a une cause* n'est contredit par personne expressément; mais empêche-t-il des millions d'hommes de croire au hasard? Le principe d'ordre, qui proclame constante, nécessaire, la liaison des causes et des effets, liaison sans laquelle le monde serait un chaos inintelligible, a beau être le dogme fondamental non seulement des sciences naturelles, mais de tout bon sens pratique; empêche-t-il la croyance presque universelle à l'intervention capricieuse de causes occultes dans les phénomènes de la nature? Encore une fois, il y a en nous de quoi comprendre et goûter la vérité; mais les vérités même les plus simples, même les plus nécessaires, ne nous sont pas données toutes faites. Les philosophes, les savants, ont dû les trouver en eux-mêmes par la réflexion et en dégager la formule : c'est l'affaire de l'éducation d'en faire bénéficier l'enfant aussitôt et autant que possible.

L'occasion s'en offre à chaque pas dans l'étude de la nature, depuis la simple leçon de choses jusqu'à l'exposé des grandes lois de la physique, depuis la leçon de grammaire et d'orthographe jusqu'à celle d'histoire. Tous les exercices dont se compose l'enseignement ont, à vrai dire, pour effet, si la méthode est bonne, de fortifier la raison en y faisant appel. Mais on peut concevoir des exercices spéciaux s'adressant directement à la raison comme faculté intuitive, c'est-à-dire comme conscience immédiate que la pensée prend de ses propres lois. Ils consisteraient essentiellement à faire réfléchir les enfants, à leur faire remarquer, trouver par eux-mêmes ce qui frappe d'emblée leur esprit par un caractère d'évidente nécessité, en opposition à ce qu'il repousse naturellement comme absurde. Bien conduite, cette petite leçon de philosophie ne serait pas au-dessus de la portée des enfants qui achèvent leurs études primaires ; et ce serait une excellente leçon de langue en même temps qu'un bon exercice de pensée. Je parlais tout à l'heure du hasard. Serait-ce un quart d'heure mal employé que celui qu'on passerait, je ne dis pas sans doute avec les petits enfants, mais avec ceux du cours supérieur, à faire expliquer ce mot quand on le rencontre, de façon à les empêcher pour jamais d'en être dupes, en leur montrant qu'il n'a aucun sens positif et ne fait que cacher notre ignorance? Ce serait là au plus haut chef former leur raison. La causerie socratique est par excellence la forme qui convient à ces exercices, qu'il n'y a pas lieu d'ailleurs de multiplier. Dans le train ordinaire de la classe, à l'occasion d'une lecture, d'une leçon récitée, d'une expression entendue, rien de plus facile que d'interro-

ger un enfant de manière à éveiller, à stimuler sa raison, et à le laisser de plus en plus convaincu que le monde n'est pas un chaos inintelligible, où tout soit possible indistinctement; qu'il est fait pour être compris et notre esprit fait pour le comprendre; qu'il y a des propositions absurdes et d'autres, au contraire, qu'on ne saurait nier sans extravagance.

Au reste, ne l'oublions point, le but n'est pas seulement de donner à la raison la connaissance de ses droits et une juste confiance en elle-même; c'est de lui apprendre en même temps à être circonspecte et respectueuse de l'expérience. Il sera d'autant mieux atteint, qu'en accoutumant la raison à s'appliquer à tout, à ne jamais abdiquer ni s'oublier, on prendra soin de l'accoutumer aussi à s'incliner toujours devant les faits. Son rôle est de contrôler les faits et de les expliquer, de les deviner, quelquefois, grâce à l'enchaînement naturel de ce qu'on sait déjà avec ce qu'on ignore encore, de les dépasser, en s'élevant de cause en cause jusqu'à la cause première, source de l'ordre universel; mais elle n'a le droit ni de les ignorer volontairement ni de les faire plier au gré de ses hypothèses. Même dans l'ordre moral, où elle est, au nom de l'idéal, juge souverain du fait accompli, la raison n'est jamais dispensée d'être bien informée pour être juste : sa fierté n'a tout son prix que tempérée par une scrupuleuse réserve. Dans l'ordre intellectuel, où il ne s'agit que d'interpréter et de comprendre, elle serait entièrement dupe, si son besoin de savoir lui faisait oublier l'étoffe même de la science, le réel, si son ardent désir de se reposer dans l'unité, l'ordre, l'absolu, lui faisait négliger les faits pour les systèmes, la proie pour l'ombre. [Henri Marion.]

RAISONNEMENT. — C'est l'opération par laquelle l'esprit va du connu à l'inconnu, passe de certaines propositions, posées comme vraies, à d'autres qui leur sont liées d'une façon plus ou moins nécessaire. Comme cette liaison nécessaire ne peut être telle qu'en vertu des principes de la raison, le raisonnement n'est pas autre chose que la raison même en action, la raison *discursive*, disaient les anciens, c'est-à-dire l'esprit appliquant à toutes les choses sur lesquelles il se porte ses lois fondamentales, ses exigences *a priori*, son besoin d'unité et d'ordre. Raisonner, c'est chercher pour soi-même, ou rendre évidentes à autrui les raisons des choses. Or la raison d'une affirmation ou d'une négation ne peut jamais être que dans d'autres propositions, certaines ou jugées telles, dont on fait voir le rapport avec celle que l'on considère. Former le raisonnement d'un enfant, c'est donc lui apprendre à discerner les vrais rapports des idées entre elles et à enchaîner correctement ses pensées.

La question ici ne se pose plus, de savoir si l'éducation peut quelque chose pour apprendre aux enfants à raisonner : c'est là, à vrai dire, une des fins principales, sinon la fin par excellence de l'éducation intellectuelle. Si la raison même, malgré son caractère essentiellement intuitif, est susceptible de culture et s'affermit par l'exercice (pareille en cela, d'ailleurs, à la vision physique), comment l'exercice et la culture ne seraient-ils pas nécessaires pour habituer l'esprit à procéder toujours avec une sûreté imperturbable, soit qu'il ait à trouver par lui-même, ou seulement à suivre en les contrôlant, ces longues suites de raisons, ces combinaisons de pensées parfois si compliquées et si détournées, par lesquelles il va de ce qu'il sait à ce qu'il ignore ? Il est bien vrai que certains esprits sont, à cet égard, doués d'une justesse et d'une vigueur toutes particulières, tandis que d'autres sont d'une impuissance ou d'une gaucherie qui désespère ; mais les meilleurs ont quelque chose à gagner par une bonne discipline, et fort à perdre si elle leur manque, et quant aux autres, il y a d'inappréciables services à leur rendre, dont le moindre ne serait pas de leur apprendre à se défier d'eux-mêmes.

I. — Un moyen de former les esprits au raisonnement, c'est sans contredit de leur en apprendre les règles : il faut regretter, à ce point de vue, qu'un petit cours de logique élémentaire n'ait pas trouvé place dans le programme de nos écoles normales. On a beau dire que la logique ne fait pas l'esprit juste, et n'apprend pas plus à raisonner bien que la rhétorique à être éloquent ; il est clair que, toutes choses égales d'ailleurs, une bonne condition pour observer les lois du raisonnement c'est de les connaître, et que cela sert surtout à voir quand un autre les viole. J'incline donc à penser qu'une complète culture philosophique achève seule de donner à un esprit, sinon toute sa puissance de raisonnement (la puissance est affaire de nature avant tout, puis d'exercice), au moins toute sa force défensive contre les raisonnements captieux. Cependant, il faut prendre les choses comme elles sont. La culture du raisonnement peut être commencée et bien conduite, sinon poussée jusqu'à la dernière exactitude, sans un recours exprès aux traités de logique : voyons par quels moyens ; et puisque la logique classique n'est pas seulement ignorée des enfants, mais de la plupart des maîtres que nous avons en vue, n'y faisons que les emprunts les plus discrets.

L'enfant commence de très bonne heure à raisonner : à peine a-t-il acquis par l'expérience une légère provision d'idées, qu'on le voit les enchaîner à sa manière, demander et donner des raisons, discuter même celles qu'on lui donne. Dès qu'il se livre spontanément à ce mouvement d'esprit et y prend plaisir, il y a lieu de le diriger, de l'observer tout au moins, et, sans attacher une importance prématurée aux premières velléités de cette logique enfantine, d'en redresser déjà parfois les écarts, en passant, d'une main légère et dans le langage qui convient. Les pédagogues qui ne veulent pas qu'on raisonne avec l'enfant, de peur d'en faire un petit raisonneur indocile et insupportable, obéissent à un scrupule respectable : tout le monde leur accordera que les droits de l'autorité et les exigences de la discipline, dans la famille même, à plus forte raison dans l'école, ne peuvent s'accommoder d'un certain esprit de discussion fait d'impertinence et de révolte. Disons, si on le veut, qu'on ne *discutera* jamais avec l'enfant, qu'on ne lui laissera pas surtout discuter les ordres qu'on lui donne, quand c'est le moment d'y obéir et qu'on a lieu de douter de son bon vouloir. Mais sous ces réserves, à peine nécessaires à énoncer, c'est évidemment Locke qui est dans le vrai : il faut, dans l'immense majorité des cas, parler raison avec l'enfant, se prêter de bonne grâce aux questions qu'il fait de bonne foi, se réjouir de l'entendre demander des explications, et faire en sorte d'en avoir toujours de bonnes à lui donner, même quand on ne juge pas à propos de les lui dire. Cela fait partie de son éducation morale même, puisqu'il s'agit moins de lui faire faire ce qu'il doit, que de lui faire comprendre qu'il le doit et de l'amener à le faire par principe. A plus forte raison au point de vue de son développement intellectuel serait-il absurde de lui marchander les explications et les raisons, à moins que ce ne soit pour lui laisser le plaisir de les trouver lui-même : trop heureux quand il éprouve spontanément le besoin d'en avoir ; c'est la marque de l'intelligence.

Bien loin de réprimer sa curiosité, il faut la faire naître, la susciter, lui apprendre qu'à tout il y a des raisons, que l'étude consiste essentiellement à

les rechercher et la supériorité intellectuelle à les trouver. Que l'on ne craigne même pas de le rendre exigeant en fait de preuves, dans la mesure, bien entendu, que comporte son âge et son sexe : c'est la condition de la force. La crédulité naïve fait sans doute la grâce de l'enfant ; mais il s'agit de faire des hommes. Le maître qui remplit le mieux sa tâche est celui qui ne craint pas de se la rendre un peu plus difficile en aiguisant l'esprit des élèves, en provoquant leur critique, en ne faisant pas de la docilité passive leur vertu cardinale. Comme on l'a dit cent fois, tous les travaux de la classe, tous les exercices bien conduits mettent en jeu plus ou moins le raisonnement, peuvent par conséquent le fortifier en l'exerçant. La lecture expliquée, les exercices de langue et de grammaire, l'enchaînement des faits historiques, la démonstration des vérités morales et de leurs rapports entre elles, — autant d'occasions d'accoutumer les enfants à mettre un lien logique entre leurs idées, à souffrir devant l'inexpliqué et à ne se payer que de bonnes raisons.

Cependant, les études proprement scientifiques forment le raisonnement d'une manière encore plus directe. Toute science, en effet, étant par définition un système de vérités étroitement liées entre elles et dépendantes les unes des autres, apprendre une science, c'est essentiellement apprendre à passer d'une vérité à une autre et à enchaîner des raisons. Dans les mathématiques l'enchaînement est particulièrement nécessaire : de quelques vérités fondamentales, les définitions et les axiomes, on tire une longue suite de conséquences rigoureuses, et cela d'une manière si exacte, que l'esprit attentif dès le point de départ ne trouve à aucun moment le moyen de refuser son adhésion. La méthode de cette science est la *démonstration*, qui n'est que la mise en œuvre du mode de raisonnement appelé *déduction* par les logiciens, et dont la forme simple est le *syllogisme* classique, lequel consiste à tirer de deux propositions appelées prémisses une troisième proposition appelée conclusion, qui en découle avec une nécessité absolue. La culture mathématique est incomparable pour exercer l'esprit à raisonner de cette manière particulière, à tirer des conséquences nécessaires, à déduire de propositions générales posées pour vraies tout ce qui s'y trouve impliqué. Mais il s'en faut que cette façon de raisonner soit la seule et suffise à tout : sa rigueur formelle ne doit pas nous cacher sa faiblesse. La conclusion sort nécessairement des prémisses ; mais par cela même elle serait fausse, quoique déduite correctement, si les prémisses étaient fausses. On peut comparer l'admirable mécanisme de la déduction à un moulin, qui ne moud que ce qu'on lui donne à moudre. L'exactitude des conclusions mathématiques tient à la simplicité tout abstraite des définitions et des axiomes : le plus grand des mathématiciens serait l'esprit le plus faux du monde et pourrait être le plus dangereux, s'il s'avisait de raisonner sur les choses concrètes comme il fait sur les nombres et les figures, de poser, par exemple, dans les questions politiques et sociales, si complexes, des affirmations *a priori* d'où il voudrait tirer géométriquement la solution de tous les problèmes. Ses solutions ne vaudraient évidemment qu'autant que vaudraient ses prémisses; or, des prémisses d'ordre concret le raisonnement déductif peut bien, comme des autres, tirer ce qu'elles contiennent, mais ce n'est pas lui qui les trouve ni qui les contrôle.

En dehors de la déduction, et avant elle, il y a donc place pour un autre mode de raisonnement, l'*induction*, par laquelle précisément l'esprit trouve les vérités générales, s'élève des faits que l'observation lui montre aux lois qui les contiennent et les expliquent. Avant de déduire il faut induire (dans l'ordre réel tout au moins), puisqu'il faut trouver les vérités générales avant d'en tirer les conséquences. L'enfant induit comme il généralise (c'est d'ailleurs tout un), avec une facilité, une témérité incroyable ; quoique cette opération soit au fond plus délicate que la déduction, portant sur des choses mille fois plus complexes, comme elle est moins abstraite, elle lui paraît beaucoup moins difficile : il ne soupçonne pas même les conditions qu'elle suppose pour être légitime, ni les précautions qu'elle exige. La première chose à faire est de les lui apprendre. C'est à quoi servent les sciences physiques et naturelles, pour lesquelles il a un goût si prononcé. A la vérité, elles ne sont guère pour lui d'abord qu'un divertissement; elles l'amusent par les détails, les expériences dont elles lui donnent le spectacle. C'est l'affaire du maître de lui montrer, dès qu'il peut la comprendre, la liaison des faits et comment s'en dégage la loi, qui seule répond au besoin de l'esprit.

L'important n'est pas tant d'apprendre aux enfants à généraliser : ils n'y sont que trop enclins ; c'est de leur apprendre à généraliser prudemment et méthodiquement, à interpréter les faits avec réserve, à multiplier les observations, à compléter et contrôler les expériences les unes par les autres. Bref, il y a deux façons d'enseigner les sciences de faits : l'une qui consiste à ne donner que les résultats, et celle-là meuble l'esprit sans le former ; l'autre qui consiste à montrer aux enfants comment l'on cherche et l'on trouve, comment on passe des faits observés à l'hypothèse, de l'hypothèse aux expériences contradictoires, des expériences à la loi : cette manière d'enseigner non seulement fait savoir mieux que toute autre, mais apprend vraiment à raisonner dans les questions de fait. Elle rend un service de premier ordre à l'esprit.

II. — Est-ce tout ? Ne conçoit-on pas maintenant, soit en dehors des autres occupations scolaires, soit à leur occasion, certains exercices particuliers, expressément destinés à former le raisonnement ? Je n'hésite pas quant à moi à regarder comme très utiles ceux qui auraient pour but de mettre les enfants en garde contre les manières vicieuses de raisonner qu'ils trouveront le plus en usage dans leur milieu et dont ils risquent le plus d'être dupes. On trouve dans tous les cours de logique, après l'exposé des principaux types de raisonnements corrects, l'énumération des raisonnements faux les plus habituels : on les appelle *paralogismes*, quand celui qui les fait est de bonne foi et se trompe tout le premier, *sophismes*, quand un esprit qui n'en est pas dupe s'en sert avec l'intention de tromper. Rien ne saurait être meilleur que de signaler aux enfants, à mesure qu'ils peuvent s'en rendre compte, ces arguments fallacieux, en leur montrant expressément où est le piège, le vice de la prétendue preuve, ce qui lui manque pour être valable. J.-Stuart Mill, dans son *Système de logique*, consacre un livre entier à l'examen des principaux sophismes ; il est vrai que, à ce propos, il traite presque toute la question de l'erreur, même celle des erreurs dont les causes sont toutes morales et où le raisonnement n'est pas en jeu. Ce n'est pas à tort : il est bon de rappeler que si les règles de la logique servent à tout, elles ne suffisent à rien, que la justesse du raisonnement lui-même n'est pleinement garantie que par la rectitude de la volonté et la paix du cœur. A plus forte raison est-ce rendre service, que de dénoncer « les diverses espèces d'évidence purement apparente, susceptibles d'être prises pour des preuves, quoiqu'elles n'en soient pas ».

Il insiste d'abord sur les cas où il n'y a pas

proprement de conclusion tirée, une proposition fausse étant acceptée, non comme prouvée, mais comme évidente de soi et comme n'ayant pas besoin de preuve. Les préjugés de tout ordre, les superstitions populaires, les croyances relatives aux signes et aux présages fournissent d'innombrables exemples. Quel temps pourrait être mieux employé, pour préparer les enfants à exiger d'eux-mêmes et des autres de bonnes raisons, que celui qu'on passerait à leur apprendre à se défier des raisons qui n'en sont pas, des axiomes purement imaginaires touchant ce qui est possible ou impossible, conforme ou contraire à la nature? Celui qui croit qu'il y a lieu de craindre quand on rencontre un lièvre, animal craintif, — qu'on prolonge sa vie en faisant bouillir ensemble des parties d'animaux qui sont censés vivre longtemps, — que les poumons d'un renard sont un spécifique contre l'asthme, parce que cet animal est remarquable par la puissance de sa respiration, — que le safran doit à sa couleur jaune la vertu de guérir la jaunisse, — que les liqueurs fortes rendent fort, etc., est évidemment hors d'état de raisonner sainement sur mille choses : l'empêcher pour jamais d'accepter, fût-ce tacitement, de telles preuves, c'est à coup sûr délivrer sa raison.

Dans une multitude de cas il y a les apparences d'un raisonnement proprement dit, mais les apparences seulement : on se laisse prendre à un argument qui tomberait de lui-même si la confusion qui l'enveloppe était dissipée. Quand on raisonne par exemple ainsi : « Les *faiseurs de projets* ne méritent pas confiance ; cet homme a fait un *projet*, donc il ne mérite pas confiance ; » le sophisme consiste à confondre l'homme qui forme un projet avec le *faiseur de projets*, qui en forme sans cesse de chimériques. Habituer les enfants à se défier de l'ambiguïté des termes, à mettre tout raisonnement sur ses pieds pour voir si réellement il prouve ce qui est en cause, — comment ne serait-ce pas une autre façon de leur apprendre à raisonner juste ?

Enfin, le raisonnement est sur ses pieds, mais il viole une ou plusieurs règles : c'est affaire d'attention de trouver par où il pèche. Bien que nombreuses et subtiles dans la logique scolaire, les règles de la déduction se ramènent à deux ou trois points essentiels : la conclusion doit toujours être contenue implicitement dans une proposition plus générale appelée *majeure*, et une proposition intermédiaire appelée *mineure* doit le faire voir ; toutes les fautes, ou à peu près, viennent de ce que la majeure ne contient pas réellement ce qu'on en prétend tirer, et de ce que la mineure fait illusion à cet égard. Ou encore, le raisonnement déductif consiste essentiellement à établir un rapport entre deux termes donnés, le *grand* terme et le *petit*, à l'aide d'un troisième terme, le *moyen*, dont on connaît le rapport avec les deux autres. Je veux savoir par exemple si les *avares* sont *malheureux*, et je trouve qu'ils le sont, parce qu'ils sont *inquiets*. *Tout avare est inquiet, tout homme inquiet est malheureux, donc tout avare est malheureux.* Or il est clair que les deux termes à rapprocher ne le sont effectivement qu'à la condition d'être mis en rapport avec un seul et même troisième, ce qui n'aurait pas lieu si le moyen terme n'était pas pris les deux fois dans un seul et même sens et avec la même extension. Ainsi, de ce que les sages sont des hommes et de ce que les malfaiteurs sont aussi des hommes, il ne s'ensuit nullement que les sages soient des malfaiteurs. C'est que les sages ne sont pas tous les hommes, mais *quelques* hommes seulement, et que les malfaiteurs sont aussi *quelques* hommes seulement (et non les mêmes), si bien que le mot *homme*, ne s'appliquant pas aux mêmes personnes dans les deux cas et ne désignant rien de fixe, ne remplit pas réellement l'office de moyen terme. — Règle générale, quand une déduction est incorrecte, c'est presque toujours en ce qu'elle conclut subrepticement de *quelques* à *tous*, du particulier au général, en d'autres termes, en ce qu'elle tire le plus du moins. Une occasion d'erreur particulièrement fréquente, c'est la conversion des propositions, quand par exemple on prend pour équivalente de cette proposition : *tous les enfants sont distraits*, cette autre : *tous les distraits sont enfants.* Car les enfants ne sont pas tous les distraits, mais une partie seulement, et la seule conversion légitime est : *quelques* distraits sont enfants. Un autre danger, contre lequel on ne saurait trop mettre en garde, est de prendre dans un sens absolu, sans s'en apercevoir, une proposition qui n'est vraie que dans un sens déterminé et tout relatif. Ainsi, de ce que la fortune de chacun de nous se mesure à l'argent dont il dispose, certains économistes concluaient bien à tort que le commerce d'une nation n'est prospère qu'à condition de faire entrer chez elle plus d'argent qu'il n'en fait sortir. L'argent, en effet, n'est de la richesse que parce qu'il procure ce dont on a besoin ; une nation qui pour garder son argent se condamnerait à manquer des produits que l'argent procure s'appauvrirait par cela même.

Quant au raisonnement inductif, il peut pécher de deux manières : par l'observation ou par la généralisation. L'observation quelquefois n'est pas faite du tout, et quelquefois l'est mal. Ceux qui prennent pour un vrai prophète le diseur de bonne aventure, oublient de noter soit les cas où ses prédictions sont démenties par l'événement, soit les cas où il est de connivence avec un compère qui lui fournit les informations voulues. La plupart des erreurs en économie politique consistent à ne voir qu'une partie des phénomènes et à se figurer que cette partie est le tout. On sait d'autre part la tendance des voyageurs à voir superficiellement et à tout juger sur leurs premières impressions. La généralisation, qui est l'induction proprement dite, n'est presque jamais faite avec la réserve et les précautions qu'elle exige. Non seulement on passe de quelques cas à tous (c'est en cela précisément que consiste cette opération délicate), mais on érige en loi universelle ce qui tient à des circonstances tout accidentelles, on voit un rapport causal où il n'y a qu'une rencontre fortuite ou une simple succession, on se paie d'analogie purement verbales, on prend les comparaisons pour des raisons. Signaler tous ces écueils aux enfants, c'est vraiment les former au raisonnement, surtout si l'on a soin de mettre en regard de ces inductions téméraires la méthode sévère et scrupuleuse par laquelle la science moderne, d'expériences en expériences, avance d'un pas si ferme dans la découverte des lois de la nature. [Henri Marion.]

RAMBALDONI. — V. *Victorin de Feltre*.

RAMSAUER. — Jean Ramsauer, né en 1790 à Hérisau, dans le demi-canton d'Appenzell Rhodes-Extérieures (Suisse), mort en 1848 à Oldenburg, a été l'un des élèves et des collaborateurs de Pestalozzi. A l'âge de dix ans, il se trouva au nombre de ces enfants pauvres de la Suisse orientale qu'on envoya en grand nombre, en 1799 et 1800, dans diverses villes de la Suisse centrale et occidentale, où des personnes charitables se chargeaient de leur entretien et de leur éducation. Parti en février 1800 avec un convoi de quarante-quatre jeunes garçons, il fut dirigé sur le canton de Berne et placé, avec un de ses camarades, chez Mme von Werth, qui habitait le village de Schleumen, à une lieue de Burgdorf. Sa protectrice l'envoya à l'école ouverte à Burgdorf par Krüsi *, qui bientôt après fut réunie à celle que dirigeait Pestalozzi. Nous avons cité (V. *Pestalozzi*,

p. 2310) le curieux passage de l'autobiographie de Ramsauer où celui-ci raconte de quelle façon Pestalozzi enseignait ses élèves. Lorsque s'ouvrit l'institut de Burgdorf en octobre 1800, Ramsauer fut le premier pensionnaire que reçut le nouvel établissement; mais comme sa mère, qui était veuve et dans un état voisin de l'indigence, n'aurait pu payer une pension pour lui, il fut convenu qu'en échange de son entretien il remplirait, ainsi que quelques-uns de ses camarades, pauvres comme lui, certaines fonctions de domesticité. Les élèves de cette catégorie, qu'on appelait *Tischdecker* (garçons chargés de mettre le couvert), assistaient aux leçons dans les intervalles que leur laissaient leurs occupations, qui consistaient à tirer de l'eau, à balayer, laver la vaisselle, nettoyer les chaussures, etc. Ramsauer, qui avait d'heureuses dispositions et un caractère gai, fit des progrès rapides et fut pris en affection par Pestalozzi. Celui-ci avait renoncé, pour créer son institut, à la charge d'instituteur public; mais il restait lié envers la commune de Burgdorf, et il dut, jusqu'à l'expiration de son engagement, fournir un remplaçant. Quand Ramsauer eut douze ans, Pestalozzi l'adjoignit comme sous-maître à l'instituteur qui le remplaçait à la tête de l'école communale; l'écolier appenzellois eut à diriger là une classe de trente élèves, garçons ou filles, lui qui n'en était encore qu'aux premiers rudiments. Il se tira néanmoins d'affaire, et huit mois plus tard rentra dans l'institut pour y enseigner comme sous-maître dans la classe inférieure. Lorsque l'institut eut émigré à Münchenbuchsee et que bientôt après Pestalozzi se fut rendu à Yverdon avec Krüsi, Buss et Barraud, Ramsauer fut de ceux qui demeurèrent à Münchenbuchsee sous la direction de Fellenberg. « Pour la première fois de ma vie, dit-il, je me sentis malheureux; j'étais resté, comme à Burgdorf, *Tischdecker* et sous-maître; mais je n'avais personne qui me fît du bien au cœur; il manquait à l'institut cet amour et cette chaleur qui vivifiait tout et qui nous rendait si heureux à Burgdorf. » L'année suivante, Pestalozzi appela Ramsauer auprès de lui à Yverdon (février 1805). A l'âge de seize ans, le jeune homme fut promu au grade de sous-maître rétribué, ce qui fit cesser ses fonctions de domesticité; à l'âge de vingt ans, après le départ de Joseph Schmid* (1810), il devint maître et fut chargé de l'enseignement du dessin, de la gymnastique et de la géométrie. De 1812 à 1815, il remplit en outre auprès de Pestalozzi les fonctions de secrétaire; et il nous a laissé un curieux et pittoresque tableau de la manière dont l'éminent pédagogue dictait ses écrits.

« Les années 1812 à 1815, lit-on dans l'autobiographie de Ramsauer, furent l'époque la plus laborieuse de ma vie auprès de Pestalozzi; presque chaque jour je devais écrire dans sa chambre de deux à six heures du matin. Que je me fusse couché la veille à onze heures ou minuit, peu importait : à deux heures sonnantes, il fallait que je fusse devant son lit. Si j'étais en retard de quelques minutes, il se levait, plein d'impatience, passait à la hâte un vêtement des plus sommaires, traversait en courant les grands dortoirs des élèves, ou même la cour, l'hiver comme l'été, et venait me chercher, pas toujours d'une façon amicale. Mais si j'étais ponctuel, et même, les jours où j'étais en retard, une fois qu'il m'avait amené dans sa chambre, il se montrait plein d'affection, m'embrassait, m'adressait des éloges, et, après s'être recouché, commençait à dicter. Mais il était excessivement difficile d'écrire sous sa dictée, car il parlait très vite et indistinctement, et tenait toujours entre ses dents un coin du drap ou quelque chose de semblable; en outre il ne prononçait que la moitié des mots et recommençait une phrase deux ou trois fois, se corrigeant à chaque reprise, avant de l'achever. Le plus contrariant, c'était lorsque Pestalozzi, après s'être fait relire la période qu'il venait enfin de mener à bien, prenait impatiemment la plume et voulait corriger lui-même. Dans ce cas, la feuille entière était ordinairement perdue, car il écrivait tout de travers, couvrant les lignes de façon à les rendre illisibles. Quelquefois je ne pouvais m'empêcher de rire à le voir, dans sa précipitation, prendre les mouchettes au lieu de la plume, ou les ciseaux au lieu de ses lunettes, essayer de s'en servir, et ne s'apercevoir de son erreur qu'au bout d'un moment, sans parler d'autres méprises non moins plaisantes. Lorsqu'enfin un feuillet était achevé, il le corrigeait pour la troisième ou quatrième fois; l'opération terminée et les corrections et additions portées sur une quantité de petits bouts de papier collés à la feuille principale, il fallait recopier le tout. Lorsqu'on causait avec Pestalozzi, il était souvent nécessaire de deviner une partie de ce qu'il voulait dire d'après le jeu de sa physionomie si expressive, car sa parole était parfois impuissante à exprimer la richesse débordante de ses sentiments et de ses pensées; de même, celui qui écrivait sous sa dictée devait quelquefois deviner ce qu'il voulait dire, plutôt d'après la disposition où il le voyait que d'après ses paroles. Tout cela rendait mon office de secrétaire aussi difficile qu'intéressant, et l'enthousiaste Pestalozzi me paraissait tour à tour digne d'admiration et de pitié. »

Après le retour de Schmid à Yverdon en 1815, Ramsauer fut au nombre de ceux qui se déclarèrent contre lui. Il quitta l'institut de Pestalozzi en avril 1816 et se rendit d'abord à Würzburg, où on lui avait offert une place comme maître dans un institut de jeunes gens. L'année suivante, il devint sous-précepteur des deux jeunes princes Alexandre et Pierre d'Oldenburg, fils du premier mari de la reine de Wurtemberg (sœur du tsar Alexandre Ier). Il vécut avec ses élèves à Stuttgart de 1816 à 1820, dirigeant en même temps pendant deux ans une école qu'il avait fondée. Il épousa en 1817 une ancienne élève du pensionnat de jeunes filles d'Yverdon, Wilhelmine Schulthess, de Zurich. La reine de Wurtemberg étant morte en 1819, les jeunes princes allèrent habiter auprès de leur grand-père, le grand-duc régnant d'Oldenburg. Ramsauer continua auprès d'eux et de leurs jeunes sœurs ses fonctions de précepteur jusque vers 1835. Il fonda en outre à Oldenburg une institution de jeunes filles.

Ramsauer a publié une *Méthode de dessin* (*Zeichnungslehre. Erster Theil, mit* 18 *Platten; zweiter Theil, mit* 13 *Platten*; Stuttgart et Tubingue, chez Cotta, 1821) et un *Traité de géométrie* (*Formen-, Mass- und Körperlehre, mit* 15 *Blättern in Steindruck;* Stuttgart et Tubingue, chez Cotta, 1821). On lui doit aussi un nouveau *Livre des mères* (*Buch der Mütter; die Liebe in Erziehung und Unterricht, mit* 27 *Tafeln;* Elberfeld et Meurs, 1846), publié à l'occasion du centenaire de Pestalozzi; cet ouvrage contient, dans sa partie pratique, une série d'exercices sur le langage, le nombre et la forme, qu'on peut ranger parmi les meilleurs qu'ait produits l'école pestalozzienne. Mais les plus intéressants des écrits de Ramsauer sont son *Autobiographie* (*Kurze Skizze meines pädagogischen Lebens, mit besonderer Berücksichtigung auf Pestalozzi und seine Anstalten*), qui parut d'abord en 1835 dans le recueil de Kopf, *Das pädagogische Deutschland*, et fut réimprimé avec des additions en 1838 (Oldenburg, Schulz); et ses *Memorabilia* (*Memorabilien*), formant le premier et unique numéro des *Pestalozzi'sche Blätter*, qui devaient se publier sous sa direction et celle de Zahn (Elberfeld et Meurs,

1846). Ces deux ouvrages contiennent sur Pestalozzi des souvenirs anecdotiques très précieux; l'auteur, qui a conservé toute la naïveté d'un enfant des montagnes, raconte avec une simplicité charmante sa vie à Burgdorf et à Yverdon. Sans Ramsauer, nombre des traits les plus originaux de la physionomie de Pestalozzi seraient restés perdus pour nous. Il faut ajouter toutefois que tout un côté du caractère du grand pédagogue, le côté philosophique et social, échappe au bon Ramsauer : tombé dans le piétisme à la suite de son mariage et sous l'influence du milieu où il passa la seconde moitié de sa vie, il juge la doctrine de Pestalozzi en dévot incapable d'en saisir la portée. [J. Guillaume.]

RAMUS. — Pierre Ramus, ou Pierre de la Ramée, comme il s'appelait lui-même dans ceux de ses ouvrages qui sont écrits en français, est une des figures les plus originales de la galerie pédagogique du XVIe siècle. Génie entreprenant et novateur, il s'est dévoué avec une infatigable ardeur à la recherche et à l'enseignement de la vérité; il a lutté avec courage contre la méthode scolastique; il a osé porter la main sur l'arche sainte de la philosophie d'Aristote; il a dénoncé les abus de l'Université de Paris : il a vécu laborieux et patient au milieu des livres qu'il étudiait avec passion, parmi ses élèves qu'il endoctrinait avec éloquence, en face d'adversaires qu'il intimidait, sans les désarmer, par son talent et par l'intégrité de sa vie, le plus souvent persécuté, quelquefois triomphant ; il est mort dans la nuit de la Saint-Barthélemy, victime à la fois de son dévouement professionnel à la cause de la Renaissance et de son adhésion à la Réforme protestante.

« Peu de maîtres, a dit M. Renan, qui devait cet hommage à l'un des fondateurs de ce Collège de France dont il est aujourd'hui le directeur et le plus illustre représentant, peu de maîtres ont eu plus d'importance dans l'enceinte des écoles. A Ramus appartient le premier essai tenté pour tirer l'instruction du cercle étroit de la scolastique et pour faire parler aux sciences la langue vulgaire. L'enseignement littéraire et l'enseignement scientifique, dans leur opposition avec l'enseignement scolastique, doivent le tenir pour un de leurs pères. Le moyen âge n'a pas eu de plus ardent adversaire, et, comme presque tous les réformateurs, il fut victime de sa réforme. Sa mort déplorable, en effet, ne saurait être mise uniquement sur le compte des passions religieuses, et Ramus doit être considéré bien plus comme un martyr de la bonne discipline de l'esprit humain que comme un martyr de la liberté de conscience. »

Avant d'être étudié comme un réformateur de la science et de l'enseignement, Ramus mériterait d'être cité comme un exemple de ce que peut, pour s'élever elle-même, dans la plus humble des conditions, une âme éprise de l'étude. Ramus est véritablement le fils de ses œuvres. Petit-fils d'un charbonnier, fils d'un laboureur, admis comme valet d'un écolier au collège de Navarre, c'est dans la domesticité qu'il fit ses études. Par l'énergie du travail et la force de la volonté, il triompha de toutes les difficultés. Le jour, il vaquait à ses occupations mercenaires, il servait ses maîtres; la nuit, il lisait avec acharnement. Il ne donnait que trois heures au sommeil. Pour être sûr de se remettre au travail à l'heure voulue, il avait inventé un réveille-matin de sa façon : il suspendait au plafond de sa chambre une grosse pierre, à l'aide d'une corde dont il enflammait l'extrémité inférieure avant de s'endormir. Lorsque la corde avait achevé de brûler lentement, au bout de deux ou trois heures, la pierre tombait avec fracas, et Ramus se réveillait. On trouverait des exemples analogues de naïve et studieuse ardeur dans la vie de quelques pédagogues célèbres, notamment dans celle de La Salle, le fondateur des écoles chrétiennes,

Mais Ramus n'eut pas seulement à lutter contre les rigueurs du sort et les épreuves de la pauvreté. A peine eut-il, par un travail opiniâtre, éclairé son esprit et affranchi sa pensée, que cette pensée affranchie, par sa hardiesse même, lui suscita, parmi les préjugés du temps, de terribles persécutions. Son grand crime fut d'oser médire d'Aristote, à une époque où Aristote détenait encore le brevet d'infaillibilité que lui avait décerné la docilité scolastique. *Quæcumque ab Aristotele dicta essent commentitia esse*, « que tout ce qu'avait dit Aristote n'était qu'un tissu d'erreurs », tel fut le titre de la thèse qu'il soutint en 1536 pour obtenir le diplôme de maître ès arts (il était né en 1515). Après ceux qui avaient tout adoré dans la doctrine d'Aristote venait, par une réaction violente et excessive, celui qui n'en respectait rien. Cette témérité provoqua contre l'audacieux un véritable déchaînement d'injures. Le recteur de l'Université, Galland, appela Ramus un *parricide*. Il fut jugé par un tribunal spécial. Le professeur Jacques Charpentier demanda au roi qu'« il voulût bien condamner cet homme aux galères ». On se contenta de condamner ses livres et de lui interdire l'enseignement. En 1543, François Ier prononça l'arrêt suivant : « Faisons inhibitions et deffences au dict Ramus de ne plus user de telles médisances et invectives contre Aristote ni aultres autheurs anciens, récens et approuvez, ni contre nostre dicte fille l'Université et supposts d'icelle... »

Mais, homme de lutte et d'énergie, Ramus ne se laissa point abattre par la persécution, et, sans réduire jamais au silence ses adversaires, il réussit à leur arracher par moments la victoire. « Sa vie, dit Bayle, fut une alternative perpétuelle d'élévation et d'abaissement. » En 1545 il était nommé principal du collège de Presles. En 1547 il obtint que Henri II, révoquant l'arrêt porté par François Ier, lui accordât, selon l'expression de Bayle, « la main levée de sa plume et de sa langue ». En 1551 il fut appelé au Collège de France pour y occuper une chaire nouvelle, créée à son intention, sous le titre de chaire d'éloquence et de philosophie.

Le succès qu'il y obtint, groupant autour de sa chaire jusqu'à deux mille auditeurs, l'esprit hardi qui animait son enseignement, les réformes qu'il accomplissait ou qu'il proposait, soulevèrent de nouveau contre lui les rivalités et les haines. En outre, à partir de 1561, Ramus ne dissimula plus ses sympathies pour le calvinisme, et les passions religieuses à leur tour s'allumèrent contre lui. En 1562, dans ses *Avertissements au Roi sur la réformation de l'Université de Paris*, il dénonça avec vigueur les abus de l'Université, accroissement des frais d'études, exactions fiscales, mauvaises méthodes, négligence et paresse des professeurs ; et les animosités personnelles vinrent encore grossir le poids déjà lourd des inimitiés amassées contre lui. Vers 1562 il fut obligé de se cacher à Fontainebleau; sa bibliothèque du collège de Presles fut brûlée. En 1567, il quitta Paris et se réfugia dans le camp du prince de Condé. Les années suivantes nous le voyons errant en Allemagne, offrant ses services aux universités qui n'accueillaient pas sans défiance le blasphémateur d'Aristote, souvent rebuté, mais toujours ferme et indomptable : « Je supporte sans peine et même avec joie ces orages, disait-il, quand je contemple dans un paisible avenir, sous l'influence d'une philosophie plus humaine, les hommes devenus meilleurs, plus polis et plus éclairés. » Il ne se dissimulait pas d'ailleurs à quels dangers l'exposait

la franchise téméraire de sa pensée et de sa parole. « Puisque nous avons déclaré la guerre aux sophistes dans l'intérêt de la vérité, c'est une mort intrépide qu'il faut accepter au besoin. » Et en effet, rentré en France en 1571, il y trouva la mort l'année suivante : dans la nuit de la Saint-Barthélemy, il tomba sous les coups «du fanatisme envenimé par l'envie » ; il mourut martyr de la réforme de l'enseignement, comme était mort en Grèce Socrate, celui qu'il invoquait sans cesse et qu'il appelait son maître préféré.

C'est en effet l'inspiration de Socrate qui, en partie, guida Ramus dans ses attaques contre les « sophistes » de son temps. « Quand je vins à Paris, dit-il, je tombai ès subtilités des *sophistes*, et m'apprit-on les artz libéraux par questions et par disputes... Après que je fus nommé et gradué pour maître ès artz, je ne me pouvois satisfaire en mon esprit, et jugeois en moy-mesme que ces disputes ne m'avoient apporté autre chose que perte de temps... Estant en cest esmoy, je tombe, comme conduit par quelque bon ange, en Xénophon, puis en Platon, où je cognois la philosophie socratique.... » Et à l'exemple de Socrate, il s'efforce d'introduire la clarté en toutes choses, de dissiper les ténèbres de la dialectique abstraite du moyen âge. Socrate a été et sera le maître éternel du bon sens. Tous ceux qui à un titre quelconque se sont réclamés de lui, ont travaillé à l'éclaircissement de la pensée. Ce fut là le premier mérite de Ramus et le premier caractère de sa méthode. Et en même temps, comme Socrate encore, il se préoccupait de rendre les études utiles, de les faire aboutir à un usage pratique. « Je me mis, dit-il, en toute diligence, à traiter la discipline, à la socratique, en cherchant et démontrant l'usage, en retranchant les superfluitez des règles et préceptes. Ç'a esté toute mon estude d'oster du chemin des artz libéraux les pierres, les cailloux, et tous empêchements et retardement des esprits, de faire la voye plaine et droite pour parvenir plus aisément, non seulement à l'intelligence, mais à la pratique et à l'usage des artz libéraux... »

C'est bien un disciple de Socrate qui parle ainsi, et aussi un contemporain de Montaigne, préférant l'intelligence nette et pratique au savoir pédantesque et creux. « La méthode de Ramus, dit M. Vallet de Viriville, peut être définie ainsi : mêler aux pratiques à peu près exclusives alors de la simple argumentation, la lecture et l'imitation des meilleurs écrivains de l'antiquité, pour la plupart encore inconnus dans le domaine de l'enseignement, instituer le raisonnement (je dirais plutôt le jugement), le goût et la critique, là où régnait, presque sans partage, un aveugle emploi de la mémoire et un usage en quelque sorte mécanique de l'esprit. »

Un autre trait caractéristique de la réforme de Ramus, c'est qu'il faisait grand cas de la forme, il aimait l'élégance du langage et l'éclat du style. Dans son enseignement du Collège de France — et ce fut une des raisons de son succès — il cherchait à allier l'éloquence à la science. Par là il mérite d'être considéré comme un des initiateurs de l'enseignement supérieur, si tant est que l'enseignement supérieur implique, non seulement l'étendue et la profondeur du savoir, mais aussi un certain talent de parole. Un des griefs le plus souvent renouvelés contre lui par ses ennemis, c'est qu'il expliquait les poètes et les orateurs de l'antiquité avec une grande dignité de gestes et de langage. Dans un temps où la coutume voulait qu'on se bornât à citer Aristote et à lire de fastidieux cahiers de philosophie, il avait le tort d'être éloquent, de rompre avec la sécheresse et le jargon barbare du moyen âge, de rendre à la science un peu de flamme et de vie.

C'était déjà combattre utilement le moyen âge et la scolastique que renoncer à la dialectique insipide et au formalisme subtil de la vieille philosophie. Mais Ramus a mieux servi encore la cause qu'il aimait, en proclamant avant Descartes le principe de la pensée libre. « C'est la raison, dit-il, qui doit être la reine et la maîtresse de l'autorité (*ratio auctoritatis regina dominaque esse debet*). Il ne se contentait pas d'ailleurs de revendiquer les droits de la raison : il en usait. Il n'attaquait pas seulement Aristote, la vieille idole du moyen âge : il s'en prenait aussi aux jeunes idoles de la Renaissance, aux auteurs retrouvés après un long oubli, et que, dans leur enthousiasme, les érudits du XVIe siècle mettaient sur les autels à la place d'Aristote. En 1547, il prenait à partie Cicéron ; en 1549, Quintilien. Il était bien, non le servant d'une superstition nouvelle substituée à la superstition d'Aristote, mais l'homme du libre examen, de la recherche indépendante et personnelle.

De tous les services rendus par Ramus à la cause de l'instruction, le plus grand, le plus durable, c'est d'avoir travaillé à la vulgarisation du français. On sait quel était alors l'empire du latinisme. Le français était dédaigné. Budé lui-même, l'inspirateur de François Ier dans la fondation du Collège de France, le regardait tout au plus comme bon pour expliquer l'art de la chasse. C'est en latin qu'il fallait exprimer les idées nobles et traiter les sujets élevés. Montaigne se défiait de sa prose, pourtant immortelle, et disait qu'il donnait un livre *à peu d'hommes et à peu d'années*. « Si c'eust esté une matière de durée, ajoutait-il, il l'eût fallu commettre à un langage plus ferme. » A la fin du XVIe siècle encore, dans les collèges de l'Université de Paris, aussi bien que dans les collèges de la Société de Jésus, l'élève était puni pour avoir parlé autrement qu'en latin, même pendant les récréations et en causant avec ses camarades. Dans les statuts publiés en 1600 par ordre d'Henri IV, avoir manqué la messe et s'être exprimé en langue vulgaire, sont deux fautes de même catégorie, châtiées de même façon. Ramus est un de ceux qui ont le plus contribué à combattre ce joug persistant du latinisme, et à accréditer la langue nationale. Sa *Grammaire* et sa *Dialectique* en français témoignent, sur ce point, de sa bonne volonté.

Une partie importante de l'œuvre de Ramus, ce sont ses grammaires : sa grammaire latine, publiée en 1559 ; sa grammaire grecque (1560), que cent ans après Port-Royal louait encore ; enfin sa grammaire française, publiée en 1562, sous le titre de *Gramere*, rééditée en 1572, l'année même de la Saint-Barthélemy, avec une autre orthographe : *Grammaire de P. de la Ramée, lecteur du Roy en l'Université de Paris*. Par ce dernier ouvrage, Ramus continuait les tentatives hasardées de ses prédécesseurs, Dubois, Maigret, Pelletier, et prétendait, lui aussi, régenter à sa guise la langue et l'orthographe françaises. On en trouvera une intéressante et consciencieuse analyse dans le livre de Ch.-L. Livet : *la Grammaire française et les Grammairiens du XVIe siècle* (Paris, 1859).

Obéissant à une méthode arbitraire et à une logique inflexible, Ramus s'était proposé pour but de modifier l'orthographe entière, d'introduire des lettres nouvelles et de changer les fonctions de la plupart des lettres anciennes. On est d'autant plus surpris de constater cette révolte contre l'usage, que Ramus, en maint endroit, se déclare plus respectueux des lois établies par la coutume en matière de langage. « Ce n'est point à moy de commander au peuple de France, dit-il... Le peuple est souverain seigneur de sa langue, et la tient comme un fief de franc aleu, et n'en doit recognoissance à aulcun seigneur. Lescolle (Ramus

supprime l'apostrophe dans son orthographe) lescolle de ceste doctrine nest point ès auditoires des professeurs hébreux, grecs et latins en l'Université de Paris : elle est au Louvre, au Palais, aux Halles, en Grève, à la place Maubert. »

On ne saurait mieux proclamer les droits souverains de l'usage, et il faut savoir gré à Ramus d'avoir reconnu ces principes à une époque où les érudits n'étaient que trop tentés de fabriquer de toutes pièces une langue logique et savante, en opposition avec la langue populaire et usuelle. Lui-même s'est trop départi dans la pratique de cette sage théorie : mais ses innovations bizarres, qui n'ont pas réussi, ne sauraient nous faire oublier la part qu'il a prise à l'organisation de notre langue nationale, ne serait-ce que par le fait d'avoir écrit en français sa grammaire française, que l'on s'empressa d'ailleurs de traduire en latin. Ramus avait foi dans l'avenir de notre langue. « Je veux démontrer, disait-il, qu'elle est capable de tout embellissement que les autres langues ayent jamais eu. » Et à ceux qui doutaient encore de la possibilité de constituer définitivement le langage français, qui alléguaient les difficultés à vaincre, il répondait ingénieusement par un petit conte qui mérite d'être rapporté : « ...Ce sera le mesme qu'il advint du temps du grand roy François, quand il commanda par toute la France de plaider en langue françoise. Il y eut alors de merveilleuses complaintes, de sorte que la Provence envoya ses députés par devant Sa Majesté, pour remontrer ces grans inconvéniens que vous dictes... Mais ce gentil esprit de roy, les delayans de mois en mois, et leur faisant entendre par son chancellier qu'il ne prenoit point plaisir d'ouïr parler en aultre langue que la sienne, leur donna occasion d'apprendre soigneusement le françois : puis quelque temps après ils exposèrent leur charge en harangue françoyse. Lors ce fut une risée de ces orateurs qui estoient venus pour combatre la langue françoyse, et neant moins, par ce combat, lavoient aprise, et par effect avoient montré, puisqu'elle estoit si aysée aux personnes daage comme ils estoient, quelle seroit encore plus facile aux jeunes gens. »

Ramus s'était proposé d'écrire en langue française des ouvrages distincts sur chacun des sept arts libéraux. Il avait à cœur, dit-il dans la *préface* de sa *Grammaire*, « de mettre les arts libéraux, non seulement en latin pour les doctes de toute nation, mais en françoys pour la France, où il y a une infinité de bons esprits, capables de toutes sciences et disciplines, qui toutefois en sont privez par la difficulté des langues. »

Mais le temps lui manqua pour continuer cette œuvre de vulgarisation, et sa *Dialectique* est avec la *Grammaire* le seul ouvrage qu'il ait composé pour cette collection projetée. La *Dialectique de Pierre de la Ramée* (1555) est le premier livre de philosophie qui ait été écrit dans notre langue. Elle a quelque droit à être placée à côté de la *Logique* de Port-Royal, qu'elle devance et qu'elle prépare. Ramus voulait substituer un art solide et naturel aux formules subtiles et vaines du moyen âge. Nul n'a mieux montré que la logique ou dialectique suppose l'étude de la nature, qu'elle n'est pour ainsi dire qu'une psychologie régularisée. « On doit avant tout, disait-il, s'appliquer à découvrir ce que peut la nature et comment elle procède dans l'emploi de la raison. La science n'aura rempli sa tâche que lorsqu'elle aura retrouvé les méthodes de la sagesse naturelle. Elle doit donc en étudier les leçons dans les esprits d'élite, où elles sont comme innées. » La dialectique devenait ainsi une science humaine et pratique, où Ramus distinguait avec raison trois degrés, la nature, l'art et l'exercice. C'est de la logique naturelle qu'il s'inspirait, et naïvement il la faisait remonter dans ses discours jusqu'à Noé et jusqu'à Moïse, « dont la logique, dit malicieusement M. Waddington, est vraiment par trop inédite ». De ces principes résultait, ce qui était une grande nouveauté, l'introduction dans la logique d'exemples et d'exercices empruntés aux grands écrivains : « Pour avoir le vray loz de la logique, disait Ramus, n'est pas assez de sçavoir caqueter en lescole des règles directes, mais il les faut pratiquer ès poètes, orateurs, philosophes, c'est-à-dire en toute espèce d'esprits. »

« Peu de préceptes, et beaucoup d'usage », telle était la maxime favorite de Ramus, et le principe qu'il a essayé d'appliquer dans sa *Dialectique* et dans sa *Grammaire*. Aussi ses livres, grâce à leur nouveauté, eurent-ils un grand succès, à l'étranger surtout, en Espagne, où le célèbre grammairien Sanctius s'inspira de ses méthodes; en Angleterre, où Milton, cent ans plus tard, publia une *Logique revue et arrangée d'après la méthode de Ramus*; en Allemagne enfin, où sa doctrine trouva tant d'adhérents qu'elle reçut un nom : le *Ramisme*.

Avec son génie entreprenant et novateur, avec les titres que nous avons fait valoir, Ramus eût mérité, ce semble, la reconnaissance et l'admiration de ses contemporains. Mais les corporations en général ne sont pas douces aux réformateurs, et l'Université de ce temps-là l'était moins qu'aucune autre.

« Je ne sais, dit M. Renan, si l'Université de Paris compte dans ses longues et souvent glorieuses annales une époque de plus grand abaissement. La Renaissance, fait essentiellement italien dans son origine, n'y avait pas encore pénétré. La routine, la paresse, le parti pris de repousser les études nouvelles, avaient formé autour de cette grande institution d'infranchissables barrières : une scolastique formaliste et vide de sens occupait la place due aux études libérales, seules vraiment efficaces pour la culture de l'esprit · les règlements, toujours funestes à l'enseignement supérieur, ne laissaient rien à l'initiative du maître. » Si Ramus n'a pas réussi à corriger les défauts de l'Université de son temps, du moins il les a combattus à ses dépens, et grâce à lui, grâce à ses écrits, nous les connaissons par le menu. Ses *Avertissements sur la réformation de l'Université* contiennent des détails circonstanciés sur l'état réel des études, et des avis excellents dont on a profité dans la suite des temps.

L'abus principal que Ramus signale dans cet écrit, c'est, le croirait-on, l'excès dans le nombre des professeurs; c'est par suite l'accroissement considérable des frais d'études : « Une infinité d'hommes s'est eslevée, dit Ramus, lesquelz, sans aucun chois, tans les ignorans que les sçavans, ont entreprins de faire mestier d'enseigner. » De ce nombre était assurément ce Jacques Charpentier, l'ennemi acharné de Ramus et sans doute l'un de ses assassins, qui, grâce à la protection des jésuites, était devenu lecteur royal de mathématiques au Collège de France, bien qu'il avouât lui-même sa profonde ignorance de cette science.

Ce qui indigne particulièrement Ramus, c'est que les professeurs, alors payés par leurs élèves, exigeaient des redevances énormes. Les frais des deux années de médecine n'allaient pas à moins de « huit cent quatre-vingt-une livres cinq sous ». Mise à si haut prix, la science était d'un accès difficile; et, se rappelant les épreuves de sa propre jeunesse, Ramus s'écriait : « C'est chose fort indigne que le chemin pour venir à la cognoissance de la philosophie soit clos et deffendu à la povreté. » Le remède que Ramus propose, c'est que les professeur soient payés par le roi, par l'État. « Sire, donnez-leur gages. » L'argent, ce sont les couvents qui le fourniront : « Tant de couvens

de moines et tant de chanoines de vostre ville de Paris s'estimeront bien heureux et fort honorez de faire ceste despence.» Ramus, qui avait légué en 1568 au Collège de France une rente de 500 livres pour la fondation d'une chaire de sciences, attribuait, non sans ironie peut-être, les mêmes intentions généreuses aux religieux de son temps.

Dans l'enseignement lui-même Ramus constate le délaissement où demeurent les sciences proprement dites, et il s'en plaint. On s'en tient, dit-il, à de vaines disputes de mots, à une philosophie toute « altercatoire et questionnaire »; on ne touche que du bout des lèvres « aux mathématiques, sans lesquelles toute l'aultre philosophie est aveuglée »; on néglige la philosophie naturelle, et il n'y a « ni usage ni expérience des choses ». Il est remarquable qu'un humaniste du XVIe siècle ait pris avec cette énergie la défense des sciences, et qu'il termine sur ce point sa requête au roi en disant : « Sire, mettez au premier honneur et degré de l'estude publique les artz mathématiques. »

Quelques-uns des collègues de Ramus négligeaient volontiers leurs devoirs, et s'abstenaient de professer régulièrement, sous prétexte que les étudiants profitaient davantage à travailler seuls, avec leurs livres. Ramus, qui savait par expérience ce que vaut l'enseignement oral, proteste avec vivacité contre ce paradoxe : « Les escholes publiques, non les estudes privées, sont les maîtresses de la discipline. Le sentiment de l'ouye est plus gentil maistre pour apprendre que les yeux... La vive voix d'un docte et sçavant professeur instruict et enseigne beaucoup plus commodément le disciple que la lecture muette d'un autheur, quelque grand qu'il soit. »

Ramus passe en revue les diverses facultés dont se composait alors l'Université, et il a pour chacune d'elles des remontrances particulières. A la Faculté de droit il reproche d'avoir abandonné le droit civil, « ceste partie plus noble et plus ancienne », pour ne s'occuper que du droit canon. A la Faculté de médecine il recommande les exercices pratiques, trop négligés alors, les herborisations, les dissections, la clinique. « Nos facultés, dit-il, ne savent faire que des escholiers disputeurs, qui n'apprennent réellement leur art qu'aux dépens de leurs clients. D'où ce dicton : *De nouveau médecin cimmetière boussu:* les médecins qui débutent engraissent les cimetières. » A la Faculté de théologie il adresse de plus sévères reproches encore, et l'on sent que le calviniste parle quand il se plaint qu'au lieu de faire lire et commenter la Bible, on y fasse étudier « je ne sçais quelles ordures et vilenies de questionnaires tirées d'une barbarie par cy devant incongneue ». De plus, toujours préoccupé de l'art de la parole, il demande qu'on augmente la part « des déclamations et des sermons ». Il veut des théologiens qui sachent prêcher, comme des médecins qui sachent guérir.

Ramus est plus indulgent pour la Faculté des arts, dont il constate et encourage les progrès déjà accomplis. « L'étude de l'humanité » y a été inaugurée. On y a accueilli les écrivains de l'antiquité, les « autheurs de marque ». Ramus célèbre ces nouveaux usages, et y voit l'aurore d'une révolution pédagogique. Il recommande comme le principe fondamental des bonnes études la lecture et l'imitation des grands écrivains : et il y joint « l'escriture continuelle », c'est-à-dire les devoirs écrits.

Ce que nous avons dit suffit à prouver que Ramus avait, dans toutes les questions d'enseignement, une compétence profonde et le sens de la vérité. Il n'a pas été seulement un grand professeur, « un grand docteur », comme dit Bayle : « c'était aussi un homme fort universel, et doué de très belles qualités morales, quoique un peu opiniâtre et contredisant ». C'était un grand homme d'école, dont le tort le plus grave fut seulement de disperser ses efforts sur tous les points de la pensée humaine. Tour à tour humaniste, grammairien, logicien, mathématicien (car il enseigna aussi les mathématiques), il croyait à une méthode universelle, « qui a été aussi bien, disait-il, celle de Platon, que d'Hippocrate, celle de Virgile que de Cicéron ». De là un certain défaut d'analyse, un certain manque de profondeur, et la médiocrité relative de ses œuvres, qui sont restées très inférieures à l'ouvrier, œuvres de combat plutôt que d'organisation définitive, image d'un siècle plus remuant, plus agité que vraiment fécond, et qui a plus critiqué que fondé.

[Gabriel Compayré.]

A consulter : *Ramus, sa vie, ses écrits et ses opinions*, par Ch. Waddington, Paris, 1865 ; — *Questions contemporaines*, par E. Renan, Paris, 1868 (article *Ramus*) ; — *La Grammaire française et les grammairiens du XVIe siècle*, par Ch.-L. Livet, Paris, 1859 ; — *Histoire de l'instruction publique en Europe*, par Vallet de Viriville, Paris, 1849.

RAPET. — Jean-Jacques Rapet, directeur d'école normale, inspecteur de l'enseignement primaire, enfin inspecteur général de l'instruction publique, pédagogue et économiste distingué, appartient à ce groupe d'hommes remarquables que sut recruter, en 1833, M. Guizot pour donner aux écoles normales une sage impulsion : Th. Lebrun, Thevenot, Vivien, Person, etc. Tous, venus de points divers, entrèrent dans la carrière l'esprit plein et le cœur touché de leur mission, y apportant une certaine mesure de passion et de foi.

Né à Miribel (Ain) le 16 mai 1805, J.-J. Rapet fit ses études au lycée Louis-le-Grand, et manifesta de bonne heure des goûts sérieux. Il s'occupa d'abord d'affaires de librairie, ce qui l'obligea à des voyages à l'étranger et lui donna l'occasion d'apprendre les langues vivantes. Il se mit alors en relation avec des éducateurs éminents de la Suisse et de l'Allemagne, notamment avec F. Naville de Genève et le P. Girard de Fribourg. A Lyon, il avait fait la connaissance du baron de Gérando, qui remarqua ses dispositions pour l'étude des questions de morale et d'économie sociale. A vingt-six ans, M. Rapet exposait ses idées dans un ouvrage publié sous ce titre : *Considérations sur l'éducation, suivies de l'exposé d'un plan propre à réunir les avantages des éducations publique et particulière, sans en avoir les inconvénients;* in-8 de 102 pages ; Paris, 1831. C'est sans doute ce qui le fit présenter par M. Ambroise Rendu à M. Guizot pour la direction d'une école normale : il fut appelé à celle de Périgueux en novembre 1833. M. Rapet se donna tout entier à sa nouvelle tâche et se distingua par la fermeté de sa direction autant que par le zèle qu'il apporta à se rendre capable d'enseigner également bien toutes les parties du programme. Il employait ses vacances à visiter les établissements d'instruction en renom, et il entreprenait une correspondance avec les éducateurs éminents. Il s'occupait en même temps de morale et d'économie sociale et prenait part en 1838 et en 1840 aux concours ouverts par l'Académie des sciences morales et politiques. Pour satisfaire ses goûts littéraires, il avait besoin d'un milieu où la vie intellectuelle fût plus intense qu'en province : ses vœux furent remplis quand il fut appelé à Paris à la fin de 1846 comme sous-inspecteur des écoles de la Seine. Dès l'année suivante, il obtenait l'insertion dans les *Comptes rendus* de l'Académie des sciences morales et politiques d'un intéressant mémoire divisé en trois parties sur *l'état et les besoins de l'instruction primaire*, (tome XI de la collection, pages 253 et 429; tome XII, p. 85). Il s'y trouve des passages remarquables sur

les qualités du bon instituteur et sur les conditions où il doit être placé pour bien remplir sa tâche difficile (p. 432 à 435). « Il est certain, dit M. Rapet, que, quoi qu'on fasse, on n'arrivera jamais à faire de la profession d'instituteur une profession brillante qui tente les familles riches ; mais il faut qu'elle devienne une carrière capable de satisfaire les légitimes désirs des jeunes gens des classes aisées... Dans un siècle où la recherche du bien-être préoccupe tous les individus, on ne peut rien attendre du dévouement. Tout ce qu'on peut désirer, c'est que l'intérêt fasse remplir leur devoir à tous ceux que le sentiment de ce devoir ne porterait pas à l'accomplir avec zèle... Quand l'instituteur aura une position non pas brillante, mais honorable, quand il aura intérêt à tout faire pour ne pas la perdre, alors, au lieu d'un instrument de haine et de discorde, l'Etat aura dans chaque commune un fonctionnaire dévoué, un interprète de ses idées et de ses vœux. L'intérêt pourra alors féconder et entretenir en lui le dévouement qu'on aura su lui inspirer pour ses fonctions. Après y avoir mûrement réfléchi, nous pensons qu'on atteindrait le but avec un traitement qui serait en moyenne de 1000 francs pour les communes rurales, mais qui s'élèverait progressivement de 800 jusqu'à 1200 francs pour ces communes, et à un chiffre plus élevé pour les villes. » Il y avait certes du mérite à parler ainsi quand les meilleurs projets rédigés de 1848 à 1850 se bornaient à demander 600 francs comme traitement minimum garanti par l'Etat.

Plusieurs autres mémoires de M. Rapet furent récompensés ou honorablement cités devant la même Académie. Couronné en 1848 pour son *Examen critique du système d'instruction et d'éducation de Pestalozzi*, resté inédit, M. Rapet remportait en 1857 le prix extraordinaire de dix mille francs fondé pour un *Manuel d'économie politique à l'usage des classes ouvrières*, et dans la même séance il obtenait une mention hors ligne pour un mémoire sur *le Rôle de la famille dans l'éducation*, où ses concurrents plus heureux furent Th. Barrau et Prévost-Paradol.

En 1843, il avait pris une part active, avec L.-C. Michel, dans la publication du *Cours éducatif de langue maternelle* du vénérable cordelier de Fribourg, le P. Girard, qu'il contribua beaucoup à faire couronner, en 1844, par l'Académie française. Plus tard, il rédigea, encore avec L.-C. Michel, une *Grammaire* en quatre parties, qui devait répandre dans les écoles primaires de France la méthode du P. Girard.

Tout cela n'épuise pas son infatigable activité, son labeur incessant, et il se fait une place considérable dans les journaux pédagogiques : d'abord de 1851 à 1853 dans l'*Education*, que rédigent avec lui L.-C. Michel et M. Audley, puis dans le *Bulletin de l'instruction primaire*, qui s'y substitue de 1854 à 1857, et enfin dans le *Journal des instituteurs*, qui vient en dernier lieu. C'est dans ce recueil que M. Rapet a publié, avec un assez grand succès, un *Cours d'études pour les écoles primaires*, et un *Plan d'études* où il en exposait les principes.

M. Rapet avait été nommé chevalier de la Légion d'honneur le 3 mai 1849, n'étant encore que sous-inspecteur : il devint inspecteur après la promulgation de la loi du 15 mars 1850, et fut élevé aux fonctions d'inspecteur général par un décret du 14 juin 1861 rendu sur la proposition de M. Rouland. Quelques mois auparavant, il avait eu l'insigne honneur d'être le premier lauréat du prix Halphen* qui lui fut décerné, après un vote unanime, sur le rapport de M. Guizot.

M. Rapet exerça pendant huit années l'inspection générale de l'enseignement primaire et fut admis à la retraite le 15 avril 1869. Il ne continua pas moins de servir la grande cause à laquelle il avait consacré sa vie en apportant dans toutes les commissions d'études le concours de son expérience et de son érudition. Il prit aussi à tâche d'améliorer le livre que le plus cher de ses élèves, M. Charbonneau *, directeur de l'école normale de Melun, avait écrit sous son inspiration (*Cours théorique et pratique de pédagogie*), dont la deuxième édition seulement avait paru lors de la mort prématurée de l'auteur (août 1870). L'ouvrage, corrigé par M. Rapet à chaque tirage, est arrivé aujourd'hui à sa douzième édition.

Après les événements de 1870-71, quand M. Jules Simon, alors ministre de l'instruction publique, songea à organiser un musée scolaire rattaché au deuxième bureau de la direction de l'enseignement primaire (arrêté du 1er juillet 1871), ce fut sur M. Rapet qu'il jeta les yeux pour en être le conservateur (29 avril 1872). On sait quelles difficultés rencontra bientôt après l'œuvre naissante, et les conflits qui surgirent avec la ville de Paris. Le musée ne put être créé, et il ne restait des travaux de M. Rapet qu'un cadre et un projet de règlement, quand l'idée fut reprise six ans après.

L'Exposition de 1878 venait de s'achever et laissait des documents importants à recueillir ; le rapport de la mission envoyée au centenaire des Etats-Unis avait, à la veille de l'Exposition, montré ce que peut l'enseignement populaire dans une république ; enfin l'élection de M. Jules Grévy à la présidence et le choix de M. Jules Ferry comme ministre de l'instruction publique permettaient de reprendre sous de meilleures auspices le projet d'un *musée pédagogique*. Un rapport du 13 mai 1879 fut suivi d'un décret conforme et, au budget de 1880, un crédit fut ouvert au nouvel établissement, installé provisoirement au palais Bourbon et bientôt après dans les bâtiments de l'ancien collège Rollin.

Pour donner une base sérieuse au musée, il fallait une bibliothèque d'une certaine importance et d'une composition spéciale. Elle existait chez M. Rapet qui, depuis de longues années, l'avait formée au prix de longues recherches et de beaucoup d'argent. M. Buisson, qui la connaissait, proposa au ministre de la faire acquérir par l'Etat après expertise. Les deux experts, MM. Colani et Louandre, dans leur rapport en date du 29 juillet 1879, font connaître que le catalogue de la bibliothèque pédagogique de M. Rapet se compose de 3842 fiches comprenant 4500 ouvrages représentés par plus de 5000 volumes et par un très grand nombre de brochures ou plaquettes renfermées dans une centaine de cartons. Ils en font ressortir les groupes principaux et déclarent « qu'il serait déplorable que le gouvernement français laissât se disperser une bibliothèque qui est assurément unique dans notre pays et qu'on ne reconstituerait pas sans beaucoup de frais et sans un labeur énorme. Il a fallu la vie entière d'un homme à la fois très instruit et très dévoué pour grouper toutes ces richesses. »

M. Rapet ayant consenti à abandonner cette bibliothèque à l'Etat moyennant le prix de 45 000 fr., un projet de loi fut présenté dans ce sens. Adopté sans discussion par le parlement, ce projet est devenu la loi du 5 juin 1880. L'inventaire de la bibliothèque, dressé aussitôt après, constata l'existence de 5480 ouvrages, nombre qui, après la mort de M. Rapet, fut porté à 6848 par un traité avec ses héritiers.

M. Rapet lisait la plume à la main, aussi a-t-il laissé un nombre considérable de notes d'une écriture fine et nette qui ont passé au Musée pédagogique où elles remplissent plusieurs cartons. De plus, M. Rapet revoyait avec la plus grande conscience tous ses manuscrits, les complétait ou les annotait d'après les derniers documents. S'il

n'a jamais publié son mémoire sur Pestalozzi, c'est qu'il craignait toujours de n'être pas exact, voyant chaque année des publications nouvelles apporter la lumière sur certains points de l'œuvre du grand philanthrope zuricois.

La devise que M. Rapet avait adoptée et qu'il plaça sur tous les livres cédés au Musée pédagogique : *In libris pax et solatium*, peint bien cette âme droite, un peu stoïque et fière, qui, dans une longue vie, garda l'intégralité de ses croyances. Il les défendait avec ténacité, parfois même avec une certaine âpreté qui put écarter de lui plus d'une sympathie. Il travailla jusqu'au dernier jour, se faisant faire des lectures par sa fille et dictant à son secrétaire les idées qu'elles lui suggéraient. Il s'éteignit, après une courte maladie, à Paris, le 19 juillet 1882, dans sa soixante-dix-huitième année.

Le nom de M. Rapet mérite d'être honoré à plus d'un titre. C'était un admirateur sincère de Pestalozzi et du P. Girard, un ami de F. Naville et de Th. Arnold, enfin un courageux défenseur des écoles normales et des écoles primaires supérieures. Il avait foi, comme Channing, dans le progrès moral des classes laborieuses par l'instruction, et n'hésitait pas à tendre la main d'association à quiconque poursuivait le même but par la liberté et le respect des droits de la conscience. [B. Berger.]

RATICHIUS ou RADTKE. — Le Holsteinois Wolfgang Radtke, plus connu sous son nom latinisé de *Ratichius*, est le premier en date des novateurs qui ont essayé en Allemagne de réformer la pédagogie traditionnelle. Né en 1571 à Wilster, près de Glückstadt, il fut d'abord élève du gymnase de Hambourg, puis étudia la théologie à l'université de Rostock. Mais un défaut de prononciation l'éloignant de la chaire, il se voua plus spécialement à l'étude des langues, apprit à fond l'hébreu, fit un séjour en Angleterre vers 1600, et se rendit de là à Amsterdam, où il demeura huit ans pour apprendre l'arabe et les mathématiques. C'est à Amsterdam qu'il conçut l'idée de réformer les procédés d'enseignement en usage de son temps. Il s'adressa d'abord au prince Maurice d'Orange, qui parut disposé à mettre à l'épreuve la méthode que proposait Ratichius pour l'enseignement du latin, mais n'accepta pas dans leur ensemble les vastes plans du réformateur. Celui-ci revint alors en Allemagne, et s'établit d'abord à Francfort (1611), où les magistrats de la ville ne firent point un accueil favorable à ses idées. Il profita de la réunion de la diète impériale en 1612 pour lui adresser un mémoire où il exposait son projet : il y promettait, « avec l'aide de Dieu, et pour le bien de toute la chrétienté, d'indiquer le moyen d'enseigner en un temps très court, et d'une manière aisée, tant aux jeunes qu'aux vieux, l'hébreu, le grec, le latin et les autres langues. » Ce mémoire attira sur lui l'attention de quelques princes. Le comte palatin Guillaume de Neubourg lui fit un don de 500 florins; le landgrave Louis de Hesse-Darmstadt chargea deux professeurs de l'université de Giessen, Helvicus et Jungius, d'examiner sa méthode. Ceux-ci, hommes éclairés et libres de préjugés scolastiques, se déclarèrent en faveur des reformes proposées par Ratichius, et publièrent le résultat de leur examen en un volume intitulé *Bref rapport de la Didactique de Wolfgang Ratichius, où il indique le moyen d'enseigner les langues, les arts et les sciences plus facilement, plus rapidement, plus exactement, plus sûrement et plus complètement qu'on ne l'a fait jusqu'à ce jour* (*Kurzer Bericht von der* Didactica *Wolfg.* Ratichii, *darinnen er Anleitung giebt, wie die Sprachen, Künste und Wissenschaften leichter, geschwinder, richtiger, gewisser und vollkommlicher als bisher geschehen, fortzupflanzen seynd;* Francfort, 1613). En 1613, Ratichius fit un voyage à Weimar pour y voir la duchesse régnante, Dorothée-Marie, qui l'accueillit avec sympathie et fit examiner sa méthode par quatre professeurs de l'université d'Iéna; le rapport de ceux-ci fut également favorable. Mais d'autres représentants du haut enseignement se prononcèrent contre le novateur; le surintendant Hoë de Hoënegg, à Dresde, refusa de laisser introduire la méthode de Ratichius dans les écoles de l'électorat de Saxe; les recteurs Wilke, à Gotha, et Hubmeyer, à Gera, déclarèrent que les pompeuses promesses de son programme n'étaient que paroles en l'air. De retour à Francfort, Ratichius fut appelé à Augsbourg pour y réformer les écoles de la ville; il s'y rendit (1614), accompagné d'Helvicus et de Jungius. Mais Ratichius paraît avoir été d'un caractère difficile; il ne put jamais s'accorder longtemps avec personne ; en outre, il semble avoir été, presque au même degré que Pestalozzi, dénué des aptitudes pratiques nécessaires pour passer de la théorie à l'exécution ; et, comme Basedow, il n'était pas exempt d'un certain charlatanisme. Au bout d'une année, Jungius et Helvicus se séparèrent de lui, et il dut abandonner l'expérience commencée à Augsbourg. Dans les années suivantes, on le trouve successivement à Cassel, en Westphalie, à Francfort, à Bâle. Enfin en 1618 il reçoit un appel du prince Louis d'Anhalt-Köthen (frère de la duchesse Dorothée-Marie de Saxe-Weimar), qui lui propose de venir prendre à Köthen la direction d'une école modèle, où il pourra appliquer librement ses principes. Ratichius accepte, et pendant dix-huit mois se trouve placé à la tête d'un établissement où l'occasion lui est offerte de démontrer pratiquement les avantages de sa méthode d'enseignement; mais bientôt son caractère soulève tout le monde contre lui. On se plaint que les élèves ne font pas de progrès, qu'il n'y a aucune discipline dans les classes. L'intolérance religieuse s'en mêle : Ratichius était un zélé luthérien ; les théologiens calvinistes de Köthen lui font un crime de ce qu'il fait apprendre à ses élèves les dix commandements d'après la version de Luther. Enfin le prince son protecteur, furieux d'avoir été la dupe d'un homme en qui il ne voyait plus qu'un imposteur, le fit mettre en prison (octobre 1619); Ratichius ne recouvra la liberté qu'au bout de huit mois, après avoir été contraint de signer une déclaration dans laquelle il reconnaissait « qu'il avait promis plus qu'il ne pouvait tenir ».

Cet échec semblait devoir mettre fin à la carrière pédagogique de Ratichius. Mais il n'en fut rien. De Köthen, il se rendit à Magdebourg, où le bourgmestre Hesse, bien disposé pour lui, l'autorisa à ouvrir une école; il n'y put toutefois rester longtemps, le théologien Evenius, devenu recteur à Magdebourg, s'étant déclaré contre lui (1622). La comtesse Anna-Sophie de Rudolstadt, sœur de la duchesse Dorothée-Marie de Weimar, lui donna alors l'hospitalité dans ses Etats, où il séjourna quelques années, et le recommanda au chancelier suédois Oxenstiern. Celui-ci, qui avait du goût pour les questions d'éducation, et qui se déclara plus tard le protecteur de Coménius, fit examiner la méthode de Ratichius. Mais sur ces entrefaites, le pédagogue fut frappé d'une attaque d'apoplexie qui amena une paralysie de la langue et du côté droit (1633); deux ans plus tard (1635), il mourut à Erfurt à l'âge de soixante-quatre ans.

Malgré ses allures révolutionnaires et sa prétention de renouveler l'enseignement de fond en comble, Ratichius est demeuré sur bien des points un continuateur du moyen âge. Son programme d'études ne comprend que les langues et les mathématiques ; il n'accorde aucune place aux sciences de la nature. Au point de vue religieux, il a

toutes les étroitesses de l'église à laquelle il se rattache. Mais on ne saurait méconnaître chez lui un certain nombre d'idées justes et neuves, dont une partie doit être attribuée à l'influence de la philosophie de Bacon. Sa doctrine pédagogique peut se résumer dans les aphorismes suivants, extraits de ses ouvrages :

1° Il faut suivre en tout l'ordre de la nature. Il existe un certain ordre naturel suivant lequel l'intelligence de l'homme saisit les choses; cet ordre doit être observé dans l'enseignement.

2° Il ne faut faire qu'une chose à la fois. On ne doit passer à une nouvelle étude qu'après avoir achevé celle dont on s'occupe. Pour chaque langue, il faut s'en tenir à la lecture d'un seul auteur, qu'on étudie à fond et qu'on n'abandonne que lorsqu'on le possède entièrement.

3° Il faut répéter souvent la même chose. On ne peut se figurer à quels résultats il est possible d'atteindre par la répétition fréquente d'une seule chose. De là cette règle, qu'il faut tous les jours s'occuper d'un seul et même sujet, dans toutes les leçons, matin et soir, jusqu'à ce que la répétition en ait donné à l'intelligence l'entière possession. — Ce précepte et le précédent rappellent certains paradoxes de Jacotot.

4° Il faut commencer par la langue maternelle. Et non seulement l'étude approfondie de la langue maternelle doit précéder celle des langues étrangères, mais c'est dans la langue maternelle que doivent être écrites les grammaires latine, grecque, hébraïque. — Cette reconnaissance du rôle qui doit appartenir à la langue maternelle, à une époque où toutes les études se faisaient en latin, est un des principaux mérites de la pédagogie de Ratichius, qui sur ce point s'est peut-être inspiré de Ramus*.

5° Tout doit se faire sans contrainte. « On ne doit pas frapper les enfants pour les faire étudier. Par la contrainte et les coups on rend l'étude haïssable aux enfants. Cela est aussi contraire à la nature. Car on a coutume de battre les enfants parce qu'ils n'ont pas retenu ce qu'on leur a enseigné ; mais si tu les avais enseignés de la bonne manière, ils auraient retenu ton enseignement, et tu n'aurais pas besoin de les battre. Les faire pâtir de ton ignorance, et de ce que tu n'as pas su employer à leur égard la bonne méthode d'enseigner, c'est une criante injustice. L'esprit humain est ainsi fait, qu'il doit saisir avec plaisir ce qu'il doit retenir; mais par ta colère et tes coups tu ne fais que tout gâter. En ce qui concerne les mœurs et la vertu, c'est autre chose : là le châtiment est nécessaire, car la folie est dans le cœur de l'enfant, mais la verge l'en corrigera, comme le dit Salomon. » Et ailleurs on lit, au sujet de la discipline : « Le maître ne doit qu'enseigner : la discipline est l'affaire du scolarque; de cette manière l'élève n'aura pas de ressentiment contre son maître, mais s'attachera à lui de plus en plus, ce qui est très essentiel pour l'enseignement. » — Une pareille doctrine devait scandaliser les partisans de l'orbilianisme ; et l'on comprend qu'en la voyant appliquer, ils se soient récriés et aient dénoncé une discipline si relâchée.

6° Il ne faut rien apprendre par cœur. En effet, c'est faire violence à l'intelligence que de l'obliger à s'attacher à des mots; aussi remarque-t-on que celui qui a l'habitude d'apprendre beaucoup par cœur, diminue ainsi son intelligence et la vivacité de son esprit. Ce procédé d'ailleurs est inutile et peut être remplacé par de meilleurs moyens : car lorsqu'une chose a été bien imprimée dans l'intelligence par la fréquente répétition, la mémoire s'en saisit d'elle-même sans aucun effort.

7° Il faut que les enfants aient de fréquentes récréations. Après chaque heure de leçon il faut une pause pour laisser aux élèves le temps de reprendre haleine. — A Köthen, l'un des griefs relevés contre Ratichius, c'est que les récréations (*Erquickstunden*) étaient très nombreuses.

8° Il faut de l'uniformité et de l'harmonie en toutes choses. C'est-à-dire que dans l'enseignement des langues, des arts et des sciences, la méthode d'enseignement doit être la même et que les livres doivent être conçus d'après un même plan. Ainsi la grammaire allemande doit concorder avec la grammaire hébraïque et grecque, autant que les particularités des langues le permettent. C'est un secours précieux pour l'intelligence : cela permet de voir, par exemple, en quoi les langues s'accordent et en quoi elles diffèrent.

9° Il faut d'abord montrer la chose même, avant que d'enseigner la manière d'être de cette chose. En d'autres termes, les règles ne doivent venir qu'en dernier lieu, après que l'élève connaît l'objet auquel s'appliquent ces règles; ce qui signifie, pour l'étude d'une langue : le vocabulaire d'abord (c'est-à-dire la lecture d'un auteur), la grammaire ensuite.

10° Tout par l'expérience et par l'induction (*Per inductionem et experimentum omnia*). On ne doit admettre aucune règle ni aucun principe qui n'ait été soigneusement éprouvé et reconnu juste, sans s'occuper de ce que peuvent avoir écrit ou pensé les autres à ce sujet : car on ne doit rien fonder sur une autorité. L'autorité pure et simple n'a aucune valeur, s'il n'y a pas de bonnes raisons pour l'appuyer; la coutume et la tradition ne méritent point non plus d'être prises en considération; car elles n'apportent aucune certitude.

Telles sont les idées qu'avait essayé de faire adopter aux écoles allemandes, cent cinquante ans avant Basedow — avec lequel il offre plus d'une ressemblance —, ce disciple de Bacon qui écrivait en tête de ses livres cette fière épigraphe : *Vetustas cessit, ratio vicit.*

Pendant son séjour à Köthen, Ratichius publia, aux frais de Louis d'Anhalt, une série d'ouvrages destinés à l'enseignement. Ce sont : une *Encyclopédie universelle* (en allemand et en latin); une *Grammaire universelle* (en allemand, en latin, en grec, en hébreu, en français et en italien), un *Livre de lecture* en allemand (*Lesebüchlein für die angehende Jugend*), une grammaire latine (en latin), une grammaire grecque (en allemand), des traités de logique, de métaphysique, de dialectique et de rhétorique (en latin et en allemand), un dictionnaire latin-allemand, et diverses éditions de classiques. Dans un recueil imprimé en 1626 à Leipzig, par Rhenius, on trouve trois traités (deux en latin, un en allemand) que Rhenius dit « avoir reçus de son excellent ami Ratichius », ajoutant que « deux d'entre eux sont dus à la plume de collaborateurs de Ratichius à Augsbourg »; les titres de ces traités sont : *Wolfgangi Ratichii in methodum linguarum generalis Introductio; — Ratichianorum quorundam Praxis et methodi delineatio in lingua latina, quæ et in cæteris linguis exemplaris loco esse potest; — Artikel auf welche fürnehmlich die ratichianische Lehrkunst beruhet.* C'est de ces trois écrits que sont extraits les préceptes que nous avons résumés plus haut.

Les premières études sur Ratichius faites au moyen de documents authentiques se trouvent dans une série de « programmes » publiés de 1840 à 1846 par le Dr Hermann-Agathon Niemeyer, à Halle. Ensuite est venu M. de Raumer, qui lui a consacré un chapitre de son *Histoire de la pédagogie*. Parmi les ouvrages plus récents, on peut citer : *W. Ratichius oder Radtke im Licht seiner Zeit*, par Krause, Leipzig, 1872; *W. Radtke*, par Störl, Leipzig, 1876; *Die ächte Methode W. Ratke's*, par J.-C.-G. Schumann, Hanovre, 1876.

RAUHES HAUS. — V. *Wichern*.

RAUMER. — Karl von Raumer naquit en 1783

à Wörlitz, près de Dessau. Son père était intendant du prince de Dessau. Elevé d'abord à Berlin, le jeune Raumer se rendit ensuite aux universités de Göttingue et de Halle. Sa famille voulait faire de lui un juriste; mais il répugnait à s'enfermer dans une spécialité, et joignit à l'étude du droit celle des mathématiques, des sciences naturelles, des langues, de la musique. Il s'intéressait particulièrement à la géologie et à la minéralogie, et, pour en poursuivre l'étude avec fruit, il se rendit en 1805 à Freiberg, où enseignait Werner, et en 1808 à Paris. Pendant son séjour dans cette dernière ville, il lut les *Discours à la nation allemande* de Fichte, et sentit s'éveiller en lui le désir de concourir à la régénération de son peuple par l'application de la méthode d'éducation de Pestalozzi, dans laquelle Fichte voyait le fondement d'un meilleur avenir pour l'Allemagne. En octobre 1809, il se rendit à Yverdon, amenant avec lui un enfant de huit ans, le frère de sa fiancée, qu'il voulait faire élever dans l'institut pestalozzien. On a cité ailleurs (V. *Pestalozzi*, p. 2326), la page où Raumer raconte son arrivée à Yverdon et ses premières impressions. Il reconnut bientôt que la manière dont les principes pestalozziens étaient appliqués, dans l'enseignement donné par les maîtres du célèbre institut, laissait beaucoup à désirer. Il s'en ouvrit à quelques-uns des collaborateurs de Pestalozzi, entre autres à Joseph Schmid *, et à Pestalozzi lui-même, qui lui donnèrent raison; mais Pestalozzi ne se sentait pas la force nécessaire pour opérer une réforme sérieuse; et Raumer, voyant que ses conseils ne pouvaient rien changer à l'état des choses, quitta Yverdon après un séjour de huit mois. Il se rendit à Nuremberg, où il fit paraître son premier ouvrage sous le titre de *Fragments géognostiques*. Il dut à cette publication d'être nommé en 1810 secrétaire au département des mines à Berlin, et l'année suivante professeur de minéralogie à l'université de Breslau, ce qui lui permit de se marier. Lorsque l'Allemagne prit les armes contre Napoléon, il fut au nombre des volontaires, fit les campagnes de 1813 et 1814 comme adjudant de Gneisenau, et reprit ensuite son enseignement à l'université. Mais ses relations avec les patriotes, avec les organisateurs des *Burschenschaften* et des sociétés de gymnastique, le rendirent suspect au gouvernement prussien; l'existence à Breslau lui fut rendue impossible par les tracasseries de l'administration. Transféré, sur sa demande, à l'université de Halle en 1819, il s'y vit bientôt en butte aux mêmes persécutions. Il donna sa démission en 1823, et entra comme maître et co-directeur dans l'institut qu'avait fondé, à Nuremberg, son ami Dittmar. Mais les tendances piétistes qu'il commençait à manifester eurent pour résultat la retraite d'une partie du personnel enseignant de l'établissement, qui perdit bientôt le plus grand nombre de ses élèves, et dut enfin se fermer. Raumer était depuis quelque temps sans place, lorsqu'il reçut en 1827 une vocation à l'université d'Erlangen (Bavière) : il conserva cette nouvelle chaire jusqu'à sa mort, arrivée en 1865. Outre ses leçons de minéralogie, il se chargea à Erlangen de l'enseignement de la pédagogie, et de divers cours accessoires, tels que des leçons sur la Palestine et sur les *Confessions* de saint Augustin, qui lui firent décerner en 1853 le titre de docteur en théologie à l'occasion du soixante-dixième anniversaire de sa naissance. Cette variété d'aptitudes, cette faculté de s'intéresser à toutes les parties du savoir humain, est restée jusqu'au bout le trait dominant de cette remarquable individualité.

Le principal ouvrage de Raumer est son *Histoire de la pédagogie* (*Geschichte der Pädagogik, vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit*), dont le premier volume parut en 1842 et le second en 1843 (5e édition en 1879). Ce livre est un recueil de monographies, et spécialement de biographies, plutôt qu'une histoire suivie, complète et systématique; mais ces monographies sont faites sur les documents originaux, par un écrivain consciencieux, à l'esprit lucide, que l'habitude des recherches scientifiques a préservé du danger de tomber, comme beaucoup de ses compatriotes, dans les théories nuageuses et les généralités abstraites. Raumer a voulu avant tout présenter à ses lecteurs des faits, des renseignements positifs, des réalités concrètes; et c'est ce qui rend son ouvrage précieux à consulter.

Le premier volume va du moyen âge à la mort de Bacon. Il présente d'abord, dans une introduction d'une soixantaine de pages, un tableau de la renaissance des lettres en Italie, de Dante à Léon X. Le reste du volume est divisé en deux sections. La première, intitulée *Allemands et Hollandais depuis Gerhard Groot jusqu'à Luther*, comprend les chapitres suivants: 1, les Hiéronymites; 2, Jean Wessel; 3, Rodolphe Agricola; 4, Alexandre Hegius; 5 et 6, Rodolphe Lange et Hermann von der Busch; 7, Erasme; 8, l'école de Schlettstadt: Louis Dringenberg, Wimpheling, Crato, Sapidus, Platter; 9, Reuchlin; 10, coup d'œil en arrière. La seconde section, intitulée *La Réforme, les jésuites, le réalisme* (*de Luther à la mort de Bacon*), comprend douze chapitres : 1, Luther; 2, Mélanchthon; 3, Trotzendorf; 4, Neander; 5, Jean Sturm; 6, le Wurtemberg; 7, la Saxe; 8, les jésuites; 9, les universités, 10, le réalisme verbal; 11, Bacon; 12, Montaigne.

Le second volume, *De la mort de Bacon à la mort de Pestalozzi*, comprend les quinze chapitres suivants : 1, les novateurs; 2, Wolfgang Ratich; 3, la guerre de Trente ans; 4, Coménius; 5, le siècle qui suit la paix de Wetsphalie; 6, Locke; 7, A.-H. Francke; 8, les Realschulen; 9, les philologues réformateurs : J.-M. Gesner, J.-A. Ernesti; 10, J.-J. Rousseau; 11, le Philanthropinum; 12, J.-G. Hamann; 13, Herder; 14, F.-A. Wolff; 15, Pestalozzi.

Un troisième et un quatrième volume parurent, l'un en 1847, l'autre en 1853; mais ils ne contiennent pas la suite de l'histoire de la pédagogie. Le troisième volume se compose d'une série de traités sur l'enseignement de la religion, du latin, de l'histoire, de la géographie, des sciences naturelles, de la géométrie, du calcul, et sur l'éducation physique. Le quatrième volume est intitulé *Les universités allemandes;* il contient, outre des chapitres relatifs à l'histoire générale de ces universités aux différents siècles, des souvenirs personnels concernant les universités de Breslau, de Halle et d'Erlangen.

L'*Histoire de la pédagogie* de Raumer n'a pas été traduite en français; cela est regrettable, au moins pour les deux premiers volumes, qui méritent d'être lus par tous ceux qui s'intéressent à l'histoire de l'éducation. M. Barnard, le célèbre pédagogue américain, en a donné une traduction anglaise.

Les autres ouvrages de Raumer qui doivent être mentionnés ici sont un *Traité de l'enseignement des sciences naturelles* (*Ueber den Unterricht in der Naturkunde*, 1823), un *Manuel de géographie générale* (*Lehrbuch der allgemeinen Geographie*, 1832), une *Description de la surface terrestre* (*Beschreibung der Erdoberfläche*, 1832), un *Recueil de chansons pour les enfants, avec images et mélodies* (*Alte und neue Kinderlieder, mit Bildern und Singweisen*, 1852) et une *Autobiographie* (*Karl von Raumer's Leben, von ihm selbst erzählt*, 1866.)

RAYMOND. — Georges-Marie Raymond, né à Chambéry en 1769, fut d'abord employé dans l'administration du cadastre; lorsque la Savoie eut

été annexée à la République française, il devint secrétaire général de la préfecture du département du Mont-Blanc. Comme son goût le portait vers l'étude, il renonça à ses fonctions administratives en 1796 pour occuper la chaire de professeur d'histoire et de géographie à l'école centrale établie à Chambéry; en 1800, il fut chargé aussi de l'enseignement des mathématiques. L'école centrale ayant été remplacée en 1803 par un collège, il en fut nommé directeur. En 1814, la Savoie fit retour aux Etats sardes, et le collège de Chambéry fut rendu aux jésuites; Raymond continua d'y professer jusqu'à sa mort, arrivée en 1839, avec le titre de préfet honoraire. Il a laissé d'assez nombreux ouvrages. Parmi ceux qui se rapportent plus spécialement à l'éducation, nous citerons : *Essai sur l'émulation* (Genève, an X, 1802), écrit destiné au concours ouvert en l'an VIII par l'Institut, et qui reçut une mention honorable; *Métaphysique des études, ou Recherches sur l'état actuel des méthodes dans la culture des lettres et des sciences, et sur leur influence relativement à la solidité de l'érudition*, Paris, 1804, 1 vol. in-8; *Plan d'un cours de logique ou essai d'un choix de matières proposées pour un traité élémentaire de l'art du raisonnement*, Paris, 1811, brochure in-8; enfin *Lettre sur l'établissement d'éducation d'Yverdun, fondé et dirigé par M. Pestalozzi, adressée à M. le C. D. B. C. D. F.*, Paris, 1814, une brochure in-8 : c'est la reproduction de deux articles publiés en 1813 dans le *Magasin encyclopédique* de Millin *, et rendant compte de l'ouvrage de Jullien* de Paris, *Esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi*. Dans cette *Lettre*, Raymond oppose l'une à l'autre les deux méthodes qui se partagent les éducateurs, suivant qu'ils admettent ou n'admettent pas le principe de « la dégénération originelle de l'homme ». Dans l'une de ces méthodes d'éducation, dit-il, « on pose le principe que l'homme est né bon, et l'on prend pour base de toute l'éducation ce qu'on appelle la liberté bien réglée; on prend en tout la nature pour modèle... L'autre système d'éducation consiste à reconnaître dans l'homme le germe d'une corruption héréditaire; à se tenir constamment en garde contre l'influence d'une nature dégénérée; on se garde bien de lui montrer la nature comme guide; on ne craint pas de troubler la joie de sa jeunesse en lui montrant la vie terrestre comme une partie presque nulle de son existence, en lui enseignant la seule route qui puisse le mener à cette félicité infinie et durable qui n'est promise qu'aux efforts persévérants de la vertu. » La première méthode est celle de Pestalozzi; Raymond se fait le champion de la seconde.

RAYNERI. — Jean-Antoine Rayneri a été l'un des représentants principaux de la pédagogie catholique en Italie à notre époque. Né en 1810 à Carmagnola, en Piémont, de parents peu fortunés, il se fit prêtre, comme beaucoup de jeunes gens pauvres et studieux, afin de pouvoir se livrer à son goût pour l'étude. A l'âge de vingt-deux ans il fut nommé professeur de philosophie au collège de sa ville natale. Quinze ans plus tard, à l'époque où le gouvernement piémontais s'occupait de la création des salles d'asile et des écoles normales, il se signala à l'attention par des « cours de méthode » donnés aux instituteurs à Gênes et à Saluces; il fut alors appelé à l'université de Turin pour y occuper la chaire de philosophie et de pédagogie. Il fut l'un des fondateurs et des membres les plus actifs de la Société piémontaise d'instruction et d'éducation, et prit part, en cette qualité et comme membre du Conseil supérieur de l'instruction publique, à tout ce qui se fit durant vingt ans en Piémont pour le développement de l'enseignement à tous ses degrés. Il est mort à Turin le 4 juin 1867. Parmi ses ouvrages, les deux plus importants sont les *Primi principii di metodica*, publiés pour la première fois en 1850 (1 vol. in-18) et qui ont eu de nombreuses éditions; et un traité de pédagogie en cinq livres (*Della pedagogica libri cinque*, Turin, 1859, 1 vol. in-8), qu'un historien de la pédagogie italienne, M. Allievo, appelle « une hardie et splendide tentative, la première qu'on ait faite en Italie pour imprimer à la pédagogie le caractère véritable et la forme rigoureuse d'une science ». On se tromperait toutefois si l'on s'attendait à trouver dans l'œuvre de Rayneri l'esprit scientifique; il suffira, pour édifier le lecteur à ce sujet, de citer l'éloge qu'adressait en 1859 à l'auteur de la *Pedagogica* l'archevêque de Gênes : « Je vous félicite d'abord, lui écrivait-il, d'avoir donné à la religion, ou plutôt à la révélation, la place qu'elle mérite dans toute théorie, comme dans toute pratique en fait d'éducation. C'est un mérite d'agir ainsi, parce qu'il faut presque du courage pour se prononcer ouvertement à cet égard, en face de certains hommes au milieu desquels nous vivons. La tendance à tout séculariser nous envahit de jour en jour, et il sera un jour glorieux pour vous d'avoir su y résister dans cette matière de si haute importance, et de n'avoir sacrifié ni à la mode ni aux préjugés du moment. » Nous citerons encore de Rayneri des *Leçons de nomenclature géométrique* (*Lezioni di nomenclatura geometrica*, deux parties, 1852 et 1858), et une traduction des *Premières notions de religion* du P. Girard, précédée d'un discours sur l'enseignement de la religion (1856); ce discours a été réimprimé à part sous le titre de *Saggio di catechetica*.

RÉALISME et HUMANISME. — Le mot *réalisme* a des acceptions diverses. Dans l'histoire de la pédagogie, on s'en sert pour l'opposer à *humanisme;* c'est de ce sens particulier que nous voulons parler ici.

L'enseignement, tel que l'avaient organisé les humanistes du XVIe siècle, était un enseignement purement verbal et philologique. On ne lisait les auteurs anciens que pour y apprendre le latin et le grec; on se figurait que la connaissance des langues anciennes était l'alpha et l'oméga du savoir humain. Bacon le premier réagit contre cet aveuglement; il voulut substituer la science des choses à celle des mots, il demanda qu'on étudiât la nature au lieu d'étudier les livres. Ce *réalisme* trouva bientôt des champions plus ou moins hardis, plus ou moins éclairés, dans Ratichius, dans Comenius, dans Reyher, dans Locke. Chose remarquable, c'est le fondateur des institutions piétistes de Halle, Francke, qui devait se faire en Allemagne le défenseur le plus décidé du réalisme en éducation : il fit, dans son collège latin et dans son Paedagogium, une large part à ces connaissances dites « réelles » (*Realien*), que les humanistes, dans leurs gymnases, persistaient à vouloir ignorer : la géographie, l'histoire naturelle, la physique, la chimie, l'astronomie, et même les notions pratiques relatives aux arts et métiers. C'est le piétisme allemand qui fonda les premières *Realschulen*. Bientôt, il est vrai, des éducateurs se rattachant à une école philosophique bien différente, à celle de l'Encyclopédie, entrèrent à leur tour en lice pour défendre la même cause : ce furent, en Allemagne, les philanthropinistes; en France, Condorcet et les savants de la Révolution, les fondateurs des écoles centrales. A la fin du XVIIIe siècle, la tendance réaliste semblait victorieuse sur toute la ligne, tant en France qu'en Allemagne; et Pestalozzi, le grand rénovateur de l'école élémentaire, plaçait l'intuition à la base même de tout enseignement. Mais l'humanisme n'était point vaincu : en Allemagne, il avait réussi à garder, dans les gymnases, sa position prépondérante; en France, il opéra un retour offensif lorsque les lycées furent substitués aux

écoles centrales. Toutefois, le prodigieux développement des sciences à partir des premières années du XIXe siècle devait nécessairement amener une transformation de l'ancienne éducation classique : bon gré, mal gré, il fallut faire aux sciences une part toujours plus large dans les programmes de l'enseignement secondaire; il fallut même créer, en France, un enseignement secondaire dit spécial, dont le programme fut à peu près celui des *Realschulen* allemandes.

La lutte entre le « réalisme » et « l'humanisme », entre les sciences et les lettres, n'est point terminée; elle se continue sous nos yeux. Quelle part convient-il de faire aux sciences dans l'éducation de la jeunesse, et quelle part aux lettres ? Les esprits les plus éminents sont divisés sur ce point. Nous n'essaierons point de traiter ici en quelques lignes une question aussi considérable. Il fut un temps où les lettres régnaient en souveraines exclusives dans les programmes d'enseignement; il serait désastreux qu'un jour vînt où les sciences essaieraient à leur tour de proscrire les lettres. L'esprit humain n'arrive à son entier développement que sous la double influence de la méthode scientifique et de la culture littéraire.

REALSCHULE. — Le nom de *Realschule* fut donné par Semler * à l'école qu'il ouvrit à Halle en 1706 pour enseigner à de futurs artisans les éléments des mathématiques et de la mécanique ; il avait réuni, pour cet enseignement, un certain nombre de modèles destinés à être mis sous les yeux des élèves, et au moyen desquels le maître faisait des démonstrations ; les élèves recevaient donc de véritables leçons de choses (*res*) ; les choses, au lieu de n'être connues que par des mots et des définitions, étaient présentées réellement, « praesenter *gezeigt und nach allen Theilen erkläret* ». Cette école ne subsista que peu de temps; mais elle fut rouverte en 1738 sous le nom de *mathematische, mechanische and œkonomische Realschule*, et dura jusqu'en 1740, année de la mort de Semler. En 1747, une autre *œkonomisch-mathematische Realschule* fut créée par Hecker * à Berlin. Les succès de cet établissement attirèrent l'attention publique. On vit paraître, à partir de 1773, divers écrits de Resewitz, de Gedike, de Snetlage, de Lachmann, etc., qui recommandaient la création d'écoles semblables, appelées indifféremment *Realschulen* ou *Bürgerschulen* — V. l'article *Bourgeoises* (*Ecoles*), — où les jeunes gens qui n'avaient pas besoin d'apprendre les langues classiques pussent recevoir l'instruction la plus appropriée à l'exercice de leur future profession. Avant la fin du XVIIIe siècle, plusieurs *Realschulen*, organisées sur le modèle de celle de Berlin, avaient été fondées en Prusse, en Saxe, en Bavière et dans plusieurs autres Etats allemands. En Autriche, ce fut une ordonnance de 1799, rendue par le chanchelier Rottenhahn, qui institua la première *Realschule ;* « ces écoles, disait l'ordonnance, seront les lycées de la bourgeoisie, qui n'a pas besoin des langues savantes ni des hautes études. »

Le mouvement en faveur des *Realschulen* et des *Bürgerschulen* ne cesse de s'accentuer à mesure qu'on se rapproche de l'époque contemporaine. Un de ceux qui contribuèrent le plus à gagner des adhérents à la cause du nouvel enseignement fut Spilleke, devenu en 1820 directeur de la *Realschule* de Berlin. Bientôt, au lieu de calquer tous les établissements « réaux » sur un modèle unique, on en eut de degrés différents, appropriés aux besoins divers des élèves, depuis la simple *Bürgerschule* (école primaire supérieure) jusqu'à la *Realschule* de premier ordre avec latin, en passant par la *Realschule* de deuxième ordre et la *Realschule* de premier ordre sans latin. La rivalité ne pouvait manquer d'éclater entre la *Realschule* et le gymnase; elle devint de plus en plus vive à mesure que la *Realschule* gagna du terrain et perfectionna son enseignement. Jusqu'alors les gymnases avaient été seuls en possession de faire admettre leurs élèves comme étudiants réguliers dans les universités; les partisans des *Realschulen* réclamèrent pour celles-ci le même droit, qui leur fut d'abord obstinément refusé : après bien des années de lutte, toutefois, les *Realschulen* de premier rang obtinrent que leurs élèves munis du certificat de maturité seraient admis à suivre dans les universités les cours de mathématiques, de sciences naturelles et de langues modernes. Mais ce premier succès ne suffit plus aux *Realschulen :* elles demandent à être placées sur un pied d'égalité complète avec les gymnases, en ce qui concerne la valeur du certificat de maturité délivré par elles.

La réorganisation des établissements d'enseignement secondaire opérée en Prusse au printemps de 1882 a amené quelques changements dans les dénominations assignées aux diverses catégories d'établissements qui donnent l'enseignement dit « réal ». Voici la nouvelle nomenclature adoptée par l'administration prussienne :

1° *Real-Gymnasien* (gymnases réaux) ; ce sont les établissement appelés jusque-là *Realschulen de premier ordre avec latin*.

2° *Ober-Realschulen* (*Realschulen* supérieures), précédemment appelées *Realschulen de premier ordre sans latin*, ou bien encore *höhere Gewerbeschulen* ;

3° *Real-Progymnasien* (progymnases réaux), précédemment appelés *vollberechtigte höhere Bürgerschulen* (avec latin) ;

4° *Realschulen* proprement dites ; ce nom est désormais réservé aux établissements désignés autrefois par l'appellation de *Realschulen de deuxième ordre* (sans latin) ;

5° *Höhere Bürgerschulen* (écoles bourgeoises supérieures), précédemment appelées *niedere Gewerbe-Schulen*.

Le cours d'étude est de neuf années dans les *Real-Gymnasien* et les *Ober-Realschulen* ; il est de sept années dans les *Real-Progymnasien* et les *Realschulen*, et de six années dans les *höhere Bürgerschulen*.

On compte en Allemagne environ 300 *Realschulen* du degré supérieur, et plus de 600 du degré inférieur. En Autriche-Hongrie, il en existe environ 160 de tout degré. La Suisse allemande, les Pays-Bas, la Russie ont aussi des *Realschulen* organisées sur le modèle de celles d'Allemagne.

RECENSEMENT. — Tous les cinq ans a lieu, en France, le recensement de la population. L'origine de cette opération remonte au décret du 28 juin 1790, article 5, et aux lois des 12-20 août 1791 et 10 vendémiaire an IV. Elle n'était alors prescrite que dans un intérêt de police et pour déterminer la représentation législative de chaque département; mais aujourd'hui les informations qu'elle permet de recueillir servent à la fois pour l'application des lois relatives à l'organisation municipale, pour le recrutement de l'armée, et pour l'assiette d'une partie des contributions directes et indirectes.

L'opération générale est faite par les ordres et sous la surveillance du ministère de l'intérieur au commencement de chaque période quinquennale. Les résultats en sont publiés officiellement sous le titre de : « Ministère de l'intérieur : Dénombrement de la population en 18... » — Cette publication ne contient que des renseignements sommaires, entre autres la liste générale, par département, par arrondissement et par cantons, des communes de France et, en regard de chacune d'elles, sa population totale divisée en *dispersée* et *agglomérée*.

Mais par suite d'une entente avec le ministère

de l'intérieur, le ministère de l'agriculture et du commerce publie, aussitôt qu'ils ont pu être extraits des renseignements recueillis par le ministère de l'intérieur, les « Résultats statistiques du dénombrement de 18.. »

Outre les renseignements sur les accroissements et sur les diminutions de la population, sur l'état civil, les professions, les positions sociales, etc., etc., cette publication donne par département la population totale de la France, par âge et par sexe.

Les résultats proclamés sont déclarés, par décret, valables pendant cinq ans, c'est-à-dire jusqu'à la promulgation des résultats du nouveau recensement.

Le recensement de 1876 donnait, comme nombre des enfants de 6 à 13 ans :

Garçons	2 278 295	4 509 894
Filles	2 224 599	

Le nombre des enfants du même âge inscrits dans les écoles de toute nature était de :

Garçons	2 007 615	3 878 151
Filles	1 870 536	

D'où il résultait que 624,743 enfants de 6 à 13 ans ne fréquentaient pas l'école.

Le recensement de 1881 donnait, comme nombre des enfants de 6 à 13 ans :

Garçons	2 316 593	4 586 349
Filles	2 269 756	

Le nombre des enfants du même âge inscrits dans les écoles de toute nature était de :

Garçons	2 270 267	4 421 690
Filles	2 155 423	

La différence entre les enfants inscrits à l'école et les enfants recensés n'était plus que de 160 659.

La *Statistique comparée de l'enseignement primaire de* 1829 à 1877, *tome II*, nous apprend que nos devanciers ne procédaient pas avec autant de méthode. Le recensement de la population ne porte l'âge des habitants qu'à partir de 1851 et, depuis cette époque, les renseignements n'ayant pas été donnés chaque fois d'une manière uniforme, il n'avait pas été possible avant 1876 de tirer du *recensement de la population* une base convenable d'appréciation de la situation scolaire du pays. [Ballet-Baz.]

RECEVEUR BURALISTE. — Préposé de l'administration des contributions indirectes chargé de délivrer les diverses expéditions (congé, acquit-à-caution, passavant, laissez-passer) auxquelles est assujetti par la loi du 28 avril 1816 le déplacement des boissons, et de recevoir les droits qui se paient au comptant.

L'ancien Conseil royal de l'instruction publique, saisi de la question de savoir s'il y avait lieu d'autoriser le cumul des fonctions d'instituteur avec celles de buraliste et de débitant de tabac, a émis l'avis (25 août 1837) « que l'instituteur, personnellement, ne peut être en même temps buraliste et débitant de tabac ; mais que rien n'empêche que sa femme ne tienne le bureau de tabac dans une dépendance de la maison d'école, pourvu que les lieux soient disposés d'une manière convenable. »

L'instruction ministérielle du 24 décembre 1850, concernant l'exécution du décret du 7 octobre 1850 rendu pour l'application de la loi organique du 15 mars 1850, contient sur le cumul des fonctions d'instituteur et de buraliste le passage suivant : « Quant aux fonctions de receveur buraliste (sans cumul d'occupations commerciales), le Conseil supérieur a été d'avis qu'elles rentraient clairement dans la disposition de l'article 32 relative aux fonctions administratives et ne pouvaient être réunies à celles d'instituteur communal sans une dispense expresse du Conseil départemental. »

[Ernest Cadet.]

V. au Supplément l'article *Lois scolaires*.

RÉCIDIVE. — La récidive a pour effet d'entraîner une aggravation de peine. Ce principe de droit criminel a son application dans la législation scolaire.

Ainsi, le refus par un chef d'établissement d'enseignement primaire privé de se soumettre à la surveillance de l'Etat telle qu'elle est prescrite par l'article 21 de la loi du 15 mars 1850, l'expose, en cas de récidive, à une amende de 500 francs à 3 000 francs. Si ce refus a donné lieu à deux condamnations dans l'année, la fermeture de l'établissement peut être ordonnée par le jugement qui prononce la seconde condamnation. (Loi du 15 mars 1850, art. 22.)

Le fait d'avoir ouvert ou de diriger une école en contravention aux articles 25, 26 et 27 ou avant l'expiration du délai fixé par le dernier paragraphe de l'article 28 de la loi du 15 mars 1850, donne lieu, en cas de récidive, à un emprisonnement de six jours à un mois et à une amende de 100 francs à 1 000 francs. (Même loi, art. 29.)

La même peine serait applicable, en cas de récidive, à tout instituteur ou à toute institutrice libre qui, sans en avoir obtenu l'autorisation du Conseil départemental, aurait reçu dans son école des enfants d'un sexe différent du sien. (Loi du 10 avril 1867, art. 20.)

En cas de récidive, pour le fait d'absence non justifiée d'un élève, dans les douze mois qui ont suivi la première infraction, la commission municipale scolaire ordonne l'inscription pendant quinze jours ou un mois, à la porte de la mairie, des nom, prénoms et qualités de la personne responsable, avec indication du fait relevé contre elle. (Loi du 28 mars 1882, art. 13.)

En cas d'une nouvelle récidive, la commission scolaire, ou, à son défaut, l'inspecteur primaire doit adresser une plainte au juge de paix. L'infraction est alors considérée comme une contravention et peut entraîner un emprisonnement de un à cinq jours et une amende de 1 à 15 francs. (Même loi, art. 14.)

Le directeur d'école privée qui ne s'est pas conformé aux prescriptions de l'article 10 de la loi du 28 mars 1882, relatives à la tenue d'un registre d'appel et à l'envoi mensuel au maire et à l'inspecteur primaire d'un extrait de ce registre indiquant le nombre des absences des élèves et les motifs invoqués, est passible, en cas de récidive dans l'année scolaire, d'une suspension de trois mois au plus. (Loi du 28 mars 1882, art. 11.)

[Ernest Cadet.]

RÉCITATION. — La récitation, c'est, dans l'enseignement et particulièrement à l'école, l'exercice spécial de la mémoire. Il a été dit, à l'article *Mémoire*, quelle était la part à faire, dans l'ensemble de l'enseignement, à la culture de cette faculté parfois trop vantée et parfois aussi méconnue, et ce qu'on en devait légitimement attendre. Il nous reste à nous demander ici, à un point de vue exclusivement pratique, quelle est la part qu'il faut faire à l'exercice de la récitation, et quelles sont les conditions d'une bonne récitation, à indiquer aussi en passant quelques procédés reconnus utiles.

Il y a dans chacune des matières du programme d'études une partie technique qui en exprime en quelque sorte toute la substance : axiomes, règles, définitions, formules, paradigmes, nomenclature, etc. ; tout cela, une fois saisi et compris, une fois que le jugement a fait son œuvre,

doit être remis à la mémoire, récité et récité imperturbablement. Comprendrait-on, par exemple, qu'on pût apprendre la grammaire française sans savoir par cœur les conjugaisons, l'histoire sans la chronologie, l'arithmétique sans la table de multiplication au moins pour les neuf premiers nombres (on l'apprenait jadis jusqu'aux produits par 12 et par 15) ? Ce ne serait certes pas savoir la géographie de la France que de se borner à la liste des départements et des préfectures, voire des sous-préfectures; mais qui ne sait pas cette liste ne peut pas dire non plus qu'il sait la géographie de la France. Pour comprendre le mécanisme des fractions, il faut savoir ce que c'est qu'une fraction, savoir la réponse, je dirai volontiers catéchétique, à cette question : Qu'est-ce qu'une fraction ? L'application des règles d'accord dans une dictée d'orthographe suppose que la formule de ces règles est familière à l'élève, et au collège, autrefois, on doublait d'un exemple les formules de ce genre, de sorte que c'était l'exemple qui rappelait la règle : quel est l'apprenti latiniste qui n'ait été rappelé à l'ordre pour avoir forfait à ce qu'on appelait la règle *Liber Petri* ou *Amor a Deo ?* Il y a donc, pour chaque matière du programme, toute une partie qui doit se traduire en leçons à apprendre par cœur, en récitations. Et ici, comme en toutes choses, quand il s'agit d'enseignement et d'éducation, il est fort important de se tenir dans la mesure. Il y a des écoles où l'on n'apprend jamais rien par cœur, et d'autres où l'on apprendrait volontiers tout. Qui ne se souvient de ces manuels d'histoire de Magin ou de madame de Saint-Ouen dont les élèves vous récitaient sans broncher, nous ne disons pas une page ou deux pages, mais des centaines de pages ? J'ai su, pour ma part, la petite géographie à dos vert pâle de Meissas et Michelot de façon à la réciter sans en manquer une ligne, ne faisant pas, d'ailleurs, la moindre distinction entre l'île d'Islande et l'île de Candie, lesquelles étaient toutes les deux, d'après mon livre, qu'on se gardait bien d'interpréter, de « grandes îles ». Il serait bien difficile de tracer une ligne de démarcation entre ce qui doit être le travail d'interprétation du maître, le travail d'observation, de réflexion, de raisonnement des enfants, et le pur travail de « mémorisation », comme disent nos voisins du lac Léman ou du lac de Neuchâtel. Ce qu'il y a de certain, c'est d'abord que ce travail d'interprétation du maître doit intervenir partout, soit pour suppléer à l'effort encore impuissant de l'enfant, soit pour guider et seconder cet effort lorsqu'il commence à pouvoir se produire, soit enfin pour s'assurer qu'il s'est produit : ce sera là la garantie d'un travail de mémoire véritablement profitable. Il est certain encore que, dans les cours élémentaires de l'école, comme il ne faut pas beaucoup compter sur le jugement, sur la réflexion personnelle du petit enfant appliqués aux objets propres de l'enseignement, le maître devra presque toujours développer, expliquer ses développements, et ses explications aboutiront à quelques faits et à quelques principes dont le petit enfant apprendra par cœur la formule. Le travail de mémoire, chaque fois très court, devra être souvent répété, et ce sera à peu près là, avec les exercices matériels de lecture, d'écriture, de travail des mains, la tâche principale de l'élève. A mesure qu'il grandira, qu'il deviendra plus capable d'observer ou de réfléchir et de raisonner, le travail de mémorisation proprement dite, de récitation par cœur pourra se restreindre, sans que toutefois il soit bien possible de pouvoir jamais s'en passer. Nous voyons, par exemple, des maîtres qui croient avoir fait une suffisante leçon d'histoire lorsqu'ils ont présenté à leurs élèves, soit oralement, soit au moyen d'un livre, un exposé de faits, et qu'il les ont ensuite interrogés sur cet exposé, sauf à y revenir plus tard dans des révisions et des récapitulations. D'autres, en plus petit nombre, exigent une rédaction écrite. Est-ce bien là le véritable procédé qui convient à l'école primaire ? En présence d'enfants dont l'esprit n'est pas assez formé pour distinguer l'accessoire du principal, et qui n'arriveront pas d'eux-mêmes à se faire de l'ensemble de la leçon, au moyen de notes prises comme il faudrait, un résumé complet et substantiel, ce résumé, composé, dicté par le maître, et appris par cœur, ne vaudrait-il pas mieux? On a remarqué bien souvent que l'élocution des enfants manque non seulement de variété et de souplesse, mais encore et surtout de précision ; cela s'explique sans doute par bien des raisons, mais une des principales n'est-elle pas que le maître trop content de les voir répéter à peu près ses développements, les habitue sans le vouloir à se contenter de cet « à peu près » ? Au moins la récitation d'un résumé bien fait, aux conditions que nous avons dites, les forcerait au mot propre.

En dehors de cette intervention de la mémoire, sous forme de récitation, dans toutes les matières du programme, il y a, dans l'école, des exercices de mémoire proprement dits, des récitations qui ont le double objet de cultiver la mémoire pour elle-même et de contribuer à l'éducation littéraire, morale et esthétique des enfants, en augmentant, par la connaissance de bons modèles, l'abondance de leur vocabulaire, en fixant dans leur esprit des pensées justes, solides, élevées, capables de les intéresser, de produire une impression saine et fortifiante sur leur esprit et sur leur cœur. C'est là que visent les lectures et encore plus les récitations de morceaux choisis. On trouvera à l'article *Mémoire* et à l'article *Lecture à haute voix* ce que l'on peut dire pour justifier ces exercices, pour en indiquer aussi les conditions normales. Bornons-nous à rappeler ici qu'il ne faut pas sans doute trop donner à faire réciter, mais qu'il ne faut pas non plus oublier de faire réciter, comme il arrive dans trop d'écoles. Il va sans dire encore que les morceaux doivent être bien choisis. Vous voulez donner aux enfants des modèles, modèles pour la pensée, modèles pour le style : vous ne trouverez, à ce double titre, rien de trop parfait; mais encore faut-il que cette perfection soit à leur portée. Vous vous assurerez qu'elle y est par le plaisir qu'elle leur aura fait et par vos explications personnelles. Si visiblement ils se sont intéressés, s'ils ont ri à la lecture d'une fable, c'est qu'ils en ont compris l'ensemble, ce qui est déjà un point important; il vous appartiendra ensuite de leur en faire saisir et goûter les détails. Cela fait et bien fait, l'exercice est dûment préparé, et vous pouvez sans inconvénient passer au travail de mémoire; mais gardez-vous d'être trop facile pour eux comme pour vous. Rien, absolument rien ne doit être livré à la mémoire qui n'ait subi l'épreuve du sens ; et, si, comme il le faut, vous y regardez de près, vous verrez qu'à ce titre le nombre des morceaux qu'il vous sera permis de faire apprendre à vos élèves sera relativement très restreint. Rousseau va trop loin sans doute en proscrivant jusqu'aux plus simples fables de La Fontaine, mais ses critiques exagérées doivent être au moins un avertissement.

Tous les enfants ne savent pas apprendre : il y en a qui veulent aller d'un bout à l'autre de leur leçon; il y en a d'autres, au contraire, qui apprendraient mot après mot ou ligne après ligne. Montrez-leur que ce sont les idées qui doivent faire retenir les mots. S'ils ont bien compris leur leçon, ils ont déjà, avant de procéder au travail de mémoire, comme une appréhension générale de l'ensemble; sans doute même certains détails,

qui les auront particulièrement frappés, sont déjà restés dans leur esprit. Il s'agit maintenant de loger, en quelque sorte, tous les détails, chacun à sa place, dans l'ensemble. L'écrivain a suivi un certain ordre : une phrase en appelle une autre ; une phrase doit donc en faire retrouver une autre. Qu'ils procèdent, s'ils veulent, par parties, par phrases, même par sections de phrases, mais qu'ils sentent la logique qui soutient et resserre le tout. Cette mémorisation normale leur abrégera, leur facilitera le travail, et ce travail lui-même cessera, autant que faire se peut, d'être mécanique.

Tous les enfants ne savent pas non plus réciter; ils ânonnent, ils psalmodient, ils courent sur les mots pour avoir plus vite fini. Une récitation, c'est une lecture sans livre. Si elle n'a pas toutes les qualités de débit que devrait avoir la lecture, elle est insuffisante ; renvoyez l'enfant compléter son travail, qui lui sera inutile, s'il n'est parfait. Si vous avez bien compris ce que vous vous proposez en faisant réciter, vous demanderez des leçons non seulement littéralement sues, mais convenablement dites. Bien mieux vaut en donner moins, que de les accepter tellement quellement : il vous faut besogne qui tienne, et elle ne tiendra qu'à la condition que tout y soit, le fond et la forme. Remarquons que nous avons dit lecture, non déclamation : l'école n'est ni un théâtre, ni un conservatoire, mais on y doit apprendre à bien penser, à bien sentir et à bien exprimer ce que l'on sent, que cela vienne de soi ou par l'intermédiaire d'un livre.

Non seulement les leçons doivent être apprises et bien apprises pour le jour où elles ont été données, mais il est nécessaire que la mémoire les conserve. De là de fréquentes révisions. Il y en aura à époque fixe, un jour par semaine pour les leçons de la semaine, un jour par mois pour toutes les leçons du mois, et une révision générale en fin de semestre et en fin d'année ; il pourra y en avoir aussi d'improvisées. Il est facile au maître, à l'occasion d'un fait fortuit, d'une lecture, d'une correction de devoir, de faire allusion à une leçon apprise et de demander qu'on la lui récite.

Les leçons sont une des formes de devoirs qui se prêtent le mieux à être renvoyées à la maison. A l'école même, les occasions de distraction sont trop nombreuses et trop faciles, et il est certain que la leçon à apprendre est un travail qui demande beaucoup de tension et de concentration d'esprit. Si l'enfant peut se retirer dans sa chambre, s'il peut apprendre sa leçon tout haut, ce qui est d'un grand secours pour certaines mémoires, il se placera dans d'excellentes conditions. Qui n'a éprouvé qu'une leçon apprise le soir se retrouve toute fraîche dans la mémoire après le repos de la nuit ? Ajoutons que beaucoup de parents, à qui l'enfant vient demander de lui faire réciter sa leçon, sont heureux d'intervenir ainsi, au moins comme répétiteurs, dans le travail de l'école : c'est quelquefois la seule part qu'ils y puissent prendre utilement, et ils s'en font honneur et devoir.

[Ch. Defodon.]

RÉCOLEMENT. — Tous les ans, dans les cinq derniers jours du quatrième trimestre, et à chaque changement de direction d'une école normale primaire, il est procédé, en présence d'un délégué du préfet, d'un membre de la commission de surveillance désigné par le recteur, du directeur ou de la directrice de l'école et de l'économe, au récolement du mobilier et du matériel de l'établissement. Le procès-verbal de cette opération est adressé en double expédition au préfet, qui transmet une de ces expéditions au ministre. (Décret du 29 juillet 1882, art. 46.)

Lorsqu'un instituteur prend la direction d'une école, il doit, de concert avec le maire ou son délégué, faire le récolement du mobilier scolaire, des livres de la bibliothèque, des archives scolaires, et, s'il y a lieu, de son mobilier personnel et de celui de ses adjoints. Le procès-verbal de cette opération, signé par les deux parties, constitue l'instituteur responsable des objets désignés à l'inventaire.

En cas de changement de résidence, l'instituteur doit provoquer, avant son départ, un nouveau récolement du mobilier. (Règlement scolaire modèle du 18 juillet 1882, art. 9.) [Ernest Cadet.]

RECOMMANDATIONS. — Les fonctionnaires sont trop souvent portés à solliciter les recommandations de personnes étrangères à l'enseignement, particulièrement de celles qui, en raison de leur situation politique, sont présumées avoir le plus d'influence.

C'est uniquement à ses supérieurs hiérarchiques que le fonctionnaire, comprenant son devoir et son intérêt, doit s'adresser pour obtenir l'avancement auquel il pense avoir droit ou le changement de résidence qui serait à sa convenance.

Toute demande introduite par une autre voie peut avoir pour effet, en indisposant ses supérieurs, de retarder la réalisation des désirs du fonctionnaire.

Le zèle, l'aptitude, le dévouement, une conduite irréprochable seront toujours aux yeux d'une administration ferme et juste la meilleure et la plus sûre des recommandations.

[Ernest Cadet.]

RÉCOMPENSES. — Les règlements scolaires s'étendent volontiers sur l'article *Punitions;* ils sont courts sur l'article *Récompenses.* Quelques-uns mêmes restent muets comme le code. Pourquoi cette différence? Pas plus que les punitions, les récompenses ne sauraient être abandonnées à la fantaisie ni à l'arbitraire. Il y en a de bonnes et de mauvaises. Voyons à quels signes se reconnaissent les premières.

Les récompenses doivent être justes : inutile d'insister sur ce premier et essentiel caractère. Une récompense imméritée n'est guère moins compromettante qu'un châtiment injuste. Quand la conscience de l'écolier ne ratifie pas une peine, il y a révolte; quand elle ne ratifie pas une récompense, il y a mépris. Si l'auteur de la récompense pèche par ignorance, défaut de réflexion ou de sagacité, il se déconsidère; s'il pèche par calcul, intérêt personnel, ou seulement par une certaine apparence de céder à ces sentiments, il frise l'odieux.

Il faut de la proportion dans les récompenses : médiocres pour un mérite ordinaire, elles croîtront avec l'importance des actes ; elles changeront de nature ou de valeur selon l'âge, le temps, quelquefois le lieu. Ainsi on ne récompensera pas de la même manière dans l'école enfantine et dans l'école maternelle, dans la grande et dans la petite classe de l'école primaire ; dans une école entrée depuis longtemps dans les voies régulières, ou dans une école en formation, à plus forte raison dans une école qui aurait pâti d'une crise d'indiscipline et de désordre. Ainsi encore l'assiduité en temps de fêtes et de tentations buissonnières sera rémunérée plus généreusement qu'en temps ordinaire, puisque le péril est plus grand.

A la proportion se rattache la fixité, la stabilité ; que le maître s'interdise ces mouvements irréfléchis qui emportent au delà du but. Par contre, qu'il se défende de ces accès de froideur qui laissent en deçà. « Rien de trop, rien de manque », disait Pascal en matière de style. La formule est applicable à notre sujet. Le trop en matière de récompense déconcerte l'enfant, et lui cause des surprises désastreuses pour son moral. Le manque le déçoit et le décourage. Tâchons de si bien peser nos actes qu'ils ne craignent ni surcroît ni déchet.

Surtout, récompensons avec discrétion. On ne peut dire jusqu'à quel point l'abus est ici corrupteur. Loin de regimber, comme dans le cas des punitions, la conscience s'accommode et se fait complice, elle passe à l'ennemi. Rien ne brise plus vite le ressort de l'émulation intérieure ; rien ne rend plus exigeant envers le maître, plus lâche envers soi-même. Montaigne dit de « ces loyers d'honneur » qu'il n'est « pour les anéantir que d'en faire largesse ». Pascal renchérit sur Montaigne. « L'admiration gâte tout dès l'enfance : « Oh, que cela est bien dit! Qu'il a bien fait! Qu'il est sage ! ». Madame de Maintenon, dans ses entretiens avec les dames de Saint-Cyr, ne cesse de leur signaler ce danger ; elle blâme « ces récompenses continuelles dès qu'on a fait la moindre partie de son devoir ». « C'est une de nos fautes de les trop louer », dit-elle ailleurs. Or l'éloge n'est qu'une forme de la récompense. « Je n'approuve pas les empressements que vous avez toutes pour les louer et pour que je les loue ; c'est par cette conduite qu'on les a gâtées, et qu'elles croient qu'on leur en doit de reste, quand elles font leur devoir. Dites-leur donc simplement que l'ouvrage va bien, et rien de plus. ». Elle a raison, la prudente éducatrice : laissez à la conscience le temps de porter témoignage, et à l'écolier celui d'en jouir. Il y a dans la récompense un point de maturité qu'un habile maître doit saisir. Il n'y faut ni précipitation ni lenteur.

Joignez à cela l'égalité, c'est-à-dire les mêmes mérites pesés dans la même balance, payés de la même monnaie. Il est très démocratique sans le savoir, ce petit monde enfantin, très en éveil sur les privilèges et les préférences, et ce serait le cas de répéter le mot de La Bruyère : « Ils sont déjà des hommes. » Que la plus entière égalité préside à la supputation des actes ; que les récompenses ne mettent pas une distance trop grande entre l'élite et le peuple. « Il faut se garder des distinctions qui élèvent trop les uns et découragent trop les autres. » C'est encore la sensée et peu suspecte Mme de Maintenon qui donne ce conseil. Ailleurs elle met en garde contre les distinctions qui « donnent de la jalousie » : tant la route du bien est difficile à tenir, tant cette chose si simple, si bonne en soi et si attrayante, « récompenser », recèle de difficultés et de périls.

Les formes des récompenses sont multiples. Depuis le simple éloge jusqu'au livret de caisse d'épargne qui constitue rentier, la chaîne est longue, et chaque jour en augmente les anneaux. Avouons tout d'abord notre préférence pour les récompenses qui tirent leur valeur non de l'objet, mais d'une idée morale qui s'y rattache. On tremble que les récompenses pécuniaires n'inspirent un calcul, un mouvement de convoitise propre à dénaturer l'émulation, sentiment qu'il faut maintenir pur, généreux, désintéressé. Ces grosses sommes inscrites au palmarès par des municipalités libérales demandent un correctif. On peut — et c'est le mode adopté dans plusieurs villes — on peut en faire le prix non d'un acte isolé, mais d'une série d'actes, d'une somme d'efforts, d'un bon vouloir soutenu pendant une période notable de l'année, sinon pendant l'année entière. De cette façon, la mobilité même de sa nature préserve l'enfant de la préoccupation du lucre, et l'idée du gain n'altère pas la pureté de sa victoire. Et qui empêche de l'ennoblir encore par le don, que, dans sa pensée, il en fait aux siens ? Membre d'une famille pauvre à laquelle depuis si longtemps il coûte sans rapporter, quel sujet de contentement pour lui, s'il pouvait par son travail contribuer à l'allègement des charges communes, au bien-être de tous ! Mais il s'agit ici de sentiments infiniment délicats qui veulent être touchés plutôt que maniés : l'esprit de dévouement ne se suggère pas.

La louange doit rester la première forme de récompense. Nous la voudrions toujours efficace, toujours goûtée et sentie. C'est bon signe lorsque dans une école une parole du maître tient lieu de rémunération, quand on n'attend, quand on ne souhaite rien à la suite. Il y a des mérites d'une nature particulière, — non des moindres, puisqu'ils tiennent aux qualités morales, — que paient amplement une parole affectueuse, un témoignage d'estime simplement mais chaudement exprimé. C'est de cette façon, j'imagine, qu'on récompensait à Saint-Cyr ce que son illustre fondatrice appelle « les délicatesses de l'honneur, de la probité, du secret, de la générosité, de l'humanité ». C'est le privilège de ces rares vertus dont le siège est dans le cœur d'échapper à toute autre sanction qu'à celle que le cœur prononce. Les récompenses positives languissent à côté, et c'est à tort qu'on les leur souhaiterait : elles s'en passent parce qu'elles les dépassent.

Un écolier reçut un jour, par erreur, un contingent d'exemptions double de ce qu'il avait gagné. Il court remettre l'excédent aux mains du proviseur. Celui-ci le félicite, et puis, comme l'écolier semblait attendre quelque chose de plus, il lui demande ce qui le retient : « Je croyais, répondit ingénument l'élève, que vous me feriez cadeau du surplus. » Le proviseur s'en garda bien. L'écolier avoua plus tard que cette scène avait fait impression sur lui, et jeté dans sa conscience une lumière dont le monde moral fut comme éclairé à ses yeux.

Laissez donc à l'éloge sa haute valeur éducative et donnez-lui un rang à part dans l'échelle rémunérative.

Le bon point, comme on dit à l'école, l'exemption, comme on dit au collège, sont la première forme tangible de la récompense. Nous apercevons entre eux cette subtile différence : l'exemption — son nom l'indique — est essentiellement une monnaie de rachat. Elle est née et elle devait naître dans ces agglomérations d'internes où les occasions de faillir sont multiples. Le bon point, né dans un milieu plus débonnaire, n'implique aucune arrière-pensée. Bien qu'il ait aussi la vertu de réparation, il ne prévoit pas les malheurs de si loin.

Les bons points sont abstraits ou concrets. Abstraits, ils figurent sous forme de chiffres dans la comptabilité du maître. Comme des chrysalides dans leur cocon, ils n'en sortent que sous une forme plus parfaite. De ces bons points invisibles et impalpables, l'influence est faible sur les jeunes enfants. Préférons donc pour eux les bons points illustrés, les bons points-images, comme on les appelle. Le bon point-image est la propriété de l'enfant, c'est son pécule. Il y tient comme il tiendra plus tard à ses espèces sonnantes, mais avec des vues plus relevées. Ces images (rien n'empêche de les faire intéressantes et artistiques) lui rappelleront les meilleurs moments de la classe, ses prouesses d'écolier attentif et laborieux. Il les emporte au logis, il les montre aux siens, en témoignage de sa sagesse et de son zèle, et voici que chacun d'eux s'intéresse aux choses de l'école ; — résultat non médiocre obtenu par un simple carré de papier.

Parce que les bons points sont de peu de valeur, certains les prodiguent comme les dragées un jour de baptême. D'autres, le carnet à la main, suivent pas à pas les élèves et notent en bien comme en mal leurs moindres démarches. J'aime peu ces bons points de Damoclès suspendus sans relâche sur des têtes vertueuses. Il faut laisser respirer la sagesse, comme Mme de Maintenon conseillait de laisser respirer l'étourderie, ne pas tenir les yeux trop grands ouverts sur les menus mérites, comme elle voulait qu'on les fermât sur les me-

nues fautes, sauf à payer en bloc les uns et les autres.

Certaines formes, certains signes de récompenses, ont passé de mode, les croix par exemple. Nous les regrettons. On leur reproche un excès d'ambition et leur ruban trop glorieux, trop imitateur. Eh bien, faites comme dans les classes élémentaires de certains lycées, substituez au ruban une chaînette de métal, et voilà l'honorifique joyau rendu à sa modestie inoffensive.

Le banc d'honneur, qui avait du bon, n'a pas survécu aux révolutions survenues dans le mobilier scolaire : paix à sa mémoire. Le tableau d'honneur vit et mérite de vivre. Il a le grand avantage d'être une récompense tout idéale et toute morale. Il faut quelque élévation d'esprit pour la bien sentir. De plus, comme l'inscription au tableau rémunère non une action isolée, un succès éphémère, quelquefois fortuit, mais une somme d'actes et d'efforts, elle est comme la résultante des forces intellectuelles et morales de l'élève; elle marque le niveau du bien dans la classe. Le cadre en est largement ouvert à tous. Les vertus y trouvent leur place conjointement avec les talents, et les talents n'y peuvent entrer ou n'y devraient entrer qu'escortés des vertus. C'est donc un moyen éducatif par excellence.

Dans les pensionnats, il est bon qu'une copie du tableau d'honneur figure au parloir. Il sert de renseignement et de leçon aux familles. Mais l'original appartient de droit à la classe. Il est à souhaiter que les visiteurs qualifiés de l'école, inspecteurs, délégués, magistrats communaux, y prêtent attention : c'est une dette à payer aux titulaires.

Nous arrivons aux livres de prix. C'est la plus brillante et la plus goûtée des récompenses scolaires. Si on a soin de choisir des ouvrages attrayants et instructifs, de les approprier à l'âge, au degré d'instruction, aux caractères des enfants, au genre de succès qu'il s'agit de rémunérer, le livre de prix devient facilement cet « ami de toutes les heures » après lequel nous soupirons tous. On le garde avec amour; c'est le premier fonds et le plus précieux d'une future bibliothèque.

Quant aux distributions de prix, dont la cause a été défendue dans ce Dictionnaire avec autorité (V. *Distribution de prix*), elles deviendraient indifférentes aux élèves (ce qu'à Dieu ne plaise!) qu'elles ne cesseraient d'être chères aux familles. C'est véritablement la fête des mères, et ce fait seul les rendrait respectables. Les supprimer serait bannir de l'école un des rares moments où maîtres, élèves, familles, sentent à l'unisson. De ces émotions intenses et partagées, l'effet n'est jamais perdu. C'est — toute proportion gardée — le secret de cette puissance d'action des fêtes nationales ou religieuses. On dit que nos élèves y deviennent moins sensibles; j'en doute. Il serait bon toutefois de leur citer l'exemple de Villars, qui, tout couvert des lauriers de Denain, se rappelait encore un prix remporté en rhétorique, et comparait sa joie d'alors à celle de sa première bataille gagnée.

Non, les distributions de prix ne sont pas coupables, le principe en est bon, mais l'abus leur fait tort. De faiblesse en faiblesse, de concession en concession, on en est venu à multiplier les prix au point de les avilir. Grâce à d'ingénieux procédés, on extrait quatre ou cinq prix d'une seule matière, comme un meunier peu fidèle tire d'une seule mouture deux sacs. C'est ce qui fait ces distributions dérisoires au cours desquelles on voit les fronts les moins dignes porter leur contingent de lauriers et promener par les chemins la forêt ambulante de Macbeth.

L'administration française ne passe pas pour haïr une honnête règlementation : quand donc fermera-t-elle les écluses? quand se décidera-t-elle à trancher dans le vif? quand imposera-t-elle aux écoles primaires ce barème des récompenses que les plus sages réclament et dont l'enseignement secondaire se trouve si bien?

Un mot encore d'une espèce particulière de récompenses, celle qu'on peut appeler collective. Quand toute une classe sans exception s'est distinguée par sa conduite et son travail, certains maîtres la rémunèrent en bloc. Le procédé est bon. Il exerce et développe dans le sens du bien ce sentiment de solidarité que l'enfant n'applique pas toujours d'une manière heureuse. Il ne laisse personne en dehors de son action, il intéresse le plus humble au succès final. La récompense collective consiste d'ordinaire en une lecture attrayante, une récréation supplémentaire, une promenade. Quelle qu'elle soit, gardons-nous de la prodiguer : son haut prix tient à sa rareté.

Nous venons d'étudier les récompenses dans leur constitution actuelle, prenant les faits tels qu'ils se présentent dans la pratique la plus répandue. La question changerait de face s'il s'agissait de discuter le principe même des récompenses.

Aux yeux d'une certaine école de moralistes, — école digne de tous nos respects —, les récompenses sont suspectes, sinon condamnées. On leur reproche d'affaiblir le ressort de la conscience, — de substituer au culte du bien pour le bien le culte de l'intérêt, — d'inspirer de l'orgueil aux uns, du découragement aux autres, — de se tromper trop aisément d'adresse, — de favoriser l'esprit au détriment du cœur, etc.

De ces critiques, quelques-unes ont reçu leur réponse; pour le surplus nous invoquerons le témoignage d'un poète et d'un sage. Virgile, dans le neuvième livre de son *Enéide*, représente deux guerriers troyens, Nisus et Euryale, prêts à se dévouer pour le salut de tous. Énée est absent, Aléthès le remplace comme doyen d'âge (*annis gravis et maturus*). « Quelle récompense, leur dit-il, vous paiera dignement de tant d'héroïsme? La première et la plus belle (*pulcherrima primum*) vous viendra des dieux et de votre conscience (*Di moresque dabunt vestri*). Pour le reste, le pieux Énée et le jeune Ascagne auront à cœur de s'en acquitter envers vous (*Tum cætera reddent actutum pius Æneas atque integer aevi Ascanius*). »

Ainsi en première ligne, — au-dessus de tout, et comme hors de pair, — l'idée morale, le respect religieux de la conscience, le sentiment du devoir; en seconde ligne, et comme réconfort utile à des héros (à plus forte raison à des enfants), des présents palpables, et pour tout dire, des récompenses, tel est le programme du sage Aléthès. Nous le croyons bon, ni chimérique ni vulgaire, approprié à la faible nature humaine, par conséquent pratique, par conséquent digne d'être proposé aux maîtres de l'enfance. [H. Durand.]

RÉCOMPENSES HONORIFIQUES. — On comprend sous ce titre les médailles d'argent et de bronze, et les mentions honorables décernées chaque année aux instituteurs et institutrices publics ou libres les plus méritants.

Le principe des récompenses aux instituteurs se trouve posé dans l'article 35 de l'ordonnance royale du 29 février 1816, qui ouvre « un crédit de 50 000 francs pour être employé par la Commission d'instruction publique, soit à composer ou à imprimer des ouvrages propres à l'instruction populaire, soit à établir temporairement des écoles modèles dans les pays où les bonnes méthodes n'ont point encore pénétré, *soit à récompenser les maîtres qui se sont le plus distingués par l'emploi de ces méthodes*. »

A la date du 15 juin 1818, la Commission de l'instruction publique prend un arrêté portant qu'il sera distribué chaque année des médailles

d'encouragement aux instituteurs primaires, et, le 7 février 1829, le Conseil royal de l'instruction publique, visant l'article 35 de l'ordonnance de 1816 et l'arrêté du 15 juin 1818, consacre définitivement cette mesure.

Les mentions honorables sont instituées par un arrêté du 28 avril 1837. Le 9 février 1838 le Conseil royal arrête que les médailles et mentions pourront être également décernées aux directeurs et directrices de salle d'asile.

Ces récompenses ont été purement honorifiques jusqu'en 1875, époque à laquelle, aux termes de l'article 4 de la loi du 19 juillet 1875, une allocation annuelle de 100 francs est accordée aux instituteurs et institutrices *en activité*, qui ont obtenu une médaille d'argent dans les conditions fixées par l'arrêté du 21 août 1858. En 1882, sur la proposition de M. Barodet, député de la Seine, le Parlement inscrit pour la première fois au budget une somme destinée à conserver *aux anciens instituteurs et institutrices* ayant obtenu la médaille d'argent la jouissance viagère de l'allocation de 100 francs.

L'arrêté du 20 juillet 1881 règle définitivement le mode de distribution de ces récompenses. Elles sont décernées aux instituteurs et institutrices titulaires, adjoints et adjointes, publics ou libres, pourvus du brevet ou du certificat d'aptitude pédagogique, aux directrices et sous-directrices d'écoles maternelles pourvues du certificat d'aptitude, dans chaque département sur la proposition du préfet, après avis du Conseil départemental et du recteur de l'académie.

Les instituteurs adjoints et les institutrices adjointes pourvus du brevet supérieur ou du certificat d'aptitude pédagogique, les sous-directrices d'écoles maternelles pourvues, outre le certificat d'aptitude, du brevet élémentaire, peuvent seuls prétendre à la médaille de bronze et à la médaille d'argent.

Il peut être accordé chaque année, par département, une médaille d'argent pour 500 instituteurs titulaires ou adjoints, deux médailles d'argent pour 800 instituteurs, trois médailles d'argent pour 1200 instituteurs, une médaille de bronze pour 200 instituteurs, une mention honorable pour 100 instituteurs, une récompense honorifique pour les directrices et sous-directrices d'écoles maternelles et deux lorsque leur nombre dépasse cent.

La mention honorable ne peut être obtenue qu'à vingt-cinq ans d'âge et après cinq ans au moins de services; deux années, au moins, doivent s'écouler entre l'obtention de chaque récompense.

Les instituteurs et institutrices publics ne peuvent être proposés pour les palmes académiques que s'ils sont titulaires de la médaille d'argent depuis deux années au moins. [L. Fougère.]

RECOURS. — Action de soumettre à une autorité supérieure la décision d'une autorité inférieure. Pris dans un sens général, le mot *recours* s'applique à l'appel et au pourvoi; dans un sens restreint il désigne le pourvoi en cassation et le pourvoi devant le Conseil d'Etat.

Pour déterminer les cas dans lesquels le recours est possible, il faut examiner les décisions rendues, les actes accomplis en matière d'enseignement.

Parmi les différents corps administratifs organisés pour assurer l'exécution des lois scolaires, on trouve la commission instituée par l'article 5 de la loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement obligatoire. Ses décisions peuvent être attaquées devant le Conseil d'Etat directement; car elle statue comme conseil administratif et non comme juridiction répressive.

Dans le même ordre on rencontre le Conseil départemental de l'instruction publique, qui agit tantôt comme conseil administratif, tantôt comme tribunal statuant au contentieux ou disciplinairement. Le Conseil départemental juge au contentieux, lorsque, dans le cas d'ouverture d'une école libre ou d'un pensionnat libre ou d'une école maternelle, il est appelé à se prononcer sur l'opposition qui est faite conformément aux articles 27, 28 et 53 de la loi du 15 mars 1850 et à l'article 38 du décret du 2 août 1881. Ses décisions peuvent être déférées au Conseil supérieur de l'instruction publique, qui est juge d'appel depuis la loi du 10 avril 1867 (art. 19). — V. *Ouverture* et *Opposition*.

Quand le Conseil départemental prononce une peine disciplinaire contre un instituteur quelconque, le jugement rendu par lui peut être déféré au Conseil supérieur si cette peine est celle de l'interdiction absolue d'enseigner (art. 30 et 33 de la loi du 15 mars 1850 et 7 de la loi du 27 février 1880). Cet appel, qui n'est pas suspensif, doit être interjeté dans les dix jours à partir de la notification de la décision.

L'appel n'existe pas et la décision du Conseil départemental peut seulement donner lieu à un recours devant le Conseil d'État pour incompétence ou excès de pouvoir, lorsque la peine prononcée contre un instituteur libre est l'avertissement, la censure, la suspension pour un temps qui ne peut excéder six mois, ou l'interdiction de sa profession dans la commune où il exerce. Il en est de même lorsque la peine prononcée n'est pas prévue par la loi; il y a un excès de pouvoirs qui ouvre la voie de recours au Conseil d'Etat. Cependant dans ce cas, en pratique, on a introduit l'appel devant le Conseil supérieur et on a obtenu de cette haute assemblée l'annulation de la décision du Conseil départemental (art. 30 de la loi du 15 mars 1850; art. 11 de la loi du 28 mars 1882). Dans les nombreux cas où le Conseil départemental statue comme conseil administratif, ses décisions ne peuvent être déférées qu'au Conseil d'Etat, par application de l'article 9 de la loi du 26 mai 1872 ainsi conçu : « Le Conseil d'Etat statue souverainement sur les demandes d'annulation pour excès de pouvoirs, formées contre les actes des diverses autorités administratives. » Ainsi, quand le Conseil départemental est appelé à déterminer les écoles qui pourront recevoir des enfants des deux sexes (art. 15 de la loi du 15 mars 1850), quand il doit autoriser l'annexion d'un pensionnat primaire à une école primaire publique (art. 53 de la même loi), quand il règle l'âge minimum d'admission dans les écoles primaires (art. 21 de la loi du 10 avril 1867), ses décisions seraient à tort soumises au Conseil supérieur de l'instruction publique; elles ne peuvent donner lieu qu'à un recours devant le Conseil d'Etat. Il en est de même des nominations des délégués (art. 42 de la loi du 15 mars 1850 et art. 7 de la loi du 14 juin 1854). Compétent pour désigner les délégués cantonaux, le Conseil départemental est libre de les révoquer. Sa décision n'est pas entachée d'excès de pouvoirs; quelles que soient les causes pour lesquelles il a cru devoir procéder à des nominations nouvelles, les délégués remplacés ne sont pas recevables à demander au Conseil d'Etat l'annulation de la délibération désignant leurs successeurs (arrêt du Conseil d'État du 28 novembre 1879).

Lorsque la décision du Conseil départemental est relative à la création d'une ou plusieurs écoles publiques, elle est soumise à l'avis du conseil municipal et à l'approbation du ministre. Si ces formalités ont été remplies, elle ne pourra pas être annulée pour excès de pouvoirs par le Conseil d'Etat, alors même qu'on prétendrait qu'il n'a pas été tenu suffisamment compte du nombre des élèves.

Au sommet de la hiérarchie dans les conseils

de l'instruction publique se trouve le Conseil supérieur. Son rôle dans les questions qui touchent à l'enseignement primaire est tantôt celui d'un comité consultatif qui donne des avis (art. 7 de la loi du 27 février 1880), tantôt celui d'un tribunal d'appel qui statue en dernier ressort sur les jugements rendus par les Conseils départementaux en matière disciplinaire (art. 14 de la loi du 15 mars 1850; art. 19 de la loi du 10 avril 1867, et art. 7 de la loi du 27 février 1880). Les arrêts du Conseil supérieur peuvent être déférés au Conseil d'Etat, qui joue le rôle de cour de cassation. C'est là une voie de recours extraordinaire dont l'existence est conforme à l'ancienne jurisprudence et à la déclaration qui a été faite lors de la discussion de la loi du 27 février 1880. Quant aux avis du Conseil supérieur, comme ils n'ont pas de valeur par eux-mêmes, ils ne sont soumis à aucun recours.

Quelquefois les tribunaux ordinaires sont appelés à statuer dans des matières intéressant l'enseignement primaire; ils ont à prononcer des peines contre les instituteurs et contre les parents pour inobservation des prescriptions de la loi de 1850 et de la loi du 28 mars 1882. Tant que l'appel contre les décisions des tribunaux répressifs est possible, le recours devant la Cour de cassation n'est pas admis; il n'est recevable que quand la décision rendue est en dernier ressort (art. 407 du Code d'instruction criminelle). — V. *Pourvoi.*

En ce qui concerne l'enseignement primaire, le préfet a des pouvoirs propres qu'il exerce sous l'autorité du ministre de l'instruction publique. Il nomme et révoque les instituteurs publics, les directrices d'écoles maternelles; il leur applique certaines peines disciplinaires, réprimande, suspension avec ou sans privation de traitement (art. 33 de la loi du 15 mars 1850, article 8 de la loi du 14 juin 1854). Mais il ne doit agir que sur un rapport écrit et signé de l'inspecteur d'académie. Cette prescription a été édictée par le règlement d'administration publique du 22 août 1854 qui développe l'idée consacrée par la loi de 1854 : d'après ce règlement l'inspecteur d'académie est tenu de soumettre au préfet un rapport écrit et signé sur les nominations et mutations des instituteurs communaux et sur les peines disciplinaires prévues par l'article 33 de la loi du 15 mars 1850 qu'il pourrait y avoir lieu de leur appliquer. L'inobservation de cette formalité préalable peut entraîner la nullité de l'arrêté préfectoral; car il est entaché d'irrégularité et la voie de recours ouverte devant le conseil d'Etat peut aboutir à son annulation (circulaire du 14 mai 1876).

Il en serait de même d'un arrêté par lequel un préfet ordonnerait de son autorité propre la fermeture d'une école communale régulièrement instituée, quand même la suppression en aurait été décidée par le Conseil départemental, si sa décision n'a pas été ratifiée par le ministre.

Peut encore donner lieu à un recours au Conseil d'Etat l'arrêté par lequel un préfet opte entre l'enseignement laïque et l'enseignement congréganiste. Le pourvoi n'est recevable que s'il émane de l'instituteur intéressé. Le supérieur de la congrégation à laquelle appartient l'instituteur remplacé ou relevé de ses fonctions n'a pas qualité pour intervenir; telle est aussi la situation du conseil municipal de la commune où s'est exercé le droit d'option du préfet, à moins qu'il s'agisse du cas de vacance; car alors on peut soutenir que comme il devait être consulté sur la substitution d'un personnel à un autre, il a qualité pour se plaindre de l'inobservation de cette prescription (voir circulaire ministérielle du 20 décembre 1879, arrêt du Conseil d'Etat, 9 décembre 1876). — V. *Option.*

De même que les arrêtés du préfet peuvent donner lieu à un recours devant le Conseil d'Etat, de même certaines décisions du recteur seront exposées au même recours, mais dans des cas très rares, car le recteur dans l'enseignement primaire n'a guère que des attributions pédagogiques, relatives à la surveillance et à la direction des études. Il n'intervient dans les questions de personnel que quand il s'agit des écoles normales. Il fait des propositions au ministre pour la nomination des directeurs et des professeurs; il statue seul et définitivement sur la plupart des questions relatives aux élèves-maîtres; il prononce leur admission, il arrête la liste de ceux qui peuvent passer d'une année dans une autre, il leur applique la peine de l'exclusion temporaire (art. 22, 23 et 36, décret du 14 janvier 1884). Les décisions prises par le recteur dans ces diverses hypothèses peuvent être déférées au Conseil d'Etat pour excès de pouvoirs.

Il en est de même des décisions rendues par le ministre de l'instruction publique (arrêtés ou autres). Ce droit pour les parties n'a jamais été méconnu lorsque le ministre a statué au contentieux. Il n'existe pas et le pourvoi n'est pas recevable lorsque l'acte attaqué est un acte de pure administration, comme l'approbation donnée à la décision d'un Conseil départemental fixant le nombre des écoles publiques d'une commune.

Si à l'occasion de l'obtention des grades des difficultés s'élèvent, elles devront être soumises à l'examen du Conseil départemental, qui statuera sauf recours au Conseil supérieur. Telle est la solution consacrée par l'article 14 de la loi du 15 mars 1850, qu'on a eu le tort de laisser subsister comme plusieurs autres dispositions de cette loi. Pour les délais et les formes du recours, nous renvoyons au mot *Pourvoi.*

Nous ne traiterons pas du recours en grâce, auquel le Dictionnaire consacre ci-dessous un article spécial. [E. Drumel.]

RECOURS EN GRACE. — Le droit de grâce a été reconnu chez tous les peuples et dans toutes les législations, quelle qu'ait été la forme du gouvernement. Il appartient au président de la République, aux termes de la loi constitutionnelle du 25 février 1875.

C'est seulement par la voie d'un recours en grâce que les instituteurs frappés disciplinairement de l'interdiction d'enseigner peuvent, s'il y a lieu, en être relevés. Dans ces derniers temps, le président de la République a fait usage de cette prérogative en faveur d'instituteurs et d'institutrices qui avaient encouru l'interdiction pour s'être abstenus, conformément au vœu des familles, de donner l'enseignement religieux à leurs élèves. Le ministre de l'instruction publique a estimé avec raison que les décisions prises en semblable occurrence par certains Conseils départementaux avaient été inspirées bien plus par des considérations politiques que par le souci de faire respecter les prescriptions de la loi du 15 mars 1850.

Plus récemment, un maître a pu ainsi être relevé de l'interdiction absolue d'enseigner prononcée contre lui sans motifs suffisants par un Conseil départemental. Ce maître avait négligé de déférer en temps utile au Conseil supérieur une décision que celui-ci aurait infailliblement réformée. [Ernest Cadet.]

RÉCRÉATION. — Admirez ce mot profond, un de ceux qui font bien voir qu'une langue est une philosophie, du moins quand cette langue n'est pas quelque informe jargon né du hasard, quand elle est de noble race, qu'elle sort des profondeurs de l'histoire. Sous ce terme devenu banal se cache une pénétrante analyse de physiologie et de psychologie. Avec toute notre science,

notre chimie, nos cornues et nos scalpels, ce n'est pas nous qui avons découvert que la pensée se traduit par une dépense matérielle, qu'elle ne peut durer indéfiniment, qu'il faut donner à la machine vivante le loisir de régénérer ces matériaux indispensables, sans lesquels le travail du cerveau s'arrête comme une horloge arrivée au bout de sa course. On savait cela de tout temps, l'expérience et l'instinct y suffisaient, et le fait s'est exprimé de lui-même dans la belle métaphore dont il s'agit. Mais voyez comme le sens en est plus large, va plus loin et plus haut que cette dissection chimique. Ce n'est pas seulement l'étoffe matérielle de la pensée qui s'use, c'est la pensée même, c'est notre être en ses parties les plus intérieures, j'ose dire les plus spirituelles. Oui, il est parfaitement vrai que, fût-on nourri d'ambroisie, comme disaient les anciens, d'*urée* et de *créatine*, comme diraient nos savants, on ne peut pas penser longtemps de suite, on ne peut pas avoir de l'imagination, ni de la réflexion, ni même du génie au-delà d'un nombre d'heures assez restreint. Il faut s'arrêter, quoi qu'on en ait, et changer brusquement le genre de son activité, la faire purement physique, ou bien même l'interrompre tout-à-fait, pour laisser aux autres ressorts trop tendus le temps de retrouver leur élasticité première.

S'il y a un art de penser, en voilà certes une loi fondamentale, comme le confirment d'ailleurs les découvertes de la science moderne. Mais ne vous semble-t-il pas que pour la mieux connaître, nous ne sommes pas précisément en passe de la mieux respecter? Nous perfectionnons les méthodes de travail, nous arrivons à faire rendre au cerveau son maximum d'effort, surtout nous élargissons tous les jours le champ de son activité : mais de le *récréer*, de balancer cet accroissement de labeur par une rénovation plus parfaite, il semble que nous n'ayons cure. Nous tendons tous les ressorts de la machine, nous la lançons à un train d'enfer, sans trop nous soucier qu'elle s'use ou se brise.

Mais c'est dans le travail du jeune âge que le mal est le pire. Ah! que la *récréation* est une chose plus précieuse, à cet âge, plus féconde, plus indispensable! Le jeu, c'est la moitié au moins de la vie de l'enfant. C'est là seulement qu'il trouve l'emploi de quelques-unes de ses facultés les plus charmantes et les plus *naturelles*, la satisfaction de certains de ses besoins les plus impérieux. Le jeu n'est pas seulement pour le petit enfant l'exercice de ses muscles, la régénération de son sang, le plaisir de dépenser son énergie vitale et de la sentir redoubler en lui. Ah! que le jeu est bien autre chose que ce qu'y voit notre pédantisme! C'est toute la petite âme enfantine qui s'y ébat et s'y déploie dans son charme incomparable. Laissez-la faire, regardez-la seulement agir, et vous verrez le jeu devenir une improvisation d'une richesse et d'une justesse qui vous frappera de surprise, où la faculté maîtresse de cet âge, l'imagination, se donne libre carrière, se crée un monde à elle, mille mondes successifs, au gré de sa changeante fantaisie, et déroule ces drames copiés sur la réalité la mieux observée ou inventés de toutes pièces selon un art infini. La spontanéité, c'est-à-dire l'invention, la création, voilà le trait caractéristique, et voilà aussi la secrète et féconde vertu du jeu du petit enfant, voilà la source des plaisirs qu'il y trouve. Plaisir très particulier, très intense, d'un ordre très élevé, qui plus tard, transporté dans le plein de la vie, n'est pas autre que la joie du génie en ses heures de création. Cette joie d'espèce si rare et si haute, bien peu d'hommes sont destinés à la connaître; elle est le partage de la petite élite des artistes créateurs. Mais du moins la nature a permis que le plus humble d'entre nous la savourât au matin de sa vie, et c'est elle qui fait la poésie radieuse, l'enchantement de cet âge.

Nous savons cela, sans doute, mais comme nous l'oublions! Voyez où en est sur ce point, pourtant capital, de pédagogie, l'enseignement primaire, voyez surtout où il est en train d'arriver, si l'on ne s'arrête. On a chargé les programmes jusqu'à leur extrême limite, rempli, bourré « l'emploi du temps » en telle manière que pas une minute n'en soit perdue. C'est à merveille. Mais cela ne suffisait pas encore. Telle est l'ampleur du savoir moderne, même resserré au minimum primaire, qu'on a franchi le pas fatal, on s'est laissé aller à empiéter sur le terrain sacré, sur la récréation. On y a mis ce qui ne tenait pas ailleurs, et ce qui pouvait faire figure d'exercice « récréatif », la gymnastique, les travaux manuels, l'instruction militaire, les excursions scientifiques. On veut y mettre l'enseignement professionnel. Où mène cette voie dangereuse? A rien de moins qu'à pervertir absolument l'action de l'éducation sur l'enfant.

Qu'on ne nous dise pas que ce sont là de bien grands mots pour bien petite chose. Réfléchissez, observez, comparez, et vous en tomberez d'accord. Avez-vous donc envie que nos établissements primaires soient frappés du mal qui sévit si cruellement dans les grands internats secondaires où ne se voient plus d'enfants, mais de tristes petits hommes, chétifs, vieux, blasés, usés, aussi loin de s'abaisser à jouer qu'ils le seront à quarante ans, politiquant déjà ou faisant pis? J'accorde que la sève plébéienne est vigoureuse, qu'elle fera longtemps encore éclater vos cadres. Mais il n'y a pas de force qui tienne, si vous allez la comprimant, la tarissant, sous votre appareil inflexible de pédagogie. Le beau profit, si après avoir réalisé cette merveille d'utiliser, de tourner savamment en étude chaque heure, chaque seconde de la vie enfantine, de l'avoir bourrée de leçons ouvertes ou déguisées, d'avoir ainsi créé à la patrie des jeunes hommes très bien dressés, munis du plus authentique savoir, remplis des notions les plus pratiques, vous leur avez enlevé la chose précieuse entre toutes, celle qui vaut toutes les autres mille fois, la jeunesse du cœur et de l'esprit?

Voyez bien ceci: ce qui fait que le peuple, en notre temps de démocratie et de liberté, est ou doit être notre espoir, notre salut, que toute notre attente est en lui, que nos soins, notre amour sont pour lui, c'est justement la puissance, la fraîcheur de son énergie vitale, que rien n'a encore affaiblie ni usée. C'est qu'il est le fonds intarissable d'où jaillissent les âmes éprises d'action, les âmes ouvertes à la joie de vivre, avides de s'élancer dans ce monde qui leur est nouveau et merveilleux; c'est qu'il est la source où se retrempe et se régénère la vie sociale. Il y a là comme un mystère naturel qu'il faut se garder de troubler, parce que ce trouble retentirait avec des conséquences incalculables dans les destinées mêmes du pays. Le savoir marche à la conquête du peuple, et c'est là le plus beau fait de ce siècle. Nous entreprenons de verser la lumière dans ces obscures et fécondes profondeurs; nous prétendons appeler tous ces ignorants d'hier à la vie supérieure de leur temps. C'est une œuvre nécessaire, une œuvre sacrée, mais délicate aussi, ne l'oublions pas. Dans notre ardeur d'instruire, gardons-nous de fausser la nature, de l'appauvrir sous prétexte de richesse. Veillons à lui laisser ce qu'elle a de meilleur et ce qui est le plus à elle : la force d'expansion, la spontanéité, l'enthousiasme, autant dire la vie. [Dr J.-Elie Pécaut.]

RECTEUR. — Fonctionnaire placé à la tête de chaque circonscription universitaire appelée *aca-*

démie. A Paris, il a le titre de *vice-recteur*, le ministre de l'instruction publique pouvant, aux termes de l'article 29 du décret du 22 août 1854, exercer les fonctions de recteur de cette académie.

Le titre de vice-recteur est également porté par l'inspecteur d'académie délégué en Corse (Même décret, art. 25).

Le tableau des circonscriptions académiques actuelles, au nombre de dix-sept, a été présenté à l'article *Académies*.

Pour être nommé recteur, il faut être pourvu du grade de docteur. (Décret du 22 août 1854, art. 16.)

L'article 17 du décret précité résume ainsi les attributions des recteurs :

1° La direction et la surveillance des établissements d'enseignement supérieur ; — 2° la direction et la surveillance des établissements publics d'enseignement secondaire ; — 3° la surveillance de l'enseignement secondaire libre ; — 4° le maintien des méthodes de l'enseignement primaire.

La loi du 14 juin 1854 (art. 8) a transporté aux préfets les attributions qui avaient été déférées aux recteurs par la loi du 15 mars 1850 et par le décret organique du 9 mars 1852 en ce qui concerne l'instruction primaire publique ou libre. Les préfets ont donc aujourd'hui la nomination et la discipline du personnel enseignant ; les recteurs ont conservé la surveillance et la direction des études.

Les écoles normales primaires relèvent du recteur. (Décret du 29 juillet 1881, art. 1er.)

La répartition du service entre les différents maîtres de ces écoles est arrêtée, chaque année, par lui, sur la proposition du directeur. (*Id.*, art. 11.)

Il nomme la commission chargée d'examiner les candidats admis à subir les examens d'entrée à l'école normale (*Id.*, art. 21), et prononce l'admission définitive des élèves-maîtres d'après l'ordre de mérite. (*Id.*, art. 22.)

Il lui appartient également de nommer les six membres de la commission de surveillance instituée auprès de chaque école normale. Quand il assiste aux séances, il prend la présidence et a voix prépondérante. (*Id.*, art. 27.)

Les dates de la sortie des élèves-maîtres, à l'époque des grandes vacances, sont fixées par le recteur. (*Id.*, art. 34.)

La réprimande devant les élèves réunis, infligée par le recteur, est une des punitions que les élèves-maîtres peuvent encourir.

Le recteur a le droit de prononcer, pour quinze jours au plus, l'exclusion temporaire d'un élève-maître, sur le rapport du directeur. L'exclusion définitive est prononcée, sur sa proposition, par le ministre. (*Id.*, art. 36.)

Le projet de budget de chaque école normale, arrêté par la commission de surveillance, est adressé en trois expéditions au recteur qui en envoie deux au préfet, avant le 15 juillet, en y joignant ses observations et son avis. La troisième expédition est adressée par le recteur au ministre, avec ses propositions personnelles et ses observations s'il y a lieu. (Décret du 29 juillet 1882, art. 15.)

Dans ses tournées, le recteur vérifie les divers registres tenus par les économes des écoles normales et y consigne le résultat de cette vérification. (*Id.*, art. 33.)

Par délégation du ministre, le recteur nomme les concierges et agents subalternes des écoles normales. (Arrêté du 6 mai 1864.)

Le nombre des élèves à admettre aux cours normaux annexés aux écoles normales d'institutrices pour la préparation de directrices d'écoles maternelles est fixé, chaque année, par le ministre, sur la proposition du recteur. (Décret du 27 juillet 1882, art. 2.)

Le plan d'études de ces cours normaux, le mode et les conditions de la participation de leurs élèves aux leçons et exercices de l'école normale sont arrêtés par le recteur, après avis de la commission de surveillance. (*Id.*, art. 8.)

Les comités de patronage des écoles primaires supérieures sont nommés par le ministre, sur la proposition du recteur. (Arrêté du 2 janvier 1882, art. 1er.)

Le recteur est membre de droit de tous les comités institués dans son ressort. Il a voix délibérative et, quand il assiste aux séances, il les préside. (*Id.*, art. 2.)

La commission d'examen des candidats aux bourses de l'enseignement primaire supérieur est nommée, dans chaque département, par le recteur. (Arrêté du 3 janvier 1882, art. 3.)

Des commissions cantonales sont nommées par les recteurs, sur la proposition des inspecteurs d'académie, pour juger l'aptitude des aspirants et des aspirantes au certificat d'études primaires élémentaires. (Arrêté du 16 juin 1880, art. 1er.)

Les commissions d'examen pour le certificat d'études primaires supérieures sont nommées par le recteur, qui délivre, s'il y a lieu, ledit certificat. (Arrêté du 23 décembre 1882.)

Les brevets de capacité sont délivrés par le recteur. (Décret du 29 juillet 1850, art. 52.)

Les commissions locales chargées de conférer le certificat d'aptitude à l'enseignement de la couture et de la confection dans les écoles communales sont nommées par le recteur. (Arrêté du 16 février 1882, art. 10.)

A Paris, les certificats d'aptitude à la direction des écoles maternelles sont délivrés par le vice-recteur. (Décret du 2 août 1881, art. 41.)

Il n'est statué sur les demandes en autorisation d'enseigner en France formées par des étrangers que sur le rapport motivé du recteur. (Circulaire du 14 mai 1851.)

Les recteurs sont appelés à donner leur avis sur les propositions des préfets relatives aux médailles et mentions honorables à décerner au personnel de l'enseignement primaire. (Arrêté du 20 juillet 1881, art. 1er.)

Les titres honorifiques attribués aux membres de l'enseignement primaire public ou libre sont conférés sur la proposition des préfets ou sur celle des recteurs. (Décret du 27 décembre 1866, art. 3.)

C'est devant le recteur qu'est contracté, avant le tirage au sort, l'engagement décennal en vue de la dispense du service militaire. C'est à lui qu'il appartient de délivrer le certificat de réalisation dudit engagement. (Lois du 15 mars 1850, art. 79 ; du 10 avril 1867, art. 18 ; du 27 juillet 1872, art. 20.)

Le vice-recteur de l'académie de Paris est vice-président du Conseil départemental de l'instruction publique. (Loi du 14 juin 1854, art. 6.)

[Ernest Cadet.]

Le titre de *recteur* se donnait au moyen âge et se donne encore de nos jours à celui des professeurs d'une université qui est chargé de la direction de l'établissement. Il s'emploie aussi en Prusse dans l'enseignement primaire : on l'accorde au directeur d'une *Mittelschule* (école moyenne, école primaire supérieure), à la condition qu'il ait subi avec succès l'examen *pro rectoratu*.

RÉDACTION. — Rédiger, d'une manière générale, c'est mettre par écrit, dans un certain ordre et avec suite, ce qui a été dit dans une discussion. On rédige le procès-verbal d'une séance. Certaines administrations ont des employés spécialement chargés de la correspondance avec le personnel (instructions, circulaires, réponses, etc.) : ce sont des employés rédacteurs. Les journaux, les revues ont aussi leurs rédacteurs. Dans tous

ces cas, ce qui paraît caractériser particulièrement la rédaction, c'est qu'elle est un travail d'arrangement, de coordination et d'exposition, plutôt qu'un travail d'invention. Rédiger, dans le sens scolaire, c'est également ramener, réduire une leçon orale à ce qu'elle a d'essentiel; c'est aussi mettre par écrit, avec ordre et avec suite, les principales idées qu'elle renferme. Le professeur, en chaire, expose l'objet de sa leçon et le développe; ses élèves l'écoutent, prennent des notes et résument dans un devoir écrit ce qui leur a été dit : ils font une *rédaction*. Ainsi en est-il dans le haut enseignement, dans les classes supérieures des lycées, et quelquefois aussi dans les écoles normales primaires. Le travail personnel des élèves y consiste surtout à rédiger les leçons qu'ils ont entendues, et leurs rédactions réunies forment un cours suivi, le cours de leur professeur : c'est leur livre à eux. S'ils lisent ensuite ou s'ils consultent les divers ouvrages où la même matière est traitée, c'est pour compléter ou pour approfondir ce qui leur en a été dit; les idées nouvelles que leur fournit ce travail supplémentaire viennent, à mesure qu'ils les acquièrent, se ranger à leur place dans le cadre tracé par la leçon du maître.

Les avantages de ce mode d'enseignement sont considérables. Ce sont, du côté du maître, la nécessité d'analyser sa pensée, de l'éclaircir, de lui donner la forme la plus saisissable pour l'intelligence de ceux qui l'écoutent, et aussi de marcher droit au but par les voies les plus courtes et les plus directes; du côté des élèves, l'obligation d'être attentifs, de faire effort pour suivre le développement de la pensée du maître, d'exercer leur jugement pour démêler ce qui doit être noté et ce qui peut être omis, de mettre en jeu toutes les ressources de leur mémoire pour se rappeler ce que la rapidité de l'exposition orale ne leur a pas permis de consigner par écrit; des deux côtés enfin, cette communion intime que la parole vivante du maître établit entre l'âme de l'élève et la sienne, par laquelle il la pénètre en lui infusant sa propre pensée, par laquelle l'élève à son tour s'approprie et s'assimile ce que le maître a pensé. Aussi le professeur ne sait-il jamais rien aussi bien que ce qu'il a enseigné, comme l'élève ne possède rien mieux que ce qui lui a été exposé dans une leçon orale et qu'il a fait sien ensuite par un travail écrit.

Cependant il a aussi ses dangers. Savoir prendre des notes est un art difficile. Pour surprendre au passage, dans la parole nécessairement rapide du maître, ce qui est le capital de la pensée et comme la formule qui la résume, et cela au milieu des exemples, des explications, des commentaires auxquels il croit devoir recourir pour éclaircir son idée, il faut de l'attention, une certaine pénétration d'esprit et beaucoup de jugement. C'est ce qu'on ne peut demander qu'à des élèves déjà avancés, et ce dont quelques-uns même ne sont jamais capables. Aussi arrive-t-il que, s'attachant plus à l'expression qu'à la pensée elle-même, ils s'évertuent à noter le plus littéralement possible tout ce que dit le maître. La rédaction n'est plus alors qu'une transcription souvent inintelligente, un pur exercice de copie, travail tout mécanique, qui prend beaucoup de temps, sans apporter un grand profit à l'esprit. Mieux vaudrait dans ce cas que l'élève étudiât un livre bien fait et dont le texte au moins serait sûr.

Toutefois, même quand il est bien compris, cet exercice de la rédaction ne doit pas se confondre avec la composition ou l'exercice de style (V. *Composition et style*). Ils diffèrent notablement. Quand on propose un sujet à traiter aux élèves (lettre, narration, discours, dissertation, etc.), ceux-ci ont tout à chercher. Il leur faut trouver les idées que comporte le sujet, les disposer, et enfin choisir les mots et les tours les plus propres à les exprimer. Invention, disposition, élocution : telles sont les trois parties de la rhétorique, de l'art d'écrire. Or, la rédaction n'a rien à démêler avec la première : l'élève qui rédige n'invente rien; les idées lui sont toutes fournies par la leçon qu'il a entendue. Le travail de la disposition est lui-même peu de chose, il ne peut guère exister que dans les détails; les grandes divisions du sujet, les grandes lignes du devoir ont été tracées et arrêtées par le maître. C'est donc dans le choix des notes et dans la recherche de l'expression juste et propre (encore celle-ci lui sera-t-elle souvent fournie par le maître, s'il sait la noter au passage) que consistera son principal travail. La rédaction, on le voit, n'est pas la composition; elle n'est pas le style, qui est essentiellement personnel; œuvre de mémoire et de jugement, elle n'est point œuvre d'imagination. Est-ce à dire pourtant qu'elle n'exige aucune qualité littéraire? Loin de là. Avant tout, elle doit être correcte : les barbarismes, les solécismes n'y peuvent pas être tolérés plus qu'ailleurs. Ensuite elle doit être claire, et d'une clarté qui va jusqu'à la précision : il semble même que ce soit là sa qualité principale, son but étant l'instruction. Enfin elle sera simple, ne visant qu'à l'expression de la pensée. Mais ne sont-ce pas là les qualités principales du style? On voit qu'en somme si, dans la rédaction, la personnalité fait complètement défaut pour le fond, on l'y retrouve cependant dans une certaine mesure pour la forme; et c'est ce qui explique qu'on l'assimile souvent à la composition, que les mots *exercice de rédaction* et *exercice de style* soient souvent employés indifféremment. Mais le vrai est que, seule, elle serait insuffisante, parce qu'elle ne donne pas assez au travail personnel, qu'elle n'habitue pas l'élève à l'initiative et à la pensée propre, et surtout qu'elle ne fournit aucun aliment à son imagination. Excellent pour préciser et pour s'assimiler l'instruction reçue, l'exercice de la rédaction ne développe pas l'énergie productrice, la force individuelle, qui constituent la véritable grandeur de l'esprit.

Si tels sont les caractères généraux de la rédaction, cet exercice aura-t-il sa place à l'école primaire? Quelles sont les modifications qu'en raison de l'âge des élèves et de leur inexpérience, on devra nécessairement y apporter pour l'adapter à ce nouveau milieu? C'est ce qu'il convient maintenant de rechercher.

Longtemps on a confondu, dans nos écoles primaires, l'étude de la langue française avec celle de son orthographe; c'est dans ces dernières années seulement qu'on a compris que l'étude de notre langue maternelle est tout autre chose que la connaissance de la manière dont les mots s'écrivent; que savoir du français, c'est savoir exprimer en français ce qu'on pense, de vive voix ou par écrit, sans obscurité, sans ambiguïté pour ceux à qui on s'adresse. On s'est dit que les enfants plus tard auraient surtout des lettres à écrire, et l'on s'est mis à leur faire composer des lettres familières et usuelles. Puis, à l'instar sans doute de ce qui se faisait dans l'enseignement secondaire, on leur a donné de petits sujets à développer, avec ou sans canevas, des descriptions, des narrations à composer, des maximes à discuter. Mais, à côté et peut-être avant tous ces exercices, il en est un qui nous paraît particulièrement à sa place dans l'école primaire, c'est précisément celui de la rédaction. On ne peut guère demander aux enfants qui la fréquentent de tirer de leur fonds des idées originales, de faire œuvre personnelle et propre, de mettre de l'art dans une composition; mais ce qu'il faut tâcher de leur faire acquérir, c'est l'habitude d'exprimer avec aisance, correction et clarté, les idées qu'ils pui-

sont dans le milieu où ils vivent, dans les faits familiers qui les entourent, et aussi celles que leur apporte l'enseignement de chaque jour. L'invention, quoi qu'on fasse, ne jouera jamais un grand rôle dans les devoirs de l'école primaire ; et si l'on veut, pour l'élévation et l'agrandissement de l'esprit des élèves, leur faire traiter quelques sujets en dehors de ce cercle un peu restreint, il faudra que les idées qu'ils auront à exprimer leur soient suggérées par des lectures ou des entretiens préalables : dans ce cas encore, leur travail sera, au moins en grande partie, un travail de mémoire et d'arrangement, de rédaction en un mot.

Il semble donc que la rédaction doive être le principal exercice de style à l'école primaire ; mais elle y aura des caractères un peu particuliers. Les maîtres n'y font pas de leçons, à proprement parler : nous entendons des leçons ex-professo, des leçons qui se débitent tout d'une haleine ; ce qu'on y appelle plus généralement leçons, ce sont des explications, des réflexions, des entretiens à propos des diverses matières qu'on y étudie ; les instituteurs, d'un autre côté, ne peuvent pas demander aux élèves de prendre des notes et de faire une véritable rédaction : ceux-ci en seraient incapables. On fera bien pourtant, si l'on veut qu'il leur en reste quelque chose dans l'esprit, de leur demander, à eux aussi, après chaque leçon orale, un travail écrit fixant les idées essentielles qui auront été développées. Quelques mots, écrits au tableau noir, seront les points de repère qui les aideront à retrouver ce qui aura été dit. Leur travail, comme dans un ordre d'enseignement plus élevé, consistera donc à disposer dans un ordre méthodique ce qu'ils auront retenu et à l'exprimer en termes propres, clairs et précis. Ce sera, pour eux aussi, une rédaction. La morale, l'histoire, la géographie, les sciences usuelles surtout fourniront une ample matière à ces sortes de devoirs. Excellent exercice, parce qu'il force les élèves à écouter attentivement la parole du maître, parce qu'il fixe dans leur mémoire fugitive la trace que l'enseignement oral y avait seulement déposée, parce qu'enfin, dans une classe nombreuse, il permet au maître un contrôle prompt et facile de l'attention comme du travail de chacun, contrôle sans lequel il ne sait pas toujours s'il a été bien compris, ni si sa leçon a marqué un progrès pour toute sa classe.

Quant aux sujets qui sont autre chose que la reproduction d'une leçon, d'un fragment de cours, aux sujets dits d'invention et qui constituent à proprement parler l'exercice de style, il est bien difficile que souvent encore ils ne revêtent pas un peu le caractère de la rédaction. La méthode généralement recommandée pour ces sortes de sujets est celle-ci : la matière est indiquée ; puis toute la classe se met à l'œuvre pour la traiter oralement. Chacun cherche et propose ce qu'il a trouvé : le maître approuve ou désapprouve, accepte ou rejette, et donne ses raisons. Si les élèves ne trouvent rien ou s'ils ne trouvent pas ce qui convient véritablement au sujet, il les aide par des questions, il les met sur la voie. A mesure qu'une idée proposée a été reconnue bonne, elle est notée au tableau noir, et l'on ne s'arrête que lorsque le sujet tout entier a été fouillé et qu'on est en possession des développements qu'il comporte. Reste ensuite à disposer ces idées dans l'ordre le plus convenable au but qu'on se propose d'atteindre : c'est encore un travail que dirige le maître. Le canevas établi, les élèves prennent la plume et écrivent. Mais qui ne voit qu'ainsi entendu (et c'est ainsi qu'il faut l'entendre le plus souvent, si l'on veut que les élèves ne travaillent pas dans le vide et ne remettent pas des devoirs informes), l'exercice de style ne diffère pas sensiblement de la rédaction? Les idées principales sont données ; il ne s'agit plus que de trouver la forme qui leur convient et c'est là, comme nous l'avons dit, ce qui caractérise essentiellement la rédaction.

Un exercice importé d'Amérique et qui commence à se répandre dans nos écoles, semble tenir le milieu entre les sujets ainsi préparés à l'avance et ceux qui doivent être traités sans canevas aucun : c'est la *rédaction sur images*. Les élèves sont invités à regarder et à dire ce qu'ils voient. Ici encore leur travail est avant tout un travail d'arrangement et d'expression, puisque c'est l'image qui leur fournit les idées, qui leur donne le fond ; il s'y mêle pourtant une part plus ou moins grande d'imagination et de raisonnement, puisqu'ils doivent expliquer cette image et suppléer à ce qu'elle ne dit pas. A défaut des objets eux-mêmes qu'on ne peut mettre sous leurs yeux, ils en décrivent l'image à défaut d'une scène réelle dont ils n'ont pu être les témoins, ils en décrivent la représentation figurée : c'est un exercice propre à les acheminer vers les exercices de pure imagination, et à ce titre il peut avoir sa raison d'être.

En résumé, les élèves des écoles primaires ne sont pas destinés à devenir des écrivains ; ils n'écriront plus tard que lorsqu'ils auront quelque chose à dire : il ne semble donc pas que ce soient les sujets d'invention qui doivent être au premier plan de nos exercices scolaires. Mais ces élèves auront plus tard, quoi qu'ils fassent, à exprimer d'une manière correcte et claire les idées qui naîtront pour eux des besoins et des circonstances de la vie, et c'est à quoi l'école doit les préparer. C'est là l'objet de la rédaction. [I. Carré.]

REED. — Sir Charles Reed, philanthrope anglais, mérite une place dans ce Dictionnaire pour la part prépondérante qu'il a prise aux travaux du *School Board* de Londres, dont il a été le président de 1874 jusqu'à sa mort. Né en 1819, Charles Reed était le fils d'un ministre indépendant, le Dr Andrew Reed, connu comme fondateur de divers hospices pour les orphelins, les idiots et les incurables. Destiné à la carrière industrielle, M. Reed dirigea pendant de longues années une imprimerie à Londres, puis devint propriétaire d'une fonderie de caractères. Membre actif de l'Église congrégationaliste, il se consacra avec zèle à l'œuvre des écoles du dimanche ; il était président de la Société des écoles du dimanche, et membre du comité de la Société des traités religieux. Élu membre de la Chambre des communes en 1868 par le collège de Hackney (Londres) il prit part à la discussion de l'*Education Act* de 1870, et fit partie dès l'origine du *School Board* de Londres. A la mort du premier président de ce corps, lord Lawrence, en 1874, il fut porté à la présidence ; et c'est dans ces difficiles fonctions qu'il a rendu à la ville de Londres et à l'Angleterre entière des services qui feront vivre sa mémoire. La reine lui avait décerné le titre de chevalier peu après sa nomination à la présidence du *School Board* ; en 1875, il fut envoyé comme commissaire à l'Exposition universelle de Philadelphie, et en 1878 à celle de Paris. Ayant donné sa démission de membre du Parlement en 1874, il fut réélu en 1880. Il est mort le 26 mars 1881, emporté à l'âge de soixante-deux ans par une pleurésie. « Il avait été élu à l'unanimité président du *School Board* de Londres, a dit le journal le *Standard* dans un article nécrologique, non comme le plus capable, mais comme le plus acceptable pour tous les partis. Il pouvait s'entendre à la fois avec le non-conformiste le plus extrême, et avec les représentants de l'Église d'Angleterre. Il serait injuste de le comparer, pour les talents, à des hommes comme lord Sandon, le professeur Huxley, et quelques autres membres du premier *School Board*. Mais il avait

une grande expérience, et il a donné de nombreuses preuves de sa capacité spéciale dans l'organisation pédagogique des écoles primaires. Il était plus au courant de tous les détails pratiques de l'œuvre que le *School Board* était chargé de mener à bonne fin que n'importe quel autre de ses collègues. »

RÉFORMATION, RÉFORME. — V. *Protestantisme*.

RÉFORME (ÉCOLES DE) — Ce mot n'est pas employé en France, bien que la chose qu'il désigne y existe. Les mineurs âgés de moins de seize ans, traduits devant les tribunaux pour un délit et acquittés comme ayant agi sans discernement, sont placés dans des établissements nommés *colonies pénitentiaires*. V. à ce sujet les articles *Pénitentiaires (Etablissements)*, p. 2249, et *Jeunes détenus*. Ce Dictionnaire consacre des articles spéciaux aux *Colonies agricoles de jeunes détenus*, et en particulier à celles de *Mettray* et du *Val d'Yèvre*.

En Belgique, la loi du 3 avril 1848 a créé deux *écoles de réforme*, l'une pour garcons, à Ruysselede, l'autre pour filles à Beernem. L'école de Ruysselede comprend une ferme modèle, une hôtellerie pour les visiteurs, et une section de mousses. Elle peut contenir six cents colons. On y recueille des enfants pauvres, trouvés et abandonnés, vivant de mendicité et en état de vagabondage. Ils sont entretenus ordinairement aux frais du bureau de bienfaisance de leur domicile de secours. Les enfants peuvent s'initier, selon leurs aptitudes, aux travaux de l'agriculture, du jardinage, de la menuiserie, de la forge; on y trouve des ateliers de cordonnier, de tailleur, de relieur, de vannier, de tisserand, etc. A l'école de Beernem, on forme des filles de ferme, des lingères, des tailleuses, des dentellières, des blanchisseuses, etc.

En Angleterre, les écoles de réforme sont appelées *reformatory schools* ou simplement *reformatories*. La première fut fondée en 1788 dans la banlieue de Londres par la Société philanthropique; transférée en 1850 à Redhill (Surrey), elle est restée la plus importante des institutions de ce genre. Un acte du Parlement, le *Reformatory Schools Act*, régla en 1854 le régime de ces établissements. Une variété des *reformatories* a reçu le nom d'*industrial schools* (*Industrial Schools Act*, 1866); et l'*Education Act* de 1876 a établi, sous le nom de *day industrial schools*, des écoles de réforme qui sont des externats et ne recoivent les enfants que pendant la journée.

Aux États-Unis, les écoles de réforme sont appelées indifféremment *reform schools* et *houses of refuge*.

En Allemagne on les appelle *Besserungsanstalten* ou *Rettungsanstalten*. Les deux plus remarquables parmi les fondations de ce genre dans les pays allemands sont l'établissement de Beuggen (Bade), créé en 1816 par Zeller*, et le *Rauhe Haus* près de Hambourg, créé en 1833 par Wichern*.

REFUGE (MAISON DE).—V. *Réforme (Écoles de)*.

RÉGENT. — Le nom de *régent* était donné, avant la Révolution, aux maîtres qui enseignaient dans les collèges. On le trouve aussi quelquefois, mais rarement, employé pour désigner les maîtres des petites écoles. Le décret du 17 mars 1808 ordonna que les maîtres chargés d'enseigner dans les collèges communaux porteraient le nom de *régents*; cette disposition est restée en vigueur jusqu'en 1867, époque où un décret a accordé aux régents des collèges le titre de professeurs.

Dans la Suisse française, le nom de *régent* et *régente* est le titre officiel donné aux instituteurs et aux institutrices par les lois scolaires des cantons de Berne (Jura), Vaud et Genève.

RÉGIMENTAIRES (ÉCOLES). — V. *Écoles régimentaires*, p. 786.

REGISTRES SCOLAIRES. — Les seuls registres dont la tenue soit actuellement exigée des instituteurs et institutrices publics, aux termes de l'arrêté du 14 octobre 1881, sont : 1° le registre matricule; 2° le registre d'appel ou de présence; 3° le registre de l'inventaire du mobilier de l'école et du matériel d'enseignement; 4° le registre d'inventaire du mobilier personnel, s'il y a lieu; 5° le catalogue des livres de la bibliothèque populaire de l'école publique, avec le registre des recettes et dépenses et le registre des entrées et sorties.

La tenue des quatre premiers de ces registres est obligatoire pour les directrices d'école maternelle.

Le *Registre matricule*, dont un nouveau modèle, mis en harmonie avec la loi établissant la gratuité absolue de l'enseignement, a été envoyé aux inspecteurs d'académie à la fin de 1881, n'a plus d'autre objet que de déterminer le chiffre du traitement éventuel dû à chaque maître ou maîtresse à raison du nombre d'élèves présents. Ce registre est coté et parafé par le maire.

L'instituteur ou l'institutrice y inscrit les noms et prénoms des enfants qui doivent fréquenter son école, au fur et à mesure qu'ils se présentent, la date du jour de leur entrée, la date de leur naissance, les noms et prénoms des parents. Le taux de l'éventuel est inscrit dans la colonne correspondant au mois de présence. A la fin de chaque trimestre, l'éventuel est totalisé.

Chaque fois qu'un enfant sort de l'école dans le courant de l'année, l'instituteur ou l'institutrice inscrit, en regard de son nom, le mot *sorti*, dans la colonne du mois pour lequel l'éventuel ne doit plus être payé, et la date exacte du jour de son départ est indiquée, par renvoi, dans la colonne d'observations. Lorsqu'il rentre, le taux de l'éventuel est inscrit dans la colonne du mois de son retour, et la date de ce retour est également notée, par renvoi, dans la colonne d'observations.

Dans la dernière semaine de décembre, l'instituteur ou l'institutrice remplit les colonnes destinées à indiquer par élève et pour l'année le nombre de mois de fréquentation et le total de l'éventuel, et dresse ensuite les tableaux récapitulatifs des deux dernières pages.

Le 24 décembre, après avoir fait une copie du registre matricule, pour être conservée dans les archives de l'école, l'instituteur ou l'institutrice en transmet la minute, revêtue de l'approbation du maire, à l'inspecteur primaire de l'arrondissement, qui l'adresse, avec son avis, à l'inspecteur d'académie.

Quant au *Registre d'appel*, il sert aujourd'hui à assurer l'exécution des prescriptions de la loi du 28 mars 1882 relatives à la fréquentation scolaire, et il doit être tenu aussi bien par les maîtres de l'enseignement privé que par ceux de l'enseignement public. — V. *Obligation*.

A chaque classe, l'instituteur ou l'institutrice doit faire l'appel des élèves. Les absents se marquent par les signes suivants : pour le matin, par —; pour le soir, par |; par suite, pour toute la journée, par +.

Pour ce qui concerne les autres registres scolaires, V. *Inventaire* et *Bibliothèque scolaire*.

[Ernest Cadet.]

RÈGLEMENTS SCOLAIRES. — Le premier règlement général à mentionner suivit de près la promulgation de la loi du 28 juin 1833; il fut publié, le 25 avril 1834, sous le titre de *Statut sur les écoles primaires élémentaires communales*. Ce qui le caractérise, on peut le dire, c'est le souci de donner la première place à l'in-

struction morale et religieuse et en même temps d'assurer la liberté de l'enseignement religieux.

« Lorsque les écoles, disait l'article 4, seront fréquentées par des enfants appartenant à divers cultes reconnus par la loi, il sera pris des mesures particulières pour que tous les élèves puissent recevoir l'instruction religieuse que leurs parents voudront leur faire donner. »

Cette préoccupation se retrouve dans une circulaire du 12 novembre 1835 qui indique aux recteurs les mesures propres à assurer à la fois la réalité et la liberté de l'instruction religieuse.

L'interdiction des châtiments corporels, que tous les règlements ultérieurs reproduiront, apparaît dans l'article 29 du statut.

Le même article autorisait comme punitions : la mise à genoux pendant une partie de la classe ou de la récréation, et l'obligation de porter un écriteau désignant la nature de la faute. Les règlements subséquents n'ont pas maintenu ces punitions humiliantes.

La promulgation de la loi du 15 mars 1850 nécessitait la refonte du règlement scolaire de 1834 : il y fut pourvu par le *Règlement du* 17 *août* 1851.

Ce nouveau règlement, comme le précédent, s'occupe très particulièrement de l'instruction religieuse; mais il ne parle plus des dispositions à prendre pour assurer la liberté de cette instruction, ainsi que l'avait fait avec tant de sollicitude le législateur de 1834. Il n'y est question que du catéchisme du diocèse, de l'invocation à la Sainte-Vierge. On n'y prévoit pas d'autre intervention, pour régler les leçons d'instruction religieuse, que celle du curé de la paroisse.

L'article 23 faisait à l'instituteur un devoir de conduire ses élèves aux offices; il devait les porter au recueillement par son exemple (art. 24). L'article 2 était plus formel : « L'instituteur ne se bornera pas à recommander et à faire accomplir les devoirs que la religion prescrit; il ne manquera pas de les accomplir lui-même. »

L'article 5 contenait la sage prescription de ne point tutoyer les élèves ni de leur donner des noms injurieux.

Le règlement modèle du 17 août 1851 a été remplacé par celui du 7 *juin* 1880, dont l'article 3 reproduisait textuellement la disposition de l'article 2 de la loi du 28 juin 1833 : « Le vœu des pères de famille sera toujours consulté et suivi, en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse. »

L'article 4 déclarait que, sous aucun prétexte, les enfants ne pourraient être détournés de leurs études pendant la durée des classes.

Défense était faite aux instituteurs, par l'article 8, d'établir une distinction entre les élèves payants et les élèves gratuits, les uns et les autres devant être réunis dans les mêmes locaux et participer aux mêmes leçons. On voulait ainsi supprimer un abus signalé par l'inspection générale, principalement dans certaines écoles congréganistes.

Quelques difficultés s'étant élevées au sujet de l'interprétation de divers articles du règlement du 7 juin 1880, le Conseil supérieur jugea utile d'ajouter au texte primitif quelques paragraphes destinés à éclaircir les points obscurs. Le règlement ainsi complété porte la date du 6 *janvier* 1881.

Il était spécifié, à l'article 3, que le vœu des pères de famille, quant à la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse, serait formulé par *oui* ou par *non* dans une colonne spéciale du registre matricule, et on ajoutait cette prescription, proposée par plusieurs Conseils départementaux, que, « dans les écoles mixtes quant au culte, les enfants recevront en commun l'instruction primaire, et séparément l'instruction religieuse donnée aux uns et aux autres, en dehors des heures ordinaires de classe, par le ministre de leur culte. »

En même temps qu'il garantissait par ses nouvelles mesures le principe de la liberté de conscience, le Conseil supérieur s'attachait, par un remaniement de l'aricle 9, à sauvegarder la liberté morale de l'instituteur. La pensée qui lui a inspiré ces modifications est nettement formulée dans le passage suivant de la circulaire du 1er février 1881 :

« Hors de l'école, l'instituteur n'a plus de devoirs professionnels à remplir. Nul ne lui interdit, mais nul ne peut lui prescrire l'assistance aux offices, la conduite et la surveillance des élèves à l'église et tous les services accessoires que les anciens règlements lui imposaient explicitement ou implicitement. Il reste un cas particulier où l'instituteur conserve nécessairement devant la loi la responsabilité des enfants et, par conséquent, est tenu de les surveiller ou les faire surveiller : lorsque les élèves ne sont pas rendus à leurs familles entre les deux classes et demeurent sous sa garde, c'est lui qui en répond pendant cet intervalle, soit qu'ils restent à l'école, en récréation, soit qu'ils en sortent pour aller au catéchisme. En envoyant ces enfants seuls à l'église, en les exposant, sans surveillance aux dangers de la rue, l'instituteur engagerait sa responsabilité civile; aucun règlement universitaire ne saurait l'y soustraire..... Ce n'était pas la loi, c'étaient les règlements qui avaient peu à peu imposé à l'instituteur, au début de sa carrière, pour entrer à l'école normale ou pour obtenir son brevet, de véritables épreuves d'orthodoxie religieuse, et, plus tard, pour conserver sa position, des démonstrations de piété officielle et une sujétion sans réserve à l'autorité ecclésiastique. Ce n'est donc pas la loi, ce sont les règlements que le nouveau Conseil supérieur de l'instruction publique, usant de son droit comme en avaient usé les assemblées antérieures, a entrepris de réformer. »

L'établissement de la gratuité absolue (loi du 16 juin 1881) et la suppression de l'instruction religieuse dans les écoles primaires publiques (loi du 28 mars 1882, art. 1er) ne tardèrent point à rendre nécessaires de nouvelles modifications au règlement du 6 janvier 1881. Le 18 *juillet* 1882 parut un nouveau règlement scolaire modèle qui est toujours en vigueur et dont voici le texte :

« Art. 1er. — Pour être admis dans une école, les enfants doivent avoir plus de 6 ans et moins de 14. En dehors de ces limites, ils ne pourront être admis sans une autorisation spéciale de l'inspecteur d'académie.

» Dans les communes qui n'ont pas de salle d'asile, l'âge d'admission sera abaissé à 5 ans.

« Art. 2. — Tout enfant qui demandera son admission dans une école devra présenter un bulletin de naissance.

» L'instituteur s'assurera qu'il a été vacciné ou qu'il a eu la petite vérole, et qu'il n'est pas atteint de maladies ou d'infirmités de nature à nuire à la santé des autres élèves.

» Art. 3. — La garde de la classe est commise à l'instituteur : il ne permettra pas qu'on la fasse servir à aucun usage étranger à sa destination, sans une autorisation spéciale du préfet.

» Art. 4. — Pendant la durée de la classe, l'instituteur ne pourra, sous aucun prétexte, être distrait de ses fonctions professionnelles, ni s'occuper d'un travail étranger à ses devoirs scolaires.

» Art. 5. — Les enfants ne pourront, sous aucun prétexte, être détournés de leurs études pendant la durée des classes.

» Ils ne seront envoyés à l'église pour les catéchismes ou pour les exercices religieux qu'en dehors des heures de classe. L'instituteur n'est pas tenu de les y surveiller. Il n'est pas tenu davantage de les y conduire, sauf le cas prévu au § 3 de l'article 7 ci-après.

» Toutefois, pendant la semaine qui précède la première communion, l'instituteur autorisera les élèves à quitter l'école aux heures où leurs devoirs religieux les appellent à l'église.

» Art. 6. — L'entrée de l'école est formellement interdite à toutes personnes autres que celles qui sont préposées par la loi à la surveillance de l'enseignement.

» Art. 7. — Les classes dureront trois heures le matin et trois heures le soir. Celle du matin commencera à 8 heures, et celle de l'après-midi à 1 heure; elles seront coupées par une récréation d'un quart d'heure.

» Suivant les besoins des localités, les heures d'entrée et de sortie pourront être modifiées par l'inspecteur d'académie, sur la demande des autorités locales et l'avis de l'inspecteur primaire.

» Les enfants qui ne sont pas rendus à leur famille dans l'intervalle des classes demeurent sous la surveillance de l'instituteur jusqu'à l'heure où ils quittent définitivement la maison d'école.

» Art. 8. — Les enfants se présenteront à l'école dans un état de propreté convenable.

» La visite de propreté sera faite par l'instituteur au commencement de chaque classe.

» Art. 9. — Quand l'instituteur prendra la direction d'une école, il devra, de concert avec le maire ou son délégué, faire le recolement du mobilier scolaire, des livres de la bibliothèque, des archives scolaires, et, s'il y a lieu, de son mobilier personnel et de celui de ses adjoints. — Le procès-verbal de cette opération, signé par les deux parties, constituera l'instituteur responsable des objets désignés à l'inventaire. — En cas de changement de résidence, l'instituteur provoquera, avant son départ, un nouveau recolement du mobilier.

» Art. 10. — Un tableau portant le prix de tous les objets que l'instituteur sera autorisé à fournir aux élèves sera affiché dans l'école, après avoir été visé par l'inspecteur primaire.

» Art. 11. — La classe sera blanchie ou lessivée tous les ans, et tenue dans un état constant de propreté et de salubrité. A cet effet, elle sera balayée et arrosée tous les jours; l'air y sera fréquemment renouvelé; même en hiver, les fenêtres seront ouvertes pendant l'intervalle des classes.

» Art. 12. — Le français sera seul en usage dans l'école.

» Art. 13. — Toute représentation théâtrale est interdite dans les écoles publiques.

» Art. 14. — Aucun livre ni brochure, aucun imprimé ni manuscrit étrangers à l'enseignement ne peuvent être introduits dans l'école, sans l'autorisation écrite de l'inspecteur d'académie.

» Art. 15. — Toute pétition, quête, souscription ou loterie y est également interdite.

» Art. 16. — Les seules punitions dont l'instituteur puisse faire usage sont : les mauvais points; — la réprimande; — la privation partielle de la récréation; — la retenue après la classe, sous la surveillance de l'instituteur; — l'exclusion temporaire.

» Cette dernière peine ne pourra dépasser trois jours. Avis en sera donné immédiatement par l'instituteur aux parents de l'enfant, aux autorités locales et à l'inspecteur primaire.

» Une exclusion de plus longue durée ne pourra être prononcée que par l'inspecteur d'académie.

» Art. 17. — Il est absolument interdit d'infliger aucun châtiment corporel.

» Art. 18. — Les jours de congés extraordinaires sont : Une semaine à l'occasion des fêtes de Pâques; — le premier jour de l'an ou le lendemain, si ce jour est un dimanche ou un jeudi; — le lundi de la Pentecôte; — le lendemain de la Toussaint, le matin seulement; — les jours de fêtes patronales; — les jours de fêtes nationales.

» Art. 19. — L'époque et la durée des vacances seront fixées, chaque année, par le préfet en Conseil départemental.

» Art. 20. — L'instituteur ne pourra ni intervertir les jours de classe, ni s'absenter, sans y avoir été autorisé par l'inspecteur primaire, et sans avoir donné avis de cette autorisation aux autorités locales.

» Si l'absence doit durer plus de trois jours, l'autorisation de l'inspecteur d'académie est nécessaire.

» Un congé de plus de huit jours ne peut être donné que par le préfet. Dans les circonstances graves et imprévues, l'instituteur pourra s'absenter, sans autre condition que de donner immédiatement avis de son absence aux autorités locales et à l'inspecteur primaire.

» Art. 21. — Les dispositions de ce règlement sont applicables aux écoles de filles. »

Le règlement scolaire modèle des *écoles maternelles publiques* porte la date du 2 *août* 1881; il est ainsi conçu :

« Art. 1er. — Pour être admis dans une école maternelle, les enfants doivent avoir plus de deux ans et moins de sept ans.

» Art. 2. — Tout enfant dont l'admission dans une école maternelle est demandée doit présenter un bulletin de naissance et un certificat de médecin constatant qu'il a été vacciné ou qu'il a eu la petite vérole, et qu'il n'est pas atteint de maladies ou d infirmités de nature à nuire à la santé des autres enfants.

» Art. 3. — Les écoles maternelles publiques sont ouvertes du 1er mars au 1er novembre, depuis 7 heures du matin jusqu'à 7 heures du soir; du 1er novembre au 1er mars, depuis 8 heures du matin jusqu'à 6 heures du soir.

» Les écoles maternelles ne peuvent être fermées que les dimanches et jours fériés, savoir : le 1er et le 2 janvier, le lundi de Pâques, le jour de l'Ascension, le lundi de la Pentecôte, le jour de l'Assomption, le jour de la Toussaint, le jour de Noël et les jours de fête nationale.

» Les heures d'entrée et de sortie des enfants peuvent être modifiées pour chaque commune, suivant les convenances locales, sur l'avis de l'inspecteur d'académie, par le Conseil départemental. Les parents devront se conformer exactement à la règle ainsi établie, sous peine d'exclusion des enfants après avertissement.

» Art. 4. — Les parents qui négligent de venir chercher leurs enfants aux heures indiquées par les règlements sont avertis. En cas de récidive, l'enfant est rendu à sa famille. L'exclusion, toutefois, ne peut être prononcée que par le maire, sur la proposition de la directrice et après avis du comité de patronage. Les parents qui en feront la demande pourront reprendre leurs enfants à midi.

» Art. 5. — A l'arrivée des enfants à l'école maternelle, la directrice doit s'assurer par elle-même de leur état de santé et de propreté, de la quantité et de la qualité des aliments qu'ils apportent

» L'enfant amené à l'école maternelle dans un état de maladie n'est pas reçu ; s'il devient malade dans le courant de la journée, il est reconduit chez ses parents, et, en cas d'urgence, envoyé chez le médecin de l'établissement.

» Les enfants fatigués ou indisposés sont déposés sur un lit de camp.

» Art. 6. — En cas d'absence réitérée d'un enfant, la directrice s'enquiert des causes de cette

absence. Elle en donne, dans tous les cas, avis à la présidente du comité de patronage, qui fait visiter, s'il y a lieu, cet enfant dans sa famille.

» Art. 7. — A l'entrée et à la sortie de chaque classe, les enfants sont conduits en ordre aux lieux d'aisance ; ils y sont surtout surveillés par les directrices et sous-directrices. — L'après-midi, après la rentrée en classe, les enfants sont également conduits en ordre au lavabo.

» Art. 8. — Il est donné aux enfants, à titre de récompense, des bons points, des images ou des jouets. A la fin de chaque mois, les bons points sont échangés contre des images ou des jouets.

» Art. 9. — Les seules punitions permises sont les suivantes : interdiction, pour un temps court, du travail et des jeux en commun; retrait des bons points.

» Art. 10. — Il est interdit de surcharger la mémoire des enfants de dialogues ou de scènes dramatiques en vue de solennités publiques.

» Art. 11. — Les directrices d'écoles maternelles publiques tiennent :

» 1° Un registre sur lequel sont inscrits les noms et prénoms des enfants, la date de leur naissance, la date du certificat du médecin, la date de l'admission, la date de la sortie, les noms, demeure et profession de leurs parents ou tuteurs ; ce registre contiendra, en outre, une colonne d'observations. Il y sera joint un répertoire par lettres alphabétiques pour faciliter les recherches;

» 2° Un registre sur lequel le médecin inscrit ses observations ;

» 3° Un carnet destiné au relevé des présences mensuelles;

» 4° Un catalogue du mobilier et du matériel d'enseignement, avec indication des entrées et sorties.

» Ces registres seront visés par les inspecteurs et les inspectrices à chacune de leurs visites.

» Art. 12. — Il est interdit aux directrices et sous-directrices d'accepter des parents aucune espèce de cadeaux.

» Art. 13. — Il ne pourra être introduit dans l'école maternelle aucun livre, aucune brochure ni manuscrits étrangers à l'enseignement.

» Art. 14. — Toute pétition, quête, souscription ou loterie est interdite dans l'école maternelle.

» Art. 15. — L'école maternelle sera tenue dans un état constant de salubrité et de propreté. Elle sera balayée tous les jours. L'air y sera fréquemment renouvelé.

» Art. 16. — Il ne peut être toléré aucune espèce d'animaux domestiques dans les parties de l'école maternelle réservées aux enfants.

» Art. 17. — Le règlement général et le règlement spécial sont affichés dans toutes les écoles maternelles et à la mairie de toutes les communes possédant une de ces écoles. »

Il est à remarquer que le règlement du 2 août 1881 ne fait plus mention, comme celui du 22 *mars* 1855 qui l'a précédé, de l'instruction religieuse, comprenant les premiers chapitres du petit catéchisme et des réflexions morales appropriées aux récits de l'histoire sainte. Le règlement de 1855 chargeait les directrices d'inspirer aux enfants « un profond sentiment d'amour envers Dieu, de reconnaissance envers l'empereur et leur auguste protectrice ». Il prescrivait qu'il y eût, dans chaque salle d'asile publique du culte catholique, une image de la sainte Vierge, et dans toutes les salles d'asile un portrait de l'impératrice.

Une circulaire du 4 avril 1884 a invité les préfets à proposer au Conseil départemental d'apporter une modification au règlement spécial en ce qui concerne les vacances dans les écoles maternelles à une seule classe et à une seule maîtresse. Le ministre (M. Fallières) faisait remarquer que, d'après l'article 3 du règlement du 2 août 1881, les écoles maternelles doivent rester ouvertes toute l'année, à l'exception des jours fériés ; que d'un autre côté, l'article 30 du décret du 2 août de la même année accordait successivement un mois de vacances aux directrices et sous-directrices de ces écoles, d'où il résultait que, dans les écoles à une seule classe et à une seule maîtresse, celle-ci ne pouvait jamais avoir de vacances proprement dites. Le ministre estimait, en conséquence, qu'il y avait lieu, au point de vue des vacances, de ranger les écoles maternelles en deux catégories : la première, comprenant les écoles à plusieurs maîtresses, serait soumise aux règles établies par le décret et l'arrêté précités ; la seconde, celle des écoles à une seule classe et à une seule maîtresse, jouirait des congés accordés par le règlement actuel ; en outre, ces écoles seraient fermées du jeudi avant Pâques au jeudi après Pâques et pendant la semaine qui suit la distribution des prix dans la commune.

Les Conseils départementaux, lorsque le règlement spécial ne renfermait pas déjà des dispositions de ce genre, se sont empressés d'adopter la mesure équitable signalée par le ministre.

[Ernest Cadet.]

V. en outre au Supplément l'article *Règlements organiques.*

REGULATIV. — Le mot de *Regulativ* (au pluriel *Regulative*), qui signifie en allemand *règlement*, peut s'employer pour dénommer toute espèce d'ordonnance ou d'arrêté règlementant une matière quelconque : mais il désigne plus spécialement, dans l'histoire des écoles prussiennes, les trois règlements des 1er, 2 et 3 octobre 1854, œuvre du conseiller Stiehl, et qui portent la signature du ministre von Raumer. Le *Regulativ* du 1er octobre règlementait l'école normale, celui du 2 octobre l'école préparatoire, celui du 3 octobre l'école primaire. Les dix-huit années pendant lesquelles les *Regulative* furent en Prusse le code de l'instruction primaire sont une période de réaction et d'obscurantisme. Les *Regulative* furent abrogés sous le ministère du Dr Falk, et remplacés par les *Allgemeine Bestimmungen* du 15 octobre 1872. — V. *Prusse*.

RÉHABILITATION. — Acte qui rétablit une personne dans tous les droits dont elle avait été privée par suite d'un jugement.

La demande en réhabilitation, pour les condamnés à une peine afflictive ou infamante, ne peut être formée que cinq ans après le jour de leur libération. Ce délai est réduit à trois ans pour les condamnés à une peine correctionnelle. (Code d'instr. crim., art. 620.)

Le condamné à une peine afflictive ou infamante n'est admis à demander sa réhabilitation que s'il a résidé dans le même arrondissement depuis cinq années, et pendant les deux dernières dans la même commune. Le condamné à une peine correctionnelle doit avoir résidé dans le même arrondissement depuis trois années et pendant les deux dernières dans la même commune. (*Id.*, art. 621.)

La demande est adressée au procureur de la République de l'arrondissement. Ce magistrat, après instruction, en saisit la Cour d'appel qui exprime un avis motivé. Si l'avis n'est pas favorable, la demande ne peut être renouvelée avant l'expiration d'un délai de deux années. Si l'avis est favorable, il est transmis, avec les pièces produites, au ministre de la justice, sur le rapport duquel le président de la République statue. (*Id.*, art. 622-633.)

Aux termes de l'article 634, « la réhabilitation fait cesser, pour l'avenir, dans la personne du condamné, toutes les incapacités qui résultaient de la condamnation ».

Malgré ce texte si précis et si clair, l'ancien Conseil royal de l'instruction publique avait déclaré itérativement (26 mars, 13 décembre 1839)

que la réhabilitation ne rétablissait pas le condamné dans le droit spécial des instituteurs ; que le réhabilité était, à la vérité, relevé des incapacités ordinaires, politiques et civiles, mais non de l'incapacité particulière que la loi sur l'instruction primaire attache à l'homme condamné. Mais cette jurisprudence s'est modifiée en 1865. Le Conseil impérial, saisi de la question, s'est prononcé avec raison dans un sens absolument contraire. Sa décision du 16 décembre est ainsi motivée :

« Considérant qu'aux termes de l'article 634 du Code d'instruction criminelle, la réhabilitation fait cesser pour l'avenir dans la personne du condamné toutes les incapacités résultant de la condamnation ;

» Que le bénéfice de la réhabilitation, d'abord restreint aux incapacités résultant des condamnations afflictives et infamantes, a été étendu, par les lois des 3 juillet 1852 et 19 mars 1864, à celles attachées aux condamnations correctionnelles et même à la simple destitution prononcée contre certains officiers publics, greffiers, notaires, avoués, huissiers, agents de change, courtiers, etc. ;

» Que du texte comme de l'esprit de ces lois, il résulte avec évidence que, dans l'intention du législateur, il n'est pas d'incapacité, résultant d'une condamnation quelconque, qui ne soit effacée par la réhabilitation ;

» Que, pour excepter de cette règle l'incapacité établie par l'article 26, il faudrait une disposition formelle qui n'existe dans aucune loi ;

» Que c'est d'ailleurs dans ce sens que la question a été jugée par la Cour de cassation dans un arrêt du 27 avril 1865... »

Ainsi que le fait remarquer le Conseil, dans le même arrêt, en effaçant les incapacités, la réhabilitation replace purement et simplement le condamné dans la condition commune des autres citoyens et notamment sous l'empire de l'article 28 de la loi du 15 mars 1850, qui confère au préfet le droit de former opposition à l'ouverture de l'école dans l'intérêt des mœurs publiques.

Lorsque l'incapacité d'enseigner n'est point la conséquence d'une condamnation judiciaire, mais résulte de l'interdiction prononcée par le Conseil départemental, dans les cas prévus par les articles 30 et 33 de la loi du 15 mars 1850, l'instituteur qui en a été frappé ne peut en être relevé que par la voie d'un *recours en grâce*. (V. ce mot.)

[Ernest Cadet.]

RÉINTÉGRATION. — La question s'est posée de savoir si l'instituteur révoqué qui rentre dans l'enseignement public doit être considéré comme débutant, c'est-à-dire s'il doit, après sa réintégration, exercer les fonctions d'instituteur titulaire de dernière classe pendant cinq ans avant de passer à une classe supérieure.

L'affirmative semblerait, au premier abord, résulter des dispositions de l'article 25 du règlement d'administration publique du 9 novembre 1853 pour l'exécution de la loi du 9 juin de la même année sur les pensions civiles, article ainsi conçu :

« Le fonctionnaire démissionnaire, révoqué ou destitué, s'il est réadmis dans un emploi assujetti à la retenue, subit de nouveau la retenue du premier mois de son traitement et celle du premier douzième des augmentations ultérieures. »

Toutefois, la négative paraît devoir être adoptée si l'on raisonne par analogie en s'appuyant sur l'article 27 de la loi précitée du 9 juin 1853 qui, après avoir prononcé la déchéance du droit à pension pour le fonctionnaire démissionnaire ou révoqué, ajoute : « S'il est remis en activité, son premier service lui est compté. »

L'effet de la révocation étant effacé par la nomination nouvelle dont l'administration a jugé digne l'instituteur, il est équitable, à notre avis, de lui laisser recouvrer ses droits antérieurs. (V. *Recours en grâce*, *Réhabilitation*.) [Ernest Cadet.]

RELIEF (CARTES EN). — V. *Cartes*.

RELIGIEUSE (INSTRUCTION). — L'article 1er de la loi du 28 mars 1882 a supprimé, par prétérition, des matières de l'enseignement primaire public l'instruction religieuse en la remplaçant par l'instruction morale et civique.

Les motifs de cette suppression ont été exposés de la manière suivante par M. Ribière dans son rapport au Sénat :

« La sécularisation de l'école, a-t-il dit, ou, si l'on veut, la laïcisation du programme, apparaît d'abord comme une conséquence forcée du système de l'obligation. Sous l'empire de la loi de 1850, le père de famille, libre de donner ou de ne pas donner à son enfant l'instruction primaire, pouvait, à la rigueur, le soustraire à un enseignement confessionnel et dogmatique en opposition avec ses idées religieuses ou ses sentiments intimes ; avec la loi projetée, un très grand nombre de pères de famille devront, en fait, envoyer leurs enfants à l'école publique ; il est donc nécessaire que cette école n'ait, à aucun degré, le caractère d'école confessionnelle. Autrement, que deviendraient la liberté et le respect qui sont dus à toutes les opinions philosophiques ou religieuses des pères de famille, à celles qui pourront être, dans un âge plus avancé, adoptées par les enfants eux-mêmes, à celles des instituteurs pour lesquels, comme pour tous, le choix d'une fonction ou d'un état doit rester indépendant du choix d'une doctrine ou d'un culte religieux ?

» ...L'école primaire, ouverte à tous, ne devant dépendre d'aucune doctrine confessionnelle, ne devant être ni religieuse, ni antireligieuse, doit être, par conséquent, l'école sécularisée, l'école neutre, l'école laïque. »

De son côté, le rapporteur de la Chambre des députés, M. Paul Bert, a démontré que le principe de neutralité religieuse avait pour base et pour application légale le principe de la liberté de conscience. Et il concluait ainsi : « A nos yeux, cette argumentation présente une telle force que, sans la suppression des matières religieuses du programme de l'enseignement, l'obligation nous apparaîtrait comme un danger plutôt que comme un bienfait. »

La neutralité de l'école est absolue : elle n'implique pas seulement la prohibition, pour l'instituteur, de s'immiscer dans l'enseignement d'une religion déterminée ; elle lui fait défense de porter atteinte à l'éducation religieuse que ses élèves peuvent recevoir chez eux ou à l'église. M. Jules Ferry, alors ministre de l'instruction publique, s'en est expliqué catégoriquement au Sénat. « Si un instituteur, a-t-il dit (séance du 15 mars 1882), s'oubliait assez pour instituer un enseignement outrageant pour les croyances de n'importe qui, il serait aussi sévèrement et aussi rapidement réprimé que s'il avait battu ses élèves, ou s'était livré contre leurs personnes à des sévices coupables. »

Le législateur de 1882, après avoir supprimé des matières de l'enseignement primaire public l'instruction religieuse, a voulu laisser aux parents le temps nécessaire pour faire donner, à leur gré, cette instruction à leurs enfants. Tel est l'objet du premier paragraphe de l'article 2 de la loi du 28 mars ainsi conçu : « Les écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine, en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants, l'instruction religieuse, en dehors des édifices scolaires. »

Ce jour de vacance est généralement le jeudi.

Il va sans dire que, lorsque certains exercices, comme la gymnastique, ont été reportés au jour

réservé pour l'instruction religieuse, l'heure doit en être fixée de manière à ne gêner en rien l'enseignement religieux qui peut êtredonné, ce jour-là, aux enfants. Le ministre a dû le rappeler à plusieurs municipalités.

Pour achever de montrer que la loi nouvelle n'a voulu gêner en rien l'enseignement religieux que les élèves peuvent recevoir en dehors de l'école, il suffira d'ajouter que l'article 5 du règlement scolaire modèle du 18 juillet 1882 autorise les élèves, dans la semaine qui précède la première communion, à quitter l'école aux heures où leurs devoirs religieux les appellent à l'église.

Il convient de remarquer que, tandis que l'article 2 de la loi du 28 mars décide que l'instruction religieuse ne peut plus être donnée qu'en dehors des « *édifices scolaires* », les divers orateurs qui ont pris part à la discussion de la loi, le ministre notamment, se sont servis de l'expression « *locaux scolaires* », laquelle a un sens beaucoup moins large et comprend seulement les salles de classe, les salles d'étude, en un mot, la partie de l'école exclusivement réservée à l'enseignement.

Il est donc plus conforme au véritable esprit de la loi de décider, malgré les termes de l'article 2, que ce n'est que dans les locaux scolaires proprement dits qu'il ne saurait être donné aujourd'hui un enseignement religieux quelconque. La prohibition n'existerait donc plus s'il s'agit du logement personnel de l'instituteur, logement qui, d'ailleurs, comme la demeure de tout citoyen, est inviolable.

En dehors des heures de classe et des locaux scolaires, l'instituteur public lui-même peut donner l'instruction religieuse. Cela résulte des déclarations faites lors de la discussion de la loi (séance du 21 juin 1881), du texte même de la loi (art. 2) et de la circulaire du 2 novembre 1882. Cela résulte enfin de la jurisprudence du ministère de l'instruction publique qui, dans diverses espèces, a été appelé à se prononcer sur la question. Il l'a résolue en adoptant les solutions suivantes :

« Du moment où les instituteurs font librement réciter les prières et le catéchisme en dehors des heures de classe et des locaux scolaires, il n'y a aucun motif légal de s'y opposer (4 nov. 1882). »

« Les instituteurs laïques doivent être laissés libres de donner des répétitions de catéchisme, lorsque tel est le vœu des familles ou des municipalités; mais ces répétitions ne sauraient, pour un motif quelconque, avoir lieu dans les salles de classe, même en dehors des heures règlementaires (24 juin 1883). »

« L'instituteur doit être laissé entièrement libre d'accepter la mission que la municipalité lui offre, du moment que l'enseignement du catéchisme aura lieu en dehors des locaux scolaires et des heures de classe, et que tel est le vœu du conseil municipal (10 juin 1882). »

Consulté sur la question de savoir si une directrice d'école communale congréganiste pouvait être autorisée à faire répéter le catéchisme dans la chapelle annexée à l'établissement, le ministre a répondu que ces exercices devant avoir lieu en dehors des heures de classe, condition de rigueur, et la chapelle ne pouvant être considérée comme local scolaire, il ne voyait aucun motif de refuser l'autorisation. (16 août 1883.)

Il a été décidé que, dans les communes rurales où le même bâtiment sert à la fois d'école et de mairie, la partie affectée au service municipal peut être mise, s'il y a lieu, à la disposition du ministre du culte, pourvu qu'elle soit absolument distincte de la partie affectée à l'école. (6 déc. 1882).

Bien que cette déclaration ne fût point nécessaire, le législateur de 1882 a jugé utile d'insérer dans l'article 2 de la loi du 28 mars un paragraphe portant que « l'enseignement religieux est facultatif dans les écoles privées ».

PAYS ÉTRANGERS.

ALLEMAGNE. — Dans tous les Etats de l'Allemagne, la religion est une matière obligatoire d'enseignement à l'école primaire et à l'école normale. Nous donnons ci-dessous les dispositions légales en vigueur dans les principaux de ces Etats.

BADE. — Trois heures par semaine doivent être réservées pour l'enseignement religieux dans le tableau d'emploi du temps de chaque classe de l'école primaire. L'enseignement religieux est donné par les soins des diverses communions religieuses et surveillé par elles. L'instituteur participe à cet enseignement, et doit être à cet effet muni d'un certificat d'aptitude délivré par l'autorité religieuse compétente. Chaque instituteur peut être tenu d'y consacrer six heures par semaine. La répartition des leçons de religion entre l'ecclésiastique et l'instituteur a lieu d'accord avec les autorités intéressées. Le plan d'études pour l'enseignement religieux à l'école primaire est arrêté par l'autorité supérieure ecclésiastique; celle-ci peut en faire surveiller l'exécution par ses délégués et faire passer aux élèves des examens. Les ecclésiastiques qui fonctionnent comme maîtres de religion dans l'école primaire sont tenus de se conformer aux prescriptions du règlement scolaire général. Les autorités civiles, aussi bien que les autorités ecclésiastiques, ont le droit de s'opposer, si elles le jugent à propos, à ce que l'instituteur donne l'enseignement religieux. (Loi du 8 mars 1868, art. 27).

Le règlement général du 23 avril 1869 contient les prescriptions suivantes :

« Art. 52. — Pour la fixation des heures réservées à l'enseignement religieux, le comité scolaire local devra s'entendre avec l'ecclésiastique et prendre autant que possible en considération les propositions faites par celui-ci.

» Dans les écoles mixtes quant aux cultes, il est désirable que les enfants des différentes confessions reçoivent l'enseignement religieux aux mêmes heures, ou que les leçons de religion soient placées au commencement ou à la fin de la demi-journée de classe.

» Lorsqu'une école confessionnelle est fréquentée par des élèves d'un autre culte, pour lesquels il n'existe pas dans la localité d'école particulière, l'enseignement religieux, dans chaque classe où se trouvent un certain nombre de ces élèves, doit être donné, dans la règle, au commencement ou à la fin de la séance scolaire. »

BAVIÈRE. — « L'enseignement religieux, donné conformément à la doctrine positive de chacune des communions religieuses reconnues, constitue une partie essentielle de l'enseignement scolaire. » (Décision ministérielle du 27 mars 1869). C'est à l'ecclésiastique qu'il appartient en premier lieu de donner l'enseignement religieux à l'école primaire; il est assisté dans cette tâche par l'instituteur, qui peut même être appelé à le remplacer. Les règlements particuliers des diverses provinces portent que l'instituteur doit toujours être présent aux leçons données par l'ecclésiastique ; il doit, en outre, faire étudier aux élèves le catéchisme ; en général, c'est lui qui doit se charger de l'enseignement de l'histoire sainte. Pour l'enseignement catholique, l'autorité ecclésiastique a déterminé un plan d'études qui varie d'un diocèse à l'autre. Dans les écoles protestantes, on consacre dans la règle six heures par semaines à l'enseignement religieux : quatre heures sont attribuées au maître d'école et deux au pasteur. Dans les écoles israélites, l'enseignement religieux est donné par un maître de religion, conformément aux instruc-

tions du rabbin du district. Les enfants appartenant à des confessions dissidentes sont dispensés d'assister aux leçons de religion données à l'école, mais leurs parents sont tenus de leur faire donner l'enseignement religieux particulier à leur confession.

Dans les écoles préparatoires (*Präparanden-Schulen*), trois heures par semaine sont consacrées à l'enseignement de la religion; il en est de même dans chacune des deux années des écoles normales.

HAMBOURG. — La loi scolaire du 11 novembre 1870 dit, à l'art. 25 : « Dans la règle, il n'est donné d'autre enseignement religieux que celui de la confession évangélique luthérienne; des exceptions peuvent néanmoins avoir lieu, lorsqu'un groupe assez nombreux d'élèves appartient à une autre confession ; dans ce cas, il est donné aussi à ces élèves un enseignement religieux spécial. Les dispenses de l'enseignement religieux prévues par l'art. 118 de la constitution sont délivrées par les commissions scolaires. Les enfants de parents israélites sont aussi dispensés de la fréquentation de l'école le samedi, s'ils le demandent. »

L'autorité scolaire supérieure doit, au moyen d'une entente avec l'autorité ecclésiastique, veiller à ce que l'enseignement régulier de l'école ne soit pas troublé par l'enseignement religieux préparatoire à la confirmation (art. 33).

A l'école normale, deux heures par semaine sont consacrées dans chaque classe à l'enseignement de la religion.

HESSE. — Les élèves de l'école primaire ne sont pas obligés de suivre l'enseignement religieux donné à l'école, lorsque cet enseignement n'est pas celui de leur confession ; mais dans ce cas, les parents sont tenus de pourvoir à ce que leurs enfants ne restent pas sans enseignement religieux. (Loi du 16 juin 1874, art. 19.) Dans les écoles mixtes quant aux cultes, les enfants sont toujours séparés confessionnellement pour l'enseignement religieux; et cet enseignement — à moins qu'il ne soit donné, ensuite d'une entente entre l'autorité scolaire et l'autorité religieuse, par un ecclésiastique ou un maître spécial de religion — est donné par le ou les instituteurs aux enfants de leurs confessions respectives. (Art. 4).

En ce qui concerne le plan d'études et les dispositions générales pour l'enseignement de la religion, le ministère de l'intérieur doit s'entendre au préalable avec les autorités supérieures ecclésiastiques (art. 12). Le choix des livres destinés à l'enseignement religieux appartient aux autorités ecclésiastiques, sous réserve de la sanction du ministère de l'intérieur, qui conserve le droit d'interdiction (art. 13).

La surveillance de l'enseignement religieux appartient non seulement au comité scolaire local et aux autorités scolaires supérieures, mais aussi aux ecclésiastiques siégeant dans les comités scolaires ou spécialement délégués à cet effet avec autorisation du ministère de l'intérieur, et aux autorités ecclésiastiques supérieures. Dans l'exercice de ce droit, ainsi que dans les leçons de religion données par les ecclésiastiques dans les écoles, les prescriptions des lois et règlements scolaires doivent être soigneusement observées. L'enseignement préparatoire à la confirmation ne doit pas, dans la règle, être donné pendant les heures réservées à l'enseignement de la classe, à moins que ce ne soit pendant les heures affectées aux leçons de religion. (Art. 68).

Les écoles normales sont mixtes quant aux cultes; les élèves y reçoivent l'enseignement religieux de leur confession.

PRUSSE. — Une décision du ministre des cultes et de l'instruction publique, en date du 1er juillet 1870, établit que la religion est non seulement une des matières essentielles du programme de l'école publique, mais qu'on ne saurait tolérer une école privée dans laquelle aucun enseignement religieux ne serait donné. L'article 24 de la constitution du 31 janvier 1850 dit : « L'enseignement religieux à l'école primaire est dirigé par les communions religieuses respectives. » En conséquence, les surintendants et les pasteurs, pour l'enseignement protestant; les doyens et les curés, pour l'enseignement catholique, ont le droit d'exercer une surveillance ; toutefois, l'autorité civile se réserve d'interdire l'entrée de l'école aux ecclésiastiques catholiques qui seraient en état de rébellion contre les lois de mai 1873. Diverses circulaires insistent expressément sur les points suivants : l'autorité ecclésiastique possède le droit constitutionnel de *diriger* l'enseignement religieux, mais ce droit n'emporte pas celui de le *donner;* l'enseignement religieux, qui fait partie intégrante du programme de l'école, doit être donné par l'instituteur, qui a reçu à cet effet une préparation professionnelle à l'école normale; il n'existe aucune disposition légale en vertu de laquelle un ecclésiastique soit tenu ou soit autorisé à donner à l'école un enseignement religieux, ou à remplacer l'instituteur en cette matière; si un ecclésiastique donne un enseignement de ce genre, ce ne peut être qu'avec la permission de l'autorité civile, qui se réserve le droit d'inspection et de surveillance sur cette branche d'enseignement comme sur toutes les autres.

Les *Allgemeine Bestimmungen* du 15 octobre 1872 contiennent un programme détaillé de l'enseignement religieux protestant, comprenant l'histoire sainte, la lecture de la Bible et des *péricopes* (passages choisis de l'Ecriture sainte dont la lecture fait partie de la liturgie luthérienne), la récitation du catéchisme, le chant religieux et la prière. En ce qui concerne l'enseignement religieux catholique, aucune modification n'a été apportée, par le nouveau règlement scolaire, au programme traditionnel. Le nombre des heures qui doivent être consacrées à la religion, dans l'école primaire à une seule classe, est de quatre par semaine pour le cours inférieur, et de cinq par semaine pour chacun des cours moyen et supérieur.

Pour ce qui concerne les enfants du culte israélite, les communautés juives sont tenues de leur faire donner l'enseignement religieux nécessaire. Les enfants juifs qui fréquentent une école chrétienne sont dispensés de l'enseignement religieux chrétien; mais si leurs parents, par indifférence, les laissent sans enseignement religieux d'aucune nature, l'autorité de police doit les obliger à fréquenter les leçons de religion israélite (décision ministérielle du 6 février 1856).

Dans les écoles normales, quatre heures par semaine sont consacrées à la religion dans chacune des deux premières années, et deux heures dans la troisième année (plan d'études du 15 octobre 1872).

SAXE (royaume). — Lorsqu'une confession est en minorité dans une commune et qu'il n'y a pas d'école spéciale pour les enfants de cette confession, ceux-ci doivent fréquenter l'école de la confession de la majorité; ils sont dispensés d'assister à l'enseignement religieux scolaire, mais doivent recevoir, par les soins de la communion à laquelle ils appartiennent, un enseignement religieux spécial. Si les circonstances ne permettent pas d'organiser cet enseignement spécial, les enfants peuvent, sur la demande des parents, être admis jusqu'à douze ans à participer à l'enseignement religieux de l'autre confession.

Les enfants des dissidents qui n'appartiennent

à aucune communion religieuse reconnue ou autorisée sont tenus de participer à l'enseignement religieux de l'une des communions reconnues ou autorisées : le choix de celle-ci est laissé à la décision des parents, qui doivent la faire connaître au moment de l'entrée de l'enfant à l'école (loi du 26 avril 1873, art. 6).

L'enseignement religieux est donné par l'instituteur, sous la surveillance de l'ecclésiastique compétent.

Dans les écoles normales d'instituteurs, quatre heures par semaine sont consacrées à la religion dans chacune des cinq classes inférieures, et trois heures en sixième année. Dans les écoles normales d'institutrices, le nombre d'heures est de trois par semaine dans les trois premières années, et de deux dans les deux dernières.

Saxe-Weimar. — Les dispositions de la loi sont plus libérales que dans le royaume de Saxe. La religion, il est vrai, est rangée au nombre des matières obligatoires du programme de l'école primaire. Mais la loi scolaire du 23 juin 1834 dit, à l'article 9 : « Les enfants ne sont pas obligés de participer à l'enseignement religieux de l'école qu'ils fréquentent, s'il n'est pas donné dans cette école un enseignement religieux de leur confession ; » et à l'article 47 : « Si les élèves de l'école communale appartiennent à diverses confessions, l'autorité scolaire supérieure peut, après avoir entendu les autorités ecclésiastiques intéressées, organiser dans cette école un enseignement religieux spécial pour chacune des confessions représentées. » L'article 3 de la loi reconnaît à l'autorité ecclésiastique le droit de coopération en ce qui concerne l'organisation et la surveillance de l'enseignement religieux, mais sous le contrôle supérieur de l'Etat, auquel appartient seul le droit de décision. La manière dont doit s'exercer la surveillance par les autorités ecclésiastiques est déterminée à l'article 2 de l'arrêté du 16 décembre 1874. L'enseignement religieux est donné par l'instituteur, conformément au programme arrêté par l'autorité civile.

Wurtemberg. — L'enseignement religieux est donné aux élèves de l'école primaire par l'instituteur et par l'ecclésiastique; le tableau d'emploi du temps, arrêté d'un commun accord par l'ecclésiastique et l'instituteur, doit être disposé de façon que jamais, dans une même demi-journée, il n'y ait plus de deux fois une leçon de religion (y compris le culte de la semaine et l'enseignement des catéchumènes). Les enfants d'une autre confession doivent être, pendant la leçon de religion, renvoyés à la maison, pour recevoir, soit dans la famille, soit ailleurs, l'enseignement religieux de leur confession ; néanmoins, si leurs parents le désirent, ils pourront rester à l'école pour y être occupés d'une autre façon pendant ce temps. Le doyen du district est chargé de la surveillance de l'enseignement religieux.

ANGLETERRE, ÉCOSSE et IRLANDE. — Angleterre. — L'*Education Act* de 1870 a voulu rendre les écoles primaires publiques (tant les écoles volontaires que celles des *School Boards*) accessibles à tous les enfants sans distinction de confession ; mais il n'a point, comme on le dit souvent par erreur, retranché la religion du nombre des matières d'enseignement de ces écoles. Les dispositions de cet *Act* relatives à l'enseignement religieux sont contenues dans les articles 7 et 14.

L'article 7 dit :

« Dans toute école (école volontaire ou école de *School Board*) qui prétend au titre d'école publique, le temps réservé soit à des pratiques religieuses, soit à un enseignement religieux, sera au commencement ou à la fin de la classe, et sera indiqué dans un tableau d'emploi du temps approuvé par le Département d'éducation et affiché dans la salle de classe; tout élève pourra être dispensé par ses parents de ces pratiques ou de cet enseignement, sans que cette circonstance puisse porter atteinte à son droit de profiter de tous les avantages offerts par l'école.

» L'école doit être ouverte en tout temps aux inspecteurs du gouvernement; mais ceux-ci ne sont pas tenus de s'informer de ce qui concerne l'enseignement religieux ni d'examiner les élèves sur ce sujet. »

Pour comprendre la portée de ce dernier paragraphe, il faut savoir que, lors de la discussion de l'*Act*, un amendement avait été proposé pour interdire expressément aux inspecteurs du gouvernement toute enquête relative à l'enseignement religieux donné dans une école, et tout examen des élèves sur cette branche ; le gouvernement combattit l'amendement et fit adopter la rédaction actuelle, dont le sens est que les inspecteurs n'ont pas le devoir officiel, comme tels, de s'occuper de la surveillance de l'enseignement religieux, mais qu'ils restent libres de le faire si cela leur convient.

L'article 14, qui s'applique exclusivement aux écoles administrées par les *School Boards*, porte que dans ces écoles « aucun catéchisme ni aucun formulaire religieux distinctif d'une secte (*denomination*) particulière, ne doit être enseigné. »

On se tromperait fort si l'on concluait de cet article que dans les écoles de *School Boards* il n'y a pas d'enseignement religieux. Partout, aussi bien dans les écoles de *School Boards* que dans les écoles volontaires fondées par des associations ou des églises, la religion fait partie du programme d'enseignement.

Nous donnons ci-dessous, à titre de spécimen, les dispositions en vigueur dans les écoles du *School Board* de Londres (règlement du 25 octobre 1883).

Tout d'abord vient un article plaçant la religion au premier rang des matières essentielles d'enseignement :

« Art. 86. — Dans les écoles tant du degré inférieur que du degré supérieur, les sujets suivants sont *essentiels :*

» 1° La Bible et les principes de la religion et de la morale, conformément aux termes de la résolution du *Board* votée le 8 mars 1871 (voir les art. 91 à 97) ; 2° la lecture, l'écriture et l'arithmétique,... etc., etc. »

Les articles 91 à 97, auxquels renvoie l'article 86, sont ainsi conçus :

« Art. 91. — Dans les écoles administrées par le *Board*, la Bible sera lue, et on en tirera des explications et des instructions dans les principes de la morale et de la religion, appropriées à l'intelligence des enfants; mais sous les réserves suivantes :

» 1° Dans ces explications et ces instructions, les dispositions des articles 7 et 14 de l'*Education Act* seront strictement observées, dans la lettre et dans l'esprit, et aucune tentative ne sera faite pour attacher les enfants à aucune secte (*denomination*) particulière ;

» 2° Si les administrateurs d'une école, ou des parents, ou des contribuables du district, demandent au *Board* d'excepter une école de l'application de cet article, en tout ou en partie, le *Board* appréciera s'il y a des raisons suffisantes d'obtempérer à leur demande.

» Art. 92. — Les explications et les instructions dont il est question à l'article précédent seront données par les instituteurs responsables de l'école. Le terme d'instituteurs responsables ne comprend pas les *pupil teachers*.

» Art. 93. — Dans toutes les écoles, il sera donné effet à la résolution suivante du *Board*, votée le 26 juillet 1871 :

» 1° Conformément à l'usage général des écoles existantes, il sera fait des prières et chanté des hymnes dans les écoles administrées par le *Board* aux heures où, conformément à l'article 7 de l'*Education Art*, les « pratiques religieuses » sont permises ;

» 2° Les arrangements relatifs à ces « pratiques religieuses » sont laissés à la discrétion de l'instituteur et des administrateurs, sauf recours au *Board* de la part de l'instituteur, des administrateurs, des parents ou des contribuables du district ;

» Sous cette réserve, que dans la récitation des prières et le chant des hymnes, les dispositions des articles 7 et 14 de l'*Education Act* seront strictement observées, dans la lettre et dans l'esprit, et qu'aucune tentative ne sera faite pour attacher les enfants à une secte particulière.

» Art. 94. — Pendant le temps consacré à l'enseignement religieux ou aux pratiques religieuses, les enfants que leurs parents auront dispensés de cet enseignement ou de ces pratiques recevront un enseignement séparé sur des sujets non religieux.

» Art. 95. — Une copie des articles 7 et 14 de l'*Education Act*, ainsi que des quatre articles qui précèdent, sera affichée dans la salle de classe.

» Art. 96. — Au commencement de chaque mois, l'instituteur remettra au secrétariat du *Board* le programme qu'il se propose de suivre pour l'enseignement biblique (*Bible instruction*) pendant le cours du mois.

» Art. 97. — Les pratiques religieuses de la classe du matin, s'il y en a, doivent être achevées à 9 heures un quart.

» Dans toutes les écoles, le temps réservé à l'enseignement biblique, dans la matinée, sera de 9 heures un quart à 9 heures trois quarts, ou de 11 heures et demi à midi. »

Un programme détaillé pour l'enseignement religieux, adopté par le *Board* en date du 2 août 1883, est joint au règlement (*Appendix VII*).

Il existe une disposition de l'*Education Act* de 1870 qui semble donner à l'intervention financière de l'Etat en matière d'instruction primaire un caractère exclusivement laïque. L'art. 97 de cet *Act*, énumérant les conditions auxquelles une école peut prétendre aux subventions de l'Etat, dit que « aucune subvention ne sera accordée pour l'enseignement religieux ». Mais c'est là une restriction illusoire : qu'importe en effet que, nominalement, les subventions de l'Etat ne soient accordées qu'à l'enseignement laïque, puisque l'école qui en profite s'en sert pour donner aussi l'enseignement religieux?

ÉCOSSE. — L'*Education (Scotland) Act* de 1872 dit, dans son préambule, que « il a toujours été de coutume dans les écoles publiques d'Ecosse de donner l'instruction religieuse aux enfants dont les parents ne faisaient pas d'objection à cet égard, mais avec la liberté pour les parents de décider que leurs enfants ne participeraient pas à cet enseignement, sans que pour cela ils soient privés d'aucun des autres avantages de l'école; et qu'il est expédient de permettre aux administrateurs des écoles publiques de continuer ladite coutume. »

Les dispositions des articles 7 et 97 de l'*Education Act* anglais se retrouvent dans l'*Act* écossais, aux articles 68 (*conscience clause*), 66 (inspection) et 67 (subvention de l'Etat); par contre, la disposition de l'art. 14 de l'*Act* anglais, interdisant d'enseigner dans les écoles relevant d'un *School Board* aucun catéchisme ou formulaire distinctif d'une secte particulière n'a pas passé dans l'*Act* qui régit les écoles écossaises.

IRLANDE. — On a indiqué à l'article *Irlande* les phases diverses par lesquelles a passé la question de l'enseignement religieux dans les écoles primaires de ce pays. Actuellement, dans les *national schools*, qui sont les seules écoles subventionnées par le gouvernement et qui reçoivent des élèves de tous les cultes sans distinction, il n'est pas donné d'enseignement religieux par l'instituteur, et aucun emblème religieux particulier à une confession ne doit être exposé pendant les heures de classe; mais des ecclésiastiques ou d'autres personnes approuvées par les parents des enfants peuvent avoir accès à l'école à certaines heures déterminées pour donner à certains groupes d'enfants l'instruction religieuse ; le directeur de l'école peut aussi autoriser la lecture de la Bible en dehors des heures régulières de classe.

AUTRICHE-HONGRIE. — AUTRICHE. — La loi du 25 mai 1868 sur les rapports de l'école avec l'Église dit à l'art. 2 que « la mission de distribuer l'enseignement religieux dans les écoles primaires et moyennes, de le diriger et de le surveiller, appartient aux diverses Eglises ou communions religieuses, sans préjudice du droit de contrôle de l'Etat. »

La loi scolaire du 14 mai 1869 s'exprime ainsi à l'art. 5 :

» L'enseignement religieux est donné par les soins des autorités ecclésiastiques et surveillé par elles en première ligne.

» Le nombre d'heures à attribuer à l'enseignement religieux est déterminé par le plan d'études.

» La répartition ou programme d'enseignement entre les divers cours est fixée par les autorités ecclésiastiques.

» Les maîtres de religion, les autorités ecclésiastiques et les communions religieuses sont tenus de se conformer aux lois scolaires et aux règlements édictés par les autorités scolaires en exécution de ces lois.

» Les décisions des autorités ecclésiastiques concernant l'enseignement religieux sont transmises au directeur de l'école par l'intermédiaire de l'inspection de district. Les décisions qui seraient incompatibles avec l'organisation scolaire générale sont de nul effet et ne sont pas transmises.

» Dans les localités où il n'y a point d'ecclésiastique qui puisse donner régulièrement l'enseignement religieux, l'instituteur peut, avec le consentement de l'autorité ecclésiastique, être chargé de coopérer à cet enseignement pour les élèves de sa confession, en conformité des règlements édictés à ce sujet par l'autorité scolaire.

» Si une Eglise ou communion religieuse néglige de pourvoir à l'enseignement religieux, l'autorité scolaire provinciale, après avoir entendu les intéressés, prendra les mesures nécessaires. »

Une loi spéciale du 20 juin 1872 a réglé la façon dont l'enseignement religieux doit être donné dans les écoles primaires, moyennes et normales, et dont les frais doivent en être couverts. Cette loi pose en principe que les diverses Eglises sont tenues de donner gratuitement l'enseignement religieux; cependant, à titre exceptionnel, quand il s'agit d'une école primaire de plus de trois classes, ou d'une *Bürgerschule*, une rémunération peut être accordée; l'enseignement peut aussi être donné, dans la *Bürgerschule*, par un maître de religion spécial. Lorsqu'un instituteur, en conformité de l'art. 5 de la loi scolaire, donne l'enseignement religieux, il a droit à une rémunération particulière. Dans les écoles normales et les écoles moyennes, il doit être donné un enseignement religieux régulier pour toutes les confessions qui comptent un total d'au moins vingt élèves dans l'ensemble des classes pour lesquelles la religion forme une branche obligatoire. Les frais de cet enseignement, s'ils ne sont pas couverts par les Eglises ou des fonds spéciaux, sont portés au budget de l'école. C'est à l'autorité ci-

vile qu'il appartient de nommer aux postes rétribués de maître de religion ; mais le titulaire doit voir été déclaré apte à l'enseignement par l'autorité religieuse compétente.

Dans les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices, deux heures par semaine sont consacrées à la religion dans les deux premières années, une heure par semaine dans les deux dernières.

HONGRIE. — La loi scolaire du 5 décembre 1868 dit à l'art. 57 :

« Les écoles primaires communales étant accessibles aux enfants de toutes les confessions, chaque communion religieuse est tenue de pourvoir à l'enseignement religieux et moral des enfants de ses adhérents. Cet enseignement religieux doit être donné en dehors des heures régulières de classes ; il doit être public. »

La loi reconnaît aussi l'existence d'écoles confessionnelles; dans ces écoles, « l'enseignement religieux doit être restreint à certaines heures, afin que les enfants d'autres confessions, qui fréquenteraient cette école, puissent à ces mêmes heures recevoir de leur côté l'enseignement religieux par les soins de la confession à laquelle ils appartiennent (Art. 45). »

La religion fait partie des matières d'enseignement du programme des écoles normales ; celles de l'État sont mixtes quant aux cultes, et l'enseignement religieux y est donné par autant de catéchistes qu'il y a de confessions différentes représentées parmi les élèves.

BELGIQUE. — La loi sur l'instruction primaire du 23 septembre 1842 (art. 6) plaçait « la religion et la morale » en tête des matières que comprend nécessairement le programme de l'école primaire. Elle ajoutait :

« L'enseignement de la religion et de la morale est donné sous la direction des ministres du culte professé par la majorité des élèves de l'école. Les enfants qui n'appartiennent pas à la communion religieuse en majorité dans l'école seront dispensés d'assister à cet enseignement. »

Et plus loin :

« Quant à l'enseignement de la religion et de la morale, la surveillance sera exercée par les délégués des chefs des cultes. Les ministres des cultes et les délégués du chef du culte auront en tout temps le droit d'inspecter l'école. L'un de ces délégués pourra assister aux réunions cantonales (d'instituteurs), et diriger ces réunions sous le rapport de l'instruction morale et religieuse. L'évêque diocésain et les consistoires des cultes rétribués par l'Etat pourront se faire représenter, auprès de la commission centrale d'instruction, par un délégué qui n'aura que voix consulative. (Art. 7).

» Tous les ans, au mois d'octobre, chacun des évêques diocésains, et les consistoires pour les écoles appartenant aux autres confessions, communiquent au ministre de l'intérieur un rapport détaillé sur la manière dont l'enseignement sur de la morale et de la religion est donné dans les écoles soumises au régime de la présente loi. (Art. 8).

» Les livres destinés à l'enseignement primaire dans les écoles soumises au régime d'inspection établi par la présente loi sont examinés par la commission centrale et approuvés par le gouvernement, à l'exception des livres employés pour l'enseignement de la morale et de la religion, lesquels sont approuvés par les chefs des cultes seuls. Les livres de lecture employés en même temps à l'enseignement de la religion et de la morale sont soumis à l'approbation commune du gouvernement et des chefs des cultes (Art. 9). »

La loi du 1er juillet 1879 (art. 5) a rayé la religion du nombre des matières comprises nécessairement dans le programme de l'enseignement primaire ; dans l'énumération de ces matières, elle a remplacé « la religion et la morale » par « la morale » seule. Elle dit, en outre, à l'article 4 :

« L'enseignement religieux est laissé au soin des familles et des ministres des divers cultes. Un local dans l'école est mis à la disposition des ministres des cultes pour y donner, soit avant, soit après l'heure des classes, l'enseignement religieux aux enfants de leur communion fréquentant l'école. »

Et à l'article 7 :

« L'instituteur s'abstient, dans son enseignement, de toute attaque contre les croyances religieuses des familles dont les enfants lui sont confiés. »

Les dispositions des articles 7, 8 et 9 de la loi de 1842, qui donnaient au clergé le droit d'inspection et le droit d'approbation pour les livres, ont disparu.

Dans l'exposé des motifs, le gouvernement indiquait en ces termes le point de vue auquel il s'était placé :

« En disant que l'enseignement religieux est laissé au soin des familles et des ministres des divers cultes, l'article 4 affirme la séparation de la mission des Églises et de celle de l'Etat, en même temps que l'intention de ce dernier de ne point empiéter sur le domaine des premières.

» L'enseignement religieux, auquel l'État doit rester étranger, à raison de son incompétence, ne peut figurer dans le programme des écoles publiques. Cependant l'immense majorité des familles belges professe la religion catholique ; un nombre important de familles de la minorité professe d'autres cultes positifs ; toutes ces familles veulent que leurs enfants soient instruits des prescriptions de leurs religions respectives ; le pouvoir à tous les degrés ne peut leur refuser aucune des facilités désirables pour l'accomplissement de cette volonté ; il n'a pas le droit de contrarier celle-ci ; il n'a aucun intérêt non plus à le faire. Il n'y a donc aucune raison pour ne point déférer au vœu des familles, en admettant le prêtre à donner l'enseignement religieux dans un local de l'école.

» La loi garantit aux prêtres de toutes les Eglises qu'ils seront admis dans l'école pour y donner l'enseignement aux enfants de leurs communions respectives. Si cependant aucun membre du clergé ne vient donner l'enseignement à l'école, des répétitions pourront être nécessaires pour graver dans la mémoire des enfants l'enseignement religieux prescrit par le culte auquel ils appartiennent. L'instituteur pourra s'acquitter de ce soin. Mais il ne peut y être contraint, il faut son assentiment volontaire ; s'il refuse son aide, une personne apte sera chargée de faire réciter les leçons aux enfants, conformément au vœu des pères de famille. »

On sait quelles conséquences eut l'adoption de la loi du 1er juillet 1879. Le clergé catholique, mécontent de se voir enlever l'autorité qu'il avait jusqu'alors exercée sur l'enseignement primaire, refusa péremptoirement de venir à l'école donner l'enseignement religieux, sous prétexte qu'il n'y jouirait pas de la liberté nécessaire. Les instituteurs se déclarèrent, pour la plupart, disposés à se charger de faire réciter le catéchisme aux enfants ; mais loin d'accepter leur concours, les évêques leur interdirent de s'immiscer en aucune façon dans l'enseignement religieux, et menacèrent d'excommunication ceux qui oseraient, de leur autorité privée, joindre à leurs fonctions d'instituteurs laïques celles de maîtres de religion. Soutenus par le gouvernement, la plupart des instituteurs catholiques ne tinrent pas compte de cette menace, et continuèrent à faire réciter le catéchisme comme ils l'avaient fait sous le régime de la loi de 1842 : ils furent excommuniés. La lutte entre le pouvoir civil et l'Eglise catholique

dura jusqu'eu 1884, année où une nouvelle loi scolaire, celle du 20 septembre 1884, œuvre d'un ministère catholique, vint modifier la situation.

Les dispositions de la loi du 20 septembre 1884 relatives à l'enseignement religieux sont les suivantes :

« Les communes peuvent inscrire l'enseignement de la religion et de la morale en tête du programme de toutes ou quelques-unes de leurs écoles primaires. Cet enseignement se donne au commencement ou à la fin des classes ; les enfants dont les parents en font la demande sont dispensés d'y assister.

» Lorsque dans une commune vingt pères de famille ayant des enfants en âge d'école demandent que leurs enfants soient dispensés d'assister aux cours de religion, le roi peut, à la demande de ces parents, obliger la commune à organiser, à l'usage de ces enfants, une ou plusieurs classes spéciales.

» Si, malgré la demande de vingt pères de famille ayant des enfants en âge d'école, la commune met obstacle à ce que l'enseignement de leur religion fasse partie du programme et soit donné par les ministres de leur culte ou des personnes agréées par ceux-ci, le gouvernement peut, à la demande des parents, adopter et subsidier une ou plusieurs écoles privées à leur convenance, pourvu qu'elles remplissent les conditions requises pour être adoptées par la commune. (Art. 4).

» L'inspection de l'Etat ne peut s'étendre à l'enseignement de la religion et de la morale. (Art. 10). »

L'immense majorité des communes belges a rétabli l'enseignement de la religion en tête du programme des écoles primaires; l'Église catholique a consenti à envoyer, comme autrefois, ses prêtres donner cet enseignement, et à accepter de nouveau les instituteurs comme répétiteurs de religion.

Il faut cependant mentionner une singulière application du texte de l'art. 4 de la loi de 1884, qui a été faite par un certain nombre de communes. Dans ces communes, l'autorité municipale a refusé d'inscrire l'enseignement de la religion dans le programme de l'école communale ; mais ce refus, résolu à l'instigation du clergé catholique lui-même, n'est qu'un moyen détourné pour arriver à faire adopter et subventionner des deniers communaux une école congréganiste privée : en effet, l'école communale ne donnant pas l'enseignement religieux, vingt pères de famille font la demande prévue par la loi, et le gouvernement s'empresse de prescrire l'adoption d'une école privée où cet enseignement sera donné.

BRÉSIL. — Le catholicisme étant la religion de l'État, l'instruction religieuse est obligatoire dans l'école publique. On en dispense les dissidents.

CANADA. — Dans la province de Québec, les écoles sont confessionnelles; les dissidents ont le droit d'avoir des écoles spéciales, qui participent aux subventions de l'État. Dans toutes les écoles, le curé ou le ministre dissident a le droit exclusif de choisir les livres relatifs à la religion et à la morale, pour l'usage des enfants de sa confession respective. — Dans la province d'Ontario, les écoles sont mixtes quant aux cultes; néanmoins les catholiques ont le droit d'avoir des écoles séparées. Dans les écoles mixtes, l'instruction religieuse peut être donnée aux élèves par les ministres ou autres représentants des diverses confessions; la classe doit commencer et finir par des exercices religieux auxquels nul élève ne peut être contraint d'assister; les dix commandements doivent être récités par les élèves une fois par semaine. — Dans la Nouvelle-Écosse, le Nouveau-Brunswick et la Columbie anglaise, les dispositions sont les mêmes que dans l'Ontario, sauf que les catholiques n'ont pas d'écoles publiques séparées. Dans le Manitoba et l'île de Terre-Neuve, chaque confession a ses écoles spéciales avec un enseignement religieux obligatoire.

CHILI. — L'enseignement religieux fait partie, sous le nom de « morale chétienne », des matières obligatoires du programme primaire. Il est donné par l'instituteur et l'institutrice.

COLOMBIE. — Depuis la réorganisation de l'instruction publique en 1870, il n'est donné aucun enseignement religieux dans les écoles publiques appartenant au gouvernement. Cette suppression de l'enseignement religieux a été le prétexte d'une révolte qui eut lieu en 1876 à l'instigation des évêques du Cauca et d'Antioquia; mais le gouvernement est resté le maître, et a maintenu la laïcité de l'école publique.

DANEMARK. — La religion fait partie des matières obligatoires du programme de l'école primaire et de l'école normale. L'enseignement religieux est donné à l'école primaire par l'instituteur, à l'école normale par le directeur, qui est toujours un ecclésiastique. Le clergé luthérien est officiellement chargé de la surveillance de l'enseignement tout entier : le pasteur est président de droit de la commission scolaire locale, le prévôt ou doyen est membre de droit de la direction scolaire du bailliage; et, dans chaque diocèse, l'évêque est chargé de visiter les écoles et de faire un rapport annuel au ministre des cultes et de l'instruction publique.

ESPAGNE. — La loi du 9 septembre 1857 place en tête des matières du programme de l'enseignement primaire « la doctrine chrétienne et des notions d'histoire sainte ».

Le règlement scolaire du 26 novembre 1868, qui est encore en vigueur, contient tout un chapitre sur « l'instruction religieuse et morale ». En voici le contenu :

« Art. 36. — Comme le but que doit se proposer l'instituteur dans l'éducation des enfants n'est pas seulement de leur enseigner à lire, écrire et compter, mais aussi et principalement de les instruire dans les vérités de la religion catholique, il sera de son devoir de les leur faire connaître par des moyens convenables, en les disposant par de bonnes habitudes et de sains principes à remplir leurs devoirs envers Dieu, envers le prochain et envers eux-mêmes et en se rappelant qu'en pareille matière l'exemple est le plus efficace des enseignements.

» Art. 37. — L'étude de la doctrine chrétienne et les exercices religieux, dans les écoles primaires, sont placés sous la surveillance immédiate du curé ou du membre ecclésiastique de la junte locale.

» Art. 38. — L'instruction morale et religieuse tiendra la première place dans toutes les classes de l'école.

» Art. 39. — Il y aura une leçon courte, mais quotidienne, de doctrine chrétienne, accompagnée de récits de l'histoire sainte propres à montrer l'application des maximes et des préceptes qui auront été expliqués; ces instructions seront accommodées à la capacité respective de chaque classe.

» Art. 40. — Tous les trois jours, le matin ou l'après-midi, aussitôt après la prière par laquelle s'ouvrent les exercices de l'école, et une fois les enfants assis à leurs places respectives, un quart d'heure sera employé à faire lire à haute voix, par un des élèves les plus avancés, un chapitre ou une portion de chapitre de l'Ecriture sainte, et principalement du Nouveau Testament; le maître y ajoutera les explications ou applications que lui suggérera son instruction et sa prudence.

» Art. 41. — Les chapitres qui doivent faire l'objet des exercices indiqués dans l'article précédent seront désignés d'avance par le prélat diocésain, ou, avec son approbation, par le membre ecclésias-

tique de la junte provinciale d'instruction publique. (Article tombé en désuétude.)

» Art. 42. — Dans les localités où existe la louable coutume d'envoyer les enfants à la messe paroissiale, le dimanche, sous la conduite de l'instituteur, cette coutume sera maintenue ; et là où elle n'existe pas, les instituteurs et les juntes devront l'introduire.

» Art. 43. — Les enfants qui auront l'instruction et l'âge convenables seront préparés à la première communion sous la direction du curé ; l'instituteur se conformera en tout aux instructions qui lui seront données à cet égard. La première communion faite, les enfants seront conduits tous les trois mois à l'église par l'instituteur pour se confesser ; il amènera aussi tous les autres élèves, afin de les habituer à ces actes religieux et pour éviter qu'ils ne restent seuls à l'école. Les premiers renouvelleront la communion aux époques que désignera le confesseur, à la discrétion et à la prudence duquel il convient de confier une affaire de si haute importance. (Article tombé en désuétude.)

» Art. 44. — L'après-midi de tous les samedis sera consacrée exclusivement : 1° à un examen sur les points de la doctrine chrétienne et de l'histoire sainte qui auront été étudiés pendant la semaine ; l'instituteur se fera aider, pour aller plus vite, par les élèves les plus avancés ; 2° à l'étude du catéchisme, et à des explications sur la doctrine chrétienne.

» Art. 45. — Pour cet exercice, l'instituteur s'occupera successivement de toutes les divisions, et consacrera à chacune d'elles le temps nécessaire pour son instruction.

» Art. 46. — Les élèves apprendront par cœur les demandes et les réponses du catéchisme, après que les explications nécessaires leur auront été données, et se les réciteront les uns aux autres.

» Art. 47. — Les exercices du samedi se termineront par la lecture de l'évangile du lendemain, faite à haute voix par le maître ou par un élève avancé ; on récitera ensuite le rosaire et une prière spéciale, pour demander à Dieu la santé de Sa Majesté et la prospérité de la nation. »

Ces dispositions sont applicables aux écoles de filles aussi bien qu'à celles de garçons.

L'article 11 de la loi du 8 septembre 1857 dit d'autre part :

« Le gouvernement veillera à ce que les curés fassent répéter aux élèves des écoles primaires les leçons de doctrine et de morale chrétienne, au moins une fois par semaine. »

Cette disposition, paraît-il, n'est généralement pas exécutée.

Les articles 295 et 296 confient aux évêques la charge de veiller sur la pureté de la doctrine et l'éducation religieuse de la jeunesse ; ils doivent dénoncer au gouvernement les livres qui leur paraîtraient renfermer de mauvaises doctrines (V. le texte de ces deux articles au mot *Inspection*, p. 1352).

Dans les écoles normales, un ecclésiastique est chargé de l'enseignement de la religion et de la morale.

GRÈCE. — La loi du 6 février 1834 place la « catéchèse » en tête du programme de l'école primaire. C'est l'instituteur ou l'institutrice qui est chargé de l'enseignement du catéchisme.

A l'école normale, le programme comprend la religion et l'histoire sainte.

HOLLANDE. — Dès 1806, la législation hollandaise adopta le principe de l'école neutre en matière religieuse. « Il sera pris des mesures, disait le *Règlement A* de 1806, pour que les écoliers ne soient pas privés d'instruction dans la partie dogmatique de la communion religieuse à laquelle ils appartiennent ; mais cette partie de l'enseignement ne sera pas à la charge de l'instituteur. » En conséquence, les membres du clergé des diverses confessions furent invités à s'occuper eux-mêmes de l'instruction religieuse de la jeunesse. Ce principe n'a pas cessé d'être admis par les différentes lois qui ont successivement régi l'instruction primaire en Hollande.

La loi en vigueur, celle du 17 août 1878, dit à l'art. 33 :

« L'enseignement scolaire, tout en fournissant les connaissances nécessaires et utiles, doit servir à développer les facultés intellectuelles des enfants et à les préparer à la pratique de toutes les vertus chrétiennes et sociales. L'instituteur s'abstient d'enseigner, de faire ou de laisser faire quoi que ce soit qui puisse être contraire au respect dû aux opinions religieuses de ceux qui professent un autre culte que le sien.

» Le soin de donner l'instruction religieuse reste abandonné aux ministres des cultes. »

L'article 22 dit en outre :

« En arrêtant les heures de classe, on veillera, en laissant libres des heures expressément désignées à cet effet dans le règlement, à ce que les enfants qui fréquentent l'école puissent recevoir l'instruction religieuse de la part des ministres des cultes. Les locaux scolaires tenus disponibles pour l'enseignement de la religion seront, s'il est nécessaire, chauffés et éclairés aux conditions à déterminer par les bourgmestre et échevins, de concert avec l'inspecteur scolaire du district. »

Ces dispositions ne satisfont ni les catholiques ni certains protestants. Les catholiques voudraient des écoles confessionnelles ; les protestants conservateurs demandent « une école avec la Bible » (*een school met den Bijbel*).

En ce qui concerne les écoles normales, nous renvoyons le lecteur à un passage de l'article *Pays-Bas* (p. 2232), où M. Cousin raconte sa visite à l'école normale de Haarlem.

ITALIE. — La loi organique du 13 novembre 1859 range l'enseignement religieux au nombre des matières constituant le programme de l'instruction primaire.

Le règlement scolaire du 15 septembre 1860 dit à l'article 2 :

« Les parties du catéchisme qui devront être étudiées dans chaque classe sont déterminées, dans les divers diocèses du royaume, par le conseil scolaire provincial, sur la proposition de l'inspecteur royal, qui consultera à ce sujet les inspecteurs d'arrondissement et les directeurs spirituels des gymnases et des écoles techniques de la province. Cette distribution devra être faite de façon qu'en deux ou trois années les enfants aient eu l'occasion d'étudier et d'apprendre convenablement les parties les plus importantes de la doctrine chrétienne. Sont dispensés de l'étude des matières religieuses inscrites au programme des classes élémentaires les enfants qui ne professent pas le culte catholique. »

L'article 325 de la loi ajoute :

« Le curé examinera les élèves des écoles sur l'instruction religieuse. Cet examen aura lieu aux jours et aux lieux qui seront fixés d'un commun accord par la municipalité et le curé. »

A ce sujet, le règlement dispose ce qui suit :

« Art. 36. — A l'examen de religion, c'est-à-dire de catéchisme et d'histoire sainte assistera, outre le surveillant municipal, le curé du lieu ou le prêtre délégué par lui. Si le curé est empêché d'assister à l'examen, celui-ci sera fait par l'instituteur. Cet examen, dans les écoles à plusieurs classes, pourra avoir lieu un mois avant l'époque fixée pour les examens sur les autres matières.

» Art. 38. — Les élèves appartenant à un culte non catholique sont dispensés de l'examen de religion. »

Une circulaire du 29 février 1870 ordonna que

l'enseignement religieux serait donné seulement aux enfants dont les parents en feraient la demande. L'année suivante, une nouvelle circulaire, expliquant la précédente, prescrivit nettement de ne donner l'enseignement religieux qu'aux seuls élèves dont les parents le demanderaient; cet enseignement devait être donné à des jours déterminés, et dans l'école, par un maître ou une autre personne jugée capable par la municipalité. De la sorte, la dispense de l'enseignement religieux, au lieu d'être l'exception, devint la règle; mais, quand des parents réclamaient cet enseignement, la municipalité était tenue de le faire donner.

La loi du 15 juillet 1877 sur l'obligation de l'instruction primaire du degré élémentaire fit un pas de plus : ayant à énumérer (art. 2) les matières sur lesquelles doit porter l'enseignement obligatoire, elle omit la religion, et la remplaça par « les premières notions des devoirs de l'homme et du citoyen ». Après la mise en vigueur de cette loi, quelques municipalités, jugeant que la disposition de la loi de 1859 qui rendait l'enseignement religieux obligatoire avait été abrogée par l'article 2 de la loi du 15 juillet 1877, firent disparaître la religion du programme de leurs écoles. Mais un décret du 6 juin 1878 a déclaré bien fondé le recours d'un certain nombre de pères de famille contre une décision de la municipalité de Gênes qui avait aboli l'enseignement religieux dans ses écoles primaires; il s'appuie sur un avis du Conseil d'Etat, en date du 17 mai 1878, qui dit : « La loi du 15 juillet 1877 n'a pas innové, en ce qui concerne la disposition de la loi du 13 novembre 1859 obligeant à comprendre l'instruction religieuse au nombre des matières de l'enseignement. L'instance des pères de famille désirant et réclamant l'enseignement religieux suffit à constituer pour les communes une obligation expresse de le faire donner. » D'où il résulte que, si les pères de famille ne réclament pas, les communes ne sont pas tenues de faire donner l'enseignement religieux.

En ce qui concerne les écoles normales, les programmes du 30 septembre 1880, et ceux du 1er septembre 1883, qui les ont remplacés, ont supprimé les leçons de religion et ont mis à leur place l'enseignement « des droits et devoirs du citoyen ».

JAPON. — Le code scolaire de 1879, énumérant à l'article 3 les matières qui constituent le programme de l'instruction primaire, y place la « morale »; mais l'enseignement religieux n'y figure pas, et il n'en est fait mention dans aucune des dispositions de la loi.

LUXEMBOURG. — « L'instruction religieuse et morale » figure en tête des matières obligatoires du programme de l'école primaire.

La loi du 20 avril 1881 dispose à cet égard ce qui suit :

« Art. 20. — L'enseignement religieux est donné par le ministre du culte, au local de l'école, aux jours et heures fixés à cet effet par l'administration communale, d'accord avec le ministre du culte et l'inspecteur.

» Ces heures sont fixées, pour autant que possible, soit au commencement, soit à la fin des heures de classe.

» En cas de désaccord, le directeur général du service afférent statuera.

» A la demande du chef du culte, l'instituteur sera chargé de l'enseignement de l'histoire sainte.

» Art. 21. — En cas d'empêchement momentané du ministre du culte, l'instituteur fera répéter la leçon de catéchisme et, le cas échéant, de l'histoire sainte. Il s'abstiendra de toute explication.

» Le restant de l'heure sera employé à des branches de l'enseignement laïque.

» Art. 22. — Dans des cas exceptionnels et pour motifs graves, le ministre du culte pourra, du consentement du chef du culte, du conseil communal et de l'inspecteur, être temporairement remplacé par l'instituteur.

» Art. 26. — Les livres destinés à l'enseignement religieux sont approuvés par le chef du culte.

» Art. 72. — La surveillance de l'enseignement religieux appartient au chef du culte respectif.

» Il peut faire visiter les écoles par des délégués qu'il fait connaître au gouvernement.

» Ces visites n'ont pour but que d'exercer la surveillance de l'enseignement religieux et ne peuvent avoir lieu que pendant les heures fixées pour cet enseignement.

» Art. 98. — La surveillance de l'éducation et de l'instruction morale et religieuse est exercée pour toutes les écoles de la paroisse par le curé-desservant ou par le membre du clergé de la paroisse qu'il désignera à cet effet, et, le cas échéant, par le ministre du culte afférent. Cette surveillance s'exercera au moyen de visites périodiques qui pourront avoir lieu une fois par mois. »

La loi ne contient aucune disposition indiquant que les parents peuvent demander que leurs enfants soient dispensés d'assister à l'enseignement religieux.

A l'école normale, il y a un cours d'instruction religieuse donné par un professeur qui est nommé sur une liste de trois candidats présentés par l'évêque (art. 109). La loi ne disant pas que ce cours est facultatif, il faut en conclure qu'il est obligatoire pour tous les élèves. — La surveillance et la direction supérieure de l'enseignement religieux à l'école normale appartient à l'évêque (art. 110).

MEXIQUE. — Le programme des écoles primaires publiques comprend « la morale et la politesse », mais non la religion. L'enseignement religieux est laissé aux soins des familles et des ministres des cultes.

MONTÉNÉGRO. — La loi scolaire du Monténégro, promulguée en 1879, porte ce qui suit : « Tous les cultes reconnus jouissent dans l'école des mêmes droits. Chaque communion religieuse est tenue de pourvoir à l'enseignement religieux des enfants qui appartiennent à son culte. »

PORTUGAL. — La doctrine chrétienne fait partie du programme de l'enseignement primaire élémentaire; l'histoire sainte figure au programme de l'enseignement primaire complémentaire. Ce double enseignement est donné par l'instituteur ou l'institutrice. Les élèves qui appartiennent à une autre religion sont dispensés d'y assister.

Dans les écoles normales d'instituteurs ou d'institutrices, les élèves reçoivent des leçons de « morale et d'histoire sainte, particulièrement du Nouveau Testament », à raison d'une heure par semaine pour chacune des trois années d'études.

RÉPUBLIQUE ARGENTINE. — La loi argentine sur l'éducation publique reconnaît la nécessité d'enseigner la religion à l'école, mais ordonne en même temps de respecter les croyances des familles étrangères au culte catholique. « Ce précepte, dit M. Hippeau, n'a donné lieu à aucune objection, mais n'a pas jusqu'à présent été, dans la pratique, observé pour l'enseignement religieux dans les écoles publiques. »

En 1883, un projet de loi qui écartait l'enseignement religieux du programme scolaire a été voté par la Chambre des députés; mais il a été repoussé par le Sénat.

RUSSIE. — L'enseignement de la religion forme

une partie intégrante du programme de l'école élémentaire ; il est donné par un maître de religion appartenant au clergé.

Dans les écoles urbaines, le maître de religion est choisi par l'inspecteur primaire parmi les membres du clergé local ; il est confirmé dans ses fonctions, de l'assentiment de l'évêque, par le curateur de l'arrondissement scolaire. L'instruction religieuse n'est donnée qu'aux enfants de religion orthodoxe ; pour les autres croyances, cet enseignement est laissé aux soins des parents.

Les séminaires pédagogiques et les instituts pédagogiques ont aussi un maître de religion (ecclésiastique) nommé par le curateur de l'arrondissement.

Dans les parties de l'empire habitées par des populations catholiques, protestantes, musulmanes ou bouddhistes, l'enseignement religieux est donné, soit par l'instituteur, soit par un ministre du culte respectif.

SERBIE. — La loi sur l'instruction primaire promulguée en 1883 met la religion au premier rang des matières obligatoires du programme de l'école primaire.

SUÈDE ET NORVÈGE. — SUÈDE. — La religion est une des matières obligatoires du programme de l'école primaire. L'enseignement religieux est donné par l'instituteur, sous la surveillance du pasteur ; il comprend, en premier lieu, l'exposé oral de l'histoire sainte, à l'aide d'images dont le maître se sert pour rendre ses récits plus animés ; en second lieu, l'étude du petit catéchisme de Luther. Le culte journalier fait à l'école est accompagné de la lecture de la Bible, dont les enfants doivent, en outre, apprendre par cœur certains passages choisis.

A l'école normale, l'enseignement religieux est généralement donné par le directeur, qui est toujours un ecclésiastique.

Le clergé, pasteurs, consistoires, évêques, est chargé de la surveillance de tout l'enseignement primaire, comme en Danemark.

NORVÈGE. — Le programme des écoles primaires urbaines comprend obligatoirement « la religion et l'histoire sainte d'après les livres d'instruction autorisés, la lecture de la Bible et le chant des psaumes. » En outre, « la classe commence et finit chaque jour par des prières et par des psaumes, ou par l'un de ces exercices religieux (Loi du 12 juillet 1848, art. 2). »

La loi du 16 mai 1860 sur les écoles primaires rurales contient des dispositions analogues (art. 5). On y lit de plus que « pour l'enseignement de la religion chrétienne on ne se servira que des livres d'instruction autorisés par le roi ».

Comme en Suède et en Danemark, la direction et la surveillance de l'instruction primaire sont entre les mains du clergé.

SUISSE. — La constitution fédérale suisse du 29 mai 1874 contient les dispositions suivantes :

« Les écoles publiques doivent pouvoir être fréquentées par les adhérents de toutes les confessions, sans qu'ils aient à souffrir d'aucune façon dans leur liberté de conscience ou de croyance. (Art. 27.)

» Nul ne peut être contraint de suivre un enseignement religieux. La personne qui exerce l'autorité paternelle ou tutélaire a le droit de disposer de l'éducation religieuse des enfants jusqu'à l'âge de seize ans révolus. (Art. 49.) »

Presque tous les cantons ont laissé à leurs écoles le caractère confessionnel, et se sont contentés, pour obéir à la constitution fédérale, de dispenser de l'enseignement religieux les enfants dont les parents en expriment le désir. Deux seulement, Neuchâtel et Genève, ont proclamé la neutralité de l'école, en déclarant, par un article de leurs constitutions, « l'enseignement religieux distinct des autres parties de l'instruction. »

Dans quelques cantons, Zurich, Berne, Bâle, Vaud, l'enseignement religieux est donné par l'instituteur. Dans le plus grand nombre, il doit être donné en première ligne par l'ecclésiastique, qui peut au besoin se faire aider par l'instituteur, si celui-ci y consent, ou même se décharger entièrement sur lui de ce soin. Dans le demi-canton d'Obwald, la loi dit que l'enseignement religieux regarde exclusivement le curé et ne doit pas figurer dans le plan d'études. Dans le canton de Thurgovie, l'instituteur doit donner un enseignement religieux général, non confessionnel ; l'enseignement religieux dogmatique et confessionnel est laissé aux ministres des différents cultes.

La loi neuchâteloise sur l'instruction primaire contient les dispositions suivantes :

« Art. 18. — L'enseignement religieux est distinct des autres parties de l'instruction (art. 79 de la constitution cantonale). Cet enseignement est facultatif. Il se donne suivant le libre choix et la volonté des familles.

» Art. 19. — Les commissions d'éducation doivent déterminer les heures affectées à l'enseignement religieux. Elles veillent spécialement à ce que ces heures puissent être fixées à des moments convenables de la journée en dehors des programmes, soit avant, soit après les autres leçons.

» Art. 20. — Les locaux scolaires sont de droit à la disposition de tous les cultes pour l'enseignement religieux. Lorsqu'il y a concurrence de demandes pour les mêmes heures, les commissions tranchent en faveur de la majorité des enfants appelés à suivre cet enseignement, sans que, toutefois, par les dispositions prises, une ou plusieurs minorités puissent se trouver totalement exclues de l'usage de ces locaux.

» Art. 21. — Les commissions d'éducation n'ont à intervenir ni pour le choix, et, cas échéant, les honoraires des personnes chargées de l'enseignement religieux, ni pour le caractère et le programme de cet enseignement. »

Il résulte d'un autre article (art. 93) que les instituteurs peuvent être chargés des leçons de religion ; on y lit en effet : « Ne sont pas compris dans le traitement des instituteurs et des institutrices les honoraires payés pour les leçons de religion, etc. »

La loi scolaire genevoise est absolument muette sur l'enseignement religieux.

UNION AMÉRICAINE. — L'école publique, aux Etats-Unis, ne donne pas d'enseignement religieux proprement dit. Mais elle est religieuse dans tout son enseignement. Dans beaucoup d'écoles, on lit la Bible, on fait des prières, on chante des cantiques ; là même où ces manifestations extérieures du sentiment religieux ont été supprimées à la suite de scrupules partagés par les ecclésiastiques eux-mêmes, et pour éviter de froisser les catholiques ou les israélites, l'esprit de l'enseignement reste éminemment chrétien.

A l'article *Etats-Unis*, un paragraphe spécial (p. 936) a été consacré à l'instruction religieuse. Le sujet y a été traité avec tous les développements qu'il comporte ; aussi nous bornerons-nous à y renvoyer le lecteur.

RELIGIEUSES (COMMUNAUTÉS). — V. *Congrégations.*

RÉMUSAT (Mme DE). — Mme de Rémusat (Claire-Elisabeth de Vergennes) naquit à Paris en 1780. Elle était petite-nièce du ministre de Louis XVI. Son père, maître des requêtes, occupait à Paris une situation importante au moment de la Révolution ; il périt sur l'échafaud en 1794. Sa mère, femme d'un esprit distingué, vécut assez retirée après la mort de son mari et s'occupa, avec beau-

coup d'intelligence et de haute raison, de l'éducation de ses deux filles. Elle avait un cercle intime d'amis de choix, philosophes et publicistes, qui agitaient dans son salon les questions les plus sérieuses et discutaient avec autant de verve et d'esprit que de bonne grâce et de parfaite courtoisie. C'est dans ce milieu, à la fois brillant et sérieux, que se forma l'esprit de Mme de Rémusat.

Mariée à seize ans à M. de Rémusat, ancien magistrat, elle continua, pendant les années qui suivirent son mariage, sa vie paisible et recueillie. Mais les circonstances rapprochèrent le jeune ménage de Mme Bonaparte, et lorsque, en 1802, le pouvoir du premier consul fut assez affermi pour qu'il essayât de constituer une sorte de cour, il plaça Mme de Rémusat près de Mme Bonaparte, comme dame du palais, et il attacha M. de Rémusat à sa personne en qualité de chambellan. Après la chute de l'empire, M. de Rémusat fut nommé préfet à Toulouse, puis à Lille; il fut destitué par le ministère Villèle. Sa femme, qui employait à écrire les rares loisirs que lui laissait son existence agitée, nous a laissé des romans qui sont peu connus, des lettres adressées à son mari, des mémoires où elle a consigné ses observations sur le règne, la cour et la personne même de Napoléon Ier, et un ouvrage de pédagogie, malheureusement inachevé, l'*Essai sur l'éducation des femmes*. Elle fut enlevée prématurément à sa famille en 1821.

Quand on prononce le nom de Mme de Rémusat, le souvenir de ses Mémoires se présente vivement à l'esprit. C'est le plus connu et le plus généralement apprécié des ouvrages qu'elle a laissés. Ce récit animé, vivant, sincère, éclaire, en effet, d'un jour nouveau, cette cour de Bonaparte où s'agitaient tant d'intérêts mesquins, où le mouvement des idées était si lent, arrêté par le maître qui se défiait grandement de la pensée. Cet ouvrage abonde en révélations piquantes, en observations judicieuses et fines. On sent qu'en l'écrivant, elle a été pressée par la vérité, par le besoin de prémunir les esprits contre les promesses du pouvoir absolu, contre sa fausse grandeur et sa prospérité apparente. Et de fait, il est impossible de ne pas devenir, en le lisant, plus sévère pour ce pouvoir funeste qui ne peut se maintenir que par l'abaissement des caractères et des esprits.

La lecture des lettres qu'elle écrivait à son mari, durant les nombreuses absences auxquelles le condamnait sa situation près de l'empereur, nous fait entrer en relations plus intimes avec elle. On ne saurait exprimer une forte et profonde affection en termes plus touchants, et mettre une plus grande variété de tours et de pensées dans cette expression même. Il y a une grande richesse de cœur et d'esprit dans ces causeries avec un absent; il y a aussi la marque d'une intelligence cultivée, nourrie de bonne et saine littérature, en commerce familier avec Pascal, Montesquieu, Voltaire, Plutarque et Platon, « qu'elle n'entend pas toujours ». Ses lettres nous la montrent sérieuse et exaltée à la fois, très sensée, et pourtant alarmée et hors d'elle-même devant le plus petit incident, lorsqu'il contrarie ses affections; douée d'un pénétrant esprit d'observation et naturellement portée, à propos de tout ce qu'elle voit, aux réflexions philosophiques et morales, et peu capable néanmoins de s'intéresser fortement à ce qui dépasse le cercle étroit de la famille et des amis. « Ma vie, écrit-elle, semble en quelque sorte être toute serrée dans mon cœur. » En lisant ces pages, on ne voit pas se dessiner un caractère, on ne se sent pas en présence d'une âme supérieure aux événements et qui les domine : elle a besoin d'être heureuse pour être calme et paisible. Et pourtant, son fils, qui a été, sans contredit, un des hommes les plus distingués de notre époque, lui rapportait « les mérites et les succès de toute son existence ». Comment, dès lors, ne pas lui attribuer les fortes qualités sans lesquelles nous ne pouvons rien fonder ici-bas?

D'ailleurs, son livre sur l'éducation des femmes, le seul de ses ouvrages que nous ayons à analyser ici, porte l'empreinte d'une haute et ferme raison, d'un bon sens pratique qui s'appuie sur les principes de morale les plus élevés.

Cet ouvrage parut, pour la première fois, en 1824; comme nous l'avons dit, il fut interrompu brusquement, et l'auteur n'a pu remplir qu'une partie du plan qu'il s'était tracé. Les applications, les conseils pratiques manquent, mais il est aisé de les déduire des idées générales qui sont liées entre elles et forment un système bien ordonné. « Je ne vois aucun motif, dit Mme de Rémusat, au début de son livre, de traiter les femmes moins sérieusement que les hommes, de leur dénaturer la vérité sous la forme d'un préjugé, le devoir sous l'apparence d'une superstition, pour qu'elles acceptent le devoir et la vérité; nul n'est fondé à leur ravir le privilège d'obéir à la loi divine révélée par la raison. »

Voilà l'idée maîtresse de tout l'ouvrage. La femme n'est pas un être purement sensitif; elle est douée de raison; elle a pour guide la conscience, pour mobile le désir de se perfectionner. Les moyens dont elle dispose sont la liberté et la volonté. Nous ne pouvons nier que l'éducation qu'on lui donne doit se conformer à sa nature, assurer sa dignité d'être moral par l'empire de la raison sur la liberté. Substituez donc à cette morale superficielle, toute de convention et qui régit ses actes seuls, des principes fixes, assez généraux pour diriger sa vie tout entière. Faites-lui sentir de très bonne heure la beauté et la force du mot devoir. « Qu'une mère, avant de prescrire, s'attache à faire voir que toute grande personne qu'elle est et précisément parce qu'elle est grande personne, sa vie est toute semée d'obligations. » Cette idée du devoir, associée à chacune de nos actions, peut seule donner du prix à nos actes journaliers, élever notre tâche, quelque modeste qu'elle soit, à la hauteur d'une mission.

Toutefois, la raison « raisonnante » ne suffit pas; il faut à la femme l'enthousiasme et l'émotion d'un grand sentiment. Eclairez son intelligence, fortifiez la règle morale, oui, mais donnez aussi un aliment à son imagination et à sa sensibilité; entretenez en elle ce foyer intérieur qui communique à son âme la chaleur et la vie, élevez-la jusqu'au sentiment religieux. Mais gardez-vous d'entendre par là une pratique froide et vide : « Pratiquer son culte sans intelligence, sans lecture, sans méditation, c'est vraiment renier son âme, éteindre la lumière intérieure, se défier de Dieu, de la parole et de la grâce. » La foi, c'est la conquête de l'intelligence qui cherche consciencieusement la vérité, c'est la forte et paisible certitude de celui qui sait pourquoi il croit. « C'est du besoin d'examiner, dit-elle en terminant son livre, que vous devez faire sortir le besoin de croire. »

On le voit, Mme de Rémusat, par le prix qu'elle attache à la raison, la confiance qu'elle témoigne à la nature humaine, par sa façon de comprendre la religion qu'elle ne sépare pas de la raison et de la morale, est la fille du XVIIIe siècle; mais lorsqu'elle demande aux femmes de s'intéresser à la chose publique, parce que « leur destinée n'est pas indépendante de l'état politique de leur pays », elle est bien de notre époque et elle a une vue singulièrement nette de la réalité. Si nous la comparons aux femmes de talent qui ont écrit, dans notre siècle, des ouvrages d'éducation, nous la rapprocherons surtout de Mme Necker

de Saussure. En dépit des différences qui les séparent, il y a entre elles une étroite parenté : elles ont même respect pour la nature humaine, même confiance dans les forces dont elle dispose, même souci de mettre dans l'éducation et dans la vie tout entière plus de lumière et de chaleur. Mais Mme Necker subordonne tout au sentiment religieux; Mme de Rémusat s'appuie surtout sur la raison éclairée et animée; la première vise plus profond, elle voit mieux les faiblesses et la grandeur de la nature humaine, elle est vraiment un moraliste et un éducateur, tandis que la seconde est plutôt un psychologue. Mais que d'observations fines, délicates, quelle raison aimable répandue dans les écrits de Mme de Rémusat! C'est bien la femme dont la société moderne a besoin qu'elle aspire à former : forte sans raideur ni sécheresse, sensée et pourtant éprise d'idéal; elle ne recherche ni l'éclat ni le succès, mais elle veut être utile et contribuer au bonheur et au bien général.

[Marg. Fontes.]

RENAISSANCE. — Le mot Renaissance, qui devrait répondre à une notion très précise, est devenu l'un des plus vagues de notre langue, comme un signe qui s'est usé à force d'être mis en usage, et auquel ne se rattachent plus que des idées assez incertaines. Pour les uns, il indique une période historique qui, prise au point de vue de la France, commence au temps de l'expédition de Charles VIII en Italie, et s'étend jusqu'à celui de Henri IV, ou même jusqu'à Louis XIII; mais si l'on veut entendre la Renaissance totale, l'italienne avant tout, il faut remonter bien plus haut et y faire entrer tout le XVe siècle; les personnes qui s'intéressent aux origines des grandes crises intellectuelles et qui, dans un fleuve, comptent volontiers la source elle-même, pénétreront jusqu'au cœur du XIVe siècle, jusqu'à Pétrarque tout au moins. Mais ici nous n'avons, en quelque sorte, qu'une délimitation chronologique. Le plus souvent, on emploie le mot de Renaissance pour signifier soit le réveil des études antiques et le retour aux écrivains classiques; soit l'évolution des arts du dessin vers une expression plus libre et plus vivante de la nature, de la beauté, de la joie, soit la sécularisation de l'esprit moderne qui, affranchi des traditions religieuses, des entraves scolastiques du moyen âge, commence les littératures modernes. Il y a là des notions justes, à la condition qu'on mesure avec précision l'extension de chacune d'elles; il faut convenir, par exemple, qu'au moyen âge presque tous les écrivains anciens, que la Renaissance semblera retrouver au fond d'une cave, étaient connus, lus, commentés et compris des lettrés de l'Occident; que le rajeunissement des beaux-arts avait commencé, en Italie, dès le XIIIe siècle, pour la sculpture d'abord, avec Nicolas de Pise, puis pour la peinture, avec Giotto : ces deux artistes avaient retrouvé la bonne tradition, Nicolas, par l'étude des formes grecques sur les bas-reliefs du Campo-Santo de Pise, Giotto, par l'observation passionnée de la nature. Pour l'architecture, on n'oubliera pas que le dôme de Pise est du XIIe siècle, et que le gothique en est déjà bien séduisant : enfin, pour ce qui concerne les littératures de la Renaissance et le témoignage qu'elles donnent d'une sorte d'affranchissement de l'esprit humain, on se souviendra de l'aisance parfaite avec laquelle s'étaient joués jadis de toute discipline ecclésiastique ou féodale, en Italie, Dante, Pétrarque et les conteurs de nouvelles, dès le XIIIe siècle; dans la France du midi, les troubadours; dans celle du nord, les trouvères tels que Rutebeuf, les auteurs de contes et de fabliaux, les écrivains satiriques qui inventèrent, en plein XIIe siècle, la multiple épopée de Renart. Ainsi, les principaux courants de la Renaissance remontent bien au delà du XVe siècle; mais on n'aurait, d'ailleurs, sur la Renaissance, qu'une idée tout à fait fausse, si l'on imaginait qu'elle a seulement réuni tous ces courants en un lit commun, puis qu'elle en a réglé la marche et fixé la direction. L'originalité de la Renaissance est autrement grande. Elle est dans une conception nouvelle, ou plutôt retrouvée, de la nature et de la vie humaines, conception que n'a point formée un commerce plus intime et plus libre des écrivains et des civilisations de l'antiquité, mais que l'antiquité a éclairée, encouragée, et rendue très consciente. L'homme s'est replacé dans les conditions intellectuelles, morales et parfois même sociales où l'avait établi, antérieurement au christianisme, la civilisation du monde gréco-romain. Il a repris la pleine autonomie de sa raison. Il a rendu à toutes les forces de son cœur, à ses passions, même aux plus violentes, toute la liberté de leur énergie. Il n'a point, sans doute, répudié le christianisme, mais il a rejeté pour toujours les idées sur lesquelles reposait le christianisme ascétique du moyen âge; il ne veut plus considérer la vie terrestre comme une épreuve préparatoire à la vie future; il la croit bonne en soi, une fin réelle et non plus seulement un moyen de mériter le ciel; il est persuadé que rien de ce qui vit en nous ne doit être mutilé, que le plaisir, que l'instinct expriment la nature humaine d'une façon aussi légitime que la sagesse, la science, l'enthousiasme; à la discipline imposante du moyen âge qui, par les formes rigoureuses de la société chrétienne, catholique et féodale, par les communes municipales, par la scolastique et le monachisme, a encadré étroitement l'individu et entravé tous les mouvements de la pensée ou de la volonté personnelles, l'homme de la Renaissance a substitué le droit absolu de la conscience individuelle; à la tradition gothique, l'invention de la personne responsable; à la règle inflexible, la liberté.

C'est bien ainsi que s'est produite en Italie la Renaissance, dont l'œuvre première a été de briser les moules de la vie politique et sociale, et de fonder, sur les débris du régime impérial, pontifical, féodal et municipal, une Italie nouvelle, le principat ou la *tyrannie*. Autour du *tyran* italien s'organise comme par une nécessité logique une civilisation nouvelle, où le citoyen, comme le prince, ne vaut que par lui-même et par lui seul, où il se sent d'autant plus fort pour le combat de plus en plus dur de la vie qu'il est plus savant, plus audacieux, plus passionné, moins scrupuleux. Il ne compte plus que sur soi, il se répète la maxime de Leo Battista Alberti : « L'homme peut tirer de soi-même tout ce qu'il veut. » De là, chez les Italiens de la Renaissance, une puissance de volonté extraordinaire qui, en quelques-uns, artistes, tels que Brunelleschi, Michel-Ange, Léonard de Vinci, s'est rencontrée avec une richesse de connaissances et d'aptitudes véritablement prodigieuse. Ils pratiquent à la fois, en maîtres, deux ou trois arts, écrivent des poésies, sont mathématiciens et ingénieurs, au besoin chimistes, tailleurs de marbre, fondeurs en bronze. De là, chez les diplomates et les hommes d'État, tels que Machiavel ou Guichardin, une expérience universelle qui touche à tous les intérêts d'une nation, histoire, politique, économie politique, art de la guerre, théorie de l'impôt, institutions des peuples étrangers. Une si large culture a aiguisé en eux, au plus haut degré, le sens critique qui va souvent jusqu'au scepticisme, le don de l'ironie, qui ne recule pas assez en face de la satire implacable, du pamphlet mortel dont l'Arétin a laissé le modèle. En réalité, ils n'ont gardé, pour le gouvernement de leur vie intellectuelle ou morale, qu'une seule règle, mais souveraine : le dé-

veloppement illimité de la nature humaine, emportée par la recherche d'une infatigable curiosité, par la force de ses passions et de ses convoitises, même jusqu'aux derniers excès de l'égoïsme, de la fourberie, de la volupté. Rien ne leur semblait bon, qui ne leur donnât les plus vives jouissances du pouvoir ou de la richesse, de la science ou de la poésie. En peinture comme en poésie, ils ont renoncé à la tradition édifiante, et ne sont plus satisfaits que par les formes les plus belles, par les arrangements les plus pittoresques, les couleurs les plus séduisantes, les fables les plus étonnantes ou les plus gaies, tout ce qui fait la joie de leurs yeux ou de leurs esprits. Ils savent réaliser, dans leur vie extérieure, ces conditions d'énergie harmonieuse ou de sensualité fine qui leur semblent indispensables à la satisfaction de leur conscience; jamais et nulle part les cités n'ont offert au regard de tous de telles pompes et de telles fêtes, entrées de princes, cavalcades, décors éclatants des palais et des rues, jeux publics, réjouissances et allégories du carnaval; jamais non plus la vie de société ne s'est entourée d'un cadre plus magnifique : les palais et les villas, l'ameublement où les marbres précieux se rencontrent avec les étoffes soyeuses, brochées d'or, avec les *arazzi*, les tapisseries des Flandres, les bronzes antiques; les salons où l'on disserte sur Platon, où l'on écoute les stances de l'Arioste ou de Boiardo; tout cet appareil qui a tant surpris les barons français de Charles VIII, à peine échappés de leurs tristes manoirs féodaux, fut le symbole visible de cette jeunesse renouvelée de la civilisation, qui s'appelle la Renaissance italienne.

Grâce à sa puissance contagieuse, la Renaissance de l'Italie a très profondément, parfois même d'une façon hâtive, transformé la civilisation du reste de l'Occident. La France, l'Allemagne, l'Angleterre, l'Espagne, les Pays-Bas se sont assimilé avec plus ou moins d'originalité les arts, les formes poétiques, la vie princière, la vie de société et de conversation, le luxe extérieur, les mœurs et le caractère visible, les vices même de la péninsule. L'initiation commença par la France; c'est là qu'elle fut à la fois la plus complète et la plus brusque. Elle renouvela en peu de temps l'ensemble même de la vie de l'esprit. Les autres contrées accomplirent avec plus de lenteur leur conversion. L'Angleterre et l'Espagne ne se rendirent que dans la seconde moitié du XVIe siècle : l'Allemagne, tout entière à la Réforme, ne reçut pendant longtemps de la Renaissance que la culture purement intellectuelle et érudite de l'humanisme. Sur ce dernier point, qui était capital, toute l'Europe fut vite d'accord avec l'Italie. Dans la Péninsule comme partout ailleurs, l'esprit très particulier dans lequel on reprit l'étude des lettres antiques fut le signe le plus frappant de l'évolution de la conscience européenne. Dorénavant l'intérêt supérieur de la vie humaine, que le moyen âge avait placé, tout au moins en théorie, dans la recherche du bonheur éternel, par le renoncement et par la foi, s'est concentré dans l'homme lui-même; il était donc naturel que l'on revînt, avec la plus vive curiosité, à la Grèce et à Rome, c'est-à-dire à la civilisation toute rationaliste de notre race, et que les écrivains, les philosophes, les poètes qui, libres de toute préoccupation religieuse, de toute angoisse mystique, ne nous entretenaient que d'eux-mêmes et de nous-mêmes et s'enfermaient avec nous dans l'horizon plus étroit, mais réel et tangible de la cité et de la famille, fussent lus, analysés, commentés avec une insatiable avidité. Les littératures antiques semblaient donner, à des hommes convaincus de l'excellence de leur raison, le spectacle encourageant de tout ce que pouvait faire de grand la raison livrée à son propre instinct. Elles leur ouvraient, pour les faiblesses du cœur, des trésors d'indulgence; elles ne les obligeaient à renoncer à aucune des séductions de la vie; elles leur enseignaient l'art de s'accommoder aux misères du monde, aux trahisons de la fortune; elles traitaient les passions avec une sagesse moyenne, moins en maladies mortelles de l'âme, qu'en forces naturelles qui, réduites harmonieusement à une équitable mesure et tempérées par la prudence ou l'honneur, sont encore une source de joies légitimes. C'est bien cette éducation toute laïque de la conscience moderne que les humanistes de la Renaissance ont tirée des lettres classiques. On comprend dès lors pourquoi ils ont été, en si grand nombre, je ne dis pas les ennemis du christianisme, mais les adversaires de l'Eglise et des ordres religieux, pourquoi la Réforme, à ses débuts, s'est appuyée sur eux, et, un peu plus tard, quand elle s'organisa et voulut se fortifier par l'austérité des doctrines morales, pourquoi elle se trouva, à son tour, en lutte avec quelques-uns d'entre eux, Erasme, par exemple, Budé, Rabelais, ou même les Estienne. Aussi est-ce surtout au XVIe siècle, et dans les pays où la Réforme et le catholicisme se sont fait la guerre la plus rude, que l'on aperçoit très clairement, grâce au contraste le plus curieux, ce qu'il y a d'essentiellement original dans l'esprit de la Renaissance. Les humanistes et les artistes sont arrivés à une sorte d'indifférence qui leur permet de vivre en dehors des passions religieuses de leur temps; tandis que, du côté des sectaires des deux églises, nous ne voyons que troubles de toutes sortes, discussions envenimées par des haines implacables, des calomnies horribles, les lettrés semblent se replier tranquillement vers les « temples sereins » de la sagesse et de la science, aussi loin que possible du champ de bataille religieux. « Je n'ai d'autre souci que celui de mon repos », écrivait Erasme vieillissant à Ulrich de Hutten. Ce mot n'est point d'un égoïste étroit, mais d'un véritable humaniste, qui a recueilli tout le miel des doctrines antiques et sait que le bonheur résulte de l'équilibre intérieur, de la mesure exquise de toutes les émotions, de la maîtrise incontestée de la raison; conditions très délicates à régler, mais qui, une fois mises d'accord, donnent la paix et la parfaite sérénité. C'est à ce régime intellectuel et moral que Rabelais conviait tous les esprits distingués, les hommes et les femmes d'élite pour lesquels il édifia l'abbaye de Thélème. Là « estoient les belles grandes librairies en grec, latin, hébrieu, françoys, tuscan et hespaignol ». Mais tout n'y est point bibliothèque. Ceci est un palais de la Renaissance, aéré, lumineux, orné de fresques, de tapisseries, de statues, entouré de prairies, d'eaux courantes, de jardins de plaisance. On n'y voit de chapelle pour aucun culte; mais la devise inscrite sur la porte de ce singulier couvent, *Fay ce que vouldras*, ne doit pas inquiéter les moralistes, « parce que gens libères, bien nés, bien instruicts, conversans en compaignie honneste, ont par nature un instinct et aiguillon qui tousjours les poulse à faictz vertueux et retire de vice, lequel ils nommoient honneur. »

On conçoit facilement que la pratique et la théorie de l'éducation ait préoccupé les hommes de la Renaissance. Malgré leur dévotion pour les lettres classiques, ils ont su se préserver d'un pédantisme de collège qui les aurait ramenés aux disciplines scolastiques du moyen âge. Ils ont tenté le plus constant effort pour créer une éducation libérale et complète; ce n'est point leur faute si, chez nous, les jésuites, l'université, peut-être aussi Port-Royal, sont revenus sans cesse aux vieilles routines, aux enseignements surannés. L'Italie avait, la première, élargi de la façon la plus généreuse les cadres de l'éducation. Dès le XIVe siècle, elle avait invité les femmes à goûter, sans

hésitations ni réserves, à la vie de l'esprit ; elle eut, au XVIe, des dames lettrées, telles qu'Isabelle d'Este et Vittoria Colonna, qui surent demeurer gracieuses tout en étant savantes. Jusqu'au milieu du XVe siècle, la Renaissance avait été surtout latine dans la Péninsule ; l'instinct national semblait attacher l'Italie à la civilisation romaine plus étroitement qu'à la Grèce. Nicolas V, Bessarion, Marsile Ficin, les platoniciens de Florence l'accoutumèrent rapidement à la culture hellénique. Enfin, l'Italie, en qui la vie était si orageuse et si intense, ne voulut point que l'éducation ne fût que dans les livres, les exercices purement intellectuels, ni qu'elle se développât, comme une plante de serre chaude, entre les murs d'une classe ou d'une bibliothèque. On peut voir encore, dans le *Cortigiano* de Castiglione, au commencement du XVIe siècle, quels exercices corporels, quels arts libéraux doit pratiquer un cavalier accompli : c'est déjà, mais avec plus de mesure et d'élégance, et, en plus, l'art de la conversation mondaine et enjouée, le programme de Gargantua.

Rabelais fut assurément, dans notre XVIe siècle, l'homme qui entendit le mieux l'éducation selon la tradition italienne ; il sentit à merveille ce que les lettres grecques devaient ajouter à la culture des humanistes de la première heure (V. *Rabelais*) ; sur la question de l'éducation des femmes, il se montra même plus libéral que ne fut plus tard Montaigne*. « Que dirai-je? » écrit Gargantua à son fils, après lui avoir énuméré les progrès de la science depuis vingt ou trente années en France ; « les femmes et filles ont aspiré à ceste louange et manne céleste de bonne doctrine. » Montaigne n'eut pas la science encyclopédique de Rabelais, mais il vécut dans un commerce plus littéraire avec les anciens, surtout avec Plutarque et Sénèque, et son génie observateur, si fort pour l'analyse de conscience, éclairé par ces deux sages, a pu pénétrer plusieurs des plus profonds recoins de la nature humaine. Mais il est bien intéressant de voir que ces deux grands esprits, sur le point capital en matière d'éducation, à savoir sur la préparation rationnelle à la vie active, sont d'accord l'un avec l'autre, et que Montaigne, toujours attentif à son expérience propre et dont les vues sont plus modérées que celles de Rabelais, cherche en réalité le même idéal.

« Ce n'est pas une âme, écrit-il, ce n'est pas un corps qu'on dresse, c'est un homme, il n'en faut pas faire à deux. Et comme dit Platon, il ne faut pas dresser l'un sans l'autre, mais les conduire également, comme une couple de chevaux attelez à mesme timon... Ce grand monde, c'est le miroir où il nous faut regarder, pour nous cognoistre de bon biais. Somme, je veux que ce soit le livre de mon escolier... Je trouve ces ergotistes plus tristement encore inutiles. Nostre enfant est bien plus pressé : il ne doit au paidagogisme que les premiers quinze ou seize ans de sa vie : *le demeurant est deu à l'action*. Employons un temps si court aux instructions nécessaires. Ce sont abus, ostez toutes ces subtilitez espineuses de la Dialectique, de quoy nostre vie ne se peut amender, prenez les simples discours de la Philosophie, sçachez les choisir et traitter à poinct ; ils sont plus aisez à concevoir qu'un conte de Boccace ». Néanmoins, comme toute doctrine systématique sur l'éducation se ressent toujours du moment historique et du milieu social où elle se produit, tandis que l'élève de Rabelais, qui vit encore dans l'époque féodale, devient un robuste et infatigable baron, le disciple de Montaigne, mieux préparé pour une civilisation plus élégante, et que l'on intéresse aux choses de la société et de la conversation plus qu'aux faits de la nature, se forme aux belles manières et reçoit un maître à danser, « afin que la bienséance extérieure, et l'entre gent et la disposition de la personne se façonnent quant et quant l'âme ». Le moyen âge avait excellé a dresser des chevaliers et des docteurs scolastiques : mais il n'était pas possible alors d'être à la fois grand docteur et bon chevalier : la Renaissance sut cultiver, dans la même personne, le lettré, l'érudit, le cavalier, le gentilhomme, l'homme du monde.

[Emile Gebhart.]

RENDU (Ambroise). — Ambroise-Marie-Modeste Rendu naquit à Paris le 25 octobre 1778. Son père, l'un des plus honorables notaires de la capitale, lui fit donner, sous ses yeux mêmes, une éducation à la fois libérale et conforme aux traditions profondément religieuses de la famille. A dix-sept ans, il se trouva en état d'entrer à l'Ecole polytechnique qui venait de s'ouvrir. Mais, ayant refusé le serment de haine à la royauté, exigé par le Directoire, il dut quitter l'établissement avant l'achèvement de ses études, comme « indigne de profiter de l'éducation républicaine qui lui était accordée par la nation ». Cette circonstance le rejeta de l'étude des sciences dans celle des lettres : il se fit l'auditeur assidu de M. de Fontanes au Lycée et devint bientôt son ami. Lorsque celui-ci eut créé le *Mercure* destiné à lutter contre la *Décade philosophique* et à réagir contre la littérature issue de la Révolution, il s'associa le jeune Rendu, qui se trouva ainsi mis en relations avec l'abbé Delille, La Harpe, Chateaubriand, Joubert, de Bonald, etc., et qui put se souvenir plus tard d'avoir assisté à la lecture des épreuves du *Génie du christianisme*.

Vers cette époque, il préludait à sa carrière administrative en discutant avec M. de Fontanes un projet de réorganisation de l'Académie française, et à sa carrière littéraire en traduisant la vie d'Agricola et en commençant, avec Guéneau de Mussy, une édition du *Traité des études*. Peu de temps après, M. de Fontanes était devenu président du Corps législatif, et Rendu se livrait à l'étude du droit sous Poirier ; il publiait ses *Considérations sur le prêt à intérêt*. Les principes qu'il professait dans cet ouvrage le faisaient accuser par ses amis d'*un peu de jansénisme*, peut-être parce que, dit son fils et son historien, « à une sévère austérité de mœurs il alliait un instinct de respectueuse indépendance, soutenu par la fidélité aux grandes traditions de l'église de France. » Nous citons ces mots parce qu'ils peignent bien Ambroise Rendu et qu'ils expliquent la ligne de conduite qu'il a tenue en toute circonstance : chrétien convaincu, catholique libéral et gallican, ennemi des doctrines étroites et exclusives dont il devait pourtant voir le triomphe dans ses dernières années, tel on le trouve dans tous ses actes comme dans tous ses écrits.

Pendant que les lettres avec M. de Fontanes et le droit avec M. Poirier se disputaient le jeune Rendu, Napoléon songeait à la réorganisation de l'enseignement public, et posait, avec Fourcroy, Chaptal, Portalis et Fontanes, les bases de la grande institution qui devait être l'*Université de France*. Revenu définitivement à M. de Fontanes, Rendu fut plus d'une fois consulté par lui et assista, plus d'une fois aussi, aux laborieuses discussions d'où sortirent enfin la loi du 10 mai 1806 et le décret du 17 mars 1808. M. de Fontanes, créé grand-maître, demanda à l'empereur d'être assisté par des *inspecteurs généraux* et d'avoir parmi eux « quelques hommes à qui il pût donner son intime confiance, et qui fussent les dépositaires de ses intentions les plus secrètes », et il ajoutait : « Je regarde M. Rendu, ainsi que M. Guéneau de Mussy, comme mes principaux adjoints. Nul ne mérite plus qu'eux mon estime et mon affection. Ils sont en quelque sorte les yeux et les bras dont j'ai besoin pour voir et remuer la grande machine que vous me confiez. »

Nommé inspecteur général et, en outre, membre du Conseil impérial, Ambroise Rendu fut en effet le confident des pensées du grand-maître et l'exécuteur de ses décisions. Il ne resta étranger à aucune des mesures prises pour organiser les nouveaux services et en assurer le fonctionnement. Il semble qu'il fut particulièrement chargé de concilier à l'Université naissante les sympathies du clergé : on reconnaît sa main et son esprit dans les circulaires qui furent adressées aux évêques pour obtenir leur concours.

Au Conseil, il faisait partie de la première section, qui avait dans ses attributions « l'état et le perfectionnement des études ». Plus tard, l'éducation populaire fut particulièrement de son domaine. Il avait contribué à faire relier les écoles primaires au vaste plan conçu par l'empereur, et à faire poser en principe « qu'il serait établi des classes normales destinées à fournir des maîtres pour les écoles primaires, et qu'on y exposerait les méthodes les plus propres à améliorer l'enseignement ». Dès les premiers jours de son entrée en fonctions, il se préoccupe des *petites écoles* et appelle sur elles l'attention des autorités universitaires, surtout celle des autorités ecclésiastiques, les seules sur lesquelles on pût compter alors pour la surveillance et l'amélioration de l'instruction primaire, particulièrement dans les campagnes. Quelques mois après, il poussait le comte Lezay-Marnésia, préfet du Bas-Rhin, à fonder l'école normale qui devait devenir le type des établissements du genre. Lorsque, à la suite de la mission de G. Cuvier en Hollande et en Allemagne, un décret de novembre 1811 eut prescrit au Conseil de l'Université « de présenter un mémoire sur la partie du système établi en Hollande pour l'instruction primaire qui serait applicable aux autres départements de la France », le Conseil arrêta, sur le rapport de M. Rendu, un règlement qui eût devancé de quatre ou cinq ans l'ordonnance de 1816 si les événements du moment n'en avaient fait ajourner l'exécution.

De 1808 à 1815, l'Université avait parcouru sa période d'organisation. A partir de 1815, elle entra dans cette période de lutte qui devait durer jusqu'à nos jours. Les hommes ardents de la Restauration entreprirent d'abattre, dans l'intérêt de la religion et de la liberté, cette « fille du tyran ». Ambroise Rendu, qui avait assisté à la naissance de l'Université, qui, comme il aimait à le dire, « l'avait bercée et emmaillotée », eût peut-être admis, ainsi qu'il le fit plus tard, qu'on la modifiât. Mais il ne put se résoudre à voir détruire par le morcellement et par une sorte de décapitation (ordonnance du 17 février 1815) une institution qu'il considérait comme le trait d'union entre la vieille société qui s'en allait et une société nouvelle aux aspirations et aux besoins de laquelle il fallait satisfaire. Fidèle à l'œuvre qui devait être celle de sa vie entière, il s'en fit le défenseur autorisé, et respecté quand même de tous les partis. Ses *Quelques observations* sur l'ordonnance royale de 1815 contribuèrent, autant que les événements, à la faire tomber en discrédit ; une nouvelle ordonnance (15 août) substitua seulement au grand-maître une *Commission*, et laissa le reste à peu près intact. Mais les ennemis de l'Université ne se tinrent pas pour battus : la lutte fut reprise à la Chambre (discours de M. de Saint-Romain). Rendu reparut sur la brèche, et toute la France libérale lut ses *Observations sur les développements présentés à la Chambre*, ainsi que les *Suppléments* qui les suivirent. L'ordonnance du 29 février 1816, à la rédaction de laquelle Rendu prit la plus grande part, provoqua une nouvelle tempête. On sait que cette ordonnance confiait la surveillance des écoles à des comités cantonaux, établissait trois catégories de brevets, créait presque l'obligation, stipulait la gratuité au moins pour les enfants indigents, confiait la présentation des instituteurs aux maires et aux curés, interdisait le mélange des sexes dans les écoles, admettait les associations religieuses autorisées à fournir, à des conditions convenues, des maîtres aux communes, et plaçait ces associations sous le droit commun quant à la présentation, à la surveillance, au brevet, etc. Plusieurs de ces dispositions furent dénoncées dans des pamphlets et dans une partie de la presse comme renouvelées des décrets de la Convention et surtout attentatoires à l'indépendance des congrégations religieuses. D'ailleurs, des écoles mutuelles se fondaient, étaient encouragées et menaçaient de faire une concurrence redoutable aux écoles congréganistes qui, dès lors, n'admettaient point volontiers de partage. Les frères des écoles chrétiennes furent poussés à la résistance. Ambroise Rendu, qui venait d'être appelé au poste de substitut du procureur général près la Cour royale de Paris et qui en était d'autant plus en vue, ne craignit pas, tout en défendant les frères, de les rappeler à l'obéissance à la loi et de faire entendre à leurs imprudents amis de dures vérités. Il publia son *Essai sur l'instruction publique et particulièrement sur l'instruction primaire*, où il débute ainsi : « La question qui s'agite depuis quelque temps par rapport aux frères des écoles chrétiennes paraît d'abord extrêmement simple : il s'agit de savoir si ces pieux instituteurs, qui dirigent en France une partie considérable des écoles primaires, sont tenus de se soumettre aux formalités que les lois, décrets et ordonnances prescrivent à tous les instituteurs, ou s'il existe dans ces lois, ces décrets ou ordonnances, une exception qui dispense les frères de la soumission commune. » Puis il établit le point de fait et en tire des conclusions rigoureuses : « Les frères ont obéi jusqu'ici, donc leurs statuts ne font point obstacle à la soumission. » Bientôt, venant à la question de droit, il profite de la circonstance pour examiner « ce que c'est qu'une corporation dans un Etat; quels doivent être ses rapports essentiels avec la puissance publique; s'il serait possible qu'il s'établît en France, au XIXe siècle, sous la monarchie constitutionnelle, un phénomène que la France n'a jamais vu ni souffert, c'est-à-dire une corporation quelconque qui, n'existant que par l'Etat et pour l'Etat, aurait le monstrueux privilège d'obéir ou de désobéir aux lois et aux ordonnances, selon le bon plaisir d'un chef absolu qui serait lui-même indépendant de ces lois et ordonnances. » Dans cet ouvrage, qui ne contient pas moins de trois volumes, Ambroise Rendu est à la foir jurisconsulte, apologiste et historien. A plus de soixante ans de distance, ses plaidoyers en faveur de l'Université, au fond en faveur de l'enseignement laïque, du moins de l'enseignement laïque tel qu'il le comprenait avec ses contemporains, c'est-à-dire chrétien et confessionnel, présentent encore un vif intérêt ; on aime à repasser par ces luttes ardentes, à voir avec quelle rigueur de raisonnement, avec quelle ampleur de vues un homme de bien convaincu combat des adversaires revenus de l'émigration sans avoir rien appris ni rien oublié.

En 1820, M. Rendu prit place parmi les membres de la commission de l'instruction publique, et quand celle-ci devint la même année (ordonnance du 1er novembre) le *Conseil royal de l'instruction publique*, il fut le sixième conseiller, qui devait « exercer les fonctions de ministère public, et être chargé en outre de l'instruction et des rapports concernant l'instruction primaire et les écoles primaires ». Il conserva pendant trente ans cette sorte de magistrature. On peut voir dans son livre sur l'*Université de France et sa juri-*

diction disciplinaire, comment il en comprenait l'exercice. Il voulait, pour tout fonctionnaire de l'Université, *sécurité* et *dignité*. « Ce que vous donnerez aux hommes en témoignages d'estime, disait-il, ils vous le rendront en dévouement..... Nous n'avons pas affaire à des commis et à des agents improvisés d'une administration matérielle. Nous avons devant nous non pas des machines, mais des hommes ; non pas des instruments dont l'un vaut l'autre, mais des intelligences dont chacune a sa valeur propre et qui ont formé, au prix de longs et méritoires efforts, le trésor moral qu'elles mettent à notre disposition. Tâchons donc de leur témoigner du respect. »

Au milieu d'occupations de détail qui ne lui demandaient pas moins de seize heures par jour, il ne perdait pas de vue les grands intérêts de l'instruction populaire. Sa pensée se porta constamment sur trois points : 1° création d'un système d'enseignement répondant aux besoins des classes vouées à l'industrie ; 2° fondation d'établissements destinés à former des instituteurs ; 3° organisation d'un système régulier de surveillance et d'inspection.

L'heure n'était pas encore venue pour l'accomplissement du premier de ces projets. M. Rendu ne vit naître que quelques établissements d'enseignement professionnel (une institution commerciale pour former des négociants et des gens d'affaires à Limoges, un cours de théorie et de pratique commerciales à Toulouse, une école de commerce et de langues au Havre, un cours de sciences physiques et d'art qui précéda la grande école professionnelle de Mulhouse, etc.). Le second projet marcha au moins aussi lentement d'abord : les écoles normales de Strasbourg, de Rouen, d'Heldefange et de Bar-le-Duc, restèrent longtemps des créations isolées; mais à partir de l'ordonnance du 14 février 1830 et surtout de la loi de 1833, les progrès furent considérables. Sous cette loi aussi, M. Rendu put voir l'inspection créée et organisée. Ce fut sur son rapport que l'arrêté du Conseil royal, en date du 27 février 1835, régla les attributions et les fonctions des inspecteurs primaires et qu'une autre ordonnance du 13 novembre 1837 leur adjoignit des sous-inspecteurs.

En même temps, M. Rendu portait ses préoccupations sur les cours d'adultes, les conférences d'instituteurs, les écoles de filles et en particulier sur les salles d'asile. Nommé président de la commission supérieure qu'instituait l'article 16 de l'ordonnance du 22 décembre 1837, ordonnance qu'il avait lui-même provoquée et préparée, Ambroise Rendu travailla, pendant treize ans, à consolider cette nouvelle institution, à lui concilier les sympathies, notamment celles du clergé, et au besoin à la défendre, car il devait être jusqu'au bout dans sa destinée de défendre en quelque sorte d'une main ce qu'il édifiait ou contribuait à édifier de l'autre. C'est ainsi qu'en 1849, au moment où allait se clore sa carrière administrative, il dut publier une seconde édition de ses *Considérations sur les écoles normales*, afin de sauver ces établissements de la ruine complète dont ils étaient menacés. C'est ainsi encore que, par un avis émis au mois de mai 1850 et appuyé sur tous les motifs que put lui fournir sa science de jurisconsulte, il chercha à réagir contre l'abus que faisaient les préfets de la triste loi du 11 janvier 1850, pour maintenir en faveur des instituteurs le droit de n'être point frappés sans avoir été *entendus* ou *dûment appelés*.

En 1847, M. Rendu avait cherché à améliorer la situation de ces instituteurs qu'il défendait alors. G. Cuvier, dans son rapport de 1810, proposait de baser la réorganisation de l'enseignement primaire sur « le bien-être des maîtres, la surveillance des inspecteurs et le perfectionnement des méthodes ». Ce *bien-être* se faisait longuement attendre. La loi de 1833 avait assuré aux instituteurs le logement et 200 francs, c'est-à-dire le couvert et un morceau de pain. Pour le surplus, leur sort dépendait du nombre de leurs élèves et de l'importance du poste qu'ils parvenaient à conquérir. M. Rendu et M. de Salvandy (projet de loi du 31 mars 1847) proposèrent de classer les écoles en trois catégories auxquelles correspondraient des traitements minima de 600, de 900 et de 1200 fr., minima qui pouvaient être dépassés par la plus-value de la rétribution scolaire. Ils se montraient, comme on le voit, plus généreux que n'allaient le faire les législateurs de 1850, et créaient, dans le service des écoles, une hiérarchie qui n'est point encore définitivement établie de nos jours.

L'heure approchait où les institutions auxquelles Ambroise Rendu s'était voué, et dont il pouvait bien dire *quarum pars magna fui*, allaient courir un suprême danger. Ses efforts pour concilier l'Eglise et la société laïque, pour amener le clergé et l'Université à se donner la main sur le terrain de l'enseignement, n'avaient point abouti : le clergé ne voulait plus se contenter de la part que lui avait assignée le fondateur de l'Université ; il réclamait au moins un partage, et les événements de 1848 assurèrent son triomphe en même temps que celui des congrégations religieuses. Peut-être Ambroise Rendu se fit-il une dernière illusion : il voulut voir, dans la loi de 1850, une transaction destinée à consolider plutôt qu'à détruire l'œuvre de sa vie, « un pacte de famille, un traité d'alliance entre deux puissances amies qui se proposent un même but et qui veulent y marcher de concert ». Mais il comprit que son rôle finissait avec celui de ce Conseil impérial ou royal dont il avait été, pendant près d'un demi-siècle, la lumière et l'âme, au sein duquel il avait préparé tant de lois, d'ordonnances et de règlements, émis tant de sages avis qui font encore jurisprudence aujourd'hui et qu'il avait lui-même réunis et systématisés dans un ouvrage considérable, resté comme le monument de la législation de l'enseignement public pendant les cinquante premières années du siècle, le *Code universitaire*. Au mois de juin 1850, laissant à M. Pillet, son collaborateur des derniers jours et alors chef de la division de l'instruction primaire au ministère de l'instruction publique, le souci de suivre les écoles et les maîtres dans leurs nouvelles destinées, il rentra dans la vie privée. S'il avait éprouvé plus d'une déception et s'il voyait derrière lui des ruines, il se retirait au moins avec la satisfaction du devoir longuement et noblement accompli, et avec la consolation d'emporter l'estime de tous, même celle des partis qu'il avait combattus, car on pouvait dire de lui comme du héros romain dont il avait traduit la vie dans sa jeunesse : « Virtute in obsequendo, verecundia in praedicando, extra invidiam nec extra gloriam erat. »

Ambroise Rendu vécut encore dix ans dans la retraite, assistant aux évènements sans s'y mêler et se livrant à des travaux de prédilection (étude de l'hébreu, traduction et commentaires des psaumes). Atteint d'une paralysie de la langue en 1860, il mourut le 12 mars de la même année.

[E. Brouard.]

RENDU (Ambroise). — Jurisconsulte français, fils aîné du précédent, et frère de M. Eugène Rendu, inspecteur général de l'instruction publique. Né à Paris, le 1er juillet 1820, il est mort à Vichy, le 28 mai 1864.

Ambroise Rendu fils, bien que destiné au barreau, s'était de bonne heure intéressé aux questions d'éducation et en avait fait une étude approfondie ; dès l'âge de vingt-deux ans (1842), il

publia, sous l'inspiration de son père, son *Cours de pédagogie ou Principes d'éducation* où, pour la première fois depuis la création des écoles normales, les notions essentielles de la pédagogie et de l'esthétique étaient mises à la portée des futurs instituteurs. Cet ouvrage obtint un légitime succès. On y retrouve, ainsi que dans le *Manuel de l'enseignement primaire* rédigé par son frère, M. Eugène Rendu, et couronné récemment par l'Académie des sciences morales, les doctrines de l'ancienne Université en matière d'enseignement primaire.

M. Ambroise Rendu avait aussi publié, en dehors d'importants ouvrages de droit, un *Cours complet d'histoire à l'usage des écoles normales*, en collaboration avec le géographe Ansart, inspecteur de l'académie de Paris, et un livre de lecture, les *Récits moraux et instructifs* qui, de 1848 à 1870, fut très répandu dans les écoles primaires. On a aussi de lui, en collaboration avec son cousin Victor Rendu, inspecteur général de l'agriculture, une petite encyclopédie à l'usage des écoles, en dix volumes in-18, intitulée *Nouveau spectacle de la nature*.

RENDU (Marie-Jeanne). — Marie-Jeanne Rendu, en religion *sœur Rosalie*, était parente d'Ambroise Rendu ; mais elle était issue d'une branche de la famille restée dans le pays de Gex, son lieu d'origine. Elle était née à Comfort, hameau dépendant de la commune de Lancrans (département de l'Ain), le 8 septembre 1787. D'une grande piété, mais se sentant plus de goût pour le soin des pauvres et des malades que pour la vie contemplative, elle entra, en 1802, dans la communauté des sœurs de Saint-Vincent de Paul, qui venait de se reconstituer à Paris, dans un immeuble de la rue du Vieux-Colombier. A peine avait-elle pris l'habit et fait sa profession, qu'elle fut envoyée à la maison de secours de la rue de l'Épée-de-Bois, située dans le faubourg Saint-Marcel, alors l'un des quartiers les plus pauvres et les plus délaissés de Paris. Elle en devint bientôt supérieure et la dirigea pendant un demi-siècle. Peu à peu, elle y installa toutes les œuvres auxquelles se dévoue son ordre : école, salle d'asile, crèche, refuge de vieillards, patronage, etc.

La vie de la sœur Rosalie appartient plus aux annales de la charité qu'à celles de la pédagogie. Nous devons cependant recueillir ses idées sur des questions qui s'agitèrent de son temps et qui, encore aujourd'hui, inquiètent plus d'un pédagogue. Elle les exprima dans une *Note* écrite en 1854 en réponse à une série de questions que lui avait posées l'autorité supérieure, relativement à la direction donnée, dans les écoles publiques, à l'éducation des jeunes filles pauvres. Elle n'était point, tant s'en faut, ennemie de l'instruction ; elle cherchait au contraire à la faire pénétrer dans les familles pauvres comme un élément puissant de moralisation. Mais elle la voulait proportionnée à la condition et à la carrière probable des enfants qui se pressaient alors dans les écoles de Paris. Elle n'approuvait pas ce qu'elle appelait l'exagération des programmes de l'instruction primaire. Tout ce qui s'élevait au-dessus des notions élémentaires l'effrayait. Elle regrettait surtout le temps consacré au chant dans les écoles de filles: « La musique, disait-elle, peut convenir aux garçons destinés au contact bruyant des autres hommes, aux travaux en commun et à la vie du dehors ; elle peut adoucir les mœurs rudes de l'ouvrier et substituer d'honnêtes et pacifiques récréations au tumulte et aux orgies du cabaret. Mais elle est dangereuse pour les jeunes filles, elle les appelle aux réunions nombreuses et mêlées, les arrache à la modestie, aux devoirs du foyer domestique pour les livrer à la curiosité de la foule et aux applaudissements du théâtre. Pourquoi chercher à éveiller chez nos pauvres filles des besoins et des goûts en contradiction avec la condition que leur naissance, leur fortune et la société leur imposent? Le dessin, le chant, tout ce surcroît d'instruction n'est bon qu'à les dégoûter de leur aiguille, à propager ces idées de déclassement qu'il serait grand temps de réprimer, et qui font le tourment de la classe ouvrière : car le malheur de nos ouvriers, c'est que personne ne veut plus aujourd'hui rester dans son état. » Ce langage exprime bien les préjugés de l'époque contre l'extension que commençait à prendre l'instruction populaire. Mais on y trouve aussi une part de vérité, et, dans tous les cas, un grand esprit d'observation.

Les mêmes préoccupations lui inspiraient une vive répugnance à l'endroit des internats ou orphelinats. Elle préférait pour ses élèves, dès leur début dans la carrière du travail, la condition qui devait être celle de toute leur vie. Elle craignait que les jeunes filles, sorties de ces établissements pour rentrer dans leur pauvre quartier, ne pussent se faire aux privations, aux froissements, aux humiliations succédant tout à coup au bien-être matériel et moral dont elles auraient joui à l'orphelinat ; qu'elles ne prissent en dégoût la maison paternelle « avec son lit dur, ses maigres repas, les soins à donner au pauvre ménage, aux jeunes frères et sœurs ou aux vieux parents, le tout mêlé aux exigences d'un laborieux apprentissage ». Elle préférait les laisser à leur milieu et les voir seulement revenir le dimanche passer la fin de la journée dans la compagnie de leurs anciennes maîtresses, se refaire auprès d'elles, dans des jeux et dans des exercices appropriés, des fatigues de la semaine, se retremper dans les pieuses traditions de l'école et peut-être se relever de défaillances passagères. Ce fut là l'origine des patronages qui s'établirent peu à peu dans la plupart des écoles congréganistes.

La ville de Paris dépensait chaque année une somme considérable pour payer l'apprentissage des jeunes filles proclamées premières à la suite d'un concours ouvert entre toutes les écoles communales. La sœur Rosalie pensait de cette institution ce qu'en pensa plus tard M. Gréard, et s'en exprimait ainsi : « L'apprentissage accordé au concours a de graves inconvénients que l'expérience m'a fait connaître. La lutte s'établit plutôt entre les maîtresses qu'entre les élèves ; il n'y a de soins, d'attentions que pour les enfants dont on attend un succès, au grand détriment de la masse qui a droit à la sollicitude et aux leçons de la maîtresse. Une récompense accordée dans chaque école, sans concours général, sans rien de ce qui excite la vanité, d'après le travail soutenu, la bonne conduite constatée, entretiendrait l'émulation sans faire naître l'ambition et la rivalité; l'argent donné en prix par la ville, au lieu d'être inutilement employé à payer un apprentissage que la jeune ouvrière paie ordinairement avec son temps, serait placé à la caisse d'épargne au profit de la jeune fille, qui n'en jouirait qu'à sa majorité. » On sait que les *bourses d'apprentissage* finirent par être dédaignées et que, suivant la pensée de la sœur Rosalie, M. Gréard les fit changer en livrets de caisse d'épargne (juillet 1872).

Une autre proposition de la sœur Rosalie était de faire ramasser les enfants qui errent dans les rues pendant les classes. « On rendrait ainsi, disait-elle, service aux parents dont ils trompent la surveillance, et on connaîtrait ceux qui abandonnent leurs enfants sur la voie publique. » Du reste, elle fit plus d'une fois elle-même le gendarme, et on la vit pousser vers les écoles ou vers les asiles de son ressort les enfants qu'elle rencontrait oisifs dans la rue ou dans les familles, et solliciter pour eux de ses collaboratrices le peu

de place dont elles pouvaient encore disposer.

Il serait superflu de dire qu'elle s'intéressa vivement aux salles d'asile. Mieux que toute autre elle devait en sentir la nécessité. Aussi Mme Jules Mallet, M. Cochin et M. de Salvandy ne firent-ils pas en vain appel à son concours et à ses conseils quand il s'agit de créer et d'organiser ces établissements qui, comme on le sait, furent tout d'abord des refuges destinés à la première enfance abandonnée ou négligée.

Ce fut encore sous son inspiration qu'en 1848 l'*Œuvre de l'éducation professionnelle des orphelins de juin* fut fondée par la garde nationale, et que, en 1849, un autre orphelinat fut installé d'abord rue Pascal, ensuite à Ménilmontant, pour les enfants des victimes du choléra.

Malgré la faiblesse d'une constitution qui ne semblait pas pouvoir suffire aux travaux qu'elle s'imposait, la sœur Rosalie parvint à un âge avancé. Elle mourut le 7 février 1856. La foule immense qui se pressa à ses funérailles montra combien était vif le sentiment de sa perte dans tout le faubourg Saint-Marcel. [E. Brouard.]

RENNEVILLE (Mme de). — Mme Sophie de Senneterre de Renneville, née à Caen en 1772, morte à Paris en 1822, est l'auteur d'un grand nombre d'ouvrages destinés aux mères et aux enfants, qui eurent quelque succès à l'époque de leur publication, et qui sont aujourd'hui oubliés et presque introuvables. Nous citerons entre autres : *Lettres d'Octavie, jeune pensionnaire de la maison de Saint-Clair, ou Essai sur l'éducation des demoiselles*, 1 vol. in-12, 1806 ; *Contes à ma petite fille et à mon petit garçon*, 1 vol. in-12, 1811 ; *La mère gouvernante, ou les principes de politesse fondés sur les qualités du cœur*, 1 vol. in-12, 1811 ; *Eléments de lecture à l'usage des enfants*, 1 vol. in-12, 1812 ; *L'école chrétienne*, 1 vol. in-18, 1816 ; *Les bons petits enfants, contes et dialogues à la portée du jeune âge*, 2 vol. in-18, 1817 ; *Le précepteur des enfants, ou le livre du second âge*, 1 vol. in-12, 7e édition, 1818 ; *Nouvelle mythologie des demoiselles*, 2 vol. in-18, 1821.

RENOUARD. — Augustin-Charles Renouard, né à Paris en 1794, fils du libraire bien connu Antoine-Augustin Renouard, fut d'abord élève de l'Ecole normale supérieure, puis étudia le droit et devint avocat à Paris. De bonne heure il s'intéressa aux questions d'éducation : il fut l'un des secrétaires de la Société pour l'instruction élémentaire, et prit une part active à tous les efforts tentés sous la Restauration pour améliorer l'enseignement. En 1815, à vingt et un ans, il publie une brochure intitulée *Projet de quelques améliorations dans l'éducation publique;* il y parle de la condition des maîtres d'études, qu'il propose de remplacer par des moniteurs choisis parmi les élèves ; d'un meilleur emploi des récréations, dont les heures, « perdues souvent dans l'ennui, pourraient être utilement employées à tant d'agréables apprentissages » ; de l'étude des sciences, trop négligées dans les collèges. Deux ans plus tard, il prend part au concours ouvert par la Société pour l'instruction élémentaire pour le meilleur livre de morale populaire : le prix fut accordé au *Simon de Nantua* de M. de Jussieu * ; l'écrit de Renouard valut à son auteur une médaille d'or et fut publié en 1819 sous le nom d'*Eléments de morale.* C'est un traité dogmatique, divisé en trois parties, qui envisagent successivement l'homme dans ses rapports avec les autres hommes, dans ses rapports avec lui-même, et dans ses rapports avec Dieu. En 1824, Renouard fit paraître des *Considérations sur les lacunes de l'éducation secondaire en France;* écrit aussi à l'occasion d'un concours ouvert en 1823 par la rédaction des *Tablettes universelles*, ce mémoire, auquel le jury, composé de MM. de Broglie, Guizot, Jomard et de Rémusat, décerna le prix, est des plus intéressants à consulter : on y trouve la première idée de l'enseignement primaire supérieur, que la loi de 1833 devait créer dix ans plus tard.

L'auteur montre que l'enseignement secondaire, tel qu'il est organisé, ne peut convenir qu'à une très faible partie de ceux qui désirent s'instruire. « Que peut apprendre dans nos collèges, exclusivement consacrés aux études classiques, celui qui voudra conduire la charrue, manier le rabot, porter le mousquet? » L'instruction secondaire n'existe que comme apprentissage aux professions lettrées : c'est un mal dont on se plaint avec raison. Mais comment y remédier? « Les uns, pour rendre l'éducation secondaire plus accessible à la multitude, ont conseillé l'affaiblissement et presque la suppression de quelques-unes de ses parties les plus élevées... D'autres, au lieu de vouloir rabaisser l'éducation secondaire à la portée de la multitude, paraissent croire qu'on peut élever la multitude au niveau de l'instruction classique; et ils pensent que tout serait gagné si le nombre des étudiants pouvait s'accroître dans nos collèges suivant une progression rapide. » Renouard rejette l'une et l'autre de ces solutions, et en propose une troisième : la création d'établissements qu'il appelle « écoles populaires du second degré », où serait donnée une instruction faisant suite à celle de l'école primaire, et différente de celle des collèges. « L'absence d'une éducation secondaire appropriée au besoin des classes laborieuses présente un inconvénient fort grave qui n'a pas été assez remarqué : c'est d'enlever à ces classes tout ce qui s'y rencontre d'esprits distingués, capables de les élever, de les ennoblir en quelque sorte tout entières. Quiconque sent en lui-même le besoin d'une éducation secondaire, ou appartient à des parents qui en comprennent la nécessité, se trouve entraîné insensiblement vers les professions lettrées, les seules auxquelles notre éducation s'adresse; et se voit souvent malgré lui, poussé loin de la destination première que lui assignait sa position naturelle, et où se rencontrait peut-être sa place la plus utile. Les bourses accordées aux dispositions précoces entretiennent cet inconvénient, et présentent une sorte de prime au mérite pour le faire sortir des classes inférieures, qu'il importerait si hautement au contraire de ne pas dégarnir de lumières et appauvrir de talents... Il faut qu'on puisse aspirer à devenir un artisan instruit, sans devenir un artisan latiniste. Il faut permettre à un père d'être tout à la fois ambitieux pour l'intelligence et pour le cœur de ses fils, et modeste pour le choix de leur profession. » Les objets d'études des « écoles populaires du second degré » dont Renouard propose la création seraient la langue nationale, la morale, la géographie et l'histoire, les éléments des sciences naturelles et mécaniques, l'arithmétique et les éléments de la géométrie, le dessin, la gymnastique.

La révolution de juillet ouvrit à Renouard la carrière des hautes fonctions. Nommé d'abord conseiller d'Etat et secrétaire général au ministère de la justice, il fut élu en 1832 député de la Somme, et devint le rapporteur de la loi de 1833 sur l'instruction primaire. Il affirma dans son rapport, avec une grande hauteur de vues, sa foi dans le progrès social par l'instruction. « Ce qu'il adviendra de l'universalité d'enseignement, disait-il, ce que sera la société quand tous les citoyens sauront lire et écrire, quand les forces de leur pensée seront doublées, quand le sentiment complet de leurs droits et de leurs devoirs les suivra dans chacun des actes de leur vie publique et privée, nous l'ignorons tous. Mais ce que nous savons, c'est que cet avenir sera bon, parce que les instincts qui poussent l'humanité dans des

voies morales ne sauraient être trompeurs. »

En 1837, Renouard fut nommé conseiller à la Cour de cassation, et en 1846 il fut élevé à la pairie. Lors du coup d'Etat du 2 décembre 1851, ce fut lui que la Haute-Cour de justice chargea de rédiger le rapport sur la mise en accusation du président. Sous l'Empire, il ne conserva que ses fonctions de conseiller à la Cour de cassation; en 1869, il fut nommé conseiller honoraire. L'Académie des sciences morales l'admit dans son sein en 1861. Après la chute de l'Empire, il rentra dans la vie politique : en 1871, à l'âge de soixante-dix-sept ans, il accepta les fonctions de procureur général à la Cour de cassation, qu'il résigna en 1877, le lendemain du 16 mai; il devint alors président du comité de jurisconsultes dit de résistance légale. Il avait été élu sénateur en novembre 1876. Il est mort à Paris le 17 août 1878.

RÉPARTITION MENSUELLE DES MATIÈRES DE L'ENSEIGNEMENT. — V. *Mois*.

REPAS DANS L'ÉCOLE. — Les enfants, à la campagne, habitent loin de l'école souvent; à la ville, ils ont des rues dangereuses à traverser à cause du mouvement des voitures ; dans les deux cas, le trajet de la maison paternelle à l'école, entre les classes du matin et du soir, doit leur être épargné, autant que possible, et le repas de midi avoir lieu à l'école.

Les mères font ce qu'elles peuvent, souvent plus qu'elles ne peuvent, pour garnir le panier de leurs enfants, et néanmoins le spectacle d'un repas à l'école n'a rien de rejouissant.

Les enfants les mieux partagés sortent de leur panier de bon pain, un morceau de viande, un fruit et un peu de vin; d'autres ont les mêmes choses, mais de moins bonne qualité ou en quantité insuffisante ; il y en a à qui le vin manque; il y en a qui n'ont ni vin ni viande; il s'en trouve même qui n'ont pas assez de pain. La misère, la médiocrité et l'abondance sont en présence; elles s'observent sans bienveillance et sans charité : les enfants sont encore plus vains et plus jaloux que les hommes.

Dans ces conditions, les repas à l'école exercent une fâcheuse influence morale sur les enfants; il vaudrait mieux qu'ils allassent manger dans leurs familles lorsque cela est possible, et, pour leur en donner la facilité, la récréation de midi devrait être assez longue. On allonge la récréation de midi en commençant la classe du matin plus tôt et en finissant celle du soir plus tard.

Les deux classes trop rapprochées sont très fatigantes pour les maîtres et les élèves ; elles ont encore, surtout en été, le désavantage de laisser longtemps à l'abandon les enfants, lorsque les parents travaillent au dehors. Cet abandon des enfants fait demander des classes de garde, avant et après l'école, classes qui présentent des inconvénients sans nombre, qu'elles soient payantes ou gratuites.

En laissant aux enfants le temps d'aller manger à midi chez eux, on améliore l'hygiène scolaire, on ménage l'amour-propre des parents et des enfants, on épargne les ressources des familles pauvres. La garniture modeste d'un petit panier coûte plus que le repas en famille, et l'enfant s'en trouve moins bien, car chez lui il a des aliments chauds.

Mais, nous l'avons dit en commençant, le repas de midi à l'école s'impose dans les grandes villes et dans les communes rurales qui ont des hameaux écartés. Il ne s'agit que de trouver le moyen de supprimer ou d'atténuer les conséquences fâcheuses de cette nécessité.

Les cantines scolaires sont une heureuse solution du problème à la fois moral et hygiénique qui nous occupe. Voici leur organisation et leur mode de fonctionnement à Paris :

La municipalité a fait établir dans le logement des concierges des écoles, ou dans les préaux couverts, un fourneau, une véritable cuisine. La cuisinière, c'est la concierge ou la femme de service. Elle s'occupe non seulement de la préparation et de la distribution des aliments, mais encore des approvisionnements. Elle reçoit pour ses soins et sa peine une indemnité fixe.

La portion suffisante pour le repas d'un enfant, viande et légumes, est généralement vendue dix centimes.

Les enfants qui veulent profiter de la cantine demandent un jeton à l'instituteur contre dix centimes ; les enfants nécessiteux reçoivent le même jeton gratuitement. Au moment du repas, on échange avec la cuisinière le jeton contre une portion. L'indigent n'est pas humilié : il paie avec la même monnaie que les autres.

Les familles préfèrent généralement donner dix centimes à l'enfant que de garnir son panier d'autre chose que de pain. C'est moins cher, et les enfants s'en trouvent mieux, puisqu'ils ont des aliments chauds.

Si tous les jetons étaient payés, c'est-à-dire toutes les portions, la cantine ferait à peu près ses frais : on se retrouve sur le nombre. Le déficit ne consiste guère que dans l'indemnité payée à la cuisinière, la dépense de combustible et le prix des jetons délivrés aux indigents. Ce déficit est couvert par la caisse des écoles, subventionnée à cet effet par le conseil municipal.

Dans les quartiers aisés, les demandes de jetons gratuits sont peu nombreuses, et l'entretien de la cantine n'entraîne pas une dépense appréciable; dans d'autres, le déficit est plus élevé, sans être jamais considérable.

On pourrait craindre qu'une cuisine à si bon marché ne fût une mauvaise cuisine. Il n'y a qu'à goûter et même qu'à sentir pour être convaincu du contraire. Les adjoints et les adjointes usent souvent de la cantine; seulement, au lieu d'une portion, ils en prennent deux; les élèves de grand appétit en font autant.

A la campagne, il n'y a ni concierge ni femme de service dans les écoles; mais la femme de l'instituteur, souvent inoccupée, pourrait se charger du service de la cantine scolaire. Elle y trouverait sinon une indemnité importante, du moins une nourriture à peu de frais pour elle et pour sa famille : la famille de l'instituteur serait admise à prendre des portions aux mêmes conditions que les élèves. A défaut de la femme de l'instituteur, on trouverait toujours une personne qui se chargerait, moyennant une faible indemnité, de la cantine scolaire. Lorsque les dangers de la rue n'existent pas, il n'est pas indispensable que la cantine soit dans le local de l'école.

Ce qui est indispensable, ce sont des ressources spéciales qu'on ne peut pas toujours demander aux conseils municipaux. La création de caisses des écoles doit précéder l'organisation des cantines scolaires. [Chaumeil.]

RÉPÉTITION (ÉCOLES DE). — V. *Complémentaires (Ecoles)*.

REPRÉSENTATIONS DRAMATIQUES. — Les représentations dramatiques, exécutées par les élèves devant un auditoire de parents et d'amis, étaient fort en honneur dans les anciens collèges, et même dans les instituts de jeunes filles : il suffit de rappeler la représentation d'*Esther* à Saint-Cyr, et les nombreuses tragédies latines et françaises composées par les jésuites pour leurs élèves. Cet usage n'existe plus en France, au moins dans les établissements publics d'enseignement secondaire. Quant aux écoles primaires, le règlement du 18 juillet 1882 porte ce qui suit, à l'article 13 :

« Toute représentation théâtrale est interdite dans les écoles publiques. »

Le règlement des écoles maternelles du 2 août 1881 dit à l'art. 10 :

« Il est interdit de surcharger la mémoire des

enfants de dialogues ou de scènes dramatiques en vue de solennités publiques. »

RÉPUBLIQUE (PREMIÈRE). — Sur l'histoire de l'instruction primaire pendant la première République, consulter les articles *Convention*, *Comité d'instruction publique*, *Commission exécutive de l'instruction publique*, *Directoire*, *Conseil des Anciens*, *Conseil des Cinq-Cents*, *Livres élémentaires de la première République*, *Ecole normale de l'an III*, *Ecoles centrales*, *Consulat*, et les articles auxquels ceux-là renvoient. Voir aussi les nombreux articles biographiques consacrés aux hommes qui ont joué un rôle actif dans l'organisation de l'instruction publique durant cette période de notre histoire, *Condorcet*, *Romme*, *Lepelletier Saint-Fargeau*, *Daunou*, *Lakanal*, *Grégoire*, *Fourcroy*, *François de Neufchateau*, *Chaptal*, etc., etc. Voir enfin l'article général *France* et un grand nombre d'articles de départements.

RÉPUBLIQUE (SECONDE). — L'histoire de l'instruction publique pendant la seconde République forme un chapitre de notre article général *France* (p. 1067-1072) ; nous y renvoyons le lecteur.

Nous pensons toutefois qu'il ne sera peut-être pas inutile de placer ici un simple résumé chronologique donnant les noms des ministres de l'instruction publique et l'indication des principaux actes législatifs et administratifs :

1848, 24 février. — M. Hippolyte Carnot, ministre de l'instruction publique et des cultes.
4 mai. — Réunion de l'Assemblée constituante.
1er juin. — Projet de loi sur l'instruction primaire, présenté par M. Carnot.
5 juillet. — M. Vaulabelle, ministre de l'instruction publique et des cultes.
13 octobre. — M. Freslon, ministre de l'instruction publique et des cultes.
10 décembre. — Election de Louis Bonaparte à la présidence de la République.
15 décembre. — Proposition de loi sur l'instruction primaire déposée par M. Barthélemy Saint-Hilaire au nom d'une commission de l'Assemblée.
20 décembre. — M. de Falloux, ministre de l'instruction publique et des cultes.

1849, 3 janvier. — Retrait par M. de Falloux du projet Carnot.
5 février. — Proposition de loi sur l'instruction primaire déposée par M. Jules Simon au nom d'une commission de l'Assemblée.
28 mai. — Réunion de l'Assemblée législative.
18 juin. — Dépôt par M. de Falloux d'un projet de loi sur l'instruction publique, destiné à devenir la loi du 15 mars 1850.
14 septembre. — M. de Lanjuinais, ministre par intérim.
31 octobre. — M. de Parieu, ministre de l'instruction publique et des cultes.

1850, 11 janvier. — Loi temporaire plaçant l'instruction primaire sous l'autorité des préfets.
15 mars. — Loi organique sur l'instruction publique.
27 mai. — Décret organisant les académies départementales.
29 juillet. — Décret portant règlement d'administration publique pour l'exécution de la loi du 15 mars 1850.

1851, 24 janvier. — M. Ch. Giraud, ministre de l'instruction publique et des cultes.
10 avril. — M. de Crouseilhes, ministre de l'instruction publique et des cultes.
26 octobre. — M. Ch. Giraud, ministre pour la seconde fois.
2 décembre. — Coup d'Etat de Louis-Bonaparte contre l'Assemblée législative.
3 décembre. — M. H. Fortoul, ministre de l'instruction publique et des cultes.

RÉPUBLIQUE (TROISIÈME). — L'article général *France* a donné (p. 1078-1091) le tableau des réformes accomplies dans le domaine de l'instruction publique par le gouvernement républicain, de 1870 à 1882. V. aussi l'article *Lois scolaires*, p. 1697-1706 et au Supplément.

RÉPUBLIQUE ARGENTINE. — Les provinces qui formaient la vice-royauté de la Plata se séparèrent de l'Espagne en 1810. Le Paraguay et l'Uruguay se constituèrent en Etats distincts ; et en 1816 les autres provinces de la Plata s'unirent, au congrès de Tucuman, pour former la République argentine. Pendant les dix-neuf premières années de son existence, la République fut déchirée par les luttes des unitaires et des fédéralistes ; elle subit ensuite, de 1835 à 1852, la tyrannique et sanguinaire dictature de Rosas. Lorsque celui-ci fut renversé du pouvoir, Buenos-Aires se sépara des autres provinces argentines ; celles-ci formèrent la Confédération du Rio de la Plata, avec Parana pour capitale. En 1859, Buenos-Aires rentra dans la Confédération, qui reprit le nom de République argentine à la suite d'une guerre civile où les unitaires l'emportèrent sur les fédéralistes. Le chef du parti unitaire, le général Mitre, fut élu président en 1862 ; il a eu pour successeurs le Dr Sarmiento (1868), le Dr Avellaneda (1874), et le Dr Roca (1880).

Les provinces qui forment la République argentine sont au nombre de quatorze : Buenos-Aires, Santa-Fé, Entre-Rios, Corrientes, Córdoba, San-Luis, Santiago del Estero, Mendoza, San-Juan, Rioja, Catamarca, Tucuman, Salta, Jujuy. La superficie totale de ces provinces est de 1 949 268 kilomètres carrés ; leur population, au recensement de 1876, était de 2 121 386 habitants. Il y a en outre quatre territoires fédéraux, le Grand-Chaco, les Missions, la Pampa et la Patagonie, avec une population d'environ 100 000 habitants.

Le pouvoir législatif est exercé par deux Chambres, le Sénat et la Chambre des députés ; le pouvoir exécutif par un président élu pour six ans. Chaque province possède sa constitution particulière, nomme sa législature et son gouverneur.

L'instruction primaire fait partie des objets qui sont réservés à la législation provinciale. Quelques provinces ont adopté le principe de l'instruction obligatoire ; mais il est difficile d'obtenir que tous les enfants fréquentent l'école, vu le peu de densité de la population et les distances considérables que beaucoup d'élèves auraient à parcourir. Le nombre des écoles primaires va toutefois en augmentant. Une loi de 1875 a autorisé le gouvernement central à établir une école normale dans la capitale de chaque province ; il en existait 13 en 1883, tant nationales que provinciales. En outre, le gouvernement fédéral vient en aide, par des subventions, aux efforts faits par les provinces en faveur de l'instruction primaire ; il a constitué à cet effet une *Commission d'éducation commune* qui fonctionne depuis quelques années.

En 1876 le nombre des écoles primaires publiques était de 1368, avec 89 568 élèves (52 180 garçons, 37 388 filles) ; celui des écoles privées de 578, avec 26 676 élèves (15 403 garçons, 11 273 filles). On estime qu'un quart seulement des enfants d'âge scolaire fréquentent l'école.

L'enseignement secondaire comprend 14 collèges nationaux (un dans la capitale de chaque province), et une dizaine de collèges provinciaux et particuliers.

L'enseignement supérieur est représenté par les universités de Buenos-Aires et de Córdoba, et un certain nombre d'écoles spéciales : école militaire, école navale, école des mines, école de commerce, école d'agronomie, école de dessin et

de peinture, école de musique et de déclamation.

Dans son message de 1883, le président Roca résumait de la façon suivante la situation de l'instruction publique :

« Il existe, en ce moment, payées ou subventionnées par les deniers de l'État, 1505 écoles, sans compter les écoles normales, celles d'application, et les annexes des collèges nationaux. Ces établissements sont fréquentés par 112 400 élèves.

» La capitale compte 170 écoles publiques et 118 écoles particulières, fréquentées ensemble par 33 190 élèves. Il n'a pas été possible d'obtenir des informations exactes sur les écoles particulières des provinces, qui atteindraient sûrement des proportions considérables.

» Ces données prouvent les progrès que nous avons accomplis en matière d'éducation; mais ils ne répondent pas encore entièrement aux exigences du pays.

» Relativement à la population, le nombre des écoles est réduit, et c'est à cette cause qu'on doit surtout attribuer le petit nombre des élèves qui les fréquentent.

» Il y a, de plus, pénurie de maîtres compétents.

» Dans toute la république, nous n'avons que treize écoles normales, et quoiqu'on se prépare à en établir quatre de plus, elles ne suffiront pas à fournir les maîtres nécessaires aux besoins de l'enseignement.

» C'est à la même cause qu'il faut attribuer le peu d'empressement avec lequel sont fréquentés les collèges nationaux de certaines provinces. Les élèves suffisamment préparés pour y être admis font défaut, et c'est pour cela que le pouvoir exécutif a fondé, dans quelques-unes d'entre elles, des écoles annexes qui ont donné les meilleurs résultats.

» La création de nouvelles écoles normales et le vote de fonds abondants pour satisfaire aux exigences de l'instruction primaire sont donc aujourd'hui d'impérieuses nécessités.

» La Commission d'éducation commune, sous la présidence d'un homme distingué (le Dr Benjamin Zorrilla), travaille avec zèle à établir l'instruction primaire sur des bases solides, et l'on peut dire, sans étonner personne, que, en peu de temps, elle a réalisé une grande œuvre, en apportant une méthode dans l'administration des revenus, en inspectant les écoles, en résolvant prudemment les difficultés existant dans les relations avec les provinces, et en faisant construire enfin, dans la capitale, avec de faibles ressources, des locaux scolaires, hygiéniques, spacieux et élégants, qui répondent admirablement à leur objet.

» Les collections des écoles normales, la dotation d'instruments des facultés universitaires, et les cabinets de physique, de chimie et d'histoire naturelle des collèges nationaux, ont été grandement améliorés, et dans quelques-uns même de ces établissements on est arrivé à n'avoir plus rien à désirer sous ce rapport.

» En ce qui concerne l'enseignement dans les universités, il est de tous points satisfaisant. »

RÉPUBLIQUE DOMINICAINE. — V. au Supplément.

RESPONSABILITÉ CIVILE. — Aux termes de l'article 1384, § 4, du Code civil, les instituteurs sont responsables du dommage causé par leurs élèves pendant le temps que ceux-ci sont sous leur surveillance, à moins de prouver qu'ils n'ont pu empêcher le fait qui donne lieu à cette responsabilité.

Il faut entendre par *instituteur*, dans le sens de l'article 1384, toute personne chargée d'une manière permanente, à quelque titre que ce soit, de l'éducation ou de la surveillance d'enfants ou de jeunes gens. Cet article n'est pas applicable à celui qui se bornerait à donner des leçons d'une ou de plusieurs heures à un enfant au domicile de ses parents, car la responsabilité de ces derniers n'a jamais cessé.

Par la même raison, l'instituteur se trouve déchargé de toute responsabilité après la sortie des enfants de l'école. C'est aux parents, en effet, sauf conventions contraires, à veiller sur leurs enfants à partir de ce moment.

L'instituteur qui a été tenu de payer a-t-il un recours contre l'élève auteur du dommage? Non, si l'élève n'était pas en âge de discernement, car il devait être l'objet d'une surveillance d'autant plus active, et le maître, en y manquant, a commis une faute dont il doit supporter les conséquences. Il n'aurait pas non plus de recours si le dommage causé par l'élève avait été précédé d'une faute de l'instituteur, s'il avait, par exemple, laissé à la portée de l'enfant des instruments dangereux dont celui-ci a fait usage.

Mais si l'instituteur ne peut être considéré comme ayant été lui-même en faute, et si l'élève agit avec discernement, le recours est de toute équité.

Il a été jugé que l'accident arrivé à un élève qui, en jouant avec un camarade, était venu imprudemment traverser à la course le lieu des exercices de gymnase durant la mise en mouvement d'une escarpolette et avait été atteint par celle-ci, était imputable à un fait personnel de l'enfant et ne saurait, dès lors, engager la responsabilité de l'instituteur qui n'aurait pu l'empêcher avec la surveillance la plus active. (Tribunal de la Seine, 22 avril 1869.)

Il a été également décidé que le chef d'un établissement d'éducation dans lequel un élève a été, pendant la récréation, blessé par la faute d'un de ses camarades, ne pouvait être recherché comme responsable si toutes les précautions propres à prévenir les accidents avaient été prises, et s'il était établi que le préposé à la surveillance des élèves n'avait pu empêcher le fait (un jet de pierre) qui avait occasionné l'accident. (Cour d'appel d'Aix, 17 décembre 1870.) [Ernest Cadet.]

RESSOURCES ORDINAIRES. — On entend par ressources *ordinaires* les produits de revenus annuels ou d'impositions légalement établies pour faire face à des dépenses ordinaires, c'est-à-dire qui ont un caractère de permanence (V. *Dépenses obligatoires*).

Les ressources ordinaires applicables au service obligatoire de l'instruction primaire ont été déterminées par les lois du 15 mars 1850 (art. 40), du 19 juillet 1875 (art. 7) et du 16 juin 1881 (art. 2 et 3). Elles comprennent les allocations communales et les subventions complémentaires des départements et de l'État.

Ressources communales ordinaires. — Les ressources communales ordinaires destinées aux dépenses obligatoires annuelles des écoles primaires publiques (traitements des instituteurs et frais de location de maisons d'école) sont, aux termes des lois précitées :

1° Les dons et legs;

2° Les quatre centimes spéciaux;

3° Les revenus ordinaires, dans les limites déterminées par l'article 3 de la loi du 16 juin 1881.

Les communes ont toutefois la faculté de s'exonérer de tout ou partie des quatre centimes, en prélevant une somme égale au produit de ces centimes, soit sur le revenu des dons et legs, soit sur une portion quelconque de leurs ressources ordinaires et extraordinaires.

Les revenus ordinaires affectés aux dépenses annuelles obligatoires de l'instruction primaire, jusqu'à concurrence d'un cinquième, sont :

1° Les revenus en argent des biens communaux ;

2° La part revenant à la commune sur l'imposition des chevaux et voitures et sur les permis de chasse :

3° La taxe sur les chiens ;

4° Le produit net des taxes ordinaires d'octroi ;

5° Les droits de voirie et les droits de location aux halles, foires et marchés.

Les communes dans lesquelles la valeur du centime n'atteint pas 20 francs sont exemptées du prélèvement du cinquième sur leurs revenus ordinaires.

Ressources ordinaires départementales. — Ces ressources se composent des quatre centimes additionnels au principal des quatre contributions directes, établis par les lois du 15 mars 1850 (art. 40), du 10 avril 1867 (art. 14) et du 19 juillet 1875 (art. 7).

En vertu de l'article 4 de la loi du 16 juin 1881, les départements peuvent s'exonérer, en tout ou en partie, de l'imposition des quatre centimes, en inscrivant à leur budget, avec la même destination, une somme égale au produit des centimes supprimés, somme qui peut être prise soit sur le revenu des dons et legs, soit sur une portion quelconque de leurs ressources ordinaires ou extraordinaires.

Subventions de l'Etat. — En cas d'insuffisance des ressources communales et départementales pour le service obligatoire de l'instruction primaire, le solde de la dépense est couvert par une subvention de l'Etat.

Outre cette subvention de l'Etat, complétant les dépenses obligatoires, il en est une qui figure depuis 1882 dans la loi annuelle de finances et qui a pour objet de dégrever les communes de tout ou partie du prélèvement sur le cinquième de leurs revenus.

Cette subvention, qui était, à l'origine, de 15 millions, a été, en 1883, de 14 millions; en 1884, elle a été portée exceptionnellement à 18 millions; et, pour chacune des années 1885 et 1886, elle a été ramenée à 14 millions.

Il est évident que ce dernier crédit, inscrit au budget de l'Etat, sous le titre de *Subvention aux communes pour alléger les charges que leur impose la gratuité*, ne doit être appliqué qu'au traitement légal des instituteurs et institutrices. En aucun cas, il ne peut servir au paiement des frais de location de maisons d'école; c'est, du reste, ce qu'a nettement indiqué la loi de finances, en stipulant que, avant tout recours à une subvention de l'Etat pour loyers scolaires, les communes non propriétaires de leurs maisons d'école doivent avoir fait emploi en totalité du cinquième des revenus. [B. Turlin.]

RESTAURATION. — L'histoire de l'instruction publique pendant les règnes de Louis XVIII et de Charles X se trouve, dans ses traits généraux, à l'article *France* (p. 1063-1064). On pourra consulter aussi les mots *Université*, *Lycées et collèges*, *Liberté d'enseignement*, *Comités cantonaux*, *Mutuel* (*Enseignement*), *Société pour l'instruction élémentaire;* les articles consacrés aux ministres et aux fonctionnaires supérieurs de l'instruction publique, *Royer-Collard*, *Cuvier* (*Georges*), *Rendu* (*Ambroise*), *Nicolle*, *Frayssinous*, *Vatimesnil*, *Guernon-Ranville*, et aux personnes qui se sont distinguées à cette époque par les services rendus à la cause de l'éducation, *de Laborde*, *de Lasteyrie*, *La Rochefoucault-Liancourt*, *La Rochefoucault-Doudeauville*, *de Gérando*, *Jomard*, *de Jussieu*, *Renouard*, *Francœur*, *de Chabrol*, *Cochin*, *Mme de Pastoret*, etc., etc.

RESTAUT. — Pierre Restaut, grammairien français, est né à Beauvais en 1696 ou 1694, et mort à Paris en 1764. Son père, marchand drapier, lui fit faire ses classes au collège de Beauvais, et, comme il le destinait à l'état ecclésiastique, il l'envoya à Paris pour continuer ses études au séminaire Saint-Sulpice. Ne se sentant pas de vocation pour les ordres, Restaut quitta le séminaire et entra au collège Louis-le-Grand, alors dirigé par les Jésuites. Plus tard il se livra à l'étude du droit et fut reçu avocat au conseil du roi en 1740. Mais c'est comme pédagogue qu'il est resté célèbre.

Rollin ayant exprimé, dans son *Traité des Etudes*, le désir du public d'avoir une grammaire française abrégée, Restaut composa et publia en 1730 ses *Principes généraux et raisonnés de la grammaire française* (avec des *Observations sur l'orthographe*, *les accents*, *la ponctuation et la prononciation* et un abrégé des règles de la *versification française*). Cet ouvrage, réimprimé neuf fois du vivant de l'auteur, ne l'a pas été depuis 1817.

Le succès de cette grammaire doit être attribué à la méthode que l'auteur a employée et qu'il explique lui-même dans sa préface :

« Tout le monde, dit-il, convient que l'on n'avance dans quelque science que ce puisse être, qu'autant qu'on en a étudié et approfondi les véritables principes, ce qui me donne lieu d'assurer que la méthode la plus courte et en même temps la plus solide d'apprendre une langue est de s'y préparer par une connaissance exacte et raisonnée de ces principes généraux et particuliers, en les appliquant à la langue que l'on sait déjà par habitude. »

Restaut a admis pour les noms français les mêmes cas que pour les noms latins. Cela a paru au moins inutile, puisqu'il constate lui-même (chap. VI, page 58) que « les différentes terminaisons qu'il peut y avoir dans les noms français ne sont que pour distinguer le pluriel d'avec le singulier, le masculin d'avec le féminin, et qu'il n'y en a point pour marquer les différents rapports avec les autres mots comme en latin et en grec ; » mais il appelle *cas*, en français, ce qui répond aux cas des Grecs et des Latins, sans doute parce que, ainsi qu'il le dit dans sa *Préface*, il s'est proposé de travailler « pour ceux qui n'ont jamais appris notre langue par règles, et surtout pour ceux qui se destinent à étudier la langue latine ».

On a reproché à Restaut de n'avoir pas séparé la syntaxe de la partie élémentaire, ce qui en rend l'étude un peu difficile pour les commençants; et de s'être laissé entraîner à des définitions métaphysiques peu claires pour la jeunesse à laquelle elles étaient destinées.

Restaut ne compte que neuf parties du discours; il supprime l'*adjectif*, ou plutôt le réunit au *nom;* il y a pour lui le *nom substantif* qui « exprime un objet déterminé, considéré simplement en lui-même, et sans aucune attention à ses qualités », et le *nom adjectif* qui « exprime un objet vague considéré comme revêtu de quelque qualité ».

Le chapitre de la prononciation est plus étendu dans la grammaire de Restaut que dans la plupart de celles dont on se sert aujourd'hui dans les écoles; il faut l'attribuer à ce que, à l'époque où elle a été écrite, « les gens de lettres et un petit nombre de personnes, dit l'auteur, avaient seuls étudié la langue française par principes, et que si, parmi ceux qui fréquentaient la cour et les gens de lettres, il se trouvait quelques personnes parlant plus correctement que les autres, ce n'était jamais que par habitude ou imitation. » Parmi les nombreuses règles de prononciation données par Restaut, plusieurs ne répondent plus à l'usage actuel : ainsi il conseille de dire « *note* maison, » pour *notre* maison; « *ste* femme », pour *cette* femme; « *i* mangent », pour *ils* mangent ; « il faut conven*i* de tout, » pour : il faut conven*ir* de tout.

On a en outre de ce grammairien un *Abrégé de la grammaire française*, qui a eu plus de succès encore que sa grammaire (1732); *La vraie méthode pour enseigner à lire* (1759), dont Restaut fit usage pour sa fille, qui apprit à lire en quatre mois, et qui fut aussi employée pour les enfants de France (Voir deux lettres de l'abbé Berthelot à ce sujet dans l'*Année littéraire*, 1759, tome III, page 239). Restaut a revu et considérablement augmenté la 4e édition de l'*Orthographe française en forme de dictionnaire* de Charles Le Roi, prote à Poitiers (1764), et a fourni des *Additions* au dictionnaire de Trévoux.

RETENUES. — I. HISTORIQUE. — L'institution des retenues sur les traitements des fonctionnaires publics ne remonte qu'à l'époque de la Révolution : ce fut, en effet, un arrêté du 4 brumaire an IV qui, pour la première fois, prescrivit une retenue sur les traitements. Cette mesure, qui ne concernait alors que les employés de l'administration de l'enregistrement et des domaines, avait pour but d'organiser une caisse spéciale de retraites sur laquelle on devait assurer des pensions aux employés les plus anciens qui encombraient ce service et que l'Etat ne pouvait admettre à la retraite, à cause des embarras financiers du trésor public. Des décisions semblables furent prises successivement à l'égard de presque tous les services publics.

Parmi les quelques catégories de fonctionnaires qui restèrent en dehors de ce régime se trouvaient les membres de l'enseignement primaire. Il y eut cependant des exceptions en faveur de plusieurs d'entre eux : en effet, les directeurs et maîtres adjoints des écoles normales primaires furent appelés, par arrêté du 8 décembre 1835, à subir les retenues sur leurs traitements au profit des caisses de retraite de l'Université, lorsqu'ils avaient exercé antérieurement des fonctions donnant droit à pension. Le même avantage fut étendu, d'abord, par l'article 6 de l'ordonnance du 13 novembre 1837, aux inspecteurs et sous-inspecteurs primaires qui sortaient des collèges royaux ou communaux, puis indistinctement à tous les inspecteurs et sous-inspecteurs, quels qu'eussent été leurs antécédents (art. 166 du règlement de comptabilité du 16 décembre 1841).

Mais les autres membres de l'enseignement primaire durent attendre, pour être admis à verser des retenues en vue d'une retraite, que la loi du 9 juin 1853 eût établi des règles uniformes pour les pensions et pour les retenues des fonctionnaires et employés civils de l'Etat.

Il convient toutefois de remarquer que si, avant 1854, ils ne subissent pas de retenues pour la retraite, ils se trouvent cependant assujettis à des prélèvements de cette nature par la loi du 28 juin 1833 dans un but analogue. L'article 15 de cette loi établit, en effet, dans chaque département, en faveur des instituteurs communaux, une caisse d'épargne et de prévoyance formée par une retenue annuelle d'un vingtième sur le traitement fixe de chaque instituteur communal. Le montant de la retenue était placé au compte ouvert au Trésor pour les caisses d'épargne et de prévoyance ; les intérêts des fonds étaient capitalisés tous les six mois. Le produit total de la retenue exercée sur chaque instituteur devait lui être rendu à l'époque où il se retirerait, et, en cas de décès dans l'exercice de ses fonctions, à sa veuve ou à ses héritiers. Une ordonnance du 13 février 1838 chargeait la caisse des dépôts et consignations de recevoir et d'administrer les fonds desdites caisses.

La loi du 15 mars 1850 apporta deux modifications à ces dispositions, en changeant la composition du traitement des instituteurs et en déclarant, par son article 39, qu'une caisse de retraite serait substituée, par un règlement d'administration publique, aux caisses d'épargne des instituteurs. En conséquence, un décret du 5 janvier 1851 décida que la retenue du vingtième versée auxdites caisses porterait à l'avenir sur la totalité du traitement des instituteurs. Quant à la seconde modification, elle fut ajournée par ce motif qu'un projet de loi général sur les retraites allait être présenté à l'Assemblée nationale; les caisses d'épargne furent donc maintenues provisoirement.

Lorsque le projet dont il s'agit eut été transformé, le 9 juin 1853, en une loi qui appelait les instituteurs au bénéfice de la retraite et les obligeait à un versement de retenues sur leurs traitements à partir du 1er janvier 1854, les caisses d'épargne et de prévoyance des instituteurs cessèrent de recevoir des retenues à dater de la même époque; leur liquidation fut prescrite par décret du 8 août 1855. V. pour le mode de liquidation de ces caisses l'article *Caisses d'épargne et de prévoyance des instituteurs communaux*.

II. RETENUES EXIGÉES EN VERTU DE LA LOI DU 9 JUIN 1853. — La loi du 9 juin 1853, en supprimant vingt-quatre caisses de retraite et en chargeant le Trésor public du service des pensions, a maintenu le système des retenues; mais elle en a complètement modifié le caractère. Tandis que, sous le régime des caisses, les prélèvements imposés au fonctionnaire représentaient la mise versée par lui pour établir le fonds commun nécessaire à l'acquittement de la retraite, dans l'esprit de la loi de 1853, au contraire, la retenue ne concourt en rien au service de la pension. Elle n'est plus qu'un impôt sur les traitements qui figure dans les recettes de l'Etat parmi les contributions et revenus publics.

1. *Des diverses retenues*. — L'article 3 de la loi maintient, en augmentant les cas dans lesquels elles doivent être opérées, les retenues qui existaient auparavant, savoir :

1° La retenue ordinaire de 5 0/0 qui se prélève tous les mois sur le traitement;

2° Celle du premier douzième du traitement ou de l'augmentation. La retenue du premier mois de traitement est exercée en une seule fois; il en résulte que les nouveaux fonctionnaires ne touchent aucune allocation avant la fin de leur deuxième mois de fonctions et que la plupart d'entre eux, dont la position est des plus modestes, débutent par une situation difficile qui les oblige quelquefois à contracter des dettes au grand dommage de leur considération et de l'intérêt du service. Il est regrettable qu'on n'ait pas échelonné cette retenue sur plusieurs mois, au moins pour les nombreux agents qui n'ont qu'un faible traitement, comme cela a lieu pour les employés de l'Imprimerie nationale dont la caisse de retraite n'a pas été supprimée par la loi de 1853;

3° La retenue pour cause de congé ou d'absence, et par mesure disciplinaire. Autrefois, cette retenue était l'objet des dispositions les plus diverses; la loi du 9 juin 1853 a établi sur ce point des règles précises et aussi uniformes que possible, en maintenant toutefois, pour certaines classes d'agents, les règles antérieures.

2. *Allocations qui sont frappées de retenues*. — Pour que les sommes touchées par les fonctionnaires et employés civils de l'Etat puissent être frappées de retenues pour pensions civiles, il faut :

1° Qu'elles émanent directement de l'Etat;

2° Qu'elles soient payées à titre de traitement fixe ou éventuel, de préciput, de supplément de traitement, de remises proportionnelles, de salaires, ou qu'elles constituent à un autre titre un émolument personnel (Loi du 9 juin 1853, art. 3, et décret du 9 novembre 1853, art. 18). Avant la loi de 1853, les retenues ne frappaient au contraire presque exclusivement que les traitements fixes.

Cette double règle n'est pas absolue. Plusieurs exceptions y ont été faites ; nous ne parlerons que de celles qui concernent les membres de l'enseignement primaire. Aux termes de l'art. 4 de la même loi, les fonctionnaires de l'enseignement rémunérés en tout ou en partie sur les fonds départementaux et communaux supportent sur leur traitement et leurs différentes rétributions les retenues déterminées par l'art. 3 précité. Il en est de même de ceux qui, sans cesser d'appartenir au cadre permanent de l'enseignement primaire et en conservant leurs droits à l'avancement hiérarchique, sont rétribués sur les fonds des départements, des communes et même des particuliers (décret du 9 novembre 1853, art. 13).

Parmi les allocations qui doivent être soumises à retenue comme suppléments de traitement figurent les sommes qui sont attribuées par les Conseils généraux aux inspecteurs primaires pour augmenter leurs ressources, les allocations qui sont accordées par la loi du 19 juillet 1875 aux instituteurs pourvus du brevet complet, la prime payée aux instituteurs d'Algérie qui connaissent la langue arabe, les suppléments de traitements facultatifs votés au profit des instituteurs et institutrices par les conseils municipaux.

3. *Allocations qui sont affranchies de retenues.* — Le § 1er de l'art. 21 du décret du 9 novembre 1853 a énoncé de la manière suivante les diverses allocations accordées aux fonctionnaires, qui doivent être dispensées de la retenue : « Sont affranchies des retenues prescrites par l'art. 3 de la loi du 9 juin 1853 les sommes payées à titre d'indemnité pour frais de représentation et de stations navales, de gratifications éventuelles, de salaires de travail extraordinaire, d'indemnités pour missions extraordinaires, d'indemnités de perte, de frais de voyage, d'abonnements et d'allocations pour frais de bureau, de régie, de table et de loyer, de supplément de traitement colonial et de remboursement de dépenses. »

Toute rétribution qui pourra être rangée dans l'une de ces catégories devra être exempte de retenue.

Ainsi, dans les gratifications éventuelles, on doit faire rentrer l'indemnité que reçoit en sortant de l'école normale primaire, pour se rendre à son poste, tout élève de l'une de ces écoles appelé pour la première fois aux fonctions d'instituteur public.

Dans les salaires de travail extraordinaire doivent être comprises l'indemnité accordée à un instituteur pour faire un cours d'adultes, et celle qui lui est attribuée pour la surveillance des élèves pendant l'étude du soir.

Les indemnités de frais de voyage comprennent les frais de tournées des inspecteurs primaires ; l'indemnité de résidence et les frais de séjour qui sont accordés à certains fonctionnaires, comme aux instituteurs ou institutrices en exécution de l'art. 8 de la loi du 19 juillet 1875, rentrent dans la catégorie des allocations pour frais de loyer ; l'indemnité pour frais de déplacement, dans celle qui a pour objet le remboursement de dépenses.

L'exemption de retenues s'étend encore à l'allocation de 100 francs accordée à tout instituteur ou institutrice titulaire de la médaille d'argent circulaires des 15 février et 25 mars 1885).

Malgré les règles qui viennent d'être expliquées, des difficultés se rencontrent assez fréquemment sur la question de savoir s'il y a lieu de rendre passible de la retenue une somme payée pour la rémunération d'un service public rendu à l'État. Cela provient surtout de ce que la loi n'a pas défini, même d'une manière indirecte, le sens du mot traitement ; car toutes les allocations autres que celles qui ont été expressément exemptées de retenues ne doivent pas être classées sous cette qualification. Le traitement passible de retenues doit réunir les trois conditions suivantes :

1° Il a un caractère de fixité et de permanence. Toute somme dépourvue de ce caractère n'est, en effet, qu'une gratification éventuelle, un salaire de travail extraordinaire que l'art. 21 précité dispense expressément des retenues ;

2° Il est la rémunération d'une fonction constituant la carrière exclusive ou au moins principale de la personne qui l'exerce. Celui qui est au service de l'État et qui, en outre, se livre à des occupations particulières et privées qui absorbent la plus grande partie de son temps ne peut pas être considéré comme apportant à l'État un concours assez sérieux pour mériter la récompense de la retraite et, par conséquent, être astreint à subir la retenue. L'allocation qui lui est attribuée ne représente alors que le prix de son travail établi à forfait entre lui et l'administration : elle n'est pas un traitement. C'est ainsi que les maîtresses de travaux à l'aiguille dans les écoles mixtes, les médecins des écoles normales doivent être exemptés de tout prélèvement ;

3° Enfin, il sert à rétribuer une fonction qui classe la personne qui en est chargée dans les cadres d'une administration publique. Tel est le motif qui a fait décider, par les circulaires des 13 et 18 avril 1854, que les instituteurs et institutrices primaires appartenant à des corporations religieuses ne devaient pas être considérés comme des fonctionnaires publics et que, par conséquent, les sommes qui leur étaient payées devaient être affranchies des retenues prescrites par la loi de 1853. Toutefois il est bon de remarquer que cette exemption ne s'applique qu'aux membres des associations religieuses vouées à l'enseignement et reconnues à ce titre comme établissements d'utilité publique (Conseil supérieur, décision du 11 mars 1854). Les membres du tiers-ordre de ces associations ne sont pas considérés comme des congréganistes et versent la retenue. — De même les instituteurs et institutrices ne subissent la retenue que s'ils sont brevetés, parce qu'il est admis que le brevet de capacité seul donne à ces maîtres la qualité de membres de l'instruction publique. Les directrices et sous-directrices d'écoles maternelles ne sont également astreintes à la contribution pour la retraite que si elles sont pourvues du certificat d'aptitude auxdites fonctions. Le brevet de capacité ne remplace pas ce certificat spécial. Les maîtres spéciaux des écoles normales ne sont considérés comme fonctionnaires et ne sont assujettis à la retenue que s'ils sont pourvus du certificat d'aptitude à l'enseignement dont ils sont chargés et s'ils ont obtenu une nomination ministérielle ; etc.

4. *Cas où la retenue du premier douzième est due.* — Aux termes de l'art. 3 de la loi du 9 juin 1853, la retenue du premier douzième doit être supportée, savoir :

1° Lors de la *première nomination* et dans le cas de *reintégration ;* dans ces deux hypothèses, elle s'opère sur les diverses rétributions qui constituent le traitement du fonctionnaire.

On doit considérer comme *première nomination* celle qui place pour la première fois le titulaire sous le régime de la loi du 9 juin 1853. Ainsi le passage d'un emploi rémunéré sur les fonds départementaux ou communaux et non assujetti aux contributions imposées par ladite loi à une fonction assujettie à ces retenues constitue une première nomination et donne lieu à la retenue du premier douzième de traitement. Tel serait encore le cas d'un militaire qui, aussitôt après sa libération, serait nommé instituteur.

Le sens du mot *réintégration** a été développé par l'article 25 du décret du 9 novembre 1853, qui stipule que « le fonctionnaire démissionnaire,

révoqué ou destitué, s'il est réadmis dans un emploi assujetti à la retenue, subit de nouveau la retenue du premier mois de son traitement. » La révocation et la destitution résultent de décisions de l'autorité supérieure; elles sont donc toujours bien connues. Il n'est pas aussi facile de savoir si un fonctionnaire a donné sa démission : elle peut, en effet, être expresse ou tacite ; dans le premier cas, il n'existe pas de doute sur la situation du fonctionnaire; mais quand peut-on dire qu'il y a démission tacite? Ce fait se présente quand le fonctionnaire abandonne volontairement son emploi, ou lorsque, après en avoir été privé par force majeure, il ne se met pas à la disposition de l'administration et ne sollicite pas son replacement; ou encore quand il refuse de se rendre à un poste auquel il est appelé par l'autorité supérieure, si celle-ci l'a averti que son refus équivaudra à une démission.

Au contraire, ne doivent pas être considérés comme démissionnaires le fonctionnaire qui est en disponibilité ou en congé régulier, même sans traitement d'inactivité, et celui dont l'interruption de service a été amenée par la maladie, si, à l'expiration de son congé, ou aussitôt après son rétablissement, l'agent demande à rentrer en exercice et se met à la disposition de l'administration. Il en est de même de celui dont l'emploi a été supprimé et qui demande immédiatement à être replacé.

L'article 25 précité ne détermine pas d'une manière limitative le sens que la loi attache au mot réintégration ; il indique seulement les cas les plus fréquents où la retenue du premier douzième de traitement doit être imposée. Ainsi le rappel à l'activité d'un fonctionnaire déjà admis à la retraite est certainement un exemple de réintégration non prévu par ledit article 25, qui doit néanmoins donner lieu, comme tous les autres cas de même nature, au versement de la contribution dont il s'agit (en ce sens, avis de la section des finances du Conseil d'Etat du 5 novembre 1878).

2° Toutes les fois que le fonctionnaire reçoit une *augmentation de traitement;* la retenue du premier douzième frappe alors le montant de ladite augmentation.

Cette règle n'est rigoureusement vraie qu'en ce qui concerne le traitement fixe : le prélèvement du premier douzième d'augmentation est dû à chaque accroissement de cet émolument. Mais il ne s'opère, quand il s'agit d'appointements variables, comme cela arrive pour les instituteurs, qu'autant que le fonctionnaire est appelé à un emploi plus avantageux que celui qu'il occupait ; en ordonnant cette retenue au profit du Trésor, la loi a voulu que le serviteur de l'Etat subît une contribution spéciale chaque fois qu'il avancerait dans sa carrière. Or, tant qu'il occupe le même poste, on ne saurait assimiler à un véritable avancement les légers avantages que les circonstances peuvent lui procurer accidentellement.

Le § 2 de l'article 25 du décret du 9 novembre 1853 tranche une question spéciale qui se présente au sujet de la retenue du premier douzième d'augmentation. Il déclare que « celui qui, par mesure disciplinaire ou par mutation volontaire d'emploi, est descendu à un traitement inférieur, subit la retenue du premier douzième de toutes les augmentations ultérieures, » quand même elles ne porteraient pas ses émoluments à un taux plus élevé que celui de son traitement ancien sur lequel il a déjà subi les retenues réglementaires.

Ce texte n'a eu en vue, à propos de mutations volontaires, que les agents qui, pour des raisons de santé, de famille, d'intérêt ou de convenance personnelle, occupent, après l'avoir sollicitée, une situation à laquelle est attaché un traitement moindre que celui qu'ils touchaient dans leur précédent emploi : ceux-là ont réellement bien voulu descendre, et le dommage pécuniaire qu'ils acceptent étant alors compensé, et quelquefois au delà, par d'autres satisfactions ou d'autres avantages, il paraît juste de frapper leurs augmentations ultérieures de traitement d'une nouvelle retenue du premier douzième. Mais si la mutation d'emploi n'est pas volontaire et se trouve amenée par les besoins du service, c'est-à-dire par une mesure que sa conduite n'a pas provoquée et qu'il n'a pas dépendu de lui d'éviter, le fonctionnaire ne sera pas contraint de payer la retenue du premier douzième sur les augmentations ultérieures qui lui seront accordées, tant qu'elles ne lui assureront qu'un traitement inférieur ou égal à celui dont il jouissait avant la mutation. Tel est le cas d'un inspecteur primaire qui, dans l'intérêt du service, serait envoyé d'une ville où il recevait une allocation départementale à titre de supplément de traitement dans une autre ville où aucune allocation de ce genre ne serait accordée à l'inspecteur primaire.

Si un avancement régulier dans la hiérarchie administrative amène à sa suite une diminution dans le traitement, ce qui peut se produire lorsqu'un instituteur d'une grande ville est nommé professeur d'école normale ou inspecteur primaire, il ne serait pas non plus équitable de faire éprouver à l'intéressé une nouvelle perte pécuniaire en lui imposant la retenue du premier douzième sur ses augmentations ultérieures. Du reste l'avancement hiérarchique résulte d'une décision prise par l'autorité supérieure dans le double but de reconnaître le mérite d'un agent et d'assurer le bien du service. On rentre donc ainsi dans l'hypothèse ci-dessus expliquée du déplacement nécessité par les besoins de l'administration.

La liquidation des retenues de premier douzième de traitement et d'augmentation pouvant donner lieu à quelques difficultés lorsque les instituteurs reçoivent des émoluments variables, et par conséquent inconnus à l'avance, il est nécessaire, pour les résoudre de la manière la plus équitable et la plus simple, d'appliquer les dispositions qui suivent :

La retenue du premier mois sera calculée d'après le montant des émoluments attachés à l'emploi dans l'année qui a précédé celle de l'installation du fonctionnaire.

La retenue du premier douzième d'augmentation sera exercée de la même manière, c'est-à-dire en se reportant au dernier prélèvement subi par le titulaire, soit à titre de premier mois de traitement, soit à titre de premier douzième d'augmentation, et la différence existant entre le traitement frappé de la dernière retenue et celle des émoluments afférents à l'emploi nouveau pour l'année précédente constitue l'augmentation passible de la retenue du premier douzième (art. 23 du décret de 9 novembre 1853, circulaire du 24 décembre 1853).

On déduira facilement de ces règles la retenue du premier douzième d'augmentation que doit supporter un fonctionnaire qui passe d'un poste à traitement fixe dans un emploi à émoluments variables et réciproquement.

Dans tous les cas, la contribution du vingtième est prélevée la première; la retenue du premier douzième est faite ensuite, en sorte qu'on ne verse jamais à ce titre que le douzième, dégagé du vingtième du traitement ou de l'augmentation.

5. *Retenues pour cause de congé, d'absence illégale, de mesure disciplinaire.* — L'art. 16 du décret du 9 novembre 1853 contient, au sujet des retenues pour cause de congé, des dispositions

qui s'appliquent à tous les fonctionnaires et employés civils de l'Etat en général et qui ont été déjà indiquées dans ce Dictionnaire (V. *Congé*). Mais il ne déroge pas pour cela aux règles spéciales concernant la mise en inactivité des fonctionnaires de l'enseignenent, qui continuent d'exister. Nous rappelons donc ces dispositions particulières. Les membres de l'enseignement public peuvent être mis en disponibilité, avec ou sans traitement, pendant un temps plus ou moins long, suivant que l'autorité supérieure le juge convenable; elle a à ce point de vue la plus grande latitude. Aucune retenue pour cause de congé ne frappe alors le traitement d'activité dont est privé le fonctionnaire. Lorsqu'un membre de l'enseignement primaire jouit d'un traitement d'inactivité, il subit sur cette allocation la retenue du vingtième.

L'art. 17 du décret de 1853 précité établit les règles relatives aux retenues pour cause d'absence illégale et de mesure disciplinaire applicables à tout fonctionnaire de l'État. Mais il déclare en même temps que ces dispositions ne sont pas applicables aux membres du corps enseignant qui restent soumis, lorsqu'ils font partie de l'enseignement primaire, à l'art. 33 de la loi du 15 mars 1850. Aux termes de cet article, une retenue de tout ou partie du traitement peut être ordonnée, à titre de mesure disciplinaire, par les préfets contre les instituteurs primaires pour un temps qui ne saurait excéder six mois.

6. *Retenues rétroactives.* — La loi du 9 juin 1853, en appelant au bénéfice de la retraite un certain nombre de serviteurs de l'État qui jusqu'alors avaient été privés de cet avantage, déclare, dans son article 18, que les services par eux rendus antérieurement au 1er janvier 1854 sont admissibles pour constituer le droit à pension, mais n'entrent pas dans le calcul de la liquidation. Elle a écarté par là toute mesure telle que les versements rétroactifs de retenues, dont le but aurait été de rendre rémunérables des services qui, à l'époque où ils ont été accomplis, ne donnaient pas droit à la retraite.

Mais les versements rétroactifs sont admissibles lorsqu'ils se rapportent à une période d'exercice postérieure au 1er janvier 1854, et qu'ils ont pour but de réparer une erreur provenant du fait de l'administration supérieure en même temps que de faire restituer au Trésor des contributions qui lui étaient légitimement dues. Le ministre prépare dans ce cas le titre de perception contenant le décompte des retenues dont le fonctionnaire a été à tort exempté, et l'adresse, par l'intermédiaire du ministre des finances, au trésorier payeur général du département dans lequel réside l'intéressé. Celui-ci fait parvenir au ministre le récépissé qui lui est délivré comme preuve de son versement.

7. *Remboursement de retenues.* — Les fonctionnaires et employés civils de l'Etat qui jouissent d'émoluments que les articles 3 et 4 de la loi du 9 juin 1853 assujettissent à la retenue sont obligés, aux termes dudit article 3, de supporter « indistinctement » cette contribution. Aucune considération ne doit donc les dispenser des prélèvements réglementaires, et, lorsqu'ils les ont régulièrement subis, ils ne peuvent les répéter « *en aucun cas* ».

Mais si les allocations qui ont été frappées de retenues devaient au contraire en être affranchies, le fonctionnaire a le droit de réclamer contre le préjudice que lui cause cette méprise. A cet effet, il fera parvenir au ministre dont il dépend les pièces suivantes :

1° Une demande sur papier timbré;

2° Un état dressé et certifié par son supérieur hiérarchique (par exemple, le recteur ou le préfet), indiquant le décompte des retenues indûment exercées, les périodes auxquelles elles s'appliquent et le motif du remboursement;

3° Les déclarations de versement correspondant aux dites retenues. Ces déclarations sont délivrées par le trésorier payeur général et doivent être conformes au modèle n° 282 de l'instruction générale des finances. Lorsque les versements dont il s'agit auront été compris dans un récépissé collectif, la déclaration de ce versement devra indiquer que la somme de..., dont le remboursement est réclamé, se trouve comprise dans celle de..., montant du récépissé délivré le..., sous le n°..., et dûment visé au contrôle.

La production de ces pièces n'est pas nécessaire lorsque le remboursement peut avoir lieu par voie de précompte. Pour appliquer ce mode de reprise par compensation, il faut que les retenues qui doivent être régulièrement subies et celles dont la restitution est demandée soient de même nature, et en outre qu'elles se rapportent au même exercice et à des allocations inscrites sur le même chapitre du budget; il suffit alors de déduire, sur le total des retenues à verser, le montant de la somme à répéter.

Le fonctionnaire à l'égard duquel des retenues ont été opérées à tort devient par ce fait créancier de l'État; la déchéance spéciale prononcée par l'art. 9 de la loi du 29 janvier 1831 lui est donc opposable s'il n'envoie pas les justifications suffisantes dans le délai de cinq ans ou de six ans à partir de l'ouverture de l'exercice pendant lequel la dernière retenue indûment subie a été prélevée, selon qu'il réside en Europe ou hors du territoire européen.

8. *Perception des retenues.* — Les traitements des inspecteurs primaires étant directement acquittés sur les fonds de l'Etat, la perception des retenues est faite par les comptables du Trésor au moyen de mandats délivrés pour le brut et auxquels seront joints des états émargés contenant tous les renseignements nécessaires pour la formation des décomptes de retenues.

Les retenues sont perçues d'après la même règle pour les fonctionnaires des écoles normales primaires, dont les traitements sont acquittés sur des ressources spéciales.

Les mandats de traitements des instituteurs et institutrices présentent bien la distinction du traitement brut, des retenues et du net à payer; mais ils ne sont mandatés que pour la somme nette, que la trésorerie générale porte seule en dépense à l'époque du paiement. Les retenues font l'objet d'un mandat collectif en fin de mois, dont il est fait dépense au compte des cotisations, et recette au compte des retenues pour pensions civiles. Comme titre de perception, l'inspecteur d'académie dresse chaque année, pour les traitements de l'année écoulée et pour l'ensemble du département, un état présentant, en regard du traitement définitif de chaque instituteur, le montant des retenues correspondantes; cette pièce est transmise au trésorier payeur général après avoir été visée par le préfet (circulaires des ministres des finances et de l'instruction publique en date des 22 décembre 1875 et 13 août 1877).

A l'égard des fonctionnaires de l'État qui sont détachés près les départements, les communes ou les particuliers, conformément au dernier paragraphe de l'article 4 de la loi de 1853, il faut établir une distinction : ceux qui sont placés en France et en Algérie doivent effectuer le versement des retenues par trimestre à la caisse du receveur des finances; ceux qui résident à l'étranger sont tenus de faire acquitter pour leur compte les retenues qui les concernent, à la caisse d'un receveur des finances dont ils auront fait choix; ils sont autorisés à opérer un seul versement par année. — Dans tous les cas, ces retenues ne doivent être accep-

sées par les comptables du Trésor qu'autant que le ministre compétent leur a transmis un titre de perception qui les autorise à prendre en charge lesdites retenues. Une déclaration de versement sera délivrée aux intéressés comme preuve du paiement des retenues; elle sera transmise par eux au ministre qui les a délégués dans leurs fonctions. [Paul Ferrand.]

RETRAITE (PENSIONS DE). — Le principe de la pension de retraite accordée aux serviteurs de l'Etat fut posé par la loi du 22 août 1790; puis, en regard du régime des pensions créé par ladite loi, prit naissance en l'an IV le système des retraites fondées sur des retenues. Ce système fut peu à peu adopté par la plupart des administrations; mais par sa complication, par son défaut d'uniformité et d'harmonie, par les sacrifices considérables qu'il imposait au Trésor, il provoqua plusieurs tentatives de réforme, et il disparut presque complètement lors de la mise à exécution de la loi du 9 juin 1853 qui régit encore actuellement les pensions civiles des fonctionnaires et employés de l'Etat.

Cette loi a supprimé 24 caisses de retraite; elle a seulement laissé subsister la caisse des pensions des employés et agents du Sénat, celle des employés et agents de la Chambre des députés, la caisse des retraites des employés et ouvriers de l'Imprimerie nationale, et la caisse de retraite de l'Académie de musique.

L'actif des caisses de retraite supprimées est acquis à l'Etat, leur passif est mis à sa charge (art. 1er et 2 de cette loi). La même loi soumet toutes les pensions à des règles uniformes, généralise le droit à la retraite et l'étend à un grand nombre de fonctionnaires qui jusque-là en avaient été privés. La pension qu'elle accorde est une rente viagère réversible en partie, sous certaines conditions, aux veuves et aux orphelins. Elle charge le Trésor public du service des pensions à concéder à l'avenir, et comme compensation, elle lui accorde la perception des retenues opérées sur les traitements. Ces retenues deviennent ainsi un véritable impôt frappant le traitement des fonctionnaires et inscrit au budget parmi les divers revenus publics.

L'importance de cette loi nous oblige à l'examiner en détail ainsi que le décret du 9 novembre 1853 qui est relatif à son exécution. Nous insisterons surtout sur les dispositions générales ou spéciales qui régissent les retraites des fonctionnaires de l'instruction primaire.

I. Services donnant droit à la pension. — 1. *Services dans l'enseignement primaire.* — Ainsi que nous l'avons fait remarquer à l'article *Retenues*, les membres de l'enseignement primaire n'étaient pas tributaires des anciennes caisses de retraite, et n'obtenaient pas de pension sur ces caisses, à l'exception toutefois des directeurs et des maîtres adjoints des écoles normales qui avaient exercé antérieurement des fonctions donnant droit à la retraite, ainsi que des inspecteurs et sous-inspecteurs primaires.

La loi du 9 juin 1853, en généralisant le droit à pension, l'a donc pour ainsi dire ouvert aux fonctionnaires de l'enseignement primaire. Nous donnons ci-après la liste de ceux qui peuvent acquérir actuellement les droits à pension :

Directeurs, professeurs, maîtres adjoints, directrices et maîtresses adjointes des écoles normales primaires, sans qu'il y ait plus à se préoccuper de la nature des fonctions antérieures;

Inspecteurs primaires;

Déléguées générales et spéciales pour l'inspection des écoles maternelles;

Instituteurs et institutrices publics pourvus du brevet de capacité; instituteurs adjoints et institutrices adjointes, lorsqu'ils reçoivent un traitement porté spécialement au budget de la commune, que le poste occupé par eux est régulièrement créé et que, depuis la loi du 16 juin 1881, ils sont brevetés;

Directrices et sous-directrices d'écoles maternelles communales, lorsqu'elles sont pourvues du certificat d'aptitude à ces fonctions (décrets des 21 mars 1855 et 2 août 1881);

Directrice, maîtresses adjointes et professeurs du Cours pratique des écoles maternelles;

Professeurs départementaux d'agriculture nommés en exécution de la loi du 16 juin 1879;

Instituteurs suppléants nommés en exécution des circulaires des 12 mai et 9 novembre 1881;

Directeurs, maîtres adjoints des écoles primaires supérieures et de celles qui y sont assimilées; maîtres spéciaux de ces écoles, lorsqu'ils ont une nomination préfectorale et qu'ils sont pourvus du certificat d'aptitude à l'enseignement dont ils sont chargés (décret du 5 septembre 1885);

Maîtres spéciaux des écoles normales primaires, quand ils sont pourvus du certificat correspondant à leur enseignement et qu'ils ont une nomination ministérielle (arrêté du 14 février 1885);

Les fonctionnaires ci-dessus énumérés autorisés à prendre du service à l'étranger, près les départements ou les communes, dans les établissements de bienfaisance ou chez des particuliers, pourvu qu'ils soient rattachés, pendant la durée de leur délégation, au cadre du personnel de l'enseignement public par un congé régulier et que les fonctions qu'ils exercent soient de nature à être utiles à la société et au pays (loi du 9 juin 1853, art. 4, dernier paragraphe).

2. *Services civils autres que ceux qui sont rendus dans l'enseignement primaire.* — La loi du 9 juin 1853 s'applique à tous les fonctionnaires civils de l'Etat nommés à partir du 1er janvier 1854, c'est-à-dire :

1° A tous ceux dont les services auraient été rémunérés par les caisses de retraite qu'elle a supprimées;

2° A tous ceux qui ne versaient pas de retenue et qui obtenaient néanmoins pension sur fonds généraux, en vertu de la loi du 22 août 1790 et du décret du 13 septembre 1806, sauf pourtant certains d'entre eux à l'égard desquels l'article 32 maintient l'application des loi et décret précités;

3° Aux fonctionnaires et agents de l'Etat qui autrefois ne pouvaient prétendre aucun droit à une pension de retraite. — Lors de la préparation de la loi du 9 juin 1853, on n'a pas jugé possible d'énumérer les diverses natures de fonctions et emplois qui donneraient droit à pension. Mais on peut poser comme règle générale que les fonctionnaires ont droit à la retraite à raison de leurs services civils lorsqu'ils sont directement rétribués par l'Etat, et que, de plus, ils supportent, sur les traitements qu'ils touchent pour ces services, les retenues prescrites par l'article 3 de la loi. (Voir à l'article *Retenues*, II, 3, les conditions qui doivent être réunies pour qu'une allocation soit considérée comme un traitement assujetti à retenue.)

Des exceptions à cette règle résultent cependant de deux textes législatifs :

1° L'article 4 de la loi donne, en effet, le droit à pension et fait supporter la retenue à des catégories de fonctionnaires qui ne sont pas directement rétribués par l'Etat, notamment aux « fonctionnaires de l'enseignement rétribués en tout ou en partie sur les fonds départementaux ou communaux, ou sur le prix des pensions payées par les élèves des lycées nationaux, » et aux « fonctionnaires et employés qui, sans cesser d'appartenir au cadre permanent d'une administration publique et en conservant leurs droits à l'avancement hiérarchique, sont rétribués, en tout ou en

partie, sur les fonds départementaux ou communaux, sur les fonds des compagnies concessionnaires et même sur les remises et salaires payés par les particuliers; »

2° Le § 2 de l'article 2 de la loi du 17 août 1876 relative à la retraite de divers fonctionnaires de l'enseignement primaire stipule que « les années passées à partir de l'âge de vingt ans dans les écoles normales primaires seront comprises dans le compte des années de services, lors de la liquidation de la pension de retraite de ces fonctionnaires ». Le temps d'études est ainsi rendu valable, quoique les élèves de ces écoles ne jouissent à ce titre d'aucun traitement.

« Les services civils ne sont comptés que de la date du premier traitement d'activité (sauf ce qui vient d'être dit en ce qui concerne la qualité d'élève dans les écoles normales) et à partir de l'âge de vingt ans (art. 23). »

Aucune disposition de la loi du 9 juin 1853 n'exige que le fonctionnaire civil soit Français pour lui conférer le droit à la retraite. Les étrangers qui satisfont aux conditions imposées par la dite loi peuvent donc obtenir pension comme s'ils étaient Français. Mais nous faisons remarquer qu'il n'en est ainsi qu'autant que les étrangers justifient de services rendus dans des emplois publics dont l'accès leur est permis. Si au contraire ils ont exercé des fonctions qui ne doivent être remplies que par des Français, ils ne sauraient faire valoir les années qu'ils ont passées dans cette situation irrégulière. C'est ainsi que nul étranger ne peut être nommé instituteur communal titulaire ou adjoint, inspecteur primaire, directeur ou maître adjoint dans une école normale primaire s'il n'a été préalablement naturalisé (décret du 5 décembre 1850, art. 7).

3. *Services dans les préfectures et sous-préfectures.* — « Les services des employés des préfectures et des sous-préfectures rétribués sur les fonds d'abonnement sont réunis, pour l'établissement du droit à pension et pour la liquidation, aux services rémunérés conformément aux dispositions de la présente loi, pourvu que la durée de ces derniers services soit au moins de douze ans dans la partie sédentaire et de dix ans dans la partie active (Art. 9). »

4. *Services hors d'Europe.* — « Les services civils rendus hors d'Europe par les fonctionnaires et employés envoyés d'Europe par le gouvernement français sont comptés pour moitié en sus de leur durée effective. » Le même article ajoute que cette bonification ne peut réduire de plus d'un cinquième le temps de services effectifs exigé pour constituer le droit à pension. Cette restriction ne s'applique pas à la liquidation, dans laquelle la bonification est toujours comprise pour sa valeur réelle. Elle n'influe que sur la constitution du droit à pension. Ainsi, s'agit-il d'un instituteur dont le droit à la retraite est acquis après vingt-cinq ans de services (ancienneté ou invalidité) ou après quinze ans de services (infirmités)? La restriction dont il s'agit signifie que si ce maître compte des services hors d'Europe, il doit, pour obtenir pension par ancienneté ou comme étant hors d'état de continuer à exercer son emploi, réunir au moins vingt ans de services effectifs, la bonification n'étant alors admise que pour un cinquième de vingt-cinq ans, c'est-à-dire pour cinq ans. S'il n'a pas quinze ans de services effectifs, il ne pourra réclamer une retraite qu'en justifiant d'infirmités, et la bonification ne s'ajoutera dans ce cas, pour l'établissement du droit, que jusqu'à concurrence de trois années (un cinquième de quinze ans).

Cet article est applicable même au fonctionnaire né hors d'Europe. La seule condition qui lui soit imposée, comme à tout autre fonctionnaire, c'est d'être envoyé d'Europe à l'étranger par le gouvernement. Il ne pourrait donc pas réclamer le bénéfice de cette disposition dans le cas seulement où il serait chargé d'une fonction publique hors d'Europe sans avoir séjourné en Europe.

Au surplus, la surévaluation ne doit porter que sur le temps d'activité.

5. *Inactivité.* — Les agents extérieurs du département des affaires étrangères et les fonctionnaires de l'enseignement comptent, comme service effectif, le temps d'inactivité durant lequel ils ont été assujettis à la retenue; mais ils ne peuvent l'admettre dans la liquidation pour plus de cinq ans (art. 10, dernier paragraphe).

Il résulte de ce texte que le temps d'inactivité *soumis à retenue* est seul valable pour la retraite; qu'il est compté pour toute sa durée exacte en vue de constituer le droit à la pension, mais qu'il n'est jamais admis dans le calcul de la liquidation que pour une période n'excédant pas cinq années.

6. *Services militaires.* — D'après le premier paragraphe de l'article 8, « les services dans les armées de terre et de mer concourent avec les services civils pour établir le droit à pension et seront comptés pour leur durée effective, pourvu toutefois que la durée des services civils soit au moins de douze ans dans la partie sédentaire ou de dix ans dans la partie active. » En stipulant que les services militaires seront comptés pour leur durée *effective*, le législateur veut dire qu'il n'y a pas lieu de leur appliquer le bénéfice de l'accroissement pour les campagnes ou pour service fait hors d'Europe; il indique au surplus qu'on ne doit les regarder comme terminés qu'au moment où ils cessent de droit et non de fait : par exemple lorsqu'un militaire est mis en congé illimité ou est renvoyé dans ses foyers par anticipation, ses services ne seront pas arrêtés au jour de sa mise en congé ou de son renvoi provisoire; ils compteront jusqu'à l'époque de sa libération définitive.

Les services militaires sont admissibles à partir de l'âge de dix-huit ans dans l'armée de terre et de seize ans dans la marine, et seulement lorsqu'ils sont de nature à être acceptés par les lois des 11 et 18 avril 1831.

Il n'y a pas à distinguer, pour la constitution du droit, s'ils ont été déjà rémunérés ou non par une pension militaire. Dans les deux cas, le premier paragraphe de l'article 8 précité reçoit son application.

7. *Services antérieurs au* 1er *janvier* 1854. — Les règles qui précèdent et qui sont relatives à la validité des services ne concernent que les services rendus sous le régime de la loi du 9 juin 1853, c'est-à-dire ceux qui sont postérieurs au 1er janvier 1854. Quant aux services antérieurs, il faut, pour reconnaître s'ils sont ou ne sont pas admissibles, établir une distinction.

S'il s'agit de fonctionnaires auxquels la loi de 1853 a ouvert le droit à la retraite, le dernier paragraphe de l'article 18 de ladite loi les autorise à faire valoir, « pour constituer leur droit à pension, la totalité de leurs services admissibles, » c'est-à-dire aussi bien les années antérieures que les années postérieures au 1er janvier 1854, pourvu qu'elles se rapportent à des services que la loi de 1853 a rendus valables. Grâce à cette disposition, les nouveaux ayants droit ont eu la possibilité d'obtenir une pension dès l'application de la loi nouvelle, sans qu'ils fussent obligés pour cela d'accomplir, sous l'empire de cette loi, le temps de service exigé par elle pour ouvrir le droit à la retraite. L'avantage qu'elle leur confère ainsi compense en outre l'obligation que la loi leur a imposée d'avoir à verser la retenue dès le 1er janvier 1854. Mais cette règle n'est que transitoire;

elle devient sans objet toutes les fois que les services soumis à retenue de ces fonctionnaires suffisent à eux seuls pour leur donner droit à la retraite.

Si, au contraire, les services antérieurs permettaient d'acquérir des pensions sur les caisses de retenues supprimées ou sur les fonds généraux du Trésor, on établit leur validité en se reportant aux loi, décret et règlements spéciaux qui les concernaient respectivement à l'époque où ils ont été rendus (art. 18, § 2).

8. *Services sardes.* — Aux termes de l'art. 1er du décret du 21 novembre 1860, « les services rendus au gouvernement sarde avant l'annexion (de la Savoie ou du comté de Nice), par les fonctionnaires et employés de l'ordre civil, qui sont devenus Français par le fait de l'annexion et qui sont passés au service de la France, seront comptés pour la retraite, suivant la loi française, à l'égal des services rendus à la France. »

Leurs services depuis l'annexion ne sont pas distingués des autres services civils; comme ceux-ci, ils ne sont admissibles qu'autant qu'ils réunissent les conditions générales indiquées plus haut, sous le n 2°, *Services civils.*

Quant aux autres fonctionnaires qui, bien que devenus sujets français, ne sont pas passés au service de la France, le bénéfice de la législation sarde leur a été réservé par l'article 3 du même décret.

9. *Fonctionnaires démissionnaires ou révoqués, par suite des événements de décembre* 1851. — Le gouvernement de la défense nationale a décidé, par un décret du 12 septembre 1870, que « les militaires de tout grade, les fonctionnaires de tout rang, qui ont perdu leur grade ou leur rang par suite des événements de décembre 1851, soit en vertu d'une mesure individuelle, soit en vertu du refus de serment, étaient réintégrés dans leurs droits et titres. »

Au nombre de ces droits était nécessairement compris le droit à pension, lequel n'aurait été qu'un leurre si les fonctionnaires intéressés n'avaient pu en jouir qu'après de nouveaux et longs services, eux qui étaient déjà en 1870 à un âge où ils n'avaient plus ni la force, ni le temps de le conquérir. Aussi, en le rétablissant, le gouvernement ne s'est pas borné à faire revivre pour la retraite les services des fonctionnaires avant leur démission ou leur révocation, il leur a également permis de compter, comme s'il s'agissait d'une période de services effectifs, le temps écoulé depuis la cessation de leurs fonctions jusqu'à l'époque de la promulgation dudit décret; il les a placés, au point de vue du droit à la retraite en particulier, dans la même situation que s'ils n'avaient pas été frappés.

Pour que ce bénéfice puisse être invoqué, il faut que le fonctionnaire, révoqué ou destitué par suite des événements de décembre 1851, soit resté privé de tout emploi public *pendant toute la durée du régime impérial.* S'il avait repris du service avant la chute de ce régime politique, le décret du 12 septembre 1870 ne lui serait plus applicable; les années pendant lesquelles il serait resté sans fonctions et sans traitement seraient donc inadmissibles.

II. **Service actif et service sédentaire.** — Il est important d'établir une distinction entre ces deux sortes de services, car les conditions de l'admission à la retraite et les bases de la liquidation sont modifiées au profit du fonctionnaire qui a passé un certain nombre d'années dans la partie active.

La partie active comprend :

1° Les emplois et grades indiqués au tableau annexé à la loi du 9 juin 1853 sous le n° 2 (ils dépendent des services des douanes, contributions indirectes, forêts et postes).

2° Les emplois de l'enseignement primaire spécifiés par la loi du 17 août 1876, savoir : les inspecteurs de l'enseignement primaire, les directeurs et les directrices, maîtres adjoints et maîtresses adjointes des écoles normales primaires, les instituteurs communaux et les institutrices communales, titulaires ou adjoints, les directrices d'écoles maternelles communales, les élèves des écoles normales primaires.

Aucun autre emploi ne peut être classé dans le service actif ou assimilé à un emploi de ce service qu'en vertu d'une loi (loi du 9 juin 1853, art. 5, dernier paragraphe). Malgré cette prohibition, on a fait rentrer dans le service actif des emplois autres que ceux qui viennent d'être énumérés, tant les analogies étaient évidentes.

Ainsi, la rubrique « inspecteurs de l'enseignement primaire » comprend les déléguées spéciales et les déléguées générales pour l'inspection des écoles maternelles, qui ne sont que des inspectrices.

Celle de « directeurs et maîtres adjoints d'écoles normales primaires » comprend les professeurs desdites écoles qui ne sont autres que les maîtres adjoints dont le nom a été changé; les directrice et maîtresses du Cours pratique des écoles maternelles, car le Cours pratique est l'école normale pour cet enseignement particulier.

Celle d' « instituteurs communaux » comprend également les chargés de classes primaires dans les lycées et collèges, les directeurs, professeurs généraux et surveillants des écoles primaires supérieures; ces divers fonctionnaires étant de véritables instituteurs.

Enfin celle d' « élèves des écoles normales primaires » comprend, non seulement les élèves des écoles normales primaires d'instituteurs et d'institutrices, mais encore les élèves des écoles normales de Saint-Cloud et de Fontenay-aux-Roses, les élèves du Cours pratique des écoles maternelles et ceux de l'ancienne école normale du travail manuel.

Il convient de remarquer que la bonification de moitié accordée pour services hors d'Europe compte pour des années passées dans le service actif ou dans le service sédentaire, suivant que les services auxquels elle se rapporte appartiennent à la partie active ou à la partie sédentaire. Il en est de même du temps pendant lequel le fonctionnaire est resté en inactivité avec traitement : la durée de cette inactivité sera considérée comme passée dans la partie active aux fonctionnaires de l'enseignement primaire dont l'emploi est classé dans cette partie.

III. **Conditions exigées pour le droit à la retraite.** — 1. FONCTIONNAIRES. Pour qu'un fonctionnaire obtienne une pension, il faut qu'il ait été admis à la retraite. C'est ce qu'exprime l'art. 19 en déclarant qu' « aucune pension n'est liquidée qu'autant que le fonctionnaire aura été préalablement admis à faire valoir des droits à la retraite par le ministre au département duquel il ressortit ». Ainsi lorsque les fonctionnaires réunissent les conditions d'âge et de service exigées par la loi et ci-après indiquées, leur droit n'est pas ouvert ; le ministre peut ne pas agréer leur demande et les conserver dans l'exercice de leur emploi aussi longtemps que l'intérêt du service le réclame ou que leurs forces le permettent.

L'admission à la retraite des fonctionnaires ou employés peut être prononcée pour plusieurs causes, savoir :

1° *Ancienneté d'âge et de services.* — Aux termes du § 1er de l'art. 5, « le droit à la pension de retraite est acquis par ancienneté à soixante ans d'âge et après trente ans accomplis de services. »

En présence des fatigues excessives occasionnées par le service actif, des conditions moins

rigoureuses ont été imposées aux fonctionnaires qui ont occupé pendant un certain temps un emploi classé dans ce service : le § 2 déclare, en effet, qu' « il suffit de cinquante-cinq ans d'âge et de vingt-cinq ans de services pour les fonctionnaires qui ont passé quinze ans dans la partie active. »

Pour une raison analogue, « après quinze années de services rendus hors d'Europe, la pension peut être liquidée à cinquante-cinq ans d'âge » (art. 10, § 3), sans réduction de la durée des services. Elle peut l'être à cinquante ans, si le fonctionnaire, justifiant de vingt-cinq ans de services, se trouve avoir passé quinze années au moins dans la partie active et avoir exercé des fonctions hors d'Europe pendant le même laps de temps.

2° *Invalidité physique ou invalidité morale.* — Aucune condition d'âge n'est requise ; la loi se borne à exiger que le fonctionnaire ait trente ans de services, ou vingt-cinq ans quand il est resté quinze ans dans la partie active. Tel est, en effet, le sens du cinquième paragraphe de l'art. 5, ainsi conçu : « Est dispensé de la condition d'âge établie aux deux premiers paragraphes du présent article le titulaire qui est reconnu par le ministre hors d'état de continuer ses fonctions. »

3° *A titre exceptionnel : Dévouement, Accident grave.* — « Peuvent également obtenir pension, quels que soient leur âge et leur activité : 1° les fonctionnaires et employés qui auraient été mis hors d'état de continuer leur service, soit par suite d'un acte de dévouement dans un intérêt public, ou en exposant leurs jours pour sauver la vie d'un de leurs concitoyens, soit par suite de lutte ou combat soutenu dans l'exercice de leurs fonctions ; 2° ceux qu'un accident grave résultant notoirement de l'exercice de leurs fonctions met dans l'impossibilité de les continuer. » (Art. 11, § 1 et 2.)

Infirmités. — Suppression d'emploi. — « Peuvent également obtenir pension, s'ils comptent cinquante ans d'âge et vingt ans de services dans la partie sédentaire, ou quarante-cinq ans d'âge et quinze ans de services dans la partie active, ceux que des infirmités graves résultant de l'exercice de leurs fonctions mettent dans l'impossibilité de les continuer, ou dont l'emploi aura été supprimé. » (Art. 11, § 3).

Il est même admis, à tort suivant nous, qu'un fonctionnaire qui a dix ans de services actifs peut être admis à la retraite pour cause d'infirmités ou de suppression d'emploi, s'il a en outre cinq ans de services militaires. (Conseil d'État, avis de la section des finances du 8 mai 1856.)

Enfin, des conditions spéciales pour l'admission à la retraite des magistrats parvenus à la limite d'âge et des fonctionnaires élus députés ont été établies par le dernier paragraphe de l'article 11 de la loi du 9 juin 1853 et par l'article 10 de la loi organique du 30 novembre 1875.

2. Veuves et orphelins. — La loi du 9 juin 1853 ouvre le droit à pension aux veuves dans les cas suivants :

1° Lorsque le fonctionnaire a déjà obtenu une pension en vertu de ladite loi ou se trouve en instance de pension par le fait de son admission à la retraite prononcée avant son décès ;

2° Lorsqu'il est décédé en activité, ayant accompli la durée de services exigée par l'article 5, c'est-à-dire trente ans, ou vingt-cinq s'il a passé quinze ans dans la partie active (art. 13, § 1er).

Si l'employé, ayant servi alternativement dans la partie active (sans y être resté quinze ans) et dans la partie sédentaire, décède avant d'avoir trente ans de service, un cinquième de son temps de service dans la partie active est ajouté fictivement en sus du service effectif, afin de compléter les trente années nécessaires pour la constitution du droit de la veuve (art. 15). Ce bénéfice n'est accordé qu'à la veuve et non au mari.

Comme la loi ne parle pas de l'âge du mari, la veuve a droit à la réversibilité, quand même le mari est décédé sans avoir atteint les soixante ou cinquante-cinq ans d'âge, indiqués à l'article 5 ; la durée des services est seule nécessaire.

3° Lorsque le fonctionnaire, dans l'exercice ou à l'occasion de ses fonctions, a perdu la vie dans un naufrage ou dans les cas spécifiés au § 1er de l'article 11 (acte de dévouement), soit immédiatement, soit par suite de l'événement ;

4° Lorsque le mari a perdu la vie par un accident grave résultant des fonctions, ou par suite de cet accident (art. 14, § 1 et 2).

En toute autre circonstance, la veuve est sans droit à pension.

D'ailleurs, même dans les cas ci-dessus prévus, le droit de la veuve n'existe pas d'une manière absolue ; il est subordonné aux deux conditions suivantes :

1° Le mariage doit avoir été contracté six ans avant la cessation des fonctions du mari (art. 13, § 1er), sauf dans les deux dernières hypothèses, où il suffit que le mariage ait été célébré antérieurement au fait qui a amené la mort ou la mise à la retraite du fonctionnaire (art 14, dernier paragraphe).

Si le fonctionnaire est en congé sans traitement lors de son décès ou de sa mise à la retraite, le délai de six ans doit être compté avant le commencement dudit congé. Il n'en est plus ainsi quand le congé a été accordé avec traitement : on fera courir alors le délai de six ans à partir de la date de la cessation du traitement d'inactivité.

2° Il faut qu'aucune séparation de corps n'ait été prononcée sur la demande du mari (art. 13, § 3). Toutefois la séparation de corps cessant entre les deux époux par suite de la réconciliation, la déchéance stipulée contre la femme séparée par le § 3 de l'article 13 tomberait devant cette réunion volontaire.

Depuis la loi du 27 juillet 1884, il faut encore que le divorce n'ait pas été prononcé entre les époux.

Lorsqu'elle contracte un second mariage, la veuve remariée continue de jouir de la pension qui lui a été concédée. Il n'en serait autrement que si elle épousait un étranger ; alors elle suivrait la condition de son mari et deviendrait elle-même étrangère, ce qui entraînerait la suspension de sa retraite, conformément à l'art. 28.

Les orphelins mineurs d'un fonctionnaire décédé ont droit, dans tous les cas déjà indiqués où la veuve peut prétendre à pension, à une retraite que la loi appelle secours annuel pour en montrer le caractère temporaire.

Pour que ce secours leur soit accordé, il faut : 1° que leur mère soit, ou décédée, ou inhabile à recueillir la pension, ou déchue de ses droits ; elle est inhabile, soit lorsque le mariage n'a pas été contracté six ans avant la cessation des fonctions du mari dans les cas où ce délai est exigé, soit lorsque la séparation de corps non suivie de réconciliation a été prononcée contre la femme ou qu'il y a eu divorce entre les époux ; soit enfin lorsqu'elle a perdu la qualité de Française ; elle est déchue de ses droits quand elle a laissé passer cinq ans sans présenter sa demande de reversibilité (art. 16, § 1er) ; 2° que le mariage dont les orphelins sont issus ait précédé la mise à la retraite de leur père, lorsque celui-ci est mort titulaire d'une pension (décret du 9 novembre 1853, art. 34).

S'il existe une veuve et un ou plusieurs orphelins mineurs provenant d'un mariage antérieur du fonctionnaire, ils sont appelés à se prévaloir conjointement de leurs droits. Il en est de même dans

le cas où il existe des orphelins de différents lits.

Les orphelins d'une femme fonctionnaire ont droit au même secours que ceux d'un fonctionnaire (Conseil d'État, contentieux, 3 mars 1882).

Enfin lorsqu'un fonctionnaire a disparu de son domicile et que plus de trois ans se sont écoulés sans qu'il ait réclamé les arrérages de sa pension, sa femme ou les enfants qu'il a laissés peuvent obtenir, à titre provisoire, la liquidation des droits de réversion qui leur seraient ouverts s'il était décédé (décret du 9 novembre 1853, art. 45).

3. Justification du droit a pension. — 1. *Fonctionnaires.* — Le fonctionnaire admis à la retraite doit produire :

1° Une expédition de son acte de naissance sur papier timbré et légalisée; la formalité du timbre n'est pas exigée pour les personnes qui sont en état d'indigence, à la condition que mention spéciale de cet état soit faite sur l'expédition;

2° Comme justification de ses services civils, un état résumant les services dans les différents établissements auxquels il a été attaché et portant les dates des nominations et de la sortie de l'établissement lorsqu'il y a eu interruption dans les services, et les arrêtés de nomination qui justifient lesdits services. Cet état contient en outre l'indication du traitement moyen des six dernières ou des six meilleures années d'exercice. Il est visé par le supérieur du fonctionnaire.

Lorsque la destruction des archives ou le décès des fonctionnaires supérieurs empêcheront de produire ces documents, cette impossibilité sera prouvée et les services pourront être constatés par acte de notoriété.

Les services des employés de préfecture et de sous-préfecture sont justifiés par un certificat du préfet ou du sous-préfet constatant que le titulaire a été rétribué sur les fonds d'abonnement; cette attestation doit être visée par le ministre de l'intérieur;

3° Comme justification des services militaires de terre ou de mer, un certificat directement émané du ministère de la guerre ou de celui de la marine. Les actes de notoriété, congés de réforme, ou actes de licenciement ne sont pas suffisants;

4° Lorsque l'admission à la retraite a lieu avant l'accomplissement de la condition d'âge imposée par l'art. 5 (60 ans ou 55 ans), cette admission est justifiée de la manière suivante :

Si l'impossibilité d'être maintenu en activité résulte pour le fonctionnaire d'un état d'invalidité morale inappréciable pour les hommes de l'art, sa situation est constatée par un rapport des supérieurs dans l'ordre hiérarchique.

Si l'incapacité de servir a pour cause l'invalidité physique du fonctionnaire, la preuve en est faite par trois attestations délivrées, l'une par le médecin qui donne habituellement ses soins à l'intéressé; la deuxième, par un médecin désigné par l'administration et assermenté (ces deux médecins doivent toujours être deux personnes distinctes), et la troisième par le supérieur immédiat. Elles doivent déclarer expressément que le fonctionnaire est « hors d'état de continuer utilement l'exercice de son emploi ».

Dans les cas spécifiés aux §§ 1 et 2 de l'art. 11 de la loi du 9 juin 1853 (acte de dévouement et accident grave), l'événement donnant ouverture au droit à pension doit être constaté par un procès-verbal en due forme, dressé sur les lieux et au moment où il est survenu. A défaut de procès-verbal, cette constatation peut s'établir par un acte de notoriété rédigé sur la déclaration des témoins de l'événement ou des personnes qui ont été à même d'en connaître les faits et d'en apprécier les conséquences. Cet acte doit être corroboré par les attestations de l'autorité municipale et du supérieur immédiat du fonctionnaire. On y joint aussi dans la pratique un certificat d'un médecin assermenté;

5° Lorsque le fonctionnaire est admis à la retraite à raison de ses infirmités, en exécution du troisième paragraphe de l'article 11 de la loi précitée, les infirmités et leurs causes sont justifiées par le médecin qui lui donne habituellement ses soins et par un médecin désigné par l'administration et assermenté. Ces deux certificats, qui ne peuvent pas être rédigés par le même médecin, sont appuyés d'attestations conformes de l'autorité municipale et du supérieur immédiat. Les quatre pièces dont il s'agit doivent mentionner formellement que les infirmités invoquées résultent de l'exercice des fonctions et qu'elles mettent le titulaire dans l'impossibilité de continuer ou de reprendre son service; elles doivent en outre faire ressortir d'une manière détaillée le lien qui peut rattacher la maladie invoquée à l'accomplissement des devoirs professionnels du fonctionnaire;

6° Si le fonctionnaire est un comptable et qu'il soit à ce titre, comme le professeur chargé de l'économat dans les écoles normales primaires, justiciable direct de la Cour des comptes, il est tenu de produire un certificat de la comptabilité générale des finances ou du ministère compétent, constatant que la vérification provisoire de sa gestion ne révèle aucun débet à sa charge.

Si le comptable n'est pas justiciable direct de la Cour des comptes, le certificat de non-débet est délivré par le comptable supérieur duquel il relève;

7° L'intéressé doit produire une déclaration de domicile, c'est-à-dire l'indication du lieu où il désire toucher sa pension;

8° Enfin, ampliation de l'arrêté d'admission à la retraite est jointe par le ministre au dossier du fonctionnaire. (Décret du 9 novembre 1853, art. 29, 30, 31, 33 et 35.)

2. *Veuves.* — Les veuves prétendant à pension fournissent :

1° Leur acte de naissance;

2° L'acte de décès de leur mari;

3° L'acte de célébration du mariage;

4° Un certificat de non séparation de corps, constatant qu'il n'y a pas eu de séparation judiciaire entre les époux, ou du moins qu'elle n'a pas été prononcée contre la veuve. Ce certificat, qui contient en outre une déclaration de non divorce, depuis la loi du 27 juillet 1884, est délivré par le maire, par le juge de paix ou par le greffier du tribunal;

5° Pour les veuves dont le mari est décédé en activité de service, toutes les pièces que celui-ci aurait été tenu de produire pour obtenir sa pension;

6° Une déclaration de domicile (même décret, art. 32 et 35).

3. *Orphelins.* — Les orphelins fournissent :

1° Leur acte de naissance;

2° L'acte de décès de leur père;

3° L'acte de célébration du mariage de leurs père et mère;

4° Une expédition ou un extrait de l'acte de tutelle;

5° En cas de prédécès de la mère, son acte de décès; en cas de séparation de corps rendant leur mère inhabile à recueillir la pension, expédition du jugement qui a prononcé la séparation, ou bien un certificat du greffier du tribunal qui a rendu le jugement; en cas de divorce, expédition de l'acte constatant le divorce;

6° Si le père est décédé en activité de service, toutes les pièces qu'il aurait produites pour justifier de son droit à pension. (Même décret, article 32.)

L'article 32 du décret du 9 novembre 1853 exige

en outre la production du brevet de pension lorsque le mari ou le père est décédé en jouissance de retraite. Mais on ne doit pas tenir compte de cette disposition, attendu que le brevet est remis au trésorier payeur général par les héritiers, lors du paiement des arrérages restés dus au décès du titulaire; au lieu de ce titre, l'administration joint le dossier de liquidation du pensionnaire aux autres pièces ci-dessus indiquées.

De toutes ces diverses pièces, les actes de l'état civil seuls doivent être rédigés sur papier timbré et légalisés; la formalité du timbre n'est même pas exigée pour les personnes qui sont en état d'indigence, à la condition que mention soit faite, sur l'acte même, du motif pour lequel il a été délivré sur papier libre.

IV. **Fixation de la pension.** — La quotité de la pension dépend : 1° du traitement moyen qui sert de base à la liquidation ; 2° de la durée des services admissibles et de leur caractère; 3° enfin elle est renfermée dans des limites qui ne peuvent être modifiées en aucun cas.

1. Traitement moyen. — « La pension est basée sur la moyenne des traitements et émoluments de toute nature dont l'ayant droit a joui pendant les six dernières années d'exercice. » (Art. 6 de la loi.)

Trois dérogations ont été faites à ce principe :

La première est indiquée par le deuxième paragraphe de l'art. 6 lui-même; elle se rapporte aux fonctionnaires qui sont rémunérés sur d'autres fonds que ceux de l'Etat et particulièrement aux fonctionnaires qui sont détachés près des particuliers, comme un instituteur en congé qui dirige une école dans une usine, ou encore un maître qui est chargé d'une école française à l'étranger. La moyenne de ces agents ne pourra excéder celle des traitements et émoluments dont le fonctionnaire aurait joui s'il eût été directement rétribué par l'Etat.

La deuxième se trouve dans les deux premiers paragraphes de l'art. 12 qui établit un mode de liquidation spécial en faveur des pensions accordées par suite d'acte de dévouement et d'accident grave; dans ces deux cas, le traitement moyen est remplacé par le dernier traitement. Mais comme cette mesure est toute dans l'intérêt du fonctionnaire, elle ne devrait pas lui être imposée si l'application de la règle générale lui était plus avantageuse.

La troisième a été établie en faveur des divers fonctionnaires de l'enseignement primaire que la loi du 17 août 1876 a classés, par son article 1er, dans le service actif (voir ci-dessus section II). En effet, aux termes de l'art. 2 de cette loi, leur pension de retraite « sera basée sur la moyenne des traitements et émoluments de toute nature, soumis à retenue, dont l'ayant droit aura joui pendant les six années qui auront produit le chiffre le plus élevé ». Ainsi, à l'égard de ces fonctionnaires, ce ne sont plus les six dernières années de leur carrière qu'il faut considérer pour déterminer leur traitement moyen, il faut le calculer sur les six années durant lesquelles ils ont reçu le plus fort traitement.

A ce propos, il convient de remarquer que si un instituteur cesse ses fonctions dans le courant d'une année qui est ou peut être une des plus productives de son exercice, il est nécessaire de faire une distinction entre le cas où il jouit du traitement minimum ou d'un traitement fixe unique qui lui est garanti par la commune dans laquelle il exerce, et celui où il reçoit un salaire variable. Dans le premier cas, les fractions de cette dernière année entrent dans la composition de la moyenne; il n'en est pas de même dans la deuxième hypothèse : alors la quotité du traitement annuel n'étant exactement connue qu'après la reddition du compte définitif, on ne comptera pas, dans le calcul du traitement moyen, les fractions de l'année au cours de laquelle l'instituteur a cessé d'exercer ; on ne fait d'ailleurs ainsi que se conformer à l'art. 28 du décret du 9 novembre 1853, aux termes duquel le traitement moyen des agents qui sont rétribués par des salaires ou remises variables sujettes à liquidation est basé sur les six années antérieures à celle dans le cours de laquelle cesse l'activité (circulaire du 21 décembre 1878). Ces prescriptions s'appliquent également quand il s'agit d'une institutrice, d'une directrice ou d'une sous-directrice d'école maternelle.

Enfin l'art. 27 du même décret établit que dans le décompte du traitement moyen des fonctionnaires de l'enseignement, on ne doit pas faire entrer le temps qu'ils ont passé en congé avec traitement.

2. Liquidation proprement dite. — *Services rémunérables.* — Les services qui sont admissibles pour constituer le droit à la retraite doivent aussi être compris dans la liquidation des pensions sous les mêmes conditions et suivant les mêmes règles; il n'existe que les différences suivantes :

1° Les services civils rendus hors d'Europe figurent dans la liquidation pour moitié en sus de leur durée effective, quel que soit l'accroissement ainsi produit; nous avons dit, au contraire, que cette bonification ne peut être admise pour la constitution du droit à la retraite que jusqu'à concurrence de la période de temps nécessaire pour ne pas réduire de plus d'un cinquième la durée de service effectif exigée pour l'ouverture du droit (art. 10).

2° Tandis que le temps d'inactivité avec traitement assujetti à retenue est compté en entier comme service effectif, lorsqu'il s'agit d'établir le droit à la retraite des agents des affaires étrangères et des fonctionnaires de l'enseignement, il n'est admis à ce même titre, dans leur liquidation, que pour cinq ans au plus (même article).

3° Lorsque les services militaires sont admis pour la constitution du droit à la retraite, ils n'entrent dans la liquidation que s'ils n'ont pas été déjà rémunérés par une pension militaire (art. 8, § 2).

4° Enfin nous avons montré que dans le cas où un fonctionnaire qui a servi alternativement dans la partie active (sans y être resté quinze ans) et dans la partie sédentaire, décède avant d'avoir accompli trente ans d'exercice, un cinquième de son temps de service est ajouté fictivement à son service effectif afin de compléter les trente années nécessaires pour la constitution du droit de sa veuve. Mais la liquidation ne s'opère que sur les années de service réelles.

Liquidation des pensions accordées aux fonctionnaires pour cause d'ancienneté ou pour cause d'invalidité. — Aux termes du § 1er de l'article 7 de la loi, « la pension est réglée pour chacune des années de services civils à un soixantième du traitement moyen ». Cette disposition s'applique à tout fonctionnaire qui justifie de trente années de services ou de vingt-cinq années dont quinze au moins passées dans la partie active. « Néanmoins pour vingt-cinq ans de services entièrement rendus dans la partie active, la pension est de la moitié du traitement moyen, avec accroissement, pour chaque année de services en sus, d'un cinquantième du traitement » (art. 7, § 2); en d'autres termes, la liquidation se fait alors par cinquantième.

Ce tarif ne se rapporte qu'aux services civils. Quant aux services militaires, qui sont admissibles pour une pension civile (voir ci-dessus, section I, *Services donnant droit à pension*), ils ne sont liquidés que s'ils n'ont pas été déjà rémunérés par une pension militaire, et leur liquida-

tion a lieu d'après le minimum attribué au grade par les tarifs annexés aux lois des 11 et 18 avril 1831 (art. 8, § 2).

Liquidation de pensions à titre exceptionnel. — L'article 12 pose les règles suivantes pour la liquidation des pensions à titre exceptionnel :

Dans le cas d'acte de dévouement, la pension est de la moitié du dernier traitement, quel que soit le nombre des années de services, à moins que le mode ordinaire de liquidation ne soit plus avantageux, auquel cas ce dernier mode devrait être suivi.

Si la retraite est motivée par un accident grave, la pension est liquidée, suivant que l'ayant droit appartient à la partie sédentaire ou à la partie active, à raison d'un soixantième ou d'un cinquantième du dernier traitement pour chaque année de services civils.

Dans les autres cas, notamment quand l'admission à la retraite est prononcée par suite d'infirmités ou de suppression d'emploi, la pension est également liquidée à raison d'un soixantième ou d'un cinquantième du traitement moyen pour chaque année de services civils. La liquidation par cinquantième n'est faite alors qu'autant que le fonctionnaire justifie avoir passé au moins quinze ans dans la partie active.

Il résulte ainsi de cette disposition rapprochée du § 2 de l'article 7, que le bénéfice des cinquantièmes n'est pas donné, ainsi qu'on le pense généralement, à tous les fonctionnaires qui sont admis à la retraite comme membres du service actif, mais qu'il appartient seulement aux fonctionnaires qui ont accompli dans la partie active la durée minimum du service exigée par la loi, selon le mode d'admission à la retraite qui leur a été appliqué.

Liquidation des pensions des fonctionnaires et employés en exercice au 1er *janvier* 1854. — Les fonctionnaires qui étaient tributaires des caisses de retraite supprimées et ceux qui obtenaient pension sur fonds généraux sont liquidés dans les proportions et aux conditions réglées par la loi du 9 juin 1853 pour leurs services postérieurs au 1er janvier 1854, et, pour leurs services antérieurs, conformément aux règlements spéciaux ou aux loi et décret qui régissaient respectivement leur situation (art. 18, § 2). Il y a alors une double liquidation à faire. Celle des services antérieurs a lieu proportionnellement à la pension accordée à titre d'ancienneté par les anciens règlements et suivant le mode de rémunération propre à la fonction dans l'exercice de laquelle l'intéressé a été saisi au 31 décembre 1853, quand même le fonctionnaire aurait occupé successivement plusieurs emplois ressortissant à diverses administrations, et par conséquent récompensés sur des caisses de retraite différentes.

Appliquons cette règle aux fonctionnaires de l'enseignement primaire et aux autres membres de l'Université qui avaient droit à pension avant la loi du 9 juin 1853 ; nous trouvons que leurs services antérieurs au 1er janvier 1854 sont rémunérés, conformément à l'ordonnance du 19 avril 1820, à raison d'un cinquantième du traitement moyen des trois dernières années d'exercice pour chaque année de service ; que leurs services militaires sont liquidés comme services civils ; et qu'ils peuvent faire entrer dans le calcul de leur pension la totalité du congé d'inactivité avec traitement dont ils ont joui avant le 1er janvier 1854, en sus du maximum des cinq années d'inactivité spécial à la période postérieure à cette époque.

Enfin, le § 5 de l'article 18 contient une disposition particulière aux nouveaux ayants droit, et par conséquent à la plus grande partie des agents de l'enseignement primaire en exercice au 1er janvier 1854. Depuis leur entrée au service de l'État jusqu'à la mise en vigueur de la loi de 1853, ils étaient restés totalement étrangers aux obligations imposées par les anciennes caisses et aux avantages qui en résultaient ; d'un autre côté, ils n'obtenaient pas de pension en vertu de la loi de 1790 sur les fonds généraux ; ils ne pouvaient donc pas régulièrement compter cette période d'exercice pour le calcul de leur retraite. Cependant comme il aurait été trop rigoureux de ne leur permettre d'obtenir pension qu'autant qu'ils auraient accompli, sous l'empire de la loi nouvelle, le minimum d'années de service exigé à cet effet, ils ont été autorisés, ainsi que nous l'avons expliqué, à faire valoir la totalité de leurs services pour constituer leur droit à pension ; « toutefois cette pension n'est liquidée que pour le temps pendant lequel ces fonctionnaires auront subi la retenue ». En même temps un tarif spécial a été introduit à leur égard ; il forme une progression ascendante, de la première année à la trentième, en sorte qu'à la trentième année, il fait produire à la liquidation le même chiffre que celui auquel elle s'élèverait si elle était établie par soixantième. Ce tarif est indiqué par le texte suivant : « La liquidation n'est réglée qu'à raison d'un cent vingtième du traitement moyen par chaque année de services civils soumise à retenue ; mais le montant de la pension ainsi fixé est alors augmenté d'un trentième pour chacune des années liquidées. » (Art. 18, § 5.)

L'article 37 du décret du 9 novembre 1853 a complété la disposition qui précède en décidant que, pour les nouveaux ayants droit classés dans la partie active qui étaient déjà en fonctions avant le 1er janvier 1854, la liquidation s'opère à raison d'un centième du traitement moyen pour chaque année de services assujettis à la retenue et qu'elle est augmentée d'un vingt-cinquième de ce produit par chacune des années liquidées.

Ces modes de liquidation par cent vingtième et par centième ne sont que transitoires ; ils cessent lorsque l'intéressé compte, soit trente ans de services rémunérables ou vingt-cinq ans seulement s'il en a passé quinze dans la partie active ; soit vingt ans ou quinze ans des mêmes services accomplis dans la partie sédentaire ou dans la partie active, lorsque l'admission à la retraite est prononcée pour suppression d'emploi ou pour infirmités. — Actuellement ils ne sont plus appliqués qu'exceptionnellement ; car il faut supposer qu'il existe une ou plusieurs interruptions dans la carrière d'un fonctionnaire qui a débuté avant le 1er janvier 1854 pour qu'il ne puisse pas justifier aujourd'hui de trente ans ou de vingt-cinq ans de services soumis à retenue, ou à plus forte raison de vingt ans ou de quinze ans s'il est admis à la retraite pour l'un des deux motifs précités.

Liquidation des fonctionnaires et employés civils du gouvernement sarde qui, par le fait de l'annexion, sont devenus sujets français. — S'ils sont passés au service de la France, « les services qu'ils ont rendus au gouvernement sarde avant l'annexion sont comptés pour la retraite suivant la loi française, à l'égal des services rendus à la France. Les pensions desdits fonctionnaires et employés ainsi que celles de leurs veuves seront, en conséquence, liquidées, inscrites et payées conformément aux dispositions des titres II, IV, V et VI de la loi du 9 juin 1853 » (art. 1er du décret du 21 novembre 1860). Le titre III, dont il n'est pas parlé dans ce texte, est celui qui traite des dispositions transitoires applicables aux fonctionnaires et employés en exercice au 1er janvier 1854. Il n'y a donc pas à faire à leur profit de double liquidation : tous leurs services antérieurs et postérieurs au 1er janvier 1861 seront liquidés sans distinction suivant les règles établies par le titre II, c'est-à-dire à raison d'un soixantième ou

d'un cinquantième par année, et leurs services militaires seront rémunérés d'après les tarifs des lois des 11 et 18 avril 1831. — De même les liquidations par cent vingtième et par centième ne doivent pas servir à rémunérer les nouveaux ayants droit qui ont commencé à remplir leurs fonctions sous le gouvernement sarde. Spécialement, en ce qui concerne les instituteurs, la durée totale des services antérieurs et postérieurs à l'annexion, à quelque époque qu'ils remontent, est comprise pour la constitution de leur droit aussi bien que dans la liquidation de leur pension (Avis du Conseil d'Etat du 3 novembre 1880). Cette interprétation, très avantageuse pour les intéressés, ne nous paraît cependant pas conforme à l'article 1er du décret du 21 novembre 1860, car les services sardes antérieurs au 1er janvier 1854 se trouvent ainsi rémunérés, tandis que ceux des instituteurs français ne le sont pas. Les services sardes ne sont donc pas comptés à l'égal de ceux qui sont rendus à la France.

Quant aux fonctionnaires qui ne sont pas passés au service de la France, les pensions auxquelles ils pouvaient avoir droit ont été liquidées conformément à la législation sarde. Leurs femmes et enfants conservent la réversibilité à leur profit par cette législation (art. 3 du décret du 21 novembre 1860).

Liquidation des pensions des veuves et des orphelins. — L'article 13 de la loi du 9 juin 1853 accorde à la veuve « le tiers de la pension que le mari avait obtenue ou à laquelle il aurait eu droit » ; cette règle est modifiée par le minimum et le maximum dont nous parlons ci-après.

La pension est exceptionnellement des deux tiers de celle que le mari aurait obtenue ou pu obtenir, lorsqu'il a perdu la vie en accomplissant un acte de dévouement, soit immédiatement, soit par suite de cet événement (art. 14, § 4).

Le secours accordé aux orphelins est, d'après le § 2 de l'article 16, quel que soit le nombre des enfants, égal à la pension que la mère aurait obtenue ou pu obtenir. Il est partagé entre eux par égales portions et payé jusqu'à ce que le plus jeune des enfants ait atteint l'âge de vingt et un ans accomplis, la part de ceux qui décèderaient ou celle des majeurs faisant retour aux mineurs.

Ce mode de distribution doit être suivi, même lorsque les orphelins sont de différents lits.

« S'il existe une veuve et un ou plusieurs orphelins mineurs provenant d'un mariage antérieur du fonctionnaire, il est prélevé sur la pension de la veuve, et sauf réversibilité en sa faveur, un quart au profit de l'orphelin du premier lit s'il n'en existe qu'un en âge de minorité, et la moitié s'il en existe plusieurs. » (Art. 16, § 3.)

Toutes les pensions sont liquidées d'après la durée des services en négligeant, sur le résultat final du décompte, les fractions de mois et de franc (art. 23, § 1er).

3. Limites dans lesquelles la fixation de la pension est renfermée. — Les liquidations faites d'après les règles qui précèdent peuvent être modifiées par l'application de minimums et maximums déterminés.

La loi du 9 juin 1853 ne fixe de minimums à la liquidation que dans deux cas :

1° Au profit du fonctionnaire admis à la retraite pour cause d'accident grave ; la pension ne peut alors être inférieure au sixième du dernier traitement (art. 12, § 2) ;

2° En faveur des veuves et des orphelins ; leur pension ne peut, en effet, être inférieure, soit à 100 francs, soit au montant de la retraite que le mari ou le père aurait obtenue ou pu obtenir si cette retraite n'eût pas atteint 100 francs (art. 13, § 2 et 16, § 2).

L'article 3 de la loi du 17 août 1876 a institué un autre minimum ; il décide que la pension de retraite ne pourra être moindre de 600 francs pour un instituteur et de 500 francs pour une institutrice et une directrice d'école maternelle. Toutefois il déclare que ce minimum ne s'applique pas aux pensions qui sont concédées à titre exceptionnel pour infirmités.

Au contraire, la loi de 1853 contient sur les maximums une disposition générale ; aux termes du dernier paragraphe de l'article 7, les pensions ne peuvent excéder en aucun cas, ni les trois quarts du traitement moyen, ni les maximums désignés au tableau annexé à la loi de 1853 sous le n° 3.

Nous ne pouvons reproduire ici ce tableau ; bornons-nous à dire qu'il se divise en trois sections ; la première est spéciale aux agents diplomatiques et consulaires ; la deuxième se rapporte aux magistrats, aux ingénieurs des ponts et chaussées et des mines et aux *fonctionnaires de l'enseignement ;* le maximum des pensions est fixé pour cette section aux deux tiers du traitement moyen, sans pouvoir dépasser 6000 francs ; enfin la troisième section concerne tous les fonctionnaires autres que ceux qui sont compris dans les deux premières.

V. **Date de jouissance de la pension.** — La jouissance de la pension commence du jour de la cessation du traitement pour le fonctionnaire ; ou du lendemain du décès du fonctionnaire pour la veuve. Celle du secours de l'orphelin part du lendemain du décès du fonctionnaire ou du décès de la veuve (art. 25, § 1er).

Toutefois ce principe général est modifié par le § 2 du même article 25, aux termes duquel « il ne peut, en aucun cas, y avoir lieu au rappel de plus de trois années d'arrérages antérieurs à la date de l'insertion au Bulletin des lois du décret de concession ». Ainsi, quelle que soit la cause du retard apporté dans la fixation des droits d'un pensionnaire, le point de départ de sa jouissance ne peut jamais remonter au delà des trois ans ainsi décomptés.

Il faut remarquer d'ailleurs que la jouissance de la pension ne court du jour de la cessation des fonctions pour le pensionnaire que si, à cette époque, le droit à la retraite lui est réellement acquis ; autrement, elle ne pourrait être fixée à une date antérieure à celle de l'ouverture du droit. Ainsi, lorsqu'un instituteur est mis en congé sans traitement, en attendant d'avoir l'âge requis pour obtenir sa retraite, la jouissance sera reculée jusqu'au jour où la condition d'âge sera remplie.

Enfin, lorsque l'intérêt du service l'exige, le fonctionnaire admis à faire valoir ses droits à la retraite peut être maintenu momentanément en activité, sans que la prolongation de ses services puisse donner lieu à un supplément de liquidation. Dans ce cas, la jouissance de sa pension part du jour de la cessation effective du traitement (décret du 9 novembre 1853, art. 47).

VI. **Formalités auxquelles est soumise la concession des pensions de retraite.** — Le ministre au département duquel appartient le fonctionnaire prononce l'admission à la retraite réunit les pièces justificatives du droit à la pension et prépare le projet de liquidation. Il communique ce projet au ministre des finances, qui constate, par un avis spécial, la légalité de la liquidation qui lui a été transmise et la possibilité d'en imputer le montant sur le crédit d'inscription ouvert pour l'année.

Le ministre compétent soumet ensuite sa proposition, avec l'avis du ministre des finances, à la section des finances du Conseil d'État. La section exprime son opinion sur le projet et sur les dissentiments qui ont pu s'élever entre les deux

ministres à cette occasion. Quelquefois, elle ne donne son approbation qu'après avoir prescrit un complément d'instruction.

Sur l'avis de cette section, le ministre liquidateur prépare le décret de concession, qui doit être contre-signé par lui et par le ministre des finances. Ce décret mentionne les nom, prénoms, grade, date et lieu de naissance du pensionnaire, la nature et la durée de ses services, la date des lois, décrets et ordonnances en vertu desquels la pension a été liquidée; la quotité du traitement qui a servi de base à la liquidation, la part de rémunération afférente aux services militaires et aux services civils, l'élévation au minimum ou la limitation au maximum, suivant les cas; la quotité de la pension; la date d'entrée en jouissance et le domicile de la partie. Il indique, en outre, la date des avis rendus par le ministre des finances et par le conseil d'Etat. Le décret de concession une fois signé, est envoyé au ministre des finances qui en poursuit auprès du garde des sceaux l'insertion au Bulletin des lois. Après cette insertion, les pensions sont inscrites au grand-livre de la dette publique; le certificat d'inscription est envoyé au ministre liquidateur, lequel le transmet à chaque intéressé directement ou, comme cela se produit pour les instituteurs, par l'intermédiaire des préfets. (Loi du 9 juin 1853, art. 17 et 24; décret du 9 novembre 1853, art. 40 et 41.)

VII. **Insaisissabilité et incessibilité des pensions.** — D'après l'article 26 de la loi de 1853, « aucune saisie ou retenue ne peut être opérée du vivant du pensionnaire que jusqu'à concurrence d'un cinquième pour débet envers l'Etat, ou pour des créances privilégiées indiquées par l'article 2101 du Code civil, et d'un tiers dans les circonstances prévues par les articles 203, 205, 206, 207 et 214 du même Code, » c'est-à-dire dans le cas de pension alimentaire. Les formalités relatives à cette saisie sont l'objet d'une procédure spéciale qui est également suivie en matière d'opposition sur les traitements des fonctionnaires.

Le même article déclare d'une manière absolue que « les pensions sont incessibles ». Il faut admettre cependant que le pensionnaire peut céder ou déléguer le cinquième ou le tiers du montant de sa retraite aux créanciers auxquels ledit article reconnaît le droit de saisie jusqu'à concurrence de cette partie de la pension; car la cession est préférable, en ce sens qu'elle évite des frais au débiteur.

VIII. **Perte du droit à pension ou de la pension elle-même.** — Le fonctionnaire ne perd ses droits à pension que dans quatre cas, savoir : 1° lorsqu'il est démissionnaire, destitué ou révoqué d'emploi; 2° lorsqu'il est constitué en déficit pour détournement de deniers ou de matières, ou convaincu de malversation; 3° lorsqu'il est convaincu de s'être démis de son emploi à prix d'argent; et 4° lorsqu'il est condamné à une peine afflictive ou infamante (art. 27 de la loi de 1853).

Dans ces trois derniers cas, la déchéance est également prononcée par la loi quand la pension a été déjà liquidée ou inscrite. La radiation de la pension s'effectue alors par un décret rendu sur la proposition du ministre des finances, après avoir pris l'avis du ministre liquidateur et avoir consulté la section des finances du Conseil d'Etat (décret du 9 novembre 1853, art. 43).

Toutefois il n'y a déchéance absolue que dans deux des cas précités; car le même article 27 rétablit les droits à la pension pour le fonctionnaire démissionnaire, révoqué ou destitué, dès qu'il est remis en activité; et pour celui qui a encouru une condamnation afflictive ou infamante, lorsqu'il obtient sa réhabilitation. Dans cette dernière hypothèse, le rétablissement, s'il s'agit d'un fonctionnaire déjà retraité, ne peut donner lieu à aucun rappel d'arrérages antérieurs au décret portant réhabilitation, et il est opéré sur la production d'une expédition de ce décret.

IX. **Suspension de la pension.** — Le paiement de la pension est suspendu lorsqu'un pensionnaire est remis en activité dans le même service (loi de 1853, art. 28). Pour arriver à ce résultat, avis du replacement est donné sans délai par le ministre compétent au ministre des finances (décret du 9 nov. 1853, art. 44).

Après la cessation de ses fonctions, l'intéressé peut obtenir, s'il y a lieu, une nouvelle liquidation basée sur la généralité de ses services, ou rentrer simplement en jouissance de sa pension, à compter de la date de cette cessation, sur la présentation d'un certificat du fonctionnaire ordonnateur de ses émoluments indiquant depuis quelle époque il n'a plus touché de traitement.

Le droit à l'obtention ou à la jouissance d'une pensien est encore suspendu par les circonstances qui font perdre la qualité de Français, durant la privation de cette qualité (loi de 1853, art. 29).

Le rétablissement ou la liquidation de la pension ne donne pas lieu à un rappel d'arrérages antérieurs à l'époque à laquelle la qualité de Français a été recouvrée. Il sera effectué sur la production de pièces attestant la réalité de ce fait.

X. **Cumul d'une pension avec un traitement, ou de plusieurs pensions.** — Les règles relatives au cumul d'une pension avec un traitement, ou de deux pensions, ont déjà fait l'objet d'un article spécial (V. *Cumul*). Nous nous bornons à y renvoyer, en faisant seulement les remarques suivantes.

Le § 2 de l'article 28 de la loi de 1853 déclare qu'un fonctionnaire remis en activité dans un service *différent* peut cumuler sa pension et son traitement, mais seulement jusqu'à concurrence de 1500 francs. Or, le replacement dans un service différent s'entend de l'entrée dans un emploi ressortissant à un ministère autre que celui dont le pensionnaire dépendait quand il a été retraité. Chaque ministère compte comme unité, sans distinction entre ses diverses branches de services.

La prohibition de cumul ne s'étend pas aux traitements payés sur les fonds départementaux et communaux à des serviteurs de l'État retraités par lui et qui sont ensuite employés des départements ou des communes. Elle ne frappe pas non plus les allocations payées par le Trésor public lorsqu'elles n'ont pas le caractère de traitements.

Enfin la femme qui jouit d'une pension en qualité de veuve de fonctionnaire, et qui est elle-même fonctionnaire, cumulera sa pension et son traitement jusqu'à concurrence de 1500 fr., lors même que son mari aurait exercé des fonctions qui dépendraient du même ministère que celles qui sont exercées par elle. Telle serait l'hypothèse d'une institutrice qui cumulerait jusqu'à 1500 fr. son traitement avec une pension de veuve d'instituteur.

XI. **Prescription des droits à la retraite. Prescription des arrérages de la pension.** — Toute demande de pension doit, à peine de déchéance, être présentée, avec les pièces à l'appui, dans le délai de cinq ans à partir, pour le titulaire, du jour où il aura été admis à faire valoir ses droits à la retraite, ou du jour de la cessation de ses fonctions, s'il a été autorisé à les continuer après cette admission; pour la veuve, du jour du décès du fonctionnaire; et pour les orphelins, du jour du décès de leur père ou de celui de leur mère, ou encore du jour où la veuve est devenue inhabile à recueillir la pension (loi de 1853, art. 22). Cette déchéance ne peut être interrompue que par la présentation de la demande ou des pièces exigées pour la liquidation.

Les pensions une fois concédées sont impres-

criptibles. Si cependant l'art. 30 les déclare rayées des livres du Trésor après trois ans de non réclamation, cette radiation n'est pas réelle, puisque les pensions ainsi supprimées sont rétablies sans qu'un nouveau décret de concession soit nécessaire, sur une demande formée par les ayants droit, à laquelle sont joints le brevet de la pension, et un certificat de vie, de domicile et d'identité dressé en présence de deux témoins par le maire de la résidence et attestant aussi que l'intéressé n'est dans aucune des situations qui entraînent la perte ou la suspension de la pension; les arrérages non réclamés seuls sont prescrits, car le rétablissement de ces pensions ne donne lieu à aucun rappel d'arrérages antérieurs à la réclamation (art. 30, § 1er).

Lorsque la retraite n'a encore été l'objet d'aucun paiement, le délai de trois ans doit être compté à partir du jour de l'insertion au Bulletin des lois du décret de concession.

La même déchéance est applicable aux héritiers ou ayants cause des pensionnaires qui n'auront pas produit la justification de leurs droits dans les trois ans qui suivront la date du décès de leur auteur (même article, § 2).

XII. **Paiement des arrérages.** — Les pensions et secours annuels sont payés par trimestre (loi du 9 juin 1853, art. 30). Depuis le 1er décembre 1876, les époques du paiement des arrérages sont le 1er mars, le 1er juin, le 1er septembre et le 1er décembre de chaque année (loi du 12 août 1876, art. 13).

Les arrérages des pensions sont acquittés, à Paris, par la caisse centrale du ministère des finances, et, dans les départements, par le trésorier payeur général du domicile indiqué par le pensionnaire. Celui-ci peut même obtenir du trésorier payeur général de toucher directement chez le receveur particulier de l'arrondissement ou chez le percepteur de sa commune.

Si le pensionnaire transporte son domicile dans un autre département que celui où il s'était primitivement retiré, il doit, pour toucher sa pension à ce nouveau domicile, donner avis de ce changement au trésorier payeur général du département qui a opéré le dernier paiement.

Le paiement est fait à toute personne munie du titre de pension et d'un certificat de vie du titulaire. Ce certificat, délivré par un notaire, conformément à l'ordonnance du 6 juin 1839, contient les déclarations ordinaires relatives au cumul. Lorsqu'il s'agit du premier paiement, il faut joindre à ces deux pièces une attestation rédigée par le fonctionnaire ordonnateur du traitement du titulaire et indiquant l'époque à laquelle celui-ci a cessé de recevoir tout traitement.

Si le titulaire réside à l'étranger, il fera toucher par un tiers les arrérages échus à la caisse du trésorier payeur général qu'il aura, au préalable, désigné à l'administration. Cette tierce personne sera munie du titre de pension, ainsi que du certificat de vie qui aura alors été délivré par l'agent diplomatique ou consulaire de France de la résidence de l'intéressé et qui stipulera que celui-ci n'a pas perdu la qualité de Français.

En cas de décès d'un pensionnaire, ses héritiers ou ayants cause doivent, pour toucher les arrérages restés dus, faire parvenir au trésorier payeur général du domicile du défunt : 1° le certificat d'inscription de pension, ou, s'il est égaré, une déclaration de perte reçue par le maire de ce domicile en présence de deux témoins ; 2° une expédition de l'acte de décès du titulaire ; 3° un certificat de propriété délivré, s'il y a eu inventaire, partage ou testament, par le notaire dépositaire de ces actes, ou, dans le cas contraire, par le juge de paix du domicile des ayants droit ; et 4° une déclaration faite par les réclamants et constatant que le décédé ne cumulait pas la pension avec une autre pension ou avec un traitement. Elle peut être comprise dans le certificat de propriété, qui est alors signé par les ayants cause.

Si le pensionnaire vient à perdre son titre, il en obtient un duplicata du ministre des finances.

XIII. **Provision.** — Certains agents des postes, des douanes, des contributions indirectes, reçoivent des provisions, en attendant que la liquidation de leurs droits soit terminée. Il serait à désirer que cette mesure pût se généraliser au profit de tous les serviteurs de l'Etat ; car les délais qu'entraîne l'accomplissement des formalités légales exigées pour toute concession de pension mettent trop souvent les fonctionnaires dans une situation difficile jusqu'au moment où ils reçoivent leur brevet.

XIV. **Révision de la pension. Pourvoi.** — La révision d'une pension par voie administrative n'est admise que dans le cas d'erreur matérielle, comme une faute de calcul dans la liquidation. Le ministre qui a admis à la retraite le fonctionnaire intéressé recommence alors la liquidation de ses droits et la soumet à toutes les formalités ordinaires, comme s'il s'agissait d'une première liquidation. — Spécialement, les instituteurs, institutrices et directrices d'écoles maternelles, doivent reconnaître exacts leurs états de services et les signer. Lorsqu'ils se sont conformés à cette obligation, ils sont considérés comme ne pouvant plus obtenir de révision par voie gracieuse, à moins d'erreur matérielle (circulaire du 15 décembre 1880).

Mais les parties ont toujours la faculté de déférer au Conseil d'Etat (section du contentieux), soit la décision ministérielle portant refus de pension, soit le décret concédant une pension de retraite dont la fixation leur paraît erronée.

Le pourvoi est introduit au Conseil d'Etat, soit par une requête signée d'un avocat au Conseil d'Etat, soit par une demande directe du réclamant ; le ministère d'un avocat au Conseil n'est pas, en effet, indispensable lorsqu'il s'agit de pourvoi en matière de pension (décret du 2 novembre 1864).

Tout pourvoi doit être rédigé sur papier timbré ; il est soumis, au préalable, à la formalité de l'enregistrement (46 fr. 88.), et doit être accompagné d'une copie authentique de la décision attaquée. La décision qui intervient est passible d'un droit d'enregistrement semblable, dont le paiement est exigé quand elle est rendue.

Le réclamant ne peut être dispensé de ce double droit que s'il a obtenu l'assistance judiciaire du bureau établi à cet effet près le Conseil d'Etat.

Le recours au Conseil d'Etat n'est recevable que si le pourvoi a été formé dans les trois mois à partir du jour de la notification de la décision attaquée. A défaut de notification, le délai court de la remise du titre.

Ce délai est de rigueur, et le défaut de pourvoi dans les trois mois élève une fin de non-recevoir insurmontable. Il n'est nullement prolongé, en particulier, quand une demande d'assistance judiciaire a été formée. Aussi convient-il de présenter les demandes de cette nature aussi promptement que possible, afin que le bureau ait le temps d'y répondre avant l'expiration du délai précité. [Paul Ferrand.]

PAYS ÉTRANGERS.

ALLEMAGNE. — BADE. — Le droit à une pension de retraite est acquis à l'instituteur dès qu'il compte cinq années de services. La pension entière, qui est due après quarante années de services, est fixée comme suit :

Communes de 1re et de 2e classe...	850 marks
— de 3e classe............	960 —
— de 4e classe............	1100 —
— de 5e classe............	1300 —

Les instituteurs retraités qui comptent de cinq à dix années de services reçoivent 40 0/0 du montant de la pension entière, qui augmente de 2 0/0 par année de services, à partir de la dixième année.

Les pensions sont payées par un fonds général de pensions et de secours, qui a été formé au moyens d'anciennes fondations ayant la même destination et d'une dotation de l'État.

Il existe en outre une caisse de secours pour les veuves et orphelins d'instituteurs, constituée par la réunion d'anciennes caisses qui avaient un caractère confessionnel, et à laquelle les instituteurs versent une contribution annuelle, et un sixième du premier traitement; l'État accorde à cette caisse une subvention variable. La veuve d'un instituteur reçoit, outre « le trimestre de grâce » (*Gnadenquartal*), une pension annuelle de 100 florins, et pour chaque enfant 20 florins en sus. S'il n'y a que des orphelins, chacun d'eux reçoit un secours annuel s'élevant à 30 0/0 de la somme qui aurait été accordée à la veuve pour elle et ses enfants.

Bavière. — La loi du 10 novembre 1861 sur la dotation des écoles, article 8, accorde une pension de retraite à tout instituteur définitivement nommé qui est devenu, sans sa faute, impropre au service: cette pension lui est servie par la société de secours (*Unterstützungsverein*) établie dans chaque arrondissement. Elle ne peut être moindre de 300 florins, dont les deux tiers sont payés par l'État, et le reste prélevé sur la caisse d'arrondissement et sur les revenus de la société de secours, à laquelle tous les instituteurs ont à payer une contribution annuelle. Les instituteurs suppléants ou adjoints, ainsi que les institutrices laïques, sont aussi admis, s'ils le désirent, à faire partie de la société de secours.

Les veuves et les orphelins d'instituteurs reçoivent des secours annuels sur les caisses d'arrondissement. L'État abandonne à ces caisses, à titre de subvention, les retenues qu'il est en droit de faire sur le traitement des instituteurs (arrêté ministériel du 26 octobre 1876). Le taux des secours annuels est réglé comme suit :

A la veuve d'un instituteur........	180 marks.
A l'orphelin de père	99 —
A l'orphelin de père et de mère, jusqu'à l'âge de quinze ans.........	79 —

Brême. — Le montant de la pension de retraite des instituteurs est fixé de la manière suivante par le statut du 8 décembre 1880 :

4/12	du dernier traitement	jusqu'à	10 ans	de services.
5/12	—	—	15	—
6/12	—	—	20	—
8/12	—	—	25	—

Brunswick. — La pension de retraite des instituteurs se calcule de la même façon que celle des autres fonctionnaires. Après cinq années de services, elle est fixée à un tiers du dernier traitement; elle s'élève de 1 1/2 0/0 pour chaque année de services, et après cinquante années de services, elle est égale au traitement entier.

Les instituteurs sont tenus de verser à la caisse des veuves et orphelins le premier douzième du traitement, plus 3 1/2 0/0 par an ; la pension accordée aux veuves est de 24 0/0 du dernier traitement du mari ; l'État y ajoute un secours annuel, qui est généralement de 18 thalers, et le consistoire un secours annuel de 10 thalers.

Hesse-Darmstadt. — Tout instituteur mis régulièrement à la retraite a droit à une pension, fixée au 40 0/0 du traitement si l'instituteur a moins de dix années de services, avec 1/2 0/0 en plus pour chaque année de service au delà de dix ans, jusqu'à ce que la pension atteigne le chiffre total du traitement. Si la pension n'atteint pas le chiffre de 200 florins, elle est portée à cette somme. Pour subvenir aux dépenses de ce service, les communes versent une contribution annuelle de 10 florins par poste d'instituteur; si ces contributions ne suffisent pas, l'État couvre la différence.

Il existe une caisse pour les veuves et orphelins, à laquelle chaque instituteur doit verser une cotisation annuelle de 36 marks, plus un droit d'entrée de 174 marks.

La pension accordée à la famille est de 312 marks, qu'il s'agisse d'une veuve avec des enfants ou d'une veuve seule, ou d'enfants orphelins sans mère.

Oldenburg. — La pension de retraite ne peut pas excéder 90 0/0 du traitement, et n'est accordée qu'à l'âge de soixante-dix ans accomplis. Elle est fixée à 50 0/0 du traitement lorsque l'intéressé a moins de dix années de services, et s'élève de 1 0/0 pour chaque année de services en sus de dix ans.

Il existe une caisse de secours pour les veuves et orphelins d'instituteurs, qui assure aux veuves une pension annuelle de 90 marks, réversible sur les enfants en cas de mort de la mère; tous les instituteurs mariés sont tenus d'y verser une contribution proportionnelle à leur traitement. Ils sont également tenus d'être membres de la caisse générale de retraite pour les veuves des fonctionnaires.

Prusse. — Pendant de longues années, les instituteurs prussiens n'ont eu, dans un grand nombre de communes, d'autre pension de retraite que le tiers du traitement de leur successeur, auquel se joignait une légère allocation de la commune, quand celle-ci était généreuse, et parfois un minime secours de l'État. En 1884, beaucoup d'instituteurs retraités ne touchaient encore qu'une pension inférieure à 450 marks. Mais en 1885 la Chambre des députés a adopté une loi sur les pensions de retraite des instituteurs, dont voici les principales dispositions :

Ont droit à une pension de retraite les instituteurs atteints d'incapacité de travail, après dix années au moins de services dans une école publique. Si l'incapacité de travail est la suite d'une maladie ou infirmité contractée par l'instituteur à raison ou dans l'exercice de ses fonctions, la condition des dix années de services n'est pas exigée. Lorsque l'instituteur a atteint soixante-cinq ans d'âge, il a droit à la pension sans avoir besoin d'invoquer le motif d'incapacité de travail. Enfin, si un instituteur mis à la retraite, et ne se trouvant pas dans l'un des cas prévus pour avoir droit à la pension, était dans un état d'indigence, le ministre pourra lui accorder un secours temporaire ou viager.

Le taux de la retraite est calculé à raison de 15/60 du traitement, si la mise à la retraite a lieu après la dixième année de service et avant l'accomplissement de la onzième; chaque année de service en sus augmente la pension de 1/60 du traitement. Le chiffre maximum de la pension ne peut pas être supérieur à 45/60 du traitement. Dans le cas d'incapacité de travail venant d'une maladie ou infirmité contractée par l'instituteur à raison ou dans l'exercice de ses fonctions et motivant la mise à la retraite avant l'accomplissement de dix années de services, le taux de la pension est de 15/60 du traitement.

L'Etat, dans le texte voté par la Chambre des députés, prenait exclusivement à sa charge le paiement des pensions jusqu'à concurrence de 900 marks, ce qui est dû en sus de ce chiffre devant rester à la charge des communes.

La Chambre des seigneurs, en votant à son tour cette loi, y a introduit deux modifications : le chiffre maximum de la part qui peut être mise à la charge de l'Etat dans le paiement d'une pension a été réduit à 600 marks au lieu de 900; et un vieil abus que la Chambre des députés avait supprimé a été rétabli, c'est-à-dire que le montant d'une pension pourra être prélevé en partie sur le traitement du successeur de l'instituteur mis à la retraite, jusqu'à concurrence d'un quart de ce traitement.

Une loi du 24 février 1881, relative aux veuves et orphelins d'instituteurs, a fixé le taux de la pension d'une veuve d'instituteur à 250 marks. Tout instituteur est tenu de payer à la caisse des veuves et orphelins une contribution annuelle de 15 marks; en outre, chacun des participants doit verser, lors de son admission, un droit d'entrée qui ne peut être inférieur à 25 marks ; enfin, à chaque augmentation de traitement, l'instituteur est tenu d'abandonner à la caisse le quart du montant de cette augmentation pour la première année. La caisse est également alimentée par les contributions des communes.

Saxe (royaume). — La loi du 31 mars 1870 sur les pensions de retraite des instituteurs porte ce qui suit : Tout instituteur ayant dix années de services au moins a droit à la pension quand il est mis à la retraite pour incapacité de travail, ou lorsqu'il a atteint soixante-dix ans d'âge (soixante-cinq ans, s'il a déjà quarante années de services). Le taux de la retraite est de 33 1/3 0/0 du traitement, jusqu'à dix-huit années de services; de 34 0/0, pour dix-neuf années; il s'élève de 1 0/0 pour chaque année de service en sus, jusqu'à vingt-cinq ans; de 1 1/2 0/0, pour chaque année de service en sus, de vingt-cinq à trente-cinq ans; de 2 1/2 0/0 à partir de trente-cinq ans de services, jusqu'à ce qu'il ait atteint le chiffre de 80 0/0, maximum qu'il ne peut pas dépasser.

Dans des cas exceptionnels, des instituteurs mis à la retraite avant la dixième année de services reçoivent de l'Etat un secours qui ne peut pas dépasser 100 thalers par an.

Les instituteurs doivent verser à la caisse des retraites une contribution qui varie, selon le traitement, de 8/15 0/0 à 2/3 0/0 et 4/5 0/0.

La caisse spéciale des veuves et orphelins d'instituteurs (loi du 9 avril 1872) est alimentée par une retenue de 1 0/0 sur les traitements et par les subventions de l'Etat; la veuve reçoit une pension égale au cinquième du traitement du mari (lors même que celui-ci aurait déjà été mis à la retraite), et chaque enfant un cinquième de la pension de la mère ; si elle meurt, chaque enfant reçoit trois dixièmes au lieu d'un cinquième.

Saxe-Gotha. — L'instituteur est admis à la pension lorsqu'il compte quarante années de services et soixante-cinq ans d'âge, ou lorsque des infirmités l'obligent à demander sa mise à la retraite. La pension, jusqu'à dix années de services, est de 40 0/0 du traitement; pour chaque année suivante, elle augmente de 1 0/0, et atteint le chiffre entier du traitement après cinquante années de services.

Les institutrices peuvent recevoir aussi des pensions, dont le taux ne doit pas dépasser les deux tiers du traitement.

Il y a une caisse spéciale pour les veuves et orphelins d'instituteurs. Outre la pension payée par cette caisse, les veuves et orphelins touchent le « trimestre de grâce ».

Wurtemberg. — Peuvent être pensionnés : les instituteurs âgés de soixante-cinq ans et comptant au moins neuf années de service ; et les instituteurs moins âgés, comptant au moins neuf années de services, et que des infirmités rendent impropres à l'exercice de leurs fonctions. Pour dix années de services, le taux de la pension est de 40 0/0 du traitement; pour chaque année de service en plus, jusqu'à quarante, elle s'accroît de 1 3/4 0/0, et peut atteindre 92 1/2 0/0 du traitement. Il existe, pour le paiement ces pensions, un fonds spécial qui jouit d'une dotation de l'Etat. Le chiffre maximum de la pension, qui était auparavant de 1200 florins, a été élevé par la loi du 4 avril 1873 à 1500 florins; toutes les pensions au-dessous de 200 florins ont été augmentées de 15 0/0; de 200 à 300 florins, de 10 0/0; et de 300 à 1500 florins, de 6 0/0.

Il existe une caisse des veuves et orphelins d'instituteurs, alimentée par les subsides de l'Etat et les contributions annuelles des instituteurs. La loi du 14 mars 1878 porte que des pensions des veuves seront de 250 à 400 marks, et celles des orphelins de 63 à 200 marks.

ANGLETERRE, ÉCOSSE et IRLANDE. — En 1846, une décision du département d'éducation, sanctionnée par le Parlement, avait assuré des pensions de retraite aux instituteurs des écoles publiques d'Angleterre et d'Ecosse qui remplissaient certaines conditions d'âge et de service. Cette décision resta en vigueur jusqu'au 9 mai 1862. A cette date, le principe de la pension de retraite a été aboli; néanmoins, pour ne pas frustrer de leurs droits acquis les instituteurs qui étaient entrés en fonctions avant 1862, le Code scolaire révisé stipula ce qui suit (art. 118):

« Un nombre limité de pensions sera accordé aux instituteurs et aux institutrices qui se trouvaient en fonctions au moment où les dispositions garantissant des pensions de retraite ont été abrogées (9 mai 1862). Les postulants devront occuper un emploi d'instituteur ou d'institutrice dans une école primaire publique ou une école normale, au moment où ils font leur demande; être devenus incapables, par l'âge ou la maladie, de continuer à enseigner ; avoir été employés continuellement, depuis le 9 mai 1862, dans une école primaire publique ou une école normale ; être recommandés par l'inspecteur royal et les administrateurs de l'école ou ils sont en fonctions ; être âgés de soixante ans s'il s'agit d'un instituteur, et de cinquante-cinq ans s'il s'agit d'une institutrice, sauf le cas de maladie. Le nombre des pensions qui pourront être accordées dans les deux royaumes d'Angleterre et d'Ecosse réunis est fixé comme il suit : 20 pensions de 30 livres st., 100 pensions de 25 livres st., et 150 pensions de 20 livres st., plus 400 livres st. à distribuer en secours : en tout 6 500 livres st. par an.»

Cet article est toujours en vigueur.

Pour l'Irlande, un *Act* de 1879 (*Teacher's Pension Act*) a institué une caisse de pensions, alimentée par des retenues sur les traitements des instituteurs nationaux. En 1882-1883, le total de ces retenues a été de 8 597 livres st.; la caisse des pensions a payé 9 552 livres st. à titre de pension, et 8 139 livres st. à titre de secours temporaire.

AUTRICHE-HONGRIE. — Autriche. — La loi organique du 14 mai 1869 porte ce qui suit :

« Art. 56. — Les instituteurs définitivement nommés, les sous-instituteurs pourvus du brevet de capacité, ainsi que leurs veuves ou orphelins, ont droit à pension ; les règles générales en vigueur à ce sujet, concernant les employés de l'Etat, leur sont applicables, avec cette observation que le temps qui aura été passé dans l'enseignement avant la nomination définitive et après l'obtention du brevet, sera compté dans le calcul de la pension.

» Art. 57. — Pour le paiement de ces pensions, les provinces constituent des caisses de retraite, alimentées par les contributions des instituteurs, des communes et de la province, et administrées par l'autorité scolaire provinciale.

» Les communes qui pourvoient elles-mêmes d'une façon convenable aux pensions de retraite de leurs instituteurs sont dispensées de l'obligation de contribuer à la caisse provinciale des retraites.

» Les autres dispositions relatives à cet objet sont réservées à la législation de chaque province.

» Art. 58. — Les instituteurs rétribués directement par l'Etat, ainsi que leurs familles, reçoivent de l'Etat les pensions auxquelles ils ont droit. »

Voici, à titre de spécimen, le détail des dispositions que renferme la législation de l'une des provinces de la Cisleithanie, l'archiduché de Basse-Autriche.

L'instituteur qui, au moment de sa mise à la retraite, compte moins de dix années de services, reçoit une fois pour toutes une certaine somme à titre d'indemnité : cette somme est égale à une fois et demie le montant de son traitement. Ceux qui sont mis à la retraite entre la onzième et la quinzième année de services reçoivent comme pension le tiers du traitement. A la fin de la quinzième année, ils ont droit aux trois huitièmes. Pour chaque période de cinq ans à partir de quinze années de services, ils ont droit à un huitième de plus; et, s'ils ont quarante années de services, au traitement intégral.

La veuve d'un instituteur décédé avant d'avoir accompli dix années de services reçoit une pension s'élevant au quart du traitement du défunt ; si celui-ci avait dix ans de services ou plus, elle reçoit le tiers. Si elle a des enfants, elle reçoit une allocation supplémentaire ; mais la somme de cette allocation et de sa pension réunies ne peut pas dépasser la moitié du traitement de son mari. Si l'instituteur n'a pas laissé de veuve, les enfants reçoivent une somme annuelle égale au quart du traitement de leur père ; si celui-ci avait moins de dix années de services, les orphelins n'ont droit qu'au sixième du traitement.

La famille de l'instituteur décédé a en outre droit à un trimestre du traitement du défunt (*Sterbequartal*) quand ce traitement ne dépasse pas 600 florins.

Tous les membres du corps enseignant primaire doivent verser à la caisse provinciale des retraites le premier dixième du traitement, le premier dixième de toute augmentation de traitement, et 2 0/0 de leur traitement annuel.

HONGRIE. — La Hongrie a une loi sur les pensions de retraite des instituteurs, datée du 3 mai 1875.

L'instituteur qui a moins de cinq années de services peut obtenir, s'il se trouve hors d'état de continuer ses fonctions, une somme donnée une fois pour toutes et égale à la moitié du montant de la pension la plus élevée. S'il a plus de cinq années de services, mais moins de dix, il reçoit pendant deux ans la moitié de la pension la plus élevée. Ont droit à une pension viagère, les instituteurs ayant soixante-cinq ans d'âge et quarante années de services ; et, en outre, ceux qui, après dix années de services au moins, ont dû cesser leurs fonctions à la suite d'infirmités : les premiers reçoivent une pension de 300 florins s'ils ont enseigné dans une école élémentaire, de 500 florins s'ils ont enseigné dans une école supérieure ; les seconds ont, pour dix années de services, 40 0/0 de la pension entière, et 2 0/0 pour chaque année en plus de la dixième.

Les mêmes dispositions sont applicables aux institutrices.

Toute veuve d'instituteur dont le mari avait au moins dix années de services reçoit une pension annuelle égale au 40 0/0 de la pension dont son mari aurait joui après quarante années de services. Les enfants ont droit à un secours annuel qui est, selon les cas, de 20, 25, 50 et 75 florins par enfant.

La caisse des pensions d'instituteurs est alimentée par les contributions des intéressés et par celles des patrons d'école et des communes. L'Etat y verse une subvention qui, aux termes de la loi, est fixée à 50 000 florins pour les années 1875, 1876 et 1877, à 100,000 florins pour chacune des trois années suivantes, et à 150 000 florins pour les années postérieures à 1880.

BELGIQUE. — Jusqu'en 1876, le service des pensions des instituteurs, de leurs veuves et de leurs orphelins a été fait par des caisses de prévoyance. La loi du 16 mai 1876 (modifiée sur quelques points par les lois du 31 mars et du 8 avril 1884) a remplacé ces caisses de prévoyance par une caisse centrale à laquelle les instituteurs sont tenus de verser une contribution annuelle égale au 3 ou 4 0/0 de leurs revenus. Cette caisse n'a à sa charge que les pensions des veuves et des orphelins.

La pension à laquelle l'instituteur retraité a droit est payée à raison de deux cinquièmes par la commune, un cinquième par la province, et deux cinquièmes par l'Etat ; les instituteurs ne sont soumis de ce chef à aucune retenue. Cette pension est calculée à raison de un cinquante-cinquième du traitement moyen des cinq dernières années pour chaque année de service. La possession d'un diplôme est comptée, dans la liquidation de la pension de retraite, pour un certain nombre d'années de services : sont comptés pour deux années de services le diplôme d'instituteur primaire et les diplômes de capacité pour l'enseignement soit des langues vivantes, soit de l'horticulture et de l'arboriculture ; pour une année de services les diplômes de capacité pour l'enseignement de la gymnastique, du dessin et de la musique. Les bénéfices résultant de ces diplômes peuvent se cumuler, sans toutefois que l'ensemble des années de services à faire valoir de ce chef puisse dépasser le nombre de quatre.

Les instituteurs peuvent être admis à pension, sur leur demande, à l'âge de cinquante ans révolus pourvu qu'ils comptent trente années de services, et par mesure d'office à l'âge de soixante ans, lorsqu'ils comptent quinze années de services. S'ils sont reconnus hors d'état de continuer leurs fonctions par suite d'infirmités, ils peuvent être admis à pension quel que soit leur âge, pourvu qu'ils comptent au moins dix années de services. Quand leurs infirmités proviennent de l'exercice de leurs fonctions, cinq années de services suffisent.

Les instituteurs ont droit à la pension, quels que soient leur âge et la durée de leurs services, si, par suite de blessures reçues ou d'accidents survenus dans l'exercice de leurs fonctions, ou à l'occasion de l'exercice de leurs fonctions, ils sont mis hors d'état de les continuer et de les reprendre ultérieurement. Dans ce cas, la pension est réglée à raison du quart du dernier traitement, augmenté de un cinquante-cinquième pour chaque année de services au delà de cinq. Si l'intéressé a donné, lors de l'accident, des preuves de courage et d'un dévouement extraordinaire, la pension peut être portée au tiers du traitement au lieu du quart.

Aucune pension ne peut excéder les deux tiers du traitement, ni une somme de 5000 francs.

La pension normale d'une veuve d'instituteur est fixée à 16 0/0 du traitement moyen et 1 0/0 en plus pour chaque année de contribution à la caisse au delà de dix ans. Cette pension s'accroît de 2 0/0 du traitement moyen à raison de l'existence de chaque enfant âgé de moins de dix-huit ans. Les enfants de l'instituteur ont droit à la pension lorsque le défunt, ne laissant pas de veuve admissible à la pension, a contribué à la caisse pendant cinq ans au moins ; ils ont le même droit

si la veuve vient à décéder avant qu'ils aient atteint l'âge de dix-huit ans.

DANEMARK. — Tout instituteur comptant dix années de service et qui devient incapable de continuer ses fonctions a droit à une pension. Cette pension s'élève à la moitié du revenu qu'il touchait, s'il a de dix à vingt années de services ; pour chaque année de services au delà de vingt, la pension s'accroît d'un soixantième, jusqu'à concurrence des deux tiers de l'ancien revenu, maximum qui s'obtient par trente années de services et qui ne peut être dépassé. Le montant du produit de l'école, qui sert de base à la pension, est arrêté tous les dix ans. La veuve d'un instituteur a droit au huitième du revenu dont jouissait son mari ; les orphelins peuvent être secourus jusqu'à l'âge de la confirmation.

Les mêmes dispositions sont applicables aux institutrices.

ESPAGNE. — La législation actuelle n'accorde pas de pension de retraite aux instituteurs.

Une propositions de loi créant des pensions de retraite pour les instituteurs et les institutrices, ainsi que des pensions de secours pour les veuves et orphelins d'instituteurs, a été présentée par MM. Galdo et Moyano au Sénat, qui l'a prise en considération dans sa séance du 18 juillet 1883. La question n'a pas avancé depuis.

GRÈCE. — Les instituteurs ont droit à une pension de retraite, payée par l'Etat, après vingt et un ans de services et sans condition d'âge. Ils subissent, à cet effet, une retenue de 5 0/0 sur leur traitement.

HOLLANDE. — Jusqu'en 1878, les pensions de retraite des instituteurs étaient payées pour un tiers par la commune, et pour les deux autres tiers par l'Etat. La loi du 17 août 1878, art. 37, a mis ces pensions entièrement à la charge de l'Etat. Elles sont accordées aux instituteurs admis à la retraite à l'âge de soixante-cinq ans, et à ceux qui, après dix années de services au moins, seraient devenus incapables de continuer leurs fonctions. La pension s'élève, pour chaque année de service, à un soixantième du traitement de la dernière année ; elle ne peut jamais dépasser les deux tiers de ce traitement. Il est prélevé sur le traitement des instituteurs, en vue de la retraite, une retenue annuelle de 2 0/0.

La loi n'a pas institué de pension pour les veuves et orphelins d'instituteurs. Pour y suppléer, quelques associations provinciales d'instituteurs ont fondé des caisses de prévoyance qui paient soit des secours annuels, soit un certain capital aux veuves des instituteurs qui y ont contribué.

ITALIE. — La loi du 13 novembre 1859 avait prévu, à l'art. 347, la création d'une caisse de retraite pour les instituteurs sous le nom de *Monte delle pensioni pei maestri elementari*. Cette caisse n'a été créée et organisée que par la loi du 16 décembre 1878. Le *Monte delle pensioni* est alimenté par les contributions des communes, du personnel enseignant, de l'Etat et des provinces. Les communes doivent verser annuellement une somme égale à 2 0/0 du chiffre des traitements minima de leurs instituteurs; l'Etat et les provinces en font autant pour les écoles entretenues par eux ; les instituteurs et institutrices versent également le 2 0/0 de leur traitement minimum légal ; enfin l'Etat accorde pendant dix ans, de 1879 à 1889, une subvention extraordinaire de 300 000 francs. Les pensions de retraite ne commenceront à être payées qu'à partir du 1er janvier 1889, les versements des dix premières années devant servir à constituer le capital.

Par mesure transitoire, de 1879 à 1888, les contributions des communes, des provinces et de l'Etat sont portées à 5 0/0 des traitements minima perçus par les instituteurs des écoles entretenues par eux ; durant la même période, les instituteurs et institutrices âgés de moins de trente ans au 1er janvier 1879, verseront 3 0/0 du traitement minimum légal; ceux qui seront âgés, à cette même date, de plus de trente ans et de moins de cinquante-cinq ans, pourront acquérir le droit à la pension en versant le 3 0/0 du traitement minimum légal pendant les dix premières années, et le 2 0/0 pendant les années consécutives.

Lorsque la caisse fonctionnera, auront droit à la pension les instituteurs et institutrices ayant vingt-cinq années de services ; le montant de la pension sera calculé d'après l'âge des intéressés et le nombre de leurs années de services. Les instituteurs et institutrices ayant soixante ans d'âge et quarante années de services, ou soixante-cinq ans d'âge et trente-cinq années de services, auront droit à une pension égale à l'intégralité du traitement moyen des cinq dernières années.

Il n'est pas accordé de pension aux veuves et orphelins d'instituteurs. Mais l'Etat a créé à Assise un collège destiné aux fils des membres du personnel enseignant, et particulièrement des instituteurs : les orphelins y sont admis de préférence.

PORTUGAL. — La loi organique du 2 mai 1878 dispose ce qui suit relativement aux pensions de retraite :

« Art. 51. — Les professeurs d'enseignement primaire, de l'un et de l'autre sexe, nommés à vie, sont mis à la retraite par les conseils municipaux avec jouissance de leur traitement intégral, s'ils ont trente années au moins de bons et effectifs services et qu'ils soient dans l'impossibilité physique ou morale, vérifiée par des experts, de continuer leurs fonctions.

» La pension sera de la moitié du traitement, si l'intéressé compte moins de trente et plus de vingt ans de services ; elle sera du tiers du traitement, s'il compte moins de vingt et plus de quinze ans de services. »

Il n'existe pas de disposition relative aux veuves et orphelins d'instituteurs.

RUSSIE. — Le statut des écoles urbaines, du 31 mai 1872, assimile les instituteurs de ces écoles aux employés de l'État; ils jouissent, ainsi que leurs familles, du droit à la pension de retraite ou à des secours temporaires, conformément aux articles 466 à 535 du statut sur les pensions.

SUÈDE et NORVÈGE. — SUÈDE. — Il existe, en vertu d'une ordonnance royale de 1866, une caisse de pensions fondée spécialement en faveur des instituteurs. Les communes sont tenues de participer à cette caisse et d'y verser une cotisation annuelle égale au 5 0/0 de la somme pour laquelle elles y participent : cette somme varie entre 600 et 1000 couronnes pour chaque poste d'instituteur. Les instituteurs et les institutrices n'ont pas de contribution à payer. Les pensions sont entières ou partielles. Les pensions entières sont proportionnelles au traitement de l'instituteur et payées à raison de 75 0/0 de ce traitement. A droit à une pension entière tout instituteur ou institutrice ayant cinquante-cinq ans d'âge et trente années de services. La pension entière est aussi accordée aux instituteurs et institutrices infirmes qui ne remplissent pas cette condition, mais dont les années d'âge et de services réunies atteignent le chiffre de quatre-vingt-cinq ans ; s'il manque une ou plusieurs années pour faire ce nombre, le montant de la pension est calculé en diminuant la pension entière de 1 0/0 pour chaque année manquante. Les pensions partielles sont accordées aux instituteurs et institutrices ayant au moins cinquante ans d'âge et vingt-cinq années de services ; leur taux varie de 63 à 91 0/0 de la pension entière.

Il y a en outre une caisse de pensions pour les veuves et les orphelins, à laquelle les instituteurs

et les institutrices sont tenus de verser une contribution annuelle qui égale, pour les premiers, le 6 0/0, et pour les secondes le 3 0/0 de leur traitement.

NORVÈGE. — En général, les instituteurs n'ont pas droit à une pension de retraite. Cependant, dans des conditions spéciales, une pension de retraite personnelle est votée par le Storthing.

Il existe une caisse de pensions pour les veuves, alimentée par des retenues sur le traitement des instituteurs.

SUISSE. — Dans les cantons ou demi-cantons de Lucerne, Uri, Unterwald-Obwald et Unterwald-Nidwald, Zug, Soleure, Appenzell Rhodes-Intérieures, Saint-Gall, Grisons, Tessin et Valais, il n'existe aucune disposition pour assurer une pension de retraite aux instituteurs et des secours aux veuves et orphelins d'instituteurs.

Dans les cantons et demi-cantons de Zurich, de Glaris, de Fribourg, de Bâle-Campagne, d'Appenzell Rhodes-Extérieures, d'Argovie, de Thurgovie, de Neuchâtel et de Genève, les instituteurs sont tenus de verser une contribution annuelle, tantôt à une caisse spéciale de prévoyance, tantôt (Zurich) à un établissement spécial d'assurances ; l'État accorde à ces caisses de prévoyance une subvention dont la nature et l'importance varie d'un canton à l'autre (à Zurich, il paie un tiers de la contribution annuelle de 15 francs exigée de l'instituteur) ; le taux des pensions et les conditions dans lesquelles elles sont accordées varient également.

Schwytz possède une société de secours pour les instituteurs pauvres et leurs veuves et orphelins.

Berne et Schaffhouse n'ont pas d'organisation régulière pour les pensions de retraite : mais l'État peut accorder un secours annuel et facultatif aux instituteurs hors de service.

Bâle-Ville accorde une pension de retraite aux instituteurs nommés à vie ; pour les autres, cette pension est facultative.

Vaud a une loi spéciale sur les pensions de retraite des régents ; il a été créé, pour le service de ces pensions, une caisse de retraites administrée par l'État, qui accorde également des secours aux veuves et aux orphelins d'instituteurs.

UNION AMÉRICAINE. — L'organisation scolaire des Etats-Unis ne comporte pas de pensions de retraite pour le personnel enseignant. Les instituteurs et les institutrices étant engagés par les comités scolaires pour un temps limité, et leur engagement constituant un simple contrat privé, l'État et les communes ne se regardent point comme tenus d'assurer leur avenir ni celui de leur famille.

RETRAITE PÉDAGOGIQUE. — V. *Conférences.*

RÉTRIBUTION SCOLAIRE. — La rétribution scolaire, ou le droit d'écolage, comme on l'appelait autrefois, représentait la part contributive directement payée par les familles pour la fréquentation des écoles par leurs enfants.

Pour ce qui concerne le taux et le mode de paiement de la rétribution scolaire sous l'ancien régime, nous renvoyons aux indications données dans les articles consacrés aux anciennes provinces et aux départements.

Depuis la Révolution, le mode de fixation et de paiement de la rétribution scolaire a passé, selon les législations qui ont successivement régi le service de l'instruction primaire, par des phases diverses que nous allons retracer.

1re PÉRIODE (1795 à 1833).

La loi du 3 brumaire an IV (24 octobre 1795), abolissant la gratuité dont le principe avait été posé par les décrets du 29 frimaire an II et du 27 brumaire an III, établit une *rétribution scolaire annuelle*. Elle dispose (art. 8 et 9) :

« Les instituteurs recevront de chacun de leurs élèves une rétribution annuelle qui sera fixée par l'administration du département.

» L'administration municipale pourra exempter de cette rétribution un quart des élèves de chaque école primaire pour cause d'indigence. »

Cette législation a duré sept années. Elle a été remplacée par la loi du 9 floréal an X (1er mai 1802), qui contenait les dispositions suivantes :

« Art. 3. — Le traitement des instituteurs se composera :

» 1° Du logement fourni par les communes ;

» 2° D'une rétribution fournie par les parents et déterminée par les conseils municipaux.

» Art. 4. — Les conseils municipaux exempteront de la rétribution ceux des parents hors d'état de la payer ; cette exemption ne pourra néanmoins excéder le cinquième des enfants reçus dans les écoles primaires. »

Le décret du 17 mars 1808 sur l'organisation de l'Université maintint l'état de choses existant en matière de rétribution scolaire.

L'ordonnance du 29 février 1816 laissa aux conseils municipaux la faculté de fixer le taux de la rétribution scolaire. Elle porte :

« Art. 14. — Toute commune est tenue de pourvoir à ce que les enfants qui l'habitent reçoivent l'instruction primaire et à ce que les enfants indigents la reçoivent gratuitement.

» Art. 15. — Les communes pourront traiter avec les instituteurs volontaires établis dans leur enceinte pour que les enfants indigents suivent gratuitement l'école.

» Art. 16. — Les communes pourront traiter également avec les maîtres d'école pour fixer le montant des rétributions qui leur seront payées par les parents qui demanderont que leurs enfants soient admis à l'école.

» Dans ce cas, le conseil municipal fixera le montant de la rétribution à payer par les parents et arrêtera le tableau des indigents dispensés de payer. »

La rétribution était payée par les familles soit en argent, soit en nature, soit mi-partie en argent, mi-partie en denrées. Il y avait trois taux de rétribution correspondant aux trois catégories d'élèves, d'après le degré de l'enseignement qui leur était donné :

1° Elèves apprenant à lire seulement ;
2° Elèves apprenant à lire et à écrire ;
3° Elèves apprenant à lire, à écrire et à compter.

En général, dans les communes rurales, le taux variait de 2 à 6 sous ; quelquefois il atteignait 8 sous par mois.

Le recouvrement direct présentait des difficultés sérieuses : les instituteurs n'obtenaient le plus souvent les sommes qui leur étaient dues qu'à la suite de démarches incessantes, de réclamations sans cesse renouvelées et parfois de procès. M. Guizot, dans l'exposé des motifs de la loi de 1883, dit à ce sujet :

« Il ne peut y avoir qu'une seule opinion sur la nécessité d'ôter à l'instituteur primaire l'humiliation et le souci d'aller recueillir lui-même la rétribution de ses élèves et de la réclamer en justice et sur l'utilité et la convenance de faire recouvrer cette rétribution dans les mêmes formes que les contributions publiques. Ainsi, l'instituteur est élevé au rang qui lui appartient, celui de fonctionnaire de l'Etat. »

2e PÉRIODE (1833 à 1881).

Loi du 28 juin 1833. — La loi du 28 juin 1833 dispose ce qui suit relativement à la rétribution scolaire :

« Art. 14. — En sus du traitement fixe, l'instituteur communal recevra une rétribution mensuelle dont le taux sera réglé par le conseil municipal et qui sera perçue dans la même forme et selon les mêmes règles que les contributions. Le rôle en sera recouvrable mois par mois, sur un état des élèves certifié par l'instituteur, visé par le maire et rendu exécutoire par le sous-préfet.

» Le recouvrement de la rétribution ne donnera lieu qu'au remboursement des frais par la commune, sans aucune remise au profit des agents de la perception.

» Seront admis gratuitement dans l'école communale élémentaire ceux des élèves de la commune ou des communes réunies que les conseils municipaux auront désignés comme ne pouvant payer aucune rétribution.

» Dans les écoles primaires supérieures un nombre de places gratuites, déterminé par le conseil municipal, pourra être réservé pour les enfants qui, après concours, auront été désignés par le comité d'instruction primaire dans les familles qui sont hors d'état de payer la rétribution. »

L'ordonnance royale du 16 juillet 1883 règle comme il suit les formalités à remplir pour le recouvrement de la rétribution :

« Art. 11. — Au commencement de chaque mois, l'instituteur communal remettra au maire l'état des élèves qui auront fréquenté son école pendant le mois précédent avec l'indication du montant de la rétribution due par chacun d'eux.

» Le recouvrement de ce rôle sera poursuivi par les mêmes voies que celui des contributions publiques directes.

» Tous les frais autres que ceux de poursuites seront remboursés par la commune.

» Les réclamations auxquelles la confection des rôles pourrait donner lieu seront rédigées sur papier libre et déposées au secrétariat de la sous-préfecture.

» Elles seront jugées par le conseil de préfecture après avis du comité local et du sous-préfet, lorsqu'il s'agira de décharges et de réductions; par le préfet, sur l'avis du conseil municipal et du sous-préfet, lorsqu'il s'agira de remises ou de modérations. »

Mais il va falloir lutter contre les usages. L'argent est rare, le paiement en denrées est passé dans les mœurs et une réforme radicale pourrait exercer une influence fâcheuse sur la fréquentation des écoles. Il convenait en présence des réclamations qui s'élevaient de toutes parts de ménager une transaction entre l'ancien et le nouveau système. Une circulaire du 24 juillet 1833 porte que « l'instituteur sera toujours libre de faire avec les parents des élèves, quant au paiement en denrées de cette rétribution, les conventions que, d'un commun accord, ils auront cru devoir adopter ».

L'administration s'est efforcée de restreindre petit à petit cette exception. Toutefois la perception par les agents des finances est restée impopulaire. Après une expérience de près de quatorze années les difficultés n'étaient pas encore aplanies et, en 1847, M. de Salvandy, d'accord avec le ministre des finances, a dû autoriser un moyen terme qui laissait aux familles la faculté de payer directement aux instituteurs, soit *en denrées*, soit *en argent*. Le percepteur se bornait à émarger les rôles et au besoin à poursuivre les retardataires. Tel est le but de la circulaire du 9 août 1847. « Quelques-uns de messieurs les préfets, dit le ministre, m'ont informé que les pères de famille qui, depuis treize ans, sont accoutumés à payer la rétribution mensuelle de leurs enfants à l'instituteur, voyaient avec peine que désormais, ils seraient dans l'obligation d'en faire le versement entre les mains du receveur municipal; qu'il ne serait pas impossible que quelques parents, pour se soustraire à cette obligation qu'ils redoutent, envoyassent leurs enfants de préférence dans les écoles privées, quand il en existe dans les communes, ou même les laissassent sans instruction; enfin, que sur quelques points, on avait déjà stipulé des arrangements entre les parents et l'instituteur par suite desquels la rétribution mensuelle serait payée en denrées afin d'échapper à la nécessité d'en porter le montant au receveur municipal.

» Dans cet état de choses, je me suis concerté avec le ministre des finances à l'effet de trouver une combinaison qui conciliât l'intervention des receveurs municipaux dans le recouvrement de la rétribution mensuelle dans toutes les communes sans exception, avec le mode actuel de paiement, que treize années d'existence ont fait entrer dans les mœurs des populations.

» Conformément à la proposition qui m'a été faite par mon collègue, j'ai pensé qu'on pourrait laisser les instituteurs primaires libres de recevoir directement des familles le montant de la rétribution, de telle sorte que l'intervention des receveurs municipaux se bornât à émarger les rôles annuels, d'après l'état des recettes effectuées que leur fourniraient les instituteurs et à poursuivre les retardataires. »

Dans la plupart des départements les conseils municipaux avaient maintenu la rétribution à des taux très faibles qui n'ajoutaient souvent qu'un éventuel modique au traitement fixe légal de 200 francs. De sorte qu'en fait les ressources des instituteurs s'accrurent peu sensiblement sous le régime de la loi de 1833, du moins dans le plus grand nombre des communes rurales.

La loi du 28 juin 1833 ne s'était pas occupée des écoles de filles, dont la situation fut réglée par l'ordonnance du 23 juin 1836. Cette ordonnance contient les dispositions suivantes :

« Art. 10. — Lorsque le conseil municipal allouera un traitement fixe suffisant, la rétribution mensuelle pourra être perçue au profit de la commune, en compensation des sacrifices qu'elle s'impose.

» Seront admises gratuitement dans l'école publique les élèves que le conseil municipal aura désignées comme ne pouvant payer aucune rétribution. »

Les institutrices, sauf les cas très rares spécifiés ci-dessus, percevaient directement la rétribution scolaire. Il est arrivé très fréquemment que les taux de cette rétribution étaient fixés par les institutrices elles-mêmes. Ces usages se sont perpétués sous la loi du 15 mars 1850, comme l'atteste une instruction ministérielle du 18 juin 1859.

Loi du 15 *mars* 1850. — La loi du 15 mars 1850 fait de la rétribution scolaire, ainsi que l'avait fait la loi de 1833, un des éléments constitutifs du traitement de l'instituteur; mais elle ajoute qu'un supplément sera accordé à tous ceux dont le traitement fixe, joint au produit de la rétribution scolaire, n'atteindrait pas 600 francs.

Ce complément devant être payé, à défaut de ressources communales, au moyen de subventions soit sur les fonds départementaux, soit sur les fonds du Trésor, il importait de veiller à ce que la rétribution scolaire rendît tout ce qu'elle pouvait et devait donner, et que la perception en fût régulièrement faite. Il n'était plus possible de laisser aux conseils municipaux, désintéressés de la question financière dans plus de 22 000 communes, la faculté de fixer à leur gré les taux de rétribution mensuelle, ni d'arrêter la liste des élèves gratuits, sans s'exposer à augmenter les charges du Trésor. De là la nécessité des dispositions particulières ci-après :

« Le Conseil académique (départemental) fixe le taux de la rétribution scolaire sur l'avis des conseils municipaux et des délégués cantonaux. (Art. 15).

» La rétribution scolaire est perçue dans la même forme que les contributions publiques directes ; elle est exempte de droits de timbre et donne droit aux mêmes remises que les autres recouvrements. Néanmoins, sur l'avis conforme du Conseil général, l'instituteur communal pourra être autorisé par le Conseil départemental à percevoir lui-même la rétribution scolaire. (Art. 41). »

L'article 24 disait d'autre part : « L'enseignement primaire est donné gratuitement à tous les enfants dont les familles sont hors d'état de payer » ; et l'article 36 ajoutait : « Toute commune a la faculté d'entretenir une ou plusieurs écoles entièrement gratuites, à la condition d'y subvenir avec ses propres ressources. »

Le décret du 7 octobre 1850 détermine les mesures à prendre pour l'application de la loi, en ce qui concerne la fixation des taux de rétribution scolaire et le mode de recouvrement de cette rétribution. On y lit :

« Art. 18. — Chaque année, trois jours avant la session de février des conseils municipaux, le receveur municipal remet au maire de la commune le rôle de la rétribution scolaire de l'année précédente.

» Art. 19. — Les conseils municipaux délibèrent chaque année, dans la session du mois de février, pour l'année suivante :

« 1° Sur le taux de la rétribution scolaire.

. . . .

» Les délibérations des conseils municipaux relatives aux écoles sont envoyées, avant le 1er mai, pour l'arrondissement chef-lieu, au préfet, et, pour les autres arrondissements, aux sous-préfets, qui les transmettent dans les dix jours au préfet avec leur propre avis, celui des délégués cantonaux et celui de l'inspecteur primaire.

» Art. 20. — Le préfet soumet au Conseil académique les délibérations des conseils municipaux relatives au taux de la rétribution scolaire dans leur commune.

» Le Conseil académique fixe définitivement le taux de cette rétribution scolaire, et en informe le préfet, qui présente les résultats de ces diverses délibérations au Conseil général, dans sa session ordinaire, à l'appui de la proposition des crédits à allouer pour les dépenses de l'instruction primaire dans le budget départemental.

» Art. 21. — La rétribution scolaire est due par tous les élèves externes et pensionnaires qui suivent les classes de l'école, et qui ne sont pas portés sur la liste dressée en exécution de l'article 45 de la loi organique.

» Art. 22. — Le rôle de la rétribution scolaire est *annuel*.

» Dans le courant de janvier, l'instituteur communal dresse et remet au maire : 1° le rôle des enfants présents dans son école au commencement du mois, avec l'indication du nom des redevables qui doivent acquitter la rétribution, et du montant de la rétribution due par chacun d'eux ; 2° des extraits individuels dudit rôle, pour être ultérieurement remis aux redevables à titre d'avertissement.

» Il n'est ouvert dans le rôle qu'un seul article au père, à la mère ou au tuteur qui a plusieurs enfants à l'école.

» Le maire vise le rôle, après s'être assuré qu'il ne comprend pas d'enfants dispensés du paiement de la rétribution, qu'il contient tous ceux qui y sont soumis ; en outre, que la cotisation est établie d'après le taux fixé par le Conseil académique.

» Il l'adresse ensuite au sous-préfet, qui le communique à l'inspecteur, pour qu'il puisse fournir ses observations.

» Le préfet, ou le sous-préfet par délégation, rend le rôle exécutoire et le transmet au receveur des finances qui le fait parvenir au receveur municipal.

» Art. 23. — La rétribution scolaire est payée par douzièmes.

» Art. 24. — Un rôle supplémentaire est établi à la fin de chaque trimestre pour les enfants admis à l'école dans le courant du trimestre. Dans ce cas, la rétribution est due à partir du premier jour du mois dans lequel l'enfant a été admis.

» Art. 25. — Lorsque plusieurs communes sont réunies pour l'entretien d'une même école, l'instituteur dresse un rôle spécial pour chaque commune.

» Art. 26. — Tout enfant qui vient à quitter l'école postérieurement à l'émission du rôle, est affranchi de la rétribution à partir du premier jour du mois suivant. Avis de son départ est immédiatement donné par l'instituteur et par les parents au maire qui, après avoir vérifié le fait, informe le receveur municipal.

» Art. 27. — En fin d'année, il est procédé à un décompte, à l'effet de constater si l'instituteur communal a reçu le minimum de traitement qui lui est garanti par l'article 37 de la loi organique.

» Ce décompte est établi d'après le nombre des élèves portés, soit au rôle général, soit aux rôles supplémentaires. Sur le montant des rôles, il est fait déduction des non-valeurs résultant, soit des sorties d'élèves dans le cours de l'année, soit des dégrèvements prononcés.

» Art. 28. — Les remises des receveurs municipaux sont calculées, conformément à l'article 5 de la loi du 20 juillet 1837, sur le total des sommes portées aux rôles généraux et supplémentaires de la rétribution scolaire.

» Art. 29. — Les remises dues au percepteur, et les cotes qui deviendraient irrécouvrables, sont déclarées charges communales, et, comme telles, placées au nombre des dépenses obligatoires des communes.

» Art. 30. — Les réclamations auxquelles la confection des rôles peut donner lieu sont rédigées sur papier libre et déposées au secrétariat de la sous-préfecture.

» Lorsqu'il s'agit de décharges ou réductions, il est statué par le conseil de préfecture, sur l'avis du maire, du délégué cantonal et du sous-préfet.

» Il est prononcé sur les demandes en remise par le préfet, après avis du conseil municipal et du sous-préfet.

» Art. 31. — Lorsque le Conseil académique autorise un instituteur à percevoir lui-même le montant de la rétribution scolaire, en exécution du deuxième paragraphe de l'article 41 de la loi organique, le recteur en informe immédiatement le receveur particulier de l'arrondissement, qui en donne avis au receveur municipal.

» Dans ce cas, le rôle de la rétribution est dressé et arrêté ainsi qu'il a été dit à l'article 22 du présent règlement. »

L'instruction du 24 décembre 1850 aux préfets règle les détails d'application du décret du 7 octobre. Elle prescrit des mesures complémentaires destinées à permettre un contrôle plus efficace des ressources que peut donner la rétribution scolaire. Nous en extrayons les passages ci-après :

« L'instituteur tiendra un registre matricule pour servir à l'établissement des rôles qu'il doit remettre au maire. Il inscrira successivement sur ce registre le nom de tous les élèves payants admis à fréquenter l'école, et, quand il y a lieu, en regard de chaque nom, la date de la sortie de

l'élève et le dégrèvement qui résulte de cette sortie. Le registre matricule sera représenté au maire, au délégué cantonal et à l'inspecteur de l'instruction primaire, à toute réquisition.

» Il dressera, au commencement de chaque mois, un relevé, extrait du registre matricule, des enfants sortis pendant le mois précédent. Le maire vérifiera ce relevé, l'arrêtera et le remettra au receveur municipal, qui l'émargera aux articles respectifs des redevables, et le conservera comme tenant lieu d'ordonnance de dégrèvement.

» Un autre extrait du registre matricule, contenant les noms des enfants entrés à l'école pendant le mois expiré, sera remis au receveur municipal, afin de le mettre à portée de recevoir les sommes qui lui seraient offertes avant l'émission du rôle trimestriel et d'en délivrer quittance à souche, sauf à faire ultérieurement l'émargement de ces sommes sur le rôle supplémentaire.

» L'instituteur dressera un rôle spécial unique pour les enfants des communes voisines non réunies qui seraient admis à suivre son école. Dans ce cas, il procédera directement au recouvrement de la rétribution scolaire. Le rôle sera visé par le maire de la commune où est située l'école, et le produit en sera porté au compte de cette commune.

» Si les communes réunies qui fournissent des enfants à l'école font partie de divers arrondissements de perceptions, le receveur municipal de la commune où l'école est établie recevra de ses collègues, au commencement de chaque mois ou de chaque trimestre, en un mandat du maire, soit le douzième, soit le quart du contingent des autres communes.

» Lorsque le Conseil académique autorisera un instituteur à percevoir lui-même le montant de la rétribution scolaire, le rôle primitif et les rôles supplémentaires de la rétribution ne donneront droit à aucune répétition contre les communes pour cotes irrécouvrables, ni à aucune remise au profit du receveur municipal, qui n'en fera recette et dépense que pour ordre dans son compte de gestion, d'après un certificat du maire constatant le produit net des rôles.

» Le décompte de fin d'année sera dressé par l'instituteur. Il joindra à l'appui les ordonnances de dégrèvements et les états mensuels des sorties d'élèves.

» L'instituteur délivrera aux redevables qui acquitteront la rétribution scolaire une quittance détachée d'un livre à souche.

» Il y a lieu à *décharge* ou *réduction* quand les cotes auront été indûment ou mal établies, et à *remise* ou *modération* quand les redevables se trouveront dans l'impossibilité d'acquitter la totalité ou une partie de leur cotisation. »

L'instituteur qui reçoit dans son école ses propres enfants est autorisé à ne les faire figurer ni sur le rôle de recouvrement de la rétribution scolaire, ni sur la liste des élèves admis gratuitement. (Circulaire du 31 mars 1851.)

Malgré toutes ces précautions, des abus nombreux se produisirent; le nombre des élèves gratuits s'accrut considérablement et le produit de la rétribution scolaire diminua sensiblement : double cause d'augmentation de la subvention de l'État.

Ces faits sont signalés dans un rapport du ministre ; ils motivèrent le décret du 31 décembre 1853, dont voici les dispositions principales :

« Art. 13. — A la fin de chaque année scolaire, le préfet ou, par délégation, le sous-préfet fixe, sur la proposition des délégués cantonaux et l'avis de l'inspecteur de l'instruction primaire, le nombre maximum des enfants qui, en vertu des prescriptions de l'article 24 de la loi du 15 mars 1850, pourront être admis gratuitement dans chaque école publique pendant le cours de l'année suivante.

» La liste des élèves gratuits, donnée par les maires et les ministres des différents cultes et approuvée par le conseil municipal, conformément à l'article 45 de la loi du 15 mars 1850, ne doit pas dépasser le nombre ainsi fixé.

» Lorsque cette liste est arrêtée par le préfet, il en est délivré par le maire un extrait, sous forme de billet d'admission, à chaque enfant qui y est porté.

» Aucun enfant ne peut être reçu gratuitement dans une école communale s'il ne justifie d'un billet d'admission délivré par le maire.

» Art. 14. — A partir du 1er janvier 1854, le rôle de la rétribution scolaire, prescrit par l'article 22 du décret du 7 novembre 1850, sera dressé à la fin de chaque trimestre. Il comprendra tous les enfants présents à l'école pendant le trimestre écoulé, avec l'indication du nombre de douzièmes dus par chacun d'eux. Il ne sera tenu compte dans le rôle trimestriel d'aucune fraction de douzième, tout mois commencé étant dû en entier. »

L'instruction du 31 janvier 1854 règle l'application de ces prescriptions.

Le décret du 28 décembre 1855, relatif à la comptabilité des écoles normales primaires, range la rétribution scolaire payée par les élèves de l'école annexe au nombre des recettes du budget économique de ces établissements (art. 29).

La loi du 14 juin 1859 assimile les écoles publiques de filles aux écoles de garçons, en ce qui concerne le recouvrement de la rétribution scolaire. Elle porte :

« *Article unique.* — A partir du 1er janvier 1860, la rétribution scolaire dans les écoles communales de filles sera perçue par le receveur municipal dans la même forme que les contributions publiques directes. Elle sera exempte des droits de timbre et donnera droit aux mêmes remises que les autres recouvrements.

» Sur l'avis conforme du conseil municipal, l'institutrice pourra être autorisée à percevoir elle-même la rétribution scolaire.

» L'article 50 de la loi du 15 mars 1850 est modifié en ce qu'il a de contraire aux dispositions qui précèdent. »

L'instruction ministérielle du 18 juin 1859 prescrit les moyens nécessaires pour la mise en pratique des dispositions de ladite loi : fixation des taux de rétribution, mode de recouvrement, registres, etc.

Les taux des rétributions scolaires s'étaient accrus depuis quelques années ; ils étaient à peu près uniformes dans chaque département. Il y avait généralement trois taux par école correspondant aux trois divisions d'élèves. Ces taux variaient de 40 centimes à 1 fr. 50 ou même 2 francs. Par suite de l'application d'une meilleure organisation pédagogique, on constatait déjà une tendance à l'uniformité des taux, à l'établissement d'un taux unique. En même temps un mode nouveau de rétribution était introduit dans quelques départements : c'était la substitution de l'*abonnement annuel* au *taux mensuel* (V. *Abonnement*). Ce fait et divers autres motifs d'ordre financier et scolaire nécessitaient une modification dans le *registre matricule*. Une instruction du 2 novembre 1859 prescrivit un nouveau registre pour l'inscription de tous les élèves *payants* et *gratuits* qui fréquentent l'école. Il doit présenter pour chacun la durée de fréquentation pendant l'année, le montant de la rétribution due, et renfermer tous les éléments essentiels au contrôle des ressources et à une exacte statistique scolaire.

Pour le mode de rétribution, les familles déclaraient si elles entendaient payer d'après les taux mensuels ou adopter l'abonnement annuel.

Le taux d'abonnement annuel, comme le taux

de rétribution mensuel, était fixé par le Conseil départemental sur la proposition des conseils municipaux, l'avis des délégués cantonaux et des inspecteurs primaires. Ce système s'est généralisé et a eu pour conséquence d'augmenter la durée de fréquentation des classes.

Loi du 10 *avril* 1867. — Jusqu'ici, la rétribution scolaire, quel qu'en fût le montant, appartenait exclusivement à l'instituteur. La loi du 10 avril 1867 permet d'en attribuer une partie aux instituteurs adjoints. Elle porte :

« Art. 6. — Dans le cas où un ou plusieurs adjoints ou adjointes sont attachés à une école, le conseil peut décider qu'une partie du produit de la rétribution scolaire servira à former leur traitement. »

La loi ajoute un nouvel élément au traitement des instituteurs et des institutrices, le traitement éventuel, pour tenir lieu de la rétribution scolaire des élèves gratuits :

« Art. 9. — Le traitement éventuel, dans les communes où la gratuité est établie en vertu de la présente loi, est calculé à raison du nombre d'élèves présents, d'après un taux de rétribution déterminé chaque année par le préfet, sur l'avis du conseil municipal et du Conseil départemental.

« Dans les autres communes, le traitement éventuel est calculé à raison du nombre d'élèves gratuits présents à l'école, d'après un taux déterminé par le préfet, sur l'avis du conseil municipal et du Conseil départemental. »

Aux termes de l'article 12, « le préfet du département et le maire de la commune peuvent se pourvoir devant le ministre de l'instruction publique contre les délibérations du Conseil départemental prises en vertu du deuxième paragraphe de l'article 15 de la loi du 15 mars 1850, pour la fixation du taux de la rétribution scolaire ».

Loi du 16 *juin* 1881. — La loi du 16 juin 1881 a supprimé la rétribution scolaire et établi la gratuité absolue de l'enseignement. Mais elle a maintenu le traitement éventuel, calculé désormais sur le nombre total des élèves, c'est-à-dire qu'elle a laissé à une partie du traitement la forme d'un équivalent de la rétribution scolaire. Elle dit, à l'article 6 :

« Le taux de rétribution servant à déterminer le montant du traitement éventuel, établi par l'article 9 de la loi du 10 avril 1867, sera fixé chaque année par le ministre, sur la proposition du préfet, après avis du Conseil départemental. »

Un arrêté ministériel du 7 février 1882 fixe, en conséquence, de la manière suivante, le taux de l'éventuel pour 1881 :

« Art. 6. — Les taux de rétribution qui ont servi à fixer le traitement éventuel des instituteurs et institutrices en 1881, seront maintenus pour l'année 1882, sans que la fixation de ces taux puisse avoir pour effet ni diminution dans les traitements de ces fonctionnaires, ni augmentations autres que celles prévues par les précédentes dispositions du présent arrêté. »

Cet arrêté est resté en vigueur en 1883. Pour 1884, les dispositions ci-après ont été adoptées par l'arrêté du 21 juillet 1884 :

« Art. 3. — Le taux de la rétribution devant servir à déterminer le montant du traitement éventuel des instituteurs et institutrices est fixé, par élève et par mois de présence dûment constatée, de la manière suivante :

» 1° Pour les écoles maternelles et pour les écoles enfantines, 0fr,50 ;

» 2° Pour les écoles primaires élémentaires de garçons et de filles, à 1 franc dans les communes dont la population est inférieure à 5 000 habitants; à 1fr,25 dans les communes de 5 000 à 50 000; à 1fr,50 dans les communes d'une population supérieure à 50 000. »

En même temps, on a fait revivre (art. 4 et 6) les dispositions de la loi du 10 avril 1867 qui admettent les instituteurs adjoints et les institutrices adjointes à la participation de l'éventuel.

Pour 1885, l'arrêté du 23 mars maintient les taux de l'éventuel fixé par l'article 6 de l'arrêté du 21 juillet 1884 ; l'article 2 rappelle les règles qui serviront à la répartition de l'éventuel entre les titulaires et les adjoints.

La question de l'éventuel dans les écoles primaires supérieures a été réglée par le décret du 29 octobre 1881 :

« Art. 5. — Les directeurs et adjoints des écoles primaires supérieures, et les directeurs de cours complémentaires d'un an, reçoivent, en outre des traitements minima fixés par l'article 1er, un traitement éventuel soumis à retenue et calculé d'après le nombre des élèves qui fréquentent l'école primaire supérieure ou le cours complémentaire.

» Aucun élève n'entre dans le calcul de l'éventuel s'il n'est régulièrement inscrit sur le registre matricule, et s'il n'a fréquenté au moins pendant sept mois l'école ou le cours.

» Sur l'avis du Conseil départemental, le préfet détermine tous les ans, sous la réserve de l'approbation du ministre, le taux de cette allocation supplémentaire dans chaque école.

» Cette allocation peut varier de 10 à 20 francs par élève suivant la résidence et d'après les résultats de l'enseignement.

» Art. 6. — Le montant de l'éventuel dans toute école qui a des instituteurs adjoints est divisé en deux parties égales : l'une est attribuée au directeur, l'autre est partagée également entre les adjoints.

» Les directeurs de cours complémentaires reçoivent la totalité de l'éventuel.

» Art. 11. — Toutes les dispositions ci-dessus sont applicables aux écoles primaires supérieures de filles. »

Le tableau suivant fait connaître le produit de la rétribution scolaire pour l'année 1850 et pour les années 1855 à 1881.

Il n'a pas été possible d'avoir des renseignements exacts sur le produit de la rétribution scolaire antérieurement à 1850, ni pour les années 1851, 1852, 1853 et 1854. Pour 1881, les chiffres ne concernent que les six mois du 1er janvier au 30 juin, la rétribution scolaire ayant été supprimée à partir du 1er juillet par application de la loi du 16 juin 1881 :

1850	8 745 408 60
1855	9 090 980 55
1856	9 356 132 33
1857	9 845 576 41
1858	10 202 979 96
1859	10 964 439 85
1860	11 887 680 51
1861	12 709 211 43
1862	13 281 905 26
1863	14 428 370 03
1864	14 927 224 63
1865	15 151 786 36
1866	15 077 087 82
1867	14 775 023 33
1868	18 623 056 77
1869	19 169 476 94
1860	18 536 708 04
1871	16 624 905 74
1872	17 539 894 64
1873	17 789 766 83
1874	17 972 015 10
1875	18 452 677 50
1876	18 857 886 15
1877	18 825 372 28
1878	18 221 805 05
1879	17 371 070 39
1880	16 520 867 57
1881	8 861 161 60

[A. Pinet.]

PAYS ÉTRANGERS.

Nous avons indiqué, à l'article *Gratuité*, quels sont les pays où le principe de la gratuité de l'instruction primaire a été adopté. Nous donnerons ici quelques indications sur la rétribution scolaire dans les principaux pays où l'école n'est pas gratuite.

ALLEMAGNE. — BADE. — Le taux annuel de la rétribution scolaire (*Schulgeld*) est fixé par la loi du 8 mars 1868, art. 53, à 3 marks 20 pfennigs au moins et 6 marks au plus dans les communes de 1re, 2e, 3e et 4e classe; dans les communes de 5e classe, le maximum peut être porté à 8 marks. Dans ces limites, le montant de la rétribution est arrêté par le conseiller de district (*Bezirksrath*), le comité scolaire local et le conseil communal entendus. S'il y a plusieurs écoles dans la commune, la rétribution doit, dans la règle, être la même pour toutes.

Lorsque plusieurs enfants de la même famille fréquentent la même école, la rétribution scolaire est due intégralement pour le premier; pour les trois suivants, il n'est dû que la moitié du taux réglementaire; et pour les enfants au delà du quatrième, les parents sont dispensés de toute rétribution.

La rétribution scolaire est perçue trimestriellement, pour le compte de la commune. Celle qui est due par les familles indigentes est acquittée en tout ou en partie par la caisse des pauvres.

L'instituteur reçoit, en lieu et place de la rétribution scolaire, une indemnité (*Schulgeld-Aversum*) payée par la caisse communale; elle est calculée sur le nombre moyen des élèves des trois dernières années, en tenant compte des dispositions relatives aux familles qui ont plusieurs enfants à l'école, et fixée d'avance pour une période de trois ans.

Lorsqu'une école compte plusieurs maîtres, cette indemnité est partagée entre eux de façon à ce que chaque instituteur principal reçoive cinq fois autant qu'un sous-instituteur.

Le *Schulgeld-Aversum* touché par un instituteur principal doit s'élever, dans les écoles de 1re classe, à 140 marks au moins, et dans celles des quatre autres classes à 180 marks au moins.

BAVIÈRE. — La rétribution scolaire est due par tous les enfants d'âge scolaire qui habitent dans la circonscription d'une école. Sont exceptés : 1° ceux qui fréquentent un autre établissement public d'instruction que l'école primaire, mais non ceux qui fréquentent une école privée; 2° les enfants et orphelins d'instituteurs. L'autorité communale peut dispenser du paiement de la rétribution les enfants indigents; mais alors la caisse des pauvres ou la commune paie pour eux.

Le montant réglementaire de la rétribution est de 24 kreutzers par trimestre pour les élèves de l'école quotidienne, de 12 kreutzers par trimestre pour ceux de l'école des jours fériés; elle peut toutefois être élevée au double de ce chiffre, avec le consentement du gouvernement provincial. La rétribution est perçue par l'administration communale; le montant en est remis trimestriellement à l'instituteur.

La rétribution scolaire forme, aux termes de la loi sur la dotation des écoles, la partie essentielle et fondamentale du traitement de l'instituteur; aussi une commune ne peut-elle établir une école gratuite qu'à la condition de bonifier à l'instituteur l'équivalent intégral de la rétribution scolaire.

HESSE-DARMSTADT. — L'établissement d'une rétribution scolaire dans les écoles communales dépend de la décision de l'autorité communale. Dans les communes de moins de 2000 habitants la rétribution annuelle par enfant peut s'élever à 2 florins, dans celles de 2000 à 6000 habitants à 4 florins, dans celles qui ont plus de 6000 habitants à 6 florins. Pour la fixation d'un taux supérieur à ces chiffres, il faut l'autorisation de la préfecture (*Kreisamt*) et de l'autorité scolaire supérieure; cette autorisation est aussi nécessaire pour établir des taux différents pour plusieurs écoles destinées à des élèves du même âge. Pour tous les élèves fréquentant une même école, la rétribution scolaire doit être la même; toutefois, quand plusieurs enfants de la même famille fréquentent la même école, la rétribution est réduite aux trois quarts pour le second enfant, et à la moitié pour chacun des suivants.

La rétribution scolaire entre dans la caisse de la commune, et ne doit plus, comme autrefois, être assignée en paiement à l'instituteur (ou à l'institutrice). Ceux des instituteurs (ou institutrices) qui percevaient précédemment la rétribution scolaire doivent recevoir en échange une indemnité équivalente, qui fait partie du traitement fixe.

Lorsqu'il n'existe pas d'école gratuite dans la commune, les enfants de parents indigents sont dispensés de la rétribution scolaire (Loi du 16 juin 1874, art. 86).

PRUSSE. — La rétribution scolaire est due par tous les enfants qui fréquentent effectivement l'école, y compris ceux de l'instituteur; elle n'est pas, comme en Bavière, due aussi par les enfants qui fréquentent une école privée ou qui reçoivent l'instruction à domicile. La rétribution est versée entre les mains du percepteur communal. La commune est tenue de payer la rétribution pour les enfants indigents qui ne peuvent pas l'acquitter.

La commune a le droit d'abolir la rétribution scolaire, à la condition d'assurer à l'instituteur un revenu jugé convenable par l'autorité supérieure.

SAXE (royaume). — Les ressources dont la commune scolaire a besoin pour l'entretien de l'école lui sont fournies en premier lieu par la rétribution scolaire que sont tenues d'acquitter les familles dont les enfants fréquentent l'école.

Le taux de cette rétribution est déterminé par l'autorité communale; elle peut être graduée à proportion des facultés des contribuables; les élèves des écoles complémentaires peuvent en être dispensés.

Les ecclésiastiques et les instituteurs sont dispensés du paiement de la rétribution scolaire (Loi scolaire du 26 avril 1873, art. 7).

L'autorité locale peut exiger des familles dont les enfants fréquentent une école privée ou reçoivent l'instruction à domicile le paiement d'une fraction de la rétribution scolaire, qui ne peut pas dépasser la moitié (Règlement du 25 août 1874, art. 4).

Le produit de la rétribution scolaire est versé dans la caisse de l'école; le règlement scolaire local détermine le mode de perception (Loi scolaire, art. 10; règlement, art. 22).

SAXE-WEIMAR. — L'introduction de la rétribution scolaire dans une commune où elle n'existe pas, ainsi que les changements apportés dans le taux de cette rétribution, font l'objet d'une décision de la commune qui doit être soumise à la sanction de l'autorité scolaire supérieure. La rétribution n'est exigible que des enfants qui fréquentent réellement l'école. Elle doit être encaissée par la commune. Sont dispensés de la rétribution les enfants des instituteurs attachés à l'école, ainsi que les pensionnaires de l'orphelinat. Tant qu'une commune ne prélève pas une rétribution scolaire convenable, elle n'a aucun droit à réclamer une subvention de l'État pour ses écoles (Loi du 24 juin 1874, art. 49).

Le produit de la rétribution locale entre dans la caisse de la commune. Celle-ci, en échange, paie à l'instituteur, par versements trimestriels, une somme égale au produit moyen de la rétribu-

tion, tel qu'il figure dans le tableau des émoluments formant le traitement (*Besoldungstabelle*). La commune ne peut pas porter en déduction de ce paiement les sommes impayées ou arriérées ; mais d'autre part elle bénéficie de ce qu'elle pourrait encaisser en plus de la moyenne convenue (Règlement du 16 décembre 1874, art. 27).

WURTEMBERG. — Les communes sont autorisées à établir une rétribution scolaire dont le maximum est de 1 florin 12 kreutzers par an dans les communes de moins de 2000 habitants, de 1 florin 30 kreutzers dans celles de 2000 à 6000 habitants, de 2 florins dans celles de plus de 6000 habitants. Ce maximum ne peut être dépassé, ni le taux une fois établi modifié, ni la rétribution scolaire introduite dans une commune où elle n'existait pas, sans l'autorisation du gouvernement provincial. Les enfants indigents peuvent être dispensés de la rétribution par l'autorité scolaire locale ; les enfants de l'instituteur en sont dispensés de droit. Les parents dont les enfants fréquentent une école privée ou reçoivent l'instruction à domicile n'ont pas à payer la rétribution scolaire. Par contre, les parents israélites dont les enfants, au lieu de fréquenter l'école israélite de leur localité, fréquentent l'école chrétienne, ont à payer, outre la rétribution afférente à cette dernière école, la rétribution scolaire due à l'école israélite.

ANGLETERRE, ÉCOSSE et IRLANDE. — ANGLETERRE. — Dans une « école élémentaire », selon la définition de l'*Elementary Education Act* de 1870, le taux de la rétribution scolaire (*school fee*) ne doit pas dépasser neuf pence par semaine.

Tout enfant fréquentent une école administrée par un *School Board* doit payer une rétribution hebdomadaire dont le taux est fixé par le *Board*, sous réserve de l'approbation du département d'éducation; mais le *School Board* peut, pour une période n'excédant par six mois, et renouvenable, dispenser un enfant de tout ou partie de cette rétribution, s'il juge que les parents de l'enfant sont hors d'état de la payer : cette remise n'a pas pour effet de placer les parents qui en bénéficient au rang des indigents assistés par la paroisse (*Act* de 1873, art. 17).

Le département d'éducation peut accorder à un *School Board* l'autorisation d'établir une ou plu sieurs écoles gratuites, si les intérêts de l'éducation paraissent l'exiger, à raison de la pauvreté de la population d'une partie du district scolaire (*Id.*, art. 26).

Le produit de la rétribution scolaire est versé dans la caisse du *School Board* (*Id.*, art 53).

L'article 10 de l'*Education Act* de 1876 ordonne aux *guardians* (membres du bureau de bienfaisance) de payer la rétribution scolaire pour tous les parents indigents qui en font la demande, pourvu que cette rétribution n'excède pas trois pence par semaine. Ce paiement ne placera pas les parents qui en bénéficieront au rang des indigents assistés. Les parents restent entièrement libres de choisir l'école à laquelle ils enverront les enfants dont la rétribution scolaire est ainsi payée par les *guardians*. — Cet article a pour but évident de favoriser les écoles volontaires. En effet, un *School Board* ayant la faculté de dispenser de la rétribution les enfants indigents, le gouvernement tory qui a fait voter l'*Act* de 1876 a voulu que les écoles volontaires pussent en faire autant, mais sans qu'elles eussent de ce fait à souffrir dans leurs intérêts pécuniaires: et il a obtenu ce résultat au moyen de la disposition que nous venons de reproduire. Les secours accordés par les *guardians* ne sont en effet sollicités que par les parents dont les enfants fréquentent les écoles volontaires; ceux qui envoient leurs enfants aux écoles de *School Boards* n'en ont pas besoin, puisque les *School Boards* n'exigent pas la rétribution scolaire des élèves dont les parents n'ont pas le moyen de la payer.

Voici, relativement à la fixation et à la perception de la rétribution scolaire, les règles établies par le *School Board* de Londres en 1883 (règlement du 25 octobre 1883), règles qui ont donné lieu à des débats juridiques dont nous parlerons plus loin :

« Art. 50. — Les administrateurs de chaque école feront à la commission administrative une proposition relative au taux de la rétribution pour cette école, en prenant en considération la condition sociale de la population du quartier. Ce taux, après avoir reçu l'approbation du *Board*, sera soumis à la sanction du département d'éducation.

» Art. 51. — Le taux minimum est d'un penny par semaine, le taux maximum de 9 pence par semaine.

» Les élèves qui ne suivent que la moitié des classes (*half-timers*) paieront la moitié de la rétribution, sans toutefois que cette moitié puisse être moindre d'un penny.

» Lorsque deux ou plusieurs enfants de la même famille fréquentent la même école, la rétribution peut être réduite de moitié pour le second enfant et pour les suivants, excepté lorsque cette rétribution n'excède pas un penny.

» La rétribution scolaire peut être payée d'avance par trimestre : dans ce cas, il est accordé une réduction proportionnelle. La somme à payer par trimestre est indiquée dans le tableau ci-dessous :

9 pence	si le taux est....	1	penny	par semaine
1 sh. 6 p.	—	2	pence	—
2 sh. 6 p.	—	3	—	—
3 sh. 3 p.	—	4	—	—
5 sh.	—	6	—	—
7 sh.	—	8	—	—

» Art. 52. — Les demandes de dispense de la rétribution doivent être adressées au surintendant des visiteurs de la division scolaire; la décision est réservée au *School Board*. Les administrateurs d'école, par conséquent, n'ont pas le pouvoir de dispenser de la rétribution, et sont au contraire responsables du paiement de cette rétribution par tous les élèves qui n'en ont pas été dispensés par le *Board*. L'instituteur n'a pas le pouvoir de dispenser de la rétribution; il est responsable devant les administrateurs du paiement de la rétribution par tous les élèves qui n'en ont pas été dispensés par le *Board*.

» Art. 53. — La rétribution pour la semaine est payable et doit être perçue le lundi matin.

» Aucun enfant ne doit être renvoyé de l'école par le motif qu'il n'a pas payé la rétribution.

» Lorsqu'un enfant est inscrit sur le registre scolaire, les parents doivent recevoir, par les soins de l'instituteur, un avis imprimé conforme au modèle numéro 1 arrêté par le *Board*, indiquant que la rétribution scolaire est payable chaque semaine d'avance, et que, si les parents sont hors d'état de la payer, une demande de dispense peut être faite par l'intermédiaire de l'instituteur.

» Si des parents laissent passer deux semaines sans payer la rétribution, l'instituteur leur enverra un avis conforme au modèle numéro 2, les informant que s'ils désirent être dispensés du paiement, ils peuvent écrire leur demande au dos de l'avis ; mais que si la rétribution n'est pas payée, et si aucune demande de dispense n'est faite, ils seront poursuivis devant la cour du comté.

» Toutes les fois que des parents, qui n'ont pas payé la rétribution, ne font pas la demande de

dispense, ou lorsque leur demande est repoussée, ils peuvent être poursuivis judiciairement. Le surintendant des visiteurs transmet les noms des retardataires au comité des finances, qui donne les instructions nécessaires à un des délégués du *Board*.

» Art. 54. — L'instituteur en chef de chaque école doit tenir un registre de paiements de la rétribution scolaire. Les versements doivent y être inscrits régulièrement chaque semaine; et les sommes perçues par l'instituteur sont remises intégralement par lui au collecteur lors de sa visite mensuelle. »

Antérieurement au règlement de 1883, lorsqu'un élève se présentait le lundi sans apporter la somme due, l'instituteur le renvoyait. Cette pratique ayant été jugée contraire à l'esprit de la loi qui a rendu l'instruction obligatoire, le *School Board* y renonça, et, par le règlement dont nous venons de reproduire les dispositions, prescrivit aux instituteurs de ne pas renvoyer les enfants ; mais en même temps il annonçait son intention de poursuivre en justice les parents qui ne paieraient pas.

Or, il arriva qu'au premier procès qui fut engagé, le juge rendit un arrêt en faveur des parents, et prononça qu'ils ne pouvaient être contraints à payer. Le *School Board* se pourvut contre cet arrêt devant la cour du Banc de la reine; mais, en attendant, les familles pauvres de Londres cessèrent généralement de payer la rétribution : il était impossible de les y contraindre, puisque le *School Board* ne pouvait ni renvoyer de l'école les enfants, ni obtenir une condamnation contre les parents. La décision de la cour du Banc de la reine, intervenue en mai 1884, vint achever la déroute de l'autorité scolaire : la cour donnait raison au premier juge.

Le *School Board*, ne pouvant obtenir des arrêts contraignant les parents récalcitrants à payer la rétribution en exécution de ses règlements, résolut de se placer sur un terrain nouveau. Il ouvrit à cet effet une action judiciaire contre un père qui avait envoyé son enfant à l'école sans lui remettre l'argent nécessaire pour le paiement de la rétribution. L'enfant fut admis dans la classe, mais le père fut néanmoins poursuivi pour « n'avoir pas envoyé son enfant à l'école », le *School Board* estimant que « l'envoi d'un enfant à l'école », dans le sens légal du mot, signifie l'exécution de toutes les prescriptions de l'*Education Act*, y compris le paiement de la rétribution scolaire, et que la simple présence de l'enfant à l'école ne suffit pas pour satisfaire aux exigences de la loi. Le magistrat devant lequel le cas fut porté en première instance refusa de condamner le père, et renvoya l'affaire devant la cour du Banc de la reine. Celle-ci se prononça cette fois en faveur du *School Board*.

La jurisprudence établie par ce dernier arrêt constate que les *Schools Boards* ont un recours légal contre les parents qui ne paient pas la rétribution scolaire, et que ceux-ci peuvent être condamnés, pour ce fait, comme contrevenant à la loi qui les oblige à envoyer leurs enfants à l'école.

Ecosse. — L'*Act* de 1872 dit à l'article 53 :

« Le *School Board* fixera la rétribution à payer dans chacune des écoles placées sous son administration ; cette rétribution sera payée entre les mains du trésorier du *Board*, et un compte spécial sera tenu pour les rétributions provenant de chaque école ; le *School Board* pourra, s'il le juge à propos, verser aux maîtres d'une école le produit de la rétribution perçue dans cette école, et le diviser entre eux de la manière qu'il décidera. »

Dans les écoles supérieures (*higher class public schools*), le taux de la rétribution scolaire est fixé tous les trois ans par le personnel enseignant, sous réserve de l'approbation du *School Board*. (Art. 62.)

Le conseil de paroisse est tenu de payer, sur les fonds de la caisse des pauvres, la rétribution scolaire pour le compte des enfants indigents. (Art. 69.)

Irlande. — Outre leur traitement fixe, les instituteurs touchent le montant intégral des rétributions scolaires. Lorsqu'un assistant est attaché à l'école, la répartition du produit des rétributions se fait dans la proportion de deux tiers à l'instituteur et d'un tiers à l'assistant. D'après les rapports des commissaires de l'éducation nationale, le montant annuel de la rétribution scolaire payée dans les écoles nationales varie, selon les provinces, de 3 shillings à 3 shillings 6 pence. Dans les *model schools* (écoles primaires supérieures) elle est plus élevée, et varie de 1 shilling 1 penny à 20 shillings par trimestre,

AUTRICHE-HONGRIE. — Autriche. — La rétribution scolaire a été expressément abolie dans les provinces de Basse-Autriche, Haute-Autriche, Salzbourg, Styrie, Carinthie, Carniole (à l'exception de la ville de Laibach), Goritz, Istrie, Dalmatie, Vorarlberg, Galicie, et Bukovine.

En Bohême, la rétribution scolaire se paie selon quatre taux différents, douze, dix, six et quatre kreutzers par semaine ; le produit en est versé dans la caisse de l'arrondissement scolaire.

En Moravie, la rétribution est de douze, huit ou quatre kreutzers par semaine ; le produit en est versé dans la caisse de l'arrondissement scolaire.

En Silésie, elle est de seize, douze, huit ou quatre kreutzers par semaine.

Le Tirol n'a pas encore de législation scolaire; la rétribution scolaire continue à y subsister, sans être réglée par une loi.

La ville de Laibach a conservé, en vertu de la loi scolaire de la Carniole, le droit d'exiger une rétribution scolaire dans ses écoles, qui sont entretenues exclusivement à ses frais.

Hongrie. — L'article 51 de la loi organique du 5 décembre 1868 dit: « Les enfants qui prouvent leur indigence ne paient point de rétribution scolaire. »

Aux termes de l'instruction pour les communes politiques, art. 19, de l'instruction pour les commissions scolaires communales, art. 39, et de l'instruction pour les comités administratifs des écoles de l'Etat, art. 23 (toutes les trois du 2 septembre 1876), le taux de la rétribution scolaire est fixé par les commissions scolaires pour les écoles communales, par les comités administratifs pour les écoles de l'État ; dans ces dernières écoles il est au moins de 2 florins par an, s'il s'agit d'écoles élémentaires, de 5 florins s'il s'agit d'écoles supérieures.

BELGIQUE. — La fixation du taux de la rétribution scolaire appartient à la commune. Voici l'article de la loi organique du 20 septembre 1884 relatif à cette matière ; il ne fait que reproduire les dispositions analogues déjà contenues dans les lois de 1879 et de 1842 :

« Art. 3. — Les enfants pauvres reçoivent l'instruction gratuitement. La commune veille à ce que tous ceux qui ne fréquentent pas les écoles privées non inspectées puissent recevoir l'enseignement soit dans une école communale, soit dans une école adoptée.

» Le conseil communal, après avoir entendu le bureau de bienfaisance, dresse chaque année la liste des enfants pauvres admis à recevoir l'instruction gratuite dans les écoles communales ou adoptées et détermine la rétribution par élève due, de ce chef, aux instituteurs de ces écoles. Cette liste, ainsi que la quotité de la rétribution, est

approuvée par la députation permanente, sauf recours au roi. »

DANEMARK. — Il n'est guère prélevé de rétribution scolaire (*Skolepenge*) que dans certaines écoles des villes, où l'enseignement est un peu plus élevé que dans les écoles primaires gratuites. Cette rétribution varie généralement entre 1 et 2 rixdalers par an (le rixdaler vaut 2 fr. 80) ; à Copenhague, les écoles payantes exigent des élèves une rétribution d'une couronne (1 fr. 38) par mois.

ESPAGNE. — La loi organique du 9 septembre 1857 dit à l'art. 9 : « L'enseignement primaire élémentaire se donnera gratuitement dans les écoles publiques aux enfants dont les parents ou tuteurs ne peuvent la payer; leur indigence devra être attestée par un certificat du curé de la paroisse, visé par l'alcade. » Quant au paiement de la rétribution par les élèves qui ne sont pas indigents, la loi dispose, art. 192 : « Les instituteurs et institutrices toucheront, en sus de leur traitement fixe, le produit des rétributions des enfants qui peuvent les payer. Le taux de ces rétributions sera fixé par la junte locale, sous l'approbation de la junte provinciale. »

GRÈCE. — La loi du 6 février 1834 contient les dispositions suivantes :

« Art 24. — Pour chaque enfant, il sera payé à l'instituteur, par la caisse communale, une somme de 10 à 50 centimes (*lepta*) par mois. Les parents des enfants verseront dans la caisse communale le montant de cet écolage (*didaktron*), conformément aux dispositions des articles 25 et 27.

» Art. 26. — Le taux de la rétribution mensuelle des parents sera fixé chaque année par le conseil communal, selon les circonstances locales, à une somme variant de 10 à 50 centimes. Les habitants indigents pourront être dispensés de la payer, selon ce qui est indiqué à l'article 37, § 4.

» Art. 27. — A la fin de chaque mois, l'instituteur remettra au percepteur communal la liste de ses élèves, visée par les surveillants de l'école ; le percepteur encaissera la rétribution scolaire en la même forme que les autres taxes communales, et l'inscrira sur son livre de comptes.

» Art. 37. — Les attributions de la commission scolaire sont : ... 4° de décider quels sont les habitants qui doivent être dispensés pour cause d'indigence de la rétribution dont il est question aux articles 24 et 26. »

HOLLANDE. — Les dispositions de la loi organique du 17 août 1878 relatives à la rétribution scolaire sont les suivantes :

« Art. 46. — Pour subvenir aux dépenses restant à la charge de la commune, une contribution (*bijdrage*) pourra être prélevée sur chaque enfant fréquentant l'école.

» L'introduction, la modification ou la suppression de cette rétribution scolaire (*schoolgeld*) aura lieu selon les formes prescrites aux articles 232-236 de la loi municipale du 29 juin 1851 (ces articles indiquent les règles à suivre par le conseil communal pour l'établissement de taxes communales : la décision du conseil doit être transmise à la députation permanente, qui la soumet à la sanction du roi).

» La perception en sera réglée par un règlement local, conformément aux dispositions des articles 258-262 de ladite loi (ces articles indiquent la procédure à suivre contre ceux qui n'ont pas payé les taxes communales).

» Les assistés (*bedeelten*), et ceux qui, bien que n'étant pas assistés, sont indigents, sont dispensés complètement de ce paiement ; ceux qui sont dans une position de fortune peu aisée en sont dispensés complètement ou en partie.

» Art. 48. — A moins qu'un règlement spécial n'en dispose autrement, le taux de la rétribution scolaire d'enfants habitant d'autres communes ne sera pas supérieur à celui de la rétribution des enfants habitant la commune qui la prélève.

» Lorsque deux ou plusieurs enfants d'une même famille fréquentent simultanément l'école, le taux de la rétribution scolaire peut être moins élevé qu'il ne le serait, si on le calculait pour chaque enfant isolément.

» Sauf les exemptions prévues à l'article 46, la rétribution scolaire est la même pour tous les élèves de la même classe. »

RUSSIE. — Le statut des écoles urbaines du 31 mai 1872 dispose ce qui suit :

« Art. 41. — Une rétribution scolaire, en harmonie avec les ressources pécuniaires des habitants de la localité, est fixée par l'inspecteur des écoles primaires, sous réserve de la sanction du curateur de l'arrondissement scolaire. Sur l'avis du conseil pédagogique, les enfants indigents sont dispensés de la rétribution.

» Art. 42. — Composant une ressource spéciale de l'école, le produit de la rétribution scolaire en devient la propriété ; il est employé, sur la proposition de l'inspecteur des écoles primaires et avec l'approbation du curateur de l'arrondissement scolaire : 1° à rémunérer les maîtres pour leurs occupations avec les élèves qui se préparent à l'école normale ; 2° à venir en aide à ces élèves ; et 3° à satisfaire divers besoins de l'établissement, ainsi qu'à gratifier et secourir ses employés. »

SUÈDE. — Les districts scolaires ont le droit d'exiger de chaque élève fréquentant l'école primaire une rétribution scolaire de 50 öre (69 centimes) au plus par an. Il est rare que les districts se prévalent de ce droit, et l'enseignement primaire, en fait, est presque toujours gratuit.

REUSS. — Les principautés de Reuss ligne aînée (Reuss-Greiz) et Reuss ligne cadette (Reuss-Schleiz) sont deux des plus petits Etats de l'Allemagne : Reuss-Greiz a 7 milles carrés de superficie et 45000 habitants, Reuss-Schleiz 15 milles carrés et 86 000 habitants.

Reuss-Greiz. — La principauté compte, outre les deux villes Greiz et Zeulenroda, 38 communes scolaires avec 45 instituteurs ; dans chaque commune le pasteur remplit les fonctions d'inspecteur local ; il y a, en outre, un inspecteur général des écoles. Les traitements des instituteurs sont de 1050 à 2830 marks. Il y a Greiz un séminaire d'instituteurs, un gymnase, une *Bürgerschule* et une école supérieure de jeunes filles. L'administration de l'instruction publique est placée entre les mains du Consistoire.

Reuss-Schleiz. — La loi sur l'instruction primaire est de 1870. La principauté est partagée en treize districts scolaires, formant autant de circonscriptions d'inspection ; dans chaque commune, il y a une commission scolaire composée du pasteur, du bourgmestre, de l'instituteur et de deux autres membres élus par la commune. Le traitement minimum des instituteurs varie de 800 à 900 marks selon les communes, plus le logement gratuit, avec des augmentations quinquennales qui atteignent le chiffre de 600 marks au bout de vingt-cinq ans. Il y a à Schleiz un séminaire d'instituteurs. Gera, la plus grande ville de la principauté, a un gymnase, une *Realschule* de premier rang, et une école supérieure de filles. L'administration de l'instruction publique appartient au département ministériel des affaires ecclésiastiques et scolaires.

REVER. — François Rever, né à Dol (Bretagne) en 1753, avait avant la Révolution professé la philosophie à Angers et à Dol, puis était devenu

curé de Conteville. Partisan des idées de 1789, il accepta la constitution civile du clergé, et fut élu en 1791 député de l'Eure à l'Assemblée législative. Il devint plus tard membre de jury d'instruction publique du département de l'Eure et professeur de physique à l'école centrale d'Evreux. C'est lui qui rédiga le *Règlement pour le pensionnat de l'école centrale de l'Eure*, publié sans date et sans nom d'auteur (Evreux, Ancelle, imprimeur de la préfecture), qui contient, à côté de quelques puérilités, des parties intéressantes ; on lui doit aussi la rédaction du très curieux *Voyage des élèves du pensionnat de l'école centrale de l'Eure pendant les vacances de l'an VIII* (Evreux, Ancelle, an X), dont nous avons donné une analyse à l'article *Eure* (p. 946). Après la suppression de l'école centrale, il se retira à Conteville, où il vécut jusqu'en 1828, occupé surtout de recherches archéologiques.

RÉVOCATION. — Peine disciplinaire applicable aux membres de l'enseignement primaire public, prévue par l'article 33 de la loi du 15 mars 1850. Il appartient aujourd'hui au préfet de la prononcer (Loi du 14 juin 1854, art. 8).

La révocation fait perdre au maître qui l'a encourue ses droits à une pension de retraite (loi du 9 juin 1853, art. 27), et entraîne pour lui l'incapacité d'exercer la profession d'instituteur libre dans la même commune (loi de 1850, art. 33).

Le projet de loi sur l'organisation de l'enseignement primaire, voté par la Chambre des députés (18 mars 1884) et actuellement soumis à l'examen du Sénat, donne aux instituteurs les plus sérieuses garanties contre l'arbitraire ou l'excès de sévérité.

D'après l'article 29 de ce projet, la révocation sera prononcée par le préfet, sur la proposition de l'inspecteur d'académie, après avis motivé du Conseil départemental. Le fonctionnaire inculpé aura le droit de comparaître devant le Conseil et d'obtenir, au préalable, communication des pièces du dossier.

Le fonctionnaire révoqué pourra, dans le délai de vingt jours à partir de la signification de l'arrêté préfectoral, interjeter appel devant le ministre, qui statuera après avis motivé de la section permanente du Conseil supérieur de l'instruction publique. Toutefois le pourvoi ne sera pas suspensif.

Les directeurs et directrices d'écoles primaires supérieures ne pourront être révoqués que par le ministre de l'instruction publique, après avis motivé de la section permanente du Conseil supérieur. — V. *Peines disciplinaires*, *Réintégration*.

[Ernest Cadet.]

REVUE DES DEUX-MONDES. — Fondée en 1829, la *Revue des Deux-Mondes* n'était primitivement qu'un simple recueil de géographie et de voyages. Ce ne fut qu'à partir de 1831, après avoir été achetée par M. Buloz, qu'elle prit son nouveau caractère. Grâce à l'esprit d'entreprise, à l'expérience et à l'autorité de son directeur, elle sut arriver au succès, et l'on peut dire aujourd'hui qu'elle est la revue la plus générale et la plus répandue.

La *Revue des Deux-Mondes* a publié fréquemment des articles ayant trait à l'instruction publique. Parmi ceux qu'il peut être utile de consulter, nous citerons les suivants :

LERMINIER. *De l'Encyclopédie à deux sous et de l'instruction du peuple*, 1er février 1834. — SAINT-MARC GIRARDIN. *L'Education selon J.-J. Rousseau; l'Emile, l'éducation des femmes*, 15 septembre et 15 décembre 1854, 15 juillet 1855. — Jules SIMON. *L'instruction primaire et les bibliothèques populaires en France*, 15 septembre 1863. *L'enseignement primaire des filles*, 15 août 1864. — E. de LAVELEYE. *De l'instruction du peuple au XIXe siècle*, 15 novembre 1865, 1er janvier, 15 avril et 1er août 1866. — SAINT-RENÉ TAILLANDIER. *La gratuité et l'obligation de l'enseignement primaire*, 1er juin 1870. — BLANCHARD. *La réforme de l'instruction générale en France ; l'observation et l'expérience dans l'enseignement*, 15 octobre 1871. — Maxime DU CAMP. *Les écoles à Paris, l'enseignement primaire*, 15 février 1873. — Michel BRÉAL. *L'enseignement en 1878*, 15 décembre 1878. — Paul JANET. *L'instruction primaire au point de vue de la psychologie*, 1er janvier 1879. — F. BRUNETIÈRE. *L'instruction primaire sous l'ancien régime*, 15 octobre 1879. — Albert DURUY. *L'instruction publique et la Révolution. Les destructions, les projets, les œuvres, les écoles primaires et leur organisation sous le Directoire*, 15 juin, 15 juillet et 15 septembre 1881. — G. VALBERT. *L'enseignement primaire obligatoire et laïque*, 1er avril 1882.

ANGLETERRE.

L. REYBAUD. *L'instruction primaire et les enfants des classes pauvres en Angleterre*, 15 janvier et 1er juillet 1863. — Alphonse ESQUIROS. *Le presbytère, l'église et l'école*, 15 septembre 1865.

HOLLANDE.

V. COUSIN. *Visite à l'école primaire de Harlem. L'instruction primaire à Rotterdam*, 15 janvier 1837. — E. de LAVELEYE. *L'école laïque et l'enseignement primaire en Hollande*, 1er août 1866.

PAYS SCANDINAVES.

X. MARMIER. *Organisation de l'instruction élémentaire e secondaire en Danemark*, 1er octobre 1837. *De l'organisation des écoles en Suède*, 15 mai 1838.

ALLEMAGNE.

Alb. SOREL. *L'instruction obligatoire et le militarisme en Prusse*, 15 mai 1871.

ITALIE.

C. HIPPEAU. *L'instruction publique en Italie. Les écoles primaires, les lycées et l'éducation des femmes*, 15 septembre 1874. — Gaston BOISSIER. *L'instruction publique dans l'empire romain*, 15 mars 1884.

RUSSIE.

E. de LAVELEYE. *Les progrès de l'instruction en Russie*, 15 avril 1874.

ÉTATS-UNIS.

A. LAUGEL. *Des principes de l'éducation populaire dans la société américaine*, 15 mai 1859. — E. de LAVELEYE. *L'enseignement populaire dans les écoles américaines*. 15 novembre 1865.

REVUE PÉDAGOGIQUE. — V. *Musées pédagogiques*, p. 1984, et *Périodiques*, p. 2272.

REYHER. — Andreas Reyhe, né en 1601 dans le village de Heinrichs, près de la ville saxonne de Suhl, était recteur de l'école de Schleusingen (dans la Saxe prussienne actuelle) lorsque le duc de Saxe-Gotha, Ernest le Pieux, l'appela auprès de lui en 1641 pour qu'il l'aidât dans la réforme des écoles de son duché. Reyher était un disciple de Ratichius* et de Comenius* ; il s'inspira de leurs idées pour la rédaction du célèbre règlement scolaire qu'il fit agréer au duc Ernest et qui parut en 1642 sous le titre de *Schul-Methodus, oder Special- und sonderbahrer Bericht, wie nechst göttlicher Verleyhung, die Knaben und Mägdlein auf den Dorffschaften und in den Städten die in den untersten Hauffen der Schuljugend begriffenen Kinder im Fürstenthumb Gotha kürtz- und nützlich unterrichtet werden können und sollen*. Nous avons donné à l'article *Ernest le Pieux* une analyse de ce remarquable document. Reyher fut, en outre, chargé de la rédaction des livres classiques destinés à l'application de sa *Méthode* : il fit paraître successivement un abécédaire (*Teutsches ABC- und Syllabenbüchlein für die Kinder im Fürstenthumb Gotha*, 1641), un livre de lecture (*Teutsches Lesebüchlein*, 1642), un manuel d'arithmétique (*Arithmetika oder Rechenbüchlein*), une série d'explica tions sur le catéchisme (1655), et un livre sur les connaissances usuelles (*Kurtzer Unterricht von natürlichen Dingen, von etlichen und nützlichen Wissenschaften, von geistlichen und weltlichen Landessachen und von etlichen nützlichen Haus-*

regeln, 1656). Le nom de Reyher est moins connu que ceux de Ratichius et de Comenius; le pédagogue saxon ne peut, en effet, prétendre à la gloire qui est due à ces deux grands initiateurs : mais il a du moins ce mérite, d'avoir le premier fait passer leurs idées dans la législation d'un Etat et dans la pratique scolaire. Malheureusement, après la mort d'Ernest le Pieux, la réforme pédagogique que ce prince avait inaugurée fut abandonnée par ses successeurs, et l'œuvre de Reyher ne fut bientôt plus qu'un souvenir.

RHÉTORIQUE. — V. le même mot dans la IIe Partie.

RHIN (BAS-). — V. *Alsace*.

RHIN (HAUT-). — V. *Alsace* et *Territoire de Belfort*.

RHONE (Département du). — Superficie, 2790 kilom. carrés. Population : 741 470 habitants en 1881, au lieu de 705 131 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 266 habitants, au lieu de 71 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. Deux arrondissements, formant 6 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Lyon (1re), Lyon (2e), Lyon (3e), Lyon rurale, Tarare, et Villefranche; 29 cantons; 264 communes, dont 209 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département du Rhône est réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	de Communes.	NOMBRE d'écoles publ.	d'écoles libr.	de classes publ.	de classes libr.	d'élèves publics	d'élèves libres
Lyon (1re).....	1 1/3	41	81	116	229	5 400	6 042
Lyon (2e)......	1/3	37	111	115	270	5 343	7 963
Lyon (3e)......	4 1/3	74	100	236	239	12 189	8 393
Lyon rurale...	85	175	96	271	295	10 073	6 499
Tarare........	89	172	42	319	103	14 412	3 200
Villefranche...	84	144	60	232	159	10 749	4 268

Population d'âge scolaire. — En 1876 on comptait 77 306 enfants de 6 à 13 ans (39 246 garçons et 38 060 filles), soit 10.96 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881 on ne compte plus que 71 965 enfants de 6 à 13 ans (35 772 garçons et 36 193 filles), soit 9.71 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une diminution de 1.25 enfants de 6 à 13 ans pour une période de cinq années; pendant la même période la population totale a diminué de 36 339 habitants.

1. État de l'instruction publique avant 1789. — V. *Lyonnais*.

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — La *Description physique et politique du département du Rhône*, par le citoyen Verninac, préfet (Paris, an X), expose comme il suit la situation de l'instruction publique au commencement du Consulat :

« A raison des divisions politiques nées de la Révolution, l'on n'a pu fonder jusqu'à ce jour, en France, ni écoles primaires, ni écoles secondaires, et les écoles centrales n'ont que faiblement satisfait au vœu de leur institution.

» Aucune école publique, autre que l'école centrale, n'est ouverte dans le département. L'école centrale, de sa nature, doit mettre le sceau à l'instruction; mais les élèves, en petit nombre, qui la fréquentent, ne sont point assez forts pour recevoir les leçons trop substantielles qu'on y donne, parce qu'ils n'ont point été préparés dans les écoles secondaires.... Les professeurs sont pleins de zèle et de lumières, et plusieurs d'entre eux sont des savants et des littérateurs distingués. »

Statistique comparée de 1813 a 1883-1884. — Voici les données que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans le département du Rhône depuis l'époque du premier Empire.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1837, le département comptait 16 communes n'ayant aucune école, et 41 communes n'ayant pas d'écoles de filles. En 1850, il n'y avait plus que 12 communes entièrement dépourvues d'écoles. En 1878, on ne trouve plus que 6 communes sans écoles; mais 24 communes de 500 habitants n'ont pas d'écoles publiques de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires, était, d'après l'*Almanach de l'Université*, de 214 en 1813 et de 277 en 1821. Le progrès du nombre des écoles à partir de 1829 est résumé dans le tableau ci-après :

			Écoles publiques	Écoles libres	Total
1829	d'après la statistique officlle..		»	»	268
1834	—	— ..	107	183	290
1837	—	— ..	480	184	664
1850	—	— ..	406	425	831
1863	—	— ..	423	443	866
1876-77	—	— ..	673	368	1 041
1878-79	—	— ..	665	414	1 079
1879-80	—	— ..	652	462	1 114
1880-81	—	— ..	632	493	1 125
1881-82	—	— ..	630	486	1 116
1882-83	—	— ..	634	487	1 121
1883-84	—	— ..	641	487	1 128

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Ecoles de garçons	Ecoles mixtes	Écoles de filles	Total
1837.......	318	60	286	664
1850.......	360 (y compris les éc. mixtes)		471	831
1863.......	376	34	456	866
1867.......	382	38	461	881
1872.......	424	41	475	940
1875.......	420	44	566	1 030
1876-77....	421	44	576	1 041
1878-79....	428	46	605	1 079
1879-80....	449	46	619	1 114
1880-81....	451	47	627	1 125
1881-82....	443	47	626	1 116
1882-83....	448	50	623	1 121
1883-84.....	451	51	626	1 128

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques de garçons ou mixtes	Écoles laïques de filles	Écoles congréganistes de garçons u mixtes	Écoles congréganistes de filles	Total
1850.....	295	245	65	226	831
1863.....	266	196	144	260	866
1867.....	278	192	142	269	881
1872.....	319	186	146	289	940
1876-77..	305	192	160	384	1 041
1878-79..	319	208	155	397	1 079
1879-80..	344	237	151	382	1 114
1880-81..	347	247	151	380	1 125
1881-82..	339	247	151	379	1 116
1882-83..	343	245	155	378	1 121
1883-84..	346	251	156	375	1 125

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs laïques	Instituteurs congrégan.	Institutrices laïques	Institutrices congrégan.	Total
1837....	334	81	143	156	714
1840....	340	116	190	374	1 020
1863....	316	359	279	842	1 796
1872....	448	320	271	588	1 627
1876-77.	495	408	342	964	2 209
1878-79.	545	437	438	1 169	2 589
1879-80.	581	424	452	1 158	2 615
1880-81.	625	492	482	1 273	2 872
1881-82.	620	513	517	1 238	2 888
1882-83.	634	475	515	1 176	2 800
1883-84.	639	497	532	1 089	2 757

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

	Total des élèves	Élèves gratuits
1832 (année civile)......	25 325	Manque
1837 —	38 681	—
1840 —	40 347	—
1850 —	52 879	27 697
1863 —	69 653	36 458
1867 —	71 645	38 808
1872 —	75 008	43 603
1876-77 (année scolaire)..	79 397	Manque
1878-79 — ..	83 501	52 541
1879-80 — ..	85 379	54 907
1880-81 — ..	88 930	59 526
1881-82 — ..	93 244	Gratuité
1882-83 — ..	94 218	
1883-84 — ..	94 250	—

En 1832, il y avait 583 élèves inscrits sur 10 000 habitants; en 1840, 837; en 1863, 1051; en 1876-1877, 1123, et 1272 en 1881-1882.

Ecoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1837....................	7	642
1850....................	24	2 333
1863....................	59	6 319
1867....................	69	7 451
1876-77................	105	13 000
1878-79................	117	15 726
1879-80................	129	15 786
1880-81................	138	16 420
1881-82................	145	16 961
1882-83................	145	17 268
1883-84................	150	18 742

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre des cours		Nombre d'auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1850...............	56	21	2 589	1 915
1863...............	98	10	2 853	689
1867...............	198	43	6 452	2 878
1869...............	201	54	5 708	3 092
1872...............	142	21	3 088	440
1876-77............	181	43	4 750	1 112
1879-80............	125	42	3 445	1 319
1880-81............	128	37	3 651	1 334
1881-82............	132	46	3 970	1 269
1882-83............	125	31	3 401	1 130
1883-84............	88	20	3 044	613
1884-85............	59	15	1 821	528

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1833 à 1885 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850.	608	brevets élémentaires,	54	brevets supérieurs.
1851-1867.	743	— obligatoires,	25	— complets.
1868-1880.	332	— —	17	— facultatifs ou complets.
1881.....	92	— élémentaires,	8	— supérieurs.
1882.....	101	— —	24	— —
1883.....	46	— —	16	— —
1884.....	73	— —	17	— —
1885.....	182	— —	32	— —

Institutrices.

1836-1850.	314	brevets élémentaires,	62	brevets supérieurs.
1851-1867.	764	— obligatoires,	152	— complets.
1868-1880.	1521	— —	198	— facultatifs ou complets.
1881.....	351	— élémentaires,	29	— supérieurs
1882.....	396	— —	53	— —
1883.....	348	— —	48	— —
1884.....	493	— —	70	— —
1885.....	557	— —	88	— —

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans le département du Rhône en 1877; En voici le tableau :

	Nombre de candidats		Certificats obtenus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1877...............	798	146	359	99
1878...............	533	243	141	74
1879...............	473	317	259	227
1880...............	834	536	423	308
1881...............	1 018	829	601	509
1882...............	1 184	1 005	736	648
1883...............	1 479	1 364	881	731
1884...............	1 392	1 335	868	918

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-dessous indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints :

Nombre de conscrits sachant au moins lire, de 1827 à 1883 inclusivement.

ANNÉES	CONSCRITS			RANG du DÉPARTEMENT
	examinés	sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29.........	9 699	5 789	59.7	21e
1831-35.........	18 261	12 051	66.»	23e
1836-40.........	18 196	13 224	72.7	23e
1841-45.........	19 682	13 703	69.6	25e
1846-50.........	19 907	16 123	81.»	21e
1851-55.........	20 694	17 442	84.4	20e
1856-60.........	22 356	19 381	86.7	19e
1861-65.........	24 284	21 804	89.8	18e
1866-68.........	13 618	12 506	91.8	20e
1871-75.........	21 484	20 340	94.7	12e
1876-77.........	9 488	8 917	94.»	19e
1878............	4 714	4 449	94.4	16e
1879............	4 894	4 595	93.9	21e
1880............	4 855	4 620	95.2	16e
1881............	5 238	4 877	94.9	19e
1882............	5 156	4 931	95.6	14e
1883............	5 128	4 960	96.7	9e
1884............	4 991	4 819	96.6	10e

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits était de 44.8 0/0; dans le département du Rhône cette moyenne était de 59.7 0/0, soit 14.9 0/0 au-dessus de la moyenne générale.

La classe de 1884, en portant l'instruction des conscrits dans le département du Rhône à 96.6 0/0, réalise ainsi un progrès total de 36.9 0/0 pour la période de cinquante-cinq années qui s'est écoulée de 1829 à 1884, soit un progrès annuel de 0.67 0/0. Pour toute la France le progrès annuel a été, durant la même période, de 0.76 0/0, ce qui a porté la moyenne générale pour 1884 à 88.3 0/0.

Nombre de conjoints, sur 100, ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55......	84.4	69.»	76.8
1856-60......	82.4	67.2	74.8
1861-65......	86.2	72.3	79.1
1866-70......	88.2	76.4	82.3
1871-75......	94.1	84.8	89.3
1876-77......	93.7	85.1	89.5
1878.........	94.5	88.3	91.5
1879.........	95.6	88.8	92.2
1880.........	96.»	90.1	93.1
1881.........	95.9	90.3	93.1
1882.........	95.9	92.5	94.2

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire pour les vingt-neuf années de 1855 à 1884 :

ANNÉES	RÉTRIBUTION SCOLAIRE A PART.	TOTAL des RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire.	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'État.
1855....	80 817	323 479	41 364	»
1856....	83 915	358 522	44 734	»
1857....	86 557	323 759	43 150	»
1858....	89 548	384 478	37 557	»
1859....	94 259	389 467	36 739	»
1860....	99 027	329 484	36 411	»
1861....	102 325	240 217	38 381	»
1862...	108 650	260 692	38 292	»
1863....	128 666	398 138	46 938	»
1864....	133 727	431 273	44 885	»
1865....	154 491	428 864	38 345	»
1866....	134 792	282 341	40 176	»
1867....	128 459	281 980	41 549	»
1868....	179 750	462 658	117 688	»
1869....	170 014	586 165	93 450	»
1870....	166 149	513 598	100 463	»
1871....	154 492	392 988	123 888	»
1872....	166 593	608 317	119 777	»
1873....	165 099	866 758	129 799	»
1874....	168 492	934 148	129 737	»
1875....	175 842	926 865	141 238	»
1876....	192 246	972 376	150 499	»
1877....	215 521	811 282	182 104	»
1878....	223 698	1040 531	213 382	»
1879....	211 683	1070 839	226 134	»
1880....	198 190	1171 810	213 723	15 593
1881....	96 520	1201 901	232 609	124 512
1882....	Gratuité.	1173 405	319 761	295 796
1883....	—	1037 072	261 904	356 063
1884....	—	976 931	241 287	397 014

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de 12fr,51, soit 3fr,04 au-dessus de la moyenne générale, qui était à la même date de 9fr,47. En 1876, cette dépense était de 23fr,39, la moyenne générale étant de 17fr,83. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le département du Rhône était de 23fr,47, tandis que la moyenne générale était de 21fr,77.

ÉTAT ACTUEL DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département du Rhône pendant l'année scolaire 1884-1885 :

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 1133 (643 écoles publiques et 490 écoles libres). Une commune seulement est entièrement dépourvue d'école; 22 communes de plus de 500 habitants n'ont pas encore d'école publique de filles (ce nombre était de 18 en 1884). Sur les 1133 écoles primaires du département, il y a 604 écoles laïques (323 écoles de garçons, 254 de filles et 27 mixtes) et 529 écoles congréganistes (133 de garçons, 373 de filles et 23 mixtes).

Division des écoles de toute nature d'après le nombre de classes qu'elles possèdent.

	Publiques	Libres
Écoles à 1 classe	272	175
à 2 classes	231	110
à 3 —	83	96
à 4 —	38	47
à 5 —	10	24
à 6 —	7	16
à 7 —	»	5
à 8 — et au-dessus	2	17
Totaux	643	490

Division des classes publiques d'après le nombre des élèves qu'elles reçoivent.

Classes de 50 élèves et au-dessous	1117,	soit 86,7 0/0
— de plus de 50 élèves	124,	— 9,6 0/0
— — 60 —	30,	— 2,3 0/0
— — 70 —	5,	— »,4 0/0
— — 80 —	13,	— 1,» 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont : 82.8 0/0, 10.8 0/0, 4.1 0/0, 1.4 0/0, 0.9 0/0. D'où il résulte que sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le département se trouve dans une bonne situation.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1884-1885 sont au nombre de 94531 (au lieu de 94 250 en 1883-1884). Ce nombre peut se décomposer en :

Élèves des écoles	publiques	58 166	94 531
	libres	36 365	
Garçons		45 898	94 531
Filles		48 633	
Élèves des écoles	laïques	45 898	94 531
	congréganistes	48 633	
Élèves des écoles	de garçons	44 700	94 531
	de filles	47 433	
	mixtes	2 398	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 94 531 pour 78 453. De plus, les états de situation des écoles maternelles accusent l'inscription de 2852 enfants de plus de six ans, et les classes primaires des établissements d'enseignement secondaire en reçoivent 613, soit au total 81 918 enfants d'âge scolaire inscrits dans les établissements de toute nature. D'après le recensement de 1881 le nombre des enfants de cet âge pour le département du Rhône serait de 71 965, d'où il résulterait un excédent de 9 953 inscrits de six à treize ans sur les recensés du même âge.

Outre qu'il n'est pas défendu de croire à une erreur du recensement, puisque le dernier présente sur le précédent, pour le département du Rhône, une diminution de population d'âge scolaire (près de 6000) en même temps qu'une augmentation sensible de la population générale (36 000), il convient de faire remarquer que cet excédent des inscrits sur les recensés se produit avec intensité surtout dans les grands cantons où les écoles de toute nature abondent et où les parents et les enfants n'ont que l'embarras du choix.

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1885 :

	Nombre de candidats	Nombre de certificats obtenus
Garçons	1795	1278
Filles	1452	1036
Totaux	3247	2314

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1884-1885 un effectif de 2884 maîtres ou maîtresses, dont nous donnons le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques :

	Instituteurs laïques	Instituteurs congr.	Institutrices laïques	Institutrices congr.
Titulaires avec brevet supérieur	27	»	38	1
Titulaires avec brevet élémentaire	259	42	120	94
Titulaires sans brevet	»	»	1	61
Adjoints brevetés	263	50	197	62
Adjoints non brevetés	»	15	»	95

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs		Institutrices	
	laïques	congr.	laïques	congr
Titulaires brevetés....	55	89	103	144
— non brevetés.	1	2	»	96
Adjoints brevetés.....	43	237	97	350
Adjoints non brevetés.	4	65	5	268

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1885 est résumée dans le tableau suivant :

Nombre et nature des immeubles scolaires.

	Appartenant aux communes.	Prêtés.	Loués.	Total.
De garçons..........	178	8	70	256
De filles.............	76	26	138	240
Mixtes...............	28	3	13	44
Groupes scolaires....	49	»	2	51
Totaux......	331	37	223	591

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 98 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées pour loyers de maisons d'école s'élève à 190 750 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du département du Rhône pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les neuf dernières années, est le suivant :

	Nombre des communes	Subventions de l'Etat
1877..........................	2	9 000 fr.
1878..........................	42	138 750
1879..........................	42	49 530.
1880..........................	69	352 200
1881..........................	72	211 730
1882..........................	40	133 100
1883..........................	38	266 200
1884..........................	57	271 550
1885..........................	20	4 445
Totaux......	402	1 436 505 fr.

Ecoles maternelles. — Le département compte, en 1885, 158 écoles maternelles (66 publiques et 92 libres). Sur les 66 écoles maternelles publiques, 50 sont dirigées par des directrices laïques et 16 par des directrices congréganistes. Deux directrices laïques ne sont pas munies du certificat d'aptitude; parmi les directrices congréganistes, 5 sont dans ce cas. Sur les 92 écoles maternelles libres, 18 sont dirigées par des laïques et 74 par des congréganistes; 11 directrices congréganistes n'ont pas de titres de capacité. Les directrices publiques laïques sont secondées par 56 sous-directrices, dont 54 sont pourvues de titre de capacité; les directrices publiques congréganistes sont secondées par 9 sous-directrices dont 2 sans titre de capacité. On trouve également 3 sous-directrices d'écoles maternelles libres laïques et 19 congréganistes, dont 7 sans titre de capacité.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année 1884-1885, 19913 élèves (18 742 en 1883-1884), répartis comme suit :

Ecoles maternelles publiques......	laïques..	9 163	11 198	19 913 élèv.
	congrég.	2 035		
Ecoles maternelles libres.........	laïques..	424	8 715	
	congrég.	8 291		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 2 852.

Ecoles normales primaires. — Le département du Rhône possède deux écoles normales primaires, une pour les instituteurs et une pour les institutrices.

L'école normale d'instituteurs, fondée à Villefranche en 1833, reçoit actuellement 74 élèves-maîtres. L'enseignement y est donné par 8 maîtres normaux et 6 maîtres supplémentaires.

L'école normale d'institutrices, fondée à Lyon en 1879, reçoit 54 élèves-maîtresses. L'enseignement y est donné par 7 maîtresses normales et 7 maîtresses supplémentaires.

Ecoles primaires supérieures. — Les états de situation de 1884-1885 mentionnent l'existence dans le département du Rhône :

De 4 écoles primaires supérieures publiques de garçons recevant ensemble 351 élèves ;

De 3 écoles primaires supérieures publiques de filles recevant 436 élèves ;

D'une école primaire supérieure libre de filles recevant 18 élèves.

En résumé, 8 écoles primaires supérieures recevant 805 élèves.

Bibliothèques scolaires et bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1885 :

Bibliothèques scolaires................	246
Nombre de livres de lecture...........	28 639
— de prêts de 1884...............	76 148
Bibliothèques pédagogiques...........	21
Nombre de volumes....................	5 756

En 1863, le département ne possédait que 45 bibliothèques scolaires contenant ensemble 2935 volumes de toute nature.

Caisses des écoles. — 157 caisses des écoles fonctionnent en 1885 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1884 :

Recettes de l'exercice 1884..........	49 937 fr.
Dépenses..............................	31 164 fr.
Somme en caisse à la clôture de l'exercice....................	18 773 fr.

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le département ne possédait que 6 caisses de ce genre, dont l'actif était en 1881 de 1 505 francs.

Caisses d'épargne scolaires. — Elles existent dans le département depuis 1877. Voici leur situation en 1879 et en 1885 :

Années	NOMBRE de caisses	de livrets	SOMMES inscrites à ces livrets
1879............	177	7 205	43 632 fr.
1885............	273	1 316	155 035 fr.

Société de secours mutuels. — La Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices a été fondée en 1857. Elle comptait, en 1879, 231 membres, et son actif atteignait 41 060 fr. Elle compte en 1885 270 membres, et son actif s'élève à 85 270 francs.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin scolaire* du département du Rhône, dont la fondation remonte à 1866, paraît selon les besoins du service, en format petit in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques, dont il devient la propriété, et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général.

RIBALLIER. — L'écrivain qui fait l'objet de cette notice est le frère cadet d'un syndic de la faculté de théologie de Paris, Ambroise Riballier, à qui sa censure du *Bélisaire* de Marmontel valut quelque célébrité. Riballier cadet a publié, sans nom d'auteur, deux ouvrages sur l'éducation : *De l'éducation physique et morale des femmes*, Paris et Bruxelles, 1779, in-12 (en collaboration avec Mlle Cosson); et *De l'éducation physique et morale des deux sexes*, Paris, Nyon aîné, 1785, petit in-12. Dans la préface de ce second ouvrage, l'auteur dit « qu'ayant eu le loisir de réfléchir sur l'insuffisance de son premier essai », il entreprend

« de développer avec plus d'étendue les conséquences qui devaient naturellement résulter de ses premières idées ». Il pose ce principe, que la tâche de l'éducation appartient aux femmes. « Que l'on s'applique, dit-il, à développer dès la plus tendre jeunesse l'intelligence des filles, et à leur inspirer le goût de l'étude et l'amour de la vertu. Que l'on s'attache à les rendre robustes, fortes et courageuses, par l'usage de tous les exercices qui conduisent à ces avantages. Qu'on les entretienne sans cesse de leur sublime destination, et qu'on la leur fasse envisager comme le vrai chemin pour elles de l'honneur et de la gloire. Enfin, dans l'éducation des enfants, surtout pour le premier âge, que les hommes sachent se dépouiller de tout empire et ne prétendent y participer que par les conseils et les soins qui sont à leur portée; et, dès la première génération qui succédera, on verra les effets d'une si salutaire révolution. » — Nous n'avons pu trouver aucune indication biographique sur Riballier cadet.

RICHTER (JEAN-PAUL). — Jean-Paul-Frédéric Richter semble avoir fait deux parts de ses prénoms. Il publia ses ouvrages, à partir de l'année 1793, sous le nom de *Jean-Paul*; ce nom, pensait-il sans doute, devait être pour les Allemands ce que celui de *Jean-Jacques*, l'un de ses auteurs favoris, était pour les Français. Dans sa famille, on l'appelait Frédéric ou Fritz.

Frédéric Richter naquit à Wonsiedel, dans cette partie nord-est de la Bavière qui est comprise entre la Bohême, la Saxe et la Thuringe, le 21 mars 1763; « il entra dans le monde avec le printemps de l'année ». L'enseignement, la prédication, la musique, étaient de tradition dans sa famille. Son grand-père paternel avait déjà été maître d'école et organiste; « il possédait les deux qualités nécessaires pour instruire la jeunesse, la conscience et l'enjouement ». Le père de Jean-Paul fut d'abord *Tertius*, c'est-à-dire professeur de troisième, et plus tard pasteur protestant; il avait du talent pour l'orgue, et aurait même pu se faire une réputation comme compositeur, s'il n'avait dû enterrer son génie dans une église de village. « Il avait le don d'égayer par sa conversation un cercle d'amis; mais il était d'autant plus sévère dans ses prédications, et il ne faisait aucune concession sur la doctrine. » Il épousa la fille d'un drapier de Hof, femme simple, bonne ménagère, mais peu instruite, et qui n'eut presque aucune influence sur l'éducation de ses enfants. On a dit que la plupart des grands écrivains ont eu une mère pour veiller sur la première éclosion de leur génie : cette faveur du ciel a été refusée à Jean-Paul. Au reste, la maison était pauvre. Lui-même nous apprend, dans le petit écrit où il raconte sa jeunesse, « que la faim joue un grand rôle dans son histoire ». Mais il ne s'en plaint pas. « Sois la bienvenue, dit-il à la pauvreté, pourvu que tu ne te présentes pas en compagnie de la vieillesse. »

En 1765, le professeur de troisième de Wonsiedel fut appelé comme pasteur protestant à Joditz, non loin de Hof. Jean-Paul aima toujours à se reporter par la pensée dans ce petit village, situé sur les deux rives de la Saale, au pied du Fichtelgebirge. « Notre vrai lieu de naissance, dit-il, est le lieu où nous avons été élevés; c'est le lieu de naissance de notre âme. » Il compare les années qu'il y a passées à une idylle. Il y avait cependant un point noir à son horizon: c'était l'école où il recevait une instruction sèche, accompagnée d'une discipline sévère. Son père le reprit bientôt à la maison, et lui enseigna les éléments des sciences et du latin. Tout enfant, il était avide de lecture. Malheureusement la bibliothèque du presbytère n'était ouverte que les jours où le bibliothécaire, c'est-à-dire le pasteur, était absent. Les *Dialogues des morts* furent le premier livre qui intéressa le jeune Richter; il les lisait, dit-il, comme on lit un journal, et son imagination transportait dans le présent les récits du passé. Mais la lecture n'était qu'un aliment pour sa curiosité; la musique seule prenait toute son âme; il passait des heures à chercher des accords sur un mauvais clavecin; « un chœur de villageois passant sous les fenêtres du presbytère lui arrachait des larmes ». Une grande sensibilité, un besoin d'expansion, une gaieté mêlée de rêverie, une curiosité vague et incohérente, le goût de la musique et l'amour de la nature, tels furent les dons qui le distinguèrent dès l'enfance et qu'il semble avoir hérités en partie de ses ancêtres.

En 1776, le pasteur de Joditz fut transféré à Schwarzenbach, un grand village sur la Saale, avec une imposante maison d'école, où il espéra pouvoir donner à son fils une instruction régulière. Cet espoir ne fut qu'à moitié réalisé. Jean-Paul a été rarement content de ses maîtres, sans doute parce qu'il les comparait à l'idéal qu'il se fit de bonne heure de l'instituteur. Il blâme chez le recteur de Schwarzenbach l'habitude de parler toujours et de s'admirer en parlant, de vouloir rendre tout facile et de ne rien approfondir; il lui reproche aussi d'avoir constamment déclaré à ses élèves qu'il ne leur disait pas tout, de peur de les dérouter ou de les décourager. Le jeune Richter se mit bientôt à chercher lui-même ce qu'on prétendait lui laisser ignorer; il voulut comprendre surtout ce qu'on jugeait au-dessus de sa portée. Son amour du détail, son penchant à *fureter dans les coins*, selon son expression, fut une autre cause qui le détourna de la méthode expéditive de son maître. Comme son père le destinait à la carrière ecclésiastique, on lui fit commencer de bonne heure l'étude de la langue hébraïque. Mais, tandis que ses condisciples étaient trop heureux de pouvoir lire seulement les textes, il perdit son temps à examiner les signes graphiques dont chaque lettre était entourée, et il resta des semaines sur « le premier mot du premier chapitre du premier livre de Moïse ». Il continua de suivre l'école du village, mais sans application et sans succès. Il fit beaucoup de musique. Il lut au hasard tous les livres qui lui tombaient entre les mains. L'histoire de Robinson lui causa une impression extraordinaire, dont il garda le souvenir jusque dans l'âge mûr. « Je me rappelle encore, écrivait-il peu d'années avant sa mort, l'heure du jour et le lieu où cette lecture me ravit pour la première fois: c'était le soir; j'étais assis près de la fenêtre du presbytère qui donnait sur le pont de la Saale. » Il est remarquable que Jean-Paul se soit passionné, tout enfant, pour le premier livre que Rousseau voulait mettre entre les mains d'Emile.

Au printemps de l'année 1779, il entra au gymnase de Hof, pour se préparer à l'étude de la théologie. Ici encore, la sécheresse des méthodes, le caractère abstrait de l'enseignement, le peu de souci de mettre les sujets en harmonie avec le caractère de la jeunesse, le rebutaient. Il se rejeta encore une fois sur la lecture, et il commença dès lors ces volumineux extraits qu'il augmenta d'année en année et dont il tira en partie ses ouvrages. Dans ses essais littéraires se trahissait déjà le double penchant de son esprit à la rêverie métaphysique et à l'observation minutieuse des réalités. Son premier roman, *Abélard et Héloïse*, dont M. Paul Neerlich a publié récemment des fragments (dans l'*Archiv für Literaturgeschichte*, 1881), est une imitation de *Werther*. L'épigraphe du livre en indique l'esprit : « L'homme sensible est trop bon pour vivre sur cette terre où règne la froide raillerie; ce n'est que dans l'autre monde, dans la demeure des anges compatissants, qu'il

trouve la récompense de ses larmes. » Dans d'autres écrits de la même époque, on remarque une certaine fermeté de pensée et, ce qui étonne davantage, un style visant à la précision et dédaignant le luxe des images (*Sur l'étude de la philosophie dans les écoles*, *Exercices de pensée*, *Quelque chose sur l'homme*, *De la sottise*).

En 1781, Jean-Paul se rendit à Leipzig et commença ses études à la faculté de théologie. Dans l'intervalle, son père était mort, et sa mère, obligée de quitter le presbytère, avait cherché un refuge à Hof. Il s'était familiarisé avec la pauvreté, mais il connut bientôt le dénuement. Il écrivit pour vivre, pour faire vivre sa mère, et son esprit aigri se tourna vers la satire. C'était, du reste, le seul genre qui ne fût pas encore représenté en Allemagne par un homme de génie. Les *Procès groenlandais* n'eurent aucun succès et n'en méritaient aucun. C'était la critique banale des préjugés, où reparaissaient toutes les attaques du dix-huitième siècle contre le clergé et la noblesse, et à laquelle s'ajoutaient, pour agrémenter le sujet, quelques traits inoffensifs sur le luxe des femmes. L'auteur, découragé, quitta Leipzig et retourna auprès de sa mère (1784). Jean-Paul n'était point fait pour la satire; il n'avait que la malice ingénue de La Fontaine. Un nouveau recueil qu'il publia sous le titre de *Choix des papiers du diable* (1789) passa complètement inaperçu. A bout de ressources, il accepta la direction d'une école que lui offrit la petite ville de Schwarzenbach. Il eut à élever ensemble sept garçons, dont l'âge variait de quinze à sept ans. Ne pouvant leur appliquer le même programme d'enseignement, il se contenta, dit-il, de susciter en eux la réflexion personnelle; il publia même plus tard une anthologie de leurs *bons mots*. Il avoue que l'école en elle-même faisait un ensemble « baroque », et que les élèves, en le quittant, ne furent pas beaucoup plus instruits que le jour où ils les reçut; mais il ajoute que tous lui gardèrent un attachement inaltérable, et ce seul détail prouve que ses leçons ne furent sans doute pas aussi stériles qu'il semble le croire.

Est-ce l'habitude d'une vie régulière et calme, l'oubli momentané de ses préoccupations littéraires, qui déterminèrent un changement dans sa nature? Le fait est qu'il parut pour la première fois avoir conscience de lui-même et de son vrai talent. Il accomplit ce qu'il appelle sa *transsubstantiation*. La vie sentimentale absorba et consuma en lui l'esprit critique. La satire, en un mot, fit place à l'idylle. Le petit récit par lequel Jean-Paul inaugura sa nouvelle manière, la *Vie du joyeux maître d'école Marie Wuz à Auenthal* (1791), est resté son chef-d'œuvre. Il fit paraître ensuite les différentes parties de la *Loge invisible* (1793), qui lui attira les sympathies d'un groupe de lecteurs, et d'*Hespérus* (1795), qui excita en Allemagne une admiration presque universelle. Ces deux ouvrages étaient de lointains échos de *Werther*; mais, tandis que Werther se reposait de ses angoisses dans le sein de la nature, les héros de Jean-Paul ne trouvaient leur consolation que dans un idéalisme transcendant. Au reste, les adeptes les plus déterminés s'obstinèrent seuls à chercher un plan dans ces romans. L'auteur se borna, dans l'origine, à établir un lien quelconque entre les événements et les caractères; plus tard, il affecta même l'invraisemblance. La *Loge invisible* est inachevée, et l'on ne s'en aperçoit pas à la lecture. Jean-Paul définit lui-même sa méthode de composition dans une page du *Titan* (au neuvième cycle) : « J'écris un petit volume après l'autre, et j'y mets tout ce qui me convient, tout excepté des événements. Je voltige de côté et d'autre, avec ma trompe d'abeille, que j'enfonce dans les nectaires de toutes les fleurs, et je rapporte dans mes cellules le miel que j'ai recueilli. Le livre que je compose ainsi est le fruit de mes excursions aventureuses; je pourrais l'appeler ma *lune de miel;* mais je mange moi-même tout le miel que je fais, et je ressemble moins à l'abeille travailleuse qu'au propriétaire qui taille les ruches. »

Jean-Paul avait quitté Schwarzenbach en 1794, et il était revenu auprès de sa mère à Hof. Il composa rapidement la *Vie du professseur de cinquième Fixlein* (1796), où il reprenait avec plus d'ampleur et d'abandon le thème de *Marie Wuz*, et l'*Histoire de l'avocat des pauvres Siebenkæs* (il faut renoncer à traduire exactement le titre), où il montrait une nature chimérique aux prises avec la réalité étroite (1796). Ces deux romans achevèrent de le classer parmi les illustrations littéraires de l'Allemagne. Sur l'invitation de Mme de Kalb, il se rendit à Weimar (juin 1796). Il reçut un accueil empressé de Herder, de Wieland, de la famille ducale. Gœthe et Schiller, qui ne voyaient sans doute en lui qu'un *werthérien* attardé, lui montrèrent de la froideur. Dans les années suivantes, répondant à l'appel de ses nombreux amis, il vécut successivement à Leipzig, à Hildburghausen, à Berlin. Dans la société berlinoise, l'enthousiasme pour ses écrits, et plus encore pour sa personne, ne connut point de bornes; on voulut voir en lui le défenseur de l'esprit national contre la philosophie critique de Kant et de Fichte et contre l'art néo-grec de Gœthe et de Schiller; on fut tout près de le considérer comme l'apôtre d'un christianisme nouveau. En 1801, il épousa Caroline Mayer, la fille d'un conseiller au tribunal de Berlin. Il demeura d'abord à Meiningen et à Cobourg, et s'établit enfin à Bayreuth, en 1804. Il venait de publier le *Titan* (1800-1803), qu'il regardait comme son chef-d'œuvre, le plus long et le plus décousu de ses romans, dont il est impossible de saisir l'unité, mais où les contemporains trouvèrent toutes sortes d'allusions politiques et littéraires. Le titre même est énigmatique; il s'applique, selon certains interprètes, non à un personnage, mais à l'ensemble de l'œuvre; ce serait le nom générique de notre civilisation, qui rêve d'escalader le ciel, et qui retombe impuissante sur elle-même. Ce qui est certain, c'est que le héros principal n'a rien de titanique : c'est un rêveur indécis, qui se trouve à la fin, par un concours de circonstances, héritier de deux petits duchés allemands.

La vie de Jean-Paul à Bayreuth s'écoula paisible et monotone, sans autre incident que quelques voyages sur les bords du Rhin (1817), à Stuttgart (1819), à Munich (1820), à Dresde (1822). « Ma biographie, disait-il, n'est qu'une longue idylle. » Un triste événement troubla cependant ses dernières années. Son fils unique, qui faisait ses études à Munich, revint brusquement à la maison au mois de septembre de l'année 1821, et mourut trois jours après. Lui-même s'affaiblit peu à peu; mais, plein de cette confiance juvénile qui était un trait de sa nature, il ne voulut pas croire à sa fin prochaine. En 1825, il perdit la vue, et il s'éteignit le 14 novembre de cette année. Ses derniers romans sont comme un ressouvenir de sa meilleure époque, de celle qui précéda le *Titan*. Dans les *Joyeuses années d'école* (*Flegeljahre*, 1804-1805), il revint à ce genre de contrastes qui lui avait inspiré autrefois Wuz et Fixlein; il mit en opposition, dans les deux personnages principaux, la verve bouffonne et la rêverie sentimentale. Dans le *Voyage du docteur Katzenberger aux eaux* (1809), il ridiculisa le pédantisme, mais avec cette bonhomie bienveillante qui tempérait la satire en lui donnant un tour humoristique. Enfin l'*Etudiant Fibel* (1812) fut une dernière incarnation de ces existences bornées, heureuses de leur efface-

ment, que Jean-Paul aimait à observer et à peindre.

Le romancier ne changeait rien à sa manière de penser et d'écrire lorsqu'il abordait directement des questions de philosophie ou de morale. Ses deux traités sur l'immortalité de l'âme, la *Vallée de Campan* (1798) et *Sélina* (ouvrage posthume, publié en 1827), sont pleins de rêves mystiques et de visions funèbres, mais ne préviennent aucun doute et ne répondent à aucune objection. Tous deux développent la pensée que Gœthe a résumée en ces mots : « Tu crois à l'âme immortelle ; mais quelles sont tes raisons? — Je n'en ai qu'une : j'ai besoin d'immortalité. » C'était le postulat que Jean-Jacques Rousseau avait déjà posé devant son élève Emile. Mais Jean-Paul n'a pas la dialectique ardente et persuasive de Rousseau. Peut-être même ne cherche-t-il pas à convaincre et n'a-t-il d'autre but que de se donner à lui-même la sensation vive de ce qu'il croit la vérité. Il en résulte que sa pensée reste souvent obscure, malgré l'éclat des images dont il l'environne.

Le défaut de précision et d'enchaînement dont Jean-Paul s'était fait une originalité nuit surtout aux deux ouvrages théoriques qu'il composa dans la seconde moitié de sa carrière : l'*Introduction à l'esthétique* (1804) et la *Levana* (1807).

Dans l'*Introduction à l'esthétique*, malgré sa position indépendante vis-à-vis de l'école de Weimar, Jean-Paul doit beaucoup à Gœthe. Ses remarques sur la poésie en général, sur la gradation des facultés poétiques, même sur le genre humoristique dont il était le maître, n'ont de particulier que la bizarrerie de certains termes. Sa revue historique des littératures, sans offrir rien de neuf, frappe souvent par le tour inattendu des jugements. Il décrit bien les conditions naturelles dans lesquelles s'est développé l'art grec; mais la partie du livre la plus intéressante à consulter est celle qui concerne le romantisme. Il juge à sa manière la querelle des anciens et des modernes. Ce n'est pas l'art qui a progressé, dit-il, mais la matière poétique s'est agrandie; le vrai poète serait celui qui aurait voyagé à travers tous les âges du monde, navigué autour de toutes les côtes de l'univers.

On peut distinguer de même, dans le traité d'éducation qu'il a intitulé *Levana*, quelques points de vue intéressants, au milieu des allusions, des réminiscences, des banalités même, qui encombrent l'ouvrage. Les premières parties offrent seules quelque suite; la fin est à peine rédigée. Lévana était la déesse que les Romains invoquaient lorsque le père levait dans ses bras l'enfant nouveau-né pour le reconnaître. Jean-Paul indiquait, par le titre même de son livre, qu'il considérait l'éducation comme la fonction sacrée de la famille. Lorsqu'il insiste sur la nécessité de former le corps en même temps que l'esprit, lorsqu'il rappelle aux femmes le rôle qui leur appartient dans la maison, il est le continuateur parfois éloquent de Rousseau. Comme Rousseau, il veut qu'on respecte la gaîté de l'enfant, qu'on favorise ses jeux, surtout ceux qui développent l'activité. Il recommande la danse, le chant, la musique. Mais il admet, contrairement à Rousseau, l'utilité des châtiments, même corporels. Attendre que l'enfant éprouve par lui-même les conséquences de ses fautes, ce serait le priver du bénéfice de l'éducation. La vie est trop courte, ajoute Jean-Paul, pour que chacun puisse faire toutes les expériences à ses dépens. Il se sépare encore de Rousseau dans l'éducation religieuse. Il veut qu'on parle à l'enfant de Dieu, mais qu'on lui en parle rarement, à l'occasion d'une grande manifestation de la nature ou d'un événement important de la vie; qu'on lui donne l'impression du surnaturel, le sentiment de l'infini, mais sans l'accabler de formules et de préceptes; que surtout on le prémunisse à l'avance contre toute pensée intolérante, qui serait à la fois une marque d'orgueil et un défaut de charité pour ses semblables. « Que toute religion qui n'est pas la sienne, toute cérémonie, tout symbole qui s'y rattache, soient sacrés pour lui ! Que l'enfant protestant considère avec respect l'image catholique d'un saint qu'il rencontre au bord d'une route, comme s'il traversait le bosquet vénérable où priaient ses ancêtres germains! Qu'il s'accoutume de bonne heure à voir dans les différentes religions autant de langages dans lesquels s'exprime tour à tour l'âme humaine! » Une telle conception est bien haute pour l'intelligence d'un enfant. On ne peut nier cependant que Jean-Paul, pour l'ensemble de sa méthode pédagogique, a un avantage sur Rousseau : il n'a pas besoin d'isoler son élève, afin de le soustraire à des influences qui fausseraient son esprit; mais il rectifie et corrige ces influences, à mesure qu'elles se présentent.

Jean-Paul s'occupe surtout de l'éducation proprement dite, qui forme le tempérament et le caractère; mais il a aussi des vues originales sur l'instruction qu'il convient de donner aux différents âges; il revient même souvent sur ce sujet dans les digressions qui émaillent ses romans. Ici encore, c'est Rousseau qui fournit le point de départ. Développer les aptitudes naturelles, tel est le principe que l'instituteur ne doit jamais perdre de vue. Jean-Paul donne même à ce principe une portée plus étendue que Rousseau; il veut que l'on consulte non seulement l'esprit individuel de l'élève, mais encore l'esprit du temps et de la nation. Il reproche aux écoles modernes de trop vivre sur le passé, et, sans méconnaître la grandeur de la civilisation antique, il voudrait réfréner le zèle des philologues exclusifs, ou, comme il les appelle dans la *Loge invisible*, des perroquets classiques, de ceux qui répudieraient volontiers leur femme légitime pour épouser la Térentia romaine en quatrièmes noces. Tourmenter son âme immortelle à décliner et à conjuguer des mots latins, c'est dépenser son argent pour acheter une belle bourse. Une langue n'est qu'un instrument; et quel instrument vaut celui qu'on a été habitué à manier dès l'enfance? La langue nationale, la littérature nationale, l'histoire nationale, tel est, pour Jean-Paul, le triple fondement d'une éducation et d'une instruction vraiment fécondes.

Jean-Paul contribua, par ses théories pédagogiques, non moins que par la forme frappante dont il sut parfois les revêtir, au renouvellement des méthodes scolaires en Allemagne au commencement de ce siècle; et ce fut là peut-être l'une des parties les plus utiles et les plus durables de son œuvre. Comme écrivain, il a joui pendant une trentaine d'années d'une autorité immense; on l'appelait l'*unique*, l'*incomparable;* c'est à peine si l'on considérait Gœthe comme son égal. Les femmes auteurs surtout s'empressèrent autour de lui; Mme de Kalb, Mme de Krüdner, Emilie de Berlepsch, Joséphine de Sidow, pour ne citer que les plus célèbres, s'obstinèrent à le traiter comme leur maître, malgré le peu d'encouragement qu'elles reçurent de lui. Ce qui restera de lui, ce ne sont pas ses grands romans, dont nous comprenons à peine aujourd'hui les visées politiques et humanitaires; ce sont ces délicieux tableaux de genre qu'il peignait d'après ses souvenirs et où il mettait le meilleur de son âme. Jean-Paul a la poésie de l'infiniment petit. Il a répandu un charme sur la maison d'école et sur le presbytère; les instituteurs, les pasteurs de village, les étudiants le liront toujours, malgré son style laborieux, chargé d'incidentes et de périphrases. Il ne lui a manqué qu'une forme plus simple pour être

un écrivain vraiment populaire. Mais, par l'ensemble de son caractère, par la chaleur de ses attachements, par son zèle philanthropique, il laissera une trace dans l'histoire de son temps. Ses contemporains, parmi toutes les épithètes élogieuses qu'ils lui ont données, l'appelaient aussi le *consolateur des humbles*; c'est celui de ses titres de gloire dont la postérité lui tiendra le plus de compte. [A. Bossert.]

RITT. — Georges Ritt, né à Toulon en 1801, mort le 10 janvier 1864, commença ses études au lycée de Nice, les continua à l'Ecole normale jusqu'en 1822, époque du licenciement de cette école, et se rendit alors en Russie, où il resta quelques années seulement. Revenu en France, il fut nommé successivement inspecteur des écoles primaires du département de la Seine (1836), inspecteur supérieur de l'enseignement primaire (1846), et enfin inspecteur général de l'instruction publique (1852). Dans ces diverses fonctions, Georges Ritt se signala par un grand dévouement à la cause de l'éducation populaire. Il contribua beaucoup aux améliorations qui se sont produites dans l'enseignement primaire de 1836 à 1850, et on lui doit en grande partie l'introduction du chant et du dessin linéaire dans le programme obligatoire des études primaires. Ritt a publié, outre des ouvrages de mathématiques à l'usage des aspirants aux différentes écoles du gouvernement et aux grades universitaires, un *Traité d'arithmétique* (1839), livre très complet et très estimé; une *Nouvelle Arithmétique des écoles primaires* (1847) souvent rééditée, et des *Premières notions d'arithmétique et de calcul mental*.

RIVAIL. — Hippolyte-Léon-Denizart Rivail, éducateur français, né à Lyon en 1804, fut élève de l'institut de Pestalozzi à Yverdon, et s'y forma à l'art de l'enseignement. Rentré en France, il se consacra à la propagation de la méthode pestalozzienne, et fit paraître d'abord un *Cours pratique et théorique d'arithmétique d'après la méthode de Pestalozzi, avec des modifications*, Paris, Pillet aîné, 1824, 2 vol. in-12. En 1828, il publia chez Dentu une brochure intitulée *Plan proposé pour l'amélioration de l'instruction publique*, qui contient d'excellentes choses; il y développe en particulier cette idée, que l'éducation doit être considérée comme une science. « On peut, dit-il dans un passage qui résume sa thèse, conclure de ce qui précède : 1° que l'éducation est une science bien caractérisée; 2° que si l'on trouve si peu de personnes qui l'envisagent sous son véritable point de vue, cela tient à l'absence d'études spéciales sur cet objet; 3° que le retard de l'éducation doit être attribué à ce qu'il y a peu de personnes à même d'apprécier son véritable but, ce qu'elle est, ce qu'elle pourrait être, et par conséquent ce qu'il faudrait faire pour l'améliorer. L'éducation est actuellement dans l'état où se trouvait la chimie il y a un siècle. C'est une science qui n'est pas encore constituée et dont les bases sont encore incertaines. » Et il termine en disant : « Trois choses me paraissent d'une nécessité absolue pour l'amélioration de l'éducation en général, savoir : 1° l'organisation d'études spéciales à l'art de l'éducation, ou, autrement dit, l'établissement d'écoles pédagogiques; 2° le changement du plan des études classiques; 3° l'affranchissement de l'obligation où sont les chefs d'institution de conduire les élèves aux cours des collèges royaux, obligation très préjudiciable, puisque les instituteurs sont forcés malgré eux de suivre la routine. »

Rivail est revenu à la charge trois ans plus tard, dans un *Mémoire sur l'instruction publique*, adressé à la commission chargée de réviser la législation de l'enseignement (Paris, 1831, 16 pages). On a aussi de lui une *Grammaire française classique sur un nouveau plan*, Paris, Hachette, 1831. Rivail est mort en 1859.

RIVARD. — François-Dominique Rivard, né à Neufchâteau en 1697, fut professeur de philosophie au collège de Beauvais à Paris, et mourut en cette ville en 1778. Il a laissé de nombreux ouvrages d'éducation, publiés sans nom d'auteur, et qui indiquent un esprit judicieux; nous citerons entre autres: *Instruction pour la jeunesse sur la religion et plusieurs sciences naturelles*, 1758; *Eléments de la grammaire française à l'usage des enfants qui apprennent à lire*, 1760; *Mémoire sur la nécessité d'établir dans Paris une maison d'instruction pour former des maîtres*, 1762 : « Il est bien surprenant, lit-on dans cet opuscule, qu'il y ait des apprentissages réglés par l'autorité publique pour les moindres corps de métier, et qu'il n'y en ait point pour parvenir au droit d'enseigner les sciences aux jeunes gens, et de travailler à leur éducation, qui est cependant l'art des arts, et qui demande des connaissances peu communes parmi ceux qui ont fait leurs études; » — *Recueil de mémoires touchant l'éducation de la jeunesse*, 1763; *Moyens d'apprendre à lire avec facilité et en peu de temps*, 1767; *Mémoire sur les moyens de perfectionner les études publiques et particulières*, 1769.

ROBBE. — Jacques Robbe, né en 1743 à Soissons, fut d'abord orfèvre, selon Quérard; il devint ensuite ingénieur, et fut nommé géographe du roi. On a de lui un livre curieux, qui est probablement le premier manuel de géographie rédigé en français. Il est intitulé : *Méthode pour apprendre la géographie, contenant un abrégé de la sphère, la division de la terre, et un petit traité de la navigation;* Paris, 1678, 2 vol. in-12; cet ouvrage eut du succès, comme le prouvent ses nombreuses éditions, dont la 5e parut en 1703. Il en a été fait en 1746 une réimpression, avec des additions par Audierne. Robbe est mort en 1721.

ROBEQUIN (*Prix*). — Edme-Isidore Robequin, ancien magistrat, né à Marcilly-sur-Seine (Marne), en 1790, mort à Paris le 15 août 1875, a fait de nombreuses et importantes libéralités en faveur du développement de l'instruction primaire dans les cantons d'Anglure et d'Esternay (Marne), et dans celui de Villenauxe (Aube).

Par une première donation, du 17 octobre 1868, qui a fait l'objet d'un décret d'autorisation en date du 15 octobre 1872, le ministère de l'instruction publique a été gratifié de biens immeubles situés dans les deux départements précités, d'une valeur de 35 847 fr. 80, et d'un revenu approximatif de 1592 fr. 70. Le décret dispose que les revenus des biens donnés ou les intérêts de leur prix seront placés en rentes sur l'État pour être affectés notamment : 1° à une distribution annuelle de prix et de livrets de caisse d'épargne, après concours entre les élèves pauvres des écoles communales de garçons de Bagneux, Conflans, Esclavolles, Lurey, Baron, Villiers-aux-Corneilles, Saint-Just, Sauvage, Beaudemont, Marcilly et Potangis, du département de la Marne; de Périgny-la-Rose et La-Villeneuve-au-Châtelot, du département de l'Aube; 2° à la formation d'un capital, qui sera attribué, tous les cinq ans, à un ou deux instituteurs les plus méritants des cantons d'Anglure et d'Esternay (Marne), et du canton de Villenauxe (Aube); 3° à la délivrance d'un livret de caisse d'épargne, après concours, à la plus méritante des jeunes filles pauvres, âgées de onze à treize ans, de l'école communale d'Anglure (Marne).

Par une seconde donation du 22 avril 1871, que le décret du 3 septembre 1871 a autorisé le ministre de l'instruction publique à accepter au nom de l'État, M. Robequin a fait l'abandon de 46 actions du

chemin de fer de l'Est, à charge d'en faire servir les intérêts à dividendes à la formation, à perpétuité, de récompenses quinquennales, au moyen d'un concours entre les instituteurs des communes du canton d'Anglure (Marne), de Tompuis et Potangis (même département), de Périgny, La-Villeneuve-au-Châtelot et Villette près Arcis (Aube), et de Villiers-sur-Seine (Seine-et-Marne), qui se seront le plus distingués, notamment par la bonne tenue de leurs classes; à la charge aussi de délivrer des livrets de caisse d'épargne aux meilleurs élèves des instituteurs appelés à concourir.

Enfin, par ses testament et codicille des 2 et 13 juin 1875, M. Robequin a légué au ministère de l'instruction publique divers immeubles et des valeurs mobilières, d'une valeur estimative totale d'environ 300 000 francs, pour les revenus être employés ainsi qu'il le détermine. Il n'a pas encore (janvier 1886) été statué sur l'acceptation de cette dernière libéralité, par suite de difficultés de diverse nature qui sont à la veille d'être aplanies. [Ernest Cadet.]

ROBERT (*Prix* Victorine). — Par acte authentique du 1er avril 1879, Mme veuve Dupuytrem a fait don à l'Etat d'une somme de 5500 francs recueillie par voie de souscription entre les anciennes élèves de Mlle Victorine Robert, ancienne institutrice libre à Paris. Cette donation était faite sous la condition que les intérêts de ladite somme de 5500 francs serviraient à faire frapper une médaille d'or qui porterait le nom de Mlle Victorine Robert, en l'honneur de la mémoire de cette maîtresse, et qui serait décernée comme prix, à perpétuité, chaque année, à l'aspirante au brevet supérieur qui aurait obtenu les notes les plus élevées dans les examens de Paris.

Bien que l'acceptation de cette libéralité ait été autorisée par décret du 2 octobre 1879, l'attribution du prix Victorine Robert n'a eu lieu pour la première fois qu'en 1885. Il a été décerné à Mlle Noël (Marie-Émilie), qui avait obtenu 6 *très bien* et 3 *bien* pour les différentes épreuves.

[Ernest Cadet.]

ROBESPIERRE. — V. *Convention*, p. 535, 538, 539, 540, 546, 560.

ROCHOW. — Frédéric-Eberhardt de Rochow a mérité d'être appelé « le Pestalozzi du Brandebourg ». Né à Berlin en 1734, il était fils du ministre d'Etat Frédéric-Guillaume de Rochow. Destiné à la carrière des armes, il devint officier de la garde royale, et se signala dans les premières campagnes de la guerre de Sept ans; mais grièvement blessé à la main droite dans un duel, il dut prendre sa retraite en 1758. Il s'établit alors sur ses terres, à Reckahn près de Brandebourg, devint membre du chapitre (*Domstift*) de Halberstadt, et se maria. Il consacra dès ce moment toute son activité à améliorer la situation des paysans de ses domaines, s'occupa d'agriculture et d éducation. Il a raconté lui-même comment, après plusieurs années d'études et de réflexions, était née en lui tout à coup l'idée de se faire l'initiateur d'une réforme des écoles destinées aux enfants de la campagne. « Un jour, dit-il, c'était le 14 février 1772, j'étais assis devant ma table de travail, et je dessinais un lion enserré dans les mailles d'un filet. « Voilà, pensais-je, l'image de « ce noble don, que Dieu a fait à tous les hom« mes, la raison, et qui se trouve emprisonné « dans un réseau si inextricable de préjugés et « d'erreurs, qu'il lui est aussi impossible qu'à ce « lion de faire usage de sa force. » Continuant alors mon dessin, je représentai une souris, qui se met à ronger les mailles du filet. Et soudain une pensée me traversa l'esprit comme un éclair : « Si tu pouvais être cette souris ! » Sa résolution fut prise sur le champ, et sur la même feuille de papier où il avait dessiné le lion captif, il écrivit séance tenante la table des chapitres d'un livre destiné aux instituteurs de la campagne. Ce livre parut bientôt après, au printemps de 1772; il était intitulé *Essai d'un livre d'école pour les enfants des paysans ou pour les écoles de village* (*Versuch eines Schulbuchs für Kinder der Landleute oder zum Gebrauch in Dorfschulen* ; Berlin, Nicolaï). Rochow s'adressait non aux élèves, mais aux maîtres; dans une série de seize chapitres, il traitait successivement les sujets suivants : 1° l'attention et le désir d'apprendre; 2° la cause et l'effet; 3° les motifs d'action; 4° la vérité, la certitude, la vraisemblance, l'erreur; la foi, l'incrédulité, la crédulité, la superstition; 5° de l'âme humaine; 6° de la religion; 7° la morale d'après la Bible; 8° de la société et de l'autorité, des lois et des soldats; 9° des rapports ; 10° de la politesse dans les relations et dans le langage, et de la façon d'écrire les lettres; 11° de l'art des nombres, comme exercice de l'intelligence; 12° de la mesure des surfaces et des solides, et un peu de mécanique, précédé d'un tableau des poids et mesures: 13° de l'évaluation des dimensions, et des erreurs des sens; 14° des choses naturelles, pour accroître les connaissances utiles; 15° des moyens de conserver la santé, et de quelques indications simples pour rétablir la santé qu'on a perdue; 16° de l'agriculture. Dans une préface, il parlait de la triste situation des instituteurs ruraux, qui n'avaient pour vivre que l'incertaine et insuffisante rétribution de leurs élèves, et demandait qu'ils reçussent un traitement fixe, qui fût de 100 thalers au moins; il recommandait aussi de rendre les écoles entièrement gratuites, afin que les parents n'eussent aucun prétexte pour n'y pas envoyer leurs enfants.

L'année suivante (1773), Rochow put commencer à mettre en pratique dans ses propres domaines les idées qu'il venait de lancer dans le public. Le vieil instituteur de Reckahn étant mort, il le remplaça par un jeune homme nommé Bruns, qu'il avait formé lui-même, et qui pendant vingt années fut son principal auxiliaire; un peu plus tard, il installa aussi des instituteurs nouveaux dans les deux autres villages qui dépendaient de lui, Gettin et Krahne. Ses efforts attirèrent bien vite l'attention de Zedlitz, l'intelligent ministre de Frédéric II, qui entra en correspondance avec lui, l'encouragea de tout son pouvoir, et prit l'habitude de le consulter chaque fois qu'il préparait quelque mesure relative à l'instruction publique. Rochow, malgré ses fonctions ecclésiastiques, appartenait au parti de l'*Aufklärung*, qui était alors en Allemagne l'équivalent du parti encyclopédiste en France; son christianisme ressemble beaucoup à celui de Rousseau. Dans sa correspondance avec Zedlitz, il se prononce contre l'école confessionnelle : « Il faudrait, écrit-il, que tout ce qui est luthérien, réformé, ou catholique, fût exclus de l'école : ce serait à l'ecclésiastique à parler de ces choses dans la préparation à la confirmation; l'école ne devrait enseigner que la connaissance naturelle de Dieu et la morale chrétienne universelle. » Il voudrait aussi l'instruction obligatoire: « Quelles sont, se demande-t-il, les peines dont il conviendrait de frapper les parents qui, malgré la gratuité, n'enverraient pas leurs enfants à l'école? Pour moi, mon principe est : Les enfants appartiennent à l'Etat, l'Etat veut qu'ils soient élevés et qu'ils apprennent à l'école à lire, à écrire, à compter, et à penser juste. Si les années qui auraient dû être passées à l'école sont perdues, on ne peut plus les regagner plus tard. » Rochow se mit aussi en relations avec Basedow, dont il devint l'un des amis les plus fermes et les plus zélés : il fut de ceux qui se rendirent en 1776 à Dessau pour assister au célèbre examen des élèves

du *Philanthropinum*, auquel Basedow avait convoqué toute l'Allemagne.

Rochow fit suivre son livre à l'usage des maîtres d'un livre écrit pour les élèves, l'*Ami des enfants*, (*der Kinderfreund*), dont la première partie parut en 1776 et la seconde l'année suivante. Ce nouvel ouvrage eut le plus grand succès : il en fut fait de nombreuses éditions en Allemagne, et on le traduisit en français, en danois et en polonais.

Les autres écrits de Rochow sont : un *Manuel de la forme catéchétique à l'usage des maîtres qui veulent et qui peuvent éclairer leurs élèves* (*Handbuch der katechetischen Form für Lehrer, die aufklären wollen und dürfen*, 1783); un *Catéchisme de la saine raison* (*Katechismus der gesunden Vernunft*, 1786), qui contient l'explication d'un certain nombre de mots et d'idées ; un *Essai sur les écoles de pauvres et sur l'abolition de la mendicité* (*Versuch über Armenanstalten und Abschaffung der Bettelei*) ; et enfin, l'*Histoire de mes écoles* (*Geschichte meiner Schulen*, 1795). Lorsque éclata la Révolution française, il applaudit, comme tous les Allemands éclairés, aux efforts des hommes de 1789 ; et on a de lui une traduction des discours de Mirabeau sur l'éducation (1792).

Rochow est mort en 1805, à l'âge de soixante et onze ans.

ROEDERER. — V. au Supplément.

ROGER-MARTIN. — Roger-Martin, né à Estudens (Haute-Garonne) en 1741, était avant la Révolution professeur de physique expérimentale au collège de Toulouse. Il fut élu en 1795 député de la Haute-Garonne au conseil des Cinq-Cents, où il joua un rôle dans les discussions relatives à l'instruction publique. Ce fut lui qui présenta le rapport de la commission nommée en prairial an V pour étudier les améliorations à apporter à la loi du 3 brumaire an IV. Ce rapport, déposé en brumaire an VI, donna lieu à une discussion qui aboutit au rejet des propositions de la commission en ce qui concernait la diminution du nombre des écoles centrales et l'établissement d'écoles secondaires. Un autre rapport, sur les écoles primaires, déposé en ventôse an VI, ne fut pas discuté. En brumaire an VII, Roger-Martin présenta un nouveau projet sur la réforme de l'instruction publique. Nous avons parlé en détail, à l'article *Conseil des Cinq-Cents*, de ces divers rapports et des discussions auxquels ils donnèrent lieu. Sous le Consulat, Roger-Martin fut élu membre du Corps législatif ; mais il donna bientôt sa démission pour se consacrer de nouveau à l'enseignement. Il a publié des *Éléments de mathématiques à l'usage des écoles nationales* (Paris, Didot, nouvelle édition, an X), et divers mémoires scientifiques. Il est mort en 1811.

ROLLAND D'ERCEVILLE. — Le président Rolland d'Erceville appartient à cette vaillante légion des parlementaires du XVIIIe siècle, qui, après avoir contribué à l'expulsion des jésuites, firent effort pour les remplacer et pour réorganiser les collèges de l'Université. Le *Compte rendu* qu'il présenta le 13 mai 1768 aux chambres assemblées du Parlement de Paris constitue un véritable plan d'éducation. C'est une œuvre réfléchie où l'auteur expose, avec ses idées personnelles, les résultats des expériences déjà faites depuis 1762, date de l'expulsion des jésuites. Rolland avait collaboré personnellement à l'administration du collège Louis-le-Grand. Il apportait dans ces fonctions beaucoup de sagacité et de prudence. « Grand et sage esprit, a dit de lui M. Dubois, un des directeurs de l'École normale supérieure, patiente et forte raison, qui pendant vingt années, même durant l'exil et après la dissolution de sa compagnie, n'a pas délaissé un seul moment l'œuvre entreprise et l'a conduite presque achevée jusqu'aux confins de la Révolution ; cœur désintéressé de toute ambition, qui, désigné par le vœu général, par le Conseil du roi, comme directeur de l'instruction publique, se retranchait obstinément dans la paix de sa studieuse retraite. » Ajoutons que si les haines vigoureuses sont nécessaires pour faire les grands esprits, Rolland satisfait aussi à cette condition : il avait dépensé plus de cinquante mille livres sur sa fortune personnelle pour la publication de l'ouvrage qui porta un si grand coup à la Société de Jésus, les *Assertions dangereuses et pernicieuses soutenues par les jésuites*.

Sans entrer dans le détail, nous indiquerons quelques-unes des réformes pratiques ou des nouveautés théoriques qui recommandent le nom de Rolland à l'attention de la postérité.

Il demandait qu'on développât et qu'on fortifiât l'enseignement de l'histoire : « Un abus m'a toujours révolté, disait-il ; les jeunes gens qui fréquentent les collèges savent le nom de tous les consuls de Rome et souvent ils ignorent celui de nos rois ; ils ne savent rien des belles actions des grands hommes qui ont illustré notre nation et dont les exemples, étant plus analogues à nos mœurs et plus rapprochés de nous, leur feraient plus d'impression. » Aussi Rolland souhaitait-il que les historiens français fussent mis entre les mains des élèves dans toutes les classes, sans exception. Pour donner à l'enseignement de l'histoire plus d'autorité et plus d'influence, il voulait qu'il fût désormais confié à un professeur spécial.

Après l'extension des études historiques, ce qui préoccupe le plus Rolland, c'est l'enseignement plus large et plus régulier de la langue nationale. Il s'étonne que « la langue française ne marche pas d'un pied égal avec la langue latine ».

Une autre nouveauté du plan d'études de Rolland, c'est la création d'un professeur spécial pour les sciences mathématiques, d'un autre pour les sciences physiques. Jusque-là les sciences étaient confondues dans l'enseignement avec l'étude générale de la philosophie.

Rolland peut donc être considéré comme un réformateur de l'enseignement secondaire. Il s'inspirait d'ailleurs dans ses projets des idées de Port-Royal et de Rollin. La réforme parlementaire de 1762 a été en quelque sorte la revanche du jansénisme.

Dans les généralités de la pédagogie, Rolland est de l'avis de ceux qui désirent le progrès, la diffusion des connaissances humaines. « L'éducation, dit-il, ne peut être trop répandue, afin qu'il n'y ait aucune classe de citoyens qui ne soit à portée d'en éprouver le bienfait. » Ce qu'il demande surtout, c'est que l'instruction donnée soit appropriée aux besoins des diverses classes de la société. « Chacun doit être à portée de recevoir l'éducation qui lui est propre. Chaque terre n'est pas susceptible du même soin et du même produit ; chaque esprit ne demande pas le même degré de culture ; tous les hommes n'ont ni les mêmes besoins, ni les mêmes talents, et c'est en proportion de ces talents et de ces besoins que doit être réglée l'éducation publique. » Citons encore, parce qu'elles sont significatives à cette date, dans la bouche d'un homme de l'ancien régime, les protestations de Rolland en faveur de l'instruction primaire : « La science de lire et d'écrire, qui est la clef de toutes les autres sciences, doit être universellement répandue. Sans cela les instructions des pasteurs sont inutiles, la mémoire est rarement fidèle ; et la lecture peut seule imprimer d'une façon durable ce qu'il est important de ne jamais oublier. Le laboureur qui a reçu une sorte d'instruction n'en est que plus attentif et plus habile. »

Appelé à se prononcer sur le caractère laïque ou ecclésiastique des professeurs, Rolland n'hé-

site pas : « L'expérience prouve que les religieux sont plus attachés à leur ordre qu'à leur patrie » ; et il félicite l'Université d'avoir exclu les religieux de son enseignement.

Très exigeant pour les maîtres par lesquels il veut remplacer les ecclésiastiques expulsés, Rolland ne leur demande pas seulement des preuves de science ; « car on peut avoir des talents, dit-il, et n'avoir pas celui d'enseigner ». Il veut des épreuves particulières pour apprécier la capacité des professeurs. Il demande en outre la création d'un séminaire, d'une maison d'instruction pour former les maîtres de la jeunesse. Ce séminaire pédagogique, rêvé dès 1768, ressemble trait pour trait à notre Ecole normale supérieure actuelle.

L'idée dominante de Rolland, dans son plan d'organisation de l'instruction publique en France, c'est l'établissement d'une autorité unique, d'un conseil de gouvernement, qui aurait dirigé l'enseignement à tous ses degrés. Quelque jugement que l'on doive porter sur la centralisation absolue qui est devenue dans notre siècle la loi de l'instruction publique et qui a fait disparaître les libertés provinciales, il est certain que les parlementaires du XVIIIe siècle ont été les premiers à l'imaginer, à la souhaiter, sinon à la réaliser. Les parlementaires, et parmi eux, au premier rang, Rolland, sont les vrais fondateurs de l'Université du XIXe siècle ; ils l'ont conçue, et Napoléon Ier n'a eu qu'à mettre en œuvre leur conception.

[Gabriel Compayré.]

ROLLIN. — L'histoire de la pédagogie française ne présente pas de nom plus sympathique que celui du « bon Rollin », comme on a pris l'habitude de l'appeler, « ce maître si cordialement ami de la jeunesse, si vertueux par bonté de nature et par goût des lettres, véritable saint de l'enseignement, qui, mieux que personne, a consacré l'alliance des bonnes études et des bonnes mœurs, des belles-lettres et des beaux sentiments » (Villemain). Sa vie tout entière est le modèle du dévouement le plus complet, le plus désintéressé.

Charles Rollin naquit à Paris le 30 janvier 1661. Son père était coutelier ; lui-même eut une lettre de maîtrise comme son frère aîné. Il rappelle gaîment son origine dans une épigramme latine, adressée en 1698 à un ami auquel il envoyait pour étrennes, non plus un livre, mais un couteau :

« C'est l'Etna, disait-il, et non le Pinde, qui t'envoie ce présent. Les cyclopes ont pris la place des Muses. J'ai été transplanté des antres de l'Etna aux sommets du Pinde; si tu ne le sais, ami, ce couteau te l'apprend. »

Un religieux auquel il servait la messe, frappé de ses heureuses dispositions pour l'étude, lui fit obtenir une bourse au collège des Dix-huit (situé sur l'emplacement actuel de la Sorbonne) et suivre les cours du collège du Plessis. Il y eut pour condisciples les deux fils aînés de M. Le Peletier, contrôleur général des finances, qui le prit en grande affection et lui fit partager les plaisirs comme les études de ses enfants, dans l'intérêt même de leur éducation. Sa mère le gronda un jour de prendre la meilleure place dans la voiture du ministre; mais le précepteur fit savoir que c'était par la volonté formelle de M. Le Peletier, qui voulait faire passer le mérite avant la naissance. Rollin obtenait de tels succès dans ses études que son maître risqua une fois l'épithète de *divin*.

Ses humanités terminées, il étudia pendant trois ans la théologie à la Sorbonne, mais n'entra pas dans la carrière du sacerdoce : il fut simplement tonsuré. A l'âge de vingt-deux ans, il fut désigné par son maître Hersan pour le remplacer dans la chaire de seconde en 1683, dans celle de rhétorique en 1687, et même l'année suivante pour continuer son cours d'éloquence au Collège royal quand Louvois lui confia l'éducation de son fils. Sa reconnaissance pour son cher maître, qui l'avait toujours aimé comme son enfant et avait pris un soin particulier de le former, éclate dans le *Traité des études* en accents vraiment partis du cœur. Après avoir rendu hommage à son éminent talent de professeur, « il était encore plus estimable, ajoute-t-il, par les qualités du cœur que par les qualités de l'esprit. Bonté, simplicité, modestie, désintéressement, mépris des richesses, générosité portée jusqu'à l'excès, c'était là son caractère. Mais les dernières années de sa vie, quoique passées dans la retraite et l'obscurité, ont effacé tout le reste. » Retiré à Compiègne, il avait fait bâtir une belle école pour les pauvres enfants de la ville, « et sa plus douce consolation était de penser qu'après sa mort ces enfants feraient pour lui la même prière que le fameux Gerson, devenu par humilité maître d'école à Lyon, avait demandée par testament à ceux dont il avait pris soin : *Mon Dieu, mon créateur, ayez pitié de votre pauvre serviteur Jean Gerson.* » (Fin du livre V.)

Le début de Rollin dans la chaire d'éloquence du Collège royal de France fut l'éloge latin de Louis XIV, roi pacifique. Laissant de côté son immense gloire militaire, il célèbre les heureux temps de la paix. Il y a, dit-il en substance, quelque chose de plus illustre que Louis vainqueur de ses ennemis, ayant à son service la fortune, sur terre, sur mer, l'hiver, l'été, dans les sièges, dans les combats, en Afrique, en Europe. Quoi donc? C'est le même Louis, mais plus tranquille au sein de la paix, administrant avec sagesse le royaume, créant une marine, bâtissant Versailles, audacieuse, mais prévoyante conception pour occuper l'armée et la préserver de l'oisiveté, ouvrant un refuge aux soldats infirmes, des écoles aux jeunes seigneurs, et par le plus grand des exploits, relevant la religion sur les ruines de l'hérésie, faisant asseoir la vertu avec lui sur le trône et forçant le vice à se cacher; enfin, spectacle qui transporterait d'admiration si l'on apprenait qu'il fut donné quelque part, créant un magnifique asile à la pauvreté et à la pudeur de trois cents vierges nobles (le Saint-Cyr de Mme de Maintenon est de l'année 1686).

Quelques mois après, la guerre avait repris, et Rollin épuisait de nouveau toutes les ressources de la rhétorique et les élégances de la langue latine dans le panégyrique du dauphin à l'occasion de ses premières victoires. Le pauvre élève de Bossuet y est un peu trop complaisamment transformé en prince modèle, à l'image de Louis le Grand auquel l'orateur a bien soin de réserver la principale gloire.

Après neuf années d'enseignement, Rollin avait songé à prendre soin de sa santé : il n'avait conservé que sa chaire du Collège royal, lorsqu'il fut tiré de sa studieuse retraite par les suffrages qui l'élevèrent au rectorat de l'Université de Paris, le 11 octobre 1694, et l'y maintinrent par huit élections trimestrielles, jusqu'au 9 octobre 1696. Affligé de la maladie et bientôt de la mort de sa mère, il reporta toute sa piété filiale sur l'université et se consacra tout entier à ses fonctions.

Dans les premiers jours d'avril 1695, une circulaire rectorale annonça une inspection générale des collèges. Par suite de difficultés provenant de la bizarre organisation de l'université, elle ne put avoir lieu qu'un an après, du 21 mars au 18 août 1696. Les procès-verbaux de ces visites ont été publiés par M. Ch. Jourdain, dans les pièces justificatives de son *Histoire de l'Université de Paris*. Pour rétablir la discipline, le bon ordre et le travail, Rollin prit diverses mesures ; il régla les exercices de la journée : les boursiers doivent, sous peine d'amende, assister aux prières du

matin et du soir et à la messe, porter le costume ecclésiastique, ne pas sortir sans permission, ne pas découcher, vivre à la table commune. Tous les trois mois, ils étaient tenus de présenter un certificat d'assiduité aux cours des collèges, sous peine de perdre leur bourse; on leur fixait le délai (trois ou six mois) dans lequel ils devaient, après leurs études de philosophie, de droit ou de théologie, prendre leurs grades ou résigner leur bourse.

Ordre fut donné aux principaux d'envoyer au recteur le règlement des comptes (à Sainte-Barbe, le dernier remontait à douze ans) et de recueillir les titres et chartes des collèges.

Avant d'avoir pu imprimer ainsi à l'Université une vigoureuse impulsion, il avait, par un arrêté d'octobre 1695 : 1° blâmé et défendu les représentations dramatiques qui avaient lieu à la fin de l'année scolaire, ou du moins interdit les rôles de femme, de bouffon, les scènes d'amour, recommandé de prendre le plus possible les sujets dans l'Ecriture, ou mieux encore de substituer à ces représentations des exercices littéraires publics ; 2° prescrit aux candidats à la maîtrise ès arts de présenter, avant l'examen, un certificat de moralité; 3° interdit d'ouvrir un cours ou une école sans autorisation; 4° ordonné d'inviter le recteur à tous les exercices publics des collèges et de lui adresser en double les thèses et les programmes. Le dernier acte de son rectorat fut de transformer en loi l'usage, qui subsistait encore il y a quelques années, de commencer la classe par la récitation d'un verset de l'Ecriture.

Au milieu des inimitiés que lui suscita l'accomplissement consciencieux de son devoir, Rollin eut la consolation de voir rétablir l'ancienne charge de protecteur des privilèges apostoliques de l'Université et de la remettre solennellement, le 2 janvier 1696, entre les mains de Bossuet représenté par son neveu ; il célébra dignement le vaste génie et la mâle et sublime éloquence de l'illustre évêque de Meaux.

Il avait su faire respecter la dignité rectorale. A une thèse de droit, il ne souffrit pas que l'archevêque de Sens prît le pas sur lui. Dans une autre circonstance, il ne craignit pas de donner une leçon à l'archevêque de Paris, de Harlay. L'usage était qu'à la Chandeleur, le recteur offrît un cierge à la famille royale et aux grands dignitaires; de Harlay avait fini par déléguer cette corvée à un de ses officiers. Rollin envoya le syndic de l'université porter le cierge au gentilhomme de l'archevêque. De Harlay s'en plaignit vivement et fit à Rollin des menaces qui ne purent l'intimider et qu'il sut rendre vaines.

Lorsque l'abbé Vittement fut appelé à la cour pour l'éducation des enfants de France, en 1699, Rollin accepta, sur les instances de son ami Duguet, le principalat du collège de Beauvais. Grâce à la générosité de Hersan qui lui fournit les fonds nécessaires, il put donner au collège une existence indépendante du collège voisin de Presles. Une anecdote recueillie par de Boze montre quel succès il obtint. Un père voulut à toute force, bien qu'il n'y eût plus de place vacante, confier son fils à Rollin : « Je suis venu exprès à Paris, lui dit-il ; je partirai demain ; je vous enverrai mon fils avec un lit. Je n'ai que lui ; vous le mettrez dans la cour, à la cave si vous le voulez ; mais il sera dans votre collège, et dès ce moment-là je n'en aurai aucune inquiétude. » Rollin dut le recevoir dans son appartement.

Il compromit ces succès par son attachement aux doctrines jansénistes. Sa correspondance avec le Dr Quesnel fut saisie : il dut comparaître devant le lieutenant de police, et sans le P. La Chaise il aurait été emprisonné à la Bastille. En 1707, il fit entrer au collège deux professeurs jansénistes dont l'un était Mezanguy, auteur d'un *Abrégé de l'histoire et de la morale de l'Ancien Testament.* La protection de son condisciple Louis Le Pelletier, alors premier président du parlement, apaisa quelque temps l'irritation du roi. Mais en 1712 il reçut l'ordre de quitter le collège. Comme son revenu était fort médiocre, le président de Mesmes voulut lui obtenir un bénéfice. « A moi, monseigneur, répondit Rollin, une pension ! Eh ! quel service ai-je rendu à l'Eglise pour posséder des revenus ecclésiastiques? Monseigneur, je suis plus riche que le roi. » Il avait environ 1500 livres de rentes.

L'Université le désigna en 1719 pour célébrer l'établissement de l'instruction gratuite, que le Régent avait accordé à la prière du recteur Coffin. Dans son éloquent discours, Rollin fit valoir tout le prix de ce bienfait, qui rendait aux maîtres l'honneur et la sécurité, qui les délivrait de la servitude également pénible et indécente de tendre une main suppliante à leurs élèves, et qui leur permettait de répandre plus largement les fruits heureux de l'éducation. L'édit de 1719 était comme une nouvelle fondation de l'Université. La compagnie invita l'orateur à développer les vues qu'il avait rapidement émises sur la culture de l'esprit et du cœur par les humanités, sur l'étude de la religion et la pratique de la piété. Ce fut l'origine du *Traité des études*, que Rollin eut tout le loisir de composer; car un ordre de la cour vint interrompre brusquement, sans lui laisser achever son trimestre, le nouveau rectorat qu'on lui avait confié pour la réforme des statuts de l'Université. N'avait-il pas, le 11 décembre, aux Mathurins, glorifié la fière attitude de Gerson et félicité l'Université d'avoir, par une requête au Parlement, fait appel à un nouveau concile pour la défense de la foi? Une lettre de cachet supprima son discours, et le lendemain Coffin était élu recteur.

Le *Traité des études* (dont la première partie parut en 1726, la seconde en 1728) avait d'abord été intitulé par Rollin *Traité des études classiques :* ce titre convenait certainement mieux à son dessein; il céda cependant au conseil de ses amis, retrancha le mot *classiques*, et ne composa qu'en 1734 ce qui forme le premier livre, « étranger à son premier plan, qui est comme un hors-d'œuvre, et que je ne dois traiter que très superficiellement » (premières études avant d'entrer au collège ; instruction des filles).

Ainsi complété, le *Traité des études* comprend huit livres : I, des exercices qui conviennent aux enfants dans l'âge le plus tendre, et de l'éducation des filles ; II, de l'intelligence des langues; III, de la poésie; IV, de la rhétorique ; V, des trois genres d'éloquence; VI, de l'histoire; VII, de la philosophie ; VIII, du gouvernement intérieur des classes et du collège.

Un *Discours préliminaire* développe cette idée générale que l'instruction des jeunes gens a trois grands objets : la science, les mœurs, la religion; cultiver l'esprit, régler le cœur, former l'homme chrétien.

Dans le livre Ier, Rollin recommande, en s'appuyant de l'autorité de Quintilien, de profiter des premières années sans cependant imposer un travail sérieux et rebutant, d'apprendre à lire aux enfants dans un livre français, surtout s'il s'agit des écoles des pauvres et de celles de la campagne (c'est l'un des deux passages où il pense réellement à l'école primaire), d'expliquer clairement et succinctement les termes les plus familiers et le plus en usage, de les exercer à écrire des mots pourvus de sens, des maximes utiles à la conduite, de se mettre à leur portée dans les récits et les explications, de frapper leur imagination et de fixer leurs souvenirs par des images,

et leur faire réciter, par forme de divertissement et sans jamais les gronder d'apprendre avec peine et de mal réciter, quelques fables de La Fontaine bien comprises, de voyager avec eux sur la carte, de les initier enfin aux éléments très simples de la grammaire française. Le premier livre qu'il faut leur mettre dans les mains, quand ils savent lire, c'est le *Catéchisme historique* de l'abbé Fleury. Les judicieux conseils de Rollin sur la manière d'intéresser les enfants à la lecture, de provoquer leurs réponses, d'éveiller leur intelligence par la variété des exercices, méritent encore tous les éloges; mais nous croyons que notre littérature scolaire nous offre un grand nombre de livres de lecture, écrits dans un style enfantin sans puérilité, traitant les sujets les plus variés sans dépasser la portée des tout jeunes lecteurs, bien préférables au Catéchisme historique de Fleury pour le développement général de l'intelligence des petits enfants.

Pour l'éducation des filles, comme Fénelon, son guide, Rollin s'occupe beaucoup plus des personnes de condition, qui ont une gouvernante, ou des maîtres particuliers, qui sont destinées à la vie du monde, que du « commun des filles ». Cependant il rappelle aux seigneurs des villages « l'étroite et indispensable obligation d'y établir des écoles de filles », parce que, « à la campagne encore plus qu'à la ville, l'éducation des enfants roule principalement sur les mères ».

Jusqu'à l'âge de six ou sept ans, les études peuvent être à peu de choses près communes aux deux sexes. Que faut-il faire apprendre aux filles d'un âge plus avancé? « Elles ne sont pas destinées instruire les peuples, à gouverner les Etats, à faire la guerre, à rendre la justice, à plaider des causes, à exercer la médecine. Leur partage est renfermé dans l'intérieur de la maison, et se borne à des fonctions non moins utiles, mais moins laborieuses, et plus conformes à la douceur de leur caractère, à la délicatesse de leur complexion et à leur inclination naturelle. » Donc, généralement parlant, l'étude du latin ne leur convient pas. Rollin l'approuverait pour les religieuses, qu'il ne voudrait pas voir, dans la récitation ou le chant des psaumes, « faire la simple fonction d'un écho qui répète des mots sans y rien comprendre ». Il aurait pu demander aussi une exception pour les mères de famille qui ont le louable désir de s'intéresser aux premières études de leurs fils, de se créer de nouveaux titres à leur confiance, à leur respect et à leur affection, et de prolonger ainsi leur influence éducatrice.

Pour faire cesser l'ignorance « grossière et presque générale dans leur sexe » de l'orthographe, Rollin demande qu'on donne aux filles « une légère connaissance de la grammaire française pour distinguer les différentes parties du discours, pour savoir conjuguer, pour connaître les diverses manières de ponctuer ». Elles devront apprendre, en outre, pour remplir leurs devoirs de femmes de ménage, les quatre opérations de l'arithmétique.

Quant à la poésie, elle est fort dangereuse pour cet âge. Les comédies et les tragédies parlent trop d'amour. *Esther* et *Athalie* n'ont point ce danger. Même délicatesse pour la musique qui « dissipe extraordinairement et inspire du dégoût et de l'aversion pour toutes les autres occupations infiniment plus importantes ». Des motets, les chœurs d'*Esther* et d'*Athalie*, quelques cantiques doivent suffire. Le dessin ne serait pas moins agréable et il serait plus utile pour les ouvrages des dames. De la danse, « ordinairement une des parties les plus essentielles de l'éducation des filles », il ne faudrait conserver que les exercices propres à « régler la démarche, à donner un air aisé et naturel, à inspirer une sorte d'honnêteté et de politesse extérieure qui n'est pas indifférente dans le commerce de la vie. »

L'histoire lui paraît l'étude la plus propre à orner l'esprit et à former le cœur des jeunes demoiselles. Après l'histoire sainte, sur laquelle on s'arrêtera plus que sur les autres, on leur fera étudier l'histoire des Grecs, puis celle des Romains. Il inscrit dans leur programme d'études l'histoire de France « qui doit les intéresser davantage, et qu'il est honteux à tout bon Français d'ignorer » : c'est un privilège qu'il leur accorde, car pour les jeunes gens, il déclare ailleurs qu'ils n'ont pas le temps de s'occuper de l'histoire de leur pays !

Enfin il insiste avec beaucoup de sens sur le travail des mains et sur les soins domestiques, sur le gouvernement intérieur de la maison : « Voilà, à proprement parler, la science des femmes... Je déclare qu'après la religion, c'est l'article qui me paraît le plus important. »

Le livre II est consacré à l'étude du *français*, du *grec* et du *latin*.

C'est par le français que doit commencer l'étude des langues. La connaissance des règles, la lecture des livres français, la traduction, la composition sont les quatre principaux instruments de progrès.

Une fois appris les premiers éléments de la grammaire française (parties du discours, règles les plus communes de la syntaxe), « on en fera voir l'application dans quelques livres français »; au lieu de leçons suivies et longues sur la langue, « de courtes questions proposées régulièrement chaque jour comme par forme de conversation, où on les consulterait eux-mêmes, et où l'on aurait l'art de leur faire dire ce qu'on veut leur apprendre, les instruiraient en les amusant, et par un progrès insensible, continué pendant plusieurs années, leur donneraient une profonde connaissance de la langue. »

Pour l'orthographe, Rollin réclamait un peu timidement une certaine liberté de conserver ou non certaines lettres étymologiques qui tendent peu à peu à disparaître dans le travail incessant qui se fait dans la langue pour rapprocher le plus possible l'écriture de la prononciation. Que de temps perdent encore nos maîtres et nos enfants des écoles primaires, par suite des exigences des examens, à de stériles études d'orthographe d'usage — de cette orthographe qui change à chaque édition du dictionnaire de l'Académie!

Rollin a le mérite d'avoir le premier dressé une liste d'auteurs français à étudier dans les classes. Il n'en propose qu'un petit nombre, et par raison de temps et par raison d'économie : les vies particulières écrites par Fléchier et par M. Marsolier, le *Discours sur l'histoire universelle*, de Bossuet, l'*Histoire de l'Académie francaise*, par Pellisson, l'*Histoire de l'Académie des inscriptions et belles-lettres*, par M. de Boze, l'*Histoire du renouvellement de l'Académie des sciences*, par M. de Fontenelle, *Esther* et *Athalie*, différentes pièces de vers de Boileau, sa traduction du *Sublime* de Longin, les *Essais de morale* de Nicole (les quatre premiers tomes), les *Pensées* de Pascal, la *Logique de Port-Royal*. Corneille brille par son absence. Rollin a essayé sur un passage de Fléchier, *Vie de Théodose*, de montrer comment on devait expliquer les auteurs français : il a médiocrement réussi, à notre avis; on sent qu'il n'est plus sur son terrain habituel. Il manque trop de méthode, se jette sur des détails de grammaire ou d'histoire, ou des considérations morales, avant d'étudier le plan général de la composition et sans serrer d'assez près le texte. Nous retiendrons le conseil judicieux de relire le morceau expliqué et de demander aux élèves ce qu'ils trouvent de remarquable, « soit pour l'expression soit pour les

pensées, soit pour la conduite des mœurs ».

Après s'être complu, sur l'exercice de la traduction, dans de longs développements qui n'intéresseraient pas le lecteur, il n'a qu'une page et demie sur un sujet plus important, la composition française, parce qu'il renvoie au livre IV, de la rhétorique. Il se borne à conseiller une sage graduation dans les exercices: fables, récits historiques, lettres, lieux communs, descriptions, petites dissertations, courtes harangues; « l'important, dit-il, serait de les tirer toujours de quelque bon auteur, dont on leur ferait ensuite la lecture, et qui leur servirait de modèle. »

Nous ne suivrons pas Rollin dans son chaleureux plaidoyer en faveur du grec et n'analyserons pas la méthode qu'il conseille d'employer pour l'enseigner. La question de la prééminence du thème, de la version, ne peut davantage nous retenir, non plus que la liste des auteurs à expliquer dans les différentes classes. Mais deux excellents conseils doivent être notés : l'un, « de ne pas suivre son inclination et son attrait en marchant à grands pas avec quelques écoliers qui ont plus d'esprit et plus d'ardeur pour le travail; mais, se rappelant qu'on est redevable à tous, ne pas négliger les plus faibles; » l'autre, « d'être fort attentifs à faire prendre aux enfants un ton naturel en lisant, en expliquant et en récitant leurs leçons ».

Signalons enfin le bon chapitre qui termine ce livre : *De la nécessité et de la manière de cultiver la mémoire*. « Il n'y a peut-être point de temps mieux employé dans la jeunesse » que de faire apprendre dans les classes des endroits choisis des auteurs classiques. « On ne peut trop mettre cet exercice en honneur. »

Le livre III, *De la poésie*, consacré presque tout entier à une analyse très détaillée de Virgile et d'Homère, ne nous retiendra pas longtemps. Si Rollin a bien vu que la poésie prenait sa source « dans le fonds même de la nature humaine, et qu'elle a été d'abord comme le cri et l'expression du cœur de l'homme », dominé par des scrupules de chrétien, il aborde son sujet avec des vues étroites : « le véritable usage de la poésie », selon lui, « appartient à la religion »; il examine sérieusement si la lecture des poètes profanes peut être permise dans des écoles chrétiennes, et il lui faut des autorités pour expliquer sans scrupule Homère. La riante mythologie de l'antiquité, Neptune, Eole, Apollon, les Muses, Cérès, Pomone, Flore, ne trouve pas grâce devant lui; car ces divinités ne sont que néant, ou des démons selon saint Paul, à moins qu'on ne les transforme en « différents attributs du Dieu suprême, du Dieu véritable. Mais ne craint-on point d'irriter, par une telle profanation, celui qui s'appelle si souvent dans les Ecritures un Dieu jaloux et vengeur ? » Aussi se repent-il bien maintenant d'avoir quelquefois employé dans des vers le nom de quelques divinités profanes.

Il a d'ailleurs eu soin d'omettre les règles de la versification française : « les différents exercices des classes ne laissent pas de temps pour en instruire les jeunes gens, et, de plus, la lecture de nos poètes pourrait leur être dangereuse; mais surtout, comme elle ne demande aucun travail de leur part, et ne présente que des roses sans épines, il serait à craindre qu'elle ne les dégoûtât d'autres études plus difficiles et moins agréables, mais infiniment plus utiles et plus profitables. » Tout cela manque bien d'élévation et de saine critique. Mais Bossuet lui-même n'a-t-il pas condamné le *Cid* comme une œuvre malsaine qui excite les passions !

Le livre IV, *De la rhétorique*, et le livre V, *Des trois genres d'éloquence*, nous offrent peu d'applications, même éloignées, aux études primaires. Le premier recommande aux maîtres de compter plus sur les exemples que sur les préceptes pour apprendre à parler et à écrire; on y trouve de très judicieux conseils sur la composition, « la partie la plus difficile et la plus importante des études », sur la manière d'y préparer les élèves, soit de vive voix, « en les aidant à trouver des pensées, à les arranger et à les exprimer », soit par écrit, « en leur traçant légèrement le plan pour les accoutumer peu à peu à marcher seuls et sans secours ». Il s'inspire heureusement de Quintilien pour montrer quel tact le maître doit apporter dans la correction des devoirs, sans prodiguer la louange, sans reprendre avec amertume ; ne se contentant pas « de blâmer les expressions et les pensées qui lui paraîtraient mauvaises, mais en rendant en même temps la raison, et y en substituant d'autres ».

Négligeant tout ce qui pourrait intéresser des élèves de rhétorique, qui se destineraient au barreau ou à la chaire, qui étudient Cicéron, Démosthène ou l'Écriture sainte, nous signalerons à l'attention un passage à l'adresse des catéchistes, que nos maîtres pourront lire avec fruit pour se bien rendre compte de la difficulté de parler clairement aux petits enfants; c'est une excellente page de pédagogie :

« On ne peut leur parler trop clairement; aucune pensée, aucune expression, qui soit au-dessus de leur portée, ne doit échapper. Tout doit être mesuré sur leur force, ou plutôt sur leur faiblesse. Il faut leur dire peu de choses, le dire en termes clairs et le répéter plusieurs fois; ne pas prononcer rapidement, articuler toutes les syllabes; leur donner des définitions nettes et courtes, et toujours dans les mêmes termes; leur rendre les vérités sensibles par des exemples connus et par des comparaisons familières; leur parler peu et les faire beaucoup parler..., et surtout se souvenir, comme le dit si bien Quintilien, qu'il en est de l'esprit des enfants comme d'un vase dont l'entrée est étroite, où rien n'entre si l'on y verse l'eau avec abondance et précipitation, au lieu qu'il se remplit insensiblement, si l'on y verse cette même liqueur doucement, ou même goutte à goutte. »

Le livre VI est consacré à l'*histoire*. Rollin sent bien l'importance de cet enseignement : « Je regarde l'histoire comme le premier maître qu'il faut donner aux enfants, également propre à les amuser et à les instruire, à leur former l'esprit et le cœur. » Malheureusement il s'enferme dans l'histoire des Juifs, des Grecs et des Romains. Le moyen âge et les temps modernes ne semblent pas exister pour lui; l'histoire nationale, il ne croit pas qu'il soit possible de lui faire une place pendant le cours des classes. Tout au plus pourrait-on, en en citant de temps en temps quelques traits, faire naître l'envie de l'étudier plus tard. Il le regrette vivement, et se fait à lui-même le premier le procès : « J'ai honte d'être en quelque sorte étranger dans ma propre patrie. » Les historiens sont, selon lui, en partie responsables de cette faute, pour n'avoir pas eu le talent de faire valoir nos annales. Cette raison n'aurait pas dû l'empêcher de marcher sur les traces de Bossuet, de Port-Royal et de l'Oratoire, qui trouvaient le temps de parler de la France à leurs élèves.

Le livre VII, *De la philosophie*, n'est qu'une simple exhortation aux jeunes gens à l'étudier avec soin. Respectant l'ancienne division de cette science en physique, logique et morale, Rollin, après quelques considérations élevées sur nos devoirs, et plusieurs emprunts à la *Logique de Port-Royal*, donne de très remarquables indications sur ce qu'il appelle la Physique des enfants (ce sont nos leçons de choses), sur la manière de développer en eux l'esprit d'observation au moyen des

objets les plus simples, le pain, le blé, le linge, le papier, etc.

Mais le chef-d'œuvre du *Traité des études*, c'est le livre VIII, *Du gouvernement intérieur des classes et du collège*. Tout ce que dit Rollin, appuyé sur sa propre expérience, et sur l'autorité de Fénelon et de Locke, du but que les maîtres doivent se proposer d'atteindre, des avantages de l'éducation publique, surtout jointe à la vie de famille, de la nécessité d'étudier le caractère des enfants pour les conduire sûrement; des moyens de prendre sur eux de l'autorité « par un caractère d'esprit égal, ferme, modéré, qui se possède toujours, qui n'a pour guide que la raison, et qui n'agit jamais par caprice ni par emportement », et de leur inspirer à la fois de l'amour et une crainte respectueuse; « de la souveraine habileté qui consiste à savoir allier par un sage tempérament une force qui retienne les enfants sans les rebuter, et une douceur qui les gagne sans les amollir »; de la discrétion dans les réprimandes et les châtiments, les louanges et les récompenses, de la manière de rendre l'étude aimable, d'accoutumer les enfants à dire la vérité, à être polis, propres, exacts, de l'importance du bon exemple, de l'obligation de se livrer sans relâche à l'étude et au travail pour être de plus en plus capable d'instruire solidement la jeunesse, tout cet excellent résumé de l'art pédagogique n'a aucunement vieilli et ne peut vieillir; nous n'avons rien de plus autorisé et de plus utile à proposer aux méditations de nos maîtres à tous les degrés de l'enseignement.

De 1730 à 1738, Rollin publia les nombreux volumes de son *Histoire ancienne*, et, sur les conseils de d'Aguesseau, il aborda l'*Histoire romaine*, dont il ne put donner que quatre volumes. Cette vaste compilation, où la critique et même l'érudition font défaut, a conservé sa valeur morale et pédagogique. D'Aguesseau écrivait très justement à l'auteur, le 16 octobre 1731: « C'est moins une histoire qu'une leçon perpétuelle de vertu et de grandeur d'âme, d'amour de la patrie et de la religion. » D'un autre côté, M. Villemain, et plus récemment le Dr Wölcker, lui reconnaissent le mérite « d'inspirer à la jeunesse un goût réel pour l'étude de l'histoire, une vive intuition de la vie des peuples..., une idée généralement vraie de l'antiquité. » Sainte-Beuve lui rend hommage à sa manière, quand il dit si plaisamment: « C'est proprement l'histoire à lire pendant l'année de la première communion. »

Les dernières années de la vie de Rollin furent quelque peu troublées par son attachement inflexible aux doctrines jansénistes; on regrette sa présence aux scènes ridicules qui se passaient à Saint-Médard sur la tombe du diacre Pâris, « grand serviteur de Dieu, ne craint-il pas d'écrire au cardinal de Fleury, dont j'ai connu et admiré l'humilité profonde, l'austère pénitence et la solide piété. » On fit, à plusieurs reprises, des perquisitions dans sa maison, pour découvrir l'imprimerie clandestine qui déjouait toutes les recherches de la police. On creusa dans la cave, on descendit dans son puits à la recherche de prétendus souterrains. Le 11 mai 1739, lorsque l'Université de Paris, sous l'influence de l'abbé de Ventadour, élu recteur pour la circonstance, fit solennellement sa soumission au pape et accepta la bulle *Unigenitus*, Rollin, avec Gibert, professeur de rhétorique au collège Mazarin, à la tête de soixante personnes environ de la tribu de Paris, renouvela sa protestation. Gibert, qui était alors syndic de l'Université, fut seul exilé à Auxerre. Si l'on épargna alors l'extrême vieillesse de l'illustre éducateur, le ressentiment fut assez durable et profond pour qu'à sa mort (14 septembre 1741), le cardinal de Fleury ne permît pas de prononcer un discours au nom de l'Université. M. de Boze, secrétaire perpétuel de l'Académie des inscriptions et belles-lettres, dont Rollin était membre depuis 1710, ne put qu'à grand peine (ce fut une affaire d'Etat, dit-il) obtenir l'autorisation de louer l'homme de lettres.

La postérité lui a depuis amplement rendu justice.

A consulter. — Gibert, *Observations adressées à M. Rollin sur son Traité de la manière d'enseigner et d'étudier les belles-lettres*, 1727. — De Boze, *Éloge de Rollin*, 1741. — Guéneau de Mussy, notice sur Rollin, en texte du *Traité des études*, 1805. — Saint-Alban Berville, *Eloge de Rollin*, couronné par l'Académie française, 1818. — Villemain, *Tableau de la littérature française au* XVIIIe siècle, 10e leçon, 1828. — Patin, *Eloge de Rollin*, 1840. — Sainte-Beuve, *Causeries du lundi*, vol. 6, 1852. — Jourdain, *Histoire de l'Université de Paris*, 1862. — Dr Wölcker, *Rollin als Pädagoge*, 1880. — F. Cadet et le Dr Darin, *Traité des études*, directions pédagogiques; 1 vol., Delagrave, 1882.

[Félix Cadet.]

ROMAINS. — L'histoire de l'instruction publique dans l'empire romain a pour nous un intérêt particulier : nous y trouvons les origines de notre propre enseignement. Nos écoles de la Renaissance doivent beaucoup à celles du IVe siècle, et en ce moment encore, il nous arrive souvent de continuer sans le savoir des traditions inaugurées sous Auguste ou sous Vespasien. Pour bien connaître notre système d'éducation, il me semble qu'il convient de le prendre à sa source. Nous le comprendrons mieux si nous savons d'où il est sorti et comment il s'est formé. C'est une étude pour laquelle les documents ne nous manquent pas; je vais essayer de les réunir et de les mettre sous les yeux du lecteur.

En 662 (92 avant Jésus-Christ), les magistrats de Rome apprirent qu'on s'était permis dans la ville d'ouvrir des écoles où la rhétorique était enseignée en latin. Il y avait longtemps que des rhéteurs grecs s'y étaient établis, et l'autorité ne s'en était pas émue; elle pensait sans doute que des leçons données dans une langue étrangère n'étaient pas dangereuses et qu'elles ne pouvaient attirer que fort peu d'auditeurs. Mais, pour les rhéteurs latins, on s'était montré plus sévère, et aucun n'avait encore obtenu la permission d'exercer son métier dans Rome. Cette fois, l'occasion semblait meilleure pour eux. On était à la veille des luttes de Marius et de Sylla; la rigueur des mœurs anciennes avait beaucoup fléchi, et l'on ne se préoccupait guère de respecter les vieilles maximes. Cependant, les censeurs, qui étaient Cn. Domitius Aénobarbus et L. Licinius Crassus, le célèbre orateur, montrèrent une sévérité à laquelle on ne s'attendait pas et firent impitoyablement fermer les nouvelles écoles. Nous avons conservé l'édit qu'ils publièrent en cette circonstance. On y lit cette phrase curieuse : « Nos ancêtres ont réglé ce qu'ils voulaient qu'on enseignât aux enfants et dans quelles écoles on devait les conduire. Quant à ces nouveautés qui sont contraires aux habitudes et aux mœurs de nos pères, elles nous déplaisent et nous les trouvons coupables. » Voilà un texte formel qui semble affirmer qu'il y avait un système officiel d'éducation dans l'ancienne Rome. Mais Cicéron parle tout autrement. Il dit en propres termes qu'à Rome « l'éducation n'était ni réglée par les lois, ni publique, ni commune, ni uniforme pour tous, » et il ajoute que Polybe, qui d'ordinaire faisait profession d'admirer les Romains, les blâmait sévèrement de cette négligence.

Ces deux témoignages ne sont pas aussi contraires qu'ils paraissent l'être au premier abord, et il est possible de les concilier ensemble. On peut croire, avec Cicéron, que, tant qu'a duré la

république, il n'y a pas eu de loi écrite qui réglât l'éducation de la jeunesse romaine; mais rien n'empêche d'admettre, avec les censeurs, qu'il y avait à ce sujet des traditions, des coutumes, fidèlement suivies pendant des siècles, et dont les esprits sages ne voulaient pas qu'on s'écartât. Pour un Romain de l'ancien temps, les lois n'étaient pas plus sacrées que les vieux usages; Ennius n'avait-il pas dit : « C'est sur les mœurs antiques que repose la grandeur de Rome? »

Ces vieux usages sont assez bien résumés dans une lettre intéressante de Pline, où il regrette beaucoup qu'ils se soient perdus. « Chez nos ancêtres, dit-il, on ne s'instruisait pas seulement par les oreilles, mais par les yeux. Les plus jeunes en regardant leurs aînés apprenaient ce qu'ils auraient bientôt à faire eux-mêmes, ce qu'ils enseigneraient un jour à leurs successeurs. » C'est dire que l'éducation était alors toute pratique et que les exemples servaient de leçon. Un Romain de grande famille ne connaissait que deux métiers, la guerre et la politique. Il apprenait la guerre dans les camps. Après quelques exercices préparatoires au Champ de Mars, où les jeunes gens s'habituaient à manier l'épée, à lancer le javelot, à sauter, à courir, à se jeter tout suants dans le Tibre, ils partaient pour l'armée. Là, dans la tente du général, dont ils formaient la cohorte, « ils se rendaient capables de commander en obéissant ».

Quant à la politique, on ne la leur enseignait pas en leur mettant dans les mains quelque traité de Platon ou d'Aristote, on les faisait assister aux séances du sénat. Ils se tenaient sur de petits bancs, près de la porte, et « on leur donnait par avance le spectacle de ces délibérations auxquelles ils devaient bientôt prendre part ». Cette éducation n'était pas la meilleure pour former un philosophe, mais elle faisait des hommes d'action; elle avait de plus l'avantage de les faire vite. A vingt ans, l'homme qui, suivant le mot de Cicéron, avait eu le Forum pour école et l'expérience pour maître, qui avait assisté à quelques batailles et entendu parler de grands orateurs, était mûr pour la vie publique.

Je n'ai rien dit encore de ce que nous appelons proprement l'instruction, c'est-à-dire de ces études qui précèdent les autres, qu'on peut abréger et simplifier, mais qu'il n'est pas possible de supprimer tout-à-fait. Il fallait bien qu'avant de descendre au Forum ou de partir pour l'armée, le jeune homme eût reçu ces connaissances élémentaires dont aucun homme ne peut se passer. Pour le commun des citoyens, il y avait des écoles publiques, dont je dirai quelques mots plus tard. Mais les enfants de grande maison ne les fréquentaient pas. « Leurs pères, dit Pline, devaient leur servir de maîtres : *Suus cuique parens pro magistro.* » Je suppose qu'en parlant ainsi il songeait à Caton. Nous savons que, lorsque Caton eut un fils, il tint à l'instruire lui-même. Il composa pour lui toute une encyclopédie des sciences de son temps; elle comprenait des traités d'agriculture, d'art militaire, de jurisprudence, des préceptes de morale, une rhétorique, enfin un livre de médecine où il disait beaucoup de mal des médecins grecs « qui ont juré de tuer tous les barbares avec leurs remèdes et qui se font payer pour assassiner les gens. » Il opposait sans doute à leur art problématique ce que l'expérience lui avait appris, à savoir que le chou guérit les fatigues d'estomac et qu'on remet les luxations avec des formules magiques.

Caton, comme on le voit, remplissait son devoir avec un zèle exemplaire; mais nous pouvons être certains que les pères comme lui étaient rares. Ordinairement ils s'en tiraient à meilleur compte. Ils achetaient un esclave lettré qu'ils chargeaient d'enseigner à leur fils ce qu'il était indispensable de lui apprendre. Malheureusement l'esclave avait peu d'autorité dans la famille; pour le fils, c'était un complaisant plus qu'un maître. Plaute, dans une de ses pièces les plus amusantes (les *Bacchis*), représente un jeune débauché, Pistoclère, qui veut entraîner son pédagogue, Lydus, chez sa maîtresse. Lydus résiste, se fâche, fait la morale; mais, quand il a bien parlé, le jeune homme se contente de lui dire : « Voyons, suis-je ton esclave ou toi le mien? » Et Lydus, qui n'a rien à répondre, le suit en maugréant. C'est une scène prise sur le vif, et plus d'un pédagogue a dû s'entendre dire la phrase de Pistoclère.

Quant aux écoles publiques, où étaient élevés ceux qui n'avaient pas les moyens d'avoir un pédagogue chez eux, les historiens en font quelquefois mention, mais sans nous donner beaucoup de renseignements sur elles. Tout ce qu'on peut dire, c'est qu'elles étaient vraisemblablement communes aux deux sexes, et que l'instruction qu'on y donnait devait être fort élémentaire.

Plus tard, quand les professeurs grecs se furent établis à Rome, les anciennes écoles continuèrent d'exister, mais elles ne formèrent plus qu'un degré inférieur de l'éducation. Les anciens n'avaient pas l'habitude de distinguer aussi nettement que nous le faisons les divers ordres d'enseignement; cependant on trouve, dans les *Florides* d'Apulée, un passage curieux où l'auteur semble créer entre eux une sorte de hiérarchie. « Dans un repas, dit-il, la première coupe est pour la soif, la seconde pour la joie, la troisième pour la volupté, la quatrième pour la folie. Au contraire, dans les festins des muses, plus on nous sert à boire, plus notre âme gagne en sagesse et en raison. La première coupe nous est versée par le *litterator* (celui qui nous apprend à lire); elle commence à polir la rudesse de notre esprit. Puis vient le grammairien, qui nous orne de connaissances variées; enfin le rhéteur nous met dans la main l'arme de l'éloquence. » Voilà trois degrés d'instruction, qui sont indiqués d'une manière assez précise. Ce *litterator* chez qui l'on envoie l'enfant quand il ne sait rien et qui se charge de commencer à l'instruire, saint Augustin l'appelle aussi « le premier maître, *primus magister* ». Quelques-uns de ses élèves passent de son école chez le grammairien; mais beaucoup ne vont pas plus loin et n'auront jamais d'autres connaissances que celles qu'il leur a données. Comme cet enseignement élémentaire ne paraît pas avoir changé dans la suite, épuisons ici, avant d'aller plus loin, ce qu'on en peut savoir : on verra que, par malheur, ce que nous savons se réduit à peu de chose.

Qu'apprenait-on dans l'école du « premier maître »? A lire, à écrire, à compter, nous dit saint Augustin. Ces connaissances, les plus nécessaires de toutes, sont partout le fond de l'instruction populaire. Si elles sont très utiles, elles sont fort modestes aussi, et les maîtres qui les enseignaient ne jouissaient, chez les Romains, que d'une médiocre estime. On ne leur permettait pas de prendre le nom de professeurs, et le code rappelle à plusieurs reprises qu'ils n'ont pas droit aux mêmes privilèges que les rhéteurs et les grammairiens. Cependant l'empereur veut bien les recommander à la pitié des gouverneurs de province; il ordonne à ces magistrats d'empêcher qu'ils ne soient accablés de charges trop grandes; c'est un devoir d'humanité; *ad præsidis religionem pertinet.* Ils sont très pauvres d'ordinaire et ne pourront pas payer l'impôt s'il est trop lourd. On a découvert à Capoue la tombe d'un maître d'école qui s'est donné le luxe de transmettre ses traits à la postérité. Il est représenté sur sa chaise, avec deux élèves, un garçon et une fille, auprès de lui. Des vers assez bien tournés sont gravés au-

dessous du bas-relief. Après nous avoir dit que Chilocalus fut un maître honorable, qui veillait avec soin sur les mœurs des jeunes gens qu'on lui confiait, ils nous apprennent qu'en même temps qu'il faisait la classe, il écrivait des testaments avec probité :

Idemque testamenta scripsit cum fide.

Ainsi, son métier ne lui suffisait pas pour vivre, et il avait jugé bon d'y joindre une autre industrie, à peu près comme les instituteurs qui sont en même temps chantres d'église ou secrétaires de mairie.

Ces maîtres obscurs et mal payés ont pourtant rendu de grands services à leur pays. L'autorité ne paraît pas s'être beaucoup préoccupée de l'instruction populaire ; il semble qu'elle ne se souciât que des classes élevées. Heureusement on avait, à tous les étages du monde romain, le goût du savoir. C'est ce goût qui, sans que le gouvernement eût besoin d'intervenir, multiplia partout les écoles. Il y en avait dans les villages comme dans les villes, et jusque dans ces réunions de hasard, composées souvent de gens sans aveu, qui se formaient autour des centres industriels. Ainsi, en 1876, on a découvert en Portugal, près du petit bourg d'Aljustrel, dans une région montagneuse, une table de bronze couverte d'une longue inscription latine. Cette inscription, qui est par malheur fort incomplète, contient un règlement au sujet de l'exploitation des mines de la contrée. On y voit qu'autour des mines il s'était formé un véritable village où se trouvaient des bains, des boutiques, tout ce qui pouvait servir aux besoins et aux divertissements des ouvriers. Il y avait aussi des maîtres d'école auxquels le règlement accorde des immunités particulières : *ludimagistros a procuratore metallorum immunes esse placet.*

En somme, les illettrés devaient être rares. On est frappé, quand on parcourt les rues de Pompéi, d'y voir tant d'inscriptions qui couvrent les murs. Certainement il y en aurait beaucoup moins si les habitants n'avaient pas su lire. Ils savaient écrire aussi, et l'on relève tous les jours, dans des lieux que ne fréquentait pas le beau monde, des inscriptions si grossières qu'on voit bien que ce sont des gens de la lie du peuple qui les ont gravées. Dans l'armée, le mot d'ordre, au lieu d'être transmis de vive voix, était écrit sur des tablettes et passait des mains des centurions dans celles des derniers sous-officiers : on était donc certain qu'ils sauraient le lire.

D'ordinaire, l'école du *primus magister*, comme celle du grammairien et du rhéteur quand ils étaient pauvres, était installée dans un de ces hangars couverts qu'on appelait *pergulae* et qui servaient aussi d'ateliers aux peintres. Ils se trouvaient quelquefois relégués au plus haut de la maison, et le maître pouvait dire alors, comme Orbilius, qu'il enseignait sous les toits. Mais le plus souvent ils étaient au rez-de-chaussée et formaient des espèces de portiques qui bordaient la rue. C'est là que l'école s'établissait tant bien que mal.

Pour se mettre à l'abri de l'indiscrétion des voisins, on se contentait de tendre quelques toiles d'un pilier à l'autre. Ces toiles cachaient aux élèves les mouvements de la rue, mais elles n'empêchaient pas les bruits de l'école d'arriver aux passants. Ils entendaient les élèves répéter en chœur : un et un font deux; deux et deux font quatre. « L'horrible refrain ! *odiosa cantio !* » dit saint Augustin, qui avait conservé de ces premières études un fort désagréable souvenir Ces cris insupportables exaspéraient aussi Martial, et il les mettait parmi les raisons qui lui rendaient le séjour de Rome intolérable. « Il est impossible d'y vivre, disait-il ; le matin, on est assassiné par les maîtres d'école et la nuit par les boulangers. »

En général, le mobilier de l'établissement était fort simple. Les plus pauvres se contentaient de quelques bancs pour les élèves et d'une chaise pour le maître. Quand on pouvait, on y joignait des sphères ou des cubes pour mettre sous les yeux des écoliers les figures de la géométrie. Un grand luxe consistait à tapisser les murs de cartes géographiques. Dans les années heureuses d'un Trajan, d'un Marc-Aurèle, d'un Dioclétien, les élèves y suivaient le mouvement des armées, et l'on nous dit que le maître éprouvait un sentiment de fierté patriotique à leur montrer que l'étendue de l'empire égalait presque celle du monde.

Une peinture murale, qui a été trouvée à Pompéi et qui est aujourd'hui au musée de Naples, nous fait assister à une scène curieuse de la vie des écoliers romains au Ier siècle. Nous avons sous les yeux une école, placée sous un portique que soutiennent des colonnes élégantes reliées entre elles par des guirlandes de fleurs. L'école est entièrement ouverte; aussi des enfants du dehors en profitent-ils pour regarder ce qui s'y passe. Trois écoliers sont assis sur un banc ; ils ont de longs cheveux, une tunique qui les enveloppe jusqu'aux pieds, et tiennent sur leurs genoux leur *volumen*, qu'ils ont l'air de lire avec beaucoup d'attention. Devant eux, un homme se promène d'un air grave; sa figure est encadrée d'une grande barbe ; ses mains se cachent dans un petit manteau. C'est le maître sans doute ; à sa mine renfrognée nous reconnaissons celui dont Martial dit qu'il est en horreur aux garçons et aux filles, *invisum pueris virginibusque caput*. A l'autre extrémité, on fouette un écolier récalcitrant. Le malheureux est dépouillé de tous ses vêtements ; il ne porte plus qu'une mince ceinture au milieu du corps. Un de ses camarades l'a hissé sur son dos et le tient par les deux mains ; un autre lui a pris les pieds, tandis qu'un troisième personnage lève les verges pour frapper. Le fouet et les verges étaient fort employés à Rome, et l'usage en a duré depuis le temps de Plaute jusqu'à la fin de l'empire. Quintilien seul fit entendre, à ce sujet, une réclamation timide : « Quant à frapper les enfants, dit-il, quoique Chrysippe l'approuve et que ce soit l'usage, j'avoue que j'y répugne. » Mais Chrysippe l'emporta, et Ausone nous dit que, de son temps encore, « l'école retentissait des coups de fouet ».

Voilà ce que nous savons de l'instruction populaire dans l'empire romain. Nous sommes mieux renseignés sur celle des hautes classes de la société, et, précisément parce qu'elle est mieux connue, nous pouvons y moins insister. Aux jeunes gens de naissance distinguée on apprenait la grammaire et la rhétorique. « La grammaire, dit Quintilien, comprend deux parties : l'art de parler correctement, et l'explication des poètes. » Chacune d'elles demande beaucoup de temps et de peine. Pour bien parler, il faut connaître la valeur des lettres, la prononciation des syllabes, la signification des mots, puis savoir comment les mots s'unissent entre eux pour former des phrases : ce sont des détails qui ne finissent pas. L'explication des poètes n'exige pas moins de travail. Le maître lit d'abord, *praelegit* ; l'élève répète et, lorsqu'il a prononcé comme il convient, sans commettre aucune faute contre l'accent et la quantité, on reprend le passage et l'on essaie de se rendre compte de tout.

Quand l'enfant sait parler correctement, qu'il a lu les poètes grecs et latins, il semble que son enseignement grammatical soit fini : la définition de Quintilien paraît épuisée ; mais avec le temps, la grammaire s'est fort étendue, elle a reçu peu à peu des développements qui ont singulièrement

accru son importance. Et, d'abord, comment admettre que l'élève ne connaisse que les poètes et qu'on le laisse étranger à tous les auteurs qui ont écrit en prose? Si la poésie doit rester l'objet principal de ses études, il faut bien qu'il ait quelque notion du reste : *Nec poetas legere satis est; excutiendum omne scriptorum genus.* C'est un champ immense qui s'ouvre devant lui.

Ce n'est pas tout encore, et l'étude de la littérature entière ne paraît pas suffire à occuper le temps des grammairiens : ils y joignent des sciences accessoires qui semblent indispensables pour que les élèves comprennent les auteurs qu'on leur fait lire. Est-il possible qu'ils mesurent les vers et en saisissent le mécanisme s'ils ignorent la musique? Le grammairien est donc chargé de la leur apprendre. Les poètes sont pleins de passages où ils parlent du ciel et décrivent le lever et le coucher des astres : comment parviendra-t-on à les expliquer si le grammairien n'enseigne pas l'astronomie? Enfin, comme il y a des poèmes entiers, ceux d'Empédocle par exemple et de Lucrèce, qui sont consacrés à exposer et à discuter des systèmes philosophiques, il est bon qu'on sache la philosophie, et la philosophie elle-même ne sera bien comprise que si l'on a quelque notion des sciences exactes, surtout de la géométrie et des mathématiques. C'est donc le cercle entier des connaissances humaines qu'embrasse la grammaire : « Avant de passer aux mains du rhéteur, dit Quintilien, l'enfant doit avoir reçu ce que les Grecs appellent une éducation encyclopédique. »

Au premier abord, il semble que le rhéteur ait moins à faire que son collègue ; il n'est pas obligé de se disperser, comme lui, dans des études diverses. Il n'enseigne qu'un art; mais cet art, c'est l'éloquence, le premier et le plus difficile de tous, celui qui demande toute une vie d'homme pour être pratiqué en perfection. Il faut d'abord apprendre à l'élève la théorie complète de la rhétorique; c'est une étude très longue, très délicate, chaque maître s'étant plu à entasser les préceptes, à compliquer la science, à créer des difficultés imaginaires pour le plaisir de les résoudre. A cet enseignement de théorie se joignent des exercices pratiques qui sont plus importants et plus difficiles encore. Quand l'élève connaît les préceptes de l'art, on lui apprend à les appliquer; il faut qu'il compose un discours, qu'il le retienne par cœur, qu'il le débite. Dans le débit, rien n'est laissé au hasard : on a voulu tout prévoir, tout régler. On apprend d'avance à l'élève le ton qui convient à chaque partie du discours, jusqu'où le bras doit s'élever pendant l'exorde et comment il faut tendre la main dans l'argumentation. Sur quelques points, des discussions se sont élevées, qui partagent l'école. Convient-il de frapper du pied dans les moments où l'on s'emporte? Est-il séant de déranger les plis de sa toge et de la laisser flotter sur l'épaule vers la fin du discours? Pline l'ancien, qui était un homme sévère et régulier, ne voulait pas en entendre parler, et il allait jusqu'à recommander qu'en s'essuyant le front, quand on suait, on eût grand soin de ne pas déranger sa chevelure. Quintilien était moins rigoureux; il pensait, au contraire, qu'un peu de désordre dans les cheveux et dans la robe marquait mieux l'émotion et pourrait toucher les juges. Un art si minutieux demandait, on le conçoit, beaucoup de temps et de travail, et le jeune homme ne pouvait encore qu'imparfaitement le connaître, lorsqu'à dix-sept ans il prenait la robe virile et devenait citoyen.

C'est ainsi que par l'union de la grammaire et de la rhétorique fut définitivement constitué ce qu'on pourrait appeler le cycle des études. On sait désormais ce qu'on apprendra dans les écoles; la matière, le fond de l'enseignement public est trouvé. Il reste à voir comment cet enseignement lui-même est arrivé à naître.

L'enseignement public peut être donné de diverses manières. Tantôt il est dans les mains des particuliers, qui ouvrent des écoles à leurs frais et les dirigent comme ils veulent : c'est l'enseignement libre ; tantôt les villes se chargent de l'entreprise, elles choisissent les professeurs et les paient : c'est l'enseignement municipal; tantôt enfin ils sont rétribués par le trésor public et dépendent de l'autorité : c'est l'enseignement de l'Etat. Ces trois situations différentes, l'instruction à Rome les a successivement traversées. Elle a commencé par la première, s'est maintenue très longtemps dans la seconde, et n'est arrivée à la dernière qu'au moment même où les barbares ont détruit l'empire d'Occident.

Vers le temps d'Auguste et de Tibère, on ne connaissait à Rome que l'enseignement libre. Un grammairien, un rhéteur, qui s'était fait connaître en élevant les fils de quelque grand personnage, devenu client de la famille où il avait été précepteur et comptant sur sa protection, louait, sous quelque portique, une salle plus ou moins vaste, suivant ses ressources ou ses espérances, et attendait les élèves. Le succès de ces entreprises était très variable; tandis que Remmius Palæmon y gagnait plus de 480 000 sesterces par an (80 000 fr.), Orbilius, le maître d'Horace, mourait de faim dans un galetas et ne se consolait de sa misère qu'en écrivant un livre d'injures contre les pères de famille qui s'étaient montrés si peu généreux pour lui. Ces chances incertaines décourageaient les hommes de talent, et il est naturel qu'ils aient préféré dans la suite les positions moins brillantes, mais plus sûres, que leur offraient les écoles des villes et de l'Etat. C'est ainsi que décline et s'efface peu à peu l'enseignement libre qui jetait tant d'éclat sous les premiers Césars. Mais il n'a jamais complètement disparu, et nous le retrouverons au ve siècle, mentionné dans l'édit de Théodose II, qui fonde l'école de Constantinople.

Avec Vespasien l'enseignement entre dans une phase nouvelle. L'État ne se contente plus d'honorer les professeurs par des privilèges et des immunités ; il manifeste pour la première fois la pensée de les prendre à son service. « Vespasien fut le premier, dit Suétone, qui accorda aux rhéteurs, sur le trésor public, un salaire annuel de 100 000 sesterces (20 000 fr). » Parmi ceux qui touchèrent ce traitement se trouvait Quintilien *. Pendant vingt ans, sous des régimes divers, il professa la rhétorique à Rome, aux frais de l'empereur. L'essai de cet enseignement nouveau ne pouvait pas se faire avec plus d'éclat. Quintilien était un avocat illustre, qui avait étudié à fond tous les secrets de son art. Il parlait avec autorité, il écrivait avec talent. Il eut pour élèves Pline le Jeune, peut-être Tacite, et Martial l'appelle le chef et le guide de la jeunesse :

Quintiliane, vagae moderator summe juventae.

L'effet de ses leçons fut considérable, s'il est vrai, comme on le pense, qu'elles contribuèrent à changer le goût public et ramenèrent les jeunes gens de l'admiration de Sénèque à celle de Cicéron.

Est-ce à dire que les libéralités de Vespasien se soient étendues à l'empire entier et qu'il ait établi partout l'enseignement de l'Etat? J'ai peine à le croire. Il est plus vraisemblable que les paroles de Suétone ne s'appliquent qu'à Rome, et que c'est dans cette ville seulement que Vespasien paya les professeurs avec l'argent du trésor public. Plus tard quelques chaires furent fondées et rétribuées par les empereurs dans les villes im-

portantes. Alexandre Sévère, non content de fonder des chaires, eut l'idée de les pourvoir d'élèves en donnant des pensions à des enfants pauvres, qui purent ainsi suivre les cours. C'est donc à lui que remonte l'institution des boursiers. Mais presque partout les écoles étaient entretenues aux frais des municipalités ; seulement les empereurs firent des lois sévères pour forcer les villes à payer leurs professeurs : elles y mettaient beaucoup de négligence, et Gratien, qui ne voulait pas souffrir que le traitement des maîtres fût abandonné au caprice des cités, fixa ce que chacune d'elles, selon son importance, devait donner par an à ses grammairiens et à ses rhéteurs.

Le dernier progrès qu'avait à faire l'instruction publique dans l'empire romain fut accompli en 425, sous l'empereur Théodose II, par la fondation de l'école de Constantinople. Elle fut établie dans le Capitole de la ville impériale, sous les trois portiques du nord, qui contenaient de vastes exèdres, et qu'on agrandit encore en achetant les maisons voisines. On multiplia le nombre des salles et on les éloigna les unes des autres pour qu'aucune leçon ne fût gênée par le bruit que faisaient les élèves dans le cours voisin. Les professeurs étaient au nombre de trente et un : trois rhéteurs et dix grammairiens latins ; cinq rhéteurs et dix grammairiens grecs ; un philosophe, deux jurisconsultes.

C'est ainsi que fut créée ce que nous pourrions appeler l'université de Constantinople. Cette fois, c'était bien l'autorité impériale qui prenait l'initiative de la création. La loi ne dit pas qui doit fournir à la dépense, mais il est assez probable qu'elle est prise sur le trésor public. Ce qui est sûr, c'est que les professeurs sont traités comme des fonctionnaires, et l'empereur règle qu'après vingt ans de bons services, si l'on n'a rien à leur reprocher, ils recevront, en même temps que leur retraite, la dignité de comtes du premier ordre et seront mis sur le même rang que les *ex-vicarii*. L'enseignement de l'Etat est fondé, et il est curieux de voir que le jour même où il commence d'exister, il s'attribue aussitôt le monopole. En même temps que la loi interdit aux professeurs de l'université de donner aucune leçon en dehors du Capitole, on défend aux autres d'ouvrir aucune école publique. Ils pourront continuer à enseigner dans l'intérieur des familles, *intra privatos parietes* ; mais, s'ils se font accompagner au dehors par leurs élèves, s'ils les réunissent dans une maison spéciale, ils seront punis des peines les plus sévères et chassés de la ville.

Quoique la loi soit signée par Valentinien III aussi bien que par Théodose, nous ne savons pas si elle eut un contre-coup dans l'empire d'Occident, qui se débattait alors contre les barbares. Quant à l'université de Constantinople, il appartient à ceux qui s'occupent de l'empire byzantin de savoir quelles furent ses destinées et ce qui est advenu dans la suite de l'œuvre de Théodose II.

[Gaston Boissier, de l'Académie française.]

Bibliographie. — Ussing, *Darstellung des Erziehungs- und Unterrichtswesen bei den Griechen und Römern ;* — Grasberger, *Erziehung und Unterricht im classischen Alterthum*, 1875 ; — Egger, *Étude sur l'éducation et particulièrement sur l'éducation littéraire chez les Romains*, 1833.

ROMME. — Gilbert Romme, membre de l'Assemblée législative et de la Convention, naquit à Riom, en Auvergne, en 1750. Son frère aîné, Charles Romme, mathématicien et astronome distingué, fut professeur à l'école navale de Rochefort. Le jeune Gilbert s'adonna aussi à l'étude des mathématiques, et, vers l'âge de trente ans, se rendit à Saint-Pétersbourg où il devint précepteur du fils du comte Strogonov. Peu de temps avant la convocation des Etats généraux de 1789, il revint en France, accompagné de son jeune élève, âgé alors de dix-sept ans et qui devait achever son éducation à Paris. Tous deux adoptèrent avec enthousiasme les principes de la Révolution : assidus aux séances de l'Assemblée constituante, d'abord à Versailles, puis à Paris, on les voyait en toute occasion au premier rang des amis de la liberté. Mais l'impératrice Catherine fut bientôt informée de la manière dont l'élève de Romme employait son temps en France : elle ordonna au comte Strogonov de rappeler son fils, et défendit à Romme de jamais franchir la frontière de Russie.

La première circonstance où Romme joua un rôle public fut la célèbre séance du 19 juin 1790, dans laquelle la Constituante vota l'abolition des titres de noblesse : il y figura comme l'orateur d'une députation qui vint présenter à l'Assemblée une table de bronze sur laquelle était gravé le serment du Jeu de paume. Bientôt après il retourna en Auvergne, à Gémeaux, pour y cultiver son petit patrimoine. Là, au milieu des paysans, il s'appliqua à répandre les connaissances utiles, tout en faisant œuvre de propagande patriotique et révolutionnaire. En 1791, préludant aux futures fêtes républicaines, « il fit célébrer l'ouverture de la moisson par les officiers municipaux de sa commune, et, ce jour-là, enjoignit au prêtre d'entonner le premier *Domine, salvam ac perpetuam fac legem* » (G. Avenel). Dans l'automne de cette même année, il fut élu député du Puy-de-Dôme à la Législative. Il fit partie du Comité d'instruction publique de cette assemblée, avec Condorcet, Prieur de la Côte-d'Or, Carnot, Arbogast, etc. Le plan que Condorcet présenta au nom de ce Comité dans les séances des 20 et 21 avril 1792 ne fut pas discuté, à cause des événements, et la Législative se contenta de le léguer à la Convention. Romme, bien qu'il se soit séparé plus tard de Condorcet dans les luttes politiques qui divisèrent les républicains, paraît avoir été complètement d'accord avec lui sur la question d'instruction publique : ce fut, en effet, le plan auquel Condorcet avait attaché son nom que Romme chercha à faire prévaloir à la Convention, dans le premier débat de décembre 1792, et qu'il réussit à faire adopter — pour quelques jours seulement — en octobre 1793.

A la Convention, où Romme représenta, comme à la Législative, le département du Puy-de-Dôme, il alla siéger sur les bancs des Montagnards. L'austérité puritaine de son caractère, l'inflexible rigidité de ses principes démocratiques l'éloignèrent du parti de la Gironde. Mais si la droiture et la fermeté d'une âme indomptable firent de lui l'un de ces « patriotes rectilignes » ne reculant jamais devant l'accomplissement de ce qu'ils crurent être le devoir, on ne peut lui reprocher aucune étroitesse d'esprit : nourri de la tradition encyclopédique, familier avec toutes les sciences, il ne fut point un sectaire, et il incarna en lui, à un plus haut degré peut-être qu'aucun de ses collègues, les aspirations humaines et généreuses de la Révolution.

Nommé membre du Comité d'instruction publique de la Convention le 13 octobre 1792, on le voit, dès le 25 novembre, présenter un rapport qui conclut à la suppression de la place de directeur de l'Académie de France à Rome. « Le Comité, dit-il, pense que le même coup devra frapper toutes les Académies de France, mais il pense aussi que vous ne devez le faire que lorsqu'en vous occupant de l'organisation générale de l'instruction publique, vous prendrez des mesures pour les branches d'enseignement dépendantes de quelques Académies, pour la conservation des objets précieux qui sont sous leur garde, et pour des opé-

rations importantes confiées à quelques-unes d'elles. Vous ne devez abattre que lorsque vous pourrez réédifier, afin que les sciences et les arts n'en reçoivent pas une secousse funeste. » Mais, sans plus attendre, il importe, ajoute-t-il, de supprimer les fonctions de directeur de l'Académie de France à Rome. « La place est en ce moment vacante ; et nous la croyons inutile, nuisible même à l'esprit de l'institution... Par une suite d'un régime barbare, et que vous devez vous empresser de détruire, les jeunes artistes envoyés à Rome sont mal logés, mal nourris, impitoyablement délaissés, tandis que le directeur vit somptueusement dans le palais qu'il habite. » Le décret fut voté, avec cette disposition additionnelle : « La Convention nationale suspend dès maintenant toute nomination, tout remplacement dans les Académies de France. »

En décembre, le Comité fit connaître à la Convention le plan général qu'il proposait pour l'organisation de l'instruction publique. Après que Lanthenas eut présenté, le 18, un rapport et un projet de décret sur les écoles primaires, Romme reçut la mission d'exposer et de défendre, dans un rapport d'ensemble, les bases mêmes du plan du Comité, qui avaient été violemment attaquées par plusieurs orateurs. (V. *Convention*, pp. 521-527). Son rapport (*Rapport sur l'instruction publique, considérée dans son ensemble, suivi d'un projet de décret sur les principales bases du plan général*, présenté à la Convention générale, au nom du Comité d'instruction publique, par G. Romme, député du département du Puy-de-Dôme, imprimé par ordre de la Convention nationale) fut lu dans la séance du 20 décembre.

Cet important document, dont nous n'avons pu donner l'analyse à l'article *Convention*, est divisé en deux parties. Dans la première, Romme examine ces deux questions : « Qu'était l'instruction publique en France ? Que doit-elle être ? »

Les universités et les collèges, dit-il, n'ont été jusqu'ici que les asiles de la routine, de l'erreur et des préjugés. Les petites écoles, trop peu nombreuses comparativement aux besoins des campagnes, « sont aussi nulles par les méthodes et les livres qu'on y emploie, qu'elles sont pénibles pour les maîtres par l'état d'avilissement auquel un orgueilleux préjugé les a condamnés jusqu'à présent ». Il existe quelques écoles spéciales pour la marine, le génie, les ponts et chaussées, les mines, etc. Le seul établissement auquel Romme accorde des éloges, c'est le Collège de France ; il les mérite, dit-il, « par son organisation, par la diversité, l'importance et l'utilité des leçons qu'on y donne, et par son régime qui lui a permis d'être toujours au niveau des lumières publiques ; il faudrait le conserver, s'il n'était pas plus utile de tout refondre dans un système général d'instruction publique, qui ne peut que gagner à le prendre pour modèle, comme il a été celui des universités de Suisse, d'Allemagne, de Suède, de Hollande et d'Angleterre. »

Que doit être la nouvelle instruction publique ? Elle doit comprendre et ce qui appartient à l'instruction proprement dite, et ce qui appartient à l'éducation : « C'est de l'indissolubilité de cette union, que nous désignerons désormais sous le nom d'*instruction publique*, que dépendront la régénération des mœurs, les progrès des sciences, des lettres et des arts, et leur juste application à la prospérité publique... La constitution donnera à la nation une existence politique et sociale, l'instruction publique lui donnera une existence morale et intellectuelle. » L'instruction publique doit être graduée, pour être appropriée à la fois aux besoins généraux de tous les citoyens, et aux besoins de la société qui réclament l'exercice de certaines professions; les différentes branches doivent en être distribuées de manière : « 1° que les connaissances les plus usuelles s'étendent comme une rosée bienfaisante sur tous les citoyens de la République ; 2° que les connaissances d'une application moins étendue, quoique d'une utilité générale, parviennent à ceux qui peuvent le plus les faire fructifier ; 3° que les établissements élevés diminuent dans la même proportion que les professions ou les fonctions auxquelles ils sont destinés, et le nombre des individus qui peuvent ou veulent s'y livrer. Ces principes incontestables ont conduit le Comité à diviser l'instruction publique en quatre degrés sous les dénominations : 1° d'écoles primaires ; 2° d'écoles secondaires ; 3° d'instituts ; 4° de lycées... Les écoles primaires et secondaires présentent la première partie de l'instruction, celle qui est nécessaire à tous les individus ; les instituts et les lycées présentent la seconde, celle qui est nécessaire à la société, mais qui ne doit pas nécessairement être cultivée par tous. » Romme consacre un chapitre de son rapport à chacun de ces quatre degrés d'instruction, dont il indique sommairement l'organisation et le programme. Les écoles primaires sont seules destinées à l'un et à l'autre sexe ; les écoles secondaires, les instituts et les lycées ne seront ouverts qu'aux garçons. Mais Romme signale lui-même cette lacune et la nécessité de la combler : « L'éducation des femmes, dit-il, doit avoir aussi une place dans le système général d'instruction publique... Il faut qu'il y ait dans l'éducation des deux sexes ces rapports, cette harmonie par lesquels l'un apprendra à discerner, à vouloir, à inspirer le bien, et l'autre à le faire. » Il indique aussi la nécessité de placer à la tête de l'instruction publique une autorité qui donnera l'impulsion et assurera la bonne marche de ce vaste organisme. Dans le projet de Condorcet, cette autorité, c'était la société nationale des sciences et arts ; Romme se borne à dire : « Les parties de ce système, étroitement liées entre elles, offrent une organisation qui demande un régulateur, une surveillance générale, qui, en laissant aux autorités constituées tout ce qui appartient à l'administration publique et à la police, maintienne l'enseignement dans la plus grande activité. Le Comité s'occupe d'un mode qui réunisse ces deux caractères. »

La seconde partie du rapport est consacrée à l'examen de trois autres questions :

1° « La nation doit-elle, dans ses institutions, embrasser tous les degrés de l'instruction publique ? » — Oui, dit le rapporteur du Comité, « le système de l'instruction publique doit être établi dans son entier, puisqu'il doit correspondre au système entier des fonctions et des professions les plus indispensables au corps social ». Si l'on retranche une partie de l'instruction, « on viole les droits politiques d'une portion de citoyens qui, ayant reçu de la nature des forces suffisantes pour fournir à une longue carrière, seraient arrêtés par la médiocrité de leur fortune pour payer le complément d'instruction qui leur serait nécessaire. » Il y a plus : « Cette parcimonie compromettrait la liberté et donnerait à l'esprit public une marche rétrograde ; car si vous n'organisez pas l'instruction publique dans toute son étendue, les collèges se relèveront de leurs décombres ; chaque commune réorganisera le sien selon ses lumières et ses opinions plus ou moins révolutionnaires, ou le laissera dans toute sa décrépitude, et ces créations discordantes de l'erreur et du préjugé empoisonneront dès sa naissance l'instruction des écoles de nouvelle création. »

« 2° L'enseignement sera-t-il aux frais de la République, dans tous les degrés de l'instruction publique ? » — Le Comité pense que l'instruction doit être, dans tous ses degrés, aux frais de la République. « Les trois quarts de la dépense se-

ront en écoles primaires et secondaires, sur la gratuité desquelles il ne peut s'élever de doutes; et la non-gratuité pour les degrés supérieurs, outre qu'elle serait une parcimonie honteuse et indigne d'une nation puissante et libre, serait encore onéreuse au riche comme au pauvre; à l'un, parce qu'il paierait pour l'instruction au delà de ce qu'il paierait en surcroît de contributions; à l'autre, parce que ses contributions n'en seraient pas diminuées, et que les écoles publiques lui seraient fermées. » En outre, « par la gratuité absolue, l'instruction sera plus étendue, plus égale, plus libre, plus indépendante de l'opinion; les arts et les sciences seront mieux cultivés, et la patrie mieux servie. »

« 3° Sous quels rapports l'instruction publique doit-elle être mise sous la dépendance des corps administratifs? » — Le Comité répond : « Sous le rapport de l'ordre public, et sous celui des dépenses et de l'administration générale des propriétés nationales. Mais la partie de l'instruction publique qui se renferme dans la propagation des lumières doit être sous la sauvegarde d'une surveillance distincte et protectrice qui, au lieu de contraindre, stimule; au lieu d'arrêter, dirige l'enseignement et serve à répandre avec plus de discernement, d'uniformité et de célérité les connaissances, les découvertes et les procédés qui peuvent éclairer utilement la raison et fournir à l'industrie de nouvelles ressources. » Romme est préoccupé, comme Condorcet, des dangers que présenterait pour la science un droit de tutelle conféré au pouvoir politique. « La propagation de la lumière n'est point un objet d'administration. La livrer à des autorités occupées de grands intérêts, mais étrangères aux arts et aux sciences, ce serait violer le plus beau droit de l'esprit humain : celui de ne reconnaître de bornes à sa perfectibilité que celles de la nature. Quelle que soit l'organisation que vous donniez à la République, il est de l'essence du pouvoir exécutif d'avoir une très grande autorité... Gardons-nous d'accroître sa puissance en mettant dans ses mains un instrument aussi actif que celui de l'instruction publique. L'indépendance de l'enseignement est un droit national. »

Le projet de décret qui suivait le rappport était ainsi conçu :

« Art. 1er. — L'instruction publique sera divisée en quatre degrés, sous les dénominations : 1° d'écoles primaires; 2° d'écoles secondaires; 3° d'instituts; 4° de lycées.

» Art. 2. — On enseignera dans les écoles primaires les connaissances rigoureusement nécessaires à tous les citoyens.

» Art. 3. — On se préparera, dans les écoles secondaires, aux connaissances nécessaires pour remplir les fonctions publiques les plus rapprochées de tous les citoyens, et pour exercer les professions et emplois les plus ordinaires de la société.

» Art. 4. — Les instituts présenteront les connaissances nécessaires pour remplir les fonctions publiques, ainsi que les éléments des sciences, arts et belles-lettres.

» Art. 5. — L'ensemble et les parties les plus relevées des connaissances humaines seront enseignés dans les lycées.

» Art. 6. — L'instruction publique sera établie dans tous ses degrés par le pouvoir législatif.

» Art. 7. — L'enseignement sera gratuit dans tous les degrés de l'instruction publique.

» Art. 8. — L'instruction publique sera soumise à la surveillance des corps constitués, pour tout ce qui tient à l'ordre public et à l'administration des propriétés nationales. L'enseignement sera soumis à une surveillance distincte dont le mode sera présenté avec l'organisation générale. »

Ce projet de décret ne fut pas discuté, le débat sur l'instruction publique ayant été ajourné à cause du procès du roi.

Quatre mois plus tard, lorsque la Convention aborda une autre grande question, celle de la constitution, Romme ouvrit le débat, le 17 avril, en présentant une analyse des divers projets de constitution qui avaient été adressés à l'assemblée par des étrangers.

C'est à l'initiative de Romme que la République dut l'adoption du télégraphe aérien imaginé par Chappe. Il avait découvert le projet de Chappe dans les cartons du Comité d'instruction publique; et, frappé de l'importance de cette invention, il la signala à la Convention (4 avril 1793) et obtint le vote d'un crédit de 6 000 francs pour les premières expériences. (V. *Lakanal*, p. 1477.)

Peu de temps après, il fut envoyé en mission à l'armée de Cherbourg, avec Prieur de la Côte-d'Or. Après les événements du 31 mai, Romme et Prieur furent mis en arrestation par le général Wimpfen, sur l'ordre des autorités girondines de Caen. De sa prison, Romme écrivit à la Convention une lettre contenant ces mots : « Notre arrestation peut prendre un très grand caractère, et prévenir le fédéralisme qui vous menace, surtout si, comme nous vous le demandons, vous la confirmez, si vous nous constituez ôtages pour la sûreté des représentants détenus à Paris. » Cette lettre fut lue dans la séance du 14 juin; et comme Gossuin insinuait qu'on avait peut-être forcé la main au signataire, Couthon (et non Cambon, comme le dit Louis Blanc) s'écria : « Vous vous trompez : Romme serait libre au milieu de toutes les bouches á feu de l'Europe. »

Pendant la captivité de Romme, qui dura deux mois, la Convention discuta (26 juin, 1er, 2 et 3 juillet) un nouveau projet d'éducation nationale présenté par le Comité d'instruction publique renouvelé, et que nous avons désigné, à l'article *Convention*, sous le nom de *projet Sieyès-Daunou-Lakanal*. Tout différent du plan proposé en décembre 1792 par l'ancien Comité, ce projet ne créait que des écoles primaires, et s'en remettait à l'initiative privée pour les degrés supérieurs de l'enseignement. Il fut écarté comme insuffisant, et la Convention donna à six commissaires le mandat de préparer, sous huit jours, un projet de décret sur l'éducation et l'instruction publiques. On sait que cette *Commission des six* (V. *Convention*, p. 535), dont Robespierre faisait partie, prit pour base de son travail l'ouvrage posthume de Michel Lepelletier. Lepelletier remplaçait les écoles primaires par des maisons d'éducation commune; mais, au-dessus de ce premier degré d'enseignement, il maintenait les trois degrés supérieurs prévus par le plan de Condorcet et de Romme, écoles secondaires, instituts et lycées. La commission amenda sur ce point le projet Lepelletier : au lieu de trois degrés d'instruction supplémentaire, elle n'en admit plus que deux, les instituts et les lycées (séance du 29 juillet). Le 1er août, elle présenta, par l'organe de Léonard Bourdon, un projet de décret organisant spécialement les maisons d'éducation commune.

Ce projet de décret fut discuté le 13 août. Romme, rendu à la liberté, était présent, et prit part au débat. Autant qu'on peut juger de son discours par le compte-rendu très sommaire du *Moniteur* (V. *Convention*, p. 540), il développa de nouveau les idées qu'il avait exposées dans son rapport du 20 décembre 1792; il insista sur la division de l'instruction publique en deux parties, celle qui est nécessaire à tous, et celle qui convient à chacun en particulier. Il demanda le renvoi de la question au Comité. L'Assemblée, sans admettre les termes mêmes du projet de décret, vota une proposition de Danton disant qu'il y aurait des établissements nationaux où les enfants

seraient élevés et instruits en commun, mais que l'envoi des enfants dans ces établissements resterait simplement facultatif.

Un mois plus tard, à la suite d'une pétition du département de Paris demandant l'organisation immédiate des degrés supérieurs d'enseignement, Romme fut adjoint (16 septembre), avec Guyton-Morveau et Michel-Edme Petit, à la Commission des six, transformée ainsi en Commission des neuf. Nous avons expliqué, à l'article *Convention*, p. 543, comment la Commission des six s'était trouvée partagée en deux fractions d'égale force, dont l'une, selon l'expression de Couppé de l'Oise, « s'était attachée à un système et n'en voulait pas démordre ». L'entrée de Romme et de Guyton-Morveau dans la Commission permit la formation d'une majorité qui, renonçant à poursuivre l'exécution du plan de Lepelletier, revint, quoique sous une forme un peu différente, aux idées du premier Comité d'instruction publique. La Commission des neuf choisit Romme pour rapporteur.

Mais avant de poursuivre, nous devons parler d'une œuvre capitale dont Romme fut le principal auteur, et que l'ordre chronologique nous oblige à mentionner à cette place. Le Comité d'instruction publique, dessaisi de la question d'éducation depuis le mois de juillet par la nomination de la Commission des six, avait reporté son activité sur d'autres travaux. Il s'occupait, entre autres, depuis une année déjà, de la réforme du calendrier, pour laquelle il avait réclamé le concours de savants tels que Lagrange, Monge, Lalande, Dupuis, etc. Romme, qui n'avait pas cessé de faire partie du Comité d'instruction publique, avait été chargé, en sa qualité de mathématicien, de présider à la confection du calendrier nouveau. Ce fut lui qui, le 20 septembre, présenta au nom du Comité le rapport relatif à cet important objet. L'impression en fut ordonnée, et la discussion ajournée. Elle s'ouvrit le 5 octobre. Dans cette séance, la Convention adopta les bases du plan du Comité : ère républicaine datant du 22 septembre 1792 ; division de l'année en douze mois de trente jours, avec cinq jours complémentaires ; division du mois en trois décades ; mais elle rejeta les noms que le Comité avait proposés pour les mois et pour les jours de la décade. Les noms de chaque mois, dans le plan primitif du Comité, devaient rappeler une époque de la Révolution ; c'étaient, en commençant à partir de l'équinoxe d'automne : République, Unité, Fraternité, Liberté, Justice, Égalité, Régénération, Réunion, Jeu de Paume, Bastille, Peuple, Montagne. Les jours de la décade se seraient appelés jour du Niveau, du Bonnet, de la Cocarde, de la Pique, de la Charrue, du Compas, du Faisceau, du Canon, du Chêne, du Repos. La Convention ayant, sur les observations de Duhem, refusé d'accepter cette nomenclature, décréta la simple dénomination ordinale : en conséquence, dès le lendemain, le procès-verbal de l'assemblée fut daté « du quinzième jour du premier mois de l'an deuxième de la République ». Mais on trouva bien vite que cette manière à la fois sèche et prolixe d'indiquer une date présentait des inconvénients ; la question fut renvoyée à un nouvel examen, et le 24 octobre furent adoptés sur un rapport de Fabre d'Eglantine, les noms harmonieux et poétiques des mois républicains, et ceux des jours de la période décadaire, de « primidi » à « décadi ». Les décrets du 24 et du 5 octobre furent fondus en un seul et rectifiés dans quelques dispositions par le décret du 4 frimaire an II (24 novembre 1793), qui établit définitivement le calendrier républicain. A ce décret fut annexée une *Instruction sur l'ère de la République et sur la division de l'année;* cette *Instruction* avait été rédigée par Romme.

L'innovation qui, dans le calendrier républicain, devait susciter le plus d'opposition, c'était la substitution de la décade à la semaine ; mais c'était précisément celle à laquelle les réformateurs tenaient le plus. « A quoi sert ce calendrier? » avait demandé avec humeur l'évêque Grégoire au rapporteur du Comité. « A supprimer le dimanche », répondit Romme. Il faut ajouter que l'observation du repos du décadi n'était rendue obligatoire que pour les fonctionnaires publics. « La loi, disait l'*Instruction* du 4 frimaire, laisse à chaque individu à distribuer lui-même ses jours de travail et de repos, à raison de ses besoins, de ses forces, et selon la nature du travail qui l'occupe ; mais comme il importe que les fonctionnaires, les agents publics, ne quittent leur poste que le moins possible, la loi ne tolère de vacances pour eux qu'au dernier jour de chaque décade. »

Ajoutons, pour n'avoir plus à revenir sur les travaux de Romme relatifs au calendrier républicain, que dans les premiers mois de l'an II il rédigea, avec le concours de divers collaborateurs, un *Annuaire* destiné à faire connaître aux habitants des campagnes la nouvelle division du temps et à répandre des notions utiles. Cet ouvrage fut présenté par lui le 30 pluviôse an II à la Convention, qui en décréta l'impression. Il forme un volume in-8 de 240 pages, intitulé « *Annuaire du cultivateur pour la troisième année de la République,* présenté le 30 pluviôse de l'an II à la Convention nationale, qui en a décrété l'impression et l'envoi pour servir aux écoles de la République, par G. Romme, représentant du peuple ; à Paris, chez F. Buisson, libraire, rue Hautefeuille, n° 20, l'an IIIe de la République. » Une note ajoute : « Les citoyens qui ont concouru à ce travail, en communiquant les vérités utiles qu'ils doivent à leur expérience et à leurs méditations, sont : Cels, Vilmorin, Thouin, Parmentier, Dubois, Desfontaines, Lamarck, Préaudaux, Lefèvre, Boutier, Chabert, Flandrin, Gilbert, Daubenton, Richard et Molard. » L'*Annuaire* de Romme méritait l'honneur que lui fit la Convention en en ordonnant l'envoi aux écoles. « C'est vraiment, a dit M. Jules Claretie (*Les derniers Montagnards*, p. 120), un beau et utile ouvrage, bien supérieur à tous ces almanachs qu'on publie aujourd'hui. On sent que Romme ne s'est pas contenté de la théorie seule, qu'il a étudié et pratiqué : ses recettes agricoles, son dictionnaire botanique, la liste des animaux qu'il faut élever, acclimater, et les moyens de les élever, sont autant de claires et excellentes leçons que la République avait raison de populariser. Les renseignements fournis par Romme, logiquement rangés par dates (en vendémiaire l'étude sur les vendanges, le raisin ; en prairial, les soins à donner aux prairies, la luzerne, le trèfle, l'angélique, le serpolet ; en messidor, le blé, etc.), mériteraient d'être réimprimés encore à présent, et seraient vraiment utiles à nos agriculteurs. »

Revenons à la Commission des neuf et à son plan d'instruction publique. Ce fut le 20 octobre 1793, trente-quatre jours après celui où la Commission avait été réorganisée, que Romme vint donner lecture en son nom d'un *Projet de décret sur les écoles nationales.* Nous avons reproduit tout au long dans l'article *Convention*, pages 544-546, le texte de ce projet et les tableaux qui l'accompagnent ; nous pouvons donc nous dispenser de l'analyser ici. Faisons remarquer seulement qu'il est fondé sur le principe formulé à deux reprises déjà par Romme, de la distinction entre l'instruction nécessaire à l'individu et l'instruction nécessaire à la société : « L'instruction nationale, prise dans son ensemble, dit le projet, se divise en deux grandes parties : La première est relative aux besoins de chaque citoyen ; la seconde est relative aux besoins de la société entière. » Les écoles nationales seront divisées en premières éco-

les de l'enfance, secondes écoles de l'enfance, et écoles de l'adolescence ; il y aura en outre un certain nombre d'écoles supérieures spéciales.

Le 21 octobre (30 vendémiaire), la Convention vota, toujours sur le rapport de Romme, un décret relatif à l'organisation et à la distribution des premières écoles de l'enfance ; elle le compléta, le 5 brumaire, par des articles additionnels ; le 7 brumaire, par un décret sur le placement des premières écoles, sur la première nomination des instituteurs et des institutrices et sur leur traitement ; et le 9 brumaire, par de nouveaux articles additionnels et un décret sur la surveillance des écoles nationales.

Cette législation de brumaire an II, qui est, selon nous, la plus remarquable des diverses organisations de l'enseignement national successivement décrétées par la Convention, ne devait pas être appliquée. On lui reprochait, sur les bancs du Centre et d'une partie de la Montagne, de s'être inspirée des idées de Condorcet. Sur la proposition d'un membre dont nous n'avons pu découvrir le nom, le Comité de salut public fut invité à nommer une commission de six membres, chargée de réviser le décret sur l'organisation des premières écoles. Cette nouvelle Commission des six, dont Bouquier fut le rapporteur, allait biffer d'un trait de plume l'œuvre de la Commission des neuf, et y substituer ce qu'elle appelait la liberté d'enseignement. En vain Romme chercha-t-il à parer le coup en obtenant que le Comité d'instruction publique fût aussi chargé de faire, de son côté, la révision du même décret ; il redevint, dans cette circonstance, pour défendre son œuvre, le rapporteur du Comité (séance du 18 frimaire), et fit les plus grands efforts pour obtenir le maintien des dispositions votées en brumaire : la majorité se prononça contre lui. Le projet de la commission de révision nommée par le Comité de salut public fut adopté et devint le décret du 29 frimaire an II ; nous avons dit ailleurs (article *Convention*, pages 533-534) quelle est, à notre avis, la signification politique de cette mesure.

Peu de temps après l'adoption du décret du 29 frimaire, Romme reçut une mission qui le tint éloigné de Paris pendant sept mois, des premiers jours de ventôse jusqu'à la fin de fructidor an II. Il ne prit donc aucune part aux événements de thermidor. Lorsqu'il rentra à la Convention, il y trouva la réaction déjà toute-puissante. Romme n'avait pas été l'un des amis de Robespierre ; il s'était même trouvé en opposition avec lui au sein de la Commission des neuf ; mais il ne put voir sans douleur et sans colère la nouvelle politique inaugurée par les thermidoriens. Pour lui, resté fidèle à ses convictions, il n'abandonna pas la Montagne ; aussi, malgré les services qu'il avait rendus, encourut-il la défaveur de la majorité. Son nom ne figure pas sur la liste des membres du Comité d'instruction publique élus en vendémiaire an III.

Lorsque Lakanal, devenu président du Comité, proposa en brumaire an III un nouveau projet d'organisation des écoles primaires, renouvelé de celui du 26 juin 1793, Romme présenta quelques observations sur les dangers qu'offrirait la création d'écoles particulières, et sur les mesures de surveillance qu'il serait utile à prendre à cet égard (V. *Convention*, page 562). Mais, quoique Lakanal eût déclaré lui-même que « les observations de Romme étaient d'un très grand poids », la Convention passa à l'ordre du jour.

Romme ne prit aucune part à la discussion sur la création des écoles centrales (ventôse an III). Il savait qu'on ne l'eût plus écouté.

Une fois seulement encore — la dernière — il devait remonter à la tribune de la Convention, et les paroles qu'il prononça ce jour-là lui coûtèrent la vie. Le 1er prairial, lorsque le peuple affamé, et rendu furieux par l'audace croissante des ennemis de la République, envahit la salle de la Convention, Romme osa proposer la mise en liberté des patriotes incarcérés et l'adoption de mesures propres à assurer du pain au peuple. Il fut, pour ce fait, décrété d'accusation comme complice de l'insurrection, et traduit devant une commission militaire avec ses collègues Soubrany, Goujon, Bourbotte, Duquesnoy, Duroy (Voir dans la IIe PARTIE l'article *Révolution française*, page 1913). La commission, instrument docile des vengeances de la contre-révolution, condamna à mort ces « derniers Montagnards ». Sans attendre d'être livrés au bourreau, ils se frappèrent de leurs propres mains à la sortie du tribunal (29 prairial an III). « C'étaient, a dit Edgar Quinet, les dernières âmes héroïques qui faisaient à leur cause le sacrifice de leur vie. Leurs morts, acceptées sans colère, furent peut-être les plus belles dans un temps si fertile en ce genre de beauté. » Romme avait quarante-cinq ans.

[J. Guillaume.]

ROSALIE (SOEUR) — V. *Rendu* (*Marie-Jeanne*).

ROULAND. — Gustave Rouland, né à Yvetot, le 6 février 1806, fit ses études au collège de Rouen, où il obtint le prix d'honneur. De 1830 à 1842, il fut substitut du procureur du roi à Louviers, Évreux et Rouen, substitut du procureur général, puis avocat général et premier avocat général à Rouen. Procureur général à Douai en 1843, avocat général à la Cour de cassation en 1846, il devient député de Dieppe en 1847. Après 1848, il entre au barreau de Rouen pour y prendre la succession de M. Sénart ; dès 1849, il est rappelé à la Cour de cassation ; en 1853 le garde des sceaux lui confie les fonctions de procureur général à Paris et, le 13 août 1856, l'empereur le nomme ministre de l'instruction publique et des cultes, en remplacement de M. Fortoul. Le 16 juin 1863, il a pour successeur M. Duruy et passe premier vice-président du Sénat. Au mois de septembre de la même année il reçoit la présidence du Conseil d'État, avec titre et rang de ministre ; enfin en septembre 1864 il échange, sur sa demande et par suite de dissentiments avec M. Rouher, cette dernière situation contre celle de gouverneur de la Banque de France. Il exerçait encore cette dernière fonction quand la mort le surprit subitement comme son prédécesseur M. Fortoul, le 13 décembre 1878. Il était grand-croix de la Légion d'honneur et de plusieurs ordres étrangers. L'empire l'avait fait entrer au Sénat, le 14 novembre 1859 ; il fut élu sénateur dans la Seine-Inférieure en 1875.

Quand M. Rouland prit possession du portefeuille de l'instruction publique et des cultes, après l'intérim du maréchal Vaillant, il s'en fallait du tout que l'Université fût réconciliée avec l'empire. Elle demeurait plus qu'hésitante, inquiète, sur ses gardes, et la venue de ce magistrat, dont on connaissait les discours avec leur accent, n'était pas faite pour la rassurer. Au reste, quelles compensations et quelles réparations pouvait-il lui offrir ? Aucun signe de détente ne s'était encore montré, le principe d'autorité continuait de s'afficher sans vis-à-vis, et les conséquences de la loi de 1850 se voyaient au clair, chaque jour plus menaçantes. L'Université s'attendait plutôt à des aggravations, car tout un remue-ménage d'articles de journaux et de pétitions colportées attestait qu'on espérait fort et ferme obtenir à bref délai l'exécution de la promesse contenue dans l'art. 85 de la loi du 15 mars, c'est-à-dire la liberté de l'enseignement supérieur. Or, nul n'ignorait dans quelles mains amies était tombée la liberté précédemment obtenue, et il était aisé de prévoir que la même force organisée, toute puissante et pressante qui, de moment en moment, débordait plus

avant sur les écoles, en disputant à l'État la clientèle de ses lycées et de ses collèges, atteindrait prochainement les facultés, après quoi elle ne serait pas encore satisfaite.

La loi de 1850 n'était pas d'ailleurs le seul grief de l'Université; le décret-loi du 9 mars 1852, destiné, est-il dit dans son préambule, *à rétablir, avant toute réorganisation, l'ordre et la hiérarchie dans le corps enseignant*, avait, pour commencer, supprimé la section permanente, dernier vestige du grand Conseil où avaient siégé les Royer-Collard, les Thénard, les Jouffroy, les Cousin, les Villemain et les Cuvier. En même temps disparaissaient toutes les garanties que la loi de 1850 avait, elle-même, maintenue aux personnes dans ses articles 14, 68 et 76; la philosophie avait été réduite à la logique en vue de lui éviter tout écart; l'École normale supérieure, devenue suspecte, était tenue au doigt et dévêtue de tous ses privilèges: l'histoire était bridée au plus court, et ainsi du reste.

Il faut reconnaître que cette situation, que nous ne représentons qu'en abrégé, était mal faite pour donner confiance à l'Université, mal faite aussi pour encourager la bienveillance d'un ministre qui se hasardait en pays inconnu mais notoirement hostile. Il convient de ne pas oublier, d'autre part, que M. Rouland n'était pas seulement ministre de l'instruction publique; il avait également dans ses attributions l'administration des cultes, qui représentait à elle seule la plus laborieuse de toutes les tâches, la plus épineuse, semée d'incidents et d'accidents à chaque pas. Sans doute il pouvait se souvenir des intentions et des luttes du fondateur de l'Université, fondateur de la dynastie, mais ces luttes étaient loin, les anciens *Pères de la foi* que Napoléon Ier avait proscrits prêtaient leur concours plus ou moins gratuit à Napoléon III, et le discours de Bordeaux se tenait là comme un phare: « Je veux, avait dit le président né du 2 décembre, conquérir à la religion, à la morale, à l'aisance cette partie si nombreuse de la population qui, dans un pays de foi et de croyance, connaît à peine les préceptes du Christ. » Pour qui sait lire il y avait là une condamnation et un appel; la condamnée, c'était l'Université qui n'avait pas rempli sa mission et qui avait semé ou laissé croître l'indifférence; les nouveaux élus désignés, c'étaient les détenteurs de ce mandat divin *Ite et docete*. A ceux-là, assis désormais à la droite du président passé empereur, la carrière était ouverte, et sans limites, ils pouvaient le croire par tous les abandons qu'on avait déjà consentis.

Il est vrai que la loi du 14 juin 1854 avait, semblait-il, marqué un temps d'arrêt dans les concessions ou tout au moins l'intention de fortifier l'enseignement de l'État contre une concurrence qui avait eu, en moins de quatre ans, ce résultat de faire perdre à l'État cinquante-deux collèges communaux, de permettre aux Jésuites de créer onze établissements et de transférer dans un grand nombre de départements la direction des écoles des instituteurs laïques aux maîtres congréganistes. Mais, après ce grand effort auquel on s'était résigné en présence d'un péril évident, les jalousies réciproques ne pouvaient être que plus vives; les cardinaux et les évêques conservaient aux Tuileries leurs grandes et leurs petites entrées; ils siégeaient au Conseil supérieur et au Sénat; de l'aveu de tous, ils faisaient et défaisaient les préfets; quant aux instituteurs laïques, contraints de servir plusieurs maîtres à la fois, ils ne pesaient rien.

Cependant, il arriva que les craintes de l'Université ne se réalisèrent pas et que, malgré certains éclats de voix dont il força intentionnellement la note au début, M. Rouland fut tout autre chose qu'un ministre de combat. Ses directions étaient soumises à une volonté souveraine qu'il ne pouvait contredire; il avait à compter avec ces coteries de palais qui sont les sectes des empires; l'Église observait tous ses mouvements avec autant d'attention qu'il surveillait les siens; les ressources dont il disposait étaient plus que médiocres, car si les dépenses ne se mesuraient pas pour le faste, la guerre et les travaux publics, on disputait aux écoles de tout ordre les plus humbles encouragements; enfin, la prudence lui conseillait de s'abstenir des réformes profondes, par ce motif qu'on en était las. Il vit tout cela, prit son temps et, commençant à bas bruit, il suivit son chemin à sa manière, procédant aux améliorations qu'il méditait par voie d'économie, s'aidant de l'occasion quand il la croyait propice, faisant son office de serviteur fidèle en appelant à l'empire autant qu'il le pouvait les dissidents; par-dessus tout, gardien vigilant de la loi, dont il prétendait maintenir l'autorité envers et contre tous.

On pourra voir, dans un moment, que l'œuvre scolaire de M. Rouland eut son prix; mais si on lui doit des créations et des institutions utiles; s'il eut le constant souci d'assurer à ses administrés des facilités d'existence moins précaires, le trait principal de son tempérament fut cette vigilance dont nous venons de parler, et qui durant six années devait trouver de si fréquentes occasions de s'exercer, en arrêtant au passage les usurpations des congrégations, des fabriques et des écoles secondaires ecclésiastiques toujours tentées de sortir de leur spécialité. Il faut avoir vécu dans le voisinage des faits que nous rappelons pour savoir combien ces envahissements étaient variés, tenaces, et de combien de voiles ils se couvraient : interprétations abusives de la gratuité, substitutions de personnes à l'aide de noms d'emprunt, dons anonymes qui annulaient la tutelle de l'État, dons et legs accompagnés de conditions faites pour déterminer les préférences des conseils municipaux et les fixer contrairement à la loi, etc., etc.

S'il nous était permis de mêler une supposition à des faits authentiques, nous inclinerions à penser que M. Abbatucci, qui patronna M. Rouland, et l'empereur, qui le choisit, savaient tous deux ce qu'ils pouvaient attendre de cet homme politique doublé d'un légiste, nourri de notre vieux droit français, très circonspect, certainement, mais partisan décidé de la doctrine de Portalis : « l'Eglise est dans l'Etat », et de taille et d'humeur à opposer son *non possumus* à des prétentions contraires à la déclaration de 1682.

Sur les points essentiels de ce débat séculaire, M. Rouland ne fléchit pas un moment, et nous n'en voulons pour preuve que sa dépêche aux recteurs du 15 juin 1863; le lendemain il était remplacé. « L'enseignement du droit administratif, dit-il, est encombré de superfluités pour lesquelles on néglige les objets les plus graves, tels que la séparation des pouvoirs publics, les conflits les appels comme d'abus, etc., etc. MM. les professeurs comprendront combien tout ce qui touche aux rapports de l'Eglise et de l'Etat demande à être exposé avec soin et *combien il importe de mettre en lumière les vrais principes, les règles traditionnelles de notre droit public ecclésiastique.* » On connaît mal la figure de ce vieux parlementaire si on la cherche seulement dans les décrets rendus sur sa proposition ou dans ses arrêtés; on ne la retrouve au net que dans ses circulaires, qui restent des modèles de force et de raison méditées.

Si on nous reprochait d'avoir trop insisté sur les considérations qui précèdent, nous répondrions qu'on éviterait plus d'une méprise injuste si, au lieu de se saisir brusquement des hommes

et de leurs actes, en les isolant du cadre où ils étaient appelés à se mouvoir, on les replaçait dans ce milieu pour leur tenir compte des obstacles qu'ils ont rencontrés et des nécessités qu'ils ont subies. Nous allons maintenant énumérer, dans chacun des trois ordres d'enseignement, les actes principaux de l'administration de M. Rouland.

Enseignement supérieur. — En ce qui touche les grands établissements scientifiques et littéraires placés en dehors de l'Université, nous n'apercevons rien de particulièrement notable, sinon des augmentations de budget et de traitements. Cependant, le règlement du *Collège de France* fut réformé en 1857, et la création d'une chaire d'épigraphie et d'antiquités romaines indique par un nouveau trait dans quelle voie nouvelle nos études historiques étaient entrées. En 1858, une commission présidée par le général Allard renouvela la tentative faite par la commission parlementaire de 1849 et qui avait eu pour objet la révision du régime administratif du *Muséum ;* mais pour la seconde fois cette enquête demeura sans résultat. A l'*École d'Athènes*, au contraire, l'effort du ministre obtint son plein effet, et dans sa séance publique l'Académie des inscriptions et belles-lettres appréciait en ces termes le décret du 9 février 1859 : « Cette réorganisation ramène l'Ecole dont l'Académie a la tutelle aux conditions originelles de sa fondation en lui assurant une base plus large. » Ce décret, qui est toujours en vigueur, peut se résumer comme il suit : Le grec moderne disparaît du programme de l'examen d'entrée, les membres de l'Ecole ayant tout le temps voulu pour l'apprendre pendant leur séjour à Athènes. Ils devront d'ailleurs justifier désormais du titre d'agrégé des classes supérieures des lycées; les premiers agrégés et les agrégés docteurs étant, d'autre part, dispensés des épreuves d'admission. Une promotion de classe est réservée aux membres sortants ; une section des sciences est créée ; les élèves de l'Ecole peuvent ouvrir des cours publics.

La situation des *Sociétés savantes* fut une des premières préoccupations de M. Rouland, et elle persista jusqu'à la fin de son administration, ce qui s'explique par des considérations d'ordre scientifique et littéraire, mais aussi d'ordre politique. Ces sociétés s'étaient multipliées, leur valeur était très inégale ; mais un certain nombre d'entre elles formaient des foyers d'études locales qui pouvaient avoir leur sérieuse utilité. Telles d'entre elles avaient déjà fait leurs preuves en mettant en lumière des documents intéressants enfouis dans nos archives départementales jusqu'alors trop peu connues et trop mal gardées. Toutefois, ces sociétés sans orientation précise et qui souvent touchaient à trop de choses pour rien approfondir, présentaient plusieurs défauts sensibles. La médiocrité de leur ressources ne leur permettait pas de se créer des relations ni de se faire connaître ; elles étaient donc sans lien et sans crédit, vivant du chacun chez soi, chacun pour soi, régime offensant et ruineux surtout dans les choses de l'esprit. Ce n'est pas tout ; la clôture étroite où elles se confinaient par inclination ou par nécessité avait conduit quelques-unes d'entre elles à former de petites églises où l'on officiait en breton, en provençal ou en flamand plus volontiers qu'en français. On était Français sans nul doute, cependant par degrés on retournait au passé, à l'ancienne province, à l'ancien idiôme, qu'on voulait sauver de l'oubli par une piété respectable, imprudente seulement chez les uns et chez d'autres accompagnée de préjugés et d'intentions cachées. En un mot, il y avait là des forces dispersées, puis encore en tels endroits des instruments de résistance à la volonté du gouvernement de faire pénétrer la langue nationale jusque dans les profondeurs. Par une succession de mesures combinées, M. Rouland tenta de mettre fin à cet état. Il réorganisa le *Comité des travaux historiques* en lui rattachant une nouvelle section qui fut attribuée aux sciences ; il fit de ce Comité un organe plus agissant qu'autrefois, plus pénétrant, une sorte d'institut, au sein duquel les sociétés pouvaient avoir leurs entrées, chargé d'analyser leurs communications et à l'occasion de les publier. Une bibliothèque spéciale les rassemblait, une revue les enregistrait, les habitudes d'isolement étaient donc rompues. Du même coup, on étendit les encouragements qui pouvaient faciliter les travaux de recherches; plus tard, M. Rouland proposa aux sociétés de témoigner de l'unité de leurs intentions en prenant part à une œuvre commune ; c'est cette œuvre qui se poursuit après vingt ans sous le nom de *Répertoire archéologique* et de *Dictionnaire géographique de la France*. Il ne s'agit plus là de nos anciennes provinces, mais de la vieille patrie une et indivisible. Ce fut encore M. Rouland qui fonda en Sorbonne le *Concours annuel des sociétés savantes*, auquel assistent les délégués de chacune de ces compagnies, pour y recevoir les médailles ou mentions dont elles ont été jugées dignes par le Comité central.

Avec l'*Ecole normale supérieure* nous entrons dans le domaine de l'Université proprement dit, nous sommes au cœur même de ce domaine; et la Restauration le savait bien quand elle supprima cet établissement en 1822 ; le gouvernement provisoire de Juillet 1830 le savait quand il le rétablit, par ordonnance du 6 août; l'empire ne l'ignorait pas quand furent rendus en 1852 le décret du 10 avril et les arrêtés des 15 septembre et 7 décembre. En vertu de ces actes, le nombre des agrégations était réduit de six à deux : l'agrégation des sciences, comprenant les mathématiques et la physique; l'agrégation des lettres, comprenant, les lettres, l'histoire, la logique et la grammaire. Les élèves ne pouvaient plus se présenter à la licence qu'à la fin de la seconde année d'études; il leur était interdit de concourir à l'agrégation à la fin du cours triennal; pour être autorisés à subir cette dernière épreuve, il leur fallait justifier de cinq ans de stage et avoir vingt-cinq ans. D'un autre côté les trois années d'école ne comptaient plus que pour deux dans la durée des services. La philosophie, en prenant le nom de logique, ne devait plus être enseignée que comme méthode d'examen des procédés de l'esprit humain. Huit maîtres de conférences sur dix-neuf étaient supprimés ; et, pour conclure, l'objet principal de l'École, placée sous la haute surveillance de deux délégués du ministre, était défini comme il suit : « préparation à la licence et à la pratique des meilleurs procédés d'enseignement et de discipline scolaire. »

Dès 1857, M. Rouland rétablit l'agrégation de grammaire; il décide que les trois ans d'école compteront pour cinq années de stage, et il reconnaît aux élèves les plus distingués le droit de se présenter à l'agrégation dès la fin du cours triennal. L'examen de licence peut être subi après la première année.

De 1858 à 1861 se placent d'autres réparations non moins considérables : les agrégations de physique et d'histoire sont restituées ; une seconde conférence de langue et de littérature française est créée ; trois nouvelles conférences se partagent l'histoire, la géographie et les mathématiques ; les services scientifiques, qu'on avait réduits à une dotation dérisoire, sont installés dans des bâtiments édifiés à leur intention et leurs ressources sont triplées. Cinq agrégés préparateurs, choisis parmi les anciens élèves de l'école, sont attachés aux laboratoires et aux collections. Enfin, ce fut

M. Rouland qui eut l'heureuse fortune d'appeler M. Pasteur de Lille à Paris pour le placer à la tête de la division scientifique de l'Ecole.

Les *Facultés* s'étaient multipliées en 1854, en même temps que la création des seize grands ressorts académiques rehaussait la condition des recteurs; mais si la dernière de ces mesures fut très justement applaudie par les amis de l'Université, la première trouva moins de partisans et pour cause. Il ne suffit pas en effet de créer des écoles pour propager le goût des hautes études, ni de fonder, comme on le fit, une *caisse de l'enseignement supérieur* pour se procurer des ressources; il faut encore avoir pour soi l'opinion, les mœurs, et l'heure. Or tout cela manquait, et si on avait obtenu des édifices tels quels et trouvé des professeurs, les élèves n'étaient pas venus. Les créations que l'on avait imaginées, médiocrement pourvues, avaient amoindri l'enseignement supérieur plus qu'elles ne l'avaient fortifié, ne fût-ce qu'en propageant la nostalgie de Paris et l'habitude des auditoires de rencontre. Il convenait donc de s'en tenir là et M. Rouland s'y tint. Toutefois, il jugea utile d'instituer un certain nombre de chaires nouvelles, et nous citerons entre autres: la *chaire de droit français étudié dans ses origines féodales et coutumières* (Toulouse), la *chaire de droit coutumier* (Paris); les *chaires de pathologie comparée et expérimentale* et d'*histologie* qui furent confiées à Longet et à Ch. Robin; enfin les divers cours complémentaires cliniques qui comblaient d'inconcevables lacunes et dont la Faculté de médecine de Paris se décidait enfin à faire des chaires après 1877. Quelques chaires de sciences et de lettres furent également dédoublées, ce qui ne fut pas un remède, mais du moins un palliatif à ce spectacle singulier de facultés composées de quatre ou cinq professeurs.

M. Rouland comprit la nécessité, que l'on signale encore, de « coordonner les divers cours entre eux de telle sorte qu'ils se complètent mutuellement et se fortifient ». Cette recommandation lui paraît si essentielle qu'il y revient à diverses reprises, et sa circulaire du 15 mars 1858 témoigne de ses préoccupations. Les facultés ne sont pas à ses yeux des athénées ni des écoles d'éloquence, elles ont un but sérieux et déterminé, celui de préparer aux grades professionnels et d'offrir à la jeunesse studieuse les moyens de compléter les préparations qu'elle a reçues par une culture plus haute, qui confirme ses goûts scientifiques et littéraires en les éclairant. Les leçons des professeurs ne sauraient donc présenter rien d'arbitraire, elles doivent se renfermer dans les programmes délibérés dans les assemblées. C'est un homme d'autorité qui parle, mais aussi un homme qui a conscience des inconvénients, du défaut d'ordre dans les exercices et du danger des déviations. Il sait du reste à quelles susceptibilités il a affaire et il mesure sa parole en conséquence.

Le caractère variable des leçons n'est pas son seul souci; il est choqué des inégalités qui se manifestent d'un lieu à l'autre dans les procédés des jurys d'examen, inégalités dans les sujets de composition et dans les interrogations, inégalités dans les appréciations; ici la sévérité qui perd de vue l'âge des candidats et l'objet de l'examen, là une indulgence non moins fâcheuse qui oublie que la vérification des connaissances acquises n'équivaut pas à un laissez-passer. Le règlement du 3 août 1857, les circulaires des 14 août et du 26 décembre de la même année sur les baccalauréats contiennent à cet égard des recommandations qui doivent être retenues. D'abord, on s'efforce de corriger autant qu'il se peut les effets du hasard en plaçant sous chacun des numéros tirés au sort des sujets variés, ce qui permet aux candidats de recouvrer leur aplomb sur un point, si sur tel autre il leur a manqué; du même coup l'examen de logique devient plus élastique; l'histoire, la géographie, la géométrie, peuvent se mouvoir plus au large; et, par cette seule raison qu'on n'est plus cantonné dans une question unique, le professeur peut insister, l'élève peut montrer plus sûrement ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas. Il est entendu d'ailleurs que si le juge est autorisé à varier ses interrogations, il ne doit pas les multiplier à plaisir, ni chercher à prendre son patient en faute; c'est un secours qu'on veut lui prêter; en un mot l'examen est un moyen d'information pour les familles et pour l'Etat. Les circulaires des 11 janvier, 15 mars, 18 juin, 23 juillet 1858, etc., insistent sur ce même sujet, et M. Rouland invite les recteurs à lui communiquer les textes des compositions et les compositions elles-mêmes pour qu'il puisse les faire vérifier. Il ne s'en tient pas à ces précautions, il provoque le décret du 20 juillet 1861 dont il précise le sens dans sa circulaire du 20 juillet. L'envoi des compositions lui a déjà permis de se renseigner sur la valeur moyenne des épreuves subies, mais aussi sur l'inégalité des exigences, des tempéraments et de la pratique. Les écarts qui lui ont été signalés dans le choix des sujets et dans leur correction ne peuvent évidemment être atténués que si de temps à autre une même personne autorisée est appelée à exercer le contrôle immédiat des examens. La loi du 22 ventôse an XII le décret du quatrième jour complémentaire de la même année, le décret du 17 mars 1808 investissaient les inspecteurs généraux du droit de présider les examens; ce droit subsiste et il est de l'intérêt de tous qu'il reçoive son application.

Il convient de reconnaître que toutes ces mesures, dont nous reproduisons l'esprit sinon le texte exact, correspondent encore à nos préoccupations du moment. Ajoutons que l'arrêté du 6 décembre 1859 scinda en deux parties le baccalauréat ès sciences, en conformité des dispositions qui avaient naguère (28 août) placé dans les classes de seconde et de troisième toutes les études relatives aux sciences physiques et naturelles, et dans la classe de rhétorique l'étude spéciale des lettres, des mathématiques, de la mécanique et de la cosmographie. On eut ainsi un *baccalauréat ès sciences restreint* dont l'usage fut réservé aux étudiants en médecine qui devaient en justifier au plus tard avant leur troisième inscription, mais en même temps on exigeait d'eux la production du baccalauréat ès lettres dès leur entrée à l'école. Cette exigence avait été abolie par le décret du 10 avril 1852; M. Rouland la rétablit et il fit bien, car la fréquentation des lettres qui font l'éducation n'est pas moins nécessaire à l'art de guérir que celle des mathématiques et de la chimie.

Citons encore les règlements des 2 avril 1857 et 7 avril 1859 relatifs aux *écoles préparatoires de médecine et de pharmacie*. L'enseignement très inégal et incomplet de ces établissements devait à bon droit préoccuper le ministre. Le nombre obligatoire des leçons et leur caractère furent fixés, en attendant une réorganisation complète (enquête du 22 mai 1860).

Une loi de finances du 22 juin 1861 supprima la *caisse de l'enseignement supérieur* créée en 1854 et rattacha les recettes et dépenses des facultés au budget de l'Etat; il était temps, car ce nouveau régime financier qui devait permettre à l'Université de reconstruire la Sorbonne et ses autres maisons, pesait sur elle d'un poids de jour en jour plus inquiétant.

Enseignement secondaire. — Dans cette région, plus encore que dans celle de l'enseignement supérieur, on comptait bien des mécontents. Le personnel était nombreux, jeune, ardent, moins abrité qu'ailleurs, et il semblerait qu'on eût inventé dès lors à son intention un mot qui ne fut trouvé

que plus tard : *se soumettre ou se démettre*. Plusieurs avaient émigré, et parmi ceux qui restaient il en était plus d'un qui ne taisait pas ses impatiences. Les questions de personnes étaient aiguës, les questions scolaires troublantes, car si on en venait à penser que les règlements édictés de 1852 à 1856 devaient être modifiés, encore devait-on se défendre contre tout mouvement trop prompt, par esprit de convenance et de prudence. Il y avait encore un autre motif pour ne se point hâter; ces règlements avaient eu pour parrains des personnages considérables par leur nom et leurs attaches, tout prêts certainement à prendre fait et cause pour les nouveautés qu'ils avaient conseillées.

M. Rouland s'occupa donc des personnes pour commencer : les traitements des chargés de cours et des professeurs adjoints furent augmentés, la circulaire du 4 avril 1852, qui interdisait à tous les fonctionnaires de l'enseignement de recevoir dans leur maison aucun élève, soit à titre d'externe, soit à titre de pensionnaire, fut abrogée; on s'appliqua à régler les conférences, les répétitions et les interrogations en distinguant la nature de ces divers exercices et en les classant.

Cependant on fait bientôt après un pas en avant et, sur l'avis conforme du Conseil impérial, les programmes de l'histoire et de la géographie sont modifiés. Les limites prescrites à cinq ans de là sont respectées, mais les matières sont autrement distribuées, en telle sorte que les événements s'enchaînent plus immédiatement et s'éclairent l'un par l'autre. On prétend mettre en relief les faits les plus décisifs et réduire d'autant ceux qui présentent un moindre intérêt. Le professeur ne sera plus astreint à suivre rigoureusement pour chacune de ses leçons le numéro correspondant de l'ancien programme; il sera libre, au contraire, dans ses développements ou ses observations, et pourra, comme conséquence, réserver certaines heures aux interrogations. Les élèves de leur côté acquerront plus d'aisance pour leur travail personnel et pour les lectures que le professeur leur indiquera. Quant aux récits et descriptions recommandés par le plan d'études de 1852, il conviendra, si on en maintient l'usage, d'en choisir les sujets avec une attention toute particulière; il en est de même des résumés dictés et des développements oraux qui doivent les suivre. Il importe absolument d'éviter ces deux écueils : surmener la mémoire aux dépens de l'intelligence, substituer des préoccupations littéraires à la critique historique qui doit demeurer le fond de l'enseignement. Pour ce qui est de la géographie, le livre ne suffit pas, il est nécessaire de s'aider des cartes et du tableau noir sur lequel le professeur devra figurer les contours des régions, le cours des fleuves, etc. Ces conseils, dont nous donnons la substance, avaient leur valeur et ils la conservent. Disons que plus tard, M. Rouland jugeait utile de les répéter de nouveau ; il insistait sur l'inconvénient des résumés trop longs appris par cœur, des compositions où l'imagination et la recherche plus ou moins heureuse du style se donnaient carrière. On continuait de s'attarder avec trop de complaisance à la mécanique de l'histoire, aux récits de batailles et de siège, ou bien, par un autre excès, on parlait en passant des guerres qui avaient porté leur ombre sur tout un siècle. Pour la géographie, le reproche portait ailleurs et c'étaient encore les cartes dont on devait faire emploi et auxquelles on négligeait de recourir.

Vient enfin l'arrêté du 28 août 1859, lequel décide que dans les lycées où le nombre des élèves de troisième, de seconde et de rhétorique justifiera la formation de deux divisions, les élèves de la section des sciences cesseront d'être réunis à la section des lettres pour l'enseignement littéraire, la géographie et l'histoire continuant d'être enseignées en commun. C'était un tout nouveau système.

M. Rouland compléta la restitution des agrégations de grammaire, d'histoire et de physique par la création d'un certificat d'aptitude à *l'enseignement des langues vivantes*; il releva notablement la condition des *maîtres répétiteurs* et facilita leur recrutement en leur facilitant l'accès de la première classe et en augmentant leurs émoluments ; enfin, dans les lycées comme partout, il défendit les prérogatives de l'Etat, qui se confondaient dans sa pensée avec celles de l'Université. Un certain nombre d'établissements libres avaient pris le titre de collèges ; M. Rouland intervient dès qu'il en est informé. On se récrie en alléguant qu'il porte atteinte à la liberté ; il réplique en invoquant les décrets de 1808 et 1811, l'exemple de la Restauration et de la monarchie de Juillet. Non seulement la loi de 1850 n'a pas admis qu'il pût exister une confusion entre les écoles publiques et les écoles libres, mais elle les a formellement distinguées. Les titres de lycée et de collège sont, dit-il, une propriété morale de l'Université, et les écoles libres ne peuvent s'en saisir que par une usurpation faite pour abuser le public et simuler un patronage qui n'existe pas.

Nous nous reprocherions d'oublier que M. Rouland fut le premier créateur des *Petits lycées*. Le succès de ces nouveaux établissements témoigne hautement de leur utilité.

Enseignement primaire. — Pour cette partie de notre étude, nous suivrons un autre plan que pour les enseignements supérieur et secondaire ; nous continuerons d'analyser les actes, mais en les plaçant l'un après l'autre à leur date, ce qui nous permettra de nous arrêter à chacun d'eux.

Création des salles d'asile modèles (arrêté du 28 mars 1857). — Dans chacun des départements, une ou deux salles d'asile plus particulièrement signalées par leur bonne tenue pourront être signalées par le recteur au comité central pour recevoir le nouveau titre. Ce titre et les privilèges qui y sont attachés sont révocables. C'est dans ces établissements que devra s'accomplir le stage qui permet, soit d'être nommée sous-directrice avant l'âge de vingt ans, soit d'être admise provisoirement à diriger avant l'âge de vingt et un ans une salle d'asile publique ou libre.

Dépenses de l'instruction primaire (circ. du 27 juillet 1857). — Nous prenons note de cette instruction qui fut suivie de plusieurs autres, parce qu'elle fut le point de départ d'une enquête spéciale poursuivie dans les départements pendant plusieurs années. La comptabilité très compliquée de l'instruction primaire est, en effet, de nature à donner lieu à des abus nombreux. La participation des communes, des départements et de l'État surcharge de détails les écritures ; et, lorsqu'il s'agit de vérifier si chacun des participants a versé sa part proportionnelle, si les ressources amassées ont reçu leur destination voulue, si les imputations sont conformes à la règle, on se trouve en présence d'une telle complication de chiffres et d'objets que chaque état produit, et ces états sont sans nombre, exige le contrôle le plus méticuleux. On s'aperçut, par exemple, à force d'attention et de fatigue, que le plus grand nombre des communes exagéraient la subvention de l'Etat en disposant de leurs centimes spéciaux pour tout autre usage que les besoins de l'école. Ces détournements se chiffraient par plusieurs centaines de mille francs; M. Rouland multiplia ses injonctions et ses vérifications, et c'est à l'aide des rentrées qui suivirent qu'il opéra les améliorations dont il sera parlé plus loin.

Direction pédagogique des écoles (28 août 1857, 18 novembre 1858 et *passim*). — On avait édifié ça

et là des écoles nouvelles, on avait le désir de les multiplier, mais les ressources manquaient ; puis encore, écrivait M. Rouland, « construire des écoles n'est qu'une partie de la tâche et, quand on aura rendu l'enseignement accessible, il restera à le rendre profitable. Ce qui importe, c'est que les populations puissent toucher du doigt *l'utilité pratique* de l'instruction. Le tour vague, abstrait, purement théorique des leçons données par les instituteurs est une des causes de la désertion des classes, et pourquoi un chef de famille, surtout dans les campagnes, enverrait-il ses enfants à l'école s'il juge que leur temps est mal employé et que les sacrifices qu'il s'impose sont stériles ? Il faut à tout prix que les familles, les communes, les départements et l'Etat puissent trouver un dédommagement dans les résultats obtenus. »

Depuis ce temps-là les recteurs, chargés de la surveillance des méthodes dans les écoles primaires, ont été fréquemment invités à diriger leurs soins les plus assidus dans ce même sens ; mais nous devons reconnaître que M. Rouland voyait juste, il y a trente ans, quand il disait encore, et nous continuons de citer presque textuellement : Il serait regrettable que l'on continuât à faire apprendre par cœur ces interminables séries de faits, de dates qui n'entrent dans la mémoire que pour en sortir, sans y laisser une notion utile. Pour la lecture, s'efforce-t-on de faire de cet exercice, trop souvent fastidieux, un instrument de développement intellectuel ? Quand un morceau a été lu simplement, le maître le relit-il lui-même ? interroge-t-il ses élèves sur le sens et la portée des mots ? Se garde-t-on des subtilités et des abstractions de la métaphysique grammaticale, des analyses casse-tête, des dictées sans arrêt, des expressions rarissimes ; sollicite-t-on les intelligences au lieu de les rebuter ? En histoire et en géographie, voyage-t-on trop au loin ou de préférence dans le département, dans la commune ; parle-t-on aussi souvent de la France que de l'Assyrie ; est-on pratique ; l'inspecteur d'académie fait-il son devoir, l'inspecteur primaire le remplit-il ; et si le recteur sait où nous en sommes, agit-il ?

Instituteurs suppléants (décret du 20 juillet 1858). — La seconde classe de ces maîtres est supprimée et leur condition est relevée d'autant.

Retributions scolaires dans les écoles de filles (loi du 14 juin 1859). — Le mode ancien de perception était à tous égards onéreux pour les institutrices : il les exposait à des retards que la modicité de leurs ressources rendait douloureux, et parfois à des affronts. Aux termes de la loi nouvelle, la rétribution sera perçue à l'avenir par le receveur municipal en la même forme que les contributions directes publiques. Néanmoins, l'institutrice pourra être autorisée par le Conseil départemental, sur l'avis conforme du conseil municipal, à percevoir elle-même ladite rétribution.

Inspection des pensionnats de filles dirigés par des communautés religieuses (4 juillet 1859). — M. Rouland s'adresse ici aux ecclésiastiques chargés par les règlements de cette mission et, comme il le fait invariablement, c'est la loi à la main qu'il procède (art. 18, 21, 22 de la loi de 1850 ; art. 12 du règlement du 31 décembre 1853 prévu par l'article 50 de la loi précitée). Ces ecclésiastiques lui ont été désignés par les évêques diocésains ; mais il lui appartient de leur donner ses instructions, de distinguer entre les règles qui doivent être suivies quand il s'agit simplement de pensionnats annexés à des écoles communales, et les précautions dont l'inspection doit être accompagnée lorsqu'il s'agit de pensionnats placés à l'intérieur d'une clôture. Le ministre ne doute pas que les ecclésiastiques à qui il s'adresse n'aient été triés sur le volet ; il soupçonne qu'ils sont déjà renseignés sur leurs droits et sur la discrétion qu'ils devront observer ; cependant il parle, et par cette raison unique qu'il exerce un droit d'information, illusoire peut-être, mais un droit qu'il ne lui convient pas de délaisser. En se maintenant dans les limites des pouvoirs qui lui sont confiés, il rappelle que les inspecteurs devront s'abstenir de toute observation sur les méthodes employées, sur le degré d'instruction acquise ; mais qu'ils ont d'autre part l'obligation de vérifier si l'enseignement donné est conforme à la morale, à la constitution et aux lois. « Le gouvernement, dit-il en finissant, méconnaîtrait un de ses premiers devoirs s'il souffrait que des idées contraires au respect qui lui est dû fussent suggérées à la jeunesse. » Ce dernier trait s'explique par ce fait que des livres d'un autre âge et résolument hostiles avaient été surpris dans certains couvents.

Exercices intérieurs dans les salles d'asile (5 août et 2 décembre 1859). — C'est de l'hygiène qu'il est question, et les conseils qui accompagnent l'arrêté se résument dans cette phrase : Préparer des âmes saines dans des corps robustes, voilà le premier but, l'instruction vient après, car dans la première enfance elle doit être sujette.

Bibliothèques (31 mai 1860). — M. Rouland aurait eu le désir de créer des bibliothèques scolaires ; mais la situation de son budget ne lui permettant pas une si grande entreprise, il recommande, à titre d'essai, l'acquisition d'un corps de *bibliothèque-armoire* où seraient placés les livres, les cahiers et les cadres imprimés. Ce meuble très humble devra être compris dans tous les devis qui lui seront présentés. (V. l'arrêté du 1er juin et les instructions des 25 juillet et 21 octobre 1862.)

Concours entre les instituteurs (14 déc. 1860). — Peut-être se souviendra-t-on qu'en 1833 M. Guizot avait eu la pensée libérale de s'adresser directement aux instituteurs pour leur exposer ses intentions et réclamer leur concours ; nous ignorons si ce témoignage de bienveillante estime ne s'était pas renouvelé. M. Rouland, qui se trouvait placé dans de tout autres conditions, puisque la loi de 1854 avait placé le personnel des instituteurs sous l'autorité des préfets, résolut à son tour de se mettre en relation avec ces maîtres, afin de les mieux connaître. Dans ce but, il institua un concours, des prix et des mentions honorables lesquels devaient être attribués aux auteurs des meilleurs mémoires qui lui seraient transmis. La question posée était celle-ci : Quels sont les besoins de l'instruction primaire dans une commune rurale au triple point de vue de l'école, des élèves et du maître ? Le résultat obtenu passa toute attente ; plus de six mille concurrents se présentèrent, plus de douze cents manuscrits furent retenus par les inspecteurs d'académie chargés d'un premier dépouillement, et la commission centrale, présidée par M. Le Royer, ancien ministre, vice-président du Sénat, dut hésiter longtemps avant de désigner les lauréats. Il y avait donc quelque chose dans ce corps, objet de tant de soupçons et de dédains, et peut-être était-il possible de tirer de lui d'utiles services, à cette double condition de le rendre moins dépendant et de savoir le diriger. On verra tout à l'heure que M. Rouland se souvint de ce concours de 1860.

Instituteurs suppléants (29 décembre 1860, 20 janvier 1861). — Le stage imposé aux instituteurs en 1853 est supprimé ; il n'y aura plus de suppléants. Les résultats de cette mesure favorable furent du reste complétés par le décret du 19 février 1862.

Mutations et peines disciplinaires (28 mars 1861).

— Les préfets étaient tenus, en vertu d'une circulaire du 18 mars 1853, d'adresser mensuellement au ministre un état des mutations et peines diverses dont les instituteurs de leur département avaient été l'objet pendant le mois écoulé. Un grand nombre de préfets se dispensaient de cette obligation ou, quand ils s'y conformaient, l'état dont il s'agit était une simple liste de noms sans trace de justifications. Les préfets retenant pour eux les motifs de leurs arrêts, le ministre ignorait si les inspecteurs d'académie avaient été appelés ou non à donner leur avis; il ignorait les antécédents de la personne frappée, les circonstances du délit, sa nature, et son plus ou moins de gravité. Bien plus, certains préfets avaient commis cette énormité d'inventer des peines ou d'exagérer *proprio motu* celles que la loi avait prévues. Ainsi la loi autorisait les préfets à suspendre les instituteurs, mais en spécifiant pour cette peine une durée maximum de six mois et, dans tels départements, on prononçait des suspensions sans terme, ou bien encore la non-activité, qu'aucun règlement n'avait prévue pour les instituteurs. Le ministre, informé trop tardivement, proteste avec énergie contre ces excès de pouvoirs; il entend obtenir des rapports explicatifs qui lui permettent d'apprécier les décisions prises, leur mesure et leur légalité.

Instituteurs congréganistes (13 mai 1861). — La loi du 15 mars 1850, dans son chapitre II, qui traite des instituteurs, détermine les conditions d'ouverture des *écoles libres*, et stipule que les membres des associations religieuses appelés à enseigner dans les *écoles publiques* seront nommés sur la présentation de leurs supérieurs. Sur ces deux points de nombreux désordres s'étaient produits. D'une part on prétendait que c'était l'association qui ouvrait les écoles libres, d'où cette conséquence que la première déclaration avait un caractère de perpétuité et que les maîtres congréganistes pouvaient se succéder dans le même établissement sans que l'autorité chargée des nominations en fût informée; d'autre part il s'établissait dans les écoles publiques un va-et-vient illicite de ces mêmes maîtres sous le couvert des noms d'emprunts usités dans les communautés. Le ministre avertit les préfets qu'ils ne doivent pas tolérer ces pratiques illicites. Il exige que les supérieurs fassent connaître non seulement le nom pris en religion par les sujets qu'ils désignent, mais leur nom de famille, leurs prénoms, la date et le lieu de leur naissance, ce qui coupera court aux substitutions. Il rappelle en outre ce principe que pour l'ouverture des écoles la loi ne connaît que les individus; que c'est leur mérite personnel, leur moralité personnelle qui seuls peuvent justifier les concessions et couvrir la responsabilité de l'Etat. Il prend soin, en outre, de faire remarquer que si les *instituteurs adjoints congréganistes* sont nommés et révoqués par leurs supérieurs jusque dans les écoles communales, cette faculté ne peut toutefois s'exercer sans que le préfet soit averti, ni sans son agrément, par cette raison péremptoire qu'il s'agit ici d'*établissements publics*. En aucun cas, à aucun degré de l'enseignement, l'autorité ne peut être mise en présence d'inconnus, et si quelque délit est commis il importe que les coupables ne puissent disparaître *sans qu'il soit possible de retrouver leur trace*.

Gratuité (27 mai 1861). — Les lois de 1833 et de 1850 avaient posé le principe de la gratuité, mais en la réservant aux enfants des familles indigentes. Les communes pouvaient d'ailleurs être autorisées à adopter pour leurs écoles le système de la gratuité absolue, mais alors c'était à cette condition expresse qu'elles prissent à leur charge la totalité de la dépense qui devait résulter de cette mesure. A ce sujet il se produisit un conflit dont les causes premières sont peu connues. Au fond, M. Rouland n'était pas partisan de la gratuité absolue, par ce double motif qu'il y voyait une charge excessive pour les communes qui l'acceptaient et qu'il ne concevait pas qu'on dégageât les familles aisées d'une obligation qu'elles devaient considérer comme leur devoir le plus pressant. Ce n'est pas tout, il s'inquiétait de la concurrence faite à l'enseignement laïque par l'enseignement congréganiste au moyen et sous le couvert de la gratuité entendue d'une certaine manière. Les frères de la doctrine chrétienne, par exemple, qui acceptaient les traitements fixes qui leur étaient fournis par les communes, se refusaient à faire entrer en ligne de compte dans leurs émoluments les rétributions scolaires, en se représentant comme liés à cet égard par leurs statuts qui les obligeaient, disaient-ils, à faire œuvre de charité en tenant *gratuitement* les écoles. Les frères étaient donc payés, les communes étaient chargées de toute la dépense et les enfants ne payaient pas, ce qui était un appât pour les familles. Le ministre proteste contre cette équivoque; il veut admettre que les frères demeureront étrangers à la perception des rétributions; mais, en leur qualité d'instituteurs publics, ils doivent rentrer dans le droit commun, sans avoir à s'enquérir de la provenance de leurs traitements. Cette querelle singulière a eu naguère des suites inattendues, lorsqu'il s'est agi de savoir si les frères possédaient la personnalité civile et si ces religieux pouvaient *malgré le texte de leurs statuts* recevoir des élèves payants.

Dons et legs (décrets des 25 mars 1852, 13 avril 1861, 15 février 1862; circulaires des 10 février et 10 avril 1862; et, pour les sources, ordonnances des 2 avril 1817, 7 mai 1826, 14 janvier 1831). — Parmi ces documents, nous appellerons plus spécialement l'attention sur la circulaire du 10 avril 1862, émanée de la direction des cultes; M. Rouland a rassemblé là toutes ses recommandations, et c'est là qu'on peut trouver sa jurisprudence en la matière, sa sollicitude pour les intérêts des familles, avec ses précautions contre certaines manœuvres imaginées pour éluder les droits de tutelle de l'Etat ou le droit des communes de choisir les maîtres de leurs écoles. Il dit de quelle manière les affaires doivent être instruites, de quelles justifications complètes les demandes en autorisations de dons ou legs doivent être accompagnées; comment les héritiers doivent être appelés à donner leur consentement ou à faire connaître leurs réclamations; surtout il ordonne de vérifier *les conditions* mises par les testateurs ou donateurs à l'exécution de leurs libéralités. Il dresse la liste des conditions illicites qui ne peuvent être agréées; enfin, s'il admet les dons manuels, encore veut-il qu'ils ne soient pas anonymes, car avec l'anonymat tout moyen de surveillance disparaît. C'est notamment lorsqu'il s'agit de dons ou legs ayant pour objet la création d'une école qu'il lui importe d'être renseigné sur les clauses des actes, puisque on en use trop fréquemment pour peser sur les avis des conseils municipaux, déterminer leurs inclinations et placer à perpétuité les établissements à créer sous telle ou telle direction. La loi autorise ces conseils à substituer à leur volonté les maîtres congréganistes aux maîtres laïques; mais elle entend que ce droit d'option s'exerce librement en dehors de toute influence et de toute pression.

M. Rouland se prononce en outre pour la doctrine de la spécialité des établissements, c'est-à-dire qu'il attribue aux fabriques le mandat de pourvoir aux besoins du culte, aux bureaux de bienfaisance la mission d'assister les pauvres, aux écoles seules le droit d'enseigner. Les dispositions contraires à cette distribution devront donc être considérées comme non écrites. Nous ne saurions

trop insister sur l'importance des circulaires des 10 février et 10 avril 1862, dont les développements sont d'ailleurs trop considérables pour que nous puissions les reproduire.

Bibliothèques scolaires (arrêté du 1er juin 1862, circulaires du 24). — En 1860, on s'en était tenu à l'acquisition d'un corps de bibliothèque-armoire, sans plus; cette fois on fonde les bibliothèques et on les organise en faisant appel au concours de tous. Ces collections devront contenir d'abord des livres de classe, mais aussi des livres de lecture qui pourront être prêtés aux familles, et ils devront être choisis de telle sorte qu'ils affermissent le sentiment national et les leçons de morale et d'histoire reçues à l'école (circulaires des 25 juillet et 24 octobre 1862, 28 février 1863, cette dernière circulaire relative à la Bibliothèque des campagnes).

Enseignement primaire; ses limites (7 juillet 1862). — Les observations contenues dans cette circulaire ne seraient pas comprises si on ne se reportait au temps. Elles ont pour objet de faire rentrer certaines écoles primaires congréganistes dans leur spécialité en leur rappelant que le grec, le latin, voire l'enseignement professionnel sortent du programme de leurs études, tel qu'il a été établi par l'article 23 de la loi du 15 mars 1850.

Choix des instituteurs par les conseils municipaux (12 juillet 1862). — Une pétition portée devant le Sénat avait qualifié d'arbitraire l'interprétation donnée à l'article 4 du décret-loi du 9 mars 1852 et de laquelle il résultait que l'avis donné par les conseils municipaux était devenu purement consultatif, quand il s'agissait de l'option entre un instituteur laïque ou congréganiste. Le gouvernement soutint devant la haute assemblée que ledit article 4 avait formellement dérogé à l'article 31 de la loi du 15 mars 1850, sur lequel on s'appuyait. Après un débat approfondi, le Sénat ayant écarté la pétition par son vote, M. Rouland informe les préfets que si le vœu des conseils municipaux doit être pris en très sérieuse considération, les représentants de l'Etat ont le pouvoir de prononcer, en motivant au surplus leur décision.

Ecoles de filles (6 août 1862). — Il ne s'agit ici que d'un questionnaire; mais le ministre fait connaître son intention de multiplier ces établissements. Il suppose que toute commune de 500 âmes devra avoir son école, et il indique avec les conditions financières de ces créations les différentes autorités qui devront y concourir.

Traitements supplémentaires (décret du 19 avril, circulaire du 18 août 1862). — Ces allocations n'étaient accordées, aux termes du décret du 31 décembre 1853, qu'au dixième des instituteurs de chaque département; c'était donc une récompense éventuelle et, qui plus est, révocable. Le décret de 1862 donne à tout instituteur droit à un traitement de 700 fr., après cinq ans d'exercice et prévoit des augmentations progressives jusqu'au chiffre de 800 et 900 fr.

Mutations (26 août 1862; V. plus haut 28 mars 1861). — « J'ai fait ce que j'ai pu, dit M. Rouland aux préfets, pour améliorer la situation des instituteurs, mais aidez-moi à leur assurer la *sécurité*. » Cet appel, et surtout le mot qui le termine, emprunte une signification très particulière au temps où il était écrit. La sécurité est en effet le premier instrument de travail et d'ordre social, disons de moralité, car l'inquiétude constante n'a jamais su produire des esprits sincères, ni des âmes acquises à leur devoir. « Les mutations, ajoute le ministre, ne doivent être effectuées que dans l'intérêt des écoles ou des instituteurs eux-mêmes. Chacun doit pouvoir en apprécier l'opportunité sans qu'on puisse les envisager *comme des concessions faites à des exigences personnelles, ou comme le résultat de motifs étrangers aux vraies nécessités du service*. Aucun arrêté ne doit être pris que sur le *rapport écrit* de l'inspecteur d'académie. » Puis à la suite d'objurgations pressantes à ce sujet, et parlant des fonctions accessoires de secrétaire de mairie, de chantre, etc., M. Rouland avertit les préfets que les maires et les curés ne doivent pas détourner les instituteurs de leur devoir essentiel en réclamant leurs services pendant les heures de classe.

Service militaire (27 mars 1863). — Les membres des associations enseignantes placés par leurs supérieurs dans des établissements libres d'*enseignement secondaire* ne peuvent jouir comme leurs confrères placés dans les écoles de la dispense du service militaire. Ces associations n'ont obtenu la faveur de l'existence légale qu'en considération des services qu'elles devaient rendre à *l'instruction primaire*. Le jour où leurs membres sortent de l'enseignement primaire ils sont déchus de leur privilège.

Pensionnats primaires tenus par des congréganistes (16 juin 1863). — Quelle est leur discipline, leur tenue et, surtout, quel est leur enseignement? se maintient-il dans les limites du programme réglementaire ou s'en écarte-t-il?

Nous avons voulu tenir note de cette instruction, à cause de sa date et parce qu'elle confirme nos précédentes assertions. Jusqu'à la dernière heure, M. Rouland s'est tenu sur la brèche et jusqu'au bout il a su trouver dans les lois des armes efficaces pour défendre les droits de l'Etat et les intérêts de l'Université. Nos analyses permettent de discerner la direction de son action politique, son bon sens pratique quand il s'agit de l'enseignement à donner dans les écoles, sa bienveillance comme aussi son esprit d'équité lorsqu'il relève les traitements et protège les instituteurs contre l'arbitraire des préfets. Il consentait sincèrement à faire bon ménage avec la liberté telle que la loi de 1850 l'avait édictée, seulement il se refusa à en être dupe. [A. du Mesnil].

ROUMANIE. — Le royaume de Roumanie a été formé en 1866 par la réunion des deux principautés de Moldavie et de Valachie (V. *Roumanie* dans la IIe PARTIE). La superficie de son territoire est de 127 584 kilomètres carrés; sa population est évaluée à 5 millions et demi d'habitants environ.

Après la conquête du pays par les Turcs au XVe siècle, les provinces roumaines furent gouvernées par des hospodars de race grecque. Ce n'est qu'au début du XIXe siècle qu'on voit se produire un mouvement pour dégager la langue nationale de l'hellénisme importé par les Phanariotes. Dès 1804, le métropolitain de Moldavie, Veniamin, fait venir des professeurs de Transylvanie qui font des cours au monastère de Socola et au séminaire de Saint-Nicolas à Jassi.

En Valachie, le prince Caradja soutenait de toutes ses forces les écoles grecques. En 1814, il fondait à Bucarest un gymnase, dont la langue roumaine était exclue. Les éphores (inspecteurs) des écoles étaient alors le métropolitain Nectarie, le grand-ban C. Philippesco, le grand-ban C. Brancovan, le vornic C. Balaceanu et le postelnic en fonctions à cette époque.

En 1818, un grand boyard, Barcanesco, confia l'éducation de ses enfants à un Transylvain, Georges Lazar, qui va devenir en Valachie l'apôtre de la renaissance roumaine, le créateur de l'enseignement national. Il obtient qu'on introduise l'étude des sciences dans le programme du gymnase de Bucharest, et décide les éphores à demander au prince l'autorisation de fonder une école roumaine. Caradja convoqua le Divan, qui répondit que le roumain était un jargon barbare et refusa l'autorisation demandée. Il fallait que la Grèce redevînt libre pour que l'hellénisme consentît à quitter la Roumanie.

Lazar ne se découragea pas; avec l'appui de Balaceanu, il ouvrit, au mois d'août 1818, dans les ruines de Saint-Sava, une école destinée à former des prêtres et des ingénieurs. Quelques semaines après, Caradja était détrôné et la lieutenance princière exilait le métropolitain Nectarie. Les élèves affluèrent aux cours de Lazar qui groupa autour de lui J. Heliade Radulesco, J. Pandeli, Naumesco, Cernovodeanu, Oresco, Crasnar, Tomesco, Stefanopol, Merishesco, Darvari, Maïnesco, Pallade, etc. Lorsqu'il mourut (1822), à l'âge de quarante-trois ans, Lazar avait achevé son œuvre. L'école roumaine était créée, la langue nationale renaissait.

En Moldavie, un mouvement semblable avait eu lieu, grâce à Assaki qui, dès avril 1820, avait fait venir de Transylvanie J. Costea, J. Manfi, Popp et B. Fabianu; puis Murgu, Câmpeanu et Bojinca. C'est à la même époque que les Transylvains Aaron Florian, J. Maïoresco, N. Balashesco, G. Munteanu, P. Suciu et S. Barnutiu venaient en Valachie.

La révolution de 1821 fit fermer les écoles et força une partie des professeurs à rentrer dans leur patrie. Mais bientôt Gr. Ghika et Joan Soutzo, premiers princes de race roumaine depuis cent vingt ans, vinrent donner une nouvelle impulsion aux écoles nationales.

Le prince Ghika (Valachie) rouvre le collège de Saint-Sava et fonde un gymnase à Craïova. Le prince Soutzo (Moldavie) ouvre (28 mars 1828) le gymnase Vasilian sur la proposition de l'éphorie, alors composée du métropolitain Veniamin Costaki, de C. Mavrocordat, de Michel Stourdza et de G. Assaki. Le programme de cette nouvelle institution comprenait : la religion, la philosophie, la biographie, l'histoire, la poésie, la logique, les mathématiques, la morale, l'économie rurale et politique, l'histoire naturelle et l'archéologie. Toutes les matières devaient être enseignées en roumain. Assaki fut nommé directeur, et les cours furent confiés à C. Joan, J. Joan, V. Fabianu et G. Seulesco.

Ce magnifique mouvement de renaissance nationale est de nouveau arrêté. Les Russes envahissent la Roumanie en 1828, la peste désole le pays en 1829, le choléra éclate presque partout en 1831. Après la paix d'Andrinople, les écoles recommencent à prospérer.

En 1832, le règlement organique fixa en Valachie l'existence réelle des écoles, indiqua les programmes et établit ce que les élèves devaient payer. Jusqu'alors les écoles avaient été gratuites. En 1846, les écoles furent divisées en quatre catégories : écoles rurales, écoles urbaines élémentaires, écoles académiques et écoles de filles. Dans les écoles académiques on enseignait le latin, le grec, le français, l'allemand et le slave.

A cette époque, la statistique officielle montre qu'il y avait en Valachie 2 518 écoles ayant 57 351 élèves, dont 2 309 écoles primaires avec 48 545 élèves; 187 écoles privées avec 5 339 élèves; 18 écoles normales avec 2 416 élèves; une école centrale à Craïova avec 449 élèves, et un collège (Saint-Sava) à Bucharest avec 662 élèves.

En Moldavie, l'enseignement prenait un essor encore plus rapide. L'instruction était gratuite et les diplômes donnaient accès à toutes les fonctions. L'enseignement était divisé en trois branches : primaire, secondaire et hautes études. Dès 1851 on voit se fonder à Jassi une faculté de philosophie, une faculté de droit, une école de sages-femmes, base première de la faculté de médecine, une faculté de théologie (qui resta à l'état de projet). En même temps de nombreuses écoles sont créées et la direction de l'enseignement est confiée au ministre des cultes. L'école réale de Galatz date de 1858, le séminaire de Husi de 1858, celui de Neamtzu de 1810; le gymnase de Bêrlad de 1858, celui de Botoshani de 1859; l'école des beaux-arts de 1860, ainsi que le conservatoire de musique. Enfin l'université de Jassi est inaugurée le 26 octobre 1860.

L'union de la Valachie et de la Moldavie sous un seul prince, Alexandre-Jean Ier, amena la centralisation de tous les services à Bucarest et l'unification de toutes les mesures concernant l'instruction publique. En 1864, une loi vint coordonner le système d'enseignement, et ce système est encore en vigueur aujourd'hui, la loi n'ayant pas été modifiée.

Nous allons en résumer les dispositions générales :

L'instruction est gratuite et obligatoire au premier degré; gratuite, mais non obligatoire, à tous les autres degrés.

L'enseignement est donné dans les écoles primaires (rurales et urbaines), dans les gymnases et les lycées, et dans les diverses facultés des deux universités (Bucarest et Jassi). A côté de ces établissements, il y a encore les écoles normales, les écoles d'arts et métiers, les écoles d'agriculture, les écoles secondaires de filles, les écoles d'ingénieurs et les écoles militaires. Une partie de ces dernières sont placées sous l'administration des ministres respectifs.

L'administration de l'enseignement public est organisée de la manière suivante :

Le ministre de l'instruction publique et des cultes, qui préside de droit le conseil permanent et le conseil général;

Le conseil permanent, qui est composé de cinq membres nommés pour cinq ans par décret royal;

Le conseil général, qui est composé de délégués élus par les professeurs des différentes branches; il se réunit une fois par an, du 1er au 25 septembre, pour se prononcer sur les réformes et décider des programmes.

Les professeurs sont confirmés, après concours, par décret royal; ils doivent être licenciés pour occuper une chaire dans un gymnase ou dans un lycée.

Il y a autant de professeurs qu'il y a de matières enseignées dans chaque établissement, ce qui, vu les ressources restreintes du budget, ne permet à l'Etat que d'accorder d'assez maigres appointements. Un professeur de lycée touche 4 400 francs par an, sur lesquels l'Etat prélève 15 0/0. Un professeur de faculté touche 6 600 fr.

Les programmes de l'enseignement secondaire en Roumanie sont sensiblement les mêmes qu'en France. Seulement, il convient d'observer que le nombre des élèves internes étant des plus restreints et les externes étant tous *libres*, l'enseignement est presque exclusivement oral, — autrement dit très superficiel. Les classes sont très nombreuses, et il est impossible au professeur de faire faire à ses élèves des devoirs écrits sérieux.

Le cours d'études des gymnases est de quatre ans et celui des lycées de sept ans; les lycées ne sont autre chose que des gymnases complets.

Aux termes de la loi de 1864, il y a deux examens : un semestriel en janvier et un de fin d'année, pour la promotion d'une classe dans une autre, au mois de juin. Le certificat d'études lycéales est exigé pour le baccalauréat. L'examen du baccalauréat, dont le certificat d'études lycéales tenait lieu autrefois, est organisé aujourd'hui comme il l'était en France avant la bifurcation. Après une série d'épreuves orales et écrites, le candidat qui réussit reçoit un diplôme de bachelier ès lettres, ès sciences et philosophie, lequel est exigé pour les fonctions administratives.

Depuis une dizaine d'années, on réclame de toutes parts une réforme de l'enseignement secondaire. Plusieurs ministres ont tenté de l'opérer, mais tous ont échoué. On se plaint des programmes qui sont aussi touffus que confus, et l'on a raison. On se plaint de la distribution des heures attribuées aux diverses matières, et de la priorité accordée à l'étude du latin et du grec dans ce pays où la jeunesse n'a déjà que trop d'aversion pour le commerce et les connaissances exactes et où toutes les classes sont appelées à recevoir la même instruction. On remarque que les jeunes gens affluent vers les fonctions administratives. On se plaint également des fêtes nombreuses que le calendrier religieux et le calendrier politique ont établies et des chômages qui en résultent. En comptant le temps perdu pendant les examens, il n'y a pas moins de quatre mois de vacances dans l'année.

Le cours d'études des écoles primaires est de quatre années. Les instituteurs devraient tous sortir des écoles normales; mais comme le nombre des normaliens est très restreint, on prend le personnel des écoles primaires où l'on peut. Aussi les écoles existent-elles plutôt sur le papier qu'en réalité. Elles sont presque toujours mal tenues: pas de locaux, pas d'éducation, le maître n'en ayant généralement aucune, pas de discipline. On enseigne aux élèves à lire, à écrire et à faire quelques petits calculs. Le traitement des instituteurs est de 60 à 80 francs par mois, et il est très irrégulièrement payé.

Statistique. — Nous empruntons à la statistique officielle de l'instruction publique pour l'année scolaire 1882-1883, publiée en 1885 par le bureau central de statistique à Bucarest, les renseignements qui suivent.

Le nombre des communes rurales est de 2997; celui des écoles primaires rurales (qui sont mixtes quant aux sexes) est seulement de 2470. Sur ce nombre, 1933 écoles sont entretenues par l'Etat, les autres par les districts, les communes et les particuliers. Une somme de 1 796 400 francs était prévue au budget de l'Etat pour cet objet; le nombre des maîtres des écoles rurales est de 2504 (2129 instituteurs, 375 institutrices), le nombre des élèves de 92 298 (79 913 garçons, 12 385 filles).

Les écoles primaires urbaines sont spéciales à un sexe. On compte 148 écoles de garçons avec 481 instituteurs et 24 060 élèves; 125 écoles de filles avec 360 institutrices et 13 464 élèves. L'Etat entretient, sur ce nombre, 138 écoles de garçons et 118 écoles de filles, et dépense pour cet objet 1 934 840 francs; les autres écoles sont entretenues par les communes.

Il existe 8 écoles normales d'instituteurs, dont 4 sont entretenues par l'Etat (la dépense annuelle a été de 242 142 francs), et 4 par des fondations particulières. Le nombre des élèves a été de 830.

On compte en outre en Roumanie 7 lycées (établissements de l'Etat), avec 160 professeurs et 2344 élèves;

18 gymnases (10 entretenus par l'Etat et 8 par les districts ou les communes), avec 181 professeurs et 2188 élèves;

9 séminaires ecclésiastiques (dont 8 entretenus par l'Etat), avec 103 professeurs et 1262 élèves;

15 écoles secondaires ou professionnelles de jeunes filles (dont 9 entretenues par l'Etat), avec 59 professeurs et 717 élèves;

31 écoles spéciales (écoles de pharmacie, d'art vétérinaire, d'arts et métiers, de beaux-arts, d'agriculture, etc.; 16 d'entre elles sont entretenues par l'Etat), avec 223 professeurs et 4 maîtresses, et 2513 élèves (dont 305 jeunes filles);

2 universités, avec 97 professeurs et 705 étudiants;

216 écoles privées, avec 710 maîtres et 427 maîtresses, et 13 799 élèves (7851 garçons, 5948 filles).

Le budget du ministère de l'instruction publique (cultes mis à part) s'est élevé en 1882-1883 à la somme totale de 8 669 690 francs.

[Frédéric Damé,
rédacteur en chef de l'*Indépendance roumaine*,
à Bucharest.]

ROUSSEAU. — Jean-Jacques Rousseau, l'un des plus célèbres écrivains du XVIIIe siècle, né à Genève le 28 juin 1712, était le second fils d'un petit horloger. Il perdit sa mère en naissant, fut élevé de façon assez irrégulière, fut mis en apprentissage chez un graveur et s'enfuit de sa ville natale à l'âge de seize ans pour aller chercher fortune dans le monde. Après une vie d'aventures qui sont loin d'avoir été toutes honorables, il finit par arriver à Paris où il essaya un peu de tout sans réussir, littérature, musique, théâtre, jusqu'au moment où l'attention publique fut attirée sur lui par son paradoxal mémoire à l'Académie de Dijon (1750). Il avait alors trente-sept ans.

A partir de ce moment, il ne cessa, pendant près de vingt-huit années, d'étonner, de charmer ou d'irriter les esprits de ses contemporains par des écrits originaux, puissants, souvent étranges, qui ont exercé dans divers domaines une profonde et durable influence. Il suffit de mentionner, ici, d'abord ses principaux ouvrages, et les plus connus, l'*Emile*, le *Contrat social*, les *Confessions*, la *Nouvelle Héloïse*, puis le *Discours sur l'inégalité*, la *Lettre sur la musique*, la *Lettre à d'Alembert sur les spectacles*, la *Réponse à l'archevêque de Paris*, les *Lettres de la Montagne*. Il convient de citer aussi son opéra, le *Devin du village*, et sa *Botanique*, publiée après sa mort.

Ses dernières années ont été en proie à la maladie, à la tristesse, au soupçon; il s'est peu à peu brouillé avec ses relations et ses amis, errant de lieu en lieu, cherchant partout un asile où il se crût en sûreté, soit en Suisse, soit en Angleterre, soit à Paris. Il venait de se décider à accepter l'hospitalité de M. de Girardin dans la charmante retraite d'Ermenonville, lorsqu'il y mourut subitement le 3 juillet 1778. (Pour une biographie plus détaillée, V. l'article *Rousseau* de la IIe PARTIE.)

Bien qu'il ait été quelque temps précepteur à Lyon, chez M. de Mably, prévôt général, ce n'est pas à ce titre qu'il a sa place parmi les pédagogues. On peut dire sans trop de sévérité qu'il s'est montré à la fois incapable et indigne de ces fonctions, qu'il n'a du reste gardées qu'un an. Il avait deux élèves, qui étaient les neveux des abbés de Condillac et de Mably. Voici ce qu'il en raconte lui-même: « L'un, de huit à neuf ans, appelé Sainte-Marie, était d'une jolie figure, l'esprit assez ouvert assez vif, étourdi, badin, malin, mais d'une malignité gaie. Le cadet, appelé Condillac, paraissait presque stupide, musard, têtu comme une mule et ne pouvant rien apprendre. On peut juger qu'entre ces deux sujets je n'avais pas besogne faite. Avec de la patience et du sang-froid, peut-être aurais-je pu réussir; mais faute de l'une et de l'autre, je ne fis rien qui vaille, et mes élèves tournaient très mal. Je ne manquais pas d'assiduité, mais je manquais d'égalité, surtout de prudence. Je ne savais employer auprès d'eux que trois instruments, toujours inutiles et souvent pernicieux auprès des enfants: le sentiment, le raisonnement, la colère. » Ce n'est pas non plus dans sa propre famille que Rousseau apprit ou exerça les qualités et les vertus du pédagogue: on sait qu'il abandonna misérablement ses quatre enfants et les envoya dès leur naissance à l'hospice des Enfants-Trouvés. Il n'en a pas moins écrit l'un des plus importants, et, par endroits, l'un des plus beaux livres de pédagogie de son siècle, un de ceux qui

ont le plus agi sur l'esprit et les méthodes d'enseignement et d'éducation, non seulement en France, mais en Suisse, en Allemagne, dans l'Europe entière et même dans le Nouveau-Monde.

Parler de Rousseau dans un dictionnaire de pédagogie, c'est parler de l'*Emile*. Cet ouvrage, divisé en six livres, et qui a été publié en 1762, portait pour titre : « *Emile, ou de l'Education*, par J.-J. Rousseau, citoyen de Genève. »

Mécontent de la société qui l'entoure, ardemment désireux de la voir modifiée, l'auteur ne se borne pas cette fois du moins à des accusations véhémentes ; il cherche, il trouve, il indique le remède, d'un œil perspicace, d'une main sûre. Ce remède est dans l'éducation. Pour agir sur l'humanité, s'occuper de l'enfant; pour transformer la société, transformer l'éducation, voilà l'idée juste, féconde, véritablement réformatrice, vraie au temps de Rousseau comme de notre temps.

Les idées particulières de Rousseau, la manière dont il entend les mettre en pratique, son plan général et les détails qu'il nous en livre sont sujets à critique ; l'intention primitive ne mérite que des éloges. Il la résume dans une épigraphe empruntée à Sénèque : « Les maux dont nous souffrons sont curables ; la nature, qui nous a créés pour le bien, nous aide à guérir, si nous le voulons. »

En appelant l'attention sur les mauvaises méthodes d'éducation usitées à son époque, en reprenant après deux siècles la tentative à peine ébauchée par Rabelais et Montaigne, en ramenant l'éducation à un principe simple et sage, à savoir l'observation de la nature, l'étude des vrais besoins et des facultés de l'enfance, Rousseau a rendu d'éminents services et ouvert la voie à la pédagogie moderne.

D'autres auraient pu traiter le même sujet, et l'ont fait, le philosophe Locke, par exemple. Mais nul n'y pouvait mettre la même passion, le même éclat de style, la même chaleur, la même éloquence. Il n'est pas jusqu'à la tournure romanesque de cet étrange esprit, jusqu'à la bizarrerie de ses paradoxes, qui ne l'aient servi dans son dessein en excitant fortement la sympathie et la colère, en éveillant vivement l'attention, la controverse.

Ce qui, dans les mains d'un autre, pouvait devenir une sage et froide exposition, ou une œuvre pédante, prend chez Rousseau une forme vive, une allure puissante, un ton de plaidoyer, un intérêt de roman. On discute avec lui, on approuve, on blâme. L'indifférence et l'ennui ne sont pas possibles.

Rousseau n'a pas écrit son *Emile* en vue de l'enseignement primaire. Il ne songe pas aux écoles. Il ne s'adresse pas au peuple. Ce n'est que par ricochet, et parce que les pensées justes sont applicables partout, qu'on peut tirer parti de son livre en dehors du cas particulier auquel il le destine. Emile est un enfant riche, noble, orphelin, confié à un gouverneur qui s'attache à lui depuis sa naissance jusqu'à son mariage. Il le tient isolé, à la campagne, sans livres, sans classe, sans maîtres, sans camarades, dans une situation impossible, artificielle, qui ne correspond à rien de connu, et surtout à rien d'enviable. C'est une sorte de Robinson Crusoé de l'éducation, qui doit se former en dehors des conditions habituelles, et retrouver ou plutôt inventer par lui-même tout ce qu'a produit la tradition des siècles accumulés, les sciences, la morale, la religion.

En dépit de cette donnée extravagante, on peut tirer un excellent parti des observations de Rousseau. Elles ont déjà singulièrement contribué à améliorer les méthodes d'éducation publique et privée, à la condition d'extraire le suc de sagesse et de bon sens qui s'y trouve caché sous l'écorce.

« Quand mes idées seraient mauvaises, dit-il lui-même avec une simplicité qui séduit, si j'en fais naître de bonnes à d'autres, je n'aurais pas tout-à-fait perdu mon temps. »

Parcourons donc cet ouvrage fameux, moins en le jugeant qu'en l'exposant; citer Rousseau, c'est le meilleur moyen de le faire connaître.

Il n'est pas le premier à se plaindre que les méthodes en usage soient mauvaises; mais il se croit le premier à en hasarder de nouvelles. « Depuis des temps infinis il n'y a qu'un cri contre la pratique établie, sans que personne s'avise d'en proposer une meilleure. »

Ce qui lui paraît importer surtout, c'est de bien étudier l'enfance pour être plus capable de la diriger. « On ne connaît point l'enfance ; sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égare. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme. Voilà l'étude à laquelle je me suis le plus appliqué, afin que, quand toute ma méthode serait chimérique et fausse, on pût toujours profiter de mes observations. Je puis avoir très mal vu ce qu'il faut faire, mais je crois avoir bien vu le sujet sur lequel on doit opérer. Commencez donc par mieux étudier vos élèves, car très assurément vous ne les connaissez point. »

Voilà sans contredit la meilleure des mesures préliminaires, et si, assez souvent, Rousseau s'égare dans le cours de son ouvrage, c'est pour ne s'être pas conformé fidèlement à son propre précepte.

Il débute par cette phrase bien connue : « Tout est bien, sortant des mains de l'auteur des choses ; tout dégénère entre les mains de l'homme. Il aime la difformité, les monstres : il ne veut rien tel que l'a fait la nature, pas même l'homme. Il le faut contourner à sa mode, comme un arbre de son jardin. »

C'est la grande querelle de Rousseau à la société. Il prétend que la société humaine a, par l'invention des arts, des sciences, des aises de la vie, introduit le mal dans le monde, et que l'état primitif ou l'état de nature est le seul bon et désirable. Toutefois, il avoue qu'il est impossible, à l'heure actuelle, de laisser pousser l'enfant comme un sauvageon, sans soins et sans culture, et que, puisqu'on a tant fait de commencer à façonner notre espèce, elle ne veut pas être façonnée à demi. Dans l'état où sont désormais les choses, un homme abandonné dès sa naissance à lui-même parmi les autres serait le plus défiguré de tous. Il faut donc le former. C'est l'objet de l'éducation, qui nous donne tout ce que nous n'avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin étant grands.

Cette éducation a trois sources : elle vient de la nature, ou des hommes, ou des choses.

Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature. L'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement est l'éducation des hommes. L'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses.

Chacun de nous est donc formé par trois sortes de maîtres. Le disciple dans lequel leurs diverses leçons se contrarient est mal élevé, et ne sera jamais d'accord avec lui-même : celui dans lequel elles tombent toutes sur les mêmes points et tendent aux mêmes fins, va seul à son but et vit d'une manière conséquente. Celui-là seul est bien élevé.

Or, de ces trois éducations différentes, celle de la nature ne dépend pas de nous, celle des choses n'en dépend qu'à certains égards ; celle des hom-

mes est la seule dont nous soyons les maîtres, et encore qui est-ce, dit Rousseau, qui peut espérer de diriger entièrement les discours et les actes de tous ceux qui environnent un enfant? Il en conclut que l'éducation est un art extrêmement difficile, et il lui semble même à peu près impossible qu'il réussisse. Tout ce qu'on peut faire à force de soins est d'approcher plus ou moins du but, mais il faut du bonheur pour y atteindre. Ce but, quel est-il? C'est de se diriger selon la nature. Elle seule est intelligente, elle seule produit le bien, elle seule donne les indications justes qu'il convient de suivre. Tout ce qui déforme la nature est mauvais; tout ce qui y obéit, s'y adapte, l'observe fidèlement, la développe régulièrement, est bon et doit être exécuté.

Il s'agit donc de former un homme, au sens naturel du mot, un homme selon que la nature le veut et le ferait d'elle-même.

Dans l'ordre naturel les hommes étant tous égaux, leur vocation commune est l'état d'homme, et quiconque est bien élevé pour celui-là ne peut mal remplir ceux qui s'y rapportent. « Qu'on destine, dit-il, mon élève à l'église, au barreau, peu m'importe. Avant la vocation des parents, la nature l'appelle à la vie humaine. *Vivre est le métier que je veux lui apprendre*. En sortant de mes mains il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre : il sera premièrement homme; tout ce qu'un homme doit être, il saura l'être au besoin tout aussi bien que qui que ce soit, et la fortune aura beau le faire changer de place, il sera toujours à la sienne. »

Voilà sans contredit une vue que tous les maîtres doivent s'approprier, un principe dont la sagesse est incontestable et qui peut aider à une féconde transformation des méthodes. Déjà l'enseignement classique avait l'ambition d'y répondre : il appelait ses études les « humanités », c'est-à-dire les connaissances nécessaires à tous, celles qui font l'homme, et qui sont comme l'atmosphère de toute société civilisée. Mais en réalité, ces humanités ne s'adressent qu'à un petit nombre, qu'à une élite, qu'à une société de choix. Il doit y avoir des « humanités » plus larges, plus universelles, communes à toutes les classes, à tous les états; une éducation qui forme réellement l'esprit, le caractère, le corps, toutes les facultés qui font l'homme, indépendamment des vocations particulières.

« Pour former cet homme rare, dit Rousseau, qu'avons-nous à faire ? Beaucoup sans doute; c'est d'empêcher qu'il soit rien fait. » Il veut dire par là que les méthodes en usage de son temps faisaient de mauvaise besogne, détournaient et détruisaient le cours naturel, créaient des préjugés, des erreurs et des vices dont la seule nature préserverait.

C'est qu'en effet la véritable éducation consiste moins en préceptes qu'en exercices. Nous commençons à nous instruire en commençant à vivre, dit-il; notre éducation commence avec nous, notre premier précepteur est notre nourrice.

C'est aussi dès la naissance que Rousseau prend le petit enfant. Il s'élève avec une touchante éloquence contre l'usage si répandu de son temps de mettre l'enfant en nourrice. Il attribue une foule de maux à cette première dépravation : « Tout l'ordre moral s'altère; le naturel s'éteint dans tous les cœurs; l'intérieur des maisons prend un air moins vivant; le spectacle touchant d'une famille naissante n'attache plus les maris, n'impose plus d'égards aux étrangers; on respecte moins la mère dont on ne voit pas les enfants. »

Rousseau se préoccupe de tout ce qui touche le petit enfant. Il défend les maillots qui l'emprisonnent; il veut qu'on lui donne la liberté de ses membres. Il s'inquiète de la bouillie, de la dentition, du sevrage. Rien n'échappe à sa sollicitude, d'autant plus surprenante qu'elle est toute dans sa raison et dans son imagination, puisqu'il n'avait pas éprouvé par la douce expérience personnelle le charme et l'angoisse de cette surveillance de tous les instants.

Il ne veut pas pourtant qu'elle dégénère en gâterie ; il faut endurcir l'enfant sans dépasser la mesure de ses forces. Mais la nature se charge toute seule de l'endurcir. Donnez de la liberté au premier âge. C'est un tort de tourmenter ces petits êtres sous le prétexte qu'on le fait pour leur bien, et de leur rendre la vie pénible à force de précautions et de remontrances.

Il faut que l'enfant apprenne qu'il est dépendant des choses, qu'il a beau vouloir en certains cas, qu'il y a l'impossible auquel il se heurte. Il est assez intelligent pour le comprendre et pour s'y résigner; il apprend ainsi à ne vouloir que ce qui est à sa portée.

L'enfant ne doit être ni bête, ni homme, mais enfant ; il faut qu'il sente sa faiblesse et non qu'il souffre ; il faut qu'il dépende et non qu'il obéisse, il faut qu'il demande et non qu'il commande. Il n'est soumis aux autres qu'à cause de ses besoins et parce qu'ils voient mieux que lui ce qui lui est utile, ce qui peut contribuer ou nuire à sa conservation. Nul n'a droit, pas même le père, de commander à l'enfant ce qui ne lui est bon à rien.

Mais, d'un autre côté, Rousseau ne veut pas que l'enfant devienne impérieux, dominateur, qu'on obéisse à ses volontés, à ses caprices.

« S'il n'y a point d'objet si digne de risée qu'un enfant hautain, il n'y a point d'objet si digne de pitié qu'un enfant craintif.

» Traitez votre élève selon son âge. Mettez-le d'abord à sa place, et tenez l'y si bien, qu'il ne tente plus d'en sortir. Alors, avant de savoir ce que c'est que la sagesse, il en pratiquera la plus importante leçon. Ne lui commandez jamais rien, quoi que ce soit au monde, absolument rien. Ne lui laissez pas même imaginer que vous prétendiez avoir aucune autorité sur lui. Qu'il sache seulement qu'il est faible et que vous êtes fort, que, par son état et le vôtre, il est nécessairement à votre merci ; qu'il le sache, qu'il l'apprenne, qu'il le sente : qu'il sente de bonne heure sur sa tête altière le dur joug que la nature impose à l'homme, le pesant joug de la nécessité, sous lequel il faut que tout être fini ploie : qu'il voie cette nécessité dans les choses, jamais dans le caprice des hommes ; que le frein qui le retient soit la force, et non l'autorité. Ce dont il doit s'abstenir, ne le lui défendez pas, empêchez-le de le faire, sans explications, sans raisonnements : ce que vous lui accordez, accordez-le à son premier mot, sans sollicitations, sans prières, surtout sans condition. Accordez avec plaisir, ne refusez qu'avec répugnance ; mais que tous vos refus soient irrévocables, qu'aucune importunité ne vous ébranle, que le *non* prononcé soit un non d'airain.

» Il est bien étrange que depuis qu'on se mêle d'élever des enfants on n'ait imaginé d'autre instrument pour les conduire que l'émulation, la jalousie, l'envie, la vanité, l'avidité, la vile crainte.

» On a essayé tous les instruments, hors un : le seul précisément qui peut réussir, *la liberté bien réglée*. Il ne faut point se mêler d'élever un enfant quand on ne sait pas le conduire où l'on veut par les seules lois du possible et de l'impossible. »

Il est facile de discerner en tout ceci le vrai et le faux. Le vrai, c'est que la liberté bien réglée est un des plus puissants moyens qui existent, le plus sûr pour préparer des enfants à la vie et en faire vraiment des hommes, c'est-à-dire des hommes libres. Le faux, c'est de compter uniquement pour atteindre ce but sur la nécessité des

choses et pas du tout sur l'influence morale que les parents ou les maîtres exercent si naturellement sur l'âme des enfants. Bien jeunes déjà, ils pensent, ils raisonnent, ils sentent, ils ont des impressions morales, et c'est ce que méconnaît Rousseau.

Mais son paradoxe a du bon, car il met en garde contre une pratique détestable, qui consiste à raisonner avec l'enfant à perte de vue, à le pousser, à forcer, à hâter sa raison et sa culture.

« Oserai-je, dit-il, exposer ici la plus grande, la plus utile règle de toute l'éducation ? *Ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre!* »

Encore un paradoxe ! s'écriera-t-on. Il répond: « Lecteurs vulgaires, pardonnez-moi; j'aime mieux être homme à paradoxes qu'homme à préjugés. »

Le plus dangereux intervalle de la vie humaine est celui de la naissance à l'âge de douze ans. C'est le temps où germent les erreurs et les vices sans qu'on ait aucun instrument pour les détruire; et quand l'instrument vient, les racines sont si profondes, qu'il n'est plus temps de les arracher.

« La première éducation doit donc être purement négative. Elle consiste non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le cœur du vice et l'esprit de l'erreur. Si vous pouviez ne rien faire et ne rien laisser faire; si vous pouviez amener votre élève sain et robuste à l'âge de douze ans sans qu'il sût distinguer sa main droite de sa main gauche, dès vos premières leçons les yeux de son entendement s'ouvriraient à la raison; sans préjugé, sans habitude, il n'aurait rien en lui qui pût contrarier l'effet de vos soins. Bientôt il deviendrait entre vos mains le plus sage des hommes, et, en commençant par ne rien faire, vous auriez fait un prodige d'éducation. Laissez mûrir l'enfance dans les enfants. »

Ce qu'il y a de plus pressé, et ce qui demeure d'un intérêt permanent pendant toute la durée de l'éducation, c'est d'exercer et de fortifier le corps. Cette partie de l'homme d'où dépend le reste a été systématiquement négligée, condamnée à l'étiolement par une mauvaise hygiène, un repos prolongé, des études assujettissantes, de longues heures de classes, d'études, de lecture, d'écriture, pendent lesquelles le pauvre petit être s'affaisse, pâlit: pour le rendre instruit, on le met hors d'état de tirer bon parti de son instruction, et pour développer les facultés de son esprit on affaiblit celles du corps qui sont la condition indispensable d'un vrai développement intellectuel et d'une féconde application des connaissances acquises.

Rousseau s'élève contre ces tristes procédés. Il prend la défense de l'enfant vis-à-vis de cette éducation contre nature :

« Exercez continuellement son corps, rendez-le robuste et sain pour le rendre sage et raisonnable; qu'il travaille (manuellement), agisse, coure, crie, qu'il soit toujours en mouvement; qu'il soit homme par la vigueur, et bientôt il le sera par la raison. »

C'est une erreur pitoyable d'imaginer que l'exercice du corps nuise au développement de l'esprit. C'est le contraire qui est vrai. L'esprit sera d'autant plus vigoureux que le corps sera plus fort et mieux portant, mieux équilibré dans toutes ses parties. Mais pour arriver à ce résultat, la gymnastique que Rousseau commande n'est pas systématique, savante, celle qui s'accomplit par ordre, comme une classe, sous la direction d'un maître. Il veut la gymnastique naturelle, la pleine liberté des mouvements, l'exercice que la vivacité du jeune âge exige impérieusement de l'enfant : sauter, courir, grimper, franchir. « Je veux que mon élève soit l'émule d'un chevreuil plutôt que d'un danseur d'opéra. »

Tout ce qui combat la mollesse, tout ce qui endurcit les fibres du corps, voilà ce qu'il convient de recommander. « La constance et la fermeté sont, ainsi que les autres vertus, des apprentissages de l'enfance; mais ce n'est pas en apprenant leurs noms aux enfants qu'on les leur enseigne, c'est en les leur faisant goûter sans qu'ils sachent ce que c'est. »

Rousseau pense qu'il ne suffit pas de fortifier le corps, mais qu'il est nécessaire d'exercer les sens pour leur donner de la justesse. Il s'étend sur la manière de rendre le toucher sagace, la vue exacte, l'ouïe fine et même l'odorat perspicace. Exercer les sens n'est pas seulement en faire usage, c'est apprendre à bien juger par eux.

La voix doit être exercée comme tout le reste. Apprenez à votre élève à parler uniment, clairement, à bien articuler, à prononcer exactement et sans affectation, à connaître et à suivre l'accent grammatical et la prosodie, à donner toujours assez de voix pour être entendu, mais à n'en donner jamais plus qu'il ne faut. De même pour le chant. Rendez sa voix juste, égale, flexible, sonore, son oreille sensible à la mesure et à l'harmonie, rien de plus. Ni la déclamation de la lecture, ni la musique imitative et théâtrale ne sont de son âge.

A travers toutes ces prescriptions, nous ne rencontrons nulle part les études proprement dites. C'est qu'en effet Rousseau les bannit. Il proscrit les livres. « J'ôte, dit-il, les instruments de leur plus grande misère, les livres. A peine, à douze ans, Emile saura-t-il ce que c'est qu'un livre. »

Son livre, c'est la nature. Il y prend des leçons de choses. Tout ce qui l'entoure doit l'instruire. Il apprend en voyant. Son vrai maître est l'expérience. L'élève de Rousseau ne connaît pas la discipline, la régularité du travail, le devoir. « On ne doit rien exiger des enfants par obéissance : il s'ensuit qu'ils ne peuvent rien apprendre dont ils ne sentent l'avantage actuel, soit d'agrément, soit d'utilité. » C'est la curiosité d'abord qui les pousse, c'est le plaisir de savoir; puis vient l'intérêt personnel. Le maître tirera parti de ces deux mobiles pour instruire son élève, il s'arrêtera dès que celui-ci deviendra distrait ou indifférent.

Ce n'est pas par le raisonnement qu'il faut agir sur les enfants, ou du moins ce n'est pas par l'abstraction.

Un bon précepteur doit mettre la science à leur portée, en la faisant naître sous leurs pas, en la leur faisant inventer et créer par leur propre expérience. Or, la plupart des connaissances que l'on cherche à inculquer habituellement aux enfants ne sont pas de cet ordre. « Que leur apprend-on ? Des mots, encore des mots et toujours des mots. Parmi les diverses sciences que les pédagogues se vantent d'enseigner aux enfants, ils se gardent bien de choisir celles qui seraient véritablement utiles, parce que ce seraient des sciences de choses et qu'ils n'y réussiraient pas. »

Sous le trait acéré de cette critique se trouve une idée juste : il est certainement plus facile d'enseigner des mots que des choses; l'enseignement routinier n'exige ni d'efforts sérieux ni de connaissances précises. Dans son horreur des mots, Rousseau va jusqu'à proscrire l'étude des langues étrangères, qui sont considérées avec raison aujourd'hui comme un des meilleurs éléments de l'instruction pratique et réaliste; il s'oppose surtout aux langues mortes, qu'il n'envisage, il faut le dire, que par le plus petit côté. Qu'enseigne-t-on en fait de géographie ? Des mots. On se borne à des nomenclatures, à la mémorisation. L'histoire ne dit rien aux enfants; ils n'en comprennent pas la portée; elle est au-dessus de leur

âge. Un pédagogue, dit-il, faisait admirer à son élève le trait d'Alexandre buvant sans sourciller la potion que lui présentait son médecin Philippe. L'enfant admirait quoi donc? Cette confiance dans l'amitié, dans l'humanité ? Non — ce courage de boire une médecine amère.

On objectera qu'il serait pourtant dommage de ne pas profiter de la merveilleuse mémoire de l'enfance pour y graver mille choses utiles plus tard. Notre écrivain répond : « Si la nature donne au cerveau d'un enfant cette souplesse qui le rend propre à recevoir toutes sortes d'impressions, ce n'est pas pour qu'on y grave des noms de rois, des dates, des termes de blason, de sphère, de géographie, et tous ces mots sans aucun sens pour son âge et sans utilité pour aucun âge, dont on accable sa triste et stérile enfance; mais c'est pour que toutes les idées qu'il peut concevoir et qui lui sont utiles, toutes celles qui se rapportent à son bonheur, et doivent l'éclairer un jour sur ses devoirs, s'y tracent de bonne heure en caractères ineffaçables, et lui servent à se conduire pendant sa vie d'une manière convenable à son être et à ses facultés. »

Sans qu'on le fasse étudier dans les livres, l'espèce de mémoire que peut avoir un enfant ne reste pas pour cela oisive; tout ce qu'il voit, tout ce qu'il entend le frappe, et il s'en souvient; il tient registre en lui-même des actions, des discours des hommes, et tout ce qui l'environne est le livre dans lequel, sans y songer, il enrichit continuellement sa mémoire, en attendant que son jugement puisse en profiter.

C'est dans le choix de ces objets, c'est dans le soin de lui présenter sans cesse ceux qu'il peut connaître et de lui cacher ceux qu'il doit ignorer, que consiste le véritable art de cultiver en lui cette première faculté. Voulez-vous lui enseigner l'astronomie, la géographie ? Conduisez-le sur une éminence, voir lever, voir coucher le soleil; il s'apercevra que, selon la saison, il se lève et se couche en d'autres points. Il observera la position des lieux et des objets relativement au soleil et à l'ombre. Egarez-vous avec lui, que ce soit l'heure du repas, qu'il s'oriente de lui-même de façon à retrouver la direction du village où l'on pourra dîner. Voilà une connaissance dont l'intérêt immédiat lui aura apparu. De ce point acquis, vous passez à un autre. L'idée de propriété naîtra dans son esprit, lorsqu'il aura pris la peine de semer des fèves dans un terrain où le jardinier les arrachera plus tard, parce qu'elles gênent les melons qu'il avait semés auparavant : le fait que la propriété repose sur le travail du premier occupant luira alors à son esprit. Il trouvera la boussole à la suite d'expériences et de raisonnements analogues.

La supercherie joue un assez grand rôle dans cette éducation, car les occasions ne naissent pas assez fréquentes, assez opportunes ; il faut les provoquer, les solliciter, les préparer, les organiser. Inutile d'entrer dans le détail : Rousseau s'y complaît parfois, et, s'il échappe alors au reproche de pédantisme, c'est pour tomber sous celui d'enfantillage. Il réfute lui-même cette part de son œuvre en quelques paroles sensées. Il reconnaît qu'il est fâcheux de ruser avec l'enfant; que si l'on veut le pétrir à sa guise et le tyranniser, on risque davantage d'en devenir l'esclave. « Dans les éducations les plus soignées, le maître obéit et croit commander; c'est en effet l'enfant qui gouverne. A chaque instant il faut pactiser avec lui. L'enfant pour l'ordinaire lit beaucoup mieux dans l'esprit du maître que le maître dans le cœur de l'enfant, et cela doit être; car toute la sagacité qu'eût employée l'enfant livré à lui-même à pourvoir à la conservation de sa personne, il l'emploie à sauver sa liberté des chaînes de son tyran. »

En résumé, il faut laisser l'enfant libre, livré à ses goûts, à ses facultés, à sa nature, le diriger sans en avoir l'air, l'instruire au contact accidentel ou prémédité des choses, l'amener à découvrir ce qui lui est utile, à poursuivre ce qui lui est agréable, à s'exercer spontanément, à se suffire à lui-même, à se passer des livres, à se faire spontanément son idée, son opinion sans recourir au jugement d'autrui, à devenir homme graduellement, par le corps d'abord, puis par l'esprit.

Voici le portrait qu'il trace du jeune Emile :

« Pour mon élève, ou plutôt celui de la nature, exercé de bonne heure à se suffire à lui-même, autant qu'il est possible, il ne s'accoutume point à recourir sans cesse aux autres, encore moins à leur étaler son grand savoir. En revanche il juge, il prévoit, il raisonne en tout ce qui se rapporte immédiatement à lui. Il ne jase pas, il agit ; il ne sait pas un mot de ce qui se fait dans le monde, mais il sait fort bien faire ce qui lui convient. Il acquiert de bonne heure assez d'expérience, il prend ses leçons de la nature et non pas des hommes; il s'instruit d'autant mieux qu'il ne voit nulle part l'intention de l'instruire. Jeune instituteur, je vous prêche un art difficile, c'est de gouverner sans préceptes, et de tout faire ne faisant rien... Vous ne parviendrez jamais à faire des sages, si vous ne faites d'abord des polissons. » Le mot est vif et inquiétant : c'est un paradoxe au fond duquel les amis intelligents de l'enfance sauront discerner la grande part de vérité.

Rousseau divise l'enfance en trois périodes. La première est l'âge presque végétatif, si important déjà pour le corps et les bonnes habitudes ; la seconde va jusqu'à douze ou treize ans. C'est celle dont nous venons de parler. Alors commence la troisième et la plus importante. A douze ou treize ans les forces de l'enfant se développent bien plus rapidement que ses besoins. Cette période doit être consacrée plus spécialement à l'instruction. Mais la méthode ne change point. Pas de livres. Pas de contrainte. Il suffit de s'appliquer à tout diriger vers l'utilité. « Il ne s'agit point de savoir ce qui est, mais seulement ce qui est utile. » Jusque là, la seule loi connue était celle de la nécessité. L'enfant se sentait enserré par une barrière infranchissable qui tenait à la faiblesse de ses organes et qui donnait partout barre sur lui. Maintenant il est fort. Il n'est plus question pour lui de s'informer de ce qui est possible, mais de ce qui est utile. A quoi cela est-il bon ? Voilà désormais le précepte, le stimulant, le critère pour le maître et pour l'élève. D'abord les enfants ne sont que remuants ; ensuite ils sont curieux, et cette curiosité bien dirigée est le mobile de l'âge où nous voilà parvenus. Le désir inné du bien-être et l'impossibilité de contenter pleinement ce désir lui fait rechercher sans cesse de nouveaux moyens d'y contribuer. Tel est le principe de la curiosité.

Il est facile, avec un peu de réflexion, de rendre votre élève attentif aux phénomènes qui l'entourent; bientôt vous le rendrez curieux ; mais, pour nourrir sa curiosité, ne vous pressez jamais de la satisfaire : mettez les questions à sa portée, et laissez-les lui résoudre. Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même ; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente. Si jamais vous substituez dans son esprit l'autorité à la raison, il ne raisonnera plus, il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres.

Rousseau ne veut même pas qu'il profite alors des instruments destinés à faciliter l'étude, des sphères, des compas, de la boussole, de la balance, de tout ce que l'industrie a imaginé pour hâter les progrès de la connaissance : il faut qu'il les imagine directement, qu'il se les fabrique lui-même plus ou moins grossièrement. Car le vrai

but n'est pas d'entasser des connaissances dans sa tête, mais de la mettre en état de les acquérir.

« L'âge paisible d'intelligence est si court, il passe si rapidement, il a tant d'autres usages nécessaires, que c'est une folie de vouloir qu'il suffise à rendre un enfant savant. Il ne s'agit point de lui enseigner les sciences, mais de lui donner du goût pour les aimer, et des méthodes pour les apprendre, quand ce goût sera mieux développé. »

On créera ainsi peu à peu dans l'enfant l'esprit d'initiative, un caractère, une individualité, une raison agissante, une volonté raisonnable, une conscience réfléchie.

Voici le moment de laisser des livres à l'élève. Rousseau ne conseille pas les fables de La Fontaine ; il les trouve admirables, mais dangereuses ; leur morale est égoïste, mondaine, contraire à ce qu'il faut pour l'enfant. Le livre par excellence pour cet âge, c'est Robinson Crusoé.

C'est le vrai château en Espagne de cet heureux âge, où l'on ne connaît d'autre bonheur que le nécessaire et la liberté. Emile voudra être un Robinson ; il se construira sa cabane, ses meubles, il estimera les différents arts et les divers métaux, non d'après l'opinion qu'en ont les hommes, mais selon ses propres besoins. Il laissera discerner ses propres aptitudes pour le métier qui lui convient : car Rousseau veut que chacun apprenne un métier, à quelque rang de la société qu'il appartienne, un vrai métier qui lui puisse servir à gagner son pain. On sait que ce conseil fut goûté de plusieurs familles nobles et trouva son application dans le temps de la Révolution française parmi les émigrés. Le métier qu'il choisit pour Émile est celui de menuisier.

Ici Rousseau s'arrête un instant. Il est content de son œuvre et réclame l'approbation pour l'éducation pratique qu'il a donnée à son élève :

« Considérez quelle direction nous donnons à la curiosité enfantine ; le sens, l'esprit inventif, la prévoyance ; considérez quelle tête nous allons lui former. Dans tout ce qu'il verra ou fera, il voudra tout connaître, savoir la raison de tout ; il n'admettra rien par supposition. Dans ces trois ou quatre ans, en faisant passer devant lui tous les objets qu'il lui importe de connaître, nous le mettons dans le cas de développer son goût, son talent, de faire les premiers pas vers l'objet où le porte son génie, et de nous indiquer la route qu'il faut lui ouvrir pour seconder la nature. »

A cette heure, l'œuvre de l'instruction proprement dite est à peu près achevée, l'enfance est mûre. « Voilà notre enfant prêt à cesser de l'être. Le voilà sentant plus que jamais la nécessité qui l'attache aux choses. Après avoir commencé par exercer son corps et ses sens, nous avons exercé son esprit et son jugement. Enfin nous avons réuni l'usage de ses membres à celui de ses facultés. Nous avons fait un être agissant et pensant ; il ne nous reste plus, pour achever l'homme, que de faire un être aimant et sensible ; c'est-à-dire de perfectionner la raison par le sentiment. »

Notre analyse peut s'arrêter ici, car ici s'arrête la pédagogie proprement dite.

C'est pourtant à cette heure seulement que l'élève de Rousseau commence à être prêt pour la véritable étude, celle de la vie. C'est l'heure où commence pour lui l'éducation raisonnable. Les autres enfants ont été assujettis, voici l'âge où ils veulent s'émanciper ; Émile au contraire, qui a passé son enfance dans toute la liberté qu'ils prennent dans leur jeunesse, commence à prendre dans sa jeunesse la règle à laquelle on les a soumis trop tôt ; cette règle devient leur fléau ; ils croient ne sortir de l'enfance qu'en secouant toute espèce de joug ; Emile, fier de devenir un homme, s'honore de s'assujettir au joug de la raison naissante. L'âge de la raison n'est pour les uns que l'âge de la licence ; il devient pour Emile l'âge du raisonnement.

C'est le moment de lui enseigner la morale, de le préparer à supporter l'assaut des passions, de le prémunir à l'avance contre les tentations de la débauche. Rousseau ne recule devant aucune des difficultés de la tâche, et si l'on ne peut pas dire qu'il les ait résolues heureusement, on ne peut toutefois l'accuser de manquer de hardiesse.

L'enseignement religieux, Rousseau le réserve pour la fin et le couronnement de son œuvre d'éducation. Il n'a pas voulu en toucher un seul mot à son élève, encore moins lui apprendre le catéchisme et les dogmes. Il ne veut pas même qu'on lui dise qu'il a une âme. C'est le plus tard possible, quand l'esprit est formé, quand l'enfance s'est évanouie, quand la raison est assez forte pour juger par elle-même, pour contrôler et décider après réflexion, que le jeune homme peut être mis en face des problèmes religieux. Rousseau les aborde dans les pages éloquentes de la profession de foi du Vicaire savoyard.

La période de la nécessité est dépassée depuis longtemps ; celle de l'utile est également close. Nous sommes dans la période du sentiment et de la raison. L'adolescent devient homme ; les besoins affectifs ouvrent son cœur à des impressions et à des émotions nouvelles ; c'est l'amitié d'abord ; bientôt c'est l'amour.

Rousseau a déjà songé à la compagne qu'il destine à Emile : c'est Sophie. Cette prévoyante sollicitude nous a valu un traité de l'éducation des filles. Mais ici, quelle déception ! Rousseau, ce contempteur des usages reçus, ce révolutionnaire qui veut transformer la face des choses et renouveler la société de fond en comble, ne trouve rien à innover. Il veut élever la femme en vue de l'opinion, selon la mode, dans les idées de son temps, sur le sentier battu de l'usage. Elle n'est point faite pour réfléchir ; comme sa conduite est asservie à l'opinion publique, sa croyance est asservie à l'autorité ; elle suivra la tradition ; elle n'a pas d'individualité propre ; elle n'est faite que pour plaire à l'homme ; elle est destinée à devenir l'agrément de sa vie plutôt que sa compagne ; elle n'est rien par elle-même ; elle est uniquement pour lui.

Rien de réactionnaire au fond comme ces vues sur l'éducation des femmes ; et si l'on peut expliquer plus d'une des œuvres de la Révolution française par les écrits de Rousseau, on peut aussi par eux expliquer plus d'un de ses avortements jusqu'au jour actuel. Laisser la femme à l'écart du mouvement des esprits, l'enfermer dans la mode et dans la routine, c'était sans contredit priver l'esprit de réforme de ses plus utiles auxiliaires. La même timidité se fait jour dans les pages en apparence les plus téméraires de l'*Emile*, c'est-à-dire la profession de foi du Vicaire savoyard. Ici encore l'écrivain semble rompre audacieusement avec le passé, avec la foi des siècles, et il laisse benoitement son héros aux pieds de l'autel et au service de l'Eglise ; la parole est audacieuse et la conduite est timide ; les prémisses sont à la révolte et la conclusion est l'obéissance ; les négations s'envolent en prosopopées sublimes, mais les peuples déconcertés ne voient en définitive que la génuflexion.

Rêveur et poète plutôt qu'homme d'action, déclamateur plutôt que réformateur, Rousseau a semé les contradictions sur sa route. Amant passionné de la nature, il ne parvient pas à sortir de l'artifice. C'est sur un artifice qu'il reconstruit la société par son contrat social ; c'est par une série ininterrompue d'artifices qu'il élève dans la solitude Emile et Sophie, et qu'il les rapproche l'un de l'autre, jusqu'au jour de leur union.

Il ne quitte le jeune couple qu'au lendemain

même du mariage. Un roman, dont quelques fragments nous ont été conservés, les reprend plus tard et retrace les tristes destinées qui les attendaient, et qui ne répondent guère à l'espoir qu'on devait fonder sur le bonheur d'êtres si exceptionnellement préparés. Les infortunes mêmes qui les assaillent et qui proviennent exclusivement des faiblesses de leur volonté, témoignent de ce qu'il y a d'incomplet et de factice, de dangereux aussi dans le système de Rousseau.

Il est admirable quand il traite du bon sens de l'éducation, du développement naturel des facultés, quand il insiste sur la santé de l'esprit et du corps de cette pauvre jeunesse géhennée par les pédants. Il a raison de bannir les maillots, les lisières, la mémorisation, les sciences de mots, les méthodes purement mécaniques, la précocité des connaissances surchauffées, frêles, sans racines dans l'intelligence. Il a raison quand il veut que le maître laisse croître et se développer la nature des enfants, étudie longuement leur caractère, cherche à éveiller leur curiosité, à leur faire toucher du doigt l'utilité des études, à leur donner des leçons de choses, à les mettre en contact direct avec les nécessités de la vie, à les faire vivre ailleurs que dans les livres. Son tort est de tout borner à la nécessité et à l'utilité, de bannir de l'enfance l'idéal, le sentiment, et surtout la règle, la discipline, le devoir. Il estime que c'est une chimère de parler aux enfants de morale et de religion, qu'il faut être homme pour ouvrir son âme aux inspirations élevées.

Là, sa perspicacité est en défaut; son expérience ne l'a pas bien servi. La vie de l'enfant ressemble à celle de l'homme. Il est accessible aux mêmes sentiments. Le monde des enfants est le monde en petit : on y rencontre les mêmes dangers, les mêmes tentations et les mêmes luttes : il faut être armé des mêmes armes, la conscience, l'amour du bien, le sentiment du devoir, l'élan désintéressé de la vertu. L'homme en est capable, l'enfant aussi : le tout est de savoir mesurer l'effort à la tâche et proportionner le langage et les exigences à la faiblesse de l'âge.

Par une heureuse sélection, ce sont les idées justes de Rousseau qui ont fait leur chemin dans le monde et ont puissamment servi à fonder la pédagogie moderne. Elles ont trouvé de l'écho; elles venaient à leur heure. De Basedow à Pestalozzi et à Frœbel, elles ont contribué à renouveler les méthodes en Allemagne. Madame Necker de Saussure, le Père Girard et tous les écrivains français qui ont traité de l'éducation n'ont fait que marcher dans la voie qu'il a ouverte. Ce que Coménius, Rabelais, Montaigne, Locke, Fénelon avaient entrevu, avaient dit, Rousseau l'a crié avec éclat, avec passion; il a si bien mélangé la vérité de paradoxes et d'erreurs, et l'a revêtue de formes si brillantes qu'il a suscité et contraint l'attention, la contradiction, et fondé toute une littérature. Censuré par l'archevêque de Paris, livré au feu par le Parlement, livré au feu par Genève, pendant que l'auteur était condamné à la prison en France et banni par Berne, l'*Emile* est devenu aux yeux de tous, amis ou détracteurs, un chef-d'œuvre avec lequel il faut compter; il a pris une des premières places dans l'histoire de la pédagogie, et quelques-unes de ses pages resteront comme les plus éloquentes et les plus fortes qu'ait jamais inspirées l'art d'élever les hommes.

[Jules Steeg.]

ROUTINE. — Littré la définit : un procédé en quelque sorte mécanique pour faire ou enseigner quelque chose. C'est bien ainsi qu'on l'entend : un usage, une pratique transmise et devenue habituelle, sans principes de raison pour la régler ou la justifier.

Le fond de l'esprit de routine, qui nous fait suivre sans réflexion l'ornière accoutumée, c'est qu'il est surtout ignorance, paresse, incuriosité. On ne sait pas mieux, et on n'a pas souci de mieux savoir, on recule devant l'effort de se renouveler soi-même. On substitue le procédé à l'activité spontanée, l'habitude à l'invention, l'immobilité à la création.

C'est par ce fond de paresse d'esprit, d'inertie de la volonté, d'indifférence à l'égard du mieux, que la routine est chose humaine, qu'elle est, peut-on dire, chose éternelle, qu'elle nous menace toujours, qu'elle est de tous les régimes, même de celui qui professe hautement la nécessité des principes, de l'inspiration rationnelle, de la psychologie, de l'art pédagogique. Que dis-je? C'est justement sous un tel régime que la routine devient le plus pernicieuse, parce qu'elle est plus compliquée, plus organisée, plus savante, plus déprimante que la bonne vieille routine de l'ignorance, parce que sous l'épais réseau de ses formules elle dessèche, elle tarit les sources mêmes de la vie.

Mais quoi? ce n'est là, après tout, qu'une face de la question, et la face la plus aisée à faire voir, à tirer en pleine lumière. Il ne faut pas de longues réflexions pour s'apercevoir qu'il y en a une autre. Ce seul fait, que l'esprit de routine est notre péril intime, qu'il nous envahit dès que notre surveillance se relâche un instant, enfin qu'il fait comme partie de notre nature, ce fait suffirait à nous avertir qu'il y a là autre chose que du mauvais, du condamnable, que la routine est peut-être en quelque mesure un élément respectable, une condition naturelle de toute activité qui prétend durer sans s'user.

On dit beaucoup aujourd'hui que l'éducation est un art. Un art, soit, puisqu'on y tient, mais seulement entre les mains d'un artiste : autrement je ne vois là qu'une belle métaphore. Il y a certes une petite élite de vrais artistes en éducation, non pas seulement tout en haut, dans la région des grands maîtres, mais aussi en bas, dans tel humble village, dans tel coin perdu de nos campagnes. C'est une surprise d'espèce fort rare, mais non inconnue pourtant, de découvrir un de ces obscurs missionnaires, maître ou maîtresse, en qui brûle le feu sacré, qui se dépense avec amour en une constante improvisation des procédés, communique la vie aux plus rigides méthodes, les crée ou les renouvelle à son gré, bref invente à chaque instant la pédagogie. J'admets encore que la multiplication des écoles normales et surtout une plus forte et plus large organisation des études préparatoires augmentera quelque peu le nombre de ces esprits librement créateurs. Mais enfin, avec tout cela, on n'en fabriquera jamais trente ou quarante mille; la matière humaine n'est pas si riche que cela. La grande masse de nos maîtres sera toujours composée d'hommes de savoir et d'expérience, et non d'artistes, et entre leurs mains l'éducation sera surtout une science, un métier, plutôt qu'un art : ce qui revient à dire que la routine y aura sa place.

Et cela n'est pas si mauvais. Après tout il s'agit seulement que la routine soit bonne, qu'elle consiste dans l'usage, devenu à force d'habitude une pente naturelle, de procédés bien choisis, conformes à la raison et à l'expérience. Cela ne vaut pas, sans doute, l'invention du génie libre et spontané. Mais aussi cela vaut mieux que l'improvisation d'un esprit peu sûr, mal informé ou sans puissance.

Remarquez d'ailleurs que la routine, en tant qu'elle est une chose transmise, une tradition, un héritage du passé, a droit qu'on ne la condamne jamais sans examen. Ce qui a vécu et duré ne peut pas être destitué de toute raison de vivre. Il se-

rait miraculeux qu'il n'y eût pas là quelque chose à prendre, à retenir.

Et puis, remarquez ceci encore. Vous dites : La routine, c'est le contraire du mouvement, de la liberté, de la vie ; c'est le règne des appareils, des procédés, choses froides, immobiles, choses mortes. Je le veux bien. Mais croyez-vous donc qu'en des entreprises de cette ampleur, exigeant le concours non d'une poignée de grands esprits, mais de la masse humaine, la vie puisse partout et toujours couler à pleins bords, tout soulever et porter dans son cours ? Vous vous tromperiez singulièrement. C'est là qu'on voit la nécessité des cadres, des appareils, des méthodes, des programmes : choses peu spirituelles, je l'accorde, mais indispensables pour suppléer l'esprit quand il manque, pour soutenir l'homme dans ses défaillances, le maintenir tant bien que mal à la hauteur de sa tâche. Regardez donc le fait humain le plus spirituel de tous, la religion : il ne se passe point d'un squelette tout matériel, d'un système de pratiques, de formules, de traditions, de conventions, rigides, mortes si vous y tenez, mais sans lesquelles pourtant toute cette spiritualité se dissoudrait, s'évaporerait, n'aurait ni consistance ni durée. Le culte, les liturgies, les messes, routine que tout cela, routine parfaitement adaptée à la nature des choses humaines, nécessaire pour soutenir encore l'institution là où l'homme défaille, pour maintenir le niveau général assez haut malgré la médiocrité des interprètes. Rappelez-vous le mot de Mme de Sévigné : « Epaississez-moi un peu cette religion-là. »

La vérité est que la routine est un pis-aller, un de ces maux tellement liés aux conditions de notre nature qu'il faut les combattre sans trève, tout en n'espérant pas les détruire complètement.

Quels moyens employer pour résister à cet envahissement constant de l'esprit de routine? Ceux-là même qui excitent et préservent la vie : à savoir l'exercice, l'étude, la réflexion, bref l'action. Et cette action même, il n'y a guère qu'un seul ressort assez puissant pour l'entretenir, malgré la fatigue, d'un bout à l'autre de la carrière : c'est le sentiment du devoir.

La routine a deux visages bien différents selon qu'elle tente un jeune maître, ou un maître blanchi sous le harnais.

Aux premières années de la carrière, l'instituteur, destitué de toute expérience y compris celle de ses propres ressources originales, se réfugie dans l'appareil scientifique qu'il a emporté de l'école normale tout construit, tout monté. La vie, aussi bien celle de l'enfance que celle de l'humanité, la vie dans sa riche et souple diversité, dans sa variété déconcertante, il ne s'en doute pas encore ; car elle ne s'apprend pas à l'école, il faut qu'elle se révèle elle-même, à travers les expériences intimes, les aventures de cœur et d'esprit. S'il est intelligent, il sent sa lacune: s'il ne l'est pas, elle lui échappe. Mais dans les deux cas, le péril est le même, à savoir la tentation de traiter la nature individuelle et vivante par des procédés rigides, d'appliquer rigoureusement des méthodes, des doctrines, des moyens, des formules. Comme cela, il ne risque pas, pense-t-il, d'errer : ces choses doivent être bonnes, puisqu'on les lui a enseignées ; il n'y a qu'à les manœuvrer selon les règles. Raisonnement perfide, sous lequel se dissimule cette défiance de soi qui n'est qu'une autre forme de la paresse. S'il ne passe pas par là un homme de bon conseil, un *excitateur*, officiel ou non, le maître a toutes chances d'être perdu pour l'art pédagogique, de voir s'étouffer, se tarir sous cette routine savante sa jeunesse intérieure, sa faculté d'invention, de renouvellement personnel et jusqu'à sa liberté d'esprit. En peu, en très peu d'années la routine l'aura, si j'ose dire, *vidé*. Il ne sera plus qu'un rouage régulier et passif de la grande machine administrative.

Que peut-il faire, s'il soupçonne le péril, pour lui échapper? Beaucoup de choses qui toutes se résument en une seule : s'entretenir vivant, bien vivant. Et comment? Par l'étude personnelle, libre. Tout d'abord et avant tout par l'étude professionnelle. Il me semble bien difficile qu'une bonne, sérieuse, quotidienne préparation de chaque leçon n'amène pas dans l'esprit du maître la lumière et le mouvement. Il peut aujourd'hui éclairer et féconder cette préparation par la comparaison de tant de documents, de tant d'ouvrages rivaux, dont beaucoup sont excellents ! Il ne lui faudra vraiment que vouloir pour en composer un enseignement original, bien à lui. Il trouvera une excitation précieuse et une direction dans les conférences de canton, pourvu qu'il veuille bien les préparer *en conscience*, de son fond, et ne pas se contenter, comme trop de maîtres le font aujourd'hui, d'en compiler, d'en piller les éléments dans les ouvrages spéciaux.

Mais ces travaux professionnels ne suffisent pas à mon gré. On est un maître bien médiocre si on n'est rien qu'un bon instituteur: il faut, par surcroît, être un homme, et un homme de notre temps, un Français de France, ce qu'on aurait appelé il y a deux cents ans « un honnête homme ». Ah ! voilà la grande tâche, celle qui n'a pu être qu'ébauchée dans l'essoufflement des études à l'école normale, celle que trop de maîtres ne soupçonnent même pas ou qu'ils abandonnent vite après un timide essai, celle pourtant hors de laquelle il n'y a point de salut, j'entends point de vie large et féconde, point d'accès vers les régions supérieures de l'esprit, point de droit à prendre rang parmi les vrais hommes, les hommes de pensée et de sentiment. Et pourtant, cette tâche, qu'elle est séduisante, pour peu qu'on l'entreprenne vaillamment ! Qu'elle est féconde en surprises délicieuses, en jouissances de l'ordre le plus rare ! Comme il est vrai qu'elle seule, pendant qu'on la mène à bien, est en possession de créer la vraie fierté, la confiance en soi, je ne sais quel orgueil si délicat et si légitime qu'il est une de nos vertus !

La lecture, voilà le grand, presque l'unique instrument de cette culture supérieure. Le premier devoir du jeune maître est de lire beaucoup, de lire sans cesse, car le temps ne lui manque pas. Qu'il sache seulement diriger ses lectures; qu'il se fasse lui-même, ou emprunte de plus autorisés que lui, un bon plan de lectures, un itinéraire bien combiné, qui le mène à travers toute l'histoire de l'humanité, qui lui ouvre tous les mondes intellectuels, les anciens et les modernes, les étrangers et les nationaux, la science et l'art.

Je dirais volontiers : l'art avant tout. Ce qui risque le plus de manquer à nos maîtres, et en général à quiconque n'a pas eu le bénéfice d'une très longue et forte éducation, ce n'est pas le savoir, ce n'est pas même l'intelligence, c'est le sentiment. Or, connaissez-vous, je vous prie, un autre ressort de l'activité spontanée, une autre source de vie intérieure, que le sentiment? La plus forte intelligence n'est pas capable de mettre l'âme en branle, si elle n'est pas échauffée, soutenue par l'émotion, de quelque nom qu'on l'appelle, sentiment, goût, enthousiasme. C'est une machine puissante, dont les ressorts sont prêts à entrer en marche, à laquelle ne manque que la flamme à son foyer : éternellement elle restera immobile, froide et morte, si elle ne s'allume. Créer, puis cultiver en lui le sentiment, le fortifier en l'éclairant, voilà le grand moyen pour le maître d'allumer au fond de lui cette flamme divine qui le préservera à jamais de la morne inertie de la routine,

« Quand notre âme, a dit Vauvenargues, est pleine de sentiment, nos discours sont pleins d'intérêt. » Qu'il n'écarte donc pas, comme futiles et inutiles, les lectures *qui ne servent à rien*, à rien qu'à émouvoir l'âme; qu'il se rende familier avec les grands ouvrages d'imagination de tous les peuples et de tous les siècles, avec l'antiquité, avec nos classiques, avec Shakespeare et Byron, avec Gœthe et Schiller, avec Dante et Cervantes, aussi bien qu'avec Hugo, Musset, Lamartine. Qu'il ne craigne pas de lire des romans : le roman, depuis un demi-siècle, a conquis une telle place dans la vie littéraire qu'un honnête homme ne peut plus se dispenser de le connaître. D'ailleurs s'il y en a de mauvais, il y en a de meilleurs, il y en a d'excellents, il y en a même quelques-uns, en petit nombre il est vrai, qui sont de purs chefs-d'œuvre, propres à imprégner l'âme d'un parfum de poésie qui persistera la vie durant.

Voilà, peut-être, comment le jeune maître, par un effort bien réglé, proportionné à ses forces, se défendra de tomber dès ses premiers pas dans le mécanisme, comment il s'animera, et animera son enseignement, d'une vie personnelle, riche, heureuse parce qu'elle sera féconde. Mais il n'est pas sauvé pour cela. La routine, vaincue pour l'instant, l'attend au périlleux détour de l'âge mûr finissant, à cette heure critique, plus tardive ou plus hâtive selon les cas, mais inévitable, où la provision d'énergie que la nature avait mise en nous commence à s'épuiser, où l'on s'aperçoit que la vie nous a pris goutte à goutte notre sève intérieure, notre ardeur, notre foi dans les choses, dans les hommes et en nous-mêmes, notre élan vers le mieux, notre goût de l'effort. A ce déclin de la colline, au bas de laquelle s'entrevoit dans une ombre sinistre la fin de nous et de notre œuvre, on se sent las de la longue carrière parcourue, tenté par le repos, envahi par l'immobilité. C'est alors que la grande séductrice, l'habitude, nous fait glisser tout doucement dans l'ornière, dans la répétition automatique, monotone et paresseuse de ce que nous avons fait et refait tant de fois, dans la routine.

Et pourtant, même alors, même à cette heure décolorée et froide, n'y a-t-il donc pas moyen de rester vivant, chaud, jeune? Peut-être, me semble-t-il. Certes, il ne dépend pas de chacun de nous que la vie s'écoule sans l'user, lui laisse toutes ses forces. Mais il y a certainement un art de vivre, de se garder soi-même intact, à travers les durs hasards ou les longues monotonies, d'entretenir en soi, malgré les années qui passent, la chaleur intérieure sous le refroidissement de la surface. Le secret, peut-être, d'y réussir, n'est pas tant le travail constant, quoiqu'il y soit indispensable. C'est plutôt une certaine disposition de tout notre être, une façon de l'incliner à la bonne humeur, de le tenir en équilibre. Et cela même, en dernière analyse, justement parce que c'est le tissu même de l'existence, ne peut procéder que d'une haute et constante inspiration, d'un renouvellement de soi aux plus profondes sources de la vie morale, bref d'une certaine noblesse de l'âme qui fait que l'homme sourit à la vie parce qu'il lui est supérieur. [Dr J.-Élie Pécaut.]

ROYER-COLLARD. — Pierre-Paul Royer-Collard naquit le 21 juin 1763, au bourg de Sompuis (près Vitry-le-Français), où son père faisait valoir un modeste domaine. Au sortir d'une enfance passée au village, avec quatre frères et sœurs, Pierre fut placé au collège de Chaumont, puis à celui de Saint-Omer que dirigeait un de ses oncles, l'abbé Collard. Reçu avocat, il vint à Paris, et se trouva, dès les premiers jours de la Révolution, mêlé aux événements. Élu représentant de la commune par le quartier de l'Île Saint-Louis, il se fit, de prime abord, le défenseur des idées modérées. Après le 31 mai 1793, il quitta Paris, et retourna à Sompuis où il passa, tout entier à l'étude et aux travaux agricoles, les tristes jours de la Terreur.

En 1797, la confiance des électeurs de la Marne l'arracha à la retraite et l'envoya au Conseil des Cinq-Cents.

Son élection ayant été annulée au coup d'Etat du 18 fructidor, il renonça pour un temps à la politique active et se replongea dans l'étude des sciences morales. Trois ans après la fondation de l'Université, il monta (1811) dans cette chaire de la Faculté des lettres de Paris où, rompant avec les doctrines de l'école de Condillac, il allait donner le signal d'une révolution philosophique, et susciter des disciples à la tête desquels Victor Cousin et Jouffroy devaient combattre sous le drapeau du spiritualisme cartésien.

Nous n'étudions pas ici Royer-Collard dans sa carrière scientifique; mais au rôle de chef d'école philosophique se lie étroitement, dans la vie de cet homme d'Etat, celui de chef de l'administration de l'instruction publique pendant une des périodes les plus critiques de l'histoire de l'Université.

Certes, on ne saurait contester à Royer-Collard une individualité puissamment accusée. Il faut même reconnaître, chez le héros des « doctrinaires », une habituelle disposition à pousser le sentiment personnel jusqu'au dédain de la pensée d'autrui, et, tout au moins, la prétention d'être et de rester lui-même, envers et contre tous. Au Conseil des Cinq-Cents, il n'avait pas hésité à prononcer, sur la liberté des cultes, ce discours hautain et courageux qui, du premier coup (14 juillet 1797), avait mis en relief la personne du « laboureur de Sompuis », ainsi qu'il aimait à s'appeler. C'était lui qui, devant l'assemblée menaçante, n'avait pas craint de faire entendre ces paroles : « C'est une vérité consacrée par l'expérience que toutes les fois qu'il existe une religion qui est celle du plus grand nombre, il faut, ou que le gouvernement contracte avec elle une alliance fondée sur l'intérêt d'un appui réciproque, ou qu'il la détruise, en courant le risque d'être détruit par elle. »

Royer-Collard, on le voit, ne semblait pas enclin à subir, outre mesure, l'influence du milieu au sein duquel le jetaient les événements. Et pourtant, lorsque, chef du groupe où brillaient Molé, Guizot, de Sacy, Beugnot, etc., et professeur de philosophie déjà célèbre, il fut appelé, lors de la première Restauration, à seconder le ministre de l'intérieur, l'abbé de Montesquiou, dans son projet de « réformation » de l'Université, l'entraînement de la passion politique agit sur lui avec tant de puissance que, avec l'espoir d'effacer les souvenirs du gouvernement impérial en détruisant ses œuvres, Royer-Collard rédigea, pour en faire la charte nouvelle de l'enseignement, l'*Ordonnance du* 17 *février* 1815.

Cette ordonnance partageait la France en dix-sept universités, chacune avec son organisation séparée et prétendue complète. Copie maladroite d'un projet qui avait un instant traversé l'esprit de l'empereur lors de l'élaboration épineuse qui avait abouti au célèbre décret du 17 mars, l'ordonnance, sous prétexte de « corriger l'institution universitaire et de rappeler l'éducation nationale à son véritable objet », n'était autre chose que l'anéantissement de la grande création de 1808.

C'était en dépit des résistances très vives de ses amis de 1808 et de 1811 que Royer-Collard avait élaboré ce projet. L'un des plus intimes et le plus autorisé en cette matière, M. Rendu*, l'avait assailli de ses objections : « Vous allez renverser, avait dit l'ami de M. de Fontanes, l'édifice qui a remplacé les anciennes institutions scolaires; mais les traces mêmes de ces dernières ayant disparu,

par quoi suppléerez-vous l'Université? Vous voulez relever le passé; mais où sont les anciens collèges, les anciennes fondations religieuses, les anciennes corporations? Où trouverez-vous dans le clergé actuel l'équivalent de l'ancien clergé enseignant? Ne craignez-vous pas de replonger le pays dans le chaos intellectuel d'où l'avait tiré le décret de 1808? Ne craignez-vous pas aussi de provoquer une réaction violente qui sera funeste à l'esprit religieux que vous prétendez servir? Comment d'ailleurs se faire illusion au point de croire qu'il puisse exister en France dix-sept foyers de hautes études? Prenez garde : la passion d'innover en détruisant sous prétexte de réformer, peut cacher bien des déceptions et des chimères! » (*Observations sur l'ordonnance royale du 17 février* 1815.)

L'ordonnance tomba sous le coup des événements en même temps que sous le coup des critiques. Après les Cent-Jours, Royer-Collard entra au Conseil d'État, et, appelé de nouveau à mettre la main au gouvernement de l'instruction publique, abandonna l'utopie menaçante du 17 février, et y substitua l'ordonnance du 15 août qui, maintenant l'organisation universitaire, se bornait à transporter les attributions de l'ancien Conseil à une *Commission de l'instruction publique* placée sous l'autorité du ministre de l'intérieur. La nouvelle ordonnance promettait « d'établir par une loi les bases d'un système définitif ».

Ce maintien *provisoire* était une première défaite pour le parti de la destruction; et quand, revenant à la charge, ce parti suscita des attaques furieuses contre l'Université, « de toutes les conceptions de Buonaparte la plus profondément anti-sociale », contre cette « fille du tyran », « cette administration contraire aux premières notions de l'équité naturelle, de l'honneur et de la décence », etc., Royer-Collard, président de la Commission, prouva par son attitude qu'il entendait se considérer réellement comme le successeur du grand-maître de l'Université.

M. Rendu ayant répondu par une seconde brochure (*Système de l'Université de France*) au discours dans lequel un député, M. de Saint-Romain, avait développé la proposition tendant à supprimer la Commission et à remettre aux évêques la direction de l'enseignement, Royer-Collard fit adresser cette brochure à tous les députés et aux membres du Conseil d'Etat, et décida M. Guizot, alors maître des requêtes, à descendre, lui aussi, dans l'arène. C'est sous son impulsion que le futur auteur de la loi de 1833 écrivit son *Essai sur l'histoire et sur l'état actuel de l'instruction publique en France* (1816). M. Guizot exposait que « les événements survenus depuis le 17 février avaient rectifié et modifié, à beaucoup d'égards, les idées des hommes éclairés »; que « le roi, en maintenant ce qui existait et en remettant toute innovation à des temps plus calmes, prouvait qu'il ne voulait ni supprimer l'Université, ni changer légèrement une institution si importante »; et il secondait l'évolution de Royer-Collard en exaltant « ce grand système d'instruction publique que le gouvernement du roi se prépare, *dit-on*, à consolider et à perfectionner ».

Le sol se raffermissant sous les pas de l'Université, le président de la Commission de l'instruction publique, dans son discours de la distribution des prix de l'année 1817, put prononcer ces paroles :

« Le corps enseignant poursuit sa tâche à travers les difficultés et les contradictions. L'adversité lui a donné des leçons. Eprouvé, mais non découragé par une longue attente, il aspire aujourd'hui à l'adoption solennelle qui semble lui être promise. »

Trois ans après, les efforts des défenseurs de l'Université étaient couronnés d'un succès décisif : au grand scandale du parti que ses violences n'avaient pu préserver de la défaite, le roi Louis XVIII, « voulant, dit le préambule de l'ordonnance, manifester aux membres de la Commission de l'instruction publique la satisfaction que nous avons éprouvée de leurs services », élevait cette commission au rang de *Conseil royal de l'instruction publique* (1er novembre 1820).

Ainsi se trouvaient justifiés et ce défi jeté par M. Rendu à la face des détracteurs de l'Université : « L'Université vit; et non seulement elle vit, mais elle vivra; et toujours attaquée, elle ira s'affermissant toujours » (*Essai sur l'instruction publique*); et cette affirmation de M. Guizot : « Les plaintes élevées contre l'Université ont des causes aussi peu légitimes et aussi peu fondées que les plaintes contraires dont elle avait été l'objet avant la Restauration » (*Essai sur l'état actuel de l'instruction publique en France*).

Notons ici un fait qui n'est pas sans intérêt. Le revirement opéré dans l'esprit de Royer-Collard au sujet du rôle de l'Université avait été si complet, que l'auteur de l'ordonnance du 17 février 1815 était allé, dans cette évolution rapide, jusqu'à l'extrémité même du principe sur lequel avait été fondée la grande institution impériale. M. Guizot, dans l'*Essai sur l'état actuel de l'instruction publique*, venait d'écrire : « L'Etat donne l'éducation et l'instruction à *ceux qui n'en recevraient point sans lui*, et se charge de les procurer à *ceux qui voudront* les recevoir de lui. » En assignant à l'Etat un rôle considérable et prépondérant, en faisant de lui l'*Etat enseignant et surveillant*, il ne lui attribuait pas le monopole, et réservait la possibilité d'inscrire dans la loi à intervenir le principe de la *liberté d'enseignement* sous le contrôle des pouvoirs publics. Royer-Collard, en défendant à la Chambre de 1817, comme président de la Commission d'instruction publique, l'impôt scolaire spécial connu sous le nom de *rétribution universitaire*, prit une attitude moins tempérée, et formula cette doctrine absolue :

« L'Université n'est autre chose que le gouvernement appliqué à la direction universelle de l'instruction publique. Elle a été élevée sur cette base fondamentale, que l'instruction et l'éducation publiques appartiennent à l'Etat, et sont sous la direction supérieure du roi... L'Université a donc le *monopole* de l'éducation, à peu près comme les tribunaux ont le monopole de la justice ou l'armée celui de la force publique. » (V. *Liberté d'enseignement*, p. 1580.)

Cette divergence entre deux esprits tels que Royer-Collard et Guizot vaut la peine d'être signalée.

Dans le discours qu'il avait prononcé en 1815, en présidant la distribution solennelle des prix du concours général, M. Royer-Collard avait dit :

« Tout est grand dans les attributions dont il a plu au roi d'investir la Commission de l'instruction publique : aucune ne lui est plus honorable et plus chère que la direction supérieure de l'instruction populaire, et la tâche de la rendre, s'il se peut, universelle. Le jour où la Charte fut donnée, l'instruction universelle fut promise ; car elle fut nécessaire. »

A cette profession de foi répondit l'ordonnance du 29 février 1816, sous le régime de laquelle se développa l'instruction primaire en France jusqu'à la loi de 1833.

Trois hommes d'une compétence spéciale élaborèrent cette ordonnance sous le regard et avec les encouragements du président de la Commission de l'instruction publique: Cuvier, Rendu, de Gérando. Deux des articles les plus importants, les articles 14 et 17, qui imposaient aux communes l'o-

bligation « de pourvoir à ce que tous les enfants reçussent l'enseignement primaire », et aux maires celle de « dresser, chaque année, le tableau des enfants ne recevant point ou n'ayant point reçu l'instruction », furent une tentative méritoire en vue de s'acheminer vers l'idéal, si éloigné alors, de « l'instruction universelle », et sollicitèrent particulièrement l'attention de Royer-Collard. Je puis citer ce billet du président de la Commission à M. Rendu (27 octobre 1815) :

«... Merci de votre note sur les lacunes effrayantes auxquelles il s'agit de pourvoir. Quand je vois que, dans certains départements, *une* commune sur 25 ou 30 est pourvue d'une école, je déplore, en résistant à peine au découragement, la destruction en masse et barbare des anciennes écoles paroissiales et monastiques d'avant 1793, et aussi l'incurie avec laquelle sous l'Empire, où la guerre absorbait tout, en dépit des efforts du Conseil et des vôtres particulièrement, il a été fait face au devoir fondamental de l'éducation des classes pauvres. Cuvier est terrifié, lui qui connaît la Hollande et l'Allemagne. Que faire ? c'est déjà quelque chose, du moins, que de témoigner des vues du gouvernement par ces deux articles que j'approuve de tout point. Pourrions-nous y ajouter une sanction? Veuillez venir en causer demain avec moi. J'écris à de Gérando pour qu'il se réunisse à nous. Apportez, je vous prie, votre projet de préambule. »

Ce préambule contenait les lignes qui suivent :

Nous étant fait rendre compte de l'état actuel de l'instruction du peuple des villes et des campagnes, nous avons reconnu qu'il manquait dans les unes et dans les autres un très grand nombre d'écoles, et que les écoles existantes sont susceptibles d'importantes améliorations. Persuadé qu'un des plus grands avantages que nous puissions procurer à nos sujets est une instruction convenable à leurs conditions respectives ; que cette instruction, surtout lorsqu'elle est fondée sur les véritables principes de la religion et de la morale, est non seulement une des sources les plus fécondes de la prospérité publique, mais qu'elle contribue au bon ordre de la société, prépare l'obéissance aux lois et l'accomplissement de tous les genres de devoirs... »

Tel est l'esprit dans lequel fut préparée l'ordonnance qui répondit, autant qu'il put dépendre de ses auteurs, aux conclusions du mémoire présenté par Cuvier, en 1810, au Conseil impérial de l'Université, à savoir la reconstitution de l'enseignement primaire en France sur ces bases : multiplication des écoles; surveillance des inspecteurs ; perfectionnement des méthodes ; bien-être des maîtres.

Que d'efforts ne faudra-t-il pas, que de vicissitudes ne seront point traversées, pour que, soixante ans plus tard, un but si clairement entrevu et défini puisse être à peu près définitivement atteint !

Royer-Collard conserva la présidence de la Commission d'instruction publique, avec le titre de conseiller d'Etat, jusqu'en l'année 1820. A la fois sincèrement libéral et partisan déclaré de la royauté qu'il voulait rendre franchement constitutionnelle ; combattant à la Chambre le parti des *ultrà* en même temps qu'il s'efforçait d'y maîtriser la Révolution ; chrétien et catholique convaincu, mais adversaire inflexible de la prédominance du clergé dans l'ordre des intérêts politiques et de la loi civile ; aussi partisan de l'enseignement religieux dans l'école qu'adversaire passionné de toute intolérance, il fit acte éclatant d'indépendance vis-à-vis du ministère, quand il crut que le gouvernement portait atteinte aux droits de la nation et aux prérogatives de la Chambre. Une telle attitude ne fut pas supportée : après son discours contre la loi de réforme électorale (juin 1820) il fut éliminé du Conseil d'Etat par une ordonnance qui frappait en même temps ses amis politiques, Guizot, Camille Jordan, de Barante. Naturellement, alors, il se démit de la présidence de la Commission d'instruction publique. Mais il continua de lutter à la tribune contre des projets de loi trop souvent inspirés par une passion aveugle, jusqu'au moment où, après la dissolution de 1827, nommé à la fois par sept départements, il fut élu président de la Chambre des députés.

Le gouvernement de l'instruction publique était désormais en dehors des préoccupations de Royer-Collard. Resté à la Chambre pendant la première phase du régime issu de la révolution de 1830, il demeura étranger à tous les partis, et, en 1842, se déroba à la vie parlementaire pour s'ensevelir dans la retraite. Dès lors, spectateur désintéressé des choses de ce monde, ne voyant plus que de rares fidèles, se bornant à faire des vœux pour le succès de ceux de ses anciens amis qui étaient engagés dans la lutte politique, il ne sortit plus de méditations silencieuses qui étaient, pour lui, une préparation à la mort.

La mort en effet le trouva prêt. Atteint depuis longtemps d'une maladie organique, il ne passait plus que quelques mois d'hiver à Paris, et vivait au milieu des paysans, dans sa terre de Châteauvieux. Au printemps de 1845, se sentant gravement frappé, il hâta son retour à la campagne : « Mes amis, dit-il, en arrivant, à la foule qui se pressait autour de lui, je viens mourir au milieu de vous; » et se tournant vers le curé : « Ma seule affaire maintenant est de bien mourir; je compte sur vous pour m'y aider. »

Quelques jours après (le 4 septembre), se sentant plus mal, il voulut recevoir les sacrements. Ayant écarté de son lit de mort sa femme et sa fille, il n'avait auprès de lui que M. Paul Andral : après les prières des agonisants, auxquelles il avait répondu lui-même, s'adressant à son petit-fils, l'illustre philosophe éleva une dernière fois cette voix qui avait été si puissante : « Soyez chrétien, lui dit-il ; il n'y a de solide en ce monde que les idées religieuses. Ne les abandonnez jamais ; et si vous en sortez quelque jour, revenez-y. » [Eug. Rendu.]

ROZIER. — François Rozier, l'un des agronomes les plus distingués du XVIIIe siècle, naquit à Lyon en 1734. Sa famille l'obligea à faire des études de théologie et à recevoir la prêtrise ; mais après la mort de son père (1757), devenu libre de suivre ses goûts, il se consacra à l'étude des sciences physiques et à leur application à l'agriculture. En 1771 il alla habiter Paris, et y rédigea pendant dix ans le *Journal de physique*. Ayant acheté en 1780 le domaine de Beauséjour, près Béziers, il s'y livra à d'intéressantes expériences agricoles.

« L'abbé Rozier, dit M. Soulice (*De l'enseignement agricole dans les écoles rurales*), cultivait près de Béziers un vignoble qu'il résolut d'affecter à l'étude comparée des différents cépages. Pour faire profiter le public du résultat de ses recherches, il annonça qu'à partir de 1784 il prendrait chez lui, chaque année, quatre jeunes paysans qui seraient logés, nourris et instruits gratuitement pendant trois ans. C'était une véritable ferme-école telle qu'il en a été créé plus tard : seulement elle avait pour objet spécial la culture de la vigne. Nous ignorons si cette offre désintéressée a été accueillie comme elle le méritait.

» Quelques années auparavant (1775), l'abbé Rozier avait été chargé par Turgot d'organiser en Corse une école d'agriculture ; il voulut étudier ce projet sur les lieux mêmes : lorsqu'il revint pour rendre compte de sa mission et exposer ses plans, Turgot avait été disgracié. »

Rozier se fixa de nouveau à Lyon en 1786, et y passa les dernières années de sa vie. Il

accueillit la Révolution avec joie, et proposa à l'Assemblée constituante de créer une école pratique d'agriculture dans le parc de Chambord, alors abandonné; mais ce projet n'eut pas de suite. Il fut tué par une bombe au siège de Lyon en 1793. On a de lui un *Cours complet d'agriculture*, publié de 1791 à 1793 en 9 volumes.

RUSSIE. — L'enseignement élémentaire tel qu'il est organisé dans les autres pays de l'Europe est une chose toute récente en Russie. Ce n'est pas que d'en haut on n'ait essayé à diverses reprises de l'organiser. Pierre le Grand, au delà duquel il n'y a pas à remonter, créa en 1715 et 1719 des « écoles d'arithmétique » dont la fréquentation devait être obligatoire pour la jeune noblesse. Mais on protesta; la noblesse fut peu docile et, en 1744, il fallut supprimer ces écoles, faute d'écoliers. Catherine fit une nouvelle tentative en 1774. Elle créa d'un trait de plume 120 écoles; mais ces écoles n'existèrent généralement que sur le papier, et il fallut attendre l'avènement d'Alexandre Ier et la création du ministère de l'instruction publique (1802) pour que l'éducation populaire trouvât un commencement sérieux de réalisation.

La Russie est un pays singulièrement bigarré. Sa population de plus de cent millions d'habitants est tout ce qu'on peut imaginer de plus hétérogène. Toutes les langues, toutes les religions des peuples civilisés, toutes les conditions sociales s'y rencontrent. La majorité de la population est orthodoxe, mais la Pologne et la Lithuanie sont catholiques, la Finlande et les Provinces baltiques sont protestantes, le Turkestan, le Caucase, la Transcaucasie sont peuplés de musulmans. Il y a des bouddhistes dans la Sibérie et des mazdéens sur les bords de la mer Caspienne. Les juifs forment presque la majorité dans les provinces du sud-ouest. Tous les Russes d'ailleurs ne sont pas orthodoxes. Les *raskolniki* ou hérétiques composent un élément notable de la population. Les langues ne sont pas moins variées. La langue générale est le slave; mais le Slave russe et le Slave petit-russien s'entendent à peine, le Slave russe et le Slave lithuanien ou polonais ne s'entendent pas du tout. La Finlande et l'Esthonie parlent le finnois, les villes de la Finlande parlent le suédois, et celles des provinces baltiques l'allemand. Au Caucase on parle dix-sept langues qui ont été étudiées, sans compter celles qui ne l'ont pas été. Les conditions sociales sont aussi nettement tranchées. La classe aristocratique n'a rien de commun que la langue avec le haut commerce. La classe instruite, « l'intelligence », comme on l'appelle, hait cordialement l'aristocratie, qui le lui rend bien. La classe sacerdotale est étrangère au reste de la nation; les paysans aussi. Chaque classe tend à s'isoler et à posséder des établissements d'enseignement à elle. Habitué à voir partout le fractionnement, l'inégalité, on a peine à comprendre l'égalité devant l'école. Aussi, dans les villes surtout, le plus grand nombre des établissements d'enseignement sont-ils privilégiés, ouverts à quelques classes seulement et fermés aux autres.

Le *clergé* forme en Russie une véritable caste. Tous les membres de la classe sacerdotale ne restent pas dans l'église, mais on ne voit pas, à moins d'exception rare, un jeune homme de la noblesse ou du tiers état embrasser l'état ecclésiastique. Le clergé a, par conséquent, ses écoles à part, son académie orthodoxe, ses séminaires d'enseignement moyen et ses écoles élémentaires, ouvertes gratuitement aux enfants du clergé et s'ouvrant, moyennant rétribution, aux enfants des autres classes. Le personnel enseignant sacerdotal était en 1882, dans les académies, de 134 professeurs et administrateurs, de 963 dans les séminaires, de 1682 dans les écoles, pour un total de 44 038 étudiants et élèves. Le *saint synode* entretient en outre des écoles populaires ouvertes à tous. Le nombre des enfants instruits dans ces écoles gratuites était en 1882 de 104 782 élèves, dont 87 747 garçons et 17 035 filles, les écoles de l'éparchie d'Orenbourg et du Caucase non comprises.

Le *ministère de la guerre* constitue aussi un monde à part sous le rapport de l'enseignement. Ses écoles forment un système complet et indépendant. En haut, l'académie militaire d'état-major, l'académie de médecine et chirurgie, l'académie de droit militaire. Au milieu, les écoles spéciales du génie, d'artillerie, de cavalerie, d'infanterie, où les jeunes gens reçoivent à la fois l'enseignement spécial et l'enseignement secondaire; dix-neuf corps de cadets et huit gymnases militaires, où les fils d'officiers et les jeunes nobles reçoivent l'enseignement secondaire; des écoles de porte-enseignes pour les sous-officiers et les engagés volontaires qui aspirent au rang d'officiers; puis des écoles spéciales de topographie, d'armement, de pyrotechnie, etc. Ces divers établissements ne sont ouverts qu'aux fils d'officiers ou de gentilshommes. Mais, au-dessous, il y a des écoles élémentaires pour les enfants de troupe et les fils de soldats. De plus, les officiers sont obligés d'instruire les soldats non lettrés. Il existe en outre des écoles pédagogiques pour former les maîtres qui doivent enseigner dans ces établissements. On prend des militaires de préférence.

Au ministère de la guerre se rattachent le Corps des pages, où le cours est de six ans, sans compter deux années de classe préparatoire, et dans lequel on n'est admis qu'avec l'approbation de l'empereur; l'école de droit, où le cours est de sept ans, sans les classes préparatoires : quatre années d'enseignement moyen, trois années d'enseignement supérieur spécial; et les lycées de Pétersbourg et de Moscou : les cours durent six ans dans le premier et huit ans dans le second ; dans le premier on apprend l'anglais au lieu du grec; les deux langues anciennes font partie essentielle du programme dans le second. On prétend qu'il se fait dans le lycée moscovite beaucoup de russophiles qui professent l'horreur des institutions occidentales. Dans le premier de ces quatre établissements on forme des officiers supérieurs, dans le second des magistrats, dans les lycées des administrateurs. Ces diverses écoles sont essentiellement réservées aux fils de fonctionnaires ou de familles nobles.

Le *ministère de la marine* a de même ses écoles à lui. En haut, des écoles supérieures aristocratiques. Au milieu, des écoles d'enseignement secondaire, des écoles techniques, des écoles de porte-enseignes, de pilotes, d'employés, et enfin des écoles élémentaires pour les enfants des divers fonctionnaires de la marine, divisés par catégories de nobles et non nobles.

Le *ministère des domaines impériaux*, le *ministère des apanages* — propriétés attribuées aux membres de la famille impériale — entretenaient autrefois pour les enfants des serfs de ces propriétés de nombreuses écoles élémentaires. Le ministère des domaines en avait 7 885, fréquentées en 1863 par 281 549 élèves des deux sexes, et le ministère des apanages 1 117 avec 15 349 élèves des deux sexes. Depuis 1867, ces écoles ont passé dans le ressort du ministère de l'instruction publique.

Le *ministère de la cour* a, entre autres, dans son ressort l'école des théâtres, où l'on reçoit des enfants de huit à dix ans pour la danse, des jeunes garçons et des jeunes filles de seize à trente ans pour le chant et l'art dramatique. L'enseignement spécial est doublé d'un enseignement général

adapté à la force des élèves. L'étude des trois langues en fait partie.

Les autres ministères ont également des écoles spéciales supérieures et moyennes et des écoles élémentaires pour tous les fonctionnaires et employés de leurs administrations. Les parents qui gardent leurs enfants chez eux reçoivent une indemnité.

Les filles n'ont pas été oubliées dans cette distribution de faveurs. Elles sont élevées aux frais de l'Etat dans les *instituts*. Le premier institut remonte à Catherine II, qui appela dans un ancien palais d'Elisabeth, affecté depuis à un couvent de femmes, un certain nombre de jeunes filles nobles de la province, en les soumettant à des règlements analogues à ceux que Mme de Maintenon avait donnés à Saint-Cyr. Il y a maintenant huit de ces établissements à Saint-Pétersbourg, six à Moscou et dix-sept dans différentes villes de province. L'admission dans chacun est graduée suivant le rang et la fonction du père. Dans le premier on n'admet que la haute aristocratie; on descend de quelques degrés en passant de l'un à l'autre; dans le dernier on reçoit des filles de prêtres et bourgeois honorables. Le cours dans tous est de six ans. Le programme est celui de l'enseignement secondaire. Dans l'origine la jeune fille, une fois entrée dans l'établissement, n'en sortait plus que le cours achevé, parce qu'on craignait que le contact de personnages aussi peu civilisés que l'étaient alors les gentilshommes de province ne détruisît l'effet de l'éducation reçue à l'institut. On s'est départi de cette règle. Les élèves obtiennent maintenant l'autorisation de passer les grandes et même les petites vacances chez leurs parents, à l'exception toutefois de la dernière année du cours, où elles sont astreintes à ne pas quitter l'institut. L'institut Nicolas, à Saint-Pétersbourg, et celui du même nom à Moscou, recueillent surtout les orphelines des fonctionnaires. Celles qui sont complètement privées de parents sont reçues dès cinq ans. Il y a dans ces établissements deux années de cours pédagogiques supplémentaires pour les jeunes filles sans fortune qui veulent se livrer à l'enseignement. Dans tous les instituts, du reste, un certain nombre de jeunes filles peuvent rester, les cours terminés, comme « pépinières », en attendant qu'on en fasse des maîtresses ou des dames de classe. Les instituts sont connus sous le nom général d'*établissements de l'impératrice Marie*, et les dépenses en sont soldées par le ministère des finances.

En Russie, les établissements pour l'instruction des jeunes filles s'étagent parallèlement à ceux qui sont destinés aux jeunes gens. Nous venons de voir le parallélisme dans les établissements privilégiés et ouverts à quelques-uns. Nous le retrouverons dans les établissements ouverts à tous, c'est-à-dire dans ceux qui relèvent du *ministère de l'instruction publique*. Cela tient à une raison particulière à la Russie. Dans ce pays la femme est supérieure à l'homme comme intelligence. Cela est vrai de la paysanne qui agit et travaille pendant que son mari dort sur le poêle, comme de la bourgeoise et de la grande dame. La jeune fille s'instruit plus vite et mieux que le garçon; les premières jeunes filles qui ont été reçues bachelières en France sont des Russes, si je ne me trompe, et même dans l'enseignement élémentaire l'institutrice est généralement plus instruite que l'instituteur. Chronologiquement cependant, les établissements ouverts à tous pour l'institution des jeunes garçons ont précédé de beaucoup ceux que l'on a fondés en faveur des jeunes filles. Le premier institut de jeunes filles ne remonte qu'à Catherine II, le premier gymnase de garçons remonte à Pierre Ier. Pierre, en fondant l'Académie des sciences et l'Académie de langue russe, y adjoignit un gymnase où les académiciens devaient donner des leçons sur tous les sujets. Lomonossov, ce fils de pêcheur qui s'initia à peu près seul à la science et même à la poésie, plus tard Euler et nombre d'autres savants célèbres, y professèrent.

Après ces indications générales, nous allons passer brièvement en revue les différentes parties de l'organisation scolaire de la Russie. Nous parlerons successivement : 1° *Des autorités scolaires;* 2° *Des établissements d'enseignement secondaire et d'enseignement supérieur;* 3° *Du personnel enseignant des établissements d'enseignement secondaire et supérieur;* 4° *Des établissements destinés à former des maîtres pour les divers ordres d'enseignement;* 5° *Des écoles élémentaires et de l'instruction populaire en général;* 6° *De la statistique de l'instruction publique;* 7° *Des dépenses de l'enseignement public des divers degrés;* 8° *De l'enseignement privé;* 9° *De la Finlande.*

1. Autorités scolaires. — L'organisation du ministère de l'instruction publique en Russie diffère peu de ce qu'elle est dans les autres pays. Le ministre a un adjoint qui le seconde, et, en cas d'absence, le remplace. Le ministère se divise en trois sections : administration, enseignement, sociétés savantes. La seconde seule nous intéresse.

Le ministre a près de lui un *Conseil scientifique* qui donne son avis sur les livres d'enseignement qu'on lui soumet, et publie chaque année la liste de ceux qui sont autorisés. Ces livres sont de deux sortes : les manuels, qu'on emploie ordinairement, et les livres auxiliaires dont les maîtres peuvent se servir s'ils le jugent à propos.

Une commission dépendante du ministère est chargée d'examiner les candidats des deux sexes désireux d'obtenir un diplôme qui leur donne le droit d'enseigner, sans avoir passé par les établissements officiels où l'on reçoit ce droit en sortant.

Les établissements d'enseignement sont répartis entre treize arrondissements scolaires : Pétersbourg, Moscou, Dorpat, Vilna, Kiev, Kharkov, Kazan, Odessa et Bessarabie, Varsovie, le Caucase, Orenbourg, le Turkestan, et la Sibérie.

Il y a à la tête de chaque arrondissement un curateur à la nomination du ministre. Il désigne lui-même les inspecteurs d'arrondissement et de section. A l'égard des universités, l'inspecteur a été investi en 1885 d'une partie des droits qu'on a retirés au recteur. Les inspecteurs doivent se présenter fréquemment dans tous les établissements publics et privés et fournir des rapports sur ce qu'ils ont observé. Ces fonctions ne peuvent jamais être confiées à un ecclésiastique.

Les recteurs des universités étaient jusqu'en 1885 élus par les professeurs. Un oukaze attribue désormais cette nomination au ministre sur trois candidats présentés par les professeurs. Le doyen de chaque faculté n'est plus élu par ses collègues, comme cela s'était fait jusqu'ici, mais par l'inspecteur. Le conseil universitaire reste juge des délits des étudiants. Il confère les grades, distribue les récompenses, règle les programmes, etc.

Chaque établissement d'instruction secondaire a un directeur ou une directrice et en outre plusieurs inspecteurs ou inspectrices. Les directrices d'institut sont quelquefois des personnes étrangères à l'enseignement, auxquelles on veut faire une position, mais les directeurs et directrices de gymnases doivent être des pédagogues. Les établissements fermés ont de plus des gouverneurs ou des dames de classe ; ces employés ou employées répondent de la discipline et du bon ordre, et veillent chacun à leur tour pendant vingt-quatre heures de suite. Ce ont à peu près les fonctions des maîtres d'étude en France, mais les traite

ments des gouverneurs sont assez élevés et ils sont l'objet d'un respect que les fonctionnaires analogues n'obtiennent pas en France. Ces fonctions sont remplies dans les instituts et les gymnases de jeunes filles par les « dames de classe ». On les choisit souvent de différentes nationalités afin qu'elles parlent chacune sa langue avec les élèves. Les dames de classe assistent aux leçons des maîtres, veillent à ce que les devoirs soient faits, les leçons convenablement apprises, et font la police de la classe. Les gouverneurs et les dames de classe prennent les élèves dans la classe la plus basse et montent de classe en classe avec eux de manière à ne les quitter qu'à la sortie. Les directeurs, inspecteurs, maîtres, gouverneurs, etc., se réunissent en conseil toutes les fois qu'il y a quelque question à décider. A la fin de l'année, il y a pour la sortie une séance solennelle à laquelle on invite les autorités scolaires supérieures. Cette cérémonie, qui s'appelle l'*acte*, est accompagnée d'une distribution de récompenses.

2. **Établissements d'enseignement secondaire et d'enseignement supérieur.** — Les *gymnases* correspondent à peu près aux lycées de France. On est moins exigeant toutefois à l'entrée et à la sortie. Dans les gymnases classiques, le cours est de sept ans. On y apprend la « loi de Dieu », l'histoire, la géographie, les mathématiques élémentaires, les trois langues obligées : le russe, l'allemand et le français. On y enseigne surtout le latin et le grec. Il y a une quinzaine d'années, les sciences physiques et naturelles tenaient une grande place dans le programme. On prétendit qu'elles favorisaient les progrès du positivisme, du nihilisme, et on les remplaça par l'étude des langues anciennes. Comme on n'avait pas assez de maîtres de ces langues, on en fit venir de Bohême et l'on fonda à Leipzig un établissement, qui fonctionne toujours, où de jeunes Russes vont étudier les langues anciennes d'après la méthode allemande; mais les résultats ne semblent pas tout à fait en rapport avec le zèle déployé. A la fin du cours, les élèves reçoivent un « certificat de maturité ».

Le programme des gymnases de jeunes filles est le même à plusieurs égards; cependant les élèves n'apprennent pas le grec, et le latin est facultatif; les langues vivantes tiennent une plus grande place dans l'enseignement, aux dépens des mathématiques. Dans tous les établissements d'instruction pour les jeunes filles le travail à l'aiguille est de rigueur.

Les objets étudiés sont à peu près les mêmes dans les *progymnases* des deux sexes que dans les gymnases, avec cette différence que les langues anciennes n'y figurent pas et que l'enseignement est plus élémentaire. Le cours n'est que de quatre ans.

Les *écoles réales* ont surtout un but pratique. On y étudie les trois langues, plus le slavon d'église, mais non les langues classiques. On y apprend, outre l'histoire russe, l'histoire universelle, la géographie commerciale, la théorie de la littérature, l'arithmétique, l'algèbre, la géométrie, surtout dans leurs applications usuelles, le dessin géographique et le dessin d'imitation d'après le modèle et d'après la nature, etc. Les écoles réales, organisées par un oukaze du 12 mai 1872, n'ont pas tardé à prendre une grande extension, et il n'est pas de ville importante de la Russie, de la Sibérie, du Caucase qui n'ait au moins une école réale. Ces établissements figuraient pour près de deux millions de roubles dans le budget du ministère de l'instruction publique pour 1885.

L'enseignement supérieur est donné aux jeunes gens dans les *universités*. Il y en a neuf maintenant en Russie. La plus ancienne université russe est celle de Moscou, fondée en 1755, sous le règne d'Elisabeth ; mais il en existait depuis longtemps déjà dans des pays que la Russie s'est annexés. L'université de Cracovie — cette ville faisait alors partie de la Pologne — était célèbre au moyen âge. Elle remontait à 1347. Vilna avait son académie fondée par les jésuites en 1518. L'université de Dorpat date de 1632. Les Suédois en avaient fondé une en 1640 à Abo, que les Russes ont transférée à Helsingfors en 1827 à la suite d'un incendie. Mais c'est au XIXe siècle qu'on voit apparaître la plupart des universités russes, celles de Kharkov et de Kazan en 1804, celle de Varsovie en 1816, celle de Pétersbourg en 1819, celle de Kiev en 1833, et celle d'Odessa en 1864. Cette dernière est la transformation d'un lycée créé par le duc de Richelieu pendant l'émigration.

L'université d'Odessa n'a que trois facultés : droit, histoire et philologie, sciences physiques et mathématiques. La plupart des autres ont une quatrième faculté, la médecine. Celle de Dorpat a même une cinquième faculté, la théologie. L'université de Pétersbourg n'a pas de faculté de médecine (elle est remplacée par l'académie de médecine, qui relève du ministère de la guerre), mais elle a en plus une faculté de langues orientales. Les cours se font en russe, excepté à Helsingfors, où ils se font en suédois et en finnois, à Varsovie, où ils se font en polonais, à Dorpat, où ils se font en allemand.

A côté de quelques-unes de ces universités, il y a des *cours supérieurs* pour les jeunes filles. Ces cours existent à Moscou depuis 1872, à Kazan depuis 1877, à Kiev depuis 1878, à Pétersbourg depuis 1878 également, et à Odessa depuis 1879. Les professeurs sont ceux des universités. On y enseigne l'histoire des civilisations, l'histoire universelle, l'histoire russe, la philologie, la psychologie, les sciences naturelles, les mathématiques supérieures, etc. Comme ce n'est pas une fondation de l'État, les cours ne sont pas gratuits.

3. **Personnel enseignant des établissements d'enseignement secondaire et supérieur.** — Le titre de professeur s'obtient en Russie après des épreuves, comme en France celui de licencié ou de docteur. Il est indépendant de la fonction, mais il ne se donne qu'aux professeurs d'une université, aux membres de l'Académie des beaux-arts, etc. Dans l'enseignement secondaire, il n'y a pas de professeurs, il n'y a que des maîtres, des enseignants (*outchiteli*). C'est aussi le titre qu'on donne aux instituteurs primaires. Il y a en outre dans les universités des *docentes* payés par l'Etat, qui doublent les leçons des professeurs, et des *lecteurs*, qui enseignent les langues vivantes et font l'histoire des littératures étrangères.

On n'est admis à enseigner dans les établissements de l'État que si l'on possède un diplôme donnant ce droit. Il y a deux classes de diplômes, l'un qui autorise à donner des leçons dans les maisons privées, et l'autre dans les établissements publics. Le premier est généralement attribué comme certificat de fin de cours aux jeunes filles qui ont heureusement passé l'examen final. L'autre n'est guère donné que par la commission d'examen mentionnée plus haut. Les étrangers qui viennent en Russie pour enseigner sont obligés de se faire examiner par cette commission, quels que soient leurs diplômes antérieurs. Ce qui a déterminé cette mesure, c'est qu'en Allemagne on parvient quelquefois à se procurer un diplôme à prix d'argent et sans examen. On exige des candidats étrangers, comme garantie d'études sérieuses, qu'ils sachent le latin, qu'ils puissent faire une petite composition en cette langue et traduire en russe un texte latin facile. Les étrangers peuvent

être aussi admis à subir un examen qui les autorise à enseigner l'histoire et la géographie en leur langue dans les instituts et les pensions.

Il n'y a nulle part des professeurs *de classe;* tous sont des spécialistes qui viennent tour à tour donner leur enseignement. La leçon est de 55, de 50, de 45 minutes suivant les établissements. Chaque leçon est suivie d'un petit repos, dont on se sert pour aérer la classe. Le professeur de « loi de Dieu » n'a que son heure comme les autres. Les maîtres des diverses religions viennent autant que possible à la même heure et donnent leurs leçons dans des salles séparées. Il y a ordinairement trois leçons le matin de neuf heures à midi. Dans les établissements fermés les leçons reprennent à deux heures et durent jusqu'à quatre. Dans les externats, elles reprennent à midi et demi et finissent à deux heures et demie.

Les administrateurs, inspecteurs, etc., les professeurs des universités reçoivent un traitement fixe; mais les maîtres sont presque tous payés d'après le nombre de leurs leçons; ils en donnent généralement dans plusieurs établissements. Le prix de la leçon d'une heure varie de 1 rouble et demi à 10 roubles, et comme on compte 25 semaines scolaires environ par an, le maître reçoit par chaque leçon hebdomadaire 35, 50, 60, 75, 120, 150, 200 roubles par an suivant les leçons et les établissements. La retraite est calculée d'après les émoluments des dix dernières années. Dans les établissements de l'impératrice Marie, c'est-à-dire dans les instituts, on peut au bout de quinze ans obtenir une pension égale à la moitié des appointements annuels. Dans les autres établissements on n'obtient cette demi-pension qu'après vingt ans de service. Après vingt-cinq ans on a droit à une pension égale aux appointements. On peut alors être autorisé à continuer son service, de sorte qu'on reçoit une somme double. Mais les retenues pour la pension sont considérables. Dans les établissements de l'impératrice Marie, ces retenues sont de 6 p. 100. Les professeurs et maîtres qui se retirent d'un établissement après dix ans ont droit à une année d'appointements comme gratification. Il se distribue aussi de temps à autre des gratifications spéciales aux maîtres, maîtresses et professeurs.

4. **Etablissements destinés à former des maîtres pour les divers ordres d'enseignement.** — *Enseignement supérieur et moyen.* — Les professeurs ont tous conquis leurs grades dans une université, où ils ont été successivement étudiant effectif, candidat, magistre (prononcez *maguistre*), et docteur, après des thèses écrites et solennellement défendues comme en France pour la licence et le doctorat. Il n'y a pas pour eux d'établissement pédagogique spécial.

Mais il y en a beaucoup pour les maîtres et maîtresses d'enseignement secondaire. Ces établissements sont gratuits, et généralement ce sont des établissements fermés où les étudiants et étudiantes sont logés, nourris, instruits et reçoivent en outre une petite somme mensuelle. Dans ces conditions, ils doivent s'engager à rester au service de l'Etat pendant quatre, cinq, six ans, pendant lesquels ils touchent les émoluments attachés à leurs fonctions. Cette coutume remonte à une époque déjà éloignée, où il y avait plus de places que de personnes aptes à les occuper.

Il y a de ces établissements au ministère de la guerre, avec un cours de trois ans; au ministère de l'intérieur, pour les langues orientales. L'institut historico-philologique à Saint-Pétersbourg prépare, par un cours de quatre ans, des maîtres pour les langues slaves ou pour les langues anciennes. L'institut russe de Leipzig prépare des maîtres de langues anciennes d'après les méthodes allemandes.

Les jeunes gens, les jeunes filles qui se contentent du diplôme d'enseignement domestique peuvent recevoir ce diplôme après examen dans les établissements officiels où se font leurs études. Pour les jeunes filles qui se proposent d'enseigner dans les établissements ou qui simplement veulent se perfectionner dans leurs études, il y a à Pétersbourg des *cours pédagogiques* dont la durée est de trois ans. Pendant ce temps on revoit d'une manière plus approfondie les matières enseignées dans les établissements secondaires, instituts ou gymnases, on étudie l'histoire littéraire des trois langues, et les élèves sont exercées à l'enseignement sous les yeux des maîtres et maîtresses. Ces cours sont des externats.

Il y a en outre pour les jeunes filles qui se proposent d'enseigner spécialement la langue française en province une *classe française* spéciale. On y admet gratuitement les jeunes filles qui ont obtenu les plus hautes récompenses dans les instituts de province. L'enseignement se fait en français; le cours est de deux ans. Les élèves s'engagent à rester six ans au service de l'Etat. On les dispense de ce service si elles se marient.

Les écoles secondaires spéciales pour les jeunes filles appartenant aux familles du clergé, établies à Pétersbourg, à Moscou et dans vingt-six autres capitales, donnent aux élèves qui subissent heureusement les examens de sortie droit au diplôme d'institutrice domestique; le cours dans ces établissements est de six ans.

Enseignement élémentaire. — Il y a deux classes d'établissements pédagogiques pour l'instruction élémentaire : les *instituts pédagogiques* et les *séminaires pédagogiques.*

Dans les *instituts pédagogiques* on forme des instituteurs pour les écoles primaires supérieures. On y admet les jeunes gens de seize ans au moins qui ont achevé avec succès leurs études dans une école primaire et qui ont fait un stage d'un an au moins comme maîtres adjoints. Le cours est de trois ans. A leur sortie, ils ont le dixième rang dans la hiérarchie civile.

Il y a de ces instituts dans les villes de Pétersbourg, Moscou, Gloukhov, Vilna, Théodosie, Jitomir, Tiflis, Kazan, Bielgorod et Orenbourg.

Les *séminaires* d'instituteurs primaires préparent des maîtres pour les écoles primaires élémentaires. On y admet des jeunes gens de dix-huit à vingt-deux ans, libérés du service militaire; ceux qui pendant le cours reçoivent un subside de l'Etat doivent servir au moins quatre ans comme maîtres dans les écoles élémentaires. Il existe en Russie 39 de ces séminaires, que l'on a établis dans des villes de second et troisième ordre et même dans des villages.

Il y a en outre à Moscou un séminaire d'institutrices où l'on reçoit les jeunes filles ayant quinze ans au moins et possédant les connaissances de l'enseignement élémentaire. Le cours est de quatre ans, au bout desquels elles peuvent enseigner dans les écoles primaires supérieures. Mais beaucoup des institutrices de l'enseignement primaire sortent des établissements d'enseignement secondaire.

Il existe aussi, à Pétersbourg et à Moscou, divers établissements pédagogiques dans lesquels on enseigne l'art d'instruire les petits enfants dans les crèches et les salles d'asile.

5. **Enseignement primaire.** — **Écoles élémentaires populaires.** — Un oukaze du 25 mai 1874, complétant et résumant toutes les mesures précédemment édictées, a prescrit la fondation d'écoles élémentaires pour les deux sexes par toute la Russie. Ces écoles doivent être entretenues par l'Etat, par les zemstvos, par les communes ou par des associations particulières. Les élèves de ces écoles qui subissent avec succès l'examen final

sont exemptés en partie du service militaire. Ce service qui, en principe, est de six ans, peut être réduit à leur profit à trois ans, à dix-huit et même à six mois, suivant le degré d'instruction du conscrit.

La Russie est régie par un gouvernement absolu; mais les paysans, même à l'époque du servage, avaient une sorte d'organisation républicaine. La propriété individuelle est chose nouvelle pour eux, et n'existe guère que depuis l'abolition du servage. Chaque commune possède un terrain en commun. Comme on manque de bras pour le cultiver tout entier, chaque année la commune se rassemble sous la présidence d'un staroste élu, pour décider quels terrains on mettra en culture, et quelle sera cette culture. La récolte faite, on partage. La commune se rassemble de même lorsqu'il s'agit de créer une école et de voter des fonds pour l'entretenir. Mais elle ne prend cette décision elle-même qu'à défaut du zemstvo. Le zemstvo est une sorte de conseil général territorial, qui se réunit sous la présidence d'un représentant de l'autorité centrale et émet des vœux. C'est le zemstvo qui dans la plupart des cas vote la création de l'école. Mais il n'existe pas de zemstvo partout, il n'y en a que dans trente-deux gouvernements sur soixante, et dans la province des Cosaques du Don.

Les gouvernements à zemstvo sont les suivants, rangés d'après l'ordre alphabétique français :

Bessarabie, Ecaterinoslav, Iaroslav, Kalouga, Kazan, Kharkov, Kherson, Kostroma, Nijni-Novgorod, Novgorod, Olonetz, Orel, Oufa, Penza, Perm, Poltava, Pskov, Riazan, Saint-Pétersbourg, Samara, Saratov, Simbirsk, Smolensk, Tambov, la Tauride, Tchernigov, Toula, Tver, Viatka, Vladimir, Vologda et Voronèje.

En décidant la création d'une école, le zemstvo compte généralement sur un subside de l'Etat, qui est rarement refusé, et sur le concours pécuniaire de la commune. Dans les pays pauvres cependant, la commune est exemptée de la subvention, et c'est le zemstvo qui fait à peu près tous les frais. L'enseignement est gratuit, non seulement pour les leçons, mais aussi pour les livres et menues fournitures. Il en est ainsi du reste dans les internats de tout ordre. En principe l'enseignement est obligatoire, mais le zemstvo et les autorités communales peuvent accorder des dispenses. Elles en accordent toujours pendant les mauvais temps, et lorsque les enfants demeurent trop loin de l'école.

Les écoles diffèrent beaucoup suivant l'importance des localités.

Les *écoles rurales* peuvent n'avoir qu'une classe avec un seul instituteur, deux au plus.

Les écoles *urbaines* peuvent avoir jusqu'à six classes. Dans les dernières, on donne l'enseignement primaire supérieur. Les élèves qui ont suivi le cours entier peuvent entrer sans examen au service de l'Etat. Ceux qui ont suivi le cours des quatre premières années peuvent entrer dans un gymnase.

Il y a en outre les écoles primaires ecclésiastiques, réorganisées par le statut du 13 juin 1884, et les écoles primaires des divers ministères, gratuites pour certaines classes de la société et ouvertes exceptionnellement aux autres moyennant rétribution.

Il faut mentionner encore les écoles du dimanche pour les adultes et pour ceux qui sont empêchés de fréquenter l'école pendant la semaine. Dans les pays tout à fait dépourvus d'enseignement, dans ceux où la population est trop disséminée ou trop pauvre pour entretenir une école permanente, il y a des *écoles ambulantes* qui viennent s'établir pour quelques mois sur un point du territoire, puis s'éloignent pour s'établir ailleurs.

Quand les élèves ne sont pas nombreux, les enfants des deux sexes sont instruits ensemble.

On n'admet cependant pas de petits garçons au-dessous de huit ans et de petites filles au-dessus de onze, et quelquefois de douze. Lorsque les élèves sont nombreux, on fait deux divisions : les garçons viennent le matin de 9 heures à midi, et les petites filles de 1 à 3 ou 4 heures.

Dans les basses classes, on enseigne la religion (petit catéchisme et histoire sainte), la lecture en russe et en slavon dans l'imprimé et le manuscrit, l'écriture, les éléments de la grammaire russe, et les quatre règles d'arithmétique sur les nombres entiers. Dans les classes supérieures, lorsqu'il y en a, on apprend la géographie, l'histoire russe, les fractions, la géométrie pratique, le dessin graphique et d'imitation, et le chant, surtout le chant d'église.

Toutes les fois que cela est possible, on joint à l'enseignement intellectuel l'apprentissage d'un métier pour les garçons, et dans tous les cas l'exercice de l'aiguille pour les petites filles. Lorsque l'instituteur est marié, c'est sa femme qui se charge de ce dernier enseignement et qui reçoit un salaire pour cela; à défaut, on emploie de préférence une femme de la condition sacerdotale.

Les villages riches ont élevé des bâtiments convenables pour leurs écoles. Ailleurs, l'école est plus souvent logée dans une simple izba, humide souvent, parfois médiocrement chauffée et parcimonieusement éclairée. Il y a généralement des bancs, parfois des tables, mais quelquefois aussi les élèves sont assis à terre. Dans certaines localités rurales, la salle est tellement étroite et les élèves si nombreux que, dès le premier printemps, on est obligé de tenir les fenêtres constamment ouvertes. On fournit ordinairement au maître et à la maîtresse un domicile, avec un petit jardin, mais parfois aussi l'instituteur et l'institutrice n'ont pour demeure qu'une mauvaise izba, et parfois même un coin dans une izba, protégé par un rideau. La commission chargée il y a quelques années de faire une enquête sur l'état intérieur de la Russie a constaté cette situation misérable et c'est de ses rapports officiels que nous extrayons ces faits.

Cette situation, bien entendu, ne se produit que dans les gouvernements où il n'y a pas de zemstvo. Partout où le zemstvo intervient, l'école est toujours convenable; il y a toujours des bancs, des livres, des cartes géographiques et parfois même des gravures d'histoire naturelle.

Le traitement des instituteurs primaires est loin d'être uniforme. Dans le gouvernement de Pétersbourg, ils reçoivent en moyenne 222 roubles par an (le rouble vaut en ce moment environ 2 fr. 50 c.). Ils sont mieux traités dans les gouvernements de Saratov et de Samara, où leurs appointements varient de 250 à 300 roubles. Mais à Kiev, ils sont de 118 roubles et pour toute la Russie en moyenne de 191 roubles. Or, 46 0/0 des instituteurs sont mariés. Aussi les fonctions d'instituteur élémentaire sont-elles regardées comme un stage : 44 0/0 des instituteurs, 76 0/0 des institutrices n'ont pas vingt-cinq ans. Il n'y a que 31 0/0 des instituteurs, 11 0/0 des institutrices, qui aient dépassé la trentaine. Les autres ont trouvé des fonctions plus rémunératrices.

Contrairement à ce qui se voit dans les autres pays, les institutrices, comme nous l'avons dit, sont supérieures aux instituteurs pour le niveau d'instruction : 51 0/0 sortent des établissements d'enseignement secondaire (gymnases, instituts), tandis que pour les hommes cette proportion n'est que de 21.3 0/0. Le quart des instituteurs

sort des instituts pédagogiques et des anciennes écoles de district (appelées aujourd'hui écoles urbaines), tandis que ces établissements ne fournissent que 7.6 0/0 des institutrices ; 44 0/0 d'entre elles appartiennent à la classe sacerdotale, tandis que cette classe ne fournit que 36 0/0 des instituteurs. La classe rurale en fournit à peu près autant. Les institutrices forment le cinquième environ du corps enseignant de toute la Russie : 4878 institutrices contre 19 511 instituteurs. Dans le gouvernement de Kazan, elles ne forment que 4 0/0 du corps enseignant primaire, et 6 0/0 seulement dans le gouvernement de Kiev.

Jusqu'à présent on n'a pas assigné de pension de retraite à ces modestes et utiles employés. Sept zemstvos ont déjà protesté contre cet oubli. On a lieu d'espérer que leur voix sera entendue.

Écoles enfantines. — Au-dessous des écoles primaires, il y a les écoles des petits enfants, les asiles, les écoles maternelles. Les asiles n'existent que dans les villes et même les grandes villes, mais ils sont très multipliés à Pétersbourg et à Moscou. On y admet les enfants de sept à douze ans. L'asile du prince d'Oldenbourg est une véritable école, puisqu'en dehors des connaissances élémentaires on y apprend le français et l'allemand. Les orphelins y sont reçus gratuitement, les autres paient un faible écolage.

La grande-duchesse Hélène, la grande-duchesse Catherine ont fondé à Pétersbourg un grand nombre d'établissements pour les petits orphelins et les enfants pauvres. L'été ces établissements sont transportés à la campagne. Les enfants y reçoivent surtout des leçons de choses suivant les méthodes de Frœbel et de Mme Pape-Carpantier.

Il y a aussi dans les deux capitales des écoles maternelles où l'on reçoit pour la journée des enfants dès l'âge de trois ans et où on les garde jusqu'à dix, etc., etc.

Lectures publiques. — Une commission a organisé à Pétersbourg et à Moscou des leçons populaires sur les sciences appliquées avec accompagnement de tableaux et d'expériences. Ces *lectures* (dans le sens du mot anglais) ont quelquefois lieu dans les fabriques et manufactures des environs, où il est facile de leur donner une couleur pratique. Le nombre des auditeurs est très considérable.

6. Statistique de l'instruction publique. — La plupart des écoles élémentaires, 71.6 0/0, ont surgi depuis l'émancipation de 1861. Les parties de la Russie les plus riches en écoles avant l'émancipation étaient les provinces baltiques, qui avaient 58 0/0 de leurs écoles actuelles, et la Pologne, qui en avait 33 0/0.

Les écoles les plus fréquentées sont celles qui sont au compte des zemstvos. Viennent ensuite celles des communes, puis celles du ministère de l'instruction publique. Les écoles ecclésiastiques ont en moyenne moitié moins d'élèves que les autres.

Ces écoles élémentaires, avons-nous dit, sont ouvertes à toutes les classes, mais toutes les classes n'en profitent pas; les familles aristocratiques et celles qui veulent les imiter en sont encore au système des instituteurs domestiques.

Dans l'ensemble de la Russie, sur 1 000 élèves des écoles élémentaires, il y a, à côté de 808 paysans, 192 enfants appartenant aux autres classes. Dans les provinces baltiques, sur 1 000 élèves il n'y en a que 17 appartenant à la noblesse. Il y en a 215 en Pologne et 214 dans les autres provinces. La proportion est plus grande pour les jeunes filles. Il y a, sur 1 000 élèves, 675 paysannes et 325 enfants des autres classes. Voici les chiffres pour 1870 :

	Garçons.	Filles.
Paysans	84.4 0/0	67.5 0/0
Petits bourgeois	3.2	4.6
Soldats	2.2	1.3
Ecclésiastiques	1.3	2.8
Marchands	0.3	0.5
Gentilshommes	0.6	0.6
Enfants trouvés	8.0	22.7

L'instruction des filles est beaucoup plus négligée que celle des garçons. Dans les villes la différence est faible, elle est énorme dans les campagnes. En 1870, sur 1 000 élèves, il n'y avait en moyenne que 200 écolières. La proportion varie considérablement selon les communions religieuses et les classes sociales. C'est chez les protestants que le chiffre des petites filles instruites est le plus élevé, les juifs viennent ensuite. La proportion est à peu près la même chez les catholiques et les Russes non orthodoxes. Les orthodoxes sont au dernier rang. Quant aux classes sociales, les petites filles du clergé viennent en tête, celles des marchands et des petits bourgeois passent ensuite, celles des paysans en dernier lieu. Les élèves appartenant à la noblesse et à l'armée sont encore bien moins nombreuses; elles sont instruites à la maison.

De 1872 à 1882, le nombre des écoles de filles s'est accru de 40 0/0. La moyenne des écolières a augmenté de 60 0/0 dans les villes et de 30 0/0 dans les campagnes. Le gouvernement d'Orenbourg se distingue par le nombre de ses écoles de filles. La proportion est de 15 0/0 dans ce gouvernement, tandis qu'elle est de 2 0/0 en moyenne dans les autres.

En 1872, il y avait, dans 19 169 écoles, 783 749 élèves des deux sexes, savoir :

	Écoles.	Élèves.
Dans les villes	2 118	95 519
Dans les campagnes	17 051	688 230

Une statistique comparative se rapportant à la même année, mais n'embrassant qu'une partie de la Russie, donne les chiffres suivants :

	Ecoles.	Élèves.
Gouvernements à zemstvo	11 589	460 894
— sans zemstvo	3 023	105 878
Provinces baltiques	2 439	121 458

En 1880, le nombre des écoles villageoises était de 22 770 avec 36 955 instituteurs (19 511 maîtres d'école, 12 566 maîtres de catéchisme) et 4 878 institutrices. Les maîtres de catéchisme sont ou des prêtres, ou des laïques qui se sont fait recevoir maîtres après un examen.

En 1882, il y avait 27 003 écoles avec 1 485 491 élèves des deux sexes, savoir : dans les villes, 3 208 écoles et 232 088 élèves; dans les campagnes, 23 795 écoles et 1 255 653 élèves; les gouvernements à zemstvo avaient 14 792 écoles avec 889 204 élèves; les gouvernements sans zemstvo 6 417 écoles avec 209 891 élèves; les provinces baltiques, 2 586 écoles avec 144 358 élèves.

Ainsi il y avait dans les provinces baltiques 1 élève sur 12.4 habitants, dans les gouvernements à zemstvo 1 élève sur 5.75 habitants, et dans les autres 1 sur 71.7 habitants.

Dans l'arrondissement scolaire de Moscou, comprenant onze gouvernements du centre de la Russie, en 1878, il y avait 4 733 écoles avec 249 930 élèves des deux sexes sur 14 622 030 habitants; en moyenne 1 élève sur 58 habitants. Dans le gouvernement de Smolensk, il n'y avait que 1 élève sur 100 habitants.

Voici les chiffres pour 1885 :

Dans les villes capitales de province, 4 534 écoles primaires, avec 29 720 élèves : 15 059 garçons et 14 661 filles.

Dans les districts, 23 795 écoles avec 1 253 453 élèves, 989 421 garçons et 264 032 filles. Total, 28 329 écoles et 1 283 175 élèves des deux sexes.

La statistique serait incomplète si l'on n'y faisait figurer le mouvement qui s'est produit pendant la même période dans les gymnases et progymnases.

Le nombre des élèves dans la période 1870-1880 s'est accru, dans les gymnases masculins, de 65.18 0/0. Celui des élèves orthodoxes a augmenté de 66.68 0/0; celui des catholiques de 19.82 0/0; celui des protestants de 79.05 0/0; celui des mahométans de 32.53 0/0; celui des sectateurs de religions non classées de 6.3 0/0. C'est chez les juifs que le progrès a été le plus considérable : il a été de 262.98 0/0. Cela tient surtout à ce que les lois restrictives contre les Israélites se sont beaucoup relâchées pendant cette période.

En 1881, sur 1 000 individus, il entrait dans les gymnases et progymnases 0,65 0/0 de la population orthodoxe; 1.56 0/0 de la population catholique; 1.87 0/0 de la population protestante; 2.69 0/0 de la population israélite; 0.04 0/0 de la population musulmane. Ainsi, en laissant les musulmans de côté, ce sont les orthodoxes qui montrent le moins de zèle pour l'instruction de leurs enfants.

Voici pendant cette période, par arrondissements scolaires, la proportion des élèves suivant les cours des gymnases et progymnases, par rapport à la population :

Orembourg	0.30 0/0
Odessa	0.48
Moscou	0.61
Vilna	0.82
Varsovie	1.67
Kazan	0.35
Kharkhov	0.60
Kiev	0.74
Saint-Pétersbourg	1.30
Dorpat	2.21

Voici les chiffres pour 1885 :

840 écoles moyennes de toute classe, avec 107 930 élèves garçons et 79 625 filles.

Voici le nombre des étudiants de chaque université au 1er janvier 1884 :

Moscou	2 799
Pétersbourg	2 246
Kiev	1 709
Dorpat	1 311
Varsovie	1 195
Helsingfors	1 000
Kharkov	978
Kazan	800
Odessa	389

Au 1er janvier 1885, le nombre des étudiants de toutes les universités s'élevait à 10 101.

Proportion des lettrés. — En prenant pour base la population, — y compris les enfants au-dessous de sept ans, — on trouve sachant lire et écrire, sur 1 000 individus :

	Hommes.	Femmes.
Gouvernement de Moscou	367	50
— de Tver	160	17
Dans trois districts de Riazan	153	6
Dans deux districts de Poltava	105	9
Dans un district des gouvernements de:		
Koursk	105	9
Saratov	201	57
Viazma	235	8
Voronéje	111	7
Ecatérinoslav	119	15

Pour le *recrutement militaire*, la proportion des lettrés a diminué entre 1874 et 1879. En 1874, il y avait 21.3 0/0 de jeunes gens sachant lire et écrire; en 1879, il n'y en avait plus que 20.7 0/0.

Les chiffres varient beaucoup suivant les diverses parties de l'empire. Le nombre des lettrés c'est-à-dire des individus sachant lire et écrire, est, dans les provinces baltiques, de 81.1 0/0; en Pologne de 14.3 0/0; dans les provinces à zemstvo de 21.2 0/0; dans les provinces sans zemstvo de 15.2 0/0; en Sibérie de 12.4 0/0, et dans le Caucase de 19.4 0/0. Les gouvernements les moins avancés sont ceux de Penza, où les lettrés ne forment que 10.3 0/0 de la population, d'Oufa, où ils ne forment que 5 0/0, et de Bessarabie, où ils forment 4.3 0/0.

7. Dépenses de l'enseignement public des divers degrés. — Les dépenses du gouvernement russe pour l'instruction publique sont relativement modestes. Tandis que le budget de la guerre s'élevait en 1885 à 200 542 549 roubles, celui de l'instruction publique, les dépenses pédagogiques de tous les ministères comprises, ne s'élevait qu'à 34 372 343 roubles, et le budget spécial du ministère de l'instruction publique à 20 419 963 roubles.

Ces dépenses se décomposent ainsi :

	1885
Administration	970 537
Universités	2 906 380
Lycée (juridique) Demidov	48 674
Enseignement secondaire	6 081 298
Ecoles réales	1 990 244
— urbaines	1 543 149
— des communes et autres	340 977
Subventions aux écoles populaires	1 733 278
Institut historico-philologique	251 720
Instituts et séminaires pédagogiques	1 260 822
Etablissements d'enseignement du ministère	657 838
Constructions	772 066
Prix et récompenses	304 170
Secours aux étudiants (bourses)	835 651
Académies, publications, etc	922 721
Total	20 419 963

Le Saint-Synode dépense pour ses établissements d'enseignement	2 645 683
Le ministère de la guerre	7 012 144
— de la marine	526 238
— des finances	2 977 825
— des domaines	1 119 463
— de l'intérieur	82 082
— des voies de communication	142 458
— de la justice	431 656
— des affaires étrangères	15 141
La direction des haras	11 900
Total des divers ministères	13 953 380

Le ministère de l'instruction publique ne dépense donc qu'environ quatre millions et demi de roubles de plus que les autres ministères réunis en ce qui concerne l'instruction publique.

Les écoles villageoises ne figurent que pour une faible somme dans le budget du ministère; l'État n'accorde de subsides qu'à 14 0/0 d'entre elles. Le gouvernement n'entretient qu'*une* école pour 9 078 habitants dans les provinces sans zemstvo, *une* sur 46 555 habitants dans les provinces à zemstvo, et *une* sur 163 116 habitants dans les provinces baltiques; ce sont donc les zemstvos qui font les principaux frais de cet enseignement. La moyenne de la dépense des zemstvos pour ce chapitre est de 65.5 0/0. Ces dépenses augmentent d'année en année. Elles ont quintuplé de 1869 à 1880. Sur 6 millions 1/2 de roubles dépensés en 1879 pour les écoles rurales, les zemstvos ont fourni plus de deux millions et demi, soit 40.2 0/0. Les gouvernements sans zemstvo fournissent 69.9 0/0 du total des dépenses. Dans l'arrondissement scolaire d'Odessa, qui comprend, comme nous l'avons dit, la Crimée et la Bessarabie, les communes dépensent deux fois et demie plus que le zemstvo. Il existe même un zemstvo qui ne dépense rien pour l'instruction populaire.

Malgré les louables efforts que fait le gouvernement russe pour répandre l'enseignement popu-

laire, il est encore loin du but. L'immense majorité ne sait pas lire, non pas tant par indifférence que par manque de moyens de s'instruire. Les journaux de province se plaignent constamment de l'insuffisance des écoles,et aussi, il faut le dire, de l'exclusivisme qui frappe les Juifs, dans les provinces du sud-ouest. On vient de restreindre considérablement le nombre des Israélites qui pourront être admis dans certaines écoles. On a calculé que pour que tous les enfants des campagnes puissent fréquenter l'école, il faudrait au moins encore 68 000 établissements, qui coûteraient à l'Etat 19 millions de roubles par an, et que par conséquent il faudrait doubler le budget spécial du ministère de l'instruction publique.

8. **Enseignement privé.** — Dans les campagnes, les écoles privées n'apparaissent guère que là où il n'y a pas d'école publique. Dans les villes, on les rencontre en assez grand nombre. Ces établissements n'offrent rien de particulier. Quant aux pensions de jeunes gens, leur nombre a singulièrement diminué depuis l'établissement des écoles secondaires officielles. Elles ne servent guère plus maintenant que d'écoles préparatoires et d'auxiliaires. Il en est autrement des pensions de jeunes filles. Celles-ci ont une existence indépendante. Quelques-unes sont organisées à la façon des gymnases et donnent l'enseignement complet ; d'autres sont nationales ou confessionnelles : telles sont les écoles fondées par les colonies française, suisse, suédoise, polonaise, allemande, anglaise.

Il y a aussi des établissements aristocratiques, celui de Mlle Troubat (aujourd'hui Mlle Bratsov), par exemple, à Pétersbourg, l'*Athénée des familles*, fondé sous la protection de la grande-duchesse Hélène. Aux pensionnats sont annexés des cours de littérature de tous pays, d'histoire, de sciences, etc., auxquels des externes viennent assister. On trouve là, dans une mesure plus modeste, l'équivalent des cours supérieurs pour les jeunes filles, que l'aristocratie ne fréquente pas.

Les formalités pour la fondation d'un établissement d'éducation sont à peu près les mêmes en Russie que dans les autres pays. Il faut présenter une déclaration, être Russe d'origine ou d'adoption, fournir un diplôme de maître ou maîtresse dans un établissement public, prouver qu'on dispose de ressources suffisantes pour entretenir l'école une fois ouverte, faire adopter le local où aura lieu l'enseignement et le programme des leçons qui y seront donnés. On obtient dispense de quelques-unes de ces conditions.

Il est une classe du personnel enseignant qui ne joue qu'un faible rôle en France, mais qui tient une place importante dans l'enseignement en Russie. Ce sont les gouverneurs et gouvernantes attachés aux familles. Dans les villes, l'école primaire n'est encore que très imparfaitement entrée dans les mœurs. Quiconque possède une toute petite aisance prend une gouvernante, surtout s'il y a plusieurs enfants à la maison. Dans les maisons plus riches on en prend même plusieurs, de nationalités différentes. Les gouvernantes russes ne figurent guère que dans les maisons modestes : dans les autres on prend des Allemandes, des Anglaises, des Suissesses, des Françaises, qui enseignent aux enfants à parler leurs langues. C'est ce qui explique comment les Russes parlent facilement les langues étrangères. Cela ne provient pas, comme on le dit tous les jours, de la richesse de sons que présente la langue russe, qui rendrait la prononciation des langues plus facile : loin de là, l'accent russe appliqué à la langue française, par exemple, est beaucoup plus désagréable que l'accent anglais ou l'accent allemand. Cela vient de ce que, tout petits, les enfants ont été habitués à parler trois ou quatre langues le même jour. Plus tard, les enfants sont remis à un gouverneur. Quand il y a plusieurs gouverneurs, c'est le gouverneur russe qui a le premier rang aujourd'hui et non le gouverneur français comme autrefois.

Les gouverneurs et gouvernantes donnent quelquefois l'enseignement complet ou presque complet dans les familles. C'était la règle autrefois, ce n'est plus que l'exception depuis qu'on a établi tant d'écoles. Les jeunes gens de l'aristocratie entrent généralement dans les écoles privilégiées ; quelquefois, mais assez rarement, ils fréquentent les gymnases. Les jeunes filles de l'aristocratie ne vont que très exceptionnellement aux gymnases, plus exceptionnellement aux cours pédagogiques, et à peu près jamais aux cours supérieurs ou universités féminines. Ces cours sont uniquement fréquentés par la classe qu'on appelle « l'intelligence ». Les gouverneurs et gouvernantes se bornent donc le plus souvent à donner l'enseignement primaire et à surveiller les leçons qu'on fait donner à la maison par des professeurs spéciaux, à servir d'éducateurs et d'éducatrices, les établissements de l'Etat se bornant, par leur organisation même, à donner l'instruction.

9. **La Finlande.** — Le grand-duché de Finlande n'est qu'annexé et non incorporé à la Russie, et a conservé son gouvernement constitutionnel, sa monnaie, sa langue et sa religion luthérienne. Au point de vue de l'instruction publique, il a une organisation à part. La plupart des Finlandais savent lire, soit qu'ils aient appris à la maison, soit qu'ils aient profité des écoles ambulantes qui s'arrêtent pour un temps dans les villages. Le grand-duché fournit le traitement de l'instituteur ou de l'institutrice — 600 et 400 marcs — aux communes qui s'engagent à établir une école fixe. En 1878, il y avait 448 écoles, 129 dans les villes et 319 dans les campagnes, avec 231 instituteurs, 301 institutrices, 10 996 écoliers et 9 283 écolières. Il existait, en outre, 45 écoles privées. Il y avait dans les villes 74 écoles finnoises, 54 suédoises, une suédoise et finnoise, et une russe ; dans les campagnes 270 écoles finnoises, 45 suédoises, 3 suédoises et finnoises, et une russe.

Au-dessous de l'université mi-suédoise, mi-finnoise de Helsingfors, dont nous avons déjà parlé plus haut, il y a en Finlande pour l'enseignement secondaire 14 lycées à 7 et à 4 classes (gymnases et progymnases), 18 écoles industrielles, de nombreuses écoles où les jeunes filles reçoivent l'enseignement secondaire et professionnel. Ces divers établissements étaient fréquentés en 1878 par 3484 écoliers et 774 écolières ; quelques écoles russes se sont établies depuis. Le gymnase russe de Helsingfors avait 163 élèves en 1880. Il y a dans la même ville un gymnase russe pour les jeunes filles ; à Viborg, une école russe.

10. **Conclusion.** — On peut reprocher au gouvernement russe quelques restrictions mises à l'enseignement supérieur par la crainte exagérée du nihilisme, mais cela ne doit pas empêcher de lui rendre justice pour les efforts qu'il a tentés et qu'il tente pour faire pénétrer partout l'instruction. Non seulement l'enseignement est le plus souvent gratuit en Russie, mais l'Etat fournit les livres, accorde souvent le logement et la nourriture, il donne même dans beaucoup de cas un encouragement pécuniaire à ceux qui veulent s'instruire, et à la fin de leurs études leur assure une place lucrative.

L'enseignement élémentaire est obligatoire en même temps qu'il est gratuit. L'obligation est inscrite dans la loi, et les adoucissements apportés à la rigueur de la loi sont considérés comme des exceptions. De plus, l'enseignement est complètement laïque. Voilà donc la Russie, par la force des choses, en possession de cet enseigne-

ment gratuit, laïque, et obligatoire que la France a eu tant de peine à se donner.

Ce n'est pas tout. La Russie a été la première des nations à organiser l'enseignement secondaire et supérieur des jeunes filles; ses gymnases féminins ont précédé de trente ans ces lycées de filles qui ne sont encore que très incomplètement organisés en France; ses cours pédagogiques pour les jeunes filles ont précédé ceux qu'on a établis en France; enfin les cours supérieurs qui, en élargissant un peu leurs programmes, deviendront de véritables universités féminines, attendent encore des imitateurs dans les autres pays. Ainsi, en ce qui concerne le progrès de l'enseignement, la Russie a droit à l'une des premières places dans l'histoire de la civilisation.

[Jean Fleury,
lecteur à l'université de Saint-Pétersbourg.]

S

SACI. — V. *Port-Royal.*

SACRISTAIN. — On appelle proprement *sacristain* la personne qui a soin de la sacristie, c'est-à-dire du lieu de l'église où l'on conserve les vases sacrés, les ornements, les vêtements sacerdotaux, etc. Dans les paroisses rurales, les fonctions de sacristain sont associées à celles de bedeau, de sonneur de cloches, souvent aussi de chantre, et c'est l'instituteur qui, sous l'ancien régime, — et quelquefois encore de nos jours, — en était chargé. On lit, par exemple, dans le procès-verbal de la nomination d'un maître d'école à Combes-la-Ville, près Melun, en 1788 : « Le maître d'école est obligé d'assister et de chanter à tous les offices, saluts, processions, et généralement à tout le culte religieux et public;... plus, d'assister et d'accompagner M. le curé ou le prêtre commis de sa part, dans l'administration des sacrements, soit de jour, soit de nuit, soit dans l'église, soit dans les maisons, et de faire les fonctions de clerc des sacrements et de *sacristain;* conséquemment de préparer tout ce qu'il faut et le remettre en place après la cérémonie... » On lit d'autre part, dans un règlement édicté en 1824 pour les « instituteurs clercs-laïques » du diocèse d'Amiens, que ces « clercs-laïques », dont la principale fonction est de « servir l'Église », et qui accessoirement exercent le métier d'instituteur, doivent « savoir lire, écrire, chanter, être instruits des principales rubriques et cérémonies de l'Église », et que « ils auront un costume plus modeste que le commun des laïques ».

Le projet de loi sur l'organisation de l'enseignement primaire voté par la Chambre le 18 mars 1884, interdit aux instituteurs « les emplois rémunérés ou gratuits dans les services des cultes ». Un vote du Sénat (13 février 1886) a confirmé cette disposition.

Dans la France du nord-ouest, le sacristain maître d'école, sous l'ancien régime, s'appelait *coustre* on *coutre* (du latin *custos*, en allemand *kuster*, en flamand *koster*; le français *cuistre* est une des formes du même mot). Souvent en outre le sacristain était en même temps marguillier. — V. *Coutre* et *Marguillier.*

SADOLET. — Jacques Sadolet, humaniste italien, fils de Jean Sadolet, professeur de droit civil à Ferrare, naquit à Modène en 1477. Après avoir reçu les leçons des meilleurs maîtres, le jeune Sadolet renonça, pour s'adonner aux belles-lettres et à la philosophie, aux études de droit que son père lui avait fait commencer avec l'espoir de le voir embrasser une carrière à laquelle il devait lui-même une certaine célébrité. Sadolet obtint l'autorisation de se rendre à Rome, où il fut assez heureux pour prendre place dans la clientèle brillante et lettrée du cardinal Olivier Caraffa. Les années qu'il passa dans l'intimité de ce prélat furent les plus heureuses de sa vie. Pourvu par le pape Jules II d'un canonicat à Saint-Laurent, il put se livrer en toute liberté à la culture des lettres, et les succès qu'il remporta lui permirent bientôt de figurer à l'Académie romaine à côté des savants les plus illustres. Sa réputation le désigna au choix de Léon X, et il partagea la charge de secrétaire du pape avec le cardinal Bembo, qui devait rester l'ami de toute sa vie. Sadolet montra dans cette haute situation un grand désintéressement. Dédaignant les faveurs qu'il aurait pu s'attirer, il continua à se livrer à l'étude avec ardeur et n'usa de son crédit que pour protéger et encourager les savants. En 1517, il reçut du pape l'évêché de Carpentras; mais il ne lui fut point permis d'aller administrer son diocèse comme il l'eût désiré : il dut rester auprès de Léon X, et continuer à lui prêter un concours que les circonstances rendaient encore plus précieux. C'est en effet le temps où Luther commence ses attaques contre un clergé dont Sadolet constate lui-même l'impopularité dans plus d'une lettre. Il ne s'aveugle pas sur les causes qui ont amené ce discrédit; il reconnaît le besoin d'une réforme qu'il prévoit prochaine, mais il la voudrait pacifique, sans violence et sans secousse. A la mort de Léon X, le trône pontifical est occupé par Adrien VI. Élevé dans la scolastique, le nouveau pape goûtait peu les élégances et les délicatesses de style qui avaient charmé son prédécesseur. Aussi Sadolet, se sentant moins apprécié, se hâta-t-il de gagner son diocèse. Mais sous Clément VII et Paul III, il fut rappelé à Rome à différentes reprises, et chargé plusieurs fois de négociations délicates avec l'empereur et le roi de France. Paul III l'éleva au cardinalat en 1536. Au concile de Trente, il fit entendre des paroles de paix et de modération; il croyait qu'une conciliation était encore possible entre le catholicisme et la Réforme. Mais son espoir ne devait pas se réaliser. Il mourut à Rome en 1547, à l'âge de soixante-dix ans.

Les écrits laissés par Sadolet sont des ouvrages de théologie, des discours, des poésies, des lettres. Il a composé en outre un traité d'éducation que nous allons analyser, et qui le place au premier rang des éducateurs catholiques du XVIe siècle.

Ce traité, *De liberis recte instituendis* (Venise, 1534, un vol. in-8), est dédié à Guillaume du Bellay de Langey à l'occasion de son récent mariage. C'est un dialogue entre le cardinal lui-même et son neveu Paul qu'il représente comme venant un jour le prier de lui exposer ses idées sur l'éducation. Au début, Sadolet exprime le regret que les lois n'aient pas pris soin de protéger l'enfant dès sa naissance en lui assurant l'instruction et l'éducation qui doivent en faire un bon citoyen : les anciens sur ce point s'étaient montrés plus prévoyants. Quoi qu'il en soit, on ne saurait commencer trop tôt à façonner le caractère de l'enfant. Comme sa raison est impuissante à le guider pendant les premières années de son âge, il faut agir sur lui par l'exemple et la discipline de manière qu'au moment où l'influence extérieure cessera, il soit capable de pratiquer le bien et de tendre de lui-même à la vertu. Les premières impressions ont donc une importance extrême; et qui saurait mieux que la mère les ménager? C'est donc elle qui sera la pre-

mière éducatrice de l'enfant. Elle le nourrira de son lait, si ses forces le lui permettent, et prendra soin de lui épargner tout chagrin dans un âge si tendre. Dès que l'intelligence de l'enfant commence à s'éveiller, il convient de lui parler d'un Dieu tout-puissant et de lui inspirer la crainte du Seigneur, non pas cette crainte servile qui rabaisse l'homme et n'est point agréable à la divinité, mais celle dont l'Écriture a dit qu'elle est le commencement de la sagesse. A ce point, l'éducation de l'enfant a besoin d'être dirigée par le père. Quel sera son rôle ? Sadolet le caractérise d'un mot : Le père devra servir de modèle à son fils. Tâche difficile, qui demande une perpétuelle surveillance de soi-même, une constante préoccupation de ses actes et de ses paroles et qui, par cela même, n'est pas à la portée de tous. Si le père craint de ne pouvoir bien s'en acquitter, il faut qu'il ait le courage de s'effacer et de laisser la place à un maître qu'il croira capable de la mieux remplir. S'il ne recule pas au contraire devant un rôle qui lui appartient naturellement, il s'efforcera de se perfectionner lui-même en élevant son fils. Il sera simple et grave, toujours maître de ses sentiments, et montrera par son exemple l'empire que la raison doit prendre sur les passions. La famille entière le secondera dans son œuvre d'éducateur. Toute la maison lui obéira sans qu'il ait besoin d'élever la voix. Les serviteurs, traités avec douceur et bienveillance, ne feront et ne diront rien qui puisse choquer les yeux ou les oreilles de l'enfant. Enfin, ce père de famille idéal prouvera par une sage administration qu'une grande fortune n'est pas nécessaire pour entretenir le bien-être dans une maison. Grandissant ainsi dans une atmosphère de calme et d'honnêteté, l'enfant sera merveilleusement préparé à recevoir les leçons des maîtres chargés de son instruction proprement dite. Sadolet ne pense pas que l'on doive craindre de la commencer trop tôt. L'émulation lui semble un excellent moyen d'inspirer à l'enfant le goût du travail; des éloges et des récompenses accordés à d'autres plus avancés que lui stimuleront son zèle et l'aideront à faire des progrès. On lui fera étudier en même temps le grec et le latin, sans négliger les éléments de la religion chrétienne. La grammaire viendra ensuite, et avec elle la connaissance des poètes et des orateurs. Parmi ceux-ci, Sadolet place au premier rang Cicéron, dont il fait un éloge enthousiaste. A son avis, on ne saurait trop se nourrir des ouvrages d'un homme si éminent « qu'il inonde comme d'un torrent de délices les sens et l'âme des lecteurs ».

Le goût de Sadolet n'est cependant pas exclusif, et son enthousiasme pour Cicéron ne l'empêche pas de recommander comme il convient la lecture d'Homère, de Démosthène, de Virgile, et même de Térence et de Plaute. La nécessité de cultiver l'esprit de l'enfant ne fera pas oublier les soins que l'on doit donner au corps. Les heures de loisir seront consacrées à la gymnastique, qui entretient la santé et règle les mouvements désordonnés de l'enfant, à la musique, pourvu qu'elle serve à glorifier les hommes illustres, à célébrer les louanges de Dieu, et même parfois à la danse. Les sciences auront aussi leur place marquée dans le programme des études de l'enfant. L'arithmétique, en particulier, devra être enseignée tant à cause de ses applications pratiques que pour la force qu'elle donne à l'intelligence en la préparant aux études abstraites et philosophiques. Que l'on ne s'effraie pas du nombre et de l'étendue de ces connaissances ; il n'est pas nécessaire qu'elles soient très approfondies, et leur diversité même soulagera l'esprit de l'élève. Enfin la philosophie sera le couronnement naturel de l'éducation, si on la considère comme l'art de vivre honnêtement et heureusement.

Telles sont les idées principales exposées par Sadolet dans son ouvrage. Plus philosophe que pédagogue, Sadolet s'est surtout occupé du développement moral de l'enfant; il s'applique à ne faire naître dans l'âme de son élève que les sentiments les plus nobles et les plus élevés ; il surveille, pour ainsi dire jour par jour, la lente formation de ce qui sera la conscience et le caractère d'un homme. De là cette peinture d'un milieu idéal où l'enfant, n'ayant sous les yeux que de bons exemples et trouvant dans son père un modèle de vertu, prendrait naturellement l'habitude et l'amour du bien et s'affermirait en grandissant dans des principes capables de le préserver plus tard de toute défaillance. Il faut savoir gré à Sadolet de s'être gardé de l'utopie dans un ouvrage où cet écueil était particulièrement à craindre. Il ne rêve pas une perfection absolue, mais il a un sentiment profond de la dignité de l'homme, et il pense avec raison que c'est surtout par l'exemple qu'il faut en pénétrer l'enfant. Sans doute ce serait s'abuser que de croire tous les pères capables de devenir des modèles de vertu, et il faut, d'autre part, tenir compte des nécessités de la vie qui les empêcheront souvent de se consacrer, autant qu'il serait désirable, à l'éducation de leurs fils; mais s'il n'est donné qu'à un petit nombre de se rapprocher du portrait idéal tracé par Sadolet, il n'en est pas qui ne puissent, à un degré quelconque, exercer cette influence salutaire dont l'auteur fait sentir tout le prix, et montrer une supériorité morale qui s'imposera à l'enfant et que celui-ci finira par acquérir lui-même.

C'est donc surtout par le côté philosophique que le traité de Sadolet présente encore de l'intérêt. Le programme d'études dressé par notre écrivain n'a rien qui le recommande particulièrement à l'attention. C'est le développement de cette idée qu'il est désirable que l'enfant ne reste complètement étranger à aucune des branches de la science. Constatons seulement dans ces études une lacune qui nous semble grave aujourd'hui : aucune place n'est réservée à l'enseignement de la langue maternelle. Cette prédilection pour la langue latine que Sadolet partageait avec les plus illustres de ses contemporains l'a entraîné, dans tous ses ouvrages, et particulièrement dans le traité que nous avons analysé, à des longueurs que le charme d'un style cicéronien ne réussit plus à faire oublier. Il y aurait injustice toutefois à lui reprocher trop sérieusement de s'être complu dans des développements où les réminiscences tiennent une large place ; ce serait oublier que Sadolet fut avant tout un littérateur et un humaniste. C'est peut-être dans ce profond amour de l'antiquité qu'il faut chercher l'explication de sa conduite dans les affaires politiques et religieuses de son temps. Il semble que son commerce assidu avec les anciens, en le transportant dans un monde si différent de celui où il vivait, l'ait rendu moins accessible aux passions qui s'agitaient autour de lui. De là son calme au milieu de la lutte et sa modération qui alla jusqu'à faire suspecter son orthodoxie. Il y aurait exagération à représenter Sadolet comme l'apôtre de la tolérance au XVIe siècle ; mais s'il partagea, en matière religieuse, les sentiments des autres prélats de la cour de Rome, il faut reconnaître qu'il montra rarement dans la controverse la même ardeur et la même résolution. Son caractère paisible et conciliant, adouci encore par les délicatesses d'une éducation toute littéraire, le disposait à l'indulgence, et chez lui le philosophe fit plus d'une fois tort au théologien.

[A. Wissemans.]

SAILER. — Jean-Michel Sailer, l'un des plus éminents pédagogues de l'Allemagne catholique, naquit en 1751 à Aresing, en Bavière. Fils d'un pauvre cordonnier, il fut élevé simplement. Son père réussit à le placer à Munich dans une famille riche, comme émule du fils de la maison, et

le jeune Sailer put suivre ainsi les cours du gymnase. Son intelligence attira l'attention des jésuites, qui le firent entrer dans leur ordre à l'âge de dix-neuf ans. Trois ans plus tard (1773), la Société de Jésus ayant été supprimée en Bavière, Sailer alla achever ses études à l'université d'Ingolstadt; il fut ordonné prêtre en 1775, et en 1780 l'électeur Maximilien III le nomma professeur de théologie. Sa chaire ayant été supprimée l'année suivante, il obtint en 1784 un autre poste à l'université de Dillingen, où il professa dix ans; mais en 1794, accusé d'hérésie à cause de ses tendances larges et conciliantes, il fut destitué. En 1799, l'électeur Max-Joseph (plus tard roi de Bavière) le nomma de nouveau professeur à Ingolstadt. En 1821, Sailer devint chanoine, et en 1829 évêque de Ratisbonne. Il mourut en 1832.

Sailer était une nature douce et tolérante, portée au mysticisme, éloignée de tous les extrêmes ; bien qu'il ait appartenu un moment à l'ordre des jésuites, il n'avait rien conservé de leur esprit et de leurs tendances; on l'a quelquefois appelé « le Fénelon allemand ». Il se montra toujours l'ami des instituteurs et de l'éducation populaire. Il attachait une grande importance à la personnalité du maître, parce qu'à ses yeux l'éducation avait plus de prix que l'instruction. Dans son traité de pédagogie, intitulé *Sur l'éducation, aux éducateurs* (*Ueber Erziehung, für Erzieher*, Munich, 1807), il dit à ce sujet : « L'instituteur doit être avant tout un éducateur. Devenez vous-mêmes meilleurs, la jeunesse s'améliorera à son tour. » Des diverses formes de l'éducation, celle qu'il préfère est celle qui cherche à former l'homme intérieur. Pour l'enseignement religieux, il recommande l'emploi du catéchisme, « parce que de cette façon l'élève, au lieu de recevoir les vérités de la bouche du maître, les tire en quelque sorte de son propre fonds ». Palmer, appréciant le rôle de Sailer dans l'histoire de la pédagogie, dit : « Il fut, comme Fénelon, un représentant de cette tendance qui, bien qu'étrangère en principe à tout jésuitisme, croit cependant de bonne foi que le but de toute éducation réellement humaine doit être de faire de l'élève un bon catholique. »

[Johannes Böhm.]

SAINT-CYR. — V. au Supplément.

SAINT-CYRAN. — V. *Port-Royal.*

SAINT-MARC GIRARDIN. — Marc Girardin, dit *Saint-Marc Girardin* (1801-1873), dont le nom occupera une place éminente dans l'histoire littéraire du XIXe siècle, est connu surtout comme le défenseur éloquent et ingénieux de la tradition classique contre les nouveautés du romantisme au théâtre. Il mériterait cependant aussi de tenir l'un des premiers rangs parmi les maîtres modernes de la science de l'éducation. Ses grands ouvrages de critique et d'histoire littéraires : *Tableau de la littérature française au* XVIe *siècle*, 1828; *Cours de littérature dramatique*, 1843; *Essais de littérature et de morale*, 1844, etc., ont rejeté dans la pénombre les travaux plus modestes, mais d'une rare portée pratique, par lesquels il devança en matière d'enseignement et de « pédagogique », comme on disait en 1835, quelques-unes des réformes dont notre époque s'enorgueillit le plus justement. Par un curieux contraste, nous découvrons en ces livres un pédagogue aussi hardi novateur que le critique s'est montré conservateur et défiant. Oui, le même homme à qui Victor Hugo, directeur de l'Académie française, souhaitera un peu ironiquement de plus larges horizons, est celui qui, dès 1835, protestait contre l'exclusivisme des études classiques; qui réclamait la création d'un enseignement secondaire spécial, institué trente ans plus tard seulement, sur l'initiative d'un ministre du second empire ; bien plus, qui, dès cette même époque, démontrait la nécessité d'élever des collèges ou lycées spéciaux : besoin impérieux reconnu aujourd'hui même par d'excellents esprits et auquel néanmoins il n'a pu être encore donné satisfaction.

A vrai dire Saint-Marc Girardin s'était trouvé à bonne école pour connaître et traiter des choses de l'enseignement. Ancien élève, et élève brillant, du lycée Napoléon, reçu agrégé des classes supérieures en 1823, il fut nommé en 1827 professeur de seconde au lycée Louis-le-Grand. Là, il put étudier à loisir le mécanisme et le jeu de l'instruction scolaire. Ce n'est qu'après la révolution de juillet que le nouveau gouvernement l'appela à la Sorbonne, où il devait recueillir ses plus éclatants succès.

C'est en 1834 que lui fut confiée la chaire de poésie française à la Faculté des lettres. L'année précédente, il avait reçu du gouvernement la mission de parcourir l'Allemagne méridionale. L'objet de son enquête lui était défini en ces termes par la lettre ministérielle : « Je vous prie de visiter spécialement les gymnases ou écoles intermédiaires destinés à donner une instruction qui tient le milieu entre celle des écoles primaires et celle des collèges. » Le rapport qu'il adressa porte ce titre : *De l'instruction intermédiaire et de son état dans le midi de l'Allemagne.* Il fut publié en deux volumes, parus l'un en 1835 et le second en 1839. Cette étude considérable donne au travail de Victor Cousin * sur l'instruction primaire dans le nord de l'Allemagne, travail qui avait, suivant la remarque du nouveau voyageur, « jeté quelques vives lumières sur les écoles intermédiaires» de la même région, sa suite naturelle et son achèvement.

Le premier et obligatoire mérite d'un rapport est l'exposition lucide et complète des résultats obtenus par l'enquête entreprise. Mais cette essentielle qualité n'en exclut point une autre qui a bien également son prix : la claire discussion de ces résultats et l'énoncé sincère des conclusions personnelles où l'auteur de la recherche a été conduit. L'âme du voyageur doit être un miroir fidèle, oui sans doute, mais un vivant miroir qui réagit, pour ainsi dire, sur ce qu'il réfléchit et met quelque chose de lui-même dans les exactes images qu'il a reçues.

Dans le Rapport de 1835-1839, la description et l'analyse, l'histoire et l'appréciation sont intimement mêlées. Il semble même que l'écrivain ait dès l'abord son siège fait et qu'il ne tienne nullement à s'en cacher. Ses excursions ont, ce semble, bien plutôt pour fin de fortifier une conviction d'avance arrêtée en lui, que d'en faire surgir une dans sa pensée incertaine.

Cette conviction, quelle est-elle? Les premiers chapitres du livre nous la font nettement connaître : l'éducation lettrée actuellement donnée à tout le monde ne convient pas à tout le monde. A une société nouvelle il faut un système nouveau d'instruction. « Le défaut de notre éducation actuelle, c'est qu'elle est trop spéciale, trop exclusive. Elle est bonne pour faire des savants, des hommes de lettres, des professeurs qui ne soient pas des théologiens : c'est ce qu'il fallait au quinzième et au seizième siècle. Mais aujourd'hui il nous faut aussi des marchands, des manufacturiers, des agriculteurs ; notre éducation ne semble point propre à en faire. » Cette indiscrète diffusion de la culture classique n'est bonne qu'à peupler de médiocrités ignorantes une société et qu'à discréditer les études littéraires elles-mêmes. Comment trouver le remède? Oh! sans grand effort. « *Il faut une instruction intermédiaire, quelque chose de plus que l'éducation primaire, et quelque chose pourtant qui ne soit pas l'éducation classique.* » Ainsi, dans l'indétermination même où elle nous est présentée, cette définition nous laisse entrevoir une institution bien parente de ce que nous appelons, de nos jours, l'enseignement spécial.

Nos voisins de l'Est nous avaient montré le chemin : de là, l'empressement du rapport à recueillir leurs exemples et à nous encourager de leurs témoignages. C'est d'abord la *Real-Schule* de Berne, fondée depuis 1829, école où les mathématiques et l'histoire sont à peu près exclusivement enseignées. « Les fondateurs de l'école de Berne s'élèvent avec force contre cette idée que l'enseignement des sciences et de leurs applications abaisse l'esprit. Ils ne reconnaissent aux lettres aucune préséance sur les sciences, ni aucune vertu particulière pour donner à l'instruction un caractère et un ton plus élevés. » — C'est ensuite l'établissement de Hofwyl, gouverné par un homme passionné pour son œuvre et enthousiaste de son idée, M. de Fellenberg *, sorte de philosophe législateur. « Il veut former l'homme, non pour le ciel, mais pour la société humaine, et c'est par l'éducation qu'il espère réformer la société, et la guérir des maux qui la tourmentent. A la discipline impuissante des lois et des pouvoirs publics, il veut substituer la discipline que chacun s'impose volontairement, la discipline de l'éducation. » Un idéologue ! eût dit dédaigneusement Napoléon. Dans cet établissement, formé de cinq instituts dont un seul est proprement une *Realschule*, une expérience admirable est tentée avec plein succès : celle d'une école des pauvres, à côté et comme dans l'amitié de l'institut scientifique, ou école des jeunes gens riches. — C'est la patrie de Pestalozzi, Zurich, avec ses écoles primaires, ses hautes écoles pour le peuple, ses écoles industrielles, et, dominant cette sorte de fédération d'études, son université à quatre facultés, dont l'une porte le nom de faculté des sciences politiques. — C'est la Bavière, où la chute de M. de Montgelas, en 1817, avait entraîné la ruine de l'œuvre accomplie avec un libéralisme relatif par ce ministre. En 1823, la réaction commençait contre le règne de l'obscurantisme ; et, en 1829, des hommes supérieurs, au nombre desquels Thiersch et Schelling, rédigeaient un plan d'études sous les feux croisés des jésuites, aux lycées desquels ce plan portait indirectement atteinte, et des partisans des écoles usuelles, selon qui ce même plan ramenait aux carrières, nous voulons dire à la scolastique du moyen-âge. Le 13 mars 1830 paraissait un nouveau plan qui donnait satisfaction à ces deux classes d'adversaires : d'une part en laissant les lycées donner le niveau, d'autre part en organisant sur des bases pratiques, utilitaires même, une instruction intermédiaire à trois degrés : les écoles d'arts et métiers ; les écoles polytechniques ; l'université technique. Tel était l'esprit de la nouvelle réforme, et l'auteur du Rapport d'applaudir : « Il faut des écoles animées de l'esprit de pratique, où se forment des commerçants, des manufacturiers, des chefs d'ateliers, où les jeunes gens acquièrent des connaissances utiles à l'exercice des professions qu'il doivent embrasser, et non de ces demi-connaissances avec lesquelles on n'est ni un savant, ni un praticien... Approprions donc l'instruction à la pratique des professions utiles à la société. C'est là le principe des écoles bavaroises ; c'est aussi le principe des écoles de l'Autriche. »

Que ce principe fût celui de l'Autriche, il n'y avait pas à s'en étonner. La haute culture en ce pays était vue avec mépris ; l'empereur François, dans son ardeur contre-révolutionnaire, n'était-il pas allé jusqu'à dire qu'il n'aimait point les savants ? Les études spéculatives passent pour développer l'esprit d'examen. Il fallait donc instruire le peuple, non le trop instruire ; aussi nulle part l'instruction intermédiaire ne devait-elle être plus florissante. « En Autriche, l'instruction usuelle se rattache au système politique du gouvernement. » L'un des documents où s'accuse le mieux cette préoccupation gouvernementale est le règlement de l'Académie de Marie-Thérèse où est compris un chapitre intitulé : « Éducation du cœur », sorte de catéchisme moral qui règle les lectures des élèves, leur prescrit les vertus à rechercher, endigue leurs sentiments, dirige et contient les amitiés. Du reste, le cycle de l'enseignement est remarquablement compréhensif. Au sortir des écoles primaires, dernier degré de l'instruction obligatoire, le jeune homme peut choisir. « Veut-il et peut-il être un lettré ? le gymnase est là. Veut-il être un commerçant et un industriel ? l'école usuelle lui est ouverte. » En résumé, le Rapport trouvait beaucoup à louer dans le système autrichien : « Ce que l'Autriche repousse partout, ce sont les connaissances superficielles et vagues, c'est l'instruction encyclopédique qui ne produit jamais que des demi-savants. » — Après l'Autriche venait Bade, dont M. Nebenius venait de reconstituer les écoles ; puis le Wurtemberg, où la religion et ses ministres avaient sur l'administration de l'instruction publique la haute main. Là aussi existaient des écoles usuelles, les unes côte à côte avec les écoles classiques, les autres distinctes et indépendantes : ces établissements avaient dans l'école des arts et métiers de Stuttgart leur couronnement.

Cette longue revue une fois close, le rapport concluait sur les mêmes considérations par lesquelles il s'était ouvert : Donnons à la société moderne une instruction publique en rapport avec ses besoins. Ne nous laissons pas arrêter aux objections superficielles empruntées à un sentiment d'égalité mal comprise. « A mes yeux, l'égalité d'éducation n'est pas du tout dans l'uniformité des études ; elle est, au contraire, dans leur diversité ; » et il terminait : « Moins d'élèves dans la même école ; moins de leçons différentes dans la même classe ; un plus grand nombre d'écoles distinctes : voilà quels sont, selon moi, les véritables principes de la réforme des études en France. »

Sept années après la publication de la seconde partie du rapport parut un nouveau livre avec ce titre : *De l'instruction intermédiaire et de ses rapports avec l'instruction secondaire* (mai 1847), traité non d'exposition, mais de polémique, où Saint-Marc Girardin entreprenait de défendre « les bons et judicieux commencements de l'instruction intermédiaire » dus à M. Villemain dans l'Université « contre la manie de l'esprit de système ou de fondation ».

Ce dernier ouvrage ne saurait sans doute avoir à nos yeux la haute importance du précédent ; il n'en offre pas moins un réel intérêt. Le pédagogue a, ce semble, modifié sensiblement et sa position et son point de mire ; sans cesser d'être un partisan résolu de l'instruction intermédiaire, il veut protéger les lettres latines et grecques contre l'invasion menaçante des sciences. Il ne veut pas que l'on se méprenne sur la campagne de 1835-1839 : « Je le disais en 1839 : on n'enseigne pas trop de latin à ceux qui en ont besoin ; mais on enseigne le latin à trop de jeunes gens qui n'en ont pas besoin. » Il craint que la manie d'uniformité n'ait simplement changé de forme : « Beaucoup de personnes se plaignaient que l'Université forçât tout le monde de faire sa rhétorique et sa philosophie. Nous changeons de tyrannie : on veut forcer tout le monde de faire sa physique et sa chimie. »

C'est parce que le règlement de 1840, rédigé sous l'administration de Cousin, était fondé sur le principe de la division et excluait l'esprit encyclopédique en ne prolongeant pas au-delà des classes de grammaire l'enseignement commun, que que Saint-Marc Girardin s'en faisait l'apologiste contre les attaques auxquelles était en butte ce programme. Il insistait sur l'utilité qu'il y aurait

à augmenter le nombre des écoles annexes sur le type de celles que possédaient déjà nombre de villes en France, écoles dont l'enseignement fût approprié aux programmes des écoles spéciales ou aux besoins des écoles professionnelles. Mais tout en exprimant le vœu que cette institution prît une extension plus grande, il mettait en garde les fondateurs contre deux dangers également funestes : un enseignement étendu et superficiel; ou bien, un enseignement technique « et tout à fait professionnel ».

Tout à fait professionnel, — voilà un mal qui eût peut-être moins préoccupé, dix ans plus tôt, l'ardent avocat de l'enseignement intermédiaire. Mais Saint-Marc Girardin croyait sans doute avoir assez fait pour l'instruction usuelle. Il lui semblait bien temps sans doute que l'enseignement des belles-lettres obtînt son secours. Il leur devait bien à elles aussi une passe d'armes, dans cette joûte pédagogique de douze années. Aussi leur décerne-t-il à la fin de son livre une apothéose magnifique. Apothéose où il associe à Homère et Virgile les apôtres et les pères de l'Église et où il désigne à notre ferveur éclectique « toutes les grandes et divines pensées de Rome, d'Athènes et de Jérusalem ».

Le livre annonçait une seconde partie qui ne fut pas publiée ni peut-être écrite; les événements politiques se précipitaient et allaient donner un autre cours aux pensées et aux controverses.

Si, comme écrivain, Saint-Marc Girardin contribua aux progrès de la science de l'éducation dans notre pays, il eut également l'honneur, comme homme politique, de servir les intérêts de l'enseignement national.

On sait avec quelle *furia*, pendant toute la durée de la monarchie de Juillet, les partis combattirent pour ou contre la liberté de l'enseignement à tous les degrés. Ce fut là une perpétuelle *platform* disputée avec acharnement, sans cesse perdue, sans cesse reprise. Point de session presque où l'on n'ait légiféré ou tout au moins discuté sur ce sujet gros de querelles. Saint-Marc Girardin, élu par la Haute-Vienne en 1834, entrait à la Chambre des députés au plus fort de la bataille. Sa haute compétence l'indiqua au choix de la majorité comme rapporteur de la commission chargée d'examiner le projet de loi déposé par le gouvernement sur l'enseignement secondaire. Ce projet, qui avait été déposé pour remplir l'une des promesses de la Charte, et qui devait servir de complément à la loi du 28 juin 1833 sur l'enseignement primaire, donnait la liberté d'enseigner, mais en veillant à l'entourer de toutes les garanties propres à mettre l'État et la société civile à l'abri des usurpations congréganistes. Le cabinet voulait être libéral, mais sous caution. Saint-Marc Girardin lut son rapport à la séance du 14 juin 1836.

Ce rapport était une œuvre magistrale; les considérations les plus hautes sur la beauté de la science spéculative, sur les devoirs de l'État en matière d'éducation, sur les droits de la famille et de l'individu, s'y alliaient aux discussions pratiques les plus serrées. Saint-Marc Girardin fut obligé de s'y montrer un équilibriste agile; car il avait à contenter tout à la fois les partisans de l'enseignement national, tel que Napoléon l'avait conçu, et les avocats intéressés de la liberté sans limites, telle que l'Église la réclamait. Avec les premiers il disait : « L'État, messieurs, ne peut pas rester indifférent en fait d'instruction. Le système de laisser faire et de laisser passer n'est pas ici de mise. Il ne faut point dire que cela ne regarde que les familles et que chacun fait instruire ses enfants à ses risques et périls; car l'instruction de la jeunesse touche à la fois les familles et l'État..... Craignons, messieurs, de nous laisser aller dans nos lois à je ne sais quelle manie de neutralité qui finit par détruire en toutes choses l'idée du bien et du mal. Que la loi ne craigne pas d'avoir une opinion. » Et c'est au nom de ces raisons supérieures qu'il défendait contre ses détracteurs le décret de 1808 d'où avait pris naissance l'Université impériale. Mais se retournant bien vite du côté des seconds, il s'attachait à établir l'innocuité de la liberté d'enseignement : « Qu'on ne s'effraie pas de la liberté d'enseignement; elle est utile aux progrès des études. Si nous regardons dans les temps anciens, nous voyons qu'il y a toujours eu des écoles émanées de principes divers, toujours concurrence, toujours émulation. Le privilège universitaire n'a été qu'un besoin des circonstances. Nous avons longtemps examiné quelles pouvaient être les conséquences de la liberté d'enseignement, et, après cet examen, nous devons dire hautement que nous ne les redoutons pas. » Et, en fait, cette liberté, telle que la consacrait le projet de la commission, était entourée de conditions qui devaient en prévenir l'abus : la principale consistait en un brevet de capacité que serait tenu d'obtenir, indépendamment des deux baccalauréats, quiconque aspirait à ouvrir un établissement libre d'instruction secondaire. Ce brevet serait décerné par un jury sous la présidence du recteur de l'académie. « Le jury, disait le rapporteur, n'est pas juge seulement de telle ou telle qualité du candidat; il est juge de l'homme tout entier. »

Sur un point grave, la commission et le rapporteur se trouvaient en désaccord avec le gouvernement : sur le caractère qu'il convenait d'attribuer aux petits séminaires. Le ministre, soucieux de sauvegarder ses droits de contrôle, entendait leur maintenir le rang d'établissements publics; le projet de la commission en faisait au contraire des établissements d'éducation privée.

Le rapport, après avoir traité de ces problèmes généraux, touchait à des points plus modestes de programmes d'études et de pédagogie et reprenait avec complaisance les idées que nous avons vues exposées si abondamment dans les écrits de Saint-Marc Girardin. « Le projet de loi maintient la prééminence des études classiques dans nos collèges royaux; il croit que ces études sont celles qui développent le plus heureusement l'intelligence des jeunes gens; mais il croit en même temps que ces études ne sont pas nécessaires à tout le monde. Elles sont les meilleures à son avis, mais elles ne doivent pas être les seules. Il leur laisse dans l'enseignement leur supériorité qu'il reconnaît, mais il abolit en même temps dans l'enseignement cette uniformité exclusive qui a donné prise aux reproches. »

L'orateur politique répétait exactement, on le voit, la doctrine de l'écrivain. Il ne s'en tenait pas à une formule générale. Le principe, il le faisait descendre dans la loi et dans les faits en démontrant l'utilité des collèges communaux de second ordre qu'instituait le projet de la commission; sortes de demi-collèges où les langues anciennes pourraient être enseignées, mais non au delà des classes de grammaire (Titre II du projet, art. 21). Les autres objets d'enseignement devaient être l'histoire, la géographie, les éléments des sciences. Au reste le rapport se défendait d'entrer dans un détail indiscret : « Nous n'avons déterminé dans la loi aucun de ces objets d'enseignement, parce que les objets de l'enseignement doivent changer selon les temps et qu'à ce titre il vaut mieux les régler par des ordonnances que par des lois. »

La discussion sur la loi proposée ne s'ouvrit que plus de neuf mois plus tard à la Chambre des députés. Elle occupa douze séances, du 14 au 29 mars 1837. Discussion laborieuse, confuse, où l'embarras semble avoir été grand pour tous les

partis et toutes les opinions, dont aucune ne recevait une entière satisfaction. Ministère et commission durent lutter pied à pied contre des adversaires tantôt de droite, tantôt de gauche; parfois même l'un contre l'autre, le cabinet inclinant à consolider les garanties exigées par l'État et le rapporteur, organe fidèle de la commission, à élargir la liberté consacrée par la loi. Majorité et minorité parlementaires se tenaient également en défiance, la première hésitant à donner, et la seconde à recevoir.

M. de Tracy ouvrit les débats par une attaque droite contre l'Université, dont le projet ne faisait, à son dire, que mieux assurer le privilège. M. Isambert riposta en soutenant que le projet favorisait au contraire l'envahissement du clergé et portait une grave atteinte à l'autorité de l'État. Guizot et Saint-Marc Girardin furent continuellement sur la brèche pour refouler ces assauts des coalisés; sans cesse il leur fallait reprendre leur argumentation à double tranchant et ils étaient obligés d'exposer *ab initio* l'esprit et l'économie de la loi pondératrice. Il devint manifeste, lors du passage aux articles, que la Chambre partageait les appréhensions des partisans de l'État éducateur. Comment en douter au triomphe des deux amendements proposés par M. de Schauenburg, dont l'un portait au nombre des conditions requises pour ouvrir un établissement d'instruction le serment de fidélité prescrit par la loi du 30 août 1830, et dont l'autre exigeait du candidat la déclaration qu'il n'appartenait à aucune congrégation ou corporation non autorisée.

Cette controverse obscure et passionnée eut une brillante diversion. La question tout académique ayant été soulevée de savoir à qui revenait la prééminence dans l'éducation, aux sciences ou aux lettres, Arago plaida pour les premières; les secondes eurent pour défenseur le génie de Lamartine. *Magno se judice quæque tuebatur.* C'était combattre à armes égales; les nobles rivales furent également triomphantes; entre elles la victoire demeura, comme elle sera toujours, indécise et partagée.

Un article qui valut au rapporteur un éclatant succès de tribune était le § 26 du Titre II qui maintenait les bourses dans les collèges royaux, autorisant et les départements et les communes à en instituer dans les collèges communaux. Cette disposition avait été critiquée et de divers côtés : on opposait l'éternel argument obscurantiste tiré du danger qui résulterait d'une trop large diffusion des lumières en des milieux sociaux où le savoir serait disproportionné à la fortune, où l'instruction éveillerait des ambitions excessives, sources de rancunières déceptions, etc. Le rapporteur répliqua par un argument de charité et de fraternité utilitaires, si l'on peut dire : il conjura la bourgeoisie, aujourd'hui victorieuse, de ne pas créer pour elle le monopole à son tour, mais d'unir autant qu'il était en elle les diverses classes dont est constituée, dans son unité, la nation et d'aller, à l'aide des bourses, chercher le mérite partout où il est : « Eh! messieurs, disait-il en terminant, par quels moyens voulez-vous que les derniers rangs viennent se mêler aux premiers? Est-ce par l'émeute, est-ce par la révolution? Non sans doute! C'est par l'instruction; voilà la meilleure initiation; c'est par les lumières et par cette modération que donne l'étude. De cette manière, vous n'aurez pas à craindre l'invasion des classes inférieures. » La Chambre fit mieux qu'applaudir ces belles paroles : elle maintint le système des bourses.

Sur un dernier point, Saint-Marc Girardin fut moins heureux : en ce qui concernait les petits séminaires, mis, nous l'avons vu, par le projet de la commission, sur le pied d'établissements privés. Il avait contre lui, cette fois, un puissant adversaire, Guizot, qui eut beau jeu à dénoncer les suites logiques d'une disposition semblable dans un État concordataire comme la France : « Où conduirait, disait-il, le principe posé par la commission ? Ne serait-ce pas à faire du clergé lui-même un établissement privé, un corps libre dans l'État? » Toute la dialectique de l'habile rapporteur ne pouvait prévaloir contre ce très simple argument, et à une grande majorité la Chambre donna raison à Guizot.

Enfin, le 29 mars, la Chambre, surmenée par ces longs débats, mit aux voix l'ensemble du projet de loi qui obtint une majorité de 29 voix seulement. Ce chiffre parut modique, et le cabinet, déjà bien ébranlé, ne survécut guère à sa demi-victoire. Peu de jours après, il passait la main à un ministère Molé. La loi du 29 mars subit le sort du gouvernement qui l'avait élaborée et n'affronta point la tribune de la Chambre haute. Le public ne l'avait guère accueillie avec plus de faveur que le parlement : elle irritait trop de convictions et froissait trop d'intérêts, car elle éveillait les soupçons de la pensée laïque sans donner à l'Église de solide contentement. Et Guizot et la commission en avaient été pour leurs jeux de bascule.

Au moins cette discussion mémorable où fut dépensé tant d'éloquence et de passion, fit honneur à la Chambre dynastique de 1837, si résolument attachée aux principes issus de la Révolution française et si défiante devant les innovations grâce auxquelles les ennemis masqués des idées modernes tentaient, lui semblait-il, de reprendre la direction de la jeunesse. Ce « fantôme », comme écrivait une feuille libérale du temps, n'avait cessé de peser sur ses délibérations. De là, dans ses résolutions, certain décousu, certaine incohérence. Mais, en résumé, les détracteurs de l'enseignement national avaient été déçus dans leurs espérances. Ils ne se tinrent pas pour battus; pendant les années qui suivirent, ils préparèrent la revanche, qu'ils devaient prendre complète, éclatante, en 1850.

Saint-Marc Girardin, qui avait été nommé membre du Conseil supérieur de l'instruction publique en 1837, toucha de bien près le suprême but que son ambition lui avait sans doute proposé et auquel ses talents lui donnaient assurément droit de prétendre. Quand gronda le premier orage par lequel devait éclater la révolution de février 1848, on sait que le roi se décida à sacrifier son ministère et que Guizot fit connaître à la Chambre la formation d'un nouveau cabinet sous la présidence du comte Molé. Le *Journal des Débats* annonçait dans son numéro du 24 février que, parmi les membres du gouvernement projeté, figurerait Saint-Marc Girardin, titulaire du portefeuille de l'instruction publique. Cette combinaison, qui devait également comprendre M. de Rémusat et M. Dufaure, ne vécut pas même un jour. Le soir, le comte Molé se déclarait impuissant à la mener à fin et remettait au roi ses pouvoirs. L'avènement subit de la République allait ainsi couper court à bien des compétitions, niveler bien des rivalités, éconduire bien des fortunes commençantes.

La révolution de 1848 rendit à la vie studieuse et retirée Saint-Marc Girardin, qui ne reparut sur la scène politique que vingt-trois ans plus tard, après les désastres de l'année terrible, renvoyé à l'Assemblée nationale par son fidèle département de la Haute-Vienne. En 1871, il occupa à Versailles un rang de combat parmi les adversaires de la République naissante. Élu vice-président de l'Assemblée, il était l'un des chefs du centre droit : à ce titre, il fit partie de la légendaire démarche des coalisés réactionnaires, assez irrévérencieusement baptisée du nom de « manifestation des bonnets à poils ».

Saint-Marc Girardin ne vécut pas assez pour

voir livrer à cette Université qu'il avait jadis si bien conseillée et défendue le suprême assaut par lequel la contre-révolution allait reprendre et parfaire l'œuvre décentralisatrice de 1850. Quel embarras n'eût pas été le sien? Placé entre son passé glorieux et les exigences impérieuses de la tactique parlementaire, qu'aurait-il fait ? Il n'avait jamais varié dans son respect et son attachement pour le christianisme. Dans ses écrits de pédagogie réformatrice, il avait proclamé la prééminence de la religion comme principe éducateur. « Il faut dans ces écoles, disait-il alors, un principe d'éducation, un principe qui polisse et qui développe l'homme, il faut des idées qui servent à la communion des intelligences et des cœurs. Ce principe d'éducation, ces idées régénératrices, ce ne sera pas dans le *De officiis* que je les prendrai; ce sera dans l'Évangile. » S'il s'exprimait ainsi en 1835, en sa jeunesse libérale et militante, quel n'eût pas été son langage quarante années plus tard ? On lui eût représenté sans nul doute l'Évangile négligé, la religion tenue suspecte, la foi menacée par le rationalisme d'État; et comment refuser à des compagnons de bataille parlementaire, avec qui l'on vote chaque jour, dont on éprouve les défiances, dont on partage les aspirations, à qui tout vous unit, avec qui l'on a tout mis en commun, ambitions, regrets, colères, espérances, enthousiasmes, aversions, comment leur refuser de mettre soi aussi sa signature au bas du projet de loi « réparateur » et de biffer d'un trait ce qui fut, il est vrai, l'honneur et l'œuvre de votre vie?

La destinée de Saint-Marc Girardin lui fut amie. Elle lui épargna cette épreuve. Il mourut à Morsang-sur-Seine en avril 1873. L'Université française, à qui sa parole et ses écrits furent un juste titre de fierté, put le pleurer tout entier; jeune il s'était prodigué pour elle, vieillard il ne lui avait point fait défection. [G. Lyon.]

SAINT-MARIN. — La petite république de Saint-Marin ou San Marino est le plus ancien des États actuels de l'Europe : elle date du IVe siècle, époque où un maçon dalmate, nommé Marino, que l'Église a canonisé depuis, fonda la bourgade qui porte son nom au sommet du mont Titano, à quelques kilomètres de Rimini. La république de Saint-Marin compte 7000 habitants, presque tous adonnés à l'agriculture; la capitale de l'État n'en contient que 700. Saint-Marin n'a pas eu de constitution écrite avant le XIIIe siècle; cette constitution a été révisée en l'an 1600, puis en 1834. La république est gouvernée par un Conseil souverain, composé de 60 membres nommés à vie; lorsqu'un vide se produit, le Conseil élit lui-même le remplaçant. Le pouvoir exécutif est confié à deux capitaines, élus pour six mois par le Conseil souverain; ils sont assistés de deux secrétaires d'État.

L'instruction publique coûte annuellement à la république plus de 40 000 francs sur un budget total d'environ 100 000 francs. Il existait, en 1880, quatre écoles primaires dans les villages ou hameaux; dans la ville, il y avait une école primaire de garçons, deux écoles primaires de filles, une école technique de trois classes, et, pour l'enseignement classique, un gymnase de cinq classes auquel fait suite un lycée de trois classes. Lorsqu'un enfant montre des dispositions remarquable, la république lui accorde une bourse qui lui permet d'achever ses études à l'université de Bologne. Les autorités de Saint-Marin font de grands efforts pour le développement de l'instruction, et ne reculent pas devant les sacrifices pour faire venir de Bologne ou de Florence de bons professeurs. D'après une convention faite avec l'Italie, les diplômes délivrés à Saint-Marin sont considérés comme valables dans tout le royaume, mais pour les citoyens de la république seulement.

SAINT-OUEN (Mme de). — Mme de Saint-Ouen (Jeanne-Mathurine Ponctis de Boën), née à Lyon en 1779, morte en 1838, est l'auteur de quelques manuels qui ont été, pendant plus d'un demi-siècle, fort répandus dans les écoles, notamment d'une *Histoire de France depuis l'établissement des Francs dans les Gaules jusqu'à nos jours*, d'une *Histoire sainte*, d'une *Histoire ancienne* et d'une *Histoire romaine élémentaire* (petit in-18). Son *Histoire de France* est celui qui a eu le plus de vogue. Imprimée pour la première fois à Nancy, en 1822, chez le libraire-éditeur Auguste Vitart, elle fut cédée, en 1832, à la maison Hachette qui, depuis cette époque, n'a cessé d'en faire de fréquents tirages de vingt-cinq à trente mille exemplaires; le dernier (le trente et unième) est de 1880.

Au moment où Mme de Saint-Ouen faisait paraître cet opuscule, l'histoire de France n'entrait pas dans le programme des écoles primaires; à peine figurait-elle dans celui des pensionnats de jeunes filles. Mme de Saint-Ouen s'efforça d'en vulgariser l'étude, et voici les sages raisons qu'elle donna de son entreprise : « On connaît la maison de son père, son village, son canton; les événements qui se passent autour de nous excitent notre curiosité, et nous aimons à en saisir la marche, les causes et les conséquences. Pourquoi ne chercherions-nous pas à étendre le cercle de nos connaissances au-delà des temps et des lieux où nous vivons ? Membres de cette grande famille qui habite la France, ne serait-il pas honteux pour nous de n'avoir aucune idée de l'histoire de ce beau pays, de ne pas savoir ce qu'il était jadis, et comment notre nation est arrivée au point où elle est aujourd'hui ? Quand les étrangers eux-mêmes s'empressent d'étudier notre histoire, il n'est plus permis à un Français de l'ignorer. »

Pour faciliter la tâche, pour la rendre en quelque sorte encore plus légère aux maîtres et aux élèves que ne l'avait fait avant elle le P. Loriquet, tout en adoptant le plan de celui-ci elle fit un abrégé moins étendu, qui devait présenter les faits les plus essentiels à connaître ». Selon une tradition déjà établie et à laquelle devaient rester fidèles les Ansart, les Magin et tant d'autres, elle suit rigoureusement l'ordre des races en ne faisant grâce d'aucun nom ni d'aucun règne. Les tableaux dont elle fait précéder les périodes, marquées par les dynasties et les sous-dynasties, y jettent une certaine clarté, et les « Observations générales sur l'état de la nation », par lesquelles elle les termine, à l'exemple du P. Loriquet, ne manquent ni de vérité ni d'intérêt. Peut-être est-elle la première qui ait songé à *illustrer* les livres d'instruction élémentaire : des portraits, placés en tête de chaque règne, si rudimentaires et parfois si fantaisistes qu'ils soient, égaient au moins la vue de l'écolier. Des questionnaires se trouvent à la fin des chapitres, invitant le maître à interroger sur la leçon apprise par cœur. Ce sont sans doute ces circonstances qui, avec la pénurie de bons livres classiques particulière au temps, valurent à la petite histoire de France de Mme de Saint-Ouen l'espèce de monopole dont elle a joui si longtemps dans les écoles et dans les pensionnats. [E. Brouard.]

SAINT-PIERRE (L'abbé de). — V. au Suppl.

SAINT-PIERRE (BERNARDIN DE). — Jacques-Henri-Bernardin de Saint-Pierre est né au Havre, le 19 janvier 1737; il est mort le 21 janvier 1814, dans sa propriété d'Éragny, sur les bords de l'Oise. Sa jeunesse est un roman. Dès l'enfance, son imagination ardente l'entraîne aux aventures. La vie des *Pères du désert*, lue avec passion, conjointement avec *Robinson Crusoé*, l'engage à fuir dans une solitude pour y mener la vie d'ermite. La vieille Marie Talbot, sa bonne, le déniche et le ramène. Puis, c'est l'Océan qui le fascine; mais le

premier essai de vie maritime le dégoûte; si bien que, vingt ans plus tard, lorsqu'il remettra le pied sur un navire pour gagner l'Ile-de-France, le pays de *Paul et Virginie*, ce Havrais écrira : « Pour vous dire la vérité, je déteste la mer. » Après des études chez les jésuites de Caen et de Rouen, il suit les cours de l'école des ponts et chaussées, est admis dans le génie militaire, et rejoint son corps à Düsseldorf. Mais susceptible, ombrageux, impatient de toute discipline, il rompt avec ses chefs et quitte le service. Au Havre, son père s'est remarié; Bernardin se brouille avec sa belle-mère, vient à Paris, sollicite sans succès, et finalement, nanti d'un peu d'argent emprunté, va chercher fortune à l'étranger. On le voit tour à tour en Russie, en Pologne, en Saxe, en Prusse, distingué des femmes pour sa charmante figure, héros d'aventures galantes dont quelques-unes ont l'air brillant et voluptueux d'un conte des *Mille et une nuits*. Mais tout cela ne parvient ni à l'enrichir, ni à le fixer. De retour en France (novembre 1766), il a des velléités de se faire homme de lettres, et rédige ses notes de voyage. Toujours solliciteur, il obtient, entre temps, un brevet de capitaine-ingénieur, à cent louis d'appointements, pour l'Ile-de-France. Il part avec joie en février 1768 : « Je me voyais fondre à vue d'œil, à Paris. Je serai plus heureux dans ce nouveau monde. La nature y est meilleure, on peut s'y passer d'habit, nos forêts ne portent que des glands, celles-ci sont couvertes de fruits. » Trois ans de séjour à l'Ile-de-France lui enlevèrent ses dernières illusions. Il n'aime pas les colons et ne s'en fait pas aimer : « Le climat de ce pays vaut mieux que les habitants... ils sont durs... Je ne trouve point d'hommes ici..., je n'ai plus d'autre ami qu'un petit chien qui boit, mange et dort avec moi. Toutes mes amours se réduisent à un vieux Plutarque [d'Amyot] et un petit chien qui depuis trois ans est mon ami fidèle. » La France lui apparaît alors sous son vrai jour, comme la plus chère des patries et la meilleure. Il la retrouve avec émotion.

Fixé à Paris en 1771, il se lie, par d'Alembert, avec Mlle de Lespinasse et sa société. Mais il ne s'y plaît guère et n'y réussit pas. La société de Rousseau, en son modeste logis de la rue Plâtrière, lui convient mieux, bien qu'il déclare le grand écrivain « pas trop sociable ». Que de points de contact entre eux! Le goût passionné de la botanique et des promenades champêtres, un cœur sincèrement et profondément religieux, sans compter l'humeur d'un misanthrope. « Vous êtes bon, simple, modeste, lui écrit-on, et il y a des moments où vous semblez avoir pris pour modèle votre ami Jean-Jacques. » De son côté, Saint-Pierre écrit cette phrase qui le peint et qui est du Rousseau tout pur : « Je suis malheureux par tout ce qui est en dehors de moi. »

Au dedans, et comme diversion à des maux plus imaginaires que réels (sauf la pauvreté, pourtant), il élabore tout un monde de créations littéraires. C'est d'abord la *Relation de son Voyage à l'Ile-de-France* (1773), relation exacte sans sécheresse, colorée sans surcharge, sobre avec goût. Le don d'observer et de penser, principal fonds de l'écrivain, s'y révèle en mainte page. La sensibilité aussi : Bernardin n'écrira rien de plus ému que les lignes de la préface et du dernier chapitre consacrées aux joies du retour, à l'amour de la patrie. Cette courte phrase : « Un paysage est le fond du tableau de la vie humaine », annonce toute une poétique, celle qui produira *Paul et Virginie*.

L'*Arcadie* (1781), espèce de poème en prose, est l'ébauche d'une « encyclopédie morale » inachevée. L'auteur s'y souvient trop du *Télémaque* de Fénelon, son auteur favori, celui qu'il proclame « le plus beau génie des Français, le plus digne d'être aimé ».

Trois ans plus tard (décembre 1784) paraît son grand ouvrage : les *Etudes de la nature*. Son dessein était d'écrire une « histoire générale de la nature, à l'imitation d'Aristote, de Pline et de Bacon », mais il lui arriva la même chose qu'à cet enfant « qui avait creusé un trou dans le sable avec une coquille pour y renfermer l'eau de la mer ». L'inspiration du livre est purement spiritualiste et religieuse. Il semble que l'auteur se propose de détruire l'impression malfaisante causée par le *Système de la nature* de d'Holbach (1770), système « si pâle, si ténébreux, si cadavéreux », comme dit Gœthe. Il réunit dans les neuf premières *Etudes* toutes les objections élevées contre la Providence, toutes les réponses que suggère le spectacle du monde. Les quatre *Etudes* suivantes exposent les lois générales de la nature dans l'ordre physique, dans l'ordre social, dans l'ordre moral. C'est la partie du livre où le génie de l'auteur se déploie avec le plus d'éloquence et de charme. La quatorzième et dernière *Etude* roule sur l'éducation : nous y reviendrons.

Partout, dans ce livre, Bernardin de Saint-Pierre s'affirme comme le disciple de Rousseau quant à la doctrine, comme son héritier quant au talent d'écrivain. Il combat l'athéisme, il restaure ou consolide dans l'âme de ses concitoyens la croyance à une puissance créatrice et conservatrice des êtres. Fontanes le louera avec raison d'être entré « dans le secret de l'intelligence universelle qui se révèle surtout par ses bienfaits ». Car Saint-Pierre s'adresse moins à l'esprit qu'au sentiment. « Le cœur a des raisons que la raison ignore », dirait-il volontiers comme Pascal. De là ces scènes touchantes, ces descriptions aimables, ces effusions lyriques, dans le goût de Fénelon et de Rousseau. Le lecteur, surtout le lecteur moderne, y gagnera peu pour la science. Il y rencontrera des théories fausses (celle des marées par exemple), des erreurs de détail. Mais il y profitera beaucoup « pour la poésie, pour l'élévation de l'âme, pour la contemplation de la nature ». Est-ce donc si peu?

Le succès des *Etudes* fut considérable. Il tira l'auteur de l'obscurité, il agit sur les contemporains comme avait fait la *Profession de foi du Vicaire savoyard;* ce fut un nouveau *sursum corda* opportun et salutaire.

Paul et Virginie parut trois ans après. C'est la création enchanteresse de Bernardin de Saint-Pierre, et l'on peut dire du XVIIIe siècle. Lu en manuscrit dans le salon de Mme Necker, l'ouvrage n'y fut goûté que de quelques dames; encore eurent-elles honte de leurs larmes devant la froideur dédaigneuse de Buffon, de Thomas et de quelques autres arbitres de cette société.

Le public fut ravi : et il n'a pas cessé de l'être. L'histoire naïve de ces deux enfants, leur développement moral au sein de la pure nature, leurs innocentes amours, la catastrophe qui les brise, la mort pudique de Virginie, le désespoir puis la résignation de Paul, toute une série de scènes où le « souffle virgilien » s'unit sans effort au souffle évangélique, sont depuis un siècle en possession de faire couler les larmes. On ne compte plus les éditions de *Paul et Virginie*, pas plus que les traductions en langue étrangère. Il appartient essentiellement aux chefs-d'œuvre de la littérature humaine et universelle. Si vous joignez à cela la beauté du cadre, la grandeur et la vérité des paysages tropicaux, leur nouveauté, il faut bien reconnaître dans cette œuvre unique non plus seulement le disciple philosophique de Jean-Jacques, mais l'héritier de son génie poétique. Oui, Saint-Pierre a saisi les pinceaux du maître : il a même enrichi sa palette, agrandi son horizon, augmenté la magie de son art, frayé les voies à la grande révolution littéraire du XIXe siècle. Chateaubriand

procède de lui, comme lui-même procède de Jean-Jacques.

La *Chaumière indienne* (1790), improvisation née d'une veine heureuse, est la mise en scène de cette pensée qui reparaît dans plus d'un passage des *Etudes de la nature :* « Il faut chercher la vérité avec un cœur simple ; — on ne la trouve que dans la nature. » Pourquoi ajoute-t-il : « On ne doit la dire qu'aux gens de bien » ? Propos de misanthrope. Qui a plus besoin de la vérité que le méchant ? et qui la lui donne si ce n'est l'homme de bien ? J'aime mieux la réflexion qui clôt le récit : « On n'est heureux qu'avec une bonne femme. » Posséder la vérité, goûter les pures affections domestiques, voilà l'idéal du bonheur pour l'auteur de la *Chaumière indienne*.

Nous ne nous arrêterons pas aux *Harmonies de la nature* (1796), malgré les belles pages qui n'y sont pas rares. Mais certaines parties de l'ouvrage font double emploi, sentent la thèse et le parti pris. Plus d'une fois, on est tenté de se souvenir du mot de Saint-Martin (le philosophe inconnu) : « Je voudrais bien savoir comment l'auteur s'y prendra pour nous présenter les harmonies de la colique, du serpent à sonnettes, et de tous les insectes malfaisants. » Cela fait sentir la sagesse du conseil de Voltaire : « Glissez, mortels, n'appuyez pas ! »

Saint-Pierre, à cette date, n'a plus de raisons de se plaindre du sort. Le produit de ses ouvrages lui a permis de réaliser le rêve de sa jeunesse : un petit bien de campagne, aux portes de Paris, — et le rêve de son cœur : il avait épousé Mlle Didot ; les deux enfants nés de ce mariage portaient les noms de Paul et Virginie. L'Assemblée constituante l'avait inscrit en 1791 sur la liste des candidats aux fonctions de précepteur du dauphin avec Condorcet, Berquin, Saint-Martin et quelques autres. Il reçut en 1794 de la Convention la tâche de composer un *Traité élémentaire de morale*, qui ne fut jamais écrit, et de professer sur le même sujet un cours à l'Ecole normale. Il ne monta qu'une seule fois dans sa chaire, découragé vraisemblablement par son peu d'aptitude pour la parole publique. Un lambeau de son unique leçon, inséré parmi les leçons de Monge, Laplace, Haüy, Garat, Sicard, Volney, dans le tome premier des *Séances des écoles normales*, y fait pauvre figure. Membre de l'Institut en 1795, recherché plus tard par le premier consul et par les membres de la famille Bonaparte, marié en secondes noces avec une charmante jeune fille qui se dévoua au soin de ses vieux jours, richement pensionné sous l'empire, Bernardin de Saint-Pierre s'éteignit le 21 janvier 1814 dans sa campagne des bords de l'Oise. « J'aurai présenté de beaux tableaux, j'aurai consolé, fortifié et rassuré l'homme dans le passage rapide de la vie » : ces mots de lui résument et caractérisent son œuvre littéraire. Le Havre, par le ciseau national de David d'Angers, lui a érigé un monument où l'on voit Paul et Virginie, les deux enfants immortels, dormir dans un berceau de palmes, aux pieds de celui qui les a chantés.

Il nous reste à étudier dans Bernardin de Saint-Pierre ce qui nous appartient en propre et ce qu'on n'y recherche guère, le réformateur de l'éducation ou plutôt l'utopiste et le rêveur en matière de pédagogie. Ses idées sur le sujet sont développées : 1° dans un *Discours sur l'éducation des femmes*, composé en 1777 pour un concours ouvert par l'Académie de Besançon (le concours n'eut pas de suite) ; 2° dans la XIVe de ses *Etudes de la nature;* 3° dans le chapitre des *Harmonies de la nature* intitulé *Harmonies de l'enfance;* 4° enfin dans son *Vœu pour une éducation nationale* (*Vœux d'un solitaire*, 1790).

Bernardin de Saint-Pierre possède deux des qualités de l'éducateur : il aime le peuple et il aime l'enfance. Nul n'a mieux senti ni mieux exprimé ce qui se cache souvent de vertu et de bonté au fond des âmes populaires. Il semble qu'il se souvienne toujours de la vieille Marie Talbot, sa bonne, et que, par reconnaissance, il généralise. A l'égard des enfants, ses dispositions affectueuses ne sont pas moindres : sans compter *Paul et Virginie*, ses livres en portent à chaque instant la trace. Aussi est-il sévère pour le système d'éducation en vigueur. Comme Rousseau, il ne pardonne pas aux collèges de son temps « leurs verges, leurs fouets, leurs férules ». La peur du châtiment y rend hypocrite et sournois. L'enfant n'y est pas *heureux*, donc il ne peut être *bon*, car c'est un axiome de Saint-Pierre que « pour rendre les hommes bons, il faut les rendre heureux ». Il soutient même qu'à bien regarder la vie des grands criminels, on trouverait dans une enfance tourmentée la cause et l'explication de leurs forfaits. Il accuse avec amertume la bourgeoisie française de ne pas aimer ses enfants (à supposer qu'elle ait mérité jamais ce reproche, elle s'est bien rachetée depuis). Il reproche encore aux collèges de couler dans le même moule tous les naturels d'enfants, sans égard pour les différences d'humeurs, d'aptitudes, etc. ; de composer l'extérieur plutôt que de former l'âme ; de donner une éducation à la grecque et à la romaine dans une société si différente de celle d'Athènes et de Rome ; leur enseignement prend trop de temps et coûte trop de peines (douze années de cours, c'est le compte qu'il en fait).

Mais la cause de tout le mal et le grief suprême, c'est que notre éducation publique est *ambitieuse* et repose toute sur l'*émulation*. Or « la *vertu* et l'*ambition* sont incompatibles ». En France et hors de France (sauf à la Chine, qu'il cite comme exemple des résultats obtenus sans émulation), dans toute l'Europe enfin, on gâte l'enfance, par conséquent la société, par les concours, les prix, les rangs qu'on dispute. « Cette prétendue émulation inspirée aux enfants les rend pour toute leur vie intolérants, vains, changeants. » Parti de là, quel noir tableau il trace des collèges de son temps et combien peu ressemblant à ceux du nôtre ! A l'entendre, on n'y réussit que par la bassesse à l'égard des maîtres, par la trahison à l'égard de ses condisciples. De pareilles mœurs ont-elles jamais existé ? Sont-elles compatibles avec le caractère essentiel de l'enfance, avec les vertus innées de notre nation ? Nul n'hésitera à répondre non.

Voilà donc les collèges condamnés. Par quoi les remplacer ? Il proclame d'abord la nécessité d'une éducation nationale, commune à tous, et blâme Rousseau qui, dans son *Emile*, n'a songé qu'à l'individu. Il veut que les maîtres étudient le naturel de chaque enfant, et, de tous les incidents de la vie scolaire, des jeux notamment (idée à la Montaigne), concluent à la vocation. Il prêche la bonté : pas de châtiments corporels ; nous le soupçonnons même de n'en admettre d'aucune sorte, car, dans sa théorie, l'enfant ne doit plus commettre de fautes du moment qu'on lui fournit le bonheur. Il réduit de douze ans à neuf ans la durée des études et distingue trois époques de trois années chacune, comprenant les enfants de sept à dix ans, de dix à treize et de treize à seize. Sur les ruines des collèges il institue de grandes écoles publiques, dites « Ecoles de la Patrie ». Prenant Paris pour type (peut-être serait-il plus sage de le prendre pour exception et de songer un peu plus aux campagnes, que son plan néglige absolument), il veut que l'on construise de grands amphithéâtres, un par année d'études, soit neuf au total, assez grands pour loger tous les enfants de chaque génération. Riches et pauvres, nobles,

bourgeois et artisans, tous y viendront, tous y seront assis côte à côte sur les mêmes bancs. Les maîtres se tiendront au centre de cette ruche immense dont les gradins rayonneront autour d'eux. En hiver, il y aura même accès pour le peuple qui circulera dans des galeries attenantes et prendra sa part de l'enseignement. Un parc, des jardins environneront l'édifice ; ils abonderont en fleurs, en arbres, en plantes utiles, de même qu'en images et en statues (encore une réminiscence de Montaigne). On y lira des inscriptions les unes évangéliques, les autres philosophiques (comme « Laissez venir à moi les petits enfants », etc.). Pas de cloches, ni aucun instrument de contrainte, mais des flûtes, de la musique. « Tout ce qu'on apprendra sera mis en vers et en musique. »

De bonne heure on entretiendra l'enfant de Dieu et de la Providence, au contraire de Rousseau qui remet ces connaissances à la quinzième année. « Car c'est le cœur, dit Saint-Pierre, encore plus que l'esprit, que la religion demande. » Ils connaîtront Dieu par la nature, par l'Evangile, par le *Credo*, par le *Pater*.

Chaque cycle de trois années a son programme. Dans le premier, lire, écrire, chiffrer, par les plus courtes méthodes.

Dans le deuxième, on apprendra « comment on pourvoit aux besoins de la société » : agriculture, arts utiles ; éléments des sciences naturelles ; éléments de géométrie ; expériences de physique ; arts libéraux : dessin, architecture, fortification ; — enfin le latin, mais le latin enseigné par l'usage, non « métaphysiquement et grammaticalement ». Et Saint-Pierre cite l'exemple des paysans polonais. Il aurait pu citer celui des Hongrois sans donner plus d'autorité à sa thèse. Les exercices du corps alternent avec ceux de l'esprit.

Dans le troisième cycle, l'élève étant parvenu à l'âge des passions, on lui en apprendra « le doux et pur langage » dans les *Eglogues* et les *Géorgiques* de Virgile, « la philosophie » dans Horace, « la corruption » dans Tacite ou dans quelque historien du Bas-Empire. Le grec, remis en honneur, s'apprendra « par l'usage », dans Homère, dans Hérodote, dans Marc-Aurèle. Pour les sciences : étude de la nature ; géographie commerciale (le mot n'y est pas, mais la chose) ; exercices physiques et militaires, natation, courses dans la campagne, manœuvre des armes à feu, apprentissage d'un métier manuel, tout le fond pratique de la réforme de Rousseau. Enfin, après 1789, il réclame l'étude du « Code constitutionnel, qui doit être un code de patriotisme et de morale », et veut qu'on « prépare la génération prochaine à goûter notre nouvelle constitution ».

L'élève ne sera pas sédentaire, mais jouira d'une sorte de liberté péripatéticienne. Pas de plume, point de papier, point de notes, ni de rédaction ; rien que l'intelligence, l'attention et la mémoire. Ni récompense, ni punition, ni émulation, c'est un principe admis, et duquel Saint-Pierre se promet de tirer tous les progrès (comme en Chine). Prédominance de l'éducation morale, principalement cultivée par la pratique des vertus domestiques. Enfin application du régime végétarien, plus conforme à la nature et aussi substantiel que le régime de la viande.

Un « magistrat titré » présidera chaque jour à chaque école ; « un grand seigneur des plus qualifiés » aura l'inspection générale. Dans le projet de 1790, le grand seigneur est remplacé par un membre de l'Assemblée nationale constituée gardienne des Écoles de la Patrie.

Un système nouveau d'enseignement suppose un corps de maîtres nouveaux. Bernardin de Saint-Pierre ne demande aux siens ni grades, ni diplômes, mais seulement « d'aimer les enfants ». En 1790, il va plus loin, et veut qu'ils soient exclusivement choisis parmi les pères de familles ayant bien élevé leurs enfants : « des enfants beaux et bons » seront les titres à fournir. Ils ne porteront plus « les noms durs et orgueilleux de maîtres et docteurs », mais ceux « d'amis de l'enfance, de la patrie, » exprimés en beaux mots grecs qui ajouteraient « au respect de leurs fonctions le mystère de leurs titres ».

Passons-nous à la question des femmes? Dès l'année 1777, Bernardin de Saint-Pierre condamne le système de l'éducation par le couvent. Il refuse au cloître et au célibat le droit d'élever les jeunes filles. Il remplace toute éducation étrangère par l'éducation maternelle. Il admettrait l'éducation des deux sexes en commun, mais seulement pendant le premier âge et pour les simples éléments : en quoi il est guidé moins par le péril des mœurs, qui le touche pourtant, que par la préoccupation très vive de maintenir l'homme en état de supériorité intellectuelle et scientifique sur la femme. Cette opinion a chez lui force de dogme. Rousseau érige en principe que « toute l'éducation des femmes doit être relative aux hommes ». Son disciple écrit cette phrase, où reluit dans sa naïveté le même égoïsme inconscient : « Il y a cette différence morale entre l'homme et la femme, que l'homme se doit à la patrie, et la femme au bonheur d'un seul homme. » D'où il suit qu'il n'est pas besoin d'une éducation nationale pour les femmes, ni d'études proprement dites, ni d'une sérieuse culture intellectuelle. A douze ans, Virginie ne sait ni lire ni écrire (Paul, il est vrai, n'en sait pas davantage, et cette fois il y a égalité dans l'ignorance). Pour les femmes, Saint-Pierre remplace « la spéculation » par « les arts domestiques ». Son idéal, c'est la jeune fille dressée à faire la pâtisserie, à conserver les fruits, à broder, à tapisser, à tailler, à coudre. Joignez-y les vertus morales, pour la sécurité du mari, et « un peu de clavecin », pour son agrément.

Nous ne nous arrêterons pas à démontrer ce qu'a d'étroit, d'injuste et d'imprévoyant cette conception de l'éducation féminine : il suffit d'en renvoyer l'auteur à la lecture de l'*Education des filles*, par Fenelon.

Concluons. En ce qui concerne les garçons, des critiques fondées, des vues généreuses, un vif amour de l'enfance, le pressentiment des « jardins d'enfants » de Frœbel, mais des applications et des inventions les unes puériles, les autres irréalisables, des utopies et des rêveries ; en ce qui concerne les filles, des préjugés, des défiances, un peu d'égoïsme systématique et traditionnel, nul sentiment du bien à produire dans la famille et hors de la famille par la culture des intelligences féminines, — tel nous semble, en matière pédagogique, le bilan de Bernardin de Saint-Pierre. On regrette moins, après l'avoir étudié sous cet aspect, qu'il se soit dérobé aux fonctions de professeur de l'École normale. [Hippolyte Durand.]

SAINT-SERNIN. — Jean Saint-Sernin, éducateur de sourds-muets, naquit en 1740 à Saint-Jean de Marsacq, petite commune de l'arrondissement de Dax dans le département des Landes, à quelques kilomètres de Bayonne. Il entra dans une étude de notaire à Bordeaux ; et comme il n'avait point de fortune, il s'efforça d'augmenter les ressources que lui procurait son travail d'expéditionnaire, en donnant des leçons de calligraphie. Il fit partie du corps de maîtrise des professeurs d'écriture, qui jouissaient à Bordeaux du monopole de l'enseignement primaire. Il ouvrit, en 1774, un établissement d'instruction dans lequel il réunissait des pensionnaires et des externes.

L'abbé Sicard, du clergé de Bordeaux, avait des relations intimes avec Saint-Sernin. Lorsque Mgr Champion de Cicé, archevêque du diocèse et plus tard garde des sceaux, chargea l'abbé Sicard

d'étudier à Paris les procédés d'enseignement de l'abbé de l'Épée, Saint-Sernin et l'abbé Sicard convinrent d'entretenir une correspondance dont la méthode de l'abbé de l'Épée serait le sujet principal.

Le 20 février 1786, une école de sourds-muets fut ouverte à Bordeaux sous la direction de l'abbé Sicard et avec le patronage de l'archevêque et le concours de Saint-Sernin.

A la mort de l'abbé de l'Épée, en 1789, l'abbé Sicard ayant été appelé à la direction de l'institution des sourds-muets de Paris, Saint-Sernin demeura seul à la tête de l'institution de Bordeaux. Ses pensionnaires étant privés de leurs bienfaiteurs, les ressources de l'instituteur furent bien vite épuisées; la municipalité lui alloua quelques fonds, et le directoire départemental, qui connaissait les succès de l'école, vota une subvention de 6000 francs; de plus, le bâtiment des Minimes fut mis à la disposition de Saint-Sernin. Mais ces secours étaient temporaires, et leur importance était loin de suffire aux besoins de première nécessité de l'établissement.

A l'embarras de cette situation s'ajoutèrent bientôt des épreuves intolérables. Non seulement on disputait à Saint-Sernin la direction de l'œuvre pour laquelle il s'était imposé les plus grands sacrifices, mais encore un rapport rempli d'assertions mensongères et outrageantes fut adressé à la Convention nationale, qui le renvoya au Comité d'instruction publique. Averti à temps, Saint-Sernin se présenta devant ce Comité avec deux élèves qui furent examinés, et dont l'instruction et les sentiments valurent à l'instituteur la réhabilitation la plus honorable et la plus flatteuse. La Convention décréta, en effet, que l'école des sourds-muets de Bordeaux serait désormais, comme l'école de Paris, l'un des établissements de l'État.

Saint-Sernin a formé un grand nombre de sujets remarquables, tels que les sourds-muets Col, Rambeau, Cheylat, Baudonnet, Palsy, Salcède, Bonnefons, Gard et Valentin; il a dirigé en même temps l'intruction spéciale de plusieurs professeurs parlants, parmi lesquels il faut citer l'abbé Goudelin, qui fut le candidat désigné par l'abbé Sicard pour diriger après lui l'institution de Paris.

Saint-Sernin obtint sa mise à la retraite en 1814, et mourut le 9 mai 1816. La rue dans laquelle s'élève le nouveau bâtiment de l'institution nationale des sourdes-muettes de Bordeaux porte le nom de Saint-Sernin. Le portrait de cet excellent instituteur, de cet homme de bien, qui fit à l'école des sourds-muets de Bordeaux l'abandon de toutes ses économies et de son repos, fait partie de la collection des documents qui forment la galerie historique de l'institution nationale de Paris. Ce portrait, dont l'original se trouve à l'école de Bordeaux, a été peint par le petit-fils de Saint-Sernin, M. Salomon, artiste distingué. — V. *Sourds-muets* et *Sicard*. [Martin Etcheverry.]

SAINT-SIMON. — Henri de Saint-Simon, né à Paris en 1760, mort dans cette même ville en 1825, est le fondateur de l'école dite « saint-simonienne », dont les doctrines sociales et philosophiques ont été, pendant le second quart de notre siècle, l'occasion d'un remarquable mouvement d'idées. Ce n'est pas comme chef d'école que nous avons à apprécier Saint-Simon dans ce Dictionnaire. Contentons-nous, à ce point de vue, de rappeler qu'il a formulé le principe de l'obligation du travail : « Tous les hommes travailleront, écrit-il en 1807; ils se regarderont tous comme des ouvriers attachés à un atelier dont les travaux ont pour but de rapprocher l'intelligence humaine de la prévoyance divine » (*Lettres d'un habitant de Genève à ses contemporains*). Dans sa fameuse Parabole, publiée en 1819 dans la première livraison de son journal *l'Organisateur*, et qui lui valut un procès, il avait dit que la mort de tous les membres de la famille royale, des grands dignitaires du royaume et des plus riches propriétaires, serait pour la France une perte plus facilement réparable que la mort de l'élite de ses savants, de ses artistes et de ses industriels; et pourtant, ajoutait-il, « les savants, les artistes et les industriels, qui sont les seuls hommes dont les travaux soient d'une utilité positive à la société, ne marchent qu'après les princes et les autres gouvernants qui ne sont que des routiniers plus ou moins incapables, » ce qui fait voir « que la société actuelle est véritablement le monde renversé ». Il avait écrit en 1808, dans le second volume de son *Introduction aux travaux scientifiques du XIXe siècle :* « Depuis trois siècles, les progrès de l'esprit humain n'ont pas cessé d'être en raison directe de l'affaiblissement de l'idée de Dieu » ; et dans son dernier ouvrage, le *Nouveau Christianisme* (1825), il réduit toute la religion à ce principe qui, selon lui, en constitue l'essence : « Toutes les institutions sociales doivent avoir pour but l'amélioration du sort moral, intellectuel et physique de la classe la plus nombreuse et la plus pauvre. »

Il existe de Saint-Simon un écrit peu connu, où il a exprimé ses vues sur l'instruction du peuple. Il est intitulé : *Quelques idées soumises par M. de Saint-Simon à l'assemblée générale de la Société d'instruction primaire*; Paris, imprimerie Cellot (brochure de 14 pages in-8, sans date). C'est le contenu de cet opuscule que nous nous proposons d'examiner dans cet article.

En 1815, Saint-Simon s'était joint à la Société pour l'instruction élémentaire, fondée par un groupe de philanthropes et de savants ; son nom figure sur la première liste des membres de la Société (*Journal d'éducation populaire*, t. Ier, n° 2, p. 99). Il s'intéressait vivement aux travaux de cette association, dont il attendait des résultats considérables. Mais au bout d'un certain temps, il crut s'apercevoir qu'on faisait fausse route. Il s'adressa d'abord au conseil d'administration, auquel il fit part de ses critiques et des projets qu'il avait conçus pour faire porter à l'action de la Société les meilleurs fruits possibles; mais s'étant vu mal accueilli, il présenta ses idées à l'assemblée générale de l'association, probablement en 1816. Le *Journal d'éducation populaire*, qui a publié les procès-verbaux des diverses assemblées générales, ne mentionne nulle part la communication de Saint-Simon ; ce silence indique suffisamment que l'assemblée ne se montra pas plus favorable aux propositions du novateur que ne l'avait fait le conseil d'administration.

La brochure de Saint-Simon, qui fut probablement imprimée avant l'assemblée générale, pour être distribuée aux assistants, débute par une critique de l'école fondée par la Société à Popincourt. Saint-Simon était allé la visiter, et ses remarques sont d'un observateur judicieux et entendu. Il attribue surtout l'insuccès relatif de l'école au mauvais choix du quartier, dont la population est trop misérable, et à l'insuffisance du maître. « L'école de la rue Saint-Jean-de-Beauvais, dit-il, est infiniment mieux conduite. » Il propose de charger un comité, à la tête duquel serait placé l'abbé Gaultier, d'étudier les réformes à faire à l'école de Popincourt, et il engage la Société à renoncer au projet de placer une seconde école à la Halle aux Draps, prédisant que, dans ce quartier comme dans l'autre, les résultats ne pourront guère être favorables.

Après ces préliminaires critiques, l'auteur expose ses vues personnelles.

« Nous devons faire tous nos efforts, dit-il, consentir à tous les sacrifices nécessaires, pour que notre école soit un modèle... Je désirerais qu'elle

fût placée dans un quartier central, riche et populeux. Je désirerais que le local dans lequel se fera la classe fût rendu agréable à l'œil, et qu'il fût tenu avec une propreté recherchée. Je désirerais que les enfants qui fréquenteraient l'école fussent convenablement vêtus, et qu'ils ne fussent pas mal élevés, c'est-à-dire je ne voudrais pas qu'ils fussent pris dans la classe la plus pauvre; enfin je désirerais que le professeur joignît à une capacité complète en instruction des manières polies et engageantes, et peut-être même l'avantage d'une tournure et d'une figure agréables.

» Notre première intention a été de ne nous occuper que de la classe la plus indigente : notre principal objet était l'établissement d'écoles dans les campagnes. Mais nous ne connaissions alors que très imparfaitement, que très superficiellement la méthode que nous entreprenions de propager. Depuis l'établissement des écoles à Paris, nous nous sommes convaincus que cette méthode est applicable à presque tous les genres d'enseignement; et, par les efforts que nous avons faits pour la répandre, nous nous sommes trouvés en état de juger combien il est difficile d'établir nos écoles dans les villages. Il me paraît que vous devez abandonner le premier projet que vous aviez conçu; il me paraît que vous devez vous attacher exclusivement, au moins pour le moment, à l'établissement solide de la méthode dans Paris. Je vous rappelle, à l'appui de cette invitation, que les villes de province s'empressent toujours d'imiter Paris.

» Je vous engage aussi à ne point borner vos soins à l'enseignement de la dernière classe de la société : l'accroissement des lumières de la classe moyenne est plus facile et plus utile à opérer. Je pense que c'est essentiellement de l'instruction de cette classe que nous devons nous occuper d'abord. Je considère les propriétaires comme la première classe, ceux qui possèdent une industrie comme la classe moyenne, et ceux qui n'ont que leurs bras comme la dernière.

» Enfin, je vous engage à ne pas borner l'enseignement des enfants aux simples études primaires, je vous invite à préparer l'établissement d'une école secondaire... Ceci mérite de fixer toute votre attention; c'est le moyen de donner à la France l'avantage de posséder une classe d'ouvriers d'une instruction supérieure à l'instruction des ouvriers dans les autres pays.

» J'ai communiqué à notre conseil d'administration — ajoute Saint-Simon — les idées que je viens de vous soumettre; j'aurais désiré qu'elles vous fussent présentées par lui; et c'est par la raison qu'il n'a fait qu'un accueil très froid à mon opinion, que je crois bonne et utile, que je prends la liberté de vous l'adresser directement. »

Pour conclure, Saint-Simon, élevant le débat, attire l'attention de ses lecteurs sur la véritable portée de l'œuvre qu'il s'agit d'entreprendre; et ici nous allons reconnaître, dans son langage et dans ses vues, le futur auteur du *Système industriel* :

« Quel est, se demande-t-il, l'objet présent de la nation française? Par quels moyens la méthode d'instruction primaire pourrait-elle être employée à aider la nation dans la poursuite de son objet ? Ce sont deux questions si importantes à la Société, qu'il est étonnant qu'elle ne se les soit pas encore proposées.

» Et d'abord, la nation française, dans l'état présent des choses, a de grandes charges à supporter, de grands engagements à soutenir; elle le sent. Elle sait aussi que c'est par le travail et l'industrie que les richesses se produisent, et que les dettes s'acquittent. Son objet c'est donc l'industrie.

» Quant à la seconde question, j'invite la Société à fixer son attention sur une proposition que je lui ai faite, et que je vais lui reproduire.

» En France, les enfants des ouvriers intelligents, et par conséquent aisés, fréquentent ordinairement les écoles pendant trois ou quatre ans, et ce temps est à peine suffisant pour leur apprendre la lecture, l'écriture et un peu d'arithmétique. Il est maintenant constaté par l'expérience qu'au moyen de la méthode employée dans nos écoles, dix-huit mois suffisent pour donner cette instruction aux enfants qui suivent exactement les leçons. Il reste donc (sans dépasser les limites ordinaires du temps consacré à l'éducation scolastique des enfants appartenant aux ouvriers aisés) de dix-huit à trente mois que l'on peut employer à leur faire acquérir d'autres connaissances.

» J'invite la Société à proposer un prix pour celui qui lui présentera le mémoire dans lequel les deux questions suivantes seront traitées de la manière la plus satisfaisante :

» 1° Quelles sont les connaissances de l'utilité la plus générale relativement à l'industrie, qui puissent être enseignées, dans le cours de dix-huit à trente mois, à des enfants sachant lire, écrire et compter?

» 2° Quelle est la manière d'appliquer la méthode employée dans nos écoles à l'enseignement de ces connaissances?

» Je propose ensuite de former un comité composé, d'une part, de personnes livrées spécialement à l'étude des sciences positives, telles que MM. Francœur, Hachette, Thénard, Ampère, et, d'autre part, de personnes dirigeant de grandes entreprises, telles que MM. Ternaux, Perrier, Delessert, Breguet, Père, et de charger ce comité de préparer l'organisation d'une école secondaire.

» Je propose enfin de réclamer à cet égard les conseils et les secours de la Société d'encouragement. Cette Société nous a déjà rendu de grands services : c'est à elle en quelque sorte que nous devons notre existence, et elle est personnellement intéressée à l'établissement dont je viens de parler.»

Il est regrettable que la Société pour l'instruction élémentaire n'ait pas écouté Saint-Simon. Son double vœu, en faveur d'un élargissement du programme des écoles primaires, et de la création d'une école secondaire, devançait les temps. Ce n'est qu'après la révolution de 1830 qu'il devait trouver un commencement de réalisation.

SAINTE-ALDEGONDE. — Philippe de Marnix, seigneur de Sainte-Aldegonde, né à Bruxelles en 1538, mort en 1598, l'un des héros de la révolution des Pays-Bas, célèbre tant par ses écrits politiques et religieux que par la longue défense d'Anvers contre le duc de Parme, est aussi l'auteur d'un traité latin sur l'éducation qui mérite une mention dans ce Dictionnaire. Edgar Quinet, qui le premier a fait connaître Sainte-Aldegonde à la France (*Marnix de Sainte-Aldegonde*, 1857), avait signalé cet ouvrage resté inédit, et qu'il avait lu en manuscrit à la bibliothèque de Bruxelles. « On y trouve, dit-il, une foule d'aperçus nouveaux encore au moment où j'écris. C'est un système d'éducation pour une société libre et républicaine. » Ce traité, *Ratio instituendae juventutis*, a été publié en 1860 dans le tome « Correspondance et mélanges » des œuvres de Ph. de Marnix de Sainte-Aldegonde (Bruxelles, Van Meenen et Cie); l'éditeur y a joint une traduction française, qui malheureusement fourmille de contre-sens.

L'auteur adresse son ouvrage au comte Jean de Nassau, qui lui avait demandé « de formuler brièvement et par écrit sa manière de voir sur l'éducation des jeunes nobles, à partir de l'enfance ».

Le premier âge, dit Sainte-Aldegonde, appartient aux mères et aux nourrices; cette matière a été traitée à fond par Galien et par d'autres médecins plus modernes. L'auteur se borne « à avertir qu'autant que possible l'enfant doit prendre le sein de sa mère et non celui d'une étrangère », et à don-

ner quelques préceptes généraux sur la conduite à suivre envers les jeunes enfants.

Il traite ensuite de la façon dont les enfants doivent être instruits dans les écoles, *quomodo pueri in scholis erudiri debeant*. Il ne faut pas, dit-il, qu'il y ait un trop grand nombre d'élèves dans une même classe. « Aussi serait-il très avantageux que quelques seigneurs établissent à frais communs un gymnase particulier pour y faire élever leurs enfants ensemble. » L'établissement serait dirigé par un recteur assisté de plusieurs régents (*ludimagistri*), en nombre tel qu'il y en ait au moins deux pour vingt élèves. Les classes seraient au nombre de quatre : « Dans la moins avancée, on placerait ceux qui commencent à apprendre les premiers éléments de la grammaire ; dans la suivante, ceux qui apprennent la syntaxe et la prosodie ; dans la troisième, ceux qui étudient les préceptes de la rhétorique et de la dialectique ; dans la quatrième enfin ceux qui se proposent de pénétrer plus avant dans l'étude de la philosophie. » Il donne le programme détaillé des études de chaque classe et des auteurs qu'il est à propos de faire lire ; et sur la tendance générale à donner à l'enseignement, il s'exprime ainsi : « Pour moi, je ne veux pas que mes adolescents brillent seulement dans les salons et les antichambres, je veux qu'ils deviennent l'honneur et le soutien de la patrie, des citoyens et du peuple. En conséquence, leurs études, à mon avis, doivent être dirigées vers les affaires, les intérêts généraux, l'administration de l'État et des communes. Il faut donc que la langue latine soit subordonnée à la langue maternelle, et non celle-ci à un idiome étranger. »

Après avoir indiqué les matières sur lesquelles doit porter l'enseignement, Sainte-Aldegonde passe à la méthode que le maître doit suivre. Il y a trois choses à considérer : l'âme (*animus*), l'esprit (*ingenium*), et le corps.

Ce qu'il dit de l'éducation de l'âme n'offre rien de particulier. Il faut former l'enfant à la piété, à la vertu, aux bonnes mœurs, veiller sur son caractère, etc.

Dans l'éducation de l'esprit, il distingue celle de l'intelligence, celle du jugement, celle de la mémoire et celle de l'élocution. On cultivera l'intelligence en proposant fréquemment aux élèves des apologues, des questions difficiles ; en attirant leur attention sur les stratagèmes de guerre mentionnés par les historiens ; en les interrogeant sur la géométrie et l'arithmétique. Une excellente chose, c'est l'institution du sénat des enfants, que Xénophon dit avoir existé chez les Perses : en jugeant les fautes de leurs camarades, en écoutant des plaidoyers, en prononçant des sentences, les enfants exercent et fortifient leur intelligence plus encore que par l'étude et la lecture. — Pour développer chez les enfants le jugement, on évitera de surcharger leur esprit d'une quantité de règles superflues, on leur laissera trouver, autant que possible, le pourquoi des choses : « Il ne faut pas, lorsqu'ils étudient la grammaire, les écraser sous le poids d'une masse de règles obscures et inutiles, mais les accoutumer insensiblement à remarquer ce qui est bien ou mal dit... Je ne prétends pas cependant rejeter tout à fait les règles, mais en réduire le nombre le plus possible, en omettant celles qui sont le moins nécessaires, et s'en remettant, autant qu'il se pourra, à l'observation. C'est sur des exemples tirés du langage quotidien que cette observation doit avoir lieu, si bien qu'on fasse toucher en quelque sorte aux enfants les choses du doigt. » — Quant à la mémoire, dont Sainte-Aldegonde fait le plus grand cas, il faut la cultiver avec soin et méthodiquement. Il désapprouve l'emploi des procédés mnémotechniques, la « mémoire artificielle » ; ce qui contribue le plus puissamment, dit-il, à augmenter la mémoire, c'est « une disposition bien ordonnée, un enchaînement organique des choses qu'on a comprises et qu'il s'agit de retenir » (*seriem rerum percipiendarum rite et apposite ordinatam*). — Les préceptes relatifs à l'élocution sont ceux de tous les maîtres intelligents : c'est par la fréquentation assidue des bons auteurs que l'élève doit se former un vocabulaire et apprendre à s'exprimer clairement et avec justesse.

Relativement à l'éducation du corps, enfin, Sainte-Aldegonde donne des recommandations dictées par le bon sens et une hygiène bien entendue. Les enfants ne doivent prendre qu'un exercice modéré. Plus tard, à partir de l'âge de dix-huit ans, le jeune homme se livrera à des travaux plus rudes, équitation, escrime, natation, chasse, etc.

Les voyages sont un utile complément de l'éducation. En outre, le jeune homme cultivera avec fruit diverses connaissances accessoires, cartographie, sphère, botanique, minéralogie, musique ; il pourra chercher dans ces études d'agrément, ou dans une occupation manuelle, un divertissement qui, en exerçant le corps et l'esprit, puisse le délasser du travail quotidien.

Le traité se termine par quelques observations sur le maintien (*corporis decus*) et la discipline ; l'auteur recommande aux maîtres la douceur ; ce n'est qu'à la dernière extrémité qu'il faut avoir recours aux châtiments corporels, dont l'emploi habituel hébète les facultés natives et change les hommes en troupeaux.

Cette courte analyse suffira, croyons-nous, pour permettre d'apprécier la valeur d'une œuvre qui fait honneur à la pédagogie flamande, et à chaque page de laquelle « éclate, dit Edgar Quinet, cet esprit de sérénité, d'indépendance, d'élévation indulgente qui est le contraire des idées sous lesquelles nous voyons ordinairement la révolution du XVIe siècle. »

SAINTE-BARBE. — L'ancien collège de Sainte-Barbe, fondé à Paris en 1460 par Geoffroy Lenormant, et dirigé par une communauté religieuse, fut fermé à l'époque de la Révolution. En 1798, Victor de Lanneau, ayant acheté les bâtiments du collège, y créa un établissement d'éducation auquel il donna le nom de Sainte-Barbe. Il eut à lutter, sous l'Empire, contre les difficultés que lui créa le monopole universitaire, et, sous la Restauration, contre la rivalité d'un autre collège fondé par l'abbé Nicolle *. Il réussit toutefois à triompher de tous les obstacles. Après sa mort, une société d'ancien élèves de Sainte-Barbe fit l'acquisition du collège (1831), dont elle est restée propriétaire, qu'elle a reconstruit, et dont elle a élargi et amélioré le programme. Sainte-Barbe s'est distinguée, dès le début, par son esprit d'initiative et de progrès, et a contribué, pour une part considérable, au perfectionnement des méthodes de l'enseignement secondaire. Ses directeurs, depuis 1831, ont été successivement M. Adolphe de Lanneau, M. Alexandre Labrouste, et M. Dubief. L'établissement comprend aujourd'hui (1886) quatre divisions distinctes : 1° le petit collège de Sainte-Barbe des Champs, établi en 1852 à Fontenay-aux-Roses, pour les classes élémentaires, jusqu'à la sixième inclusivement ; 2° la maison classique, à Paris, place du Panthéon ; 3° l'école spéciale préparatoire au commerce et à l'industrie, organisée en 1870 ; 4° l'école préparatoire, créée en 1835 pour les jeunes gens qui se destinent aux écoles spéciales (École polytechnique, École de Saint-Cyr, École centrale, etc.).

SAINTE (HISTOIRE). — V. *Histoire sainte.*

SAINTE-MARTHE. — Scévole de Sainte-Marthe, poète français, né à Loudun en 1536, mort dans la même ville en 1623, publia à Paris en 1584 un poème latin sur l'éducation des enfants, *Pædotrophiæ libri tres*, qui fut très goûté de ses contem-

porains, car il eut dix éditions du vivant de l'auteur, et dix autres après sa mort. Le petit-fils de Scévole, Abel de Sainte-Marthe, a traduit ce poème en prose française sous ce titre : *La Manière de nourrir les enfants à la mamelle*, Paris, 1698, in-8°. L'œuvre de Sainte-Marthe n'a pas un caractère pédagogique; c'est simplement un traité de l'hygiène du premier âge, revêtu des ornements d'une élégante latinité. Son petit-fils raconte que la composition de ce poème fut due à un incident de famille personnel à l'auteur : « Un de ses fils se trouvant affligé de grandes maladies dans le temps qu'il était en nourrice, il employa les plus habiles médecins pour le secourir. Mais leurs soins furent inutiles; ils désespérèrent de sa guérisonr. Et comme il était très bon père et très docte, il entreprit lui-même de le guérir. Pour cela, il rechercha avec une grande application tout ce qu'il y avait de plus curieux et de plus savant touchant le naturel et la complexion des enfants. Il pénétra même par la bonté et par la vivacité de son esprit jusque dans les secrets les plus cachés de la nature et de la physique; et il s'en servit si heureusement, qu'il arracha son enfant d'entre les bras de la mort. Il fut prié de conserver à la postérité ses curieuses recherches. Pour les donner d'une manière agréable, il les renferma dans le poème de la Pædotrophie qu'il fit imprimer en 1584. Il le dédia à Henri III, roi de France et de Pologne, dans le temps que ce prince témoignait le plus d'ardeur pour avoir des enfants. On peut dire que c'est un poème également curieux et nécessaire, puisque son dessein est la conservation de l'homme, qui est le plus noble et plus digne sujet qu'il y ait au monde. »

SALLE D'ASILE. — V. *Maternelles* (*Ecoles*).

SALLE DE CLASSE. — La salle de classe est la partie de l'école réservée aux exercices scolaires. A proprement parler, on peut dire qu'elle est l'école même. C'est là en effet que les enfants commencent à vivre de la vie intellectuelle et morale, qu'ils puisent leurs premières connaissances, qu'ils reçoivent leurs premières impressions, qu'ils prennent ces habitudes d'ordre, de respect, de travail réfléchi, auxquelles l'école est particulièrement chargée de les former. C'est là aussi qu'ils séjournent le plus longtemps, forcément astreints à un silence, à une immobilité, à des attitudes, à une contention d'esprit qui sont peu d'accord avec leur nature et qui, si l'on n'y prenait garde, compromettraient, bien loin de le favoriser, leur développement physique. A tous ces titres la salle de classe mérite d'attirer l'attention des pédagogues; du reste, on s'est préoccupé de bonne heure des conditions qu'elle doit remplir. Nous lisons, dans l'*Instruction méthodique pour l'école paroissiale*, publiée en 1685 par le prêtre I. D. B., qui résume toutes les traditions du temps sur la tenue des écoles, les prescriptions suivantes:

« La chambre ou salle où se fera l'école doit être grande et spacieuse, à proportion des enfants que l'on y doit recevoir, comme par exemple il faut une chambre de vingt-six pieds en longueur, dix-sept à dix-huit pieds de largeur, et douze de hauteur pour cent enfants, de peur que les chaleurs ne causent quelque puanteur, et ensuite une maladie, et pour le maître et pour les enfans, notamment dans Paris, où l'air est fort grossier; et ainsi sur cette mesure on peut régler le reste à proportion. Elle doit être bien percée de fenêtres à vitres, ou au moins à châssis à papier bien clairs. Et s'il était possible qu'elle fût percée des trois côtés, et même de quatre, ce serait le mieux, car en été que le temps est chaud, on ne peut avoir trop d'air pour évaporer toutes les mauvaises odeurs des enfants... Il y aura dans l'école une cheminée large et spacieuse de douze pieds au moins, et s'il se peut faire sans jambages, afin que plusieurs se puissent chauffer à la fois également, les uns après les autres, étant assis sur un banc fait en demi-cercle qui puisse tenir dix ou douze écoliers; un pied pour chacun suffit : ce banc doit être de la hauteur de quatorze pouces, pour la commodité des plus petits. »

Après être restée longtemps stationnaire, la question des salles de classe fut reprise à l'apparition des écoles mutuelles, quand il fallut trouver pour l'installation de ces écoles des « localités » convenables. On donna le moins de place possible aux maigres et grêles corps de menuiserie qui formaient les tables et les bancs. Mais on dut en réserver, à l'extrémité de la salle, pour l'immense estrade dont plus d'un type a survécu longtemps, et, sur le pourtour, pour l'établissement des cercles ainsi que pour la circulation. L'idéal fut un vaste parallélogramme de dimensions variant suivant le nombre des élèves. L'exposition du levant était recommandée. Dans une salle d'une vingtaine de mètres de longueur, le plafond devait être élevé de cinq ou six mètres « pour qu'elle pût contenir la masse d'air nécessaire à la respiration des élèves ». Les croisées, situées sur les deux plus grands côtés parallèles, devaient être grandes, percées à deux mètres du sol : « par ce moyen les élèves n'étaient jamais distraits par ce qui se passait au dehors, et l'on pouvait facilement suspendre le long des murs tous les objets propres à l'enseignement. » Les croisées à bascules étaient préférées comme étant d'un maniement plus facile et comme permettant de renouveler l'air sans craindre ni la pluie ni la neige. On tolérait que le jour vînt d'en haut, bien qu'on reconnût que si les tables étaient alors bien éclairées, la chaleur devenait intolérable en été et que l'hiver la neige causait de l'obscurité. Le plancher devait être formé d'une couche de salpêtre, ou de carreaux de brique, ou de planches, ces dernières étant préférables, attendu qu'elles étaient plus saines, qu'elles ne donnaient point de poussière et n'exigeaient jamais de réparations. Seulement, il fallait avoir soin, pour éviter le bruit, de remplir de mâchefer l'intervalle qui existait entre les lambourdes. La porte de la classe devait être située près de l'estrade du maître, afin qu'il pût, sans se déplacer, faire observer l'ordre à l'entrée et à la sortie des élèves, et encore pour que les parents n'eussent pas à traverser toute la salle pour arriver à lui. Pour un effectif de 174 élèves, on se contentait d'une surface ayant 56 mètres de pourtour, 18 mètres de longueur et 10 mètres de largeur. C'était, comme on voit, à peu près un mètre carré attribué à chaque enfant (à Londres, cet espace était réduit à 76 décimètres). Aux tables, on réservait 43 centimètres à chaque élève dans les grandes classes, et 39 dans les petites.

Dans les écoles simultanées, pour savoir ce qu'une classe pouvait contenir d'élèves, on calculait combien la surface totale comprenait de fois 60 décimètres carrés. Ainsi, une salle de 8 mètres de longueur sur 6 de largeur pouvait recevoir 80 enfants. On pensait qu'un élève était assis commodément et n'était point gêné s'il occupait aux tables une largeur de 40 centimètres, et que c'était même assez de 35 pour les élèves des premiers bancs.

Ces données sur les conditions que devaient présenter les salles de classe ne remontent pas au-delà de la Restauration ou du gouvernement de Juillet. Encore ne les trouve-t-on que dans les manuels du temps (manuels de MM. Sarazin, Lamotte et Lorain, Péclet, Bouillon, etc.). Elles résultaient d'études et d'observations privées; elles n'avaient rien d'officiel ni d'obligatoire pour les communes et les architectes. L'ordonnance de 1816 est muette sur les maisons d'école. La loi de 1833 dispose seulement qu'il sera fourni à tout instituteur communal « un local convenablement disposé, tant

pour lui servir d'habitation que *pour recevoir les élèves* ». La loi de 1850 reste à peu près dans les mêmes termes : « Toute commune doit fournir à l'instituteur *un local convenable*, tant pour son habitation que pour *la tenue de l'école.* » Mais que fallait-il entendre par ce *local convenable pour la tenue de l'école*, c'est-à-dire par *une salle de classe convenable ?* Les instructions postérieures demeurent à cet égard dans le vague et dans les généralités :

« Le préfet devra interdire tout local d'école qui ne conviendra pas à l'usage auquel il est destiné. Ainsi les enfants ne seront plus exposés à demeurer entassés dans des pièces basses, humides, mal aérées et dans lesquelles les inspecteurs constatent trop souvent, avec douleur, l'absence presque totale d'air vital. » (M. de Parieu, instruction du 24 décembre 1850.) — « Le Conseil académique s'assura que la situation et les dispositions du local sont satisfaisantes tant au point de vue de la surveillance et du bon ordre que sur le rapport hygiénique. » (M. de Crouseilhes, instruction du 4 juin 1851.) — « Les rapports les plus autorisés me représentent les écoles comme étant dans le plus fâcheux état : ici, l'air manque au point de compromettre la santé des élèves et des maîtres... La loi sur l'enseignement impose à l'autorité municipale l'obligation de fournir à l'instituteur une salle de classe *suffisamment spacieuse...* » (M. Fortoul, instruction du 31 octobre 1854).

En 1858, les instructions deviennent un peu plus précises : « La salle de classe sera construite sur cave, planchéiée, bien éclairée, accessible aux rayons du soleil, et telle surtout que la disposition des fenêtres, garnies chacune d'un vasistas, permette de renouveler l'air facilement... Les dimensions de la classe devront être proportionnées à la population scolaire. Cette population se détermine en prenant le nombre des enfants de sept à treize ans dans les communes où il y a des salles d'asile, et de cinq à treize ans dans toutes les autres... L'aire de la classe doit présenter une surface de 1 mètre carré et une hauteur de $4^{m},30$ dans les maisons qui ne seront pas construites à neuf. Dans les écoles mixtes, il faut veiller à ce que la classe soit divisée par une cloison en deux parties, l'une pour les garçons, l'autre pour les filles. » (M. Rouland, Circ. du 30 juillet 1858, rédigée, croyons-nous, par M. E. Rendu.)

Mais ce n'est que de nos jours que la question des salles de classe, en même temps que celle des maisons d'école, a été étudiée à fond. Une commission d'hommes spéciaux (architectes, hygiénistes, inspecteurs primaires, etc.), fut nommée à cet effet et élabora les règlements du 18 juin 1880 et du 28 juillet 1882. Le premier dut être rapporté, parce qu'il exigeait plus que les communes et l'État ne peuvent généralement faire. Le second renferme des prescriptions plus douces et plus pratiques. Voici celles qui se rapportent aux salles de classes :

« Art. 17. — Le nombre maximum des places par classe sera de 50.

» Art. 18. — La classe sera de forme rectangulaire. Sa surface sera calculée à raison de $1^{m},25$ par élève.

» Sa hauteur sous plafond ne sera jamais moindre de 4 mètres.

» Art. 19. — Les dimensions des baies seront calculées de façon que la lumière éclaire toutes les tables. La largeur des trumeaux sera aussi réduite que possible.

» Les fenêtres seront rectangulaires et légèrement cintrées.

» L'intervalle entre la partie haute de la fenêtre et le niveau des plafonds sera d'environ $0^{m},40$.

» Les appuis seront taillés en glacis sur les deux faces et élevés de $1^{m},20$ au-dessus du sol.

» Lorsque l'éclairage sera unilatéral, le jour viendra nécessairement de la gauche des élèves, et les conditions suivantes sont exigées :

» 1° La hauteur de la classe devra être égale aux deux tiers de sa largeur ;

» 2° Des baies d'aération seront percées dans la face opposée à celle de l'éclairage.

» Dans tous les cas, la distance de la face ou des faces d'éclairage aux constructions voisines ne sera jamais inférieure à 8 mètres.

» Art. 20. — On ne percera jamais de baies d'éclairage dans le mur qui fait face à la table du maître, ni dans celui qui fait face aux élèves.

» L'éclairage par un plafond vitré est interdit.

» Art. 21. — Les châssis des fenêtres seront, dans le sens de la hauteur, divisés en deux parties, s'ouvrant séparément pour la ventilation.

» Art. 22. — Les plafonds seront plans et unis. Une ligne indiquant le nord-sud y sera tracée.

» Il n'existera pas de corniche autour des murs.

» Art. 23. — Le sol des classes sera parqueté en bois dur, scellé, autant que possible, sur bitume.

» Toutefois, on admettra les bois de sapin et de pin dans les régions où ils sont en usage, sous la condition qu'ils seront employés par lames étroites et passées à l'huile de lin bouillante.

» Art. 24. — Les portes des classes seront de préférence à un seul vantail, et auront $0^{m},90$ de largeur.

» Art. 25. — La classe de l'école mixte ne sera pas divisée par une cloison.

» Les filles et les garçons seront groupés séparément.

» Art. 26. — On installera dans chaque salle un poêle pourvu d'un réservoir d'eau avec surface d'évaporation.

» Ce poêle devra être garni d'une double enveloppe métallique ou d'une enveloppe de terre cuite.

» Il sera entouré d'une grille en fer et ne contiendra ni four, ni chauffe-plats.

» Le tuyau de fumée ne devra, en aucun cas, passer au-dessus de la tête des enfants.

» Les élèves ne pourront être placés à une distance du poêle moindre de $1^{m},75$.

» Le poêle en fonte à feu direct est interdit.

» Art. 27. — Les dispositions seront prises pour assurer, concurremment avec le chauffage, une ventilation convenable de toutes les parties de la salle de classe. Les orifices d'accès de l'air pur, qui devra être pris immédiatement à l'extérieur, et les orifices d'échappement de l'air vicié, auront une section suffisante pour prévenir les obstructions. »

Salles de dessin, de travail manuel, de couture. — Longtemps — et il en est malheureusement encore ainsi dans un grand nombre de communes — la salle de classe a été affectée à des usages fort divers. Outre qu'elle servait au dépôt des vêtements et des paniers, de préau pour le repas et pour les récréations, elle se transformait, à certaines heures, en salle de dessin, de travail manuel ou de couture. Le règlement que nous venons de citer pourvoit à ce que ces parties du service scolaire aient leur installation spéciale dans les localités où elles prennent une certaine importance :

» Art. 28. — Dans les écoles de quatre classes et plus, une salle distincte sera affectée à l'enseignement du dessin ; la superficie de cette salle sera calculée à raison de $1^{m},50$ au minimum par place. Un cabinet pour le dépôt des modèles y sera annexé.

» Art. 29. — Dans toutes les écoles de garçons, un atelier sera installé pour le travail manuel élémentaire. Dans les écoles de moins de trois classes, cet atelier pourra être aménagé sous le préau.

» Dans toutes les écoles de filles de plus de trois

classes, une salle sera aménagée pour les travaux de couture et de coupe. »

Pour ce qui concerne l'éclairage, le chauffage, l'aérage des classes. V. les articles *Eclairage, Chauffage, Ventilation.* V. aussi *Maison d'école* et *Mobilier scolaire.* [E. Brouard.]

PAYS ÉTRANGERS.

Nous complétons les indications générales données à l'article *Maison d'école* par des extraits des dispositions réglementaires relatives spécialement aux salles de classe, actuellement en vigueur dans les principaux pays étrangers.

ALLEMAGNE. — BADE. — L'article 81 de la loi scolaire du 8 mars 1868 exige que la salle de classe offre un volume d'air d'au moins 108 pieds cubes par enfant; la hauteur sous plafond doit être de 12 pieds, en sorte que la superficie est de 9 pieds carrés par enfant. Exceptionnellement, et étant donné certaines conditions de climat, la hauteur sous plafond peut être abaissée à 10 pieds.

Le règlement du 11 février 1869 dit à l'article 3, § 2 : « La meilleure exposition pour les salles de classe est le sud ou l'est; elles seront placées autant que possible au rez-de-chaussée, et disposées de façon que la lumière y pénètre du côté gauche, ou bien à la fois du côté gauche et par derrière. La forme de la salle doit être celle d'un rectangle allongé, dont les côtés seront entre eux comme 5 est à 4. »

BAVIÈRE. — Le « programme normal » du 20 octobre 1855 exige que la salle de classe ait une hauteur sous plafond de 10 pieds au moins; la surface doit être calculée à raison de 8 pieds carrés par élève, y compris l'espace occupé par le bureau de l'institutrice, les pupitres, les bancs, le poêle et les passages; le volume d'air sera en conséquence d'au moins 80 pieds cubes par élève. Lorsque, dans un bâtiment déjà existant, il ne sera pas possible d'obtenir une hauteur de 10 pieds, la surface par élève sera augmentée en proportion, de façon à obtenir toujours le chiffre de 80 pieds cubes par élève.

On doit avoir soin que la peinture des murs de la salle de classe ne soit pas fatigante pour les yeux des élèves. Un règlement de la province de Haut-Palatinat (22 octobre 1863) dit que les salles de classe ne doivent plus être peintes en blanc, mais en vert-pâle; l'emploi d'une couleur arsenicale est interdit. Le règlement de la province de Palatinat (9 septembre 1847) interdit non seulement la couleur blanche, mais aussi la couleur verte, parce que celle-ci est ordinairement obtenue au moyen du « vert de Schweinfurt », qui est dangereux pour la santé; les nuances recommandées sont le gris, le gris-jaune, le brun pâle.

PRUSSE. — Le règlement de la régence de Düsseldorf, cité dans la compilation de Giebe comme règlement-type, contient les dispositions suivantes :

« Art. 5. — La dimension de la salle de classe est proportionnée au nombre des élèves. Il est interdit de construire une salle destinée à plus de 80 élèves.

» La surface doit être calculée à raison $0^m,75$ au carré par élève, y compris la place occupée par les couloirs, la chaire, le poêle, etc. La surface d'une salle de classe pour 80 élèves doit donc être au minimum de 60 mètres carrés.

» Le rapport de la longueur de la salle à sa largeur doit dans la règle être celui de 3 à 2; une forme se rapprochant du carré n'est tolérée que pour les classes de moins de 50 élèves.

» La longueur de la salle — lorsque celle-ci doit être entièrement occupée par le bureau du maître et les bancs des élèves — ne doit pas dépasser 10 mètres, afin que les élèves des derniers bancs puissent lire distinctement et sans effort l'écriture au tableau noir placé sur la muraille à laquelle s'adosse le bureau de l'instituteur.

» A l'égard de la largeur, elle doit être telle que les places les plus éloignées des fenêtres soient encore suffisamment éclairées; si l'éclairage est unilatéral, la largeur de la salle ne doit pas dépasser 6 mètres.

» La hauteur sous plafond ne doit pas être moindre de 4 mètres. Le rapport entre la surface et la hauteur doit être tel, que le volume d'air soit au moins de 3 mètres cubes par enfant.

» Art. 6. — Le plancher de la salle de classe doit être uni et imperméable; le bois doit à cet effet être passé à l'huile de lin. Les planches seront d'une épaisseur proportionnée à l'éloignement des poutres, et ne seront pas de bois trop tendre.

» Art. 7. — Les murs et le plafond doivent être parfaitement lisses. Les murs seront peints d'une couleur unie et claire, gris-bleu ou gris-vert, à base non toxique. Le plafond sera de préférence blanchi.

» Art. 8. — Les portes de la salle de classe auront au moins un mètre de large, et ouvriront en dehors. La porte d'entrée sera placée, autant que possible, dans le champ visuel des élèves, c'est-à-dire dans le mur auquel est adossé le bureau du maître, ou dans le mur opposé aux fenêtres, mais non dans le mur placé dernière le dos des enfants. »

SAXE (royaume). — Les salles de classe seront autant que possible placées au rez-de-chaussée de la maison d'école. S'il est nécessaire d'en placer à plusieurs étages différents, on réservera le rez-de-chaussée aux plus jeunes enfants, et les étages supérieurs aux plus âgés. La largeur d'une salle de classe ne doit pas, dans la règle, dépasser 10 mètres, sauf pour les salles de dessin; la hauteur sous plafond doit être de 3 mètres au moins. Le plancher doit être uni et imperméable, de préférence en chêne; s'il est en bois tendre, il faut l'arroser de temps en temps d'huile de lin bouillante. Les murs doivent être lisses, afin que la poussière s'y attache moins et puisse être plus facilement balayée; ils doivent être peints d'une couleur unie, non toxique, de nuance claire, gris-bleu ou gris-vert. Il est recommandé de recouvrir les murs d'une boiserie jusqu'à $1^m,50$ du sol, ou de les faire peindre à l'huile jusqu'à cette même hauteur. La couleur du plafond doit être claire; elle peut être blanche. La largeur des portes doit être d'un mètre au moins, leur hauteur de deux mètres au moins. (Règlement du 3 avril 1873, art. 4 à 8.)

WURTEMBERG. — Voici, relativement aux salles de classe, les dispositions de l'arrêté du 28 décembre 1870, qui a servi de modèle à la réglementation adoptée par la plupart des autres Etats allemands :

« Art. 4. — Les salles de classe seront de préférence placées au rez-de-chaussée. Si le nombre des classes exige l'emploi de plusieurs étages, le rez-de-chaussée sera réservé aux plus jeunes élèves, les autres étages aux élèves plus âgés.

» Lorsque des classes spéciales aux garçons et aux filles sont placées dans la même maison d'école, les salles de classe pour l'un et l'autre sexe auront des entrées et des corridors distincts.

» Art. 5. — Pour les dimensions des salles de classe, on observera les règles suivantes :

» 1° Une longueur de plus de 12 mètres n'est pas admissible, excepté pour les salles de dessin. Pour celles-ci, la longueur peut être aussi considérable que l'on voudra, si l'on n'a pas à y faire de démonstration s'adressant à l'ensemble des élèves; dans le cas contraire, la longueur ne doit pas dépasser 17 mètres.

» 2° La largeur dépend essentiellement de la hauteur des fenêtres. Les places situées près du mur opposé à celui d'où vient l'éclairage principal doi-

vent être encore suffisamment éclairées; en conséquence, la largeur de la salle sera au maximum égale à deux fois et demie la hauteur du sommet des fenêtres au-dessus du niveau des tables. Dans les salles de dessin où la lumière vient d'en haut, cette restriction n'est pas applicable.

» 3° Le minimum de la surface de la salle de classe se calcule d'après le nombre des écoliers qu'elle doit contenir, d'après les dimensions des sièges des élèves, et d'après l'espace nécessaire pour les autres objets du mobilier scolaire, pour le poêle et pour les passages.

» Les sièges (tables-bancs) doivent être disposés conformément à l'instruction du 29 mars 1868, de façon que la largeur du passage le long du mur servant à l'éclairage principal et celle du passage derrière les bancs les plus éloignés du tableau noir soient d'au moins $0^{m},40$; celle du passage entre deux rangées de tables-bancs, d'au moins $0^{m},80$; celle du passage le long du mur opposé aux fenêtres, d'au moins $0^{m},60$; la distance entre les premiers bancs et le mur auquel est adossée la chaire du maître, d'au moins $2^{m},50$; enfin, la distance entre le poêle et les bancs les plus rapprochés, d'au moins 1 mètre.

» L'estrade pour la chaire et le tableau noir aura au moins $1^{m},20$ de large et $2^{m},50$ de long; il faut aussi qu'il y ait de la place pour une ou deux armoires de $0^{m},55$ de profondeur et d'un mètre de largeur, pour une table de $1^{m},30$ sur $0^{m},85$, pour le poêle, pour une caisse destinée à contenir le combustible et pour une autre caisse destinée aux cendres.

» Dans les salles de dessin, l'espace à réserver à chaque élève varie selon qu'il s'agit de dessin à main libre d'après l'estampe ou la bosse, ou de dessin linéaire. Pour les commençants, les tables-bancs ordinaires suffisent, et la place accordée à chacun sera, en largeur, de $0^{m},60$ pour le dessin à main libre, de $0^{m},70$ pour le dessin linéaire. Si l'on doit se servir de cartons ou de planches à dessiner, ou de tables à modeler, les places doivent être calculées à raison de $1^{m},50$ ou $1^{m},70$ au carré par élève, selon les âges; on ajoutera, pour les passages, les armoires, etc., environ la moitié de l'espace occupé par les sièges, en sorte que la surface totale variera de $2^{m},30$ à $2^{m},70$ au carré par élève.

» 4° La forme de la salle de classe, si le nombre des élèves est inférieur à 40, se rapprochera autant que possible du carré.

» Il faut éviter, dans tous les cas, un trop grand écart entre la longueur et la largeur de la salle.

» 5° La hauteur de la salle se déduit des dimensions indiquées ci-dessus, et du volume exigé pour la capacité de la salle. Lorsqu'il n'existe pas de dispositions spéciales pour la ventilation, le volume d'air exigé est de 3 mètres cubes pour chaque élève âgé de moins de quatorze ans, de $3^{m},50$ à 5 mètres cubes pour chaque élève plus âgé. S'il existe des moyens de ventilation suffisants, ce volume minimum peut être réduit de 15 0/0, à la condition toutefois qu'il ne soit pas donné dans cette salle de leçons à l'éclairage artificiel.

» Le minimum de la hauteur sous plafond est fixé à $3^{m},40$.

» Dans les salles actuellement existantes où la hauteur sera moindre de $3^{m},40$ et où il sera impossible de la modifier, on ne s'en tiendra pas moins au chiffre indiqué de 3 mètres cubes (ou de $3^{m},50$ à 5 mètres cubes) par élève.

» Art. 6. — Le plancher de la salle de classe doit être uni et imperméable. Au rez-de-chaussée, il doit être élevé d'au moins $0^{m},80$ au-dessus du sol extérieur. Les planchers en chêne seront préférés à ceux en sapin; les planchers en bois tendre devront être arrosés de temps en temps à l'huile de lin.

» Art. 7. — Les murs de la salle de classe doivent être lisses, pour que la poussière s'y attache moins et puisse être balayée plus facilement. Ils doivent être peints d'une couleur unie, claire, gris-bleu ou gris-vert, non toxique. La peinture à l'huile est préférable à la peinture à la colle. Il n'est pas à propos de tendre les murs de papier; en revanche, on recommande de les recouvrir, jusqu'à $1^{m},50$ du sol, d'une boiserie peinte à l'huile dans les nuances indiquées.

» La couleur du plafond doit être claire; elle peut être blanche.

» Pour des raisons d'acoustique, on évitera que les poutres du plafond fassent fortement saillie au-dessous; les plafonds en voûte doivent être également évités.

» Si des colonnes sont absolument nécessaires pour la solidité du plafond, on en réduira le diamètre le plus possible.

» Art. 8. — Si une salle de classe n'a qu'une seule porte, on la placera de préférence dans le mur dit mur du poêle, en face du mur de l'éclairage principal, et de façon qu'elle conduise dans l'espace libre placé entre les premiers bancs et le mur auquel est adossée la chaire.

» Si une seconde porte est nécessaire, principalement pour faciliter le renouvellement de l'air, il faut autant que possible la placer à l'autre extrémité du mur du poêle, ou dans le mur opposé au mur de la chaire.

» La hauteur des portes doit d'être d'environ $0^{m},95$, leur largeur d'au moins 2 mètres.

» Art. 9. — Dans la construction des planchers, on prendra les précautions nécessaires pour que la transmission du son d'un étage à l'autre soit empêchée autant que possible.

» Par la disposition des parois, et au besoin par l'emploi de doubles portes, on mettra obstacle à ce que le son puisse s'entendre d'une salle de classe dans une autre. »

ANGLETERRE. — A l'article *Maison d'école*, nous avons annoncé qu'on trouverait ici ceux des articles du règlement d'août 1883 qui sont relatifs aux salles de classe. Les voici :

« Art. 1er. — En faisant le plan d'une salle d'école, il faut se rappeler que la capacité de la salle, et le nombre des enfants qu'elle peut contenir, ne dépendent pas seulement de sa surface, mais aussi de sa forme, et de la position des portes et des poêles.

» Art. 2. — Les murs de toute salle d'école (*school-room*) et de toute salle de classe (*class-room*), si la salle est plafonnée au niveau de la sablière, doivent avoir au moins 12 pieds de haut, du plancher au plafond; si la surface est de plus de 360 pieds carrés, 13 pieds; si elle est de plus de 600 pieds carrés, 14 pieds.

» Art. 3. — Si la salle est plafonnée au niveau des solives et de l'entrait, la hauteur doit être de 11 pieds au moins, du plancher à la sablière, et de 14 pieds au moins jusqu'au plafond appuyé sur l'entrait.

» Art. 5. — Les portes et les poêles, dans les salles d'école pour les enfants âgés de plus de sept ans, doivent être placés de façon à laisser tout un côté de la salle entièrement libre pour les groupes de bancs et de pupitres.

» Art. 6. — Il ne doit pas y avoir d'ouverture plus large qu'une porte ordinaire entre une salle de classe enfantine et une autre salle d'école, afin de mettre obstacle à la transmission du bruit qui se fait dans la classe enfantine.

» Art. 7. — Une école enfantine doit toujours être placée au rez-de-chaussée, et, si elle reçoit plus de 80 élèves, elle doit avoir deux gradins (*galleries*) d'inégale grandeur, et un petit groupe de bancs et de pupitres pour y placer au besoin les élèves les plus âgés.

» Aucun gradin ne doit recevoir plus de 80 à 90 enfants.

» Art. 8. — Aucune salle ne sera acceptée comme salle de classe (*class-room*), si elle est destinée à contenir plus de 60 enfants.

» Art. 9. — Lorsqu'il est désirable d'avoir une salle commune (*assembly hall*), les dimensions ne doivent pas en être calculées pour plus de deux classes. On doit avoir soin de ménager des entrées distinctes pour chaque sexe.

» Art. 10. — La largeur normale d'une salle d'école est soit de 20 pieds, soit de 22 pieds; ou, si cette largeur doit être dépassée, de 32 pieds au moins. Si la largeur n'excède pas 20 pieds, on fera des groupes de trois longs pupitres; si elle est de 22 pieds, on se servira de pupitres doubles, sur cinq rangs de profondeur. Si la largeur est de 32 pieds, on disposera trois rangs de longs pupitres en face les uns des autres.

» La largeur d'une salle d'école enfantine n'est pas soumise à ces restrictions.

» Les dimensions d'une salle d'école enfantine doivent être calculées à raison de 8 pieds carrés par enfant.

» Art. 11. — Les salles de classe (*class-rooms*, salles destinées à donner l'enseignement à part à certaines divisions de l'école) ne doivent jamais servir de passage d'une partie du bâtiment dans l'autre, ni des salles d'école (*school-rooms*) dans le préau.

» Art. 12. — Les salles de classe doivent être au même étage que la salle d'école.

» Art. 14. — Les cloisons en bois entre les salles d'école et les salles de classe ne sont pas recommandées. Les salles doivent être séparées par une cloison en lattes et en plâtre, ou par un mur.

» Art. 15. — Excepté dans les très petites écoles, les plus jeunes enfants (*infants*) ne doivent pas recevoir l'enseignement dans la même salle que les élèves plus âgés. Toute école doit, si possible, posséder une salle de classe (*class-room*, salle pour l'enseignement séparé des divisions). »

AUTRICHE. — La loi du duché de Haute-Autriche du 23 janvier 1870, dont nous avons déjà donné des extraits au mot *Maison d'école*, dit à l'article 13 :

« La hauteur de la salle de classe doit être d'au moins 12 pieds; elle doit offrir à chaque enfant une surface de 6 pieds carrés, et posséder en outre l'espace nécessaire pour le pupitre du maître, une armoire, le tableau noir, et des passages entre les bancs. Il faut aussi faire entrer en ligne de compte une augmentation probable du nombre des élèves.

» Dans les maisons d'école situées sur une hauteur, et isolées de tous les côtés, la hauteur de la salle de classe peut être abaissée à 10 pieds.

» Toutes les salles de classe doivent être suffisamment claires et posséder une ventilation convenable; elles ne doivent pas communiquer directement avec le logement de l'instituteur. »

BELGIQUE. — Voici les dispositions relatives aux salles de classe contenues dans le programme du 27 novembre 1874 (avec les modifications qui ont été apportées ultérieurement) :

Il doit y avoir une salle séparée pour chaque classe de 60 élèves au maximum.

Dans les écoles mixtes, la séparation des sexes se fait uniquement par la disposition des bancs-pupitres.

La surface doit être calculée à raison d'un mètre par élève, y compris l'espace à laisser pour les couloirs, l'estrade, les armoires-bibliothèques, etc.

La capacité ne peut être inférieure à 4 mètres cubes 500 décimètres cubes par enfant, ce qui suppose une hauteur minimum de $4^m,50$.

Les dimensions recommandées pour la longueur et la largeur de la salle de classe sont 9 mètres sur 7, avec éclairage unilatéral.

HOLLANDE. — Une salle de classe ne doit pas être destinée à plus de 100 élèves.

Les salles destinées à plus de 50 élèves doivent pouvoir être partagées en deux parties au moyen d'une cloison mobile.

La surface d'une salle de classe doit être calculée à raison de $0^m,80$ au carré pour chaque élève. La capacité doit être de $3^m,60$ cubes par élève. La hauteur sous plafond doit être d'au moins $4^m,50$.

La distance entre le mur extérieur et le banc le plus rapproché doit être d'au moins $1^m,30$; les autres passages le long des murs et de la cloison doivent avoir une largeur d'au moins $0^m,60$; les passages entre les rangées de bancs, une largeur d'au moins $0^m,40$.

La distance entre le mur extérieur et le dossier des bancs les plus éloignés ne doit pas être plus grande que $6^m,50$.

Les murs de la salle de classe doivent être peints d'une couleur claire et mate. (Arrêté du 4 mai 1883.)

SUISSE. — Nous donnons les prescriptions contenues dans le règlement du canton de Zurich sur les maisons d'école, du 26 juin 1861 :

« Art. 6. — Toute salle de classe doit contenir l'espace nécessaire pour le nombre des élèves, des passages pour les élèves et l'instituteur, une place devant les tableaux noirs et le siège de l'instituteur, une armoire, et une table avec tiroir pouvant se fermer à clef.

» Art. 7. — La salle de classe doit avoir dans la règle la forme d'un rectangle allongé; le rapport entre la longueur et la largeur sera celui de 3 à 2.

» Art. 8. — Dans la règle, et lorsqu'il s'agit de maisons d'école simples, la lumière doit entrer par les deux côtés les plus longs, dont l'exposition, si les circonstances locales ne s'y opposent pas, sera au levant et au couchant. Au milieu de l'un des côtés sans fenêtres sera placé le siège du maître, avec les deux tableaux noirs à droite et à gauche; du côté opposé sera la porte, avec l'armoire d'un côté et le poêle de l'autre.

» Art. 9. — Le passage devant les tableaux noirs aura une largeur de $1^m,50$; le passage le long du mur où se trouve la porte une largeur de $1^m,20$; les passages sur les deux côtés une longueur de $0^m,90$; le passage transversal, qui sépare les élèves de la division élémentaire de ceux de la division réale, une largeur de $0^m,90$; le passage conduisant de la porte au siège du maître, qui n'existe que dans les grandes écoles et qui sépare les filles des garçons, une largeur de $0^m,90$.

» Dans les salles de classe où la lumière pénètre de trois côtés, les bancs sont disposés en trois rangées avec deux passages intermédiaires et deux passages latéraux; les élèves doivent avoir la face tournée du côté du mur qui n'a pas de fenêtres.

» Art. 12. — Les dimensions de la salle de classe sont calculées d'après celles du mobilier qui doit y être placé, conformément aux règles suivantes :

» 1° Pour une salle de classe destinée à recevoir de 25 à 50 élèves, il faut 6 doubles rangées de tables avec bancs, chaque double rangée contenant 8 places, ce qui donne 48 places. Ces 6 rangées avec les 4 passages entre les bancs occupent $4^m,925$ de la longueur de la salle; les passages devant les tableaux noirs, devant l'entrée, et entre les deux divisions élémentaire et réale, $3^m,60$. La longueur de la salle doit être en conséquence de $4^m,925 + 3^m,60 = 8^m,525$.

» La double rangée de tables, pour 8 élèves, occupe $3^m,60$ de la largeur de la pièce, et les passages au milieu et sur les deux côtés $2^m,70$. La largeur de la salle doit donc être de $3^m,60 + 2^m,70 = 6^m,30$.

» La surface est de $8^m,525 \times 6^m,30 = 53,71$ mètres carrés.

» 2° Pour une salle de classe destinée à recevoir de 50 à 75 élèves, il faut 7 doubles rangées de tables, contenant chacune 10 places, ce qui donne 70 places. Ces 7 rangées avec les 5 passages occupent 5m,81 de la longueur de la salle, et les passages devant les tableaux noirs, etc., 3m,60. La longueur de la salle est donc de 5m,81 + 3m,60 = 9m,41.

» La double rangée de tables, pour 10 élèves, occupe 4m,50 de la largeur de la salle, et les passages 2m,70. La largeur de la salle est donc de 4m,50 + 2m,70 = 7m,20.

» La surface est de 9m,41 × 7m,20 = 67, 77 mètres carrés.

» 3° Pour une salle destinée à recevoir de 75 à 100 élèves, il faut 8 doubles rangées de tables, contenant chacune 12 places, ce qui donne 96 places. Ces 8 rangées avec les 6 passages occupent 6m,70 de la longueur de la salle, et les passages devant les tableaux noirs 3m,60. La longueur de la salle est donc de 6m,70 + 3m,60 = 10m,30.

» La double rangée de tables, pour 12 élèves, occupe 5m,40 de la largeur de la salle, et les passages 2m,70. La largeur de la salle est donc de 5m,40 + 2m,70 = 8m,10.

» La surface est de 10m,30 × 8m,10 = 83, 43 mètres carrés.

» Art. 13. — La hauteur sous plafond ne doit pas être inférieure à 3 mètres. Ce n'est que dans des cas exceptionnels, lorsqu'il s'agit, par exemple, d'une maison d'école située sur une hauteur, recevant abondamment de l'air pur, et où le chauffage serait rendu difficile avec la hauteur sous plafond règlementaire, que cette hauteur peut être abaissée à 2m,70.

UNION AMÉRICAINE. — Le *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition de Philadelphie* contient des indications sur les dimensions des salles de classe d'un certain nombre de maisons d'école. Nous lui empruntons les deux exemples suivants qui peuvent être considérés comme répondant aux deux types que présentent le plus fréquemment les écoles des États-Unis.

Dans une maison d'école de New-York (n° 58, 2e ward), les salles de classe, situées au premier et au second étage, ont 16 pieds sur 20 et reçoivent jusqu'à 40 élèves, qui s'y trouvent fort à l'étroit. Par contre, il y a une salle de réception et une salle de réunion, toutes deux de dimensions considérables. Les bases adoptées pour déterminer le nombre des élèves que peut contenir chaque salle de classe sont les suivantes : 1° *Primary school :* pour les trois classes inférieures, 5 pieds carrés et 70 pieds cubes par élève; pour les trois classes supérieures, 6 pieds carrés et 80 pieds cubes; 2° *Grammar school :* pour les quatre classes inférieures, 7 pieds carrés et 90 pieds cubes; pour les quatre autres, 9 pieds carrés et 100 pieds cubes. Un écriteau indique dans chaque classe le nombre des places. (En France les règlements exigent partout 1m,25 par élève et 5 mètres cubes d'air, ce qui fait plus de 12 pieds carrés et 175 pieds cubes d'Amérique.)

A Philadelphie, la *Grammar school* de la rue Dudley comprend 14 classes, outre le cabinet du principal, la salle de réunion du comité, la bibliothèque, le cabinet de physique, etc. Les salles de classe sont au nombre de six par étage, plus deux à l'étage mansardé ; le sous-sol (*basement*) est occupé par six salles de récréation. La dimension des salles de classe est de 28 pieds sur 32, la hauteur de 13 pieds et demi ; chacune d'elle contient 56 pupitres pour un seul élève (*single desks*). Pas de salle de réunion.

SALUBRITÉ. — V. *Hygiène scolaire*. V. aussi *Salubrité publique* dans la IIe PARTIE.

SALVANDY. — Narcisse-Achille, comte de Salvandy, naquit à Condom (Gers), le 11 juin 1795. Il fit ses études au lycée Napoléon. Sa famille ou plutôt ses protecteurs, MM. de Wailly et de Fontanes, le destinaient à l'enseignement. Mais les événements de 1812 et de 1813 lui firent préférer la carrière militaire. Il parut avec honneur sur les champs de bataille de Leipzig, de Brienne, etc. Après le retour des Bourbons, il s'attacha avec conviction à la royauté restaurée, mais il se rangea du côté des libéraux et combattit avec eux jusqu'au bout, sacrifiant, quand il le fallut, sa situation dans l'armée ou au Conseil d'État à ses idées et à son esprit d'indépendance. En 1830, il vit avec regret tomber le gouvernement qu'il avait plus d'une fois averti hardiment et inutilement. Pourtant, il accepta les faits accomplis et, tout en ayant peu de confiance dans la nouvelle monarchie constitutionnelle qui venait de s'élever, il ne lui marchanda son concours ni comme député, ni comme écrivain. Envoyé à la Chambre par le département de la Sarthe, les grandes discussions auxquelles il prit une part active le mirent en évidence et marquèrent sa place parmi les hommes politiques du temps.

Le 15 avril 1837, il entra dans le ministère Molé avec le portefeuille de l'instruction publique. Voici comment un de ses biographes apprécie son administration :

« Il inspira promptement à tous les intérêts que ce département comprend une telle confiance, qu'interpellé quand il apporterait la loi sur la liberté de l'enseignement il put répondre qu'il ne comptait pas l'apporter, qu'il lui fallait d'abord reconstituer tous les services de son ministère pour les approprier à ce régime nouveau et, pendant les deux années de son administration, la loi ne lui fut plus demandée.

» L'Université, dont le nom avait disparu depuis 1830, fut entièrement reconstituée ; sa discipline, sa hiérarchie, son autorité, reprirent l'éclat et la force que son fondateur avait voulu lui donner. Toutes les parties de l'organisation ravivées furent mises en harmonie avec des institutions à la fois monarchiques et constitutionnelles; une foule de créations nouvelles furent votées par les Chambres. Les sciences et les lettres, grandement encouragées jusqu'à l'étranger, se virent conviées à se rallier au pouvoir et à participer à la défense de la société, dans un double intérêt de progrès et d'honneur publics. Pour obtenir tous ces résultats, le ministre avait fait quelque chose de plus difficile : il avait ressaisi les rênes de son administration, que les révolutions contraires de 1814 et de 1830 avaient livrées à une foule d'influences contradictoires; car elles avaient mis ce département en commission dans le sein du Conseil royal, et l'esprit particulier qui travaillait à y dominer était contraire à tous les intérêts permanents de la société française. »

Si l'on sort de ces généralités et si l'on s'en tient aux faits les plus saillants du premier ministère de M. de Salvandy, en ce qui concerne particulièrement l'instruction primaire, on trouve datant de 1837 :

L'affermissement et l'organisation définitive du service de l'inspection primaire par la création des sous-inspecteurs et la fixation des traitements (ordonnance du 13 novembre et arrêté du 29 décembre);

Et surtout la création et l'organisation des salles d'asile (ordonnance du 22 décembre).

Les salles d'asile existaient à Paris et dans plusieurs grandes villes, mais à l'état de refuges et d'établissements soutenus par la bienfaisance privée. M. de Salvandy, sans leur ôter le caractère « d'établissements charitables », en fit des « écoles du premier âge », devant, comme il aimait à le dire, servir de « vestibule » aux écoles d'un ordre plus élevé, ayant une existence légale et leur

place officielle dans la hiérarchie scolaire. L'ordonnance de 1837 est comme la charte des salles d'asile. On peut dire qu'elle les crée, en les définissant, en réglant les conditions de leur ouverture, en exigeant des garanties de la part des maîtres ou maîtresses auxquels elles seront désormais confiées, en traçant au moins les grandes lignes de leur fonctionnement, enfin en les entourant d'autorités dirigeantes et protectrices. Elle forme une page importante de l'histoire de notre instruction primaire. Elle suffit pour honorer un ministère et en fixer le souvenir. — V. *Maternelles* (*Ecoles*), p. 1866, et *Rendu* (*Ambroise*), p. 2575.

Après un intervalle de six années pendant lesquelles M. de Salvandy remplit plusieurs ambassades, les fluctuations de la politique le ramenèrent au ministère de l'instruction publique (1er février 1845). De grandes difficultés l'y attendaient. Outre la réorganisation du Conseil royal qui lui créa de graves embarras, la question de la liberté de l'enseignement était toujours pendante, plus brûlente et plus envenimée que jamais. Elle ne pouvait être ajournée davantage. Pour la résoudre, M. de Salvandy élabora plusieurs projets de loi fondés sur trois principes : l'Université forte, l'enseignement libre, l'éducation sérieusement religieuse. A la session de 1847, il présenta à la Chambre des pairs un projet de loi sur l'enseignement et l'exercice de la médecine et de la pharmacie, et un autre sur l'enseignement du droit, qui avaient l'avantage d'exposer tout son système en fait d'organisation de l'enseignement. En même temps il présentait à la Chambre des députés un projet de loi sur l'enseignement primaire, destiné à donner au gouvernement des moyens d'action nouveaux et des garanties qu'on croyait nécessaires à la société. Il présentait enfin un projet de loi sur la liberté de l'enseignement en matière d'instruction secondaire, qui devait terminer, par une transaction conclue entre les intérêts les plus élevés de la société, la querelle de l'épiscopat et de l'Université. A tous ces projets s'en ajoutait un dernier (25 janvier 1848) sur le Conseil de l'Université, qui formait comme le couronnement de l'édifice.

La discussion de la première de ces lois qui se trouva prête, celle sur la médecine, où tous les principes étaient posés, occupa cinq semaines la Chambre des pairs, eut un grand éclat et se termina par une adoption à cent vingt-cinq voix contre huit opposants. Ce succès semblait présager celui des autres projets, mais la révolution de 1848 en arrêta la discussion.

La loi sur l'instruction primaire, qui était précisément à l'ordre du jour pour le 24 février, eût sensiblement modifié celle de 1833.

La rétribution scolaire était maintenue en même temps que les traitements communaux. Mais un minimum, variant suivant la classe, était assuré aux maîtres. Ceux-ci étaient divisés en classes comme les écoles elles-mêmes. Les écoles privées s'ouvraient sans autre formalité qu'une déclaration, sous la réserve que le titulaire fût pourvu d'un titre de capacité. Les instituteurs communaux continuaient à être nommés par le comité d'arrondissement, sur la présentation des conseils municipaux; l'institution par le ministre était conservée. Une caisse des retraites était établie, etc. La loi de 1850 allait faire plus d'un emprunt à ce projet de M. de Salvandy ; mais elle devait en retrancher les dispositions les plus sages et les plus libérales en supprimant la hiérarchisation des écoles et des maîtres et en établissant, pour les traitements, un minimum unique de 600 francs.

La révolution de 1848 mit fin à la carrière politique de M. de Salvandy. Rentré en France après un court séjour à Jersey, il donna un dernier gage de son attachement à la monarchie en travaillant, avec quelques-uns de ses anciens amis, à ce qu'on appelait alors la *fusion*, c'est-à-dire à la réconciliation des deux branches de la maison de Bourbon. Bientôt il ne sortit plus de sa retraite que pour assister aux séances de l'Académie française ou des sociétés savantes dont il était membre. Il mourut en 1856.

[E. Brouard.]

SALZMANN. — Christian-Gotthilf Salzmann, l'un des principaux représentants du « philanthropinisme * », naquit le 1er juin 1744, au village de Sömmerda (Thuringe) où son père était pasteur. Après avoir fréquenté l'école du village jusqu'à douze ans, il fut envoyé au lycée de Langensalza. Là il forma pour la vie une étroite amitié avec un de ses camarades, le jeune Ausfeld, qui partageait sa chambre chez le « conrector » Lindner. Il acheva ses études à l'université d'Iéna, et, après avoir subi avec succès l'examen de candidat en théologie, il séjourna quatre ans à Erfurt chez son père, qui y avait été appelé en 1759. En 1768, le jeune candidat reçut un poste dans la paroisse rurale de Rohrborn. Il s'y maria avec la fille du pasteur d'un village voisin, Sophie Schnell, qui n'avait pas quinze ans. Peu de temps après, son beau-père et sa belle-mère étant morts, Salzmann prit chez lui les deux jeunes sœurs de sa femme, et se chargea de leur éducation. En 1772, il revint à Erfurt comme diacre; presque aussitôt après, il y fut nommé pasteur. C'était le moment où les théologiens rationalistes essayaient en Allemagne de substituer au christianisme dogmatique la doctrine de la « religion naturelle ». Salzmann, qui suivait avec beaucoup d'intérêt les controverses soulevées par cette tentative, se rangea du côté des novateurs. Son ami Ausfeld, devenu diacre à Langensalza, partageait ses idées. « C'est une vive joie pour moi, lui écrit Salzmann, que d'avoir trouvé en vous un coreligionnaire. Continuons, tout en observant la prudence que vous recommandez, à bien faire comprendre à nos auditeurs le véritable sens de la doctrine chrétienne. Jusqu'à présent on s'est attaché à l'accessoire et on a négligé le principal. » Un peu plus tard (1780), il écrivait à Campe *, en lui parlant de ses idées sur l'éducation : « Pour que les enfants deviennent bons, il faudrait les isoler complètement de la société ordinaire, et les élever dans un cercle de camarades non pervertis, sous la surveillance d'hommes moralement bons. Je crois que ce serait là le moyen d'extirper, avec le temps, le *péché originel.* » A côté de ses fonctions pastorales, Salzmann s'occupait des écoles de sa paroisse; les questions d'éducation avaient pour lui, dès ce moment, un intérêt particulier. Lorsqu'il fit paraître en 1778 ses deux premiers écrits, *Six sermons pour les hypocondriaques* (*Sechs Predigten für Hypochondristen*) et *Contributions à l'émancipation de l'intelligence humaine en neuf sermons* (*Beiträge zur Aufklärung des menschlichen Verstandes in neun Predigten*), il en destina le produit à une petite caisse scolaire qu'il avait fondée. Bientôt suivirent d'autres publications : les *Récréations pour les enfants et les amis des enfants* (*Unterhaltungen für Kinder und Kinderfreunde*), dont la collection complète forme 7 volumes et ne fut achevée qu'en 1788; *Des meilleurs moyens d'enseigner la religion aux enfants* (*Ueber die besten Mittel Kindern Religion beizubringen*, 1780), livre qui lui valut de violentes attaques de la part des théologiens orthodoxes; et le célèbre *Livre de l'Ecrevisse, ou Méthode à suivre pour une éducation déraisonnable des enfants* (*Krebsbüchlein, oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder*, 1780). Dans ce dernier ouvrage, qui eut un succès considérable, l'auteur, au lieu d'employer le procédé

didactique direct, a recours à l'ironie; pour rendre son enseignement plus piquant et le faire mieux pénétrer dans l'esprit du lecteur, il présente une série d'exemples dont il faut prendre le contre-pied : « Moyen de se faire détester des enfants; moyen d'inspirer de la défiance aux enfants; moyen d'enseigner aux enfants la cruauté; moyen de rendre les enfants vindicatifs; moyen d'inspirer aux enfants du dégoût pour certains animaux ; moyen d'inspirer aux enfants de l'aversion pour ceux qui professent une autre religion; moyen de rendre les enfants insensibles aux beautés de la nature; moyen d'enseigner aux enfants le mensonge », — tels sont les titres de quelques chapitres; ces divers moyens sont résumés dans des préceptes comme ceux-ci : « Trompe souvent les enfants, — Punis-les quand ils disent la vérité, — Habitue-les à prendre plaisir aux souffrances de créatures innocentes, — Enseigne-leur que Dieu hait tous ceux qui ne sont pas de leur religion, » etc., — qu'illustrent des historiettes vivement contées.

C'est à cette époque que Salzmann entra en relations avec Basedow * et ses divers collaborateurs du Philanthropinum de Dessau. La lecture des écrits de Basedow, le *Methodenbuch* et l'*Elementarwerk*, l'avait gagné à la cause du « philanthropinisme »; aussi, lorsqu'il reçut en 1780 l'offre d'entrer dans le célèbre institut de Dessau comme professeur de religion, n'hésita-t-il pas à accepter, persuadé que l'entreprise à laquelle il allait s'associer était appelée à régénérer l'éducation dans l'Europe entière. Ce fut au printemps de 1781 qu'il quitta Erfurt avec sa famille (il avait déjà cinq enfants). A Dessau, il logea pendant quelque temps dans la maison de Basedow lui-même, qui lui témoignait une haute estime. L'enseignement religieux que donnait Salzmann aux élèves du Philanthropinum comprenait, aux termes du programme, « le christianisme évangélique et apostolique, ainsi que la morale philosophique et chrétienne ». C'était en outre Salzmann qui présidait au culte, ou, selon l'expression employée, à « l'hommage rendu à la divinité », pour lequel une liturgie spéciale avait été instituée. Les allocutions prononcées par lui dans ces réunions religieuses ont été recueillies et publiées (*Gottesverehrungen*, 4 vol., Dessau, 1781-1783).

Comme ses fonctions de maître de religion lui laissaient des loisirs, il les employa à des travaux littéraires. Il écrivit à Dessau deux nouveaux volumes de *Récréations pour les enfants*, un *Livre élémentaire de morale* (*Moralisches Elementarbuch*, 2 vol., 1782 et 1783); et il commença la composition d'un grand roman, *Charles de Carlsberg, ou les misères de l'humanité* (*Carl von Carlsberg, oder über das menschliche Elend*), qui parut en 6 volumes de 1783 à 1788. Ce livre, où l'auteur a voulu, ainsi que l'indique le titre, retracer le tableau des maux divers qui affligent les hommes, et en enseigner le remède, occupe dans la vie de Salzmann, a dit un de ses biographes, une place analogue à celle de *Léonard et Gertrude* dans la vie de Pestalozzi; c'est celle de ses œuvres où il a montré le plus de puissance d'invention, unie au style d'un véritable écrivain.

Pendant les premiers mois de son enseignement au Philanthropinum, Salzmann avait conservé toute sa foi au succès de l'entreprise dont il était devenu le collaborateur. Mais, graduellement, les querelles sans cesse renaissantes entre Basedow et Wolke * lui enlevèrent ses illusions, et lui firent enfin désirer de quitter Dessau. Il conçut alors le projet de fonder, non dans une ville, milieu peu propre à recevoir un institut de jeunes gens, mais à la campagne, un établissement d'éducation dont il serait le directeur. Il s'adressa à cet effet au duc Ernest II de Saxe-Gotha, qu'il sut intéresser à son entreprise et qui lui offrit même un de ses châteaux pour y loger le pensionnat projeté. Salzmann préféra une installation plus simple: il acquit (novembre 1783) le petit domaine de Schnepfenthal, sur le versant nord-ouest de la forêt de Thuringe, à une lieue de Waltershausen, dont le prix d'achat fut payé en partie par le duc.

En mars 1784, Salzmann fit ses adieux au Philanthropinum pour venir prendre possession de Schnepfenthal. Sa famille s'était accrue à Dessau d'un sixième enfant, auquel il avait donné pour parrains, en signe de tolérance religieuse, trois ecclésiastiques appartenant aux trois confessions catholique, luthérienne et calviniste. Il venait en outre d'adopter le fils aîné de son ami Ausfeld, qui était mort subitement en 1783. Pendant plus de deux ans, Salzmann n'eut d'autres élèves à Schnepfenthal que ses propres enfants et son fils adoptif; aussi se trouva-t-il un moment dans de grands embarras d'argent, d'où le tira la générosité du duc de Gotha. Pour faire connaître son entreprise, il fit paraître en 1784 une brochure contenant le programme de son institut (*Noch etwas über die Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt*). Enfin au printemps de 1785 arriva le premier élève, — un élève gratuit : c'était Karl Ritter, le futur géographe. Nous avons raconté ailleurs quelles circonstances amenèrent à Schnepfenthal le jeune Ritter, et comment Gutsmuths, qui l'accompagnait, fut retenu par Salzmann, et devint l'un des maîtres de l'institut, où il fut chargé particulièrement de l'enseignement de la gymnastique et de celui de la géographie (V. *Gutsmuths*).

Bientôt quelques autres élèves suivirent celui-là; mais leur nombre ne s'accrut que lentement: il n'y en avait encore que seize en 1788; l'année suivante ce nombre s'éleva à vingt-deux, et à vingt-neuf en 1790. Ce n'est qu'à partir de cette année que l'établissement entra dans une période de réelle prospérité.

Aux premières années de la création de Schnepfenthal correspondent de nombreuses publications de Salzmann. Outre les derniers volumes des *Récréations* et de *Charles de Carlsberg*, il fit paraître six volumes de récits d'excursions, sous le titre de *Voyages des élèves de l'institut Salzmann* (*Reisen der Salzmannischen Zöglinge;* les cinq premiers volumes parurent de 1785 à 1787; le sixième est de 1793), et plusieurs volumes contenant des nouvelles de son institut, adressés les uns aux parents (*Nachrichten aus Schnepfenthal für Eltern und Erzieher*, 1786 et 1788), les autres aux enfants (*Nachrichten für Kinder aus Schnepfenthal*, 1787 et années suivantes). Il fonda en 1788 un journal hebdomadaire, le *Messager de Thuringe* (*der Bote aus Thüringen*), qui trouva bien vite des milliers d'abonnés; il y publia toute une série de petits romans d'éducation, où il donna de nouvelles preuves de son talent de conteur populaire. Ces divers écrits attirèrent l'attention sur Schnepfenthal, dont la renommée allait grandissant; en 1789, la princesse de Schaumburg-Lippe y plaça son fils unique, et deux ans plus tard le margrave de Hesse-Philipstadt y envoya ses deux fils. Le duc de Gotha continuait à protéger l'institut; il y faisait de fréquentes visites lorsqu'il se trouvait à son château de Reinhardsbrunn, situé dans le voisinage; la duchesse suivait son exemple. Un passage des *Nachrichten aus Schnepfenthal* fera voir de quelle nature cordiale étaient les relations entre l'institut et le couple princier. « Notre cher souverain et notre gracieuse souveraine, y lit-on à la date du 3 novembre 1790, sont restés avec nous jusqu'à huit heures et ont pris part à nos réjouissances. Quelques élèves ont eu même la hardiesse d'inviter la princesse à danser, et elle a daigné accéder à leur prière. » A quelques jours de là, pour

la remercier de sa bienveillance, les élèves allaient offrir à la princesse du miel qu'ils avaient récolté eux-mêmes.

L'institut de Schnepfenthal avait eu dès le début le caractère d'une grande famille ; il le conserva toujours. Salzmann, à qui sa femme n'avait pas donné moins de quinze enfants, avait en outre appelé auprès de lui, en 1793, la veuve et tous les enfants de son ami Ausfeld. Six des filles de Salzmann épousèrent plus tard des maîtres de l'institut, la plupart anciens élèves, et dont trois étaient des fils d'Ausfeld. Au milieu de ses enfants et de ses petits-enfants, Salzmann vieillissant apparaissait à ses élèves comme un véritable patriarche. Les dix-huit années de 1790 à 1808 furent pour l'institut les plus florissantes : durant cette période, il atteignit presque constamment et dépassa fréquemment le chiffre de cinquante élèves. Sa réputation était devenue européenne. Parmi les maîtres qui y enseignaient, nous avons déjà cité Gutsmuths; il faut mentionner encore Blasche, l'auteur d'un intéressant ouvrage sur le travail manuel et les ateliers scolaires (*Die Werkstätte der Kinder*, 4 vol., 1800-1802), et le Hongrois Glatz, qui a publié de nombreux ouvrages d'éducation.

L'activité de Salzmann comme écrivain se ralentit un peu lorsque l'institut de Schnepfenthal eut atteint tout son développement. Toutefois il nous reste encore à citer de lui plusieurs ouvrages importants. En 1794 parut *Conrad Kiefer, ou Méthode à suivre pour une éducation raisonnable des enfants* (*Conrad Kiefer, oder Anweisung ou einer vernünftigen Erziehung der Kinder*); ce traité d'éducation, sous la forme d'une nouvelle, est la contre-partie du *Livre de l'Ecrevisse* et devint presque aussi populaire ; il fut d'abord publié dans le *Messager de Thuringe*. Dans un petit livre intitulé *Le ciel sur la terre* (*Der Himmel auf Erde*, 1807), Salzmann développa cette idée, corollaire naturel de son christianisme optimiste, que l'homme, s'il le veut, peut faire de la terre un paradis. Trois autres ouvrages sont destinés à former un cours gradué et complet d'enseignement moral et religieux; ce sont : *La famille Ehrenfried, ou le premier enseignement moral pour les enfants de huit à dix ans* (*Die Familie Ehrenfried, oder über den ersten Unterricht in der Sittenlehre für Kinder von* 8-10 *Jahren*, 1803) ; *Henri Gottschalk dans sa famille, ou le premier enseignement religieux pour les enfants de dix à douze ans* (*Henrich Gottschalk in seiner Familie, oder erster Religionsunterricht für Kinder von* 10-12 *Jahren*, 1804); et *L'enseignement de la religion chrétienne* (*Unterricht in der christlichen Religion*, 1808).

Le plus remarquable peut-être de ses écrits pédagogiques, celui où il a le mieux condensé les enseignements d'une longue expérience, c'est le volume publié en 1806 sous le titre de *Livre des Fourmis, ou Méthode à suivre pour une éducation raisonnable des éducateurs* (*Ameisenbüchlein, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher*). Il fut amené à écrire ce livre, dit-il, par cette considération que, si les ouvrages traitant de l'éducation des enfants étaient innombrables, il n'en existait pas encore qui traitât de « l'éducation des éducateurs »; et cependant la formation de bons éducateurs est la première condition pour obtenir une bonne éducation de l'enfance. Après une dédicace « au jeune homme qui se voue à la noble fonction d'éducateur », et une introduction expliquant la raison d'être de son livre, Salzmann développe ce qu'il appelle son « symbole », — nous dirions son « credo », — qu'il formule en ces termes : « C'est en lui-même que l'éducateur doit chercher la cause de tous les défauts et de tous les vices de ses élèves. » Deux chapitres sont ensuite consacrés à expliquer ce qu'est l'éducation, et ce qu'un éducateur doit apprendre. Puis viennent les règles de l'éducation que l'éducateur doit se donner à lui-même; les voici : 1° Aie une bonne santé; 2° Sois toujours gai; 3° Apprends à parler et à vivre avec les enfants; 4° Apprends à partager les occupations des enfants; 5° Efforce-toi d'acquérir des notions claires et précises sur les produits de la nature; 6° Apprends à connaître les produits de l'activité de l'homme; 7° Apprends à te servir de tes mains; 8° Apprends à user de ton temps avec économie; 9° Cherche à entrer en relations avec une famille ou un pensionnat dont les enfants ou les élèves se distinguent par l'excellence de leur santé; 10° Cherche à acquérir le talent de donner aux enfants la conscience de leurs devoirs; 11° Agis toujours comme tu voudrais que tes élèves agissent.

La même année que l'*Ameisenbüchlein* parut un *Abécédaire* sous le titre de *Conrad Kiefer's ABC- und Lesebüchlein*. Deux ans plus tard (1808) Salzmann publia encore un ouvrage, le dernier : c'est une sorte de prospectus de son institut, intitulé *Ueber die Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal*.

A partir de 1808, Schnepfenthal commença à décliner : les événements politiques n'étaient pas favorables au développement des établissements d'éducation. Le nombre des élèves tomba, en 1809, de cinquante-deux à trente-six, et continua à diminuer dans les années suivantes. Schnepfenthal se releva plus tard, après 1815 ; mais Salzmann ne devait pas voir ce retour de prospérité. Sa femme mourut en décembre 1810, et il ne survécut que quelques mois à sa fidèle compagne ; sa santé avait été affaiblie depuis 1809 par des attaques de rhumatisme, et il expira le 31 octobre 1811 dans sa soixante-huitième année.

La pédagogie de Salzmann est celle de l'école « philanthropiniste », qui est elle-même, dans ses traits essentiels, celle de Rousseau et de Locke. On y trouve déjà la plupart des principes et des vérités dont Pestalozzi devait s'emparer à son tour, et qu'il allait formuler en leur donnant son accent personnel (V. *Pestalozzi*, p. 2320). C'est dire que cette pédagogie n'a pas vieilli, et que les écrits de Salzmann peuvent, aujourd'hui encore, être lus avec fruit. Pour Salzmann comme pour les éducateurs modernes, la tâche de l'éducation est de « développer et d'exercer les forces physiques, intellectuelles et morales de l'enfant ». Sur le mode d'acquisition des connaissances, il parle comme Pestalozzi : « Comme toutes nos connaissances, dit-il, nous viennent des sens, qui nous fournissent les matériaux dont l'intelligence tire les idées, il est très nécessaire que les sens soient exercés en premier lieu ; et comme le sens de la vue est celui par lequel nous arrivent le plus de perceptions du monde sensible, l'exercice de ce sens est le plus nécessaire... Aussi la plupart des éducateurs sont-ils d'accord sur ce point, que le premier enseignement que reçoit la jeunesse doit être intuitif. » En ce qui concerne le développement moral, il s'exprime ainsi : « Depuis qu'on a supprimé les lisières et les petits chariots, les déformations physiques qu'occasionnaient l'emploi de ces moyens ont disparu, et les enfants n'en apprennent pas moins, d'abord à marcher, puis à courir et à sauter. Supprimez aussi les lisières et les chariots dans le monde moral, et l'homme moral se développera tout aussi bien de lui-même. Qu'est-ce que j'entends par lisières morales? Ce sont les commandements et les défenses, et les moyens artificiels par lesquels on cherche à habituer les enfants à les observer... L'éducateur doit chercher à amener son élève à vouloir lui-même le bien, et à le faire, non parce qu'on le lui a ordonné, et qu'on lui a défendu de faire le mal; non parce qu'il a à attendre une récompense s'il fait le bien, et un châtiment s'il fait

le mal, mais parce que telle est sa volonté. » Aussi recommande-t-il, de préférence aux récompenses et aux punitions « artificielles », l'emploi des récompenses et des punitions « naturelles » ; on croirait, en voyant ce qu'il dit à ce sujet, lire une page de Herbert Spencer.

Quant au plan d'études qu'il avait adopté pour Schnepfenthal, il ressemble beaucoup à celui d'une *Realschule* moderne. Voici, en effet, l'énumération qu'il fait des matières composant son programme d'enseignement :

I. Etude des langues : 1° langue allemande ; 2° langue latine ; 3° langue française ; 4° langue anglaise. — II. Etude des choses : 1° histoire naturelle ; 2° géographie ; 3° histoire ; 4° physique et mathématiques ; 5° ostéologie et technologie ; 6° religion. — III. Chant et dessin.

Lorsque les élèves sont déjà passablement avancés dans les quatre langues mentionnées ci-dessus, ils sont divisés en deux sections, dont l'une comprend les jeunes gens qui se destinent aux études savantes, et l'autre ceux qui se destinent au commerce ou à l'état militaire. Ils continuent à recevoir en commun l'enseignement de l'allemand, du français et de l'anglais. La première section poursuit l'étude du latin et y ajoute celle du grec. La seconde section ne reçoit plus de leçons de latin ; en revanche, les élèves qui se destinent au commerce apprennent la tenue des livres et sont exercés à écrire ; ceux qui se destinent aux armes étudient plus spécialement les mathématiques.

L'institut de Schnepfenthal a continué à prospérer sous la direction des héritiers et des continuateurs de Salzmann ; il a célébré en 1884 la fête de son centième anniversaire. A cette occasion l'institut a fait paraître une biographie de son fondateur, à laquelle nous avons emprunté une partie de nos renseignements. La librairie Pichler, à Vienne, publie en ce moment (1886), dans la collection de ses classiques de la pédagogie, une édition des *Œuvres pédagogiques* de Salzmann en deux volumes, précédée d'une étude biographique et pédagogique due à MM. R. Bosse, de Schnepfenthal, et J. Meyer, d'Osnabrüch.

SALVADOR. — V. au Supplément.

SAONE-ET-LOIRE (Département de). — Superficie, 8 552 kilom. carrés. Population : 625 589 habitants en 1881, au lieu de 614 309 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 73 habitants au lieu de 74 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. 5 arrondissements, formant 6 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Mâcon, Autun, Châlon-sur-Saône, Charolles, Louhans, Montceau-les-Mines ; 50 cantons. 589 communes, dont 402 de 500 hab. et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département de Saône-et-Loire est réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE DE COMMUNES.	NOMBRE D'ÉCOLES publiques.	NOMBRE D'ÉCOLES libres.	NOMBRE DE CLASSES publiques.	NOMBRE DE CLASSES libres.	NOMBRE D'ÉLÈVES publics.	NOMBRE D'ÉLÈVES libres.
Mâcon...	130	220	67	304	159	14 892	4760
Autun...	78	154	54	290	129	17 817	4582
Chalon...	125	192	54	258	139	13 573	4188
Charolles.	102	151	48	212	121	11 572	4006
Louhans.	97	179	24	284	44	17 961	1869
Montceau-les-Mines ...	57	90	30	133	98	8387	4970

Population d'âge scolaire. — En 1876 on comptait 84 867 enfants de 6 à 13 ans (43 188 garçons et 41 619 filles), soit 13.81 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881 on compte 86 538 enfants de 6 à 13 ans (41 721 garçons et 44 817 filles), soit 13.83 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une augmentation de 1 671 enfants de 6 à 13 ans pour une période de cinq années. Pendant la même période la population totale s'est accrue de 11 280 habitants.

1. État de l'instruction publique avant 1789. — V. *Bourgogne*.

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — De 1789 À LA RESTAURATION. — Nous extrayons d'un travail de M. Humbert, précédemment inspecteur primaire à Mâcon, les quelques renseignements qui suivent.

Les mesures prises par la République pour l'organisation de l'instruction primaire restèrent à peu près infructueuses ; sous le régime de la loi du 3 brumaire an IV, les écoles furent presque délaissées. Après l'adoption de la loi du 11 floréal an X, sous le Consulat, le ministre de l'intérieur adressa aux préfets une circulaire demandant des renseignements sur l'état de l'instruction primaire. Dans une lettre du 5 messidor an XI, le sous-préfet de l'un des arrondissements les plus favorisés s'exprimait ainsi : « Il n'existe pas dans l'arrondissement de Chalon d'école à laquelle on puisse absolument donner le titre d'école. Les instituteurs, à un très petit nombre près, ont été nommés antérieurement à la loi du 11 floréal an X. Il serait impossible, même approximativement, de dire le nombre total des enfants qui fréquentent chaque école. L'arrondissement de Chalon, essentiellement agricole, n'envoie les enfants près des instituteurs que dans la saison où les travaux sont totalement suspendus... »

Les tableaux qui furent envoyés à la préfecture à cette occasion se résument ainsi :

Arrondissements	Nombre d'instituteurs	Nombre d'élèves
Mâcon.................	45	935
Chalon.................	59	»
Charolles...............	53	1 444
Louhans...............	43	1 632

La statistique de l'arrondissement d'Autun ne se trouve pas aux archives de la préfecture.

La ville de Mâcon avait en outre 2 pensionnats, 1 école de dessin, et 8 écoles particulières.

Celle de Chalon avait 8 écoles, celle de Charolles 18, celle d'Autun 15.

La ville de Louhans avait 14 écoles, dont 9 de filles ; mais quelques-unes n'avaient que 2 ou 3 élèves.

Il n'est pas mentionné d'école de filles dans les campagnes. Parfois, des femmes d'instituteur, n'ayant ni brevet ni autorisation spéciale, exerçaient, sans concurrence, les fonctions d'institutrices dans de riches communes de 1200 à 2000 âmes.

Le latin entre souvent dans le programme des écoles de ville. Un certain nombre d'instituteurs des communes rurales n'enseignaient que la lecture et l'écriture.

Le montant des indemnités de logement pour tout l'arrondissement de Chalon n'était que de 390 francs. Le taux de la rétribution était communément compris entre 0 fr. 50 et 1 fr. 60. Le plus faible traitement pour le secrétariat de la mairie était de 30 francs, le plus élevé était de 300 francs.

Avant l'émigration, certains prêtres avaient quelques élèves, mais toujours en petit nombre, et dans

le but de les préparer au sacerdoce, ou de former des enfants de chœur; il en était de même des congrégations d'hommes, à part celles qui tenaient des collèges.

Si l'enseignement primaire était si négligé, il n'en était pas ainsi de l'enseignement secondaire. Par une statistique de l'an IX, on voit que les collèges avaient été nombreux, la plupart étaient regrettés. Celui d'Autun était bien fréquenté avant la Révolution, malgré l'existence de deux séminaires dans cette ville. Celui de Tonnerre recevait 90 élèves, dont 50 pensionnaires, quoiqu'il fût à proximité de Meaux, de Chalon et de Cluny, villes plus importantes qui avaient des établissements du même genre.

De 1802 à 1833, l'instruction primaire fit peu de progrès. Le recrutement des maîtres offrait de grandes difficultés dans le département. Bon nombre venaient de la Franche-Comté, de la Savoie et du Dauphiné. Parfois le surnom qui leur était donné rappelait leur origine. Le brevet de capacité ne garantissait qu'un faible degré d'instruction. Des lettres du temps témoignent de l'embarras des membres des jurys d'examen sur la nature des épreuves prescrites par les lois de la République. Une latitude presque aussi grande fut laissée par l'ordonnance royale du 29 février 1816, dont l'article 11 portait : « Le brevet de 3e degré, ou degré inférieur, sera accordé à ceux qui savent suffisamment lire, écrire et chiffrer pour en donner des leçons. »

Dans la session d'examen du 28 août 1819 pour les arrondissements de Mâcon, Charolles et Louhans, quatre aspirantes s'étaient présentées. Le brevet de 1er degré fut accordé à une institutrice examinée sur la lecture, l'écriture, les quatre premières règles, les proportions et la grammaire; le brevet de 2e degré fut accordé à une autre examinée sur la lecture, l'écriture et les trois premières règles de l'arithmétique; les deux autres, ne sachant ni écrire ni calculer, ne furent pas admises.

En 1823, le nombre des instituteurs exerçant régulièrement était :

Arrondissements	Instituteurs	Brevetés du 1er degré	2e degré	3e degré
Mâcon.......	82	0	6	76
Autun.......	40	0	1	39
Chalon......	113	0	6	107
Charolles....	38	0	2	36
Louhans.....	77	0	6	71

Aux termes de l'ordonnance du 28 avril 1828 des comités gratuits pour la surveillance des écoles furent établis en différents lieux. A l'examen de leurs états et de leurs délibérations on est frappé du petit nombre d'écoles et d'élèves. Les deux cantons de Matour et de Tramayes, qui aujourd'hui ont 15 instituteurs, 19 institutrices, 20 adjoints ou adjointes et 3266 élèves, n'avaient alors que 5 écoles : celles des deux chefs-lieux, celles de la Chapelle-du-Mont de France, de Dompierre et de Trivy; elles recevaient 151 élèves. Les autres cantons n'étaient guère plus favorisés.

STATISTIQUE COMPARÉE DE 1829 A 1883-1884. — Voici les données que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans le département de Saône-et-Loire depuis la fin de la Restauration, époque où fut faite la première statistique des écoles primaires.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1837, le département comptait 185 communes n'ayant aucune école, et 424 communes n'ayant pas d'écoles de filles. En 1850, il n'y avait plus que 65 communes entièrement dépourvues d'écoles. En 1883-1884, on ne trouve plus que 7 communes sans écoles; mais 63 communes de 500 habitants n'ont pas d'écoles publiques de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires était, d'après l'*Almanach de l'Université*, de 219 en 1813 et de 322 en 1821. Le progrès du nombre des écoles à partir de 1829 est résumé dans le tableau ci-après :

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1829	d'après la statistique offielle..	»	»	333
1834	— — ..	273	105	378
1837	— — ..	423	155	578
1850	— — ..	599	263	862
1863	— — ..	706	273	979
1876-77	— — ..	909	227	1 136
1878-79	— — ..	873	274	1 147
1879-80	— — ..	883	285	1 168
1880-81	— — ..	899	284	1 183
1881-82	— — ..	932	278	1 210
1882-83	— — ..	959	276	1 235
1883-84	— — ..	977	283	1 260

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Écoles de garçons	mixtes	de filles	Total
1837..............	130	332	116	578
1850..............	568 (y compris les écoles mixtes).		294	862
1863..............	351	224	404	979
1867..............	389	207	436	1 032
1872..............	433	182	484	1 099
1875..............	441	183	508	1 132
1876-77...........	442	183	511	1 136
1878-79...........	447	189	511	1 147
1879-80...........	454	194	520	1 168
1880-81...........	463	193	527	1 183
1881-82...........	466	195	549	1 210
1882-83...........	477	189	569	1 235
1883-84...........	483	187	590	1 260

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques de garçons ou mixtes	de filles	Écoles congréganistes de garçons ou mixtes	de filles	Total
1850.....	550	141	18	153	862
1863.....	522	162	53	242	979
1867.....	542	174	54	262	1032
1872.....	553	200	62	284	1099
1876-77..	557	203	68	308	1136
1878-79..	565	211	71	300	1147
1879-80..	580	215	68	305	1168
1880-81..	590	224	66	303	1183
1881-82..	598	246	63	303	1210
1882-83..	606	267	50	302	1235
1884-85..	617	286	53	304	1260

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs laïques	congrég.	Institutrices laïques	congrég.	Total
1837.......	469	26	53	156	704
1840.......	563	29	81	236	909
1863.......	572	140	248	774	1734
1872.......	656	152	275	619	1702
1876-77....	681	156	299	761	1897
1878-79....	704	175	342	647	1868
1879-80....	729	167	359	703	1958
1880-81....	745	179	360	730	2014
1881-82....	786	202	404	700	2092
1882-83....	845	190	468	724	2227
1883-84....	880	186	499	717	2282

Nombre total d'élèves et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

	Total des élèves	Élèves gratuits
1832 (année civile)....	23 365	Manque
1837 —	36 819	—
1840 —	43 739	—
1850 —	53 037	14 944
1863 —	75 014	19 770
1867 —	78 760	21 980
1872 —	89 474	37 229
1876-77 (année scolaire)..	93 861	Manque
1878-79 — ..	94 974	48 851
1879-80 — ..	98 415	52 949
1880-81 — ..	98 543	53 113
1881-82 — ..	106 200	Gratuité
1882-83 — ..	107 193	»
1883-84 — ..	108 562	»

En 1834 il y avait 446 élèves inscrits sur 10 000 habitants; en 1840, 812; en 1863, 1289; en 1876-1877, 1526, et 1735 en 1883-1884.

Ecoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1837..................	»	»
1850..................	9	1 140
1863..................	25	2 960
1867..................	60	4 693
1876-77................	46	6 673
1878-79................	52	7 076
1879-80................	59	7 746
1880-81................	65	8 230
1881-82................	66	8 316
1882-83................	73	9 347
1883-84................	75	9 701

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre de cours		Nombre d'auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1850..............	2	»	98	»
1863..............	10	»	384	»
1867..............	336	15	7 564	351
1869..............	356	21	7 050	342
1872..............	193	12	3 728	188
1876-77...........	210	13	3 650	214
1879-80...........	226	14	4 731	284
1880-81...........	220	14	4 285	207
1881-82...........	227	17	5 020	323
1882-83...........	305	26	5 231	446
1883-84...........	303	23	6 295	400
1884-85...........	157	14	3 202	285

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1833 à 1885 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850.	351	brevets élémentaires,	158	brevets supérieurs.
1851-1867.	510	— obligatoires,	33	— complets.
1868-1880.	490	— —	44	— facultatifs. ou complets.
1881......	176	— élémentaires,	18	— supérieurs.
1882......	181	— —	17	—
1883......	94	— —	17	— —
1884......	144	— —	19	— —
1885......	181	— —	19	— —

Institutrices.

1836-1850.	39	brevets élémentaires,	5	brevets supérieurs
1851-1867.	370	— obligatoires,	13	— complets.
1868-1880.	689	— —	99	— facultatifs ou complets.
1881.......	244	— élémentaires,	9	— supérieurs.
1882.......	290	— —	24	— —
1883.......	260	— —	23	— —
1884.......	230	— —	14	— —
1885.......	407	— —	25	— —

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans le département de Saône-et-Loire en 1879. En voici le tableau :

	Nombre de candidats		Certificats obtenus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1879................	689	382	332	184
1880................	662	428	400	285
1881................	905	589	552	411
1882................	1 226	789	712	523
1883................	1 576	1 315	1 014	955
1884................	1 700	1 412	1 045	962

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-dessous indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints :

Nombre de conscrits sachant au moins lire, de 1827 à 1884 inclusivement.

ANNÉES.	NOMBRE DES CONSCRITS			RANG DU DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29..........	14 512	5 255	36.2	57e
1831-35..........	25 809	10 993	42.6	57e
1836-40..........	25 719	11 120	43.2	58e
1841-45..........	25 216	12 646	50.2	56e
1846-50..........	25 338	15 462	61.»	49e
1851-55..........	27 335	17 323	63.4	50e
1856-60..........	25 747	17 455	67.8	48e
1861-65..........	26 055	18 850	72.3	48e
1866-68..........	14 852	11 544	77.7	50e
1871-75..........	26 133	22 231	85.1	37e
1876-77..........	9 532	8 609	90.3	30e
1878..............	5 148	4 413	85.7	44e
1879..............	5 503	4 880	58.5	35e
1880..............	5 202	4 729	90.9	30e
1881..............	5 525	5 005	90.6	32e
1882..............	5 477	4 876	89.»	42e
1883..............	5 780	5 346	92.5	33e
1884..............	5 520	5 062	91.7	34e

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits était de 44.8 0/0; dans le département de Saône-et-Loire cette moyenne était de 36.2 0/0, soit 8.6 0/0 au-dessous de la moyenne générale. La classe de 1884, en portant l'instruction des conscrits dans le département de Saône-et-Loire à 91.7 0/0, proportion déjà atteinte et dépassée par la classe de 1883, réalise ainsi un progrès total de 55.5 0/0 pour la période de cinquante-cinq années qui s'est écoulée de 1829 à 1884, soit un progrès annuel de 1.01 0/0, tandis que pour toute la France le progrès n'a été durant la même période que de 0.79 0/0.

Nombre de conjoints, sur 100, ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55.....	70.9	55.7	63.3
1856-60.....	66.7	46.»	56.4
1861-65.....	69.»	53.»	60.9
1866-70.....	74.6	60.7	67.7
1871-75.....	79.5	68.7	74.1
1876-77.....	83.»	74.»	78.5
1878.......	83.»	77.»	79.9
1879.......	86.6	77.8	82.2
1880.......	85.7	82.7	84.2
1881.......	72.4	77.5	77.4
1882.......	88.4	82.1	85.2

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire pour les trente dernières années, de 1855 à 1884 :

ANNÉES.	RÉTRIBUTION scolaire A PART.	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'État.
1855.....	170 807	121 936	68 002	»
1856.....	177 727	140 140	62 948	»
1857.....	180 895	117 387	60 550	5 519
1858.....	185 280	120 923	59 116	»
1859.....	190 690	123 839	53 417	»
1860.....	260 339	112 413	40 639	»
1861.....	277 215	120 798	30 691	»
1862.....	285 242	120 484	29 538	»
1863.....	285 509	156 471	25 842	»
1864.....	316 812	138 589	16 443	»
1865.....	324 251	140 809	17 239	»
1866.....	321 680	135 113	23 188	»
1867.....	318 505	138 317	25 175	»
1868.....	429 310	288 297	51 256	»
1869.....	458 099	295 728	62 145	»
1870.....	451 623	301 502	70 264	4 947
1871.....	403 045	337 829	87 671	3 786
1872.....	421 032	381 550	85 442	3 035
1873.....	417 838	420 116	97 152	11 031
1874.....	416 230	457 707	107 355	9 600
1875.....	427 989	469 980	102 209	14 087
1876.....	433 804	456 969	116 478	15 171
1877.....	420 857	596 977	136 835	16 196
1878.....	404 523	518 971	170 362	32 540
1879.....	381 839	575 065	180 263	34 610
1880.....	364 983	632 370	172 080	39 200
1881.....	182 589	595 600	164 810	307 479
1882.....	Gratuité	238 651	106 712	1 073 280
1883.....	»	239 958	101 865	1 201 287
1884.....	»	196 402	77 842	1 254 127

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de 8fr,29, soit 1fr,18 au-dessous de la moyenne générale, qui était à la même date de 9fr,47. En 1876, cette dépense était de 14fr,47, la moyenne générale étant de 17fr,83. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le département de Saône-et-Loire était de 17fr,62, tandis que la moyenne générale était de 21fr,77.

État actuel de l'instruction primaire. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département de Saône-et-Loire pendant l'année scolaire 1884-1885.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 1263 (986 écoles publiques et 277 écoles libres). 6 communes seulement sont entièrement dépourvues d'écoles. 59 communes de plus de 500 habitants n'ont pas encore d'école publique de filles. Sur les 1 263 écoles primaires du département, il y a 920 écoles laïques (449 écoles de garçons, 304 de filles et 167 mixtes) et 343 écoles congréganistes (37 de garçons, 296 de filles et 10 mixtes).

Division des écoles de toute nature d'après le nombre de classes qu'elles possèdent :

	Publiques	Libres
Écoles à 1 classe...........	784	93
— 2 classes...........	132	92
— 3 —	45	35
— 4 —	16	29
— 5 —	3	9
— 6 —	3	9
— 7 —	2	4
— 8 — et au-dessus.	1	6
Totaux........	986	277

Division des classes d'après le nombre des élèves qu'elles reçoivent :

Classes de 50 élèves et au-dessous....	983,	soit 66.4 0/0
— de plus de 50 élèves........	204,	— 17.8
— — 60 —	155,	— 10.5
— — 70 —	49,	— 3.3
— — 80 —	30,	— 2

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont : 82.8 0/0, 10.8 0/0, 4.1 0/0, 1.4 0/0, 0.9 0/0. D'où il résulte que, sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le département se trouve dans une situation inférieure à la moyenne générale.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1884-1885 sont au nombre de 108 577 (au lieu de 108 562 en 1883-1884). Ce nombre peut se décomposer en :

Élèves des écoles publiques............	84 202	108 577
— libres...............	24 375	
Garçons..............................	55 820	108 577
Filles.................................	52 757	
Élèves des écoles laïques.............	74 661	108 577
— congréganistes.......	33 916	
Élèves des écoles de garçons..........	50 074	108 577
Élèves des écoles de filles............	48 311	
Élèves des écoles mixtes...............	10 192	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 108 577 pour 88 399. De plus, les états de situation des écoles maternelles accusent l'inscription de 1 314 enfants de plus de 6 ans, et les classes primaires des établissements d'enseignement secondaire en reçoivent 665, soit, au total, 90 378 enfants d'âge scolaire inscrits dans les établissements de toute nature. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département de Saône-et-Loire serait de 86 538, d'où il résulterait un excédent de 3 840 inscrits de 6 à 13 ans sur les recensés du même âge.

Cette supériorité du nombre des inscriptions sur celui des enfants recensés, supériorité dont on connaît les causes et qui a déjà été constatée pour plusieurs départements avec plus ou moins d'intensité, deviendra générale à mesure que le nombre des écoles augmentera et que les parents n'auront plus, pour leurs enfants, que l'embarras du choix.

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1885 :

	Nombre de candidats	Nombre de certificats obtenus
Garçons............	1824	1300
Filles..............	1532	1097
Totaux.........	3356	2397

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1884-1885 un effectif de 2298 instituteurs ou institutrices, dont nous donnons le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques :

	Instituteurs laïques	Instituteurs congr.	Institutrices laïques	Institutrices congr.
Titulaires avec brevet supérieur..............	85	»	40	»
Titulaires avec brevet élémentaire..............	496	6	244	61
Titulaires sans brevet....	»	»	»	54
Adjoints brevetés........	277	9	160	41
— non brevetés....	»	3	»	14

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs laïques	Instituteurs congr.	Institutrices laïques	Institutrices congr.
Titulaires brevetés.......	18	31	36	118
— non brevetés...	»	»	1	73
Adjoints brevetés........	40	75	51	200
— non brevetés....	»	22	3	141

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1885 est résumée dans le tableau suivant :

Nombre et nature des immeubles scolaires.

	Appartenant aux communes	Prêtés	Loués	Total
Écoles de garçons..	338	1	5	344
Écoles de filles	194	29	64	287
Écoles mixtes......	147	5	15	167
Écoles de garçons et de filles dans le même immeuble....	90	»	4	94
Totaux......	769	35	88	892

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 323 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées annuellement pour loyers de maison d'école s'élève à 46 906 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'État à diverses communes du département de Saône-et-Loire pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les neuf dernières années, est le suivant :

	Nombre des communes	Subventions de l'État
1877..............	9	24 300 fr.
1878..............	9	22 700
1879..............	67	381 800
1880..............	83	458 200
1881..............	78	335 570
1882..............	64	436 500
1883..............	85	310 100
1884..............	63	320 950
1885..............	20	33 160
Totaux........	478	2 323 230 fr.

Ecoles maternelles. — Le département compte, en 1885, 76 écoles maternelles (33 publiques et 43 libres). Sur les 33 écoles maternelles publiques, 22 sont dirigées par des directrices laïques et 11 par des directrices congréganistes. Toutes les directrices laïques sont munies du certificat d'aptitude; parmi les 11 directrices congréganistes, 6 seulement sont pourvues d'un titre de capacité. Les 43 écoles maternelles libres sont dirigées par des congréganistes, dont 17 exercent sans titres de capacité. Les directrices publiques laïques sont secondées par 9 sous-directrices, toutes pourvues d'un titre de capacité; les directrices publiques congréganistes sont secondées par 8 sous-directrices, dont 5 sans titre de capacité. On trouve également 10 sous-directrices d'écoles maternelles libres congréganistes, dont 9 sans titre de capacité.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année 1884-1885, 10 200 élèves (9 703 en 1883-1884), répartis comme suit :

Écoles maternelles	publiques.	laïques..	2582	4 511	10 200
		congrég.	1929		
	libres....	laïques..	»	5 689	
		congrég.	5689		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 1314.

Ecoles normales. — Le département de Saône-et-Loire possède deux écoles normales, une pour les instituteurs et une pour les institutrices.

L'école normale d'instituteurs, une des plus anciennes, a été fondée à Mâcon en 1833. Elle contient actuellement 67 élèves-maîtres, auxquels l'enseignement est donné par 6 maîtres normaux et 5 maîtres supplémentaires.

La fondation de l'école normale d'institutrices, dont le siège est également à Mâcon, ne remonte qu'à 1872. Elle contient actuellement 36 élèves-maîtresses auxquelles l'enseignement est donné par 8 maîtresses normales et 3 maîtresses supplémentaires.

Ecoles primaires supérieures. — Les états de situation de 1884-1885 mentionnent pour le département de Saône-et-Loire 2 écoles primaires supérieures publiques pour les garçons, avec 101 élèves, et 1 cours complémentaire public pour les filles recevant 7 élèves.

Bibliothèques scolaires. — Voici la situation au 1er janvier 1885 :

Nombre de bibliothèques..............	456
— de livres de lecture...........	45 406
— de prêts pendant l'année 1886...	64 501

En 1863, le département ne possédait que 32 bibliothèques scolaires contenant ensemble 1136 volumes de toute nature.

Bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1886 :

Nombre de bibliothèques...............	42
— de volumes........................	6 531

Caisses des écoles. — 203 caisses des écoles fonctionnent en 1886 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1885 :

Recettes de l'exercice 1885...........	32 759 fr.
Dépenses..............................	20 986
Somme en caisse à la clôture de l'exercice......................	11 773 fr.

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le département ne possédait que 7 caisses de ce genre, dont l'actif était en 1881 de 960 francs.

Caisses d'épargne scolaire. — Elles existent dans le département depuis 1875. Voici leur situation en 1879 et en 1886 :

Années	Nombre de caisses	Nombre de livrets	Sommes inscrites à ces livrets
1879	38	2 225	45 031 fr.
1886..........	375	5 545	131 350 fr.

Société de secours mutuels. — La Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices a été fondée en 1861. Elle comptait en 1879 340 membres et son actif atteignait 71 144 fr. Depuis cette époque le nombre de ses adhérents a diminué, mais son capital s'est augmenté : elle compte en 1886 288 membres, et son actif s'élève à 96 807 francs.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin scolaire* du département de Saône-et-Loire, dont la fondation remonte à 1868, paraît suivant les besoins du service, en format petit in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques dont il devient la propriété, et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général.

SAONE (Département de la **HAUTE-**). — Superficie, 5 340 kilom. carrés. Population : 295 905 habitants en 1881, au lieu de 304 052 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 55 habitants, au lieu de 71 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. 5 arrondissements, formant 5 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Vesoul (nord), Vesoul (sud), Gray, Lure et Luxeuil ; 28 cantons, 583 communes, dont 174 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département de la Haute-Saône est réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE de communes.	D'ÉCOLES publiq.	D'ÉCOLES libres.	DE CLASSES publiq.	DE CLASSES libres.	D'ÉLÈVES publics.	D'ÉLÈVES libres.
Vesoul (N)	127	226	4	258	9	9 689	212
— (S).	124	268	10	237	26	7 731	931
Gray......	116	201	21	235	52	7 904	1 179
Lure.....	109	221	19	267	33	12 338	885
Luxeuil...	106	209	7	259	22	11 711	637

Population d'âge scolaire. — En 1876 on comptait 37 721 enfants de 6 à 13 ans (19 085 garçons et 18 636 filles), soit 12.41 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881 on ne compte plus que 34 741 enfants de 6 à 13 ans (16 970 garçons et 17 771 filles), soit 11.74 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une diminution de 2 980 enfants de 6 à 13 ans pour une période de cinq années. Pendant la même période la population totale a diminué de 8 146 habitants.

1. État de l'instruction publique avant 1789. — V. *Franche-Comté*.

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — Sur l'époque de la Révolution, du Consulat, de l'Empire et de la Restauration, uous ne possédons pas de renseignements relatifs à ce département. Les premières données remontent à la statistique de 1829.

STATISTIQUE COMPARÉE DE 1829 A 1883-1884. — *Nombre des communes dépourvues d'écoles.* — En 1837, le département comptait 12 communes n'ayant aucune école, et 195 communes n'ayant pas d'écoles de filles. En 1850, il n'y avait plus que 7 communes entièrement dépourvues d'écoles. En 1883-1884, on ne trouve plus de communes sans écoles; mais 8 communes de 500 habitants n'ont pas d'écoles publiques de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires était, d'après l'*Almanach de l'Université*, de 476 en 1821. Le progrès du nombre des écoles à partir de 1829 est résumé dans le tableau ci-après :

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1829	d'après la statistique officlle..	»	»	482
1834	— — ..	467	37	504
1837	— — ..	887	102	989
1850	— — ..	937	69	1 006
1863	— — ..	984	37	1 021
1876-77	— — ..	1008	49	1 057
1878-79	— — ..	1 021	51	1 072
1879-80	— — ..	1 025	48	1 073
1880-81	— — ..	1 030	55	1 085
1881-82	— — ..	1 031	62	1 093
1882-83	— — ..	1 051	63	1 114
1883-84	— — ..	1 059	65	1 124

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Écoles de garçons	Écoles mixtes	Écoles de filles	Total
1837..............	370	243	376	989
1850..............	624 (y compris les écoles mixtes)		382	1 006
1863	390	235	396	1 021
1867	393	242	402	1 037
1872	389	274	408	1 071
1875	390	266	408	1 064
1876-77	389	261	407	1 057
1878-79	398	260	414	1 072
1879-80	398	259	416	1 073
1880-81	401	265	419	1 085
1881-82	399	271	423	1 093
1882-83	401	284	429	1 114
1883-84	402	292	430	1 124

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques de garçons ou mixtes	Écoles laïques de filles	Écoles congréganistes de garçons ou mixtes	Écoles congréganistes de filles	Total
1850.....	615	301	9	81	1 001
1863.....	611	266	14	130	1 026
1867.....	620	268	15	134	1 037
1872.....	652	258	11	150	1 071
1876-77..	638	243	12	164	1 057
1878-79..	644	254	14	160	1 072
1879-80..	643	258	14	158	1 073
1880-81..	650	265	16	154	1 085
1881-82..	665	271	15	152	1 093
1882-83..	669	282	16	147	1 114
1883-84..	678	284	16	146	1 124

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs laïques	Instituteurs congrégan.	Institutrices laïques	Institutrices congrégan.	Total
1837.....	630	9	325	124	1 088
1840.....	654	4	273	89	1 020
1863.....	652	47	309	216	1 224
1872.....	696	37	329	237	1 299
1876-77..	677	30	305	244	1 256
1878-79..	685	33	333	286	1 377
1879-80..	717	35	340	278	1 370
1880-81..	725	33	350	293	1 401
1881-82..	733	28	363	282	1 406
1882-83..	744	32	386	274	1 436
1883-84..	731	34	397	257	1 419

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

		Total des élèves	Élèves gratuits
1832	(année civile)....	45 093	Manque
1837	—	57 874	—
1840	—	58 449	—
1850	—	58 256	18 680
1863	—	56 192	27 156
1867	—	57 334	28 821
1872	—	59 642	34 844
1876-77	(année scolaire)..	52 793	Manque
1878-79	— ..	53 058	33 529
1879-80	— ..	51 915	33 325
1880-81	— ..	51 821	34 150
1881-82	— ..	53 730	Gratuité
1882-83	— ..	53 081	—
1883-84	— ..	52 531	—

En 1832, il y avait 1 159 élèves inscrits sur 10 000 habitants; en 1840, 1 702; en 1863, 1 772; en 1876-1877, 1 701, et 1 777 en 1883-1884.

Écoles maternelles (*Salles d'asile*).

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1837................	»	»
1850................	10	885
1863................	25	2 682
1867................	29	3 137
1876-77.............	43	10 099
1878-79.............	47	5 208
1879-80.............	52	5 272
1880-81.............	53	5 285
1881-82.............	61	5 522
1882-83.............	59	5 330
1883-84.............	62	5 415

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre de cours Hommes	Nombre de cours Femmes	Nombre d'auditeurs Hommes	Nombre d'auditeurs Femmes
1850..............	7	2	218	96
1863..............	23	2	575	75
1867..............	483	29	10 249	460
1869..............	476	91	9 429	1 674
1872..............	150	12	3 102	183
1876-77...........	103	5	1 899	72
1879-80...........	100	5	1 705	74
1880-81...........	92	6	1 748	88
1881-82...........	127	10	2 345	156
1882-83...........	132	8	1552	40
1883-84...........	103	1	1 177	3
1884-55...........	62	1	1 198	6

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1833 à 1885 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850.	510	brevets élémentaires,	79	brevets	supérieurs.
1851-1867.	495	— obligatoires,	4	—	complets.
1868-1880.	547	— —	107	—	facultatifs ou complets.
1881......	161	— élémentaires,	17	—	supérieurs.
1882......	111	— —	14	—	—
1883......	137	— —	9	—	—
1884......	98	— —	14	—	—
1885......	108	— —	11	—	—

Institutrices.

1836-1850.	285	brevets élémentaires,	17	brevets	supérieurs.
1851-1867.	380	— obligatoires,	7	—	complets.
1868-1880.	492	— —	73	—	facultatifs ou complets.
1881......	127	— élémentaires,	10	—	supérieur.
1882......	154	— —	20	—	—
1883......	112	— —	14	—	—
1884......	137	— —	8	—	—
1885......	141	— —	22	—	—

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans le département de la Haute-Saône en 1874. En voici le tableau :

	Nombre de candidats		Certificats obtenus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1874.............	459	»	229	»
1875.............	479	»	302	»
1876.............	502	»	332	»
1877.............	778	465	488	386
1878.............	803	487	571	401
1879.............	985	641	580	412
1880.............	865	536	576	421
1881.............	977	590	655	459
1882.............	967	754	690	624
1883.............	1063	834	719	624
1884.............	1023	316	869	703

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-dessous indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints :

Nombre de conscrits sachant au moins lire, de 1827 à 1884 inclusivement.

ANNÉES	CONSCRITS			RANG DU DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29	8 237	5 704	68.2	10e
1831-35	15 611	12 151	77.8	12e
1836-40	15 521	13 371	86.1	10e
1841-45	15 831	13 952	88.1	11e
1846-50	15 750	14 332	91.»	8e
1851-55	14 757	13 432	91.1	8e
1856-60	14 932	13 543	90.7	12e
1861-65	14 988	13 851	92.4	13e
1866-68	7 976	7 596	96.5	10e
1871-75	11 656	11 066	94.9	11e
1876-77	5 384	5 144	95.5	11e
1878	2 824	2 710	96.»	10e
1879	3 001	2 847	94.9	14e
1880	2 650	2 541	95.9	11e
1881	2 650	2 542	95.9	11e
1882	2 672	2 514	94.1	23e
1883	2 664	2 497	93.7	26e
1884	2 661	2 529	95.»	23e

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits était de 44.8 0/0; dans le département de la Haute-Saône cette moyenne était de 68.2 0/0, soit 23.4 0/0 au-dessus de la moyenne générale. La classe de 1884, en portant l'instruction des conscrits dans le département de la Haute-Saône à 95.0 0/0, réalise ainsi un progrès total de 26.8 0/0 pour la période de cinquante-cinq années qui s'est écoulée de 1829 à 1884. soit un progrès annuel de 0.48 0/0, tandis que pour toute la France le progrès a été durant la même période de 0.79 0/0.

Nombre de conjoints sur 100 ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55........	94.7	75.1	84.7
1856-60........	93.2	78.3	89.4
1861-65........	94.7	84.1	89.»
1866-70........	94.9	86.8	90.9
1871-75........	96.4	90.9	93.6
1876-77........	98.8	94.1	96.4
1878...........	98.7	95.9	97.3
1879...........	98.9	95.8	97.3
1880...........	99.3	95.7	97.6
1881...........	96.8	95.5	96.2
1882...........	98.8	96.3	97.6

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire pour les trente dernières années, de 1855 à 1884 :

ANNÉES.	RÉTRIBUTION scolaire À PART.	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire.	SUBVENTIONS	
			du département	de l'Etat.
1855.....	60 121	256 214	30 506	19 587
1856.....	62 188	253 795	30 923	17 766
1857.....	61 502	254 049	30 101	18 755
1858.....	61 666	256 095	29 552	11 332
1859.....	61 201	259 171	31 507	10 154
1860.....	81 548	259 255	30 136	»
1861.....	73 548	286 220	21 683	»
1862.....	76 405	292 004	16 485	»
1863.....	79 553	317 515	21 992	»
1864.....	126 654	443 589	25 614	»
1865.....	127 091	449 106	25 357	»
1866.....	127 800	460 131	26 637	»
1867.....	120 831	473 918	29 999	»
1868.....	119 339	547 803	30 865	»
1869.....	122 078	544 147	35 291	»
1870.....	105 221	557 941	35 519	»
1871.....	103 607	603 121	42 255	»
1872.....	105 672	612 022	45 265	»
1873.....	101 918	624 856	43 873	7 624
1874.....	96 251	646 267	33 597	7 023
1875.....	102 265	644 648	35 099	5 845
1876.....	91 646	614 457	42 666	»
1877.....	106 306	650 329	54 490	»
1878.....	95 623	729 315	61 740	»
1879.....	87 079	773 766	50 705	»
1880.....	79 051	775 288	55 906	»
1881.....	43 743	787 887	64 971	48 059
1882.....	Gratuité.	110 627	3 480	895 847
1883.....	»	129 143	4 948	912 959
1884.....	»	105 257	16 165	935 725

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de 7fr,71, soit 1fr,76 au-dessous de la moyenne générale qui était à la même date de 9fr,47. En 1876, cette dépense était de 14fr,91, la moyenne générale étant de 17fr,83. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le département de la Haute-Saône était de 20 francs, tandis que la moyenne générale était de 21fr,77.

ÉTAT ACTUEL DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département de la Haute-Saône pendant l'année scolaire 1884-1885.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 1126 (1065 écoles publiques et 61 écoles libres). Aucune commune n'est entièrement

dépourvue d'écoles. 8 communes de plus de 500 habitants n'ont pas encore d'école publique de filles (ce nombre était de 9 en 1882). Sur les 1 126 écoles primaires du département, il y a 969 écoles laïques (388 écoles de garçons, 286 de filles et 295 mixtes) et 157 écoles congréganistes (11 de garçons, 140 de filles et 6 mixtes).

1° Division des écoles de toute nature d'après le nombre de classes qu'elles possèdent :

	Publiques	Libres
Écoles à 1 classe	933	25
— 2 —	103	18
— 3 —	16	5
— 4 —	9	7
— 5 —	2	4
— 6 —	2	2
— 7 —	»	»
— 8 — et au-dessus	»	»
Totaux	1 065	61

2° Division des classes d'après le nombre des élèves qu'elles reçoivent :

Classes de 50 élèves et au-dessous...	1 170,	soit 93.2 0/0
— de plus de 50 élèves	63,	— 4.9 0/0
— — de 60 —	15,	— 1.2 0/0
— — de 70 —	6,	— ».5 0/0
— — de 80 —	2,	— ».2 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont : 82.8 0/0, 10.8 0/0, 4.1 0/0, 1.4 0/0, 0.9 0/0. D'où il résulte que sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le département de la Haute-Saône se trouve dans une bonne situation.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1884-1885 sont au nombre de 53 217 (au lieu de 52 521 en 1883-1884). Ce nombre peut se décomposer en :

Elèves des écoles publiques	49 373	53 217
— — libres	3 844	
Garçons	27 753	53 217
Filles	25 464	
Elèves des écoles laïques	43 630	53 217
— — congréganistes	9 587	
Elèves des écoles de garçons	21 672	53 217
Elèves des écoles de filles	20 567	
Elèves des écoles mixtes	10 978	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 53 217 pour 38 562. De plus, les états de situation des écoles maternelles accusent l'inscription de 607 enfants de plus de 6 ans, et les classes primaires des établissements d'enseignement secondaire en reçoivent 433, soit au total 39 602 enfants d'âge scolaire inscrits dans les établissements de toute nature.

D'après le recensement de 1881 le nombre des enfants de cet âge pour le département de la Haute-Saône serait de 34 741, d'où il résulterait un excédent de 4 861 inscrits de 6 à 13 ans sur les recensés du même âge.

Cet excédent, dont on connaît les sources, a déjà été constaté pour plusieurs départements avec plus ou moins d'intensité, et il deviendra général lorsque tous les enfants fréquenteront régulièrement l'école.

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires, dans le département de la Haute-Saône, a été le suivant en 1885 :

	Nombre de candidats.	Nombre de certificats obtenus.
Garçons	1 132	883
Filles	938	767
Totaux	2 070	1 650

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1884-1885 un effectif de 1 423 instituteurs ou institutrices, dont nous donnons le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques :

	Instituteurs Laïques	Instituteurs Congr.	Institutrices Laïques	Institutrices Cong.
Titulaires avec brevet supérieur	62	»	48	»
Titulaires avec brevet élémentaire	556	2	289	92
Titulaires sans brevet	»	»	1	15
Adjoints brevetés	105	3	48	24
— non brevetés	»	2	»	11

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs Laïques	Instituteurs Congr.	Institutrices Laïques	Institutrices Congr
Titulaires brevetés	5	8	8	28
— non brevetés	»	»	»	12
Adjoints brevetés	1	21	10	54
— non brevetés	»	3	1	14

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1885 est résumée dans le tableau ci-dessous :

Nombre et nature des immeubles scolaires.

	Appartenant aux communes.	Prêtés.	Loués.	Total.
Ecoles de garçons	181	»	1	182
Ecoles de filles	167	9	4	180
Ecoles mixtes	269	1	12	282
Ecoles de garçons et de filles dans le même immeuble	206	1	»	207
Totaux	823	11	17	851

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 186 sont l'objet d'une demande d'amélioration.

Le montant des sommes payées annuellement pour loyers de maison d'école s'élève à 2010 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'État à diverses communes du département de la Haute-Saône pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les neuf dernières années, est le suivant :

	Nombre des communes.	Subventions de l'Etat.
1877	13	55 050 fr.
1878	12	40 100
1889	13	57 300
1880	25	103 700
1881	27	84 400
1882	33	85 405
1883	40	179 550
1884	57	308 550
1885	13	12 120
Totaux	233	926 175 fr.

Ecoles maternelles. — Le département compte, en 1885, 66 écoles maternelles (55 publiques et 11 libres). Sur les 55 écoles maternelles publiques, 21 sont dirigées par des directrices laïques et 34 par des directrices congréganistes. Toutes les directrices laïques sont munies du certificat d'aptitude; parmi les 34 directrices congréganistes, 18 seulement sont dans ce cas. Sur les 11 écoles maternelles libres, 2 sont dirigées par des laïques et 9 par des congréganistes; 4 directrices congréganistes n'ont pas de titres de capacité. Les directrices publiques laïques sont secondées par 10 sous-directrices toutes pourvues d'un titre de capacité; les directrices publiques congréganistes sont se-

condées par 3 sous-directrices dont 1 sans titre de capacité. On trouve également 1 sous-directrice d'école maternelle libre laïque et 2 sous-directrices congréganistes possédant leur certificat d'aptitude.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année 1884-1885, 5732 élèves (5415 en 1883-1884), répartis comme suit :

Écoles maternelles publiques	laïques	1914	4692	5732
	congréganistes	2278		
Écoles maternelles libres	laïques	270	1040	
	congréganistes	770		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 607.

Écoles normales. — Le département de la Haute-Saône possède deux écoles normales primaires, une pour les instituteurs et une pour les institutrices.

L'école normale d'instituteurs, fondée à Vesoul en 1834, reçoit actuellement 65 élèves-maîtres auxquels l'enseignement est donné par 7 maîtres normaux et 6 maîtres supplémentaires.

L'école normale d'institutrices, créée par application de la loi du 10 août 1879, n'a été ouverte qu'en 1884. Son siège est également à Vesoul. Elle compte, à la rentrée des classes en 1885, 48 élèves-maîtresses auxquelles l'enseignement est donné par 8 maîtresses normales et 3 maîtresses supplémentaires.

Ecoles primaires supérieures. — L'enseignement primaire supérieur dans le département de la Haute-Saône, d'après une statistique récente, comprend une seule école primaire supérieure publique de garçons ayant deux maîtres spéciaux pour donner l'instruction à 57 élèves, dont 9 boursiers de l'État; et un cours complémentaire public, auquel est attaché un maître spécial, avec un effectif de 30 élèves.

Bibliothèques scolaires. — Voici la situation au 1er janvier 1885 :

Nombre de bibliothèques	539
— de livres de lecture	54 065
— de prêts pendant l'année	76 919

En 1863, le département ne possédait que 229 bibliothèques scolaires contenant ensemble 9547 volumes de toute nature.

Bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1886 :

Nombre de bibliothèques	28
— de volumes	10 459

Caisses des écoles. — 422 caisses des écoles fonctionnent en 1886 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1885 :

Recettes de l'exercice 1885	59 745 fr.
Dépenses	40 082
Somme en caisse à la clôture de l'exercice	19 663 fr.

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le département possédait déjà 166 caisses de ce genre, dont l'actif était en 1881 de 25323 francs.

Caisses d'épargne scolaire. — Elles existent dans le département depuis 1878. Voici leur situation en 1879 et en 1886 :

Année	Nombre de caisses	Nombre de livrets	Sommes inscrites à ces livrets
1879	1	25	146 fr.
1886	174	2612	38 217 fr.

Société de secours mutuels. — La Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1868, est en voie de prospérité. Elle ne comptait en 1879 que 603 membres et son actif n'atteignait pas 26000 francs. Elle compte en 1886 785 membres, et son actif s'élève à 50876 francs.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin scolaire* du département de la Haute-Saône, dont la fondation remonte à 1868, paraît suivant les besoins du service, en format petit in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques, dont il devient la propriété, et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général.

SARAZIN. — Louis-Charles Sarazin naquit à Paris le 1er mars 1797. Il fit ses premières études dans un modeste externat du faubourg Saint-Antoine et y fut bientôt employé comme sous-maître. L'instruction primaire l'attirait. Il voulut connaître à fond la forme nouvelle sous laquelle elle se présentait alors et qui commençait à prendre faveur : il se fit le disciple du pasteur Frossard qui, avec les pasteurs Martin et Bellot, était allé en Angleterre étudier le système de Lancaster, et essayait de l'implanter à Paris. Deux écoles mutuelles venaient de s'ouvrir, l'une rue Saint-Jean-de-Beauvais, l'autre rue Saint-Ambroise-Popincourt. Au mois de décembre 1816, le jeune Sarazin fut placé à la tête de cette dernière. Il s'y distingua et, le 19 août 1818, le jour de la distribution solennelle des prix du concours entre les collèges royaux de Paris, « dans le lieu des séances de l'Institut royal », il recevait des mains de Royer-Collard « une des médailles d'argent destinées à l'encouragement des instituteurs primaires ».

Le comte de Chabrol, préfet de la Seine, ayant fondé à Paris une « École normale élémentaire », la direction en fut mise au concours. Les épreuves durèrent trois jours et six heures par jour; elles portèrent sur toutes les questions de l'enseignement élémentaire (lecture, calligraphie, orthographe, principes de la langue française, éléments de la géographie, de l'arithmétique et de l'arpentage, ainsi que les procédés de leur enseignement, connaissance suffisante des préceptes et des dogmes de la religion). Des quarante-huit candidats qui s'étaient fait inscrire, treize seulement purent en atteindre la fin; M. Sarazin, à l'unanimité du jury, fut placé au premier rang et nommé directeur de l'établissement. L'école comprenait un internat et un externat. Le 20 novembre 1821, M. Sarazin y annexa l'un des deux premiers cours d'adultes qui existèrent à Paris, et M. de Chabrol l'autorisa « à faire les dépenses d'éclairage et autres menus frais qu'exigerait la nouvelle classe ». Le 19 avril 1822, le conseil d'administration de la Société pour l'instruction élémentaire, par une lettre signée du duc de La Rochefaucauld, du duc de la Vauguyon, du duc de Doudeauville, du baron de Gérando, de Jomard, du comte de Lasteyrie, de Francœur, félicitait chaudement le directeur des résultats obtenus.

Peu de temps après (20 mars 1824), le préfet de la Seine écrivait à M. Sarazin la lettre suivante : « Sur le rapport avantageux qui m'a été fait à votre sujet, j'ai décidé qu'à partir du mois d'avril prochain vous seriez chargé de l'inspection des écoles élémentaires du département. Trois jours par semaine seront consacrés à cette inspection et trois jours à l'enseignement des élèves de l'Ecole normale élémentaire. Votre traitement total pour ces deux attributions sera de trois mille francs, compris vos frais de tournées. Il ne sera rien changé à ce qui concerne l'école du soir pour les adultes actuellement en activité dans la maison de l'Ecole normale. Vous recevrez une expédition des règlements dont l'exécution vous est confiée comme inspecteur. C'est principalement dans cette fonction que tout votre zèle doit se déployer, pour assurer une bonne direction à la marche des écoles. Vous veillerez surtout à ce que rien ne

soit négligé de ce qui concerne l'enseignement religieux. »

Nous citons cette lettre parce qu'elle marque l'origine de l'inspection dans le département de la Seine. Elle fut, comme on le voit, d'abord départementale, et M. Sarazin l'exerça jusqu'à ce que l'ordonnance du 26 février 1835 eût créé des inspecteurs de l'État. Il profita de l'influence que lui donnait sa situation pour provoquer la création de nouvelles écoles, par exemple dans les communes alors suburbaines de Passy, des Batignolles, de Montmartre, de Belleville, etc., et pour donner une organisation uniforme à celles qui existaient déjà. Dans ce but, il composa son *Manuel des écoles élémentaires*. Cet ouvrage, dont la première édition remonte à 1824, fut approuvé par le Conseil royal; M. de Vatimesnil, par une lettre du 24 février 1829, en félicite l'auteur et lui fait connaître que 600 exemplaires en seront distribués, aux frais du ministère, dans les diverses académies. Ce manuel, traduit en plusieurs langues, notamment en grec moderne, demeura jusqu'à la fin le véritable code de l'enseignement mutuel.

A la suite de la loi de 1833, l'École normale élémentaire fut transformée en un simple *cours normal* ou *pédagogique*. Quelques années après, le département de la Seine eut ses inspecteurs académiques. M. Sarazin continua néanmoins, d'une part, à former des maîtres pour Paris et pour les départements voisins désireux d'avoir des instituteurs formés d'après sa méthode, d'autre part à exercer ses fonctions d'inspecteur comme *délégué général à titre gratuit du Comité central pour l'inspection des écoles communales de garçons et d'adultes hommes*. En 1850, lorsque Paris et la banlieue eurent leurs inspecteurs universitaires, il demeura le *délégué général du préfet, chargé du personnel et du matériel*. Il passa le reste de sa carrière dans cette situation, assistant comme Mlle Sauvan *, sa contemporaine et sa collaboratrice, à l'effondrement du mode mutuel qu'il avait personnifié pendant près de quarante années, mais comprenant que ce mode avait fait son temps et qu'il devait être remplacé par la méthode simultanée à mesure que de nouvelles ressources étaient créées et que les maîtres se multipliaient.

Présenté plusieurs fois pour la décoration par le Comité central, M. Sarazin avait obtenu cette haute distinction en 1845. En 1857, sur la présentation du vice-recteur de l'académie de Paris, il reçut les palmes d'officier d'académie et, un peu plus tard, celles d'officier de l'instruction publique. Il mourut d'une maladie de cœur le 8 octobre 1865, ayant été pour les écoles laïques de garçons ce qu'avaient été, de leur côté, le frère Philippe pour les écoles congréganistes, Mlle Sauvan pour les écoles laïques de filles et Mme Pape-Carpantier, venue la dernière, pour les salles d'asile. Nous associons volontiers ici ces quatre noms, parce qu'ils résument l'histoire de l'instruction primaire à Paris, pendant la période qui s'étend de 1815 à 1860, c'est-à-dire pendant près d'un demi-siècle. [E. Brouard.]

SARTHE (Département de la). — Superficie, 6 207 kilom. carrés. Population : 438 917 habitants en 1881, au lieu de 446 239 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 71 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. 4 arrondissements, formant 5 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : le Mans, la Flèche, Mamers, Saint-Calais, et Sillé-le-Guillaume ; 33 cantons, 387 communes, dont 296 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département de la Sarthe est réparti de la manière suivante :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE						
	DE COMMUNES.	D'ÉCOLES		DE CLASSES.		D'ÉLÈVES des écoles.	
		publiq.	libres.	publiq.	libres.	publiq.	libres.
Le Mans..	62	140	29	250	94	12 311	2 908
La Flèche.	75	134	21	179	55	9 079	1 472
Mamers...	98	131	19	174	45	7 913	1 492
St-Calais..	56	109	16	148	32	7 191	836
Sillé-le-Guillaume.	96	173	14	244	32	11 825	944

Population d'âge scolaire. — En 1876 on comptait 50 342 enfants de 6 à 13 ans (25 736 garçons et 24 606 filles), soit 11.28 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881 on ne compte plus que 49 786 enfants de 6 à 13 ans (24 927 garçons et 24 859 filles), soit 11.34 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une diminution de 556 enfants de 6 à 14 ans pour une période de cinq années; pendant la même période la population totale a diminué de 7322 habitants.

1. Etat de l'instruction publique avant 1789. — « Le Haut-Maine, qui forme aujourd'hui le département de la Sarthe, possédait avant 1789 des établissements d'instruction presque aussi nombreux que ceux qui existent aujourd'hui. Ces collèges ou écoles devaient leur origine à l'initiative privée ; leur entretien était assuré par des fondations dont les titres sont conservés dans les archives et remontent assez souvent jusqu'au XVe ou au XVIe siècle. Le choix des maîtres, quand les fondateurs n'en avaient pas disposé autrement, était ordinairement laissé à la communauté des habitants. Les écoles de filles étaient pour la plupart, à partir du XVIIIe siècle, confiées aux sœurs de la Chapelle-au-Riboul, qui, au nombre de deux ou trois par école, étaient chargées en même temps de visiter et de soigner gratuitement les malades pauvres.

» Nous possédons encore les procès-verbaux des visites faites dans les écoles par les soins de l'évêque du Mans vers la fin du dernier siècle. Ces documents constatent presque toujours que les enfants sont bien instruits. Lors même que cette assurance ne nous serait pas donnée, nous serions amené à le croire par la lecture des pièces que renferment les archives des communes et du département. Les cahiers des plaintes et doléances des paroisses, rédigés à la veille de la Révolution, révèlent chez leurs rédacteurs, non pas assurément des connaissances grammaticales très étendues, mais un bon sens très développé, des idées pratiques nombreuses, et une vive aperception des améliorations sociales désirables. » (Communication de M. Tarot.)

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 ; état actuel. — De 1789 a la Restauration. — A l'époque de la Révolution, les anciens maîtres furent dispersés ; et les tentatives qui furent faites pour réorganiser l'enseignement ne paraissent avoir donné que de fort médiocres résultats. L'enquête faite en l'an IX par le préfet Auvray, constate que dans un grand nombre de communes il n'y a aucune école ; lorsqu'il y en a une, le maître est le plus souvent incapable. La situation de l'instruction primaire ne s'améliora pas sous l'Empire, ni sous la Restauration. Ce n'est qu'à partir de la loi de 1833 que le progrès commença à se faire sentir.

Statistique comparée de 1829 a 1883-84. — Voici les données que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans le dé-

partement de la Sarthe depuis la fin de la Restauration, époque où fut faite la première statistique des écoles primaires.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1837, le département comptait 69 communes n'ayant aucune école, et 55 communes n'ayant pas d'écoles de filles. En 1850, il n'y avait plus que 37 communes entièrement dépourvues d'écoles. En 1883-1884, on ne trouve plus que 4 communes sans écoles ; mais 26 communes de 500 habitants n'ont pas d'écoles publiques de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires était, d'après l'*Almanach de l'Université*, de 251 en 1821. Le progrès du nombre des écoles à partir de 1829 est résumé dans le tableau ci-après :

			Écoles publiques	Écoles libres	Total
1829	d'après la statistique offic[lle]	..	»	»	248
1834	—	— ..	216	95	311
1837	—	— ..	445	178	623
1850	—	— ..	554	103	657
1863	—	— ..	593	86	679
1876-77	—	— ..	654	74	728
1878-79	—	— ..	659	80	739
1879-80	—	— ..	660	81	741
1880-81	—	— ..	664	81	745
1881-82	—	— ..	673	93	766
1882-83	—	— ..	684	95	779
1883-84	—	— ..	688	98	786

Division des écoles publiques ou libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Écoles			Total
	de garçons	mixtes	de filles	
1837..............	298	56	269	623
1850..............	371	(y compris les écoles mixtes	286	657
1863..............	275	106	298	679
1867..............	284	104	303	691
1872..............	305	92	329	726
1875..............	305	96	333	734
1876-77...........	302	95	331	728
1878-79...........	307	93	339	739
1879-80...........	307	92	342	741
1880-81...........	310	90	345	735
1881-82...........	314	94	358	766
1882-83...........	317	93	369	779
1883-84...........	318	96	372	786

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850......	352	168	19	118	657
1863......	350	135	31	163	679
1867......	352	134	36	169	691
1872......	356	130	41	199	726
1876-77...	352	120	45	211	728
1878-79...	355	123	45	216	739
1879-80...	355	126	44	216	741
1880-81...	359	131	41	214	745
1881-82...	368	142	40	216	766
1882-83...	370	153	40	216	779
1883-84...	375	155	39	217	786

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		Total
	laïques	congrégan.	laïques	congrégan.	
1837....	347	58	246	78	729
1840. ..	331	28	140	133	632
1863....	340	42	243	492	1 117
1872....	382	58	227	488	1 155
1876-77.	400	43	221	677	1 341
1878-79.	412	52	231	584	1 279
1879-80.	409	52	238	537	1 236
1880-81.	425	48	245	570	1 288
1881-82.	442	56	258	525	1 281
1882-83.	467	51	295	526	1 339
1883-84.	485	70	298	507	1 360

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

		Total des élèves	Élèves gratuits
1832	(année civile).....	18 560	Manque.
1837	—	27 572	—
1840	—	28 371	—
1850	—	33 591	14 688
1863	—	46 843	17 156
1867	—	48 063	18 188
1872	—	52 909	23 123
1876-77	(année scolaire)..	48 406	Manque.
1878-79	— ..	50 839	23 830
1879-80	— ..	49 958	24 146
1880-81	— ..	49 986	25 454
1881-82	— ..	53 487	Gratuité.
1882-83	— ..	55 406	»
1883-84	— ..	55 638	»

En 1832, il y avait 406 élèves inscrits sur 10 000 habitants ; en 1840, 608 ; en 1863, 1 005 ; en 1876-1877, 1083, et 1 262 en 1883-1884.

Ecoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1837....................	3	690
1850....................	12	1 232
1863....................	17	2 324
1827....................	19	2 543
1876-77.................	29	4 670
1878-79.................	31	3 807
1879-80.................	33	3 997
1880-81.................	40	4 825
1881-82.................	42	4 642
1882-83.................	44	4 808
1883-84.................	51	5 275

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre de cours		Nombre d'auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1850..............	79	1	992	45
1863..............	17	»	242	»
1867..............	271	98	7 623	1 462
1869..............	255	70	5 953	1 019
1872..............	179	28	3 779	296
1876-77...........	173	38	3 781	449
1879-80...........	193	40	3 706	583
1880-81...........	199	36	4 652	531
1881-82...........	182	30	3 965	428
1882-83...........	202	23	3 691	346
1883-84...........	131	18	2 598	261
1884-85...........	74	5	1 709	50

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1833 à 1885 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850.	399	brevets	élémentaires,	20	brevets	supérieurs.
1851-1867.	262	—	obligatoires.	16	—	complets.
1868-1880.	324	—	—	52	—	facultatifs ou complets.
1881......	71	—	élémentaires,	5	—	supérieurs.
1882......	55	—	—	14	—	—
1883......	43	—	—	2	—	—
1884......	44	—	—	10	—	—
1885......	72	—	—	13	—	—

Institutrices.

1836-1850.	144	brevets	élémentaires,	5	brevets	supérieurs.
1851-1867.	306	—	obligatoires,	8	—	complets.
1868-1880.	553	—	—	33	—	facultatifs ou complets.
1881......	85	—	élémentaires,	1	—	supérieurs.
1882......	114	—	—	6	—	—
1883......	131	—	—	2	—	—
1884......	123	—	—	8	—	—
1885......	155	—	—	19	—	—

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans le département de la Sarthe en 1876. En voici le tableau:

	Nombre de candidats		Certificats obtenus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1876	»	40	»	40
1877	450	»	320	»
1878	517	212	413	186
1879	572	244	429	197
1880	584	300	522	265
1881	751	424	455	294
1882	936	562	594	404
1883	1 118	770	658	452
1884	1 228	832	839	555

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-dessous indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints :

Nombre de conscrits sachant au moins lire, de 1827 à 1884 inclusivement.

CLASSES.	CONSCRITS			RANG du DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29	10 916	4 077	36.7	56e
1831-35	20 644	9 227	45.7	53e
1836-40	21 580	9 814	46.5	55e
1841-45	21 678	10 957	50.5	54e
1846-50	20 606	11 292	54.8	58e
1851-55	20 209	11 420	56.5	60e
1856-60	19 061	15 275	59.2	63e
1861-65	18 996	12 419	65.4	63e
1866-68	10 828	7 866	72 6	64e
1871-75	17 586	13 430	76.4	66e
1876-77	7 127	5 771	80.9	62e
1878	3 472	2 783	80.2	65e
1879	3 556	2 936	82.6	61e
1880	3 636	3 039	83.6	61e
1881	3 441	2 869	33.4	63e
1882	3 584	2 975	83.»	69e
1883	3 439	2 855	83.»	69e
1884	3 391	2 826	83.4	69e

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits était de 44.8 0/0 ; dans le département de la Sarthe, cette moyenne était de 36.7 0/0, soit 8.1 0/0 au-dessous de la moyenne générale. La classe de 1884, en portant l'instruction des conscrits dans le département de la Sarthe à 83.4 0/0, réalise ainsi un progrès total de 46.7 0/0 pour la période de cinquante-cinq années qui s'est écoulée de 1829 à 1884, soit un progrès annuel de 0.85 0/0, tandis que pour la France le progrès n'a été durant la même période que de 0.79 0/0.

Nombre de conjoints, sur 100, ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55	54.6	45.7	50.1
1856-60	56.1	49.4	52.8
1861-65	60.6	54.3	57.4
1866-70	64.7	70.1	62.»
1871-75	77.9	68.5	70.3
1876-77	77.»	75.»	75.8
1878	76.1	75.9	76.»
1879	79.4	78.2	78.8
1880	81.4	79.8	81.6
1881	79.1	78.2	78.7
1882	76.4	76.7	76.6

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire pour les trente dernières années de 1855 à 1884.

ANNÉES	RÉTRIBUTION scolaire A PART	RESSOURCES communales non compris la rétribution scolaire	SUBVENTIONS	
			du département	de l'État
1855	100 743	110 455	51 607	9 980
1856	117 412	114 516	51 039	7 963
1857	126 067	116 807	51 018	5 010
1858	135 065	110 074	50 402	6 191
1859	144 299	110 919	49 454	»
1860	151 775	104 090	47 462	»
1861	161 540	99 030	44 960	»
1862	161 887	99 195	42 457	»
1863	186 475	77 785	38 906	»
1864	187 890	79 319	36 225	»
1865	190 556	76 773	36 223	»
1866	188 218	76 952	36 315	1 034
1867	192 776	76 736	38 595	»
1868	318 044	108 170	78 907	13 306
1869	336 475	108 046	68 839	35 075
1870	311 667	159 653	81 974	28 660
1871	251 601	159 969	88 869	49 685
1872	322 981	161 322	62 208	49 256
1873	335 796	169 147	85 039	92 862
1874	336 235	173 675	85 486	99 639
1875	338 977	181 046	86 824	97 470
1876	345 097	228 136	94 835	107 334
1877	341 212	231 137	126 883	88 952
1878	337 361	229 532	126 072	131 692
1879	342 598	249 168	123 468	142 758
1880	338 044	249 153	120 669	157 370
1881	197 134	246 644	122 399	326 711
1882	Gratuité.	162 255	107 150	678 667
1883	»	168 464	71 970	735 447
1884	»	166 063	64 498	757 182

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de $7^{fr},34$, soit $2^{f},13$ au-dessous de la moyenne générale, qui était à la même date de $9^{fr},57$. En 1876, cette dépense était de $18^{fr},24$, la moyenne générale étant de $17^{fr},83$. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le département de la Sarthe était de $20^{fr},20$, tandis que la moyenne générale était de $21^{fr},77$.

État actuel de l'instruction primaire. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département de la Sarthe, pendant l'année scolaire 1884-1885.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 786 (687 écoles publiques et 99 écoles libres). 4 communes seulement sont entièrement dépourvues d'écoles. 26 communes de plus de 500 habitants n'ont pas encore d'école publique de filles (ce nombre était de 33 en 1882). Sur les 786 écoles primaires du département, il y a 532 écoles laïques (304 écoles de garçons, 159 de filles et 69 mixtes) et 254 écoles congréganistes (13 de garçons, 215 de filles et 26 mixtes).

Division des écoles de toute nature.

1° *D'après le nombre des classes qu'elles possèdent :*

	Publiques.	Libres.
Écoles à 1 classe	513	36
— 2 classes	129	26
— 3 —	29	14
— 4 —	9	8
— 5 —	2	10
— 6 —	4	1
— 7 —	1	1
— 8 — et au-dessus	»	3
Totaux	687	99

2° *D'après le nombre des élèves qu'elles reçoivent :*

Classes de 50 élèves et au-dessous.	820,	soit	82.4 0/0
— de plus de 50 élèves	128,	—	12.9 0/0
— — 60 —	31,	—	3.1 0/0
— — 70 —	5,	—	».5 0/0
— — 80 —	11,	—	1.1 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont 83.8 0/0, 10.8 0/0, 4.1 0/0, 1.4 0/0, 0.9 0/0. D'où il résulte que sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le département se trouve dans une situation quelque peu inférieure à la moyenne générale.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1884-1885 sont au nombre de 55 971 (au lieu de 55 638 en 1883-1884). Ce nombre peut se décomposer en :

Élèves des écoles publiques	48 319	55 971
— — libres	7 652	
Garçons	27 599	55 971
Filles	28 372	
Elèves des écoles laïques	35 284	55 971
— — congréganistes	20 687	
Elèves des écoles de garçons	25 376	55 971
— de filles	26 181	
— mixtes	4 414	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 55 971 pour 48 165. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département de la Sarthe est de 49 786, d'où il résulterait que 1621 enfants d'âge scolaire ne fréquentent pas les écoles primaires. Il convient toutefois de retrancher de ce nombre 1024 enfants de 6 ans et au-dessus, inscrits dans les écoles maternelles publiques ou libres, ce qui réduit à 597 le nombre des enfants de 6 à 13 ans qui ne fréquentent pas les écoles primaires. Ce nombre de 597 équivaut probablement à celui des enfants recevant l'instruction dans des établissements d'enseignement secondaire ou dans leurs familles.

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1885 :

	Nombre de candidats.	Nombre de certificats obtenus.
Garçons	1 285	869
Filles	940	700
Totaux	2 225	1 569

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1884-1885 un effectif de 1342 maîtres ou maîtresses, dont nous donnons le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques :

	Instituteurs		Institutrices	
	Laïques	Congr.	Laïques	Congr.
Titulaires avec brevet supérieur	40	2	7	»
Titulaires avec brevet élémentaire	287	4	178	92
Titulaires sans brevet	»	»	1	76
Adjoints brevetés	150	17	69	65
— non brevetés	»	6	»	26

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs		Institutrices	
	Laïques	Congr.	Laïques	Congr.
Titulaires brevetés	8	10	29	125
— non brevetés	»	4	1	46
Adjoints brevetés	2	6	15	40
— non brevetés	1	»	1	34

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1885 est résumée dans le tableau suivant :

Nombre et nature des immeubles scolaires.

	Appartenant aux communes.	Prêtés.	Loués.	Total.
Écoles de garçons	291	1	2	294
— de filles	195	44	35	274
— mixtes	77	2	12	91
Écoles de garçons et écoles de filles dans le même immeuble	14	»	»	14
Totaux	577	47	49	673

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 141 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées pour loyers de maisons d'école s'élève à 9079 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du département de la Sarthe pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les neuf dernières années, est le suivant :

	Nombre des communes	Subventions de l'Etat
1877	20	67 800 fr.
1878	9	17 300
1879	22	59 200
1880	57	317 900
1881	60	456 450
1882	51	452 550
1883	58	461 150
1884	39	204 500
1885	17	14 625
Totaux	333	2 051 475 fr.

Ecoles maternelles. — Le département compte en 1885 54 écoles maternelles (22 publiques et 32 libres). Sur les 22 écoles maternelles publiques, 9 sont dirigées par des directrices laïques et 13 par des directrices congréganistes. Toutes les directrices laïques sont pourvues du certificat d'aptitude ; parmi les 13 directrices congréganistes, 3 sont sans titre de capacité. Sur les 32 écoles maternelles libres, 5 sont dirigées par des laïques et 27 par des congréganistes ; 9 directrices congréganistes n'ont pas de titres de capacité. Les directrices publiques laïques sont secondées par 7 sous-directrices dont 1 sans titre de capacité. On trouve également 2 sous-directrices d'écoles maternelles libres laïques et 5 congréganistes, toutes brevetées.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année 1884-1885, 5 403 élèves (5 275 en 1883-84), répartis comme suit :

Ecoles maternelles publiques	laïques	1 287	3 345	5 403 élèv.
	congrég.	2 058		
Ecoles maternelles libres	laïques	119	2 058	
	congrég.	1 939		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 1024.

Ecoles normales. — Le département de la Sarthe possède deux écoles normales primaires, une pour les instituteurs et une pour les institutrices.

L'école normale d'instituteurs, fondée au Mans en 1835, reçoit actuellement 48 élèves-maîtres. L'enseignement y est donné par sept maîtres normaux et trois maîtres supplémentaires.

L'école normale d'institutrices, créée par application de la loi du 10 août 1879, a été ouverte au Mans en 1882. Elle contient actuellement 42 élèves-maîtresses, auxquelles l'enseignement est donné par huit maîtresses normales et trois maîtresses supplémentaires.

Ecoles primaires supérieures. — Les états de situation de l'enseignement primaire pour l'année 1884-1885 mentionnent pour la Sarthe l'existence de 5 écoles primaires supérieures publiques de garçons, ayant ensemble 246 élèves ; et d'une école primaire supérieure publique de filles ayant 26 élèves.

Bibliothèques scolaires. — Voici la situation au 1er janvier 1885 :

Nombre de bibliothèques	242
— de livres de lecture	24 009
— de prêts en 1884	23 531

En 1863, le département ne possédait que 72 bibliothèques scolaires contenant ensemble 2984 volumes de toute nature.

Bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1886 :

Nombre de bibliothèques..............	29
— de volumes....................	10 085

Caisses des écoles. — 99 caisses des écoles fonctionnent en 1886 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1885 :

Recettes de l'exercice 1885..........	9 744 fr.
Dépenses..........................	7 661 fr.
Somme en caisse à la clôture de l'exercice..................	2 083 fr.

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le département ne possédait que 4 caisses de ce genre, dont l'actif était en 1881 de 150 francs.

Caisses d'épargne solaires. — Elles existent dans le département depuis 1875. Voici leur situation en 1879 et en 1886 :

Années	NOMBRE de caisses	de livrets	SOMMES inscrites à ces livrets
1879............	79	981	39 793 fr.
1886............	217	6 718	107 559 fr.

Société de secours mutuels. — La Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1865, est en voie de prospérité au point de vue de l'avoir social ; au point de vue du nombre des adhérents elle reste stationnaire. Elle comptait en 1879 274 membres et un actif qui atteignait 45 049 francs. Elle compte en 1886 272 membres, et son actif s'élève à 65 131 fr.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin scolaire* du département de la Sarthe, dont la fondation remonte à 1866, paraît suivant les besoins du service, en format petit in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques, dont il devient la propriété, et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général.

SAUVAN (Mlle). — Lucile Sauvan naquit à Paris, le 23 mars 1784. Son père était au service d'une famille princière qui émigra des premières, et à laquelle il sacrifia sa modeste aisance ; en 1794, il fut arrêté et enfermé à la Conciergerie, et ne dut son salut qu'à la réaction du 9 thermidor. Par suite de ces circonstances, l'enfance et la première jeunesse de Lucile Sauvan s'écoulèrent dans l'obscurité et dans la gêne. Elle leur dut peut-être une gravité prématurée et aussi l'intérêt qu'elle porta toute sa vie aux classes pauvres. A onze ans, dit son biographe (M. Gossot), elle savait à peine lire. Mais, à vingt ans, elle avait réparé les lacunes de sa première éducation : à des connaissansances variées et solides, elle avait ajouté la musique et la peinture où elle obtint un certain succès. Petite et frêle comme un roseau, elle joignait à une intelligence vive et originale une âme élevée, une certaine indépendance de caractère, une franchise parfois un peu brusque, une énergie de volonté à toute épreuve, de l'esprit en même temps que de la modestie, surtout un fonds de bonté qui, plus tard, dans l'exercice de ses fonctions, lui faisait garder pour elle les fautes ou les défaillances de ses subordonnées.

Vers 1811, à vingt-sept ans, elle devint l'unique ressource de sa nombreuse famille. Avec les débris de sa fortune, une quarantaine de mille francs, son père lui acheta une pension à Chaillot. Elle releva cet établissement et y fut bientôt entourée de jeunes filles distinguées par la fortune et par le rang. C'est là qu'elle devint pédagogue, qu'elle se fit, sur l'éducation et l'enseignement, les idées qu'elle exposa plus tard dans ses ouvrages et qu'elle mit en pratique avec tant de succès dans les écoles d'un autre ordre auxquelles elle fut si longtemps attachée. Elle connut alors une foule de personnages marquants : Bouilly, qui avait conçu pour elle une estime particulière, qui l'avait mise en évidence et qui lui confia plus d'une fois la mission délicate de revoir ses manuscrits, Mme de Staël, La Fayette, Dupaty, Vitet, Patin, le général Lamarque, avec lequel elle conserva jusqu'au bout des relations épistolaires, M. de Gérando, aux travaux et au dévouement duquels elle allait bientôt s'associer.

En 1828, elle dut abandonner sa pension de Chaillot, après dix-sept années d'une gestion laborieuse pendant laquelle elle n'avait pas sans doute assez veillé sur ses intérêts matériels : à quarante-quatre ans, elle eut à se refaire une carrière.

A la suite de la révolution de 1830, il se produisit, notamment à Paris, une sorte de réveil en faveur de l'éducation populaire. A la tête du mouvement se trouvaient Boulay de la Meurthe, de Gérando, Cochin, Francœur, Jomard, de Lasteyrie, qui presque tous faisaient en même temps partie du Comité central et de la Société pour l'instruction élémentaire. M. de Gérando avait été choisi par ses collègues et par le préfet de la Seine pour faire, à Paris, un cours de morale à l'usage des jeunes instituteurs. On désira qu'il y joignît un cours semblable pour les institutrices. Ses occupations ne lui permettant pas de s'imposer cette nouvelle tâche, Mlle Sauvan fut chargée de le suppléer. Le cours fut inauguré par M. de Gérando lui-même en 1831, et Mlle Sausan ne tarda pas à s'y distinguer. Sa préoccupation fut, dès l'abord, de parer dans la mesure du possible à l'insuffisance du brevet de capacité, et de mettre les institutrices à la hauteur de leurs fonctions, en les entretenant des méthodes et des procédés d'enseignement sans doute, mais surtout en élevant leurs âmes et en portant leur esprit vers l'éducation.

Telle est la double pensée qui se dégage des deux opuscules qu'elle nous a laissés : son *Cours normal des institutrices primaires* et son *Manuel pour les écoles communales de jeunes filles.* Ce dernier, destiné principalement à former les jeunes maîtresses à la pratique du mode mutuel et à leur en faire faire une application intelligente, a perdu son intérêt d'actualité ; il n'est plus aujourd'hui, comme le Manuel similaire de M. Sarazin *, qu'une page de l'histoire de l'instruction primaire et, en particulier, de l'histoire de l'instruction primaire à Paris. Mais le premier contient des directions qui font songer à Mme de Maintenon, qui ne vieillissent pas et qui conviendront toujours aux institutrices placées à la tête des écoles primaires.

Devançant son temps, Mlle Sauvan conçoit l'éducation de la jeune fille du peuple telle que nous la concevons à cette heure et, à un demi-siècle de distance, nous ne faisons guère que réaliser ses idées. Elle veut qu'on donne aux jeunes filles pauvres des connaissances variées pour les défendre contre les suggestions de la misère, en multipliant pour elles les moyens d'existence ; qu'on leur enseigne *la coupe et la confection du linge neuf, des robes et des corsets*, en même temps que le raccommodage et l'entretien du linge et des vêtements de la famille ; qu'on ouvre des carrières nouvelles aux femmes instruites, qu'on leur confie, par exemple, l'*enseignement du chant, du dessin, de la gymnastique dans les écoles de filles.* C'est en effet ce que l'on a commencé à faire depuis quelques années dans les écoles de Paris. Si elle ne vit pas le triomphe de ses idées, Mlle Sauvan put au moins le préparer : elle continua ses conférences pendant trente-cinq ans, avec l'autorité morale et effective que lui donnait son titre d'*inspectrice des écoles primaires communales et des classes d'adultes femmes de la ville de Paris.* Ce titre lui avait été conféré le 13 avril 1835, sur la proposition du Comité central et des dames patronnesses qui, sous la loi de 1833 et même antérieurement, administraient

ou surveillaient les écoles de Paris au nom du préfet: elle le conserva jusqu'à sa mort et remplit ses obligations avec le zèle et le dévouement d'une personne ayant foi dans son œuvre et dans sa mission.

Mlle Sauvan, en effet, avait foi d'une part dans le mode mutuel et, d'autre part, dans l'avenir des écoles communales avec lesquelles elle s'était en quelque sorte identifiée. Elle eut la satisfaction de voir, de son temps, le nombre de ces écoles (on n'en comptait que quinze à son entrée en fonctions) s'augmenter d'année en année. Mais elle partagea avec M. Sarazin le regret de survivre au mode mutuel. L'opinion publique et le progrès furent plus forts que les habitudes et les traditions, le mode simultané l'emporta; peu à peu vint le moment où ceux qui avaient créé, organisé et longtemps régenté les écoles primaires de Paris, s'y trouvèrent comme des étrangers: les générations nouvelles cessèrent de les comprendre et de les suivre.

M. Sarazin était mort en 1865, Mlle Sauvan le suivit de près : elle s'éteignit le 10 janvier 1867, à l'âge de près de quatre-vingt-trois ans, ayant conservé jusqu'au bout toutes les qualités morales et intellectuelles qui l'avaient distinguée dans sa jeunesse et dans son âge mûr. [E. Brouard.]

SAVOIE (Duché de). — L'ancien duché de Savoie comprenait sept provinces : la Savoie propre, la Haute-Savoie, la Maurienne, la Tarentaise, ressortissant à la division administrative de Chambéry; le Genevois, le Chablais et le Faucigny, de la division d'Annecy. Il forme aujourd'hui les deux départements de Savoie et de Haute-Savoie. — (V. ci-après les articles consacrés à ces deux départements.)

La Savoie, habitée avant la conquête romaine par des peuples d'origine celtique (Allobroges, Centrons, etc.), fut dominée successivement par les Burgondes et les Francs, fit ensuite partie du royaume de Bourgogne transjurane, et, après l'annexion de ce royaume à l'empire d'Allemagne, fut érigée en comté au profit d'Humbert aux blanches mains. Le comté fut transformé en duché sous l'empereur Sigismond (1416); treize ans après le duc Amédée VIII y réunit le Piémont.

La Savoie fut conquise en 1536 par François Ier, et réunie alors pendant vingt-trois ans à la France. Par le traité de Cateau-Cambrésis (1559), Henri II la restitua à son duc Emmanuel-Philibert. Néanmoins, les Français l'occupèrent encore à plusieurs reprises sous les règnes de Louis XIII et de Louis XIV. Son duc Victor-Amédée II agrandit au XVIIIe siècle ses possessions de la Sardaigne, et pris alors le titre de roi.

Les Français, en 1792, furent accueillis moins comme des conquérants que comme des libérateurs. La Savoie forma pendant vingt-deux ans les départements du Léman et du Mont-Blanc. Les traités de 1815 la rendirent aux Etats sardes; celui de Turin (24 mars 1860) la laissa libre de se donner de nouveau à la France. Elle opta pour l'annexion par 25 743 suffrages sur 30 706 électeurs inscrits.

Nous retracerons à grands traits dans cet article l'histoire de l'instruction publique en Savoie avant la réunion définitive de ce pays à la France.

Enseignement supérieur et secondaire. — *Enseignement supérieur.* — La Savoie n'a jamais eu d'université complète, ni, par suite, de véritable enseignement supérieur sérieusement organisé. Les causes de ce fait sont multiples.

D'abord, il n'y avait en Savoie aucune grande ville. Les comtes et les ducs de Savoie n'eurent jamais sur Genève qu'une autorité assez restreinte et toujours contestée, tantôt par les évêques, tantôt par les citoyens. Le vaste diocèse de Genève (qui comprenait toute la partie nord-est de la Savoie jusqu'à Grésy-sur-Aix, Ugine et Chamonix) appartint aux petits comtes du Genevois jusqu'à la fin du XIVe siècle; plus tard, il fut l'apanage successif de deux branches de la maison de Savoie, de 1422 à 1480 environ, et de 1514 à 1659.

De plus, les vicissitudes politiques d'un pays qui, tout en restant lui-même, était périodiquement appelé à graviter autour de puissances voisines différentes, étaient peu favorables à la constitution de grands centres d'enseignement supérieur.

Enfin, une cause décisive de ce manque d'université en Savoie fut la création de collèges savoyards à l'étranger.

La noblesse, extrêmement nombreuse en Savoie, trouvait une occupation honorable dans la profession des armes auprès de princes toujours en guerre, et dans les cours où les sentiments chevaleresques étaient en honneur (celles d'Amédée VI, VII, VIII; de Charles III, auprès de qui le chevalier Bayard vint se former). S'il se trouvait un jeune noble à qui l'état ecclésiastique sourît, son nom suffisait pour lui faire obtenir une abbaye ou même un évêché. La noblesse n'avait donc pas besoin d'université. Quant à la classe moyenne, petite noblesse et bourgeoisie, elle trouvait dans les bourses fondées en sa faveur dans des collèges étrangers le moyen d'achever les cours d'études secondaires et d'étudier ensuite la théologie, le droit et parfois la médecine, sans bourse délier.

Ainsi, en 1424. Jean Fraczon-Alarmet, du village de Brogny (près d'Annecy), connu sous le nom de cardinal de Brogny, fonda, dans son palais d'Avignon, le collège de Saint-Nicolas pour 24 étudiants, parmi lesquels 8 devaient être d'Annecy ou du diocèse de Genève, 8 des autres diocèses de Savoie, et 8 des provinces ecclésiastiques d'Arles et de Vienne. Cet établissement fonctionna avec des fortunes diverses jusqu'à la Révolution française.

En 1549-1550. Eustache Chapuis d'Annecy, chanoine de la cathédrale de Genève, conseiller de Charles-Quint, fonda un collège à Louvain (en Brabant) appelé à fournir l'enseignement supérieur (théologie, droit, médecine et arts) aux écoliers sortant du collège d'Annecy, que lui-même avait, non pas fondé, comme on le croit généralement, mais développé de son vivant et, à sa mort (1566), doté de 2500 écus de France.

Le défaut de ressources locales suffisantes, corrigé par de généreuses fondations à l'étranger, explique la dispersion des étudiants savoyards hors de leur patrie : on les trouve à Louvain, à Avignon, à Toulouse, à Tournon (pour la médecine, à Bourges et à Montpellier), à Valence, à Paris, à Turin, à Rome où ils étaient logés et entretenus à l'hospice Saint-Louis, également partagé, dès le XVe siècle, entre les Français, les Savoyards et les Lorrains.

Au XIIIe siècle, on voit des *professeurs de lois* attachés aux princes de Savoie ou à des villes qui les logent gratuitement et leur accordent un modique salaire, tant pour professer que pour leur donner des conseils dans leurs affaires litigieuses.

En 1404, le prince Louis d'Achaïe (maison de Savoie) fonde l'université de Turin.

En 1560, Emmanuel-Philibert, ayant recouvré ses Etats grâce au traité de Cateau-Cambrésis, fonde une université à Mondovi en Piémont (car Turin ne devait lui être rendu que trois ans plus tard). Il défend à ses sujets d'aller étudier à l'étranger et ordonne aux magistrats de ne recevoir à l'exercice des charges publiques et des professions libérales que ceux qui auraient été gradués dans ses Etats. Son fils et successeur, Charles-Emmanuel Ier, renouvela en 1598 cette prescription, qui fut toujours éludée, et les Savoyards continuèrent d'aller faire ou achever leurs études dans les villes indiquées plus haut.

En 1679, la régente Marie-Jeanne-Baptiste conçut le projet d'ériger une université à Chambéry; mais aussitôt l'évêque de Grenoble (dont le diocèse comprenait Chambéry) éleva la prétention de nommer les dignitaires de l'université et d'exercer sa juridiction sur elle. De son côté, Turin voyait de mauvais œil la création d'une université savoyarde, et souhaitait de continuer d'attirer à elle les étudiants de Savoie et de multiplier, en les rendant obligatoires, les rapports entre les deux parties des possessions ducales séparées l'une de l'autre par les Alpes. Enfin, l'hostilité contre les Jésuites, maîtres du collège de Chambéry, commençait à se manifester, et l'on redoutait l'accroissement d'influence que leur aurait assuré la constitution d'une université dont les principales chaires leur auraient été forcément confiées, faute de ressources suffisantes pour payer des maîtres étrangers. Ces diverses raisons firent échouer le projet de la régente.

Pendant l'occupation espagnole (1743-1753), les Savoyards allèrent de nouveau étudier en France, surtout à Valence, dont l'université avait, à cette époque, repris quelque vigueur.

Afin sans doute d'enlever tout prétexte à ses sujets de Savoie de se rendre dans les universités étrangères, le roi Charles-Emmanuel III adjoignit au collège de Chambéry, en 1750, outre une chaire de mathématiques, un professeur de droit civil et un professeur de droit canon, au traitement, le premier, de 500 livres et, le deuxième, de 300 livres, honoraires bien modestes qui ne donnent pas une haute idée de l'importance de leur enseignement.

Par billets royaux des 9 mai et 20 juin 1835 fut établie à Chambéry « une école universitaire secondaire » qui fut ouverte aussi à l'enseignement supérieur. Les étudiants en médecine y recevaient deux années d'enseignement sur les six années d'études complètes, et les étudiants en droit une première année sur cinq. En outre de cette école de droit annexée à l'école secondaire, il y en avait une autre ayant deux années d'études et consacrée aux jeunes gens qui aspiraient à devenir notaires, greffiers, procureurs (avoués). Ces cours, dont l'institution était heureuse, étaient obligatoires. L'école universitaire secondaire, sur laquelle étaient greffées des études de médecine et de droit, fut confirmée par billet royal du 9 octobre 1848. (Par décret impérial en date du 16 février 1861, cette école, qui portait le nom de Marcoz, son bienfaiteur, fut transformée en école préparatoire d'enseignement supérieur, sciences et lettres).

Rappelons ici que la théologie était enseignée, aux XVIIe et XVIIIe siècles, dans les collèges et les séminaires de Chambéry, Annecy, Moutiers, Saint-Jean de Maurienne. Mais les clercs de mérite ou de famille aisée allaient ordinairement se faire recevoir docteurs en Sorbonne.

Enseignement secondaire. — L'enseignement secondaire, en Savoie, est né, le plus souvent, du développement des écoles primaires auxquelles des donations permettaient d'ajouter successivement des classes de latin, de grammaire, d'humanités. Les collèges, dont quelques-uns étaient fort modestes, d'autres importants et florissants, étaient nombreux en Savoie. On en trouve à Saint-Julien, Rumilly, Thônes, Cluses, Sallanches, Albertville, Beaufort, Moutiers, Saint-Jean de Maurienne, Evian, Mélan, etc. Disons un mot des plus considérables.

Le collège de La Roche, où Guillaume Fichet, qui devint recteur de l'université de Paris, fit ses études, comptait, en 1574, plus de 300 écoliers. A Thonon, les écoles furent transformées par saint François de Sales (de 1597 à 1602) en une sorte d'université qui prit le nom de Sainte-Maison de Thonon. Cette université fut protégée par Charles-Emmanuel Ier et obtint du pape Clément VIII les mêmes privilèges que celles de Bologne et de Pérouse. On y annexa une école d'arts et métiers, destinée surtout aux convertis de Genève qui venaient chercher un refuge dans le Chablais, une fabrique de soie, même une imprimerie. Le but des fondateurs et des patrons de la Sainte-Maison de Thonon était d'élever en face de Genève une rivale catholique, dont les ressources, pour l'instruction et le commerce, auraient ruiné la cité protestante. Malgré les secours pécuniaires des Fribourgeois et du pape, on n'y réussit pas.

Le collège d'Annecy, issu d'écoles primaires transformées, paraît avoir été prospère même avant qu'Eustache Chapuis l'agrandît; en 1536, on y voit des élèves de la Maurienne et de Lausanne. En 1561, après sa réorganisation, il y en a de la Bresse, du Bugey, de Chambéry, de la Rochette, de la Tarentaise et, plus tard, d'Aoste. En 1614, saint François de Sales y appela les Barnabites dont il était allé, en 1613, étudier l'organisation à leur maison-mère de Milan. En 1729, le roi de Sardaigne retira l'enseignement aux Barnabites pour le confier au clergé séculier. Grâce à d'excellents maîtres, la réputation du collège d'Annecy ne déclina pas jusqu'à la Révolution. En 1774, les traitements des professeurs du collège d'Annecy variaient de 150 à 600 livres (la livre de Savoie valait environ 1 fr. 20).

Bonneville avait en 1648 un collège qui resta aux mains des Barnabites jusqu'en 1729. Des bâtiments furent construits par souscription sur un terrain acquis par la ville, en 1828. En 1834, l'établissement, déclaré collège royal, fut doté par le gouvernement et confié à des prêtres. En 1852, des maîtres laïques les y remplacèrent.

Le collège de Chambéry fut fondé en 1564 par le duc Emmanuel-Philibert, et reçut des accroissements successifs jusqu'en 1664. En 1729, les Jésuites y sont remplacés par des prêtres séculiers et des religieux de divers ordres. On y enseignait, à cette époque, la grammaire, les humanités, les mathématiques, la philosophie, la théologie, la *chirurgie* et la *jurisprudence*. Les Jésuites, rétablis au collège vers 1816, furent chassés de cet établissement et de la Savoie en 1848.

En 1797, Chambéry fut doté d'une *École centrale* pour l'enseignement secondaire, qui était citée, en 1801, comme l'une des plus florissantes de la République. En 1805, elle comptait 304 élèves. L'Empire avait, de même, créé à Moutiers une *École pratique des mines* dont la réputation fut un moment européenne.

En 1860, en dehors de nombreux *cours de latinité*, destinés surtout à préparer des recrues pour le clergé, la Savoie comptait 15 véritables collèges, ceux de Saint-Pierre d'Albigny, Pont-Beauvoisin, Moutiers, Saint-Jean de Maurienne, Albertville, Aime, Chambéry, La Roche, Mélan, Evian, Thonon, Thônes, Rumilly, Annecy, Bonneville. L'administration de l'instruction publique adopta comme établissements secondaires publics les collèges d'Annecy, de Bonneville, de Chambéry, et laissa les autres sous l'autorité et à la charge des communes ou des associations religieuses qui les entretenaient à cette date. Elle remplaça le collège d'Albertville par une école normale d'instituteurs et établit à Rumilly une école normale de filles.

Sociétés savantes. — On trouve en Savoie un grand nombre d'Académies et de sociétés savantes dont quelques-unes sont fort anciennes. L'*Académie Florimontane* fut ouverte en 1607 par saint François de Sales, de concert avec Antoine Favre, président du conseil judiciaire du Genevois, à Annecy. Elle ne vécut pas longtemps, mais a pure-niatre dans la *Société Florimontane* de Haute-Savoie, fondée en 1851.

La société *Allobrogo-Flamande* (*Societas Allobrogo-grudica*), fondée en 1684 par les boursiers du collège de Savoie à Louvain, tenait ses séances dans une salle du collège d'Annecy dont elle prenait le sceau. Elle subsista jusqu'en 1708 environ.

La Savoie possède actuellement : l'*Académie des sciences, arts et belles-lettres*, fondée en 1824 ; la *Société médicale*, en 1848 ; la *Société savoisienne d'histoire et d'archéologie*, en 1855 ; la *Société d'histoire naturelle de Savoie ;* la *Société d'histoire et d'archéologie de Maurienne* ; l'*Académie de la Val d'Isère*, fondée en 1865 ; l'*Union artistique de Savoie*, en 1882.

Enseignement primaire. — L'histoire de l'enseignement primaire dans l'ancienne province de Savoie peut se diviser en quatre périodes :

1° Le moyen âge;

2° De la Réforme religieuse à la Révolution;

3° De 1792 à 1815;

4° De 1815 à 1860.

1re PÉRIODE. — Il n'est pas possible de connaître exactement la situation de l'enseignement primaire dans l'ancien duché de Savoie avant les XVe et XVIe siècles. Néanmoins, on a des raisons de croire que les prescriptions des 3e et 4e conciles de Latran (1179 et 1215) relatives à l'institution de *petites écoles gratuites* furent en partie exécutées dans certains centres populeux. Ainsi, on constate l'existence d'un *Rector scolarum*, à Chambéry, en 1359 ; à Annecy, en 1360 ; à Sallanches, en 1371 ; à Cluses, en 1462. La Roche avait des écoles en 1410. Ouvertes dans les monastères, les églises ou les cathédrales, ces écoles donnaient l'instruction aux clercs et aux enfants pauvres se destinant à la prêtrise, ou même préparaient, de loin, à l'étude du droit et de la médecine. Mais l'enseignement populaire offert à tous indistinctement ne fut vraisemblablement créé qu'à la fin du XVIe siècle.

2e PÉRIODE. — A cette époque, le pouvoir central ne se souciait d'étendre ni le bras, ni le regard dans les replis des montagnes de Savoie. Groupées en paroisse autour d'un clocher, les familles formaient une sorte de confrérie communale dont le chef était le curé. Diverses circonstances modifièrent peu à peu cet état de choses. Les émigrés savoyards qui revenaient, à de longs intervalles, visiter leur pays natal ou s'y reposer d'une vie aventureuse, y apportaient les échos du dehors, des idées, des sentiments nouveaux qui ouvraient, remuaient les esprits. Le séjour des armées françaises, le contact de l'esprit gaulois, modifiaient sur bien des points les anciens préjugés. Enfin la position géographique de la Savoie, ses rapports avec Genève, permirent au calvinisme d'y pénétrer à la dérobée. Le clergé savoyard n'avait pas besoin des prescriptions du concile de Trente pour combattre avec énergie pour sa foi catholique. A la prédication de la chaire, il joignit l'enseignement de l'école ; aux petites écoles protestantes, il opposa les petites écoles catholiques, ou *écoles de charité*. L'enseignement populaire était créé ; car, aussitôt, l'initiative privée vint en aide au clergé. La Tarentaise et la Maurienne fondèrent les premières *petites écoles*. On institua pour les diriger des vicaires régents, ou l'on prit, à cet effet, des citoyens « quelque peu clercs » munis d'une autorisation spéciale de l'évêque. Ainsi, l'Eglise, pour faire œuvre de bienfaisance et pour se défendre, fut en Savoie la fondatrice des écoles primaires; elle en prit la direction morale et la surveillance, qu'elle conserva jusqu'au statut constitutionnel de 1848.

Voici quelques traits de la première législation donnée aux écoles par le duc Emmanuel-Philibert en 1561, 1566 et 1567. « Les maîtres d'école apprendront aux enfants qui sont *abécédaires* à lire et à épeler leurs lettres sur les catéchismes français et autres livres catholiques... Ils interpréteront les livres de la doctrine chrétienne... Ils feront parler leurs élèves par familiers colloques de tels propos saints et catholiques. » A cet effet, « les maîtres d'école devaient faire à l'église une profession de foi catholique en présence du curé, du syndic, des conseillers de la communauté, d'un notaire ducal et des écoliers. »

La plupart de ces écoles furent créées et entretenues au moyen des revenus de legs ou de fondations. A titre d'hommage ou de reconnaissance, les Savoyards émigrés à l'étranger dotaient, les plus riches, un collège; les autres, une école de charité. Au XVIe siècle, Bochut laisse 1600 florins à Cluses pour une école gratuite; Merlinge fonde une école gratuite de filles à Bonneville, et Duboin, marchand à Augsbourg, envoie 1200 ducats à Samoëns pour y ouvrir une école ; en 1703, Revenaz, de Vienne, donne 13 000 florins pour créer des petites écoles à Saint-Gervais en Faucigny, etc. On trouve en nombre considérable les legs plus modestes variant de 100 à 200 francs.

Les vicaires-régents se réservaient, en général, la direction des écoles entretenues par fondation. Ces dotations faisaient partie de fondations générales appelées *œuvres pies* et administrées par les syndics, représentants du pouvoir ducal, ou par des procureurs de quartiers. Avec le temps, ces œuvres pies et notamment les *fonds d'aumône* furent, en plus d'une commune, détournés de leur destination primitive au profit des écoles. En 1692, les bourgeois de Saint-Jean de Maurienne, jugeant « qu'il est plus utile de faire des hommes que d'entretenir des mendiants », décidèrent, malgré l'opposition des chanoines, la suppression de l'*aumône* dite des *trois jours de la Pentecôte* et en affectèrent la rente à leurs écoles.

Les maîtres d'école laïques étaient quelquefois originaires de la paroisse où ils enseignaient; mais, le plus souvent, ils venaient de la Tarentaise, de la Maurienne, du Briançonnais, du Dauphiné et même de la vallée d'Aoste. Avec un maître indigène, l'école pouvait rester ouverte la plus grande partie de l'année; le magister suivait les familles dans la haute montagne pour l'inalpage du bétail. Ses leçons, données sous un ciel pur, quelquefois à 1500 ou 2000 mètres d'altitude, avec des écoliers assis sur un rocher, un chariot, un tronc de sapin ou sur les bras de la charrue, ne devaient manquer ni de charme ni de pittoresque.

Les maîtres d'écoles étrangers (désignés d'ordinaire sous le nom générique de *Briançonnais*), arrivaient d'habitude vers la Toussaint. Quelques-uns portaient trois plumes au chapeau, indice de leur triple science : la lecture, l'écriture et la *chifre*. Tels d'entre eux s'annonçaient à l'entrée du village par le cri de « Maître d'école! maître d'école! » Leur première visite était pour le curé, qui examinait d'abord leurs certificats de foi catholique et de moralité, puis appréciait sommairement leur savoir en présence du syndic ou de « communiers » notables. Parfois, le choix du maître (plusieurs briguaient quelquefois le même poste en même temps) donnait lieu à la cérémonie suivante : le curé remettait une férule au syndic qui la passait au premier notable, celui-ci au second et ainsi de suite jusqu'au dernier qui la donnait au récipiendaire, comme symbole de son autorité. Le maître d'école n'était engagé que pour un hiver. L'année suivante, les mêmes démarches étaient à recommencer.

Le magister était tenu de se pourvoir à ses frais d'un local; ni lui, ni les familles n'étaient difficiles à cet égard : c'était une chambre abandonnée ou une écurie. Le poêle de la classe était

alimenté par une contribution commune, sinon égale, des écoliers; chacun, le matin, devait apporter sa bûche. Quelquefois, c'était un pieu arraché du champ voisin ou un échalas dérobé à la vigne. Ici, un gros arbre équarri formait la chaise du maître et le banc des élèves, ou bien l'on usait des bancs de l'aubergiste à la condition de les restituer le samedi; là un pétrin, une marche d'escalier servait de table; la porte, de tableau noir; un charbon, de craie, et le reste à l'avenant. Même en 1879, M. Cocheris, inspecteur général, constatait que « certaines communes de la haute montagne ont pour école un coin d'écurie où les enfants, en compagnie d'animaux domestiques, ont de la litière jusqu'aux genoux. » Il y a une dizaine d'années, on rencontrait encore des écoles ayant pour plancher la terre battue, pour ouvertures une porte basse et une petite fenêtre vitrée de papier huilé.

Nous croyons superflu de faire remarquer que les écoles urbaines étaient, pour l'installation, beaucoup mieux partagées. M. l'archiviste de la Haute-Savoie a bien voulu, à notre intention, copier et traduire du latin un acte curieux, passé en 1433, par-devant Louis de Gruffy, « notaire apostolique et impérial », et qui donne à bail à maître Jean Ducret, *maître des écoles d'Annecy*, une maison dont le mobilier scolaire ferait envie aujourd'hui à plus d'une commune rurale : « tables avec bancs à dossier aux quatre faces... trois arches en sapin, quatre arches en noyer, toutes fermant à clé »; ces « arches » seraient aujourd'hui accueillies avec reconnaissance par telles de nos bibliothèques populaires.

Sauf de très rares exceptions, les écoles, de campagne ou de ville, étaient mixtes. Les filles, du reste, les fréquentaient peu. On y enseignait les prières, le catéchisme, la lecture, l'écriture et la *chifre*. Les livres étaient en français, la langue du pays. Ils se composaient de l'abécédaire ou croix de par Dieu, du catéchisme, de la Bible, de la Civilité chrétienne en caractères gothiques. On attachait une grande importance au calcul et à la lecture des manuscrits. On utilisait à cet effet les papiers de famille : contrats, baux, comptes, copies d'actes juridiques et pièces de procès (les procès étaient nombreux et les Savoyards voulaient pouvoir déchiffrer eux-mêmes ces grimoires).

Le mode d'enseignement était individuel, les procédés aussi primitifs que l'installation de l'école, et les résultats fort modestes. Lire l'*écriture*, savoir signer son nom, se tirer honorablement des deux premières opérations arithmétiques, telle était la moyenne du savoir transmis au bon vieux temps par *le Briançonnais*.

Le salaire du maître lui était payé en argent ou en nature. Ici, l'école était gratuite : le maître recevait, selon les ressources de la commune, de 50 à 100 francs environ pour les quatre ou cinq mois d'écolage; là, elle était payante avec liste de gratuité, et les élèves versaient 5, 10, 15 sols par mois, selon le nombre des matières qu'ils voulaient apprendre. Ailleurs, le maître recevait du pain, de l'huile, du vin, des œufs, du fromage, etc., avec faculté de vendre, au moment de son départ, l'excédent de ses provisions. Dans bien des communes, il recevait en paiement le déjeuner chez un élève, le dîner chez un autre et le souper chez un troisième. A défaut de rétribution scolaire payée en espèces par les familles, les communes lui assuraient un modique traitement. Cet usage du paiement simultané en argent et en nature s'est perpétué jusqu'aujourd'hui dans tels établissements secondaires ecclésiastiques.

L'enseignement rudimentaire donné jusqu'à la fin du XVIIIe siècle ne pouvait éclairer vraiment les esprits. Les livres de politique, de philosophie ou de sciences, les romans mêmes et les poésies étaient volontiers interdits, mais on tolérait la lecture d'almanachs ridicules et de manuels de sorcellerie que nul ne songeait à faire mettre à l'index. Aussi, les populations demeuraient-elles attachées aux superstitions du moyen âge. Les possédés du démon, les sorciers abondaient. L'un d'eux, en 1674, fut condamné à être brûlé vif « avec un bœuf son compère ». Le document inédit suivant donnera, à cet égard, une idée de l'état des esprits en Savoie en plein XVIIIe siècle :

« Jean de Caulet, par la permission divine et l'autorité du Saint Siège apostolique, évêque et prince de Grenoble, doyen du décanat de Savoie, etc., etc.; à tous ceux qui ces présentes verront, salut en Notre-Seigneur. Ayant été informé qu'il s'est introduit plusieurs abus et superstitions dans la paroisse de X*** (Savoie) en notre diocèse, plusieurs habitants attribuant au démon les malheurs qui leur arrivent et forçant le sieur curé dans les moindres occasions de faire des prières publiques et des exorcismes et de passer un temps considérable, le jour et la nuit, à la porte de l'église pour conjurer le temps et même de se transporter dans des maisons particulières pour y exorciser des hommes et des femmes et même des bêtes, le tout quoi ne peut provenir que de l'ignorance, de la méchanceté de quelques particuliers ou d'autre cause scandaleuse et au mépris de la religion, — A ces causes nous défendons expressément au sieur curé dudit lieu de faire aucune prière publique ou exorcisme dans les cas susdits d'orages, tempêtes ou maladies d'hommes ou de bestiaux, sans une permission spéciale de nous et par écrit, sauf à faire dans les cas urgents, dans l'église, les prières prescrites par les ordonnances synodales de notre diocèse ou le rituel; défendons pareillement et sous les peines de droit aux habitants dudit lieu de forcer le sieur curé à observer d'autres cérémonies que ce que dessus, et en cas de violence de leur part, enjoignons audit sieur curé de faire procéder contre les délinquants par devant qui de droit. Mandons audit sieur curé d'instruire spécialement en ses prônes pendant un mois sur l'énormité du péché de superstition. Donné à Grenoble, dans notre palais épiscopal, ce 18 septembre 1740. JEAN, *évêque de Grenoble.* »

Rappelons à ce propos que de nos jours, de 1862 à 1868, la commune de X... (arrondissement de Thonon) fut affligée d'une vraie épidémie de manie démoniaque. Ces préjugés des sortilèges, du mauvais œil, de la conjuration du temps, se retrouvent aujourd'hui chez les vieilles gens des campagnes, aux portes mêmes de Chambéry.

Aux XVIIe et XVIIIe siècles, l'éducation d'une jeune fille de bonne famille en Savoie se réduisait « à être bien tenue en linge, apprendre à danser, à chanter, puis être mise au couvent jusqu'à ce qu'on lui ait trouvé un mari », quand elle ne devait pas entrer en religion. Celle d'une fille de paysan consistait à apprendre à lire et à coudre. L'écriture et le calcul étaient d'ordinaire réservés aux garçons. Il y avait d'ailleurs peu d'écoles de filles.

Emmanuel-Philibert avait donné, en 1562, la première législation scolaire. En 1737, elle fut complétée par l'institution d'un *Réformateur de province* et, en 1768, par celle d'un *Conseil de réforme* à Chambéry. La part faite à l'enseignement primaire y est minime. L'*Instruction du roi* au Conseil de réforme de Chambéry (1768), qui embrasse toutes les matières enseignées dans les écoles de divers ordres, vise le proto-médicat, les chirurgiens, phlébotomistes, droguistes, épiciers, apothicaires, et ne fait nulle mention de l'instruction des filles. Néanmoins, un progrès sensible était réalisé, puisque les maîtres d'école devaient

être examinés par un principal de collège ou des professeurs.

3e PÉRIODE. — Après l'occupation de la Savoie en 1792, la loi française, en ce qui concerne l'enseignement, essaya en vain de s'y faire appliquer. En 1756, un maître d'école des plus autorisés laissait une sorte d'instruction pédagogique où il marquait, en ces termes, l'objet et l'utilité de l'enseignement primaire :

« Les écolles sont établies principalement pour y apprendre à servir Dieu, et ensuite pour s'ellever et vivre d'une manière convenable, en ayant l'avantage de sçavoir lire pour servir au spirituel et temporel. Et pour ce qui est de sçavoir écrire et chiffrer, l'on en peut tirer des grands avantages et proffits : car faire ses affaires par soy-même est de beaucoup plus sûr; outre qu'on a toujours occasion de les faire sans attendre la commodité des autres, outre ce qu'il faudrait payer. »

Que l'on rapproche de ces vues modestes les aspirations des législateurs de 1789, et leur dessein avoué d'affranchir l'esprit humain par l'instruction, comme l'application des principes des *Droits de l'homme* avait affranchi les serfs, et l'on mesurera l'abîme à combler. Au certificat de *foi catholique* jadis exigé en Savoie des maîtres d'école, la France de 1792 substituait le *certificat de civisme* pour les instituteurs. La transition était trop brusque, elle ne se fit pas. Habitués à l'enseignement presque exclusivement religieux de leurs petites écoles et courbés depuis des siècles sous l'autorité de l'Eglise, les villageois opposèrent à l'application des lois scolaires libérales une force d'inertie qui eut raison de la ténacité du gouvernement. On en revint peu à peu à l'ancien système.

La plupart des petites écoles furent rouvertes avec leurs anciens maîtres, quelques-unes avec des soldats déserteurs, ou des prêtres réfractaires qui voulaient payer, par l'enseignement de la jeunesse, la protection hospitalière qu'ils recevaient. Néanmoins, et ce fut à peu près le seul résultat scolaire obtenu par la Révolution francaise en Savoie, l'enseignement des filles, qui n'existait pas vraiment, fut organisé, et le programme étendu.

4e PÉRIODE. — En reprenant possession de ses Etats de Savoie, le 10 septembre 1814, le roi de Sardaigne fit déclarer par le comte d'Agliano que l'ordre de choses existant au 21 septembre 1792 allait être exactement rétabli. En conséquence, les écoles furent replacées sous l'autorité ecclésiastique. On pratiqua l'épuration des maîtres surtout au point de vue politique. Le 12 avril 1815, le *Conseil de réforme* de Chambéry déclara ne vouloir admettre que des instituteurs ecclésiastiques. Par édit royal du 27 juin 1815, les Français, toujours suspects de libéralisme, furent expulsés du pays. En 1825, ils furent admis à y enseigner, mais soumis à une surveillance assidue.

Trois ans plus tard, un manifeste du *Magistrat de la réforme* décrétait que nul enfant ne serait admis dans les écoles, si sa famille ne possédait un revenu de 1500 francs. Les propriétaires, qui formaient seuls le conseil de la commune, s'intéressaient peu aux enfants de leurs fermiers, parce que les frais de leur instruction retombaient sur eux et quelquefois aussi « parce qu'on aimait mieux qu'ils ne fussent pas instruits ». « Lire, écrire et compter, cela suffit; aller au-delà ne sert qu'à faire des *avocats de village*. »

« Aujourd'hui encore, écrivait le cardinal Billiet, archevêque de Chambéry, dans un mémoire adressé en 1845 à l'Académie des sciences, lettres et arts de Savoie, il existe des hommes, même dans les classes élevées de la société, qui refusent leur concours à tout ce qui tend à propager l'instruction primaire dans les campagnes et qui usent même de toute leur influence pour s'y opposer. » Mgr Billiet ajoute : « La mesure d'instruction (on a pu l'apprécier) qu'on procure aux habitants des campagnes a pour eux de très grands avantages et peu de dangers. On n'abuse pas de l'instruction primaire : on n'abuse que de l'enseignement secondaire. »

La Savoie avait vu à l'œuvre une congrégation religieuse avant la Révolution, celle des Frères de la doctrine chrétienne. Elle s'était établie, en 1683, dans le diocèse de Maurienne. Dissimulée d'abord sous des apparences modestes, elle s'étendit peu à peu dans toute la Savoie. Il ne s'agissait d'abord que d'*écoles de catéchisme* où les enfants étaient appelés à s'instruire des éléments de la foi; mais ces écoles s'adjoignirent des cours d'adultes faits par les curés sous la forme d'instructions familières et où l'on conviait les populations. Voici deux articles des statuts de cette institution : « *Chapitre V* : Si les adultes, par leur assiduité à s'instruire de la doctrine, donnent pendant une année de bonnes espérances, on leur accordera quelque emploi et on les avancera selon leur capacité et leur zèle. — *Chapitre VI*, article 6 : Les curés défendront d'accorder des emplois à ceux qui ne se seront pas distingués par leur assiduité. » De telles dispositions n'étaient pas faites pour diminuer les entraves apportées à l'enseignement professionnel qui se donnait dans les *corps de métiers* organisés en *confréries* sous la surveillance des moines ou des curés. Les assemblées se tenaient dans les chapelles des églises ou les cloîtres des couvents. L'Eglise et les corps de métiers faisaient payer fort cher cet enseignement de *privilège*.

Dispersés pendant la Révolution, les Frères de la doctrine chrétienne reparurent en 1816, en même temps que les congrégations religieuses s'emparaient de la plupart des écoles des villes et des bourgs. A la même époque, les religieuses de Saint-Joseph et les dames de la Visitation prirent la direction des principales écoles de filles; puis parurent successivement les religieuses du Sacré-Cœur de Jésus, de la Croix de Chavanod, de l'Immaculée Conception, les sœurs Franciscaines, les sœurs Clarisses, etc.

A partir de 1815, le pouvoir civil se désintéressa moins qu'avant 1792 de l'enseignement populaire; les billets royaux des 10 juillet 1827, 22 février 1828, 20 mars 1829, 7 avril et 7 août 1832, 26 août, 27 septembre et 11 octobre 1834 et 9 août 1836 en fixèrent la législation.

Si l'enseignement restait avant tout religieux, son programme commençait à s'étendre. Toute commune devait avoir une école pour apprendre gratuitement aux garçons et aux filles le catéchisme, la lecture, l'écriture, *la langue française*, le calcul. A cet effet, elle était obligée de fournir un local, un mobilier et un traitement aux maîtres. Comme par le passé, ces derniers devaient se pourvoir d'un certificat de l'évêque, mais ils devaient justifier en outre d'une patente de capacité délivrée par le Conseil de réforme : progrès notable qui s'accentua par la création, en 1845, 1° d'*écoles provinciales de méthode*, destinées à former des maîtres pour les cours élémentaires, 2° d'*inspecteurs provinciaux* pour les écoles de garçons et de dames inspectrices pour celles de filles.

Vers 1846, dans le diocèse de Tarentaise, sur 100 enfants, 87 savaient lire; dans celui de Maurienne, 83; dans celui d'Annecy, 58; dans celui de Chambéry, 50. La population totale de la Savoie était alors de 531 726 habitants. Faut-il en conclure que 319 036 savaient lire et que 212 690 étaient illettrés? D'ailleurs l'instruction n'était pas uniformément répandue. Ainsi, en 1849, dans le *mandement* (canton) d'Albens, telle com-

mune de 1788 âmes avait 573 illettrés; telle autre de 1513 en avait 1175. Fait digne de remarque, l'instruction était plus avancée dans les pays de montagnes, comme la Tarentaise et la Maurienne, que dans la plaine. Les causes de cette différence sont multiples. L'air de la montagne est plus vif, moins chargé de ces vapeurs humides qui, d'ordinaire, entretiennent un peu de brouillard au fond des vallées et aussi dans les esprits. La population des communes alpines, propriétaire du sol, avait plus d'aisance; les fondations pour les écoles y étaient plus nombreuses. La plaine, au contraire, se divisait en deux classes bien tranchées, les propriétaires qui possèdent tout et les fermiers qui ne possèdent rien. Ces derniers, indigents et nomades, à la merci d'un bail précaire, n'ayant d'autre fortune que le chariot qui porte leur mobilier et qui, « pour eux, est presque la patrie, » selon le mot de Mgr Billiet, étaient trop ignorants pour enseigner leurs enfants, trop pauvres pour payer un maître d'école. Aujourd'hui, par contre, en Savoie, l'instruction est, en général, plus répandue dans la plaine que dans la montagne.

Le Statut constitutionnel de 1848 attribua le monopole de l'enseignement à l'Etat. La direction en fut départie, dans les provinces, à des Conseils universitaires ou de facultés, aux Conseils généraux, aux conseils provinciaux et aux préfets des études. L'Université nomma directement aux emplois de professeurs et de maîtres d'école, à l'exclusion de toute autre autorité, même de celle des évêques.

Après 1848, comme sous la Révolution et l'Empire, les traditions du passé luttèrent contre l'esprit nouveau. Le monopole de l'Etat fut déclaré « attentatoire aux droits des familles..... déplorable pour la religion et les mœurs... » Ces défiances, favorisées par la force des habitudes locales, l'esprit de particularisme indépendant et d'autonomie communale, n'empêchèrent pas l'organisation nouvelle de produire d'heureux effets. De 1853 à 1856, le nombre des écoles augmenta de 879 à 986. Le niveau de l'enseignement s'éleva de même. Néanmoins, faute de ressources suffisantes, la situation des maîtres resta précaire. Une statistique de 1855 nous apprend qu'à cette date 672 instituteurs et institutrices avaient un traitement inférieur à 100 francs, et 292 un traitement inférieur à 200 francs; 20 instituteurs seulement atteignaient au chiffre de 600 francs. A ce point de vue comme à bien d'autres, les Savoyards, intelligents et patriotes, se sont applaudis de leur réunion définitive à la mère-patrie. Ce que la France de 1792 et la Sardaigne en 1848 n'avaient pu faire, la troisième République l'a accompli, assez forte pour faire accepter de tous le bienfait d'une instruction populaire libérale et laïque, assez riche pour doter la Savoie d'écoles dignes d'elle. N'était-ce pas le moyen de favoriser, à la fois, la prospérité matérielle, le développement intellectuel et moral de populations laborieuses, douces, énergiques, et d'une féconde vitalité?

Sources : *Histoire de la Savoie*, par M. de Saint-Genis; — *Étude sur l'instruction primaire en Savoie*, par M. de Jussieu, archiviste de la Savoie; — Documents inédits, dus la plupart à l'obligeance de M. le conseiller Mugnier, président de la Société d'histoire et d'archéologie de Chambéry, et de M. l'abbé Ducis, archiviste du département de la Haute-Savoie.

[A. Lenfant.]

SAVOIE (Département de la). — Superficie, 5 760 kilom. carrés. Population : 266 438 habitants en 1881, au lieu de 268 361 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 46 habitants, au lieu de 71 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. 4 arrondissements, formant 5 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Chambéry (1re), Chambéry (2e), Albertville, Moutiers, Saint-Jean de Maurienne; 29 cantons, 328 communes, dont 209 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département de la Savoie est réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE de Communes.	NOMBRE d'écoles		NOMBRE de classes		NOMBRE d'élèves	
		publ.	libr.	publ.	libr.	publics	libres
Chambéry (1re).	75	157	33	235	108	10 848	3 025
— (2e).	89	200	7	277	19	13 149	671
Alberville.....	42	140	8	172	22	6 142	479
Moutiers......	55	214	7	229	16	6 920	392
Saint-Jean-de-Maurienne...	67	210	4	252	14	9 877	189

Population d'âge scolaire. — En 1876 on comptait 38 124 enfants de 6 à 13 ans (19 241 garçons et 18 883 filles), soit 14.21 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881 on ne compte plus que 37 579 enfants de 6 à 13 ans (19 585 garçons et 17 994 filles), soit 14.11 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une diminution de 545 enfants de 6 à 13 ans pour une période de cinq années. Pendant la même période la population totale a diminué de 1 923 habitants.

1. Etat de l'instruction publique avant l'annexion à la France. — V. ci-dessus l'article *Savoie* (*Duché de*).

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1860 et état actuel. — STATISTIQUE COMPARÉE DE 1860 A 1883-1884. — Voici les données que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans le département de la Savoie depuis l'annexion à la France en 1860.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1863, le département ne comptait pas de communes n'ayant aucune école, mais 51 communes n'avaient pas d'écoles de filles. En 1883-1884, on ne trouve pas de communes sans écoles; mais 5 communes de 500 habitants et au-dessus n'ont pas d'écoles publiques de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le progrès du nombre des écoles à partir de 1860 est résumé dans le tableau ci-après :

		Écoles publiques	Écoles libres	
1863	d'après la statistique offic^lle..	801	104	905
1876-77	— — ..	941	36	977
1878-79	— — ..	949	41	990
1879-80	— — ..	941	42	983
1880-81	— — ..	935	45	980
1881-82	— — ..	945	47	992
1882-83	— — ..	945	50	995
1883-84	— — ..	919	55	974

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Écoles de garçons	Écoles mixtes	Écoles de filles	Total
1863..............	361	255	289	905
1867..............	340	255	342	937
1872..............	332	290	346	968
1875..............	291	384	307	982
1876-77..........	334	293	350	977
1878-79..........	334	307	349	990
1879-80..........	336	292	355	983
1880-81..........	335	292	353	980
1881-82..........	338	295	359	992
1882-83..........	329	314	352	995
1883-84..........	328	294	352	974

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	Total
1863.....	600	243	16	46	905
1867.....	571	275	24	67	937
1872.....	595	267	27	79	968
1876-77..	591	248	36	102	977
1878-79..	600	250	41	99	990
1879-80..	597	251	31	104	983
1880-81..	594	249	33	104	980
1881-82..	604	257	29	102	992
1882-83..	614	248	29	104	995
1883-84..	596	246	26	106	974

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		Total.
	Laïques.	Congrég.	Laïques.	Congrég.	
1863.....	540	56	368	137	1 101
1867.....	540	70	402	176	1 188
1872.....	528	88	367	248	1 231
1876-77..	555	104	380	248	1 287
1878-79..	540	116	392	250	1 298
1879-80..	561	109	393	240	1 303
1880-81..	595	89	426	222	1 332
1881-82..	602	98	423	238	1 361
1882-83..	599	97	420	245	1 361

Nombre total d'élèves et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

		Total des élèves	Élèves gratuits
1863	(année civile).....	36 630	15 234
1867	—	45 442	23 362
1872	—	53 046	37 392
1876-77	(année scolaire)..	49 482	—
1878-79	— ..	51 546	38 970
1879-80	— ..	51 689	42 477
1880-81	— ..	51 284	44 079
1881-82	— ..	52 031	Gratuité
1882-83	— ..	51 842	»
1883-84	— ..	50 048	»

En 1863, il y avait 1005 élèves inscrits sur 10 000 habitants; en 1867, 1037; en 1872, 1185; en 1876-1871, 1083, et 1878 en 1883-1884.

Écoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements.	Nombre des élèves.
1863......................	12	1 341
1867......................	14	1 540
1876-77..................	25	2 168
1878-79..................	24	2 316
1879-80..................	25	2 394
1880-81..................	26	2 326
1881-82..................	28	2 436
1882-83..................	29	2 469
1883-84..................	34	2 658

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre de cours		Nombre d'auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1863..........	30	»	547	»
1867..........	320	96	6 950	2 085
1869..........	320	156	7 499	3 418
1872..........	240	111	5 143	2 212
1876-77........	185	111	4 042	2 064
1879-80........	139	75	3 025	1 345
1880-81........	159	82	3 857	1 530
1881-82........	187	106	4 303	1 948
1882-83........	246	141	4 224	2 394
1883-84........	174	108	2 797	1 728
1884-85........	4	2	91	65

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1860 à 1885 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1860-1867.	121	— obligatoires,	16	—	complets.
1868-1880.	285	— —	22	—	facultatifs ou complets.
1881.....	84	— élémentaires,	8	—	supérieurs.
1882.....	60	— —	16	—	—
1883.....	76	— —	21	—	—
1884.....	48	— —	10	—	—
1885.....	45	— —	8	—	—

Institutrices.

1860-1867.	85	— obligatoires,	10	—	complets.
1868-1880.	303	— —	37	—	facultatifs ou complets.
1881......	87	— élémentaires,	5	—	supérieurs.
1882......	99	— —	13	—	—
1883......	135	— —	27	—	—
1884......	90	— —	8	—	—
1855......	144	— —	16	—	—

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans le département de la Savoie en 1873. En voici le tableau :

	Nombre de candidats.		Certificats obtenus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1873..............	162	»	100	»
1874..............	269	132	131	64
1875..............	404	261	232	140
1776..............	307	148	135	60
1877..............	290	123	145	67
1878..............	302	107	152	63
1879..............	385	211	204	132
1880..............	396	232	256	144
1881..............	416	327	256	198
1882..............	597	443	331	276
1883..............	656	573	385	390
1884..............	736	674	567	561

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-dessous indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints :

Nombre de conscrits sachant au moins lire, de 1860 à 1884 inclusivement.

ANNÉES	CONSCRITS			RANG du DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1860	2 418	1 790	74,»	35e
1861-65..........	12 912	10 367	80,3	30e
1866-68..........	7 077	6 279	88,7	29e
1871-75..........	10 949	10 068	92,»	22e
1876-77..........	4 497	4 107	91,3	28e
1878.............	2 290	2 154	94,1	17e
1879.............	2 577	2 427	94,2	20e
1880.............	2 284	2 192	96,»	10e
1881.............	2 308	2 218	96,1	10e
1882.............	2 470	2 305	93,3	27e
1883.............	2 439	2 325	95,3	19e
1884.............	2 292	2 178	95,»	24e

Nous ne pouvons pas comparer la Savoie et la Haute-Savoie avec les autres départements pour la marche générale du progrès de l'instruction des conscrits, puisque la période initiale et les suivantes nous manquent jusqu'à 1860, époque où ces départements furent annexés à la France. Mais nous pouvons dire que, pour l'année 1860, la première dans laquelle ces nouveaux départements figurent à côté des anciens, la Savoie fournissait 74 conscrits, sur 100, sachant au moins lire, tandis que pour toute la France cette proportion était de 70.1 0/0. Différence en faveur de la Savoie : 3.9 0/0.

Depuis, le département de la Savoie a maintenu et même augmenté sa supériorité, comme le prouvent les résultats fournis par la classe de 1884 :

France, moyenne générale............	88.3 0/0
Savoie..............................	95.0 0/0

Nombre de conjoints, sur 100, ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et Femmes
1861-65......	80.6	55.5	68.»
1866-70......	85.1	65.6	75.3
1871-75......	89.4	75.7	82.5
1876-77......	91.1	83.3	87.3
1878.........	94.7	86.7	90.6
1879.........	94.4	88.2	91.3
1880.........	94.2	89.1	91.7
1881.........	93.7	90.2	91.9
1882.........	96.»	93.6	94.8

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire pour les vingt-quatre dernières années, de 1861 à 1884 :

ANNÉES	RÉTRIBUTION SCOLAIRE A PART.	TOTAL des RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire.	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'État.
1861....	47 554	119 738	9 253	35 518
1862...	39 915	125 313	6 349	52 507
1863....	40 861	124 719	7 478	67 863
1864....	50 213	127 757	7 657	61 660
1865....	49 171	136 054	6 271	57 120
1866....	46 919	141 954	6 898	56 212
1867....	43 500	143 685	7 486	59 040
1868....	74 891	241 504	7 054	111 626
1869....	74 370	252 329	7 898	119 066
1870....	72 561	253 299	8 671	110 914
1871....	63 586	258 133	11 560	140 023
1872....	61 578	255 277	17 882	146 176
1873....	57 286	276 943	17 154	153 585
1874....	55 161	265 522	17 145	189 237
1875....	56 394	262 428	19 083	190 279
1876....	59 935	280 139	20 326	212 169
1877....	56 499	314 654	24 625	234 440
1878....	51 344	311 901	20 769	292 668
1879....	43 891	331 260	21 401	342 357
1880....	28 463	304 336	24 686	378 731
1881....	12 386	310 319	26 917	411 779
1882....	Gratuité.	126 574	2 262	703 637
1883....	»	141 850	703	785 766
1884....	»	78 023	589	804 924

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de 7fr,33, soit 2fr,14 au-dessous de la moyenne générale qui était à la même date de 9fr,47. En 1876, cette dépense était de 12fr, la moyenne générale étant de 17fr,83. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le département de la Savoie était de 17fr,05, tandis que la moyenne générale était de 21fr,77.

État actuel de l'instruction primaire. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département de la Savoie pendant l'année scolaire 1884-1885.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 980 (921 écoles publiques et 59 écoles libres). Aucune commune n'est entièrement dépourvue d'écoles. 3 communes de plus de 500 habitants n'ont pas encore d'école publique de filles (ce nombre était de 5 en 1883-1884). Sur les 980 écoles primaires du département, il y a 850 écoles laïques (302 écoles de garçons, 248 de filles et 300 mixtes) et 130 écoles congréganistes (24 écoles de garçons, 105 écoles de filles et 1 école mixte).

Division des écoles de toute nature.
1° *D'après le nombre de classes qu'elles possèdent :*

	Publiques	Libres
Écoles à 1 classe.................	744	32
— à 2 classes....................	151	11
— à 3 —	15	3
— à 4 —	5	4
— à 5 —	2	6
— à 6 —	1	»
— à 7 —	2	»
— à 8 — et au-dessus.........	1	3
Totaux.......	921	59

2° *Division des classes d'après le nombre des élèves qu'elles reçoivent:*

Classes de 50 élèves et au-dessous...	1 060,	soit	90.9 0/0
— de plus de 50 élèves.......	78,	—	6.7 0/0
— — de 60 —	24,	—	2.1 0/0
— — de 70 —	2,	—	».2 0/0
— — de 80 —	1,	—	».1 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont 82.8 0/0, 10.8 0/0, 4.1 0/0, 1.4 0/0, 0.9 0/0. D'où il résulte que sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le département de la Savoie se trouve dans une bonne situation.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1884-1885 sont au nombre de 51 692 (au lieu de 50 048 en 1883-1884). Ce nombre peut se décomposer en :

Élèves des écoles publiques..........	46 936	51 692
— — libres.............	4 756	
Garçons..............................	26 231	51 692
Filles...............................	25 461	
Élèves des écoles laïques.............	40 440	51 692
— — congréganistes......	11 252	
Élèves des écoles de garçons........	21 364	51 692
Élèves des écoles de filles..........	20 792	
Élèves des écoles mixtes............	9 536	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 51 692 pour 37 613. De plus, les états de situation des écoles maternelles accusent l'inscription de 440 enfants de plus de 6 ans, et les classes primaires des établissements d'enseignement secondaires en reçoivent 256, soit, au total, 38 309 enfants d'âge scolaire inscrits dans les établissements de toute nature.

D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département de la Savoie serait de 37 613, d'où il résulterait un excédent de 696 inscrits de 6 à 13 ans sur les recensés du même âge. Cet excédent n'a rien d'exagéré si l'on songe qu'en Savoie, comme presque partout ailleurs maintenant, les écoles abondent et que les parents n'ont pour leurs enfants que l'embarras du choix. Il en résulte un certain nombre de doubles inscriptions.

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1885 :

	Nombre de candidats	Nombre de certificats obtenus
Garçons..................	963	765
Filles...................	925	740
Totaux......	1888	1505

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1884-1885 un effectif de 1393 maîtres ou maîtresses, dont nous donnons le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques :

	Instituteurs laïques	Instituteurs congr.	Institutrices laïques	Institutrices congr.
Titulaires avec brevet supérieur..........	27	»	13	1
Titulaires avec brevet élémentaire.........	346	13	287	61
Titulaires sans brevet.	108	»	60	5
Adjoints brevetés......	133	12	58	67
— non brevetés..	4	2	2	9

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs laïques	Instituteurs congr.	Institutrices laïques	Institutrices congr.
Titulaires brevetés....	1	10	8	37
— non brevetés.	»	»	»	3
Adjoints brevetés.....	»	46	14	74
— non brevetés.	»	2	1	9

On remarquera que le nombre des titulaires laïques non brevetés des écoles publiques est considérable dans le département de la Savoie : 108 instituteurs et 60 institutrices. Ces maîtres dirigent une catégorie d'écoles qui diminuent d'année en année, mais qui sont encore nombreuses dans le département de la Savoie. Il y en a aussi dans celui de la Haute-Savoie, mais beaucoup moins.

Nous possédons sur le fonctionnement de ces écoles, sur la nomination des maîtres, sur les titres ou plutôt sur les preuves de capacité que l'on exige d'eux et sur les honoraires qu'on leur alloue, des renseignements puisés à bonne source et qu'on lira, croyons-nous, avec intérêt :

« L'arrondissement de X. compte un très grand nombre d'écoles dites temporaires, tenues pendant l'hiver dans des hameaux de la montagne où les communications sont impossibles quelquefois d'une maison à l'autre et à plus forte raison avec le chef-lieu communal.

» Ces écoles, tenues par la personne la plus instruite dans chaque village, sont irrégulières, il est vrai, mais elles rendent des services réels, et l'administration devra continuer à en tolérer quelques-unes, à moins de les remplacer par des écoles publiques, ce qui serait impraticable tant au point de vue financier qu'en raison de l'insuffisance numérique du personnel dont le département dispose.....

» En ce qui concerne M. Z..., il a été remplacé dans la direction de l'école du hameau de .... parce qu'il aurait exigé une *rétribution de 250 francs alors que le hameau n'a qu'un revenu assuré de 125 francs.* Une autre personne a accepté cette dernière somme, après avoir été reconnue d'ailleurs apte à tenir l'école *par une commission locale constituée au chef-lieu de canton, comprenant trois instituteurs présidés par l'inspecteur primaire;* cette commission a été organisée en vue d'empêcher l'introduction dans les écoles temporaires de maîtres tout à fait incapables. En dehors de ce contrôle, l'administration reste d'ailleurs étrangère au choix de ces maîtres et ne leur donne pas de commission. »

Les écoles temporaires sont ouvertes du 1er novembre au 30 avril. Il y en a qui ne tiennent classe qu'une fois par jour pendant ces deux mois. En réalité, elles ne sont fréquentées que pendant que tout travail au dehors est impossible ; quand le beau temps se prolonge en automne et, au printemps, quand la terre se découvre de neige, les maîtres ne peuvent pas retenir leurs élèves et les écoles sont désertes ou à peu près. Et cependant, malgré ces conditions peu favorables, dans la liste des départements classés d'après le degré d'instruction des conscrits la Savoie occupe le 24e rang et la Haute-Savoie le 9e.

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1885 est résumée dans le tableau ci-dessous :

Nombre et nature des immeubles scolaires.

	Appartenant aux communes.	Prêtées.	Louées.	Total.
Écoles de garçons.	100	2	13	115
Écoles de filles....	62	13	22	97
Écoles mixtes.....	182	11	105	298
Ecoles de garçons et de filles dans le même immeuble...	206	»	1	207
Totaux......	550	26	141	717

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 221 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées annuellement pour loyers de maisons d'école s'élève à 9101 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du département de la Savoie pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les neuf dernières années, est le suivant :

	Nombre des communes	Subventions de l'Etat
1877........................	2	1 350 fr.
1878........................	11	67 500
1879........................	45	85 260
1880........................	50	224 350
1881........................	120	1 291 066
1882........................	113	1 329 370
1883........................	94	636 017
1884........................	69	333 493
1885........................	36	32 370
Totaux......	540	4 000 776 fr.

Ecoles maternelles. — Le département compte, en 1885, 36 écoles maternelles (16 publiques et 20 libres). Sur les 16 écoles maternelles publiques, 6 sont dirigées par des directrices laïques et 10 par des directrices congréganistes. Toutes les directrices laïques sont munies du certificat d'aptitude; parmi les 10 directrices congréganistes, il n'y en a qu'une sans brevet. Les 20 écoles maternelles libres sont dirigées par des congréganistes; dont 3 n'ont pas de titres de capacité. Les directrices publiques laïques sont secondées par 5 sous-directrices, toutes pourvues d'un titre de capacité; les directrices publiques congréganistes sont secondées par 4 sous-directrices, dont 1 sans titre de capacité. On trouve également 10 sous-directrices d'écoles maternelles libres congréganistes, dont 3 sans titre de capacité.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année 1884-1885, 2955 élèves (2658 en 1883-1884), répartis comme suit :

Ecoles maternelles publiques......	laïques..	629	1 346	2955 élèves.
	congrég.	717		
Ecoles maternelles libres.........	laïques..	»	1609	
	congrég.	1 609		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 440.

Ecole normale. — Le département de la Savoie possède une école normale d'instituteurs fondée à Albertville en 1857. Elle contient actuellement 80 élèves-maîtres, auxquels l'enseignement est donné par 8 maîtres normaux et 4 maîtres supplémentaires.

Il convient de dire que l'école normale d'Albert-

ville est commune aux deux départements de la Savoie et de la Haute-Savoie, ce qui explique l'importance de son personnel et de son effectif.

Le département de la Savoie n'a pas d'école normale d'institutrices. C'est par l'école de Rumilly (Haute-Savoie) que sont formées les élèves-maîtresses.

Écoles primaires supérieures. — D'après une statistique spéciale publiée récemment par le ministère de l'instruction publique, il y avait dans le département de la Savoie, au 1er janvier 1885 : 2 écoles primaires supérieures publiques de garçons, avec 7 maîtres et 107 élèves (dont 5 boursiers) ; 8 cours complémentaires publics de garçons, avec 12 maîtres et 260 élèves (dont 1 boursier) ; et un cours complémentaire public de filles, avec une maîtresse et 20 élèves.

Bibliothèques scolaires. — Voici la situation au 1er janvier 1885 :

Nombre de bibliothèquess...........	300
— de livres de lecture.........	26 875
— de prêts en 1884............	14 454

En 1863, le département ne possédait que 175 bibliothèques scolaires contenant ensemble 10 578 volumes de toute nature.

Bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1886 :

Nombre de bibliothèques............	24
— de volumes................	9 633

Caisses des écoles. — 281 caisses des écoles fonctionnent en 1886 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1885 :

Recettes de l'exercice 1885..................	53 942 fr.
Dépenses....................................	40 585
Somme en caisse à la clôture de l'exercice.	7 357 fr.

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le département ne possédait que 35 caisses de ce genre, dont l'actif était en 1881 de 3 031 francs.

Caisses d'épargne scolaires. — Elles existent dans le département depuis 1874. Voici leur situation en 1879 et en 1886 :

Années.	Nombre de caisses.	Nombre de livrets.	Sommes inscrites à ces livrets.
1879..............	6	118	2 527 fr.
1886..............	350	4 463	59 260

Société de secours mutuels. — La Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1867, décline sensiblement. Elle comptait, en 1879, 150 membres participants et un actif qui s'élevait à 4 134 francs. Elle ne compte plus en 1886 que 95 membres, et son actif ne dépasse pas 5 212 francs.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin scolaire* du département de la Savoie, dont la fondation remonte à 1871, paraît suivant les besoins du service, en format petit in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques, dont il devient la propriété, et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général.

SAVOIE (Département de la **HAUTE-**). — Superficie, 4315 kilom. carrés. Population : 274 087 habitants en 1881, au lieu de 273 801 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 64 habitants, au lieu de 71 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. 4 arrondissements, formant 5 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Annecy (1re), Annecy (2e), Bonneville, Saint-Julien et Thonon ; 28 cantons, 314 communes, dont 222 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département de la Haute-Savoie est réparti comme suit :

Circonscriptions.	Nombre de communes.	Nombre d'écoles publiques.	Nombre d'écoles libres.	Nombre de classes publiques.	Nombre de classes libres.	Nombre d'élèves publics.	Nombre d'élèves libres.
Annecy (1re)	60	125	21	172	56	7 642	1642
Annecy (2e).	61	146	4	181	7	9 265	298
Bonneville...	57	200	8	254	18	10 027	506
Saint-Julien....	65	148	13	184	31	8 055	867
Thonon..	71	224	15	264	38	11 263	1326

Population d'âge scolaire. — En 1876 on comptait 40 286 enfants de 6 à 13 ans (20 637 garçons et 19 649 filles), soit 14.71 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881 on compte 40 391 enfants de 6 à 13 ans (20 524 garçons et 17 994 filles), soit 14.74 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une augmentation de 105 enfants de 6 à 13 ans pour une période de cinq années. Pendant la même période la population totale s'est accrue de 286 habitants.

1. État de l'instruction publique avant l'annexion à la France. — V. ci-dessus l'article *Savoie* (*Duché de*).

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1860 et état actuel. — STATISTIQUE COMPARÉE DE 1860 A 1883-84. — Voici les données que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans le département de la Haute-Savoie depuis l'annexion à la France en 1860.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1863, le département ne comptait qu'une commune n'ayant aucune école, et 60 communes n'ayant pas d'écoles de filles. En 1883-1884 on ne trouve plus de communes sans écoles ; mais 8 communes de 500 habitants n'ont pas d'écoles publiques de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le progrès du nombre des écoles à partir de 1860 est résumé dans le tableau ci-après :

	Écoles publiques	Écoles libres	Total
1863 (d'apr. la statistique officlle)..	545	76	621
1876-77 — — ..	660	29	689
1878-79 — — ..	670	44	714
1879-80 — — ..	681	45	726
1880-81 — — ..	696	47	743
1881-82 — — ..	751	54	805
1882-83 — — ..	807	62	869
1883-84 — ..	832	63	895

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Écoles de garçons	Écoles mixtes	Écoles de filles	Total
1863..............	301	51	269	621
1867..............	272	99	273	644
1872..............	281	109	285	675
1875..............	260	155	278	693
1876-77..........	276	124	289	689
1878-79..........	282	139	293	714
1879-80..........	287	142	297	726
1880-81..........	285	173	285	743
1881-82..........	301	187	317	805
1882-83..........	310	228	331	869
1883-84..........	313	246	336	895

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	Total
1863.....	317	159	35	110	621
1867.....	336	149	35	124	644
1872.....	353	145	37	140	675
1876-77..	361	135	39	154	689
1878-79..	377	136	44	157	714
1879-80..	385	140	44	157	726
1880-81..	402	145	56	140	743
1881-82..	453	165	35	152	805
1882-83..	504	179	34	152	869
1883-84..	527	182	32	154	895

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		Total
	laïques	congrég.	laïques	congrég.	
1863.......	315	105	178	305	903
1872.......	335	129	194	352	1010
1876-77....	326	109	199	300	934
1878-79....	338	128	208	322	996
1879-80....	346	128	232	318	1024
1880-81....	362	124	253	315	1054
1881-82....	424	111	308	302	1145
1882-83....	456	105	351	299	1211
1883-84....	463	106	374	293	1236

Nombre total d'élèves et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

	Total des élèves	Élèves gratuits
1863 (année civile)....	38 506	19 003
1867 —	41 095	22 076
1872 —	45 001	28 923
1876-77 (année scolaire)..	45 903	Manque
1878-79 — ..	46 203	31 140
1879-80 — ..	47 243	35 052
1880-81 — ..	47 263	36 547
1881-82 — ..	50 682	Gratuité
1882-83 — ..	51 258	»
1883-84 — ..	50 735	»

En 1863 il y avait 1440 élèves inscrits sur 10 000 habitants ; en 1867, 1501 ; en 1872, 1648 ; en 1876-1877, 1671, et 1851 en 1883-1884.

Ecoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1863..................	4	513
1867..................	9	1 000
1876-77...............	12	1 914
1878-79...............	15	1 624
1879-80...............	15	1 662
1880-81...............	16	1 739
1881-82...............	17	1 733
1882-83...............	16	1 720
1883-84...............	16	1 764

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre de cours		Nombre d'auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1863..............	35	2	629	64
1867..............	271	216	6 856	4819
1869..............	266	205	6 121	4083
1872..............	166	146	3 234	2391
1876-77...........	88	119	1 537	2524
1879-80...........	146	117	3 165	2175
1880-81...........	137	124	2 988	2154
1881-82...........	130	111	3 376	1915
1882-83...........	132	65	2 676	965
1883-84...........	130	70	2 400	1016
1884-85...........	13	4	299	69

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1860 à 1885 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1860-1867.	136 brevets obligatoires,	13 brevets complets.
1868-1880.	205 — —	56 — facultatifs. ou complets.
1881......	85 — élémentaires,	14 — supérieurs.
1882......	55 — —	12 —
1883......	41 — —	4 — —
1884......	60 — —	7 — —
1885......	54 — —	12 — —

Institutrices.

1860-1867.	136 brevets obligatoires,	5 brevets complets.
1868-1880.	292 — —	38 — facultatifs ou complets.
1881.......	95 — élémentaires,	13 — supérieurs.
1882.......	84 — —	12 — —
1883.......	108 — —	13 — —
1884.......	108 — —	14 — —
1885.......	96 — —	16 — —

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans le département de la Haute-Savoie en 1870 ; mais les résultats connus ne remontent pas au delà de 1877. En voici le tableau :

	Nombre de candidats		Certificats obtenus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1877..............	460	304	126	72
1878..............	434	339	177	94
1879..............	556	432	315	225
1880..............	546	413	236	225
1881..............	386	208	211	134
1882..............	682	503	389	227
1883..............	797	660	347	294
1884..............	706	672	324	328

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-dessous indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints :

Nombre de conscrits sachant au moins lire, de 1860 à 1884 inclusivement.

ANNÉES.	CONSCRITS			RANG DU DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1860............	2 520	1 998	79.3	28e
1861-65.........	14 118	12 081	85.6	24e
1866-68.........	7 430	6 770	91.1	22e
1871-75.........	11 372	10 867	95.6	8e
1876-77.........	4 593	4 445	96.8	8e
1878............	2 474	2 352	95.1	13e
1879............	2 774	2 699	97.3	7e
1880............	2 619	2 496	95.3	14e
1881............	2 662	2 572	96.6	8e
1882............	2 557	2 495	97.6	7e
1883............	2 757	2 681	97.2	7e
1884............	2 743	2 661	97.»	9e

Nous ne pouvons pas comparer la Haute-Savoie et la Savoie avec les autres départements pour la marche générale du progrès de l'instruction des conscrits, parce que la période initiale et les suivantes nous manquent jusqu'à 1860, époque où ces départements furent annexés à la France. Mais nous pouvons dire que pour l'année 1860, la première dans laquelle les nouveaux départements figurent à côté des anciens, la Haute-Savoie fournissait 79.3 conscrits sur 100, sachant au moins lire, tandis que pour toute la France cette proportion était de 70.1 0/0. Différence en faveur de la Haute-Savoie : 9.2. Depuis, le département de la Haute-Savoie a su conserver sa supériorité,

comme le prouvent les résultats fournis par la classe de 1884 :

France, moyenne générale........	83.3 0/0
Haute-Savoie.....................	97. 0/0

Nombre de conjoints, sur 100, ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1861-65.....	78.4	47.»	62.7
1866-70.....	81.7	63.7	72.7
1871-75.....	88.4	73.1	80.8
1876-77.....	90.9	80.6	85.7
1878	92.4	82.2	87.3
1879	93.3	85.3	89.3
1880	95.1	89.6	92.4
1881........	92.5	86.4	89.4
1882........	95.6	92.»	93.9

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire pour les vingt-quatre dernières années, de 1861 à 1884 :

ANNÉES	RÉTRIBUTION scolaire A PART	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'État
1861...	44 554	123 832	47 292	» »
1862...	51 443	141 854	8 414	25 324
1863...	82 105	181 767	3 762	58 678
1864...	81 609	195 210	2 825	69 281
1865...	94 824	196 630	3 036	64 692
1866..	95 822	198 415	2 855	128 614
1867...	95 121	181 345	11 322	86 692
1868...	82 831	152 399	11 488	128 364
1869...	84 256	168 364	12 539	119 457
1870...	84 561	163 789	13 361	120 006
1871...	75 389	250 960	11 560	107 422
1872..	77 381	249 902	17 882	109 700
1873...	81 647	270 515	17 154	99 668
1874...	76 170	272 890	17 145	104 034
1875...	85 453	259 397	19 083	94 862
1876...	84 735	249 539	20 326	159 154
1877...	80 017	251 560	24 625	206 585
1878...	75 333	257 502	24 858	226 507
1879...	71 841	229 106	22 964	319 539
1880...	56 696	223 111	24 657	347 685
1881...	26 588	210 900	22 643	424 142
1882...	Gratuité.	107 169	» »	720 765
1883...	»	99 094	3 176	803 272
1884...	»	75 520	2 390	849 564

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de 9fr,01, soit 0fr,46 au-dessous de la moyenne générale qui était à la même date de 0fr,47. En 1876, cette dépense était de 11fr,66, la moyenne générale étant de 17fr,83. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le département de la Haute-Savoie était de 16fr,47, tandis que la moyenne générale était de 21fr, 77.

ÉTAT ACTUEL DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département de la Haute-Savoie pendant l'année scolaire 1884-1885.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 904 (843 écoles publiques et 61 écoles libres). Aucune commune n'est entièrement dépourvue d'école. 9 communes de plus de 500 habitants n'ont pas encore d'école publique de filles (ce nombre était de 6 en 1882). Sur les 904 écoles primaires du département, il y a 733 écoles laïques (288 écoles de garçons, 192 de filles et 253 mixtes) et 171 écoles congréganistes (28 de garçons, 141 de filles et 2 mixtes).

Division des écoles de toute nature.

1° *D'après le nombre de classes qu'elles possèdent*

	Publiques.	Libres.
Écoles à 1 classe...............	689	30
— 2 classes..............	107	11
— 3 —	37	8
— 4 —	5	4
— 5 —	2	2
— 6 —	2	5
— 7 —	»	»
— 8 — et au-dessus......	1	1
Totaux..............	843	61

2° *Division des classes d'après le nombre des élèves qu'elles reçoivent.*

Classes de 50 élèves et au-dessous...	920,	soit 87.2 0/0
— de plus de 50 élèves.........	105,	— 10.0 0/0
— — 60 —	25,	— 2.4 0/0
— — 70 —	5,	— 0.4 0/0
— — 80 —	»	— » 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont : 82 8 0/0, 10 8 0/0, 4 1 0/0, 1 4 0/0, 0 9 0/0. D'où il résulte que sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classes, le département de la Haute-Savoie se trouve dans une bonne situation.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires du département de la Haute-Savoie pendant l'année scolaire 1884-1885 sont au nombre de 50 971 (au lieu de 50 735 en 1883-1884). Ce nombre peut se décomposer en :

Élèves des écoles publiques............	46 432	50 971
— libres............	4 539	
Garçons................................	26 093	50 971
Filles.................................	24 878	
Elèves des écoles laïques..............	36 462	50 971
— congréganistes.........	14 509	
— de garçons...........	20 735	50 971
— de filles............	20 006	
— mixtes...............	10 230	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 50 971 pour 41 081. De plus, les états de situation des écoles maternelles accusent l'inscription de 357 enfants de plus de 6 ans, et les classes primaires des établissements d'enseignement secondaire en reçoivent 200 environ, soit, au total, 41 638 enfants d'âge scolaire inscrits dans les établissements de toute nature.

D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département de la Haute-Savoie, serait de 40 391, d'où il résulterait un excédent de 1 247 inscrits de 6 à 13 ans sur les recensés du même âge. Cet excédent n'a rien d'exagéré si l'on considère que dans la Haute-Savoie, comme presque partout ailleurs maintenant, les écoles abondent et que les parents n'ont pour pour leurs enfants que l'embarras du choix. Il en résulte un certain nombre de doubles inscriptions.

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1885 :

	Nombre de candidats.	Nombre de certificats obtenus.
Garçons...............	990	541
Filles................	831	500
Totaux..........	1821	1041

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans la Haute-Savoie durant l'année scolaire 1884-1885 un effectif de 1231 instituteurs et institutrices, dont nous donnons le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques :

	Instituteurs		Institutrices	
	laïques.	congr.	laïques.	congr.
Titulaires avec brevet supérieur	35	1	25	1
Titulaires avec brevet élémentaire	340	19	308	87
Titulaires sans brevet	8	»	9	10
Adjoints brevetés	90	28	41	38
— non brevetés	»	6	1	14

	Instituteurs		Institutrices	
	laïques.	congr.	laïques.	congr.
Titulaires brevetés	3	8	5	36
— non brevetés	»	»	»	9
Adjoints brevetés	1	27	2	60
— non brevetés	»	6	»	13

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1885 est résumée dans le tableau suivant.

Nombre et nature des immeubles scolaires.

	Appartenant aux communes.	Prêtées.	Louées.	Total
Écoles de garçons	96	1	15	112
Écoles de filles	63	12	17	92
Écoles mixtes	114	9	114	237
Écoles de garçons et de filles dans le même immeuble	192	»	2	194
Totaux	465	22	148	635

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 111 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées pour loyers de maison d'école s'élève à 21 523 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du département de la Haute-Savoie pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les neuf dernières années, est le suivant :

	Nombre des communes.	Subventions de l'État.
1877	10	34 200 fr.
1878	21	79 800
1879	39	95 300
1880	53	225 660
1881	59	691 675
1882	80	1 059 275
1883	90	808 380
1884	54	339 550
1885	52	229 700
Totaux	458	3 563 540 fr.

Écoles maternelles. — Le département compte, en 1885, 16 écoles maternelles (10 publiques et 6 libres). Sur les 10 écoles maternelles publiques, 3 sont dirigées par des directrices laïques et 7 par des directrices congréganistes. Les directrices laïques sont munies du certificat d'aptitude; parmi les 7 directrices congréganistes, 2 ne l'ont pas. Les 6 écoles maternelles libres sont dirigées par des congréganistes, dont une sans titre de capacité. Les directrices publiques laïques sont secondées par 2 sous-directrices, ayant leur titre de capacité; les directrices publiques congréganistes sont secondées par 6 sous-directrices, dont 3 sans titre de capacité. On trouve également 3 sous-directrices d'écoles maternelles libres congréganistes, dont 1 sans titre de capacité.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année 1884-1885, 1643 élèves (1764 en 1883-1884), répartis comme suit :

Écoles maternelles	publiques.	laïques...	287	1242	1643
		congrég..	955		
	libres....	laïques...	»	401	
		congrég..	401		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 357.

École normale. — Le département de la Haute-Savoie possède une école normale d'institutrices fondée à Rumilly (arrondissement d'Annecy) en 1861. Elle contient actuellement 75 élèves-maîtresses auxquelles l'enseignement est donné par 10 maîtresses normales et 5 maîtresses supplémentaires.

Il convient de dire que l'école normale d'institutrices de Rumilly est commune aux deux départements de la Haute-Savoie et de la Savoie, ce qui explique l'importance de son effectif et de son personnel.

Le département de la Haute-Savoie n'a pas d'école normale d'instituteurs; c'est par l'école normale d'Albertville (Savoie) que sont formés ses élèves-maîtres.

Écoles primaires supérieures. — L'enseignement primaire supérieur a pris un développement rapide dans le département de la Haute-Savoie.

D'après une statistique spéciale publiée récemment par le ministère de l'instruction publique, il y avait dans le département de la Haute-Savoie, au 1er janvier 1885 : 10 écoles primaires supérieures publiques de garçons, avec 19 maîtres et 250 élèves (dont 14 boursiers); 7 cours complémentaires publics de garçons, avec 11 maîtres et 117 élèves (dont 5 boursiers); 8 écoles primaires supérieures publiques de filles, avec 19 maîtresses et 212 élèves (dont 8 boursières); et 4 cours complémentaires publics de filles, avec 6 maîtresses et 77 élèves (dont 2 boursières).

Bibliothèques scolaires. — Voici la situation au 1er janvier 1885 :

Nombre de bibliothèques	298
— de livres de lecture	28 604
— de prêts en 1884	25 323

En 1863, le département ne possédait que 97 bibliothèques scolaires contenant ensemble 10942 volumes de toute nature.

Bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1886 :

Nombre de bibliothèques	31
— de volumes	9 641

Caisses des écoles. — 253 caisses des écoles fonctionnent en 1886 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1882 :

Recettes de l'exercice 1885	47 840 fr.
Dépenses	42 195
Somme en caisse à la clôture de l'exercice	5 645 fr

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le département ne possédait déjà 184 caisses de ce genre, dont l'actif était en 1881 de 10342 francs.

Caisses d'épargne scolaires. — Elles existent dans le département depuis 1878. Voici leur situation en 1876 et en 1886 :

Années.	Nombre de caisses.	Nombre de livrets.	Sommes inscrites à ces livrets.
1879	1	28	» fr.
1886	348	5 150	40 235 fr.

Sociétés de secours mutuels. — La Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1875, est en voie de prospérité. Elle ne comptait en 1879 que 310 membres et un actif qui n'atteignait pas 1800 francs. Elle compte en 1886 555 membres, et son actif s'élève à 11 985 francs.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin scolaire* du département de la Haute-Savoie, dont la fondation remonte à 1868, paraît suivant les besoins du service, en format petit in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques, dont il devient la propriété, et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général.

SAXE (Royaume de). — **I. Historique.** — Nous trouvons les origines de l'instruction publique en Saxe vers la fin du XIIe siècle dans les écoles claustrales et paroissiales. Les écoles *allemandes* n'apparaissent qu'au commencement du XVe siècle. L'Etat n'intervient directement dans l'organisation des écoles et des gymnases qu'au XVIe siècle, à la suite de la Réformation.

Le premier règlement scolaire, contenu dans les *General-Artikel* de 1557, oblige les sacristains — *custodes* — des paroisses à enseigner aux enfants la lecture, l'écriture, le calcul, le chant et le catéchisme. La *Sächsische Kirchenordnung* de 1580 ordonne le paiement pour chaque enfant d'une rétribution au maître d'école (le sacristain ou ses auxiliaires). En 1673, la *Neue Schulordnung für die kurfürstlichen Lande* institua pour la première fois un examen pour les maîtres d'école et les maîtres auxiliaires, rendit l'enseignement obligatoire pour les filles comme il l'était pour les garçons depuis 1557, et ordonna que les enfants fussent répartis en trois classes ou divisions, comprenant respectivement ceux de 5 à 8 ans, ceux de 8 à 11 ans, et ceux de 11 à 14 ans. Un siècle plus tard, un certain relâchement ayant fini par se produire, une ordonnance fut publiée (24 juillet 1769) pour rappeler les dispositions du règlement de 1673 et instituer des peines contre les infractions. Bientôt après, le 27 mars 1773, une nouvelle ordonnance scolaire (*Neue Schulordnung*), s'appliquant à toutes les écoles, traça le plan d'études et régla l'administration et les revenus : 1° des écoles du prince et de l'Etat (*Fürsten-und Landesschulen*) ; 2° des écoles latines urbaines (*städtische Lateinschulen*), et 3° des écoles allemandes urbaines et rurales. L'enseignement dans les écoles allemandes de garçons et de filles comprenait : l'instruction religieuse, la lecture, l'écriture, le calcul, le chant, des notions usuelles d'histoire, de géographie, de sciences naturelles et d'économie domestique, des « indications sur l'usage de l'almanach et des journaux ».

Ce n'est que le 4 mars 1805 qu'un nouveau règlement concernant les écoles primaires fut promulgué ; il rappelait dans ses dispositions principales l'ordonnance de 1773, fixait le taux des rétributions scolaires et réglait les autres revenus des instituteurs ainsi que les conditions que ces derniers devaient remplir. Depuis ce moment jusqu'à la publication de la loi sur l'enseignement primaire du 6 juin 1835 il n'y eut que des changements sans importance. La loi de 1835 et le règlement d'exécution qui s'y rattache sont restés en vigueur jusqu'en 1873; sous ce régime, l'école était placée sous la surveillance des autorités ecclésiastiques, pasteur, surintendant, conseil ecclésiastique provincial. Cet état de choses finit, à la longue, par devenir intolérable et produisit de fâcheuses conséquences, parce que les autorités chargées de la surveillance ne disposaient pas du temps nécessaire pour exercer convenablement leurs fonctions. En conséquence, après de longues négociations préalables avec les autorités civiles et ecclésiastiques, le ministère des cultes et de l'instruction publique proposa aux Chambres une nouvelle loi qui reçut, le 26 avril 1873, la sanction royale. Les lois de 1840, 1872 et 1874 sur les traitements et les pensions lui servent de complément.

II. **Loi du 26 avril 1873 et régime actuel de l'enseignement primaire.** — La loi de 1873 a élargi le programme de l'école primaire. Auparavant, l'enseignement de l'histoire, de la géographie et des sciences naturelles étaient confondus sous la dénomination commune de « notions usuelles » ; la nouvelle loi les a séparés, et chacune de ces branches fait désormais l'objet d'un enseignement distinct; de plus, l'enseignement du dessin et de la gymnastique sont devenus obligatoires, et les travaux d'aiguille, pour les filles, doivent être enseignés partout où les circonstances le permettent. Elle a élevé le niveau de l'enseignement primaire par la création des écoles complémentaires (*Fortbildungsschulen*) pour les garçons de 14 à 17 ans ; elle a institué une administration scolaire indépendante sous la direction de l'Etat, tout en conservant à la commune une influence immédiate sur l'école primaire, et en garantissant à l'Eglise — qui jusqu'alors était restée en possession de la surveillance de l'école — la part qui doit lui revenir dans l'instruction religieuse de la jeunesse.

Voici les dispositions principales de la loi de 1873 :

1° La *mission* assignée à l'école primaire est de donner à la jeunesse, par l'instruction et l'éducation, les principes de la culture morale et religieuse, ainsi que les connaissances générales et les aptitudes pratiques nécessaires pour la vie sociale.

2° L'obligation scolaire s'étend à tous les enfants pendant huit années (de 6 à 14 ans). Les enfants qui, au bout de la huitième année, n'ont pas atteint un degré suffisant d'instruction, doivent passer à l'école une année supplémentaire. Les enfants abandonnés, faibles d'esprit ou idiots, doivent être placés dans des établissements spéciaux, s'il n'est pas pourvu autrement à leur éducation.

3° Toutes les écoles primaires sont des écoles *confessionnelles*. Toute confession reconnue par l'Etat peut, avec l'autorisation du ministère, fonder des écoles. Dans les localités qui ne possèdent pas d'école de la confession professée par la minorité des habitants, les enfants appartenant à cette confession doivent fréquenter l'école de la confession de la majorité, mais ils sont dispensés de l'enseignement religieux. Ils doivent dans ce cas recevoir, par les soins de la communion à laquelle ils appartiennent, un enseignement religieux spécial. Si, dans une localité, l'école de la confession de la majorité est mieux organisée et mieux dirigée que l'école de la confession de la minorité, les enfants appartenant à cette dernière peuvent choisir l'école jugée la meilleure. Les enfants de « dissidents » qui n'appartiennent à aucune communion religieuse reconnue par l'Etat doivent suivre l'enseignement religieux de l'une des communions reconnues ou donner la preuve qu'ils sont instruits par leurs propres ecclésiastiques. (Le royaume de Saxe a 2116 écoles primaires luthériennes et 38 écoles catholiques.)

4° La *création* et l'*entretien* des écoles primaires incombent aux communes. Celles-ci ont à fournir les ressources nécessaires, à moins que des fonds spéciaux n'existent pour cet objet. A cet effet, les parents ont à payer une rétribution pour ceux de leurs enfants qui sont soumis à l'obligation scolaire. Si le produit de cette rétribution ne suffit pas, le surplus nécessaire est payé par la commune. Les communes indigentes reçoivent de l'État des subventions.

L'Etat accorde aussi des subventions pour la construction des maisons d'école. De 1874 à 1884, 1 010 maisons d'école (c'est-à-dire 45 0/0 de toutes les maisons d'école existant en 1874) ont été reconstruites ou réparées pour obéir aux prescriptions de la loi.

5° *Classification des écoles primaires.* — La loi distingue des écoles primaires simples, moyennes et supérieures. L'école primaire *simple* (*einfache Volksschule*) a deux classes ou davantage; les élèves sont divisés par rang d'âge. Aucune classe ne doit contenir plus de 60 élèves. L'école primaire *moyenne* (*mittlere Volksschule*) doit avoir au moins 4 classes, contenant au plus 50 enfants chacune. L'école primaire *supérieure* (*höhere Volksschule*)

doit avoir au moins 5 classes, avec 40 enfants au plus par classe, conserver les élèves pendant dix ans (au lieu de huit ans, comme toutes les autres), et enseigner obligatoirement une langue étrangère au moins, dès l'âge de 10 ans.

Les écoles *moyennes* et *supérieures* (ainsi que les écoles *simples* quand elles ont plus de 6 instituteurs titulaires) doivent être placées sous l'autorité d'un directeur, qui représente l'école au dehors, et qui est chargé de la surveillance de l'enseignement, de la discipline, et de la tenue des archives. Dans les écoles simples moins importantes, ces fonctions reviennent à un « instituteur en chef dirigeant » (*dirigirender Oberlehrer*).

En 1884, il y avait 12 écoles supérieures luthériennes; 175 écoles moyennes luthériennes et 4 catholiques; 1 929 écoles simples luthériennes et 34 catholiques; 225 directeurs de la confession luthérienne et 3 catholiques; 872 instituteurs dirigeants, tous de la confession luthérienne.

L'*école complémentaire* ou *de perfectionnement* (*Fortbildungsschule*), qui doit être fréquentée pendant trois ans par tous les garçons sortis de l'école primaire simple, donne 2 heures au moins d'enseignement par semaine; ce nombre peut être porté à 12 heures. Les jeunes gens qui ont fréquenté une école jusqu'à l'âge de 15 ans accomplis (c'est-à-dire pendant neuf années) ou ont été élèves pendant un an au moins, après la sortie de l'école primaire, d'une école professionnelle ou commerciale reconnue par l'Etat, sont dispensés de la fréquentation de l'école de perfectionnement.

Les *écoles privées* ne peuvent être créées qu'avec l'autorisation du ministère et doivent se conformer sur tous les points aux prescriptions de la loi; les *écoles de fabrique* ne sont autorisées que dans les cas d'absolue nécessité (par exemple, si la fabrique est à plus de 3 kilomètres de distance de l'école publique la plus voisine); les *ordres religieux*, les congrégations et toutes les associations ecclésiastiques du même genre ne peuvent créer des établissements d'éducation qu'à la condition d'y être expressément autorisés par une loi soumise aux Chambres pour chaque cas spécial.

6° Les autorités chargées de l'*administration* et de la *surveillance* des écoles primaires sont, dans l'ordre hiérarchique : le comité scolaire, l'inspection de district et le ministère.

A. Le *comité scolaire* (*Schulvorstand*) exerce les droits et remplit les devoirs incombant à la commune scolaire; en particulier, il s'occupe de la création des locaux scolaires et de leur aménagement, choisit les livres servant à l'enseignement (avec l'autorisation de l'inspection), administre les finances de l'école, prononce sur les voies et moyens de procurer les fonds nécessaires à son entretien, nomme les instituteurs parmi ceux qui lui sont proposés par le ministère, leur prête son concours dans l'accomplissement de leurs fonctions, surveille leur conduite et au besoin fait à ce sujet les rapports nécessaires.

Le comité scolaire se compose, dans les communes rurales et dans les petites villes, d'un certain nombre de membres de la commune, de l'ecclésiastique et d'un ou de plusieurs instituteurs. Un statut local fixe le nombre des membres. Quand l'inspection de l'école n'est pas exercée par l'ecclésiastique, et qu'il y a un inspecteur local spécial (qui est un directeur d'école ou un instituteur), cet inspecteur local fait partie du comité. Le comité élit son président. En 1884, dans 1169 comités la présidence était confiée à un laïque; dans les 985 autres elle était confiée à un ecclésiastique; les fonctions d'inspecteur local étaient exercées par 228 directeurs, 953 instituteurs et 973 ecclésiastiques. Dans les villes plus importantes, le comité scolaire, qui prend alors le nom de *Schulausschuss*, est formé de membres de la municipalité (*Stadtrath*) et du conseil de ville (*Stadtverordnete*), de plusieurs instituteurs et d'un ou de deux ecclésiastiques; son président est un membre du *Stadtrath*. La surveillance de l'enseignement est exercée par l'ecclésiastique de la paroisse, même quand il n'est pas inspecteur local; mais, lorsqu'il rencontre des abus à réprimer, il ne peut prendre aucune mesure par lui-même, et doit en référer à l'autorité supérieure.

B. L'*inspection scolaire de district* (*Bezirksschulinspection*) se compose, dans les grandes villes, de l'inspecteur royal du district et des membres de la municipalité (*Stadtrath*); partout ailleurs, du sous-préfet (*Amtshauptmann*) et de l'inspecteur, qui est toujours un pédagogue ou un théologien ayant subi un examen d'aptitude pédagogique.

L'inspection de district est chargée de veiller à l'exécution des dispositions légales; elle exerce au nom de l'Etat la surveillance supérieure sur les bâtiments scolaires, le patronage des fondations, etc.; vérifie les comptes, reçoit et examine les plaintes, et fonctionne comme seconde instance dans les questions disciplinaires relatives aux instituteurs. Lorsque des intérêts ecclésiastiques se trouvent en jeu, le fonctionnaire ecclésiastique compétent (surintendant ou évêque) doit être entendu.

L'inspecteur de district surveille l'enseignement et l'éducation dans toutes les écoles primaires publiques et privées. Il inspecte, à cet effet, toutes les écoles, remédie aux défectuosités par lui constatées, examine et approuve les plans d'études et les emplois du temps, pourvoit temporairement aux vacances de places, fait subir aux instituteurs nouvellement nommés l'épreuve exigée par la loi (*Amtsprobe*), reçoit leur serment, dirige les conférences d'instituteurs, propose des candidats aux places vacantes et envoie, chaque année, au ministère, un rapport général sur l'état de son district. Tous les inspecteurs de district prennent part, une fois par an, à une conférence présidée par le ministre. Il y a 28 inspecteurs, appartenant tous à la confession luthérienne, tous pédagogues ou théologiens ayant exercé des fonctions pédagogiques et subi un examen d'aptitude pédagogique. Leur traitement, outre des frais de tournée et de bureau, varie de 4 800 à 6 600 marks.

C. L'autorité scolaire supérieure est le *ministère des cultes et de l'instruction publique*. Il a la direction et la surveillance générale de tout l'enseignement; il prépare les lois nouvelles, publie des règlements généraux, crée et surveille les écoles normales, exerce le pouvoir disciplinaire en dernière instance sur les instituteurs, les institutrices et les fonctionnaires scolaires, administre les fonds accordés par l'Etat pour l'enseignement public ainsi que ceux des fondations, décide sur les plaintes dirigées contre les inspecteurs de district, etc. Dans toutes les décisions touchant l'enseignement religieux et les services ecclésiastiques des instituteurs, le ministère doit entendre les autorités ecclésiastiques compétentes.

Les inspecteurs de district sont nommés par le roi sur la proposition du ministère. Le ministre est assisté par trois conseillers, qui exercent les fonctions de directeurs.

7° Les *instituteurs* et les *institutrices* des écoles primaires sont formés dans les écoles normales (*Lehrerseminare*). La durée des études est de six ans pour les instituteurs et de cinq ans pour les institutrices. Les uns et les autres ont à subir deux examens, l'un à la sortie de l'école normale (*Candidatenprüfung*), qui leur donne le droit d'être nommés instituteurs auxiliaires (*Hilfslehrer*); le second (*Wahlfähigkeitsprüfung*) après deux ans au moins d'exercice comme auxiliaire. Après ce dernier examen ils peuvent être nommés instituteurs

titulaires (*ständige Lehrer*), titre qui donne droit à une pension de retraite et confère l'inamovibilité. Un instituteur titulaire ne peut être destitué qu'en vertu d'une sentence judiciaire prononcée par le ministre. Les candidats qui ont obtenu au second examen la note « excellent » ou « très bien » ont le droit de suivre les cours de l'université pendant deux ans, et de subir ensuite un examen qui leur ouvre l'accès de l'enseignement dit « supérieur » donné dans certaines écoles primaires, les *Realschulen* et les écoles normales.

Les maîtres de musique, d'écriture, de gymnastique et de dessin subissent, à Dresde, une épreuve spéciale. Pour s'y présenter, il faut s'être préparé dans une école normale ou une autre école supérieure et avoir obtenu le certificat de maturité délivré par cette école. — Les institutrices peuvent enseigner dans toutes les classes des écoles de filles et dans les classes inférieures des écoles mixtes quant aux sexes. Elles ne peuvent pas être directrices d'une école publique.

Nomination. Les instituteurs auxiliaires sont nommés par les inspecteurs de district. Les instituteurs titulaires sont choisis par le comité scolaire ou, dans les grandes villes, par la municipalité. On procède de la manière suivante : l'inspecteur du district (dans les villes, le comité scolaire) propose trois candidats choisis parmi les postulants. Si ces propositions sont agréées par le ministère, les trois candidats subissent l'épreuve réglementaire (*Amtsprobe*) en présence de l'inspecteur; puis le comité scolaire (dans les grandes villes, la municipalité) désigne celui des candidats dont il a fait choix. La nomination est soumise à la ratification du ministère, après quoi le nouvel instituteur est assermenté et installé par les soins de l'inspection du district. Lorsqu'il s'agit d'instituteurs ou d'institutrices catholiques, c'est le consistoire catholique qui exerce les attributions dévolues au comité scolaire ou à la municipalité pour la nomination.

Traitement. Le traitement des instituteurs et des institutrices est fixé par la loi. Le minimum pour un instituteur auxiliaire est de 540 marks, avec le logement en sus. Pour un titulaire ce minimum, non compris le logement ou une indemnité de logement, est de 750 marks dans les localités de moins de 10 000 habitants, de 840 marks dans les localités de 10 000 habitants et au-dessus; il s'élève, par des augmentations périodiques, jusqu'à 1200 marks dans les localités de moins de 5000 habitants, 1500 marks dans les localités de 5000 à 10 000 habitants, et 1650 marks dans les localités de plus de 10 000 habitants.

Pour un directeur, le minimum (avec le logement en sus) est de 1500 marks dans les localités de moins de 5000 habitants, de 1950 et de 2400 marks dans les localités de 5000 à 10 000 habitants et de plus de 10 000 habitants. Il convient de remarquer ici que dans la plupart des localités, surtout dans les grandes villes, les chiffres des traitements minimum sont dépassés dans des proportions souvent notables. Ainsi Dresde, par exemple, donne aux instituteurs auxiliaires 1350 marks, aux titulaires de 1500 à 3000 marks, aux directeurs de 2400 à 4500 marks.

Les traitements minimum s'élèvent, comme nous l'avons dit, par des augmentations périodiques, qui ont lieu tous les cinq ans; toutefois aucune commune n'est tenue d'accorder à un maître plus de cinq augmentations de ce genre (ce qui correspond à une période de 25 années). Cette augmentation peut d'ailleurs être retardée pour les maîtres qui n'en sont pas jugés dignes.

Les instituteurs et les institutrices ont droit à une pension, après dix années de service, s'ils sont mis à la retraite pour incapacité de travail, ou à soixante-dix ans d'âge (à soixante-cinq ans déjà, avec quarante années de services). — V. *Retraite (Pensions de)*, p. 2597.

III. **Statistique de l'enseignement primaire.** — Au 1er décembre 1874, il y avait dans les écoles primaires de Saxe 3813 instituteurs titulaires, et 823 instituteurs auxiliaires (au total, 4636); le traitement moyen des titulaires était de 1 492 marks, celui des auxiliaires de 813 marks. Le nombre des enfants fréquentant l'école primaire s'élevait à 439 619, ce qui fait pour chaque maître 95 enfants.

Au 1er décembre 1884 il y avait dans les écoles primaires 6 841 instituteurs ou institutrices et 536 115 élèves. (Les maîtresses spéciales de travaux à l'aiguille ne sont pas comprises dans ce calcul, non plus que les élèves des écoles de perfectionnement). Il y avait donc en moyenne un maître pour 78 enfants. Le traitement moyen des titulaires s'élevait à 1850 marks, celui des auxiliaires à 910 marks. Voici d'ailleurs des chiffres plus précis pour 1884 :

Nombre d'écoles. Écoles primaires publiques : 2 154 (dont 38 catholiques); écoles publiques de perfectionnement: 1892; écoles privées, 84 (dont 4 catholiques).

Nombre d'élèves. Élèves des écoles primaires publiques : 536 115 (dont 9360 catholiques); élèves des écoles publiques de perfectionnement, 63 355; élèves des écoles privées, 7674 (dont 280 catholiques).

Personnel enseignant. Le personnel enseignant des écoles publiques, y compris les maîtres des écoles de perfectionnement et les maîtresses de couture, comprenait 8768 personnes, savoir :

	Luthériens.	Catholiques.
Directeurs	225	3
Instituteurs titulaires	4885	71
Institutrices titulaires	118	1
Instituteurs auxiliaires	1447	19
Institutrices auxiliaires	57	1
Maîtresses de travaux à l'aiguille	1899	42

Le personnel enseignant des écoles privées comprenait : 264 maîtres et 231 maîtresses de confession luthérienne ; 19 maîtres et 18 maîtresses catholiques.

De plus, il y avait deux établissements publics pour les sourds-muets avec 406 élèves et 49 maîtres ou maîtresses dont 7 maîtresses de travaux à l'aiguille; 2 établissements publics pour les aveugles, avec 123 élèves et 19 maîtres, dont 9 pour les travaux manuels. Il faut y ajouter 2 écoles de correction avec 405 élèves et 11 maîtres, et une maison d'éducation pour les enfants faibles d'esprit, épileptiques, etc., avec 183 élèves et 8 maîtres. Dans tous ces établissements le régime est l'internat.

La dépense totale pour les écoles primaires et les établissements de sourds-muets (les autres établissements d'éducation ci-dessus désignés relèvent du ministère de l'intérieur et n'ont pas indiqué leur budget) s'est élevée en 1884 à 17 039 153 marks. Les rétributions payées par les parents sont entrées dans cette somme pour 4 350 204 marks; les communes ont donné 7 684 989 marks, l'État 1 834 058 marks. Le surplus provient des fondations ou de diverses autres sources. Le montant des sommes payées au personnel enseignant était de 11 710 002 marks.

IV. **Ecoles normales.** — Les instituteurs et les institutrices sont formés dans les écoles normales (*Lehrerseminare*). Ce sont des établissements publics, administrés par l'État (même ceux qui, à l'origine, ont été fondés par des particuliers). Depuis la promulgation de la loi du 22 août 1876, les écoles normales sont comprises, avec les *Realschulen* et les gymnases, parmi les établissements d'enseignement dit « supérieur » (*höhere Lehranstalten*).

La première école normale de l'État a été créée

en 1787 (à Dresde-Friedrichstadt). Il y a actuellement 17 écoles normales d'instituteurs (16 luthériennes et 1 catholique), et 2 écoles normales d'institutrices (celle de Dresde reçoit aussi des élèves catholiques).

On n'est admis dans les écoles normales d'instituteurs qu'à l'âge de 14 ans accomplis. Les études durent six ans et se terminent par un examen de maturité. Les élèves munis du certificat de maturité peuvent être nommés instituteurs auxiliaires. Les écoles normales d'institutrices reçoivent les élèves au même âge, mais les études n'y durent que cinq ans. L'examen de maturité confère le même droit que ci-dessus.

L'enseignement dans les écoles normales d'instituteurs porte obligatoirement sur les matières suivantes : religion, allemand, latin, histoire, géographie, arithmétique, géométrie, sciences physiques et naturelles, écriture, gymnastique, dessin, chant, harmonie (dans les 6me et 5me classes), violon, pédagogie (logique, psychologie, méthodologie, morale, enseignement, éducation, histoire de la pédagogie) et exercices pratiques d'enseignement. Les matières facultatives sont : l'harmonie (de la 4e à la 1re classe), le piano, l'orgue et la sténographie. Dans les écoles normales d'institutrices, le latin est remplacé par l'anglais et le français; en musique, le chant seul est obligatoire; l'orgue et le violon ne sont pas enseignés du tout. Pour tout le reste, le programme est le même.

Toutes les écoles normales sont des internats, sauf l'école normale d'institutrices de Dresde. L'enseignement est gratuit dans toutes les écoles normales d'instituteurs; chaque élève paie 150 marks par an pour son entretien; toutes les écoles normales disposent de nombreuses bourses. Une école annexe est jointe à chacune d'elles.

Il faut ajouter aux écoles normales l'école royale de gymnastique de Dresde, qui n'a pas d'internat; les cours destinés aux maîtres ont lieu l'été; ceux des maîtresses, l'hiver. Sont admis à cette école les jeunes gens des deux sexes qui ont subi l'examen de maturité d'une école normale, d'un gymnase ou d'un gymnase réal. L'enseignement est gratuit. Les leçons d'application sont données à des élèves des écoles primaires ou des gymnases.

Statistique. — Au 1er décembre 1884, il y avait 19 écoles normales dont 2 pour les femmes et 1 pour les instituteurs catholiques, avec 2 168 élèves du sexe masculin et 150 du sexe féminin. L'école normale catholique avait sur ce nombre 37 élèves. Le personnel enseignant comprenait 273 membres, dont 32 maîtresses. Les traitements varient de 1200 marks, avec logement en sus, à 4500 marks, sans logement. Les directeurs reçoivent de 4800 à 5400 marks, plus le logement. Ces traitements sont accordés à partir de 1886; jusque-là ils étaient de 1200 à 4200 marks pour les professeurs et de 4 800 marks au maximum pour les directeurs.

En 1884, la dépense totale pour les écoles normales a été de 1 439 579 marks, dont 689 447 marks pour le personnel enseignant et 95 406 marks en secours aux élèves. La part de l'Etat dans cette dépense a été de 1 029 212 marks.

V. Enseignement supérieur et universités. — L'enseignement dit « supérieur » comprend, outre les écoles normales, les *Realschulen*, les gymnases réaux et les gymnases proprement dits, ainsi que les écoles supérieures de filles reconnues par l'Etat. Il y a 20 *Realschulen* avec 3 057 élèves et 231 professeurs. Le cours d'études y est de six années. Le certificat de maturité de ces écoles donne droit au volontariat d'un an, à la condition qu'on y enseigne au moins deux langues étrangères. La dépense des *Realschulen* a été en 1884 de 723 752 marks, dont 218 642 marks payés par l'Etat. Ces écoles sont toutes des établissements municipaux.

Dans les gymnases réaux les études durent neuf ans, et le certificat de maturité qu'ils délivrent permet de suivre à l'université les cours de mathématiques, de sciences naturelles et de langues modernes. Les élèves qui ont franchi l'*Obersecunda* sont autorisés à faire le volontariat d'un an. Le but essentiel de ces établissements est la préparation aux études techniques, au commerce, à l'Ecole des mines et à l'Ecole forestière. Il y a 11 gymnases réaux avec 2788 élèves et 223 professeurs. La dépense en 1884 a été de 713 015 marks.

Dans les gymnases, la durée des études est également de neuf années, à partir de l'âge de 9 ans, comme dans les gymnases réaux. Le diplôme de maturité donne accès à l'université et aux écoles techniques supérieures; les élèves qui ont franchi l'*Obersecunda* obtiennent le privilège du volontariat. Il y a actuellement 16 gymnases, en y comprenant les deux écoles royales (*Fürstenschulen*) de Grimma et de Meissen qui admettent des internes, avec 5481 élèves et 378 professeurs. La dépense totale est montée en 1884 à 1 749 713 marks.

Les traitements des professeurs dans les gymnases et les gymnases réaux varient de 1500 à 4500 marks; les recteurs reçoivent de 6000 à 6900 marks, plus le logement; l'Etat contribue à cette dépense pour 572 711 marks.

Les écoles supérieures de filles, dont il n'existe que deux qui soient reconnues par l'Etat, comptaient en 1884 884 élèves et 41 professeurs, dont 12 femmes. La dépense annuelle a été de 155 623 marks. Les traitements des professeurs varient de 1500 à 4200 marks; les directeurs reçoivent 5400 marks, indemnité de logement comprise.

Dans cet ordre d'enseignement, les établissements privés, pour les garçons, ont 691 élèves et 100 professeurs; pour les filles, 44 élèves.

L'université de Leipzig comptait en 1884 (semestre d'hiver) 3335 étudiants et 169 professeurs. Parmi les étudiants, 1326 étaient Saxons d'origine; 1685 originaires d'autres pays allemands; 248 étrangers d'origine européenne, et 76 étrangers non européens. La dépense annuelle montait à 1 239 847 marks, dont 816 236 fournis par l'Etat. De plus, 146 415 marks ont été payés à titre de bourses d'études.

L'Ecole polytechnique royale de Dresde avait en 1884 412 étudiants et 41 professeurs. La dépense annuelle a été de 275 555 marks, dont 257 650 fournis par l'Etat; 16 988 marks ont été payés en bourses.

Il existe encore plusieurs écoles spéciales, qui ne relèvent pas du ministère de l'instruction publique, telles que l'Ecole des mines, l'Ecole forestière, l'Ecole des beaux-arts, etc.

[Dr Bornemann,
Conseiller au ministère de l'instruction publique, Dresde.]

SAXE-ALTENBOURG. — Le petit duché de Saxe-Altenbourg fut formé pour la première fois au commencement du XVIIe siècle et donné à l'un des fils de Jean-Guillaume, duc de Saxe-Weimar. La première maison d'Altenbourg s'éteignit en 1672, et ses possessions furent réunies aux Etats d'Ernest le Pieux (V. *Saxe-Cobourg-Gotha*). Lors des partages qui suivirent la mort de ce prince, le territoire d'Altenbourg resta attaché au duché de Gotha, et continua d'en faire partie jusqu'en 1825, date de la mort du dernier duc de Saxe-Gotha. Altenbourg échut alors au duc de Saxe-Hildbourghausen, qui, en échange, abandonna Hildbourghausen au duc de Saxe-Meiningen, et prit le titre de duc de Saxe-Altenbourg. C'est sa famille qui règne aujourd'hui sur ce duché, qui a 150 000 habitants et un territoire de 1321 kilomètres carrés.

Nous extrayons d'une notice qu'a bien voulu rédiger pour nous M. le Dr Runkwitz, conseiller

au ministère de l'instruction publique à Altenbourg, les renseignements suivants.

Le duché de Saxe-Altenbourg n'a pas encore de loi organique de l'instruction primaire; un projet, il est vrai, est en préparation, mais à ce moment (mars 1886) il n'a pas encore été soumis à la représentation nationale. Parmi les lois actuellement en vigueur et réglant divers points spéciaux, l'une est relative aux traitements et pensions des instituteurs ruraux : les écoles rurales sont divisées en quatre classes, d'après la somme de travail exigée de l'instituteur et les ressources de la commune; les traitements minimum (non compris le logement gratuit et les ressources accessoires provenant des services ecclésiastiques) sont, pour chacune de ces classes, de 900, 1050, 1200 et 1350 marks; les traitements maximum (qui sont obtenus au bout de vingt-cinq années de services), de 1150, 1300, 1500 et 1650 marks; la pension de retraite peut varier du 34 0/0 au 88 0/0 du traitement, selon le nombre des années de services (à partir de la onzième jusqu'à la quarante-quatrième). Dans les neuf villes du duché, les traitements et les pensions sont déterminés par des règlements particuliers à chacune d'elles. Une autre loi (1877) fixe les matières de l'enseignement primaire, le plan d'études, le nombre d'heures de leçons, etc. : les matières d'enseignement sont la religion, la langue allemande, le calcul, la géographie, l'histoire, des notions d'histoire naturelle et de physique, le dessin et le chant; dans toute école, les élèves doivent être partagés en trois divisions d'après leur âge et le degré de leur instruction; le nombre d'heures de leçons exigible d'un instituteur est de 32 par semaine; lorsque le nombre des élèves dépasse 80 pour un seul instituteur, on a recours au système de l'école de demi-jour.

Le duché compte de 19 à 20 000 enfants fréquentant l'école primaire, ce qui fait environ 1 élève sur 8 habitants. Le nombre des instituteurs est de 330, dont 129 dans les villes et 201 à la campagne, ces derniers répartis entre 156 bourgs et villages. La plupart de ces maîtres ont reçu leur éducation professionnelle au séminaire d'instituteurs d'Altenbourg (fondé en 1787 et réorganisé en 1858). Les 80 élèves-maîtres que compte cet établissement sont des internes; le logement, l'éclairage, le chauffage et l'enseignement sont gratuits; en cas de maladie, les élèves sont soignés gratuitement. Les élèves des deux classes inférieures reçoivent annuellement une bourse d'entretien de 60 marks, ceux des trois classes supérieures une bourse de 90 marks. L'enseignement est donné par sept maîtres titulaires et trois maîtres auxiliaires. A l'établissement est annexée une école primaire à trois classes, qui sert d'école d'application.

Le duché possède deux gymnases, l'un à Altenbourg avec 18 professeurs et 400 élèves, l'autre à Eisenberg avec 13 professeurs et 250 élèves. Il existe de plus à Altenbourg une *Realschule* de premier rang, avec une école préparatoire.

SAXE-COBOURG-GOTHA. — Les deux duchés de Saxe-Cobourg et de Saxe-Gotha ont été réunis en 1826, après la mort de Fréderic IV, dernier duc de Saxe-Gotha, par le duc Ernest Ier de Saxe-Cobourg, qui avait épousé l'héritière de Gotha. A cette occasion, toutefois, une partie du territoire des deux duchés en fut détachée en faveur d'autres héritiers : Altenbourg (enlevé à Saxe-Gotha) fut érigé en duché indépendant, et Saalfeld (enlevé à Saxe-Cobourg) fut donné au duché de Saxe-Meiningen.

Quoique unis dans la personne de leur souverain, les deux duchés de Saxe-Cobourg et de Saxe-Gotha ont gardé leur législation particulière, et l'organisation scolaire de chacun des deux Etats doit être étudiée à part.

1. **Saxe-Cobourg.** — Le duché de Cobourg eut pour premier souverain, au XVIe siècle, Jean-Ernest, frère du dernier électeur de Saxe de la ligne ernestine, Jean-Frédéric; il passa ensuite au fils et aux petits-fils de Jean-Frédéric, puis fut réuni, au XVIIe siècle, aux Etats de la maison de Gotha. A la mort d'Ernest-le-Pieux* (V. ci-dessous), Cobourg échut à l'un des fils de celui-ci. Au XVIIIe siècle, le duché de Cobourg passa sous la domination des ducs de Saxe-Saalfeld, descendants d'un autre fils d'Ernest-le-Pieux. Les ducs de Cobourg-Saalfeld se préoccupèrent moins des progrès de l'instruction que leurs voisins de Gotha et de Weimar; on ne leur doit aucune création remarquable. C'est seulement à une époque relativement récente, vingt ans après l'union des duchés de Cobourg et de Gotha, que fut fondé le séminaire d'instituteurs de Cobourg (1845), sous le règne d'Ernest II de Saxe-Cobourg-Gotha.

Le duché de Saxe-Cobourg a environ 60 000 habitants et un territoire de 562 kil. carrés.

La loi organique de l'instruction primaire est du 27 octobre 1874. Elle est complétée par l'ordonnance scolaire (*Schulordnung*) du 26 avril 1876.

Les dispositions relatives aux matières d'enseignement de l'école primaire, à l'âge scolaire, au nombre des élèves qui peuvent être réunis sous un même instituteur, aux obligations de la commune relativement à l'entretien de l'école, sont les mêmes que dans le duché de Saxe-Gotha (V. ci-après)

Les traitements sont réglés d'après l'échelle suivante : 1° pour les instituteurs nommés à titre provisoire ou instituteurs auxiliaires, 800 marks dans la ville de Cobourg, 700 dans les autres villes, 500 dans les villages et le logement en plus; 2° pour les instituteurs nommés à titre définitif, 1050 marks dans la ville de Cobourg (avec des augmentations quinquennales de 150 marks, portant le traitement à 1650 marks après vingt années de services), 850 marks dans les autres villes (avec des augmentations quinquennales de 150 marks), 690 marks dans les villages (avec des augmentations quinquennales de 90 marks), et le logement en plus. Dans les villes, les augmentations de traitement sont à la charge de la commune; dans les communes rurales, l'État les prend à sa charge. Les fonctions de directeur de l'école donnent lieu à un complément de traitement, qui est, dans les villages, de 50 à 100 marks, dans les villes de 300 marks, et à Cobourg de 600 marks. La pension de retraite est de 40 0/0 du traitement après dix années de service; elle augmente de 1 1/2 0/0 pour chaque année de service au delà de dix, jusqu'à concurrence de la totalité du traitement. La veuve reçoit 1/6 du traitement ou de la pension de retraite, et chaque orphelin 1/20 jusqu'à l'âge de seize ans.

Les autorités scolaires sont : le comité scolaire (*Schulvorstand*), composé du maire (*Schultheiss*), de l'instituteur, d'un ou de plusieurs membres élus (*Schulpfleger*) et du pasteur; l'inspecteur scolaire, qui exerce la surveillance sur les écoles du duché, au point de vue de l'éducation et de l'enseignement; les bureaux scolaires (*Schulämter*), chargés de l'administration extérieure, et composés, dans les villes, du bourgmestre et de l'inspecteur, et pour la partie rurale, du *Landrath* (sous-préfet) et de l'inspecteur; enfin, le ministère d'Etat. Le duché est divisé en 8 districts de conférences (*Konferenzbezirke*); dans chacun d'eux doivent avoir lieu huit conférences par an; les instituteurs nomment eux-mêmes le président de la conférence de district. Une fois par an, l'inspecteur préside une conférence générale. Il existe en outre une bibliothèque scolaire nationale, administrée par l'inspecteur, et, dans chaque district de conférence, un cercle de lecture.

Dans l'école à une seule classe, les enfants sont partagés en trois divisions : la division inférieure

comprend les deux premières années, la division moyenne les troisième, quatrième et cinquième années, la division supérieure les trois dernières. Dans l'école à deux classes, chaque classe est formée de quatre années. Dans l'école à trois classes, les trois classes répondent aux trois divisions de l'école à classe unique. Dans l'école à quatre classes, chaque classe est formée de deux années. Dans l'école à cinq classes et plus, les sexes sont séparés, au moins dans les classes supérieures. Chaque instituteur est astreint à 32 heures de leçons par semaine. Dans l'école à une seule classe, le maître ne doit jamais réunir plus de deux divisions à la fois : la division supérieure reçoit 28 heures de leçon, la moyenne 24 et l'inférieure 12; dans l'école à deux classes, la classe supérieure a 32 heures, la première division de la classe inférieure 22, la seconde division de cette classe 12; dans l'école à trois classes, la classe supérieure a 32 heures, la classe moyenne 30, la première division de la classe inférieure 20, la seconde division de cette classe 12. Les heures de classe sont de 7 à 11 et de 1 à 3 en été, de 8 à 12 et 1 à 3 en hiver. Les après-midi du mercredi et du samedi sont libres.

Le nombre des communes scolaires est de 69; le personnel enseignant comprend 145 instituteurs et institutrices; le nombre des élèves est d'environ 10 000.

Dans la ville de Cobourg, toutes les écoles primaires sont placées sous l'autorité d'un directeur; le personnel enseignant se compose de 36 instituteurs, 3 maîtres spéciaux et 3 institutrices. Dans les 68 autres localités, on compte 3 écoles de 4 à 12 classes, 4 écoles à 3 classes, 15 à 12 classes et 46 à une seule classe.

Les enfants catholiques et israélites sont dispensés de l'enseignement religieux protestant.

Il y a pour les sourds-muets un institut spécial à Cobourg; l'âge scolaire obligatoire, pour les enfants sourds-muets, commence à sept ans au lieu de six.

A chaque école primaire est annexée une école complémentaire (*Fortbildungsschule*), dont la fréquentation est obligatoire pendant deux ans.

Le séminaire d'instituteurs, à Cobourg, fréquenté en moyenne par 40 élèves, a deux classes dont chacune comprend deux années d'études. L'âge d'admission est fixé à quinze ans.

La ville de Cobourg possède en outre deux salles d'asile, un jardin d'enfants; un gymnase, fondé au commencement du XVIIe siècle, avec 200 élèves environ; une *Realschule* de premier ordre, fondée en 1848; une école supérieure de jeunes filles (*Alexandrinenschule*), établissement privé placé sous le patronage de la duchesse; une école des mines; et plusieurs écoles privées.

Nous devons la plupart des renseignements contenus dans cet article à l'obligeance de M. le conseiller Heckenhayn, à Cobourg.

2. **Saxe-Gotha.** — Le duché de Gotha fut formé au commencement du XVIIe siècle d'une partie de celui de Weimar, au profit d'Ernest, fils puîné du duc Jean de Saxe-Weimar. Ce prince, connu dans l'histoire sous le nom d'*Ernest le Pieux*, régna de 1641 à 1675, et donna tous ses soins au développement de l'instruction populaire dans ses Etats; nous lui avons consacré un article spécial, ainsi qu'à son conseiller et collaborateur Andreas Reyher, auteur de la *Schul-Methodus*. Après sa mort, le duché de Saxe-Gotha, dont le territoire s'était accru de celui des duchés d'Altenbourg et de Cobourg, fut partagé entre ses sept fils; ainsi se formèrent sept branches distinctes, savoir : celle de Gotha-Altenbourg, qui a duré jusqu'en 1825; celle de Römhild et celle d'Eisenberg, qui s'éteignirent de bonne heure et dont les possessions retournèrent à la branche de Gotha; celle de Cobourg, qui s'éteignit aussi et eut pour héritière la branche de Saalfeld; celle de Saalfeld, qui réunit au milieu du XVIIIe siècle les duchés du Saalfeld et de Cobourg, et hérita en 1826 du duché de Gotha : c'est elle qui forme aujourd'hui la maison régnante de Cobourg-Gotha; celle de Hildbourghausen, qui échangea en 1826 son duché contre celui d'Altenbourg, détaché de la succession de Gotha (V. ci-dessus *Saxe-Altenbourg*) ; et enfin celle de Meiningen, qui, en 1826, obtint en outre l'ancien duché de Hildbourghausen, cédé par son propriétaire en échange de celui d'Altenbourg, et l'ancien duché de Saalfeld, détaché de celui de Cobourg (V. ci-après *Saxe-Meiningen*).

Des souverains qui régnèrent à Gotha depuis la mort d'Ernest le Pieux jusqu'à la réunion avec Cobourg, celui qui fit le plus pour l'instruction publique fut le duc Ernest II le Sage (1772-1804); il créa en 1780 le séminaire d'instituteurs de Gotha, qu'il plaça sous la direction du pasteur Haun (V. p. 2073) ; il se fit le protecteur de Salzmann, qu'il aida à fonder l'institut de Schnepfenthal (V. *Salzmann*); sous son règne comme sous celui de son trisaïeul Ernest le Pieux, le petit pays de Gotha put servir de modèle à l'Allemagne entière par la bonne tenue de ses écoles. Mais sous les deux successeurs d'Ernest II, ce mouvement s'arrêta, le parti conservateur reprit le dessus. Le premier duc de Saxe-Cobourg-Gotha, Ernest Ier, ne fit rien non plus pour les écoles; ce n'est que sous le règne de son fils, Ernest II de Saxe-Cobourg-Gotha (monté sur le trône en 1844; frère du prince Albert, époux de la reine Victoria d'Angleterre) que le progrès recommença. L'école normale d'instituteurs de Gotha, réorganisée, fut placée en 1863 sous la direction de Karl Schmidt *, auquel succédèrent Dittes, puis Kehr. Une loi organique sur les écoles primaires a été promulguée en 1863, et révisée en 1872.

Le duché de Saxe-Gotha a environ 140 000 habitants et un territoire de 1405 kilomètres carrés.

Nous empruntons à un travail qu'a bien voulu faire pour notre Dictionnaire M. l'inspecteur Zeyss, à Gotha, les renseignements qui suivent sur l'état actuel de l'instruction publique dans le duché.

Il y avait, à la fin de 1884, 176 écoles primaires, réparties dans 160 communes, avec 22 850 élèves; en outre on comptait 715 élèves, pour la plupart d'âge scolaire, dans la *höhere Burgerschule*, et 352 élèves dans la *höhere Tochterschule*, à Gotha. Il y avait 7 écoles privées, 3 de garçons et 4 de filles. Le personnel enseignant se composait, pour les écoles de village, de 335 instituteurs et 54 institutrices (sans compter les maîtresses spéciales de travaux à l'aiguille), et pour les écoles primaires d'un rang plus élevé de 38 instituteurs (dont 13 ont suivi les cours d'une université) et de 7 institutrices. Dans 18 écoles rurales on use du système du demi-temps : la classe du matin est pour les élèves les plus avancés, celle de l'après-midi pour les plus petits. Depuis 1863, on a construit 137 nouvelles maisons d'école.

Aux termes de la loi scolaire révisée du 26 juin 1872, tous les enfants âgés de 6 à 14 ans doivent fréquenter l'école pendant huit années. L'enseignement privé est admis, à la condition qu'il soit jugé suffisant par l'inspecteur. Les matières obligatoires de l'enseignement primaire public sont la religion, la langue allemande, le calcul, la géographie, l'histoire, des notions de sciences naturelles et physiques, le chant, le dessin, la gymnastique, et, pour les jeunes filles, les travaux à l'aiguille (d'après la méthode Schallenfeld).

Chaque commune est tenue d'avoir une école primaire. Si pendant cinq années consécutives le nombre des enfants confiés à un même instituteur dépasse le chiffre de 80, il y a lieu d'augmenter

le personnel enseignant et d'agrandir le local scolaire. Toutes les dépenses de l'école sont supportées par la caisse scolaire communale, à laquelle l'Etat peut, en cas de besoin, allouer un subside. Il peut être perçu une rétribution scolaire; mais la commune ne peut demander à cette ressource que la moitié au plus des fonds nécessaires pour couvrir la dépense ordinaire de l'école.

Le séminaire d'instituteurs, à Gotha, est une institution de l'Etat; les candidats y sont admis à la suite d'un examen. La durée du cours d'études est de quatre années; les matières d'enseignement sont : religion, allemand, histoire de la littérature, histoire, géographie, mathématiques, histoire naturelle, écriture, dessin, gymnastique, anthropologie, psychologie, théorie et histoire de la pédagogie, théorie de la musique, piano, orgue, violon et chant. Les élèves de quatrième année sont exercés à la pratique de l'enseignement dans une école primaire annexe de quatre classes, fréquentée par 200 enfants. Les élèves-maîtres qui ont subi avec succès l'examen de sortie du séminaire peuvent être nommés instituteurs.

Avec l'autorisation du ministère, les institutrices qui ont subi l'examen de capacité peuvent être chargées de l'enseignement des élèves des trois premières années de l'école primaire.

Le traitement des instituteurs nommés à titre provisoire est de 750 marks dans les villes, de 660 marks dans les communes rurales, plus le logement gratuit ou une indemnité de logement ; celui des instituteurs nommés à titre définitif de 690 à 1170 marks dans les écoles de moins de 40 élèves; de 780 à 1260 marks dans les écoles de plus de 40 élèves et dans les petites villes; de 1050 à 1650 marks dans les grandes villes; à Gotha, le traitement atteint 2000 marks. Les traitements maximum sont atteints par des augmentations de 120 à 150 marks. Les directeurs d'école reçoivent, dans les grandes villes, 2100 marks au minimum. Le service du culte est rétribué à part, ainsi que les heures de leçons données en plus du chiffre de 32 par semaine.

Les instituteurs nommés à titre définitif ont droit à une pension de retraite, et sont membres de la caisse de secours pour les veuves et orphelins d'instituteurs et de la caisse des décès. Les conditions de la pension de retraite sont les mêmes que pour les employés de l'Etat : 40 0/0 du traitement pour les dix premières années de services ; 1 1/2 0/0 de plus pour chaque année de service au delà de dix, jusqu'à concurrence de la totalité du traitement. Aucun instituteur ne peut demander sa mise à la retraite avant soixante-cinq ans d'âge et quarante années de services. Les pensions sont payées par l'Etat, auquel toutes les caisses scolaires communales sont tenues de verser une contribution proportionnelle au traitement de l'instituteur. Chaque instituteur paie annuellement à la caisse des veuves 4 0/0 de son traitement ; la pension accordée à la famille est de 25 0/0 du traitement du défunt : la veuve la touche jusqu'à son décès, à moins qu'elle ne se remarie ; les orphelins jusqu'à la majorité du plus jeune. La cotisation annuelle à payer à la caisse des décès est de 4 marks; le secours accordé par la caisse est de 180 marks.

Les institutrices ont aussi droit à pension à partir de dix années de services.

Le *Pestalozzi-Verein* accorde des secours aux orphelins d'instituteurs pendant le temps de leurs études (capital en 1885, 9425 marks ; secours accordés, 2538 marks).

Lorsqu'une école a plus de quatre instituteurs, l'un d'eux remplit les fonctions de directeur.

La surveillance des écoles est exercée en première ligne par le comité scolaire (*Schulvorstand*), composé, dans les villages, du maire (*Schultheiss*), du pasteur, de l'instituteur, et d'un membre (*Schulpfleger*) nommé par l'autorité communale ; dans les communes plus considérables et dans les villes, du bourgmestre, du premier pasteur, des deux plus anciens instituteurs (ou bien du directeur et du premier instituteur) ; les fonctions des membres de ce comité sont gratuites ; ils élisent eux-mêmes leur président, qui ne peut être ni un directeur ni un instituteur.

Les inspecteurs scolaires de district, au nombre de six, sont choisis parmi les hommes d'école ayant la pratique de l'enseignement. Outre les visites qu'ils doivent faire aux écoles de leur ressort au moins deux fois par an, ils réunissent trois fois par an les instituteurs en conférence pédagogique ; ils s'assemblent eux-mêmes une fois par an en conférence, sous la présidence de l'inspecteur général. L'inspecteur de district et le sous-préfet (*Landrath*) forment à eux deux le bureau scolaire (*Schulamt*), chargé de l'administration des écoles du district; dans les grandes villes, les attributions du bureau scolaire sont exercées par le comité scolaire.

L'autorité supérieure est le ministère d'Etat, auprès duquel l'inspecteur général des écoles exerce les fonctions de conseiller rapporteur chargé des affaires de l'instruction publique.

Au-dessus des écoles primaires sont les écoles de perfectionnement (*Fortbildungsschulen*), destinées à donner un enseignement complémentaire, jusqu'à dix-huit ans, aux jeunes gens qui ne suivent pas les cours d'une école supérieure. La création de ces écoles est facultative pour les communes; mais, là où il en existe, leur fréquentation est obligatoire.

La ville de Gotha possède en outre un gymnase, un gymnase réal, une *höhere Bürgerschule*, une école supérieure de jeunes filles, une école de commerce.

SAXE-MEININGEN. — Le duché de Saxe-Meiningen a été formé après la mort d'Ernest le Pieux * (V. ci-dessus *Saxe-Cobourg-Gotha*), lors du partage des Etats de ce prince entre ses sept fils. Pendant un siècle et demi, les ducs de Saxe-Meiningen ne régnèrent que sur la ville de Meiningen et ses environs immédiats; mais en 1826 ils reçurent une partie de l'ancien duché de Gotha, ainsi que les duchés de Saalfeld et de Hildbourghausen.

Le duché actuel de Saxe-Meiningen-Hildbourghausen a environ 215 000 habitants, et un territoire de 2468 kilomètres carrés.

Nous devons les détails qui suivent à une obligeante communication de M. l'inspecteur Dr Schmidt, à Meiningen.

L'instruction primaire est organisée par la loi du 22 mars 1875. L'autorité scolaire locale est le comité scolaire (*Schulvorstand*), composé du bourgmestre, de l'instituteur (dans les villes, du directeur), et de trois membres élus pour trois ans ; le pasteur de la paroisse n'est pas membre de droit, mais il peut être élu. Le comité scolaire choisit dans son sein un inspecteur scolaire local. L'autorité scolaire du district est le *Kreisschulamt*, composé du *Landrath* (remplacé, dans les sept villes principales du duché, par le premier bourgmestre) et de l'inspecteur scolaire du district : ces derniers fonctionnaires, au nombre de trois, sont plus particulièrement chargés de la surveillance et de la visite des écoles publiques et privées, ainsi que de celle des écoles enfantines. L'autorité scolaire supérieure est le ministère d'Etat, section des affaires ecclésiastiques et scolaires.

Les matières obligatoires d'enseignement à l'école primaire sont la religion et la morale, la langue allemande (lecture, écriture, exercices de composition), le calcul, la géométrie élémentaire, l'histoire naturelle et la géographie, l'histoire, le

chant, le dessin, et, pour les garçons, la gymnastique. Autant que possible, les filles doivent recevoir l'enseignement des travaux à l'aiguille et celui de la gymnastique. Dans les écoles à plusieurs classes (*Rektoratsschulen*), on peut ajouter au programme le latin, le français, et, pour les jeunes filles, l'anglais. Le nombre des élèves pouvant recevoir l'enseignement ensemble dans une même classe ne peut excéder soixante; un même instituteur ne peut pas être chargé de plus de cent vingt élèves. L'âge scolaire obligatoire dure de six à quatorze ans.

Après la sortie de l'école primaire, les garçons sont tenus de fréquenter encore pendant deux ans l'école complémentaire (*Fortbildungsschule*); il dépend de l'autorité locale de rendre cette fréquentation obligatoire aussi pour les jeunes filles.

La construction et l'entretien de l'école, ainsi que le traitement des instituteurs, sont à la charge des communes, auxquelles l'Etat peut accorder des subsides dans le cas d'insuffisance de leurs ressources. Les traitements, dans les communes de moins de 300 habitants, sont de 675 marks, plus 100 marks pour le service du culte; dans les communes de plus de 300 habitants, de 900 marks, plus 175 marks pour le service du culte. Cinq ans après la nomination à titre définitif, l'instituteur a droit à une augmentation de 70 marks, payée par la caisse de la commune; les autres augmentations quinquennales (qui atteignent 300 marks au bout de trente années de services) sont à la charge de l'Etat. La pension de retraite est de 60 0/0 du traitement après dix années de service; elle s'accroît de 1 $^1/_3$ 0/0 pour chaque année de service en sus, et est égale au traitement après quarante années de services; elle est payée par la caisse des retraites, à laquelle chaque commune verse annuellement 4 0/0 du traitement de l'instituteur.

L'école primaire est confessionnelle; toutes les écoles du duché sont luthériennes, à l'exception d'une école catholique et de trois écoles israélites.

Les instituteurs, à la sortie de l'école normale, ne peuvent être nommés qu'à titre provisoire; c'est seulement après deux ans de stage et après avoir subi avec succès le second examen, qu'ils peuvent être nommés à titre définitif. Les peines disciplinaires prévues par la loi sont l'avertissement, la censure et la révocation.

Le nombre des écoles primaires, en 1885, était de 297 (y compris les *Bürgerschulen* ou écoles primaires supérieures), avec 544 instituteurs et 14 institutrices, et 31 744 élèves. Si on ajoute à ce dernier chiffre les 3656 élèves des *Fortbildungsschulen*, on obtient un total de 35 400 élèves, ce qui donne une proportion de 16 élèves sur 100 habitants. Il y a en outre 7 écoles privées (1 pensionnat de garçons et 6 instituts de jeunes filles), une école de refuge avec 48 enfants, et un orphelinat militaire avec 16 enfants.

L'école normale d'instituteurs, à Hildbourghausen, a été formée en 1827 de la réunion des trois séminaires de Hildbourghausen, de Meiningen et de Saalfeld. Elle comprend quatre classes répondant à quatre années d'études; les élèves des trois premières années sont logés gratuitement dans l'établissement. Pour le programme d'études, V. *Normales (Ecoles)*, p. 2082. A l'établissement sont jointes une école primaire et une école de sourds-muets; les exercices pratiques dans ces deux écoles sont obligatoires pour les élèves-maîtres. Le diplôme obtenu à la sortie de l'école normale donne droit à la nomination au poste d'instituteur à titre provisoire.

Il y a à Meiningen, pour la préparation des institutrices, un établissement privé qui reçoit une subvention de l'Etat. En vertu d'une convention, les diplômes de sortie de cet établissement sont aussi valables en Prusse.

Le duché possède deux gymnases (à Meiningen et à Hildbourghausen) avec 296 élèves; deux gymnases réaux (à Meiningen et à Saalfeld), avec 322 élèves; une *höhere Bürgerschule* (à Sonneberg) avec 124 élèves; une école d'agriculture et une école technique (toutes deux à Hildbourghausen).

SAXE-WEIMAR. — L'origine du duché de Saxe-Weimar remonte au XVIe siècle. Les princes de Saxe de la ligne ernestine ou branche aînée, que Charles-Quint avait dépouillée de la dignité électorale au profit de la ligne albertine, prirent le titre de ducs de Saxe, avec Weimar pour capitale. Au commencement du XVIIe siècle, il se forma deux duchés de Saxe, celui de Gotha sous Ernest le Pieux, et celui de Weimar sous Guillaume, frère aîné d'Ernest. Du duché de Weimar se détacha ensuite celui d'Eisenach, qui y fut de nouveau réuni un siècle plus tard, en 1741. Après les guerres de 1813 et 1814, le duc de Saxe-Weimar reçut divers territoires enlevés au royaume de Saxe, et prit le titre de grand-duc.

Le grand-duché de Saxe-Weimar-Eisenach a environ 315 000 habitants, et une superficie de 3636 kilom. carrés.

Les institutions scolaires dont Ernest le Pieux avait doté le duché de Gotha ne restèrent pas sans influence sur celui de Weimar, qui se les appropria dans une certaine mesure. Un séminaire d'instituteurs fut fondé à Weimar dès 1726 par le duc Guillaume-Ernest, et réorganisé en 1788 par Herder *, que le duc Charles-Auguste, l'ami de Gœthe et le protecteur des lettres, avait placé à la tête de l'instruction publique. Nous avons indiqué à l'article *Herder* les services rendus aux écoles du duché de Weimar par cet homme éminent. Dans la première moitié de notre siècle, les guerres avec la France et la réaction qui suivit les événements de 1815 ralentirent le développement de l'éducation populaire. Mais depuis 1848 de nouveaux progrès ont été réalisés. La loi organique de l'instruction primaire est du 24 juin 1874; elle est complétée par une loi sur les traitements des instituteurs, de la même date.

Les matières obligatoires d'enseignement à l'école primaire sont la religion et la morale, la langue allemande, le calcul (arithmétique et éléments de géométrie), l'histoire naturelle et la géographie, l'histoire, le chant, et, pour les garçons, la gymnastique et le dessin. On y ajoute, s'il est possible, l'arboriculture pour les garçons, les travaux à l'aiguille, la gymnastique et le dessin pour les filles. L'âge scolaire s'étend de six à quatorze ans; la durée de la fréquentation obligatoire peut être prolongée d'un an, si l'instruction de l'élève est jugée insuffisante. Les parents ont le choix entre l'école de leur confession, lorsqu'il en existe, et l'école publique, qui n'est pas confessionnelle; les écoles confessionnelles ne peuvent avoir que le caractère d'établissements privés. Dans la règle, le nombre des enfants confiés à un même instituteur ne doit pas dépasser quatre-vingts.

La préparation professionnelle des instituteurs a lieu dans une école normale entretenue par l'Etat. Le diplôme de sortie de cette école donne droit à une nomination à titre provisoire; la nomination d'un instituteur à titre définitif ne peut avoir lieu qu'après deux ans de stage et à la suite d'un second examen. Les communes qui subviennent complètement aux dépenses de leur école, sans aucun secours de l'Etat, ont le droit de choisir elles-mêmes leur instituteur, sous réserve de la ratification de ce choix par l'autorité scolaire supérieure; dans les autres communes, c'est cette autorité qui nomme directement les instituteurs.

L'autorité scolaire locale est le comité scolaire local, composé du bourgmestre, d'autant d'ecclésiastiques qu'il y a de confessions représentées dans l'école, d'un ou de deux instituteurs, et d'au-

tant de membres élus par le conseil communal qu'il y a de membres non élus.

La surveillance de l'enseignement est exercée par des inspecteurs scolaires ; comme dans les autres duchés saxons, l'inspecteur et le sous-préfet (*Bezirks-Direktor*) constituent le bureau scolaire (*Schulamt*), chargé de ce qui touche à l'administration de l'école. L'autorité scolaire supérieure est le ministère d'État, département des cultes.

Chaque commune scolaire est tenue d'entretenir une école complémentaire (*Fortbildungsschule*) pour les garçons, dont la fréquentation est obligatoire pendant une durée de deux ans pour les élèves qui ont achevé le cours d'études de l'école primaire. Il est facultatif pour la commune de créer une école complémentaire pour les filles et d'en rendre la fréquentation obligatoire.

Le traitement des instituteurs définitivement nommés, dans les communes non classées, est de 850 marks, y compris le logement, qui est compté pour 50 marks. Il est de 1050 marks en moyenne (de 900 marks au minimum) dans les communes de 3e classe; de 1110 marks en moyenne (de 960 marks au minimum) dans celles de 2e classe; de 1200 marks en moyenne (de 1050 marks au minimum) dans celles de 1re classe. Par des augmentations quinquennales, il peut s'élever, après vingt années de services, à 1300, 1410, 1560 et 1710 marks, selon le rang de la commune. Les traitements des directeurs d'écoles à plusieurs classes sont de 1450, 1750, 2050 et 2350 marks, selon le rang de la commune, avec augmentations quinquennales de 150 marks. Les pensions de retraite des instituteurs sont calculées d'après les mêmes bases que celles des autres fonctionnaires de l'Etat (40 0/0 du traitement après dix années de services, 1 1/2 0/0 pour chaque année de services en sus, jusqu'à 80 0/0, chiffre maximum accordé après trente-sept années de services).

Il y a deux séminaires d'instituteurs, celui de Weimar, dont nous avons parlé, et celui d'Eisenach, fondé en 1783 comme annexe du gymnase de cette ville, et constitué en établissement indépendant en 1817. V. *Normales (Écoles)*, p. 2082.

Le grand-duché possède deux gymnases (à Weimar et à Eisenach), deux gymnases réaux (à Weimar et à Eisenach), une *Realschule* (à Neustadt), un institut d'aveugles et de sourds-muets (à Weimar), une école supérieure de filles (*Sophienstift*) fondée par la grande-duchesse Sophie (à Weimar). L'Université d'Iéna (créée en 1558), où Stoy * a professé la pédagogie de 1845 à 1886, a été dotée par ce maître d'un « séminaire pédagogique ».

SAY. — Jean-Baptiste Say peut être appelé le père de l'économie politique de France. Né à Lyon en 1767, c destiné d'abord au commerce, il vint à Paris verstl'époque de la Révolution, s'y essaya aux travaux li ttéraires, fut à partir de 1794 rédacteur en chef d e la *Décade philosophique*, devint membre du Tribunat en 1800, et fut éliminé de cette assemblée en 1804 pour avoir voté contre l'établissement de l'empire. Il dirigea ensuite pendant quelques années un établissement industriel fondé par lui, puis se consacra exclusivement à l'étude de l'économie politique, qui était devenue de bonne heure sa science favorite. En 1821 il fut nommé professeur d'économie politique au Conservatoire des arts et métiers, et en 1830 fut chargé du même enseignement au Collège de France. Il mourut à Paris en 1832. Il avait été, en 1815, l'un des membres fondateurs de la Société pour l'instruction élémentaire, dont il devint vice-président, et aux travaux de laquelle il porta toujours un vif intérêt.

Les deux ouvrages capitaux de J.-B. Say sont le *Traité d'économie politique*, publié en 1803, et le *Cours complet d'économie politique*, en 6 vol., publié de 1828 à 1830.

Mais ce n'est pas de l'économiste que nous avons à parler ici. J.-B. Say, nous l'avons dit, s'intéressait aux choses de l'éducation ; il a fait partie de cette phalange d'hommes d'initiative qui, au lendemain des désastres de 1815, s'efforcèrent de régénérer la France par l'école. Nous pouvons donc nous demander s'il a eu, sur l'éducation, une doctrine personnelle, et s'il l'a exposée quelque part. A cette question, la réponse sera affirmative. Les idées de J.-B. Say sur l'éducation et l'instruction du peuple se trouvent résumées dans un opuscule peu connu, intitulé *Olbie, ou Essai sur les moyens de réformer les mœurs d'une nation* (Paris, Crapelet, an VIII, 1 vol. in-8 de 132 p.). Cet ouvrage fut écrit en l'an VII, en réponse à cette question mise au concours par l'Institut : « Quels sont les moyens de fonder la morale chez un peuple? » L'Institut, tout en reconnaissant la valeur de l'écrit de J.-B. Say, ne voulut pas lui décerner de prix, par cette raison que l'auteur avait eu recours à une fiction au lieu de se borner à un exposé technique. En effet, Say conduit ses lecteurs chez une nation imaginaire, le peuple d'*Olbie* (du grec *olbios*, fortuné prospère), et cherche par les tableaux qu'il décrit, à rendre plus sensibles les conséquences des principes dont il recommande l'adoption. *Olbie* est une *Utopie* dans le genre de celle de Thomas Morus; mais c'est l'utopie d'nn économiste, d'un disciple d'Adam Smith et de Franklin.

C'est dans les premières pages du livre que se trouvent les considérations relatives à l'éducation.

« L'éducation, dit J.-B. Say, se propose deux objets : la direction des facultés physiques et morales de l'enfance, et en second lieu son instruction. Rousseau regarde le premier de ces deux objets comme le plus important. En effet, de bonnes mœurs ne sont que de bonnes habitudes. Cependant, quelque importante que soit cette partie de l'éducation, on aurait très grand tort de regarder celle qui a rapport à l'instruction comme indifférente pour la morale. L'instruction a, relativement aux mœurs, ces deux grands avantages; c'est d'abord qu'elle les adoucit, et, en second lieu, qu'elle nous éclaire sur nos vrais intérêts.

« Elle adoucit les mœurs en tournant nos idées vers des objets innocents ou utiles. Les hommes instruits, en général, font moins de mal, commettent moins de dégâts que ceux qui ne le sont pas. L'homme qui a étudié l'agriculture, et qui sait ce qu'il faut de soins pour faire pousser une plante, pour élever un arbre, celui qui connaît leurs usages économiques, sont moins près de les détruire que l'ignorant chez qui ces précieuses productions ne réveillent aucune idée...

» Mais c'est principalement en nous éclairant sur nos propres intérêts que l'instruction est favorable à la morale... Et c'est surtout dans un Etat libre q'il importe que le peuple soit é clairé. C'est de lui ue s'élèvent les pouvoirs, et c'est du sommet du pouvoir que découle ensuite la vertu ou la corruption. »

Ainsi, l'instruction est une condition essentielle de la moralité. Par cette affirmation, J.-B. Say se rattache à Condorcet et aux encyclopédistes, et se sépare de Rousseau. Ses tendances philosophiques se manifestent plus nettement encore dans le passage où il cherche à démontrer l'impuissance de la religion comme agent moralisateur, et dénonce le danger d'appuyer la morale sur le dogme.

« Lorsque le dogme, dit-il, renferme des articles évidemment absurdes, l'absurdité ne tarde pas à éclater aux yeux des personnes éclairées, d'abord, et ensuite de tout le monde. Alors les esprits façonnés dès l'enfance à regarder comme une même chose la croyance et la morale, jugent que cette dernière est vaine comme l'autre, et le mépris qu'on ressent pour le dogme fait mépriser les préceptes

quelquefois très louables dont il était accompagné. C'est peut-être à cette cause qu'on doit attribuer en partie les excès dont la populace de quelques-unes de nos villes s'est souillée à différentes époques depuis la Révolution; elle n'avait point d'autre morale que celle des curés : le choc des événements politiques devait tôt ou tard renverser les curés; mais ce renversement n'aurait point ébranlé la moralité du peuple, s'il avait eu la véritable moralité, celle qui est dans le cœur et dans les habitudes. »

Comme l'intention de J.-B. Say n'est pas d'écrire un traité d'éducation, il est forcé, dit-il, « de supposer que les principes d'une bonne éducation sont connus : ils ont été discutés et établis par de grands maîtres, à la tête desquels on peut compter, parmi les modernes, Montaigne, Locke et Rousseau. » Mais, s'il n'est plus nécessaire de les établir en théorie, il y a lieu « de rechercher par quels moyens la généralité d'une nation encore très retardée peut être amenée à les adopter ».

On peut se demander, tout d'abord, si une nation qui n'aurait que de mauvaises habitudes pourrait en donner de bonnes à ses jeunes citoyens? « Elle ne doit pas en abandonner l'espoir, répond Say. Les pères peuvent se croire intéressés à faire le mal; jamais à l'enseigner. » Mais les préjugés des pères ne se transmettront-ils pas à la génération nouvelle? « Si les institutions qui les ont nourris n'existent plus, ces préjugés ne germeront pas au sein de leurs enfants. » Mais les pères sont ignorants ? C'est vrai; toutefois, « on peut compter sur l'orgueil paternel qui les fait jouir du mérite et des succès de leurs fils ». Enfin, « si d'excellents instituteurs existent, si l'avenir respire dans les écrits de quelques grands hommes, cette nation ne doit désespérer de rien. »

Un obstacle pourtant s'oppose à la diffusion générale de l'instruction : c'est la misère où est plongée une partie de la nation, composée de malheureux « réduits à partager avec leur grossière famille un morceau de pain noir sous une hutte de sauvage ». Pour que l'indigent puisse songer à instruire ses enfants, il faut lui procurer « une portion suffisante de bien-être »; or, ce bien-être « ne saurait résulter que d'une sage répartition des richesses générales, qui elle-même ne peut être le fruit que d'un bon système d'économie politique ». Des progrès de la science économique, de la connaissance de ses vérités, et de leur application, dépendent les progrès de la civilisation moderne. « Quiconque ferait un Traité élémentaire d'économie politique, propre à être enseigné dans les écoles publiques, et à être entendu par les fonctionnaires publics les plus subalternes, par les gens de la campagne et par les artisans, serait le bienfaiteur de son pays. »

Et là-dessus J.-B. Say conclut, non sans éloquence :

« Ce serait en vain qu'on voudrait accélérer d'une manière forcée cette marche naturelle des choses. La bonne éducation, l'instruction, dont l'aisance sera la source, dont les bonnes mœurs seront la conséquence, ne germera jamais qu'avec l'aisance du peuple. C'est ce dont il faut d'abord s'occuper. Si l'on refuse de commencer par le commencement, on ne créera que des institutions nominales qui pourront bien avoir dans l'origine l'apparence et l'éclat d'institutions solides, mais qui ressembleront bientôt à ces festons de feuillage, à ces arbres factices sciés dans les forêts pour embellir les fêtes; superbes végétaux sans racines, qui jouent un moment la nature champêtre, mais qui, incapables de produire ou des fleurs ou des fruits, n'offrent bientôt plus aux regards qu'un pompeux arrangement de fagots desséchés. »

Ainsi, comme condition de la moralité, l'instruction; comme condition de l'instruction, le bien-être : telle est la façon dont le plus autorisé des économistes français pose les termes du problème de l'éducation nationale.

SCHAUMBURG-LIPPE. — V. ce mot au supplément.

SCHEPPLER (Louise). — Louise Scheppler, ou plus exactement Schöpler, née en 1761 à Bellefosse (Bas-Rhin), d'une famille de paysans, entra à l'âge de quinze ans au service du pasteur Oberlin*. Le philanthrope du Ban de la Roche fit d'elle une *conductrice* de l'enfance*, c'est-à-dire qu'il la chargea de la direction d'un asile de petits enfants. Elle déploya dans ces fonctions les plus rares qualités d'éducatrice, et montra en même temps, dans la façon dont elle prit soin de la famille et du ménage de son maître après la mort de Mme Oberlin (1784), un dévouement qui n'eut d'égal que son désintéressement. Oberlin ne put lui faire accepter aucun salaire; elle employait en œuvres de bienfaisance le petit revenu qu'elle tirait du bien que lui avaient laissé ses parents. Louise Scheppler resta au service d'Oberlin pendant quarante-cinq ans, et acheva sa vie dans la famille du digne pasteur. En 1829, l'Académie française lui décerna le grand prix de vertu de la fondation Montyon. Dans le rapport qu'il lut à ce sujet, Cuvier avait attribué à Louise Scheppler la première idée de l'asile des petits enfants, qu'elle aurait suggérée à Oberlin. « Remarquant, dit-il, la difficulté que les cultivateurs éprouvaient à se livrer à la fois à leurs travaux champêtres et au soin de veiller sur leurs petits enfants, elle imagina de rassembler ces enfants dès le bas-âge, dans des salles spacieuses, où, pendant que les parents vaquaient à leur ouvrage, des conductrices intelligentes les gardaient, les amusaient et commençaient à leur montrer les lettres et à les exercer à de petits travaux. C'est de là qu'est venue en Angleterre et en France l'institution de ces salles d'asile où l'on reçoit et où l'on garde les enfants des ouvriers, si souvent abandonnés dans les villes aux vices et aux accidents. L'honneur d'une idée qui a déjà tant fructifié, et qui bientôt sera adoptée partout, est entièrement dû à Louise Scheppler, à cette pauvre paysanne de Bellefosse. Elle y a consacré le peu qu'elle possédait, et de plus sa jeunesse et sa santé. Encore aujourd'hui, quoique avancée en âge, elle réunit autour d'elle, sans rétribution, une centaine d'enfants de trois à sept ans, et leur donne une instruction appropriée à leur âge. » Louise Scheppler s'empressa de rectifier l'erreur de Cuvier, et de restituer à Oberlin la gloire de l'initiative. « C'est notre respectable pasteur, écrivit-elle, papa Oberlin (ainsi que tous l'appelaient), qui a porté longtemps dans son cœur le désir de former des *conductrices*, afin de faire instruire la jeunesse par elles; et lorsqu'il put enfin le mettre à exécution, je ne fus pas même une des premières chargées de fonctions si importantes et si utiles. » En effet, la première *conductrice de l'enfance* fut Sara Banzet, morte en 1774, quatre ans avant que Louise Scheppler entrât au service d'Oberlin.

Louise Scheppler est morte au Ban de la Roche le 25 juillet 1837, à l'âge de soixante-seize ans.

SCHERR. — Thomas Scherr, qui a été l'un des principaux initiateurs du progrès scolaire dans la Suisse allemande durant près d'un demi-siècle, était né en 1801 à Hohenrechberg, en Wurtemberg, où son père était maître d'école. Après avoir fait ses études au gymnase de Gmünd, et dirigé quelque temps une école primaire, il devint en 1821 maître à l'institut de sourds-muets et d'aveugles à Gmünd même. Une brochure qu'il publia à vingt-trois ans sur l'éducation des sourds-muets le fit connaître. Il fut appelé à Zurich en 1825 et placé à la tête de l'institut des aveugles, qu'il réussit à faire transformer en 1827 en un institut

d'aveugles et de sourds-muets. Il s'occupa avec succès de réformer l'enseignement de la langue, non seulement dans son institut, mais dans les écoles primaires, et fit paraître en 1831 sa méthode, sous le titre d'*Elementarsprachbildungslehre*, en deux parties, le manuel du maître, et le livre de lecture de l'élève. A ce moment, le peuple zuricois venait de se donner une nouvelle constitution, établissant le régime démocratique. Scherr, que ses travaux avaient mis en évidence, reçut la naturalisation d'honneur, et fut nommé membre du conseil d'éducation (1831). Ce fut lui qui rédigea la portion relative aux écoles primaires de la nouvelle loi zuricoise sur l'instruction publique, adoptée en 1832. La même année, il fut placé à la tête de l'école normale d'instituteurs que le gouvernement zuricois venait de fonder à Küssnach.

Les sept années pendant lesquelles il dirigea cet établissement furent les plus laborieuses de son existence si bien remplie : il avait à donner de six à dix heures de leçons par jour, et il trouvait encore du temps pour assister aux séances du conseil d'éducation à Zurich, pour rédiger de nombreux livres classiques, pour faire des conférences de pédagogie aux instituteurs, pour présider à l'examen que durent subir, dans l'espace de deux ans, tous les instituteurs en fonctions, au nombre de plus de quatre cents, et pour visiter les écoles primaires du canton, qu'il réorganisa l'une après l'autre en allant en personne y faire la classe sous les yeux du maître. Il publia à partir de 1835 un journal pédagogique, *Der pädagogische Beobachter*, qui parut jusqu'en 1842.

Ce ne fut pas sans opposition que la loi nouvelle put être appliquée partout ; dans certaines communes, il y eut des émeutes : on prit d'assaut les maisons d'école, on brûla les livres de classe et le matériel d'enseignement ; mais grâce à la fermeté du gouvernement démocratique, qui fit emprisonner les principaux meneurs, le calme se rétablit. Un différend qui éclata entre Scherr et le bourgmestre Hirzel, chef du gouvernement, faillit aussi compromettre le succès de l'œuvre commencée : mal soutenu par le pouvoir exécutif, auquel sa grande autorité personnelle portait ombrage, et violemment attaqué dans un pamphlet politique par le chef de l'opposition conservatrice, le Dr Bluntschli, le directeur de l'école de Küssnach voulut donner sa démission (1837) : mais la majorité du Grand-Conseil lui ayant témoigné sa confiance par un vote solennel, et ayant repoussé le nouveau règlement de l'école normale qu'avait préparé le Conseil exécutif, Scherr conserva ses fonctions. La paix se rétablit bientôt entre les deux fractions du parti démocratique, et l'année 1838 vit se continuer et s'achever la réforme scolaire. Mais de fâcheux événements allaient briser, l'année suivante, la carrière de Scherr à Zurich, et remettre en question tous les progrès réalisés par le régime libéral.

A la suite de la nomination du Dr Strauss comme professeur à l'université, des bandes armées de campagnards fanatisés par le clergé envahirent la ville de Zurich, renversèrent le gouvernement démocratique, et replacèrent le pouvoir entre les mains des conservateurs (6 septembre 1839). Scherr fut destitué ; nombre d'instituteurs distingués, ses élèves, durent quitter le canton de Zurich, et portèrent dans les cantons voisins l'esprit et la méthode du pédagogue de Küssnach. Pour vivre, Scherr fonda dans le voisinage de Winterthour un pensionnat, qu'il transféra en 1843 à Hochstrasse, dans le canton de Thurgovie. C'est là qu'il acheva la rédaction de son *Manuel de pédagogie* (*Handbuch der Pädagogik*, 3 vol.), dont le premier volume avait paru en 1839. Les élections de 1845 ayant ramené les libéraux au pouvoir à Zurich, Scherr rédigea pour les écoles zuricoises, à la demande du gouvernement, un certain nombre de livres classiques, continuant ainsi à témoigner de l'intérêt qu'il portait à son canton d'adoption. Ces livres, qu'il ne cessa de perfectionner à chaque nouvelle édition, ont trouvé accès dans les écoles de la plupart des cantons de la Suisse allemande, où ils ont exercé une salutaire influence sur l'enseignement.

Ses nouveaux concitoyens de Thurgovie lui montrèrent bientôt l'estime qu'ils faisaient de ses talents et de son caractère : ils l'élurent en 1849 député à la Constituante cantonale, et en 1852 ils le placèrent à la tête du département de l'éducation. Dans cette situation nouvelle, qu'il occupa trois ans, Scherr fit pour la Thurgovie ce qu'il avait fait pour Zurich ; il opéra une réorganisation complète du système de l'instruction primaire. A l'âge de soixante ans, en 1861, il accepta du Comité central de la Société des instituteurs suisses la rédaction du journal pédagogique *Die schweizerische Lehrerzeitung*, qu'il conserva jusqu'en 1865. C'est ainsi que jusqu'à la vieillesse il continua à consacrer son temps et ses forces à la cause de l'instruction du peuple. En 1870, à la veille de sa mort, il travaillait encore à la rédaction d'un livre de lecture pour les écoles complémentaires zuricoises. Il est mort de la rupture d'un anévrisme, le 10 mars 1870, emportant avec lui l'estime et les regrets de toute la Suisse libérale.

SCHILLER. — Schiller (1759-1805), qui est, avec Gœthe*, l'un des deux plus grands poètes de l'Allemagne, n'a point consacré à l'éducation proprement dite une partie quelconque de ses œuvres, ni même, comme son émule, un chapitre spécial dans tel ou tel ouvrage. Ses idées sur cette importante matière se trouvent disséminées dans ses drames, dans ses compositions historiques, et surtout dans ses traités philosophiques ; ou, pour mieux dire, il faut les dégager de l'ensemble de ses écrits en prose ou en vers, et de l'histoire même de sa vie. La pensée dominante, le principe constant de sa pédagogie, — terme dont lui-même ne se servit jamais, croyons-nous, — se trouvent dans ces quelques mots prononcés par un personnage de son drame *Intrigue et Amour* (acte III, scène I) : « La contrainte excite et aigrit, mais ne convertit jamais. »

Lui-même avait de sérieuses raisons d'être de cet avis. Sa jeunesse, contrairement à celle de Gœthe, n'avait pu se développer dans la bienfaisante atmosphère de la liberté. Il avait dû, avec plusieurs générations de ses compatriotes, servir de matière aux expériences pédagogiques d'un petit despote allemand, et sa vie entière, mais surtout les premières années de son activité littéraire, s'étaient ressenties de l'absurde régime auquel on l'avait condamné. Il était entré comme élève, en 1774, à l'Ecole militaire de Charles, fondée par le duc de Wurtemberg Charles-Eugène. Cet établissement, installé d'abord à la Solitude, entre Stuttgart et Ludwigsburg, où le duc avait une splendide résidence, puis transféré à Stuttgart, vers la fin de 1775, sous le nom d'*Académie de Charles*, était destiné à élever, d'après les idées du prince et aux frais de l'Etat, les enfants de la noblesse et de la bourgeoisie wurtembergeoise. Les bâtiments étaient magnifiques, les dortoirs aérés, les réfectoires monumentaux, les classes spacieuses, les cours vastes et plantées d'arbres : au premier abord on était tenté de féliciter les élèves et d'envier du moins leur logement. Mais si l'école ressemblait, du dehors, à une caserne, c'était bien pis quand on en voyait le dedans et l'ingénieux mécanisme. Les intelligences comme les corps étouffaient dans ces vastes espaces où ne circulait pas le moindre air de liberté. Le régime était ridiculement et parfois odieusement sévère et formaliste. Les moindres choses étaient prévues et réglementées de la façon la plus étroite ; le lever,

le coucher, les repas, les études, les lectures et les devoirs, tout devait marcher comme au régiment; il y avait un commandement, par deux temps et trois mouvements, pour répondre *amen* au bénédicité, pour s'asseoir à table au réfectoire, pour saisir la cuiller et porter tous ensemble la première bouchée de soupe aux lèvres. Et que dire de la toilette! C'est là que le génie inventif du pédagogue couronné se donnait le plus amplement carrière. Le duc avait importé dans son règlement le mot français *propreté*, qui veut dire bien des choses : pour être propre, l'élève doit avoir les cheveux convenablement frisés et poudrés, avec une queue dont la longueur est fixée à une ligne près; il faut que ses boutons d'uniforme, soumis quatre fois par jour à une rigoureuse inspection, aient toujours le brillant du neuf; que les bottes et les pantalons dessinent exactement les plis symétriques ordonnés par Son Altesse sérénissime; il est interdit d'avoir la moindre distraction ou de faire le moindre mouvement à l'une des quatre parades quotidiennes, etc. Le jeune Schiller fut puni plus d'une fois, et fort durement, pour avoir manqué à la *propreté :* il avait des distractions en se frisant ou en s'habillant. Il reçut un jour la bastonnade pour une négligence de ce genre; et la bastonnade se donnait de la façon la plus grossière et la plus humiliante, en plein réfectoire, sans doute pour assaisonner de ce régal la maigre pitance des élèves. Faut-il s'étonner, après cela, qu'une âme fière et généreuse ait ressenti et nourri une indignation implacable, non seulement contre d'aussi absurdes règlements, contre d'aussi brutales punitions, mais aussi contre la société soi-disant civilisée, la seule que Schiller pût connaître, et qu'il rendait responsable de toutes ces inepties?

Le séjour de Schiller à l'Ecole militaire (de 1774 à 1781) provoqua l'éclosion, pour ainsi dire spontanée, de son premier drame, *les Brigands*. Cette œuvre étrange, passionnée, grandiose en somme malgré tous ses défauts, est le produit naturel du système auquel avait été soumis le jeune poète. Les drames suivants, *Fiesque*, *Intrigue et Amour*, et jusqu'à *Don Carlos*, peuvent être considérés encore comme appartenant à la période d'indignation et de révolte : le duc Charles, avec son système d'éducation, pouvait en revendiquer la paternité pour une bonne part. L'âme du jeune poète, libre et fière, ne pouvait s'accommoder d'un pareil régime ni se taire après en avoir senti toute la rigueur. D'autres se résignaient et devenaient ensuite de plats courtisans et de vils hypocrites. Schiller a eu raison, en somme, de protester bien haut, dans ses premières œuvres, contre les moyens de gouvernement et d'éducation qui pouvaient produire de pareils résultats : le système de compression à outrance, qui ne vaut rien pour les hommes faits, n'est guère meilleur pour les enfants, ces hommes à venir.

Dans la seconde partie de sa vie, Schiller, arrivé au calme et à l'apaisement, s'applique à répandre cette idée que le meilleur système d'éducation est celui qui développe dans notre âme le sentiment du beau. Cette idée se trouve indiquée dans la plupart de ses œuvres, mais plus spécialement exposée dans quelques traités en prose qui constituent ce qu'on appelle ses écrits philosophiques ou esthétiques. L'un, par exemple, où le théâtre est représenté comme une institution morale, prend à tâche de démontrer que le drame et la comédie peuvent influer de la façon la plus heureuse sur les mœurs d'une nation, et, par suite, sur l'éducation de la jeunesse. « Le théâtre seul, dit Schiller, pourrait faire passer sous nos yeux, dans des peintures touchantes, propres à ébranler l'âme, les victimes malheureuses d'une éducation négligée ; là nos pères pourraient apprendre à renoncer aux maximes d'une routine opiniâtre, et nos mères à nous aimer plus raisonnablement. De fausses idées peuvent égarer le cœur du meilleur maître ; c'est bien pis encore quand on se pique d'une méthode, et qu'on perd systématiquement, dans des serres chaudes et des *Philanthropinum*, les tendres rejetons, objets de la culture. » Ce dernier trait s'applique à l'institution fondée par Basedow, pédagogue qui ne fut jamais tenu qu'en médiocre estime par les poètes de Weimar. Schiller condamne, ici encore, le système de compression dont sa jeunesse a été victime, et qui, quoique sous des formes moins brutales, s'oppose toujours à la libre expansion de notre nature. « La manie présente, dit-il ailleurs à ce propos, est de faire montre des créatures de Dieu comme des marionnettes à la foire ; c'est une rage, devenue fameuse, de fabriquer des hommes au tour, d'imiter Deucalion, avec cette différence, il est vrai, que maintenant des hommes on fait des pierres, tandis que des pierres, lui, faisait des hommes : voilà bien, entre tous les égarements de la raison, celui qui mériterait le plus le fouet de la satire. »

La même idée se retrouve dans les *Lettres philosophiques*. « Le but ordinaire de la première culture est l'asservissement de l'esprit, et, parmi les diverses tâches de l'éducation, c'est presque toujours celle qui réussit le mieux... L'enfant finit par se courber volontairement sous le joug des opinions; la doctrine lui devient souvent chère à cause du maître; il fait parade des chaînes qu'il croit porter de son libre choix... Et pourtant la vie et la liberté, dans toute l'étendue possible, ne sont-ils pas le sceau de la création divine? »

Une autre idée, non moins féconde, qui revient à chaque page des *Lettres philosophiques*, est que l'on doit combattre avant tout l'égoïsme et la misanthropie. « La félicité dont j'ai l'idée devient ma félicité propre. Par conséquent, il m'importe d'éveiller les idées de ce genre, de les multiplier, de les élever; il m'importe aussi, par suite, de répandre autour de moi le bonheur. Le beau, l'excellent, le délectable, que je produis hors de moi, je le produis en moi. Le négliger, le détruire hors de moi, c'est le négliger et le détruire en moi-même. Je dois désirer le bonheur d'autrui, parce que je désire le mien propre. Ce désir de la félicité d'autrui, nous le nommons *bienveillance*... Si chaque homme aimait tous les hommes, chaque individu posséderait le monde. Mais je crains que la philosophie de notre temps ne soit en contradiction avec cette doctrine. Bon nombre de nos penseurs ont pris à cœur de bannir de l'âme humaine, par le ridicule, ce céleste penchant et d'éteindre cette énergie, ce noble enthousiasme, au souffle glacé et mortel d'une indifférence pusillanime... Un esprit qui n'aime que soi est un atome nageant dans le vide infini de l'espace. » Nous pourrions multiplier les citations de ce genre : celles que nous venons de faire suffisent pour montrer à quel point de vue élevé, généreux et vraiment humanitaire, Schiller se place toutes les fois qu'il a occasion de parler de l'éducation.

La nécessité de développer le sens esthétique et moral de l'humanité, d'encourager la libre expansion de nos meilleures facultés, de stimuler l'activité de l'esprit au profit du bien commun de nos semblables, se trouve exposée plus longuement, et pour ainsi dire *ex professo*, dans les célèbres *Lettres sur l'éducation esthétique de l'humanité*, dont nous ne dirons ici que quelques mots, parce qu'elles intéressent plus directement le philosophe que le pédagogue. Voici l'idée générale de ce remarquable ouvrage (1795), qui s'inspire presque uniquement de la philosophie de Kant. L'esthétique, c'est-à-dire le sentiment du beau convenablement dirigé et développé, doit se trouver à la

base de l'éducation comme de la politique : les Grecs, à ce point de vue, sont nos maîtres et nos modèles ; dans la société moderne, l'esprit d'abstraction envahit tout, même dans la pédagogie et dans le gouvernement. Le but de l'éducation esthétique est de développer harmoniquement l'individu, avec toutes ses forces vives, pour son profit et pour celui de l'Etat. Il est nécessaire de commencer par l'éducation du cœur et du caractère pour arriver au triomphe complet de la raison ; et c'est le développement du sens du beau, ou l'éducation esthétique, qui offre le seul moyen d'atteindre ce but. Il est vrai que les beaux-arts produisent des effets contraires selon les peuples auxquels ils s'adressent et selon la manière de les cultiver ; ils peuvent énerver l'homme tout en embellissant sa vie ; donc il est nécessaire de rechercher leur véritable effet en étudiant l'essence même du beau. Il y a, d'ailleurs, opposition entre l'instinct sensible et l'impulsion rationnelle : cette opposition est plus apparente que réelle, et on doit l'écarter par une sage culture ; chaque force de notre nature doit être librement développée dans sa sphère, sans empiéter sur sa voisine. La beauté se présente aussi à nous sous deux aspects différents : elle est douce ou énergique ; l'éducation, bien dirigée, nous fait arriver à l'unité du beau idéal, dont la possession donne à l'âme une puissance illimitée en la dégageant de toute contradiction et de toute contrainte. En un mot, c'est l'art qui met l'âme dans la disposition la plus favorable à l'action de la volonté, de l'idée, du savoir ; c'est de l'*état esthétique* que se développe l'état moral qui, à son tour, agit de la façon la plus heureuse sur notre vie physique, car le beau renferme réellement le vrai et le bien.

Telle est, dans ses grands traits, la doctrine de Schiller, qui nous paraît résumer ses idées sur l'éducation et qui, comme on le voit, se distingue à la fois par la hauteur des vues et la large portée des applications ; c'est exactement le contrepied du système auquel le poète avait été soumis dans sa jeunesse et que nous avons tâché d'esquisser plus haut : d'une part, la règle rigoureuse, minutieuse, le gouvernement de la prétendue raison dans ce qu'elle a de plus sec et de plus terre-à-terre ; de l'autre, le développement libre et spontané de nos plus hautes facultés, dirigées par une main presque invisible dans la voie du beau ou de l'art, qui doit nous conduire à la pleine expansion de notre être et à l'accomplissement de notre destinée au profit de nos semblables.

[E. Hallberg.]

SCHLEIERMACHER. — Frédéric Schleiermacher, né à Breslau en 1768, et mort à Berlin en 1834, est un des penseurs les plus éminents que l'Allemagne ait produits en ce siècle. Successivement professeur aux universités de Halle et de Berlin, théologien, philosophe, philologue, pédagogue et orateur, il a laissé un système de morale d'une rare profondeur ; une édition complète des dialogues de Platon avec une traduction et un commentaire devenus classiques en Allemagne ; des discours sur la religion qui révèlent une grande élévation et une singulière liberté d'esprit ; une foule de méditations sur des sujets de piété et de morale ; enfin des vues originales et fécondes sur toutes les questions spéciales de théologie. Mais ce n'est ni du théologien ni du philosophe que nous avons à nous occuper ici. Nous parlerons exclusivement du pédagogue.

L'œuvre pédagogique de Schleiermacher remplit un volume de plus de 800 pages. Aucune partie n'en a été livrée à la publicité par l'auteur lui-même.

Voici l'origine de cette œuvre. A trois reprises, en 1813, en 1820 et en 1826, Schleiermacher a fait à l'université de Berlin un cours de pédagogie en une cinquantaine de leçons. C'étaient, si l'on peut s'exprimer ainsi, trois éditions orales d'un même livre, dont le fond paraît avoir peu varié. Nous possédons le premier cours dans un très bref sommaire rédigé par le professeur pour lui servir de guide ; avec les « aphorismes » qu'il y a joints et qui résument sa pensée sous une forme vive et quelquefois paradoxale, ce sont les seules pages qui viennent de lui directement, et encore présentent-elles des lacunes. Le reste du volume se compose de notes prises par ses élèves : elles reproduisent en entier le cours de 1826 et quelques parties, quelques chapitres de celui de 1820, où Schleiermacher trouva le temps de développer largement certaines idées fort écourtées ailleurs.

Au commencement de ce siècle, presque tous les professeurs allemands lisaient leur cours, qui était rédigé une fois pour toutes, et ils le lisaient assez lentement pour que des auditeurs zélés pussent en écrire chaque phrase, chaque mot. Ce système de dictée est loin d'être abandonné de nos jours. Mais Schleiermacher (heureusement pour lui et pour ceux de ses élèves qui étaient un peu intelligents, malheureusement pour nous) ne dictait pas ; il développait, dans un langage très précis et souvent très sec, le sommaire qu'il avait sous les yeux et que nous possédons, ainsi qu'il a été dit. Les cahiers de ses élèves ne peuvent avoir pour pour nous la même autorité que les écrits sortis de sa plume. Il est vraisemblable qu'on ne l'a pas toujours bien compris. Et d'ailleurs, ces cahiers fussent-ils une reproduction sténographique et absolument fidèle de sa pensée, nous n'aurions celle-ci que sous la forme toujours un peu lâche et incorrecte de l'improvisation.

Quant aux autres pages, rédigées par Schleiermacher lui-même, elles ont le caractère d'un résumé très concentré : ce sont des formules de philosophie, — on pourrait presque dire d'algèbre. Parmi ses 91 aphorismes, il en est qui ne se comprennent pas en dehors des leçons auxquelles ils se rapportent ; c'est même le cas du plus grand nombre ; d'autres sont fort intéressants, mais d'une concision qui exige de la part du lecteur un certain effort. En voici deux ou trois :

(9) « Jouer, c'est d'être absorbé dans le présent ; c'est la négation du temps à venir. » (18) « L'oreille est le sens de la crainte. De là l'influence de la musique sur le courage. » (50) « L'enseignement doit être éloquent ; la vie, loquace ; l'éducation, la conique. »

Si, faisant abstraction de la forme sous laquelle nous est parvenue l'œuvre pédagogique de Schleiermacher, nous passons à l'étude du fond même, nous sommes saisis de respect, ici comme ailleurs, devant la puissance et l'originalité de ce grand penseur. Il est *suggestif* au plus haut point. A une condition toutefois : c'est qu'on l'ait à peu près compris. Il procède avec une dialectique si bizarre, au premier abord ; il aime tant à remonter aux principes suprêmes de la philosophie ; il a sur la société des vues si éloignées, en apparence du moins, de celles qui ont généralement cours ; il est si profondément Allemand tout en étant bien plus encore une individualité à part, qu'il faut des efforts très sérieux et une certaine culture philosophique pour pénétrer dans son système. Car nous sommes en présence d'un système. Dans l'introduction et dans la partie générale du cours, on signalerait à peine çà et là quelques pages qui puissent intéresser la plupart des lecteurs français. Il en est autrement de la seconde partie, qui traite de l'éducation et de l'instruction d'après les divers âges. Schleiermacher distingue trois périodes : 1° celle de l'enfant, qui l'amène à donner d'excellents conseils aux mères ; 2° celle du garçon, dans les écoles primaires et les écoles secondaires ; 3° celle

de la préparation à la vie dans divers apprentissages et à l'université.

C'est la seconde période qui offre pour nous le plus d'intérêt. Nous avons conservé la singulière expression dont la désigne Schleiermacher : l'*âge de garçon*. Il exclut donc de son sujet les filles. Il les écarte par une considération assez dédaigneuse. L'âge de garçon est, d'après lui, l'âge où le régime de l'école, le régime de la loi, comme dit la Bible en parlant de l'ancienne alliance, prend le pas sur le régime de la famille, le régime de la grâce. Or toute la différence entre l'éducation des garçons et celle des filles, c'est qu'on laisse celles-ci à peu près complètement sous le régime de la grâce : l'école continuera pour elles la maison, l'institutrice sera une seconde mère. Ainsi s'exprime Schleiermacher. C'est gracieux, c'est vrai aussi, dans une certaine mesure, mais c'est peu précis, et en même temps c'est dire, en termes voilés, que nos filles resteront toujours de grandes enfants.

Le chapitre où Schleiermacher parle de la différence entre le régime de la maison paternelle et celui de l'école contient des considérations fort remarquables sur les châtiments. Nous les résumons.

Dans une famille où règne un bon esprit, il n'y a point de loi et il ne doit point y avoir de châtiment. L'autorité morale des parents suffit à tout, et leur désapprobation, même tacite, qui est comme une exclusion momentanée de la douce vie commune, est la plus sévère des punitions. L'école, au contraire, est déjà une sorte de société civile, une sorte d'État. L'écolier est le citoyen de cette république ou de cette monarchie en miniature. Il y faut une loi très nette, très précise, connue de tous sous forme de coutume, et que nul ne viole impunément. Le châtiment d'ailleurs sera le même pour tous, comme dans le Code pénal. En soi, sans doute, il n'est pas de punition qui ne soit détestable. Vous prétendez améliorer l'enfant en le frappant, en l'enfermant, en le privant d'un plaisir ; mais ne cessez-vous pas de lui répéter que l'homme digne de ce nom ne doit jamais laisser abattre sa volonté par la souffrance ou par les privations? Vous le condamnez à un surcroît de travail, à un *pensum*, comme à quelque chose de très désagréable, et vous lui avez dit et redit que le travail est un bien ! Si vos punitions obtiennent le résultat que vous semblez rechercher en les infligeant, vous aurez inspiré à l'enfant et le dégoût de l'étude et la crainte de la douleur physique! Vous l'aurez dompté, mais en faisant de lui un paresseux et un lâche ; vous l'aurez perverti. Faut-il donc ne plus punir? Oui, si l'on peut maintenir l'ordre, le respect de la loi sans avoir à sévir. Or cela ne se peut guère. Il faut donc continuer à châtier. Seulement, le châtiment, quel qu'il soit, ne doit être que le symbole, pour ainsi dire, de la réprobation dont la société scolaire outragée frappe un de ses membres. Quand l'opinion publique des élèves est en parfait accord avec l'opinion du maître, quand la loi est bien l'expression de la volonté générale de ces petits citoyens, quand tous se font un point d'honneur et une sorte de patriotisme de la respecter, une réprimande solennelle du chef est le châtiment suprême. Elle constitue un appel au sentiment d'honneur du coupable. Si le maître y ajoute quelque élément matériel, *pensum*, privation de plaisir, exclusion momentanée, c'est uniquement pour marquer avec plus d'énergie cette réprobation et produire une impression plus vive et plus durable sur le criminel et sur toute la jeune nation.

L'auteur passe successivement en revue, dans une partie spéciale, l'école primaire, — l'école *triviale*, comme il l'appelle en donnant à ce mot-là un sens qu'il n'a guère que chez les Allemands, — le gymnase et l'université. Nous ne le suivrons pas dans ces détails ; la plupart des idées qu'il émet n'ont guère d'application chez nous. Notons seulement, en passant, que ce théologien se prononce contre l'usage de faire de la Bible un livre scolaire : cela lui paraît contraire au respect que l'on doit aux saintes Écritures.

Nous citerons, pour finir, cette fière revendication du droit à la libre recherche scientifique, qui termine le chapitre sur l'enseignement supérieur :

« L'État ne doit choisir ni parmi les hommes qui, pressés par la nécessité, se mettent sous sa dépendance, ni parmi ceux qui se recommandent à lui par des avantages extérieurs, les professeurs capables de rendre à la société de réels services. Le souci du présent conseille souvent la flatterie et la servilité. La science libre peut seule exercer une profonde et bienfaisante influence sur la vie publique. » [T. Golani.]

SCHMID (Joseph). — Joseph Schmid, élève et collaborateur de Pestalozzi, naquit en 1786 à Au, village du Vorarlberg (Tyrol). Il a raconté lui-même en ces termes l'histoire de son enfance, les circonstances qui décidèrent de sa carrière comme éducateur, et ses débuts dans l'institut de Pestalozzi :

« Les premières années de ma vie s'écoulèrent dans la paisible maison de mes parents. Je reçus l'instruction que pouvait donner une école de village telle qu'il s'en trouvait alors dans le Vorarlberg. Mon père était un honnête et laborieux paysan, dont le plus grand désir, avec celui de voir prospérer sa maison, était de pouvoir donner une bonne éducation à ses enfants. J'avais en Suisse un oncle et plusieurs autres parents, qui étaient marchands ; mon oncle se chargea de mon instruction, me destinant à lui succéder un jour. Il fut donc entendu que je me consacrerais au commerce. C'était là le vœu du curé de mon village natal, homme d'une grande piété, au cœur généreux et à l'esprit éclairé, celui du maître d'école et du maire de la commune, qui avaient tous avec mon père les relations les plus amicales ; c'était enfin le vœu de toute ma famille.

» A cet effet je fus placé en 1801, à l'âge de quinze ans, aux frais de mon oncle, dans l'institut de Pestalozzi [à Burgdorf], et je trouvai dans ce respectable éducateur un second père. Pestalozzi me prit en affection. Bientôt mon plus ardent désir fut de pouvoir demeurer auprès de lui, et, avec le consentement de mon père et de mon oncle, je résolus de consacrer ma vie à l'éducation. Au bout de deux ans, j'étais en état d'enseigner les éléments des mathématiques à mes condisciples et à des adultes. Je cherchai à appliquer dans cet enseignement les principes que j'avais reçus de Pestalozzi et d'après lesquels il souhaitait voir aussi traitée cette branche d'études. La même année déjà, je réussis à apporter plusieurs améliorations et additions importantes à l'enseignement des nombres et des mesures, tel qu'il se donnait alors dans l'institut.

» En juillet 1804 l'institut fut transféré à Münchenbuchsee, et presque tout l'enseignement des nombres et des mesures me fut exclusivement confié. J'exposai à Pestalozzi les difficultés que présentait l'enseignement des rapports de mesure, et il me conseilla de séparer l'étude de la forme de celle du nombre. J'essayai de traiter cette matière de la façon indiquée, et un an plus tard la « théorie de la forme » (*Formlehre*) était achevée.

» En juillet 1805 l'institut fut transféré de Münchenbuchsee à Yverdon. Pestalozzi avait déjà fondé là un petit commencement d'institut, qui fut réuni à l'ancien.

» Il semblait que nous eussions enfin trouvé à Yverdon une résidence stable. Je consacrai toute mon activité à perfectionner les procédés d'enseignement du nombre et de la forme, et je m'efforçai de les appliquer dans mes leçons d'une manière si claire et si complète, qu'aucun des visiteurs de

l'institut ne quittait l'établissement sans se déclarer satisfait au moins sous ce rapport-là. Pestalozzi me témoignait toujours plus d'affection, ainsi que sa famille; et, sans blesser la modestie, je puis dire que ce fut à mon influence qu'il accorda graduellement le plus de place. Je jouissais de son amitié et de sa confiance la plus entière, et un lien indissoluble se forma entre lui et moi. » (*Wahrheit und Irrthum in Pestalozzi's Lebensschicksalen*, pp. 1-3.)

Le témoignage de Pestalozzi confirme pleinement sur ce point celui de Schmid. « Un inexplicable sentiment de sympathie, lit-on dans les *Lebensschicksale*, m'attira vers lui dès le premier instant de son arrivée parmi nous; je n'avais jamais rien ressenti de pareil pour aucun autre élève. » Ce qui, dans la personnalité de Schmid, exerçait sur Pestalozzi une véritable fascination, c'est ce qu'il appelle sa *force*. Il y avait chez ce jeune paysan une puissance de travail extraordinaire, secondée par une volonté de fer. Dès qu'il en sut assez pour passer du rang d'élève à celui de maître, son incontestable supériorité s'imposant à tous, il prit le pas sur ses collègues avec la tranquille assurance d'un homme qui se sent fait pour le commandement. Niederer *, qui devait plus tard lui résister et le traiter en adversaire déclaré, subit d'abord son ascendant comme les autres; il admirait en lui la méthode pestalozzienne incarnée : Schmid était à ses yeux l'instituteur idéal.

Nous avons dit à l'article *Pestalozzi* (pp. 2340, 2341, 2352) de quelle haine le directeur des établissements de Hofwyl, Fellenberg, poursuivit Schmid dans les dernières années de la vie de Pestalozzi et après la mort de celui-ci : il n'y a pas de calomnies devant lesquelles ait reculé la rancune de l'orgueilleux patricien. Parmi ces calomnies, il en est une que nous voulons relever ici en passant, parce qu'il nous a été possible d'en découvrir l'origine.

En 1834, Fellenberg écrivait (*Pestalozzi's bis dahin unedirte Briefe*) : « Joseph Schmid, encore enfant, était déjà passé maître en hypocrisie : tous les jours, dans un coin de la maison de Pestalozzi, feignant de se cacher, mais s'arrangeant pour que Pestalozzi le vît et l'entendît, il priait Dieu à genoux de lui faire la grâce de comprendre la méthode. » Si ce que rapporte là Fellenberg était vrai, Schmid eût été en effet un tartufe. Mais, comme on va le voir, l'historiette a été perfidement dénaturée. Nous nous étions demandé à quelle source Fellenberg pouvait avoir puisé son anecdote. La lecture du volume publié en 1828 par Niederer sous le titre de *Pestalozzi'sche Blätter* nous l'a révélé. Dans ce volume, p. 172, on trouve la première et authentique version du fait travesti par Fellenberg. Voici les paroles exactes de Niederer :

« Pestalozzi aimait à raconter, comme témoignage de la piété de Schmid, que, peu après son entrée dans l'institut (Schmid avait alors quinze ans), il l'avait trouvé agenouillé dans un endroit retiré du château [de Burgdorf], priant la Sainte-Vierge *de lui faire la grâce d'apprendre la méthode et de devenir le premier élève de l'institut.* Ce détail est des plus importants au point de vue religieux. En effet, il y a une différence capitale *entre l'acte de l'homme qui adore la divinité pour l'amour d'elle-même, et l'acte de celui qui l'invoque afin d'obtenir son secours en vue d'un avantage personnel.* Toutefois, en cette affaire, Joseph Schmid est plus à plaindre qu'à blâmer. S'il eût reçu une éducation réellement religieuse, que de bien il eût pu faire! Son activité fût probablement devenue une bénédiction pour Pestalozzi et son établissement. »

Il faut se rappeler que Niederer, au moment où il écrivait ces lignes, était mortellement brouillé avec Schmid. Et pourtant il ne songe point à l'accuser d'hypocrisie : c'est de tout autre chose qu'il est question. Niederer ne prétend nullement que Schmid ait prié tout haut pour être entendu; il admet sa sincérité; ce qu'il lui reproche, c'est d'avoir naïvement demandé à la Vierge, en catholique superstitieux qu'il était alors, de lui faire obtenir la première place, au lieu d'avoir adoré la divinité en chrétien éclairé. Schmid, à son arrivée à Burgdorf, « était encore tout à fait ignorant et adonné à toutes les pratiques de sa confession » (Niederer); il est naturel que Pestalozzi, qui aimait le sentiment religieux sous toutes ses formes, ait été touché de la ferveur du petit Tyrolien. Devenu homme, Schmid « s'émancipa » (Niederer); Pestalozzi, émancipé lui-même, ne put le trouver mauvais; il n'en fut pas de même de ceux qui restèrent ou devinrent croyants, Niederer, Krüsi, Ramsauer, etc.

Revenons à l'institut d'Yverdon et au rôle qu'y joua Schmid de 1805 à 1810. Tandis que Niederer, le métaphysicien de la méthode pestalozzienne, rédigeait la *Wochenschrift für Menschenbildung*, et prêtait à Pestalozzi — Socrate dont il se faisait le Platon — des idées auxquelles celui-ci, plus tard, protesta n'avoir jamais songé; Schmid, s'enfermant dans son domaine spécial, élaborait des manuels destinés à servir de livres élémentaires pour l'enseignement des mathématiques et du dessin : *Die Elemente der Form- und Grössenlehre*, Berne, 1809; *Die Elemente des Zeichnens*, Berne, 1809; *Die Elemente der Zahl als Fundamente der Algebra*, Heidelberg, 1810. Il publia ces trois ouvrages sous son nom, contre l'avis de Niederer, qui aurait voulu que tous les écrits sortant de l'institut portassent le nom de Pestalozzi. Ce fut là entre eux un premier sujet de discorde.

« Ce n'est point une raison d'intérêt, dit Schmid, qui avait déterminé l'opinion de Niederer. Mais je puis me rendre le même témoignage. La publication de mes livres fut fructueuse; mais je ne consacrai pas un sou de l'argent que j'en retirai à mon usage personnel. Je l'employai à faire donner de l'instruction à quatre de mes frères et sœurs, et à subvenir à divers besoins de mon père. »

L'harmonie ne devait pas se maintenir longtemps entre les collaborateurs de Pestalozzi. Celui-ci, dans son discours du jour de l'an de 1808, déplore déjà ce manque d'union (V. *Pestalozzi*, p. 2327). Voici comment Schmid expose les origines d'une situation que ses efforts furent impuissants à modifier :

« La rapide croissance et l'extension de l'institut, joints à des collisions de personnes et à des luttes d'influence, eurent ce résultat qu'en peu d'années Pestalozzi se vit débordé. Dans ces circonstances, je m'attachai inébranlablement à lui, et plusieurs fois j'eus à me charger pour lui des négociations les plus difficiles. J'avais à aplanir, tantôt de concert avec lui, tantôt à sa place, les difficultés qui se produisaient fréquemment entre les maîtres et les élèves. Le cercle de mon activité allait ainsi s'élargissant, et le succès de mes efforts parut inspirer à quelques membres du personnel de la maison une sorte de jalousie. L'état florissant de ma santé me permettait de fournir une somme de travail considérable. J'exigeais de la jeunesse qui m'entourait des efforts incessants et une infatigable activité. Pestalozzi avait à cette époque auprès de lui un grand nombre de jeunes gens qui voulaient se consacrer à l'instruction; pendant la plus grande partie de la journée, c'était de moi qu'ils recevaient l'enseignement. Les progrès de ces jeunes gens dans l'étude des nombres et de la forme sont trop connus pour qu'il soit nécessaire d'en parler. Ma façon d'exiger des élèves les plus avancés de l'institut un travail assidu, et de les exciter à un emploi sérieux et consciencieux de leur temps, devait naturellement

choquer l'esprit de laisser-aller de quelques anciens collaborateurs de Pestalozzi, qui auraient voulu d'une vie facile, agréablement bercée par les rêves de l'idéal. Une scission devait nécessairement se produire dans l'établissement, par suite de l'hétérogénéité de ces deux natures. » (*Wahrheit und Irrthum*, p. 4.)

Nous possédons, sur les origines du différend qui éclata entre Schmid et quelques-uns de ses collègues, Niederer et Krüsi * en particulier, la relation d'un témoin digne de confiance. Le célèbre Karl von Raumer *, qui vint à Yverdon en octobre 1809, à l'âge de vingt-six ans, accompagné d'un de ses amis (Przystanowski) et d'un élève de huit ans (Fritz Reichardt), et y séjourna pendant sept mois, a raconté (*Geschichte der Pädagogik*, tome II, p. 423-443) les impressions éprouvées durant ce séjour, les confidences qu'il reçut de Pestalozzi, et les tentatives infructueuses qui furent faites à ce moment pour amener une réforme de l'institut.

« Peu de jours après mon arrivée, dit Raumer, que nous traduisons en l'abrégeant, la commission d'enquête nommée par la diète (V. *Pestalozzi*, p. 2328) vint à Yverdon et y resta cinq jours. Ce furent des journées de malaise pour Pestalozzi et ses maîtres; on pressentait que la commission, qui s'en tenait uniquement aux résultats réellements constatables, ne ferait pas un rapport enthousiaste... J'étais venu pour apprendre et pour me rendre utile. Je couchais dans un des dortoirs, je mangeais avec les enfants, j'assistais aux leçons, au culte du matin et du soir, et aux conférences des instituteurs. Au bout de quelques semaines, un soir que je me trouvais, avec Pestalozzi et les autres maîtres, à l'hôtel du *Sauvage*, où l'on se réunissait tous les quinze jours, Pestalozzi me prit à part dans une chambre voisine. Là, après quelques paroles de préambule, il se mit à me parler de certains maîtres de l'institut avec une liberté qui me frappa d'étonnement : ce qu'il m'en dit était en complète contradiction avec le langage tenu dans le « Rapport aux parents » (*Bericht an die Eltern* ; V. *Pestalozzi*, p. 2326), mais non avec ce que j'avais pu observer par moi-même. Il conclut en proposant que mon ami et moi nous nous unissions à Schmid, de l'intelligence et de l'activité duquel il fit un grand éloge, pour mettre la main à une réforme radicale de l'institut. Cette proposition était pour moi si inattendue, que je demandai le temps d'y réfléchir. Je communiquai la chose à mon ami, qui fut aussi surpris que moi. Ces circonstances nous conduisirent naturellement à entrer en rapports plus intimes avec Schmid ; nous fûmes ainsi mis au courant des *arcana imperii*, et nous recherchâmes ensemble, en toute droiture, quels étaient les obstacles qui nuisaient à la prospérité de l'institut, et quels seraient les moyens d'y remédier.

» Le premier inconvénient que nous proposâmes d'écarter fut celui qui résultait du mélange des élèves allemands et français ; on aurait créé, à cet effet, deux instituts au lieu d'un seul. Cette proposition ne put être exécutée, principalement à cause de difficultés extérieures, qu'il eût pourtant été possible de surmonter. Pestalozzi nous donna plus tard complètement raison sur ce point, comme le prouve un passage de ses *Lebensschicksale*. Un autre mal était l'absence de la vie de famille, au moins pour les plus jeunes élèves, de six à dix ans ; je proposai à Pestalozzi de louer pour ces enfants une belle maison à quelque distance de la ville, où ils auraient pu avoir un genre de vie plus rapproché de celui du foyer domestique. Cette proposition n'aboutit pas non plus. Comme on peut le penser, ce fut l'occasion de parler longuement du côté faible de l'institut, l'absence de la vie de famille et l'impossibilité d'y suppléer. Nous fîmes encore une troisième proposition : comme il nous paraissait impossible que les idées de Pestalozzi pussent être réalisées à Yverdon, étant donné les circonstances, nous l'invitâmes à aller fonder en Argovie l'institut de pauvres, promis depuis si longtemps, et lui offrîmes à cet effet notre concours. Il ne voulut pas y consentir ; je regardai alors comme mon devoir, dans l'intérêt de l'enfant qui m'était confié, de quitter l'institut. Je n'ai aucune intention de justifier mon attitude dans cette circonstance en inculpant autrui ; je dirai seulement un mot pour l'expliquer. A ce moment, Schmid et Niederer, si différents par les talents, le caractère et les tendances, étaient déjà en complète opposition ; avec la meilleure volonté, il était impossible d'opérer une conciliation entre eux ; il fallait prendre parti pour l'un ou pour l'autre. Pestalozzi lui-même tenait pour Schmid, dont l'activité résolue et infatigable m'était garant qu'il serait un auxiliaire énergique pour les réformes. Je me trouvai ainsi sans le vouloir en opposition avec Niederer. Quoique je ne pusse partager ses opinions sur plusieurs points, j'aurais dû rendre justice à son enthousiasme et à son esprit de sacrifice. Je me sentais attiré par la douceur de Krüsi ; mais lui aussi était contre Schmid. Je quittai donc Yverdon en mai 1810. Bientôt après les hostilités, longtemps restées latentes, éclatèrent publiquement. »

Nous avons dit ailleurs (V. *Pestalozzi*, p. 2330) que l'incident qui mit le feu aux poudres fut la publication du rapport du P. Girard (juin 1810), où Schmid recevait seul des éloges, tandis que l'enseignement des branches enseignées par les autres maîtres était l'objet de critiques parfois sévères. La lecture de ce rapport aurait dû faire sentir aux collègues de Schmid la nécessité d'accepter les réformes que celui-ci réclamait et qu'il avait vainement tenté de réaliser de concert avec Raumer. Il n'en fut rien; tout au contraire, les oppositions sourdes passèrent subitement à l'état aigu. Schmid, alors, annonça sa résolution de quitter l'institut. On s'est demandé pourquoi Pestalozzi, qui lui donnait raison, le laissa partir ; C'est qu'il n'était plus maître de ses résolutions? des nécessités auxquelles il ne pouvait se soustraire l'enchaînaient à Yverdon. « Si je n'avais que quarante ans, dit-il à Schmid, je partirais avec toi. » Ce que Pestalozzi ne pouvait pas faire, d'autres le firent : Muralt, von Türk*, Hoffmann et Mieg quittèrent l'institut en même temps que Schmid.

Une fois libre, Schmid se retira d'abord dans sa famille, à Au. Il se sentait pressé d'expliquer publiquement les motifs de la décision qu'il avait prise; il le fit dans une brochure intitulée *Expériences et Opinions sur l'éducation, les instituts et les écoles* (*Erfahrungen und Ansichten über Erziehung, Institute und Schulen*), et datée d'Au, le 8 août 1810 (Heidelberg, chez Mohr et Zimmer, in-8, 146 p.). Certains biographes veulent voir dans cette publication un acte de noire ingratitude envers Pestalozzi; M. de Guimps la caractérise ainsi : « Schmid publia, contre l'institut d'Yverdon, un pamphlet dans lequel il l'appelait *la honte de l'humanité*. » Il faut n'avoir pas lu l'écrit de Schmid pour le qualifier de cette façon sommaire. Dans cette brochure, œuvre mal digérée d'un jeune homme absolument étranger à l'art d'écrire, et qui pour la première fois cherche à se rendre compte de ses idées, nous retrouvons l'écho des conversations entre Raumer, Pestalozzi et Schmid durant l'hiver précédent. La pensée essentielle, qui revient à chaque page, c'est que l'éducation est la tâche des parents, qu'elle doit se faire au foyer domestique, à moins que les circonstances ne rendent la chose impossible. L'auteur distingue deux périodes dans l'éducation : la première va de la naissance jusqu'à l'âge de douze ou quatorze ans ; la seconde,

de douze à quatorze ans jusqu'à l'âge adulte. Les instituts d'éducation, tels qu'ils existent, sont absolument mauvais pour les enfants du premier âge, auxquels la vie de famille est indispensable. Les parents doivent donc garder leurs enfants auprès d'eux au moins pendant la première période de l'éducation. « Et vous, maîtres et éducateurs des instituts, s'écrie l'auteur, si vous vous sentez capables d'élever des enfants, sortez de vos instituts qui ne vous conduiront jamais au but. Pas plus que les casernes ne peuvent faire le salut et le bonheur d'un pays, une semblable éducation de caserne ne peut être bonne pour la jeunesse. » Pour les enfants du second âge, Schmid admet des « instituts d'enseignement » (*Lehr- oder Unterrichtsanstalten*) ; mais il recommande aux parents de n'y pas placer leurs enfants avant l'âge de treize, quatorze ou quinze ans ; et il ajoute qu'il serait préférable de les garder dans la famille et de leur faire suivre les classes d'une école. Quelques pages intéressantes sont consacrées aux écoles publiques : Schmid recommande d'apporter un soin particulier aux exercices physiques, ainsi qu'aux occupations techniques ; quant à la culture intellectuelle, au développement de la force intérieure par laquelle l'homme produit lui-même ses connaissances, c'est aux mathématiques qu'il faut le demander en première ligne. Le dernier tiers de l'ouvrage est consacré à un examen critique de l'institut d'Yverdon. « L'institut de Pestalozzi, demande Schmid, doit-il aussi être rangé dans la catégorie de ceux dont j'ai dit qu'ils sont la honte de l'humanité ? » Et il répond : « Oui, mais Pestalozzi doit être distingué de son institut. Il ne sait pas lui-même comment il s'est trouvé placé à la tête d'un institut d'éducation. Le monde lui a imposé ses désirs et ses opinions ; il s'est laissé faire, innocent et résigné. »

Puis il ajoute :

« Si l'institut d'Yverdon mérite le blâme, je le mérite dix fois plus ; car pendant tout ce temps j'y ai enseigné, j'ai tenu de plus près à Pestalozzi que personne ; j'étais, je puis le dire, le véritable fils de la maison, j'avais obtenu toute l'influence possible : et pourtant j'ai tout laissé faire. J'étais alors mineur, je ne me rendais pas compte des choses, et tout l'institut était dans ce même état de minorité, en sorte que les fautes commises peuvent nous être pardonnées. Mais maintenant que les yeux se sont ouverts, il faut changer de voie, à moins de vouloir persévérer sciemment dans l'erreur. »

Le remède, selon lui, eût consisté à réorganiser l'institut en lui assignant un but unique et bien défini, et en renonçant résolument à tout le reste. On pourrait : 1° Ou bien en faire un pensionnat destiné à la première période de l'éducation : « s'il y a un homme né pour élever des enfants de cet âge, c'est Pestalozzi ; mais il faudrait que le nombre des enfants ne dépassât pas son cœur, sa tête et ses forces ; » 2° Ou bien en faire un institut pour l'instruction de jeunes gens arrivés au second âge ; « mais les collaborateurs lui manqueraient pour cela » ; 3° Ou bien y travailler à l'organisation des écoles, en y préparant de bons maîtres par de bonnes méthodes ; « toutefois l'existence d'un institut de maîtres allemands en pays français sera toujours difficile » ; 4° Ou bien, enfin, le remplacer par une école de pauvres (*Armenanstalt*). C'est cette dernière solution que Schmid paraît préférer ; elle est conforme au caractère de Pestalozzi lui-même, à son passé ; elle serait la réalisation du plan exposé dans *Léonard et Gertrude*. « Une école qui serait étroitement associée à la vie réelle du peuple de la classe pauvre donnerait des résultats tels qu'on n'en a jamais vu jusqu'à présent. Et Pestalozzi a un sentiment extraordinairement juste de ce besoin ; il comprend à merveille combien peu de services l'école seule, sans gagne-pain, rend à la pauvreté ; il songe aujourd'hui encore à réaliser l'union des exercices mécaniques d'un métier avec l'enseignement proprement dit. »

Un dernier chapitre est relatif à ce que le public appelait la « méthode pestalozzienne ». Schmid s'élève, précisément comme l'avait fait le P. Girard, contre l'engouement aveugle dont cette prétendue méthode est l'objet de la part de gens qui, sans y rien connaître, parlent de l'introduire partout. « J'aurai, écrit-il, le courage de le dire à la face du monde : il n'existe pas encore de méthode pestalozzienne, ni pour l'enseignement, ni pour l'éducation, qui soit arrivée à maturité et puisse être introduite. Et si on me demande : Qu'y a-t-il donc de fait, et que pouvons-nous introduire ? je répondrai : Pour l'enseignement, quelques branches ont été organisées d'une manière plus naturelle, et peuvent, à ce titre, être introduites là où on en aura l'emploi : ce sont le chant, les mathématiques et le dessin. Pour l'éducation, rien encore n'a été trouvé, si ce n'est la substitution de l'amour à la verge comme moyen de discipline ; mais ce n'est pas par voie législative que ce changement peut être opéré. »

Schmid prévoit que son écrit pourra être mal interprété : « Ta franchise, me dira-t-on, nuira à la bonne cause, et fournira des armes à ceux qui voudraient maintenir les erreurs du passé. » Il répond que cette franchise est nécessaire, et que la vérité doit être exprimée. Il espère que Pestalozzi la reconnaîtra, et il s'adresse à lui, en terminant, dans un sentiment reconnaissant et filial : « Père, dans ton chagrin, regarde ton fils, et tu sentiras un soulagement dans la droiture de ses intentions ; son cœur est pur, comme le tien est généreux ; un jour tu le serreras de nouveau paternellement sur ton sein, et tu retrouveras alors un fils en lui. »

L'écrit de Schmid causa, comme on pouvait s'y attendre, beaucoup d'irritation à Niederer et à ses collègues. Cette publication, acte tout au moins inconsidéré et où le dépit avait certainement sa part, aurait dû, semble-t-il, refroidir Pestalozzi à l'égard de celui qui avait été son élève préféré. Il n'en fut rien. Tout au contraire, Pestalozzi reconnut que Schmid, s'il avait des torts dans la forme, avait raison dans le fond. Il ne cessa pas de lui témoigner une affection toute paternelle. Quelques mois plus tard, dans son discours du jour de l'an de 1811, il s'écriait, devant Niederer et les autres maîtres de l'institut : « Et toi, Schmid, que j'aimais tant, où es-tu ? pourquoi ne te vois-je pas en ce jour parmi les miens ? » Schmid n'a d'ailleurs jamais désavoué les idées exprimées dans l'opuscule de 1810. En 1847, dans la brochure intitulée *Pestalozzi und sein Neuhof*, il en parle comme d'un document nécessaire à consulter pour la connaissance de l'histoire intérieure de l'institut d'Yverdon, et il ajoute : « J'ai d'autant plus le droit de renvoyer le lecteur à cet écrit, qu'on a pu à bon droit, dès cette époque, le regarder comme étant bien plus l'œuvre de Pestalozzi que la mienne. Le livre intitulé *Pestalozzi's Lebensschicksale* n'est rien de plus que la simple confirmation de la brochure publiée seize ans auparavant à Heidelberg. »

Après avoir séjourné alternativement à Vienne et à Munich, et parcouru l'Allemagne du Sud et la Suisse, Joseph Schmid reçut en 1812 du ministère bavarois la direction d'une école publique à Bregenz, qu'il conserva jusqu'au printemps de 1815.

Nous n'avons rien à ajouter aux détails donnés à l'article *Pestalozzi* sur la manière dont un rapprochement s'opéra graduellement, à partir de 1812, entre Schmid et ses anciens collègues d'Yverdon, Niederer en particulier ; sur les négociations qui eurent pour résultat, en 1815, sa rentrée à l'institut menacé de ruine, sur les réformes qu'il y

introduisit et les nouvelles discordes qui en furent la suite. Dans toute cette seconde période de l'histoire de l'institut d'Yverdon, la personnalité de Schmid est si étroitement liée à celle de Pestalozzi qu'il n'est pas possible de les séparer; aussi avons-nous, à l'article *Pestalozzi*, fait d'avance la biographie de Joseph Schmid pour les douze années qui s'écoulèrent de 1815 à 1827. Qu'il nous soit permis d'y renvoyer le lecteur.

Nous nous bornerons à rappeler deux écrits polémiques, nés des circonstances : le premier, *Wahrheit und Irrthum in Pestalozzi's Lebensschicksalen, durch Thatsachen dargelegt*, Yverdon (Heidelberg), juillet 1822, donna lieu à des poursuites correctionnelles contre Schmid et Pestalozzi; le second, *Fellenberg's Klage gegen Pestalozzi, gewürdigt und beleuchtet durch von diesem hinterlassene Schriften*, Carlsruhe, 1827, est une reponse, publiée peu de temps après la mort de Pestalozzi, à une attaque de Fellenberg insérée dans divers journaux en octobre 1826. Disons aussi que les exercices d'arithmétique et de géométrie (*Praktische Elementarübungen: Zahl- und Formlehre*), contenus dans les volumes 14 et 15 des Œuvres complètes de Pestalozzi, édition Cotta (1826), sont dûs, pour la partie technique, à la collaboration de Schmid.

Il nous reste à retracer la dernière partie de la carrière de Joseph Schmid, après la mort de Pestalozzi. Le disciple survécut vingt-trois ans à son maître; et ce n'est pas sans quelque étonnement qu'on le voit, dès le lendemain de la mort de celui-ci, disparaître dans une obscurité presque complète où il devient difficile de retrouver sa trace. Le silence qui se fait ainsi autour de lui s'explique toutefois si l'on se dit qu'il vécut dès lors, en étranger, loin du théâtre de ses premiers succès, dans une ville dont il parlait à peine la langue et qui ignore volontiers les renommées qui ne savent pas se faire bruyantes. Aucun biographe n'a écrit le récit de ces vingt-trois dernières années de la vie de Joseph Schmid; les renseignements, pour la plupart inédits, qu'il nous est possible d'offrir ici à nos lecteurs, sont dus à une obligeante communication de M. le colonel Karl Pestalozzi, de Zurich, qui a bien voulu rassembler à notre intention ses souvenirs personnels concernant son oncle.

Etabli à Paris à partir de 1827, Schmid fut d'abord attaché comme professeur à l'institution Morin. Il resta quelques années sans donner de ses nouvelles à sa famille; car le règlement des questions relatives à l'institut d'Yverdon, après la mort de Pestalozzi, avait amené une brouille entre lui et ses deux sœurs. L'aînée, Marie, qui avait rempli pendant de longues années les fonctions de maîtresse à l'institut et qui devint plus tard Mme Reidel, ne se réconcilia jamais avec son frère. Par contre, il y eut en 1832 un rapprochement entre Schmid et sa sœur cadette, Catherine, qui avait épousé Gottlieb Pestalozzi et vivait avec lui à Neuhof depuis 1822. Schmid avait signé en 1831, avec une demoiselle Jæger, de Sulz près Colmar, un acte de société pour le commerce des broderies : l'idée lui vint d'installer un atelier de broderie à Neuhof, et il proposa à Gottlieb Pestalozzi d'entrer à cet effet dans l'association. Celui-ci accepta, devint le troisième associé, et l'atelier de broderie fonctionna à Neuhof de 1832 à 1834. En même temps Schmid s'occupait aussi de travaux littéraires. Il avait conclu, le 10 juin 1832, avec Emile de Girardin et Boutmy, un traité l'autorisant à publier une traduction allemande du *Journal des connaissances utiles*. Un second traité, du 23 novembre 1833, y ajouta le droit de traduction du *Musée des familles*. Ces deux publications parurent, l'une sous le titre de *Pfenning-Magazin der Gesellschaft zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse* (Brockhaus, Leipzig), l'autre sous celui de *Sonntagsmagazin* (Peters, Leipzig).

En 1834, l'atelier de broderie n'ayant pas donné les résultats espérés, il fallut liquider l'association. Il en résulta une nouvelle querelle, et les relations entre Schmid et la famille de Neuhof furent interrompues une seconde fois, pendant huit années. D'autre part, l'éditeur Peters ayant fait faillite en 1836, la traduction du *Musée des familles* dut cesser de paraître; celle du *Journal des connaissances utiles* eut bientôt le même sort. Il y eut à cette occasion, entre Schmid et les signataires du traité du 23 novembre 1833, un procès dont nous ne connaissons pas l'issue.

Schmid n'avait pas cessé d'habiter Paris. Il donnait des leçons de mathématiques, non seulement à l'institution Morin, mais dans d'autres établissements (l'institution Bussy fils, par exemple) et chez des particuliers. Parmi les personnes avec lesquelles il s'était lié, nous citerons la princesse Galitzine née Ismaïloff, qu'il aida dans la publication d'un ouvrage intitulé *Analyse de la force*, la famille de Villamil, à Passy, et le directeur de l'école Turgot, Pompée*, auquel il fournit des documents pour son mémoire sur Pestalozzi.

Un nouveau rapprochement eut lieu en 1842 entre Schmid et son beau-frère; Gottlieb Pestalozzi était dépositaire des manuscrits laissés par son grand-père; Schmid lui demanda de les lui confier, afin de les publier dans une nouvelle édition qu'il se proposait de faire des œuvres du grand pédagogue. Malheureusement la caisse qui contenait les précieux papiers, remise par Gottlieb Pestalozzi à une maison d'expédition de Zurich pour être envoyée à Paris, se perdit en route; elle n'a jamais pu être retrouvée. Schmid fut très vivement affecté de cette perte, qu'il attribua à tort à une négligence de son beau-frère : et bientôt les récriminations mutuelles amenèrent une troisième rupture.

Le projet de publier une nouvelle édition des œuvres de Pestalozzi fut repris en 1846, à l'occasion des fêtes données en Allemagne et en Suisse pour le centenaire de la naissance du philanthrope zuricois. Schmid fit paraître cette année-là un prospectus en langue allemande annonçant l'ouverture d'une souscription pour l'impression de quatre volumes, qui devaient contenir *Léonard et Gertrude* et un choix des écrits pédagogiques de Pestalozzi. Les bénéfices de l'entreprise devaient, pour une part, être versés dans la caisse de l'une des deux *Pestalozzi-Stiftungen*, fondées à Brugg et à Berlin; pour une autre part, être appliqués à l'impression d'une édition illustrée de *Léonard et Gertrude* en trois langues, allemand, français et anglais. Un second prospectus, rédigé à peu près dans les mêmes termes, est daté de décembre 1847; il est signé, comme le premier : « Joseph Schmid, fondé de pouvoirs des héritiers Pestalozzi, rue de la Lune, nº 10, Paris. » En même temps, Schmid écrivit une brochure intitulée *Pestalozzi und sein Nenhof* (imprimée en allemand chez Paul Renouard, rue Garancière, à Paris, et mise en vente chez l'éditeur Schulthess, à Zurich; 32 pages, 1847); il y reproduisait un plan, rédigé par Pestalozzi peu de temps avant sa mort, pour la création d'une école élémentaire et d'une école normale modèles à Neuhof, et il appelait sur ce projet l'attention des fondateurs des deux *Pestalozzi-Stiftungen;* il annonçait en outre la prochaine publication d'un second volume, encore inédit, des *Lebensschicksale* de Pestalozzi, destiné à faire la lumière, au moyen de documents authentiques, sur les faits qui avaient amené la ruine de l'institut d'Yverdon. Enfin, en 1848, peu de temps après l'attribution *ex æquo* à MM. Pompée et Rapet du prix Félix de Beaujour pour leur mémoire sur le système d'instruction et d'éducation de Pestalozzi, parut une brochure en français intitulée *Introduction des*

mathématiques dans l'instruction populaire (Paris, imprimerie Lacrampe fils, 16 p., 1er novembre 1848). Schmid y expose l'insuffisance de l'enseignement des mathématiques tel qu'il est donné en France, où il est exclusivement scientifique ; Pestalozzi voulait, au contraire, « faire descendre l'étude de la géométrie et de l'algèbre pour les mettre au niveau de l'enfance ; c'est là précisément la ligne de démarcation où divergent l'ancienne et la nouvelle école. » On objectera, peut-être, dit Schmid, « qu'il est inutile ou même dangereux de populariser ainsi les mathématiques » ; à cette observation il répond que les ouvriers ont besoin, pour être sérieusement préparés à leurs professions, de recevoir une instruction préliminaire convenable. « On s'accorde généralement à considérer l'étude des langues comme le meilleur moyen de développer l'intelligence des enfants; Pestalozzi a démontré, par ses écrits et par la pratique, que les sciences exactes offrent un moyen d'éducation intellectuelle tout aussi efficace. Les sciences exactes et les langues doivent être commencées en même temps, et marcher parallèlement, sans jamais être séparées dans le cours de l'enseignement. Remarquons, en outre, qu'il est urgent de répandre de plus en plus l'instruction, aujourd'hui que chacun peut arriver aux fonctions les plus éminentes de l'État. D'ailleurs, on fournit par là au peuple un moyen de plus pour améliorer son sort. » Après ces considérations préliminaires, Schmid annonce son intention d'ouvrir plusieurs cours de mathématiques, savoir : 1° un cours public et gratuit pour les instituteurs, et un autre pour les institutrices; 2° un cours public et gratuit pour des enfants de dix à onze ans (classe modèle) ; 3° un cours non gratuit, pour des enfants du même âge. « A l'établissement de ces cours, ajoute-t-il, se rattache nécessairement la publication de nouveaux livres élémentaires, appropriés aux besoins des maîtres et des élèves. A son lit de mort, Pestalozzi avait imposé à ses héritiers l'obligation de publier ses ouvrages. Divers obstacles, qu'il serait trop long d'énumérer ici, s'étaient opposés jusqu'à présent à cette publication. Ce n'est que l'année dernière que la famille de l'illustre défunt nous chargea du soin de diriger la réimpression de ses écrits. Grâce à la protection et à la munificence du roi de Prusse et de la plupart des souverains de la Confédération germanique et autres, nous sommes à même de faire paraître incessamment une nouvelle édition allemande des œuvres de Pestalozzi, conformément à ses dernières volontés. Nous nous proposons également d'en donner une traduction française. On conçoit qu'il ne peut être question ici que des manuels consacrés à l'enseignement des mathématiques élémentaires. Ces manuels, introduits dans presque toutes les écoles allemandes, jouissent d'une réputation méritée. En les publiant en langue française, nous comptons sur le bienveillant concours du gouvernement, du clergé, de tous les fonctionnaires chargés de la direction des écoles, des professeurs et maîtres attachés à des établissements publics et particuliers, des propriétaires d'établissements industriels, et enfin de toutes les personnes qui s'intéressent au progrès de l'enseignement populaire. » La collection de ces manuels devait paraître en huit livraisons sous le titre d'*Enseignement élémentaire des mathématiques d'après la méthode de Pestalozzi*.

Aucun de ces divers projets ne se réalisa ; la réaction qui se produisit dans toute l'Europe à la suite des événements de 1848 suffit à en expliquer l'abandon.

Il résulte d'un des passages que nous venons de citer de la brochure *Introduction des mathématiques dans l'enseignement populaire*, que Gottlieb Pestalozzi avait donné son adhésion à l'entreprise d'une réimpression des ouvrages de son aïeul sous la direction de Schmid. L'apaisement de la dernière querelle entre celui-ci et son beau-frère s'était sans doute produit à la suite des manifestations du centenaire en 1846. Lorsque, en novembre 1850, M. Karl Pestalozzi, fils de Gottlieb, vint à Paris pour y achever ses études d'ingénieur, il y entretint avec son oncle des relations de cordiale affection. « La visite que je lui fis dès mon arrivée, nous écrit-il, le réjouit d'autant plus que je pus lui apporter l'assurance que mes parents avaient oublié les démêlés d'autrefois. Mon oncle, d'ailleurs, s'est toujours montré aimable dans le commerce personnel ; et autant que je puis m'en souvenir, les différends se sont produits à la suite de ses lettres, et jamais à l'occasion d'une explication verbale. »

Joseph Schmid mourut à Paris le 14 février 1851, d'une pneumonie qui l'enleva en quelques jours, à l'âge de soixante-cinq ans. [J. Guillaume.]

SCHMIDT (Karl). — Pédagogue allemand, né à Osternienburg (Anhalt) en 1819, mort le 8 novembre 1864 à Gotha. Après avoir suivi les classes du gymnase de Köthen, il acheva ses études aux universités de Halle et de Berlin. En 1845 il devint professeur au gymnase de Köthen, puis fut quelque temps pasteur suffragant à Edderitz. Il rentra dans l'enseignement en 1850, et professa au gymnase de Köthen jusqu'en 1863. Il se fit connaître par divers écrits sur l'éducation : *Das Buch der Erziehung* (Köthen, 1854); *Briefe an eine Mutter über Leibes- und Geisteserziehung ihrer Kinder* (Köthen, 1856); *Gymnasialpädagogik* (Köthen, 1857) ; *Die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts* (Köthen, 1860). Le trait distinctif de sa doctrine pédagogique, c'est l'importance accordée à la physiologie, et plus particulièrement à la phrénologie. Ce n'est pas sur une psychologie abstraite qu'on peut construire la pédagogie, mais sur la science de l'homme étudié dans son être physique aussi bien que dans son être intellectuel et moral : « La pédagogie, dit Karl Schmidt, n'est autre chose que l'anthropologie appliquée. »

En 1862 parut le plus important de ses ouvrages, sa grande *Histoire de la pédagogie* (*Geschichte der Pädagogik, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhang mit dem Culturleben der Völker*) en quatre volumes (Köthen, Paul Schettler). C'est un livre intéressant, qu'anime un souffle libéral; on y trouve, avec une grande abondance de faits précis, des vues élevées et généreuses. Il a obtenu un succès mérité, et depuis la mort de l'auteur il en a été fait, par les soins de M. Wichard Lange, deux nouvelles éditions, corrigées et augmentées; la dernière est de 1876.

L'auteur divise l'histoire de la pédagogie en deux grandes époques : la première, avant Jésus-Christ, est celle de l'éducation *nationale;* la seconde, après Jésus-Christ, est celle de l'éducation *humaine*. Dans cette seconde époque, il distingue deux périodes : avant et après la Réforme; avant la Réforme, c'est la période de l'éducation « transcendante »; depuis la Réforme, c'est celle de l'éducation « organique », ou « rationnelle ».

Le premier volume contient l'histoire de la pédagogie dans les temps antérieurs au christianisme ; l'Orient, la Grèce et Rome, et le peuple d'Israël y sont passés successivement en revue.

Dans le second volume, après un chapitre sur l'essence du christianisme, sur Jésus considéré comme éducateur de l'humanité, et sur le christianisme primitif, l'auteur nous donne l'histoire de la période de l'éducation « transcendante », qu'il subdivise de la manière suivante : I, l'éducation monacale de l'Église d'Orient et l'éducation dans l'islamisme ; II, l'éducation clérico-scolastique de l'Église d'Occident; III, la société laïque et son système

d'éducation, comprenant : 1° la chevalerie et son éducation ; 2° la bourgeoisie et son éducation (*a*, les écoles des villes; *b*, les universités; *c*, la renaissance des études classiques).

Le troisième volume, qui va de Luther à Pestalozzi, est ainsi divisé : I, La Réforme; II, L'éducation abstraite christiano-théologique, comprenant : 1° Le hiérarchisme (*a*, l'éducation orthodoxe protestante; *b*, le catholicisme et l'éducation jésuitique); 2° L'opposition contre le hiérarchisme (*a*, l'opposition réaliste et philosophique : Rabelais, Ramus, Montaigne, Descartes, Spinoza, Bayle, Bacon, Newton, Locke, Ratichius, Coménius; *b*, l'opposition spiritualiste et religieuse : le jansénisme, Fénelon, Spener, Francke et le piétisme); III, l'éducation abstraite humaine, comprenant : 1° le réalisme (*a*, le réalisme en Angleterre : les déistes et les francs-maçons, Shaftesbury, De Foe, etc. ; *b*, le réalisme en France : Voltaire, Diderot et l'Encyclopédie, d'Holbach, Rousseau; *c*, le réalisme en Allemagne : Christian Wolff, Frédéric II; *d*, le philanthropinisme : Basedow, Wolke, Campe, Salzmann, etc.; *e*, les écoles primaires et bourgeoises dans le monde protestant et le monde catholique : Rochow, Heinicke, Gedike, Resewitz, Natorp; Felbiger, Marie-Thérèse, Kindermann) ; 2° l'humanisme (Gesner, Ernesti, Heyne; gymnases et universités).

Le quatrième volume, qui est le plus gros (1140 p.), va de Pestalozzi à nos jours. Il définit d'abord ce que l'auteur entend par l'éducation « christiano-humaine », nom sous lequel il désigne l'éducation née, à la fin du XVIIIe siècle, de la réforme pestalozzienne. La section intitulée « L'Allemagne et ses écoles » comprend les chapitres suivants : Les héros intellectuels de l'Allemagne et leur création, l'humanité chrétienne et l'éducation christiano-humaine (les philosophes, les théologiens, les artistes, les poètes, les savants ; Pestalozzi, sa vie et sa doctrine) ; les écoles de nécessiteux, les écoles complémentaires, les écoles professionnelles ; l'école primaire (les réformateurs contemporains de l'école allemande, Schwarz et Niemeyer, Sailer et Overberg, Stephani et Dinter, Denzel et Zerrenner, Harnisch et Diesterweg, Graser et Gräfe, Frœbel; la situation et l'organisation de l'école primaire : méthodes, rapports de l'école avec l'Eglise et l'Etat, législation; l'école primaire en Suisse); la *Realschule* (Mager, Spilleke, Vogel, etc.; les écoles supérieures de filles); les écoles supérieures (humanisme et réalisme à l'époque actuelle; les études classiques; la pédagogie des gymnases; gymnases, écoles polytechniques, universités). Une autre section est consacrée aux pays étrangers : Angleterre, Belgique et France, Amérique du Nord, Russie. Le volume s'achève par une section intitulée *die Bildungsideale*, où sont exposées les doctrines pédagogiques d'un certain nombre de penseurs allemands; dans cette galerie figurent les poètes Jean-Paul Richter, Herder, Gœthe; les philosophes Kant, Fichte, Schopenhauer, Schelling, Hegel, Schleiermacher; les théologiens Dursch et Palmer; les psychologues Herbart, Beneke et Kant ; le nom de Karl Schmidt y a été ajouté par Wichard Lange, après la mort de l'auteur.

Au printemps de 1863, Karl Schmidt fut nommé directeur de l'enseignement primaire du duché de Saxe-Gotha, en même temps que directeur du séminaire d'instituteurs de Gotha. Il mit aussitôt la main à la réforme des écoles du duché, et c'est à lui qu'est due la rédaction de la loi scolaire promulguée cette même année. Mais l'ardeur avec laquelle il s'était consacré à ses nouvelles fonctions fut fatale à sa santé ; une maladie due à d'excessives fatigues l'enleva au bout de dix-huit mois d'une féconde activité pratique.

On a encore de Schmidt, outre les ouvrages déjà cités : *Geschichte der Volksschule und des Lehrerseminars im Herzogthume Gotha* (Köthen, 1863); *Zur Reform der Lehrerseminare und der Volksschule* (Köthen, 1863); *Zur Erziehung und Religion* (Köthen, 1865); *Die Anthropologie* (Dresde, 1865).

SCHWARZ. — Frédéric-Henri-Chrétien Schwarz a joui d'une assez grande notoriété comme pédagogue en Allemagne, au commencement de ce siècle. Il est né, en 1756, à Giessen (Hesse-Darmstadt), où son père était pasteur et professeur de théologie. Sa mère fut sa première institutrice. Il nous apprend qu'elle avait lu Locke (dans une traduction française) et Rousseau, et qu'elle appliqua les principes essentiels et pratiques de ces deux philosophes dans l'éducation de ses enfants. Dès l'âge de quatorze ans, le jeune Schwarz aimait instruire les autres en donnant des leçons. A l'Université, il fut d'ailleurs obligé de continuer ces répétitions à des enfants ou à d'autres étudiants, afin de se procurer les ressources dont il avait besoin pour son entretien.

Il fut d'abord vicaire de son père à Alsfeld, puis pasteur lui-même à Deybach, où il se trouva en relations avec les professeurs de l'université de Marbourg, et, entre autres, avec l'écrivain Jung-Stilling dont il épousa la fille. A partir de ce moment il put, avec le concours de sa femme, se livrer à sa vocation d'éducateur et d'instituteur. Suivant une habitude assez générale chez les pasteurs allemands, il prit un certain nombre de pensionnaires qu'il éleva avec ses propres enfants; il s'adjoignit plusieurs professeurs, et créa ainsi dans son presbytère une véritable école dans laquelle il pouvait mettre en pratique les théories pédagogiques qu'il croyait les meilleures.

En 1806 Schwarz obtint le grade de docteur en théologie et en philosophie, et le margrave Charles-Frédéric de Bade l'appela à l'Université de Heidelberg, où il occupa une chaire de théologie, et où il fonda, en 1809, avec son collègue Creutzer, un séminaire pédagogique-philologique, c'est-à-dire une sorte d'école normale supérieure, pour les étudiants qui se préparaient aux fonctions de professeur de l'enseignement secondaire. Il n'en existait que deux en Allemagne à cette époque, à Berlin (1787) et à Stettin (1804). Le caractère affable de Schwarz lui attira les sympathies du monde universitaire à Heidelberg. Aussi refusa-t-il les chaires qui lui furent offertes, à Greifswald en 1809, à Bonn en 1818, et même à Berlin, en 1834, après la mort de Schleiermacher *. Il mourut à Heidelberg, en 1837, à l'âge de soixante-dix ans.

Schwarz vivait à une époque où les questions pédagogiques étaient à l'ordre du jour en Allemagne : les *Pensées* de Locke et l'*Emile* de Rousseau étaient dans toutes les mains; la méthode de Pestalozzi commençait à être connue et appliquée. Il était naturel qu'un éducateur de profession fût tenté d'écrire sur un sujet qui intéressait tout le monde. Il publia en 1792 son premier livre, et l'un des meilleurs, *Sur l'éducation des filles* (*Ueber Mädchenerziehung;* Cröcker, Iéna), et en fit une seconde édition, complètement refondue, en 1836, sous ce titre : *Principes de l'éducation des jeunes filles des classes éclairées* (*Grundsätze der Töchtererziehung für die Gebildeten*). Schwarz montre comment au moyen âge déjà le dominicain Vincent de Beauvais, plus tard l'Espagnol Vivès et le réformateur Luther, puis Fénelon, plus récemment Mme de Genlis et Miss Edgeworth, avaient insisté sur la nécessité de donner une meilleure éducation aux filles. Il demande une grande place pour l'éducation physique, recommande de donner aux enfants, dès le bas âge, des habitudes de propreté minutieuse, de ne pas contrarier le développement des différents organes en comprimant le corps (suppression du corset), de faire faire beaucoup de gymnastique, d'enseigner la danse. Jusqu'à l'âge de sept ans l'instruction devra se borner à la lecture, à l'écriture, au calcul oral, aux travaux manuels. De huit à quinze ans, c'est-à-dire à l'époque

décisive où l'on fait l'éducation de la sensibilité et de la volonté, il ne faut pas disperser l'attention sur trop d'objets divers. Le programme devra comprendre la religion et la langue, la poésie et le chant, qui agissent le plus puissamment sur l'esprit et le cœur de la jeune fille en y déposant le germe des bonnes habitudes; puis viendront les connaissances les plus intéressantes (*das wissenswürdigste*) de la géographie, de l'histoire des sciences; les travaux d'aiguille, surtout le tricot et le raccommodage; le français et l'anglais. Il ne veut pas que les jeunes filles consacrent plus de quatre heures par jour à l'étude; il s'élève avec une grande énergie contre les habitudes sédentaires qu'on leur donne trop souvent. Il réclame des leçons régulières de gymnastique; une promenade quotidienne au grand air, quelle que soit la température; des bains fréquents, froids en été; des exercices journaliers de dessin et de piano; quatre heures de travail manuel non sédentaire, dans la cuisine, à la lingerie, au jardin. De quinze à dix-huit ans, il n'y aura que deux heures de classe par jour, pour ne pas trop enlever la jeune fille au ménage et à la vie domestique. La langue française formera encore le fonds de l'enseignement, avec le calcul pratique, la géographie, l'histoire, la cosmographie. A l'économie domestique devront s'ajouter les soins à donner aux malades, l'art de diriger une maison, l'art d'élever les petits enfants; et pour cela il faut faire lire aux jeunes filles les ouvrages d'éducation de Fénelon, de Mme de Genlis, de Mme de Saussure, de Miss Edgeworth, de Miss Hamilton, de Jean-Paul. La littérature étrangère occupe la plus grande place dans cette énumération; Schwarz veut cependant que l'éducation de la jeune fille allemande reste nationale, car il craint que la grâce mondaine (*die gesellige Artigkeit*) de la danse française ne nuise au sentiment allemand (*die deutsche Gemüthlichkeit*) autant que la réserve (*Zurückhaltung*) exagérée de la femme anglaise. On lirait encore aujourd'hui avec profit le livre de Schwarz; il contient une foule d'observations fines, des pensées justes et d'excellents conseils pratiques.

Schwarz publia ensuite . *Les Sciences morales* (1793, Göschen, Leipzig); *Le Sentiment religieux, ce qu'il doit être, comment on le développe* (1793, Heger, Giessen), dont la 2e édition parut en 1818 sous le nom de *Catéchétique; Lettres relatives à l'éducation et à la prédication*, 1798 (ibid.); *Le Pasteur chrétien et sa mission civilisatrice*, deux volumes (1798); *L'enseignement élémentaire du christianisme à des enfants de toutes les confessions* (1803); *Emploi de la méthode pestalozzienne dans l'éducation privée* (1804); *La dogmatique chrétienne protestante*, qui avait déjà paru en latin (1808); *La Morale chrétienne* (*Evangelisch-christliche Ethik*, 1821, 1830, 1836, Winter, Heidelberg).

Tous ces livres se rattachent à l'éducation. Mais l'ouvrage qui a fait la réputation de Schwarz, c'est son traité de pédagogie, *die Erziehungslehre* (*la Science de l'éducation*), dont la première partie fut publiée en 1802, sous la forme de *Lettres aux femmes qui élèvent des enfants*; la seconde de 1803 à 1808; la dernière, l'histoire de l'éducation, en 1813. Une seconde édition, publiée par l'auteur en 1829 (Göschen, Leipzig), comprend l'*histoire de l'éducation* (*Geschichte der Erziehung*), 2 volumes; le *système de l'éducation* (*System der Erziehung*), 1 vol.; l'*instruction* (*Unterricht*), 1 vol. L'ouvrage a été complété par *les Ecoles* (*die Schulen*), paru en 1832.

Schwarz est le premier qui ait eu l'idée, dès 1813, d'écrire une *histoire de l'éducation*; il l'a faite complète, depuis la plus haute antiquité jusqu'à nos jours. Il la place en tête de l'ouvrage, pour montrer quelle importance il attache à ce que l'éducateur voie ce qui a été fait avant lui, aux différentes époques et chez les divers peuples, anciens et modernes, et qu'il sache d'après cela comment il faut élever la génération qui nous suivra. Dans le premier volume, Schwarz examine, d'après les documents historiques, ce que devait être l'éducation chez les peuples de l'antiquité, dans l'Inde, en Chine, dans l'Asie occidentale, en Ethiopie, en Egypte, chez les Juifs, et ce qu'elle était chez les Grecs et les Romains, auxquels il consacre la plus grande partie du premier volume. Le deuxième volume nous montre l'influence de l'élément chrétien, l'école des catéchètes d'Alexandrie, l'éducation arabe, les écoles impériales, les villes de la Gaule et leurs universités, l'action plus directe du christianisme sur les Goths, sur les Bretons, en France, en Allemagne. L'auteur résume entre autres le livre *Sur l'éducation des jeunes princes*, dédié à la reine Marguerite, femme de saint Louis, par un Français, Vincent de Beauvais, « le seul écrivain pédagogique de cette époque ». Il nous fait assister, au XIIe siècle, à l'apparition du *maître des enfants* (*Kindermeister*), chargé de faire réciter le credo, le décalogue, le pater, d'apprendre à lire, et quelquefois, mais plus rarement à écrire; et il rapporte un passage d'un poème de 1215 où une image représente la *maîtresse d'école* (*Schulmesiterynne*), assise dans son fauteuil, la verge dans la main droite, l'abécédaire sur le genou, ayant devant elle un loup dressé sur ses pattes qui doit épeler la lettre grecque *lambda* (λ); mais le loup est inattentif; il est distrait par le *Lamm* (*agneau*) placé derrière lui. Décidément rien n'est nouveau, ni l'enseignement par l'image, ni les jeux de mots. Schwarz apprécie et analyse ensuite tous les pédagogues de la Renaissance et de la Réforme et leurs successeurs, Montaigne et Coménius, Locke et Rousseau, Fénelon et La Chalotais.

Le reproche qu'on a fait à Schwarz, de ne pas avoir donné une place prépondérante, dans son livre, à l'Allemagne, est au contraire un titre à notre estime. Il a voulu écrire une *histoire générale* de l'éducation chez tous les peuples; il a fait une place relativement considérable à la Gaule et à la France. Il ne faut d'ailleurs pas oublier que si, depuis 1813, d'autres pédagogues ont écrit l'histoire de l'éducation — Niemeyer en 1824, Cramer en 1832, von Raumer en 1847, etc., — sur des plans nouveaux, ou en insistant surtout sur le mouvement pédagogique en Allemagne depuis le XVIe siècle, Schwarz a eu le mérite d'ouvrir la voie.

L'*éducation*, d'après Schwarz, doit conduire l'homme depuis sa naissance, à travers son enfance et sa jeunesse, à sa destination. L'enfant est un être dans lequel la raison se développe dès l'âge le plus tendre; on ne doit donc ni le pousser comme une machine, ni le dresser comme un animal, ni l'abandonner à lui-même comme une plante, mais le former, le guider conformément à sa nature d'être libre. Schwarz combat ce qui pourrait donner à l'éducation un caractère *étroit* (*einseitig*); il ne veut ni du *dressage* qui fait de l'enfant noble un page et du petit paysan un conducteur de charrue, ni du *piétisme* qui dénature le caractère de l'enfant et le rend hypocrite, ni de l'éducation *négative* qui consiste à laisser aller et laisser faire, ni de l'éducation basée *exclusivement* soit sur les sciences, soit sur les langues anciennes. Tous ces systèmes méconnaissent la nature humaine. Il faut que l'éducation s'occupe de toutes les aptitudes naturelles de l'homme; qu'elle soit *complète* et *universelle* (*allseitig*), qu'elle élève l'enfant en vue de sa destination future sur la terre et dans le ciel. La religion doit en être la base, le christianisme doit en être la boussole.

L'*instruction* est parmi les moyens d'éducation le meilleur. Mais pour que son action soit efficace

il faut que l'enseignement soit vivant, qu'il passe du concret à l'abstrait, qu'il pénètre dans l'âme de l'enfance. Les trois chapitres de ce volume ont pour objet : la *Methodik*, ou les méthodes d'enseignement; la *Didaktik*, ou les matières qui doivent figurer au programme; la *Paedeutik*, c'est-à-dire l'action éducatrice de chaque matière, l'idée chrétienne qui doit inspirer tout l'enseignement. Un appendice fort intéressant contient des observations journalières, prises sur le fait, sur le développement successif d'un enfant depuis sa naissance jusqu'au dixième mois; l'auteur cite en outre un certain nombre d'exemple d'enfants précoces par leur intelligence ou par leur développement physique, et des traits de la jeunesse des hommes illustres, depuis saint Augustin jusqu'à Voltaire.

Le livre *les Ecoles* complète le précédent. Il passe en revue l'organisation des différents établissements d'instruction depuis la *salle d'asile*, l'*école élémentaire* de 6 à 10 ans, l'*école moyenne* (*Mittelschule*) de 10 à 14, l'*école primaire supérieure* (*höhere Bürgerschule*), de 14 ans et au-dessus, jusqu'au gymnase et à l'université. Contrairement à l'opinion qui a toujours prédominé en Allemagne, Schwarz demande la séparation des sexes dans l'école moyenne, afin de dissiper les scrupules auxquels peut donner lieu, à cet âge, l'école mixte, et afin d'approprier à chacune des deux sections, garçons ou filles, la méthode d'enseignement qui convient le mieux à chaque sexe.

Le *Manuel de l'éducation et de l'instruction* (*Lehrbuch der Erziehung- und Unterrichtslehre*), dont Schwarz publia une 1re édition en 1805, une 2e en 1816, une 3e en 1835 (Winter, Heidelberg), est un résumé de sa grande *Erziehungslehre*.

En 1834 et 1835 parurent (Göschen, Leipzig), comme additions à l'*Erziehungslehre*, deux volumes de *Mélanges pédagogiques* (*Darstellungen aus dem Gebiete der Pädagogik*) qui complètent et rectifient plusieurs points, et réfutent quelques critiques. Tous les articles ne sont pas de Schwarz.

Enfin, en 1837, l'année de sa mort, il publia encore un volume de cinq cents pages, *la Vie dans sa fleur* (*das Leben in seiner Blüthe*, Göschen, Leipzig), qui est comme la *conclusion* (*Schluss der Erziehungslehre*) et le couronnement de son œuvre. Ce sont des dissertations et des entretiens sur la vie morale, sur l'accord de l'Église et de l'État, sur l'éducation. Schwarz avait traversé, de 1766 à 1836, une des époques les plus tourmentées, la Révolution française, les guerres de la République et de l'Empire, la réaction de 1816, la Révolution et le libéralisme de 1830, et il se demanda à la fin de sa vie si l'éducation exerce réellement une action efficace sur le genre humain. Les doctrines nouvelles placent la garantie des lois ailleurs que dans la conscience religieuse, le droit divin est entamé par la souveraineté des peuples, l'émancipation des Juifs menace d'enlever à l'État son caractère chrétien : toutes ces idées et ces réformes inquiètent le vieillard; il les accepte cependant, mais à condition qu'elles se pénètrent de l'esprit du christianisme. Il insiste surtout, en commentant les livres de Mme Necker (*Education progressive*) et de M. de Gérando (*Perfectionnement moral*), sur la nécessité pour chacun de faire l'*éducation de soi-même* (*die Selbsterziehung*), déjà réclamée par les anciens philosophes.

On voit que les publications pédagogiques de Schwarz embrassent une période de quarante-cinq années, de 1792 à 1837. Son œuvre est contenue dans dix volumes compacts dans lesquels l'auteur se répète fréquemment, et qui auraient gagné à être condensés. Le seul de ses livres qui se lise encore aujourd'hui est son *Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts*, dont Curtmann* a donné en 1844 une édition révisée, portant son nom associé à celui de Schwarz ; elle a été réimprimée fréquemment, chaque fois avec de nouveaux remaniements. Une dernière réimpression de cet ouvrage a été faite depuis la mort de Curtmann, par les soins de son élève M. Freiensehner (chez Winter, Leipzig et Heidelberg, 2 vol., 1882 et 1883). [G. Jost.]

SCHWARZBOURG-RUDOLSTADT. — Le comté de Schwarzbourg, enclavé dans la Saxe, se partagea au milieu du XVIe siècle en deux Etats, Schwarzbourg-Rudolstadt et Schwarzbourg-Sondershausen (V. ci-après), dont les souverains reçurent plus tard le titre de princes.

La principauté de Schwarzbourg-Rudolstadt (villes principales : Rudolstadt, Schwarzbourg, Frankenhausen) a environ 80 000 habitants et un territoire de 942 kilomètres carrés.

Une loi sur les écoles primaires a été promulguée en 1861, et complétée par une loi de 1873, qui a soumis les écoles à la surveillance de l'Etat, exercée par l'ecclésiastique de chaque paroisse et par des inspecteurs généraux. L'autorité scolaire supérieure est le ministère d'Etat, département des affaires ecclésiastiques et scolaires. Pour pouvoir être nommé instituteur titulaire, il faut avoir passé par l'école normale; les instituteurs qui ont dix années au moins de bons services reçoivent le titre honorifique de chantre (*Cantor*). Le minimum des traitements est de 850 marks; des augmentations périodiques peuvent l'élever au chiffre de 1630 marks. Il existe un système de pensions de retraite analogue à celui de Saxe-Gotha.

Le nombre des écoles primaires est d'environ 175. L'âge scolaire s'étend de cinq ans et demi à treize ans et demi pour les garçons, à treize ans pour les filles.

Il y a deux écoles normales, l'une à Rudolstadt avec une douzaine d'élèves, l'autre à Frankenhausen avec quatre élèves. La ville de Rudolstadt possède un gymnase (fondé en 1664) et une *Realschule* (fondée en 1840).

Le célèbre Frœbel* est né dans un village de la principauté de Schwarzbourg-Rudolstadt, à Oberweissbach. Deux autres localités de ce petit Etat furent le principal théâtre de l'activité pédagogique du créateur des jardins d'enfants : Keilhau, où il fonda, en 1817, un institut de jeunes gens qui subsiste encore; et Blankenbourg, où le premier jardin d'enfants fut ouvert en 1840.

SCHWARZBOURG-SONDERSHAUSEN. — La principauté de Schwarzbourg-Sondershausen (villes principales : Sondershausen, Arnstadt, Breitenbach) a environ 70 000 habitants et un territoire de 862 kilomètres carrés.

L'organisation des écoles primaires est réglée par les lois du 6 mai 1852 et du 9 décembre 1865 et par l'ordonnance ministérielle du 14 mars 1866. Les instituteurs sont nommés par le prince sur la présentation du comité scolaire local. Les traitements sont de 750 à 1200 marks dans les villages, de 850 à 1350 marks dans les petites villes, de 915 à 1500 marks dans les trois villes principales. Une pension de retraite est assurée aux instituteurs. Le nombre des écoles est d'une centaine. Il existe, en outre, dans chaque commune une *Fortbildungsschule*, dont la loi du 15 janvier 1876 a rendu la fréquentation obligatoire. Les autorités scolaires sont, outre le comité local, l'inspection ecclésiastique et scolaire (composée dans chaque arrondissement du *Landrath* et du surintendant ecclésiastique), et le ministère d'État, département des affaires ecclésiastiques et scolaires.

Il existe depuis 1844 une école normale d'instituteurs à Sondershausen.

La principauté possède deux gymnases (à Sondershausen et Arnstadt), deux *Realschulen* (à Sondershausen et Arnstadt), et une école supérieure de jeunes filles (à Sondershausen).

SCHWEIGHÆUSER. — Jean Schweighäuser,

parent du célèbre philologue du même nom, fut l'un des premiers collaborateurs de Basedow* au *Philanthropinum* de Dessau. Né à Strasbourg, en 1753, il n'avait que vingt et un ans lorsqu'il s'unit à Basedow, à Wolke* et à Simon* par un vœu solennel, s'engageant avec ces trois amis à consacrer son existence à la cause de l'éducation (V. *Philanthropinisme*). Il ne resta néanmoins que deux ans au *Philanthropinum*, et se retira en 1776 au moment où Basedow dut céder la direction de l'établissement à Campe. Quelques années plus tard, il devint professeur au gymnase de Bouxwiller ; il publia, à l'usage des élèves de ce gymnase, des cours d'astronomie, de mathématiques, et de géographie historique (en allemand ; Pirmasens, 4 vol., 1784-1785). A l'époque de la Révolution, il fut nommé secrétaire interprète du département du Bas-Rhin, et fit paraître une *Instruction élémentaire sur la langue française* (en allemand ; Strasbourg, 2 vol., 1790-1791). Plus tard, il reçut l'emploi d'archiviste de la préfecture de Strasbourg, Il mourut dans cette ville en 1801. Peu avant sa mort, il avait publié une *Instruction raisonnée sur les calculs d'une utilité générale adaptés aux nouveaux poids et mesures* (Strasbourg, an IX). « C'était, dit la Biographie Michaud, un homme probe, laborieux et plein de zèle pour l'instruction de la jeunesse. »

SCIENCES PHYSIQUES ET NATURELLES. — Nous avons consacré aux diverses sciences qu'on réunit sous la désignation de *sciences physiques et naturelles* des articles spéciaux : V. les mots *Histoire naturelle*, *Minéralogie*, *Physique*, *Chimie*, *Météorologie*, *Géologie*, *Cosmographie*, *Hygiène*.

On trouvera au mot *Histoire naturelle* les programmes de l'enseignement de l'histoire naturelle (zoologie, botanique, minéralogie et géologie) dans les écoles primaires et dans les écoles normales. Il nous reste à les compléter par ceux de l'enseignement de la *physique* et de la *chimie*, que nous donnons ci-dessous.

Écoles primaires.

COURS MOYEN.

Les trois états des corps. Notions sur l'air et l'eau et sur la combustion : petites démonstrations expérimentales.

COURS SUPÉRIEUR.

Premières notions de physique. — Pesanteur. Levier. Premiers principes de l'équilibre des liquides. Pression atmosphérique : baromètre.

Notions très élémentaires et expériences des plus faciles sur la chaleur, la lumière, l'électricité, le magnétisme (thermomètre, machine à vapeur, paratonnerre, télégraphe, boussole).

Premières notions de chimie. — Idée des corps simples, des corps composés. Métaux et sels usuels.

Écoles normales d'instituteurs.

(Programme du 3 août 1881, remanié par l'arrêté du 10 août 1885).

PREMIÈRE ANNÉE.

Sciences physiques.

Les trois états de la matière; poids des corps, balance. Poids spécifiques ; méthode du flacon ; applications à la solution des questions usuelles sur la relation entre le volume et le poids des corps.

Premiers principes : sur l'équilibre des liquides ; sur la transmission des pressions par l'intermédiaire de l'eau ; expériences simples à l'appui de ces principes. — Applications : vases communiquants presse hydraulique.

Composition de l'eau : oxygène et hydrogène; analyse; synthèse ; rôle de l'eau dans la nature; eaux potables.

Notions générales sur les corps simples et les corps composés (métalloïdes, métaux, acides, bases, sels usuels).

Propriétés générales des gaz. — L'air ; — pression atmosphérique ; — baromètre ; — loi de Mariotte. — Applications : appareils propres à raréfier l'air dans un récipient. — Pompes ; siphons.

Composition de l'air ; azote.

Viciation de l'air dans les lieux habités.

Combustion. — Caractères généraux de la combinaison ; chaleur dégagée ; changement chimique de propriétés.

Chaleur. — Expériences les plus élémentaires sur la dilatation des corps par la chaleur. — Thermomètre. — Changement d'état des corps amené par des variations de température. — Glace. — Vapeur d'eau. — Idée des machines à vapeur.

Électricité. — Expériences fondamentales avec les appareils les plus simples. — Paratonnerre. — Pile. — Idée générale de la télégraphie électrique.

Magnétisme. — Aiguille aimantée; boussole.

Lumière. — Propriétés les plus essentielles des miroirs et des lentilles établies par des expériences facilement réalisables. — Applications : loupes, lunettes.

DEUXIÈME ANNÉE.

Physique.

Révision générale de la pesanteur et de l'hydrostatique. — Aérostats.

Chaleur. — Dilatation des corps par la chaleur.

Thermomètres à mercure, à alcool. — Échelles thermométriques.

Définition des coefficients de dilatation. — Applications usuelles.

Conductibilité des corps pour la chaleur. — Applications ; vêtements ; toiles métalliques. — Mouvements dans les liquides et les gaz. — Courants marins. — Vents. — Tirage des cheminées. — Ventilation.

Changement d'état des corps : fusion ; solidification (dissolution, cristallisation).

Vaporisation dans l'air et dans le vide. — Vapeurs saturantes et vapeurs non saturantes. — Maximum de tension.

Définition de l'état hygrométrique. Notions sur les principaux hygromètres.

Nuages et brouillards, pluie, neige, givre, verglas, rosée et gelée blanche.

Évaporation. — Ébullition. — Distillation.

Notions expérimentales de calorimétrie. — Mélanges réfrigérants.

Froid produit par l'évaporation. — Fabrication de la glace.

Principaux modes de chauffage dans l'économie domestique et dans l'industrie.

Idée des machines à vapeur.

Installation et observation des thermomètres.

Températures maxima et minima. — Température moyenne d'un lieu. — Influence de l'altitude. — Température à diverses profondeurs, dans le sol, dans la mer.

Pression atmosphérique. — Variations diurnes et annuelles.

Vents.

Bourrasques, leur marche. — Rotation du vent. — Cartes du temps et des orages. — Prévision du temps à courte échéance. — Cyclones et trombes.

Climats marins. — Climats continentaux. — Répartition des pluies.

Glaciers.

Influence des conditions climatologiques sur la faune, la flore et les cultures d'un pays.

Acoustique. — Production du son. — Propagation du son ; mesure de la vitesse du son dans l'air, les liquides et les solides.
Réflexion du son, écho.
Qualités du son. — Intervalles musicaux.
Tuyaux sonores.
Optique. — Propagation de la lumière. — Ombre et pénombre. — Comparaison de l'intensité de deux lumières.
Propriétés des miroirs plans et sphériques établies expérimentalement.
Réfraction. — Primes. — Réflexion totale. — Propriétés des lentilles établies expérimentalement.
Notions sur les principaux instruments d'optique.
Décomposition et recomposition de la lumière. — Spectre des diverses sources lumineuses.
Crépuscule. — Mirage. — Arc-en-ciel. — Couronnes et halos.
Chaleur rayonnante. — Analogies avec la lumière.

Chimie.

Principes de la nomenclature et de la notation chimiques.
Acides. — Bases.
Oxydes de l'azote. — Acide azotique. — Ammoniaque.
Lois des combinaisons chimiques en poids et en volume.
Chlore : acide chlorhydrique. — Chlorures.
Brome. — Iode.
Soufre. — Acide sulfureux. — Acide sulfurique. Acide sulfhydrique.
Phosphore : acide phosphorique. — Hydrogène phosphoré.
Carbone. — Oxyde de carbone. — Acide carbonique.
Sulfure de carbone. — Cyanogène et acide cyanhydrique.
Carbures d'hydrogène gazeux. — Gaz d'éclairage. — Flamme.
Acide borique.
Acide silicique.
Métaux. — Propriétés générales. — Alliages.
Sels : propriétés générales ; lois de leur composition. — Lois de Berthollet.
Notions sur les équivalents.
Potassium et sodium. — Potasse. — Soude. — Chlorures, azotates. — Sel marin. — Soude artificielle. — Poudre.
Calcium et magnésium. — Chaux, carbonate, sulfate, phosphate.
Aluminium. — Alumine. — Alun — Silicates, argiles, poteries et verres, chaux, mortiers, ciments.
Fer, zinc. — Oxydes, sulfures, sulfates, carbonates. — Notions sur la métallurgie du fer (fonte, fer, acier).
Étain, cuivre, plomb. — Oxydes, sulfates et carbonates.
Mercure, argent, or, platine.

TROISIÈME ANNÉE.

Physique.

Électricité. Magnétisme. — Production d'électricité par le frottement et par influence. — Électroscopes. — Machines électriques. — Électrophore.
Condensation de l'électricité. — Bouteille de Leyde. Batteries. — Électroscope condensateur.
Électricité atmosphérique. — Foudre. — Paratonnerre.
Aimants naturels et artificiels. — Action mutuelle des pôles ; leur dénomination.
Définition de la déclinaison et de l'inclinaison.
Boussole d'arpentage et boussole marine.
Piles de Volta, de Daniell, de Bunsen.
Courant électrique ; ses principaux effets.
Influence du courant sur l'aiguille aimantée. — Galvanomètre
Action des courants sur les courants. — Solénoïdes.
Aimentation par les courants. — Électro-aimant. — Télégraphe électrique.
Expériences fondamentales de l'induction par les courants et par les aimants. — Bobine de Ruhmkorff. — Téléphone.
Principe des machines magnéto-électriques.
Eclairage électrique.
Galvanoplastie. — Dorure. — Argenture.
Notions de mécanique physique. — Mouvement. — Inertie. — Forces.
Lois de la chute des corps. — Machines d'Atwood.
Définition de la masse. — Mesure d'une force par le mouvement qu'elle produit.
Machines simples. — Levier. — Poulie. — Treuil. — Vis.
Travail moteur. — Travail résistant.
Travail mécanique. — Kilogrammètre. — Cheval-vapeur.
Equivalence du travail mécanique et de la chaleur. — Applications à la calorimétrie.

Chimie.

Notions sommaires sur la composition élémentaire, l'analyse et la synthèse des substances organiques.
Classification des substances organiques d'après leur fonction chimique.
Carbures d'hydrogène. — Carbures gazeux. — Acétylène. — Gaz oléfiant, gaz des marais ; carbures liquides et solides : benzine, naphtaline, anthracène, essence de térébenthine, pétrole.
Alcools. — Alcool ordinaire et fermentations (vins, bières, cidres, essai des alcools).
Ethers. — Glycérine. — Corps gras neutres, savon, bougies stéariques.
Les glucoses. — Sucre de canne, sucre de lait.
Dextrine. — Amidon et fécules. — Gommes. — Cellulose. — Ligneux. — Fabrication du papier.
Phénol, alizarine, garance.
Aldéhydes. — Essence d'amandes amères. — Camphre.
Acides. — Principaux acides volatils (formique, acétique). — Acides gras. — Acides fixes (oxalique, tartrique, citrique, lactique).
Alcalis. — Alcalis artificiels. — Aniline. — Matières colorantes naturelles et artificielles. — Teinture, impression sur étoffe.
Alcalis animaux. — Alcalis végétaux (nicotine, cicutine, morphine, quinine, strychnine).
Amides. — Notions générales. — Urée. — Indigo.
Albumine et matières congénères (caséine, fibrine, gluten).
Gélatine. — Œufs. — Lait. — Sang. — Chair des animaux.
Conservation du bois, des peaux (tannage), des matières alimentaires.
(En deuxième et troisième année, les élèves seront exercés aux manipulations.)

Pour les écoles normales d'institutrices, le programme est un peu moins étendu.

PAYS ÉTRANGERS.

Nous avons, à l'article *Histoire naturelle*, indiqué quelle place est accordée dans le programme de l'école primaire à l'enseignement des sciences naturelles, zoologie, botanique, etc., dans les principaux pays étrangers.
Pour la physique et la chimie, les choses se passent à peu près de la même façon que pour les sciences naturelles.
En Allemagne, on trouve généralement dans le programme, à côté de la *Naturgeschichte* ou *Natur-*

beschreibung (histoire naturelle), la *Naturlehre*, c'est-à-dire la physique additionnée d'un peu de chimie.

En Autriche, la *Naturkunde*, qui figure parmi les matières obligatoires du programme, comprend à la fois les éléments des sciences physiques et ceux des sciences naturelles.

En Suisse, dans la plupart des cantons, aux notions de sciences naturelles sont jointes des notions des sciences physiques.

En Belgique, la loi ne parle que des *sciences naturelles ;* il en est de même en Hollande (*kennis der natuur*), en Suède (*naturkunnighet*); mais ces termes sont pris dans un sens très général, comme celui de *Naturkunde* en Autriche : c'est dire que les notions de physique et de chimie ne sont pas exclues.

En Italie, en Espagne, en Portugal, les notions de sciences physiques ne sont enseignées qu'à l'école primaire supérieure.

En Angleterre, ni la physique, ni la chimie ne figurent parmi les *specific subjects* qui peuvent être enseignés dans une école primaire.

Aux Etats-Unis, par contre, on enseigne fréquemment les éléments de ces deux sciences dans les classes avancées des *graded schools.*

SCOLASTIQUE. — Par ce terme : la *scolastique*, on entend généralement l'enseignement philosophique plus ou moins asservi à la théologie et à l'autorité d'Aristote qui fut donné aux clercs dans les écoles monastiques et dans les universités, notamment celle de Paris, pendant le moyen âge et principalement du XIIe au XVe siècle. Mais cette philosophie ou dialectique du moyen âge, fondée sur les doctrines tronquées et mal comprises d'Aristote, n'était en réalité à l'origine qu'une des sept branches que comprenait l'enseignement des écoles, ou *scolastique*, tel qu'il avait été reconstitué au IXe siècle dans l'Europe occidentale, par Charlemagne. Ces sept branches formaient ce qu'on appelait les sept arts libéraux. Déjà le philosophe Sénèque mentionne ce terme d'arts libéraux, mais en protestant, suivant sa tendance déclamatoire, qu'un seul art mériterait ce titre, celui qui rend l'homme vraiment libre, la sagesse. L'abolition de l'esclavage n'a pas empêché l'expression d'arts libéraux de survivre, de même qu'on ne se déshabituera peut-être pas facilement chez nous de la locution *éducation bourgeoise*, qui n'a plus guère de raison d'être.

Au Ve siècle, Cassiodore*, écrivain latin qui ne songeait qu'à dégrossir les moines de son temps, énumère et décrit brièvement les sept arts dans l'ordre qu'ils garderont pendant tout le moyen âge. Encore Cassiodore et son contemporain Boèce, qui avaient entrevu le vaste domaine intellectuel des anciens, n'en font-ils pas, comme fera le moyen âge dévot, le code complet du savoir humain. C'est surtout dans un roman latin allégorique, le *Satyricon* de Martianus Capella*, Carthaginois qui vivait à Rome à la fin du Ve siècle, que les sept arts apparaissent comme formant une famille inséparable. Le Dieu Mercure a résolu de se marier à la Philologie, qui lui est amenée escortée des Sept Disciplines, ou Sept Arts, la Grammaire, la Rhétorique, la Dialectique, l'Arithmétique, la Géométrie, l'Astronomie et la Musique. Chacune de ces sept personnifications explique longuement son origine et l'objet de ses études. De là la division même du roman en neuf livres, dont les deux premiers racontent les fiançailles de Mercure et dont les sept autres, précédés de gracieux prologues en vers, sont les discours des Sept arts. L'auteur ne prévoyait guère sans doute que ce jeu d'esprit d'un érudit deviendrait un manuel d'enseignement. Dans la pénurie de livres où l'on vécut longtemps pendant et après les invasions des barbares, ce petit ouvrage, quoique un peu suspect aux théologiens parce qu'il gardait un reflet de l'antiquité païenne, fut très lu et très commenté, et contribua considérablement à consacrer et à populariser cette division des sept arts. Ce chiffre sept, cher aux théologiens, dut aussi rendre cette division sans appel.

Nous la trouvons tout à fait établie au temps de Charlemagne. Elle était entrée auparavant dans les écoles d'Italie, d'Angleterre et d'Hibernie (Irlande), et devint le fond de l'enseignement donné aux enfants de Charlemagne et à d'autres jeunes nobles à l'Ecole du Palais d'Aix-la-Chapelle. Alcuin* y voyait tellement l'ensemble du savoir humain qu'il s'apitoyait sur l'infériorité de l'école de l'Académie de Platon, parce que l'on n'y connaissait dit-il, que les sept arts, tandis que l'Ecole du Palais de Charlemagne « était ennoblie en outre par l'enseignement du seigneur Christ ». Angilbert, un des élèves d'Alcuin, loue souvent en vers latins l'empereur son père de sa connaissance approfondie des sept arts. Ils fleurissaient aussi à l'école de Saint-Martin de Tours, dirigée par Alcuin dans sa vieillesse. On y voyait, comme dans plusieurs écoles monastiques, notamment celle de Saint-Gall en Suisse, des représentations figurées des sept arts, avec des inscriptions en vers latins pour chacun. Leur rôle est mnémonisé dans deux vers barbares que bien des générations d'enfants ont appris par cœur, et où le nom de chaque art est abrégé pour les nécessités de la mesure :

Gram loquitur, *Dia* vera docet, *Rhe* verba colorat,
Mus canit, *Ar* numerat, *Geo* ponderat, *Ast* colit astra.

C'est-à-dire la Gram (maire) parle, la Dia (lectique) enseigne, la Rhé (torique) colore les mots, la Mus (ique) chante, l'Ar (ithmétique) compte, la Géo (métrie) pèse, l'Ast (ronomie) s'occupe des astres. On résumait aussi leur objet par sept substantifs formant également un vers :

Lingua, tropus, ratio, numerus, tonus, angulus, astra.

Ces arts étaient enseignés au temps d'Alcuin sous forme de catéchisme par demandes et réponses. Plusieurs écrits en font foi. On divisait les sept arts en deux groupes, dont le premier appelé *trivium* ou triple voie, comprenait la grammaire, la rhétorique et la dialectique, et le second, appelé *quadrivium* ou quadruple voie, comprenait ce qu'on appelait les quatre branches de la science mathématique, l'arithmétique, la géométrie, l'astronomie et la musique. Il est probable que dès l'époque romaine les éléments de la grammaire, de la rhétorique et de la dialectique, enseignés dans les écoles de carrefour (*trivium*), furent appelés enseignement *trivial* à cause de l'endroit où on les enseignait; mais peu à peu le terme devint synonyme de *triple.* On ne peut pas affirmer que la méthode didactique appliquée à cet enseignement ait été absolument la même partout. Cependant, d'après les trop rares témoignages qui nous éclairent à ce sujet, il est possible d'en résumer les traits principaux de la manière suivante.

L'instruction au moyen âge étant surtout destinée à former les clercs, tout était subordonné à l'utilité de l'Église. Seuls les membres du clergé pouvaient enseigner publiquement. Maîtres et élèves étaient tonsurés et portaient la soutane. Il s'agissait donc surtout d'apprendre à lire les livres sacrés et les pères de l'Église, à prêcher, à démontrer les dogmes. A mesure qu'on avance dans le moyen âge, ce but apparaît davantage et l'enseignement des arts libéraux devient de moins en moins littéraire et classique.

Du IXe au XIIe siècle, la grammaire s'enseignait par des extraits de Priscien, quelquefois aussi de Donat, grammairiens latins, qui contenaient un assez grand nombre d'exemples tirés des poètes latins anciens. A cette occasion, dans certaines

écoles, celles par exemple de Corbie, du Bec, de Reims, d'Auxerre, de Laon, de Paris, de Saint-Denys, de Ferrières, de Bobbio en Italie, de Cantorbury en Angleterre, de Saint-Gall et de Reichenau en Allemagne, on lisait les auteurs ou au moins des extraits des auteurs que l'on possédait alors, surtout Virgile, Lucain, Cicéron et les poètes latins chrétiens. On insistait longtemps sur la prononciation des lettres, on apprenait des nomenclatures de mots irréguliers, et l'on étudiait la prosodie d'après un traité de Priscien sur les douze premiers vers du deuxième livre de l'*Enéide*. L'étymologie portait principalement sur les termes ecclésiastiques. La rhétorique, qui étudiait les figures et les tropes, était aride quand on ne lisait pas les auteurs; mais jusqu'au XIIe siècle quelques maîtres, par exemple Bernard de Chartres, en gardèrent la tradition. La dialectique ou science du raisonnement reposait surtout sur l'étude des dix catégories, ou classifications abstraites dans lesquelles les philosophes grecs et surtout Aristote ont distribué les êtres; on avait dès le temps d'Alcuin un traité sur les dix catégories attribué à saint Augustin, et aussi quelques extraits d'Aristote traduits par Boèce. Mais c'est surtout depuis les croisades, et par nos rapports avec l'Espagne, où les Arabes enseignaient Aristote, que la vogue de ce philosophe devait grandir en France, et de là se répandre dans toute l'Europe.

Il est moins facile de retrouver comment se donnait l'enseignement du *quadrivium*, c'est-à-dire de l'arithmétique, de la géométrie, de l'astronomie et de la musique; jusqu'au temps des rapports avec les Arabes, les deux premières, surtout l'arithmétique, semblent sauf quelques exceptions ne pas avoir été poussées très loin dans les écoles. Les chiffres arabes ne furent introduits en Europe qu'au XIIIe siècle, et il fallut longtemps pour qu'on renonçât dans les écoles aux chiffres romains, qui ne se prêtaient pas aux calculs compliqués; on enseignait de l'astronomie ce qu'il fallait pour mettre les clercs en état de calculer les fêtes mobiles et de trouver surtout la date de Pâques, le sujet de tant d'interminables controverses. La musique avait aussi avant tout un caractère pratique à cause du plain-chant. On avait en général des idées confuses sur ces quatre arts, dont trois sont plutôt des sciences. Le vocabulaire latin de Papias, grammairien au XIe siècle, dit que ces quatre arts ont reçu le nom de *quadrivium* « parce qu'ils se tiennent tellement que n'en savoir qu'un serait en quelque sorte être borgne ».

Les chroniques de Saint-Denis au règne de Philippe-Auguste mentionnent « l'estude des Sept Arts » avec la philosophie « et toute clergie » comme très florissante à Paris. L'école de la Cité, attachée à Notre-Dame, et qui en 1200 se transporta faute de place à la montagne Sainte-Geneviève en formant une corporation, mot qui dans le latin du temps se disait *universitas*, d'où le nom d'université, faisait donc parcourir à ses étudiants le cercle des Sept Arts, et pour enseigner il fallait être maître-ès-arts. Un passage d'un vieux roman en vers du XIIIe siècle atteste la vogue des Sept Arts :

> Qui les Sept Arts toutes sçaroit (saurait)
> En toutes loix creus seroit.

Dans un autre roman de la même époque, le *Mariage des Sept Arts*, on les voit représentés par des femmes (à cause du genre du mot *Art* qui était encore féminin comme en latin), qui tiennent conciliabule sous la présidence de Grammaire, et s'annoncent mutuellement qu'elles vont se marier; allusion à quelques velléités de laïques de participer à l'enseignement public.

Vers la fin du XIIe siècle une révolution importante s'accomplit dans l'enseignement scolastique : la dialectique, tend, comme nous l'avons dit, à dominer les autres branches et à les absorber même, ne faisant grâce qu'aux éléments de la grammaire. En 1167 la Physique et la Métaphysique d'Aristote avaient été apportées en France de Constantinople, d'autres de ses écrits pénètrent par l'Espagne; l'engouement pour le philosophe va croissant; on le cite en chaire ainsi que ses commentateurs arabes Avicenne et Averroès. On prend goût aux subtilités, aux analyses quintessenciées, les écoles sont envahies de la manie de tout définir, de multiplier les divisions et subdivisions, et surtout d'argumenter d'une façon pédantesque, par syllogismes, sur toutes les questions même les plus oiseuses, comme par exemple de savoir si c'est l'homme ou la corde qui tient le cochon qu'on mène au marché pour le vendre. Déjà vers 1136 un Anglais, Jean de Salisbury, qui était venu étudier en France, signalait en la ridiculisant cette fureur d'argumenter des écoles de la montagne Sainte-Geneviève à Paris. Abélard l'avait partagée, car il exposait tour à tour le pour et le contre sur tous les sujets : mais son audace et ses vastes connaissances littéraires donnaient à son enseignement un irrésistible attrait. L'effet des doctrines d'Aristote fut d'abord de porter quelques esprits hardis à des affirmations hérétiques. Aussi l'Eglise avait-elle commencé par proscrire au moins la physique et la métaphysique. Mais des docteurs de grande renommée, tels que Alexandre de Hales, Albert le Grand, Thomas d'Aquin et Duns Scot, avaient continué à expliquer les écrits du Stagirite et avaient réussi à le réhabiliter aux yeux des papes.

Cette révolution dans les études qui mit Aristote à la place des Sept Arts, comme le montre bien Legrand D'Aussy (*Notices et Extraits des manuscrits*, t. V), fit rétrograder vers la barbarie. Le *trivium* et le *quadrivium*, si étroite que fût cette conception, faisait cependant une place aux auteurs dans l'étude de la grammaire et de la rhétorique. Mais avec la passion de la dialectique on se persuada qu'il n'y avait plus besoin de rien apprendre d'autre. A peine garda-t-on Priscien : mais on rejeta la lecture de Virgile et des autres écrivains anciens. Un roman du XIIIe siècle, intitulé la *Bataille des Sept Arts*, raconte un plaisant combat, qui fait songer à celui du *Lutrin*, où l'on voit lutter les écoles de Paris, entichées de dialectique, contre celles d'Orléans restées fidèles à « Trive et Quadruve », c'est-à-dire aux Sept Arts et aux auteurs, et dont les étudiants sont ridiculisés, à cause de cela, par l'appellation d'*autoriens*.

Bientôt Priscien est abandonné pour une grammaire en vers latins, le *Doctrinal des enfants*, par Alexandre de Villedieu, qui régna jusqu'au XVIe siècle. C'est le triomphe de la méthode mnémonique. La rhétorique et les autres arts sont abandonnés. Et la dialectique, qui avait déjà levé haut la tête dans les deux siècles précédents avec Lanfranc, Anselme de Cantorbury, Abélard, Pierre Lombard, et Jean de Salisbury, devient de plus en plus remuante et envahissante. Elle continue la querelle des *universaux*, c'est-à-dire des idées générales, qui divise les théologiens et les logiciens en deux camps, les *nominalistes* et les *réalistes*, entre lesquels viennent se placer les *conceptualistes*. Les premiers, représentés surtout par Roscelin de Bretagne, soutiennent que les idées générales, par exemple celle d'humanité, de cercle, n'ont qu'une existence nominale, verbale, et qu'il n'existe réellement que des individus hommes ou des cercles particuliers, mais non un être général, l'humanité, ou une réalité à part de tel ou tel cercle, le cercle en soi, comme le veulent les réalistes. Les écoles devaient se ressentir de ces débats, auxquels la jeunesse fut initiée ainsi qu'aux débats des Thomistes et Scotistes, c'est-à-dire des partisans de Thomas d'Aquin ou de Duns Scot. Jusqu'au XVe siè-

cle les querelles se continuent, et la Faculté des arts de l'université de Paris ne contient que la dialectique et la grammaire. La rhétorique et le culte des lettres et de la philologie y rentrent à partir de 1458, époque à laquelle un certain Grégoire obtient le droit d'enseigner le grec et la rhétorique.

Il n'est pas étonnant qu'un tel système d'enseignement ait provoqué les critiques des humanistes de la Renaissance et surtout les sarcasmes de Rabelais*. C'est lui qui a tué la Scolastique. « Les maistres-ès-arts de l'université de Paris, disait Ramus*, étaient lourdement abusez de penser que les arts libéraux étaient bien enseignés pour en faire des questions et des *ergo.* » Rabelais n'a eu garde d'oublier ce ridicule dans son épopée burlesque. Il montre d'une façon inoubliable, au milieu d'énormes facéties, l'ineptie de la méthode. Pendant vingt ans Gargantua a suivi les leçons de deux maîtres sophistes, et surtout du « vieux tousseux » Jobelin Bridé. Il peut réciter des livres à rebours, mais, mis en présence du jeune Eudemon, qui n'a pas été élevé par la méthode scolastique, qui parle simplement, qui a du sens et du savoir-vivre, il ne trouve rien à répondre et pleurniche dans son bonnet. Aussi son père prête-t-il volontiers l'oreille à un ami qui lui dit que tout le savoir de ces maîtres scolastiques « n'est que besterie, et leur sapience que moufles, abastardissant les bons esperits et corrompant toute fleur de jeunesse. »

[B. Buisson].

SCUDÉRY (Mlle de). — Madeleine de Scudéry, née au Havre en 1607, morte en 1701, eut au XVIIe siècle, dans la meilleure société française, son moment d'éclat et même d'illustration. On attendait avec curiosité les longs romans qu'elle devait publier, et on les lisait avec sympathie; ils étaient commentés, discutés dans les ruelles et à l'hôtel de Rambouillet. Le XVIIe siècle était très raisonneur : il ne craignait pas les dissertations. Parmi les personnes qui dissertaient se trouvaient Mme de Sévigné et Mlle d'Aubigné, la future marquise de Maintenon. Ces femmes d'esprit distingué prenaient plaisir à la lecture des œuvres de Mlle de Scudéry. Elles se sont exagéré sans doute la valeur du *Grand Cyrus* et de *la Clélie ;* mais il est impossible que l'erreur de ces intelligences d'élite ait été absolue.

C'est ce qu'a essayé d'établir, il y a quelques années, un philosophe lettré qui s'était constitué le cavalier servant de toutes les grandes dames du XVIIe siècle: M. Victor Cousin. L'auteur du livre célèbre *Du Vrai, du Beau et du Bien* avait découvert que le *Grand Cyrus* et la *Clélie* ne manquaient ni de vérité ni de beauté. Il s'était même aperçu que Mlle de Scudéry n'était pas seulement un romancier intéressant, mais encore un stratégiste de premier ordre. En lisant dans le *Cyrus* des récits de batailles, M. Cousin avait remarqué que l'écrivain mettait à faire manœuvrer les troupes la science d'un vieux général. Il se demanda d'où lui venait cette connaissance de l'art militaire, et constata que l'auteur du *Cyrus* avait eu des collaborateurs. Mlle de Scudéry avait demandé à un soldat des descriptions de batailles. Ce soldat était Condé, le héros de Lens et de Rocroy : on ne pouvait mieux choisir.

Une découverte ne va pas sans l'autre. Après M. Victor Cousin arrive Sainte-Beuve, qui s'aperçoit que les lois du réalisme littéraire ont été formulées dans le dixième volume de la *Clélie.* Là, en effet, se rencontre cette théorie que le romancier ne doit rien inventer, rien imaginer, mais tout emprunter à la réalité. Mlle de Scudéry, se conformant à ces préceptes, décrivait dans ses romans les maisons de campagne et les châteaux de ses amis. En sorte qu'elle peut faire aussi autorité lorsqu'il s'agit d'architecture : autorité qu'il est difficile de contester, des architectes illustres de ce temps-là lui ayant, paraît-il, fourni des notes. Elle se préoccupait fort aussi de l'ameublement; les chambres de ses héros sont minutieusement décrites : ce qui faisait dire un peu méchamment à Scarron que « *Cyrus* est le livre du monde le mieux meublé ».

On trouverait encore dans ces romans, même après Cousin et après Sainte-Beuve, des choses dignes d'intérêt; celle-ci par exemple: Mlle de Scudéry a été une des éducatrices de la société française.

On l'avait de bonne heure intéressée elle-même à toutes sortes d'études. Elle avait appris (c'est elle qui le raconte) l'archéologie et la cuisine, l'histoire naturelle et l'astronomie, le blason et l'art de faire des confitures. Dans une des plus jolies pages de la *Clélie*, elle s'est félicitée d'avoir reçu une éducation aussi complexe et s'est moquée, non sans finesse, de l'éducation trop savante qui ne produit que des érudits et de l'éducation frivole qui ne fait que des poupées.

« J'ai connu, dit-elle, un homme qui savait aussi bien qu'on peut le savoir la situation et le cours des astres, qui connaissait les simples admirablement, qui avait remarqué que le sel d'Agrigente durcit à l'eau et fond au soleil, qu'il y a en certains pays des fourmis qui sont comme des éléphants; qui parlait très bien de l'arc-en-ciel, qui savait jusqu'aux particularités de l'amour des crocodiles, et qui pourtant était un sot homme! Il savait cent mille choses qui n'étaient pas nécessaires, ne savait pas que sa femme était une coquette, était très ignorant en la morale et en l'art de vivre à propos dans le monde, qui est mille fois plus nécessaire à savoir que l'amour des crocodiles ».

Pour une précieuse, ce n'est ni mal observé, ni trop subtil. Mlle de Scudéry aurait voulu que l'éducation de l'homme et de la femme fût à la fois, selon son expression, « très éthérée et très solide ».

Malheureusement, elle vivait à une époque où une femme avait l'air de prêcher le pédantisme dès qu'elle parlait de science. Et cependant, s'il y eut une époque où il fut nécessaire de recommander l'instruction, surtout aux femmes, ce fut au XVIIe siècle.

Ce siècle, malgré ses illustrations, ne se composait pas seulement de femmes semblables à Mme de Sévigné et à Mme de La Fayette. En général l'ignorance régnait, même dans la société la plus élégante. Mme de Sablé avait une orthographe que désavoueraient les petites filles de nos écoles primaires. Cette ignorance, commune alors chez des personnes très distinguées, a passé presque inaperçue parce que les auteurs satiriques et les auteurs comiques ont employé leur verve et leur talent à ridiculiser les femmes instruites, qui étaient l'exception. Molière s'est moqué des *femmes savantes* et des *précieuses ridicules*, et beaucoup de personnes ont conclu qu'il n'y avait au XVIIe siècle que des Philaminte et des Bélise.

Mlle de Scudéry a constaté dans ses romans qu'il y avait autre chose. Elle a trace un tableau de l'éducation pour les femmes, telle qu'on la comprenait et la pratiquait de son temps.

« La plupart des femmes, remarquait-elle (et cette observation s'appliquait à des duchesses et à des marquises), pensent qu'elles ne doivent jamais rien savoir, sinon qu'elles sont belles, et qu'elles ne doivent rien apprendre, sinon à se bien coiffer. »

Il ne faudrait pas conclure de ces lignes que Mlle de Scudéry dédaignât la beauté : elle se flattait même de n'en être pas dépourvue. Sur ce point, les avis sont très partagés. Conrart, qui n'était pas toujours silencieux, dit en parlant de

Mlle de Scudéry : « Elle avait l'aspect agréable ». Cet éloge, assurément peu hyperbolique, paraissait cependant excessif à une de ses contemporaines : « Mlle de Scudéry, disait Mme Cornuel, est condamnée à écrire beaucoup : l'encre lui sort par tous les pores. »

Cette méchanceté féminine nous apprend que l'auteur du *Grand Cyrus* ne possédait pas cette blancheur, cet éclat du teint des femmes de Normandie. Quant à Mlle de Scudéry, elle ne se jugeait pas aussi noire que cela. Après avoir consulté son miroir, elle se trouvait agréablement brune et n'hésitait pas à le déclarer : « J'ai la physionomie vive et plaisante, » écrivait-elle en parlant de sa personne. Elle se trompait peut-être : le miroir est souvent un conseiller perfide. Mais si l'infatigable écrivain ne faisait fi ni des agréments du visage ni de la grâce de la personne, elle ne s'en contentait pas : il lui fallait d'autres qualités. Elle les possédait elle-même et les souhaitait à d'autres. Elle voulait que la femme fût capable de s'intéresser à toutes les choses de l'esprit, et elle blâmait celles de ses compagnes qui ne se plaisaient qu'aux choses de l'habillement. Elle a tracé un spirituel portrait de ces femmes qui « ne peuvent parler que de parure et qui font consister toute la galanterie à bien manger les collations qu'on leur donne, et à les manger en ne disant que des sottises ».

Elle blâme également cette autre espèce de femmes qui trouvaient que « c'est temps perdu d'accorder attention à tout ce qui n'est pas d'absolue utilité ». Elle ajoutait avec esprit : « Ces dames ne sont pas les compagnes, mais les esclaves de leurs maris. Ceux-ci, par ruse masculine, défendent à leurs femmes de lire jamais d'autres livres que ceux qui servent à prier les dieux. »

Quelle étrange éducation ! L'usage de la cour ne remédie pas à l'ignorance ; elle fait des femmes qui ne servent de rien, « des diseuses de grands mots et de petites choses ».

La *Clélie* et le *Grand Cyrus* sont remplis de ces observations fines, délicates et justes sur l'éducation. Mlle de Scudéry souhaite que de promptes et complètes réformes viennent modifier l'état de choses qu'elle décrit. Il faut que le bon sens, à son avis, préside à l'instruction de tout le monde et même à l'éducation des femmes. Pourquoi les élever au rebours de la logique ? Pourquoi accorder plus de temps et plus de soin à la danse qu'à la raison ?

« Ce qu'il y a de rare, dit-elle, est qu'une femme, qui ne peut danser avec bienséance que cinq ou six ans de sa vie, en emploie dix ou douze à apprendre continuellement ce qu'elle ne doit faire que cinq ou six ; et à cette même personne, qui est obligée d'avoir du jugement jusqu'à la mort et de parler jusqu'à son dernier soupir, on ne lui apprend rien du tout qui puisse ni la faire parler plus agréablement ni la faire agir avec plus de conduite. Vu la manière dont il y a des dames qui passent leur vie, on dirait qu'on leur a défendu d'avoir de la raison et du bon sens et qu'elles ne sont au monde que pour dormir, pour être grasses et pour ne dire que des sottises. »

Dans le monde de l'hôtel de Rambouillet, on était tenté, afin d'éviter le reproche de manquer de savoir, de se donner des allures de philosophe, de femme de génie. Là était l'écueil, le ridicule. Molière sut l'apercevoir, le signaler, en faire un sujet de railleries. Il avait raison quant à la forme ; mais, pour le fond, Mlle de Scudéry avait-elle bien tort ? Le *Grand Cyrus* est beaucoup plus notre contemporain que le bonhomme Chrysale. Sans souhaiter que la femme vive uniquement de « beau langage », on peut désirer qu'elle ne se contente pas seulement de « bonne soupe ».

Pour se rendre compte du rôle d'éducatrice que Mlle de Scudéry a rempli au XVIIe siècle, il faut jeter un coup d'œil sur la société féminine de cette brillante époque. Elle se composait : d'une élite aussi distinguée que charmante, mais réduite, nous l'avons déjà dit, à un très petit nombre de personnes ; de la tribu des femmes savantes ; enfin, de la multitude des femmes ignorantes. Cette ignorance était voulue, systématique. L'opinion dominante alors était que la femme, nature inférieure, devait se contenter de l'enseignement le plus succinct. Mlle de Scudéry osa poser la question de l'égalité intellectuelle de l'homme et de la femme :

« La beauté, dit l'une des héroïnes de *la Clélie*, est notre partage ; on en conclut que nous sommes dispensées de la peine d'apprendre les sciences et les arts, que l'ignorance en nous n'est point un défaut et qu'il ne faut qu'un peu d'agrément, un médiocre esprit et beaucoup de modestie pour faire une honnête femme. Cependant je suis persuadée que les femmes sont capables de toutes les grandes vertus et qu'elles ont même plus d'esprit que la plupart des hommes. En effet, si l'on observe soigneusement les hommes et les femmes aux endroits où leur éducation est presque égale, comme à la campagne, vous trouverez qu'il paraît beaucoup plus d'esprit aux femmes qu'aux hommes et qu'il faut de nécessité conclure que la nature ne nous a pas plus mal partagées que d'autres. »

Après cette observation d'une agréable finesse, Mlle de Scudéry ajoute que « les femmes sont bien coupables de se laisser traiter en esclaves et de se laisser condamner à vivre dans la seule préoccupation des bagatelles ».

En quelques phrases exemptes de déclamation et de fracas, l'auteur du *Grand Cyrus* a indiqué comment il fallait résoudre la question de l'éducation des femmes. Elle a mis de la fierté dans ses revendications et dans ses plaintes ; mais elle n'y a laissé aucune trace de pédantisme. Elle semblait n'écrire que pour les salons, elle écrivait pour la justice, c'est-à-dire pour tout le monde.

Combien était nouveau alors, en matière d'éducation, le langage qu'elle faisait entendre ! Les moralistes, les écrivains de la première moitié du XVIIe siècle ne comprenaient pas qu'on pût désirer pour la femme une autre éducation que celle de « première esclave » (le mot est de Mlle de Scudéry) dans la maison du maître, qui s'appelait en ce temps-là le mari. Nicole, dans ses *Essais de morale*, insiste sur la nécessité d'une éducation féminine qui supprime la volonté ou l'habitue à toutes les humilités, à toutes les souplesses. On s'explique aisément que cette manière de voir ait provoqué des révoltes.

Mlle de Scudéry, qui ne craignait pas les batailles, fut une des premières à protester contre l'humiliation intellectuelle à laquelle on voulait condamner la femme. Elle fut à sa manière une révoltée, et l'hôtel de Rambouillet, qui fit cause commune avec elle, pouvait paraître à cette époque un foyer de révolutionnaires. La lutte fut longue ; il y eut de part et d'autre des exagérations et des ridicules. Le bonhomme Chrysale appela Molière à son secours, et Molière ne lui refusa pas la complicité de sa verve robuste. On l'applaudit, on rit de ses sarcasmes et de ses boutades : sa cause était gagnée. Les théories de Mlle de Scudéry sur l'éducation furent raillées d'abord, oubliées ensuite comme des paradoxes. Cependant la thèse paradoxale a été soutenue par Molière et non par Mlle de Scudéry. En affirmant que les femmes pouvaient s'élever jusqu'à la science et n'étaient pas au-dessous de la raison, l'auteur du *Grand Cyrus* et de *Clélie* a montré qu'elle avait autant et plus de perspicacité que l'auteur des *Femmes savantes*, bien que Molière consente « qu'une femme ait des clartés de tout ».

Nous pouvons pardonner à Mlle de Scudéry ses longs romans, qu'on ne lit plus, en faveur de ses doctrines émancipatrices qui sont aujourd'hui la base de l'éducation des femmes.

[Marie Chateauminois de La Forge.]

SECONDAIRE (ENSEIGNEMENT). — V. *Enseignement secondaire*, *Lycées et collèges*, et *Filles (Instruction primaire et secondaire des)*, p. 1021.

SECOURS. — Les secours destinés aux anciens instituteurs, anciennes institutrices, directrices d'écoles maternelles et veuves d'instituteurs, pour lesquels un crédit est inscrit au budget du ministère, sont de deux sortes :

Secours complémentaires ;

Secours éventuels.

Secours complémentaires. — Les secours complémentaires ont été institués par la loi de finance de l'exercice 1869 ; ils avaient pour objet de porter à 360 francs par an la pension des instituteurs, institutrices et directrices d'écoles maternelles, laquelle dépassait rarement 80 francs, et était, dans bien des cas, inférieure à ce chiffre, ces fonctionnaires n'ayant été admis au droit à pension qu'à partir du 1er janvier 1854. Il était tenu compte des revenus personnels, qui étaient déduits du secours complémentaire à allouer. Ainsi un instituteur retraité

Dont la pension était de...............	80 fr.
Et dont le revenu propre était évalué à..	90
Recevait un secours complémentaire de..	190
Total.....	360 fr.

A partir du 1er janvier 1874, ce complément fut porté à 500 francs pour les instituteurs et institutrices retraités postérieurement à cette date, et la restriction du revenu personnel fut abolie à leur profit.

La loi du 17 août 1876, qui assurait comme minimum 600 francs aux instituteurs retraités pour ancienneté d'âge et de services, et 500 francs aux institutrices retraitées dans les mêmes conditions, ne spécifiait aucun minimum au profit de ceux qui étaient admis à la retraite pour cause d'infirmités, et ceux-là ne recevaient plus que leur pension liquidée à des chiffres insuffisants et même souvent illusoires.

Il y avait donc, à cette époque, une double distinction : l'une entre les instituteurs retraités avant 1874, qui ne recevaient qu'un complément à 360 francs, défalcation faite de leurs ressources propres, et ceux qui se retiraient après cette date et qui recevaient un complément à 500 francs, quelle que fût leur situation de fortune ; l'autre, entre les instituteurs retraités depuis la loi de 1876 pour ancienneté d'âge et de services qui étaient assurés d'un minimum de pension (600 fr. pour les instituteurs, 500 pour les institutrices), et ceux qui étaient retraités pour cause d'infirmités et qui n'avaient à compter que sur une minime pension liquidée d'après leurs années de service.

La première de ces inégalités cessa à partir du 1er janvier 1879 : tous les instituteurs retraités avant 1874 et jusqu'à la loi de 1876 furent complétés à 500 francs, sans déduction de leur revenu. La deuxième fut supprimée en 1882 : les instituteurs et institutrices retraités pour cause d'infirmités depuis la loi de 1876 commencèrent à recevoir un secours complémentaire portant leur pension à 400 francs. Si ce dernier chiffre est inférieur à celui qui était fixé à partir de 1874, il est à remarquer que la loi de 1876 a abaissé de 20 à 15 ans de services, et de 50 à 45 ans d'âge les conditions exigées pour la retraite proportionnelle.

Les secours complémentaires sont ordonnancés au nom des préfets qui les mandatent par trimestre.

Secours éventuels. — Les secours éventuels ont pour objet de venir en aide aux anciens instituteurs, institutrices et directrices d'écoles maternelles dénués de ressources, qui ont été obligés de quitter l'enseignement avant d'avoir droit à la retraite et à ceux qui ont à attendre la liquidation de leur pension. Ces secours ne constituent pas un droit. Ils peuvent être accordés conformément aux propositions des préfets qui envoient chaque année leurs états au mois de janvier, ou sur des rapports spéciaux, dans les cas urgents. [Boniface.]

SECRÉTAIRE DE MAIRIE. — Dans un grand nombre de communes, les fonctions de secrétaire de la mairie sont confiées à l'instituteur, qui ne peut toutefois les remplir qu'avec l'autorisation du Conseil départemental de l'instruction publique, conformément aux dispositions de l'article 32 de la loi du 15 mars 1850. Il serait difficile, pour ne pas dire impossible, dans les communes rurales, de trouver une autre personne apte à s'en charger. L'instituteur, qui tire du secrétariat de la mairie un supplément de ressources, y trouve son compte aussi bien que la commune qui a moins de sacrifices à s'imposer pour rémunérer la fonction.

Une circulaire du 30 mars 1861, provoquée par les observations du ministre de la justice, a signalé à l'attention des préfets la négligence apportée par certains instituteurs dans la tenue des registres de l'état civil. « Tantôt, dit le ministre (M. Rouland), on fait dans les signatures des substitutions que l'on croit être sans importance ; tantôt on se contente de prendre note des naissances et des décès qui surviennent, et on ne rédige les actes qu'à la fin de l'année, sans calculer ni les préjudices considérables que, que par suite d'oubli ou d'inexactitude, il peut en résulter pour les familles, ni la responsabilité qu'assument sur eux ceux qui se rendent coupables de faits semblables. »

Rappelant que c'est uniquement dans l'intérêt des communes que les instituteurs publics sont autorisés à exercer les fonctions de secrétaire de mairie, le ministre invitait les préfets à ne plus solliciter désormais du Conseil départemental l'autorisation nécessaire qu'en faveur des maîtres qui leur paraîtraient présenter, pour ces fonctions spéciales, toutes les garanties désirables d'aptitude.

Une autre circulaire du même ministre (26 août 1862) recommande aux préfets de veiller à ce que les fonctions accessoires de secrétaire de mairie ne tournent jamais au détriment des écoles. L'instituteur manquerait à son premier devoir s'il prenait sur le temps qu'il doit à l'école les heures réclamées par le service de la mairie. De son côté, le maire ne saurait recourir à l'instituteur, pour ce service, qu'en dehors des heures de classe.

Le projet de loi sur l'organisation de l'enseignement primaire, devenu la loi du 30 octobre 1886, tout en interdisant aux instituteurs publics de tout ordre les professions commerciales et industrielles, les fonctions administratives et les emplois rémunérés ou gratuits dans les services des cultes, leur conserve la faculté d'exercer les fonctions de secrétaire de mairie (art. 25).

L'ancien Conseil royal de l'Université avait décidé (2 février 1847) que les fonctions de secrétaire de mairie étaient incompatibles avec la surveillance et les soins de tous les instants qu'exigent les élèves pensionnaires.

L'emploi de secrétaire de mairie exige de la part de l'instituteur qui veut le remplir comme il convient, et de manière à ne se créer aucune difficulté, de nombreuses qualités. Il lui faut, sans parler de l'exactitude et de l'urbanité, montrer beaucoup de tact, de réserve et même d'abnégation. Nous ne saurions trop, du reste, engager les jeunes maîtres qui sont appelés à ces fonctions, souvent fort délicates, à se bien pénétrer des ex-

cellents conseils donnés à ce propos aux instituteurs par un homme expérimenté : ils trouveront le judicieux entretien de M. G.-F. Pillet sur les *devoirs de l'instituteur secrétaire de mairie* dans le premier volume du recueil des conférences organisées par le ministre de l'instruction publique à l'occasion de l'Exposition universelle de 1867.

[Ernest Cadet.]

SEINE (Département de la). — Superficie, 479 kilom. carrés. Population : 2 799 329 habitants en 1881, au lieu de 2 410 849 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 5844 habitants, au lieu de 71 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. Les vingt arrondissements de Paris et les deux arrondissements de Sceaux et de Saint-Denis forment 24 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : 20 circonscriptions intra-muros, et quatre circonscriptions suburbaines qui sont : Courbevoie-Neuilly, Saint-Denis-Pantin, Sceaux-Villejuif, Vincennes-Charenton. Le département compte 28 cantons, 74 communes, dont 68 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département de la Seine est réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE						
	de Communes.	d'écoles		de classes		d'élèves	
		publ.	libr.	publ.	libr.	publics	libres
1er arrondiss.	1	9	37	52	92	2 731	3 043
2e —		10	33	62	101	3 257	2 958
3e —		15	31	97	98	5 295	3 397
4e —		21	38	116	125	5 494	4 446
5e —		21	43	124	121	6 158	4 089
6e —		11	76	56	252	2 847	7 642
7e —		12	39	64	124	2 808	4 926
8e —		11	54	50	174	1 923	5 369
9e —		11	56	68	147	3 243	3 755
10e —		19	61	141	157	8 019	6 669
11e —		33	56	268	156	16 533	6 777
12e —		18	43	149	139	9 290	4 683
13e —		22	33	161	88	8 673	4 362
14e —		20	37	137	118	7 304	4 895
15e —		20	29	142	94	8 199	3 570
16e —		11	74	58	196	2 451	5 277
17e —		23	62	158	163	8 849	5 395
18e —		31	42	229	117	14 645	5 416
19e —		23	40	169	108	10 709	4 948
20e —		26	43	201	111	13 291	4 296
Courbevoie-Neuilly...	11	41	150	202	360	12 743	10 406
Saint-Denis-Pantin..	20	63	49	258	134	16 506	4 672
Sceaux-Villejuif....	25	57	83	176	254	9 455	7 137
Vincennes-Charenton,	17	49	84	190	235	10 256	5 995

Vu l'importance du service des écoles du département de la Seine, l'administration y a placé à la tête de l'enseignement primaire, depuis 1867, un directeur départemental. Le premier directeur de l'enseignement primaire de la Seine a été M. Gréard (V. sur l'administration de M. Gréard l'article *Paris*, p. 2209), auquel a succédé en 1878 M. Carriot.

Population d'âge scolaire. — En 1876, on comptait 232 243 enfants de 6 à 13 ans (113 951 garçons et 118 292 filles), soit 9.63 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881, on compte 271 254 enfants de 6 à 13 ans (135 798 garçons et 135 456 filles), soit 9.69 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une augmentation de 39 011 enfants de 6 à 13 ans pour une période de cinq années. Pendant la même période la population totale s'est accrue de 388 480 habitants.

1. Etat de l'instruction publique avant 1789. — Nous avons donné, à l'article *Paris*, des détails sur les petites écoles parisiennes avant la Révolution. Ce qui a été dit de Paris s'applique au reste du département de la Seine, car la juridiction du chantre s'étendait aussi sur la banlieue. Nous renvoyons donc le lecteur à cet article, et à ceux qui s'y rattachent.

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — Pour cette seconde partie de l'histoire de l'instruction primaire dans le département de la Seine, le lecteur pourra consulter, outre l'article général *Paris*, un certain nombre d'autres articles, tels que *Convention*, *Cuvier* (*Frédéric*), *Chabrol*, *Société pour l'instruction élémentaire*, *Sarazin*, *Sauvan* (*Mlle*), *Pastoret* (*Mme de*), *Cochin*, *Mallet* (*Mme*), *Millet* (*Mme*), *Pape-Carpantier* (*Mme*), etc.

Statistique comparée de 1829 a 1883-1884. — Voici les données statistiques que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans le département de la Seine depuis la fin de la Restauration, époque où fut faite la première statistique des écoles primaires.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1837, le département ne comptait pas de communes n'ayant aucune école, mais 18 communes n'avaient pas d'écoles de filles. En 1883-1884, on ne trouve ni communes sans écoles, ni communes de 500 habitants et au-dessus n'ayant pas d'écoles publiques de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires était, d'après l'*Almanach de l'Université*, de 369 en 1821. Le progrès du nombre des écoles à partir de 1829 est résumé dans le tableau ci-après :

			Écoles publiques	Écoles libres	Total
1829	d'après la statistique officlle..		»	»	402
1834	—	— ..	136	315	451
1837	—	— ..	236	634	870
1850	—	— ..	285	705	990
1863	—	— ..	328	1 390	1 718
1876-77	—	— ..	475	1 274	1 749
1878-79	—	— ..	494	1 166	1 660
1879-80	—	— ..	500	1 294	1 794
1880-81	—	— ..	499	1 321	1 820
1881-82	—	— ..	509	1 314	1 823
1882-83	—	— ..	558	1 309	1 867
1883-84	—	— ..	578	1 279	1 857

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Écoles			
	de garçons	mixtes	de filles	Total
1837..............	462	15	393	870
1850..............	473	(y compris les écoles mixtes)	517	990
1863..............	539	10	1 169	1 718
1867..............	558	7	1 278	1 843
1872..............	544	5	1 200	1 749
1875..............	554	18	1 197	1 769
1876-77...........	553	21	1 175	1 749
1878-79...........	550	43	1 067	1 660
1879-80...........	585	59	1 150	1 794
1880-81...........	591	72	1 157	1 820
1881-82...........	583	94	1 146	1 823
1882-83...........	605	131	1 131	1 867
1883-84...........	590	133	1 134	1 857

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	Total
1850.....	430	446	43	71	990
1863.....	462	883	87	286	1 718
1867.....	475	985	90	293	1 843
1872.....	460	947	89	253	1 749
1876-77..	480	936	94	239	1 749
1878-79..	501	850	92	217	1 660
1879-80..	555	935	89	215	1 794
1880-81..	579	939	84	218	1 820
1881-82..	594	930	83	216	1 823
1882-83..	650	908	86	223	1 867
1883-84..	639	909	84	225	1 857

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		Total.
	Laïques.	Congrég.	Laïques.	Congrég.	
1837.....	561	83	462	121	1 227
1840.....	541	83	499	120	1 243
1863.....	1 111	478	2 081	1 233	4 903
1872.....	1 179	528	2 331	1 329	5 367
1876-77..	1 424	525	2 432	959	5 340
1878-79..	1 532	603	2 705	1 121	5 961
1879-80..	1 869	606	3 092	1 076	6 643
1880-81..	2 035	547	3 360	1 029	6 971
1881-82..	2 142	470	3 441	1 120	7 173
1882-83..	2 347	467	3 717	1 149	7 680
1883-84..	2 451	496	3 841	1 177	7 965

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

		Total des élèves	Élèves gratuits
1832	(année civile)....	37 649	Manque
1837	—	54 874	—
1840	—	61 796	—
1850	—	82 205	44 084
1863	-	159 376	76 106
1867	—	167 366	73 147
1872	—	195 300	124 442
1876-77	(année scolaire)..	245 506	Manque
1878-79	— ..	248 445	179 005
1879-80	— ..	265 348	193 285
1880-81	— ..	276 517	202 727
1881-82	— ..	286 596	Gratuité
1882-83	— ..	304 620	»
1883-84	— ..	312 814	»

En 1832, il y avait 402 élèves inscrits sur 10 000 habitants; en 1840, 558; en 1863, 816; en 1876-1871, 1001, et 1117 en 1883-1884.

Écoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements.	Nombre des élèves.
1837........................	27	4 005
1850........................	86	10 757
1863........................	154	19 608
1867........................	187	25 424
1876-77.....................	239	39 569
1878-79.....................	248	59 012
1879-80.....................	266	57 039
1880-81.....................	272	57 341
1881-82.....................	277	59 281
1882-83.....................	304	67 306
1883-84.....................	308	66 356

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre de cours		Nombre d'auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1837...........	28	»	2 252	»
1850...........	66	17	4 452	1 000
1863...........	119	27	10 909	1 566
1867...........	161	28	25 777	6 069
1869...........	164	91	28 572	6 768
1872...........	182	112	33 556	10 620
1876-77........	170	118	28 736	10 981
1879-80........	313	177	27 924	10 353
1880-81........	232	157	17 111	7 111
1881-82........	186	130	24 524	7 887
1882-83........	406	169	31 997	11 281
1883-84........	414	183	27 523	10 101
1884-85........	324	200	26 090	9 152

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1833 à 1885 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850. 487 brevets élémentaires, 27 brevets supérieurs.
1851-1867. 654 — obligatoires, 42 — complets.
1868-1880. 1003 — — 286 — facultatifs ou complets.
1881..... 510 — élémentaires, 53 — supérieurs.
1882..... 528 — — 111 — —
1883..... 430 — — 65 — —
1884..... 450 — — 87 — —
1885..... 646 — — 108 — —

Institutrices.

1836-1850. 483 brevets élémentaires, 6 brevets supérieurs
1851-1867. 3764 — obligatoires, 179 — complets.
1868-1880. 8494 — — 745 — facultatifs ou complets.
1881...... 1051 — élémentaires, 140 — supérieurs.
1882...... 2172 — — 226 — —
1883...... 1252 — — 209 — —
1884...... 2524 — — 410 — —
1855...... 3049 — — 584 — —

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans le département de la Seine en 1869; mais les résultats connus ne remontent pas au-delà de 1872. Nous en donnons ci-dessous le tableau :

	Nombre de candidats.		Certificats obtenus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1872..............	1898	1561	1176	1007
1873..............	2480	2259	1173	1337
1874..............	2634	2394	1648	1504
1775..............	3109	2627	2017	1916
1876..............	3506	2860	2158	1883
1877..............	3931	3169	2370	2171
1878..............	4061	3336	2579	1950
1879..............	4787	4048	2674	2508
1880..............	4284	3827	2732	2622
1881..............	4524	4375	2501	2566
1882..............	5578	5837	3914	4026
1883..............	6909	6870	4361	4525
1884..............	8032	7755	5110	5612

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-après indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints :

Nombre de conscrits sachant au moins lire, de 1827 à 1884 inclusivement.

ANNÉES	CONSCRITS			RANG du DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29..........	14 266	11 339	79.5	2e
1831-35..........	26 449	22 411	84.7	6e
1836-40..........	29 896	26 031	87.1	7e
1841-45..........	34 838	30 120	86.5	12e
1846-50..........	39 071	35 019	89.1	11e
1851-55..........	42 367	38 593	91.1	9e
1856-60..........	50 834	46 706	91.9	10e
1861-65..........	58 386	54 220	92.9	12e
1866-68..........	35 800	33 543	93.7	14e
1871-75..........	69 739	65 786	94.5	13e
1876-77..........	30 129	28 405	94.3	17e
1878	15 710	14 838	94.5	15e
1879	16 504	15 651	94.8	16e
1880	17 062	16 232	95.1	17e
1881	17 194	16 326	95.»	16e
1882	17 644	16 856	95.5	15e
1883	17 607	16 990	96.5	11e
1884	17 013	16 401	96.4	11e

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits était de 44.8 0/0; dans le département de la Seine cette moyenne était de 79.5 0/0, soit 34.7 0/0 au-dessus de la moyenne générale. La classe de 1884, en portant l'instruction des conscrits dans le département de la Seine à 96.4 0/0, réalise ainsi un progrès total de 16.9 0/0 pour la période de cinquante-cinq années qui s'est écoulée de 1829 à 1884, soit un progrès annuel de 0.31 0/0, tandis que pour toute la France le progrès a été durant la même période de 0.79 0/0.

Nombre de conjoints sur 100 *ayant signé leur acte de mariage.*

Années	Hommes	Femmes	Hommes et Femmes
1854-55......	95.2	85.6	90.4
1856-60......	95.4	85.9	90.5
1861-65......	95.6	88.2	91.9
1866-70......	96.3	89.6	93.6
1871-75......	97.1	92.1	94.6
1876-77......	96.8	92.9	95.5
1878.........	97.9	94.2	96.1
1879.........	98.5	95.1	96.8
1880.........	98.5	95.5	97.»
1881.........	98.5	95.5	97.»
1882.........	98.1	94.9	96.5

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire pour les trente dernières années, de 1855 à 1884 :

ANNÉES	RÉTRIBUTION SCOLAIRE A PART.	TOTAL des RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire.	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'État.
1855..	Archives brûlées à l'incendie de l'Hôtel-de-ville en 1871.			»
1856..				»
1857..	80 708	573 795	»	»
1858..	Archives brûlées.			»
1859..				»
1860..				»
1861..				»
1862..				»
1863..	75 823	529 910	»	»
1864..	91 300	1 453 377	»	»
1865..	93 959	1 461 649	»	»
1866..	95 908	1 345 098	»	»
1867..	Archives brûlées.			»
1868..	138 227	2 584 175	9 030	»
1869..	Archives brûlées.			»
1870..	72 330	2 616 998	29 655	»
1871..	54 945	2 625 624	76 408	»
1872..	33 478	2 687 503	84 914	»
1873..	25 286	3 611 218	128 445	»
1874..	15 942	3 798 042	168 927	»
1875..	6 598	4 288 951	199 414	»
1876..	Gratuité dans les écoles publiques.	4 426 002	197 800	»
1877..		4 292 411	226 481	»
1878..		5 110 749	226 810	»
1879..		5 403 779	239 200	»
1880..		6 136 304	245 491	»
1881..		7 044 374	292 730	»
1882..		9 788 889	250 313	656 816
1883..		10 015 192	461 991	299 337
1884..		7 539 392	132 167	806 690

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de 9fr,03, soit 0fr,44 au-dessous de la moyenne générale, qui était à la même date de 9fr,47. En 1876, cette dépense était de 31fr,14, la moyenne générale étant de 17fr,83. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le département de la Seine était de 42fr,84, tandis que la moyenne générale était de 21fr,77.

État actuel de l'instruction primaire. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département de la Seine pendant l'année scolaire 1884-1885.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 1870 (557 écoles publiques et 1293 écoles libres). Aucune commune n'est entièrement dépourvue d'écoles. En 1882, il existait encore 3 communes de plus de 500 habitants n'ayant pas d'école publique de filles; il n'y en a plus en 1884. Sur les 1870 écoles primaires du département, il y a 1556 écoles laïques (506 écoles de garçons, 889 de filles et 161 mixtes) et 314 écoles congréganistes (79 de garçons, 231 de filles et 4 mixtes).

Division des écoles de toute nature d'après le nombre de classes qu'elles possèdent.

	Publiques	Libres
Écoles à 1 classe..................	104	379
— à 2 classes..................	59	333
— à 3 —	54	256
— à 4 —	43	107
— à 5 —	77	99
— à 6 —	92	65
— à 7 —	55	17
— à 8 — et au-dessus.........	93	37
Totaux.......	577	1293

Division des classes publiques d'après le nombre des élèves qu'elles reçoivent.

Classes de 50 élèves et au-dessous...	2 694,	soit	80.9 0/0
— de plus de 50 élèves.......	573,	—	17.2 0/0
— — de 60 —	51,	—	1.5 0/0
— — de 70 —	10,	—	».4 0/0
— — de 80 —	»,	—	» 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont 82.8 0/0, 10.8 0/0, 4.1 0/0, 1.4 0/0, 0.9 0/0. D'où il résulte que sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le département de la Seine se trouve dans une bonne situation.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1884-1885 sont au nombre de 314 802 (au lieu de 304 620 en 1883-1884). Ce nombre peut se décomposer en :

Élèves des écoles publiques..........	190 679	314 802
— — libres..............	124 123	
Garçons............................	146 067	314 802
Filles.............................	168 735	
Élèves des écoles laïques..........	242 497	314 802
— — congréganistes......	72 305	
Élèves des écoles de garçons........	143 459	314 802
Élèves des écoles de filles..........	162 554	
Élèves des écoles mixtes...........	8 789	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 314 802 pour 270 281 De plus, les états de situation des écoles maternelles accusent l'inscription de 13 100 enfants de plus de 6 ans, et les classes primaires des établissements d'enseignement secondaires en reçoivent 3 537, soit, au total, 286 928 enfants d'âge scolaire inscrits dans les établissements de toute nature.

D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département de la Seine serait de 271 254, d'où il résulterait un excédent de 15 664 inscrits de 6 à 13 ans sur les recensés du même âge.

Il convient de faire remarquer que cet excédent des inscrits sur les recensés se produit surtout dans les grands centres où les écoles de toute nature abondent, et où les parents n'ont pour leurs enfants que l'embarras du choix.

Pour le département de la Seine, qui compte une population scolaire de 386 000 enfants y compris ceux des écoles maternelles, cet excédent de 13 000 inscriptions n'a rien d'exagéré; les migrations d'école à école et le passage des écoles maternelles aux écoles élémentaires suffisent à l'expliquer.

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1885 :

	Nombre de candidats	Nombre de certificats obtenus
Garçons	9 083	5 923
Filles	8 822	5 927
Totaux	17 905	11 850

Le nombre des certificats obtenus représente 13.3 0/0 des élèves en âge de concourir, inscrits dans les écoles primaires publiques et libres. Pour toute la France, cette proportion est de 8.9 0/0

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1884-1885 un effectif de 7976 maîtres ou maîtresses, dont nous donnons le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques :

	Instituteurs		Institutrices	
	laïques	congr.	laïques	congr.
Titulaires avec brevet supérieur	43	»	52	»
Titulaires avec brevet élémentaire	239	»	227	10
Titulaires sans brevet.	»	»	»	6
Adjoints brevetés	1671	»	1529	29
— non brevetés..	»	»	»	5

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs		Institutrices	
	laïques	congr.	laïques	congr.
Titulaires brevetés	204	77	781	162
— non brevetés.	7	2	3	57
Adjoints brevetés	272	331	1140	759
— non brevetés.	32	66	77	195

Il résulte d'une statistique spéciale faite à l'occasion de la discussion au Sénat de la loi d'organisation de l'enseignement primaire, que l'effectif général du personnel enseignant des écoles publiques (primaires et maternelles) subit une perte annuelle de 2.5 0/0. Dans le département de la Seine, cette perte est de 2.7 0/0.

En voici le détail pour les deux dernières années :

		Années 1884	1885
Instituteurs	révoqués	1	7
	démissionnaires..	31	52
	décédés	17	8
	retraités	8	9
Institutrices, directrices et sous-directrices d'écoles maternelles	révoquées	»	»
	démissionnaires..	23	44
	décédées	9	12
	retraitées	5	7
	Total	233	

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1885 est résumée dans le tableau ci-dessous :

Nombre et nature des immeubles scolaires.

	Appartenant aux communes.	Prêtées.	Louées.	Total.
Écoles de garçons.	134	»	32	166
Écoles de filles	113	6	32	151
Écoles mixtes	6	»	»	6
Ecoles de garçons et de filles dans le même immeuble...	108	»	19	127
Totaux	361	6	83	450

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 55 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées pour loyers de maisons d'écoles s'élève à 2 004 139 francs, dont 1 962 400 francs pour la ville de Paris et, 41 739 francs pour les arrondissements de Saint-Denis et de Sceaux.

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du département de la Seine pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les neuf dernières années, est le suivant :

	Nombre des communes	Subventions de l'Etat
1877	»	» fr.
1878	1	3 000
1879	1	3 000
1880	»	»
1881	2	20 000
1882	4	83 000
1883	4	46 800
1884	8	50 000
1885	»	»
Totaux	20	205 800 fr.

Ecoles maternelles. — Le département compte, en 1885, 311 écoles maternelles (220 publiques et 91 libres). Sur les 220 écoles maternelles publiques, 204 sont dirigées par des directrices laïques et 16 par des directrices congréganistes. Une seule directrice laïque n'est pas munie du certificat d'aptitude ; parmi les 16 directrices congréganistes, 3 sont dans ce cas. Sur les 91 écoles maternelles libres, 27 sont dirigées par des laïques et 64 par des congréganistes ; 3 directrices laïques et 12 directrices congréganistes n'ont pas de titres de capacité. Les directrices publiques laïques sont secondées par 355 sous-directrices toutes pourvues d'un titre de capacité ; les directrices publiques congréganistes sont secondées par 4 sous-directrices, dont une sans titre de capacité. On trouve également 12 sous-directrices d'écoles maternelles libres laïques et 41 congréganistes, dont 10 sans titre de capacité.

Les écoles maternelles ont reçu pendant l'année 1884-1885 71 228 élèves (66 356 en 1883-1884), répartis comme suit :

Ecoles maternelles publiques	laïques..	55 108	57 457	71 228 élèves.
	congrég.	2 349		
Ecoles maternelles libres	laïques..	2 204	13 771	
	congrég.	11 557		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 13 100.

Ecoles normales. — Le département de la Seine possède deux écoles normales primaires, une pour les instituteurs et une pour les institutrices.

L'école normale d'instituteurs, fondée à Auteuil en 1872, reçoit actuellement 116 élèves-maîtres, auxquels l'enseignement est donné par 11 maîtres normaux et 14 maîtres supplémentaires.

L'école normale d'institutrices fondée également en 1872 à Paris-Batignolles, contient actuellement 79 élèves-maîtresses. L'enseignement y est donné par 13 maîtresses normales et 10 maîtresses supplémentaires.

Le département de la Seine possède en outre un établissement normal supérieur, l'école normale supérieure d'institutrices de Fontenay-aux-Roses, qui relève directement du ministère de l'instruction publique (direction de l'enseignement primaire).

L'école Pape-Carpantier, pour les directrices d'écoles maternelles, transférée à Sceaux en 1882, a été réunie à l'école de Fontenay-aux-Roses. Il existe en outre à Paris (30, boulevard du Montparnasse), un cours normal libre, mais subventionné, pour ces mêmes directrices.

Ecoles primaires supérieures. — Les écoles primaires supérieures sont nombreuses dans le département de la Seine. Nous donnons ci-après la liste des établissements publics, d'après une statistique officielle, et celles des établissements libres d'après leur notoriété reconnue :

Etablissements publics.

	Nombre de maîtres	Nombre de boursiers	Total des élèves
Collège Chaptal	142	73	910
Écoles Arago	72	»	443
Écoles Colbert	57	»	685
Écoles J.-B. Say	55	39	496
Écoles Lavoisier	42	»	504
Écoles Turgot	38	»	770
Écoles de la rue de Jouy (filles)	31	2	280

Établissements libres.

École de garçons.	Nombre de maîtres.	Nombre d'élèves.
Établissement des frères des écoles chrétiennes, rue Saint-Antoine, 212	25	550
Établissement des frères des écoles chrétiennes, rue de Vaugirard, 92	20	960
Établissement des frères des écoles chrétiennes, rue Raynouard, 68	20	850
École laïque Blondel à Ivry	14	250
— — Eloy, rue de Montreuil, 39, à Pantin	4	120
Écoles de filles.		
Rue de Poitou, 7 (école professionnelle Elisa Lemonnier)	5	106
Rue d'Assas, 70 (id.)	4	90
Rue Duperré, 24 (id.)	5	190
Rue des Boulets, 41 (id.)	5	115
MMlles Laval, rue Jacob, 37	43	350

Bibliothèques scolaires. — Voici la situation au 1er janvier 1885 :

Nombre de bibliothèques	707
— de livres de lecture	131 475
— de prêts pendant l'année	227 515

La statistique de 1863 n'a pas relevé le nombre des bibliothèques scolaires du département de la Seine ; mais en 1877 on en comptait 403, contenant ensemble 99 130 volumes de toute nature.

Bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1886 :

Nombre de bibliothèques	43
— de volumes	16 171

Caisses des écoles. — 90 caisses des écoles fonctionnent en 1886 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1885 :

Recettes de l'exercice 1885	1 560 781 fr.
Dépenses	1 180 078
Somme en caisse à la clôture de l'exercice.	380 078 fr

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le département ne possédait que 62 caisses de ce genre, dont l'actif était en 1881 de 820 572 francs.

Caisses d'épargne scolaires. — Elles existent dans le département depuis 1876. Voici leur situation en 1879 et en 1886 :

Années.	Nombre de caisses.	Nombre de livrets.	Sommes inscrites à ces livrets.
1879	6	488	4 468 fr.
1886	298	38 468	614 902 fr.

Société de secours mutuels. — Il n'existe pas de Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices du département de la Seine.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin scolaire* du département de la Seine, dont la fondation remonte à 1866, paraît selon les besoins du service, en format petit in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques, dont il devient la propriété, et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général.

SEINE-ET-MARNE (Département de). — Superficie, 5736 kilom. carrés. Population : 348 991 habitants en 1881, au lieu de 347 323 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 61 habitants, au lieu de 71 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. 5 arrondissements, formant 5 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Melun, Coulommiers, Fontainebleau, Meaux et Provins ; 29 cantons, 530 communes, dont 213 de 500 habitants et audessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département de Seine-et-Marne est réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE de communes.	NOMBRE D'ÉCOLES publiq.	NOMBRE D'ÉCOLES libres	NOMBRE DE CLASSES publiq.	NOMBRE DE CLASSES libres.	NOMBRE D'ÉLÈVES publics.	NOMBRE D'ÉLÈVES libres.
Melun	97	162	21	190	41	7 574	1 076
Coulommiers.	77	115	20	158	41	7 015	1 210
Foutainebleau	101	158	34	209	72	10 053	1 746
Meaux	154	212	38	265	98	11 661	2 743
Provins	101	133	19	156	40	6 586	1 077

Population d'âge scolaire. — En 1876 on comptait 41 699 enfants de 6 à 13 ans (20 702 garçons et 20 997 filles), soit 12.01 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881 on ne compte plus que 40 848 enfants de 6 à 13 ans (20 574 garçons et 20 274 filles), soit 11.70 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une diminution de 851 enfants de 6 à 13 ans pour une période de cinq années, tandis que pendant la même période la population totale s'est accrue de 1 668 habitants.

1. Etat de l'instruction publique avant 1789. — Les diverses petites provinces ou territoires qui ont formé le département de Seine-et-Marne, Brie française, Brie champenoise, Gâtinais, France, Gaële, Multien, Montois, Bierre, n'appartenaient pas au même diocèse. Melun, Provins, Château-Landon et tout l'arrondissement actuel de Fontainebleau relevaient de l'évêque de Sens ; la plus grande partie des cantons de Lagny, Tournan, Brie-Comte-Robert et Marmant, étaient du diocèse de Paris ; le reste formait le diocèse de Meaux. Cela dura jusqu'à la Révolution. L'histoire de l'enseignement en Seine-et-Marne se confond donc en partie avec celle de l'enseignement dans les départements circonvoisins. Il y avait d'ailleurs unité de doctrine et de direction générale, cela se conçoit. Il suffit, pour s'en convaincre, de parcourir les ordonnances synodales des trois diocèses. Partout s'affirme nettement un grand désir de multiplier les écoles et un soin jaloux d'en surveiller le « gouvernement ».

Seine-et-Marne eut de bonne heure quelques moyens d'instruction. Sans essayer de remonter plus haut, on sait qu'au XIIe siècle, Abélard fonda à Melun l'une de ces écoles nées du grand besoin de savoir qui se manifesta vers la fin du siècle précédent, et qui sont connues sous le nom d'*écoles ambulatoires*. Elle prit le nom d'académie de Melun et « fit *contre-carre* », dit Rouillard, « à l'université de Paris qui brillait de sa clarté la plus vive sous l'intendance et authorité de messire Guillaume de Champeaux. »

Il existait déjà d'autres écoles sur divers points de la contrée. On lit, en effet, dans les cartulaires de la cathédrale de Meaux, qu'en 1201 le chancelier du chapitre « obtint le droit de juri-

diction sur la Psallette (maîtrise) et les enfants de chœur de la cathédrale, qui était la première école du diocèse, et sur *toutes les autres.* »

Dès le XVIe siècle, les villes importantes eurent un collège; celui de Meaux, qui fut « uni et incorporé » au séminaire en 1643, existait déjà en 1556. Celui de Provins remontait à 1571; il passa sous la direction des Oratoriens un siècle plus tard. En 1603, Françoise de Laval-Bois-Dauphin, princesse de Rohan-Guéménée, établit à Coupvray, sous le nom de « Mont-de-Piété », une sorte de petit collège où six enfants pauvres, choisis dans diverses paroisses désignées, devaient faire gratuitement leur éducation, qui durait cinq ans. Vers 1637, les PP. de l'Oratoire de Paris fondèrent à Juilly la maison célèbre qui reçut de Louis XIII le titre d'Académie. D'autres localités eurent, à défaut de collège, « un maître pour enseigner le latin depuis les premiers éléments jusqu'à la troisième déclinaison »; les pensionnaires seuls pouvaient pousser plus loin leurs études : ces fondations, dues au cardinal de Bissy, furent faites en faveur des paroisses de La Ferté-au-Col (La Ferté-sous-Jouarre), Rozoy, La Ferté-Gaucher et Dammartin-en-Gaële.

Ces établissements divers, et d'autres semblables dont nous négligeons de parler, eurent pour la plupart une existence précaire. En tout cas, ce ne sont pas des écoles populaires, au sens que nous attachons aujourd'hui à ce mot. Que l'enseignement y fût donné gratuitement ou non, il ne s'adressait qu'à une élite.

Les écoles populaires proprement dites, indépendantes des universités, comme des écoles de grammaire créées dans les cloîtres, sont généralement connues sous le nom de *petites écoles;* elles sont souvent des *écoles de charité.* Il en est incidemment parlé dans les cartulaires de la cathédrale de Meaux. D'un acte de visite épiscopale en date du 14 décembre 1525, il résulte qu'un *sous-vicaire,* nommé Philibert Lebrun, dirigeait à Meaux l'école de la paroisse Saint-Nicolas. En 1659, l'évêque Dominique de Ligny se transporta dans toutes les paroisses pour connaître de visu tous les curés, tous les vicaires, et jusqu'aux « maîtres d'école des paroisses ». Dès le commencement du XVIIe siècle, on constate déjà d'une manière exacte l'existence de ces *petites écoles* dans beaucoup de paroisses de Seine-et-Marne. Le nombre s'en accrut rapidement, et vers la fin du siècle on en trouvait presque partout. Généralement, elles étaient communes aux enfants des deux sexes; mais les évêques ne tardèrent pas à recommander avec une grande insistance la création d'écoles de filles. A partir de 1648, un couvent d'ursulines fut établi à Meaux « pour l'instruction et éducation des filles de la ville et autres du diocèse »; les religieuses devaient en outre « enseigner gratuitement ou par charité les petites filles qui se présenteraient à elles, de quelque condition qu'elles fussent, riches ou pauvres, indistinctement. » Il y eut donc en même temps pensionnat et externat; ainsi le voulut l'évêque.

A Provins, en 1683, plusieurs jeunes filles des meilleures familles s'étant réunies pour « vivre saintement » obtinrent que l'archevêque de Sens leur adjoignit quelques religieuses. « Elles tenaient des écoles pour les jeunes filles peu fortunées. » Ce fut le noyau de la congrégation des Filles de la Vierge. En 1691, Mgr d'Aligre, abbé de Saint-Jacques, établit dans la même ville l'hôpital dit des orphelines; trente jeunes filles « y recevaient l'éducation jusqu'à dix-huit ans ». Grâce au zèle des évêques, et à la faveur de fondations pieuses, des écoles de filles furent ainsi établies dans les autres villes et les paroisses d'une assez forte population : Crécy, Mitry, La Ferté-au-Col, qui avait une communauté, Quincy, Touquin, Fleury-en-Bierre, Jouarre, etc. C'était surtout pour éloigner les jeunes filles « des écoles paroissiales, où elles se trouvent en présence des enfants de l'autre sexe, » que les chefs de l'épiscopat poussaient à la création d'écoles spéciales.

C'est dans la même pensée qu'en 1729 le cardinal de Bissy appela à Meaux les frères des écoles chrétiennes.

Presque partout, dans les campagnes tout au moins, l'installation des écoles était fort incomplète, pauvre, misérable. Elles étaient établies dans des locaux étroits, sombres, humides, comme l'étaient d'ailleurs les habitations rurales du temps. Ici, la classe se tenait dans la cuisine du maître d'école; ailleurs, le maître avait pour toute habitation une seule pièce, qui servait en même temps à la tenue de la classe. Parfois, l'école relevait d'un fief et devait payer une redevance. Celle de Thieux, notamment, « payait à M. le prince de Condé 3 livres de droits seigneuriaux par an, plus huit boisseaux d'avoine et *le tiers de deux chapons.* »

D'ordinaire, le mobilier scolaire n'était ni moins mauvais, ni moins insuffisant que le local. Une table, celle de la cuisine le plus souvent, quelques bancs mobiles, et c'était tout. Encore bien souvent les bancs étaient-ils empruntés à l'église le lundi matin pour lui être rendus le samedi soir.

Nous ne dirons rien touchant la nomination ou « élection » des maîtres et maîtresses d'écoles. Partout en France elle se faisait à peu près dans la même forme, et ce point fort connu a été traité ailleurs d'une manière générale. En Seine-et-Marne, les évêques se plaignaient souvent de la négligence que le personnel enseignant apportait à faire renouveler ses pouvoirs chaque année.

Le maître d'école était avant tout clerc paroissial. Il pouvait exercer et il exerçait souvent une profession manuelle, même en faisant sa classe. Ses gages étaient fort modiques et variaient souvent d'une paroisse à l'autre, bien que la règle fût qu'il reçut 250 livres, alors que la maîtresse en devait recevoir 100. La rétribution mensuelle, toujours minime, n'était pas moins variable. Elle dépassait rarement cinq sous pour les élèves qui n'écrivaient pas encore et dix sous pour les « écrivains ».

Bien qu'elle fût mal rétribuée, la fonction de maître d'école était cependant recherchée et se transmettait quelquefois de père en fils pendant plus d'un demi-siècle. C'est qu'en effet elle procurait un certain nombre d'autres petites ressources, offrait quelques avantages généralement appréciés. Dans les campagnes, la classe n'occupait pas plus de six mois par an. A défaut d'autre métier, le maître d'école se faisait faucheur au mois de juin, moissonneur au mois d'août, gauleur de pommes en septembre et ensuite batteur en grange jusqu'à la Toussaint. Dans certaines paroisses, il vivait en partie dans les familles dont il instruisait les enfants, aujourd'hui chez l'un, demain chez l'autre. Ailleurs, il recevait des dons en nature, à la moisson, à la vendange, à la cueillette des pommes, à la cueillette des noix. De plus, il portait chaque matin l'eau bénite dans les maisons du village, et on lui donnait qui un morceau de pain, qui un œuf, parfois un sou. Cet humiliant emploi de porteur d'eau bénite à domicile a subsisté jusqu'en 1874, au moins dans une localité que nous ne désignerons pas.

En général les maîtres d'écoles étaient peu instruits, souvent fort ignorants. Il leur suffisait d'ailleurs de savoir lire les imprimés et les manuscrits, d'être assez bons calligraphes et de connaître le plain-chant. La lecture, l'écriture, un peu de calcul, le catéchisme et le plain-chant consti-

tuaient alors tout le programme des études primaires.

Il se trouvait cependant des maîtres qui ne manquaient pas d'un certain savoir. L'un d'eux, J. Joannes, « maître de pension des écoles de Croüy-sur-Ourcq », publia en 1691 un ouvrage qu'il dédia à Bossuet : « Règles contenant les principes de l'orthographe et de la langue françoise, d'une méthode si facile qu'une personne les peut apprendre en un jour, avec un dictionnaire tout en françois pour ceux qui n'étudient pas la langue latine. » Certains maîtres d'école étaient en même temps tabellions ou notaires, arpenteurs, etc.

Les écoles devaient être ouvertes de 8 heures à 11 heures le matin et de 2 à 5 le soir. Elles n'étaient pas régulièrement fréquentées, et beaucoup d'enfants restaient dans une complète ignorance. Ils ne savaient même pas toujours réciter le catéchisme. En 1705, le cardinal de Bissy obligea les maîtres d'école « à se rendre un jour la semaine dans les gros écarts plus éloignés de la paroisse, pour y instruire les enfants dans le temps qu'ils ne pourront venir à l'école. » Le vicaire devait en faire autant pour l'instruction religieuse, que l'on trouvait trop négligée.

La même année, le même évêque rend une ordonnance ainsi libellée : « Nous, évesque de Meaux, désirant pourvoir aux besoins de la paroisse de Quincy, ordonnons que le sieur curé refusera les sacrements aux pères et mères qui n'enverront pas leurs enfants à l'école et aux catéchismes dans tous les temps qu'ils le pourront. »

Il existait déjà des cours d'adultes au XVIIIe siècle. On en trouvera la preuve irrécusable dans les archives de la mairie d'Annet, notamment, d'où nous extrayons cette pièce :

« Je soussigné, François Jumelet, maître d'école de la paroisse d'Annet, reconnais avoir reçu de monsieur Chartier, receveur de la commune de la dite paroisse, la somme de quarante livres pour une année des *écolages du soir* des pauvres de ladite paroisse. Ladite année echeu le premier janvier mil sept cent quatre-vingt neuf. Fait ledit jour et an que dessus. »

Semblable quittance fut donnée en 1788.

Un curé de la paroisse de Compans laissa en mourant « un escu de rente pour acheter des prix tant pour les garçons que pour les filles, afin de les exciter à apprendre le catéchisme. »

On peut juger, par cet exposé rapide, de l'état général de l'enseignement avant 1789 et de l'ardeur que mirent les évêques à propager les écoles. Les progrès furent très lents sans doute, mais ils furent constants. [Château.]

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — De 1789 a la fin de la Restauration. — Il existe au Musée pédagogique une collection de notices historiques sur les écoles primaires des 97 communes de l'arrondissement de Melun, notices rédigées par les instituteurs et institutrices de l'arrondissement sous la direction de l'inspecteur primaire, M. Laporte. Cette collection nous fournit de précieux renseignements, sur les écoles d'un seul arrondissement, il est vrai; mais il est permis de conclure ici du particulier au général, et les quelques indications que nous emprunterons à ces notices permettront, croyons-nous, de se faire une idée de la situation des écoles dans l'ensemble du département, à l'époque révolutionnaire et sous les divers régimes qui ont suivi, jusqu'à la fin de la Restauration.

Sur la ville de Melun elle-même, nous ne possédons que peu de détails. Il y exista de 1776 à 1792 une école gratuite de garçons, à plusieurs classes, tenue par les frères des écoles chrétiennes. A la date du 15 février 1792, la municipalité de Melun écrivait au ministre de l'intérieur qu'elle n'avait qu'à se louer de l'école des frères, qui donnait gratuitement l'enseignement à 260 enfants ; trois frères y étaient employés : deux d'entre eux recevaient un salaire de 300 fr. chacun, payé par l'hôpital de Saint-Nicolas ; l'entretien du troisième frère était à la charge du régime général des Frères des écoles chrétiennes; la ville payait 400 fr. par an pour le loyer du local (l'ancien Châtelet). Cette même année, l'Institut des frères fut supprimé ; mais d'anciens frères, ayant quitté l'habit religieux, continuèrent à tenir l'école. En l'an III, après la démolition du Châtelet, les classes furent transférées dans les dépendances de l'ancien hôpital Saint-Jacques, où elles restèrent jusqu'en 1826. A cette époque, la ville prit en location, moyennant 500 fr. par an, une maison sise à Saint-Liesne, afin d'y installer son école communale publique de garçons ; l'école y resta jusqu'en 1837, date à laquelle elle fut transférée dans son local actuel, rue des Poitiers.

A Brie-Comte-Robert, il y avait en 1789 deux instituteurs payés par la ville, Gault et Adam. En 1794, Adam donna sa démission parce qu'on lui avait refusé l'autorisation de recevoir des pensionnaires; mais il resta dans la ville comme maître de pension, et sa femme fonda de son côté un pensionnat de demoiselles. Gault resta instituteur communal ; son école était mixte. Un curieux questionnaire, envoyé le 2 fructidor an II par le district de Melun à la municipalité de Brie (et sans doute à toutes les autres municipalités du district), et retourné le 6 fructidor, nous fait connaître l'état de l'enseignement à cette date. Nous le reproduisons ci-dessous, avec les réponses :

« Quelles sont les mœurs de vos instituteurs et institutrices ? — Républicaines.

» Combien y en a-t-il dans votre commune ? — Un seul depuis la démission du citoyen Adam, qui doit cependant continuer jusqu'au remplacement.

» Sont-ils instruits ? Ont-ils les talents qu'exigent leurs fonctions ? — Il sait lire, écrire, et les quatre premières règles de l'arithmétique.

» Quel est le nombre de leurs élèves et leur âge respectif? — Environ 83 élèves sur au moins 300 enfants.

» A quelle heure commencent et finissent les séances de ces écoles? Quelle est la police qui y règne ? — Le matin de 9 h. à midi ; le soir de 2 à 5 h.; l'ouverture s'en fait par une strophe d'hymne républicaine, et finit par une autre.

» Quels sont les congés de la décade, outre le décadi? — Le quintidi.

» Les pères et mères, tuteurs ou curateurs, sont-ils exacts à envoyer leurs enfants ou pupilles aux écoles, et surveillent-ils leur instruction? — N'ayant qu'un seul instituteur, il est impossible qu'il puisse recevoir et contenir au moins 300 enfants.

» Avez-vous sévi, aux termes de la loi du 29 frimaire an II, contre ceux d'entre eux négligeant à remplir ce premier devoir ? — Par la raison ci-dessus, la municipalité n'a pas été dans ce cas.

» En quoi consiste l'instruction ? Le calcul décimal, si recommandé, en fait-il partie ? — Les droits de l'homme, la constitution, le catéchisme républicain, le recueil des actions héroïques. Il n'y a pas encore de principes élémentaires sur le calcul décimal.

» Éprouvez-vous des difficulté pour vous procurer des instituteurs ? Quelles sont-elles ? — Oui, le défaut de capacités. »

La notice ne donne aucune indication sur les destinées de l'école communale de Brie à partir de cette époque. Elle nous dit, par contre, que le pensionnat de M. Adam prospéra, et que sous le successeur de celui-ci, M. Barrois, l'établissement fut même subventionné par la ville. Il y avait aussi,

à l'époque de la Restauration, une école mixte tenue par un certain Chevalier: son établissement fut transformé en école publique en 1834.

Les filles de la Croix avaient à Brie-Comte-Robert une maison où elles recevaient, en 1790, 41 pensionnaires; elles tenaient en outre une école de charité. Elles continuèrent à tenir l'école jusqu'au 1er octobre 1793; à cette date la congrégation fut déclarée dissoute, et un certificat de civisme fut délivré à chacune des ci-devant religieuses. L'une d'elles, la citoyenne Jou, fut autorisée le 13 avril 1794 à ouvrir une école destinée aux jeunes filles qui voulaient pousser leurs études au-delà du programme élémentaire. L'arrêté est ainsi conçu : « Le district, considérant que la citoyenne Jou possède les talents et le civisme nécessaires pour parvenir complètement au but d'utilité publique qu'elle se propose, autorise la citoyenne Jou à continuer, sous la surveillance de la municipalité de Brie, l'éducation des jeunes citoyennes à la charge par elle, ainsi qu'elle s'y soumet, de n'admettre parmi ses élèves que des citoyennes qui aient, conformément à l'art. 8 de la section III de la loi du 29 frimaire, fréquenté les écoles pendant au moins trois années consécutives. » Outre l'école de la citoyenne Jou, une autre école était tenue par la citoyenne Vinot, également ancienne religieuse. — A partir de cette époque les renseignements font défaut jusqu'en 1826 : à cette date, il existe une école primaire de filles tenue par Mme Héron, qui reçoit 200 fr. de traitement annuel, plus une indemnité de 100 fr. pour son logement et pour l'instruction des jeunes filles pauvres.

Si nous recherchons quelle était, pendant cette même période, la situation de l'instruction primaire dans une commune rurale, voici ce que nous apprenons, par exemple, sur celle de Dammarie-les-Lys (canton de Melun sud). On constate l'existence d'une école dans cette commune à partir du commencement du XVIIIe siècle. En 1787, le maître d'école s'appelait Etienne Turlure. Il déclara, le 27 janvier 1793, que, vu la modicité de son traitement, il lui était impossible de continuer à exercer ses fonctions. L'assemblée générale de la commune décida, le 3 février suivant, que le traitement du maître d'école serait porté à 600 livres; en revanche, tous les élèves, sans distinction, étaient affranchis de la rétribution scolaire; le maître d'école devait remplir en outre les fonctions de secrétaire greffier, et sonner l'angelus matin et soir. Etienne Turlure s'étant proposé dans ces nouvelles conditions fut élu et installé. L'année suivante, ayant dû choisir entre les fonctions d'instituteur et celles de greffier, il opta pour ces dernières. Le 10 germinal an II, le conseil général de la commune délibère « qu'il y a nécessité d'établir un instituteur, et qu'attendu que personne ne s'est présenté jusqu'à ce jour, il a été arrêté qu'il serait fait une affiche pour remplir cette place suivant et conformément à la loi. » Le citoyen Codieu, ancien maître des écoles de la commune du Mée, se présenta, mais ne fut pas accepté parce qu'il n'avait pas de certificat de civisme; ce fut Denis Duchemin qui fut nommé (floréal an II). En l'an IV, Etienne Turlure, après avoir été greffier, puis adjoint, et enfin maire de la commune, reprit les fonctions d'instituteur : il les conserva jusqu'à sa mort, arrivée en 1831. Les seuls actes relatifs à l'école que l'on retrouve dans les archives communales à partir de l'an IV jusqu'en 1831 sont une délibération du conseil municipal, du 7 mai 1815, accordant à l'instituteur une indemnité de logement de 80 francs; et une autre délibération, du 27 juillet 1817, accordant à l'instituteur une indemnité de 150 francs pour les élèves indigents et fixant le taux de la rétribution mensuelle ainsi qu'il suit : « Les enfants de la première classe, à qui M. Turlure montrera l'alphabet et les premiers principes de la religion, paieront 75 centimes par mois; ceux de la dernière classe, à qui M. Turlure apprendra à lire, à écrire en gros et la religion, paieront 1 franc; enfin ceux de la troisième classe, à qui M. Turlure apprendra à écrire en fin et les quatre règles du calcul et continuera de leur enseigner la religion, paieront 1 franc 25 centimes. »

Dans la commune de Pringy, il ne paraît pas avoir existé d'école antérieurement à 1791. Le 27 janvier 1791, dans une assemblée du conseil général de la commune, « à laquelle ont été invités les sieurs curé et marguillier, le procureur de la commune a représenté que l'office n'était point chanté, et que les enfants de la paroisse manquaient des instructions convenables, faute de maître d'école; que l'on ne pouvait y pourvoir qu'en assurant au maître d'école une somme suffisante pour son entretien. » L'assemblée décide qu'il sera donné au maître d'école une somme annuelle de 150 livres, « dont 50 seraient prises sur les revenus de la fabrique, et les 100 autres seraient distraites de la somme de 150 livres affectée aux pauvres de la paroisse. » La même délibération nomme maître d'école Jean-François Mérillot « qui s'est engagé à accomplir ses fonctions avec exactitude, et en outre de sonner l'angelus le matin, le soir et à midi. » Mérillot ne resta en fonction que deux ans et demi. Le 8 juillet 1793, le procureur de la commune représente de nouveau au conseil général « que l'office n'est point chanté et que les enfants de la paroisse manquent d'instruction convenable »; le conseil assure au maître d'école 200 livres par an et le logement aux frais de la commune, et nomme à ces fonctions Charles Vincent. L'année suivante, Vincent est confirmé dans les fonctions « d'instituteur public » par une délibération du 10 ventôse an II, et promet « de se conformer à tous les décrets de la Convention nationale sur l'organisation de l'instruction publique. » A partir de ce moment, ajoute la notice à laquelle nous empruntons ces détails, « il n'est plus trace dans les registres de rien qui ait rapport à l'enseignement. Cependant les anciens citent, vers l'époque de 1800, l'instituteur Godefroy, qui réunissait, dans un local que l'on montre encore, une quarantaine d'enfants, tant de Pringy que des communes environnantes; mais quel local ! Un sieur Meunier, cordonnier de profession et tueur de cochons, lui succéda, et faisait la classe quand il n'avait rien de mieux à faire. Rien n'indique plus aucuns sacrifices consentis par la commune en faveur de l'école. En 1818, comme la commune ne possédait toujours pas d'école, les enfants se rendaient pour leur instruction à Ponthierry, où avait été ouverte une école d'enseignement mutuel. De 1818 à 1821, une somme annuelle de 75 francs est allouée à une institutrice qui réunissait, dans une sorte d'asile, une vingtaine d'élèves. Enfin, en 1827, un instituteur est de nouveau installé à Pringy; il reçoit un traitement de 100 francs. »

Dans une commune voisine, Champeaux, les registres municipaux indiquent le fonctionnement régulier de l'école pendant toute la période révolutionnaire. L'ancien maître d'école, Poulet, exerce jusqu'en 1791; il est remplacé par Hérisson, qui cumule les fonctions de recteur des petites écoles et de greffier. Le 30 juin 1793, le traitement du maître d'école est porté de 400 à 600 livres, à la condition qu'il s'oblige « de montrer aux enfants gratuitement, comme aussi de se démettre des terres qu'il tient de la fabrique. » En ventôse an II, Hérisson ayant démissionné, est remplacé par Séjourné, nommé « instituteur pour instruire les enfants de cette commune dans les principes républicains ». L'instituteur est installé « dans la mai-

son de l'Hôtel-Dieu, comme étant vacante et plus logeable que celle du ci-devant recteur, à la charge de réserver une chambre pour pouvoir y monter deux lits pour les malades. » Le 24 fructidor an III, le conseil général, « vu un arrêté du district de Melun qui ordonne la location du ci-devant Hôtel-Dieu, vu encore la loi du 27 brumaire qui dit que les instituteurs auront pour logement les ci-devant presbytères non vendus au profit de la République, a délibéré qu'à la Saint-Martin d'hiver prochain, vieux style, il allait être notifié aux citoyens Philippe Jacques et François Burette qu'ils aient au 11 novembre prochain, vieux style, à sortir de la maison ci-devant presbytère, ou faute par eux d'y satisfaire ils y seront contraints par la voie de rigueur. » Pour l'époque du Directoire et celle du Consulat, les registres sont muets. Le 20 nivôse an XII, les maire, adjoint et membres du conseil municipal, « convaincus de la nécessité de rétablir une éducation que les circonstances malheureuses ont trop fait négliger », nomment instituteur le citoyen Lambert, avec un traitement de 256 francs, plus la rétribution des élèves et le logement gratuit ; l'instituteur est tenu d'assister à l'église et de chanter au chœur, et d'accompagner le ministre du culte dans l'exercice de ses fonctions. Cette dernière condition est reproduite dans les délibérations de 1807, 1817, 1819, 1821 et 1823 pour la nomination d'un nouvel instituteur. Pendant toute cette période, le traitement est de 350 francs (dont 100 francs pour indemnité de logement).

Les registres de la ville de Chaumes fournissent des indications sur la suppression du collège de cette ville en 1793 et son remplacement par des écoles primaires de garçons et de filles ; ils nous montrent en outre la façon dont fut exécutée, dans le canton de Chaumes, la loi du 3 brumaire an IV. L'administration du département demande, en pluviôse an IV, combien il convient d'instituer d'écoles primaires dans le canton, et dans quelles communes elles devront être placées. L'administration du canton répond qu'il faudra une école dans chacune des communes de Courtomes, Champdeuil, Verneuil, Andrezel, Yèbles et Beauveoir, et deux écoles (garçons et filles) dans chacune des communes de Chaumes et de Guignes. Ces diverses écoles sont installées la même année, sauf celles de Champdeuil, Verneuil, Courtomes, et l'école de filles de Chaumes, pour lesquelles il ne s'est point présenté de sujets. L'école de Courtomes est pourvue l'année suivante. En l'an VI, l'administration de Chaumes prend un arrêté où se lisent les dispositions suivantes :

« Les trente exemplaires de l'*Institution des enfants*, les 15 exemplaires du *Catéchisme constitutionnel* et les 15 exemplaires de l'*Alphabet national*, envoyés par le département, seront distribués entre les instituteurs des communes du canton où sont établies des écoles primaires, avec injonction à eux d'en faire usage pour l'enseignement. Les agents municipaux veilleront à ce qu'il ne soit souffert dans les écoles publiques aucun livre contenant les maximes et les principes particuliers à un culte quelconque, et ils dénonceront au jury d'instruction les instituteurs qui s'en serviraient pour l'instruction. Ils dénonceront pareillement tout instituteur qui prendrait une part active quelconque dans l'exercice des cérémonies d'un culte. »

Le 1er ventôse an VII, dans un discours prononcé au temple décadaire, le président de l'administration rend compte des travaux qu'elle a accomplis depuis qu'elle fonctionne. « Pour ce qui est de l'instruction publique, dit-il, nous avons six écoles primaires en activité ; le département en a déterminé huit, sur la proposition que nous lui en avons faite ; le nombre serait en effet convenable, mais le peu d'élèves qu'il y avait à Verneuil et à Champdeuil est cause que les places ne sont pas recherchées. Les instituteurs remplissent avec activité leurs fonctions ; ils sont animés d'un bon esprit, nous les surveillons ; un membre de l'administration est chargé de les visiter souvent et il a fait sur leur compte un rapport favorable. Il y avait autrefois une maison d'éducation connue sous le nom de collège ; il serait à désirer pour l'instruction publique qu'il pût y être établi une école secondaire ; mais nous attendons à cet égard avec autant de respect que d'impatience que le corps législatif ait entièrement organisé l'instruction publique. »

Le 10 prairial de la même année, la fête de la jeunesse est célébrée dans toutes les communes du canton. « Tous les élèves des écoles primaires sont appelés à prendre part à cette fête ; les agents municipaux chargés spécialement de l'inspection des écoles primaires nationales proclameront les noms des élèves qui se sont le plus distingués dans le courant de l'année, non seulement par leur amour du travail et par leurs progrès dans les sciences, mais encore par la régularité de leur conduite, leur assiduité à l'école et par la réunion de toutes les vertus de leur âge, afin que l'administration puisse adjuger à celui qu'elle en croira le plus digne le prix d'excellence qui devra lui être décerné au nom de la République. »

Mais l'essor que paraissait vouloir prendre l'instruction populaire est brusquement arrêté. « A partir de 1799, dit la notice que nous résumons, et jusque vers 1820, les registres ne nous apportent aucune lumière sur le développement des écoles. Il est présumable que tout ce qui avait été créé par la Révolution a disparu. » En 1830, un rapport du maire au conseil municipal donne les renseignements suivants sur ce qui s'est passé sous la Restauration : « Une école d'enseignement mutuel avait été créée dans cette ville en 1817 ; le département et la commune avaient concouru à tous les frais de son établissement. Pendant quelques années les efforts de l'instituteur dirigeant ont été couronnés de succès. Les changements trop fréquents dans le personnel, la multiplicité des écoles publiques et clandestines, et l'opinion défavorable émise par des personnes étrangères à l'administration, ont mis dès 1821 cet établissement dans une position peu favorable. Pour concilier toutes les opinions, une espèce de transaction avait été faite, et on avait lieu de croire que l'enseignement mutuel refleurirait et aurait les mêmes succès qu'au moment de sa création. La même influence a exercé tout son empire, et dans le cours de l'année 1823 la méthode nouvelle a été supprimée sans le concours de l'administration pour faire place à l'ancienne... Depuis que la nouvelle méthode a été abandonnée, l'instruction des enfants a considérablement souffert, et aujourd'hui elle est dans un état déplorable. » Sur la proposition du maire, il est décidé que l'enseignement mutuel sera remis en vigueur, que l'enseignement sera gratuit pour tous les élèves, et que le traitement de l'instituteur sera porté à 800 fr. En 1833, ce traitement fut élevé à 1100 fr., et en 1836 le mode mutuel fut remplacé par le mode simultané.

Nous bornons là ces quelques extraits, qui nous semblent indiquer d'une façon sinon complète, du moins suffisamment claire, les diverses phases par laquelle a passé l'instruction primaire depuis 1789 jusqu'à la loi de 1833.

Statistique comparée de 1829 a 1883-1884. — Voici les données que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans le département de Seine-et-Marne depuis la fin de la Restauration, époque ou fut faite la première statistique des écoles primaires.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1837, le département comptait 35 communes n'ayant aucune école, et 423 communes n'ayant pas d'école de filles. En 1850, il n'y avait plus que 4 communes entièrement dépourvues d'écoles. En 1883-1884 on ne trouve plus que 2 communes sans écoles; 21 communes de 500 habitants n'ont pas d'école publique de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires était, d'après l'*Almanach de l'Université*, de 425 en 1821. Le progrès du nombre des écoles à partir de 1829 est résumé dans le tableau ci-après :

	Écoles publiques	Écoles libres	Total
1829 (d'apr. la statistique offic^lle^)..	»	»	492
1834 — — ..	467	63	530
1837 — — ..	515	93	608
1850 — — ..	560	131	691
1863 — — ..	637	130	767
1876-77 — — ..	759	100	859
1878-79 — — ..	744	125	869
1879-80 — — ..	747	130	877
1880-81 — — ..	746	136	882
1881-82 — — ..	748	131	879
1882-83 — — ..	762	132	894
1883-84 — ..	776	135	911

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Écoles de garçons	Écoles mixtes	Écoles de filles	Total.
1837............	90	460	58	608
1850............	566 (y compris les écoles mixtes)		125	691
1863............	177	351	239	767
1867............	195	343	262	800
1872............	232	305	295	832
1875............	246	306	323	875
1876-77............	252	296	311	859
1878-79............	254	299	316	869
1879-80............	256	300	321	877
1880-81............	257	325	300	882
1881-82............	252	303	324	879
1882-83............	256	307	331	894
1883-84............	255	317	339	911

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	Total
1850.....	559	58	7	67	691
1863.....	517	94	11	145	767
1867.....	527	106	11	156	800
1872.....	529	141	13	154	837
1876-77..	536	156	12	155	859
1878-79..	540	164	12	152	868
1879-80..	544	170	12	151	877
1880-81..	571	151	11	149	882
1881-82..	545	180	10	144	879
1882-83..	553	195	10	136	894
1883-84..	560	202	12	137	911

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		
	laïques	congrég.	laïques	congrég.	Total
1837.......	547	3	29	29	608
1840.......	512	3	34	28	577
1863.......	542	72	175	374	1 163
1872.......	577	49	348	649	1 623
1876-77....	596	38	224	311	1 169
1878-79....	611	32	257	336	1 236
1879-80....	619	30	258	317	1 224
1880-81....	619	32	286	317	1 254
1881-82....	618	31	291	299	1 239
1882-83....	641	33	325	285	1 284
1883-84....	653	39	337	287	1 316

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

	Total des élèves	Élèves gratuits
1832 (année civile)....	27 105	Manque
1837 —	35 834	—
1840 —	34 137	—
1850 —	39 915	11 298
1863 —	48 909	13 908
1867 —	50 272	27 296
1872 —	52 188	23 256
1876-77 (année scolaire)..	48 423	Manque
1878-79 — ..	48 077	27 443
1879-80 — ..	48 714	29 332
1880-81 — ..	48 166	31 087
1881-82 — ..	49 431	Gratuité
1882-83 — ..	49 789	»
1883-84 — ..	50 317	»

En 1832 il y avait 837 élèves inscrits sur 10 000 habitants ; en 1840, 1048; en 1863, 1388; en 1876-1877, 1393, et 1441 en 1883-1884.

Écoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1837..................	3	320
1850..................	28	1 986
1863..................	81	6 814
1867..................	88	6 855
1876-77................	123	8 133
1878-79................	114	9 096
1879-80................	125	9 177
1880-81................	134	9 146
1881-82................	118	6 568
1882-83................	123	9 248
1883-84................	124	9 603

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre de cours		Nombre d'auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1837.............	9	»	185	»
1850.............	83	1	1 335	15
1863.............	157	1	2 491	38
1867.............	489	51	11 459	644
1869.............	476	89	10 570	1514
1872.............	445	80	8 782	1231
1876-77...........	441	84	7 772	852
1879-80...........	391	70	6 075	729
1880-81...........	387	54	6 398	623
1881-82...........	394	59	6 223	635
1882-83...........	439	63	5 797	683
1883-84...........	449	59	4 684	1421
1884-85...........	308	35	4 072	331

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1833 à 1885 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850.	428	brevets élémentaires,	36	brevets supérieurs.
1851-1867.	428	— obligatoires,	16	— complets.
1868-1880.	387	— —	34	— facultatifs ou complets.
1881......	63	— élémentaires,	17	— supérieurs.
1882......	36	— —	28	— —
1883......	60	— —	16	— —
1884......	39	— —	13	— —
1885......	59	— —	16	— —

Institutrices.

1836-1850.	152	brevets élémentaires,	19	brevets supérieurs
1851-1867.	277	— obligatoires,	5	— complets.
1868-1880.	644	— —	52	— facultatifs ou complets.
1881.......	93	— élémentaires,	9	— supérieurs.
1882.......	75	— —	7	— —
1883.......	111	— —	16	— —
1884.......	68	— —	8	— —
1885.......	96	— —	22	— —

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits

dans le département de Seine-et-Marne en 1867; mais les résultats connus ne remontent pas au delà de 1872. En voici le tableau :

	Nombre de candidats		Certificats obtenus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1872	220	»	150	»
1873	290	»	228	»
1874	340	»	295	»
1875	537	»	356	»
1876	359	142	271	88
1877	474	264	422	217
1878	504	305	413	220
1879	542	333	416	224
1880	679	431	529	326
1881	720	487	472	311
1882	1 217	939	843	613
1883	1 211	1 075	843	680
1884	1 163	1 039	943	820

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-dessous indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints :

Nombre de conscrits sachant au moins lire de 1827 à 1884 inclusivement.

ANNÉES.	CONSCRITS			RANG DU DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29	7 219	4 446	61.6	19e
1831-35	14 624	11 170	76.4	17e
1836-40	15 603	11 878	76.1	19e
1841-45	14 218	11 372	80.»	19e
1846-50	13 670	11 361	83.1	18e
1851-55	13 805	11 730	85.»	18e
1856-60	13 348	11 624	87.1	18e
1861-65	14 313	12 710	88.8	19e
1866-68	8 356	7 737	92.6	18e
1871-75	13 450	12 610	93.8	17e
1876-77	5 403	5 085	94.1	18e
1878	2 766	2 593	93.7	21e
1879	2 899	2 694	94.7	17e
1880	2 970	2 825	95.1	18e
1881	2 851	2 618	93.9	21e
1882	2 960	2 787	94.2	22e
1883	2 813	2 670	94.9	23e
1884	2 646	2 501	94.5	27e

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits était de 44.8 0/0 ; dans le département de Seine-et-Marne cette moyenne était de 61.6 0/0, soit 16.8 0/0 au-dessus de la moyenne générale. La classe de 1884, en portant l'instruction des conscrits dans le département de Seine-et-Marne à 94.5 0/0, réalise ainsi un progrès total de 32.9 0/0 pour la période de cinquante-cinq années qui s'est écoulée de 1829 à 1884, soit un progrès annuel de 0.60 0/0, tandis que pour toute la France le progrès a été durant la même période de 0.79 0/0.

Nombre de conjoints sur 100 ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55	79.2	75.6	77.4
1856-60	85.6	73.1	79.7
1861-65	87.1	81.2	84.5
1866-70	77.6	93.3	81.6
1871-75	93.6	90.3	92.»
1876-77	95.»	90.7	92.9
1878	95.»	91.9	93.5
1879	95.9	93.1	94.5
1880	96.1	93.7	94.9
1881	96.3	92.6	94.5
1882	96.7	95.5	96.1

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire pour les trente dernières années, de 1855 à 1884 :

ANNÉES	RÉTRIBUTION scolaire À PART	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire	SUBVENTIONS	
			du département	de l'État
1855	203 881	162 189	65 527	»
1856	216 999	163 265	60 154	»
1857	221 891	175 843	57 807	»
1858	224 501	180 797	48 491	»
1859	235 837	142 269	44 840	»
1860	255 678	109 701	39 697	»
1861	258 023	136 586	39 890	»
1862	258 694	141 316	39 563	»
1863	264 522	145 198	50 140	»
1864	264 559	167 776	26 628	»
1865	261 894	171 984	25 834	
1866	260 122	176 647	26 665	
1867	254 196	185 224	29 020	»
1868	296 257	322 343	83 103	»
1869	297 869	308 044	104 142	»
1870	250 625	322 091	105 586	5 000
1871	258 553	295 680	117 088	10 700
1872	253 967	327 259	114 564	11 928
1873	239 552	351 785	118 133	9 251
1874	233 517	367 699	114 374	17 536
1875	232 789	359 021	115 367	27 424
1876	226 991	390 882	123 744	32 876
1877	214 862	419 037	168 277	21 500
1878	196 027	447 035	158 979	73 427
1879	179 855	394 383	149 299	172 512
1880	170 644	650 144	137 738	196 991
1881	90 676	685 972	123 627	298 799
1882	Gratuité.	508 446	305 794	1 181 433
1883	»	302 592	90 804	951 111
1884	»	232 720	187 268	946 640

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de 9fr,72, soit 0fr,25 au-dessus de la moyenne générale, qui était à la même date de 9fr,47. En 1876, cette dépense était de 18fr,74, la moyenne générale étant de 17fr,83. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le département de Seine-et-Marne était de 30fr,73, tandis que la moyenne générale était de 21fr, 77.

État actuel de l'instruction primaire. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département de Seine-et-Marne pendant l'année scolaire 1884-1885.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 912 (780 écoles publiques et 132 écoles libres). 2 communes seulement sont entièrement dépourvues d'école. 20 communes de plus de 500 habitants n'ont pas encore d'école publique de filles (ce nombre était de 18 en 1882). Sur les 912 écoles primaires du département, il y a 765 écoles laïques (250 écoles de garçons, 201 de filles et 314 mixtes) et 147 écoles congréganistes (7 de garçons, 135 de filles et 5 mixtes).

Division des écoles de toute nature d'après le nombre de classes qu'elles possèdent.

	Publiques.	Libres.
Écoles à 1 classe	671	60
— 2 classes	79	29
— 3 —	19	19
— 4 —	9	12
— 5 —	4	9
— 6 —	»	2
— 7 —	»	»
— 8 — et au-dessus	»	1
Totaux	782	132

Division des classes publiques d'après le nombre des élèves qu'elles reçoivent :

Classes de 50 élèves et au-dessous...	872,	soit	89.1 0/0
— de plus de 50 élèves.........	60,	—	6.1 0/0
— — 60 —	34,	—	3.5 0/0
— — 70 —	7,	—	».7 0/0
— — 80 —	5	—	».6 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont : 82.8 0/0, 10.8 0/0, 4.1 0/0, 1.4 0/0, 0.9 0/0. D'où il résulte que sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le département se trouve dans une bonne situation.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1884-1885 sont au nombre de 50 741 (au lieu de 50 317 en 1883-1884). Ce nombre peut se décomposer en :

Elèves des écoles publiques............	42 889	50 741
— libres.................	7 852	
Garçons.............................	24 999	50 741
Filles..............................	25 742	
Elèves des écoles laïques...............	41 484	50 741
— congréganistes.........	9 257	
— de garçons...........	17 500	50 741
— de filles.............	18 999	
— mixtes...............	14 242	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 50 741 pour 42 892. De plus, les états de situation des écoles maternelles accusent l'inscription de 1437 enfants de plus de 6 ans, et les classes primaires des établissements d'enseignement secondaire en reçoivent 525 environ, soit, au total, 44 854 enfants d'âge scolaire inscrits dans les établissements de toute nature. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département de Seine-et-Marne serait de 40 848, d'où il résulterait un excédent de 4 006 inscrits de 6 à 13 ans sur les recensés du même âge. Quoiqu'un excédent doive forcément se produire par suite des mutations d'école à école lorsque tous les enfants en âge de les fréquenter s'y feront inscrire, il y a dans le département de Seine-et-Marne une exagération manifeste, dont nous renonçons à discuter ici les causes multiples.

Les deux enquêtes scolaires faites à la date du 5 avril 1884 et du 10 février 1885 ont donné, pour le département de Seine-et-Marne, les résultats suivants :

		Inscrits.	Présents.	Présents p. 100.
5 avril 1884.	Enfants de tout âge...	43 691	39 913	91.3
	Enfants d'âge scolaire.	35 911	31 410	92.6
10 février 1885.	Enfants de tout âge...	44 254	39 918	90.2
	Enfants d'âge scolaire.	34 515	31 780	92.1

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1885 :

	Nombre de candidats.	Nombre de certificats obtenus.
Garçons...............	1445	987
Filles.................	1386	984
Totaux.............	2831	1971

Le nombre des certificats obtenus représente 15.9 0/0 du total des élèves en âge de concourir inscrits dans les écoles primaires publiques et libres. Pour toute la France, cette proportion est de 8.9 0/0.

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1884-1885 un effectif de 1313 maîtres et maîtresses, dont nous donnons le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques.

	Instituteurs laïques.	Instituteurs congr.	Institutrices laïques.	Institutrices congr.
Titulaires avec brevet supérieur..................	52	»	10	1
Titulaires avec brevet élémentaire..............	494	2	168	41
Titulaires sans brevet.....	»	»	1	11
Adjoints brevetés.........	100	2	68	15
— non brevetés.....	»	»	1	11

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs laïques.	Instituteurs congr.	Institutrices laïques.	Institutrices congr.
Titulaires brevetés........	7	5	33	50
— non brevetés....	»	»	»	37
Adjoints brevetés..........	5	28	54	78
— non brevetés.....	»	3	2	34

L'effectif général du personnel enseignant des écoles publiques primaires et maternelles subit une perte annuelle moyenne de 2.5 0/0. Dans le département de Seine-et-Marne cette perte est de 1.9 0/0.

En voici le détail pour les deux dernières années :

		Années 1884	1885
Instituteurs.	révoqués........	1	2
	démissionnaires..	2	»
	décédés.........	1	4
	retraités.........	10	8
Institutrices, directrices et sous-directrices d'écoles maternelles.	révoquées.......	»	»
	démissionnaires..	4	4
	décédées.........	3	»
	retraitées.. ..	2	»
	Total......	41	

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1885 est résumée dans le tableau suivant :

Nombre et nature des immeubles scolaires.

	Appartenant aux communes.	Prêtés.	Loués.	Total
Écoles de garçons.	147	»	3	150
Écoles de filles....	112	15	11	138
Écoles mixtes.....	303	2	11	316
Écoles de garçons et de filles dans le même immeuble...	91	»	»	91
Totaux......	653	17	25	695

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 173 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées pour loyers de maison d'école s'élève à 9 985 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du département de Seine-et-Marne pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les neuf dernières années, est le suivant :

	Nombre des communes.	Subventions de l'État.
1877................	10	31 000 fr.
1878................	29	113 200
1879................	74	318 700
1880................	60	303 880
1881................	60	263 470
1882................	70	397 930
1883................	60	236 850
1884................	65	210 450
1885................	2	6 000
Totaux.......	430	1 881 480 fr.

Écoles maternelles. — Le département compte, en 1885, 124 écoles maternelles (75 publiques et 49 libres). Sur les 75 écoles maternelles publiques, 41 sont dirigées par des directrices laïques et 34 par des directrices congréganistes. 9 directrices laïques ne sont pas munies du certificat d'aptitude; parmi les 34 directrices congréganistes, 15 sont dans ce cas. Sur les 49 écoles maternelles libres 5 sont dirigées par des laïques et 44 par des congréganistes; 3 directrices laïques et 23 directrices congréganistes n'ont pas de titre de capacité. Les directrices publiques laïques sont secondées par 13 sous-directrices, dont 1 n'ayant pas de titre de capacité; les directrices publiques congréganistes sont secondées par 9 sous-directrices, dont 6 sans titre de capacité. On trouve également 3 sous-directrices d'écoles maternelles libres congréganistes, dont 1 sans titre de capacité.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année 1884-1885, 9662 élèves (9603 en 1883-1884), répartis comme suit :

Écoles maternelles	publiques.	laïques...	3398	6768	9662
		congrég..	3370		
	libres....	laïques...	170	2894	
		congrég..	2724		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 1437.

Écoles normales. — Le département de Seine-et-Marne possède deux écoles normales, une pour les instituteurs et une pour les institutrices.

L'école normale d'instituteurs, fondée à Melun en 1833, compte actuellement 50 élèves-maîtres, auxquels l'enseignement est donné par 7 maîtres normaux et 5 maîtres supplémentaires.

L'école normale d'institutrices, dont le siège est également à Melun, a été ouverte en 1880 par application de la loi du 10 août 1879. Elle compte actuellement 50 élèves-maîtresses auxquelles l'enseignement est donné par 9 maîtresses normales et 3 maîtresses supplémentaires.

Écoles primaires supérieures. — Au 1er janvier 1885, il existait dans le département de Seine-et-Marne 2 écoles supérieures publiques de garçons, avec 8 maîtres et 66 élèves (dont 23 boursiers); 3 cours complémentaires publics de garçons, avec 5 maîtres et 77 élèves (dont 2 boursiers), et une école primaire supérieure de filles, avec 14 maîtres et 43 élèves (dont 19 boursières).

Bibliothèques scolaires. — Voici la situation au 1er janvier 1885 :

Nombre de bibliothèques	523
— de livres de lecture	69 375
— de prêts	58 770

Bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1886 :

Nombre de bibliothèques	30
— de volumes	10 368

En 1863, le département ne possédait que 78 bibliothèques scolaires contenant ensemble 6 785 volumes de toute nature.

Caisses des écoles. — 387 caisses des écoles fonctionnent en 1886 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1885 :

Recettes de l'exercice 1885	104 195 fr.
Dépenses	69 854
Somme en caisse à la clôture de l'exercice	34 341 fr.

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le département possédait déjà 144 caisses de ce genre, dont l'actif était en 1881 de 23 436 francs.

Caisses d'épargne scolaires. — Elles existent dans le département depuis 1875. Voici leur situation en 1879 et en 1886 :

Années.	Nombre de caisses.	Nombre de livrets.	Sommes inscrites à ces livrets.
1879	184	3123	48 036 fr.
1886	372	7188	179 360 fr.

Société de secours mutuels. — La Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices a été fondée en 1859. Elle comptait en 1879 900 membres et son actif atteignait 59 211 francs. Elle ne compte plus en 1886 que 892 membres, et son actif ne s'élève plus qu'à 52 201 francs.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin scolaire* du département de Seine-et-Marne, dont la fondation remonte à 1874, paraît suivant les besoins du service, en format petit in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques, dont il devient la propriété, et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général.

SEINE-ET-OISE (Département de). — Superficie, 5 604 kilom. carrés. Population : 577 798 habitants en 1881, au lieu de 561 990 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 103 habitants, au lieu de 71 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. 6 arrondissements, formant 8 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Versailles, Corbeil, Étampes, Gonesse, Mantes, Pontoise, Rambouillet et Saint-Germain-en-Laye; 36 cantons, 688 communes, dont 306 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département de Seine-et-Oise est réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE DE COMMUNES.	NOMBRE D'ÉCOLES publiques.	NOMBRE D'ÉCOLES libres.	NOMBRE DE CLASSES publiques.	NOMBRE DE CLASSES libres.	NOMBRE D'ÉLÈVES publics.	NOMBRE D'ÉLÈVES libres.
Versailles...	55	111	58	201	160	10 082	4583
Corbeil ..	93	144	39	195	88	9 287	2529
Etampes .	69	97	20	117	39	5 274	924
Gonesse. .	67	95	29	127	87	5 884	2249
Mantes. . .	125	149	21	161	33	6 801	933
Pontoise .	98	147	32	187	64	8 267	2014
Rambouillet.	121	170	27	193	42	9 005	1281
St-Germain .	60	106	54	184	138	9 224	3827

Population d'âge scolaire. — En 1876 on comptait 63 251 enfants de 6 à 13 ans (32 329 garçons et 30 922 filles), soit 11.26 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881 on ne compte plus que 62 162 enfants de 6 à 13 ans (31 560 garçons et 30 602 filles), soit 10.76 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une diminution de 1089 enfants de 6 à 13 ans pour une période de cinq années, tandis que pendant la même période la population totale s'est accrue de 15 808 habitants.

1. État de l'instruction publique avant 1789. — Le département de Seine-et-Oise, qui semblerait, à raison de sa proximité de la capitale, devoir être l'un de ceux où il était le plus facile de reconstituer l'histoire des écoles, n'a encore été l'objet d'aucune publication relative à la situation de l'enseignement primaire, soit avant la Révolution, soit dans les trente premières années de ce siècle. La *Statistique de Seine-et-Oise*, publiée en l'an X par le préfet Garnier (dans la collection de la *Statistique des préfets*), ne contient aucun renseignement sur l'instruction publique. M. l'abbé Allain, dans son livre l'*Instruction primaire en France avant la Révolution* (Paris, 1881), est obligé, pour

ce département, de se borner à cette brève indication : « Les chiffres de la statistique des conjoints induisent à penser que les écoles devaient être nombreuses dans cette partie de la France. »

Nous avons pu, heureusement, consulter un travail inédit et des plus intéressants, qui existe à la bibliothèque du Musée pédagogique. C'est la collection, en six volumes manuscrits, des notices historiques sur les écoles de l'arrondissement de Rambouillet, rédigées en 1877 par les instituteurs et institutrices de cet arrondissement, sous la direction de leur inspecteur primaire, M. Monget. Ce travail, exécuté avec le plus grand soin, constitue la plus remarquable collection de monographies d'écoles que nous ayons vue jusqu'ici, et pourrait être proposé comme modèle à suivre aux instituteurs des autres départements. Il a d'ailleurs reçu l'une des principales récompenses collectives accordées à l'instruction primaire à l'Exposition universelle de 1878, où il a figuré. Il n'embrasse qu'un seul arrondissement ; mais, comme nous l'avons dit à l'article *Seine-et-Marne* à propos d'un travail analogue des instituteurs et institutrices de l'arrondissement de Melun, il est permis de conclure ici du particulier au général, et ce qui s'est passé dans un arrondissement peut donner une idée suffisamment exacte de l'histoire des écoles dans le département tout entier.

Nous allons donc extraire de ce recueil de monographies de l'arrondissement de Rambouillet un certain nombre de faits et de renseignements, choisis parmi les plus caractéristiques.

Disons d'abord que sur les 114 communes de l'arrondissement, il n'en est qu'une seule, Montfort l'Amaury, où l'on constate l'existence d'écoles dès le XIIIe siècle; une seule, Chevreuse, où cette existence est constatée dès le XVe siècle; trois, Gros-Rouvre, Néauphle-le-Vieux et les Molières, où il y a trace d'une école dès le XVIe siècle; dans 22 communes, les documents ne permettent de constater l'existence d'une école qu'à partir du XVIIe siècle; dans 61 autres, cette existence n'est constatée qu'au XVIIIe siècle. Cela donne un total de 88 communes où il avait des écoles à la veille de 1789. Pour 72 de ces communes, les archives attestent que l'école a continué de fonctionner, et d'ordinaire avec une amélioration notable de la situation de l'instituteur, pendant la période révolutionnaire. Enfin, 6 communes doivent à la Révolution la création de leur école, et 20 ne possèdent une école que depuis une date plus récente encore.

La ville de Rambouillet fut dotée en 1778, par le duc de Penthièvre, d'une école de charité à laquelle étaient joints des ateliers de travail en faveur des enfants d'ouvriers et d'habitants peu aisés. A cet effet, le duc fit bâtir près de l'hospice un édifice à deux étages ayant chacun dix croisées de façade sur la rue. Cet établissement étant destiné aux garçons et aux filles, il fut divisé en deux parties, ainsi que les salles d'étude et de travail, les escaliers et les cours. La maison fut confiée à trois sœurs. Outre les leçons de lecture, d'écriture et de calcul, les garçons apprenaient à carder, à filer la laine et le coton; les filles faisaient de la dentelle. Les enfants arrivaient le matin et ne retournaient que le soir dans leurs familles. L'établissement subsista jusqu'à la Révolution. C'est dans l'édifice qu'il occupait qu'est établie depuis 1819 l'école communale tenue par les frères.

Dans la petite commune des Bréviaires, le don fait par le duc de Penthièvre d'une maison lui appartenant permit d'installer en 1778 un maître d'école paroissial, qui fut chargé à la fois de l'instruction de la jeunesse et du soin de l'église, en qualité de chantre et de sacristain. Le premier maître fut le sieur François Jardin, qui recevait de la fabrique 20 livres de gages par trimestre, non compris le casuel de chantre et de sacristain. Sur une cinquantaine d'enfants que comptait la commune, une quinzaine à peine fréquentaient l'école. Jardin exerça jusqu'en 1783 ; à cette époque, ayant négligé ses devoirs, il fut remplacé par François Bertrand ; mais celui-ci ne tarda pas à être en butte aux vexations de son devancier, qui alla jusqu'à l'inquiéter dans son école. La querelle devint si vive entre les deux compétiteurs que l'autorité ecclésiastique fut obligée d'intervenir. L'archidiacre de Pincerais, vicaire de l'évêque de Chartres, dut se transporter aux Bréviaires pour terminer le différend ; il y parvint en autorisant le marguillier de la paroisse à payer à François Jardin le quart des gages que celui-ci prétendait lui être dûs : à cette condition, ledit Jardin prit l'engagement de cesser, à partir de ce jour, l'instruction des enfants, et de laisser libre la maison du maître d'école. (Nous retrouverons plus loin ce même Jardin maître d'école à Choisel.) François Bertrand ne conserva ses fonctions qu'un an. Son successeur fut le sieur Denfert, qui dirigea l'école avec succès : sa réputation d'érudit lui attira de nombreux élèves, venant même des communes voisines; la rétribution scolaire mensuelle était fixée à une livre pour les grands et 15 sols pour les petits. Une mort prématurée ayant enlevé ce maître distingué en 1787, il fut remplacé par le sieur Etienne Brédillot, qui se fit une réputation comme chantre : sa voix de tonnerre était, paraît-il, très appréciée du curé et des fidèles. Le dernier maître d'école paroissial fut Etienne-Mathurin Lancelin, installé le 3 septembre 1791; il exerça jusqu'au 15 janvier 1793. A ce moment, l'ancienne maison d'école fut vendue à un sieur Beaussire, qui en fit une grange.

Nous avons dit que dès le XIIIe siècle Montfort-l'Amaury possédait une école : c'était une « école de grammaire », c'est-à-dire un collège où l'on enseignait le latin. Cette école était sous l'autorité de l'abbé de Saint-Magloire de Paris, le personnage le plus influent dans la localité après l'évêque de Chartres. Les plus anciens documents relatifs aux écoles de Montfort sont six brevets d'institution accordés par l'abbé de Saint-Magloire (*Archives nationales*, LL. 168, fol. 105 et 107). La première nomination, datée du 1er septembre 1298, est en faveur de maître Renaud de la Forêt, clerc du roi, et le désigne pour gouverner personnellement les écoles de grammaire de Montfort (*scolas nostras grammaticales de Montforti*), pendant trois ans, à partir de la Saint-Jean-Baptiste de l'année suivante. Le dernier de ces brevets, daté de 1306, renouvelle pour deux ans les pouvoirs d'un autre clerc, maître Thomas le Boucher de Saint-Arnoul. Les documents font ensuite défaut pendant plus d'un siècle et demi. On possède, plus tard, la liste d'une vingtaine de maîtres ayant enseigné à Montfort de 1470 à 1509 ; cette liste fut dressée à l'occasion d'un procès intenté en 1509 à Pierre de Champeaux, précepteur des enfants de Guillaume de Bergerac, lieutenant-général du baillage de Montfort; Champeaux avait obtenu de son protecteur qu'il fût fait défense à tout autre qu'à lui de tenir école; mais Thomas de Pitres, bachelier ès arts, désigné comme « recteur des escoles de la ville, paroisse et banlieue de Montfort », protesta contre la violation des droits de l'abbé de Saint-Magloire ; et un arrêt du Parlement de Paris annula la nomination de Pierre de Champeaux (*Arch. nationales*, carton L, 605). Vers la fin du XVIe siècle, l'abbaye de Saint-Magloire ayant été réunie à l'évêché de Paris, le choix des régents appartint désormais au maire et aux échevins de Montfort. Une sentence rendue en 1587 par le bailliage nous apprend que l'enseignement était donné à cette époque aux écoles de Montfort par trois maîtres : messire Esmes Perrot, maître ès arts et principal régent; maître Jacob

Leblanc, écrivain, et maître Jacques Arnault, instructeur des « abécédaires ». Le principal régent, qui enseigne les « lettres humaines », touche seul les « profits et émolumens des enfans et escoliers de la ville »; quant à ses collaborateurs, il est tenu de les « stipendier par chacun mois », à raison de 4 écus et demi pour Leblanc, et 7 livres tournois pour Arnault. En outre, « pourront lesdits Leblanc et Arnault tenir pensionnaires et en tirer les profits et émolumens que les parens leur voudront bailler. Seront tenus à huit heures du matin aller en la principale escole et y conduire leurs pensionnaires; et y demeureront jusqu'à l'heure de onze heures, et pendant ce temps enseigneront, ledit Leblanc tous les enfans en l'art d'escripture qui s'offriront à lui pour être enseignés, et ledit Arnault tous les ABCdaires. Le semblable sera par eux observé depuis deux heures après midi jusqu'à cinq heures... Et peut ledit Leblanc aller enseigner l'art d'escripture ès maisons de cette ville à heures extraordinaires; enseigner aux petites filles en sa maison ou autre part, et en tirer tel profit qu'il avisera, qui lui demeurera à lui seul sans en rien rapporter audit principal régent; comme aussi ledit Arnault en son instruction d'ABC. Enjoignons aux susdis principal régent, Leblanc et Arnault d'enseigner les pauvres gratuitement; lesquels pauvres leur seront présentés par les maire et échevins de cette ville, et leur porteront un billet signé de nous à ce qu'il n'en advienne confusion. » Au XVIIe et au XVIIIe siècles on trouve plusieurs libéralités faites en faveur de l'instruction gratuite des pauvres. La plus importante est le double legs fait en 1745 et 1747 par L.-H. Dorieu, chevalier de Saint-Lazare, d'une maison « pour tenir l'école des pauvres enfants et l'habitation de leur maître », et d'une rente de 400 livres pour le traitement du maître d'école. Grâce à cette donation, une école gratuite fut ouverte; elle subsista jusqu'à la Révolution. Quant à l'instruction des filles, il y avait été pourvu en 1649 par l'établissement à Montfort des religieuses de la congrégation de Notre-Dame. Les renseignements contenus dans la notice sur Montfort-l'Amaury, que nous venons de résumer, sont dus aux recherches de M. A. de Dion, secrétaire de la Société archéologique de Rambouillet, qui les avait communiqués à l'instituteur; cet érudit en a fait depuis l'objet d'un mémoire qui a été imprimé (*Les écoles de Montfort-l'Amaury*, brochure in-8 de 32 p., Rambouillet, 1880).

Voici les curieuses indications recueillies par l'instituteur de Saint-Maurice (canton de Dourdan-Nord) sur la manière dont se faisait la classe dans sa commune au XVIIIe siècle :

« La première personne dont le nom se trouve inscrit sur les archives de la mairie comme ayant exercé les fonctions de maître d'école est un certain Ralé, vers l'an 1750. Ralé était journalier, car la rétribution scolaire n'était pas assez élevée pour lui fournir des ressources suffisantes; ce n'était guère que pendant l'hiver que s'ouvrait la classe, lorsque l'impossibilité de travailler aux champs forçait le maître à rester chez lui. La santé de Ralé s'étant altérée, il dut renoncer à ses fonctions; on ne lui trouva pas de successeur tout d'abord, et les enfants restèrent deux ans sans recevoir d'instruction; enfin un cultivateur de la commune, Guitel, consentit en 1761 à essayer des fonctions de maître d'école; mais il y renonça bientôt. En 1764, Lirot, fermier de Bourguignette, un peu plus instruit que ses voisins, entreprit à son tour de tenir école; mais l'étroitesse de son logement ne lui permettant pas de réunir les enfants chez lui, il fallut chercher un local; et alors, pour la première fois, l'administration communale et le curé commencèrent à s'occuper des enfants : le curé consentit à abandonner une des chambres du presbytère pour y faire la classe. Lirot étant mort en 1771, ce fut la paroisse qui s'occupa cette fois de lui chercher un successeur; elle choisit un sieur Gaucher, de Vaugrigneuse. L'acte de son installation porte que le maître d'école « s'oblige d'instruire les enfants dans la religion catholique, apostolique et romaine, leur apprendre à lire, à écrire, le plain-chant utile aux enfants de chœur, et tout ce dont il est capable, autant qu'il lui sera possible; leur donner bon exemple, les reprendre et corriger dans leurs fautes, humainement, charitablement et sans violence; assister à tous les offices et cérémonies de l'église, y être premier et principal chantre; accompagner M. le curé, tant de jour que de nuit, et servir ou faire servir la messe aux jours ouvriers; commençant l'école du matin à 8 heures précises, l'annoncer par le son de la cloche, et la finir à 11 heures, heure à laquelle ledit maître sonnera ou fera sonner l'angelus; l'école du soir, la commencer à 1 heure, aussi précise, l'annoncer également au son de la cloche, et finir à 4 heures. » D'autre part, la paroisse s'engage « à loger ledit maître, entretenir son logement, ainsi que l'école, et lui faire la somme de 100 livres par an, savoir 90 livres par le marguillier aux charges, et 10 livres par le sieur curé, sous l'obligation de montrer à quatre enfants des plus pauvres gratuitement. » Gaucher exerça dans la commune comme instituteur jusqu'en 1802. »

Terminons par quelques détails sur les écoles de garçons et de filles de Saint-Chéron, commune de 1180 habitants (canton de Dourdan-Nord).

On trouve en 1624 le nom d'un premier maître d'école, Claude Simon; il a sept successeurs jusqu'à la fin du XVIIe siècle. En 1665, un marché est fait par le premier président de Lamoignon avec des maçons qui s'obligent à édifier un bâtiment pour loger une maîtresse d'école; un legs fait par un sieur Barboteau, « noble homme et conseiller du roi », permit de pourvoir à son entretien. Trois maîtresses furent successivement en exercice; mais la paroisse fut, semble-t-il, médiocrement satisfaite de leurs services, et un acte du 12 juin 1699 expose « que cet établissement présente des difficultés, que la place a été plusieurs fois vacante, que l'institutrice doit être changée et remplacée par une des filles de la charité de Saint-Louis, choisies pour se dévouer aux soins des malades, et à laquelle serait payée la rente due par la fondation. » En conséquence, la supérieure des sœurs Saint-Lazare s'engagea « à tenir deux filles à Saint-Chéron; pour leur nourriture et entretien, elles auront 300 livres de rente, savoir : 120 livres de la fondation Barboteau et 180 livres des seigneurs de Bâville, plus 200 livres qui leur seront payées annuellement pour être employées aux réparations des bâtiments et jardins, etc., et au service des pauvres, et le surplus aux secours et assistance des pauvres malades. » Ces deux sœurs, outre le soin des malades, devaient s'occuper « à l'instruction des petites filles, sans pouvoir recevoir aucun garçon, quelque bas âge qu'il ait ».

Il y avait donc à Saint-Chéron, comme le constate d'ailleurs le registre des visites épiscopales de l'année 1698, école de garçons et école de filles. Les obligations du maître d'école, telles que les énumère un acte de 1695, sont : « de chanter aux offices divins; de tenir la lampe allumée; de sonner l'angelus au pardon, les jours ouvrables; de récurer la vaisselle, les chandeliers et lampes de l'église, de monter l'horloge, de la faire aller quand elle sera mise en état; de montrer et enseigner aux garçons de la paroisse à lire et à écrire, les prières, le catéchisme et l'arithmétique, et autres sciences qu'il pourroit avoir, et tant qu'il plaira à M. de Lamoignon, moyennant 100 livres

de pension, plus 5 sols par mois pour les enfants qui apprendront l'ABC, 10 sols pour les autres, 15 sols pour ceux qui apprendront l'arithmétique. »

On a la liste des maîtres d'école qui se sont succédé à Saint-Chéron pendant le XVIIIe siècle, jusqu'à la Révolution, au nombre de douze. Sur le registre de la charité, on voit le maître d'école porté plusieurs années de suite pour recevoir cinq aunes d'étoffe dans les distributions que Mme de Lamoignon faisait aux indigents. Le dernier maître d'école du XVIIIe siècle, Jean-François Granger, entré en fonctions en 1780, continua à exercer sans interruption durant toute la Révolution, jusqu'à sa mort, arrivée en 1806; beaucoup de ses collègues, dans d'autres communes, en firent autant, servant ainsi de trait d'union entre l'ancien régime et l'établissement universitaire.

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — DE 1789 A LA LOI DE 1833. — Nous avons dit plus haut que, dans l'arrondissement de Rambouillet, le seul sur lequel il ait été fait des recherches historiques, les sept huitièmes des communes qui possédaient une école avant 1789 la conservèrent pendant la période révolutionnaire; nous avons ajouté que dans six communes qui n'avaient pas encore d'école (Auffargis, Béhoust, Boissy, Saint-Remy-l'Honoré, Craches et Paray-Douaville), la Révolution en fit ouvrir une.

Voici quelques faits relatifs à l'histoire des écoles, de 1789 à la loi de 1833.

La petite ville de Chevreuse (1786 habitants) avait possédé des écoles dès le XVe siècle. En 1789, le maître de la « grande école » était un sieur Ralé, auquel une délibération de la fabrique du 24 août 1788 alloue une somme de 6 livres par an « pour la peine qu'il a de mettre en bouteilles le vin de l'église et de le verser dans les burettes ». Le 31 janvier 1790 a lieu l'installation de la municipalité de Chevreuse, qui se constitue sous la présidence de Fabre d'Églantine; le sieur Lion, maître de l'école des pauvres, est nommé greffier. Le 21 novembre de la même année, le sieur Bonneuil, marguillier, expose qu'il est nécessaire de faire faire une porte neuve à l'école des pauvres, et d'autres petites réparations : le conseil de fabrique alloue à cet effet la somme nécessaire. Le 6 mars 1792, il octroie une soutane neuve à titre de gratification au sieur Ralé, maître de la grande école, « qui joue du serpent pendant toute l'année et gratuitement ». Cependant la République est proclamée; le maître de l'école des pauvres, précédemment payé par l'hospice, reçoit désormais son traitement de la commune : le conseil général délivre, le 29 novembre 1792, un mandat de 77 livres au sieur Lion, pour les mois d'août, septembre et octobre; le 30 décembre, un mandat de 51 livres 6 sols 8 deniers pour les mois de novembre et décembre. A partir de 1793, Lion abandonne ses fonctions : il n'est plus question de lui que comme remonteur d'horloge; il s'établit plus tard comme horloger. Quant à Ralé, il continue à exercer : le 28 germinal an II, il déclare à la municipalité, conformément à l'art. 3 de la première section du décret du 29 frimaire, qu'il est dans l'intention d'ouvrir une école et d'enseigner la lecture, l'écriture et les premières règles de l'arithmétique. A la date du 2 brumaire an IV, Ralé demande à être indemnisé du logement qui lui est attribué par la loi du 27 brumaire an III, lequel logement a été jusqu'à ce jour occupé par la municipalité : le conseil vote une somme de 100 livres comme indemnité de logement à cet instituteur. Le 1er brumaire an VI, les registres municipaux font encore mention d'une indemnité de 75 livres allouée à Ralé, le presbytère étant occupé par la municipalité et l'institutrice. L'institutrice était la citoyenne Ferré, à laquelle l'administration avait accordé un logement au presbytère, en considération de ce que cette institutrice « s'était particulièrement occupée, depuis son installation, de l'éducation des pauvres de la commune, et que sous ce rapport elle avait droit aux secours qu'elle réclamait. » Le 25 pluviôse an VIII (c'est-à-dire sous le Consulat), Augustine Masson, Marie Marneuf et Marie-Louise Thiébault, toutes trois sœurs de la communauté de Chevreuse (et sans doute attachées au service de l'hospice), prêtent serment à la constitution. En l'an XII, la commission de l'hospice décide de prélever annuellement sur les revenus de cet établissement une somme de 600 francs, « partageables également entre l'instituteur et l'institutrice des enfants pauvres » : c'est le rétablissement de l'état de choses antérieur à 1792. En 1808, la commission, mécontente du sieur Malraud, instituteur des pauvres, qui néglige les enfants, lui enlève la direction de l'école gratuite : elle est confiée au sieur Ralé, « qui depuis plus de trente ans s'est toujours livré à l'éducation de la jeunesse dans cette ville ». En 1817, Ralé étant mort, le maire et le curé présentent pour le remplacer un sieur Lefèvre : celui-ci, « réunissant le double avantage de pouvoir coopérer à la célébration des offices divins par son chant et le serpent dont il a l'usage », est agréé par le conseil municipal; il exerça jusqu'en 1827. Son successeur fut un sieur Baron. Outre l'école des pauvres, il y avait une école libre payante, tenue, à l'époque de la Restauration, par un sieur Loyer (mort en 1835), qui reçut en 1822 de l'administration supérieure une somme de 40 francs à titre de récompense. En 1833, le conseil municipal transforma l'école des pauvres (des garçons) en école communale : il décida que la commune aurait un instituteur du premier degré, à qui la ville fournirait un local convenable et un traitement de 600 francs, « y compris les 300 francs que l'hospice donne pour l'instruction des enfants indigents »; quant à l'école gratuite des filles, elle continua à dépendre de l'hospice : elle était tenue, depuis 1831, par des sœurs de la Providence de Ruillé-sur-Loir (Sarthe).

Dans la commune de Choisel (436 habitants), on procède à l'élection de la municipalité le 31 janvier 1790; sur 37 habitants qui ont pris part à cette élection, six personnes seulement ont pu signer sur le registre : le curé, président, le maire, le greffier, le procureur-syndic, et deux notables; les 31 autres personnes ont déclaré ne savoir ni lire ni signer. Le maître d'école, François Jardin, fut élu greffier : son traitement, qui était de 200 livres comme instituteur et de 60 livres comme greffier, était prélevé sur les revenus de la fabrique; il lui était alloué en outre 20 livres pour sonner l'angelus, prélevées sur le produit de la location des bancs de l'église, plus une somme de 44 livres, représentant le loyer de la maison où se tenait l'école. Quatre ans plus tard, le 26 ventôse an II, « le maire, les officiers municipaux, agent et autres habitants se sont assemblés au lieu ordinaire de leurs séances (probablement l'église), après l'annonce faite le décadi 20 ventôse, au son de la cloche, où les habitants se sont trouvés en grand nombre, à l'effet de nommer un instituteur : 31 suffrages sur 35 votants ont été obtenus par le citoyen Jardin, François, qui a été reçu et accepté pour instituteur, avec un traitement de 233 livres. » Le 17 prairial de la même année, sur la demande de l'agent national de Versailles, la municipalité désigne pour être envoyé à l'École de Mars, afin d'y recevoir un complément d'instruction, l'élève Baptiste Guyon, comme le plus avancé en science des enfants qui fréquentent l'école de la commune. On possède la liste des élèves qui ont fréquenté l'école pendant les derniers mois de l'an II et les trois premiers trimestres de l'an III. En l'an II, il y a eu 17 garçons et 8 filles. En l'an III, le traite-

ment de l'instituteur a été de 155 livres pour le trimestre de vendémiaire, pour 34 élèves (22 garçons, 12 filles); de 150 livres pour le trimestre de nivôse, pour 33 élèves (21 garçons et 12 filles); de 125 livres pour le trimestre de germinal, pour 25 élèves (15 garçons, 10 filles). En l'an IV, la commune autorise les citoyennes Pierrette Robilliaud, native de Paris, et Marie Chevalier, de Chevreuse, à s'établir comme institutrices, et s'engage à leur fournir gratuitement un local pour y réunir les enfants qui recevront d'elles l'instruction primaire. Les documents font défaut sur les écoles de Choisel, de l'an IV jusqu'en 1810. Cette année-là un sieur Ponctal est nommé instituteur; il a deux successeurs jusqu'en 1828; à cette dernière date, le traitement de l'instituteur est de 100 francs, plus 50 francs pour la mairie. En 1832 est fondé l'hôpital Sainte-Thérèse, dirigé par les sœurs de la Providence, qui donnent gratuitement l'instruction aux petites filles. La même année, la commune, qui n'avait plus d'école depuis 1828, autorise un instituteur breveté du 2e degré à ouvrir une école de garçons, et lui accorde un traitement de 100 francs, plus 30 francs d'indemnité de logement; le comte de Breteuil y joint une gratification annuelle de 400 francs.

Au Mesnil Saint-Denis, le premier acte relatif à l'école qui ait été conservé est une délibération du 26 mai 1793, augmentant de 75 livres le traitement du citoyen Delamain, instituteur, qui était précédemment de 200 livres. Ce même Delamain est confirmé dans ses fonctions le 12 ventôse an II; l'école est installée dans une salle du ci-devant presbytère. Les renseignements font ensuite défaut pendant huit ans. Le 15 fructidor an X, le conseil municipal nomme Nicolas Laurent, propriétaire, aux fonctions d'instituteur, en remplacement de Delamain; il lui accorde 50 francs par an comme sonneur de cloches et chantre, et 60 francs à titre d'indemnité de logement. En 1824, Laurent a pour successeur Massot; en 1827, le traitement est élevé de 50 à 60 francs et l'indemnité de logement de 60 à 120 francs. Enfin, en 1834, le conseil municipal porte le traitement à 200 francs, plus 95 francs pour indemnité de logement; le nombre des élèves gratuits est arrêté à 7; la rétribution scolaire est fixée à 1 franc et 1 fr. 50.

Nous avons parlé plus haut de la petite commune des Bréviaires, près de Rambouillet, dont la maison d'école fut vendue en 1793. La notice historique ajoute ce qui suit : « Du 15 janvier 1793 au 15 octobre 1834, il n'y eut pas de maîtres titulaires qui dirigèrent l'instruction de la jeunesse des Bréviaires. Quelques hommes du pays, sachant lire et écrire, et un peu calculer, usurpèrent les fonctions d'instituteur, et firent l'école dans leur domicile, moyennant une rétribution mensuelle variant de 75 centimes à 1 fr. 50 par élève. Parmi les principaux habitants qui suppléèrent ainsi à l'absence de maîtres, il faut citer Claude Desrues, garde-vente, qui fit l'école à la Croix-Rouge, et dans une petite pièce située au rez-de-chaussée du presbytère: il exerça pendant de longues années avec une certaine réputation. Il eut pour rivaux les sieurs Maillet, de la Grange-du-Bois, et Liseray, des Bréviaires, qui s'unirent pour lui faire concurrence. Desrues, voulant s'y soustraire, alla s'établir à Poigny. La loi de 1833 vint mettre un terme aux abus et aux usurpations de ces maîtres sans contrôle. Par un arrêté ministériel du 5 juillet 1834, le sieur Louis Trochard fut nommé directeur de l'école communale des Bréviaires; il n'était pas breveté; son traitement était ainsi composé : traitement fixe, 200 francs; rétribution scolaire (éventuel), 300 francs; casuel du chantre, 40 francs; indemnité de logement, 60 francs : total, 600 francs ».

A Néauphle-le-Vieux (canton de Montfort), nous trouvons un curé transformé en instituteur à l'époque de la Révolution. « En 1793, dit la notice, à la fermeture des églises, M. Hippolyte Pavy, curé de la paroisse, resta dans la commune, se fit instituteur, et exerça ses fonctions jusqu'en 1812. Depuis 1812, l'école a été successivement sous la direction de MM. Moy (1812-1818), Laurent (1818-1820), Pierriot (1820-1822), Pachoud (1822-1825), Meisgny (1825-1828), Chouvet (1828-1838), etc. »

Voici l'histoire des écoles de la commune d'Ablis (883 habitants, canton de Dourdan-Sud), de 1789 à la loi de 1833 :

Louis-Martin Isambert exerçait au 1er janvier 1789, et en 1792 il est qualifié « maître d'école et greffier de la municipalité ». Le 27 brumaire an II, il réunit les enfants des deux sexes, par suite du départ des sœurs qui tenaient l'école des filles, et il prend possession du local occupé précédemment par cette école, dans le bâtiment de l'hospice. Un inventaire fait le 18 mars 1792 du mobilier appartenant à l'école des filles donne les indications suivantes: « Dans une chambre servant d'école, un poêle en faïence et ses tuyaux en tôle, un vieux fauteuil en bois et un petit banc servant de marchepied, un petit bureau ayant un tiroir fermant à clef, deux tables longues ayant tiroir, une autre petite aussi avec tiroir, douze bancs tant grands que petits, deux planches de chêne, deux petits chenets de fer, une planche à la cheminée et une petite bibliothèque, un vieux fauteuil de bois foncé de paille. » En l'an III, l'instituteur est logé dans le bâtiment de la fabrique nommé le vicariat, et fait l'école dans la partie de l'église appelée aujourd'hui la chapelle Saint-Joseph. A ses fonctions de greffier et de maître d'école, Isambert en joignait d'autres, car le 22 messidor an X, le citoyen maire faisait observer aux administrateurs de l'hospice que l'instituteur ne manquait pas d'assister aux convois de l'hospice et que jusqu'à cette époque il n'avait rien touché ; il fut arrêté que pour les enterrements précédemment faits, il toucherait une somme de 12 francs, et que dorénavant il recevrait 50 centimes par inhumation. En l'an XI, Isambert cessa de remplir les fonctions de greffier, « ce qui est regrettable, dit la notice, car il tenait les registres de l'état civil d'une manière remarquable ». Lorsque les sœurs furent réinstallées à l'hospice, à une époque que nous ne pouvons préciser exactement, l'instituteur continua à recevoir les filles à son école; mais en 1810, l'administration écrit au sous-préfet d'Étampes pour le prier « de prendre le plus tôt possible des mesures tendant à ce que le sieur Isambert, instituteur de la commune d'Ablis, cesse de recevoir à ses écoles les jeunes filles de cette même commune. » En conséquence, les petites filles allèrent désormais à l'hospice, à l'école des sœurs. En 1820, à l'âge de soixante ans, Isambert remplissait encore les fonctions d'instituteur, qu'il cumulait avec celles d'épicier ; il se retira en 1825, et eut pour successeur Jean-Baptiste Hardouin, qui exerça jusqu'en 1851.

Si nous prenons une commune voisine, celle de Sonchamp (1119 habitants), voici les faits que relate la notice :

En 1789, l'instituteur était Eustache Billarand, qui fut le premier greffier de la municipalité. Sur sa demande, le conseil général décide, le 8 septembre 1793, « qu'aucune personne de la commune ne doit déranger, sous aucun prétexte, le greffier pendant ses écoles; que seules les personnes étrangères peuvent alors être reçues pour leur éviter trop de dérangement. » Quelques jours plus tard, Billarand était remplacé par Louis Guérard, qui avait déjà dirigé les petites écoles de Sonchamp de 1771 à 1784. En ventôse an II, Guérard reçut une nouvelle investiture

comme instituteur, mais les fonctions de greffier lui furent retirées; en même temps, sa femme, Marie Renoux, était nommée institutrice. Guérard paraît être resté instituteur à Sonchamp jusqu'en 1801 ou 1802 ; une lacune des archives empêche de donner la date exacte de la nomination de son successeur, Michel, qui fit la classe dans sa propre maison. Devenu régisseur du château de Pinceloup, Michel fit place à son gendre Ambroise-Vincent Renard, fils de l'instituteur d'Orcemont, nommé en 1816, « aux mêmes conditions que son prédécesseur, savoir : un logement attenant au presbytère, 50 francs annuellement payés par le percepteur, un petit jardin, et la rétribution payée par les enfants, savoir : les enfants de l'ABC jusqu'à la lecture courante, 75 centimes ; ceux qui lisent jusqu'à ce qu'ils écrivent, 1 franc ; ceux qui écrivent jusqu'à ce qu'ils calculent, 1 fr. 25; enfin ceux qui calculent, 1 fr. 50 ». C'est sans doute à cette époque que commença l'instruction gratuite des enfants pauvres, car Etienne Buchère, curé de Sonchamp, avait légué en 1815 140 francs de rente pour être payés à l'instituteur, à charge « d'instruire les enfants pauvres et leur fournir des cahiers ». Installée dans un fournil, pavée de grosses pierres, obscure, humide, l'école abritait alors de 90 à 100 enfants des deux sexes en hiver, et 40 à 50 en été ; elle était munie entre autres choses d'un seau plein d'eau et d'un gobelet destinés à permettre aux enfants d'étancher leur soif. Les enfants lisaient en classe les livres, quels qu'ils fussent, qu'ils apportaient de la maison; un ancien élève de l'instituteur Renard a dit à l'auteur de la notice avoir lu à l'école l'histoire de Cartouche et de Mandrin. En 1829, Renard acheta une maison où il établit l'école, et la commune lui paya un loyer de 50 francs. Enfin vint la loi de 1833 : en août 1833, une liste de 40 enfants pauvres appelés à fréquenter l'école gratuitement est dressée par le conseil municipal, qui vote à l'instituteur un traitement annuel de 140 francs, lequel joint aux 140 francs du legs Buchère forme un traitement total de 280 francs ; si l'on y ajoute la rétribution d'une soixantaine d'élèves payants, on arrive à une somme assez convenable pour l'époque.

On possède la liste des instituteurs qui ont exercé à Limours, sans interruption, de 1789 à la fin de la Restauration. On voit, le 10 germinal an II, le corps municipal voter des éloges à l'instituteur Cotantin, pour s'être distingué dans l'exercice de ses fonctions; ce fonctionnaire prend sa retraite et est remplacé, le 23 messidor suivant, par Antoine Lacroix, qui prête le serment « d'être fidèle à la loi de la République, et de n'enseigner aux enfants que le principe des lois républicaines ». Lacroix donne sa démission le 2 germinal an III; le 5 du même mois, une assemblée a lieu pour procéder à l'élection d'un instituteur : deux candidats se présentent, le citoyen Rué, directeur de la poste, et le citoyen Thiébault. Ce dernier, ayant obtenu la majorité des suffrages, est nommé aux fonctions d'instituteur, sous réserve de l'approbation du jury d'instruction. Il exerce jusqu'en l'an XI, et a pour successeur Louis Laisné. Nous croyons inutile de reproduire la liste jusqu'au bout.

Les archives communales de Forges-les-Bains (canton de Limours) ont fourni un document curieux : c'est l'acte par lequel le grand-maître de l'Université autorise en 1813 un instituteur à enseigner. Nous en donnons un extrait ;

« F. Cuvier, inspecteur de l'académie de Paris, à M. Manchon, Jean-Charles.

« Son Excellence le Grand-Maître de l'Université, par sa décision du 24 mai, vous autorise à exercer provisoirement les fonctions d'instituteur primaire dans la commune de Forges. En vous adressant cette autorisation, je crois devoir vous rappeler les principales règles que vous aurez à suivre dans la tenue de votre école et les principaux devoirs que votre titre d'instituteur vous impose :

» 1° Il est prescrit aux instituteurs primaires par les décrets impériaux de ne point élever leur enseignement au-dessus de la lecture, de l'écriture et des éléments du calcul.

» 2° Un instituteur primaire ne peut prendre d'élèves pensionnaires sans une autorisation spéciale de son Excellence le Grand-Maître; en contrevenant à cette règle, il serait considéré comme maître de pension clandestin et puni comme tel.

... » 6° Il ne doit rien être imprimé pour annoncer une école, l'enseignement qu'on y reçoit, l'ordre qui y est établi, les conditions auxquelles on y entre, sans que ces prospectus, annonces, programmes, adresses, aient été soumis à l'approbation de son Excellence le Grand-Maître.

» 7° Toute distribution de prix faite publiquement est défendue.

» 8° Chaque instituteur primaire placera au-dessus de la porte de son école un tableau noir sur lequel il fera écrire en lettres rouges et très lisiblement l'annonce suivante :

UNIVERSITÉ IMPÉRIALE

École primaire tenue par M..., où l'on enseigne la lecture, l'écriture et les premiers éléments du calcul.

» Et rien ne doit être changé à ce tableau. »

Les souvenirs recueillis par l'instituteur d'Antouillet (canton de Montfort) sur la manière dont l'instruction était donnée dans sa commune avant 1832, date de l'installation du premier instituteur, nommé Riquier, nous montrent l'école tenue successivement par deux femmes de l'endroit. La première, connue seulement par le surnom de *Mère la maîtresse*, exerçait vers 1820; la seconde, Marie-Jeanne Godmusse, dont le mari était berger dans la commune, succéda à la première et fit l'école jusqu'en 1832. Ces deux maîtresses ne recevaient que la rétribution scolaire (12 sols par mois), sans aucun traitement de la commune; les parents aisés leur faisaient en outre des dons en nature. Elles faisaient la classe dans leur logement.

Les choses se sont passées à peu près de la même façon dans la commune de Goupillière (même canton). « Les anciens, dit la notice, racontent qu'une vieille fille, qu'on ne connaissait pas sous un autre nom que celui de *la Boiteuse*, s'occupait à instruire les enfants, principalement les filles; elle portait toujours un bâton, qui lui servait à s'appuyer en marchant, et à châtier ses élèves. Elle vivait au commencement du siècle. Après elle, vers 1810, on cite un certain Jean Hourdeau, qui, tout en exerçant la profession de tailleur d'habits, recevait chez lui des enfants auxquels il apprenait à lire, à écrire et à calculer. Vint ensuite Jérôme Maurice, cordonnier de son métier, qui enseigna de 1810 à 1825 à peu près; les plus anciens du pays lui sont redevables de leur instruction. Un quatrième, nommé Boucher, sans avoir de titre légal, était connu dans le village sous le nom de *magister :* c'était un vieux garçon dont l'occupation principale était celle de tailleur d'habits; il avait un âne et une vache, et c'est en leur société, en hiver, dans l'étable, qu'il confectionnait des habits et qu'il instruisait ses élèves. On parle encore d'un nommé Jardin, qui aurait fait l'école avant Boucher, pendant trois ans environ, et d'un certain François Leroy, qui faisait seulement l'école le soir à un petit nombre d'élèves. Une partie de ces maîtres de la jeunesse chantaient au lutrin. Cet état de choses dura jusqu'en 1833, année où M. Henry fut nommé instituteur communal. »

Nous terminerons par quelques citations d'un

réglement fait le 13 octobre 1826 par l'évêque de Versailles pour les instituteurs du département; il est tiré des archives communales de Briis-sous-Forges (canton de Limours) :

« Les maîtres, est-il dit dans ce document, étant obligés de donner à leurs élèves une éducation essentiellement chrétienne, doivent manifester le respect le plus profond pour la religion, et appuyer leurs leçons par de bons exemples, en remplissant eux-mêmes avec exactitude leurs devoirs religieux. — Avant d'entrer en exercice dans une commune, tout instituteur primaire doit avoir ou le brevet de capacité, ou une autorisation spéciale délivrée par nous, ou, au moins, une autorisation provisoire de M. le président du comité cantonal. Un maître qui, à l'avenir, aurait rempli ses fonctions sans cette autorisation préalable, ne pourra conserver la place qu'il aurait occupée illégalement. Un instituteur qui a l'intention de quitter une paroisse dans laquelle il exerce doit en prévenir d'avance le comité cantonal, qui nous instruira sans délai, afin que nous ayons connaissance de toute place vacante. — L'exactitude dans la tenue des écoles étant indispensable pour les progrès des élèves, les maîtres feront leurs classes avec la plus grande régularité, aux heures indiquées. Ils ne laisseront jamais les enfants seuls dans la classe. Ils ne donneront jamais de congé extraordinaire et ne changeront jamais celui de la semaine sans une nécessité absolue dont M. le curé sera juge. — L'époque et la durée des vacances seront fixées par M. le curé de concert avec M. le maire. — Dans les écoles où les filles sont tolérées avec les garçons, les sexes seront tellement séparés qu'il ne puisse y avoir entre eux aucune communication. — Les instituteurs qui donneront des leçons hors le temps des classes ordinaires n'admettront jamais des garçons et des filles réunis ensemble; ils choisiront des jours différents pour les uns et pour les autres. — Chaque maître dressera une liste générale, en forme de tableau, de tous les élèves de son école, et tiendra des notes journalières sur l'assuidité, la sagesse et les progrès des enfants. Ce tableau sera présenté à M. le curé et à MM. les surveillants quand ils visiteront l'école. La liste sera renouvelée tous les mois, et toutes les listes de l'année seront conservées pour les consulter au besoin. Le tableau peut être disposé de manière à servir pour trois mois. — Les récompenses et les punitions seront graduées de la manière la plus propre à exciter l'émulation et à réprimer les désordres. Il est à désirer que l'on bannisse des écoles tout châtiment corporel et violent. Si le maître se voit forcé d'y avoir recours, pour le faire avec réflexion, il mettra de l'intervalle entre la faute et la punition afin de faire sentir à l'enfant la justice de la peine infligée. — Le maître d'école aura pour M. le curé le respect qui est dû à son caractère et à sa qualité de pasteur; il le secondera de tout son pouvoir dans l'instruction religieuse des enfants et dans l'exercice des fonctions du saint ministère. Il s'appliquera à former des élèves pour le chant; il accoutumera les enfants de chœur à servir la messe d'une manière décente et recueillie. A défaut d'enfants les jours ouvrables, le maître doit servir la messe lui-même, s'il en est requis par M. le curé. — L'instituteur, dans les offices publics où il paraît en habits de chœur, doit être vêtu d'une manière décente et recueillie. Il doit avoir une soutane sous le surplis ou le rochet. La soutane et le surplis doivent être fournis par la fabrique. — MM. les curés, comme surveillants nés des écoles, et les comités cantonaux, en ce qui les concerne, veilleront à l'exécution de ces dispositions. »

Statistique comparée de 1829 a 1883-1884. — Voici les données que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans le département de Seine-et-Oise depuis la fin de la Restauration, époque où fut faite la première statistique des écoles primaires.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1837, le département comptait 92 communes n'ayant aucune école, et 421 communes n'ayant pas d'écoles de filles. En 1850, il n'y avait plus que 34 communes entièrement dépourvues d'écoles. En 1883-1884, on ne trouve plus que 5 communes sans écoles; mais 78 communes de 500 habitants n'ont pas d'écoles publiques de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires était, d'après l'*Almanach de l'Université*, de 592 en 1821. Le progrès du nombre des écoles à partir de 1829 est résumé dans le tableau ci-après :

			Écoles publiques	Écoles libres	Total
1829	d'après la statistique offic[lle]	..	»	»	613
1834	—	— ..	584	95	679
1837	—	— ..	676	108	844
1850	—	— ..	741	139	880
1863	—	— ..	812	244	1 056
1876-77	—	— ..	951	206	1 157
1878-79	—	— ..	927	240	1 167
1879-80	—	— ..	933	241	1 174
1880-81	—	— ..	943	250	1 193
1881-82	—	— ..	984	263	1 247
1882-83	—	— ..	1 003	278	1 281
1883-84	—	— ..	1 011	284	1 295

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Écoles			Total
	de garçons	mixtes	de filles	
1837	235	464	145	844
1850	673 (y compris les écoles mixtes)		207	880
1863	283	400	373	1 056
1867	299	397	385	1 081
1872	324	310	416	1 050
1875	353	362	442	1 157
1876-77	355	358	444	1 157
1878-79	359	359	449	1 167
1879-80	360	361	453	1 174
1880-81	362	371	460	1 193
1881-82	388	360	499	1 247
1882-83	399	335	527	1 281
1883-84	401	362	532	1 295

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laiques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850	660	114	13	93	880
1863	664	201	19	172	1 056
1867	676	204	20	181	1 081
1872	685	228	20	188	1 121
1876-77	690	238	23	206	1 157
1878-79	694	241	24	208	1 167
1879-80	696	245	25	208	1 174
1880-81	708	249	25	211	1 193
1881-82	723	284	25	215	1 247
1882-83	727	301	27	226	1 281
1883-84	738	307	25	225	1 295

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		Total
	laïques	congrégan.	laïques	congrégan.	
1837	699	31	112	131	973
1840	743	29	231	169	1 172
1863	725	55	342	430	1 552
1872	775	71	232	318	1 396
1876-77	805	66	363	405	1 639
1878-79	833	96	380	513	1 822
1879-80	843	96	406	504	1 849
1880-81	863	92	434	538	1 927
1881-82	898	89	476	517	1 980
1882-83	925	91	499	571	2 086
1883-84	946	82	518	570	2 116

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

	Total des élèves	Élèves gratuits
1832 (année civile)....	37 574	Manque
1837 —	49 669	—
1840 —	47 461	—
1850 —	46 179	13 996
1863 —	63 553	17 920
1867 —	60 852	17 449
1872 —	73 587	30 448
1876-77 (année scolaire)..	70 748	Manque
1878-79 — ..	72 729	35 463
1879-80 — ..	72 673	38 096
1880-81 — ..	73 874	40 617
1881-82 — ..	75 972	Gratuité
1882-83 — ..	79 204	—
1883-84 — ..	80 184	—

En 1832, il y avait 838 élèves inscrits sur 10 000 habitants; en 1840, 1056; en 1863, 1239; en 1876-1877, 1256, et 1388 en 1883-1884.

Écoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1837..................	9	825
1850..................	63	4 476
1863..................	121	10 343
1867..................	129	12 405
1876-77...............	132	13 385
1878-79...............	145	16 164
1879-80...............	149	16 165
1880-81...............	152	15 613
1881-82...............	162	16 828
1882-83...............	174	17 870
1883-84...............	180	18 115

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre de cours		Nombre d'auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1837..............	191	»	4 354	»
1850..............	176	12	1 972	175
1863..............	133	3	2 582	60
1867..............	527	73	13 472	1 222
1869..............	478	88	10 762	1 565
1872..............	544	142	12 436	2 513
1876-77...........	513	138	11 085	2 168
1879-80...........	570	161	10 126	2 198
1880-81...........	595	166	11 378	2 193
1881-82...........	615	181	11 708	2 564
1882-83...........	753	279	10 962	2 278
1883-84...........	618	213	9 489	2 002
1884-85...........	496	175	7 961	1 679

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1833 à 1885 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850.	635 brevets	élémentaires,	60	brevets	supérieurs.
1851-1867.	522	—	obligatoires,	28	—	complets.
1868-1880.	504	—	—	58	—	facultatifs. ou complets.
1881......	139	—	élémentaires,	19	—	supérieurs.
1882......	86	—	—	21	—	—
1883......	133	—	—	32	—	—
1884......	62	—	—	15	—	—
1885......	76	—	—	18	—	—

Institutrices.

1836-1850.	125 brevets	élémentaires,	24	brevets	supérieurs.
1851-1867.	719	—	obligatoires,	105	—	complets.
1868-1880.	1066	—	—	216	—	facultatifs ou complets.
1881......	240	—	élémentaires,	16	—	supérieur.
1882......	165	—	—	21	—	—
1883......	325	—	—	74	—	—
1884......	141	—	—	57	—	—
1885......	120	—	—	53	—	—

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans le département de Seine-et-Oise en 1868; mais les résultats connus ne remontent pas au-delà de 1872. En voici le tableau :

	Nombre de candidats		Certificats obtenus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1872............	182	96	167	91
1873............	238	129	210	125
1874............	402	165	280	140
1875............	435	163	322	141
1876............	348	155	306	171
1877............	418	240	363	217
1878............	689	313	599	266
1879............	933	448	709	349
1880............	1 033	598	705	416
1881............	1 103	779	657	453
1882............	1 388	1 055	761	660
1883............	1 918	1 392	1 117	849
1884............	1 545	1 337	892	705

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-dessous indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints :

Nombre de conscrits sachant au moins lire de 1827 à 1884 inclusivement.

ANNÉES	CONSCRITS			RANG DU DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29..........	10 236	6 425	62.8	18e
1831-35..........	18 630	13 045	70.2	21e
1836-40..........	19 222	14 096	73.3	21e
1841-45..........	18 422	15 121	82.1	15e
1846-50..........	18 545	15 707	84.7	16e
1851-55..........	17 891	15 412	86.1	17e
1856-60..........	17 765	15 619	87.9	17e
1861-65..........	18 599	16 850	90.6	17e
1866-68..........	10 693	9 996	93.5	15e
1871-75..........	18 892	17 806	94.3	15e
1876-77..........	7 595	7 225	95.1	14e
1878..............	3 824	3 556	93.»	24e
1879..............	4 083	3 865	92.9	27e
1880..............	4 190	3 820	91.2	29e
1881..............	3 898	3 586	92.»	31e
1882..............	4 012	3 814	95.»	19e
1883..............	4 083	3 877	95.»	21e
1884..............	3 902	3 690	94.6	26e

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits était de 44.8 0/0; dans le département de Seine-et-Oise cette moyenne était de 62.8 0/0, soit 18 0/0 au-dessus de la moyenne générale. La classe de 1884, en portant l'instruction des conscrits dans le département de Seine-et-Oise à 94.6 0/0, réalise ainsi un progrès total de 31.8 0/0 pour la période de cinquante-cinq années qui s'est écoulée de 1829 à 1884, soit un progrès annuel de 0.58 0/0, tandis que pour toute la France le progrès a été durant la même période de 0.79 0/0.

Nombre de conjoints sur 100 ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femme
1854-55........	89.8	79.3	83.9
1856-60........	88.6	82.9	85.8
1861-65........	90.5	85.7	88.1
1866-70........	92.1	87.3	89.7
1871-75........	93.8	90.3	91.4
1876-77........	95.4	92.2	93.8
1878...........	95.»	92.2	93.6
1879...........	95.4	93.»	94.2
1880...........	94.3	94.»	94.6
1881...........	97.»	94.5	95.7
1882...........	96.7	94.4	95.6

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire pour les trente dernières années, de 1855 à 1884 :

ANNÉES.	RÉTRIBUTION scolaire A PART.	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire.	SUBVENTIONS du département	de l'Etat.
1855.....	324 204	126 718	65 801	»
1856.....	315 004	130 830	94 612	»
1857.....	324 424	130 721	59 944	»
1858.....	337 578	139 647	69 529	»
1859.....	352 308	140 512	65 513	»
1860.....	365 289	141 058	63 474	»
1861.....	373 192	143 134	60 847	»
1862.....	385 223	144 291	60 250	»
1863.....	389 925	139 493	61 337	»
1864.....	407 290	132 057	56 303	»
1865.....	411 377	132 603	61 736	»
1866.....	407 422	176 142	60 379	»
1867.....	411 863	157 683	61 408	»
1868.....	531 480	143 576	145 159	38 489
1869.....	520 976	165 329	133 943	51 831
1870.....	529 427	142 963	127 956	86 632
1871.....	526 324	205 688	184 728	46 267
1872.....	492 928	418 748	174 684	87 325
1873.....	485 616	408 789	183 779	109 176
1874.....	476 632	445 697	174 830	107 062
1875.....	482 436	458 322	183 786	101 177
1876.....	494 396	495 387	191 152	78 812
1877.....	481 475	498 325	254 651	53 072
1878.....	447 812	519 961	252 723	98 555
1879.....	448 743	518 619	259 248	112 942
1880.....	421 707	526 521	248 466	167 427
1881.....	213 649	571 202	242 640	407 373
1882.....	Gratuité.	243 664	99 657	983 511
1883.....	»	807 807	189 274	1 220 131
1884.....	»	676 715	177 459	1 334 082

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de 12fr,95, soit 3fr,48 au-dessus de la moyenne générale qui était à la même date de 9fr,47. En 1876, cette dépense était de 22fr,44, la moyenne générale étant de 17fr,83. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le département de Seine-et-Oise était de 30fr,49 tandis que la moyenne générale était de 21fr,77.

ÉTAT ACTUEL DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département de Seine-et-Oise pendant l'année scolaire 1884-1885.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 1299 (1019 écoles publiques et 280 écoles libres). 4 communes seulement sont entièrement dépourvues d'écoles. 43 communes de plus de 500 habitants n'ont pas encore d'école publique de filles (ce nombre était de 58 en 1882). Sur les 1 299 écoles primaires du département, il y a 1 053 écoles laïques (381 écoles de garçons, 315 de filles et 357 mixtes) et 246 écoles congréganistes (22 de garçons, 221 de filles et 3 mixtes).

Division des écoles de toute nature d'après le nombre de classes qu'elles possèdent.

	Publiques	Libres
Écoles à 1 classe..................	830	143
— 2 —	122	64
— 3 —	42	35
— 4 —	14	11
— 5 —	7	11
— 6 —	3	8
— 7 —	1	4
— 8 — et au-dessus......	»	4
Totaux.............	1 019	280

Division des classes publiques d'après le nombre des élèves qu'elles reçoivent.

Classes de 50 élèves et au-dessous...	1 154,	soit 84.5 0/0
— de plus de 50 élèves......	161,	— 11.8 0/0
— — de 60 —	36,	— 2.6 0/0
— — de 70 —	11,	— ».8 0/0
— — de 80 —	3,	— ».3 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont : 82.8 0/0, 10.8 0/0, 4.1 0/0, 1.4 0/0, 0.9 0/0. D'où il résulte que sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le département de Seine-et-Oise se trouve dans une bonne situation.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1884-1885 sont au nombre de 82 164 (au lieu de 80 184 en 1883-1884). Ce nombre peut se décomposer en :

Elèves des écoles publiques.......	63 824	82 164
— — libres...........	18 340	
Garçons.........................	40 349	82 164
Filles..........................	41 815	
Elèves des écoles laïques.........	61 309	82 164
— — congréganistes..	20 855	
Elèves des écoles de garçons...	32 527	82 164
Elèves des écoles de filles......	34 553	
Elèves des écoles mixtes.......	15 084	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 82 164 pour 70 089. De plus, les états de situation des écoles maternelles accusent l'inscription de 2 983 enfants de plus de 6 ans, et les classes primaires des établissements d'enseignement secondaire en contiennent 568, soit au total 73 640 enfants d'âge scolaire inscrits dans les établissements de toute nature.

D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département de Seine-et-Oise serait de 62 162, d'où il résulterait un excédent de 11 478 inscrits de 6 à 13 ans sur les recensés du même âge, soit de plus de 18 0/0.

Quoiqu'un excédent doive forcément se produire par suite des mutations d'école à école lorsque tous les enfants en âge de les fréquenter s'y feront inscrire, il y a dans le département de Seine-et-Oise, comme dans celui de Seine-et-Marne, une exagération manifeste.

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires, dans le département de Seine-et-Oise, a été le suivant en 1885 :

	Nombre de candidats.	Nombre de certificats obtenus.
Garçons............ ..	2 376	1 255
Filles.................	1 976	1 056
Totaux............	4 352	2 311

Le nombre des certificats obtenus représente 12 0/0 du total des élèves en âge de concourir, inscrits dans les écoles primaires (publiques et libres). Pour toute la France cette proportion est de 8.9 0/0.

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1884-1885, pour le département de Seine-et-Oise, un effectif de 2140 instituteurs ou institutrices, dont nous donnons ci-après le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques :

	Instituteurs Laïques	Instituteurs Congr.	Institutrices Laïques	Institutrices Congr.
Titulaires avec brevet supérieur	71	»	53	»
Titulaires avec brevet élémentaire	620	6	195	52
Titulaires sans brevet	»	»	»	22
Adjoints brevetés	186	11	89	51
— non brevetés	»	3	»	20

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs Laïques	Instituteurs Congr.	Institutrices Laïques	Institutrices Congr.
Titulaires brevetés	29	15	84	85
— non brevetés	1	»	»	66
Adjoints brevetés	48	49	103	211
— non brevetés	1	7	3	59

L'effectif général du personnel enseignant des écoles publiques primaires et maternelles subit une perte annuelle de 2.5 0/0. Dans le département de Seine-et-Oise cette perte est de 2.7 0/0. En voici le détail pour les deux dernières années :

		Années 1884	1885
Instituteurs.	révoqués	2	»
	démissionnaires	12	9
	décédés	6	7
	retraités	19	4
Institutrices, directrices et sous-directrices d'écoles maternelles	révoquées	»	»
	démissionnaires	8	4
	décédées	2	2
	retraitées	6	2
	Total	83	

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1885 est résumée dans le tableau suivant:

Nombre et nature des immeubles scolaires.

	Appartenant aux communes.	Prêtés.	Loués.	Total.
Écoles de garçons	231	»	6	237
Écoles de filles	134	8	50	192
Écoles mixtes	344	3	19	366
Écoles de garçons et de filles dans le même immeuble	141	»	»	141
Totaux	850	11	75	936

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 267 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées pour loyers de maisons d'école s'élève à 46 478 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'État à diverses communes du département de Seine-et-Oise pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les neuf dernières années, est le suivant :

	Nombre des communes.	Subventions de l'État.
1877	26	111 300 fr.
1878	49	221 800
1889	70	238 000
1880	134	624 750
1881	85	318 250
1882	85	391 495
1883	79	590 830
1884	68	302 000
1885	11	9 210
Totaux	607	2 807 635 fr.

Écoles maternelles. — Le département compte, en 1885, 185 écoles maternelles (128 publiques et 57 libres). Sur les 128 écoles maternelles publiques, 69 sont dirigées par des directrices laïques et 57 par des directrices congréganistes. Trois directrices laïques ne sont pas munies du certificat d'aptitude; parmi les 59 directrices congréganistes, 26 sont dans ce cas. Sur les 57 écoles maternelles libres, 2 sont dirigées par des laïques et 55 par des congréganistes; 21 directrices congréganistes n'ont pas de titres de capacité. Les directrices publiques laïques sont secondées par 20 sous-directrices toutes pourvues d'un titre de capacité; les directrices publiques congréganistes sont secondées par 23 sous-directrices dont 6 sans titre de capacité. On trouve également 4 sous-directrices d'écoles maternelles libres congréganistes dont 2 sans titre de capacité.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année 1884-1885, 19 149 élèves (18 115 en 1883-1884), répartis comme suit :

Écoles maternelles publiques	laïques	7 702	15 480	19 149
	congréganistes	7 778		
Écoles maternelles libres	laïques	141	3 669	
	congréganistes	3 528		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 2983.

Écoles normales. — Le département de Seine-et-Oise possède deux écoles normales, une pour les instituteurs et une pour les institutrices.

L'école normale d'instituteurs, une des plus anciennes, a été fondée à Versailles en 1831. Elle contient actuellement 91 élèves-maîtres auxquels l'enseignement est donné par 13 maîtres normaux et 6 maîtres supplémentaires.

L'école normale d'institutrices a également son siège à Versailles. Elle a été ouverte en 1879, et reçoit actuellement 40 élèves-maîtresses, auxquelles l'enseignement est donné par 8 maîtresses normales et 5 maîtresses supplémentaires.

Écoles primaires supérieures. — Le département de Seine-et-Oise possédait à la date du 1er janvier 1885 les établissements d'enseignement primaire supérieur ci-après :

	NOMBRE d'établissements.	de maîtres.	d'élèves.	
Écoles prim. supérieures publiques de garçons	2	9	36	
Écoles prim. supérieures libres de garçons	1	31	251	Dont 51 boursiers.
Cours complém. public de garçons	1	3	27	— » —
Écoles prim. supérieures libres de filles	2	24	165	— 15 —
Cours complém. public de filles	1	3	15	— » —

Bibliothèques scolaires. — Voici la situation au 1er janvier 1885 :

Nombre de bibliothèques	692
— de livres de lecture	63 981
— de prêts en 1884	94 860

Bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1886 :

Nombre de bibliothèques	37
— de volumes	19 921

En 1863, le département ne possédait que 94 bibliothèques scolaires contenant ensemble 10 680 volumes de toute nature.

Caisses des écoles. — 476 caisses des écoles

fonctionnent en 1886 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1885 :

Recettes de l'exercice 1885	138 812 fr
Dépenses	69 196
Somme en caisse à la clôture de l'exercice	69 616 fr.

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le département possédait déjà 19 caisses de ce genre, dont l'actif était en 1881 de 17 199 francs.

Caisses d'épargne scolaires. — Elles existent dans le département depuis 1872. Voici leur situation en 1879 et en 1886 :

Année	Nombre de caisses	Nombre de livrets	Sommes inscrites à ces livrets
1879	535	10 276	245 154 fr.
1886	603	12 555	699 368 fr.

Société de secours mutuels. — La Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1869, est en voie de prospérité. Elle ne comptait en 1879 que 591 membres et son actif n'atteignait pas 37 000 francs. Elle compte en 1886 797 membres, et son actif s'élève à 58 538 francs.

Bulletin scolaire — Le *Bulletin scolaire* du département de Seine-et-Oise, dont la fondation remonte à 1868, paraît selon les besoins du service, en format petit in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques, dont il devient la propriété, et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général.

SEINE-INFÉRIEURE (Département de la). — Superficie, 6 305 kilom. carrés. Population : 814 068 habitants en 1881, au lieu de 798 414 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 135 habitants, au lieu de 71 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. 5 arrondissements, formant 8 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Rouen (1re), Rouen (2e), Bolbec, Dieppe, le Havre, Neufchâtel, Saint-Valery-en-Caux et Yvetot ; 51 cantons, 759 communes, dont 337 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département de la Seine-Inférieure est réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE de communes.	NOMBRE d'écoles publiq.	NOMBRE d'écoles libres.	NOMBRE de classes publiq.	NOMBRE de classes libres.	NOMBRE d'élèves des écoles publiq.	NOMBRE d'élèves des écoles libres.
Rouen (1er)	41	103	105	302	279	17 705	9 705
— (2e)	117	173	36	239	48	11 519	1 781
Bolbec	83	152	16	223	53	10 894	1 983
Dieppe	168	222	36	290	74	15 260	2 284
Le Havre	40	90	49	287	153	15 885	5 590
Neufchâtel	142	192	26	231	51	9 801	1 568
Saint-Valéry-en-Caux	80	141	8	179	8	8 925	280
Yvetot	88	129	7	166	28	8 099	905

Population d'âge scolaire. — En 1876 on comptait 97 908 enfants de 6 à 13 ans (47 932 garçons et 49 976 filles), soit 12.27 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881 on ne compte plus que 102 286 enfants de 6 à 13 ans (51 154 garçons et 51 132 filles), soit 12.56 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une augmentation de 4 378 enfants de 6 à 13 ans pour une période de cinq années. Pendant la même période la population totale s'est accrue de 15 654 habitants.

1. Etat de l'instruction publique avant 1789. — V. *Normandie.*

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — Nous ne possédons pas de renseignements sur l'histoire des écoles dans le département de la Seine-Inférieure pendant la Révolution ; nous ne savons également rien de particulier à ce département concernant les périodes du Consulat, de l'Empire et de la Restauration ; nous ne pouvons que renvoyer à l'article général *France.*

STATISTIQUE COMPARÉE DE 1829 A 1883-84. — Voici les données que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans le département de la Seine-Inférieure depuis la fin de la Restauration, époque où fut faite la première statistique des écoles primaires.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1837, le département comptait 31 communes n'ayant aucune école, et 430 communes n'ayant pas d'écoles de filles. En 1850, il n'y avait plus que 21 communes entièrement dépourvues d'écoles. En 1883-1884, on ne trouve plus de communes sans écoles ; mais 29 communes de 500 habitants n'ont pas d'école publique de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires était, d'après l'*Almanach de l'Université*, de 699 en 1821. Le progrès du nombre des écoles à partir de 1829 est résumé dans le tableau ci-après :

	Écoles publiques	Écoles libres	Total
1829 d'après la statistique officlle	»	»	933
1834 — —	622	163	785
1837 — —	775	271	1 046
1850 — —	987	181	1 168
1863 — —	1 023	300	1 323
1876-77 — —	1 184	234	1 418
1878-79 — —	961	492	1 453
1879-80 — —	1 160	295	1 455
1880-81 — —	1 176	285	1 461
1881-82 — —	1 178	268	1 446
1882-83 — —	1 190	271	1 461
1883-84 — —	1 198	271	1 469

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Écoles de garçons	Écoles mixtes	Écoles de filles	Total
1837	321	474	251	1 046
1850	804 (y compris les écoles mixtes)		364	1 168
1863	441	338	544	1 323
1867	451	333	550	1 334
1872	476	387	582	1 439
1875	486	301	597	1 384
1876-77	499	320	599	1 418
1878-79	507	340	606	1 453
1879-80	511	338	606	1 455
1880-81	517	333	611	1 461
1881-82	503	336	607	1 446
1882-83	503	348	610	1 461
1883-84	511	341	617	1 469

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques de garçons ou mixtes	Écoles laïques de filles	Écoles congréganistes de garçons ou mixtes	Écoles congréganistes de filles	Total
1850	777	89	27	275	1 168
1863	745	114	34	430	1 323
1867	748	107	36	443	1 334
1872	742	121	39	461	1 363
1876-77	775	130	44	469	1 418
1878-79	803	135	44	471	1 453
1879-80	805	140	44	466	1 455
1880-81	809	146	41	465	1 461
1881-82	805	159	34	448	1 446
1882-83	817	183	34	427	1 461
1883-84	821	196	31	421	1 46)

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		
	laïques	congrégan.	laïques	congrégan.	Total
1837....	779	55	94	221	1 149
1840....	811	14	134	169	1 128
1863....	881	120	298	1 036	2 335
1872....	922	157	287	860	2 226
1876-77.	973	171	312	1 098	2 554
1878-79.	1 035	165	313	1 052	2 565
1879-80.	1 087	153	344	1 018	2 602
1880-81.	1 131	172	364	1 005	2 672
1881-82.	1 164	136	400	955	2 655
1882-83.	1 216	135	446	937	2 734
1883-84.	1 235	123	491	929	2 778

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

—	Total des élèves	Élèves gratuits
1832 (année civile).....	47 819	Manque.
1837 —	63 571	—
1840 —	69 776	—
1850 —	68 989	30 853
1863 —	97 403	45 554
1867 —	99 497	37 161
1872 —	110 469	68 504
1876-77 (année scolaire)..	108 334	Manque.
1878-79 — ..	109 931	74 646
1879-80 — ...	111 195	7 731
1880-81 — ...	111 533	80 412
1881-82 — ..	115 467	Gratuité.
1882-83 — ..	118 308	»
1883-84 — ..	119 776	»

En 1832, il y avait 691 élèves inscrits sur 10 000 habitants; en 1840, 968; en 1863, 1223; en 1876-1877, 1356, et 1471 en 1883-1884.

Écoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1837	7	1 031
1850	22	2 826
1863	38	9 438
1827	41	9 764
1876-77	53	21 068
1878-79	60	13 961
1879-80	66	14 573
1880-81	74	15 013
1881-82	67	15 490
1882-83	76	16 440
1883-84	76	16 284

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre de cours		Nombre d'auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1837.............	5	»	454	»
1850.............	12	2	2 120	85
1863.............	143	20	3 328	1 354
1867.............	477	60	11 449	1 341
1869.............	529	43	12 947	2 113
1872.............	477	31	13 613	1 663
1876-77..........	544	42	14 718	1 977
1879-80..........	662	50	15 873	1 963
1880-81..........	682	47	17 297	1 678
1881-82..........	680	54	16 420	1 597
1882-83..........	955	85	12 170	960
1883-84..........	816	79	10 566	929
1884-85..........	528	57	7 559	701

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1833 à 1885 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850.	585	brevets élémentaires,	25	brevets	supérieurs.
1851-1867.	898	— obligatoires.	76	—	complets.
1868-1880.	1120	— —	150	—	facultatifs ou complets.
1881......	334	— élémentaires,	32	—	supérieurs.
1882......	249	— —	26	—	—
1883......	212	— —	25	—	—
1884......	224	— —	6	—	—
1885......	209	— —	18	—	—

Institutrices.

1836-1850.	204	brevets élémentaires,	23	brevets	supérieurs.
1851-1867.	494	— obligatoires,	109	—	complets.
1868-1880.	1903	— —	505	—	facultatifs ou complets.
1881......	504	— élémentaires,	61	—	supérieurs.
1882......	581	— —	51	—	—
1883......	424	— —	52	—	—
1884......	323	— —	28	—	—
1885......	465	— —	53	—	—

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans le département de la Seine-Inférieure en 1877. En voici le tableau :

	Nombre de candidats		Certificats obtenus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1877...............	1 222	184	755	149
1878.	882	286	522	223
1879...............	929	273	575	224
1880...............	1 123	478	747	305
1881...............	1 251	742	893	550
1882...............	1 600	1 072	955	676
1883...............	1 693	1 326	1 005	796
1884...............	1 848	1 497	1 325	1 006

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-dessous indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints :

Nombre de conscrits sachant au moins lire, de 1827 à 1884 inclusivement.

CLASSES.	CONSCRITS			RANG du DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29	15 558	7 860	50.5	32e
1831-35	26 559	15 998	60.2	29e
1836-40	28 526	18 442	64.6	28e
1841-45	30 688	19 698	64.2	32e
1846-50	29 799	20 667	69.4	34e
1851-55	30 518	20 677	67.8	37e
1856-60	30 429	20 852	68.5	45e
1861-65	30 573	21 601	70.7	53e
1866-68	17 574	13 074	74.4	58e
1871-75	31 627	24 507	77.5	64e
1876-77	12 300	9 695	78.8	66e
1878..............	6 518	5 394	82.8	60e
1879..............	6 591	5 383	81.7	65e
1880..............	6 868	5 680	84.2	60e
1881..............	6 664	5 532	83.»	65e
1882..............	6 878	5 751	83.6	67e
1883..............	6 543	5 511	84.2	65e
1884..............	6 712	5 693	84.8	67e

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits était de 44.8 0/0; dans le département de la Seine-Inférieure cette moyenne était de 50.5 0/0, soit 5.7 0/0 au-dessus de la moyenne générale.

La classe de 1884, en portant l'instruction des conscrits dans le département de la Seine-Inférieure à 84.8 0/0, réalise un progrès total de 34.3 0/0 pour la période de cinquante-cinq années qui s'est écoulée de 1829 à 1884, soit un progrès annuel de 0.62 0/0, tandis que pour toute la France le progrès a été durant la même période de 0.79 0/0.

Ce département, qui occupait le 32e rang pour le degré d'instruction des conscrits en 1827-1829, se trouve être en 1884 au 67e.

Nombre de conjoints sur 100 ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55......	77.8	67.5	72.6
1856-60......	74.8	67.3	71.1
1861-65......	75.4	67.1	71.5
1866-70......	86.3	72.4	79.1
1871-75.	81.2	72.»	76.6
1876-77......	84.6	75.8	80.2
1878.........	87.»	78.»	82.5
1879.........	87.5	82.2	84.8
1880.........	88.9	81.2	85.»
1881.........	88.9	82.7	85.8
1882.........	87.9	81.7	84.8

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire pour les trente dernières années, de 1855 à 1884 :

ANNÉES	RÉTRIBUTION scolaire A PART	RESSOURCES communales non compris la rétribution scolaire	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'État
1855.....	198 018	190 142	144 049	»
1856.....	181 610	193 665	154 379	»
1857.....	185 630	204 826	151 308	»
1858.....	185 936	193 985	147 274	»
1859.....	220 070	161 074	123 973	»
1860.....	243 746	155 764	114 118	»
1861.....	240 776	161 835	117 451	»
1862.....	241 199	163 107	121 017	»
1863.....	234 069	181 306	143 483	»
1864.....	239 289	181 238	140 981	»
1865.....	231 882	181 785	145 204	»
1866.....	264 148	176 859	135 360	»
1867.....	248 848	185 757	142 065	»
1868.....	357 048	428 681	195 471	7 928
1869.....	363 398	448 823	215 683	4 071
1870.....	345 731	455 893	227 482	»
1871.....	308 587	497 310	287 905	»
1872.....	318 398	495 261	291 402	»
1873.....	310 229	530 002	299 671	»
1874.....	303 677	542 936	304 666	»
1875.....	303 563	542 082	308 199	»
1876.....	295 288	702 715	336 837	47 790
1877.....	292 490	711 053	386 199	11 689
1878.....	278 417	753 877	469 698	17 947
1879.....	267 419	771 599	409 356	121 509
1880.....	258 076	947 916	403 834	149 477
1881.....	213 649	787 334	242 640	407 373
1882.....	Gratuité.	618 296	201 294	1 285 131
1883.....	»	888 749	278 649	1 236 162
1884.....	»	628 666	355 034	1 248 022

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de 7fr,58, soit 1fr,89 au-dessous de la moyenne générale, qui était à la même date de 9fr,57. En 1876, cette dépense était de 16fr,04, la moyenne générale étant de 17fr,83. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le département de la Seine-Inférieure était de 21fr,64, tandis que la moyenne générale était de 21fr,77.

État actuel de l'instruction primaire. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département de la Seine-Inférieure, pendant l'année scolaire 1884-1885.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 1485 (1202 écoles publiques et 283 écoles libres). Aucune commune n'est entièrement dépourvue d'école. 20 communes de plus de 500 habitants n'ont pas encore d'école publique de filles (ce nombre était de 30 en 1882). Sur les 1485 écoles primaires du département, il y a 1038 écoles laïques (486 écoles de garçons, 211 de filles et 341 mixtes) et 447 écoles congréganistes (30 de garçons, 402 de filles et 15 mixtes).

Division des écoles de toute nature d'après le nombre de classes qu'elles possèdent.

	Publiques.	Libres.
Écoles à 1 classe...........	911	131
— 2 classes..........	153	52
— 3 —	61	41
— 4 —	30	29
— 5 —	18	15
— 6 —	10	8
— 7 —	6	4
— 8 — et au-dessus	13	3
Totaux.......	1 202	283

Division des classes publiques d'après le nombre des élèves qu'elles reçoivent.

Classes de 50 élèves et au-dessous.	1557,	soit	81.2 0/0
— de plus de 50 élèves......	286,	—	14.9 0/0
— — 60 —	63,	—	3.3 0/0
— — 70 —	8,	—	».4 0/0
— — 80 —	3,	—	».2 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont : 82.8 0/0, 10.8 0/0, 4.1 0/0, 1.4 0/0, 0.9 0/0. D'où il résulte que, sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le département se trouve dans une situation voisine de la moyenne générale, mais supérieure à celle-ci, puisque la proportion de ses classes de plus de 70 et de plus de 80 élèves est moins élevée.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1884-1885 sont au nombre de 122 184 (au lieu de 119 776 en 1883-1884). Ce nombre peut se décomposer en :

Élèves des écoles	publiques............	98 088	122 184
—	libres..................	24 096	
Garçons	....	60 224	122 184
Filles	....	61 960	
Élèves des écoles	laïques..............	78 679	122 184
—	congréganistes.......	43 505	
Élèves des écoles	de garçons...........	51 677	122 184
	de filles.............	54 201	
	mixtes...............	16 306	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 122 184 pour 104 039. De plus, les états de situation des écoles maternelles accusent l'inscription de 3 110 enfants de plus de 6 ans, et les classes primaires des établissements d'enseignement secondaire en contiennent 738, soit, au total, 107 887 enfants d'âge scolaire inscrits dans les établissements de toute nature. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département de la Seine-Inférieure serait de 102 286, d'où il résulterait un excédent de 5 601 inscrits de 6 à 13 ans sur les recensés du même âge.

Cet excédent n'a rien d'exagéré pour le département de la Seine-Inférieure, où l'existence de nombreuses écoles donne nécessairement lieu à beaucoup de mutations et de doubles inscriptions : il laisse croire au contraire à de grosses lacunes d'inscriptions et de fréquentation que font ressortir les enquêtes scolaires des 5 avril 1884 et 10 février 1885, dont nous donnons ci-dessous les chiffres pour les écoles publiques, les seules où l'on ait pu procéder à ces enquêtes :

	Enfants d'âge scolaire Inscrits	Présents	Présents p. 100
5 avril 1884..................	77 562	68 751	88.6
20 février 1886...............	79 685	70 999	89.1

Soit moyenne générale 88.9 présents ou fréquentants sur 100 inscrits, et 11.1 absents. Si on applique cette réduction de 11.1 0/0 au total des enfants d'âge scolaire inscrits dans les établissements de toute nature, on le ramène à 95 129,

chiffre inférieur de 6374 au nombre des enfants recensés.

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1885 :

	Nombre de candidats	Nombre de certificats obtenus
Garçons	2289	1346
Filles	1697	890
Totaux	3986	2236

Le nombre des certificats obtenus représente 8.1 0/0 du total des élèves en âge de concourir, inscrits dans les écoles primaires (publiques ou libres). Pour toute la France, cette proportion est de 8.9 0/0.

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1884-1885 un effectif de 2802 instituteurs ou institutrices, dont nous donnons le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques :

	Instituteurs		Institutrices	
	laïques	congr.	laïques	congr.
Titulaires avec brevet supérieur	118	»	31	3
Titulaires avec brevet élémentaire	648	5	123	145
Titulaires sans brevet	»	»	1	128
Adjoints brevetés	387	15	202	81
— non brevetés	»	2	»	84

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs		Institutrices	
	laïques	congr.	laïques	congr.
Titulaires brevetés	47	21	66	74
— non brevetés	2	1	2	70
Adjoints brevetés	19	67	101	228
— non brevetés	4	12	8	107

L'effectif général du personnel enseignant des écoles publiques (primaires et maternelles) subit une perte annuelle de 2.5 0/0. Dans le département de la Seine-Inférieure, cette perte est de 2.1 0/0. En voici le détail pour les deux dernières années :

		Années 1884	1885
Instituteurs	révoqués	»	4
	démissionnaires	11	5
	décédés	6	6
	retraités	18	10
Institutrices, directrices et sous-directrices d'écoles maternelles	révoquées	»	2
	démissionnaires	13	7
	décédées	»	4
	retraitées	»	1
	Total		87

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1885 est résumée dans le tableau suivant :

Nombre et nature des immeubles scolaires.

	Appartenant aux communes	Prêtés	Loués	Total
Écoles de garçons	393	6	21	420
Écoles de filles	281	30	69	380
Écoles mixtes	291	3	15	309
Groupes scolaires	47	»	»	47
Totaux	1 012	39	105	1 156

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 226 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées annuellement pour loyers de maison d'école s'élève à 46 297 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'État à diverses communes du département de la Seine-Inférieure pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les neuf dernières années, est le suivant :

	Nombre des communes	Subventions de l'État
1877	12	48 500 fr.
1878	39	185 300
1879	106	364 700
1880	126	664 440
1881	81	377 000
1882	58	355 000
1883	107	835 000
1884	61	253 300
1885	20	329 700
Totaux	610	3 413 824 fr.

Écoles maternelles. — Le département compte, en 1885, 80 écoles maternelles (53 publiques et 27 libres). Sur les 53 écoles maternelles publiques, 28 sont dirigées par des directrices laïques et 25 par des directrices congréganistes. 3 directrices laïques ne sont pas munies du certificat d'aptitude; parmi les 25 directrices congréganistes, 8 sont dans ce cas. Sur les 27 écoles maternelles libres, 3 sont dirigées par des laïques et 24 par des congréganistes; 10 directrices congréganistes n'ont pas de titre de capacité. Les directrices publiques laïques sont secondées par 25 sous-directrices, toutes pourvues d'un titre de capacité; les directrices publiques congréganistes sont secondées par 34 sous-directrices, dont 11 sans titre de capacité. On trouve également 2 sous-directrices d'écoles maternelles libres laïques et 11 congréganistes, dont 2 sans titre de capacité.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année 1884-1885, 16 819 élèves (16 284 en 1883-1884), répartis comme suit :

Écoles maternelles	publiques	laïques	6510	13 813	16 819
		congrég.	7303		
	libres	laïques	230	3 006	
		congrég.	2776		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 3110.

Écoles normales. — Le département de la Seine-Inférieure possède deux écoles normales, une pour les instituteurs et une pour les institutrices.

L'école normale d'instituteurs, une des plus anciennes, a été ouverte à Rouen en 1829. Elle contient actuellement 92 élèves-maîtres, auxquels l'enseignement est donné par 8 maîtres normaux et par 3 maîtres supplémentaires.

L'école normale d'institutrices, dont le siège est également à Rouen, a été ouverte en 1879. Elle contient actuellement 58 élèves-maîtresses. L'enseignement y est donné par 8 maîtresses normales et 6 maîtresses supplémentaires.

Écoles primaires supérieures. — Le département de la Seine-Inférieure possédait, à la date du 1er janvier 1885, les établissements d'enseignement primaire supérieur ci-après :

7 écoles primaires supérieures publiques de garçons, avec 75 maîtres et 682 élèves (dont 38 boursiers); 7 cours complémentaires publics de garçons, avec 13 maîtres et 136 élèves (dont 1 boursier); 4 écoles primaires supérieures publiques de filles, avec 40 maîtres et 443 élèves; et 1 école primaire supérieure privée de filles, avec 9 maîtres et 15 élèves (dont 4 boursières).

Bibliothèques scolaires. — Voici la situation au 1er janvier 1885 :

Nombre de bibliothèques	797
— de livres de lecture	57 747
— de prêts en 1884	95 823

Bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1886 :

Nombre de bibliothèques	57
— de volumes	15 329

En 1863, le département ne possédait que 78 bibliothèques scolaires contenant ensemble 6 543 volumes de toute nature.

Caisses des écoles. — 260 caisses des écoles fonctionnent en 1886 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1885 :

Recettes de l'exercice 1885	174 708 fr.
Dépenses	120 137
Somme en caisse à la clôture de l'exercice	54 571 fr.

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le département possédait déjà 29 caisses de ce genre, dont l'actif était en 1881 de 34 566 francs.

Caisse d'épargne scolaire. — Elles existent dans le département depuis 1875. Voici leur situation en 1879 et en 1886 :

Années	NOMBRE de caisses	NOMBRE de livrets	SOMMES inscrites à ces livrets
1879	432	14 513	168 611 fr.
1886	1051	42 074	1 237 218 fr.

Société de secours mutuels. — La Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1864, est en voie de prospérité. Elle ne comptait en 1879 que 920 membres, et son actif n'atteignait pas 84 099 francs. Elle compte en 1886 1171 membres, et son actif s'élève à 121 835 francs.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin scolaire* du département de la Seine-Inférieure, dont la fondation remonte à 1867, paraît suivant les besoins du service, en format petit in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques, dont il devient la propriété, et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général.

SÉMINAIRES D'INSTITUTEURS. — V. *Normales (Écoles)*.

SÉMINAIRES (PETITS). — On appelle *petits séminaires* ou *écoles secondaires ecclésiastiques* des établissements fondés par les évêques à l'époque du Concordat, où, à côté des élèves qui se préparaient à entrer au grand séminaire pour y faire des études de théologie, se trouvaient généralement d'autres élèves qui ne venaient chercher au petit séminaire que l'enseignement habituel des collèges. Le décret du 9 avril 1809 avait soumis les écoles secondaires ecclésiastiques à l'autorité du chef de l'Université. La Restauration, en 1814, plaça ces établissements sous la juridiction exclusive des évêques. Mais, sous le ministère Martignac, une ordonnance royale du 16 juin 1828, qu'il est intéressant à plus d'un titre de rappeler, considérant que huit établissements dénommés *écoles secondaires ecclésiastiques* s'étaient écartés du but de leur institution en recevant des élèves dont le plus grand nombre ne se destinait pas à l'état ecclésiastique, et qu'ils étaient dirigés par une congrégation religieuse non légalement établie en France, décida qu'ils seraient soumis au régime de l'Université. Il s'agissait des écoles existant à Aix, Billom, Bordeaux, Dôle, Forcalquier, Montmorillon, Saint-Acheul et Sainte-Anne d'Auray. La même ordonnance portait qu'à l'avenir nul ne pourrait être ou demeurer chargé soit de la direction, soit de l'enseignement dans une des maisons d'éducation dépendantes de l'Université ou dans une des écoles secondaires ecclésiastiques, s'il n'avait affirmé par écrit qu'il n'appartenait à aucune congrégation religieuse non légalement établie en France. (V. l'article *Liberté d'enseignement*, pp. 1580-1582). La loi de 1850 mit fin, en accordant la liberté de l'enseignement secondaire, aux querelles dont les petits séminaires avaient été l'occasion pendant près d'un demi-siècle.

SEMLER. — Christophe Semler, fondateur de la première *Realschule*, naquit en 1669 à Halle. Il fit des études de théologie à Leipzig et à Iéna, et montra de bonne heure un goût très vif pour les mathématiques et les arts mécaniques, auxquels il consacra tous ses instants de loisir. A l'âge de trente ans, il fut nommé aumônier de l'hôpital et pasteur adjoint de l'église Saint-Maurice, à Halle, et eut à exercer en cette qualité les fonctions d'inspecteur des écoles des pauvres. En 1705, il publia une brochure contenant le programme d'une « école mathématique des artisans » (*mathematische Handwerkerschule*), qu'il se proposait de fonder pour y instruire de futurs ouvriers. L'école s'ouvrit l'année suivante, mais sous le nom de *mathematische und mechanische Realschule* (V. *Realschule*). Cet établissement, pour des raisons qui ne sont pas connues, n'eut qu'une courte durée. En 1708, Semler devint diacre à l'église Saint-Ulrich ; et comme Francke* fut nommé pasteur de cette église en 1715, ces deux hommes se trouvèrent ainsi rapprochés et mis en contact. On a beaucoup discuté la question de savoir quelle influence ils peuvent avoir exercé l'un sur l'autre, — si Francke a été pour quelque chose dans la fondation de la *Realschule* de 1706, ou si, au contraire, c'est à l'action de Semler qu'il faut attribuer la part accordée par Francke aux sciences et aux exercices techniques dans le programme de ses propres établissements. En 1738, Semler, âgé de soixante-neuf ans, fit un nouvel essai. Son école d'artisans fut rouverte sous le nom de *mathematische, mechanische und ökonomische Realschule ;* il y admit deux catégories d'élèves, les uns payants, les autres gratuits, ces derniers au nombre de vingt-quatre. Semler mourut en 1740, et la *Realschule* de Halle disparut avec lui. Sept ans plus tard, Hecker * fondait la *Realschule* de Berlin.

SENS (Éducation des). — Les sens sont en grande partie organisés et formés par la nature. Il y a pourtant pour les facultés de perception sensible, comme pour toutes les autres, une éducation proprement dite, une véritable culture qui seule procurera aux sens toute la finesse, toute la précision qu'ils sont susceptibles d'atteindre.

Le point de départ de cette éducation des sens relève de la physiologie et de l'hygiène. Avant de songer à l'éducation intellectuelle et morale des sens, il faut en quelque sorte pourvoir à leur éducation physique. Il faut sauvegarder l'intégrité, la santé matérielle des organes. Dans l'éducation de la vue, par exemple, le premier rôle appartient à l'oculiste. Les sens sont des instruments, des outils, qu'il importe de maintenir propres, solides, dans un état normal. La nature présente d'ailleurs, chez un grand nombre d'individus, des imperfections graves, qui doivent être corrigées dans la mesure du possible, et corrigées d'abord par des moyens physiques. Il y a des vues basses, des vues incomplètes, qui sont aveugles pour certaines couleurs, il y a des ouïes infirmes et paresseuses. La médecine et l'hygiène ne sont pas toujours en état de trouver le remède de ces infirmités naturelles, mais elles proposent au moins des palliatifs.

Quelquefois les infirmités des sens ont pour prin-

cipe, non un défaut de conformation des organes, mais la faiblesse générale du tempérament de l'enfant. Dans ce cas, en favorisant le corps tout entier, on rétablira la santé, la vigueur des organes de la perception sensible.

Enfin l'éducation, à ce premier point de vue, doit écarter avec soin toutes les causes matérielles de l'affaiblissement des sens : les mauvaises conditions d'éclairage, par exemple, qui peuvent altérer la sensibilité naturelle et normale de la vue.

Mais tout n'est pas dit, quand on a pourvu par l'hygiène à la santé des organes des sens. C'est beaucoup d'avoir à sa disposition de bons outils : mais cela ne suffit pas, il faut savoir s'en servir. Comme toutes les facultés, les sens sont perfectibles. Entre ce qu'ils sont naturellement et ce qu'ils peuvent devenir, grâce à une culture régulière et méthodique, il y a un écart considérable. L'exercice est le grand secret de cette éducation des sens. C'est par l'exercice que le peintre et le musicien apprennent à voir, à entendre, avec un degré de justesse et de force auquel le vulgaire n'atteint pas. On sait à quelle merveilleuse puissance parviennent l'ouïe des sauvages et des chasseurs, le toucher des aveugles, la vue des marins. Laura Bridgman*, la jeune Américaine, sourde, muette et aveugle, en est venue avec le toucher seul, à distinguer les couleurs des diverses pelotes de laine ou de soie qu'elle emploie dans ses travaux de couture et de broderie.

Grâce à un exercice constant et exclusif, un seul sens peut ainsi suppléer aux sens qui manquent. Mais dans l'état normal les divers sens se complètent l'un par l'autre. Le toucher corrige les illusions de la vue et en étend la portée. La vue éclaire et guide les perceptions de l'ouïe. Outre ses perceptions propres et spéciales, *perceptions naturelles*, comme disent les psychologues, chaque sens a ses *perceptions acquises* qu'il doit en partie au concours des autres sens. De là encore pour l'éducateur une nouvelle occasion d'intervenir, afin d'aider les sens à se contrôler, à se rectifier mutuellement, et à devenir par leur accord l'admirable et presque infaillible instrument de la connaissance du monde sensible.

Rousseau est le premier qui ait compris toute l'importance de l'éducation des sens. « Un enfant, dit-il, est moins grand qu'un homme : il n'a ni sa force, ni sa raison, mais il voit et entend aussi bien que lui, ou à très peu près... Les premières facultés qui se forment et se perfectionnent en nous sont les sens. Ce sont les premières qu'il faudrait cultiver : ce sont les seules qu'on oublie, ou celles qu'on néglige le plus. Exercer les sens n'est pas seulement en faire usage : c'est apprendre à bien juger par eux ; c'est apprendre pour ainsi dire à sentir : car nous ne savons ni toucher, ni voir, ni entendre que comme nous avons appris. »

Si à Rousseau revient le mérite d'avoir recommandé théoriquement l'éducation des sens, c'est à Pestalozzi et à Frœbel qu'appartient surtout l'honneur de l'avoir pratiquée, de l'avoir fait entrer dans le domaine des exercices scolaires. D'après Pestalozzi le point de départ de toute éducation intellectuelle réside dans les sensations. C'était par les choses mêmes qu'il voulait développer l'intelligence de ses élèves. Il ne se bornait pas seulement à faire voir, il faisait toucher les objets ; il obligeait l'enfant à les tourner, à les retourner dans tous les sens, à les peser, à les mesurer. C'est dans le même esprit que Frœbel déroulait successivement sous les yeux de l'enfant les merveilles de ses six dons, qu'il exposait d'abord sous son regard des objets concrets, des balles de laine teintes, des solides géométriques ; qu'il leur apprenait à en distinguer le contenu, la forme, la matière, « de façon, dit M. Gréard, à l'habituer à voir, c'est-à-dire à saisir les aspects, les figures, les ressemblances, les différences, les rapports des choses. »

Aujourd'hui la nécessité de l'éducation des sens est devenue un lieu commun de la pédagogie, et les exercices d'intuition ont acquis droit de cité dans nos écoles. Mais il reste beaucoup à faire pour les organiser d'après un ordre méthodique et rationnel.

Mme Necker de Saussure se trompait quand elle demandait que l'enfant menât de front l'apprentissage des cinq sens. D'une part les sens sont les uns plus précoces, les autres plus tardifs dans leur développement. D'autre part les sens ont une inégale importance, et ne rendant pas les mêmes services ne méritent pas la même attention. Enfin chacun d'eux a ses conditions, ses lois propres. De là pour l'éducation la nécessité de les étudier l'un après l'autre, et de les cultiver séparément, sans perdre pourtant de vue leurs relations mutuelles.

Nous sortirions des limites de cet article si nous examinions pour chaque sens les conditions et les règles particulières de leur éducation. Nous renvoyons pour cette étude aux articles spéciaux qui ont été consacrés à chacun d'eux. Il ne peut être question ici que de poser quelques règles générales, applicables à tous les sens, surtout à ceux qui, comme le toucher, l'ouïe et la vue, sont plus directement les serviteurs de la vie intellectuelle.

La condition psychologique essentielle du développement normal de la perception, c'est l'attention. En d'autres termes, les sens qui par leurs perceptions précises, exactes et nettes contribueront à former l'esprit, ont besoin eux-mêmes, pour vaquer à leurs fonctions, de l'assistance d'un esprit attentif, maître de lui-même, s'appliquant à l'objet qu'il perçoit.

On veillera donc à ce que l'enfant n'use pas de ses sens d'une façon distraite. Pour cela, il convient de ne pas lui présenter trop d'objets à la fois, ou du moins de ne pas faire défiler trop rapidement devant lui une trop grande succession et variété de choses. Il faut retenir son esprit sur un petit nombre d'objets, les lui faire examiner sous tous les aspects, exercer en un mot sa puissance d'observation.

C'est une question de savoir si dans l'éducation des sens on doit avoir recours à des instruments artificiels. C'était la pensée de Mme Pape-Carpantier, qui voyait dans ces instruments l'équivalent de ce que sont les livres pour la culture de l'esprit. Pour donner l'exemple, elle proposait elle-même certains appareils destinés à aider les enfants dans le développpement de leurs perceptions sensibles : *le porte-couleurs mobile* ou *toupie spectrale*, le *polyphone*, etc. Nous croyons peu, quant à nous, à l'utilité de ces instruments et de ces machines. Il ne faut pas, sous prétexte de servir la nature, la supplanter et se substituer à elle. Le véritable instrument du développement des sens, c'est l'exercice attentif : c'est l'observation, s'il s'agit de la vue, l'audition réfléchie, s'il s'agit de l'ouïe.

La vue est tellement de tous les sens le plus important que les pédagogues, quand ils traitent de l'éducation des sens, se laissent aller à parler presque exclusivement de l'observation, qui est l'affaire des yeux seuls. « On a écrit, dit le pédagogue écossais Blackie, un livre utile sous ce titre : l'*Art d'observer*. Ces deux mots peuvent être notre règle dans la première éducation.... Toutes les sciences naturelles sont particulièrement excellentes pour nous apprendre le plus important de tous les arts, celui d'user de nos yeux. Rien d'étrange comme notre façon d'aller les yeux ouverts sans rien voir. La cause en est que l'œil, comme tous les autres organes, a besoin d'exercice ; trop asservi aux livres, il perd sa force, son activité, et finalement il n'est plus capable de remplir son office naturel. Considérez donc comme les vraies études primaires celles qui apprennent à l'enfant à reconnaître ce qu'il voit et

à voir ce qui autrement lui échapperait. Parmi les sciences les plus profitables, il faut compter la botanique, la zoologie, la minéralogie, la géologie, la chimie, l'architecture, le dessin, les beaux-arts. Combien d'excursions dans les montagnes, de voyages à travers le continent, qui restent stériles pour des enfants qui possèdent parfaitement leurs livres, mais auxquels manque simplement quelque connaissance des sciences d'observation. »

Mais ce n'est pas seulement l'art de l'observation que doit viser une bonne éducation des sens, Il faut y joindre aussi la culture du sens de l'ouïe. afin que l'enfant, exercé à bien entendre, saisisse distinctement la parole du maître, qu'il commette le moins possible d'erreurs dans l'appréciation des bruits du dehors, qui peuvent parfois annoncer un danger dont il faut se garer; et surtout afin de préparer l'éducation musicale et esthétique, qui relève en grande partie de la finesse du sens de l'ouïe. Il faut y joindre encore l'éducation du sens du toucher, qui est un des éléments essentiels de l'habitude de la main. A l'école primaire particulièrement, qui a pour clientèle principale de futurs ouvriers, le maître ne saurait trop habituer l'enfant à se rendre compte de la nature des objets en les touchant, en les palpant avec attention et avec précision.

Tous les pédagogues sont aujourd'hui convaincus de l'importance de l'éducation des sens. Il semble même qu'on aille parfois trop loin dans cette voie, et qu'on abuse des exercices sensibles, oubliant que c'est du dedans non moins que du dehors qu'il faut former l'esprit. Avec sa témérité habituelle, M. H. Spencer affirme par exemple que de la puissance de l'observation dépend le succès en toutes choses. Pour essayer de justifier sa thèse, le pédagogue anglais ne recule pas devant les jeux de mots; car c'est faire un véritable calembour que dire : « Le philosophe lui-même *observe* les rapports des choses. » Autre chose est évidemment l'observation, qui pourrait être définie l'attention sensible, la vision réglée et suivie; autre chose le travail de réflexion abstraite et de raisonnement intérieur qui permet au philosophe de saisir les relations des objets et les lois de la nature.

L'éducation des sens, si l'on en faisait l'objet principal du travail de l'école, ferait courir à l'esprit de véritables dangers. Elle matérialiserait l'intelligence. De plus elle la déshabituerait de l'effort. M. Gréard a remarqué avec raison que le spectacle des phénomènes sensibles amuse les enfants au point qu'ils y sacrifieraient tout le reste : calcul, histoire, grammaire. « Cette sorte d'étude, dit-il, est pour eux moins un travail qu'une distraction : elle les dissipe plutôt qu'elle ne les exerce. Nous avons banni de nos classes primaires l'ennui : prenons garde d'en faire un peu trop sortir l'effort. »

L'éducation des sens ne doit pas être une culture exclusive de la perception sensible pour elle-même. Elle doit viser plus haut, et tendre à former l'esprit lui-même. Il ne doit pas suffire au maître d'avoir élevé un petit animal à la vue perçante, à l'ouïe fine, capable, comme Émile à douze ans, d'apprécier les distances, d'ébranler les corps, de se reconnaître au milieu des obstacles du monde matériel. Bien comprise, l'éducation des sens doit être et peut être la préface naturelle de l'éducation de l'esprit. En effet la confusion se glisse trop souvent dans l'intelligence à la faveur des perceptions incomplètes et défectueuses. Au contraire, des perceptions nettes et distinctes sont pour les facultés supérieures de l'intelligence des assises solides; et la clarté des notions sensibles, qui sont les éléments et les matériaux des constructions ultérieures de l'intelligence, rayonne sur l'esprit tout entier. Sans une connaissance exacte et précise des propriétés visibles et tangibles des objets, nos conceptions risqueraient fort d'être fausses, nos déductions défectueuses, tout notre labeur moral stérile. La culture des sens n'est pas un jeu, c'est une leçon sérieuse dont le succès intéresse toutes les facultés de l'esprit et les facultés morales elles-mêmes.

Il n'y a pas seulement en effet une éducation intellectuelle, il y a une éducation morale des sens. Dès les premières années de la vie, il y a une certaine direction à donner aux plaisirs et aux peines sensibles du tout petit enfant, un choix prudent à faire des sensations qui lui deviennent familières et habituelles.

Quelques règles générales peuvent être posées. D'une part, il faut soustraire l'enfant à toutes les sensations violentes, qui ébranlent son esprit, qui par leurs secousses inattendues peuvent le rendre troublé et inquiet pour la vie. Tous les éducateurs sentent le prix des variations modérées, régulières, normales, qui sont comme les premiers fondements d'un caractère sage, ami de l'ordre, non enclin aux nouveautés étranges.

D'autre part, il ne faut pas redouter pour l'enfant l'accoutumance aux impressions pénibles et désagréables qui trempent et fortifient l'âme, qui aguerrissent et pour ainsi dire épaississent la sensibilité. Ce n'est pas une raison cependant pour suivre dans leurs avis les pédagogues qui ne tiennent pas compte de la délicatesse et de la faiblesse des enfants, et qui, comme Locke, les soumettent à toutes les intempéries. Il y a un juste milieu à chercher entre une éducation trop rude, celle que Mme de Sévigné appelait « l'éducation rustaude », et une éducation trop douce, trop amollissante. Sans éviter à l'enfant les sensations pénibles, quand elles se présentent d'elles-mêmes, il ne faut pas du moins les rechercher pour lui de parti pris. Cela serait tomber dans un ascétisme dangereux. Il faut au contraire souhaiter pour la vue, pour l'ouïe, pour le toucher de l'enfant, comme règle générale, des impressions douces et agréables, non seulement à raison du bien-être immédiat, mais aussi pour le former de bonne heure aux émotions saines et bonnes, pour l'élever dans la joie et lui apprendre la bonne humeur. Sans aller jusqu'à la gâterie, des parents prévenants peuvent maintenir leurs enfants dans une atmosphère tempérée de sensations agréables et gaies. Ils y seront aidés par la nature, leur complice en cette affaire : car la nature, dans ces petits êtres qui s'éveillent à la conscience et à la vie, multiplie à profusion les sources de plaisir. [Gabriel Compayré.]

V. aussi l'article *Observation*.

SENSIBILITÉ, SENTIMENT. — Les instincts naturels de l'homme, ses sentiments, ses passions exercent sur toute sa vie une influence contre laquelle sa raison elle-même est trop souvent impuissante. Chez l'enfant, cette influence est absolument souveraine.

Les maîtres de la jeunesse se sont toujours réglés sur ce fait capital. De tout temps, la culture de la sensibilité a été le fond de l'éducation morale de l'enfant. Les divers systèmes de pédagogie ne se distinguent guère les uns des autres que par l'importance qu'ils donnent, suivant le but qu'ils se proposent, à tel ou tel ordre d'instincts ou de sentiments.

I

En France, durant les deux derniers siècles, les maîtres de la jeunesse voulaient façonner des ouailles pour l'Église et des sujets pour le roi. De là, tout le système de pédagogie morale en vigueur jusqu'à nos jours. Des châtiments rigoureux, des récompenses habilement choisies développaient dans les âmes la crainte et la vanité, et assuraient peu à peu à ces sentiments un rôle prépondérant. La perspective des triomphes célestes, celle des

supplices infernaux qu'on ne cessait de montrer aux enfants comme conséquence des triomphes et des châtiments scolaires, portaient au paroxysme leurs convoitises et leurs terreurs. En maniant adroitement ces passions, les maîtres ne pouvaient manquer de dresser des hommes pour qui le grand souci de la vie était d'éviter la disgrâce et de conquérir la faveur du roi de la terre et du roi du ciel.

Mais ce n'était là que la partie extérieure de l'éducation. La religion catholique donnait aux maîtres les moyens d'atteindre jusqu'au foyer même de l'activité humaine et de déterminer chez leurs élèves des sentiments qui les portaient à collaborer, d'une façon toute spontanée, souvent même avec une sorte de passion, à leur propre asservissement. La musique et la poésie religieuse, l'architecture des églises, les sculptures et les peintures, les exercices et les cérémonies du culte, les commémorations et le cycle immense des légendes, tout parlait à l'instinct d'imitation des enfants et à leur instinct idéaliste avec une force irrésistible. Tout, au moyen de ces instincts si puissants, les entraînait vers un monde de foi ardente et naïve, d'obéissance aveugle, d'humilité et de renoncement. Est-il étonnant que, formés par une telle éducation, les Français aient en si grand nombre repoussé les principes de la Révolution, que les révolutionnaires eux-mêmes aient eu, jusqu'en 1792, des acclamations enthousiastes pour Louis XVI et que tous, à l'envi, se soient rués ensuite aux pieds de Napoléon et du pape?

II

Le but que se proposent aujourd'hui les éducateurs diffère complètement de celui que poursuivaient nos aïeux. Nous voulons former des hommes d'un cœur droit et d'une volonté ferme, modérés, réfléchis, prévoyants, aptes, en un mot, à se gouverner eux-mêmes et non à être gouvernés par autrui.

Mais si nouvelles que soient nos vues, nous ne pouvons faire que les enfants, que nous recevons des mains de la nature, ne soient les mêmes aujourd'hui qu'au XVIIe siècle. Pas plus que les éducateurs contemporains du grand roi, nous ne pouvons songer à agir sur eux par la science et par la raison ; pour nous, comme pour nos prédécesseurs, la culture de la sensibilité reste la seule base de l'éducation. Toute la question est de savoir quels instincts et quels sentiments nous cultiverons plus spécialement pour développer par leur intermédiaire les penchants, les aspirations, les habitudes qui conviennent à des hommes libres.

La peur de l'enfer et le désir du ciel ne peuvent plus, bien entendu, avoir de rôle dans notre pédagogie. Il est même permis d'affirmer que sans renoncer complètement à agir sur les natures inférieures par la crainte et par la vanité, nous ne saurions, en bonne logique, compter sur ces sentiments pour former les hommes sérieux et forts dont notre démocratie a un si grand besoin. Sur ces deux points, il faut nous décider hardiment à rompre avec le passé.

Mais on craint que, cette rupture accomplie, nous n'ayons plus aucune prise sur l'âme de nos élèves. Qu'on se rassure. Sans doute, nous renonçons aux moyens purement négatifs dont usait l'ancienne pédagogie ; mais, sans parler de l'influence que, de tout temps, les maîtres ont su exercer sur les enfants, par l'affection personnelle et la confiance qu'ils leur inspirent, il nous reste les deux instincts tout puissants sur lesquels nos prédécesseurs fondaient toute la partie positive et vraiment forte de leur œuvre, l'instinct d'imitation et l'instinct idéaliste, avec les immenses ressources qu'ils mettent à notre disposition.

Ne nous laissons pas aller à l'erreur de croire que la religion catholique peut seule tirer parti de ces forces morales de premier ordre. Sachons, au contraire, les reconnaître, les capter, si on nous permet cette expression, et les faire travailler, nous aussi, à la culture et au perfectionnement moral de nos élèves. Nous n'aurons plus rien à envier à nos prédécesseurs.

N'est-ce pas l'instinct d'imitation qui, chez les hommes et chez les animaux eux-mêmes, détermine les premiers actes caractéristiques de la vie morale ? N'est-ce pas grâce à lui que l'enfant apprend à rire, à jouer, à marcher, à parler? Il reste en activité pendant la vie entière et ne perd pas sa force en face même de la mort. Ce que l'on nomme esprit de tradition, fidélité aux mœurs des ancêtres, qu'est-ce autre chose, en réalité, que l'effet universel et persistant de l'instinct d'imitation?

Négliger une pareille force serait fermer les yeux aux plus claires indications de la nature.

La pédagogie nouvelle s'attachera donc de plus en plus à faire de l'exemple le premier et le plus efficace des moyens d'éducation. Qu'elle le demande aux personnages historiques, aux hautes personnalités contemporaines ou qu'il vienne des maîtres eux-mêmes, l'exemple doit servir à donner aux enfants des habitudes sérieuses et des sentiments larges et élevés, à faire naître et à développer chez eux, dès les premières années, l'idée du devoir et celle du droit.

Cependant nos mœurs sont telles, il faut l'avouer, que si, au moyen de l'instinct d'imitation, la pédagogie peut engager bien des âmes dans la voie du bien, il est à craindre que, malgré elle, le même instinct n'en entraîne beaucoup d'autres dans la frivolité et dans le vice. D'ailleurs, si l'enfant prend l'habitude d'imiter toujours, dépourvu de tout ressort personnel, il se condamnera de lui-même à la routine et à la médiocrité.

L'instinct idéaliste le préservera de ce double danger. Cet instinct nous porte à créer incessamment et à faire vivre par le désir et par le rêve des types supérieurs à la réalité, à nous en éprendre passionnément, puis, sous l'influence de l'instinct d'imitation, à reproduire de notre mieux en nous-mêmes les qualités et les vertus dont nous les avons ornés. De toutes les forces intimes qui contribuent à nous élever de l'animalité à une humanité supérieure, c'est incontestablement la plus active et la plus puissante.

C'est par l'intermédiaire de l'instinct idéaliste que toutes les religions exercent sur les âmes une action plastique si considérable. Que sont, en effet, les types divins ou sacrés qu'elles proposent au culte des hommes, sinon des conceptions idéales, incarnées dans des personnages plus ou moins historiques? L'essence de la vie religieuse n'est pas autre chose, l'*Imitation de Jésus-Christ* en est un témoignage, que l'effort ardent du croyant pour imiter, par les côtés qui provoquent plus directement sa sympathie, l'objet de son adoration.

Réduit à un rôle humain et naturel, cet instinct mystérieux corrige, complète et féconde l'œuvre de l'instinct d'imitation. En combinant leur action, l'éducateur peut donner aux jeunes âmes une puissance de perfectionnement dont on ne connaît pas encore toute l'intensité.

En revanche, comme il arrive pour l'instinct d'imitation, cette force mal dirigée peut jouer un rôle funeste et redoutable. Combien d'hommes tombent dans le vice et même dans le crime pour s'être épris d'un idéal immoral et faux! Il faut de la part de l'éducateur une vigilance extrême, beaucoup d'art et beaucoup de tact pour écarter ce péril et déterminer l'éclosion d'un idéal digne de ce nom.

Il va sans dire que nous ne proposerons pas à

nos élèves l'idéal du catholicisme : d'ailleurs, qu'il émane d'une philosophie ou d'une religion positive, aucun type idéal défini et fixé, si élevé qu'il soit, ne doit trouver place dans notre système d'éducation. Toute âme, en effet, pétrie et façonnée par un maître, pourvue par lui d'un idéal artificiel, imposé de toute pièce, cesse de vivre de sa vie propre et ne fait plus que végéter. Non seulement il faut faire éclore chez l'enfant un idéal supérieur, il faut encore y réussir en respectant son indépendance morale avec un scrupule absolu. C'est pour avoir méconnu ce principe que la plupart des éducateurs célèbres n'ont produit que des hommes nuls ou médiocres comme le grand dauphin et le duc de Bourgogne.

Si l'éducateur doit s'abstenir non seulement de toute pression tyrannique, mais encore de toute action trop directe et trop sensible, que lui reste-t-il à faire?

Ce que fait le jardinier qui, sans torturer ni gêner la nature, amende et arrose le sol, ménage habilement la chaleur et la lumière, et assure ainsi l'épanouissement plein et entier de la plante. Un éducateur éclairé éveille l'âme de son élève et l'échauffe. Cela fait, il s'attache à mettre à sa portée toutes les sources d'émotions saines, à lui offrir sans cesse le spectacle du beau et du bien, à lui ménager des ouvertures sur les horizons les plus nobles et les plus vastes, et il laisse agir la nature.

Chez l'enfant placé dans ces conditions, par l'effet d'une sélection naturelle et toute spontanée, les appétits inférieurs, les instincts bas et égoïstes perdent insensiblement de leur force et parfois s'atrophient totalement, tandis que se développent les sentiments généreux et les aspirations élevées.

Il ne faut pas cependant se dissimuler que cette influence considérable accordée à l'instinct idéaliste n'est pas sans offrir quelque danger. C'est à cet instinct que nous devons le plus souvent les illusions de notre jeunesse, et leurs conséquences fatales, le découragement, puis le scepticisme de l'âge mûr. Il pourra arriver aussi que chez les enfants qui ne vivront pas dans les conditions de liberté qu'exige le développement régulier de l'être humain, l'instinct idéaliste surexcité se satisfasse par ces rêveries romanesques qui chez nous autres Français endorment autant d'intelligences que l'opium en tue chez les Chinois. Mais ce sont là des difficultés que la pédagogie surmontera pour peu qu'elle cherche à les surmonter. Un enseignement pratique, national, vivant, où la rhétorique tiendra moins de place d'année en année, qui s'attachera à nourrir, à fortifier, à exercer la pensée en vue des graves devoirs qu'impose une époque aussi troublée que la nôtre, mettra nos élèves à l'abri des illusions, tandis que la liberté qu'on ne pourra s'empêcher de mesurer plus largement aux jeunes gens, à mesure que les routines monacales perdront leur autorité, préservera leurs forces intellectuelles de s'épuiser dans la folle et stérile végétation des rêves.

La chose d'ailleurs ne fût-elle pas aussi facile ; fallût-il pour avoir raison de ces difficultés une persévérance et des efforts exceptionnels, on pensera à ce que l'agriculture exige chaque jour de travail, de savoir, d'attention, de prévoyance, et on ne marchandera pas à la culture de l'homme ce que l'on donne sans compter à la culture du blé !

III

Mais les principes d'éducation morale dont on vient de parler pourront-ils s'appliquer dans les écoles publiques ?

Avant tout, bien entendu, il faudra pour cela que directeurs et maîtres en soient pénétrés eux-mêmes. C'est là sans doute une condition difficile ; mais elle n'est nullement impossible à réaliser, qu'on le sache bien. Quand on a raison, on finit toujours par avoir beaucoup plus complètement raison qu'on n'osait d'abord le croire.

D'ailleurs si, en France, les maîtres nous semblent se prêter fort peu encore à une telle conception de leur rôle, c'est que la pédagogie, malgré quelques œuvres admirables, ne fait que d'y naître à la lumière. Laissons-la grandir et s'affirmer. Comme toutes les sciences et comme tous les arts véritables, elle aura bientôt, elle aussi, des adeptes convaincus, dévoués; ils se mettront à l'œuvre avec foi, et ce qui nous semble utopique aujourd'hui deviendra simple et facile.

Il suffira d'abord, dans une école, que le directeur et un petit nombre de professeurs aient adopté ces principes. Quelques mots exprimant des idées généreuses et des sentiments élevés, jetés çà et là dans l'enseignement avec la simplicité familière et forte que donne la conviction, commenceront l'œuvre. Peu à peu, en dehors des classes, on consacrera à l'éducation des élèves des promenades, des lectures en commun, coupées de réflexions, des conférences, des causeries. Si on sait y mettre, avec une affection sincère pour les enfants, un peu de tact, de variété et surtout d'élévation dans les idées, on s'étonnera bientôt de l'effet produit par ces simples entretiens. M. Renan, dans ses *Souvenirs de jeunesse*, insiste sur l'impression que laissaient à ses camarades et à lui les homélies paternelles de M. Dupanloup, au petit séminaire de Saint-Nicolas du Chardonnet. Que d'hommes, qui aujourd'hui n'élèvent jamais la voix, pourraient, s'ils le voulaient, laisser des souvenirs pareils !

L'enfant ainsi tenu en éveil, nourri d'idées intéressantes et saines, touché, remué, provoqué au sentiment et à la réflexion, se formera peu à peu, et de lui-même, un idéal élevé.

Mais rien ne l'y aidera davantage que le commerce assidu des arts et de la poésie.

« L'homme vaut en proportion de sa faculté d'admirer », disait l'éducateur célèbre dont nous venons de rappeler le nom. C'est là une vérité indiscutable. Aussi l'art qui nous montre le beau, qui nous apprend à le comprendre et à l'admirer, a-t-il un rôle éminemment moralisateur. Sous l'influence répétée des impressions délicates, des pures émotions et des sympathies généreuses que produit la vue des chefs-d'œuvre, l'âme s'ennoblit. Plus elle s'ennoblit, plus son idéal lui-même est noble et beau, plus elle s'en éprend passionnément et fait effort pour le réaliser.

Cette action moralisatrice de l'art est d'autant plus puissante que les âmes sont plus jeunes et plus naïves. La lecture et l'étude des poètes, surtout d'Homère, suppléaient chez les Grecs à l'absence de tout enseignement moral dans les temples. Les statues des dieux et des héros, les bas-reliefs et les peintures des édifices publics, donnaient aux jeunes gens d'incessantes leçons de *vertu*, c'est-à-dire d'énergie, de courage, de dignité, de modération.

C'est donc aux artistes et aux poètes que la pédagogie demandera surtout d'allumer le feu sacré et de l'entretenir. A défaut des chefs-d'œuvre originaux de la peinture et de la sculpture, une bonne estampe, une photographie, une réduction en plâtre, contemplées souvent, aux heures où l'âme s'ouvre, peuvent y faire naître une partie des émotions qu'y provoquerait l'original. Mais qu'on ne s'y trompe pas : ce n'est pas par des sculptures de Phidias et des tableaux de Raphaël ou du Titien qu'on provoquera les émotions fécondes dont il est ici question. L'art vivant peut seul faire vibrer le sentiment moral. Tout au plus quelques précurseurs, comme Michel-Ange, auront-ils ce pouvoir. Mais Rude, Mercié, Chapu,

Millet, J. Breton, J.-P. Laurens, Corot même et Rousseau éveilleront presque sûrement les sentiments virils ou délicats, les aspirations hautes et généreuses qui contribueront à la beauté et à la puissance de notre idéal.

Mais c'est à la musique et plus encore à la poésie que reviendra le premier rôle dans l'éducation.

En fait de musique, il faudra, pour remuer l'âme et, en quelque sorte, l'accorder, des chœurs d'un style large et magistral, des mélodies d'un vol élevé, parfois même de simples phrases d'un caractère hardi et poétique, de temps en temps encore un chant patriotique ou une marche guerrière. Le chant, plus que les instruments, fait vibrer les profondeurs de l'être et les rend accessibles aux émotions du Bien et du Beau. Il va sans dire qu'il n'y a aucun rapport possible entre la musique, telle que nous l'entendons ici, et les compositions banales dont font leurs délices les orphéons et les fanfares de province.

Mais parmi ces agents de la culture morale, la première place, sans conteste, appartiendra à la poésie. Pas plus que toute œuvre d'art, néanmoins, toute poésie n'est propre à transmettre aux jeunes âmes ces vibrations puissantes qui y déterminent la chaleur et la vie. On se fait à ce sujet de singulières illusions. Les œuvres qui ont enflammé les âmes de nos ancêtres laissent la nôtre complètement froide. Quel homme moderne éprouve pour Achille aux pieds légers la moindre parcelle de cet enthousiasme dont Alexandre était transporté pour le fils de Pélée, son modèle idéal ? Le pieux Enée, aux temps où « l'aube de Bethléem dorait le front de Rome », pouvait plaire aux âmes tournées vers la dévotion et la prière. Qui touche-t-il aujourd'hui ? Homère, Virgile, Shakespeare, Corneille lui-même éclairent notre goût, mais ils parlent moins vivement à notre sensibilité qu'un Parnassien inconnu, quand, par hasard, jaillit de son cœur un cri d'émotion sincère.

Les œuvres saines et belles ne manquent pas, Dieu merci! dans la France contemporaine. Victor Hugo, Lamartine et, derrière eux, toute une pléiade de poètes secondaires, vivants encore ou morts plus ou moins récemment, n'ont pas seulement élevé un monument merveilleux d'art et de poésie; leur chants lyriques et épiques peuvent devenir la Bible de la jeunesse française. Confiance sereine dans l'Etre inconcevable que les uns appellent Dieu et les autres Nature; culte de l'humanité, de la patrie, de la famille; respect de la vierge, de l'épouse, de la mère, de l'être humain, quel qu'il soit, depuis la plus humble chevrière jusqu'à Newton; indulgence, tolérance, dévoûment, enthousiasme pour la justice, pour tout ce qui est vraiment fort, grand et beau; dédain des puissances malfaisantes, des triomphes sanglants et sinistres, de toutes les routines, de tous les pédantismes, de toutes les platitudes : voilà ce qui de leurs pages, lues, relues, méditées, passe insensiblement dans l'âme du lecteur.

L'enfant qui aura subi ces influences diverses et répétées finira par s'éprendre pour son idéal d'un amour aussi vif et aussi fécond que jamais cœur de chrétien a pu en concevoir.

Bientôt la vie noble et sérieuse, avec ses éléments essentiels de vérité, de justice, de droit, lui deviendra aussi nécessaire qu'à l'homme bien élevé une atmosphère pure et des aliments propres et sains. Les habitudes vicieuses, triviales ou frivoles lui répugneront comme répugnent à celui-ci le vin bleu, la vaisselle douteuse et l'atmosphère fétide du cabaret. Le sentiment de sa dignité, le plaisir que l'homme prend au jeu libre et harmonieux de ses forces morales et intellectuelles, la mâle fierté qu'il éprouve à se voir libre, actif, original, maître de lui-même, l'attirent et le retiennent avec une puissance irrésistible.

C'est alors, mais seulement alors, qu'il sera temps d'enseigner à l'enfant, sur le point de devenir un jeune homme, la morale scientifique. Sans cette culture préalable de ses sentiments, il aurait beau écouter les leçons les plus savantes, remplir ses cahiers de notes, graver des formules dans sa mémoire, sa conduite n'en serait pas pour cela meilleure. L'homme qui a des idées justes et bonnes et n'a pas de bons sentiments n'est pas vraiment moral. Il voit le bien, il peut même l'approuver sincèrement, mais il aime et fait le mal.

Il serait naïf de croire que, d'emblée, un pédagogue habile, en suivant ces méthodes, dût porter à un degré supérieur de moralité tous les enfants dont il aurait entrepris l'éducation. Mais il est permis d'affirmer hardiment que, sous ce régime, bien plus facilement que sous les divers régimes actuels, les enfants bien doués deviendraient certainement des hommes honnêtes et capables de tenir dignement dans la société moderne la place que chacun se fait par ses services. Les autres s'en rapprocheraient plus ou moins, chacun selon ses forces. En tout cas, s'il devait encore sortir de nos mains des bourgeois égoïstes et timides ou des frondeurs en opposition avec toute autorité régulière, notre système d'éducation, du moins, n'en serait plus responsable. [A. Adam.]

SERBIE. — La Serbie actuelle, qui a 1 576 000 habitants et un territoire de 48 657 kil. carrés, ne représente qu'une partie de l'ancien empire serbe qui fut détruit, au XIVe siècle, par l'invasion ottomane. Au moyen âge, avant et après l'invasion, l'éducation eut un caractère essentiellement religieux. Les seules écoles étaient des couvents; les instituteurs étaient des clercs et l'idiome dans lequel on enseignait était, non pas le serbe, mais le slavon, langue morte qui joue chez les peuples orthodoxes le même rôle que le latin joue chez nous. Ce système d'enseignement existait encore à la fin du siècle dernier, au moment même où apparurent les premiers précurseurs de l'indépendance. Un homme politique qui joua un grand rôle sous le règne des premiers princes, le protopope Nénadovitch, raconte dans ses curieux mémoires la façon dont il commença ses études : « Mon père, dit-il, me remit jeune encore aux mains de notre pope pour qu'il m'apprît à lire. Je commençai à épeler dans un abécédaire de Moscou (il n'y avait point de manuels serbes) dont les lettres initiales étaient imprimées en rouge. Le pauvre pope m'instruisait comme on l'avait instruit lui-même. En ce temps-là personne en Serbie n'avait l'idée de ce que peut être une école. Quiconque voulait apprendre quelque chose devait aller chez le pope ou au monastère. Les élèves pauvres étaient tenus de servir ou de soigner les chevaux; mais on s'y résignait volontiers pour apprendre quelque chose. J'appris ainsi à lire chez le pope Stanoïe. Je commençai à lire le calendrier et je savais distinguer les fêtes. Et les bonnes femmes disaient à ma mère : « Tu es bien heureuse, sœur, d'avoir un fils si savant qui peut t'indiquer les fêtes et te préserver du péché qu'on commet en travaillant les jours défendus. »

Dès que la Serbie a été rendue à elle-même, elle s'est mise à organiser l'enseignement laïque. Le personnel a naturellement été long à créer et les commencements ont été pénibles. Un fond des écoles fut créé en 1841. En 1865 ce fonds, formé de dons volontaires et de taxes, s'élevait à 375 000 fr. pour une population de 1 100 000 âmes. Le ministre de l'instruction publique était assisté par une commission spéciale, dite commission des écoles. En 1863 on comptait 318 écoles primaires avec 388 maîtres et 13 563 élèves. Le personnel enseignant était difficile à recruter; les écoles de filles ne se trouvaient que dans les villes. Les instituteurs recevaient un traitement variant de 500 à 1 000 fr.

Ils avaient droit en outre au logement, au chauffage et à l'usufruit d'un jardin.

En 1876 une statistique de l'instruction publique éditée à Belgrade par M. B. Iovanovitch donnait pour la principauté un total de 507 écoles primaires. L'auteur reconnaissait que son pays occupait un des derniers rangs en Europe, mais ce qui le préoccupait surtout c'était la valeur médiocre des instituteurs. « Ils ne considèrent leur carrière, écrivait-il, que comme un pis aller et la quittent dès qu'ils en trouvent une autre. » Sur 100 recrues on n'en comptait alors que 15 sachant lire et écrire. Le nombre des écoles s'augmentait d'environ 10 par an. Cette proportion paraît s'être maintenue. En 1882 on constate un total de 600 établissements. Or il faut tenir compte d'une part des dommages subis par la Serbie pendant la guerre de 1877-1878, de l'autre de l'accroissement de la population résultant de l'acquisition des arrondissements de Nich et de Pirot. Les habitants de ces districts à peine émancipés du joug turc étaient nécessairement au-dessous de la moyenne de la population serbe. En somme en 1882 la Serbie possédait une école primaire pour 3 000 habitants; la moyenne de la fréquentation scolaire était de 10 pour 100. Deux écoles normales d'instituteurs fonctionnaient, l'une à Belgrade avec 143 élèves, l'autre à Nich avec 53 élèves.

Une loi votée en 1882 et qui est entrée en vigueur en 1883 a organisé définitivement l'instruction primaire en Serbie ; mais il est à craindre que les circonstances politiques ne lui permettent pas de porter tous les fruits qu'on en pourrait attendre. Quoi qu'il en soit, voici les principales dispositions de ce document, qui fait honneur au législateur :

« Art. 2. — Les matières enseignées à l'école primaire sont : la religion; la langue serbe (avec la lecture du vieux slave); la géographie; l'histoire serbe et l'histoire universelle; le calcul et la géométrie; les notions des sciences naturelles ; l'économie rurale; le dessin et la calligraphie; le chant (avec le chant d'église); la gymnastique.

» Dans les écoles de filles le programme comprendra en outre *les travaux à la main*.

» Les livres destinés à l'enseignement primaire et à l'usage des élèves et des maîtres seront préparés et imprimés par les soins du ministre de l'instruction publique.

» Art. 3. — Les écoles primaires ont en tout six classes; chaque classe s'achève régulièrement en une année.

» Les quatre premières classes (I — IV) forment l'école primaire inférieure, et les deux dernières (V et VI) l'école primaire supérieure.

» De l'école primaire inférieure, l'élève passe aux écoles secondaires.

» Les écoles primaires inférieures et supérieures seront ouvertes, par décision du ministre de l'instruction publique, dans les localités qui se trouveront dans les conditions voulues pour la création de ces écoles.

» Art. 4. — Dans les localités où il ne sera pas possible de fonder une école primaire supérieure à côté de l'école inférieure, il devra exister une école complémentaire que devront fréquenter, aux termes de la présente loi, tous les élèves qui auront fini l'école primaire inférieure et qui ne voudront pas continuer leurs études dans les écoles primaires supérieures ou autres.

» L'école complémentaire a pour but d'affermir le savoir acquis dans les écoles primaires inférieures, et de le développer autant qu'il est possible.

» Le ministre prescrira le plan d'enseignement, les programmes et les livres pour les écoles complémentaires.

» Les cours dureront deux ans dans les localités où il se trouve une école primaire inférieure (avec quatre classes).

» Art. 7. — Les élèves tenus, aux termes de la présente loi, de fréquenter l'école complémentaire, la fréquenteront pendant le temps indiqué à l'art. 4, au moins un jour par semaine, ou deux avant ou après midi. Ces jours seront fixés par le ministre de l'instruction publique qui pourra, quand il sera possible, prolonger les heures consacrées à la fréquentation des écoles complémentaires et donner des ordres en conséquence.

» Art. 8. — L'année scolaire dans l'école primaire commence le 16 août, et finit à la fin de juin. Elle se divise en deux cours : le cours d'hiver qui dure du 16 août à la fin de janvier, et le cours d'été qui dure du 1er février à la Saint-Pierre.

» Art. 12. — La circonscription d'une commune scolaire est formée par une ville, un bourg, un village ou plusieurs villages et hameaux, qui entretiennent ensemble une ou plusieurs écoles.

» En conséquence, la commune scolaire peut être plus petite ou plus grande que la commune politique. Elle prend toujours le nom de l'école où elle envoie les enfants.

» Art. 13 — La création d'une nouvelle école entraîne toujours la formation d'une nouvelle commune scolaire. Pour qu'une nouvelle école soit créée, il faut que la commune scolaire puisse y envoyer toujours trente élèves au moins, et subvenir aux dépenses nécessaires et à l'entretien de l'école.

» La commission scolaire représente la commune scolaire, dont elle a pour mission de remplir les obligations.

» Elle se compose du président de la commune politique où se trouve l'école, ou à son défaut du maire de la localité où est l'école, du directeur scolaire ou de l'instituteur (s'il est seul), et d'un délégué de chaque village, si la commune scolaire est formée de plusieurs villages ; de deux délégués, si elle est formée par un seul village ou une ville ou un bourg.

» Art. 18. — L'exécution des décisions de la commission scolaire appartient au président seul et aux maires compétents des communes représentées. Quiconque refusera de se soumettre aux ordres des maires sera frappé, par eux, pour chaque contravention, d'une amende de 2 à 10 francs, au profit de la caisse scolaire.

» Le président punira d'une amende de 5 à 15 francs les maires qui n'auront pas fait exécuter les décisions de la commission scolaire, et s'il est lui-même coupable il sera frappé, par l'autorité compétente de l'Etat, d'une amende de 20 à 100 fr. Le montant de ces amendes sera versé à la caisse scolaire.

» Art. 28. — Le comité scolaire est tenu de dresser, avant le commencement de l'année scolaire, d'après le registre des actes de naissance, la liste des enfants qui ont l'âge requis par la présente loi pour suivre l'enseignement scolaire pendant l'année.

» Jusqu'à ce qu'il soit possible d'envoyer à l'école la totalité des enfants dès qu'ils ont atteint l'âge requis, la commission scolaire n'inscrira et n'enverra à l'instituteur que la moitié des enfants, et plus de la moitié si l'espace des bâtiments scolaires le permet.

» Les parents ou tuteurs des enfants inscrits sont obligés de les préparer pour l'école, et de supporter les frais scolaires, à moins qu'ils ne soient indigents et, comme tels, aidés par la commune scolaire. Ils doivent également veiller à ce que les enfants fréquentent régulièrement l'école, faute de quoi ils seront passibles des peines encourues pour absence et édictées à l'art. 39 de la présente loi.

» Art. 34. — Tout enfant, habitant la Serbie, est obligé de fréquenter l'école pendant six ans, conformément aux prescriptions de la présente loi.

Sont exemptés de cette obligation les enfants qui entrent de l'école primaire inférieure aux écoles secondaires ou aux écoles spéciales et y passent au moins deux ans. Le ministre de l'instruction publique veillera à la mise en vigueur de cette prescription ; il sera autorisé, avant l'époque où la présente loi pourra être intégralement appliquée, à prendre les mesures nécessaires pour qu'il soit donné à l'instruction, en Serbie, tout le développement possible.

» Art. 39. — L'instituteur devra communiquer à la première séance du comité scolaire les noms des enfants qui se sont absentés pendant le mois sans excuse valable. La commission scolaire déterminera les punitions à infliger aux parents ou aux tuteurs des enfants pour une première absence. La première récidive sera frappée d'une amende de 4 francs, la deuxième de 8 francs, la troisième de 10 francs. Au delà, l'amende sera doublée, pour chaque absence, au profit de la caisse de l'école.

» Cette sanction s'applique également à la fréquentation des écoles complémentaires.

» Les patrons et chefs d'atelier sont tenus vis-à-vis des apprentis, quant à la fréquentation des écoles complémentaires, aux mêmes obligations que les parents ou tuteurs vis-à-vis de leurs enfants ou pupilles. »

Le recrutement des instituteurs étant fort difficile, la loi leur confère des avantages considérables :

« Art. 56. — Le droit des instituteurs au traitement et à l'avancement est réglé par la loi spéciale relative au traitement des instituteurs.

» Après dix ans de service, et dans le cas de vieillesse, de maladie mentale ou corporelle, ou d'incapacité survenue, l'instituteur a droit à la retraite. L'instituteur, après dix ans de service, aura le droit à une pension de retraite fixée à 40 0/0 de son traitement, et la pension de retraite sera augmentée, pour chaque année de service en plus, de 2.4 0/0, de façon qu'après trente-cinq ans de service elle soit égale au traitement normal.

» Art. 80. — *Dispositions transitoires.* — 1° Le recensement des enfants en âge d'être envoyés à l'école, conformément à l'article 28, sera établi progressivement, de façon à être terminé complètement en 1890. Dans le même délai et de la même manière, il sera procédé à la construction des bâtiments scolaires, conformément au règlement.

» 2° Avant l'expiration du délai sus-mentionné, dans les localités où on ne pourra élever les nouveaux bâtiments, en leur donnant l'espace nécessaire, il ne sera envoyé à l'école qu'autant d'enfants qu'il sera possible pour qu'ils puissent, sans danger, fréquenter l'école. »

Comme on le voit par ce dernier article, la loi ne produira guère son plein effet que pour les générations qui arriveront à leur majorité vers les premières années du XX[e] siècle. [Louis Léger.]

Ouvrages à consulter : Ubicini, *Les Serbes de Turquie*, Paris, 1885 ; — L. Léger, *La Save, le Danube, le Balkan*, Paris, 1884 ; — *Loi sur les écoles primaires du royaume de Serbie* (en français), Belgrade, 1883.

SERVICE MILITAIRE. — « Le service militaire est *obligatoire*, *personnel* et *égal* pour tous. » C'est en ces termes que l'article 2 du projet de loi sur le recrutement de l'armée, voté en deuxième lecture par la Chambre des députés, le 20 juin 1885, et actuellement (1886) soumis à l'examen du Sénat, supprime les dispenses que les diverses lois sur la matière ont accordées, depuis 1818, sous certaines conditions, aux membres de l'instruction publique.

Nous ne pouvons préjuger quelle sera la décision du Sénat sur ce point; mais il y a lieu de rappeler que la disposition dont il s'agit est conforme au vœu exprimé par les instituteurs lors du congrès pédagogique de 1881. Et il n'est pas sans intérêt de reproduire les considérants de quelques-uns des vœux de même nature formulés dans les conférences départementales qui ont précédé ce congrès.

« Si le bon maître fait la bonne école, il est nécessaire que dorénavant l'administration ne confie le soin d'élever les enfants qu'à des instituteurs qui ont réellement la vocation de cette noble carrière. La première réforme pour éliminer ceux qui n'ont d'autre vocation que celle de jouir d'un privilège, celui de ne pas servir son pays, consiste à rendre le service obligatoire pour tous et le plus tôt possible, car ces instituteurs-là sont la plupart du temps la cause que leurs classes deviennent désertes en partie (*Drôme*).

» Les instituteurs, comme tous les Français, seront soumis à la loi du recrutement militaire. Cette mesure aura pour but d'éloigner du corps enseignant des membres sans vocation et de rendre les maîtres plus aptes à faire l'éducation physique de leurs enfants (*Seine*).

» ...Signalons les obstacles qui nuisent au bon choix du personnel enseignant et neutralisent son action vis-à-vis des familles et des élèves. Au premier rang, nous remarquons l'exemption du service militaire, qui nuit au progrès des études et à la fréquentation en ouvrant la carrière de l'enseignement à des membres sans vocation. C'est pourquoi nous demandons à être soumis à la loi commune sur le recrutement militaire. La suppression du privilège dont nous jouissons nous permettra de remplir envers la Patrie un de nos devoirs les plus sacrés, nous gagnera la sympathie des populations, nous préparera à mieux faire l'éducation physique de nos élèves, et par conséquent à nous les attacher davantage (*Gironde*). »

Quoi qu'il en soit, la loi du 27 juillet 1872 sur le recrutement de l'armée est actuellement toujours en vigueur, et l'article 20 relatif aux dispenses et à l'engagement décennal continue à être applicable. Les conditions et formalités de cet engagement ayant été exposées à l'article *Engagement décennal*, nous n'avons, pour éviter des redites, qu'à compléter les indications données sur ce point particulier dans ledit article, en y ajoutant quelques renseignements sur le service militaire en général.

L'engagement décennal peut être contracté, sans attendre l'année du tirage au sort, à partir du jour où l'on est admis à entrer dans l'enseignement public, c'est-à-dire à dix-huit ans révolus. Rien dans la loi ni dans les règlements ne s'oppose, en effet, à cette interprétation admise, du reste, par le ministre de la guerre.

Il y a lieu de remarquer que les membres ou novices des associations religieuses vouées à l'enseignement et reconnues comme établissements d'utilité publique sont autorisés par la loi, en cette seule qualité, à contracter l'engagement décennal. Ils n'ont donc pas besoin, comme les laïques, de justifier, à ce moment, d'une nomination préalable. Aussi, par crainte des abus et afin d'empêcher qu'il pût être excipé du titre de novice pendant toute la durée de l'engagement, un arrêté du ministre de l'instruction publique (M. Duruy), en date du 16 février 1869, prescrit que tout novice âgé de vingt-trois ans aura, pour conserver son droit à la dispense du service militaire, à justifier du titre d'instituteur ou d'adjoint. Ce titre implique nécessairement, depuis la loi du 16 juin 1881, la possession du brevet de capacité.

Une circulaire ministérielle du 27 mars 1863 (M. Rouland) a rappelé aux recteurs que les membres des associations enseignantes placés par leurs

supérieurs dans des établissements libres d'instruction secondaire ne pouvaient ni contracter l'engagement décennal, ni obtenir, à l'expiration de cet engagement, un certificat de libération. « Les divers instituts enseignants, dit le ministre, auxquels l'existence légale a été conférée n'ont obtenu cette faveur qu'à la condition de se vouer exclusivement à l'enseignement primaire. Cette mission spéciale résulte tout à la fois, et des termes des décisions portant reconnaissance légale de ces associations, et de la teneur des statuts approuvés qui les régissent. L'exercice, par leurs membres, de fonctions d'enseignement ou de surveillance dans les établissements libres d'instruction secondaire constitue donc une véritable infraction, de nature à entraîner la déchéance du droit à la dispense du service militaire... On ne saurait, en pareille circonstance, se fonder sur ce que le maître, bien qu'attaché à un établissement secondaire, ferait réellement office d'instituteur primaire, en dirigeant, par exemple, une classe de cet ordre annexée à la maison. L'autorité n'a pas à examiner de quel cours sont chargés les maîtres ; elle ne considère que l'ordre d'enseignement auquel appartient l'établissement, en raison du titre de capacité dont le chef est pourvu. Elle doit dès lors regarder comme exerçant dans l'enseignement secondaire tous les maîtres employés dans un établissement de cet ordre. »

Le Conseil d'Etat a été consulté, en 1873, par le ministre de l'instruction publique, sur la question de savoir quel doit être le caractère des établissements désignés par l'article 20, § 5, de la loi du 27 juillet 1872, sous le nom d'écoles *fondées* ou *entretenues* par des associations légalement reconnues.

La haute assemblée, dans sa séance du 13 novembre 1873, a émis l'avis « que ces mots *fondées* ou *entretenues*, empruntés par la loi militaire de 1872 à la loi du 15 mars 1850, et complétés par ceux-ci : *établissement de l'association*, ont un sens précis et rigoureux, qui ne comporte pas de distinction ni de réserve, et ne sauraient s'appliquer aux écoles que les associations reconnues se bornent à subventionner, quel que soit le chiffre de la subvention ; qu'il résulte avec une pleine évidence de la discussion de l'article 20 de la loi de 1872, des déclarations du rapporteur et de celles du ministre de l'instruction publique que les seules écoles dont il est question au § 5 dudit article, pouvant conférer la dispense, sont, indépendamment des écoles publiques, les établissements libres, placés sous la direction, l'administration et la responsabilité financière et morale d'une association reconnue et dont les maîtres sont nommés par elle. »

Il a été dit à l'article *Engagement décennal* que tout dispensé qui rompt son engagement est tenu de faire intégralement le temps de service militaire prescrit par la loi. Nous croyons utile de reproduire les termes d'une circulaire adressée sur ce point, le 14 octobre 1857, par le ministre de l'instruction publique (M. Rouland), aux recteurs :

« Quelque précis que soient les termes de la formule d'engagement souscrite avant le tirage au sort, formule dont l'emploi, vous le savez, est de rigueur, il arrive parfois que des maîtres se méprennent sur l'étendue des obligations qui leur sont imposées, ou même s'affranchissent sciemment et volontairement de ces obligations.

» Il importe de rappeler aux uns et aux autres les conséquences qu'entraîne pour eux tout manquement aux conditions du contrat qui les lie envers l'Université. Les termes de l'article 79 précité étant absolus, et l'engagement, pour donner lieu à dispense, devant être réalisé en entier, si cette condition n'est pas remplie, l'obligation du service militaire reparaît d'une manière non moins absolue. Ainsi le dispensé universitaire qui abandonne l'enseignement public avant l'expiration des dix ans, devra passer sous les drapeaux, non point le temps nécessaire pour compléter la période décennale, mais bien la totalité des années exigées par la loi sur le recrutement. Se fût-il retiré dans la dernière année de son engagement, il ne lui sera tenu aucun compte du temps qu'il aura consacré à des fonctions scolaires, et sa position sera, à tous égards, celle du jeune homme qui vient de tirer au sort et qui est appelé, par son numéro, à servir dans l'armée... Il n'est pas sans exemple, quelque étrange que puisse paraître une semblable méprise, que des dispensés universitaires se soient regardés comme libres de renoncer à l'enseignement public, par suite de la libération de la classe à laquelle ils appartenaient, ou du moins que cette circonstance leur ait paru de nature à atténuer, aux yeux de l'autorité, la gravité de leur faute. Je vous recommande de faire en sorte que ces jeunes gens ne perdent pas de vue les suites qu'aurait pour eux l'abandon prématuré des fonctions qui leur assurent la dispense. »

A la suite d'une entente intervenue entre les départements de la guerre et de l'instruction publique, il a été décidé, le 10 juillet 1885, par le ministre de l'instruction publique (M. René Goblet), que les demandes de dispense du service militaire dans la réserve et l'armée territoriale, formées par les instituteurs, ne seraient à l'avenir officiellement appuyées que pour les convocations qui auraient lieu dans le courant de l'année scolaire. Il a paru légitime d'étendre au personnel de l'enseignement primaire une mesure déjà en vigueur pour les membres de l'enseignement secondaire.

Il nous reste, pour terminer cet article, à donner les explications promises au mot *Engagement conditionnel d'un an* sur ce point de la loi du 21 juillet 1872.

Sont admis, avant le tirage au sort, à contracter un engagement de cette nature les jeunes gens qui ont obtenu des diplômes de bacheliers ès lettres ou ès sciences, des diplômes de fin d'études, ou des brevets de capacité institués par la loi du 21 juin 1865 sur l'enseignement secondaire spécial ; ceux qui font partie de l'école centrale des arts et manufactures, des écoles nationales des arts et métiers, des écoles nationales des beaux-arts, du Conservatoire de musique, les élèves des écoles nationales vétérinaires et des écoles nationales d'agriculture ; les élèves externes de l'école des mines, de l'école des ponts-et-chaussées, de l'école du génie maritime, et les élèves de l'école des mineurs de Saint-Étienne.

Indépendamment des jeunes gens dont il vient d'être parlé, sont admis, avant le tirage au sort, à contracter un semblable engagement ceux qui satisfont à un des examens exigés par les différents programmes annexés au décret du 31 octobre 1872. Le nombre des engagements qui peuvent être contractés dans ces conditions est fixé, chaque année, par le ministre de la guerre, et il est réparti par régions déterminées, proportionnellement au nombre des jeunes gens inscrits sur les tableaux de recensement de l'année précédente.

L'examen a lieu devant des juges nommés par le ministre de la guerre et choisis parmi des agriculteurs, industriels et commerçants ou des citoyens ayant exercé l'une de ces professions. Il se compose de deux épreuves.

La première épreuve consiste dans une dictée écrite en français. La seconde épreuve est un examen oral public. — Les candidats sont rangés à l'avance en trois séries correspondant respectivement à l'agriculture, au commerce, à l'industrie. — L'examen oral se compose de deux parties. La première roule sur les matières composant

l'enseignement que le candidat a dû recevoir à l'école primaire. La seconde partie porte spécialement sur les notions élémentaires pratiques relatives à l'exercice même de la profession du candidat, d'après les indications générales qui suivent :

« *Agriculture.* — Natures diverses des terrains au point de vue de la culture. — Engrais et amendements. — Climats, saisons, leurs rapports avec la culture. — Moyens d'utiliser les eaux ou de s'en préserver. — Instruments et machines agricoles. — Méthodes et procédés de culture. — Conservation des récoltes. — Bestiaux et animaux domestiques. — Comptabilité agricole. — Débouchés des principaux produits agricoles de la région.

» *Commerce.* — Marchandises qui font l'objet de la spécialité du candidat, leur provenance, leur emploi et leur prix de revient. — Comptabilité et tenue des livres. — Dénomination des livres de commerce. — Principales opérations de commerce ou de banque. — Formules usuelles du billet à ordre, de la lettre de change, du mandat, du chèque, etc. — Signification des principaux termes de commerce ou de banque.

» *Industrie.* — Caractères et propriétés des matières premières ou matériaux. — Leur extraction, leur préparation, leur transformation ou leur emploi. — Moteurs, machines, instruments et outils dont le candidat fait habituellement usage. — Procédés au moyen desquels il obtient les produits de son industrie spéciale. — Nature de ces produits. »

L'engagé volontaire d'un an est habillé, monté, équipé et entretenu à ses frais. Toutefois, le ministre de la guerre peut exempter de tout ou partie de ces obligations les jeunes gens qui ont donné dans leur examen des preuves de capacité et justifient être dans l'impossibilité de subvenir aux frais qui leur incombent.

L'engagé volontaire d'un an est incorporé et soumis à toutes les obligations de service imposées aux hommes présents sous les drapeaux. Il est astreint aux examens prescrits par le ministre de la guerre. Si, après un an de service, il ne satisfait pas à ces examens, il est obligé de rester une seconde année au service. Si, après cette seconde année, il ne satisfait pas encore à ces examens, il est, par décision du ministre de la guerre, déchu des avantages réservés aux volontaires d'un an, et il reste soumis aux mêmes obligations que celles imposées aux hommes de la première partie de la classe à laquelle il appartient par son engagement. — Il en est de même pour le volontaire qui, pendant la première et la seconde année, a commis des fautes graves et répétées contre la discipline.

En temps de guerre, l'engagé volontaire d'un an est maintenu au service. En cas de mobilisation, il marche avec la première partie de la classe dont il fait partie par son engagement.

Dans l'année qui précède l'appel de leur classe, les jeunes gens appartenant aux Facultés ou aux écoles énumérées plus haut, qui, n'ayant pas terminé leurs études, voudraient les achever dans un laps de temps déterminé, peuvent, tout en contractant l'engagement d'un an, obtenir de l'autorité militaire un sursis avant de se rendre au corps pour lequel ils se sont engagés. Le sursis peut leur être accordé jusqu'à l'âge de vingt-quatre ans accomplis.

Lorsque les engagés conditionnels d'un an ont accompli leur temps de service, ils sont envoyés en disponibilité dans leurs foyers.

Telles sont les dispositions principales qui régissent encore l'engagement conditionnel d'un an, engagement que ne doit pas maintenir la nouvelle loi sur le service militaire, rendu, comme comme nous l'avons dit en commençant, « obligatoire, personnel et égal pour tous ».

L'article 66 du projet de loi sur l'organisation de l'enseignement primaire adopté par la Chambre et le Sénat (avril 1886), dispose que « jusqu'au vote d'une nouvelle loi sur le recrutement militaire, l'engagement de se vouer pendant dix années à l'enseignement, prévu par les articles 79 de la loi du 15 mars 1350, 18 de la loi du 10 avril 1867 et 20 de la loi du 17 juillet 1872, ne pourra être réalisé que dans les établissements d'enseignement public. Néanmoins, les instituteurs privés qui auront contracté l'engagement décennal avant la promulgation de la présente loi, continueront à jouir de la dispense du service militaire, en se conformant aux prescriptions de l'article 20 de la loi du 27 juillet 1872. » [Ernest Cadet.]

PAYS ÉTRANGERS.

ALLEMAGNE. — L'article 20 de la loi militaire de l'empire, du 2 mai 1874, accorde un sursis d'appel d'un ou deux ans aux jeunes gens occupés à l'apprentissage d'une profession, et auxquels une interruption de leurs études occasionnerait un préjudice considérable. Dans des cas exceptionnels, le sursis peut être prolongé jusqu'à quatre années. — Cet article s'applique, entre autres, aux élèves des écoles normales d'instituteurs.

L'article 51 de la loi, combiné avec les dispositions de l'ordonnance militaire du 28 septembre 1875, porte ce qui suit :

Les instituteurs primaires, ainsi que les instituteurs stagiaires (*Candidaten des Volksschulamts*), qui ont prouvé leur capacité au moyen de l'examen prescrit par la loi, peuvent, après une courte instruction militaire, recevoir leur congé et être placés dans la réserve. Si l'individu en congé renonce à la carrière d'instituteur, ou cesse définitivement de faire partie du corps enseignant, il peut, avant l'expiration de l'année où il aura atteint l'âge de vingt-cinq ans accomplis, être appelé sous les drapeaux pour faire le reste de son service actif.

La durée de l'instruction militaire est de six semaines.

Une autre disposition de l'ordonnance militaire porte que, dans le cas de mobilisation générale, les instituteurs qui sont seuls dans une commune (*einzeln stehende Volksschullehrer*) ne sont pas appelés à marcher.

ANGLETERRE. — Le service militaire n'étant pas obligatoire, et l'armée anglaise se recrutant par des engagements volontaires, les instituteurs ne sont intéressés en rien dans la question.

AUTRICHE. — Les dispositions relatives au service militaire des instituteurs et des stagiaires sont les mêmes en Autriche qu'en Allemagne. Toutefois, la durée de l'instruction militaire après laquelle les instituteurs reçoivent leur congé et sont placés dans la réserve est de huit semaines au lieu de six.

Lorsque les vacances scolaires n'ont pas une durée de huit semaines, le service de huit semaines peut être remplacé par un service de quatre semaines durant deux années successives.

BELGIQUE. — Sont dispensés provisoirement de l'incorporation (à moins qu'ils n'appartiennent à une famille dans l'aisance et pouvant fournir un remplaçant) : les élèves des écoles normales de l'État ou des écoles normales agréées par le gouvernement; et les élèves sortis de ces institutions munis d'un diplôme de capacité, lorsqu'ils sont attachés à un établissement public soumis à la direction ou à l'inspection de l'État. Un délai de deux ans est accordé pour remplir cette condition, à partir de la délivrance du diplôme.

Les dispenses provisoires sont annuelles. Les conseils de milice les prolongent, s'il y a lieu, jusqu'à ce que ceux qui les ont obtenues aient eu vingt-sept ans accomplis dans le cours de l'année précédente (Loi du 3 juin 1870, art. 28).

ESPAGNE. — Tous les membres du corps enseignant sont dispensés du service militaire en temps ordinaire. Dans le cas d'une levée extraordinaire, ils peuvent être appelés au service actif; dans ce cas, ils restent titulaires de leur poste, que la junte provinciale doit faire desservir par un remplaçant en leur absence; et ils en reprennent possession à l'expiration de leur temps de service (Ordre du 24 octobre 1873).

ITALIE. — Les membres du personnel enseignant sont dispensés du service militaire.

SUÈDE. — Tout citoyen suédois est astreint au service militaire obligatoire. Sont exemptés toutefois certaines catégories d'employés, au nombre desquels figurent les instituteurs.

SUISSE. — Jusqu'en 1874, les instituteurs étaient dispensés de tout service militaire. La loi militaire fédérale du 13 novembre 1874 porte ce qui suit :

« Art. 1er. — Tout Suisse doit le service militaire, à partir du commencement de l'année dans laquelle il atteint l'âge de vingt ans accomplis, jusqu'à la fin de l'année dans laquelle il atteint l'âge de quarante-quatre ans accomplis.

» Art. 2, § *e*. — Les maîtres des écoles publiques peuvent, après avoir fait leur école de recrues, être dispensés du service ultérieur, si l'accomplissement de leurs devoirs professionnels rend cette dispense nécessaire. »

UNION AMÉRICAINE. — L'effectif de la petite armée permanente des États-Unis se recrute au moyen d'enrôlements volontaires. Quant aux obligations que la défense nationale peut imposer à la population en temps de guerre, les instituteurs y sont soumis au même titre que les autres citoyens.

SÉVIGNÉ (Mme de). — Marie de Rabutin-Chantal naquit à Paris, dans un hôtel de la place Royale, le 5 février 1626, de Celse-Bénigne de Rabutin, baron de Chantal, et de Marie de Coulanges ; noblesse d'épée du côté des Rabutin, noblesse de robe du côté des Coulanges, et aussi de la grand'mère paternelle, la célèbre Mme de Chantal, fille du président Frémyot; des deux parts, du sang bourguignon. Elle perdit son père à un an, sa mère à sept, ses aïeuls de Coulanges à neuf; son autre aïeule, la fondatrice de la Visitation, ne mourut qu'en 1641, mais laissa la petite orpheline aux soins de son oncle, Christophe de Coulanges, abbé de Livry, qui fut son tuteur, qu'elle appelait son « second père » et son « bienfaiteur », et qu'elle a immortalisé sous les noms du « bon abbé » et du « bien bon ». Il la prit avec lui à Paris et à Livry, lui donna une éducation exceptionnellement soignée, administra sa fortune, et lui fit épouser à dix-huit ans le marquis de Sévigné, d'une vieille souche bretonne, neveu du coadjuteur plus tard cardinal de Retz. Mariage malheureux : négligée par un mari qu'elle aimait quand même, et qui, tué en duel en 1651 par le chevalier d'Albret, la laissa veuve à vingt-cinq ans, elle refusa toute nouvelle union pour se consacrer à son fils et surtout à sa fille ; maria celle-ci en 1669 au comte de Grignan, gouverneur de Provence, celui-là en 1684 à une fille noble de Bretagne, et vécut partagée entre Paris, Livry, les Rochers (près de Vitré), quelques voyages à Vichy, quelques séjours en Provence. Elle mourut à Grignan en 1696. Sa vie, fort traversée pendant les vingt-cinq premières années, n'a plus d'histoire, pendant les quarante-cinq dernières, que celle de ses relations de cour et d'amitié, et surtout de cette tendresse pour sa fille qui nous a valu un des monuments de la littérature du XVIIe siècle.

Le commerce épistolaire offrait alors à la société polie l'attrait d'un exercice d'esprit, et cet autre genre d'intérêt qui résulte aujourd'hui des journaux et de leurs chroniques. Les lettres de Mme de Sévigné sont restées le modèle du genre par un air de sincérité, de naturel, d'abandon, par un tour d'esprit et de style inimitable, quoiqu'elles aient suscité bien des imitateurs. Les beaux et grands styles du XVIIe siècle peuvent se rattacher à deux procédés différents : le style savant, travaillé, châtié, difficilement facile, plein de ratures et de corrections, le style inauguré par Malherbe, Balzac, Voiture, celui de Boileau, de Racine, de Fléchier, de Massillon; et le style capricieux, mobile, primesautier, abondant, large, celui de Montaigne et de Rabelais comme prédécesseurs, de La Fontaine, de Molière, de Saint-Simon, même de Corneille et de Bossuet, en tenant compte de la diversité des genres et des esprits : le style à « la bride sur le col », comme dit Mme de Sévigné. Et en effet c'est bien le sien, elle est de cette famille : « Vous savez que je n'ai qu'un trait de plume, ainsi mes lettres sont fort négligées; mais c'est mon style, et peut-être qu'il fera autant d'effet qu'un autre plus ajusté... Ma fille, votre commerce est divin, ce sont des conversations que nos lettres. » On ne saurait mieux dire; seulement ce qui est divin, ce n'est pas, comme le pense son orgueil maternel, le commerce de Mme de Grignan, c'est celui de Mme de Sévigné.

Nombre de ces lettres étaient devenues classiques de son vivant, au moins dans son monde, où elles passaient de main en main, par exemple celles « du cheval » et « de la prairie » à Mme de Coulanges. Qui ne connaît parmi les plus citées : la lettre du madrigal (1 décembre 1664); le mariage de Lauzun (15 et 19 décembre 1670); Vatel (26 avril 1671); la duchesse de Longueville à la mort de son fils (20 juin 1672); le carrosse de l'archevêque de Reims (5 février 1674); la mort de Turenne (31 juillet, 6 août, 16 août, 28 août 1675); la cour à Versailles (29 juillet 1676); la mort de l'abbé Bayard (4 octobre 1677); une représentation d'*Esther* à Saint-Cyr (21 février 1689); la mort de Louvois (26 juillet 1691), combien d'autres encore ? ou plutôt combien peu faudrait-il retrancher de l'ensemble pour n'avoir que des chefs-d'œuvre ? Ce n'est donc pas sans raison que Mme de Sévigné compte désormais parmi les auteurs classiques de l'enseignement primaire aussi bien que de l'enseignement secondaire. L'histoire peut lui demander un utile complément d'informations, ainsi sur le procès de Fouquet, sur les révoltes de Bretagne, sur l'ambassade du duc de Chaulnes et de M. de Lavardin à Rome, sur Mme de Montespan et Mme de Maintenon. L'histoire de la littérature la réclame à bon droit. L'histoire de la pédagogie est elle-même intéressée à étudier spécialement ses opinions littéraires, ses idées morales, ses vues sur l'éducation.

Elle appartenait à la première moitié du siècle de Louis XIV, celle d'avant Louis XIV. Deux influences ont agi sur sa jeunesse, l'hôtel de Rambouillet et la Fronde. J'entends l'hôtel de Rambouillet dans son acception la plus saine et la plus élevée, c'est-à-dire une culture très littéraire dans un milieu très poli et très mondain. L'abbé de Coulanges était lié avec les beaux esprits et aussi les libres esprits du temps. Ménage et Chapelain furent les professeurs de Marie de Rabutin, lui apprirent le latin, l'italien, l'espagnol et même le français. Lorsqu'elle entra dans le monde après son mariage, elle ne changea pas de milieu; elle retrouva ses maîtres, les amis de ses maîtres et de son oncle, dans le *salon bleu d'Arthénice*, mêlés avec tout ce que la littérature, la cour et la ville avaient de plus distingué, et, au premier rang, des femmes que le nom de « précieuses » n'a pas toutes ridiculisées, parce qu'elles n'étaient pas toutes « ridicules ». Reportons-nous à la période écoulée entre 1636, année où Marie de Rabutin fut amenée à Paris, et 1660 environ; elle est marquée par des événements mémorables dans l'ordre intellectuel, la fondation de l'Académie française,

le *Discours de la méthode*, les chefs-d'œuvre de Corneille, les premiers écrits d'Arnauld, les *Provinciales*. La première impression que produit le talent, à plus forte raison le génie sur les intelligences bien douées est ineffaçable : celle du génie, Mme de Sévigné la dut à Corneille, et secondairement à Descartes, à Pascal ; celle du talent, à Balzac, à Voiture, à Racan, à Rotrou, à Scudéry, même à La Calprenède. La plus forte et la première en date fut celle de Corneille ; plus d'un de ses exacts contemporains, Saint-Evremond entre autres, la subirent au même degré. Cela s'explique : qui a pu dans la prime jeunesse applaudir le *Cid*, cette pièce de jeunesse, cette « fleur immortelle d'amour et d'honneur », comme dit Sainte-Beuve, ne saurait rien lui préférer, même rien lui comparer : » Je suis folle de Corneille, écrivait-elle... Il faut que tout cède à son génie. » Quand Racine produisit son premier chef-d'œuvre, *Andromaque*, elle n'avait plus quinze ans, vingt ans, comme aux beaux jours du vieux Corneille, elle en avait quarante, et jamais elle ne retrouva cette émotion unique des jeunes années. Elle n'est même pas juste à l'égard de Racine : « Si je pouvais vous envoyer la Champmeslé, vous trouveriez cette comédie belle (*Bajazet*) ; mais sans elle, elle perd la moitié de ses attraits. » *Esther* trouvera grâce à ses yeux, mais c'est que ce jour-là le roi l'aura mise sur la liste privilégiée des invités de Saint-Cyr.

Ce qui la charmait dans Corneille, c'était le côté héroïque, « transportant ». C'est aussi ce qu'elle aimait dans les romans si à la mode alors et que nous jugerions insupportables ; elle avoue ingénuement son faible. « Malgré moi, j'y trouve encore quelque amusement », écrit-elle à quarante-cinq ans, en relisant les vingt-trois volumes de la *Cléopâtre* de la Calprenède ; « Je songe quelquefois d'où vient la folie que j'ai pour ces sottises-là ; j'ai peine à le comprendre. Vous vous souvenez peut-être assez de moi pour savoir que je suis assez blessée des méchants styles ; j'ai quelques lumières pour les bons, et personne n'est plus touchée que moi des charmes de l'éloquence. Le style de la Calprenède est maudit en mille endroits : de grandes périodes de roman, de méchants mots, je sens tout cela. Je trouve donc qu'il est détestable, et je ne laisse pas de m'y prendre comme à de la glu. La beauté des sentiments, la violence des passions, la grandeur des événements, et le succès miraculeux de leur redoutable épée, tout cela m'entraîne comme une petite fille (12 juillet 1671). » Quand on a passé par la Fronde, on se plaît aux coups d'épée.

Elle se plaisait également aux livres gais ; sa solide vertu était une vertu de bonne humeur que n'effarouchaient pas les joyeusetés de Rabelais et de la Fontaine : « Cela est épouvantable ; mais vous savez que je ne m'accommode guère bien de toutes les pruderies qui ne me sont pas naturelles ; et comme celle de ne plus aimer ces livres-là ne m'est pas encore entièrement arrivée, je me laisse divertir sous le prétexte de mon fils qui m'a mise en train (5 juillet 1671). » Sur ce point, notre siècle est plus sévère et il n'a pas tort : Mme de Rémusat, qui avait un culte pour Mme de Sévigné, et qui s'en est plus d'une fois souvenue en écrivant à son fils, n'aurait certes pas eu l'idée de se faire lire par celui-ci des chapitres de Pantagruel. C'était, chez Mme de Sévigné, le fonds du sujet mis à part, un effet d'affinité littéraire : comme elle préférait les inégalités sublimes de Corneille à la perfection soutenue de Racine, elle préférait le libre et vif naturel de La Fontaine à la correction un peu sèche de Boileau.

Ses goûts n'étaient pas pour cela exclusifs ; son intelligence compréhensive passait aisément des lectures frivoles aux plus sérieuses. Elle savait s'intéresser à tout, pêle-mêle, selon l'occurrence : saint Augustin, Quintilien, Balzac, le P. Maimbourg, Josèphe, Molière, Bourdaloue, La Fontaine, Le Tasse, Pétrarque, Tacite, Racine, Mézerai, Corneille, l'Arioste, Bossuet, le P. Rapin, Fléchier, Arnault, Pascal, et cent autres encore ; Nicole avant tout, Nicole dont les *Essais de morale* étaient son livre de chevet, et qu'elle exalte sans jamais épuiser son admiration. Elle ne l'épuise pas, mais elle l'explique fort bien : « Vous savez que je suis toujours un peu entêtée de mes lectures. Ceux à qui je parle ou à qui j'écris ont tout intérêt que je lise de bons livres. Celui dont je veux parler présentement, c'est toujours de Nicole, et c'est du traité d'*entretenir la paix entre les hommes*. Ma bonne, j'en suis charmée ; je n'ai jamais rien vu de si utile, ni si plein d'esprit et de lumière. Si vous ne l'avez pas lu, lisez-le ; et si vous l'avez lu, relisez-le avec une nouvelle attention. Je crois que tout le monde s'y trouve ; pour moi, je crois qu'il a été fait à mon intention ; j'espère aussi d'en profiter, j'y ferai mes efforts. Vous savez que je ne puis souffrir que les vieilles gens disent : Je suis trop vieux pour me corriger. Je pardonnerais plutôt à une jeune personne de tenir ce discours. La jeunesse est si aimable qu'il faudrait l'adorer, si l'âme et l'esprit étaient aussi parfaits que le corps ; mais quand on n'est plus jeune, c'est alors qu'il faut se perfectionner, et tâcher de regagner du côté des bonnes qualités ce qu'on perd du côté des agréables. Il y a longtemps que j'ai fait ces réflexions, et pour cette raison je veux tous les jours travailler à mon esprit, à mon âme, à mon cœur, à mes sentiments. Voilà de quoi je suis pleine, et de quoi je remplis cette lettre, n'ayant pas beaucoup d'autres sujets. » (A Mme de Grignan, 7 octobre 1671.)

Tel est le fruit qu'elle recueillait de ses lectures : bel argument en faveur de l'instruction féminine. C'est qu'aussi il y avait du moraliste en elle, comme chez tous les bons esprits du XVIIe siècle. La tendance à moraliser se fait jour dans ses lettres, d'abondance, sans effort, sans apprêt ni recherche, souvent avec profondeur, toujours avec finesse et bon sens. La réflexion morale se dégage spontanément ; tout lui est occasion, les petits comme les grands événements, la vie, la mort, le monde, la campagne, car aimant et sentant la nature comme bien peu de ses contemporains, elle en reçoit l'impression morale plus encore que l'impression pittoresque : « J'ai trouvé ces bois d'une beauté et d'une tristesse extraordinaires... C'est une solitude faite exprès pour y bien rêver. Si les pensées n'y sont pas tout à fait noires, elles y sont au moins gris brun... (25 septembre 1675). » Toutefois, sa philosophie n'est pas morose ; ouverte, sans replis obscurs ni subtilité, comme son caractère, elle n'a pas besoin d'être « épaissie », comme la métaphysique de Mme de Grignan ou la religion de Mme Guyon. Elle prend la vie telle qu'elle est, et quand la pensée de la mort se présente, elle ne la repousse pas ; parmi ses plus belles lettres, il y en a plusieurs dans cet ordre d'idées ; la mort, la vieillesse, le progrès moral à accomplir en vieillissant. Sa dévotion et sa philosophie se prêtent secours : une dévotion sincère, élevée, sans petitesses, sans « chapelet », sans « fréquentes communions », sentant fort son Port-Royal ; car tout en soutenant le libre arbitre que son bon sens lui affirme, elle est de cœur avec les jansénistes qui le nient contre les jésuites qui le défendent.

Il y avait peut-être un autre motif à son jansénisme : l'indépendance du caractère et une inviolable fidélité dans ses amitiés. L'indépendance du caractère, elle la tenait des Rabutin : son grand-père, après avoir bien guerroyé pour Henri IV, et s'être battu dix-huit fois en duel, avait quitté la

cour, mécontent; son père, pour avoir servi de second à Bouteville, après une douzaine d'autres duels sous Richelieu, était allé à trente et un ans se faire tuer à l'Ile-de-Ré par les Anglais; s'il avait vécu, il aurait été Frondeur. Son mari le fut; elle aussi, pour son propre compte, par impulsion de nature et d'amitié. Elle en garda toujours quelque chose; sans doute, pas au point de compromettre la fortune de son gendre, de protester contre les « penderies » de Bas-bretons ni les dragonnades, pas même de recevoir sans une joie triomphante les compliments de la reine et les révérences du roi; du moins jamais elle ne renia ses amis, ce qui est un mérite dans tous les temps, et ce qui était un acte de courage dans celui-là. Elle écrivait à Bussy avec une fierté légitime: « Mon cousin, apprenez donc de moi que ce n'est pas la mode de m'accuser de faiblesse pour mes amis. » Les douze lettres à Pomponne sur le procès de Fouquet sont admirables de cœur. Le cardinal de Retz fut en disgrâce toute sa vie, et toute sa vie elle lui fut fidèle. Pomponne disgracié n'eut pas d'amie plus sûre : « Le malheur ne me chassera pas de cette maison: il y a trente ans (c'est une belle date) que je suis amie de M. de Pomponne; je lui jure fidélité jusqu'à la fin de ma vie, plus dans la mauvaise que dans la bonne fortune. (A M. de Guitaut, 6 décembre 1679.) » Elle sentait le prix de l'amitié, ignorait la rancune; elle méritait d'avoir et elle eut, elle aussi, les amis les plus dévoués et les plus constants.

Il n'y a pas longtemps que les historiens de la pédagogie ont pensé à interroger Mme de Sévigné sur ce sujet, et peut-être l'auteur de cet article est-il parmi les premiers qui en aient eu l'idée. Non qu'il y ait chez elle quoi que ce soit qui ressemble à un système ou à la plus légère prétention; elle ne met pas plus enseigne de femme pédagogue que de femme auteur. Mais ayant eu à élever un fils et une fille, ayant été promue d'assez bonne heure à la dignité de grand'mère, comment, avec ses habitudes d'observer et de réfléchir, ses goûts délicats et son aptitude à moraliser, comment n'aurait-elle pas eu ses vues propres sur l'éducation comme sur le reste? Ira-t-on *à priori* mettre leur valeur en suspicion, parce que, appliquées à sa fille, elles ont produit une personnalité égoïste, au cœur sec, à la tête froide, à l'humeur difficile? Mais elles en ont fait aussi une femme sérieuse sans pédanterie et vertueuse sans pruderie. Quant à son fils, qu'elle n'a pas négligé autant qu'on pourrait le croire, si elle n'a pas réussi à supprimer en lui l'hérédité paternelle, les passions, le décousu de l'existence, elle lui a donné un goût persistant pour les choses de l'esprit, un fonds inaltérable d'idées sérieuses et de sentiments généreux. D'ailleurs il n'est pas sans exemple que même des pédagogues excellents échouent dans l'éducation de leurs enfants, précisément parce que ces enfants sont les leurs. Quoi qu'il en soit, Mme de Sévigné nous fournit quelques éclaircissements sur l'éducation au XVIIe siècle, tout en nous faisant connaître ce qu'elle pensait elle-même.

Quelques années d'études avec un précepteur, l'entrée au service à l'âge où il conviendrait de faire ses classes, un brevet de colonel à celui où l'on prend aujourd'hui un diplôme de bachelier; telles étaient souvent les étapes d'une éducation de gentilhomme; telles furent celles de l'éducation du « petit marquis », du « petit dauphin » des Grignan. Mme de Sévigné en prend assez facilement son parti, mais elle voudrait combler les lacunes. Elle essaie de lui inspirer le goût de la lecture; peine perdue : « Il en est incapable présentement, sa jeunesse lui fait du bruit, il n'entend pas (24 janvier 1689). » Elle revient à la charge, comptant sur les ennuis de la garnison pour lui faire « avaler « au moins des ouvrages qui traitent du métier : « Je lui dis que, puisqu'il aime la guerre, il est monstrueux de n'avoir point envie de voir les livres qui en parlent, et les gens qui ont excellé dans cet art; je le gronde, je le tourmente, j'espère que nous le ferons changer (14 décembre 1689). » Elle ne le gronde pas bien fort, apparemment, voyant fort bien par où il pèche, par excès de jeunesse : « Il n'est pas cuit, comme dit Mme de La Fayette; encore un petit bouillon au coin de votre feu lui fera tous les biens du monde... » Il avait dix-huit ans.

Elle ne ménage pas son coin du feu à elle pour le mûrir, d'accord avec son oncle, le chevalier de Grignan, qu'elle met en avant pour ne pas paraître trop empiéter de sa personne sur les prérogatives d'une mère fort susceptible : « M. le Chevalier est plus utile à ce petit garçon qu'on ne peut l'imaginer. Il lui dit toujours les meilleures choses du monde sur les grosses cordes de l'honneur et de la réputation, et prend un soin de ses affaires dont vous ne sauriez trop le remercier; il entre dans tout, il se mêle de tout, et veut que le marquis ménage lui-même son argent, qu'il écrive, qu'il suppute, qu'il ne dépense rien d'inutile : c'est ainsi qu'il tâche de lui donner son esprit de règle et d'économie, et de lui ôter un air de grand seigneur, de *qu'importe?* d'ignorance et d'indifférence, qui conduit fort droit à toutes sortes d'injustices, et enfin à l'hôpital. Voyez s'il y a une obligation pareille à celle d'élever votre fils dans ces principes. Pour moi, j'en suis charmée, et trouve bien plus de noblesse à cette éducation qu'aux autres. » C'était précisément celle que ne lui auraient pas donnée ses parents, magnifiques à l'envi, prodigues à qui mieux mieux, sans cesse aux abois sans diminuer d'une livre leur train de maison ni leur jeu. Mme de Sévigné avait au contraire un esprit d'ordre et une entente des affaires, héritage des Coulanges, qu'elle tenta vainement de leur communiquer, mais dont elle voulut du moins doter son petit-fils. Elle y réussit médiocrement; ses efforts furent plus heureux dans l'apprentissage de la cour et du monde, cette seconde éducation d'où sortait « l'honnête homme » et que pouvait seul achever le commerce des femmes : « En votre absence, je me mêle de lui apprendre les manèges des conversations ordinaires, qu'il est important de savoir : il y a des choses qu'il ne faut pas ignorer. Il serait ridicule de paraître étonné de certaines nouvelles sur quoi l'on raisonne; je suis assez instruite de ces bagatelles. Je lui prêche fort aussi l'attention sur ce que les autres disent, et la présence d'esprit pour l'entendre vite et y répondre : cela est tout à fait capital dans le monde... (10 décembre 1688). »

Si l'on faisait des colonels de dix-huit ans, on faisait des religieuses de seize, pour payer leur régiment avec la part de leurs sœurs. Marie-Blanche, l'aînée des petites-filles de Mme de Sévigné, fut ainsi sacrifiée : voyant « qu'il fallait se résoudre et qu'elle n'était pas la plus forte », elle courba la tête, mais parvint à sauver la seconde, Pauline, qui fut Mme de Simiane et publia la première édition des lettres de sa grand'mère. Elle la sauva même de l'éducation de couvent, qu'elle jugeait propre à rendre « sotte et ricaneuse », et impropre à former l'esprit « ni sur le sujet de la religion, que les sœurs ne savent guère, ni sur les autres choses ». Mme de Maintenon et Fénelon n'étaient pas moins sévères dans le jugement qu'ils en portaient. Gardez votre fille auprès de vous, dit-elle sans se lasser à Mme de Grignan, mais elle ajoute à quelle condition : « Aimez, aimez-la, ma fille. Que craignez-vous? ne vous contraignez point, laissez aller un peu votre cœur de ce côté-là... Tâtez, tâtez un peu de l'amour maternel... Pourquoi craindre de se trop amuser de ses enfants?

Il y a de certaines philosophies qui sont en pure perte, et dont personne ne vous sait gré (juillet 1671). » Les mères n'étaient pas tendres en ce temps-là; la princesse d'Elbeuf tenait sa fille sur un tabouret près d'elle, les bras croisés sans mot dire; Mme Colbert ne souffrait pas que la sienne fût assise en sa présence. Mme de Grignan aurait été volontiers de cette école, qui n'était pourtant pas celle de sa mère. Mme de Sévigné pensait, comme Fénelon et Mme de Maintenon, qu'il faut permettre « une liberté honnête et une joie innocente »; comme Molière,

Qu'il nous faut en riant instruire la jeunesse,
Reprendre ses défauts avec grande douceur,
Et du nom de vertu ne point lui faire peur.

Elle aimait les enfants, se plaisait avec eux; on la voit aux Roches, en compagnie d'une petite Bretonne naïve à plaisir, et que par vocation pédagogique elle s'amuse à « débrouiller » : « c'est un petit esprit vif et tout battant neuf, que nous prenons plaisir d'éclairer. Elle est dans une parfaite ignorance; nous nous faisons un jeu de la défricher généralement sur tout : quatre mots de ce grand univers, des empires, des pays, des rois, des religions, des guerres, des astres, de la carte; ce chaos est plaisant à débrouiller grossièrement dans une petite tête qui n'a jamais vu ni ville, ni rivière, et qui ne croyait pas que toute la terre allât plus loin que ce parc : elle nous réjouit (12 janvier 1676). » Cette ignorance n'était pas particulière à la province reculée de Bretagne : on sait par plusieurs témoignages confirmant celui de Mme de Sévigné qu'elle était beaucoup plus générale parmi les femmes que d'éclatantes exceptions ne le feraient croire. Mme de Sévigné, si instruite qu'elle lisait Virgile « dans toute la majesté du texte », la combat de toutes ses forces; elle ne combat pas moins l'éducation à l'Agnès, qui en est le corollaire. Elle cite l'exemple d'une jeune fille de Nantes, à qui sa mère, « dévote ridicule », avait donné pour tout instituteur un confesseur jésuite : « J'ai trouvé tout d'un coup qu'elle a bien de l'esprit, et une envie si immodérée d'apprendre ce qui peut servir à être une honnête personne, éclairée et moins sotte qu'on ne l'est en province, qu'elle m'en a touché le cœur. » Elle s'est débrouillée comme elle a pu, a dévoré « tout ce qu'elle a pu attraper de romans, avec tout le goût que donne la difficulté et le plaisir de tromper... Il y a bien des gens qui offriraient à lui donner de l'esprit comme dans La Fontaine; mais elle paraît n'en vouloir point de celui-là. Le temps pourra lui faire changer d'avis (20 et 25 mai 1680). »

Ce sont ces principes qu'elle applique à l'éducation de Pauline, dans un esprit à la fois très large et très sensé, où l'on reconnaît l'élève de Ménage, l'amie des précieuses et l'admiratrice de Nicole. Elle lui recommande instamment la lecture : il faut lire et relire ce que l'on a trouvé beau, « on le goûte, on y entre davantage, cela s'incorpore, on croit avoir fait ce qu'on lit ainsi pour la troisième fois. » Quelle vive et jolie manière de tourner la maxime antique, que « la lecture nourrit l'esprit » ! Cela ne donne-t-il pas envie de lire? Mais quoi lire? Les jeunes filles du XVIIe siècle n'étaient pas favorisées comme celles d'aujourd'hui; il n'y avait pas de bibliothèques à leur intention. Elles lisaient ce qu'elles pouvaient, quand elles lisaient. Pauline avait hérité de la « folie » de sa grand'mère pour les romans chevaleresques; celle-ci n'avait pas le courage de l'en blâmer, mais comme les plus chers intérêts étaient en jeu, elle creuse un peu plus la question qu'elle n'avait fait jusque-là. On se rappelle ce qu'elle en disait par rapport à elle-même, à quarante-cinq ans; voici ce qu'elle en dit à soixante-trois à propos de sa petite-fille : « Il y a des exemples des bons et des mauvais effets de ces sortes de lectures : vous ne les aimiez pas, vous avez fort bien réussi; je les aimais, je n'ai pas trop mal couru ma carrière; *tout est sain aux sains*, comme vous dites. Pour moi, qui voulais m'appuyer dans mon goût, je trouvais qu'un jeune homme devenait généreux et brave en voyant mes héros, et qu'une fille devenait honnête et sage en lisant *Cléopâtre*. Quelquefois il y en a qui prennent un peu les choses de travers, mais elles ne feraient peut-être guère mieux quand elles ne sauraient pas lire : quand on a l'esprit bien fait, on n'est pas aisé à gâter. » (A Mme de Grignan, 16 novembre 1689.) On pourrait répondre qu'encore faut-il avoir l'esprit bien fait; et comme l'esprit n'est guère « fait », bien ou mal, à quinze ans, il resterait à savoir si les romans sont de nature à le bien former. Au fond, la question s'étend beaucoup plus loin; c'est celle des œuvres d'imagination en général. Ici, Mme de Sévigné, qui a tant de points de contact avec Fénelon et Mme de Maintenon, s'éloigne d'eux absolument; elle se rapproche plutôt de Plutarque et de saint Basile, qui ne pouvaient se résoudre à condamner, l'un au nom de la philosophie, l'autre au nom de la religion, les fictions des poètes, surtout les épopées homériques, ces romans de la Grèce héroïque. Ils y voyaient, eux aussi, une source de leçons morales et de nobles exemples, et faisaient de cette manière, avec le moins de risques possible, la part à une faculté impérieuse dans la jeunesse, l'imagination, qui sans cela se la ferait elle-même et, comme on dit, taillerait en plein drap.

C'est si bien le sentiment de Mme de Sévigné, qu'elle profite aussitôt de la concession qu'elle vient de faire pour demander du retour : « Je vous conjure, ma chère Pauline, de ne pas tant tourner votre esprit du côté des choses frivoles, que vous n'en conserviez pour les solides; autrement votre goût aurait les pâles couleurs. » Les choses solides, c'est l'histoire, qui « fait la subsistance de tout le monde » et qui de plus est « un grand amusement », mais « en commençant par une chose et finissant par l'autre »; c'est la géographie, c'est la littérature, la poésie, l'éloquence, le théâtre : comment n'aurait-elle pas prôné son Corneille, en dépit des confesseurs timorés? « Je ne pense pas que vous ayez le courage d'obéir à votre père *Lanterne :* voudriez-vous ne pas donner le plaisir à Pauline, qui a bien de l'esprit, d'en faire quelque usage, en lisant les belles comédies de Corneille, et *Polyeucte*, et *Cinna*, et les autres (5 mai 1689)? » Elle va jusqu'à la littérature ancienne, et demande si l'on a « tâté de Lucien »; jusqu'à la littérature italienne, Davila, Guichardin, le Tasse : encore un peu elle ajouterait l'Arioste, si elle ne se souvenait à temps qu'il « y a des endroits fâcheux ».

La dévotion même, au moins dans une certaine petite église, avait au XVIIe siècle un air de préciosité, que Mme de Sévigné n'admettait pas en cette matière; là, elle est janséniste, ne conseille que les ouvrages solides, ceux du protestant Abbadie alors dans tout l'éclat de leur nouveauté, les *Provinciales*, et Nicole, toujours Nicole : « Donnez, donnez-lui hardiment les *Essais de morale*. » Mais pas d'autres moralistes : « Je ne voudrais point du tout qu'elle mît son petit nez ni dans Montaigne, ni dans Charron, ni dans les autres de cette sorte; il est bien matin pour elle. La vraie morale de son âge, c'est celle qu'on apprend dans les bonnes conversations, dans les fables (elle adorait La Fontaine), dans les histoires par les exemples; je crois que c'est assez. Si vous lui donnez un peu de votre temps pour causer avec elle, c'est assurément ce qui lui serait le plus utile... Je la ferais travailler, lire de bonnes choses, pas trop simples; je raisonnerais avec elle (15 janvier 1690, 26 octobre 1688). »

C'est bien là l'essence d'un procédé pédagogi-

que fort en vogue de nos jours, non sans raison, déjà vanté par Rabelais, Montaigne, puis par Fénelon, Fleury, pratiqué par Mme de Maintenon : la parole du maître, vive, familière, personnelle, animant, complétant ou remplaçant le livre. C'est ainsi que l'on enseignait à Saint-Cyr la langue parlée et la langue écrite, sans beaucoup de grammaire, par l'usage, et Mme de Sévigné l'entend de même : « Pauline est trop heureuse d'être votre secrétaire : elle apprend à penser, à tourner ses pensées, en voyant comme vous lui faites tourner les vôtres ; elle apprend la langue française, que la plupart des femmes ne savent pas ; vous prenez la peine de lui enseigner des mots qu'elle n'entendrait jamais. Continuez donc une si bonne instruction pour votre fille (1er juin 1689). »

Ce mode d'éducation exige, de la part de ceux qui l'emploient, la douceur, l'égalité d'humeur, la patience, dont les maîtres de Port-Royal ont donné le précepte et l'exemple, en même temps que Mme de Maintenon et Fénelon. Mme de Grignan, comme les personnes très gâtées, très adulées, n'était pas indulgente pour autrui, notamment pour sa fille ; elle se plaignait souvent, et Mme de Sévigné passait son temps à lui rendre le courage : « Pauline n'est donc pas parfaite ; tant mieux, vous vous divertirez à la repétrir. Menez-la doucement, l'envie de vous plaire fera plus que toutes les gronderies... Ne vous rebutez point ; elle a de l'esprit, elle vous aime, elle s'aime elle-même, elle veut plaire ; il ne faut que cela pour se corriger, et je vous assure que ce n'est point dans l'enfance qu'on se corrige ; c'est quand on a de la raison ; l'amour-propre, si mauvais à tant d'autres choses, est admirable en celle-là ; entreprenez donc de lui parler raison, et sans colère, sans la gronder, sans l'humilier, car cela révolte ; et je vous réponds que vous en ferez une petite merveille (28 février 1689). » La seule fois peut-être qu'elle prenne un ton d'autorité avec sa fille, c'est sur ce sujet qui lui tient au cœur : « Pour Pauline, je crois que vous ne balancez pas entre le parti d'en faire quelque chose de bon ou quelque chose de mauvais... Tout vous convie d'en faire votre devoir : et l'honneur, et la conscience, et le pouvoir que vous avez en main. Quand je pense comme elle s'est corrigée en peu de temps pour vous plaire, comme elle est devenue jolie (aimable), cela vous rendra coupable de tout le bien qu'elle ne fera pas (11 janvier 1690). » Cette sollicitude fut récompensée. Vers seize ans, Pauline faisait l'admiration et la joie de sa grand'mère, de son oncle Charles de Sévigné qui n'était pas un juge incompétent ; Mme de Grignan elle-même était satisfaite : elle disait que l'esprit de sa fille « dérobait tout ». Mme de Simiane n'a pas trop démenti ces heureux pronostics.

En résumé, les vues pédagogiques de Mme de Sévigné se ramènent à celles-ci : s'accommoder à la nature enfantine, la suivre et l'aider pour la développer et la diriger ; cultiver la raison et le jugement ; pour les femmes en particulier, ne pas craindre de les instruire. Elle mérite donc une place, sinon dans le grand chemin de la pédagogie du XVIIe siècle, du moins dans quelque sentier aboutissant, parmi les pédagogues qui relèvent directement ou indirectement, sciemment ou à leur insu, de la philosophie cartésienne.

Les premières éditions des lettres de Mme de Sévigné sont de 1726 et 1734 ; la plus estimée est celle de M. de Monmerqué (1818), reproduite dans la *Collection des grands écrivains de la France*, avec une notice de M. Paul Mesnard (Hachette, 1862). On lit encore les *Mémoires touchant la vie et les écrits de la marquise de Sévigné* par Walckenaer. [Paul Rousselot.]

SÈVRES (Département des **DEUX-**). — Superficie, 6 000 kilom. carrés. Population : 350 103 habitants en 1881, au lieu de 336 655 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 58 habitants, au lieu de 71 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. 4 arrondissements formant 4 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Niort, Bressuire, Melle, Parthenay ; 31 cantons, 356 communes, dont 260 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département des Deux-Sèvres est réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS	NOMBRE de communes	NOMBRE D'ÉCOLES publiq.		NOMBRE DE CLASSES publiq.		NOMBRE D'ÉLÈVES publics.	
		publiq.	libres.	publiq.	libres.	publics.	libres.
Niort....	93	182	44	279	108	14 871	3 120
Bressuire.	92	149	32	223	62	11 349	2 542
Melle....	92	170	29	225	53	12 373	1 405
Parthenay	79	147	24	191	54	12 765	2 391

Population d'âge scolaire. — En 1876, on comptait 42 040 enfants de 6 à 13 ans (21 799 garçons et 20 241 filles), soit 12.49 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881, on compte 43 424 enfants de 6 à 13 ans (22 539 garçons et 20 884 filles), soit 12.40 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une augmentation de 1383 enfants de 6 à 13 ans pour une période de cinq années. Pendant la même période la population totale s'est accrue de 13 448 habitants.

1. État de l'instruction publique avant 1789. — V. *Poitou*.

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — Faute de renseignements sur l'histoire des écoles dans ce département durant la période comprise entre 1789 et la loi de 1833, nous ne pouvons donner que les indications statistiques recueillies à partir de 1829.

STATISTIQUE COMPARÉE DE 1829 A 1883-1884. — Voici les données que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans le département des Deux-Sèvres depuis la fin de la Restauration, époque où fut faite la première statistique des écoles primaires.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1837, le département comptait 60 communes n'ayant aucune école, et 238 communes n'ayant pas d'écoles de filles. En 1850, il n'y avait plus que 40 communes entièrement dépourvues d'écoles. En 1883-1884, on ne trouve plus qu'une commune sans écoles ; mais 65 communes de 500 habitants et au-dessus n'ont pas d'écoles publiques de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires était, d'après l'*Almanach de l'Université*, de 229 en 1813 et de 295 en 1821. Le progrès du nombre des écoles à partir de 1829 est résumé dans le tableau ci-après :

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1829	d'après la statistique officlle..	»	»	342
1834	— — ..	215	153	368
1837	— — ..	310	189	499
1850	— — ..	373	153	526
1863	— — ..	417	156	573
1876-77	— — ..	512	119	631
1878-79	— — ..	528	121	649
1879-80	— — ..	551	120	671
1880-81	— — ..	566	122	688
1881-82	— — ..	586	118	704
1882-83	— — ..	602	128	730
1883-84	— — ..	621	127	748

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Écoles de garçons	Écoles mixtes	Écoles de filles	Total
1837	95	311	93	499
1850	384	(y compris les écoles mixtes)	142	526
1863	176	213	184	573
1867	179	210	201	590
1872	205	183	226	614
1875	221	164	242	627
1876-77	222	165	244	631
1878-79	234	158	257	649
1879-80	249	143	279	671
1880-81	260	136	292	688
1881-82	260	135	309	704
1882-83	273	131	326	730
1883-84	281	127	340	748

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques: de garçons ou mixtes	Écoles laïques: de filles	Écoles congréganistes: de garçons ou mixtes	Écoles congréganistes: de filles	Total
1850	378	92	6	50	526
1863	370	89	19	95	573
1867	367	98	22	103	590
1872	363	111	25	115	614
1876-77	357	117	30	127	631
1878-79	359	125	33	132	649
1879-80	360	144	32	135	671
1880-81	364	154	32	138	688
1881-82	366	169	29	140	704
1882-83	373	184	31	142	730
1883-84	377	197	31	143	748

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs: Laïques	Instituteurs: Congrég.	Institutrices: Laïques	Institutrices: Congrég.	Total
1837	407	3	105	9	524
1840	417	1	123	70	611
1863	404	38	125	290	857
1872	411	37	142	290	880
1876-77	403	49	154	297	903
1878-79	421	59	161	297	938
1879-80	436	60	186	294	976
1880-81	457	67	214	321	1 059
1881-82	490	59	239	329	1 117
1882-83	518	62	274	314	1 168
1883-84	525	66	296	326	1 213

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

	Total des élèves	Élèves gratuits
1832 (année civile)	13 448	Manque
1837 —	21 701	—
1840 —	25 486	—
1850 —	29 443	9 114
1863 —	40 563	11 907
1867 —	42 364	11 630
1872 —	47 515	19 228
1876-77 (année scolaire)	47 922	Manque
1878-79 —	50 559	25 307
1879-80 —	52 659	32 328
1880-81 —	55 804	36 854
1881-82 —	59 521	Gratuité
1882-83 —	59 588	— »
1883-84 —	59 818	— »

En 1832, il y avait 456 élèves inscrits sur 10 000 habitants; en 1840, 838; en 1863, 1233; en 1876-1877, 1419, et 1709 en 1883-1884.

Écoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1837	»	»
1850	10	815
1863	22	1 539
1867	24	1 930
1876-77	25	2 263
1878-79	33	2 706
1879-80	36	2 618
1880-81	35	2 676
1881-82	34	2 691
1882-83	30	2 768
1883-84	34	3 043

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre de cours: Hommes	Nombre de cours: Femmes	Nombre d'auditeurs: Hommes	Nombre d'auditeurs: Femmes
1837	1	»	50	»
1850	4	3	355	160
1863	71	1	1 319	50
1867	199	3	4 669	64
1869	256	20	5 846	306
1872	231	25	4 737	429
1876-77	194	10	4 633	216
1879-80	217	32	5 024	445
1880-81	252	30	6 288	398
1881-82	236	38	5 697	513
1882-83	252	55	3 698	499
1883-84	229	43	4 004	376
1884-85	57	7	955	33

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1833 à 1885 inclusivement dans le département des Deux-Sèvres a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850.	242	brevets élément.	30	brevets supérieurs.
1851-1867.	204	— obligatoires,	25	— complets.
1868-1880.	352	— —	31	— facultatifs. ou complets
1881.....	76	— élémentaires,	10	— supérieurs.
1882.....	66	— —	26	— —
1883.....	45	— —	7	— —
1884.....	69	— —	10	— —
1885.....	67	— —	8	— —

Institutrices.

1836-1850.	34	brevets élément.	»	brevets supérieurs
1851-1867.	133	— obligatoires,	10	— complets.
1868-1880.	336	— —	25	— facultatifs ou complets.
1881.....	125	— élémentaires,		— supérieurs.
1882.....	99	— —	51	— —
1883.....	90	— —	9	— —
1884.....	143	— —	10	— —
1885.....	103	— —	15	— —

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans le département des Deux-Sèvres en 1877. En voici le tableau :

	Nombre de candidats.		Certificats obtenus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1877	398	105	260	88
1878	182	64	93	36
1879	197	69	118	40
1780	296	105	294	67
1881	364	161	250	94
1882	571	232	397	154
1883	770	443	508	276
1884	954	628	586	399

Résultats de l'instruction. — Les deux tableau- ci-dessous indiquent le degré d'instruction des conxscrits et des conjoints :

Nombre de conscrits sachant au moins lire, de 1827 à 1884 inclusivement.

ANNÉES	CONSCRITS			RANG du DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29	8 444	3 968	47.1	38e
1831-35	14 561	7 195	49.4	45e
1836-40	14 211	7 383	52.»	48e
1841-45	13 190	7 438	56.4	48e
1846-50	13 742	8 682	63.2	43e
1851-55	14 049	9 384	66.8	42e
1856-60	13 667	9 705	71.»	39e
1861-65	15 012	10 878	72.5	46e
1866-68	8 637	6 509	75.4	57e
1871-75	12 769	10 430	81.7	47e
1876-77	5 016	4 188	83.5	53e
1878	2 476	2 092	84.5	52e
1879	2 751	2 283	83.»	57e
1880	2 727	2 373	88.5	38e
1881	3 083	2 691	87.3	46e
1882	2 912	2 548	87.5	54e
1883	2 954	2 636	89.2	42e
1884	2 897	2 527	87.2	61e

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits était de 44.8 0/0; dans le département des Deux-Sèvres cette moyenne était de 47.1 0/0, soit 2.3 0/0 au-dessus de la moyenne générale. La classe de 1884, en portant l'instruction des conscrits dans le département des Deux-Sèvres à 87.2 0/0, réalise un progrès total de 40.1 0/0 pour la période de cinquante-cinq années qui s'est écoulée de 1829 à 1884, soit un progrès annuel de 0.73 0/0, tandis que pour toute la France le progrès a été durant la même période de 0.79 0/0.

Le département des Deux-Sèvres, qui occupait le 38e rang pour le degré d'instruction des conscrits en 1827-1829, se trouve être en 1884 au 61e.

Nombre de conjoints sur 100 *ayant signé leur acte de mariage.*

Années	Hommes	Femmes	Hommes et Femmes
1854-55	68.9	33.»	51.»
1856-60	66.4	30.7	48.5
1861-65	65.9	34.1	50.»
1866-70	67.»	38.8	52.8
1871-75	74.4	46.9	60.6
1876-77	74.1	54.»	64.»
1878	75.2	58.3	66.8
1879	78.2	66.2	72.2
1880	84.2	65.8	75.»
1881	79.7	60.5	70.1
1882	81.8	70.»	75.9

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire pour les trente dernières années, de 1855 à 1884 :

ANNÉES	RÉTRIBUTION SCOLAIRE A PART.	TOTAL des RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire.	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'État.
1855..	130 041	53 284	26 861	38 133
1856..	141 110	54 105	26 073	38 182
1857..	146 967	75 547	21 908	38 327
1858..	174 361	53 535	22 491	33 003
1859..	171 315	55 450	23 765	30 826
1860..	177 956	56 347	24 719	30 500
1861..	180 778	59 903	25 799	30 102
1862..	181 551	58 959	26 948	27 997
1863..	190 241	64 356	26 880	29 378
1864..	197 566	65 801	20 796	33 855
1865..	195 535	69 749	24 566	39 004
1866..	200 118	72 705	28 280	33 140
1867..	198 952	71 308	23 954	41 063
1868..	232 011	80 818	46 295	83 390
1869..	243 305	92 085	37 936	123 214
1870..	236 019	89 746	35 436	126 138
1871..	217 929	100 140	34 221	151 981
1872..	241 911	58 646	33 867	168 301
1873..	245 671	98 837	29 876	184 648
1874..	254 162	95 359	35 159	187 297
1875..	273 076	107 135	36 709	171 812
1876..	290 874	130 755	45 898	144 418
1877..	299 814	145 056	62 077	146 947
1878..	286 827	153 568	56 124	190 770
1879..	255 674	153 048	55 668	238 967
1880..	203 183	171 009	75 009	316 746
1881..	105 226	177 278	57 499	494 037
1882..	Gratuité	97 324	27 611	791 592
1883..	»	149 681	17 309	789 195
1884..	»	98 739	2 940	860 208

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de 10fr,32, soit 0fr,85 au-dessus de la moyenne générale, qui était à la même date de 9fr,47. En 1876, cette dépense était de 15fr,42, la moyenne générale étant de 17fr,83. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le département des Deux-Sèvres était de 17fr,88, tandis que la moyenne générale était de 21fr,77.

État actuel de l'instruction primaire. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département des Deux-Sèvres pendant l'année scolaire 1884-1885.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 777 (648 écoles publiques et 129 écoles libres). 1 commune seulement est entièrement dépourvue d'école. 40 communes de plus de 500 habitants n'ont pas d'école publique de filles; ce nombre était de 65 en 1882. Sur les 777 écoles primaires du département, il y a 605 écoles laïques (268 écoles de garçons, 210 de filles et 127 mixtes) et 172 écoles congréganistes (25 de garçons, 141 de filles et 6 mixtes).

Division des écoles de toute nature d'après le nombre de classes qu'elles possèdent.

	Publiques	Libres
Écoles à 1 classe	387	38
— à 2 classes	202	61
— à 3 —	34	20
— à 4 —	16	5
— à 5 —	9	3
— à 6 —	»	2
— à 7 —	»	»
— à 8 — et au-dessus	»	»
Totaux	648	129

Division des classes publiques d'après le nombre des élèves qu'elles reçoivent :

Classes de 50 élèves et au-dessous...	642,	soit	69.9 0/0
— de plus de 50 élèves.......	140,	—	15.3 0/0
— — de 60 —	89,	—	9.7 0/0
— — de 70 —	26,	—	2.8 0/0
— — de 80 —	21,	—	2.3 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont 82,8 0/0, 10,8 0/0, 4,1 0/0, 1,4 0/0, 0,9 0/0. D'où il résulte que sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le département se trouve dans une situation inférieure à la moyenne générale.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1884-1885 sont au nombre de 60 816 (au lieu de 59 818 en 1883-1884). Ce nombre peut se décomposer en :

Élèves des écoles publiques..........	51 358	60 816
— — libres...............	9 458	
Garçons............................	33 043	60 816
Filles.............................	27 773	
Élèves des écoles laïques............	46 229	60 816
— — congréganistes......	14 587	
Élèves des écoles de garçons........	27 681	60 816
Élèves des écoles de filles..........	24 125	
Élèves des écoles mixtes...........	9 010	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 60 816 pour 44 984. De plus, les états de situation des écoles maternelles accusent l'inscription de 352 enfants de plus de 6 ans, et les classes primaires des établissements d'enseignement secondaire en contiennent 370, soit, au total, 45 706 enfants d'âge scolaire inscrits dans les établissements de toute nature. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département des Deux-Sèvres serait de 43 423, d'où il résulterait un excédent de 2 323 inscrits de 6 à 13 ans sur les recensés du même âge.

Cet excédent n'a rien d'exagéré; il laisse croire, au contraire, à de grosses lacunes d'inscriptions et de fréquentation que font ressortir les enquêtes scolaires des 4 avril 1884 et 10 fevrier 1885, dont nous donnons ci-dessous les chiffres pour les écoles publiques, les seules où aient pu s'exercer ces enquêtes :

	Enfants d'âge scolaire		
	Inscrits	Présents	Présents p. 100
4 avril 1884...............	33 473	29 434	87.9
10 février 1885.............	35 613	32 025	89,9

soit, en moyenne générale 89 0/0 présents ou fréquentants sur 100 inscrits et 11 absents. Si on applique cette réduction de 11 0/0 au total des enfants d'âge scolaire inscrits sur les établissements de toute nature, on les ramène à 40 679, chiffre inférieur de 2 744 au nombre des enfants recensés.

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1885 :

	Nombre de candidats	Nombre de certificats obtenus
Garçons..................	996	678
Filles...................	650	461
Totaux......	1 646	1 141

Le nombre des certificats obtenus représente 6,1 0/0 du total des élèves en âge de concourir, inscrits dans les écoles primaires publiques et libres. Pour toute la France, cette proportion est de 8,9 0/0.

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1884-1885 un effectif de 1225 maîtres ou maîtresses, dont nous donnons le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques.

	Instituteurs		Institutrices	
	laïques	congr.	laïques	congr.
Titulaires avec brevet supérieur..........	49	»	18	1
Titulaires avec brevet élémentaire.........	343	7	183	27
Titulaires sans brevet.	»	»	»	20
Adjoints brevetés......	146	4	73	26
— non brevetés..	»	3	»	18

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs		Institutrices	
	laïques	congr.	laïques	congr.
Titulaires brevetés....	2	17	10	61
— non brevetés.	»	1	»	43
Adjoints brevetés.....	1	19	17	59
— non brevetés.	»	10	»	67

L'effectif du personnel enseignant des écoles publiques primaires et maternelles subit une perte annuelle de 2,5 0/0. Dans le département des Deux-Sèvres cette perte est de 2 0/0. En voici le détail pour ces deux dernières années :

		Années.	
		1884	1885
Instituteurs	révoqués........	2	2
	démissionnaires..	2	2
	décédés..........	3	1
	retraités.........	10	7
Institutrices, directrices et sous-directrices d'écoles maternelles	révoquées........	»	»
	démissionnaires..	1	4
	décédées........	3	1
	retraitées........	»	»
	Total.....	38	

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1885 est résumée dans le tableau ci-dessous :

Nombre et nature des immeubles scolaires.

	Appartenant aux communes.	Prêtés.	Loués.	Total.
Écoles de garçons.	198	3	9	210
Écoles de filles....	107	25	48	180
Écoles mixtes.....	95	1	34	130
Groupes scolaires....	62	»	2	64
Totaux......	462	29	93	584

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 149 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées pour loyers de maisons d'école s'élève à 6 936 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'État à diverses communes du département des Deux-Sèvres pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les neuf dernières années, est le suivant :

	Nombre des communes	Subventions de l'État
1877..........................	4	17 200 fr.
1878..........................	25	120 500
1879..........................	81	250 880
1880..........................	113	298 190
1881..........................	100	261 490
1882..........................	46	178 960
1883..........................	106	842 885
1884..........................	59	549 920
1885..........................	17	201 420
Totaux......	551	2 721 445 fr.

Ecoles maternelles. — Le département compte, en 1885, 33 écoles maternelles (18 publiques et

15 libres). Sur les 18 écoles maternelles publiques, 9 sont dirigées par des directrices laïques et 9 par des directrices congréganistes. Une seule directrice laïque n'est pas munie du certificat d'aptitude; parmi les 9 directrices congréganistes, 5 sont dans ce cas. Sur les 15 écoles maternelles libres, 1 est dirigée par des laïques et 14 par des congréganistes; 9 directrices congréganistes n'ont pas de titres de capacité. Les directrices publiques laïques sont secondées par 8 sous-directrices, toutes pourvues d'un titre de capacité; les directrices publiques congréganistes sont secondées par 4 sous-directrices, dont 1 sans titre de capacité. On trouve également 3 sous-directrices d'écoles maternelles libres congréganistes, dont 2 sans titre de capacité.

Les écoles maternelles ont reçu pendant l'année 1884-1885 3 046 élèves (3 403 en 1883-1884), répartis comme suit :

Écoles maternelles publiques......	laïques..	926	2 121	3 046 élèves.
	congrég.	1 195		
Écoles maternelles libres........	laïques..	9	925	
	congrég.	916		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 1316.

Écoles normales. — Le département des Deux-Sèvres possède deux écoles normales primaires, une pour les instituteurs et une pour les institutrices.

L'école normale d'instituteurs a été fondée à Parthenay en 1835. C'est une des écoles rares normales n'ayant pas pour siège le chef-lieu du département. Elle contient actuellement 50 élèves-maîtres, auxquels l'enseignement est donné par 7 professeurs titulaires ou chargés de cours et 6 maîtres auxiliaires.

L'école normale d'institutrices, créée en 1882 par application de la loi du 10 août 1879, a son siège à Niort. Elle contient actuellement 42 élèves-maîtresses, auxquelles l'enseignement est donné par 6 maîtresses titulaires ou chargées de cours et 4 maîtresses auxiliaires.

Écoles primaires supérieures. — Le département des Deux-Sèvres possédait, à la date du 1er janvier 1885, les établissements d'enseignement primaire supérieure ci-après :

	NOMBRE d'établissements	de maîtres.	d'élèves.	
Écoles prim. sup. publ. de garçons	1	9	49	Dont 7 boursiers.
Cours comp. publ. de gar.	3	7	79	— 7 —
École prim. sup. publ. de filles	1	7	49	— 7 —
Cours compl. publ. de filles	2	4	41	— 3 —

Bibliothèques scolaires et bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1886 :

Bibliothèques scolaires.............	377
Nombre de livres de lecture........	36 096
— de prêts en 1884........	34 983
Bibliothèques pédagogiques.........	26
Nombre de volumes..................	4 114

En 1863, le département ne possédait que 130 bibliothèques scolaires contenant ensemble 7 090 volumes de toute nature.

Caisses des écoles. — 244 caisses des écoles fonctionnent en 1886 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1885 :

Recettes de l'exercice 1885................	24 245 fr.
Dépenses....................................	15 347
Somme en caisse à la clôture de l'exercice.	8 898 fr.

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le département ne possédait que 6 caisses de ce genre, dont l'actif était en 1881, de 669 francs.

Caisses d'épargne scolaires. — Elles existent dans le département depuis 1875. Voici leur situation en 1879 et en 1886 :

Années.	Nombre de caisses.	Nombre de livrets.	Sommes inscrites à ces livrets.
1879..........	74	901	19 550 fr.
1886..........	90	1 371	43 507 fr.

Société de secours mutuels. — La Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1867, est en voie de prospérité. Elle ne comptait en 1879 que 302 membres et un actif qui n'atteignait pas 24 000 francs. Elle compte en 1886 364 membres, et son actif s'élève à 47 379 francs.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin scolaire* du département des Deux-Sèvres, dont la fondation remonte à 1869, paraît suivant les besoins du service, en format petit in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques, dont il devient la propriété, et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général.

SEXES (Coéducation des). — On appelle ainsi le système qui consiste à réunir les garçons et les filles dans la même école et dans la même classe, et à leur donner ensemble une éducation identique. Ce système est à peine toléré dans certains pays; il est librement admis dans d'autres, et préféré dans quelques-uns. En France, on le trouve, chose remarquable, aux deux extrémités de la hiérarchie scolaire; en effet, outre les écoles maternelles, il y a dans nos campagnes quelques milliers d'écoles primaires mixtes, et d'autre part les femmes sont admises à suivre les cours des facultés de médecine, de la Sorbonne et du Collège de France. Mais c'est, dans l'un et dans l'autre cas, la nécessité seule qui rend la chose admissible, parce qu'il est impossible de créer des établissements particuliers pour chaque sexe. Partout ailleurs les sexes sont strictement séparés dans nos écoles publiques; la loi défend même aux particuliers d'ouvrir des écoles mixtes, à moins d'autorisation spéciale.

Dans les pays de race germanique et d'éducation protestante, au contraire, où les femmes jouissent d'une plus grande indépendance et où les sexes se mêlent plus librement, les écoles mixtes sont nombreuses. Dans plusieurs régions de l'Allemagne et de l'Angleterre, dans la plus grande partie de la Suisse, en Hollande et dans les pays scandinaves, presque toutes les écoles du degré primaire sont mixtes; partout l'on se montre satisfait de ce système et l'on ne paraît pas songer à en changer.

Mais dans ces mêmes pays, les sexes sont, sauf de rares exceptions, séparés dans les écoles secondaires et dans les écoles primaires supérieures, c'est-à-dire dès que les enfants atteignent dix ou douze ans.

Ce n'est que dans certaines colonies anglaises, et surtout aux États-Unis, que l'on rencontre la coéducation à tous les âges et à tous les degrés, depuis l'école enfantine jusqu'à l'école normale et à l'université, et c'est là qu'il faut l'étudier

pour se rendre un compte exact de l'influence qu'elle peut exercer.

Aux États-Unis même, toutes les écoles ne sont pas mixtes : on rencontre constamment les deux systèmes, ainsi que tous les intermédiaires.

Les écoles rurales, à peu près sans exception, sont mixtes; il en est de même de presque toutes les écoles publiques du degré élémentaire dans les villes, de la grande majorité des écoles publiques intermédiaires, et d'un grand nombre d'écoles primaires supérieures, d'écoles normales, d'établissements d'instruction secondaire, supérieure ou professionnelle. La séparation des sexes se rencontre surtout dans les écoles libres; les écoles primaires catholiques en particulier la pratiquent presque exclusivement ; mais elle domine aussi, quoique avec des exceptions nombreuses et croissantes, dans les écoles publiques du degré supérieur (*high schools*), dans les écoles normales, dans les collèges et dans les universités. Enfin, si l'on examine la distribution géographique des écoles mixtes, on reconnaît qu'elles sont nombreuses dans la Nouvelle-Angleterre et surtout dans l'Ouest, c'est-à-dire dans les États en général les plus progressifs.

Quelles sont les raisons qui ont fait adopter la coéducation par les Américains ?

A l'origine, c'est la nécessité qui l'impose dans les endroits peu peuplés, là où les enfants sont trop peu nombreux pour qu'il soit possible d'avoir des écoles séparées. Là même où il n'y a pas nécessité absolue, le mélange des sexes permet soit de réaliser d'importantes économies, soit d'obtenir une meilleure distribution des enfants : par exemple, si une localité peut avoir un instituteur et une institutrice, on confiera au premier les enfants les plus avancés, à la seconde la classe enfantine, au lieu de les diviser en garçons et en filles. Ce sont ces raisons qui ont généralement amené la fondation des écoles mixtes; elles se sont perpétuées ensuite, non sans soulever d'assez vives réclamations de la part d'un certain nombre d'éducateurs distingués. C'est surtout en 1871, en 1877 et en 1884 que la question de la coéducation a été discutée à fond; en 1871, il s'agissait de savoir si les jeunes filles seraient admises à l'université Cornell; en 1877, si on leur ouvrirait les portes de l'école latine de Boston; en 1884, si on les exclurait du collège Adelbert (Ohio). Les partisans de la coéducation eurent gain de cause dans le premier cas, furent vaincus dans le second et l'emportèrent de nouveau dans le troisième.

D'après les adversaires de l'éducation en commun, les inconvénients de ce système sont de trois sortes : intellectuels, physiques et moraux.

Il est bien certain, en effet, que certaines études, si elles sont également accessibles aux deux sexes, ne leur sont pas également utiles. On se demande, par exemple, en voyant les jeunes filles américaines se livrer à l'étude du grec et de la trigonométrie et négliger la couture, la comptabilité et l'économie domestique, si c'est pour elles le meilleur moyen de se préparer à l'accomplissement de leurs devoirs de femmes?

Toutefois, on ne peut pas dire que ce soit là une objection péremptoire à opposer à l'éducation mixte, car rien n'empêcherait de réunir les enfants pour certains cours et de les séparer pour d'autres. L'introduction du travail manuel dans quelques écoles américaines, où les garçons travaillent le bois et le fer, pendant que leurs compagnes apprennent à coudre et à tricoter, montre bien quelle devrait être la solution de la difficulté. Mais il faut avouer que les Américains ne s'en inquiètent pas assez. Préoccupés à juste titre de donner aux femmes des facilités de s'instruire égales à celles dont jouissent les hommes, ils oublient volontiers que l'égalité n'est pas identité et qu'une jeune fille peut avoir une éducation aussi complète en son genre qu'un jeune homme sans avoir parcouru exactement le même cercle d'études.

En revanche, un certain nombre d'entre eux se demandent avec inquiétude si la santé des jeunes filles ne souffre pas de la nécessité où elles se trouvent de lutter avec les garçons. Elles parviennent, il est vrai, à égaler, souvent à surpasser ces derniers dans leur travail; mais n'est-ce pas par l'effet d'un excès d'application, d'une excitation nerveuse et malsaine, qui produira plus tard de déplorables effets? Et ne faut-il pas attribuer à cette cause la détérioration de la santé des femmes américaines? Telles sont les questions posées, il y a quelques années, par le Dr Clarke.

Les partisans de l'éducation mixte répondent, avec raison, croyons-nous, que la somme de travail imposée aux élèves américains (cinq heures par jour au maximum), n'est pas de nature à fatiguer des jeunes filles bien portantes. S'il est vrai que la santé de quelques-unes en souffre, il suffirait, pour y remédier, de réduire quelque peu les occupations mondaines, de développer l'habitude des exercices physiques et surtout de changer le déplorable régime d'alimentation.

Les objections morales seraient en France les plus sérieuses; elles sont presque nulles aux Etats-Unis : au contraire, ce sont des raisons morales qu'on invoque pour défendre le régime de l'école mixte. Les Américains pensent qu'en apprenant à se connaître et à se voir de bonne heure, les enfants évitent les inconvénients que présente ailleurs le moment où ils entrent dans la vie; ils estiment que les jeunes gens gagnent ainsi en moralité, en douceur, en générosité, que les jeunes filles y prennent plus de sérieux, de sang-froid, de raison, sans rien y perdre, au contraire, en retenue et en modestie. « Dans les campagnes surtout, disent-ils, où les élèves sont frères et sœurs, cousins ou voisins, les influences bienfaisantes de la famille se continuent à l'école ; les élèves plus forts ou plus âgés protègent et conseillent ceux qui sont plus jeunes ou plus faibles. Sous ce régime simple et salutaire, les garçons deviennent moins rudes et moins grossiers, les filles acquièrent plus de courage et de franchise. Les jeunes gens sont à l'école de cinq à six ans jusqu'à seize ans au moins, moment où commencent les devoirs de la vie active. Ainsi, simplement et naturellement, les enfants de ce pays deviennent des hommes et des femmes qui se connaissent mieux et se respectent plus que ne paraissent le faire ceux des autres pays. La morale publique et privée est des plus satisfaisantes dans les campagnes des Etats-Unis. » (*Circulars of Education*, 1883).

Et si enfin des attachements naissent entre un jeune homme et une jeune fille, ne vaut-il pas mieux que ce soit « sous l'influence salutaire de la règle de l'école, où tous deux s'efforcent d'atteindre un noble but, le développement de leurs facultés intellectuelles, qu'au milieu des lumières éblouissantes et des parfums enivrants de la salle de bal ? »

Sans prétendre nous prononcer sur une aussi grave question, nous avouerons avoir été frappé, aux Etats-Unis, de l'aspect charmant des écoles mixtes, véritables grandes familles où règne, avec la plus entière liberté, une parfaite convenance, et qui contraste agréablement avec celui de nos internats européens. En tout cas, les raisons que nous avons données paraissent concluantes à la majorité des Américains, et chez eux le système de la coéducation, parti de l'école élémentaire, envahit peu à peu l'ensemble de l'enseignement; il se développe sans concurrence dans l'Ouest, et dans peu d'années, si le mouvement continue, il sera seul en vigueur aux Etats-Unis. Il n'y a rien là que de naturel : dans tous les pays du monde, en effet, l'école est et doit être l'image de la société. Là où

celle-ci sépare soigneusement les deux sexes, l'école mixte serait un non-sens; là où ils se mêlent librement, elle constitue le mode d'éducation normale. La coéducation serait difficile en France, impossible en Italie ou en Espagne; elle est naturelle à des degrés différents en Suisse, en Hollande et dans le Nord, elle doit nécessairement triompher dans une démocratie protestante comme l'Amérique. [Paul Passy.]

On trouvera d'autres détails sur la coéducation des sexes à l'article *États-Unis*, p. 935.

SICARD (L'abbé). — Roch-Ambroise-Cucurron Sicard naquit le 20 septembre 1732 au Fousseret, chef-lieu de canton de l'arrondissement de Muret, dans le département de la Haute-Garonne. Ordonné prêtre à Toulouse, il fit partie du clergé de Bordeaux, et l'archevêque, Mgr de Cicé, l'envoya à Paris pour y apprendre auprès de l'abbé de l'Épée * l'art d'instruire les sourds-muets. De retour à Bordeaux, il ouvrit une école de sourds-muets dans laquelle l'un de ses élèves, nommé Massieu, se fit remarquer par son intelligence. Il reçut les titres de vicaire général de Condom et de chanoine du chapitre de Bordeaux, et fut nommé membre de l'Académie de cette dernière ville.

L'abbé de l'Épée étant mort le 23 décembre 1789, l'abbé Sicard fut appelé à la direction de l'école que la loi des 21-27 juillet 1791 érigea en institution nationale.

Le 26 août 1792, l'abbé Sicard fut arrêté sous l'inculpation d'avoir donné asile à des prêtres réfractaires. Le lendemain, l'élève Massieu, qui avait suivi l'abbé Sicard à Paris, présenta en son nom et au nom des condisciples qui l'accompagnaient une pétition dans laquelle il disait à l'Assemblée nationale : « Citoyen président, rends Sicard à ses enfants; c'est lui qui nous a appris ce que nous savons; sans lui nous serions comme des animaux. Depuis qu'on nous l'a ôté, nous sommes tristes et chagrins. »

L'abbé Sicard ne fut rendu à la liberté qu'en 1794; il reprit la direction de son établissement et fut chargé d'un cours à l'École normale; il eut aussi une chaire au lycée national.

Lors de la création de l'Institut de France, il fit partie d'abord de la section de grammaire générale, et, plus tard, de la classe de littérature. Sa collaboration aux *Annales religieuses, politiques et littéraires* porta ombrage au Directoire. Condamné à la déportation après le 18 fructidor, il se réfugia dans le faubourg Saint-Marceau, et occupa les loisirs de cette retraite à composer sa *Grammaire générale* et son *Cours d'instruction d'un sourd-muet de naissance*. Le gouvernement consulaire le rendit à ses fonctions.

Le samedi 25 février 1805, le pape Pie VII, qu'accompagnaient cinq cardinaux, des prélats romains et des évêques français, visita l'institution des sourds-muets de Paris. Mlle de Saint-Ceran complimenta le pape à haute voix, en langue française; Mlle Fanny Robert lui adressa des hommages en langue italienne.

L'abbé Sicard vit avec plaisir le retour des Bourbons. Pendant les Cent-Jours, craignant d'être inquiété, il partit pour Londres avec ses trois meilleurs élèves, Massieu, Clerc et Armand Godard. Il revint en France après Waterloo.

Sous la Restauration il continua ses fonctions comme directeur de l'institution des sourds-muets, jusqu'au moment où ses forces le trahirent. Il mourut le 10 mai 1822, à l'âge de quatre-vingts ans. [Martin Etcheverry.]

SICILIANI. — Pierre Siciliani, pédagogue italien, professeur de philosophie et de pédagogie à l'Université de Bologne, est né en 18 5, à Galatone, dans la Terre d'Otrante; il est mort à Florence le 30 décembre 1885.

Siciliani avait d'abord étudié la médecine aux universités de Naples et de Pise. Mais des études médicales, il passa bien vite, par une évolution naturelle, aux études philosophiques, et celles-ci devaient le conduire elles-mêmes, dans les dernières années de sa vie, aux études pédagogiques. Dès 1862 il publiait un premier ouvrage, intitulé *De la loi historique et du mouvement philosophique de la pensée italienne*. Il devint à cette époque professeur de philosophie au lycée Dante à Florence, et de là, en 1867, il fut envoyé à l'université de Bologne dans la chaire de philosophie, où il a professé jusqu'à son dernier jour.

Grâce à l'esprit d'initiative de Siciliani, et sous son impulsion ardente, la chaire de philosophie de l'université de Bologne était devenue, dans ces dernières années, tout autre chose qu'un cours théorique d'enseignement supérieur, voué aux spéculations générales : c'était un foyer d'études pratiques, un centre de rénovation pédagogique, un rendez-vous de professeurs de tout ordre. Siciliani ne se contentait pas de parler devant un auditoire de curieux : il avait de véritables élèves, qui travaillaient sous sa direction, qu'il conviait à des exercices scolaires, à des devoirs écrits, à des conférences, à des travaux pratiques. En lui adressant les derniers adieux sur sa tombe, son collègue Giosué Carducci a pu lui rendre ce précieux hommage : « Ils venaient, maîtres et maîtresses, de toutes les Romagnes et de la province de Ferrare, du fond de la Polésine, des collines de Vérone, des plaines de Mantoue : de trente, de quarante, de soixante milles au loin : par les matinées glaciales de janvier, sous le soleil de juin, ils venaient pour l'entendre, pour travailler sous lui et avec lui. »

Mais Siciliani ne s'est pas borné à exciter autour de sa chaire, par ses leçons et par ses cours, un véritable mouvement pédagogique. De très nombreux écrits témoignent aussi de la prodigieuse fécondité de son esprit. Il faisait paraître volume sur volume, et renouvelait sous mille formes la pensée maîtresse de sa vie, l'idée d'une pédagogie scientifique.

Voici la liste de ses principaux ouvrages, dont quelques-uns sont dédiés à des écrivains français, notamment à M. Fouillée, à M. Pérez, à M. G. Compayré : *Du renouvellement de la philosophie positive en Italie*, 1872; *Prolégomènes à la psychogénie moderne*, traduit en français par A. Herzen, 1880; *Discours pédagogiques*, 1880; *Sur l'enseignement religieux des enfants, d'après les principes de la philosophie scientifique*, 1881; *Réforme de l'enseignement de la pédagogie*, 1881; *La Révolution et la pédagogie moderne*, 1882; *Évêques et cardinaux*, 1882, livre de polémique écrit en réponse aux attaques dirigées contre l'enseignement de Siciliani par l'archevêque de Bologne et par l'évêque de Gênes, etc., etc. Notons enfin ses deux œuvres les plus importantes, qu'il a plusieurs fois remaniées et rééditées : l'*Histoire critique des doctrines pédagogiques dans leurs relations avec les sciences politiques et sociales*, et *la Science de l'éducation*.

Ce qui recommande surtout ces divers travaux, c'est la préoccupation constante de donner à la pédagogie une base scientifique. La pédagogie était pour Siciliani la première des sciences, « la science par excellence du dix-neuvième siècle ». Il en parlait, non seulement en érudit, en chercheur, mais aussi en apôtre enthousiaste. Quelques-unes de ses idées sont contestables, mais ce qui ne l'est pas, c'est l'ardeur et la générosité de ses sentiments, l'extraordinaire vivacité de son caractère. Ce n'est pas lui qui risquait d'être jamais atteint de cette maladie dont Tocqueville disait : « La plus grande maladie de l'âme, c'est le froid. »

Par quelques-unes de ses doctrines et par les

tendances générales de son esprit, Siciliani appartenait à l'école positiviste. Il avait étudié de très près les travaux des psychologues anglais contemporains, et professait un vif enthousiasme pour leurs recherches expérimentales et scientifiques. Mais son esprit indépendant et original ne se laissait pourtant pas emprisonner dans les formules sèches et étroites du positivisme. Comme tous les Italiens, il mêlait un peu de poésie à la science et ne se refusait pas à admettre le sentiment de l'infini. Il mettait au premier rang, dans son credo philosophique, la notion de ce qu'il appelait « la sainte personnalité humaine ». Il n'était pas, tant s'en faut, un fataliste. Il croyait à un concept positif de la liberté. La question du libre arbitre, c'est-à-dire de la responsabilité personnelle de chaque individu, était à ses yeux « la question de vie ou de mort de la pédagogie », et il y répondait par l'affirmative. Il voulait l'école laïque, mais non pas pour cela irréligieuse. « Fondée sur les principes de la science, elle sera, disait-il, une école naturellement et rationnellement religieuse. » Il avait enfin le souci de l'idéal, et conviait aux plus nobles aspirations la « démocratie individualiste », dont il arborait le drapeau.

Les livres de Siciliani, quel qu'en soit le mérite, restent néanmoins inférieurs à ce qu'était l'homme lui-même, qui aura valu surtout par son zèle communicatif, par son ardeur pratique, par le mouvement pédagogique qu'il a excité autour de lui, mouvement qui lui survivra, grâce aux disciples ou aux émules que la passion contagieuse dont il était animé avait su grouper autour de lui. Ce n'est pas seulement en Italie que Siciliani a laissé des regrets. Très bien informé lui-même de tout ce qui se passait à l'étranger, il avait témoigné bien des fois de ses propres sympathies pour la France, pour la philosophie et la pédagogie françaises; et nous ne doutons pas que plus d'un nom français ne s'inscrive dans la liste des souscripteurs au monument que les élèves et les amis de Siciliani projettent d'élever à sa mémoire.

[Gabriel Compayré.]

SIEYÈS. — Emmanuel Sieyès, né à Fréjus en 1748, fut destiné par sa famille à l'état ecclésiastique. Lorsqu'il eut achevé ses études au séminaire de Saint-Sulpice, il fut pourvu d'un canonicat (1775), puis devint vicaire général de l'évêché de Chartres (1784). Mais il n'eut jamais du prêtre que l'habit; il ne voulut ni prêcher ni confesser; ses opinions étaient celles d'un philosophe, ses sentiments ceux d'un citoyen. A la veille des élections aux États généraux, en 1788, il se fit connaître par sa fameuse brochure sur le tiers état, qui lui valut une immense popularité; et malgré sa qualité d'abbé, il fut élu comme l'un des représentants du tiers pour la ville de Paris. A l'Assemblée nationale, où il arrivait précédé d'une réputation d'oracle politique, il n'exerça pas l'influence qu'on eût pu attendre de sa renommée; on rendait hommage à son talent, on vantait la profondeur de ses conceptions; mais on ne suivait pas ses conseils. Il présenta un projet de constitution qui parut chimérique, et que le comité s'empressa d'écarter. En février 1791, on voulut le nommer évêque constitutionnel de Paris : mais il informa l'assemblée électorale qu'il ne pourrait accepter cette fonction. Lorsque après la fuite du roi à Varennes l'idée d'une république fut mise en avant pour la première fois, Sieyès se prononça résolument pour la monarchie, comme la forme de gouvernement la plus propre à garantir la liberté. Ses opinions se modifièrent toutefois à la suite des trahisons du roi, et, lorsqu'il fut envoyé à la Convention par le département de la Sarthe, il était devenu républicain. Il siégea sur les bancs du centre, et vota pour la mort du roi. En mars 1793, il entra au Comité d'instruction publique. C'est de son rôle au sein de ce Comité que nous voulons dire ici quelques mots.

Quand l'élimination des chefs girondins eut mis fin aux luttes qui paralysaient la Convention, ce ne fut pas la Montagne qui saisit tout d'abord le pouvoir. Les hommes du Centre avaient subi avec quelque impatience la domination de la Gironde ; ils avaient aidé à la renverser; ils se présentèrent ensuite pour recueillir la succession du parti vaincu, et la Montagne les laissa faire. Le Comité de salut public était déjà entre leurs mains; ils s'installèrent dans les autres comités, et particulièrement dans celui d'instruction publique, où leurs principaux représentants furent Sieyès, Daunou et Lakanal.

L'ancien Comité d'instruction publique, auquel Chénier, Lanthenas et Romme avaient servi de rapporteurs (décembre 1792), avait adopté en principe le plan de Condorcet. Mais après avoir montré, au début, un vif désir de hâter l'organisation de l'enseignement national, il avait dû renoncer à obtenir que la Convention, absorbée par des intérêts plus pressants, les oubliât pour s'occuper des écoles. Aussi, pendant les cinq premiers mois de 1793, la question de l'instruction publique disparaît-elle de l'ordre du jour de l'Assemblée. Ce fut le Comité de salut public qui l'y replaça.

Le rôle du Comité de salut public était de prendre, en vertu de ses pouvoirs extraordinaires, les mesures que réclamait la sûreté générale. En venant, le 30 mai, proposer à la Convention un décret sur les écoles primaires, ce Comité plaçait donc la question de l'éducation nationale au nombre de celles dont la solution immédiate importait au salut de la patrie. La Convention décréta, sur sa proposition, qu'il y aurait une école primaire dans tous les lieux qui ont depuis quatre cents jusqu'à quinze cents individus. Un article supplémentaire disait : « Le projet de décret présenté par le Comité d'instruction publique sera mis à l'ordre du jour irrévocablement tous les jeudis. »

Mais le Comité d'instruction publique renouvelé après la journée du 2 juin, ayant des vues toutes différentes de celles de ses prédécesseurs, retira le projet de décret présenté en décembre 1792 par l'ancien Comité, et s'occupa à en préparer un autre. Sieyès en fut le principal inspirateur; tous les témoignages concourent à établir ce fait. Lorsque le nouveau plan eut été lu à la Convention le 26 juin par Lakanal, Hassenfratz le dénonça expressément au club des Jacobins comme « ayant pour père le prêtre Sieyès »; Sieyès lui-même publia, dans le *Journal d'instruction sociale* (nos 3, 5 et 6), une apologie du projet où il plaide en faveur des dispositions contestées avec une insistance et une chaleur qui décèlent l'auteur défendant son œuvre personnelle; enfin Lakanal, dans sa brochure intitulée *Lakanal à ses collègues*, se borna à reproduire les articles de Sieyès, qu'il substitua au texte de son propre rapport : marque de déférence donnée par le rapporteur du Comité à l'auteur véritable du projet.

Quelles raisons avaient déterminé Sieyès et ses collègues à abandonner le plan de Condorcet ? Ce n'était pas l'hostilité politique. Condorcet avait désapprouvé les mesures violentes prises par les Girondins en mai; il avait voté pour la suppression du comité des Douze ; il siégea à la Convention pendant tout le mois de juin, et ce n'est que le 8 juillet qu'il fut décrété d'accusation ; d'ailleurs plusieurs membres du nouveau Comité d'instruction publique, comme Daunou, étaient ses amis; Sieyès lui-même l'avait pour collaborateur au *Journal d'instruction sociale* (rédigé par Sieyès, Condorcet et Duhamel). Sur les questions d'instruction publique, les opinions différaient au sein du même parti, tandis que des hommes de partis

opposés se trouvaient réunis sur ce terrain pour la défense d'une idée commune. C'est ainsi que Romme et Grégoire, montagnards décidés, se montrèrent jusqu'au bout partisans du plan de Condorcet, et que Romme réussit même à le faire adopter, pendant un instant, au commencement de l'an II. Par contre, dès le mois de décembre 1792, nous voyons Durand-Maillane soutenir, comme le font Sieyès et Daunou en juin 1793, que les degrés supérieurs de l'enseignement doivent être abandonnés à l'industrie privée, « à toute la liberté du génie, des goûts et des moyens, » et protester contre « cette suite d'enseignements qui, sous le nom d'instituts, de lycées et de société nationale, va former dans la nation, et à ses dépens, une corporation formidable ; » et cette doctrine qu'on croirait propre aux hommes du Centre, nous la retrouvons professée en l'an II par des jacobins, par les rédacteurs du décret du 29 frimaire, qui veulent « proscrire à jamais toute idée de corps académique, de société scientifique, de hiérarchie pédagogique » ; ils disent, absolument comme Sieyès et Durand-Maillane, que la république ne doit à ses enfants que l'enseignement gratuit des connaissances nécessaires à tous, et que pour les connaissances supérieures il faut s'en rapporter à l'industrie particulière.

Les raisons qui firent écarter, en juin 1793, le projet de Condorcet, purent être de diverse nature ; mais il en est une qui nous semble avoir dû être prépondérante : Sieyès, homme à systèmes, ne pouvait pas accepter un plan conçu par un autre ; il voulut en donner un de sa façon.

Nous avons reproduit, à l'article *Convention* (pages 531-533), le texte des 43 premiers articles du *Projet d'éducation nationale*, que nous avons appelé, du nom des trois principaux membres du Comité d'instruction publique de juin 1793, le « projet Sieyès-Daunou-Lakanal » ; pour les deux derniers chapitres, relatifs aux bibliothèques et autres établissements d'instruction publique, et aux fêtes, nous nous sommes contenté d'une analyse. Le lecteur voudra bien se reporter aux pages indiquées.

Le programme des écoles primaires, tel qu'il est formulé dans le projet du 26 juin 1793, se distingue de celui que contenait le projet du 12 décembre 1792 (V. *Convention*, p. 523) en ce qu'il est plus développé, et qu'une place considérable y est faite à l'éducation physique, aux ouvrages manuels et à l'éducation civique. Sieyès commente ce programme en ces termes : « L'instruction, il faut en convenir, n'a guère été, jusqu'à ce jour, qu'un enseignement littéraire. Il fallait en agrandir la sphère, et lui faire embrasser la partie physique et morale de l'éducation, comme les facultés purement intellectuelles, les talents industriels et manuels, comme les talents agréables ; car la véritable instruction s'occupe de tout l'homme, et même, après avoir cherché à perfectionner l'individu, elle essaye d'améliorer l'espèce. » (*Journal d'instruction sociale*, n° 3).

Nous avons déjà reproduit (V. *Convention*, p. 534) le remarquable passage où Sieyès compare le législateur, en matière d'éducation, à un architecte chargé de donner de l'eau à une ville : il construit la machine hydraulique, mais ce n'est pas lui qui fait l'eau ; de même ce n'est pas au législateur à déterminer les méthodes, à fixer les connaissances ou les vérités : « ce travail appartient à ce qu'il y a de plus libre sur la terre, à l'esprit humain, dont les progrès sont incalculables. » A la même page, on verra quelles sont les raisons qu'il donne pour ne faire entretenir par la république que des écoles primaires, et pour laisser à l'industrie particulière le soin de créer les degrés supérieurs d'enseignement. Les mêmes raisons furent aussi développées par Daunou dans son *Essai sur l'instruction publique* (V. p. 535).

Nous savons, par Daunou, que le chapitre consacré aux fêtes était, de tous ceux du projet, celui auquel Sieyès tenait le plus, où il avait le plus mis du sien. Ce chapitre fut aussi l'un de ceux qui prêtèrent le plus à la critique et à la raillerie. On reprocha à Sieyès « de vouloir faire des jeunes Français des pantins, des chanteurs et des danseurs » ; on fit des gorges chaudes de la « fête des animaux compagnons de l'homme ». Sur ce dernier point, Sieyès se défendit en prêtant au bon Lakanal un mot devenu célèbre : « Le rapporteur du comité a répondu à des personnes qui lui disaient : Qu'est-ce donc que la fête des animaux? *Mes amis, c'est la vôtre.* » A deux reprises, dans le *Journal d'instruction sociale*, Sieyès revient sur ce sujet des fêtes, qu'avait déjà traité avant lui Rabaut* Saint-Etienne, et dont M.-J. Chénier* devait encore entretenir la Convention quelques mois plus tard. « On a compris, dit-il, les fêtes nationales dans le plan général de l'instruction publique. Rien n'est plus propre, en effet, que cette institution à moraliser les hommes, à les policer de plus en plus dans leurs relations sociales, et à leur inspirer, soit en particulier, soit en commun, une bonne émulation d'estime et de gloire, mère des progrès utiles. L'objet de ces différentes fêtes sera, comme celui de chaque partie de l'enseignement, développé dans de petits livres classiques faits exprès. Je ne sais, mais il me semble que, pour peu que l'enthousiasme et l'imagination française se prêtent aux jeux et aux fêtes que l'on propose, nous n'aurons bientôt plus rien à envier à l'ancienne Grèce. »

Un autre point du projet qui fut vivement attaqué, c'était l'institution d'une Commission centrale de l'instruction publique, dont les membres, au nombre de douze, renouvelés annuellement par tiers, devaient être nommés soit par le Conseil exécutif (dans la première rédaction du projet), soit par le Corps législatif, mais « sur une liste double présentée par la Commission elle-même ». On vit là un danger ; Hassenfratz montra que « dans le système du prêtre Sieyès, dix-huit ou vingt membres rouleraient perpétuellement sur eux-mêmes et formeraient ainsi une coterie particulière, un nouveau sommet d'aristocratie ». Sieyès, après avoir essayé de défendre le principe de la cooptation, comprit qu'il fallait céder sur ce point ; il déclara (*Journal d'instruction sociale*, n° 6) qu'il renonçait à convaincre des contradicteurs qui ne voulaient entendre à aucune raison. « C'est égal, dit-on, la Commission ne vaut rien. Je fais, en ce cas, ma meilleure réponse, puis, qu'elle est la dernière, et qu'elle me délivre ou de ma propre erreur, ou de celle des autres. Ça ne vaut rien, dites-vous ; eh bien, il n'y a qu'à effacer. »

Nous avons dit ailleurs (V. *Convention*, p. 533) comment le projet du 26 juin fut écarté dans la séance du 3 juillet. La Convention chargea une commission spéciale de six membres de lui présenter un nouveau plan, et le Comité d'instruction publique se trouva dessaisi de la question. Sieyès fut vivement affecté de son échec ; à partir de ce moment, il rentra dans le silence ; dès le mois suivant, il ne fait plus partie du Comité, soit qu'il en fût sorti volontairement, soit qu'il n'eût pas été réélu.

Pendant toute la période de la dictature montagnarde, Sieyès resta muet, comme la plupart des hommes du Centre. Dans une occasion seulement il fut amené à prendre la parole ; ce fut dans la journée de la « déprêtrisation » (17 brumaire an II). Tandis que Grégoire* annonçait sa résolution de rester évêque, Sieyès s'associa aux déclarations de Thomas Lindet, de Gay-Vernon, de Villars et autres prêtres du parti philosophique. « Mes vœux, dit-il, appelaient depuis longtemps

le triomphe de la raison sur la superstition et le fanatisme. Ce jour est arrivé; je m'en réjouis comme d'un des plus grands bienfaits de la République française. Quoique j'aie déposé, depuis un grand nombre d'années, tout caractère ecclésiastique et qu'à cet égard ma profession de foi soit ancienne et bien connue, qu'il me soit permis de profiter de la nouvelle occasion qui se présente pour déclarer encore, et cent fois s'il le faut, que je ne reconnais d'autre culte que celui de la liberté et de l'égalité, d'autre religion que l'amour de l'humanité et de la patrie. » Il annonça ensuite qu'il faisait abandon d'une pension viagère de 1000 livres dont il jouissait encore comme ancien bénéficiaire.

Après le 9 thermidor, lorsque le pouvoir fut tombé des mains de la Montagne à celles du Centre, on vit Sieyès rentrer en scène. Le 22 brumaire an III, il fut nommé, avec Lakanal, commissaire de la Convention près l'École normale nouvellement créée; mais il refusa sa nomination et fut remplacé par Deleyre. Cinq jours plus tard, il eut la satisfaction de voir la Convention reprendre, sur le rapport de Lakanal, son ancien projet du 26 juin 1793, et le substituer au décret du 29 frimaire an II (décret du 27 brumaire an III sur les écoles primaires); il est vrai que deux parties essentielles du plan Sieyès, le chapitre relatif à la Commission centrale et le chapitre des fêtes, furent sacrifiés. Tel qu'il fut voté, ce décret du 27 brumaire constituait une législation très acceptable de l'instruction primaire, bien supérieure à celle que Daunou fit décréter l'année suivante. En pluviôse an III, Sieyès publia une brochure où il justifiait son mutisme pendant la crise de l'an II par cette sentence : « L'opinion publique était alors dans le silence. » Le mois suivant, il fut élu membre du Comité de salut public en remplacement de Carnot; ce fut lui qui fit voter la loi dite « de grande police » (1er germinal), qui instituait la peine nouvelle de la déportation, ou, comme on l'appela alors, de la « guillotine sèche ». Après l'adoption de la constitution de l'an III, à laquelle il n'eut point de part et qu'il désapprouvait, il refusa de faire partie du Directoire.

Le reste de la carrière politique de Sieyès ne nous appartient pas. Rappelons seulement qu'il siégea au Conseil des Cinq-Cents, dont il fut président après le 18 fructidor; qu'il devint membre du Directoire en l'an VII, avec le dessein avoué de renverser la constitution; qu'il s'associa à cet effet avec Bonaparte; mais que, joué par celui-ci, il fut écarté du pouvoir après le coup d'État du 18 brumaire. Devenu plus tard sénateur et comte de l'empire, il fut banni à l'époque de la seconde Restauration, se réfugia en Belgique, rentra en France en 1830, et mourut à Paris le 20 juin 1836, à l'âge de quatre-vingt-huit ans.

[J. Guillaume.]

SIGNES (Langage des). — On appelle ainsi, dans l'instruction des sourds-muets, le *langage mimique* qui, au moyen de signes, représente des idées, indépendamment de toute expression phonétique donnée à ces idées dans une langue parlée. Il ne faut pas confondre le langage des signes avec la *dactylologie* *, c'est-à-dire avec l'emploi de l'alphabet manuel dans lequel chaque position différente des doigts représente une lettre. — V. *Sourds-muets*.

SIMON. — Jean-Frédéric Simon, grammairien allemand, fut dans sa jeunesse l'un des collaborateurs de Basedow * au Philanthropinum de Dessau. Il quitta cet établissement en 1776, en même temps Schweighäuser *, et ouvrit ensuite une école à Neuwied. Il vint plus tard se fixer en France, et occupa quelque temps la place de professeur d'allemand au Prytanée de Saint-Cyr. Il publia en 1801 des observations *Sur l'organisation des premiers degrés de l'instruction publique* (Paris, Levrault, 30 p.), où il expose les principes d'éducation de l'école philanthropiniste, et recommande la création d'écoles normales pour former de bons instituteurs. Le passage suivant de cette brochure offre un certain intérêt historique :

« Je parle d'après une expérience fâcheuse lorsque j'insiste sur l'inaptitude des savants du premier ordre à organiser les commencements de l'instruction; lié avec quelques membres du Comité d'instruction publique de la Convention nationale, j'essayai de leur faire sentir, il y a plus de six ans, la nécessité d'établir des écoles normales, pour former les instituteurs et créer un mode d'enseignement uniforme. J'eus le bonheur de persuader sans avoir celui d'être suffisamment compris. Les circonstances m'entraînèrent vers les frontières : ma proposition germa, mais elle ne produisit aucun des avantages que je m'en étais promis. En lisant le décret relatif à cet objet, je m'aperçus avec douleur que mon idée n'avait point été saisie, je m'empressai de l'observer au Comité, je représentai que l'établissement qu'on allait faire ne serait rien moins qu'une école normale, que les élèves y apprendraient tout, excepté ce qu'ils auraient dû principalement y apprendre, c'est-à-dire l'art d'enseigner la première jeunesse; que les Lagrange, les Volney, les Garat et autres professeurs de cette prétendue école normale, étaient les moins propres à tracer la marche pour l'enseignement des premiers degrés d'instruction publique; je prédis que cet établissement, qui a coûté des millions, qui nous a exposés à la risée des étrangers, ne procurerait d'autres fruits que celui de faire parler des savants du premier mérite devant des auditeurs la plupart incapables de les entendre. On a vu un peu plus tard que mes conjectures étaient fondées. Je leur fis observer que l'idée des écoles normales n'était pas une idée neuve; que ce n'était point la Révolution française qui l'avait fait naître, que ces écoles existaient dans la monarchie autrichienne depuis Marie-Thérèse, et que c'était dans ces établissements qu'il fallait chercher des modèles en ce genre; qu'en 1776 j'étais moi-même professeur d'une école normale en Allemagne. Mes observations arrivèrent trop tard : il est de la nature de l'homme de ne point reconnaître qu'il s'est trompé, de ne point aimer à revenir sur ses pas. D'ailleurs comment renoncer à un projet qu'on avait annoncé avec tant de faste, qu'on présentait à la France, à l'Europe, comme le moyen de rendre l'instruction générale?

» J'ai cru devoir rappeler ce fait, afin que le défaut de réussite de cette prétendue école normale ne décourage pas les premières autorités de la République, et n'influe pas d'une manière défavorable sur un plan qui est le fruit de plusieurs tentatives faites par différents amis de la jeunesse, sur un plan dont l'expérience a déjà fait sentir les avantages. »

Sous la Restauration, Simon devint professeur d'allemand du duc de Chartres, fils aîné du duc d'Orléans. Il mourut à Paris en 1829. Outre la brochure que nous venons de mentionner, on lui doit des *Notions élémentaires de grammaire allemande* (Paris, 1807, in-12), et un *Précis de grammaire générale* (Paris, 1819, in-8).

SIMULTANÉ (Enseignement). — L'enseignement, dans sa forme la plus générale, peut être individuel, mutuel ou simultané. De là trois modes qui se sont partagé et qui, à divers degrés, se partagent encore les écoles : le mode *individuel*, le mode *mutuel* et le mode *simultané*, auxquels les pédagogues ajoutent le mode *mixte*, qui est une sorte de moyen terme, de compromis entre les deux derniers. C'est de l'enseignement *simultané* que nous avons à parler ici.

Ainsi que l'indique la dénomination qui lui est

donnée, l'enseignement simultané consiste, comme *mode*, à ordonner l'école de manière que tous les élèves ou du moins une partie notable des élèves puissent recevoir ensemble l'enseignement sur les diverses parties du programme; comme *méthode*, à appliquer à chacune de ces matières la marche et les procédés que commande le mode adopté et qui en sont la conséquence. Il diffère de l'enseignement individuel en ce que la leçon est faite à plusieurs au lieu de n'être faite qu'à un seul; il diffère de l'enseignement mutuel en ce que les élèves le reçoivent directement du maître au lieu de le recevoir par l'intermédiaire de condisciples désignés et préparés à cet effet. On peut dire qu'il est aussi ancien que le monde: dès qu'un homme prit la parole pour éclairer ou persuader ses semblables, il les groupa autour de lui et s'adressa à la fois à tous ceux dont il pouvait être entendu.

Les savants et populaires professeurs qui, au moyen âge, sur la montagne Sainte-Geneviève, se voyaient entourés de nombreux disciples, firent de l'enseignement simultané; ceux qui leur succédèrent dans les chaires des collèges de l'Université en firent à leur tour. Seuls, les maîtres des petites écoles s'écartèrent de ces traditions. En présence d'un auditoire restreint, avec des enfants qui différaient notablement par l'âge, par le degré de développement intellectuel, par la position sociale, ces maîtres se crurent obligés de donner à chacun et séparément l'enseignement qui pouvait lui convenir. Ils prirent l'habitude de se tenir à leur bureau et d'y appeler leurs élèves à tour de rôle pour les faire lire, pour contrôler leur page d'écriture, de calcul, etc. Mais lorsque vint la généreuse pensée d'instruire les masses, de donner même aux enfants les plus pauvres la somme de connaissances jugée nécessaire à tous, et cela avec un nombre restreint de maîtres, il fallut songer à grouper les auditeurs et à les mettre à même de recevoir en commun des enseignements au moins à la portée du grand nombre. C'est ainsi que procéda J.-B. de la Salle*. Il confia à chacun de ses maîtres une classe tout entière, divisée au plus en trois groupes (les faibles, les médiocres, les forts), qu'ils devaient exercer successivement sur les matières inscrites dans leur programme.

L'application du mode simultané aux *petites écoles*, aux écoles *primaires*, comme nous disons aujourd'hui, malgré l'économie de temps et de forces qui en résultait, ne parut pas répondre suffisamment aux besoins. Au commencement du XIXe siècle, les amis de l'enseignement populaire lui associèrent le mode mutuel. Nous disons « lui associèrent », car, au fond, le mode mutuel n'est qu'une forme, qu'un procédé du mode simultané : les maîtres improvisés que l'on appelle des *moniteurs* sont, eux aussi, placés à la tête d'un groupe d'enfants qu'ils enseignent *simultanément*. On pouvait alléguer leur insuffisance, mais leur emploi ne modifiait point radicalement le système inauguré par J.-B. de la Salle dans ses écoles. Cependant ces dernières prétendirent être les seules qui eussent conservé le véritable enseignement simultané. Dans tous les cas, elles en demeurèrent le type, et c'est à leur organisation que durent revenir peu à peu toutes les autres, au fur et à mesure que les ressources se firent et que les maîtres se multiplièrent. Toutefois, pendant que le mode mutuel se soutenait dans les villes, le mode individuel persistait dans les campagnes. A une date qui n'est pas encore bien éloignée (1842), on pouvait écrire : « Les écoles communales sont encore dirigées presque partout par le mode individuel, comme nous avons eu l'occasion de nous en convaincre; seulement, pour se conformer aux circulaires de MM. les recteurs, les instituteurs déclarent adopter le mode simultané, mais ils ne le connaissent pas; ils ne comprennent même pas la signification du mot *simultané*. » Un inspecteur (M. Lamotte) demandant à un maître d'école de village s'il avait adopté la méthode simultanée : « Oui, répondait naïvement celui-ci, j'enseigne simultanément chaque écolier l'un après l'autre. » Ce n'est que quand le plus grand nombre des écoles se trouvèrent aux mains de maîtres sortis des écoles normales, que l'enseignement simultané se généralisa et triompha des anciens errements.

L'enseignement simultané l'emporte de beaucoup et à tous les points de vue sur l'enseignement individuel et sur l'enseignement mutuel. Elèves et maîtres y trouvent de grands avantages. Pour les uns comme pour les autres, il est un puissant facteur : il crée du temps : il rapproche de l'unité un diviseur qui, autrement, serait égal à l'effectif de la classe, et le quotient s'en trouve augmenté d'autant. Par lui, trente, quarante, cinquante enfants et quelquefois plus, jouissent sans perte du temps consacré à l'enseignement, si bien que

Chacun en a sa part et tous l'ont tout entier.

Il met l'enfant en commerce continu avec son maître, c'est-à-dire avec un homme fait, solidement instruit, ayant une autorité morale et un prestige auxquels ne saurait prétendre un condisciple; capable d'ailleurs de donner, comme dit M. Gréard, non pas seulement la lettre, mais l'esprit même de l'enseignement, en un mot, préparé de longue main à la délicate mission d'instruire et d'élever et ayant toute la compétence désirable pour la remplir. Avec ce mode, il y a émulation. La comparaison avec soi-même produit sans doute une émulation bonne et saine, la meilleure, la plus saine de toutes et que J.-J. Rousseau a raison de préconiser. Mais l'émulation qui naît de la comparaison de nous-même avec les autres, est bonne aussi, du moment qu'elle est renfermée dans de justes limites, qu'elle ne dégénère pas (ce que l'on n'a guère à craindre à l'école) en un sot orgueil et qu'elle ne tourne pas à l'envie. Elle est, avec l'entraînement du nombre, l'un des plus sûrs moyens que nous ayons de triompher de l'indolence et du dégoût du travail si naturel à l'enfant. De ce chef, on pourrait mettre à son actif, à l'actif de l'enseignement simultané par conséquent, tous les avantages que l'on fait valoir en faveur de l'éducation publique.

Mais l'enseignement simultané ne peut produire tous les résultats qu'on est en droit d'en attendre qu'à une condition, c'est qu'il ne s'adresse qu'à une division ou à un groupe d'enfants en état de le recevoir. On a vu des maîtres qui, exagérant l'emploi de la méthode, entreprenaient de faire à toute leur classe des leçons *communes*. En dépit de leurs efforts et même d'un véritable talent, leur enseignement tantôt passait par-dessus les intelligences, tantôt restait au-dessous et fatiguait par des redites ou des retours inopportuns. L'idéal, dans la circonstance, serait qu'un maître n'eût devant lui que des élèves de force égale. Cet idéal n'est point atteint dans l'enseignement secondaire; à plus forte raison ne l'est-il point à l'école primaire. Mais on peut s'en rapprocher en évitant deux excès : les divisions trop nombreuses, par suite composées d'éléments tout à fait disparates, et les divisions trop multipliées qui, amenant l'éparpillement des élèves et l'émiettement du temps, feraient reparaître les inconvénients du mode individuel. L'agencement des écoles, tel qu'il résulte aujourd'hui de l'organisation pédagogique inaugurée à Paris par M. Gréard et du règlement du 27 juillet 1882, garantit les maîtres contre cette double exagération. D'un côté, l'effectif de toute école est partagé en trois cours, ce qui oblige déjà à un classement basé sur les âges et les forces; ces cours sont susceptibles, là où le nombre des salles et des maî-

tres le permet, de se décomposer en groupes ou classes suivant le même programme, mais à la distance que réclame une faiblesse relative. De l'autre, il est de principe qu'aucune division ou subdivision ne doit se rencontrer entre des élèves d'un même cours, soit dans la classe unique, soit dans les classes multiples d'une grande école. S'il est admis des exceptions, ce n'est que dans le cours élémentaire ou dans la classe inférieure de ce cours, où il y a nécessité d'établir, au moins dès le début, plusieurs sections de lecture, de calcul, etc.

Dans ce dernier cas, le mode simultané fait quelques emprunts au mode mutuel. Mais il ne les fait que pour la partie mécanique ou routinière qui se rencontre, quoi qu'on fasse, dans tout enseignement. La simultanéité des leçons implique la simultanéité des exercices de travail personnel. Or, pendant que, dans une classe unique ou dans une petite classe, les divisions supérieures sont livrées à un de ces exercices, sont par exemple occupées à une rédaction, à la solution d'un problème, etc., le maître trouve quelques instants de répit, qui lui permettent de se rendre auprès des petits pour leur donner cet enseignement intelligent et approprié qui ne saurait être le fait d'un aide ou d'un moniteur. C'est là, du reste, encore un des avantages du mode simultané : Si l'*emploi du temps* est ordonné d'une manière rationnelle, à quelque moment que l'on entre dans une classe, on trouve tous les élèves occupés soit seuls, soit avec le maître; on ne rencontre plus, notamment, comme jadis, de pauvres petits enfants se morfondant, sous prétexte d'étude, devant un livre, c'est-à-dire perdant un temps précieux, sans aucun profit, tant s'en faut, pour leur développement physique.

Tel est le mode simultané. Telles sont les phases par lesquelles il a passé; telles sont aussi les avantages qu'il présente et qui, avec d'autres circonstances, l'ont fait triompher à la fois du mode individuel et du mode mutuel. Après l'avoir longtemps délaissé, presque dédaigné, on est revenu à lui sans bruit et sans éclat, comme d'engouements passagers pour des nouveautés plus brillantes que solides on revient tout doucement à la nature, ramené qu'on est par l'expérience et par les déceptions. [E. Brouard.]

SIMULTANÉE (École). — On appelle en Allemagne *école simultanée* (*Simultanschule*) ce que nous appelons en France « école mixte quant aux cultes »; dans une école de ce genre, les enfants appartenant à des cultes différents reçoivent l'enseignement en commun, « simultanément », tandis que les écoles confessionnelles les isolent les uns des autres : ainsi s'explique cette expression qui au premier abord semble bizarre. Au lieu de *Simultanschule*, on dit aussi *paritätische Schule*, « école où les divers cultes sont sur un pied de parité, d'égalité ».

SOAVE. — Francesco Soave, éducateur italien, d'origine suisse, né à Lugano en 1743, fut élevé chez les PP. Somasques, dont il suivit les écoles à Milan, à Pavie et à Rome; il entra ensuite dans leur ordre. Du Tillot, l'intelligent ministre du duc de Parme, l'ayant distingué, lui donna à l'université de Parme une chaire de poésie et d'éloquence. Plus tard, il fut appelé à Milan comme professeur de philosophie, et à partir de 1787 il y dirigea une espèce d'école normale (*scuola di metodo*), qui forma de nombreux instituteurs pour les écoles élémentaires de la Lombardie. En 1802, le P. Soave devint membre de l'Institut national de la République cisalpine, et reçut la direction du lycée de Modène; peu après, il fut nommé à la chaire d'idéologie de l'université de Pavie; c'est dans cette ville qu'il mourut en 1806. Soave a donné une utile impulsion à l'enseignement populaire en Lombardie dans le dernier quart du XVIIIe siècle. Parmi ses écrits, le plus remarquable est un volume de *Nouvelles morales* (*Novelle morali*), qui a été longtemps employé comme livre de lecture dans les écoles; il a été traduit deux fois en français, par Simon (1790) et par Mme Colet (1844).

SOCIÉTÉ (Iles de la). — V. *Marine et colonies*.

SOCIÉTÉ D'ÉDUCATION DE LYON. — Reconnue d'utilité publique par décret du 31 août 1867, elle s'occupe, dit l'article 1er de ses statuts, de tout ce qui concerne l'éducation et l'instruction. Elle met, chaque année, au concours une question pédagogique pour laquelle elle distribue un prix dont la valeur variable est déterminé à l'avance par la Société. [Ernest Cadet.]

SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL DU RHONE. — Fondée en 1864 dans le but de donner aux adultes des deux sexes une instruction appropriée à chaque profession, elle a été reconnue d'utilité publique par décret du 29 novembre 1878. Cette grande institution, la plus importante de ce genre qu'il y ait en France, s'est développée d'année en année. Ses cours sont aujourd'hui au nombre de 150 suivis par plus de 8 000 adultes. Son budget dépasse 86 000 francs. [Ernest Cadet.]

SOCIÉTÉ DES CHEFS D'INSTITUTION. — En 1829 quarante et un chefs d'institution et maîtres de pension de Paris, parmi lesquels on remarque les noms de MM. Pellassy de l'Ousle, Massin, Barbet, Bourdon, Chastagner, Hallays-Dabot, Landry, de Lanneau, Loriol, Muron, Jubé, de Reusse, Favard, Lyévins, Goubaux, Dupras, Saint-Amand-Cimttière, etc., constituèrent par devant notaire une *Société de prévoyance* « à laquelle pourraient recourir, par voie d'emprunt, ceux d'entre eux qui se trouveraient momentanément embarrassés; sur les fonds de laquelle pourraient être accordés des secours temporaires à d'anciens chefs d'institution réduits à des moyens d'existence insuffisants; enfin des secours aux répétiteurs et maîtres qui, après de longs et honorables services, se trouveraient dans le besoin. »

Au commencement de 1831, les membres de la *Société de prévoyance* déclarèrent qu'elle manquerait à ses devoirs « envers la jeunesse, envers les familles, si, en restant dans les limites qu'elle s'était d'abord posées sous un régime qui enchaînait la liberté de l'enseignement, elle négligeait les moyens de constituer comme un fait cette liberté, proclamée comme un droit par le vœu national.... Ce que demandait l'époque actuelle, ce n'était plus une association limitée et composée seulement de quelques instituteurs, mais une vaste société, destinée à accomplir tout le bien qui restait à faire, à combattre tout ce qui tenterait de l'arrêter. »

En conséquence, à partir du 1er janvier 1831, la *Société de prévoyance de Paris*, étendant son acte d'union à toute la France, et même aux colonies, prit le titre de *Société d'éducation nationale* formée par les chefs d'institution de France.

La *Société d'éducation nationale*, qui ne sut peut-être pas toujours bien proportionner son but à ses moyens, et qui embrassa un champ d'activité trop vaste pour être bien défini, cessa d'exister dans le courant de 1843; mais elle avait créé entre beaucoup de ses membres des liens que rien ne pouvait plus rompre; elle renaquit presque aussitôt de ses cendres. Le 2 décembre 1843, un syndicat provisoire, ayant pour but d'organiser la chambre des chefs d'institution de Paris, se réunit chez M. Pellassy de l'Ousle, le dernier président de l'ancienne Société d'éducation nationale. Une commission composée de MM. Labrouste, Mage, Verdot, Pellassy de l'Ousle et Massin, fut chargée de préparer un projet de règlement; M. Petit fut nommé président, M. Verdot, secrétaire.

Telle est l'origine de la *Société des chefs d'insti-*

tution, dont, au début, M. Verdot fut l'âme : « Lui seul a su les démarches, les efforts, les lettres, es visites, les conférences sans nombre, après lesquels, malgré l'indifférence des uns, l'opposition de quelques autres, il put grouper plus d'une centaine de membres ; mais nous n'avions même pas le droit de nous réunir, il fallait obtenir une constitution régulière. Pendant quatre ans le zélé fondateur poursuivit son but sans se laisser décourager par la lenteur des bureaux, le silence de certains ministres, le refus railleur de tel autre. Enfin, M. de Salvandy, plus libéral, obtint du Conseil royal l'arrêté qui permit à notre Société de dater du 18 décembre 1847 son existence officielle. » (Discours de M. Ad. Delahaye, président, sur la tombe de M. Verdot, 27 décembre 1871.)

A peine cette autorisation était-elle obtenue qu'éclata la révolution de Février, suivie bientôt de la loi du 15 mars 1850, qui régit encore presque entièrement l'instruction secondaire, et qui fit participer les maîtres laïques à des libertés et à des avantages qu'on voulait surtout accorder à d'autres. Les vétérans de l'enseignement libre, les survivants de la Société d'éducation nationale, purent éprouver une légitime satisfaction en voyant l'heureuse issue de la longue guerre qu'ils avaient soutenue contre le monopole. Pétitions aux Chambres, à tous les Conseils généraux de France, procès engagés contre le vice-recteur de l'académie de Paris, refus de payer l'impôt du vingtième, sacrifices pécuniaires, ils n'avaient rien épargné pour soutenir une lutte dans laquelle ils se sentaient appuyés par l'opinion publique, et quelquefois par des hommes tels que Cousin, Villemain, de Tracy, Saint-Marc Girardin, Ch. Dupin, Salvandy ; lutte où, grâce à leur infatigable énergie, ils eurent enfin le dernier mot : car il est bon qu'on le sache, c'est pour une bonne part à leur courageuse croisade que la France doit ce qu'il y a de libéral et d'intelligent dans le régime actuel de l'enseignement secondaire : l'abolition de l'impôt du vingtième, la liberté du plein exercice, la suppression du certificat d'études, la disparition de tant d'autres entraves. Pourtant leurs revendications furent toujours justes : les utopies, les systèmes hâtifs où le temps ne compte pour rien, les complaisances intéressées, ne séduisaient pas ces esprits aussi fermes que droits. Ils regrettèrent l'abaissement de la limite d'âge pour le baccalauréat, les facilités trop grandes laissées à l'ouverture des établissements libres (autorisation de substituer au diplôme de bachelier un diplôme de capacité spécial), et surtout les dispositions nouvelles qui interdisaient à l'État la surveillance de l'enseignement. C'est l'honneur des chefs d'institution laïques de n'avoir jamais cherché à soustraire leur enseignement à l'inspection et d'avoir protesté contre le rôle amoindri fait ici à l'autorité dans un but trop facile à comprendre.

A cette période agitée, militante, a succédé l'ère calme des progrès, des développements, des fondations utiles que nous allons énumérer.

La Société des chefs d'institution a été reconnue d'*utilité publique* par un décret impérial du 6 janvier 1869, contre-signé Duruy, sur l'avis favorable du préfet de la Seine et du vice-recteur de l'académie de Paris.

D'après les statuts annexés à ce décret, et qui ne peuvent plus être modifiés sans autorisation, la Société a pour but :

« De veiller à la dignité et aux intérêts de ses membres, de venir en aide à leurs infortunes, d'entretenir de bons rapports de confraternité, et de concourir activement aux progrès de l'enseignement secondaire et de l'éducation de la jeunesse. (Art. 1er).

» Elle se compose de sociétaires en exercice, de membres honoraires et de correspondants.

» Les membres honoraires doivent avoir exercé pendant quinze ans au moins et avoir fait partie de la Société au moins pendant dix ans. (Art. 2).

» Tout membre, en exercice ou honoraire, paie une cotisation qui alimente : 1° une caisse courante pour les frais d'administration ; 2° une caisse de secours destinée à venir en aide à d'anciens chefs d'institution, à leurs veuves, à leurs enfants ; 3° une caisse de retraites fondée dans le but d'aider les maîtres et les professeurs à s'assurer une pension dans leurs vieux jours. (Art. 3.) »

L'article 4 interdit de toucher au capital de la caisse de secours.

« La Société est administrée par un Conseil de douze membres en exercice et de quatre membres honoraires, nommé en assemblée générale par scrutin de liste et à la majorité relative.

» Il se réunit une fois par mois et a pour attributions de prévenir ou concilier les différends survenus entre les sociétaires ; de s'interposer amiablement entre des tiers et les sociétaires ; de représenter les sociétaires auprès de l'autorité ; de faire ou de préparer l'étude des questions qui intéressent les établissements libres d'instruction secondaire. (Art. 6 et 7.)

» Cinq membres du Conseil forment le bureau de la Société. Ce sont : un président, un vice-président, un secrétaire général, un secrétaire-adjoint, un trésorier. (Art. 10.)

» Le président et le vice-président sont pris dans le Conseil et élus par l'assemblée, au scrutin secret et à la majorité absolue des membres présents. (Art. 11). »

Avant 1866, les membres du Conseil et le bureau pouvaient être réélus indéfiniment. M. Labrouste siégea seize ans au fauteuil (1850-66), et ne le quitta qu'en mourant ; l'infatigable M. Verdot fut vingt-trois ans secrétaire avant de terminer sa belle carrière par trois années de présidence active, suivie de la présidence honoraire à vie. Il n'en est plus ainsi aujourd'hui : on a cru qu'il valait mieux faire appel successivement à toutes les forces vives de la Société, intéresser chacun à tour de rôle à la bonne gestion des affaires ; les membres du Conseil ne sont plus nommés que pour deux ans : le Conseil est renouvelable par moitié chaque année ; les membres sortants peuvent être réélus pour une seconde période biennale ; mais ils doivent ensuite cesser de faire partie du Conseil pendant au moins un an. (Art. 8 et 9.)

Le président et le vice-président sont élus par l'assemblée, au scrutin secret, parmi les membres du Conseil ; ils sont élus pour un an, et peuvent être réélus pendant les deux ans ou les quatre ans qu'ils passent au Conseil. (Art. 11).

Outre les réunions mensuelles du Conseil, il y a chaque année au moins trois assemblées générales (art. 15), consacrées au compte rendu, par le président ou l'un des secrétaires, des travaux du trimestre ou de l'année ; au compte-rendu du trésorier, aux élections, aux distributions de médailles que la Société décerne à ses professeurs, au vote des questions présentées par le Conseil, etc.

Mais là ne se borne pas l'activité de la Société. Tous ses membres sont groupés en quatre conférences, une pour la banlieue, une pour la rive gauche, deux pour la rive droite, qui s'administrent elles-mêmes, ont leur règlement intérieur, examinent les questions que leur soumet le Conseil, lui en proposent, facilitent entre tous des relations de chaque jour, développent l'esprit de corps et montrent la communauté des intérêts. Ce n'a pas été l'un des moindres bienfaits de l'association que d'avoir contribué à éteindre peu à peu ces anciennes rivalités qui se traduisaient autrefois par des dissensions que l'enseignement doit ignorer plus que toute autre profession.

Ce n'est pas tout. Un règlement mûrement élaboré a fixé les rapports des professeurs internes et des maîtres surveillants avec les chefs d'institution : les dispositions sur la tâche de ces collaborateurs, leur paiement pendant les vacances, les délais dans lesquels ils doivent être prévenus en cas de renvoi, ont été réglées de la manière la plus large.

Une agence a été créée pour centraliser les offres et les demandes de places; les maîtres s'y font inscrire; les offres d'emplois répondent aux demandes; la statistique se complète : l'agence possède un répertoire mobile de plus de 700 fiches qui renferme les nom et prénoms de chaque maître, la date et le lieu de naissance, les maisons auxquelles il a été attaché, les fonctions qu'il y a remplies et les motifs qui l'en ont fait sortir. Ce répertoire est tenu soigneusement au courant par des recensements trimestriels.

Chaque année, à l'assemblée générale de juin, la Société distribue des médailles de bronze, d'argent, de vermeil ou d'or à ceux des maîtres qui se sont distingués par leurs services et leur conduite irréprochable pendant des périodes de cinq, dix, quinze, vingt ans dans la même maison. Une *caisse des retraites* leur assure une rente d'au moins 300 francs à soixante ans au plus tard ; un tiers du versement annuel est payé par les intéressés, les deux autres tiers par les chefs d'institution.

En 1865, le capital de la Société était de 16 008 francs; en 1886 la *caisse de secours* a un excédent de recettes de près de 3 000 francs ; elle possède un capital de 87 227 francs, produisant un intérêt de 3 368 francs; enfin la *caisse des retraites* suffit et au delà à ses dépenses encore assez restreintes.

La caisse de secours a distribué à d'anciens chefs d'institution, à leurs veuves ou à leurs enfants, plus de 40 000 francs.

C'est à M. Chevallier qu'est due l'organisation définitive de l'agence. La présidence de son prédécesseur, M. Aubert, avait été signalée en 1874 par deux créations, la caisse des retraites et le *Bulletin de l'Enseignement secondaire libre*. Ce *Bulletin*, organe des intérêts matériels et intellectuels de la Société, fait une part aux questions pédagogiques.

Les présidents qui ont succédé à M. Chevallier jusqu'en 1886 sont MM. M.-J. Gaufrès, ancien directeur de l'institution Duplessis-Mornay ; Dubief, directeur de Sainte-Barbe, et Beaumont, directeur de l'institution Jauffret. [De Ménorval.]

SOCIÉTÉ D'INSTRUCTION PRIMAIRE DU RHÔNE. — Cette association a été fondée en 1828, au moment où, sous le ministère Martignac, le parti libéral put recommencer à s'occuper activement de l'amélioration des écoles. Peu de temps après sa création, M. Renouard parlait d'elle en ces termes dans un rapport présenté à la Société pour l'instruction élémentaire de Paris (17 mai 1829) : « Lyon a formé une Société autorisée par ordonnance royale et dont les souscriptions s'élèvent à 150 000 francs à recevoir en cinq ans. Cette Société a offert aux instituteurs primaires de leur allouer les fonds nécessaires pour établir une école d'enseignement mutuel, sous la condition de recevoir cinq élèves non payants pour chaque allocation de 100 francs. Cette mesure a déjà produit d'excellents résultats. Une école d'adultes a été ouverte. La méthode de M. Jacotot y a été introduite avec un succès que l'on nous annonce y avoir dépassé toutes les espérances. » La Société pour l'instruction primaire du Rhône prit rapidement une extension considérable et rendit de grands services. La ville de Lyon lui remit entièrement le service de ses écoles laïques, que la Société se chargea de diriger et d'administrer moyennant une subvention annuelle. Dans les dernières années du second empire, cette Société possédait jusqu'à 90 écoles fréquentées par plus de 12 000 élèves; elle recevait de la ville de Lyon une subvention de 170 000 francs, et du département une subvention de 8 000 francs. Elle avait alors pour président M. Valois, et pour secrétaire général M. Arlès-Dufour. Toutefois des plaintes s'élevèrent contre cet état de choses; l'administration universitaire demanda que la ville de Lyon rentrât en possession de ses écoles; et en 1871 la municipalité lyonnaise retira sa subvention à la Société d'instruction primaire, et organisa elle-même des écoles laïques. Nous trouvons dans un rapport d'inspection générale de 1879 un jugement sévère sur la façon dont la Société avait géré les intérêts qui lui avaient été confiés : « La ville de Lyon, y lit-on, a traité à forfait avec la Société de l'enseignement primaire du Rhône, moyennant une somme considérable, pour donner la première instruction à ses enfants. Cette Société n'a songé qu'à gagner de l'argent : mauvais locaux, mauvais maîtres, écoles au troisième et au quatrième étage, etc. Malgré tout ce qui a été fait depuis, il subsiste encore à Lyon un grand nombre de ces écoles et de ces maîtres. »

A partir de 1871, la Société d'instruction primaire du Rhône est allée en déclinant. Elle avait dû, à cette époque, réduire à huit le nombre de ses écoles, et aujourd'hui elle n'a plus qu'une école de garçons à la Croix-Rousse. Cette école, qui reçoit 300 élèves, est installée dans un magnifique local appartenant à la Société; elle est bien tenue, et l'enseignement y donne de bons résultats. Le dernier rapport publié par la Société concerne l'exercice 1878-1879 ; à ce moment elle avait encore cinq écoles. Les ressources de l'association vont en diminuant d'année en année : elles ne dépassent pas 12 000 francs pour l'exercice 1885-1886.

SOCIÉTÉ FRANKLIN. — V. *Franklin* (*Société*).

SOCIÉTÉ POUR L'ASSISTANCE PATERNELLE AUX ENFANTS EMPLOYÉS DANS LES FABRIQUES DE FLEURS ET DE PLUMES. — Fondée en 1867, elle s'est donné pour mission de surveiller, moraliser et encourager les apprentis de l'industrie des fleurs et plumes, tout en stimulant leurs progrès techniques et en aidant au développement de leur instruction primaire. Des conférences et des cours gratuits ont lieu dans ce but, tous les dimanches matin, au siège social, 10, rue de Lancry, à Paris. Le patronage prend à sa charge les fournitures scolaires.

La distribution des récompenses se fait solennellement, chaque année, au palais du Trocadéro. [Ernest Cadet.]

SOCIÉTÉ POUR L'ASSISTANCE PATERNELLE AUX ENFANTS EMPLOYÉS DANS LES MANUFACTURES DE PAPIER PEINT DU DÉPARTEMENT DE LA SEINE. — Fondée en 1865, par les principaux fabricants de papier peint du département de la Seine, elle a pour but de moraliser et d'instruire les enfants appartenant à cette industrie, abandonnés jusqu'alors à l'arbitraire d'ouvriers patrons qui les laissaient dans une entière ignorance. Son siège social est actuellement à Paris, 5 et 7, passage Charles-Dallery.

L'origine de cette Société mérite d'être connue : M. Charles Robert l'a rappelée en ces termes dans son discours à la distribution des prix du 26 mai 1867, qu'il présidait comme représentant le ministre de l'instruction publique : « Il y a trois ans, un groupe d'apprentis du papier peint, oisifs et abandonnés, jouaient bruyamment dans cette rue voisine, sous les fenêtres d'une sainte maison, où une sœur faisait à haute voix la lecture à quelques femmes âgées. Importunée par les cris de cette jeunesse turbulente, elle demande le silence; mais ces

enfants-là ne comprenaient pas encore que la liberté de crier dans la rue en face d'une maison serait inconciliable avec la liberté d'y écouter paisiblement une agréable lecture; le bruit recommence bientôt. La sœur insiste et renouvelle en vain plusieurs fois les mêmes prières.

» Si je vous donnais des livres avec de belles images, dit-elle enfin à ces joueurs obstinés, n'aimeriez-vous pas mieux les lire, au lieu de nous troubler ainsi? — Sans doute, répondirent ces enfants, dont plusieurs avaient près de quatorze ans, mais nous ne savons pas lire. — Qu'à cela ne tienne, répliqua la bonne sœur : revenez demain, nous vous apprendrons à lire et même à écrire.

» Le lendemain, une école s'ouvrait pour vingt élèves volontaires; bientôt il en arriva cinquante, puis une centaine, puis deux cents et plus, dont beaucoup ne pouvaient être admis, par suite de l'insuffisance du local. Les chefs d'industrie intervinrent : l'*œuvre des enfants du papier veint* fut fondée... »

Le compte-rendu de la séance du 8 mars 1885 nous apprend qu'en 1884 la Société a distribué pour 1326 francs de livrets de caisse d'épargne et 960 francs de bons de vêtements.

[Ernest Cadet.]

SOCIÉTÉ POUR L'ENCOURAGEMENT DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE PARMI LES PROTESTANTS DE FRANCE. — Cette Société, fondée à Paris, a été reconnue comme établissement d'utilité publique par ordonnance royale du 15 juillet 1829. Aux termes du règlement visé dans l'ordonnance et adressé au ministre de l'instruction publique, M. de Vatimesnil, par le marquis de Jaucourt, le comte Verhuel, le baron Delessert et d'autres protestants notables, « le but de la Société est de seconder les progrès de l'instruction primaire parmi les protestants de France. La Société emploiera les fonds qui seront mis à sa disposition de la manière qui paraîtra la plus utile pour aider à l'amélioration des écoles existantes et à l'établissement de nouvelles écoles, et pour concourir avec les institutions publiques ou particulières à tout ce qui peut provoquer l'instruction primaire dans la population protestante. » L'histoire de cette Société a été faite par M. le baron F. de Schickler, dans un remarquable rapport lu en avril 1880 à l'occasion du cinquantième anniversaire de sa fondation. Les commencements furent humbles et difficiles; c'est à de longs et persévérants efforts, à de généreux sacrifices, à une foi robuste, à la vertu particulière de l'initiative individuelle que sont dus les résultats obtenus par ce petit groupe de propagateurs de l'instruction accomplissant leur tâche dans un milieu indifférent ou hostile. La loi de 1833 sur l'enseignement primaire était l'œuvre de M. Guizot, membre du comité de la Société; dès 1835, celle-ci, secondant les intentions du ministre, cherchait à faire communaliser les écoles libres fondées par ses soins. Elle allumait ainsi, dans les ténèbres des pays ignorants et superstitieux, de petits foyers de lumière, de libre examen, d'instruction protestante, et les confiait ensuite à la commune et à l'État pour continuer plus loin, dans d'autres landes incultes, son travail de défrichement. Le terrain conquis fit augmenter les ressources et, en 1846, la Société ouvrait, dans un local acquis par elle, son école normale de Courbevoie, qui fut conduite dans un excellent esprit par M. le pasteur Gauthey*, ancien directeur de l'école normale de Lausanne. En 1855, la Société fonda à Boissy-Saint-Léger une école normale d'institutrices. Elle a aidé par de larges subventions l'école modèle de Mens (Isère), l'école modèle de Dieulefit (Drôme), aujourd'hui communale et laïque, et l'école modèle de Fenestrange (Meurthe), fermée en 1871 au moment où elle cessait d'être française. De 1829 à 1852 la Société a été présidée par M. de Jaucourt, de 1852 à 1874 par M. Guizot, puis par M. Félix Vernes, auquel a succédé M. Charles Robert en 1881. Pendant les cinquante-sept années de son existence, la Société a consacré 4 millions de francs à l'œuvre de l'instruction primaire. Elle a créé et entretenu 1300 écoles de garçons et de filles et salles d'asile, dont les deux tiers ont été communalisées. Depuis 1840 jusqu'à l'époque où la législation scolaire a supprimé l'enseignement religieux dans l'école, elle a vu son influence s'accroître et les candidats affluer dans ses établissements normaux, qui ont déjà fourni à l'enseignement primaire plus de mille instituteurs et institutrices. Son budget, qui n'était dans les premières années que d'environ 3500 francs par an, s'est élevé à 120000 francs. Privée aujourd'hui des subventions et des bourses de l'État, la Société, contrainte de limiter le nombre de ses créations d'écoles libres, cherche maintenant à donner le jeudi dans les centres protestants un enseignement religieux aux enfants protestants de l'école publique laïque.

SOCIÉTÉ POUR L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL DES FEMMES. — Due à la généreuse initiative de Mme Élisa Lemonnier †, cette Société, fondée en 1862 et constituée comme société anonyme à capital variable, a son siège social à Paris, 3, rue de Douai. Après avoir soulevé la question de l'enseignement professionnel des jeunes filles, elle a créé des établissements où l'application est venue justifier ses vues. Elle se proposait, en effet, de démontrer que le meilleur apprentissage est celui qui s'allie à une culture intellectuelle assez étendue et à de sérieuses études spéciales théoriques; elle a prouvé qu'un bon enseignement peut ouvrir aux jeunes filles des carrières et des emplois dont elles semblaient devoir être à jamais exclues. Les professions artistiques tiennent le premier rang; viennent ensuite le commerce et la couture.

Les écoles de la Société ont remporté collectivement une médaille d'or à l'Exposition internationale d'éducation ouverte à Londres en 1884. A l'Exposition de Melbourne, elles avaient obtenu une récompense de premier mérite équivalant à une médaille d'or.

La Société pour l'enseignement professionnel des femmes a rencontré de nombreuses adhésions. Elle est aidée dans sa tâche méritoire par la ville de Paris et par les ministres de l'instruction publique et du commerce, qui lui accordent une large subvention.

Les anciennes élèves ont formé une association qui maintient entre elles les liens d'une amicale solidarité.

[Ernest Cadet.]

SOCIÉTÉ POUR L'INSTRUCTION ÉLÉMENTAIRE. — La Société pour l'instruction élémentaire est la plus ancienne et la plus grande association laïque d'enseignement primaire que nous possédions en France; elle a été constituée le 17 juin 1815, c'est-à-dire la veille de Waterloo.

Elle a eu pour premier objet la propagation de l'enseignement mutuel. — V. *Mutuel (Enseignement)*.

Depuis 1800, il existait à Paris une Société qui contenait dans son sein l'élite des esprits éclairés et libéraux du premier Empire, la *Société d'encouragement pour l'industrie nationale*, et dont le secrétaire général était le baron Marie-Joseph de Gérando *. Le 1er mars 1815, MM. de Lasteyrie*, de Laborde* et de Gérando proposèrent à la Société d'encouragement pour l'industrie nationale la création d'une association qui aurait pour objet « de rassembler et de répandre les lumières propres à procurer à la classe inférieure du peuple le genre d'éducation intellectuelle et morale le plus approprié à ses besoins ». La So-

ciété d'encouragement constitua en commission d'étude les trois promoteurs de l'idée, et, quelques semaines plus tard, le 29 mars, le baron de Gérando lisait, au nom de cette commission, un rapport « sur les nouvelles écoles pour les pauvres », c'est-à-dire sur les écoles d'après le système de l'enseignement mutuel; la Société sanctionna les conclusions de ce rapport, en souscrivant, dès ce moment, pour une somme de 500 francs en faveur de l'association nouvelle, et en décidant qu'elle mettrait à la disposition de celle-ci, outre son influence morale, les divers moyens d'exécution qui pouvaient lui appartenir. Ce fut là l'origine de la Société pour l'instruction élémentaire, et ces 500 francs en ont été la première dotation. Les souscriptions affluèrent d'ailleurs, et en peu de temps cent cinquante noms se groupèrent autour de ceux des fondateurs.

L'un de ces souscripteurs fut Carnot*, que les Cent-Jours venaient d'amener au ministère de l'intérieur. Persuadé, lui aussi, de l'excellence de la méthode lancastérienne, il créa, le 10 avril, un *Conseil d'industrie et de bienfaisance*, à la première séance duquel il donna lui-même communication du rapport de M. de Gérando; le 27 avril, il fit signer à l'empereur un décret constituant une commission d'enseignement élémentaire, dans laquelle il fit entrer M. de Laborde, Jomard *, l'abbé Gaultier *, puis M. de Lasteyrie et de Gérando, c'est-à-dire les promoteurs mêmes ou les premiers fondateurs de la Société en formation : ce fut, on l'a souvent raconté, pendant qu'il assistait à une des séances de cette commission qu'il apprit le désastre de Waterloo.

Cependant, tout en acceptant le patronage officiel que lui offraient les circonstances, la Société pour l'instruction élémentaire tendait à s'organiser et à se mettre en mesure de vivre de sa vie propre, en dehors et au-dessus de la bienveillance administrative. « La Société, dit une notice placée en tête du premier numéro de son journal, ne se dirige par aucune idée exclusive; elle n'aspire à aucune action administrative; elle recevra toutes les lumières qui lui seront offertes; elle offre tous les renseignements qui seront en son pouvoir; elle ne cherche qu'à faire le bien; elle rendra grâces à ceux qui lui en auront fourni ou facilité les moyens. » Et, quelques pages plus loin, nous lisons, dans un rapport présenté à la séance générale de la Société d'encouragement, le 11 mai, par M. de Laborde : « Déjà la Société a trouvé dans le gouvernement une bienveillante protection; mais, il ne faut pas se le dissimuler, quelque intérêt que prennent les gouvernements à des établissements de ce genre, ils sont toujours suivis avec moins d'économie, de persévérance et de perfection que lorsqu'ils sont confiés aux particuliers. » Cette aspiration à une personnalité indépendante, qui s'accuse ainsi dès les premiers jours, a été certainement, sous les régimes si divers que la Société a traversés, son caractère le plus original peut-être et aussi une des conditions les plus efficaces de sa longue durée.

Nous n'avons pas à entrer ici dans le détail de tous les efforts que dut faire la Société pour constituer et organiser à Paris d'abord, puis dans les départements, le fonctionnement des écoles d'enseignement mutuel.

La Société elle-même entra en plein exercice et tint sa première assemblée générale le 17 juin 1815. M. de Gérando y fut nommé président; MM. de Lasteyrie et J.-B. Say*, vice-présidents, M. de Laborde, secrétaire général. Dans plusieurs autres séances, qui se suivirent de près, le bureau et le conseil d'administration furent complétés, et on adopta après discussion le règlement général préparé par M. de Gérando.

Dans la liste des membres de ce premier conseil d'administration, nous trouvons, outre les noms que nous avons déjà cités, ceux d'Ampère, de Choron*, de Jullien* de Paris, d'Amaury Duval, de Basset, du duc de Broglie, de Thurot, du mathématicien Hachette, de la Rochefoucauld-Liancourt*, de Maine de Biran. A ces noms il faut joindre ceux des premiers et plus importants souscripteurs : Francœur*, Frédéric Cuvier*, le comte de Chabrol-Volvic*, Cadet de Gassicourt, Jules Mallet, Davilliers, Cormenin, Amoros*, Cauchois-Lemaire, Ternaux; Laurent de Jussieu*, qui fut rédacteur du journal de la Société pendant les premières années de sa publication; Becquey, le duc de Praslin, Greffuhle, Anisson-Duperron, Nyon*, Guéneau de Mussy, l'abbé Sicard*, Saint-Simon*, inscrits, entre bien d'autres, sur les premières listes; il y faudrait joindre aussi les noms de plusieurs femmes, particulièrement celui de la duchesse de Duras, qui présida le premier comité de dames pour la propagation du nouvel enseignement dans les écoles de Paris; enfin des associés étrangers, comme sir Joseph Banks, Campe*, Fellenberg*, Gutsmuths*, Pestalozzi*, etc., sans parler des inventeurs du système, Bell* et Lancaster*.

Le rapport sur le projet de règlement, qui fit l'objet des premières délibérations de la Société, aussitôt qu'elle fut constituée, est de la main de M. de Gérando. Le rapporteur y faisait allusion à la gravité des évènements. « En concourant, disait-il, à préparer de nouveaux moyens pour former de bons Français, des citoyens soumis aux lois, dévoués à leur pays et à leur prince, nous prouverons que nous nous confions à l'avenir, que nous sommes loin de désespérer des destinées de la patrie. Les anciens consacraient par des sacrifices, par des cérémonies religieuses, ces grandes époques des dangers publics. Il y a, Messieurs, quelque chose d'un caractère aussi auguste dans l'inauguration, quelque modeste qu'elle soit, d'une institution entièrement dévouée à la bienfaisance; et c'est un bon présage que d'avoir pu, dans de tels moments, concevoir et réaliser une entreprise qui est tout entière dans les intérêts de la vertu. »

Rapprochés de ces circonstances, les premiers articles du statut fondamental de la Société ont une véritable grandeur : nous en reproduirons le texte :

« Art. 1er. — Convaincus que l'éducation est le premier moyen de former les hommes vertueux, amis de l'ordre, soumis aux lois, intelligents et laborieux, et seule peut fonder d'une manière utile et durable le bonheur et la vraie liberté des États, les membres de la Société se réunissent dans la vue d'encourager l'établissement en France d'écoles élémentaires organisées d'après les méthodes d'enseignement les plus parfaites, de propager, de perfectionner ces méthodes.

» Art. 2. — Pénétrée de ce principe que les bienfaits de l'éducation, patrimoine de la grande famille dont se compose l'espèce humaine, ont pour but d'unir les nations les unes aux autres et de les conduire ensemble au degré de civilisation dont elles sont susceptibles, la Société recevra avec reconnaissance de la part des étrangers et leur communiquera les nouvelles méthodes et tous les renseignements qui peuvent tendre aux progrès de l'instruction.

» Art. 3. — La Société établira à Paris des écoles où les enfants apprendront à lire, à écrire, à calculer, et recevront toutes les connaissances élémentaires qu'elle jugera les plus utiles : on y donnera tout le soin possible aux notions fondamentales de la morale et aux bases de l'enseignement religieux, dont les développements doivent être réservés aux ministres du culte. On enseignera particulièrement aux filles, d'après des

méthodes perfectionnées, les divers ouvrages de couture et autres convenables à leur sexe.... »

Malgré toutes les bonnes raisons indiquées par son président, les premiers actes de la Société furent rendus difficiles par ces évènements devant lesquels, si pressants qu'ils fussent, elle ne recula pas. On se réunissait rue du Bac, dans un local prêté par la Société d'encouragement. Là, a raconté M. Jomard, le bruit de la guerre se fit entendre plus d'une fois au milieu des délibérations, et la voix du canon vint couvrir celle des pacifiques orateurs. Quand Paris fut envahi, le général Muffling, commandant la place pour les alliés, vint attacher ses chevaux aux clous des tableaux de lecture dans l'école de la rue Saint-Jean-de-Beauvais, la première école d'enseignement mutuel créée par la Société.

A ces difficultés matérielles, dès les premiers jours de la Restauration, il s'en joignit d'autre sorte. Les premiers membres de la Société étaient pour la plupart croyants ou tout au moins respectueux de la religion; mais, persuadés qu'elle était devenue impuissante à conduire seule les populations hostiles ou indifférentes, ils voulaient lui faire sa place à part, tout à côté, mais en dehors de l'école; ce n'était pas pour la détruire ni pour la combattre, mais plutôt pour lui venir en aide, qu'ils faisaient appel à l'instruction. Tel était l'esprit de l'article 3 des statuts. « Bien entendues, disait encore M. de Gérando, les notions élémentaires de la religion et de la morale sont essentiellement inséparables; mais nous nous ferons un devoir de laisser aux ministres du culte le privilège qui leur appartient, de donner à ce genre d'instruction le développement successif qu'il doit recevoir; du reste, nous osons espérer, dans nos efforts, le concours et l'appui des ministres de cette religion qui a environné d'une protection spéciale et l'enfance, et le malheur, et la pauvreté; qui a révélé toute la dignité morale de notre nature; qui a appelé tous les hommes à une commune destinée morale.... »

Les espérances de la Société ne devaient pas tarder, de ce côté, à être déçues. Nous lisons ce qui suit dans le procès-verbal de la séance du 13 décembre 1815 : « Sur la proposition de son président, la Société a décidé que les élèves des écoles fondées par elle suivraient, pour tous les exercices du culte religieux, les règles établies dans les autres écoles par l'autorité publique, et qu'il serait recommandé aux maîtres de s'y conformer exactement. » Sous le sec libellé de ce procès-verbal on retrouve la trace de la première réaction de l'esprit clérical contre le principe de sécularisation religieuse des écoles, que la Société avait inscrit en tête de ses statuts. A peine quelques mois après que les écoles de la Société commençaient à se répandre et à prospérer, le grand aumônier de France, Mgr le cardinal de Talleyrand, archevêque de Reims, s'adressa, dans une lettre publiée par les journaux, au préfet de la Seine, pour l'informer « qu'il avait fait connaître au roi les sollicitudes des catholiques et les observations du clergé au sujet des nouvelles écoles, et que Sa Majesté avait exprimé le vœu que la religion catholique servît de base à l'enseignement. » Les fondateurs de la Société, qui n'avaient, comme nous l'avons dit, aucune passion antireligieuse, prirent, après deux séances de délibération, la résolution que relate le procès-verbal, et le principe de la laïcité, ou plus exactement, de la non confessionnalité de l'école rentra dans l'ombre pour soixante ans.

Ce ne fut d'ailleurs là que le prélude de la longue guerre que devait soutenir l'enseignement mutuel, représenté par la Société pour l'instruction élémentaire, contre l'enseignement simultané, dont les frères des écoles chrétiennes se firent, on ne sait trop pourquoi, les champions exclusifs. Cette guerre scolaire, qui devint, comme il a été dit ailleurs, une des formes de la lutte politique entre les libéraux et les ultras, dura pendant toute la Restauration, et se prolongea même, avec des fortunes diverses, jusque dans les dernières années du gouvernement de Juillet. Peu s'en fallut, sous Charles X, que la Société, dont on faisait fermer les écoles, ne sombrât complètement elle-même.

Elle a survécu à ces mauvais jours, et signalé son action, à toutes les époques de son existence, en se mêlant à toutes les grandes œuvres d'enseignement et d'éducation populaires qui se sont produites chez nous depuis qu'elle est née, et c'est elle qui bien souvent même en a pris l'initiative.

En même temps, par exemple, que, devançant la critique et les journaux, elle signalait et relevait, la première, sur le rapport de Boulay (de la Meurthe), les énormités historiques du livre du Père Loriquet, elle inspirait et composait les premiers tableaux de lecture, d'arithmétique et de grammaire. Elle a aussi fondé des prix pour les meilleurs ouvrages d'enseignement et les meilleurs livres de lecture.

Ce fut ainsi qu'en 1817 elle mit au concours la composition d'un ouvrage élémentaire, « où seraient tracés avec simplicité, précision et sagesse les principes de religion chrétienne, de morale, de prudence sociale qui doivent diriger la conduite des hommes dans toutes les conditions et les qualités de père, de fils, de mari, de citoyen, de sujet, de maître et d'ouvrier; » — termes qui indiquent bien quel était, à cette époque, l'esprit de la Société pour l'instruction élémentaire. Laurent de Jussieu* prit part au concours, et il composa à cette occasion *Simon de Nantua*, dont les nombreuses éditions ont fait et font encore tant de bien dans nos écoles et parmi les classes populaires.

En 1816, elle avait fondé un cours normal destiné à préparer des instituteurs, et avait placé à sa tête M. Nyon *. Quelques années plus tard, elle créa deux véritables écoles normales, l'une pour les instituteurs, dirigée par M. Sarazin *, l'autre pour les institutrices, dirigée par Mlle Sauvan*.

En 1819, le 23 juin, sur la proposition de M. de Gérando, appuyé par MM. Francœur et de Lasteyrie, sur le rapport favorable de M. Jomard, en dépit des calomnies des ultramontains, qui l'accusaient de « vouloir seulement former des cantatrices et des chœurs de l'opéra » (rapport de M. Jomard, *Bulletin* de la Société, 1819), elle introduisit les exercices de chant et de musique dans ses écoles, avec la méthode de Wilhem*, l'un de ses membres. Cette innovation eut le plus grand succès.

Elle fut moins heureuse avec la gymnastique. Dès 1818, fermant encore l'oreille aux clameurs de ceux qui prétendaient que la gymnastique n'avait d'autre objet que de « former des saltimbanques ou des brigands habiles à l'escalade », elle avait nommé une commission pour examiner la méthode du colonel Amoros*, qui admettait gratuitement dans son gymnase les élèves des écoles de la Société. Le rapport avait été favorable, et, depuis cette époque, la Société ne cessa de recommander la gymnastique et de récompenser les efforts faits sur ce point par les maîtres et les élèves. Et cependant, dans la séance du 2 juin 1848, M. Jomard, alors président honoraire, dut déplorer, selon ses propres expressions, « l'état d'abandon où, depuis des années, la gymnastique, si utile, était tombée, pour le malheur de la génération qui s'élevait... Je demande, ajoutait l'honorable président, je demande que la Société, qui a tout fait, il y a trente ans, pour propager la création et l'emploi de la gymnastique, se remette à l'œuvre

pour tâcher d'en faire réintroduire l'usage dans les écoles communales, où il semble aujourd'hui négligé. » (*Bulletin*, 1848). Cette négligence n'a pas cédé aux instances de la Société et il n'a pas fallu moins que nos malheurs de 1870 pour rappeler à nos générations la part qu'il faut faire dans l'école à l'éducation physique ; encore peut-on trouver que cette part est restée bien mince.

La Société pour l'instruction élémentaire a mieux réussi dans ses tentatives successives pour introduire dans les écoles l'enseignement de la géographie, du dessin linéaire, de l'histoire nationale, des premières notions d'anatomie et de physiologie, de chimie et d'économie politique. Elle a provoqué la création des cours d'adultes pour les ouvriers, des écoles dans les régiments, dans les équipages de la flotte, dans les prisons, des écoles du dimanche, des bibliothèques populaires et pédagogiques, des salles d'asile ; elle a fait comprendre les bienfaits des caisses d'épargne, fourni à des établissements d'instruction un matériel considérable : globes, cartes, plans, etc.

En 1831, les services rendus par la Société et aussi le souvenir des persécutions qu'elle avait subies, pendant la période ultra-royaliste de la Restauration, lui valurent d'être reconnue comme établissement d'utilité publique par une ordonnance royale en date du 29 avril, sur un rapport signé d'Argout. Ce rapport fait connaître quelle était alors la situation de la Société. « La Société instituée pour l'amélioration de l'instruction élémentaire, disait le ministre, rend depuis seize ans les plus grands services à l'enseignement primaire. C'est à elle que l'on doit l'établissement en France des écoles d'enseignement mutuel ; c'est elle surtout qui a su, par de constants efforts, les maintenir en activité à l'époque où elles furent, sous une fâcheuse influence, frappées d'une sorte de proscription. On ne peut nier cependant que le mode d'instruction qu'elle mettait en pratique ne fût plus économique et plus complet que ceux usités jusqu'alors. On ne saurait contester également que ses procédés affaiblissaient le principal obstacle qui, dans les villes et les campagnes, écarte des écoles les enfants de la classe ouvrière.

» La Société entretient à ses frais trois écoles primaires dans le sein de la ville de Paris; elle s'occupe de fournir et de procurer des maîtres pour les écoles des départements, dans lesquelles, par ses soins, sont distribués, à ses frais et selon les besoins, des crayons, des livres, des tableaux; elle examine toutes les nouvelles méthodes d'enseignement et en prescrit l'usage dans ses écoles lorsque les avantages en sont reconnus.

» Dans la vue si utile de former en France une bibliothèque populaire, à l'exemple de ce qui se pratique dans plusieurs pays étrangers, et particulièrement en Écosse, elle distribue, chaque année, plusieurs prix pour encourager la publication d'ouvrages appropriés à l'intelligence des enfants, ou destinés à l'instruction de la classe ouvrière. »

C'est principalement à l'action de la Société et aux travaux de ses membres que la France est redevable des dispositions utiles de la grande loi de 1833 sur l'instruction primaire. Un remarquable et curieux mémoire de M. Delaporte, ancien membre de l'assemblée constituante de 1848, qui a été inséré dans le *Bulletin* de la Société, montre que le projet de loi qui fut adopté par les Chambres, sur la proposition, quelque peu contrainte, de M. Guizot, avait été emprunté, à peu près en entier, à un projet de loi préparé dans le sein de la Société : on en retrancha seulement ce qui avait rapport aux écoles de filles.

Plus tard (1877), un autre projet de loi, également élaboré par une commission composée de membres de la Société et approuvé par elle, fut déposé, en son nom, par MM. Barni, Doré et Leblond, et ce projet est devenu l'une des bases des différentes lois sur l'obligation, la gratuité, la laïcité et sur l'organisation générale de l'instruction primaire, qui ont été adoptées, ou dont la discussion est encore pendante devant les Chambres.

La Société pour l'instruction élémentaire, représentée alors par ses présidents, MM. Carnot et Boulay (de la Meurthe), s'associa de cœur et d'action au mouvement en faveur de l'instruction populaire qui se produisit à la suite de la Révolution de février. Plus effacée dans les premières années du second empire, elle reprit énergiquement son initiative traditionnelle vers 1863, et commença à cette époque à se préoccuper particulièrement de l'instruction des jeunes filles, cette partie de son programme qui avait été oubliée dans la loi de 1833. Elle créa pour elles des cours normaux publics et gratuits.

Décidés en 1864, inaugurés, sous la présidence de M. Marie, en 1865, ces cours étaient, à l'origine, suivis par cent jeunes personnes seulement; ils comptent aujourd'hui plus de 3000 élèves, et ils sont au nombre de 50, parmi lesquels il faut signaler le premier cours de morale fondé en France pour les femmes et professé avec une haute supériorité par M. Leblond, sénateur et conseiller à la cour de cassation. La littérature ancienne et moderne, les langues italienne, espagnole, anglaise, allemande, les sciences physiques et naturelles, les mathématiques, la comptabilité, y sont enseignées concurremment avec les travaux à l'aiguille, la musique, la lecture à haute voix, la sténographie, la pédagogie, le droit usuel, le dessin, la géographie, l'histoire ancienne, l'histoire moderne et l'histoire de France. Chaque année, des centaines d'élèves obtiennent, à l'hôtel de ville, le brevet élémentaire et le brevet supérieur. La Société pour l'instruction élémentaire a ainsi contribué, pour une très grande part, à grossir le nombre de ces jeunes institutrices qui viennent frapper, le plus souvent sans succès, par suite du trop grand encombrement, à la porte de l'administration scolaire pour réclamer des postes que maintenant elle n'a plus. Mais il est clair que ce mouvement finira par se régulariser; les vraies vocations seules persisteront, et l'éducation générale que toutes ces jeunes filles auront reçue n'en sera pas moins un grand bienfait.

La Société a également institué depuis 1864 des examens ayant pour objet d'exciter l'émulation entre les élèves des écoles laïques de Paris et du département de la Seine. Depuis longtemps elle a cédé gratuitement à la ville de Paris les écoles qu'elle entretenait jadis, celles notamment qui sont mentionnées dans le rapport de M. d'Argout en 1831; elle a seulement conservé le patronage spécial de deux écoles du premier arrondissement. Mais elle convie à des examens annuels les élèves des écoles publiques et libres qui acceptent la visite des membres d'un comité d'inspection nommé par son conseil d'administration, et elle leur offre des certificats d'études de trois degrés, pour lesquels elle a encore devancé l'initiative de l'administration de l'instruction publique et qui sont très recherchés surtout par les enfants des écoles libres. Plus de six mille enfants des deux sexes prennent part, chaque année, à ces examens. En ce moment même (1886), la Société se préoccupe d'étendre de ce côté le cercle de son action, en instituant, dans les départements, des concours entre les écoles. Un concours entre les élèves de l'un et de l'autre sexe du département de Seine-et-Oise, appartenant aux écoles laïques ou élevés dans leur famille, est annoncé pour 18 6.

La Société agit encore sur le personnel de l'enseignement primaire, tant à Paris que dans les

départements, en accordant aux maîtres et aux maîtresses, dont elle a constaté, soit par des relations directes, soit sur les rapports de ses correspondants, le mérite et les services, des mentions honorables, des médailles de bronze, d'argent, de vermeil et d'or.

Elle récompense aussi, par les mêmes moyens, les meilleurs livres d'enseignement ou d'éducation, les meilleurs objets de mobilier ou de matériel scolaire, qui sont soumis à son examen.

Le *Journal d'éducation populaire* ou *Bulletin mensuel de la Société pour l'instruction élémentaire*, parvenu aujourd'hui à la soixante et onzième année de sa publication, est distribué gratuitement à tous les adhérents de l'association. La collection complète, devenue malheureusement fort rare, contient les documents et les renseignements les plus curieux sur l'histoire de l'enseignement primaire en France et à l'étranger. « Le *Journal d'éducation populaire*, a dit très justement M. le sénateur Carnot, forme une collection importante que doivent connaître et consulter tous ceux qui s'occupent de l'enseignement. Il contient l'histoire la plus ancienne et la plus complète de ses progrès, des difficultés qu'il a fallu vaincre pour le constituer en France; l'esprit de sa rédaction n'a pas varié, non plus que celui de la Société; elle s'est toujours opposée hautement, franchement, depuis 1830, comme auparavant, aux envahissements de l'éducation congréganiste, soutenant, avec fermeté, que l'éducation laïque donne à l'État de meilleurs citoyens; à la famille, des chefs plus éclairés. »

De tout temps, tous ceux qui, partageant ces vues, se sont occupés de l'instruction primaire, savants, pédagogues, publicistes, magistrats, hygiénistes, hommes d'État ou de lettres, se sont fait une sorte de devoir de s'inscrire au nombre des membres de la Société pour l'instruction élémentaire. Pour faire partie de la Société, il faut être présenté par un membre, reçu par l'assemblée générale ou par le conseil, et payer une cotisation annuelle de 25 francs. Les membres correspondants, dans les départements, doivent être également présentés par un membre, agréés par le conseil, et payer une cotisation de 5 francs. La Société est régie par un conseil d'administration, qui se compose de présidents et de membres honoraires, d'un président, de deux vice-présidents, d'un secrétaire général, de six secrétaires, d'un trésorier et de trente-six membres au moins et de quarante-huit au plus, répartis en comités. Le président, les vice-présidents, le secrétaire général et le trésorier sont nommés tous les ans; les président, vice-présidents et le secrétaire général ne sont rééligibles qu'après une année d'intervalle.

Voici, depuis 1815, la liste des présidents annuels de la Société :

1815, le baron de Gérando; — 1816-1817, Becquet, conseiller d'État; — 1818, le duc de la Rochefoucauld; — 1819-1820, le duc de la Vauguyon, pair de France; — 1821, le duc de la Rochefoucauld; — 1822, le maréchal duc de Tarente; — 1823, le maréchal duc de Raguse; — 1824, le maréchal duc d'Albuféra, pair de France; — 1825-1826, le général marquis Dessolles, pair de France; — 1826-27, le comte Mollien; — 1828, le comte de Lasteyrie; — 1829, Ternaux aîné, député; — 1830, Francœur, professeur à la faculté des sciences; — 1831, le baron de Gérando; — 1832, le duc de Praslin, pair de France; — 1833, Jomard, membre de l'Institut; — 1834, Francœur; — 1835, de Jouvencel, député; — 1836, Dupin aîné; — 1837, le duc de Praslin; — 1838, Dupin aîné; — 1839, de Jouvencel; — 1840, le duc de Praslin; — 184 , Dupin aîné; — 1842, Boulay (de la Meurthe); — 1843, le baron de Ladoucette; — 1844, Boulay (de la Meurthe); — 1845, Dupin aîné; — 1846, le baron de Ladoucette; — 1847, Boulay (de la Meurthe); — 1848, Carnot, représentant du peuple; — 1849, Boulay (de la Meurthe), vice-président de la République; — 1850, Dupin, président de l'Assemblée législative; — 1851, Boulay (de la Meurthe); — 1852, Godard de Saponay; — 1853, Auguste Michelet; — 1854, le baron Charles de Ladoucette; — 1855, le baron Charles Dupin; — 1856, le comte Boulay (de la Meurthe); — 1857, Godard de Saponay; — 1858, Alexis Beau; — 1859, Dumas, sénateur; — 1860, Godard de Saponay; — 1861, Labrouste; — 1862, Charles de Ladoucette; — 1863, Joseph Boulay (de la Meurthe); — 1864, Malapert, avocat; — 1865, Marie, avocat; — 1866, Jules Simon; — 1867, Albert Le Roy; — 1868, Jules Favre; — 1869, Carnot; — 1870, Leblond; — 1871, Carnot; — 1872, Leblond, membre de l'Assemblée nationale; — 1873, Remoiville; — 1874, Jules Simon; — 1875, Hérold, vice-président du conseil municipal de Paris, sénateur; — 1876, Barni, député; — 1877-1878, Leblond, député; — 1878-1879, Eugène Pelletan; — 1879-1880, Leblond; — 1880-1881, Eugène Pelletan; — 1881-1882, Leblond; — 1882-1883, Jules Ferry, ministre de l'instruction publique; — 1883-1884, Leblond; — 1884-1885, Remoiville; — 1885-1886, Leblond.

La Société pour l'instruction élémentaire a actuellement son siège rue du Fouarre, n° 14, dans un local spécialement construit pour elle et qui contient de vastes salles de cours, souvent trop étroites déjà.

Elle a obtenu, partout où elle a présenté les résultats de ses travaux, les plus honorables récompenses : une médaille de bronze grand module à l'Exposition de Londres en 1862; — une médaille d'argent à l'Exposition universelle de Paris en 1867; — une médaille de mérite à l'Exposition de Vienne en 1873; — une médaille d'or à l'Exposition de Paris en 1878; — un diplôme d'honneur à l'Exposition de Londres en 1884; — un diplôme d'honneur à l'Exposition de la Nouvelle-Orléans en 1885. [Ch. Defodon.]

SOCIÉTÉS OU ASSOCIATIONS D'ANCIENS ÉLÈVES D'ÉCOLE NORMALE. — Les anciens élèves des lycées ou des grands établissements en renom constituent volontiers des sociétés qui leur permettent de se réunir à des époques déterminées, de se retrouver dans un banquet fraternel, de se compter en quelque sorte, de se retremper dans d'heureux souvenirs d'enfance et de jeunesse, et souvent aussi de s'entr'aider dans les circonstances difficiles de la vie.

La pensée est venue aux élèves des écoles normales de fonder des associations semblables. On compte aujourd'hui une vingtaine de ces associations déjà établies ou en voie de s'établir, entre autres :

L'association des anciens élèves de l'école normale et des instituteurs du Nord;

L'association des anciens élèves de l'école normale de Versailles; du Rhône; de Périgueux; d'Agen ; de Mâcon; de la Seine.

Cette dernière mérite particulièrement de fixer l'attention.

Les associations entre les anciens élèves d'école normale se distinguent des institutions analogues en ce qu'elles n'ont pas seulement pour but d'entretenir entre leurs membres l'esprit de corps et les sentiments de bonne confraternité. Elles se proposent en outre de provoquer le travail, l'effort, le progrès, le perfectionnement dans les choses de la profession. Or aucune association n'est plus à même de réaliser cet idéal que celle des anciens élèves de l'école normale de la Seine : pour ses membres, point d'isolement, point de distances, point de trajets coûteux. Autour d'eux, sous leur main, toutes les ressources intellectuelles

de la capitale; comme centre de réunion, une école normale splendide et merveilleusement outillée. Aussi profitent-ils largement de ces heureuses circonstances. S'ils se permettent parfois des délassements, des soirées récréatives dont ils font d'ailleurs tous les frais, ils s'imposent aussi de sérieux travaux, des travaux littéraires, scientifiques et surtout pédagogiques.

« Ces travaux comprennent en particulier des conférences, des rapports, des leçons-modèles, la discussion et la solution de questions posées sur l'initiative des membres actifs ou du conseil d'administration. » (Statuts, art. 31).

» Les conférences sont de trois sortes :

» 1° Conférences purement expositives et non soumises à discussion ;

» 2° Conférences-causeries, dont les conclusions peuvent être discutées et faire l'objet de propositions séparées ;

» 3° Conférences faites par des personnes s'intéressant à l'association, avec l'assentiment ou sur la proposition du Conseil d'administration. » (Id., art. 32). « Le sujet de la conférence peut être pédagogique, littéraire ou scientifique. » (Id., art. 38).

Projetée dès l'année 1878, l'association des anciens élèves de l'école normale d'Auteuil tint sa première réunion générale au mois d'août 1880, et le 11 janvier 1882 elle obtint sa reconnaissance légale.

Elle compte aujourd'hui autant de générations d'adhérents que l'établissement a compté de promotions depuis sa fondation en 1871. Quatre bulletins ou comptes rendus soumis aux assemblées générales attestent sa vitalité et la régularité de son fonctionnement. Comme questions traitées dans ses conférences, nous relevons les suivantes :

De la correspondance interscolaire;
De l'enseignement de la rédaction à l'école primaire;
De l'influence de la rue, à Paris, dans l'éducation des enfants;
De l'électro-magnétisme;
Les caravanes scolaires;
De l'émulation;
Un voyage scolaire;
L'éducation militaire ;
Enseignement des sciences à l'école primaire;
Leçon d'histoire sur la féodalité (modèle d'épreuves préparatoires à l'examen du certificat d'aptitude pédagogique) ;
Quelques mots sur l'enseignement de l'histoire nationale ;
L'enseignement des sciences physiques et naturelles ;
Du travail manuel dans les écoles primaires;
Les promenades scolaires ;
Les caisses d'épargne scolaires ;
Le rôle du livre à l'école primaire;
Le soufre et l'acide sulfureux;
Quelques mots sur l'enseignement de la géographie ;
Exposition d'hygiène et d'éducation à Londres;
De l'enseignement du dessin dans les cours moyen et élémentaire de l'école primaire;
De l'enseignement par l'aspect, principalement à l'école primaire ;
Rôle du livre comme moyen d'enseignement à l'école primaire;
L'économie politique à l'école primaire ;
Discussion sur les questions proposées par le congrès du Havre;
Compte-rendu de ce même congrès ;
Communications sur les diverses associations pédagogiques en rapport avec l'association; dépouillement des bulletins de ces sociétés, etc., etc.

Comme on le voit, ces sujets sont tous pratiques et ne s'écartent point du programme général des écoles. Ils sont traités par les anciens élèves eux-mêmes, surtout par les aînés, qui doivent à leurs cadets l'exemple du travail et du perfectionnement dans l'art d'enseigner. Quelquefois pourtant un professeur, un inspecteur prend la parole, sans doute pour donner la note et la mesure, mais aussi pour instruire et fournir un attrait de plus à la réunion. Quelquefois encore les conférences se transforment en *soirées* où les artistes se donnent carrière : la musique, la lecture à haute voix, quelques belles scènes de nos classiques suspendent ou remplacent les graves discussions; c'est l'agréable se joignant à l'utile et la culture du goût marchant avec celle de l'intelligence.

Toutes les associations entre anciens élèves d'école normale ne peuvent avoir de réunions aussi fréquentes et aussi fécondes en résultats immédiatement appréciables. Mais toutes, si dispersés que soient les éléments dont elles se composent, peuvent, à des degrés divers, rendre d'éminents services à la grande cause de l'enseignement populaire. Elle sert puissamment cette cause, une institution qui contribue à resserrer entre tous les maîtres d'un département le lien d'origine, qui les porte à se considérer comme des membres d'une même famille et à soutenir l'honneur du drapeau, qui les soustrait d'ailleurs au danger de se rouiller dans l'isolement, en les mettant en quelque sorte dans l'heureuse nécessité d'entretenir leurs connaissances acquises et d'y ajouter, surtout de se perfectionner dans l'art si difficile d'instruire et de moraliser les masses. Les sociétés entre anciens élèves d'école normale, comprises de cette manière, ne sauraient donc trop se généraliser et être encouragées.

En dehors de ces associations ou parallèlement, se sont fondées, dans ces dernières années, des sociétés qui, sous une dénomination différente, tendent au même but : l'éducation professionnelle des maîtres et le perfectionnement des méthodes et des procédés d'enseignement. Parmi ces dernières, on peut citer notamment :

Le cercle pédagogique et littéraire de Lunéville (Meurthe-et-Moselle);
Le cercle des instituteurs du Var, à Toulon ;
Le cercle pédagogique des instituteurs de la Loire-Inférieure ;
Le cercle pédagogique des instituteurs d'Indre-et-Loire ;
Le cercle pédagogique de Saint-Étienne (Loire);
Le cercle des instituteurs de la Sarthe ;
Le cercle des instituteurs du Cher;
Enfin la Société amicale des anciens élèves de Saint-Cloud, et la Société pour l'étude des questions d'enseignement primaire à Paris, dont la *Revue pédagogique* a publié les statuts dans son n° du 15 janvier 1886.

Ces créations spontanées sont un signe des temps : les instituteurs sentent le besoin de s'unir contre la routine et de réagir contre l'abandon où étaient tombées chez nous, depuis un quart de siècle, aussi bien que les grandes questions d'éducation nationale les études de pédagogie pratique.

[E. Brouard.]

SOCIÉTÉS DE PATRONAGE POUR LES JEUNES LIBÉRÉS. — Aux termes de l'article 19 de la loi du 5 août 1850, « les jeunes détenus sont, à l'époque de leur libération, placés sous le patronage de l'assistance publique, pendant trois années au moins ». A côté de l'action de l'assistance publique se place celle d'associations particulières qui se sont donné pour mission de veiller au relèvement moral des jeunes libérés en leur facilitant le moyen de gagner leur vie par un travail honnête. La première en date parmi les associations de cette nature en France est la Société de patronage des jeunes libérés des départements de la Seine, fondée par M. Bérenger (de la Drôme), et reconnue comme établissement d'utilité publique

en 1843. Les sociétés de patronage sont aujourd'hui nombreuses ; la plupart d'entre elles reçoivent une subvention de l'Etat. Il en est une qui s'occupe particulièrement des engagés volontaires dans l'armée. L'institution du patronage des jeunes libérés existe également dans la plupart des pays étrangers, notamment en Angleterre et aux Etats-Unis. — V. aussi *Jeunes détenus* et *Pénitentiaires* (*Etablissements*), p. 2251.

SOCIÉTÉS DE SECOURS MUTUELS ENTRE INSTITUTEURS ET INSTITUTRICES. — Ces utiles institutions ont pour but : 1° d'accorder des secours à ceux de leurs membres atteints de maladies ou de blessures accidentelles, les obligeant à cesser temporairement leurs fonctions ; 2° de leur venir en aide, par une indemnité temporaire, dans le cas où soit l'âge, soit les infirmités ne leur permettraient plus l'exercice de leurs fonctions avant le règlement de leur retraite ; 3° de pourvoir aux frais funéraires des sociétaires décédés ; 4° de secourir leurs veuves et leurs enfants, s'ils se trouvent dans le besoin ; 5° d'assurer aux sociétaires, si les ressources le permettent, une pension de retraite.

Avant 1852, il n'existait en France qu'une seule société de secours mutuels entre instituteurs et institutrices, celle de la Seine, fondée en 1846 et dont la situation ne tarda pas à devenir très prospère.

De 1852 à 1862, 25 autres sociétés s'établirent. Une circulaire du 31 août 1863 invita les préfets à provoquer, dans les départements qui n'en possédaient pas encore, la création d'une société de ce genre. L'appel du ministre (M. Duruy) fut entendu et 23 nouvelles sociétés furent fondées. Leur nombre était de 49 au 1er janvier 1866 ; un an après, il atteignait le chiffre de 70. Cinq départements seulement, *Haute-Garonne*, *Haute-Loire*, *Morbihan*, *Var* et *Haute-Vienne* en sont encore dépourvus pour des causes diverses. Ainsi, dans les Landes, les instituteurs n'ont pas trouvé que les avantages qu'ils étaient appelés à retirer de la mutualité fussent en rapport avec les sacrifices qu'ils s'imposeraient. Les statuts qu'ils avaient adoptés d'abord ne pouvant offrir à la future société les garanties nécessaires à une bonne organisation, le gouvernement ne les a pas approuvés et le projet a été abandonné.

Dans le Morbihan, les instituteurs consultés avaient opté pour une cotisation insuffisante. Le petit nombre des instituteurs laïques a été, d'ailleurs, le principal obstacle à la constitution d'une société.

Dans le Var, les démarches tentées en 1861 et en 1863 n'ont pas abouti. Le préfet, questionné sur les causes de ce double échec, a fait savoir que les instituteurs avaient, indépendamment de leur traitement, de petits revenus qui les mettent à l'abri de la gêne et qu'en général ils ont des traitements élevés suffisant à leurs besoins dans les circonstances les plus difficiles.

Quoi qu'il en soit, il est permis d'espérer que ces cinq départements ne voudront pas demeurer indéfiniment en dehors de la mutualité.

D'après la plus récente statistique, qui malheureusement ne renferme aucun renseignement pour la Seine, le nombre des sociétaires qui, en 1884, était de 36 650, s'élevait, à la fin de 1885, à 37 612. L'actif des sociétés, y compris les fonds en caisse, les versements à la caisse des retraites pour la vieillesse et autres dépôts, représentait, à la même époque, la somme de 4 069 637 francs, supérieure de 264 521 francs à l'actif de 1884.

A la fin de la notice consacrée, dans ce Dictionnaire, à chaque département, on trouvera les renseignements statistiques particuliers à la société de secours mutuels entre instituteurs et institutrices. [Ernest Cadet.]

SOCIÉTÉS DU SOU DES ÉCOLES LAIQUES. — Dans un certain nombre de départements, particulièrement dans ceux du Sud-Est, des sociétés se sont formées, sous la dénomination de *Sociétés du sou des écoles*, en vue de favoriser l'enseignement laïque.

C'est l'année 1879 qui a vu éclore la plupart de ces associations, et le département de Vaucluse doit être cité comme l'un de ceux où l'œuvre a fonctionné avec le plus de succès.

Les sociétés du sou des écoles ont toutes le même but, mais elles le poursuivent par des moyens différents. Le plus souvent, elles se bornent à assurer la fréquentation des écoles laïques qui soutiennent avec peine la concurrence des écoles congréganistes, en procurant aux élèves la gratuité des fournitures scolaires, en donnant aux plus malheureux des vêtements et des chaussures, en distribuant des bons points centimes et des images patriotiques, des prix et des livrets de caisse d'épargne. Quelquefois elles ont plus à faire : elles entretiennent une école libre laïque là où l'école communale est congréganiste.

Leurs ressources consistent dans la cotisation des adhérents, 5 centimes ou plus par semaine, dans le produit de concerts, de bals, de conférences, de troncs placés dans les cafés, etc.

Depuis la loi du 28 mars 1882, qui a décidé l'établissement, dans chaque commune, d'une caisse des écoles, les sociétés dont nous parlons ont perdu une partie de leur raison d'être. Elles n'auront plus de motifs de subsister après la mise en application de la loi qui prescrit la laïcisation du personnel des écoles primaires publiques de tout ordre. Il restera d'elles le souvenir, bon à conserver, d'une manifestation intéressante de l'initiative privée dans les choses de l'enseignement. [Ernest Cadet.]

SOCIÉTÉS SAVANTES. — On appelle *sociétés savantes* des associations librement formées, mais approuvées par l'administration, et qui ont pour but de poursuivre telles études, de développer telles sciences, de favoriser tels arts qu'indique généralement le titre même de chaque société ou que déterminent des statuts.

A partir du XVIIIe siècle, les sociétés savantes se sont multipliées rapidement, et lorsque la France fut divisée en départements, il se trouva à peine quelques-unes des circonscriptions nouvelles qui n'eussent pas une académie.

A l'origine ce furent presque exclusivement les belles-lettres, les sciences morales et politiques, l'histoire et l'archéologie qui donnèrent lieu à ces groupements d'hommes instruits et dévoués. Mais dès que l'influence de la philosophie du XVIIIe siècle se fit sentir, dès que se furent généralisées les recherches tentées à cette époque dans tous les ordres des connaissances humaines, les sociétés savantes reflétèrent l'état des esprits. Il naquit alors en grand nombre des sociétés d'agriculture, de médecine et de pharmacie, de sciences naturelles, de botanique, d'industrie, etc., etc. Les sociétés géographiques sont pour la plupart de date plus récente.

L'administration prit d'ailleurs elle-même, à certaines époques, l'initiative de la création de sociétés spéciales, comme par exemple de sociétés d'agriculture. Vers le milieu du XVIIIe siècle un effort fut tenté en ce sens, et vers la fin du même siècle un ministre de l'intérieur, François de Neufchâteau, essaya de provoquer dans chaque département l'installation d'un comité qui s'occuperait de questions agricoles. Cette ingérence du gouvernement ne laissa pas de produire quelques résultats, en ce sens qu'une fois constituées, les sociétés dues à cette initiative continuèrent à vivre et à prospérer, lorsqu'elles eurent perdu la tutelle administrative.

Voici comment se forme habituellement une so-

ciété savante. Quelques hommes voués à la culture des lettres ou à celle de tel art, de telle science, s'entendent entre eux pour constituer une société. Ils font appel au bon vouloir des personnes qui partagent leurs idées et leurs goûts. On se compte, on s'engage à être fidèles et exacts à des réunions dont on fixe l'époque. On élabore un règlement et des statuts, on élit un bureau, et la société est fondée. La société admet, en nombre limité ou indéterminé, des membres titulaires ou fondateurs, ou associés résidants, des membres honoraires, des membres non résidants, des membres correspondants. Les membres titulaires paient une cotisation annuelle qui varie, suivant la société, entre 5 francs et 30 francs, et qui constitue la meilleure partie du budget de l'association.

Une fois organisée, la société s'empresse de solliciter l'approbation de l'administration préfectorale pour elle et pour ses statuts. Mais une ambition plus haute la préoccupe. Il s'agit d'obtenir le décret qui la reconnaîtra comme établissement d'utilité publique. Cette reconnaissance du gouvernement donnera à la société la capacité civile. Pour obtenir cette consécration, il est des conditions à remplir : on exige un minimum de membres, un minimum de ressources budgétaires, parfois un certain nombre d'années d'existence. On a égard aussi aux services rendus, aux œuvres éditées, aux personnages que la société compte parmi ses titulaires ou ses correspondants.

L'action de ces sociétés est considérable, malgré la modicité des ressources dont elles disposent. Presque sans exception, elles publient des *Mémoires*, un *Bulletin* ou des *Annales*, où trouvent place des travaux importants, des études curieuses. En outre, un grand nombre de sociétés éditent à leurs frais tels ouvrages de quelqu'un de leurs membres ou d'un savant auquel les ressources font défaut. D'autres sociétés opèrent des fouilles dispendieuses dans un intérêt archéologique ou historique.

La plupart des grandes académies de province ont ouvert des concours scientifiques et littéraires, et elles décernent des prix d'une riche valeur, des médailles, des mentions. Les sociétés d'agriculture, d'horticulture, les comices se rattachant à telle société encouragent diverses cultures, répandent les préservatifs ou les remèdes contre telle maladie des animaux ou des végétaux, priment tels produits, organisent des fermes modèles, des cours gratuits, etc., etc. Dans certaines villes importantes de France, l'enseignement technique et professionnel est donné par des professeurs que rétribue une société savante, et l'institution a prospéré de telle sorte que les municipalités ont dépensé près d'un million pour installer les cours.

Le détail de cette action et de cette influence serait l'histoire même de chaque société. Il ne nous est donc pas possible d'y entrer. Rappelons seulement que toutes les sociétés savantes de notre pays ont des relations nombreuses avec les autres sociétés nationales et avec un certain nombre d'associations étrangères. Des échanges de publications sont ainsi faits d'une société à l'autre, et il en résulte que toute compagnie savante possède une bibliothèque plus ou moins riche. La plupart ont en outre des collections, un musée d'archéologie ou d'art. Quelques chefs-lieux de nos départements doivent à une société savante le musée et la bibliothèque qu'ils ouvrent au public.

Ce serait un chapitre intéressant de l'histoire des sociétés savantes que celui de leurs relations avec le gouvernement et avec les administrations locales. Pendant le XVIIe et une partie du XVIIIe siècle, aucune académie ne pouvait naître en France que sous le protectorat d'un grand seigneur, membre lui-même de l'Académie française. L'affiliation de la société à l'Académie française était du reste une faveur très recherchée et qui entraînait de précieux avantages, tels que le droit de se faire représenter aux réunions de l'Académie, de prendre la parole à ses séances, etc.

Vers la seconde moitié du XVIIIe siècle, mais surtout depuis la Révolution, les sociétés savantes ont eu une existence plus indépendante et plus personnelle. Elles ont cessé d'être clientes de l'Académie française, qui avait elle-même le roi pour protecteur.

L'organisation en 1833, par M. Guizot, du Comité des travaux historiques relia un certain nombre d'entre elles à l'administration. C'est à elles en effet qu'on eut recours pour aider le Comité dans la recherche des documents inédits. Les sociétés auxquelles le ministre s'adressa répondirent avec tant d'ensemble à cet appel que, quelques années après, plus de 250 d'entre elles correspondaient avec le Comité. Pour resserrer les liens qui unissaient les sociétés entre elles et avec le Comité des travaux historiques, un autre ministre de l'instruction publique, M. Rouland, institua la réunion des sociétés savantes, suivie d'une distribution solennelle de prix et de récompenses, qui a lieu chaque année à la Sorbonne, pendant les vacances de Pâques. En même temps le Comité prit le titre de Comité des travaux historiques et des sociétés savantes, et fut divisé en trois sections : section d'histoire et de philologie, section d'archéologie, section des sciences. Avant M. Rouland, M. Fortoul avait fondé la *Revue des sociétés savantes* pour donner la publicité aux travaux des académies dispersées dans les départements. Après avoir été mensuelle, cette *Revue* ne paraît plus que tous les deux mois.

Aujourd'hui le comité qui sert de lien entre les sociétés savantes porte le nom de Comité des travaux historiques et scientifiques; il est divisé en cinq sections, savoir: histoire et philologie; archéologie; sciences économiques et sociales; sciences; géographie historique et descriptive.

[Alphonse Martin.]

SOCRATE. — Né à Athènes en 470 av. J.-C. Socrate y est mort en 400, victime des haines qu'avaient soulevées contre lui l'indépendance de sa parole et la nouveauté de son enseignement. Il peut être compté au premier rang des martyrs de la liberté de conscience. L'acte d'accusation que ses ennemis dressèrent contre lui contenait ces deux griefs : 1° Socrate corrompt la jeunesse; 2° Socrate introduit des divinités nouvelles. C'est ainsi que la mauvaise foi travestissait les efforts de Socrate pour enseigner aux jeunes Athéniens toutes les vertus familiales et sociales, et pour purifier la religion, en substituant aux idoles du paganisme l'idée d'une Providence unique. En buvant la ciguë dans la prison d'Athènes, en acceptant avec une résignation touchante le verdict de ses concitoyens, qui le condamnaient à mort pour avoir passionnément recherché leur bien, en s'inclinant devant la loi inique qui le frappait, alors qu'il aurait pu, avec l'aide de ses disciples, s'échapper et sauver ses jours, Socrate a été un héros devant la mort. Il n'y a pas dans l'histoire de l'humanité de plus belle mort que celle du sage de la Grèce, souriant presque au poison qu'on lui fait boire, au geôlier qui le lui apporte et, quoique attaché à la vie, s'éteignant sans murmure et sans plainte au milieu de ses amis, calme et fort jusqu'à son dernier soupir, et employant dans une douce et noble causerie avec ses élèves le peu de forces que lui laissait la mort qui l'envahissait peu à peu.

Mais cette mort héroïque avait été précédée d'une vie admirable. Elle était, comme a dit le poète, le soir d'un beau jour. Après deux mille ans, Socrate peut encore être cité comme un modèle de sagesse. Un dévouement absolu à la vérité, le courage de la dire à ses risques et périls

une ardeur d'apôtre à répandre autour de soi sa science, une irréprochable honnêteté; dans la vie de famille une bonne humeur attestant une patience à laquelle l'insupportable caractère d'une épouse acariâtre donnait plus de prix encore, le souci d'élever ses enfants dans le respect et l'amour de leur mère et dans tous les sentiments élevés; dans la vie sociale, l'obéissance à la loi, l'accomplissement de tous les devoirs civiques; sur le champ de bataille, la force d'âme, l'intrépidité, le mépris du danger, comme par exemple quand il sauvait Alcibiade à Potidée et Xénophon à Délium; enfin une piété profonde, un appel incessant à la Providence : telles sont quelques-unes des vertus qui se sont associées dans l'âme de Socrate et qui ont fait de lui une des plus hautes manifestations de la conscience humaine.

Nous n'avons pas à nous étendre ici sur la philosophie de Socrate, sur l'influence qu'il exerça autour de lui et après lui, puisque tous les philosophes de l'antiquité, depuis Platon jusqu'à Cicéron, sont à des degrés divers ses disciples. Nous ne voulons l'étudier qu'au point de vue de l'histoire de l'éducation.

Socrate ne semble pas s'être jamais expliqué sur les généralités de l'éducation, sur l'ordre et la suite de l'enseignement. Esprit curieux et chercheur, il a éparpillé sur mille sujets sa verve et sa critique incisives, mais il n'a pas songé à coordonner ses idées, à les assembler dans un corps de doctrine ni dans un plan d'éducation. « Il est évident, dit M. Chaignet, que Socrate n'a pas formulé un système. Il n'est pas l'auteur d'une doctrine déterminée, arrêtée, au moins, dans toutes ses parties et formant un ensemble bien lié. Mais précisément ce qu'il y a eu de libre et d'ondoyant dans son enseignement a contribué à le rendre fécond. »

Socrate, en fait d'études, n'a jamais recommandé que celles qui ont un résultat pratique. Dans la Grèce artiste, amoureuse de l'idéal sous toutes ses formes, il représente, par une rare exception, le sens pratique et utilitaire. La science désintéressée ou qui semble l'être n'a point d'attraits pour lui. Il se moquait des physiciens qui étudient les causes de la pluie, recherche sans valeur à ses yeux, attendu qu'on n'y trouve pas le secret de faire pleuvoir. Toute chose bonne est bonne à quelque chose, disait-il. A ceux qui lui parlaient d'un bien absolu, bon par lui-même, il répondait en souriant: — Est-il bon pour la santé? Non. Pour la fortune? Non. Pour le succès dans le monde? Non... Eh bien, alors, serait-ce que vous appelez bon absolument ce qui n'est bon à rien? — Aussi Socrate condamnait-il toutes les études de spéculation pure. Dans chaque ordre de recherches il arrêtait prudemment la pensée au point précis où à des connaissances utiles succèdent les investigations simplement curieuses, plus savantes que profitables à la vie. « Il conseillait à ses disciples, dit Xénophon, d'apprendre la géométrie jusqu'à ce qu'on fût capable de mesurer exactement un terrain, l'astronomie assez pour reconnaître les divisions du jour et de la nuit, des mois et de l'année, lorsqu'ils voyageraient sur terre ou qu'ils seraient en sentinelle. Mais il désapprouvait qu'on poussât l'étude de ces sciences jusqu'aux problèmes difficiles, et qu'on s'engageât dans des recherches vaines. »

Assurément, en se plaçant au point de vue de la science, qui n'a d'autres limites que celles de la nature et qui doit toujours aller tout droit devant elle, la prudence de Socrate témoigne d'une certaine mesquinerie ou étroitesse d'esprit. Mais, appliquée à l'éducation, la limite qu'il assigne aux efforts de la pensée n'est-elle pas la règle éternelle de toute instruction bien comprise? Ne doit-on pas exclure d'un bon programme d'enseignement les curiosités vaines, le luxe de l'érudition, tout ce qui enfin ne comporte pas un profit direct soit pour la culture de l'esprit, soit pour l'acquisition des connaissances nécessaires? Port-Royal, dans sa *Logique*, obéissait à la même inspiration que Socrate, quand il demandait que l'on se servît de la science pour former la raison, et non de la raison pour courir après la vaine science.

Ce qui est surtout resté de Socrate, outre les grands exemples de sa vie morale, c'est sa méthode : méthode de recherche à la fois et d'enseignement, qu'il appliquait à la découverte et en même temps à la communication de la vérité. Bien qu'il n'ait jamais tenu école, dans le sens strict du mot, on peut dire qu'il a professé toute sa vie, mais professé à sa façon, d'une manière tout à fait originale.

Socrate répugnait absolument à toute exposition didactique, à tout enseignement *ex cathedra*. Une leçon en forme eût été en contradiction avec l'ignorance qu'il affichait en toute matière et qui était le point de départ apparent de toutes ses interrogations : « Je ne sais qu'une seule chose, disait-il, c'est que je ne sais rien. »

Il faisait donc semblant de n'en savoir pas plus long, sur toute question, que le plus ignorant des hommes; et il feignait, par un jeu malin, de trouver lui-même, par une série de raisonnements présentés sous forme de questions, la vérité cherchée. Socrate est le plus grand questionneur qui ait jamais existé. Il a eu le génie de l'interrogation. Questionner tous ceux qu'il rencontrait, soit au gymnase qu'il fréquentait beaucoup, soit dans les rues et sur l'agora; questionner les sophistes pour les convaincre de leurs erreurs et confondre leur arrogance; les jeunes gens présomptueux pour leur ouvrir le chemin du vrai; questionner les grands et les petits, les jeunes et les vieux, les chefs de l'Etat et les maçons, tantôt Périclès, tantôt un boutiquier; questionner toujours et partout, sur les sujets les plus élevés ou les plus humbles, sur l'existence de Dieu ou sur la fabrication des ustensiles de ménage; questionner non au hasard et sans but, non pour passer le temps, mais pour forcer chacun à voir clair dans ses idées, pour préparer le triomphe du bon sens, telle a été l'occupation constante et la passion maîtresse de sa vie. Quand il se laissait aller à rêver de la vie future, il disait en souriant qu'il espérait bien continuer dans les Champs-Elysées ses habitudes de l'agora d'Athènes et interroger encore les ombres des grands morts pour juger de leur savoir et vérifier leurs titres de gloire.

Avec Socrate la conversation est devenue un art; le dialogue, une méthode. Il s'adressait à son interlocuteur en le priant d'exposer ses idées, le harcelait de ses interrogations subtiles et un peu captieuses, le conduisait habilement à reconnaître une vérité, la solution d'une question. Ou bien il le laissait s'égarer dans une fausse voie, pour lui découvrir ainsi son erreur et rire doucement de sa confusion : et cela avec un art d'analyse merveilleux, avec une finesse de raisonnement presque poussée à l'excès, comme aussi avec une grande simplicité de langage, avec des exemples empruntés à la vie familière et qu'on appellerait volontiers des exemples intuitifs.

Pour se rendre bien compte de la méthode de Socrate, il faut d'ailleurs y remarquer deux parties. Socrate suivait une double direction et recherchait un double but.

Dans le premier cas il voulait combattre l'erreur, réfuter les opinions fausses. Il avait recours alors à ce qu'on a appelé *ironie* socratique, du mot grec *eirôneia* qui signifie interrogation. Les interrogations de Socrate avaient toujours, en effet, un tour moqueur sans en avoir l'air, un caractère ironique. Il posait une question, comme quelqu'un qui aurait envie simplement de s'instruire : si on

lui répondait par l'affirmation d'une erreur, il ne protestait pas ; il faisait même semblant de partager les idées et les sentiments de son interlocuteur, puis, par des questions adroites, insidieuses parfois, il l'obligeait à développer son opinion, à étaler, pour ainsi dire, toute l'étendue de sa sottise, et l'amenait malicieusement à des conséquences si absurdes, si contradictoires, que l'interlocuteur finissait par perdre contenance, par s'embrouiller dans ses conclusions et par confesser son erreur.

Des procédés analogues constituaient l'autre partie de la méthode socratique, celle qu'il appelait lui-même la *maïeutique*, ou l'art d'accoucher les esprits, par allusion au métier de sa mère, qui était accoucheuse. Ici le point de départ ou le postulat de la méthode socratique, c'était l'idée que l'esprit humain, naturellement droit, et pour ainsi dire gros de vérités, découvre par lui-même ce qu'il peut et doit savoir, pour peu qu'on sache le conduire et le stimuler. Dans cette pensée, Socrate faisait appel à la spontanéité de son auditeur, à son initiative, et l'acheminait doucement, par petites transitions, à l'opinion qu'il voulait lui faire admettre. Il n'appliquait d'ailleurs sa méthode qu'à l'examen des vérités qui peuvent, ou être suggérées par les intuitions du bon sens et de la raison, ou déterminées par une induction naturelle, c'est-à-dire les vérités psychologiques, morales et religieuses.

On ne doit pas oublier en effet que les recherches de Socrate ne portaient que sur cet ordre de questions, celles qui traitent de la nature de l'homme, de sa destinée, de ses relations avec la divinité. Or, en psychologie, en morale, il est incontestable que l'esprit humain, réduit à ses propres ressources, par un simple retour sur lui-même, par l'effort de sa réflexion personnelle, sans recours à l'enseignement du livre ou aux leçons d'autrui, peut atteindre à la vérité. De là le succès de la méthode de Socrate, qu'il n'aurait pas, tant s'en faut, appliquée avec le même profit à l'enseignement de l'histoire, qui n'existait guère alors, ou à l'enseignement des sciences physiques, que le philosophe grec négligeait de parti pris.

Ajoutons que Socrate s'adressait non à des enfants, à des esprits incultes et ignorants, incapables par conséquent de tout sérieux effort intellectuel, mais à des jeunes gens ou à des hommes mûrs, à des esprits déjà formés, riches en connaissances de toutes sortes et par là préparés à suivre un raisonnement même compliqué, en état enfin de se développer sous l'action féconde d'une interrogation pressante et habile.

Un disciple de Pestalozzi, Krüsi*, soutenait un jour devant lui les avantages de la méthode qui procède par interrogation, et citait l'exemple de Socrate. Pestalozzi lui répondit en souriant : « Socrate interrogeait des gens qui déjà possédaient abondamment de quoi répondre. » Et en fin montagnard, il ajoute : « Est-ce que tu as vu l'aigle prendre des œufs au nid où l'oiseau n'a pas encore pondu? »

Pour achever de donner une idée arrêtée de la méthode de Socrate, il est nécessaire de recourir à des exemples, de citer quelques extraits des dialogues que ses disciples lui ont attribués. C'est, en effet, dans les écrits de Platon et de Xénophon, Socrate n'ayant rien écrit lui-même et s'étant borné à son rôle d'intarissable causeur, qu'il faut chercher l'écho de ses conversations; dans le *Gorgias*, dans le *Ménon*, dans l'*Euthydème*, dans la plupart des dialogues de Platon, et de préférence encore dans les *Entretiens mémorables* de Xénophon, où la pensée du maître et ses habitudes d'enseignement sont plus nettement reproduites que dans les compositions hardies et originales de Platon.

Voici d'abord un passage où se déploient nettement l'ironie piquante et la critique incisive du philosophe grec : « Les trente tyrans avaient fait mourir un grand nombre de citoyens des plus distingués ; ils en avaient forcé d'autres à seconder leurs injustices. « Je serais étonné, dit un jour Socrate, que le gardien d'un troupeau qui en égorgerait une partie et rendrait l'autre plus maigre, ne voulût pas s'avouer mauvais pasteur; mais il serait plus étrange encore qu'un homme qui, se trouvant à la tête de ses concitoyens, en détruirait une partie et corromprait le reste, ne rougît pas de sa conduite et ne s'avouât pas mauvais magistrat. » Ce discours fut rapporté ; Critias et Chariclès mandèrent Socrate, lui montrèrent la loi et lui défendirent d'avoir des entretiens avec la jeunesse.

» Socrate leur demanda alors s'il lui était permis de leur faire des questions sur ce qu'il y avait d'obscur pour lui dans cette défense. Sur leur réponse affirmative : « Je suis prêt, leur dit-il, à me soumettre aux lois; mais, afin de ne pas les violer par ignorance, je voudrais savoir clairement de vous-mêmes si vous interdisez l'art de la parole parce que vous croyez qu'il est au nombre des choses qui sont bien ou de celles qui sont mal. Dans le premier cas, on doit donc désormais s'abstenir de bien dire ; dans le second, il est clair qu'il faut tâcher de bien parler. » Alors Chariclès, s'emportant : « Puisque tu ne nous entends pas, nous te défendons, ce qui est plus facile à comprendre, de jamais t'entretenir avec les jeunes gens. — Pour qu'on voie clairement, dit Socrate, si je m'écarte de ce qui m'est prescrit, indiquez-moi jusqu'à quel âge les hommes sont dans la jeunesse. — Ils y sont tant qu'il ne leur est pas permis d'entrer au sénat, parce qu'ils n'ont pas encore acquis la prudence; ainsi ne parle pas aux jeunes gens au-dessous de trente ans. — Mais si je veux acheter quelque chose d'un marchand qui ait moins de trente ans, pourrai-je lui dire : Combien cela? — On te permet cette question ; mais tu as coutume d'en faire sur quantité de choses que tu sais bien, et voilà ce qui t'est défendu. — Ainsi je ne répondrai point à un jeune homme qui me dirait : Où demeure Chariclès? où est Critias? — Tu peux répondre à cela, lui dit Chariclès. — Mais souviens-toi, Socrate, reprit Critias, de laisser en repos les cordonniers, les fabricants de métaux et autres artisans; aussi bien, je crois qu'ils sont fort las de s'entendre mêlés à tous tes propos. — Il faudra sans doute aussi, répondit Socrate, que je renonce aux conséquences que je tirais de leurs professions, relativement à la justice, à la piété, à toutes les vertus? »

Comme exemple d'ironie, nous citerons encore la conversation de Socrate avec Euthydème, dans le livre IV des *Entretiens mémorables*. Euthydème est présomptueux et vain. Socrate le raille avec esprit et avec grâce. Il mêle la louange à la critique : il le dispose à l'écouter, et le met en contradiction avec lui-même, lui fait honte de son ignorance, et enfin le décide à devenir un de ses plus fidèles disciples.

Passons maintenant à des exemples de *maïeutique*, c'est-à-dire à des conversations où Socrate, renonçant à l'ironie et prenant un air grave, s'efforce de faire découvrir à son élève une vérité morale, psychologique ou religieuse.

Nous citerons son entretien avec Aristodème sur la croyance en Dieu.

« Je raconterai, dit Xénophon, l'entretien qu'un jour, en ma présence, il eut sur la divinité avec Aristodème surnommé le Petit. Il savait qu'Aristodème ne sacrifiait jamais aux dieux, qu'il ne consultait pas les oracles, et que même il raillait ceux qui observaient ces pratiques religieuses. « Réponds, Aristodème, lui dit-il : y a-t-il quelques hommes dont tu admires le talent ? — Sans doute. — Nomme-les. — J'admire surtout Homère dans

la poésie épique, Mélanippide dans le dithyrambe, Sophocle dans la tragédie, Polyclète dans la statuaire, Zeuxis dans la peinture. — Mais quels artistes trouves-tu les plus admirables, de ceux qui font des figures dénuées de pensée et de mouvement, ou de ceux qui produisent des êtres animés et doués de la faculté de penser et d'agir? — Ceux qui créent des êtres animés, si cependant ces êtres sont l'ouvrage d'une intelligence et non du hasard. — Des ouvrages dont on ne reconnaît pas la destination, ou de ceux dont on aperçoit manifestement l'utilité, lesquels regarderas-tu comme la création d'une intelligence ou comme le produit du hasard? — Il est raisonnable d'attribuer à une intelligence les ouvrages qui ont un but d'utilité. »

Et Socrate montre alors à Aristodème comment les différents organes du corps humain sont admirablement appropriés aux fonctions de la vie et à l'utilité de l'homme. D'exemple en exemple, d'induction en induction, retenant toujours attentif l'esprit de son auditeur par les questions qu'il lui pose, et les raisons qu'il lui suggère, le forçant à collaborer avec lui, le mettant de moitié dans tous ses raisonnements, il le conduit à son but, qui est de lui faire reconnaître l'existence de Dieu.

On a quelquefois donné pour exemple de la méthode suggestive de Socrate le dialogue de Platon intitulé le *Ménon*. Socrate veut prouver à Ménon qu'apprendre c'est se souvenir. Le philosophe grec croyait à la pluralité des existences : il pensait qu'avant de vivre la vie terrestre, l'âme humaine avait vécu une vie divine, et que dans cette existence antérieure elle avait été en relation avec les idées pures, avec l'essence des choses, de sorte que, descendue sur la terre, elle n'avait, pour retrouver la vérité, qu'à se ressouvenir. Pure chimère de mysticisme, de sorte que le *Ménon*, s'il est bien, en effet, un exemple de l'emploi de la *maïeutique*, en est aussi une application abusive, mise au service d'une erreur.

Il vaudrait mieux chercher dans le *Gorgias* et dans les dialogues moraux de Platon, la preuve de ce que peut pour conduire aux grandes vérités morales la méthode suggestive, qui oblige la raison à réfléchir, à tirer des principes innés à toute intelligence tout ce qu'ils contiennent de conséquences.

Nous en avons assez dit pour montrer ce qu'étaient les procédés de Socrate, tantôt inductifs, comme dans le dialogue avec Aristodème, tantôt déductifs, comme dans tel ou tel autre entretien, par exemple dans la conversation avec Périclès sur la politique, mais toujours sous forme interrogative. On voit maintenant en quoi ces procédés se rapprochent, et aussi en quoi ils diffèrent de ce qu'on appelle aujourd'hui dans nos écoles la *méthode socratique*. Cette méthode, si prônée de nos jours, mais beaucoup moins pratiquée que vantée, n'a rien de commun avec l'ironie de Socrate, mais elle ressemble fort à sa maïeutique. Elle peut être utilement employée toutes les fois que l'on s'adresse à des enfants déjà pourvus de certaines connaissances, ou que l'on traite de sujets dont la conscience fournit d'elle-même le principe. Elle fait ressortir le rapport qui existe entre une proposition déjà admise et une proposition nouvelle; elle féconde les souvenirs : elle montre les conséquences contenues dans les vérités auxquelles l'esprit a déjà adhéré, ou dans les principes que toute intelligence apporte avec elle-même en naissant, comme un premier fonds latent de connaissances ou tout au moins de directions mentales, d'instincts intellectuels. Elle suppose, en un mot, soit un premier degré d'instruction, soit l'innéité de la raison. Chez Socrate elle supposait autre chose encore : elle reposait sur la croyance du philosophe grec à une existence antérieure, à l'expérience, pour ainsi dire, d'une autre vie. Aussi Socrate en usait-il exclusivement, et pensait-il pouvoir en faire sortir toute la science. Aujourd'hui nous ne la considérons que comme une méthode accessoire, propre à exciter les facultés intellectuelles, à dégourdir l'esprit, à lui demander un effort personnel; mais nous ne pensons pas qu'elle puisse en aucun sujet remplacer la méthode ordinaire d'enseignement, la leçon didactique.

Ce serait d'ailleurs amoindrir la portée de l'œuvre socratique que la réduire à l'organisation de la méthode qui porte son nom. Nous avons indiqué ailleurs, dans l'article *Ramus*, ce que l'esprit humain devait à Socrate, comme à l'initiateur de la pensée philosophique, comme à un modèle éternel de clarté dans les idées et de bon sens. Il n'a pas été seulement un dialecticien subtil, épris de définitions précises, maniant avec une incomparable habileté l'instrument du raisonnement. Il a été aussi un psychologue clairvoyant, pénétré de cette vérité que la connaissance de soi-même est la source ou au moins la condition de toute connaissance; il a été surtout un moraliste admirable, joignant l'exemple au précepte et de qui Xénophon pouvait dire avec émotion : « Tous les amis de la vertu qui ont connu Socrate le regrettent encore. Pour moi je l'ai vu tel que je l'ai dépeint : si religieux, qu'il n'osait rien entreprendre sans un avis du ciel ; si juste qu'il ne nuisit jamais à personne; si tempérant qu'il ne préféra jamais l'agréable à l'honnête; si prudent qu'il ne se trompait jamais; joignant les ressources du raisonnement au talent de la parole; aussi habile à juger les hommes qu'à les reprendre de leurs fautes et à les porter à l'honneur et à la vertu : tel m'a paru Socrate, le meilleur, le plus heureux des hommes. »

[Gabriel Compayré.]

SOCRATIQUE (Méthode). — V. Ci-dessus l'article *Socrate*.

SOIR (Ecoles du). — V. *Adultes* (*Instruction primaire des*).

SOMME (Département de la). — Superficie, 6161 kilom. carrés. Population : 550837 habitants en 1881, au lieu de 556641 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom.carré : 58 habitants, au lieu de 71 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. 5 arrondissements, formant 8 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Amiens (ville), Amiens (1re), Amiens (2e), Abbeville (1re), Abbeville (2e), Doullens, Montdidier, Péronne ; 41 cantons, 836 communes, dont 294 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département de la Somme est réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE						
	de Communes.	d'écoles		de classes		d'élèves	
		publ.	libr.	publ.	libr.	publics	libres
Amiens (ville).	1	37	34	149	106	7 296	3 684
Amiens (1re) ..	103	167	23	228	37	9 331	984
— (2e)...	147	180	16	195	26	6 330	632
Abbeville (1re)	83	133	14	109	28	7 731	777
— (2e).	89	167	11	234	21	12 125	802
Doullens	89	138	5	176	16	7 536	413
Montdidier....	144	176	23	204	51	7 645	1 326
Péronne	180	271	26	327	52	14 494	1 480

Population d'âge scolaire. — En 1876 on comptait 67213 enfants de 6 à 13 ans (33569 garçons et 33644 filles), soit 12.07 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881 on ne compte plus que 63334 enfants de 6 à 13 ans (31866 garçons et 31468 filles), soit 11.50 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une diminution de 3879 en-

fants de 6 à 13 ans pour une période de cinq années. Pendant la même période la population totale a diminué de 5 804 habitants.

1. État de l'instruction publique avant 1789. — Aux renseignements donnés à l'article *Picardie* nous pouvons ajouter quelques faits empruntés à un récent mémoire de M. Darsy sur *les Ecoles et les Collèges du diocèse d'Amiens*.

La dignité d'écolâtre fut instituée dans le diocèse d'Amiens en 1218, par une charte de l'évêque Evrard. L'écolâtre donnait des « provisions » annuelles pour tenir les grandes et les petites écoles dans la ville d'Amiens et dans le diocèse. La plus ancienne de ces provisions qui ait été retrouvée est celle donnée par le vice-régent de l'écolâtre maître Eustache de Sains, au sieur Guillaume Quentin, pour tenir école sur la paroisse Saint-Michel, par devant Parisel et Dainval, notaires à Amiens, le 8 février 1529. Pour maintenir ses droits, l'écolâtre eut de fréquents procès à soutenir, soit contre des maîtres qui prétendaient se passer de provision, soit contre des curés qui réclamaient le droit de fonder des écoles gratuites. Nous avons, à l'article *Picardie*, mentionné deux de ces procès; M. Darsy en signale un autre qui fut soutenu en 1517 par l'écolâtre Eustache de Sains contre l'évêque lui-même : une sentence de la Chambre des requêtes du palais maintint l'écolâtre dans son droit des nomination des maîtres et régents des grandes écoles comme des petites. Au XVIIIe siècle, il y eut encore des procès, dont l'issue n'est pas connue, entre l'écolâtre et les maire et échevins d'Amiens; ces derniers avaient pris fait et cause pour les maîtres qui cherchaient à se soustraire à la juridiction de l'écolâtre.

M. Darsy a retrouvé des actes relatifs aux petites écoles dans les archives de seize paroisses du diocèse d'Amiens: Chaulnes, Cottenchy, Crocquoison, Démuin, Doullens, Driencourt, Epehy, Flixecourt, Gamaches, Mollien-Vidame, Noyelle-sur-Mer, Picquigny, Rambure, Saint-Maxent, Saint-Valery, Vinacourt. A Amiens même, outre les petites écoles tenues par les maîtres relevant de l'écolâtre, diverses communautés de femmes se livraient à l'instruction des jeunes filles : les sœurs grises de Sainte-Elisabeth, les sœurs de la Providence, etc. Les frères des écoles chrétiennes s'établirent à Amiens vers 1750, dans une maison léguée par le chanoine Villeman; ils furent bientôt chargés de trois autres écoles de charité. Il y eut en 1768 un procès entre les frères et les maîtres écrivains d'Amiens, parce que les frères recevaient, outre les enfants pauvres, des élèves appartenant à des familles aisées : une sentence du bailliage les rappela à l'exécution de leurs statuts. Les frères s'étaient établis aussi à Abbeville et à Montdidier.

Les évêques d'Amiens ont publié à plusieurs reprises, du XVe au XVIIIe siècle, des statuts et ordonnances relatifs aux écoles. Le point sur lequel insistent particulièrement ces règlements, c'est la séparation des sexes : les écoles de garçons doivent être tenues par des hommes, les écoles de filles par des femmes, « sans que les garçons et les filles puissent jamais être reçus en même école, pour quelque cause que ce soit, » sous peine d'excommunication pour ceux qui contreviendraient à cette défense. Dans des statuts synodaux publiés en 1697 par l'évêque Henri Feydeau de Brou, on trouve (si toutefois le texte publié par M. Darsy n'a pas été retouché) employé pour la première fois le mot d'instituteur. « Nous défendons, y lit-on, à toutes personnes de remplir les fonctions d'*instituteurs* ou d'*institutrices*, sans que nous les ayons examinées ou fait examiner sur leur religion, leurs mœurs et leur capacité. »

Il existait des collèges dans les villes d'Abbeville, Péronne, Doullens, Corbie, Montdidier et Roye. Le collège d'Amiens, ou « grandes écoles », remonte au XIIIe siècle; une maison, l'hôpital de Saint-Nicolas, fut fondée à la même époque pour loger et nourrir les « pauvres clercs » (désignés sous le nom de *Capettes*) qui suivaient les leçons du collège. A la fin du XVIe siècle, comme le collège était en décadence, l'évêque le remit aux mains des jésuites. En 1763, les jésuites ayant été expulsés, le collège d'Amiens reçut une organisation nouvelle; parmi les professeurs qui y enseignèrent alors se trouvait l'abbé Delille, régent de seconde.

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789, et état actuel. — DE 1789 A LA LOI DE 1833. — Les renseignements manquent sur la situation des écoles primaires pendant l'époque révolutionnaire. Toutefois M. Darsy nous apprend qu'en l'an II il y avait à Amiens 22 instituteurs et 14 institutrices, ainsi qu'il résulte d'un certificat signé des officiers municipaux le 19 fructidor. Le 3 brumaire an III, un état nominatif dressé par les administrateurs du district d'Amiens constate l'existence de 185 instituteurs et institutrices, répartis dans 132 communes du district; sur ce nombre, la ville d'Amiens en comptait 30.

Le collège d'Amiens subsista jusqu'au moment où il fut remplacé par une école centrale. En 1791, sur onze professeurs, quatre consentirent à prêter le serment civique; les sept autres refusèrent, et furent remplacés. En mai 1793, les traitements des professeurs furent augmentés et portés à 2000 livres. En octobre 1793, quatre des professeurs furent destitués comme suspects par la commission révolutionnaire du département; la société populaire fut invitée à donner à la commission une liste des noms de citoyens capables de remplacer ces professeurs. L'un d'entre eux fut réintégré dans ses fonctions en janvier 1794, « sur les témoignages de la société populaire, qui ne permettaient pas de douter de son civisme ». Bientôt après, les bâtiments du collège et des Capettes furent transformés en prison; les maîtres et les élèves, dont le nombre était fort réduit, furent installés dans une autre maison nationale. En 1795 l'école centrale succéda au collège.

Une statistique faite sous le consulat, en l'an XI, donne les chiffres suivants pour les cinq arrondissements du département : arrondissement d'Abbeville (178 communes), 175 instituteurs et institutrices établis dans 154 communes, avec 9 596 élèves; à Abbeville il y a 8 instituteurs et 2 institutrices publiques; il y existe en outre 8 institutrices pour les filles tenant écoles particulières; — arrondissement d'Amiens (250 communes), 230 instituteurs et institutrices établis dans 197 communes, avec 11 505 élèves; à Amiens, 12 instituteurs et 7 institutrices; — arrondissement de Doullens (90 communes), 81 instituteurs et institutrices établis dans 76 communes, avec 5193 élèves; à Doullens, une seule école; — arrondissement de Montdidier (147 communes), 125 instituteurs et institutrices établis dans 118 communes, avec 6652 élèves; à Montdidier, il y a quatre instituteurs; « en outre, le citoyen Lamarre tient une école et pensionnat où on enseigne les langues française et latine, la grammaire et autres sciences élémentaires; on désire que cette école soit érigée en secondaire »; à Roye, 2 instituteurs reçoivent 80 écoliers; « en outre, le citoyen Drouet tient école et pensionnat où on enseigne les langues française et latine, etc.; on a déjà proposé de l'ériger en école secondaire »; — arrondissement de Péronne (175 communes), 138 instituteurs et institutrices établis dans 135 communes, avec 7334 élèves; Péronne a un seul instituteur recevant 80 enfants, et en outre une école secondaire. Au total, le département comptait 749 instituteurs et institutrices, et 40 280 élèves.

Sous l'empire, en 1809, un état fourni par le préfet Quinette accuse pour le nombre « des instituteurs primaires et particuliers, et des maîtres d'école, » un chiffre de 1165.

STATISTIQUE COMPARÉE DE 1829 A 1883-1884. — Voici les données que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans le département de la Somme depuis la fin de la Restauration, époque où fut faite la première statistique des écoles primaires.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1837, le département comptait 60 communes n'ayant aucune école, et 238 communes n'ayant pas d'écoles de filles. En 1850, il n'y avait plus que 40 communes entièrement dépourvues d'écoles. En 1883-1884 on ne trouve plus de communes sans écoles; mais 26 communes de 500 habitants n'ont pas d'école publique de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires était, d'après l'*Almanach de l'Université*, de 839 en 1821. Le progrès du nombre des écoles à partir de 1829 est résumé dans le tableau ci-après :

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1829	(d'apr. la statistique offic[lle])..	»	»	809
1834	— — ..	810	140	950
1837	— — ..	961	177	1 138
1850	— — ..	1 026	195	1 221
1863	— — ..	1 122	199	1 321
1876-77	— — ..	1 270	89	1 359
1878-79	— — ..	1 239	143	1 382
1879-80	— — ..	1 246	146	1 392
1880-81	— — ..	1 252	153	1 405
1881-82	— — ..	1 259	152	1 411
1882-83	— — ..	1 262	148	1 410
1883-84	— — ..	1 266	152	1 418

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Écoles			Total.
	de garçons	mixtes	de filles	
1837..............	193	772	173	1 138
1850..............	959 (y compris les écoles mixtes)		262	1 221
1863..............	359	562	400	1 321
1867..............	372	545	407	1 324
1872..............	400	508	427	1 335
1875..............	407	503	447	1 357
1876-77..........	414	495	450	1 359
1878-79..........	425	490	467	1 382
1879-80..........	429	494	469	1 392
1880-81..........	434	491	480	1 405
1881-82..........	433	494	484	1 411
1882-83..........	432	494	484	1 418
1883-84..........	429	501	488	1 418

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total.
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850.....	947	105	12	157	1 221
1863.....	900	134	21	266	1 321
1867.....	894	125	23	282	1 324
1872.....	886	128	22	299	1 335
1876-77..	884	134	25	316	1 359
1878-79..	893	163	22	304	1 382
1879-80..	901	158	22	311	1 392
1880-81..	907	179	18	301	1 405
1881-82..	911	187	16	297	1 411
1882-83..	910	193	16	291	1 410
1883-84..	913	199	17	289	1 418

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		Total
	laïques	congrég.	laïques	congrég.	
1837.......	956	3	108	71	1 138
1840.......	930	38	118	158	1 244
1863.......	988	63	231	790	2 072
1872.......	985	78	203	509	1 775
1876-77....	1 004	68	200	606	1 878
1878-79....	1 032	69	231	569	1 901
1879-80....	1 053	67	269	554	1 943
1880-81....	1 077	57	321	557	2 012
1881-82....	1 088	54	336	524	2 002
1882-83....	1 107	53	351	517	2 028
1883-84....	1 119	55	371	521	2 066

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

		Total des élèves	Élèves gratuits
1832	(année civile)....	60 493	Manque
1837	—	68 261	—
1840	—	65 863	—
1850	—	73 738	9 114
1863	—	76 585	11 907
1867	—	79 599	29 971
1872	—	81 953	41 972
1876-77	(année scolaire)..	80 433	Manque
1878-79	— ..	80 177	48 588
1879-80	— ..	81 468	51 831
1880-81	— ..	83 282	55 257
1881-82	— ..	82 825	Gratuité
1882-83	— ..	82 689	»
1883-84	— ..	82 269	»

En 1832 il y avait 1113 élèves inscrits sur 10 000 habitants ; en 1840, 1192 ; en 1863, 1337 ; en 1876-1877, 1442, et 1494 en 1883-1884.

Écoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1837..................	1	100
1850..................	10	1 504
1863..................	29	3 806
1867..................	33	4 364
1876-77..............	46	4 881
1878-79..............	43	5 020
1879-80..............	48	5 991
1880-81..............	54	6 414
1881-82..............	56	6 773
1882-83..............	67	7 332
1883-84..............	67	7 637

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre de cours		Nombre d'auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1837..............	54	»	750	»
1850..............	2	»	295	»
1863..............	50	14	1 330	463
1867..............	621	4	14 194	116
1869..............	606	33	12 107	830
1872..............	534	22	12 041	655
1876-77..........	501	18	9 236	815
1879-80..........	606	38	10 155	812
1880-81..........	669	50	10 583	888
1881-82..........	550	47	7 240	677
1882-83..........	720	58	7 556	596
1883-84..........	482	64	6 075	839
1884-85..........	255	28	3 074	374

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1833 à 1885 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850.	1620	brevets	élémentaires,	195	brevets	supérieurs
1851-1867.	613	—	obligatoires,	221	—	complets.
1868-1880.	1066	—	—	104	—	facultatifs ou complets.
1881......	130	—	élémentaires,	25	—	supérieurs.
1882......	116	—	—	17	—	—
1883......	63	—	—	6	—	—
1884......	122	—	—	7	—	—
1885......	190	—	—	16	—	—

Institutrices.

1836-1850.	402 brevets élémentaires,	87 brevets	supérieurs
1851-1867.	429 — obligatoires,	23 —	complets.
1868-1880.	888 — —	111 —	facultatifs ou complets.
1881.......	164 — élémentaires,	19 —	supérieurs.
1882.......	145 — —	20 —	—
1883.......	145 — —	5 —	—
1884.......	210 — —	10 —	—
1885.......	232 — —	10 —	—

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans le département de la Somme en 1870; mais les résultats connus ne remontent pas au delà de 1872. En voici le tableau :

	Nombre de candidats		Certificats obtenus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1872...............	»	»	172	»
1873...............	»	»	199	»
1874...............	»	»	156	»
1875...............	947	371	524	256
1876...............	934	368	552	138
1877...............	1 149	376	531	161
1878...............	1 252	531	901	414
1879...............	1 147	596	884	450
1880...............	1 266	744	1 019	589
1881...............	1 502	931	1 041	642
1882...............	1 775	1 118	1 281	863
1883...............	1 809	1 389	1 355	1 070
1884...............	2 040	1 496	1 479	1 125

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-dessous indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints :

Nombre de conscrits sachant au moins lire de 1827 à 1884 inclusivement.

ANNÉES.	CONSCRITS			RANG DU DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29..........	13 615	6 679	49.1	36e
1831-35..........	24 450	13 960	57.1	34e
1836-40..........	25 265	15 901	62.9	30e
1841-45..........	25 033	16 121	64.4	31e
1846-50..........	23 838	17 669	74.1	25e
1851-55..........	22 975	17 336	75.9	29e
1856-60..........	23 113	17 823	77.1	30e
1861-65..........	23 132	18 383	79.5	32e
1866-68..........	13 516	11 138	82.4	39e
1871-75..........	21 960	18 514	84.3	40e
1876-77..........	9 002	7 757	86.2	43e
1878..............	4 647	3 978	85.6	46e
1879..............	4 745	4 070	85.8	44e
1880..............	4 442	3 839	86.4	51e
1881..............	4 251	3 753	88.3	41e
1882..............	4 451	3 938	88.5	44e
1883..............	4 406	3 862	87.7	54e
1884..............	4 466	3 972	88.9	53e

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits était de 44.8 0/0 ; dans le département de la Somme cette moyenne était de 49.1 0/0, soit 4.3 0/0 au-dessus de la moyenne générale. La classe de 1881, en portant l'instruction des conscrits dans le département de la Somme à 88.9 0/0, réalise ainsi un progrès total de 39.8 0/0 pour la période de cinquante-cinq années qui s'est écoulée de 1829 à 1884, soit un progrès annuel de 0.72 0/0, tandis que pour toute la France le progrès a été durant la même période de 0.79 0/0.

Nombre de conjoints sur 100 ayant signé leur acte de mariage

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55.....	76.4	66.1	71.3
1856-60.....	78.3	67.7	73.»
1861-65.....	81.8	72.4	77.»
1866-70.....	83.9	76.»	80.»
1871-75.....	87.1	79.4	83.3
1876-77.....	90.2	84.6	86.7
1878........	90.7	85.3	88.»
1879........	90.7	84.3	87.5
1880........	91.8	86.3	89.»
1881........	91.8	86.4	89.1
1882........	92.»	86.5	89.2

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire pour les trente dernières années, de 1855 à 1884 :

ANNÉES	RÉTRIBUTION SCOLAIRE A PART	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire	SUBVENTIONS	
			du département	de l'État
1855...	171 855	188 946	223 403	»
1856...	171 008	167 042	225 469	»
1857...	185 827	164 357	213 710	»
1858...	184 385	169 658	212 070	»
1859...	190 683	168 597	203 095	»
1860...	189 008	167 936	212 764	»
1861...	257 474	173 641	149 982	»
1862...	267 019	168 504	142 423	»
1863...	293 080	228 664	124 501	»
1864...	269 148	243 281	141 077	»
1865...	294 635	255 192	127 692	»
1866..	295 099	245 783	151 935	»
1867...	296 736	209 486	143 188	»
1868...	374 937	303 653	139 479	53 272
1869...	366 401	302 858	136 362	98 951
1870...	351 869	404 420	147 739	117 192
1871...	329 079	418 718	152 342	178 442
1872..	318 082	432 497	150 760	190 931
1873...	298 075	451 894	160 055	191 507
1874...	304 739	477 819	157 300	188 081
1875...	304 106	497 827	157 193	185 553
1876...	290 905	593 769	179 058	177 514
1877...	272 450	615 597	233 502	219 354
1878...	257 457	664 847	230 963	319 637
1879...	240 299	679 551	226 975	394 562
1880...	226 615	735 321	236 078	408 179
1881...	107 829	776 039	225 665	549 903
1882...	Gratuité.	361 697	143 715	1 378 733
1883...	»	410 698	144 426	1 398 226
1884...	»	388 239	140 002	1 401 420

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de 9^{fr},70, soit 0^{fr},23 au-dessus de la moyenne générale, qui était à la même date de 9^{fr},47. En 1876, cette dépense était de 17^{fr},15, la moyenne générale étant de 17^{fr},83. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le département de la Somme était de 24^{fr},61, tandis que la moyenne générale était de 21^{fr},77.

ÉTAT ACTUEL DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département de la Somme pendant l'année scolaire 1884-1885 :

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 1 421 (1 269 écoles publiques et 152 écoles libres). Aucune commune n'est entièrement dépourvue d'école. 24 communes de plus de 500 habitants n'ont pas encore d'école publique de filles (ce nombre était de 30 en 1882). Sur les 1421 écoles primaires du département, il y a 1124 écoles laïques (418 écoles de garçons, 207 de filles et 499 mix-

tes), et 297 écoles congréganistes (16 de garçons et 281 de filles).

Division des écoles de toute nature d'après le nombre de classes qu'elles possèdent.

	Publiques.	Libres.
Écoles à 1 classe	1003	77
— 2 classes	302	36
— 3 —	34	21
— 4 —	16	6
— 5 —	9	8
— 6 —	4	2
— 7 —	»	1
— 8 — et au-dessus	1	1
Totaux	1269	152

Division des classes publiques d'après le nombre des élèves qu'elles reçoivent.

Classes de 50 élèves et au-dessous	1505, soit	89.5 0/0
— de plus de 50 élèves	123, —	7.3
— — 60 —	35, —	2.1
— — 70 —	15, —	».9
— — 80 —	4, —	».2

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont 82.8 0/0, 10.8 0/0, 4.1 0/0, 1.4 0/0, 0.9 0/0. D'où il résulte que sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le département se trouve dans une bonne situation.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1884-1885 sont au nombre de 82 586 (au lieu de 82 269 en 1883-1884). Ce nombre peut se décomposer en :

Elèves des écoles publiques	72 488	82 586
— — libres	10 098	
Garçons	40 968	82 586
Filles	41 618	
Elèves des écoles laïques	62 081	82 586
— — congréganistes	20 505	
Elèves des écoles de garçons	31 117	82 586
Elèves des écoles de filles	32 872	
Elèves des écoles mixtes	18 597	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 82 586 pour 62 692. De plus, les états de situation des scoles maternelles accusent l'inscription de 973 enfants de plus de 6 ans, et les classes primaires des établissements d'enseignement secondaire en contiennent 322, soit, au total, 63 987 enfants d'âge scolaire inscrits dans les établissements de toute nature. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge, pour le département de la Somme, serait de 63 334, d'où il résulterait un léger excédent de 653 inscrits de 6 à 13 ans sur les recensés du même âge.

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1885 :

	Nombre de candidats.	Nombre de certificats obtenus.
Garçons	2 129	1 175
Filles	1 712	955
Totaux	3 841	2 130

Le nombre des certificats obtenus représente 9.1 0/0 du total des élèves en âge de concourir, inscrits dans les écoles primaires publiques et libres. Pour toute la France cette proportion est de 8.9 0/0.

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1884-1885 un effectif de 2077 maîtres ou maîtresses, dont nous donnons le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques :

	Instituteurs Laïques	Instituteurs Congr.	Institutrices Laïques	Institutrices Congr.
Titulaires avec brevet supérieur	114	»	22	»
Titulaires avec brevet élémentaire	780	4	162	82
Titulaires sans brevet	»	»	1	104
Adjoints brevetés	205	5	112	32
— non brevetés	»	2	»	62

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs Laïques	Instituteurs Congr.	Institutrices Laïques	Institutrices Congr.
Titulaires brevetés	17	10	27	44
— non brevetés	»	»	1	53
Adjoints brevetés	17	23	50	94
— non brevetés	»	7	3	44

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1885 est résumée dans le tableau suivant :

Nombre et nature des immeubles scolaires.

	Appartenant aux communes.	Prêtés.	Loués.	Total.
Écoles de garçons	350	2	9	361
— de filles	278	19	22	319
— mixtes	480	3	12	495
Groupes scolaires	47	»	»	47
Totaux	1555	24	43	1222

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 203 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées pour loyers de maisons d'école s'élève à 5209 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du département de la Somme, pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les neuf dernières années, est le suivant :

	Nombre des communes	Subventions de l'Etat
1877	8	15 500 fr.
1878	24	82 900
1879	78	291 900
1880	81	387 800
1881	67	468 150
1882	99	686 450
1883	100	674 950
1884	61	272 750
1885	47	34 300
Totaux	565	2 914 700 fr.

Ecoles maternelles. — Le département compte en 1885 67 écoles maternelles (48 publiques et 19 libres). Sur les 48 écoles maternelles publiques, 21 sont dirigées par des directrices laïques et 27 par des directrices congréganistes. Une seule directrice laïque n'est pas munie du certificat d'aptitude ; parmi les 27 directrices congréganistes, 11 sont dans ce cas. Les 19 écoles maternelles libres sont dirigées par des congréganistes ; 3 directrices n'ont pas de titres de capacité. Les directrices publiques laïques sont secondées par 28 sous-directrices toutes pourvues d'un titre de capacité ; les directrices publiques congréganistes sont secondées par 14 sous-directrices, dont 5 sans titre de capacité. On trouve également 6 sous-directrices d'écoles maternelles libres congréganistes, dont 1 sans titre de capacité.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année 1884-1885, 7 687 élèves (7 637 en 1881-1882), répartis comme suit :

Ecoles maternelles publiques	laïques	2 780	6 278	7 687
	congrég.	3 498		
Ecoles maternelles libres	laïques	»	1 409	
	congrég.	1 409		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 973.

Ecoles normales. — Le département de la Somme possède deux écoles normales primaires, une pour les instituteurs et une pour les institutrices.

L'école normale d'instituteurs, dont le siège est à Amiens, est une des plus anciennes. Elle a été ouverte en 1831. Elle contient actuellement 66 élèves-maîtres, auxquels l'enseignement est donné par 8 professeurs titulaires ou chargés de cours et 8 maîtres auxiliaires.

L'école normale d'institutrices, dont le siège est également à Amiens, a été ouverte en 1876. Elle contient 46 élèves-maîtresses, auxquelles l'enseignement est donné par 6 maîtresses titulaires ou chargées de cours et 7 maîtresses auxiliaires.

Ecoles primaires supérieures. — Le département de la Somme possédait, à la date du 1er janvier 1885, les établissements d'enseignement primaire supérieur ci-après : 4 écoles primaires supérieures publiques de garçons, avec 25 maîtres et 270 élèves (dont 21 boursiers); 1 cours complémentaire public de garçons, avec 1 maître et 11 élèves; 1 école primaire supérieure publique de filles avec 15 maîtres ou maîtresses et 143 élèves (dont 5 boursières).

Bibliothèques scolaires. — Voici la situation au 1er janvier 1885 :

Nombre de bibliothèques	802
— de livres de lecture	124 990
— de prêts en 1884	105 178

Bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1886 :

Nombre de bibliothèques	37
— de volumes	12 400

En 1863, le département ne possédait que 35 bibliothèques scolaires contenant ensemble 513 volumes de toute nature.

Caisses des écoles. — 751 caisses des écoles fonctionnent en 1886 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1885 :

Recettes de l'exercice 1885	111 957 fr.
Dépenses	87 527
Somme en caisse à la clôture de l'exercice	24 429 fr.

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882 qui a rendu cette institution obligatoire, le département possédait déjà 127 caisses de ce genre, dont l'actif était en 1881 de 45 294 francs.

Caisses d'épargne scolaires. — Elles existent dans le département depuis 1874. Voici leur situation en 1879 et en 1886 :

Années.	Nombre de caisses.	Nombre de livrets.	Sommes inscrites à ces livrets.
1879	506	9103	187 839 fr.
1886	602	15817	554 231 fr.

Société de secours mutuels. — La Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1868, est en voie de prospérité. Elle ne comptait en 1879 que 805 membres, et son actif n'atteignait pas 33 000 francs. Elle compte en 1886 989 membres, et son actif s'élève à 59 179 francs.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin scolaire* du département de la Somme, dont la fondation remonte à 1869, paraît suivant les besoins du service, en format petit in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques, dont il devient la propriété, et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général.

SOU DES ÉCOLES. — V. *Société pour le sou des écoles laïques.*

SOURDS-MUETS. — *Définition de la surdi-mutité.* — La dénomination de sourds-muets s'applique, par un assemblage de mots heureusement choisi, aux individus chez lesquels un état de surdité plus ou moins profonde détermine, sauf le remède à chercher dans des procédés spéciaux d'éducation, l'incapacité d'exprimer les idées au moyen de la parole. Tantôt l'invasion de la surdité a été trop précoce pour que le jeune enfant ait pu jamais parvenir dans une mesure appréciable à la connaissance et à l'échange des idées à l'aide des mots de la langue parlée. Il est, comme on dit en employant une expression quelque peu élastique, sourd de *naissance*, c'est-à-dire tel depuis sa naissance ou, tout au moins, déshérité au même degré que l'individu sourd de naissance dans toute l'acception du mot. Tantôt l'enfant a joui pendant quelques années de la précieuse faculté d'entendre et de parler, mais pas assez longtemps pour avoir acquis, grâce à cette faculté, un certain degré d'instruction, pour être arrivé notamment à une suffisante connaissance du langage écrit qui puisse suppléer en partie à l'ouïe perdue, à la parole oubliée. Il y a bien encore, à côté des individus auxquels convient d'une manière précise notre définition du mot *sourds-muets*, quelques sujets chez lesquels l'incapacité de parler n'est pas la conséquence pure et simple de la surdité, du défaut d'excitation spontanée à reproduire des sons qu'ils n'entendent point, mais chez lesquels on trouve, jointes à la surdité, des imperfections considérables ou des lésions graves des organes de la parole. De tels cas sont heureusement fort rares.

Remarques sur la statistique générale et sur l'étiologie de la surdi-mutité. — On n'insistera pas ici sur les faits qui sont plus particulièrement du domaine de la démographie et de la science médicale. Il n'est pas inutile toutefois de faire remarquer que la statistique complète des sourds-muets présente une difficulté toute spéciale devant laquelle il faut savoir s'arrêter en écartant résolument toutes les données plus ou moins hypothétiques sur le nombre des enfants sourds-muets très jeunes, âgés par exemple de moins de deux ans. On comprend aisément que la surdi-mutité reste souvent à l'état latent pendant les premiers mois de la vie; que les parents hésitent longtemps avant de laisser proclamer, avant de s'avouer à eux-mêmes une vérité pénible; qu'ils se fassent volontiers illusion en attribuant à des impressions auditives les perceptions résultant pour leur enfant de la propagation des vibrations dans les corps solides, car souvent l'individu le plus irrémédiablement sourd tressaille ou se retourne au bruit que produit la chute d'un corps lourd sur le parquet d'une chambre ou un coup plus ou moins violent frappé sur un meuble.

Dans les cas même où la surdité a été constatée de la façon la plus certaine, il est difficile de savoir par les familles si l'infirmité est congénitale ou si elle ne s'est révélée qu'au bout d'un certain nombre de semaines, de mois d'existence. Les documents statistiques suffisent au moins pour nous apprendre que la proportion entre le nombre des sourds-muets présumés sourds de naissance et celui des autres sourds-muets varie beaucoup d'un pays à l'autre et même d'un département ou d'une province à l'autre dans un même pays.

Il en est de même de la proportion entre le nombre total des sourds-muets et l'ensemble de la population. L'étiologie de la surdi-mutité n'est pas encore, à beaucoup près, assez avancée pour qu'on ait pu se rendre raison de ces différences en dehors de certains faits particuliers dont l'influence a été manifestement constatée, par exemple l'épidémie infantile de méningite qui a déterminé, il y a quelques années, dans la Prusse orientale, un nombre de cas de surdi-mutité tout à fait exceptionnel. Il serait superflu de mentionner les prédispositions héréditaires qui concourent si fréquemment, à des degrés divers, au développement des mala-

dies ou infirmités de tout genre ; mais on doit noter comme bien connue et souvent mise en lumière la regrettable influence des mariages consanguins. Ce qu'il importe surtout de remarquer au point de vue de la pédagogie, c'est que, d'après des observations très sûres et très générales, les accidents d'où dérive la surdi-mutité se produisent, pour la grande majorité des cas, dans le cours des premières années de la vie.

Statistique scolaire. — Parmi tous les renseignements qui peuvent être demandés à la statistique, il faut mettre ici au premier rang le nombre des enfants sourds-muets qui arrivent chaque année à l'âge de scolarité et le nombre total des élèves dont l'instruction doit se trouver en cours à un instant donné. A la suite de recherches dont les résultats offrent une concordance remarquable, nous pouvons dire qu'étant admises d'une part la limite inférieure de 9 à 10 ans pour l'âge d'admission des sourds-muets pauvres dans les institutions spéciales de la France, d'autre part la durée moyenne de 7 ans pour le cours d'instruction, il y a lieu d'évaluer chez nous à un peu moins de 4000 le nombre *maximum* des sourds-muets qui devraient en ce moment former la population scolaire. Ce nombre est sensiblement plus élevé que celui qu'on obtiendrait si l'on voulait *a priori* appliquer aux sourds-muets les proportions déterminées pour les entendants entre l'ensemble de la population âgée de plus de 2 ans et la population en âge de scolarité. Il ne faut pas s'en étonner, car l'assimilation dont nous parlons supposerait sans preuves qu'on est en droit d'appliquer aussi aux sourds-muets les lois générales sur la marche de la mortalité et sur la distribution de la population par catégories d'âge. Il est vrai que le chiffre de 4000 comprend le nombre, difficile à évaluer, des jeunes sourds-muets trop faibles d'esprit pour recevoir une instruction même très élémentaire. Quoi qu'il en soit, le simple rapprochement entre le maximum de 4000 et le nombre des enfants élevés dans les institutions fait ressortir un résultat déjà bien digne d'attention : nous voulons dire le faible écart numérique qui existe aujourd'hui entre la population des jeunes sourds-muets à instruire et celle des enfants recevant effectivement l'instruction, écart destiné évidemment à disparaître dans un avenir prochain, moyennant une bien légère augmentation de sacrifices à solliciter de l'État, des départements et des communes. En effet, à la fin de l'année scolaire 1884-85, les trois institutions nationales de Paris, Bordeaux et Chambéry, les deux institutions départementales de Nantes et de Rodez comptaient, avec 63 institutions privées et avec quelques externats où les sourds-muets sont en général plus ou moins mêlés avec les entendants, une population totale de 3665 élèves en cours d'instruction. Ce chiffre ne comprend pas, bien entendu, les adultes conservés dans les institutions après l'achèvement de leurs études, soit comme surveillants ou domestiques, soit (à titre charitable le plus souvent) dans des ouvroirs. Le nombre des sourds-muets qui restent en dehors des établissements spéciaux, très inégalement réparti d'ailleurs entre les divers départements, est donc pour chaque promotion annuelle et pour toute la France de quarante et quelques enfants au maximum. Encore tous ces enfants ne sont-ils pas à considérer comme négligés, car il y aurait à faire une déduction pour les jeunes sourds-muets qui, appartenant à des familles riches, sont confiés aux soins de professeurs particuliers.

On nous pardonnera d'être entré dans ces détails, parce qu'ils sont tout à l'honneur de notre pays, où le nombre des sourds-muets en cours d'instruction n'était que 1568 en 1845 et de 2252 en 1866 ; parce que l'organisation actuelle donne à la France une situation presque égale à celle des nations les plus privilégiées jusqu'ici : la Belgique par exemple, où la loi du 30 mai 1836 a consacré le principe de l'assistance obligatoire en faveur des enfants sourds-muets ou aveugles ; la Norvège, où l'instruction obligatoire des sourds-muets a été décrétée par la loi des 20 avril-8 juin 1881.

Nous ne croyons pas qu'il y ait grand intérêt à donner ici le nombre des élèves sourds-muets qui, dans chacune des principales contrées de l'étranger, constituent la population scolaire. Ce nombre n'a de signification sérieuse qu'autant qu'on le rapproche de celui des sourds-muets en âge de scolarité, dont la recherche et la discussion entraîneraient des développements beaucoup trop étendus. Nous devons pourtant citer parmi les travaux statistiques à consulter les remarquables notices publiées en 1884 à Berlin sous le titre de *Contributions à l'histoire et à la statistique de l'enseignement des sourds-muets en Prusse* (*Beiträge zur Geschichte und Statistik des Taubstummen-Bildungswesens in Preussen*). Ces documents établissent, en ce qui concerne la population scolaire et en dernière analyse, que pour 888 sourds-muets arrivant annuellement à l'âge de scolarité, il est possible de trouver 781 places disponibles dans les institutions existantes, si l'on se contente de donner au cours d'études une durée de cinq ans. Ce nombre de places annuellement disponibles se réduit à 652 pour une durée de cours d'études portée à six ans (page 103).

Conditions psychologiques dans lesquelles se trouvent les sourds-muets. — Deux préjugés opposés l'un à l'autre ont cours assez souvent parmi les personnes étrangères à l'enseignement des sourds-muets. Tantôt l'on s'imagine que la surdi-mutité entraîne nécessairement une dépression des facultés intellectuelles ou tout au moins que le sourd-muet n'a, pour ainsi dire, aucune idée avant d'être instruit. Tantôt, parce que l'on aura observé chez un certain nombre de sourds-muets la vivacité, l'expression pénétrante du regard, conséquence assez ordinaire de l'importance spéciale que prend pour eux le sens de la vue, l'on se tient prêt à déclarer que tous les sourds-muets sont fort intelligents, doués surtout d'une grande force d'attention qu'on suppose accrue encore par l'insensibilité aux bruits extérieurs. Il faut abandonner l'une et l'autre des opinions exagérées que nous venons d'indiquer. Sans doute il y a parmi les sourds-muets des faibles d'esprit, il doit même y en avoir un plus grand nombre que parmi les entendants, la surdi-mutité se rattachant dans bien des cas à des maladies des centres nerveux qui ont pu provoquer un affaissement plus ou moins caractérisé de l'intelligence. Sans doute aussi le cercle des idées du sourd-muet non encore instruit est forcément restreint. Son esprit manque notamment de l'admirable instrument de raisonnement mis à la disposition des entendants par ceux des mots qui résument dans une idée générale toute une succession d'idées particulières ; mais, sans parler même des hommes distingués, des individualités remarquables qui se sont fait jour dans les rangs des sourds-muets, l'on ne saurait dénier au plus grand nombre de leurs compagnons d'infortune une aptitude suffisante à comprendre, à s'instruire, à s'assimiler les notions les plus élevées dans l'ordre moral et religieux, *par les mêmes procédés intellectuels qui président à l'instruction des entendants*. Le principe formulé dans ces derniers mots et qui, même dans l'ordre des considérations *a priori*, devrait prévaloir jusqu'à preuve contraire, est nettement démontré par l'expérience. Le grand point est seulement de découvrir au début de l'enseignement un procédé de communication de la pensée s'appliquant, comme pour le petit enfant entendant, aux faits extérieurs les plus communs et les plus

simples. Tout le monde, au surplus, comprendra sans peine que la connaissance de la langue, le développement du jugement, qui sont en partie l'œuvre du temps et des circonstances pour les enfants ordinaires, appellent dans l'éducation du sourd-muet un travail à marche relativement rapide dont la direction doit être soigneusement réglée. Aucun résultat sérieux ne saurait par conséquent être atteint sans un ordre méthodique d'initiation, auquel se prête d'ailleurs une certaine puissance d'attention déjà acquise par l'élève quand il entre dans les institutions spéciales.

On n'aurait encore qu'une idée bien incomplète de la tâche confiée à l'instituteur de sourds-muets, du devoir de la société envers ces enfants, pauvres pour la plupart, si l'on ne réfléchissait qu'une œuvre d'assistance, une œuvre d'éducation se mêlent intimement à tous les phases de l'œuvre d'enseignement, qu'il s'établit entre ces éléments, plus ou moins dissociés quand il s'agit d'entendants, une sorte de pénétration réciproque qui donne aux efforts des maîtres, aux institutions dans lesquelles s'exerce leur activité, un caractère absolument particulier.

Nous nous proposons d'étudier d'abord les divers procédés qui ont été ou qui sont méthodiquement employés pour établir la communication réciproque de la pensée vis-à-vis des sourds-muets, de les comparer entre eux, de faire connaître les motifs qui ont conduit à adopter les uns, à exclure les autres. Nous devrons ensuite examiner quelle est la marche méthodique à adopter pour l'enseignement progressif des idées, des mots et des formes du langage.

Procédés méthodiques destinés à établir la communication de la pensée. — Nous traiterons successivement des *signes*, de l'écriture, de la parole *vue* par le sourd-muet et articulée par lui. Nous ne parlerons pas du dessin, dont l'emploi, étroitement limité à la représentation d'objets ou de faits sensibles, est, même dans cet ordre d'idées, incompatible avec la rapidité nécessaire aux communications courantes.

Dans de précédents travaux nous avons donné au langage des *signes* ou langage *mimique* cette définition : « Une série de mouvements, d'attitudes, de jeux de physionomie se décomposant en groupes dont chacun représente une idée, indépendamment de toute expression phonétique donnée à cette idée dans la langue parlée. » Sans prétendre à tracer pour les signes le cadre d'une classification tout à fait rigoureuse et complète, on peut rattacher à cinq types principaux le plus grand nombre d'entre eux.

Le premier type correspond aux manifestations extérieures qui constituent chez tous les hommes le caractère physiologique, visible, la marque sensible et instinctive, souvent même involontaire, d'un état physique comme le sommeil, la lassitude, d'un sentiment de l'âme comme la colère, la crainte, d'un travail de l'esprit comme l'attention, la méditation. On peut joindre à ces manifestations entièrement naturelles celles dont l'usage, bien que purement symbolique et conventionnel, se trouve universellement répandu parmi les personnes d'un même pays à titre de résultat d'éducation. Tels sont les signes d'affirmation ou de négation, le mouvement de l'index employé comme geste d'appel ou de menace, le doigt placé sur les lèvres pour recommander le silence.

Le deuxième type dérive de l'imitation plus ou moins vague de formes, de mouvements servant à caractériser des êtres animés, des objets, une action matérielle. L'action de suivre, par exemple, sera décrite par le mouvement du poing gauche fermé et porté en avant, le pouce en l'air (*l'homme qui marche*), accompagné du poing droit disposé de même (*l'homme qui suit*).

Nous voyons ici apparaître immédiatement la difficulté de résumer dans un petit nombre de traits distinctifs tout un ensemble de formes, de mouvements, d'idées qu'un seul mot rappelle à l'esprit des parlants. Aussi la convention joue-t-elle un grand rôle dans la détermination des signes qu'on a voulu souvent appeler *naturels* par un abus de mots très dangereux au point de vue pédagogique. Le sourd-muet est, il est vrai, porté naturellement à chercher dans l'imitation des objets sensibles des signes qu'il adopte à la suite d'efforts ayant un caractère plus ou moins personnel, mais il n'y a en réalité qu'un très petit nombre de signes pour lesquels l'accord se fasse de lui-même et naturellement entre les sourds-muets.

La description mimique touche de près à un procédé d'un ordre philosophique plus élevé, très usité dans le langage des signes et consistant à exprimer une idée complexe au moyen de signes d'idées simples préalablement acquis et précisés; mais, par la force des choses, les *définitions* s'abrègent dans le langage courant, et les signes ainsi abrégés tournent soit au symbolisme, soit à une convention dont l'origine va s'oubliant plus ou moins. Ce sont ces deux caractères qui distinguent le 4e et le 5e type de signes. *Symbolisme :* les deux index s'accrochant l'un à l'autre pour exprimer l'idée d'*ami*. *Convention arbitraire :* l'idée de *nom* traduite en frappant légèrement l'index de la main gauche avec l'index de la main droite.

Il est nécessaire de distinguer soigneusement du langage des signes ce qu'on nomme le *langage d'action*, c'est-à-dire le tableau, offert aux yeux, d'une action réalisée pour elle-même : je pare, dans un assaut d'escrime, un coup qui m'est porté; ce n'est pas le moins du monde un signe. Je dirige le bras d'un élève pour le faire arriver correctement à la parade, j'exécute moi-même le mouvement devant lui; ce ne sont pas des signes. Il en serait autrement si je faisais ce mouvement non plus pour donner l'exemple, mais pour rappeler l'idée de parer, de parade.

Il faut, pour éviter une confusion qui se produit fréquemment, mentionner le nom de *signes méthodiques* que l'abbé de l'Épée * employait avec un sens très particulier et qu'il attachait à une sorte de calque des mots de la langue parlée, reproduisant non pas seulement le sens général, mais encore la structure grammaticale du mot ainsi figuré par une longue série de signes. L'usage des signes méthodiques ne prenait guère place dans l'enseignement de l'abbé de l'Épée et de ses premiers successeurs que pour des exercices de dictée et a été depuis longtemps abandonné.

Il convient enfin de ne pas confondre avec le langage des signes l'emploi de l'alphabet manuel bien connu des écoliers (*dactylologie* *). Ce procédé de communication n'est au fond qu'une variété de l'écriture, dans laquelle les caractères qui composent les mots écrits sont présentés successivement à la vue, figurés approximativement dans l'espace par les arrangements divers donnés aux doigts de la main. La *phonomimie* de M. Grosselin, système de transcription des sons par des gestes, que nous n'avons pas à apprécier ici au point de vue de son emploi dans les salles d'asile ordinaires, offre un pendant exact de la dactylologie, à l'orthographe près.

Le langage des signes dont l'acquisition donne, il est vrai, au sourd-muet le moyen le plus aisé, le plus conforme à ses goûts pour établir les premières communications avec les entendants, engage en réalité les élèves dans une voie regrettable. Des obstacles nombreux dont ils ne soupçonnent pas la désastreuse influence viennent bientôt arrêter les progrès de leur instruction. Non seulement le langage mimique reste toujours plus ou moins vague, non seulement il laisse le

sourd-muet complètement isolé de la généralité des entendants, mais il entrave dans une mesure singulière l'intelligence et l'usage de la langue écrite. Un phénomène dont il n'est point malaisé de se rendre compte, mais dont l'analyse exigerait de trop longues explications, conduit le sourd-muet — et ce fait n'est contredit par personne — à penser dans un ordre tout différent de celui qu'offrent les mots dans les langues de l'Europe occidentale. J'ai donné pour exemple, dans mon rapport de 1881 au ministre de l'intérieur, cette phrase toute simple : *Apporte la clef de la grille du jardin*, dont la traduction en signes prendra fatalement la disposition suivante :

jardin — grille du — clef de — { apporter / commandement

On ne saurait au reste mettre trop de soin à faire remarquer que le créateur de la méthode des signes, l'illustre abbé de l'Épée, avait eu surtout recours à cet expédient en vue d'un enseignement sommaire à donner pendant un nombre d'heures fort limité à un nombre d'enfants relativement considérable. Le but principal de ses efforts était non pas seulement la mise en communication *ultérieure* des sourds-muets avec les autres hommes par l'intermédiaire de l'écriture, mais aussi (contrairement à ce que l'on croit trop généralement) l'enseignement par l'écriture à l'aide de mots préalablement acquis. Nous devons avouer pourtant que, par une erreur que semble avoir particulièrement enracinée dans son esprit une controverse avec l'Allemand Heinicke *, l'abbé de l'Épée supposait que cette acquisition préalable du sens des mots restait toujours subordonnée à la nécessité d'une première explication par signes. Erreur d'autant plus étrange que le vrai procédé d'enseignement intuitif de la langue écrite aux sourds-muets avait été depuis longtemps pressenti et nettement indiqué, par exemple au XVIe siècle par Jérôme Cardan, dans un passage bien connu de ses *Paralipomènes*.

L'importance du rôle de l'écriture dans l'enseignement des sourds-muets ne fait doute pour personne. Il n'y a de divergences qu'en ce qui concerne la place à lui donner dans l'ordre méthodique des exercices, la prédominance à lui accorder, ou au contraire la suprématie à reconnaître à d'autres moyens d'expression des idées, comme la parole articulée. Il est à peine besoin de faire remarquer que les éléments de l'écriture ne sont pas toujours et nécessairement analysés par l'œil du commençant. Lorsque l'enseignement de l'écriture n'est pas associé à celui de la parole, la décomposition des mots en syllabes, en lettres ne constitue pour le sourd-muet qu'un simple travail graphique ou, lorsqu'il est plus avancé, qu'une analyse de signes idéologiques : le radical et ses modifications.

Ces mots que nous venons d'écrire, *enseignement de la parole*, sont faits pour surprendre, alors qu'il s'agit de sourds-muets. Toutefois une expérience très généralisée aujourd'hui, très ancienne même dans certains pays d'Europe, autorise à affirmer hautement que la plupart des sourds-muets peuvent être mis en état de distinguer les uns des autres les éléments phonétiques du langage parlé, d'après les mouvements organiques visibles que détermine chez un interlocuteur l'acte de la parole, et de reproduire les sons et les articulations dont la vue et le toucher leur suggèrent l'imitation.

Le détail et même un simple aperçu des procédés techniques très délicats qui permettent d'arriver à un si merveilleux succès dépasseraient de beaucoup les bornes assignées à cet article; néanmoins, en se bornant à considérer dans cet ordre d'idées l'un des phénomènes qui ont le plus de simplicité, tout le mondre comprendra aisément qu'on puisse reconnaître par exemple la syllabe PA sur les lèvres d'un interlocuteur, sans avoir besoin d'entendre, qu'on puisse faire imiter à un enfant sourd l'émission de souffle et le mouvement des lèvres qui concourent à l'articulation de l'explosive P.

L'observation fondée sur des faits aussi nombreux que concluants démontre que la double aptitude à *lire*, comme on dit, *sur les lèvres* et à articuler peut être développée assez rapidement pour que, dans les limites de temps habituellement assignées au séjour des élèves boursiers dans les institutions spéciales, on soit en mesure d'assurer simultanément l'enseignement de la langue, des idées et des connaissances générales les plus nécessaires. Nous n'avons pas besoin d'ajouter que durant toute cette période d'instruction le mécanisme de l'instrument de communication réciproque doit être l'objet de soins non interrompus et de la surveillance la plus attentive.

On croyait autrefois, même dans les institutions les plus avancées, que l'emploi des signes, au moins un emploi discret, était, au début, indispensable à l'enseignement des sourds-muets. Il n'y a guère plus d'une quinzaine d'années que ce préjugé est tombé. Une initiative hardie couronnée du succès le plus éclatant et le plus soutenu a fait prévaloir dans l'esprit des professeurs les plus distingués le principe de la *méthode orale pure* : proscription absolue des signes et de toute dactylologie ou écriture gesticulée, n'excluant point, bien entendu, la diversité des expressions de physionomie qui correspondent à des sentiments réellement éprouvés; enseignement donné exclusivement par la parole vue et articulée, avec l'écriture pour auxiliaire. Les pages que l'éminent directeur de l'institution des sourds-muets pauvres de la province de Milan, M. l'abbé Tarra, a consacrées à la défense de ce principe, ne sauraient être trop sérieusement méditées. Il faut lire en entier sa dissertation : *Della simplicità del modo di insegnare la lingua nazionale ai sordo-muti*, Milan, 1877, son « Esquisse historique et exposition abrégée de la méthode suivie pour l'enseignement des sourds-muets » (*Cenni storici e compendiosa esposizione del metodo*, etc., Milan, 1880). Le système qui admet l'intervention des signes tout en visant comme but principal l'enseignement par la parole a reçu la dénomination de méthode orale *mixte*, et a été très nettement condamné par l'imposante réunion d'instituteurs qui composait au mois de septembre 1880 le congrès de Milan. L'Institution nationale des sourdes-muettes de Bordeaux n'avait pas attendu ce verdict pour proclamer la supériorité de la méthode orale pure, et depuis le mois d'octobre 1879, à la suite des études poursuivies par l'ordre du ministre de l'intérieur, cette méthode était exclusivement employée pour l'instruction de toutes les élèves nouvellement admises dans l'institution.

Méthodes pour l'enseignement des idées et du langage. — Nous présenterons ici trois types principaux de méthodes d'enseignement du langage, en ayant soin de nous borner aux grandes lignes du plan et surtout à ce qui concerne la spécialité même de cet enseignement appliqué aux sourds-muets. Ces méthodes, on le sent bien, supposent toutes, d'une façon plus ou moins directe, l'association intuitive des objets ou des faits avec les mots correspondants, cet *art de faire parler les faits*, comme dit excellemment l'abbé Tarra sous la forme imagée : « *Fatti per arte parlanti* ». Nous mentionnerons d'abord ce qu'on pourrait appeler la méthode *des nomenclatures ou des grammairiens*, celle qu'a exposée le savant anglais Wallis dans sa lettre au Dr Beverley datée du 30 septem-

bre 1698, dont nous extrayons en les abrégeant quelque peu les passages suivants : « Les enfants doivent apprendre d'abord les noms des choses. On aura soin de disposer ces mots (écrits) sous des titres qui correspondent à l'idée générale dominant chaque série : ainsi, sous le titre *homme*, les mots *homme*, *femme*, *enfant*, *garçon*, *fille*, quelques noms propres s'appliquant à des personnes connues. .... Puis viennent les pronoms, les adjectifs qu'on joint ensuite au substantif : *pain blanc*, *chapeau noir*, *mon chapeau*. .... Vous présenterez ensuite à l'enfant l'adjectif séparé du substantif par le verbe copulatif : *l'argent est blanc*, *l'or est jaune*, par quoi vous lui donnerez peu à peu la connaissance de la syntaxe. .... après ce qu'on appelle la concordance du substantif et de l'adjectif, il faudra lui montrer la liaison du sujet et du verbe par des exemples bien choisis : *Je marche*, *vous voyez*, *le soleil luit*, sous les titres *nominatif*, *verbe* .... Sous les titres *sujet*, *verbe*, *régime*, vous mettrez des exemples de verbe transitif comme : *Je vous vois*, *le domestique fait du feu* .... après quoi il faudra apprendre la conjugaison .... Après les verbes vous ferez connaître à l'enfant les prépositions qui déterminent les rapports des noms. »

La marche indiquée par Wallis est, dans la direction générale, celle à laquelle se trouve conduit le maître qui se préoccupe avant tout d'analyser les éléments de la pensée et qui, sauf quelques concessions de détail aux nécessités de la pratique, amasse patiemment les matériaux dont la réunion constituera plus tard l'expression du jugement et du raisonnement. Ces préoccupations théoriques ne sont pas faites, à notre avis, pour prévaloir contre la tendance naturelle et indéniable de l'esprit à associer le jugement aux premières et aux plus simples notions des choses.

Il convient d'attacher une valeur plus haute à la méthode qu'on pourrait qualifier d'*allemande* parce qu'elle a tenu une grande place dans la pratique d'un maître allemand célèbre, Fr. Hill; parce qu'elle a été et est encore suivie, à son exemple, par un grand nombre de professeurs allemands avec des modifications plus ou moins légères. Il est intéressant d'étudier ce type de méthode dans l'ouvrage de Wilh. H. Cüppers, directeur très distingué de l'institution de Trèves : *Die Sprachbildung der Taubstummen auf der Unter- und Mittelstufe* (Neuwied et Leipzig, 1883), et principalement dans la partie qui concerne la phase la plus élémentaire de l'enseignement. Une série de douze images combinées avec la plus savante prévoyance joue dans cette période un rôle capital et présente aux regards du petit sourd-muet la reproduction des objets et des scènes avec lesquels il a dû être depuis longtemps le plus familiarisé, par exemple : n° 1, une maison avec ses dépendances; n° 6, une chambre à coucher, la mère près du berceau, une jeune fille devant la glace; n° 8, une chambre avec un homme assis devant un pupitre, un jeune garçon assis sur un banc près de la table, un poêle, une pendule, etc.; n° 9, une chèvre, une brebis, un agneau dans une prairie, etc. Au-dessous de chaque image sont écrits les noms des objets figurés dans les tableaux, présentant des difficultés progressives pour l'articulation. Le petit volume qui renferme la collection de ces douze images offre en face de chacune d'elles un tableau synoptique dans lequel on trouve en colonnes : 1° sous les titres interrogatifs *Qui? quoi?* les mots qui figurent déjà au bas des images, avec l'article défini et le pluriel; 2° sous le titre *Comment?* les adjectifs exprimant les qualités propres aux divers objets compris dans les tableaux; 3° sous le titre interrogatif *En quoi ?* (*de quoi?*) l'indication de la matière dont sont faits les objets. Enfin des questions et de petites phrases en liaison avec ces questions et en rapport avec l'image, dans lesquelles prennent place le verbe *être* joint à un attribut, le pronom de la 3e personne pris comme sujet, les formes de négation, les prépositions *dans*, *contre*, *sur* avec un substantif, le verbe *avoir* avec un régime.

Un de nos compatriotes, M. J.-J. Valade-Gabel, ancien directeur de l'Institution nationale de Bordeaux, a attaché son nom à une autre méthode qui rallie de plus en plus autour d'elle, même à l'étranger, les instituteurs habiles et pour laquelle nous pouvons revendiquer le nom de *méthode française*. Expérimentée pendant vingt années à Bordeaux, cette méthode, qui repose essentiellement sur l'emploi constant de l'intuition, provoqua en 1855 l'examen de l'Institut de France et la publication d'un mémorable rapport de M. Adolphe Franck. Valade-Gabel estimait à juste titre qu'il faut se hâter, dans l'enseignement de la langue, vers le but essentiel de tout emploi du langage, la transmission des impressions et des volontés. Aussi débute-t-il dans son cours de langue par mettre l'élève en scène et par l'emploi d'un verbe neutre d'action à l'impératif. *Pierre, saute!* dit-il à un enfant ayant déjà quelque instruction, et quand *Paul*, l'élève commençant, aura vu exécuter l'action par Pierre, il ne tardera pas à comprendre et à exécuter l'ordre : *Paul, saute!* Le grand art — et c'est là qu'est parvenu Valade-Gabel — est de suivre la nature en la dirigeant, d'offrir à l'esprit des propositions toujours complètes, bien que réduites d'abord à l'expression la plus simple, d'introduire à propos dans la phrase les diverses sortes de mots qui correspondent aux modalités principales de l'idée, les formes les plus usuelles et les plus élémentaires qui déterminent les relations entre les personnes et les objets mis en scène, d'appliquer enfin ces formes de langage aux idées qui ont pour les sourds-muets un intérêt immédiat, permanent, dont l'expression puisse être employée par lui le plus tôt possible.

Un des problèmes les plus intéressants qui se posent dans l'enseignement des sourds-muets a pour objet, nous l'avons dit, de dégager nettement des faits présentés à l'attention des élèves la notion correspondant aux mots ou aux formes dont on veut donner l'intelligence. Nous prendrons pour exemples l'enseignement d'un mot correspondant à une idée immatérielle et l'enseignement d'une forme verbale difficile, le *conditionnel*. Supposons que l'on veuille faire connaître à l'élève le verbe *penser*. On lui demandera des détails sur un de ses camarades, Pierre, présent dans la classe. Pierre est-il grand? est-il vieux? a-t-il de la barbe? etc., et l'on terminera par la question : Vois-tu Pierre, en ce moment? question qui appelle une réponse affirmative. On reprendra alors la même série d'interrogations en les appliquant à une personne absente, telle que le père de l'élève. Ton père est-il grand? est-il vieux? etc. La question : Vois-tu ton père en ce moment? ayant été suivie de la réponse négative attendue, le maître conclura par la proposition affirmative, tu *penses* à ton père.

L'introduction à la connaissance du conditionnel implique une connaissance et une pratique de la langue déjà étendues, l'usage dès longtemps acquis des formes verbales du passé, du futur, et l'intelligence de la conjonction *si*, qui aura pu être enseignée, à propos d'un devoir à examiner, non encore corrigé, sous la forme suivante :

Je récompenserai, dit le maître, les élèves attentifs.
Pierre a-t-il été attentif?
Je ne sais pas.
Pierre a-t-il été étourdi?
Je ne sais pas.
Je lirai le devoir de Pierre.
Si Pierre a été attentif, je le récompenserai.

Ces notions ayant été préalablement assurées, on commandera à un élève quelque action, qu'une circonstance non réalisée l'empêche d'exécuter :

Mange un bonbon.
— Je n'ai pas de bonbon, répond l'élève.
— *Si* tu *avais* un bonbon, tu le *mangerais*.

Il va sans le dire qu'au fur et à mesure que l'éducation du sourd-muet avance, que son vocabulaire s'étend, que la connaissance des formes du langage se complète, le mode d'instruction se rapproche de plus en plus de celui dont on userait vis-à-vis des entendants. Il y a toutefois tant de choses à faire entrer en quelques années dans l'esprit des élèves, que le professeur ne saurait, jusqu'à la fin du cours d'études, apporter trop de soin à choisir, à *doser* pour chaque leçon les mots avec lesquels il est le plus utile de familiariser les jeunes sourds-muets.

Age à fixer pour l'admission dans les institutions. Soins à donner préalablement dans la famille à ces enfants. — On conçoit aisément que le succès de l'œuvre si compliquée à laquelle se dévoue l'instituteur de sourds-muets réclame de la part de l'élève un concours d'attention qu'on ne pourrait attendre d'enfants trop jeunes. « Assurément, disions-nous dans une étude récente sur cette question, lorsqu'on peut prolonger à volonté la durée de l'éducation d'un enfant sourd-muet, il ne peut être qu'avantageux de faire commencer cette éducation de très bonne heure. L'intelligence reste moins longtemps captive, on exerce des organes qui, toutes choses égales d'ailleurs, sont d'autant moins rebelles que leur inaction a été de moindre durée et, si faibles que soient les progrès de l'élève, c'est toujours une avance prise; mais lorsqu'il s'agit d'élèves boursiers, appartenant à des familles peu aisées, d'une éducation qui doit s'achever dans un temps déterminé et toujours, quoi qu'on fasse, assez court, il est nécessaire de faire coïncider la période d'instruction avec la phase de la vie dans laquelle les efforts du professeur puissent réaliser un maximum d'effet utile. » Nous n'estimons pas, d'après ces principes, qu'on doive, dans les institutions de sourds-muets, faire commencer les études avant l'âge de 8 à 10 ans.

Que doivent faire et peuvent faire, en attendant, les familles ? Peu de chose sans doute, mais ce peu de chose est d'une haute importance : donner à l'enfant, sans explications évidemment, de bonnes habitudes et de bons exemples; agir avec beaucoup de calme vis-à-vis de caractères très souvent irritables à l'excès; encourager les sentiments affectueux chez le petit sourd-muet sans le laisser abuser de la tendresse des parents; l'occuper à quelques travaux manuels; développer chez lui l'aptitude à l'imitation par des exercices élémentaires de dessin, de calligraphie ; lui parler fréquemment à voix naturelle et posée, en se tournant vers lui et en quelques mots très courts qu'on ne se lassera pas de répéter toutes les fois qu'une occasion convenable se présentera. Il arrive plus souvent qu'on ne pourrait l'espérer que de petites phrases dont l'enfant est incapable d'analyser les éléments phonétiques sont lues d'ensemble et *synthétiquement* sur les lèvres comme une sorte de monogramme, et, si restreints que soient les résultats, l'expérience prouve qu'ils constituent une préparation excellente pour l'enseignement régulier. Quant à faire parler les enfants, c'est le plus souvent une tentative dangereuse lorsqu'elle est faite par des personnes non initiées à la technique difficile de l'enseignement de la parole, et les professeurs sont unanimes à déclarer qu'un enfant mal *commencé* donne infiniment plus de peine, a moins de chances de succès qu'un enfant entrant dans les institutions sans avoir reçu sous ce rapport aucune instruction.

Historique de l'enseignement des sourds-muets. — Les notices biographiques consacrées aux instituteurs célèbres dans ce Dictionnaire dispensent d'entrer dans de longs détails historiques, et nous n'avons ici qu'à signaler pour ainsi dire les étapes principales qu'a parcourues l'enseignement des sourds-muets. Il n'est pas douteux qu'avant la découverte de procédés scientifiques d'instruction, la charité n'ait fait son œuvre vis-à-vis des sourds-muets, alors que sa main miséricordieuse apportait le secours à tant d'autres infirmes. Il est même probable que des essais dont le résultat est demeuré inconnu ont dû être faits dès longtemps pour cultiver l'intelligence d'enfants paraissant bien doués. Mais nous ne trouvons pas avant la fin du XVIe siècle la trace d'un enseignement donné avec succès à toute une série de sourds-muets d'après un plan uniforme. L'honneur d'avoir créé cet enseignement revient incontestablement au bénédictin espagnol Dom Pedro Ponce* de Léon et, chose remarquable, les efforts de ce maître furent dirigés dans la voie où l'on devait, ce semble, redouter de rencontrer les obstacles les plus graves : l'enseignement de la parole. Plusieurs instituteurs suivirent et développèrent en Espagne les procédés de Ponce de Léon. Des témoignages contemporains dont la précision nous frappe encore aujourd'hui établissent que, dans quelques cas particuliers au moins, de remarquables progrès avaient été réalisés. Il est vraisemblable que quelques-uns des témoins dont nous parlons ont dû contribuer à faire connaître ces curieuses observations en Angleterre, où le mathématicien Wallis* s'occupa avec succès, à ce qu'il nous déclare, de l'éducation de plusieurs sourds-muets; mais bien que Wallis se soit livré à d'intéressantes recherches sur le mécanisme de la parole (1653), l'enseignement par l'écriture avait déjà pris un caractère de prédominance qui s'accusa de plus en plus. En même temps que Wallis, Conrad Amman*, médecin suisse établi en Hollande, poursuivait des études dans le même sens que le savant anglais, mais avec des vues plus larges qui le conduisirent à proclamer dans un écrit célèbre (*Surdus loquens* 1692, *de Loquela*, 1700) les vrais principes sur lesquels repose la méthode orale pure. Le système d'Amman, altéré, il est vrai, par le mélange de la mimique, se propagea en Allemagne où il est resté constamment en honneur et s'est remarquablement perfectionné, surtout de nos jours. Heinicke * eut l'heureuse fortune d'inaugurer à Leipzig la première école publique érigée par un gouvernement (1778). Vers la même époque (1771) l'émule de Heinicke, l'abbé de l'Épée*, avait la gloire de fonder à Paris, comme un autre de nos compatriotes essayait de le faire à Orléans, l'œuvre charitable proprement dite de l'éducation des sourds-muets, et dès 1782 l'appui des pouvoirs publics lui avait été acquis. La célébrité qui l'entourait, la vogue que ne tarda pas à conquérir en Europe la méthode des signes considérée comme langue universelle, paralysèrent les efforts qu'avaient faits pour accréditer l'enseignement de la parole, l'abbé Deschamps* d'une part, et d'autre part un habile instituteur espagnol, Jacob Rodrigues Pereire*, bien connu par le succès de quelques éducations particulières. Et pourtant il importe de remarquer que l'abbé de l'Épée était loin de dédaigner les ressources qu'offrent aux sourds-muets la lecture sur les lèvres et la parole articulée. Lui-même avait, dans cet ordre de travaux, obtenu des résultats qui n'étaient point sans valeur. L'on a bien des fois cité et réimprimé la déclaration insérée dans son livre de l'*Institution des sourds-muets* (1re partie, page 155) et maintenue, après sa controverse avec Heinicke, dans l'édition de 1785 : « L'unique moyen de rendre les sourds-muets à la société est de leur apprendre à entendre des

yeux et à s'exprimer de vive voix. » Il faut encore noter ce fait intéressant que l'Institution des sourds-muets de Zurich, pour l'organisation de laquelle l'abbé de l'Épée avait été respectueusement consulté, a toujours pratiqué l'enseignement de la parole, de même que les institutions plus récemment fondées en Suisse et dont plusieurs comptent au nombre des établissements les plus renommés. On doit croire, il est vrai, que le maître français n'envisageait l'enseignement de la parole que comme un complément d'éducation, et c'est à ce titre que la parole a été enseignée dans plus d'une institution de notre pays depuis trois quarts de siècle. Quelques établissements particuliers se sont bien élevés en France avec le but de faire prévaloir la parole sur les signes, mais c'est seulement à partir de l'introduction de la méthode orale pure à l'Institution nationale de Bordeaux (octobre 1879) et du Congrès de Milan (septembre 1880), que l'exemple d'une réforme radicale donné par les grandes écoles d'Italie a été suivi chez nous d'une manière générale. On ne compte plus aujourd'hui dans notre pays qu'un très petit nombre d'institutions où, par suite de circonstances tout à fait particulières, la méthode orale pure n'ait pas été introduite et sérieusement suivie. Nous nous permettrons de renvoyer pour les détails de la situation actuelle au rapport que nous avons adressé à ce sujet au ministre de l'intérieur et qui a été inséré au *Journal officiel* des 6 et 8 janvier 1886.

Bibliographie. — Toutes les indications désirables sur les ouvrages relatifs à l'éducation des sourds-muets et parus jusqu'en 1883 se trouvent dans le précieux travail dû à M le Dr A. W. Alings, directeur de l'institution de Groningue, et publié en latin sous le titre : *Catalogus bibliothecae Guyotianae instituti surdo-mutorum Groningani. Pars specialis de surdo-mutis, balbis, caecis, mente imbecillis. Curavit A. W. Alings, matheseos magister*, etc. *Groningae*, 1883

[O Claveau,
Inspecteur général honoraire
des établissements de bienfaisance.

SOUS-MAITRE. — V. *Adjoint* (*Instituteur*) et *Stagiaire* (*Instituteur*).

SOUS-PRÉFET. — Fonctionnaire placé à la tête de la division territoriale qu'on nomme *arrondissement*, pour assurer, sous la direction du préfet, l'exécution des lois, décrets, décisions ministérielles et arrêtés préfectoraux.

Il n'y a pas de sous-préfet dans l'arrondissement chef-lieu du département, non plus que dans les arrondissements de Sceaux et Saint-Denis (Seine).

Le sous-préfet n'est guère qu'un agent de transmission, d'information, de surveillance et d'exécution, servant d'intermédiaire entre le préfet et les maires de l'arrondissement.

Ses attributions en matière d'instruction primaire sont des plus restreintes. Une circulaire ministérielle du 24 mai 1876 (M. Waddington) a jugé utile de le rappeler en ces termes : « Ce n'est que dans les cas spécifiés et fort rares que la loi fait appel au concours de MM. les sous-préfets. En dehors des questions de budget, pour lesquelles les fonctionnaires de l'ordre administratif interviennent nécessairement, les sous-préfets peuvent, quand les circonstances l'exigent, vous proposer de former opposition à l'ouverture d'une école (art. 28 de la loi du 15 mars 1850) ; ils convoquent (art. 46 du décret du 29 juillet 1850) les délégués cantonaux de leur arrondissement, lorsque le préfet ou le Conseil départemental demande leur avis sur des questions scolaires. Ainsi, c'est d'une façon tout à fait indirecte que les sous-préfets ont à s'occuper des écoles et du personnel enseignant. Ils n'ont point à intervenir, à titre de fonctionnaires compétents, dans les questions d'administration et de direction des établissements primaires. Ils n'ont par suite aucune qualité pour demander aux inspecteurs primaires des rapports écrits, et ce n'est que dans des cas de nécessité exceptionnelle que ces derniers doivent leur donner verbalement leur avis sur des questions purement scolaires... Ils ne sauraient, à aucun titre, comme cela est trop souvent arrivé, être chargés de l'exécution de vos arrêtés emportant nomination, révocation ou mutation d'instituteurs. L'inspecteur d'académie et les inspecteurs primaires ont seuls mission pour cela. »

[Ernest Cadet.]

SPARTIATES (Éducation chez les). — La tradition rattache au nom de Lycurgue le système spécial de gouvernement et d'éducation qui distingua Sparte de toutes les autres cités de la Grèce. Sans discuter les divers problèmes historiques que soulève cette allégation, nous nous bornerons à rappeler que nos renseignements sur les institutions lacédémoniennes proviennent, en général, d'auteurs qui vivaient, comme Plutarque, bien longtemps après que Sparte avait cessé d'être une communauté libre; ces écrivains postérieurs étaient portés à idéaliser l'image qu'ils retraçaient de l'antique Lacédémone, et l'on ne saurait accepter dans tous ses détails le tableau qu'ils nous font de l'éducation spartiate; ce serait s'exposer à prendre souvent pour des réalités telle circonstance ou telle anecdote qui n'ont aucune valeur historique, et qui témoignent seulement de l'idée que se formait des Spartiates une postérité déjà éloignée.

Essayons cependant de résumer dans ses traits principaux le système d'éducation qui fut celui de Sparte aux jours de sa puissance et de ses luttes avec Athènes, du VIe au IVe siècle avant notre ère.

« Manifester un esprit hardi et belliqueux, supporter sans sourciller la plus grande douleur corporelle, endurer la faim et la soif, le chaud, le froid et la fatigue, fouler nu-pieds le plus mauvais terrain, porter le même vêtement l'hiver et l'été, supprimer toute manifestation extérieure de sentiments, et montrer en public, quand l'action n'était pas exigée, un maintien réservé, silencieux et immobile comme une statue, voilà quelles étaient toutes les vertus d'un jeune Spartiate accompli. Souvent on opposait deux troupes égales l'une à l'autre pour combattre (sans armes) dans le petit espace en forme d'île appelé le Plataniste, et ces luttes étaient poussées, sous l'œil des autorités, jusqu'à la dernière limite de la fureur. Ils ne mettaient pas non plus dans leur rivalité moins d'obstination à supporter sans murmurer les cruelles flagellations infligées devant l'autel d'Artemis Orthia, traitement que l'on supposait être très agréable à la déesse, bien que parfois il se terminât même par la mort du patient, qui ne faisait entendre aucune plainte. Outre les divers genres de luttes gymnastiques, les jeunes gens étaient formés à des danses choriques en usage dans les fêtes des dieux, danses qui contribuaient à leur donner des mouvements méthodiques et harmonieux. On encourageait la chasse dans les bois et les montagnes de la Laconie, comme moyen de les endurcir à la fatigue et aux privations. La nourriture fournie aux jeunes Spartiates était à dessein insuffisante, mais on leur permettait de compléter ce qui manquait non seulement en chassant, mais encore en dérobant tout ce qu'ils pouvaient saisir, pourvu qu'ils ne se laissassent point prendre sur le fait, auquel cas ils étaient sévèrement châtiés. » (Grote, *Histoire de la Grèce.*)

Il faut se rappeler, pour comprendre la raison d'être de ces institutions extraordinaires, quelle était la position de Sparte au milieu des popula-

tions de la Laconie. Les Spartiates proprement dits tenaient sous leur dépendance un certain nombre de villes voisines, dont les habitants étaient réduits à la condition de sujets (les *périœkes*) ; et ils avaient en outre des serfs, les *ilotes*, qui cultivaient pour eux la terre ou étaient employés au service domestique. La communauté spartiate formait, par rapport au reste des Laconiens, une véritable aristocratie; pour maintenir son pouvoir, il lui fallait s'assurer une grande supériorité militaire : tel était le but de cette rigoureuse discipline qui, saisissant le Spartiate à sa naissance, endurcissait son corps aux fatigues, pliait sa volonté à l'obéissance passive, l'assujettissait à des repas communs, lui enseignait à mépriser les discussions de l'agora et les arts qui charmaient les autres Grecs, et faisait de lui une sorte de sauvage brutal, taciturne, sournois, cruel, parfois héroïque.

L'enfant n'avait droit à la vie qu'à la condition d'être d'un tempérament robuste et sans difformités. Sur la sentence du conseil des anciens de la tribu, le nouveau-né déclaré trop faible était mis à mort. Jusqu'à l'âge de sept ans, l'enfant restait auprès de sa mère, qui le laissait jouer en liberté, l'habituant seulement à ne pas craindre les ténèbres ou la solitude, à se montrer indifférent quant au choix des aliments, et cherchait à développer la vigueur de ses membres.

A sept ans, le jeune garçon était enrôlé dans la *troupe* (*agélé*), formée par toute la jeunesse de Sparte, et que dirigeait un maître ou *pædonome* désigné par les éphores. Les enfants composant la *troupe* logeaient en commun dans des espèces de casernes, où ils étaient entretenus aux frais de l'État. Ils étaient divisés en trois classes, comprenant les âges de sept à douze, de douze à quinze, et de quinze à dix-huit ans. Chaque classe se subdivisait en groupes appelés *ilê* ; à la tête de chaque *ilê* était placé un *ilarque*, jeune homme plus âgé que ses compagnons, qui servait de lieutenant au pædonome. Tout citoyen, en outre, était autorisé à réprimander et à punir les enfants qu'il trouvait en faute; s'il eût négligé de le faire, il se serait exposé à être puni lui-même.

De l'âge de sept à celui de douze ans, le jeune garçon, dont les cheveux étaient coupés courts, et qui devait marcher nu-pieds en toute saison, n'avait d'autre vêtement qu'une tunique. A douze ans, la tunique était remplacée par un manteau ou pièce carrée de drap, qui devait durer une année avant d'être renouvelé. Les enfants couchaient sur un lit de paille ou de foin, sans couverture, et plus tard (depuis quinze ans) sur des roseaux secs qu'ils devaient aller arracher eux-mêmes au bord de l'Eurotas.

Sous la direction de l'ilarque, les jeunes garçons se livraient aux exercices gymnastiques, qui leur étaient enseignés avec méthode. Ils débutaient par la course et la natation; puis venaient divers exercices destinés à fortifier les bras; puis les jeux du pentathle, c'est-à-dire, outre la course, le saut, la lutte, le jet du disque et celui du javelot. Le pugilat et le pancrace (combinaison du pugilat et de la lutte) n'étaient pas admis, parce que ces exercices, fort en honneur dans d'autres cités, pouvaient avoir pour conséquence de défigurer ou d'estropier ceux qui s'y livraient, et que par conséquent ils étaient plus nuisibles qu'utiles. Les évolutions militaires et le maniement des armes formaient aussi, dans les classes supérieures, une partie importante de l'enseignement.

La danse, non point entendue au sens moderne du mot, mais désignant un exercice à la fois religieux et militaire, jouait un grand rôle à Sparte. Les jeunes gens apprenaient à exécuter en cadence, aux sons de la musique, divers mouvements rhytmiques, entre autres les figures de la pyrrhique, une danse guerrière. On sait que dans certaines fêtes, la population tout entière de Sparte exécutait des danses mêlées de chants : les vieillards, les hommes d'âge moyen, les jeunes gens, les matrones, les vierges étaient répartis en différents chœurs; et les rois eux-mêmes chantaient et dansaient à la place qui leur était assignée, sous les ordres du chorège. Il était donc important de former les enfants à un art qui occupait tant de place dans la vie publique.

La musique, naturellement, était aussi cultivée : les enfants apprenaient à chanter et à jouer de la cithare. Les Spartiates avaient repoussé obstinément les innovations et les perfectionnements que des musiciens du ve siècle, Phrynis et Timothée, avaient introduits dans l'art musical : ils conservaient religieusement l'ancienne cithare à sept cordes, et s'en tenaient à l'emploi du mode dorien, grave, énergique et mesuré.

Les Grecs, on le sait, distinguaient dans l'éducation deux branches, la gymnastique et la musique, l'une exerçant le corps, l'autre cultivant l'esprit. A Athènes, le mot *musique* avait été entendu dans son sens le plus large : il désignait tout ce qui vient des Muses, et embrassait non seulement la poésie, mais la grammaire, la rhétorique, la géométrie, l'astronomie, etc. A Sparte, au contraire, on s'en tint au sens le plus étroit; tandis que des soins extrêmes étaient donnés à l'acquisition des avantages corporels, l'enseignement de quelques chants était en général tout ce qu'on accordait aux besoins intellectuels. Peu de Spartiates savaient lire et écrire, parce que ces connaissances ne faisaient pas partie du système général d'éducation; beaucoup d'entre eux savaient à peine compter ; leurs idées ne s'élevaient pas au-dessus du cercle étroit où les enfermait leur existence cloîtrée; ignorants, mais plus forts sur le champ de bataille que les autres Grecs, ils se croyaient en droit de mépriser tous ceux qui ne leur ressemblaient pas.

Le côté moral, cependant, n'était pas négligé, et la façon dont on s'y prenait pour inculquer aux enfants les sentiments en honneur parmi les citoyens, constituait une des parties les plus remarquables du système d'éducation. Après le repas du soir, raconte Plutarque, le jeune chef qui dirigeait un groupe ou *ilê* posait à ses élèves des questions destinées à former leur jugement. « Quel est, leur demandait-il, le plus honnête homme de la ville ? Que pensez-vous de telle action ? » La réponse devait être précise et motivée; ceux qui parlaient sans avoir réfléchi étaient châtiés. En outre, les enfants étaient admis à assister, sans y prendre part, aux repas communs des citoyens, afin de profiter des conversations qui s'y tenaient.

Lorsque le jeune Spartiate avait atteint l'âge de dix-huit ans, son éducation était loin d'être achevée; il avait encore un temps presque aussi long à passer sous la discipline du pædonome avant de devenir un citoyen émancipé. De dix-huit à vingt ans, il était placé dans la classe des adolescents ; à vingt ans, il passait dans celle des *irêns*, ou jeunes gens ayant le droit de parler. Les *irêns* logeaient dans des casernes comme les enfants et exécutaient régulièrement des exercices gymnastiques et militaires sous la direction du pædonome et des cinq *bidiæi*, surveillants préposés à chacun des cinq quartiers de la ville. A trente ans seulement, l'*irên* était licencié, pouvait quitter la caserne, se marier, et entrait dans le service militaire actif.

Les jeunes filles spartiates étaient soumises à une éducation physique analogue à celle des jeunes gens : les exercices gymnastiques, la course, la lutte leur étaient aussi imposés. Contrairement aux habitudes des autres cités grecques, les deux sexes étaient constamment mêlés, tant dans les exercices journaliers que dans les

cérémonies publiques; et il en résultait une vive émulation. Mais une fois mariée, la femme spartiate vivait dans une liberté très grande, formant un contraste marqué avec la rigoureuse discipline qui pesait sur les hommes.

Parlant des Grecs en général, M. Taine a dit quelque part : « Deux idées ont gouverné cette civilisation antique, — la première, qui est celle de l'homme; la seconde, qui est celle de la cité : — faire un bel animal, dispos, sobre, brave, endurant, complet, et cela par l'exercice corporel et le choix des bonnes races; — faire une petite société fermée, comprenant en son sein tout ce que l'homme peut aimer ou respecter, sorte de camp permanent avec les exigences militaires du danger continu. » Cette appréciation, si on la rapporte au monde grec dans son ensemble, est certainement trop étroite; mais appliquée à Sparte, elle résume d'une manière juste et frappante l'idée que les Spartiates s'étaient formée de la cité, et l'éducation qu'une conception pareille imposait à la jeunesse.

SPENER. — Philippe-Jacob Spener (1635-1705), le fondateur du *piétisme* allemand, naquit à Ribeauvillé en Alsace, et étudia la théologie à Strasbourg; puis il exerça le ministère ecclésiastique à Francfort-sur-le-Mein, à Dresde et enfin à Berlin. Nous avons indiqué, à l'article *Piétisme*, quelle influence ce mouvement religieux a exercée sur l'éducation en Allemagne : nous n'y reviendrons pas ici. Spener lui-même ne s'est du reste pas occupé directement de questions pédagogiques : ses écrits sont des ouvrages de théologie.

SPILLEKE. — A.-G. Spilleke, né à Halberstadt en 1778, mort à Berlin en 1841, étudia la théologie et la philologie à Halle et à Berlin, fut d'abord précepteur dans la maison du conseiller supérieur de consistoire Gedike, puis devint prédicateur dans diverses églises de Berlin et professeur dans un gymnase jusqu'en 1820. En 1821, il reçut la direction du gymnase Frédéric-Guillaume, et celle de la *Realschule* qui y était annexée; cet établissement, fondé par Hecker* en 1745 et resté sous la direction du neveu de celui-ci de 1784 à 1820, n'était pas dans un état très prospère. Spilleke le releva. Il exposa en 1822 et 1823, dans deux « Programmes » devenus classiques, la raison d'être de la *Realschule*, les services qu'elle est appelée à rendre, la place qu'elle doit occuper dans la hiérarchie des établissements d'instruction publique, et les matières qui doivent y être enseignées. Il définit la *Realschule* une école « qui doit conduire ses élèves des premiers éléments jusqu'au degré de culture intellectuelle nécessaire, non pas seulement pour l'apprentissage d'un métier purement mécanique, mais aussi pour l'exercice des professions civiles qui exigent une culture scientifique ». Il voulait que la *Realschule* fût non point subordonnée au gymnase, mais placée avec lui sur un pied d'égalité, à titre « d'établissement scientifique donnant une culture générale ». Sous son administration intelligente, la *Realschule* de Berlin devint florissante; et ses succès contribuèrent beaucoup à attirer l'attention sur ce nouvel ordre d'enseignement et à augmenter le nombre de ses partisans en Allemagne. — V. *Realschule*.

SPIESS. — Adolphe Spiess, né en 1810, dans la Hesse, a rendu d'éminents services à l'enseignement de la gymnastique comme professeur et comme théoricien. Son père, pasteur à Offenbach, avait fondé un établissement d'éducation où l'enseignement était donné selon la methode de Pestalozzi : le jeune Spiess fit ses études dans l'institut paternel jusqu'à l'âge de dix-huit ans, et c'est là qu'il prit le goût de la gymnastique. Il passa ensuite trois années et demie aux universités de Giessen et de Halle, fut quelque temps précepteur, et en 1833 accepta une place d'instituteur dans les écoles de Burgdorf (canton de Berne), où enseignaient à ce moment Frœbel* et ses amis Langethal* et Middendorf*. Là il fut chargé entre autres des leçons de gymnastique; il eut à enseigner aussi la gymnastique aux élèves de l'école normale de Münchenbuchsee, distante de trois lieues. Les succès qu'il obtint l'engagèrent à publier un *Traité de gymnastique* (*Turnlehre*), qui parut en quatre parties, de 1840 à 1846, et qui opéra une véritable révolution dans l'enseignement de cet art. En 1844, il reçut à Bâle la place de professeur de gymnastique au gymnase et à la *Realschule*. Enfin en 1848 ses compatriotes le rappelèrent à Darmstadt comme professeur de gymnastique, avec le titre d'assesseur du conseil des études. Il fit paraître, en deux parties, un second ouvrage destiné à servir de manuel aux maîtres (*Turnbuch fur Schulen*, 1847-1851). Atteint d'une maladie de poitrine, il dut prendre sa retraite en 1855, et mourut en 1858.

SPURZHEIM. — Jean-Gaspard Spurzheim, célèbre phrénologue, né en 1776 à Longwich près de Trèves, étudia la médecine à Vienne, et y fit la connaissance de Gall*, dont il devint le disciple. Avec lui il parcourut, à partir de 1804, l'Allemagne, la Suisse et les Pays-Bas; en 1807 ils se fixèrent ensemble à Paris. Mais après avoir fait en collaboration un certain nombre de publications scientifiques, ils se brouillèrent (1813), et à partir de ce moment Spurzheim continua ses travaux d'une manière indépendante. Il résida alternativement à Paris et en Angleterre. En 1832, il quitta l'Europe pour les États-Unis, et mourut à Boston la même année.

A l'article *Gall*, un de nos collaborateurs a exposé et apprécié les doctrines qui constituent la *phrénologie* : nous n'y reviendrons pas ici. Nous voulons seulement signaler deux ouvrages peu connus de Spurzheim, écrits en français et publiés à Paris, qui nous paraissent mériter d'être signalés à l'attention des éducateurs : ce sont un *Essai philosophique sur la nature morale et intellectuelle de l'homme* (Paris, Treuttel et Würtz, 1820), et un *Essai sur les principes élémentaires de l'éducation* (Paris, Treuttel et Würtz, 1822). Nous n'analyserons point ici ces deux livres, qui contiennent, à côté de l'exposé de la théorie phrénologique, des vues originales souvent intéressantes. Disons seulement que l'auteur, conséquent avec sa doctrine, déclare que l'éducation ne peut rien créer; qu'elle se borne à développer ce qui existe naturellement dans l'homme, et à donner une direction salutaire aux facultés primitives. Chacun a ses dispositions naturelles ou innées, et sous ce rapport, l'espèce humaine se divise en différentes classes. Quelques individus « sont vraiment des élus : ils ne désirent que ce qui est bon, et font le bien naturellement; ils aiment l'étude et les connaissances, et dans toutes leurs actions associent la morale et la philosophie. » Mais à côté de cette élite, on trouve trois autres classes d'hommes, que l'auteur définit ainsi : « La première renferme ceux qui ont une ou plusieurs facultés, supérieures et inférieures, très énergiques : ces individus peuvent être éminents en vices ou en vertus, d'après le degré de lumière de leur intelligence. A la seconde classe appartiennent ceux chez lesquels certaines facultés inférieures sont très énergiques, et les facultés supérieures très faibles; ces individus courent risque de succomber à leurs penchants inférieurs, en proportion que les motifs supérieurs leur manquent, et qu'ils ne sont pas soutenus par une éducation bien dirigée. Chez le plus grand nombre des hommes, qui forment la troisième classe, toutes les facultés sont dans l'état moyen; c'est sur eux que l'éducation et les circonstances extérieures exercent toute leur

influence : c'est cette classe qui a donné lieu à quelques philosophes de penser que l'homme est tout ce qu'il est par l'imitation et par l'éducation. » Nous pouvons noter, en outre, que Spurzheim conteste absolument que l'étude des langues anciennes doive être le fondement nécessaire d'une éducation libérale; il combat également le préjugé qui attribue aux seules mathématiques le don d'exercer la faculté de raisonnement : « Quand on connaît les facultés fondamentales de l'homme, on sait que la raison ou les facultés réflectives trouvent leur application dans toutes les branches des connaissances humaines, et non uniquement dans l'étude des mathématiques ou dans celle des langues. » A ses yeux, l'étude des sciences naturelles est la plus importante de toutes. Bien qu'il ne soit pas un philosophe dans le sens qu'au XVIIIe siècle on attachait à ce mot, et qu'il parle avec respect de la religion révélée, il revendique néanmoins pour la science le droit de la libre recherche; il insiste sur la distinction entre la morale et la religion; et il pose ce principe, qu'un système d'éducation ne doit pas être le fruit de l'invention, et que seules l'observation et l'induction peuvent, en cette matière comme en toutes les autres, amener à la connaissance de la vérité.

STAGIAIRES (Elèves-maîtres). — Aux termes de l'art. 35 de la loi du 15 mars 1850, tout département, à défaut d'école normale, est tenu de pourvoir au recrutement des instituteurs communaux, en entretenant des *élèves-maîtres* dans les établissements d'instruction primaire désignés par le Conseil départemental. D'autre part, l'art. 47 de la même loi est ainsi conçu : « Le Conseil départemental délivre, s'il y a lieu, des certificats de stage aux personnes qui justifient avoir enseigné pendant trois ans au moins les matières comprises dans la première partie de l'art. 23 (et dans l'art. 16 de la loi du 10 avril 1867), dans les écoles publiques ou libres autorisées à recevoir des *stagiaires*. — Les *élèves-maîtres stagiaires* sont, pendant la durée de leur stage, spécialement surveillés par les inspecteurs de l'enseignement primaire. » Enfin, le décret du 12 mars 1851, qui règlemente le stage dans les écoles primaires, porte : « Art. 5. Tout instituteur public ou libre, autorisé à recevoir des *élèves-maîtres stagiaires*, doit tenir un registre sur lequel il inscrit les noms des *élèves-maîtres* admis.... — Art. 6. Un extrait de ce registre, comprenant toutes les indications ci-dessus mentionnées, est immédiatement transmis à l'inspecteur d'arrondissement chargé de constater si l'*élève-maître stagiaire* enseigne réellement dans l'école où il a été admis. — Art. 7. Lorsqu'une école normale est supprimée conformément à l'art. 35 de la loi du 15 mars 1850, les *élèves-maîtres* à l'entretien desquels le département est tenu de pourvoir ne peuvent être reçus que dans les écoles stagiaires désignées par le Conseil départemental, sous les conditions d'admission des candidats aux écoles normales. »

Il résulte de ces textes que la loi et le décret précités englobent, sous la dénomination générale d'*élèves-maîtres stagiaires*, deux catégories pourtant bien distinctes d'individus se disposant à l'enseignement primaire : 1° les élèves-maîtres que, par application de l'art. 35, le département doit, à défaut d'école normale, entretenir dans une école publique ou privée; 2° les personnes que l'art. 47 déclare aptes à recevoir un certificat de stage équivalent au brevet de capacité, à la condition, dûment constatée d'ailleurs, d'avoir enseigné pendant trois ans au moins les matières obligatoires du programme.

Ces explications ont leur importance, parce qu'il existe ici une sorte de confusion dans les termes et quelque peu aussi dans les idées : on conçoit que des jeunes gens, placés dans une école ordinaire pour s'y préparer au brevet et à l'enseignement, reçoivent le titre d'*élèves-maîtres* comme les élèves des écoles normales; ils ont le même but que ceux-ci et sont naturellement soumis aux mêmes obligations; mais on se demande comment cette dénomination peut être donnée à des personnes qui *professent* déjà, qui auront à justifier, non pas qu'elles ont *étudié*, mais qu'elles ont *enseigné* pendant trois années les matières du programme obligatoire. On voit tout de suite, du reste, quelle était la pensée des auteurs de la loi du 15 mars 1850, en créant cette institution toute nouvelle des *élèves-maîtres stagiaires* de l'une et de l'autre catégorie : C'était, d'une part, de faciliter la suppression des écoles normales, et, d'autre part, de mettre les novices des associations religieuses à même de conquérir, sans examen et par le seul fait de trois années d'exercice, de *stage*, un titre de nature à suppléer le brevet de capacité. (V. *Certificat de stage*.) L'innovation n'a pas été heureuse : les *élèves-maîtres* à proprement parler, qui ont été placés aux frais des départements dans des écoles particulières, exploités plutôt que formés par les maîtres de ces écoles, se sont montrés en général médiocres à la fois devant les commissions d'examen et dans les fonctions d'instituteur; d'un autre côté, le certificat de stage, en tant que titre de capacité, a été peu recherché ou rarement délivré, et, de ce chef, les dispositions du décret du 12 mars 1851 sont demeurées à peu près sans applications.

[E. Brouard.]

STAGIAIRES (Instituteurs). — La nouvelle loi d'organisation de l'enseignement primaire divise les instituteurs en stagiaires et en titulaires (art. 22). Elle sanctionne ainsi une institution qui existe dans plusieurs pays étrangers et que notre législation antérieure renfermait à l'état de germe. La loi du 15 mars 1850, en effet, ne permettait pas de titulariser un adjoint avant qu'il eût atteint l'âge de vingt et un an. N'était-ce pas là un stage de quelques années qui lui était imposé? Avec cette particularité, toutefois, que ce stage finissait forcément à une certaine époque sans que l'adjoint eût à justifier par une épreuve spéciale de sa valeur professionnelle. Il y avait là une lacune dans la loi.

On avait essayé d'y remédier, et plus d'un maître tenait à faire constater sa capacité professionnelle par l'obtention du certificat d'aptitude pédagogique institué par les décrets des 4 janvier 1881 et 30 décembre 1884. Cet examen pratique, complémentaire de l'un et de l'autre brevet, preuve de l'aptitude à la direction d'une école publique, était accessible à tous les membres de l'enseignement primaire public ou libre. Mais ce diplôme qui n'était pas créé par la loi ne pouvait avoir et n'avait qu'une valeur morale. Désormais il sera au nombre des titres de capacité exigibles dans les écoles publiques (art. 21) et indispensable au stagiaire pour être titularisé.

Quel diplôme doit posséder le stagiaire? Par qui est-il nommé? Quelle est sa situation? La nouvelle loi répond à ces questions.

Le stagiaire doit être muni des titres de capacité correspondant à la situation qu'il occupe (art. 20), brevet simple ou brevet supérieur.

Les stagiaires enseignent en vertu d'une délégation de l'inspecteur d'académie. Cette délégation peut leur être retirée sur l'avis de l'inspecteur primaire (art. 26). Les stagiaires peuvent être nommés à dix-huit ans révolus pour les instituteurs, et dix-sept ans pour les institutrices (art. 7). La situation du stagiaire est tout à fait provisoire. Il n'obtient qu'une délégation, qui ne se transformera en une nomination définitive qu'après un certain temps et sous la double condition pour le stagiaire d'avoir obtenu le certificat d'aptitude pédagogique et d'être porté sur la liste

d'admissibilité aux fonctions d'instituteur dressée par le Conseil départemental (art. 23).

La durée du stage est de deux ans au moins passés dans une école publique ou privée. Le temps passé à l'école normale compte, pour l'accomplissement du stage, aux élèves-maîtres à partir de dix-huit ans, aux élèves-maîtresses à partir de dix-sept. Des dispenses de stage peuvent être accordées par le ministre sur l'avis du Conseil départemental (art 23).

Les adjoints dans les écoles à plusieurs classes sont des stagiaires.

Les stagiaires sont passibles des mêmes peines disciplinaires que les titulaires, sauf la révocation. Ces peines leur sont applicables sous les conditions et garanties prévues par la loi.

Ces peines disciplinaires sont les suivantes :

La réprimande ;

La censure ;

L'interdiction pour un temps dont la durée ne pourra excéder cinq années ;

L'interdiction absolue.

La réprimande est prononcée par l'inspecteur d'académie.

La censure est prononcée par l'inspecteur d'académie après avis motivé du Conseil départemental. Elle peut être prononcée avec insertion au *Bulletin des actes administratifs*. (Art. 31.)

L'interdiction à temps et l'interdiction absolue sont prononcées par jugement du Conseil départemental.

Le fonctionnaire inculpé sera cité à comparaître en personne. Il pourra se faire assister par un défenseur et prendre communication du dossier.

La décision du Conseil départemental sera motivée.

Le fonctionnaire interdit a le droit, dans le délai de vingt jours à partir de la signification du jugement, d'interjeter appel devant le Conseil supérieur de l'instruction publique.

Cet appel ne sera pas suspensif.

Un décret, rendu en la forme des règlements d'administration publique, déterminera les règles de la procédure pour l'instruction, le jugement et l'appel. (Art. 32.)

Dans les cas graves et urgents, l'inspecteur d'académie, s'il juge que l'intérêt d'une école exige cette mesure, a le droit de prononcer la suspension provisoire d'un instituteur pendant la durée de l'enquête disciplinaire, à la condition de saisir de l'affaire le Conseil départemental dès sa plus prochaine session.

Cette suspension n'emporte pas la privation de traitement. (Art. 33.)

Le motif pour lequel la révocation n'est pas appliquée au stagiaire a été exposé au Sénat par M. Ferrouillat, rapporteur de la commission, dans la séance du 17 février 1886. « La révocation supposerait qu'on retire au stagiaire un titre qu'on lui avait donné. Or, ce droit d'enseigner dans un établissement public, on n'a pas besoin, et il n'est même pas régulier de le lui retirer, puisqu'il ne le possède pas. Il n'a qu'une délégation ; pour la retirer, il n'est même pas besoin de motifs qu'impliquent une culpabilité quelconque. Il suffit de l'incapacité... Il peut parfaitement se faire qu'un stagiaire, après avoir essayé de faire ses preuves, pendant deux ans, pendant trois ans même, et n'y avoir pas réussi, ne mérite, pour cela, aucune répression, mais qu'il ait seulement montré une sorte d'inaptitude... »

Les fonctionnaires de l'enseignement primaire public pourront recevoir des récompenses consistant en mentions honorables, médailles de bronze et médailles d'argent.

Un arrêté ministériel déterminera les conditions dans lesquelles ces récompenses pourront être accordées. (Art. 34.)

Les professions commerciales et industrielles, les fonctions administratives sont interdites aux stagiaires, comme aux institutrices titulaires, ainsi que les emplois rémunérés ou gratuits dans les services des cultes. Toutefois cette dernière interdiction n'aura d'effet qu'après la promulgation de la loi relative aux traitements des instituteurs.

Nous avons dit que plusieurs pays étrangers avaient adopté l'institution des stagiaires et exigeaient pour la nomination définitive un second examen. C'est à l'article *Nomination* que l'on trouvera les renseignements relatifs à ces pays.

[H. Schmit.]

STAPFER. — Albert Stapfer, né en 1766 à Brugg (canton d'Argovie), remplit pendant deux ans et demi (mai 1798-octobre 1800) les fonctions de « ministre des arts et des sciences » de la République helvétique. Théologien éclairé, nourri de la philosophie de Kant, il avait, à vingt-quatre ans, abandonné la carrière ecclésiastique pour celle de l'enseignement ; il occupa successivement la chaire d'humanités et de philosophie à l'Institut politique de Berne, et celle de théologie à l'Académie de la même ville. La Révolution helvétique fit de lui un des chefs du gouvernement unitaire. Durant son passage au pouvoir, Stapfer s'occupa avec le plus grand zèle de la réorganisation de l'instruction publique : mais les événements ne permirent pas l'achèvement de l'œuvre qu'il eut à peine le temps d'ébaucher. Il ne faut pas moins mentionner les principales mesures qui signalèrent sa remarquable administration. Il fit voter par les conseils législatifs, en juillet 1798, la création dans chaque canton d'un conseil d'éducation, ayant pour mission de nommer les instituteurs et de surveiller les études, et rédigea, à l'usage de ces autorités, des instructions détaillées, en attendant la publication d'une loi qu'il s'occupait à préparer. Il voulut fonder une école normale, et en offrit la direction à Pestalozzi, qui refusa. Il créa sous le nom de *Helvetisches Volksblatt* un journal populaire dont Pestalozzi fut le rédacteur en chef. Ce fut lui qui envoya en décembre 1798 l'auteur de *Léonard et Gertrude* à Stanz, et qui, l'année suivante, sans se laisser arrêter par l'opposition des détracteurs de Pestalozzi, lui fournit le moyen d'essayer sa méthode dans une école de Burgdorf (V. le rapport de Stapfer au Directoire helvétique, article *Pestalozzi*, p. 2307). Le projet de loi sur l'instruction publique élaboré par Stapfer fut agréé par le Directoire, qui le présenta aux conseils législatifs en novembre 1798 ; le Grand-Conseil commença la discussion de ce projet en 1799, et le renvoya à une commission ; mais la chose en resta là. Stapfer entreprit en outre une grande enquête sur l'état des écoles primaires : il fit adresser, en 1798, à tous les instituteurs de la Suisse un questionnaire détaillé ; les réponses à ce questionnaire, conservées aux archives fédérales, fournissent le tableau le plus complet de la situation de l'enseignement populaire dans les cantons helvétiques à la fin du XVIIIe siècle.

En octobre 1800, Stapfer dut quitter le ministère des arts et des sciences pour aller à Paris remplir les fonctions d'envoyé de la République helvétique. Il y défendit de son mieux les intérêts de la cause qui lui était chère, celle de la constitution unitaire, et il eut le regret de voir ses efforts infructueux. Lorsqu'en 1803, par l'Acte de médiation, Bonaparte eut mis fin à la République helvétique, Stapfer rentra dans la vie privée ; mais il ne retourna pas en Suisse, où le pouvoir était désormais aux mains de ses adversaires. Il se fixa en France, et y vécut jusqu'à sa mort ; sa maison, à Paris, fut, pendant de longues années, un centre littéraire et philosophique important. Guizot fut en 1807 et 1808 le précepteur des enfants de Stapfer, et la plupart des philosophes et des écri-

vains marquants de l'époque de l'Empire et de la Restauration comptèrent au nombre des amis de l'ancien ministre de la République helvétique. Stapfer mourut à Paris en 1840.

STASSART (Prix). — Le prix Stassart, que décerne l'Académie des sciences morales et politiques, a été fondé par un écrivain belge, le baron de Stassart, mort en 1854, de son vivant membre correspondant de cette Académie. Par son testament, en date du 19 mai 1854, il a légué une rente de 500 fr. pour faire l'objet d'un prix à décerner tous les six ans par l'Académie (section de morale), alternativement au meilleur éloge d'un moraliste désigné par l'Académie, ou au meilleur mémoire sur une question de morale. L'Académie a plusieurs fois proposé pour ce prix des questions relatives à la pédagogie, notamment celle de l'étude sur Channing (concours de 1871), celle des devoirs et des droits de l'État et de la famille en matière d'enseignement et d'éducation (concours de 1882). — V. aussi *Académies*, p. 12.

STATILÉGIE. — V. *Laffore*.

STATISTIQUE DES PRÉFETS. — On désigne sous ce nom une collection de monographies dont chacune comprend la description d'un département au point de vue géographique, industriel, agricole et administratif. C'est sous le ministère de Chaptal * que furent rédigés et publiés, de l'an IX à l'an X, ces mémoires sous forme de petits volumes in-8°, sortis des presses de l'imprimerie des sourds-muets. Dans la plupart de ces monographies, les préfets ont consigné les résultats de l'enquête faite en l'an IX sur la situation de l'instruction publique ; aussi leur avons-nous, dans les articles de ce Dictionnaire consacrés aux départements, emprunté plus d'une fois des renseignements.

Pour des raisons que nous ne connaissons pas, trente-deux départements seulement sont représentés dans cette collection, qui est restée incomplète. Voici les noms de ces départements :

Volumes publiés en l'an IX : Hautes-Alpes, Drôme, Ille-et-Vilaine, Mont-Blanc, Orne, Ourthe, Haute-Saône, Deux-Sèvres, Var, Vendée.

Volumes publiés en l'an X : Aisne, Allier, Aube, Aude, Charente, Cher, Gers, Golo, Loire-Inférieure, Lot-et-Garonne, Lozère, Marne, Meuse-Inférieure, Deux-Sèvres, Basses-Pyrénées, Bas-Rhin, Rhône, Sambre-et-Meuse, Sarthe, Seine-et-Oise, Vienne, Vosges.

Il existe une autre collection de *Mémoires statistiques* adressés au ministre de l'intérieur par les préfets, et publiée de l'an XI à l'an XIII, en 12 volumes in-folio (imprimerie de la République); elle comprend les départements suivants : Hautes-Alpes, Doubs, Escaut, Eure, Indre, Lys, Meurthe, Mont-Blanc, Moselle, Rhin-et-Moselle, Deux-Sèvres, Var.

STATISTIQUE SCOLAIRE. — On a donné beaucoup de définitions de la statistique ; la meilleure nous paraît être la suivante : *La statistique est l'étude numérique des faits sociaux*, quoiqu'on puisse objecter que les recherches de la statistique s'appliquent non seulement à des faits sociaux, mais aussi à des phénomènes d'ordre purement naturel, et que tout dénombrement, toute recherche consistant à compter le nombre de fois que se produit un fait quelconque, ou que l'observateur le constate, est en réalité de la statistique. Dans son acception la plus étendue, la statistique se confondrait ainsi à peu près avec les tables de présence et d'absence que Bacon recommandait pour l'étude des sciences d'observation, et elle serait un instrument nécessaire aux sciences naturelles aussi bien qu'aux sciences sociales. Cependant les premières emploient des procédés de recherche et, dans certains cas, des procédés d'expérimentation qui les distinguent tout à fait des méthodes propres aux sciences sociales, et il est préférable, dans l'intérêt de la clarté du langage, de réserver le nom de statistique aux recueils de nombres relatifs aux faits sociaux et à l'étude de ces nombres.

Depuis longtemps, les hommes, désireux de connaître, ont fait de la statistique ; le dénombrement du peuple d'Israël et de Juda que le roi David ordonna était de la statistique ; le groupement des citoyens romains en classes et en centuries, dont étaient chargés les censeurs, et l'état de situation de l'Empire que fit dresser Auguste et dont le monument d'Ancyre nous a conservé des fragments, étaient de la statistique ; les pouillés et les terriers, que dressaient les seigneurs au moyen âge pour constater leurs droits sur les terres et les personnes, étaient une sorte de statistique.

Cependant la statistique est moderne. Les publicistes du XVIIIe siècle peuvent en être considérés comme les précurseurs. Ils ont fait de l'arithmétique politique, c'est-à-dire qu'ils ont essayé de déterminer, à l'aide du petit nombre d'éléments numériques qu'ils possédaient, les lois qui régissent la fortune et le développement des États ; mais, faute de documents suffisants, ils ont été le plus souvent réduits à ne donner que des hypothèses pour conclusions. Le XIXe siècle est plus riche à cet égard : les documents statistiques, sans répondre encore à tous les besoins de l'administration et de la science, abondent aujourd'hui.

La France a fait le premier dénombrement de sa population en 1801 et, depuis 1831, elle renouvelle régulièrement tous les cinq ans cette opération; depuis 1801, elle relève tous les ans le total des naissances, des mariages et des décès ; elle possède ainsi les éléments nécessaires pour l'étude de l'état et du mouvement de sa population. Depuis 1827, elle publie la statistique de la justice criminelle et, depuis 1831, celle de la justice civile et commerciale ; elle a commencé, dès 1818, la statistique du recrutement de l'armée et, dès 1819, celle du commerce extérieur. La création du bureau de statistique générale du royaume au ministère de l'agriculture et du commerce en 1833 a été le point de départ d'une série de publications importantes sur la population, l'agriculture, l'industrie, le commerce, etc., qui se poursuivent encore. Aujourd'hui, presque tous les ministères ont des bureaux de statistique et publient périodiquement des statistiques sur les matières qui relèvent de leur administration.

Les autres États civilisés ont fait comme la France. Au siècle dernier, il n'y avait pour ainsi dire pas d'État qui eût une véritable statistique : les États scandinaves (1749 pour la Suède) et les États-Unis (1790) possédaient seuls alors des dénombrements de leur population. Aujourd'hui il n'en est pas un seul, pour ainsi dire, qui ne publie des documents de ce genre, et plusieurs se distinguent par l'importance considérable qu'ils ont donnée à leurs bureaux de statistique et par l'étendue, la variété et la précision de leurs publications. Les gouvernements ont compris que, s'il importe de bien connaître les faits pour bien administrer les affaires, la statistique est un des moyens d'acquérir cette connaissance, et qu'elle seule, grâce à ses procédés d'investigation, peut renseigner avec exactitude sur le nombre des faits et sur leur importance relative au point de vue numérique.

Tout ce qui peut être énuméré tombe sous le contrôle de la statistique, par les dénombrements, par les enquêtes, par des relevés faits sur les registres de l'administration ; elle compte les personnes, les choses, les actes ; puis, quand elle a réuni tous les nombres, elle les additionne, les groupe de diverses manières suivant la nature du sujet et l'étude qu'elle se propose d'en faire, elle

compare les groupes, calcule les rapports et présente un tableau à la fois analytique par groupes et synthétique dans l'ensemble.

La statistique dresse ainsi l'inventaire matériel et moral des nations. Sans doute, elle ne donne jamais un inventaire complet d'une société, parce que toutes les formes de la richesse et toutes les manières d'être de la vie sociale ne sont pas susceptibles d'un dénombrement exact. Du moins, elle fournit des inventaires partiels qui sont aussi utiles pour le gouvernement d'un État que peut l'être, pour un négociant, l'inventaire et la comptabilité de sa maison de commerce.

La statistique scolaire est une des branches de la statistique. Elle a pour objet de compter les écoles, les classes, les maîtres, les élèves ; de les grouper par catégories, de comparer les catégories entre elles, de mesurer, par la comparaison de plusieurs statistiques, les changements qui se sont produits en plus ou en moins, d'apprécier même, dans une certaine mesure, quelques-uns des résultats de l'enseignement. Elle fournit ainsi à l'administration publique des renseignements indispensables, et elle éclaire la nation sur l'état de l'instruction, sur les progrès accomplis, sur les points défectueux ou faibles de son organisation pédagogique; elle permet d'apprécier les résultats obtenus par certaines mesures législatives, et elle indique quelquefois aux pouvoirs publics des réformes qu'il serait utile d'entreprendre.

La France n'a une statistique scolaire que depuis le règne de Louis-Philippe. De nos jours, depuis une quinzaine d'années surtout, des érudits ont recherché avec curiosité l'état des petites écoles avant 1789, et ont essayé de dresser une sorte de statistique rétrospective de l'enseignement primaire; ils nous ont appris que ces écoles étaient, dans beaucoup de provinces, bien plus nombreuses qu'on ne le supposait généralement, sans prouver toutefois que l'enseignement eût encore une grande solidité : néanmoins, les données manquent pour dresser à cette époque une véritable statistique, c'est-à-dire un état numérique du total des écoles, des maîtres et des élèves d'une région. Le *Manuel général*, journal officiel de l'instruction primaire, a donné en 1833 le rapport des élèves à la population pour les années 1817, 1820, 1825, 1829 et 1833, et l'*Almanach de l'Université* contient quelques chiffres sur le nombre des écoles; en 1826, le baron Ch. Dupin fit paraître une carte figurative de l'instruction populaire de la France sur laquelle les départements étaient marqués d'une teinte d'autant plus sombre que le rapport du nombre des élèves au nombre des habitants était moindre.

Le travail de M. Dupin ne s'appliquait qu'aux garçons, quoique vraisemblablement un certain nombre de filles fréquentant des écoles mixtes se trouvent mêlées à ceux-ci dans le total de 1 116 777 écoliers sur lequel portent ses calculs. M. Dupin donne le premier rang à la Moselle, avec 10 habitants par écolier, et le dernier à la Haute-Loire avec 268 habitants par écolier. Toutefois ce n'était pas encore là une véritable statistique.

Le dernier ministre de l'instruction publique sous la Restauration, le comte de Guernon-Ranville, prescrivit par l'ordonnance du 14 février 1830 qu'un « rapport sur l'état de l'instruction primaire dans toute l'étendue du royaume fût présenté chaque année, et communiqué aux Chambres ». La statistique fut dressée, et le gouvernement de Juillet, qui la trouva dans les cartons du ministère, la publia en 1831 par les soins de M. de Montalivet : c'est la première publication officielle de ce genre qui donne des résultats pour la France entière.

Le gouvernement de Juillet, qui eut le mérite de constituer, par la loi du 28 juin 1833, l'enseignement primaire en France, comprenait l'intérêt d'une statistique scolaire : il décida que le ministère de l'instruction publique en dresserait et en publierait une régulièrement tous les trois ans. Il y a eu sept publications de ce genre sous le règne de Louis-Philippe : la statistique de 1829, dont nous venons de parler, publiée en 1831 ; celle de 1832, publiée en 1833 ; celle de 1833, publiée en 1834; celle de 1837 en 1838, celle de 1840 en 1841, celle de 1843 en 1845, et celle de 1847 en 1848. Cette dernière demeura inachevée à cause de la révolution de février, et le rapport général du ministre au roi fut seul imprimé.

Sous la seconde République, l'administration voulut continuer la tradition, et fit même, en 1850, imprimer en grande partie un volume de statistique que les ministres de l'instruction publique ne livrèrent pas à la publicité et qui est demeuré inachevé.

Le silence dura ensuite quatorze ans sous le second empire. Le ministère recueillait chaque année, comme auparavant, des renseignements statistiques sur les écoles par les états de situation ; mais il ne les faisait pas connaître au public. D'ailleurs ces renseignements paraissent avoir été dans l'ensemble d'une très médiocre exactitude; M. Rouland, ministre de l'instruction publique, ayant produit au Conseil d'État les données relatives à l'année 1861 pour appuyer des propositions budgétaires, M. Duruy, aussitôt après son entrée au ministère, voulut livrer ce travail à la publicité : l'administration en fit commencer l'impression, mais elle l'arrêta bientôt à cause des erreurs matérielles et des inexactitudes du manuscrit. M. Duruy entreprit lui-même une statistique complète de l'instruction primaire; dressée sur les données de l'année 1863, cette statistique fut publiée en 1864 ; elle constitue le document le plus étendu qui eût été composé jusque là sur la matière. Le ministre qui, dans son rapport à l'empereur, disait qu'il « conviendrait de renouveler régulièrement tous les trois ou cinq ans » cette publication, n'attendit pas jusque là : il donna, en 1867, un état sommaire de l'enseignement primaire au 1er janvier 1866 et, en 1868, un état de l'enseignement pour l'année 1866 sous le titre : *Exposé général de la situation de l'enseignement primaire au 1er janvier* 1867 ; il fit, en outre, plusieurs publications relatives aux cours d'adultes.

Le silence se fit de nouveau après son ministère. Cependant, sous la troisième République, M. J. Simon reprit la tradition et fit préparer la statistique de 1872 ; mais, après l'impression, le travail ne fut pas jugé assez exact pour que le volume pût être mis en distribution.

A l'Exposition universelle de Vienne en 1873, les États avaient été conviés à présenter leur statistique pédagogique, en vue de la composition d'une statistique internationale de l'instruction dont M. Fischer, directeur de la statistique de l'empire d'Autriche, avait été chargé par le congrès international de statistique. La France ne put répondre à l'appel; la ville de Paris seule parvint à publier (en 1875) par les soins de M. Gréard, un important volume deux ans après l'Exposition. Le juré français signalait cette lacune dans son rapport : « Assurément, il n'est pas moins utile de se rendre compte, dans un pays civilisé, de l'état et du progrès de l'instruction, que du commerce et du nombre des condamnations. Cependant nous avons en France, chaque année, ces derniers renseignements, et nous ne possédons pas les premiers. » Le directeur de l'enseignement primaire, M. Boutan, voulut combler cette lacune et décida le ministre à instituer, en mars 1876, une commission de statistique.

Cette commission s'occupa tout d'abord de dresser des cadres et d'en faire l'essai par un premier travail demandé aux instituteurs en novembre 1876

et portant sur les résultats de l'année 1875. Puis elle prépara la statistique de l'année scolaire 1876-1877, qui fut dressée par les soins de M. F. Buisson, secrétaire de la commission. Ce volume, publié en 1878, à l'occasion de l'Exposition universelle, est plus complet qu'aucun de ceux qui l'avaient précédé. Il commence une nouvelle série qui, d'après la décision du ministre, doit avoir une périodicité quinquennale, c'est-à-dire que tous les cinq ans une statistique complète doit être dressée.

Cette statistique est établie principalement à l'aide des états de situation, dont les cadres ont été disposés à cet effet, et quelquefois aussi en partie à l'aide de renseignements demandés aux inspecteurs et aux instituteurs; elle coïncide avec l'année du dénombrement de la population afin de faciliter, dans la mesure où il est possible de l'établir, la comparaison entre les enfants à instruire et les enfants qui fréquentent les écoles; elle est précédée d'une introduction qui résume les principaux faits et les changements survenus dans la période quinquennale. Cette statistique a été dressée déjà deux fois. La première concerne l'année scolaire 1876-1877 (tome I[er] de la série, publié en 1878); elle comprend un rapport du ministre, M. Bardoux, au président de la République, un rapport du président de la commission de statistique, M. Levasseur, au ministre, un résumé général accompagné de cartes et figures par le secrétaire de la commission, M. Buisson, et 68 tableaux de statistique. La seconde concerne l'année scolaire 1881-1882 (tome III de la série, publié en 1884); elle comprend un rapport du ministre, M. Fallières, au président de la République, un rapport au ministre formant résumé général et accompagné de cartes et figures par le président de la commission, M. Levasseur, 62 tableaux de statistique et, en outre, la statistique de l'Algérie et des colonies françaises.

Pour rattacher cette série aux statistiques antérieures, la commission a pensé qu'il était utile de publier un volume de statistique rétrospective. Ce volume, qui forme le tome II de la collection, est intitulé : *Statistique comparée de l'enseignement primaire*, 1829-1877. Il comprend le rapport du ministre, M. J. Ferry, au président de la République, le rapport formant résumé général et accompagné de cartes et figures, rédigé par le président de la commission, M. Levasseur, 92 tableaux de statistique, la statistique de l'Algérie et des colonies françaises, et un appendice sur les pays étrangers. Dans le rapport et dans les tableaux de statistique sont condensés les résultats et les données principales des statistiques, éditées ou inédites, de l'instruction primaire depuis la fin de la Restauration jusqu'au premier volume de la nouvelle série.

Le ministère de l'instruction publique est la principale source des renseignements statistiques sur l'instruction primaire. Il connaît directement tout ce qui concerne le matériel et le personnel des écoles, bâtiments, maîtres, élèves; mais il n'est pas la source unique des documents officiels sur cette matière. C'est le ministère de la guerre qui, par les opérations du recrutement, constate le degré d'instruction des jeunes gens de vingt ans; c'est le ministère de l'intérieur qui fait relever sur les actes de l'état civil le nombre des conjoints, hommes et femmes qui signent leur acte de mariage, et le ministère du commerce et de l'industrie (statistique générale de France) qui publie les résultats de ces relevés; c'est le dénombrement de la population, opéré par les soins du ministère de l'intérieur et publié par le ministère du commerce, qui a fait (deux fois seulement, en 1866 et en 1872) connaître le nombre des individus sachant lire et écrire.

La statistique scolaire ne date guère en France, ainsi que nous venons de le dire, que d'un demi-siècle. Elle n'a pas adopté tout d'abord des procédés d'information uniformes, et les résultats de ses diverses publications ne peuvent être comparés qu'avec prudence (voir le rapport au ministre, tome II de la *Statistique de l'enseignement primaire*). Depuis la création de la commission de statistique, les questionnaires ont été rédigés dans un esprit méthodique et les résultats ont été contrôlés avec soin. On est loin cependant d'avoir obtenu des résultats d'une parfaite exactitude.

Voici quelques-unes des raisons pour lesquelles certaines données de la statistique scolaire, particulièrement celles qui portent sur les élèves, sont, comme beaucoup de données statistiques, voisines de la réalité sans pouvoir être considérées comme représentant la réalité même.

L'administration a recommandé expressément de relever non le nombre des élèves inscrits durant l'année civile, du 1[er] janvier au 31 décembre, sur le registre matricule de l'année, parce que ce registre porte à la fois des élèves qui ont quitté l'école aux vacances et des élèves qui y ont été admis à la rentrée, mais le nombre des élèves inscrits durant l'année scolaire, c'est-à-dire du 1[er] janvier jusqu'aux vacances, sur un registre matricule, avec addition de ceux qui, ayant fréquenté l'école depuis les vacances jusqu'au 31 décembre de l'année précédente, figuraient sur le registre matricule précédent et qui n'ont pas été réenregistrés au mois de janvier de l'année suivante. Mais cette prescription n'est pas partout observée et le nombre des élèves inscrits se trouve ainsi le plus souvent exagéré. Si même cette cause d'erreur était écartée, le total des inscrits serait encore supérieur au nombre des élèves qui ont fréquenté les écoles durant l'année, parce qu'il y a des enfants qui, changeant d'école dans le courant d'une année, se trouvent inscrits sur les registres de plusieurs écoles. L'administration n'exerçant pas sur les écoles libres le même contrôle que sur les écoles publiques, les renseignements fournis par les premières ne sauraient présenter les mêmes garanties d'exactitude : c'est encore une cause d'incertitude au sujet de la valeur des résultats.

On peut employer d'autres méthodes : celle d'un relevé des élèves inscrits à une certaine époque de l'année, ou mieux celle d'un recensement des élèves présents à un jour déterminé. Le relevé à jour fixe des élèves antérieurement inscrits n'exclut pas les doubles inscriptions. Le recensement à jour fixe des présents est un moyen recommandable d'information et de contrôle; l'administration l'a employé en 1884 et en 1885. Cependant il n'est pas à l'abri de la critique; car le nombre des élèves présents varie suivant les saisons et, comme on ne peut faire une opération de ce genre dans toute la France sans que les personnes intéressées soient prévenues, il est vraisemblable que les instituteurs s'efforceront d'avoir le plus de présents possible ce jour-là, et que la statistique enregistrera un nombre supérieur à la moyenne. En outre, le relevé des inscriptions par mois et pour l'année entière fournit des renseignements utiles qui ne se trouvent pas dans un recensement à jour fixe.

La plupart des résultats des statistiques de l'enseignement primaire se trouvent consignés dans les articles que ce Dictionnaire consacre aux divers départements. Nous croyons utile de les résumer ici en mettant sous les yeux du lecteur quelques tableaux généraux dans lesquels se trouvent les principaux résultats numériques relatifs à cette matière depuis 1829.

TABLEAU I. — *Écoles.*

DATE de la STATISTIQUE	NOMBRE TOTAL des écoles.	ACCROISSEMENT DEPUIS 1837 sur 100 écoles.	NOMBRE D'ÉCOLES par 10 000 habitants.	NOMBRE D'ÉCOLES DE GARÇONS et d'écoles mixtes.	NOMBRE D'ÉCOLES SPÉCIALES de filles.	NOMBRE D'ÉCOLES PUBLIQUES.	NOMBRE D'ÉCOLES PRIVÉES 8.	NOMBRE D'ÉCOLES LAÏQUES.	NOMBRE D'ÉCOLES CONGRÉGANISTES.
1829	30 536 1	»	»	30 536	?	»	»	»	»
1832	42 092 2	»	13	31 420 2	10 672	32 520	9 572	»	»
1833	» 3	»	»	33 695	»	»	»	»	»
1837	52 779 4	100	15.7	38 720	14 059	34 756	18 023	»	»
1840	55 342	105	16.3	39 460	15 882	36 785	18 557	»	»
1843	59 838 5	113	17.2	42 551	17 287	42 720	17 118	52 225	7 613
1847	»	»	»	»	19 414	43 879	»	»	»
1850	60 579	115	17	39 390	21 189	43 843	16 736	50 267	10 312
1863	68 761	130	18.3	41 494	27 267	52 445	13 316	51 555	17 206
1865	69 699	132	18.2	42 139	27 560	53 350	16 349	51 806	17 893
1866	70 671	134	18.5	42 457	28 214	53 957	16 714	52 366	18 305
1872	70 179	133	19.4	41 720	28 459	56 313	13 866	51 633	18 546
1875	71 526	136	19.5	42 618	29 072	60 375	11 315	51 722	19 968
1876-77	71 547 6	136	19.3	42 421	29 126	59 021	12 526	51 657	19 890
1878-79	72 860	138	19.5	43 061	29 799	60 348	12 512	52 803	20 057
1879-80	73 764	139	19.6	43 495	30 269	60 876	12 888	53 800	19 964
1880-81	74 441	140	19.7	44 032	30 409	61 527	12 914	54 628	19 813
1881-82	75 635	143	20	44 335	31 300	62 997	12 638	56 210	19 425
1882-83	77 302	146	20.4	45 224	32 078	64 510	12 790	57 916	19 386
1883-84	78 456	148	20.6	45 885	32 571	65 596	12 860	59 226	19 200

1. Le document relatif à l'année 1829 ne saurait être regardé comme étant d'une exactitude rigoureuse. Le tableau de récapitulation donne, par erreur d'addition, 30 796 au lieu de 30 536, et la récapitulation n'est pas conforme aux tableaux de détail dont le total serait de 29 101. Plus tard, M. Guizot, reproduisant la statistique de 1829, à côté des nombres recueillis en 1832, donne 27 375. Il est très vraisemblable, d'ailleurs, que le relevé de 1829 n'a porté que sur les écoles de garçons et sur les écoles mixtes : de là la grande différence avec le total obtenu en 1832.

2. En 1832, les écoles de filles furent recensées comme les écoles de garçons ; mais le ministre reconnut, en dressant la statistique de 1833, que beaucoup d'écoles avaient été omises en 1832.

3. En 1833, les écoles de garçons et les écoles mixtes furent seules recensées.

4. A partir de 1837, la statistique, faite sous la direction des inspecteurs institués par ordonnance du 26 février 1835, présente plus de garanties.

5. Malgré l'amélioration introduite dans la statistique, les chiffres donnés pour la France entière, en 1843, sont loin d'être en parfaite concordance.

6. La statistique de 1847, qui paraît se rapporter à la situation pendant l'année 1846, ne fournit que des indications incomplètes sur certains points. Ce n'est qu'à l'aide d'un chiffre hypothétique pour les écoles privées que le tome II de la Statistique de l'enseignement primaire (*Statistique comparée*, 1829-1877) fournit un total (63 028).

7. Ce nombre est celui qui est inséré dans le volume de la statistique de 1876-77. Les rapports des inspecteurs d'académie aux Conseils généraux pour l'année 1877 fournissent un total de 72 190.

8. Dans les écoles privées (ou libres) sont comptées les écoles libres tenant lieu d'école publique. Sur 12 526 écoles privées en 1876-1877, il y en avait 1 746 qui tenaient lieu d'école publique.

TABLEAU II. — *Détails sur les diverses catégories d'écoles.*

		ANNÉES 1837.	1847.	1863.	1866.	1883-84.	1883-84.	RAPPORT AVEC L'ANNÉE 1837 REPRÉSENTÉE PAR 100 en 1847.	en 1863.	en 1866.	en 1876-1877.	en 1883 1884.
Écoles de garçons et écoles mixtes	publiques	29 303	59 953	38 386	38 858	39 764	65 596	123	131	133	136	224
	privées	9 417	?	3 108	3 599	2 657	12 860	»	33	38	28	137
Écoles mixtes		17 871	?	23 683	24 352	25 418	18 644	»	133	136	142	108
Écoles spéciales de filles	publiques	5 453	7 926	14 059	15 099	19 257	22 260	145	258	277	353	408
	privées	8 606	11 488	13 208	13 115	9 869	9 891	134	153	152	110	114
Écoles publiques	de garçons (et mixtes)	29 303	35 953	38 386	38 858	39 764	42 916	123	131	133	136	136
	de filles	5 453	7 926	14 059	15 699	19 257	22 260	145	258	277	353	408
Écoles privées	de garçons (et mixtes)	9 417	?	3 108	8 606	2 657	2 939	»	33	38	28	31
	de filles	8 606	11 488	13 208	13 115	9 869	9 891	134	153	152	110	114
								RAPPORT AVEC L'ANNÉE 1837 REPRÉSENTÉE PAR 100.				
Écoles laïques. publiques	de garçons (et mixtes)	34 063	?	35 348	35 774	36 399	40 814	»	103	105	106	110
	de filles	4 023	?	5 998	6 569	9 417	14 331	»	149	153	234	356
Écoles laïques. privées	de garçons (et mixtes)	7 371	?	2 572	2 944	1 750	1 322	»	35	39	23	17
	de filles	6 759	?	7 637	7 079	4 091	2 756	»	111	104	60	40
Écoles congrégan. publiques	de garçons (et mixtes)	827	?	3 038	3 084	3 365	2 102	»	368	362	406	254
	de filles	3 798	?	8 061	8 530	9 840	8 346	»	213	224	232	219
Écoles congrégan. privées	de garçons (et mixtes)	3 698	?	536	655	907	1 617	»	14	17	24	43
	de filles	290	?	5 571	6 036	5 778	7 135	»	1921	2081	1987	2460

TABLEAU III. — *Maîtres.*

DATE de la STATISTIQUE	NOMBRE TOTAL des instituteurs (avec les adjoints).	ACCROISSEMENT TOTAL depuis 1837 par 100 maîtres	NOMBRE DE MAITRES par 10 000 habitants.	INSTITUTEURS		INSTITUTRICES		INSTITUTEURS ET INSTITUTRICES avec les adjoints.	
				TITULAIRES.	ADJOINTS.	TITULAIRES.	ADJOINTES.	PUBLICS.	PRIVÉS.
1837 [1]	59 735	100	17.8	»	»	»	»	38 465	21 270
1840	63 406	106	18.5	»	»	»	»	40 843	22 566
1843	75 535	127	22.1	42 551	4 750	17 287	10 947	50 446	25 089
1850	»	»	»	37 590 [3]	»	19 981	»	»	»
1863	108 799	182	29.1	38 841 [4]	10 744	29 920 [4]	29 294	70 441	38 358
1872	110 238	185	30.5	73 972 [4]	12 577	32 131 [4]	27 558	75 062	35 176
1875	»	»	»	»	»	»	»	79 371	»
1876-77	110 709	185	30	36 893 [5]	14 824	32 202 [5]	26 790 [6]	80 063	30 646
1878-79	117 451	196	31.4	36 841	17 100	32 534	30 976	82 343	35 108
1879-80	119 870	200	31.9	37 066	18 118	33 014	31 674	83 581	36 289
1880-81	122 760	205	32.5	38 971	17 439	35 487	30 863	85 451	37 309
1881-82	124 695	209	32.1	39 334	18 803	26 301	30 527	88 220	36 745
1882-83	129 657	216	34.2	39 877	20 747	37 425	32 608	93 500	37 357
1883-84	132 580 [2]	220	32.8	40 229	21 425	38 224	32 699	94 784	37 796

1. Il n'y a pas eu de statistique des maîtres avant l'année 1837; il n'y en a pas eu en 1847, 1865 et 1866.

2. Le nombre des classes doit correspondre à peu près à celui des maîtres, sans que ces deux nombres puissent être exactement semblables, puisque, entre autres causes de différences, il y a des directeurs qui ne font pas de classe. Ainsi, en 1876-77, il y avait 106 927 classes et 110 709 maîtres; en 1883-84, 126 013 classes et 132 580 maîtres. La différence est moins grande pour les écoles publiques (93 377 classes et 94 784 maîtres en 1883-84) que pour les écoles libres (32 636 classes et 37 796 maîtres), parce que, dans dans les écoles congréganistes libres, on compte souvent comme adjointes des sœurs qui ne font pas de classe.

3. Le nombre des instituteurs et institutrices titulaires portés sur la statistique de 1850 est inférieur au nombre des écoles, ce qui est évidemment une erreur.

4. Le nombre total des titulaires (instituteurs et institutrices) correspond à celui des écoles; mais, comme certaines écoles mixtes étaient tenues par des femmes, le nombre des instituteurs titulaires se trouve inférieur à celui du total des écoles de garçons et des écoles mixtes.

5. En 1876-77, on trouve :

	Ecoles.	Maîtres titulaires.
Garçons et mixtes.	42 421	36 893 (instituteurs).
Filles	29 126	32 262 (institutrices).
	71 547	69 055

nombres qui coïncident à peu près; un certain nombre d'écoles mixtes étant tenues par des femmes et les écoles de hameau n'étant pas tenues par des titulaires.

6. La diminution du nombre des adjointes n'est qu'apparente; elle provient principalement de la recommandation faite aux inspecteurs de ne compter que les personnes ayant réellement la qualité d'adjoint, d'après la loi du 10 avril 1867

TABLEAU IV. — *Détails sur les diverses catégories de maîtres.*

1° Catégories de maîtres.

			ANNÉES 1843.	1863.	1883-84.
Instituteurs titulaires.	publics...	laïques...	34 063	33 767	36 672
		congrég..	827	1 966	1 228
	privés....	laïques...	7 371	2 572	975
		congrég..	290	536	1 354
Institutrices titulaires.	publiques	laïques...	4 032	7 579	18 476
		congrég..	3 798	9 133	9 220
	privées...	laïques...	6 759	7 637	3 103
		congrég..	2 698	5 571	7 428
Adjoints...	publics...	laïques...	2 374	2 690	13 746
		congrég..	1 531	4 355	2 235
	privés....	laïques...	365	1 788	969
		congrég..	480	1 911	4 475

			ANNÉES 1843.	1863.	1883-84.
Adjointes	publiques. .	laïques...	362	880	7 469
		congrég..	3 459	10 071	5 738
	privées.....	laïques...	3 251	4 913	4 097
		congrég..	3 875	13 430	15 395
Laïques..	instituteurs.	publics...	36 437	36 457	50 418
		privés....	7 736	4 360	1 354
	institutrices	publiques	4 394	8 459	9 220
		privées...	10 010	12 550	7 200
Congrég.	instituteurs.	publics...	2 358	6 321	3 463
		privés....	770	2 447	3 103
	institutrices	publiques	7 257	19 204	14 958
		privées...	6 573	19 001	22 823

2° Rapport du nombre des laïques et du nombre des congréganistes. — Nombre d'instituteurs et d'institutrices congréganistes par 100 instituteurs ou institutrices laïques.

	INSTITUTEURS (TITULAIRES ET ADJOINTS).		INSTITUTRICES (TITULAIRES ET ADJOINTES).	
	Écoles publiques.	Écoles privées.	Écoles publiques.	Écoles privées.
1837.	4.8	6.6	173	50
1840.	5.1	7.6	206	51
1843.	6.5	10.0	165	66
1863.	17.3	56.1	227	151
1872.	16.9	92.4	151	199
1876-1877	17.4	95.8	146	214
1883-1884	6.9	300.0	57.7	307

TABLEAU V — *Élèves.*

DATE de la STATISTIQUE	NOMBRE TOTAL des élèves.	ACCROISSEMENT TOTAL p. 100 depuis 1837	NOMBRE D'ÉLÈVES par 10 000 habitants.	GARÇONS.	FILLES.	ÉCOLES PUBLIQUES.	ÉCOLES PRIVÉES.	ÉCOLES LAÏQUES.	ÉCOLES CONGRÉGAN.
1829	1 357 934[1]	»	417	969 340	388 594?[1]	»	»	»	»
1832	1 937 582	»	596	1 202 673	734 909	»	»	»	»
1833	(1 654 828)[2]	»	508	1 654 828[2]	»	»	»	»	»
1837	2 690 035	100	752	1 579 888[3]	1 110 147	2 046 455	643 580	»	»
1840	2 896 934	108	864	1 656 662	1 240 272	2 216 767	680 167	»	»
1843	3 164 297	118	924	1 812 709	1 351 588	2 407 425	756 872	2 457 380	706 917
1847	3 530 135	131	997	2 176 079	1 354 056	»	»	»	»
1850	3 322 423	124	1067	1 793 667	1 528 756	2 601 619	720 804	2 368 627	953 796
1861	4 286 641	159	1147	»	»	»	»	2 744 667	1 541 974
1863	4 336 368	161	1160	2 265 756	2 070 612[5]	3 413 830	922 538	2 725 694	1 610 674
1865	4 436 470	161	1165	2 306 792	2 129 678	3 477 542	958 928	2 763 524	1 672 946
1866	4 515 967	168	1186	2 343 781	2 172 186	3 537 709	978 258	2 820 670	1 695 297
1872	4 722 754	175	1303	2 445 216	2 277 538	3 835 991	886 763	»	»
1875	4 809 728	179	1303	2 450 683	2 359 045	4 049 953	759 775	2 938 709	1 871 019
1876-77	4 716 935[4]	175	1281	2 400 882	2 316 053	3 823 348	893 587	(2 648 562)[6]	(2 068 373)[6]
1878-79	4 869 087	175	1302	2 478 417	2 390 670	3 982 802	886 285	3 027 560	1 841 527
1879-80	4 949 591	183	1319	2 518 401	2 431 190	4 015 097	934 494	3 144 938	1 804 653
1880-81	5 049 363	187	1340	2 568 339	2 481 024	4 079 968	969 395	3 276 982	1 772 381
1881-82	5 341 211	198	1413	2 708 510	2 632 701	4 359 256	981 955	3 567 861	1 773 350
1882-83	5 432 151	201	1415	2 743 564	2 688 587	4 409 310	1 022 841	3 655 035	1 777 116
1883-84	5 468 681	203	1453[7]	2 759 650	2 709 631	4 421 212	1 047 469	3 701 596	1 767 085

1. Le total des élèves en 1829 ne comprend que les garçons fréquentant en hiver les écoles de garçons et les écoles mixtes, et un certain nombre de filles fréquentant les écoles mixtes.

2. La statistique de 1833 n'a porté que sur les écoles de garçons; l'accroissement considérable des élèves garçons, de 1832 à 1833, provient, comme le faisait alors remarquer le ministre, principalement du soin plus grand avec lequel l'enquête a été faite; il provient aussi de l'inscription d'un certain nombre de filles fréquentant les écoles mixtes.

3. La différence en moins qui existe entre le nombre des garçons fréquentant les écoles en 1833 et en 1837 provient de la distinction qui a été faite, dans cette dernière statistique, entre les garçons et les filles fréquentant les écoles mixtes. Ces dernières ont été complées avec les filles des écoles de filles, en 1837, première époque à laquelle, par suite de l'ordonnance du 13 juin 1836, la statistique des filles fréquentant les écoles ait été dressée.

4. En 1876-77, le ministère de l'instruction publique recommanda aux inspecteurs de ne faire compter, conformément aux instructions de la commission de statistique, que les élèves qui avaient été inscrits sur les registres matricules pendant l'année scolaire. Quoique cette recommandation n'ait pas été partout suivie, elle a eu pour résultat de donner un total plus rapproché de la réalité, mais inférieur à celui qu'auraient donné les anciens procédés. Ainsi, les inspecteurs d'académie, dressant la liste des élèves d'après les anciens procédés dans leurs rapports aux conseils généraux, ont donné des nombres dont le total s'élève à 4 903 926 pour l'année 1876, et à 4 918 890 pour l'année 1877.

5. L'accroissement rapide du nombre des filles, à partir de cette époque, est dû principalement à des lois nouvelles : loi du 15 mars 1850, loi du 10 avril 1867, etc.

6. Les nombres entre parenthèses se trouvent dans le tome II de la *Statistique comparée de l'enseignement primaire*, 1829-1877. Mais ces nombres, obtenus en partie par un dépouillement direct, en partie par le calcul, sont entachés d'erreur et fournissent des rapports qui ne sont pas vraisemblables.

7. Il ne faut pas oublier que la France étant un pays où la proportion du nombre des enfants dans la population totale est peu considérable, 1453 élèves par 10 000 habitants représentent une proportion d'enfants inscrits dans les écoles, relativement au nombre d'enfants en âge de suivre les écoles, plus élevée que dans les autres pays d'Europe.

TABLEAU VI. — *Détails sur les diverses catégories d'élèves.*

1° Catégories d'élèves.

		ANNÉES 1850.	1866.	1883-84.			ANNÉES 1850.	1866.	1883-84.
Garçons dans les écoles.					*Filles dans les écoles.*				
Laïques	publiques.	1 353 600	1 717 406	2 242 466	Laïques	publiques.	571 360	669 305	1 263 254
	privées.	168 772	134 895	63 141		privées.	274 895	299 064	132 735
Congréganistes	publiques.	211 231	397 582	215 290	Congréganistes	publiques.	465 428	753 416	700 202
	privées.	60 064	93 898	238 153		privées.	217 073	450 401	613 440

2° Rapports divers (garçons, filles, laïques, congréganistes).

	ACCROISSEMENT DU NOMBRE DES ÉLÈVES inscrits dans les écoles relativement à l'année 1832 représentée par 100. Garçons.	Filles.	NOMBRE DE FILLES dans les écoles pour 100 garçons.	NOMBRE D'ÉLÈVES DES ÉCOLES CONGRÉGANISTES pour 100 élèves des écoles laïques de même catégorie. Écoles publiques. Garçons.	Filles.	Écoles privées. Garçons.	Filles.
1832	100	100	61	»	»	»	»
1837	131	151	70	»	»	»	»
1843	151	184	75	»	»	»	»
1847	181	184	62 ?	15.6	81	36	78
1850	»	»	»	»	»	66	141
1863	188	282	91	24.8	110	»	»
1866	195	296	93	23.1	113	70	151
1876-1877	200	315	96	36.5	146	101	159
1883-1884	229	369	98	9.6	55	377	462

TABLEAU VII. — *Dépenses ordinaires des écoles primaires publiques.*

(Nombres exprimés en millions de francs.)

ANNÉES.	TOTAL.	DÉPENSES ORDINAIRES.				SUBVENTION	
		DONS et legs [3].	RÉTRIBUTION scolaire.	RESSOURCES communales [5].	TOTAL des fonds des communes.	du DÉPARTEMENT.	de L'ÉTAT.
1833.......	10.5	»	»	»	»	»	»
1837.......	9.1	»	»	»	»	»	»
1840.......	9.9	»	»	»	»	»	»
1850.......	12.3	»	8.7	»	»	»	»
1855 [1]......	25.6	0 17	9.1	9.9	19.2	3.3	3.1
1860.......	28.1	0.23	11.9	10.7	22.8	3.0	2.4
1861.......	29.3	0.26	12.7	11.1	24.1	3.0	2.3
1862.......	30.1	0.27	13.3	11.5	25.1	2.9	2.1
1863.......	32.4	0.30	14.4	12.3	27.0	2.8	2.6
1864.......	34.3	0.32	14.9	13.5	28.8	2.8	2.7
1865.......	34.6	0.35	15.2	13.5	29.0	2.8	2.7
1866.......	35.1	9.34	15.1	13.7	29.2	2.8	3.1
1867.......	33.8	0.37	14.8	12.3	27.6	2.9	3.5
1868.......	48.9	0.70	18.6	19.3	38.6	4.8	5.4
1869.......	49.6	0.74	19.2	18.1	38.0	4.9	6.6
1870.......	53.7	0.90	18.5	22.4	41.8	5.2	6.7
1871.......	53.6	0.93	16.6	22.0	39.5	5.5	8.6
1872.......	56.2	0.94	17.5	23.1	41.6	5.5	9.0
1873.......	60.0	0.97	17.8	25.9	44.7	5.7	9.7
1874.......	61.9	1.00	18.0	27.5	46.5	5.7	9.7
1875.......	63.8	1.05	18.5	28.7	48.2	5.8	9.7
1876.......	68.2	0.95	18.9	31.0	50.8	6.8	10.5
1877.......	71.7 [2]	1.00	18.8	31.7	51.5	8.1	12.2
1878.......	77.4	1.02	18.2	33.8	53.1	8.7	15.6
1879.......	79.8	1.03	17.4	35.1	53.4	8.6	17.8
1880.......	82.3	1.02	16.5	36.3	53.9	8.6	19.8
1881.......	87.1	1.03	8.9 [4]	38.1	48.1	8.3	30.9
1882.......	94.9	0.67	»	19.6	20.3	6.3 [6]	68.2
1883.......	99.1	0.61	»	22.7	23.3	5.9	70.0
1884.......	94.8	0.55	»	15.1	15.6	5.0	74.2

1. L'administration de l'instruction publique n'a pu réunir les documents nécessaires pour établir les dépenses ordinaires de l'enseignement primaire qu'à partir de l'année 1855.

2. Ces totaux ne comprennent que les dépenses obligatoires. Il y a, en outre, des dépenses ordinaires facultatives dont l'administration de l'instruction publique a donné la statistique depuis 1877. Ces dépenses facultatives, qui proviennent principalement des ressources communales (2 737 098 fr. en 1877 sur un total de 3 001 679, et 6 868 097 fr. en 1882 sur un total de 7 379 128 fr.) ont porté le total des dépenses ordinaires à :

74 millions 7 en 1877
80 — 5 1878
83 — 2 1879
86 — 0 1880
90 — 4 1881
102 — 2 1882.

3. Ces dons et legs sont considérés comme des fonds communaux et administrés par les communes.

4. La rétribution scolaire, qui figurait dans les ressources communales, a été supprimée par la loi du 16 juin 1881 sur la gratuité de l'instruction primaire.

5. Les ressources communales proprement dites comprenaient les prélèvements sur les revenus ordinaires, le produit des centimes additionnels ou spéciaux (3 centimes par la loi du 15 mars 1850, 4 centimes par la loi du 19 juillet 1875), et le produit de centimes extraordinaires affectés à des traitements ou à des portions de traitements facultatifs (4 centimes extraordinaires pour les communes qui voulaient établir la gratuité absolue d'après la loi du 10 avril 1867). Depuis la loi du 16 juin 1881, elles se composent : 1° des 4 centimes spéciaux, dont les communes peuvent toutefois s'exonérer, en tout ou en partie, au moyen d'un prélèvement sur les dons et legs ou sur les ressources ordinaires et extraordinaires municipales ; 2° d'un prélèvement, jusqu'à concurrence d'un cinquième, sur certains revenus ordinaires, prélèvement dont en fait toutes les communes, moins cinq villes : Paris, Lyon, Marseille, Bordeaux, Lille, ont été affranchies par la loi de finances du 29 juillet 1881. Le prélèvement sur les ressources ordinaires, qui s'était élevé à 18 988 297 fr en 1881, est tombé à 5 419 321 fr. en 1882. Les lois de finances du 29 décembre 1882 et du 30 janvier 1884 ont autorisé les communes à remplacer tout ou partie du prélèvement du cinquième des revenus ordinaires par une imposition extraordinaire qui ne doit pas excéder 4 centimes additionnels au principal des quatre contributions directes.

6. La subvention départementale s'est trouvée réduite par suite de l'application d'une plus forte partie du budget départemental de l'instruction aux écoles normales primaires.

Le tableau ci-dessus ne concerne que les écoles primaires. Il ne comprend pas les dépenses de l'administration centrale, ni celles de l'inspection primaire (2 081 932 fr. en 1882), les dépenses des écoles normales primaires (6 889 165 fr. en 1882, dont 5 538 189 fr. à la charge des départements), les dépenses extraordinaires. Les dépenses extraordinaires qui sont faites par les communes ne peuvent pas entrer jusqu'ici dans les relevés de la statistique, parce que les éléments n'en sont pas fournis par les communes au ministère de l'instruction publique ; mais les dépenses diverses et extraordinaires des départements et de l'État sont connues. Si l'on totalise les dépenses ordinaires, les dépenses diverses et celles des dépenses extraordinaires dont la statistique possède les comptes, on obtient les totaux suivants qui sont consignés dans le tome III de la *Statistique de l'enseignement primaire :*

En 1877.......	94.4	millions de francs.
1878.......	101.4	—
1879.......	105.7	—
1880.......	108.2	—
1881.......	116 4	—
1882.......	132 3	—

Ces chiffres comprennent les annuités payées par l'État et par les départements à la caisse de construction des écoles ; mais ils ne comprennent pas les annuités des communes et ne constituent par conséquent pas le total, inconnu jusqu'ici, des sacrifices d'argent que les communes, les départements et l'État font pour l'enseignement primaire public.

En France comme à l'étranger, les éléments d'une bonne statistique des résultats de l'enseignement primaire font défaut, beaucoup plus que ceux de la statistique financière.

L'indice qui permet de remonter le plus loin dans le passé est la signature de certains actes par les parties intéressées. Le tome II de la *Statistique de l'enseignement primaire* contient (p. 166 et suiv.) une statistique par départements que M. Maggiolo a dressée à l'aide de renseignements fournis par 17928 instituteurs et qui fait connaître depuis 1686 le nombre des époux qui ont signé leur acte de mariage pour trois époques antérieures à la loi du 28 juin 1833. Depuis 1854, l'administration publie tous les ans un renseignement du même genre. En 1686-90, 29 époux et 14 épouses sur 100 signèrent; en 1882, 85 époux et 77 épouses.

Le degré d'instruction des conscrits est aussi un indice que la statistique militaire fournit depuis 1827. Au début, de 1827 à 1829, 44.8 conscrits sur 100 seulement savaient lire; en 1883, il y en avait 87.7 sur 100.

Les publications du ministère de l'instruction publique et particulièrement les tomes Ier et II de la *Statistique de l'enseignement primaire* (publiés en 1878 et en 1880) contiennent des renseignements sur l'instruction primaire en Algérie et dans les colonies. On en trouve aussi dans l'*Annuaire statistique de la France*, etc.

La plupart des États d'Europe donnent des statistiques scolaires, soit d'une manière régulière par des publications spéciales ou par leurs annuaires, soit de temps à autre sans périodicité déterminée. Plusieurs États d'Amérique, notamment le Canada, les États-Unis, la République Argentine font des publications du même genre. Nous citons tout particulièrement comme un modèle le Bureau d'éducation de Washington qui, depuis 1872, publie tous les ans, sous le titre de *Report of the Commissioner of education*, un volume très complet sur la statistique de l'enseignement à tous les degrés aux États-Unis; en tête du volume une longue introduction, rédigée par M. John Eaton, commissaire de l'éducation, contient non seulement le résumé des faits relatifs à l'enseignement aux États-Unis, mais une notice sur l'instruction dans tous les pays civilisés.

Les résultats de la statistique étrangère se trouvent dans les articles de ce Dictionnaire relatifs aux divers États. Nous n'essaierons pas de les reproduire ici ni de faire de la statistique comparée; celle-ci est difficile à établir avec une précision suffisante, parce que, chaque pays ayant ses institutions propres, les catégories d'écoles, de maîtres et d'élèves ne sont pas des quantités de même nature. On se sert souvent du rapport de la population scolaire à la population totale pour terme de comparaison. Nous avons fait nous-même cette comparaison (Exposition universelle de Vienne en 1873, *Rapport sur l'instruction primaire et sur l'instruction secondaire*) qui n'est pas sans intérêt; dans les premiers rangs se plaçaient certaines colonies (Canada, Algérie, Australie, populations européennes des colonies néerlandaises), les États-Unis, les États de l'empire allemand, les États Scandinaves, les Pays-Bas; puis venait la France; ensuite la Grande-Bretagne, la Belgique, la Hongrie, l'Italie, la Grèce, les républiques de l'Amérique du sud, la Russie, le Brésil; la proportion variait de 23 à 1 élève par 100 habitants. Mais tous les peuples n'ont pas les mêmes limites d'âge pour l'enseignement primaire et ne classent pas les mêmes catégories d'élèves sous les mêmes rubriques; ils ne dressent pas leur statistique par les mêmes procédés et, comme il y a quelquefois entre le nombre des élèves inscrits et celui des élèves qui fréquentent une différence de plus de 40 %, la manière de compter peut exercer une influence considérable sur le rapport; ces diverses causes risquent de fausser la comparaison.

Nous nous contentons de donner, d'après le *Bulletin de l'Institut de statistique internationale*, un tableau des personnes qui, dans divers États, ont été reconnues comme sachant ou ne sachant pas lire : ce n'est pas une mesure, c'est seulement un indice du degré d'instruction.

	CONSCRITS ne sachant pas lire (sur 100 conscrits).		ÉPOUX ne sachant pas signer (sur 100 époux).		INDIVIDUS DE TOUT AGE (population totale) ne sachant pas lire (sur 100 hab.)		INDIVIDUS DE PLUS DE 6 ANS ne sachant pas lire (sur 100 individus).		INDIVIDUS DE PLUS DE 10 ANS ne sachant pas lire (sur 100 indiv.)	
	Date du renseignement.	Nombre.	Date.	Nombre.	Date.	Nombre.	Date.	Nombre.	Date.	Nombre.
Suède	1883	0.27	»	»	»	»	»	»	»	»
Danemark	1881	0.36	»	»	»	»	»	»	»	»
Empire allemand	1883	1.27	»	»	»	»	»	»	»	»
Suisse	1884	2.10	»	»	»	»	»	»	»	»
Pays-Bas	1884	9.90	1877	11.18	»	»	»	»	»	»
France	1884	12.29	1882	18.50	1872	37.80	1872	31.39	»	»
Belgique	1883	15.38	»	»	1880	42.25	1880	34.28	»	»
Autriche	1884	31.10	»	»	1880	44.54	1880	34.37	»	»
Hongrie	1884	45.00	»	»	1889	57.14	1880	48.75	»	»
Italie	1884	47.22	1884	55.81	1881	67.26	1881	61.94	1881	61.70
Russie	1882	78.79	»	»	»	»	»	»	»	»
Serbie	1881	79.31	»	»	1874	93.27	»	»	»	»
Bade	»	»	1884	0.03	»	»	»	»	»	»
Prusse	»	»	1884	4.21	»	»	»	»	1871	12.17
Ecosse	»	»	1883	9.23	»	»	»	»	»	»
Angleterre	»	»	1883	14.10	»	»	»	»	»	»
Irlande	»	»	1884	26.40	1881	33.50	1881	23.7	»	»
Espagne	»	»	»	»	1877	72.02	»	»	»	»
Croatie	»	»	»	»	1880	78.21	1880	73.65	»	»
Portugal	»	»	»	»	1878	79.07	»	»	»	»
Finlande	»	»	»	»	»	»	»	»	1880	1.90
Etats-Unis : popul. blanche	»	»	»	»	»	»	»	»	1880	9.39
— pop. de couleur	»	»	»	»	»	»	»	»	1880	70.00

[E. Levasseur, de l'Institut.]

STATUT. — Cette dénomination s'applique à certains règlements généraux édictés, sous forme d'arrêtés, par l'ancien Conseil de l'Université et par l'ancien Conseil royal de l'instruction publique. Ils sont assez nombreux de 1809 à 1848, mais ne concernent que l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire. Un seul a pour objet l'enseignement primaire; il porte la date du 25 avril 1834 et est intitulé : *Statut sur les écoles primaires élémentaires communales*. Il se compose de deux titres relatifs, le premier, aux *études*, le second, à la *discipline*. On trouvera une analyse de ce document aux articles *Organisation administrative* et *Organisation pédagogique*. V. aussi *Règlements scolaires*. [Ernest Cadet.]

STEPHANI. — Stephani, théologien et pédagogue allemand, né en 1761 à Gemünd en Basse-Franconie, étudia la théologie protestante à Erlangen, puis devint précepteur des fils de la comtesse de Castell. Il avait embrassé, tant en matière religieuse qu'en matière pédagogique, les doctrines de l'école rationaliste. La faveur dont il jouissait auprès de la famille de ses élèves lui fit confier les fonctions de conseiller du consistoire du comté de Castell, et en cette qualité il travailla à la réforme des écoles de ce petit État. Entre autres améliorations apportées par lui à l'enseignement élémentaire, il faut citer l'introduction de la méthode de lecture connue sous le nom de *Lautier-Methode*, qu'il exposa dans sa *Methodische Anweisung zum Leseunterricht* (1804), et qui se répandit rapidement dans les écoles d'une partie de l'Allemagne (V. *Lecture*, p. 1550). Il exposa ses idées sur l'organisation des écoles publiques dans un ouvrage qui eut un certain succès, *System der öffentlichen Erziehung* (Berlin, 1805). Le comté de Castell ayant été médiatisé, Stephani passa en 1808 au service du gouvernement bavarois, et remplit les fonctions de conseiller scolaire et de doyen ecclésiastique, successivement à Augsbourg et à Anspach. Ses opinions rationalistes, exprimées particulièrement dans un *Traité d'instruction religieuse à l'usage des catéchumènes*, lui attirèrent des ennemis. Le gouvernement bavarois, qui le soutint aussi longtemps que dura le ministère libéral de Montgelas, finit par lui ôter ses fonctions de conseiller scolaire. Devenu doyen à Gunzenhausen, il fut au bout de quelques années attaqué de nouveau pour ses opinions religieuses et destitué en 1834. En 1842, il se retira en Prusse auprès de son gendre, et mourut en 1850 à l'âge de quatre-vingt-neuf ans. Stephani a publié pendant assez longtemps un journal scolaire, *der Schulfreund*, qui cessa de paraître en 1834. Dans la seconde partie de sa carrière, il a résumé ses idées pédagogiques dans trois ouvrages principaux, qui sont : un traité sur la discipline, indiquant « le moyen de remplacer la discipline barbare et déraisonnable des écoles par une discipline raisonnable et humaine » (*Nachweisung, wie unsere bisher unvernünftige und zum Theil barbarische Schulzucht endlich einmal in eine vernünftige und menschenfreundliche umgeschaffen werden könne und müsse*, 1827); un traité de l'art de l'enseignement (*Handbuch der Unterrichtskunst*, 1835), et un traité de l'art de l'éducation (*Handbuch der Erziehungskunst*, 1836).

STIGMOGRAPHIE. — On appelle *stigmographie* un procédé destiné à faciliter les premiers exercices de dessin. L'élève reçoit un cahier dont les pages sont couvertes de points (en grec *stigmos*) placés à égales distances les uns des autres, en lignes parallèles : il suffit de les joindre les uns aux autres par des lignes pour obtenir des figures régulières. Ce système, imaginé par le Dr Hillard, à Vienne, il y a une quarantaine d'années, et graduellement perfectionné, offre certains avantages. Sans supprimer la spontanéité du coup d'œil et du tracé, il rend possible, pour les débutants, la confection de figures qu'ils ne parviendraient ni à reproduire, ni même à analyser sans ce réseau de points de repère. Ainsi le dessin ne devient pas un calque ; l'œil et la main ne sont pas dispensés d'acquérir de la justesse et de la sûreté ; mais la difficulté, au lieu d'être insurmontable, se présente assez réduite et assez divisée pour que l'élève en triomphe. Peu à peu ce canevas lui devient moins nécessaire ; des figures rectilignes il passe insensiblement aux courbes régulières, pour lesquelles les points du papier ne servent plus que comme indication générale, puis à la représentation des objets usuels de forme très simple, qu'il arrive bientôt à dessiner sans ponctuage d'aucune sorte, soit d'après nature, soit d'après un modèle au tableau noir. On a toutefois fait à la stigmographie, en ces derniers temps, un reproche qui paraît avoir quelque fondement : c'est d'exercer — ainsi que le « quadrillage », dont la stigmographie n'est qu'une variété — une influence fâcheuse sur la vue des élèves. Aussi l'emploi des cahiers stigmographiques a-t-il été interdit dans plusieurs parties de l'Allemagne.

STOY. — Karl-Volkmar Stoy, écrivain et pédagogue allemand, est né le 24 janvier 1815 à Pegau, petite ville de Saxe, où son père était pasteur. Après six années de classe à la *Fürstenschule* d'Afra à Meissen, il fit ses études de théologie à Leipzig, et résolut de se consacrer entièrement à la philosophie et à la pédagogie, après avoir suivi les cours du célèbre Herbart * à Gœttingue. Il entra en 1839 comme professeur dans une institution privée à Weinheim; c'est là qu'il publia son premier travail, « sur l'enseignement de la langue allemande pendant les six premières années ». La méthode d'enseignement qu'il y recommande est usuelle aujourd'hui ; elle était nouvelle alors. Il bannit des premières années les termes techniques de la grammaire, et veut que les enfants apprennent leur langue par l'étude de morceaux choisis, par la pratique et par l'exercice. En 1843 il entre à l'Université d'Iéna comme *privat-docent* de philosophie, et prend l'année suivante la direction d'une importante maison d'éducation ; il la reconstruit et la renouvelle entièrement, change les méthodes, lui acquiert une valeur considérable. Son ambition était de prendre de la huitième à la quinzième année les enfants des familles riches, de les rendre sains et vigoureux de corps et d'esprit, capables d'aller terminer leurs études au gymnase et à la *Realschule* et de se choisir librement une carrière, sans avoir été surchauffés et surmenés dans ces précieuses années du premier développement. A l'Université il faisait des cours très suivis sur la philosophie, puis, peu à peu, presque exclusivement sur la pédagogie, tant théorique que pratique. Dès son arrivée à Iéna, il avait fondé une modeste société de pédagogie, qui se transforma en ce que les Allemands appellent un « séminaire pédagogique », c'est-à-dire un ensemble de leçons et d'exercices dont Stoy fit tout à la fois une sorte d'École normale supérieure et de Faculté spéciale. C'est là, à dire vrai, la grande œuvre de sa vie, celle qui a donné à son nom de la notoriété et où il a véritablement rendu d'importants services.

On venait de toutes parts assister à ses cours, comme jadis on allait voir Pestalozzi ; il voyait se grouper autour de lui des étudiants non seulement de l'Allemagne, mais encore de la Suisse, de l'Autriche-Hongrie, de la Bulgarie, de l'Arménie, de la Grèce et de l'Amérique. Plusieurs étaient envoyés par leur gouvernement pour s'inspirer de sa méthode. Il fut nommé conseiller scolaire en 1857. A la suite d'un dissentiment avec le conseil de l'Université (et plus particulièrement avec la Faculté de théologie) qui voulait lui imposer,

pour accorder à son œuvre une subvention annuelle, des conditions qui lui parurent blessantes, il crut devoir donner sa démission de professeur, vendre son établissement, licencier son séminaire et quitter Iéna. Il fut nommé professeur à Heidelberg, où il enseigna la philosophie pendant huit années, après lesquelles il revint à Iéna; il y retrouva ses amis, ses élèves et son œuvre, auxquels il se consacra de nouveau avec un zèle infatigable, bien que sa situation de fortune et son âge eussent pu lui conseiller le repos. Il fut appelé à Vienne en 1871 par le ministre de l'instruction publique d'Autriche, le Dr Stremayr, pour prendre part à une enquête sur les moyens de réaliser l'article de loi relatif à l'établissement de cours pédagogiques dans les universités; on lui reconnaissait en ces matières une compétence spéciale. Il venait d'envoyer à plus de 400 des vétérans de son séminaire l'invitation à se réunir à Iéna pour fêter avec lui son 70e anniversaire, lorsque la mort l'enleva, presque subitement, la veille même de ce jour de fête, le 23 janvier 1885.

Stoy a écrit de nombreux ouvrages; on en compte vingt et un; quelques-uns ne sont que des brochures; tous traitent de questions de pédagogie : « l'enseignement de la langue allemande; les besoins de l'école; Rousseau, Fichte, Considérant et l'idée de l'éducation; la pédagogie dans la famille; programmes scolaires; deux jours dans les gymnases anglais; la vocation et la formation des instituteurs; l'organisation d'une école normale, etc. » Ses livres les plus considérables sont sa *Propédeutique philosophique*, et surtout son *Encyclopédie de la Pédagogie*. Ils ont les qualités et les défauts des livres allemands qui aspirent au titre de scientifiques. Ils sont graves, complets, minutieux, mais lourds et pédants, souvent vides sous leur rotondité. Disciple de Herbart, Stoy n'a pas échappé aux exagérations prétentieuses d'un système qui se donne pour avoir découvert les choses les plus connues et qui embrouille à plaisir les notions les plus simples. Il a protesté lui-même, en termes assez vifs, contre les extravagances de Ziller*, dont le nom est si souvent joint au sien et à celui de Herbart; mais ils ne sont pas plus faits l'un que l'autre pour séduire des esprits amoureux de la simplicité, de la clarté, de la réalité. Voici, en quelques mots, le plan de la pédagogie scientifique de Stoy. Il la divise en trois branches : pédagogie philosophique, historique, pratique. La première, qu'il subdivise en Diætétique, Didactique, et Hodégétique, traite successivement des soins à donner à l'esprit et au corps, de la matière et de la forme de l'enseignement, de la distribution, de la méthode soit analytique, soit synthétique, soit génétique, des moyens de conduire les élèves selon l'âge, le sexe ou les dispositions individuelles. La pédagogie historique poursuit séparément l'histoire de chacune de ces branches. La pédagogie pratique, subdivisée en générale et particulière, traite tour à tour de la pédagogie dans la famille ou dans les institutions, puis dans les institutions de divers ordres, gymnases, écoles primaires, écoles de filles, orphelinats, etc.

S'il ne fallait juger Stoy que par ses livres où les divisions et subdivisions se multiplient à l'infini, et font illusion par leurs noms savants et leur rigoureuse ordonnance sur leur fond assez ordinaire et médiocre, on ne s'expliquerait pas l'enthousiasme de quelques-uns de ses biographes. Il se comprend mieux quand on pense aux efforts énergiques et intelligents qu'il a déployés pour former des maîtres, et aux résultats remarquables qu'il a obtenus. Par ses seuls sacrifices et par des souscriptions volontaires, sans subvention de l'État ou avec des subventions dérisoires, il a fondé et soutenu pendant trente-quatre ans son séminaire pédagogique, il a formé plus de 700 élèves qui sont tous devenus des maîtres et des professeurs de tout ordre, des inspecteurs, des directeurs, etc. Il a adjoint à son séminaire une magnifique école annexe, où il avait même établi des logements pour les maîtres. La majorité des étudiants qui se groupaient autour de lui étaient des étudiants en théologie, quelques philosophes, quelques naturalistes, un certain nombre d'instituteurs d'élite auxquels il était permis de suivre les cours universitaires.

On restait élève du séminaire (qui était un externat) pendant deux à quatre semestres. Aux études théoriques se joignaient des exercices pratiques dans l'école annexe. Chaque étudiant devait y enseigner une matière pendant un semestre ou deux, sous la surveillance du directeur; tous avaient le droit d'assister aux leçons de leurs camarades; ils rendaient compte de leurs observations dans une conférence hebdomadaire appelée le *Scholasticum* où se discutaient, au point de vue pédagogique, tous les événements de la semaine. La leçon d'épreuve que chacun devait faire à son tour aux enfants devant ses condisciples et qu'on appelait le *Practicum* donnait lieu, le soir, à des critiques que présidait le directeur. Tous les ans un grand voyage pédestre emmenait dans les forêts de la Thuringe les étudiants du séminaire et les élèves de l'école annexe sous la conduite de Stoy, le plus gai, le plus alerte et le plus courageux de tous. On en causait l'année entière.

Le vivant souvenir que Stoy a laissé dans le cœur de ses nombreux élèves, presque tous parvenus à des situations influentes, parle plus en sa faveur que ses lourds écrits dont l' « herbartianisme », même mitigé, ne réussirait probablement pas à sauvegarder sa mémoire. [Jules Steeg.]

STURM. —Jean Sturm, humaniste et pédagogue, né à Sleide, petite ville de l'ancien duché de Luxembourg, le 1er octobre 1507, a été tout à la fois un homme de la Renaissance et de la Réformation. Il a contribué pour une grande part au réveil des études classiques et à la propagation des idées protestantes. Élève du gymnase de Saint-Jérome, fondé à Liège par les frères de la Vie commune ou Hiéronymites*, il prit dans cette maison, alors l'une des plus florissantes des Pays-Bas, la passion des lettres latines et les principales lignes de la méthode qu'il devait appliquer plus tard au gymnase de Strasbourg, dont il a fait l'illustration et la fortune. Étudiant à l'Université de Louvain, il s'y était associé avec un imprimeur, et avait édité un assez grand nombre d'ouvrages grecs et latins. Venu à Paris dans l'intention d'écouler ses volumes, et y ayant réussi, il s'occupa d'abord quelque temps de médecine, puis ouvrit des cours libres au Collège royal, qui eurent un grand succès. Sa réputation de professeur érudit et élégant le désigna aux magistrats de Strasbourg, ce qui décida sa vocation. D'abord professeur de logique dans les écoles latines, il fut chargé de créer et d'organiser le gymnase où devait se centraliser l'enseignement secondaire de la ville; il fut nommé, le 24 juin 1538, recteur de cet établissement, qui ne tarda pas à acquérir une importance considérable, et il conserva ces fonctions pendant plus de quarante années. A la suite de controverses théologiques où il s'était attiré la colère implacable du parti dominant, il fut destitué le 7 décembre 1581, malgré ses longs et précieux services, et il traîna dans la tristesse les dernières années de sa vie. On ne lui rendit pleine justice qu'après sa mort (1589).

Jean Sturm ne s'est pas occupé de ce que nous appelons aujourd'hui l'enseignement primaire; il n'a eu en vue que l'enseignement secondaire ou classique. Le gymnase de Strasbourg était une école latine; le latin était la langue par excellence

qu'on y enseignait et qu'on y parlait; l'allemand ne comptait pas, le grec était un accessoire. Loin de songer à développer l'enseignement de la langue maternelle, Sturm se plaignait que les enfants ne pussent, comme des petits Romains, apprendre le latin dès leurs premiers jours. Il tâchait d'y suppléer en commençant le plus tôt possible. Le principal et le plus fécond effort de Sturm a consisté dans l'organisation de classes bien liées, s'enchaînant méthodiquement les unes aux autres. Il avait établi neuf classes; les élèves entraient dans la neuvième, à l'âge de cinq à sept ans, pour apprendre à lire et à écrire. Il leur faisait déjà alors commencer la grammaire latine, et leur mettait dans les mains les lettres familières de Cicéron.

Pendant toute la durée des classes, Cicéron est le modèle; on lit ses lettres en huitième, ses traités en septième et sixième, ses discours en tout temps; on s'exerce à parler, à écrire en son style. Sturm ne préparait pas des enfants du peuple à la rude vie de labeur, mais des fils de bourgeois et de nobles aux carrières libérales. Il attachait la plus grande importance au *bien parler*, qui lui semblait l'instrument par excellence de la civilisation et du progrès. Il a aidé à dépouiller la dialectique et la philosophie du lourd et indigeste pédantisme du moyen âge. Il a su faire place aux mathématiques, aux sciences physiques dont il a habilement réparti l'étude en classes bien graduées. En somme, il est l'un des principaux fondateurs de l'enseignement secondaire classique tel qu'il a été continué dans les siècles suivants jusqu'à nos jours. Ce n'est que par contre-coup et d'une manière indirecte qu'il a exercé une action sur l'instruction populaire; d'abord parce qu'il a poussé à élever dans le gymnase bon nombre de boursiers pauvres, ensuite parce qu'il a ramené dans une grande mesure l'enseignement à la nature et au bon sens, et qu'il a préparé ainsi une pédagogie rationnelle et pratique, dont les principes pouvaient trouver un jour leur application dans les écoles primaires. Il voulait que la jeunesse étudiât les merveilles de la nature, fût exercée à la musique, se livrât régulièrement aux exercices du corps, non seulement aux jeux, mais à la gymnastique, à la course, au saut, à l'escrime. C'étaient autant de vues sages et fécondes, qui devaient faire leur chemin dans les esprits, expulser peu à peu les méthodes barbares, et descendre de la sphère étroite des écoles latines dans le vaste monde de l'éducation populaire. [Jules Steeg.]

STYLE (EXERCICES DE). — V. *Composition et style*. V. aussi *Style* dans la IIe PARTIE.

SUBVENTIONS. — Le mot *subvention* désigne généralement un subside que l'État accorde pour un établissement communal ou départemental ou qu'un département ou une commune affecte à une entreprise d'intérêt public. La *subvention* est destinée à parfaire des ressources particulières déjà assurées à un service; elle résulte ordinairement d'une loi, d'un règlement ou d'un contrat, et à ce point de vue elle se distingue des secours ou encouragements, qui sont essentiellement aléatoires.

Les subventions pour l'enseignement primaire sont de diverses sortes. Nous allons les mentionner successivement.

I. Subventions aux communes pour dépenses des écoles primaires publiques. — Elles se divisent en deux catégories, suivant qu'elles s'appliquent à des dépenses ordinaires ou à des dépenses extraordinaires.

1° *Subventions pour dépenses scolaires annuelles.* — Ces subventions, qui sont destinées principalement au traitement du personnel enseignant et aux loyers de maisons d'école, n'existaient pas en réalité avant l'application de la loi du 28 juin 1833. Jusqu'alors l'État et les départements pouvaient être appelés à contribuer aux dépenses scolaires, mais ce n'était que sous forme de secours et dans des cas exceptionnels assez rares. L'ordonnance du 28 février 1816 allouait 50 000 francs prélevés sur le Trésor royal pour être employés par la commission d'instruction publique à la publication d'ouvrages et de méthodes, à l'établissement d'écoles modèles, à des récompenses aux maîtres qui s'étaient le plus distingués, etc. L'ordonnance du 14 février 1830 appelait les Conseils généraux des départements à voter les secours qu'ils jugeraient devoir allouer aux communes pour les dépenses scolaires et l'amélioration du sort de l'instituteur; elle décidait en outre l'inscription annuelle au budget de l'État d'une somme spécialement destinée à encourager l'instruction primaire, et l'affectation, pendant cinq ans, au même objet, d'un dixième du produit de la rétribution universitaire.

La loi du 28 juin 1833, en déterminant les dépenses d'instruction primaire obligatoires pour les communes, a fixé les règles d'après lesquelles les départements et subsidiairement l'État devaient leur concours pour ces dépenses. En cas d'insuffisance des ressources communales applicables au traitement fixe et au logement des instituteurs (dons et legs, revenus ordinaires, imposition de 3 centimes additionnels au principal des contributions foncière, personnelle et mobilière), tout département était tenu de subvenir auxdites dépenses jusqu'à concurrence du produit d'une imposition de 2 centimes au principal des mêmes contributions, et l'État, après épuisement des ressources départementales, devait fournir le solde de la subvention nécessaire. Ce système, qui subordonne les concours, inauguré par la loi de 1833, alors que l'instruction primaire était considérée comme un service local au premier chef, subsiste encore aujourd'hui, du moins en principe, à part les modifications que la législation postérieure y a introduites quant à la détermination de la dépense et des diverses recettes.

Pendant l'année 1833, il a été affecté à l'instruction primaire :

Sur les fonds généraux de l'État..........	1 500 000 fr.
Le 10e du produit de la rétribution universitaire	67 550
Total............	1 567 550 fr.

Sur cette somme, il a été employé pour encouragements, compléments de traitement et secours aux instituteurs 68 680 francs; le surplus a été distribué pour acquisitions, construction et réparation de maisons d'école, achat de mobilier scolaire, entretien d'écoles normales et d'écoles modèles, distribution de livres élémentaires, etc.

En 1849, la subvention de l'État pour les traitements des instituteurs et les loyers scolaires était de 829 645 francs.

La loi du 15 mars 1850, en assurant à l'instituteur un traitement minimum de 700 francs, lorsque ce chiffre n'était pas atteint par le produit de la rétribution scolaire réuni au traitement fixe de 200 francs, déjà garanti, a eu pour conséquence une augmentation des charges de l'État. Il est à noter qu'à partir de 1850 l'imposition communale de 3 centimes et l'imposition départementale de 2 centimes portent sur les quatre contributions directes : foncière, personnelle et mobilière, portes et fenêtres, et patentes.

Les subventions de l'État se sont encore accrues successivement par suite de l'exécution des décrets des 31 décembre 1853 et 19 avril 1862, qui ont porté les minima à 700 francs, puis à 800 et 900 francs pour certaines catégories d'instituteurs.

Le total de ces subventions a été de 3 058 432 francs en 1866.

La loi du 10 avril 1867, en élargissant le cadre des dépenses obligatoires au nombre desquelles elle a placé l'éventuel, le traitement et le logement des directrices d'écoles de filles (communes de 500 habitants et au-dessus), des instituteurs adjoints et des institutrices adjointes, a porté en même temps de 2 à 3 le nombre des centimes départementaux applicables à l'instruction primaire. Pour l'exécution de cette loi qui accordait, en outre, à toute commune affectant 4 centimes extraordinaires à la gratuité absolue, une subvention dans la limite du crédit spécial inscrit au budget de l'instruction publique, les dépenses à la charge du Trésor se sont élevées, en 1868, à 5 438 250 francs. En 1875 elles atteignaient le chiffre de 9 706 754 francs.

Il convient d'ajouter que de 1871 à 1875 l'augmentation annuelle des subventions a résulté aussi du décret du 26 juillet 1870 qui assurait un supplément de 100 francs aux instituteurs et institutrices.

La loi du 19 juillet 1875 a attribué aux instituteurs et aux institutrices des différents ordres, suivant leur classement et leur titre, des traitements variant de 600 à 1200 francs indépendamment des suppléments pour brevet complet, médaille d'argent et inscription sur la liste de mérite. Par suite, de nouveaux crédits ont dû être inscrits au budget de l'État, bien que cette loi eût augmenté les ressources établies par la précédente législation d'un quatrième centime communal et d'un quatrième centime départemental. Un délai de quatre années ayant été fixé pour l'exécution complète de la loi de 1875, ce n'est qu'en 1879 que l'on a pu se rendre un compte exact de l'augmentation de dépenses résultant des dispositions nouvelles. La part contributive de l'État a été pour ladite année de 17 846 035 francs.

Mais les lois qui ont le plus influé sur la marche progressive des subventions sont la loi du 16 juin 1881 sur la gratuité et la loi corrélative du 28 mars 1882 sur l'obligation, qui ont en quelque sorte décommunalisé le service de l'enseignement primaire pour en faire un service d'État. Il n'y a plus qu'un pas à faire pour que la transformation soit aussi complète que possible : convertir les 4 centimes spéciaux des départements et ceux des communes en centimes généraux et les rattacher au budget de l'État, qui acquittera les traitements du personnel enseignant. Bien des motifs et des considérations militent pour l'adoption de cette mesure. Mais revenons aux lois existantes.

La loi du 16 juin 1881 a substitué l'État aux familles en supprimant la rétribution scolaire, et les lois annuelles de finances, depuis 1882, ont fait intervenir l'Etat aux lieu et place des communes en dispensant celles-ci de fournir tout ou partie du cinquième des revenus ordinaires que leur avait imposé la loi de 1881. Le crédit actuellement affecté aux dégrèvements communaux est de 14 millions.

Pour compléter la série des chiffres de subventions relatives aux dépenses ordinaires des écoles primaires publiques, nous donnons ceux des années 1880 à 1884 :

Subventions pour traitements, loyers ou indemnités de logement.

	Départements.	État.
En 1880.........	8 580 176 fr.	19 821 446 fr.
1881.........	8 253 644	30 858 987
1882.........	6 338 297	68 245 353
1883.........	5 877 600	68 971 086
1884.........	4 984 345	77 408 360

La diminution progressive de la subvention départementale est la conséquence de la création d'écoles normales, aux dépenses ordinaires desquelles les départements ont dû appliquer les centimes spéciaux, conformément à la loi du 9 août 1879, mentionnée plus loin.

Dans le chiffre des subventions de l'État indiqué pour 1884 se trouve comprise une somme de 1 571 063 francs, se rapportant spécialement aux écoles primaires de l'Algérie, dont le service financier a été réglementé par les décrets du 13 et du 16 février 1883.

Nous ne pouvons indiquer le total des subventions pour 1885, cet exercice n'étant pas clos. Nous mentionnerons seulement l'inscription au budget d'un nouveau crédit de 1 150 000 francs destiné à améliorer le traitement des instituteurs et institutrices laïques de la dernière classe.

Sous le titre de subventions pour dépenses annuelles des écoles primaires communales, viennent se placer en outre :

Les subsides accordés jusqu'à concurrence des 100 000 francs inscrits au budget de l'État pour la caisse des écoles instituée par la loi du 10 avril 1867 et rendue obligatoire par la loi du 28 mars 1882 en vue des secours dont certaines familles peuvent avoir besoin pour fournitures ayant trait à l'usage personnel des élèves, livres, cahiers, plumes, etc. ;

Les subventions destinées à compléter l'indemnité des directeurs et directrices de cours d'adultes, dans les conditions déterminées par le décret et l'arrêté du 22 juillet 1884 ; en prévision de ces indemnités calculées sur de nouvelles bases à partir de l'année scolaire 1884-1885, le budget de l'instruction publique comprend un crédit de 800 000 francs ;

Les subventions facultatives pour améliorer le traitement des institutrices chargées d'écoles de filles dans des communes de moins de 401 habitants ; le crédit affecté à ces subventions est de 222 000 francs ;

Enfin les subventions que l'État accorde temporairement à des écoles privées où les jeunes filles sont reçues gratuitement et qui ont tenu lieu jusqu'ici d'écoles publiques. Ces subventions, qui s'élèvent annuellement à 70 000 francs environ, doivent disparaître à partir de 1887. Dans une circulaire du 25 février 1886, le ministre de l'instruction publique a fait connaître qu'il ne consentait à les renouveler pour 1886 qu'en faveur des seules communes qui auraient pris des mesures effectives pour se pourvoir de l'école publique que la loi leur impose.

2° *Subventions pour dépenses extraordinaires d'acquisition, de construction et d'appropriation de maisons d'école ou d'achat de mobilier scolaire.*

L'État n'a longtemps contribué à ces dépenses que par des secours, dont le montant était :

en 1833 de....................	989 156
1849 de....................	1 035 127
1877 de....................	1 694 008

Ces subsides de l'État pour maisons d'école ont pris le caractère de subventions depuis 1878 dans des conditions que nous allons brièvement rappeler.

La loi du 1er juin 1878 a rendu obligatoire l'installation des écoles primaires régulièrement créées ; c'est la première qui ait donné une sanction à la mesure, en indiquant les voies et moyens de pourvoir à la dépense. En même temps elle instituait une caisse spéciale à laquelle les communes pouvaient faire un emprunt, et qui payait, en outre, les subventions allouées par le ministre. (V. *Caisse pour la construction des maisons d'école.*)

Les lois du 3 juillet 1880 et du 2 août 1881 ont augmenté le fonds de subventions et d'avances, constitué par la loi de 1878, et apporté certaines modifications au mode de fonctionnement de la caisse.

La loi du 20 mars 1883, en augmentant encore la dotation de la caisse, a précisé l'obligation imposée aux communes en ce qui concerne l'établissement d'écoles.

Depuis 1878 jusqu'au 31 décembre 1885, les subventions accordées aux communes se sont élevées à 178 332 140 fr. 77 c.

La loi du 20 juin 1885 a transformé le mode d'intervention de l'État; elle a déterminé la dépense par nature d'établissement, et les décrets du 9 juillet de la même année et du 15 février 1886 ont fixé la subvention en raison de cette dépense, de la valeur du centime communal et des charges de la commune.

Actuellement la caisse créée par la loi de 1878 ne fonctionne que pour liquider les sommes restant à payer sur les subventions allouées jusqu'au 31 décembre 1885.

Les communes qui présentent des projets d'installation scolaire empruntent, à défaut de ressources, bien entendu, et aux conditions qui leur paraissent les plus avantageuses, la totalité de la somme nécessaire, et la subvention accordée est payée sur les fonds de l'État par annuités qui comprennent à la fois l'amortissement et l'intérêt de cette subvention.

II. Subventions aux départements pour les écoles normales primaires. — Elles forment également deux catégories suivant leur destination :

1° *Subventions pour dépenses ordinaires annuelles.*

Avant 1833, il existait un certain nombre d'écoles normales établies facultativement par des départements, des villes ou des associations particulières, et l'État accordait quelques secours ou encouragements à ces écoles sur le fonds affecté à l'instruction primaire, lequel était de 50 000 fr. en 1816, comme nous l'avons dit précédemment.

Le rapport de M. Guizot, du 15 avril 1834, sur l'exécution de la loi du 28 juin 1833, qui a rendu obligatoire pour les départements l'entretien d'une école normale d'instituteurs, constate que pendant cette dernière année l'État a payé 238 000 fr. pour les écoles normales et les écoles modèles. Par des ordonnances du 23 juin 1836 et du 30 août 1842, le gouvernement a encouragé la création de cours normaux et d'écoles normales d'institutrices. Toutefois, le fonds de subventions n'a pas varié sensiblement.

Sous le régime de la loi du 15 mars 1850, laquelle s'est bornée à exiger des départements qu'ils entretinssent des élèves-maîtres « soit dans les établissements d'instruction primaire désignés par le Conseil académique (plus tard Conseil départemental), soit aussi dans l'école normale désignée à cet effet », le concours de l'État resta à peu près stationnaire. En 1878, la subvention était de 749 933 fr.

C'est surtout depuis 1880 que les subventions pour le service ordinaire des écoles normales se sont notablement accrues; l'augmentation résulte de la loi du 9 août 1879, qui a rendu obligatoire pour tout département l'établissement et l'entretien d'une école normale d'instituteurs et d'une école normale d'institutrices; de la loi du 16 juin 1881, qui a supprimé le prix de pension à la charge des familles, et du décret du 30 juillet 1881 portant classement des fonctionnaires.

Les subventions de l'État pour le service ordinaire des écoles normales (sauf pour les loyers et l'entretien du mobilier et des bâtiments, qui constituent une charge exclusivement départementale) se sont élevées :

en 1880, à .... 1 055 552 fr.
1881, à 1 401 272
1882, à 1 121 502
1883, à 1 420 268

2° *Subventions pour les dépenses d'installation et de matériel des écoles normales.*

L'augmentation croissante des charges de l'État pour cet objet, depuis 1880, est la conséquence de la loi du 9 août 1879, en exécution de laquelle beaucoup d'écoles normales ont été créées ou réorganisées sur de nouvelles bases. Du chiffre de 325 627 fr. qu'elles atteignaient en 1878, ces subventions ont été portées :

en 1880, à .... 516 270 fr.
1881 à 1 745 740
1882 à 1 604 775
1883 à 2 915 105

La subvention allouée aux départements pour l'installation des écoles normales, en vertu de la loi du 20 juin 1885, est payée par annuités comprenant à la fois l'amortissement et les intérêts de cette subvention.

Nous n'avons pas à indiquer ici les ressources que les départements affectent aux écoles normales, de même que nous n'avions pas à relater plus haut celles que les communes appliquent aux écoles primaires. Ces ressources peuvent être complétées par des subventions de l'État, mais elles ne constituent pas une subvention dans l'acception du mot, puisque l'école normale est un établissement départemental, comme l'école primaire est un établissement communal.

[B. Turlin.]

PAYS ÉTRANGERS.

ALLEMAGNE. — ANHALT. — Les frais de l'école publique sont à la charge de l'État, en tant qu'ils ne sont pas couverts par les revenus de ces écoles et des fondations existant en leur faveur. Cependant la commune doit fournir le bâtiment scolaire, et la caisse scolaire doit pourvoir à l'ameublement et au matériel d'enseignement. L'État encaisse à son profit 40 % de la rétribution des élèves.

BADE. — Si la contribution que s'impose la commune pour l'entretien de l'école primaire dépasse 8 kreutzers pour 100 florins de capital, l'État doit subvenir au surplus des dépenses éventuelles. Dans les villes de plus de 6000 habitants, l'État ne donne rien; s'il s'agit d'une école primaire supérieure (*erweiterte Volksschule*), il n'est également tenu à aucun subside. Pour les écoles professionnelles (*Gewerbeschulen*), l'État accorde une subvention fixe de 300 florins par maître; si les traitements des maîtres dépassent 1200 florins, l'État fournit le surplus. Pour les écoles moyennes (*Mittelschulen*), l'État donne tantôt une subvention fixe, tantôt une somme variable.

BAVIÈRE. — L'État intervient financièrement lorsque les communes ne peuvent pas faire face aux dépenses scolaires sans être surchargées (*ohne Ueberbürdung*). Si la subvention de l'État est insuffisante, la commune peut s'adresser au *Landrath*, lequel, après avoir pris connaissance de l'état de fortune de la commune qui fait la demande, a la faculté d'accorder un subside pris sur le fonds provincial (*Kreisfonds*).

BRUNSWICK. — L'État peut accorder un subside aux communes pauvres qui en font la demande; ce subside est pris sur les fonds des couvents et des études.

BRÊME. — Les dépenses scolaires autres que celles regardant le bâtiment d'école sont supportées par l'État; c'est celui-ci qui perçoit la rétribution des élèves. Si l'État exige un agrandissement du bâtiment scolaire, il en supporte lui-même les frais.

Hambourg. — L'État supporte seul tous les frais, et perçoit directement la rétribution des élèves.

Hesse. — Les communes dépourvues de ressources reçoivent des subsides de l'État; le ministre de l'intérieur en détermine le montant.

Lubeck. — L'État peut accorder des subsides aux communes scolaires, s'il le juge nécessaire.

Oldenbourg. — De même.

Prusse. — De même. En ce qui concerne les écoles complémentaires professionnelles, l'ordonnance du 17 juin 1874 subordonne la subvention de l'État à l'accomplissement de deux conditions : ces écoles doivent remplir les conditions exigées par le plan officiel, et la fréquentation doit en être rendue obligatoire par le statut local (*Ortsstatut*).

L'État inscrit annuellement à son budget une somme variable (700,000 marks en 1882), pour aider les communes à payer les pensions dues aux instituteurs retraités.

Saxe (royaume). — L'État n'aide que les communes pauvres; mais il accorde une subvention considérable à la caisse de pensions des instituteurs retraités et des veuves et orphelins d'instituteurs, qui est administrée par lui.

Saxe-Cobourg et Saxe-Gotha. — L'État accorde une subvention aux communes nécessiteuses.

Saxe-Meiningen. — De même.

Saxe-Weimar. — « La participation financière de l'État est déterminée comme suit : 1° Lorsque les communes, selon l'attestation du conseil de district, sont trop pauvres pour pouvoir supporter seules les charges scolaires, *a*), il complète le traitement des instituteurs jusqu'au minimum légal; *b*) il subvient aux frais de l'éducation spéciale d'un enfant qui ne peut pas fréquenter l'école publique par suite d'une condamnation ou d'infirmités; *c*) il supporte les frais de remplacement d'instituteurs malades ou empêchés; *d*) il accorde une allocation pour la construction ou la réparation des maisons d'école et des logements d'instituteurs, dans la limite des moyens que la Constitution met à sa disposition; 2° si les revenus spéciaux ne suffisent pas à couvrir les dépenses occasionnées par les suppléments d'ancienneté au profit des instituteurs, il comble le déficit éventuel; 3° il accorde aux instituteurs, dans les communes particulièrement nécessiteuses, des gratifications dans les limites des ressources dont il dispose; 4° il paie les pensions et indemnités légales des instituteurs, après avoir reçu des communes la part qui leur incombe d'après la loi; 5° il verse pour le paiement des pensions des veuves et orphelins d'instituteurs l'allocation constitutionnellement prévue. » (Loi du 24 juin 1874, art. 62).

Wurtemberg. — L'État n'accorde pas de secours aux communes; sa participation financière se borne à une subvention fixe de 70 000 florins par an pour les pensions d'instituteurs retraités, et à un subside en faveur de la caisse des veuves et orphelins d'instituteurs.

AUTRICHE-HONGRIE. — Autriche. — La participation financière de l'État, de la province (*Land*) et du district (*Bezirk*) aux dépenses de l'instruction primaire, est réglée par les art. 62 et 64-66 de la loi du 14 mai 1869; voir le texte de ces articles au mot *Communes* (*Obligations légales des*). Chaque législation provinciale a réglé à sa façon la manière en laquelle ces dépenses doivent être réparties entre les différentes autorités qui y participent; on trouvera, au mot auquel nous venons de renvoyer, un résumé qui suffira pour donner une idée des dispositions légales concernant ce sujet, en vigueur dans chacune des 16 provinces de l'empire d'Autriche.

Hongrie. — Le gouvernement accorde des subsides aux communes dont les ressources sont insuffisantes pour le service de l'instruction primaire. En outre, partout où il le juge nécessaire, le gouvernement peut, aux frais de l'État, organiser des établissements d'instruction primaire, à côté des écoles créées par les communes et les communions religieuses :

BELGIQUE. — La loi scolaire du 20 septembre 1884 règle de la façon suivante les subventions de la province et de l'État en faveur de l'enseignement primaire.

« Art. 6. — Les frais de l'instruction primaire dans les écoles communales sont à la charge des communes. La province y intervient par voie de subsides dans une proportion qui ne peut être inférieure au produit de 2 centimes additionnels au principal des contributions directes. Aucune commune ne peut obtenir des subsides de l'État ni de la province pour l'instruction primaire, à moins qu'elle ne consacre à cet objet une somme au moins égale au produit de 2 centimes additionnels au principal des contributions directes et qu'elle n'exécute en tous points la présente loi.

« Art. 13. — Les écoles normales des provinces et des communes, ainsi que les écoles normales privées, peuvent recevoir des subsides de l'État, à condition de se soumettre à l'inspection. »

L'article 4 prévoit un cas où le gouvernement est en droit de subventionner directement des écoles primaires privées :

« Si malgré la demande de vingt pères de famille ayant des enfants en âge d'école, la commune met obstacle à ce que l'enseignement de leur religion fasse partie du programme et soit donné par les ministres de leur culte ou des personnes agréées par ceux-ci, le gouvernement peut, à la demande des parents, adopter et subsidier une ou plusieurs écoles privées à leur convenance, pourvu qu'elles réunissent les conditions requises pour être adoptées par la commune. »

DANEMARK. — Les seules dépenses qui ne soient pas à la charge de la commune sont les suppléments de traitement des instituteurs pour ancienneté de service, les pensions d'instituteurs retraités, de veuves et d'orphelins d'instituteurs Ces frais-là sont supportés par le fonds scolaire de l'arrondissement, dans lequel l'État verse un subside annuel. Si le revenu des fonds scolaires d'arrondissement et le subside de l'État ne suffisent pas à couvrir les dépenses auxquelles ils sont affectés, le conseil d'arrondissement répartit le déficit entre les communes de l'arrondissement.

ESPAGNE. — La loi du 17 juillet 1857 stipule qu'il y aura au budget de l'État une allocation annuelle destinée à venir en aide aux municipalités qui ne pourront pas subvenir seules aux dépenses de l'instruction primaire. La loi du 9 septembre 1857 fixe cette allocation à un million de réaux. Le décret du 30 avril 1886 l'a portée à 300 000 pesetas. Les provinces n'ont d'obligation que relativement à l'enseignement secondaire.

GRANDE-BRETAGNE. — Angleterre. — En vertu des *Elementary Education Acts* de 1870 et 1876, le Parlement accorde chaque année une allocation (*Parliamentary grant*) en faveur des écoles élémentaires publiques.

Il est expressément stipulé que l'allocation parlementaire est accordée en dehors de toute considération confessionnelle, et que nulle subvention ne sera donnée en faveur d'un enseignement religieux quelconque.

Les conditions auxquelles une école doit satisfaire pour participer au *grant* sont déterminées minutieusement par le code scolaire que publie chaque année le département d'éducation. Le principe sur lequel est faite la répartition de la subvention est celui du paiement d'après les résultats (*payment by results*). V. *Angleterre*, p. 83.

Des allocations parlementaires peuvent aussi être accordées, sur le vu d'un mémoire dûment

signé et adressé au département d'éducation, pour aider à la construction, à l'agrandissement ou à la réparation des maisons d'école.

ÉCOSSE. — Le Parlement accorde des subventions : 1° aux écoles élémentaires publiques ; 2° à toute autre école qui, dans l'opinion du département d'éducation pour l'Écosse, contribue efficacement à l'éducation laïque (*secular*) de la paroisse ou bourg où elle se trouve.

IRLANDE. — Les commissaires d'éducation nationale formant l'autorité scolaire supérieure pour l'Irlande peuvent accorder des subsides : 1° aux écoles gérées par eux-mêmes, ou par des administrateurs publics ; 2° à celles appartenant à des particuliers, mais qui se trouvent placées sous le contrôle d'administrateurs locaux ; 3° aux écoles modèles qui sont érigées d'après les mêmes règles que les écoles nationales ordinaires. Des subsides pour la rémunération des instituteurs et pour l'achat de livres et autres fournitures sont alloués à toutes les écoles nationales indistinctement. Les commissaires n'interviennent dans les frais de construction d'un bâtiment scolaire que lorsque l'école relève d'une administration publique et lorsque les postulants consentent à supporter par voie de taxe locale au moins le tiers de la dépense.

HOLLANDE. — La loi du 17 août 1878 a fixé à la proportion de 30 p. 100 la participation de l'État dans les dépenses de l'enseignement primaire. Les provinces, qui antérieurement y participaient aussi, sont exonérées de toute dépense y relative. Les pensions de retraite des instituteurs sont entièrement à la charge de l'État. En outre l'État supporte encore un certain nombre d'autres dépenses, dont le détail est donné à l'article *Pays-Bas*, p. 2237.

ITALIE. — Une commission spéciale est chargée de la répartition des subsides de l'État. Le crédit porté au budget en faveur du service des écoles populaires comprend les articles suivants : 1° subsides aux instituteurs ; 2° aux écoles élémentaires ; 3° aux écoles d'adultes ; 4° aux écoles gardiennnes et salles d'asile ; 5° pour construction ou acquisition de bâtiments d'école ; 6° aux bibliothèques populaires et aux institutions pour la diffusion de l'instruction populaire ; 7° aux sociétés de secours mutuels entre instituteurs ; 8° aux institutions de bienfaisance, aux personnes morales, corporations et sociétés ouvrières qui ouvrent des écoles ; 9° aux conférences d'instituteurs et aux écoles normales ; 10° aux écoles italiennes à l'étranger. — Les propositions de subsides pour les articles 1 à 9 sont faites par la commission scolaire provinciale ; celles pour des subsides en faveur des écoles italiennes à l'étranger sont faites par le ministre des affaires extérieures. — La province vient également en aide aux communes pauvres ; selon l'article 346 de la loi du 13 novembre 1859, les subsides de la province doivent être appliqués de préférence aux dépenses de premier établissement et d'entretien du mobilier de l'école. — L'État gère la caisse des pensions de retraite des instituteurs ; un tiers du capital de fondation de cette caisse a été fourni par lui.

PORTUGAL. — Jusqu'en 1878, les dépenses de l'instruction primaire étaient essentiellement à la charge de l'État : c'était lui, en particulier, qui payait le traitement des instituteurs, à l'exception d'une petite fraction laissée à la charge des municipalités. — La loi du 2 mai 1878 a changé ce système : ce sont maintenant les communes qui ont à supporter les dépenses de l'instruction primaire ; l'État se borne à venir en aide, par des subventions, aux communes nécessiteuses.

RUSSIE. — Le gouvernement supporte les frais d'un certain nombre d'écoles urbaines, et accorde des subventions à quelques autres, à la condition d'en nommer le personnel enseignant. Des subventions sont également accordées aux divers gouvernements pour aider à l'entretien des écoles rurales ; la part de l'État dans les dépenses de ces écoles est d'environ 20 %. D'autre part, les conseils provinciaux (*Zemstvo*), institués depuis quelques années dans la plupart des gouvernements de la Russie, votent en faveur des écoles primaires des subsides qui s'élèvent en moyenne au 30 % des dépenses faites. Mais ces diverses subventions sont fort inégalement partagées ; un rapport du ministre de l'instruction publique, publié en 1874, nous apprend que tandis que le budget moyen d'une école urbaine ou d'une école de village à deux classes montait à 1420 roubles pour chacune, il y avait des écoles de village, surtout parmi les écoles paroissiales, qui n'étaient subventionnées qu'à raison de 20, 10, et même de 5 roubles.

SUÈDE ET NORVÈGE. — SUÈDE. — L'État accorde une subvention aux communes pour le traitement des instituteurs : cette subvention s'élève à la moitié du traitement pour ceux des écoles primaires et préparatoires, aux deux tiers pour ceux des écoles primaires supérieures. En outre, l'État inscrit à son budget diverses autres allocations en faveur de l'instruction primaire, dont on trouvera le détail à l'article *Suède*.

NORVÈGE. — Dans chaque préfecture il existe une caisse scolaire préfectorale, dans laquelle sont versés : *a*) les intérêts des capitaux actuels ou éventuels ; *b*) les allocations prises sur les fonds publics et votées par le *Storthing* (Parlement) en faveur des écoles ; *c*) les sommes votées pour la municipalité préfectorale. Le montant de l'allocation à laquelle une préfecture a droit, de la part des fonds publics, est du double de la somme qu'elle lève elle-même sur ses contribuables en faveur de la caisse préfectorale. Les dépenses à la charge de cette caisse sont les suivantes : 1° suppléments d'ancienneté aux traitements des instituteurs ; 2° contributions aux écoles secondaires du peuple et aux écoles de travail ; 3° contributions pour la construction des bâtiments scolaires, avec ou sans logement pour l'instituteur, et pour l'acquisition des terres accordées aux instituteurs ; 4° contributions pour le soutien des écoles dans les paroisses pauvres ; 5° indemnités accordées aux instituteurs pour l'instruction des élèves-instituteurs. Ces diverses dépenses sont votées par la municipalité préfectorale. (Loi du 16 mai 1860.) — Pour les écoles des villes, l'État n'intervient pas financièrement ; toutes les dépenses sont à la charge de la commune. (Loi du 12 juillet 1848.)

SUISSE. — Dans tous les cantons, des subsides sont alloués aux communes par la caisse cantonale, sauf dans le Valais et dans les deux demi-cantons d'Unterwald. La quotité de ces subsides varie d'un canton à l'autre ; dans le canton de Zurich, l'État prend à sa charge la moitié du traitement des instituteurs, et quant à l'autre moitié il y contribue en raison des besoins de la commune ; si une commune augmente, de son propre chef, le traitement de ses instituteurs, l'État prend à sa charge le 10 % de l'augmentation ; dans celui de Bâle-ville, l'État supporte tous les frais, sauf ceux de construction des nouvelles maisons d'école et de chauffage ; dans celui de Neuchâtel, l'État accorde aux municipalités, pour la construction ou la réparation des maisons d'école, une allocation qui est généralement du cinquième de la dépense ; il participe en outre au paiement des traitements, et verse au fonds de prévoyance des instituteurs une subvention annuelle. — La Confédération n'entre pour rien dans les dépenses de l'instruction primaire.

UNION AMÉRICAINE. — Le budget fédéral de l'Union ne contient aucune allocation en faveur de l'instruction primaire : la seule dépense régulière qu'il s'impose, relativement à l'instruction publique en général, est l'entretien à Washington d'un bureau dirigé par un *commissaire fédéral de l'éducation*, qui a pour tâche de recueillir et de publier des renseignements statistiques sur tous les établissements scolaires des États-Unis. — Les divers États de l'Union, par contre, accordent des subventions, souvent très considérables, aux districts scolaires pour les aider à entretenir leurs écoles. Presque tous les États ont un fonds scolaire spécial, dont le revenu est appliqué au service de l'instruction publique; et des taxes d'État sont levées au profit des écoles. Le Congrès fédéral a décidé, au siècle passé déjà (1785), que la section 16 de chaque *township* (c'est-à-dire un des 36 milles carrés formant le territoire d'un *township*) serait mise à part, et qu'il en serait disposé au profit de l'édution populaire. En 1848, le Congrès décida que la 36e section des *townships* de tous les nouveaux États qui entreraient dans l'Union serait, indépendamment de la 16e section déjà réservée, consacrée aussi aux dépenses de l'instruction publique. Diverses autres concessions de terres ont été faites encore par l'Union au profit des écoles, et ce sont ces concessions et ces réserves de territoire qui ont aidé essentiellement à constituer le fonds scolaire de chaque État. V. à l'article *États-Unis*, p. 933, le tableau des donations en terres et en argent faites à diverses époques par le Congrès en faveur de l'instruction publique.

Dans l'*Alabama*, en addition aux revenus du fonds scolaire, l'État lève sur les contribuables une capitation uniforme de 1 doll. 50, et donne en outre une subvention annuelle qui ne peut être inférieure à 100 000 dollars; s'il est levé une taxe d'État supplémentaire en sus de la capitation, elle ne doit pas excéder 3/4 0/0. L'article 8 de la constitution de 1875 dit : « Aucuns deniers levés pour l'entretien des écoles publiques de l'État ne seront employés à l'entretien d'écoles sectaires ou dénominationnelles (*sectarian or denominational*). » — *Arkansas*. La constitution de 1874 dit que l'État pourvoit au service de l'instruction publique par une taxe qui n'excédera pas 2 millièmes par dollar sur toute propriété imposable, et par une capitation de 1 dollar payée par tous les habitants mâles âgés de plus de 21 ans; sans compter les revenus du fonds scolaire. — *Californie*. Le fonds scolaire de l'État et ceux des comtés donnent à chaque district scolaire une somme variant de 300 à 500 dollars par instituteur. — *Connecticut*. L'État n'accorde des subsides à un district scolaire que si les écoles y ont été tenues pendant 40 semaines au moins, et, dans le cas où une école compte moins de 24 élèves, pendant 24 semaines. — *Floride*. Outre le revenu du fonds scolaire, l'État perçoit une taxe d'au moins 1 millième par dollar de propriété imposable. Chaque comté forme un district scolaire, et reçoit sa part de ces ressources, à proportion du nombre d'individus de 4 à 21 ans qui s'y trouvent, mais à la condition qu'il lève lui-même, par voie de taxe, une somme égale au moins à la moitié de celle qu'il reçoit de l'État, et que les écoles y soient tenues pendant trois mois au moins. — *Iowa*. Il n'y a pas de taxe scolaire d'État; les subventions allouées aux *school districts* proviennent uniquement des revenus du fonds scolaire. — *Kentucky*. Les revenus du fonds scolaire, consacrés à aider les écoles publiques dans tout l'État, sont accrus par le produit d'une taxe d'État de 20 *cents* par 100 dollars. Les frais des écoles spéciales pour les noirs sont couverts au moyen d'une taxe perçue sur les gens de couleur seulement. — *Maine*. Le fonds scolaire d'État, outre ses revenus propres, est alimenté par une taxe de 1/4 0/0 sur les dépôts des caisses d'épargne, et une autre taxe de 1 millième par dollar de propriété imposable. — *Massachusetts*. Une moitié des revenus du fonds scolaire d'État est partagée entre les *towns* et *cities*, pour les aider à entretenir leurs écoles; l'autre moitié est appliquée aux écoles normales. — *Minnesota*. L'État distribue entre les *school districts* les revenus de son fonds scolaire; en outre, les comités lèvent une taxe de 1/10 0/0 de l'impôt régulier, et peuvent appliquer à l'entretien des écoles le produit des amendes, des patentes pour débit de boissons, etc. — *New-Jersey*. L'État applique au service de l'instruction publique les revenus du fonds scolaire et le produit d'une taxe de 2 millièmes par dollar de propriété imposable, plus une allocation annuelle fixe de 60 000 dollars. Un district scolaire doit avoir ses écoles ouvertes pendant 5 mois au moins, s'il veut participer aux subsides de l'État. — *Rhode-Island*. L'État donne 90 000 dollars par an pour les écoles : 63 000 dollars sont répartis entre les divers *townships* à proportion du nombre des enfants au-dessous de 15 ans qui y habitent; le reste de l'allocation, 27 000 dollars, est réparti à proportion du nombre de districts scolaires que compte chaque *township*. Nul *township* ne participe aux subsides de l'État, à moins qu'il n'ait fourni lui-même, avant le 1er juillet, une somme égale à l'allocation qu'il doit recevoir. — *Tennessee*. Les ressources que l'État met à la disposition des districts scolaires sont : les revenus du fonds scolaire d'État, le produit d'une capitation de 1 dollar sur tout contribuable mâle, et celui d'une taxe de 1 millième par dollar de propriété imposable. Si ces moyens ne suffisent pas pour permettre à chaque district d'entretenir une école pendant 5 mois au moins, la cour de chaque comté pourra lever une taxe supplémentaire; elle pourra même, après avoir consulté le peuple, lever une taxe pour prolonger l'école au delà de 5 mois. Il n'y a pas de taxe locale. — *Texas*. L'État consacre à l'entretien des écoles les revenus du fond scolaire, le produit d'une capitation de 1 dollar sur les citoyens mâles de 21 à 60 ans, et, s'il le faut, il donne jusqu'au quart des recettes ordinaires du budget. Si la subvention allouée à un district scolaire ne lui permet pas d'entretenir une école durant 4 mois, une taxe locale doit être levée. — *Virginie*. Il faut qu'une école compte 20 élèves, pour avoir droit à être entièrement entretenue par l'État; 15 élèves, pour que l'État fournisse les 2/3 du traitement de l'instituteur; 10 élèves, pour que l'État fournisse le 1/3 du traitement. L'État dispose, en faveur de l'instruction publique, des revenus du fond scolaire, du produit d'une capitation ne dépassant pas 1 dollar, et de celui d'une taxe de 1 à 5 millièmes par dollar. Les comtés ont aussi un fonds scolaire, et lèvent une taxe, distincte de la taxe locale, pour venir en aide aux écoles.

Ces quelques exemples, choisis parmi les plus caractéristiques, permettront de se faire une idée de la participation financière des États, et parfois des comtés, aux dépenses faites par le district scolaire, dans l'Union américaine.

Un bill voté par le Sénat de Washington en 1884, mais qui n'a pas encore (mai 1886) reçu la sanction de la Chambre des représentants, a pour but d'assurer pendant un nombre déterminé d'années le concours financier de l'Union aux États, pour y développer l'instruction élémentaire. Une somme de 77 millions de dollars, si le bill est adopté, sera répartie entre les États au prorata du nombre de leurs illettrés, et distribuée en huit années, savoir : la première année, 7 millions; la seconde, 10 millions; la troisième, 15 millions; la quatrième, 13 millions; la cinquième, 11 millions; la

sixième, 9 millions; la septième, 7 millions; la huitième et dernière, 5 millions.

SUÈDE. — I. Résumé historique. — Le royaume de Suède, dont la superficie est d'environ 450 000 kilomètres carrés, avait à la fin de l'année 1884 une population de 4 644 448 habitants. A l'exception d'un nombre insignifiant (à peine 1/2 0/0 de la population totale) de Lapons nomades et de Finnois dans le nord du pays, les habitants de la Suède appartiennent tous à la même nationalité et parlent la même langue. Les Suédois n'ayant jamais souffert ni une domination étrangère ni une oppression quelconque, la liberté s'est profondément enracinée chez eux dès les temps les plus reculés. Parmi les fruits de cette liberté, l'un des plus précieux est l'instruction généralement répandue, tant chez les pauvres que chez les riches.

Déjà dans l'antiquité, les Scandinaves étaient en possession d'une culture remarquable. C'étaient d'excellents navigateurs, possédant des connaissances astronomiques et géographiques qui les mettaient à même de trouver leur chemin à travers l'Océan; cinq siècles avant Colomb, ils découvrirent l'Amérique et y fondèrent plusieurs colonies, avec lesquelles ils entretinrent longtemps des communications assez régulières.

Bien que très belliqueux, les Scandinaves ne méprisaient point l'instruction et les arts de la paix. Le glaive remis au fourreau, ces guerriers aimaient à s'occuper non seulement d'exercices corporels, mais aussi d'exercices intellectuels. Ils excellaient dans la composition d'énigmes ingénieuses, de maximes d'un sens profond et de vers très remarquables. La poésie et l'éloquence étaient, chez eux, en très grand honneur. On possède encore de ces temps des collections de chants et de sagas d'une grande valeur poétique.

Les anciens Scandinaves employaient une écriture spéciale, connue sous le nom de *runes*. Ce fait seul indique évidemment un niveau intellectuel élevé.

Les moyens d'enseignement chez les anciens Scandinaves ne sont pas bien connus, mais il semble que les mères aient été les institutrices de leurs enfants, de même que cela a lieu encore aujourd'hui chez leurs descendants en Islande, où il n'y a presque pas d'écoles, mais où néanmoins tout le monde est en possession d'une très bonne instruction.

Le moyen âge offre en Suède, comme partout ailleurs, le triste spectacle d'une décadence toujours plus profonde. Le christianisme fit disparaître l'ancienne culture païenne. Les seuls représentants des lettres furent des ecclésiastiques au savoir des plus restreints. L'instruction ne fut plus donnée que par le clergé, qui avait des écoles dans les couvents, mais qui se bornait le plus souvent à l'enseignement des rites de l'Eglise. Plus tard, les religieux ambulants donnèrent aussi une espèce d'enseignement.

Malgré ces circonstances défavorables, malgré l'ignorance et la superstition qui en résultèrent, le paysan suédois ne s'est jamais trouvé dans un état d'avilissement pareil à celui du serf de la glèbe des pays féodaux, car en Suède il n'y a jamais eu de féodalité.

Enfin les ténèbres du moyen âge disparurent. En 1477 l'université d'Upsal fut fondée. Quelques années auparavant, l'art de l'imprimerie avait été introduit. Au XVIe siècle le catholicisme fut remplacé par le luthéranisme comme religion d'État. Bien que cette réforme, due à des raisons plutôt politiques que religieuses, n'eût réalisé que très imparfaitement la liberté de penser, elle était au point de vue politique et social d'une grande importance. Une de ses conséquences étant la disparition des cloîtres et des moines, il fallut trouver de nouveaux moyens pour l'enseignement des enfants. Au premier abord, cela entraîna de grandes difficultés, qui pourtant furent peu à peu surmontées. Les premiers rois protestants, surtout Gustave Wasa, Charles IX et Gustave-Adolphe, s'intéressaient beaucoup à l'instruction de leurs sujets. L'établissement des écoles primaires et secondaires commença. Gustave-Adolphe dota richement l'université d'Upsal et fonda une nouvelle université à Dorpat, dans les provinces conquises par la Suède, mais recouvrées depuis par la Russie. En 1640, sous la reine Christine, la diète et le gouvernement décidèrent de fonder, dans chaque ville dépendant de la couronne suédoise, une école où la lecture, l'écriture et le calcul seraient enseignés aux enfants. Des guerres victorieuses ayant beaucoup étendu la domination suédoise, l'université de Lund fut fondée en 1668 dans une des provinces autrefois danoises.

La promulgation de la loi ecclésiastique de 1686 exerça une influence notable sur l'enseignement populaire. Aux termes de cette loi, les sacristains devaient enseigner la lecture aux enfants; la religion devait être enseignée par les pasteurs au moyen de sermons et de catéchisations; l'enseignement devait être contrôlé par des examens publics annuels. En outre, la loi interdit le mariage aux personnes qui n'auront pas appris par cœur le petit catéchisme de Luther, la connaissance de ce catéchisme étant la condition pour l'admission à la sainte cène. Cet arrêté eut pour effet d'intéresser les paysans à l'enseignement. A la diète ils demandèrent, par leurs députés, l'établissement d'écoles primaires dans le pays aux frais de l'Etat. Les difficultés étaient pourtant trop grandes pour être surmontées en peu de temps, et il se passa encore près d'un siècle et demi avant que le problème de l'organisation de l'enseignement primaire pût être complètement résolu. Le nombre des écoles fixes resta longtemps peu considérable; la plupart des écoles étaient ambulantes, c'est-à-dire que l'enseignement était donné successivement sur divers points du territoire de la paroisse.

Des particuliers voulurent seconder les efforts du gouvernement pour faire progresser l'enseignement populaire. Au commencement de ce siècle, des sociétés furent fondées pour la propagation de la méthode lancastérienne d'enseignement mutuel. Mais malgré les améliorations incontestables qui furent réalisées, l'existence de l'école primaire n'était pas suffisamment garantie. La loi ne lui donnait pas de revenu assuré, et la fréquentation de l'école dépendait du bon vouloir des parents, ce qui faisait qu'un assez grand nombre d'enfants s'abstenaient de s'y rendre.

En 1842 une nouvelle ère commença, par la promulgation de la loi sur les écoles primaires. Plusieurs modifications ont été apportées depuis à cette loi, et récemment le gouvernement a publié la loi nouvelle du 20 janvier 1882; mais les principes de la loi de 1842 n'en sont pas moins restés le fondement de l'organisation actuelle.

La première organisation complète de l'enseignement secondaire date de 1649. Dans les derniers temps, de fréquentes modifications y ont été apportées. La loi actuelle pour les établissements d'enseignement secondaire est du 1er novembre 1878.

II. État actuel de l'enseignement primaire. — 1. *Ecoles.* Aux termes de la loi de 1882, chaque commune dans les villes et à la campagne doit posséder au moins une *école primaire*. Chaque école primaire doit avoir au moins un instituteur ordinaire ayant obtenu son brevet de capacité à l'une des écoles normales de l'Etat. Dans les localités trop éloignées des écoles primaires ordinaires, il y a des *écoles primaires inférieures*, dont les

instituteurs peuvent ne pas avoir de brevets de capacité. L'enseignement des écoles primaires étant destiné de préférence aux élèves qui ont déjà fait quelques progrès, il y a encore une catégorie d'écoles qui ont reçu le nom de *petites écoles*. Elles ont pour mission de donner aux enfants les premières connaissances préparatoires.

Les écoles primaires ordinaires et inférieures et les petites écoles peuvent être soit fixes, soit ambulantes. Dans les écoles fixes, l'enseignement est donné en un même endroit pendant toute l'année scolaire, tandis que dans les écoles ambulantes, l'enseignement est donné successivement en deux ou plusieurs stations du même district scolaire. La loi n'autorise la création d'écoles ambulantes que lorsque la pauvreté des paroisses ou des circonstances locales portent empêchement à celle d'écoles fixes. Les écoles fixes se trouvent partout dans les villes, les grands villages et les districts les plus populeux; les écoles ambulantes n'existent que dans les localités à population disséminée sur une vaste étendue de pays, et dans lesquelles la constitution physique du terrain oppose des obstacles plus ou moins grands à la fréquentation de l'école, comme par exemple dans les archipels ou dans les régions montagneuses.

En 1858 a commencé la création d'*écoles primaires supérieures*, dont l'objet est de procurer aux enfants des classes laborieuses les mieux doués et les plus désireux d'étudier, le moyen d'obtenir, sous la direction d'instituteurs formés à l'université, une somme d'instruction un peu plus grande et un certain nombre de connaissances utiles.

En 1884, le nombre des écoles primaires des diverses catégories était le suivant :

	Écoles fixes	Écoles ambulantes	Total
Écoles primaires supérieures...	13	»	13
Écoles primaires proprement dites...	3 377	851	4 228
Écoles primaires inférieures....	573	468	1 041
Petites écoles...	2 660	1 983	4 643
Total...	6 623	3 302	9 925

A la fin de l'année 1884, la population de la Suède étant de 4 644 448 âmes, il y avait ainsi un établissement d'instruction primaire pour 468 personnes. Le nombre de ces écoles est toutefois réparti dans des proportions irrégulières.

A côté des écoles publiques, il existe une assez grande quantité d'écoles privées, surtout dans les villes. Au point de vue de l'enseignement et de l'ordre, ces écoles sont placées sous la surveillance des autorités auxquelles est confiée la direction des écoles publiques.

2. *Direction, surveillance et inspection des écoles.* — Chaque district scolaire doit avoir une commission d'éducation (conseil scolaire), composée du pasteur comme président de droit, et d'au moins quatre membres, nommés pour quatre ans par la commune. La commission d'éducation a pour tâche de surveiller la totalité des écoles primaires et des petites écoles du district. Elle est tenue d'envoyer à l'autorité diocésaine un rapport annuel sur l'état des écoles primaires de son ressort, au double point de vue pédagogique et financier.

L'évêque et le chapitre ou consistoire de chaque diocèse ont, en connexion avec la surveillance générale qui leur est confiée sur les établissements d'éducation, le devoir de suivre la marche et le développement des institutions d'enseignement primaire, et de soumettre tous les ans au roi, sur l'instruction primaire du diocèse, un rapport accompagné des éléments statistiques et autres à l'appui.

Le roi exerce la direction suprême de l'instruction primaire par l'organe du ministère des cultes et de l'instruction publique qui possède, depuis 1864, une division spéciale pour toutes les affaires se rapportant à cette instruction et pour la haute surveillance des écoles primaires. Le chef de cette division a plus spécialement la surveillance des écoles normales ou séminaires d'instituteurs primaires; celle des écoles primaires est confiée à des inspecteurs spéciaux pour chaque diocèse, à la nomination du ministre.

Les inspecteurs, actuellement (1886) au nombre de quarante-cinq, sont nommés pour cinq ans. Ils exercent l'inspection dans leurs districts respectifs d'après une instruction spéciale, émanant du ministre. Aux termes de cette instruction, les inspecteurs doivent suivre attentivement la marche des écoles primaires, visiter personnellement les écoles de leur district, prendre connaissance de leur état et de leurs besoins; partout où ils constatent des modifications à faire, ils sont tenus de les signaler et de les proposer à la commission d'éducation du ressort et au consistoire du diocèse. En dernier lieu, ils ont à surveiller l'enseignement et à donner aux instituteurs les directions et les conseils qu'ils jugent nécessaires sur la méthode, etc. Chaque année l'inspecteur transmet un rapport succinct de son activité au consistoire du diocèse auquel ressortit son district, et à l'issue de sa période d'inspection il envoie au ministre un rapport général, qui doit contenir en outre un aperçu complet de l'état de l'instruction scolaire dans le district. Les rapports, publiés par le ministère, sont distribués aux commissions d'éducation et aux consistoires. Ces diverses autorités ont alors à prendre, en harmonie avec les circonstances locales, les mesures que peuvent comporter les appréciations et les projets contenus dans les rapports.

Les plus grandes villes (Stockholm, Gothembourg, Malmœ, Norrkœping et Jœnkœping) possèdent des inspecteurs spéciaux pour leurs écoles primaires, nommés et rétribués par elles.

3. *Elèves.* — Chaque commune doit, de concert avec la commission d'éducation, fixer l'âge auquel l'instruction de l'école doit commencer, la loi prescrivant seulement à cet égard que le commencement de l'âge scolaire ne peut être reculé au-delà de la neuvième année. La fréquentation de l'école n'est ajournée jusqu'à la limite légale que dans les régions où les circonstances locales et la rudesse du climat opposent des difficultés à cette fréquentation par les plus jeunes enfants. Dans la règle, elle commence avec la septième année, et dure jusqu'à la quatorzième inclusivement.

L'instruction est obligatoire pour tous les enfants qui se trouvent dans l'âge scolaire. Tous ceux donc qui ne fréquentent pas des écoles privées, ou qui ne reçoivent pas leur instruction à domicile avec l'autorisation de la commission d'éducation, sont tenus de se rendre aux écoles publiques. Les enfants des deux catégories précitées subissent, au commencement de chaque trimestre, un examen devant la commission, qui juge si elle peut continuer à les dispenser de la fréquentation de l'école publique.

Les enfants que leurs parents naturels ou adoptifs ne peuvent habiller ou entretenir pendant leur âge scolaire, le sont aux frais de l'assistance publique de la paroisse. Quand les parents refusent opiniâtrément d'envoyer leurs enfants à l'école, ils peuvent être condamnés, après avertissement préalable, à payer l'entretien de leurs enfants chez d'autres personnes.

A la fin de l'année 1884, le nombre total des enfants d'âge scolaire (de sept à quatorze ans inclusivement) était de 733 329, chiffre qui se répartit de la manière suivante :

Enseignés dans leurs districts scolaires :		
dans les écoles primaires fixes........	280 557	616 230
— — ambulantes	75 894	
— — inférieures fixes....	23 686	
— — — ambulantes....	25 431	
— petites écoles fixes	99 968	
— — ambulantes....	99 807	
Enseignés dans des établissements d'instruction primaire en dehors de leurs districts scolaires.....................	10 887	
Enseignés dans les écoles primaires supérieures...		240
— — publiques secondaires et spéciales.		11 612
— — privées........................		18 786
— à domicile..........................		41 725
Nombre total des enseignés............		688 593
Élèves déjà sortis des écoles primaires après examen..................................		20 228
Empêchés de fréquenter l'école pour maladies ou infirmités naturelles........	3 504	15 143
Empêchés pour d'autres causes.........	11 639	
Enfants sur lesquels aucun renseignement n'a été fourni................................		9 365
Total.........		733 329

Dans ce chiffre, les garçons entrent pour 373 123, et les filles pour 360 205.

En faisant entrer en ligne de compte les enfants au-dessous et au-dessus de l'âge scolaire, le nombre des élèves des écoles primaires supérieures était de 344, et celui des élèves des écoles primaires ordinaires et inférieures et des petites écoles était de 666 941.

Le nombre total des enfants d'âge scolaire qui suivaient un enseignement quelconque s'élevant à 688 593, et celui des enfants de cet âge qui, après examen, avaient déjà quitté les écoles primaires, étant de 20 228, on obtient le nombre de 708 821, c'est-à-dire 96.7 0/0 des enfants de cet âge, comme chiffre indiquant le nombre des enfants d'âge scolaire qui recevaient ou avaient reçu quelque enseignement.

Quant aux enfants qui, pour diverses raisons, n'avaient pas reçu d'enseignement pendant l'année, les rapports des commissions scolaires n'indiquent pas si, dans les années précédentes, ils avaient suivi l'école ou reçu un enseignement quelconque ; mais l'on peut admettre en règle générale qu'aucun enfant jouissant de ses facultés corporelles et intellectuelles n'est absolument privé d'enseignement pendant l'âge scolaire, qu'il apprend tout au moins à lire, et reçoit en outre quelques connaissances dans l'écriture et le calcul.

4. *Organisation des écoles.* — L'enseignement des écoles primaires dure, dans la règle, huit mois par année. Dans quelques endroits il est de neuf et même de dix mois. La répartition de ce temps, qui est du ressort des commissions scolaires, varie beaucoup avec les localités. D'ordinaire l'enseignement a lieu quotidiennement ; dans quelques endroits, il a lieu seulement cinq jours par semaine ; c'est principalement le cas des écoles ambulantes, dans lesquelles le sixième jour est affecté à l'examen des enfants des districts où pour le moment l'école n'est pas tenue. L'enseignement journalier dure cinq à six heures. Dans certaines écoles, l'enseignement ne se donne que le matin, mais il est en général réparti entre le matin et l'après-midi.

Il est supposé qu'ordinairement les élèves passeront deux ans dans la petite école, et puis quatre ans dans l'école primaire proprement dite. Dans les villes, principalement les plus grandes, le système est organisé d'une manière très complète, chaque classe annuelle étant sous la direction d'un instituteur spécial ; mais à la campagne l'école n'a ordinairement qu'un seul instituteur, qui alors instruit les classes successivement, pendant que les autres sont occupées à d'autres exercices.

Le ministère de l'instruction publique a publié un plan d'études normal, donnant, pour les différentes catégories d'écoles primaires, des indications quant à la méthode, les cours et la distribution des heures.

Les matières d'enseignement dans les écoles primaires sont les suivantes : religion, langue suédoise, calcul et géométrie, géographie et histoire, histoire naturelle, dessin, chant et gymnastique, et aussi horticulture et arboriculture, partout où il y a des jardins scolaires. En outre les écoles primaires donnent le plus souvent un enseignement manuel.

De ces matières, le programme des petites écoles ne comprend que les premiers éléments de la religion, la langue suédoise, le calcul, le dessin, le chant et la gymnastique, ainsi que des exercices de pensée et d'intuition.

Dans les différentes écoles primaires, la répartition des leçons varie beaucoup selon les circonstances. Pour les écoles primaires fixes ayant des instituteurs spéciaux pour les différentes classes, le plan normal indique les nombres suivants d'heures d'enseignement par semaine :

Matières d'enseignement	Petites écoles		Écoles primaires			
	ANNÉES					
	1e	2e	1e	2e	3e	4e
Catéchisme	3	3	3	3	3	3
Histoire biblique..	3	3	2	2	2	2
Lecture.........	6	6	6	5	4 1/2	4
Orthographe......	«	»	2 1/2	2	2	2
Calligraphie......	6	4	2 1/2	2	1 1/2	1
Géographie	«	«	2	2	2	1
Histoire.........	«	«	«	«	2	2
Histoire naturelle.	«	«	«	2	2	2
Exercices de pensée et d'intuition ...	1 1/2	1 1/2	«	«	«	«
Calcul	3 1/2	3 1/2	4	4	3	3
Géométrie......	«	«	»	«	«	2
Dessin	«	2	2	2	2	2
Chant...........	1	1	2	2	2	2
Gymnastique	«	«	2	2	2	2
Total........	24	24	28	28	28	28

Il n'est pas permis aux enfants de cesser de fréquenter l'école avant d'avoir acquis des connaissances suffisantes dans les matières ci-dessus mentionnées. Les élèves qui veulent quitter l'école sont soumis à un examen de sortie en présence du président ou de quelque autre membre de la commission d'éducation.

Les enfants que leur pauvreté empêche de profiter de l'enseignement scolaire pendant toute la durée de temps prescrite, ou ceux qui manquent des aptitudes nécessaires pour acquérir la somme entière des connaissances que comporte l'enseignement, peuvent être autorisés par la commission d'éducation à quitter l'école à condition de posséder le minimum suivant de connaissances : habileté suffisante dans la lecture, connaissances religieuses permettant de prendre part à l'instruction des catéchumènes, habileté suffisante dans l'écriture comme aussi dans le calcul des quatre règles simples, et pratique du chant religieux, sauf pour les élèves manquant de dispositions musicales.

Pour les élèves de l'école primaire qui ont passé leur examen de sortie, il y a dans certaines écoles une classe, dite *école de continuation*, dans laquelle ils peuvent encore se perfectionner, et dont les bases générales sont les suivantes : La fréquentation de cette école n'est accordée qu'aux enfants qui ont suivi avec de bonnes notes les cours inférieurs de l'école primaire. L'enseignement annuel doit être de six semaines au moins à la campagne, avec trente heures de leçons par semaine, et dans les villes, où le temps le plus convenable pour cet enseignement est le soir, du

nombre d'heures correspondant au temps fixé ci-dessus. Les matières enseignées sont la religion, la langue maternelle, de préférence combinée avec des exercices de composition, l'arithmétique et la géométrie, en ayant égard à leur application pratique, le dessin, et, si le temps le permet, l'histoire de la Suède et l'histoire naturelle. Dans les écoles de la campagne, on s'occupe surtout des branches de cette dernière science qui sont d'une importance pratique pour l'agriculture.

Les *écoles primaires supérieures* ont en général le même programme d'études que les écoles primaires proprement dites, sauf que les cours reçoivent une extension plus grande.

Pour les *sourds-muets* et les *aveugles* il existe plusieurs écoles, dont les frais sont principalement à la charge de l'État. Près de Stockholm il y a un grand institut de sourds-muets, et dans la capitale même un institut pour les aveugles.

Il existe dans plusieurs localités, surtout dans les villes, des *écoles industrielles* pour les garçons, et la plupart des écoles de filles fournissent à leurs élèves l'occasion de s'exercer dans les ouvrages à l'aiguille. Quelques grandes villes possèdent en outre des écoles spéciales dites écoles de ménagères, dans lesquelles les jeunes filles sont initiées aux travaux domestiques les plus usuels, comme la confection du pain, le lessivage, le repassage, etc.

Dans la plupart des provinces, il a été établi des écoles pour les jeunes hommes et les jeunes filles appartenant à la classe agricole, qui ont dépassé depuis longtemps l'âge scolaire. Le but de ces écoles, qui portent le nom de *hautes écoles populaires*, est d'augmenter la somme des connaissances acquises aux écoles primaires, et d'y ajouter les connaissances d'application générales qui présentent une utilité toute particulière à l'entrée dans la vie pratique. En 1884 il y avait 24 institutions de cette catégorie, dont 17 pour les hommes et 7 pour les hommes et les femmes, ceux-là recevant l'enseignement pendant l'hiver, celles-ci pendant l'été. Le nombre total des élèves, en 1884, était de 911, dont 694 hommes et 217 femmes.

Dans les dernières années, des *instituts pour ouvriers*, que l'on peut regarder comme une espèce de hautes écoles populaires appropriées aux besoins des habitants des villes, ont été établis dans quelques-unes des villes les plus importantes.

On s'est beaucoup occupé, depuis quelques années, de l'enseignement du travail manuel, devant préparer à l'industrie domestique (*slöjd*). La diète a voté à cet effet un crédit dont l'emploi est réglé par une ordonnance royale de 1877 : elle prescrit que cet enseignement doit avoir en vue de donner aux élèves, non pas de l'habileté dans un métier spécial, mais de la dextérité manuelle et la capacité d'employer les outils les plus ordinaires, en premier lieu ceux du menuisier, mais aussi, quand les circonstances le permettent, ceux du tourneur, ceux du sculpteur en bois et ceux du forgeron. En 1884, les subventions de l'État pour l'enseignement du travail manuel s'élevaient à 43 433 couronnes (environ 60 800 francs), réparties entre 584 écoles primaires où cet enseignement est donné. Une école normale de travail manuel a été fondée par des particuliers, à Nääs, près de Gothembourg. La durée d'un cours complet y est de 6 semaines. L'école a attiré l'attention des pays étrangers, et elle compte presque toujours des étrangers parmi ses élèves. Pour d'autres détails sur cette question, V. *Manuel (Travail)*, p. 1819.

5. *Corps enseignant.* — Le tableau suivant donne le nombre des instituteurs et des institutrices aux écoles primaires en 1884 :

	Instituteurs	Institutrices	Total
Écoles primaires supérieures....	15	«	15
Écoles primaires proprement dites.	4 128	1 157	5 285
Écoles primaires inférieures.....	265	780	1 045
Petites écoles..................	511	4 568	5 079
Total..................	4 919	6 505	11 424
Maîtres d'arts ou de métiers.....	297	327	624
Total..................	5 216	6 832	12 048

Les instituteurs des écoles primaires supérieures ont un traitement d'environ 1 500 couronnes, ce qui fait environ 2000 francs (1 couronne = 1fr,40.) En outre, ils ont le logement et le chauffage gratuits.

Le minimum des traitements des instituteurs et des institutrices ordinaires des écoles primaires proprement dites est fixé à 600 couronnes (840 fr.). En outre, l'instituteur ou l'institutrice reçoit du district une habitation convenable et la quantité nécessaire de bois de chauffage, ainsi que du fourrage pour une vache ou, en compensation, le prix d'au moins 8,24 hectolitres de céréales. Enfin l'instituteur ou l'institutrice doit, si possible, recevoir pour son propre usage une parcelle de terrain pour la culture des pommes de terre.

Dans bien des localités, cependant, les traitements sont fort au-dessus du minimum légal, et dans les grandes villes il y a des instituteurs primaires dont les traitements sont de 1 400 à 1 800 couronnes (1 960 à 2 520 francs) et même de 1800 à 2200 couronnes (2520 à 3 880 francs). Dans ces derniers cas toutefois, les instituteurs n'ont ni logement gratuit ni autres avantages.

Les instituteurs auxiliaires attachés aux écoles primaires sont ordinairement payés par la commune en vertu d'une entente spéciale entre les parties. C'est aussi en général le cas des maîtres des petites écoles.

Une ordonnance royale impose aux communes l'obligation de participer, pour chaque poste d'instituteur d'école primaire supérieure ou ordinaire, à une caisse de pensions spécialement fondée en faveur des instituteurs primaires. Le chiffre de la participation varie entre 600 couronnes au minimum et 1000 couronnes au maximum ; et la cotisation annuelle, qui n'est pas à la charge des instituteurs, mais des communes, est fixée à 5 0/0 du montant de ce chiffre.

La totalité de la pension, qui s'élève à 75 0/0 du montant de la participation, est accordée à tout instituteur et institutrice ayant l'âge de 55 ans et possédant trente années de services, ou à celui qui, frappé d'une maladie incurable, compte 85 ans d'âge et de services combinés. Il peut être, dans certains cas prévus, accordé une pension inférieure, fixée d'après une proportion déterminée.

6. *Écoles normales d'instituteurs et d'institutrices d'écoles primaires.* — Pour la formation des instituteurs et des institutrices des écoles primaires proprement dites, il existe 12 écoles normales (séminaires), dont 7 pour instituteurs et 5 pour institutrices. Ces écoles ont quatre classes d'une année chacune. Les matières enseignées et le nombre d'heures qui leur est affecté par semaine sont indiqués dans le tableau suivant :

Matières enseignées	1re année	2e année	3e annnée	4e année
Religion..................	6	6	5	3
Langue suédoise,..........	6	6	5	4
Arithmétique et géométrie....	4	4	4	2
Histoire et géographie..	4	4	4	2
Histoire naturelle..........	3	3	3	2
Pédagogie et méthodique....	«	«	3	5
Calligraphie..............	3	2	1	«
Dessin..................	2	2	2	2
Musique instrumentale et chant.	3	3	3	3
Gymnastique et exercices milit.	3	3	2	2
Horticulture et arboriculture...	«	1	1	1
Exercices pratiques d'enseignement..............	«	«	6	16
Total	34	34	39	42

Dans les écoles normales de femmes il y a des classes spéciales pour la formation de bonnes institutrices de petites écoles. L'État a aussi créé une école normale pour la formation des instituteurs et des institutrices des petites écoles finnoises es une pour ceux des écoles laponnes.

Les conseils généraux des gouvernements, ainsi que des particuliers, ont en outre fondé, dans diverses localités, des institutions ayant pour objet la formation de bonnes institutrices de petites écoles.

6. *Dépenses de l'enseignement primaire.* — Les dépenses de l'instruction primaire sont à la charge des communes, qui y pourvoient, s'il n'y a pas d'autres ressources disponibles, au moyen d'un impôt assis sur les mêmes bases que les autres contributions communales ; les districts scolaires peuvent aussi imposer une taxe personnelle dont le montant annuel ne doit pas dépasser 50 œre (70 centimes) par contribuable.

Les communes reçoivent, à des conditions déterminées, des subventions de l'État pour leur aider à couvrir les frais de leurs écoles primaires. Ces subventions, qui portent principalement sur les traitements des instituteurs, sont au maximum de 1200 couronnes (1680 francs) pour les écoles primaires supérieures, de 466 2/3 couronnes (653 francs) pour les écoles primaires avec instituteur ou institutrice brevetés jouissant d'un traitement entier et enseignant huit mois par an, et enfin de 150 couronnes (210 francs) pour toutes les autres catégories d'instituteurs et d'institutrices.

L'État accorde en outre des subventions spéciales aux communes pauvres, et facilite l'achat du matériel scolaire en faisant fabriquer lui-même ce matériel et en le cédant à prix réduit aux écoles.

Les dépenses des écoles normales d'instituteurs et celles de l'inspection des écoles primaires sont entièrement à la charge de l'État, qui a donné en outre une somme ronde pour la fondation de la caisse des pensions des instituteurs primaires, et qui contribue encore chaque année à cette caisse.

Les dépenses de l'instruction primaire ont comporté, en 1884 : salaires des instituteurs et des institutrices, 7 550 230 couronnes (dont, en subventions de l'Etat, 3 018 948 couronnes); locaux et mobilier, 1 831 477 couronnes ; matériel d'enseignement, 252 203 couronnes; besoins divers, 1 386 731 couronnes ; total : 11 020 841 couronnes (environ 15 400 000 francs).

Cette somme ne comprend pas les dépenses des conseils généraux pour la préparation des instituteurs des petites écoles, ni les diverses prestations en nature fournies par les communes. En outre, les dépenses de l'État n'y entrent que pour les sommes qui regardent directement les écoles primaires supérieures ordinaires et inférieures, ainsi que les petites écoles.

Les allocations de l'État en faveur de l'instruction primaire figurent au budget de 1886 pour une somme totale de 3 891 725 couronnes (environ 5 458 000 francs), répartie comme il suit :

Écoles normales	346 825
Bourses aux élèves des écoles normales	75 000
Inspection des écoles primaires	95 000
Matériel d'enseignement	15 000
Subventions pour les écoles primaire supérieures	20 000
Subventions pour l'instruction primaire de la population finnoise dans le nord du pays	12 000
Subventions pour le salaire des instituteurs des écoles primaires et des petites écoles	2 880 000
Subventions en faveur des hautes écoles populaires	55 000
Subventions aux instituts pour ouvriers	15 000
Écoles de continuation	30 000
Enseignement industriel	25 000
Enseignement des sourds-muets et des aveugles	332 900
Total	3 891 725

III. Enseignement secondaire et supérieur. — Les *écoles secondaires publiques* sont entretenues par l'État. Elles se ressemblent toutes en ceci, que l'enseignement et les exercices pratiques y ont lieu d'après le même plan et sur les mêmes principes. Les classes sont au nombre de neuf, comportant chacune un cours d'une année. Dans les trois classes inférieures sont enseignées les matières suivantes : la religion, la langue suédoise, la langue allemande, les mathématiques, les sciences naturelles, l'histoire et la géographie, la calligraphie et le dessin, le chant et la gymnastique. Ces matières sont continuées dans les classes suivantes, mais à partir de la quatrième classe (d'en bas) commence une bifurcation entre la section des lettres ou section classique et la section des sciences ou section réale. La section classique a le latin pour matière principale, la section réale les mathématiques, auxquelles, dans cette section, sont affectées un plus grand nombre d'heures, ainsi qu'aux langues modernes et aux sciences naturelles. Dans la section réale, l'anglais commence dans la cinquième classe. Dans la section classique, les élèves ont, à l'entrée dans la sixième classe, le choix entre le grec et l'anglais ; pour ceux qui ont choisi la langue grecque, un cours facultatif de langue anglaise est donné pendant les deux dernières années du cours scolaire. Dans les deux sections, la langue allemande cesse d'être enseignée à la fin de la septième année. Dans la section classique, il en est de même de l'histoire naturelle. La physique, et dans la section réale aussi la chimie, sont enseignées pendant les quatre dernières années, la propédeutique philosophique pendant les deux dernières années.

Le nombre des écoles secondaires de l'État s'élève à 78. Cependant, toutes ces écoles ne sont pas complètes. Il y en a seulement 35 qui contiennent les 9 classes ; 23 n'en ont que 5, et 19 n'en ont que 3.

Outre ces écoles secondaires, l'Etat entretient une espèce d'écoles dites *pédagogies*, que l'on peut regarder comme des écoles secondaires à deux classes ou à une seule classe. Il y en a 9 à deux classes et 9 à une classe.

Au commencement du trimestre d'automne 1885, le nombre des élèves des écoles secondaires s'élevait à 14 278, et celui des élèves des pédagogies à 339.

Le système de l'internat est totalement inconnu dans les écoles secondaires de la Suède. Les élèves habitent chez leurs parents, ou sont placés en pension chez des particuliers. Par suite, la surveillance des élèves en dehors de l'école est laissée aux parents ou aux familles chez lesquelles ils demeurent.

L'enseignement dans les écoles secondaires de l'Etat, de même que dans les écoles primaires, est entièrement gratuit.

Le total des sommes portées en faveur de l'instruction secondaire au budget de 1886 s'élève à 3 249 569 couronnes (environ 4 550 000 francs) pour les écoles secondaires proprement dites, et à 77 637 couronnes (environ 109 000 francs) pour les pédagogies.

Toutes les institutions d'enseignement secondaire mentionnées ci-dessus sont exclusivement consacrées à l'instruction des garçons. Pour celle des jeunes filles, il n'existe, outre les écoles primaires, les écoles normales d'institutrices primaires et quelques écoles spéciales (d'industrie, de musique, de dessin et de gymnastique) à l'usage des deux sexes, qu'un seul établissement complet entretenu par l'État : l'*école normale supérieure d'institutrices*, dans laquelle une instruction gratuite est donnée aux élèves. Cet école reçoit du budget une allocation annuelle de 46 500 couronnes (environ 65 000 francs).

La plupart des villes possèdent une ou plusieurs *écoles privées de jeunes filles*, donnant à leurs élèves une instruction supérieure à celle des écoles primaires, et répondant plus ou moins aux écoles secondaires, inférieures ou complètes, de l'Etat pour les garçons. Plusieurs écoles de jeunes filles jouissent de subventions plus ou moins élevées des communes dans le ressort desquelles elles sont situées. L'Etat alloue à cette catégorie d'écoles une subvention de 70 000 couronnes (98 000 francs) par an. Les écoles de jeunes filles tirent toutefois la majeure partie de leurs revenus des rétributions payées par les élèves, qui varient, selon les localités et les classes, de 50 à 300 couronnes par an, soit de 70 à 420 francs.

D'ailleurs il y a aussi un petit nombre d'*écoles secondaires privées* pour garçons. A quelques-unes de ces écoles, ainsi qu'à deux des écoles secondaires privées pour jeunes filles, l'Etat a donné l'autorisation de faire subir à leurs élèves l'examen de sortie, avec le droit d'admission à l'université, aux mêmes conditions que les écoles secondaires publiques.

En 1885, le nombre des élèves qui, aux écoles de l'Etat et aux écoles privées, ont passé cet examen de sortie, a été de 831, dont 10 jeunes filles.

L'enseignement supérieur est donné aux deux *universités* de l'Etat, à Upsal et à Lund, dont la première avait, au trimestre d'automne 1885, 1821 élèves, et la seconde, à la même époque, 827 élèves. L'Etat a aussi établi, à Stockholm, sous le nom d'*institut médico-chirurgical Carolin*, une faculté de médecine, dont les cours sont suivis par environ 300 étudiants. L'allocation budgétaire en faveur des deux universités et de l'institut Carolin a été fixée, pour l'année 1886, à 879 536 couronnes (environ 1 230 000 francs). Les universités elles-mêmes sont très riches, particulièrement celle d'Upsal.

A Stockholm, une *université libre* vient d'entrer en activité.

Pour l'*instruction technique* il y a les écoles techniques du dimanche et du soir, l'école technique de Stockholm, les écoles techniques élémentaires, les écoles inférieures des mines, l'institut technique Chalmers, à Gothembourg, et l'école polytechnique, à Stockholm. Le montant total des allocations de l'Etat en faveur des écoles techniques s'élève, en 1886, à 395 400 couronnes (environ 554 000 francs). L'Etat fournit en outre un certain nombre de subventions spéciales sous divers titres, tels que : encouragement de l'industrie domestique (*slöjd*), honoraires des instructeurs enseignant cette branche, expositions industrielles, musée de la société suédoise des arts et des métiers à Stockholm, et bourses de voyage à des ouvriers de fabriques et de métier.

Pour l'*enseignement spécial*, il y a un grand nombre d'écoles de différentes espèces. Nous signalons principalement l'école de l'Académie royale des beaux-arts, le conservatoire de musique et l'institut central de gymnastique.

A consulter. — *Författningar rörande folkskolelärareseminarier och folkskolor m. m.*, utg. af A. Ph. Bruhn, Stockholm, 1883. — *Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor*, Stockholm, 1883. — *Samling af författninger m. m., rörande allmänna läroverken och pedagogierna*, utg. af Alfred Zimmerman och A. F. Stjerstedt, Stockholm, 1879. — *Svenska undervisningsväsendets historia*, af A. G. Hollander. Upsal, 1884. — *Bidrag till svenska skollagstiftningens historia*, af H. Hernlund. Stockholm, 1882.

[Erik Lundberg.]

SUISSE. — **I. Résumé historique.** — Comme la Suisse, à l'exception de la courte période comprise entre 1798 et 1803 (époque de la République helvétique), a toujours formé une confédération d'Etats autonomes, dans chacun desquels l'instruction possède, de nos jours encore, une organisation particulière, l'histoire de l'éducation et de l'école primaire en Suisse semble, au premier abord, devoir se composer d'une série de monographies. Mais, d'autre part, le développement de la civilisation a présenté sensiblement les mêmes phases dans les régions diverses dont l'union a constitué la Suisse actuelle; il est donc possible — et ce parti nous semble préférable, surtout pour les périodes anciennes, — de tracer de chaque époque un tableau d'ensemble dont les traits généraux sont applicables à tout le territoire; nous y ferons entrer ce qu'offrent d'essentiel les particularités de l'histoire de tel ou tel canton.

1. *Le moyen âge.* — En Suisse comme partout ailleurs, les écoles au moyen âge furent instituées par l'Église et servirent presque exclusivement au recrutement du clergé on ne commence à trouver des écoles laïques, creees en vue de la société civile, que vers la fin de cette période historique.

Parmi les écoles ecclésiastiques qui florirent au moyen-âge, il faut citer celles des monastères de Saint-Gall, de Reichenau, d'Einsiedeln et d'Engelberg dans la Suisse allemande, de Saint-Maurice (Valais), de Moutier-Grandval et de Sainte-Ursanne (Jura bernois) et de Romainmôtiers (Vaud), dans l'Helvétie burgonde; celles aussi des chapitres de Genève, de Lausanne, de Coire. L'école du chapitre du *Grossmünster* de Zurich remonte, selon la tradition, jusqu'à Charlemagne ; au XIIe siècle, à la suite d'une réforme, elle parait s'être considérablement améliorée. Les récits du moine de Reichenau Walafried Strabo (mort en 849) fournissent d'amples renseignements sur ce que pouvait être la vie intellectuelle d'un monastère à l'époque carlovingienne; un siècle plus tard, un autre moine de la même abbaye, Hermann le Paralytique, se livrait à l'étude de l'arabe. Le monastère de Saint-Gall fut aux Xe et XIe siècles le principal foyer du savoir pour l'Allemagne du sud.

Les luttes dévastatrices qui accompagnèrent, au XIIIe siècle, la ruine du pouvoir impérial, furent également funestes à la culture ecclésiastique : en 1298, il ne se trouvait qu'un petit nombre de moines de Saint-Gall capables d'apposer leur signature au bas d'un parchemin; et bientôt se montrent ailleurs aussi les mêmes symptômes d'ignorance : les prêtres instruits sont rares, et fréquemment persécutés, comme Félix Hemmerlin (1389-1460), prévôt à Soleure, puis chanoine à Zurich. Les ordres des dominicains et des franciscains, créés au XIIIe siècle, ne firent pas beaucoup pour améliorer cet état de choses.

A partir du commencement du XIIIe siècle on voit surgir graduellement dans les villes des écoles, soit comme annexes de l'église paroissiale, soit comme création de maîtres particuliers qui s'établissaient dans la cité et y recevaient, outre la rétribution de leurs élèves, un salaire payé par l'autorité municipale. Un almanach zuricois de 1508 contient une pièce de vers dont l'auteur exprime le désir de voir tous les enfants fréquenter l'école de l'âge de six ans à celui de douze, pour y apprendre à lire et à écrire, l'apprentissage d'un métier ne devant commencer qu'après l'achèvement de la période scolaire. Mais en dehors des villes, la seule instruction qui paraisse avoir été donnée aux enfants était un enseignement religieux des plus sommaires.

Un fait important pour le développement de la culture intellectuelle fut la fondation de l'université de Bâle (1460), que le pape Pie II autorisa en souvenir des années qu'il avait passées dans cette ville lors du concile. Le concours de savants que cette fondation réunit à Bâle (entre autres Erasme) eut pour résultat que l'art de l'imprimerie s'y

établit plus tôt qu'ailleurs et y devint rapidement florissant (dès 1470 le conseil de Bâle dut intervenir dans une querelle entre maîtres et compagnons imprimeurs), tandis que Zurich ne posséda probablement pas d'imprimerie avant le XVIe siècle.

2. *L'époque de l'ancienne Confédération des treize cantons* (1513-1798). — Peu d'années seulement après qu'Appenzell eut été reçu dans la ligue helvétique comme treizième et dernier canton (1513) éclata la scission religieuse (Réformation), qui eut pour le développement politique et social de la Suisse des conséquences d'une portée considérable. Dans le domaine de l'éducation, ces conséquences ne furent pas de moindre importance. Plus encore que Luther, Zwingli*et Calvin s'attachèrent à développer et à améliorer le haut enseignement : chacun d'eux fonda, à Zurich et à Genève, une académie ; et Zwingli chercha en outre, quoique sans résultats durables, à répandre la connaissance des lettres latines même en dehors des villes. D'autre part, ayant créé la scission sur le terrain des croyances, la Réformation dut se préoccuper d'instruire le peuple de sa doctrine religieuse : à cet enseignement religieux donné à la jeunesse fut associé celui de la lecture et de l'écriture; et l'Eglise catholique reconnut bientôt de son côté la nécessité de ne pas rester en arrière sur ce terrain. Ainsi naquit l'école ecclésiastique, créée pour servir les intérêts de l'Eglise (réformée ou catholique), dirigée par l'Église et entretenue par elle, et où l'enseignement, à l'origine, était le plus souvent donné par un personnel ecclésiastique; c'est seulement vers le milieu du XVIIIe siècle que, dans les régions les plus éclairées du pays, le personnel laïque commença à l'emporter, et que le maître d'école (*Schulmeister*) prit dans la classe la place qu'avait d'abord occupée l'ecclésiastique. L'école primaire prospéra surtout dans les cantons urbains protestants (Zurich, Berne, Bâle) et dans les petits cantons démocratiques; elle fit peu de progrès dans les cantons urbains catholiques (Lucerne, Fribourg, Soleure); elle n'eut qu'une existence précaire dans ceux des bailliages communs où Zurich et Berne ne possédaient pas l'influence prépondérante. Mais même dans les cantons les plus avancés elle resta, en dehors des villes, limitée aux mois d'hiver et sans organisation méthodique; l'instituteur était ordinairement pris dans la commune même, sans aucune préparation professionnelle, ne possédant en général qu'une instruction rudimentaire, réduit, pour son entretien, à exercer en même temps un métier, souvent payé plus mal que le berger, et, dans son enseignement, dépendant du pasteur ou du curé. Bien peu de communes possédaient une maison d'école, ou même une salle de classe qui ne servît pas en même temps d'habitation à la famille du maître; la fréquentation obligatoire n'existait que dans un petit nombre de localités, et là même où elle était introduite il n'était pas possible de la réaliser complètement, faute d'un personnel enseignant et de locaux suffisants. Vers la fin du XVIIIe siècle, les hommes éclairés qui cherchèrent à introduire dans l'État et l'Église un esprit nouveau s'efforcèrent aussi d'améliorer l'éducation populaire ; des fonctionnaires comme le bailli Tscharner, des ecclésiastiques, mirent leur honneur à réformer les écoles ; quelques couvents (Saint-Urbain, Kreuzlingen) s'occupèrent de la préparation des instituteurs, ou fondèrent des instituts d'éducation (Bellelay) ; de nouveaux règlements scolaires furent promulgués ; des particuliers intervinrent financièrement en faveur des écoles et des instituteurs. C'est au milieu de ce mouvement réformiste que le contre-coup de la Révolution française vint atteindre la Suisse. La vieille Confédération fut remplacée par la République helvétique une et indivisible, et le gouvernement du nouvel État se trouva aux mains de ceux qui depuis des années déjà travaillaient au développement de l'instruction publique.

3. *La République helvétique.* (1798-1803). — Au milieu d'une crise effroyable, tandis que les armées étrangères se livraient bataille sur le sol de l'Helvétie, que la dévastation et la famine désolaient le pays, que les partis déchaînaient la guerre civile, et que d'incessantes révolutions intérieures se succédaient rapidement, il s'agissait de jeter en Suisse les fondements d'une constitution unitaire. Une partie essentielle du nouvel ordre de choses à créer était une organisation uniforme de l'enseignement public. C'était au « ministère des arts et des sciences » qu'incombait cette tâche. Le Directoire helvétique confia d'abord ce département, en mai 1798, à Albert Stapfer * de Brugg, professeur de théologie à Berne ; et lorsque celui-ci dut échanger ce poste, en octobre 1800, contre celui de représentant de la Suisse à Paris, il eut pour successeur le chanoine Melchior Mohr de Lucerne, qui continua l'œuvre de Stapfer dans le même esprit. On ne peut mieux caractériser le sentiment qui anima ces deux hommes que par cette parole de Stapfer lui-même : « Nous devons prouver au monde que notre révolution a été profitable à l'amélioration morale et intellectuelle de l'homme. »

Stapfer pensait qu'il fallait avant tout s'occuper de l'école primaire, et le Directoire helvétique partagea son avis. En conséquence, un projet de loi sur les « écoles élémentaires » (*untere Bürger-Schulen*) fut présenté le 18 novembre 1798 par le Directoire aux Conseils législatifs, qui n'eurent pas le temps de le discuter. Stapfer rédigea un questionnaire qui fut envoyé à tous les instituteurs, et qui demandait des renseignements détaillés sur les écoles; les réponses à ce questionnaire, qui sont conservées dans les archives helvétiques, offrent aujourd'hui encore une mine inépuisable de renseignements pour l'étude des questions scolaires à cette époque. Dans chaque canton fut installé un Conseil d'éducation, et chaque district eut un inspecteur des écoles; les instructions de Stapfer adressées aux Conseils et aux inspecteurs témoignent éloquemment de son zèle pour la cause de l'éducation populaire ainsi que de son esprit pratique. Nombre d'idées dont la réalisation n'a pu être obtenue que de nos jours y sont déjà recommandées : « L'inspecteur doit porter son attention sur la maison d'école, et sur les salles de classe en particulier; il examinera s'il existe des moyens de ventilation, si la disposition des tables et des bancs n'est pas nuisible à la santé des enfants; il s'assurera par exemple que les tables sur lesquelles on écrit sont convenablement éclairées, qu'elles ne sont ni trop hautes ni trop basses, etc... Dans quelques localités, il sera peut-être possible d'associer aux leçons ordinaires des travaux manuels; la femme de l'instituteur pourrait, par exemple, occuper dans une salle voisine à filer, à coudre, à tricoter, ceux des enfants qui viennent d'achever leur leçon dans la classe... On doit indiquer si la maison d'école se trouve au milieu du village, si elle est isolée dans un espace libre, ou si elle est entourée d'autres maisons, si l'accès en est aisé ou difficile. Nous ferons observer ici en passant que l'intention du gouvernement est de donner autant que possible aux édifices destinés à l'enseignement public une apparence agréable. Les impressions que la jeunesse y reçoit, l'emploi qui doit être fait de ces bâtiments lors des fêtes scolaires et civiques, et l'importance qu'il faut attacher à tout ce qui a rapport à l'instruction publique, tout cela rend désirable le choix d'un emplacement propre,

spacieux et bien éclairé. S'il était possible, il serait à propos qu'il y eût à côté de chaque maison d'école un espace libre, en partie couvert, où les enfants puissent jouer après ou entre les leçons. Des dispositions de ce genre rendent l'école plus attrayante, et ajoutent à la gaîté, à la confiance et au bon vouloir des enfants. » Les instructions recommandent aussi les conférences d'instituteurs, tenues sous la présidence de l'inspecteur, et la fondation de bibliothèques de district pour l'instruction des instituteurs.

Stapfer se préoccupa tout particulièrement des moyens de rendre plus sérieuse la préparation professionnelle du personnel enseignant. Il fournit à son secrétaire Fischer les moyens de tenter à Burgdorf un essai d'école normale; après la mort de Fischer, il fit accorder à Pestalozzi*, qu'il avait précédemment placé à la tête de l'orphelinat de Stanz, l'appui nécessaire pour continuer cette tentative. Le gouvernement helvétique, malgré la détresse financière contre laquelle il eut toujours à lutter, donna à l'entreprise de Pestalozzi un appui qui l'honore; il l'aida aussi dans la publication de ses livres élémentaires.

L'« école élémentaire », pour laquelle Stapfer avait élaboré un projet de loi, faisait partie d'un système général d'instruction publique qu'il s'agissait d'organiser. L'école primaire, dont elle constituait le degré élémentaire, gratuite pour les pauvres, devait comprendre dans son programme l'histoire, la géographie, les sciences naturelles, une ou deux langues vivantes, l'hygiène, le droit constitutionnel, etc. ; au-dessus d'elle devaient se placer les *gelehrte Schulen* (gymnases), et une école centrale nationale devait couronner l'édifice de l'enseignement.

Mais le malheur des temps ne permit pas la réalisation de ces projets. Il ne fut pas même possible d'installer partout l'école élémentaire; les Conseils d'éducation et les inspecteurs ne réussirent pas longtemps à se faire écouter, et disparurent de la scène dans la plupart des cantons après une courte existence. Le gouvernement toutefois tint la main avec fermeté à l'exécution de certaines conditions qui formaient un minimum d'exigences : ainsi, en décembre 1800 encore, il prit un arrêté portant que toutes les communes seraient tenues d'entretenir une école au moins pendant l'hiver, de fournir un local approprié, et de payer à l'instituteur un traitement d'au moins 80 francs, et que tous les parents seraient tenus d'envoyer leurs enfants à l'école. Mais ce fut là son dernier acte dans le domaine de l'instruction publique; obligé de lutter pour sa propre existence, il ne trouva plus, dans les années qui suivirent, la force nécessaire pour créer quelque chose de durable. La République helvétique ne put résister aux discordes civiles. Napoléon, s'imposant comme médiateur, rétablit la souveraineté cantonale et la forme fédérative.

4. *L'époque de l'Acte de médiation* (1803-1814). — Les progrès dont la République unitaire avait vainement cherché l'accomplissement par une réforme instantanée, commencèrent à se réaliser petit à petit dans les années suivantes, qui furent relativement plus tranquilles. Antérieurement à 1798, l'État s'en était remis à l'Église pour tout ce qui concernait l'éducation du peuple, et ne croyait point avoir le devoir, ni même le droit, de lever des contributions pour l'entretien des écoles. Désormais, au contraire, l'opinion publique regarde l'éducation comme l'un des objets les plus importants dont l'Etat doive se préoccuper : on retrouve cette déclaration dans le préambule de tous les règlements scolaires promulgués par les nouvelles autorités cantonales d'éducation qu'établit le régime de 1803. Ces autorités sont pour la plupart composées des mêmes hommes qui avaient précédemment donné à Stapfer leur concours dévoué, et qui vont continuer leurs efforts sur le terrain cantonal. Il est vrai que les ressources que l'État croit devoir consacrer à l'amélioration de l'école sont encore bien parcimonieusement mesurées : mais le zèle des particuliers lui vient en aide. Trois hommes, entre autres, éveillent la sollicitude et l'intérêt pour la cause de l'éducation par leur exemple et leur action : Pestalozzi, dont l'institut à Yverdon devint un but de pèlerinage pour les éducateurs du monde entier, et qui fonda en 1808 une « Société suisse d'amis de l'éducation », restée florissante sous sa présidence jusqu'en 1812; Fellenberg*, qui créa à Hofwyl, près de Berne, un ensemble d'établissements d'éducation pour les différentes classes de la société, et qui voyait dans cette fondation le point de départ d'une régénération de l'humanité; et le P. Girard *, de Fribourg, qui dirigeait les écoles de sa ville natale et qui leur consacra pendant vingt années le meilleur de ses forces en échange d'un traitement annuel fixé par lui-même à un louis. Ce que ces trois hommes furent pour l'Europe entière, à laquelle ils ouvrirent des voies nouvelles en pédagogie, d'autres le furent, dans des proportions plus modestes et dans un cercle plus restreint, pour leur ville ou leur canton. Tandis que les écoles publiques ne progressèrent que lentement, on vit s'ouvrir en grand nombre des instituts particuliers, qui offraient aux enfants des familles aisées et éclairées une meilleure éducation, et perfectionnaient des méthodes d'enseignement dont l'école primaire devait elle-même bénéficier plus tard.

5. *L'époque de la Restauration* (1814-1830). — Après la chute de Napoléon, l'Acte de médiation fut annulé, et une période de réaction politique commença; mais, dans le domaine de l'éducation, les progrès accomplis restèrent acquis et ne purent être remis en question. La Société suisse d'utilité publique, fondée en 1810, forma le point de réunion des efforts de ceux qui luttaient en faveur du développement de l'instruction publique, comme elle servait d'ailleurs de tribune pour la propagande de toutes les idées de progrès. Les discussions qui y avaient lieu sur les questions d'éducation furent pour les amis de l'enseignement populaire une occasion de se rencontrer et de s'entendre. La demande d'une meilleure préparation des instituteurs y fut formulée entre autres avec une insistance croissante; on espérait arriver à une diffusion générale de l'instruction élémentaire au moyen des procédés de l'enseignement mutuel, que patronnait particulièrement le P. Girard, sans imposer à l'État des charges trop considérables. A partir de l'année du jubilé de la Réformation (1819), la réaction, qu'avait favorisée la misère des années de disette en 1816 et 1817, perd progressivement de sa force. Aux environs de 1830, les gouvernements ne pouvaient plus se dissimuler l'urgence d'accomplir sur le terrain scolaire les progrès indispensables; le Nidwald promulgua en 1829 une nouvelle loi sur les écoles; Lucerne l'imita au commencement de 1830; à Zurich, la réforme de l'organisation scolaire était depuis longtemps l'objet des délibérations des autorités, et les exigences de l'opinion publique en cette matière allaient croissant d'année en année. Sur ces entrefaites, une révolution en France donna de nouveau l'impulsion nécessaire : le mouvement politique qui en résulta emporta toutes les résistances des oligarchies cantonales et ouvrit un large champ au progrès pédagogique. Le contre-coup de la Révolution de 1789 avait détruit en Suisse l'ancien régime et déblayé le terrain pour les idées nouvelles; le contre-coup de la Révolution de juillet 1830 permit la création en Suisse de l'école primaire moderne.

6. *L'établissement du régime démocratique*

(1830-1848). — Le grand changement que les constitutions adoptées par les cantons suisses en 1830 et 1831 apportèrent dans la vie politique du pays, fut la transformation de l'ancien État purement administratif et répressif en un État populaire. De cette nouvelle notion de l'État substituée à l'ancienne, il résulta qu'à l'État incombait la mission de résoudre les problèmes intéressant le progrès intellectuel et social du peuple. Ainsi, la constitution zuricoise du 22 mars 1831 disait, par exemple, à l'article 31 : « Le soin de faire donner à la jeunesse une éducation aussi complète que possible est un devoir pour le peuple et pour ses représentants. L'État doit entretenir et développer dans la mesure du possible les établissements donnant l'instruction tant élémentaire que supérieure. » L'État se chargeant désormais de l'organisation de l'enseignement, il avait le devoir de lui assurer des ressources suffisantes ; et les dépenses de l'école étant supportées par la nation, il devenait possible de tailler dans le vif d'une tout autre manière que par le passé. C'est l'État qui prend dorénavant l'initiative en matière scolaire ; l'action des particuliers et le concours de l'Église perdent l'importance qu'ils avaient autrefois ; et en présence des ressources considérables dont l'école publique transformée va disposer, l'enseignement mutuel n'a plus de raison d'être.

Un autre changement non moins important se produit en même temps. Jusqu'alors on avait conservé de strictes démarcations entre les écoles rurales et les écoles urbaines, entre les écoles dites populaires et les écoles dites savantes ; chacune de ces catégories d'établissements avait ses règlements particuliers. Les mouvements démocratiques de 1830 et 1831 firent tomber les barrières qui séparaient les villes des campagnes ; les anciennes dénominations scolaires, fondées sur la séparation des classes (écoles de la campagne ; écoles des bourgeois, écoles des domiciliés, écoles des pauvres, dans les villes), firent place à la notion de l'école primaire unique, de l'école de tous ; et en même temps se fit sentir le besoin de rapprocher et de mettre en communication entre eux les divers degrés de l'enseignement, de l'école primaire jusqu'à l'université, de manière à en former un organisme unique et bien coordonné.

Ne pouvant pas retracer ici l'histoire des efforts accomplis de 1830 à 1848 dans chacun des vingt-deux cantons, nous choisirons comme type le canton de Zurich, qui a d'ailleurs généralement servi de modèle dans la Suisse allemande au point de vue de l'organisation scolaire.

Après la journée d'Uster (22 novembre 1830), qui fut le point de départ de la revision de la constitution zuricoise dans un sens démocratique, les libéraux, tant de la ville que de la campagne, s'unirent pour la réforme de l'instruction publique : les premiers, en donnant leur concours à une réorganisation radicale de l'école primaire ; les seconds, en s'associant à la réalisation de l'idéal rêvé par la ville de Zwingli, la fondation d'une université. A la tête des autorités de l'instruction publique se trouvait le bourgmestre Hirzel, qui, bien que bourgeois de Zurich, était aussi l'homme de confiance des campagnards, et qui avant 1830 avait été l'un de ceux qui avaient le plus vivement réclamé la réforme des écoles rurales ; l'organisation du haut enseignement, y compris l'université fondée en 1833, fut principalement l'œuvre du professeur J.-C. Orelli ; l'organisation de l'école primaire, y compris l'éducation professionnelle des instituteurs au moyen du séminaire ouvert à Küssnach en 1832, est celle de Thomas Scherr*, qui échangea la direction de l'institut des sourds-muets de Zurich contre celle du séminaire. La Suisse possédait, dans les travaux de Pestalozzi, de Fellenberg et du P. Girard, un passé original et non sans valeur en matière de pédagogie. Aussi est-on surpris de voir qu'après 1830 l'école primaire, telle qu'elle fut organisée à Zurich et passa de là dans les cantons voisins, ne fut point fondée sur ces bases suisses et originales. Au contraire, Scherr, Wurtembergeois d'origine, fut nommé directeur du séminaire de Küssnach de préférence à un disciple de Pestalozzi ; le P. Girard, malgré la considération que l'on continuait à lui témoigner, était depuis longtemps passé à l'arrière-plan ; c'était à Scherr, non au P. Girard, que les gouvernements des cantons catholiques eux-mêmes s'adressaient pour demander des conseils sur l'organisation de leurs écoles ; Fellenberg, dont l'institut à Hofwyl était alors en pleine prospérité, perdit peu après, par sa querelle avec les autorités bernoises, toute influence officielle sur les écoles de son canton ; le canton de Thurgovie, il est vrai, nomma un collaborateur de Fellenberg, Wehrli*, directeur de son école normale de Kreuzlingen en 1834 ; mais vingt ans plus tard, Scherr, devenu directeur de l'instruction publique de la Thurgovie, obligea Wehrli à donner sa démission. Le type de l'école primaire tel que Scherr l'a créé, adopté par le canton de Zurich d'abord, est devenu dominant dans la Suisse allemande, avec quelques modifications selon les circonstances locales ; la Suisse française n'offre pas d'exemple d'une influence étendant ainsi son action au delà des limites d'un canton.

L'école primaire de Scherr fut en effet, en son genre et pour son époque, une création accomplie. La clarté et la simplicité de son organisation, la stricte limitation du programme à l'enseignement théorique, l'excellente méthode adoptée, particulièrement pour le degré élémentaire, l'emploi de livres classiques parfaitement adaptés aux divers degrés de l'enseignement, l'énergique revendication de l'indépendance de l'école à l'égard de l'Église, le souci des droits et de la dignité du personnel enseignant ainsi que de ses intérêts matériels, la préoccupation de se maintenir toujours dans les limites du possible et du réalisable, — tels sont les traits principaux qui caractérisent l'œuvre de Thomas Scherr. Le temps y a introduit des modifications, des compléments et des perfectionnements ; la durée de la fréquentation a été augmentée ; les méthodes d'enseignement se sont améliorées, quelques branches d'études nouvelles ont été introduites dans le programme ; mais les bases de l'école, telle que Scherr l'a organisée, n'en sont pas moins restées les mêmes jusqu'à l'heure actuelle : et si aujourd'hui une autre conception de la tâche de l'école primaire et des méthodes qui doivent y être employées (mouvement en faveur du travail manuel, jardins d'enfants, concentration de l'enseignement, etc.) remet en question ces bases demeurées si longtemps inattaquées, la lutte sur ce terrain n'en est encore qu'à ses débuts.

Tandis que le mouvement de 1830 produisait d'heureux et féconds résultats en matière d'instruction publique, il échouait dans sa tentative politique la plus considérable, la révision du pacte fédéral (1832). Il fallut quinze années de luttes et de troubles, et enfin une guerre civile, pour atteindre ce but. La victoire des partisans du progrès sur le Sonderbund permit d'accomplir l'évolution politique devenue nécessaire : par la constitution de 1848, la Suisse, auparavant Confédération d'États, se transforma en un État fédératif.

7. *De 1848 à nos jours.* — La transformation politique de 1848 n'amena d'abord aucun changement dans le domaine de l'école. La nouvelle constitution (art. 22) donnait à la Confédération le droit de créer une université et une école polytechnique : après de longues discussions sur la question de savoir lequel des deux établissements de-

vait obtenir la préférence, la Confédération se décida enfin à fonder à Zurich l'école polytechnique fédérale (1854). Les degrés inférieur et moyen de l'instruction avaient été entièrement abandonnés aux cantons, qui continuèrent à administrer leurs écoles chacun selon son degré de développement politique; il faut noter toutefois que même dans les cantons qui avaient fait partie du Sonderbund, on vit après l'apaisement des discordes civiles, se produire des efforts sérieux pour améliorer l'enseignement populaire.

Ce fut seulement en 1874 que par la constitution révisée la Confédération obtint le droit d'exercer un contrôle sur l'école primaire, en même temps que des attributions plus étendues en matière d'enseignement supérieur lui étaient reconnues. Voici le texte de l'article 27, qui traite de l'instruction publique :

« La Confédération a le droit de créer, outre l'école polytechnique existante, une université fédérale et d'autres établissements d'instruction supérieure, ou de subventionner des établissements de ce genre.

» Les cantons pourvoient à l'instruction primaire, qui doit être suffisante et placée exclusivement sous la direction de l'autorité civile. Elle est obligatoire, et, dans les écoles publiques, gratuite.

» Les écoles publiques doivent pouvoir être fréquentées par les adhérents de toutes les confessions, sans qu'ils aient à souffrir d'aucune façon dans leur liberté de conscience ou de croyance.

» La Confédération prendra les mesures nécessaires contre les cantons qui ne satisferaient pas à ces obligations. »

Ces dispositions ne font pas entendre clairement si la Confédération a le devoir — ou même simplement le droit — de régler par une loi fédérale les attributions que lui donne la constitution en matière d'instruction primaire; les obligations des cantons ne sont pas non plus déterminées d'une façon précise : qu'est-ce qu'une instruction primaire *suffisante*? comment faut-il interpréter les mots « placée *exclusivement* sous la direction de l'autorité civile » ? En 1882, l'Assemblée fédérale, ayant résolu de préparer une loi sur l'instruction primaire pour l'exécution de l'article 27, prit un arrêté instituant un secrétaire de l'instruction publique : mais cet arrêté fut rejeté à la votation populaire du 26 novembre 1882 par une majorité des deux tiers des voix. En conséquence, l'autorité fédérale a dû se contenter jusqu'à présent de quelques mesures qui ne touchent qu'indirectement à la question de l'instruction, et qui ont été prises en exécution d'autres articles de la constitution. En vertu de sa compétence au point de vue militaire, elle a institué (depuis 1875) un examen des recrues sur la langue maternelle, le calcul et l'instruction civique, et a réglementé l'organisation de l'enseignement de la gymnastique et la préparation pédagogique des maîtres de gymnastique (le règlement en vigueur est de 1883). En vertu du pouvoir que lui a donné l'article 34 pour la promulgation d'une loi sur les fabriques, elle a interdit complètement tout travail dans les fabriques aux enfants au-dessous de quatorze ans, et a prescrit que, pour les enfants de quatorze à seize ans, les heures nécessaires à l'enseignement scolaire et à l'enseignement religieux seraient comprises dans la journée normale de travail de onze heures (1877). Enfin, en vertu du but même de la Confédération, qui est (art. 2) d'accroître la prospérité commune des confédérés, elle a accordé une subvention et institué une inspection en vue d'encourager les efforts en faveur de l'enseignement industriel et des progrès de l'agriculture (1884); et elle subventionne également divers musées scolaires (depuis 1876).

II. Situation actuelle. Législation et statistique. — Il nous reste à exposer brièvement l'état actuel de l'instruction publique en Suisse.

Législation scolaire, administration et entretien des écoles. — La législation scolaire est du ressort des cantons. La constitution fédérale exige seulement (art. 27) que l'instruction primaire soit suffisante, qu'elle soit placée exclusivement sous la direction de l'autorité civile, qu'elle soit obligatoire et, dans les écoles publiques, gratuite, et enfin que les écoles publiques puissent être fréquentées par les adhérents de toutes les confessions sans qu'ils aient à souffrir dans leur liberté de conscience ou de croyance. Aucun contrôle n'est exercé par la Confédération sur l'enseignement secondaire et supérieur. Nulle loi ne détermine d'une façon précise l'étendue des attributions de la Confédération en matière d'enseignement primaire. Les recours relatifs à des violations de l'article 27 sont portés devant l'Assemblée fédérale.

Tous les cantons sans exception ont inscrit dans leur constitution une déclaration de principes concernant l'instruction primaire. Les détails d'organisation sont réglés par les lois scolaires cantonales; une partie seulement des cantons possèdent sur l'instruction publique une loi organique unique; les autres ont un ensemble de lois spéciales, traitant à part soit des différents degrés d'instruction, soit de tel ou tel point du système scolaire.

Il existe entre les cantons d'autres différences encore. Dans un certain nombre d'entre eux, l'entretien de l'école primaire est tout entier à la charge de la commune; l'État se contente d'allouer des subventions dont le chiffre est réglé d'avance, et d'exercer la surveillance supérieure; la législation scolaire est limitée aux dispositions générales strictement nécessaires. A ce groupe appartiennent les cantons ou demi-cantons d'Uri, Schwytz, Obwald, Nidwald, Glaris, Zoug, Fribourg, Appenzell Rhodes-Extérieures, Saint-Gall, Grisons, Tessin, Vaud, Valais. Le demi-canton de Bâle-Ville, tout au contraire, ne demande à la commune que de fournir les locaux scolaires. Les autres cantons et demi-cantons ont un système mixte. Dans le demi-canton d'Appenzell Rhodes-Intérieures, ce sont les communes qui, aux termes de la loi scolaire, devraient subvenir aux dépenses : mais en fait celles-ci sont couvertes par le fonds scolaire cantonal.

La participation financière de l'État est toujours plus considérable lorsqu'il s'agit de l'enseignement primaire supérieur. Dans les cantons de Soleure, Thurgovie, Vaud et dans le demi-canton de Bâle-Ville, les dépenses de l'école complémentaire obligatoire sont exclusivement à la charge de l'État.

L'école a le plus souvent des revenus propres, en sorte que la commune et le canton n'ont à faire face qu'à la part des dépenses que ces revenus sont insuffisants à couvrir. Le montant des revenus de l'école varie de 9 fr. (Tessin) à 76 fr. (Schaffhouse) par tête. La somme totale des capitaux formant les biens d'école s'élève pour toute la Suisse à 137 534 597 fr., ce qui pour une population de 2 846 102 habitants donne une moyenne de 48 fr. par tête; les dépenses annuelles de l'instruction publique s'élèvent (1881) à une somme totale de 14 781 616 fr., ce qui fait 5 fr. 19 par tête d'habitant.

La tentative faite par certains partis religieux d'opposer aux écoles publiques un système d'écoles privées (par exemple, dans le canton de Zurich, les *freien Schulen*) n'a pas jusqu'à présent d'importance appréciable. Dans tous les cantons, du reste, excepté dans celui de Soleure, les enfants peuvent être dispensés de la fréquentation de l'école publique, pourvu que l'enseignement privé

qui doit le remplacer donne à ses élèves le degré d'instruction exigé par la loi. L'État exerce le droit d'inspection à l'égard des écoles privées.

Autorités scolaires. — La direction et la surveillance de l'école primaire sont exercées par des autorités hiérarchiquement superposées, selon un plan que la nature des choses a rendu le même partout: autorités locales, autorités intermédiaires, autorité centrale; dans le demi-canton d'Appenzell Rhodes-Intérieures, l'autorité intermédiaire ne fait défaut qu'en apparence, l'inspection étant exercée par deux membres de la commission cantonale.

L'autorité scolaire locale est partout, excepté dans les cantons de Genève et du Tessin, distincte de l'autorité politique communale, et remise aux mains d'une commission scolaire (*Schulpflege* dans la Suisse allemande); à Genève la surveillance locale des écoles est exercée par le conseil communal; dans le Tessin, par une délégation de ce conseil.

L'autorité intermédiaire est constituée tantôt par un conseil administratif, tantôt par des inspecteurs. Dans les cantons de Soleure et d'Argovie, les deux organes existent simultanément; le système du conseil scolaire de district (*Bezirks-Schulpflege*, *Bezirks-Schulrath*) ne se rencontre que dans les cantons de Zurich et de Saint-Gall; partout ailleurs, la surveillance est exercée par des inspecteurs. Lorsque l'organisation scolaire est très développée, il y a des inspecteurs distincts pour l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire, et l'enseignement complémentaire. Dans les cantons de Berne et de Fribourg, une partie de la surveillance, au point de vue disciplinaire, est confiée aux préfets.

La façon dont est constituée l'autorité scolaire centrale (cantonale) offre la plus grande variété. Dans les Grisons et dans quelques petits cantons (Uri, Obwald, Zoug), cette autorité, qui est formée par un conseil, est indépendante du pouvoir exécutif cantonal, à laquelle elle est tenue seulement de présenter un rapport annuel. Dans les autres cantons, l'autorité scolaire supérieure est plus ou moins étroitement rattachée au pouvoir politique : un membre du gouvernement cantonal est placé à sa tête. Mais ici deux systèmes différents sont en présence : tantôt la décision, dans les affaires d'éducation, appartient au pouvoir politique, soit au gouvernement tout entier, soit à celui des membres du gouvernement qui est chargé du département de l'instruction publique (Berne, Fribourg, Soleure, Bâle-Campagne, Thurgovie, Vaud, Neuchâtel, Genève); tantôt cette décision est remise à un corps spécial (conseil d'éducation, *Erziehungsrath*), qui est placé à côté du chef du département de l'instruction publique, et si l'autorité politique est appelée à sanctionner ses actes, ce n'est guère que pour la forme (Zurich, Lucerne, Schwytz, Nidwald, Glaris, Bâle-Ville, Schaffhouse, les deux Appenzell, Argovie, Tessin, Valais). Dans quelques cantons, la loi accorde une part d'autorité, en matière scolaire, à l'assemblée générale du corps enseignant (Zurich, Berne), à celle des inspecteurs (Schwytz et quelques autres), ou au personnel enseignant de l'école normale (Soleure).

Elèves. — La durée de l'âge scolaire varie beaucoup d'un canton à l'autre, de même que celle durant laquelle l'élève est tenu à fréquenter l'école quotidienne. (Voir à ce sujet les indications données ci-après sur l'organisation scolaire de chaque canton). Le rapport du nombre des élèves au chiffre de la population totale varie naturellement en conséquence. Au 31 mars 1882 les écoles primaires suisses étaient fréquentées par 434 080 élèves (218 191 garçons, 215 889 filles). Si l'on classe ces élèves d'après leur langue maternelle, on trouve la proportion suivante : allemand, 71.70 0/0; français, 22.38 0/0; italien, 4.58 0/0; romanche, 1.34 0/0. Sur ce chiffre total de 434 080, 87.1 0/0 fréquentaient les écoles de leur propre canton, 9.4 0/0 étaient originaires d'autres cantons, 3.5 0/0 étaient étrangers.

Ces élèves ont fait en tout 7 778 528 absences dans l'année, soit 17.8 par élève; ce sont les cantons urbains qui présentent la plus forte proportion d'absences par élève (Genève, 30.2), tandis que les cantons ruraux et alpestres, où l'organisation scolaire est, il est vrai, moins développée, offrent des chiffres beaucoup moins élevés (Valais, 3.8; Uri, 7.3; Argovie, 10.9). Et pourtant le canton d'Uri, par exemple, sur 3 109 élèves, en compte 429 qui ont à faire, pour se rendre à l'école et en revenir, un chemin de 3 à 5 kilomètres, et 427 qui ont à faire un chemin supérieur à 5 kilomètres.

Si l'on ajoute aux élèves de l'école primaire ceux des autres établissements d'instruction, on obtient le résultat suivant :

	Garçons.	Filles.	Total.
Ecoles primaires	218 191	218 889	434 080
Ecoles complémentaires	12 758	1 110	13 868
Ecoles primaires supérieures	11 155	8 976	20 131
Etablissements d'enseignement secondaire	9 452	2 133	11 585
Etablissements d'enseignement supérieur	2 858	104	2 962
Jardins d'enfants (écoles enfantines)	10 864	11 242	22 106
Ecoles privées	6 657	5 446	12 103
	271 935	244 900	516 835

(Ces chiffres ne sont pas tout à fait identiques à ceux qui se trouvent au tableau récapitulatif du tome VI de la *Statistique* de Grob, pp. 122-123; cela vient de ce que nous avons rectifié quelques légères erreurs qui s'étaient glissées dans ce tableau.)

Personnel enseignant. — Les écoles primaires comptaient en 1882, pour 434 080 élèves, un chiffre de 8 365 instituteurs et institutrices (non compris les maîtresses d'ouvrage et autre personnel auxiliaire), ce qui fait un enseignant pour 51.9 élèves. Sur ces 8 365 personnes, il y avait 5 840 instituteurs (69.8 0/0) et 2 525 institutrices (30.2 0/0). Glaris est le seul canton qui ne possède que des instituteurs; dans six cantons ou demi-cantons le nombre des institutrices l'emporte sur celui des instituteurs : ce sont Schwytz (55 0/0), Genève (56.3), Tessin (59.5), Neuchâtel (65.4), Nidwald (72.2), Obwald (73.7). Dans la Suisse entière, sur 100 enseignants des deux sexes, il y avait 51 mariés (Appenzell Rhodes-Extérieures, 82) et 49 célibataires (Obwald, 89); 96 laïques, 4 ecclésiastiques ou congréganistes; le personnel ecclésiastique ou congréganiste l'emporte sur le personnel laïque dans les cantons ou demi-cantons de Zoug (52 0/0), Schwytz (53), Uri et Obwald (66), Nidwald (83 0/0); les cantons ou demi-cantons de Zurich, Berne, Glaris, Bâle-Ville, Bâle-Campagne, Schaffhouse, les deux Appenzell, Argovie, Thurgovie, Vaud, Neuchâtel, Genève n'ont dans leur personnel enseignant primaire aucun ecclésiastique ou congréganiste.

Dans les écoles primaires supérieures (appelées souvent « écoles secondaires », et *Sekundarschulen* dans la Suisse allemande) il y avait 1 448 enseignants. Sur 1 202 maîtres (y compris les maîtres auxiliaires), 958 étaient des laïques, et 200 sur 246 maîtresses.

La possession d'un brevet de capacité, délivré par l'autorité cantonale, est partout exigée pour l'exercice de l'enseignement. Ce brevet s'acquiert à la suite d'un examen, dont sont toutefois dispensés dans quelques cantons les ecclésiastiques et les congréganistes; ailleurs la possession de certains diplômes est considérée comme suppléant à l'examen. Les maîtres des écoles primaires su-

périeures (écoles dites « secondaires ») ont dans la règle (Vaud fait exception), à subir un examen particulier et plus étendu; pour le personnel des établissements d'enseignement secondaire proprement dit, quelques cantons seulement ont institué un examen professionnel spécial. Depuis quelques temps, on commence à exiger aussi des maîtresses d'ouvrage un certificat d'aptitude.

Presque partout les femmes peuvent obtenir le brevet de capacité; mais le plus souvent le traitement qu'elles reçoivent, comme institutrices, est inférieur à celui des instituteurs. C'est cette raison qui explique le grand nombre de femmes employées dans l'enseignement dans les régions pauvres et catholiques de la Suisse centrale; ce sont pour la plupart des sœurs théodosiennes (appartenant à une congrégation fondée en 1845 par le capucin Théodosius Florentini), qui reçoivent une préparation professionnelle dans les instituts de leur ordre à Menzingen (Zoug) et à Ingenbohl (Schwytz).

Dans les écoles primaires supérieures, les femmes ne sont généralement employées que comme maîtresses auxiliaires.

La préparation du personnel enseignant primaire est facilitée par des écoles normales (*Seminarien*). Dans la Suisse allemande, ces établissements sont tous des internats, excepté dans le canton de Zurich. Les écoles normales cantonales (c'est-à-dire appartenant aux cantons) sont au nombre de vingt et une, savoir : *Zurich*, Küsnach (instituteurs et institutrices); *Berne*, Hofwyl (précédemment Münchenbuchsee) et Porrentruy (instituteurs), Hindelbank et Delémont (institutrices); *Lucerne*, Hitzkirch (instituteurs); *Schwytz*, Rikenbach (instituteurs); *Fribourg*, Hauterive (instituteurs); *Soleure*, Soleure (instituteurs); *Saint-Gall*, Rorschach (instituteurs); *Grisons*, Coire (instituteurs; forme une section du gymnase cantonal); *Argovie*, Wettingen (instituteurs); *Thurgovie*, Kreuzlingen (instituteurs); *Tessin*, Locarno (école normale d'instituteurs et école normale d'institutrices); *Vaud*, Lausanne (école normale d'instituteurs et école normale d'institutrices); *Valais*, Sion (trois écoles normales, pour instituteurs allemands, instituteurs français, et institutrices françaises), Brigue (institutrices allemandes). A *Neuchâtel*, le « gymnase pédagogique » forme une des trois divisions du gymnase cantonal, et se divise en deux sections (instituteurs et institutrices). A *Genève*, le gymnase comprend une double section pédagogique : section pédagogique classique et section pédagogique non classique.

Des écoles normales d'institutrices subventionnées par l'État sont jointes à l'école supérieure des filles à Zurich et à Aarau.

Les cantons qui n'ont point d'école normale accordent aux aspirants instituteurs des bourses pour fréquenter l'école normale d'un canton voisin, ou remplacent la fréquentation d'une école normale par celle d'un établissement d'enseignement secondaire, ou encore, comme Bâle-Ville, sont assez heureux pour pouvoir, grâce aux traitements élevés qu'ils accordent, choisir leurs instituteurs parmi l'élite du personnel enseignant des autres cantons.

Outre les écoles normales cantonales ou subventionnées par les cantons, il existe un certain nombre d'autres établissements fondés par des particuliers ou des corporations, qui préparent leurs élèves à l'obtention du brevet de capacité; plusieurs d'entre eux font une concurrence directe aux établissements cantonaux, en se plaçant sur le terrain spécialement confessionnel. Ces établissements privés sont : les écoles normales d'instituteurs d'Unterstrass près Zurich, de Muristalden près Berne, de Schiers (Grisons), de Peseux près Neuchâtel, de Miolan près Genève; les écoles normales d'institutrices de l'*Einwohnermädchenschule* à Berne, de la *neue Mädchenschule* à Berne, d'Ingenbohl et de Menzingen (sœurs théodosiennes), de l'école supérieure des filles à Fribourg, et d'Aarbourg (Argovie).

L'organisation des écoles normales est loin d'être uniforme, et le niveau des études n'y est pas partout le même. Le nombre des années d'études varie de deux à quatre; certaines écoles exigent de leurs élèves la fréquentation préalable, pendant plusieurs années, d'un établissement d'enseignement primaire supérieur, tandis que d'autres se contentent de la préparation que peut donner l'école primaire.

Les cantons de Zurich, Berne et Bâle exigent des maîtres employés dans les écoles primaires supérieures la fréquentation d'un établissement d'enseignement supérieur (*akademische Bildung*).

La nomination des instituteurs ne peut devenir définitive, dans quelques cantons, qu'après un stage de deux ans. Cette nomination est faite, dans certains cantons, par l'assemblée des habitants de la commune scolaire, dans d'autres par un comité élu à cet effet, ou par la commission scolaire locale. Dans plusieurs cantons, les nominations sont à vie; dans la plupart, elles sont faites pour une période limitée (quatre, six, huit ans); dans le canton des Grisons, il n'existe aucune disposition légale sur cette matière. L'instituteur est généralement tenu de donner un nombre déterminé d'heures de leçons par semaine; dans quelques cantons il doit assister à des cours de répétition, et participer à une caisse de pensions de retraite; on exige ordinairement de lui qu'il fasse l'école complémentaire. Les occupations accessoires qui seraient de nature à gêner son enseignement sont interdites à l'instituteur; par contre, il lui est partout permis de remplir dans les services des cultes les emplois de chantre, d'organiste, de sacristain, etc.; il trouve souvent dans la rémunération attachée à ces emplois un indispensable supplément de traitement. Dans certains cantons, l'instituteur est dispensé du service du guet et des prestations en nature; dans le Valais, son traitement est exempt d'impôt.

Dans la plupart des cantons, le minimum du traitement des instituteurs est fixé par la loi; les cantons et demi-cantons d'Uri, Schwytz, Nidwald, Zoug, les deux Appenzell, laissent sur ce point liberté complète aux communes. En fait, le minimum du traitement en argent varie entre 150 et 1500 francs. Dans la plupart des cantons, les instituteurs ont la jouissance d'un logement, d'un jardin et d'une pièce de terre.

Dans la plupart des cantons, il existe un groupement officiel ou officieux du personnel enseignant primaire, qui se réunit en conférences, soit simplement dans un but d'instruction mutuelle, soit pour l'examen des livres classiques, soit enfin pour l'exercice, réglé par la loi, d'un droit d'intervention dans l'administration scolaire.

Les cantons et demi-cantons où les conférences ne sont pas prescrites par la loi sont Nidwald, Obwald, Glaris, Bâle-Campagne, Grisons, Tessin, Neuchâtel, Genève; dans plusieurs de ces cantons les conférences n'en sont pas moins très fréquentées.

Dans les autres cantons, les conférences sont prescrites par la loi; mais il faut distinguer trois groupes: 1° dans les cantons ou demi-cantons d'Uri, Schwytz, Lucerne, Fribourg, Soleure, Appenzell Rhodes-Intérieures, Vaud, Valais, les conférences n'ont qu'un but d'instruction mutuelle; 2° dans les cantons ou demi-cantons de Berne, Zoug, Bâle-Ville, Schaffhouse, Appenzell Rhodes-Extérieures, Saint-Gall, Argovie, Thurgovie, les conférences ont le droit de donner un préavis sur les questions qui leur sont soumises; 3° dans le canton

de Zurich, outre le droit de préavis, les instituteurs ont celui de participer à l'élection de l'autorité scolaire (le synode cantonal des instituteurs élit deux des six membres du Conseil cantonal d'éducation).

En dehors des conférences, chapitres et synodes, il existe un grand nombre de sociétés d'instituteurs, locales, de district ou cantonales. Parmi les associations intercantonales, la plus nombreuse et l'une des plus anciennes est le *Schweizerischer Lehrerverein* (fondé en 1849); vient ensuite la *Société des instituteurs de la Suisse romande* (fondée en 1864); puis une association catholique, le *Katholischer Erziehungsverein*, une association protestante, le *Verein der Lehrer und Freunde der christlichen Schule*; le *Schweizerischer Turnlehrerverein* (fondé en 1858), le *Schweizerischer Gymnasiallehrerverein* (1860), le *Schweizerischer Verein zur Förderung des Zeichenunterrichts* (1884), le *Schweizerischer Armenerzieherverein* (1848), le *Schweizerischer Kindergartenverein* (1881); toutes ces sociétés sont composées soit exclusivement, soit en majeure partie, de membres du corps enseignant. La *Société suisse d'utilité publique*, fondée en 1810, et les nombreuses sociétés cantonales et locales d'utilité publique, s'occupent fréquemment de la discussion de questions scolaires.

La Suisse possède une trentaine de journaux pédagogiques; les uns sont les organes d'une association, les autres sont publiés soit par des particuliers, soit par un département cantonal de l'instruction publique, soit par des musées scolaires.

Organisation générale des établissements d'instruction publique. — Étant données les différences qui existent d'un canton à l'autre, et que la diversité des dénominations en usage semble augmenter encore, il est nécessaire de présenter un aperçu général et schématique, qui permettra de se reconnaître plus facilement dans les détails de chaque organisation cantonale. Nous distinguerons, dans le système de l'instruction publique, quatre degrés :

1° A la base se trouve l'*école primaire* proprement dite, qui forme d'une part le premier degré du système, et qui donne d'autre part une instruction élémentaire complète en son genre à ceux dont les études ne s'élèvent pas au delà du degré primaire. Pour cette catégorie d'élèves, la fréquentation de l'école primaire est obligatoire jusqu'à la fin. A l'école primaire s'ajoute l'école complémentaire ou école de répétition, qui est tantôt obligatoire, tantôt facultative.

2° Au-dessus de l'école primaire se trouvent les *écoles primaires supérieures* et les *établissements d'enseignement secondaire*.

Les écoles primaires supérieures (*Sekundarschulen*, écoles de district, collèges, etc.) ont dans la règle un double but : donner à certains élèves un complément d'instruction, et préparer les autres à l'entrée dans les établissements d'enseignement secondaire ou dans les écoles professionnelles.

Les établissements d'enseignement secondaire (gymnases, *Kantonschulen*, etc.) font suite tantôt à l'école primaire supérieure, tantôt immédiatement à l'école primaire proprement dite : dans le second cas, leurs classes inférieures sont l'équivalent de l'école primaire supérieure. Il n'est du reste pas possible d'établir nettement, dans tous les cantons, une ligne de démarcation entre l'enseignement primaire supérieur et l'enseignement secondaire.

3° Les écoles professionnelles font suite, selon le degré d'instruction qui est nécessaire pour y être admis, tantôt à l'école primaire, tantôt à l'école primaire supérieure, ou aux classes inférieures des établissements d'enseignement secondaire : ce sont des écoles normales, des écoles techniques, des écoles d'agriculture, des écoles d'horlogerie, des écoles vétérinaires, etc.

4° L'enseignement supérieur est représenté par les universités, qui préparent aux professions savantes, et par les académies, qui, avec une organisation moins étendue, donnent aussi l'enseignement supérieur et préparent, sinon à toutes les professions qui exigent des études universitaires, du moins à quelques-unes d'entre elles.

Le *programme de l'école primaire* comprend les matières d'enseignement suivantes :

1° Langue maternelle, écriture et lecture, associées ordinairement d'une part à des exercices de pensée et de langage, d'autre part à l'étude de la grammaire;

2° Mathématiques : arithmétique et géométrie. La géométrie ne figure pas au programme dans les écoles primaires de Lucerne, Uri, Obwald, Nidwald, Appenzell Rhodes-Extérieures, Tessin; elle n'est que facultative à Berne et à Fribourg; elle est réservée aux garçons en Valais.

3° Branches réales : histoire et géographie, limitées quelquefois à l'histoire suisse et à la géographie de la Suisse; sciences naturelles; cette dernière branche ne figure pas au programme dans les écoles de Lucerne, Uri, Obwald, Nidwald, Appenzell Rhodes-Extérieures, Tessin, Valais; elle n'est que facultative à Fribourg.

4° Branches artistiques : calligraphie; — chant; n'est que facultatif dans les cantons d'Uri et Zoug, — dessin; est limité au dessin linéaire et facultatif dans les cantons de Fribourg et Vaud; limité au dessin à main libre dans les Grisons; ne figure pas au programme dans le Tessin; — travaux à l'aiguille; ne sont que facultatifs dans les écoles d'Uri; ne figurent pas au programme dans Appenzell Rhodes-Intérieures et Grisons.

5° Gymnastique : limitée aux garçons âgés de plus de dix ans dans les cantons de Fribourg et Tessin; limitée aux garçons dans les écoles de Berne, Schwytz, Nidwald, Schaffhouse, Appenzell Rhodes-Extérieures; facultative pour les filles dans les écoles de Lucerne; n'a été jusqu'à présent que facultative pour les deux sexes dans le canton de Vaud, et ne figurait pas du tout au programme dans Appenzell Rhodes-Intérieures et Grisons. Une récente décision du pouvoir fédéral a rendu l'enseignement de la gymnastique obligatoire dans toute la Suisse pour les garçons de dix à quinze ans.

6° Religion; partout facultative, aux termes de la constitution fédérale. L'enseignement religieux ne figure pas au programme dans les écoles de Bâle-Ville, Neuchâtel et Genève; dans celles de Lucerne, il est donné en première ligne par les ecclésiastiques et subsidiairement par les instituteurs.

Outre les matières énumérées ci-dessus, on rencontre encore dans les programmes de l'école primaire les branches qui suivent : tenue des livres, hygiène, arpentage, instruction civique, arboriculture, économie agricole, agriculture, économie domestique; dans les écoles du canton de Genève et de la partie non allemande des Grisons, langue allemande; — et comme branches facultatives : une langue étrangère (Berne, Lucerne); dans le Tessin, dessin linéaire, géographie générale, instruction civique, hygiène, notions d'agriculture et d'histoire naturelle; dans le canton de Fribourg : notions de sciences naturelles, tenue des livres, géométrie, dessin, géographie et histoire générales.

Les écoles complémentaires (en allemand *Fortbildungsschulen*), qui ne font complètement défaut dans aucun canton, ont pour but soit de donner à leurs élèves des connaissances agricoles ou in-

dustrielles — dans ce dernier cas l'enseignement du dessin y joue un rôle prépondérant, la Confédération accorde des subventions pour cet enseignement, et fait inspecter les écoles subventionnées —, soit de compléter l'instruction générale des jeunes gens qui les fréquentent, et en particulier de les préparer à l'examen des recrues (lecture, rédaction, calcul, instruction civique).

Le programme de l'école primaire supérieure se caractérise en général par l'étude obligatoire d'une langue étrangère, l'augmentation du nombre des matières d'enseignement (en particulier dans les branches réales) et l'addition d'un nombre plus ou moins grand de matières facultatives.

III. — **Tableau sommaire des institutions d'instruction publique dans chaque canton.** — Dans le résumé que nous donnons ci-après, le chiffre de la population est celui du recensement de 1880; nous y ajoutons le rapport du chiffre de la population protestante à celui de la population catholique, en négligeant les adhérents d'autres confessions.

Zurich. — Superficie, 1724 kilom. carrés. Population, 317 576 habitants. Prot. : Cath. = 283 : 30. Loi scolaire (1832) 1859. Age d'entrée à l'école : 6 ans accomplis au 1er mai.

Enseignement primaire. — École primaire, 6 années, 44 semaines par an; — école complémentaire (*Ergänzungsschule*), 3 années, 44 semaines par an, 8 heures par semaine en 2 demi-journées; — école de chant, 4 années à partir de la sortie de l'école primaire, 1 heure par semaine; — école de perfectionnement, non obligatoire.

Enseignement primaire supérieur. — *Sekundarschule*, faisant suite à la 6e année de l'école primaire, 3 (exceptionnellement 4) années d'études.

Enseignement secondaire. — École cantonale à Zurich, écoles supérieures de jeunes filles à Zurich et à Winterthour.

Enseignement professionnel. — Séminaire d'instituteurs et d'institutrices à Küsnach. Séminaire d'institutrices à Zurich (municipal). École technique à Winterthour. École d'agriculture à Oberstrass. École vétérinaire à Zurich.

Enseignement supérieur. — Université à Zurich. École polytechnique fédérale à Zurich.

Berne. — Superficie, 6889 kilom. carrés. Population, 532 164 habitants. Prot. : Cath. = 463 : 65. Loi sur l'instruction primaire (1835) 1870. Age d'entrée à l'école : 6 ans accomplis au 31 mars.

Enseignement primaire. — Ecole primaire, 9 années, 32 à 40 semaines par an; — école complémentaire, non obligatoire, pour les jeunes gens qui vont être appelés au service militaire.

Enseignement primaire supérieur et secondaire. — Écoles primaires supérieures (*Realschulen* et progymnases), 4 à 5 années d'études; âge d'admission, 10 ans. Gymnases, avec section classique et section réale, à Berne, Burgdorf et Porrentruy.

Enseignement professionnel. — Écoles normales d'instituteurs à Hofwyl (précédemment Münchenbuchsee) et Porrentruy; écoles normales d'institutrices à Hindelbank et Délémont. École d'agriculture à la Rüti. Écoles d'horlogerie à Bienne et Saint-Imier. École vétérinaire (rattachée à l'université de Berne).

Enseignement supérieur. — Université à Berne.

Lucerne. — Superficie, 1501 kilom. carrés. Population, 134 806 habitants. Prot. : Cath. = 5 : 129. Loi scolaire (1830, 1841, 1848) 1879. Age d'entrée à l'école : 7 ans accomplis au commencement de l'année scolaire; toutefois les enfants peuvent être admis aussitôt après l'accomplissement de leur 6e année.

Enseignement primaire. — École primaire, 7 années : la 1re classe n'a qu'un cours d'été de 18 semaines; les 2e, 3e et 4e classes ont un cours de 40 semaines; les 5e, 6e et 7e classes, un cours d'hiver de 22 semaines. Ou bien école primaire de 6 années, avec cours annuels commençant en automne; — école complémentaire obligatoire pour les garçons jusqu'à l'âge de 16 ans, 40 demi-journées ou 20 jours par an; il peut être ouvert aussi des écoles complémentaires pour les filles.

Enseignement primaire supérieur. — *Sekundarschule*, 2 années, faisant suite à l'école primaire; toutefois les élèves de l'école primaire peuvent y être admis sans avoir à faire leur dernière année d'école, moyennant un examen satisfaisant.

Enseignement secondaire. — École cantonale à Lucerne.

Enseignement professionnel. — École normale d'instituteurs à Hitzkirch.

Enseignement supérieur. — Faculté de théologie annexée à l'école cantonale à Lucerne.

Uri. — Superficie, 1 076 kilom. carrés. Population, 23 694 habitants. Prot. : Cath. = 0,5 : 23. Loi scolaire 1875. Age d'entrée à l'école : 7 ans accomplis à la fin de l'année dans laquelle a lieu l'entrée en classe.

Enseignement primaire. — École primaire, 6 années, au moins 30 semaines par an; chacune de ces semaines doit représenter un minimum de 18 heures de leçons; — école complémentaire jusqu'à l'âge de 15 ans, au moins 2 heures par semaine; — école de répétition obligatoire avant les examens des recrues, 40 heures.

Enseignement primaire supérieur. — *Sekundarschule*, de 1 à 3 années.

Enseignement secondaire. — École cantonale à Altorf.

Schwytz. — Superficie, 908 kilom. carrés, Population, 51 235 habitants. Prot. : Cath. = 0,9 : 50. Loi scolaire (1841, 1848) 1878. Age d'entrée à l'école : 7 ans accomplis au cours de l'année civile.

Enseignement primaire. — École primaire, 7 années, 42 semaines par an; — école complémentaire non obligatoire; — cours de répétition obligatoire avant les examens des recrues, 30 à 60 heures.

Enseignement primaire supérieur. — *Sekundarschule*, 2 à 3 années.

Enseignement secondaire. — Collège de Mariahilf à Schwytz, gymnase d'Einsiedeln (établissements privés).

Enseignement professionnel. — École normale d'instituteurs à Rikenbach.

Obwald. — Superficie, 475 kilom. carrés. Population, 15 356 habitants. Prot. : Cath. = 0,2 : 15. Loi scolaire (1849) 1875. Age d'entrée à l'école : 7 ans accomplis au 1er avril.

Enseignement primaire. — École primaire, 6 années, 42 semaines par an; — école complémentaire obligatoire, 2 années, 120 heures par an; — école de perfectionnement non obligatoire; — cours de répétition obligatoire avant les examens des recrues, 40 heures.

Enseignement primaire supérieur et enseignement secondaire. — École cantonale à Sarnen. Gymnase à Engelberg (établissement privé).

Nidwald. — Superficie, 290 kilom. carrés. Population, 11 992 habitants. Prot. : Cath. = 0,1 = 11. Loi scolaire (1829) 1879. Age d'entrée à l'école : 7 ans accomplis à l'ouverture du cours scolaire; dès 6 ans et demi l'admission est possible.

Enseignement primaire. — École primaire, 6 années, 42 semaines par an; — école complémentaire obligatoire pour les garçons, 2 années, 90 heures par an; — cours de répétition obligatoire avant les examens des recrues, 60 heures; — école de dessin, non obligatoire.

Enseignement primaire supérieur. — *Sekundarschule*, appelée aussi *Fortbildungsschule*.

Enseignement secondaire. — Institut des capucins à Stanz (établissement privé).

Glaris. — Superficie, 691 kilom. carrés. Population, 34 213 habitants. Prot. : Cath. = 27 : 7. Loi scolaire (1861) 1873. Age d'entrée à l'école : 6 ans accomplis au 1er mai.

Enseignement primaire. — École primaire, 7 années, 45 semaines par an; — école complémentaire, 2 années, 1 journée ou 2 demi-journées par semaine; — école de perfectionnement, non obligatoire.

Enseignement primaire supérieur. — *Sekundarschule*, faisant suite à la 6e année de l'école primaire.

Zoug. — Superficie, 239 kilom. carrés. Population, 22 994 habitants. Prot. : Cath. = 1 : 21. Loi scolaire 1850. Age d'entrée à l'école : 6 ans accomplis au cours de l'année civile.

Enseignement primaire. — École primaire, 6 années, 42 semaines par année; — école complémentaire, 3 années, 8 mois par an, 3 heures par semaine; — école de perfectionnement, non obligatoire; — cours de répétition obligatoire pour les jeunes gens qui vont être appelés au service militaire.

Enseignement primaire supérieur. — *Sekundarschule*, 3 années.

Enseignement secondaire. — Gymnase et école industrielle cantonale à Zoug.

Fribourg. — Superficie, 1 669 kilom. carrés. Population, 115 400 habitants. Prot. : Cath. = 18 : 97. Loi sur l'instruction primaire 1884. Age d'entrée à l'école : 6 ans accomplis au cours de l'année civile.

Enseignement primaire. — École primaire, 9 années pour les garçons, 8 années pour les filles, 40 à 42 semaines par an; — école complémentaire obligatoire pour les jeunes gens qui vont être appelés au service militaire et dont l'instruction est insuffisante.

Enseignement primaire supérieur. — École dite secondaire, 2 années d'études au moins; admission à 12 ans.

Enseignement secondaire. — Collège Saint-Michel à Fribourg.

Enseignement professionnel. — École normale d'instituteurs, à Hauterive.

Enseignement supérieur. — Faculté de droit, rattachée au collège Saint-Michel.

Soleure. — Superficie, 783 kilom. carrés. Population, 80 424 habitants. Prot. : Cath. = 17 : 63. Loi sur l'instruction primaire (1832) 1873. Age d'entrée à l'école : 7 ans accomplis dans la première moitié de l'année scolaire.

Enseignement primaire. — École primaire, 8 années, 40 semaines par an; les 4 dernières années ont 30 heures par semaine en hiver, 12 heures en été; — école complémentaire obligatoire pour les jeunes gens, jusqu'à l'âge de 18 ans accomplis, de novembre à mars inclusivement, 4 heures par semaine.

Enseignement primaire supérieur. — Écoles de district, faisant suite à la 6e année de l'école primaire, 2 années d'études au moins.

Enseignement secondaire. — École cantonale à Soleure.

Enseignement professionnel. — École normale d'instituteurs à Soleure. École d'horlogerie à Soleure.

Bale-Ville. — Superficie, 36 kilom. carrés. Population, 65 101 habitants. Prot. : Cath. = 44 : 19. Loi scolaire (1835, 1870) 1880. Age d'entrée à l'école : 6 ans accomplis au 1er mai.

Enseignement primaire. — École élémentaire (*Elementarschule*), 4 années, 44 semaines par an; — *Sekundarschule*, 4 années, 44 semaines par an; — école complémentaire, non obligatoire.

Enseignement primaire supérieur et enseignement secondaire. — Gymnase, *Realschule* et école supérieure de jeunes filles à Bâle.

Enseignement supérieur. — Université à Bâle.

Bale-Campagne. — Superficie, 421 kilom. carrés. Population, 59 271 habitants. Prot. : Cath. = 46 : 12. Loi scolaire 1835. Age d'entrée à l'école : 6 ans accomplis au cours de l'année civile.

Enseignement primaire. — École primaire, 6 années, 45 semaines environ par an; — école complémentaire, 6 heures par semaine, jusqu'à la confirmation pour les enfants protestants, jusqu'à 15 ans accomplis pour les enfants catholiques; l'école complémentaire peut être remplacée par une école quotidienne de demi-jour, 2 années d'études, 18 heures par semaine; — école de répétition obligatoire pour les jeunes gens, pendant la 17e et la 18e année, de novembre à février inclusivement, 4 heures au moins par semaine.

Enseignement primaire supérieur. — Écoles de district, 3 années d'études. Écoles secondaires de jeunes filles.

Schaffhouse. — Superficie, 294 kilom. carrés. Population, 38 348 habitants. Prot. : Cath. = 33 : 4. Loi scolaire (1850) 1879. Age d'entrée à l'école : 6 ans accomplis au 1er mai.

Enseignement primaire. — École élémentaire, 42 semaines par an, 8 années complètes, ou bien 6 années complètes et 3 années incomplètes : dans le premier cas, le nombre des heures de leçons par semaine durant les 3 dernières années est de 28 à 33; dans le second, il est, pour la 6e année, de 24 heures en été et 30 en hiver; pour la 7e et la 8e années, de 6 heures en été et 28 à 33 en hiver; pour la 9e année, de 12 heures en hiver seulement; — école de perfectionnement non obligatoire; — école complémentaire obligatoire pour tous les élèves qui n'ont pas fréquenté l'école primaire durant les 8 années réglementaires 4 heures par semaine, de novembre à février inclusivement.

Enseignement primaire supérieur. — Écoles réales, faisant suite à la 5e ou 6e année de l'école primaire, 2 à 3 années d'études.

Enseignement secondaire. — École cantonale à Schaffhouse.

Appenzell Rhodes-Extérieures. — Superficie, 260 kilom. carrés. Population, 51 908 habitants, Prot. : Cath. = 48 : 3. Loi scolaire (1862) 1878. Age d'entrée à l'école : 6 ans accomplis au 30 avril.

Enseignement primaire. — École primaire, 7 années, 48 semaines par an; — école complémentaire, 2 années, 6 heures à 6 heures 1/2 par semaine; — école de perfectionnement, obligatoire dans un certain nombre de communes.

Enseignement primaire supérieur et enseignement secondaire. — *Realschulen*, 3 à 4 années d'études; âge d'admission, 12 ans. École cantonale avec progymnase à Trogen.

Appenzell Rhodes-Intérieures. — Superficie, 159 kilom. carrés. Population, 12 841 habitants. Prot. : Cath. = 0,5 : 12. Loi scolaire (1843, 1858) 1875. Age d'entrée à l'école : 7 ans accomplis durant la première année scolaire.

Enseignement primaire. — École primaire, 6 années, 42, 36 et 25 semaines par an, suivant les communes; — école complémentaire, 2 années, une demi-journée par semaine; — cours de répétition pour les jeunes gens qui vont être appelés au service militaire.

Enseignement primaire supérieur et enseignement secondaire. — *Realschule* (1 année d'études) et progymnase (2 années d'études) à Appenzell.

Saint-Gall. — Superficie, 2019 kilom. carrés. Population, 210 491 habitants. Prot. : Cath. = 83 : 126. Loi scolaire 1862. Age d'entrée à l'école : 6 ans accomplis au commencement de l'année scolaire.

Enseignement primaire. — École primaire, 7 années; l'école est ouverte tantôt six mois, tantôt neuf mois, tantôt l'année entière; dans l'école de six mois, les enfants sont tenus de fréquenter

une école de répétition pendant l'autre semestre; — école complémentaire, 2 années, 6 heures par semaine; — école de perfectionnement non obligatoire.

Enseignement primaire supérieur. — *Realschule*, faisant suite à la 6e année de l'école primaire, 2 années d'études au moins.

Enseignement secondaire. — École cantonale à Saint-Gall.

Enseignement professionnel. — École normale d'instituteurs à Rorschach. École de tissage de la soie à Wattwyl (établissement privé).

GRISONS. — Superficie, 7184 kilom. carrés. Population, 94991 habitants. Prot. : Cath. = 53 : 41. Loi sur l'instruction primaire 1859. Age d'entrée à l'école : 7 ans accomplis au cours de l'année civile.

Enseignement primaire. — École primaire, soit toute l'année, soit durant l'hiver (24 semaines), jusqu'à l'âge de 15 ans accomplis. Là où l'école ne dure pas toute l'année, on y supplée autant que possible par l'école complémentaire; — école de perfectionnement non obligatoire.

Enseignement primaire supérieur. — *Realschule*, 2 années d'études au moins; âge d'admission, 13 ans.

Enseignement secondaire. — École centrale à Coire. Collège à Sant'Anna près Roveredo. Progymnase à Dissentis.

Enseignement professionnel. — École normale d'instituteurs, rattachée à l'école cantonale à Coire.

ARGOVIE. — Superficie, 1404 kilom. carrés. Population, 198645. Prot. : Cath. = 108 : 88. Loi scolaire (1835) 1865. Age d'entrée à l'école : 7 ans accomplis au 1er mai.

Enseignement primaire. — École primaire, 8 années, 42 semaines par an. Le minimum du nombre des heures de leçons par semaine, dans les deux dernières années, est de 14 en été, de 26 en hiver; — école complémentaire, parallèle aux deux ou trois dernières années de l'école primaire, ou remplaçant les deux dernières années de cette école : 2 ou 3 années, avec 23 à 25 heures de leçons par semaine en été, 25 à 27 heures en hiver; — école de perfectionnement, que les communes peuvent déclarer obligatoire.

Enseignement primaire supérieur. — Écoles de district, 4 années d'études; âge d'admission, 11 ans.

Enseignement secondaire. — École cantonale à Aarau.

Enseignement professionnel. — École normale d'instituteurs, à Wettingen. École normale d'institutrices, à Aarau.

THURGOVIE. — Superficie, 988 kilom. carrés. Population, 99552 habitants. Prot. : Cath. = 71 : 27. Loi scolaire (1833, 1839, 1853) 1875. Age d'entrée à l'école : 6 ans accomplis au 1er avril.

Enseignement primaire. — École primaire quotidienne, 6 années, 40 à 42 semaines par an; — école de chant, de 10 à 15 ans, 1 heure par semaine; — école primaire quotidienne l'hiver, et avec 4 heures par semaine l'été, pendant 3 ans pour les garçons et 2 ans pour les filles; — école complémentaire obligatoire pour les jeunes gens, de novembre à février inclusivement, 4 heures par semaine, 3 années, jusqu'à l'âge de 18 ans accomplis; — école de perfectionnement non obligatoire.

Enseignement primaire supérieur. — *Sekundarschule*, faisant suite à la 6e année de l'école primaire, 3 à 4 années d'études.

Enseignement secondaire. — École cantonale à Frauenfeld.

Enseignement professionnel. — École normale d'instituteurs à Kreuzlingen.

TESSIN. — Superficie, 2818 kilom. carrés. Population, 130777 habitants. Prot. : Cath. = 0,3 : 130. Loi scolaire (1831, 1864) 1879. Age d'entrée à l'école : 6 ans accomplis au 1er octobre.

Enseignement primaire. — École primaire, 8 années, ordinairement 9 à 10 mois par an, 6 mois au minimum; — école complémentaire pour les jeunes gens de 14 à 18 ans; obligatoire aussi pour les jeunes gens qui vont être appelés au service militaire, dans le cas d'examen préalable jugé insuffisant, 2 mois par an au moins; — écoles de dessin non obligatoires.

Enseignement primaire supérieur. — Écoles primaires supérieures (*Scuole elementari maggiori*), écoles de district, 3 années d'études; âge d'admission, entre 10 et 16 ans; établissements distincts pour chaque sexe.

Enseignement secondaire. — Gymnase cantonal et école technique à Lugano. Écoles techniques à Locarno, Bellinzona et Mendrisio.

Enseignement professionnel. — École normale d'instituteurs à Locarno.

VAUD. — Superficie, 3222 kilom. carrés. Population, 238730 habitants. Prot. : Cath. = 219 : 18. Loi sur l'instruction primaire 1865. Age d'entrée à l'école : 7 ans accomplis au 1er novembre de la première année scolaire.

Enseignement primaire. — École primaire, 9 années, 42 semaines par an; — leçons de veillées, facultatives; — école complémentaire, obligatoire pour les jeunes gens de 16 à 20 ans, du 1er décembre au 1er mars, 4 heures par semaine.

Enseignement primaire supérieur. — Écoles dites secondaires (écoles communales, parallèles à la division supérieure de l'école primaire, avec un programme plus étendu), 2 années d'études; âge d'admission, 13 ans; — collèges communaux et écoles supérieures de jeunes filles; âge d'admission, de 9 à 12 ans.

Enseignement secondaire. — Collège cantonal et école industrielle cantonale, à Lausanne.

Enseignement professionnel. — École normale d'instituteurs et école normale d'institutrices, à Lausanne.

Enseignement supérieur. — Académie, à Lausanne.

VALAIS. — Superficie, 5247 kilom. carrés. Population, 100216 habitants. Prot. : Cath. = 0,8 : 99. Loi sur l'instruction publique (1828, 1844, 1849) 1873. Age d'entrée à l'école : 7 ans accomplis.

Enseignement primaire. — École primaire, 8 années, 6 mois par an au moins; — école complémentaire obligatoire pour les garçons, de 15 à 20 ans, 4 mois par an, 6 à 8 heures par semaine; — cours de répétition obligatoire pour les jeunes gens qui vont être appelés au service militaire, 16 heures au moins.

Enseignement primaire supérieur. — École secondaire ou *Sekundarschule*, 2 années d'études; âge d'admission, 13 ans pour les garçons, 12 ans pour les filles.

Enseignement secondaire. — Collège industriel à Sion, collèges classiques à Brigue et à Saint-Maurice. Lycée à Sion.

Enseignement professionnel. — Écoles normales d'instituteurs (française et allemande) à Sion, écoles normales d'institutrices à Sion (française) et à Brigue (allemande).

NEUCHATEL. — Superficie, 807 kilom. carrés. Population, 103732. Prot. : Cath. = 91 : 11. Loi sur l'instruction primaire (1850, 1861) 1872. Age d'entrée à l'école : 7 ans accomplis au commencement de l'année scolaire.

Enseignement primaire. — École primaire, 9 années, 45 semaines par an; dans certains hameaux de montagnes, l'école n'est que temporaire, d'une durée minimum de 5 mois par an; — école de répétition, 10 heures au moins par semaine, obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans pour les apprentis qui ont obtenu à 13 ans d'être dispensés de la fréquentation de l'école quotidienne.

Enseignement primaire supérieur. — Écoles secondaires et écoles industrielles, 2 à 4 années d'études; âge d'admission, 13 ans.

Enseignement secondaire. — Gymnase cantonal, à Neuchâtel.

Enseignement professionnel. — Écoles d'horlogerie au Locle, à la Chaux-de-Fonds, à Neuchâtel et à Fleurier.

Enseignement supérieur. — Académie, à Neuchâtel.

Genève. — Superficie, 279 kilom. carrés. Population, 101 595 habitants. Prot. : Cath. = 48 : 51. Loi sur l'instruction publique (1848) 1872; une nouvelle loi est en préparation (1886). Age d'entrée à l'école : 6 ans accomplis au commencement de l'année scolaire (la fréquentation des jardins d'enfants, installés dans toutes les communes et subventionnés par l'État, est facultative).

Enseignement primaire. — École primaire, 7 années, 6 classes, 44 à 46 semaines par an; — école complémentaire pour les jeunes filles, 2 classes (cours facultatifs du soir, en hiver, faisant suite à l'école primaire); — école industrielle et commerciale pour les garçons, 5 classes (cours facultatifs du soir, en hiver, faisant suite à l'école primaire); — écoles du soir, facultatives pour les élèves au-dessus de 13 ans.

Enseignement primaire supérieur. — Écoles dites secondaires, faisant suite à l'école primaire, 3 années d'études.

Enseignement secondaire. — Collège et gymnase à Genève, collège à Carouge.

Enseignement professionnel. — Écoles d'horlogerie de la ville de Genève. École dentaire à Genève.

Enseignement supérieur. — Université à Genève.

Résultats de l'enseignement. — La comparaison entre les résultats que donne l'enseignement primaire dans les divers cantons est rendue possible par les examens des recrues, qui ont lieu chaque année en automne depuis 1875. Nous donnons ci-dessous le tableau du rang obtenu par chacun des vingt-cinq cantons ou demi-cantons à la suite de ces examens :

	1875.	1876.	1877	1878.	1879.	1880.	1881.	1882.	1883.	1884.	1885.	1886.
1. Zurich	4	5	4	3	4	2	4	3	4	4	4	7
2. Berne	15	21	18	15	15	17	18	20	17	17	19	17
3. Lucerne	12	8	10	12	9	18	19	21	21	21	20	21
4. Uri	19	19	24	23	21	24	24	22	25	25	25	25
5. Schwytz	22	17	22	21	20	19	21	18	19	19	18	20
6. Obwald	21	16	11	9	6	10	14	6	6	9	11	16
7. Nidwald	24	23	15	19	13	22	23	16	20	18	17	19
8. Glaris	17	22	20	18	17	6	13	7	10	12	7	6
9. Zug	14	12	8	8	7	13	12	9	9	7	15	15
10. Fribourg	20	18	21	22	24	21	20	24	24	22	21	18
11. Soleure	9	7	7	7	12	15	10	8	12	6	9	9
12. Bâle-Ville	1	2	1	1	3	1	1	1	2	1	1	1
13. Bâle-Campagne	10	13	16	10	14	16	16	19	18	14	12	13
14. Schaffhouse	6	6	6	4	2	5	5	2	5	5	5	4
15. Appenzell (Rh.-Ext.)	11	14	12	20	22	14	17	14	11	8	8	10
16. Appenzell (Rh.-Int.)	25	24	23	25	25	25	25	23	22	24	23	22
17. Saint-Gall	8	11	9	16	18	9	15	13	15	16	13	14
18. Grisons	13	15	17	13	16	7	11	15	13	15	16	11
19. Argovie	16	9	14	17	10	8	6	12	14	11	14	12
20. Thurgovie	3	1	3	5	8	4	3	4	3	2	3	3
21. Tessin	18	20	19	11	19	20	7	17	16	20	22	24
22. Vaud	5	4	5	6	5	11	8	11	8	13	6	8
23. Valais	23	25	25	24	23	23	22	25	23	23	24	23
23. Neuchâtel	7	10	13	14	11	12	9	10	7	10	10	5
25. Genève	2	3	3	2	1	3	2	5	1	3	2	2

En prenant le résultat moyen des douze années, les cantons sont rangés dans l'ordre suivant (les chiffres entre parenthèses sont formés en additionnant, pour chaque canton, les numéros d'ordre obtenus chaque année par lui de 1875 à 1886) :

1. Bâle-Ville (16); 2. Genève (28); 3. Thurgovie (42); 4. Zurich (48); 5. Schaffhouse (55); 6. Vaud (90); 7. Soleure (111); 8. Neuchâtel (118); 9. Zoug (129); 10. Obwald (135); 11. Argovie (143); 12. Glaris (155); 13. Saint-Gall (157); 14. Appenzell Rhodes-Extérieures (161); 15. Grisons (162); 16. Bâle-Campagne (171); 17. Lucerne (192); 18. Berne (209); 19. Tessin (213); 20. Nidwald (229); 21. Schwytz (236); 22. Fribourg (255); 23. Uri (276); 24. Valais (283); 25. Appenzell Rhodes-Intérieures (286).

[O. Hunziker.]

A consulter : *Statistique sur l'instruction publique en Suisse pour l'année 1881*, publiée au nom du département de l'intérieur de la Confédération suisse et pour l'Exposition suisse de 1883 à Zurich : tomes I à III, statistique des écoles primaires; t. IV, écoles enfantines, écoles d'adultes et écoles professionnelles; t. V, écoles moyennes et écoles supérieures, académies, universités; t. VI, tableaux récapitulatifs; t. VII, législation scolaire. Les tomes I à VI ont été rédigés (en allemand, français et italien) par M. Gasp. Grob, secrétaire du département de l'instruction publique du canton de Zurich; le tome VII (en allemand) est l'œuvre de M. le Dr O. Hunziker, à Küsnach; — *Geschichte der schweizerischen Volksschule* (Histoire de l'instruction primaire en Suisse), par M. le Dr O. Hunziker; Zurich, F. Schulthess, 3 vol., 1880-1882.

SULZER. — Jean-Georges Sulzer, né à Winterthour (Suisse) en 1720, occupe une place distinguée dans la littérature allemande du XVIIIe siècle. Après avoir étudié la théologie à Zurich, il fut précepteur pendant un an et demi dans une maison particulière, puis vicaire à Maschwanden. En 1743 il se rendit à Magdebourg, pour y remplir de nouveau l'emploi de précepteur, et en 1747 fut nommé professeur de mathématiques au gymnase de Joachimsthal à Berlin, dont il devint plus tard le recteur. C'est à Berlin qu'il passa la seconde moitié de sa vie, jusqu'à sa mort arrivée en 1779; Frédéric II le nomma membre de l'Académie des sciences, et professeur de philosophie à l'Académie de la noblesse qu'il avait fondée. Le remarquable traité d'esthétique qu'il publia en 1772 sous le titre de *Théorie générale des beaux-arts* (*Allgemeine Theorie der schönen Künste*) lui valut une juste célébrité, et

plaça son nom à côté de ceux de Lessing et de Winckelmann.

Mais Sulzer appartient aussi à la pédagogie. Il est le premier qui ait formulé en langue allemande une théorie de l'éducation inspirée par la philosophie du XVIIIe siècle. Il se montre, sur ce terrain, le disciple de Locke et le précurseur de Rousseau. Il n'avait que vingt-cinq ans lorsqu'il fit paraître le livre où sa doctrine pédagogique est exposée; ce livre, intitulé *Essai de quelques idées raisonnables sur l'éducation et l'instruction des enfants* (*Versuch einiger vernünftigen Gedanken von der Auferziehung und Unterweisung der Kinder*), fut publié à Magdebourg en 1745; une seconde édition parut en 1748. L'ouvrage est divisé en deux parties. Dans la première, l'auteur — après avoir défini en ces termes le but de l'éducation : « faire des enfants des hommes raisonnables, vertueux et moraux » — traite de l'éducation de l'intelligence; il passe en revue les divers ordres de connaissances, et indique la méthode à suivre pour l'enseignement de chacune d'elles. La seconde partie est consacrée à l'éducation de la volonté; l'auteur admet que chez l'enfant les bonnes inclinations l'emportent en général sur les mauvaises; « un enfant qui serait élevé par la seule nature et que les hommes n'auraient pas gâté serait déjà passablement bon »; c'est à une éducation raisonnable de fortifier les dispositions naturelles vers le bien, et de corriger les défauts que l'enfant peut apporter en naissant. Après avoir parlé des récompenses et des punitions, Sulzer suit l'éducation morale de l'enfant dans les phases successives de son développement, de un à trois ans, de quatre à six ans, de sept à dix ans, de onze à quatorze ans, et enfin au delà de quinze ans. — On trouve une analyse détaillée de ce livre au tome Ier de la *Geschichte der schweizerischen Volksschule*, article *Sulzer*; nous y renvoyons ceux de nos lecteurs qui désireraient de plus amples détails sur son contenu; l'auteur de l'article, M. O. Hunziker, termine son appréciation de l'ouvrage de Sulzer par cette remarque : « On ne sait vraiment ce qui doit le plus étonner : qu'un semblable traité d'éducation ait pu être écrit avant l'apparition de l'*Émile*; ou qu'un livre pareil soit l'œuvre d'un jeune homme de vingt-cinq ans; ou encore que de tous les historiens de la pédagogie, à commencer par Niemeyer, pas un seul n'ait paru se douter de l'existence de cet ouvrage. »

SUPPLÉANT (INSTITUTEUR). — V. *Instituteur suppléant.*

SURVEILLANCE DES ÉCOLES. — La loi du 28 juin 1833 avait placé (art. 17) auprès de chaque école communale un *comité local de surveillance* composé du maire, président, du curé ou pasteur et d'un ou de plusieurs habitants notables désignés par le comité d'arrondissement dont il sera parlé plus loin.

Ce comité local avait inspection sur les écoles publiques ou privées de la commune. Il devait veiller à la salubrité des écoles et au maintien de la discipline, s'assurer qu'il était pourvu à l'enseignement gratuit des enfants pauvres, arrêter l'état des enfants qui ne recevaient l'instruction primaire ni à domicile, ni dans les écoles publiques ou privées, et faire connaître au comité d'arrondissement les divers besoins de la commune sous le rapport de l'instruction primaire. Il donnait enfin son avis sur les candidats présentés par le conseil municipal au comité d'arrondissement pour les fonctions d'instituteur public.

Le *comité d'arrondissement*, institué par l'article 18 de la même loi avec mission spéciale de surveiller et d'encourager l'instruction primaire, était ainsi composé : le sous-préfet, président; — le maire du chef-lieu ou le plus ancien des maires du chef-lieu de la circonscription; — le juge de paix ou le plus ancien des juges de paix de la circonscription; — le curé ou le plus ancien des curés de la circonscription; — un ministre de chacun des autres cultes reconnus par la loi, exerçant dans la circonscription et désigné par son consistoire; — un proviseur, principal de collège, professeur, régent, chef d'institution ou maître de pension, désigné par le ministre de l'instruction publique, lorsqu'il existait des collèges, institutions ou pensions dans la circonscription du comité; — un instituteur primaire résidant dans la circonscription et désigné par le ministre; — trois membres du conseil d'arrondissement ou habitants notables désignés par ledit conseil; — les membres du Conseil général ayant leur domicile réel dans la circonscription.

Ainsi composé, le comité d'arrondissement inspectait et, au besoin, faisait inspecter par des délégués pris parmi ses membres ou hors de son sein, toutes les écoles primaires de son ressort, donnait son avis sur les secours et les encouragements à accorder à l'instruction primaire, provoquait les réformes et les améliorations nécessaires, nommait les instituteurs communaux sur la présentation du conseil municipal.

En cas de négligence habituelle ou de faute grave d'un instituteur public, le comité d'arrondissement, d'office ou sur la plainte du comité local, mandait le maître inculpé et, après l'avoir entendu ou dûment appelé, il le réprimandait ou le suspendait pour un mois avec ou sans privation de traitement, ou même le révoquait de ses fonctions. Il déférait, en cas d'inconduite ou d'immoralité, les instituteurs privés au tribunal civil de l'arrondissement, qui pouvait prononcer contre eux l'interdiction de l'exercice de leur profession à temps ou à toujours.

La loi du 15 mars 1850 (art. 44) dispose que les autorités locales préposées à la surveillance et à la direction morale de l'enseignement primaire sont, pour chaque école, le maire, le curé, le pasteur ou le délégué du culte israélite et, dans les communes de 2 000 âmes et au-dessus, un ou plusieurs habitants de la commune désignés par le Conseil départemental. — Les ministres des différents cultes, dit l'article, sont spécialement chargés de surveiller l'enseignement religieux de l'école, dont l'entrée leur est toujours ouverte. Dans les communes où il existe des écoles mixtes, un ministre de chaque culte aura toujours l'entrée de l'école pour veiller à l'éducation religieuse des enfants de son culte.

La suppression de l'instruction religieuse du programme de l'enseignement primaire public entraînait nécessairement la modification de l'article 44 de la loi du 15 mars 1850. C'est ce qu'a décidé la loi du 28 mars 1882 en déclarant (art. 3) abrogées les dispositions dudit article 44 qui donnaient aux ministres des cultes un droit d'inspection, de surveillance et de direction dans les écoles primaires publiques et privées, et dans les salles d'asile.

Le législateur de 1850, indépendamment des autorités locales instituées par l'article 44, a investi le Conseil départemental du droit de désigner un ou plusieurs *délégués* résidant dans chaque canton pour surveiller les écoles publiques ou libres du canton. Ces délégués sont nommés pour trois ans, rééligibles et révocables (art. 42).

A Paris, les délégués, nommés pour chaque arrondissement, se réunissent sous la présidence du maire, avec un adjoint, le juge de paix, un curé de l'arrondissement et un ecclésiastique, ces deux derniers désignés par l'archevêque, pour s'entendre au sujet de la surveillance locale et pour convenir des avis à transmettre au Conseil départemental. Les ministres des cultes non catholiques reconnus, s'il y a dans l'arrondissement des écoles suivies

par des enfants appartenant à ces cultes, assistent à ces réunions avec voix délibérative (art. 43).

Le refus par un chef d'établissement de se soumettre à la surveillance de l'État donne lieu à une poursuite devant le tribunal correctionnel qui peut infliger une amende de 100 francs à 1000 fr. En cas de récidive, l'amende est de 500 francs à 3000 francs. Si le refus de se soumettre à la surveillance de l'État a donné lieu à deux condamnations dans l'année, la fermeture de l'établissement peut être ordonnée par le jugement qui prononce la seconde condamnation (art. 22).

Aux termes de l'article 5 de la loi du 28 mars 1882, une commission municipale scolaire est instituée dans chaque commune pour surveiller et encourager la fréquentation des écoles. Il n'en résulte pas pour les membres qui en font partie un droit d'inspection et de contrôle sur l'école. C'est ce que le ministre de l'instruction publique (M. Jules Ferry) a jugé utile de rappeler aux préfets par une circulaire du 13 juin 1882 : « La loi du 28 mars 1882, dit-il, n'a rien innové sur ce point et, hormis le maire, l'inspecteur primaire et les délégués cantonaux ou communaux, nul n'a qualité pour pénétrer dans les salles de classe. Les membres des commissions scolaires, autres que les personnes ci-dessus désignées, ne sauraient donc être admis à visiter les écoles. Les commissions exercent la surveillance spéciale dont elles sont chargées, en consultant l'extrait du registre d'appel que l'instituteur est tenu d'adresser, à la fin de chaque mois, au maire et à l'inspecteur primaire, extrait où doivent se trouver mentionnés, avec le nombre des absences constatées, les motifs invoqués et soumis à l'appréciation de la commission. »

La loi du 30 octobre 1886 sur l'organisation de l'enseignement primaire a apporté à la législation, en ce qui concerne la surveillance des écoles, plusieurs modifications qu'il nous reste à indiquer.

Les délégations cantonales sont maintenues; mais les inéligibilités et les incompatibilités établies par les articles 32, 33 et 34 de la loi du 5 avril 1884 sur l'organisation municipale sont rendues applicables aux membres qui formeront ces assemblées (art. 57).

Le Conseil départemental aura la faculté de déléguer au tiers de ses membres le droit d'entrer dans tous les établissements d'instruction primaire, publics ou privés, du département (art. 50); mais, par un sentiment de réserve qui s'explique, les écoles privées ne pourront être inspectées par les instituteurs et institutrices publics faisant partie du Conseil départemental (art. 9).

Des médecins inspecteurs communaux ou départementaux auront droit d'entrée dans toutes les écoles pour les inspecter au point de vue médical (art. 9).

La pénalité en cas de refus d'un directeur d'école privée de se soumettre à la surveillance et à l'inspection des autorités scolaires a été abaissée. L'amende encourue sera de 50 francs à 500 francs et, en cas de récidive, de 100 à 1000 francs. Mais, par contre, si le refus a donné lieu à deux condamnations dans l'année, la fermeture de l'établissement, qui jusqu'alors était facultative pour le tribunal, devra être ordonnée par le jugement qui prononcera la seconde condamnation.

[Ernest Cadet.]

SUSPENSION. — Peine disciplinaire dont la loi du 15 mars 1850 permettait de frapper les instituteurs tant publics que privés.

A l'égard des instituteurs *publics*, l'article 33 disposait que le préfet peut les suspendre, avec ou sans privation totale ou partielle de traitement, pour un temps n'excédant pas six mois.

Le même article donnait au maire le droit de suspendre provisoirement l'instituteur communal à charge de rendre compte, dans les deux jours, au préfet.

Quant aux instituteurs *privés*, l'article 30 conférait au Conseil départemental de l'instruction publique la faculté de les suspendre pour un temps qui ne pouvait excéder six mois, en cas de faute grave commise dans l'exercice de leurs fonctions. L'instituteur ainsi suspendu pouvait être admis par le Conseil départemental à présenter un suppléant pour la direction de son école (art. 5 du décret du 7 octobre 1850).

La loi du 30 octobre 1886 sur l'organisation de l'enseignement primaire a fait disparaître la suspension du nombre des peines disciplinaires tant pour les instituteurs publics que pour les instituteurs privés. C'est pour les premiers surtout que cette peine avait des conséquences désastreuses. « La suspension, dit M. Ferrouillat dans son rapport, telle qu'elle était exercée par les préfets, n'était autre chose qu'une interdiction à temps prononcée sans jugement. C'était lui donner une portée qu'elle ne doit pas avoir. La suspension ne doit être considérée que comme une mesure de précaution commandée dans certains cas par la nature même de l'inculpation, et non comme une peine. Le projet de loi lui restitue son véritable caractère. Elle ne sera plus appliquée que dans les cas graves et urgents, comme moyen de préservation et non de répression. Elle sera prononcée par l'inspecteur d'académie, qui est le meilleur juge de ce qu'exige d'urgence le bon ordre dans l'école. Elle pourra être maintenue pendant toute la durée de l'enquête disciplinaire, mais à la condition de saisir le Conseil départemental dans sa plus prochaine session. Enfin, pour bien marquer qu'elle ne constitue pas un préjugé de culpabilité, le dernier paragraphe de l'article dispose qu'elle n'emportera pas la privation du traitement. »

Voici la teneur de l'article (article 33) relatif à la suspension provisoire : « Dans les cas graves et urgents, l'inspecteur d'académie, s'il juge que l'intérêt d'une école exige cette mesure, a le droit de prononcer la suspension provisoire d'un instituteur pendant la durée de l'enquête disciplinaire, à la condition de saisir de l'affaire le Conseil départemental dès sa prochaine session. Cette suspension n'entraîne pas la privation de traitement. »

[Ernest Cadet.]

SYLLABAIRE. — On appelle *syllabaire* une collection de syllabes disposées dans un ordre méthodique, au moyen desquelles l'enfant, qui connaît déjà les lettres de l'alphabet, doit apprendre à grouper ces lettres en syllabes, puis à réunir les syllabes pour en former des mots. Le syllabaire a presque toujours formé une partie intégrante de l'abécédaire. Pour l'enseignement simultané, on a fait, dès le XVII[e] siècle, usage de tableaux de syllabes. Démia, dans son *Règlement pour les écoles de la ville et diocèse de Lyon*, indique trois formes différentes, tant pour le syllabaire que pour l'abécédaire : celle du tableau, celle du livre et celle des dés : « On peut se servir de grandes tables (tableaux), ou cartes, ou du premier et second livre du premier alphabet, dont on peut coller les feuilles sur un petit ais propre à tenir à la main, ou à être attaché contre le mur; on peut aussi se servir de carrés en forme de dez, où seront imprimées les lettres ou les silabes. Dans l'*École paroissiale* (1705), on explique que le livret qui contient l'alphabet doit renfermer aussi un syllabaire, c'est-à-dire « deux colonnes de syllabes, de toutes les lettres qui se peuvent assembler, tant avec les simples voïelles, comme *ba, pa*, qu'avec une liquide et une voïelle, comme *bra, bla*. » — Nous renvoyons à l'article *Lecture* pour tout ce qui concerne l'historique du syllabaire et des différentes méthodes d'épellation et de syllabation.

SYLLABATEUR. — C'est le nom donné par M. Henry Gervais à un appareil de son invention employé pour enseigner à l'élève à former des syllabes par le rapprochement des voyelles et des consonnes. C'est un tableau beaucoup plus haut que large, sur lequel on place, du côté gauche, des cartons fixes contenant les consonnes, tandis que du côté droit d'autres cartons mobiles, contenant les voyelles, vont et viennent de manière à placer successivement toutes les voyelles en regard de toutes les consonnes. La méthode Maître obtient le même résultat au moyen de deux rubans verticaux, dont le premier, immobile, présente la série des éléments-consonnes, et le second, mobile, celle des éléments-voyelles. La méthode Chéron remplace les rubans et le syllabateur par une baguette surmontée d'un appareil destiné à recevoir des cartons sur lesquels sont imprimées les consonnes et les voyelles. — V. *Lecture*, p. 1547.

SYNODE. — On nommait *synode*, avant la Révolution, la réunion des prêtres d'un diocèse sous la présidence de l'évêque. A partir du XVIIe siècle, on trouve dans les procès-verbaux de ces assemblées des renseignements intéressants sur l'administration des petites écoles, qui étaient alors placées entièrement sous la main de l'Église; les statuts synodaux sont une source importante pour l'histoire de l'enseignement primaire en France sous les règnes de Louis XIV, de Louis XV et de Louis XVI.

On appelait aussi *synode* l'assemblée solennelle de tous les maîtres et maîtresses de la ville et banlieue de Paris, présidée par le chantre de l'Église métropolitaine; elle avait lieu « le 6e jour du mois de mars de chaque année, à une heure après midi ».

Dans le canton de Zurich (Suisse), les instituteurs se réunissent une fois par an en une assemblée générale désignée sous le nom de *Schul-Synode*. Ce *synode scolaire* délibère sur les sujets qui intéressent l'enseignement, et donne son préavis sur les questions que lui soumet l'autorité cantonale; il nomme en outre deux des six membres du Conseil cantonal d'éducation.

SYNTHÉTIQUE (Méthode). — On parle beaucoup de la méthode synthétique : on en parle trop. Cette grande et prétentieuse expression est passée du langage des sciences et de la philosophie dans le langage de la pédagogie : pas toujours très claire chez les philosophes, elle l'est encore moins chez les pédagogues. Quelques explications sont nécessaires pour compléter notre pensée, que nous avons déjà laissé entrevoir dans l'article de ce Dictionnaire relatif à la méthode analytique.

La difficulté vient de ce que les savants eux-mêmes ont pris le mot synthèse dans des sens très différents, M. Bain le reconnaît dans sa *Logique* : « Il est difficile, dit-il, d'exprimer exactement l'idée commune contenue dans ces deux termes corrélatifs, analyse et synthèse, en raison des significations si diverses de ces deux mots. L'analyse chimique, l'analyse mathématique, l'analyse logique, et les diverses formes de synthèse correspondantes se ressemblent sur certains points, en même temps qu'elles diffèrent sur d'autres. »

A vrai dire l'analyse et la synthèse n'ont un sens très clair qu'en chimie, où elles représentent les deux procédés contraires de la décomposition et de la recomposition des corps. Mais dans les sciences physiques elles-mêmes on a élargi la signification de ces deux termes : analyse est devenu synonyme d'induction, et par une transition naturelle on a pris l'habitude de désigner la déduction sous le nom de synthèse. D'autre part, dans les sciences mathématiques, en géométrie notamment, les deux expressions ont encore un sens nouveau. « Il y a deux sortes de méthodes, disait la *Logique* de Port-Royal; l'une pour découvrir la vérité, qu'on appelle analyse ou méthode de résolution, et qu'on peut appeler aussi méthode d'invention; et l'autre, pour la faire entendre aux autres quand on l'a trouvée, qu'on appelle synthèse ou méthode de composition, et qu'on peut appeler aussi méthode de doctrine. » Dans ce cas spécial, l'analyse, qui était tout à l'heure considérée par les physiciens comme une méthode d'induction, n'est pas autre chose qu'une forme particulière de la déduction, puisque la géométrie ne peut par essence employer que des procédés déductifs.

C'est ainsi que d'analogie en analogie, et appliquées de force à des sciences dont l'objet est très différent, dont les méthodes sont même contraires, les expressions analyse et synthèse ont été détournées de leur sens primitif et normal.

Aussi les esprits les plus précis et les plus nets échouent dans leurs efforts pour définir exactement la signification de l'analyse et de la synthèse. Littré, par exemple, nous dit dans son *Dictionnaire* : « La métho de analytique ou de décomposition part de faits actuels et cherche à en dégager les éléments : on l'appelle aussi *méthode de découverte*. La méthode synthétique au contraire est celle qui, après avoir reconnu un grand nombre de vérités, les réunit toutes sous un principe général, et en forme ainsi une synthèse; on l'appelle aussi *méthode de doctrine*, parce que, quand on enseigne une science, on part ordinairement de principes généraux pour en déduire les conséquences. » Il est impossible de ne pas remarquer que la dernière partie de la définition de Littré est contradictoire : en effet, déduire les conséquences d'un principe général — ce qui serait d'après lui la caractéristique de la *méthode de doctrine* — n'est nullement la même chose que ramener à un principe général un grand nombre de vérités, ce qui serait d'après lui encore l'essence de la méthode synthétique. Dans le premier cas, on a affaire à une véritable déduction, dans le second on a plutôt recours à une opération inductive.

Les pédagogues ne sont pas plus heureux dans leurs définitions que les philologues ou les philosophes. Ce qui suffirait à prouver qu'on a eu tort d'introduire dans le langage de la pédagogie le mot « synthèse », c'est que les différents auteurs qui en usent ne parviennent pas à s'entendre sur le sens qu'il convient de lui donner : ce que les uns appellent synthèse, d'autres l'appellent analyse, et inversement.

Ainsi pour la plupart des pédagogues la synthèse est synonyme de déduction, de démonstration, d'exposition didactique, tandis que la méthode analytique équivaut à l'induction, à l'invention, à la recherche expérimentale. Mais ce sens n'est pourtant pas universellement admis. Les pédagogues suisses, par exemple, vont au rebours de l'usage général, dans la signification qu'ils attribuent à la forme ou à la méthode synthétique. C'est ainsi que M. Daguet, le directeur de l'*Éducateur*, écrit ce qui suit : « La forme qui convient le mieux à un livre élémentaire c'est la forme *synthétique* ou *progressive*, c'est-à-dire qui va du particulier au général. La forme *analytique*, qui va du général au particulier et débute par la définition, peut être suivie dans les ouvrages que l'on emploie dans le cours supérieur. » De même l'abbé Horner, l'auteur distingué du *Guide pratique de l'instituteur*, déclare que « la démonstration a pour synonyme la déduction et l'*analyse* : que la voie inventive se confond souvent avec l'induction, la *synthèse* et l'euristique ».

Si, par contre, nous consultons des pédagogues

français, nous constaterons qu'ils entendent tout autrement l'analyse et la synthèse. Ainsi, dans le *Cours de pédagogie* de Charbonneau, qui est resté si longtemps classique dans notre pays, il est dit que « la méthode démonstrative est aussi nommée *synthétique*, tandis que l'inventive est appelée *analytique* ».

L'usage le plus général est évidemment conforme à cette dernière opinion. Mais à supposer même que l'on pût régulariser cet usage et en finir avec les hésitations et les contradictions que nous venons de signaler, il n'en resterait pas moins certain que les mots synthèse et analyse sont tout au moins inutiles, puisqu'ils font double emploi dans le vocabulaire des méthodes pédagogiques, l'analyse n'étant qu'un autre mot pour désigner la méthode inductive, et la synthèse un simple synonyme de la méthode de déduction et de démonstration. De sorte que nous arrivons à cette conclusion : ou bien analyse et synthèse sont employés dans un sens confus, et il faut les proscrire, parce qu'ils embrouillent un sujet qui est par lui-même assez simple; ou bien ils ont acquis enfin un sens précis, invariable, et dans ce cas il faudrait les éliminer encore, puisqu'ils signifieraient la même chose que l'induction et la déduction.

La même confusion persiste d'ailleurs lorsque, sortant des généralités, les pédagogues appliquent les mots synthèse et analyse, non plus à la direction générale de l'enseignement, mais aux procédés particuliers que réclame telle ou telle partie des études scolaires.

C'est ainsi qu'on emploie volontiers les expressions de méthode synthetique et de méthode analytique pour désigner des systèmes différents de lecture, et à vrai dire la nature de l'objet à étudier justifierait ici plus qu'ailleurs l'usage de ces locutions.

Le mot en effet est un composé, comme les corps qu'analyse la chimie : il est formé d'éléments qui sont les lettres. De sorte qu'il est permis d'appeler analyse, par analogie avec les méthodes chimiques, la méthode qui consiste à présenter d'abord à l'enfant le tout, le mot entier, pour qu'il en décompose les éléments; et auss d'appeler synthèse le procédé inverse qui fait d'abord étudier les lettres séparément, isolément, pour qu'ensuite le commençant forme avec ces éléments les syllabes et recompose les mots.

Mais les mots synthèse et analyse répugnent si décidément à un emploi intelligible et net que les pédagogues les plus compétents se méprennent eux-mêmes dans l'usage qu'ils en font. D'une part M. Horner dira : « La méthode synthétique consiste à partir des premiers éléments des mots pour arriver aux syllabes : des syllabes on passe aux mots, des mots aux phrases. La méthode analytique au contraire fait d'abord lire le mot *rose* en entier, puis par syllabes, *ro-se*, d'où elle descend aux premiers éléments, c'est-à-dire aux lettres. » — C'est dans ce sens que les termes *analytique* et *synthétique* ont été employés par l'auteur de l'article *Lecture* de ce Dictionnaire (Ie PARTIE).

De cette distinction il résulte évidemment que la méthode synthétique de lecture correspond aux vieilles pratiques de nos écoles, tandis que la méthode analytique, très usitée ou du moins très préconisée en Allemagne et en Suisse, serait presque inconnue dans nos écoles françaises.

Tel n'est pas l'avis pourtant d'un pédagogue autorisé, M. Brouard, qui prétend en sens inverse que les méthodes analytiques sont les anciennes méthodes, qui partaient des éléments de la syllabe. D'après lui la méthode synthétique — qui, au dire des pédagogues suisses et belges, a pour caractère essentiel de partir de l'élément le plus simple, la lettre, pour s'élever aux divers groupements qui constituent les syllabes et les mots — la méthode synthétique « ne décomposerait pas ou décomposerait le moins possible ».

Assurément, s'il fallait choisir entre l'une ou l'autre de ces deux interprétations radicalement contraires de la méthode synthétique de lecture, c'est à M. Horner que nous donnerions raison, et tort à M. Brouard. Mais peut-être serait-il plus sage de donner tort aux uns et aux autres, et de conclure de cet emploi contradictoire d'un même terme pour exprimer deux choses opposées, que le mieux est de renoncer pour toujours, dans le langage pédagogique, aux grands mots d'analyse et de synthèse. [Gabriel Compayré.]

SYSTÈME MÉTRIQUE. — V. le même mot, IIe PARTIE.

T

TABELLAIRE (Méthode). — On a appelé de ce nom en Allemagne (*Tabellar-Methode*) une méthode inventée au siècle dernier par Hähn*, qui l'introduisit à la *Realschule* de Berlin fondée par Hecker*. Felbiger* fut frappé des avantages qu'offrait cette méthode pour aider la mémoire et présenter les matières de l'enseignement sous une forme claire et bien ordonnée, et il la fit adopter dans les écoles autrichiennes, où elle resta longtemps en faveur.

La méthode tabellaire employait deux sortes de tableaux. Les uns étaient disposés sous la forme d'arbres généalogiques, avec des accolades, et servaient à montrer les divisions et subdivisions d'une matière. Dans les autres, on se servait d'abréviations pour graver dans la mémoire des élèves certaines phrases : le maître écrivait au tableau noir la lettre initiale de chacun des mots de la phrase, et, montrant ces lettres avec une baguette, faisait répéter les mots à haute voix jusqu'à ce que les élèves sussent la phrase par cœur. — V. *Felbiger*. — Une méthode analogue avait été imaginée au XVIIe siècle par le P. Condren, de l'Oratoire. V. *Port-Royal*, p. 2415.

TABLE. — V. *Mobilier scolaire*.

TABLEAU D'HONNEUR. — V. *Récompense*, p. 2549.

TABLEAU NOIR. — V. *Matériel scolaire*.

TABLEAUX MURAUX D'ENSEIGNEMENT. — Sous ce titre, nous n'entendons point parler des tableaux qui, dans les écoles mutuelles, servaient à l'enseignement de la lecture, du calcul, de la grammaire et du chant, et tenaient lieu de livres à l'élève. Il s'agit des tableaux muraux figurant les objets dont le maître entretient les élèves et servant à donner *l'enseignement par les yeux*. Ce ne sont pas des textes à lire, mais des représentations d'objets que le maître n'a pas sous la main ou qui ne pourraient, en réelle grandeur, être placés devant les élèves.

Bien que l'abbé Fleury et Rollin eussent, dès la fin du XVIIe siècle (1686 et 1726), signalé l'utilité des images, dans le premier enseignement, pour développer chez les jeunes enfants l'esprit d'observation et provoquer leurs questions, ce n'est guère qu'avec et par les salles d'asile (1837) que l'emploi des images d'enseignement se répandit en France.

Les images des salles d'asile ne décoraient pas

les murs; elles étaient renfermées dans un portefeuille et n'étaient placées devant les élèves qu'au moment de la leçon. Elles n'étaient pas d'assez grandes dimensions (37 centimètres sur 29 en général) pour être bien vues des élèves rangés aux gradins : à une distance de plus de deux mètres, ils ne distinguaient rien, surtout lorsque l'angle de vision était trop aigu.

La maison Hachette a édité sept séries de ces images, savoir :

Pour l'histoire sainte, 50 sujets divisés en deux parties et exécutés en couleur d'après les tableaux de grands maîtres ;

Pour la vie de Jésus-Christ, 25 sujets ;

Pour l'histoire de la sainte Vierge, 20 sujets ;

Pour l'histoire de France, 20 scènes d'après les tableaux des peintres les plus renommés, et 12 portraits d'hommes illustres ;

Pour l'histoire naturelle, 50 sujets d'après les dessins de de Penne, et formant cinq séries.

Enfin, pour la vie pratique, 6 sujets représentant la culture et l'emploi du blé.

Les écoles primaires accordèrent peu à peu une place aux images réservées d'abord aux salles d'asile, mais timidement. Des publications illustrées en grand format in-folio furent essayées par la maison Lahure pour l'enseignement de l'histoire ; mais les images en noir, de petites dimensions, supposaient les leçons faites aux groupes. On les délaissa quand parurent les livres d'élève avec images.

Les tableaux de Deyrolle eurent, à partir de 1867, beaucoup de vogue pour les notions d'histoire naturelle, mais ceux qui traitaient d'arts industriels furent moins goûtés.

C'est en Allemagne et en Suisse que la publication des tableaux muraux (*Wandbilder*) a eu le plus de succès. Comenius, au commencement du XVIIe siècle, avait montré combien l'enseignement par l'aspect peut être profitable. Après lui Basedow, Pestalozzi et enfin Frœbel en ont fait comme la base des premières leçons. L'art de l'impression en couleur a fait, en Allemagne, de grands progrès, et on a pu bientôt avoir des tableaux (de 80 centimètres sur 60 en moyenne) d'une exécution soignée, à des prix modiques.

Pour les leçons du premier âge, nous citerons :

Les images qui accompagnent les fables de J. W. Hey, si bien composées pour intéresser les enfants et fixer dans leur mémoire des préceptes moraux (publication de Fr. André Perthes, à Gotha) ;

Les tableaux de la vie de famille et des scènes champêtres publiées par Antenen à Berne, et une collection analogue, à Brunswick, par Wilke ;

Dans le même ordre d'idées, les grandes images en quatre feuilles représentant les quatre saisons et récemment éditées à Vienne par Hölzel ;

Chez le même éditeur, pour la géographie physique et les paysages les plus célèbres, la belle collection des *Geographische Charakterbilder*, dont 10 livraisons ont paru ; pour l'histoire et les grands monuments, les tableaux de Langl ;

Pour la technologie, les grandes images éditées par Lenoir et Forster, à Vienne, qui rendent les détails des machines les plus utiles visibles à une classe de 40 à 50 élèves ;

Une collection de Bopp et une de Wettstein pour l'enseignement de la physique ;

Enfin, de nombreux tableaux d'histoire naturelle qui font honneur aux éditeurs Gérold et fils de Vienne, Meinhold de Dresde, et Wurster de Zurich.

Dans cette énumération déjà longue, nous n'avons pu nommer tout ce qui se publie de l'autre côté du Rhin pour cet enseignement par les yeux en fait de paysages, de monuments, d'animaux, de végétaux et de machines. L'œil de l'enfant est frappé agréablement et reçoit des notions à la fois exactes et vives. Nos éditeurs français n'ont guère produit encore que des tableaux d'histoire naturelle et surtout d'anatomie qui puissent rivaliser avec les tableaux allemands. Cependant nos livres de géographie sont illustrés maintenant de grandes scènes de la nature, et nos livres d'histoire de monuments et de personnages célèbres qui sont d'une remarquable exécution. Il ne s'agirait que de les publier en couleur dans des dimensions suffisamment grandes, pour en faire des tableaux pouvant être exposés devant toute une classe. Nous espérons bien que notre typographie française finira par lutter avantageusement, sur ce point aussi, avec l'étranger. [B. Berger.]

TABOUROT. — Etienne Tabourot, écrivain du XVIe siècle, né à Dijon en 1549, mort dans cette même ville en 1590, est l'auteur d'un livre bizarre publié en 1572 sous le nom de *Bigarrures du seigneur des Accords* (Paris, in-12, réimprimé souvent avec des additions et modifications). Ce livre, qui a valu à son auteur le surnom de « Rabelais de la Bourgogne », est un recueil de facéties licencieuses; mais, comme dans les écrits du curé de Meudon, on y trouve à côté des bouffonneries quelques pages sérieuses, et précisément sur le même sujet qui a si heureusement inspiré Rabelais, sur l'éducation. Le quatrième livre des *Bigarrures* renferme un chapitre intitulé *Quelques traits utiles pour l'institution des enfants*. Nous empruntons à M. G. Compayré (*Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*, liv. Ier, ch. II) l'analyse de ce morceau :

« Le début en est gracieux. « Il me souvient que « voyant un jour en vostre maison (Tabourot s'a- « dresse à une dame) cinq ou six petits enfants « qui se jouoyent avec leurs palettes abécédai- « res, vous pristes plaisir de les exciter, et faire « disputer l'un contre l'autre sur les figures de « leurs lettres, proposant, pour le prix des vic- « torieux, des poires et des pommes que l'on vous « avoit apportées fraischement en leur présence, et « après lesquelles ils venoient sauteler et faire « feste, vous en demandant sans demander... Et « sur l'occasion de leur faire gagner avec peine « ce qu'ils vouloient avoir, nous ne nous peusmes « tenir de rire, de voir la petite jalousie et ému- « lation de ces tendres esprits, qui s'esforçoient « à l'envy de se surmonter l'un l'autre. » Tabourot part de là pour critiquer les méthodes de lecture usitées de son temps, pour demander que l'enfant apprenne à écrire avant d'apprendre à lire. Il se plaint des pédagogues qui veulent « adextrer les « jeunes esprits par les choses les plus difficiles à « concevoir aisément les plus faciles. » Il recommande l'étude de l'histoire et s'afflige d'ignorer la géographie. Cette ignorance, qui nous a été si souvent reprochée de notre temps, était déjà un fait constaté au XVIe siècle. Enfin, il s'inspire de Montaigne, dont il cite les « gentils essais », et, à son exemple, recommande qu'on exerce le jugement des enfants. « Je serois encore bien d'advis que les régens les incitassent en classe à rendre raison de ce qu'ils estimeroient remarquable en leurs leçons. »

« Tout cela, sans doute, n'a rien de très original, mais Tabourot méritait néanmoins une mention, ne fût-ce que comme un exemple de l'inspiration grave et sérieuse qui éclate jusque chez le plus frivole des hommes, quand il pense à ses enfants et réfléchit sur l'éducation. »

TACHYMÉTRIE. — Quelle que soit la situation que lui réserve l'avenir, un adolescent a le plus grand intérêt à savoir, au moins dans ses principes essentiels, la géométrie, qui lui enseignera à mesurer les lignes, les surfaces et les volumes, et lui en fera connaître les principales propriétés. Grâce à cette science, il pourra exécuter

une foule de tracés utiles et régler lui-même toute une série d'affaires usuelles : le dessin exact et le métrage sont depuis longtemps en faveur sur les chantiers et dans les ateliers de construction.

La géométrie classique est une science fort étendue, souvent très abstraite, dont l'étude exige beaucoup de temps et qui n'est accessible qu'aux esprits déjà exercés ; mais c'est aussi un excellent procédé de culture intellectuelle. On ne peut songer à l'introduire dans l'enseignement élémentaire. Toutefois, il est possible d'en détacher les principes d'une application immédiate, c'est-à-dire les règles relatives au mesurage. Dans les circonstances ordinaires, sur un chantier, un métreur, un appareilleur, qui savent calculer exactement et possèdent bien les formules trouvées par la géométrie savante, pourront mesurer aussi bien qu'un géomètre consommé.

La science des formules géométriques est donc indispensable à la plupart des hommes. Mais si cette connaissance repose uniquement sur la mémoire, on doit craindre que de graves erreurs ne se commettent facilement. En présence de cette double difficulté, insuffisance du temps d'étude et défaillance possible de la mémoire, il était nécessaire de composer une géométrie très simple, à la portée des gens peu instruits, et propre à faire comprendre les règles aux personnes qui ne peuvent suivre des démonstrations savantes et rigoureuse.

Un ingénieur distingué, M. Lagout, a cherché à vulgariser cette géométrie populaire, à laquelle il a donné le nom de *tachymétrie* ou *takymétrie* (du grec *tachys*, prompt, pressé, et *métron*, mesure), « géométrie rapide ». La tachymétrie se borne aux faits indispensables, aux applications courantes ; en même temps, elle montre, elle fait voir ; elle n'a pas la prétention d'offrir des démonstrations mathématiques, mais elle y prépare très heureusement.

Il n'est pas d'instituteur qui n'ait eu recours à la tachymétrie, souvent sans le savoir : lorsque, pour expliquer la règle du calcul de la surface d'un rectangle de 7 décimètres de long sur 3 décimètres de large, par exemple, nous décomposons ce rectangle en trois bandes longitudinales de chacune 7 décimètres carrés, nous employons un procédé tachymétrique, nous faisons voir que le rectangle dont il s'agit contient 3 fois 7 décimètres carrés, ou un nombre de décimètres carrés exprimé par 7×3, c'est-à-dire par la longueur multipliée par la largeur ; ce qui justifie la règle. De même, à l'aide du dessin, nous montrons qu'un triangle est la moitié d'un rectangle de même base et de même hauteur. De même encore, au moyen d'un prisme triangulaire convenablement découpé, nous faisons voir que ce prisme est formé de trois pyramides équivalentes, ayant pour base et pour hauteur la base et la hauteur du prisme : d'où il est aisé de conclure que le volume d'une pyramide triangulaire s'obtient en multipliant la surface de sa base par le tiers de sa hauteur. La tachymétrie n'est pas autre chose que l'application persévérante de ce procédé, limitée aux faits géométriques des affaires usuelles. Elle n'exige donc ni beaucoup de temps ni une instruction développée.

D'après ce qui vient d'être dit, on comprend sans peine que la tachymétrie réclame l'emploi d'un *matériel de démonstration expérimentale :* figures en papier ou en carton, solides en bois, découpées en vue de la justification des règles du métrage. Au moyen de ces instruments, l'enseignement passe de l'abstrait au concret, et quand il est bien gradué, conduit avec intelligence, il donne de bons résultats.

Nous avons dit que le créateur de la tachymétrie comme système d'enseignement est M. Lagout. Un autre mathématicien, M. Dalsème, s'est aussi occupé de ce sujet, et a apporté quelques modifications à la méthode de M. Lagout, pour la rendre plus accessible aux instituteurs. M. Lagout prétend (manuel publié à la librairie Paul Dupont en 1873) enseigner la *takymétrie* en trois leçons, « que tout enfant de dix ans peut apprendre sans effort », dit-il ; M. Dalsème, dans son manuel publié en 1880 à la librairie Belin, divise la matière en sept leçons.

Tous deux, pour dégager la règle à suivre dans le mesurage des surfaces et des volumes, emploient des dessins diversement coloriés, qui font ressortir la décomposition des polygones en figures déjà connues, et des solides décomposés, pour mettre en évidence le rapport d'un solide nouveau à un solide précédemment étudié.

Tous deux aussi rompent avec la distribution ordinaire de la matière (lignes, surfaces, volumes), pour rapprocher les grandeurs géométriques dont l'étendue se calcule d'après des règles analogues : le rectangle et le solide rectangulaire, le triangle et la pyramide, etc. ; ils écartent les dénominations classiques pour admettre celles des chantiers : le rectangle est un *carré long ;* le solide rectangulaire, un *équarri ;* l'angle droit, un *angle d'équerre ;* l'hexagone régulier, un *polygone à six pans*, etc.

L'un et l'autre enfin présentent une démonstration expérimentale du carré de l'hypoténuse, usent parfois largement de l'algèbre, et semblent prendre à tâche de donner une autre expression au rapport de la circonférence au diamètre, exprimé habituellement par 3,1416 ou 3 1/7.

Que faut-il penser de la tachymétrie ? — Par son matériel de démonstration expérimentale, c'est un excellent procédé d'enseignement pour les élèves des écoles élémentaires et pour les adultes peu instruits, qui n'ont ni le temps ni les moyens d'étudier la géométrie classique ; c'est même un utile auxiliaire dans une première lecture de la géométrie raisonnée : il frappe la vue, il porte l'évidence dans l'esprit, il justifie les règles pratiques, il vient heureusement au secours de la mémoire et en prévient les défaillances.

Mais on s'abuserait si, dans une école primaire, on avait la prétention de faire apprendre, en trois et même en six leçons, la matière que comporte la tachymétrie. En trois leçons, on peut l'exposer, mais non la graver dans les esprits ; avec les enfants, il faut marcher à pas mesurés, donner l'instruction à petites doses, revenir souvent sur les leçons antérieures, multiplier et varier les exercices d'application.

Le mélange qui a été fait des surfaces et des volumes, dans les deux ouvrages dont nous parlons, n'est pas une heureuse innovation. Ce n'est qu'après de longues et laborieuses explications que l'enfant attache une idée exacte aux mots *ligne, angle, surface, volume, mètre, mètre carré, mètre cube*, qui nous paraissent bien simples, et qu'il distingue nettement un volume d'une surface. Pour prévenir toute confusion dans son esprit, il convient de lui apprendre successivement à mesurer les lignes, les surfaces, les solides et leurs développements. Le rapprochement du triangle et de la pyramide peut être une cause de confusion dans l'application des règles du métrage.

Dans les écoles primaires, avec les adultes comme avec les enfants, l'étude de la géométrie appliquée ne vient utilement qu'après celle du système métrique. A ce moment, les élèves sont familiarisés avec les termes *angle, angle droit, rectangle, carré, cube, parallélipipède, circonférence, hexagone ;* il est plus nuisible qu'avantageux d'abandonner des expressions consacrées pour y substituer les synonymes du chantier ou de l'atelier, surtout quand ces derniers manquent de clarté.

Tout le monde sait que le rapport de la circonférence au diamètre ne peut être exprimé exactement en nombre; il est approximativement 3,1416 ou 3 1/7 ou 22/7. Dans les calculs écrits qui demandent une grande précision, on emploie 3,1416; dans le calcul mental et approximatif, on se sert de 3 1/7 ou même de 3 1/10. La longueur d'une circonférence quelconque est égale à celle de son diamètre multipliée par 3,1416 ou 3 1/7. Il n'est ni plus simple, ni plus exact de dire qu'elle est égale à la longueur du diamètre, multipliée par 3 3/20, ou encore au périmètre du polygone à six pans, augmenté du sou par franc ou du 1/20 de sa valeur.

Ainsi que nous l'avons dit plus haut, les deux auteurs ont tenté la démonstration expérimentale du théorème du carré de l'hypoténuse : leurs procédés sont différents, ingénieux, exacts même, mais assez compliqués pour que les élèves ne parviennent pas facilement à les appliquer.

Le manuel de M. Lagout est écrit dans le style un peu emphatique d'un apôtre qui veut opérer des conversions; celui de M. Dalsème, d'une exécution mieux comprise, a le langage calme d'un traité scientifique.

A tous deux, au second surtout, un instituteur peut emprunter d'utiles procédés, sans se croire tenu de suivre l'ordre des matières; il les complètera avec profit pour ses élèves en faisant mesurer réellement des surfaces et des solides de petites dimensions. [C. Georgin.]

A consulter. — Édouard Lagout : *Panorama de la géométrie, takymétrie ou géométrie en trois leçons*, brochure de 36 pages; Paul Dupont, éditeur; — *Nécessaire takymétrique*, trois boîtes de formats différents; Paul Dupont, éditeur.

J. Dalsème : *Premières notions de takymétrie*; Belin, éditeur; — *Éléments de takymétrie*, même librairie; — *Atlas de takymétrie*, ibid.; — *Matériel d'enseignement takymétrique : guidon métrique, boîte moyenne, grande boîte*; même librairie.

TAÏTI. — V. *Marine et colonies*, p. 1843.

TALLEYRAND-PÉRIGORD. — Charles-Maurice de Talleyrand-Périgord, prince de Bénévent, ancien évêque d'Autun, célèbre diplomate, est né à Paris en 1754, et mort dans cette ville en 1838. Il appartient à l'histoire de la pédagogie par le grand rapport sur l'éducation nationale qu'il lut à l'Assemblée constituante, au nom du comité de constitution, en septembre 1791, et qui fonda sa fortune politique. En voici l'exacte indication bibliographique : « Rapport sur l'instruction publique, fait, au nom du comité de constitution, à l'Assemblée nationale, les 10, 11 et 19 septembre 1791, par M. de Talleyrand-Périgord, ancien évêque d'Autun. Imprimé par ordre de l'Assemblée nationale. Paris, Baudouin, 1791; » in-4 de 216 pages (avec des tableaux programmes des quatre degrés d'enseignement).

Disons tout d'abord qu'on a contesté à Talleyrand la paternité de ce rapport pour en faire honneur à son grand-vicaire et ami intime, Martial Borge-Desrenaudes, qui remplit les fonctions de sous-diacre à la messe que l'évêque d'Autun célébra sur l'autel de la patrie, au Champ-de-Mars, le 14 juillet 1790, et qui, défroqué, fut successivement professeur aux écoles centrales, tribun, conseiller de l'Université, censeur impérial, censeur royal. Je crois que cette assertion n'a revêtu pour la première fois une forme un peu autorisée que dans le livre de Fabry* : *Le génie de la Révolution considéré dans l'éducation ou mémoires pour servir à l'histoire de l'instruction publique depuis 1789 jusqu'à nos jours* (Paris, 1818, 3 vol. in-8). Analysant le rapport de Talleyrand, l'écrivain catholique dit en note : « *On assure* que cet auteur est M. Desrenaudes, alors grand-vicaire de M. de Talleyrand, etc. » Or, les documents contemporains ne nous donnent aucune lumière sur cette conjecture. On aura beau comparer, au point de vue littéraire, ce rapport aux autres écrits de Talleyrand, lettres ou opuscules, qui se trouvent en somme être fort nombreux; cette comparaison ne sera d'aucun secours : l'illustre homme d'État n'avait pas de style. Il est possible que l'abbé Desrenaudes ait aidé son évêque, mais il n'y a rien d'invraisemblable à ce que ces pages si pleines d'idées et si négligées de forme soient l'œuvre personnelle d'un homme qui se piquait de rester grand seigneur en tout. Fabry ne peut comprendre que ce sceptique ait fait cette œuvre de foi, j'entends de foi philosophique, et, en bon royaliste, il n'est pas fâché de contester au diplomate de la Restauration la paternité d'une telle œuvre, si entachée de libéralisme. Mais Talleyrand, comme tous les hommes de 89, même nés aristocrates, eut son heure d'enthousiasme révolutionnaire, de croyance à la raison, au progrès, à la liberté, à tout l'évangile des droits de l'homme. Son *Rapport* est écrit, je ne dis pas du même style, mais à coup sûr dans les mêmes idées, dans le même ton que ses autres discours politiques. En tout cas, il était fier de l'avoir publié, et, en l'an III, quand Desrenaudes lui fit obtenir sa radiation de la liste des émigrés, il envoyait de Philadelphie à la Convention une note apologétique où il plaçait ce travail parmi ses titres les plus solides à la confiance des patriotes.

Il a déjà été question, dans ce Dictionnaire, du rapport de Talleyrand, aux articles *Assemblées*, *Liberté d'enseignement*, et surtout à l'article *France* où l'écrit qui nous occupe est l'objet d'une analyse trop complète pour qu'on la reprenne ici. Le mieux sera de transcrire le passage même où l'auteur du plan d'éducation nationale s'attache à résumer avec force les plus essentiels de ses principes. On aura ainsi une idée nette et sûre du fond et de la forme de cette célèbre dissertation pédagogique, type inavoué de tant d'autres :

« Je vais, dit Talleyrand, ressaisir l'ensemble du plan que je viens de tracer.

« En attachant l'instruction publique à la constitution, nous l'avons considérée dans sa *source*, dans son *objet*, dans ses *rapports*, dans son *organisation*, dans ses *moyens*.

« Dans sa *source :* elle est un produit naturel de toute société; donc elle appartient à tous, à tous les âges, à tous les sexes.

« Dans son *objet :* elle embrasse tout ce qui peut perfectionner l'homme naturel et social; donc elle réclame des établissements vastes, et des principes libres.

« Dans ses *rapports :* elle en a d'intimes et avec la société et avec les individus.

« Avec la *société :* elle doit apprendre à connaître, à défendre, à améliorer sans cesse sa constitution, et surtout à la vivifier par la morale, qui est l'âme de tout.

« Avec les *individus :* elle doit les rendre meilleurs, plus heureux, plus utiles; donc elle doit exercer, développer, fortifier toutes leurs facultés physiques, intellectuelles, morales, et ouvrir toutes les routes pour qu'ils arrivent sûrement au but auquel ils sont appelés.

« Dans son *organisation :* elle doit se combiner avec celle du royaume; de là, écoles *primaires*, de *district*, de *département*, et enfin *institut national;* mais elle doit se combiner avec liberté : car ses rapports ne peuvent s'identifier en tout avec ceux de l'administration; de là aussi des différences locales, déterminées par l'intérêt de la science et par le bien public.

« Les écoles *primaires* introduiront, en quelque sorte, l'enfance dans la société.

« Les écoles de *district* prépareront utilement la jeunesse à tous les états de la société.

« Les écoles de *département* formeront particulièrement l'adolescence à certains états de la société.

« Dans ces écoles on enseignera la *théologie*, la *médecine*, le *droit*, l'*art militaire*.

« Mais la théologie, il a fallu la circonscrire; la médecine, il a fallu la compléter; le droit, il a fallu l'épurer; l'art militaire, il a fallu le faciliter à tous.

« L'*institut national* réunit tout, perfectionne tout : donc il était nécessaire d'en assortir toutes les parties, de leur montrer un but, jamais un terme, et de leur imprimer, au milieu de tant de mouvements divers, une direction ferme et rapide.

« Les *moyens* d'instruction se sont bientôt offerts à nous, car c'est en eux et par eux que l'instruction vit et se perpétue.

« Nous avons parlé des *instituteurs*, qu'il faut savoir choisir, honorer, récompenser; des *immenses productions de l'esprit humain*, qu'on doit distribuer, classer, compléter, purifier pour l'avantage des sciences, pour le bien de la raison ; des *encouragements* dus aux promesses du talent; des *prix* dus encore plus à ses services.

« De là, nous sommes arrivés aux *méthodes*, ces premiers instruments de nos facultés; nous avons osé en chercher pour la *raison* elle-même, afin d'accroître sa force, afin de lui assurer cette rectitude qui doit faire son principal caractère; nous en avons cherché pour la *communication des idées*, ce grand besoin de l'homme social. Là, nous avons accusé l'imperfection des langues ; et, en nous plaçant à la source du mal, peut-être n'avons-nous pas été loin d'indiquer le remède. Nous avons voulu aussi des méthodes pour apprendre la *morale;* nous les avons cherchées dans la raison qui la démontre; dans le sentiment qui l'anime ; dans la conscience qui la garde ; dans l'intérêt même qui la conseille; dans l'histoire qui la célèbre; dans les premières habitudes qui l'impriment, etc.; nous les avons demandées à tout ce qui nous entoure, aux spectacles, aux fêtes, aux beaux-arts, à ce qui nous émeut, à ce qui nous enchante ; et partout nous avons vu qne la société réunissait les moyens les plus féconds pour rendre les hommes meilleurs, en les rendant plus heureux.

« Quittant ces méthodes générales, nous nous sommes reposés un instant sur les méthodes usuelles que sollicitent l'agriculture et les arts mécaniques : nous avons du moins formé des vœux pour leur perfectionnement, et nous avons tâché de leur obtenir cette portion d'intérêt public qu'elles méritent.

« Enfin, nous avons traité à part l'éducation des femmes. Ici nous avons cherché les principes dans leurs droits, leurs droits dans leur destinée, leur destinée dans leur bonheur. »

Ces idées n'étaient pas d'ailleurs absolument particulières à Talleyrand. Léonard Bourdon * les exprimait en même temps dans son *Mémoire sur l'instruction et sur l'éducation nationale* (Paris, Desenne, 1791, in-8), où il n'a pu se servir du discours de l'ancien évêque d'Autun ; et il les reprendra dans son *Rapport au nom de la commission d'éducation nationale*, 1er août 1793, et dans son *Projet de décret sur l'éducation nationale*. Talleyrand semblait donc d'accord, pour le fond des choses, avec la moyenne de l'opinion révolutionnaire (voir la *Chronique de Paris* du 19 septembre 1791), et pourtant son rapport fut fort diversement accueilli.

Les monarchistes constitutionnels affectèrent un enthousiasme dont le député-journaliste Duquesnoy se fit l'interprète dans l'*Ami des patriotes*, feuille modérée qui se publiait aux frais de la liste civile. Duquesnoy exalte avec zèle « cet ouvrage admirable, le mieux fait, le seul complet qui ait encore paru sur cette matière, le seul qui embrasse toutes les parties de l'éducation nationale. » Et, après un commentaire diffus, il s'écrie : « On a dit du rapport de M. Talleyrand que c'est une encyclopédie complète : et cette idée est parfaitement juste. Il n'est point de science, point d'arts qui lui soient étrangers : il parle de tous en philosophe qui les a étudiés, et qui les a étudiés dans leur seul véritable rapport, celui de l'utilité générale. » Enfin il n'hésite pas à louer dans cet opuscule ce qu'il y a de moins louable, je veux parler du style, si négligé, si incorrect, parfois à peine français : « Le discours de M. Talleyrand, dit Duquesnoy, est écrit d'un style simple et pur; il est digne de figurer avec les meilleurs ouvrages de notre langue : le sentiment anime toujours son style; il traite chaque chose du ton qui lui convient; en un mot, un vieillard serait forcé de dire : c'est ainsi qu'on écrivait dans le bon temps. » (*L'Ami des patriotes ou le défenseur de la constitution*, t. III, p. 499-516.)

Si on excepte le *Patriote français* de Brissot, no 763, où il y eut quelques mots d'éloge banal (mais Brissot ne veut pas d'éducation publique pour les filles), tout opposé fut l'accueil que le plan d'éducation nationale rencontra dans les rangs des partisans zélés de la Révolution, parmi ceux qu'on appelait alors les patriotes jacobins et qui devaient bientôt former ou soutenir l'extrême gauche de l'Assemblée législative. Leur opinion, qui était celle de Paris et des villes, fut exprimée avec rudesse dans un article fort remarqué des *Révolutions de Paris*, le principal organe jacobin, le plus lu et le plus influent des journaux du temps.

Après avoir loué pour la forme l'idée générale du rapport, le journaliste anonyme (peut-être Robert) en critique avec amertume chaque point particulier.

D'abord, il ne veut pas d'écoles primaires cantonales. A l'âge où Talleyrand y admet un enfant du peuple, cet enfant parle suffisamment bien et, s'il est le fils d'un villageois, « il n'a pas un moment à perdre puisqu'il commence à cette époque à se rendre utile et nécessaire. » On dit que le petit paysan apprendra à l'école les éléments du calcul, le toisé, l'arpentage : mais son père pourra fort bien lui apprendre ces choses dans les longues veillées d'hiver et aux jours de fête. « Il n'est pas convenable, dit le journaliste jacobin, qu'un enfant de sept ans et au-dessus laisse ses parents au travail et fasse une lieue pour prendre ses leçons. » Et la religion? Rousseau veut qu'on attende, pour l'enseigner, l'éveil complet de la conscience. Et la morale? « On conçoit la nécessité d'un maître de calcul, quand on veut pousser cette science un peu loin : mais un professeur de morale répugne; une telle institution calomnie le cœur humain. Est-ce qu'un père a besoin de leçons pour aimer son nouveau-né, et l'enfant pour aimer sa mère? Est-ce qu'un père et une mère ne doivent pas être les seuls professeurs de morale de leurs enfants, surtout lorsqu'il ne s'agit que des éléments de cette science naturelle, écrite dans le cœur de l'homme et qu'il sait lire en naissant? »

En somme, le rédacteur des *Révolutions de Paris* ne veut pas d'écoles publiques, sauf pour les hautes sciences. « L'éducation nationale, dit-il, devrait se borner à des cours de physique expérimentale, de langues étrangères, de médecine, de tactique et de législation politique. Mais la logique et l'histoire, la langue du pays et le calcul, la morale et la religion, le commerce et même les arts, pourraient très bien s'apprendre sans sortir de la maison paternelle. Législateurs, prenez-y garde; vous avez recommandé la consti-

tution aux mœurs domestiques : or, une école publique est le fléau des mœurs domestiques ».

Voilà pour les écoles cantonales. Les écoles de district seront un peu plus utiles, mais ce sera encore du luxe. Quant aux écoles départementales, l'enfant du pauvre aura-t-il les moyens de s'y transporter ? — Mais on fondera des bourses. — Oui, répond aigrement le journaliste : on chauffera de petits prodiges qui tourneront au fruit sec ! — A quoi bon une école de médecine? La médecine s'apprend par la pratique. De même pour le droit. Quant à l'Institut national, ce sera le Collège de France renouvelé et embelli : or qu'on nous cite « une seule découverte grande et utile, sortie de ce gymnase ».

Conclusion : pas ou peu d'éducation publique, nationale : l'éducation paternelle et domestique suffira amplement. Il fallait se borner à faire appel aux pères de famille.

On est confondu de rencontrer, dans la feuille révolutionnaire par excellence, ces assertions paradoxales et vraiment rétrogrades. N'est-ce pas au contraire le propre de la Révolution d'avoir considéré l'éducation comme une chose avant tout nationale, comme une œuvre d'État, comme l'œuvre suprême, but et moyen de toute la politique démocratique? Le journal même où s'étalaient ces fantaisies n'est-il pas celui qui a vanté, qui vantera la conception de l'État enseignant? Même il rêve à l'occasion une éducation toute publique, que dis-je? théâtrale. Ces boutades paraissaient dans le n° 114 (du 10 au 17 septembre 1790). Or, le n° 113 contenait cet éloge presque naïf d'un projet de théâtre d'éducation :

« Un bon citoyen, M. P.-J. Gérard, vient d'imaginer un *théâtre d'éducation nationale* qui embrasse toutes les connaissances. Le mémoire qu'il publie à ce sujet mérite considération; et le programme de la représentation d'une des pièces destinées à ce spectacle donne une idée favorable des moyens d'exécution de l'auteur. Il a pris pour sujet *la création ou le système du globe*. Il introduit les plus célèbres philosophes de l'antiquité s'essayant à faire un monde ou du moins à l'expliquer, et se voyant obligés de céder la palme à Moïse. Ce sujet est édifiant et rempli d'une manière fort orthodoxe. »

Et le collaborateur de Prudhomme proposait de son côté un cours d'éducation *civique* par le théâtre : « On mettrait en scène chacun des décrets de l'Assemblée nationale et les députés qui en ont été les promoteurs ou les détracteurs. Très peu de personnes ayant pu assister à la délibération, et ne pouvant bien saisir l'esprit d'une loi constitutionnelle ou autre, qu'après en avoir suivi la discussion, il serait piquant et utile d'en donner la représentation sur un théâtre d'éducation nationale. » Lui-même indiquait ensuite, avec verve, le canevas d'une comédie aristophanesque et *éducatrice* sur les débats parlementaires relatifs à l'inviolabilité royale.

Comment se fait-il donc que le même journal, épris à l'excès d'éducation *publique*, se soit fait, à propos du rapport de Talleyrand, l'apologiste passionné et exclusif de l'éducation *au foyer?* Comment l'opinion révolutionnaire l'a-t-elle soutenu dans cette étrange campagne?

La vérité, c'est que ce fut là une thèse d'occasion et de parti. Le Rapport semblait le testament de cette majorité défaillante et impopulaire qui, après la fuite à Varennes, avait replacé sur le trône le roi parjure, tâché de lui refaire une bonne foi et revisé la constitution dans un sens rétrograde. On prit le plan d'éducation nationale pour une arme de guerre contre la Révolution; on le jugea sur les éloges des journaux feuillants et royalistes; on affecta, dans le monde politique, de n'y voir qu'un article, celui qui plaçait à la tête de l'instruction publique un comité directeur et centralisateur, et on s'écria (fort injustement) que l'ancien évêque d'Autun avait voulu livrer au pouvoir absolu, à la fantaisie royale, toute la direction de l'enseignement national, tout l'avenir de la Révolution et de la France.

D'autre part, l'œuvre de Talleyrand fut l'objet, en ce qui concerne l'instruction primaire, de critiques tout à fait techniques de la part des *maîtres de pension* de Paris, qui rédigèrent et publièrent des *Observations* dont les exemplaires sont devenus fort rares. Il en existe un à la Bibliothèque nationale dans le recueil factice intitulé les *Stromates de Jamet*, tome XXI. Voici le titre complet : *Observations sur le rapport que M. de Talleyrand-Périgord, ancien évêque d'Autun, a fait à l'Assemblée nationale sur l'instruction publique les* 10, 11 et 17 *septembre* 1791, *suivies d'un plan d'instruction primaire nationale, par les maîtres de pension de Paris, l'an de l'ère chrétienne* 1791 *et de la liberté conquise le troisième*. S. l., in-8 de 74 pages. Signataires : Chemelat, Rouillau, Le Bœuf, Lambert, Devergie, Plongenet, Duverger, Barbe, Morizot, Patris, Lechevalier, Vapereau, Gourdault, Goussu.

Talleyrand avait fixé à 48 le nombre des maîtres d'écoles primaires à Paris, soit un par section, aux appointements de 1000 livres. Les auteurs des *Observations* établissent que ce serait donner à chaque maître 1200 élèves au moins, avec un traitement insuffisant pour vivre. Il faudrait dix fois plus de maîtres pour que la loi ne fût pas un vain mot.

Par économie, le rapporteur du Comité de constitution proposait des écoles communes aux deux sexes, mais que les filles ne suivraient que de l'âge de 6 à 8 ans. Ses critiques demandent des écoles distinctes, des maîtres pour les garçons et des maîtresses pour les filles; et, pour celles-ci, une plus longue scolarité : « Cette première éducation étant la seule que le plus grand nombre d'entre elles pourra se procurer, il est de la justice et de la générosité de la nation, il est même de l'intérêt de la société de la leur donner bonne, solide et complète dans son genre. »

Enfin, les maîtres de pension présentaient, pour l'organisation de l'enseignement primaire à Paris, un *contre-projet* fort intéressant et dont voici les principales lignes :

1° Les enfants seront admis dans les écoles primaires indistinctement (et gratuitement), riches ou pauvres, depuis l'âge de 6 ans jusqu'à celui de 13. Les connaissances essentielles à tous les hommes seront la base et la matière de l'instruction qui leur sera donnée.

2° Qualités requises des instituteurs : qu'avant tout ils soient mariés ou que, du moins, ils n'aient pas renoncé par état au mariage.

3° Traitement des instituteurs à Paris : 1800 livres (qui valaient 4000 fr. d'aujourd'hui) avec un logement de 500 livres ; pas de casuel, comme le voulait Talleyrand, pas de rétribution volontaire donnée par les élèves.

4° Les 48 sections auront 240 écoles primaires, soit 100 élèves par maître.

5° Il y aura des écoles distinctes pour les deux sexes, et autant d'écoles pour les filles que pour les garçons. Le traitement des maîtresses sera de 500 livres au moins et de 1000 livres au plus, avec un logement de 300 livres.

6° Il y aura dans les écoles primaires des précepteurs ou sous-maîtres et des submonitrices. Ceux-là recevront de cinq à six cents livres, celles-ci de quatre à cinq cents.

Les autres articles établissaient un *éméritat*, ou retraite pécuniaire proportionnelle au nombre d'années de service, une pension pour les veuves des maîtres, enfin un *tribunal d'éducation* dans chaque

département, sorte de conseil disciplinaire et administratif, présidé par un administrateur nommé par le directoire. Ce conseil examinerait les candidats aux postes vacants.

Bien que ce contre-projet soit muet sur l'obligation d'assiduité et vague sur la question de la nomination des maîtres, son caractère pratique le recommanda plus tard à l'attention du Comité d'instruction publique de la Convention et de ses divers rapporteurs, qui en firent leur profit sans le citer.

Il y eut d'autres critiques du plan de Talleyrand, notamment des *Observations* de Gallot, député et médecin, sur l'organisation de l'enseignement médical. Les curieux les trouveront dans le même volume des *Stromates de Jamet*. Il faut arriver au court débat parlementaire dont le plan de l'ancien évêque d'Autun fut l'objet.

Comme nous l'a fait prévoir l'article des *Révolutions de Paris*, ce plan avait été mal accueilli par les députés populaires qui formaient la gauche extrême de la Constituante. Lu dans les séances des 10, 11 et 19 septembre 1791, il ne vint en discussion que dans la séance du 25 septembre, quand l'Assemblée n'avait plus que cinq jours à vivre. Aussitôt Buzot s'écria, d'après le *Journal logographique* :

« Je demande l'ajournement du projet sur l'instruction publique, parce que : 1° l'assemblée est trop fatiguée pour pouvoir entreprendre un pareil travail; 2° parce que poser des bases n'est absolument rien faire. Il faut laisser cet objet à la prochaine législature. D'ailleurs ce n'est pas dans le moment où nous devons laisser nos finances le moins surchargées possible, que nous pouvons décréter un plan qui exigera une très grande dépense. (Ici le *Moniteur* lui fait opposer aux multiples écoles rêvées par Talleyrand le petit nombre de collèges de l'Angleterre.) Je demande donc l'ajournement à la prochaine législature. (*Applaudi.*) »

Talleyrand répondit et prouva par des chiffres que son projet réalisait au contraire une économie. Il reconnut que le temps manquait pour discuter et voter le détail de son plan. Il demanda seulement que l'Assemblée décrétât : 1° qu'il y aurait des écoles primaires cantonales, dont les maîtres recevraient tant d'appointements; 2° qu'il y aurait un institut national formé de tels et tels éléments.

Le monarchiste constitutionnel Beaumetz soutint que l'Assemblée ne pouvait se séparer sans avoir fait quelque chose pour l'enseignement, et demanda au rapporteur de réduire son projet à quelques articles essentiels. Malgré l'opposition de Prieur, Talleyrand obtint la mise en discussion de 35 articles extraits de son projet et principalement relatifs à la création d'un institut national, corps savant et enseignant. L'Assemblée aurait dû être touchée par la prudence expérimentale du rapporteur, qui se marquait surtout dans le passage où il demandait que son plan ne se réalisât pas tout d'un coup et partout : « Car c'est surtout, disait-il, en matière d'instruction qu'il faut que chaque établissement soit provoqué par le besoin, par l'opinion, par la confiance. Il faut que tout arrive, mais que tout arrive à temps. » Mais Camus prononça alors un discours où il présenta le plan proposé comme un instrument de despotisme : « ... Je maintiens que si l'on établit un comité central d'instruction, ce comité deviendra notre maître et notre despote quand il le voudra. Il est certain que l'instruction est la source de tous les sentiments des citoyens. C'est par l'instruction qu'on les façonne à la liberté; et c'est par l'instruction qu'on les amollit et qu'on les forme à subir le joug du despotisme. Je demande donc la question préalable sur ce comité central qui me paraît infiniment dangereux, et je demande l'ajournement du projet à la prochaine législature. »

Cet ajournement fut aussitôt décrété et, dans les débats officiels de la Législative et de la Convention, il ne fut guère question du projet Talleyrand, où il y a pourtant des vues justes et hautes, une sagesse pratique, une prudence infinie dans l'exposé des voies et moyens d'exécution, un sentiment exquis du possible et du vrai. Dans ce beau plan mal écrit, on a souvent puisé à pleines mains sans le citer, et plusieurs des idées de Talleyrand ont passé dans notre législation pédagogique, revêtues d'autres formules, mais parfaitement reconnaissables pour quiconque a lu ces pages animées du véritable esprit de 1789. [F.-A. Aulard.]

TARN (Département du). — Superficie, 5 742 kilom. carrés. Population : 359 223 habitants en 1881, au lieu de 359 232 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 63 habitants, au lieu de 71 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. 4 arrondissements, formant 5 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Albi, Brassac, Castres, Gaillac et Lavaur; 35 cantons, 318 communes, dont 187 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département du Tarn est réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE						
	de communes.	D'ÉCOLES		DE CLASSES		D'ÉLÈVES	
		publiq.	libres.	publiq.	libres.	publics.	libres.
Albi	94	224	29	267	87	12 626	3 287
Brassac ..	34	146	22	165	46	7 737	1 432
Castres...	58	157	40	225	94	10 778	2 593
Gaillac...	75	146	32	160	66	6 142	1 832
Lavaur...	57	89	31	112	60	4 424	1 866

Population d'âge scolaire. — En 1876, on comptait 43 129 enfants de 6 à 13 ans (22 301 garçons et 20 828 filles), soit 12.01 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881, on ne compte plus que 42 879 enfants de 6 à 13 ans (22 127 garçons et 20 752 filles), soit 11.93 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une diminution de 250 enfants de 6 à 13 ans pour une période de cinq années, tandis que pendant la même période la population totale est restée la même moins quelques unités.

1. Etat de l'instruction publique avant 1789. — V. *Languedoc*.

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — En l'an IX, le préfet du Tarn, Lamarque, s'exprime ainsi :

« L'instruction publique, négligée depuis quelques années, présente chaque jour un aspect plus satisfaisant. Le nombre des maîtres d'école répandus dans les campagnes et dans les petites communes est assez considérable; ils apprennent aux enfants à lire, à écrire et les premiers éléments du calcul.

» Il se trouve dans un très grand nombre de communes de petits pensionnats où les jeunes citoyens trouvent des maîtres qui leur donnent les principes de la langue latine et des mathématiques et dans quelques-unes même du dessin.

» Mais les établissements qui présentent aujourd'hui à l'instruction les ressources les plus étendues sont sans contredit l'école centrale et l'école de Sorèze.

» L'école centrale du département du Tarn ne compta d'abord qu'un petit nombre d'élèves. En l'an VIII elle en avait 200 environ, dont quelques-uns furent reçus à l'Ecole polytechnique.

» L'école de Sorèze est l'établissement d'éducation le plus considérable qui existe dans les départements méridionaux, et peut-être dans toute

la République. Il y a près de 400 élèves et 60 instituteurs de tout genre; dans le plan d'instruction qu'on y suit, on embrasse à la fois les sciences, les belles-lettres, les arts et la gymnastique. »

STATISTIQUE COMPARÉE DE 1829 A 1883-1884. — Voici les données que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans le département du Tarn depuis la fin de la Restauration, époque où fut faite la première statistique des écoles primaires.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1837, le département comptait 107 communes n'ayant aucune école, et 241 communes n'ayant pas d'écoles de filles. En 1850, il n'y avait plus que 38 communes entièrement dépourvues d'écoles. En 1883-1884, on ne trouve plus que 3 communes sans écoles; mais 27 communes de 500 habitants et au-dessus n'ont pas d'écoles publiques de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires était, d'après l'*Almanach de l'Université*, de 159 en 1813 et de 188 en 1821. Le progrès du nombre des écoles à partir de 1829 est résumé dans le tableau ci-après :

	Écoles publiques	Écoles libres	Total
1829 d'après la statistique offic^lle..	»	»	260
1834 — — ..	99	179	278
1837 — — ..	244	145	389
1850 — — ..	369	205	574
1863 — — ..	445	224	669
1876-77 — — ..	661	136	797
1878-79 — — ..	675	140	815
1879-80 — — ..	687	153	840
1880-81 — — ..	691	158	849
1881-82 — — ..	713	152	865
1882-83 — — ..	733	151	884
1883-84 — — ..	756	149	905

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Écoles de garçons	Écoles mixtes	Écoles de filles	Total
1837.............	163	111	115	389
1850.............	348	(y compris les écoles mixtes)	226	574
1863.............	197	208	264	669
1867.............	210	243	246	699
1872.............	236	259	276	771
1875.............	247	264	297	808
1876-77..........	253	258	286	797
1878-79..........	255	259	301	815
1879-80..........	259	271	310	840
1880-81..........	258	291	300	849
1881-82..........	258	287	320	865
1882-83..........	262	302	320	884
1883-84..........	270	310	325	905

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850.....	330	163	18	63	574
1863.....	381	155	24	109	669
1867.....	421	138	32	108	699
1872.....	456	150	39	126	771
1876-77..	450	148	61	138	797
1878-79..	466	147	48	154	815
1879-80..	476	150	54	160	840
1880-81..	486	151	63	149	849
1881-82..	493	160	52	160	865
1882-83..	509	164	55	156	884
1883-84..	527	169	53	156	905

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs Laïques.	Instituteurs Congrég.	Institutrices Laïques.	Institutrices Congrég.	Total.
1837.....	272	22	95	82	471
1840.....	307	31	131	88	557
1863.....	329	90	230	362	1 011
1872.....	381	101	273	382	1 137
1876-77..	373	116	213	262	964
1878-79..	393	136	274	388	1 191
1879-80..	405	140	289	405	1 239
1880-81..	407	133	297	394	1 231
1881-82..	422	121	310	406	1 259
1882-83..	446	142	324	377	1 289
1883-84..	465	139	337	383	1 324

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

	Total des élèves	Élèves gratuits
1832 (année civile)....	9 029	Manque
1837 —	16 369	—
1840 —	19 388	—
1850 —	24 279	9 860
1863 —	33 797	10 854
1867 —	34 448	13 436
1872 —	42 753	23 665
1876-77 (année scolaire)..	44 365	Manque
1878-79 — ..	46 487	21 644
1879-80 — ..	47 496	24 323
1880-81 — ..	48 511	25 718
1881-82 — ..	51 515	Gratuité
1882-83 — ..	51 420	»
1883-84 — ..	51 973	»

En 1832, il y avait 269 élèves inscrits sur 10 000 habitants; en 1840, 559 ; en 1863, 956; en 1876-1877, 1234, et 1431 en 1883-1884.

Écoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements.	Nombre des élèves.
1837....................	4	500
1850....................	8	1 005
1863....................	21	2 813
1867....................	22	2 975
1876-77.................	34	12 842
1878-79.................	38	4 557
1879-80.................	38	4 724
1880-81.................	38	4 623
1881-82.................	40	4 518
1882-83.................	41	4 681
1883-84.................	41	4 819

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre de cours Hommes	Nombre de cours Femmes	Nombre d'auditeurs Hommes	Nombre d'auditeurs Femmes
1837..........	3	»	310	»
1850..........	5	1	145	80
1863..........	38	»	978	»
1867..........	302	20	8 562	493
1869..........	266	33	6 205	933
1872..........	194	45	4 004	694
1876-77.......	229	68	4 735	1 040
1879-80.......	271	101	5 935	1 584
1880-81.......	263	88	5 431	1 316
1881-82.......	219	90	4 834	1 337
1882-83.......	206	49	3 557	764
1883-84.......	171	38	2 958	664
1884-85.......	3	»	80	»

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1833 à 1885 inclusivement dans le département du Tarn a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850.	256 brevets élémentaires,	22 brevets supérieurs.			
1851-1867.	294	—	obligatoires,	6 —	complets.
1868-1880.	259	—	—	2 —	facultatifs. ou complets
1881......	76	—	élémentaires,	3 —	supérieurs.
1882......	46	—	—	10	—
1883......	33	—	—	4 —	—
1884......	66	—	—	5 —	—
1885......	60	—	—	7 —	—

Institutrices.

1836-1850.	195 brevets élémentaires,	3 brevets supérieurs			
1851-1867.	399	—	obligatoires,	» —	complets.
1868-1880.	442	—	—	6 —	facultatifs ou complets.
1881......	121	—	élémentaires,	3 —	supérieurs.
1882......	131	—	—	2 —	—
1883......	116	—	—	3 —	—
1884......	123	—	—	8 —	—
1885......	119	—	—	27 —	—

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans le département du Tarn en 1880. En voici le tableau :

	Nombre de candidats.		Certificats obtenus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1880..............	540	73	278	49
1881..............	509	121	239	66
1882..............	418	154	285	122
1883..............	738	304	527	252
1884..............	743	375	549	301

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-dessous indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints :

Nombre de conscrits sachant au moins lire, de 1827 à 1884 inclusivement.

ANNÉES	CONSCRITS			RANG du DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29..........	10 083	2 990	29.7	69e
1831-35..........	15 608	5 507	35.3	67e
1836-40..........	14 368	5 849	40.7	64e
1841-45..........	15 481	6 643	42.9	68e
1846-50..........	15 536	7 058	45.4	72e
1851-55..........	16 099	7 881	49.»	71e
1856-60..........	16 113	8 616	53.5	74e
1861-65..........	15 679	9 406	60.»	73e
1866-68..........	8 657	6 080	70.»	71e
1871-75..........	12 603	9 277	73.6	71e
1876-77..........	5 015	3 945	78.7	67e
1878..............	2 609	2 146	82.2	62e
1879..............	2 972	2 788	93.8	22e
1880..............	2 846	2 408	84.6	57e
1881..............	3 028	2 557	84.4	60e
1882..............	2 975	2 581	86.8	57e
1883..............	3 148	2 724	86.5	59e
1884..............	2 945	2 636	89.5	47e

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits était de 44.8 0/0; dans le département du Tarn cette moyenne était de 29.7 0/0, soit 15.1 0/0 au-dessous de la moyenne générale. La classe de 1884, en portant l'instruction des conscrits dans le département du Tarn à 89.5 0/0, réalise ainsi un progrès total de 59.8 0/0 pour la période de cinquante-cinq années qui s'est écoulée de 1829 à 1884, soit un progrès annuel de 1.09 0/0, tandis que pour toute la France le progrès a été, durant la même période, de 0.79 0/0.

Nombre de conjoints sur 100 ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et Femmes
1854-55........	50.8	42.9	46.9
1856-60........	57.3	28.7	43.5
1861-65........	56.8	30.2	43.5
1866-70........	62.»	31.2	46.6
1871-75........	68.3	40.4	54.3
1876-77........	72.9	52.4	62.6
1878...........	74.7	45.6	60.1
1879...........	82.2	59.8	71.»
1880...........	77.1	59.2	68.1
1881...........	81.8	63.4	72.6
1882...........	80.8	64.9	72.8

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire pour les trente dernières années, de 1855 à 1884 :

ANNÉES	RÉTRIBUTION SCOLAIRE A PART.	TOTAL des RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire.	SUBVENTIONS	
			du département	de l'État.
1855	58 313	72 348	33 339	61 435
1856	57 823	97 770	25 682	69 142
1857	55 377	95 209	31 042	71 091
1858	61 304	105 214	37 830	57 797
1859	86 028	91 384	32 551	49 421
1860	95 102	91 937	30 939	45 520
1861	98 609	93 158	32 845	42 572
1862	102 333	97 951	28 716	45 460
1863	104 654	102 197	27 603	59 286
1864	102 850	98 237	28 704	63 266
1865	109 915	102 482	27 668	66 370
1866	104 396	106 345	26 734	75 952
1867	97 352	112 044	27 853	86 478
1868	114 438	79 811	51 688	134 117
1869	124 849	150 745	48 954	150 963
1870	120 406	147 145	45 317	159 535
1871	112 369	153 588	52 775	196 526
1872	115 241	159 110	51 421	199 625
1873	122 428	172 141	47 175	209 527
1874	127 453	192 801	48 314	203 101
1875	141 024	198 947	51 106	185 591
1876	164 871	212 203	75 572	183 476
1877	188 617	224 839	76 643	203 893
1878	178 754	238 187	77 452	265 299
1879	160 859	243 123	77 171	302 612
1880	146 520	258 162	77 981	321 020
1881	74 048	258 506	76 028	404 711
1882	Gratuité	135 073	67 767	649 265
1883	»	154 188	65 084	678 070
1884	»	109 360	64 311	698 455

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de 12fr,78, soit 3fr,31 au-dessus de la moyenne générale, qui était à la même date de 9fr,47. En 1876, cette dépense était de 18fr,03, la moyenne générale étant de 17fr,83. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le département du Tarn était de 20fr,38, tandis que la moyenne générale était de 21fr,77.

ÉTAT ACTUEL DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département du Tarn pendant l'année scolaire 1884-1885.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 916 (762 écoles publiques et 154 écoles libres). 3 communes seulement sont entièrement dépourvues d'écoles. 27 communes de plus de 500 habitants n'ont pas d'école publique de filles (ce nombre

était le même en 1882). Sur les 916 écoles primaires du département, il y a 706 écoles laïques (235 écoles de garçons, 171 de filles et 300 mixtes) et 210 écoles congréganistes (35 de garçons, 159 de filles et 16 mixtes).

Division des écoles de toute nature d'après le nombre de classes qu'elles possèdent.

	Publiques	Libres
Écoles à 1 classe	682	75
— à 2 classes	51	32
— à 3 —	14	22
— à 4 —	6	6
— à 5 —	2	8
— à 6 —	3	5
— à 7 —	2	»
— à 9 — et au-dessus	2	6
Totaux	762	154

Division des classes publiques d'après le nombre des élèves qu'elles reçoivent.

Classes de 50 élèves et au-dessous	778, soit	83.7 0/0
— de plus de 50 élèves	103, —	11.1 0/0
— — de 60 —	34, —	3.7 0/0
— — de 70 —	5, —	».5 0/0
— — de 80 —	9, —	1.» 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont 82.8 0/0, 10.8 0/0, 4.1 0/0, 1.4 0/0, 0.9 0/0. D'où il résulte que sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le département se trouve dans une situation inférieure à la moyenne générale.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1884-1885 sont au nombre de 52 717 (au lieu de 51 973 en 1883-1884). Ce nombre peut se décomposer en :

Élèves des écoles publiques		41 707	52 717
— — libres		11 010	
Garçons		26 508	52 717
Filles		26 209	
Élèves des écoles laïques		32 361	52 717
— — congréganistes		20 356	
Élèves des écoles	de garçons	19 463	52 717
	de filles	19 906	
	mixtes	13 348	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 52 717 pour 44 415. De plus, les états de situation des écoles maternelles accusent l'inscription de 696 enfants de plus de 6 ans, et les classes primaires des établissements d'enseignement secondaire en reçoivent 382 environ, soit, au total, 45 493 enfants d'âge scolaire inscrits dans les établissements de toute nature. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département du Tarn serait de 42 879, d'où il résulterait un excédent de 2 614 inscrits de 6 à 13 ans sur les recensés du même âge, soit 6 0/0. Cette moyenne n'a rien d'exagéré et sera généralement atteinte par suite des migrations d'école à école, lorsque tous les enfants en âge d'y aller se feront régulièrement inscrire.

La population scolaire est ramenée à son véritable chiffre par les enquêtes à jour fixe des 5 avril 1884 et 10 février 1885, dont nous donnons ci-dessous les résultats :

		Inscrits	Présents	Présents p. 100
5 avril 1884	Enfants de tout âge	40 295	35 538	88.2
	Enfants d'âge scolaire	33 004	29 339	88.9
10 février 1885	Enfants de tout âge	41 297	35 975	87.1
	Enfants d'âge scolaire	33 760	29 780	88.2

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1885 :

	Nombre de candidats	Nombre de certificats obtenus
Garçons	786	613
Filles	402	340
Totaux	1 188	953

Le nombre des certificats obtenus représente 6.5 0/0 du total des élèves en âge de concourir, inscrits dans les écoles primaires publiques ou libres. Pour toute la France, cette proportion est de 8.9 0/0.

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1884-1885 un effectif de 1 323 maîtres ou maîtresses, dont nous donnons le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques :

	Instituteurs laïques	Instituteurs congr.	Institutrices laïques	Institutrices congr.
Titulaires avec brevet supérieur	22	2	9	»
Titulaires avec brevet élémentaire	365	19	244	61
Titulaires sans brevet	1	»	»	20
Adjoints brevetés	61	66	27	22
— non brevetés	»	2	1	11

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs laïques	Instituteurs congr.	Institutrices laïques	Institutrices congr.
Titulaires brevetés	13	14	31	63
— non brevetés	1	»	1	31
Adjoints brevetés	10	28	26	120
— non brevetés	»	5	»	47

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1885 est résumée dans le tableau ci-dessous :

Nombre et nature des immeubles scolaires.

	Appartenant aux communes	Prêtés	Loués	Total
Écoles de garçons	150	6	47	203
Écoles de filles	51	16	104	171
Écoles mixtes	138	5	157	300
Groupes scolaires	43	1	»	44
Totaux	382	28	308	718

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 118 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées pour loyers de maisons d'école s'élève à 48 971 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du département du Tarn pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les neuf dernières années, est le suivant :

	Nombre des communes	Subventions de l'Etat
1877	5	7 200 fr.
1878	15	42 300
1879	29	57 680
1880	54	102 935
1881	24	57 330
1882	27	139 390
1883	37	179 680
1884	47	268 200
1885	10	60 600
Totaux	248	915 315 fr.

Ecoles maternelles. — Le département compte, en 1885, 41 écoles maternelles (20 publiques et 21 libres). Sur les 20 écoles maternelles publiques, 4 sont dirigées par des directrices laïques et 16 par des directrices congréganistes. Toutes les direc-

trices laïques sont munies du certificat d'aptitude; parmi les 16 directrices congréganistes, 5 n'ont aucun titre de capacité. Sur les 21 écoles maternelles libres, 1 est dirigée par des laïques et 20 le sont par des congréganistes; 7 directrices congréganistes n'ont pas de titres de capacité. Les directrices publiques laïques sont secondées par 3 sous-directrices, pourvues d'un titre de capacité; les directrices publiques congréganistes sont secondées par 12 sous-directrices, dont 6 sans titre de capacité. On trouve également 1 sous-directrice d'école maternelle libre congréganiste, ayant son titre de capacité.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année 1884-1885, 4992 élèves (4819 en 1883-1884), répartis comme suit :

Ecoles maternelles publiques......	laïques..	521	3 285	4 992 élèves.
	congrég.	2764		
Ecoles maternelles libres.........	laïques..	12	1 707	
	congrég.	1695		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 696.

Ecoles normales. — Le département du Tarn possède une école normale d'instituteurs, fondée à Albi en 1831. Elle contient actuellement 38 élèves auxquels l'enseignement est donné par le directeur, 6 maîtres-adjoints et 3 professeurs auxiliaires.

Le département n'a pas encore son école normale d'institutrices.

Écoles primaires supérieures. — Le département du Tarn possédait, à la date du 1er janvier 1885, les établissements d'enseignement primaire supérieur ci-après : une école primaire supérieure publique de garçons, avec 10 maîtres et 52 élèves (pas de boursiers); un cours complémentaire public de garçons, avec 4 maîtres et 15 élèves.

Bibliothèques scolaires et bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1886 :

Bibliothèques scolaires..............	207
Nombre de livres de lecture........	12 868
— de prêts pendant l'année 1885.	13 165
Bibliothèques pédagogiques.........	28
Nombre de volumes................	6 655

En 1863, le département ne possédait que 25 bibliothèques scolaires contenant ensemble 1816 volumes de toute nature.

Caisses des écoles. — 138 caisses des écoles fonctionnent en 1886 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1885 :

Recettes de l'exercice 1885..............	13 813 fr.
Dépenses................................	6 257
Somme en caisse à la clôture de l'exercice.	7 556 fr

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le département ne possédait que 3 caisses de ce genre, dont l'actif était, en 1881, de 410 francs.

Caisses d'épargne scolaires. — Elles existent dans le département depuis 1876. Voici leur situation en 1879 et en 1886 :

Années.	Nombre de caisses.	Nombre de livrets.	Sommes inscrites à ces livrets.
1879.............	35	349	3 239 fr.
1886.............	157	1 388	30 699 fr.

Société de secours mutuels. — La Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1864, progresse lentement. Elle ne comptait en 1879 que 206 membres, et son actif n'atteignait pas 32 741 fr. Elle compte, en 1886, 244 membres, et son actif s'élève à 45 289 fr.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin de l'instruction primaire* du département du Tarn, dont la fondation remonte à 1884, paraît tous les mois, en format petit in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques, dont il devient la propriété, et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général.

TARN-ET-GARONNE (Département de). — Superficie, 3 720 kilom. carrés. Population : 217 056 habitants en 1881, au lieu de 221 364 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 58 habitants, au lieu de 71 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. 3 arrondissements, formant 3 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Montauban, Castelsarrazin et Moissac; 24 cantons, 194 communes, dont 130 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département de Tarn-et-Garonne est réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	Nombre de Communes.	Nombre d'écoles publ.	Nombre d'écoles libr.	Nombre de classes publ.	Nombre de classes libr.	Nombre d'élèves publics	Nombre d'élèves libres
Montauban....	63	189	31	283	84	10 545	2266
Castelsarrazin.	81	144	30	187	65	6 186	1973
Moissac	50	105	27	127	63	4 279	1546

Population d'âge scolaire. — En 1876 on comptait 23 365 enfants de 6 à 13 ans (11 732 garçons et 11 633 filles), soit 10.56 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881 on ne compte plus que 22 713 enfants de 6 à 13 ans (11 504 garçons et 11 209 filles), soit 10.46 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une diminution de 652 enfants de 6 à 13 ans pour une période de cinq années. Pendant la même période la population totale a diminué de 4 308 habitants.

1. État de l'instruction publique avant 1789. — V. *Guyenne et Gascogne* et *Languedoc*. — On trouve quelques détails intéressants dans un article de M. Devals aîné sur *les écoles publiques à Montauban du* x*e au* xvi*e siècle*, publié dans le *Bulletin* de la Société archéologique de Tarn-et-Garonne, année 1873. L'auteur établit, d'après des documents authentiques puisés aux archives de Montauban, que dès le xe siècle cette ville possédait une école monastique, celle de l'abbaye de Saint-Théodard. Les documents de la seconde moitié du xve siècle montrent les écoles municipales en pleine activité et en possession d'une organisation complète. L'enseignement primaire comprenait l'alphabet, le psautier, les *partz* ou rudiments, les auteurs, les règles et la grammaire. Le nombre des écoliers s'accrut considérablement dans les premières années du xvie siècle; en 1536, il y en avait plus de 1 500 de tout âge. Les guerres de religion furent pour les études une période de crise; mais en 1580, le roi de Navarre restaura le collège de Montauban, pour lequel commença une nouvelle ère de prospérité.

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789, et état actuel. — Le département de Tarn-et-Garonne n'a été formé qu'en 1808, de portions de territoire enlevées aux départements voisins. Nous n'avons donc pas de renseignements à fournir pour les vingt premières années qui ont suivi la Révolution. Ce n'est d'ailleurs que de la

fin de la Restauration que date la première statistique scolaire.

STATISTIQUE COMPARÉE DE 1829 A 1883-1884. — Voici les données que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans le département de Tarn-et-Garonne depuis la fin de la Restauration.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1837, le département comptait 26 communes n'ayant aucune école, et 152 communes n'ayant pas d'écoles de filles. En 1850, il n'y avait plus que 10 communes entièrement dépourvues d'écoles. En 1883-1884 on ne trouve plus que 2 communes sans écoles; mais 58 communes de 500 habitants et au-dessus n'ont pas d'école publique de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires était, d'après l'*Almanach de l'Université*, de 153 en 1813 et de 135 en 1821. Le progrès du nombre des écoles à partir de 1829 est résumé dans le tableau ci-après :

	Écoles publiques	Écoles libres	Total
1829 (d'apr. la statistique offic^lle^)..	»	»	180
1834 — — ..	119	92	211
1837 — — ..	182	125	307
1850 — — ..	244	110	354
1863 — — ..	258	131	389
1876-77 — — ..	374	101	475
1878-79 — — ..	382	103	485
1879-80 — — ..	389	101	490
1880-81 — — ..	397	100	497
1881-82 — — ..	415	89	504
1882-83 — — ..	434	83	517
1883-84 — — ..	437	83	520

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Écoles de garçons	Écoles mixtes	Écoles de filles	Total.
1837.............	74	168	65	307
1850.............	248 (y compris les écoles mixtes)		106	354
1863.............	142	85	162	389
1867.............	158	91	176	425
1872.............	165	116	173	454
1875.............	173	113	177	463
1876-77..........	172	117	186	475
1878-79..........	174	118	193	485
1879-80..........	176	119	195	490
1880-81..........	178	119	200	497
1881-82..........	174	121	209	504
1882-83..........	180	122	215	517
1883-84..........	181	123	216	520

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	Total.
1850.....	236	77	12	29	354
1863.....	207	78	20	84	389
1867.....	227	88	22	88	425
1872.....	250	83	31	90	454
1876-77..	255	86	34	100	475
1878-79..	256	93	36	100	485
1879-80..	259	94	36	101	490
1880-81..	262	95	35	105	497
1881-82..	259	105	36	104	504
1882-83..	269	112	33	103	517
1883-84..	273	112	31	104	520

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		
	laïques	congrég.	laïques	congrég.	Total
1837.......	222	12	61	30	325
1840.......	226	18	66	27	337
1863.......	217	57	99	242	615
1872.......	243	82	126	321	772
1876-77	237	65	149	276	727
1878-79	232	73	147	265	717
1879-80	239	72	163	291	765
1880-81	239	77	170	299	785
1881-82	247	70	187	286	790
1882-83	273	63	198	288	822
1883-84	280	66	200	323	869

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

	Total des élèves	Élèves gratuits
1832 (année civile)....	6 349	Manque
1837 —	12 005	—
1840 —	14 311	—
1850 —	14 515	5 235
1863 —	19 457	5 206
1867 —	21 504	6 612
1872 —	23 842	9 496
1876-77 (année scolaire)..	25 337	Manque
1878-79 — ..	25 366	12 137
1879-80 — ..	25 228	12 870
1880-81 — ..	25 755	14 106
1881-82 — ..	26 808	Gratuité
1882-83 — ..	26 689	»
1883-84 — ..	26 446	»

En 1832 il y avait 262 élèves inscrits sur 10 000 habitants ; en 1840, 591 ; en 1863, 836 ; en 1876-1877, 1144, et 1219 en 1883-1884.

Écoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1837..................	2	190
1850..................	8	605
1863..................	12	1 093
1867..................	13	1 269
1876-77...............	22	1 368
1878-79...............	21	1 582
1879-80...............	24	1 782
1880-81...............	31	2 333
1881-82...............	33	2 548
1882-83...............	38	3 067
1883-84...............	39	3 118

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre de cours		Nombre d'auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1837..............	15	»	427	»
1850..............	2	»	132	»
1863..............	2	»	151	»
1867..............	180	3	4 920	31
1869..............	179	5	3 800	59
1872..............	159	16	2 542	171
1876-77	125	40	2 403	643
1879-80	154	63	3 071	887
1880-81	140	67	2 775	747
1881-82	118	50	1 959	621
1882-83...........	42	7	620	50
1883-84...........	32	1	610	7
1884-85	1	»	39	»

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1833 à 1885 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850.	162	brevets élémentaires,	34	brevets supérieurs
1851-1867.	267	— obligatoires,	22	— complets.
1868-1880.	260	— —	8	— facultatifs ou complets.
1881......	51	— élémentaires,	19	— supérieurs.
1882......	83	— —	13	— —
1883......	71	— —	3	— —
1884......	100	— —	5	— —
1885......	72	— —	17	— —

Institutrices.

1836-1850.	80	brevets élémentaires,	15	brevets supérieurs
1851-1867.	272	— obligatoires,	21	— complets.
1868-1880.	444	— —	105	— facultatifs ou complets.
1881.......	153	— élémentaires,	7	— supérieurs.
1882.......	168	— —	16	— —
1883.......	157	— —	3	— —
1884.......	189	— —	6	— —
1885.......	182	— —	30	— —

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans le département de Tarn-et-Garonne en 1878. En voici le tableau :

	Nombre de candidats		Certificats obtenus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1878	110	5	88	5
1879	156	36	112	28
1880	205	54	150	50
1881	228	113	112	88
1882	300	140	218	112
1883	251	168	198	118
1884	303	243	253	191

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-après indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints :

Nombre de conscrits sachant au moins lire de 1827 à 1884 inclusivement.

ANNÉES.	CONSCRITS			RANG DU DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29	7 077	2 031	28.7	71e
1831-35	10 234	3 589	35.1	68e
1836-40	9 489	3 957	41.7	60e
1841-45	9 806	4 645	47.4	59e
1846-50	9 712	4 818	49.6	66e
1851-55	9 729	5 085	52.3	63e
1856-60	9 304	5 018	53.9	73e
1861-65	8 859	5 653	63.8	65e
1866-68	8 657	6 080	70.»	49e
1871-75	12 603	9 277	73.6	60e
1876-77	5 015	3 945	78.7	70e
1878	1 339	1 185	88.5	37e
1879	1 449	1 287	88.8	34e
1880	1 300	1 124	86.5	49e
1881	1 452	1 267	87.3	45e
1882	1 400	1 238	88.4	46e
1883	1 634	1 455	89.»	43e
1884	1 476	1 332	90.2	42e

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits était de 4.48 0/0 ; dans le département de Tarn-et-Garonne cette moyenne était de 28.7 0/0, soit 16.1 0/0 au-dessous de la moyenne générale. La classe de 1884, en portant l'instruction des conscrits dans le département de Tarn-et-Garonne à 90.2 0/0, réalise ainsi un progrès total de 65.1 0/0 pour la période de cinquante-cinq années qui s'est écoulée de 1829 à 1884, soit un progrès annuel de 1.12 0/0, tandis que pour toute la France le progrès a été durant la même période de 0.79 0/0.

Nombre de conjoints sur 100 *ayant signé leur acte de mariage.*

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55	39.»	23.9	31.3
1856-60	52.2	25.3	38.7
1861-65	57.»	30.8	43.9
1866-70	62.3	39.3	51.3
1871-75	63.4	43.4	53.4
1876-77	76.4	57.»	66.7
1878	74.7	45.6	60.1
1879	79.5	64.4	72.»
1880	80.2	66.3	73.2
1881	83.4	69.7	76.6
1882	79.8	67.7	73.7

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire pour les trente dernières années, de 1855 à 1884 :

ANNÉES	RÉTRIBUTION SCOLAIRE À PART	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'État
1855	58 398	61 634	27 964	»
1856	61 304	64 067	28 070	»
1857	63 731	64 190	29 207	»
1858	63 183	61 659	25 847	»
1859	75 333	59 079	28 675	»
1860	74 389	65 592	21 617	»
1861	101 758	59 285	14 648	»
1862	108 867	62 430	11 590	»
1863	109 249	64 542	12 883	»
1864	111 145	67 193	13 874	»
1865	109 967	68 709	15 700	»
1866	106 618	71 459	18 665	»
1867	137 187	82 733	20 272	24 408
1868	145 149	77 652	20 027	24 740
1869	148 715	79 529	18 407	35 663
1870	146 795	83 683	43 542	26 175
1871	135 450	80 187	36 428	47 304
1872	143 175	91 098	48 187	37 316
1873	149 949	106 068	46 241	48 507
1874	152 089	120 005	45 108	40 175
1875	148 890	133 288	46 132	41 868
1876	149 157	139 854	43 498	57 840
1877	149 943	143 470	62 018	58 506
1878	142 862	145 553	62 098	90 582
1879	138 081	148 343	62 175	108 460
1880	129 537	157 889	62 069	118 597
1881	61 736	168 936	57 876	209 180
1882	Gratuité.	113 771	40 769	418 777
1883	»	123 879	36 893	452 621
1884	»	104 274	10 234	514 915

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de 14fr,02, soit 4fr,55 au-dessus de la moyenne générale, qui était à la même date de 9fr,47. En 1876, cette dépense était de 20fr,84, la moyenne générale étant de 17fr,83. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le département de Tarn-et-Garonne était de 26fr,39, tandis que la moyenne générale était de 21fr,77.

ÉTAT ACTUEL DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département de Tarn-et-Garonne pendant l'année scolaire 1884-1885.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 526 (438 écoles publiques et 88 écoles libres). 2 communes seulement sont entièrement dépourvues d'écoles. 9 communes de plus de 500 habitants n'ont pas encore d'école publique de filles (ce nombre était de 13 en 1882). Sur les 526 écoles primaires du département, il y a 389 écoles laïques (163 écoles de garçons, 116 de filles et 110 mixtes), et 137 écoles congréganistes (18 de garçons, 105 de filles et 14 mixtes).

Division des écoles de toute nature d'après le nombre de classes qu'elles possèdent.

	Publiques.	Libres.
Écoles à 1 classe	361	83
— 2 classes	47	29
— 3 —	17	10
— 4 —	10	5
— 5 —	»	5
— 6 —	2	5
— 7 —	1	»
— 8 — et au-dessus	»	1
Totaux	438	88

Division des classes publiques d'après le nombre des élèves qu'elles reçoivent.

Classes de 50 élèves et au-dessous....	580, soit	97.2 0/0
— de plus de 50 élèves.......	15, —	2.5
— — 60 —	2, —	».3
— — 70 —	», —	»
— — 80 —	», —	»

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont 82.8 0/0, 10.8 0/0, 4.1 0/0, 1.4 0/0, 0.9 0/0. D'où il résulte que sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le département se trouve dans une bonne situation.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1884-1885 sont au nombre de 26 795 (au lieu de 26 446 en 1883-1884). Ce nombre peut se décomposer en :

Élèves des écoles publiques.......	21 010	26 795
— — libres.........	5 785	
Garçons........................	13 486	26 795
Filles........................	13 309	
Elèves des écoles laïques.........	17 121	26 795
— — congréganistes..	9 674	
Elèves des écoles de garçons...	11 161	26 795
— de filles......	11 220	
— mixtes.......	4 414	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 26 795 pour 22 135. De plus, les états de situation des écoles maternelles accusent l'inscription de 298 enfants de plus de 6 ans, et les classes primaires des établissements d'enseignement secondaire en contiennent 209 environ, soit, au total, 22 742 enfants d'âge scolaire inscrits dans les établissements de toute nature. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge, pour le département de Tarn-et-Garonne, serait de 22 713, d'où il résulterait un excédent de 29 inscrits sur les recensés du même âge.

La faiblesse de cet excédent laisse croire que l'inscription et même la fréquentation présenteraient d'assez grosses lacunes, que font ressortir d'ailleurs les enquêtes des 5 avril 1884 et 10 février 1885, dont nous donnons ci-dessous les chiffres pour les écoles publiques, les seules où l'on ait pu procéder à ces enquêtes :

	Enfants d'âge scolaire			
	Recensés	Inscrits	Présents	Présents sur 100
5 avril 1884...........	22 713	16 633	14 849	89.3
10 février 1885.........	22 713	16 647	14 780	88.8

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1885 :

	Nombre de candidats.	Nombre de certificats obtenus.
Garçons...........	342	286
Filles............	272	234
Totaux........	615	520

Le nombre des certificats obtenus représente 6.6 0/0 du total des élèves en âge de concourir, inscrits dans les écoles primaires (publiques et libres). Pour toute la France cette proportion est de 8.9 0/0.

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1884-1885 un effectif de 863 maîtres ou maîtresses, dont nous donnons le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques :

	Instituteurs		Institutrices	
	Laïques	Congr.	Laïques	Congr.
Titulaires avec brevet supérieur...............	35	»	12	»
Titulaires avec brevet élémentaire.............	185	5	147	30
Titulaires sans brevet...	»	»	»	24
Adjoints brevetés........	61	14	36	31
— non brevetés....	»	»	1	29

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs		Institutrices	
	Laïques	Congr.	Laïques	Congr.
Titulaires brevetés......	2	13	8	45
— non brevetés..	»	»	»	20
Adjoints brevetés.......	»	28	12	82
— non brevetés..	»	6	»	37

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1885 est résumée dans le tableau suivant :

Nombre et nature des immeubles scolaires

	Appartenant aux communes.	Prêtés.	Loués.	Total.
Écoles de garçons....	93	»	23	116
— de filles......	46	18	40	104
— mixtes........	78	4	36	118
Groupes scolaires.....	46	»	4	50
Totaux......	263	22	103	388

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 107 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées pour loyers de maisons d'école s'élève à 26 860 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du département de Tarn-et-Garonne pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les neuf dernières années, est le suivant :

	Nombre des communes	Subventions de l'Etat
1877....................	9	18 880 fr.
1878....................	12	34 050
1879....................	27	78 700
1880....................	33	145 650
1881....................	28	153 950
1882....................	49	375 850
1883....................	35	165 460
1884....................	25	171 150
1885....................	23	47 900
Totaux....	241	1 191 590 fr.

Ecoles maternelles. — Le département compte, en 1885, 38 écoles maternelles (20 publiques et 18 libres). Sur les 20 écoles maternelles publiques, 11 sont dirigées par des directrices laïques et 9 par des directrices congréganistes. Deux directrices laïques ne sont pas munies du certificat d'aptitude ; parmi les 9 directrices congréganistes, 3 sont dans ce cas. Sur les 18 écoles maternelles libres, 3 sont dirigées par des laïques et 15 par des congréganistes ; 5 directrices congréganistes n'ont pas de titres de capacité. Les directrices publiques laïques sont secondées par 7 sous-directrices dont 6 sont pourvues d'un titre de capacité ; les directrices publiques congréganistes sont secondées par 2 sous-directrices, dont 1 sans titre de capacité. On trouve également 2 sous-directrices d'écoles maternelles libres, une laïque et une congréganiste, pourvues de titres de capacité.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année 1884-1885, 2 919 élèves (3 118 en 1883-1884), répartis comme suit :

Ecoles maternelles publiques.....	laïques..	949	1 713	2 919
	congrég.	764		
Ecoles maternelles libres.........	laïques..	96	1 206	
	congrég.	1 110		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 298.

Écoles normales. — Le département de Tarn-et-Garonne possède deux écoles normales primaires, une pour les instituteurs et une pour les institutrices.

L'école normale d'instituteurs, fondée à Montauban en 1833, contient actuellement 41 élèves-maîtres, auxquels l'enseignement est donné par le directeur, 6 maîtres-adjoints et 9 professeurs supplémentaires.

L'école normale d'institutrices, dont le siège est également à Montauban, a été ouverte en 1883 par application de la loi du 10 août 1879. Elle contient actuellement 39 élèves-maîtresses, auxquelles l'enseignement est donné par la directrice, 5 maîtresses-adjointes et 4 professeurs supplémentaires.

Écoles primaires supérieures. — Le département de Tarn-et-Garonne possédait, à la date du 1er janvier 1885, les établissements d'enseignement primaire supérieur ci-après : 4 cours complémentaires publics de garçons, avec 4 maîtres et 50 élèves; 2 écoles primaires supérieures publiques de filles avec 28 maîtresses et 103 élèves, dont 44 boursières; et 1 cours complémentaire public de filles, avec 1 maîtresse et 8 élèves.

Bibliothèques scolaires et bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1886 :

Bibliothèques scolaires	165
Nombre de livres de lecture	10 608
— de prêts en 1885	15 503
Bibliothèques pédagogiques	23
Nombre de volumes	6 651

En 1863, le département ne possédait que 68 bibliothèques scolaires contenant ensemble 912 volumes de toute nature.

Caisses des écoles. — 80 caisses des écoles fonctionnent en 1886 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1885 :

Recettes de l'exercice 1885	8 357 fr.
Dépenses	2 111
Somme en caisse à la clôture de l'exercice	6 246 fr.

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le département ne possédait aucune caisse de ce genre.

Caisses d'épargne scolaires. — Elles existent dans le département depuis 1877. Voici leur situation en 1879 et en 1886 :

Années.	Nombre de caisses.	Nombre de livrets.	Sommes inscrites à ces livrets.
1879	25	219	995 fr.
1886	137	1 516	22 697 fr.

Société de secours mutuels. — La Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1872, est en voie de prospérité. Elle ne comptait en 1879 que 75 membres, et son actif n'atteignait pas 10 000 francs. Elle compte en 1886 121 membres, et son actif s'élève à 27 866 francs.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin scolaire* du département de Tarn-et-Garonne, dont la fondation remonte à 1869, paraît selon les besoins du service, en format petit in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques, dont il devient la propriété, et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général.

TASSE (LE). — On trouve, au tome VII des œuvres complètes du Tasse (pages 365-400), édition de Venise, 1737, un traité en forme de dialogue intitulé *Il Padre di famiglia*, « Le Père de famille », adressé à Scipion Gonzague. Le poète de la *Jérusalem délivrée* a donc droit de figurer parmi les auteurs qui ont écrit sur l'éducation, à côté de ses contemporains Montaigne*, Sainte-Aldegonde*, Scévole de Sainte-Marthe*, etc.

« *Il Padre di famiglia*, dit M. Guizot, traite de l'éducation d'un père de famille plutôt que de celle de ses enfants. Un gentilhomme des environs de Verceil, chez lequel l'auteur s'est arrêté en passant dans les États du duc de Savoie, l'a reçu avec une hospitalité franche et amicale. Le Tasse a été frappé de l'ordre et de l'abondance simples d'une maison qui ne présente pas les apparences de la richesse. L'air de dignité du maître a excité son respect. La mère de famille, craignant de gêner l'étranger, n'a paru au repas que sur l'invitation de son mari ; elle s'est retirée ; ses deux fils, âgés l'un de dix-huit ans, l'autre de seize, après l'avoir reconduite dans son appartement, sont venus rejoindre leur père ; et lorsque, sur la demande de l'étranger, ils ont reçu l'ordre ou la permission de s'asseoir, le père commence à entretenir son hôte des devoirs du père de famille et des instructions qu'il a reçues lui-même de son père, quand, peu d'années avant de mourir, ce sage vieillard lui a remis, comme à l'aîné de ses fils, le gouvernement de sa maison. » Le dialogue ainsi engagé entre le Tasse et le gentilhomme son hôte, les deux interlocuteurs parlent successivement du mariage, des devoirs du père de famille envers son épouse, ses enfants, ses domestiques, de la façon dont le père doit gouverner sa maison, des devoirs des deux époux l'un envers l'autre.

Les préceptes que donne le Tasse relativement à l'éducation des enfants n'ont rien de bien original : ce sont les lieux communs de la pédagogie, exposés dans un langage élégant et noble. La mère doit allaiter elle-même ses enfants, à moins de maladie : « car celle qui refuse de nourrir ses enfants me paraît, en quelque façon, refuser d'être mère; d'autant plus que, dans le premier âge, si tendre et si délicat, l'enfant, d'habitude, suce avec le lait les habitudes de sa nourrice. » On doit éviter d'amollir les enfants, sans toutefois tomber dans l'excès contraire; il faut tenir un juste milieu entre la « férocité lacédémonienne » et la « mollesse phrygienne ». On les élèvera dans la crainte de Dieu, dans l'obéissance à leurs parents; on les formera avec un soin égal aux exercices du corps et à ceux de l'esprit, de manière à les rendre « bons citoyens de leur ville, bons serviteurs de leur prince, qu'il les emploie aux négociations, aux lettres ou à la guerre ».

TASTU (Mme). — Sabine-Casimir-Amable Voïart, qui devint Mme Tastu, est née à Metz en août 1798, et morte à Paris en janvier 1885. M. Voïart, son père, ex-administrateur des vivres à l'armée de Sambre-et-Meuse, et sa belle-mère, Élisabeth Petitpoin, cultivaient les belles-lettres. Son mari, M. Tastu, était imprimeur. Ces circonstances favorisèrent sa vocation littéraire. Elle débuta par la poésie. Son poème les *Oiseaux du Sacre*, composé à l'occasion du sacre de Charles X, n'a rien de la banalité des pièces de circonstance : l'originalité en fut remarquée. D'autres poèmes, composés à divers intervalles, classent Mme Tastu à un rang distingué parmi les poètes de second ordre du XIXe siècle. Ils valent par la grâce, l'harmonie, l'aisance et une grande pureté de style.

Ce n'est pas, toutefois, cette partie de son œuvre qu'on se propose d'étudier ici, mais bien ses ouvrages sur l'éducation. Mme Tastu songea à ses enfants avant de songer au public, et c'est vraiment la mère de famille qui, chez elle, tient la plume. Son principal ouvrage parut en 1836, par livraisons mensuelles, et sous ce titre justifié : *Education maternelle, simples leçons d'une mère à ses enfants.* Sainte-Beuve a dit de ce livre : « J'admire tout ce que l'auteur a su y faire entrer de notions élémentaires, précises, senties

même agréables en tout genre. » Il ajoute que l'ouvrage eut le plus grand succès... en Russie. « En quoi, dit-il, les Russes ont fait preuve de goût. » Revenons donc brièvement sur ces pages qui contribuèrent à répandre à l'étranger les méthodes et l'esprit français.

L'auteur s'adresse aux enfants de cinq à neuf ans, « c'est-à-dire à ceux, garçons ou filles, qu'on garde à la maison jusqu'à l'âge de les envoyer au collège et à la pension ». Premier trait à signaler : Mme Tastu n'admet à l'origine qu'une seule éducation, qu'un seul cours d'études commun aux garçons et aux filles. Second trait : elle en confie l'exécution à la mère de famille, dont elle veut bien se faire l'auxiliaire, mais qu'elle n'entend pas remplacer. Fournir des indications, tracer un cadre et des programmes, voilà son rôle : aux mères de faire le reste. « Comme Marie dans l'Évangile, toute mère, dit-elle, obéit à la voix qui lui crie : Le maître est là! Le maître, pour elle, c'est l'intérêt de son enfant. »

Après une courte prière — car Mme Tastu fait volontiers appel au sentiment religieux — commence la première leçon d'alphabet. Le tour en est vif, et l'aridité de la matière n'en exclut pas l'attrait : « Y a-t-il ici un enfant qui ait envie de connaître ses lettres? J'ai quelque chose à lui montrer. Voici une page où se trouvent toutes les lettres grandes et petites... Avec ces lettres on peut écrire tous les mots qui existent : dans le plus gros livre du monde, il n'y a pas d'autres lettres que celles-là. Je vais les nommer. » Dans tout son livre, Mme Tastu a de ces commencements heureux, pleins d'une verve engageante et persuasive : on n'est pas poète impunément. Ici l'attrait se complète par l'exhibition d'une page d'images où les 24 lettres de l'alphabet sont figurées sous forme de bêtes. Le procédé avait alors sa nouveauté : l'enfance n'avait pas encore été dotée par Stahl et par Frœhlich de « l'alphabet de Mlle Lili ».

L'auteur n'est pas pressé d'arriver à la grammaire. Elle y vient à la 15e livraison, c'est-à-dire quand elle juge l'esprit de l'enfant suffisamment riche en notions acquises. La première leçon de grammaire est excellente et pourrait aujourd'hui encore, à quelques détails près, servir de modèle. Sur les sons composant les mots, et sur les mots signes de nos idées, Mme Tastu engage une causerie pleine de verve et d'intérêt. Les questions se succèdent, provoquent la réflexion et le raisonnement, aboutissent à l'évidence.

La dictée nous semble partir de plusieurs degrés trop haut. D'emblée elle nous transporte dans La Bruyère, Mme de Sévigné, J.-J. Rousseau. L'enjambée est forte pour de jeunes enfants.

Un poète ne pouvait manquer de faire sa part à la poésie. Elle fait donc apprendre des vers aux enfants. Les conseils que lui suggère l'exercice de récitation seront toujours de saison. « Sans vouloir qu'on fasse des enfants de petits perroquets, je crois qu'il est utile d'exercer de bonne heure la mémoire. Mais il ne faut pas en exiger des efforts trop grands. Faites apprendre à l'enfant deux vers ou quatre au plus; tâchez qu'il les dise nettement, naturellement, en observant bien la ponctuation. *Assurez-vous qu'il en a compris le sens, aidez-le à le trouver.* » Méditez et appliquez ces conseils, maîtres de l'enfance : c'est de la pédagogie de tous les temps. Écoutez encore de quelle façon ingénieuse elle explique, à propos de La Fontaine, le procédé du fabuliste et dégage la moralité du corps de la fiction : « Dans les fables, on fait agir et parler des plantes ou des animaux, quoiqu'on sache fort bien qu'ils ne parlent pas, et de cette manière on adresse une leçon indirecte au lecteur. Je vais tâcher de t'expliquer cela. Quand j'ai dit l'autre jour à ton petit chat : « Minet, il ne faut pas vous fâcher quand on joue » avec vous, mais bien vous prêter à la plaisante» rie, comme un chat aimable et bien élevé, qui » ne montre point ses griffes en bonne compagnie, » autrement on vous mettrait à la porte », — crois-tu que j'imaginais que le chat me comprendrait? Non, tu penses que je disais cela pour rire. Mais j'avais encore une autre intention. Voyons si tu l'as devinée. — Je crois que vous disiez aussi cela pour moi, parce que je m'étais fâché quand mon oncle fit semblant de prendre mes joujoux. — Fort bien; tu as compris qu'en ayant l'air de parler au chat, c'est à toi que je m'adressais, quoique je n'eusse pu te dire de rentrer tes griffes et de faire patte de velours. — Non, mais c'était comme si vous aviez dit qu'il ne fallait pas montrer mon humeur. — C'est cela même; tu comprends donc qu'on emploie ainsi une chose pour en signifier une autre. Aussi à chaque fable que nous apprendrons, tu me diras toi-même quelle est la moralité que tu en tires ». Ce ton de conversation enjouée est celui de Mme Tastu dans tout le cours de son livre.

Mme Tastu accompagne de notes les fables qu'elle propose de confier à la mémoire des enfants. C'est la partie faible du livre : ces notes ont peu de portée, et on ne peut pas toujours les accepter de confiance.

Le choix des poésies autres que les fables fournit une indication sur le goût public en 1836 et sur ce qu'il permettait d'introduire, à cette date, dans le courant scolaire. Lamartine contribue pour une seule pièce, Brizeux pour deux fragments, Guiraud se présente escorté de son fidèle *Petit Savoyard*, Delavigne de sa *Messénienne* sur Jeanne d'Arc; Mme Valmore et Mme Tastu fournissent nombre de jolies strophes. De Victor Hugo, de Béranger, de Vigny pas un seul vers. En revanche Delille, Ducis, Arnault, Léonard, Millevoye reviennent fréquemment, et avec eux des muses féminines dont le nom même nous est devenu étranger. Mme Tastu a pour elles des complaisances qui s'accommodent mal du précepte de Mme de Maintenon : « Ne laisser rien apprendre par cœur qui ne soit excellent. » Plus tard — hâtons-nous de le dire — Mme Tastu publia sous le titre de *Lectures pour les jeunes filles* ou *Leçons et modèles de littérature* (2 volumes, 1840-1841), un recueil où la part faite aux poètes contemporains est autrement ample : l'horizon de l'auteur s'est élargi; le mouvement de l'opinion et les conquêtes du goût public lui permettaient davantage.

L'histoire sainte figure sur le programme de Mme Tastu. Les récits qu'elle donne des temps bibliques sont précis et corrects, sans beaucoup de chaleur ni de coloris.

L'histoire de France est absente : encore un signe du temps. On sait que la loi de 1833 n'en rendait pas l'enseignement obligatoire. Il fallut attendre 1867 et le ministère de M. Duruy pour combler cette lacune. Mais l'importance de l'enseignement historique et national n'échappait pas à Mme Tastu, car dans la même année qu'elle publiait son *Cours maternel* paraissait, sous son nom et sous les auspices de M. Guizot, ministre de l'instruction publique, un *Cours d'histoire de France* en deux volumes, sur un plan assez nouveau. La première partie, toute d'exposition, contient un judicieux abrégé des faits « d'après les historiens les plus dignes de foi ». La deuxième partie présente un choix de lectures, tirées des chroniques et des mémoires, donnant le détail des mœurs, les traits de caractère, les scènes fameuses. Ce livre ingénieux et bien composé fait de Mme Tastu un prédécesseur de Raffy et de Mme de Witt : le rapprochement lui est honorable.

L'enseignement de la géographie n'est pas la meilleure partie du livre : l'auteur n'y évite pas la sécheresse et la banalité scolaires. Elle laisse tout à faire aux novateurs d'aujourd'hui.

Plus à l'aise sur le terrain du calcul et du système métrique, elle emprunte à Pestalozzi sa méthode, et avec l'aide d'un disciple du maître (M. Boniface, sauf erreur), elle communique à cette partie de l'ouvrage la vie et l'entrain qui en animent tant d'autres pages.

Mais où elle fait avec le plus de bonheur acte d'éducatrice, c'est dans la partie la moins didactique du livre, dans ces *Variétés* et *Récréations* où son imagination de poète et son cœur de mère se donnent si complaisamment carrière. Elle se révèle là véritable amie de l'enfance, véritable institutrice, et guide d'institutrices ; elle fait honneur à son temps et mérite le respect du nôtre. Sous le titre de *Variétés*, elle donne de véritables leçons de choses, bien appropriées et soigneusement mesurées. Il y a là sur les divisions du temps (année, saison, mois, semaine, jour et heure) sur les couleurs, etc., d'ingénieux développements que ne désavouerait pas Mme Pape-Carpantier. L'article *Récréations* contient des historiettes amusantes et bien contées : nous citerons comme modèle du genre l'histoire de cette petite princesse qui se moquait de ceux qui ont faim et à qui son père fit faire la douloureuse expérience du jeûne.

Telles sont les qualités qui font de ce *Cours d'éducation* un livre bon à rappeler et utile à feuilleter : nous avons trop de tendance à croire que nous inventons quand nous ne faisons que recommencer ou perfectionner.

Nous citerons, sans y insister, un certain nombre de récits composés pour la jeunesse par Mme Tastu, entre les années 1840 et 1845 : *Le bon petit garçon ou récits du maître d'école*, historiettes morales ; l'*Honnête homme, Voyage en France*, etc.

Il faut dire un mot aussi du succès littéraire remporté par elle en 1840 : son *Eloge de madame de Sévigné* obtint le prix d'éloquence au concours de l'Académie française. Bien pensé et sobrement écrit, ce discours place Mme de Sévigné dans un bon jour. Sans doute, le goût actuel, devenu exigeant, réclamerait plus de recherches spéciales et d'étude ; disciple de Villemain en critique littéraire, comme elle l'est de Guizot en littérature historique, Mme Tastu applique le conseil : « Glissez, mortels, n'appuyez pas. » Elle marque avec netteté le caractère de l'aimable marquise, sa forte éducation classique qui déconcerte nos timidités modernes, sa philosophie pratique, ses relations, l'intérêt historique de ses lettres « véritable journal de l'époque », le charme de son esprit et de son style : de ce dernier, elle fait sentir le goût et le bouquet par des citations habilement enchâssées. Il y a là un travail de rapport et comme de broderie qui est le triomphe de la délicatesse et de la dextérité féminines.

Terminons sur Mme Tastu par ce mot de Mme Desbordes-Valmore : « Son talent est sans une tache, comme sa vertu. » [H. Durand].

TAXE SCOLAIRE. — On trouvera les renseignements nécessaires sur les taxes levées par les communes ou par l'État, dans les divers pays, pour l'entretien des écoles, aux articles généraux *Communes* (*Obligations scolaires des*) et *Subventions*, ainsi qu'aux articles particuliers consacrés à chacun des pays étrangers. Pour la France, consulter les articles *Centimes* et *Ressources ordinaires*.

TECHNIQUE (ENSEIGNEMENT). — Un grand nombre de personnes se servent encore indifféremment aujourd'hui dans la même acception des deux expressions *Enseignement professionnel* et *Enseignement technique*. Il nous paraît nécessaire d'établir entre ces deux termes, afin d'éviter des confusions, une distinction très nette.

On a souvent qualifié à tort de *professionnel* l'enseignement secondaire dit *spécial* établi par la loi de 1865 et destiné, à côté de l'enseignement secondaire classique, à préparer les jeunes gens, d'une manière générale, à toutes les professions (industrielles, commerciales et agricoles) pour lesquelles l'étude des langues mortes n'est pas indispensable. De ce côté toute équivoque doit cesser, et la tentation ne doit même plus venir à personne de désigner sous le nom de *professionnel* l'enseignement secondaire dit *spécial*, au moment surtout où ses programmes viennent d'être profondément remaniés, dans le sens d'une culture générale plus élevée, et où il est même question de remplacer son nom, si malheureusement choisi, par celui *d'enseignement secondaire classique français*.

On a aussi quelquefois désigné sous le titre de professionnel cet autre enseignement qui consiste plus spécialement dans les études soit théoriques soit pratiques, se rapportant à une profession ou à un métier déterminé. Pour ce dernier enseignement l'expression de *technique* semble convenir davantage, et elle nous paraît devoir être exclusivement réservée à cet usage.

« L'enseignement technique est celui qui est le plus spécialement dirigé vers les besoins de la profession industrielle ou commerciale à laquelle l'élève se destine. » (*Rapport au Conseil supérieur de l'enseignement technique*, par M. Tresca, 1885).

« L'enseignement technique a pour objet la pratique des arts utiles, et l'application aux diverses branches de l'industrie et du commerce des études scientifiques et artistiques qui s'y rapportent. » (Proposition de loi déposée à la Chambre des députés par M. Maurice Rouvier, session de 1885).

Voici donc l'enseignement technique bien défini : il comprendra le groupe des écoles dans lesquelles on préparera les jeunes gens à la pratique d'une profession industrielle ou commerciale, c'est-à-dire d'une part les écoles d'apprentissage, les écoles d'arts et métiers, etc., et, d'autre part, les diverses écoles de commerce proprement dites.

Quant à ce qualificatif trop vague de *professionnel*, le plus simple serait de l'abandonner ; si l'on tenait absolument à s'en servir, il faudrait l'appliquer à certaines écoles primaires supérieures auxquelles sont annexés des ateliers pour le travail du fer et du bois, destinées à donner une culture générale scientifique pratique, mais qui ne sauraient avoir en vue l'apprentissage d'un métier déterminé. Telles sont par exemple les écoles nationales en voie de construction à Armentières, à Vierzon et à Voiron.

Jusque vers la fin du siècle dernier, les lettres et les beaux-arts constituaient presque exclusivement le fonds de l'instruction et de l'éducation publiques. Jusqu'en 1789, l'École des Mines, l'École des Ponts et Chaussées, l'École des Constructions navales, l'École du génie de Mézières, les Écoles d'artillerie de Bapaume, de Châlons-sur-Marne, de la Fère, sont les seuls établissements d'enseignement technique existant en France.

L'Institut, l'École polytechnique, le Conservatoire des Arts et Métiers, le Muséum d'histoire naturelle, les Écoles centrales destinées à remplacer les collèges et à rendre l'enseignement plus pratique, voient le jour au milieu des troubles de la Révolution. De 1793 à la fin de l'Empire sont créées les écoles de Liancourt et de Compiègne, dont la réunion forme en 1806 l'École d'arts et métiers de Châlons-sur-Marne et l'École de Beaupréau (1812), transférée à Angers en 1815.

En 1829, quatre savants, MM. Olivier, Lavallée, Péclet et Dumas fondent l'École centrale des Arts et Manufactures.

En 1843, une troisième École des arts et métiers est établie à Aix en Provence.

Et lorsque nous aurons cité l'École des mines de Saint-Étienne, l'École des maîtres mineurs d'Alais, l'École des mineurs de Douai, l'École d'horlogerie de Cluses, que l'État a prise à sa charge lors de la cession de la Savoie, mais qu'il a récemment reconstruite sur des plans plus vastes, l'École d'apprentissage de Dellys (Algérie), fondée en 1882, nous aurons épuisé la liste des établissements d'enseignement technique appartenant à l'État. Ajoutons qu'une quatrième École nationale d'arts et métiers est en ce moment en construction à Lille, et qu'une loi a décidé la création à Nevers d'une École nationale de chaudronnerie.

De son côté l'initiative privée a suppléé par elle-même à l'insuffisance de l'enseignement technique public; des départements, des communes, des chambres de commerce, des chambres syndicales, des sociétés industrielles, des particuliers, ont fondé ou subventionné des écoles ou des cours. Chacune de ces institutions libres possède une organisation essentiellement différente et des programmes variant suivant les besoins, depuis ceux d'un enseignement élevé comme l'Institut industriel du Nord, l'École centrale lyonnaise, etc., jusqu'à ceux de l'apprentissage proprement dit, comme les écoles de la Villette à Paris, du Havre, de Rouen, de Saint-Quentin, etc. Ces écoles ou cours, déjà nombreux, se sont multipliés pendant ces dernières années. Ils sont aujourd'hui au nombre de 130 environ; ils reçoivent ensemble près de 20 000 élèves.

Au point de vue de l'enseignement commercial, la situation de la France est moins favorable. Nous ne possédons pas sur toute la surface du territoire plus de dix établissements consacrés à l'enseignement commercial proprement dit. L'*Ecole commerciale* de la chambre de commerce de Paris (avenue Trudaine) peut être considérée comme représentant le degré primaire de cet enseignement. Les *Ecoles supérieures de commerce* de Paris, Lyon, Bordeaux, le Havre, Rouen, Marseille, correspondent au degré secondaire. Quant au degré supérieur, il est constitué par l'unique *Ecole des hautes études commerciales* de la chambre de commerce de Paris. Un groupe de négociants et d'industriels a fondé récemment à Paris, sous le nom d'*Institut commercial*, un établissement que son programme rapproche des *écoles supérieures*; les élèves sont spécialement formés pour le commerce d'exportation. Enfin une chaire de commerce vient d'être annexée à l'école industrielle d'Épinal.

Toutes ces écoles réunies ne comptent pas ensemble un millier d'auditeurs, chiffre absolument hors de proportion avec le grand nombre de jeunes gens qui se destinent à la carrière commerciale, surtout en présence de l'organisation formidable de certaines nations rivales. Il n'existe pas en Allemagne moins de 60 écoles de commerce, fréquentées par plus de 8000 élèves; en Autriche on en compte 62, réunissant le même nombre de jeunes gens; aux États-Unis, on rencontre 267 établissements d'enseignement commercial proprement dit, fonctionnant, il est vrai, dans des conditions spéciales, mais recevant près de 45 000 jeunes gens. C'est à juste titre que l'on attribue à la supériorité de cet enseignement le développement considérable qu'ont pris depuis une quinzaine d'années le commerce et l'industrie de ces nations. — Un article spécial a été consacré dans ce Dictionnaire aux écoles de commerce ; V. *Commerce (Écoles de)*.

En présence du caractère d'âpreté de plus en plus marqué que revêt la lutte industrielle et commerciale engagée entre les divers peuples, il devient d'une nécessité absolue d'organiser fortement en France l'enseignement industriel et l'enseignement commercial, l'enseignement technique en un mot.

Si l'on considère par exemple l'enseignement industriel, on reconnait que l'ensemble des institutions déjà existantes forme dès maintenant, pour le monument complet qui doit être envisagé, une charpente bien disposée.

Dès la salle d'asile, dès que l'enfant est en état de se servir de sa main, de cet organe merveilleux, aussi docile que délicat, il reçoit les leçons de la méthode Frœbel, plus ou moins étendue et développée.

A l'école primaire, des ateliers appropriés sont mis à sa disposition dans le but — mais dans le seul but — d'exercer la souplesse et l'adresse de son corps, de le familiariser avec l'idée du travail manuel, de lui apprendre à l'aimer et à le respecter.

En sortant de l'école primaire, il voit s'ouvrir devant lui des écoles d'apprentissage disposées en vue de l'étude spéciale de chaque métier, formant des jeunes gens capables de devenir rapidement des ouvriers instruits et habiles.

A la suite et au-dessus des écoles d'apprentissage, véritables écoles techniques de degré primaire, viennent se placer les écoles nationales d'arts et métiers, écoles techniques du degré secondaire.

Au sommet de l'échelle enfin, nous trouvons les écoles d'enseignement technique supérieur, comme par exemple l'École centrale des Arts et Manufactures.

Telle est la série d'institutions qui, convenablement reliées les unes aux autres, nous apparaît comme répondant aux nécessités de l'enseignement industriel d'un pays comme la France, car dans cette suite ininterrompue d'écoles, chacun — ouvrier, contremaître, ingénieur — pourrait recevoir l'éducation en rapport avec sa valeur personnelle.

Nous le répétons, le canevas existe ; mais il reste à remplir les vides et à relier entre eux les programmes. Nous nous gardons de penser que l'enseignement industriel doive être établi de toutes pièces. Il ne saurait surtout être question ne créer quelque chose d'analogue à cet enseignement qui est donné par le ministère de l'instruction publique, à cet enseignement littéraire et scientifique qui s'adresse aux besoins généraux du pays, soumis à des règles forcément uniformes ; on ne saurait songer, en un mot, à créer une *Université* d'enseignement industriel. Ici le mode d'enseignement doit varier d'une classe à l'autre comme les industries auxquelles elles s'adressent; la plus grande liberté devra être laissée au point de vue des programmes aux fondateurs, qui seront la plupart du temps des ingénieurs, des industriels connaissant mieux que personne les besoins à satisfaire.

Les observations précédentes montrent en même temps quel doit être le rôle de l'État en pareille matière : provoquer, stimuler les initiatives locales, les soutenir de son influence, de son argent, au moyen de subventions et d'allocations annuelles; régulariser et coordonner les tendances des divers établissements; exercer les fonctions de contrôle qu'il ne saurait abandonner; créer par lui-même le moins possible.

Il est évident qu'une pareille entreprise ne saurait être conduite que par les soins d'un même département ministériel, car c'est à cette seule condition que l'on pourra réaliser l'unité de vues et de direction, l'esprit de suite nécessaire, et que pourra s'établir la tradition dans ce qu'elle a de bon et de respectable ; ce département ne saurait être que celui du Commerce et de l'Industrie, dans

les attributions duquel se trouvent déjà le Conservatoire national des Arts et Métiers, l'École centrale des arts et manufactures, les Ecoles nationales d'Arts et Métiers, l'École nationale d'apprentissage de Dellys, l'École nationale d'horlogerie de Cluses, et qui subventionne en outre un grand nombre d'écoles techniques, autres que celles de l'État. (Nous laissons de côté, bien entendu, certaines écoles spéciales comme celles des Travaux publics, de la Guerre, etc., chargées d'alimenter les services de ces administrations).

« L'enseignement technique doit être considéré surtout dans sa matière et dans sa nature propre, et toutes ses affinités le portent vers le ministère du commerce, de l'agriculture et des travaux publics. C'est le ministère du travail, de l'industrie, des métiers, des arts industriels. Le ministère du commerce est le plus compétent pour juger et diriger l'enseignement technique. L'Université se préoccupe de théories plus que d'applications ; son point de vue n'est pas celui de l'enseignement particulier, de la réalité actuelle, de l'utilité pratique. Ce sont les hommes de l'industrie qui enseignent le mieux la pratique industrielle, ce sont eux qui savent former les bons ouvriers, les bons contremaîtres, les bons chefs d'industrie. Les professeurs dans l'enseignement secondaire classique ou spécial, les instituteurs dans l'enseignement primaire sont soumis à des conditions sévères et nombreuses de diplômes, de brevets, de certificats de stage. Des programmes d'examen règlent leur action. L'enseignement primaire et le secondaire se donnent à peu près partout de la même manière. Rien de semblable dans le technique. Tout le monde peut professer : chacun est libre dans sa méthode, il n'y a ni règlement officiel, ni programme ; ce n'est pas l'uniformité, c'est la variété, on peut même dire la liberté absolue. L'esprit pédagogique est tradition ; l'esprit industriel est activité sans fin et sans limite. La recherche du mieux ne lui permet pas un instant de repos. Une industrie qui s'endort est une industrie morte. » (*Rapport au Corps législatif*, session de 1867, par M. Chauchard.)

Cependant la loi du 11 décembre 1880 a chargé conjointement les deux administrations du commerce et de l'industrie et de l'instruction publique de la création et de la surveillance des écoles d'apprentissage. Nous n'ignorons pas que cette solution n'a été adoptée qu'en désespoir de cause, et dans le but de faire profiter les établissements à fonder des subventions de la caisse des écoles; mais nous n'en sommes que plus convaincu, surtout en présence de la situation de cette caisse, qui ne peut pas même suffire à la construction des écoles primaires, que cet état de choses doit prendre fin; nous estimons que les pouvoirs publics, laissant l'administration de l'instruction publique poursuivre l'œuvre immense qu'elle a entreprise et qu'elle tient à honneur de mener à bonne fin, doivent résolument déclarer que les écoles d'apprentissage, comme les écoles techniques du degré secondaire et supérieur, doivent être placées dans les attributions du ministère du commerce et de l'industrie, et inscrire au budget de ce département les crédits dont il est totalement dépourvu. C'est en effet vers les écoles d'apprentissage que le principal effort doit être tout d'abord porté ; on a fait beaucoup pour l'enseignement technique secondaire et supérieur ; on a fait peu de chose en faveur de l'enseignement dont l'ouvrier pourrait profiter.

Les considérations générales que nous venons d'exposer au sujet de l'enseignement industriel seraient presque entièrement applicables à l'enseignement commercial. Comme l'enseignement industriel, l'enseignement commercial se divise naturellement en trois degrés, dont chacun compte un représentant à Paris dans les écoles de la chambre de commerce. Nous ne recommencerons donc pas, au sujet de cet enseignement, une étude qui nous entraînerait à des redites, et qui nous conduirait d'ailleurs, au point de vue de son organisation et du rôle que l'État est appelé à jouer à son égard, aux mêmes conclusions. La nécessité de développer l'enseignement commercial en France s'impose même avec beaucoup plus de force que pour l'enseignement industriel ; car, s'il nous est permis de reconnaître qu'au point de vue de ce dernier la France occupe en Europe un rang honorable, il n'en est malheureusement plus de même, comme nous l'avons vu plus haut, en ce qui concerne l'enseignement du commerce.

Nous ne saurions, en outre, nous dispenser d'ajouter les observations suivantes. Ce qui a fait le succès d'une grande partie des écoles d'Allemagne et d'Autriche (sans parler des États-Unis où les charges du service militaire n'existent pour ainsi dire pas), c'est le concours précieux que les gouvernements de ces deux pays leur ont apporté en accordant, à leurs élèves diplomés, le droit au volontariat d'un an. Il n'est pas douteux, pour nous, que si le diplôme de nos excellentes écoles supérieures de commerce françaises, par exemple, entraînait *ipso facto* l'admission au volontariat d'un an, au lieu de donner simplement droit à un sursis d'appel, ces écoles seraient bientôt trop petites pour contenir leurs élèves, alors qu'elles arrivent à grand peine, aujourd'hui, à vivre de leurs propres ressources.

Tous les efforts des gouvernements allemand et autrichien tendent d'ailleurs, en vue de sauvegarder les intérêts généraux du commerce et de l'industrie aussi bien que ceux des hautes études générales, à faciliter l'accès du volontariat aux jeunes gens munis de diplômes présentant des garanties suffisantes. Nous ne pouvons nous empêcher d'exprimer ici le vœu que le Parlement français, dans son patriotisme éclairé, ne perde pas de vue les exemples qui nous viennent de ces deux grandes puissances militaires.

[P. Jacquemart.]

PAYS ÉTRANGERS.

ALLEMAGNE. — BADE. — Au degré primaire, l'enseignement technique est donné dans les *Gewerbschulen*, qui sont des écoles complémentaires ou *Fortbildungsschulen* (sortes d'écoles primaires supérieures) destinées aux jeunes gens qui doivent se consacrer à un métier dont la pratique n'exige pas d'études scientifiques du degré secondaire ou supérieur. Les branches d'enseignement, dans ces *Gewerbschulen*, sont l'arithmétique, la géométrie, le dessin, l'économie industrielle, la rédaction allemande, et, selon les besoins et les ressources, les sciences physiques et naturelles, la mécanique, et le modelage. L'âge ordinaire des élèves est de quatorze à dix-sept ans. La fréquentation de cette école peut être rendue obligatoire pour les apprentis par une décision de l'autorité communale. Les élèves sont distribués en trois classes, ou en deux classes au minimum. Chaque classe reçoit au moins 6 heures de leçon par semaine, dont 2 ont lieu le dimanche. Il existe des *Gewerbschulen* dans une cinquantaine de communes. Ces établissements relèvent du Conseil supérieur de l'instruction publique.

Dans un certain nombre de localités, particulièrement dans la Forêt-Noire, on trouve des écoles spéciales, subventionnées par l'État, pour l'apprentissage de l'horlogerie, de la sculpture sur bois, du tressage de la paille, etc.

L'enseignement technique du degré secondaire n'est pas représenté.

L'enseignement technique du degré supérieur

se donne à l'école polytechnique (*polytechnische Schule*) à Carlsruhe, relevant du ministère de l'intérieur, et à l'établissement pour l'enseignement de l'art industriel (*Anstalt für kunstgewerblichen Unterricht*) à Carlsruhe, relevant du ministère du commerce.

Bavière. — Au degré primaire, on trouve, comme dans le grand-duché de Bade, des écoles complémentaires destinées aux apprentis, sous le nom de *gewerbliche Fortbildungsschulen*.

On appelle *Gewerbschulen*, en Bavière, des écoles formant leurs élèves à l'apprentissage d'une profession spéciale; ces écoles sont assez nombreuses : on y enseigne le tissage, la vannerie, la céramique, la sculpture sur bois, etc.

Le degré secondaire est représenté par les *industrie-Schulen*, au nombre de quatre, à Munich, Augsbourg, Nuremberg et Kaiserslautern. L'*Industrie-Schule* de Munich comprend quatre divisions : mécanique, chimie, architecture et commerce.

Il existe en outre à Munich et à Nuremberg des écoles d'art industriel (*Kunst-Gewerbe-Schulen*), qui sont des établissements de l'État.

Au degré supérieur, on trouve l'École polytechnique de Munich.

Prusse. — Un arrêté ministériel du 14 juin 1874 a réglé ce qui concerne l'enseignement technique dans les écoles complémentaires (*Fortbildungsschulen*). La *gewerbliche Fortbildungsschule* comprend deux degrés : au degré inférieur, le programme est celui des classes les plus élevées de l'école primaire; au degré supérieur, on y ajoute la physique et la chimie, l'arithmétique commerciale, la tenue des livres, la correspondance commerciale, et, si c'est possible, une ou deux langues étrangères. Il existe aussi des *Handwerker Fortbildungsschulen* (écoles complémentaires pour les ouvriers), où l'enseignement, qui dure au moins deux ans, s'étend au dessin, au calcul, aux sciences physiques et naturelles, à l'histoire et à la littérature; le nombre des heures de leçons doit être de seize par semaine, dont la moitié est consacrée au dessin.

Au degré moyen se trouvent les écoles techniques spéciales (*gewerbliche Fachschulen*), qui comprennent entre autres les écoles de l'industrie, du bâtiment (*Baugewerkschulen*), les écoles de contremaîtres pour les mécaniciens (*Werkmeisterschulen für Mechaniker*), les écoles de l'industrie textile, de l'industrie céramique, de l'industrie du bois, etc. Ces diverses écoles sont, les unes entretenues complètement par l'État, les autres subventionnées par lui. Il existe aussi des écoles d'art industriel, de diverses catégories, entre autres les écoles provinciales d'art et de travail manuel (*Provincial-Kunst- und Handwerkerschulen*) à Dantzig et à Kœnigsberg. Ces établissements sont placés sous la surveillance d'une Commission permanente pour l'enseignement technique.

L'enseignement commercial est donné dans les écoles de commerce de Berlin, Francfort, Dantzig, etc.

L'enseignement technique du degré supérieur est donné à l'École technique supérieure de Berlin, ainsi que dans les écoles polytechniques des provinces (Hanovre, Aix-la-Chapelle, etc.).

Il y a en outre à Berlin une école d'art industriel, à laquelle est annexé un musée créé en 1867 et qui a déjà pris un développement considérable (V. *Musées d'art industriel*).

Saxe. — D'après le rapport publié par le gouvernement saxon sur la situation de l'instruction publique en 1884, les établissements d'enseignement technique sont les suivants :

Au degré primaire, 31 écoles pour le tricot et le lacet, 3 écoles pour le tressage de la paille, 3 écoles de filage, et 30 écoles d'industrie domestique (ces dernières dans la Suisse saxonne). Pour les élèves déjà sortis de l'école primaire, il existe 22 écoles complémentaires donnant un enseignement technique (*gewerbliche Fortbildungsschulen*); il faut y joindre 9 écoles professionnelles pour les femmes et les jeunes filles.

Comme écoles spéciales d'apprentissage, on trouve des écoles de tissage et de passementerie au nombre de 28, diverses autres écoles (fabrication de jouets, meunerie, vannerie, horlogerie, etc.), au nombre de 20, 6 écoles de navigation, 2 écoles de mineurs.

Il y a 25 écoles de commerce, dont plusieurs sont subventionnées par l'État.

Au degré secondaire, les 5 écoles royales d'architecture, le *Technikum* de Mittweida, l'école industrielle municipale (*städtiche Gewerbeschule*) de Leipzig, et les établissements techniques de l'État à Chemnitz, divisés en quatre sections.

Au degré supérieur, les deux *Kunstgewerbeschulen* de Dresde et de Leipzig, et le *Polytechnikum* de Dresde.

Wurtemberg. — Aux écoles primaires sont annexées, sous le nom de *Industrieschulen*, des classes où l'on enseigne aux filles les travaux à l'aiguille, aux garçons le dessin et les travaux agricoles et horticoles. Les élèves de ces classes spéciales sont presque exclusivement des filles.

Les écoles complémentaires donnant un enseignement technique sont de trois catégories :

1° Les *gewerbliche Fortbildungsschulen*, au nombre de 162 en 1883, qui enseignent principalement le dessin, et dont plusieurs possèdent des ateliers où se fait l'apprentissage d'une profession spéciale (ciselage et gravure, sculpture sur ivoire, sculpture sur bois, etc.);

2° Les *kaufmännische Fortbildungsschulen*, au nombre de 7, destinées aux commis qui font l'apprentissage du commerce;

3° Les *weibliche Fortbildungsschulen*, au nombre de 14, et les *Frauenarbeitsschulen*, au nombre de 13, destinées aux femmes et aux jeunes filles.

Au degré moyen on trouve l'école d'art industriel (*Kunstgewerbeschule*) de Stuttgart; au degré supérieur, l'école polytechnique de Stuttgart.

Angleterre. — L'enseignement technique, dans le Royaume-Uni, relève d'un département spécial de l'administration, le *Science and Art Department*. Ce département accorde des subventions aux écoles de diverses catégories ouvertes par des particuliers ou des corporations : cours de dessin, cours de sciences appliquées à l'industrie, cours d'art industriel, etc. Un vaste établissement, le Musée de South Kensington (V. *Musées d'art industriel*), a été créé par le Département des Sciences et Arts pour réunir les plus beaux modèles, et auprès de ce musée une école normale spéciale prépare des professeurs de dessin; une partie des modèles de South Kensington forme des collections circulantes, mises à la disposition des écoles locales d'art industriel qui en font la demande.

Parmi les établissements d'enseignement technique dus à l'initiative privée, il faut citer en première ligne les récentes créations de la Cité et des corporations de Londres; ce sont : l'école d'art professionnel de Kennington Park Road, le *Technical College* de Finsbury, et l'école technique supérieure appelée *City and Guilds of London Technical Institution* (South Kensington), qui a été inaugurée en 1884. Il existe encore un certain nombre d'écoles d'enseignement technique dans une douzaine de villes, à Manchester, Liverpool, Leeds, Sheffield, Nottingham, Birmingham, Leicester, etc.

Mais, malgré les efforts remarquables qui se font depuis quelques années, « l'enseignement technique en Grande-Bretagne est encore dans la pé

riode d'enfance, disait en 1884 un document officiel (*Official Guide to the International Health Exhibition*, p. 9). Les institutions pour l'enseignement technique supérieur sont malheureusement rares et isolées; quant aux institutions des degrés primaire et intermédiaire, on peut presque dire qu'elles n'existent pas. Sous ce rapport, la Grande-Bretagne est restée bien en arrière des principales nations de l'Europe. »

Une Commission royale a été instituée en 1881 pour étudier les institutions d'enseignement technique existant dans les pays étrangers, et pour examiner les améliorations qui pourraient être suggérées. Cette Commission a présenté en 1882 un premier rapport, et l'a fait suivre en 1884 d'un second rapport en trois gros volumes, résumant les résultats de l'enquête faite par elle tant dans les trois royaumes que dans les principaux pays d'Europe et dans l'Amérique du Nord. Les conclusions de la Commission royale concernant l'organisation à donner à l'enseignement technique dans le Royaume-Uni se trouvent aux pages 505-540 du tome Ier de ce second rapport.

AUTRICHE-HONGRIE. — AUTRICHE. — L'Autriche a organisé l'enseignement technique en commençant par le degré supérieur, pour aboutir en dernier lieu aux écoles du degré inférieur. En 1863 fut créé à Vienne le Musée d'art industriel (*Museum für Kunst und Industrie*), auquel fut jointe en 1867 une école d'art industriel (*Kunstgewerbeschule*) comprenant trois divisions : architecture, sculpture, dessin et peinture. En 1875, le ministre de l'instruction publique décida la création de quatre écoles supérieures techniques (*Staatsgewerbeschulen*), qui furent placées à Prague, Reichenberg, Salzbourg et Gratz. « Il paraît à propos, disait à ce sujet un mémoire émané du ministère, de commencer par fonder, sur quelques points centraux, un petit nombre de grands établissements modèles. Une fois que cette nouvelle création aura pris racine, on aura gagné une base d'opérations solide, qui permettra d'organiser peu à peu, dans le rayon de ces divers établissements, des écoles techniques de moindre importance. » L'exécution de ce plan n'est pas encore entièrement achevée, et les écoles techniques de second ordre appartenant à l'État ne sont encore qu'en petit nombre; mais, par contre, il existe de nombreux établissements fondés par des municipalités. Ces établissements inférieurs sont de trois degrés: 1° cours préparatoires; 2° écoles complémentaires techniques (*gewerbliche Fortbildungsschulen*) pour les apprentis et pour les jeunes filles; 3° écoles spéciales (*Fachsschulen*) avec ateliers d'apprentissage; on trouve à Vienne 7 de ces écoles spéciales, placées sous la direction de la commission municipale d'enseignement technique (dessin manufucturier et tissage, passementerie, horlogerie, tour, imprimerie, orfèvrerie, commerce).

Il y a des écoles supérieures de commerce à Vienne, Prague, Gratz et Trieste; celles du degré inférieur sont assez nombreuses.

HONGRIE. — Les documents statistiques publiés par le ministère hongrois de l'instruction publique ne mentionnent pas d'établissements d'enseignement technique du degré primaire. Toutefois, les instituteurs peuvent être chargés de l'enseignement du travail manuel, et cet enseignement, qui se réduit d'ordinaire à celui d'une branche particulière d'industrie (objets en paille, dentelles, sculpture sur bois, etc.) est donné dans un millier d'écoles environ.

Au degré moyen, on trouve les écoles de commerce, au nombre d'une quarantaine; quatre ou cinq ateliers d'apprentissage; l'école industrielle de Budapest, et l'école de constructeurs-mécaniciens de Kaschau.

Le degré supérieur offre deux grands tablissements à Budapest, l'Ecole nationale de dessin, dont une section est consacrée à l'art industriel, et l'École polytechnique, divisée en trois sections: ingénieurs et architectes, ingénieurs mécaniciens, section générale.

BELGIQUE. — La Belgique a organisé, sous le nom d'*écoles industrielles*, des classes d'adultes à l'usage des apprentis et des ouvriers. On y enseigne particulièrement le dessin et les sciences; on n'y fait pas, sauf exception, de travail manuel proprement dit. Les cours ont généralement lieu le soir; quelques écoles ont aussi des classes du jour. Le nombre des écoles industrielles était de 34 en 1881. Il existe en outre dans les Flandres des *ateliers d'apprentissage*, au nombre d'une cinquantaine, destinés à former des ouvriers pour le tissage de la laine.

Les *écoles professionnelles de jeunes filles*, au nombre de 6, donnent, à côté de l'enseignement primaire supérieur, un enseignement technique spécial (confection de vêtements, fleurs artificielles, peinture sur porcelaine, etc.).

Parmi les écoles de commerce, celle d'Anvers est la principale.

La Belgique ne possède pas d'école polytechnique. L'enseignement technique supérieur se donne dans les universités.

HOLLANDE. — Il existe, depuis 1863, une catégorie spéciale d'écoles destinées à la classe ouvrière : ce sont les *Burgerschoolen* ou écoles moyennes inférieures. Parmi ces *Burgerschoolen*, les unes, en plus petit nombre, sont des écoles de jour; les autres sont des écoles du soir; quelquefois la même école a un cours du jour et un cours du soir. L'école du jour est destinée aux jeunes gens appartenant à la partie de la classe ouvrière dans laquelle se recrutent les patrons et les contremaîtres; l'école du soir est ouverte aux jeunes gens qui apprennent déjà un métier pendant la journée. Toute commune de plus de 10000 habitants doit avoir au moins une *Burgerschoole* du jour; toutefois le roi peut dispenser la commune de cette obligation, s'il est évident qu'une école du soir suffit aux besoins

Antérieurement à 1863, la plupart des villes possédaient des écoles dites industrielles ou des écoles de dessin. Dans quelques communes, les *Burgerschoolen* ont pris la place de ces anciennes écoles; un certain nombre de ces établissements ont néanmoins continué à exister, non seulement dans les communes où la loi n'impose pas à l'administration l'obligation d'établir une école moyenne, mais aussi dans quelques villes où on les a laissé subsister à côté de ces nouvelles institutions.

En dehors des écoles prévues par la loi, l'initiative privée a créé dans plusieurs villes, Amsterdam, Rotterdam, Arnheim, La Haye, etc., des « écoles professionnelles » (*Ambachts-schoolen*), les unes pour les garçons, les autres pour les jeunes filles.

L'État a fondé une école polytechnique à Delft en 1864.

ITALIE. — Au degré primaire, on trouve dans un grand nombre de villes des classes du soir (*scuole serali*) pour les ouvriers, et des écoles des dimanches et fêtes (*scuole festive*) pour les ouvrières. La plupart de ces classes donnent simplement l'instruction primaire; mais il en est où l'on enseigne le dessin industriel, le modelage, la mécanique, la technologie.

Le degré secondaire est formé par des établissements de divers genres, que subventionne le ministère de l'agriculture, du commerce et de l'industrie. Une statistique publiée en 1885 mentionnait, comme recevant des subventions: 11 écoles d'arts et métiers pour garçons, pourvues d'ateliers; 33 écoles d'arts et métiers pour garçons,

sans ateliers; 64 écoles d'art appliqué à l'industrie; 15 écoles spéciales; et 13 écoles professionnelles de jeunes filles; ces divers établissements recevaient ensemble environ 16000 élèves.

Les *scuole tecnici*, qui relèvent du ministère de l'instruction publique, ne sont pas en réalité des « écoles techniques », mais des établissements d'enseignement secondaire, analogues aux *Realschulen* d'Allemagne et à nos collèges d'enseignement spécial.

Au-dessus des *scuole tecnici* sont placés les *istituti tecnici*, établissements où l'enseignement prend un caractère plus technique en s'élevant et en se spécialisant. A l'origine, les *istituti tecnici* relevaient du ministère de l'agriculture et du commerce; ils n'ont été rattachés à celui de l'instruction publique qu'en 1878. L'enseignement y est réparti en quatre sections : section administrative et commerciale, section agronomique, section chimique, section physico-mathématique. Le cours d'études, qui fait suite à celui des *scuole tecnici* (lequel est de trois ans), est de deux années dans les trois premières sections, de trois années dans la quatrième.

Au degré supérieur, on trouve l'institut technique supérieur de Milan, et les écoles d'application pour les ingénieurs, à Turin et à Naples.

Il y a une école supérieure de commerce à Venise, et plusieurs écoles de commerce du degré moyen dans d'autres villes.

SUÈDE. — Depuis quelques années, une impulsion assez vive a été donnée au développement de l'enseignement technique, qui a été réorganisé.

Les écoles techniques sont de deux degrés.

Celles du degré inférieur sont :

1° Les écoles techniques (ou professionnelles) du dimanche et du soir, à l'usage des ouvriers, qui existent dans une dizaine de villes;

2° L'école des arts et métiers (*Slöjdskola*) à Stockholm, qui reçoit des élèves des deux sexes;

3° Les quatre écoles techniques élémentaires de Norrkœping, Malmœ, OErebro et Boras;

4° Les deux écoles inférieures des mines, à Filipstad et à Falun.

Le degré supérieur est représenté par l'école industrielle Chalmers, à Gothembourg, et par l'école polytechnique, à Stockholm.

SUISSE. — La Suisse possède, dans les villes industrielles, des cours du soir destinés aux ouvriers, où l'on enseigne le dessin et diverses connaissances techniques. Des écoles spéciales d'apprentissage pour certaines industries ont été créées dans divers cantons : écoles d'horlogerie, de tissage, de sculpture sur bois, etc. Il y a de plus quelques écoles d'art industriel, à Genève, Zurich, Lucerne, Bâle, Saint-Gall et la Chaux-de-fonds. La ville de Winterthur possède, sous le nom de *Technikum*, un établissement du degré secondaire donnant l'enseignement technique; il comprend six divisions : industrie du bâtiment, mécanique, chimie, dessin d'art industriel et modelage, géométrie et arpentage, commerce.

Le Conseil fédéral a reconnu la nécessité de développer l'enseignement technique, et a chargé en 1884 une commission d'étudier l'organisation adoptée dans les pays voisins : cette commission a présenté son rapport en un volume de 200 pages, qui contient des détails sur l'enseignement technique en Autriche, en Wurtemberg, en France en en Suisse. La même année, les Chambres fédérales ont décidé d accorder une subvention annuelle en vue d'encourager les efforts en faveur de l'enseignement industriel et des progrès de l'agriculture, et ont institué une inspection des établissements existants.

UNION AMÉRICAINE. — Dans les *high schools* ou écoles primaires supérieures, une partie de l'enseignement est parfois dirigé vers les applications professionnelles. Dans quelques villes, des leçons de travail manuel sont actuellement données soit dans certaines écoles publiques soit dans des ateliers spéciaux; d'après le rapport du Bureau d'éducation pour 1883-1884, les villes où cet enseignement existe, sous la surveillance des *School Boards*, sont Boston, New-Haven, Philadelphie, Baltimore, Cleveland, Toledo, Chicago, Moline, et Peru.

Un *Act* du Congrès a accordé en 1862 une subvention considérable (en terres du domaine public) pour la création de « collèges d'agriculture et d'arts mécaniques » (*Colleges of agriculture and the mechanic arts*). Aux termes de l'*Act*, le programme de ces établissements, « sans exclure d'autres études scientifiques ou classiques, doit comprendre essentiellement les connaissances relatives à l'agriculture et aux arts mécaniques, en la façon que prescriront les législatures des différents États, afin d'améliorer l'éducation théorique et pratique des classes industrielles pour les diverses carrières de la vie civile. » Le rapport du Bureau d'éducation mentionne 49 établissements de cette catégorie. « Mais, dit à ce propos M. Mather, membre de la Commission royale anglaise pour l'enseignement technique, dans beaucoup de ces collèges, le programme de l'enseignement n'est pas tel que l'a voulu le législateur, et l'on a accordé trop d'importance à l'élément littéraire; toutefois un mouvement en sens contraire a commencé, et le succès obtenu par ceux des collèges où une direction réellement technique a été donnée à l'enseignement, dans les États de New-York, Michigan, Illinois, Missouri, Massachusetts, etc., est un garant qu'une transformation du même genre s'effectuera prochainement dans tous les autres »

Il existe un nombre considérable d'écoles de commerce (*commercial and business colleges*); le rapport de 1883-1884 en mentionne 221, dont les unes sont des écoles du jour, avec 32000 élèves, et les autres des écoles du soir, avec 9000 élèves.

Enfin, un certain nombre d'établissements, les uns rattachés à des universités, les autres complètement libres, donnent l'enseignement technique supérieur. Le plus ancien est le *Rensselaer Polytechnic Institute*, à Troy (New-York), fondé en 1824. Plusieurs des écoles mentionnées plus haut, fondées en vertu de l'*Act* de 1862, doivent être rangées dans cette catégorie d'établissements.

TELÉGRAPHE. — Une circulaire du ministre de l'instruction publique, en date du 4 décembre 1865, s'appuyant sur la possibilité de concilier, dans les localités peu importantes, les fonctions scolaires avec les exigences réelles du service télégraphique, a recommandé aux préfets de s'efforcer d'assurer au service des bureaux télégraphiques dits *municipaux* le concours, souvent indispensable, des instituteurs. Le ministre (M. Duruy) avait soin d'ajouter : « Il est bien entendu, toutefois, que les instituteurs ne devront être autorisés par les Conseils départementaux de l'instruction publique à accepter la mission dont il s'agit qu'autant qu'elle ne serait pas incompatible avec leurs devoirs scolaires. Je m'en rapporte sur ce point à votre sollicitude pour les intérêts de l'enseignement primaire. »

En présence des termes formels de l'article 25 de la loi du 30 octobre 1886 sur l'organisation de l'enseignement primaire, il nous paraît difficile que les instituteurs puissent continuer à être chargés du service télégraphique municipal. Le législateur,

en effet, après avoir établi comme règle que toutes fonctions administratives sont interdites aux instituteurs et aux institutrices publics de tout ordre, n'a fait exception que pour les fonctions de secrétaire de mairie, avec l'autorisation du Conseil départemental. [Ernest Cadet.]

TELEMAQUE (LE). — V. *Fénelon*.

TEMPÉRAMENT. — V. le même mot dans la IIe PARTIE.

TEMPORAIRES (Écoles). — Dans certains départements montagneux, en Savoie notamment et dans la Haute-Savoie, où la population est fort disséminée et où les communications sont souvent impossibles pendant l'hiver, la nécessité à fait établir des écoles dites *temporaires*. La plupart sont tenues par des personnes non brevetées qui reçoivent pour ce service une très minime rémunération. L'administration n'a pu jusqu'ici que tolérer cet état de choses : il lui sera bien difficile de le faire complètement disparaître.

Mais, à côté de ces écoles irrégulières et tolérées, il peut exister des écoles temporaires régulièrement créées dans des hameaux où les habitudes et les besoins des populations s'opposent à ce qu'elles soient permanentes. C'est pour tenir compte de ces habitudes et de ces besoins que l'instruction générale du 12 mai 1867 pour l'exécution de la loi du 10 avril précédent adressait aux préfets des recommandations empreintes d'une grande sagesse. Après avoir expliqué comment l'article 2, en donnant au Conseil départemental le droit de déterminer les cas où il peut y avoir lieu d'établir une ou plusieurs écoles de hameau, allait assurer les bienfaits de l'instruction à des enfants qui s'en étaient trouvés jusqu'alors privés, le ministre (M. Duruy) ajoutait :

« Une école de ce genre, qui sera presque toujours mixte et peu nombreuse, se prêtera à toutes les formes d'organisation. Il est sans doute à désirer qu'elle puisse être ouverte toute l'année dans les mêmes conditions que les écoles ordinaires; mais il faudra se garder de repousser les combinaisons qui s'éloigneraient du règlement des écoles et que de véritables nécessités commanderaient. Ainsi, l'école de hameau pourra être tenue par une femme ou par un homme. Ici, elle ne sera ouverte qu'à telles ou telles heures de la journée; là, que pendant telle ou telle partie de l'année. Le but que la loi se propose n'est pas d'établir une uniformité impossible, mais de mettre à la disposition des familles des moyens certains d'instruction. Dans quelques départements où la population des hameaux abandonne presque tout entière la plaine pour se retirer, l'été, dans les montagnes avec les troupeaux, l'instituteur suit la population et réunit où il peut, et comme il peut, à de certaines heures, les enfants pour leur donner les leçons dont ils ont besoin. Il y a certes, dans cet arrangement, dans cette classe en quelque sorte vagabonde, une déviation considérable de la règle ordinaire; mais, loin de blâmer cet état de choses, on doit, au contraire, s'en féliciter, puisque autrement les enfants seraient totalement privés d'instruction. Les diverses combinaisons auxquelles on pourra s'arrêter seraient mauvaises, pour la plupart, dans les centres où une école régulière peut être tenue; mais, dans les hameaux éloignés, privés de voies de communication, elles deviendront un véritable bienfait. Le Conseil départemental fera donc bien, lorsqu'il s'agira de déterminer les cas où il devra être établi des écoles de hameau dans les communes, de constater les besoins des populations et d'y autoriser, sur votre proposition, tous les arrangements propres à y assurer l'instruction des enfants. Ce point est l'affaire capitale; tout le reste doit y être subordonné. »

On ne saurait trop louer le sens pratique de ces recommandations. [Ernest Cadet.]

TEMPS (EMPLOI DU). — V. *Emploi du temps*.

TENUE. — V. *Discipline scolaire*.

TENUE DES LIVRES. — V. *Comptabilité*.

TERRITOIRE DE BELFORT. — Le *territoire de Belfort* est une division administrative formée d'une partie de l'ancien arrondissement de Belfort, qui appartenait au département du Bas-Rhin. Superficie, 610 kilom. carrés. Population : 74 244 habitants en 1881, au lieu de 68 600 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 122 habitants, au lieu de 71 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. Le territoire de Belfort forme une circonscription d'inspection primaire; 6 cantons, 106 communes, dont 34 de 500 habitants et au-dessus.

Population d'âge scolaire. — En 1876 on comptait 8 527 enfants de 6 à 13 ans (4 567 garçons et 3 960 filles), soit 12.43 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881 on compte 11 033 enfants de 6 à 13 ans (5468 garçons et 5565 filles), soit 14.87 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une augmentation de 2506 enfants de 6 à 13 ans pour une période de cinq années. Pendant la même période la population totale s'est accrue de 5644 habitants.

1. État de l'instruction publique avant 1789. V. *Alsace-Lorraine*.

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — Pour la période écoulée de 1789 à 1870, V. *Alsace-Lorraine*.

STATISTIQUE COMPARÉE DE 1870 A 1883-1884. — Voici les données que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans le territoire de Belfort depuis 1870.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le progrès du nombre des écoles, à partir de la statistique de 1876-1877, est résumé dans le tableau ci-après :

	Écoles publiques	Écoles libres	Total
1876-77 d'après la statistique officlle..	157	9	166
1878-79 — — ..	155	15	170
1879-80 — — ..	156	16	172
1880-81 — — ..	158	13	173
1881-82 — — ..	163	14	177
1882-83 — — ..	163	14	177
1883-84 — — ..	163	12	175

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Écoles			Total
	de garçons	mixtes	de filles	
1872............	43	69	42	154
1875............	49	68	45	165
1876-77.........	48	69	49	166
1878-79.........	49	68	53	170
1879-80.........	50	67	55	172
1880-81.........	52	66	55	173
1881-82.........	54	63	60	177
1882-83.........	54	64	59	177
1883-84.........	54	61	60	175

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1872.....	106	10	6	32	154
1876-77...	101	10	16	39	166
1878-79...	100	14	17	39	170
1879-80...	101	16	16	39	172
1880-81...	102	18	16	37	173
1881-82...	102	20	15	40	177
1882-83...	102	20	16	39	177
1883-84...	102	20	13	40	175

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs laïques	Instituteurs congrégan.	Institutrices laïques	Institutrices congrégan.	Total
1872.....	119	»	15	55	189
1876-77..	132	5	26	83	246
1878-79..	122	20	32	89	263
1879-80..	124	20	40	88	272
1880-81..	126	19	39	89	273
1881-82..	133	18	46	85	282
1882-83..	137	16	44	94	291
1883-84..	136	18	44	88	289

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

	Total des élèves	Élèves gratuits
1872 (année civile)....	11 346	4 921
1876-77 — ..	10 582	Manque
1878-79 — ..	10 386	5 756
1879-80 (année scolaire)..	10 853	6 503
1880-81 — ..	10 997	10 053
1881-82 — ..	11 573	Gratuité
1882-83 — ..	11 747	—
1883-84 — ..	11 572	—

En 1872, il y avait 2 026 élèves inscrits sur 10 000 habitants; en 1876-1877, 1 531; et 1 559 en 1882-1884.

Écoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1876-77..............	21	1 759
1878-79..............	22	2 160
1879-80..............	22	2 332
1880-81..............	24	2 686
1881-82..............	26	2 732
1882-83..............	26	2 743
1883-84..............	28	2 850

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre de cours Hommes	Nombre de cours Femmes	Nombre d'auditeurs Hommes	Nombre d'auditeurs Femmes
1872..............	26	»	544	»
1876-77..........	51	3	811	80
1879-80..........	72	1	975	10
1880-81..........	72	4	1 006	75
1881-82..........	70	2	960	42
1882-83..........	102	6	1 163	66
1883-84..........	49	3	789	28
1884-85..........	28	1	252	11

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1871 à 1885 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1871-1880.	183	brevets obligatoires	7	brevets facultatifs. ou complets.	
1881......	100	— élémentaires,	15	—	supérieurs.
1882......	78	— —	26	—	—
1883......	67	— —	7	—	—
1884......	80	— —	10	—	—
1885......	148	— —	17	—	—

Institutrices.

1871-1880.	759	brevets obligatoires,	134	brevets facultatifs. ou complets.	
1881......	338	— élémentaires,	28	—	supérieurs.
1882......	505	— —	43	—	—
1883......	381	— —	29	—	—
1884......	372	— —	39	—	—
1885......	525	— —	66	—	—

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans le territoire de Belfort en 1872 ; mais les résultats connus ne remontent pas au delà de 1873. En voici le tableau :

	Nombre de candidats Garçons	Nombre de candidats Filles	Certificats obtenus Garçons	Certificats obtenus Filles
1873............	142	83	97	62
1874............	162	124	118	103
1875............	183	137	129	115
1876............	212	143	159	124
1877............	167	130	132	125
1878............	165	154	134	138
1879............		Manque		
1880............	149	187	112	142
1881............	165	163	134	140
1882............	171	211	140	182
1883............	214	185	163	157
1884............	182	248	149	211

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-dessous indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints :

Nombre de conscrits sachant au moins lire, de 1871 à 1884 inclusivement.

ANNÉES	CONSCRITS Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	RANG DU DÉPARTEMENT
1871-75..........	7 577	7 142	94.3	14e
1876-77..........	1 764	1 684	95.5	13e
1878..............	781	771	98.7	2e
1879..............	691	679	98.3	2e
1880..............	666	656	98.5	1e
1881..............	669	653	97.6	5e
1882..............	719	709	98.6	1e
1883..............	715	702	98.2	3e
1884..............	769	757	98.4	2e

Nombre de conjoints sur 100 ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1871-75........	94.6	93.2	93.9
1876-77........	98.»	96.6	97.3
1878...........	98.4	97.»	97.7
1879...........	99.4	97.5	98.4
1880...........	99.2	99.»	99.1
1881...........	98.6	97.3	98.»
1882...........	99.5	97.1	98.3

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire pour les quatorze dernières années, de 1871 à 1884

ANNÉES.	RÉTRIBUTION scolaire À PART.	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire.	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'État.
1871.....	19 682	87 644	13 529	1 700
1872.....	23 634	90 981	16 200	3 000
1873.....	25 641	89 153	9 869	12 523
1874.....	17 089	108 734	9 451	9 981
1875.....	24 599	106 729	8 916	13 089
1876.....	21 790	124 051	11 934	6 857
1877.....	21 767	128 376	10 536	22 438
1878.....	20 181	143 593	14 271	22 482
1879.....	20 267	144 526	12 999	27 427
1880.....	19 601	145 219	12 735	30 134
1881.....	9 143	164 618	6 625	37 355
1882.....	Gratuité.	34 361	314	203 341
1883.....	»	55 014	878	189 033
1884.....	»	48 461	1 028	213 414

En 1876, la dépense moyenne par tête d'élève était de 18fr,09, la moyenne générale étant de 17fr,83. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le territoire de Belfort était de 22fr,45, tandis que la moyenne générale était de 21fr,77.

État actuel de l'instruction primaire. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le territoire de Belfort pendant l'année scolaire 1884-1885.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 177 (165 écoles publiques et 12 écoles libres). Aucune commune n'est entièrement dépourvue d'école; 2 communes de plus de 500 habitants n'ont pas encore d'école publique de filles (ce nombre était le même en 1883). Sur les 177 écoles primaires du département, il y a 124 écoles laïques (52 écoles de garçons, 21 de filles et 51 mixtes) et 53 écoles congréganistes (3 de garçons, 40 de filles et 10 mixtes).

Division des écoles de toute nature d'après le nombre de classes qu'elles possèdent.

	Publiques	Libres
Écoles à 1 classe	132	»
— 2 —	19	4
— 3 —	9	2
— 4 —	2	»
— 5 —	1	2
— 6 —	1	3
— 7 —	»	1
— 8 — et au-dessus	1	»
Totaux	165	12

D'après le nombre des élèves que les classes reçoivent.

Classes de 50 élèves et au-dessous	207,	soit 88.1 0/0
— de plus de 50 élèves	22,	— 9.4 0/0
— — de 60 —	4,	— 1.7 0/0
— — de 70 —	2,	— ».8 0/0
— — de 80 —	»,	— ». 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont : 82.8 0/0, 10.8 0/0, 4.1 0/0, 1.4 0/0, 0.9 0/0. D'où il résulte que sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le territoire de Belfort se trouve dans une bonne situation.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1884-1885 sont au nombre de 11 942 (au lieu de 11 572 en 1883-1884). Ce nombre peut se décomposer en :

Elèves des écoles publiques	10 702	11 942
— — libres	1 240	
Garçons	6 312	11 942
Filles	5 630	
Elèves des écoles laïques	8 458	11 942
— — congréganistes	3 484	
Elèves des écoles de garçons	4966	11 942
Elèves des écoles de filles	4 668	
Elèves des écoles mixtes	2 308	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 11 942 pour 10 136. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le territoire de Belfort est de 11 033, d'où il résulterait que 897 enfants d'âge scolaire ne fréquentent pas les écoles primaires. Il convient toutefois de retrancher de ce nombre 649 enfants de 6 ans et au-dessus, inscrits dans les écoles maternelles publiques ou libres, ce qui réduit à 248 le nombre des enfants de 6 à 13 ans qui ne fréquentent pas les écoles primaires. Ce nombre de 248 équivaut probablement à celui des enfants recevant l'instruction dans des établissements d'enseignement secondaire ou dans leurs familles.

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1885 :

	Nombre de candidats.	Nombre de certificats obtenus.
Garçons	329	248
Filles	238	223
Totaux	567	471

Le nombre des certificats obtenus représente 14.6 0/0 du total des élèves en âge de concourir, inscrits dans les écoles primaires (publiques et libres). Pour toute la France cette proportion est de 8.9 0/0.

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1884-1885 un effectif de 297 maîtres ou maîtresses, dont nous donnons ci-après le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques :

	Instituteurs		Institutrices	
	Laïques	Congr.	Laïques	Congr.
Titulaires avec brevet supérieur	11	»	6	»
Titulaires avec brevet élémentaire	89	»	16	9
Titulaires sans brevet	»	»	1	33
Adjoints brevetés	41	»	30	»
— non brevetés	»	»	»	»

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs		Institutrices	
	Laïques	Congr.	Laïques	Congr.
Titulaires brevetés	»	3	1	6
— non brevetés	»	»	»	2
Adjoints brevetés	»	16	3	29
— non brevetés	»	»	»	»

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1885 est résumée dans le tableau suivant :

Nombre et nature des immeubles scolaires.

	Appartenant aux communes.	Prêtés.	Loués.	Total.
Ecoles de garçons	18	»	1	19
Ecoles de filles	18	»	3	21
Ecoles mixtes	59	»	»	59
Groupes scolaires	33	»	»	33
Totaux	128	»	4	132

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 115 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées pour loyers de maison d'école s'élève à 4 690 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'État à diverses communes du territoire de Belfort pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les neuf dernières années, est le suivant :

	Nombre des communes.	Subventions de l'Etat.
1877	5	25 500 fr.
1878	10	26 700
1889	10	25 100
1880	20	59 540
1881	34	197 400
1882	20	92 100
1883	21	74 950
1884	33	80 300
1885	1	300
Totaux	154	581 890 fr.

Ecoles maternelles. — Le territoire compte, en 1885, 29 écoles maternelles (22 publiques et 7 libres). Sur les 22 écoles maternelles publiques, 8 sont dirigées par des directrices laïques et 14 par des directrices congréganistes. Toutes les directrices laïques sont munies du certificat d'aptitude; parmi les 14 directrices congréganistes, 3 ne le sont pas. Sur les 7 écoles maternelles libres, 2 sont dirigées par des laïques et 5 par des congré-

ganistes; 3 directrices congréganistes n'ont pas de titres de capacité. Les directrices publiques laïques sont secondées par 4 sous-directrices pourvues d'un titre de capacité; les directrices publiques congréganistes sont secondées par 4 sous-directrices dont 2 sans titre de capacité. On trouve également 1 sous-directrice d'école maternelle libre laïque sans titre et 1 sous-directrice congréganiste brevetée.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année 1884-1885, 2850 élèves répartis comme suit :

Écoles maternelles publiques	laïques	736	2 168	2 850
	congréganistes	1 432		
Écoles maternelles libres	laïques	221	682	
	congréganistes	461		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 649.

Écoles normales et cours normal. — Le territoire de Belfort possède une école normale d'instituteurs, créée par application de la loi du 10 août 1879 et ouverte en 1880. Son siège est à Belfort même. Elle reçoit actuellement 20 élèves-maîtres auxquels l'enseignement est donné par le directeur, 5 maîtres adjoints et 5 professeurs supplémentaires.

Le territoire ne possède pas d'école normale d'institutrices. Ses élèves-maîtresses sont formées à l'école normale de Vesoul.

Écoles primaires supérieures. — Le territoire de Belfort possédait à la date du 1er janvier 1885 les établissements d'enseignement primaire supérieur ci-après : 3 écoles primaires supérieures publiques de garçons, avec 6 maîtres et 97 élèves, dont 3 boursiers; 1 école primaire supérieure publique de filles avec 4 maîtresses et 31 élèves, dont 3 boursières.

Bibliothèques scolaires et bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1886 :

Bibliothèques scolaires	107
Nombre de livres de lecture	14 499
— de prêts en 1885	21 645
Bibliothèques pédagogiques	6
Nombre de volumes	1 305

En 1877, le territoire ne possédait que 40 bibliothèques scolaires contenant ensemble 6 117 volumes de toute nature.

Caisses des écoles. — 95 caisses des écoles fonctionnent en 1886 dans le territoire. Voici leur mouvement pendant l'année 1885 :

Recettes de l'exercice 1885	14 012 fr.
Dépenses	10 874
Somme en caisse à la clôture de l'exercice	3 138 fr.

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le territoire de Belfort ne possédait que 19 caisses de ce genre, dont l'actif était en 1881 de 1956 francs.

Caisses d'épargne scolaires. — Elles existent dans le territoire depuis 1870. Voici leur situation en 1880 et en 1886 :

Années	Nombre de caisses	Nombre de livrets	Sommes inscrites à ces livrets
1880	2	47	315 fr.
1886	21	401	6 188 fr.

Société de secours mutuels. — La Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1862, est en voie de prospérité. Elle ne comptait en 1879 que 74 membres, et son actif n'atteignait pas 300 francs. Elle compte en 1886 106 membres, et son actif s'élève à 12 370 francs.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin scolaire* du territoire de Belfort, dont la fondation remonte à 1873, paraît suivant les besoins du service, en format petit in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques, dont il devient la propriété, et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général.

TESTAMENT. — Acte par lequel une personne dispose de tout ou partie de ses biens pour le temps où elle n'existera plus, et qu'elle peut révoquer.

Il y a trois sortes de testaments : le testament *olographe*, le testament *par acte public*, et le testament *mystique* ou *secret*. Les formes en sont déterminées par le Code civil (art. 895 et suiv.). Nous nous bornerons à faire remarquer que les personnes qui *ne savent ni lire ni écrire* ne peuvent tester que par acte public. Elles ne peuvent, en effet, se servir ni de la forme olographe puisqu'elles sont incapables d'écrire, ni de la forme mystique puisqu'il leur serait impossible de s'assurer que le testament écrit pour elles par un tiers est bien l'expression de leur volonté. — Les *aveugles* qui *savent écrire* peuvent faire un testament olographe; ils ne sauraient faire un testament par acte public ou mystique. — Incapables de tester en la forme publique, les *muets* peuvent, s'ils *savent écrire*, tester soit dans la forme olographe, soit dans la forme mystique. Dans ce dernier cas, la déclaration à faire par le testateur serait remplacée par une attestation écrite au haut de l'acte de suscription en ces termes : Le papier que je présente est mon testament. — Le *muet* qui *ne sait pas écrire* ne peut tester en aucune forme. — Les personnes qui sont *sourdes* peuvent, si elles *savent écrire*, faire un testament olographe ou mystique; si elles *savent seulement lire*, elles peuvent faire un testament mystique; mais, en aucun cas, elles ne peuvent tester par acte public. Elles sont donc incapables de tester si elles *ne savent ni lire ni écrire*.

Les dispositions testamentaires portent le nom de *legs*. Nous avons fait connaître, à l'article *Legs*, les diverses sortes de legs et les causes de leur révocation ou de leur caducité. Le mode et les conditions de l'autorisation d'acceptation des legs faits soit aux communes, soit aux congrégations ou associations religieuses enseignantes a été exposé à l'article *Dons et Legs*.

L'article 19 de la loi sur l'organisation de l'enseignement primaire du 30 octobre 1886 contient la disposition suivante qu'il importe de faire connaître :

« Toute action à raison des donations et legs faits aux communes antérieurement à la présente loi, à la charge d'établir des écoles ou salles d'asiles dirigées par des congréganistes ou ayant un caractère confessionnel, sera déclarée non recevable, si elle n'est pas intentée dans les deux ans qui suivront le jour où l'arrêté de laïcisation ou de suppression de l'école aura été insérée au *Journal officiel*. »

Cet article a donné lieu, au sein de la Chambre des députés comme au Sénat, aux plus vives discussions.

Dans le projet de la Chambre des députés, le délai dont il s'agit n'était que d'une année. Le Sénat l'a porté à deux ans. Plusieurs orateurs, dans les deux assemblées, ont soutenu la thèse que les communes donataires ou légataires se trouveraient dégagées de leurs obligations par ce qu'on appelle en langage juridique *le fait du prince*, c'est-à-dire par une force supérieure ne leur permettant pas de se conformer plus longtemps aux conditions des libéralités qui leur avaient été faites; que, dès lors, elles n'avaient pas à redouter la révocation de ces libéralités pour cause d'inexécution des conditions. Et, à l'appui de cette argumentation, ils ont invoqué la

jurisprudence et notamment un arrêt de la Cour de Lyon du 5 août 1870 (affaire des héritiers Martin contre la ville de Lyon).

Mais il n'appartenait pas au législateur de trancher la question; elle a été réservée, comme elle devait l'être, aux tribunaux. [Ernest Cadet.]

THÉATRE D'ÉDUCATION. — La forme dramatique plaît à l'imagination des enfants. Elle contente leur curiosité, leur amour du mouvement. Action et dialogue, n'est-ce pas l'essence de la plupart de leurs jeux? Qui n'a vu une petite fille converser avec sa poupée? de jeunes garçons mettre en scène le récit ou la lecture de la veille? Qui n'a joui, au spectacle des marionnettes, de ces gaîtés épanouies? Qui n'a vu, au retour, des tentatives d'imitation et de naïves ébauches?

Les éducateurs ne pouvaient manquer de s'emparer de ces dispositions naturelles; et cela date de loin.

On trouve dans notre vieux théâtre des scènes où se trahit la volonté de parler à la jeunesse par la voix des personnages. Dans le *Vieil testament* (au vers 9401), Abraham et Sarah donnent au petit Isaac une double leçon de catéchisme. Dans le miracle de *Saint Jean Chrysostome*, le petit Jehan, recueilli par un prêtre charitable, est mené vers l'empereur et conduit aux écoles : « Car il est de si bonne *cole*, — qu'il apprendra tant qu'on voudra, — et c'est par quoi mieux il vaudra — toute sa vie. » Ce dessein est plus apparent encore dans le miracle de *Saint Pantaléon*. Le jeune Pantaléon, fils du sénateur Estor, se trouvant « très appert », est mis en apprentissage, dès l'âge de quinze ans, chez maître Morin le médecin : « C'est des *mires* le meilleur maître. » Les premières scènes nous font assister à ses études médicales : on y trouve le programme et le type d'une vie d'étudiant en médecine au XVe siècle. (Cf. *Collection des anciens textes français*, chez Didot.)

Depuis la Renaissance, dans les collèges de l'ancienne université, on jouait, aux solennités scolaires, des tragédies composées par le poète attitré de la maison. Au collège de Guyenne, dont Montaigne fut élève, les maîtres sont tenus de composer « harangues, dialogues et *comédies* ». Montaigne ne se souvenait pas sans plaisir (*Essais*, I, 25) d'avoir joué les principaux rôles « ès tragédies latines » de Buchanan et de Muret. A Paris, l'usage fut maintenu jusqu'au rectorat du bon Rollin, lequel jugea l'œuvre tragique trop ambitieuse et y substitua de simples pièces de vers latins (*Traité des Etudes*, IV). N'obéissait-il pas un peu à l'inspiration janséniste?

Les congrégations enseignantes eurent aussi leur théâtre scolaire. Le sévère Oratoire admet la tragédie, les Jésuites admirent la comédie et le ballet à côté de la tragédie, au contraire de Port-Royal qui se refusa toujours à des jeux par lui condamnés.

Les représentations dramatiques, dans les collèges de la Société de Jésus, avaient un grand éclat. Elles revenaient deux fois par an, aux fêtes du carnaval, à la distribution des prix. A Paris, au collège de Clermont (plus tard Louis-le-Grand), le roi, les princes ne dédaignaient pas d'y assister. Louis XIV, âgé de douze ans, voulut voir la représentation d'une *Suzanne* chrétienne, du père Jourdain. Il y revint plus tard, notamment le 6 août 1698, pour un *Charlemagne* (en latin, comme la pièce de *Suzanne*), et l'affiche lui donne le titre de président (*rege agonotheta*). Les Jésuites faisaient jouer à leurs élèves tragédies et comédies, même des ballets. L'un d'eux avait pour sujet la *Conquête de la Toison-d'or*. Un autre était tiré d'une harangue latine du P. Porée, *le Théâtre, école de vertu :* c'était un ballet pédagogique et moral.

Les Jésuites poursuivaient en cela un triple but: former leurs élèves au beau débit, aux belles manières; les moraliser par la poésie; attirer aux fêtes scolaires tout ce qu'avait d'illustre la cour et la ville.

Quand Mme de Maintenon fonda Saint-Cyr, elle emprunta d'abord le procédé des Jésuites. Racine fut le poète de la maison. Il débuta par la tragédie enchanteresse d'*Esther* (1689). On en sait le succès; six représentations (Mme de Sévigné assistait à la dernière et nous l'a contée) n'épuisèrent pas le triomphe des jeunes actrices ni l'enthousiasme de la cour. Il fallut en rabattre. On s'émut, les scrupules s'éveillèrent, et la prudente directrice se hâta de tout faire rentrer dans l'ombre et le silence. *Athalie* (1691) fut jouée sans costume, devant le roi et quelques personnes de son intimité. Le théâtre d'éducation à Saint-Cyr était victime de son trop grand éclat. N'importe, il avait donné deux chefs-d'œuvre à la France.

Racine eut pour successeur Duché, qui s'employa à des adaptations de la Bible, et Mme de Maintenon elle-même. Les *Conversations* et les *Proverbes* spécialement composés par elle pour les jeunes filles de Saint-Cyr sont un rare mélange du goût le plus fin et de la raison la plus solide. De théâtre, il y en entre aussi peu que possible; ni action, ni passion; mais des entretiens pleins de grâce, de sel et de cet enjouement sérieux qui est le propre de son esprit. Ce sont des peintures de caractères, des définitions morales, des thèses d'éducation développées en quelques scènes, avec beaucoup de charme et d agrément. Le roi s'y plaisait, et cinquante ans plus tard, quand Walpole visita Saint-Cyr, on lui en fit la surprise.

Au XVIIIe siècle, dans les collèges de Jésuites, malgré les prohibitions et les censures, les représentations dramatiques étaient dans toute leur gloire. Deux poètes s'y firent un nom : ce sont les pères Porée et Du Cerceau, auteurs tous deux d'un répertoire d'éducation. Outre les tragédies, on a du premier cinq comédies en prose, *le Joueur*, *le Paresseux*, *l'Homme de plaisir*, *l'Aveuglement d'un père*, *les Vocations forcées*. *Le Joueur* est la plus gaie de ces pièces et la mieux conduite, grâce à Regnard, de qui l'auteur s'inspire assez heureusement. *Les Vocations forcées* sont la plus curieuse par le sujet : c'est la critique directe des pères qui font de leurs enfants de mauvais magistrats et de mauvais prêtres.

On trouve aussi dans Du Cerceau de la morale à l'adresse des parents. Ce père, contemporain de Porée, enchérit sur lui: ses comédies sont en vers français, souvent négligés, parfois agréables et faciles. Deux pièces méritent d'être signalées: *Le faux duc de Bourgogne*, qui est le même sujet que celui de Sancho Pança dans son gouvernement de l'île de Barataria, et puis *Esope au collège* (1714). Un mot de cette dernière.

Le poète suppose que Xanthus affuble Esope son esclave d'une robe de régent et lui donne autorité sur les écoliers du collège de Samos. D'abord accueilli par des risées, Ésope n'est pas long à se faire écouter, il use du pouvoir des fables. On voit d'ici le procédé : chaque leçon donnée par Esope se déguise sous un apologue. Par malheur, la plupart de ces fables sont médiocres de forme; le plus fâcheux, c'est que l'auteur ne craint pas de refaire les propres fables de La Fontaine.

La première leçon d'Ésope est caractéristique. Il s'agit d'une leçon de finesse et de diplomatie. Il y a des cas où le plus sûr est de ne dire ni oui ni non, témoin *Le renard à la cour du lion :*

> Ne soyez à la cour, si vous voulez y plaire,
> Ni fade adulateur, ni parleur trop sincère,
> Et tâchez quelquefois d'y répondre en **Normand**.

Ainsi conclut La Fontaine (Liv. VII, fable 7), et

Du Cerceau, empruntant le précepte, propose le renard pour modèle :

Belle leçon, messieurs ; imitez ce qu'il fit.

Quelques principes de pédagogie ressortent des scènes suivantes. Avant tout, Ésope veut qu'on étudie les naturels d'enfants, afin de les manier plus sûrement. Il défend de brusquer, d'attaquer de front les défauts trop enracinés : il est pour la tactique et les mouvements tournants. Un père lui amène son fils, le jeune Clinias, qu'il a surpris les dés en mains : c'est un joueur en herbe. « Qu'on lui rende le cornet et les dés », dit Ésope, et, se faisant provoquer au jeu par le jeune Clinias, il le dépouille de son argent et d'une partie de ses vêtements. La scène est amusante ; mais la morale est à deux tranchants. L'idée que Clinias pouvait être le gagnant et dépouiller Ésope se présente nécessairement à l'esprit et n'est pas sans péril. Car de supposer que les dés sont pipés et qu'Ésope gagne à coup sûr, c'est de toutes les hypothèses la moins acceptable.

Il y a quelques beaux vers dans cette pièce. En voici deux qui font honneur à Du Cerceau :

Mais dans cette jeunesse
J'envisage la fleur et l'espoir de la Grèce.

Notons un personnage nommé Polymathès, type du précepteur qui ne cultive que la mémoire et fait de son élève un perroquet. Le personnage ne passa pas sans réclamation. On accusa la Compagnie de décrier ses rivaux et de se faire la part belle. Il est vrai que les méthodes de l'institut y sont célébrées en ces termes :

Vous savez comme on vit en ces lieux :
Pour former la jeunesse on y fait de son mieux.
On n'épargne aucun soin, on y met en usage
Tout ce que la raison peut dicter de plus sage.

N'omettons pas de rappeler qu'en 1735, Voltaire faisait représenter au collège d'Harcourt sa tragédie de la *Mort de César* (rejouée sept ans plus tard au collège Mazarin), « pièce de ma façon, dit le poète, toute propre pour un collège où l'on n'admet pas de femmes sur le théâtre. »

Il y avait donc, par le fait des collèges et par celui de Mme de Maintenon, un théâtre d'éducation en France. Mme de Genlis, qui inventa le titre, crut inventer la chose. Son recueil se compose de pièces bibliques et de pièces profanes en prose. Leur mérite ne vaut pas leur ancienne réputation Les meilleures scènes sont gâtées par la déclamation philosophique à la Jean-Jacques, la sensiblerie, le romanesque. Ni naturel, ni simplicité. Ces défauts se font surtout sentir dans les pièces bibliques. Dans celle d'*Agar*, la mère d'Ismaël débite en plein désert d'Arabie Pétrée des maximes venues de l'*Emile* : « L'auteur de la nature n'a rien fait que de bon; nous lui devons toutes nos vertus, et nos vices sont notre ouvrage ». Plus bas, une page sur l'amour-propre semble une réminiscence de La Rochefoucauld. Dans *Joseph*, sujet simple et naïf s'il en fut, l'auteur avertit qu'il a supposé « une petite intrigue », pour rendre le caractère de Joseph « plus brillant ». Encore un raisonneur et un philosophe, ce Joseph, lorsqu'il invoque « le vœu de la nature, l'opinion publique, la raison, le préjugé ». De quels yeux Mme de Genlis avait-elle lu *Esther* et *Athalie ?*

Il y a plus d'intérêt, de naturel et de vérité dans le théâtre de Berquin. L'ami des enfants les peint tels qu'il les voit, avec leurs défauts dont pas un ne trouve grâce à ses yeux, avec leurs qualités qu'il n'exagère pas d'une manière choquante. L'action de ses pièces est souvent ingénieuse et attachante, les caractères conséquents et bien tracés, le dialogue vif et bien conduit. Ses pères et ses raisonneurs sont dans leur rôle, un peu sermonneurs, un peu sentencieux. Il excelle à peindre les personnages de sœurs aînées, types de bonnes conseillères et de providences du foyer. Il ne s'est pas confiné dans le monde enfantin. Ses scènes de la vie rurale et de la vie militaire ont de la vérité, du mouvement, et il en est de même de quelques scènes empruntées à l'histoire anecdotique. Les honnêtes gens sont en majorité chez lui, sans qu'il aille jusqu'à exclure le personnage des coquins et des fripons.

Celui-ci est ordinairement dévolu au bailli, ce traître de la vie de village, ce bouc émissaire de l'ancien régime. Il n'a mis qu'un magister en scène et il l'a fait ridicule ; il ne semble pas qu'il ait pressenti la dignité de la fonction. Il tire volontiers ses acteurs des rangs de la noblesse et de la haute bourgeoisie, sans dédaigner pour cela les humbles de la ville et des champs : il s'est complu à reproduire d'honnêtes figures de paysans et de serviteurs. Inspiré par l'esprit qui souffle à la veille de 1789, il tend à rapprocher les classes. Une de ses meilleures scènes est celle où le petit villageois Mathieu se montre supérieur en bon sens, en courage et en bonté au vaniteux Valentin (*La vanité punie*). Bref la lecture de Berquin ne serait pas sans sans charme si l'abus du sentiment, des sentences et d'une certaine naïveté trop prodiguée ne gâtait parfois ses meilleures pages.

Le XIXe siècle semble délaisser une forme illustrée par Racine et Mme de Maintenon. Nous n'avons pas de nos jours de théâtre d'éducation comparable à ceux des deux derniers siècles. Les écrivains attitrés de la jeunesse, les charmants conteurs qu'on nomme Mme Colomb, MM. Jules Verne, Girardin, et d'autres, préfèrent le récit tout simple et tout uni. Le *Théâtre du Petit-Château* de Jean Macé, *Pour la patrie* par Mme d'Houdetot, sont des tentatives presque isolées. Il nous semble pourtant qu'en puisant dans l'histoire, en peignant l'enfance des grands hommes, on trouverait matière à de nouveaux tableaux. L'œuvre mériterait d'être essayée.

Ouvrages à consulter : ERNEST BOYSSE, *la Comédie au collège* (1870) ; — EMOND, *Histoire du lycée Louis-le-Grand* ; — GAULLIEUR, *Histoire de collège de Guyenne* (1874) ; — ABRAHAM DREYFUS, *Le théâtre au séminaire* (1882) ; — divers auteurs : *Monographies* de collèges ou universités avant 1789, etc.

[H. Durand.]

THÉRY. — Augustin-François Théry, né à Paris, le 25 octobre 1796, mort le 14 mars 1878, est l'auteur de divers ouvrages d'éducation et d'enseignement, dont la valeur propre et la notoriété lui donnent droit à une mention dans ce Dictionnaire.

Professeur de l'enseignement secondaire et administrateur, Théry a été fonctionnaire de l'Université pendant cinquante-deux ans sans interruption, de 1816 au 12 août 1868, notamment en qualité de recteur dans les académies de Montpellier (1844), de Rennes (1848), du Calvados (académie départementale, 1853), de Clermont-Ferrand (1854), et enfin de Caen, de 1860 à 1868; le 12 août 1868, il fut admis à la retraite et, un peu plus tard, nommé inspecteur général honoraire.

Il était membre de plusieurs sociétés savantes, commandeur de la Légion d'honneur, haut titulaire de plusieurs ordres étrangers.

Dans le cours de cette carrière honorable et brillante, il a publié des ouvrages littéraires dignes d'estime, des ouvrages d'enseignement pour les lycées et les collèges, d'autres enfin qui se rapportent à la pédagogie proprement dite ou à l'enseignement des écoles primaires.

Voici la liste de ces derniers : *Premiers conseils aux mères* (grand in-8) ; *Conseils aux mères* (grand in-8 ou 2 vol. in-18 jésus), faisant partie du *Cours complet d'éducation pour les filles*, édité par la librairie Hachette, et couronné, en 1839, par l'Académie française, comme un des ouvrages les plus utiles aux mœurs ; *Modèles de discours et allocutions pour les distributions de prix* (2 vol. in-12) ; *Lettres sur la profession d'instituteur* (1 vol. in-12, 1854), plusieurs éditions récompensées d'une médaille d'argent de la Société pour l'instruction élémentaire, la plus haute récompense que décerne cette Société ; *Lettres sur la profession d'institutrice* (1 vol. in-12) ; *Histoire de l'éducation en France depuis le cinquième siècle* (1858 et 1861, 2 vol.) ; *Principes de la lecture à haute voix*, à l'usage des cours d'adultes et des écoles primaires (1 vol. in-12) ; *Exercices de mémoire et de lecture*, en collaboration avec M. Dézobry (grand in-8), etc.

Théry n'est pas un pédagogue d'une très grande originalité, et ce ne sont pas des vues particulières sur l'éducation des enfants qu'il faut chercher dans ses livres ; la plupart, ceux surtout qui ont été écrits dans la dernière période de sa vie universitaire, se ressentent aussi de l'esprit qui animait alors l'instruction publique et, par ce côté, ils nous semblent aujourd'hui un peu étroits et un peu timides. Il ne faut pas moins lui savoir gré de s'être inspiré des meilleures doctrines de Pestalozzi et surtout du P. Girard ; d'avoir l'un des premiers songé à créer tout un ensemble, et un ensemble excellent, de livres d'éducation et d'enseignement destinés aux jeunes filles, à une époque où la loi elle-même semblait oublier qu'il fût utile de s'occuper d'elles ; d'avoir cru plus tard à l'heureuse influence de l'instruction pour le peuple, et d'en avoir hautement affirmé la légitimité et la haute portée, quand une réaction violente et aveugle semblait vouloir ramener notre pays aux temps de l'heureuse ignorance ; d'avoir donné enfin aux règles généralement admises de l'éducation et à la pratique intelligente, mesurée, élevée de l'enseignement dans les écoles, une forme intéressante et facilement saisissable, très certainement capable d'exercer une action et qui a, en effet, exercé une action réelle sur l'esprit de beaucoup d'instituteurs.

On trouverait déjà ces qualités dans le premier livre pédagogique de Théry, les *Premiers conseils aux mères*, que l'Institut couronnait en 1839, lorsque l'auteur n'était encore que proviseur du collège royal de Versailles. Voici, par exemple, un passage où il montre les moyens de diriger la mémoire : « Il nous semble d'abord, dit-il, que l'exercice imposé à la mémoire de l'enfant doit être sobre, modéré. Vous ne livreriez pas à son estomac une grande quantité d'aliments, ou des aliments de digestion difficile. Faites de même. N'effarouchez pas les habitudes de l'instinct par un travail qui ne convient qu'à la réflexion déjà puissante. Que les leçons soit courtes, faciles. Qu'elles rendent le moins rude qu'il sera possible ce passage de la liberté complète d'oublier et de se souvenir à l'obligation d'une tâche à remplir, d'un travail à exécuter. Ne dites pas : C'est si peu de chose ! Erreur ! Vingt vers d'une fable à retenir par cœur sont, pour la petite fille de cinq ans, un labeur aussi effrayant qu'un chant de la *Henriade* le serait pour vous. Elle l'apprendrait facilement, soit ; mais ce qui lui est moins facile, c'est de vouloir l'apprendre, et, sans cette volonté, le dégoût, le découragement peuvent éterniser cette épreuve. Sachez vous contenter de dix vers, si vous désespérez d'en obtenir vingt : vous n'aurez pas moins réussi, et votre enfant n'aura pas moins profité. »

Théry, historien de l'éducation, n'a pas toujours cette même sûreté, ni cette même mesure ; c'est ainsi qu'on lui a justement reproché ce jugement en vérité un peu trop sommaire sur les essais pédagogiques de la Révolution : « On n'étudie pas le vide, on n'analyse pas le néant. »

Son livre le meilleur et le plus populaire est celui que la Société pour l'instruction élémentaire a récompensé en 1854, et qu'elle ne distinguerait peut-être plus aujourd'hui aussi volontiers, les *Lettres sur la profession d'instituteur*. L'auteur y fait parler un vieux maître adressant à un jeune débutant les conseils de son expérience sur toutes les parties de l'éducation et de l'instruction des enfants, sur la conduite de l'instituteur, sur la direction de ses études personnelles, etc., etc. C'est, dans ce cadre qui prêtait aux développements concrets, tout un cours de pédagogie pratique. Il y aurait assurément beaucoup à dire sur le « bon esprit », fait de soumission et d'acceptation quand même, que l'auteur réclame pour les maîtres d'écoles publiques ; nous aimons aujourd'hui à leur voir l'intelligence plus libre et les coudées un peu plus franches ; mais il n'en est pas moins vrai que le rôle de l'instituteur, même affranchi des dépendances qu'on lui imposait jadis, ne saura jamais se dispenser des conditions sans lesquelles il semble qu'on ne le comprenne point : bon sens, tact, convenance, voire distinction et délicatesse. Sur tous ces points, en faisant un peu la part du temps, on trouve dans le livre de M. Théry les meilleurs conseils ; on en trouve d'aussi bons sur les méthodes et les procédés courants, applicables aux différentes branches du programme. Pédagogie de seconde main, si l'on veut, et exposée dans une langue parfois un peu longue, mais claire, facile, aimable, sans jargon et sans grands mots, française dans le meilleur sens du mot. [Ch. Defodon.]

THIÉBAULT. — Dieudonné Thiébault, littérateur français, né à la Roche, en Lorraine, en 1733, fut élevé par les jésuites, entra dans leur ordre et professa dans leurs collèges jusqu'en 1763. Ensuite, ayant quitté l'habit religieux, il vint à Paris faire le métier d'homme de lettres. Sur la recommandation de d'Alembert et d'autres philosophes, il fut nommé par le roi de Prusse professeur de grammaire à l'Académie militaire de Berlin (1765). Il demeura dix-neuf ans en Prusse, et c'est pendant son séjour dans ce pays qu'il publia son *Nouveau plan d'éducation publique* (Amsterdam, 1778). Revenu en France en 1784, il obtint dans l'administration de la librairie un emploi important, qu'il occupa jusqu'à la Révolution. En juillet 1793, il s'associa avec Borrelly*, son ancien collègue à l'Académie militaire de Berlin, pour la publication d'un *Journal de l'instruction publique*; mais il ne collabora qu'aux trois premiers tomes, et à partir du quatrième Borrelly demeura seul chargé de la rédaction. En 1795, Thiébault fut nommé chef du secrétariat du Directoire exécutif. Il conserva ces fonctions jusqu'au coup d'État de brumaire, et devint ensuite directeur de l'École centrale de la rue Saint-Antoine, puis proviseur du lycée de Versailles. Il mourut dans cette ville en 1807.

Le *Nouveau plan d'éducation publique* est l'œuvre d'un esprit nourri des doctrines philosophiques du XVIIIe siècle ; mais la lecture en est aride, et l'auteur ne sait pas faire valoir les idées qu'il expose. L'ouvrage comprend trois parties. Dans la première, Thiébault développe successivement vingt principes généraux d'éducation, méthodiquement numérotés (« 15e principe : il ne faut pas enseigner les sciences les unes après les autres, il faut les conduire de front ; — 17e principe : il faut que le même professeur soit toujours chargé d'enseigner la même science », etc.). Dans la seconde partie, il expose un programme d'instruction publique, comprenant huit sciences : géographie, histoire, physique, mathématiques, logique et mé-

taphysique, grammaire et style, littérature, morale; le plan d'études est divisé en quatre années, et l'enseignement confié à quatre professeurs. La troisième et dernière partie contient des indications pratiques pour la réalisation de ce plan. On remarquera que les langues anciennes n'y ont pas trouvé place : ce n'est pas que Thiebault veuille en proscrire l'étude; mais cette étude, selon lui, doit être faite dans des classes spéciales qui précéderont le collège.

Les articles publiés par Thiébault dans le *Journal de l'instruction publique* sont consacrés à des observations sur le style.

Il a été annoncé au mot *Borrelly* que quelques indications sur ce *Journal* se trouveraient à l'article *Thiébault*. Le *Journal de l'instruction publique* se compose de 8 volumes in-8. Le 1er volume va de juillet 1793 au 16 septembre de la même année; le 2e du 18 septembre à octobre 1793; le 3e, du 19e jour du 1er mois de l'an II au 16 brumaire an II; le 4e, du 16 brumaire au 5 frimaire; le 5e, du 5 frimaire au 16 nivôse; le 6e, du 16 nivôse au 20 prairial; le 7e, du 20 prairial au 9 thermidor; le 8e de thermidor an II à frimaire an III. Outre les articles de doctrine, un certain nombre de numéros contiennent un « bulletin de la Convention nationale », où se trouvent des renseignements parfois très intéressants sur les débats de la Convention concernant l'instruction publique.

THOMAS A KEMPIS. — Thomas Hemerken, surnommé Thomas de Kempen (en latin *Thomasius a Kempis*), naquit à Kempen, dans le diocèse de Cologne, en 1379, et mourut en 1471 au monastère du Mont Sainte-Agnès, près de Zwolle (Hollande). Le célèbre auteur de l'*Imitation de Jésus-Christ* appartenait à la congrégation des Frères de la vie commune ou Hiéronymites*, qui se consacrèrent au XVe siècle à l'instruction du peuple. Ce n'était pas l'amour de la science qui poussait ces cénobites à instruire les masses, mais le désir de leur ouvrir la voie du salut en leur donnant le moyen de lire l'Écriture sainte. Thomas a Kempis dit quelque part : « Garde-toi du trop grand désir de savoir, car il conduit à la dissipation et aux déceptions. Il y a bien des sciences qui ne servent que peu ou point au salut. C'est un grand insensé, celui qui recherche autre chose que ce qui peut servir à son salut. » Outre un grand nombre d'ouvrages mystiques, Thomas à Kempis a écrit la vie de Gerhard Groot, fondateur des Hiéronymites, et de quelques autres personnages de son ordre.

THOUAR. — Pierre Thouar, né à Florence en 1809 d'une famille d'ouvriers, fut d'abord correcteur d'imprimerie, puis instituteur, puis employé dans l'administration de l'instruction publique de la Toscane. Un almanach populaire qu'il publia en 1833 le signala à l'attention de Lambruschini*, dont il devint le collaborateur à la *Guida;* il écrivit pour ce journal des contes moraux qui furent goûtés. C'est dans cette voie que Thouar devait trouver le succès; il fit paraître successivement plusieurs recueils de contes pour la jeunesse : *Saggio di racconti*, 1841; *Nuovi racconti per la gioventù*, 1842; *Racconti per fanciulli*, 1845, etc. Après les événements de 1848, il se vit persécuté par la réaction, et ses ouvrages furent interdits dans les écoles. Il se retira à Turin, où il demanda des ressources à l'enseignement privé et à la publication d'un journal intitulé *Letture di famiglia;* il donna dans ce périodique divers écrits scolaires, tels que des *Exercices sur les règles d'orthographe*, un *Petit manuel d'éducation*, des *Conférences pédagogiques*, etc. Il a aussi traduit du français plusieurs ouvrages de Noël et Chapsal, de Mlle Sauvan, de Mme Campan, etc. Thouar est mort en 1861.

TIEDEMANN. — Dietrich Tiedemann, philosophe allemand, né en 1748, à Bremervörde, près de Brême, mort en 1803 à Marbourg, est le premier observateur, croyons-nous, qui se soit occupé de ce qu'on appelle aujourd'hui la « psychologie infantile ». Il publia en 1782, dans les *Hessische Beiträge*, un « Mémoire sur le développement des facultés de l'âme chez les enfants »; Tiedemann y a consigné les observations qu'il avait faites sur son propre fils Frédéric, depuis sa naissance jusqu'à l'âge de deux ans et demi. Ce mémoire a été signalé pour la première fois au public français par M. Flourens, secrétaire perpétuel de l'Académie des sciences, dans son éloge de Frédéric Tiedemann, l'éminent physiologiste, mort en 1861. Il a été ensuite traduit par M. H. Michelant, et publié dans le *Journal de l'instruction publique*, année 1863, pp. 251, 291, 309 et 319. M. B. Perez a donné une analyse du mémoire de Tiedemann dans sa brochure *Thierri Tiedemann et la science de l'enfant*, Paris, G. Baillière, 1881.

TITRES DE CAPACITÉ. — On appelle *titres de capacité* les diplômes ou brevets conférés après examen, et qui permettent à celui qui les possède d'exercer dans l'enseignement, public ou libre, des fonctions déterminées, correspondant au titre qu'il a obtenu.

Les titres de capacité pour l'enseignement primaire étaient, au moment du vote de la loi du 30 octobre 1886 :

1° Le brevet élémentaire;

2° Le brevet supérieur;

3° Le certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles;

4° Le certificat d'aptitude pédagogique;

5° Le certificat d'aptitude au professorat des écoles normales d'instituteurs ou d'institutrices;

6° Le certificat d'aptitude à l'inspection de l'enseignement primaire et à la direction des écoles normales d'instituteurs ou d'institutrices.

Nous avons consacré des articles spéciaux à chacun de ces titres, sauf au certificat d'aptitude pédagogique, qui n'était pas encore créé. V. *Brevet de capacité*, *Certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile*, *Professeur d'école normale primaire*, *Certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur de l'enseignement primaire.*

Les ordonnances du 29 février 1816 pour les écoles de garçons, celle du 3 avril 1820 pour les écoles de filles, les lois des 28 juin 1833 et 15 mars 1850 ont rendu le brevet obligatoire. La loi du 15 mars 1850 admettait un certain nombre d'équivalences qui ont toutes été supprimées par l'article 1er de la loi du 16 juin 1881. Les équivalences et la dispense du brevet n'ont été maintenues par cette loi que pour les personnes qui, au 1er janvier 1881, comptaient au moins trente-cinq ans d'âge et cinq ans de services. Les examens du brevet ont été réglementés par les décret et arrêté du 30 décembre 1884.

Le certificat d'aptitude aux fonctions de directrice d'école maternelle (autrefois salle d'asile) était exigé de toutes les directrices ou sous-directrices en vertu de l'article 2 de la loi du 16 juin 1881. Il était réglementé par le décret du 2 août 1881 et l'arrêté du 27 juillet 1882.

Les autres titres de capacité ont été réglementés et rendus obligatoires par divers décrets ou arrêtés, savoir :

Certificat d'aptitude pédagogique : décret du 4 janvier 1881; arrêté du 5 janvier 1881; décret et arrêté du 30 décembre 1884.

Certificat d'aptitude au professorat des écoles normales : décret du 5 juin 1880, remplacé par les décret et arrêté du 28 juillet 1885.

Certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales : décrets des 23 décembre 1882 et 27 décembre 1885, et arrêté du 23 décembre 1882.

Aujourd'hui toute cette réglementation a été remplacée par celle des décret et arrêté du 18 jan-

vier 1887 (V. au Supplément, article *Règlements organiques*).

Il existait, dès 1869, un diplôme spécial pour l'enseignement de la gymnastique (V. *Certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique*). Le certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel, créé par l'arrêté du 20 juillet 1883, avait été supprimé et les matières qu'il comprenait réunies, comme épreuves facultatives, à l'examen du professorat des écoles normales (arrêté du 28 juillet 1885).

La loi du 30 octobre 1886 a déterminé les divers titres de capacité exigibles dans les écoles publiques des différents degrés, et les décret et arrêté du 18 janvier 1887 ont réglé les conditions d'obtention de ces titres qui sont :

Le brevet élémentaire ;

Le brevet supérieur ;

Le certificat d'aptitude pédagogique ;

Le certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures ;

Les diplômes spéciaux pour les enseignements accessoires : dessin, chant, gymnastique, travaux manuels, langues vivantes, travaux de couture, et exercices militaires ;

Les certificats d'aptitude à l'inspection des écoles primaires et à celle des écoles maternelles.

On remarquera que le certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles ne figure pas dans cette énumération. Ce titre a été supprimé.

[L. Armagnac.]

Pour l'étranger, consulter l'article *Brevet*.

TOBLER. — Gustave Tobler, né à Trogen (Appenzell Rhodes-Extérieures), en 1769, fut l'un des premiers collaborateurs de Pestalozzi. Resté orphelin, il fut élevé par des parents de sa famille; il suivit jusqu'à douze ans les leçons de l'école primaire, essaya de divers métiers, devint sous-maître et répétiteur à Gais, et finit par se décider pour l'étude de la théologie. Agé de vingt-trois ans, et médiocrement préparé, il se rendit à l'université de Bâle. Mais là il dut renoncer à son premier projet, faute de ressources, et devint précepteur dans une famille. Un peu plus tard, il fut chargé de la direction d'une école fondée à Bâle pour y recevoir les enfants pauvres de la Suisse orientale qui recevaient l'hospitalité dans cette ville. Il exerçait ces fonctions depuis quelque temps, lorsque son compatriote Krüsi * vint le solliciter de la part de Pestalozzi de se joindre à celui-ci. Il accepta, et se rendit à Burgdorf dans l'été de 1800. Lorsque Pestalozzi se décida à créer un établissement d'éducation avec internat, Tobler alla chercher à Bâle une cousine à lui, qui fut chargée, avec la sœur de Krüsi et la sœur de Buss, de l'administration intérieure de la maison. Mais pour des motifs qui sont peu connus, au mois de mai suivant Tobler se sépara de Pestalozzi (ou fut congédié par celui-ci, selon un biographe). Il retourna à Bâle, y ouvrit un pensionnat, et s'y maria avec la fille d'un pasteur. En 1803, Pestalozzi, revenant de Paris, alla voir Tobler à Bâle, se raccommoda avec lui, et le décida à revenir à Burgdorf. Lorsque bientôt après l'institut fut transféré à Münchenbuchsee, et que Pestalozzi fut allé s'établir à Yverdon, Tobler se trouva, avec Muralt, à la tête de l'institut de Münchenbuchsee. Nous avons raconté ailleurs (V. *Pestalozzi*, pp. 2322-2323) les démêlés des maîtres de l'institut avec Fellenberg, et la façon dont ils quittèrent Münchenbuchsee pour se réunir à Pestalozzi à Yverdon en 1804. Mais Tobler était d'un caractère à ne pas se plaire longtemps dans la même situation. Il se sépara définitivement de Pestalozzi en 1808. A partir de ce moment il vécut successivement à Bâle, à Mulhouse, puis à Glaris, comme professeur à l'école cantonale, à Arbon et à Saint-Gall comme directeur d'un institut ; dans ses dernières années il se retira à Nyon, où il mourut en 1843. Tobler a laissé quelques écrits : des romans populaires, un manuel de géométrie et de dessin (*Formenlehre*), etc. Il a publié avec Krüsi, de 1832 à 1835, une revue pédagogique intitulée *Beiträge zu den Mitteln der Volkserziehung im Geiste der Menschenbildung*.

TŒPFFER. — Rodolphe Tœpffer, né à Genève en 1799, mort dans la même ville en 1846, fils d'un peintre de mérite, eût été peintre lui-même si une affection de la vue ne l'eût empêché de suivre sa vocation jusqu'au bout. Une année de séjour et de libres études à Paris (1819) ne fut pas inutile au développement de son esprit. De retour à Genève, il se consacre pour toute sa vie à l'instruction de la jeunesse. Il est à la fois instituteur privé, comme sous-maître d'abord, puis comme directeur d'un pensionnat célèbre; instituteur public, lorsqu'il professe les belles-lettres (à partir de 1833) à l'Académie de sa ville natale. Enfin il est écrivain, et, par ses récits pleins de verve humoristique et de sentiment, se fait une place originale à côté de Sterne et de Xavier de Maistre. Ses principaux ouvrages littéraires sont : Les *Nouvelles genevoises*, entre lesquelles se remarque surtout la *Bibliothèque de mon oncle*; le *Presbytère*, dont la donnée et le début procèdent de *Paul et Virginie*, mais dont le développement et le dénouement, dégagés de toute imitation, forment une des pages les plus touchantes et les plus pures du roman moderne, *Rosa et Gertrude*; les *Voyages en zigzag*, excursions de Tœpffer et de son pensionnat à travers la Suisse; enfin les *Menus propos d'un peintre genevois*, promenade charmante dans le pays des beaux-arts, faite par les chemins de traverse, mais avec Platon pour guide, et menée à bonne fin (moins le dernier livre qui manque) avec une verve soutenue et une élévation de pensée toujours croissante.

Tœpffer, aussi bon dessinateur qu'habile écrivain, a lui-même illustré ses *Voyages en zigzag* Il a, de plus, composé sept ou huit albums qui sont de véritables histoires « en estampes ». Son *Essai de physiognomonie* (1845) contient toute une théorie sur le sujet. Les histoires ou albums de *MM. Crépin*, *Jabot*, *Cryptogame*, *Vieux-Bois*, *Pencil*, *Docteur Festus* et *Albert* sont des satires de mœurs tantôt piquantes, tantôt forcées ; le mérite en est inégal.

Mais il y a dans Tœpffer autre chose qu'un conteur spirituel ou touchant, qu'un dessinateur plein de malice. Il y a un homme qui possède le sens exquis des choses de l'éducation, qui volontiers s'en entretient, et qui, çà et là, sans avoir l'air d'y penser, développe sa théorie de l'institution des enfants.

Cette veine est surtout sensible dans la *Bibliothèque de mon oncle* et dans le *Presbytère*. Jules, le héros de la *Bibliothèque de mon oncle*, est un adolescent qui vient d'entrer dans la crise de la quinzième année. Ce n'est pas autre chose que le Chérubin de Beaumarchais, mais un Chérubin qui a gardé les vertus de son pays natal ; son désir est candide, sa curiosité pudique et toute de sentiment ; rien des témérités du page d'Almaviva. Tœpffer le respecte, veut le garder pur et pour cela le marie. Le mariage est l'idéal qu'il présente dès l'abord à la jeunesse. Ce moraliste professe pour la femme un respect tendre et chevaleresque : jamais il n'en médit. Il la définit « une créature toute pure et tout aimable, un charmant assemblage de grâce et de faiblesse, un être céleste auquel l'homme attache son espérance et sa vie ».

Dans M. Ratin, le maître de Jules, Tœpffer a immolé une méthode d'éducation compressive, qui, par peur du sentiment, laisse dormir, sans en-

tirer parti, les plus précieuses, les plus nobles facultés de la jeunesse. Méthode abhorrée de Tœpffer : « elle enflamme plus qu'elle ne tempère, elle donne des préjugés plus que des principes », elle laisse s'étioler le caractère « à l'ombre d'une direction qui se croit habile parce qu'elle est poltronne, et sage parce qu'elle n'affronte rien. » Ces lignes suffiraient à ranger l'auteur genevois parmi les disciples de Montaigne.

Le *Presbytère* est l'histoire morale, et l'on peut ajouter intellectuelle, de deux jeunes gens, Charles et Louise. Les lettres de Charles, quand il étudie à l'Académie de Genève, contiennent une peinture très vivante et très fine des impressions d'un étudiant de première année, sur la poésie ancienne, Homère, les Tragiques, etc. Il y a une scène d'examens qui est du meilleur comique. Louise est le type de la jeune fille qui s'intéresse à tout dans celui qu'elle aime, à ses études aussi, mais sans s'y livrer elle-même. Elle a « cette pudeur sur la science » que commandent Molière et Fénelon. « J'aime beaucoup à m'instruire, Charles, et la seule chose qui m'empêche d'apprendre, c'est *la crainte de savoir* ». Son guide et son conseiller en toute chose, M. Prévère (une belle figure de pasteur protestant), la confirme dans cette timidité native. En matière d'instruction féminine, il est pour la voie étroite et le programme restreint. Louise se soumet, mais il en coûte à sa vive nature : « Que vous êtes heureux ! on vous apprend tout, on promène votre esprit sur mille connaissances, et nous ? nous, Charles? rien, nous sommes négligées, indignes sans doute de nous abreuver à ces sources... Ce qui me fâche, c'est que M. Prévère trouve cela bien. Il m'a expliqué que cela était pour le mieux. » Tœpffer ne reproduit pas ces explications de M. Prévère : on aurait plaisir à les combattre, avec Fénelon et Molière pour alliés.

Tœpffer ne veut pas de l'éducation compressive, il ne veut pas davantage de l'étude immobile et prisonnière. Ses *Voyages en zigzag* procèdent de cette idée, bien à la Montaigne, qu'après avoir travaillé, il faut « voir du monde, prendre l'air, flâner, digérer ce qu'on apprend, observer, *lier la science à la vie* ». Ses excursions de vacances ne sont que de la pédagogie pratique, de l'éducation en plein air. Il fait voyager ses élèves pour les rendre observateurs et attentifs, pour qu'ils aient occasion de « faire acte de force et de volonté », pour apprendre, mieux qu'au logis, le prix du dévouement, des soins affectueux et réciproques ; il souhaite même parmi eux la présence d'une dame, oui, « une dame voyageuse dont les forces, les goûts et l'humeur soient à l'unisson de ceux de la troupe, qui soit l'amie des bien portants, la mère des éclopés, et autour de qui tant de jeunes touristes exposés à tomber dans l'état sauvage trouvent une occasion aux prévenances aimables, aux égards délicats qui font l'ornement et le charme de la vie civilisée. »

Il développe en eux l'amour de la nature, leur indique discrètement le sens religieux de la création, leur fait pratiquer les hommes, le peuple, surtout le peuple des champs, avec ses vertus simples et résignées, son langage expressif si propre à rendre les naïfs sentiments. Enfin il entreprend leur éducation artistique et dirige leurs premiers tâtonnements dans l'art du dessinateur où il est maître. Ne voir que le côté amusant d'un livre où chaque page porte la marque de l'éducateur, c'est proprement lâcher la proie pour l'ombre.

Il y a aussi dans Tœpffer une veine de critique littéraire très prononcée. Ses jugements sur les principaux écrivains de l'antiquité et des temps modernes ont cette saveur originale dont tous ses écrits sont imprégnés. Ils sont en général d'une justesse piquante et fine. Il faut pourtant faire une réserve pour ce qui concerne les écrivains romantiques. Tœpffer assiste à la grande révolution littéraire du XIXe siècle sans s'y associer. Les noms de Hugo, de Lamartine, de George Sand provoquent sous sa plume des jugements peu justes parce qu'ils sont incomplets. Leurs défauts lui masquent leurs éminentes qualités. Que resterait-il de Corneille à ce compte? Publiciste, et publiciste dont la plume est des plus acérées, il reste l'homme de la tradition et se défie du progrès. Que dis-je? il l'immole dans une boutade plus spirituelle que juste : « Le progrès et le choléra, le choléra et le progrès, deux fléaux inconnus des anciens. »

Dans une étude récente sur Tœpffer (Hachette, 1886), M. l'abbé Relave a publié quelques fragments, les uns inédits, d'autres peu connus, qui accentuent ce trait de sa physionomie.

Tœpffer n'en reste pas moins un des amis les plus sincères de la jeunesse, un de ses guides les plus précieux. L'idéal qu'il lui propose est digne d'elle et de lui. [H. Durand.]

TOPOGRAPHIE. — La topographie, qui se propose de nous faire connaître dans tous ses détails la forme de la surface terrestre, occupe, parmi les connaissances générales de l'esprit humain, une place dont l'importance croît de jour en jour; elle est d'un emploi courant, souvent même de nécessité absolue, dans une foule de circonstances de la vie, et à ce titre, elle a sa place marquée dans les programmes de l'enseignement primaire.

Née, il y a un siècle à peine, de considérations purement militaires, elle n'a pas tardé à envahir le domaine classique de la géographie, qu'elle a transformé peu à peu de fond en comble. Les documents fournis par elle ont permis de représenter et de décrire les continents tels qu'ils sont réellement, et non plus tels qu'ils devraient résulter de la généralisation de telle ou telle théorie préconçue ; l'hypothèse a fait place à la vérité. Au système des bassins, dont l'absurdité et les inconvénients sont universellement reconnus aujourd'hui (V. *Cartes*, page 538), s'est substituée la théorie actuelle de la décomposition de la surface terrestre, d'après la formation géologique de la croûte superficielle, décomposition rationnelle, fondée sur les faits, et qui fournit des renseignements précis sur la nature et les formes générales du terrain, l'aspect et les productions du sol, et même le caractère et les mœurs des habitants de la région considérée.

La description topographique détaillée des lieux est l'introduction obligée de toute étude historique ou géographique, que cette étude ait un caractère technique ou qu'elle s'attache à un objet particulier. Toute relation de voyage, tout compte-rendu d'une campagne, tout récit d'un fait mémorable, d'un événement ancien ou récent ne peut se passer de l'appui d'une carte, qui fixe le théâtre de l'action et double l'intérêt du livre.

C'est la topographie qui permet au voyageur de se diriger dans un pays inconnu, c'est aussi grâce à elle qu'il peut tirer parti de ses fatigues au profit de la science et rapporter le portrait fidèle des terres nouvelles explorées par lui. Par son secours, il est donné au touriste de déchiffrer et de comprendre le livre que la nature ouvre devant ses yeux. Elle est indispensable aussi bien à l'officier pour préparer les marches et les manœuvres des troupes qu'il dirige, qu'au simple soldat forcé de tirer parti de tous les accidents du sol, pour s'acquitter au mieux de la tâche qui lui incombe dans l'ensemble des opérations. Enfin c'est sur des levés topographiques que l'ingénieur étudie ses projets et trouve la meilleure solution des problèmes qui lui sont posés.

Les terribles enseignements de la guerre de 1870 ont eu pour résultat d'imprimer en France un élan magnifique à l'étude des sciences de la terre, géographie et topographie. Partout des so-

ciétés, des corporations se sont créées pour propager ces connaissances, et organisent des excursions périodiques pendant lesquelles les sociétaires, en même temps qu'ils s'entraînent à la marche, s'exercent à la lecture et à l'emploi du terrain. Cette vive impulsion a porté des fruits. Les écoles civiles ou militaires ont introduit dans leur programme cette matière nouvelle; le Dépôt de la guerre s'est associé au mouvement; il a beaucoup produit et répandu à profusion dans le public les éditions à bon marché de ses magnifiques cartes (la carte de l'état-major, édition zincographique, se vend aujourd'hui 10 centimes le quart de feuille), il a achevé les œuvres en cours d'exécution, il en a entamé de nouvelles, et ses productions, autrefois l'apanage de quelques savants, se sont vulgarisées et se trouvent maintenant dans toutes les mains. D'autres établissements ont marché dans la même voie; les Conseils généraux, les conseils municipaux ont fait dresser le plan de leur département, de leur commune. L'initiative privée s'en est mêlée; des industriels, des inventeurs ont imaginé quantité d'appareils, d'instruments, de méthodes, applicables à l'enseignement de la topographie, boussoles, planchettes, télémètres, chambres claires, chambres noires, reliefs, dessins, etc. (V. l'article *Cartes*). Voyons quel parti on peut tirer de ces nombreuses ressources pour enseigner ce qu'il est indispensable à chacun de savoir en fait de topographie.

Dans l'enseignement de cette science, on doit poursuivre un double but : 1° *apprendre à lire la carte;* 2° *apprendre à lire le terrain.* Nous laissons à dessein de côté la troisième branche de la topographie, celle qui a trait à la confection des cartes, parce qu'elle sort du cadre de l'enseignement primaire. Nous verrons cependant plus loin que l'exécution des levés figure, mais seulement à titre d'exercice, dans la méthode à employer dans les écoles.

Et d'abord, qu'entend-on par une carte, par un plan topographique?

Toute représentation géométrale complète, sur une surface plane, d'une portion de la surface terrestre rentre, suivant la quantité de détails qu'elle comporte, dans une des catégories suivantes : *plan topographique*, *carte topographique*, *carte chorographique* ou *carte géographique*.

Plus l'*échelle* du dessin est grande, plus on a de détails, mais aussi plus l'étendue de terrain représentée sur une feuille donnée est restreinte.

Si l'échelle est plus grande que le 10 000e, on a un *plan topographique*, beaucoup de détails, peu de surface; tels seraient les divers plans cadastraux, qui malheureusement ne présentent que peu d'intérêt au point de vue topographique, puisque les formes du terrain n'y sont pas données.

Entre le 10 000e et le 100 000e, sont comprises les échelles de toutes les *cartes topographiques* connues.

Entre le 100 000e et le 1 000 000e, on trouve les *cartes chorographiques*, qui se distinguent aisément des précédentes, en ce que les maisons isolées ne sont plus représentées et que les groupes d'habitations, hameaux, villages, bourgs, sont figurés par un signe conventionnel, un petit cercle en général.

Au-delà du 1 000 000e, la *carte* devient *géographique*.

Ces diverses cartes dérivent et se déduisent les unes des autres, dans l'ordre où nous venons de les énumérer, à l'aide de condensations successives, proportionnelles aux diminutions de l'échelle.

Dans toutes, les accidents planimétriques, routes, maisons, cultures, etc., sont dessinés en projection horizontale; le terrain est figuré avec ses formes, ses ondulations, ses aspérités et ses creux, soit à l'aide de courbes hypsométriques de niveau, soit à l'aide de hachures normales aux courbes, ou de teintes à l'estompe, simulant les effets d'éclairement produits par des rayons lumineux verticaux ou obliques.

Les cartes topographiques générales de notre pays sont :

1° *La carte de l'état-major* au 80 000e, terminée, en noir, terrain modelé en hachures avec éclairement vertical;

2° *La carte de l'état-major* au 50 000e, en cours d'exécution, en couleur, terrain en courbes rehaussées par des teintes à l'estompe;

3° *La carte du ministère de l'intérieur* au 100 000e, en cours d'exécution, en couleur, terrain figuré à l'estompe.

Ces cartes se trouvent partout à très bon compte.

C'est sur ces trois types que porteront principalement les exercices d'application dont il va être question.

I. Comment apprendre a lire la carte? — Lire la carte, c'est reconstituer le pays en idée d'après l'étude de la carte.

Il faut, en premier lieu, restituer aux détails planimétriques leurs véritables dimensions, passer des longueurs réduites dans le rapport de l'échelle aux vraies distances comptées dans la nature, tout en faisant la part des exagérations conventionnelles admises par le cartographe pour rendre visibles sur la carte des détails importants trop petits pour être représentés en vraie grandeur; exemple, les routes et les chemins de fer, qui, sur la carte au 80 000e, ont une largeur bien supérieure à la réalité.

En second lieu, on doit relever à leur altitude propre les points dont on a la cote, creuser les vallées et les cols, faire saillir les croupes et les mamelons, raidir plus ou moins les pentes, mesurer les côtes ascendantes ou descendantes qu'on aura à surmonter pour marcher dans une direction quelconque, etc.

Troisièmement enfin, on cherche à voir le pays tel qu'il apparaîtrait à un observateur placé en tel ou tel point, à séparer les parties visibles de celles que lui cacheront les ondulations, les obstacles semés sur le sol, à retrouver l'effet produit par les reliefs du terrain en raison de leur importance propre et de leur éloignement du point de vue, puis, sur cette surface ainsi préparée, à mettre en place les détails qui font saillie, arbres, maisons, monuments; on fait, en un mot, la vue perspective du paysage à l'étude.

Le *premier travail*, où l'on ne considère que la planimétrie, ne présente pas de difficulté bien sérieuse; les élèves sont déjà familiarisés avec l'aspect de dessins représentant, sous des dimensions réduites, les objets qui leur sont connus. On leur montrera ce qu'est le plan d'une chaire, d'une table et des objets placés dessus, à l'échelle de 1/2, de 1/4, etc. De là, on passera au plan de la maison à l'échelle de 1/100, à celui du jardin à l'échelle de 1/1000, et, de proche en proche, on arrivera à la feuille de la carte au 50 000e, au 80 000e et au 100 000e où figure la commune. Sur cette feuille, dont on aura quelques exemplaires, on fera voir par quels signes se trouvent représentés telle ferme, tel château, tel hameau, tel bois, telle vigne; on les habituera par des exercices nombreux à passer des longueurs de la carte aux distances de la nature et inversement. Quelques petits levés, du genre de ceux dont nous parlerons plus loin, achèveront de les familiariser avec cette réduction considérable que subissent les dimensions horizontales sur la carte.

La *deuxième étude*, celle du figuré du terrain, est plus délicate. Il sera bon de mettre sous les yeux des élèves quelques cartes en relief qui s'expliquent d'elles-mêmes et qu'ils compareront à la carte topographique du même lieu; des reliefs de la région construits à gradins par le procédé Bardin *, des reliefs submersibles, système du frère Alexis (V. *Cartes*), seront très aptes à leur faire saisir le rôle et les propriétés des courbes hypsométriques.

Si, de la carte en courbes, on arrive à la carte en hachures, on montrera aux élèves à construire des reliefs de sable, par le procédé dû au capitaine du génie Dolot. Cet exercice intéressant, simple, économique et à la portée de tous, ne saurait être trop recommandé. Voici en quoi il consiste : Dans une boîte rectangulaire en bois, sans couvercle, profonde de 4 à 5 centimètres sur une largeur et une longueur quelconques, on met du sable fin mouillé au moyen duquel on modèle le terrain à l'échelle que l'on veut, d'après la carte. A cet effet, après avoir affecté au plan horizontal passant par les bords libres de la boîte une cote un peu supérieure à celle du point le plus élevé du terrain, après avoir choisi son échelle des hauteurs de façon à accentuer le nivellement autant que possible, sans cependant dépasser, entre le point le plus haut et le point le plus bas, la profondeur dont on dispose, on met en place les points de cette cote donnée, en déterminant leur position planimétrique, sur un carroyage amorcé sur les bords libres, et en repoussant à cet endroit la surface du sable à une profondeur égale à la différence des cotes du plan horizontal supérieur et du plan considéré, différence mesurée à l'échelle choisie pour les hauteurs. Puis on modèle le terrain entre ces points en se guidant sur la carte, le sable mouillé s'ajoute, s'enlève, se travaille, se déplace à la main sans la moindre difficulté. Quand le résultat est acquis, que le fond du terrain est fidèlement rendu, on consolide la croûte superficielle à l'aide d'une dissolution concentrée de gomme arabique. Après dessiccation, la surface devient dure comme du bois, l'on achève alors le relief, en dessinant et rehaussant à la gouache, dans le ton voulu, tous les détails de la planimétrie; les écritures, dessinées sur de petits cartouches en papier, se fixent en place avec un peu d'eau. Cette construction de sable, aussi amusante qu'instructive, se prête avec la même facilité à la réalisation d'une carte à échelle quelconque. Elle peut rendre de grands services. Chaque instituteur pourrait établir par ce procédé le relief du territoire de sa commune.

Les reliefs Bardin, à gradins superposés, sont aussi fort instructifs, mais beaucoup plus difficiles à construire; ils offrent moins de ressources que le relief en sable.

On pourra faire varier à l'infini les exercices d'application sur la carte: construction de coupes, de profils rectilignes ou curvilignes, mesure de pentes, etc.

Quant au *troisième* point, construire la perspective d'après la carte, nous ne le citons que pour mémoire, car il sort de notre cadre et exige, pour sa solution complète, des connaissances mathématiques supérieures, principalement en perspective et en géométrie dans l'espace.

II. Comment apprendre a lire le terrain. — La lecture du terrain est une opération plus difficile que la lecture de la carte, elle exige du jugement, de la mémoire et surtout une grande habitude. L'aptitude à lire le terrain est innée chez les animaux; elle existe chez l'homme à un degré d'autant plus prononcé qu'il vit plus près de la nature; l'Indien, l'Arabe, le nègre font preuve dans cet ordre de connaissances d'une sagacité exceptionnelle; le chasseur, le bûcheron, le paysan en peuvent remontrer au citadin le plus instruit. Par bonheur, la science nous fournit le moyen de suppléer dans une certaine mesure à ce qui nous manque du côté de l'instinct.

Pour développer cette faculté, il faut ne laisser échapper aucune occasion de l'exercer, et, à cet effet, profiter de toutes les promenades, de toutes les excursions quels qu'en soient le but et la portée, pour interroger les élèves et leur poser les différents problèmes d'application, dont nous allons parler.

Tout d'abord, il faut *s'orienter*, c'est-à-dire déterminer approximativement la position des quatre points cardinaux. Rien de plus simple si l'on a une *boussole;* la pointe bleue fait avec le nord vers l'ouest un angle de 18°, c'est-à-dire que, à supposer l'aiguille aimantée montée sur un cadran de montre, la pointe bleue marquant 57 minutes, le chiffre XII marque le nord. A défaut de boussole, on a le *soleil*, qui passe à l'est à 6 heures du matin, au sud à midi, à l'ouest à 6 heures du soir, et se déplace avec une vitesse sensiblement constante entre ces positions principales. La nuit, on consulte l'*étoile polaire* ou la *lune* qui, selon son âge, âge que donnent les calendriers ou que l'on peut conclure de la forme du croissant, passe au sud à telle ou telle heure, à l'est six heures un quart avant, à l'ouest six heures un quart après. On peut encore observer que les troncs d'arbres sont chargés de mousse du côté où ils reçoivent le plus de pluie, c'est-à-dire vers l'ouest.

Ceci posé, passons à la lecture du terrain, mais en supposant que nous possédions la carte topographique de ce terrain : on s'arrêtera de temps en temps, chacun déploiera sa carte, l'orientera, c'est-à-dire en dirigera le nord vers le nord de la nature, puis y cherchera le point où l'on se trouve, que l'on obtiendra aisément, connaissant le dernier point de station, la direction dans laquelle on a marché et la distance parcourue. On reposera ensuite complètement la carte sur le terrain, c'est-à-dire qu'on cherchera à retrouver sur l'une tous les détails visibles sur l'autre, et inversement à déterminer la position réelle, vue ou cachée, de tous les objets portés sur la gravure. Le maître signalera les difficultés de cette comparaison. Sur la carte, rien n'arrête le regard tombant verticalement sur le plan de projection, le fond des ravins est aussi visible que la cime des montagnes; les dimensions verticales se réduisent à zéro, les dimensions horizontales conservent exactement leur valeur relative ; dans la nature, c'est le contraire, tout nous apparaît déformé, une cabane, un buisson placés près de nous acquièrent une importance considérable, et la ville, la forêt lointaine qui s'étale sur un vaste espace de la carte, ne se décèlent à nos regards que par un mince ruban d'arbres ou de maisons; des mouvements de terrain séparés par de grandes surfaces en contre-bas se confondent, se recouvrent et se projettent les uns sur les autres. Le maître insistera à maintes reprises sur ces effets d'optique, sur ces apparences qui nous leurrent sans cesse, qui rendent si difficile l'appréciation des distances et des pentes. Il montrera comment ces apparences se modifient avec l'heure, avec l'état de l'atmosphère, avec la position du point de vue, comment quand on s'élève de quelques mètres l'horizon visible s'élargit dans des proportions parfois considérables, comment des pentes qui semblent abruptes à distance disparaissent presque quand on les aborde, comment le sommet d'une montagne, d'une colline, semble si près de vous, que l'évaluation de la distance horizontale à parcourir pour l'atteindre est absolument impossible. Il ne laissera passer aucune impression dans l'esprit des élèves sans la rectifier sur la carte, et sans faire mesurer la valeur exacte de la quantité dont ils auront cherché

à se faire une idée à première vue. Il s'appliquera aussi à leur faire comprendre les mouvements du terrain en les ramenant toujours aux deux formes élémentaires, la croupe et la vallée. Il montrera que le versant de la croupe devient insensiblement le flanc de la vallée, au thalweg de laquelle se réunissent les eaux de la zone envisagée, que le thalweg est en général bien accusé, alors que la ligne de faîte est indécise; que toute déviation, tout déblai ou remblai des routes et des chemins de fer a sa raison d'être dans les formes du terrain et est d'autant plus accentué que le terrain lui-même est plus accidenté; que les cols sont les points de passage tout indiqués pour les voies de communication. D'un point dominant, il montrera la disposition de l'ensemble du pays, toutes ces vallées, séparées par des croupes et se jetant les unes dans les autres, jusqu'à former l'artère principale, la vallée résultante dont le thalweg est marqué par un cours d'eau permanent, qu'alimentent les eaux déversées sur toute l'etendue que limite cette ligne ondulée faite de mamelons et de cols.

Mais ce n'est pas tout, et, après avoir étudié le terrain la carte à la main, il faut arriver à pouvoir se passer de cet aide précieux. Alors, l'attention toujours en éveil, il faut noter et emmagasiner dans son esprit tout ce qu'on voit autour de soi, faire immédiatement la part de l'illusion et celle de la vérité, remettre tout à sa vraie place, deviner ce qu'on ne peut apercevoir, recueillir et interpréter judicieusement tous les indices qui sont de nature à corroborer ou à détruire nos premières suppositions; en un mot, faire de tête, et, en partie, de mémoire, la carte de ce pays que l'on n'entrevoit que d'une façon si imparfaite et si fugitive. C'est là la faculté maîtresse, le coup d'œil topographique, qu'il faut travailler sans relâche à développer, par tous les moyens exposés ci-dessus. Pour arriver à deviner ce qu'on ne peut voir, il faut se rappeler que, dans un même étage géologique, les mêmes formes de terrain se reproduisent indéfiniment avec des variantes qui ne portent que sur les détails; les mêmes causes ont présidé à la formation de tous ces plis du sol, il en résulte qu'ils se ressemblent tous plus ou moins comme disposition et comme masse; on tient compte aussi de la loi naturelle de continuité des surfaces; pour découvrir les détails de planimétrie invisibles, on s'aide des moindres indications, de quelque nature qu'elles soient; des chemins semblant converger dans un bas-fond, des vergers, des jardins, un peu de fumée, un vol de pigeons, des poules, des bruits de basse-cour ou d'étable, dénoncent l'existence d'un hameau, une ferme, un centre d'habitations; deux portions de la même route, visibles de part et d'autre d'un ruisseau, sont certainement réunies par un pont; si ces deux fragments sont séparés par des hauteurs, il existe un col, au point de passage entre les deux versants.

En dehors, ou plutôt à l'appui des promenades topographiques, il sera bon d'exercer les élèves à la pratique des levés et principalement des levés expédiés. Ce travail a pour objet de forcer l'élève à matérialiser le travail purement intellectuel dont il vient d'être parlé, de lui montrer nettement la position relative des points observés, de l'habituer à cette transformation de vues perspectives en cartes géométriques qui est le fond, l'essence même de la topographie. C'est de plus une excellente étude de dessin, et il est hors de doute que l'on apprécie d'autant mieux la forme et la disposition des objets, qu'on est plus capable de les reproduire par le dessin. Ces levés rapides et sommaires se feront à vue, ou bien à l'aide d'un déclinatoire ou d'une boussole portative, telle que la boussole alidade Peigné, les distances mesurées au pas, l'échelle du 20 000e ou du 40 000e, chacun travaillant pour son compte particulier. Le polygone de planimétrie (V. *Lever des plans* dans la IIe PARTIE) une fois arrêté dans son contour, on met en place seulement les détails les plus importants, on figure le terrain par quelques courbes définissant nettement le rôle et l'espèce de chaque mouvement élémentaire. Après quelques séances, les élèves doivent faire ce travail en se jouant, et presque sans bouger de place.

La topographie offre sur bien d'autres sciences d'observation cet immense avantage, d'être d'un usage constant, et d'une application continuelle dans le courant de la vie ordinaire; chaque pas fait dans la campagne est l'occasion d'études nouvelles, d'aperçus variés et toujours intéressants tendant à la restitution de ce panorama changeant que le promeneur transporte avec lui. Aussi, dès qu'on aura réussi à faire comprendre à l'élève l'attrait de ces études, il n'y aura plus qu'à laisser faire, lui-même se perfectionnera dans ces notions par des exercices répétés et presque involontaires, l'étude du terrain deviendra à la fois pour lui une sorte de besoin inconscient et une source de jouissances toujours renaissantes. [P. Moëssard.]

TOURASSE. — Pierre-Louis Tourasse, né à Paris en 1816, mort à Pau le 15 novembre 1882, a rendu de grands services à la cause de l'instruction populaire dans le département des Basses-Pyrénées. Héritier d'une fortune assez importante, qu'il grossit par des spéculations heureuses, il se fixa en 1870 à Pau, où il acheta une vaste propriété: « Là, dit son biographe M. Piche, vivant dans une retraite presque absolue, il se livra aux seules jouissances que ses infirmités (la surdité et une dyspepsie grave) pouvaient lui permettre: les expériences d'agriculture, les œuvres d'éducation populaire (instruction et prévoyance) et la propagande républicaine. » Son œuvre, en ce qui concerne les écoles, eut pour point de départ la création de caisses d'épargne scolaires : en quatre années, il établit environ 600 caisses. Il s'occupa ensuite des bibliothèques : chaque année, il distribuait 4 à 5 000 volumes aux bibliothèques scolaires de 300 communes ; il fonda, dans chaque canton du département, une bibliothèque pédagogique pour les instituteurs ; il établit, en outre, des bibliothèques cantonales pour les adultes, où la lecture est gratuite; il aurait voulu généraliser cette dernière institution, et l'étendre à toute la France. D'autres créations encore méritent d'être mentionnées : organisation de musées scolaires, concours entre les instituteurs, fondation de sociétés de secours mutuels. En dix ans, M. Tourasse dépensa pour ses entreprises philanthropiques une somme de plus de deux millions. Ajoutons aux œuvres que nous venons de mentionner la publication du *Bulletin d'éducation et d'instruction populaires des Basses-Pyrénées*, créé en 1881; ce journal, rédigé par M. Piche, en est aujourd'hui à sa sixième année d'existence. M. Tourasse a disposé par son testament qu'une somme de 200 000 francs, provenant de sa succession, devait être consacrée à la continuation de ses œuvres d'utilité publique dans le département des Basses-Pyrénées.

TOURNÉE (FRAIS DE). — V. *Frais de tournée.*

TRAITEMENT. — Le *traitement* est la rémunération annuelle attachée à un emploi permanent. On peut définir encore le traitement la rémunération d'une fonction constituant la carrière exclusive ou au moins principale de la personne qui l'exerce. Le *supplément de traitement* n'est pas l'allocation normale affectée à la fonction, mais il est accordé pour des considérations ou des motifs qui s'y rapportent. La décision qui accorde un supplément de traitement doit expressément mentionner ce titre. L'*indemnité* diffère du traitement

en ce qu'elle n'est pas, comme celui-ci, la rémunération d'une fonction publique ; c'est une allocation pour des services spéciaux ou extraordinaires, qui n'a pas d'ailleurs le caractère de fixité et de permanence du traitement.

Les traitements et suppléments de traitement (sauf le supplément de traitement colonial) sont passibles des retenues pour la caisse des pensions civiles. Il n'en est pas de même de l'indemnité. Cependant, lorsqu'il s'agit d'une indemnité annuelle accordée à un fonctionnaire pour un service particulier ajouté au sien supplémentairement, elle peut être soumise aux retenues par décision de l'autorité compétente. Dans ce cas, l'indemnité constitue en réalité un second traitement, et les règles prescrites pour le cumul sont applicables.

Nous ne parlerons dans cet article que du traitement des instituteurs et des institutrices (y compris celles des écoles maternelles, assimilées au personnel enseignant des écoles primaires par la loi du 16 juin 1881). Pour ce qui concerne le personnel de l'inspection et des écoles normales, V. les articles *Inspecteurs généraux de l'enseignement primaire*, *Inspecteurs primaires*, *Directeurs d'école normale*, *Directrices d'école normale*, *Professeurs d'école normale* *Maître adjoint*, *maîtresse adjointe*.

I. Historique des dispositions relatives au traitement des instituteurs et institutrices publics. — Un décret du 7 brumaire an II (V. *Convention*, p. 548) avait fixé à 1 200 livres le minimum du traitement des instituteurs. Le décret du 29 frimaire an II substitua au principe du traitement fixe celui d'une rétribution proportionnelle au nombre des élèves : « Les instituteurs et institutrices, disait le décret, seront salariés par la République, à raison du nombre des élèves qui fréquenteront leurs écoles. Ils recevront annuellement, pour chaque enfant ou élève, savoir : l'instituteur, la somme de 20 livres, l'institutrice 15 livres. » Un autre article ajoutait que les communes où, par défaut de population, il ne se serait établi aucun instituteur, pourraient en choisir un, et que la République lui accorderait un traitement de 500 livres (V. *Convention*, p. 553). Le décret du 27 brumaire an III abandonna le système du décret de frimaire, et régla les traitements de la manière suivante : « Le salaire des instituteurs sera uniforme sur toute la surface de la République : il est fixé à 1 200 livres pour les instituteurs, et à 1 000 livres pour les institutrices. Néanmoins, dans les communes dont la population s'élève au-dessus de 20 000 habitants, le traitement de l'instituteur sera de 1 500 livres et celui de l'institutrice de 1 200 livres. »

La loi du 3 brumaire an IV supprima le traitement ; elle n'accorda à l'instituteur que la jouissance d'un local, « tant pour lui servir de logement que pour recevoir les élèves pendant la durée des leçons » ; les administrations de département eurent la faculté d'allouer à l'instituteur une somme annuelle pour lui tenir lieu du logement ; en outre, les instituteurs durent recevoir de leurs élèves une rétribution dont le taux était fixé par l'administration du département, et dont le quart des élèves put être exempté pour cause d'indigence.

La loi du 1er mai 1802 réduisit ce quart au cinquième. L'ordonnance du 1er février 1816 supprima la limite fixée par la loi de 1802 pour l'admission gratuite des indigents : elle obligeait les communes à veiller à ce que tous les enfants pauvres reçussent gratuitement l'instruction ; mais elle ne parle pas du traitement ; la rétribution scolaire était payée à l'instituteur directement par les familles non dispensées, le plus souvent partie en argent, partie en nature, et cet usage s'est perpétué jusqu'en 1833.

Aux termes de la loi du 28 juin 1833, la commune est tenue de fournir à l'instituteur, outre le local, un traitement fixe qui ne peut être moindre de 200 fr. pour une école primaire élémentaire, et de 400 fr. pour une école primaire supérieure. Le maître continue d'ailleurs à jouir de la rétribution des élèves, dont la loi a pris soin d'assurer l'exact recouvrement en décidant qu'elle sera perçue dans la même forme et selon les mêmes règles que les contributions publiques directes.

De 1847 à 1849, plusieurs projets de loi furent préparés et étudiés pour améliorer la situation des instituteurs et institutrices; mentionnons ceux de M. de Salvandy, de M. Carnot et de la commission dont M. Barthélemy Saint-Hilaire a été le rapporteur, qui comprenaient des traitements variant de 600 à 1800 fr. et plus. La loi du 15 mars 1850 garantit seulement à l'instituteur un minimum de 600 fr. lorsque ce taux n'était pas déjà atteint au moyen d'un traitement fixe de 200 fr. et du produit de la rétribution scolaire. Cette loi ne renfermait d'ailleurs aucune disposition concernant le traitement des institutrices.

Le décret du 31 décembre 1853 a amoindri la situation des instituteurs débutants par la création de deux classes de suppléants comprenant les maîtres âgés de vingt et un à vingt-quatre ans, auxquels n'étaient plus attribués que 400 et 500 fr. au lieu du minimum de 600 fr. Par contre, il établit la possibilité d'élever à 700 fr. et à 800 fr. le traitement d'un certain nombre d'instituteurs méritants, dans la proportion d'un dixième pour chaque catégorie. Le même décret chargeait les préfets de limiter, à l'avantage des instituteurs, le nombre des élèves que les conseils municipaux pouvaient inscrire sur leurs listes de gratuité. Mais la situation créée aux jeunes maîtres appelait des améliorations urgentes.

Le décret du 20 juillet 1858 supprima les suppléants de deuxième classe à 400 fr. ; le décret du 29 décembre 1860, en faisant disparaître la catégorie de suppléants, remit en vigueur la loi de 1850, qui garantissait 600 fr. à tout instituteur titulaire. Par un autre décret du 19 avril 1862, le traitement minimum était porté à 700 fr., pour les instituteurs ayant cinq ans de services; de plus, le revenu scolaire du dixième des instituteurs pouvait être augmenté de 100 fr. (1/20e à 800, après dix ans de services, et 1/20e à 900 fr., après quinze ans).

Un décret du 28 mars 1866, en supprimant, comme cela avait déjà eu lieu en 1816, toute limite pour la fixation du nombre des élèves à admettre gratuitement dans les écoles, avait de ce fait créé, au détriment de beaucoup d'instituteurs, une situation telle qu'il fallait faciliter l'établissement de la gratuité absolue par des subventions en faveur des communes disposées elles-mêmes à s'imposer quelques sacrifices, ou bien payer à l'instituteur un taux de rétribution (éventuel) pour les élèves gratuits. Tel fut un des principaux objets de la loi du 10 avril 1867. Cette loi ne modifia pas le minimum de traitements établis par les décrets précédents; mais, au moyen de l'éventuel, beaucoup de traitements se trouvèrent augmentés.

Dans les écoles payantes, le traitement se composait donc :

1° Du traitement fixe de 200 fr.;

2° Du produit de la rétribution scolaire;

3° Du traitement éventuel, calculé à raison du nombre d'élèves gratuits présents à l'école, d'après un taux déterminé chaque année par le préfet, sur l'avis du Conseil municipal et du Conseil départemental ;

4° D'un supplément accordé à tous les instituteurs et institutrices dont les trois premiers éléments réunis n'atteignaient pas les minimums légaux.

Dans les écoles gratuites, les traitements, réduits à trois éléments, traitement fixe de 200 fr., éventuel et subvention complémentaire, ou aux deux premiers si, réunis, ils atteignaient ou dépassaient le minimum légal, pouvaient être remplacés par un traitement fixe, au gré de la commune, lorsque celle-ci n'était pas subventionnée du département ou de l'État. Dans tous les cas, et pour que l'instituteur ne pût subir un dommage résultant de la gratuité absolue ou relative qu'elle favorisait, la loi de 1867 ne permettait pas que le traitement fût jamais inférieur à la moyenne des émoluments obtenus par l'instituteur pendant les trois dernières années.

Il faut noter que cette même loi de 1867 est la première qui assure un minimum de traitement aux institutrices des écoles publiques de filles, ainsi qu'aux adjoints et adjointes. La loi du 28 juin 1833 et celle du 15 mars 1850 étaient restées muettes, en effet, à l'égard du traitement de ces maîtresses. La loi du 14 juin 1859 s'était bornée à assimiler les écoles de filles aux écoles de garçons pour le recouvrement de la rétribution scolaire. A défaut de traitement communal, ce recouvrement assuré constituait, du moins, un avantage pour les institutrices.

La loi du 10 avril 1867 a réparti les institutrices en deux classes aux traitements de 400 et 500 fr. Il est à remarquer que le décret du 31 décembre 1853 avait déjà attribué ces minimums aux institutrices appelées à tenir des écoles mixtes dans de petites communes.

Les adjoints, comme les institutrices, étaient divisés en deux classes par la loi de 1867 et avaient les mêmes minimums de traitement. Les institutrices adjointes obtenaient un traitement garanti de 350 fr.

Le décret du 26 juillet 1870, rendu en conformité de la loi de finances pour l'exercice 1871, portait le traitement des instituteurs à 700 fr. au lieu de 600 fr.; à 800 fr. après cinq ans de services; à 900 fr. après dix ans de services, dans la proportion d'un vingtième du nombre total des titulaires; à 1000 fr. après quinze ans de services, dans la même limite. Le minimum du traitement des institutrices était fixé pour la deuxième classe à 500 fr. et pour la première à 600 fr.

La loi du 19 juillet 1875 a réalisé une amélioration en établissant le classement ci-après :

		fr.
Instituteurs titulaires...	4e classe	900
	3e —	1 000
	2e —	1 100
	1re. —	1 200
Instituteurs adjoints chargés d'une école de hameau.		800
Instituteurs adjoints attachés à une école principale.		700
Institutrices titulaires...	3e classe	700
	2e —	800
	1re —	900
Institutrices adjointes chargées d'une école de hameau		650
Institutrices adjointes attachées à une école principale		600

La promotion à une classe supérieure est de droit après cinq ans de services passés dans la classe immédiatement inférieure.

L'obtention du brevet complet élève de 100 francs pour les instituteurs et institutrices de tout ordre les traitements minima auxquels ils ont droit d'après leur classe.

L'instituteur ou l'institutrice placé dans le premier huitième de la liste de mérite, et non pourvu du brevet complet, obtient le même avantage. L'allocation annuelle est réduite à 50 francs pour les titulaires inscrits dans le second huitième. Ces allocations destinées, l'une comme l'autre, à élever de 100 francs au plus les traitements minima, ne peuvent se cumuler (circulaire du 16 décembre 1875). Il est évident que, dans le cas où le traitement garanti dépasse déjà de 100 francs ou de 50 francs, suivant le cas, le minimum légal, les dites allocations supplémentaires ne sont pas dues (circul. du 30 avril 1878).

La loi de 1875 attribue, en outre, une allocation supplémentaire de 100 francs à tout instituteur ou institutrice en possession de la médaille d'argent. Cette dernière allocation qui, d'après la loi, ne s'ajoute pas au traitement, comme l'une ou l'autre des deux premières, est due à l'instituteur, quel que soit le chiffre qu'atteignent ses émoluments. N'ayant pas ainsi le caractère de traitement et, de plus, étant devenue viagère, c'est-à-dire maintenue aux titulaires qui ne sont plus en fonctions, elle ne devait pas être soumise aux retenues pour pensions civiles (circulaire du 15 février 1885). Les dispositions de la loi de 1875 que nous venons de résumer sont toujours en vigueur.

La loi du 16 juin 1881, en supprimant dans toutes les écoles primaires publiques la rétribution acquittée par les familles, devait garantir le personnel enseignant contre toute perte résultant de cette suppression. Par son article 6, § 1, elle assure aux instituteurs et institutrices titulaires, adjoints et adjointes, en exercice au moment de sa promulgation, le plus élevé des traitements dont ils auront joui pendant les trois années qui ont précédé son application.

Le paragraphe 2 du même article 6 porte une disposition modificative de l'article 9 de la loi du 10 avril 1867, en ce qui touche l'éventuel. Le taux de cet élément du traitement n'est plus fixé par le préfet, mais par le ministre, sur la proposition du préfet, après avis du Conseil départemental de l'instruction publique.

L'article 7 de la loi de 1881 place au nombre des écoles primaires publiques donnant lieu à une dépense obligatoire, à la condition qu'elles soient créées conformément aux prescriptions de l'article 2 de la loi du 10 avril 1867 :

Les écoles de filles dans les communes de plus de 400 habitants (la loi de 1867 avait fixé à 500 âmes au moins l'effectif de la population, entraînant pour la commune l'obligation d'entretenir une école spéciale de filles); les salles d'asile ou écoles maternelles, et les classes enfantines.

Les maîtresses chargées de celles desdites écoles qui ont été légalement reconnues reçoivent, sous la garantie de l'État, les traitements attribués aux institutrices par la loi de 1875. Un décret est intervenu, à cet effet, le 10 octobre 1881, en conformité de la loi, pour ce qui concerne les directrices et sous-directrices des écoles maternelles et des classes enfantines.

Après la loi du 16 juin 1881, sont venus les décrets organiques de l'enseignement primaire supérieur et notamment celui du 29 octobre 1881, qui a fixé le traitement du personnel enseignant de ces écoles. Nous indiquerons plus loin le classement déterminé par ce décret.

La loi du 16 juin 1881, article 6, a converti en traitement fixe les émoluments variables que bon nombre d'instituteurs ou institutrices obtenaient précédemment au moyen de la rétribution et de l'éventuel. Les maîtres ou maîtresses en exercice à cette date n'ont donc pu éprouver aucun préjudice. Mais les nouveaux maîtres, la rétribution scolaire étant supprimée, ne peuvent obtenir que les minimums de la loi de 1875, quel que soit le nombre de leurs élèves et même lorsqu'ils remplacent des maîtres dont les traitements supérieurs au minimum ont été consolidés par la loi de 1881. Cet abaissement des traitements soulève chaque jour de nombreuses plaintes, avivées encore par la promesse faite depuis longtemps du dépôt d'un projet de loi sur les traitements.

C'est dans ces circonstances que le 13 mars 1886.

M. René Goblet, ministre de l'instruction publique, a déposé, au nom du gouvernement, un projet de loi dont nous allons sommairement indiquer les principales dispositions.

II. **Analyse du projet de loi sur les traitements, du 13 mars 1886.** — *Instituteurs et institutrices titulaires.* — Le projet de loi (art. 6 et 9) répartit ces fonctionnaires en cinq classes et leur attribue, outre le logement ou l'indemnité représentative et une indemnité de résidence, les traitements fixes ci-après :

5e classe	1 000 fr.
4e —	1 200
3e —	1 500
2e —	1 800
1re —	2 000

Ces minimums, auxquels l'article 11 ajoute l'indemnité de résidence dans les communes au-dessus de 2000 habitants, présentent une augmentation notable sur ceux de la loi du 19 juillet 1875.

L'impossibilité de maintenir pour les titulaires un taux inférieur à 1000 francs a été déjà reconnue par le Parlement puisque les lois de finances pour les exercices 1885 et 1886 ont porté à ce chiffre le traitement des instituteurs de la dernière classe.

Le classement établi par l'article 6 diffère encore de la loi de 1875, en ce qu'il attribue aux institutrices le même traitement qu'aux instituteurs.

La question de l'égalité des traitements entre les instituteurs et les institutrices a été souvent débattue. L'institutrice est soumise aux mêmes conditions que l'instituteur pour l'admission à la fonction; les mêmes titres sont exigés d'elle; et sa tâche d'ailleurs n'est pas moins étendue; elle rend les mêmes services, étant donné que l'instruction des filles, comme celle des garçons, est une nécessité sociale et un intérêt public. Le gouvernement s'est inspiré de ces considérations, et propose d'adopter le principe de l'égalité.

L'article 7, en sus du traitement fixe, propose un supplément de 200 francs pour les titulaires chargés de la direction d'une école comprenant plus de deux classes. Ce supplément serait porté à 400 francs, lorsque l'école a plus de quatre classes.

Ces allocations supplémentaires se justifient par la raison que l'instituteur chargé d'une école de plus de deux classes, outre l'enseignement qu'il donne, a la surveillance des classes tenues par ses adjoints et tout le service administratif de l'école. Dans les écoles qui comprennent une classe d'enseignement primaire supérieur, dite cours complémentaire, le maître chargé de ce cours recevrait un supplément de traitement de 200 francs (art. 8). Il résulte de l'exposé des motifs que cette allocation pourrait être cumulée avec la précédente.

Le projet de loi ne fait pas mention des instituteurs suppléants départementaux qui sont chargés de remplacer temporairement les instituteurs ou institutrices malades. Auront-ils le traitement des stagiaires ou des instituteurs de la cinquième classe? L'indemnité de logement, qui constitue pour les autres instituteurs une charge communale (art. 2), sera-t-elle, pour l'instituteur suppléant, supportée par le département ou par l'État ? Qui supportera, en outre, les frais de déplacement des suppléants ? La circulaire du 9 novembre 1881, qui a réglé le service des suppléances, laisse ces frais à la charge du département. L'État supporte actuellement le traitement des suppléants : 1200 francs pour les instituteurs et 1000 francs pour les institutrices, y compris l'indemnité de logement. Le nombre des suppléants est de quatre et celui des suppléantes de deux au maximum par département.

Les traitements fixes sont à la charge de l'État art. 2); mais l'application de la loi nouvelle ne devant avoir lieu que dans les limites des crédits annuels inscrits au budget du ministère de l'instruction publique, l'article 19 renvoie à un ensemble de réglements d'administration publique la constitution des cadres, la détermination des proportions numériques afférentes à chaque classe.

D'après l'article 20, l'avancement des instituteurs et institutrices a lieu par classe au fur et à mesure des vacances dans chacune des classes, et il se fait dans chaque département. Les instituteurs et institutrices de la cinquième et de la quatrième classe ne peuvent être promus à la classe supérieure qu'après cinq ans d'exercice dans la classe à laquelle ils appartiennent. Ne peuvent être élevés à la seconde et à la première classe que les maîtres pourvus du brevet supérieur et ayant passé trois années au moins dans la classe immédiatement inférieure.

L'exposé des motifs suppose que le règlement à intervenir attribue aux différentes classes les proportions numériques suivantes :

1re et 2e classe	5 0/0 de l'effectif total.	
3e classe	15 0/0	—
4e —	25 0/0	—
5e —	35 0/0	—
Classe des stagiaires	20 0/0	—

Ce tarif, appliqué au personnel des écoles primaires supposé complètement laïque et complètement en possession des nouveaux traitements, entraînerait pour l'État une dépense totale de 113 millions, soit 14 ou 15 millions de plus que le crédit inscrit au budget du ministère de l'instruction publique pour 1886.

L'indemnité de résidence est fixée ainsi qu'il suit (art. 11) :

100 fr.	dans les communes de		2 000 à	3 000 hab.	
200	—	—	3 001 à	5 000	—
300	—	—	5 001 à	10 000	—
400	—	—	10 001 à	15 000	—
500	—	—	15 001 à	20 000	—
600	—	—	20 001 à	50 000	—
700	—	—	50 001 à	100 000	—
800	—	—	100 001 hab. et au-dessus		
1000	dans la ville de Paris.				

L'indemnité est de la moitié des chiffres ci-dessus pour les instituteurs et institutrices titulaires qui dans ces communes ont une école de moins de trois classes.

A Paris et dans les villes de 100 000 âmes, le taux de l'indemnité de résidence serait élevé, le cas échéant, pour parfaire, avec le traitement légal nouveau, le chiffre sur lequel les titulaires actuellement en exercice subissent la retenue; le même supplément d'indemnité de résidence pourrait être accordé aux titulaires nouveaux, mais seulement à titre de dépense facultative et par décision spéciale du conseil municipal lors du vote du budget de la commune. Dans l'un ni dans l'autre cas, cette élévation du taux de l'indemnité de résidence ne devrait excéder le double des taux ci-dessus prévus.

Cette indemnité, que le projet (art. 4) laisse à la charge des communes d'une certaine importance (elles sont au nombre de 2 700), représente en quelque sorte le surcroît de dépenses tenant à la localité elle-même. A ce point de vue, il est équitable que le budget communal le supporte ; il ne serait pas juste, en effet, de faire payer à l'ensemble des contribuables, sous forme de traitement, le supplément attaché à une résidence. 2 869 communes auraient à fournir l'indemnité de résidence. La dépense totale serait de 10 millions environ pour 33 500 maîtres ou maîtresses des écoles primaires. Cette somme ne représente pas la contribution

que la plupart des communes auraient à fournir si la loi du 16 juin 1881, qui prescrit en faveur du service scolaire obligatoire le prélèvement d'un cinquième sur certains revenus ordinaires, leur était appliquée intégralement. L'effet de la loi de 1881 a été atténué par la loi annuelle de finances qui dégrève les communes d'une somme fixée dans le principe à 15 millions et réduite aujourd'hui à 14.

Le projet présenté par M. Carnot en 1848 comprenait déjà, avec un traitement fixe, une indemnité de résidence proportionnée à l'effectif de population des communes. Celle qu'institue le projet actuel du gouvernement peut remplacer avantageusement, à plusieurs points de vue, l'éventuel calculé par mois et par élève tel qu'il existe aujourd'hui. Ce mode n'a d'ailleurs plus la même raison d'être quand, d'une part, les écoles et les emplois ont été multipliés et lorsque, d'autre part, le traitement fixe et l'indemnité de résidence réunis présentent généralement une augmentation notable sur les anciens traitements. La majorité des instituteurs réunis en congrès au Havre au mois de septembre 1885 s'est prononcée en principe pour l'indemnité de résidence.

Stagiaires. — Les instituteurs et institutrices stagiaires forment une classe unique. Il leur est attribué un traitement fixe de 800 francs, indépendamment du logement ou d'une indemnité représentative (art. 10). Ils recevront, en outre, dans les communes de 2 000 habitants et au-dessus, la moitié de l'indemnité de résidence (art. 11). L'avancement pour les stagiaires se fait dans chaque département comme pour les titulaires (art. 20).

Le stage n'était pas imposé par la législation de 1850. Il est prévu et déterminé dans la loi du 30 octobre 1886 sur l'organisation de l'enseignement primaire. — V. au supplément *Lois scolaires.*

Directeurs et directrices d'écoles primaires supérieures. — Ces fonctionnaires sont répartis en cinq classes, et leur traitement est fixé (art. 13), ainsi qu'il suit

5e classe	1 800 fr.
4e —	2 000
3e —	2 200
2e —	2 500
1re —	2 800

Ils ont droit, en outre, au logement ou à l'indemnité représentative, et à l'indemnité de résidence.

L'avancement pour les directeurs et les directrices d'écoles primaires supérieures se fait sur l'ensemble des fonctionnaires de cet ordre (art. 20); il n'a pas lieu dans chaque département, comme pour les instituteurs et institutrices titulaires.

Le décret du 29 octobre 1881, qui règle présentement les émoluments du personnel enseignant des écoles primaires supérieures, fixe pour les directeurs et directrices de ces établissements les traitements ci-après :

4e classe	2 000 fr.
3e —	2 000
2e —	2 500
1re —	2 800

Le décret en vigueur comprend de plus un éventuel, dont le taux par élève et par an varie de 10 à 20 francs, et que le directeur ou la directrice partage par moitié avec les adjoints ou adjointes. L'allocation supplémentaire de 100 francs pour brevet complet est due si le traitement fixe n'est pas déjà augmenté de 100 francs par l'éventuel. Ces divers avantages sont compensés dans le projet de loi par l'indemnité de résidence.

Adjoints et adjointes des écoles primaires supérieures. — Leur traitement est fixé (art. 8) de la manière suivante :

5e classe	1 000 fr.
4e —	1 200
3e —	1 500
2e —	1 800
1re —	2 000

Ils reçoivent, en outre, l'indemnité de résidence et ont droit au logement ou à une indemnité représentative.

Le classement des adjoints et adjointes des écoles primaires supérieures se fait dans chaque département comme celui des maîtres et maîtresses des écoles primaires élémentaires.

Le décret du 29 octobre 1881, cité plus haut, accorde aux adjoints et adjointes des écoles primaires supérieures, outre une part d'éventuel et, s'il y a lieu, l'allocation du brevet complet, les traitements suivants :

4e classe	1 200 fr.
3e —	1 400
2e —	1 600
1re —	1 800

Le projet de loi présente cet avantage sur la réglementation actuelle qu'il porte la 1re classe à 2 000 francs au lieu de 1 800 francs.

Maîtres auxiliaires chargés d'enseignements accessoires dans les écoles primaires supérieures. — L'article 4 désigne, sous ce titre, les chefs d'atelier, contre-maîtres et ouvriers chargés d'un enseignement technique.

Ces maîtres, qui n'entrent pas dans le cadre des fonctionnaires proprement dits de l'enseignement public, reçoivent une allocation non soumise à retenue; elle est calculée sur le pied de 50 à 100 francs par an pour chaque heure d'enseignement par semaine (art. 14).

Médaille d'argent. — Les instituteurs et institutrices qui auront obtenu la médaille d'argent recevront, tant qu'ils seront en activité, une allocation annuelle de 100 francs, non soumise à retenue. Les médailles ne pourront être accordées que dans la limite du crédit spécial ouvert, à cet effet, au budget du ministère de l'instruction publique (art. 41).

Comme le fait remarquer l'exposé des motifs, cette allocation supplémentaire est la seule qui soit maintenue parmi celles qu'a établies la loi de 1875.

Suppléments de traitement communaux. — Le projet de loi (art. 21) porte qu'en dehors des allocations qu'il prévoit (indemnité de résidence et suppléments dont il est parlé aux dispositions transitoires ci-après) il n'en peut être accordé d'autres aux instituteurs et institutrices, à raison de leurs fonctions d'enseignement, si ce n'est pour cours d'adultes et pour études surveillées. Et l'exposé des motifs ajoute que c'est sur le vœu formel et à la demande presque unanime du Conseil d'État que cet article a été ajouté au texte préparé par le gouvernement : « La haute assemblée a jugé que le caractère de fonctionnaire public, désormais conféré aux instituteurs, entraînait la suppression formelle d'usages qui se concevaient parfaitement sous le précédent régime. L'instituteur étant payé par l'État, les allocations ou gratifications communales, sous des noms et des prétextes divers, n'ont plus leur raison d'être : la possibilité de les obtenir ou la tentation de les solliciter ne pourrait que nuire à l'indépendance et à la dignité des maîtres. »

Dispositions transitoires du projet, spéciales au personnel enseignant des écoles primaires élémentaires et des écoles primaires supérieures. — Dans le cas où le total des allocations attribuées à l'instituteur, en vertu de la loi nouvelle, tant

comme traitement et supplément de traitement que comme indemnité de résidence, serait inférieur au traitement garanti dont il jouit actuellement (en dehors des suppléments accordés par les communes à titre facultatif depuis la loi du 16 juin 1881), la différence est à la charge de l'État. Cette disposition de l'article 28 du projet, qui prémunit l'instituteur contre toute réduction de traitement pouvant provenir de la loi nouvelle, satisfait à un principe déjà consacré par la loi du 10 avril 1867 et par celle du 16 juin 1881.

L'article 29 stipule que les instituteurs et institutrices qui reçoivent actuellement sur les fonds communaux des allocations facultatives soumises ou non à retenue, continueront de les toucher dans les mêmes conditions.

L'État ne devant fournir que progressivement et dans la mesure des crédits annuels votés par le Parlement les crédits nécessaires pour l'exécution complète de la loi nouvelle, il y aura nécessairement un classement provisoire.

Les instituteurs et institutrices actuellement en fonctions conservent le bénéfice des articles 1 et 2 de la loi du 19 juillet 1875 dans les conditions suivantes : les instituteurs dont les traitements seraient inférieurs à 1200 fr. et les institutrices dont les traitements seraient inférieurs à 900 fr., au cas où, pendant cinq années consécutives, ils n'auraient pas reçu ou ne recevraient pas d'avancement, bénéficieront, à l'expiration de la cinquième année, de l'augmentation prévue par ladite loi de 1875.

Ainsi les instituteurs se trouveraient protégés contre tout effet rétroactif de la loi nouvelle.

Suivant les articles 31 à 34 et d'après les termes de l'exposé des motifs :

« Seront placés immédiatement dans les trois classes inférieures et dans leur ordre d'ancienneté, ceux qui ont à la fois le nombre d'années de services voulu et le traitement afférent à la classe où ils seront inscrits.

» Seront placés dans les deux classes supérieures, lors du premier classement annuel, ceux qui, dans les limites du nombre prévu par le règlement d'administration publique, auront été désignés au choix par leurs chefs hiérarchiques, comme remplissant les conditions de temps et méritant cette promotion.

» Seront placés immédiatement dans la classe des stagiaires les instituteurs adjoints ou institutrices adjointes n'ayant pas encore le certificat d'aptitude pédagogique, mais ayant un traitement de 800 fr.

» Seront placés dans une sixième classe provisoire ceux qui, ayant un traitement de moins de 1000 fr., sont cependant titulaires au sens de la loi nouvelle et auraient par conséquent droit, dès à présent, à ce traitement de 1000 fr., savoir :

» 1° Les institutrices titulaires actuelles à 800 fr. et 900 fr., les instituteurs adjoints à 700 fr. et les institutrices adjointes à 600 fr., ayant plus de deux ans de services et possédant le certificat d'aptitude.

» Seront placés dans une seconde classe provisoire de stagiaires les adjoints et les adjointes qui n'ont ni un traitement de 800 fr., ni le certificat d'aptitude pédagogique.

» La suppression de ces deux classes provisoires sera le premier emploi des fonds qui pourront être rendus disponibles au budget : jusqu'à ce qu'elles aient complètement disparu, il ne sera fait, dans tous les degrés supérieurs de l'échelle, qu'une promotion sur deux. »

Par dérogation à l'article 21 cité plus haut, l'article 35 autorise les maîtres, classés provisoirement, à recevoir, sur les fonds communaux, des allocations non sujettes à retenue, jusqu'à ce qu'ils aient obtenu le traitement afférent à l'une des classes définitives.

Instituteurs et institutrices de l'Algérie. — L'article 25 accorde au personnel enseignant des écoles primaires en Algérie le supplément colonial et le met à la charge de l'État, ainsi que la prime pour la connaissance des langues arabe et kabyle.

Quant à la contribution des communes pour les traitements, rien ne serait changé, le sixième de l'octroi de mer équivaudrait aux huit centimes d'État dans la métropole (art. 26).

L'article 27 maintient aux instituteurs et institutrices de l'Algérie en fonctions au moment de la promulgation de la loi nouvelle, le bénéfice des dispositions de l'article 4 du 13 février 1883, relatives aux augmentations de traitement auxquelles ils ont droit tous les cinq ans, dans les limites du tarif édicté à l'article 1er du règlement d'administration publique du 27 mai 1878. Les taux fixés par ce règlement sont les suivants :

1° Instituteurs titulaires	4e classe	1 500 fr
	3e —	1 700
	2e —	1 900
	1re —	2 000
2° Institutrices titulaires	3e classe	1 200 fr.
	2e —	1 300
	1re —	1 500
3° Instituteurs adjoints français	3e classe	1 200 fr.
	2e —	1 300
	1re —	1 500
4° Instituteurs adjoints indigènes attachés aux écoles françaises	3e classe	1 000 fr
	2e —	1 200
	1re —	1 400
5° Institutrices adjointes	2e classe	1 000 fr.
	1re —	1 100

Les décrets du 13 et du 16 février 1883 mettent les indemnités de logement à la charge de l'État.

Nous n'avons pas à parler ici des traitements du personnel enseignant des écoles normales, non plus que de ceux des inspecteurs primaires, qui sont également réglés par ce projet de loi.

En résumé, le projet de loi a pour objet :

1° D'améliorer le traitement de tous les fonctionnaires de l'enseignement primaire et particulièrement des instituteurs privés, pour ainsi dire, d'avancement depuis 1881, date de la suppression de la rétribution scolaire ;

2° D'assimiler, au point de vue du traitement, les institutrices aux instituteurs ;

3° De concilier, pour le personnel enseignant, l'avancement sur place avec l'avancement par changement de résidence et la promotion au choix avec la promotion à l'ancienneté ;

4° De rehausser la situation de l'instituteur en plaçant ce maître au nombre des fonctionnaires de l'État ;

5° De faire entrer les adjoints et adjointes, qui justifient d'un temps de service déterminé, dans le cadre des titulaires et de leur assurer ainsi un avancement hiérarchique qu'ils ne peuvent obtenir dans les conditions actuelles ;

6° De fixer nettement les dépenses que les communes, les départements et l'État doivent prendre à leur charge exclusive ;

7° De mettre fin, en un mot, à un état de choses que l'exposé des motifs, après toutes les preuves qu'il fournit, n'hésite pas à qualifier de « pire condition d'un service ».

Règles de comptabilité concernant la jouissance et le paiement des traitements. — La jouissance du traitement court à partir du jour de l'installation du titulaire de l'emploi, à moins que l'époque d'entrée en jouissance ne résulte de l'acte même de nomination.

Les traitements, les émoluments assimilés aux traitements et les indemnités annuelles se liquident par mois ou par trimestre et sont payables à l'échéance. Chaque mois compte pour trente jours.

Le douzième de l'allocation annuelle se divise en conséquence en trentième ou, si l'on considère l'année, en 360e.

Lorsqu'un emploi est sans titulaire, la jouissance du traitement attaché à cet emploi peut être accordée en totalité ou en partie à la personne appelée à remplir l'intérim.

Les droits d'un titulaire d'emploi ou d'un intérimaire à la jouissance du traitement s'éteignent le lendemain du jour de la cessation du service par suite, soit de décès, soit de mise à la retraite, démission, révocation, suspension ou abandon de fonctions.

Le traitement, par la raison qu'il est annuel et payé par douzième, est dû aux fonctionnaires de l'enseignement pour le mois des vacances.

Il leur est dû également pendant le temps où l'école a été fermée pour une cause indépendante de leur volonté.

Le traitement, pendant les vacances, appartient à l'instituteur qui était en fonctions dans la commune, à la fin de l'année scolaire. [B. Turlin.]

PAYS ÉTRANGERS.

ALLEMAGNE. — ANHALT. — Une décision du Landtag, modifiant les lois de 1873 et de 1880, a fixé de la manière suivante l'échelle des traitements des instituteurs, à partir du 1er juillet 1886 :

	Villages	Petites villes	Grandes villes
Traitement initial.	900 M.	1 000 M.	1 100 M.
Après 5 ans	1 100	1 200	1 300
— 10 —	1 300	1 400	1 500
— 15 —	1 500	1 600	1 700
— 20 —	1 700	1 800	1 900
— 25 —	1 900	2 000	2 100

BADE. — Les bases établies par les lois des 13 février 1874, 18 septembre 1876, et 1er avril 1880 (institutrices), sont les suivantes.

Au point de vue du traitement des instituteurs titulaires (*Hauptlehrer*), les communes sont divisées en cinq classes :

1re *classe* (*communes de* 500 *hab. et au-dessous*).

Ecole à 1 instituteur.................... 780 M.

2e *classe* (*communes de* 500 *à* 1 000 *hab.*).

Ecole à 1 instituteur	....	840 M.
— à 2 —	1er instituteur....	900
	2e —	780

3e *classe* (*communes de* 1 000 *à* 2 500 *hab.*).

Ecole à 1 instituteur	....	960 M.
— 2 —	1er instituteur...	1 020
	2e — ..	900
— 3 —	1er instituteur...	1 080
	2e — ..	960
	3e — ..	840
— 4 —	1er instituteur...	1 140
	2e — ..	1 020
	3e — ..	900
	4e — ..	780
— 5 —	1er instituteur...	1 200
	2e — ..	1 020
	3e — ..	960
	4e — ..	840
	5e — ..	780

4e *classe* (*communes de* 2 500 *à* 10 000 *hab.*).

Ecole à 1 instituteur.................... 1 080 M.

5e *classe* (*communes de plus de* 10 000 *hab.*).

Ecole à 1 instituteur.................... 1 200 M.

Dans les communes de 4e et de 5e classe, les traitements, pour les écoles à plusieurs instituteurs, sont gradués de façon qu'aucun instituteur ne reçoive moins de 840 marks dans les communes de 4e classe, et de 900 marks dans celles de 5e classe.

Tout instituteur a droit : 1° au logement gratuit ou à une indemnité de logement ; 2° à une part de la rétribution scolaire, qui doit s'élever pour le moins, dans les communes de 1re classe, à 140 marks ; 3° à un supplément de traitement après un certain nombre d'années de services.

Les suppléments de traitement pour ancienneté de services sont réglés de la manière suivante :

1° Après dix années d'enseignement, dont les cinq dernières dans une même localité, l'instituteur jouit d'une augmentation de 60 marks (dans les communes de 1re classe, cette augmentation est accordée au bout de cinq ans) ; 2° après la première augmentation, l'instituteur a droit tous les cinq ans à une nouvelle augmentation de 60 marks. Néanmoins ces augmentations ne sont accordées qu'à la condition que le traitement de l'instituteur n'atteigne pas 1300 marks, y compris la part dans la rétribution scolaire. L'autorité supérieure a le droit d'allouer aux instituteurs et institutrices particulièrement méritants des gratifications et suppléments de traitement, pris sur une caisse spéciale.

Les traitements des instituteurs non titulaires sont les suivants :

1° Les sous-instituteurs (*Unterlehrer*) reçoivent un traitement minimum de 660 marks dans les communes de 1re, 2e et 3e classe ; de 700 marks dans celles de 4e classe, et de 720 marks dans celles de 5e classe ; plus la jouissance d'une chambre, et une certaine part dans la rétribution scolaire ;

2° Les instituteurs auxiliaires (*Hilfslehrer*) reçoivent le traitement d'un sous-instituteur, augmenté de 60 marks dans les communes de 1re et 2e classe, de 90 marks dans celles de 3e et 4e classe, et de 120 marks dans celles de 5e classe ; ils ont le logement gratuit ou une indemnité de logement, mais pas de part dans la rétribution scolaire ;

3° Les instituteurs intérimaires ont, pendant le « trimestre de grâce » (*Gnadequartal*), le traitement d'un instituteur auxiliaire, avec le logement ou une indemnité équivalente ; et, si le provisoire se prolonge au-delà d'un trimestre, le traitement d'un sous-instituteur, augmenté de 120 marks, avec le logement gratuit ou une indemnité équivalente, mais sans part dans la rétribution scolaire.

Les instituteurs badois ont présenté au gouvernement, au commencement de 1886, un mémoire demandant entre autres : que les traitements des instituteurs fussent gradués en raison de l'âge, et que le système des classes fût aboli ; que le traitement, non compris le logement gratuit, fût de 800 marks au minimum, et s'élevât, par des augmentations triennales ou quadriennales, jusqu'au chiffre de 2400 marks après quarante années de services ; que dans les villes les traitements fussent de 10 à 20 0/0 plus élevés que le taux normal ; et que les traitements fussent payés par l'Etat et non par les communes.

BAVIÈRE. — La loi du 10 novembre 1861 fixe de la manière suivante les traitements minima (*Congrua*) des instituteurs :

1° Dans les communes de plus de 10 000 habitants, 500 florins ;

2° Dans celles de 2500 à 10000 habitants, 450 florins ;

3° Dans celles de moins de 2500 habitants, 350 florins.

Dans les communes de moins de 2500 habitants, l'instituteur reçoit, dans la règle le logement pour lui et sa famille : ce logement doit être compté pour 12 florins dans le chiffre total du traitement. Si, dans les communes des deux premières catégories, un logement est fourni à l'instituteur, il ne

doit pas être compté, dans le total du traitement, pour plus de 24 florins dans les communes de 2500 à 10 000 habitants, et pour plus de 50 florins dans celles de plus de 10 000 habitants.

L'arrêté ministériel du 7 août 1874 a amélioré la situation des instituteurs des deux dernières classes, en élevant le minimum de la 3e classe à 450 florins au lieu de 350, et celui de la 2e classe à 500 florins, au lieu de 450. Cette augmentation est supportée par la caisse de l'État.

Sont compris, dans le chiffre total du traitement, les revenus accessoires provenant des services du culte, ainsi que la part dans la rétribution scolaire qui peut être attribuée à l'instituteur. Par contre, l'indemnité que peut toucher un instituteur comme secrétaire communal ou pour d'autres fonctions du même genre n'est pas comprise dans le traitement.

Le traitement minimum des instituteurs intérimaires (*Schulverweser*) est de 250 florins; celui des instituteurs auxiliaires (*Schulgehilfen*), de 200 florins, sur lesquels 120 florins sont versés à l'instituteur titulaire à titre de dédommagement pour les frais d'entretien de son auxiliaire.

La loi n'a pas déterminé de traitement minimum pour les institutrices; la fixation en est laissée aux communes. Toutefois, si le traitement d'une institutrice titulaire n'atteint pas 250 florins, l'État parfait la différence.

L'arrêté ministériel du 23 août 1876 a réglé les augmentations périodiques de traitement pour ancienneté de services. A partir de la dixième année de services, l'instituteur a droit à un supplément annuel de 90 marks, qui s'augmente de 90 marks tous les cinq ans. Les instituteurs intérimaires et les institutrices reçoivent, après dix années de services, un supplément de traitement de 45 marks, avec augmentations quinquennales de 45 marks.

Les instituteurs bavarois ont saisi la Chambre des députés, au commencement de 1886, d'une pétition demandant que l'échelle des suppléments de traitement pour ancienneté de services fût fixée ainsi qu'il suit : après dix ans de services, 90 marks; après treize ans, 180 marks; après seize ans, 270 marks; après vingt ans, 360 marks; après vingt-cinq ans, 450 marks; après trente ans, 540 marks; après trente-cinq ans, 630 marks; après quarante ans, 720 marks; après quarante-cinq ans, 810 marks; après cinquante ans, 900 marks.

Brême. — Aux termes du statut du 8 décembre 1880, les traitements sont :

Pour un directeur d'école : minimum, 3 000 marks; maximum, 3 300 marks, — avec augmentations quinquennales de 150 marks;

Pour un instituteur titulaire : minimum, 1 500 marks; maximum, 2 700 marks, — avec augmentations quinquennales de 300 marks;

Pour un sous-instituteur, 1 200 marks;

Pour une institutrice titulaire : minimum, 1 100 marks; maximum, 1 700 marks, — avec augmentations quinquennales de 150 marks;

Pour une sous-institutrice, 900 marks.

Le logement gratuit est compris dans les chiffres ci-dessus.

Brunswick. — Dans les écoles urbaines (y compris les *Bürgerschulen*), les traitements sont échelonnés en sept classes, commençant à 300 thalers pour finir à 600 thalers, avec 50 thalers de différence entre chaque classe; il y a des augmentations quinquennales de 50 thalers.

Les écoles rurales sont divisées en quatre classes au point de vue du traitement :

1° Communes de 400 habitants et au-dessous, 250 thalers;

2° Communes de 400 à 550 habitants, 400 thalers;

3° Communes de 550 à 700 habitants, 450 thalers;

4° Communes de plus de 700 habitants, 500 thalers.

Les augmentations quinquennales sont de 50 thalers. Le premier maître, là où il y a plusieurs instituteurs, ne peut avoir moins de 500 thalers. Les adjoints (*Adjuncten*) reçoivent le traitement du titulaire du plus petit poste.

A toutes ces catégories de traitement, il faut ajouter le logement ou l'indemnité de logement.

Dans la ville de Brunswick (règlement du 13 août 1875), les directeurs d'école (*Dirigenten*) ont 2 400 marks; de quatre en quatre ans, ils reçoivent une augmentation qui porte leur traitement jusqu'à 3 300 marks; les instituteurs ordinaires (*ordentliche Lehrer*) sont divisés en neuf classes qui reçoivent de 1 000 à 2 700 marks; ils jouissent, en outre, du logement gratuit. Les institutrices commencent à 900 marks, et sont augmentées, tous les quatre ans, de 150 marks, jusqu'à 1 500 marks.

Hambourg. — Dans la ville, les instituteurs sont divisés en *Hauptlehrer* (directeurs), *erste Lehrer* (premiers instituteurs), *Lehrer erster Gehaltsklasse* (instituteurs de la première classe de traitement), *Lehrer zweiter Gehaltsklasse* (instituteurs de la deuxième classe de traitement), *nicht fest angestellte Lehrer* (instituteurs non définitivement nommés); les institutrices sont divisées en *fest angestellte Lehrerinnen* (institutrices pourvues d'une nomination définitive) et *nicht fest angestellte Lehrerinnen* (institutrices non définitivement nommées).

Les traitements touchés par ce personnel en 1884 sont indiqués dans le tableau ci-après :

Traitement des instituteurs :

19	directeurs d'école à	4 400
3	— —	4 320
3	— —	4 050
12	— —	3 700
6	— —	3 350
15	— —	3 000
1	premier instituteur	4 200
2	— —	3 000
18	instituteurs de 1re classe	3 000
13	— —	2 750
25	— —	2 500
52	— —	2 250
33	instituteurs de 2e classe à	2 000
3	— —	1 800
74	— —	1 750
13	instituteurs non définitivement nommés	1 800
3	— —	1 700
9	— —	1 650
10	— —	1 600
76	— —	1 500
12	— —	1 450
57	— —	1 350
22	— —	1 300
1	— —	1 280
53	— —	1 200
1	— —	1 000
5	— —	900

Les directeurs d'école ont, en outre, le logement gratuit ou une indemnité de 750 marks.

Traitement des institutrices :

5	institutrices définitivement nommées à	1 800 M.
8	— —	1 600
20	— —	1 400
15	— —	1 200
4	institutrices non définitivement nommées à	1 100
1	— —	1 050
34	— —	1 000
20	— —	950
89	— —	900
16	— —	850
35	— —	800

La loi du 12 décembre 1879 fixe comme il suit les chiffres minima des traitements dans les écoles

de la campagne (avec le logement gratuit en sus):

Instituteurs d'une école à une seule classe : jusqu'à 35 élèves, de 1000 à 1200 marks; au delà de 35 élèves, de 1 200 à 1 500 marks;

Instituteurs d'une école à plusieurs classes, de 1500 à 2 000 marks;

Instituteurs à titre provisoire, de 800 à 1000 marks;

Institutrices, de 700 à 1000 marks.

Les augmentations pour ancienneté de services sont triennales ; elles sont de 10 0/0 du traitement initial, jusqu'à concurrence de 40 0/0.

Hesse. — Les traitements sont réglés par la loi du 9 mars 1878. Les traitements des instituteurs titulaires sont les suivants :

Dans les communes de moins de 10 000 habitants, de 900 à 1800 marks;

Dans les communes de plus de 10 000 habitants, de 1200 à 2200 marks.

Les revenus accessoires que l'instituteur peut tirer d'autres fonctions ne viennent en déduction du traitement minimum que s'ils dépassent 200 marks.

Outre le traitement, l'instituteur a droit au logement gratuit ou à une indemnité variant de 100 à 550 marks.

Les augmentations de traitement pour ancienneté de services commencent à partir de la dixième année; elles sont quinquennales, et leur chiffre est de 100 et 75 marks.

Le traitement des institutrices titulaires varie de 900 à 1400 marks, avec le logement gratuit en sus.

Le traitement des aides-instituteurs varie de 600 à 800 marks, plus le logement gratuit ou une indemnité.

Lippe-Detmold. — Aux termes de la loi du 18 février 1878, les instituteurs titulaires reçoivent, outre le logement gratuit, un traitement minimum de 900 marks; à partir de la quinzième année de services, ce traitement s'accroît par des augmentations quinquennales de 150 marks, et atteint le chiffre de 1500 marks après trente années de services. Les revenus provenant de fonctions ecclésiastiques accessoires ne viennent en déduction du traitement minimum que s'ils dépassent 75 marks.

Les sous-instituteurs ont de 600 à 750 marks et le logement gratuit.

Lübeck. — La loi scolaire de 1885 a fixé les traitements comme suit : Les directeurs des écoles urbaines reçoivent un traitement de 2400 marks, pouvant s'élever en vingt-cinq ans à 3200 marks, plus le logement gratuit; les simples instituteurs sont partagés en trois classes recevant respectivement de 1500 à 2000 marks, de 1700 à 2400 marks, et de 2100 à 3000 marks; les institutrices reçoivent de 900 à 1200 marks; les instituteurs ruraux, de 1000 à 1300 marks dans les écoles à une seule classe, de 1200 à 1500 marks dans celles à plusieurs classes, avec le logement, le chauffage et une pièce de terre en sus.

Mecklenburg-Schwerin. — Un rescrit ministériel du 28 février 1874 a réglé les traitements des instituteurs, dans les villes, de la manière suivante :

Les places sont divisées en *Familienstellen* (postes pour un père de famille) et en *Hilfslehrerstellen* (postes d'instituteurs auxiliaires). Le traitement minimum pour une *Familienstelle* est de 1050 marks, pouvant s'élever par des augmentations successives à 1350 marks. Le traitement d'un *Hilfslehrer* est de 675 marks. Le minimum du traitement d'un directeur d'école est de 1500 marks (s'il est *Conrector*) à 1650 marks (s'il est *Rector*).

L'arrêté du 3 avril 1879 a réglé les traitements des instituteurs des écoles rurales : il consiste en logement, jardin, bois de chauffage, terrain, rétribution scolaire, et une somme annuelle variant de 150 à 210 marks; l'ensemble de ces diverses ressources est évalué à un revenu d'environ 1200 marks.

Pour le grand-duché de *Mecklenburg-Strelitz*, les renseignements nous font défaut.

Oldenburg. — Les traitements minima sont de 525 à 750 marks pour les instituteurs principaux (*Hauptlehrer*), de 600 marks pour les auxiliaires (*Nebenlehrer*) de première classe, de 345 à 375 pour les auxiliaires de seconde classe, avec le logement gratuit en plus.

Les traitements touchés par le personnel enseignant primaire de la ville d'Oldenburg, en 1881, étaient les suivants :

Directeurs	2 100 à 3 000 M.
Instituteurs de 1re classe	1 200 à 2 700
— de 2e —	1 200 à 2 200
— de 3e —	1 000 à 1 600
— de 4e —	1 000 à 1 400

Les augmentations triennales qui conduisent du traitement minimum au traitement le plus élevé sont, pour les directeurs, de 200 à 300 marks, et pour les instituteurs de 150 marks.

Les institutrices de la ville d'Oldenburg recevaient de 1000 à 1400 marks, logement compris.

Prusse. — Il n'y a pas de prescriptions légales sur la quotité de traitement qui doit être alloué aux instituteurs et aux institutrices; toutefois, les conventions que les communes font à cet égard avec les intéressés doivent être soumises à la sanction de l'administration.

Le traitement se compose de deux éléments : 1° du revenu annuel attaché à chaque poste, revenu qui provient des rentes de certaines fondations, de la rétribution scolaire, et des contributions des communes, des propriétaires de biens féodaux, etc.; 2° des subventions allouées par l'État, suivant le nombre d'années de services de l'instituteur et la classe à laquelle il appartient.

Le chiffre moyen du revenu attaché à un poste d'instituteur ou d'institutrice est de 874 marks dans les campagnes, et de 1365 marks dans les villes (statistique officielle de 1878). On trouvera à l'article *Prusse*, p. 2478, quelques détails sur les chiffres moyens dans les différentes provinces du royaume.

Dans les écoles à plusieurs classes, deux systèmes d'avancement sont pratiqués : ou bien les traitements sont gradués d'après la hiérarchie ascendante des classes, et les instituteurs, après quelques années de services, en obtenant un poste dans une classe plus élevée, obtiennent en même temps un traitement supérieur; ou bien cette gradation de traitements s'établit au moyen de suppléments pour ancienneté de services (*Dienst-Alterszulagen*). C'est le gouvernement et non la commune qui fixe les chiffres.

Les suppléments de traitement pour ancienneté de services, accordés par le gouvernement, ne sont point jusqu'ici réglés par une loi; ils ne constituent pas pour l'instituteur un droit, ni pour l'État une obligation. Ce dernier met, en effet, à la disposition de chaque gouvernement provincial une somme que celui-ci répartit d'après les bases suivantes : Nul instituteur ou institutrice n'obtient un supplément s'il n'a au moins douze ans de services; les suppléments sont accordés pour cinq ans, et peuvent ensuite être renouvelés ou révoqués. Le chiffre du supplément est de 90 marks pour un instituteur, de 60 marks pour une institutrice. Dix ans après que le supplément a été accordé pour la première fois (c'est-à-dire après vingt-deux ans de services), il peut être porté à 180 marks pour un instituteur, à 120 marks pour une institutrice (Arrêtés des 18 juin 1873 et 9 juillet 1874).

La moyenne du traitement annuel payé à un instituteur auxiliaire (*Gehilfe*) est de 47 marks dans les campagnes et de 223 marks dans les villes.

Le chiffre des traitements touchés par les instituteurs et les institutrices de Berlin, en 1882, était le suivant :

1° Les directeurs d'école (*Rektoren*) recevaient de 3180 à 3900 marks, soit en moyenne 3540 marks, plus le logement gratuit ou une indemnité de logement de 600 marks; 2° les instituteurs ordinaires (*ordentliche Lehrer*) recevaient de 1560 à 3240 marks, soit en moyenne 2235 marks; 3° les institutrices recevaient de 1170 à 1950 marks, soit en moyenne 1462 marks 50 pf.; 4° les auxiliaires (*Gehilfen*) recevaient 1200 marks. Relativement à la proportion selon laquelle est établie l'échelle des traitements pour ces diverses catégories, la règle suivante est observée : la somme de tous les traitements des directeurs d'école doit être égale à 3540 marks multipliés par le nombre total des places de directeur; la somme des traitements de tous les instituteurs et de toutes les institutrices ordinaires, y compris les indemnités éventuelles pour les heures supplémentaires, doit être égale à 2235 marks multipliés par le nombre total des places d'instituteurs, plus 1462 marks 50 pf. multipliés par le nombre total des places d'institutrices. Les directeurs, les instituteurs ordinaires et les institutrices ordinaires sont classés dans un ordre déterminé, selon le nombre de leurs années de services, et reçoivent de l'avancement conformément à l'ordre de ce classement; toutefois l'autorité municipale se réserve, pour chaque cas spécial, de décider, sur la proposition de la commission scolaire (*Schuldeputation*), et d'après la conduite, les succès et le zèle du fonctionnaire en cause, si l'augmentation du traitement sera accordée, si elle sera provisoirement différée, ou si elle sera définitivement refusée (au moyen d'une rétrogradation sur le tableau d'avancement). L'autorité municipale peut accorder à titre exceptionnel, sur la proposition de la commission scolaire, de l'avancement à des instituteurs distingués, en dehors de l'ordre du tableau.

Le tableau suivant, emprunté à la *Pädagogische Zeitung* de Berlin, indique le chiffre des traitements minima et maxima des instituteurs, en 1885, dans vingt des principales villes de Prusse :

	Instituteurs		Directeurs d'école	
	Minima	Maxima	Minima	Maxima
Berlin	1 560	3 240	3 180	3 900 M plus le logement
Francfort-sur-le-Mein	1 800	3 400	4 200	
Altona	1 200	3 000	3 000	4 200
Breslau	1 200	2 400	2 400	3 150
Hanovre	1 050	2 700	400 M. en plus	
* Posen	1 200	2 500	3 300	3 800
Kiel	1 200	2 800	3 050	3 450
Magdebourg	1 100	2 700	2 700	3 900
Halle	1 050	2 400	3 000	4 800
* Dortmund	1 050	2 700	3 600	4 500
Cassel	900	3 000	600 M. en plus	
* Essen	1 350	3 000	?	
Aix-la-Chapelle	1 130	2 610	100 M. en plus	
Düsseldorf	1 200	2 425	3 050	
Görlitz	1 050	2 400	100 M. en plus	
Bromberg	900	2 400	300 M. en plus	
Bielefeld	1 090	2 325	2 400 et logem.	
Dantzig	1 050	2 000	600 M. en plus	
Königsberg	1 050	1 950	1 750	2 150 plus le logement
Stettin	1 050	2 400	?	

Les trois villes marquées d'un astérisque accordent une indemnité de logement, tant aux instituteurs qu'aux directeurs.

Reuss. — Dans la principauté de Reuss-Greiz, les traitements des instituteurs sont de 1050 à 2830 marks. Dans celle de Reuss-Schleiz, le traitement minimum varie de 800 à 900 marks selon les communes, plus le logement gratuit, avec des augmentations quinquennales qui atteignent le chiffre de 600 marks au bout de vingt-cinq ans.

Saxe (royaume). — La loi du 23 janvier 1874 sur les traitements donne les indications suivantes :

Le traitement d'un instituteur ou d'une institutrice ne peut être inférieur à 280 thalers, et, dans les localités de plus de 10 000 habitants, à 300 thalers.

Les directeurs d'école, outre le logement gratuit ou une indemnité équivalente, doivent recevoir un traitement minimum de 600 thalers dans les localités de moins de 5000 habitants, de 750 thalers dans les localités ayant de 5000 à 10 000 habitants, et de 900 thalers dans les localités ayant plus de 10 000 habitants.

Les auxiliaires (*Hülfslehrer*) reçoivent au moins 180 thalers, plus le logement et le chauffage ou une indemnité fixée par l'inspection scolaire.

Le traitement des instituteurs et des institutrices, dans les écoles comptant plus de quarante élèves, s'élève selon l'échelle suivante :

Après	5	années de services	310 thalers
—	10	—	340 —
—	15	—	370 —
—	20	—	400 —
—	25	—	430 —

Dans les localités ayant de 5000 à 10 000 habitants, les chiffres respectifs sont 330, 380, 430, 480 et 530 thalers; dans les localités ayant plus de 10 000 habitants, 370, 420, 470, 520 et 570 thalers.

Lorsque l'école compte moins de quarante élèves, le chiffre de l'augmentation quinquennale est de 10 thalers.

Les années de service, pour ces augmentations, ne sont comptées qu'à partir de la vingt-cinquième année d'âge.

Saxe-Altenburg. — Les écoles rurales sont divisées en quatre classes; les traitements minima (non compris le logement gratuit et les ressources accessoires provenant des services ecclésiastiques) sont, pour chacune de ces classes, de 900, 1050, 1200 et 1350 marks; les traitements maxima (qui sont obtenus au bout de vingt-cinq années de services), de 1150, 1300, 1500 et 1650 marks. Dans les neuf villes du duché, les traitements sont fixés par des règlements particuliers.

Saxe-Coburg-Gotha. — Dans le duché de *Saxe-Coburg* (loi du 27 octobre 1874), les traitements des instituteurs sont de 1050 marks dans la ville de Coburg (avec des augmentations quinquennales de 150 marks, portant le traitement à 1650 marks après vingt années de services), de 850 marks dans les autres villes (avec des augmentations quinquennales de 150 marks), et de 690 marks dans les villages (avec des augmentations quinquennales de 90 marks); à ces traitements s'ajoute, dans les villages, le logement gratuit. Les fonctions de directeur d'école donnent lieu à un supplément de traitement qui est de 50 à 100 marks dans les villages, de 300 marks dans les villes, et de 600 marks à Coburg. Les instituteurs nommés à titre provisoire, ainsi que les auxiliaires, reçoivent 800 marks à Coburg, 700 dans les autres villes, 500 marks et le logement dans les villages.

Dans le duché de *Saxe-Gotha* (loi du 26 juin 1872, modifiée par celles des 14 septembre 1872 et 23 juin 1874), les traitements des instituteurs sont : dans les écoles rurales de moins de 40 élèves, 230 thalers, et le logement gratuit, avec quatre augmentations quinquennales de 30 thalers; dans les écoles rurales de plus de 40 élèves, 260 thalers et le logement gratuit, avec quatre augmentations quinquennales de 40 thalers; dans les éco-

les des villes (Gotha, Ohrdruf et Waltershausen), 350 thalers, avec quatre augmentations quinquennales de 50 thalers. Les directeurs d'école reçoivent, dans les villes, 700 thalers au minimum; dans les communes rurales, ils touchent un supplément de traitement de 125 thalers. Les instituteurs nommés à titre provisoire ont, à la campagne, 220 thalers et le logement; dans les villes, 250 thalers.

SAXE-MEININGEN. — Aux termes de la loi du 23 février 1875, les traitements minima des instituteurs sont fixés comme suit :

1° Dans les villes de 1re classe :
Les directeurs d'école, 1900 marks;
Les deux instituteurs le moins payés, 900 marks;
Deux autres instituteurs, 1000 marks;
Tous les autres instituteurs, 1200 marks.

2° Dans les villes de 2e classe :
Les directeurs d'école, 1700 marks.
L'instituteur le moins payé, 850 marks;
Un autre instituteur, 1000 marks;
Tous les autres instituteurs, 1200 marks.

3° Dans les autres localités, ayant quatre instituteurs ou davantage :
Les recteurs (*Rectoren*), 1350 marks; et s'ils ont fait leurs études à l'université, 1400 marks;
L'instituteur le moins payé, 725 marks;
Un autre instituteur, 850 marks;
Tous les autres instituteurs, 950 marks.

4° Dans les localités ayant moins de quatre instituteurs :
L'instituteur d'une école à un seul maître, 675 marks dans les circonscriptions scolaires de moins de 300 habitants, 900 marks dans celles de plus de 300 habitants;
Si l'école à deux instituteurs, le second 675 marks, le premier 900 marks.
Si l'école a trois instituteurs, le troisième 675 marks, le second 750, le premier 900 marks.

5° L'autorité scolaire supérieure peut accorder un supplément de traitement allant jusqu'à 100 marks, lorsque les circonstances justifient cette mesure.

6° Les instituteurs qui ont fait leurs études à l'université reçoivent un traitement de 1600 marks dans les villes de 1re classe, de 1400 marks dans celles de 2e classe, et de 1100 marks dans les autres.

L'indemnité due à l'instituteur pour les fonctions de chantre, d'organiste et de sacristain est de 100 marks dans les localités de moins de 300 habitants, de 175 marks dans celles de plus de 300 habitants. Quand ces services sont répartis entre plusieurs instituteurs, le chantre reçoit 200 marks dans les villes, et 100 marks dans les autres localités; l'organiste et le sacristain chacun 150 marks dans les villes, et 75 marks dans les autres localités.

Tous les instituteurs jouissent d'une augmentation quinquennale de traitement, qui est successivement de 70, 100, 150, 100 et 300 marks.

Les instituteurs nommés à titre provisoire ont un traitement minimum de 700 marks dans les villes, et de 600 marks dans les autres localités.

SAXE-WEIMAR. — Aux termes de la loi sur les traitements du 24 juin 1874, le traitement d'un instituteurs, dans les localités non classées, doit être au minimum de 850 marks; le logement fourni par la commune est compté dans ce chiffre pour 50 marks. Le traitement est de 1050 marks en moyenne et de 900 marks au minimum dans les localités de 3e classe; de 1100 marks en moyenne et 960 marks au minimum dans celles de 2e classe; de 1200 marks en moyenne et 1050 marks au minimum dans celles de 1re classe. Il s'élève, par quatre augmentations quinquennales, jusqu'à un maximum de 1300, 1410, 1560 et 1710 marks, selon le rang des localités. Les traitements minima des recteurs d'école à plusieurs classes sont de 1450 marks dans les localités non classées, de 1750 marks dans celles de 3e classe, de 2050 marks, dans celles de 2e classe, et de 2350 marks dans celles de 1re classe, avec trois augmentations quinquennales de 150 marks.

L'instituteur nommé à titre provisoire a un traitement de 600 marks, avec le logement gratuit ou une indemnité variant de 60 à 120 marks selon les localités.

SCHAUMBURG-LIPPE. — Les traitements varient de 1650 marks dans les villes, de 900 à 1350 marks dans les bourgs, de 720 à 1080 marks dans les villages; en outre, les instituteurs jouissent du logement gratuit. A partir de la dixième année de services, des augmentations quinquennales de 75 marks viennent s'ajouter au traitement. Les instituteurs qui remplissent l'emploi de sacristain (*Küster*) reçoivent de ce chef une indemnité de 300 marks.

SCHWARZBURG-RUDOLSTADT. — Le minimum des traitements (lois de 1861 et de 1873) est de 850 marks; des augmentations périodiques peuvent l'élever au chiffre de 1630 marks.

SCHWARZBURG-SONDERSHAUSEN. — Les traitements (loi de 1865) sont de 750 à 1200 marks dans les villages, de 850 à 1350 marks dans les petites villes, de 915 à 1500 marks dans les trois villes principales.

WALDECK. — Les traitements (loi de 1875) sont de 750 marks, avec le logement gratuit, dans les écoles de la dernière catégorie; la moyenne est de 950 marks.

WURTEMBERG. — Les traitements minima sont fixés de la manière suivante par la loi de 1872 et l'instruction qui la complète :

1° Dans les communes de moins de 400 habitants, 480 florins;

2° Pour les places d'instituteurs supplémentaires dont la création a lieu en vertu des articles 1 et 2 de la loi du 25 mai 1865, dans les communes rurales et dans les villes de moins de 2000 habitants, 480 florins;

3° Les autres instituteurs, dans une école à un seul maître 500 florins;

4° Dans les communes rurales :
a. Écoles à deux maîtres : le premier instituteur, 525 florins;
b. Écoles à trois maîtres : premier instituteur, 550 florins; second instituteur, 525 florins;
c. Écoles à quatre maîtres : premier instituteur, 575 florins; second instituteur, 550 florins;
d. Écoles à cinq maîtres et plus : premier instituteur, 600 florins; second instituteur, 550 florins.

Dans les villes de moins de 2000 habitants, ayant une école à trois maîtres ou plus, le traitement du premier instituteur est de 25 florins plus élevé que le traitement correspondant dans une école rurale.

Dans les villes de plus de 2000 habitants, les traitements minima sont :

Villes de 2000 à 4000 habitants,	600 florins	
Villes de 4000 à 6000	—	650 —
Villes de plus de 6000	—	700 —

La loi de 1874 a élevé d'un sixième le montant de ces divers traitements minima, en tant qu'il ne s'agit pas de revenus en nature.

Les augmentations de traitement pour ancienneté (*Alterszulagen*), prévues déjà par la loi de 1872, ont été portées par la loi de 1874 aux chiffres suivants : à l'âge de 40 ans, 100 marks; à 45 ans, 140 marks; à 50 ans, 200 marks.

Dans le montant du traitement sont compris tous les revenus accessoires que l'instituteur peut tirer de ses fonctions ecclésiastiques ou autres.

Les traitements des instituteurs intérimaires (*Stellvertreter*) et auxiliaires (*Hüfslehrer*) sont ainsi fixés (loi du 22 janvier 1872) :

Instituteurs intérimaires, ainsi que les auxiliaires jouissant d'un traitement de remplaçant (*Amtsverweser*) :

Dans les communes de moins de 2 000 hab.	700 M
— de 2 000 à 6 000	740
— de plus de 6 000	780

Auxiliaires avec traitement de sous-maître :

Dans les communes de moins de 2 000 hab.	600 M
— de 2 000 à 6 000	620
— de plus de 6 000	640

Les traitements réellement touchés par les instituteurs et les institutrices du Wurtemberg (non compris les auxiliaires) étaient les suivants en 1880, d'après une statistique officielle :

	Instituteurs et institutrices.
Traitements de 900 marks et au-dessous	2
— 901 à 1 000 marks	1 509
— 1 001 à 1 100 —	1 027
— 1 101 à 1 200 —	173
— 1 201 à 1 300 —	103
— 1 301 à 1 400 —	106
— 1 401 à 1 500 —	56
— 1 501 à 1 600 —	74
— 1 601 à 1 700 —	11
— 1 701 à 1 800 —	8
— 1 801 à 1 900 —	2
— 1 901 à 2 000 —	»
— 2 001 marks et au-dessus	1
	3 072

Des suppléments de traitement (*Alterszulagen*), à la charge de l'État, étaient payés à 2 092 instituteurs et à 33 institutrices, savoir :

100 marks à	304	instituteurs âgés de plus de	40 ans.
140 —	484	— —	45
200 —	1 304	— —	50
100 —	17	institutrices âgées —	30
125 —	9	— —	35
150 —	7	— —	40

ANGLETERRE, ÉCOSSE ET IRLANDE. — ANGLETERRE. — Aucune autre loi que celle de l'offre et de la demande ne règle les traitements des instituteurs et institutrices. Les écoles dites publiques, c'est-à-dire qui se soumettent à l'inspection du département d'éducation, sont de deux catégories : les écoles volontaires, entretenues et administrées par des particuliers et par des associations ; et les écoles de *School Boards*, entretenues aux frais des contribuables municipaux. Dans les premières, le chiffre du traitement résulte d'un contrat conclu entre l'instituteur et le comité de l'école ; dans les secondes, s'il s'agit d'une ville ayant un certain nombre d'écoles, l'échelle des traitements est ordinairement fixée par un règlement voté par le *Board*.

Nous empruntons au rapport publié par le département d'éducation pour l'exercice 1884-1885 le tableau du chiffre des traitements payés cette année-là aux instituteurs et aux institutrices des écoles publiques :

Instituteurs

	Principaux.	Adjoints.
Moins de 50 livres sterl.	71	130
De 50 à 75 livres sterl.	949	1 315
75 à 100 —	2 613	1 095
100 à 150 —	4 945	1 065
150 à 200 —	1 767	75
200 à 250 —	710	4
250 à 300 —	292	«
Plus de 300 livres sterl.	209	3

Institutrices.

	Principales.	Adjointes.
Moins de 40 livres sterl.	459	935
De 40 à 45 livres sterl.	719	1 022
45 à 50 —	709	629
50 à 75 —	7 296	2 435
75 à 100 —	3 701	1 467
100 à 150 —	2 007	673
150 à 200 —	447	1
Plus de 200 livres sterl.	233	1

Dans la ville de Londres, le *School Board* a fixé en décembre 1883, pour les instituteurs et institutrices employés dans ses écoles, l'échelle suivante de traitements :

1° Jeunes gens (*Junior teachers*) :

	par semaine. Garçons	Filles
Moniteurs	4 sh.	2 sh.
Candidats	7	4
Pupil teachers, 1re année	9	5
— 2e année	11	6
— 3e —	13	8
— 4e —	16	10

2° Adjoints et adjointes (*Assistant teachers*) :

A. — Sans brevet.

Anciens élèves-maîtres (*Ex-Pupil teachers*) : hommes, 50 livres st., femmes, 45 livres st. ; — maîtres ou maîtresses non qualifiés pour les classes supérieures : hommes, 50 livres st. ; femmes, 45 livres st.

B. — Avec brevet.

Partagés en 6 classes, selon le degré de leur brevet, le rang de la division où ils enseignent, et la durée de leurs services :

	Hommes	Femmes.
1re classe	60 liv. st.	50 liv. st.
2e —	77 —	65 —
3e —	85 —	75 —
4e —	95 —	85 —
5e —	105 —	90 —
6e —	115 à 155 —	100 à 125 —

Les adjoints et adjointes de la 6e classe atteignent le chiffre maximum du traitement alloué à cette classe par des augmentations annuelles de 5 livres st. pour les hommes, et de 3 livres st. pour les femmes.

L'adjoint principal ou l'adjointe principale reçoit, en sus du traitement affecté à sa classe, un supplément de 10 livres st. par an.

3° Directeurs et directrices (*Head teachers*) :

Partagés en 5 classes, d'après le nombre des élèves fréquentant l'école qu'ils dirigent, de la façon suivante :

1re classe	Jusqu'à 180 élèves.
2e —	De 181 à 280 —
3e —	De 281 à 380 —
4e —	De 381 à 500 —
5e —	Plus de 500 —

Les traitements minima et maxima alloués à chacune de ces classes sont les suivants :

	Instituteurs Écoles de garçons ou mixtes — livres sterl.	Institutrices Écoles de filles ou mixtes — livres sterl.	Institutrices Écoles enfantines — livres sterl.
1re classe	150-200	120-150	120-130
2e —	200-250	150-185	130-150
3e —	250-300	185-225	150-180
4e —	300-350	225-260	180-210
5e —	350-400	260-300	210-240

Le chiffre maximum, dans chaque classe, est atteint par des augmentations annuelles de 5 livres st. pour les instituteurs, et de 4 livres st. pour les institutrices.

Lorsqu'une école est regardée comme offrant des difficultés spéciales, le comité administratif du *School Board* peut allouer un supplément de traitement de 20 livres st. au directeur ou à la directrice, et de 10 livres st. aux adjoints ou adjointes.

ÉCOSSE. — Le mode de fixation des traitements est le même qu'en Angleterre.

Le rapport publié par le département d'éducation pour l'exercice 1884-1885 donne le tableau suivant des traitements payés cette année-là aux instituteurs et aux institutrices des écoles publiques :

Instituteurs.

	Principaux.	Adjoints.
Moins de 50 livres sterl.........	35	19
De 50 à 55 —	201	332
75 à 100 —	365	392
100 à 150 —	808	170
150 à 200 —	495	32
200 à 250 —	249	11
250 à 300 —	126	1
Plus de 300 —	143	»

Institutrices.

	Principales.	Adjointes.
Moins de 40 livres sterl.........	20	126
De 40 à 45 —	36	121
45 à 50 —	46	92
50 à 75 —	493	1113
75 à 100 —	255	276
100 à 150 —	128	61
150 à 200 —	23	5
Plus de 200 —	7	»

IRLANDE. — Les écoles publiques sont placées sous l'autorité des commissaires de l'éducation nationale en Irlande, et portent le nom de *national schools*. L'échelle des traitements des instituteurs et des institutrices de ces écoles est arrêtée par les commissaires; les chiffres en vigueur en 1884 étaient, d'après le rapport officiel, les suivants pour les diverses classes entre lesquelles est réparti le personnel enseignant :

	Instituteurs	Institutrices
	liv. st.	liv. st.
1re classe. 1re division............	70	58
1re classe. 2e division, ancienne..	60	50
1re classe. 2e division, nouvelle..	53	43
Ancienne 1re division de la 2e classe..	46	37
2e classe	44	34 1/2
3e —	35	27 1/2
Adjoints............................	35	27
Maîtresses d'ouvrages...............	»	12

AUTRICHE-HONGRIE. — AUTRICHE. — C'est la législation de chaque province qui fixe les traitements des instituteurs des écoles primaires élémentaires (*Volksschulen*) et des écoles primaires supérieures (*Bürgerschulen*; quand une *Bürgerschule* a huit classes, les cinq classes inférieures forment la section élémentaire, et les trois autres la division supérieure).

Nous donnons ci-dessous, pour chacune des provinces de l'empire d'Autriche, l'échelle des traitements minima en 1884, d'après une publication officielle. Le Tyrol et le territoire de Trieste n'ont pas encore de loi sur les traitements.

Bohême (loi du 19 décembre 1875). — Écoles élémentaires : 4 classes de traitements, 400, 500, 600 et 700 florins (le florin autrichien vaut 2 fr. 47); les directeurs (*Oberlehrer*) ont un supplément de 60 florins (écoles à une classe), 100 florins (écoles à 2, 3 ou 4 classes) et 150 florins (écoles à 5 classes et plus).

Écoles supérieures : 800 florins ; supplément alloué aux directeurs (*Directoren*) : 200 florins dans les écoles à 3 classes, 300 florins dans celles à 8 classes.

Augmentations quinquennales de 10 0/0 du traitement minimum.

Les sous-maîtres (*Unterlehrer*) ont 350 et 400 florins à l'école élémentaire, 450 florins à l'école supérieure.

Le traitement des institutrices est égal à celui des instituteurs.

Bukovine (loi du 30 janvier 1873). — Écoles élémentaires : 4 classes de traitements, 300, 350, 400 et 500 florins ; supplément aux directeurs, 50 (4e classe), 100 (3e classe) et 150 florins (2e et 1re classe).

Écoles supérieures : 600 florins ; supplément aux directeurs, 100 (4e classe), 150 (3e classe) et 200 florins (2e et 1re classe).

Augmentations quinquennales de 10 0/0, sous la condition de la possession du nouveau brevet de capacité.

Les sous-maîtres reçoivent 60 0/0 du traitement des instituteurs; toutefois le chiffre de leur traitement ne peut pas être inférieur à 250 florins.

Le traitement des institutrices est égal à celui des instituteurs.

Dalmatie (loi du 29 décembre 1871, modifiée en 1874 et 1880). — Écoles élémentaires : 3 classes de traitements, 350, 450 et 500 florins; supplément aux directeurs, 60 (3e classe) et 100 florins (2e et 1re classe).

Écoles supérieures : 650 florins; supplément aux directeurs, 200 florins.

Augmentations quinquennales de 10 0/0.

Sous-maîtres : 3 classes, 300, 320 et 350 florins.

Les institutrices reçoivent 80 0/0 du traitement des instituteurs.

Galicie (loi du 2 mai 1873, modifiée en 1875 et 1879). — Écoles élémentaires : 5 classes de traitements, 300, 400-450, 500, 600 et 700 florins ; supplément aux directeurs, 50 (5e, 4e et 3e classe) et 100 florins (2e et 1re classe).

Écoles supérieures : 4 classes de traitements, 600, 700, 800 et 900 florins; supplément aux directeurs, 100 florins dans les écoles à 3 classes, 200 florins dans celles à 8 classes.

Dans les écoles élémentaires, le taux des augmentations quinquennales est fixé à 25 florins pour les traitements de 5e classe, à 30 florins pour ceux de 4e classe, à 40 florins pour ceux de 3e, à 50 florins pour ceux de 2e et de 1re classe; dans les écoles supérieures, il est uniformément de 50 florins.

Les sous-maîtres reçoivent 60 0/0 du traitement des instituteurs; leur traitement ne peut être inférieur à 200 florins, et à 250 florins dans les écoles de hameau (*Filialschulen*).

Le traitement des institutrices est égal à celui des instituteurs.

Goritz et Gradiska (loi du 10 mars 1870, modifiée en 1875 et 1879). — Écoles élémentaires : 3 classes de traitements, 400, 500 et 600 florins ; supplément aux directeurs, 30 florins (écoles à une seule classe), 50 florins (écoles à 2 classes), 75 florins (écoles à 3 classes) et 100 florins (écoles à 4 classes et plus).

Écoles supérieures : 600 florins; supplément aux directeurs, divisés en 3 classes, 100 florins (3e classe) et 200 florins (2e et 1re classe),

Augmentations quinquennales de 10 0/0.

Sous-maîtres, 300 florins.

Les institutrices reçoivent 80 0/0 du traitement des instituteurs ; les sous-maîtresses (*Unterlehrerinnen*), 280 florins.

Istrie (loi du 30 mars 1870, modifiée en 1874 et 1878). — Écoles élémentaires : 3 classes de traitements, 400, 500 et 600 florins; supplément aux directeurs, 30, 60 et 90 florins.

Écoles supérieures : 2 classes de traitements, 700 et 800 florins ; supplément aux directeurs, 150 florins dans les écoles à 3 classes, 200 florins dans celles à 8 classes.

Augmentations quinquennales de 10 0/0; la pre-

mière augmentation n'est accordée qu'après dix années de services.

Sous-maîtres, 300 florins.

Les institutrices reçoivent dans la règle 80 0/0 du traitement des instituteurs. Celles qui ne sont pas munies du nouveau brevet de capacité forment une catégorie à part, divisée en 3 classes de traitements à 240, 320 et 400 florins. Les sous-maîtresses reçoivent 260 florins.

Carinthie (loi du 17 janvier 1870, modifiée en 1871 et en 1882). — Écoles élémentaires : 3 classes de traitements, 400, 500 et 600 florins; supplément aux directeurs, 30, 60 et 90 florins.

Écoles supérieures : 2 classes de traitements, 700 et 800 florins; supplément aux directeurs, 150 florins dans les écoles à 3 classes, 200 florins dans celles à 8 classes.

Augmentations quinquennales de 10 0/0.

Sous-maîtres, 300 florins.

Les institutrices reçoivent 80 0/0 du traitement des instituteurs.

Carniole (loi du 29 avril 1873, modifiée en 1875 et 1877). — Écoles élémentaires : 4 classes de traitements, 400, 450, 500 et 600 florins (à Laibach, classe unique à 600 florins); supplément aux directeurs, 50 florins (écoles à 2 classes), 75 florins (écoles à 3 classes) et 100 florins (écoles à 4 classes et plus).

Écoles supérieures : 600 florins; supplément aux directeurs, 200 florins.

Augmentations quinquennales de 10 0/0.

Sous-maîtres, 400 florins.

Les traitements des institutrices sont égaux à ceux des instituteurs.

Moravie (loi du 24 janvier 1870, modifiée en 1880). — Écoles élémentaires : 3 classes de traitements, 400, 500 et 600 florins; les instituteurs qui ne sont pas munis du nouveau brevet ont 100 florins de moins dans chaque classe. Supplément aux directeurs, 100 florins (3e classe) et 200 florins (2e et 1re classe); les directeurs non munis du nouveau brevet n'ont que 50, 75 et 100 florins de supplément.

Écoles supérieures : 600 florins; supplément aux directeurs, divisés en 3 classes, 200 florins (3e classe) et 300 florins (2e et 1re classe); les directeurs non munis du nouveau brevet n'ont que 100, 150 et 200 florins de supplément.

Augmentations quinquennales de 10 0/0, sous la condition de la possession du nouveau brevet.

Les sous-maîtres reçoivent 60 0/0 des traitements alloués aux instituteurs.

Les institutrices reçoivent 80 0/0 des traitements des instituteurs. Les traitements des sous-maîtresses sont égaux à ceux des sous-maîtres.

Basse-Autriche (loi du 5 avril 1870, modifiée en 1871, 1873 et 1882). — Écoles élémentaires : 3 classes de traitements, 600, 700 et 800 florins; supplément aux directeurs, 50, 100 et 200 florins.

coles supérieures : 3 classes de traitements, 700, 800 et 900 florins; supplément aux directeurs, 50, 100 et 200 florins.

Augmentations quinquennales de 50 florins.

Sous-maîtres : s'ils sont munis du brevet, 400, 500 et 600 florins, selon la classe; s'ils n'ont pas de brevet, 350 et 400 florins.

Les traitements des institutrices sont égaux à ceux des instituteurs.

Haute-Autriche (loi du 23 janvier 1870, modifiée en 1873 et 1875). — Écoles élémentaires : 3 classes de traitements, 600, 700 et 800 florins; supplément aux directeurs, 100 florins (dans les écoles ayant plus de 2 instituteurs).

Écoles supérieures : l'un des instituteurs 1000 florins, les autres 900; supplément aux directeurs, 200 florins (dans les écoles à 8 classes seulement).

Augmentations quinquennales de 50 florins.

Sous-maîtres munis du brevet, 500 florins à l'école élémentaire, 600 à l'école supérieure; sans brevet, 400 florins à l'école élémentaire, 500 à l'école supérieure. Les sous-maîtres jouissent d'augmentations quinquennales de 25 florins.

Les traitements des institutrices sont égaux à ceux des instituteurs.

Salzbourg (loi du 17 janvier 1870, modifiée en 1871, 1873, 1876, 1877 et 1880). — Ecoles élémentaires : 4 classes de traitements, 400, 450, 500 et 600 florins; à Salzbourg et à Hallein, 800 florins; supplément aux directeurs, 100 florins (4e et 3e classe) et 200 florins (2e et 1re classe).

Ecoles supérieures : 800 florins; supplément aux directeurs, 200 florins (4e et 3e classe) et 300 florins (2e et 1re classe, ainsi que dans les villes de Salzbourg et Hallein).

Augmentations quinquennales de 10 0/0, sous la condition de la possession du nouveau brevet.

Sous-maîtres, 400 florins; à Salzbourg et Hallein, 500 florins.

Les institutrices reçoivent 80 0/0 du traitement des instituteurs.

Silésie (loi du 28 février 1870, modifiée en 1873). — Ecoles élémentaires : 4 classes de traitements, 300, 400, 500 et 600 florins; supplément aux directeurs, 50 (4e classe), 100 (3e classe) et 200 florins (2e et 1re classe).

Augmentations quinquennales de 10 0/0.

Les sous-maîtres reçoivent 60 0/0 du traitement des instituteurs.

Le traitement des institutrices est égal à celui des instituteurs.

Styrie (loi du 4 février 1870, modifiée en 1872 et 1874). — Ecoles élémentaires : 4 classes de traitements, 550, 600, 700 et 800 florins; à Gratz, 900 florins; supplément aux directeurs, 50 florins (4e et 3e classe) et 100 florins (2e et 1re classe, ainsi que dans la ville de Gratz).

Ecoles supérieures : 4 classes de traitements, 650, 700, 800 et 900 florins; à Gratz, 1000 florins; supplément aux directeurs, 200 florins.

Augmentations quinquennales de 10 0/0.

Sous-maîtres : à titre provisoire, 60 0/0 du traitement des instituteurs; à titre définitif, 80 0/0.

Les traitements des institutrices sont égaux à ceux des instituteurs.

Vorarlberg (loi du 17 janvier 1870). — Ecoles élémentaires : 3 classes de traitements, 300, 400 et 600 florins; la possession du nouveau brevet est exigée; supplément aux directeurs, 50, 100 et 200 florins.

Ecoles supérieures : 600 florins; la possession du nouveau brevet est exigée; supplément aux directeurs, 300 florins.

Augmentations quinquennales de 10 0/0, sous la condition de la possession du nouveau brevet.

Les sous-maîtres, ainsi que les institutrices, reçoivent 60 0 0 du traitement des instituteurs.

N. B. — Dans toutes les provinces, les directeurs d'écoles, tant élémentaires que supérieures, ont droit, en outre, au logement gratuit ou à une indemnité. Dans quelques provinces, le même avantage est accordé également au reste du personnel enseignant ou à certaines catégories de celui-ci.

Hongrie. — La loi du 5 décembre 1868 porte que le traitement de l'instituteur est fixé par la commission scolaire locale, en raison des circonstances, et sous l'approbation du conseil scolaire de district.

Toutefois, ce traitement, auquel doit s'ajouter la jouissance d'un logement convenable et d'au moins un quart d'arpent de terrain, ne peut être inférieur aux minimums suivants :

1° Pour les instituteurs titulaires des écoles primaires élémentaires, 300 florins;

2° Pour les instituteurs auxiliaires des écoles primaires élémentaires, 200 florins;

3° Pour les instituteurs titulaires des écoles primaires supérieures, 550 florins;

4° Pour les instituteurs auxiliaires des écoles primaires supérieures, 250 florins;

5° Pour les instituteurs titulaires des écoles bourgeoises, dans les grandes villes 800 florins, dans les petites villes 700 florins;

6° Pour les instituteurs auxiliaires des écoles bourgeoises, dans les grandes villes 400 florins, dans les petites villes 350 florins.

Dans les localités où cet usage existait antérieurement et où les circonstances en auront fait désirer le maintien, une partie du traitement pourra être payée en nature.

L'arrêté ministériel du 1er décembre 1880 prévoit des augmentations pour ancienneté de service, fixées à 10 % du traitement.

BELGIQUE. — La loi de 1879 avait, à l'article 32, déterminé de la manière suivante le taux minimum des traitements :

« Le traitement de l'instituteur est fixé par le conseil communal, sous l'approbation de la députation permanente et sauf recours au roi. Ce traitement ne peut être inférieur à 1 000 francs pour les sous-instituteurs, et à 1 200 francs pour les instituteurs, casuel compris. L'instituteur a droit, en outre, à une habitation ou à une indemnité de logement, à fixer de commun accord sauf recours à la députation permanente et ensuite au roi, en cas de dissentiment.

» Tout instituteur qui n'a été l'objet d'aucune punition disciplinaire a droit à une augmentation de traitement, d'après la durée de ses services dans la même commune, et selon les bases suivantes :

Au bout de 5 années............	100 fr.
— 10 —	200 —
— 15 —	400 —
— 20 —	600 francs. »

La loi du 20 septembre 1884 a maintenu les chiffres de 1 000 et de 1 200 francs comme minimum des traitements des sous-instituteurs et des instituteurs, mais n'a pas conservé la disposition relative aux augmentations quinquennales.

CANADA. — Le système adopté au Canada pour le paiement des instituteurs est le même qu'en Angleterre : le prix des services du personnel enseignant est déterminé par les lois de l'offre et de la demande.

Pour le Bas-Canada, le rapport officiel de 1881-1882 donne les indications statistiques suivantes sur les traitements payés.

Instituteurs

	Écoles urbaines		Écoles rurales	
	Laïques	congrég.	Laïques	congrég.
Moins de 100 dollars....	2	23	10	125
De 100 à 200 —	5	151	119	63
De 200 à 400 —	12	88	170	35
400 dollars et plus......	120	1	49	14

Institutrices

	Écoles urbaines		Écoles rurales	
	Laïques	congrég.	Laïques	congrég.
Moins de 100 dollars....	61	300	1815	327
De 100 à 200 —	107	173	2065	217
De 200 à 300 —	110	2	97	95
300 dollars et plus......	17	»	5	»

Pour le Haut-Canada, d'après la statistique officielle de 1880, le salaire moyen était le suivant, en dollars :

	Écoles		
	de villes (*cities*)	de bourgs (*towns*)	rurales (*counties*)
Instituteurs	743 doll.	564 doll.	382 doll.
Institutrices.......	324	256	241

DANEMARK. — A Copenhague, le traitement initial des instituteurs est de 500 rixdalers (le rixdaler valait 2 fr. 80), avec deux augmentations successives de 150 rixdalers de quatre en quatre ans. Dans les autres villes et dans les campagnes, le traitement, y compris le logement et diverses prestations en nature, est rarement inférieur à 400 rixdalers; la moyenne est de 500 à 700 rixdalers; le traitement initial s'accroît par des augmentations successives, variant de 25 à 50 rixdalers.

ESPAGNE. — La loi organique du 9 septembre 1857 contient les dispositions suivantes sur les traitements des instituteurs :

« Art. 191. — Les maîtres des écoles publiques élémentaires complètes jouiront :

» 1° D'une habitation décente et suffisante pour eux et leur famille; ... —

» 2° D'un salaire fixe de 2 500 réaux (le réal vaut 26 centimes) par an dans les localités de 500 à 1 000 âmes; de 3 300 réaux dans celles de 1 000 à 3 000 âmes; de 4 400 réaux dans celles de 3 000 à 10 000 âmes; de 5 500 réaux dans celles de 10 000 à 20 000 âmes; de 6 600 réaux dans celles de 20 000 à 40 000 âmes; de 8 000 réaux dans celles de plus de 50 000 âmes; et de 9 000 réaux à Madrid.

» Art. 192. — Les maîtres et maîtresses d'école toucheront, en sus de leur salaire fixe, le produit de la rétribution des élèves qui sont en état de la payer. Le taux de cette rétribution sera déterminé par la junte locale, sous réserve de l'approbation de la junte provinciale.

» Art. 193. — Dans les localités de moins de 500 âmes, le gouverneur fixera, la municipalité entendue, le chiffre du traitement que celle-ci doit payer au maître, ou la somme pour laquelle elle doit contribuer au salaire payé au maître du district scolaire auquel elle est rattachée.

» Art. 194. — Le traitement des maîtresses sera inférieur d'un tiers à celui qui est affecté aux maîtres par les dispositions de l'article 191.

» Art. 195. — Les maîtres et maîtresses d'école supérieure recevront 1 000 réaux de plus que ceux des écoles élémentaires de leurs localités respectives.

» Art. 196. — Les maîtres et maîtresses des écoles publiques jouiront d'augmentations graduelles de salaires à la charge du budget de leurs provinces respectives.

» A cet effet, ils seront divisés en quatre classes, et passeront de l'une à l'autre, d'après l'ancienneté, le mérite et les services rendus à l'enseignement, conformément à ce que détermineront les règlements.

» Sur chaque centaine de maîtres et de maîtresses, quatre appartiendront à la première classe, six à la seconde, vingt à la troisième, et les autres à la quatrième.

» Le classement se fera dans chaque province, et les maîtres et maîtresses qui passeront d'une province dans une autre cesseront de toucher l'augmentation de traitement correspondant à leur classe, jusqu'à ce qu'il se soit produit une vacance qui permette de les nommer.

» Art. 197. — Les maîtres et maîtresses des trois premières classes toucheront un supplément de traitement qui sera :

Pour ceux de 3e classe, de.......	200 réaux
— 2e —	300 —
— 1re —	500 —

» Le traitement des maîtres et maîtresses de la quatrième classe sera celui qui est affecté à l'école où ce maître ou cette maîtresse enseigne. »

La loi ne dit rien du traitement des maîtres d'école enfantine (*maestros de parvulos*). Un arrêté ministériel du 4 juin 1858 avait ordonné que leur traitement serait égal à celui des maîtres des écoles élémentaires; mais un ordre royal du 16 fév. 1878, considérant que « les maîtres des écoles enfantines ont besoin de se faire aider dans leurs

fonctions par une personne adjointe », a décidé que leur traitement serait supérieur de 275 pesetas à celui des maîtres des écoles élémentaires.

Les deux tableaux ci-après, empruntés à la statistique générale de l'enseignement primaire pour la période décennale 1870-1880, indiquent les traitements touchés par les instituteurs et les institutrices en 1880 :

Instituteurs

Moins de 125 pesetas par an	1273
De 125 à 250 —	2827
250 à 500 —	3599
500 à 625 —	3051
625 à 825 —	2328
825 à 1 100 —	1294
1 100 à 1 375 —	427
1 375 à 1 650 —	223
1 650 à 2 000 —	193
Plus de 2000 pesetas	76

Institutrices

Moins de 175 pesetas par an	26
De 125 à 250 —	187
250 à 416.50 —	2 366
416.50 à 550 —	2 393
500 à 733.50 —	566
733.50 à 916.50 —	623
916.50 à 1 100 —	296
1 100 à 1 333.50 —	75
Plus de 1333.50 pesetas —	94

L'article 194 de la loi de 1857 a été abrogé par la loi du 6 juillet 1883, qui y a substitué la disposition suivante :

« Les maîtresses recevront le même traitement que les maîtres, conformément à l'échelle déterminée à l'article 191. »

On a vu que la loi de 1857 met à la charge des budgets provinciaux les suppléments de traitement à payer aux maîtres et maîtresses des trois premières classes ; quant au traitement lui-même, il il a été, jusqu'en 1886, payé directement par les communes. La négligence et les retards que celles-ci mettaient à s'acquitter envers le personnel enseignant de leurs écoles a déterminé le gouvernement à transférer à l'État le soin de payer les instituteurs. Un décret du 30 avril 1886 ordonne que désormais toutes les dépenses relatives au personnel et au matériel des écoles primaires, de l'inspection de l'enseignement primaire, des écoles normales, et des établissements d'enseignement secondaire, seront à la charge de l'État. Il y sera fait face au moyen d'un impôt spécial (*impuesto de enseñanza*). Par contre, les taxes actuellement levées par les municipalités et les provinces pour l'entretien des établissements d'instruction publique seront supprimées. Ce même décret a élevé à 625 pesetas le minimum du traitement des maîtres qui enseignent dans les écoles incomplètes, temporaires, et mixtes quant aux sexes.

GRÈCE. — D'après la loi organique de 1834, les traitements des instituteurs doivent être fixés proportionnellement aux revenus des communes, d'une manière digne de leurs connaissances et de l'utilité de leur profession. Le minimum du traitement mensuel est ainsi arrêté : 1° 100 drachmes (la drachme vaut 1 franc) dans les chefs-lieux de nomarchie ; 2° 90 drachmes dans les chefs-lieux d'éparchie ; 3° 80 drachmes pour les instituteurs de deuxième classe et pour les sous-instituteurs ; 4° 50 drachmes pour les instituteurs de troisième classe. Outre le traitement mensuel, les instituteurs ont droit à un logement convenable et à une certaine quantité de jardin ou de terre de bonne qualité. De plus, ils doivent recevoir du percepteur communal une rétribution mensuelle de 10 à 50 centimes par élève.

Ces chiffres ont été augmentés depuis. Le traitement mensuel a été porté, en 1878, à 140 drachmes pour les instituteurs de première classe, à 100 drachmes pour ceux de deuxième classe, et à 80 drachmes pour ceux de troisième classe. A Athènes, Syra, Patros et Corfou, les directeurs d'école primaire reçoivent 180 drachmes par mois.

Le traitement des institutrices est en général un peu inférieur à celui des instituteurs.

HOLLANDE. — Antérieurement à la loi organique de 1878, il n'existait aucune disposition législative fixant un minimum légal pour les traitements des instituteurs.

L'article 26 de la loi du 17 août 1878 porte ce qui suit :

« A chaque instituteur est assigné un traitement fixe. Ce traitement ne peut en aucun cas être inférieur à 700 florins (le florin hollandais vaut 2 fr. 10) pour le directeur de l'école ; à 600 florins pour les instituteurs ayant rang d'instituteur en chef, qui doivent être attachés à toute école ayant plus de quatre instituteurs ; et à 400 florins pour tous les autres instituteurs.

» Le roi peut déterminer pour chaque province, la députation permanente entendue, dans quelles localités et jusqu'à concurrence de quelle somme le minimum des traitements des instituteurs des diverses catégories d'écoles pourra dépasser les chiffres fixés à l'alinéa précédent.

» Le directeur de l'école jouit en outre d'un logement gratuit, autant que possible avec un jardin. Si ce logement ne peut lui être fourni en nature, il recevra une indemnité sur le montant de laquelle la députation permanente prononcera.

» Dans les limites des prescriptions ci-dessus, le chiffre des traitements des instituteurs est fixé par le conseil communal, sous réserve de l'approbation de la députation permanente, et sauf recours au roi. »

Au 31 décembre 1882, d'après une statistique officielle, sur les 2793 instituteurs ou institutrices dirigeant une école ou ayant rang d'instituteurs en chef, 41 avaient un traitement inférieur à 700 florins, 1896 un traitement de 700 à 1000 florins, et 856 un traitement supérieur à 1000 florins. Sur les 5456 instituteurs ou institutrices ordinaires, un seul avait un traitement inférieur au minimum légal de 400 florins, 845 touchaient de 400 à 600 florins, 2764 de 600 à 700, 1494 de 700 à 1000, et 352 plus de 1000 florins.

Dans la ville d'*Amsterdam*, l'échelle des traitements a été fixée de la manière suivante par le règlement municipal du 14 mai 1880 :

Les écoles sont divisées en quatre catégories, suivant le nombre des élèves.

Les traitements des directeurs d'école sont de :

1800 florins dans les écoles de 1re et de 2e classe pour garçons (360 à 400 élèves) ;

2000 florins dans les écoles de 3e classe pour garçons, et 1800 florins dans les écoles de 3e classe pour filles (200 élèves) ;

2300 florins dans les écoles de 4e classe pour garçons, et le même chiffre dans les écoles de 4e classe pour filles (150 élèves).

Les directeurs et directrices jouissent, en outre, du logement ou d'une indemnité, d'une allocation pour l'entretien des locaux et des meubles, et de l'exemption d'une partie de la contribution personnelle.

Les traitements des instituteurs et institutrices ordinaires d'Amsterdam sont les suivants :

Dans les écoles de 1re et de 2e classe :
Premiers instituteurs, 1000 à 2000 florins ;

Dans les écoles de 3e classe :
Premiers instituteurs, 1100 à 1300 florins ;
Premières institutrices, 1100 florins ;

Dans les écoles de 4e classe :
Premiers instituteurs, 1200 à 1400 florins ;
Premières institutrices, 1200 florins.

Dans toutes les écoles :

Les deuxièmes instituteurs et institutrices, 700 florins;

Les troisièmes instituteurs et institutrices, 600 florins.

Les premiers instituteurs reçoivent, lors de leur nomination, le minimum du traitement. Leur traitement peut être augmenté de 100 florins après trois ans de services, et de 200 florins après six ans.

Les seconds et troisièmes instituteurs et institutrices reçoivent une augmentation de traitement de 200 florins, s'ils possèdent le grade d'instituteur ou d'institutrice en chef.

Les maîtres et maîtresses spéciaux (pour la gymnastique, le dessin, le chant, les travaux à l'aiguille) sont rétribués d'après une échelle particulière.

ITALIE. — La loi organique du 13 novembre 1859 a divisé les écoles en trois classes au point de vue des traitements des instituteurs (V. *Italie*, p. 1395). Toutefois les écoles établies dans les communes ou fractions de commune d'une population inférieure à 500 habitants, et celles qui ne sont ouvertes qu'une partie de l'année, ne sont pas soumises à la classification; les municipalités déterminent, sous réserve de l'approbation de l'autorité supérieure, le traitement à accorder aux instituteurs et aux institutrices de ces écoles.

Voici l'échelle des traitements minima des instituteurs dans les écoles classées, telle que l'a fixée la loi de 1859 :

Catégories d'écoles	Degré	Classes 1re	2e	3e
Urbaines	supérieur.....	1 200 fr.	1 000 fr.	900 fr.
	inférieur.....	900	800	700
Rurales	supérieur.....	800	700	600
	inférieur......	650	550	500

Les chiffres ci-dessus sont réduits d'un tiers pour les institutrices. Les sous-maîtres et les sous-maîtresses n'ont droit qu'à un traitement égal à la moitié de celui des instituteurs (art. 341).

Dans l'ancien royaume des Deux-Siciles, les chiffres minima fixés par le décret du 7 janvier 1861 sont un peu supérieurs à ceux de la loi de 1859.

La loi du 9 juillet 1876 a augmenté d'un dixième le minimum du traitement des instituteurs de chaque catégorie. Dans les communes dont la population est moindre de 1000 habitants, et où le taux de l'impôt foncier atteint déjà le maximum prévu par la loi, cette augmentation est mise à la charge de l'État.

En 1879, les traitements moyens du personnel enseignant primaire oscillaient entre 707 francs dans l'Italie septentrionale et 814 francs dans l'Italie insulaire. La moyenne générale pour tout le royaume était de 737 francs dans les écoles de garçons, de 588 francs dans les écoles de filles, et de 425 francs dans les écoles mixtes.

Enfin une loi nouvelle, promulguée en avril 1886 pour entrer en vigueur le 1er novembre suivant, a établi, pour les chiffres minima des traitements, l'échelle ci-dessous :

Écoles		1re cl.	2e cl.	3e cl.
Urbaines supér.	instituteurs.	1 320 fr.	1 110 fr.	1 000 fr.
	institutrices.	1 056	880	800
Urbaines infér.	instituteurs.	1 000	950	900
	institutrices.	800	760	720
Rurales supér.	instituteurs.	900	850	800
	institutrices.	720	680	640
Rurales infér.	instituteurs.	800	750	700
	institutrices.	640	600	560

Cette nouvelle loi admet, en outre, le principe de l'avancement sur place pour ancienneté de services : elle stipule que les chiffres de l'échelle reproduite ci-dessus seront augmentés d'un dixième tous les six ans; toutefois le nombre de ces augmentations sexennales est limité à quatre.

D'après les calculs d'un journal pédagogique de Rome, les avantages matériels que cette nouvelle loi doit procurer aux instituteurs italiens peuvent se chiffrer de la manière suivante :

1° 25 561 instituteurs et institutrices, dont 18 947 attachés à des écoles rurales, et 6 614 attachés à des écoles urbaines, bénéficient immédiatement d'une augmentation de traitement qui est :

Pour	2 319 d'entre eux, de......	1 à 49 fr.	
	6 004 —	50 à 99	
	5 461 —	100 à 149	
	10 485 —	150 à 199	
	1 292 —	200 à 206	

2° La totalité des 38 565 instituteurs et institutrices qui enseignent dans les écoles « classées » jouiront des quatre augmentations sexennales, qui élèveront le chiffre de leur traitement d'un dixième tous les six ans.

JAPON. — Le code scolaire de 1879 (V. *Japon*, p. 1409) ne parle pas des traitements des instituteurs. Cette question est de la compétence des autorités locales, qui la règlent comme il leur convient.

LUXEMBOURG. — Les traitements du personnel enseignant primaire sont réglés par la loi du 6 juillet 1876. Au point de vue des traitements de ce personnel, les écoles du grand-duché sont divisées en six classes : la 1re comprend les écoles de la ville de Luxembourg; la 2e, celles des chefs-lieux de canton (excepté Capellen) et des localités où se trouvent des écoles primaires supérieures; la 3e, celles des localités ayant au moins quatre écoles, et qui ne rentrent pas dans la 2e classe; la 4e, celles des localités ayant trois écoles; la 5e, celles des localités ayant deux écoles; la 6e, celles des localités n'ayant qu'une école mixte.

Les traitements sont constitués par cinq éléments distincts, qui sont :

1° Un traitement fixe, payé moitié par la commune, moitié par les parents, et dont le minimum est ainsi fixé :

		Instituteurs.	Institutrices.
		fr.	fr.
6e classe	....	700	600
5e —	....	800	675
4e —	....	900	750
3e —	....	1 000	825
2e classe	communes ayant moins de 6 écoles.	1 200	975
	communes ayant 6 écoles et plus..	1 500	1 200

Dans les localités dont les écoles sont divisées en plusieurs degrés, ces traitements ne sont applicables qu'aux instituteurs et institutrices du premier degré; les instituteurs et institutrices des autres degrés ont des traitements échelonnés de telle façon que ceux des instituteurs et des institutrices du dernier degré ne soient pas inférieurs aux minimums ci-après :

		Instituteurs	Institutrices
		fr.	fr.
4e classe	....	700	600
3e —	....	800	675
2e classe	communes ayant moins de 6 écoles.	900	750
	communes ayant 6 écoles et plus..	1 000	825

2° Une somme de 9 francs par an pour tout enfant d'âge scolaire au-dessus du nombre de 40. La somme totale de ces émoluments supplémentaires et éventuels est également pour moitié à la charge de la caisse communale, pour moitié à la charge des parents;

3° Une indemnité de logement de 100 francs au moins, à défaut d'un logement convenable, payée moitié par la commune, moitié par les parents. Cette indemnité, dont le taux croît avec l'importance de la commune, atteint, dans les communes de 2e classe ayant 6 écoles et plus, le chiffre de 180 francs pour les instituteurs et 160 francs pour les institutrices du premier degré.

4° Un supplément de traitement, à la charge de l'Etat, qui est, pour les instituteurs, de 100 francs après cinq années de services, de 200 francs après quinze années, et de 300 francs après vingt-cinq années; pour les institutrices, de 60 francs après cinq années de services, de 120 francs après quinze années, et de 180 francs après vingt-cinq années;

5° Des primes accordées par l'Etat aux porteurs de brevets de 3e, de 2e et de 1er rang, et qui sont respectivement de 50, 100 et 150 francs.

Pour les écoles de la ville de Luxembourg, qui forment, comme il a été dit plus haut, la 1re classe, l'échelle des traitements, fixée par une délibération municipale du 9 novembre 1872, est plus élevée : le minimum du traitement d'un instituteur n'est jamais inférieur à 1250 francs, et le maximum peut s'élever à 2600 fr.; le minimum du traitement d'une institutrice est de 950 francs, et le maximum atteint 1953 francs.

PORTUGAL. — Jusqu'à la nouvelle loi organique du 2 mai 1878, les traitements des instituteurs, en Portugal, ont été payés par l'État. La loi de 1878 les a mis à la charge des communes, mais elle a eu soin d'en fixer les chiffres minima, qui sont les suivants :

Pour les écoles élémentaires, 100 milréis (un milréis vaut 5 fr. 60) dans les communes rurales, 120 milréis dans les communes urbaines, et 150 milréis à Lisbonne et à Porto ; à ce traitement fixe s'ajoute une gratification de fréquentation, de 50 réis (environ 25 centimes) par mois et par élève qui a assisté aux cinq sixièmes des classes, et une gratification d'examen, de 1 milréis par élève qui aura subi avec succès l'examen final. Pour les écoles complémentaires, le traitement fixe est de 180 milreis, et à Lisbonne et Porto de 200 milréis; le chiffre des gratifications de fréquentation et d'examen est le même.

Les traitements des institutrices sont égaux à ceux des instituteurs.

Tous les six ans, les instituteurs et les institutrices reçoivent une augmentation égale au quart du traitement minimum.

Les adjoints et les adjointes reçoivent, dans l'enseignement élémentaire, 45, 70 et 75 milreis; dans l'enseignement complémentaire, 70 et 90 milreis, selon l'importance des communes. Ils touchent, en outre, la moitié de la gratification pour les élèves qui excèdent le nombre de soixante.

RUSSIE. — Les traitements des instituteurs des écoles élémentaires sont payés par l'autorité qui entretient l'école, et qui est tantôt l'État, tantôt le *zemstvo* (conseil provincial), la commune ou l'autorité ecclésiastique. Il n'y a pas de minimum légal. Les traitements varient beaucoup d'une région à l'autre. La moyenne pour la Russie entière est de 191 roubles (la valeur nominale du rouble est de 3 fr. 95, sa valeur réelle, en 1886, d'environ 2 fr. 50). Dans le gouvernement de Pétersbourg, cette moyenne est de 222 roubles; dans ceux de Saratov et de Samara, elle est de 250 à 300 roubles ; dans le gouvernement de Kiev, elle est de 118 roubles seulement.

Les écoles dites urbaines (écoles primaires supérieures) sont régies par un statut du 31 mai 1872, qui a fixé de la manière suivante les traitements du personnel enseignant :

Écoles à une seule classe : 1° le prêtre chargé de l'instruction religieuse, 100 roubles d'appointements, et 80 roubles pour frais de table; 2° l'instituteur directeur, 350 roubles d'appointements, 190 roubles pour frais de table, plus le logement; 3° le sous-maître, 200 roubles d'appointements, 100 roubles pour frais de table, plus le logement.

Écoles à deux classes : 1° le prêtre, 150 roubles d'appointements et 90 roubles pour frais de table; 2° l'instituteur directeur, 350 roubles d'appointements, 190 roubles pour frais de table, plus le logement; 3° le second instituteur, 350 roubles d'appointements, 190 roubles pour frais de table et 75 roubles pour indemnité de logement.

Écoles à trois classes : 1° le prêtre, 200 roubles d'appointements et 130 roubles pour frais de table; 2° l'instituteur inspecteur, 350 roubles d'appointements, 190 roubles pour frais de table, plus le logement; 3° chacun des deux autres instituteurs, 350 roubles d'appointements, 190 roubles pour frais de table et 75 roubles pour indemnité de logement.

Écoles à quatre classes : 1° le prêtre, 250 roubles d'appointements et 140 roubles pour frais de table; 2° l'instituteur inspecteur, 350 roubles d'appointement, 190 roubles pour frais de table, plus le logement; 3° chacun des trois autres instituteurs, 350 roubles d'appointements, 190 roubles pour frais de table et 75 roubles pour indemnité de logement.

Les instituteurs qui enseignent le chant et la gymnastique reçoivent une indemnité de 75 roubles pour chacune de ces branches.

SUÈDE ET NORVÈGE. — SUÈDE. — Le minimum du traitement de début est fixé à 500 couronnes (la couronne vaut 1 fr. 40), payables pour une part en argent, pour une autre part en nature. Après cinq ans de services, le minimum est élevé à 600 couronnes. Si l'année scolaire est de plus de huit mois, l'instituteur, pour chaque mois excédant, a droit à un supplément de traitement équivalant à la huitième partie du traitement touché par lui. Outre le traitement, l'instituteur a droit au logement, au chauffage, à la jouissance d'une pièce de terre, et à la nourriture d'une vache ; si la commune ne peut pas s'acquitter de ces prestations, l'instituteur doit recevoir une indemnité équivalente.

Le traitement des institutrices est égal à celui des instituteurs.

Dans un grand nombre de localités, les traitements des instituteurs dépassent le minimum légal. Dans les grandes villes, ils atteignent 1400, 1800 et même 2200 couronnes: dans ce cas, toutefois, les instituteurs n'ont ni logement gratuit, ni autres avantages.

Les instituteurs et institutrices des petites écoles ou écoles enfantines reçoivent un traitement variant de 200 à 300 couronnes.

NORVÈGE. — En ce qui concerne les écoles primaires des villes, la loi du 12 juillet 1848 fixe le minimum du traitement annuel de l'instituteur à 140 speciedalers (le speciedaler valait 5 fr. 60), payables en argent; à ce traitement s'ajoute le logement avec les accessoires, ou, à défaut, une indemnité convenable. La loi complémentaire du 22 mai 1869 a ordonné que les institutrices jouiraient, dans la règle, des mêmes avantages que les instituteurs. Le minimum du traitement des sous-instituteurs est fixé à 100 speciedalers. Les traitements réels sont en général bien supérieurs au minimum légal : en 1880, à Christiania, les traitements variaient de 1 300 à 3 100 couronnes pour un instituteur, et de 720 à 1 000 couronnes pour une institutrice.

Dans les écoles primaires des campagnes (loi du 16 mai 1860), le conseil préfectoral fixe le minimum des traitements, sous l'approbation de la direction du diocèse. Ce traitement est calculé non par an ou par mois, mais par semaine d'enseignement. Toute commune est obligée de fournir, pour un instituteur au moins, un logement, un

jardin, et de la terre pour deux vaches. Si un instituteur est chargé de l'emploi de chantre, ses revenus, comme tel, ne doivent pas être déduits de son traitement d'instituteur. Les instituteurs ont droit à deux suppléments d'ancienneté, accordés aujourd'hui après cinq et dix années de services.

L'État accorde une subvention destinée à élever le chiffre des traitements ; elle a été définitivement fixée en 1879 à 2 couronnes pour chaque semaine d'enseignement ; l'État accorde de plus une subvention de 3 couronnes par semaine aux instituteurs qui ont plus de quinze ans de services, et une subvention de 2 couronnes par semaine aux instituteurs qui reçoivent des communes un traitement s'élevant à plus de 8 couronnes par semaine. Le chiffre moyen des traitements réellement touchés par les instituteurs ruraux en 1880 (en faisant entrer en ligne de compte les suppléments pour ancienneté, les prestations en nature, les indemnités pour le service de chantre, et les subventions de l'État) a été de 1414 couronnes (chiffre maximum) dans la préfecture de Jarlsberg, de 661 couronnes (chiffre minimum) dans celle de Stavanger ; le chiffre moyen pour tout le royaume a été de 922 couronnes.

Dans les écoles primaires supérieures rurales, qui sont en fort petit nombre, le traitement a été en moyenne, en 1880, de 750 couronnes, pour un enseignement d'une durée moyenne de 29 semaines.

SUISSE. — Le chiffre du traitement est déterminé par la commune, sauf dans les cantons de Lucerne, Schaffhouse et Genève. Dans la plupart des cantons l'État a fixé un minimum légal ; en outre, il accorde parfois des suppléments destinés à élever le traitement fourni par la commune. Voici, d'après le tome IV de la *Statistique de l'instruction publique en Suisse* (1881), le résumé des dispositions en vigueur dans les divers cantons et demi-cantons.

ZURICH. — Le minimum légal est de 1 200 francs, plus le logement, le chauffage et un demi-arpent de jardin, ou une indemnité équivalente. Quatre augmentations quinquennales de 100 francs, payées par l'État. Le traitement des institutrices est égal à celui des instituteurs.

BERNE. — Minimum légal, 550 francs, plus logement, jardin et chauffage, ou indemnité équivalente. L'État accorde des suppléments de traitements échelonnés de la façon suivante :

	Instituteurs	Institutrices
Moins de 5 ans de services.....	250 fr.	150 fr.
De 6 à 10 —	350	150
De 11 à 15 —	450	200
Plus de 15 ans de services....	550	250

LUCERNE. — Le traitement des instituteurs est fixé par la loi ; il part de 800 francs pour s'élever définitivement à 1 100 francs, plus le logement ou 120 francs d'indemnité, et le bois de chauffage ou 80 fr. d'indemnité ; le traitement des institutrices va de 600 à 900 francs. Le minimum est touché pendant l'année d'épreuve, et dans la règle pendant les quatre premières années d'exercice après la nomination définitive ; le gouvernement arrête ensuite tous les quatre ans le chiffre du traitement.

URI. — Pas de minimum légal.

SCHWYTZ. — Pas de minimum légal.

UNTERWALD-OBWALD. — Minimum légal : instituteurs, 800 francs ; institutrices, 400 francs.

UNTERWALD-NIDWALD. — Pas de minimum légal.

GLARIS. — Minimum légal (les écoles de montagne exceptées) : 1 000 francs, plus le logement ou 200 francs d'indemnité.

ZOUG. — Pas de minimum légal.

FRIBOURG. — Le minimum légal est de 800 francs dans les communes urbaines. Dans les communes rurales il est, pour les instituteurs, de 600 francs pendant les trois premières années de services ; et ensuite de 600 francs si l'école a moins de 30 élèves, de 750 francs si elle en a de 30 à 50, et de 850 francs si elle en a plus de 50 ; les chiffres correspondants pour les institutrices sont 500 francs au début, et ensuite 550, 600 et 700 francs.

L'État accorde des suppléments de traitement aux instituteurs et aux institutrices, qui sont à cet effet divisés en 3 classes ; la troisième classe n'a droit à aucun supplément ; les deux premières reçoivent :

	2e classe	1re classe
Après 8 ans de services	30 fr.	50 fr.
15 —	70	100
70 —	100	150

SOLEURE. — Le minimum légal est de 900 francs.

BALE-VILLE. — Dans les écoles de la ville, les instituteurs reçoivent de 90 à 120 francs par an pour chaque heure hebdomadaire de leçon (le nombre des heures est dans la règle de 24) ; les institutrices, de 40 à 55 francs, et jusqu'à 80 francs lorsqu'il s'agit d'enseignement scientifique. Dans les écoles du district rural, les instituteurs reçoivent de 60 à 90 francs par an pour chaque heure hebdomadaire de leçon, plus le logement et 36 ares de terre ; les institutrices, de 30 à 40 francs. Après dix années de services, les instituteurs ont droit à un supplément annuel de traitement de 400 francs (institutrices, 250 francs) ; après quinze années, ce supplément est de 500 francs, si le titulaire donne au moins 24 heures de leçons par semaine ; de 333 francs, pour 20 à 24 heures, de 250 francs pour 12 à 20 heures ; pour les institutrices, les chiffres des heures sont abaissés respectivement à 22 heures, 15-22 heures, et 10-14 heures.

BALE-CAMPAGNE. — Le minimum légal est de 700 francs.

SCHAFFHOUSE. — Les traitements des instituteurs sont fixés par la loi. En voici le tableau :

Catégories d'écoles	Instituteurs des différentes classes							
	1re	2e	3e	4e	5e	6e	6e	8e
	fr.	fr.	fr.	fr.	fr.	fr.	fr.	fr.
A 8 classes.	1 550	1 400	1 300	1 250	1 200	1 100	1 050	1 000
7 —	1 500	1 300	1 250	1 200	1 100	1 050	1 000	
6 —	1 450	1 250	1 200	1 100	1 050	1 000		
5 —	1 400	1 250	1 150	1 050	1 000			
4 —	1 350	1 200	1 100	1 000				
3 —	1 300	1 150	1 000					
2 —	1 300	1 100						
1 classe.	1 300							

Au traitement en argent s'ajoutent le bois de chauffage (ou 46 francs d'indemnité), le logement (ou une indemnité de 50 à 200 francs), et une pièce de terre ou une indemnité équivalente.

L'État accorde des suppléments de traitement, fixés à 40 francs après quatre ans de services, 80 francs après huit ans, et 200 francs après seize ans.

APPENZELL RHODES-EXTÉRIEURES. — Pas de minimum légal.

APPENZELL RHODES-INTÉRIEURES. — Pas de minimum légal.

SAINT-GALL. — Le minimum légal est de 1 300 francs pour les écoles de toute l'année et pour celles de neuf mois ; de 850 pour celles de six mois. En outre, logement gratuit ou indemnité équivalente.

GRISONS. — Le minimum légal est de 340 francs pour les écoles où la durée de l'enseignement est la moindre, c'est-à-dire de vingt-deux semaines seulement.

ARGOVIE. — Minimum légal, 800 francs. Après quinze années de services, l'instituteur reçoit de l'État un supplément de traitement de 100 francs.

THURGOVIE. — Minimum légal, 1 000 francs.

Quatre augmentations quinquennales de 50 francs payées par l'État.

Tessin. — Minimum légal : dans les écoles ouvertes seulement six mois, 500 francs ; dans les écoles ouvertes plus de six mois, 600 francs. Le traitement des institutrices est inférieur d'un cinquième à ces chiffres. Si l'instituteur ou l'institutrice ne sont pas des habitants de la commune, ils ont droit à un logement gratuit et à une pièce de terre.

Vaud. — Le traitement minimum est de 900 francs pour les instituteurs et de 500 francs pour les institutrices, si la nomination n'est qu'à titre provisoire ; de 1400 francs pour les instituteurs et de 900 francs pour les institutrices, si elle est à titre définitif. L'État accorde des suppléments de traitement gradués de la manière suivante :

	Instituteurs	Institutrices
Après 5 ans de service	50 fr.	35 fr.
— 10 —	100	70
— 15 —	150	100
— 20 —	200	150

Outre le traitement, les instituteurs et les institutrices ont droit au logement gratuit avec jardin et terre cultivable, ou à une indemnité équivalente.

Valais. — Le minimum légal est de 50 francs par mois pour un instituteur breveté, de 40 francs pour un instituteur nommé à titre provisoire ; il est de 45 francs par mois pour une institutrice brevetée, de 35 francs pour une institutrice nommée à titre provisoire. Si l'instituteur ou l'institutrice ne sont pas des habitants de la commune, ils ont droit en outre au logement gratuit et au bois de chauffage.

Neuchatel. — Le minimum fixé par la loi est le suivant :

	Instituteurs. fr.	Institutrices. fr.
1° *Écoles permanentes.*		
a. École de 10 classes et au-dessus :		
Les classes où le brevet de 1er degré est exigé	2 200	1 400
Les classes inférieures	2 000	1 200
b. Écoles de 6 à 9 classes :		
Les classes où le brevet de 1er degré est exigé	2 000	1 300
Les classes inférieures	1 700	1 100
c. Écoles de 4 à 5 classes :		
La première classe	1 900	1 300
Les classes inférieures	1 600	1 000
d. Écoles de 2 à 3 classes :		
La première classe	1 700	1 200
Les classes inférieures	1 400	1 000
Écoles d'une seule classe	1 400	1 000
2° *Écoles temporaires.*		
a. Écoles d'hiver	650	450
b. Écoles d'été	500	300

Les avantages en nature, tels que logement, bois, jardin, etc., sont compris dans le chiffre de ces traitements. Par contre, n'y sont pas compris les honoraires payés pour les leçons de religion et pour toutes fonctions qui pourraient être conférées aux instituteurs par les autorités locales, tant religieuses que civiles.

Genève. — Aux termes de la loi de 1872, les régents reçoivent un traitement de 1500 francs ; les régentes, de 1200 francs ; les sous-régents, de 1200 francs ; les sous-régentes, de 800 francs ; les élèves-régents, de 600 francs, et les élèves-régentes, de 400 francs. Chacun de ces fonctionnaires reçoit en outre, lorsqu'il est chargé de la direction d'une classe, un casuel calculé à raison de 30 centimes par élève présent, pour chaque mois de tenue de classe.

Les élèves-régents sortis du collège avec un certificat de capacité reçoivent 800 francs de traitement ; ceux qui ont obtenu un certificat de capacité à la sortie de la dernière année d'une des sections pédagogiques du gymnase, 1100 francs. Les élèves-régentes sorties de la classe supérieure de l'école secondaire et supérieure avec un certificat de capacité reçoivent 700 francs.

Dans la ville de Genève il est alloué aux régents une indemnité de logement de 400 francs et aux régentes une indemnité de 250 francs. Dans les communes de Carouge, Petit-Saconnex, Plainpalais et Eaux-Vives, il est alloué aux régents un logement ou une indemnité de 400 francs, aux régentes un logement ou une indemnité de 250 francs. Dans les autres communes, ces fonctionnaires ont droit à un logement convenable ; il y est donné de plus aux régents la jouissance d'un jardin.

Les régents reçoivent des augmentations successives de 50 francs par an, jusqu'à ce que leur traitement ait atteint le chiffre maximum de 2 000 francs. L'augmentation est, pour les régentes, de 30 francs par an, jusqu'à 1 500 francs. Le traitement des sous-régents augmente de 50 francs par an, jusqu'au chiffre maximum de 1 800 francs ; celui des sous-régentes, de 30 francs par an, jusqu'au chiffre maximum de 1 200 francs.

Résumé statistique. — Le chiffre moyen des traitements touchés par les instituteurs et les institutrices (y compris la valeur des prestations en nature) dans les vingt-cinq cantons et demi-cantons, est indiqué dans le tableau suivant, que nous empruntons au tome VI de la *Statistique* de 1881 :

	Instituteurs fr.	Institutrices fr.
Zurich	2 228	1 805
Berne	1 380	1 032
Lucerne	1 287	1 226
Uri	528	359
Schwytz	1 025	539
Unterwald-Obwald	891	493
Unterwald-Nidwald	650	370
Glaris	1 610	»
Zoug	1 122	419
Fribourg	1 031	693
Soleure	1 288	1 169
Bâle-Ville	3 213	1 535
Bâle-Campagne	1 446	1 450
Schaffhouse	1 664	1 172
Appenzell Rhodes-Ext	1 821	1 850
Appenzell Rhodes-Int	979	646
Saint-Gall	1 584	1 195
Grisons	694	482
Argovie	1 224	1 096
Thurgovie	1 561	1 257
Tessin	666	507
Vaud	1 744	1 166
Valais	425	342
Neuchâtel	1 938	1 047
Genève	2 188	1 227

Turquie. — La loi organique de 1869 divise les écoles primaires en écoles élémentaires (écoles *sibyân*) et écoles supérieures (écoles *ruchdiyéh*). Dans les écoles *sibyân*, le traitement de l'instituteur est à la charge de la commune, qui le fixe comme elle l'entend. Dans les écoles *ruchdiyéh*, les traitements sont payés par la province : les maîtres titulaires reçoivent 800 piastres par mois (la piastre turque vaut 22 centimes) et les maîtres suppléants 500 piastres par mois.

Union américaine. — Comme en Angleterre et au Canada, le traitement des instituteurs, aux États-Unis, dépend d'une convention particulière conclue entre l'instituteur et l'autorité scolaire locale. Aucune loi ne prescrit un minimum légal. Cependant, dans les grandes villes, le taux des traitements est en général fixé par un règlement qu'édicte le *School Board* de la localité.

Le dernier rapport publié par le Bureau d'éducation de Washington donne le tableau des chif-

fres moyens des traitements mensuels payés aux instituteurs et aux institutrices dans les divers États et Territoires de l'Union durant l'année scolaire 1883-1884. Nous le reproduisons ci-après :

	Salaire moyen mensuel (en dollars).	
	Instituteurs	Institutrices
Alabama	24.76	
Arkansas	»	»
Californie	81.38	65.37
Colorado	63.15	52.29
Connecticut	69.17	37.21
Delaware (instituteurs blancs seulement)	32.31	
Floride	»	»
Géorgie	»	»
Illinois	51.31	40.44
Indiana	39.66	
Iowa (en 1882)	35.20	27.46
Kansas	40.70	32.85
Kentucky (écoles blanches des comtés)	23.87	
Louisiane (en 1882. Nouv.-Orléans non comprise)	31.35	
Maine (le logement en plus)	32.59	16.28
Maryland (en 1882)	40. »	
Massachusetts	108.02	44.18
Michigan	46.92	30.68
Minnesota	40. »	30. »
Mississipi	31.20	
Missouri	47.75	
Nebraska	40.81	34.32
Nevada	140.50	96.01
New-Hampshire	38.41	23.14
New-Jersey (en 1882)	61.12	34.79
New-York	44.24	
North Carolina (instituteurs blancs)	24.16	
Ohio	55. »	38. »
Orégon	46.75	35.45
Pensylvanie	38.47	29.39
Rhode-Island	79.95	43.31
South Carolina	26.92	24.73
Tennessee	28.41	
Texas	»	»
Vermont	34.42	20.04
Virginie	30.32	26.39
West Virginia	30.31	30.52
Wisconsin (en 1882, dans les comtés)	40.89	27.27
Arizona	85. »	
Dakota	38.43	31.72
District de Columbia (en 1881)	91.13	61.27
Idaho (en 1882)	60. »	50. »
Montana	66.70	
Nouveau-Mexique (en 1880)	30.67	
Utah	49.80	28.80
Washington	48. »	39.00
Wyoming (en 1880)	60.23	

Ces chiffres sont plus élevés que ceux des traitements accordés en Europe; mais, ainsi que le faisait observer le *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition de Philadelphie*, la valeur de l'argent, aux États-Unis, est inférieure d'un tiers au moins à ce qu'elle est chez nous; en outre, dans plusieurs États et dans presque tous les Territoires, les conditions de la vie sont exceptionnellement onéreuses ; en sorte qu'en réalité la position des instituteurs et des institutrices les plus richement dotés, aux États-Unis, n'a rien de supérieur à celle de leurs collègues de ce côté-ci de l'Atlantique. Il faut excepter toutefois le personnel enseignant des grandes villes, qui est rétribué avec une libéralité exceptionnelle : les traitements, dans les cités comme Boston, New-York, Philadelphie, Cincinnati, Pittsburgh, Saint-Louis, etc., atteignent et souvent dépassent 2000 dollars par an; les adjoints et les adjointes les moins rétribués ont de 400 à 600 dollars par an. On trouvera, aux pages 65-67 du *Rapport* que nous venons de mentionner, des tableaux donnant le détail des traitements dans les six villes nommées ci-dessus.

TRAPP. — Ernest-Christian Trapp, pédagogue allemand de l'école philanthropiniste, né dans le Holstein, en 1745, débuta dans la carrière de l'enseignement comme recteur à Itzehoe, fut ensuite professeur à Altona, et vint en 1777 à Dessau, où il entra comme maître au *Philanthropinum* *, que dirigeait encore Basedow. Peu de temps après, il fut appelé à l'université de Halle comme professeur de pédagogie. En 1783, il résigna ses fonctions pour prendre la direction de l'institut de Trittow, près de Hambourg, où il succédait à son ami Campe. Plus tard, retiré à Salzdalum, il collabora aux publications pédagogiques de Campe, et particulièrement à l'*Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens*. Trapp a publié pour son propre compte l'*Essai d'une pédagogie* (*Versuch einer Pädagogik*), ouvrage dans lequel les doctrines philanthropinistes sont exposées sans exagération et dans un esprit large et tolérant. Lorsque, au commencement de ce siècle, la tentative de Pestalozzi commença à attirer l'attention de l'Europe, Trapp salua avec joie l'initiative du pédagogue zuricois. « Je me réjouis, écrivait-il, de voir que Pestalozzi, notre Cook, a découvert en pédagogie plus de nouvelles terres que moi, ou tout au moins a mieux su décrire et utiliser celles que d'autres avaient découvertes; et tout vieux que je suis, je me fais son disciple comme j'ai été, il y a trente ans, celui de Rochow, de Basedow et de Wolke. C'est une consolation pour le soir de ma vie que d'avoir connu, avant de mourir, l'école de Pestalozzi. » Trapp mourut à Salzdalum en 1818.

TRAVAIL DES ENFANTS. — V. *Enfants* (*Travail des*).

TRAVAIL MANUEL. — V. *Manuel* (*Travail*).

TRAVAUX A L'AIGUILLE. — V. *Aiguille* (*Travaux à l'*).

TRIGONOMÉTRIE. — Le programme d'études des écoles normales d'instituteurs (arrêté du 3 août 1881) mentionne, en 3e année, des « notions très sommaires de trigonométrie ». L'étude de la trigonométrie ne figure pas, par contre, au programme des écoles normales d'institutrices.

A l'étranger, nous trouvons la trigonométrie mentionnée dans les programmes des écoles normales d'instituteurs de la ville de Hambourg, de l'empire d'Autriche, de plusieurs cantons suisses (dans le canton de Zurich, cette branche est aussi enseignée aux élèves-maîtresses), d'Angleterre (comme matière facultative). Elle figure aussi au programme de quelques écoles normales des Etats-Unis, tant d'instituteurs que d'institutrices.

Nous avons, dans la IIe Partie de ce Dictionnaire, consacré un article à l'exposition des principes élémentaires de la trigonométrie.

TRIVIUM. — Il a été expliqué, à l'article *Scolastique*, ce qu'on entendait dans les écoles du moyen âge par le *trivium* et le *quadrivium* *, et quelle était l'origine de cette répartition des sept arts libéraux en deux groupes de trois et de quatre disciplines. Nous rappellerons seulement ici que les trois arts qui formaient le *trivium* étaient la grammaire, la rhétorique et la dialectique. Les écoles dans lesquelles on n'enseignait que le *trivium*, sans aborder le *quadrivium*, furent appelées en Allemagne *Trivialschulen;* ce nom servit ensuite à désigner les écoles élémentaires en général, et, au siècle passé, l'ordonnance de Marie-Thérèse (1774) l'appliqua officiellement aux écoles primaires de l'Autriche (V. *Autriche* et *Felbiger*), qui l'ont gardé jusqu'en 1869.

TROTZENDORF. — Valentin Friedland, qui se fit appeler *Trotzendorf* du nom de son village natal, fut avec son maître Mélanchthon *, le Poméranien Bugenhagen * et le Strasbourgeois Sturm *, l'un des principaux créateurs de l'enseignement secondaire protestant en Allemagne au XVIe siècle. Né dans un village de Silésie en 1490, il fit ses premières études à Liegnitz et à Leipzig, vint en 1518 à Wittenberg, où il suivit les leçons de Luther

et de Mélanchthon, puis fut nommé en 1531 recteur de l'école de Goldberg en Silésie. Il dirigea cette école jusqu'à sa mort, arrivée en 1556, et lui acquit une grande réputation : les élèves accoururent à Goldberg de toutes les parties de l'Allemagne. Nous n'insisterons pas ici sur l'enseignement de Trotzendorf, sur le plan d'études adopté par lui et l'organisation intérieure de son école, non plus que sur ses écrits, le *Rosarium*, les *Precationes* et la *Methodus catechetica scholae goltpergensis :* aucun de ses ouvrages n'a été publié de son vivant, et ils n'ont exercé aucune influence en France, où ils sont restés inconnus, tandis que ceux de Mélanchthon et de Sturm avaient trouvé accès dans nos collèges. Après la mort de Trotzendorf, l'école de Goldberg déclina, et elle cessa d'exister à l'époque de la guerre de Trente ans.

TUNISIE. — La Tunisie est gouvernée, depuis deux siècles environ, par des *beys*, qui à l'origine étaient les chefs élus de la milice turque. La dynastie régnante, celle des Hassani, occupe le trône beylical depuis 1706. Le bey Mohammed Es-Sadek signa le 12 mai 1881 le traité du Bardo, qui a placé la Tunisie sous la protection de la France. Le souverain actuel, Ali-Bey, est monté sur le trône en 1882, et, s'inspirant des conseils du ministre résident français, il a inauguré une ère d'heureuses réformes.

Le territoire de la Tunisie a une superficie d'environ 125 000 kilomètres carrés; sa population est évaluée à deux millions et demi d'habitants.

Le bey de Tunis gouverne avec le concours d'un ministère composé du premier ministre, garde des sceaux; du ministre des affaires étrangères, dont les fonctions sont exercées, depuis la signature du traité du Bardo, par le résident général de la République française; du « ministre de la plume », qui s'occupe de l'administration générale. A la tête des services des finances, de l'instruction publique, et des travaux publics, sont placés des directeurs généraux français. L'administration se fait au nom du bey, dans les formes orientales; mais les actes du souverain doivent porter le visa du résident général français, qui a en outre le commandement des forces militaires.

Le pays est divisé en dix-sept provinces, gouvernées par des *khalifa* (généraux ou colonels indigènes); les tribus sont administrées, suivant leur importance, par des généraux, des colonels, des caïds et des cheikhs.

L'instruction publique a été complètement réorganisée depuis l'établissement du protectorat français. Nous empruntons au rapport adressé en 1885 à M. le résident général par M. Machuel, directeur de l'enseignement public en Tunisie, les renseignements suivants sur son état actuel.

Enseignement arabe. — L'enseignement arabe se donne dans les *medersa* ou dans les mosquées, et dans les écoles primaires; des cours de grammaire, de théologie et de droit sont faits dans les établissements religieux de chacune des villes un peu importantes de la Tunisie. L'établissement le plus renommé de la Régence est la grande mosquée de Tunis appelée Djamaa Zitouna. Là fonctionne une sorte d'université qui a son administration à part, ses règlements et ses prérogatives. Le chef de l'université tunisienne est le Cheikh-El-Islam, homme d'une rare valeur, dont la réputation de savant et l'influence religieuse s'étendent au delà des frontières tunisiennes. Le personnel se compose de 4 imans, de 4 bibliothécaires, de 42 professeurs titulaires et de 80 professeurs auxiliaires. Les études comprennent 23 matières différentes : grammaire, rhétorique, logique, morale, droit, algèbre, etc. Les cours sont faits dans la salle de la grande mosquée. On voit parfois jusqu'à 15 professeurs, entourés chacun de ses élèves, faisant leurs cours à la même heure, sans être incommodés les uns par les autres.

Les étudiants sont au nombre de 600 environ, jeunes gens et adultes originaires de Tunis même ou venus de l'intérieur de la Régence, et quelques-uns de l'étranger. Ce sont principalement des fils de fonctionnaires, de magistrats, de notaires ou de commerçants. Les jeunes gens qui viennent de l'intérieur sont logés le plus souvent dans des établissements spéciaux appelés *medersa*, qui renferment un certain nombre de chambres ou plutôt de cellules.

Les leçons durent généralement une heure. Les auditeurs, assis sur des nattes, sont rangés en cercle autour du professeur qui lit et commente telle ou telle page d'un livre. Les élèves ne prennent aucune note pendant les leçons; rentrés chez eux, ils étudient les textes expliqués et s'efforcent de se rappeler les commentaires qui leur ont été donnés.

Une fois par année il est procédé à des examens publics. Les élèves reçus peuvent à leur tour devenir professeurs ou bien notaires par décret du bey.

Deux grandes bibliothèques sont attachées à l'établissement.

Les écoles primaires musulmanes ou koraniques de Tunis sont au nombre de 113. Il y en a environ 500 dans toute la Régence. Dans ces écoles on enseigne aux enfants la lecture, l'écriture et l'orthographe usuelle de la langue ou plutôt du Koran, sans leur donner aucune notion de grammaire. L'instruction est absolument religieuse Les élèves paient aux maîtres comme rétribution scolaire une somme qui varie entre une piastre et cinq piastres par mois. La moyenne des élèves par école est de 15.

Enseignement européen. — L'enseignement supérieur comprend : 1° un cours public et gratuit de langue arabe, fréquenté principalement par des fonctionnaires, négociants, officiers; le professeur qui en est chargé consacre la moitié de ses leçons à l'étude de l'arabe parlé et l'autre à celle de l'arabe régulier; 2° des cours de français faits aux interprètes et employés des administrations tunisiennes; 3° des cours de français pour les femmes et les jeunes personnes qui désirent se préparer au brevet simple et au brevet supérieur.

Le principal établissement d'enseignement secondaire est le collège Sadiki, institué en 1878 par le bey Sadek. Les élèves y sont admis à la suite d'un concours. Leur nombre s'élève à 150. Actuellement les classes sont au nombre de sept. L'enseignement européen que les 150 élèves sont obligés de suivre comprend : l'étude de la langue française, l'histoire et la géographie de la France, des notions d'histoire et de géographie générale. l'arithmétique, la géométrie, les éléments des sciences, enfin l'italien comme langue vivante. Les méthodes d'enseignement qui étaient en usage ont été profondément modifiées et mises en rapport avec les besoins actuels.

Le collège Saint-Charles, fondé en 1875 par le cardinal Lavigerie, compte 240 élèves qui reçoivent un enseignement primaire, secondaire classique et secondaire spécial. Les élèves appartiennent à toutes les nationalités et à toutes les religions.

L'école normale ou collège Alaoui a été créé en 1884 par le bey régnant, avec l'assentiment du gouvernement français. Cet établissement est destiné à assurer le recrutement du personnel des écoles que l'État se propose d'établir pour les indigènes dans les différents centres de la Régence et à donner à ce personnel le savoir et l'expérience pédagogiques nécessaires pour faire prospérer les écoles. Les élèves de l'école normale sont divisés en trois années, qui ne sauraient être comparées en aucune façon à celles des écoles nor-

males de la métropole. Les élèves les plus avancés préparent l'examen du brevet simple qu'ils seront tenus de passer au bout d'une année d'études; ceux de deuxième année se présenteront, à la même époque, au certificat d'études primaires. Quant aux élèves de première année, ils sont encore beaucoup trop faibles pour pouvoir tenter les épreuves d'un examen quelconque. Le nombre total des élèves fréquentant ce collège est de 90, dont 64 à l'école annexe.

Les écoles primaires françaises de la Régence sont actuellement au nombre de 27. Treize de ces écoles sont dirigées par des religieuses et sont destinées plus spécialement aux filles ; les 14 autres sont fréquentées par les garçons. Parmi ces dernières, 7 sont tenues par des congréganistes, 3 par des maîtres sortant de l'école normale que l'Alliance israélite a fondée à Paris, et 4 par des professeurs laïques. Le programme suivi dans tous ces établissements est celui des écoles primaires de France; mais le niveau des études y est forcément très peu élevé à cause des difficultés que les élèves, en majeure partie de nationalités étrangères, éprouvent à comprendre et à parler notre langue. Citons parmi ces établissements le pensionnat des Dames de Sion, les écoles annexes du collège Sadiki et de l'école normale, les écoles fondées à Sfax et au Kef, ainsi que celles de l'Alliance israélite.

Des cours publics et gratuits de français ont été organisés pour les adultes musulmans.

Les écoles primaires de la Régence comptent 3 974 élèves, dont 2 291 garçons et 1 683 filles.

Pour les trois ordres d'enseignement, les élèves étudiant la langue française sont au nombre de 4 654.

Telle est la situation dans son ensemble. Les débuts ont été des plus heureux et ils permettent de bien augurer de l'avenir. Répandre l'instruction avec la connaissance de la langue française est le moyen le plus efficace de s'attacher les populations indigènes de la Tunisie et d'assurer à la France une influence prépondérante dans ce pays.

TURGOT. — Né en 1727, à Paris, mort en 1778, Turgot n'a pas seulement joué un rôle considérable dans l'administration et le gouvernement de notre pays, comme intendant à Limoges, comme ministre et contrôleur général : il a été aussi un philosophe, le maître de Condorcet, « un penseur, a-t-on dit avec raison, qui représente le XVIIIe siècle d'une manière éminente, parce qu'il commence déjà à le dépasser » (M. Mastier, *Turgot, sa vie et sa doctrine*, Paris, 1862).

Économiste distingué, il a accompli des réformes importantes dans le domaine du commerce, de l'agriculture et de l'industrie, et quoiqu'il n'ait pas porté ses vues sur l'organisation d'un enseignement pratique et professionnel, il a mérité, par son zèle pour le progrès économique, qu'on plaçât de notre temps sous le patronage de son nom les écoles, qui comme l'école Turgot à Paris, préparent aux carrières industrielles.

En matière de pédagogie, Turgot semble ne s'être préoccupé que de l'établissement d'une éducation véritablement nationale, fondée sur la morale et la raison, en dehors de toute doctrine religieuse, d'une éducation laïque en un mot. Destiné d'abord lui-même à l'état ecclésiastique, il avait quitté les ordres à l'âge de vingt-cinq ans, et il a conçu pour l'éducation française une évolution analogue à celle de sa propre existence.

L'instruction religieuse lui paraissait insuffisante pour former des citoyens : « La preuve, disait-il à Louis XVI, dans un de ses *Mémoires au Roi*, que cette instruction ne suffit pas pour la morale à observer entre les citoyens et surtout entre les différentes associations de citoyens, est dans la multitude de questions qui s'élèvent tous les jours, où Votre Majesté voit une partie de ses sujets demander à vexer l'autre par des privilèges exclusifs, de sorte que votre Conseil est forcé de réprimer ces demandes, de proscrire comme injustes les prétextes dont elles se colorent. »

En conséquence il proposait au roi la création d'un *Conseil de l'instruction nationale*, qui devait avoir sous sa direction les académies, les universités, les collèges et les petites écoles. L'institution de ce Conseil, auquel Turgot attachait une extrême importance, aurait eu pour résultat de soumettre toutes les parties de l'enseignement à des règles uniformes, et surtout de diriger l'éducation « dans des vues nationales et publiques ».

Comme les parlementaires de ce temps-là, Turgot a donc désiré et proposé l'établissement d'une véritable Université nationale, s'étendant sur le territoire tout entier et à tous les degrés de l'instruction. Il demandait avec insistance que le premier enseignement qui y fût donné consistât dans la morale civique. « L'étude des devoirs du citoyen doit être le fondement de toutes les autres études. » Ces études elles-mêmes devaient être rangées « dans l'ordre d'utilité dont elles peuvent être à la patrie ». Faire des citoyens, tel est le but essentiel de l'éducation. « Il est étonnant, dit-il, que cette science soit si peu avancée. Il y a des méthodes et des établissements pour former des géomètres, des physiciens, des peintres : il n'y en a pas pour former des citoyens. »

Citons encore ce passage des *Mémoires au Roi :* « Votre royaume, sire, est de ce monde. Sans mettre aucun obstacle aux instructions dont l'objet s'élève plus haut, et qui ont déjà leurs règles et leurs ministres, je crois ne pouvoir rien vous proposer de plus avantageux pour votre peuple que de faire donner à tous vos sujets une instruction qui leur manifeste bien les obligations qu'ils ont à la société et à votre pouvoir qui les protège, les devoirs que ces obligations leur imposent, l'intérêt qu'ils ont à remplir ces devoirs pour le bien public et le leur propre. »

Pour atteindre ce but, Turgot réclamait « des livres faits exprès, au concours, avec beaucoup de soin ». Il plaçait un maître d'école dans chaque paroisse, pour les enseigner aux enfants, « avec l'art d'écrire, de lire, de compter, de toiser et les principes de la mécanique ». Une instruction plus savante et qui embrasserait progressivement les connaissances nécessaires aux citoyens dont l'état exige des lumières plus étendues, serait donnée dans les collèges, mais toujours d'après les mêmes principes plus développés, selon les fonctions que le rang des élèves les met à portée de remplir dans la société.

Tels étaient les projets de Turgot. Il n'avait pas tort de dire que dix ans de cette instruction nationale et patriotique suffiraient pour rendre la nation française méconnaissable. La Révolution a recueilli ses idées, et nous les appliquons aujourd'hui. [Gabriel Compayré.]

TURGOT (Écoles). — On désigne sous ce nom les cinq établissements d'enseignement primaire supérieur fondés et entretenus par la ville de Paris; l'école Turgot, la première en date (1839), a servi de type à ses sœurs cadettes : l'école Colbert, ouverte en novembre 1868, l'école Lavoisier en octobre 1872, l'école Jean-Baptiste Say en janvier 1873 et l'école Arago en octobre 1880.

I. *De 1839 à décembre 1852. Période de fondation.* — Les commencements de l'enseignement primaire supérieur à Paris furent modestes. A ses débuts, l'école de la rue Neuve-Saint-Laurent (aujourd'hui rue du Vert-Bois) ne comptait que 96 élèves externes, dont 20 boursiers nommés au concours. La rétribution mensuelle des élèves payants était de 15 francs, dont 3 pour l'abonnement aux fournitures scolaires. C'est à Pierre-

Philibert Pompée*, qui devait fonder plus tard l'école professionnelle d'Ivry, que revient l'honneur d'avoir jeté les bases de l'enseignement destiné à former les sous-officiers de l'industrie et du commerce. L'article 1er de la loi du 28 juin 1833 en déterminait les matières : « L'enseignement primaire supérieur comprend, outre les matières de l'enseignement élémentaire, les éléments de la géométrie et ses applications usuelles, le dessin linéaire et l'arpentage, des notions de sciences physiques et d'histoire naturelle applicables aux usages de la vie, le chant, les éléments de l'histoire et de la géographie et surtout l'histoire et la géographie de la France. Selon les besoins et les ressources de la localité, était-il ajouté sagement, l'instruction primaire recevra les développements qui seront jugés convenables. » Ce programme, réparti en trois années, a été appliqué successivement, au fur et à mesure que les familles prenaient confiance dans l'école. Après trois ans d'exercice, les cadres étaient formés. Les élèves n'étaient admis à l'école supérieure qu'à l'âge de douze ans, et après un examen constatant qu'ils possédaient les connaissances primaires. M. Pompée ne fut pas longtemps sans reconnaître la nécessité de recueillir dans une division spéciale une partie des nouveaux venus, pour les élever à un niveau commun avant de les faire entrer dans le cours normal : l'année préparatoire fut créée dès 1843.

Dans la répartition des matières d'enseignement entre les trois années du cours normal, M. Pompée se préoccupa avec raison du temps que les enfants, selon leur position de fortune ou leur capacité, pourraient passer à l'école supérieure, ceux-ci une année, ceux-là deux, d'autres trois. Les programmes furent disposés de telle façon que l'enseignement offrit dans chaque année un ensemble régulier, bien qu'avec des parties inégalement approfondies, de connaissances appropriées à l'âge et au développement d'intelligence de l'élève Chaque année représentait en quelque sorte une école distincte, c'est-à-dire une école dont le programme pourrait être complètement épuisé pendant la durée d'un an.

L'école supérieure exigea une organisation du personnel enseignant tout autre que celle des écoles élémentaires. Là, un maître unique était chargé des diverses branches de l'enseignement; ici il fallut cinq ou six professeurs spéciaux : l'instruction morale et religieuse était donnée par un ecclésiastique; à un autre professeur étaient confiées la lecture expressive, la langue maternelle, l'histoire et la géographie; à un troisième les mathématiques; à un quatrième les sciences physiques et naturelles; à un cinquième l'enseignement du dessin linéaire géométrique et du dessin d'ornement. Les professeurs étaient secondés dans leur tâche par des répétiteurs surveillants, auxquels il était réservé d'enseigner l'écriture et le chant.

Cette organisation d'études était soutenue par une forte discipline morale. Le successeur de Pompée, Émile Marguerin*, a tracé de main de maître la description de cette discipline qui laisse peu à l'arbitraire des maîtres, ne recourt à aucun moyen violent ou humiliant, répudie la réglementation excessive et le vain entassement des tâches scolaires. « En effet, notre discipline repose presque entièrement sur un système tout idéal de punitions qui n'entraînent pas de peines réelles, et de récompenses qui ne confèrent aucun privilège. L'élève a la honte d'une punition; il a l'honneur d'une récompense. Les sanctions sont les suivantes : on est classé chaque semaine, d'après le nombre de récompenses obtenues dans la semaine, les punitions étant défalquées, mais restant sur le livret de l'élève en regard des récompenses. Le livret expliqué, commenté, est porté le samedi à la connaissance de la famille. On est classé, chaque mois, d'après le nombre des récompenses méritées dans le mois; on a son rang, du premier au dernier, sur le tableau de classement, lequel est lu par le directeur, et affiché; on occupe aux tables le rang que le numéro de classement assigne. Si les punitions atteignent un chiffre qui varie selon les divisions, on avertit l'élève publiquement qu'il perd son temps et ne mérite pas les sacrifices faits pour lui par ses parents. S'il continue, il est mis à l'ordre du jour. Après un second ordre du jour, on expose la situation à la famille et on l'invite à retirer l'élève pour éviter le renvoi officiel. Voilà le système. Il est beaucoup plus efficace qu'on ne le croirait *a priori*. Toutes les fois qu'il est manié habilement, il suffit pour conduire une division, sans retenues, sans autres punitions que des devoirs à refaire ou des leçons à rapprendre. »

Déjà l'enseignement de l'école Turgot portait ses fruits : les élèves sortants commençaient à être recherchés et trouvaient des positions honorables et lucratives dans les bureaux et les comptoirs de la finance et du commerce, dans les ateliers manufacturiers et artistiques, dans les administrations publiques et privées. Déjà l'école Turgot pouvait être considérée comme un type à prendre pour la création d'établissements similaires, lorsque survint la loi du 15 mars 1850 qui supprima l'enseignement primaire supérieur. Pompée, ne jouissant plus de la liberté d'action dont il avait besoin pour compléter son œuvre, donna sa démission au mois de décembre 1852.

II. *De 1852 à 1870. Période de développement et de prospérité.* — Le second directeur de l'école Turgot, Émile Marguerin, en homme vraiment supérieur, eut d'abord le rare mérite d'accepter le plan de l'édifice commencé avant lui. Mais il sut avec un remarquable esprit de sagesse l'asseoir sur les bases les plus solides, le grandir sans sortir des lignes principales, le développer enfin dans les plus larges proportions. « Nul peut-être de notre temps, a dit M. Gréard le jour des funérailles du second fondateur de l'école Turgot, n'a mieux compris le caractère pédagogique et la portée sociale de cet enseignement destiné aux classes moyennes, dont MM. Guizot, Saint-Marc-Girardin, de Salvandy avaient si bien marqué la place entre l'enseignement primaire et l'enseignement classique, sous le nom d'enseignement intermédiaire. » M. Marguerin maintint l'école Turgot sur le terrain ferme où elle s'était tout d'abord placée. Le caractère de l'enseignement resta le même : celui d'un enseignement général tendant à la pratique, mais ne s'y engageant pas, se tenant scrupuleusement à égale distance de l'enseignement classique et de l'enseignement technique, s'appropriant aux besoins de ses disciples, des enfants de la classe moyenne et de l'élite de la population ouvrière, ne les formant directement à aucune profession et les préparant à toutes, celles, bien entendu, qui se rattachent à l'industrie ou au commerce.

Fort de cette idée que l'enseignement primaire supérieur doit être poussé plus loin dans une ville de 2 millions d'habitants que dans une ville de 6 000 âmes, M. Marguerin n'hésita pas à introduire à l'école Turgot tous les développements que n'interdisait pas la loi. C'est ainsi que, sous le couvert d'une intelligente interprétation de la législation de 1850, il ajouta aux programmes de son école les éléments de la mécanique appliquée et la tenue des livres. Les langues vivantes, l'anglais, l'allemand, l'espagnol, furent à l'école supérieure ce que sont les langues mortes au lycée, un enseignement fondamental, avec cette différence toutefois que les professeurs devaient préparer leurs élèves à se servir un jour de la langue qu'ils avaient apprise.

Le nombre des élèves augmentait chaque année: de 300 qu'il était en 1852, il était monté à près de 500 en 1856. Dans ce nombre il s'en trouvait quelques-uns de fort intelligents qui montraient de réelles aptitudes pour les sciences. Qu'en fallait-il faire? les abandonner plus qu'à moitié route et les obliger à ne pas monter plus haut? M. Marguerin pensa avec juste raison que l'école qui avait suscité ces intelligences d'élite devait les soutenir jusqu'au bout. Il lui parut indispensable d'assurer la possibilité d'une instruction plus étendue et plus spéciale aux élèves susceptibles d'entrer dans les grandes écoles professionnelles qui n'exigent pas le diplôme du baccalauréat. De là la création de l'année complémentaire, création qui a heureusement achevé de donner à l'enseignement de Turgot son ensemble et sa portée.

Le recrutement du personnel fut la plus grande préoccupation de M. Marguerin. Les maîtres qu'il fallait à l'école Turgot ne se trouvaient ni dans les écoles primaires ni dans l'enseignement secondaire. Il fallut les découvrir un à un, s'en emparer pour ainsi dire et les initier à des méthodes qu'ils ne connaissaient pas.

M. Marguerin eut la main heureuse : il s'entoura de professeurs qui surent le comprendre, travaillèrent avec ardeur à son œuvre et firent sous sa direction des livres destinés à devenir la base de l'enseignement dans les écoles municipales. C'est cette collaboration notamment qui, dans l'étude de la langue française, a introduit l'exercice de la décomposition des mots et leur groupement en familles. Les programmes de l'enseignement secondaire spécial rédigés en 1865 empruntèrent presque en entier le plan du cours complet et gradué de comptabilité suivi à l'école Turgot. C'est là encore que fut organisé l'enseignement du dessin géométrique, d'après des livres et des collections de modèles exactement appropriés aux degrés d'études que représente cette école. La première, à Paris, elle a mis en honneur les excursions scientifiques et les promenades instructives. Des notions d'économie politique, de législation usuelle, de droit commercial vinrent dans une sage mesure s'ajouter au cadre des études.

La situation financière de l'école municipale supérieure répondait au succès des études. La rétribution mensuelle était restée fixée à 15 francs. Ce n'est qu'en 1875 qu'elle fut portée à 18 francs. C'est avec ce fonds, représentant annuellement 165 francs par tête d'élève, que l'école Turgot faisait face à ses dépenses ordinaires : traitement du personnel administratif et du personnel enseignant, acquisition du matériel d'instruction, bibliothèque, instruments de physique, collections d'histoire naturelle, etc. De 1852 à 1870 les recettes ont même notablement dépassé les dépenses: chose rare dans un établissement qui n'avait d'autres revenus que ceux d'un externat. En 1867, un arrêté préfectoral avait réglé d'une façon modeste, mais convenable, les traitements des directeur, préfet des études, agent comptable, surveillants généraux, professeurs, maîtres répétiteurs et agents du service. Le traitement annuel des professeurs, divisés en deux catégories, était calculé d'après le nombre d'heures de service; le taux minimum de l'heure pour la première catégorie commençant à 200 francs pour s'élever, par augmentations triennales, jusqu'au maximum de 300 francs ; le taux de l'heure pour la seconde allant de 150 à 250. Tous les traitements étaient susceptibles d'augmentations triennales. Le budget des dépenses de l'année 1867 était de 112 690 francs, celui des recettes s'élevait à 119 625.

Le nombre des élèves dépassait 700. Depuis longtemps les bâtiments de la rue du Vert-Bois étaient devenus trop étroits pour contenir cette population scolaire. L'administration municipale, qui soutenait puissamment les efforts de M. Marguerin, faisait construire, rue Turbigo, une nouvelle école, qui ne fut complètement terminée qu'au mois d'octobre 1874, mais qui fut occupée en partie dès 1869. Là, dans de vastes locaux, heureusement aménagés, l'école Turgot trouva des amphithéâtres, des laboratoires, des salles de manipulations, des bibliothèques, des collections d'instruments, d'appareils, etc., dignes de l'établissement qui a été le modèle du système.

Répondant au vœu de la population parisienne, l'administration préfectorale avait chargé M. Marguerin d'organiser une seconde école supérieure municipale. L'école Colbert fut construite spécialement pour sa destination, suivant un plan très étudié, rue Château-Landon. Elle fut ouverte, avant son complet achèvement, en novembre 1868. M. Adolphe Focillon en fut le premier directeur, et M. Marguerin fut nommé administrateur des écoles municipales.

III. *De 1870 à 1886. Extension du système des écoles Turgot.* — Les événements de 1870 ne retardèrent qu'un moment les progrès des écoles municipales. Le personnel à cette époque se montra plein de cœur et de dévouement. Tandis que quelques professeurs, entraînés par un patriotisme exalté, quittaient Paris et prenaient les armes, les classes recommençaient au mois d'octobre 1870 à Turgot et à Colbert, dans les amphithéâtres, les salles d'étude étant converties en ambulances. Elles continuèrent sans interruption jusqu'au 11 mai 1871, jour où les délégués de la Commune vinrent réclamer la direction des écoles. Dès les premiers jours de juin, l'ancien personnel reprenait sa place et son travail comme si rien ne s'était passé.

Le premier conseil municipal élu de Paris voulut doter la rive gauche d'une école du type Turgot. M. Marguerin choisit très heureusement, rue d'Enfer, au point d'intersection des Ve, VIe, XIIIe et XIVe arrondissements, les bâtiments laissés libres par le départ de l'école spéciale d'architecture. Les travaux d'aménagement furent vivement conduits et, dès la rentrée d'octobre 1872, l'école Lavoisier put ouvrir ses portes à 200 élèves. Quelques mois après, en janvier 1873, l'école d'Auteuil, qui reçut un peu plus tard le nom de Jean-Baptiste Say, fut installée dans des bâtiments qu'elle partagea avec l'école normale primaire de la Seine. Elle reçut des internes et des demi-pensionnaires ; mais son système d'études demeura identique à celui des autres écoles municipales. Un cinquième établissement fut appelé à desservir la région populeuse du sud-est de Paris. Il fut ouvert en 1880, sous le nom d'école Arago, dans un édifice spécial, construit place de la Nation.

Il convient encore de signaler quelques améliorations nouvelles introduites dans les écoles municipales. On y fait un cours de topographie élémentaire accompagné de la pratique des instruments sur le terrain. La gymnastique, qui avait été d'abord établie, puis supprimée à l'école Turgot, fut enseignée dans les diverses écoles à partir de 1875. Les élèves des troisième et quatrième années avaient des fusils et apprenaient le maniement des armes dans l'intérieur de l'école. L'attrayante variété des voyages d'instruction, qui remontent aux vacances de 1876, est un puissant élément d'émulation parmi les meilleurs élèves des établissements municipaux.

L'augmentation générale des traitements en 1882 vint récompenser le zèle et le dévouement des professeurs et répétiteurs. Mais l'établissement de la gratuité pour tous les élèves ne semble pas avoir été une mesure heureuse, car elle tend à changer le recrutement des écoles : les enfants de la classe moyenne se tournent d'un autre côté.

L'école Turgot depuis longtemps et, après elle, les écoles qu'elle a formées, ont tenu à honneur

de s'occuper du placement de leurs élèves sortants. Les Associations amicales d'anciens élèves entretiennent des relations constantes avec leurs anciens maîtres, et les annuaires de ces sociétés sont là pour constater les heureux résultats de l'enseignement primaire supérieur à Paris.

Voici, pour l'école Turgot, un tableau indiquant les professions et carrières des 1 830 élèves sortis dans une période de dix ans (1867-1877) :

1° Commerce et banque	1 040
2° Industrie et arts industriels	635
3° Administrations publiques et privées	55
4° Ecoles (Ecole centrale, Ecole spéciale d'architecture, Ecoles des Arts et Métiers, Ecole des beaux-arts, Ecole d'Alfort, Ecole de Grignon, Ecole normale de Cluny, Ecoles normales primaires)	100
Total	1 850

Telle est l'organisation des écoles Turgot, telle est l'étendue de leurs programmes, tel est l'esprit de leur enseignement. Le progrès les oblige-t-il à franchir les limites de l'enseignement primaire supérieur, à entrer dans le domaine de l'enseignement secondaire spécial et à aspirer au titre de collège français? Assurément non. Elles doivent rester ce qu'elles sont : fidèles, dans l'avenir comme dans le passé, aux traditions de leurs fondateurs, elles conserveront l'honneur de pouvoir répondre aux besoins d'une ville comme Paris.

[G.-F. Filon.]

TURK (VON). — Wilhelm von Türk, philanthrope et pédagogue allemand, né en 1774 à Meiningen, étudia le droit à l'université d'Iéna, puis entra en 1794 au service du grand-duc de Mecklenburg-Strelitz comme auditeur à la chancellerie. Chargé en 1801 de l'inspection des écoles du duché, il fut frappé de leur triste situation, qu'il exposa dans une brochure publiée en 1804 (*Ueber zweckmässige Einrichtung der öffentlichen Schul- und Unterrichtsanstalten*), et s'efforça d'y porter remède. Désireux de s'instruire des meilleures méthodes d'enseignement, il entreprit un voyage pédagogique qui l'amena en juin 1804 auprès de Pestalozzi. Il passa six mois en Suisse, et consigna ses impressions dans un livre fort intéressant, qu'il intitula *Lettres écrites de Münchenbuchsee* (*Briefe aus Münchenbuchsee über Pestalozzi und seine Elementarbildungsmethode*, Leipzig, 1806). Devenu un pestalozzien enthousiaste, il se décida à abandonner ses fonctions officielles à Strelitz, après avoir acquis la certitude que ses plans de réforme n'auraient aucune chance de succès dans le Mecklenburg. Il passa au service du grand-duc d'Oldenburg, comme conseiller de justice et de consistoire (1806); et voulant faire connaître autour de lui la méthode pestalozzienne, il fonda une école et y réunit quelques élèves auxquels il donna lui-même l'enseignement. Le gouvernement d'Oldenburg vit de mauvais œil cette entreprise pédagogique, et von Türk fut sommé d'opter entre ses fonctions officielles et son école. Il donna sans hésiter sa démission de conseiller (1808), et alla rejoindre Pestalozzi à Yverdon, où il demeura trois ans. Il s'établit ensuite à Vevey (1811) comme directeur d'un pensionnat qui eut du succès. En 1815, il retourna en Allemagne avec l'espoir de contribuer à la régénération de sa patrie, et entra dans l'administration prussienne : il fut conseiller scolaire à Francfort-sur-l'Oder, puis à Potsdam; mais il vit bientôt ses espérances déçues, et il dut se contenter de consacrer son activité à quelques œuvres de philanthropie, création de caisses de secours pour les veuves d'instituteurs, de divers orphelinats, etc. Il prit sa retraite en 1833, et fixa sa résidence à Klein-Glienicke, auprès d'un orphelinat fondé par lui et dans lequel il avait réalisé l'idée favorite de Pestalozzi : élever les orphelins pauvres à la campagne et les occuper aux travaux agricoles. Il est mort en 1846. Outre les deux ouvrages déjà cités, von Türk a publié une refonte du *Livre des mères* de Pestalozzi, sous le titre de *Erscheinungen in der Natur* (1812); des manuels pour l'enseignement du calcul et de la géométrie; un résumé de ses idées sur l'éducation, intitulé *Opinions et expériences concernant l'éducation et l'enseignement* (*Ansichten und Erfahrungen über Erziehung und Unterricht*, Berlin, 1838); et une *Autobiographie* qui a paru après sa mort, en 1859.

TURQUIE. — Exposer l'état de l'enseignement en Turquie, indiquer les textes législatifs qui régissent l'organisation et l'administration de l'instruction publique, c'est là une tâche assez délicate et assez complexe. Certes, aujourd'hui, la Turquie a vu sa puissance diminuer et son autorité se restreindre de jour en jour; nous ne sommes plus au temps où la Hongrie, la Grèce, la Serbie, la Moldavie et la Valachie étaient des provinces turques; mais l'empire ottoman actuel nous offre encore le spectacle d'un mélange confus de races différentes, de religions ennemies, d'institutions contradictoires. En effet, dans la Turquie d'Europe, seulement, à côté de l'Osmanli qui descend des anciens conquérants de Constantinople, mais dont le sang a perdu de sa pureté primitive par quatre siècles de métissages et de croisements, nous trouvons les autochtones, les anciens habitants du pays, Grecs, Slaves, Albanais, dont le nombre total dépasse de beaucoup celui des Turcs, il nous faut également citer les nombreuses et florissantes colonies de Français, d'Italiens, d'Anglais, etc., établies dans les villes commerçantes, et les colonies d'Arméniens, de Persans, de Circassiens, d'Égyptiens. D'autre part, le facteur le plus important est la différence de religion : en Orient, l'école primaire est avant tout confessionnelle. A côté de l'enseignement musulman, nous trouverons les écoles qui relèvent de l'église grecque orthodoxe, de l'église catholique romaine, de l'église réformée, etc. Enfin, à ces diverses nationalités, à ces religions différentes répondent des institutions différentes; le pouvoir central et l'autorité souveraine du sultan n'ont pas partout les mêmes limites, et les lois ne sont pas exécutoires pour tous les sujets de la même façon.

Ces quelques indications préliminaires nous ont paru indispensables pour établir le plan et la division de cette rapide étude. Nous aurons tout d'abord à examiner l'organisation et le fonctionnement des écoles qui sont fréquentées par la population *musulmane* (Turcs, Albanais, Kurdes et autres musulmans); puis les écoles fondées et organisées par le gouvernement ottoman à l'instar de celles qui fonctionnent dans le reste de l'Europe, et qui n'ont pas un caractère essentiellement et exclusivement musulman; enfin les écoles soutenues par les différentes confessions chrétiennes et les israélites : d'où les trois subdivisions suivantes :

A. *Ecoles essentiellement musulmanes;*

B. *Ecoles de la réforme;*

C. *Ecoles non musulmanes.*

Nous ne nous bornerons pas à l'enseignement primaire et nous ajouterons quelques détails sur l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur; enfin, comme l'empire ottoman ne comprend pas seulement la Turquie d'Europe, mais aussi des provinces en Asie et en Afrique, nous indiquerons les différences qui se produisent selon qu'il s'agit de l'une ou l'autre des régions que les géographes turcs appellent *Roum-ili* (Turquie d'Europe), *Anadolou* (Asie-Mineure), ou *Arabistân* (pays de langue arabe : Syrie, Irâk, Arabie).

A. Écoles essentiellement musulmanes. — L'Islâm n'est pas, ainsi qu'on a parfois voulu le prétendre, ennemi de toute instruction; au contraire,

il faut, d'après ses prescriptions, que l'homme s'instruise, mais cet enseignement doit avoir pour but unique la connaissance de la religion.

L'enfant est remis par son père aux mains d'un maître qui lui apprendra à lire dans le Coran, qui lui fera copier le Coran et le lui fera apprendre par cœur. Telle est la base de l'enseignement à son premier degré; aux degrés suivants, enseignement moyen, enseignement supérieur, ce caractère persiste; le produit final de cet longue instruction est un théologien et un jurisconsulte.

Historique. — A l'origine, la société musulmane était profondément démocratique, et tous les fidèles, quelle que fût leur condition sociale, devaient être mis en état de lire et de comprendre le livre saint. Les femmes et les esclaves devaient participer à cet enseignement religieux; plus tard, on jugea que l'instruction était mauvaise pour les femmes, qu'elles devaient savoir filer et broder, mais non lire et écrire.

L'enfant entrait à l'école à six ans, il y restait quelques années, entre les mains d'un maître généralement ignorant, misérable et peu considéré, et n'en recevait qu'une instruction formaliste, mais pas d'éducation. L'école n'avait aucune influence sur la vie morale de l'élève, et le nom même qu'elle porte nous montre clairement quel rôle borné elle était destinée à remplir : c'est la *mektébèh*, l'endroit où l'on apprend à écrire.

Si l'enfant désire continuer ses études, s'il se destine, non pas au sacerdoce, car il n'y en a pas dans l'Islâm, mais aux fonctions judiciaires, les plus honorées, il a une longue route à parcourir avant d'arriver au but de ses désirs, mais il trouvera dans sa carrière scientifique de grandes facilités et de nombreux secours.

La *mektébèh* était une institution purement privée; être maître d'école, c'est exercer un métier, et non remplir une fonction; le seul profit matériel du maître est la rétribution scolaire, payée le plus souvent en nature; mais la *medrésèh*, où entre l'enfant devenu jeune homme, est une institution, sinon officielle, du moins soutenue, encouragée, surveillée par l'État. La *medrésèh* (au pluriel, *medersa*) est un établissement d'enseignement secondaire, annexé à une mosquée, où des professeurs payés sur les fonds de l'établissement font des cours. Les matières de l'enseignement comprennent la grammaire, la syntaxe, la rhétorique, la science du style et celle des tropes, la logique, la métaphysique, et parfois aussi la géométrie et l'astronomie; mais ces sciences sont un moyen de préparer le *tâlib* (le chercheur de science) aux deux sciences fondamentales auxquelles il devra se consacrer : la théologie dogmatique et le droit. Toujours par suite de la même idée démocratique, des institutions de bienfaisance sont établies pour aider l'étudiant pauvre. Non seulement il n'a rien à payer pour l'enseignement qu'il reçoit, mais encore, soit dans la *medrésèh* même, soit dans un bâtiment annexe, se trouvent un grand nombre de cellules où les étudiants sont logés gratuitement et où on leur fait des distributions quotidiennes de nourriture. La première *medrésèh* fut fondée à Bagdad en l'an 993 de notre ère, et le nombre de ces établissements devint bien vite considérable. On compta jusqu'à 44 *medersa* à Alep et 126 à Damas; ce prodigieux développement s'explique par l'idée religieuse : c'est œuvre pie que de fonder une mosquée ou une *medrésèh;* c'est œuvre pie que de laisser à ces institutions des sommes destinées à assurer le traitement des *muderris* (professeurs), à augmenter le nombre des chaires, à permettre à un grand nombre d'étudiants d'être secourus dans leurs études; c'est ainsi que se constituèrent ces biens de main-morte qui ont permis aux *medersa* de survivre à toutes les invasions, à toutes les catastrophes; les livres mêmes donnés à la bibliothèque d'une *medrésèh* sont immobilisés et inaliénables.

Telle était l'organisation de l'enseignement sous le khalifat.

Les Turcs, qui s'étaient convertis à l'Islâm, en prirent les institutions, et Turcs et Arabes tinrent à honneur d'encourager l'instruction. Le sultan de Constantinople est, depuis la cession fictive qui lui fut faite des droits du dernier Abbasside, le khalife, c'est-à-dire le vicaire, le représentant et le successeur du prophète Mohammed sur la terre, et à ce titre il doit par tous les moyens travailler à la propagation et à l'affermissement de l'Islâm. Aussi, dès que Mohammed II eut conquis Constantinople et qu'il l'eut repeuplée avec des colons turcs venus de Trébizonde, il transforma huit des principales églises en mosquées et institua à côté de chaque mosquée une *medrésèh*. Dans chaque *medrésèh*, vingt-quatre étudiants (*soukhtèh*, « brûlé du feu de la science »; la prononciation vulgaire est *softa*) étaient logés dans des cellules, nourris et entretenus. Chacun d'eux recevait tous les jours, nous dit un historien, de la soupe, du riz et de la viande bouillie, et en outre douze aspres par mois pour ses menus plaisirs. Les professeurs touchaient de vingt à soixante aspres par jour. Les autres sultans ne firent que continuer ces fondations de Mohammed II.

Etat actuel. — Aujourd'hui, depuis la réforme, l'enseignement primaire essentiellement musulman a perdu de son importance et a subi une atteinte sérieuse par la loi de septembre 1869 dont nous donnerons l'analyse dans la section suivante. Comme la loi nouvelle élargissait les programmes et ne limitait plus l'enseignement primaire à la seule lecture et à la copie du Coran, les petites écoles libres musulmanes ont dû se transformer; mais si les programmes ont changé, le niveau de l'enseignement ne s'y est guère élevé; c'est toujours la même école que celle qui existe en Egypte et que M. Mougel a décrite (V. *Egypte*) : le *khodjah*, qui en Turquie remplace le *fiki* égyptien (ou plus exactement *fakih*) n'est guère savant : il existe dans la littérature turque de nombreuses anecdotes sur l'ignorance des maîtres d'école, qui parfois ne savaient pas lire. Aujourd'hui, pour fonder une école primaire libre, la loi exige du *khodjah* un diplôme ou un brevet de capacité délivré par le ministère de l'instruction publique. Quand on connaît les mœurs administratives et le laisser-aller de la bureaucratie ottomane, on peut, sans être taxé d'un scepticisme irrévérencieux, émettre des doutes sur la valeur de ces prescriptions, ainsi que de celles qui exigent l'autorisation du gouverneur général et du conseil académique pour ouvrir une école.

Si l'école musulmane primaire a beaucoup à souffrir de l'heureuse concurrence que lui fait l'école officielle, là où elle est établie, en revanche la *medrésèh* est respectée par la loi de 1869. Cela s'explique par ce fait que le caractère essentiellement religieux de la *medrésèh* la fait dépendre plutôt du code religieux que du code administratif, la met bien plus sous la surveillance du *mufti* ou de l'*imâm* que sous celle du gouverneur; et, dans l'Orient musulman, si les ministres passent comme partout, et plus que partout, peut-être, si les règlements administratifs se succèdent les uns aux autres, le droit canonique est immuable; rien de ce qui touche à cette législation ne peut être atteint valablement par le pouvoir temporel, et les *medrésèh*, instituées près des mosquées, préparant, comme nos petits séminaires, aux études ultérieures de théologie (dans le monde musulman, le droit est inséparable de la théologie), soutenues par le produit des *vakouf*, biens de main-morte absolument sacrés et inviolables, échappent en fait et en droit à toute ingérence de l'autorité civile.

B. Écoles de la réforme. — On connaît le ***Khatt-***

-chérif (l'écrit auguste) de Gul-Khanèh (3 novembre 1839) par lequel le sultan Abd-ul-Medjid, exécutant le plan de réforme de son père et prédécesseur Mahmoûd, établissait les principes des nouvelles institutions qu'il jugeait propres à infuser un sang nouveau dans l'organisme affaibli de l'ancien empire ottoman. Mais, comme le font excellemment remarquer MM. Ubicini et Pavet de Courteille (*Etat présent de l'empire ottoman*, Paris, 1876), l'acte de Gul-Khanèh n'avait fait que formuler des principes généraux; restait à tirer les conséquences de ces principes, c'est-à-dire à promulguer les lois et les règlements qui devaient ouvrir à la Turquie une vie nouvelle et la régénérer en la réformant.

« C'est cette réforme poursuivie avec plus ou moins de succès, à travers des difficultés sans cesse renaissantes pendant le règne d'Abd-ul-Medjîd et de son frère Abd-ul-Azîz, qui reçut à l'origine et qui porte encore aujourd'hui le nom de *tanzimât*. Etendu successivement à toutes les branches des services publics, et de la capitale, où il fut établi d'abord à titre d'essai, aux diverses provinces de l'empire, le *tanzimât* a parcouru plusieurs phases qui marquent comme les étapes de la réforme en Turquie. »

Ces phases, nous les retrouvons pour la matière spéciale qui nous occupe ici. En 1846 a lieu le premier essai de sécularisation de l'instruction publique: mais il faut bien se garder de donner à ce mot de sécularisation plus de portée qu'il n'en a: il n'a jamais été question en Turquie, sous prétexte de liberté de conscience et de fusion des diverses nationalités, pas plus dans l'essai de réforme de 1846 que dans la loi organique de 1869, d'instituer l'école neutre. Le Turc, quelle que soit sa religion, est trop religieux pour tolérer que l'école ne soit pas confessionnelle; mais tandis que dans l'ancienne école, que nous avons appelée l'école libre essentiellement musulmane, le Coran était à la fois le but et le moyen de l'enseignement, dans les nouvelles écoles l'étude du Coran sera une des parties obligatoires, fondamentales de l'enseignement donné aux enfants par les maîtres officiels, mais non l'objet exclusif du programme scolaire.

Le règlement de 1846 créait pour surveiller l'organisation des nouvelles écoles un Conseil supérieur de l'instruction publique (*medjlis-i-meârif-i-oumoumiyèh*), présidé par le grand-vizir et le ministre des affaires étrangères. En 1857 fut fondé le ministère de l'instruction publique (*meârif-i-oumoumiyèh nezâreti*). Enfin, en septembre 1869, fut promulguée la loi organique de l'instruction publique, document considérable qui ne compte pas moins de 198 articles et dont nous donnons ci-après l'analyse.

ORGANISATION SCOLAIRE D'APRÈS LA LOI DE 1869. — Les écoles sont ou bien des écoles *publiques*, dont la surveillance et l'administration appartiennent exclusivement au gouvernement, ou des écoles *privées* qui, placées seulement sous la surveillance de l'Etat, sont fondées et directement gérées par les communautés ou les particuliers.

Ce sont les écoles *publiques* que nous allons étudier dans cette section.

Les autres feront l'objet de la section suivante.

Les établissements d'instruction sont répartis en cinq classes: au degré le plus bas les écoles *sibyân*, ensuite les écoles *ruchdiyèh;* les deux réunies constituent l'enseignement primaire; les écoles préparatoires (*idâdiyèh*) et les lycées impériaux (*sultaniyèh*) constituent l'enseignement secondaire, enfin l'enseignement supérieur est représenté par les écoles spéciales (*aliyèh*).

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — *Ecole sibyân*. — Cette appellation a détrôné l'ancien nom de *mektebèh*. Le mot *sibyân* signifie enfants.

Chaque village, chaque quartier d'une ville doit avoir au moins une école sibyân. En cas d'insuffisance de population plusieurs villages, plusieurs quartiers peuvent se grouper. Comme l'école est toujours confessionnelle, dans les villages dont la population est mixte il y aura forcément, à côté de l'école musulmane, une école non musulmane. Les communes supportent les frais de construction et de réparation des écoles, ainsi que le traitement des instituteurs.

L'obligation scolaire s'étend à tous les enfants de l'empire, sans exception, pour les garçons de six à onze ans, pour les filles de six à dix ans.

Les juges de paix des quartiers et villages dressent le rôle des enfants en âge d'aller à l'école et le transmettent à l'instituteur. Celui-ci est tenu d'informer des absences le juge du quartier. Le juge convoque les parents ou tuteurs et les engage à envoyer l'enfant à l'école. Après trois exhortations dans le même mois restées sans effet, les parents seront passibles selon leur état de fortune d'une amende de cinq à cinq cents piastres (1 fr. 15 à 115 fr.), qui sera versée dans la caisse du conseil académique.

Les dispenses légales qui relèvent de l'obligation scolaire sont les suivantes: 1° les vices de constitution et les affections mentales qui, après examen de l'enfant par les autorités locales, seraient reconnus susceptibles d'empêcher absolument toute étude; 2° la nécessité pour un père ou une mère dans l'indigence de garder auprès de soi son unique enfant; 3° les travaux de l'enfant dans les champs à l'époque de la moisson; 4° une distance supérieure à une demi-heure de chemin entre la maison et l'école; 5° l'absence d'école ou son insuffisance; 6° la preuve que l'enfant reçoit l'instruction dans la maison paternelle ou dans une école privée.

Il n'y a d'autres vacances que les jours fériés de l'Islâm (le vendredi de chaque semaine, les deux fêtes du Beiram) et l'anniversaire de l'avènement au trône de S. M. I. le Sultan.

Les matières de l'enseignement dans les écoles *sibyân* sont l'alphabet, le Coran, la lecture du Coran (*tedjvid*), le catéchisme musulman, l'écriture, des éléments de l'histoire ottomane, des éléments de géographie, des notions élémentaires des diverses connaissances pratiques (leçons de choses).

Par les mots « lecture du Coran », il faut entendre ce genre de lecture qui chez les musulmans est une véritable science et dont nous avons de nombreux traités et manuels composés par les plus grands théologiens. En effet, l'on sait que dans les langues sémitiques on n'écrit que les consonnes, les voyelles ne sont indiquées que par des points ou signes spéciaux placés au-dessus, au-dessous ou au milieu de la consonne et qu'on omet généralement. Du jour où l'arabe est devenu la langue sacrée de l'Islâm, l'écriture arabe a chassé les anciennes écritures des peuples non sémites devenus musulmans, l'alphabet pehlvi en Perse, l'alphabet ouïgour chez les Turcs. Mais suivant qu'un mot est vocalisé de telle ou telle façon, le sens change absolument; d'où la nécessité pour le Coran, comme jadis pour la Bible, d'établir une lecture, une prononciation officielle, unique; sinon, en lisant à haute voix le Coran d'une autre façon, on commettrait un sacrilège, car ce serait altérer le texte sacré. Cette lecture officielle s'appelle *kedjvid*. En outre, il est à remarquer que le Coran est écrit en arabe et qu'il ne doit pas être traduit; les élèves turcs apprennent donc à lire dans un texte qu'ils ne comprennent guère.

La durée de l'enseignement est de quatre ans, à la suite desquels ceux des élèves qui voudraient apprendre par cœur le Coran ont la faculté de prolonger leur séjour à l'école.

Les écoles de *filles* doivent être autant que possible séparées de celles des garçons, le per-

sonnel enseignant doit appartenir au sexe féminin. Toutefois, tant qu'on n'aura pu se procurer tout le personnel nécessaire et qu'on ne trouvera pas suffisamment d'institutrices, on pourra en faire remplir les fonctions par des instituteurs d'un âge mûr et d'une moralité éprouvée.

Toutes les dispositions relatives à l'obligation scolaire, aux vacances, à la durée et aux matières de l'enseignement dans les écoles de garçons, s'appliquent également aux écoles de filles; on les exerce en outre aux travaux à l'aiguille.

Écoles ruchdiyèh. — Prise dans son sens littéral, cette expression signifierait écoles d'adultes; il vaut mieux la traduire par écoles primaires supérieures. L'enseignement dans ces écoles est gratuit, sans être obligatoire. Il doit exister une école *ruchdiyèh* dans tout bourg comptant plus de 500 maisons. Si la population est mixte, il y a une école musulmane et une école non musulmane, pourvu que le nombre des maisons appartenant aux membres de la communauté non musulmane dépasse cent. Les frais de construction, de réparation et d'entretien des écoles *ruchdiyèh* sont payés par la caisse du conseil académique de la province et non par la commune.

Chaque école compte un ou deux professeurs, un surveillant et un concierge, qui ont pour appointements mensuels: les professeurs titulaires 800 piastres (184 francs), les suppléants 500 piastres (115 francs), le surveillant 250 piastres (57 fr. 50), le concierge 150 piastres (34 fr. 50). En outre, une somme de 4000 piastres (920 francs) est affectée chaque année aux frais divers de l'école.

L'enseignement dure quatre années; il comprend les matières obligatoires suivantes: Instruction religieuse élémentaire, grammaires arabe et persane, arithmétique, tenue des livres, dessin linéaire, géométrie élémentaire, histoire universelle et histoire ottomane, géographie, gymnastique, langue d'une des communautés non musulmanes habitant la localité.

Dans les villes qui sont des centres de commerce, les élèves appartenant aux classes aisées auront la faculté d'apprendre le français pendant la 4e année.

Les vacances durent du 1er au 23 août. La première moitié de juillet est consacrée à la révision générale des cours, la seconde aux examens. En outre, les élèves des écoles *ruchdiyèh* jouissent des vacances accordées aux élèves des écoles *sibyân*.

A la fin de la 4e année, les élèves doivent passer un examen. Le certificat d'études scolaires qui leur est alors délivré les dispense de tout nouvel examen pour entrer dans les écoles préparatoires. Ceux qui sont refusés à l'examen de fin d'études ont la faculté de rester encore un an à l'école *ruchdiyèh*.

Les écoles primaires supérieures de *filles* n'existent que dans les grandes villes et non dans les bourgs de plus de 500 maisons. Les premières écoles ont été établies à Constantinople et ne s'étendent que peu à peu aux provinces. Le personnel enseignant doit, autant que possible, appartenir au sexe féminin.

L'enseignement comprend: l'instruction religieuse élémentaire, la grammaire turque et des éléments de grammaire arabe et persane, l'orthographe et la littérature, les éléments de la morale, l'économie domestique, les éléments d'histoire et de géographie, l'arithmétique et la tenue des livres, le dessin d'imitation et l'aquarelle, les travaux à l'aguille, la musique (facultative).

Toutes les autres prescriptions indiquées plus haut pour les écoles de garçons sont applicables aux écoles de filles.

Enseignement secondaire. — Cet enseignement, selon la loi organique de 1869, *devrait* être donné dans deux séries d'établissements, les écoles préparatoires (*idâdiyèh*) et les lycées (*sultaniyèh*); les écoles préparatoires se trouveraient dans les villes comptant plus de mille maisons, les lycées dans tous les chefs-lieux de province. Dans les uns, l'instruction serait donnée en trois ans, dans les autres en six ans, y compris trois ans passés dans une division préparatoire. Mais toute cette organisation, calquée plus ou moins exactement sur l'organisation française, n'existe que sur le papier. En réalité, il n'y a qu'un seul établissement officiel, c'est le lycée impérial de Constantinople qui existe depuis 1868.

L'enseignement, qui s'y donne en *langue française*, est réparti en cinq années d'études. Il faut y joindre trois années d'études préparatoires destinées aux enfants dont l'instruction primaire n'est ni assez solide, ni assez étendue pour leur permettre de suivre avec fruit les classes.

Les matières enseignées sont: la langue turque, la langue et la littérature françaises, la morale, les éléments de la langue latine, les étymologies grecques, l'histoire générale et l'histoire ottomane, les mathématiques élémentaires et spéciales, la cosmographie, la mécanique, la physique et la chimie, l'histoire naturelle, le lavis, le dessin géométrique et d'imitation.

Par une dérogation naturelle aux règles générales de l'enseignement en Turquie, le lycée est mixte; les élèves appartiennent à toutes les religions et à toutes nationalités de l'empire.

On peut faire rentrer dans l'enseignement secondaire l'école bureaucratique (*mekteb-i-aklâm-i-châhânèh*) fondée en 1862 et annexée à la mosquée de Châh-Zâdèh. Elle est destinée à former des copistes (*kiâtib*) pour les bureaux; les cours ne durent qu'un an et ne comprennent que la calligraphie, la rédaction en langue turque, les éléments de l'arabe et du persan, l'arithmétique, le droit religieux.

L'école d'administration (*mekteb-i-milkiyèh*), instituée également en 1862, se recrute parmi les élèves des écoles *ruchdiyèh* et prépare aux emplois administratifs. Les cours y durent deux ans.

Enseignement supérieur. — Il est représenté par l'université, qui est loin d'être organisée. Elle ne se compose actuellement que de l'école de droit (*hukiouk mektebi*), de l'école des hautes humanités (*édébiyât-i-aliyèh mektebi*), fondée en 1875, et de l'école des ponts et chaussées, qui est destinée à devenir la faculté des sciences.

A côté de l'université impériale se trouvent deux écoles spéciales supérieures qui ressortissent également au ministère de l'instruction publique: L'école impériale de médecine (*mekteb-i-tibbiyèh-i-châhânèh*), créée en 1826 par le sultan Mahmoûd, et l'école normale.

Celle-ci, appelée *dâr-el-mouallimîn* (la maison de ceux qui enseignent), est destinée à former des professeurs, soit pour les écoles *ruchdiyèh*, soit pour les écoles préparatoires, soit pour les lycées. Elle se compose de trois divisions correspondant chacune à un degré d'enseignement et subdivisées en section des lettres et section des sciences.

Une école normale a été également fondée pour préparer des institutrices, soit primaires, soit primaires supérieures. Les cours y sont de deux ou trois ans. Cinquante des élèves sont salariées; à la sortie de l'école, toutes les élèves sont tenues d'accepter l'emploi d'institutrice.

Il existe un certain nombre d'autres écoles spéciales qui ne dépendent pas du ministère de l'instruction publique.

Organisation administrative de l'enseignement public. — Au sommet se trouve le ministre, assisté du Conseil impérial de l'instruction publique qu'il préside. Le Conseil se divise en section technique et section administrative. La section technique se

composé d'un président, de huit membres permanents, de membres correspondants en nombre illimité, et de deux secrétaires, dont l'un pour la correspondance française. Ce comité technique se réunit deux fois par semaine, et a pour mission principale de composer ou traduire les ouvrages et manuels scolaires nécessaires et de délivrer les diplômes. La section administrative, composée d'un président, de deux vice-présidents, de quatre inspecteurs généraux (deux musulmans, deux non musulmans), de six membres rétribués, dont deux non musulmans, et d'un secrétaire général, se réunit tous les jours. Elle est chargée de la haute direction et du contrôle de tous les établisssements d'instruction publique, de la nomination des professeurs et de la juridiction disciplinaire.

L'assemblée générale du Conseil se tient deux fois par an et se compose des membres des deux sections et, en outre, de deux conseillers d'État, de deux conseillers à la haute cour de justice, de deux *ulémas*, de deux généraux et d'un représentant de chaque communauté non-musulmane.

Dans chaque province (*vilayet*) se trouve un conseil académique ayant sa caisse spéciale, présidé par un recteur, assisté de deux vice-recteurs, de quatre inspecteurs généraux, de membres non rétribués; la moitié de ces divers fonctionnaires doit appartenir à la religion musulmane, l'autre moitié aux confessions non musulmanes. Dans chaque chef-lieu de département (*sandjak*), l'instruction publique est surveillée par deux inspecteurs, l'un musulman, l'autre chrétien.

Budget de l'instruction publique. — Ce service ne figure au budget général de l'État que pour 81 000 livres turques (1 863 000 francs). En dehors de cette somme, il faut compter la contribution des communes et communautés, les dons et legs particuliers, la pension des élèves internes du lycée et des écoles spéciales, les droits d'examen, les amendes, revenus dont il n'est guère possible d'évaluer, même approximativement, le montant.

Statistique scolaire. — Il n'est pas plus facile d'indiquer quelle peut être, en dépit de la sévérité des règlements, la fréquentation de l'école. Une statistique officielle de 1864, citée par MM. Ubicini et Pavet de Courteille dans leur *État présent de l'Empire ottoman*, donne pour une population de 28 millions d'habitants 15 071 écoles primaires (289 à Constantinople, 14 782 dans les provinces), fréquentées par 660 000 enfants des deux sexes. Sur ce nombre, 12 509 écoles étaient musulmanes avec 135 229 enfants. Depuis lors, de graves événements politiques se sont passés qui ont amoindri la population de l'empire et ont retardé les progrès de l'instruction.

Il est plus facile de suivre les progrès des écoles *ruchdiyèh.* En 1857, on en comptait 39 avec 3 371 élèves; en 1868, 87 avec 11 894 élèves; en 1874, 386 avec 19 356 élèves.

En 1875, le lycée comptait 428 élèves, l'école normale 175, l'école de médecine 1 189.

Traités de pédagogie. — Avec l'institution d'écoles officielles, nous voyons apparaître une nouvelle science qui, jusqu'alors, n'avait pas été représentée dans la bibliographie ottomane, c'est la pédagogie. Mais là, comme dans tout ce qui touche de près et de loin à la réforme (Tanzimât), nous ne trouvons qu'une pâle copie ou une traduction servile d'ouvrages européens.

C'est ainsi que sous le titre de *Fézâil-i-Akhlakiyèh u Kémâlât-i-ilmiyèh* (les vertus morales et les perfections de la science), Saïd-Bey, rédacteur en chef du journal *Vakyt* (le Temps), a fait récemment paraître un recueil de préceptes d'éducation empruntés à J.-J. Rousseau.

Conclusion. — Ce qui frappe, quand on examine l'organisation de l'enseignement officiel en Turquie, c'est son caractère confessionnel : l'école neutre n'existe pas; là où il y a juxtaposition de deux confessions, de deux nationalités, deux écoles sont obligatoires; le Turc, qui est resté profondément musulman, est devenu néanmoins tolérant; il n'entend pas opprimer les autres religions; il y a, à tous les degrés de l'enseignement, un respect de la liberté de conscience qui mérite d'être signalé.

Quant aux programmes de l'enseignement primaire, ils sont en Turquie ce qu'ils sont à peu près partout; mais comment sont-ils appliqués? N'hésitons pas à l'avouer, ils sont mal appliqués ou plutôt ils ne le sont guère, du moins dans les écoles primaires. Tout manque : l'argent d'abord, les maîtres ensuite, et enfin la confiance dans l'avenir. La Turquie se sent malade et elle est incapable des efforts qui seraient nécessaires pour surmonter l'indifférence native de la population musulmane. Nous verrons plus loin que l'initiative privée des non musulmans a donné de bien meilleurs résultats.

L'instruction primaire supérieure est dans un état plus florissant; c'est de ce côté que se porte l'action du gouvernement; les professeurs sont mieux recrutés, ils ont passé par l'école normale, sont porteurs de diplômes assez sérieux; ils sont aussi mieux payés : mais le sont-ils plus régulièrement?

Quant à l'instruction secondaire, tout ou presque tout est encore à faire, et sans grands résultats éventuels à espérer. L'Osmanli qui est dans une situation aisée aimera toujours mieux envoyer son fils dans un collège à l'européenne, même non musulman, où l'enfant apprendra les langues étrangères qui en Turquie, plus encore que partout ailleurs, sont un besoin de tous les instants. L'idéal de tout Osmanli aisé, c'est de n'être jamais pris pour un Turc.

C. **Écoles libres non musulmanes.** — La loi de 1869 reconnaît formellement les écoles libres. Elle exige bien certaines conditions pour la fondation de ces écoles, les soumet à un contrôle, mais, en pratique, ces conditions ne sont pas remplies, ce contrôle n'est pas exercé.

Toutes les confessions ont tenu à honneur de se faire représenter dans les diverses provinces de l'Empire ottoman où toutes retrouvent plus ou moins des souvenirs de leur histoire religieuse.

Écoles grecques orthodoxes. — Nous trouvons d'abord les écoles qui dépendent du patriarchat grec orthodoxe, et celles qui se rattachent à l'exarchat bulgare, car on sait que les Bulgares orthodoxes se sont séparés du patriarchat de Constantinople et ont fondé une église autocéphale. On trouvera quelques détails sur les écoles grecques de l'empire turc à l'article *Grèce*. V. aussi *Bulgarie et Roumélie orientale*, au Supplément.

Écoles catholiques romaines. — Sous ce titre nous comprenons les écoles des différentes confessions qui reconnaissent l'autorité du Saint-Siège, Latins, Grecs-Unis, Arméniens-Unis, Bulgares-Unis, etc. Mais pour ne pas donner à cet article des dimensions trop étendues, nous nous bornerons à indiquer celles des écoles catholiques de l'Empire ottoman qui se sont donné pour mission de propager l'influence française et d'étendre le domaine de la langue française en Orient. Nous devons les renseignements qui vont suivre à l'obligeance de M. l'abbé Charmetant, directeur général de l'Œuvre des écoles d'Orient.

Matières de l'enseignement. — Le programme varie selon les localités, ou plutôt la langue ou les langues de l'enseignement varient; ici la langue scolaire est le turc osmanli, là le grec, ailleurs l'arabe ou l'arménien ou les dialectes néo-syriens, mais partout ou presque partout le français est enseigné. A Constantinople, à Smyrne, dans les grands centres commerçants de l'Asie-Mineure, à côté du turc et du français, comme langues par-

lées et enseignées dans l'école, il faut ajouter le grec, l'italien, parfois l'anglais. Outre l'instruction religieuse et le catéchisme, dont l'enseignement est d'ailleurs non seulement toléré, mais même ordonné par la loi ottomane de 1869, l'enfant reçoit l'enseignement de la lecture, de l'écriture ou plutôt des différentes écritures, de l'histoire, de la géographie, de l'arithmétique ; des notions de comptabilité, de correspondance commerciale, préparent de bons négociants ou de bons commis pour nos comptoirs du Levant.

Statistique. — Le tableau ci-après indique le nombre des établissements et celui des élèves :

	Ordres enseignants.	Écoles	Élèves
Turquie d'Europe.			
Constantinople....	Frères de la doctr. chrét.	3	648
	Religieux de l'Imm. Conc.	1	116
	Mineurs conventuels.....	1	180
	Capucins de Péra........	1	18
	Religieux de l'Assompt..	1	42
	Sœurs de la Charité.....	5	2 678
	Religieuses franciscaines.	1	135
	Relig. de N.-D. de Sion.	1	200
	Religieuses oblates......	1	61
	Lazaristes..............	1	259
	Religieuses dominicaines.	1	72
	Sœurs de l'Imm. Concept.	2	272
Salonique........	Sœurs de charité........	2	208
Asie-Mineure.			
Kadi-Keuï........	Frères de la doctr. chrét.	1	49
	Dames de Sion..........	1	154
Erzeroum........	Capucins..............	2	150
	Sœurs de Saint-Joseph...	1	198
Trébizonde.......	Capucins..............	1	150
	Frères de la doctr. chrét.	1	230
	Sœurs de Saint-Joseph....	1	58
Smyrne et environs	Ecoles de l'archevêque...	2	55
	Frères de la doct. chrét..	2	730
	Soc. de St-Vinc. de Paul.	1	163
	Sœurs de charité........	3	873
Aïdin............	Id.	1	80
Brousse..........	Id.	1	172
Koula et Boudja..	Id.	2	281
Aïn-Tâb.........	Franciscaines..........	1	185
Adana, Césarée, etc.	Jésuites..............	6	710
Arménie.			
	Ecoles du patriarche arménien-uni..........	»	6 320
	Sœurs arméniennes.......	»	1 025
Aïdin............	Mekhitaristes...........	1	17
Angora..........	....	2	965
Mésopotamie et Kurdistân.			
Mossoul..........	Dominicains français.....	1	149
Ecoles foraines et sédentaires.....	Id.	19	1 285
	Capucins..............		761
Bagdad et Bassora.	Carmes...............	2	237
	Religieuses de la Présentation (de Tours)........		1 192
Syrie.			
	Ecoles du délégué apostol.	13	435
Damas..........	Lazaristes............	1	215
	Carmes...............	4	298
Tripoli..........	Franciscains..........	1	184
Beyrouth.........	Jésuites..............	1	280
	Sœurs de charité........	1	352
	Conférence de St-Vinc. de Paul..............	1	287
	Visitandines...........	1	30
Liban...........	Jésuites..............		3 174
	Capucins..............		1 222
	Sœurs de charité........		3 574
	Sœurs de Saint-Joseph...		1 297
Palestine.			
	Ecoles du Patriarchat latin.	38	1 212
Jérusalem........	Missionnaires blancs.....	1	62
	Dames de Sion.........	1	236
	Franciscains...........		590
	Frères de la doctr. chrét..	3	591
	Sœurs de Saint-Joseph...		633
	Dames de Nazareth......	4	920
Bethléem........	Religieux italiens.......	1	306
	Ecole des arts et métiers..	1	45

Ecoles protestantes. — Il existe dans les diverses provinces de l'Empire ottoman un grand nombre d'écoles soutenues, soit par l'*Anglo-Protestant League*, soit par les missions anglaises ou les missions américaines. Dans toutes ces écoles, la langue anglaise joue le même rôle que la langue française dans les écoles catholiques et elle est un des principaux objets de l'enseignement. Malheureusement, il nous a été absolument impossible, malgré nos recherches, de trouver des documents suffisants ou une statistique sérieuse de ces écoles.

Ecoles israélites. — L'Alliance israélite universelle, fondée en 1860, a pour objet de soutenir, protéger et relever les Juifs répartis sur la surface du globe. Son action a été surtout énergique en Turquie où, grâce à la tolérance du gouvernement, les écoles qu'elle a fondées ont donné les résultats moraux et matériels les plus considérables. Nous devons les renseignements qui vont suivre à M. I. Loeb, secrétaire général de l'Alliance, dont l'obligeance égale l'érudition.

Programme. — L'enseignement, outre les matières habituellement étudiées dans les écoles primaires, comprend l'instruction religieuse et la langue hébraïque, qui sont enseignées par les rabbins indigènes. En outre, selon les besoins du pays, le turc, l'arabe, le bulgare, l'anglais, l'allemand ou l'italien sont enseignés par des professeurs spéciaux. Dans chaque école se trouvent une bibliothèque pour les professeurs et une bibliothèque d'au moins 300 volumes pour les enfants. A côté des écoles primaires pour les garçons et des écoles de filles, qui sont l'objet d'une attention toute particulière, il existe un grand nombre d'écoles d'apprentissage pour les garçons et les filles ; mais ce qui manque, ce ne sont pas les apprentis, ce sont les patrons.

Statistique. — Voici quelques données statistiques :

Localités.	Ecoles (garçons ou filles).	Nombre d'élèves.
Constantinople.......	Garçons (6 écoles).....	641
	Filles (5 écoles).......	614
Constantinople-Galata..	Ecole mixte allemande..	181
Andrinople..........	Garçons..............	166
	Filles................	218
Salonique...........	Garçons..............	297
	Filles................	383
Smyrne.............	Garçons..............	251
	Filles................	250
Damas..............	Garçons..............	135
	Filles................	88
Beyrouth............	Garçons..............	130
	Filles................	100
Jérusalem,..........	Garçons..............	125
Jaffa (école agricole)...	Garçons..............	37
Caïffa..............	Garçons..............	104
Alep...............	Garçons..............	117
Bagdad.............	Garçons..............	120
Dardanelles.........	Garçons..............	125
	Écoles d'apprentissage.	
Constantinople........	Garçons..............	37
	Filles................	27
Andrinople...........	Garçons..............	30
Dardanelles..........	Garçons..............	8
Smyrne..............	Garçons..............	41
	Filles................	20
Salonique............	Garçons..............	28
Jérusalem............	Garçons..............	50
Damas..............	Filles................	10
Alep...............	Garçons..............	26
Bagdad.............	Garçons..............	22

En dehors des écoles confessionnelles proprement dites, il nous faudrait citer les établissements soutenus par des associations rivales qui s'efforcent chacune de faire prévaloir l'étude et l'usage de leur langue nationale. Telles sont l'Alliance française, dont le siège est à Paris et qui, malgré la date récente de sa fondation, a produit en Tur-

quie d'heureux résultats, et l'Association scolaire allemande.

Nous croyons en avoir assez dit pour montrer combien est considérable le rôle de l'initiative privée. [J. Preux.]

TYPOGRAPHES (École professionnelle des jeunes). — C'est sous ce nom qu'a été fondée en 1862, par M. Napoléon Chaix, une école d'apprentis annexée à son vaste établissement d'imprimerie. Nous ne saurions mieux faire, pour résumer les renseignements relatifs à cette intéressante institution, que d'emprunter le texte même d'un rapport présenté à ce sujet par M. Lavallée à la Société d'encouragement pour l'industrie nationale, le 12 mars 1886.

« Les enfants, dit ce rapport, sont admis à l'école professionnelle à partir de treize ans, après un examen qui constate qu'ils ont reçu l'enseignement primaire et après une visite médicale. La durée de l'apprentissage est de quatre années. La maison ne se charge pas de loger ni de nourrir les élèves : ceux-ci habitent chez leurs parents, tuteurs ou correspondants, ou, à défaut, dans une pension spéciale d'apprentis. Les cours s'appliquent à trois groupes distincts, à savoir : 1° les apprentis compositeurs ; 2° les apprentis graveurs et lithographes ; 3° les enfants et jeunes gens occupés aux machines. En même temps que l'enseignement pratique, dirigé, pour chacune de ces trois spécialités, par un contre-maître, les apprentis reçoivent un enseignement scolaire très complet, qui, dans le cours des quatre années, doit leur donner des notions assez étendues sur l'histoire et la géographie, sur les langues anciennes et sur les langues étrangères. Ces notions sont, en effet, nécessaires à l'ouvrier typographe, qui est souvent appelé à travailler sur des copies d'une lecture difficile, peu correctes, contenant des termes techniques ou des citations empruntées aux langues anciennes ou étrangères. A cet égard, l'enseignement donné par l'école professionnelle de la maison Chaix procure aux futurs ouvriers une instruction dont le degré dépasse certainement celui de l'instruction moyenne. L'assiduité aux classes, outre qu'elle est assurée par les règles de la discipline, est encouragée par une prime, les élèves qui ont fait preuve d'application recevant, pour chaque jour, un jeton de présence de 10 centimes. L'institution de cette prime remonte à 1867, c'est-à-dire à une époque où la discussion était si ardente sur la gratuité de l'instruction primaire. Du premier coup, le fondateur de l'école professionnelle, M. Napoléon Chaix, dépassait les partisans de la gratuité, en payant les élèves pour assister aux classes. Le système des jetons de présence continue à fonctionner, et il contribue certainement à l'assiduité des élèves. Indépendamment des cours réguliers, il y a des conférences, des distributions de livres écrits à l'usage des apprentis, une bibliothèque formée d'ouvrages appropriés, et toute une série de récompenses et d'encouragements, qui tendent à l'instruction et à l'éducation morale des apprentis. Les conditions d'hygiène sont assurées par de fréquentes visites médicales, par l'allocation gratuite de soins et de médicaments, par l'organisation d'un service de bains chauds, et même par des voyages à la mer ou aux montagnes, pendant les vacances, pour les jeunes apprentis débiles ou fatigués. Toutes les mesures sont prises pour supprimer les risques que peut faire courir l'emploi ou le voisinage des machines ; à cet égard, l'imprimerie Chaix s'est toujours appliquée à adopter les dispositions préservatrices, tant pour les ouvriers que pour les apprentis. Dès leur entrée à l'école, les apprentis sont familiarisés avec les idées de prévoyance et d'épargne ; au moyen de prélèvements sur le produit de leur travail et avec les subventions qu'y ajoute le patron, ils possèdent, non seulement des livrets de la caisse d'épargne, mais encore des livrets de la caisse des retraites pour la vieillesse ; ils profitent même, dans une proportion qui ne peut être évidemment que restreinte, du système de la participation aux bénéfices, système que M. Albans Chaix recommande, par son exemple et par une active propagande, comme devant être pratiqué dans tous les grands ateliers. Nous devons nous borner à extraire des documents qui nous ont été communiqués les principaux éléments de cette organisation complète, qui constitue l'*apprentissage* dans la maison Chaix, et qui augmente singulièrement la valeur propre de l'enseignement professionnel, pour les diverses branches de l'industrie typographique. Cet enseignement spécial donne à l'apprenti toutes les notions nécessaires à l'ouvrier typographe : l'habileté de la main, la lecture facile des manuscrits, l'emploi judicieux des caractères, la disposition intelligente et presque artistique des tableaux de chiffres. Grâce à cette instruction, les apprentis peuvent être amenés progressivement à faire des travaux productifs, pour lesquels ils reçoivent une rémunération. La gratification allouée aux apprentis s'élève de 50 centimes par jour à 3 fr. 50. Devenu ouvrier, l'apprenti de la veille gagne facilement un salaire journalier de 5 à 6 francs.

» Ainsi se trouve résolu dans la maison Chaix le problème de l'apprentissage, se combinant avec l'enseignement professionnel. »

La chambre syndicale des patrons imprimeurs de Paris a créé récemment une école professionnelle ; mais cette tentative n'ayant encore que quelques mois d'existence, il n'est pas encore possible de parler des résultats obtenus.

Des écoles techniques pour les apprentis typographes ont été fondées à Vienne (Autriche) en 1874, et à Berlin en 1875.

U

UNION CENTRALE DES ARTS DÉCORATIFS. — Fondée en 1863 pour favoriser le développement du goût et de l'art dans ses applications industrielles, cette société reçut d'abord le titre d'*Union centrale des beaux-arts appliqués à l'industrie*, qui ne fut modifié qu'en 1882, à la suite d'une entente avec une autre association formée en 1877 pour la constitution d'un musée des arts décoratifs. La société de l'Union centrale, qui a rendu à la cause de l'enseignement du dessin, ainsi qu'à nos industries nationales, les plus importants services, et qui compte aujourd'hui parmi ses membres les représentants les plus éminents du monde des arts, l'élite des fabricants, des collectionneurs, des écrivains, etc., eut des débuts assez modestes. Elle fut constituée par un petit groupe d'hommes dévoués, sous la présidence d'un architecte, M. Guichard, ayant pour but de fournir à l'industrie française les moyens de lutter contre les efforts faits à l'étranger, et notamment en Angleterre, au point de vue de l'élégance des produits, et de la propagation du dessin. Elle voulait honorer, encourager, stimuler dans l'œuvre industrielle tout ce que celle-ci comporte d'art, et

c'est ce que les fondateurs cherchèrent à exprimer dans cette formule inscrite sur l'écusson de l'Union centrale : « *le Beau dans l'Utile* ». La tâche à remplir se trouvait déterminée ainsi : 1° fonder un musée rétrospectif et contemporain des chefs-d'œuvre industriels ; 2° constituer une bibliothèque d'art ancien et moderne, où les artistes de l'industrie seraient, au besoin, aidés dans leurs recherches ; 3° établir des cours spéciaux, des lectures et des conférences publiques ayant rapport à l'art appliqué, et des entretiens familiers de nature à propager les connaissances les plus essentielles à l'artiste et à l'ouvrier qui voudraient « unir le beau à l'utile »; 4° organiser des concours entre les artistes français et entre les diverses écoles de dessin et de sculpture de Paris et des départements; 5° faire des expositions bisannuelles de collections particulières présentant à l'étude les plus belles applications de l'art à l'industrie.

En définitive, le programme de l'Union centrale des beaux-arts appliqués à l'industrie se composait de deux idées fondamentales : un principe de doctrine : l'*unité de l'art ;* un principe d'action : l'*appel à l'initiative privée*. Tels étaient les éléments avec lesquels les fondateurs entreprenaient l'agitation féconde qui avait pour objet : 1° de secouer l'indifférence du public relativement aux productions de l'art appliqué ; 2° de stimuler le zèle des fabricants et des artistes; 3° de transformer les méthodes courantes de l'enseignement du dessin en méthodes rationnelles, fondées sur la science, proscrivant la copie exclusive des estampes pour y substituer celle des modèles en plâtre ou l'étude directe de la nature, afin de laisser à l'élève sa liberté d'interprétation. C'était presque une révolution, comme on le voit, que rêvait la nouvelle société, et cette révolution, après une lutte acharnée contre l'indifférence du public et contre la routine, elle est parvenue à l'accomplir. La méthode qu'elle préconisait pour l'enseignement du dessin a fini par triompher, elle est aujourd'hui partout en honneur. Cette méthode, un des membres les plus distingués de l'Union, M. Eugène Guillaume, la résumait ainsi : « Nous partons de cette idée que l'*art étant un*, l'on n'est pas plus autorisé à mesurer ses vrais principes en vue des professions et selon les conditions, qu'on ne le fait pour la grammaire, les sciences ou la morale. Nous professons cette opinion, que le sentiment de l'art peut être développé conformément à la raison, et qu'il y a dans ses éléments plus de bon sens que de subtilité. Pratiquement, nous pensons qu'il est bon de le considérer par son côté exact et utile, de lier entre eux d'une manière indissoluble le dessin géométral, le dessin d'art et le dessin de mémoire, inséparablement unis dans l'idée générale du dessin lui-même et dans ses applications. Enfin, en considérant que des modèles doivent être aussi parfaits qu'il est possible, nous demandons que l'on mette entre les mains des enfants des chefs-d'œuvre de l'art, comme on met entre leurs mains, pour d'autres études, les chefs-d'œuvre littéraires. » De pareilles idées rencontrèrent tout d'abord une vive opposition. C'était une doctrine nouvelle qu'il s'agissait de faire prévaloir. Soutenue par des hommes ardemment convaincus comme MM. Eugène Guillaume, de Chennevières, de Laŷolais, etc., elle a pénétré finalement dans les esprits et inspire maintenant nos programmes officiels. La société de l'Union centrale l'applique dans les concours qu'elle organise tous les deux ans depuis 1865 et qui comprennent des concours de composition et des concours d'après des modèles désignés. Des prix assez élevés sont attribués à chacun. On peut dire qu'ils ont créé depuis vingt ans l'émulation la plus salutaire parmi nos dessinateurs de l'industrie, et qu'ils n'ont pas médiocrement contribué aux progrès accomplis. D'autre part, par ses expositions, organisées d'après un plan spécial conforme aux méthodes qu'elle a fait adopter, la société a exercé une influence indéniable sur le public. Elle s'efforça d'en graduer l'intérêt en mettant en relief le côté artistique des objets, plutôt que leur importance commerciale, en montrant séparément l'histoire d'une industrie, en faisant ressortir la maîtrise de l'exécution. C'est ainsi qu'elle ouvrit successivement des expositions consacrées à l'histoire du meuble, des étoffes, dentelles, bijoux, porcelaines, etc. (1865), à l'art oriental (1869), aux arts du costume (1874), à la tapisserie (1876), à l'industrie du métal (1880), aux industries des tissus, du papier et du bois (1882), aux industries de la pierre, de la terre et du verre, comprenant la construction architecturale, la céramique, la verrerie et les émaux (1884). L'éclat qu'ont eu ces exhibitions et le succès qu'elles ont obtenu ont définitivement consacré l'œuvre de la société de l'Union centrale. Celle-ci, reconstituée depuis 1882 sur de nouvelles bases, reconnue d'utilité publique par le gouvernement, ayant à sa tête M. Antonin Proust, comme président, et, comme vice-président, M. Henri Bouilhet, a été autorisée à émettre une loterie de 14 millions de francs pour la construction et l'établissement d'un musée des arts décoratifs. Le résultat de l'opération, terminée en 1884, donna à la société un produit net de près de six millions, qui doit servir à la fondation définitive de ce musée, en formation depuis plusieurs années dans des locaux provisoires au Palais de l'industrie, mais qui ne pourra être édifié et ouvert au public, avec toutes les collections d'objets d'art qu'il comprendra, qu'après la ratification par les Chambres d'un accord intervenu entre le gouvernement et le comité directeur de la société. [V. Champier.]

UNION FRANÇAISE DE LA JEUNESSE. — Cette association, fondée quelques années après la guerre de 1870, fait appel à la jeunesse française pour l'œuvre de l'éducation populaire. Elle se recrute exclusivement parmi les jeunes gens : un article de ses statuts a fixé à vingt-cinq ans d'abord, puis à trente ans, le maximum d'âge des membres actifs; au-delà de cette limite, on peut encore rester dans l'Association ; mais on devient alors membre associé et non plus actif, c'est-à-dire qu'on n'a plus le droit d'assister aux assemblées générales et d'y élire les membres du comité, qui sont choisis eux-mêmes parmi les mineurs de trente ans.

L'Union française a fait en onze années d'existence (1875-1886) des progrès considérables et rendu d'utiles services. Au début, sans ressources et sans local, recueillie par l'hospitalière Société de géographie, réduite aux maigres cotisations de ses membres, elle ne pouvait pas même compter, non point sur l'appui, mais sur la neutralité du gouvernement d'alors, qui, malgré la sage obligation qu'elle s'était imposée d'écarter toute question politique et religieuse, voyait en elle une ennemie. Mais bientôt, le pouvoir politique ayant passé en d'autres mains, l'Association vit son budget se grossir de subventions de l'Etat, du Conseil généra[l] et du Conseil municipal de Paris, son nom se répandre, son influence s'accroître, son champ d'action étendre ses limites. Elle avait commencé par quelques leçons à la mairie du ve arrondissement : aujourd'hui elle a treize sections de cours à Paris, une dans la banlieue, et quatre en province. A Paris, ses professeurs sont au nombre de 160, et ses auditeurs se comptent par milliers ; sur la liste de ses membres d'honneur figurent des noms comme ceux de MM. Pasteur, F. de Lesseps, Paul Bert, Goblet, etc. Secondée par les Associations polytechnique et philotechnique, et par la Société

pour l'instruction élémentaire, avec lesquelles elle forme une sorte de syndicat, elle a commencé à jeter les bases d'un solide enseignement professionnel à Paris. Par la forte organisation d'une section de tir et d'exercices militaires, elle répond à une des plus vives préoccupations de l'esprit public, qui est de préparer l'adolescent d'aujourd'hui à être le soldat de demain. Citons aussi les cours d'enseignement élémentaire pour les aveugles qui ont commencé au mois de mai 1886, à la section de Plaisance, et dont le succès a décidé le comité à y adjoindre, pour la rentrée, un cours supérieur. Enfin, les heureux résultats obtenus par certaines sections de province et, entre autres, par celle de Lille sont pour l'Union française de la jeunesse un précieux encouragement à pousser plus avant dans cette voie de décentralisation, et à aller chercher, sur tous les points de la France, tant de bonnes volontés cachées, mais réelles cependant, et qui n'attendent qu'un signal pour éclore.

UNIVERSEL (ENSEIGNEMENT). — V. *Jacotot.*

UNIVERSITÉ. — C'est au commencement du XIIe siècle que les écoles de Paris, où enseignaient Guillaume de Champeaux et Abélard, acquirent une réputation qui fit accourir en grand nombre les étudiants. Il y avait alors à Paris, outre l'école cathédrale de Notre-Dame, placée sous l'autorité immédiate de l'évêque, et dont l'enseignement était exclusivement théologique, les écoles de la Montagne Sainte-Geneviève, qui paraissent avoir été indépendantes de toute autorité ecclésiastique ou civile. On y enseignait le trivium et le quadrivium, et surtout la dialectique. « C'est de la réunion des écoles de logique établies sur la Montagne, avec l'école de théologie, qui était dans le cloître Notre-Dame, que s'est formée l'Université de Paris » (Thurot). Au commencement du XIIIe siècle, les maîtres et les étudiants de Paris s'organisèrent sous ce nom en une corporation, qui fut reconnue par deux bulles d'Innocent III, et qui en 1255 reçut d'Innocent IV le privilège d'avoir un sceau à elle. Cette corporation comprenait quatre facultés, celles de théologie, de droit canon, de médecine, et des arts; la faculté des arts, dont les écoles étaient pour la plupart à la rue du Fouarre, se divisait elle-même en quatre « nations », française, normande, picarde et anglaise. Les grades universitaires, qu'on trouve établis dès le XIIIe siècle, sont la *déterminance* ou le *baccalauréat;* la *licence*, conférée alors soit par le chancelier de Notre-Dame, soit par celui de Sainte-Geneviève; et la *maîtrise* ou le *doctorat*, c'est-à-dire l'admission du licencié dans la corporation des maîtres. La plupart des étudiants étaient pauvres, et n'avaient d'autres ressources que des bourses fondées à leur intention; les boursiers, à partir du XIIIe siècle, vécurent en commun dans des maisons appelés collèges. L'une des plus anciennes de ces maisons fut fondée par Robert Sorbon à l'usage des étudiants de la Faculté de théologie; elle prit bientôt une grande importance sous le nom de *Sorbonne*. Du XIIIe au XVe siècle, cinquante collèges furent créés dans l'université de Paris: les principaux sont, outre celui de Sorbonne, les collèges de Navarre, du cardinal Lemoine, d'Harcourt, du Plessis, des Lombards, des Écossais, etc. Outre les collèges, on créa, dans le courant du XVe siècle, pour les élèves de la faculté des arts, plus jeunes que ceux des autres facultés, des pensionnats nommés *pédagogies* *, qui peu à peu prirent la place des anciennes écoles de la rue du Fouarre. Les rois protégèrent l'Université de Paris: Philippe le Bel s'appuya sur elle dans sa lutte contre la papauté; Charles V lui accorda le titre de fille aînée des rois de France.

D'autres universités s'étaient fondées dans les provinces. Deux datent du XIIIe siècle : Toulouse (1223), Montpellier (1289); six du XIVe siècle: Avignon (1303), Orléans (1305), Cahors (1332), Grenoble (1339; transférée à Valence en 1452), Angers (1364), Orange (1365); huit du XVe siècle: Aix (1409), Dôle (1423; réunie à Besançon en 1691), Poitiers (1431), Caen (1436), Nantes (1460), Besançon (1464), Bourges (1469), Bordeaux (1472). Ajoutons-y, pour compléter la liste des universités provinciales, celles plus récentes de Reims (1548), de Douai (1572), de Pont-à-Mousson (1572), de Strasbourg (1621), de Pau (1772), de Nancy (1769). On trouvera des indications sur quelques-unes de ces universités dans les articles consacrés aux provinces et aux départements.

Parmi les universités étrangères fondées, les unes à la même époque que celle de Paris, les autres un peu plus tard, nous mentionnerons celles de Bologne (1158) et de Padoue (1222); d'Oxford (commencement du XIIIe siècle) et de Cambridge (1257); de Salamanque (1239); de Coïmbre (1279); de Prague (1348); de Cracovie (1400); d'Upsal (1476); de Heidelberg (1386), Leipzig (1409), Tübingen (1477), Wittenberg (1502).

Sous le règne de Charles VII eut lieu une réforme des anciens statuts de l'université de Paris; ce fut le cardinal d'Estouteville, légat du pape, qui promulgua les nouveaux règlements (1452). Mais l'université n'en demeura pas moins le représentant de la scolastique du moyen âge, et lorsque François Ier voulut faire donner dans sa capitale un enseignement qui s'inspirât des idées de la Renaissance, il dut créer un établissement nouveau, le Collège royal (Collège de France). L'université vit de mauvais œil cette création; mais, n'ayant pu l'empêcher, elle trouva dans la concurrence qui lui était faite l'occasion d'améliorer quelque peu son propre enseignement. Un autre péril la menaça bientôt, la fondation de la Compagnie de Jésus. Les jésuites ouvrirent à Paris le collège de Clermont (1563), et demandèrent que leur maison fût incorporée à l'université; celle-ci refusa énergiquement d'admettre les nouveaux venus dans son sein, et leur contesta même le droit d'enseigner; il en résulta un procès où les jésuites obtinrent gain de cause, et l'université fut forcée de subir l'existence du collège de Clermont à côté des siens.

Une nouvelle réforme de l'université de Paris eut lieu en 1600, sous Henri IV; elle était nécessitée par la décadence des études, suite des longues guerres civiles. L'enseignement des collèges de l'université resta néanmoins ce qu'il était autrefois, et parut de plus en plus gothique et barbare au milieu d'une société polie, où florissait une littérature nouvelle. Nous avons indiqué, dans les articles consacrés à l'enseignement secondaire (V. *Lycées et collèges*, *Jésuites*, *Oratoire*, *Port-Royal*, *Rollin*, etc.), quelles modifications s'y introduisirent peu à peu. Quant aux facultés, elles demeurèrent, au XVIIe et au XVIIIe siècle comme au moyen âge, les forteresses de la scolastique et de la routine.

La Révolution, voulant réorganiser l'instruction publique, dut supprimer les universités. Cette suppression eut lieu par la force même des choses, et se trouva accomplie de fait sans qu'un décret formel eût été rendu à ce sujet. On cite, il est vrai, un décret du 15 septembre 1793, où on lit, à l'article 3, que les nouveaux établissements dont la Convention méditait à ce moment la création devront être mis en activité au 1er novembre suivant, et que « en conséquence, les collèges de plein exercice et les facultés de théologie, de médecine, des arts et de droit sont supprimés sur toute la surface de la République ». Mais ce décret fut rapporté dès le lendemain. Il est difficile de marquer d'une façon précise le moment où les universités cessèrent d'exister. Elles avaient disparu

quand la loi du 3 brumaire an IV créa, pour le haut enseignement, des « écoles spéciales » (astronomie, géométrie et mécanique, histoire naturelle, médecine, antiquités, sciences politiques, etc.). Napoléon, en 1808, remit en vigueur l'ancienne appellation de *facultés* (V. *Facultés*) dans le décret qui organisait l'*Université impériale* (V. ci-après *Université de France*).

A consulter. — Égasse du Boulay, *Historia Universitatis Parisiensis* Paris, 1665-1670, 5 vol. in-folio. — Crevier. *Histoire de l'Université de Paris, depuis son origine jusqu'en l'année 1602*; Paris, 1761, 7 vol. in-12. — E. Dubarle, *Histoire de l'Université depuis son origine jusqu'à nos jours*, Paris, 1829, 2 vol. in-8. — Vallet de Viriville, *Histoire de l'instruction publique en Europe, et principalement en France, depuis le christianisme jusqu'à nos jours*, Paris, 1849, 1 vol. in-4. — Ch. Thurot, *De l'organisation de l'enseignement dans l'Université de Paris au moyen-âge*; Paris, 1850, 1 vol. in-8. — Ch. Jourdain, *Histoire de l'Université de Paris au XVIIe et au XVIIIe siècle*; Paris, 1862, 3 vol. in-folio. — H. Lantoine, *Histoire de l'enseignement secondaire en France au XVIIe siècle* Paris, 1874, 1 vol. in-8.

UNIVERSITÉ DE FRANCE. — Lorsque Napoléon eut posé sur sa tête la couronne impériale et restauré à son profit la plupart des institutions de l'ancien régime, il songea à donner à l'instruction publique une organisation conforme à ses intérêts politiques. Quelques-uns de ses conseillers lui proposèrent de se servir à cet effet des congrégations enseignantes, Oratoriens, Doctrinaires, Bénédictins de Saint-Maur; mais il préféra instituer lui-même une corporation laïque, pensant qu'elle serait plus facile à gouverner et entrerait plus docilement dans ses vues. Il fit donc voter au Corps législatif, le 10 mai 1806, une loi portant ce qui suit : « Il sera formé, sous le nom d'*Université impériale*, un corps chargé exclusivement de l'enseignement et de l'éducation publique dans tout l'empire. Les membres du corps enseignant contracteront des obligations civiles, spéciales et temporaires. L'organisation du corps enseignant sera présentée en forme de loi, au Corps législatif, à la session de 1810. »

Sans attendre que le délai qu'il s'était fixé pour l'organisation du nouveau corps enseignant fût expiré, Napoléon signa le 17 mars 1808 le décret constitutif de l'Université. En voici les principales dispositions :

« L'enseignement public, dans tout l'empire, est confié exclusivement à l'Université. — Aucune école, aucun établissement quelconque d'instruction ne peut être formé hors de l'Université impériale, et sans l'autorisation de son chef. — Nul ne peut ouvrir d'école, ni enseigner publiquement, sans être membre de l'Université impériale, et gradué par l'une de ses facultés. Néanmoins l'instruction dans les séminaires dépend des archevêques et évêques, chacun dans son diocèse; ils en nomment et révoquent les directeurs et professeurs; ils sont seulement tenus de se conformer aux règlements pour les séminaires. — L'Université impériale sera composée d'autant d'académies qu'il y a de cours d'appel. — Les écoles appartenant à chaque académie seront placées dans l'ordre suivant : 1° les *facultés*, pour les sciences approfondies, et la collation des grades; 2° les *lycées*, pour les langues anciennes, l'histoire, la rhétorique, la logique et les éléments des sciences mathématiques et physiques; 3° les *collèges*, écoles secondaires communales, pour les éléments des langues anciennes et les premiers principes de l'histoire et des sciences; 4° les *institutions*, écoles tenues par des instituteurs particuliers, où l'enseignement se rapproche de celui des collèges; 5° les *pensions*, pensionnats appartenant à des maîtres particuliers, et consacrés à des études moins fortes que celles des institutions; 6° les *petites écoles*, écoles primaires, où l'on apprend à lire, à écrire, et les premières notions du calcul. — Toutes les écoles de l'Université impériale prendront pour base de leur enseignement : 1° les préceptes de la religion catholique; 2° la fidélité à l'empereur, à la monarchie impériale, dépositaire du bonheur des peuples, et à la dynastie napoléonienne, conservatrice de l'unité de la France et de toutes les idées libérales proclamées par les constitutions; 3° l'obéissance aux statuts du corps enseignant, qui ont pour objet l'uniformité de l'instruction, et qui tendent à former, pour l'État, des citoyens attachés à leur religion, à leur prince, à leur patrie et à leur famille; 4° tous les professeurs de théologie seront tenus de se conformer aux dispositions de l'édit de 1682, concernant les quatre propositions contenues en la déclaration du clergé de France de ladite année. — Les membres de l'Université impériale contracteront par serment les obligations civiles, spéciales et temporaires, qui doivent les lier au corps enseignant. Ils promettront obéissance au grand-maître dans tout ce qu'il leur commandera pour notre service et pour le bien de l'enseignement. Ils s'engageront à ne quitter le corps enseignant et leurs fonctions qu'après en avoir obtenu l'agrément du grand-maître. Le grand-maître pourra dégager un membre de l'Université de ses obligations, et lui permettre de quitter le corps; en cas de refus du grand-maître, et de persistance de la part d'un membre de l'Université dans la résolution de quitter le corps, le grand-maître sera tenu de lui délivrer une lettre d'exeat après trois demandes consécutives, réitérées de deux mois en deux mois. Celui qui aura quitté le corps enseignant sans avoir rempli ces formalités, sera rayé du tableau de l'Université, et encourra la peine attachée à cette radiation. — Les membres de l'Université seront tenus d'instruire le grand-maître et ses officiers de tout ce qui viendrait à leur connaissance de contraire à la doctrine et aux principes du corps enseignant, dans les établissements d'instruction publique. — L'Université impériale sera régie et gouvernée par le grand-maître, qui sera nommé et révocable par nous. — Il y aura, immédiatement après le grand-maître, deux titulaires de l'Université impériale; l'un aura le titre de chancelier, et l'autre celui de trésorier; ils seront nommés et révocables par nous. — Le Conseil de l'Université sera composé de trente membres. Dix de ces membres, dont six choisis parmi les inspecteurs, et quatre parmi les recteurs, seront conseillers à vie ou conseillers titulaires de l'Université; ils seront brevetés par nous. Les conseillers ordinaires, au nombre de vingt, seront pris parmi les inspecteurs, les doyens et professeurs des facultés, et les proviseurs des lycées; tous les ans, le grand-maître fera la liste des vingt conseillers ordinaires qui doivent compléter le conseil pendant l'année. — Il sera établi au chef-lieu de chaque académie un conseil composé de dix membres, désignés par le grand-maître. Les Conseils académiques seront présidés par les recteurs. — Les inspecteurs généraux de l'Université seront nommés par le grand-maître; leur nombre sera de vingt au moins, et ne pourra excéder trente. — Il y aura dans chaque académie un ou deux inspecteurs particuliers; ils seront nommés par le grand-maître, sur la présentation des recteurs. — Chaque académie sera gouvernée par un recteur, sous les ordres immédiats du grand-maître, qui le nommera pour cinq ans. — A l'avenir, et après l'organisation complète de l'Université, les proviseurs et censeurs des lycées, les principaux et régents des collèges, ainsi que les maîtres d'étude de ces écoles, seront astreints au célibat et à la vie

commune. Les professeurs des lycées pourront être mariés. — Les frères des écoles chrétiennes seront brevetés et encouragés par le grand-maître, qui visera leurs statuts intérieurs, les admettra au serment, leur prescrira un habit particulier, et fera surveiller leurs écoles. Les supérieurs de ces congrégations pourront être membres de l'Université. — Il est créé, parmi les gradués fonctionnaires de l'Université, des titres honorifiques destinés à distinguer les fonctions éminentes, et à récompenser les services rendus à l'enseignement. Ces titres seront au nombre de trois, savoir : 1° les titulaires; 2° les officiers de l'Université; 3° les officiers des académies. — Seront titulaires de l'Université : le grand-maître, le chancelier, le trésorier, et les dix conseillers à vie. — Seront, de droit, officiers de l'Université, les conseillers ordinaires, les inspecteurs de l'Université, les recteurs, les inspecteurs des académies, les doyens et professeurs des facultés. Le titre d'officier de l'Université pourra aussi être accordé par le grand-maître aux proviseurs, censeurs, et aux professeurs des deux premières classes des lycées, les plus recommandables par leurs talents et par leurs services. — Seront, de droit, officiers des académies, les proviseurs, censeurs et professeurs des deux premières classes des lycées, et les principaux des collèges. Le titre d'officier des académies pourra aussi être accordé par le grand-maître aux autres professeurs des lycées, ainsi qu'aux régents des collèges et aux chefs d'institution, dans le cas où ces divers fonctionnaires auraient mérité cette distinction par des services éminents. — Les professeurs et agrégés des lycées, les régents des collèges et les chefs d'institution qui n'auraient pas les titres précédents, porteront, ainsi que les maîtres de pension et les maîtres d'études, le seul titre de membres de l'Université. — Il sera établi à Paris un pensionnat normal, destiné à recevoir jusqu'à trois cents jeunes gens, qui y seront formés à l'art d'enseigner les lettres et les sciences. Les aspirants, dans le cours de leurs deux années d'études au pensionnat normal, ou à leur terme, devront prendre leurs grades, à Paris, dans la faculté des lettres ou dans celle des sciences. Ils seront de suite appelés par le grand-maître pour remplir des places dans les académies. — Les maîtres d'études, des lycées et les régents des collèges, seront admis à concourir entre eux pour obtenir l'agrégation au professorat des lycées. Il sera reçu successivement un nombre d'agrégés suffisant pour remplacer les professeurs des lycées; ce nombre ne pourra excéder le tiers de celui des professeurs. Les agrégés auront un traitement annuel de 400 fr., qu'ils toucheront jusqu'à ce qu'ils soient nommés à une chaire de lycée; ils seront répartis par le grand-maître dans les académies; ils remplaceront les professeurs malades. »

Le premier grand-maître de l'Université impériale fut Fontanes (Consulter, pour l'histoire de la fondation de l'Université, les articles *Napoléon Ier*, *Fontanes*, *Fourcroy*, *Rendu*).

L'organisation de l'Université impériale fut complétée par le décret du 17 septembre 1808, portant règlement pour l'Université : l'art. 3 de ce décret dispose qu'à la date du 1er janvier 1809 « tout établissement quelconque d'instruction qui ne sera pas muni d'un diplôme exprès du grand-maître cessera d'exister » ; — par le règlement du 10 septembre 1809, sur l'enseignement dans les lycées ; — par le statut du 16 février 1810, relatif aux facultés et à la collation des grades, dont l'art. 18 porte que, « pour être admis à l'examen du baccalauréat, tout aspirant justifiera qu'il a fait une année de rhétorique et une année de philosophie, soit dans un lycée, soit dans une école où ce double enseignement aura été formellement autorisé » (c'est ce qu'on appela l'obligation du « certificat d'études ») ; — par le décret du 15 novembre 1811, concernant le régime de l'Université, qui porta le nombre des lycées à cent dans tout l'empire; divisa les collèges en deux classes; ordonna que, dans les villes où il y a un lycée ou un collège, les institutions et pensions seraient obligées d'y envoyer leurs élèves, et devraient se borner à répéter l'enseignement qui y serait donné; que dans les villes qui n'ont ni lycée, ni collège, les institutions ne pourraient élever l'enseignement au-dessus des classes d'humanités; que les chefs d'institution et les maîtres de pension ne pourraient avoir de pensionnaires à demeure dans leurs maisons au-dessus de l'âge de neuf ans, qu'autant que le nombre des pensionnaires que peut recevoir le lycée ou le collège établi dans la même ville ou dans la résidence du lycée se trouverait au complet; que les écoles secondaires ecclésiastiques seraient gouvernées par l'Université, qu'elles ne pourraient être placées que dans les villes possédant un lycée ou un collège, et que leurs élèves seraient conduits au lycée ou au collège pour y suivre leurs classes. Mentionnons encore l'obligation imposée aux chefs d'institution et aux maîtres de pension de verser entre les mains du trésorier de l'Université la « rétribution universitaire », impôt annuel équivalant au vingtième de la rétribution payée par les élèves (art. 134 du décret du 17 mars 1808). On trouvera plus de détails sur ces divers points aux articles *Lycées et collèges*, *Liberté d'enseignement*, *Pension, pensionnat*, *Séminaires (Petits)*.

Après la chute de Napoléon, Louis XVIII ordonna (22 juin 1814) que « l'Université de France observerait les règlements en vigueur, jusqu'à ce qu'il eût pu être apporté à l'ordre existant de l'éducation publique les modifications qui seraient jugées utiles ». Fontanes fut maintenu dans ses fonctions de grand-maître; par une circulaire aux recteurs (30 juin), il fit savoir que « le trône de Saint-Louis étant relevé, sa religion devait régner plus que jamais dans toutes les écoles de la France ». Un nouveau règlement sur la discipline et les études des lycées et des collèges fut édicté le 28 septembre 1814.

Cependant le parti des « ultras », qui demandait la destruction totale de l'Université, et qui voulait remettre entièrement l'éducation publique entre les mains de l'Eglise, faisait tous ses efforts pour arriver à son but. Il obtint d'abord une ordonnance (5 octobre 1814) qui enlevait les écoles secondaires ecclésiastiques à la juridiction de l'Université, dispensait leurs élèves de suivre les cours des lycées et collèges, les affranchissait de la rétribution universitaire et du certificat d'études, et permettait que ces écoles fussent placées à la campagne. Puis il fit rendre la grande ordonnance du 17 février 1815 (rédigée par Royer-Collard *), qui supprimait la charge de grand-maître, abolissait la rétribution universitaire, et affectait aux dépenses de l'instruction publique un million à prendre sur la liste civile; remplaçait l'Université unique par dix-sept universités provinciales gouvernées chacune par un conseil et un recteur, et confiait la surveillance générale de l'enseignement à un Conseil royal de l'instruction publique, dont la présidence était donnée à M. de Bausset*, ancien évêque d'Alais.

Mais, avant que cette ordonnance eût pu être mise à exécution, Napoléon revenait de l'île d'Elbe. Pendant les Cent-Jours, l'Université impériale fut rétablie sur l'ancien pied : Lacépède en fut d'abord nommé grand-maître, puis céda la place (9 mai 1815) à Lebrun*, duc de Plaisance, qui garda ses fonctions jusqu'au second retour des Bourbons.

Le 15 août 1815 parut une nouvelle ordonnance

royale, abrogeant et remplaçant celle du 17 février précédent. « Notre ordonnance du 17 février, disait le préambule, n'ayant pu être mise à exécution, et les difficultés des temps ne permettant pas qu'il soit pourvu aux dépenses de l'instruction publique ainsi qu'il avait été statué par notre ordonnance susdite (c'est-à-dire ne permettant pas d'abolir la rétribution universitaire) ; voulant surseoir à toute innovation importante dans le régime de l'instruction, jusqu'au moment où des circonstances plus heureuses, que nous espérons n'être pas éloignées, nous permettront d'établir, par une loi, les bases d'un système définitif, nous ordonnons ce qui suit » : Maintien provisoire des académies telles que les avait instituées le décret de 1808 ; rétablissement de la taxe du vingtième ; institution d'une commission de cinq membres, appelée *Commission de l'instruction publique*, chargée d'exercer, sous l'autorité du ministre de l'intérieur, les pouvoirs précédemment attribués au grand-maître et au Conseil de l'Université, ainsi qu'au chancelier et au trésorier. Les cinq membres de la Commission furent Royer-Collard, président, G. Cuvier, Silvestre de Sacy, l'abbé Frayssinous, et Guéneau de Mussy. Les lycées prirent le nom de *collèges royaux* (décision du 22 août 1815).

Ce maintien « provisoire » d'une organisation que le parti de la « Congrégation » déclarait tyrannique et attentatoire aux droits de l'Eglise souleva, dans un certain camp, les plus vives réclamations; nous ne ferons ici que rappeler les luttes de tribune et la guerre de brochures qui marquèrent les années 1816 et 1817, en renvoyant pour les détails aux articles spéciaux. (V. entre autres *Liberté d'enseignement*, *Royer-Collard*, *Rendu*, *Guizot*, *Murard de Saint-Romain*, *Fabry*, *Couturier*, *Dampmartin*. V. aussi l'article *Bibliographie*, aux années 1816 et 1817).

Royer-Collard signala son passage à la tête de la Commission de l'instruction publique par la promulgation de l'ordonnance du 29 février 1816, élaborée par Cuvier, Rendu et de Gérando : ce fut presque la seule mesure prise par la Restauration pour l'encouragement de l'instruction primaire (V. le texte de cette ordonnance à l'article *Lois scolaires*, p. 1682 ; V. aussi les articles *Obligation*, p. 2133 ; *Nomination*, p. 2033, et *Royer-Collard*).

En 1819, Royer-Collard, s'étant brouillé avec le parti qui dominait à la cour, dut abandonner la présidence de la Commission d'instruction publique; il y fut remplacé provisoirement par G. Cuvier (13 septembre 1819-4 octobre 1820). Le nombre des membres de la Commission d'instruction publique fut porté de cinq à sept par l'ordonnance du 22 juillet 1820 (V. *Ministres de l'instruction publique*), et l'ordonnance du 1er novembre de la même année la transforma en *Conseil royal de l'instruction publique*. Le président de ce Conseil royal fut M. Lainé, déjà président de la commission depuis le 4 octobre précédent, et bientôt après M. Corbière, qui reçut le titre de ministre (21 décembre 1820-31 juillet 1821). L'administration de M. Corbière et celle de Cuvier qui lui succéda (31 juillet 1821-1er juin 1822) furent signalées par de nombreuses mesures de réaction (ordonnance du 27 février 1821, statut du 4 septembre 1821, etc.), qui redoublèrent lorsque la « Congrégation » eut réussi à placer un homme à elle à la tête de l'Université. L'ordonnance royale du 1er juin 1822 décida que le chef de l'Université reprendrait le titre de grand-maître, et qu'il exercerait, outre les attributions du président du Conseil royal, celles que conférait au grand-maître divers articles du décret du 17 mars 1808; une autre ordonnance du même jour nomma grand-maître l'abbé Frayssinous, aumônier royal. Le nouveau grand-maître fit supprimer l'école normale supérieure de Paris (6 septembre 1822), favorisa de tout son pouvoir la création et la reconnaissance des congrégations enseignantes, et remplaça l'ordonnance du 29 février 1816 par celle du 8 avril 1824, qui livrait aux évêques les écoles primaires catholiques (V. *Lois scolaires*, p. 1682; *Nomination*, p. 2033; *Frayssinous*, p. 1104). Bientôt la subordination de l'instruction publique à l'Église fut consacrée par un nouvel acte du pouvoir royal, l'ordonnance du 26 août 1824, qui porte ce qui suit : « Les affaires ecclésiastiques et l'instruction publique seront dirigées à l'avenir par un ministre secrétaire d'Etat, qui prendra le titre de ministre secrétaire d'Etat au département des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique; il exercera les fonctions de grand-maître de l'Université de France. » Le titulaire du nouveau ministère fut Frayssinous, devenu évêque d'Hermopolis, comte et pair de France; il garda son portefeuille jusqu'à la chute du cabinet dirigé par M. de Villèle. Sur les actes de son administration, V. l'article *Frayssinous*.

Lorsque la majorité libérale de la Chambre imposa à Charles X un changement dans sa politique (cabinet Martignac), l'ordonnance du 4 janvier 1828 décida qu'à l'avenir l'instruction publique ne relèverait plus du ministère des affaires ecclésiastiques; une seconde ordonnance (10 février 1828) établit que l'instruction publique serait dirigée par un ministre secrétaire d'État, qui exercerait les fonctions de grand-maître de l'Université de France. Le ministre de l'instruction publique fut M. de Vatimesnil. Les actes les plus importants de l'administration de M. de Vatimesnil sont l'ordonnance du 21 avril 1828 (V. *Lois scolaires*, p. 1683), qui remit en vigueur, avec quelques modifications, celle du 19 février 1816; et les deux ordonnances du 16 juin 1828, concernant les écoles secondaires ecclésiastiques (V. *Liberté d'enseignement*, p. 1580). Nous renvoyons pour d'autres détails à l'article *Vatimesnil*.

Le cabinet Polignac réunit de nouveau l'instruction publique aux affaires ecclésiastiques; les deux derniers grands-maîtres de l'Université, sous la Restauration, M. de Montbel * et M. de Guernon-Ranville, portèrent, comme Mgr Frayssinous, le titre de ministres des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique. M. de Guernon-Ranville fit rendre, pour l'amélioration des écoles primaires, une ordonnance dont la révolution de Juillet empêcha l'exécution (V. *Guernon-Ranville*).

Nous ne poursuivrons pas plus loin ce résumé chronologique. Bornons-nous à rappeler que la Charte de 1830 proclama le principe de la liberté de l'enseignement; que la loi de 1833, en organisant l'instruction primaire, dut admettre ce principe et permettre à tout Français d'ouvrir une école, pourvu qu'il offrît les garanties nécessaires de capacité et de moralité. Quant à l'enseignement secondaire, les projets de loi qui furent apportés à plusieurs reprises devant le Parlement ne purent aboutir, précisément parce qu'on ne put s'entendre sur cette question de la liberté, que l'Église voulait absolue, et que l'Etat ne voulait accorder que dans certaines limites et sous certaines conditions. Nous renvoyons, pour l'histoire de l'Université sous la monarchie de Juillet, aux articles *France*, *Liberté d'enseignement*, *Lycées et collèges*, *Pension*, *pensionnat*, *Montalivet*, *Guizot*, *Pelet (de la Lozère)*, *Salvandy*, *Villemain*, *Cousin*.

Après la révolution de Février, le parti qui réclamait depuis plus de trente ans l'abolition du monopole universitaire sut profiter de la situation. La loi du 15 mars 1850, tout en conservant certaines formes extérieures de l'organisation établie, mit fin en réalité à l'existence de l'Université. A partir de 1848, le ministre de l'instruction pu-

blique avait cessé de porter le titre de grand-maître; et si le mot d'Université de France est encore employé pour désigner l'ensemble des établissements d'instruction publique, ce n'est là qu'un terme consacré par l'usage, mais qui ne répond plus à une réalité légale. Sur l'histoire de l'Université de France depuis 1848, et sur les mesures législatives concernant l'instruction publique, qui ont suivi la loi de 1850, V. les articles *France*, *Liberté d'enseignement*, *Lois scolaires*, *Fortoul*, *Rouland*, *Napoléon III*, et ceux auxquels ils renvoient.

URUGUAY. — La République orientale de l'Uruguay, appelée ordinairement l'Uruguay tout court, est située sur la rive gauche du Rio Uruguay, et a pour capitale Montevideo. Son territoire a une superficie de 186 920 kilomètres carrés; sa population est évaluée à 500 000 habitants environ, dont un tiers environ sont des immigrants de diverses nationalités, et dont le reste appartient aux deux races espagnole et indienne. La République est divisée en dix-huit départements, dont chacun est placé sous l'autorité d'un gouverneur appelé « chef politique » et d'une assemblée représentative appelée « municipalité ». L'autorité législative est exercée par un corps législatif et un sénat; le pouvoir exécutif est remis à un président élu, qui choisit ses ministres. L'Uruguay faisait autrefois partie de la vice-royauté de la Plata, sous le nom de *Banda oriental*. Lorsque les colonies espagnoles se détachèrent de la mère patrie, la *Banda oriental* resta d'abord unie aux provinces argentines; puis elle forma un Etat séparé sous Artigas, tandis que la ville de Montevideo passait sous la domination du Brésil. En 1827, après une guerre entre le Brésil et la République argentine, Montevideo et la Banda furent constitués définitivement en un Etat indépendant.

On attribue aux pères franciscains la fondation à Montevideo de la première école, en 1744. Les jésuites ouvrirent ensuite un collège, qui disparut en 1767 lors de leur expulsion. En 1795, doña Clara Zabala créa à Montevideo une école gratuite de filles qui fut placée sous la direction d'une sœur de charité : on y enseignait la doctrine chrétienne, la lecture et la couture; l'écriture était considérée comme dangereuse pour la moralité des jeunes filles.

Le 13 octobre 1821 fut fondée la Société lancastérienne pour la diffusion de l'éducation populaire. Cette Société ouvrit une école gratuite pour les garçons. Le manuel de grammaire rédigé par le directeur de cette école, D. José Catala y Codina, fut employé dans les écoles publiques de l'Uruguay jusqu'en 1850

En 1826, deux écoles primaires furent annexées à l'hospice de charité.

Avec l'avènement de la République naquit l'école publique. Un décret du 16 mai 1827, signé par le gouverneur Suarez, ordonna la création d'une école dans tous les chefs-lieux de département. En même temps fut constituée une junte d'inspection.

En 1831, il existait à Montevideo 3 écoles publiques, et 2 autres dans deux chefs-lieux de département. En 1839, il n'y en avait encore que 6 dans toute la République, avec 400 élèves.

En 1847 fut fondé l'institut d'instruction publique. Ce corps édicta un règlement provisoire pour les écoles de l'Etat, arrêta le mode de nomination des instituteurs, et choisit les livres classiques. Grâce à ses efforts, il existait, en 1851, 14 écoles publiques (9 de garçons, 5 de filles), avec 700 élèves; mais dans les années suivantes, plusieurs de ces écoles durent se fermer, faute de ressources. En 1862 on comptait 19 écoles publiques avec 2 313 élèves; mais les événements politiques de 1863 et 1864 arrêtèrent encore une fois le développement de l'instruction primaire.

En 1868 fut créée, par un citoyen dévoué à la cause de l'instruction publique, D. Pedro Varela, une Société des amis de l'éducation populaire, qui donna bientôt une vigoureuse impulsion au progrès des écoles. D. Pedro Varela devint inspecteur des écoles de Montevideo, et prépara un projet de loi organique de l'enseignement primaire. C'est à son initiative qu'est dû le décret du 24 août 1877, qui a institué une direction générale de l'instruction publique, rattachée au ministère de gouvernement; à la tête de cette direction est placé un inspecteur national de l'instruction primaire, assisté d'un conseil. Le premier inspecteur national a été D. Pedro Varela, mort depuis; son successeur dans ces fonctions est son frère, D. Jacobo Varela.

Ce même décret a organisé définitivement l'enseignement primaire. Il a constitué dans chaque département une commission départementale d'instruction primaire et un inspecteur départemental. Il a consacré l'existence de l'école normale d'instituteurs et d'institutrices à Montevideo. Il a divisé l'instruction primaire publique en trois degrés, et ordonné qu'il y aurait au moins une école primaire du degré inférieur dans toute localité comptant un nombre de cinquante enfants en âge de fréquenter l'école. L'enseignement est déclaré obligatoire partout où il existe des écoles en nombre suffisant pour les besoins de la population. « Les matières qui constituent l'enseignement primaire dans ses trois degrés, dit l'article 16 du décret, sont les suivantes : leçons de choses; lecture; écriture et dessin; arithmétique; composition; grammaire et rhétorique; géographie avec notions d'histoire, tenue des livres et calcul commercial; droits et devoirs du citoyen; histoire de la République; morale et religion; notions d'algèbre et de géométrie, de physiologie et d'hygiène, de physique et d'histoire naturelle, et d'agriculture; gymnastique; chant. Dans les écoles de filles, on enseignera, en outre, les ouvrages les plus usuels, l'emploi de la machine à coudre, et la coupe. » L'article 18 ajoute : « L'enseignement de la religion catholique est obligatoire dans les écoles de l'État, excepté pour les élèves qui professent d'autres religions, et dont les pères ou tuteurs s'opposent à ce qu'ils reçoivent cet enseignement. »

En 1883, il y avait dans la République 320 écoles primaires publiques, avec 27 331 élèves (14 455 garçons et 12 876 filles); sur ce nombre 63 écoles avec 12 338 élèves se trouvaient dans le département de Montevideo. Il existait, en outre, 423 écoles particulière avec 19 244 élèves.

Montevideo possède une université.

V

VACANCES. — Temps pendant lequel les études sont suspendues dans les écoles, dans l'intérêt des maîtres et des élèves.

Dans les *écoles normales primaires*, les vacances de Pâques commencent le jeudi saint et finissent le lundi qui suit la semaine de Pâques. Les grandes vacances durent sept semaines : les dates de la sortie et de la rentrée sont fixées

par le recteur. (Décret du 29 juillet 1881, art. 34.)

Dans les *écoles primaires publiques*, l'époque et la durée des vacances sont fixées, chaque année, par le préfet en Conseil départemental. (Règlement scolaire modèle du 18 juillet 1882, art. 19.) — Les jours de congés extraordinaires sont : une semaine à l'occasion des congés de Pâques ; — le premier de l'an, ou le lendemain, si ce jour est un dimanche ou un jeudi ; — le lundi de la Pentecôte ; — le lendemain de la Toussaint, le matin seulement ; — les jours de fêtes patronales ; — les jours de fêtes nationales. (Même règlement, art. 18.)

Il est d'usage de prolonger de huit jours le congé de Pâques en faveur des instituteurs qui ont fait un cours d'adultes.

La loi du 28 mars 1882 dispose (art. 2) que « les écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine, en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants, l'instruction religieuse, en dehors des édifices scolaires. »

En ce qui concerne les *écoles maternelles publiques*, l'article 30 du décret du 2 août 1881 dispose qu'un mois de vacances est successivement accordé, chaque année, aux directrices et sous-directrices de ces établissements. Mais, d'un autre côté, l'article 3 du règlement scolaire modèle déclare que les écoles maternelles publiques doivent rester ouvertes toute l'année, à l'exception de certains jours fériés. Il résultait de ces dispositions que, dans les écoles maternelles à une seule classe et à une seule maîtresse, celle-ci ne pouvait avoir jamais de vacances proprement dites. Le ministre s'est ému de cette situation, et, par une circulaire du 4 avril 1884, il a recommandé de classer les écoles maternelles en deux catégories au point de vue des vacances. La première, comprenant les écoles à plusieurs maîtresses, serait soumise aux règles établies par le décret et l'arrêté du 2 août 1881. La seconde, celle des écoles à une seule classe et une seule maîtresse, jouirait des congés accordés par le règlement; ces écoles seraient, en outre, fermées du jeudi avant Pâques au jeudi après Pâques, et pendant la semaine qui suit la distribution des prix dans la commune.

A Paris et dans quelques localités, on organise, avec l'aide des caisses des écoles et le concours du Club Alpin français, des *voyages de vacances* au profit des meilleurs élèves des écoles primaires (V. *Voyages scolaires*). On a commencé aussi à Paris, à l'imitation de ce qui se fait dans plusieurs pays étrangers, à former des *colonies de vacances* en faveur des enfants débiles appartenant à des familles pauvres.

[Ernest Cadet.]

VACCINE. — Inoculation d'un virus spécial doué de la propriété de préserver de la variole et appelé *vaccin* à cause de sa provenance, ayant été primitivement pris à des pustules qui se développent sur les pis des vaches et que les Anglais désignent sous le nom de *cowpox*. Cette affection des vaches, caractérisée par une éruption de pustules analogues à celles de la variole, se communique parfois aux individus qui soignent ces animaux, et c'était une opinion populaire en Angleterre que ces individus étaient exempts de la variole. Jenner (1749-1823), ayant eu occasion de vérifier cette immunité, eut l'idée d'inoculer à des enfants la matière contenue dans ces pustules, avec l'espoir de leur assurer le même avantage. Le succès qu'il obtint a immortalisé son nom en fournissant le moyen de préserver l'homme d'une des plus terribles et des plus hideuses maladies. On a calculé qu'en France la vaccine pouvait, dans un siècle, sauver la vie à plus de 4 millions de personnes.

Le gouvernement a constamment cherché à propager l'emploi du vaccin, mais il n'a pas cru devoir le rendre obligatoire. Il s'est borné à l'exiger chez tous les élèves qui fréquentent les établissements publics d'instruction. Voici, du reste, en ce qui concerne l'enseignement primaire, quel est l'état de la réglementation sur ce point :

Lorsqu'un enfant se présente pour la première fois à l'école, l'instituteur doit s'assurer qu'il a été vacciné ou qu'il a eu la petite vérole. (Règlement scolaire modèle des écoles primaires publiques, du 6 janvier 1881, art. 2.)

Tout enfant dont l'admission dans une école publique maternelle est demandée doit présenter un certificat de médecin constatant qu'il a été vacciné ou qu'il a eu la petite vérole. (Règlement scolaire modèle des écoles maternelles publiques, du 2 août 1881, art. 2.)

Les candidats aux bourses de l'enseignement primaire supérieur doivent joindre à leur demande d'inscription un certificat de vaccine. (Arrêté du 3 janvier 1882, art. 4.)

Les candidats aux écoles normales primaires, déclarés admissibles, sont soumis à la visite du médecin de l'école, assisté d'un médecin assermenté, et ils ne peuvent prendre part aux épreuves définitives que s'il est constaté qu'ils ont été vaccinés ou qu'ils ont eu la petite vérole. (Décret du 29 juillet 1881, art. 21.) [Ernest Cadet.]

VALANT. — Joseph-Honoré Valant, instituteur francais, né à Perpignan en 1763, a publié quelques ouvrages de morale et d'éducation. Nous avons déjà signalé le journal le *Cosmète*, qu'il fonda en l'an VII, et qui n'eut que quelques numéros (V. *Cosmète*). Les autres ouvrages de Valant sont un mémoire contre la peine de mort (*De la garantie de la société considérée dans son opposition avec la peine de mort;* imprimé par ordre de la Commission des onze, Paris, an III); *Code moral pour servir à l'instruction de la jeunesse et des différentes classes de la société*, Paris, an VII; *Lettres académiques sur la langue française*, Paris, 1811-1812; *De l'impôt sur l'instruction publique, et des saisies faites dans les maisons d'éducation, deux mémoires adressés à la Chambre des députés*, Paris, 1814. On a du même auteur quelques poèmes médiocres. Valan est mort à Paris sous la Restauration.

VAL-D'YÈVRE. — Colonie pénitentiaire située à 7 kilomètres de Bourges, sur la ligne de Vierzon à Saincaize. Lorsque M. Ch. Lucas, après la publication de remarquables écrits, entra, en 1830, sur le vœu des Chambres, dans l'administration pénitentiaire, les enfants étaient dans les prisons confondus avec les adultes, exposés ainsi à la plus redoutable contagion. Cette situation anormale fut l'objet des premières préoccupations du jeune inspecteur général, et dès le 21 février 1831 il développa, dans un rapport fort étendu au ministre et dans une lettre à M. le conseiller d'Etat de Gérando, les principes, les moyens et les conditions d'un régime pénitentiaire applicable aux jeunes détenus. Il demandait l'augmentation des écoles et des orphelinats pour prévenir les délits. A l'égard des jeunes détenus, il réclamait la spécialité des établissements, leur application à l'agriculture et à ses industries annexes, préconisait les terres incultes et fertilisables dans l'intérêt de la richesse nationale, et particulièrement les marais desséchés, parce qu'un sol tourbeux est mieux approprié à la force de l'enfant.

Le plan qu'il proposait, soumis au comité de l'intérieur du Conseil d'Etat présidé par Cuvier, fut approuvé le 19 mars 1831. Bientôt après M. Lucas imprima une active et féconde impulsion aux établissements publics et privés de jeunes détenus et développa sa célèbre théorie de l'*amendement de l'enfant par la terre et de la terre par l'en-*

fant. Ce fut comme expérimentation de cette théorie que, sur l'appel du gouvernement, M. Lucas fonda sa colonie. A cet effet, il acheta en août 1841 une partie des marais desséchés du Val-d'Yèvre, qui avaient à cette époque l'aspect désolé d'une vallée stérile où ne croissaient que le jonc et le roseau. Après divers travaux complémentaires de dessèchement et d'assainissement pour rendre le terrain propre à la culture et à l'habitation, un célèbre architecte de Bourges, M. Roger, fut chargé de dresser et d'exécuter un plan d'ensemble de bâtiments pour 400 jeunes détenus. Malgré sa foi dans la valeur de ses principes, le fondateur ne procéda qu'avec une grande réserve. Le Val-d'Yèvre n'eut donc, en 1846, que 100 colons, puis 200. En 1852 l'effectif s'élevait à 300, et quelques années plus tard il atteignait 400.

Le prix de revient de ce bel établissement s'est élevé seulement à 688 571 francs pour une superficie culturale de 323 hectares et une surface en bâtiments de 6 500 mètres.

A ces principes fondamentaux, M. Lucas ajouta un règlement disciplinaire basé sur la surveillance de l'enfant par l'enfant. L'effectif est partagé en deux divisions, celle des grands et celle des petits. Chaque division comprend deux sections et chaque section un certain nombre de compagnies. A la tête de la division se trouve un surveillant de 1re classe; de la section, un surveillant de 2e classe; de la compagnie, un surveillant de 3e classe. Ces grades se distinguent par des signes spéciaux et ne sont conférés qu'aux jeunes détenus qui se sont signalés par leur bonne conduite. La base de la discipline, c'est la solidarité. La compagnie et la division sont solidairement responsables de la conduite de leurs membres. De là deux sortes de récompenses, les récompenses collectives et les récompenses individuelles. La bonne conduite de l'individu procure des avantages à la fois à lui-même, à la compagnie et à la division. Les enfants ont ainsi un œil attentif sur leurs fautes respectives et sont intéressés à ce qu'elles soient redressées. L'espionnage et la délation sont sévèrement flétris. Tout se passe publiquement au prétoire disciplinaire, où s'assemblent plusieurs fois la semaine le directeur, les contre-maîtres et les colons. Les récompenses consistent : 1° en bons points représentant une valeur pécuniaire inscrite au compte de l'enfant; les punitions légères se traduisent par la perte de ces bons points; 2° en avantages en nature, rations de vin, suppléments de vivres, etc. Les divisions et les compagnies ont donc aussi leurs comptes moraux.

Les résultats obtenus ont été tels que cette colonie privée d'essai fut transformée, en octobre 1872, en établissement public par décision motivée sur le succès de l'essai au triple point de vue agricole, moral et économique. La persévérance de ce succès au Val-d'Yèvre sous la gestion publique détermina, en décembre 1880, la présentation d'une loi votée par les deux Chambres, ayant pour objet l'acquisition par l'Etat de cette colonie, à l'effet d'en garantir la durée et d'en propager l'imitation. [Pierre Bujon.]

VALLANGE (De). — Le nom de M. de Vallange ne se trouve dans aucun dictionnaire biographique; aussi sommes-nous réduit, sur sa personne, aux quelques renseignements que nous fournissent ses propres écrits. Dans un ouvrage publié en 1736, il nous apprend qu'il y a cinquante ans qu'il travaille à ses méthodes d'éducation; on peut donc placer sa naissance vers 1660. Dans la préface d'un autre livre (1732), il dit qu'il a passé huit années à la cour en qualité de gouverneur d'un jeune seigneur. Quérard ne mentionne qu'un seul ouvrage de M. de Vallange, l'*Art d'élever les jeunes princes dès le berceau*, Paris, 1732; il en existe néanmoins un assez grand nombre; la Bibliothèque nationale en possède huit.

M. de Vallange paraît avoir débuté comme écrivain pédagogique, vers 1719, par la publication d'un *Plan général*, que nous n'avons pas retrouvé, et dans lequel il donnait un aperçu de l'ensemble de ses projets de réforme, où beaucoup d'idées justes et saines, comme nous le verrons, se mêlent à des conceptions chimériques.

Vient ensuite un volume intitulé *Nouveau système ou nouveau plan d'une grammaire françoise, précédé du plan de la méthode qui enségne à lire poliment et en peu de temps*, Paris, 1719, in-12. Ce volume comprend deux parties. La première est l'*Ortholexie, ou méthode qui enségne à lire par règles et par principes*. L'auteur traite successivement de l'alphabet, puis des syllabes, puis de la lecture française (comme ses contemporains, il veut que le commençant débute par la lecture latine, qu'il trouve plus facile et plus régulière). C'est là qu'il propose cet « alphabet hiéroglifique pour faciliter la lecture aux enfants et aux personnes avancées en âge », dont nous avons parlé à l'article *Lecture*, p. 1540, et qui a été ensuite reproduit et perfectionné par de si nombreux imitateurs. Voici le passage dans lequel M. de Vallange expose son procédé « hiéroglifique » :

« Dans mes méditations grammaticales, je me suis aperçu que les caractères des lettres étoient bien abstraits pour des enfans, parce que ces signes ne représentent rien de sensible.. Je me suis donc avisé de faire des figures hiéroglifiques pour aider les enfants à retenir les noms des lettres et en voir les usages. Voici ce qui m'est venu dans l'esprit. J'ai vu qu'en représentant une alouette, l'enfant seroit ravi de voir ce petit animal. Je dis à cet enfant que ce petit oiseau s'appelle alouette. Cet oiseau en forme d'image lui a fait trop de plaisir pour oublier ce nom. Sur la tête de cet oiseau est un *a*. Je dis à mon disciple que cette figure s'appelle un *a*, et que pour s'en souvenir il n'a qu'à nommer le nom de son oiseau, dont le premier son étoit le nom de la lettre qu'il falloit nommer... Je lui remets ensuite une irondelle, sur la tête de laquelle se trouve un *i*... voilà notre jeune écolier en possession de deux lettres. Je lui donne toutes les lettres les unes après les autres, en lui faisant toujours répéter les lettres précédentes. Chaque lettre a son hiéroglife particulier, que l'écolier arrange sur de petites tablettes en forme de gradins sur son petit bureau. »

La seconde partie du volume comprend le *Nouveau plan et nouveau système d'une grammaire française*. Ce traité grammatical n'offre rien de remarquable, que le fait même d'avoir songé à enseigner le français au moyen de la grammaire. « Si l'on avoit soin, dit l'auteur, d'enseigner le françois par règles et par principes aux enfans, les jeunes gens auroient le plaisir de parler hardiment et avec grâce... Nous voyons bien des gens qui parlent françois dans la perfection, comme la plupart des dames de la cour, qui ortographient pitoyablement, parce qu'elles ne sçavent pas la langue par principes. Une autre utilité qu'on pourroit retirer de cette connoissance est que c'est un moyen très propre pour apprendre le latin et les autres langues : selon mon système d'études, je fais apprendre la langue française par règles, avant que de toucher au latin. Quiconque suivra cette route arrivera une fois plutôt au latin, que celui qui commencera par le latin; en allant du françois au latin, je vais du connu à l'inconnu. »

La même année parut un autre livre intitulé *Système ou plan d'une nouvelle méthode pour*

apprendre facilement et en peu de tems la langue latine, sans le secours d'aucun maître, avec des projets d'établissement propres à la jeunesse. L'auteur critique le Despautère, le Jardin des racines latines de Port-Royal; mais sa propre méthode, dont le trait essentiel consiste à placer les conjugaisons avant les déclinaisons, et à dissimuler autant que possible l'aridité des études grammaticales par des exercices variés, laisserait aussi beaucoup à désirer. La seconde moitié du volume est consacrée à la description d'établissements d'éducation que M. de Vallange propose de créer, et qu'il appelle « salles académiques »; l'instruction y serait donnée par des institutrices appelées « académiciennes ». L'auteur a exposé ce projet avec plus de détails dans une série de petits traités publiés quelques années plus tard, et dont nous allons parler.

Ces traités, au nombre de six, sont, à la Bibliothèque nationale, reliés en un seul volume formant le tome I[er] des œuvres de M. de Vallange. Le premier en date paraît être celui qui se trouve à la fin du volume, sans titre; c'est, croyons-nous, la première partie de l'*Art d'élever la jeunesse selon le système de M. de Vallange.* L'auteur s'y adresse aux dames, et leur montre l'avantage qu'offrirait son projet de confier l'instruction de la jeunesse à des « académiciennes »; outre ces institutrices adultes, il propose de constituer deux « ordres » de jeunes filles et de jeunes garçons, les « muses académiques » et les « commilitons », qui enseigneraient les premiers éléments aux plus jeunes élèves.

Le second traité (placé en tête du volume) est intitulé l'*Art d'enségner le latin aux petits enfans en les divertissant et sans qu'ils s'en aperçoivent; dépendance de l'Art d'élever la jeunesse selon la différence des âges, du sexe et des conditions*, par M. de Vallange; Paris, 1730, 76 pages. Le privilège indique que ce traité et plusieurs autres étaient composés depuis longtemps, car il porte la date du 27 octobre 1720; il est signé de Fontenelle, qui déclare avoir lu « différens traités de M. de Vallange sur les sciences, sur les arts, sur les langues, et sur les exercices du corps ». L'auteur se propose surtout de « cacher l'étude du latin » aux enfants, de le leur faire apprendre sans qu'ils s'en doutent. Pour cela, on a recours à d'autres enseignements qui, à l'insu des élèves, leur donnent indirectement la connaissance de la langue latine: ce seront « la belle prononciation françoise, la belle prononciation du latin (qui faisait alors partie de l'enseignement ordinaire de la lecture), la lecture françoise, la lecture latine, l'écriture, l'orthographe, » etc. Mais M. de Vallange n'expose pas le détail de ses méthodes, il renvoie pour cela à d'autres ouvrages qui devront paraître ultérieurement: ce traité et tous ceux qu'il a publiés ne sont guère que des prospectus. Il annonce, entre autres choses, qu'il a trouvé « le moyen d'enségner à écrire aux enfans sans user ny plume, ny encre, ny papier », c'est-à-dire sur du sable. Il parle aussi d'une « grammaire latine en jeu de cartes, propre à divertir les enfans ».

Le titre du troisième traité est *Jeux et divertissemens propres à enségner le latin aux enfans en les divertissant*, Paris, 1730, 120 pages. On y trouve, sur l'emploi des jeux comme moyens d'enseignement, des inventions qui devaient être reprises en Allemagne par Basedow, et chez nous, plus tard, par l'abbé Gaultier. L'auteur propose entre autres « le jeu des solécismes et des barbarismes »; il annonce qu'il a inventé une grammaire latine *digitale*, qui s'apprend « en badinant sur les doigts », et une grammaire latine *musicale*, « qui ensègne le latin en chantant »; il indique le parti qu'on peut tirer des images, de l'imprimerie, des poupées; il se servira aussi de « bouquets grammaticaux », de « gants grammaticaux », de « brasselets grammaticaux », d'un « évantail grammatical », d'un « four grammatical ». Au sujet de cette dernière invention, il s'exprime en ces termes: « Voici les plus gracieux joujoux que l'on puisse présenter aux enfans; je les ai appelés des jouets consomtibles, parce que ce sont des choses qui se consomment en s'en servant. Ces jouets sont des petits pains, des gâteaux, des pains d'épice, des tartes, des tartelettes, des gimblettes, des biscuits, des macarons.... enfin chaque sorte de pâtisseries et de chatteries. Un *four grammatical* prendra la place de Jean Despautère et de la Méthode de Port-Royal. Si l'on agrée la méthode que je propose, la Méthode de Port-Royal et Despautère serviront pour allumer le feu du four, on y poura joindre les fouets et les ferules dont on se sert dans les collèges et dans les écoles ordinaires. »

Dans le quatrième traité, *L'éducation des enfans rendue utile aux souverains, au public et aux parens, deuxième partie de l'Art d'élever la jeunesse, selon le système de M. de Vallange* (Paris, 1732, 72 pages), l'auteur émet des idées qui rappellent celles de Fourier *. Il croit possible de faire apprendre aux enfants, en se jouant, et en leur donnant pour maître des enfants un peu plus âgés qu'eux, « muses académiques » et « commilitons », tous les arts, toutes les industries; le travail des enfants non seulement couvrirait les frais de leur entretien, mais serait avantageux à l'Etat; le roi pourrait, par exemple, faire creuser des canaux sans bourse délier.

L'auteur applique son système à l'éducation des princes dans le cinquième traité, intitulé l'*Art d'élever les jeunes princes dès le berceau selon les principes de la physique, de la morale, de la politique et de la religion* (Paris, 1732, 96 pages). Il s'étend avec complaisance sur les deux « ordres de chevalerie royale » qu'il voudrait voir créer, et dont il se promet les plus brillants résultats, celui des « muses académiques » et des « commilitons académiques ». « Ce sont, dit-il en parlant des *muses académiques*, de jeunes demoiselles depuis l'âge de sept ou huit ans jusqu'à l'âge de dix ou douze. Ces Muses, selon mon système, apprendront toutes les langues, toutes les sciences, toutes les histoires et tous les exercices du corps pour les enségner aux jeunes princes dès le berceau, et pour les enségner dans les Académies royales dont nous parlerons dans la suite. C'est entre les mains de ces jeunes demoiselles que mes méthodes feront merveille, tout ce que j'ai composé est à leur portée. Quand on verra les utilités que l'on peut tirer de cette jeune milice, l'on n'aura pas de peine à se persuader que cet ordre de chevalerie peut être tout au moins aussi utile que pas un ordre de religieuses. » Les *commilitons académiques* sont « de jeunes garçons depuis l'âge de huit ans jusqu'à douze, destinés à enségner les langues, les sciences, les arts et les exercices du corps aux enfants, et particulièrement aux jeunes princes, quand ils sortent des mains des Muses académiques ». Il y aurait, en outre, des *surintendantes* des études des jeunes princes et des Académies: « c'est un très grand moyen de procurer des établissements honnêtes aux filles de qualité, et aux filles de familles, aussi bien qu'aux veuves. »

Le dernier traité, enfin, explique l'organisation des établissements d'éducation à fonder; en voici le titre: *Académies royales instructives, dans lesquelles on propose d'élever les enfans des deux sexes à la décharge de leurs parens; suite de l'Art d'élever la jeunesse selon le système de M. de Vallange;* Paris, 1736, 94 pages. En tête se trouvent trois épîtres dédicatoires, au roi, à la reine, et au cardinal Fleury. Les établissements proposés sont

de diverses catégories. D'abord viennent les *domaines académiques :* ce sont des maisons agricoles, pourvues de terres cultivables, où les enfants pourraient être élevés sans qu'il en coûtât rien aux parents: « un seul arpent de terre, cultivé à ma façon, produira plus que trois cultivés à la manière ordinaire ; les enfants de trois ou quatre ans seront employés utilement et agréablement aux opérations de l'agriculture : tout doit s'y passer en joie et en divertissements. » En première ligne, on placerait dans ces « domaines académiques » les enfants des soldats et matelots morts au service du roi : mais d'autres domaines seraient réservés aux enfants des deux sexes des diverses classes de la société ; il y en aurait de trois degrés : « un pour les enfans de qualité; le second pour les enfans des notables bourgeois; le troisième pour les enfans du menu peuple. » D'autres établissements, les *laboratoires instructifs*, permettraient aux enfants des artisans, de l'un et l'autre sexe, d'apprendre les arts libéraux et mécaniques. Les *académies royales instructives* proprement dites seraient placées dans les villes ; les élèves y formeraient trois sections, enfants à la mamelle, enfants sevrés, enfants plus âgés; à chacune de ces sections correspondrait l'un des trois ordres de chevalerie enseignante, académiciennes, muses académiques, et commilitons. Au-dessus viendraient les *académies d'arts ingénieux*, dirigées par des hommes, pour les enfants de famille (c'est-à-dire de la bourgeoisie aisée) au sortir des académies précédentes ; et les *académies perfectives*, pour l'apprentissage d'un état : académies sacerdotales, de jurisprudence, militaires, de médecine, etc. Les filles auraient des établissements séparés, dans le même genre. Les enfants de qualité (c'est-à-dire de la noblesse) feraient leurs études à part, dans des établissements décorés du nom d'*hôtels royaux académiques*.

VALLET DE VIRIVILLE. — M. Vallet de Viriville, professeur à l'Ecole des chartes, né à Paris en 1815 et mort dans cette même ville en 1868, a publié de 1849 à 1851 un livre intitulé *Histoire de l'instruction publique en Europe et principalement en France, depuis le christianisme jusqu'à nos jours* (*universités, collèges, écoles des deux sexes, académies, bibliothèques publiques, etc.*), *avec des illustrations archéologiques exécutées sous la direction de Ferdinand Seré;* Paris, à l'administration de l'ouvrage *Le Moyen Age et la Renaissance*, 5, rue du pont de Lodi ; un vol. in-4° de 400 pages. C'est un ouvrage curieux et, à quelques égards, remarquable, bien qu'il ne tienne pas complètement les promesses du titre. L'introduction en 60 pages est une histoire générale des progrès des sciences depuis le christianisme jusqu'à nos jours, accompagnée de gravures empruntées pour la plupart au cabinet des estampes de la Bibliothèque nationale.

L'histoire de l'instruction publique proprement dite se divise en cinq parties :

I. L'instruction et l'enseignement avant Charlemagne. Généralités sur les Gaulois; écoles gallo-grecques et gallo-romaines ; écoles de monastères et école palatine des Mérovingiens.

II. De Charlemagne à la fin du XIIe siècle. Exposé des travaux d'Alcuin et de l'école du palais ; écoles anglo-saxonnes, premiers efforts d'Alfred le Grand ; écoles musulmanes, notamment en Espagne; origines des principales universités d'Angleterre, de France et d'Italie.

III. Les universités jusqu'à la Renaissance. Monographie de l'université de Paris avec fac-simile des sceaux et gravures représentant diverses scènes de la vie intérieure des universités et des collèges ; détails curieux sur la misère et sur les mœurs des écoliers et des maîtres ; liste chronologique de la fondation des principales universités étrangères et des collèges de Paris ; détails sur les écoles inférieures (écoles grammaticales, pédagogie, écoles de filles); chapitre curieux sur l'histoire de la propagation de l'imprimerie de 1462 à la fin du siècle.

IV. De la Renaissance à la Révolution française. Ramus et les Réformateurs, Loyola et les Jésuites, Port-Royal, les Bénédictins, les Oratoriens, La Salle et les Frères; Collège de France et bibliothèques publiques, Académies françaises et étrangères, écoles spéciales supérieures.

V. De la Révolution à nos jours. Résumé historique sans parti pris; exposé de la loi de 1833 et tableau général de l'organisation de l'instruction publique en France, le livre s'arrêtant à la révolution de 1848.

Les pièces justificatives contiennent, entre autres documents, la liste des fonctionnaires de l'instruction publique en France, depuis les Mérovingiens.

Le grand nombre de planches qui accompagnent cet ouvrage et qui sont empruntées, soit à la Bibliothèque nationale, soit à la bibliothèque de l'Ecole des chartes, contribue à lui donner son vrai caractère et son prix : c'est l'œuvre d'un érudit, dédiée surtout aux archéologues.

VALMORE (Mme DESBORDES —). — Marceline Desbordes, née à Douai en 1786, mariée en 1817 à M. Valmore, morte à Paris en 1859, occupe un rang distingué dans la poésie lyrique française contemporaine. A ses divers recueils de poésies, dont le premier date de 1818, et dont le dernier parut un an après la mort de l'auteur, en 1860, il faut ajouter des romans et nouvelles, ainsi que des contes pour la jeunesse (*Les Anges de la famille*, recueil couronné en 1854 par l'Académie française), qui sont sinon des manuels d'école, au moins des livres d'éducation.

Le talent délicat et ému de Mme Desbordes-Valmore a été caractérisé en ces termes par Sainte-Beuve : « Mme Valmore unissait une délicatesse morale exquise au don de chanter le plus pénétrant, ou plutôt chez elle cette sensibilité et ce don ne faisaient qu'un. Entièrement étrangère à la politique et à tout ce qui en approchait, elle avait le cœur libéral, populaire, voué à tous les opprimés, à tous les vaincus. Vraiment patriote, comme on disait en ce temps-là, elle avait été malade six semaines du désastre de Waterloo... Alfred de Vigny disait d'elle qu'elle était « le plus « grand esprit féminin de notre temps ». Je me contenterais de l'appeler « l'âme féminine la plus « pleine de courage, de tendresse et de miséri- « corde. »

Sans insister sur les mérites littéraires de Mme Desbordes-Valmore, nous ajouterons une observation qui légitime la place que nous avons faite ici à ce chantre des joies et des douleurs de la femme et de la mère. A son inspiration se mêle un sentiment qui la domine, et qui ne quitta ce cœur brûlant qu'avec la vie : la charité. Ce grand art de la pitié et du pardon, qui est un des instruments les plus agissants de l'éducation, se retrouve dans ses chants, dans ses contes, partout vivant et inimitable. L'enfance lui est chère ; elle sait la comprendre et au besoin la convaincre; elle en aime l'ingénuité et jusqu'aux défauts ; elle sait la persuader, non par des raisonnements abstraits, mais par des mots qu'elle trouve, qu'elle invente. Elle est mère en même temps que poète, et elle sait faire naître avec une force pleine de douceur, dans ces intelligences encore obscures qu'elle a saisies, la vision du bien, du beau ou du repentir.

VANIÈRE. — Ignace Vanière, neveu du poète latin le P. Jacques Vanière, naquit à Caux, diocèse de Béziers, en 1696, et mourut près de Corbeil, en 1767. Il se consacra à la profession d'instituteur,

mais, malgré ses talents, il ne réussit pas à y trouver la fortune, ni même l'aisance, car son fils nous apprend qu'il mourut dans un état voisin de la misère.

Son principal ouvrage est un *Cours de latinité* publié à Paris en 1759 et les années suivantes, et formant 2 volumes. Il eût voulu écrire une série de livres formant un cours complet d'études, et il développa ses idées générales sur les méthodes d'enseignement dans deux *Discours sur l'éducation*, publiés en 1760 et 1763. Dans le premier Discours, il définit l'éducation « l'art de faire connaître, goûter et pratiquer à l'homme, dans son enfance et dans sa jeunesse, tous les devoirs qui sont à la portée de ces deux âges. » Quant aux méthodes d'enseignement, il donne pour principe de choisir « les moyens les plus sûrs, les plus courts, les plus faciles, les plus agréables ». Il cite, à ce propos, pour l'enseignement de la lecture, l'invention de son *joujou littéraire*, « petite machine portative ; c'est un petit théâtre sur lequel toutes les lettres de l'alphabet viennent seules ou accompagnées jouer le rôle qu'on leur demande.... au lieu de ce triste syllabaire qu'on met entre les mains de l'enfant avec les chagrins et les ennuis dont il est chargé. » Il demande des réformes dans l'enseignement du latin : « la plus tendre enfance peut l'apprendre en badinant et en se jouant, et si bien qu'à l'âge de neuf ans, il y aura très peu d'auteurs latins qu'elle ne soit en état d'expliquer à livre ouvert : j'en offre la démonstration à quiconque la souhaitera. » Citons encore ce passage : « Le premier, le plus beau, le plus agréable et le plus instructif de tous les livres, celui de l'univers, est écrit en caractères lisibles au premier coup d'œil. L'imagination s'y remplit d'une foule d'objets qui forment, à beaucoup d'égards, un fond d'instruction des plus riches. » Et celui-ci, sur le rôle moral de l'éducateur : « Si l'éducateur est tel qu'il doit être, il peut figurer lui-même presque tous les devoirs. » Et celui-ci encore : « L'art de l'éducation est le dépositaire de nos plus chers intérêts. Par le nombre, l'étendue, la continuité, la délicatesse et la diversité de ses opérations, il est le plus difficile de tous les arts, et doit, avant d'être exercé, avoir été longtemps appris, étudié, médité, à moins qu'on ne s'imagine qu'il est plus important et plus difficile de faire un habit que de former des hommes. Tous les arts, jusqu'aux plus faciles, ont leur apprentissage. Il doit donc y avoir des *écoles d'éducation*, comme il y a des écoles de chirurgie et de médecine. »

Le second discours, « dans lequel on expose tout le vicieux de l'institution scholastique et le moyen d'y remédier », comprend deux parties. Dans la première, Vanière établit « la nécessité d'une nouvelle manière d'enseigner la langue latine, sur le tort que fait à l'État par rapport aux langues dont la science nous est utile, et surtout par rapport à l'éducation, la manière dont on l'enseigne ». La seconde partie montre « dans l'exposition du but, de la marche et des avantages de notre Cours de latinité, le moyen qui a paru à tous ceux qui en font usage le plus court, le plus aisé, le plus efficace, le plus agréable et le plus utile, à bien des égards, qu'on puisse employer pour bien apprendre soi-même les langues savantes, ou étrangères, et en même temps celle de la nation, ou pour les enseigner à un élève ou à plusieurs à la fois. »

Son fils, l'abbé de Vanière, publia en 1789 l'*Art de former l'homme*, précédé d'un *Précis historique de la maison Vanière*, 1 vol. in-8. L'auteur, qui se donne pour le disciple et le continuateur de son père, a divisé son exposé en trois parties : « Dans la première, il amène l'homme à la vérité de l'existence d'un Dieu et de l'immortalité de l'âme, par une route nouvelle ; dans la seconde, il découvre les causes radicales de la félicité et de la dépravation publiques et particulières ; dans la troisième, il présente le plan de l'ouvrage en cinq volumes, dans lequel l'art doit être mis en œuvre. » Les cinq volumes annoncés n'ont pas été publiés.

VAR (Département du). — Superficie, 6028 kilom. carrés. Population : 288 577 habitants en 1881, au lieu de 295 763 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 48 habitants, au lieu de 71 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. 3 arrondissements, formant 3 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Draguignan, Brignoles et Toulon ; 28 cantons, 145 communes, dont 112 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département du Var est réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE						
	de Communes.	d'écoles		de classes		d'élèves	
		publ.	libr.	publ.	libr.	publics	libres
Draguignan...	62	122	35	204	93	7 568	2399
Brignoles.....	54	101	24	155	57	5 334	1249
Toulon.......	29	87	103	243	202	10 763	5739

Population d'âge scolaire. — En 1876 on comptait 30 952 enfants de 6 à 13 ans (15 809 garçons et 15 143 filles), soit 10.47 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881 on ne compte plus que 29 862 enfants de 6 à 13 ans (15 152 garçons et 14 710 filles), soit 10.35 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une diminution de 1090 enfants de 6 à 13 ans pour une période de cinq années. Pendant la même période la population totale a diminué de 7186 habitants.

1. État de l'instruction publique avant 1789. — Dans la partie de la Provence qui a formé le département du Var, il y eut, à partir du XVIIe siècle, un certain nombre d'écoles. Le Musée pédagogique possède des dossiers contenant entre autres le résultat des recherches faites en 1879 par des instituteurs dans 35 communes de l'arrondissement de Draguignan ; dans une seule de ces communes, on a pu constater l'existence d'une école dès le XVIe siècle ; dans 10 autres, il y a des écoles au XVIIe siècle ; dans 20 autres, on ne peut constater l'existence d'écoles antérieurement au XVIIIe siècle ; dans 4 autres enfin, les écoles paraissent n'avoir été créées qu'à l'époque de la Révolution. Le chiffre des traitements des maîtres et maîtresses d'école varie beaucoup d'une commune à l'autre et suivant les époques. A Ampus, en 1610, le traitement du maître d'école est de 20 livres seulement ; en 1650, il est porté à 50 livres. A Chateaudouble, l'article 27 du « Règlement politique de la maison commune » porte : « La régence des escolles sera donnée annuellement par les consuls aux gages de 100 livres sans la pouvoir augmenter, moyennant quoi seront obligés de faire le service de la purcatoire (*sic*) accoustume, et en cas que les consuls en donneront davantage les supporteront à leur propre. » A Claviers, en 1714, une délibération relative à la sœur Franqui, institutrice, porte que son traitement sera de 30 écus, « savoir 10 écus payés par la confrérie du Saint-Esprit, plus 10 écus de l'abbé d'Antelmy, prévôt de l'église de Fréjus, seigneur de Claviers, qui veut bien charitablement contribuer à cette bonne œuvre ; les 10 derniers écus seront payés

par les filles qui iront à l'école, qui auront aussi l'obligation de payer le logement de ladite sœur. » A Flayosc, en 1771, le régent a 100 livres, la régente 60 livres et le logement. A Roque-Esclapon, en 1784, un document du 31 mai 1784 fixe le traitement du maître d'école à 30 livres, plus la rétribution des élèves.

Dans l'arrondissement de Brignoles, il a été constaté l'existence d'écoles antérieurement à la Révolution dans 17 communes ; « dans les autres communes de l'arrondissement, écrivait en 1879 M. l'inspecteur primaire, on n'a trouvé aucun document ayant trait aux écoles avant 1789. »

2. **Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel.** — Parmi les documents recueillis pour les instituteurs du Var, un petit nombre seulement se rapportent à l'époque révolutionnaire. Nous signalerons entre autres la prestation du serment civique par le régent de la commune de Grimaud : « Cejourd'hui 21 janvier 1791, le sieur Augustin Daver Christine, régent des écoles de ce lieu d'Athénople, ci-devant Grimaud, s'est présenté rière le greffe de la municipalité... lequel a déclaré au sieur maire qu'il désirait satisfaire à la loi et prêter son serment conformément à l'article 2, etc. » On trouve aussi une délibération du conseil général de la commune de Taradeau, du 24 mars de l'an 1793 et le second de la république française, attribuant au citoyen Martin-Éléazar Lion, secrétaire greffier, la somme annuelle de 250 livres, « qui nous est accordée par les citoyens administrateurs du directoire du département du Var, sur l'avis du directoire du district, pour l'établissement dans cette commune d'un maître enseignant à écrire, lire et chiffrer » ; le conseil « a unanimement arrêté et prié le citoyen Lion de vouloir bien consentir à se charger de montrer à lire, à écrire et à chiffrer aux personnes grandes et petites de cette commune qui seront bien aises de s'instruire de ces objets ».

En l'an IX, le Conseil général du département formule les vœux suivants concernant l'instruction publique : « La modicité des traitements qu'on offrait aux instituteurs a empêché l'exécution de la loi du 3 brumaire an IV, qui établissait des écoles primaires. Il faudrait augmenter le traitement des instituteurs. On pourrait les charger de la rédaction des actes civils, avec une rétribution qui serait aux frais des communes. Pour encourager les élèves des écoles communales et centrales, il faudrait que celui des élèves des écoles communales qui pendant trois ans aurait remporté le prix d'excellence fût entretenu aux frais du département pendant trois ans à l'école centrale ; et que celui qui aurait obtenu le même prix à l'école centrale fût envoyé au Prytanée *, également aux frais du département. En général, l'instruction publique manque d'instituteurs capables de seconder l'aptitude des habitants de ce département... Il serait intéressant pour l'instruction d'établir un pensionnat près l'école centrale : on propose à cet effet la maison de l'Oratoire de Toulon ; accorder pour la réparation à faire à ce local 13 472 francs restant du crédit ouvert pour les dépenses de l'instruction publique en l'an VIII. Rétablir les écoles secondaires dans chaque chef-lieu d'arrondissement. »

Pendant l'époque du premier empire et celle de la Restauration, l'enseignement primaire demeura négligé. Une impulsion sérieuse ne fut donnée à son développement que par la loi de 1833.

Statistique comparée de 1829 a 1883-1884. — Voici les données que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans le département du Var depuis la fin de la Restauration.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1837, le département comptait 18 communes n'ayant aucune école, et 110 communes n'ayant pas d'écoles de filles. En 1850, il n'y avait plus que 12 communes entièrement dépourvues d'écoles. En 1883-1884 on ne trouve plus qu'une commune sans école ; toutes les communes de 500 habitants sont pourvues d'écoles publiques de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires était, d'après l'*Almanach de l'Université*, de 237 en 1813 et de 257 en 1821. Le progrès du nombre des écoles à partir de 1829 est résumé dans le tableau ci-après :

				Écoles publiques	Écoles libres	Total
1829	(d'apr. la statistique offic[lle])		..	»	»	275
1834	—	—	..	151	170	321
1837	—	—	..	226	354	580
1850	—	—	..	236	349	585
1863	—	—	..	218	245	463
1876-77	—	—	..	302	150	452
1878-79	—	—	..	293	198	491
1879-80	—	—	..	297	185	482
1880-81	—	—	..	290	175	465
1881-82	—	—	..	304	167	471
1882-83	—	—	..	307	161	468
1883-84	—	—	..	308	157	465

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Écoles			Total.
	de garçons	mixtes	de filles	
1837.............	348	9	223	580
1850.............	322	(y compris les écoles mixtes)	263	585
1863.............	198	22	243	463
1867.............	202	25	260	487
1872.............	193	30	258	481
1875.............	191	31	255	477
1876-77..........	187	29	236	452
1878-79..........	191	38	262	491
1879-80..........	183	42	257	482
1880-81..........	179	43	243	465
1881-82..........	179	42	250	471
1882-83..........	175	45	248	468
1883-84..........	177	41	247	465

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total.
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850.....	313	218	9	45	585
1863.....	186	174	34	69	463
1867.....	193	178	34	82	487
1872.....	196	170	27	88	481
1876-77..	184	149	32	87	452
1878-79..	196	175	33	87	491
1879-80..	193	171	32	86	482
1880-81..	187	158	35	85	465
1881-82..	188	175	33	75	471
1882-83..	186	175	34	73	468
1883-84..	187	173	31	74	465

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		Total
	laïques	congrég.	laïques	congrég.	
1837........	341	16	212	11	580
1840........	351	40	269	66	726
1863........	213	121	278	246	858
1872........	289	74	289	216	868
1876-77....	270	99	246	234	849
1878-79....	283	87	293	250	913
1879-80....	283	85	299	247	914
1880-81....	275	96	308	252	931
1881-82....	298	94	333	219	914
1882-83....	319	93	306	263	981
1883-84....	331	90	329	236	986

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

	Total des élèves	Élèves gratuits
1832 (année civile)....	12 647	Manque
1837 —	15 379	—
1840 —	19 132	—
1850 —	20 980	6 583
1863 —	25 254	6 187
1867 —	27 401	9 312
1872 —	32 158	17 489
1876-77 (année scolaire)..	29 758	Manque
1878-79 — ..	31 610	20 231
1879-80 — ..	31 198	20 592
1880-81 — ..	31 869	21 880
1881-82 — ..	32 639	Gratuité
1882-83 — ..	33 877	»
1883-84 — ..	33 337	»

En 1832 il y avait 398 élèves inscrits sur 10 000 habitants; en 1840, 592; en 1863, 634; en 1876-1877, 1002, et 1155 en 1883-1884.

Écoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1837..................	2	135
1850..................	13	1 581
1863..................	39	4 672
1867..................	41	4 935
1876-77................	55	5 763
1878-79................	60	7 312
1879-80................	67	7 097
1880-81................	67	7 264
1881-82................	74	7 895
1882-83................	78	7 758
1883-84................	83	7 554

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre de cours		Nombre d'auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1837..............	2	»	50	»
1850..............	3	»	340	»
1863..............	95	9	1 750	80
1867..............	142	25	5 739	269
1869..............	134	52	4 813	889
1872..............	119	48	3 285	873
1876-77...........	86	33	2 487	596
1879-80...........	104	54	2 787	904
1880-81...........	82	48	2 445	747
1881-82...........	86	60	2 114	943
1882-83...........	101	54	1 496	526
1883-84...........	49	28	871	335
1884-85...........	1	»	31	»

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1833 à 1885 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs

1833-1850.	255 brevets	élémentaires,	36 brevets	supérieurs
1851-1867.	172 —	obligatoires.	14 —	complets.
1868-1880.	193 —	—	22 —	facultatifs ou complets.
1881......	44 —	élémentaires,	6 —	supérieurs.
1882......	48 —	—	8 —	—
1883......	26 —	—	5 —	—
1884......	7 —	—	3 —	—
1885......	81 —	—	10 —	—

Institutrices.

1836-1850.	130 brevets	élémentaires,	7 brevets	supérieurs
1851-1867.	328 —	obligatoires,	15 —	complets .
1868-1880.	454 —	—	39 —	facultatifs ou complets.
1881.......	83 —	élémentaires,	1 —	supérieur.
1882.......	87 —	—	1 —	—
1883.......	70 —	—	4 —	—
1884.......	55 —	—	» —	
1885.......	162 —	—	9 —	—

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans le département du Var en 1878. En voici le tableau :

	Nombre de candidats		Certificats obtenus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1878...............	310	109	114	60
1879...............	386	158	241	88
1880...............	330	142	209	78
1881...............	367	213	275	147
1882...............	450	288	333	207
1883...............	638	383	438	277
1884...............	467	244	263	170

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-après indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints :

Nombre de conscrits sachant au moins lire de 1827 à 1884 inclusivement.

ANNÉES.	CONSCRITS			RANG DU DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29..........	8 307	3 086	37.1	54e
1831-35..........	14 113	6 223	44.1	55e
1836-40..........	12 704	5 911	46.5	54e
1841-45..........	11 783	6 321	53.6	51e
1846-50..........	11 936	7 362	61.7	45e
1851-55..........	12 071	7 739	64.1	48e
1856-60..........	11 683	7 420	63.5	57e
1861-65..........	10 274	7 117	69.3	56e
1866-68..........	6 206	4 607	74.2	59e
1871-75..........	9 849	8 201	83.3	42e
1876-77..........	4 073	3 534	86.8	41e
1878..............	2 025	1 823	90.»	31e
1879..............	2 241	1 971	88.»	36e
1880..............	2 003	1 791	89.4	35e
1881..............	1 981	1 778	89.8	34e
1882..............	1 943	1 740	89.6	38e
1883..............	2 018	1 828	90.3	36e
1884..............	1 985	1 794	90.4	41e

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits était de 44.8 0/0 ; dans le département du Var cette moyenne était de 37.1 0/0, soit 7.7 0/0 au-dessous de la moyenne générale. La classe de 1884, en portant l'instruction des conscrits dans le département du Var à 90.4 0/0, réalise ainsi un progrès total de 53.3 0/0 pour la période de cinquante-cinq années qui s'est écoulée de 1829 à 1884, soit un progrès annuel de 0.97 0/0, tandis que pour toute la France le progrès n'a été durant la même période que de 0.79 0/0.

Nombre de conjoints sur 100 ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55.....	57.3	34.1	45.1
1856-60.....	59.7	36.9	48.3
1861-65.....	68.6	41.1	54.9
1866-70.....	71.7	48.1	59.8
1871-75.....	74.2	55.2	64.6
1876-77.....	71.8	54.5	72.5
1878........	71.9	61.9	66.9
1879........	84.1	66.2	75.1
1880........	82.7	67.6	75.1
1881........	84.7	71.1	77.9
1882........	76.4	55.5	65.9

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire pour les trente dernières années, de 1855 à 1884 :

ANNÉES	RÉTRIBUTION SCOLAIRE A PART	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'État
1855...	61 509	99 423	18 938	»
1856...	61 670	99 911	18 950	»
1857...	73 398	93 504	18 083	»
1858...	78 189	92 803	22 218	»
1859...	85 779	91 474	20 328	»
1860...	88 986	92 800	19 492	»
1861...	73 322	72 875	9 308	»
1862...	84 585	69 599	9 941	»
1863...	87 171	94 220	9 064	»
1864...	106 457	98 933	10 666	»
1865...	110 465	82 713	10 819	»
1866...	106 994	90 886	10 010	»
1867...	106 679	101 326	10 611	»
1868...	138 609	190 965	18 562	1 827
1869...	139 196	211 556	22 747	4 153
1870...	131 019	235 228	24 295	5 114
1871...	93 400	297 875	31 066	»
1872...	107 196	304 048	32 837	»
1873...	99 173	332 153	37 686	»
1874...	98 473	308 173	37 896	»
1875...	102 410	295 421	37 527	»
1876...	108 389	301 553	45 920	»
1877...	98 488	347 256	54 875	»
1878...	89 632	358 399	58 487	»
1879...	77 804	398 306	56 418	»
1880...	64 531	412 663	60 447	»
1881...	36 442	441 807	62 049	40 565
1882...	Gratuité.	150 998	49 732	485 012
1883...	»	243 973	43 309	434 830
1884...	»	138 719	44 973	532 428

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de 12fr,42, soit 2fr,95 au-dessus de la moyenne générale, qui était à la même date de 9fr,47. En 1876, cette dépense était de 20fr,78, la moyenne générale étant de 17fr,83. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le département du Var était de 28fr,06, tandis que la moyenne générale était de 21fr,77.

ÉTAT ACTUEL DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département du Var pendant l'année scolaire 1884-1885.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 472 (310 écoles publiques et 162 écoles privées); une commune seulement est entièrement dépourvue d'école. Toutes les communes de plus de 500 habitants ont une école publique de filles. Sur les 472 écoles primaires du département, il y a 365 écoles laïques (151 écoles de garçons, 174 de filles et 40 mixtes), et 107 écoles congréganistes (27 de garçons, 74 de filles et 6 mixtes).

Division des écoles de toute nature d'après le nombre de classes qu'elles possèdent.

	Publiques	Privées.
Écoles à 1 classe	182	77
— 2 classes	72	44
— 3 —	35	22
— 4 —	3	8
— 5 —	9	4
— 6 —	3	3
— 7 —	2	3
— 8 — et au-dessus	4	1
Totaux	310	162

Division des classes publiques d'après le nombre des élèves qu'elles reçoivent.

Classes de 50 élèves et au-dessous	568,	soit	94.4 0/0
— de plus de 50 élèves	30,	—	5.»
— — 60 —	4,	—	0.6
— — 70 —	0,	—	0.»
— — 80 —	0,	—	0.»

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont 82.8 0/0, 10.8 0/0, 4.1 0/0, 1.4 0/0, 0.9 0/0. D'où il résulte que sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le département se trouve dans une bonne situation.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1884-1885 sont au nombre de 33 052 (au lieu de 33 337 en 1883-1884). Ce nombre peut se décomposer en :

Élèves des écoles publiques	23 665	33 052
— — privées	9 387	
Garçons	16 412	33 052
Filles	16 640	
Elèves des écoles laïques	24 432	33 052
— — congréganistes	8 620	
Elèves des écoles de garçons	15 732	33 052
Elèves des écoles de filles	15 954	
Elèves des écoles mixtes	1 366	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 33 052 pour 28 463. De plus, les états de situation des écoles maternelles accusent l'inscription de 1 140 enfants de plus de 6 ans, et les classes primaires des établissements d'enseignement secondaire en reçoivent 326, soit, au total, 29 929 enfants d'âge scolaire inscrits dans les établissements de toute nature.

D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge, pour le département de Var, serait de 29 862, d'où il résulterait un léger excédent de 67 inscrits de 6 à 13 ans sur les recensés du même âge.

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1885 :

	Nombre de candidats.	Nombre de certificats obtenus.
Garçons	627	400
Filles	417	262
Totaux	1 044	662

Le nombre des certificats obtenus représente 7.1 0/0 du total des élèves en âge de concourir, inscrits dans les écoles primaires publiques et privées. Pour toute la France cette proportion est de 8.9 0/0.

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1884-1885 un effectif de 1013 maîtres ou maîtresses, dont nous donnons le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques :

	Instituteurs Laïques	Instituteurs Congr.	Institutrices Laïques	Institutrices Congr.
Titulaires avec brevet supérieur	11	»	17	»
Titulaires avec brevet élémentaire	141	2	125	9
Titulaires sans brevet	2	»	1	2
Adjoints brevetés	150	8	133	5
— non brevetés	»	3	»	3

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs Laïques	Instituteurs Congr.	Institutrices Laïques	Institutrices Congr.
Titulaires brevetés	17	21	51	44
— non brevetés	»	5	»	24
Adjoints brevetés	11	48	18	94
— non brevetés	»	13	3	52

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1885 est résumée dans le tableau suivant :

Nombre et nature des immeubles scolaires.

	Appartenant aux communes.	Prêtés.	Loués.	Total.
Écoles de garçons	84	»	16	100
— de filles	56	2	40	98
— mixtes	19	4	15	38
Groupes scolaires	35	»	2	37
Totaux	194	6	73	273

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 90 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées pour loyers de maisons d'école s'élève à 19990 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du département du Var pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les neuf dernières années, est le suivant :

	Nombre des communes	Subventions de l'Etat
1877	1	2 000 fr.
1878	8	41 600
1879	9	98 100
1880	18	176 000
1881	22	224 500
1882	30	343 850
1883	38	549 510
1884	23	272 600
1885	4	600
Totaux....	153	1 708 760 fr.

Écoles maternelles. — Le département compte, en 1885, 84 écoles maternelles (58 publiques et 26 privées) Sur les 58 écoles maternelles publiques, 52 sont dirigées par des directrices laïques et 6 par des directrices congréganistes. Toutes les directrices laïques sont munies du certificat d'aptitude ; parmi les 6 directrices congréganistes, 4 sont dans ce cas. Sur les 26 écoles maternelles privées, 3 sont dirigées par des laïques et 23 par des congréganistes; 7 directrices congréganistes n'ont pas de titres de capacité. Les directrices publiques laïques sont secondées par 17 sous-directrices toutes pourvues d'un titre de capacité; les directrices publiques congréganistes sont secondées par 4 sous-directrices, dont 3 sans titre de capacité. On trouve également 1 sous-directrice d'école maternelle privée laïque et 2 congréganistes, dont 1 sans titre de capacité.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année 1884-1885, 7 884 élèves (7 554 en 1883-1884), répartis comme suit :

Écoles maternelles publiques	laïques..	5 779	6 438	7 884
	congrég.	659		
Écoles maternelles privées	laïques..	212	1 446	
	congrég.	1 234		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 1 140.

Écoles normales. — Le département du Var possède une école normale d'instituteurs ouverte à Draguignan en 1864. Elle contient actuellement 37 élèves-maîtres, auxquels l'enseignement est donné par le directeur, 6 maîtres adjoints et 5 professeurs supplémentaires.

Le département du Var ne possède pas encore d'école normale d'institutrices; les élèves-maîtresses du département sont reçues à l'école normale d'institutrices d'Aix.

Écoles primaires supérieures. — Le département du Var possédait, à la date du 1er janvier 1885, les établissements d'enseignement primaire supérieur ci-après : 4 écoles primaires supérieures publiques de garçons avec 36 maîtres et 375 élèves, dont 44 boursiers ; 1 cours complémentaire public de garçons, avec 3 maîtres et 14 élèves; 1 école primaire supérieure publique de filles avec 10 maîtresses et 110 élèves, dont 9 boursières ; 1 cours complémentaire public de filles avec 3 maîtresses et 14 élèves.

Bibliothèques scolaires et bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1886 :

Bibliothèques scolaires	127
Nombre de livres de lecture	15 781
— de prêts en 1885	16 396
Bibliothèques pédagogiques	24
Nombre de volumes	6 205

En 1863, le département ne possédait que 41 bibliothèques scolaires contenant ensemble 2 195 volumes de toute nature.

Caisses des écoles. — 71 caisses des écoles fonctionnent en 1886 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1885 :

Recettes de l'exercice 1885	9 373 fr.
Dépenses	4 896
Somme en caisse à la clôture de l'exercice	4 477 fr.

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882 qui a rendu cette institution obligatoire, le département ne possédait qu'une seule caisse de ce genre, dont l'actif était en 1881 de 2 645 francs.

Caisses d'épargne scolaires. — Elles existent dans le département depuis 1878. Voici leur situation en 1879 et en 1886 :

Années.	Nombre de caisses.	Nombre de livrets.	Sommes inscrites à ces livrets.
1879	17	707	1 789 fr.
1886	104	3 145	50 696 fr.

Société de secours mutuels. — Il n'existe pas dans le département du Var de Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin scolaire* du département du Var, dont la fondation remonte à 1865, paraît suivant les besoins du service, en format petit in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques, dont il devient la propriété, et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général.

VASSETZ. — L'abbé de Vassetz, sur la biographie duquel nous ne possédons aucun renseignement, est l'auteur d'un livre intitulé *De l'obligation que les pères et les mères ont d'instruire eux-mêmes leurs enfans;* à Paris, chez J.-B. Coignard, 1695, in-12. L'ouvrage est dédié à monseigneur Chauvelin, conseiller d'État. Le volume ne porte pas de nom d'auteur, mais la dédicace est signée.

Le titre de l'ouvrage pourrait induire en erreur sur la nature de la thèse développée par l'auteur. Il ne prétend pas obliger les pères et mères à être les instituteurs uniques de leurs enfants; il se contente de rechercher quels sont les enseignements qu'ils sont tenus de leur donner eux-mêmes, et il les limite à une certaine instruction morale et religieuse. « Je suis convaincu, dit-il dans sa préface, et j'espère que chacun le sera comme moi, que tous les désordres du monde ne viennent que par le défaut de l'instruction que les parens doivent à leurs enfans. Je ne prétends pas les obliger à ce qui est au-dessus de leur portée ; je séparerai dans la suite de ce traité l'instruction qu'ils leur doivent de celle qu'ils ne leur doivent pas. Je sçai qu'il seroit à souhaiter que les enfans n'eussent point d'autres maîtres que leurs parens, et que tout l'ouvrage de leur instruction se consommât entre leurs mains : ce seroit là l'intention de la nature ; mais les pères et les mères ne pouvant pas posséder toutes les sciences et tous les arts, ils sont obligés de se substituer des maîtres qui ne font que les représenter, et à qui ils transportent une portion de l'autorité qu'ils ont sur eux. » Dans le chapitre II, qui est « le plus considérable de ce traité », il énumère de la manière suivante les instructions que les pères et les mères doivent à leurs enfants : La première instruction qui doit leur être donnée, selon l'Écriture, c'est la crainte de Dieu ; il faut les préserver de la compagnie des « libertins », qui mettrait leur religion en péril. Il faut ensuite les instruire de ce qu'ils se doivent à eux-mêmes, leur apprendre à vivre dans les règles de l'état et de la profession à laquelle ils seront

appelés de Dieu; on ne doit pas forcer les vocations : « il appartient à Dieu seul de faire la vocation des hommes »; pour les filles, si elles restent dans le monde, elles doivent recevoir deux instructions essentielles : « la première regarde la légèreté d'esprit et de cœur qui est comme naturelle aux filles; la seconde regarde les devoirs dans le mariage. » Enfin, en dernier lieu, il faut instruire les enfants des devoirs qui regardent le prochain, et qui comprennent la charité et la justice.

VATIMESNIL. — Antoine-François-Henri Lefebvre de Vatimesnil, né à Rouen en 1789, fils d'un conseiller au Parlement, étudia le droit, et fit ses débuts dans la magistrature sous le premier Empire. Il servit ensuite la Restauration, figura comme organe du ministère public dans plusieurs procès politiques, se distingua par son zèle royaliste et religieux, devint en 1822 secrétaire général du ministère de la justice dans le cabinet Villèle, puis en 1824 avocat général à la Cour de cassation. Lorsque le cabinet Martignac arriva aux affaires en 1828 pour essayer de faire une politique de juste-milieu, il y entra comme représentant de la droite, et y reçut le portefeuille de l'instruction publique (10 février 1828), qui fut, à cette occasion, séparé de celui des affaires ecclésiastiques. Mais le nouveau ministre de l'instruction publique eut une attitude très différente de celle sur laquelle avait compté la cour. Tout en demeurant fidèle à la cause de la religion et de la royauté, il s'associa franchement aux mesures libérales proposées par ses collègues, parce qu'il y voyait le seul moyen de sauver la monarchie ébranlée. Son premier acte fut d'abroger l'ordonnance du 8 avril 1824 (V. *Frayssinous*), qui avait placé les écoles primaires sous l'autorité directe des évêques, et de remettre en vigueur les ordonnances des 29 février 1816 et 2 août 1820, dont l'esprit était plus libéral. Mais, dans le rapport au roi qui contient l'exposé des motifs de cette mesure (21 avril 1828), il la présenta, sans doute pour la faire plus facilement accepter de Charles X, plutôt comme un acte destiné à corriger l'ordonnance de 1816, qui était mal vue de la cour, que comme un retour aux principes qui l'avaient inspirée.

« J'ai l'honneur, dit M. de Vatimesnil dans ce rapport, de proposer à Votre Majesté d'établir pour les écoles primaires catholiques des comités de surveillance composés de neuf membres, dont trois, y compris le président, seront choisis par l'évêque diocésain. Tout ce qui concerne la nomination des instituteurs, leur révocation et la discipline de l'enseignement primaire, sera soumis à la délibération de ces comités. Leurs avis seront adressés à l'autorité universitaire, chargée de prononcer. »

Faisons remarquer en passant que l'ordonnance du 8 avril 1824 attribuait à l'évêque la nomination de la *moitié* des membres du comité; que ce comité n'était pas un simple comité de surveillance, mais que c'était lui qui délivrait aux instituteurs l'autorisation d'exercer; et enfin, que pour les écoles autres que les écoles dotées par les communes ou par des associations et dans lesquelles étaient admis cinquante élèves gratuits, l'autorisation d'exercer était délivrée exclusivement par l'évêque. C'était là l'état de choses qu'il s'agissait de faire cesser et de remplacer par un régime nouveau, restituant à l'autorité civile le pouvoir dont elle avait été dépouillée.

« Ce régime, continue le ministre, se rapproche beaucoup de celui qui avait été établi par les ordonnances des 29 février 1816 et 2 août 1820, et qui a été changé par celle du 8 avril 1824. Mais les ordonnances de 1816 et de 1820 m'ont paru susceptibles de diverses améliorations...

» Les intérêts de la religion n'étaient pas suffisamment représentés dans les comités de surveillance, sous l'empire des ordonnances de 1816 et de 1820, d'après lesquelles un seul des membres de ces comités appartenait au clergé. Votre Majesté, en déférant à l'évêque diocésain la nomination du président et de deux notables, assurera la salutaire influence des ministres des autels.

» Jusqu'ici les règlements n'avaient exigé des candidats qui se présentaient pour obtenir des brevets de capacité aucune attestation relative à leur instruction religieuse. J'ai l'honneur de proposer à Votre Majesté d'établir cette importante garantie.

» L'ordonnance de 1816 avait établi un comité par canton. Cette disposition, trop absolue, présentait des inconvénients. L'expérience a prouvé que, dans quelques cantons, il était difficile de composer ces comités d'une manière convenable. D'ailleurs, s'il importe que l'autorité surveillante ne soit pas placée loin des personnes surveillées, il ne faut pas non plus qu'elle en soit assez rapprochée pour subir l'influence des préventions locales. D'un autre côté, il est des arrondissements trop étendus et trop peuplés pour qu'un seul comité y soit suffisant. Votre Majesté jugera peut-être qu'il est sage d'adopter un moyen terme, en posant comme règle générale qu'il y aura un comité par arrondissement, mais en admettant comme exception la faculté d'en établir plusieurs, selon les besoins et les circonstances, et en décidant que le comité pourra nommer un ou plusieurs inspecteurs gratuits.

» L'ordonnance de 1816 n'offrait pas aux instituteurs des garanties assez certaines de la stabilité de leur profession. Une décision du recteur suffisait pour leur enlever, non seulement l'autorisation actuelle d'exercer, mais encore le brevet de capacité. Ce brevet forme leur titre : il établit leur aptitude, et par conséquent il constitue véritablement leur état. N'est-il pas conforme à l'équité et à la raison de décider qu'ils ne pourront en être privés que par un arrêté du Conseil académique, précédé d'une instruction qui sera faite par le comité de surveillance et dans laquelle l'inculpé sera entendu? Ne convient-il pas, en outre, d'ouvrir à ces instituteurs la voie du recours devant le Conseil royal de l'instruction publique?

» Les écoles primaires des filles ont été jusqu'à présent soumises à une législation particulière. La direction de ces écoles est uniquement confiée aux préfets. Elles ne participent ni aux avantages de la surveillance religieuse, ni à ceux du régime universitaire. Votre Majesté ne jugera-t-elle pas utile de leur appliquer les mêmes règles qu'aux écoles primaires de garçons? »

On le voit, tout ce qui peut atténuer la portée de la mesure réformatrice, tout ce qui offre le caractère d'une garantie donnée au clergé, est soigneusement mis en relief; mais, malgré tous ces ménagements, le fait capital subsiste : l'ordonnance du 21 avril 1828 abroge celle du 8 avril 1824; elle enlève à l'évêque l'autorité qui lui avait été donnée sur les instituteurs, pour replacer cette autorité entre les mains du pouvoir universitaire (V. le texte de l'ordonnance de 1828 à l'article *Lois scolaires*, p. 1683).

Bientôt après parurent les célèbres ordonnances du 16 juin 1828, qui portèrent un coup plus sensible encore au « parti prêtre ». Il avait été constaté, à la tribune de la Chambre (V. *Frayssinous*), que dans certains petits séminaires ou écoles secondaires ecclésiastiques, l'enseignement était donné par des jésuites. Le cabinet Martignac ne voulut pas tolérer la présence, dans ces établissements, de membres d'une congrégation non légalement établie en France. Le roi prit d'abord la défense des jésuites; on lui fit observer que leur

présence était contraire aux lois de l'Etat, et qu'il fallait, ou abroger ces lois, ou tenir la main à leur exécution. Devant l'unanimité de ses ministres, Charles X céda; mais quand Mgr Feutrier, évêque de Beauvais, ministre des affaires ecclésiastiques, présenta à sa signature les ordonnances qu'avait rédigées M. Portalis, ministre de la justice, il lui dit : « Mon cher évêque, je ne dois pas vous dissimuler que c'est la chose qui me coûte le plus dans la vie que cette signature; je me mets ici en opposition avec mes plus fidèles serviteurs, ceux que j'aime et que j'estime. » La première des deux ordonnances du 16 juin était rendue sur le rapport du ministre de la justice : elle soumettait au régime de l'Université les huit écoles secondaires ecclésiastiques où se trouvaient des jésuites, et retirait le droit d'enseigner aux membres des congrégations non autorisées (V. le texte de cette ordonnance au mot *Liberté d'enseignement*, p. 1580). La seconde, rendue sur le rapport du ministre des affaires ecclésiastiques, réglait pour l'avenir les conditions d'existence des écoles secondaires ecclésiastiques, les ramenait à leur caractère primitif de séminaires, limitait le nombre de leurs élèves, et prescrivait à ceux-ci le port de l'habit ecclésiastique.

M. de Vatimesnil n'avait pas été directement mêlé à la confection des ordonnances du 16 juin, puisque, bien qu'il s'agît d'une question d'instruction publique, c'étaient ses collègues les ministres de la justice et des affaires ecclésiastiques qui avaient mis leur nom au bas de ces deux documents. Mais il en accepta pleinement la responsabilité, et les défendit avec énergie devant la Chambre; aussi sa conduite fut-elle regardée par ses anciens amis comme une apostasie.

Parmi les autres mesures qui ont signalé le ministère de M. de Vatimesnil, mentionnons la réouverture du cours d'histoire de M. Guizot à la Sorbonne, fermé depuis 1822, le rétablissement de la chaire de droit administratif créée en 1819 près la Faculté de droit de Paris; et un ensemble de réformes de détails touchant à tous les ordres de l'enseignement, et contenues dans une ordonnance en date du 26 mars 1829. Cette ordonnance créa des chaires nouvelles dans les facultés de droit et de médecine; elle améliora la position matérielle des professeurs des collèges royaux, en leur attribuant, pour augmenter le chiffre de leurs traitements, une part dans les excédents des recettes des collèges; elle créa un commencement d'enseignement professionnel, par son article 19, ainsi conçu : « Tout chef d'institution ou maître de pension pourra joindre à l'enseignement ordinaire le genre d'instruction qui conviendra plus particulièrement aux professions industrielles et manufacturières. Les élèves qui suivront les cours spécialement destinés aux professions industrielles et manufacturières seront dispensés de suivre les classes des collèges, soit royaux, soit communaux »; enfin elle disposa que pour les écoles primaires protestantes il y aurait au moins un comité de surveillance par arrondissement d'église consistoriale.

M. de Vatimesnil quitta le ministère de l'instruction publique à l'avènement du cabinet Polignac (8 août 1829). Après la révolution de Juillet, il continua à faire partie de la Chambre jusqu'en 1834. Plus tard, il prit une part active à la lutte entreprise par le parti catholique contre l'Université au nom de la liberté d'enseignement; mais cette fois, au lieu de défendre les droits du pouvoir civil, il se plaça au premier rang des champions de l'Église, qu'il regrettait d'avoir « contristée » lors de son ministère, et dont il était redevenu l'avocat et le conseil. En 1849, il fut élu membre de la Législative. Après le coup d'Etat du 2 décembre, il rentra dans la vie privée. Il est mort à Paris en 1860.

VAUCLUSE (Département de). — Superficie, 3 548 kilom. carrés. Population : 244 149 habitants en 1881, au lieu de 255 703 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 69 habitants, au lieu de 71 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. 4 arrondissements, formant 4 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Avignon, Apt, Carpentras et Orange; 22 cantons, 150 communes, dont 104 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département de Vaucluse est réparti comme suit:

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE de communes.	NOMBRE D'ÉCOLES publiq.	NOMBRE D'ÉCOLES libres.	NOMBRE DE CLASSES publiq.	NOMBRE DE CLASSES libres.	NOMBRE D'ÉLÈVES publics.	NOMBRE D'ÉLÈVES libres.
Avignon.	21	68	43	160	150	6 324	4 595
Apt.....	50	108	20	140	41	5 140	1 089
Carpentras..	31	71	19	120	49	4 606	1 518
Orange..	48	100	23	163	56	6 462	1 849

Population d'âge scolaire. — En 1876, on comptait 28 425 enfants de 6 à 13 ans (14 527 garçons et 13 898 filles), soit 11.12 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881, on ne compte plus que 27 244 enfants de 6 à 13 ans (13 764 garçons et 13 480 filles), soit 11.16 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une diminution de 1 181 enfants de 6 à 13 ans pour une période de cinq années. Pendant la même période la population totale a diminué de 11 554 habitants.

1. État de l'instruction publique avant 1789. — Le département de Vaucluse a été formé du Comtat Venaissin, de la principauté d'Orange, et d'une partie de la Provence. Sur l'histoire des écoles dans cette région antérieurement à la Révolution, il existe une étude de M. Achard, archiviste, publiée en 1860 dans l'*Annuaire de Vaucluse*. Nous en extrayons les indications suivantes :

« A Avignon et dans le Comtat Venaissin, l'école primaire paraît avoir dû sa création au moins autant à l'initiative municipale qu'à l'inspiration du clergé. Les documents que nous avons pu recueillir jusqu'à ce jour établissent que l'instituteur est plus souvent laïque qu'ecclésiastique, et que c'est de la caisse municipale qu'il tire principalement ses moyens d'existence. Toutes les fois qu'il se présentait plusieurs compétiteurs pour une même école, le conseil de la commune ouvrait un concours et les syndics ou consuls donnaient l'investiture au plus digne.

» Une délibération du conseil de la ville d'Avignon du 3 avril 1470 nous fait connaître l'établissement dans cette ville d'écoles générales à la tête desquelles fut placé Yves Frette, familier du cardinal-légat Pierre de Foix. Une autre délibération du 18 décembre 1478 indique que les écoles publiques furent ensuite données à Jean de Saluces. La ville payait le loyer de la maison où se tenaient les écoles et faisait toucher à l'instituteur une redevance de 10 écus à laquelle les Juifs étaient tenus. »

M. Achard nomme ensuite un certain nombre de maîtres qui exercèrent à Avignon, du XV[e] au XVII[e] siècle; puis il énumère 21 communes qui possédaient des écoles au XVI[e] et au XVII[e] siècles.

« Généralement, ajoute M. Achard, on donnait à l'instituteur une chambre dans la maison commune, on lui fournissait le local de l'école, et il touchait sur les fonds municipaux une subvention

qui, au XVIe et au XVIIe siècle, ne dépassait guère 12 écus par an. La rétribution scolaire lui était en outre entièrement acquise. Il était enfin nourri par douze pères de famille qui l'admettaient à leur table pendant un mois chacun. Tant que la difficulté des communications empêcha d'envoyer au dehors des jeunes enfants, les chefs de famille se disputèrent l'instituteur à cause des préceptes qu'il donnait à la famille pendant les repas; mais à mesure que les parents aisés purent envoyer leurs enfants chercher l'instruction au dehors, il ne resta plus dans les villages que les journaliers qui eussent pu désirer le maître d'école ; mais ils n'avaient pas les moyens de le nourrir, ou bien le nourrissaient si mal qu'il ne voulait plus de ce mode d'alimentation.

» Quant au chiffre de la rétribution scolaire, nous voyons qu'en 1527 l'usage était à Caderousse que les plus jeunes enfants payassent un sou par mois; les « grammairiens » en payaient deux. Dans le traité que la commune de Courthezon passa avec maître Courrat-Barnel en 1570, il fut convenu que les grands paieraient trois sous par mois, les moyens deux sous, et les petits un. »

Un mémoire rédigé par M. Schuwer, et qui se trouve en manuscrit au Musée pédagogique, contient de nombreux extraits des archives municipales d'Orange, qui permettent de reconstituer l'histoire des écoles de cette ville. Dès 1208, il est question de l'achat d'une maison pour les écoles. En 1355, le salaire des régents était fixé à une salmée de blé ; vers la fin du XIVe siècle, il est de 2 florins par mois. Le collège d'Orange fut fondé en 1573; il y avait deux maîtres, un protestant et un catholique ; en 1688, une école primaire fut jointe au collège, mais pour les catholiques seulement. En 1741, il est donné lecture au conseil de la ville d'une lettre de M. de Breteuil, ministre d'État, portant « que l'éducation de la jeunesse des deux sexes ayant été négligée dans cette ville, en ce que les écoles n'étaient régentées que par des laïques mariés, ce qui ne pouvait jamais procurer aux enfants une instruction conforme aux sentiments de religion et de bonnes mœurs; dans de pareilles circonstances, il convenait d'établir en cette ville deux écoles où l'on instruisît séparément les garçons et les filles, régentées par deux frères et par deux sœurs des écoles chrétiennes. » Le conseil objecte « qu'il y a dans la ville d'Orange tout ce qu'il faut pour l'instruction des personnes de tout état et de tout âge; que si les frères et les sœurs des écoles ne sont pas tout à fait inutiles, ils sont en tout cas très peu nécessaires; que, à supposer même que les enfants de tout état fussent envoyés aux écoles de ces frères et de ces sœurs, il est un nombre, et le plus grand nombre de ces enfants, auxquels la lecture et l'écriture ne suffisent pas; c'est là cependant, à ce que l'on assure, que se bornent les instructions de ces frères et de ces sœurs. » Le représentant du gouvernement répond par un mémoire où sont clairement indiqués les véritables motifs qui ont dicté la lettre de M. de Breteuil : il s'agit « des *religionnaires*, qui sont nombreux en cette ville, dans tous les états, et qui font un des principaux objets de la cour dans l'établissement des écoles chrétiennes. M. le syndic ne doit pas ignorer que les enfants de cette religion ne sont point conduits par les maîtres d'école qu'on a eus jusqu'à présent dans cette ville à aucun exercice de notre religion, parce que ces maîtres préfèrent à leur devoir la rétribution qu'ils retirent des pères de ces enfants qui ne les enverraient plus chez eux s'ils les y conduisaient... Il y a sans doute le catéchisme à la cathédrale; mais les enfants des religionnaires n'y paraissent pas, et un très petit nombre de ceux des catholiques le font. Il est donc nécessaire d'avoir des maîtres sur l'exactitude desquels on puisse compter pour les y conduire. » Le conseil ne se rendit pas ; devant sa résistance, l'évêque et la cour durent abandonner le projet de créer une école de frères; ils se contentèrent de l'ouverture d'une école gratuite pour les filles, dirigée par des religieuses.

A Apt, en 1739, une école de frères est établie, et le conseil de ville vote 300 livres de gages annuels. Cette école dure près d'un demi-siècle ; mais une délibération du 16 juin 1784 en ordonne la suppression, « vu que les écoles gratuites tendent à enlever à l'agriculture un grand nombre de bras ; le conseil croyant, par cette délibération, se conformer aux vues du gouvernement et faire le plus grand bien à la patrie. »

Dans l'arrondissement de Carpentras et dans celui d'Apt, les recherches destinées à constater l'existence des écoles avant 1789 n'ont donné de résultats que pour une quinzaine de communes.

2. **Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel.** — Les documents sur l'époque révolutionnaire sont rares et incomplets; ils suffisent toutefois pour indiquer l'existence des écoles durant cette période. Nous voyons, par exemple, le 10 juillet 1792, le conseil de la commune de Saint-Trinit voter 100 livres pour le traitement de six mois du maître d'école, qui reçoit en outre de ses élèves une rétribution mensuelle de trois et de cinq sous; ce même traitement est encore voté en l'an IV, et la maison commune sert de salle d'école. A Malemort, les archives renferment un registre ouvert en conformité de l'article 5 du décret du 29 frimaire an II, et contenant les noms des instituteurs qui ont exercé dans cette commune du 4 ventôse an II au 19 vendémiaire an VII. A Cucuron, le 26 juin 1793, Mme Rolandy est nommée maîtresse d'école aux appointements de 150 livres; le 18 octobre 1793, nomination du « citoyen Cyr Icard, régent des écoles du français et pour travailler à l'éducation de la jeunesse conjointement avec le citoyen Allier, autre régent »; le 2 floréal an II, « déposition sur le bureau de la municipalité du certificat de civisme de la citoyenne Marguerite, épouse de Joseph Rolandy, institutrice de l'école des filles »; le 5 germinal an III, nomination « de la citoyenne Tulle Mathieu, femme Ollivier, institutrice, en remplacement de la citoyenne Rolandy, qui s'est absentée pour aller joindre son mari à Toulon ». L'instituteur de Saignon signale un règlement des écoles primaires du département de Vaucluse dressé par l'administration centrale du département dans sa séance du 18 prairial an VI; nous n'avons pu nous procurer ce document.

En l'an IX, le Conseil général du Vaucluse dit : « L'instruction publique est nulle dans ce département; il est peu d'écoles primaires qui soient fréquentées. L'école centrale est peu fréquentée, et n'atteint pas le but qu'on s'était proposé. La supprimer, sauf à en conserver une par division militaire ou judiciaire. Le vœu général est que les 27 800 francs accordés à l'école centrale soient employés à l'établissement de quatre collèges dans les chefs-lieux d'arrondissement. »

Nous ne possédons pas de renseignements sur la situation des écoles pendant l'époque du premier empire et celle de la Restauration, autres que ceux fournis par la statistique qu'on trouvera ci-après.

STATISTIQUE COMPARÉE DE 1829 A 1883-1884. — Voici les données que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans le département de Vaucluse depuis la fin de la Restauration, époque où fut faite la première statistique des écoles primaires.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1837, le département comptait 121 communes n'ayant aucune école, et 58 communes n'ayant

pas d'écoles de filles. En 1850, il n'y avait plus que 4 communes entièrement dépourvues d'écoles. En 1883-1884, on ne trouve plus de communes sans écoles ni de communes de 500 habitants n'ayant pas d'écoles publiques de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires était, d'après l'*Almanach de l'Université*, de 191 en 1813 et de 184 en 1821. Le progrès du nombre des écoles à partir de 1829 est résumé dans le tableau ci-après :

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1829	d'après la statistique offic[lle]..	»	»	182
1834	— — ..	86	111	197
1837	— — ..	176	122	298
1850	— — ..	203	171	374
1863	— — ..	295	92	387
1876-77	— — ..	339	62	401
1878-79	— — ..	340	64	404
1879-80	— — ..	340	75	415
1880-81	— — ..	339	81	420
1881-82	— — ..	339	91	430
1882-83	— — ..	336	99	435
1883-84	— — ..	344	103	447

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Écoles de garçons	Écoles mixtes	Écoles de filles	Total
1837	168	23	107	298
1850	214	(y compris les écoles mixtes)	160	374
1863	174	28	185	387
1867	173	32	184	389
1872	171	48	179	398
1875	162	53	180	395
1876-77	164	53	184	401
1878-79	166	53	185	404
1879-80	169	56	190	415
1880-81	170	58	192	420
1881-82	176	57	197	430
1882-83	172	59	204	435
1883-84	172	71	204	447

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	Total
1850	183	69	31	91	374
1863	136	52	66	133	387
1867	137	48	68	136	389
1872	157	44	62	135	398
1876-77	154	46	63	138	401
1878-79	162	52	57	133	404
1879-80	170	66	55	124	415
1880-81	178	76	50	116	420
1881-82	187	85	46	112	430
1882-83	188	90	43	114	435
1883-84	199	87	44	117	447

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		
	Laïques.	Congrég.	Laïques.	Congrég.	Total.
1837	180	42	64	126	412
1840	169	8	47	54	278
1863	146	183	80	355	764
1872	187	198	78	338	801
1876-77	168	163	84	319	734
1878-79	192	158	109	313	772
1879-80	216	141	132	298	787
1880-81	229	123	154	287	793
1881-82	255	115	178	273	821
1882-83	273	121	195	288	877
1883-84	282	116	208	307	913

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

		Total des élèves	Élèves gratuits
1832	(année civile)....	12 016	Manque
1837	—	14 958	—
1840	—	16 550	—
1850	—	21 470	11 745
1863	—	28 898	12 696
1867	—	29 219	14 078
1872	—	32 629	20 091
1876-77	(année scolaire)..	29 177	Manque
1878-79	— ..	29 832	20 638
1879-80	— ..	30 791	22 553
1880-81	— ..	30 334	22 815
1881-82	— ..	30 563	Gratuité
1882-83	— ..	30 622	»
1883-84	— ..	30 823	»

En 1832, il y avait 503 élèves inscrits sur 10 000 habitants; en 1840, 669; en 1863, 1077; en 1876-1877, 1136, et 1262 en 1883-1884.

Écoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements.	Nombre des élèves.
1837	2	230
1850	8	714
1863	21	3 180
1867	23	3 333
1876-77	32	4 435
1878-79	34	4 499
1879-80	37	4 347
1880-81	41	4 404
1881-82	43	4 863
1882-83	49	5 308
1883-84	46	5 223

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre de cours		Nombre d'auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1837	30	»	674	»
1850	34	»	470	»
1863	34	1	955	12
1867	113	2	5 790	97
1869	100	»	3 767	»
1872	129	63	4 891	1 268
1876-77	110	46	4 025	1 016
1879-80	118	66	3 814	1 240
1880-81	123	71	4 269	1 193
1881-82	108	53	3 646	928
1882-83	134	48	3 064	636
1883-84	97	38	2 363	520
1884-85	37	10	890	124

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1833 à 1885 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850.	161	brevets élémentaires,	31	brevets supérieurs.
1851-1867.	246	— obligatoires,	15	— complets.
1868-1880.	161	— —	11	— facultatifs. ou complets
1881.....	56	— élémentaires,	7	— supérieurs.
1882.....	55	— —	17	— —
1883.....	37	— —	8	— —
1884.....	38	— —	»	— —
1885.....	67	— —	10	— —

Institutrices.

1836-1850.	13	brevets élément.	5	brevets supérieurs
1851-1867.	123	— obligatoires,	5	— complets.
1868-1880.	404	— —	29	— facultatifs ou complets.
1881.....	140	— élémentaires,	7	— supérieurs.
1882.....	136	— —	18	— —
1883.....	152	— —	15	— —
1884.....	87	— —	5	— —
1885.....	205	— —	26	— —

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits

dans le département de Vaucluse en 1869; mais les résultats connus ne remontent pas au delà de 1872. En voici le tableau :

	Nombre de candidats.		Certificats obtenus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1872	33	»	27	»
1873	39	8	35	8
1874		Manque		
1875	63	11	49	9
1876	109	19	84	11
1877	105	8	84	8
1878	91	40	66	31
1879	129	42	81	36
1880	216	93	143	54
1881	250	116	168	76
1882	397	220	215	125
1883	424	255	275	182
1884	380	219	270	174

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-dessous indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints :

Nombre de conscrits sachant au moins lire, de 1827 à 1884 inclusivement.

ANNÉES	CONSCRITS			RANG du DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29	6 317	2 662	42.1	47e
1831-35	10 204	4 750	46.6	51e
1836-40	10 622	5 273	49.6	52e
1841-45	10 624	6 124	57.6	45e
1846-50	10 404	6 399	61.5	47e
1851-55	10 670	6 593	61.8	52e
1856-60	10 744	7 210	67.1	49e
1861-65	11 325	8 205	72.4	47e
1866-68	6 666	5 044	75.7	55e
1871-75	10 319	8 421	81.6	49e
1876-77	3 779	3 150	83.4	54e
1878	1 928	1 598	82.9	59e
1879	2 099	1 802	85.8	45e
1880	1 928	1 653	85.7	54e
1881	1 992	1 738	87.3	47e
1882	1 816	1 627	89.6	39e
1883	2 001	1 757	87.8	52e
1884	1 894	1 702	89.9	43e

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits était de 44.8 0/0; dans le département de Vaucluse cette moyenne était de 42.1 0/0, soit 2.7 0/0 au-dessous de la moyenne générale. La classe de 1884, en portant l'instruction des conscrits dans le département de Vaucluse à 89.9 0/0, réalise ainsi un progrès total de 47.8 0/0 pour la période de cinquante-cinq années qui s'est écoulée de 1829 à 1884, soit un progrès annuel de 0.87 0/0, tandis que pour toute la France le progrès n'a été, durant la même période, que de 0.79 0/0.

Nombre de conjoints sur 100 ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et Femmes
1854-55	66.»	33.3	49.9
1856-60	68.8	37.3	53.1
1861-65	70.»	39.1	54.5
1866-70	74.8	46.2	60.6
1871-75	76.9	51.4	64.2
1876-77	82.»	62.8	72.5
1878	82.4	62.6	72.5
1879	84.5	67.3	75.9
1880	85.3	68.7	77.»
1881	87.1	64.8	75.9
1882	84.3	71.1	77.7

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire pour les trente dernières années, de 1855 à 1884 :

ANNÉES	RÉTRIBUTION SCOLAIRE A PART.	TOTAL des RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire.	SUBVENTIONS	
			du département	de l'État.
1855	54 713	75 748	19 264	»
1856	56 421	77 084	20 317	»
1857	60 872	87 887	21 084	»
1858	60 872	86 947	22 024	»
1859	60 872	87 330	21 741	»
1860	60 872	90 298	18 673	»
1861	48 553	105 650	20 734	»
1862	50 051	103 556	21 330	»
1863	62 520	98 523	25 436	»
1864	98 831	124 382	24 046	»
1865	61 402	101 360	23 160	370
1866	57 934	103 564	24 529	140
1867	100 285	63 029	21 110	3 889
1868	148 082	178 873	24 644	»
1869	142 988	176 834	26 468	»
1870	105 602	172 382	37 417	16 976
1871	89 525	189 174	38 339	27 089
1872	80 373	211 140	47 464	15 004
1873	88 087	216 118	43 964	22 728
1874	87 823	222 784	39 601	26 862
1875	84 994	221 139	39 262	27 375
1876	86 476	231 501	48 564	25 955
1877	79 215	251 296	61 482	24 779
1878	74 773	262 761	53 807	46 305
1879	70 057	260 737	61 038	52 532
1880	59 061	296 692	57 051	68 799
1881	31 274	296 613	52 007	109 374
1882	Gratuité	123 457	24 258	397 782
1883	»	172 846	19 602	334 319
1884	»	121 626	17 880	424 184

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de 7fr,63, soit 1fr,84 au-dessous de la moyenne générale, qui était à la même date de 9fr,47. En 1876, cette dépense était de 15fr,93, la moyenne générale étant de 17fr,83. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le département de Vaucluse était de 22fr,37, tandis que la moyenne générale était de 21fr,77.

ÉTAT ACTUEL DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département de Vaucluse pendant l'année scolaire 1884-1885.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 452 (347 écoles publiques et 105 écoles privées). Aucune commune n'est entièrement dépourvue d'école. Toutes les communes de plus de 500 habitants sont pourvues d'écoles publiques de filles. Sur les 452 écoles primaires du département, il y a 292 écoles laïques (134 écoles de garçons, 92 de filles et 66 mixtes) et 160 écoles congréganistes (40 de garçons, 116 de filles et 4 mixtes).

Division des écoles de toute nature d'après le nombre de classes qu'elles possèdent.

	Publiques	Privées
Écoles à 1 classe	222	38
— à 2 classes	62	29
— à 3 —	41	18
— à 4 —	11	10
— à 5 —	6	5
— à 6 —	2	1
— à 7 —	3	1
— à 8 — et au-dessus	«	3
Totaux	347	105

Division des classes publiques d'après le nombre des élèves qu'elles reçoivent.

Classes de 50 élèves et au-dessous...	564,	soit	96.7 0/0
— de plus de 50 élèves.......	17,	—	2.9 0/0
— — de 60 —	2,	—	0.4 0/0
— — de 70 —	0,	—	0.» 0/0
— — de 80 —	0,	—	0.» 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont 82.8 0/0, 10.8 0/0, 4.1 0/0, 1.4 0/0, 0.9 0/0. D'où il résulte que sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le département se trouve dans une bonne situation.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1884-1885 sont au nombre de 31 583 (au lieu de 30 823 en 1883-1884). Ce nombre peut se décomposer en :

Élèves des écoles publiques.........	22 532	31 583
— — privées............	9 051	
Garçons..............................	15 763	31 583
Filles................................	15 820	
Élèves des écoles laïques............	17 950	31 583
— — congréganistes......	13 633	
Élèves des écoles de garçons........	14 640	31 583
Élèves des écoles de filles..........	14 729	
Élèves des écoles mixtes...........	2 214	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 31 583 pour 26 256. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département de Vaucluse est de 27 244, d'où il résulterait que 988 enfants d'âge scolaire ne fréquentent pas les écoles primaires. Il convient toutefois de retrancher de ce nombre 688 enfants de 6 ans et au-dessus, inscrits dans les écoles maternelles publiques ou privées, ce qui réduit à 300 le nombre des enfants de 6 à 13 ans qui ne fréquentent pas les écoles primaires. Ce nombre de 300 équivaut probablement à celui des enfants recevant l'instruction dans des établissements d'enseignement secondaire ou dans leurs familles.

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1885 :

	Nombre de candidats	Nombre de certificats obtenus
Garçons..................	401	294
Filles....................	280	223
Totaux......	681	517

Le nombre des certificats obtenus représente 6.4 0/0 du total des élèves en âge de concourir, inscrits dans les écoles primaires publiques et privées. Pour toute la France, cette proportion est de .9 0/0.

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1884-1885 un effectif de 928 maîtres ou maîtresses, dont nous donnons le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques :

	Instituteurs laïques	Instituteurs congr.	Institutrices laïques	Institutrices congr.
Titulaires avec brevet supérieur..........	28	1	13	»
Titulaires avec brevet élémentaire.......	133	9	105	22
Titulaires sans brevet.	1	»	2	33
Adjoints brevetés......	117	9	70	16
— non brevetés..	»	3	»	24

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs laïques	Instituteurs congr.	Institutrices laïques	Institutrices congr.
Titulaires brevetés....	1	30	9	34
— non brevetés.	»	1	»	30
Adjoints brevetés.....	»	52	13	87
— non brevetés.	»	14	1	70

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1885 est résumée dans le tableau suivant :

Nombre et nature des immeubles scolaires

	Appartenant aux communes.	Prêtés.	Loués.	Total.
Écoles de garçons.	105	3	24	132
Écoles de filles....	55	20	52	127
Écoles mixtes.....	20	2	38	60
Groupes scolaires.	12	»	»	12
Totaux....	192	25	114	331

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 85 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées pour loyers de maisons d'école s'élève à 21 321 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du département de Vaucluse pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les neuf dernières années, est le suivant :

	Nombre des communes	Subventions de l'Etat
1877......................	2	4 600 fr.
1878......................	2	6 000
1879......................	14	26 350
1880......................	42	152 560
1881......................	34	305 930
1882......................	23	87 420
1883......................	10	145 450
1884......................	23	167 900
1885......................	10	77 800
Totaux.......	157	974 010 fr.

Ecoles maternelles. — Le département compte, en 1885, 47 écoles maternelles (36 publiques et 11 privées). Sur les 36 écoles maternelles publiques, 16 sont dirigées par des directrices laïques et 20 par des directrices congréganistes. Une seule directrice laïque n'est pas munie du certificat d'aptitude; parmi les 20 directrices congréganistes, 9 sont dans ce cas. Les 11 écoles maternelles privées sont dirigées par des congréganistes, dont 8 n'ont pas de titres de capacité. Les directrices publiques laïques sont secondées par 7 sous-directrices, dont 6 sont pourvues d'un titre de capacité; les directrices publiques congréganistes sont secondées par 11 sous-directrices, dont 3 sans titre de capacité. On trouve également 1 sous-directrice d'école maternelle privée congréganiste sans titre de capacité.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année 1884-1885, 5 171 élèves (5 223 en 1883-1884), répartis comme suit :

Ecoles maternelles publiques......	laïques..	1 807	4 310	5 171 élèves.
	congrég.	2 503		
Ecoles maternelles privées.......	laïques..	»	861	
	congrég.	861		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 688.

Écoles normales. — Le département de Vaucluse ne possède qu'une école normale d'instituteurs. Cette école normale, une des plus anciennes, a été fondée à Avignon en 1832. Elle reçoit actuellement 46 élèves-maîtres, auxquels l'enseignement est donné par le directeur, 6 maîtres-adjoints et 4 professeurs supplémentaires.

Il n'y a dans le département ni école normale ni cours normal d'institutrices. Les jeunes personnes du Vaucluse qui se destinent à l'enseignement sont envoyés à l'école normale d'institutrices d'Aix.

Écoles primaires supérieures. — Le département de Vaucluse possédait, à la date du 1er janvier 1885, les établissements d'enseignement primaire supérieur ci-après : une école primaire supérieure publique de garçons, avec 5 maîtres et 50 élèves, dont 12 boursiers; 2 cours complémen-

taires publics de garçons, avec 2 maîtres et 25 élèves et 1 cours complémentaire public de filles avec 3 maîtresses et 20 élèves.

Bibliothèques scolaires et bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1886 :

Bibliothèques scolaires	166
Nombre de livres de lecture	20 257
— de prêts en 1885	24 605
Bibliothèques pédagogiques	20
Nombre de volumes	4 478

En 1863, le département ne possédait que 118 bibliothèques scolaires contenant ensemble 701 volumes de toute nature.

Caisses des écoles. — 104 caisses des écoles fonctionnent en 1886 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1885 :

Recettes de l'exercice 1885	20 852 fr.
Dépenses	17 371
Somme en caisse à la clôture de l'exercice.	3 481 fr.

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le département ne possédait que 3 caisses de ce genre, dont l'actif était, en 1881, de 843 francs.

Caisses d'épargne scolaires. — Elles existent dans le département depuis 1875. Voici leur situation en 1879 et en 1886 :

Années.	Nombre de caisses.	Nombre de livrets.	Sommes inscrites à ces livrets.
1879	12	336	6 279 fr.
1886	131	1 922	34 944 fr.

Société de secours mutuels. — La Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, dont la fondation ne remonte qu'à 1880, compte en 1886 297 membres, et son actif s'élève à 21 117 francs.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin scolaire* du département de Vaucluse, dont la fondation remonte à 1880, paraît selon les besoins du service, en format petit in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques, dont il devient la propriété, et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général.

VAUGELAS. — Claude Favre, baron de Vaugelas, grammairien français, est né à Meximieux dans l'ancien Bugey, en 1585, et mort à Paris en 1650. Son père, le jurisconsulte Antoine Favre de Vaugelas, premier président du sénat de Savoie, lui fit obtenir en 1619 une pension de 2000 livres du roi Louis XIII, et le plaça, en qualité de gentilhomme ordinaire, chez Gaston d'Orléans, dont il devint plus tard le chambellan. Hôte assidu de l'hôtel de Rambouillet, Vaugelas fut bientôt cité comme l'un des hommes de France qui parlaient le plus correctement la langue et qui en savaient le mieux les règles. Grâce à cette réputation, il figura parmi les premiers membres de l'Académie française, et fut chargé, ainsi que Chapelain et quelques autres, de préparer le *Dictionnaire*. En même temps il s'occupait activement de l'ouvrage qui devait illustrer son nom, et qui parut en 1647 sous ce titre : *Remarques sur la langue française, utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire*. Vers la fin de sa vie, Vaugelas était devenu le gouverneur des deux fils de Thomas de Savoie, prince de Carignan, dont l'un était sourd-muet, et l'autre bègue : toute sa science, on le comprend de reste, fut impuissante contre ces ingrates natures. Malgré cet emploi qui sans doute n'était pas très lucratif, et malgré sa pension, qui d'ailleurs lui était assez irrégulièrement servie, il vécut dans une gêne extrême. A sa mort, ses créanciers firent saisir ses papiers, parmi lesquels se trouvaient les cahiers du *Dictionnaire*. Il fallut une sentence du Châtelet pour que l'Académie rentrât en possession de son bien. Vaugelas laissait, en outre, les matériaux d'un nouveau livre sur la langue, qui parut beaucoup plus tard sous le titre de *Nouvelles remarques*, et une traduction de Quinte-Curce, à laquelle il avait travaillé pendant trente ans, et qui fut publiée, en 1663, par les soins de Conrart et de Chapelain.

Que s'est proposé Vaugelas ? C'est d'inventorier fidèlement le matériel de la langue, d'en fixer les règles éparses et indécises, et par suite, de la centraliser, de l'unifier, soit en la préservant des caprices individuels, soit en la délivrant du mélange des patois provinciaux et de l'envahissement des idiomes étrangers. Pour arriver à ce but, que fait-il ? Il prend l'usage pour arbitre suprême. Les livres des bons auteurs, les travaux des gens savants en la langue, et le parler de la cour, c'est-à-dire de la société polie : voilà pour lui d'où se déduit l'usage. En cas de conflit entre ces trois pouvoirs, il donne la préférence aux grands écrivains, quelle que soit son estime pour la cour ; et ce qui le détermine dans les cas douteux, c'est l'opinion des érudits. Telle est la règle suivie par Vaugelas, ce qu'on a appelé sa méthode. Au fond, il ne se pose ni en législateur ni en réformateur ; le rôle qu'il s'attribue est plus modeste : c'est celui d'un témoin qui dépose de ce qu'il a vu et entendu. Il serait plus vrai de dire, avec Sainte-Beuve, qu'il se constitue le *secrétaire*, le *greffier de l'usage*. En effet, c'est moins par des discussions raisonnées que par des citations et des exemples, qu'il aborde, poursuit et mène à terme son travail de centralisation sur la langue ; c'est en s'appuyant sur les autorités les plus imposantes à ses yeux qu'il résout toutes les questions relatives à la clarté, à l'élégance, à la politesse du langage. Tout ce qui a trait au choix des mots et à la construction des phrases, aux anomalies apparentes et aux difficultés réelles du vocabulaire, de la syntaxe, de l'orthographe et de la prononciation, à l'amphibologie des tours, à l'emploi et à l'abus du néologisme, aux formes multiples de la période, est examiné, traité, élucidé, toujours suivant la même méthode, dans ces cinq cents *Remarques*, appelées à devenir le code de tous ceux qui veulent, suivant son expression, *bien parler et bien écrire*.

L'autorité de Vaugelas subsista durant tout le XVIIe siècle. Des hommes compétents en matière de langage, Chapelain, Patru, d'Ablancourt, Th. Corneille, Bouhours, Aleman, Bérain, d'Olivet, aidèrent au succès de son œuvre, les uns en la complétant par une collaboration directe, les autres en la rectifiant de son vivant ou après sa mort. Des contradicteurs éminents, entre autres La Mothe Le Vayer, protestèrent contre le joug de sa discipline au nom de l'indépendance des écrivains. Ménage, qui se piquait de partager ses principes, se révolta plus d'une fois contre ses arrêts ; et l'on sait que Molière lui-même lança quelques traits malins contre l'académicien qu'on saluait en tout lieu comme un oracle. La renommée de Vaugelas n'en a pas souffert. On l'accusait d'arrêter l'essor de la pensée par la contrainte des règles ; mais les chefs-d'œuvre littéraires du XVIIe siècle allaient bientôt réfuter cette accusation ; et il fallut reconnaître que la réforme de la grammaire laissait à l'art toutes ses franchises. On avait reproché à Vaugelas de pousser à toute outrance l'épuration du vocabulaire ; mais lui-même s'était chargé d'avance de répondre à ce reproche ; « J'ai, disait-il, une certaine tendresse pour ces beaux mots que je vois ainsi mourir, opprimés par une tyrannie qui ne nous en donne point d'autres en leur place. » Si parfois il consentit trop facilement à de fâcheux sacrifices, on peut

dire qu'il usa plus souvent de son crédit pour enrichir la langue que pour l'appauvrir. Dans bien des cas, il rompit ouvertement avec les beaux-esprits de l'hôtel de Rambouillet, et gagna contre eux la cause de certains vocables et de certains tours qu'une fausse délicatesse aurait voulu proscrire. Disons aussi que la modestie et l'aménité de ses mœurs tempéraient la rigueur et ajoutaient à l'autorité de ses décisions : on lui savait gré de ne se montrer ni régent ni pédant dans des controverses qui trop souvent avaient eu pour effet de fausser le jugement et d'aigrir le caractère des plus honnêtes gens de l'époque.

Ceux qui considèrent la grammaire comme une science plutôt que comme un art hésiteront peut-être à classer Vaugelas parmi les grammairiens de premier ordre. Il ne remonte pas à la raison des choses : c'est plutôt un empirique qu'un théoricien ; à cet égard il est loin des savants de Port-Royal et des philosophes du XVIIIe siècle. D'autre part, il est trop étranger aux origines et à la formation du français ; défaut qui lui est commun avec ses contemporains et ses successeurs immédiats, puisque la grammaire historique était encore à naître. Enfin l'esprit sévère et un peu exclusif de sa méthode l'a entraîné à des erreurs et à des préventions, dont les effets sont encore aujourd'hui sensibles et regrettables. Mais, malgré tout cela, l'influence de Vaugelas a été durable, et elle méritait de l'être. Il est venu en son temps, et ses efforts ont tendu et touché au but où marchait l'esprit français mis en possession de lui-même, à la pureté, à la justesse, à l'unité de la langue.

Pour achever d'apprécier son œuvre, transcrivons ici la conclusion d'une étude qu'un maître consciencieux, M. Moncourt, lui a consacrée. « Vaugelas, répétons-le, n'a pas prétendu faire une œuvre définitive : il n'a posé aucune barrière capable de gêner la légitime expansion de la langue française, il a réservé à l'avenir ses droits intacts... Ce sont les grands écrivains qui donnent la mesure de la force et de la richesse d'une langue ; mais quel avantage pour eux, lorsqu'ils n'ont pas en même temps le souci de la former, lorsqu'ils la trouvent régulièrement constituée, et qu'il ne leur tombe sous la main que d'excellents matériaux ! Précieux pour le génie même, ce secours est nécessaire à la médiocrité, qu'il parvient à rendre supportable. C'est par là qu'au XVIIe siècle des écrivains de troisième ou quatrième ordre se font lire, sinon avec un vif intérêt, du moins sans fatigue. Ils parlent une langue claire et naturelle, leur style est sain. Au contraire, aux époques de formation et de décadence, il est incontestable que la nature fait naître, comme en tous temps, des esprits vigoureux : ce qui les empêche d'atteindre à la perfection, c'est que la langue leur fait défaut : ou elle est encore incertaine et bégayante, ou elle s'altère et se déconcerte. Elle condamne ceux qui l'emploient à rester pour l'ordinaire, suivant le mot de Villemain, d'*éloquents barbares*... De nos jours, on paraît sentir la nécessité de se remettre sous une forte discipline : de toutes parts, on s'efforce de revenir aux anciennes formes de notre langue classique ; on l'étudie avec un redoublement de zèle, on se livre à des recherches à la fois profondes et minutieuses sur les maîtres de notre littérature ; on travaille à dresser un inventaire de toutes leurs richesses, pour les reconquérir sur la désuétude qui les a laissé perdre ou sur l'abus qui les a dénaturées. Il s'agit de faire sur les meilleurs écrivains français, depuis Corneille et Descartes, le travail que Vaugelas a fait sur les meilleurs jusqu'à Descartes et Corneille. Trouvera-t-on, pour et diriger dans cette tâche immense, une méthode plus juste et plus sûre que celle qu'il a suivie? »

A consulter : E. Moncourt, *Méthode grammaticale de Vaugelas* ; Moreri, *Dictionnaire historique* ; Pélisson, *Histoire de l'Académie française* ; Sainte-Beuve, *Nouveaux lundis*, t. VI ; Fr. Wey, *Révolution du langage en France*, ch. XVI.

[Ch. Lebaigue.]

VAULABELLE. — Achille Tenaille de Vaulabelle, né à Châtel-Censoir (Yonne) en 1799, mort à Nice en 1879, est surtout connu comme l'auteur de l'*Histoire des deux Restaurations*, publiée en 6 volumes en 1844 et dans les années suivantes. Après la Révolution de février, il fut élu représentant de l'Yonne à l'Assemblée constituante, où il siégea dans les rangs du parti démocratique modéré. Après avoir été d'abord président du comité d'instruction publique, il fut, après la retraite de M. Hippolyte Carnot, nommé ministre de l'instruction publique (5 juillet 1848). Son administration ne fut marquée que par un seul acte important, le décret du 16 août 1848, qui plaça les écoles françaises et israélites de l'Algérie dans le ressort exclusif du ministre de l'instruction publique. M. de Vaulabelle abandonna son portefeuille au bout de trois mois, à la suite d'un remaniement du cabinet dans un sens moins républicain ; il eut pour successeur M. Freslon*. Depuis ce moment, il est resté jusqu'à sa mort étranger à la politique.

VEGIO (MAFFEO). — Maffeo Vegio, désigné souvent par le nom latinisé de *Maphaeus Vegius*, naquit à Lodi en 1406, étudia les lettres à Milan, fut appelé à Rome par le pape Nicolas V, et remplit les fonctions de secrétaire des brefs, puis de dataire ; il mourut à Rome en 1458. Il a laissé plusieurs ouvrages, tous écrits en latin, qui n'ont été publiés qu'après sa mort : ce sont des traités de religion et de morale, et divers poèmes, entre autres une continuation de l'*Enéide* (imprimée dans l'édition de Virgile de 1471), qui a principalement contribué à faire connaître le nom de Vegio.

Parmi ses écrits en prose, on trouve un traité d'éducation, qui fut imprimé pour la première fois à Milan en 1491, sous ce titre : *Maphei Vegii, patriâ Laudensis, divinorum scripturarum peritissimi et poetae celeberrimi, Martini papae quinti datarii, de educatione puerorum et eorum claris moribus libri sex* ; in-4°. Quelques années plus tard, des imprimeurs français firent plusieurs éditions de cet ouvrage, en l'attribuant à Philelphe *, et en l'intitulant : *Francisci Philelphi de liberorum educatione aurei libri sex* (Poitiers, vers 1500, in-8° ; Paris, 1505, in-4° ; Paris, Gourmont, 1508, in-4°). Nous avons comparé le livre de Maffeo Vegio avec celui qui a été mis sous le nom de Philelphe ; les deux textes sont absolument identiques.

Ce livre a été traduit en français en 1513 par un étudiant de l'université d'Orléans, Jean Lode, qui, se conformant à l'usage reçu en France, l'a aussi désigné comme un traité de Philelphe. Voici le titre de sa traduction : « *Le Guidon des parens en instruction et direction de leurs enfans. Aultrement appellé François Philelphe de la manière de nourrir, instruire et conduire jeunes enfans.* Nouvellement imprimé à Paris. On les vend à Paris en la maison de Gilles Bourmont. » Le *Guidon des parens* est, croyons-nous, le plus ancien livre imprimé en français qui traite de pédagogie. A ce titre, il peut être intéressant d'en dire quelques mots.

Le « Prologue » s'exprime en ces termes :

« Icy joieusement commence le tressalutaire et fructueux traicté de François Philelphe, orateur et philosophe très excellent, de la manière de nourrir, conduire et diriger les enfans et leur monstrer bonnes mœurs et en icelles les informer et maintenir. Auquel gist tout art de bien et sainctement vivre, tout genre de bien dire, et auquel presque

innumerables divines sentences des philosophes et theologiens sont contenues. Translaté du latin en françois par maistre Jehan Lode estudiant en luniversité Dorléans natif du diocèse du Nantes au pays de Bretaigne. A lhonneur et exaltation de messieurs les douze eschevins et principaulx gouverneurs de la noble ville et cité Dorléans : ensemble de honorable homme et saige mosieur maistre Pierre le Berruier advocat et conseiller du roy nostre sire en icelle. Aussi à l'utilité et consolation des manans et habitans dicelle. Et generalement de l'universelle chose publique Gallicaine. »

Voici les titres de quelques chapitres du livre Ier :

« Ch. Ier. Comment l'auteur monstre estre necessaire aux pere et mere pour bien instituer leurs enfans de bien et sainctement vivre.

» Ch. II. Quelles choses sont diligentement à garder et observer des parens en la procreation de leurs enfans.

» Ch. III. De la grande cure et sollicitude que doibvent avoir pere et mere de bien et saigement nourrir leurs enfans, après que nostre seigneur leur a donné estre et vie en ce monde.

» Ch. IV. Comment est utile et proufitable acoustumer les enfans a tollerer et endurer patientement l'asperité du froid.

» Ch. VI. Comment les enfans doibvent oyr sermons et parolles graves et honnestes pour tousjours en bien informer leur humain esperit.

» Ch. VII. Comment jeunes enfans ne sont à espouventer par monstrueux noms, comme souvent feignent ung tas de folles femmes.

» Ch. VIII. Comment jeunes enfans prealablement et devant toutes choses sont à instruire en l'amour et crainte de Dieu le créateur. »

Le livre II traite de l'instruction des jeunes enfants « ès lettres et bonnes sciences » ; il ne contient à ce sujet que des recommandations générales.

Au livre III on rencontre des préceptes variés, sur l'enseignement, les occupations des enfants, etc. Le chapitre II est intitulé : « Comment chascun doibt ensuivre nature comme princesse et ductrice de la vie. » L'auteur parle ensuite des récréations, de la philosophie, des arts mécaniques, des mauvaises compagnies.

Le livre IV roule sur les devoirs des enfants envers leurs supérieurs et envers le prochain en général. On y montre « comment les enfans doyvent aymer et honorer pere et mere ». On leur recommande d'honorer leurs maîtres, les magistrats, « d'être miséricordieux vers les povres et indigens ».

Le livre V traite des mœurs, recommande la « chasteté et pudicité », la « taciturnité » ; parle des soins du corps, des habits. Il faut « fuir loquacité et gloutonnerie » ; « observer sobriété » ; « respecter les saints lieux ». Un chapitre parle de l'agriculture : « Comment Agriculture est diligentement à procurer. »

Le dernier chapitre de l'ouvrage, contenant la dernière recommandation de l'auteur, rappelle que « les adolescens doivent s'appliquer principalement à l'étude des lettres ».

VENDÉE (Département de la). — Superficie, 6 703 kilom. carrés. Population : 421 642 habitants en 1881, au lieu de 411 781 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 63 habitants, au lieu de 71 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. 3 arrondissements, formant 4 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : La Roche-sur-Yon, Fontenay-le-Comte, Luçon, les Sables d'Olonne ; 30 cantons, 300 communes, dont 278 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département de la Vendée est réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE						
	DE COMMUNES.	D'ÉCOLES		DE CLASSES.		D'ÉLÈVES	
		publiq.	libres.	publiq.	libres.	publics.	libres.
La Roche-sur-Yon.	79	184	33	333	97	17 340	3 962
Fontenay-le-Comte.	82	168	41	265	85	14 858	3 115
Luçon	68	125	32	179	76	9 561	2 793
Les Sables d'Olonne.	71	145	31	228	77	12 398	3 405

Population d'âge scolaire. — En 1876 on comptait 55 800 enfants de 6 à 13 ans (28 715 garçons et 27 085 filles), soit 13.55 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881 on ne compte plus que 51 956 enfants de 6 à 13 ans (26 135 garçons et 25 821 filles), soit 12.32 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une diminution de 3 844 enfants de 6 à 13 ans pour une période de cinq années, tandis que pendant la même période la population totale s'est accrue de 9 861 habitants.

1. État de l'instruction publique avant 1789. — Aux renseignements généraux déjà donnés à l'article *Poitou*, auxquels nous renvoyons le lecteur, nous ajoutons quelques détails nouveaux extraits de documents dont la copie se trouve au Musée pédagogique.

Les évêques de Luçon s'occupèrent, au XVIIe et au XVIIIe siècle, de fonder des écoles, et demandèrent à plusieurs reprises, à cet effet, l'appui financier de la cour. Dans une lettre où le ministre Pontchartrain annonce à Mgr de Barillon que quatre gentilshommes vendéens, de religion protestante, enfermés à la Bastille, ne recouvreront la liberté qu'à la condition d'abjurer, il ajoute que le roi accorde 1000 livres pour les maîtresses d'école du diocèse de Luçon (3 juillet 1691). Le successeur de Mgr de Barillon, Mgr de Lescure, commit un de ses chanoines pour inspecter les écoles et lui rendre compte ; il fonda à Luçon une « psallette », c'est-à-dire une école où on enseignait la lecture, l'écriture et le calcul à des enfants qui apprenaient en même temps le chant et servaient d'enfants de chœur.

Des personnes généreuses créèrent aussi des écoles à leurs frais : par acte du 16 novembre 1705, le marquis de Montaigu et son épouse donnent une maison pour y installer une école de filles, qui sera desservie par les sœurs de l'hôpital de Montaigu ; par acte du 27 septembre 1771, la demoiselle de Chevigné donne deux maisons et le tiers de tous ses revenus pour la fondation d'une école de filles à Saint-Fulgent, « et se nomme pour première régente de ladite école sous le bon plaisir et agrément de Mgr l'évêque de Luçon, qu'elle supplie très humblement d'agréer et approuver la présente fondation et établissement, et d'accorder après le décès de ladite demoiselle de Chevigné des mandements aux régentes qui lui succéderont, qui seront agréées et choisies par M. le curé de Saint-Fulgent, qui cependant ne pourront être autres que des filles de la famille de ladite demoiselle de Chevigné, autant qu'il y en aura de capables et qui se présenteront pour tenir ladite école. »

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — Pendant la période révolutionnaire, la Vendée, théâtre d'une longue

guerre civile, ne participa pas au mouvement qui se fit pour la réorganisation des écoles primaires. Après la pacification du pays, les écoles y restèrent rares. Nous avons sous les yeux une lettre de l'administration du canton des Herbiers à l'administration du département, datée du 29 ventôse an VII, qui peut donner une idée de la situation. On y lit :

« Nous vous adressons cy-joint, citoyens, les états des écoles primaires de notre canton pour les années V et VI ; ils ne sont pas aussi satisfaisants que nous le désirerions. Les Herbiers sont le seul endroit de notre canton où il y ait un instituteur public, encore a-t-il peu d'élèves ; la raison est que, voulant entièrement se conformer aux lois et ne donner à ses élèves que des principes républicains, aucun habitant des campagnes n'envoyent leurs enfants à son école. L'instituteur ne jouissant ny du logement ny de la rétribution que la loi lui accorde pour lui en tenir lieu, ou du moins celle-ci étant trop modique, nous aurons la douleur de voir les enfants des citoyens peu fortunés rester sans éducation, attendu que l'instituteur nous a déclaré ne pas accepter pour l'an VII la rétribution de trente francs qui lui est accordée par votre arrêté du 16 floréal an V pour lui tenir lieu de logement et de jardin. »

En l'an IX, le Conseil général du département s'exprime en ces termes au sujet de l'instruction publique : « L'instruction publique est presque nulle dans le département. Le goût des sciences n'y a pas pénétré, quoique les habitants du Bocage surtout naissent avec de la perspicacité. Les instituteurs primaires des campagnes, du Bocage surtout, sont très peu instruits. On désirerait qu'ils fussent secrétaires de mairie. L'école centrale placée à Luçon, est peu suivie ; quatre chaires seulement sont en activité ; elle ne compte en tout que 50 élèves. La supprimer, et substituer à l'école centrale quatre écoles intermédiaires placées à Fontenay, à Luçon, à Montaigu et aux Sables. »

Sous l'empire, plus de la moitié des communes du département n'avaient pas d'écoles ; et la situation ne s'améliora que fort peu jusqu'à la loi de 1833.

STATISTIQUE COMPARÉE DE 1829 A 1883-84. — Voici les données que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans le département de la Vendée depuis la fin de la Restauration, époque où fut faite la première statistique des écoles primaires.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1837, le département comptait 32 communes n'ayant aucune école, et 101 communes n'ayant pas d'écoles de filles. En 1850, il n'y avait plus que 26 communes entièrement dépourvues d'écoles. En 1883-1884, on ne trouve plus que 4 communes sans écoles ; mais 49 communes de 500 habitants n'ont pas d'école publique de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires était, d'après l'*Almanach de l'Université*, de 152 en 1813, et de 209 en 1821. Le progrès du nombre des écoles à partir de 1829 est résumé dans le tableau ci-après :

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1829	d'après la statistique offic[lle]..	»	»	185
1834	— — ..	142	84	226
1837	— — ..	280	88	368
1850	— — ..	359	119	478
1863	— — ..	440	114	554
1876-77	— — ..	540	73	613
1878-79	— — ..	508	123	621
1879-80	— — ..	513	116	629
1880-81	— — ..	517	116	633
1881-82	— — ..	529	114	643
1882-83	— — ..	539	121	660
1883-84	— — ..	616	131	747

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Écoles			Total
	de garçons	mixtes	de filles	
1837	190	84	94	368
1850	294 (y compris les écoles mixtes)		184	478
1863	246	61	247	554
1867	251	63	259	573
1872	258	64	274	596
1875	260	66	281	607
1876-77	267	56	290	613
1878-79	274	56	291	621
1879-80	280	52	297	629
1880-81	280	54	299	633
1881-82	287	48	308	643
1882-83	296	46	318	660
1883-84	326	72	349	747

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850	276	108	18	76	478
1863	282	107	25	140	554
1867	288	104	26	155	573
1872	294	91	28	183	596
1876-77	290	86	33	204	613
1878-79	296	85	34	206	621
1879-80	298	90	34	207	629
1880-81	299	91	35	208	633
1881-82	302	101	33	207	643
1882-83	307	111	35	207	660
1883-84	358	140	40	209	747

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		Total
	laïques	congrégan.	laïques	congrégan.	
1837	261	13	62	32	368
1840	258	16	82	51	407
1863	303	72	138	448	961
1872	341	73	130	488	1 032
1876-77	360	89	122	489	1 060
1878-79	374	105	128	487	1 094
1879-80	393	107	136	496	1 132
1880-81	401	106	138	506	1 151
1881-82	443	102	167	499	1 211
1882-83	469	106	197	493	1 265
1883-84	513	117	227	510	1 367

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

		Total des élèves	Élèves gratuits
1832	(année civile).....	11 172	Manque.
1837	—	18 645	—
1840	—	20 456	—
1850	—	26 967	9 837
1863	—	40 591	12 286
1867	—	42 870	13 008
1872	—	48 283	19 708
1876-77	(année scolaire)..	51 153	Manque
1878-79	— ..	52 124	21 742
1879-80	— ..	53 387	23 533
1880-81	— ..	55 177	26 047
1881-82	— ..	63 430	Gratuité.
1882-83	— ..	61 101	»
1883-84	— ..	64 250	»

En 1832, il y avait 338 élèves inscrits sur 10 000 habitants ; en 1840, 599 ; en 1863, 1 026 ; en 1876-1877, 1 239, et 1 524 en 1883-1884.

Écoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1837	1	75
1850	9	1 561
1863	18	2 927
1827	19	2 861
1876-77	25	3 718
1878-79	29	3 898
1879-80	30	4 121
1880-81	30	4 126
1881-82	32	4 391
1882-83	33	4 661
1883-84	35	4 734

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre de cours — Hommes	Nombre de cours — Femmes	Nombre d'auditeurs — Hommes	Nombre d'auditeurs — Femmes
1850	5	»	457	»
1863	86	1	1 413	8
1867	221	14	6 640	261
1869	213	28	5 420	436
1872	151	11	3 766	283
1876-77	161	21	4 125	350
1879-80	171	20	3 596	309
1880-81	186	24	4 468	326
1881-82	174	23	3 906	270
1882-83	255	36	3 859	394
1883-84	205	19	3 484	182
1884-85	55	4	1 234	37

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés dans le département de 1833 à 1885 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850.	272	brevets élémentaires,	26	brevets supérieurs.
1851-1867.	338	— obligatoires.	55	— complets.
1868-1880.	311	— —	19	— facultatifs ou complets.
1881......	93	— élémentaires,	8	— supérieurs.
1882......	80	— —	5	— —
1883......	53	— —	3	— —
1884.....	71	— —	3	— —
1885.....	47	— —	14	— —

Institutrices.

1836-1850.	108	brevets élémentaires,	4	brevets supérieurs
1851-1867.	189	— obligatoires,	26	— complets.
1858-1880.	486	— —	41	— facultatifs ou complets.
1881......	164	— élémentaires,	»	— supérieurs.
1882......	62	— —	3	— —
1883......	93	— —	1	— —
1884......	107	— —	3	— —
1885......	145	— —	7	— —

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans le département de la Vendée en 1877. Voici le tableau des certificats obtenus de 1877 à 1884 :

	Nombre de candidats — Garçons	Nombre de candidats — Filles	Certificats obtenus — Garçons	Certificats obtenus — Filles
1877	402	»	271	»
1878	354	»	264	»
1879	409	204	292	162
1880	483	194	332	147
1881	645	349	335	215
1882	735	352	300	165
1883	807	424	523	267
1884	967	556	553	332

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-dessous indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints :

Nombre de conscrits sachant au moins lire, de 1827 à 1884 inclusivement.

CLASSES.	CONSCRITS — Examinés	CONSCRITS — Sachant au moins lire	CONSCRITS — Combien pour 100	RANG du DÉPARTEMENT
1827-29	10 121	3 272	32.3	63e
1831-35	19 083	5 906	30.9	74e
1836-40	16 820	5 804	34.5	72e
1841-45	16 144	7 078	46.7	62e
1846-50	15 652	9 244	59.1	52e
1851-55	16 815	11 344	67.5	38e
1856-60	18 238	9 906	54 3	72e
1861-65	19 537	11 306	57.9	74e
1866-68	11 079	7 335	66.2	75e
1871-75	18 348	13 372	72.9	72e
1876-77	6 698	4 983	74.5	73e
1878	3 389	2 479	73.1	77e
1879	3 690	2 712	73.5	78e
1880	3 523	2 651	75.2	76e
1881	3 798	2 832	74.6	78e
1882	3 693	2 888	78.2	76e
1883	3 819	3 011	78.8	77e
1884	3 659	2 936	80.2	73e

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits était de 44.8 0/0 ; dans le département de la Vendée cette moyenne était de 32.3 0/0, soit 12.5 0/0 au-dessous de la moyenne générale.

La classe de 1884, en portant l'instruction des conscrits dans le département de la Vendée à 80.2 0/0, réalise ainsi un progrès total de 47.9 0/0 pour la période de cinquante-cinq années qui s'est écoulée de 1829 à 1884, soit un progrès annuel de 0.87 0/0, tandis que pour toute la France le progrès n'a été, durant la même période, que de 0.79 0/0.

Le département de la Vendée n'en reste pas moins un des plus arriérés sous le rapport de l'instruction des conscrits et de celle des conjoints.

Nombre de conjoints sur 100 ayant signé leur acte de mariage.

Années	Homm	Femmes	Hommes et femmes
1854-55	48.1	26.7	37.4
1856-60	49.2	26.2	37.7
1861-65	55.5	33.2	44.4
1866-70	60.4	39.»	49.7
1871-75	61.6	41.6	51.6
1876-77	65.6	47.9	56.7
1878	64.2	45.8	55.»
1879	68.6	52.7	60.7
1880	69.8	52.8	61.3
1881	70.8	56.5	63.7

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire dans le département de la Vendée pour les trente dernières années, de 1855 à 1884 :

ANNÉES	RÉTRIBUTION scolaire À PART	RESSOURCES communales non compris la rétribution scolaire	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'État
1855.....	105 062	73 210	34 086	7 702
1856.....	107 038	73 161	29 002	13 434
1857.....	114 347	72 448	25 015	15 097
1858.....	120 079	78 695	22 817	14 132
1859.....	129 465	77 275	21 823	9 325
1860.....	136 075	80 735	21 280	6 791
1861.....	143 779	81 380	22 067	5 024
1862.....	146 849	85 234	22 423	3 423
1863.....	154 208	85 488	22 114	1 476
1864.....	156 726	69 938	22 416	1 724
1865.....	157 847	72 888	20 519	1 322
1866.....	164 697	71 893	19 283	»
1867.....	172 508	71 016	22 519	»
1868.....	233 053	80 538	53 364	21 333
1869.....	240 934	84 997	46 097	36 733
1870.....	245 174	125 527	49 147	42 896
1871.....	223 441	120 480	46 864	70 153
1872.....	256 495	120 448	50 955	68 483
1873.....	262 770	130 683	46 656	82 507
1874.....	263 709	144 310	50 940	82 803
1875.....	274 317	194 248	46 056	53 943
1876.....	316 190	220 026	47 299	54 435
1877.....	317 953	209 901	94 481	36 881
1878.....	326 283	218 310	75 556	76 870
1879.....	321 341	234 486	70 650	92 971
1880.....	309 163	266 367	75 788	120 509
1881.....	156 759	239 344	72 277	334 885
1882.....	Gratuité.	123 045	56 407	682 759
1883.....	»	121 896	57 294	718 523
1884.....	»	113 093	41 648	792 078

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de 8fr,32, soit 1fr,15 au-dessous de la moyenne générale, qui était à la même date de 9fr,47. En 1876, cette dépense était de 15fr,77, la moyenne générale étant de 17fr,83. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le département de la Vendée était de 16fr,27, tandis que la moyenne générale était de 21fr,77.

ÉTAT ACTUEL DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département de la Vendée, pendant l'année scolaire 1884-1885.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 759 (622 écoles publiques et 137 écoles libres). 4 communes seulement sont entièrement dépourvues d'écoles. 48 communes de plus de 500 habitants n'ont pas encore d'école publique de filles (ce nombre était de 49 en 1884). Sur les 759 écoles primaires du département, il y a 506 écoles laïques (292 écoles de garçons, 149 de filles et 65 mixtes) et 253 écoles congréganistes (35 de garçons, 212 de filles et 6 mixtes).

Division des écoles de toute nature d'après le nombre de classes qu'elles possèdent.

	Publiques.	Libres.
Écoles à 1 classe..........	361	74
— 2 classes..........	188	29
— 3 —	56	18
— 4 —	13	5
— 5 —	1	5
— 6 —	2	3
— 7 —	»	»
— 8 — et au-dessus	1	3
Totaux.......	622	137

Division des classes publiques d'après le nombre des élèves qu'elles reçoivent.

Classes de 50 élèves et au-dessous.	803,	soit	79.9 0/0
— de plus de 50 élèves......	128,	—	12.7 0/0
— — 60 —	59,	—	5.9 0/0
— — 70 —	7,	—	».7 0/0
— — 80 —	8,	—	».8 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont : 82.8 0/0, 10.8 0/0, 4.1 0/0, 1.4 0/0, 0.9 0/0. D'où il résulte que, sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le département se trouve dans une situation un peu inférieure à la moyenne.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1884-1885 sont au nombre de 67 432 (au lieu de 64250 en 1883-1884). Ce nombre peut se décomposer en :

Élèves des écoles publiques..............	54 157	67 432
— libres..................	13 275	
Garçons..............................	34 697	67 432
Filles................................	32 735	
Élèves des écoles laïques..............	39 551	67 432
— congréganistes.......	27 881	
Élèves des écoles de garçons...........	32 413	67 432
Élèves des écoles de filles..............	30 991	
Élèves des écoles mixtes.................	4 028	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 67 432 pour 56 004. De plus, les états de situation des écoles maternelles accusent l'inscription de 651 enfants de plus de 6 ans, et les classes primaires des établissements d'enseignement secondaire en reçoivent 250 environ, soit, au total, 56 905 enfants d'âge scolaire inscrits dans les établissements de toute nature. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département de la Vendée serait de 51 956, d'où il résulterait un excédent de 4 949 inscrits de 6 à 13 ans sur les recensés du même âge. Quoiqu'un excédent doive forcément se produire par suite des mutations d'école à école lorsque tous les enfants en âge scolaire se feront inscrire, il y a, dans les chiffres ci-dessus, une exagération manifeste dont nous renonçons à discuter ici les causes multiples.

Les deux enquêtes scolaires faites dans les écoles publiques à la date du 5 avril 1884 et du 10 février 1885 ont donné pour ce département les résultats suivants :

		Inscrits	Présents	Présents p. 100
5 avril 1884	Enfants de tout âge..	49 386	41 994	85 »
	Enfants d'âge scolaire.	42 071	35 990	85.5
10 février 1885	Enfants de tout âge..	51 046	43 717	85.6
	Enfants d'âge scolaire.	43 049	37 580	87.3

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1885 :

	Nombre de candidats	Nombre de certificats obtenus
Garçons............	1030	702
Filles..............	554	395
Totaux.........	1584	1097

Le nombre des certificats obtenus représente 7.1 0/0 du total des élèves en âge de concourir, inscrits dans les écoles primaires (publiques et libres). Pour toute la France, cette proportion est de 8.9 0/0.

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1884-1885 un effectif de 1375 maîtres ou maîtresses, dont nous donnons le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques :

	Instituteurs laïques	Instituteurs congr.	Institutrices laïques	Institutrices congr.
Titulaires avec brevet supérieur..............	41	»	3	»
Titulaires avec brevet élémentaire..............	296	14	148	77
Titulaires sans brevet....	1	»	1	40
Adjoints brevetés........	172	19	60	78
— non brevetés....	»	5	»	51

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs laïques	Instituteurs congr.	Institutrices laïques	Institutrices congr.
Titulaires brevetés	6	20	9	50
— non brevetés	»	1	»	51
Adjoints brevetés	1	40	11	85
— non brevetés	»	14	1	79

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1885 est résumée dans le tableau suivant :

Nombre et nature des immeubles scolaires.

	Appartenant aux communes	Prêtés	Loués	Total
Écoles de garçons	248	8	8	264
Écoles de filles	109	50	59	218
Écoles mixtes	59	1	8	68
Groupes scolaires	34	»	1	35
Totaux	450	59	76	585

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 140 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées annuellement pour loyers de maisons d'école s'élève à 12 853 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'État à diverses communes du département de la Vendée pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les neuf dernières années, est le suivant :

	Nombre des communes	Subventions de l'État
1877	6	10 200 fr.
1878	7	14 600
1879	18	76 300
1880	36	177 905
1881	24	133 650
1882	25	129 880
1883	19	91 250
1884	49	63 900
1885	6	31 100
Totaux	190	728 785 fr.

Écoles maternelles. — Le département compte, en 1885, 38 écoles maternelles (17 publiques et 21 libres). Sur les 17 écoles maternelles publiques, 5 sont dirigées par des directrices laïques et 12 par des directrices congréganistes. Toutes les directrices laïques sont munies du certificat d'aptitude; parmi les 12 directrices congréganistes, 5 n'ont pas de brevet. Sur les 21 écoles maternelles libres, 1 est dirigée par une laïque et 20 par des congréganistes; 4 directrices congréganistes n'ont pas de titre de capacité. Les directrices publiques laïques sont secondées par 3 sous-directrices, toutes pourvues d'un titre de capacité; les directrices publiques congréganistes sont secondées par 11 sous-directrices, dont 3 sans titre de capacité. On trouve également 1 sous-directrice d'école maternelle libre laïque et 5 congréganistes, dont 1 sans titre de capacité.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année 1884-1885, 4 896 élèves (4 734 en 1883-1884), répartis comme suit :

Écoles maternelles	publiques	laïques	584	2 990	4 896
		congrég.	2406		
	libres	laïques	61	1 906	
		congrég.	1845		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 651.

Écoles normales. — Le département de la Vendée possède deux écoles normales, une pour les instituteurs et une pour les institutrices.

L'école normale d'instituteurs, fondée à La Roche-sur-Yon en 1837, contient actuellement 60 élèves. L'enseignement y est donné par le directeur, 8 maîtres-adjoints et 3 professeurs supplémentaires.

L'école normale d'institutrices, ouverte en 1884, par application de la loi du 10 août 1879, a également son siège à La Roche-sur-Yon. Son effectif d'élèves-maîtresses est de 31; et l'enseignement y est donné par la directrice, 5 maîtresses-adjointes et 2 professeurs supplémentaires.

Écoles primaires supérieures. — A la date du 1er septembre 1885, le département de la Vendée ne possédait encore, comme établissement d'enseignement primaire supérieur, qu'un cours complémentaire public de garçons de 38 élèves.

Bibliothèques scolaires et bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1886 :

Bibliothèques scolaires	262
Nombre de livres de lecture	18 520
— de prêts en 1885	18 712
Bibliothèques pédagogiques	27
Nombre de volumes	9 929

En 1863, le département ne possédait que 5 bibliothèques scolaires, ne contenant qu'un très petit nombre de volumes.

Caisses des écoles. — 149 caisses des écoles fonctionnent en 1886 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1885 :

Recettes de l'exercice 1885	24 342 fr.
Dépenses	18 405
Somme en caisse à la clôture de l'exercice	5 937 fr.

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le département ne possédait que 12 caisses de ce genre, dont l'actif était en 1881 de 1100 francs.

Caisses d'épargne scolaires. — Elles existent dans le département depuis 1877. Voici leur situation en 1879 et en 1886 :

Années	Nombre de caisses	Nombre de livrets	Sommes inscrites à ces livrets
1879	1	10	150 fr.
1886	309	3 126	44 958 fr.

Société de secours mutuels. — La Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1866, est en voie de prospérité. Elle ne comptait en 1879 qu'un faible nombre de membres, et son actif n'atteignait pas 25 200 fr. Elle compte, en 1886, 580 membres participants, et son actif s'élève à 46 750 francs.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin scolaire* du département de la Vendée, dont la fondation remonte à 1865, paraît suivant les besoins du service, en format petit in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques, dont il devient la propriété, et reçoit, à cet effet, une subvention du Conseil général.

VENEZUELA. — La république de Venezuela a une superficie de 1 115 000 kilom. carrés, et une population de plus de 2 millions d'habitants, dont seulement 500 000 blancs; le reste comprend des Indiens, des noirs et des métis. Le territoire du Venezuela forme sept Etats, dont chacun est divisé en deux districts. Le pouvoir législatif est composé de deux Chambres; le pouvoir exécutif est remis à un président élu pour quatre ans. Les districts sont administrés par des préfets, qui ont dans leurs attributions la surveillance de l'instruction primaire. Il y a un ministère de l'instruction publique.

Le Venezuela, affranchi de la domination espagnole par Miranda et Bolivar, fit d'abord partie de la république de Colombie avec la Nouvelle-Grenade et le Pérou septentrional; en 1821 il se sépara pour former une république indépendante. D'incessantes guerres civiles, de stériles révolutions, ont

retardé les progrès de la civilisation ; néanmoins, il faut reconnaître que le Venezuela est l'un des pays de l'Amérique du Sud où la culture intellectuelle est le plus en honneur. Il possède deux universités, à Caracas et à Mérida, et treize collèges nationaux. L'enseignement primaire est, d'après la loi, gratuit et obligatoire ; mais les écoles sont généralement installées dans des locaux insuffisants, la plupart des maîtres manquent de préparation professionnelle, et la fréquentation laisse beaucoup à désirer. Les frais de l'enseignement primaire sont supportés moitié par le gouvernement central et moitié par les districts. De renseignements publiés en 1884 par le Bureau d'éducation de Washington nous extrayons les indications suivantes : « Comme il n'existe pas de maisons d'école, on a l'habitude de payer à l'instituteur, outre son traitement, une indemnité trimestrielle en échange de laquelle il est tenu de fournir une salle de classe avec le mobilier nécessaire. Ce mobilier se réduit ordinairement à des caisses et des barils vides qui servent de siège aux élèves. Presque toutes les écoles sont organisées selon ce système. Dans quelques villes cependant on rencontre des exceptions : certaines écoles y sont installées dans un local loué à cet effet, et les instituteurs n'y reçoivent que le traitement affecté aux fonctions enseignantes. Dans ces écoles-là il y a des tableaux noirs, des bancs et des pupitres. Les instituteurs qui ont à fournir le local scolaire sont payés de 40 à 80 dollars par trimestre ; ceux qui enseignent dans les écoles dont le local est fourni par l'administration reçoivent de 15 à 40 dollars par mois. Les heures de classe sont de 8 à 11 heures le matin et de 2 à 4 heures l'après-midi. Dans les villes, les élèves des deux sexes sont séparés. Il n'existe aucune distinction ou séparation fondée sur la race ou la couleur. Les matières enseignées sont la lecture, l'écriture, la grammaire, le calcul, et la géographie. » Nous ne possédons pas de données statistiques relativement au nombre des écoles ni à celui des élèves. Disons seulement que, d'après le document américain cité ci-dessus, un dixième seulement de la population adulte serait en état de lire et d'écrire.

VENTILATION. — C'est là, très certainement, le point capital de l'hygiène scolaire. Telle est, à tout âge, mais plus particulièrement pour l'enfance, la nécessité de respirer un air abondant et pur, qu'au prix de celle-là toutes les autres apparaissent secondaires. L'enfant, à la rigueur, se passera d'un éclairage parfait ; sa santé résistera aux effets d'un mauvais mobilier scolaire, d'un chauffage insuffisant, d'une installation rustique et grossière de toute la classe. Allez visiter telle école de hameau, installée dans une grange, meublée de bancs et de tabourets taillés à coups de hache par le charpentier de l'endroit ; vous n'y verrez pas beaucoup plus d'enfants chétifs ou souffreteux que dans mainte école modèle de grande ville. C'est qu'ici un seul luxe compense la privation de tous les autres : le luxe de l'aliment aérien. Un air salubre, constamment renouvelé, nourrit abondamment toutes ces jeunes poitrines, vivifie leur sang, maintient ces enfants vigoureux en dépit de toutes les autres infractions à l'hygiène. Cette aération parfaite suffit à empêcher cette école, si rudimentaire qu'elle soit, de dégénérer, comme tant d'autres, en une fabrique d'avortons.

Il viendra peut-être un temps où la classe trop étroite, ce que j'appellerais la classe asphyxique, ne sera plus qu'un souvenir, où toutes les écoles de France auront été reconstruites sur un plan rationnel, seront munies de toutes les dispositions indispensables à un renouvellement parfait du milieu respiratoire. Ce rêve se réalisera peut-être un jour. Mais d'ici là des générations entières d'enfants passeront encore cinq ou six de leurs plus délicates années dans des salles trop exiguës, trop closes, où l'air risque, si l'on n'y prend garde, de se vicier très rapidement et de devenir un agent énergique d'infection. Il n'existe, à cette situation inévitable, qu'un seul remède : apprendre à tous nos maîtres et à toutes nos maîtresses *qu'il y a toujours moyen d'assurer l'aération d'une classe, même étroite, même insuffisamment percée de fenêtres.*

Voilà, si je ne me trompe, le genre de ventilation qu'il est le plus nécessaire de traiter dans nos écoles normales, dans les conférences cantonales, dans les ouvrages spéciaux, partout enfin où l'on est entendu des instituteurs. C'est généralement tout autre chose que l'on fait. Le chapitre *Ventilation*, dans les cours, dans les livres, est l'un des plus savants de la physique appliquée. On y décrit complaisamment tous les appareils grâce auxquels aujourd'hui nos palais scolaires respirent à la façon des êtres vivants. Mais c'est là une étude sans portée. Les maîtres qui auront l'occasion de voir fonctionner dans leurs classes une de ces puissantes machines auraient pu l'ignorer impunément : l'aération, ici, ne les regarde plus ; elle a été assurée par l'ingénieur, elle se fait d'elle-même.

Ce qui importe, c'est la ventilation sans appareil, sans frais, la ventilation telle que peut l'appliquer le maître d'une école de pleine campagne, qui réunit chaque jour une soixantaine d'enfants dans l'une des deux chambres de la maison commune, basse de plafond, et ne prenant jour que par une lucarne d'un mètre carré. C'est là que la science hygiénique doit s'exercer, et que son bienfait sera le plus précieux.

Le premier point, le point préalable, est de convaincre nos maîtres de la nécessité physiologique d'une bonne aération. Remarquez, je vous prie, que c'est là, de toute la physiologie, le chapitre qui leur présente l'intérêt professionnel le plus grand. De l'alimentation, ils n'auront qu'un mince souci : qu'y peuvent-ils ? Il n'est pas en leur pouvoir de donner aux pauvres la richesse, qui leur permettrait une nourriture moins imparfaite. Et ainsi des autres fonctions physiques. Mais la respiration, le maître la peut gouverner, pour ainsi dire, à sa guise, pourvu seulement qu'il en comprenne très bien le mécanisme et qu'il en sache les lois fondamentales.

Ces lois, nous les rappellerons brièvement ici. L'oscillation respiratoire se répète environ vingt mille fois par vingt-quatre heures, introduisant en moyenne chaque fois un demi-litre d'air. C'est donc *six mille litres* de ce gaz qui circulent par jour dans le poumon, où ils entrent en contact avec *vingt mille litres* de sang. L'importance de ces chiffres suffit à témoigner de l'énergie prodigieuse avec laquelle la respiration agit sur la vie ; ils font apercevoir les proportions gigantesques de l'échange gazeux qui constitue chimiquement le phénomène respiratoire.

A la respiration pulmonaire, il convient d'ajouter celle dont la peau est l'organe. La peau constitue un troisième poumon étalé à la surface au lieu d'être ramassé à l'intérieur, et, si l'on ne peut obtenir ici une mensuration précise, du moins on sait que l'importance de la respiration cutanée est telle que sa suppression entraîne la mort rapide par asphyxie. Un animal enduit de goudron ou de vernis périt en quelques minutes en proie à une véritable suffocation.

D'autre part, il résulte des expériences les plus concluantes que la quantité d'acide carbonique exhalée en vingt-quatre heures est sensiblement de seize litres et qu'il suffit d'une proportion de quatre millièmes de ce gaz pour vicier l'atmosphère, c'est-à-dire pour la rendre impropre à une nutrition régulière et déterminer les accidents de

l'asphyxie lente ou brusque. La conclusion de ces données, et de quelques autres dont le détail ne peut être exposé à cette place et qui portent sur la viciation de l'air par la vapeur d'eau, est que la pureté du milieu respiratoire n'est assurée qu'à la condition de fournir exactement *dix mètres cubes d'air neuf par heure et par personne.*

Telle est, avec la dernière précision, la formule de l'exigence hygiénique, hors de laquelle la santé sera fatalement compromise.

Rappelons maintenant en quelques mots l'action sur l'organisme de l'air confiné, de l'air insuffisamment renouvelé. Car c'est encore là un point important de l'éducation du maître : il doit être muni des notions suffisantes pour pouvoir surprendre le premier signe de cette action et y porter un prompt remède.

Le mécanisme de l'asphyxie est triple. L'être vivant qui succombe par insuffisance d'aliment aérien meurt : 1° par défaut d'oxygène ; ce gaz manquant, la combustion s'arrête dans tous les tissus, et la mort survient en quelques instants ; 2° par accumulation de l'acide carbonique ; ce gaz est un poison, qui tue en empêchant l'acide carbonique contenu dans le sang veineux de s'éliminer par le poumon ; 3° par accumulation de la vapeur d'eau exhalée ; celle-ci renferme en suspension une matière animale éminemment putrescible, délétère, qui est un toxique violent.

Ces trois causes agissent à la fois pour déterminer l'asphyxie. Mais elles peuvent agir brusquement et foudroyer en quelques instants l'être vivant, ou au contraire l'empoisonner lentement, sûrement, à petites doses, selon que l'insuffisance de l'air est totale ou qu'elle est peu sensible. De là deux modes d'asphyxie, l'une brusque, l'autre lente.

La première n'a pas à nous occuper ici. Il n'en existe pas d'exemples dans les écoles, les circonstances nécessaires à cet empoisonnement tragique ne s'y trouvant jamais réunies. C'est la seconde qu'il importe de deviner, de soupçonner sans cesse. C'est celle-là qu'il faut prévenir. Elle est incomparablement la plus redoutable, précisément parce qu'elle se produit chaque fois qu'il y a disproportion, même légère, entre la quantité d'air et le nombre des poumons à satisfaire, et surtout parce qu'elle frappe traîtreusement, à coups sourds, sans bruit, sans drame, et que les effets n'éclatent que lorsqu'il est trop tard. Ici pas de signes manifestes, pas de douleurs, de vomissements, de syncope, de chutes. Rien qu'une lente altération de la santé générale, une pâleur qui indique que le foyer intérieur languit et menace de s'éteindre, de l'amaigrissement, de la faiblesse. L'organisme est dans cet état que l'on a si justement nommé la *misère physiologique* ; soudain la scène change, un accident éclate, une maladie se déclare, la fièvre typhoïde, l'anémie grave, ou, de préférence, la grande faucheuse d'hommes, la tuberculose. Mais cet événement, en apparence inopiné, n'est que le dernier terme, le dénouement d'une lente évolution, dont l'origine et la cause permanente a été le défaut d'aliment respiratoire.

Par quels moyens conjurer à coup sûr l'invasion d'un ennemi si perfide et si meurtrier? Impossible de songer à satisfaire les exigences de l'hygiène par une capacité suffisante des bâtiments. A dix mètres cubes par heure et par personne une salle de théâtre ou d'hippodrome suffirait à peine aux besoins d'une classe d'école rurale! L'unique remède est d'assurer une circulation constante de l'air intérieur, un afflux continuel d'air venu du dehors, et le départ continuel de l'air souillé du dedans.

Je crois inutile de parler ici des appareils puissants et compliqués qui assurent aujourd'hui cette respiration dans nos grands édifices publics ou privés. Encore une fois, dans les écoles qui en sont munies, les maîtres peuvent ignorer impunément les lois de la ventilation : elle s'opère sans leur aide. Mais cette respiration, comment l'assurer dans nos humbles écoles de campagne ou de village?

Rien n'est plus aisé. Il suffit de faire communiquer la salle avec l'air extérieur par deux ouvertures, d'inégales dimensions, percées ou créées à des hauteurs différentes. L'une est la porte d'entrée de l'air pur, l'autre livre une issue à l'air confiné. Un carreau enlevé ou brisé à la partie supérieure d'une croisée, un trou percé dans le haut d'une porte, une ouverture que le premier maçon venu peut pratiquer en un jour dans la muraille, il n'en faut pas plus pour que l'atmosphère, jusque-là immobile et morte, de la classe, se mette en branle, que la circulation s'établisse, que maître et élèves puisent largement à la masse aérienne dont ils étaient isolés.

Point capital : deux ouvertures au moins sont nécessaires, une seule ne suffit pas. Je visitais récemment une chambre de malade dont la croisée était ornée d'un superbe *aérifère*, d'un modèle nouveau et excellent, mais dont la cheminée était soigneusement bouchée à l'aide d'un écran. Il me fut aisé de montrer que l'*aérifère* perfectionné n'aérait pas le moins du monde : une bougie présentée à ses ouvertures gardait sa flamme verticale et calme. Mais dès que j'eus fait enlever l'écran de la cheminée, une brusque irruption d'air par les trous de l'instrument vint éteindre le flambeau. Le courant venait de s'établir : le tuyau de la cheminée fournissant une issue aux couches inférieures, l'air du dehors se précipitait pour le remplacer.

Autre remarque importante. Il convient de disposer les ouvertures d'accès de telle sorte que le courant d'air froid ne vienne point frapper les habitants de la pièce. Il suffit pour cela de les pratiquer dans les régions supérieures et de les diriger obliquement de dehors en dedans et de bas en haut, en telle façon que la colonne aérienne s'aille briser contre le plafond, et redescendant en nappe se mêle lentement aux couches plus chaudes de l'intérieur.

Je répète qu'à défaut de moyen moins primitif et plus coûteux, il vaut mieux se résigner à enlever ou à briser une des vitres supérieures. Mais pour peu que l'on dispose d'une petite somme, on pourra la consacrer à l'installation d'un ou de plusieurs *vasistas*. Le vasistas a ce double avantage de diriger l'air vers le haut, et de permettre une graduation parfaite de l'apport aérien, selon qu'on l'ouvre tout grand ou qu'on l'entre-bâille seulement.

Mais comment être sûr de proportionner cet apport aux besoins de la classe? Car il est évident qu'il faut l'augmenter avec le nombre des élèves, le diminuer quand la différence de température entre le dehors et le dedans détermine un échange trop considérable et un refroidissement nuisible. Il n'existe pas d'appareil pour mesurer la pureté de l'air intérieur. Le maître devra se contenter d'une observation très attentive, dont l'instrument par excellence est l'odorat. Tant que la salle n'est pas parfaitement inodore après une ou deux heures de classe, c'est que l'air vicié n'a pas été complètement éliminé.

La ventilation de la classe s'opérera toujours plus aisément en hiver, quand le poêle sera mis en activité. Il est évident, en effet, que la colonne d'air chaud incessamment dégagée par le tuyau est au fur et à mesure remplacée par une égale quantité d'air pur arrivant par les interstices des portes, des fenêtres ou du plancher. Mais que le maître ne l'oublie jamais, la présence d'un foyer

allumé, si elle est une garantie de bonne aération, peut d'autre part menacer gravement la pureté de l'atmosphère respiratoire. Le poêle représente un être de plus à nourrir d'oxygène, une source de plus d'acide carbonique à tarir continuellement. Le tirage de l'instrument devra être contrôlé avec la dernière attention. Ce détail important d'hygiène scolaire a été traité ailleurs (V. *Chauffage*). Nous nous bornons à le rappeler ici.

Enfin la ventilation ne doit pas faire oublier au maître l'aération. Nous entendons par ce mot le balayage complet de la salle par un violent courant d'air. Dès que les enfants sont entrés en récréation, il faut ouvrir toutes les ouvertures et laisser l'air du dehors, fût-ce au prix d'un abaissement notable de la température, pénétrer largement et entraîner toute trace de miasme et d'impureté. N'oublions pas d'ailleurs qu'avec l'air, le soleil aussi pénètre, et que la lumière n'est pas moins nécessaire que l'air pur à la santé de l'organisme, quoique le mécanisme de son action soit moins exactement connu.

Ce n'est pas tout que d'apprendre à nos maîtres le prix qu'il faut attacher à la parfaite pureté de l'air dans leurs écoles et les moyens d'assurer cette pureté. Ce n'est encore là que la moitié de leur tâche et de la nôtre. Il faut encore les bien convaincre que cette grande loi de la vie, ils doivent l'inculquer à leur petit monde.

Si vous avez vécu quelque temps de la vraie vie des champs, vous aurez sûrement découvert à quel degré d'ignorance en sont nos paysans sur ce point fondamental de l'hygiène comme sur presque tous les autres. Tant que le paysan travaille, il s'abreuve largement au sein de l'inépuisable atmosphère, et peut-être la richesse de cet aliment, que lui offre gratuitement la nature, l'aide-t-elle à se passer impunément de tant d'autres conditions d'une vie confortable et régulière, à rester vigoureux sans cesser de se nourrir de mets grossiers, de se couvrir de vêtements insuffisants, de négliger les soins de la peau, le sommeil, le repos, etc. Mais suivez-le dans son humble demeure. Pénétrez, comme le fait le médecin, dans ces alcôves surbaissées et hermétiquement closes où le dormeur pourrit six heures sur vingt-quatre au sein de ses propres miasmes; entrez dans ces chambres basses, noires, suintantes d'humidité, éclairées d'une lucarne que bien souvent l'on tient fermée faute de vitres : votre cœur se serrera, et votre raison sera frappée de surprise que la vie puisse persister en de telles conditions. Mais ne croyez pas qu'elle persiste sans recevoir de graves atteintes. Pour vous en convaincre, consultez le médecin de campagne : il vous dira combien le manque d'air pur a tué de malades qu'une installation moins barbare eût sauvés, combien de rhumatismes, d'angines, de fièvres, de phtisies, sont éclos et ont fleuri dans ces bouges comme autant de plantes mortelles.

Le maître et la maîtresse d'école sont ici les apôtres naturels de la civilisation. C'est à eux de prêcher la bonne croisade à leur petit peuple, de démontrer aux enfants à la fois le péril redoutable de telles pratiques et la facilité d'y porter remède. L'hygiène n'a pas de loi sur laquelle l'école soit davantage tenue à faire la lumière. Je ne crains pas de dire que le rôle de la maîtresse me paraît ici plus important et plus efficace que celui du maître. C'est à elle de faire de chacune de ses petites sauvages une mère de famille amoureuse de propreté et de lumière, une maîtresse de maison impatiente de secouer la vieille routine, fermement résolue, si humble que soit sa condition et sa demeure, à faire de celle-ci une maison ouverte au grand air pur, salubre pour elle et pour les siens, et par cela même plaisante aux habitants. La femme peut tout, dans ce domaine. C'est elle qui peut économiser la pièce blanche avec laquelle on posera un carreau; c'est elle qui ouvrira largement plusieurs fois par jour portes et fenêtres et fera respirer son modeste logis; c'est elle qui veillera au parfait nettoyage du sol et des meubles, à l'aération des lits, etc.

Le paysan français, c'est une observation déjà ancienne, a peur du froid. Pour le fuir il n'hésite pas à se priver d'air, à loger sa couchette en quelque recoin étroit, sous la cage de l'escalier, au fond de quelque alcôve sombre. Il ne peut deviner tout seul que c'est là s'exposer à un pire ennemi que le froid : c'est à nous de lui apprendre que le lit doit être, de tous les meubles, le plus accessible à l'air, le mieux situé de la maison, en raison des miasmes qui s'y accumulent.

Et c'est à nous surtout de le convaincre que si l'air pur est le premier besoin de l'homme sain, il est plus indispensable encore au malade. Je ne parle pas seulement des maladies contagieuses, où il va sans dire que le renouvellement complet de l'atmosphère ambiante importe au plus haut degré à ceux qui entourent la victime comme à la victime elle-même. C'est de toutes les maladies, contagieuses ou non, qu'il est juste de dire qu'elles nous imposent un redoublement d'attention à nourrir le malade d'un air parfaitement pur. Quand l'équilibre vital est détruit, que la flamme intérieure vacille et pâlit, c'est le moment de lui fournir l'aliment le plus vivifiant.

[Dr Élie Pécaut.]

PAYS ÉTRANGERS.

Plusieurs pays étrangers ont, dans leurs règlements scolaires, des prescriptions spéciales relatives à la ventilation. Nous en citerons quelques spécimens.

ALLEMAGNE. — BADE. — « Des mesures seront prises pour le renouvellement et la purification de l'air dans les salles de classe, tout en évitant les courants d'air nuisibles, au moyen d'installations appropriées, par exemple en plaçant des ventilateurs aux fenêtres, ou en disposant dans les murs des canaux de ventilation pouvant se fermer, etc. » (Règlement du 11 février 1869, art. 6.)

BAVIÈRE. — Les fenêtres et les portes des salles de classe doivent rester ouvertes durant les pauses qui séparent chaque leçon — lorsque les élèves évacuent le local, — et durant l'intervalle qui sépare la classe du matin de celle de l'après-midi (cette fois pendant une heure au moins). L'inspection scolaire locale et l'autorité scolaire du district ont à veiller rigoureusement à l'observation de cette prescription. Toutefois, cette ouverture des portes et fenêtres n'aura pas lieu par le mauvais temps ou lorsque la température est trop froide. Comme moyen permanent de ventilation, on recommande de placer dans la partie supérieure des fenêtres un vasistas, qui doit s'ouvrir de haut en bas de manière à diriger le courant d'air vers le plafond. Durant l'hiver on peut obtenir une bonne ventilation au moyen de conduits amenant l'air du dehors à l'intérieur du manteau du poêle. (Règlements des 16 novembre 1866 et 16 janvier 1867.)

PRUSSE. — « Dans chaque salle de classe, on prendra des mesures pour le renouvellement de l'air pendant la durée des leçons. Comme il n'est pas possible, dans la règle, d'ouvrir la fenêtre en entier, les vitres de la partie supérieure doivent être disposées de façon à pouvoir s'ouvrir en tournant de haut en bas sur un axe horizontal. Dans la muraille en face, on disposera, à la même hauteur, un nombre convenable d'ouvertures, pouvant se fermer. Dans l'installation des appareils de chauffage, on se préoccupera des moyens de les utiliser pour le renouvellement de l'air : à cet effet, on

installera d'une part des tuyaux de ventilation communiquant avec la cheminée, d'autre part un canal passant sous le plancher et amenant l'air du dehors dans l'espace, ouvert par le haut, qui existe à l'intérieur du manteau du poêle. » (Règlement de la régence de Düsseldorf, 14 avril 1874.)

Wurtemberg. — « Le renouvellement de l'air a lieu essentiellement au moyen des fenêtres et des portes. Un certain nombre de carreaux des fenêtres, principalement dans la partie supérieure, doivent être rendus mobiles de façon à pouvoir s'abaisser plus ou moins complètement; en face, à la même hauteur, on pratiquera dans la porte ou dans la muraille des ouvertures pouvant se fermer. L'emploi de la chaleur du poêle pour le renouvellement de l'air, la combinaison des appareils de ventilation avec les appareils de chauffage sont particulièrement recommandés. Dans les intervalles entre les leçons, et après l'achèvement de la classe, les fenêtres et les portes devront être ouvertes. On n'aura recours à ce moyen, pendant la durée des leçons, que s'il peut être employé sans occasionner des courants d'air trop vifs. Si les élèves se plaignent du mauvais air, l'instituteur devra procéder sur-le-champ à l'aération de la classe. » (Règlement du 28 décembre 1870.)

Italie. — Le programme élaboré en 1876 par une commission municipale de Rome relativement aux prescriptions hygiéniques à observer dans la construction des maisons d'école dit à l'article 21 : « On devra pourvoir, par des moyens spéciaux, bien moins encore au chauffage qu'à la ventilation artificielle des salles, et cela avec une sollicitude particulière. A cet effet, on choisira le système qui assurera le renouvellement de l'air dans les conditions les plus hygiéniques. »

Union américaine. — La question de la ventilation des bâtiments scolaires a été sérieusement examinée dans les divers Etats de l'Union. Le rapport des commissaires français délégués à l'Exposition de Philadelphie cite, parmi les travaux auxquels cette question a donné lieu, les suivants :

1° Le mémoire de M. H. Pennell, de Portland, inséré au Rapport de l'Etat du Maine de 1875;

2° Le rapport de M. J.-W. Allard, surintendant des écoles de Gloucester (Rapport du Massachusetts, 1874-1875);

3° Les mémoires produits par la commission médicale nommée en 1875 par le *School Board* de Philadelphie pour étudier l'hygiène scolaire.

La commission de Philadelphie recueillit de l'air dans douze maisons d'école de récente construction, avec les fenêtres en partie ouvertes, et elle en fit l'analyse chimique. Elle trouva la proportion de 13.13 volumes d'acide carbonique en moyenne sur 10 000 volumes d'air, ou environ 4 fois ce que contient l'air atmosphérique dans les conditions normales. Certaines écoles avaient donné 15.53, 16.26, 16.77 et même 21.34 volumes d'acide carbonique. Voici les conclusions de la commission :

« L'air se trouvait vicié encore par les matières animales qui se dégagent des poumons et de la peau et qui sont en solution dans la vapeur d'eau. Ces matières se trouvaient en quantité presque égale à l'excès d'acide carbonique dans l'air. De là la nécessité d'une ventilation suffisante pour débarrasser les salles de classe de ces principes morbides.

» Toute maison d'école, vieille ou neuve, chauffée par des poêles ou par des tuyaux de calorifère, doit être pourvue de tuyaux de ventilation ayant 16 pouces sur 21, pour que l'atmosphère, durant les heures de classe, et spécialement en la saison d'hiver, demeure convenablement pure, même avec toutes les portes et les fenêtres fermées. Ceux qui sont en usage aujourd'hui sont insuffisants et ne fonctionnent pas commodément. »

VERDIER. — Jean Verdier, médecin et avocat, né à la Ferté-Bernard en 1735, mérite une mention dans ce Dictionnaire pour ses tentatives originales dans le domaine de l'éducation. Ses connaissances en médecine lui avaient valu la place de conseiller-médecin ordinaire du roi Stanislas; il avait en outre publié divers ouvrages sur la jurisprudence de la médecine. En 1764, après la mort du roi de Pologne, il quitta Nancy et vint se fixer à Paris. Là, il conçut l'idée d'un établissement à la fois médical et pédagogique, qu'il appela « Maison d'éducation physique et morale »; les « enfants et jeunes gens infirmes et valétudinaires » devaient y trouver « les soins d'une bonne instruction, réunis au traitement de leurs infirmités et maladies ». Il publia en 1772 le prospectus de cet établissement, qui s'ouvrit la même année. En même temps, il fit paraître une série de petits volumes intitulés *Recueil de mémoires et d'observations sur la perfectibilité de l'homme par les agents physiques et moraux*, dans lesquels il exposa ses idées sur le rôle que devraient jouer en éducation l'exercice physique et la gymnastique médicale. « Mon dessein, dit-il, n'est pas de donner lieu aux instituteurs et moralistes d'empiéter sur la médecine clinique, dont l'objet est de porter secours aux malades dans leur lit; mon motif est de répandre la connaissance et l'usage de la médecine économique, pédagogique et morale, dont l'objet est d'aider la nature dans le développement des facultés du corps humain, et de prévenir ses maladies... Regardant l'art de l'éducation tel qu'il est actuellement, comme un embryon conçu dans le sein de la médecine économique des anciens, mon but est de me servir des secours de la médecine plus perfectionnée de nos jours, pour le faire renaître et le mettre entre les mains de ses maîtres, afin qu'ils puissent l'élever et le nourrir. Je n'aspire qu'à l'honneur de rappeler les instituteurs et moralistes au grand problème que Descartes leur a proposé, en les invitant de chercher dans la médecine les moyens de rendre l'homme plus spirituel et plus sage. » Verdier n'appartient point, comme on pourrait le croire, à l'école philosophique des encyclopédistes; il a grand soin, au contraire, de protester de son attachement à la religion et de son respect pour toutes les autorités. Il subit toutefois, comme tous ses contemporains, l'influence du grand mouvement d'idées qui devait produire dans l'éducation nationale de si profondes réformes; et voici comment il en parle : « Les progrès des sciences et des arts ont rendu le règne de Louis le Grand comparable à ceux d'Alexandre, d'Auguste, de Charlemagne et de François Ier; mais la réformation des écoles est une révolution qui caractérisera le règne de Louis le Bien-Aimé, et qui ne le rendra comparable qu'à lui-même. Tout s'empresse à répondre aux vœux du monarque. L'effervescence est générale; les ministres et les tribunaux se sont réunis pour proposer à la société, que dis-je? à l'humanité, ce grand problème : Quels sont les vrais moyens de produire les hommes les plus parfaits, les meilleurs citoyens?... Il ne s'agit de rien moins que de métamorphoser les hommes, et de refondre la société; il ne s'agit de rien moins enfin que de reproduire une nouvelle race d'hommes. » L'établissement fondé par Verdier eut du succès; au bout de peu d'années, il associa, aux enfants infirmes qu'il se chargeait de guérir, des élèves ordinaires. « La maison d'éducation de M. Verdier, lit-on dans un règlement de 1777, est destinée : 1° aux enfants du plus bas âge, faibles, valétudinaires, difformes, et autres qui ont besoin d'un régime ou d'un traitement particulier, pourvu que leurs infirmités ne soient pas contagieuses; 2° à ceux qui, étant destinés aux plus hauts emplois et aux pre-

mières professions, ont besoin de l'éducation la plus approfondie et la plus cultivée. » Pour faire mieux connaître sa maison et son système, il publia en 1777 un volume intitulé : « *Cours d'éducation à l'usage des élèves destinés aux premières professions et aux grands emplois de l'État*, contenant les plans d'éducation littéraire, physique, morale et chrétienne, de l'enfance, de l'adolescence, de la première et la seconde jeunesse, et des règlements généraux d'éducation. » Ce livre médiocre, indigeste et mal écrit, qui ne saurait être comparé, pour la vigueur de la pensée et l'originalité des vues, à ceux de La Chalotais, du président Rolland et de Philipon de la Madelaine, attira à son auteur des difficultés de diverse nature. Le grand-chantre voulut obliger Verdier à changer le titre de son établissement en celui de « petite école », et à limiter son enseignement à la lecture, à l'écriture et au calcul; l'Université, d'autre part, prétendait le forcer à envoyer ses élèves aux classes d'un collège. Pour se défendre, Verdier fit imprimer en 1779 un *Mémoire à consulter* sur les fonctions et les droits des instituteurs, où l'on trouve des détails intéressants sur l'histoire de l'Université et celle des petites écoles; un peu plus tard parut un second *Mémoire* sur les droits respectifs des juridictions naturelles, civiles, ecclésiastiques et scolastiques.

En 1787, Buffon, désirant agrandir le Jardin du roi, fit exproprier Verdier, dont la maison était contiguë aux terrains de cet établissement. Cette mesure ruina le médecin instituteur, qui dut renoncer à son entreprise. Pendant la Révolution, Verdier s'occupa tour à tour de politique, d'éducation et de médecine. Au commencement de 1792, il publia un *Discours sur l'éducation nationale*, dans lequel il annonce un *Plan d'éducation nationale* qui n'a jamais vu le jour : ce ne devait être, d'ailleurs, qu'une réédition des idées contenues dans ses ouvrages antérieurs. Il fut membre de la Commune de Paris après le 10 août, et, en cette qualité, chargé de donner des soins médicaux à Louis XVI pendant la détention de celui-ci. Lors de la création de l'Académie de législation, il y devint professeur de médecine légale. Dans la dernière partie de sa carrière, il fit paraître encore divers ouvrages d'enseignement et de médecine, entre autres un *Art d'étudier et d'enseigner les langues française et latine séparément et conjointement*, 1804. Verdier est mort à Paris en 1820.

VERGERIO. — Pierre-Paul Vergerio (qu'il ne faut pas confondre avec le prélat du même nom, qui vécut au XVIᵉ siècle) naquit vers 1350 à Capo d'Istria; il étudia à Padoue et à Florence, et acquit une grande réputation comme érudit et littérateur. Il devint, vers 1400, précepteur des enfants de François de Carrare, seigneur de Padoue; c'est à cette occasion qu'il écrivit en latin son traité *Des bonnes mœurs*, dédié à l'un de ses élèves, Ubertino de Carrara. Il accompagna plus tard le cardinal Zabarella au concile de Constance, puis passa au service de l'empereur Sigismond, qu'il suivit en Hongrie : c'est dans ce pays qu'il mourut en 1419. Il a été fait au XVᵉ et au XVIᵉ siècle d'assez nombreuses éditions du traité d'éducation de Vergerio; celle que possède la bibliothèque du Musée pédagogique de Paris a été imprimée à Florence par Francesco Dini; elle ne porte pas d'indication de date; le titre de l'opuscule, qui compte 67 pages et qui est réuni à quatre autres traités de divers auteurs, est : *Petri Pauli Vergerii Justinopolitani ad Ubertinum Carrariensem De ingenuis moribus opus praeclarissimum*. Ce petit ouvrage n'offre rien de remarquable, et l'on a peine à s'expliquer la réputation dont il a joui; il ne contient que les lieux communs de morale qui se retrouvent dans tous les écrits pédagogiques de cette époque. Il existe une traduction française, assez défectueuse, du traité de Vergerio, publiée sous ce titre : *De ingenuis moribus, auctore Petro Paulo Vergerio, traduction par M. le vicomte de Carrière*, Paris, H. Champion, 1878, brochure in-16 de 64 pages.

VERLAC. — Bertrand Verlac, publiciste français, né à Montpellier en 1757, est l'auteur de divers ouvrages traitant de questions de politique, de morale ou d'éducation. A l'époque de la Révolution, il était professeur d'anglais à l'Ecole de la marine de Vannes; il fit paraître en 1790 un *Nouveau plan d'éducation pour toutes les classes de citoyens, suivi d'un Traité de la liberté civile traduit du docteur Price*. Voici comment Verlac dépeint le *magister* de l'ancien régime : « Un homme à 50 écus de gages qui est tout à la fois le barbier, le chantre, le carillonneur et le maître d'école, qui a femme et enfants, et, par conséquent, assez inquiété par sa pauvreté et les soucis de son ménage, tel est le sujet qui préside à l'éducation des gens de la campagne. » Il propose qu'on charge un maître spécial de donner aux enfants et aux adultes l'instruction morale et civile. « La nouvelle éducation doit enseigner que catholiques et protestants sont chrétiens et frères, que nobles et roturiers sont hommes et égaux, qu'ensemencer son champ ou veiller à la garde de nos frontières sont des professions également honorables... Et comme parmi les habitants de la campagne il en est plusieurs qui, devant vivre de leur travail journalier, retiennent leurs enfants chez eux pour les aider, je désirerais qu'on les obligeât d'aller à l'école; car l'éducation importe plus à la patrie qu'aux parents (sauf à les indemniser d'une autre manière). Et pourquoi, d'ailleurs, ne serait-il pas instruit, ce paysan qui, devenu un jour le consul du lieu, aura des différends à terminer, le bon ordre à maintenir, qui, député vers sa province, aura les intérêts de son canton à défendre ?... Pourquoi ne lui délierait-on pas la langue, pour être en état au moins de se plaindre d'une injustice ou d'une oppression, pour pouvoir terminer par lui-même et avec son adversaire une discussion qui, devenue bientôt un procès, les ruinera tous deux? — Où trouver le temps? Rendez l'école attrayante, il y emploiera le temps qu'il passe au jeu, au cabaret. »

La même année, Verlac publia deux *Mémoires* adressés à l'Assemblée nationale et relatifs à son plan d'éducation. Sous le Directoire, il devint professeur à l'école centrale du département de Vaucluse. Son hostilité contre le régime impérial l'empêcha d'obtenir un emploi dans l'Université. Ses derniers écrits sont des pamphlets politiques contre le gouvernement de Napoléon. Il mourut à l'hôpital à Paris en 1819.

VESTIAIRE. — Les vestiaires sont des locaux aménagés dans les écoles en vue du dépôt des vêtements de dessus, des parapluies, des paniers, etc., des élèves.

Cette partie des constructions scolaires n'a été prévue que depuis fort peu d'années. On sait, en effet, combien étaient négligés avant 1878 les bâtiments destinés aux écoles et combien étaient alors restreintes les exigences de l'administration. Mais, depuis les lois qui ont assuré aux communes la participation de l'État à leurs dépenses d'installation d'écoles, les prescriptions administratives ont été plus précises et plus sévères.

Un Règlement pour la construction et l'ameublement des maisons d'école, dressé en 1880, prévoit, dans les locaux à organiser, l'établissement de vestiaires desservant une ou plusieurs classes contiguës, avec rayons à claire-voie pour les paniers et porte-manteaux pour les vêtements.

Une figure accompagne le texte de ces instructions, qui avaient été rédigées par le comité des

bâtiments scolaires et envoyées à toutes les commissions départementales intéressées aux projets de constructions scolaires.

Il faut se garder de considérer le vestiaire de l'école comme une addition inutile et de simple luxe. C'est souvent dans les plus modestes, on peut dire dans les plus pauvres installations, que cette pièce est indispensable. Les petites écoles situées dans des régions montagneuses reçoivent, en effet, des enfants venus souvent de points fort éloignés, par des chemins difficiles, dégradés, boueux. Il importe que ces élèves puissent déposer quelque part, pour ne pas encombrer la classe, les vêtements ou les chaussures de dessus qu'ils reprennent au départ. Il est surtout nécessaire que les provisions apportées pour le déjeuner et le goûter soient mises en lieu sûr hors de la pièce où l'on travaille. Le vestiaire reçoit toutes ces décharges, et, à l'heure des repas, il peut servir de réfectoire aux élèves qui ne doivent rejoindre leur famille qu'après la classe du soir. Enfin il forme un intermédiaire utile entre l'extérieur et la classe, qu'il met à l'abri des courants d'air gênants pour les élèves déjà placés, et qu'il préserve de la boue, de la neige ou de l'eau qu'entraînent, à leur entrée, les élèves qui arrivent.

L'administration a, d'ailleurs, laissé aux communes toute la latitude possible en ce qui concerne les dimensions et l'organisation du vestiaire de l'école. On l'installe en un coin du préau couvert, sous le vestibule, ou dans un couloir de dégagement, on ne lui ménage qu'une place très étroite, on économise sur sa part, ou bien on le développe suivant l'importance de l'école ou les ressources dont on dispose. Dans tous les cas, il est bien de l'exiger et d'applaudir à son installation.

On ne saurait qu'admirer et encourager les communes qui s'imposent des sacrifices pour assurer aux élèves des écoles primaires une installation large et saine. Des habitudes d'ordre, de propreté, une certaine allégresse d'esprit, un équilibre moral plus constant, sont certainement dus en partie à l'influence des choses avec lesquelles l'enfant est en contact. Sans l'efféminer donc, ne lui mesurons ni les soins, ni l'espace, ni le bien-être raisonnables. [Georges Petit.]

VEUVES ET ORPHELINS D'INSTITUTEURS. — V. *Retraite* (*Pensions de*).

VICTORIN DE FELTRE. — C'est vers l'année 1378 que naquit, dans une petite ville appartenant aux possessions de terre ferme de la république de Venise, Victor Rambaldoni, qui fut désigné dans la suite, à cause de l'exiguïté de sa taille, par le diminutif de *Victorin*, auquel on joignit le nom de sa ville natale, *de Feltre*.

Sa famille, qui avait occupé jadis un certain rang, se trouvait alors dans un état de fortune voisin de l'indigence. Bien qu'à contre-cœur, son père, Bruto de' Rambaldoni, et sa mère Monda, qui chérissait tendrement ce fils unique, durent le laisser partir pour Padoue, dont l'université brillait alors d'un vif éclat; à Feltre les maîtres et les livres eussent manqué pour cultiver les brillantes facultés qu'annonçait le jeune homme.

A Padoue, Victorin, tout en étudiant, dut pourvoir lui-même à son entretien; il se fit, à cet effet, le répétiteur de quelques jeunes gens nobles. En même temps, il suivait les leçons de belles-lettres et d'éloquence du célèbre Jean de Ravenne, qui avait été le disciple favori de Pétrarque; il étudiait la langue latine sous Gasparino Barzirza, la dialectique sous Paolo Nicoletti, la philosophie naturelle et morale sous Jacques della Torre. Il s'adonna également à l'étude de la théologie et du droit canon sous Paolo Veneto; et, son goût le portant aussi du côté des sciences positives, il voulut apprendre les mathématiques, alors enseignées à Padoue par le célèbre Pellacano, maître très savant, mais âme sordide et intéressée. Victorin, qui n'avait pas le moyen de payer les leçons de Pellacano, entra pendant un certain temps à son service comme domestique, et obtint, en échange du travail servile auquel son amour de la science l'avait fait se condamner lui-même, le droit de participer à l'enseignement de l'avare professeur. Il lui manquait encore, pour compléter le cycle des études alors en faveur, la connaissance de la langue grecque : il l'acquit en suivant les leçons du docte Guarino de Vérone, dont il devint bientôt le meilleur élève, et qui le choisit pour précepteur de son propre fils.

A son zèle pour l'étude des sciences et des lettres, Victorin joignait le goût des exercices du corps, auxquels il s'adonnait avec succès : il excellait à la course, au saut, à l'escrime, à tous les jeux gymnastiques, et se montrait cavalier adroit et vigoureux. Aussi eut-il bientôt la réputation d'un instituteur hors de pair, non moins recommandable par ses connaissances et ses talents que par l'intégrité de ses mœurs et par la sainteté de sa vie : s'il est juste d'appeler saint celui dont l'activité n'avait d'autre mobile que son propre perfectionnement, l'utilité d'autrui, et la consolation de ses vieux parents, de sa mère en particulier, de laquelle il ne se sépara plus dès qu'il put gagner assez de pain pour le partager avec elle.

Après avoir obtenu le grade de docteur, Victorin enseigna la rhétorique et la philosophie au gymnase de Padoue, tout en dirigeant un collège particulier dans lequel il réunit pendant plusieurs années l'élite de la jeunesse studieuse.

Arrivé à l'âge mûr, et voyant croître parmi les étudiants le dérèglement des mœurs, sans que son exemple et ses avis pussent retenir sur la pente du vice cette nouvelle génération au salut de laquelle il voulait travailler, il quitta Padoue vers 1422 et alla chercher à Venise un nouveau champ d'action. Là, ses leçons furent suivies par de nombreux disciples, dont plusieurs appartenaient à la classe populaire : non seulement il enseignait gratuitement ses élèves pauvres, mais il consacrait à leur entretien les honoraires que lui payaient les élèves riches. La renommée de Victorin s'étendit promptement de Venise jusque dans les autres cités italiennes. Le marquis de Mantoue, Jean-François de Gonzague, cherchait à ce moment un précepteur pour ses fils : il fit proposer cet emploi à Victorin, en accompagnant sa proposition des offres les plus honorables et les plus généreuses. Victorin hésita d'abord; il n'accepta que lorsqu'il eut reçu du marquis — l'un des princes les plus instruits et les plus sages de son temps — l'assurance que le précepteur aurait sur ses élèves une entière autorité, et que le père n'entendait conserver pour lui que le privilège de la tendresse paternelle.

Victorin se rendit à Mantoue en 1423. Il demanda, comme une condition essentielle du succès de sa tâche, une résidence appropriée. Le prince l'installa avec ses élèves dans un édifice situé à quelque distance de son château et appelé la *Casa gioiosa* (la *Maison joyeuse*); c'était une maison de plaisance, qui avait été consacrée jusqu'alors à des divertissements mondains; elle était entourée de jardins délicieux, décorée avec le plus grand luxe, et pourvue de tous les agréments désirables. En entrant dans cette somptueuse demeure, le sage instituteur comprit aussitôt tout le parti qu'il pourrait tirer de cette installation si favorable, où, au milieu des jardins et sans communication avec la cour du prince, il réaliserait le rêve d'une école semblable aux antiques gymnases d'Athènes et aux jardins d'Academus. (*Ed primo ingressu Victorinus delectari visus est; habet enim umbracula et deambulationes optimas, quae res maximé gymnasiis convenire putaban-*

tur; Prendilacqua.) Craignant toutefois que le luxe des appartements où il allait vivre avec ses élèves n'exerçât sur eux et sur lui-même une influence fâcheuse, il demanda et obtint que l'ameublement de la maison, ainsi que le train journalier des repas et de toute l'existence, fussent ramenés à une simplicité plus sévère. Il changea également le nom de l'édifice, qui fut appelé désormais *Casa giocosa* (*Maison des jeux*), tant à cause des peintures qui en décoraient les murs et représentaient des enfants jouant (*Jocosa dicta est a picturae varietate, quum in eâ multae ludentium puerorum imagines videantur;* Prendilacqua), que par une réminiscence classique des *ludi* de l'antiquité, ces écoles qui réunissaient à la fois les exercices du corps et ceux de l'esprit. Après avoir ainsi rebaptisé sa maison, Victorin en assura l'ordre et la tranquillité en en faisant garder rigoureusement la porte par une personne de confiance : personne ne put en franchir le seuil sans la permission du précepteur. (*Janitor in limite positus, ne quis ignaro praeceptore aut admitteretur aut egrediretur;* Prendilacqua). Cette discipline fut maintenue non seulement dans les premières années, où Victorin reçut sur ses genoux les jeunes princes presque au sortir du berceau, mais encore dans les dernières, à l'époque où les plus jeunes de ses élèves avaient déjà dépassé l'âge de l'adolescence, et où ils étaient entourés d'une troupe nombreuse de nobles condisciples venus des diverses parties de l'Italie, ainsi que de la Grèce, de la France, de l'Allemagne, et d'autres pays étrangers, pour recevoir l'enseignement que donnait l'Académie de Victorin. Cette Académie fut reconnue comme un véritable institut international pour l'éducation des princes et des jeunes gens des plus hautes classes par l'empereur Sigismond qui, lors de sa venue à Mantoue en 1433, érigea l'école de Victorin en établissement public, l'assimila pour les immunités et les privilèges aux universités les plus renommées, et lui accorda le titre de *Gymnase littéraire.* Cette distinction fut confirmée, encore du vivant de Victorin, par les diplômes des empereurs Albert II en 1439 et Frédéric III en 1442 et 1445. Elle était pleinement justifiée par la valeur des maîtres illustres que Victorin avait appelés à l'aider dans sa tâche, et par l'abondance des ressources matérielles dont son établissement était fourni, telles entre autres que la précieuse bibliothèque que les Gonzague avaient fondée avec l'aide de Pétrarque et que l'industrie de Victorin avait enrichie de nombreux manuscrits. Celui-ci, cédant à l'impulsion de son cœur généreux, avait, en outre, ouvert à Mantoue, à côté de la *Casa giocosa,* un autre institut plus modeste où étaient entretenus et instruits à ses frais des jeunes gens sans fortune chez lesquels il avait remarqué des dispositions pour l'étude. Ces élèves gratuits atteignirent le nombre de soixante-dix. Victorin ne possédait rien en propre, quelquefois pas même l'habit qu'il portait, bien qu'il lui eût été assigné un traitement de vingt sequins d'or par mois, avec la faculté de puiser dans le trésor du prince autant d'argent qu'il en désirerait; sans compter les divers bénéfices dont il fut revêtu, et la jouissance d'une agréable villa près de Pietole, que la tradition représentait comme l'ancien domaine du chantre de l'*Enéide,* auquel Victorin ressemblait par la pureté virginale du cœur, par la tendresse des sentiments et par le culte du beau. Son inépuisable charité, toujours prête à secourir autrui, explique pourquoi il resta pauvre au milieu de tant de richesses. Comme sa piété le porta à faire bâtir une église à la Madone *del Carmine,* sa générosité lui fit doter des hospices, secourir des malades, entretenir de nombreuses familles d'indigents ; il fut le protecteur et le bienfaiteur de tous les malheureux qui s'adressaient à lui.

Sa position dans la famille du marquis de Mantoue était devenue celle d'un véritable père spirituel. Il défendit contre la volonté de François de Gonzague la vocation religieuse de la princesse Cécile, son élève, qui désirait entrer au couvent. Il s'interposa dans la querelle qui éclata entre l'aîné de ses élèves, Ludovic, et son jeune frère Charles, et l'empêcha d'avoir une issue funeste ; il réussit à réconcilier avec son père offensé ce même Ludovic, qui en 1436 avait pris inconsidérément les armes en faveur du duc de Milan contre la république de Venise, dont le marquis de Mantoue était alors le capitaine général. Sa douce et pacifique influence s'étendait sur la ville tout entière, dont il fut pendant vingt-deux ans la vivante providence.

Une mort paisible l'enleva à ses travaux le 2 février 1446. La somptuosité des funérailles que lui fit la cité de Mantoue contrasta avec la simplicité de la tombe qu'il s'était choisie lui-même, dans le cimetière de l'Église du Saint-Esprit, à côté du lieu où reposait déjà sa mère, et sans une pierre qui en indiquât l'emplacement à la postérité. Ce n'est que de nos jours qu'un monument modeste a été élevé là par la piété des instituteurs mantouans.

Les vertus de Victorin furent célébrées après sa mort par plusieurs de ses disciples, qui se firent un honneur de retracer la vie et les actions du maître qu'ils avaient aimé. Le célèbre Victor Pisanello reproduisit son image sur la toile et sur le bronze, accompagnée de l'emblème du phénix qui nourrit ses petits de son propre sang. Voici le portrait que nous a laissé de lui la plume d'un de ses biographes : « Petit de taille, sec, le teint tirant sur le rouge, presque brûlé, la lèvre inférieure un peu proéminente ; il avait une voix sonore et douce qui charmait grandement ses auditeurs, et dans ses gestes et toute son attitude gardait toujours une réserve pleine de dignité ; de sorte qu'à première vue on l'aurait pris pour un philosophe de l'antiquité. »

Parmi ses élèves les plus célèbres, il faut mentionner Frédéric de Montefeltro, qui fut duc d'Urbin ; Ognibene de Lonigo, qui continua à Vicence l'enseignement de Victorin ; les savants Gregorio Correro, Lorenzo de Castiglione, et Sassuolo de Prato, auquel Victorin avait donné un exemplaire de Xénophon portant une affectueuse dédicace, exemplaire conservé à la bibliothèque Laurentienne de Florence ; et particulièrement Francesco Prendilacqua de Mantoue, qui écrivit vers 1474, pour honorer la mémoire de son maître, son beau Dialogue sur la vie de Victorin de Feltre (*Dialogus de vita Victorini Feltrensis*), source la plus abondante et la plus autorisée à laquelle aient puisé les nombreux biographes modernes de Victorin ; il convient d'y joindre le Commentaire sur la vie de Victorin de Feltre (*Commentariolus de vita Victorini Feltrensis*), écrit vers 1460 par Bartolomeo Sacchi de Piadena, surnommé Platina.

Il reste à parler des principes pédagogiques de Victorin et de sa méthode d'éducation. Imbu des idées platoniciennes sur l'âme, qu'il avait puisées dans la culture littéraire classique de son temps, il croyait avec Virgile que les âmes des hommes étaient comme autant de semences d'origine et de nature divine, déposées dans les corps pour y germer comme dans un terrain où, selon la composition élémentaire et la fécondité procurée artificiellement par la culture, elles devaient être modifiées dans leur développement et révéler d'autant mieux les facultés innées qu'elles portaient en elles, qu'elles en seraient moins empêchées par la matérialité des corps.

> Igneus est ollis vigor et cœlestis origo
> Seminibus, quantum non noxia corpora tardant.
>
> (*Æneid.*, VI, v. 730.)

Le but véritable et unique de l'éducation en général, et de celle de l'enfant en particulier, était donc pour Victorin de corriger le corps, par nature défectueux et contraire à l'âme, afin que celle-ci pût sans obstacle se révéler dans la vie ce qu'elle était par création divine, une étincelle de l'éternelle lumière; il s'agissait de rendre aux âmes immortelles cette liberté qui leur était ravie par l'union avec des corps mortels. De là le choix de moyens propres à mortifier les mauvaises tendances du corps, à en accroître la puissance par la santé, et à obtenir pour résultat, selon la formule *mens sana in corpore sano*, l'homme parfait. C'est l'imitation qui donne l'impulsion à toute cette évolution composée d'une série indéfinie de progrès, de reculs, et de nouveaux progrès : le fondement de tout édifice pédagogique est l'exemple du maître. Voilà pourquoi, avant d'enseigner les autres, Victorin voulut être lui-même sain, agile, fort, de bonnes mœurs, sobre, vertueux, docte en beaucoup d'arts, homme spirituel. Sa première préoccupation était l'étude du naturel présent de l'élève et des conditions antérieures de la famille, pour y découvrir les influences de l'hérédité et de l'atavisme, et pour choisir le genre d'activité sur lequel il était opportun de faire porter de préférence les exercices, et les arts auxquels il convenait d'appliquer chacun, sans exclure même les plus faibles ou les plus vicieux. Sans s'imposer toutefois, sans prétendre modeler tous les caractères sur un seul type, il secondait les inclinations et dirigeait les volontés vers le genre d'action où chacun se sentait le plus capable de réussir, fidèle au précepte de Virgile :

Nec vero terrae ferre omnes omnia possunt.

(*Georg.*, II, v. 109.)

Aussi l'enseignement, dans l'école de Victorin, était-il des plus variés, ainsi qu'en témoigne Platina : « Victorin, écrit celui-ci, proposait aux enfants plusieurs études en même temps; car il disait que comme le corps se restaure par la variété des aliments, ainsi le font les âmes par l'alternance des matières d'études. Il louait beaucoup ce que les Grecs ont appelé *encyclopédie*, parce que, disait-il, la science et l'érudition se composent de disciplines nombreuses et variées, et qu'il était très à propos que chacun, selon l'occasion et l'utilité, sût discourir des choses naturelles, de la morale, de l'astronomie, de la géométrie, de la musique, du chant, de l'arithmétique, et de la stéréométrie. » Il y joignait une ample culture littéraire et philosophique, dont nous parlerons tout à l'heure. Et si, malgré tout, il arrivait qu'un enseignement pour lequel un élève témoignait de l'inclination fît défaut à son école, il s'empressait de le lui procurer, fallût-il s'adresser ailleurs et dût-il en résulter pour lui un accroissement de dépense.

En dehors des cas spéciaux, son programme consistait, pour les débuts, à enseigner aux enfants les premiers éléments de la lecture et de l'écriture, par manière de jeu, au moyen de tablettes peintes de diverses couleurs, et portant la figure des lettres, qu'il faisait combiner pour former des mots : suivant ainsi les exemples que nous a laissés Quintilien, plutôt que préludant à Frœbel.

Ensuite, selon ce que rapporte son disciple Sassuolo, venaient des exercices destinés à « expliquer et commenter les poètes, enseigner l'histoire, former la prononciation à une accentuation correcte. Ce sont là les parties auxquelles il pense devoir donner la première place et les soins les plus diligents dans l'instruction de l'enfant; vu que celui-ci, après s'en être rendu maître, trouvera la voie facile pour aborder des études plus hautes... En conséquence, il présente d'abord aux enfants Virgile, Homère, Cicéron et Démosthène, pour qu'ils les apprennent; et quand ils s'en sont nourris comme d'un lait pur et non corrompu, et que leur estomac a acquis ainsi un peu de force et de vigueur, il pense qu'ils peuvent avec sécurité aborder les historiens et les autres poètes, aliments plus difficiles à assimiler. Dans les quatre premières années, il explique complètement toutes les lois de la grammaire. Puis, divisant toute l'éloquence en deux parties, la dialectique et la rhétorique, il croit qu'il faut apprendre en premier lieu la science du raisonnement, guide et maîtresse de toutes les autres; il y exerce assidûment les jeunes gens, et ne les accoutume point aux interrogations captieuses ou aux misérables conclusions pleines d'erreur et de fausses apparences, auxquelles s'adonnent aujourd'hui si volontiers les précepteurs, avant d'enseigner à définir les choses, à diviser les genres, à enchaîner les concepts pour en tirer une conséquence parfaite. Il leur donne ensuite la connaissance des sophismes, non point pour qu'ils s'en servent pour obscurcir la vérité, mais afin qu'ils puissent avec plus de sûreté distinguer entre le vrai et le faux dans leurs propres jugements. Puis on vient à la rhétorique; et il veut, pour que des préceptes on passe à l'action, que les jeunes gens se livrent assidûment aux exercices de déclamation, sur des sujets empruntés aux plaidoyers du forum, aux harangues populaires ou sénatoriales. Tu sais que telle était la manière en laquelle les anciens faisaient l'éducation des orateurs; lesquels, après s'être convenablement exercés dans le particulier, se trouvaient ensuite mieux préparés à parler au forum ou dans la curie. A la rhétorique font suite l'arithmétique, la géométrie, l'astrologie, la musique, lesquelles, semble-t-il, entre toutes les études, portent à juste titre le nom d'enseignements, parce que ce sont les seules qui puissent avec vérité et certitude être apprises par tous... Ces disciplines invitent à faire resplendir d'une nouvelle lumière la vertu rayonnante de notre âme, emprisonnée dans l'obscurité corporelle... Une fois accompli le cours ci-dessus indiqué, Victorin, jugeant ses élèves capables d'entendre avec fruit la philosophie, les introduit dans la palestre académique, auprès des princes de celle-ci, Platon et Aristote. Il ne permet à nul d'en sortir avant d'avoir parcouru attentivement toute la philosophie enseignée par ces maîtres. C'est alors seulement qu'il licencie ses disciples, affirmant que, quel que soit l'art ou l'étude auquel ils se consacreront, aussi bien à la médecine qu'à la jurisprudence ou à la théologie, ils acquerront aisément la connaissance de tout ce qu'ils voudront apprendre. »

C'est en s'adressant au cœur de ses élèves que Victorin les amenait à parcourir sans fatigue ni dégoût ce vaste programme d'études : il avait pour eux à la fois la tendresse d'une mère et la juste sévérité d'un père. Sa préoccupation particulière était de réprimer, au besoin par des châtiments corporels, les instincts bas, la duplicité, les mensonges, la paresse; sans colère, mais avec fermeté, et avec plus de déplaisir que n'en pouvait éprouver le coupable lui-même à qui la punition était infligée. Juste, impartial, indulgent jusqu'aux limites que lui imposait la prudence et la véritable affection, il faisait à peine sentir à ses fils adoptifs le joug plein de douceur qui les contraignait à marcher droit dans la voie du bien, qu'une heureuse habitude leur faisait suivre ensuite comme par une propension naturelle.

S'il était inexorable pour les passions, il s'appliquait avec sollicitude à cultiver les bons sentiments, et s'efforçait par tous les moyens de les susciter dans le cœur de ses élèves, principalement l'émulation et l'amour de la gloire. Tout en imposant silence à l'orgueil, il provoquait la fierté, qu'il voulait tempérée par la bienveillance chez

ceux de ses élèves que leur haute naissance et leur fortune destinaient au gouvernement des peuples. Tel fut l'aimable Frédéric d'Urbin : il ne démentit pas la prédiction de son maître, qui avait écrit à l'heureux père du jeune homme : « Un jour viendra, et je ne me trompe point, où ton Frédéric, au naturel divin, orné de toutes les gloires, sera salué le premier des chefs d'armée de toute l'Italie. » Tels aussi les fils du marquis Jean-François de Gonzague, qui, grâce aux leçons de Victorin et aux exemples de leur illustre père, arrivèrent à une grande réputation : l'aîné, Ludovic, fut un vaillant capitaine, un souverain sage et généreux; Charles, qui à un esprit élevé, à la science, à la libéralité, ne joignit malheureusement pas l'intégrité dans la conduite, fut pourtant un intrépide guerrier; Gian-Lucido, d'une constitution frêle, cultiva avec passion les sciences sacrées et les belles-lettres, et obtint tout jeune la renommée d'un gracieux poète; Alexandre, contrefait de corps et d'une santé chancelante, doux et pieux, devint un lettré distingué et le protecteur des artistes et des savants; Cécile et Marguerite, fleurs de grâce et de bonté, cultivant avec succès toutes les muses, furent une couronne de gloire et de vertu pour leur famille, pour leur cité, pour leur maître.

A l'éducation de l'esprit et du cœur, Victorin voulait associer celle du corps, fondée sur les préceptes les plus sages de l'hygiène, et visant à faire acquérir, avec la force physique, l'énergie du caractère. Bannissant la recherche des mets délicats, le luxe des vêtements, la mollesse et l'oisiveté, il inaugura dans ses instituts le régime rationnel et fécond de la sobriété et de l'activité résistante, conformément à la maxime stoïcienne : *Abstine et sustine.* Au moyen d'exercices gradués et continus, il rendait ses élèves habiles à toute espèce de jeux gymnastiques, à la course, au saut, à l'équitation, au tir à la cible, à la chasse, à l'emploi des instruments de musique, au chant et à la danse; ils arrivaient ainsi à joindre la force à la grâce et à la dignité de l'attitude. Ces exercices avaient toujours lieu en plein air, par le chaud comme par le froid, au milieu de la campagne ou sous les ombrages de l'hospitalière *Giocosa*, avec tous les ménagements que pouvait exiger la santé des élèves, mais avec une ferme conviction de l'efficacité du vouloir et du devoir de ne s'abandonner jamais à la douce quiétude de l'être, et de faire effort sans cesse dans la lutte du devenir.

Fortifiée par le souvenir des exploits les plus glorieux des héros antiques et par les exemples des plus vaillants parmi les champions, dans une atmosphère d'activité chevaleresque et générale, en pleine renaissance des arts et des lettres, une telle éducation, si complète et si appropriée aux besoins du présent, devait nécessairement être féconde aussi pour l'avenir.

Quoique Victorin n'ait laissé aucun écrit sur le système d'éducation et sur les méthodes didactiques professés par lui et continués par ses successeurs dans les écoles, et que nous ne les connaissions que par les rares indications transmises par des contemporains presque tous ses disciples, son œuvre a traversé les siècles, peu remarquée, mais efficace, pour briller de nos jours d'un éclat nouveau, en renaissant sous les auspices d'une philosophie plus positive et d'une pédagogie plus humaine, comme une auréole au front du grand instituteur de Feltre, dont l'Italie moderne, l'Italie des Aporti, des Lambruschini, des Rosmini, des Rayneri, et de tant d'autres, a repris la tradition et suivi les féconds exemples.

A consulter : *De vita Victorini Feltrensis, Dialogus Francisci Prendilacqua Mantovani*, ex codice Vaticano. Annotationes adjecit Jacobus Morelius; Patavii, 1774. — *Commentariolus Platinae de vita Victorini Feltrensis*, ex codice Vaticano, in coll. *Cremonensium Monumenta Romae exstantia*, F. Thom. Augusti Varani; Romae, 1778. — *Lettres* de Sassuolo de Prato, publiées par les PP. Martene et Durand au tome III du recueil *Veterum scriptorum et monumentorum collectio amplissima*, Parisiis, 1724-1733 ; ces lettres ont été reproduites en partie par l'abbé Jacopo Bernardi comme appendice de son ouvrage *Studi su Vittorino da Feltre*, Pignerol, 1856. — Fragments de la *Vie de Victorin*, par Francesco de Castiglione, son élève, insérés dans la *Vita Ambrosii Traversari generalis Camaldolensis* de Lorenzo Mehus ; Florence, 1759. — *Idea dell' ottimo precettore nella vita e disciplina di Vittorino da Feltre et de' suoi discepoli*, par Carlo de' Rosmini ; Bassano, 1801. Un abrégé du livre de Rosmini a été donné en allemand par Jean-Gaspard Orelli, sous ce titre : *Vittorino von Feltre, oder die Annäherung zur idealen Pädagogik im fünfzehnten Jahrhundert, nebst Nachrichten über die Methoden Guarino's und Filelfo's, bearbeitet nach de' Rosmini von Johann Caspar von Orelli;* Zurich, 1812. L'ouvrage de Rosmini a aussi servi de base à une composition romanesque intitulée *Victorin de Feltre ou de l'éducation en Italie à l'époque de la Renaissance*, par Mlle E. Benoît; Paris, Gaume frères, 1853, 2 vol. in-8. — *La Casa Giocosa di Vittorino da Feltre in Mantova*, par Enrico Paglia, directeur des écoles municipales de Mantoue, mémoire publié dans l'*Archivio storico lombardo*, anno XI°, fasc. 1° ; Milan, 1884.

[Enrico Paglia.]

VIENNE (Département de la). — Superficie, 6970 kilom. carrés. Population : 340 295 habitants en 1881, au lieu de 330 916 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 49 habitants, au lieu de 71 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. 5 arrondissements, formant 5 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Poitiers, Châtellerault, Civray, Loudun et Montmorillon; 31 cantons, 300 communes, dont 228 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département de la Vienne est réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE de Communes.	NOMBRE d'écoles		NOMBRE de classes		NOMBRE d'élèves	
		publ.	libr.	publ.	libr.	publics	libres
Poitiers.......	87	174	73	251	187	13 395	6 160
Châtellerault .	51	89	24	128	70	6 489	2 330
Civray	45	88	15	123	32	7 997	1 277
Loudun	57	67	17	75	31	3 634	823
Montmorillon .	60	98	25	138	53	7 435	1 814

Population d'âge scolaire. — En 1876 on comptait 41 295 enfants de 6 à 13 ans (20 890 garçons et 20 405 filles), soit 12.48 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881 on compte 43 018 enfants de 6 à 13 ans (21 957 garçons et 21 061 filles), soit 12.64 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une augmentation de 1723 enfants de 6 à 13 ans pour une période de cinq années. Pendant la même période la population totale s'est accrue de 10 379 habitants.

1. État de l'instruction publique avant 1789. — Aux indications données à l'article *Poitou*, nous ajoutons quelques renseignements que nous devons à l'obligeance de M. E. d'Ollendon.

Il existe aux archives de la Vienne une brochure sans date, mais qui appartient au commencement du XVIIIe siècle, intitulée « *Méthode des écoles charitables pour le diocèse de Poitiers*, dressée par ordre de Mgr l'illustrissime et révérendissime messire Jean-Claude de la Poype de Vertrieu, évêque de Poictiers ». La préface résume ainsi l'ouvrage : « On marque ici les règles et les pratiques qu'on doit

se faire un devoir et un honneur d'observer, le tout étant prescrit par Mgr l'évêque, qui a considéré l'éducation chrétienne de la jeunesse comme un des plus grands biens qu'il puisse procurer à son diocèse. Cette Méthode est divisée en quatre chapitres; dans le premier on marque le devoir des écoliers en général et en particulier, et celui de chaque officier que l'on doit établir pour le bon ordre de l'école; dans le second on traite des pratiques qu'on doit observer pendant l'école, et surtout des demandes du catéchisme, de la lecture, de l'écriture, et de la manière de finir la classe; dans la troisième, des cérémonies saintes qu'on doit observer pendant le cours de l'année; dans la quatrième enfin, on indique les jours de l'année auxquels les écoles doivent vaquer, le jour qu'elles doivent finir et commencer; les avis que les maîtres doivent leur donner la veille des congez et surtout pendant l'été: on met aussi à la fin quelques avis aux maîtres, afin qu'ils puissent plus facilement s'acquitter de leur devoir, et qu'ils cherchent avec sincérité l'avancement de ceux dont on leur confie la conduite. »

Tout est minutieusement prévu et réglementé dans cette *Méthode*. L'article 1er du chapitre Ier a pour titre : *De l'entrée de l'école, et de ce qu'ils doivent faire avant d'y venir*. Voici quelques-unes des recommandations qu'il contient : « Il est impossible d'observer ponctuellement les règles de l'école, si les écoliers ne s'y rendent assiduëment à l'heure marquée; c'est pourquoi le maître doit veiller à cela particulièrement, afin qu'ils entreñt le matin, été et hyver, au plûtard à 7 heures et un quart, et le soir à une heure, et pour s'y rendre facilement, ils se lèveront à 6 heures et demie; feront, avant de sortir de chez eux, la prière tout haut avec leurs frères et sœurs, prieront honnêtement leurs parents de les peigner, s'habilleront le plus modestement qu'il sera possible, auront soin d'apporter leurs livres, papiers, plumes, et encre, avec tout ce qu'ils auront dû étudier chez eux, les jours de congé particulièrement, et ce suivant le commandement qui leur en a été fait. Ils se rendront sagement à l'école, avertissant par charité leurs confrères de s'y rendre au plus tôt si l'heure presse... Que si quelques-uns se rendaient sans être peignés et modestement habillés, qu'ils se donnent bien garde d'entrer dans cet état, afin de ne pas scandaliser leurs compagnons, et pour éviter l'affront d'être renvoyés par le portier qui est établi pour empêcher l'entrée à ceux qui tombent en pareils défauts... »

L'article 2 traite *du devoir des officiers en particulier et de leur nombre* : « Pour le bon ordre de l'école, il est à propos d'établir pour officiers huit enfans des plus sages et des plus sçavans; scavoir : 2 sous-maîtres, l'un pour la lecture et l'autre pour l'écriture; 2 aumôniers pour vacquer aux œuvres de piété qui se font dans l'école, comme l'on fera voir dans la suite; 2 intendans, pour faire ranger les enfans; 1 préfet de modestie, et 1 portier. » Puis suit l'énoncé très détaillé des attributions de chacun de ces dignitaires.

Voici les passages principaux de l'article 2 du chapitre II, qui a pour titre : *De la lecture et de la division de l'école* : « Le déjeuner étant fini, les excuses entendues, les décuries examinées, les plumes taillées, la revue des plumes, livres, papiers et encre étant faite comme ordinairement doit faire un bon maître, les enfans ne pouvant apprendre sans toutes ces choses; le maître commande au préfet de modestie de sonner la fin du déjeuné, et en même temps le commandement de la lecture... Le sous-maître de la lecture aussitôt fait le commandement pour lire, en ces termes : *Lecteurs, prenez garde à vous; — prenez vos livres; — montrez-les; — cherchez la leçon; — étudiez-la et ne causez pas*. A chacun de ces commandements tous doivent obéir... Les enfans rangés en ligne directe et assis dans leurs places, tenant leurs livres à la main, doivent étudier de manière que personne ne l'entende, afin de garder toujours un silence inviolable, puisque c'est l'âme de l'école... Mais, avant de parler de la manière dont on doit faire lire, il est à propos de dire un mot sur la division de l'école, qui est une chose essentielle pour l'avancement d'un chacun, tous n'étant pas d'égale force; ainsi le maître divise son école en plusieurs classes ou bandes; la première sera composée de ceux qui lisent passablement dans l'écriture à la main et les contrats, et aussi dans le livre intitulé *La civilité puérile*, dans le français et le latin; la seconde de ceux qui lisent passablement, tant en latin qu'en français; la troisième de ceux qui commencent à lire dans le français; la quatrième de ceux qui lisent seulement en latin; la cinquième enfin de ceux qui assemblent leurs lettres; on peut en ajouter une sixième pour ceux qui commencent à connoître leurs lettres ou caractères : on a pour cela des cartes de l'A B C que le maître leur fait apprendre dans peu, pourvu qu'il s'y applique... »

Relevons encore dans le chapitre IV, intitulé *Des vacances*, les dispositions suivantes de l'article 2, *De la réception des enfans* : « Pour ce qui regarde la réception des enfans à l'école, le maître ne doit pas les recevoir à moins qu'ils ne soient de la qualité requise, c'est-à-dire pauvres, et qu'ils n'ayent un certificat de monsieur leur curé pour preuve qu'ils sont hors d'état de payer des maîtres qui enseignent pour de l'argent; l'école charitable exclut tous ceux qui sont en état de payer; il est juste outre cela de ne point faire tort à ceux qui gagnent leur vie en enseignant. »

L'article 3 du même chapitre contient des *Avis pour les maîtres des écoles charitables* : « Le maître doit tâcher dans l'école de ne point marquer plus d'affection pour les uns que pour les autres; mais il doit les traiter tous également quand ils feront leur devoir; outre cela il faut, en les châtiant, en agir avec douceur et sans passion, ne point les frapper ni leur donner le fouet, si ce n'est pour des fautes énormes; mais les punir par des privations et humiliations qui les engagent à agir par honneur plutôt que comme des esclaves qu'on frappe... Que si quelqu'un de l'école poussait à bout la patience du maître, il doit prendre garde de ne le point punir en ce temps-là, parce que n'étant pas pour lors maître de lui-même, il pourrait le frapper hors de raison, ce qui lui attirerait le mépris des écoliers. »

Une autre brochure, qui se trouve aussi aux archives de la Vienne, a pour titre : *Recueil des titres principaux de l'établissement du Bureau des écoles du Diocèse de Poictiers, et des statuts et règlemens dudit Bureau* (Poitiers, chez Jacques Faulcon, s. d., in-12 de 34 pages). Elle est de la même époque que la première publication. Elle contient : « 1° Requête présentée au Roy afin d'obtenir des lettres patentes pour l'établissement du Bureau des écoles; 2° Lettres patentes du Roy pour l'établissement des petites écoles de Poictiers (février 1708); 3° Arrest d'enregistrement des lettres patentes pour l'établissement des écoles charitables du Diocèse de Poictiers, du 6 août 1709; 4° Enregistrement des lettres patentes et statuts du Bureau des écoles charitables du Diocèse de Poictiers, au Présidial de Poictiers, du 14 mai 1710; 5° Enregistrement des lettres patentes à l'Hôtel-de-Ville de Poictiers, du 11 janvier 1711; » etc.

La requête au roi débute ainsi : « Sire, Jean-Claude de la Poype de Vertrieu, conseiller en vos conseils et évêque de Poictiers, supplie très humblement votre Majesté, et a l'honneur de luy représenter que le moyen le plus efficace et le plus facile pour réparer et pour conserver le véri-

table esprit du Christianisme, dans les fidèles d'un Diocèse, c'est d'y établir les petites écoles chrétiennes pour les pauvres, qui n'ont aucun moyen de payer des maîtres, pour leur instruction. Et comme il a été témoin longtemps à Lyon des fruits merveilleux qu'ont produit ces écoles charitables des pauvres que votre Majesté y a établies par ses lettres patentes, il a crû ne pouvoir rien faire de plus utile pour la ville de Poictiers, et pour son Diocèse, dès qu'il y a été nommé par votre Majesté, que de se servir de la même méthode qui se pratique à Lyon, sous la protection de votre Majesté.

« En effet, ledit évêque suppliant, depuis quatre ans a fait venir à ses frais deux ecclésiastiques des petites écoles de Saint-Charles de Lyon, bien instruits et versez dans cette excellente méthode, et il a en même temps fourni à la subsistance de quatre autres ecclésiastiques du Diocèse dont il paye la pension dans le petit séminaire de Poitiers, afin de les former à ladite méthode, et aux exercices des écoles charitables; ainsi il a établi deux écoles nombreuses de pauvres garçons, dans différents quartiers de la ville, où il a loué des salles pour y tenir l'école.....

« Pour la perfection et le soutien desdites écoles charitables, le suppliant a engagé et uni plusieurs personnes de pietté et de distinction tant ecclésiastiques que laïques de la ville de Poictiers, lesquels ont témoigné beaucoup de zèle pour cet établissement, et qui s'assemblent tous les mois pour composer comme un Bureau charitable où l'on rapporte toutes les affaires qui regardent les petites écoles chrétiennes, et où l'on travaille à la subsistance et à l'avancement de cette bonne œuvre... »

Les *Statuts et règlemens du Bureau des petites écoles de Poictiers approuvés par le Roi en sa Cour de Parlement, le* 5 *février* 1710, comprennent 14 articles. En voici quelques dispositions :

« Art. 1er. — Les petites écoles de Poictiers sont sous la conduite et la direction d'un Bureau établi par M. l'évêque de Poictiers, en exécution des lettres patentes du Roy, du mois de février 1708.

» Art. 2. — Ce Bureau est composé de huit directeurs tant ecclésiastiques que laïques...

» Art. 7. — Les autres directeurs sont chargez en particulier de chaque école, pour laquelle le Bureau les aura députés; ils y feront la visite deux fois le mois, feront observer les règlemens, et rapporteront au Bureau les choses nécessaires à régler, tant au sujet des maîtres que des écoliers.

» Art. 13. — Tous les revenus desdites écoles, tant en aumônes journalières qu'en rentes annuelles, seront distribués et employés par le Bureau en la subsistance des maîtres, et à l'assistance des écoliers, pour leur fournir livres, papiers, plumes, encre et autres choses nécessaires à leur instruction; on assistera pareillement du même revenu les maîtres et maîtresses du Diocèse où il sera nécessaire de tenir de petites écoles, dont les maîtres et maîtresses seront soumis aux directeurs et officiers du Bureau... »

Ce Bureau des petites écoles fonctionna jusqu'à la Révolution. Ainsi, à la fin de 1784, les administrateurs du Bureau des petites écoles de Poitiers demandaient au Conseil du roi de déclarer commune à une école de charité qu'ils avaient établie pour les filles, les lettres patentes du mois de février 1708 portant confirmation d'une semblable école pour les garçons.

Les évêques de la province du Poitou ont toujours, avec un soin jaloux, présidé à l'organisation et à la direction des petites écoles, tantôt seuls, tantôt d'accord avec le pouvoir civil. C'est sur leur demande que Jean-Charles Doujat, intendant du Poitou, rendit le 8 décembre 1706 l'ordonnance suivante : « Sur ce qui nous a esté remontré par Messieurs les évêques des Diocèses qui sont dans la généralité de Poitou, qu'il y avoit plusieurs particuliers de l'un et de l'autre sexe, lesquels s'ingèrent d'enseigner la jeunesse, et de tenir de jeunes pensionnaires, sans en avoir obtenu la permission des évêques, leurs diocésains, ce qui est d'une nécessité indispensable dans toutes sortes de lieux, surtout dans ceux où il y a de nouveaux convertis,

« Nous, intendant et commissaire susdit, ayant égard à ladite remontrance, faisons défenses à toutes personnes de l'un et de l'autre sexe, soit ecclésiastiques ou laïques, de tenir école, ou d'aller enseigner la jeunesse, même d'avoir de jeunes gens pensionnaires chez eux pour les instruire, sans en avoir au préalable obtenu permission de Monsieur l'évêque dans le Diocèse duquel il seroit, à peine de trois cents livres d'amende payable sans déport, et de plus grande peine s'il y échoit..... »

Bien que les renseignements soient plus difficiles à recueillir pour le reste du diocèse de Poitiers, les indications puisées à diverses sources permettent d'affirmer que des petites écoles existaient dans un grand nombre de localités. Dans les actes de diverses paroisses du diocèse, M. d'Ollendon a relevé les noms de maîtres d'école, soit qu'ils figurent eux-mêmes comme parties dans les actes de naissance, de mariage, de décès, soit qu'ils n'y participent qu'en qualité de témoins.

Ainsi pour le canton de Couhé, on trouve, au moment de la Révolution, un nommé Pineau maître d'école dans la paroisse de Brux. A Couhé même, on rencontre de nombreux maîtres et maîtresses d'école depuis 1669 jusqu'en 1790. A Payré, en 1780, le maître d'école se nomme Sansiquet. Favre est maître ès-arts à Romagne, en 1774.

Pour le canton de Neuville, on trouve à Vendeuvre de nombreux maîtres d'école de 1660 à 1780 ; ces fonctions, unies à celle de notaire, ne sortent pas de la même famille pendant plusieurs générations. A leur mort, ils sont enterrés dans l'église. A Avanton aussi, il y a des maîtres de 1691 à 1711. En 1769, à Charrais, Jacmin est régent.

Pour le canton de Mirebeau, outre le collège de Mirebeau, on trouve également de nombreux maîtres et maîtresses d'école de 1599 à 1792. En 1685, Guillot était professeur ès-lettres à Amberre.

Canton de Vouillé : En 1634, Pierre de la Lande était régent à Vouillé; un reçu daté du 21 août 1484, est délivré par Jehan Aubéri, « maistre des escolles de Vouillé, pour une somme de cent sols tournois, représentant la *pension et escolle* d'une demi année d'un enfant. »

Canton de Poitiers : En 1678, il y avait une école à Ligugé. En 1756, Pierre Boucault était maître-écrivain à Croutelle,

Canton de Charroux : En 1668, Pierre Rousseau était régent à Charroux; en 1784, le régent est Pierre Prévost. Le maire de cette commune écrivait, le 20 mars 1791 : « Notre maître de grammaire latine se nomme Pierre-François Mainard, sa pension est de 500 livres et son loyer 60 livres. Le maître de grammaire française se nomme Claude Brun, sa pension est de 250 livres. La maîtresse d'école pour les filles se nomme Magdeleine Leclerc, femme du sieur Filleul, vitrier, sa pension est de 150 livres et son loyer de 40 livres. »

Canton de Saint-Georges : En 1650, décès de Giraud, maître d'école à Chasseneuil. A Dissay, Pierre Bon est maître d'école en 1696 ; en 1753, décès de François Petit, maître d'école. A Jaulnay, on trouve en 1614 Jean Vallée, magister; et en 1781 Jean Gault, maître d'école.

Canton de Lusignan : Depuis 1673, à Coulombiers, actes de décès d'un grand nombre d'enfants, avec la mention d'*écolier*. A Curzay, en 1712, René Thibault, maîstre et enseignant. A Jazeneuil, les maîtres d'école se nomment : en 1698, Gaudin; en 1709, Rouvreau; en 1740, Piet; en 1759, Goüault. Lusignan avait trois paroisses et chacune avait ses écoles; on relève un grand nombre de

noms de régents et maîtres d'école de 1686 à 1789; plusieurs portent le titre de *régent au latin.* Rouillé a comme maître d'école, en 1785, Pierre Renoux. A Saint-Sauvant, le régent était, en 1668, Isaac Clopin; en 1681, Pierre Roulleau; en 1701, Anthoine Caillé; en 1751, Chevalier a le titre de maître d'école, et en 1791 il est remplacé par Suire. Toujours à Saint-Sauvant, en 1700, Elisabeth Guilloteau est supérieure de la maison religieuse des écoles charitables, et en 1727 Jean Chaigneau est maître des écoles charitables. En 1752, Chebret est maître d'école à Sanxay, où, de 1707 à 1733, Emmanuel Minot avait le titre de régent; de 1758 à 1768, le maître d'école se nomme Forest; en 1792, c'était Pierre Allard.

Canton de Civray : En 1625, Pierre Duboys était regent du bourg de Lizant; en 1665, il était remplacé par Philippe Bernard, et de 1775 à 1778 Jean Serin avait le titre de maître d'école. De 1768 à 1779, Sicault est maître d'école à Saint-Macoux. De 1780 à 1792, Bouchet est régent de Saint-Saviol. Pour Civray, le nombre des maîtres et maîtresses d'école que nous trouvons est considérable depuis 1619.

Canton de Gençay : En 1783, Caillet est maître d'école à Champagné.

Canton d'Isle-Jourdain : A l'Isle-Jourdain, les maîtres d'école sont : en 1761, Bussereau; en 1762, Duchesne; en 1779, Provet.

Canton de Saint-Julien-l'Ars : En 1670, il y avait une école à Jardres.

Il faut ajouter que les recherches de M. d'Ollendon n'ont porté que sur un nombre très restreint de localités et n'ont pu embrasser que des périodes peu étendues. Mais il est permis de conclure des résultats obtenus que les actes des paroisses sont une source précieuse d'informations, à laquelle il n'a pas jusqu'ici été suffisamment puisé; il serait désirable qu'un dépouillement complet en fût entrepris dans ce but, si l'on veut se rendre à peu près compte du nombre des écoles que la France possédait sous l'ancien régime.

2. **Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel.** — DE 1789 A LA FIN DE LA RESTAURATION. — Nous ne possédons pas de renseignements relatifs à la période révolutionnaire; mais l'enquête de l'an IX nous fournit quelques indications sur la situation des écoles dans la Vienne au commencement du Consulat. Le Conseil général s'exprime ainsi : « Les écoles primaires sont tombées ou languissent. Le traitement des instituteurs est trop modique. Les presbytères sont vendus. Lorsque les communes seront réunies, les écoles primaires s'établiront d'elles-mêmes. — Les écoles secondaires sont d'une utilité reconnue. Il est facile de les rétablir dans les chefs-lieux d'arrondissement. — L'école centrale de Poitiers voit tous les ans augmenter le nombre de ses élèves : il est aujourd'hui de quatre cents. On le doit au zèle et à l'intelligence des professeurs. Elle a fourni des sujets distingués à l'École polytechnique. Les enfants et les parents sont jaloux de l'instruction. »

Pour la période du premier Empire et celle de la Restauration, nous n'avons que quelques chiffres statistiques, qui font voir que la moitié des communes étaient restées sans écoles.

STATISTIQUE COMPARÉE DE 1829 A 1883-1884. — Voici les données que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans le département de la Vienne depuis la fin de la Restauration, époque où fut faite la première statistique des écoles primaires.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1837, le département comptait 130 communes n'ayant aucune école, et 160 communes n'ayant pas d'écoles de filles. En 1850, il n'y avait plus que 40 communes entièrement dépourvues d'écoles. En 1883-1884 on ne trouve plus que 2 communes sans écoles; mais 69 communes de 500 habitants n'ont pas d'écoles publiques de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires était, d'après l'*Almanach de l'Université,* de 121 en 1813 et de 151 en 1821. Le progrès du nombre des écoles à partir de 1829 est résumé dans le tableau ci-après :

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1829	(d'apr. la statistique officlle)..	»	»	143
1834	— — ..	73	133	206
1837	— — ..	145	121	266
1850	— — ..	284	93	377
1863	— — ..	312	150	462
1876-77	— — ..	400	146	546
1878-79	— — ..	410	161	571
1879-80	— — ..	418	163	581
1880-81	— — ..	426	166	592
1881-82	— — ..	442	154	596
1882-83	— — ..	471	152	623
1883-84	— — ..	497	153	650

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Écoles			Total
	de garçons	mixtes	de filles	
1837	83	125	58	266
1850	279	(y compris les écoles mixtes)	98	377
1863	146	160	156	462
1867	154	159	165	478
1872	183	136	199	518
1875	194	124	218	536
1876-77	202	120	224	546
1878-79	217	111	243	571
1879-80	222	110	249	581
1880-81	226	110	256	592
1881-82	221	112	263	596
1882-83	238	100	285	623
1883-84	247	104	299	650

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850.....	269	43	10	55	377
1863.....	281	52	25	104	462
1867.....	289	55	24	110	478
1872.....	295	71	24	128	518
1876-77..	297	78	25	146	546
1878-79..	302	83	26	160	571
1879-80..	305	90	27	159	581
1880-81..	309	94	24	162	592
1881-82..	312	100	21	163	596
1882-83..	317	122	21	163	623
1883-84..	331	136	20	163	650

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		Total
	laïques	congrég.	laïques	congrég.	
1837.......	196	20	50	39	305
1840.......	222	27	81	78	408
1863.......	308	101	89	324	822
1872.......	328	73	114	362	877
1876-77	335	58	104	352	849
1878-79	352	90	117	421	980
1879-80	365	80	131	406	982
1880-81	376	82	137	426	1 021
1881-82....	404	66	163	408	1 041
1882-83	428	67	192	406	1 093
1883-84	450	69	213	379	1 111

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

	Total des élèves	Élèves gratuits
1832 (année civile)....	7 197	Manque
1837 —	11 688	—
1840 —	13 172	—
1850 —	20 830	8 375
1863 —	32 041	9 656
1867 —	34 127	10 663
1872 —	37 108	15 309
1876-77 (année scolaire)..	40 140	Manque
1878-79 — ..	41 812	18 952
1879-80 — ..	42 593	20 672
1880-81 — ..	44 551	24 682
1881-82 — ..	48 353	Gratuité
1882-83 — ..	49 359	»
1883-84 — ..	50 432	»

En 1832 il y avait 255 élèves inscrits sur 10 000 habitants; en 1840, 457; en 1863, 1052; en 1876-1877, 1210, et 1428 en 1883-1884.

Écoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1837....................	5	345
1850....................	32	2 513
1863....................	34	3 478
1867....................	35	3 392
1876-77................	42	4 353
1878-79................	50	4 630
1879-80................	51	4 669
1880-81................	53	4 907
1881-82................	51	4 938
1882-83................	50	5 025
1883-84................	51	5 005

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre de cours		Nombre d'auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1837..............	2	»	350	»
1850..............	93	7	1 319	315
1863..............	33	4	464	79
1867..............	206	14	5 549	183
1869..............	246	15	6 370	452
1872..............	210	28	5 253	470
1876-77..........	166	13	4 003	295
1879-80..........	184	24	3 541	335
1880-81..........	196	27	4 347	319
1881-82..........	174	22	3 786	242
1882-83..........	167	19	2 521	132
1883-84..........	107	10	1 947	90
1884-85..........	13	2	305	18

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1833 à 1885 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850.	334	brevets élémentaires,	57	brevets supérieurs
1851-1867.	501	— obligatoires,	45	— complets.
1868-1880.	315	— —	18	— facultatifs ou complets.
1881......	93	— élémentaires,	20	— supérieurs.
1882......	100	— —	17	— —
1883......	161	— —	12	— —
1884......	110	— —	3	— —
1885......	71	— —	2	— —

Institutrices.

1836-1850.	76	brevets élémentaires,	18	brevets supérieurs
1851-1867.	246	— obligatoires,	22	— complets .
1868-1880.	450	— —	69	— facultatifs ou complets.
1881.......	104	— élémentaires,	9	— supérieur.
1882.......	134	— —	9	—
1883	250	— —	21	— —
1884.......	215	— —	11	—
1885.......	261	— —	31	— —

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans le département de la Vienne en 1877. En voici le tableau :

	Nombre de candidats		Certificats obtenus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1877................	393	75	215	42
1878................	296	64	127	36
1879................	255	80	99	55
1880................	236	88	119	53
1881................	323	155	149	94
1882................	441	150	274	106
1883................	526	236	347	160
1884................	605	259	344	191

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-après indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints :

Nombre de conscrits sachant au moins lire, de 1827 à 1884 inclusivement.

ANNÉES.	CONSCRITS Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	RANG DU DÉPARTEMENT
1827-29..........	7 600	2 129	28.»	73e
1831-35..........	12 750	4 258	33.4	71e
1836-40..........	13 392	4 458	33.3	74e
1841-45..........	12 710	4 879	38.3	74e
1846-50..........	13 676	5 966	43.6	73e
1851-55..........	13 661	6 461	47.3	73e
1856-60..........	13 468	6 826	50.7	76e
1861-65..........	14 147	7 954	56.2	77e
1866-68..........	8 292	5 336	64.4	76e
1871-75..........	14 208	10 275	72.3	73e
1876-77..........	5 094	3 760	73.8	75e
1878..............	2 511	1 904	75.8	72e
1879..............	2 607	1 987	76.2	73e
1880..............	2 737	2 194	80.2	71e
1881..............	2 831	2 260	79.8	72e
1882..............	2 701	2 148	79.5	73e
1883..............	2 717	2 216	81.6	72e
1884..............	2 700	2 213	82.»	71e

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits était de 44.8 0/0 ; dans le département de la Vienne cette moyenne était de 28 0/0, soit 16.8 0/0 au-dessous de la moyenne générale. La classe de 1884, en portant l'instruction des conscrits dans le département de la Vienne à 82 0/0, réalise ainsi un progrès total de 54 0/0 pour la période de cinquante-cinq années qui s'est écoulée de 1829 à 1884, soit un progrès annuel de 0.98 0/0, tandis que pour toute la France le progrès n'a été durant la même période que de 0.79 0/0. Le département n'en reste pas moins un des plus arriérés sous le rapport du degré d'instruction des conscrits et des conjoints.

Nombre de conjoints sur 100 ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55.....	42.»	25.3	33.6
1856-60.....	43.1	26.8	34.9
1861-65.....	51.5	33.9	42.7
1866-70.....	52.8	35.8	44.3
1871-75.....	60.»	44.»	52.»
1876-77.....	58.7	46.7	52.7
1878	67.3	53.7	60.5
1879	67.»	55.4	61.2
1880	54.1	53.6	53.9
1881........	61.5	75.7	68.6
1882........	64.8	58.1	61.4

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires

de l'instruction primaire dans la Vienne pour les trente dernières années, de 1855 à 1884 :

ANNÉES	RÉTRIBUTION SCOLAIRE A PART	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'État
1855...	76 829	49 094	23 607	22 363
1856...	82 577	50 502	24 544	21 617
1857...	79 473	51 678	24 995	23 397
1858...	70 887	53 910	25 523	29 863
1859...	110 559	50 421	28 081	11 422
1860...	120 427	49 910	28 802	16 882
1861...	123 414	50 683	29 734	17 546
1862...	127 861	51 591	28 878	17 518
1863...	134 765	52 184	30 066	23 534
1864...	142 993	54 856	25 483	23 132
1865...	142 274	53 829	28 608	24 872
1866...	147 137	47 660	27 104	25 317
1867...	149 718	44 585	26 178	26 913
1868...	150 600	59 632	54 243	51 957
1869...	176 316	59 595	44 709	52 262
1870...	175 897	61 377	46 006	67 347
1871...	155 764	63 988	46 631	72 916
1872...	171 198	62 913	54 903	71 004
1873...	172 772	68 211	53 239	78 885
1874...	189 103	71 947	49 909	79 977
1875...	195 169	82 131	49 817	85 397
1876...	203 981	94 778	71 505	70 629
1877...	208 123	125 840	74 084	81 201
1878...	207 231	118 858	83 217	111 317
1879...	200 712	119 676	73 451	138 794
1880...	177 415	127 262	74 830	169 531
1881...	84 625	144 758	79 544	284 674
1882...	Gratuité.	108 128	58 490	495 079
1883...	»	114 732	59 205	538 877
1884...	»	104 255	58 056	573 679

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de 10fr,90, soit 1fr,43 au-dessus de la moyenne générale, qui était à la même date de 9fr,47. En 1876, cette dépense était de 15fr,77, la moyenne générale étant de 17fr,83. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le département de la Vienne était de 18fr,38, tandis que la moyenne générale était de 21fr,77.

État actuel de l'instruction primaire. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département de la Vienne pendant l'année scolaire 1884-1885.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 665 (511 écoles publiques et 154 écoles privées) ; 2 communes seulement sont entièrement dépourvues d'écoles. 59 communes de plus de 500 habitants n'ont pas encore d'école publique de filles (ce nombre était de 69 en 1884). Sur les 665 écoles primaires du département, il y a 485 écoles laïques (237 écoles de garçons, 148 de filles et 100 mixtes), et 180 écoles congréganistes (17 de garçons, 160 de filles et 3 mixtes).

Division des écoles de toute nature d'après le nombre de classes qu'elles possèdent :

	Publiques	Privées.
Écoles à 1 classe	368	41
— 2 classes	116	73
— 3 —	17	18
— 4 —	3	7
— 5 —	6	4
— 6 —	1	1
— 7 —	»	2
— 8 — et au-dessus	»	8
Totaux	511	154

Division des classes publiques d'après le nombre des élèves qu'elles reçoivent :

Classes de 50 élèves et au-dessous	540,	soit 75.5 0/0
— de plus de 50 élèves	95,	— 13.3
— — 60 —	42,	— 5.9
— — 70 —	26,	— 3.6
— — 80 —	12,	— 1.7

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont 82.8 0/0, 10.8 0/0, 4.1 0/0, 1.4 0/0, 0.9 0/0. D'où il résulte que sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le département se trouve dans une situation inférieure à la moyenne générale.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1884-1885 sont au nombre de 51 354 (au lieu de 50 432 en 1883-1884). Ce nombre peut se décomposer en :

Élèves des écoles publiques	38 950	51 354
— — privées	12 404	
Garçons	27 453	51 354
Filles	23 901	
Élèves des écoles laïques	35 924	51 354
— — congréganistes	15 430	
Élèves des écoles de garçons	23 664	51 354
Élèves des écoles de filles	21 298	
Élèves des écoles mixtes	6 392	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 51 354 pour 42 616. De plus, les états de situation des écoles maternelles accusent l'inscription de 693 enfants de plus de 6 ans, et les classes primaires des établissements d'enseignement secondaire en contiennent 346, soit, au total, 43 655 enfants d'âge scolaire inscrits dans les établissements de toute nature. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge, pour le département de la Vienne, serait de 43 018, d'où il résulterait un excédent de 637 inscrits de 6 à 13 ans sur les recensés de cet âge.

Cet excédent n'a rien d'exagéré, étant donné les causes multiples de double inscription. Il laisse croire au contraire à de grosses lacunes d'inscription et de fréquentation, que font ressortir les enquêtes scolaires à jour fixe, du 5 avril 1884 et 10 février 1885, dont nous donnons ci-dessous les chiffres pour les écoles publiques, les seules où l'on ait pu procéder à ces enquêtes :

	Enfants d'âge scolaire		
	inscrits	présents	présents sur 100.
5 avril 1884	28 532	25 064	87,8
10 février 1885	29 803	26 801	89,9

Soit, en moyenne générale, 88.9 présents ou fréquentants sur 100 inscrits, et 11.1 absents. Si l'on applique cette réduction de 11.1 0/0 au total des enfants d'âge scolaire inscrits dans les établissements de toute nature, on le ramène à 38 810, chiffre inférieur de 4208 au nombre des enfants recensés.

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1885 :

	Nombre de candidats.	Nombre de certificats obtenus.
Garçons	681	410
Filles	350	241
Totaux	1 031	651

Le nombre des certificats obtenus représente 5.3 0/0 du total des élèves en âge de concourir, inscrits dans les écoles primaires publiques et libres. Pour toute la France cette moyenne est de 8.9 0/0.

Personnel enseignant. — L'enseignement pri-

maire a employé dans l'année scolaire 1884-1885 un effectif de 1129 maîtres ou maîtresses, dont nous donnons le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques :

	Instituteurs		Institutrices	
	Laïques	Congr.	Laïques	Congr.
Titulaires avec brevet supérieur	43	»	2	»
Titulaires avec brevet élémentaire	275	3	137	25
Titulaires sans brevet	»	2	1	22
Adjoints brevetés	125	3	56	11
— non brevetés	»	4	»	12

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs		Institutrices	
	Laïques	Congr.	Laïques	Congr.
Titulaires brevetés	9	11	15	54
— non brevetés	2	1	»	62
Adjoints brevetés	1	31		101
— non brevetés	»	9	»	84

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1885 est résumée dans le tableau ci-dessous :

Nombre et nature des immeubles scolaires.

	Appartenant aux communes.	Prêtés.	Loués	Total.
Écoles de garçons	163	4	19	186
— de filles	54	26	55	135
— mixtes	62	1	37	100
Groupes scolaires	58	»	3	61
Totaux	337	31	114	482

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 116 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées pour loyers de maisons d'école s'élève à 31 874 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du département de la Vienne pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les neuf dernières années, est le suivant :

	Nombre des communes	Subventions de l'Etat
1877	24	107 350 fr.
1878	10	31 420
1879	52	113 650
1880	51	340 500
1881	80	375 570
1882	52	423 250
1883	79	404 790
1884	36	202 468
1885	3	100
Totaux	387	1 999 098 fr.

Ecoles maternelles. — Le département compte, en 1885, 50 écoles maternelles (17 publiques et 33 libres). Sur les 17 écoles maternelles publiques, 3 sont dirigées par des directrices laïques et 14 par des directrices congréganistes. Toutes les directrices laïques sont munies du certificat d'aptitude ; parmi les 14 directrices congréganistes, 6 seulement sont dans ce cas. Sur les 33 écoles maternelles libres, 1 est dirigée par des laïques et 32 par des congréganistes ; 18 directrices congréganistes n'ont pas de titres de capacité. Les directrices publiques laïques sont secondées par 4 sous-directrices toutes pourvues d'un titre de capacité ; les directrices publiques congréganistes sont secondées par 8 sous-directrices, dont 2 sans titre de capacité. On trouve également 2 sous-directrices d'école maternelle libres congréganistes, dont une sans titre de capacité.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année 1884-1885, 4780 élèves (5005 en 1883-1884), répartis comme suit :

Écoles maternelles publiques	laïques	515	2 820	4780
	congrég.	2 305		
Écoles maternelles privées	laïques	22	1 960	
	congrég.	1 938		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre de 4780 pour 693.

Ecoles normales. — Le département de la Vienne a une école normale d'instituteurs.

Cette école, fondée à Poitiers en 1834, contient actuellement 39 élèves-maîtres, auxquels l'enseignement est donné par le directeur, 5 maîtres adjoints et 7 professeurs supplémentaires.

Le département de la Vienne ne possède encore (1886) ni école normale ni cours normal pour les institutrices.

Ecoles primaires supérieures. — Au 1er janvier 1885, il existait dans le département de la Vienne une école primaire supérieure publique de garçons, avec 11 maîtres et 77 élèves, dont 19 boursiers ; un cours complémentaire public de garçons avec 1 maître et 15 élèves ; une école primaire supérieure libre de filles avec 18 maîtresses et 33 élèves, dont 25 boursières.

Bibliothèques scolaires et bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1886 :

Bibliothèques scolaires	204
Nombre de livres de lecture	20 268
— de prêts en 1885	17 069
Bibliothèques pédagogiques	24
Nombre de volumes	7 582

En 1863, le département ne possédait que 9 bibliothèques scolaires contenant ensemble 580 volumes de toute nature.

Caisses des écoles. — 104 caisses des écoles fonctionnent en 1886 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1885 :

Recettes de l'exercice 1885	11 209 fr.
Dépenses	6 251
Somme en caisse à la clôture de l'exercice	4 958 fr.

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882 qui a rendu cette institution obligatoire, le département ne possédait que 2 caisses de ce genre, dont l'actif était en 1881 de 380 francs.

Caisses d'épargne scolaires. — Elles existent dans le département depuis 1875. Voici leur situation en 1879 et en 1886 :

Années.	Nombre de caisses.	Nombre de livrets.	Sommes inscrites à ces livrets.
1879	17	204	4 008 fr.
1886	73	852	13 491 fr.

Société de secours mutuels. — La Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1866, progresse lentement. Elle ne comptait en 1879 que 121 membres et un actif qui n'atteignait pas 10 400 francs. Elle compte en 1886 180 membres, et son actif s'élève à 25 721 francs.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin scolaire* du département de la Vienne, dont la fondation remonte à 1869, paraît suivant les besoins du service, en format petit in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques, dont il devient la

propriété, et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général.

VIENNE (HAUTE-) (Département de la). — Superficie, 5 517 kilom. carrés. Population : 349 342 habitants en 1881, au lieu de 336 061 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 63 habitants, au lieu de 71 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. 4 arrondissements, formant 4 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Limoges, Bellac, Rochechouart et Saint-Yrieix ; 27 cantons, 203 communes, dont 185 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département de la Haute-Vienne est réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE						
	de communes.	D'ÉCOLES		DE CLASSES		D'ÉLÈVES	
		publiq.	libres.	publiq.	libres.	publics.	libres.
Limoges.	56	160	41	314	139	18 687	5 117
Bellac. ..	54	110	26	168	46	9 748	1 798
Rochechouart	47	125	11	174	21	10 723	707
St-Yrieix.	46	125	17	178	46	9 737	1 661

Population d'âge scolaire. — En 1876, on comptait 46 279 enfants de 6 à 13 ans (23 676 garçons et 22 603 filles), soit 13.77 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881 on compte 50 091 enfants de 6 à 13 ans (25 492 garçons et 24 599 filles), soit 14.34 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une augmentation de 3812 enfants de 6 à 13 ans pour une période de cinq années. Pendant la même période la population totale s'est accrue de 13 281 habitants.

1. État de l'instruction publique avant 1789. — V. *Limousin.*

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — DE 1789 A LA FIN DE LA RESTAURATION. — Au moment de la Révolution, il existait dans la Haute-Vienne, d'après une statistique publiée en 1808, treize écoles fondées pour l'instruction des garçons et vingt-cinq pour les filles. Nous ne savons pas quelle fut la situation des écoles primaires pendant la Révolution, ni durant les premières années qui suivirent. Il n'existait dans la Haute-Vienne, sous l'Empire (1813), que 62 écoles pour plus de 200 communes. Cette situation resta à peu près la même sous la Restauration, et ne s'améliora qu'à partir de la loi de 1833, comme le montrent les tableaux statistiques ci-après.

STATISTIQUE COMPARÉE DE 1829 A 1883-1884. — Voici les données que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans le département de la Haute-Vienne depuis la fin de la Restauration, époque où fut faite la première statistique des écoles primaires.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1837, le département comptait 85 communes n'ayant aucune école, et 139 communes n'ayant pas d'écoles de filles. En 1850, il n'y avait plus que 11 communes entièrement dépourvues d'écoles. En 1883-1884, on ne trouve plus de communes sans écoles, mais 9 communes de 500 habitants n'ont pas d'écoles publiques de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires était, d'après l'*Almanach de l'Université*, de 62 en 1813 et de 92 en 1821. Le progrès du nombre des écoles à partir de 1829 est résumé dans le tableau ci-après :

		Écoles publiques	Écoles libres	Total
1829	d'après la statistique officlle..	»	»	93
1834	— — ..	44	113	157
1837	— — ..	114	117	231
1850	— — ..	205	157	362
1863	— — ..	237	175	412
1876-77	— — ..	396	79	475
1878-79	— — ..	444	76	520
1879-80	— — ..	456	84	540
1880-81	— — ..	467	90	557
1881-82	— — ..	479	92	571
1882-83	— — ..	505	93	598
1883-84	— — ..	516	95	611

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Écoles de garçons	Écoles mixtes	Écoles de filles	Total
1837..............	122	52	57	231
1850..............	231	(y compris les écoles mixtes)	131	362
1863..............	121	121	170	412
1867..............	113	130	190	433
1872..............	159	90	216	465
1875..............	178	81	218	477
1876-77...........	182	79	214	475
1878-79...........	198	85	237	520
1879-80...........	204	92	244	540
1880-81...........	212	91	254	557
1881-82...........	216	92	263	571
1882-83...........	224	102	272	598
1883-84...........	229	107	275	611

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	Total
1850.....	221	105	10	26	362
1863.....	230	126	12	44	412
1867.....	231	136	12	54	433
1872.....	235	146	14	70	465
1876-77..	249	135	12	79	475
1878-79..	269	152	14	85	520
1879-80..	283	159	13	85	540
1880-81..	289	167	14	87	557
1881-82..	294	173	14	90	571
1882-83..	312	183	14	89	598
1883-84..	321	187	15	88	611

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		
	Laïques.	Congrég.	Laïques.	Congrég	Total.
1837.....	158	9	73	»	240
1840.....	160	14	70	57	301
1863.....	248	42	174	154	618
1872.....	299	48	184	231	762
1876-77..	338	48	170	199	475
1878-79..	351	49	219	192	811
1879-80..	391	56	237	199	883
1880-81..	390	49	265	199	903
1881-82..	428	55	279	207	9 .9
1882-83..	448	64	331	213	1 056
1883-84..	470	62	344	219	1 095

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

		Total des élèves	Élèves gratuits
1832	(année civile)....	4 468	Manque
1837	—	7 683	—
1840	—	9 915	—
1850	—	13 882	7 236
1863	—	21 483	7 210
1867	—	23 500	8 843
1872	—	32 202	16 376
1876-77	(année scolaire)..	36 383	Manque
1878-79	— ..	40 708	24 125
1879-80	— ..	43 459	27 613
1880-81	— ..	46 727	31 149
1881-82	— ..	53 900	Gratuité
1882-83	— ..	56 275	»
1883-84	— ..	56 867	»

En 1832, il y avait 157 élèves inscrits sur 10 000 habitants; en 1840, il y en avait 338; en 1863, 641; en 1876-1877, il y en avait 1081, et 1628 en 1883-1884.

Écoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements.	Nombre des élèves.
1837	»	«
1850	14	990
1863	21	1 533
1867	18	1 706
1876-77	17	2 539
1878-79	17	3 272
1879-80	17	3 144
1880-81	16	3 020
1881-82	17	3 031
1882-83	19	3 330
1883-84	19	3 422

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre de cours		Nombre d'auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1850	7	»	512	»
1863	25	»	451	»
1867	203	3	4 771	152
1869	200	7	4 396	63
1872	195	14	4 189	195
1876-77	94	6	1 699	111
1879-80	182	25	3 540	316
1880-81	163	30	3 482	364
1881-82	132	20	2 680	284
1882-83	113	13	1 761	101
1883-84	159	15	2 171	130
1884-85	5	2	92	13

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés dans la Haute-Vienne de 1851 à 1885 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1851-1867.	341	brevets obligatoires,	21	brevets complets.
1868-1880.	376	— —	18	— facultatifs. ou complets
1881.....	110	— élémentaires,	11	— supérieurs.
1882.....	86	— —	15	— —
1883.....	63	— —	5	— —
1884.....	105	— —	10	— —
1885.....	131	— —	12	— —

Institutrices.

1851-1867.	296	brevets obligatoires,	17	brevets complets.
1868-1880.	526	— —	37	— facultatifs ou complets.
1881.....	91	— élémentaires,	5	— supérieurs.
1882.....	123	— —	8	— —
1883.....	121	— —	16	— —
1884.....	167	— —	8	— —
1885.....	237	— —	25	— —

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans le département de la Haute-Vienne en 1875. Voici le tableau des certificats obtenus de 1875 à 1884 :

	Nombre de candidats.		Certificats obtenus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1875	245	»	78	»
1876	366	22	121	7
1877	402	45	125	15
1878	366	73	179	36
1879	415	76	226	39
1880	480	108	246	55
1881	471	212	256	123
1882	832	445	458	250
1883	930	414	437	257
1884	964	566	511	352

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-dessous indiquent le degré d'instruction des conscrits ainsi que celui des conjoints :

Nombre de conscrits sachant au moins lire, de 1827 à 1884 inclusivement.

ANNÉES	CONSCRITS			RANG du DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29	7 963	1 196	15.»	85e
1831-35	14 659	2 940	20.1	84e
1836-40	14 397	2 970	20.6	84e
1841-45	12 980	3 078	23.7	85e
1846-50	13 986	3 771	27.»	85e
1851-55	14 126	4 236	30.»	85e
1856-60	14 752	4 898	33.2	88e
1861-65	16 627	6 308	37.9	89e
1866-68	8 487	3 973	46.8	89e
1871-75	14 578	7 995	54.9	86e
1876-77	5 014	3 115	62.1	86e
1878	2 674	1 615	60.4	85e
1879	2 959	1 871	63.2	86e
1880	2 932	1 803	61.5	85e
1881	3 065	1 984	64.8	85e
1882	2 959	1 947	65.8	85e
1883	3 133	2 170	69.3	85e
1884	3 048	2 073	68.»	86e

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits était de 44.8 0/0; dans le département de la Haute-Vienne cette moyenne était de 15 0/0, soit 29.8 0/0 au-dessous de la moyenne générale.

La classe de 1884, en portant l'instruction des conscrits dans le département de la Haute-Vienne à 68 0/0, réalise ainsi un progrès total de 53 0/0 pour la période de cinquante-cinq années qui s'est écoulée de 1829 à 1884, soit un progrès annuel de 0.96 0/0, tandis que pour toute la France le progrès n'a été, durant la même période, que de 0.79 0/0.

Malgré cette différence en sa faveur, le département de la Haute-Vienne reste l'un des plus arriérés sous le rapport de l'instruction des conscrits ainsi que l'indique son numéro de classement : 86.

Nombre de conjoints sur 100, ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et Femmes
1854-55	31.2	16.9	24.1
1856-60	29.6	17.4	23.5
1861-65	34.6	21.»	27.8
1866-70	40.2	27.7	33.9
1871-75	43.2	35.7	36.7
1876-77	47.5	33.5	40.5
1878	48.8	37.4	43.1
1879	51.5	40.»	45.8
1880	55.»	44.2	49.5
1881	53.2	44.1	48.6
1882	55.7	43.3	49.5

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire dans le département de la Haute-Vienne pour les trente dernières années, de 1855 à 1884 :

ANNÉES	RÉTRIBUTION SCOLAIRE À PART.	TOTAL des RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire	SUBVENTIONS du département	SUBVENTIONS de l'État
1855	52 235	47 869	24 826	25 971
1856	55 275	51 161	24 197	25 420
1857	55 394	51 331	25 846	22 846
1858	60 403	51 967	26 475	22 159
1859	67 818	52 175	26 502	17 672
1860	71 568	39 890	28 449	20 485
1861	82 973	54 280	25 787	18 522
1862	89 169	52 503	26 186	16 724
1663	92 820	55 254	29 326	17 135
1864	103 782	52 741	27 025	17 347
1865	101 943	51 321	26 929	21 767
1866	94 542	55 570	26 011	28 245
1867	88 851	59 767	28 176	31 100
1868	92 359	37 878	47 360	37 135
1869	100 864	36 036	44 281	61 962
1870	106 821	69 897	46 177	79 091
1871	101 431	93 972	47 709	88 561
1872	106 848	98 038	44 288	106 874
1873	112 118	123 403	47 838	134 105
1874	123 208	135 109	47 954	151 796
1875	138 520	129 394	43 684	164 459
1876	134 137	157 224	39 799	191 109
1877	140 148	174 086	49 316	209 606
1878	136 216	173 209	53 644	252 868
1879	137 036	185 244	46 852	285 783
1880	130 157	199 447	50 359	316 284
1881	65 053	201 825	44 895	423 397
1882	Gratuité	146 007	23 828	656 864
1883	»	182 207	13 814	713 917
1884	»	173 376	1 086	791 280

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de 13fr,58, soit 4fr,11 au-dessus de la moyenne générale, qui était à la même date de 9fr,47. En 1876, cette dépense était de 16fr,95, la moyenne générale étant de 17fr,83. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le département de la Haute-Vienne était de 17fr,01, tandis que la moyenne générale était de 21fr,77.

État actuel de l'instruction primaire. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département de la Haute-Vienne pendant l'année scolaire 1884-1885.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 615 (520 écoles publiques et 95 écoles libres). Aucune commune n'est entièrement dépourvue d'école. 3 communes de plus de 500 habitants n'ont pas encore d'école publique de filles (ce nombre était de 9 en 1884). Sur les 615 écoles primaires du département, il y a 513 écoles laïques (219 écoles de garçons, 191 de filles et 103 mixtes) et 102 écoles congréganistes (13 de garçons, 86 de filles et 3 mixtes).

Division des écoles de toute nature d'après le nombre de classes qu'elles possèdent.

	Publiques	Libres
Écoles à 1 classe	347	37
— à 2 classes	133	24
— à 3 —	15	15
— à 4 —	15	8
— à 5 —	6	6
— à 6 —	3	1
— à 7 —	1	1
— à 8 — et au-dessus	»	3
Totaux	520	95

Division des classes publiques d'après le nombre des élèves qu'elles reçoivent.

Classes de 50 élèves et au-dessous	542,	soit 65.7 0/0
— de plus de 50 élèves	171,	— 20.5 0/0
— — de 60 —	78,	— 9.4 0/0
— — de 70 —	31,	— 3.7 0/0
— — de 80 —	6,	— ».7 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont 82.8 0/0, 10.8 0/0, 4.1 0/0, 1.4 0/0, 0.9 0/0. D'où il résulte que sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le département se trouve dans une situation sensiblement inférieure à la moyenne générale.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1884-1885 sont au nombre de 58 178 (au lieu de 56 867 en 1883-1884). Ce nombre peut se décomposer en :

Élèves des écoles publiques	48 895	58 178
— — libres	9 283	
Garçons	30 927	58 178
Filles	27 251	
Élèves des écoles laïques	45 770	58 178
— — congréganistes	12 408	
Élèves des écoles de garçons	27 009	58 178
Élèves des écoles de filles	24 480	
Élèves des écoles mixtes	6 689	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 58 178 pour 48 629. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département de la Haute-Vienne est de 50 091, d'où il résulterait que 1462 enfants d'âge scolaire ne fréquentent pas les écoles primaires. Il convient toutefois de retrancher de ce nombre 595 enfants de 6 ans et au-dessus, inscrits dans les écoles maternelles publiques ou libres, ce qui réduit à 867 le nombre des enfants de 6 à 13 ans qui ne fréquentent pas les écoles primaires. Ce nombre de 867 représenterait celui des enfants recevant l'instruction dans des établissements d'enseignement secondaire ou dans leurs familles, et la situation serait bonne si les chiffres qui précèdent ne devaient pas être diminués de tous les doubles emplois dont on connaît les causes. Aussi doit-on leur opposer, pour les écoles publiques, ceux des enquêtes à jour fixe des 5 avril 1884 et 10 février 1885 :

		Inscrits	Présents	Présents sur 100
1884	Enfants de tout âge	43 990	37 420	85,1
	Enfants d'âge scolaire	36 342	31 319	86,3
1885	Enfants de tout âge	45 923	40 429	88,»
	Enfants d'âge scolaire	37 097	33 403	90,»

On voit que la moyenne la plus élevée de la présence n'est que de 90 0/0 des inscriptions pour les écoles publiques, où la fréquentation est réputée la plus régulière. Cela porte à 1 0/0, soit à 5 000 environ, le nombre des enfants d'âge scolaire qui ne fréquentent aucune école ou qui se contentent de s'y faire inscrire.

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1885 :

	Nombre de candidats	Nombre de certificats obtenus
Garçons	1 152	635
Filles	625	377
Totaux	1 777	1 012

Le total des certificats obtenus représente 6.3 0/0 des enfants en âge de concourir inscrits dans les écoles primaires publiques et libres. Pour toute la France cette proportion est de 8.9 0/0.

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1884-1885 un effectif de 1 101 maîtres ou maîtresses, dont nous donnons le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques :

	Instituteurs laïques	Instituteurs congr.	Institutrices laïques	Institutrices congr.
Titulaires avec brevet supérieur..........	20	»	11	»
Titulaires avec brevet élémentaire.........	274	1	178	17
Titulaires sans brevet.	»	»	»	19
Adjoints brevetés......	183	2	105	14
— non brevetés..	»	2	»	8

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs laïques	Instituteurs congr.	Institutrices laïques	Institutrices congr.
Titulaires brevetés....	4	12	26	32
— non brevetés.	»	»	»	21
Adjoints brevetés.....	1	35	25	72
— non brevetés.	»	5	1	33

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1885 est résumée dans le tableau suivant:

Nombre et nature des immeubles scolaires.

	Appartenant aux communes.	Prêtés.	Loués.	Total.
Écoles de garçons.	105	1	26	132
Écoles de filles....	44	10	76	130
Écoles mixtes.....	34	»	68	102
Groupes scolaires....	67	»	11	78
Totaux......	250	11	181	442

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 105 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées pour loyers de maisons d'école s'élève à 62 197 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du département de la Haute-Vienne pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les neuf dernières années, est le suivant :

	Nombre des communes	Subventions de l'Etat
1877........................	31	256 850 fr.
1878........................	11	57 000
1879........................	35	102 350
1880........................	59	329 530
1881........................	37	154 240
1882........................	30	149 340
1883........................	18	129 600
1884........................	33	223 750
1885........................	9	55 000
Totaux......		1 457 660 fr.

Ecoles maternelles. — Le département compte, en 1885, 21 écoles maternelles (16 publiques et 5 libres). Sur les 16 écoles maternelles publiques, 10 sont dirigées par des directrices laïques et 6 par des directrices congréganistes. Toutes les directrices laïques sont munies du certificat d'aptitude; parmi les 6 directrices congréganistes, 2 n'ont pas de titre. Sur les 5 écoles maternelles libres, 1 est dirigée par des laïques et 4 par des congréganistes; 2 directrices congréganistes n'ont pas de titres de capacité. Les directrices publiques laïques sont secondées par 10 sous-directrices, ayant toutes leur titre de capacité; les directrices publiques congréganistes sont secondées par 3 sous-directrices, ayant aussi leur titre de capacité. On trouve également 1 sous-directrice d'école maternelle libre congréganiste.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année 1884-1885, 4250 élèves (3422 en 1883-1884), répartis comme suit :

Écoles maternelles publiques......	laïques..	2 622	3 532	4 250 élèves.
	congrég.	910		
Écoles maternelles privées........	laïques..	121	718	
	congrég.	597		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 595.

Écoles normales. — Le département de la Haute-Vienne possède deux écoles normales, une pour les instituteurs et une pour les institutrices.

L'école normale d'instituteurs, ouverte à Limoges en 1875, contient actuellement 50 élèves-maîtres, auxquels l'enseignement est donné par le directeur, 6 maîtres-adjoints et 5 professeurs supplémenaires.

L'école normale d'institutrices, ouverte en 1883 par application de la loi du 10 août 1879, a également son siège à Limoges. L'effectif des élèves-maîtresses est de 46; l'enseignement y est donné par le directeur, 5 maîtresses adjointes et 5 professeurs supplémentaires.

Écoles primaires supérieures. — Au 1er janvier 1885 il existait dans le département de la Haute-Vienne 3 écoles primaires supérieures publiques de garçons avec 29 maîtres et 191 élèves, dont 19 boursiers, et 1 école primaire supérieure libre de garçons recevant 136 élèves.

Bibliothèques scolaires et bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1886 :

Bibliothèques scolaires..............	154
Nombre de livres de lecture.........	14 716
— de prêts en 1885...........	14 852
Bibliothèques pédagogiques.........	27
Nombre de volumes................	7 786

En 1863, le département ne possédait que 26 bibliothèques scolaires contenant ensemble 2 478 volumes de toute nature.

Caisses des écoles. — 7 caisses des écoles fonctionnent en 1886 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1885 :

Recettes de l'exercice 1885..........	8 511 fr.
Dépenses........................	4 452 »
Somme en caisse à la clôture de l'exercice........................	4 059 fr.

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le département ne possédait aucune caisse de ce genre.

Caisses d'épargne scolaires. — Elles existent dans le département depuis 1876. Voici leur situation en 1879 et en 1886 :

Années.	Nombre de caisses.	Nombre de livrets.	Sommes inscrites à ces livrets.
1879...............	2	78	3 052 fr.
1886...............	184	2 575	61 655 »

Société de secours mutuels. — Il n'existe pas de Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices du département de la Haute-Vienne.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin scolaire* du département de la Haute-Vienne, dont la fondation remonte à 1868, paraît selon les besoins du service, en format petit in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques, dont il devient la propriété, et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général.

VILLEMAIN. — Il y a des hommes que la politique seule a portés au ministère de l'instruction publique. On peut même dire que quelques-uns d'entre eux comptent parmi les meilleurs ministres qu'ait eus l'Université. D'autres, au contraire, sont sortis des rangs de l'Université elle-même

pour la diriger. Villemain est de ce nombre. Avant de devenir ministre, il avait commencé par illustrer le corps auquel il appartenait.

Peu de destinées ont été aussi précoces que la sienne. Né à Paris, le 11 juin 1791, dès l'âge de douze ans il jouait la tragédie en grec dans sa pension. Et telle était la force de sa mémoire que, bien des années plus tard, il récitait encore tout son rôle d'Ulysse de la tragédie de *Philoctète*. Pendant qu'il faisait sa classe de rhétorique, son professeur, le poète Luce de Lancival, dont la santé était chétive, le priait quelquefois de monter dans la chaire. Le jeune Villemain sortait des bancs et continuait tranquillement la leçon, à la grande admiration de ses camarades.

A peine sorti du lycée, au moment où il commençait ses études de droit, il fut distingué par Fontanes, alors grand-maître de l'Université, et nommé professeur de rhétorique au lycée Charlemagne. Il venait d'avoir vingt ans, lorsque, l'usage du discours latin à la distribution des prix du concours général ayant été rétabli, il fut chargé, le premier, de haranguer, en langue latine, le public universitaire. Son discours plein d'éclat témoignait d'une facilité extraordinaire. Il en donna bientôt après une nouvelle preuve. L'Académie française avait mis au concours l'éloge de Montaigne. Des écrivains connus, Victorin Fabre, Droz et Jay étaient parmi les concurrents. Le jeune Villemain improvisa, en huit jours, l'éloge qui obtint le prix. On retrouverait déjà dans cette œuvre de début, qui a été conservée et publiée, la plupart des qualités brillantes de l'écrivain : l'élégance, la souplesse et le tour heureux de l'expression.

En 1812, pendant ce long silence que l'empire imposait à la politique, un succès littéraire prenait l'importance d'un événement auprès d'une société à laquelle manquaient bien des sujets de conversation. La première victoire académique de Villemain lui ouvrit la porte des salons les plus recherchés. Chez M. Suard, chez M. de Narbonne, chez la princesse de Vaudemont, on s'arrachait ce jeune homme qui, à l'âge où les autres sont encore sur les bancs de l'école, préludait déjà à une double renommée de professeur et d'écrivain.

Un discours sur *Les avantages et les inconvénients de la critique*, un éloge de Montesquieu valurent à Villemain deux autres couronnes académiques. La seconde Restauration lui offrit une chaire d'éloquence à la faculté des lettres et le fit entrer au ministère, en qualité de chef de la division de l'imprimerie et de la librairie. L'Académie française l'appela, en 1821, quoiqu'il n'eut pas encore trente ans, à remplacer son premier protecteur Fontanes *, auquel il devait son entrée dans l'Université.

La gloire vint surtout à Villemain de ses leçons dans la chaire de la Sorbonne, qu'il avait occupée dès 1816. Il ne commença point cependant par le succès éclatant et retentissant qui faisait dire au *Globe*, dans les dernières années de la Restauration, que ses leçons étaient un des événements intellectuels les plus importants de l'époque. Pendant dix ans, il étudia l'histoire littéraire du XVe, du XVIe et du XVIIe siècles, au milieu d'une jeunesse charmée et entraînée par le feu du professeur. Mais ces premiers succès ne dépassaient pas encore les limites du quartier des écoles et du monde littéraire. Ce furent les leçons sur le XVIIIe siècle qui enflammèrent les imaginations et qui attirèrent au pied de la chaire de Villemain l'élite de la société française. Il m'est arrivé souvent, dans le cours de ma carrière, de rencontrer soit en France, soit à l'étranger, des auditeurs qui avaient entendu les leçons de cette époque. Aucun n'en parlait froidement. L'éloquence ardente du professeur avait laissé dans les mémoires un profond et émouvant souvenir. Les uns se rappelaient que la grandeur de Shakspeare leur avait été alors révélée pour la première fois. L'auteur de *Macbeth*, d'*Hamlet*, d'*Othello* n'était plus ce poète barbare dont Voltaire se croyait le droit de se moquer : Villemain avait montré par de saisissantes citations que nulle part la passion tragique ne rencontrait des accents plus vrais que dans la tragédie anglaise. La comparaison de *Zaïre* et d'*Othello* ne laissait aucun doute sur la supériorité de Shakspeare ; l'art délicat de Voltaire et sa science dramatique n'atteignaient point les effets puissants que le prétendu barbare savait tirer de l'amour involontaire de Desdémone, de la perfidie d'Iago et de la passion confiante du Maure si facilement empoisonnée par le démon de la jalousie. D'autres auditeurs des cours de Villemain se rappelaient surtout les passages politiques, les belles leçons sur la tribune anglaise qui émouvaient alors, avec la jeunesse libérale, tous les amis de la liberté, les admirables portraits de Chatham, de Burke, de Pitt, de Fox, de Mirabeau. Il y avait chez le professeur, lorsqu'il traitait ces questions, un sentiment très vif de la nécessité et de la force des institutions libérales. Éloigné par tempérament de tous les excès, il n'avait assurément rien d'un révolutionnaire. Mais il ne comprenait le pouvoir que limité par le contrôle du parlement et par la liberté de la presse. Il parlait de l'Angleterre, non en dilettante, mais avec la conviction que cet heureux pays réalisait les meilleures conditions de gouvernement, la stabilité par l'hérédité dynastique et la liberté par l'action qu'exercent sur la direction des affaires les représentants élus du pays.

Il appartenait à cette classe de bons citoyens, plus nombreux alors qu'on ne le supposait, qui se seraient accommodés de la dynastie légitime si celle-ci avait voulu rester libérale. Plus on étudie l'histoire des dernières années de la Restauration, plus on voit combien était petit le nombre de ceux qui travaillaient à une révolution. Parmi les esprits les plus hardis, bien peu la voulaient. Elle fut faite, comme presque toujours en France, non par le travail de l'opposition, mais par la faute du gouvernement : Villemain, qui ne l'avait ni provoquée, ni même souhaitée, qui croyait encore, le 30 juillet 1830, à la possibilité de conserver la dynastie, fut obligé de convenir huit jours après que le trône était vacant en fait et en droit. Élu député de l'Eure au commencement de l'année 1830, il avait fait partie des 221 ; dès qu'il vit le trône de Charles X définitivement renversé, il s'inspira des souvenirs de l'histoire d'Angleterre qu'il connaissait si bien, et il crut recommencer la révolution anglaise de 1688 en offrant la couronne à la branche cadette de la maison de Bourbon.

Cette dynastie nouvelle ne pouvait manquer, suivant lui, d'être libérale; il espérait réaliser avec elle cette conciliation de la liberté et de l'ordre qui a été si souvent cherchée en France et si rarement rencontrée. Il faut dire à l'honneur de Villemain que, si dévoué qu'il fût à la monarchie de Juillet et quelque reconnaissance qu'il eût pour le régime qui le fit pair de France, il ne fléchit pas sur les principes qu'il avait soutenus pendant les années les plus difficiles de la Restauration.

Lorsque, après l'attentat de Fieschi, le cabinet du 11 octobre proposa de modifier la législation sur la presse et de restreindre les attributions du jury, Villemain attaqua le projet du gouvernement dans un de ses discours les meilleurs et les plus courageux. Il soutint, comme le duc Victor de Broglie l'avait soutenu avant lui, que les délits de presse, étant de simples délits d'opinion, ne sont justiciables que d'un tribunal d'opinion, c'est-à-dire du jury. Il alla jusqu'à affirmer que la loi

proposée était plus restrictive de la constitution que les lois les plus mauvaises de la Restauration, et il repoussa le dangereux cadeau que le gouvernement voulait faire à la Chambre des pairs, en lui attribuant une juridiction qui ne pouvait appartenir à une assemblée politique sans exposer celle-ci à la tentation de frapper des ennemis, au lieu de rendre impartialement la justice.

Un jour vint où Villemain fut naturellement appelé au ministère de l'instruction publique. Après y avoir fait une première apparition fort courte, il y entra pour un temps plus long, lorsque le cabinet Guizot remplaça aux affaires, en 1840, celui de M. Thiers. L'Université a eu rarement à sa tête un ministre aussi digne de la représenter par l'autorité de la parole et par l'éclat du talent. On ne peut dire cependant que son ministère ait laissé dans l'enseignement une trace profonde. Villemain n'était pas de ces novateurs hardis qui touchent aux institutions consacrées par l'expérience et qui se flattent de renouveler le domaine où ils règnent. Prudent par caractère, il essaya d'améliorer ce qui existait, lentement, peu à peu, sans secousses et sans bouleversement. Ce n'est pas, du reste, un mince mérite d'avoir fait honorer et respecter partout, pendant plusieurs années, le corps enseignant. A aucun moment de leur histoire, les professeurs de l'enseignement secondaire, particulièrement, ne se sont sentis plus entourés de la faveur publique.

Peut-être manquait-il à Villemain, pour laisser la réputation d'un ministre de premier ordre, la fermeté et la décision du caractère. Il lui arrivait à qui arrive souvent aux esprits fins et habitués col'analyse critique : il voyait en même temps les aspects les plus différents des choses, il saisissait avec une merveilleuse sagacité les nuances les plus délicates des questions, et, sollicité en sens divers par des motifs plausibles, mais contradictoires, il hésitait à conclure.

Déjà dans sa critique littéraire, si pénétrante et si étendue, la même réserve était sensible. Il excellait dans les exposés historiques, il faisait valoir avec un art infini ce qu'il y avait de meilleur dans chaque ouvrage ou dans chaque système; mais, en général, il ne se prononçait pas, il laissait le lecteur choisir et décider lui-même.

Il y avait en lui, malgré tout son esprit et toute l'assurance qu'aurait dû lui donner l'habitude du succès, un fond de timidité. Les responsabilités l'effrayaient. De cruels soucis domestiques lui ôtaient aussi quelquefois une partie de sa liberté d'esprit. Dans la lutte que soutenait alors l'Université contre les partisans de l'enseignement libre, on abusa de l'extrême sensibilité de Villemain, on essaya de troubler son repos et on y réussit en lui inspirant des frayeurs imaginaires. Chaque matin des lettres anonymes lui annonçaient que, déjà frappé dans sa femme, il le serait bientôt dans ses enfants. On finit par assombrir cet esprit si brillant et par le plonger dans un désespoir qui touchait à la folie. Le ravage moral était si visible et si effrayant que le roi Louis-Philippe demanda un jour à un des collègues de Villemain si la réputation d'esprit qu'on avait faite au ministre de l'instruction publique n'était pas surfaite. Le roi ne se doutait guère que, même pendant les séances du conseil, l'imagination de son malheureux ministre était assiégée par les plus affreux cauchemars. Sous l'impression de menaces multipliées, ce pauvre père croyait qu'on en voulait à la vie de ses filles et se figurait même quelquefois qu'on les brûlait à petit feu dans une chambre voisine de la sienne. Il lui fallut enfin quitter le ministère; mais les idées sombres ne se dissipèrent pas aussi facilement que le portefeuille s'évanouissait. Bien des mois plus tard, j'ai été le témoin des douloureuses angoisses du père de famille toujours agité, toujours tremblant. La présence d'amis dévoués auprès de ses filles ne le rassurait même pas. Il voulait assister à tous leurs repas et manger le premier de tous les plats qu'on leur offrait, dans la crainte qu'elles ne fussent empoisonnées.

Cette agitation se calma peu à peu. Il resta toujours néanmoins dans l'esprit de Villemain, depuis cette époque, une sorte de tristesse morose qui n'était que trop expliquée par de nouveaux soucis domestiques et par la dureté des temps. Il avait vu disparaître la monarchie constitutionnelle qu'il avait servie avec dévouement et qu'il aimait; il voyait revenir avec le second empire le règne de la force, dont il avait cru la France délivrée pour jamais. Voilà donc où on aboutissait : après trente-six ans de régime parlementaire, il fallait faire son deuil de la liberté! Tant d'efforts généreux tentés par les plus nobles esprits, tant d'espérances conservées au milieu des luttes de tous les jours, tout ce patrimoine de la France libérale était encore une fois livré à un maître! Et quel était celui que la folie populaire avait choisi, celui que beaucoup de conservateurs eux-mêmes avaient appelé comme un sauveur? c'était le héros de Strasbourg et de Boulogne. Il n'était connu que par ses conspirations et par ses aventures. Villemain subit cette domination, mais il ne s'y résigna jamais. Il ne tarissait pas en épigrammes sur la sottise de ce peuple qui s'était plaint de la tyrannie de Louis-Philippe et qui se donnait pour maître un second Napoléon. Il fit alors ce qu'ont fait si souvent, dans notre pays, les politiques désabusés ou tombés du pouvoir : il se réfugia dans l'étude de ces lettres qui avaient été la nourriture de sa jeunesse, le charme et le véritable honneur de sa vie. Membre de l'Académie des inscriptions et belles-lettres, secrétaire perpétuel de l'Académie française, il trouvait dans ses relations avec ses confrères et dans ses travaux académiques le meilleur emploi de son temps. Sa vie se concentra alors presque tout entière dans son cabinet de l'Institut, d'où il ne sortait plus que fort rarement. C'est là qu'à toute heure du jour, et souvent aussi dans la soirée, quelques personnes amies étaient admises; c'est là que j'ai eu, pendant dix ans, la bonne fortune de recevoir presque chaque semaine une double leçon de libéralisme et de haute littérature.

Le premier abord de Villemain était, comme l'aspect de son appartement, plutôt attristé qu'aimable. Il portait lourdement le poids de grands chagrins domestiques et de pénibles souffrances de corps. Il commençait presque toujours la conversation par une plainte brusque et morose; mais, après s'être, en quelque sorte, soulagé par cet aveu involontaire d'une lassitude physique et morale qu'il ne pouvait dominer, il saisissait la première parole de son interlocuteur comme une occasion heureuse de secouer ses soucis, de retrouver la plénitude de la vie intellectuelle qui n'était jamais que momentanément suspendue dans son si vif et si curieux esprit. A mesure qu'il parlait, toute trace de fatigue disparaissait; sa physionomie si mobile s'éclairait d'un sourire plein de malice ou s'animait de l'expression dédaigneuse d'une pensée hardie. Sa voix, d'abord sourde, s'élevait par degré jusqu'à des notes graves et puissantes qui rappelaient le professeur, l'orateur éloquent. A entendre ce vieillard déjà fatigué parler avec tant de force, on comprenait l'action irrésistible qu'avait dû exercer sa parole, trente années auparavant, sur le public de la Sorbonne. Il animait tous les sujets; quelle que fût la question littéraire soulevée devant lui, sa merveilleuse mémoire lui fournissait d'heureuses

citations des grands écrivains. Nous revenions souvent ensemble sur cette riche littérature anglaise qu'il connaissait si bien et dont il avait d'abord inspiré l'amour à mon père, avant de me l'inspirer à moi-même; il s'excusait de bonne grâce de ne pas savoir prononcer l'anglais; malgré cet obstacle, il avait retenu et récitait des passages entiers de Shakespeare et de Milton. La littérature ancienne lui était si familière qu'il suffisait de prononcer devant lui le nom d'un auteur grec ou latin pour amener sur ses lèvres un flot de souvenirs classiques.

Quoique la politique eût été pour Villemain une source de déboires et qu'il conseillât à ses jeunes amis de n'y jamais prendre une part active, il y était sans cesse ramené par les tendances libérales de son esprit. En Grèce, à Rome, en Angleterre, il retrouvait cette liberté politique qu'il avait connue en France pendant trente-six ans, et qu'il ne se consolait pas d'avoir perdue. L'histoire des littératures lui offrait ainsi avec le temps présent des occasions de rapprochement ou plutôt de contrastes, qu'il saisissait au vol. Il se dédommageait, dans ces échappées rapides, du silence humiliant auquel il était condamné avec tous les Français par la dureté du régime impérial. Si d'autres se désignèrent, il ne consentit jamais à reconnaître la légitimité d'un gouvernement qui avait violé la loi. Il ne pouvait contenir son indignation lorsqu'il se représentait une assemblée sans tribune, un ministère sans responsabilité, un pouvoir sans contrôle. Un éclair de colère passait dans ses yeux au souvenir de tant de luttes entreprises pour la liberté et terminées par sa défaite. Il comparait avec une tristesse patriotique la longue et heureuse fortune de la libre Angleterre aux douloureuses destinées de sa patrie.

Tel nous avons connu Villemain jusqu'à sa mort, tel nous le retrouvons dans l'ouvrage posthume qui a pour titre *La tribune moderne* et que Mme Allain-Targé a publié en 1882 pour honorer la mémoire d'un père dont elle avait gardé le culte.

La première partie du volume est consacrée à la tribune anglaise. Deux orateurs qui ont aimé et défendu la France, Fox et lord Grey, inspirent à l'écrivain de nobles pages dans lesquelles il revient plus d'une fois et, en quelque sorte, involontairement, à ce parallèle douloureux qu'il instituait si souvent dans sa pensée entre le régime libéral de l'Angleterre et les épreuves que traversait en France la liberté. Il trouve du moins une consolation dans le souvenir du temps de sa jeunesse, des années où la tribune française était libre et brillante. Il a entendu les plus grands orateurs du commencement de ce siècle, et il parle d'eux, non seulement avec l'admiration qu'ils méritent, mais avec l'intention bien arrêtée d'opposer leur gloire aux débats sans grandeur du parlement impérial. Deux hommes surtout paraissent avoir laissé une trace profonde dans les souvenirs de Villemain, M. de Serre et Royer-Collard*. Il refait leur biographie avec le plaisir qu'on éprouve à repasser par les émotions les plus pures et les plus élevées de sa jeunesse. On dirait qu'il les revoit encore et qu'il entend sortir de leur bouche ces paroles qui enseignaient à la France, à peine échappée au premier empire, la doctrine de la liberté. La mâle physionomie de Royer-Collard était particulièrement intéressante pour Villemain. Ce n'était pas seulement le libéral qu'il honorait en lui, c'était le chef de l'Université. Ancien ministre de l'instruction publique, profondément universitaire, Villemain reconnaissait chez un de ceux qui l'avaient précédé, sous un titre plus modeste, à la tête des conseils de l'Université, des sentiments qui étaient les siens, auxquels il resta fidèle jusqu'à la fin de sa vie.

Si l'on ne relevait ce trait de caractère, il manquerait quelque chose au portrait des dernières années de Villemain. Il aimait l'Université et, plus spécialement, dans ce grand corps, les deux établissements sur lesquels sa forte parole avait jeté tant d'éclat, l'École Normale et la Sorbonne. Il accueillait les membres de la famille universitaire avec une affectueuse sollicitude, il leur savait gré de conserver dans la société française les saines traditions de la critique et du goût. Il se plaisait aussi à reconnaître généralement en eux des mérites plus rares encore que la probité intellectuelle, dans les temps difficiles où il finissait sa vie, la dignité des mœurs, l'indépendance du caractère. Il faisait remarquer, non sans fierté, que beaucoup de ses anciens élèves avaient donné leur démission au coup d'Etat, malgré la modicité de leur fortune, et que, parmi ceux qui n'avaient pas cru devoir abandonner leur carrière, le second empire rencontrait peu de partisans, encore moins de flatteurs.

Villemain mourut en 1870, un peu avant nos désastres. Les douleurs que nous avons traversées et qu'il eût ressenties si vivement furent épargnées à son âme patriotique. [A. Mézières, de l'Académie française.]

VILLIERS. — Joseph Villiers (1744-1806), né à Montreuil-Bellay (Maine-et-Loire), appartint à l'Oratoire de 1764 à 1782, occupa diverses fonctions publiques pendant la Révolution, et fut professeur à l'école centrale d'Angers de 1798 à 1804. Il a publié les ouvrages suivants : *Racines latines à l'usage des écoles royales militaires et des collèges de la Congrégation de l'Oratoire*, 1779; *Nouveau plan d'éducation et d'instruction publique, dédié à l'Assemblée nationale, dans lequel on substitue aux universités, séminaires et collèges, des établissements plus raisonnables*, Angers, Mame, et Paris, 1790 (publié sans nom d'auteur); *Nouveau Dictionnaire français et latin, adopté par la commission des livres classiques pour les lycées et écoles secondaires*, Angers et Paris, 1805.

VINCENT DE BEAUVAIS. — Vincent dit de Beauvais, moine dominicain, vivait dans la première moitié du XIIIe siècle. On ignore la date exacte de sa naissance et de sa mort, et l'on ne sait que fort peu de choses de sa biographie. Il paraît avoir vécu dans la familiarité de saint Louis, car il se donne quelque part le titre de lecteur du roi. Ce fut sur le désir de ce prince qu'il entreprit son grand ouvrage, le *Speculum majus*, sorte d'encyclopédie divisée en plusieurs parties, intitulées *Speculum historiale* (Miroir historique), *Speculum naturale* (Miroir de la nature), et *Speculum doctrinale* (Miroir doctrinal). Une quatrième partie, le *Speculum morale*, paraît être l'œuvre d'un continuateur. La première édition complète du *Speculum majus* ou *quadruplex* est celle de Mentelin, Strasbourg, 1473-1476; une autre édition en a été faite à Douai en 1624. Vincent de Beauvais écrivit en outre, sur la demande de la reine Marguerite, un traité d'éducation intitulé *De eruditione filiorum regalium* (De l'instruction des enfants royaux). Ce traité a été imprimé pour la première fois en 1477, sous le titre *De liberali ingenuorum institutione pariter ac educatione*, sans indication de lieu; une autre édition en a été faite vers la même époque à Rostock en un volume qui comprend trois ouvrages de Vincent, *De morali principis institutione*, *De nobilium puerorum institutione*, et *De consolationibus specialibus super morte filii;* enfin on trouve aussi cet ouvrage dans la collection des *Opuscula* de Vincent de Beauvais imprimée en 1481 à Bâle chez Jean d'Amerbach. Malheureusement l'exemplaire des *Opuscula* que possède la Bibliothèque nationale de Paris est incomplet, et il y manque précisément le traité *De eruditione filiorum regalium*. D'après

Daunou (*Histoire littéraire de la France*, t. XVIII, article *Vincent de Beauvais*), « une traduction française, restée manuscrite, de cette production, est comprise dans l'inventaire des livres de Charles V : *De informatione principum, translaté en françoys par Jehan Goulein.* » Il en existe en outre une traduction allemande, due à Fr.-Chr. Schlosser, imprimée à Francfort en 1819, dont un exemplaire peut être consulté à la bibliothèque du Musée pédagogique de Paris. M. Parisot, auteur de l'article *Vincent de Beauvais* dans la Biographie Michaud, prétend que l'ouvrage publié par Schlosser consiste simplement dans « la traduction de cinquante et un chapitres du livre VI du *Speculum doctrinale.* » Nous avons vérifié, et constaté que les cinquante et un chapitres dont se compose le traité traduit par Schlosser ne se retrouvent point dans le *Speculum doctrinale*, en sorte que le *De eruditione filiorum regalium* forme bien un ouvrage distinct. Voici la table des principaux chapitres de ce traité : 1. De l'éducation des enfants de noble famille ; 2. Du choix d'un maître ; 3. De l'exposition ; 4. Des obstacles à l'étude ; 5. Des trois conditions essentielles de l'étude ; 6. Des cinq moyens auxiliaires de l'étude ; 11. De l'ordre et de la suite des matières d'étude ; 15. Comment toute science doit être rapportée à la théologie, c'est-à-dire à la connaissance de Dieu ; 16. De la lecture des livres païens, et pourquoi un chrétien ne peut se dispenser de les connaître ; 23. De l'éducation des enfants dans les bonnes mœurs ; 25. De la discipline et des châtiments ; 28. Pourquoi on doit enseigner aux enfants l'obéissance ; 35. De la conduite et de la discipline de l'adolescence ; 37. De l'entrée dans l'état de mariage ; 42. Comment il faut élever les jeunes filles pour une vie retirée et les éloigner des grandes sociétés ; 47. Comment il faut marier les jeunes filles ; 50. De l'état de veuve ; 51. Des avantages de la virginité perpétuelle. — Ces brèves indications suffiront pour donner une idée du caractère de l'ouvrage. Quant au procédé de composition de Vincent de Beauvais, il consiste en général à mettre bout à bout des citations empruntées à toute sorte d'auteurs sacrés et profanes, le plus souvent sans aucun commentaire. Nous traduisons, à titre de spécimen, quelques lignes du chapitre XI, *De l'ordre et de la suite des matières d'étude :*

« Sur l'ordre des matières d'étude, Alforabi dit dans son livre sur l'origine des sciences : La première de toutes les sciences est la connaissance du langage, c'est-à-dire des noms des choses, substances ou accidents. La seconde est la grammaire, c'est-à-dire la science d'ordonner les noms attribués aux choses, et d'en faire un discours suivi. La troisième est la logique, c'est-à-dire l'art de disposer des propositions affirmatives ou négatives pour en tirer des conclusions. La quatrième est la poétique, l'art de faire des vers, de réduire les propositions à la mesure du langage rythmé. C'est pourquoi il est dit ailleurs, au livre de la division des sciences : La première science est la connaissance du langage lui-même ; la seconde est la logique ; la troisième, la morale ; la quatrième, l'histoire naturelle ; la cinquième, la science de Dieu et des choses divines ; la sixième, celle des relations civiles. Ici, la connaissance du langage comprend par conséquent aussi la grammaire, et à côté de celle-ci ou de la logique, la rhétorique. Un autre ordre est donné par Richard de Saint-Victor ; il prescrit en effet l'ordre suivant : Avant tout, dit-il, il faut acquérir l'éloquence, et, en vue de celle-ci, étudier la logique ; ensuite il faut éclairer l'œil de l'âme par la morale ; puis passer à l'étude de la science contemplative. La grammaire est donc le fondement de toutes les sciences. Il est vrai qu'aujourd'hui les hommes méprisent la grammaire comme une chose trop basse ; c'est pour cela qu'ils ne font pas de progrès dans les autres sciences. Quintilien dit à ce sujet, au premier livre de ses Institutions oratoires : Il est intolérable d'entendre parler avec dédain de la grammaire comme d'une chose méprisable et basse ; car si ce fondement n'a pas été sûrement posé, tout ce qu'on voudra édifier ensuite croulera. » Etc., etc.

On rencontre cependant quelques rares chapitres où l'auteur parle en son propre nom et donne des préceptes empruntés à son expérience personnelle ou aux usages de la société de son temps. Ce sont les seules parties du livre qui offrent quelque intérêt. Nous citerons, par exemple, le chapitre XXXI, où Vincent donne des conseils sur la démarche, l'attitude à observer en parlant et en écoutant, la façon de se comporter à table, etc.

VINET (Alexandre). — Alexandre Vinet est né à Ouchy-sous-Lausanne, le 17 juin 1797, et mort à Clarens le 4 mai 1847. Prédicateur original, moraliste profond, critique littéraire souvent exquis, Vinet est l'écrivain le plus distingué de la Suisse française dans ce siècle. Sans avoir atteint en France ce qui s'appelle la popularité, il y a longtemps cependant qu'il y a trouvé des lecteurs attentifs et des admirateurs. Destiné au ministère évangélique, il fit ses études théologiques à Lausanne, puis céda à son goût pour les lettres, et devint en 1817 professeur de langue et de littérature française au gymnase de Bâle. Le gouvernement vaudois le rappela à Lausanne en 1837, en le nommant, dans l'Académie de cette ville, à une chaire de théologie que Vinet échangea plus tard contre un enseignement littéraire. Ses travaux, d'accord avec cette double vocation, se partagent en deux classes d'écrits : ceux qui traitent de matières ecclésiastiques et religieuses, et ceux qui appartiennent aux lettres. Vinet était entré de bonne heure dans ce qu'on a appelé le réveil protestant, mouvement de pieuse ferveur qui ne fut pas sans porter de beaux fruits de zèle, d'activité, de dévouement, mais qui amena bien des agitations et des divisions dans les églises où il se produisait, et qui, s'étant rattaché sans plus de réflexion aux doctrines de la Réformation, se trouva subitement paralysé lorsque la critique entama cet héritage du XVI[e] siècle. Vinet, dont les études théologiques avaient été fort imparfaites, mais dont la piété pas plus que la raison ne s'accommodait de la scolastique calviniste, resta toute sa vie partagé, et quelque peu embarrassé de ce partage, entre une foi qui ne savait se passer du dogme traditionnel et une tradition dont il ne parvenait pas à s'assimiler toutes les données. De là, si je ne me trompe, dans ses discours religieux, le manque de sérénité et, pour ainsi dire, de pleine possession qui en altère le charme ; on dirait que l'auteur cherche à ressaisir dans des subtilités psychologiques la croyance qu'il sent lui échapper.

Nous rangerons parmi les écrits religieux de Vinet un grand nombre de brochures et d'articles relatifs aux controverses ecclésiastiques du canton de Vaud, ainsi que les ouvrages plus considérables qu'il a consacrés aux rapports de l'Eglise avec l'Etat. Cette question fut de tout temps pour lui un sujet favori de méditation. Il l'avait traitée, dès 1826, dans un *Mémoire sur la liberté des cultes*, couronné par la Société de la Morale chrétienne. Il y revint, en 1842, dans un volumineux *Essai sur la manifestation des convictions religieuses.* Il s'en occupait encore, bien peu de temps avant sa fin, dans son écrit *Du socialisme considéré dans son principe.* Ce dernier titre indique quelle était l'idée mère de la polémique de Vinet en ces discussions. Le danger, selon lui, était cette notion moderne de l'Etat qui *personnalise*, pour ainsi dire, la société, qui lui attribue une conscience, qui lui permet, par conséquent, ou plutôt

qui lui enjoint d'avoir des croyances, et lui reconnaît même plus ou moins le droit de les imposer. L'Etat considéré, non plus comme le garant des libertés individuelles, mais comme une personne morale, tel était, aux yeux de Vinet, le principe du socialisme. Vinet fut toute sa vie un partisan convaincu, opiniâtre de l'individualisme.

Les nombreux et précieux volumes d'études littéraires que nous devons aux soins des amis de Vinet se composent en partie des cours qu'il donnait à l'Académie de Lausanne, en partie des articles qu'il envoya pendant bien des années au journal *le Semeur*. Cette publication hebdomadaire, qui, fondée peu après la révolution de Juillet, travailla vingt ans, avec plus d'honneur que de succès, à ramener la France aux croyances chrétiennes, avait enrôlé les principales forces littéraires du protestantisme français, et dut le meilleur de son lustre à la plume du professeur de Lausanne.

Le *Semeur* exerça une influence considérable sur l'activité de Vinet, en le provoquant à exprimer des pensées pour lesquelles il avait sous la main un organe tout trouvé, et surtout en lui offrant l'occasion d'exercer cette critique littéraire que nous ne pouvons nous empêcher de tenir pour son œuvre principale et sa vocation décidée. Ses articles, qui jugeaient au passage tous les ouvrages marquants d'une belle époque littéraire, faisaient franchir au journal les limites de son public spécial. « C'est un véritable diamant, disait Michelet de l'un de ces morceaux ; il ne se peut rien de plus pur. » Sainte-Beuve, en particulier, avait depuis longtemps et à diverses reprises attiré l'attention sur la personne de l'humble écrivain étranger.

On ne peut parler de Vinet sans dire que le caractère était chez lui encore plus beau que le talent. Une pureté morale exquise, une sensibilité sans abandon mais prompte au dévouement, une humilité si profonde qu'on avait peine à y croire, toutes les fidélités au devoir et toutes les délicatesses de la conscience, tels étaient les traits de cette douce et austère physionomie.

Ses œuvres sont volumineuses. Nous avons déjà dit à quels genres divers elles appartiennent. On cherchera l'écrivain religieux dans les trois ou quatre volumes de ses discours ; le moraliste dans un recueil d'*Essais de philosophie morale* (1837), et, à vrai dire, un peu partout ; le pédagogue dans des articles recueillis sous le titre *l'Education, la famille et la société;* le maître de langue et de goût dans son admirable *Chrestomathie française* graduée pour l'enfance, la jeunesse et l'âge mûr ; le critique littéraire, enfin, dans ses *Etudes sur Blaise Pascal*, dans ses *Moralistes des* XVIe *et* XVIIe *siècles*, dans ses *Poètes du siècle de Louis XIV*, dans son *Histoire de la littérature française au* XVIIIe *siècle*, un titre qui n'est pas entièrement justifié par le contenu, et enfin dans ses *Etudes sur la littérature française au* XIXe *siècle*. Deux volumes de *Correspondance* publiés récemment ne renferment guère que des lettres de piété.

Celui des ouvrages de Vinet qui se recommande le plus directement à l'instituteur est incontestablement la *Chrestomathie* (en 3 volumes), le meilleur recueil de ce genre, enrichi de notes grammaticales et littéraires d'un grand prix. Les deux premiers volumes sont, en outre, précédés d'introductions remplies de vues, et le troisième d'un aperçu historique sur la littérature française qu'on peut dire un chef d'œuvre. » C'est la lecture la plus nourrie, a écrit Sainte-Beuve, la plus utile, la plus agréable même, aussi bien que la plus intense... On reste tout surpris et charmé. » La pédagogie réclame également, parmi les ouvrages de Vinet, le recueil de morceaux divers intitulé *L'éducation, la famille et la société*. On y trouve des discussions sur l'éducation en général, sur celle de l'enfance et des femmes en particulier, sur l'instruction populaire, sur les études classiques : tout cela, quelque jugement que l'on porte sur les opinions de l'écrivain, très sérieux, très pensé et propre à faire penser.

[Edmond Scherer.]

VINET (Élie). — Élie Vinet naquit en 1509, aux Vinets, près Barbezieux, en Saintonge, d'un père laboureur. Reçu maître ès arts à l'université de Poitiers, il vint se perfectionner à Paris dans la connaissance du grec et des mathématiques. En 1539 il entra comme régent au collège de Guyenne, à Bordeaux, où l'appelait le célèbre principal Andréa de Gouvéa, et, sauf de courts séjours à Coïmbre et à Paris (1547-1550), il y professa jusqu'à sa mort, en 1587. Élie Vinet fut principal du collège de Guyenne à trois reprises, en 1556 pendant quelques mois, ensuite de 1562 à 1570, puis de 1573 à 1587. C'était, au témoignage unanime de ses concitoyens, un savant homme et un bon administrateur, habile au gouvernement et à la discipline d'un collège.

On doit à Élie Vinet une importante édition d'Ausone (Bordeaux, 1575-1590). Il a en outre beaucoup contribué à remettre en crédit l'étude des sciences mathématiques, en traduisant quelques traités de l'antiquité. Nous relevons dans la liste très considérable de ses ouvrages sa traduction de la *Sphère* de Proclus (Bordeaux, 1544, et Paris, 1573) ; celle de l'*Abrégé des sciences mathématiques* de Psellus (Paris, 1557) ; son traité d'arithmétique (*De Logisticâ libri tres*, Bordeaux, 1573). Mais son principal titre à notre attention reste la *Schola Aquitanica,* programme d'études du collège de Guyenne, qu'il publia en 1583 en s'inspirant du règlement observé du temps d'André de Gouvéa. C'est un curieux document, très riche en renseignements sur l'emploi du temps et la discipline intérieure d'un des plus remarquables établissements du XVIe siècle, et tout à l'honneur de l'auteur, qui semble s'être directement pénétré des idées de Montaigne et s'efforcer de les mettre en pratique.

[L. Tarsot.]

VIVÈS. — Jean-Louis Vivès est né le 6 mars 1492, à Valence en Espagne. Il appartenait à une famille distinguée sur laquelle il nous a laissé des détails intéressants ; son père était de la race des Vivès de Vergel, et sa mère, Blanche Marck, dont il aimait à évoquer l'image, descendait d'une maison qui eut l'honneur de donner à l'Espagne plusieurs poètes célèbres.

Son éducation fut très soignée, bien que les précepteurs dont il suivit les leçons eussent encore conservé la barbarie des écoles du moyen âge. Il eut en effet pour premier professeur, à l'université de Valence, Jérôme Amiguetus, qui n'est plus connu aujourd'hui que par ses polémiques avec le grammairien Antoine de Lebrixa. Sous ce maître, il apprit le latin, et s'initia aussi à la langue grecque, tout en ne négligeant point la dialectique, qui formait alors la base de l'éducation.

En 1509, nous le trouvons à Paris. Il suivait les cours de l'Université, qui attirait la jeunesse la plus studieuse et la plus riche de l'Europe. L'enseignement qu'on y recevait était pourtant déplorable : les langues et la grammaire étaient réputées dangereuses, on les tenait en suspicion ; le recteur lui-même, Jean Dullaert, avait coutume d'appeler Homère *un vieux radoteur*, et de répéter gravement à ses élèves : « Plus vous serez bons grammairiens, moins vous serez bons jurisconsultes. » Vivès se dégoûta bientôt des puérilités qu'il avait sous les yeux ; il abandonna cette école barbare qui méritait si peu sa réputation, et se hâta de sortir de ce qu'il nomme des ténèbres « cimmériennes ».

Que fit-il durant la période comprise entre les années **1512** et **1517** ? Il est assez difficile de le

savoir, et les archives de la Belgique sont muettes à cet égard. Ce qu'il y a de certain, c'est qu'il fit différents voyages dans les Pays-Bas, attiré peut-être par le grand nom d'Érasme. Nous suivons ses traces à Bruges, à Ypres, et dans d'autres villes; c'est le moment où il cherche sa voie, et tâche d'imprimer à ses études une direction plus salutaire.

En 1518, il est définitivement installé à Louvain, où il fait paraître un ouvrage qui semble bien imparfait aujourd'hui, mais qui alors était le premier essai d'une histoire de la philosophie : il est intitulé *De initiis, sectis, et laudibus philosophiae*. Il s'était lié avec Érasme, et, sous l'influence de ce dernier, il lança contre les partisans de la sophistique, *In pseudo-dialecticos*, un pamphlet étincelant de verve, de bon sens et de malice. C'était aux Parisiens surtout qu'il avait adressé ses mordantes invectives, mais il aurait pu les réserver avec autant d'à propos à certains maîtres de Louvain. L'université, qui comptait plus de 5000 étudiants, n'était pas, il est vrai, complètement opposée aux nouvelles méthodes, mais elle conservait encore certains restes de barbarie, et le collège des Trois-Langues, fondé vers la même époque, trouvait là ses plus dangereux adversaires.

Toutefois, Vivès habitait Louvain avec un réel plaisir, parce qu'il pouvait surtout se livrer à loisir à ses études habituelles. Il s'était créé d'ailleurs un certain nombre de relations. Dès 1518, il était devenu le précepteur du jeune Guillaume de Croy, désigné pour l'archevêché de Tolède, mais enlevé aux lettres par une mort prématurée. Il fut aussi le maître de Jérôme Ruffault, depuis abbé de Saint-Pierre de Gand, et de quelques Espagnols illustres, comme Didace Gratian, d'Alderète, Honoré Joannius et Pierre Malvenda.

En 1519, Vivès se trouvait à Paris où il était allé voir le fameux Guillaume Budé, avec lequel il entretenait des rapports d'amitié. Sur le point de partir de Louvain, il n'était pas sans inquiétude touchant l'accueil que lui réservaient les sophistes parisiens qu'il avait raillés ; mais ses appréhensions se dissipèrent bientôt. Non seulement il revit tous ses anciens amis, mais il en acquit encore un grand nombre de nouveaux : c'est que, depuis quelques années, la direction des esprits était tout autre qu'au moment où il étudiait, et les maîtres de Paris étaient les premiers à rire des épigrammes que leur avait lancées Vivès.

Un document de la même époque nous montre en quelle estime était tenus ses ouvrages : c'est une lettre de Thomas Morus à Erasme. « Depuis longtemps, dit en substance l'Anglais, je n'ai rien vu de plus savant ni de plus élégant que les écrits de Vivès ; mais ce qu'il y a encore de plus beau chez lui, c'est de posséder une pareille science, et de pouvoir la communiquer aux autres par la parole. Citez-moi un homme dont l'enseignement soit plus clair, plus agréable et plus fécond. »

En effet, Vivès avait fait, à Louvain, dans une maison qui existe encore, des cours publics sur les œuvres de Cicéron, de Pline, de Virgile et de Pomponius Mela. Ce ne fut pas toutefois sans se heurter à plus d'une difficulté. On raconte qu'il demanda un jour au recteur la permission de commenter le songe de Scipion ; l'université était fort embarrassée, car elle n'avait point de faculté à qui revint l'art d'interpréter les songes. On disserta longuement, la question prit plusieurs séances, et ce n'est qu'après maintes conférences que l'on se décida. Il interpréta, en outre, les Lois de Cicéron, le Traité de la vieillesse, la Rhétorique à Hérennius, et quelques ouvrages de Philelphe.

En 1521, il entreprit son grand travail sur la *Cité de Dieu*, heureux d'aider son ami Erasme à réviser le texte de saint Augustin. Il déploya dans cette tâche ingrate une telle énergie, qu'il en tomba malade. Il fallut le transporter à Bruges, où il se fit soigner par des médecins espagnols, suivant la méthode de son pays. Là, il fut présenté au roi d'Angleterre Henri VIII et à son favori le cardinal Wolsey, tous deux de passage à Bruges. Après le départ de ces personnages, il revint à Louvain, et termina son travail ; mais sa santé était profondément ébranlée : il nous raconte qu'il croyait avoir sur la tête un poids aussi lourd que celui de dix tours réunies.

Pour comble de malheur, il s'attira les attaques les plus vives de la part de l'université de Louvain. Les théologiens, et surtout les jacobins, l'accusaient d'avoir écrit sur la *Cité de Dieu* des commentaires qui sentaient l'hérésie ; il essaya de leur répondre, mais son livre n'en fut pas moins censuré par l'Index, et considéré comme suspect. Pour se consoler, il composa son petit traité d'éducation *De ratione studii puerilis*. Il entretenait en même temps une correspondance avec Adrien d'Utrecht, qui venait d'être nommé pape ; cependant il ne se bornait pas, comme tant d'autres, à lui adresser de simples compliments : il le priait d'user de son autorité pontificale pour mettre un terme aux divisions qui régnaient entre les rois, et qui faisaient pressentir les plus terribles orages.

En 1523, il fut appelé à la cour d'Angleterre, et Henri VIII lui confia l'éducation de sa fille Marie. Néanmoins Vivès ne vécut pas toujours à Londres ; il ouvrit d'abord à Oxford des cours publics, et fit plusieurs voyages à Bruges, où l'appelaient souvent les relations qu'il entretenait avec les libraires de cette ville. C'est là qu'il publia, le 6 janvier 1526, un de ses ouvrages les plus remarquables, *De subventione pauperum*. Il émit, sur les moyens de remédier au paupérisme, des théories qui parurent si judicieuses, qu'elles furent bientôt consacrées par la pratique. En effet, le bourgmestre d'Ypres fit porter, sur l'institution d'une bourse commune destinée à préparer l'amélioration matérielle et morale des classes pauvres, un règlement que Metz et Paris adoptèrent à leur tour.

Il était obligé vers le même temps de quitter l'Angleterre. Henri VIII venait de divorcer avec Catherine d'Aragon, et Vivès, ayant osé prendre parti pour la reine, fut emprisonné par l'ordre du roi pendant plus de six semaines. Rendu à la liberté, il revint dans les Pays-Bas en 1528, et mit la dernière main à un écrit intitulé *De officio mariti*. Ce livre forme avec le *De institutione fœminae* le traité le plus complet que nous ait laissé le XVIe siècle sur l'éducation et les devoirs de la femme.

En 1531 parut à Bruxelles l'ouvrage qui est encore aujourd'hui le plus beau titre de gloire de Vivès, *De causis corruptarum artium*. Il est dédié au roi de Portugal Jean III, qui récompensa noblement le savant, alors dans la gêne la plus profonde.

En 1536, Erasme mourait. Vivès était alors à Paris, où on l'avait invité à ouvrir un cours public, et il ne devait guère survivre à son ami. Sa santé, qui avait toujours été fort délicate, était absolument ruinée : aussi passa-t-il ses derniers jours au milieu des souffrances que lui causaient la goutte, la gravelle et la fièvre. Il mourut le 6 mai 1540, et il fut enterré à l'église de Saint-Donat de Bruges où il repose encore.

Telle fut la vie de Vivès ; c'est la vie d'un savant qui préférait au monde et au bruit des cours la solitude du cabinet. Quoique nous n'ayons pas l'intention d'étudier ici toutes ses œuvres, il nous a paru bon de retracer l'éducation qu'il reçut, les luttes qu'il eut à soutenir, et les difficultés au milieu desquelles se passa une partie de cette noble existence.

Si l'on cherche maintenant à classer les questions qu'il a traitées, on peut les ramener à qua-

tre groupes : questions philosophiques, littéraires, théologiques, et pédagogiques ; ce sont ces dernières seules qui nous occuperont. Nous parlerons d'abord de ses travaux secondaires, puis de son chef-d'œuvre cité plus haut, et enfin du plan qu'il a tracé de l'éducation des femmes.

Vivès commença par écrire des ouvrages élémentaires : tel est l'opuscule *De ratione studii puerilis ad Catharinam reginam Angliæ*. C'est un recueil d'observations à l'usage de la fille de Henri VIII. Quelles sont les différentes parties de la grammaire ? Quelle est l'importance d'une bonne prononciation? Comment doit-on cultiver la mémoire ? Voilà les différentes questions qu'il examine. Son *De ratione studii puerilis ad Carolum Montjoium* ressemble beaucoup au précédent, mais présente un cadre plus large, car il donne sur les rapports mutuels des maîtres et des élèves des conseils dont la douceur forme un singulier constraste avec le pédantisme et la dureté qui régnaient encore dans les écoles.

Le traité *De prima philosophia* est un essai de métaphysique d'un médiocre intérêt, dans lequel l'auteur recherche les lois qui président à l'enfantement et la destruction des êtres. Le *De explanatione cujusque essentiae liber* est un commentaire sur les définitions grammaticales, telles que le genre, l'espèce, l'attribut, le tout et les parties. Le livre *De censura veri* est un traité de logique où il est surtout question des signes, des idées, et des éléments du syllogisme. Le *De instrumento probabilitatis liber* et le *De disputatione liber* font connaître les principales sources des preuves et des arguments, et l'art de les faire valoir. Enfin plusieurs ouvrages sont consacrés à l'étude de l'éloquence, à l'art de bien écrire, à diverses matières concernant l'éducation, et à des scènes de la vie scolastique.

Mais l'œuvre capitale de Vivès, celle qui suffira toujours à l'immortaliser, est son *De corruptarum artium*. C'est là qu'il a passé en revue, avec une éloquence qu'on ne se lasse point d'admirer, les causes générales de la décadence des arts libéraux. Ces causes sont multiples ; cependant parmi les principales, il cite l'ignorance envieuse du vrai savoir, la perversité de l'homme qui abuse des meilleures choses, l'orgueil des savants qui n'estiment que la science qu'ils professent, l'absence de critique, la rage de disputer. Sur tout, la routine qui se paie de mots, et les vices les plus abjects aussi bien chez les maîtres que chez les élèves.

Puis il aborde séparément la grammaire, la rhétorique et la dialectique. Il explique l'origine et l'usage de ces trois sciences, et montre à quel degré de dépravation les ont amenées la manie de formuler des règles quelquefois insensées, la prétention des puristes à repousser de la langue toute expression qui ne se rencontre point dans leur auteur préféré, l'opinion méprisante qu'on se fait du grammairien, les subtilités des sophistes qui changent le blanc en noir à l'aide d'un syllogisme, l'abus des lieux communs qui enlèvent à l'éloquence toute son énergie, l'ignorance des prédicateurs qui n'ont aucun souci des bienséances, et le ridicule de ces fanatiques qui n'oseraient rien avancer qui ne se trouvât point chez les auteurs anciens.

Que dire de la physique, de la médecine et des mathématiques? Ces sciences que Dieu a données à l'homme comme un instrument merveilleux pour découvrir les secrets de la nature, ces sciences ne sont plus que l'ombre d'elles-mêmes, ou plutôt de misérables recettes de charlatans. La morale à son tour a été si bien faussée, qu'elle est devenue une matière à d'interminables disputes, un objet d'altercations, où il est question de tout, excepté de la vertu. Enfin, quel tableau lamentable ne présente pas le droit, violé par des arrêts monstrueux, ou obscurci à dessein par l'inextricable fouillis des lois !

Après avoir mis en lumière les causes de cette décadence, Vivès recherche les moyens de remédier au mal dans le *De tradendis disciplinis*, et trace les grandes lignes d'un enseignement plus sain, en entrant dans les moindres détails. Quelle est la place la plus convenable pour les établissements d'instruction? Quelles qualités est-il nécessaire d'exiger des maîtres? Quel traitement faut-il leur assurer ? Quels rapports doivent-ils avoir avec leurs élèves? Convient-il mieux de faire instruire les enfants dans une école publique ou à la maison paternelle? Ne serait-il pas bon d'écarter des classes ceux qui manquent d'aptitude, et qui, plus tard, feront des mécontents ou des révoltés? Vivès donne la solution de tous ces points délicats, et il ne laisse sans réponse aucune des questions qu'il a posées dans son livre.

Du professeur, il passe à l'enfant. Il le prend au berceau, il assiste à ses premiers bégaiements, il épie l'éveil de l'intelligence, et l'entraîne doucement vers l'étude. Point de pédantisme morose dans l'enseignement de la grammaire, et que tout réjouisse les yeux, depuis les alphabets historiés ou les tablettes enduites de cire. Des explications claires, beaucoup de détails sur la vie des hommes, des sujets de devoirs bien choisis, de nombreuses traductions de textes grecs et latins en langue vulgaire, des lectures intéressantes tirées des meilleurs auteurs, des interrogations fréquentes, voilà les moyens qu'il conseille d'employer pour inspirer l'amour rationnel du travail, et réagir contre la décadence dont il a signalé les conséquences.

Un peu plus tard, l'enfant devenu jeune homme fera connaissance avec la logique, la métaphysique générale, la dialectique, et la rhétorique. Il s'occupera ensuite des mathématiques, des sciences naturelles, de la médecine, de l'histoire des mœurs, des idées, de la civilisation, comme nous disons aujourd'hui, de l'économie politique, et surtout de la philosophie morale, si nécessaire dans la pratique de la vie.

Il n'a pas donné une preuve moins frappante de l'élévation et de la rectitude de son esprit lorsqu'il s'est occupé de l'éducation des femmes dans ses deux ouvrages intitulés *De institutione christianae fœminae* et *De officio mariti*.

Doit-on instruire les femmes? Si de nos jours encore les avis sont partagés à cet égard, à plus forte raison y avait-il de la hardiesse à poser cette question au commencement du XVIe siècle. L'Eglise elle-même n'avait osé la résoudre. Conserver les femmes chastes et pures jusqu'au mariage, tel était, d'après l'opinion générale, le seul but raisonnable que l'on pût se proposer. Vivès, au contraire, est un partisan résolu de l'éducation des femmes. C'est une sottise de croire, dit-il, qu'elles sont mauvaises par le fait seul qu'elles sont instruites ; elles sont douées d'une intelligence qui peut produire des fruits aussi beaux que l'intelligence de l'homme, et, si quelques-unes s'en sont servies pour faire le mal, ce n'est pas un motif de les condamner toutes : autant vaudrait alors mettre les honnêtes gens en prison, sous prétexte qu'il y a des coquins.

L'ignorance n'est pas la sauvegarde de la vertu, car, s'il en était ainsi, il ne resterait plus aux hommes qu'à enfermer les femmes à la campagne, ou à les rendre bêtes, comme Molière le dira plus tard. Non seulement l'ignorance n'est pas bonne par elle-même, mais elle peut même nuire à l'harmonie qui doit régner entre les deux époux. Croit-on qu'une femme est d'autant plus capable de remplir ses devoirs qu'elle est plus sotte ? N'est-il pas vrai plutôt que celle dont l'esprit est cultivé

retiendra plus facilement son mari au foyer, par le charme qu'elle saura répandre autour d'elle? Pour le prouver, Vivès cite de nombreux exemples; il remonte jusqu'à Cornélie, à Porcia, à Hortensia, et à ces saintes femmes dont saint Jérôme était le directeur, Paula, Læta, Eustochium et Marcella. Dans des temps plus rapprochés, il loue les quatre filles de la reine Isabelle d'Espagne, Jeanne, l'épouse de Philippe le Beau, et les filles de Thomas Morus. Par elles, il démontre que non seulement l'étude ne corrompt point les mœurs, mais qu'elle est l'auxiliaire de la vertu, parce qu'elle chasse loin de la femme ces rêveries qui alanguissent. Enfin, ajoute-t-il, si nous aimons qu'une femme apprenne à se coiffer avec grâce, à donner à son visage un air aimable, et à parler agréablement, de quel droit lui interdirons-nous les études littéraires qui ornent l'esprit?

On reconnaît là les théories de Molière dans l'*Ecole des femmes*; mais Vivès est allé plus loin que Molière. Il a tracé pour les femmes un plan d'éducation dont Mme de Maintenon, Fénelon, Mme de Rémusat, et tant d'autres, ont reproduit les principales idées, peut-être sans l'avoir lu. Il n'a rien omis de ce qui lui semblait nécessaire : l'éducation physique se concilie avec l'éducation intellectuelle et morale, elles se complètent mutuellement toutes les trois, et constituent un ensemble harmonieux, dont les parties sont concertées pour former plus tard d'excellentes mères de famille. L'étude de la grammaire, de l'histoire, de la philosophie morale, et des sciences naturelles, alterne avec les travaux manuels, les lectures tirées des ouvrages de l'antiquité, les promenades, les interrogations fréquentes et les exercices de composition substitués à une dialectique abâtardie. Qu'avons-nous imaginé de plus?

Nous avons essayé de faire connaître les principaux points du programme tracé par Vives et d'indiquer la place que doit occuper, dans l'histoire des methodes d'éducation, ce savant auquel on n'a pas rendu justice jusqu'ici. Ce qui fait son honneur, c'est que, tout en admirant les anciens, il s'est montré partisan résolu du progrès; cet ouvrier de la première heure a le mérite d'avoir réclamé les réformes que ses successeurs devaient accomplir. Si, par certains côtés, il se rattache encore à la scolastique qu'il a cependant combattue, ce caractère s'explique aisément, si l'on examine le temps où il a vécu. Vivès est venu à une époque indécise : c'est l'époque comprise entre la fin du moyen âge et le commencement de la Renaissance, c'est le crépuscule du XVe siècle et l'aurore d'un âge nouveau. [Francisque Thibaut.]

VIVIEN. — Si l'école normale d'instituteurs de Strasbourg a été longtemps une des premières de la France, elle a dû cette supériorité non seulement à son ancienneté (elle date de 1811), ou au nombre de ses élèves-maîtres (100 à 120), mais aussi et surtout à l'impulsion remarquable que lui a donnée le directeur éminent placé à sa tête de 1835 à 1850, Charles Vivien.

Charles Vivien naquit à Angoulême le 19 avril 1802. Il arriva à Strasbourg avec son père, pharmacien militaire dans l'un des corps d'armée de Napoléon Ier. Il fit d'excellentes études au lycée et à la Faculté de droit de Strasbourg où il obtint fort jeune le grade de licencié en droit.

Il se destinait au barreau, mais les circonstances le conduisirent dans la carrière pour laquelle il était fait, dans l'enseignement.

Il entra en 1823 comme précepteur dans une famille honorable du Bas-Rhin, où il fut chargé de l'éducation du fils, le jeune baron Charpentier. Après avoir conduit son élève jusqu'au baccalauréat, il l'accompagna à la Faculté de droit, et il fit avec lui, vers 1834, un voyage en Allemagne, à Heidelberg d'abord, à Berlin ensuite, où le maître et l'élève suivirent les cours de l'université.

Les branches qui attirèrent surtout Vivien furent la philosophie et la pédagogie. Il s'adonna à cette étude avec ardeur, et se familiarisa rapidement avec toutes les questions d'éducation et de méthodes d'enseignement alors à l'ordre du jour.

L'attention du ministre de l'instruction publique auteur de la grande loi du 28 juin 1833 fut appelée sur le jeune licencié en droit, et en 1835 il lui confia la direction de l'école normale d'instituteurs de Strasbourg.

Nul n'était mieux qualifié que Vivien pour ce poste important. D'une intelligence supérieure, d'un caractère ferme et égal, animé de convictions religieuses profondes, mais largement tolérant, il a exercé sur les futurs instituteurs de l'Alsace une influence considérable. Bien que l'école fût mixte, et réunît des élèves-maîtres israélites, protestants et catholiques, jamais la moindre dissension confessionnelle ne vint troubler les relations d'amitié qui s'établissaient entre les jeunes gens et se continuaient en dehors de l'école. Le directeur leur servait d'exemple sous ce rapport. Il ne faisait pas de différence entre ses élèves, les aimant tous de la même affection et sachant leur inspirer à tous les mêmes sentiments de justice et de vraie tolérance qu'ils devaient plus tard propager autour d'eux. Il avait surtout le don de leur inculquer l'amour de leur profession, le goût de l'étude et du travail.

Placé sur l'extrême frontière de la France, dans une province essentiellement et profondément française, mais qui servait de trait d'union entre l'esprit français et le caractère allemand, Vivien étudiait beaucoup tout ce qui se publiait dans les deux pays sur l'éducation. Il lisait toutes les revues pédagogiques, et savait en tirer profit pour ses leçons de psychologie, de morale et de méthodes. Mais il avait l'esprit trop personnel pour copier l'étranger. Grâce à une grande facilité d'assimilation, il savait adapter son enseignement pédagogique à notre esprit, à nos mœurs, à nos habitudes. Il lui imprima un cachet français.

Il s'était chargé des leçons de pédagogie, d'histoire et de géographie, et, par intervalles, du cours de lecture française.

Comme la plupart des élèves n'avaient parlé chez leurs parents que l'allemand, et trop souvent n'avaient appris le français dans les écoles que par des traductions, il fallait les amener avant tout à s'exprimer clairement, à écrire aussi correctement que possible, à *penser en français*, et c'est pour cela sans doute qu'il les obligeait à rédiger en entier son cours de pédagogie.

Il serait intéressant de donner ici l'analyse de ce cours pour montrer comment Vivien avait devancé son époque, et comment, longtemps avant nos programmes actuels, il avait compris cet enseignement de la pédagogie qui doit dominer et pénétrer tous les autres. Nous ne pouvons qu'en indiquer brièvement les grandes lignes :

Nécessité pour l'ouvrier de connaître la matière qu'il façonne; et nécessité pour le maître de connaître l'enfant dont il doit faire l'éducation. De là, étude de l'homme tout entier; son développement successif, physique et moral, dans l'enfance, dans l'adolescence, dans la jeunesse, dans l'âge mûr. Le cours commence par la physiologie, la description du corps, du squelette, des organes, des fonctions de nutrition et de relation. La seconde partie est consacrée à la psychologie, à l'étude de l'âme, sensibilité, intelligence, volonté. La troisième partie a pour objet l'éducation du corps, des sens, celle de la sensibilité, de l'intelligence, et surtout celle de la volonté, but suprême de l'éducation morale.

Mais Vivien ne voulait pas seulement donner à ses élèves une connaissance exacte des meilleurs

moyens d'éducation, faire croître et développer chez eux une profonde vocation. Sa préoccupation de tous les instants était d'en faire d'excellents praticiens dans l'art d'enseigner, et de propager par eux la langue nationale et l'usage du français parlé, dans les écoles primaires.

C'est ainsi qu'il créa la méthode de l'enseignement du français par les *exercices de langage*. Dans les provinces où, comme jadis en Alsace, le français n'est pas la langue maternelle, il s'agit avant tout de mettre l'enfant le plus promptement possible à même de comprendre la langue de l'école, la langue nationale, de comprendre la pensée du maître et d'exprimer la sienne en français. Pour arriver à ce résultat, la méthode de Vivien consiste à faire dire aux enfants tout d'abord le nom de tous les objets qui les entourent, dans la maison, dans la cour, dans le jardin de l'école, mais en français seulement, en montrant les objets, sans se servir du nom allemand, et en ayant soin d'ajouter toujours l'article à chaque nom : c'est l'étude du nom et de l'article. Puis viennent les qualités et propriétés de chaque objet, que le maître fait trouver à l'élève : c'est l'étude de l'adjectif dans les deux genres et dans les deux nombres, mais sans grammaire, sans règles théoriques. On passe ensuite aux actions — « je marche dans la salle, tu écris sur le tableau, il sort dans la cour, nous rentrons dans la classe, vous ouvrez la porte, » etc., — que l'on fait faire à l'élève, puis exprimer et répéter par tous ses camarades : c'est l'étude des verbes et des pronoms.

Après les objets matériels qui entourent l'élève, qu'il voit et peut toucher, viennent les tableaux d'images, que Vivien avait trouvés en Allemagne. Ces tableaux « intuitifs », comme il les appelait, conduisent l'élève hors de l'école, dans le village, sur la place publique, au bord de l'eau, dans la forêt, puis dans les ateliers des différents artisans. Une autre série de tableaux donne les animaux ; une troisième les végétaux utiles et nuisibles ; une quatrième série enfin les productions, animaux et végétaux, des cinq parties du monde. Ce ne sont plus seulement des *exercices de langage*, mais des *exercices d'intelligence*, qui, tout en donnant aux enfants une foule de notions utiles, développent leur esprit d'observation et forment leur jugement.

Tous ces exercices, méthodiquement gradués, comprenaient l'étude *simultanée* du langage, de la lecture, de l'écriture, de l'orthographe et de la rédaction. La quatrième collection constituait comme une illustration du cours de géographie.

Les cahiers des *exercices de langage et d'intelligence* des élèves-maîtres de l'école normale de Strasbourg ont tranformé la méthode de l'enseignement de la langue nationale dans les écoles, et fait faire des progrès considérables à la propagation du français en Alsace.

Vivien applique une méthode également nouvelle, et essentiellement intuitive, à l'enseignement du calcul et surtout du *calcul mental*. Pas de chiffres au début, pendant la première année ; rien que du calcul oral. Pour fixer l'enseignement par des signes sensibles et permettre à l'enfant de manier la craie, il employait les traits : un trait simple (ı) pour les unités ; un trait surmonté d'un point (i) pour les dizaines ; un trait surmonté de deux points (ï) pour les centaines, etc.

Il est l'un des premiers qui ait introduit dans les écoles normales un cours complet de pédagogie et de méthodes, et il est regrettable qu'il ne l'ait pas publié. Ses remarquables leçons sont enfouies et religieusement conservées dans les cahiers de ses anciens élèves dont elles étaient le guide, le vade-mecum, et dont les instituteurs s'inspiraient dans leurs classes.

Les méthodes nouvelles préconisées par Vivien étaient appliquées dans la grande *école pratique* annexée à l'école normale, que le directeur avait organisée de la façon suivante :

Deux maîtres-adjoints en étaient chargés. Elle recevait 300 élèves répartis en trois grandes sections : l'*école enfantine* pour les enfants de 5 à 7 ans, 50 élèves ; l'*école primaire élémentaire* pour les enfants de 7 à 13 ans, 200 élèves ; l'*école primaire supérieure*, 50 élèves de 14 à 16 ans, presque tous aspirants à l'école normale.

Dans la section *enfantine*, la leçon de choses, le calcul mental, l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture, occupaient à peu près tout le programme. Dans des casiers ad hoc se trouvaient les graines, les semences, les minéraux, les matières premières de la région et quelques objets fabriqués. C'était le « musée scolaire » quarante ans avant qu'il ne se propageât partout. Deux élèves-maîtres faisaient la classe. Dans la section *élémentaire*, les leçons étaient également données par les élèves-maîtres sous la direction d'un des maîtres-adjoints. Dans la section *supérieure*, l'enseignement était donné par un des maîtres-adjoints et un élève-maître.

Grâce à cette organisation, grâce surtout à la vigilance de Vivien qui savait communiquer son activité à tous ses collaborateurs, l'école devint une véritable *école d'application*. Elle était d'ailleurs très populaire à Strasbourg et très recherchée par les parents.

Mais ce que Vivien considérait comme la mission principale du directeur d'école normale, et ce qu'il ne perdait jamais de vue, c'était de faire naître chez l'élève-maître la vocation de précepteur de l'enfance, de lui inspirer les sentiments de la dignité personnelle et de l'esprit de corps.

« Je voudrais voir, disait-il, dans chaque village, quelque obscur qu'il fût, un maître d'une tenue digne, d'une solide instruction, inspirant l'estime, suffisamment cultivé dans son esprit et dans son cœur pour former les enfants des champs, leur donnant une instruction saine et effective, et l'exemple de toutes les vertus domestiques... Etre tout à son devoir, c'est le secret des bons fonctionnaires pour se bien placer dans la confiance de leurs supérieurs et dans l'estime du monde. L'amour du devoir est partout et toujours la condition du succès. »

La mémoire de Vivien est restée chère à tous ses anciens élèves sans exception, et aujourd'hui encore ils ne parlent de lui qu'avec la plus profonde vénération. Beaucoup sont restés en correspondance avec lui jusqu'à sa mort, et il ne laissait jamais une lettre sans réponse, continuant ainsi l'enseignement et la direction du maître à des hommes devenus instituteurs, ou maîtres-adjoints, ou inspecteurs.

En 1846, Vivien fut nommé chevalier de la Légion d'honneur. En 1850, lors de la création des académies départementales, il fut chargé des fonctions de recteur à Colmar. En 1854, quand les inspections académiques furent rétablies, Vivien fut appelé au poste de Lyon, où ses services lui valurent, en 1861, la promotion au grade d'officier de la Légion d'honneur.

Dans ces nouvelles fonctions, il fut administrateur prudent, habile, conciliant, défenseur de l'Université, d'une grande bonté envers les autres, et sévère pour lui-même.

Mais les fatigues de cette administration laborieuse ébranlèrent sa robuste constitution, et l'obligèrent à demander un congé pour essayer de remettre sa santé dans le climat plus doux de Grasse. Il y mourut le 20 novembre 1863, à l'âge de soixante-un ans.

L'Alsace gardera longtemps encore le souvenir de cet homme de bien et de ce pédagogue.

[G. Jost.]

VOCABULAIRE. — Le *vocabulaire*, dit l'Académie, est « une liste de mots, communément dans l'ordre alphabétique, et accompagnés d'explications succinctes ». Par extension, c'est « l'ensemble des mots qui appartiennent à une science, à un art », et c'est à peu près dans le même sens qu'on dit « le vocabulaire d'un peuple », autrement l'ensemble des mots dont il se sert.

S'il est vrai que les mots sont la représentation de nos idées, l'un des objets les plus importants de l'éducation sera sans contredit de mettre à notre usage le plus grand nombre possible de mots, d'augmenter et d'enrichir notre vocabulaire.

Une grande partie de cette étude revient à l'instituteur, et elle demande des précautions.

Il faut remarquer d'abord que l'enfant qui, au sortir des mains de sa mère, ne connaît, quoi qu'elle ait pu faire, qu'un petit nombre de mots, est naturellement disposé à ajuster ce petit nombre de mots qu'il connaît à l'interprétation des choses qui sont nouvelles pour lui, se faisant à cet effet une langue à part, qui n'est pas la nôtre, dont nous devons toutefois nous rendre compte si nous voulons le comprendre, sauf à l'en déshabituer sitôt que le progrès de l'âge le permettra. « Vous prononcez devant un bambin dans son berceau le mot *papa* en lui montrant son père, dit M. Taine (*De l'intelligence*, t. I, ch. II); au bout de quelque temps, à son tour, il bredouille le même mot, et vous croyez qu'il l'entend au même sens que vous, c'est-à-dire que ce mot ne se réveillera en lui qu'en présence de son père. Point du tout; quand un autre monsieur, c'est-à-dire une forme pareille, en paletot, avec une barbe et une grosse voix, entrera dans la chambre, il lui arrivera souvent de l'appeler aussi papa. Le nom était individuel, il l'a fait général; pour vous, il ne s'appliquait qu'à une personne; pour lui, il s'applique à une classe. — Une petite fille de deux ans et demi avait au cou une médaille bénite; on lui avait dit : « C'est le bon Dieu, » et elle répétait : « C'est le bo Du. » Un jour, assise sur les genoux de son oncle, elle lui prend son lorgnon et dit : « C'est le bo Du de mon oncle »... — Une petite fille de dix-huit mois rit de tout son cœur quand sa mère et sa bonne jouent à se cacher derrière un fauteuil ou une porte et disent : « Coucou. » En même temps, quand sa soupe est trop chaude, quand elle s'approche du feu, quand elle avance ses mains vers la bougie, quand on lui met son chapeau dans le jardin, parce que le soleil est brûlant, on lui dit : « Ça brûle. » Voilà deux mots notables et qui pour elle désignent des choses de premier ordre : la plus forte de ses sensations douloureuses, la plus forte de ses sensations agréables. Un jour, sur la terrasse, voyant que le soleil disparaît derrière la colline, elle dit : « A bule, coucou. » Voilà un jugement complet, non seulement exprimé par des mots que nous n'employons pas, mais encore correspondant à des idées, partant à des classes d'objets, à des caractères généraux, à des tendances distinctes qui chez nous ont disparu. La soupe trop chaude, le feu du foyer, la flamme de la bougie, la chaleur du plein midi au jardin et enfin le soleil forment une de ces classes. La figure de la bonne ou de la mère disparaissant derrière un meuble, le soleil disparaissant derrière la colline, forment l'autre classe. L'une et l'autre sont limitées à cela; la tendance consécutive à la première aboutit aux mots *a bule;* la tendance consécutive à la seconde aboutit au mot *coucou.* »

Il est clair qu'il y aura bien du chemin à faire pour que la petite fille soit amenée à substituer à son *A bule coucou*, si logique d'ailleurs, non seulement les mots dont nous nous servons pour exprimer le fait que le soleil se couche, mais encore les connaissances précises que suppose l'emploi de ces mots entendus dans toute leur rigueur scientifique. Il est clair aussi que le procédé intellectuel auquel a recours la petite fille, et qui lui est rendu si facile par les termes dont elle dispose, suffit pour l'entraîner dans une foule d'erreurs.

C'est la crainte des erreurs de ce genre qui fait dire à Fénelon qu'il faut bien se garder d'accoutumer les enfants à parler beaucoup, particulièrement, dit-il, les jolis enfants, c'est-à-dire ceux qui sont plus en dehors que les autres. « On les accoutume à hasarder tout ce qui leur vient dans l'esprit et à parler des choses dont ils n'ont pas encore de connaissances distinctes : il leur en reste toute leur vie l'habitude de juger avec précipitation et de dire des choses dont ils n'ont point d'idées claires, ce qui fait un très mauvais caractère d'esprit. » (*Education des filles*, chap. III : Quels sont les premiers fondements de l'éducation.)

Rousseau, de son côté, commence par la même prescription sa méthode d'éducation négative.

« Ces enfants qu'on presse trop de parler, dit-il, n'ont le temps ni d'apprendre à bien prononcer, ni de bien concevoir ce qu'on leur fait dire; au lieu que, quand on les laisse aller d'eux-mêmes, ils s'exercent d'abord aux syllabes les plus faciles à prononcer, et, y joignant peu à peu quelque signification qu'on entend par leur gestes, ils vous donnent leurs mots avant de recevoir les vôtres; cela fait qu'ils ne reçoivent ceux-ci qu'après les avoir entendus. N'étant point pressés de s'en servir, ils commencent par bien observer quel sens vous leur donnez, et, quand ils s'en sont assurés, ils les adoptent.

» Le plus grand mal de la précipitation avec laquelle on fait parler les enfants avant l'âge n'est pas que les premiers discours qu'on leur tient et les premiers mots qu'il disent n'aient aucun sens pour eux, mais qu'ils aient un autre sens que le nôtre, sans que nous sachions nous en apercevoir; en sorte que, paraissant nous répondre fort exactement, ils nous parlent sans nous entendre et sans que nous les entendions. C'est pour l'ordinaire à de pareilles équivoques qu'est due la surprise où nous jettent quelquefois leurs propos, auxquels nous prêtons des idées qu'ils n'y ont pas jointes. Cette inattention de notre part au véritable sens que les mots ont pour les enfants, me paraît être la cause de leurs premières erreurs, et ces erreurs, même après qu'ils s'en sont guéris, influent sur leur tour d'esprit pour le reste de leur vie...

» Resserrez donc le plus qu'il est possible le vocabulaire de l'enfant. C'est un très grand inconvénient qu'il ait plus de mots que d'idées, et qu'il sache dire plus de choses qu'il n'en peut penser. Je crois qu'une des raisons pourquoi les paysans ont généralement l'esprit plus juste que les gens de la ville, est que leur dictionnaire est moins étendu. Ils ont peu d'idées, mais ils les comparent très bien » (*Emile*, livre I).

Il ne faut pas, bien entendu, songer à appliquer à l'école ce précepte que donne Rousseau de resserrer le plus possible le vocabulaire de l'enfant. L'enfant nous arrive de la famille avec un vocabulaire très restreint, très inexact aussi, et très fautif, non pas seulement au point de vue des règles du bon langage, mais au point de vue de la correspondance exacte et précise des idées et des mots. S'il restait dans la famille, à la campagne surtout, il est probable que son vocabulaire ne se modifierait guère, que ses idées, par conséquent, ne se modifieraient guère non plus. Sur les choses de son milieu, il arriverait sans doute, ainsi que le remarque Rousseau, à penser juste. Mais que de lacunes dans un esprit si mal servi par des termes insuffisants, et que de chances d'erreur pour peu

qu'il veuille sortir de sa sphère! L'école a précisément pour objet de remédier à cette insuffisance, en rectifiant les termes que l'enfant applique mal, non pas seulement, nous le répétons, quand il se trompe sur la grammaire, ce n'est là que le moindre mal, mais quand il se trompe sur la connaissance des choses, en y ajoutant aussi ceux qui lui manquent pour exprimer des idées nouvelles. Mais il faut tenir grand compte de cette observation très juste et très profonde de Rousseau que bien souvent nous supposons que l'enfant parle notre langue, tandis qu'il parle la sienne, trompés ainsi par les mots dont il se sert sur ses véritables idées et ses véritables sentiments, et le poussant inconsciemment à l'erreur quand nous croyons l'éclairer. On ne saurait trop s'arrêter sur cette pensée que, si l'esprit de l'enfant agit, au bout du compte, comme notre esprit, possédant pour assembler et combiner ses idées des instruments de perception et de logique qui ne diffèrent point des nôtres, le milieu très resserré où il opère, la nouveauté de ses impressions, l'inévitable impuissance où il se trouve de les exprimer, sont des conditions très suffisantes pour nous donner le change sur ce qui se passe réellement en lui.

Comment donc nous y prendrons-nous pour éviter ces premières erreurs, qui peuvent influer, comme le dit Rousseau, sur le tour d'esprit des enfants pour le reste de leur vie?

Nous avons sur eux une très grande prise, le vocabulaire même que les enfants apportent à l'école, ce vocabulaire rudimentaire et insuffisant pour ce que nous voulons faire d'eux, mais très suffisant, quand ils nous arrivent, pour répondre à leur manière de penser et de sentir, et, en définitive, à ce qu'ils sont. « Ecoutez les enfants, dit M. Bréal, avant qu'ils entrent dans la salle d'école : les mots leur manquent-ils pour communiquer leurs idées ou pour convenir de quelque projet, ou pour discuter un incident qui les touche? Je suppose qu'une discussion s'élève sur le *mien* et le *tien* : sont-ils embarrassés de trouver les pronoms personnels et les adjectifs possessifs? Ou bien qu'une question de la vie de tous les jours les divise : comme le français coule de source! » (Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*.)

C'est ce français coulant de source, fût-il même du pur patois, qui servira de première mise de fonds à l'enseignement de l'école. Et il faudra, cela va sans dire, que l'instituteur l'étudie, ce qui n'est pas, d'ailleurs, bien difficile, pour peu qu'une discipline inopportune n'éteigne pas dès l'abord dans une apathie morne et résignée la vive, libre et confiante spontanéité du petit enfant. Puis, pour ne pas tomber dans ce danger si grave que signale Rousseau, pour que l'enfant que nous avons à élever n'ait pas plus de mots que d'idées, pour qu'il ne sache pas dire plus de choses qu'il n'en peut penser, nous nous attacherons à ce que les mots que nous introduirons dans son vocabulaire ne soient que la juste représentation des idées que nous lui aurons introduites dans l'esprit, choisissant, parmi les réalités de toute sorte que nous voulons approcher de lui, celles dont la connaissance lui est le plus immédiatement nécessaire et le plus facilement assimilable.

C'est là, si l'on y veut bien regarder, le principe même d'après lequel doit se régler tout notre enseignement. Est-ce bien celui dont nous nous servons? Prenons-nous soin de nous assurer que notre langage soit, pour ainsi dire, de plain-pied avec celui de l'enfant? Prenons-nous soin, dans notre enseignement, de faire dépendre les mots des choses, et ici nous n'entendons pas seulement les choses sensibles, mais les réalités de tout ordre, aussi bien morales que matérielles? Prenons-nous soin enfin de subordonner ce que nous enseignons aux nécessités de l'enfant, en nous adressant d'abord aux plus impérieuses pour venir aux autres ensuite? On a souvent cité cette réponse d'un enfant à qui son père impatienté reprochait de ne même pas savoir ce qu'était le rabot qu'il tenait en main : « Si! papa, c'est un nom commun. » Il serait impossible de trouver une plus amère critique de notre manière ordinaire d'appliquer aux enfants l'étude de la langue et de leur enseigner le vocabulaire.

Il faudrait, comme le demande le P. Girard*, en revenir à la pure et simple méthode de la nature; il faudrait faire comme la mère elle-même, qui voit dans les mots tout autre chose que des formules grammaticales. « Je voudrais d'abord, dit le P. Girard, que tous sentissent bien vivement à quel point ils s'avilissent eux-mêmes, lorsque, dans l'enseignement de la langue, ils n'ont en vue que les mots et les tournures, sans se mettre en peine du noble esprit qui pourtant à lui seul pense, sent, aime et agit, et qui seul encore forme la parole sur les lèvres, ou qui la place au bout de la plume pour la retracer aux yeux. Il y a là tout au moins une déplorable inadvertance qui ne saurait faire honneur à ceux qui se disent les guides de la jeunesse. En apprenant à parler à son enfant, la mère la plus ordinaire ne se sert de la langue que comme d'un simple moyen d'arriver à l'esprit pour le former, et voilà que l'instituteur qui lui succède, et qui ne manque pas de se placer beaucoup au-dessus d'elle dans sa pensée, descend dans la réalité incomparablement au-dessous. Ne semble-t-il pas qu'il ignore les nobles intelligences qu'il a si près de lui, pour ne voir que l'enveloppe qui les cache à sa vue? On dirait qu'il n'a devant lui que des machines à paroles, des machines à écritures et des machines à réciter qu'il est chargé de monter, comme Vaucanson montait ses automates. En vérité, un instituteur des générations naissantes ne saurait s'avilir davantage ni dégrader ses fonctions plus complètement. » (*De l'enseignement régulier de la langue maternelle*, livre I, ch. II.)

C'est donc à former l'esprit des enfants que l'instituteur s'appliquera tout d'abord, ne se servant des mots que pour faire approcher l'enfant de l'idée des choses. Il les lui montrera, il les lui fera toucher, si elles sont visibles ou tangibles; il les lui expliquera; il les lui fera observer, analyser, de quelque ordre qu'elles puissent être; rapprocher aussi et combiner, s'il y a lieu, en s'assurant que l'esprit de son élève peut aller jusqu'à ces opérations; il le traitera enfin comme une créature intelligente, capable de juger et de raisonner dans la mesure de ses forces, et ce sera seulement dans ces conditions qu'il confiera les mots au dépôt de sa mémoire. Les conversations, les interrogations, les développements oraux suivis de répétitions, d'analyses ou de résumés, les lectures expliquées et commentées, les leçons de choses en présence des objets, et plus tard, quand l'enfant saura écrire, les dictées et les compositions écrites, seront les moyens de cet enseignement, dont l'enfant lui-même, toutes les fois qu'il se pourra, fera les principaux frais, dont il sera, si l'on peut dire, l'organe moteur, et non le récepteur passif.

Mais les mots, dira-t-on, sont aussi des réalités, et il est de toute nécessité qu'on les étudie, non seulement en vue de l'usage qu'on en fait pour l'étude des choses, mais en eux-mêmes et pour eux-mêmes. Assurément, et ce sera même, contrairement à ce qui a lieu d'ordinaire, une des études les plus instructives, les plus intéressantes, les plus attachantes que vous puissiez proposer à votre élève, si vous ne vous bornez pas à les classer d'après leurs caractères spécifiques comme des plantes sèches dans un herbier, à indiquer par des

recettes comment ils doivent s'adapter mécaniquement dans les différentes pièces du langage, mais si vous les considérez dans leur individualité vivante et agissante, comme des signes représentatifs de la pensée et des sentiments, comme constituant dans leur ensemble l'instrument de connaissance et de communication intellectuelle le plus souple, le plus délicat et le plus sensible. Nul doute que vous ne trouviez dans l'étude des mots, ainsi comprise et ainsi présentée, de quoi former et développer en votre élève, plus sûrement et plus complètement que par tout autre moyen, l'esprit d'observation et de logique naturelle, l'imagination, le goût, le bon sens, toutes les plus précieuses facultés. Mais il faut pour cela, sans négliger, bien entendu, ce qu'on peut appeler le codex ou le manuel légal de la langue, s'élever au-dessus des formules. « Quand la grammaire, dit M. Bréal, ne se montre que par son côté négatif, quand elle se préoccupe d'énumérer ce qu'il est défendu de dire, plus particulièrement encore ce qu'il est défendu d'écrire, elle n'a rempli que la moitié de sa besogne. Il y a tout un côté vraiment fécond qui, jusqu'à présent — M. Bréal écrivait cela en 1872 — n'a guère trouvé place dans nos écoles. Je voudrais qu'on enseignât à nos enfants comment se forment les mots de notre langue; par quel mécanisme un seul verbe donne naissance à une quantité de composés qui à l'acception première ajoutent des nuances accessoires. Le verbe *lever*, par exemple, a autour de lui toute une famille, comme *élever*, *soulever*, *enlever*, *prélever*, qu'il sera utile et intéressant de passer en revue et d'encadrer chaque fois dans une phrase. A combien de remarques ne donnera pas lieu le verbe *faire* avec ses composés! D'autres fois, c'est la dérivation que j'étudierais avec mes élèves : je leur montrerai comment *gouverner* a donné *gouverneur*, *gouvernail*, *gouvernants*, *gouvernement*, *gouverne*, *ingouvernable*. Ce sera un plaisir pour les écoliers de compléter la collection. Il faudra leur montrer ensuite la valeur des différents suffixes : quelles sont, par exemple, les ressources du français pour former des noms abstraits. Nous avons les noms en *ance*, comme *séance*, *enfance;* en *ée*, comme *entrée*, *chevauchée;* en *ment*, comme *ménagement*, *changement;* en *tion*, comme *action*, *administration;* en *ure*, comme *peinture*, *ouverture*; en *té*, comme *pauvreté*, *opiniâtreté*. Voilà des exercices qui font passer en revue les ressources de la langue française, et, entendue de cette façon, la grammaire cesse de ressembler au code pénal. » — « Montrez à l'enfant, dit encore M. Bréal, comment la langue anime tout : les bras d'un fauteuil, les jambes d'un compas, la tête d'un chou, le col d'une bouteille. Ces futurs ouvriers trouveront un jour des expressions analogues. Faites voir aussi le sentiment intime qui se cache en certains mots que nous prononçons sans y penser. Deux amis se sont *désunis;* n'est-ce pas montrer que l'amitié n'en faisait qu'un seul être? Nos espérances se sont *évanouies :* le langage en un instant nous laisse apercevoir un mirage qui s'est dissipé... »

C'est, en effet, par des exercices de ce genre, et nous en indiquons un certain nombre au mot *Vocabulaire*, dans la IIe Partie de ce Dictionnaire, que l'étude proprement dite de la langue s'élèvera et s'agrandira. L'élève y trouvera un moyen, mais un moyen légitime, d'augmenter son vocabulaire, les mots ainsi analysés représentant pour lui des idées et des nuances d'idées exactes et précises; il y prendra des habitudes de rigueur d'expression, qui ne seront autres après tout que des vues plus justes et plus vives sur les différences des choses, et il est difficile que ces aspirations à la clarté et à la droiture une fois venues sur un point ne se reportent pas plus ou moins sur les autres. Tout se tient d'ordinaire plus qu'on ne pense dans la vie entière de l'individu.

Nous ne voulons pas dire que la méthode que nous préconisons ici n'ait pas déjà quelque peu sa place dans l'école; on devrait, selon nous, la lui faire plus grande : nous sommes persuadé que ce qui fait ordinairement la grande préoccupation des instituteurs, l'analyse logique et l'analyse grammaticale, l'orthographe de règles et l'orthographe d'usage, n'y perdraient rien, et que l'élève y gagnerait en surplus ce que ni l'orthographe ni l'analyse, fussent-elles poussées jusqu'aux dernières limites de la subtilité et de la minutie, ne lui donneront jamais. [Charles Defodon.]

VOGEL. — Jean-Charles-Christophe Vogel, pédagogue allemand, auteur de la méthode de lecture appelée méthode des *mots normaux* (*Normalwörter-Methode*), naquit en 1795 à Stadtilm en Thuringe. Après avoir étudié la théologie et la philosophie à Iéna, il se consacra à l'éducation, devint en 1824 directeur de l'école municipale supérieure à Krefeld, et en 1832 directeur de la *Bürgerschule* de Leipzig. Il conserva ces dernières fonctions pendant trente ans, jusqu'à sa mort arrivée en 1862. C'est vers 1840 qu'il commença à s'occuper de l'élaboration d'une méthode de lecture analogue à celle qu'avait proposée Jacotot*. Comme celui-ci, Vogel met sous les yeux des élèves des mots entiers qu'il fait décomposer; seulement, au lieu de prendre les mots quelconques d'une phrase quelconque, il choisit des mots qu'il appelle *normaux*, réunissant les meilleures conditions pour l'étude successive des différentes lettres. Il a exposé sa méthode dans l'ouvrage intitulé *Des Kindes erstes Schulbuch*, Leipzig, 1843 (V. les articles *Lecture*, p. 1551, et *Ecriture-Lecture*, p. 803). Il est juste d'ajouter que les efforts de Vogel ne furent pas isolés; avant lui, Graffunder avait déjà recommandé la méthode des *phrases normales;* un instituteur de Leipzig, Krämer, disputa à Vogel la paternité de la nouvelle méthode de lecture, en publiant en 1844 l'ouvrage intitulé *Ueber einen ganz neuen Unterrichtsgang;* enfin Lüben* eut une part considérable dans le perfectionnement et la vulgarisation de la méthode des mots normaux.

VOLONTARIAT D'UN AN. — Bénéfice accordé par les articles 53 et 54 de la loi du 27 juillet 1872, dans l'intérêt des lettres, des sciences et des arts, de l'agriculture, du commerce et de l'industrie, aux jeunes gens qui, possédant certains diplômes (*bachelier ès lettres* ou *ès sciences*, *diplôme de fin d'études* ou *brevet de capacité de l'enseignement secondaire spécial*) ou faisant partie de certaines écoles (*Ecole centrale des arts et manufactures*, *Ecoles nationales des arts et métiers*, *des beaux-arts*, *Conservatoire de musique*, *Ecoles nationales vétérinaires et d'agriculture*, *Ecoles des mines*, *des ponts-et-chaussées*, *du génie maritime*, *Ecole des mineurs de Saint-Etienne*), ou ayant satisfait à un examen spécial, contractent, avant le tirage au sort, l'engagement de passer une année sous les drapeaux.

L'engagé volontaire d'un an est habillé, monté, équipé et entretenu à ses frais. Toutefois le ministre de la guerre peut exempter de tout ou partie de ces obligations les jeunes gens qui ont donné, dans leur examen, des preuves de capacité et justifient être dans l'impossibilité de subvenir aux frais dont il s'agit.

L'engagé volontaire d'un an est incorporé et soumis à toutes les obligations de service imposées aux hommes présents sous les drapeaux. Il est astreint aux examens prescrits par le ministre de la guerre. Si, après un an de service, il ne satisfait pas aux examens, il est obligé de rester une seconde année au service. Si, après cette seconde année, il n'y satisfait pas encore, il est déchu des avantages réservés aux volontaires d'un an et reste

soumis aux mêmes obligations que celles imposées aux hommes de la première partie de la classe à laquelle il appartient par son engagement. Il en est de même pour le volontaire qui, pendant la première ou la seconde année, a commis des fautes graves et répétées contre la discipline. Dans tous les cas, le temps passé dans le volontariat compte en déduction de la durée du service.

En temps de guerre, l'engagé volontaire d'un an est maintenu au service. En cas de mobilisation, il marche avec la première partie de la classe à laquelle il appartient par son engagement.

Les examens du volontariat d'un an sont passés devant des commissions siégeant aux chefs-lieux de région d'armée, et composées de cinq membres dont un inspecteur de l'instruction primaire.

Les épreuves consistent : 1° en une composition écrite ; 2° en un examen oral.

La composition écrite comprend une dictée et un problème d'arithmétique. Elle est la même pour toute la France et se fait à la préfecture de chaque département. Le sujet est donné par le ministre de la guerre, qui détermine le minimum de points nécessaire pour l'admission à l'examen oral.

L'examen oral est public. Il se divise en deux parties : la première, commune à tous les candidats, porte sur l'arithmétique, la géométrie, l'histoire et la géographie. La seconde porte sur les connaissances professionnelles et varie suivant la série (agriculture, commerce, industrie) dans laquelle le candidat a demandé à être examiné.

La commission attribue à chacun des éléments qui entrent dans les épreuves, tant écrites qu'orales, une note prise dans la série des nombres entiers de 0 à 20.

Chacune de ces notes est ensuite multipliée par un des coefficients ci-après :

Composition écrite..	Dictée	25
	Problème	15
Examen oral	Arithmétique	10
	Géométrie	10
	Histoire	10
	Géographie	10
	Connaissances professionnelles	40
	Total général	120

Le ministre de la guerre fixe le minimum de points au-dessus duquel les candidats pourront être admis à contracter l'engagement conditionnel d'un an. Ce minimum est le même pour toutes les régions. (Décret du 10 mai 1880.)

PROGRAMME DE L'EXAMEN ORAL.

Arithmétique.

Numération. — Les quatre règles appliquées aux nombres entiers, aux nombres décimaux et aux fractions.

Système métrique avec tous ses développements. Mesures des lignes, surfaces et volumes.

Règles de trois et d'intérêts, simples et composés.

Géométrie.

Les trois premiers livres de la géométrie plane élémentaire. Leur application usuelle au levé des plans.

Opérations élémentaires d'arpentage. Lecture des cartes.

Histoire.

Origines de la France. Charlemagne. Les croisades. Les Valois. Guerre de Cent ans. Guerres d'Italie. Renaissance. Réforme. Guerres de religion.

Henri IV et ses successeurs jusqu'à la Révolution. Grandes guerres et principaux traités.

Révolution française. Consulat. Empire. Restauration.

Histoire contemporaine depuis 1830.

Géographie.

Notions sommaires de géographie universelle. Continents. Mers. Montagnes et fleuves.

Divisions de l'Europe. Sa géographie politique.

Géographie physique de la France par bassins. Géographie politique et administrative.

Géographie industrielle, agricole et commercial de la France.

EXAMENS PROFESSIONNELS.

Agriculture.

Natures diverses des terrains au point du vue de la culture. Engrais et amendements. Climats, saisons, leurs rapports avec la culture. Moyens d'utiliser les eaux ou de s'en préserver. Instruments et machines agricoles. Méthodes et procédés de culture. Conservation des récoltes. Bestiaux et animaux domestiques. Comptabilité agricole. Débouchés des principaux produits agricoles de la région.

Commerce.

Marchandises qui font l'objet de la spécialité du candidat ; leur provenance, leur emploi et leur prix de revient.

Comptabilité et tenue des livres. Dénomination des livres de commerce. Principales opérations de commerce ou de banque. Formules usuelles du billet à ordre, de la lettre de change, du mandat, du chèque, etc. Signification des principaux termes de commerce ou de banque.

Industrie.

Caractères et propriétés des matières premières ou matériaux. Leur extraction, leur préparation, leur transformation ou leur emploi.

Moteurs, machines, instruments, et outils dont le candidat fait habituellement usage. Procédés au moyen desquels il obtient les produits de son industrie spéciale. Nature de ces produits.

Le nouveau projet de loi sur le recrutement de l'armée ne maintient pas le volontariat d'un an.

[Ernest Cadet.]

VOLONTÉ. — L'éducation de la volonté est assurément un des problèmes les plus délicats de la pédagogie. Comment former la volonté, c'est-à-dire le caractère, le libre gouvernement de soi-même, à un âge où la règle est d'obéir, dans la vie scolaire où tout est dépendance, sinon servitude ? De même que le soldat ne peut être formé qu'à la caserne, l'ouvrier à l'atelier, de même, dira-t-on, l'être libre, en possession de sa volonté, ne peut se développer que dans la vie libre, à l'âge où affranchi de la tutelle de ses parents et de ses maîtres, ayant dit adieu à la discipline de l'école, il est enfin livré à lui-même et exerce sa volonté à ses risques et périls. Aussi s'est-il rencontré des pédagogues pour assurer que l'éducation de la volonté ne pouvait commencer qu'à l'université, c'est-à-dire au moment où l'enfant devenu jeune homme ne dépend guère plus que de lui-même.

Nous sommes loin de partager cette opinion ; l'éducation de la volonté commence avec les premières années, et l'âge de l'obéissance est aussi l'âge de la préparation à la liberté.

Il y a en effet diverses manières d'obéir. Comme le fait remarquer Mme Necker de Saussure, « il y a deux sortes d'obéissance qui se succèdent chez l'enfant. L'une, involontaire et presque machinale, est une habitude qu'il a dû contracter dès le plus bas âge ; l'autre est le sentiment d'un devoir qu'il a l'intention de remplir. Il avait d'abord obéi

sans y penser; il pense ensuite qu'il doit obéir.»

En d'autres termes, l'obéissance elle-même peut devenir un exercice de la volonté. Mais il faut pour cela que les parents et les maîtres expliquent à l'enfant la raison de l'obéissance qu'ils exigent de lui. Vouloir, c'est se déterminer avec réflexion pour des motifs que l'on connaît et que l'on juge bons. L'obéissance de l'enfant ne sera donc volontaire que si elle est éclairée, si elle est non l'action passive d'un être dominé par la peur et mené par la contrainte, mais l'acquiescement raisonné d'une intelligence qui sait pourquoi elle obéit.

Ce n'est pas seulement en faisant raisonner à l'enfant les motifs de son obéissance, c'est aussi en mettant de la suite et de la constance dans les ordres qu'on lui adresse, qu'un maître ferme contribuera à développer son caractère. Nous nous plaignons souvent de l'humeur capricieuse et volage, de la mobilité de l'enfant qui ne sait se fixer. Mais c'est bien souvent par notre propre faute que nous lui avons communiqué ce défaut, en nous contredisant sans cesse dans nos injonctions, en le déroutant par nos ordres et nos contre-ordres. C'est en ce point que l'éducation domestique est inférieure, pour la formation du caractère, à l'éducation publique. A la maison, en effet, il n'y a pas de règlement fixé et établi une fois pour toutes; il n'y a que les volontés souvent changeantes et mouvantes des parents. Or, comme on l'a répété bien souvent, « l'obéissance à des lois, à des règles fixes, soumet la volonté sans l'affaiblir, tandis que l'obéissance à l'homme la blesse ou l'énerve.»

Si jusque dans l'obéissance bien comprise on peut trouver des éléments pour l'éducation de la volonté, à plus forte raison doit-on en chercher dans les actes libres de l'enfant, aux heures où il est à peu près son maître, où il n'est plus tenu par des obligations impérieuses. Pendant les récréations, pendant les promenades, il faut laisser à l'enfant le plus de liberté possible, afin de l'habituer de bonne heure à se diriger lui-même. Les pédagogues espagnols contemporains recommandent fort, en ce sens, les excursions scolaires, comme moyens d'accorder un libre essor à l'initiative individuelle. Un enfant qui, pendant sa jeunesse, aura toujours été conseillé et contraint dans toutes ses actions, aura quelque peine à devenir plus tard un homme indépendant et fort. Il restera en tutelle toute sa vie.

La volonté peut donc être cultivée directement, et exercée de bonne heure à un libre développement. Mais il ne faut pas oublier que la volonté, comme toutes les forces de l'esprit, dépend des autres facultés morales; elle n'est pas un pouvoir isolé, affanchi de toute condition. La condition essentielle de la volonté, c'est l'intelligence. Tout acte de volonté suppose un acte de pensée. La volonté pourrait être définie une pensée qui agit.

A proportion, par conséquent, que nous sommes plus éclairés, plus réfléchis, que nous concevons plus nettement ce que nous avons à faire, que nous comprenons mieux pourquoi nous devons le faire, nous nous appartenons davantage, en un mot nous avons plus de volonté. Il faut donc exercer l'enfant à réfléchir, à ne pas se hâter dans ses résolutions, à ne pas céder du premier coup aux appels de ses désirs, à peser le pour et le contre avant de prendre une détermination; et nous accroîtrons ainsi la force de la volonté, dont le pouvoir variable se modifie à proportion que notre énergie intellectuelle diminue ou augmente. On aura beaucoup fait pour préparer la liberté des actions quand on aura exercé chez l'enfant la liberté des jugements.

Une autre considération importante, c'est que nos actes de volonté dépendent non seulement des jugements qui les précèdent immédiatement, mais aussi des habitudes que nous avons déjà contractées, et qui au moment où nous comparons les motifs de tel ou tel acte pèsent de tout leur poids dans un des plateaux de la balance. Aucune de nos actions n'est indifférente, et chacune d'elles a son retentissement dans les actions qui suivent. Si nous cédons une fois à une inclination mauvaise, en nous promettant de lui résister le lendemain, nous commettons une grave imprudence: demain, en effet, nous n'aurons pas la même force pour lui résister. Tout acte accompli est un commencement d'habitude, et l'habitude entrave notre volonté. Il faut donc surveiller les moindres actes de l'enfant, mais les surveiller sans le gêner en ce qu'il fait de bien, en l'arrêtant seulement quand il fait mal. Ne lui passons aucune faute sous prétexte qu'elle restera isolée, et qu'il sera temps de s'y opposer lorsqu'elle se renouvellera. Dans toute velléité, quelque faible qu'elle soit, il y a une volonté en germe.

En résumé, l'idéal de l'éducation de la volonté consiste dans une discipline bien réglée, qui, sans négliger la surveillance nécessaire, octroie cependant à l'enfant les libertés permises. Il faut se tenir à égale distance soit d'un système de compression à outrance, qui élève l'enfant en serre chaude, qui étouffe chez lui toute spontanéité et toute initiative; soit d'un système de complaisance excessive, qui autorise tous les caprices de l'enfant. De notre temps, c'est ce second défaut qui est surtout à redouter. Les parents sont généralement trop faibles. Ils oublient que si l'on doit parfois céder, il faut aussi savoir résister. Il est bon que la volonté de l'enfant sente à côté d'elle d'autres volontés. En résistant à l'enfant on lui apprend à se résister à lui-même. C'est seulement quand il aura pris l'habitude d'obéir à autrui qu'il deviendra capable d'obéir plus tard à sa propre raison.

[Gabriel Compayré.]

VOLTAIRE. — Les questions pédagogiques tiennent peu de place dans l'œuvre immense de Voltaire. L'article *Université* du *Dictionnaire philosophique* se borne à relever les actes d'intolérance de l'ancienne Sorbonne. L'article *Education* du même *Dictionnaire* a plus de portée. C'est un dialogue entre un conseiller au Parlement et un ex-jésuite sur les défauts de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, il y a cent ans. Le conseiller reproche au jésuite, son ancien maître, de ne lui avoir appris que « du latin et des sottises » et de l'avoir laissé dans une complète ignorance de l'histoire, de la géographie, des lois principales et des intérêts de son pays. Il se plaint également de l'absence de toute utilité pratique dans les enseignements donnés par les Facultés de droit et de théologie. « Nous croyons, dit-il comme conclusion, que la plupart de nos éducations sont ridicules et que celles qu'on reçoit dans les arts et métiers sont infiniment meilleures. » Voltaire se place ici au point de vue utilitaire des adversaires de l'enseignement classique; il ne veut faire qu'une satire, aussi juste que spirituelle quand elle signale les lacunes des anciens systèmes d'instruction, mais qui dépasse volontairement le but, quand elle réclame une instruction toute professionnelle et immédiatement utile. Dans le roman de *Jeannot et Colin*, il fait une satire inverse, il montre l'excès et le ridicule de ce point de vue tout utilitaire. Le gouverneur du jeune marquis de la Jeannotière est « un homme du bel air », qui ne sait rien et qui ne veut rien apprendre à son pupille. Point de latin : « Il est clair qu'on parle bien mieux sa langue, quand on ne partage pas son application entre elle et les langues étrangères. » Point de géographie : « Quand M. le marquis ira dans ses terres, les postillons ne

sauront-ils pas les chemins? » Point d'astronomie : « Se conduit-on par les astres dans le monde? » Point d'histoire : « Toutes les histoires anciennes ne sont que des fables convenues et, pour les modernes, c'est un chaos qu'on ne peut débrouiller. » Point de géométrie enfin : « Cette science ridicule a pour objet des surfaces, des lignes et des points, qui n'existent pas dans la nature. »

Si l'on veut avoir la vraie pensée de Voltaire sur l'instruction classique, il faut la demander à un petit écrit de 1741, intitulé *Conseils à un journaliste sur la philosophie, l'histoire, le théâtre, les pièces de poésie, les anecdotes littéraires, les langues et le style*. Il ne s'agit, dans cet écrit, que de l'éducation d'un journaliste; mais c'est, en réalité, l'éducation complète d'un homme du monde. Elle embrasse à la fois les sciences et les lettres; car, par le nom de philosophie, Voltaire, comme on le faisait encore de son temps, entend tout l'ensemble des sciences. Il veut que l'histoire même des sciences ait place dans cette culture scientifique et qu'elle soit enseignée sans esprit de dénigrement et de dérision à l'égard des personnes, alors même qu'on expose leurs erreurs. Sur l'histoire proprement dite, ses conseils sont excellents. Il réclame pour l'histoire moderne des développements plus étendus que pour l'histoire ancienne, qui seule autrefois s'enseignait dans les collèges : l'une « n'est que de curiosité », l'autre « est pour nous de nécessité ». Il montre, dans l'histoire moderne, par suite du rapprochement des temps, plus de certitude que dans l'histoire ancienne, mais une certitude plus difficile à démêler dans le détail, à cause de la complexité plus grande des faits et des contradictions qui se rencontrent dans les récits des contemporains et des témoins oculaires eux-mêmes. Sur le théâtre et la poésie, ses préceptes appartiennent plutôt à la critique littéraire qu'à la pédagogie. Nous n'y relèverons que la singularité du jugement suivant : « Il faut être vraiment poète pour faire une belle tragédie, au lieu que la comédie demande seulement quelque talent pour les vers. » L'idée inférieure que Voltaire se faisait de la comédie explique peut-être sa constante médiocrité dans un genre qui semblait si bien convenir à ses qualités d'observation, de bon sens et d'esprit. Pour les langues, il recommande particulièrement l'étude du grec. Il regrette qu'elle soit négligée en France; il n'en connaît pas de plus utile pour l'intelligence des sciences, à cause des étymologies, et pour le développement du goût littéraire, par l'excellence des modèles que nous offre la littérature grecque. Aux langues anciennes, il joint les langues modernes et il n'en veut pas moins de deux : l'anglais et l'italien. L'allemand a de nos jours remplacé l'italien dans une éducation bien ordonnée; mais nous ne sommes pas devenus plus exigeants que ne l'était Voltaire pour l'étude des langues vivantes. Il ne veut pas, d'ailleurs, que les langues étrangères fassent tort à la langue nationale. « Je voudrais, conclut-il, en fait de belles-lettres, qu'on fût de tous les pays, mais surtout du sien ». Sur le style, enfin, il faudrait tout citer. Voltaire explique le secret de sa prose ennemie de toute affectation et de toute déclamation et dont l'exquise simplicité sait s'approprier, dans une mesure parfaite, aux sujets les plus divers.

Ces préceptes concernent plutôt l'instruction que l'éducation. Pour la formation du caractère et des mœurs, nous ne trouvons guère à citer que le conte de l'*Education d'un prince* et quelques pages de l'*Histoire de Jenni*. Un jeune prince, élevé à la fois dans l'oisiveté et dans la dévotion, voit ses Etats envahis par des pirates turcs; il est pris, réduit en esclavage et sert comme muletier dans les écuries de son propre palais. Le malheur commence à l'instruire; l'amour fait le reste; il soulève les vaincus contre les vainqueurs, reprend possession de son trône et y abjure la mauvaise éducation qui l'avait perdu. L'éducation de Jenni a été toute contraire. Son père, le docteur Freind, membre du parlement d'Angleterre, l'a élevé en homme et n'a jamais fait appel auprès de lui qu'à la force de la raison et des exemples. Jenni n'en commet pas moins les fautes les plus graves; mais le docteur, fidèle à sa méthode, lui épargne les reproches et finit par le ramener au bien, en acquérant sans cesse de nouveaux droits à son admiration et à son respect. Il y a sans doute une leçon utile dans le conte et dans le roman : c'est qu'il ne faut jamais désespérer d'un heureux naturel; mais, dans le conte, le relèvement moral n'est que l'effet de circonstances fortuites et, dans le roman, il n'est dû qu'à une sorte de contagion de la vertu, sur laquelle il serait imprudent de trop compter.

Voltaire fut amené à s'occuper directement et pratiquement de l'éducation des filles, quand il prit chez lui la petite-nièce de Corneille. Il faudrait citer toute la lettre dans laquelle il rend compte des soins donnés à sa pupille : « Le cœur paraît excellent et nous avons tout sujet d'espérer que, si nous n'en faisons pas une savante, elle deviendra une personne très aimable, qui aura toutes les vertus, les grâces et le naturel qui font le charme de la société... Nous avons cessé nos lectures depuis qu'un rhume violent l'a réduite au régime et à la cessation de tout travail. Elle commence à être mieux. Nous allons reprendre nos leçons d'orthographe. Le premier soin doit être de lui faire parler sa langue avec simplicité et avec noblesse. Nous la faisons écrire tous les jours; elle m'envoie un petit billet et je le corrige; elle me rend compte de ses lectures; il n'est pas encore temps de lui donner des maîtres; elle n'en a point d'autres que ma nièce et moi. Nous ne lui laissons passer ni mauvais termes ni prononciations vicieuses; l'usage amène tout. Nous n'oublions pas les petits ouvrages de la main. Il y a des heures pour la lecrure, des heures pour les tapisseries de petit point. Je vous rends un compte exact de tout. Je ne dois pas omettre que je la conduis moi-même à la messe de paroisse : nous devons l'exemple et nous le donnons. » (A Dumolard, 15 janvier 1761.)

Il y a de l'ironie, mais il n'y a aucune hypocrisie dans ce dernier trait. Voltaire croyait à la nécessité des pratiques religieuses pour tous les esprits qui n'avaient pas reçu la culture philosophique ou qui étaient incapables de la recevoir. Il faut remarquer d'ailleurs qu'il n'écrivait pas volontiers pour cette catégorie d'esprits. Sa pédagogie, si l'on peut donner ce nom à quelques préceptes épars, ne s'adresse ni aux enfants, ni au peuple. Il s'intéressait peu aux premiers, et il méprisait le second. Ses adversaires, de nos jours, se sont plu à opposer aux témoignages de sympathie que lui a prodigués la démocratie contemporaine tous les passages de ses écrits dans lesquels il ne parle qu'avec dégoût de ce qu'il appelle « la canaille » et lui refuse même tout droit à l'instruction. Les « honnêtes gens » seuls, c'est-à-dire les esprits cultivés, semblaient compter pour lui. Il bénissait « l'heureuse révolution » qu'il avait contribué à faire parmi eux et qui, disait-il, « avait passé ses espérances ». « A l'égard de la canaille, ajoutait-il, elle restera toujours canaille, je ne m'en mêle pas. » (Lettre à d'Alembert, 4 juin 1767.) « Il me paraît essentiel qu'il y ait des gueux ignorants, écrivait-il à un autre de ses correspondants. Quand la populace se mêle de raisonner, tout est perdu. » (A Damilaville, 1er avril 1763.) Il se sentait troublé cependant par le terrible problème de l'inégalité des conditions. Il l'avait posé dans le premier de ses *Discours en vers sur l'homme*. Il y revient

dans l'article *Egalité* du *Dictionnaire philosophique*. Il cherche à le résoudre, en montrant que toutes les conditions ont, sous des formes diverses, leur part à peu près égale de biens et de maux et que la véritable égalité est toute morale. Quant à l'égalité des fortunes, elle est « à la fois la chose la plus naturelle et la plus chimérique ». Il proteste toutefois contre l'excès des inégalités sociales, et il reconnaît dans l'égalité politique la forme légitime de cette égalité naturelle qui, transportée dans l'ordre des conditions et des fortunes, ne serait qu'une dangereuse chimère. « Le gouvernement civil, dit-il expressément dans un écrit de 1765, intitulé *Idées républicaines*, est la volonté de tous, exécutée par un ou par plusieurs, en vertu de lois que tous ont portées. » C'est le principe même de la souveraineté du peuple, et, après l'avoir nettement posé, Voltaire ajoute, dans le même écrit : « Il n'y a jamais eu de gouvernement parfait, parce que les hommes ont des passions, et s'ils n'avaient point de passions on n'aurait pas besoin de gouvernement. *Le plus tolérable de tous est sans doute le républicain*, parce que c'est celui qui rapproche le plus les hommes de l'égalité naturelle. »

Voltaire était aristocrate par son éducation et par tous ses goûts, mais le progrès de sa pensée l'avait conduit aux principes démocratiques, et la démocratie moderne ne se trompe pas autant qu'on le prétend en saluant en lui un de ses précurseurs. Ce n'est pas d'ailleurs pour quelques formules énoncées plutôt que développées dans telle page de ses écrits qu'elle lui doit une sérieuse reconnaissance, c'est pour l'ensemble même de son œuvre et pour les services qu'il a rendu à l'humanité. Ces services constituent, pour une très grande part, l'éducation que notre siècle a reçue du siècle précédent. Ils sont, dans le sens large du mot, la véritable *pédagogie* de Voltaire.

Tout n'est pas à louer dans cette pédagogie. Voltaire a été, dans son siècle, la plus complète personnification du bon sens; mais le bon sens est relatif, il se modifie et il s'altère suivant le milieu, l'éducation, le caractère ou le tempérament personnel. C'est un lieu commun de comparer le bon sens de Bossuet et le bon sens de Voltaire. Ni l'un ni l'autre n'est le bon sens absolu. Le bon sens de Bossuet est le bon sens d'un théologien catholique au XVIIe siècle. Ses erreurs, sur la tolérance par exemple, sont celles de tout le clergé de son temps : le clergé de notre temps ne les professerait peut-être pas sans réserves. Le bon sens de Voltaire est celui d'un homme du monde, d'infiniment d'esprit, dans une société sceptique et corrompue. Il voit plus juste et plus loin que la plupart de ses contemporains par la sûreté de sa raison et par la vivacité de son esprit; mais il lui manque les dons supérieurs de l'imagination et du cœur. Comme poète, il n'a excellé que dans la poésie légère. Ses tragédies et sa *Henriade* elle-même, trop dédaignées aujourd'hui, ont de grandes beautés, mais ce ne sont pas proprement des beautés poétiques. La lyre qui surmonte son cénotaphe au Panthéon est un contre-sens. Comme philosophe, il a su presque toujours garder la mesure entre la méthode rationnelle de Descartes et la méthode expérimentale de Locke : il a défendu contre les disciples excessifs de Locke l'existence de Dieu et contre Locke lui-même l'autorité absolue de la loi morale, mais il n'a pas le sens du divin et sa morale manque souvent d'élévation. Son Dieu n'est que l'architecte du monde et le redresseur nécessaire de l'injustice. S'il n'existait pas, « il faudrait l'inventer »; mais c'est notre intérêt seul qui le réclame, ce n'est pas notre amour. De là, chez Voltaire, une inintelligence à peu près complète du sentiment religieux. De là ses perpétuelles railleries contre toute foi religieuse, où il ne voit que superstition et fanatisme, contre toute poésie religieuse, où il ne voit que galimatias. Il juge, en tout, par l'esprit. Sa force, pour pénétrer et pour combattre l'erreur, est dans le sentiment du ridicule, que personne n'a possédé au même degré. On connaît sa prière : « Mon Dieu, rendez mes ennemis ridicules, bien ridicules ! » Ce sentiment du ridicule l'a presque toujours bien servi, mais il a trop souvent donné à son bon sens quelque chose d'étroit, qui ne lui a permis ni la complète et impartiale intelligence du passé, ni la franche et compréhensive acceptation des vérités nouvelles. C'est le défaut de ses jugements littéraires comme de ses jugements philosophiques. C'est l'origine des railleries que le grand railleur s'est attirées à son tour, quand il a prétendu, non sans doute, comme on le lui a reproché, que les coquilles des montagnes y avaient été laissées par des pèlerins, mais qu'une telle hypothèse ne serait pas plus ridicule que celle de l'invasion des plus hauts sommets par les flots de la mer. Enfin, ce besoin de moquerie, joint à l'influence du milieu corrompu dans lequel il a été élevé, explique, dans les écrits et dans les actes de Voltaire, un certain abaissement du sens moral : le cynisme d'une partie de ses œuvres, la bassesse de ses flatteries, l'abus des formules hypocrites, qui ne sont pas sans doute la pure et odieuse hypocrisie, car elles ne trompaient personne, mais qui sentent trop le comédien; le manque enfin de patriotisme dans ses relations avec les ennemis de la France.

Il ne faut pas exagérer le manque de patriotisme. Les guerres royales du XVIIIe siècle n'avaient pas le même caractère que les guerres nationales du XIXe. L'opinion publique en France, pendant la guerre de Sept ans, était avec Voltaire, pour le roi de Prusse contre le roi de France. Ce qui choque un appréciateur impartial, dans les relations de Voltaire avec Frédéric, ce n'est pas que le premier se soit fait et soit resté l'ami du second, c'est qu'il se soit résigné au rôle d'un courtisan et, qui plus est, d'un courtisan dupé et bafoué par son maître.

Dans cette campagne même contre l'intolérance, qui a été la gloire la plus pure de Voltaire, il manque encore un certain degré d'élévation intellectuelle et morale. La plus haute tolérance n'est que le respect de l'intelligence humaine jusque dans ses erreurs. La tolérance de Voltaire est fille du scepticisme. Il n'admet pas qu'une opinion en persécute une autre, parce que toutes les opinions, en religion et en philosophie, lui paraissent également ridicules. Aussi, comme il est très passionné, se montre-t-il parfois très intolérant, quand il s'agit, soit de son intérêt ou de son amour-propre, soit de certains préjugés qui lui sont chers, par exemple de ses préjugés littéraires.

Voilà la part du mal dans l'œuvre de Voltaire, et il importait d'autant plus de la mettre en lumière que notre siècle en garde l'empreinte. Notre goût littéraire est devenu plus large, notre jugement philosophique ou scientifique plus compréhensif, notre langage plus réservé si notre moralité n'est pas plus pure, notre patriotisme, enfin, plus exigeant; nous nous sommes élevés de la simple tolérance à la liberté de la conscience et de la pensée; mais nous avons hérité de Voltaire, sans y joindre sa finesse et son bon sens, cet esprit superficiel de raillerie, qui tend à flétrir tout ce qui choque nos préjugés ou nos passions. Nous en avons même étendu le domaine; car, si nous ne l'avons abdiqué ni dans l'ordre littéraire, ni dans l'ordre religieux, ni dans l'ordre moral, nous l'avons transporté dans l'ordre politique, et il est devenu l'un des aliments les plus ordinaires et les plus malfaisants des polémiques des partis.

La part du mal est plus apparente que celle du

bien dans l'influence de Voltaire sur son siècle et sur le nôtre. Les idées justes qu'il nous a léguées nous sont devenues tellement familières que nous ne songeons plus à lui en faire honneur; les idées fausses nous sont toujours sensibles dans nos erreurs et dans nos fautes. Les héritiers de ceux que Voltaire poursuivait de ses sarcasmes ne sont pas seuls à maudire sa mémoire; plus d'un libre esprit leur fait écho et répéterait volontiers l'anathème de Musset :

> Dors-tu content, Voltaire, et ton hideux sourire
> Voltige-t-il encor sur tes os décharnés?
> Ton siècle était, dit-on, trop jeune pour te lire :
> Le nôtre doit te plaire, et tes hommes sont nés.

C'est surtout dans les lettres qu'il y a une sorte d'unanimité à méconnaître les services rendus par Voltaire. On ne veut voir que l'étroitesse de son goût et de sa critique. Nul plus que lui cependant n'a contribué à élargir notre horizon littéraire. Il ne nous a pas donné et personne ne nous a donné après lui des chefs-d'œuvre égaux à ceux de Corneille, de Racine et de Molière; mais il nous a arrachés, en nous ouvrant des voies nouvelles, à l'imitation stérile de ces modèles inimitables. Il a devancé le drame moderne, en donnant une plus grande part à l'action et à l'intrigue. C'est lui qui le premier a débarrassé la scène des spectateurs qui l'encombraient et qui ne laissaient plus de place au déploiement du spectacle. Cette gêne, sans doute, avait été heureuse pour des hommes de génie qui, en renfermant l'intérêt dramatique dans des luttes toutes morales, avaient su atteindre le plus haut degré d'émotion. Mais bien peu de sujets comportent ce genre d'intérêt. Ils semblaient épuisés après Corneille et Racine, et Corneille lui-même n'en avait tiré qu'un petit nombre de chefs-d'œuvre au milieu de beaucoup d'œuvres médiocres. Les tragédies de Voltaire, sans être de purs chefs-d'œuvre, plaisent encore par des mérites différents de ceux de ses devanciers, et elles ont préparé les œuvres plus libres et d'un intérêt plus varié qu'ont fait applaudir ses successeurs.

L'exemple de Voltaire a été fécond; ses jugements et ses préceptes l'ont été plus encore; son goût, presque toujours sûr, était plus libre de préjugés qu'on ne le suppose aujourd'hui. Il peut revendiquer plus d'une appréciation dont nous faisons honneur à la critique contemporaine. Nous croyons, par exemple, avoir découvert que les héros grecs, romains ou turcs de Racine n'étaient que des princes et des seigneurs de la cour de Louis XIV; Voltaire l'avait dit, il y a un siècle et demi, dans le *Temple du goût :*

> Ils ont tous le même mérite,
> Tendres, galants, doux et discrets,
> Et l'Amour, qui marche à leur suite,
> Les croit des courtisans français.

La preuve la meilleure que Voltaire ait donnée de la largeur de son goût est d'avoir ouvert la littérature française à la connaissance et à l'intelligence de la littérature anglaise. On lui reproche aujourd'hui la sévérité injurieuse de ses jugements sur Shakespeare. Elle dépasse, en effet, toute mesure; mais elle n'était qu'une réaction, à son tour excessive, contre l'excès d'une admiration dont il avait donné le premier exemple. Cette admiration, chez lui, même dans l'émotion de la première heure, n'avait jamais été sans de très grandes réserves; mais nul n'a mieux compris et n'a plus dignement célébré, sinon tout le génie du grand poète anglais, du moins certaines parties de ce génie, et l'on peut reconnaître aujourd'hui qu'il ne s'est trompé ni dans ses éloges ni dans ses critiques, en mettant à part la forme violente de ces dernières. L'imitation de Shakespeare ne nous a été profitable que sur les points que Voltaire lui-même avait indiqués à notre admiration; elle nous a égarés sur tous ceux qui avaient blessé et irrité son goût.

Parmi les genres littéraires, l'influence de Voltaire a été particulièrement heureuse sur l'histoire. Le *Siècle de Louis XIV*, l'*Histoire de Charles XII*, l'*Essai sur les mœurs* lui-même, si l'on met à part les traits de partialité contre l'Église et la religion chrétienne, sont des modèles presque irréprochables. Et il faut ajouter des modèles tout nouveaux pour le temps où ils ont paru. C'est Voltaire qui, le premier, a fait entrer dans l'histoire le détail des mœurs, des idées, des lettres, des arts, de l'industrie et du commerce. Dans les parties mêmes de ses œuvres historiques où la polémique irréligieuse prend la place de l'histoire impartiale et sincère, Voltaire a eu le mérite de poser un principe que nul historien digne de ce nom ne voudrait aujourd'hui méconnaître. Tout n'est pas hypocrisie ou ironie dans ses protestations d'un respect absolu pour la religion qu'il travaille à ébranler. Il sait faire une distinction que peuvent également s'approprier et ceux qui restent attachés à la foi religieuse et ceux qui s'en sont dégagés. L'histoire, en tant qu'histoire ou, d'une façon plus générale, en tant que science, ne reconnaît pas d'autre autorité que celle des faits et des témoignagnes, librement appréciés à la lumière de la raison. « L'inspiration de l'Église et son infaillibilité, dit expressément Voltaire, ne sont pas du ressort de l'histoire. » (*Essai sur les mœurs*, ch. XLVI.)

Voltaire appliquait ce principe à toutes les sciences. « Les livres saints, disait-il, sont faits pour enseigner la morale et non la physique. » (*Essai sur les mœurs*, *Introduction*, § XLVII.) La distinction n'est plus contestée dans son principe. L'autorité religieuse s'incline devant la vérité scientifique et ne s'applique, en cas de contradiction apparente, qu'à chercher un moyen de conciliation. Elle résiste toutefois quand elle ne trouve en face d'elle que des théories non encore démontrées. Elle ne proteste plus contre le mouvement de la terre : elle proteste contre la transformation des espèces. Elle n'a pas renoncé sur tous les points à maintenir une orthodoxie scientifique ou philosophique. Des opinions encore douteuses n'ont pas sans doute les mêmes droits que des vérités rigoureusement établies; mais les unes et les autres, dans le domaine propre de la science ou de la philosophie, relèvent du principe posé par Voltaire. Elles n'appellent que la discussion scientifique : elles récusent la discussion théologique.

On admet difficilement que Voltaire ait été un savant et un philosophe dans toute la force de ces deux mots. Il est certain qu'il n'a pas été un géomètre ou un physicien de premier ordre, quoique ses travaux scientifiques ne soient pas sans valeur, au jugement des plus compétents; mais le seul fait d'avoir fait prévaloir dans la patrie de Descartes la physique de Newton a été pour la science un service plus important que bien des œuvres originales. La physique de Descartes a repris faveur de nos jours, mais ce retour de fortune n'a été possible que grâce aux progrès accomplis à l'école de Newton. La méthode toute rationnelle de Descartes restait stérile entre les mains de ses disciples : la méthode scrupuleusement expérimentale de Newton et de ses disciples porte seule l'honneur des grandes découvertes scientifiques du XVIIIe et du XIXe siècles, et l'impulsion donnée par Voltaire a été pour beaucoup dans la part que la science française a eue à ces découvertes. On peut même dire dans la part qu'y a eue la science européenne, car nulle voix n'était plus écoutée en Italie, en Allemagne et dans tous les

pays du Nord, que celle du brillant disciple de Newton.

Voltaire n'a attaché son nom à aucun système philosophique. Il y prétendait d'autant moins qu'il était l'ennemi de tous les systèmes. Ce n'est cependant pas sans raison que son œuvre philosophique a été rapprochée de celle qui, à la fin de son siècle, devait illustrer l'Allemagne, de l'œuvre critique de Kant. Trois propositions résument toute la philosophie de Kant : 1° Nulle vérité de fait ne peut être connue en dehors de l'expérience ; 2° Les principes métaphysiques ne sont que des formes de notre esprit ; 3° La morale seule, expression de ce qui *doit être*, non de ce qui *est*, peut se concevoir en elle-même et permet à l'esprit humain de sortir de l'expérience pour s'élever à des principes supérieurs, comme le libre arbitre, la vie future et l'existence de Dieu. De ces trois propositions, Voltaire n'a pas soupçonné la seconde ; mais il a très nettement, dans tous ses écrits philosophiques, en prose et en vers, énoncé les deux autres. Il empruntait la première à Locke, mais il ne s'inspirait que de son bon sens quand il opposait la troisième à Locke lui-même et quand il la soutenait fermement jusqu'à la fin de sa vie contre le matérialisme et l'athéisme d'une partie de ses amis. Il devançait encore la critique moderne, quand il refusait de se prononcer pour le dualisme absolu et formel de la matière et de l'esprit, qu'il est également impossible de démontrer et de réfuter, car nous ne pouvons savoir ce qu'est en soi une substance quelconque. Le vrai spiritualisme, le spiritualisme indestructible à toute critique, ne se fonde pas sur l'opposition absolue de deux substances, mais sur la distinction de deux natures dans l'unité de l'être humain, sur la séparation des facultés inférieures qui sont communes à l'homme et à l'animal et des facultés supérieures qui, par l'intelligence et la pratique du bien, rapprochent l'homme de la divinité. Ce noble et libre spiritualisme a été celui de Voltaire.

L'esprit critique de Voltaire s'est exercé, en dehors de tout système, sur les plus hautes questions de la philosophie : la loi morale, le libre arbitre, la providence divine. Sa polémique contre l'optimisme excessif de Pope et de Wolf est excellente, pour qui sait la dégager des bouffonneries cyniques du roman de *Candide* et des déclamations banales du *Poème sur le désastre de Lisbonne*. Elle se résume dans les deux vers célèbres de ce dernier poème :

> Un jour tout sera bien, voilà notre espérance ;
> Tout est bien aujourd'hui, voilà l'illusion.

Tout le devoir de la vie est dans l'action utile pour soi-même et pour autrui. Or, les deux hypothèses contraires que *tout est bien* et que *tout est mal* nous détournent également de l'action, pour un motif semblable, puisque l'une et l'autre nous défendent également de rien espérer de mieux. Il faut, pour agir, se bien pénétrer de la réalité du mal dans le présent et de la possibilité du bien dans l'avenir. Telle est la conclusion de Voltaire et du bon sens.

La vie active de Voltaire s'est constamment inspirée de ce double sentiment de l'intensité du mal et de l'espoir du mieux. C'est cette inspiration qui l'a dirigé et soutenu dans ses luttes contre les abus de son temps et particulièrement dans les deux campagnes qui lui font le plus d'honneur, contre l'esclavage et contre l'intolérance. Il était réservé à notre siècle de mettre fin à l'esclavage des nègres dans les colonies ; mais c'est Voltaire qui, au XVIIIe siècle, a plaidé et gagné la cause des serfs qui subsistaient encore sur le sol même de la France, parmi nos frères de religion et de race. Ç'a été le dernier effort de sa vieillesse et il ne lui a pas été donné d'en voir le succès. Des deux décrets qui ont aboli les derniers restes du servage, le premier a été rendu par le roi Louis XVI quelques mois après la mort de Voltaire ; le second ne date que de la troisième année de la Révolution.

Voltaire avait été plus heureux dans sa campagne contre l'intolérance. Il n'avait pas vu la liberté du culte et la jouissance des droits civils rendus aux protestants, mais il avait obtenu des actes de réhabilitation pour quelques-unes des victimes du fanatisme dont il avait si ardemment et si éloquemment pris la défense. On a peine à croire aujourd'hui que, dans la France sceptique du XVIIIe siècle, à la veille de la Révolution, des condamnations au dernier supplice aient pu être prononcées et exécutées à l'instigation et aux applaudissements d'une population fanatique, pour cause ou sous prétexte de religion. Il faut relire les infatigables appels de Voltaire à l'opinion et aux pouvoirs publics, en faveur des Calas, des Sirven, du chevalier de La Barre et de ses amis ; il faut se rappeler ses efforts personnels en vue d'assurer un refuge à ceux de ces malheureux qu'une justice inique n'avait pu atteindre, pour comprendre quel chemin nous avons parcouru depuis un siècle et quelle reconnaissance nous devons au plus illustre promoteur du progrès accompli.

On a prétendu que Voltaire s'était assez tardivement décidé à parler et à agir contre l'intolérance, dont les excès les plus odieux ne lui avaient suggéré d'abord que de froides railleries. Avant de condamner au supplice de la roue le protestant Calas, faussement accusé d'avoir tué son fils pour l'empêcher de se faire catholique, le parlement de Toulouse s'était signalé à l'attention du futur apôtre de la tolérance, en condamnant « un ministre à être pendu, trois gentilshommes à être décapités et cinq ou six banquiers aux galères : le tout, pour avoir chanté des chansons de David. » Voltaire n'avait fait qu'en rire : « Le parlement de Toulouse, écrivait-il à d'Argental, n'aime pas les mauvais vers » (2 mars 1762). Il faut bien peu connaître Voltaire pour ne pas voir, dans la raillerie même, une forme de l'indignation. On dit encore que, s'il s'est fait le défenseur du chevalier de La Barre, c'est que ce jeune homme, presque un enfant, poursuivi, condamné, exécuté, pour ne s'être pas découvert au passage d'une procession, avait été trouvé porteur de quelques-uns de ses écrits. Mais, s'il n'avait obéi qu'à la crainte d'être compromis, il aurait désavoué le chevalier et renié les écrits saisis sur lui ; il n'aurait pas pris hautement et publiquement sa défense.

Ces reproches sont injustes : tout ne l'est pas malheureusement, et nous l'avons reconnu d'avance, dans les réserves que l'on peut faire sur cette campagne même de la tolérance, comme sur toutes les autres parties de l'œuvre de Voltaire. Ces réserves peuvent diminuer notre admiration pour l'homme et pour l'écrivain ; elles ne nous dispensent pas de la reconnaissance pour les services rendus. Nous pouvons revendiquer avec justice et, à tout prendre, avec honneur, pour notre siècle, le titre de fils de Voltaire. Dans une discussion mémorable de la Chambre des pairs, qui avait précisément pour objet l'éducation publique, M. de Montalembert opposait, il y a quarante ans, à ce titre de fils de Voltaire celui de fils des Croisés. L'opposition dure toujours entre deux classes d'esprits, dont l'une regrette les institutions et les croyances du passé et dont l'autre est profondément attachée aux principes sur lesquels repose depuis un siècle la société moderne. Est-elle toutefois aussi radicale que nous l'affirmons dans nos polémiques ? Si nous connaissions mieux l'histoire

et si nous savions être sincères avec nous-mêmes, nous pourrions revendiquer également les noms de fils des Croisés et de fils de Voltaire. On affecte de croire que le premier ne représente que la plus pure noblesse et la plus haute dévotion. La vérité est que toutes les classes, et les plus humbles plus que les autres, ont des ancêtres parmi les Croisés. La vérité est aussi que toutes nos passions, et les mauvaises non moins que les bonnes, se retrouvent dans les mobiles et dans les actes des croisades. La vérité est, enfin, que l'héritage des croisades n'est pas seulement le zèle pour la foi, mais, d'un côté, le goût des entreprises lointaines et la solidarité établie, pour la première fois, dans ces entreprises, entre les nations de l'Europe, et, de l'autre, la double et réciproque influence exercée par l'Orient musulman sur la civilisation chrétienne et par la politique occidentale sur les destinées des États de l'Orient. A ces deux points de vue, Voltaire lui-même est un héritier des Croisés. Il a subi la séduction de l'Orient, où il a placé l'action de la plupart de ses romans et de ses contes et de quelques-unes de ses tragédies. Il a eu sa part de l'esprit des croisades dans les luttes qui ont rempli sa vie, et le nom même de croisades a pu leur être donné. C'étaient, en effet, comme ces grandes entreprises qui ont remué l'Europe du XIe au XIIIe siècle, des campagnes cosmopolites, auxquelles prenait part une armée d'écrivains, de philosophes, d'hommes du monde, recrutée dans toute l'Europe, avec le concours et l'appui des princes. Croisades de l'impiété contre la foi, disent les uns; croisades de l'esprit et du bon sens contre la sottise et les préjugés, disent les autres; croisades, dans tous les cas, plus fécondes en résultats immédiats et durables que celles du moyen âge. Comme pour celles-ci, le mal s'est sans cesse mêlé au bien dans les mobiles et dans les actes; il s'y est mêlé aussi dans les résultats, et il est sage d'y faire la part de l'un et de l'autre; mais, soit que l'on exagère la part du bien ou celle du mal ou que l'on sache en faire une équitable appréciation, nous vivons tous plus ou moins de l'œuvre de Voltaire, comme nous gardons tous, par une transmission plus lointaine, l'empreinte des croisades. Nous vivons de ses erreurs, et ses contempteurs n'en sont peut-être pas le plus exempts, bien qu'ils en fassent une application différente; nous vivons aussi des idées saines et utiles qu'il a semées et, parmi ceux mêmes à qui son nom est en horreur, bien peu voudraient répudier entièrement cet héritage.

A consulter. — Nous ne pouvons énumérer ici tout ce qui a été écrit sur Voltaire. Nous nous bornons à indiquer les travaux qui nous ont été le plus utiles : Ernest Bersot, *La philosophie de Voltaire*; — Jules Barni, *Histoire des idées morales et politiques en France au* XVIIIe *siècle*, t. Ier, *Voltaire*; — Dr Strauss, *Voltaire*, traduction de L. Narval; — Gérard, *La philosophie de Voltaire d'après la critique allemande* (dans la *Revue philosophique* de mai 1877); — Ferdinand Brunetière, *Etudes critiques sur l'histoire de la littérature française*, *Voltaire*.

[Émile Beaussire.]

VOSGES (Département des). — Superficie, 5 869 kilom. carrés. Population : 406 862 habitants en 1881, au lieu de 407 082 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 70 habitants, au lieu de 71 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. 5 arrondissements, formant 6 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Épinal, Bruyères, Neufchâteau, Remiremont et Saint-Dié; 29 cantons, 530 communes, dont 203 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département des Vosges est réparti de la manière suivante :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE de communes.	NOMBRE d'écoles publ.	d'écoles lib.	de classes publ.	de classes lib.	d'élèves publ.	d'élèves lib.
Épinal	65	172	12	243	28	11 310	681
Bruyères	86	159	8	203	26	8 887	730
Mirecourt	142	222	13	251	30	9 672	650
Neufchâteau	131	203	9	225	23	7 730	527
Remiremont	40	135	9	215	26	12 459	734
Saint-Dié	66	175	10	263	31	13 352	994

Population d'âge scolaire. — En 1876 on comptait 53 520 enfants de 6 à 13 ans (26 710 garçons et 26 810 filles), soit 13.15 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881 on ne compte plus que 52 044 enfants de 6 à 13 ans (26 025 garçons et 26 017 filles), soit 12.79 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une diminution de 1 476 enfants de 6 à 13 ans pour une période de cinq années. Pendant la même période la population a diminué de 216 habitants.

1. État de l'instruction publique avant 1789. — V. *Lorraine*.

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — Statistique comparée de 1829 a 1883-1884. — Voici les données que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans le département des Vosges depuis la fin de la Restauration, époque où fut faite la première statistique des écoles primaires.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1837, le département comptait 31 communes n'ayant aucune école, et 329 communes n'ayant pas d'écoles de filles. En 1850, il n'y avait plus que 4 communes entièrement dépourvues d'écoles. En 1883-1884, on ne trouve plus que 2 communes sans écoles; mais 6 communes de 500 habitants n'ont pas d'écoles publiques de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires était, d'après l'*Almanach de l'Université*, de 549 en 1821. Le progrès du nombre des écoles, à partir de 1829, est résumé dans le tableau ci-après :

	Écoles publiques	Écoles libres	Total
1829 d'après la statistique offic^lle ..	»	»	524
1834 — — ..	450	47	497
1837 — — ..	668	12	680
1850 — — ..	813	277	1 090
1863 — — ..	981	46	1 033
1876-77 — — ..	993	69	1 062
1878-79 — — ..	1 020	63	1 083
1879-80 — — ..	1 024	57	1 081
1880-81 — — ..	1 023	54	1 077
1881-82 — — ..	1 033	55	1 088
1882-83 — — ..	1 045	59	1 104
1883-84 — — ..	1 055	57	1 112

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Écoles de garçons	Écoles mixtes	Écoles de filles	Total
1837	153	368	159	680
1850	799	(y compris les écoles mixtes)	291	1 090
1863	327	376	330	1 033
1867	327	378	339	1 044
1872	340	345	356	1 041
1875	327	381	358	1 066
1876-77	352	334	376	1 062
1878-79	350	348	385	1 083
1879-80	349	348	384	1 081
1880-81	349	346	382	1 077
1881-82	352	349	387	1 088
1882-83	353	360	391	1 104
1883-84	356	361	395	1 112

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		Total
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	
1850......	793	48	6	243	1 090
1863......	684	54	19	276	1 033
1867......	687	53	18	286	1 044
1872......	673	82	12	274	1 041
1876-77...	673	88	13	288	1 062
1878-79...	687	99	11	286	1 083
1879-80...	686	103	11	281	1 081
1880-81...	683	113	12	269	1 077
1881-82...	688	124	13	263	1 088
1882-83...	696	132	17	259	1 104
1883-84...	699	144	18	251	1 112

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		Total
	laïques	congrégan.	laïques	congrégan.	
1837.....	530	»	6	147	683
1840.....	533	1	7	173	714
1863.....	842	27	81	528	1 478
1872.....	803	24	118	506	1 451
1876-77..	795	23	113	495	1 426
1878-79..	818	29	136	548	1 531
1879-80..	816	29	139	525	1 509
1880-81..	818	31	151	515	1 515
1881-82..	826	31	170	495	1 522
1882-83..	853	33	196	495	1 577
1883-84.	862	35	220	482	1 599

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

	Total des élèves	Élèves gratuits
1832 (année civile)....	40 362	Manque
1837 — ..	54 340	—
1840 — ..	60 037	—
1850 — ..	66 433	17 982
1863 — ..	68 826	21 688
1867 — ..	69 692	26 201
1872 — ..	72 736	35 463
1876-77 (année scolaire) ..	65 014	Manque
1878-79 — .	67 154	35 734
1879-80 — ..	66 186	36 018
1880-81 — ..	65 652	37 164
1881-82 — ..	67 272	Gratuité
1882-83 — ..	66 666	—
1883-84 — ..	67 046	—

En 1832, il y avait 1014 élèves inscrits sur 10 000 habitants; en 1840, 1461; en 1863, 1657; en 1876-1877, 1595, et 1648 en 1883-1884.

Écoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements	Nombre des élèves
1837................	2	290
1850................	43	3 389
1863................	59	7 022
1867................	61	7 777
1876-77.............	59	7 649
1878-79.............	77	9 492
1879-80.............	77	9 907
1880-81.............	79	10 177
1881-82.............	80	10 147
1882-83.............	82	10 128
1883-84.............	86	10 533

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre de cours		Nombre d'auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1837.............	2	»	50	»
1850.............	28	»	689	»
1863.............	34	1	1 164	17
1867.............	590	180	14 973	4 126
1869.............	585	169	12 530	3 412
1872.............	288	39	5 504	931
1876-77..........	353	53	5 989	890
1879-80..........	350	57	5 882	867
1880-81..........	462	121	8 180	2 063
1881-82..........	444	93	8 273	1 470
1882-83..........	423	89	7 274	1 214
1883-84..........	318	82	5 155	1 206
1884-85..........	164	31	[illegible]	517

Brevets. — Le nombre des brevets délivrés de 1833 à 1885 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850.	405	brevets élémentaires,	47	brevets	supérieurs.
1851-1867.	506	— obligatoires,	42	—	complets.
1868-1880.	608	— —	6	—	facultatifs ou complets.
1881......	113	— élémentaires,	16	—	supérieurs
1882......	102	— —	33	—	—
1883......	92	— —	4	—	—
1884......	82	— —	10	—	—
1885......	100	— —	16	—	—

Institutrices.

1836-1850.	43	brevets élémentaires,	10	brevets	supérieurs.
1851-1867.	255	— obligatoires,	31	—	complets
1868-1880.	558	— —	96	—	facultatifs ou complets.
1881......	191	— élémentaires,	10	—	supérieurs.
1882......	213	— —	13	—	—
1883......	116	— —	7	—	—
1884......	100	— —	9	—	—
1885......	140	— —	23	—	—

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans le département des Vosges en 1866; mais les résultats connus ne remontent pas au delà de 1872. En voici le tableau :

	Nombre de candidats		Certificats obtenus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1872.............	620	205	430	152
1873.............	686	264	498	206
1874.............	1 047	452	683	308
1875.............	1 264	575	1 032	507
1876.............	1 282	569	933	409
1877.............	1 242	612	1 073	502
1878.............	1 217	737	986	620
1879.............	1 338	734	1 108	639
1880.............	1 531	963	1 303	872
1881.............	1 763	1 234	1 509	1 104
1882.............	2 245	1 470	1 949	1 316
1883.............	2 111	1 725	1 769	1 497
1884.............	2 007	1 540	1 542	1 193

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-dessous indiquent le degré d'instruction des conscrits et des conjoints :

Nombre de conscrits sachant au moins lire, de 1827 à 1884 inclusivement.

ANNÉES	CONSCRITS			RANG DU DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29..........	10 514	7 046	67.»	13ᵉ
1831-35..........	18 897	14 577	77.1	13ᵉ
1836-40..........	17 626	15 539	88.7	6ᵉ
1841-45..........	19 127	18 059	94.4	2ᵉ
1846-50..........	19 967	18 991	95.1	2ᵉ
1851-55..........	18 760	17 518	94.»	3ᵉ
1856-60..........	18 778	17 392	92.6	8ᵉ
1861-65..........	18 675	17 777	95.2	6ᵉ
1866-68..........	9 982	9 756	97.7	4ᵉ
1871-75..........	16 928	16 535	97.7	5ᵉ
1876-77..........	6 837	6 711	98.2	4ᵉ
1878.............	3 576	3 498	97.8	5ᵉ
1879.............	3 824	3 739	97.8	5ᵉ
1880.............	3 463	3 389	97.9	3ᵉ
1881.............	3 495	3 391	97.»	7ᵉ
1882.............	3 517	3 435	97.7	6ᵉ
1883.............	3 635	3 530	97.1	8ᵉ
1884.............	3 551	3 488	98.2	5ᵉ

En 1827-1829, la moyenne de l'instruction des conscrits était de 44.8 0/0; dans le département des Vosges cette moyenne était de 67 0/0, soit 22.2

0/0 au-dessus de la moyenne générale. La classe de 1884, en portant l'instruction des conscrits dans le département des Vosges à 98.2 0/0, réalise ainsi un progrès total de 31.2 0/0 pour la période de cinquante-cinq années qui s'est écoulée de 1829 à 1884, soit un progrès annuel de 0.57 0/0, tandis que pour toute la France le progrès a été durant la même période de 0.79 0/0. Il n'y a pas pour cela infériorité pour le département, au contraire, puisqu'il a atteint le maximum possible.

Nombre de conjoints sur 100 ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et femmes
1854-55........	94.3	91.3	92.8
1856-60........	97.5	94.2	95.9
1861-65........	98.2	96.»	97.1
1866-70........	97.9	96.3	97.1
1871-75........	99.1	98.1	98.6
1876-77........	99.3	98.5	98.9
1878...........	99.6	98.8	99.2
1879...........	99.6	98.9	99.3
1880...........	99.»	98.»	98.5
1881...........	99.5	99.2	99.3
1882...........	99.2	98.7	99.»

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire pour les trente dernières années, de 1855 à 1884 :

ANNÉES.	RÉTRIBUTION scolaire A PART.	RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire.	SUBVENTIONS du département	
			du département	de l'État.
1855....	85 423	159 536	28 958	64 916
1856....	87 594	163 652	29 355	62 392
1857....	92 048	162 642	29 355	60 299
1858....	90 293	173 159	36 499	50 060
1859....	92 316	173 094	29 359	58 358
1860....	96 822	173 583	29 763	58 061
1861....	108 563	167 423	30 716	54 317
1862....	137 138	167 620	35 488	27 608
1863....	141 108	170 312	33 585	21 751
1864....	139 781	194 171	29 434	45 819
1865....	138 491	225 817	27 228	20 457
1866....	138 687	202 285	26 592	50 454
1867....	138 461	206 327	27 785	52 483
1868....	159 246	355 125	50 609	33 923
1869....	162 897	356 209	46 949	44 227
1870....	166 717	417 307	40 615	52 870
1871....	168 635	458 084	44 698	68 870
1872....	174 139	452 744	43 111	78 638
1873....	169 534	498 925	37 367	71 644
1874....	172 742	510 645	26 278	82 146
1875....	171 363	512 734	49 438	58 689
1876....	170 257	570 729	72 419	64 277
1877....	165 027	597 277	75 269	114 298
1878....	163 102	611 242	69 634	178 911
1879....	160 586	590 699	74 728	219 263
1880....	155 425	612 925	75 463	235 340
1881....	81 065	604 714	72 754	359 236
1882....	Gratuité.	121 252	»	1 066 825
1883....	»	144 494	»	1 090 994
1884....	»	127 506	»	1 166 382

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de 5fr,56, soit 3fr,91 au-dessous de la moyenne générale qui était à la même date de 9fr,47. En 1876, cette dépense était de 14fr,40, la moyenne générale étant de 17fr,83. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le département des Vosges était de 18fr,61, tandis que la moyenne générale était de 21fr,77.

État actuel de l'instruction primaire. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département des Vosges pendant l'année scolaire 1884-1885.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 1127 (1066 écoles publiques et 61 écoles libres). 2 communes seulement (Rapey, 63 hab., et Varmonzey, 69 hab.) sont entièrement dépourvues d'écoles ; 6 communes de plus de 500 habitants n'ont pas encore d'école publique de filles (ce nombre était le même en 1883). Sur les 1 127 écoles primaires du département, il y a 859 écoles laïques (356 écoles de garçons, 154 de filles et 349 mixtes) et 268 écoles congréganistes (7 de garçons, 247 de filles et 14 mixtes).

1° *Division des écoles de toute nature d'après le nombre de classes qu'elles possèdent.*

	Publiques	Libres
Écoles à 1 classe................	856	31
— 2 —	164	7
— 3 —	23	9
— 4 —	13	2
— 5 —	5	2
— 6 —	2	7
— 7 —	2	1
— 8 — et au-dessus......	1	2
Totaux............	1 066	61

2° *Division des classes publiques d'après le nombre des élèves qu'elles reçoivent.*

Classes de 50 élèves et au-dessous...	1 199,	soit	85.6 0/0
— de plus de 50 élèves.......	150,	—	10.7 0/0
— — de 60 —	41,	—	2.9 0/0
— — de 70 —	7,	—	».5 0/0
— — de 80 —	3,	—	».3 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France sont : 82.8 0/0, 10.8 0/0, 4.1 0/0, 1.4 0/0, 0.9 0/0. D'où il résulte que sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le département se trouve dans une bonne situation.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1884-1885 sont au nombre de 67 726 (au lieu de 67 046 en 1883-1884). Ce nombre peut se décomposer en :

Élèves des écoles publiques.......	63 410	67 726
— — libres...........	4 316	
Garçons..........................	34 173	67 726
Filles...........................	33 553	
Élèves des écoles laïques.........	47 511	67 726
— — congréganistes..	20 215	
Élèves des écoles de garçons...	26 081	67 726
Élèves des écoles de filles......	26 047	
Élèves des écoles mixtes.......	15 598	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 67 726 pour 56 271. De plus les états de situation des écoles maternelles accusent l'inscription de 1235 enfants de plus de 6 ans, et les classes primaires des établissements d'enseignement secondaire en reçoivent 337 environ, soit, au total, 57 843 enfants d'âge scolaire inscrits dans les établissements de toute nature. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département des Vosges serait de 52 044, d'où il résulterait un excédent de 5799 inscrits de 6 à 12 ans sur les recensés du même âge.

Quoique le département des Vosges soit un de ceux où le service scolaire est le plus régulièrement fait, il est évident qu'il y a exagération manifeste dans le relevé des inscriptions. Il est donc nécessaire d'opposer à ce relevé celui des enquêtes à jour fixe faites dans les écoles publiques aux dates des 5 avril 1884 et 10 février 1885 :

	Enfants d'âge scolaire		
	inscrits	présents	présents sur 100.
5 avril 1885............	47 791	44 631	93,4
10 février 1885....	48 548	45 399	93,5

Soit en moyenne 93.5 présents ou fréquentant sur 100 inscrits et 6.5 absents. Si l'on applique cette réduction de 6.5 0/0 au total des enfants d'âge scolaire inscrits dans les établissements de toute nature, on le ramène à 54 084, chiffre encore supérieur de 2 040 au nombre des enfants recensés.

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1885 :

	Nombre de candidats.	Nombre de certificats obtenus.
Garçons	1 932	1 376
Filles	1 676	1 436
Totaux	3 608	2 812

Le total des certificats obtenus représente 27.7 0/0 du nombre des enfants en âge de concourir, inscrits dans les écoles primaires (publiques et libres). Pour toute la France cette proportion est de 8.9 0/0.

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1884-1885 un effectif de 1 610 maîtres ou maîtresses, dont nous donnons le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques :

	Instituteurs		Institutrices	
	Laïques	Congr.	Laïques	Congr.
Titulaires avec brevet supérieur	44	»	27	2
Titulaires avec brevet élémentaire	634	1	144	150
Titulaires sans brevet	»	»	»	64
Adjoints brevetés	181	1	39	99
— non brevetés	»	1	»	29

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs		Institutrices	
	Laïques	Congr.	Laïques	Congr.
Titulaires brevetés	3	4	7	29
— non brevetés	»	»	»	18
Adjoints brevetés	2	28	9	73
— non brevetés	»	1	»	20

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1885 est résumée dans le tableau suivant :

Nombre et nature des immeubles scolaires.

	Appartenant aux communes.	Prêtés.	Loués.	Total.
Écoles de garçons	226	2	3	231
Écoles de filles	217	9	5	231
Écoles mixtes	333	4	8	345
Groupes scolaires	127	1	»	128
Totaux	903	16	16	935

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 128 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées pour loyers de maison d'école s'élève à 5 413 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'État à diverses communes du département des Vosges pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les neuf dernières années, est le suivant :

	Nombre des communes.	Subventions de l'État.
1877	17	30 150 fr.
1878	17	92 800
1879	42	117 850
1880	79	304 820
1881	67	384 020
1882	51	280 085
1883	55	338 530
1884	44	301 000
1885	»	»
Totaux	372	1 779 255 fr.

Écoles maternelles. — Le département compte, en 1885, 82 écoles maternelles (74 publiques et 8 libres). Sur les 74 écoles maternelles publiques, 11 sont dirigées par des directrices laïques et 63 par des directrices congréganistes. Toutes les directrices laïques sont munies du certificat d'aptitude; parmi les 63 directrices congréganistes, 14 n'ont pas de titre de capacité. Sur les 8 écoles maternelles libres, 1 est dirigée par une laïque non brevetée et 7 par des congréganistes; 1 directrice congréganiste n'a pas de titre de capacité. Les directrices publiques laïques sont secondées par 3 sous-directrices ayant leur titre de capacité; les directrices publiques congréganistes sont secondées par 24 sous-directrices dont 3 sans titre de capacité. On trouve également 1 sous-directrice d'école maternelle libre congréganiste sans titre de capacité.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année 1884-1885, 10 375 élèves (10 533 en 1883-1884), répartis comme suit :

Écoles maternelles publiques	laïques	1 171	9 789	10 375
	congréganistes	8 618		
Écoles maternelles libres	laïques	31	586	
	congréganistes	555		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 1 235.

Écoles normales. — Le département des Vosges possède deux écoles normales primaires, une pour les instituteurs et une pour les institutrices.

L'école noralme d'instituteurs, fondée à Mirecourt en 1828, est la cinquième de France par rang d'ancienneté. Elle compte actuellement 75 élèves-maîtres, auxquels l'enseignement est donné par le directeur, 6 maîtres adjoints et 7 professeurs supplémentaires.

L'école normale d'institutrices, ouverte à Épinal en 1881, par application de la loi du 10 août 1879, contient actuellement 46 élèves-maîtresses, auxquelles l'enseignement est donné par la directrice, 7 maîtresses adjointes et 6 professeurs supplémentaires.

Écoles primaires supérieures. — A la date du 1er janvier 1885 le département des Vosges possédait les établissements d'enseignement primaire supérieur ci-après : 3 écoles primaires supérieures publiques de garçons, avec 15 maîtres et 155 élèves, dont 40 boursiers; 6 cours complémentaires publics de garçons, avec 11 maîtres et 137 élèves dont 1 boursier.

Bibliothèques scolaires et bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1886 :

Bibliothèques scolaires	676
Nombre de livres de lecture	126 576
— de prêts en 1885	240 823
Bibliothèques pédagogiques	30
Nombre de volumes	12 538

En 1863, le territoire ne possédait que 119 bibliothèques scolaires contenant ensemble 5 355 volumes de toute nature.

Caisses des écoles. — 510 caisses des écoles fonctionnent en 1886 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1885 :

Recettes de l'exercice 1885	85 575 fr.
Dépenses	60 471
Somme en caisse à la clôture de l'exercice	25 104 fr.

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le département ne possédait que 4 caisses de ce genre, dont l'actif était en 1880 de 3 237 francs.

Caisses d'épargne scolaires.— Elles existent dans le département depuis 1874. Voici leur situation en 1879 et en 1886 :

Années	Nombre de caisses	Nombre de livrets	Sommes inscrites à ces livrets
1879	30	805	21 616 fr.
1886	500	7 475	147 191 fr.

Société de secours mutuels. — La Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1864, est en voie de décroissance quand au nombre des sociétaires. Elle comptait en 1879 821 membres participants, elle n'en compte plus en 1886 que 700; mais son actif s'est sensiblement augmenté : il était de 37 207 francs en 1879, il est au 1er janvier 1886 de 78 272 francs.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin scolaire* du département des Vosges, dont la fondation remonte à 1854, paraît suivant les besoins du service, en format petit in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques, dont il devient la propriété, et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général.

VOYAGES SCOLAIRES. — Cette utile institution n'est pas d'invention récente; mais la pratique de nos jours l'a renouvelée et généralisée. Elle consiste à former des caravanes d'écoliers ou d'élèves-maîtres, pour leur faire visiter en commun une contrée, une ville sous la direction de guides choisis.

Le profit en est multiple.

D'abord, comme les caravanes scolaires viennent à la suite de longs mois de travail, soit qu'elles coupent l'année, soit qu'elles la terminent, c'est un excellent remède contre la fatigue intellectuelle. Le corps s'y donne carrière et prend sa revanche d'une pénible contrainte. La vie en plein air, les longues marches, les saines fatigues, autant de circonstances favorables pour le développement physique, autant de moyens de rendre à la machine humaine, parfois déprimée, son élasticité et son ressort.

Puis la vie de voyage développe chez l'écolier des facultés nécessaires. En premier lieu l'esprit d'initiative et de décision Tout voyageur, si bien calculée que soit sa course, rencontre des cas où il faut faire acte d'énergie, de persévérance et de volonté. De prévoyance aussi, et non seulement de prévoyance personnelle, mais, ce qui ne vaut pas moins, de prévoyance pour autrui. Les caravanes scolaires ont leurs épreuves, sinon leurs périls : elles sont une excellente école de sang-froid, de services mutuels et de dévouement réciproque. C'est un éclopé ou un retardataire dont il faut porter le sac, aider la faiblesse, encourager l'effort. Tœpffer, dont le nom vient de lui-même sous la plume en pareil cas (voir l'article qui lui est consacré dans ce Dictionnaire), Tœpffer souhaite même à toute caravane bien constituée la présence d'une dame « bonne voyageuse », pour obliger toute cette jeunesse, menacée de rentrer dans « l'état sauvage », aux égards délicats et aux aimables prévenances.

Viennent ensuite l'esprit d'observation, « l'honnête curiosité » dont parle Montaigne. A cet égard la vie de voyage agit comme ces mets savoureux qui stimulent l'appétit en même temps qu'ils le contentent, en sorte qu'il n'y a jamais ni vide ni satiété. A chaque pas, les campagnes qu'on traverse offrent une leçon d'agriculture ou de géographie pratique, les villes une leçon d'histoire, d'art ou d'industrie. Mais ici, au contraire de l'école, la leçon ne vient pas d'elle-même et toute faite au-devant de l'écolier : c'est à lui de faire les premiers pas, d'interroger l'objet, de le sonder, d'en dégager les notions qu'il contient. Excellente éducation de l'esprit, moyen vraiment pratique d'en essayer les forces et d'en régler l'emploi.

Deux facultés encore auxquelles les voyages donnent l'espace et l'ampleur qui leur manquent à l'école, c'est le goût du beau et le sentiment de la nature. La visite d'un monument, celle d'un musée, suffisent parfois à jeter l'étincelle ou à la rallumer dans une âme paresseuse. L'examen personnel découvre ce qui jusqu'alors avait échappé, et l'émotion intime vivifie ce qui était mort ou engourdi.

Il en est de même des choses de la nature. C'est ici surtout que la leçon ne peut se substituer à l'expérience. Aimer la nature, en comprendre et en goûter les beautés, tour à tour délicates et grandioses, ce n'est pas chose indifférente et que l'éducateur puisse dédaigner. L'homme doit à ce sentiment, si cher à notre siècle, des joies saines et profondes. Les voyages l'éveillent chez l'enfant. Bien réglé, ce sentiment engendre à son tour la bonne humeur et le contentement, état de l'âme si précieux à obtenir et à maintenir. Une caravane scolaire chez laquelle il règne en permanence offre l'image peut-être la plus parfaite du bonheur, parce qu'il n'y entre rien que de pur et d'innocent, bien que tous les cœurs, tous les esprits y soient en mouvement.

Un voyage scolaire ne portera de fruit qu'autant qu'on s'y sera sérieusement et intelligemment préparé. Jamais, plus qu'en cette matière, il n'a été vrai de dire que tout plaisir s'achète. Que l'écolier prenne donc, avant le départ, une notion générale, mais exacte des lieux qu'il doit visiter, qu'il relise l'histoire des pays, de leurs arts, de leurs industries : tâche considérable et presque encyclopédique ; aussi faut-il la diviser et la répartir. Groupez votre monde par aptitudes. Aux uns, esprits positifs, attribuez l'étude des notions pratiques; aux autres, mieux pourvus des dons de l'imagination et de la sensibilité, confiez le département des beaux-arts, de l'histoire, etc. Mêlés et confondus comme ils le sont sans cesse, en voyage aussi bien qu'à l'école, ces groupes useront entre eux des bienfaits du libre échange : chemin faisant et sur place, il se fera des emprunts mutuels, des leçons réciproques, toute une éducation du camarade par le camarade, qui est bien l'application la plus heureuse de la confraternité scolaire.

Que dirons-nous du conducteur de la caravane ?

Son rôle est aussi intéressant que difficile. Que de ressources ne lui faut-il pas dans l'esprit et dans le caractère, que de tact, de prévoyance et dévouement ! A lui de maintenir l'accord, de stimuler les uns, de retenir les autres. A lui d'assurer à chacun sa part d'activité, d'instruire sans professer, de suggérer sans s'imposer ; d'être l'âme invisible de la caravane, l'inspiration latente de son mouvement et de son plaisir. A lui le soin de l'hygiène, de la santé, des vivres, du couvert ; à lui la responsabilité de ces précieuses vies d'enfants confiées à son zèle et à sa prévoyance. Il faut voir, dans les *Voyages en zigzag* de Tœpffer, comment, au sortir d'un pas difficile, un cri de soulagement lui échappe, témoignage d'une angoisse silencieusement supportée.

Mais quelle récompense attend le maître au terme de sa tâche et quel prix de toutes ses peines ! Il conquiert à jamais l'esprit et le cœur de ces enfants qu'il conduit. La communauté de joies et d'épreuves engendre de la part de l'écolier vers le maître (et réciproquement) une confiance, une entente, une affection qui ne se dissoudront plus. L'avenir de la prochaine année scolaire est assuré.

Une sanction est indispensable aux voyages scolaires : c'est la relation qui en est faite par l'écolier. Cette relation doit être la confidence exacte et fidèle de ce que chacun a senti et compris.

Elle ne vaut que par la sincérité, le naturel, l'expansion. Qu'on en bannisse donc les opinions toutes faites, les admirations factices, et tout le bagage des émotions artificielles et convenues. Le voyageur a dû couvrir de notes son carnet de voyage : utile exercice déjà que ces notes rapides, prises sous la dictée même de la nature, en présence de l'objet ou du fait, et sans nulle ingérence étrangère. C'est le triomphe de cet esprit d'observation et d'analyse personnelle qu'on souhaite tant de développer chez l'enfant. Exercice non moins salutaire, cette narration écrite à distance, sur des impressions éloignées mais non refroidies, où tout se place, s'ajuste, se range, se proportionne et se met au point d'optique. La plume la plus rebelle devient facile, l'esprit le plus sec se fait abondant, tant il est attrayant de raconter ce qu'on a vu, tant il y a moyen de varier ce thème : « J'étais là, telle chose m'advint. »

A ceux qui réclameraient une rhétorique plus détaillée, nous dirons : Lisez Tœpffer, c'est le maître du genre. Pas une qualité dont il ne donne le précepte et l'exemple ; pas une page de ses *Voyages en zigzag* qui ne puisse servir de modèle.

Une relation de voyage n'est pas complète si le crayon n'y joue son rôle à côté de la plume. Encore, pour nos écoliers, une application facile et intéressante des leçons de la classe, comme un ingénieux complément d'éducation. Rien n'exerce le coup d'œil, rien ne développe l'habileté de la main, rien ne forme le goût comme les croquis faits sur place, sous l'aiguillon de l'heure qui passe et de l'occasion qui s'enfuit.

Sur ce point encore, Tœpffer est le guide à consulter et à suivre : son crayon vaut sa plume, et l'écrivain, chez lui, n'est ni plus vrai ni plus sincère que le dessinateur. [H. Durand.]

VUE. — V. *Myopie* et *Eclairage* dans la Ire PARTIE, et *Vue* dans la IIe PARTIE.

W

WAITZ. — Théodore Waitz, psychologue allemand, disciple de Herbart, né en 1821 à Gotha, fit ses études à Leipzig et à Iéna, devint professeur de philosophie à l'Université de Marburg, et mourut dans cette ville en 1864. Il a publié en 1852 un ouvrage intitulé *Pédagogie générale* (*Allgemeine Pädagogik*), où l'on retrouve les idées fondamentales de la doctrine herbartienne, avec quelques variantes de détail. Le traité de pédagogie de Waitz a eu deux nouvelles éditions depuis la mort de l'auteur, en 1875 et 1883.

WALDECK. — La principauté de Waldeck (superficie, 1 135 kil. carrés; popul., 80 000 habit.), est enclavée dans le territoire prussien, et depuis 1868 elle est administrée par les autorités prussiennes; l'enseignement public y est placé sous la direction du conseil scolaire provincial de la province prussienne de Hesse-Nassau. La principauté possède un gymnase à Corbach et une *höhere Bürgerschule* à Arolsen. Le nombre des écoles primaires est de 123 ; les instituteurs reçoivent leur instruction professionnelle à l'école normale prussienne de Homberg; la moyenne des traitements est de 950 marks avec le logement gratuit. L'âge scolaire dure de la sixième à la quatorzième année pour les garçons, de la sixième à la treizième pour les filles.

WALLIS. — Jean Wallis, mathématicien anglais, né à Ashford en 1616, mort à Londres en 1703, s'est occupé de l'éducation des sourds-muets. Des travaux sur la grammaire le conduisirent à examiner la manière dont se forment les sons dans toutes les langues, et il arriva à concevoir la possibilité de donner aux sourds-muets l'usage de la parole. « J'ai examiné, dit-il, comment se forment tous les sons qui entrent dans l'articulation; par quels organes et dans quelle position chaque son se forme; quelles sont les plus fines différences de chacun d'eux, ce qui est souvent très imperceptible dans les lettres du même organe; en sorte que le souffle poussé hors des poumons doit, par le moyen de tel ou tel organe, dans telle ou telle position, former tels sons, soit que la personne entende ou n'entende point ce qu'elle prononce. » Wallis apprit ainsi à lire et à parler à un jeune sourd-muet nommé Whalley, qu'il présenta à la Société royale en 1662. On peut donc le considérer comme un précurseur de Péreire et de Heinicke (V. *Sourds-muets*, p. 2812). L'ouvrage dans lequel Wallis a exposé ses idées sur la formation de la parole articulée est intitulé *Grammatica linguae anglicanae cum tractatu de loquela seu sonorum formatione*, 1653.

WEHRLI. — Jean-Jacques Wehrli, né le 6 novembre 1790 à Eschikofen (Thurgovie), doit sa célébrité au rôle qu'il a joué à Hofwyl comme collaborateur de Fellenberg*, qui l'avait placé à la tête de son école de pauvres. Le jeune Wehrli, fils d'un instituteur de village, fut destiné par son père à la carrière de l'enseignement. A l'âge de quatorze ans, il fut envoyé à l'école municipale de Frauenfeld. A dix-sept ans, le conseil cantonal d'éducation lui confia la direction d'une petite école rurale, qu'il conserva jusqu'au printemps de 1810. C'est alors, à l'âge de vingt ans, qu'il se rendit auprès de Fellenberg dans l'intention de se perfectionner. Il croyait ne devoir rester à Hofwyl que quelques mois; mais Fellenberg, ayant trouvé en lui l'étoffe d'un instituteur d'élite, résolut de se l'attacher : depuis longtemps il songeait à la création d'une école de pauvres; Wehrli lui parut l'homme dont il avait besoin pour réaliser ce projet. Wehrli ayant accepté la proposition, Fellenberg réunit à Hofwyl quelques enfants recrutés dans la classe des mendiants et des vagabonds. Une demi-douzaine de jeunes garçons, hâves et déguenillés, couverts de vermine et de scrofules, vicieux, habitués au désordre et à la fainéantise et complètement illettrés, tels furent les premiers élèves de Wehrli. Il se donna à eux tout entier, avec la même abnégation et le même courage qu'avait montrés Pestalozzi dans l'orphelinat de Stanz. « J'étais leur père, dit-il. J'étais avec eux toute la journée sans interruption, et, si je me mettais au lit plus tard qu'eux, je n'en restais pas moins dans le dortoir, et le matin je me levais en même temps qu'eux. Des vingt-quatre heures de la journée, neuf ou dix étaient consacrées au sommeil; des quatorze ou quinze heures restantes, cinq ou six étaient réservées pour les repas, les récréations ou l'enseignement; le reste du temps était employé aux travaux agricoles. » Grâce aux influences combinées du travail manuel, d'une stricte discipline, d'un enseignement approprié à ces intelligences incultes, et surtout grâce à la sollicitude bienveillante dont Wehrli entourait ses élèves, l'école de pauvres donna d'heureux résultats : les enfants s'améliorèrent, prirent des habitudes d'ordre et d'activité, profitèrent de l'instruction qu'ils recevaient. Le nombre des élèves s'accrut progressivement : il fut de treize en 1811, de vingt-six en 1813, de quarante en 1820 ;

il devait même approcher plus tard de la centaine.

Fellenberg voulait, en créant son école de pauvres, démontrer qu'il était possible de supprimer la misère et la mendicité en donnant aux enfants indigents ou abandonnés une éducation qui les mît en état de gagner leur vie par le travail de leurs mains; il voulait démontrer en outre que les établissements nécessaires pour recueillir et élever ces enfants pouvaient être entretenus sans frais, et qu'une école de ce genre pouvait se suffire à elle-même sans exiger de subvention de l'État. D'après ses calculs, la dépense s'élevait à 83 francs par enfant durant les trois premières années : et cette dépense ne devait constituer qu'une simple avance, que l'élève rembourserait plus tard par son travail, en s'engageant à rester dans l'établissement jusqu'à l'âge de vingt ans sans recevoir de salaire. Cette partie du programme de Fellenberg, toutefois, ne put jamais être complètement réalisée, pas plus à Hofwyl que dans les autres établissements qui, à l'exemple de l'école de Wehrli, se fondèrent sur le principe de la *Selbsterhaltung*.

Wehrli a défini de la manière suivante, dans une lettre adressée à son père, le but que l'école de pauvres s'efforçait d'atteindre : « Si tu donnes aux pauvres du pain, de l'argent, des vêtements, ta charité n'a d'effet que jusqu'au moment où le pain est mangé, l'argent dépensé, les vêtements déchirés. Mais donne-leur l'éducation, apprends-leur à travailler, apprends-leur à se rendre des membres utiles de la société humaine : alors tu les auras enrichis d'une façon durable, et ton bienfait les rendra heureux pour toute la vie. Pour être heureux, il faut qu'ils apprennent à travailler; en travaillant, ils diminuent d'autant les dépenses que nécessite leur éducation, et l'on peut ainsi, à peu de frais, réaliser un très grand bienfait; ce qui est plus méritoire, me semble-t-il, que de réaliser à grands frais un très petit bienfait. »

Les succès obtenus à Hofwyl attirèrent bientôt l'attention sur Wehrli et son école. Les nombreux visiteurs des établissements de Fellenberg ne tarissaient pas d'éloges sur les mérites du vaillant instituteur. On lui envoya de toutes parts des élèves, non plus des vagabonds qu'il s'agissait de ramener au bien et de former au travail, mais de jeunes instituteurs qui désiraient étudier sa méthode sous sa direction, pour se vouer à leur tour à l'enseignement des pauvres. Il se fonda ainsi, à côté de l'école de pauvres, un cours normal, auquel l'école de pauvres servait d'école d'application. La pensée de Wehrli finit par se porter de préférence sur cette nouvelle partie de sa tâche, et il désira pouvoir se consacrer entièrement à cette œuvre : former des instituteurs. Il s'était marié en 1829, et il songeait à créer quelque part, à ses frais, un institut d'éducation qui lui appartînt en propre, lorsqu'un appel du gouvernement de son canton natal vint lui fournir l'occasion qu'il souhaitait.

Le gouvernement thurgovien venait de décider la fondation d'une école normale : il en offrit la direction à Wehrli, qui accepta. L'école s'ouvrit à Kreuzlingen, sur les bords du lac de Constance, en 1833. Wehrli en fut le directeur pendant dix-neuf ans. Il s'appliquait surtout à donner aux futurs instituteurs le goût des travaux agricoles et une piété solide; il les habituait à savoir vivre de peu, et leur faisait considérer leur future carrière comme un apostolat que seuls l'esprit de sacrifice et un profond sentiment religieux pouvaient rendre fructueux. En 1852, un changement politique amena au pouvoir des hommes nouveaux; Scherr * fut placé à la tête du conseil d'éducation thurgovien, et une réorganisation de l'école normale de Kreuzlingen fut décidée. Le programme de l'enseignement de cette école, tel que Wehrli l'avait élaboré et appliqué, laissait en effet à désirer; il ne répondait plus aux besoins nouveaux, et il était nécessaire d'y faire une part plus large aux notions scientifiques et positives. Wehrli sentit qu'il n'était plus l'homme de la situation : il se retira, non sans tristesse, au printemps de 1853. Il fonda alors au Guggenbühl une école d'agriculture, et occupa ses heures de loisir à écrire son autobiographie. Il mourut le 15 mars 1855, des suites d'une pneumonie, dans sa soixante-cinquième année.

WEISSE. — Christian-Félix Weisse, poète allemand, est l'un des plus remarquables parmi les écrivains qui ont consacré leur talent à la composition de livres destinés aux enfants. Né à Annaberg en Saxe en 1732, Weisse fit ses études à Leipzig, où il se lia avec plusieurs hommes distingués, entre autres avec Lessing et Gellert. Après avoir rempli pendant quelques années l'emploi de précepteur, il obtint la charge de receveur de district à Leipzig. Il se fit connaître d'abord comme poète dramatique et donna au théâtre de nombreuses pièces qui furent jouées avec succès. Ce fut après son mariage et la naissance de son premier fils (1765) qu'il commença à écrire pour l'enfance. Il fit paraître en 1767 des *Chansons pour les enfants* (*Lieder für Kinder*), qui devinrent promptement populaires. En 1772 parut son *Abécédaire et livre de lecture*, dans lequel, à l'exemple de Basedow *, il chercha à substituer à l'enseignement mécanique et ennuyeux du passé des leçons attrayantes et d'agréables fictions. A partir de 1775 il publia son célèbre journal, l'*Ami des enfants* (*der Kinderfreund*), qui obtint une vogue immense, et fut continué pendant une dizaine d'années. Une imitation française de ce journal fut publiée à Paris par Berquin * sous le même titre. L'*Ami des enfants* fut suivi, de 1784 à 1792, de la *Correspondance de la famille de l'Ami des enfants* (*Briefwechsel der Familie des Kinderfreunds*), que Berquin imita sous le titre de l'*Ami des adolescents*. Enfin, de 1792 à 1803, parut une troisième série intitulée : *Le pupitre ouvert pour l'amusement et l'instruction des jeunes personnes* (*Das geöffnete Schreibpult zum Vergnügen und Unterricht junger Personen*). Weisse a en outre traduit du français et de l'anglais un assez grand nombre d'écrits destinés à la jeunesse, en particulier plusieurs ouvrages de Mme de Genlis. Comme Campe * et Salzmann *, ses contemporains, Weisse appartient en éducation à l'école des philanthropinistes *. Il est mort à Leipzig en 1804.

WICHERN. — Jean-Henri Wichern, théologien et éducateur allemand, est né à Hambourg en 1808. Après avoir fait ses études à Gœttingue et à Berlin, il revint dans sa ville natale, où il se voua à l'évangélisation des pauvres. En 1832, il conçut avec quelques amis le projet de fonder une maison de refuge pour les enfants délaissés et malheureux, à l'exemple de celles qu'avaient créées Zeller * à Beuggen, Falk à Weimar, etc. Une somme d'argent fut réunie, et le Dr Sieveking offrit une petite maison située sur un domaine qu'il possédait dans la commune de Horn, près de Hambourg. Cette maison s'appelait le *Rauhe Haus*. Wichern, ayant accepté les fonctions de directeur, s'y installa en 1833 avec sa mère et avec trois jeunes garçons, qui furent les premiers élèves de l'établissement. Le nombre des enfants s'accrut promptement. Une seconde maison fut bâtie dès 1834, et d'autres constructions s'élevèrent dans les années suivantes. Le système adopté par Wichern pour l'organisation intérieure de l'établissement fut celui des « familles » (V. *Mettray*). En 1835 on comptait déjà au Rauhe Haus trois familles de garçons et une famille de jeunes filles; lorsque la maison de refuge eut atteint son complet développement, elle se composa de six familles de garçons et de trois familles de jeunes filles. A côté de l'établissement consacré à l'enfance, Wichern fonda, dès les premières années,

un institut destiné à servir de séminaire pour la mission intérieure; les membres de cet institut, qui vivent en commun dans les bâtiments du Rauhe Haus, fournissent les chefs des diverses « familles »; ce sont eux qui donnent l'enseignement, tant moral et intellectuel qu'agricole et intellectuel; ils portent le nom de Frères du Rauhe Haus. En 1852, pour répondre au désir de familles qui désiraient lui confier leurs enfants, mais qui demandaient pour eux une éducation plus bourgeoise et ne voulaient pas les voir confondus avec les enfants de la maison de refuge, Wichern ajouta au Rauhe Haus un pensionnat de jeunes garçons, qui compte en moyenne de vingt-cinq à trente élèves. Une imprimerie et une librairie ont aussi été jointes à l'établissement.

La maison de refuge du Rauhe Haus a acquis une grande célébrité en Allemagne et dans les pays voisins. Elle a servi de modèle, pour la création de divers établissements du même genre; c'est là qu'en 1839 M. de Metz *, le fondateur de Mettray, est allé étudier le système qu'il devait transplanter en France.

L'activité de Wichern ne s'est pas bornée à l'administration du Rauhe Haus; il a pris une part considérable à des œuvres philanthropiques de diverse nature tant en Allemagne qu'à l'étranger; il s'est occupé particulièrement de l'amélioration des prisons. Il a publié quelques écrits parmi lesquels nous citerons : *Le Rauhe Haus, ses « enfants » et ses « frères »* (*Das Rauhe Haus, seine « Kinder » und « Brüder »*), Hambourg, 2e édition, 1862; *La mission intérieure de l'église évangélique allemande* (*Die innere Mission der deutsch-evangelische Kirche*), 1849; *Les criminels et les détenus libérés* (*Die Behandlung der Verbrecher und der entlassenen Sträflinge*), 1853. Wichern est mort à Horn le 7 avril 1881.

WILHEM. — Guillaume-Louis Bocquillon, dit Wilhem, l'un des premiers promoteurs de l'enseignement du chant dans les écoles primaires françaises et le fondateur de l'*Orphéon* *, né et mort à Paris (18 décembre 1781 — 26 avril 1842), était le fils d'un brave officier qui fut, dans les dernières années de sa vie, commandant de la citadelle de Perpignan. Lui-même, dès dix ans, fut soldat et, en 1795, caporal-sapeur dans le régiment de son père, avec lequel il fit la campagne de Hollande. On l'envoya de là (juillet 1795) à l'Ecole nationale de Liancourt *, que dirigeait le citoyen Crouzet *. Wilhem a raconté plus tard, dans une curieuse notice (*L'élève de Liancourt en* 1795; histoire véritable racontée en 1834 pour les enfants des écoles primaires, in-8), ses souvenirs personnels sur cette singulière école, où l'on mourait de faim et de froid, et où l'on apprenait un peu de tout, même à garder les troupeaux. Ce fut là, semble-t-il, que, d'après ses propres paroles, un grain de musique vint le frapper au front et un autre lui tomba sur le cœur. Crouzet composait à l'occasion des vers patriotiques; Wilhem, qui ne s'appelait encore que Bocquillon, mit en musique une de ses odes, et cet ode fut chantée devant Ginguené*, qui était venu inspecter l'école. Sur le conseil de celui-ci, Crouzet envoya le jeune compositeur à Gossec, alors directeur du Conservatoire de musique de Paris. « Ce jeune homme, lui écrivait-il (7 novembre 1799), déjà recommandable par d'excellentes qualités et par ses progrès dans les sciences, a pris un goût tout particulier pour la musique, et ses heureuses dispositions pour cet art se développent d'une manière qui me surprend d'autant plus qu'il n'a d'autre maître que la nature, d'autres secours que quelques livres qu'il a trouvés dans la bibliothèque de l'école. C'est ainsi qu'il est parvenu sans conseil et sans guide à composer des morceaux qui, tout défectueux qu'ils peuvent être, annoncent une vocation expresse et peut-être l'ascendant irrésistible du génie. »

Wilhem fut nommé élève du Conservatoire; mais, comme il était sans fortune, il dut rester encore à Liancourt et suivre même l'école à Compiègne, où il obtint le grade de capitaine, l'école, comme on le sait, étant organisée militairement; ce ne fut que le 30 pluviôse an IX (19 février 1801) qu'il obtint un congé absolu pour suivre à Paris les leçons du Conservatoire, avec une pension d'un an.

En 1802, il devint répétiteur de mathématiques au prytanée * de Saint-Cyr, dont Crouzet était directeur, et fut chargé d'y enseigner les principes de l'art musical. Quelques compositions de circonstance exécutées par ses élèves commencèrent à faire connaître son nom. En 1806, Jomard * lui procura un emploi dépendant du ministère de l'intérieur, et ce fut alors qu'il se lia avec Béranger, Parny et quelques autres célébrités littéraires et musicales. De cette époque aussi datent un grand nombre de ses compositions, gracieuses et faciles, mais aujourd'hui un peu démodées, notamment la musique de quelques chansons ou romances de Béranger : *Parny n'est plus*, *Charles VII* (Je vais combattre, Agnès l'ordonne), *Beaucoup d'amour*, les *Adieux de Marie Stuart*, etc.

Le succès de ses productions lui valut en 1810 le titre de professeur de musique, maître de piano et d'harmonie au lycée Napoléon (collège Henri IV). Mais il était loin encore de songer à la grande œuvre populaire qui lui a donné droit à une notice dans ce Dictionnaire.

Jusqu'en 1815, on ne s'était guère imaginé que le chant dût jamais faire partie de l'enseignement des écoles primaires. La première idée en vint à Wilhem lorsqu'il eut connaissance des essais d'enseignement mutuel tentés par les fondateurs de la Société pour l'instruction élémentaire *. Un des créateurs de cet enseignement, a écrit Jomard, — assez vraisemblablement Jomard lui-même, — « lui fit voir le nouvel essai déjà transporté d'une modeste chambre sur un grand théâtre; c'était l'école normale élémentaire de Saint-Jean-de-Beauvais, ouverte pour 325 élèves et presque remplie en peu de jours... L'esprit juste de Wilhem fut frappé du spectacle, jusque-là inconnu en France, de trois cents enfants observant le plus grand silence, s'instruisant mutuellement entre eux, sans la participation directe du maître, étudiant sur des tableaux, faisant tout à un signal donné, et tous dans un mouvement continuel, semblable au travail de la ruche, mais réglé par l'ordre le plus parfait... Dans les premiers temps, on ne pouvait songer qu'aux éléments les plus indispensables de l'instruction : la lecture, l'écriture et le calcul; mais peut-être, dès ce moment, il eut avec nous l'espoir d'y voir associer un jour son art de prédilection... Ce qui est certain, c'est que dès lors son esprit travailla sur un nouveau thème d'une grande difficulté, se pénétrant peu à peu du sytème nouveau, surtout du principe de classification; il apprit de l'enseignement mutuel qu'il était nécessaire d'isoler les difficultés, de subdiviser beaucoup les degrés, les leçons, les tableaux; qu'il serait même avantageux d'établir autant de classes pour la musique vocale qu'il y en avait pour les autres facultés. En attendant qu'il lui fût permis d'expérimenter dans une école publique, il établit à ses frais, dans son domicile, rue Saint-Denis, n° 374, une petite classe préparatoire, et une autre à la pension Guillet-Lepitre, rue Saint-Louis-au-Marais; bientôt, avec l'autorisation de M. le comte de Chabrol *, préfet de la Seine, M. Delahaye *, instituteur communal (île Saint-Louis), lui ouvrit son école.

» Que ne puis-je, continue Jomard, vous reporter, au moins par la pensée, à l'année 1818 et vous transporter à l'île Saint-Louis ? Qu'on s'imagine des tableaux de musique faits à la main, péniblement élaborés par notre infatigable Wilhem;

des individus de plusieurs âges, jeunes gens, adolescents et enfants, commençant à épeler et à lire la note d'une manière satisfaisante, et déjà faisant entendre des accents harmonieux! Combien les spectateurs étaient étonnés, ravis de ce premier concert sans instruments! Aucun des témoins du temps ne peut avoir oublié ces effets si nouveaux, ces chants si doux et si purs qui ont fait retentir le modeste logement de la rue Saint-Denis et l'humble rez-de-chaussée de l'île Saint-Louis : tel fut le premier berceau de ce qu'on admire aujourd'hui. »

Le 23 juin 1819, sous l'impression de ces premiers débuts, porté aussi par le souvenir de ce qu'il avait vu en Allemagne, M. de Gérando* soumit à la Société pour l'instruction élémentaire la question de savoir s'il ne serait pas convenable d'ajouter aux écoles d'enseignement mutuel quelques exercices de chant et de musique et, dans ce cas, quelle étendue, quelle méthode, quelle forme, quels instants on devrait donner à ces exercices. Une commission fut immédiatement nommée pour examiner ces questions et, au mois d'août suivant, Jomard obtint de ses collègues qu'il serait fait un essai en grand de l'enseignement nouveau, sous la direction de Wilhem. Cet essai eut lieu d'abord à l'école de la rue Saint-Ambroise, puis, avec l'agrément du préfet, à l'école normale élémentaire de la rue Saint-Jean-de-Beauvais. En principe, la question posée par M. de Gérando était dès lors résolue : le chant pouvait être enseigné à l'école primaire. Mais de graves difficultés se présentèrent. Il en vint du dehors. « Il ne manquait pas de gens alors pour prédire qu'avec le chant les écoles ne serviraient qu'à faire des pépinières de théâtre, comme la gymnastique des saltimbanques et pis encore; que l'on avait assez d'artistes, de chanteurs et de cantatrices. » Il en vint aussi de l'enseignement même. « Ce n'est pas du premier coup qu'une machine compliquée peut être mise en mouvement; et ici, que de ressorts, que de rouages! Tout est dans la tête de l'inventeur ; comment fera-t-il arriver sa pensée partout à la fois? Comment faire comprendre à tous les moniteurs, et, par ceux-ci, à tous les exécutants, un thème musical donné, une idée unique, soumise au mode, au temps, à l'intonation? Et ces choristes, que sont-ils? des enfants de huit à neuf ans, sans aucune étude musicale, et presque sans aucune culture. Isoler l'*intonation* de la *durée* fut la première idée lumineuse qui saisit M. Wilhem; ensuite il inventa l'*escalier vocal* et une nouvelle *main harmonique*. Bientôt une autre conception non moins heureuse lui vint à l'esprit : diviser la méthode de chant en autant de degrés que les autres facultés de l'école était une condition; il la remplit parfaitement, en prenant ces degrés dans les intervalles mêmes de l'échelle diatonique, nombre pour nombre. La *tonalité* et la connaissance des *clefs* musicales étaient d'autres points d'une haute difficultés pour nos écoles; il imagina l'*indicateur vocal*, procédé ingénieux si bien en harmonie avec nos exercices, qui fait toucher au doigt l'explication des clefs, et qui apprend aux simples enfants à transposer sans peine, à distinguer tous les tons d'espèces différentes. » (Jomard).

Le succès de Wilhem fut complet. Choron*, à qui on avait eu la pensée de s'adresser d'abord, et qui n'avait pas cru que l'enseignement du chant fût compatible avec le système des écoles mutuelles, déclara publiquement, avec une honnêteté dont on ne saurait trop lui tenir compte, qu'il s'était trompé. Francœur*, dans un rapport du 29 mars 1820, affirma hautement l'efficacité des résultats obtenus par le maître. Vers cette même époque, Wilhem avait été nommé maître de chant à l'École polytechnique. En 1820, M. de Chabrol l'attacha, de son côté, à la préfecture de la Seine en le nommant professeur titulaire et en proposant au ministère de l'intérieur l'organisation d'une école modèle de chant élémentaire qui devait être placée sous la direction de Wilhem, mais qui, malheureusement, était encore à l'état de projet en 1842. La Société pour l'instruction élémentaire reconnut aussi les efforts de Wilhem en lui décernant, en 1821, une médaille d'argent, suivie, peu d'années après, de la grande médaille d'or. En 1826, Wilhem fut chargé de diriger l'enseignement du chant dans les écoles élémentaires de Paris. En 1830, le chant était introduit dans dix écoles gratuites, et des dispositions étaient prises pour douze autres.

En octobre 1833, Wilhem complète et généralise son œuvre par la création de l'*Orphéon* (V. ce mot), c'est-à-dire en constituant des réunions périodiques des enfants des différentes écoles pour le chant en commun. L'idée ne tarda pas à être appliquée aux cours du soir destinés aux apprentis et aux adultes ouvriers; des classes spéciales de chant furent ainsi créées non seulement dans les divers quartiers de Paris, mais dans les départements, et la France entière, on peut le dire, fut conquise à l'étude de la musique vocale.

Aussi voyons-nous depuis cette époque les mesures les plus larges et les plus décisives adoptées par l'administration en faveur de l'institution, et les distinctions les plus honorables successivement accordées à son auteur.

Le 1er novembre 1834, le ministre de l'instruction publique, sur le rapport d'Orfila, fait distribuer deux cents exemplaires des tableaux Wilhem dans les écoles primaires de France, aux frais de l'Université.

Le 6 mars 1835, le conseil municipal de Paris arrête que le chant sera enseigné dans trente écoles nouvelles, et Wilhem est nommé directeur inspecteur général du chant dans les écoles primaires de la ville de Paris. Le 30 avril de la même année, Wilhem reçoit la croix de la Légion d'honneur; en même temps, le comité central des écoles primaires de Paris délibère un règlement pour la tenue de l'*Orphéon*, et le ministre de l'instruction publique approuve ce règlement en Conseil royal.

Le 18 juin 1836, l'autorité approuve de même l'ouverture des cours de chant gratuits en faveur des adultes dans trois des arrondissements de Paris. Une partie est confiée à M. J. Hubert, le plus ancien élève de Wilhem, l'autre, à un non moins fidèle disciple, M. Pauraux. Wilhem lui-même est nommé membre de la commission des examens du brevet de capacité.

Le 18 février 1839, il est nommé délégué général pour l'inspection de l'enseignement universitaire du chant, et, en 1840, délégué pour l'inspection du chant à l'école normale de Versailles.

Enfin, dans les années 1841 et 1842, la méthode de chant, sous sa direction, est introduite dans les écoles de frères, ainsi que dans une bonne partie des écoles de sœurs, conquête inespérée pour une innovation dérivant de l'enseignement mutuel.

Ce fut le temps de la grande renommée de Wilhem. En 1841, à la suite de la séance de clôture de l'*Orphéon*, Béranger lui écrivit sa lettre célèbre :

Mon vieil ami, ta gloire est grande :
Grâce à tes merveilleux efforts,
Des travailleurs la voix s'amende
Et se plie aux savants accords.
D'une fée as-tu la baguette
Pour rendre ainsi l'art familier?
Il purifiera la guinguette ;
Il sanctifiera l'atelier.....
La musique, source féconde,
Épandant ses flots jusqu'en bas,

Nous verrons ivres de son onde
Artisans, laboureurs, soldats.
Ce concert, puisses-tu l'étendre
A tout un monde divisé !
Les cœurs sont bien près de s'entendre
Quand les voix ont fraternisé.

Mais le maître ne devait pas jouir longtemps de sa gloire; atteint au printemps de 1842 d'une fluxion de poitrine, il succomba en quelques jours, à peine âgé de soixante ans. Béranger lui disait à la dernière strophe de sa lettre :

Sur ta tombe, tu peux m'en croire,
Ceux dont tu charmes les douleurs
Offriront un jour à ta gloire
Des chants, des larmes et des fleurs.

Il avait, à trop peu de distance, prophétisé vrai : rien ne fut plus touchant que les obsèques de cet homme de bien.

Wilhem a publié de nombreux ouvrages pour l'enseignement du chant dans les écoles : *Méthode élémentaire et analytique de musique et de chant*, conforme aux principes et aux procédés de l'enseignement mutuel, adoptée par la Société pour l'instruction élémentaire (160 tableaux in-fol.); diverses séries de *Tableaux de lecture musicale et de chant élémentaire; Guide de la méthode élémentaire et analytique de musique et de chant* (in-8°, 1821); *Guide complet*, ou Instructions pour l'emploi simultané des tableaux de lecture musicale et de chant élémentaire (in-8°, 1839, 4e édition); *Manuel musical* à l'usage des collèges, des institutions, des écoles et des cours de chant (1839 et 1840); *Orphéon*, répertoire de musique vocale en chœur sans accompagnement d'instruments (5 vol. in-8°, 1840); il a aussi publié, à la demande de l'Église réformée de Paris, *Douze leçons hebdomadaires à l'usage des jeunes élèves qui suivent le cours de chant sacré institué par le Consistoire*, et un *Choix de psaumes et de mélodies* à l'usage des églises protestantes.

Les ouvrages de Wilhem, qui ont été longtemps classiques, sont aujourd'hui un peu oubliés dans les écoles. L'œuvre de Wilhem a subsisté, moins complète assurément et moins rationnelle qu'il ne l'avait rêvée; les travaux personnels du maître, qui se sentaient trop peut-être de leur origine première, ont peu à peu disparu avec l'école mutuelle elle-même, et ont été remplacés par d'autres méthodes. D'autre part, le système de la notation chiffrée s'est élevé contre l'ancienne notation, dont Wilhem ne s'était jamais départi, et que maintiennent encore les directions officielles; ce ne serait pas ici le lieu d'étaler les pièces de ce procès, encore moins de prendre parti pour l'un ou l'autre système (V. les articles *Paris*, *Galin*, et *Chevé*). Enfin les sociétés populaires instrumentales ont fait, sur bien des points, une concurrence tant soit peu bruyante, que certains esprits ont pu regretter, à l'influence plus paisible, plus discrète, plus véritablement éducative, dans le sens élevé du mot, des créations chorales de Wilhem et de la Société pour l'instruction élémentaire. Pour toutes ces raisons et pour beaucoup d'autres encore, le vœu patriotique et humanitaire de la lettre de Béranger ne paraît pas encore près de se réaliser, et Wilhem a quelque peu perdu de sa gloire. Il n'en a pas moins été, comme le dit très justement M. Dupaigne (article *Chant*), « la personnification d'un effort puissant », dont il avait lui-même pris en très grande partie l'initiative, et il mérite qu'on lui rende justice.

A consulter : *Bulletin de la Société pour l'instruction élémentaire*, année 1842, passim, notamment le rapport de Jomard lu à l'assemblée générale de la Société; article *Wilhem*, dans le Dictionnaire Larousse.

Charles Defodon.]

WILLM. — Joseph Willm est né le 10 octobre 1792 à Heiligenstein (Bas-Rhin) et mort à Strasbourg le 7 février 1853. Fils d'un modeste vigneron, il fréquenta l'école primaire de son village; à l'âge de quatorze ans, il seconde déjà son instituteur comme aide, et quelque temps après il est nommé instituteur adjoint à Westhofen. Mais il ambitionnait de devenir pasteur; il obtint non sans peine l'autorisation de ses parents de se rendre à Strasbourg pour suivre d'abord les classes du gymnase et arriver au baccalauréat, puis faire ses études théologiques à l'Académie protestante de cette ville. A force de travail comme instituteur ou maître d'étude, à force de privations et d'énergie, il atteignit son but, et fut successivement pasteur-vicaire dans son village natal, professeur dans un pensionnat de Lyon, et précepteur dans une famille à Paris, où il eut l'occasion de continuer et de compléter ses études philosophiques et littéraires et où il collabora au *Musée des protestants célèbres* publié par Doin.

En 1821, il revint à Strasbourg comme professeur de rhétorique au gymnase; en 1826, il fut appelé à la chaire de philosophie du séminaire protestant; en 1833 il occupa la même chaire à la Faculté de théologie, et en 1836 le ministre le nomma inspecteur de l'académie de Strasbourg.

Avant de parler de ces dernières fonctions de Willm, nous devons mentionner ceux de ses travaux qui ne sont pas absolument du domaine de l'instruction primaire. Il fut le directeur et l'un des collaborateurs les plus assidus de la *Revue germanique*, destinée à faire connaître à la France les productions les plus importantes de la littérature allemande. En 1835 il publia la traduction des *Jugements de M. de Schelling sur M. Cousin*, et la fit précéder d'un *Essai sur la nationalité des philosophes* (Berger-Levrault). En 1836 il publia un *Essai sur la philosophie de Hegel.* Il consacra huit années de travail, de 1836 à 1844, à un mémoire qui fut couronné par l'Académie des sciences morales et politiques sur la question suivante : « Faire connaître par des analyses étendues les principaux systèmes philosophiques qui ont paru en Allemagne depuis Kant inclusivement. » De 1844 à 1850 il collabora au *Dictionnaire des sciences philosophiques* (Hachette). Enfin il commença en 1851 la publication d'un ouvrage qui lui tenait à cœur : l'*Encyclopédie des sciences philosophiques*. Un seul volume parut. La mort interrompit l'auteur.

Willm remplit les fonctions d'inspecteur d'académie à Strasbourg de 1836 à 1853, et contribua puissamment à donner à l'enseignement public à tous les degrés en Alsace une impulsion qu'il n'avait pas connue jusqu'alors. Il nous semble que c'est dans les humbles commencements de Willm et dans son rude noviciat qu'il faut chercher l'origine de sa grande sollicitude pour les écoles primaires et de sa vive sympathie pour le sort des instituteurs.

On sait que jusqu'en 1833 et même plus tard la langue usuelle des écoles primaires d'Alsace était encore l'allemand. Willm voulut qu'on donnât au français la place prépondérante, la place qui revient à la langue nationale, et pour engager les instituteurs dans cette voie et les diriger, il publia successivement : les *Premières lectures françaises pour les écoles primaires* (Berger-Levrault) qui en sont aujourd'hui à leur 63e édition; les *Secondes lectures françaises*, à l'usage des écoles primaires supérieures, 22e édition, qui sont comme une introduction à l'étude de la littérature française; un *Choix de poésies*, faisant suite aux *Secondes lectures*, 18e éd.; des *Lectures allemandes pour les écoles primaires*, 5e éd.; des *Morceaux choisis de littérature alle-*

mande, 5e éd.; et un *Nouveau dictionnaire de poche français-allemand et allemand-français.*

Son ouvrage principal en matière d'enseignement primaire est l'*Essai sur l'éducation du peuple ou sur les moyens d'améliorer les écoles primaires et le sort des instituteurs* (Berger-Levrault, 1843).

Ce livre fut couronné par l'Académie française; deux éditions successives en furent publiées et il fut traduit en anglais. Il méritait cet accueil.

Dans un langage clair et mesuré, animé du souffle de la plus vive sympathie pour les classes inférieures, Willm trace un système complet d'éducation.

« Dans toute condition, dit-il, et quelle que soit la destination particulière des individus sur lesquels elle opère, l'éducation a pour but, tout en les rendant propres à l'état auquel ils se destinent, et en tenant compte de leur individualité, de les développer de plus en plus comme hommes et comme citoyens, comme membres à la fois de la société civile et de cette cité divine qui s'étend sur tous les peuples, qui embrasse tous les temps et va au delà du temps. »

C'est là, selon Willm, le souverain principe de l'éducation.

L'éducation et l'instruction devront donc marcher de front et se prêter un mutuel appui. Et quant à l'instruction plus spécialement, « il est un certain degré de développement au-dessous duquel il n'est pas permis à l'éducation populaire de s'arrêter, et d'après lequel doit être déterminé le degré d'instruction générale qu'il faut accorder à tous ».

Chez Willm, rien d'absolu, rien d'exclusif; il ne veut pas d'instruction sans éducation religieuse et morale, mais aussi pas d'éducation étroite, réduite à l'application d'une discipline pédantesque ou à l'apprentissage d'un formulaire quelconque. Le développement harmonique de toutes les facultés de l'homme tout entier, de l'homme physique et moral, voilà le vrai but de l'éducation. Comme l'homme aspire à la fois au vrai, au beau, au bien et à l'infini, l'éducation doit être à la fois *intellectuelle*, *esthétique*, *morale* et *religieuse*. « Et puisque l'homme n'est rien que par la société, et qu'il est naturellement social, l'éducation sera en même temps *sociale* et *nationale*. Cette éducation suppose l'éducation *physique*, le corps étant l'organe de l'âme, et l'éducation *logique*, qui a pour objet de former le jugement, condition et instrument de tout développement moral et intellectuel. Elle comprend de plus l'*instruction* et la *discipline*. A chacune de ces parties de l'éducation correspondra un genre d'instruction et d'exercices analogues. Ces divers genres d'instruction supposent cet enseignement tout élémentaire qui forme le programme des écoles primaires, et sont ensuite complétés par cette autre instruction toute spéciale qui est nécessaire à chacun dans l'intérêt de sa vocation et de sa destination particulière. Ainsi l'éducation et l'instruction doivent être d'abord purement *humaines*, puis *nationales*, enfin *spéciales* et *professionnelles*. »

Voilà pour la première partie, théorique, du livre.

Mais le succès de l'éducation telle que Willm la comprend dépendra surtout de la bonne organisation des écoles, de l'habileté et du zèle de ceux qui les dirigent. Il traite donc, dans la deuxième partie, *des écoles primaires et des moyens de les rendre meilleures;* dans la troisième partie, *des moyens de perfectionner les instituteurs*, et d'améliorer leur sort.

D'après Willm, un système complet d'instruction primaire doit comprendre nécessairement :

Des *écoles du premier âge*, « improprement appelées salles d'asile », où l'on commence la première éducation des enfants de deux à six ans ;

Des *écoles primaires élémentaires*, pour les enfants de six à quatorze ans, séparées, partout où cela est possible, en *écoles de garçons* et *écoles de filles*, séparation qu'il réclame « moins dans l'intérêt des mœurs que dans celui de l'instruction et surtout de l'éducation » ;

Des *écoles primaires supérieures*, « qui doivent être réellement le couronnement de l'éducation primaire, et nullement un intermédiaire entre elle et l'instruction secondaire, et se trouver dans chaque chef-lieu d'arrondissement et de canton » ; ce chef-lieu fournissant le local et le matériel, et toutes les communes du ressort contribuant, selon leur population et leurs ressources, au traitement des maîtres ;

Des *écoles d'adultes* (classes du soir et du dimanche), dans lesquelles les jeunes gens de plus de quatorze ans devront « être entretenus dans les connaissances et dans les bonnes habitudes qu'ils ont puisées à l'école primaire », et recevoir un supplément d'instruction pratique.

Willm réclame surtout la classe du dimanche, afin que les jeunes gens n'emploient pas ce jour de repos au travail manuel à la place du lundi, ou à des plaisirs souvent plus fatigants et plus dégradants que le travail le plus vulgaire et le plus pénible. « D'ailleurs, ajoute-t-il avec beaucoup de raison, c'est moins le repos ou la cessation de tout travail qu'il faut à l'homme qu'un changement d'occupation : c'est l'uniformité, autant qu'un effort continuel, qui le fatigue, tandis que la variété le réjouit et le repose ».

Willm demande une école dans toute commune qui renferme un nombre suffisant d'enfants d'âge scolaire, 30 à 40 ; mais il ne veut pas que l'on crée des écoles partout. « Que de fois, dit-il, en visitant les chétives écoles de deux ou trois petits villages, situés à peu de distance les uns des autres, nous avons été frappé du vaniteux aveuglement avec lequel ils s'obstinent à entretenir plusieurs écoles mal logées et mal tenues, tandis qu'en se réunissant ils pourraient à moins de frais avoir une bonne école placée dans un local convenable, et dirigée par un maître habile. »

Il passe ensuite en revue ce que doit être l'organisation des écoles dans les communes de moins de 500 habitants, de 500 à 1000, de 1000 à 6000, de plus de 6000 âmes. Il repousse avec une grande vigueur les écoles publiques gratuites ou *écoles de pauvres* à côté d'écoles publiques payantes. « La pauvreté est un accident, et ne constitue pas un état. » Il veut *que tous les enfants de la même commune, quelle que soit la condition des parents, reçoivent l'instruction primaire sur les mêmes bancs.*

Un chapitre est consacré à la construction et au mobilier des écoles.

Il examine ensuite comment l'instituteur doit faire l'éducation de ses élèves à l'école primaire : *éducation physique* par la propreté de la salle de classe et des élèves, par l'enseignement de l'*hygiène populaire; éducation logique*, par l'observation, par l'attention, par la description des objets, par la reproduction d'un souvenir ou d'un récit, par les exercices intellectuels, par la réflexion et le raisonnement; *éducation religieuse et morale*. Willm ne veut pas qu'on fasse dépendre la morale entièrement de certaines croyances qui en seraient la condition nécessaire. « L'obligation morale s'impose à la conscience d'une manière absolue, et le but que doit se proposer l'éducation à cet égard, c'est d'habituer les hommes à faire leur devoir uniquement pour obéir à la voix de la conscience. » Le sentiment *esthétique* se cultive par les beautés de la nature, par les promenades avec les élèves, par le chant, par les

poésies; le sentiment *patriotique*, par la connaissance de notre pays et de nos institutions, « et par les traits de dévouement et les nobles actions dont l'histoire de France abonde ».

Le chapitre relatif à l'enseignement est l'application du précédent. Pour la *lecture* il recommande la méthode dite *phonique* (*Lautirmethode*) de Stephani, préconisée en France, dès 1741, par Py-Poulain de Launay. Pour le *calcul*, il insiste surtout sur l'importance du calcul mental. Pour le *dessin*, il se borne au linéaire, mais en demande l'introduction obligatoire *dans toutes les écoles*. Nul ne devrait être nommé instituteur s'il ne possède l'aptitude à l'enseignement du *chant;* mais ce qu'il faudrait plus encore, ce sont des chants populaires français, conçus dans un langage simple et pur, facile et poétique à la fois. Et Willm fait appel aux plus grands poètes et aux meilleurs compositeurs, pour obtenir ce recueil de chants scolaires. Les *sciences naturelles* doivent également avoir leur place dans le programme, non pour faire des botanistes et des zoologistes, mais pour familiariser les élèves avec les beautés et les phénomènes de la nature et combattre la superstition. Il demande à l'instituteur d enseigner les *droits* et les *devoirs* du citoyen, et la *Science du bonhomme Richard*, de Franklin — « un catéchisme du citoyen, de l'homme social et po litique, n'est-il pas devenu aussi nécessaire que le catéchisme religieux et moral? » — et de familiaris er les élèves avec l'*économie rurale*, la greffe des arbres et l'*horticulture*.

La dernière partie est consacrée à l'*instituteur*. Tout d'abord Willm demande qu'on astreigne *tous* les aspirants-instituteurs à passer par les *écoles normales*, car « les épreuves du brevet sont loin d'offrir des garanties suffisantes ». Il veut un *deuxième examen*, après un stage de trois années au moins, afin que l'autorité puisse s'assurer de la vocation des candidats avant de leur conférer un titre définitif. Il réclame plusieurs commissions d'examen dans chaque département, afin que chaque jury n'ait pas un si grand nombre de candidats à interroger et puisse donner plus de temps à chacun d'eux.

Vingt-cinq pages, et des meilleures, sont consacrées aux écoles normales, qui étaient bien moins répandues alors qu'aujourd'hui, et à l'examen des livres de Cousin, d'Eisenlohr, de Barrau et de Dumont sur ces établissements. Willm veut une large place dans les programmes pour la « pédagogique » ou l'art de l'éducation, et la « didactique » c'est-à-dire l'art d'enseigner, mais il insiste pour que partout la pratique se joigne à la théorie, l'exemple au précepte. Et il réclame, avec Dumont, un vaste établissement, placé sous les yeux du ministre et du Conseil royal, par lequel passeraient tous les hommes qui auront à s'occuper de l'enseignement, de l'administration, de la direction des instituteurs, de l'inspection des écoles. Ce vœu de Willm a été réalisé il y a quelques années par la création de nos deux écoles normales de Saint-Cloud et de Fontenay, qui fourniront bientôt à l'instruction primaire tous ses professeurs et directeurs d'école normale, et ses inspecteurs de tous les degrés.

Un autre vœu de Willm, celui de voir dans chaque ville universitaire une chaire de pédagogie, a été également réalisé par le gouvernement républicain à Paris et dans plusieurs villes de province.

L'école normale commence l'éducation pédagogique de l'instituteur, des conférences bien organisées la continuent. A côté de chaque conférence Willm demande une bibliothèque, qui se composera de plusieurs espèces d'ouvrages : en première ligne ceux qui traitent de l'art de l'éducation et de l'enseignement, puis les manuels composés pour les instituteurs, enfin les ouvrages instructifs et curieux qui ajoutent à nos connaissances, nous offrent un utile délassement ainsi que les moyens de mettre une heureuse variété dans nos leçons, d'exciter l'attention des élèves et de soutenir l'intérêt de notre enseignement; ce sont les livres de voyages, d'histoire, les poètes, les écrits populaires.

Nous ne parlons pas du dernier chapitre où Willm plaide si chaleureusement la cause de l'amélioration du sort des instituteurs, ni des si curieuses notes et pièces justificatives par lesquelles il termine son livre. Une grande partie des innovations si heureusement réalisées dans notre enseignement primaire de France, pendant les dix dernières années, se trouvent déjà en germe et sous forme de vœux dans l'excellent *Essai sur l'éducation du peuple*.

On le lira aujourd'hui encore avec profit, et après l'avoir lu on restera convaincu avec Willm que c'est « de la bonne direction de l'éducation populaire que dépendent en définitive l'indépendance et la liberté, la prospérité et la grandeur des nations ». [G. Jost.]

WOLKE. — Christian-Henri Wolke a été le plus marquant parmi les représentants de l'école dite philanthropiniste, fondée par Basedow *. Nous ne rappellerons pas ici les principes pédagogiques professés par cette école célèbre, qui fit en Allemagne une véritable révolution dans l'éducation (V. *Philanthropinisme*); nous nous bornerons à retracer la biographie de Wolke d'après l'article consacré à cet éducateur par M. Schorn dans l'Encyclopédie pédagogique allemande de Schmid.

Wolke naquit en 1741 à Jever, dans le grand-duché d'Oldenburg. Ses parents étaient des paysans aisés. Ils firent suivre à leur fils les classes du gymnase de sa ville natale, puis l'envoyèrent à Gœttingue étudier le droit. Il renonça bientôt à cette étude, qui ne convenait pas à ses goûts, et se consacra aux mathématiques, aux sciences physiques et au dessin. A l'âge de vingt-cinq ans, il fut chargé d'enseigner les mathématiques à l'école du couvent de Gerode dans le Harz. Il n'y resta que trois mois, et se rendit de là à Leipzig pour y continuer ses études tout en donnant des leçons. En 1769 il retourna à Jever, devint précepteur dans une famille du voisinage, et, après avoir achevé l'éducation de son élève, forma le projet de se rendre à Londres. Étant allé d'abord à Hambourg pour y chercher des recommandations, il rencontra Basedow, et cette rencontre décida de son avenir : Basedow l'engagea à rester auprès de lui pour collaborer à la rédaction du grand ouvrage auquel il travaillait, l'*Elementarwerk*. Wolke accepta, et devint en même temps l'instituteur de la fille de Basedow, la jeune Émilie, alors âgée de trois ans. Ce fut lui qui enseigna le français et le latin à ce petit prodige, et qui la prépara à servir de vivante réclame à la nouvelle méthode d'enseignement dont Basedow annonçait la découverte. Après la fondation du Philanthropinum à Dessau en 1774, il fit partie du personnel enseignant de cet établissement, avec Simon * et Schweighäuser *, et contribua tout particulièrement aux brillants résultats constatés dans le fameux examen public de mai 1776; il prit aussi une part considérable à la rédaction du *Philanthropisches Archiv*, et plus tard à celle des *Pädagogische Unterhaltungen*. Les dissensions qui éclatèrent peu après amenèrent la retraite de Simon et de Schweighäuser. Basedow lui-même abandonna la direction de l'établissement, et fut remplacé par Campe *; Wolke seul demeura fidèlement à son poste. Campe ne resta qu'un an à Dessau. Après son départ, Basedow reprit la direction du Philanthropinum, avec Wolke comme vice-curateur. En 1778, Basedow se retira définitivement; Wolke alors lui succéda, et resta à la tête de l'établissement jusqu'en 1784, ayant à ses

côtés comme collaborateurs Salzmann *, Olivier* : Matthison et Spazier. Sa femme l'aida dans sa tâche avec beaucoup de dévouement et d'intelligence ; et l'établissement atteignit un haut degré de prospérité grâce au zèle du directeur, à son enthousiasme que ne refroidissait aucun obstacle, à son abnégation et à ses remarquables qualités d'éducateur. Kant écrivait à un ami à ce sujet : « L'Institut commencé par Basedow, et qui est placé aujourd'hui sous la direction de Wolke, a pris une forme nouvelle sous la main de cet homme infatigable et véritablement fait pour réformer l'éducation. Le monde sent vivement de nos jours la nécessité d'une éducation meilleure ; mais plusieurs tentatives faites dans cette intention n'ont pas réussi. L'établissement de M. de Salis (V. *Planta*) et celui de Bahrdt * ont cessé d'exister. Il ne reste plus que l'Institut de Dessau ; et s'il s'est maintenu, c'est uniquement parce qu'il a à sa tête un homme qu'aucune difficulté ne décourage, modeste et incroyablement actif, qui possède en outre cette qualité rare de rester fidèle à son plan sans entêtement étroit. Sous sa surveillance cet établissement doit devenir avec le temps le modèle et l'origine de toutes les bonnes écoles dans le monde, pourvu qu'on lui accorde au début l'appui et l'encouragement qu'il mérite. »

En 1784, Wolke, dont la santé avait reçu de graves atteintes, dut abandonner la direction du Philanthropinum. Il entreprit un voyage en compagnie d'un de ses élèves, le jeune comte Ernest de Manteuffel, visita le Danemark et la Suède, puis se rendit à Saint-Pétersbourg. Il reçut de l'impératrice Catherine un accueil bienveillant. Douze élèves de l'école des cadets furent confiés à ses soins, à titre d'expérience ; Wolke dut leur enseigner l'allemand ; et au bout d'un mois, une commission vint constater les progrès réalisés. Les résultats de l'examen parurent si étonnants, qu'un membre de la commission, le professeur Kraft, qui d'abord s'était montré l'adversaire de Wolke, déclara qu'un sorcier seul pouvait opérer de semblables prodiges. Aussi l'institut que Wolke ouvrit ensuite à Saint-Pétersbourg reçut-il immédiatement de nombreux élèves appartenant aux meilleures familles. Un livre de lecture qu'il publia par souscription (*Buch zum Lesen und Denken*) obtint une vogue sans précédent.

Après avoir séjourné dix-sept ans en Russie, Wolke se vit contraint par l'état de sa santé à chercher un climat plus doux. Il revint en Allemagne en 1801. La petite fortune qu'il avait amassée, et qu'il avait confiée à des négociants gênés dans leurs affaires, se trouva subitement perdue par la faillite de ceux qu'il avait obligés. Il ne lui resta, à l'âge de soixante ans, d'autres ressources qu'une petite pension que lui avait accordée le prince d'Anhalt en récompense des services rendus au Philanthropinum de Dessau, et deux autres pensions du tsar Alexandre et de la princesse d'Anhalt-Zerbst. Mais il n'était pas rentré dans sa patrie pour s'y livrer au repos. Durant les vingt dernières années de sa vie, il ne cessa de s'occuper des travaux relatifs à l'éducation. Parmi les nombreux écrits dus à sa plume, nous citerons la *Méthode naturelle d'instruction* (*Naturgemässe Erziehungs-Lehre*), l'*Instruction pour les mères et les instituteurs*, (*Anweisung für Mütter und Kinderlehrer*), et la *Bibliothèque des enfants*, comprenant sept volumes, savoir : un abécédaire, quatre livres de lecture gradués avec des images, un livre de calcul, et des directions pour les mères, les éducateurs et ceux qui veulent écrire pour l'enfance (*Anleitung für Mütter, Erzieher und künftige Kinderschriftsteller*). Il s'est aussi occupé de l'instruction des sourds-muets et a consigné ses vues à ce sujet dans un traité intitulé *De la manière dont la langue et les idées doivent être enseignées aux enfants et aux sourds-muets* (*Wie Kinder und Taubstumme zu Sprachkenntnissen und Begriffen zu bringen sind*). Pendant son séjour en Russie, il avait conçu le plan, qu'il publia, d'une langue universelle, sans mots, consistant uniquement en signes écrits, qu'il nomma *pasiphrasie*, et d'une méthode de correspondre à distance, qu'il appelait *téléphrasie*.

Après avoir quitté la Russie, il s'était d'abord établi à Dresde. C'est là qu'il perdit sa femme, en 1813. Il se fixa ensuite à Berlin, où il mourut le 18 janvier 1825, à l'âge de quatre-vingt-quatre ans.

Wolke a laissé deux autobiographies : la première se trouve dans l'ouvrage de Basedow intitulé *Das in Dessau errichtete Philanthropin*, 1774 ; la seconde, qui embrasse la vie entière de l'auteur, a été publiée en 1825 dans l'*Allgemeine Schulzeitung*, n° 111.

WURTEMBERG. — I. Historique. — Il n'existait dans le duché de Wurtemberg, avant la Réforme, que des écoles latines. La création des écoles allemandes date de l'ordonnamce scolaire publiée par le duc Christophe en 1559. Elle porte que « dans tous les bourgs où se trouvent des sacristies devront être installées des écoles allemandes, rattachées à la sacristie ; les conseils de paroisse désigneront, pour prendre soin de l'école et de la sacristie, des personnes sachant bien lire et écrire, et pouvant enseigner à la jeunesse le catéchisme et le chant d'église. » Ce document, qui est l'un des plus remarquables monuments pédagogiques de l'Allemagne du XVIe siècle, est intéressant à consulter comme témoignage des idées du temps ; mais il ne paraît pas avoir été suivi de résultats pratiques considérables. En tout cas, un demi-siècle plus tard, la guerre de Trente ans vint détruire ce qui avait pu être réalisé en fait de progrès scolaires. Ce fut seulement après le rétablissement de la paix qu'on put songer de nouveau à l'instruction de la jeunesse. Une décision du synode général établit en 1649 la fréquentation obligatoire, mais elle ne put être exécutée que très imparfaitement, faute d'écoles. Pour suppléer aux écoles qui manquaient, le synode institua l'école du dimanche : c'était un catéchisme fait par le pasteur une heure avant le sermon, et dans lequel, à côté des exercices religieux, une place était faite à l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Cette école du dimanche fut transformée au XVIIIe siècle, lorsque les écoles primaires furent devenues plus nombreuses, en une école complémentaire à l'usage des élèves qui avaient cessé de fréquenter l'école quotidienne (ordonnance synodale de 1739). Une impulsion nouvelle fut donnée à l'enseignement populaire sous le duc Eberhard-Louis par l'ordonnance de 1729, rédigée sous l'inspiration du piétisme, qui commençait à dominer dans l'Allemagne protestante. Néanmoins, à la fin du XVIIIe siècle, l'état de l'instruction laissait beaucoup à désirer. « Le synode évangélique dressait en 1798 une longue liste de localités où il n'existait aucune salle de classe, et, parmi les maisons d'école existantes, en signalait plus de cent qui étaient à peu près inhabitables. Quant à la préparation des instituteurs, elle se faisait de la manière la plus primitive. Avec l'autorisation du doyen, le maître d'école prenait des apprentis qui l'aidaient à tenir la classe tout en le regardant faire ; après avoir passé deux ans auprès de lui, ils étaient examinés par le doyen, et pouvaient alors être nommés comme maîtres auxiliaires, *Provisoren*. » (Dr Stirm, article *Württemberg* dans l'Encyclopédie pédagogique allemande de Schmid.)

Cependant, sous l'influence du mouvement d'idées qui se produisit au XVIIIe siècle, et dont les philanthropinistes * furent les représentants principaux, on commençait à songer à une réforme

des écoles. Même en Wurtemberg, où l'école n'avait été jusqu'alors qu'une sorte de vestibule de l'église (*Vorkirche*), une église à l'usage des enfants, on s'avisa qu'il serait plus utile d'en faire un établissement préparant à la vie sociale. Les événements des premières années du XIXe siècle contribuèrent aussi à modifier le point de vue traditionnel; l'accroissement de territoire que reçut le Wurtemberg, jusqu'alors Etat exclusivement protestant, grossit sa population d'un demi-million de catholiques; et, après l'érection du duché en royaume (1806), le roi Frédéric jugea nécessaire de réorganiser le système scolaire : il publia à cet effet deux ordonnances, l'une concernant les écoles catholiques (10 septembre 1808), l'autre concernant les écoles protestantes (26-31 décembre 1810). Dans les écoles protestantes, la fréquentation quotidienne de l'école fut rendue obligatoire même pendant l'été, tandis que dans les écoles catholiques l'obligation ne s'étendait qu'à trois jours par semaine (ce n'est qu'en 1831 que l'école devint quotidienne toute l'année pour les catholiques comme pour les protestants). L'ordonnance protestante fixa le minimum du traitement des instituteurs à 150 florins; l'ordonnance catholique ne prescrivit rien à cet égard. A la même époque (1811) fut créée la première école normale wurtembergeoise, celle d'Esslingen, pour les instituteurs protestants; treize ans plus tard, en 1824, s'ouvrit la première école normale catholique, celle de Gmünd; et en 1843 fut ouverte une seconde école normale protestante, à Nürtingen. Il faut noter toutefois que, malgré ces progrès, l'école primaire en Wurtemberg conservait, plus que dans la plupart des Etats de l'Allemagne, un caractère ecclésiastique, qu'elle a d'ailleurs gardé jusqu'à nos jours; et pendant que les doctrines de la pédagogie moderne étaient reçues avec faveur dans les pays voisins, le gouvernement wurtembergeois interdisait l'introduction de la méthode de Pestalozzi dans les écoles publiques (ordre royal du 1er février 1812).

La Chambre des députés exprima à plusieurs reprises, sous le règne du roi Guillaume Ier, le vœu que les ordonnances scolaires fussent revisées et remplacées par une loi. La loi organique de l'instruction primaire fut enfin promulguée le 29 septembre 1836. Elle consacra dans ses traits généraux le système déjà existant, laissa la surveillance et la direction de l'enseignement aux autorités ecclésiastiques, et augmenta les traitements des instituteurs (minimum 200 florins, maximum 350 florins). La loi de 1836 est encore aujourd'hui en vigueur, avec quelques modifications qu'y ont apportées les lois complémentaires des 6 novembre 1858 et 25 mai 1865. Un plan d'études (*Normallehrplan*) a été élaboré et publié le 21 mai 1870, sous le ministère de M. de Golther. Deux règlements, du 29 mars 1868 et du 28 décembre 1870, ont édicté des prescriptions relatives au mobilier scolaire et à l'hygiène des maisons d'école. Enfin les lois du 18 avril 1872 et du 22 janvier 1874 ont amélioré l'échelle des traitements des instituteurs, qui a été remaniée encore une fois en 1877.

II. Régime actuel de l'instruction primaire. — *Écoles primaires.* — L'école primaire est un établissement communal, placé toutefois sous la surveillance de l'Etat. Toute commune doit entretenir une ou plusieurs écoles primaires : c'est elle qui prend à sa charge toutes les dépenses, y compris le traitement de l'instituteur; mais l'État accorde des subsides pour les dépenses relatives à l'entretien du personnel enseignant.

Les écoles sont confessionnelles : on les distingue en écoles protestantes, catholiques et israélites. Lorsqu'une minorité confessionnelle, dans une commune, compte soixante familles, elle a le droit d'exiger qu'une école de sa confession soit établie. Lorsque la minorité confessionnelle n'est pas assez nombreuse ponr avoir droit à une école spéciale, les enfants appartenant à cette minorité sont envoyés à l'école de leur confession qui se trouve dans la commune la plus rapprochée, à moins que les parents ne préfèrent leur faire fréquenter, dans la commune même, l'école appartenant à la confession de la majorité.

L'instruction primaire est obligatoire. Tous les enfants sont tenus de fréquenter une école de l'âge de sept ans à celui de quatorze. S'ils ne sont pas élèves d'un établissement d'enseignement supérieur, ils doivent, après la sortie de l'école primaire, fréquenter encore, jusqu'à l'âge de dix-huit ans, une école de perfectionnement (*Fortbildungsschule*), qui est généralement l'école du dimanche (*Sonntagsschule*). Les enfants qui fréquentent une école privée et qui reçoivent l'instruction dans leur famille sont tenus de participer chaque année aux examens publics qui ont lieu dans les écoles communales; à l'âge de quatorze ans, un dernier examen décide s'ils doivent être retenus à l'école. Les parents ou tuteurs sont responsables de la non-fréquentation de l'école par leurs enfants, et punis de l'amende ou de la prison en cas de désobéissance répétée (V. *Obligation*, p. 2140).

Le plan d'études de 1870 porte que, dans l'école à une seule classe, qui est le type d'école le plus répandu, les élèves doivent être répartis en quatre divisions d'après leur âge, chaque division comprenant deux années; les heures de leçon, qui forment un total de trente par semaine, sont combinées de façon à ce que deux divisions à la fois reçoivent un enseignement direct, pendant que les deux autres sont occupées à un travail qui n'exige pas l'intervention du maître. Le nombre d'heures attribué aux différentes matières d'enseignement par ce plan d'études est le suivant :

	Enseignement direct.	Exercices.
Religion	8 1/2	2 1/2
Langue et branches réales	14	21
Calcul et géométrie	6	6 1/2
Chant	1 1/2	«
	30	30

Le nombre d'heures de leçons attribué à chacune des quatre divisions est le suivant (la première division est la division *inférieure*) :

	Enseignement direct	Exercices.
3e et 4e divisions	16 1/2	7 1/2
2e —	8 1/2	12 1/2
1re —	7 1/2	10 1/2

Comme on le voit, l'instituteur est occupé pendant trente heures; mais aucune division ne reste sur les bancs de l'école pendant la totalité de ce temps : les divisions supérieures n'ont que vingt-quatre heures de classe; la division inférieure n'en a que dix-huit.

Le taux de la rétribution scolaire est fixé par les communes : le maximum, déterminé par la loi, varie de 1 florin 12 kreutzers à 2 florins par an, suivant la population de la localité. Les enfants indigents peuvent être dispensés de la rétribution par l'autorité scolaire locale.

L'enseignement religieux occupe la première place à l'école; il est donné par l'instituteur. Les enfants d'autres confessions, s'il y en a, n'assistent pas à la leçon ou s'occupent d'un travail particulier. Outre la leçon quotidienne de l'instituteur, deux heures par semaine sont consacrées à l'enseignement de la religion par un ecclésiastique.

Le reste de l'enseignement se donne au moyen de quatre livres où sont contenues toutes les ma-

tières qui entrent dans le programme de l'école primaire; le plan d'études détermine exactement quelle est la portion de ces livres qui doit être apprise chaque année. Le premier livre est l'abécédaire (*Fibel*), qui comprend cinq parties : 1° enseignement réuni de la lecture et de l'écriture, chiffres; 2° mots d'une et de deux syllabes, table de multiplication (ces deux premières parties doivent être terminées à la fin de la première année); 3° mots de plusieurs syllabes, chiffres romains; 4° lettres latines; 5° enseignement par les yeux et première étude de la langue (les trois dernières parties sont étudiées pendant la deuxième année). Vient ensuite le premier livre de lecture (*erstes Lesebuch*), contenant des lectures relatives aux plantes, aux animaux, à la nature, des fables, des poésies d'un genre simple, des anecdotes morales, etc.; ce livre est mis entre les mains de l'enfant pendant la seconde année; il s'en sert en même temps que de l'abécédaire et le garde deux ans. Arrivé à la quatrième année, il reçoit le second livre de lecture (*zweites Lesebuch*), qui l'accompagnera jusqu'à sa sortie de l'école : ce sont les notions d'histoire, de géographie, d'histoire naturelle et de physique que renferme ce recueil qui forment la base de tout l'enseignement. Le quatrième livre de l'écolier est le livre de mémorisation (*Memorirbuch*), dont il se sert dans toutes les divisions : ce livre contient, dans les écoles protestantes, des prières, des chorals, des versets de la Bible, et le catéchisme.

Écoles complémentaires. — Comme nous l'avons déjà dit, l'enseignement donné par l'école primaire est complété par celui que donnent des écoles de différents genres, destinées aux élèves âgés de plus de quatorze ans. La principale de ces écoles complémentaires est l'école du dimanche (*Sonntagsschule*), dont la fréquentation avait été imposée dès 1739 à toutes les personnes non mariées; la loi de 1836 a fixé à l'âge de dix-huit ans la limite de la fréquentation obligatoire de cette école. Dans un certain nombre de localités, on a fondé depuis une trentaine d'années des éccoles du soir, ouvertes pendant l'hiver (*Winterabendschulen*); la loi du 6 novembre 1858 a ordonné que la fréquentation de ces écoles pourrait remplacer celle de l'école du dimanche. — V. *Complémentaire* (*Enseignement*), p. 449.

Les classes d'enseignement technique dites écoles complémentaires agricoles (*landwirthschaftliche Fortbildungsschulen*) et industrielles (*gewerbliche Fortbildungsschulen*) se rattachent aussi par un côté à l'école primaire, l'enseignement y étant généralement donné par l'instituteur; la fréquentation en est facultative et dispense de celle de l'école du dimanche; toutefois, si dans une école industrielle on n'enseigne pas, outre le dessin, au moins le calcul et l'écriture, la fréquentation n'en n'est pas considérée comme équivalant à celle de l'école du dimanche.

Il existe généralement, à côté de chaque école primaire, une classe dite école de travail (*Arbeitsschule*), dans laquelle les enfants sont réunis deux après-midi par semaine sous la surveillance d'une maîtresse : c'est là que les jeunes filles apprennent les travaux à l'aiguille.

Autorités scolaires. — L'ecclésiastique desservant la paroisse exerce de droit les fonctions d'inspecteur local; l'autorité scolaire locale est un comité présidé par le maire (*Ortsvorsteher*) et l'ecclésiastique, et composé des membres du conseil de paroisse, de un à trois instituteurs, et d'un nombre égal de membres élus par l'assemblée de la commune. L'autorité intermédiaire est l'inspecteur de district (*Bezirksschulinspector*), qui est un ecclésiastique protestant ou catholique, suivant les districts. L'autorité scolaire supérieure est, pour les écoles protestantes, le consistoire évangélique (*evangelisches Consistorium*); pour les écoles catholiques, le conseil ecclésiastique catholique (*katholischer Kirchenrath*). L'administration générale de l'instruction publique ressortit au ministère des affaires ecclésiastiques et scolaires (*Ministerium des Kirchen- und Schulwesens*).

Personnel enseignant. — Les instituteurs et les institutrices sont formés dans les écoles préparatoires et dans les écoles normales. Les instituteurs ont à subir deux examens; à la suite du premier (*erste Dienstprüfung*), ils obtiennent un brevet qui les qualifie pour une nomination provisoire; au second examen (*zweite Dienstprüfung*), qui confère le brevet définitif, ne sont admis que des candidats ayant deux ans de stage et vingt-quatre ans d'âge. Pour les institutrices, il n'y a qu'un seul examen; elles ne sont pas admises à subir le second examen conférant le droit d'être nommé à un poste à vie.

La nomination des instituteurs et des institutrices n'appartient pas à la commune, mais à l'Etat, à moins qu'il ne s'agisse d'écoles entretenues par les revenus d'une fondation, auquel cas la nomination appartient au patron de l'école.

On distingue les instituteurs en deux catégories : ceux qui sont nommés à titre définitif (*ständige Lehrer*), et ceux qui ne sont nommés qu'à titre provisoire (*unständige Lehrer*). Les premiers ont le titre de maîtres d'école (*Schullehrer*); ceux qui dirigent une école de plus de quatre classes ont celui de maîtres supérieurs (*Oberlehrer*). Les instituteurs nommés à titre provisoire sont ou bien des sous-maîtres (*Unterlehrer*) ou des intérimaires (*Stellvertreter*), placés les uns et les autres à la tête d'une classe, ou bien des auxiliaires (*Lehrgehilfe*), qui travaillent sous les ordres de l'instituteur dans une école à classe unique.

Les traitements minima fixés par la loi de 1872 pour les instituteurs nommés à titre définitif varient de 480 à 700 florins; la loi de 1874 en a élevé le montant d'un sixième. Les traitements des instituteurs nommés à titre provisoire varient de 600 à 780 marks (V. *Traitements*, p. 2894). — Les instituteurs définitivement nommés ont droit, à partir de l'âge de quarante ans, à trois augmentations successives (*Alterszulagen*), qui s'élèvent au chiffre de 200 marks lorsque l'instituteur a atteint l'âge de cinquante ans. Ils peuvent obtenir en outre une pension de retraite dont le montant a été fixé par la loi du 4 avril 1870. — V. *Retraite* (*Pensions de*), p. 2597.

Les institutrices, qui sont peu nombreuses, sont assimilées pour les traitements aux instituteurs nommés à titre provisoire; toutefois elles peuvent toucher, à partir de l'âge de trente ans, une augmentation de traitement (*Alterszulage*), qui s'élève au chiffre de 150 marks lorsque l'institutrice a atteint l'âge de quarante ans. Elles n'ont aucun droit à une pension de retraite; mais, depuis 1877, l'Etat peut accorder une gratification aux institutrices devenues incapables, par l'âge ou la maladie, de continuer leur service.

Écoles normales. — Le Wurtemberg compte six écoles normales d'instituteurs : quatre protestantes, à Esslingen, à Nürtingen, à Künzelsau et à Nagold; et deux catholiques, à Gmünd et à Saulgau. Ce sont des établissements de l'Etat; le régime en est l'internat; la durée du cours d'études est de trois ans. A chaque école normale est annexée soit une école primaire d'application, soit une école de sourds-muets. Outre les écoles normales de l'Etat, il existe plusieurs écoles normales privées, toutes protestantes.

Les élèves qui se destinent à la profession d'instituteur entrent d'abord, au sortir de l'école primaire, dans des écoles préparatoires (*Präparanden-Anstalten*) : les candidats y sont admis à l'âge de quatorze ans; le cours d'études y dure deux

ans. Les écoles préparatoires sont des établissements privés, mais elles sont soumises à la surveillance de l'Etat.

Il existe depuis 1873 une école normale d'institutrices, à Markgröningen ; avant de devenir établissement de l'Etat, cette école était une fondation privée, due à l'initiative de l'instituteur Bühl de Ludwigsburg (1859). A Gmünd il y a une école normale catholique d'institutrices, qui est un établissement privé.

III. **Statistique de l'enseignement primaire.** — La statistique la plus récente que nous ayons sous les yeux est celle de 1881-1882, publiée en 1884. Cette statistique ne s'occupe que du personnel enseignant ; elle ne fournit aucun renseignement sur le nombre des écoles primaires ni sur celui de leurs élèves.

Le nombre des postes d'instituteurs à titre définitif, d'intérimaires, de sous-maîtres, et d'auxiliaires, était le suivant au 1er janvier 1883 :

Instituteurs touchant	900 marks...........	2
—	901 à 1 000 marks.....	1 523
—	1 001 à 1 100 —	1 040
—	1 101 à 1 200 —	182
—	1 201 à 1 300 —	118
—	1 301 à 1 400 —	107
—	1 401 à 1 500 —	65
—	1 501 à 1 600 —	77
—	1 601 à 1 700 —	12
—	1 701 à 1 800 —	2
—	1 801 à 1 900 —	2
—	1 901 à 2 000 —	»
	plus de 2 000 marks.....	1
		3 137
Instituteurs intérimaires.....................		27
Sous-maîtres (*Unterlehrer*).................		391
Auxiliaires (*Lehrgehilfe*)..................		673
		4 228

Parmi les 391 sous-maîtres, il y avait 33 institutrices ; et parmi les 673 auxiliaires, 91 institutrices.

L'Etat a dépensé en 1882 une somme de 358 400 marks, sous forme de traitements supplémentaires (*Alterszulagen*) accordés à 2065 instituteurs, et une somme de 4900 marks pour traitements supplémentaires accordés à 42 institutrices.

Il y avait au 1er janvier 1883 247 élèves dans les écoles préparatoires, 546 élèves dans les écoles normales d'instituteurs de l'Etat, 74 élèves dans les écoles normales d'instituteurs ayant le caractère d'établisssements privés, et 63 élèves dans les écoles normales d'institutrices.

Le personnel enseignant des sept écoles normales de l'Etat était ainsi composé à la même date : écoles normales protestantes d'instituteurs, quatre recteurs, quatre professeurs, douze maîtres supérieurs, douze maîtres adjoints ; écoles normales catholiques d'instituteurs, deux recteurs, deux professeurs, quatre maîtres supérieurs, un maître spécial, cinq maîtres adjoints ; école normale d'institutrices, un recteur, un maître supérieur, deux maîtres adjoints et deux institutrices.

A l'enseignement primaire se rattachent les orphelinats, au nombre de 3 (tous trois publics) ; les institutions de sourds-muets, au nombre de 6 (3 publiques, 3 privées) ; les institutions d'aveugles, au nombre de 4 (toutes quatre privées).

IV. **Enseignement supérieur et enseignement spécial.** — Au-dessus de l'enseignement primaire se placent six autres catégories d'enseignement, savoir :

1° L'enseignement supérieur des jeunes filles (*höheres Mädchenschulwesen*), qui comprend 7 écoles publiques, avec 1462 élèves, et 4 écoles privées avec 1890 élèves. Il faut y joindre l'école normale supérieure d'institutrices, à Stuttgart, avec 37 élèves ;

2° L'enseignement secondaire classique et réal (*Gelehrten- und Realschulen*), qui comprend : les écoles dites élémentaires (*Elementarschulen*), au nombre de 17, recevant les enfants dès l'âge de six ou sept ans pour les préparer à entrer au gymnase ou à la Realschule ; les *Realschulen*, au nombre de 72, dont 59 de l'ordre inférieur et 13 de l'ordre supérieur ; et les *Gelehrtenschulen*, au nombre de 92, savoir 68 écoles latines inférieures, 8 lycées (dont 3 lycées réaux), 12 gymnases (dont 2 gymnases réaux), et 4 séminaires théologiques protestants inférieurs ;

3° Les écoles d'art, comprenant l'école des beaux-arts et le conservatoire de musique, tous deux à Stuttgart ;

4° Les écoles techniques, qui comprennent : les écoles complémentaires industrielles (*gewerbliche Fortbildungsschulen*), au nombre de 153, auxquelles s'ajoutent 12 écoles complémentaires pour les filles (*weibliche Fortbildungsschulen*) et 14 écoles de travaux de femme (*Frauenarbeitsschulen*) ; l'école d'architecture et l'école polytechnique, toutes deux à Stuttgart ;

5° Les écoles agricoles, qui comprennent : les écoles complémentaires agricoles (*landwirthschaftliche Fortbildungsschulen*), au nombre de 897 ; les 5 écoles agricoles d'hiver (*landwirthschaftiche Winterschulen*) ; l'école de viticulture de Weinsberg ; les écoles d'agriculture d'Ellwangen, d'Ochsenhaufen et de Kirchberg ; l'école vétérinaire de Stuttgart ; et l'école supérieure d'agriculture de Hohenheim ;

6° L'université de Tübingen, qui a compté en 1882 104 professeurs et 1400 étudiants.

X

XÉNOPHON. — Historien, moraliste et général grec, Xénophon a joué un rôle important dans l'histoire politique et littéraire de son pays. Né dans l'Attique vers 445 avant J.-C., il mourut en 355. Il prit part à diverses expéditions militaires ; il a raconté dans l'*Anabase* la retraite des Dix Mille, après l'avoir commandée. Il a continué dans les *Helléniques* l'histoire grecque de Thucydide. Nous avons déjà dit, à l'article *Cyropédie*, comment il s'était laissé entraîner, quoique Athénien de naissance, à rêver pour l'éducation de la jeunesse un idéal spartiate, une éducation militaire où les exercices du corps occupaient la place d'honneur.

Dans un autre de ses ouvrages Xénophon s'est rapproché au contraire des mœurs plus douces et de la civilisation plus raffinée des Athéniens. L'*Economique*, la *Mesnagerie* comme disaient les premiers traducteurs de Xénophon, semble avoir été écrite sous l'impression de Socrate, le maître de Xénophon. C'est un dialogue entre un mari, Ischomaque, et sa jeune femme. Il s'agit surtout de la direction qu'il convient de donner au ménage, à l'administration de la maison. Mais, à propos des mille détails de l'économie domestique, Xénophon est conduit à indiquer comment il entend l'éducation de la femme, ou plutôt l'éducation de l'épouse par le mari.

Avant son mariage, la femme d'Ischomaque, comme la plupart de ses contemporaines, ne savait

rien ou peu s'en faut. On lui avait appris à filer la laine, à être sobre, à ne pas faire de questions, et c'était tout. Xénophon conçoit pour la femme un autre idéal, et c'est le mari qu'il charge d'instruire et de former sa compagne. « Il l'instruit, dit M. Croiset dans son étude sur Xénophon, avec une délicatesse charmante. D'abord il prie les dieux avec elle, et tous deux demandent en commun, pour lui la grâce de la bien instruire, et pour elle le don de ne jamais s'écarter de ses devoirs. Il lui laisse le temps de s'habituer à son caractère et de lui parler librement. Il faut que l'affection précède l'obéissance, et que la confiance de l'élève rende plus facile la tâche du maître. Alors, seulement, il lui fait entendre les conseils de la raison ; il cause amicalement avec elle, d'un ton grave et affectueux, il la traite comme son égale. « Dès ce moment, dit-il, cette maison nous est commune. Il ne s'agit plus maintenant d'examiner lequel de nous deux a apporté plus de biens que l'autre, mais il faut songer à cette vérité que le meilleur des deux associés aura le plus apporté au ménage commun. »

Et il continue ainsi ses leçons, sur le ton d'un ami qui conseille, non d'un maître qui sermonne et qui gronde. Il rappelle à son épouse que la femme et l'homme se complètent l'un l'autre, que les dieux leur ont donné des facultés différentes, pour que l'un se chargeât des affaires extérieures, l'autre des soins domestiques. « Une de tes fonctions, qui peut-être ne te plaira pas, lui dit-il, sera de veiller sur tes domestiques malades et de travailler à les guérir. — Que dis-tu ? reprend la jeune femme, je n'aurai pas d'occupation plus agréable, puisqu'ils me sauront gré de mon dévouement et qu'ils me deviendront ainsi plus attachés. » La jeune femme acquiert peu à peu, sous la douce direction de son mari, toutes les vertus de son sexe, l'ordre, la simplicité, l'économie, et la plus précieuse de toutes, la bonté. On cherche vainement ce qui manque à cet intérieur domestique, idéal de la famille grecque, qui ressemble beaucoup à l'idéal de la famille moderne.

On est vraiment surpris que le charmant et délicat auteur de l'*Economique* soit le même écrivain qui, dans la *Cyropédie* et dans la *Cynégétique*, a prôné l'éducation rude et grossière, telle que Sparte n'a jamais cessé de la pratiquer. La *Cynégétique* est un traité sur la chasse, et en partie, sans qu'on puisse le soupçonner tout d'abord, un traité d'éducation. Aux yeux de Xénophon la chasse est l'exercice qui convient le mieux aux jeunes gens : il n'y a pas de vertu qu'elle ne leur enseigne. Elle est, qui le croirait ? une école de douceur et de modération, une école de franchise. Xénophon, ici comme dans la *Cyropédie*, réagit avec exagération contre les tendances trop raffinées et légèrement amollies des mœurs athéniennes, pour réhabiliter la vieille éducation grecque, celle des âges rustiques et encore étrangers à la civilisation. En résumé Xénophon, dans les questions d'éducation, a hésité entre deux directions très différentes, celle de l'*Economique* et celle de la *Cyropédie*, mais il a cependant fini par donner la préférence à l'idéal spartiate.

[Gabriel Compayré.]

Y

YONNE (Département de l'). — Superficie, 7428 kilom. carrés. Population : 357 029 habitants en 1881, au lieu de 359 070 en 1876. Densité moyenne de la population par kilom. carré : 48 habitants, au lieu de 71 habitants, chiffre de la densité moyenne de la France. 5 arrondissements, formant 6 circonscriptions d'inspection primaire, savoir : Auxerre, Avallon, Joigny, Sens, Tonnerre et Toucy ; 37 cantons, 485 communes, dont 245 de 500 habitants et au-dessus.

Le service de l'inspection primaire dans le département de l'Yonne est réparti comme suit :

CIRCONSCRIPTIONS.	NOMBRE de Communes.	NOMBRE d'écoles publ.	NOMBRE d'écoles libr.	NOMBRE de classes publ.	NOMBRE de classes libr.	NOMBRE d'élèves publics	NOMBRE d'élèves libres
Auxerre......	87	157	28	212	66	9 238	1 682
Avallon......	72	109	18	130	39	6 425	1 087
Joigny.......	77	147	21	197	30	9 295	927
Sens.........	91	136	23	168	52	8 015	1 557
Tonnerre.....	82	113	15	130	22	4 857	647
Toucy........	76	136	23	187	36	9 151	1 335

Population d'âge scolaire. — En 1876, on comptait 42 009 enfants de 6 à 13 ans (21 423 garçons et 20586 filles), soit 11.70 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. En 1881 on ne compte plus que 40 122 enfants de 6 à 13 ans (20 271 garçons et 19 851 filles), soit 11.24 enfants d'âge scolaire pour 100 habitants. C'est une diminution de 1 887 enfants de 6 à 13 ans pour une période de cinq années, tandis que pendant la même période la population totale n'a diminué que de 2041 habitants.

1. État de l'instruction publique avant 1789. — V. *Bourgogne* et *Champagne*.

2. Développement de l'instruction primaire depuis 1789 et état actuel. — STATISTIQUE COMPARÉE DE 1829 A 1883-1884. — Voici les données que nous possédons sur le développement de l'instruction primaire dans le département de l'Yonne depuis la fin de la Restauration, époque où fut faite la première statistique des écoles primaires.

Nombre des communes dépourvues d'écoles. — En 1837, le département comptait 21 communes n'ayant aucune école, et 250 communes n'ayant pas d'écoles de filles. En 1850, il y avait 24 communes entièrement dépourvues d'école. En 1883-1884, on ne trouve plus que 1 commune sans écoles ; mais 18 communes de 500 habitants n'ont pas d'écoles publiques de filles.

Nombre des écoles primaires publiques et libres. — Le nombre total des écoles primaires était, d'après l'*Almanach de l'Université*, de 429 en 1821. Le progrès du nombre des écoles à partir de 1829 est résumé dans le tableau ci-après :

			Écoles publiques	Écoles libres	Total
1829	d'après la statistique officlle..		»	»	469
1834	—	— ..	407	76	483
1837	—	— ..	519	100	619
1850	—	— ..	557	97	654
1863	—	— ..	616	121	737
1876-77	—	— ..	757	81	838
1878-79	—	— ..	745	112	857
1879-80	—	— ..	750	113	863
1880-81	—	— ..	758	111	869
1881-82	—	— ..	775	114	889
1882-83	—	— ..	791	117	908
1883-84	—	— ..	798	123	921

Division des écoles publiques et libres en écoles de garçons, écoles mixtes et écoles de filles.

	Écoles			
	de garçons	mixtes	de filles	Total
1837	93	423	103	619
1850	515	(y compris les écoles mixtes)	139	654
1863	190	317	230	737
1867	215	300	250	765
1872	355	269	296	920
1875	261	270	306	837
1876-77	262	267	309	838
1878-79	270	267	320	857
1879-80	267	270	326	863
1880-81	267	272	330	869
1881-82	264	285	340	889
1882-83	265	293	350	908
1883-84	266	299	356	921

Division des écoles publiques et libres en écoles laïques et écoles congréganistes.

	Écoles laïques		Écoles congréganistes		
	de garçons ou mixtes	de filles	de garçons ou mixtes	de filles	Total
1850	510	67	5	72	654
1863	501	98	6	132	737
1867	509	110	6	140	765
1872	518	181	6	115	820
1876-77	523	167	6	142	838
1878-79	531	187	6	133	857
1879-80	531	192	6	134	863
1880-81	532	198	7	132	869
1881-82	543	210	6	130	889
1882-83	550	219	8	131	908
1883-84	556	223	9	133	921

Nombre d'instituteurs et d'institutrices, y compris les adjoints et les adjointes.

	Instituteurs		Institutrices		
	Laïques.	Congrég.	Laïques.	Congrég	Total.
1837	512	9	86	101	708
1840	488	34	76	116	714
1863	542	18	149	365	1 074
1872	576	18	213	265	1 072
1876-77	593	17	230	333	1 173
1878-79	602	21	266	312	1 201
1879-80	611	21	285	302	1 219
1880-81	623	26	293	308	1 250
1881-82	647	16	326	269	1 258
1882-83	658	26	348	270	1 302
1883-84	660	29	368	286	1 343

Nombre total d'élèves, et nombre des élèves gratuits dans les écoles primaires de toute nature.

	Total des élèves	Élèves gratuits
1832 (année civile)	29 603	Manque
1837 —	38 226	—
1840 —	39 665	—
1850 —	46 296	11 088
1863 —	59 835	13 980
1867 —	59 215	13 702
1872 —	63 018	23 801
1876-77 (année scolaire)	58 275	Manque
1878-79 —	59 197	35 672
1879-80 —	58 941	38 574
1880-81 —	57 492	42 048
1881-82 —	55 544	Gratuité
1882-83 —	55 432	»
1883-84 —	54 508	»

En 1832, il y avait 840 élèves inscrits sur 10 000 habitants; en 1840, il y en avait 1117; en 1863, 1616; en 1876-1877, 1281, et 1527 en 1883-1884.

Écoles maternelles (Salles d'asile).

	Nombre des établissements.	Nombre des élèves.
1837	1	100
1850	22	1 685
1863	39	4 013
1867	45	1 275
1876-77	44	4 245
1878-79	47	4 668
1879-80	48	4 645
1880-81	53	4 848
1881-82	60	5 227
1882-83	69	5 797
1883-84	79	6 488

Nombre des cours d'adultes et de leurs auditeurs.

	Nombre de cours		Nombre d'auditeurs	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
1837	48	»	930	»
1850	94	»	1 560	»
1863	68	1	1 431	15
1867	481	53	11 982	881
1869	456	55	11 485	852
1872	449	57	8 839	732
1876-77	465	48	9 206	689
1879-80	444	52	7 592	683
1880-81	458	68	8 480	944
1881-82	456	63	7 641	779
1882-83	504	61	6 972	537
1883-84	411	53	5 951	456
1884-85	2	1	35	17

Brevets. — Le nombre des brevets de capacité délivrés de 1833 à 1885 inclusivement a été le suivant :

Instituteurs.

1833-1850.	324	brevets élémentaires,	72	brevets	supérieurs.
1851-1867.	393	— obligatoires	44	—	complets.
1868-1880.	403	—	45		facultatifs ou complets
1881	70	— élémentaires,	12	—	supérieurs.
1882	63	— —	19	—	—
1883	47	— —	12	—	—
1884	47	— —	14	—	—
1885	66	— —	13	—	—

Institutrices.

1851-1867.	222	brevets obligatoires,	5	brevets	complets.
1868-1880.	397	— —	57	—	facultatifs ou complets.
1881	43	— élémentaires,	8	—	supérieurs.
1882	85	— —	10	—	—
1883	81	— —	6	—	—
1884	109	— —	12	—	—
1885	153	— —	18	—	—

Certificat d'études primaires. — Les examens du certificat d'études primaires ont été introduits dans le département de l'Yonne en 1868; mais les résultats connus ne remontent pas au delà de 1872.

Voici le tableau des résultats pour les treize années de 1872 à 1884 :

	Nombre de candidats.		Certificats obtenus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
1872..............	483	233	222	85
1873..............	650	308	317	111
1874..............	621	304	400	203
1875..............	661	348	432	224
1876..............	764	378	584	281
1877..............	855	519	738	446
1878..............	765	487	399	198
1879..............	873	502	499	255
1880..............	875	546	331	160
1881..............	1 057	677	575	413
1882..............	2 054	1 582	1 396	1 036
1883..............	1 934	1 700	1 105	853
1884..............	1 726	1 575	1 065	867

Résultats de l'instruction. — Les deux tableaux ci-dessous indiquent le degré d'instruction des conscrits ainsi que celui des conjoints :

Nombre de conscrits sachant au moins lire, de 1827 à 1884 inclusivement.

ANNÉES	CONSCRITS			RANG du DÉPARTEMENT
	Examinés	Sachant au moins lire	Combien pour 100	
1827-29..........	8 364	4 216	50.4	33e
1831-35..........	16 233	9 788	60.3	28e
1836-40..........	16 138	10 496	65.»	26e
1841-45..........	15 902	10 971	69.»	27e
1846-50..........	16 493	11 906	72.2	27e
1851-55..........	15 920	12 506	78.6	23e
1856-60..........	14 928	12 253	82.1	24e
1861-65..........	15 729	13 351	84.9	26e
1866-68..........	9 214	8 312	90.2	23e
1871-75..........	14 262	13 192	92.5	21e
1876-77..........	5 576	5 265	94.4	16e
1878.............	2 817	2 642	93.8	19e
1879.............	3 042	2 887	94.9	15e
1880.............	3 066	2 927	95.5	13e
1881.............	2 901	2 778	95.8	13e
1882.............	2 961	2 843	96.»	11e
1883.............	3 012	2 894	96.1	14e
1884.............	2 808	2 682	95.5	20e

En 1827-1829 la moyenne de l'instruction des conscrits était de 44.8 0/0; dans le département de l'Yonne cette moyenne était de 50.4 0/0, soit 5.6 0/0 au-dessus de la moyenne générale. La classe de 1884, en portant l'instruction des conscrits dans le département de l'Yonne à 95.5 0/0, réalise ainsi un progrès total de 45.1 0/0 pour la période de cinquante-cinq années qui s'est écoulée de 1829 à 1884, soit un progrès annuel de 0.82 0/0, tandis que pour toute la France le progrès n'a été, durant la même période, que de 0.79 0/0.

Nombre de conjoints sur 100, ayant signé leur acte de mariage.

Années	Hommes	Femmes	Hommes et Femmes
1854-55......	74.8	67.9	71.3
1856-60......	79.2	67.6	73.4
1861-65......	83.»	74.3	78.6
1866-70......	86.5	80.6	83.6
1871-75......	89.8	86.2	88.»
1876-77......	85.9	81.9	83.9
1878.........	92.6	89.4	91.»
1879.........	92.3	89.7	91.»
1880.........	94.7	91.9	93.3
1881.........	80.9	79.3	80.1
1882.........	94.9	92.7	93.8

Budget de l'instruction primaire. — Nous donnons ci-dessous le tableau des dépenses ordinaires de l'instruction primaire pour les trente dernières années, de 1855 à 1884

ANNÉES	RÉTRIBUTION SCOLAIRE A PART.	TOTAL des RESSOURCES COMMUNALES non compris la rétribution scolaire.	SUBVENTIONS	
			du département	de l'État.
1855	210 330	167 746	22 757	»
1856	213 140	115 670	22 007	»
1857	217 041	173 383	18 773	»
1858	220 725	174 009	18 080	»
1859	231 685	174 185	14 408	»
1860	251 297	169 999	15 377	»
1861	265 726	164 046	4 046	»
1862	260 306	218 713	3 653	»
1863	408 005	185 477	2 813	»
1864	418 405	179 793	3 685	»
1865	428 321	180 650	5 110	»
1866	418 008	187 309	5 290	»
1867	425 294	195 347	5 750	»
1868	405 485	237 542	10 156	»
1869	410 893	320 218	13 763	1 635
1870	399 701	324 933	14 830	2 500
1871	361 221	358 891	17 588	2 500
1872	373 619	392 075	20 409	»
1873	365 817	420 531	22 750	»
1874	350 849	456 814	24 971	»
1875	344 421	467 728	22 886	»
1876	349 482	498 772	28 240	»
1877	329 161	536 579	34 936	9 215
1878	272 917	598 020	39 514	32 319
1879	218 701	627 042	57 334	78 042
1880	190 000	509 875	62 916	236 614
1881	81 253	437 756	57 300	459 989
1882	Gratuité	204 885	29 487	1 004 540
1883	»	243 904	24 251	989 064
1884	»	195 786	19 359	1 078 281

En 1863, la dépense moyenne par tête d'élève des écoles publiques était de 11^{fr},76, soit 2^{fr},29 au-dessus de la moyenne générale, qui était à la même date de 9^{fr},47. En 1876, cette dépense était de 17^{fr},17, la moyenne générale étant de 17^{fr},83. En 1882, la dépense par tête d'élève dans le département de l'Yonne était de 24^{fr},20, tandis que la moyenne générale était de 21^{fr},77.

ÉTAT ACTUEL DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE. — Voici la situation de l'instruction primaire dans le département de l'Yonne pendant l'année scolaire 1884-1885.

Nombre d'écoles. — Le nombre des écoles primaires est de 926 (798 écoles publiques et 128 écoles libres). 1 commune seulement (Clichy, 59 hab.), est entièrement dépourvue d'école. 18 communes de plus de 500 habitants n'ont pas encore d'école publique de filles (ce nombre était le même en 1883). Sur les 926 écoles primaires du département, il y a 783 écoles laïques (261 écoles de garçons, 225 de filles et 297 mixtes) et 143 écoles congréganistes (6 de garçons, 134 de filles et 3 mixtes).

Division des écoles de toute nature d'après le nombre de classes qu'elles possèdent.

	Publiques	Libres
Écoles à 1 classe....................	660	65
— à 2 classes....................	106	37
— à 3 —	20	15
— à 4 —	8	
— à 5 —	3	
— à 6 —	»	
— à 7 —	»	
— à 8 — et au-dessus.........	1	
Totaux..............	798	

Division des classes publiques d'après le nombre des élèves qu'elles reçoivent.

Classes de 50 élèves et au-dessous...	878, soit	85.7 0/0
— de plus de 50 élèves.......	92, —	9.» 0/0
— — de 60 —	38, —	3.7 0/0
— — de 70 —	13, —	1.3 0/0
— — de 80 —	3, —	».3 0/0

Les moyennes correspondantes pour toute la France, en 1884, sont 82.8 0/0, 10.8 0/0, 4.1 0/0, 1.4 0/0, 0.9 0/0. D'où il résulte que sous le rapport de la répartition du nombre d'élèves par classe, le département se trouve dans une bonne situation.

Nombre d'élèves. — Les enfants qui ont fréquenté les écoles primaires pendant l'année scolaire 1884-1885 sont au nombre de 54 216 (au lieu de 54 508 en 1883-1884). Ce nombre peut se décomposer en :

Élèves des écoles publiques..........	46 981	54 216
— — libres............	7 235	
Garçons..........................	26 614	54 216
Filles...........................	27 602	
Élèves des écoles laïques..........	45 785	54 216
— — congréganistes......	8 431	
Élèves des écoles de garçons.......	19 205	54 216
Élèves des écoles de filles........	21 158	
Élèves des écoles mixtes..........	13 853	

Les élèves d'âge scolaire figurent dans ce nombre de 54 216 pour 41 175. De plus les états de situation des écoles maternelles accusent l'inscription de 1 495 enfants de plus de 6 ans, et les classes primaires des établissements d'enseignement secondaire en reçoivent 280 environ, soit, au total, 42 950 enfants d'âge scolaire inscrits dans les établissements de toute nature. D'après le recensement de 1881, le nombre des enfants de cet âge pour le département de l'Yonne est de 40 122, d'où il résulterait un excédent de 2 828 inscrits de 6 à 13 ans sur les recensés du même âge. Il y a lieu pour le département de l'Yonne comme pour tous ceux où les doubles emplois se sont produits avec une certaine intensité, d'opposer aux chiffres des états de situation ceux des enquêtes à jour fixe faites dans les écoles publiques, les 5 avril 1884 et 10 février 1885 :

	Enfants d'âge scolaire		
	Inscrits	Présents	Présents sur 100
5 avril 1884..............	34 466	31 707	92,»
10 février 1885............	34 664	31 859	91,9

Soit en moyenne 92 présents ou fréquentants sur 100 inscrits, et 8 absents. Si l'on applique cette réduction de 8 0/0 au total des enfants d'âge scolaire inscrits dans les établissements de toute nature, on le ramène à 39 514, chiffre inférieur de 608 au nombre des enfants recensés.

Certificat d'études primaires. — Le résultat des examens pour le certificat d'études primaires a été le suivant en 1885 :

	Nombre de candidats	Nombre de certificats obtenus
Garçons..............	1 672	881
Filles...............	1 615	749
Totaux......	3 287	1 630

Le total des certificats obtenus représente 9.9 0/0 du total des élèves en âge de concourir inscrits dans les écoles primaires publiques et libres. Pour toute la France cette proportion est de 8.9 0/0.

Personnel enseignant. — L'enseignement primaire a employé dans l'année scolaire 1884-1885 un effectif de 1 364 maîtres ou maîtresses, dont nous donnons le détail en deux tableaux.

1° Pour les écoles publiques :

	Instituteurs		Institutrices	
	laïques	congr.	laïques	congr.
Titulaires avec brevet supérieur..........	79	»	33	»
Titulaires avec brevet élémentaire.........	464	»	189	28
Titulaires sans brevet.	»	»	»	5
Adjoints brevetés......	114	»	93	20
— non brevetés.....	»	»	»	3

2° Pour les écoles libres :

	Instituteurs		Institutrices	
	laïques	congr.	laïques	congr.
Titulaires brevetés....	3	5	14	67
— non brevetés.	1	»	»	38
Adjoints brevetés......	1	19	41	102
— non brevetés.	»	5	1	39

Maisons d'école. — La situation au 1er septembre 1885 est résumée dans le tableau suivant :

Nombre et nature des immeubles scolaires.

	Appartenant aux communes.	Prêtés.	Loués.	Total
Écoles de garçons.	184	1	3	188
Écoles de filles....	142	8	25	175
Écoles mixtes.....	269	1	27	297
Groupes scolaires....	69	»	»	69
Totaux......	664	10	55	729

Parmi les maisons d'école appartenant aux communes, 149 sont l'objet d'une demande d'amélioration. Le montant des sommes payées pour loyers de maisons d'école s'élève à 12 151 francs.

Le chiffre des subventions accordées par l'Etat à diverses communes du département de l'Yonne pour construction ou réparation de maisons d'école et pour acquisition de mobilier scolaire, durant les neuf dernières années, est le suivant :

	Nombre des communes	Subventions de l'Etat
1877....................	10	41 700 fr.
1878....................	9	43 400
1879....................	40	109 700
1880....................	47	230 000
1881....................	49	239 050
1882....................	64	182 730
1883....................	67	129 970
1884....................	36	398 670
1885....................	14	71 100
Totaux......	336	1 506 320 fr.

Ecoles maternelles. — Le département compte, en 1885, 84 écoles maternelles (45 publiques et 39 libres). Sur les 45 écoles maternelles publiques, 40 sont dirigées par des directrices laïques et 5 par des directrices congréganistes. Toutes les directrices laïques sont munies du certificat d'aptitude ; parmi les 5 directrices congréganistes, 1 n'est pas dans ce cas. Sur les 39 écoles maternelles libres, 4 sont dirigées par des laïques et 35 par des congréganistes ; 12 directrices congréganistes n'ont pas de titres de capacité. Les directrices publiques laïques sont secondées par 14 sous-directrices, possédant toutes un titre de capacité ; les directrices publiques congréganistes sont secondées par 2 sous-directrices, ayant leur titre de capacité. On trouve également 8 sous-directrices d'écoles maternelles libres congréganistes, dont 3 sans titre de capacité.

Les écoles maternelles ont reçu, pendant l'année 1884-1885, 6 572 élèves (6 488 en 1883-1884), répartis comme suit :

Écoles maternelles publiques......	laïques..	3 628	4 077	6 562 élèves.
	congrég.	449		
Écoles maternelles privées........	laïques..	73	2 495	
	congrég.	2 422		

Les enfants de 6 ans et au-dessus, c'est-à-dire d'âge scolaire, figurent dans ce nombre pour 1495.

Écoles normales et cours normal. — Le département de l'Yonne possède deux écoles normales primaires, une pour les instituteurs et une pour les institutrices.

L'école normale d'instituteurs, fondée à Auxerre en 1835, contient 69 élèves-maîtres auxquels l'enseignement est donné par le directeur, 6 maîtres-adjoints et 4 professeurs supplémentaires.

L'école normale d'institutrices, ouverte à Auxerre en 1872, comprend un effectif de 34 élèves-maîtresses auxquelles l'enseignement est donné par la directrice, 6 maîtresses-adjointes et 5 professeurs supplémentaires.

Écoles primaires supérieures. — A la date du 1er janvier 1886 le département de l'Yonne possédait les établissements d'enseignement supérieur ci-après : une école primaire supérieure publique de garçons avec 8 maîtres et 60 élèves, dont 2 boursiers ; un cours complémentaire public de garçons avec 1 maître et 20 élèves ; et 2 écoles primaires supérieures publiques de filles avec 14 maîtresses et 116 élèves dont 37 boursières.

Bibliothèques scolaires et bibliothèques pédagogiques. — Voici la situation au 1er janvier 1886 :

Bibliothèques scolaires	536
Nombre de livres de lecture	90 415
— de prêts en 1885	97 712
Bibliothèques pédagogiques	35
Nombre de volumes	17 353

En 1863, le département ne possédait que 89 bibliothèques scolaires contenant ensemble 4956 volumes de toute nature.

Caisses des écoles. — 416 caisses des écoles fonctionnent en 1886 dans le département. Voici leur mouvement pendant l'année 1885 :

Recettes de l'exercice 1885	76 165 fr.
Dépenses	45 066 »
Somme en caisse à la clôture de l'exercice	31 099 fr.

Avant l'application de la loi du 28 mars 1882, qui a rendu cette institution obligatoire, le département possédait déjà 121 caisses de ce genre, dont l'actif était en 1881 de 17 155 francs.

Caisses d'épargne scolaires. — Elles existent dans le département depuis 1862. Voici leur situation en 1879 et en 1886 :

Années.	NOMBRE de caisses.	NOMBRE de livrets.	SOMMES inscrites à ces livrets.
1879	270	4 824	104 494 fr.
1886	271	5 692	182 048 »

Société de secours mutuels. — La Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices, fondée en 1844, est en voie de prospérité. Elle ne comptait en 1879 que 468 membres et son actif n'atteignait que 45 696 francs. Elle compte en 1886 700 membres, et son actif s'élève à 78 272 fr.

Bulletin scolaire. — Le *Bulletin scolaire* du département de l'Yonne, dont la fondation remonte à 1867, paraît selon les besoins du service, en format petit in-8°. Il est envoyé gratuitement à toutes les écoles publiques, dont il devient la propriété, et reçoit à cet effet une subvention du Conseil général.

Z

ZELLER. — Christian-Henri Zeller, né en 1779 à Hohen-Entringen (Wurtemberg), fut destiné par sa famille à l'étude du droit ; mais il se sentait attiré vers la vocation d'éducateur, et à l'âge de vingt-deux ans il entra comme précepteur dans une famille noble d'Augsbourg. Il dirigea ensuite une école à Saint-Gall pendant six ans, puis devint en 1809 inspecteur des écoles de Zofingue (canton d'Argovie). Ce fut dans cette ville que ses sentiments religieux s'exaltèrent jusqu'à se transformer en un mysticisme qui rendit Zeller suspect au gouvernement argovien. Des membres de la Société des missions de Bâle avaient songé à créer un orphelinat où seraient recueillis des enfants abandonnés, et où des jeunes gens seraient formés à la profession d'instituteurs des pauvres. La direction de cet établissement fut offerte à Zeller, qui accepta et quitta Zofingue en 1820. L'orphelinat fut installé dans le château de Beuggen, au bord du Rhin, sur le territoire badois, à trois lieues en amont de Bâle. Zeller resta pendant quarante années à la tête de cet établissement, qu'il rendit célèbre. Les résultats qu'il y obtint lui valurent les éloges de Pestalozzi, dans une visite que celui-ci fit à Beuggen en 1826. Zeller a laissé quelques écrits, dont les principaux sont intitulés : *Enseignements de l'expérience pour les instituteurs chrétiens de la campagne et des pauvres* (*Lehren der Erfahrung für christliche Land-und Armenschullehrer*), Bâle, 1827, 3 vol. ; et *Courte psychologie, fondée sur l'Ecriture et l'expérience* (*Kurze Seelenlehre, gegrundet auf Schrift und Erfahrung*), Stuttgart, 1846. Il est mort à Beuggen en 1860.

Son frère aîné, *Charles-Auguste Zeller* (1774-1840), théologien et pédagogue, mais resté étranger à la tendance piétiste, et disciple de Pestalozzi, auprès duquel il séjourna à Yverdon en 1807, fut inspecteur des écoles en Wurtemberg, puis en Prusse, et contribua à la diffusion de la méthode pestalozzienne en Allemagne.

ZERRENNER. — Gottlieb Zerrenner, pédagogue allemand, né en 1780 à Beiendorf dans la Saxe prussienne, mort en 1851 à Magdebourg, a joué un certain rôle dans la réorganisation des écoles prussiennes pendant la première moitié de ce siècle. Après avoir étudié la théologie à Halle, il devint pasteur à Magdebourg, et y fut en même temps chargé d'enseigner dans divers établissements. Au bout de quelques années, il fut nommé inspecteur des écoles et directeur de l'école normale d'instituteurs. En 1832 il échangea la direction de l'école normale contre celle du gymnase de Magdebourg, qu'il conserva jusqu'en 1844. Dans les dernières années de sa vie, il se vit tenu à l'écart à cause de ses opinions rationalistes, qui le désignaient à l'animadversion du parti piétiste, devenu dominant en Prusse. Il a laissé divers ouvrages qui ont rendu des services en leur temps, mais qu'on ne lit plus aujourd'hui, entre autres, un *Traité de méthodologie* (*Methodenbuch für Volksschullehrer*), des *Principes d'éducation et d'enseignement* (*Grundsätze der Schulerziehung, der Schulkunde und Unterrichtswissenschaft*), et un *Annuaire de l'instruction primaire* (*Jahrbuch für das Volksschulwesen*), publié à partir de 1825.

ZILLER. — Tuiskon Ziller, pédagogue allemand, professeur de philosophie, né à Wasungen en 1817, mort à Leipzig en 1882, est le plus connu des représentants de l'herbartianisme. Il perdit de bonne heure son père, d'abord recteur à Wasun-

gen, puis pasteur à Steinach et à Frauenbreitungen, et se trouva chargé, à peine au sortir du gymnase, du soin de sa mère et de quatre jeunes frères, qu'il éleva en acceptant une place de professeur au gymnase de Meiningen. Dès qu'il se vit un peu plus libre, il se hâta de se tourner vers l'enseignement académique, auquel il se consacra à partir de 1853. Après des études de droit et une thèse sur les « Pandectes de Pachta », il se voua tout entier à l'enseignement de la pédagogie. Disciple enthousiaste de Herbart, c'est le côté pédagogique de l'œuvre de son maître qu'il a surtout à cœur de développer. Il fait en 1854 un cours sur la « pédagogie générale » ; toute son existence, toute son activité, tant par la plume que par la parole, sont déjà renfermées en germe dans ces premières leçons ; il est resté fidèle à lui-même et n'a fait que développer et appliquer les idées de ce premier cours pendant le reste de sa vie.

Son premier ouvrage a paru en 1856 sous ce titre : *Introduction à la pédagogie générale* (*Einleitung in die allgemeine Pädagogik*). Il annonce qu'il se propose d'étudier séparément les diverses parties de la science pédagogique, telles que Herbart les a classées, et de les rapprocher le plus possible des enseignements de la religion. En 1857, il publiait un livre sur *Le gouvernement des enfants* (*Die Regierung der Kinder*). Son ouvrage capital parut en 1865. Il l'appela : *Fondement pour la doctrine de l'enseignement éducatif* (*Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht*). On peut encore mentionner, comme dignes d'attention, ses *Leçons sur la pédagogie générale* (*Vorlesungen über allgemeine Pädagogik*), publiées en 1876.

Il voulut ajouter la pratique à la théorie. A l'exemple de Stoy*, il fondait en 1862 à l'université de Leipzig un « séminaire pédagogique », c'est-à-dire un ensemble de leçons et de cours, auquel il adjoignait bientôt une école d'application. Les principaux élèves de son séminaire se recrutèrent parmi les théologiens et les instituteurs de la Saxe. Cette institution dura jusqu'à sa mort. Une autre fondation de Ziller lui a survécu : c'est l'*Association pour la pédagogie scientifique* (*Verein für wissenschaftliche Pädagogik*), créée par Ziller et Stoy en 1868 et qui ne tarda pas à avoir pour organe, dès l'année suivante, un *Annuaire* où d'importants travaux ont été publiés. L'association compte aujourd'hui plus de 700 membres, qui se sont donné pour tâche de propager les doctrines de Herbart et de Ziller, et qui constituent pour la plupart une petite église passablement intolérante. Les prétentions de cette association à être la seule qui possède les secrets d'une pédagogie vraiment « scientifique » ont donné lieu en Allemagne à de vifs débats et à un actif échange d'articles de journaux et de revues et même de brochures qui ne se signalent pas toujours par l'aménité ou la courtoisie.

Si la science consiste dans le pédantisme et dans l'obscurité, il est évident que Ziller et son école peuvent revendiquer le monopole scientifique. Au langage déjà obscur et aux divisions et subdivisions artificielles de Herbart et de Stoy, il semble que Ziller se soit ingénié à ajouter de nouvelles bizarreries, qui finissent par faire de l'éducation de l'enfance le métier le plus hérissé de rubriques et de formules qui se puisse imaginer. Une des inventions dont Ziller est le plus fier est sa théorie de la « concentration ». Il n'entend pas par concentration de l'enseignement la méthode qui consisterait à mettre en lumière les éléments les plus importants, les plus utiles, les notions fondamentales de chaque science, de façon à ce que l'enfant s'habitue à rattacher tous les détails à leur centre naturel et logique. Du tout : Ziller veut que chaque année le maître prenne pour « centre » de son enseignement une idée, un ordre de matières auquel il rattachera et réunira tout le reste. La langue, l'histoire, le calcul, l'éducation, tout se groupera autour de ce point unique. Pour la première année, ce seront douze fables qui reviendront sans cesse dans l'enseignement et serviront de thème permanent, de trame où se broderont l'instruction et l'éducation tout entières. La seconde année ce sera Robinson Crusoé, la troisième année l'histoire des patriarches. Les cinq années suivantes auront successivement pour thème unique et pour centre d'instruction et d'éducation l'époque des juges d'Israël, puis celle des rois juifs, puis la vie de Jésus, puis l'histoire des apôtres, et enfin l'histoire de la réformation. Ces huit objets d'enseignement, ces huit centres, représentent aux yeux de Ziller les huit étapes de la civilisation que l'humanité a parcourues jusqu'à ce jour et que l'enfant doit parcourir dans les huit années de sa scolarité, de 6 à 14 ans. Cette philosophie de l'histoire appliquée aux enfants des écoles primaires, cette sorte de méthode Jacotot poursuivie impitoyablement d'année en année, paraissent uniquement propres à produire la dispersion, l'ahurissement et un colossal ennui.

On reconnaît facilement à ces traits, et à tant d'autres que l'on pourrait énumérer, que Ziller a peu connu les enfants, qu'il a vécu dans le monde de l'abstraction, du raisonnement *à priori* et des formules. Sa psychologie est tirée des livres de Herbart et non de la fréquentation des écoliers ; sa pédagogie est « scientifique » peut-être, comme ses disciples s'en vantent à tout propos, mais elle n'est ni judicieuse, ni expérimentale, ni pratique. Ce n'est pas à dire pourtant qu'il n'y ait pas dans ses œuvres de sérieux efforts vers la vérité, des vues parfois profondes et originales, d'utiles indications pour un maître intelligent ; mais il faut se donner tant de peine pour les y découvrir, elles se noient dans une telle masse de longueurs, de banalités ou d'étrangetés, qu'il semble qu'on aurait encore plus vite fait de consulter tout simplement l'expérience et le bon sens. [Jules Steeg.]

ZOOLOGIE. — V. *Histoire naturelle.*

ZSCHOKKE. — Henri Zschokke naquit à Magdebourg, en Saxe, en 1771. Resté orphelin de bonne heure, il eut une enfance triste ; ce fut seulement lorsqu'à l'âge de dix-neuf ans il eut obtenu de son tuteur la permission d'aller achever ses études à l'université de Francfort-sur-l'Oder qu'il sentit son cœur et son esprit s'éveiller aux joies de la vie et de la science. Ses études terminées, il devint *Privat-Docent* à l'université, et fit avec succès des cours sur l'histoire, le droit naturel, la philosophie morale et l'esthétique. En 1793 il publia son premier livre, les *Idées sur une esthétique psychologique* (*Ideen zur psychologischen Aesthetik*). Dans son ardeur juvénile, il avait attaqué avec une imprudente franchise les abus qu'il voyait autour de lui ; aussi, lorsqu'après deux années d'enseignement il posa sa candidature à une chaire de professeur, se la vit-il refuser net par le ministre prussien von Wöllner. Profitant alors de l'indépendance que lui assurait une petite fortune, il quitta l'Allemagne, visita l'Italie, la Suisse, Paris, et en 1796 se fixa dans les Grisons, où il obtint à l'âge de trente-cinq ans le poste de directeur du célèbre institut de Reichenau. Il se consacra avec ardeur à sa tâche, et chercha à faire de l'institut une pépinière de chauds patriotes, animés de l'esprit nouveau de tolérance et de l'amour du bien public. Il écrivit pour les écoles des Grisons un petit livre (*Das neue und nützliche Schulbüchlein zum Gebrauche für die wissbegierige Jugend im Bündnerlande*) qui se répandit rapidement dans le pays rhétien, où il rendit de réels

services comme manuel scolaire; et une histoire populaire des trois Ligues grisonnes (*Die drei ewigen Bünde im hohen Rhätien*, Zurich, 1798). Mais il ne put rester que deux années à Reichenau. Au milieu de 1798, les paisibles vallées des Grisons se virent soudain transformées en champ de bataille des armées autrichiennes et françaises; Zschokke, signalé aux Autrichiens comme « patriote », dut se réfugier en Suisse. Là il trouva, auprès du gouvernement helvétique qui avait fixé son siège à Lucerne, un nouvel emploi de son activité; entouré d'hommes avec lesquels il se sentait en communauté d'opinion, le ministre Stapfer *, Paul Usteri, Pestalozzi *, etc., il fonda un organe de propagande démocratique, le *Schweizerbote*, auquel succéda ensuite un autre journal, *Der helvetische Genius*. Mais Zschokke posa bientôt la plume du publiciste pour entrer au service du gouvernement helvétique comme commissaire administratif, et il fut envoyé en mission dans les petits cantons d'abord, puis dans le Tessin et à Bâle. Au cours de la première de ces missions, il eut à s'occuper de l'orphelinat de Stanz, dont la direction avait été confiée à Pestalozzi. Zschokke prêta son concours dévoué au développement de cette intéressante institution; mais, après un essai de quelques mois, il jugea, comme l'avaient fait les membres du comité administratif de l'établissement, que Pestalozzi avait entrepris une œuvre au-dessus de ses forces. Ce fut lui qui, en qualité de commissaire du gouvernement, procéda, en juin 1799, à une réorganisation de l'orphelinat, dont il dut éloigner Pestalozzi, fatigué et malade. La conduite de Zschokke dans cette affaire a été diversement jugée; le ministre Stapfer, dans un rapport au Directoire helvétique, l'accusa de s'être laissé aller contre Pestalozzi à des préventions injustes (V. *Pestalozzi*, p. 2308); mais le Directoire donna raison à son commissaire. L'impartialité de Zschokke ne saurait donner lieu à aucun doute, et la postérité, croyons-nous, a ratifié sa décision, dictée par le bon sens et une saine appréciation des circonstances. Du reste, Zschokke et Pestalozzi n'en demeurèrent pas moins unis par les liens d'une durable amitié. Lorsqu'en 1802 le parti unitaire fut renversé du pouvoir par les fédéralistes, Zschokke rentra dans la vie privée. Il s'établit dans le canton d'Argovie, où il s'était fait naturaliser citoyen suisse. Il reprit alors la plume, et écrivit d'abord un récit des principaux évènements de la révolution helvétique (*Historische Denkwürdigkeiten der helvetischen Staatsumwälzung*, 1803-1805); puis il ressuscita le *Schweizerbote*, qui reparut en 1804 et dont il continua la publication pendant trente-huit années. C'est dans ce journal que parurent la plupart des contes et nouvelles qui ont rendu le nom de Zschokke si populaire en Suisse et en Allemagne: le *Village des faiseurs d'or*, la *Peste de l'eau-de-vie*, *Maître Jordan*, etc. Son *Histoire de la Suisse*, écrite en style populaire, toute vibrante des accents du patriotisme le plus pur et le plus élevé, est un véritable chef-d'œuvre, qui a puissamment contribué à réveiller dans la jeune génération l'esprit national. Non moins grande a été l'influence de ses *Heures de recueillement* (*Stunden der Andacht*), qu'il publia de 1809 à 1816 sous la forme d'un journal hebdomadaire, et qui répandirent dans un nombreux cercle de lecteurs les principes d'une morale véritablement laïque, affranchie de tout dogmatisme confessionnel. Zschokke contribua aussi directement aux progrès de l'éducation populaire dans son canton d'adoption : il fut pendant de longues années inspecteur des écoles, et fit une active propagande en faveur de l'enseignement mutuel, qui était alors regardé par la plupart des esprits libéraux comme le plus puissant moyen d'émancipation des intelligences. C'est à son initiative que sont dues la fondation de l'école professionnelle (*Gewerbeschule*) d'Aarau en 1827 et de l'Institut des sourds-muets d'Aarau en 1835; il s'occupa aussi avec zèle de l'organisation d'une Association d'enseignement (*bürgerlicher Lehrverein*), dont les cours étaient destinés à donner un supplément d'instruction à la jeunesse sortant des écoles primaires et qui ne pouvait recevoir l'enseignement des écoles d'ordre supérieur. Il est mort à Aarau le 27 juin 1848, à l'âge de soixante-dix-sept ans, laissant le souvenir d'un homme de bien, d'un patriote désintéressé, et d'un remarquable écrivain populaire.

ZUBERBUHLER. — Sébastien Zuberbühler, éducateur suisse, est né à Trogen (canton d'Appenzell) en 1809. Il fréquenta d'abord l'école primaire de son lieu natal jusqu'à douze ans, et il avait appris ensuite le métier de fabricant de peignes, lorsqu'on lui proposa en 1822 d'entrer à l'école cantonale, dont Krüsi * venait de prendre la direction, pour s'y préparer à la profession d'instituteur. Zuberbühler accepta, et trois ans après il ouvrait une école privée, où il réunit un grand nombre d'élèves. Mais bientôt, désireux de compléter ses études, il se rendit à Bâle, et y suivit pendant deux ans les cours de l'université. Il remplit ensuite pendant un an les fonctions de précepteur, puis devint à vingt ans instituteur à Trogen. En 1833, il fut nommé instituteur à Liestal, et en 1837 maître à l'école normale de Herzogenbuchsee (Berne), où il resta quinze ans. En 1852, un changement politique dans le canton de Berne lui fit perdre sa place; mais il fut aussitôt choisi comme directeur de l'école normale de Coire (Grisons). Enfin en 1861 il devint directeur de l'école normale du canton de Saint-Gall, et conserva ces fonctions jusqu'à sa mort, arrivée en 1868. Zuberbühler a laissé le souvenir d'un éducateur consciencieux, tout dévoué à sa tâche difficile. Sa mémoire est restée chère à ses anciens élèves, qui ont célébré, le 18 octobre 1886, une fête en commémoration des services rendus aux écoles suisses par cet homme distingué.

ZWINGLI. — Ulrich Zwingli, le réformateur de Zurich, naquit en 1484 à Wildhaus dans le Toggenburg (canton de Saint-Gall). Il appartenait à une famille aisée, qui lui fit faire ses premières études à Bâle et à Berne; il se rendit ensuite à l'université de Vienne, où l'humanisme était alors particulièrement en honneur, et en 1502 il devint maître à l'école latine de Bâle. Le jeune humaniste se destinait à la théologie; il fut bientôt après ordonné prêtre, puis nommé curé de Glaris (1506). Il occupa dix ans ces fonctions, et à deux reprises, durant cette première période de sa carrière, accompagna en Italie comme chapelain militaire une troupe de mercenaires glaronnais (en 1513 et 1515). En 1516 il devint prédicateur à Einsiedeln; trois ans plus tard, la réputation qu'il avait acquise le fit appeler en cette même qualité à Zurich. C'est là qu'il commença, en 1522, son œuvre de réformateur à la fois sur le terrain religieux et sur le terrain politique. Il la poursuivit avec un zèle infatigable et un courage héroïque jusqu'au moment où la mort vint le frapper sur le champ de bataille de Cappel, le 11 octobre 1531.

La réformation zuricoise a fait sentir ses effets sur l'école; là encore c'est à Zwingli qu'appartient l'initiative : ce fut lui qui, à partir de 1525, dirigea personnellement les affaires scolaires de l'Etat zuricois en qualité de « premier magistrat des écoles » (*erster Schulherr*).

L'idéal de Zwingli est une organisation sociale dans laquelle la décision dernière, en religion comme en politique, doit être laissée à la souveraineté des citoyens, et où la communauté religieuse et la communauté politique sont identiques l'une à l'autre. L'Eglise et l'Etat, en consé-

quence, ne font qu'un; l'autorité politique suprême de l'Etat zuricois, le conseil des Deux-Cents, est en même temps l'autorité suprême en matière ecclésiastique. Il en résulte que les biens de l'Église deviennent la propriété de l'Etat; et comme ces biens constituent le fonds auquel les écoles empruntent leurs ressources financières, la direction des écoles passe aussi entre les mains de l'Etat. Mais cet Etat zwinglien est essentiellement le représentant et le champion de certaines tendances religieuses; les institutions politiques sont mises au service de la religion; la réalisation de l'idéal chrétien est la mission de l'Etat; et ainsi l'éducation religieuse, et tout particulièrement la préparation théologique des futurs ecclésiastiques, devient le but essentiel des institutions scolaires.

Cette manière de voir se fait jour dans toute la marche de la réforme scolaire zuricoise. Elle est entreprise avant même la réorganisation ecclésiastique, mais elle commence en haut, non en bas; l'enseignement théologique et les écoles de latin sont réorganisés, tandis qu'il existe à peine quelques indices que Zwingli se soit aussi occupé des écoles élémentaires ou allemandes.

Le premier acte de Zwingli sur le terrain scolaire fut la réforme du chapitre du *Grossmünster*, auquel il appartenait lui-même (1523). Les prébendes devenues successivement vacantes par la mort des chanoines durent être attribuées à des professeurs. Ainsi se forma graduellement une école de théologie, le *lectorium*, entretenue par les revenus du chapitre; Zwingli lui-même y enseigna.

Au-dessous de cette école supérieure se trouvaient les écoles latines du *Grossmünster* et du *Fraumünster*, dans chacune desquelles l'enseignement était donné par un directeur (*ludimoderator*) et un ou plusieurs auxiliaires (*provisor*, *collaborator*). Réorganisées par Zwingli et pourvues de maîtres capables, ces écoles donnèrent l'enseignement préparatoire, depuis les éléments jusqu'au grec; à côté de la Bible, on lisait les classiques; nous ne savons pas si d'autres branches, calcul, géométrie, sciences naturelles, etc., occupèrent une place dans le programme.

En principe, toute rétribution scolaire avait été abolie, tant pour le *lectorium* que pour les écoles latines; mais en même temps il avait été interdit aux étudiants de mendier comme par le passé. Les élèves, qu'ils fussent bourgeois de la ville ou qu'ils vinssent de la campagne, pouvaient recevoir des bourses, sur la proposition des autorités scolaires et la décision du conseil des Deux-Cents : le talent, l'application et la bonne conduite déterminaient les choix du conseil, ainsi que l'engagement pris de se consacrer au ministère ecclésiastique. Les ressources qui permettaient d'allouer ces bourses, et d'accorder aussi des suppléments de traitements à certains professeurs, provenaient des biens de divers couvents supprimés.

Les représentations théâtrales jouaient un rôle important dans les solennités scolaires. Le poète était ordinairement un professeur, les acteurs des élèves et de jeunes bourgeois. Contrairement à l'ancienne coutume, le sujet des pièces n'était pas emprunté exclusivement à la Bible; le plus souvent on jouait des œuvres de l'antiquité classique, dans le texte original : car on cherchait, par la déclamation théâtrale, à exercer les élèves à prononcer correctement le grec et le latin. C'est ainsi qu'à l'occasion du dernier anniversaire de la naissance de Zwingli, le 1er janvier 1531, fut représenté le *Plutus* d'Aristophane; Zwingli avait composé lui-même la musique qui devait accompagner le texte.

Vivant à une époque où toute culture supérieure reposait sur la connaissance du latin, Zwingli voulut créer aussi des écoles latines dans les campagnes; et c'est au moyen de la fortune et du personnel des couvents qu'il chercha à réaliser son dessein. Trois de ces écoles furent fondées dans les couvents de Cappel, de Stein, et de Rüti. Mais une seule prospéra, celle de Cappel; et encore ne dura-t-elle que peu de temps : vers le milieu du siècle elle fut supprimée, parce que les villes s'attribuèrent alors le monopole de l'enseignement classique.

Le traitement des professeurs était relativement peu élevé, lorsque le titulaire ne jouissait pas d'une prébende et d'un logement. L'État n'y contribuait pas directement : c'étaient les fonds des indigents qui en supportaient la charge. Le traitement du professeur Georges Binder, qui se montait à 80 florins (1600 francs de notre monnaie), était l'un des plus élevés. Aussi beaucoup de professeurs étaient-ils obligés, pour l'entretien de leur famille, de chercher des ressources supplémentaires dans l'exercice d'un métier. Rodolphe Collinus, qui enseignait le grec, s'était fait cordier; Leo Judae, pasteur de l'église de Saint-Pierre, avait un si mince revenu que sa femme était forcée de tisser jour et nuit. L'insuffisance de ces traitements n'avait pas seulement pour cause la pénurie des ressources financières : le sentiment démocratique de Zwingli était opposé à la constitution d'une caste aristocratique de lettrés; il souhaitait que les savants ne s'affranchissent pas de l'obligation du travail manuel. Thomas Platter* raconte que Zwingli voulait que tous les enfants travaillassent de leur mains : « Maître Ulrich disait qu'il fallait enseigner un métier à tous les garçons, que sans cela il y aurait trop de prêtres. »

C'est ainsi que Zwingli, avec des ressources relativement minimes, et sans imposer aucune charge à l'État, créa un enseignement savant, qui, grâce au concours d'hommes distingués qu'il avait appelés et qui lui étaient unis par les liens de l'amitié et d'une doctrine commune, — Léo Judae, Mykonius, Pellicanus, Rellicanus, Ceporinus, Collinus, etc., — firent de Zurich un centre de haute culture. Les écoles de Zurich reçurent des élèves de partout à la ronde, même de pays qui étaient restés fermement attachés à la vieille croyance; elles servirent de modèle aux écoles de Bâle, de Strasbourg, d'Ulm; le duc de Liegnitz, en Silésie, demanda qu'on lui envoyât un professeur zuricois pour réformer son gymnase. C'est peut-être la plus haute marque de la valeur personnelle de Zwingli, que d'avoir réussi à obtenir de si grands résultats avec des moyens si limités, et d'avoir, malgré les conditions d'existence plus que modestes qu'il imposait à ses amis aussi bien qu'à lui-même, su exercer sur eux cet ascendant qui les retenait autour de lui et les fixait à Zurich.

Le seul écrit pédagogique laissé par Zwingli n'était pas à l'origine destiné à la publicité. Il fut d'abord composé en latin, sous ce titre : *Quo pacto ingenui adolescentes formandi sint praeceptiones pauculae.* Ceporinus en donna une traduction allemande intitulée *Herrn Ulrich Zwingli's Lehrbüchlein;* Zwingli en fit lui-même une traduction un peu plus tard, et l'intitula : *Wie man die Jugend in guten Sitten und christlicher Zucht auferziehen und lehren soll.*

La circonstance qui donna naissance à ce petit livre est la suivante. Le beau-fils de Zwingli, Gerold Meyer von Knonau, fit en 1523 un séjour aux bains de Baden, près de Zurich. Il était d'usage de faire à ceux qui se rendaient à Baden un présent, qu'on appelait « Badenschenke ». Ce fut pour se conformer à cette coutume que Zwingli, voulant offrir à Gerold Meyer le cadeau traditionnel, écrivit pour lui son *Lehrbüchlein.* C'est un guide moral pour la conduite de la vie, un

avis sur la manière de travailler à l'éducation de soi-même. Cette origine du livre indique déjà qu'il n'a rien à faire avec les controverses théologiques. Sans doute les opinions religieuses de Zwingli y sont clairement exprimées; mais on pourrait presque dire qu'elles n'ont point de couleur confessionnelle. Nous nous trouvons ici sur un terrain neutre; d'ailleurs, en 1523, la rupture avec les partisans des anciennes croyances n'était pas encore entièrement consommée, et c'est avec une respectueuse affection que Zwingli parle dans cet écrit de l'humaniste Glaréanus, qui était resté attaché au catholicisme ; aussi ce traité peut-il encore aujourd'hui être goûté de tous ceux auxquels un idéal élevé inspire une généreuse sympathie.

L'ouvrage se compose d'une série d'aphorismes détachés, et se divise en trois parties : les devoirs de l'homme envers Dieu, envers lui-même, et envers ses semblables. Les limites dans lesquelles reste enfermé l'horizon intellectuel de Zwingli y sont très nettement marquées. La première des autorités sur lesquelles il s'appuie, c'est celle du fondateur du christianisme, dont l'exemple doit servir de modèle à suivre : ainsi, s'il est permis de prendre part aux fêtes et aux réjouissances, ce n'est pas parce que la nature en a fait pour l'homme un besoin, c'est parce que Jésus a assisté aux noces de Cana; si nous devons vivre pour nos semblables, c'est parce que Jésus a vécu pour nous. A côté des exemples donnés par le Christ viennent — placés naïvement sur le même rang — ceux qu'offrent l'antiquité classique et l'histoire des anciens Suisses. L'auteur, par exemple, recommande les exercices du corps, parce qu'ils ont été en usage chez presque tous les peuples, « et surtout chez nos aïeux, les anciens Confédérés ». Au premier rang il place la course, le saut, la lutte, l'escrime, qui sont des plus utiles en beaucoup de circonstances; la natation ne vient qu'après : « Je n'ai jamais vu qu'il fût d'une grande ressource de savoir nager, bien qu'il soit agréable de temps en temps d'étendre ses membres dans l'eau et de se transformer en poisson... Toutefois, la natation a été utile dans certains cas, par exemple lorsque l'envoyé des assiégés du Capitole traversa le Tibre à la nage pour aller annoncer à Camille la détresse de la ville de Rome, et lorsque Clélie revint à la nage parmi les siens. » L'exemple de l'antiquité classique, on le voit, est assez puissant pour que Zwingli rende justice aux exercices corporels, en dépit de certaines maximes contraires de la Bible; mais quand la Bible et le paganisme sont d'accord, il ne faut pas s'attendre à voir Zwingli s'élever à un point de vue plus moderne. Tel est le cas, par exemple, lorsqu'il s'agit de juger le sexe féminin. « Le plus bel ornement de la femme est le silence », dira-t-il avec l'apôtre Paul; et ailleurs il s'exprime d'une façon moins galante encore. Il faut noter d'autre part la valeur que Zwingli attache au travail manuel; il motive son opinion en s'appuyant sur l'ancienne législation de Massilia, qui contraignait tous les citoyens à apprendre un métier. Il ne pouvait ignorer cependant qu'en général l'antiquité païenne dédaignait le travail manuel comme une occupation servile; mais ici il a cru pouvoir montrer une certaine indépendance, parce qu'à l'appui de son propre sentiment il pouvait invoquer l'exemple offert par le peuple suisse, et le précepte biblique : « Tu mangeras ton pain à la sueur de ton visage! ».

Tout en reconnaissant les différences qui séparent les idées de Zwingli de celles de notre temps, on ne pourra, croyons-nous, s'empêcher de dire après avoir fermé son livre : « Celui qui a écrit cela n'était pas seulement une forte tête, c'était aussi un bon cœur; c'était un théologien, mais c'était surtout un honnête homme. » Et nous pouvons répéter après lui cette maxime qui résume son enseignement moral : « Ne crois pas que tu t'appartiennes; rappelle-toi que tu te dois aux autres. » [O. Hunziker.]

SUPPLÉMENT

[*Le présent Supplément contient un certain nombre d'articles qui n'ont pu être insérés à leur rang alphabétique dans la* Ire Partie *de ce Dictionnaire. On y trouvera en outre, au mot* Lois scolaires, *qui fait suite à l'article de même nom publié dans le corps de l'ouvrage, le texte des lois du 20 mars 1883 (titre II), du 20 juin 1885, et du 30 octobre 1886; et au mot* Règlements organiques *les décret et arrêté du 18 janvier 1887, ainsi que les arrêtés des 22 et 23 décembre 1882.*]

ALCOTT (Amos-Bronson). — Amos-Bronson Alcott, éducateur américain, ne doit pas être confondu avec son cousin William-Alexandre Alcott, auquel nous avons déjà consacré un article. Né en 1799, Amos Alcott se voua de bonne heure à l'éducation et devint directeur d'une école enfantine. Le talent dont il fit preuve et les succès qu'il obtint attirèrent l'attention sur lui; en 1828, il vint s'établir à Boston, où il fut placé à la tête d'une école installée dans le temple maçonnique de cette ville. Alcott appartenait en pédagogie à ce groupe de réformateurs à la fois mystiques et socialistes qui firent beaucoup parler d'eux, pendant la première moitié de ce siècle, dans les pays de langue anglaise. Les tentatives d'Alcott furent mal accueillies du public américain. Il se tourna alors du côté de l'Angleterre, où miss Harriet Martineau avait fait connaître son œuvre et ses doctrines pédagogiques; appelé par Greaves*, il se rendit en Europe en 1842; mais la mort de Greaves empêcha la réalisation de ses projets. Alcott retourna donc aux États-Unis, où, avec le concours de quelques amis qu'il avait groupés autour de lui en Angleterre, il essaya de créer à Harvard (Massachusetts) une communauté où ses idées pédagogiques et sociales eussent pu être expérimentées. Mais cette entreprise dut être abandonnée au bout de peu de temps. Alcott a écrit un certain nombre d'ouvrages, dont le principal, *Concord Days*, a été publié en 1872. Nous ignorons la date de sa mort.

BAGNAUX (De). — Joseph-Charles Boyetet de Bagnaux, né à Paris le 28 mars 1831, était fils de M. Léon Boyetet de Bagnaux, sous-chef au ministère des finances. Il fut de 1841 à 1850 élève du collège Bourbon (lycée Condorcet), où il fit, après de bonnes humanités, de fortes études mathématiques. Une fois bachelier, il suivit comme externe les cours de l'école des ponts et chaussées, puis les cours de l'école de droit, et devint licencié en droit. Il entra ensuite dans l'administration des douanes, où il devait rester plus de vingt-cinq années. Préoccupé de bonne heure de hautes questions scientifiques, politiques ou philosophiques, il occupait les loisirs que lui laissait son emploi administratif à des études sérieuses, et vers l'âge de trente ans il commença à écrire. En 1860 et 1861, il fut le collaborateur d'un petit journal de vulgarisation scientifique; plus tard, il donna à la *Revue de philosophie positive* des articles remarquables, notamment en 1868 une étude sur le conflit entre la France et l'Allemagne déjà imminent. Pendant la guerre de 1870, M. de Bagnaux s'occupa avec zèle de l'installation des cantines et des fourneaux économiques dans le IXe arrondissement de Paris; entré dans les compagnies de marche, dès leur formation en octobre, on le trouve aux avant-postes et aux sorties, essuyant entre autres le feu des Prussiens, pendant cinq jours, à l'attaque du fort de Montrouge. Après la guerre, il prit une part prépondérante à la formation du cercle républicain de la Seine (établi d'abord rue de Valois, ensuite rue Vivienne), contribuant ainsi d'une manière active à assurer le succès des principes républicains dont il était un défenseur convaincu.

M. de Bagnaux était sous-chef de bureau au ministère des finances, quand M. Ch. Lepère, devenu ministre du commerce en février 1879, fit appel à son dévouement et à ses connaissances techniques pour le renouvellement des traités de commerce, et le nomma chef de son cabinet. M. Tirard, ayant bientôt remplacé M. Lepère au ministère du commerce et de l'agriculture, maintint M. de Bagnaux dans ses fonctions de chef du cabinet, et y joignit celles de directeur du personnel et de la comptabilité, avec le titre de conseiller d'État en service extraordinaire. M. de Bagnaux rendit les plus grands services dans l'énorme travail de réorganisation qu'il s'agissait d'accomplir, et ne quitta son poste que lorsque les progrès d'un mal inexorable, dû aux fatigues excessives qu'il s'était imposées, le contraignirent à s'avouer vaincu.

Mais ce n'est pas par sa carrière officielle que M. de Bagnaux nous appartient. Son nom est connu par d'autres titres à la plupart de ceux qui s'intéressent en France aux questions d'éducation. M. de Bagnaux fut en effet l'un des hommes qui, dans les vingt dernières années, ont

SUPPLÉMENT

[Le présent Supplément contient un certain nombre d'articles qui n'ont pu être insérés à leur rang alphabétique dans la Ire Partie *de ce Dictionnaire. On y trouvera en outre, au mot* Lois scolaires, *qui fait suite à l'article de même nom publié dans le corps de l'ouvrage, le texte des lois du* 20 *mars* 1883 (*titre II*), *du* 20 *juin* 1885, *et du* 30 *octobre* 1886, *et au mot* Règlements organiques *les décret et arrêté du* 18 *janvier* 1887, *ainsi que les arrêtés des* 22 *et* 23 *décembre* 1882.]

ALCOTT (Amos-Bronson). — Amos-Bronson Alcott, éducateur américain, ne doit pas être confondu avec son cousin William-Alexandre Alcott, auquel nous avons déjà consacré un article. Né en 1799, Amos Alcott se voua de bonne heure à l'éducation et devint directeur d'une école enfantine. Le talent dont il fit preuve et les succès qu'il obtint attirèrent l'attention sur lui; en 1828, il vint s'établir à Boston, où il fut placé à la tête d'une école installée dans le temple maçonnique de cette ville. Alcott appartenait en pédagogie à ce groupe de réformateurs à la fois mystiques et socialistes qui firent beaucoup parler d'eux, pendant la première moitié de ce siècle, dans les pays de langue anglaise. Les tentatives d'Alcott furent mal accueillies du public américain. Il se tourna alors du côté de l'Angleterre, où miss Harriet Martineau avait fait connaître son œuvre et ses doctrines pédagogiques; appelé par Greaves*, il se rendit en Europe en 1842; mais la mort de Greaves empêcha la réalisation de ses projets. Alcott retourna donc aux États-Unis, où, avec le concours de quelques amis qu'il avait groupés autour de lui en Angleterre, il essaya de créer à Harvard (Massachusetts) une communauté où ses idées pédagogiques et sociales eussent pu être expérimentées. Mais cette entreprise dut être abandonnée au bout de peu de temps. Alcott a écrit un certain nombre d'ouvrages, dont le principal, *Concord Days*, a été publié en 1872. Nous ignorons la date de sa mort.

BAGNAUX (De). — Joseph-Charles Boyetet de Bagnaux, né à Paris le 28 mars 1831, était fils de M. Léon Boyetet de Bagnaux, sous-chef au ministère des finances. Il fut de 1841 à 1850 élève du collège Bourbon (lycée Condorcet), où il fit, après de bonnes humanités, de fortes études mathématiques. Une fois bachelier, il suivit comme externe les cours de l'école des ponts et chaussées, puis les cours de l'école de droit, et devint licencié en droit. Il entra ensuite dans l'administration des douanes, où il devait rester plus de vingt-cinq années. Préoccupé de bonne heure de hautes questions scientifiques, politiques ou philosophiques, il occupait les loisirs que lui laissait son emploi administratif à des études sérieuses, et vers l'âge de trente ans il commença à écrire. En 1860 et 1861, il fut le collaborateur d'un petit journal de vulgarisation scientifique; plus tard, il donna à la *Revue de philosophie positive* des articles remarquables, notamment en 1868 une étude sur le conflit entre la France et l'Allemagne déjà imminent. Pendant la guerre de 1870, M. de Bagnaux s'occupa avec zèle de l'installation des cantines et des fourneaux économiques dans le IXe arrondissement de Paris; entré dans les compagnies de marche, dès leur formation en octobre, on le trouve aux avant-postes et aux sorties, essuyant entre autres le feu des Prussiens, pendant cinq jours, à l'attaque du fort de Montrouge. Après la guerre, il prit une part prépondérante à la formation du cercle républicain de la Seine (établi d'abord rue de Valois, ensuite rue Vivienne), contribuant ainsi d'une manière active à assurer le succès des principes républicains dont il était un défenseur convaincu.

M. de Bagnaux était sous-chef de bureau au ministère des finances, quand M. Ch. Lepère, devenu ministre du commerce en février 1879, fit appel à son dévouement et à ses connaissances techniques pour le renouvellement des traités de commerce, et le nomma chef de son cabinet. M. Tirard, ayant bientôt remplacé M. Lepère au ministère du commerce et de l'agriculture, maintint M. de Bagnaux dans ses fonctions de chef du cabinet, et y joignit celles de directeur du personnel et de la comptabilité, avec le titre de conseiller d'Etat en service extraordinaire. M. de Bagnaux rendit les plus grands services dans l'énorme travail de réorganisation qu'il s'agissait d'accomplir, et ne quitta son poste que lorsque les progrès d'un mal inexorable, dû aux fatigues excessives qu'il s'était imposées, le contraignirent à s'avouer vaincu.

Mais ce n'est pas par sa carrière officielle que M. de Bagnaux nous appartient. Son nom est connu par d'autres titres à la plupart de ceux qui s'intéressent en France aux questions d'éducation. M. de Bagnaux fut en effet l'un des hommes qui, dans les vingt dernières années, ont la

plus travaillé pour la cause de l'instruction publique, sans caractère officiel, mais avec d'autant plus d'indépendance et de spontanéité. Dès sa jeunesse il s'était passionnément épris de ce problème à la fois psychologique, politique et social : l'éducation dans la démocratie. Par la lecture, par de solides et libres études philosophiques, par un grand nombre d'expériences et d'observations personnelles, car la méthode expérimentale était pour lui une réalité, M. de Bagnaux s'était fait en ces matières et, en quelque sorte, sans y penser, une compétence et une autorité que ceux-là seuls ont pu complètement apprécier qui l'ont connu de près. Déjà dans les dernières années de l'empire, il commença à travailler activement à la mise en pratique, par l'action, de son programme théorique; on le trouvait alors, et on l'a constamment trouvé depuis, dans tous les comités d'étude et dans tous les comités d'organisation de sociétés d'enseignement et d'éducation : les écoles professionnelles de filles fondées par Mme Elisa Lemonnier * lui ont dû pendant de longues années une collaboration et des directions précieuses.

Plus tard, il concentra ses efforts sur un projet dont tout autre que lui eût tenu à se faire un titre personnel : c'était lui qui, avec quelques amis, avait eu l'honneur de concevoir le plan et de jeter les bases de l'œuvre aujourd'hui si connue sous le nom d'*Ecole Monge* — V. *Monge* (*Ecole*). — Pendant plusieurs années, avant que cette école naissante eût acquis les ressources et pris les développements qui en font un établissement de premier ordre, ce fut la pensée et l'occupation constante de M. de Bagnaux d'en surveiller les débuts, d'y apporter graduellement, avec la passion d'un véritable éducateur, tous les perfectionnements matériels et pédagogiques dont l'institution était susceptible. L'École Monge, fondée en 1871, n'était à l'origine qu'une bien modeste école, d'une notoriété fort restreinte, établie dans de pauvres locaux; on ne saura jamais tout ce qu'elle a dû à cet homme qui n'y était rien, qui n'y avait aucune charge ou fonction apparente, mais qui y venait passer chaque jour le meilleur de son temps, s'ingéniant à corriger le lendemain les erreurs de la veille, à grouper autour de la jeune institution toutes les sympathies et toutes les lumières, faisant entrer dans son comité d'études les esprits les plus libres de notre temps et les plus hautes compétences de notre pédagogie. L'*Association * pour la recherche, l'application et la propagation des meilleures méthodes d'éducation*, créée par les fondateurs de l'École Monge, eut en M. de Bagnaux l'un de ses premiers et de ses plus énergiques initiateurs : ce fut lui qui en rédigea le *Bulletin*, dont les quelques numéros contiennent tant de précieuses études scolaires.

A mesure que l'École Monge grandit et se suffit, M. de Bagnaux reporta sur d'autres formes du même problème la même ardeur d'investigation et le même dévouement : ce fut surtout la *Société des écoles enfantines*, dite *Société Frœbel*, qui l'occupa. Cette société, dont les commencements remontent à 1871 (V. *Jardin d'enfants*, p. 1418), entreprenait d'appliquer à l'éducation de la première enfance les méthodes les plus rationnelles, M. de Bagnaux y joua le même rôle qu'il se réservait partout : sans accepter aucun titre, il prenait la part la plus lourde du travail. Grâce à son intervention, le Conseil municipal de Paris s'intéressa aux études de la Société, et autorisa des essais d'application de la méthode Frœbel à quelques salles d'asile de Paris. Ceux qui ont assisté aux réunions du comité chargé de suivre ces expériences et de rédiger le programme de la Société reverront toujours M. de Bagnaux apportant les résultats de ses observations et soumettant au comité les réformes à accomplir : c'était à la fois la conscience scrupuleuse du savant, la sagacité du pédagogue, l'ardeur passionnée du patriote qui semblait toujours voir clairement, par dessus les têtes des petits enfants, l'image de la France et de la République nous demandant des citoyens pour l'avenir.

Malgré le soin qu'il mettait à se tenir à l'écart, fuyant les honneurs comme d'autres les recherchent, il était impossible qu'un collaborateur si précieux pour toutes les œuvres d'éducation libérale ne fût pas un des premiers à qui l'on ferait appel au moment de la rénovation de l'instruction publique dans notre pays. Aussi, dès que la République fut sortie des étreintes de « l'ordre moral », M. de Bagnaux devint-il en quelque sorte un des conseillers intimes et permanents du ministère de l'instruction publique. Lors de l'Exposition de 1878, M. Bardoux et M. Casimir Périer lui demandèrent un concours qu'il ne refusait jamais pourvu qu'il n'entraînât pour lui aucune distinction extérieure. Il fut là ce qu'il avait été à l'École Monge, ce qu'il fut partout, l'homme du travail et de l'étude, l'esprit critique et lumineux, l'observateur infatigable. A la fin de l'Exposition il entreprit avec quelques-uns de ses collègues de rechercher patiemment, dans toutes les expositions scolaires françaises et étrangères, les meilleurs travaux d'instituteurs et d'élèves, et cette recherche acheva de le familiariser avec les questions d'enseignement primaire. Les instituteurs qui l'ont entendu à la Sorbonne en août 1878 se rappelleront avec quelle rigueur minutieuse et quelle richesse d'observations il leur exposait les derniers résultats jusqu'alors obtenus dans la construction du matériel scolaire. (La conférence de M. de Bagnaux a été publiée dans le volume intitulé *Conférences pédagogiques faites à la Sorbonne*, *en août* 1878, *aux instituteurs délégués;* Paris, Hachette et Delagrave).

A la même époque, M. de Bagnaux avait pris à cœur deux autres idées auxquelles il donna, comme il savait le faire, sans compter, son temps, son zèle et le puissant appui de sa compétence. Il s'agissait, d'une part, de la création d'un Musée pédagogique, de l'autre, de la publication d'une *Revue* spéciale destinée à entretenir le goût des études pédagogiques et à en élever le niveau. Ces deux projets devaient se réaliser un peu plus tard, et en grande partie grâce à lui. Aussi sa place était-elle marquée d'avance et dans le conseil d'administration du Musée et dans le comité de rédaction de la *Revue pédagogique*. Hélas ! il devait trop tôt la laisser vide, la place qu'il remplissait si dignement dans ces deux commissions, dans celle de l'École normale de Fontenay-aux-Roses, dont il fut aussi l'un des fondateurs, et dans toutes les autres, où M. Jules Ferry l'avait appelé comme un ouvrier de la première heure ! Miné par une maladie impitoyable, sur l'issue de laquelle il ne se faisait aucune illusion, il fut envoyé à Cannes par les médecins dans l'automne de 1882. C'est là que la mort vint le frapper, le 23 novembre de la même année. Il n'avait que cinquante et un ans.

Le souvenir vénéré de cet homme de bien vivra chez tous ceux qui l'ont connu. Il nous a laissé un de ces exemples qui ne s'effacent pas; il a été un des plus excellents parmi ces hommes qui résolument et sans hésitation préfèrent l'obscurité à la renommée, qui savent vivre et mourir satisfaits d'avoir combattu le bon combat, heureux d'avoir, de tout leur cœur et de toute leur intelligence, travaillé pour leur cause et pour leur pays et de s'en aller sans autre récompense que la conscience même de leur absolu désintéressement.

BARTHE. — Félix Barthe, jurisconsulte et homme d'État français, né à Narbonne en 1795, a occupé les fonctions de ministre de l'instruction publique dans le cabinet Laffitte, lorsque la retraite

de Dupont de l'Eure, qui fut remplacé au ministère de la justice par M. Mérilhou *, ministre de l'instruction publique, rendit vacant le portefeuille de celui-ci. M. Barthe occupa ces fonctions du 27 décembre 1830 jusqu'en mars 1831. Il entra ensuite dans le cabinet Casimir Périer (13 mars 1831) comme ministre de la justice. Après sa sortie du ministère, en 1834, il fut nommé premier président de la Cour des comptes et pair de France. Sous le second empire il devint sénateur. Il est mort en 1863.

L'acte principal de M. Barthe, comme ministre de l'instruction publique, fut la rédaction et la présentation d'un projet de loi sur l'organisation de l'instruction primaire. Ce projet, déposé à la Chambre des pairs le 20 janvier 1831, contient déjà en germe la célèbre loi de 1833; nous croyons en conséquence devoir en mettre le texte sous les yeux de nos lecteurs :

« Article 1er. — L'enseignement primaire comprend, outre l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, la langue française, le calcul, le système légal des poids et mesures, le dessin linéaire et l'arpentage.

» Le vœu des pères de famille sera toujours consulté et suivi, en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse.

» Art. 2. — Les écoles primaires situées dans chaque arrondissement de justice de paix seront placées sous la protection et la surveillance d'un comité gratuit composé :

» Du maire de la commune chef-lieu, président;

» Du juge de paix;

» Et de notables habitants au nombre de quatre à douze, lesquels seront choisis moitié par le recteur de l'académie, moitié par le préfet du département.

» Les membres autres que les membres de droit seront renouvelés par moitié tous les deux ans.

» Les comités pourront délibérer quand la moitié plus un des membres qui les composent seront réunis.

» Art. 3. — Le sous-préfet est membre de droit de tous les comités de son arrondissement, et, s'il y assiste, il en prendra la présidence.

» Le préfet aura le même droit pour tous les comités de son département.

» Chacun des maires des communes qui composent un arrondissement de justice de paix aura séance et voix délibérative au comité, pour toute affaire intéressant l'instruction primaire dans sa commune.

» Le président a le droit de convoquer des séances extraordinaires, lorsqu'une circonstance imprévue les rend nécessaires. Ce droit appartient également aux recteurs et aux inspecteurs de l'Université.

« Art. 4. — Les comités prendront les mesures propres à assurer, dans toutes les écoles primaires de leur ressort, le maintien de l'ordre et des mœurs, les progrès de l'instruction et l'observation des règlements.

» Ils vérifient les titres des candidats qui aspireront aux fonctions d'instituteur communal.

» Ils feront connaître au préfet, au recteur, et à toute autre autorité compétente, les besoins des écoles et des instituteurs.

» Toutes les délibérations des comités seront transmises au recteur.

» Art. 5. — Les écoles primaires sont ou communales ou privées.

» Tout individu majeur et jouissant des droits civils pourra donner l'enseignement primaire, à charge par lui de déposer entre les mains du maire de la commune où il voudra exercer :

» 1° Un brevet de capacité émané d'un recteur d'académie;

» 2° Des certificats de bonne vie et mœurs, délivrés par le maire et par trois membres du conseil municipal de la commune ou des communes où il aura résidé depuis trois ans.

» Le maire de la commune où l'instituteur voudra exercer visera le brevet et les certificats, et il donnera aussitôt avis de l'établissement de la nouvelle école au président du comité, au préfet du département, au recteur de l'académie.

» Art. 6. — Les personnes ou associations qui auraient fondé ou entretiendraient des écoles en auront l'administration et la surveillance immédiate, sans préjudice des droits de l'administration et de la surveillance exercée par le comité.

» Les fondateurs pourront aussi réserver cette administration et cette surveillance à leurs successeurs.

» Art. 7. — A défaut de fondations, donations ou legs suffisants, toute commune sera tenue de pourvoir ou par elle-même, ou en se réunissant à une commune voisine, à ce que les enfants qui l'habitent reçoivent l'instruction primaire, et à ce que les enfants indigents reçoivent gratuitement cette instruction.

» Art. 8. — Nul ne pourra être nommé instituteur communal, s'il ne produit le brevet et les certificats mentionnés à l'article 5 de la présente loi. Les instituteurs communaux seront choisis par l'autorité municipale, sauf l'approbation du comité. Il sera donné avis de leur nomination au préfet du département et au recteur de l'académie.

» Art. 9. — Il sera fourni à tout instituteur communal :

» 1° Un local qui sera convenablement disposé, tant pour servir de logement à l'instituteur, que pour recevoir les élèves;

» 2° Un traitement fixe, dont le minimum sera 200 francs.

» Moyennant le traitement fixe, l'instituteur communal devra recevoir et instruire tous les élèves que le conseil municipal aura désignés comme étant hors d'état de payer la rétribution.

» Art. 10. — Dans le cas prévu par l'article 7, un local convenable et un traitement fixe d'au moins 200 francs seront fournis à l'instituteur communal, soit aux frais de la commune ou de plusieurs communes réunies, soit aux frais de la commune et du département, en cas d'insuffisance des ressources ordinaires de la commune, soit aux frais de la commune, du département et de l'Etat, si les ressources communales ou départementales ne suffisent point.

» Art. 11. — Chaque année, la somme nécessaire pour suppléer aux ressources locales, en ce qui touche la maison d'école et les 200 francs formant le minimum du traitement fixe, seront portés au budget de l'Etat.

» Un rapport sur l'emploi des fonds qui auront été alloués l'année précédente, et sur la situation générale de l'instruction primaire, sera annexé à la proposition du budget.

» Art. 12. — En sus du traitement fixe, les instituteurs communaux recevront, à raison de chaque élève non inscrit pour les leçons gratuites, une rétribution mensuelle dont le taux sera réglé tous les cinq ans par le conseil municipal de chaque commune.

» Art. 13. — A partir de la publication de la présente loi, les communes verseront annuellement dans les caisses des receveurs d'arrondissement une somme égale au vingtième du traitement fixe de chaque instituteur communal, laquelle sera placée en rentes sur l'Etat, à l'effet d'assurer des pensions de retraite aux instituteurs communaux, soit au bout de trente ans de service révolus, soit après dix ans au moins de service, dans le cas d'infirmités qu'ils auraient contractées pendant leurs fonctions et qui les empêcheraient de les continuer.

» Néanmoins, aucune de ces pensions ne pourra être accordée avant le 1er janvier 1836. A cette époque, leur quotité, en proportion des années de services et des traitements fixes, sera déterminée par une ordonnance du roi.

» Les pensions seront ensuite liquidées par le Conseil de l'instruction publique sur l'avis du comité cantonal de la dernière résidence de chaque réclamant.

» Art. 14. — Outre les écoles primaires appartenant à chaque commune, il pourra être établi dans chaque académie, aux frais des communes et des départements, après délibération des conseils municipaux et des Conseils généraux, une ou plusieurs écoles normales destinées à former des instituteurs primaires.

» Les directeurs de ces écoles seront nommés et rétribués par l'Université.

» Art. 15. — Selon les ressources et les besoins des communes, et sur la proposition des comités, il pourra être établi des écoles primaires communales de filles.

» Les dispositions de la présente loi sont applicables à toutes les écoles primaires de filles, soit communales, soit privées. Mais le comité pourra faire exercer sa surveillance, à l'égard de ces écoles, par l'intermédiaire de dames inspectrices qu'il aura choisies.

» Art. 16. — En cas de faute grave de la part de l'instituteur, soit communal, soit privé, le comité pourra, selon les circonstances, et après avoir entendu et dûment appelé l'instituteur inculpé, prononcer contre lui la peine de la réprimande ou de la censure; il pourra même retirer les certificats de bonne vie et mœurs que l'instituteur avait précédemment obtenus.

» Dans ce dernier cas, l'instituteur aura la faculté de se pourvoir contre la décision auprès du Conseil académique. Le recours devra être exercé dans le délai de trois mois.

» S'il y a urgence, le recteur ou le comité pourra, avant toute instruction de l'affaire, ordonner la suspension provisoire d'un instituteur. Il sera statué définitivement, dans le délai d'un mois au plus, sur l'imputation qui aura motivé la suspension.

» Art. 17. — Sur la demande du conseil municipal, le comité pourra priver de son emploi un instituteur communal reconnu incapable de remplir ses fonctions ou convaincu de négligence habituelle.

» Art. 18. — Tout individu qui, sans avoir rempli les formalités prescrites par les art. 5 et 8 de la présente loi, aura ouvert ou tenu publiquement une école primaire, sera poursuivi correctionnellement devant le tribunal du lieu du délit et condamné à une amende de 50 à 100 francs.

» En cas de récidive, il pourra être condamné à une détention de quinze jours à un mois et à une amende double de la première. »

Il est intéressant de comparer ce projet, le premier qui ait été élaboré sur la matière par le gouvernement de Juillet, avec l'ordonnance du 14 février 1830, œuvre de M. de Guernon-Ranville (V. *Guernon-Ranville*), et avec les divers projets qui virent le jour de 1830 à 1833, avant l'adoption de la loi organique du 28 juin : le projet de la Société pour l'instruction élémentaire, publié dans le journal de cette Société en janvier 1831, et présenté à la Chambre des députés par M. Emmanuel de Las Cases le 24 octobre de la même année; celui de M. de Montalivet (V. *Montalivet*); celui de la commission de la Chambre des députés, dont Daunou fut le rapporteur, présenté en décembre 1831 (V. *Daunou*); enfin celui de MM. Salverte, Laurence, Taillandier et Eschassériaux, députés, présenté à la Chambre le 17 novembre 1832. En rapprochant particulièrement le projet Barthe du projet de M. de Montalivet, on constate que ce dernier, qui fut le successeur de M. Barthe au ministère de l'instruction publique, avait repris pour son compte la plupart des dispositions contenues dans le projet élaboré par son prédécesseur.

Le projet de loi de M. Barthe ne reçut pas de la Chambre des pairs un accueil favorable ; aussi fut-il retiré quelques jours plus tard, et une ordonnance royale du 3 février 1831 annonça « qu'une commission serait chargée de la révision des lois, décrets et ordonnances concernant l'instruction publique, et devait préparer un projet de loi pour l'organisation générale de l'enseignement, en conformité des dispositions de la charte constitutionnelle ». Les travaux de cette commission n'aboutirent pas; le gouvernement de Louis-Philippe s'aperçut bientôt qu'il n'était pas possible de régler par une loi d'ensemble l'organisation de l'enseignement à tous ses degrés, et il fallut se contenter de revenir au plus pressé, à l'élaboration de la loi que réclamait impérieusement l'enseignement primaire.

Ce fut M. Barthe qui fit décider la création d'une école normale destinée à former des instituteurs pour l'académie de Paris (ordonnance du 11 mars 1831). Cette école devait primitivement être placée à Paris; elle devait recevoir des internes et des externes; les élèves-maîtres ne devaient y être admis qu'à l'âge de dix-huit ans au moins, et ne devaient y rester qu'une année; le programme de l'enseignement comprenait, indépendamment de l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, la grammaire française, la géographie, le dessin linéaire, l'arpentage, des notions de physique, de chimie et d'histoire naturelle, les éléments de l'histoire générale et spécialement de l'histoire de France. On sait que l'ordonnance du 7 septembre 1831, rendue sous le ministère de M. de Montalivet, décida que cette école normale serait installée à Versailles.

Mentionnons encore, comme le dernier acte du ministère de M. Barthe, l'ordonnance du 12 mars 1831, modifiant les conditions de l'admission à l'examen qui devait précéder la délivrance des brevets de capacité; les conditions imposées aux candidats furent limitées aux deux suivantes : 1° justifier qu'ils étaient âgés de dix-huit ans accomplis ; 2° présenter au recteur de l'académie, ou aux examinateurs délégués par le recteur, des certificats de bonne vie et mœurs délivrés par les maires des communes où ils auraient résidé depuis trois ans. Ainsi fut abrogée la disposition de l'ordonnance du 21 avril 1828 qui exigeait, en outre, des candidats de confession catholique, la présentation d'un certificat d'instruction religieuse délivré par un délégué de l'évêque ou, à son défaut, par le curé de la paroisse de l'aspirant.

BAUSSET (De). — Louis-François de Bausset, prélat français, né en 1748, avait reçu l'évêché d'Alais en 1784. Il fut au nombre des ecclésiastiques qui, après le 18 brumaire, se rallièrent au gouvernement de Napoléon. En 1808, il devint l'un des conseillers titulaires de l'Université, et l'année suivante fut désigné comme vice-recteur près la faculté des lettres de Paris. Toutefois il ne montra pas beaucoup de zèle dans l'accomplissement de ses fonctions; Fontanes, écrivant en 1810 à de Bonald pour l'engager à venir à Paris faire acte de présence comme membre du Conseil de l'Université, disait : « Il suffira de paraître, il n'est point question de rester. M. de Bausset, l'ancien évêque d'Alais, assiste à deux ou trois séances par an; il se réfugie à la campagne pendant dix ou onze mois, et personne ne le trouve mauvais. » On sait que la première Restauration, par l'ordonnance célèbre du 17 février 1815, voulut supprimer l'Université, et remplaça le grand-maître par un Conseil royal de l'instruction publique ; ce fut M. de Bausset qui en reçut la présidence. Cette ordon-

nance ne put être exécutée, Napoléon étant rentré en France quelques jours plus tard. Pendant les Cent-Jours, un décret rétablit M. de Bausset comme conseiller titulaire de l'Université, mais il n'en exerça pas les fonctions. Après le second retour des Bourbons, il fit partie, avec Chateaubriand, Royer-Collard et l'abbé Eliçagaray, de la commission nommée par le ministre de l'intérieur (16 juillet 1816) pour s'occuper d'un projet d'ordonnance sur l'instruction publique, commission dont les travaux n'aboutirent pas. En 1817, M. de Bausset reçut le chapeau de cardinal, et devint peu après ministre d'Etat et membre du Conseil privé. Il mourut en 1824. On a de lui une *Histoire de Fénelon* (1808, 3 vol.) et une *Histoire de Bossuet* (1814, 4 volumes).

BERT (Paul). — Nous n'avons pas à retracer ici la biographie du savant ni de l'homme politique. Il n'appartient à ce Dictionnaire que de rappeler ce que Paul Bert a fait pour l'instruction publique.

Lorsque Paul Bert entra à l'Assemblée nationale, en 1872, comme député de l'Yonne, il y arrivait, à l'âge de quarante ans, avec la double autorité que lui donnaient ses titres scientifiques et les services déjà rendus au pays pendant la période de l'invasion allemande. Sa place y fut tout de suite marquée aux premiers rangs de ceux qui voulaient travailler à la régénération de la France par une refonte complète de notre éducation nationale.

On sait qu'un projet de loi sur l'instruction primaire obligatoire avait été présenté le 15 décembre 1871 par M. Jules Simon, alors ministre de l'instruction publique. Ce projet, renvoyé à l'examen d'une commission dont M. Ernoul fut rapporteur, n'aboutit pas; la commission s'était prononcée contre le principe de l'obligation; les efforts de la minorité républicaine, dont Paul Bert faisait partie, ne purent triompher du mauvais vouloir d'un parti qui invoquait contre l'obligation le respect d'une prétendue liberté. En 1872, ce même parti voulut, toujours au nom de la liberté, assurer à l'Eglise une position privilégiée sur le terrain de l'enseignement supérieur, et la faire participer, conjointement avec l'Etat, à la collation des grades : Paul Bert présenta, en janvier 1873, un contre-projet créant des universités dans lesquelles la liberté complète des professeurs eût été assurée; cette organisation, imitée de celle des universités allemandes, devait, selon lui, « réaliser la vraie liberté de l'enseignement supérieur ». Sans s'arrêter à l'éloquent discours qu'il prononça le 3 décembre 1874, l'Assemblée vota le projet de sa commission, qui devint la loi du 12 juillet 1875. Dans la question de la réorganisation du Conseil supérieur de l'instruction publique, Paul Bert s'était fait aussi le défenseur des droits de l'Etat et de la société civile : il avait présenté, le 14 janvier 1873, un amendement qui excluait du Conseil supérieur les évêques, et y assurait la majorité aux membres de l'enseignement public. « Tout le monde comprend, disait-il à cette occasion, que pour parler guerre, finances, marine, il faut être du métier; tandis que, permettez-moi cette comparaison, il en est de l'instruction publique comme de la médecine et de la politique : parce que tout le monde s'en sert et en a besoin, tout le monde s'y croit compétent et se croit apte à émettre un avis autorisé... Cela tient à ce que la pédagogie est chose à peu près inconnue en France. Voyez, ce mot seul suscite des exclamations, comme s'il avait quelque chose de ridicule, et comme si la pédagogie était nécessairement une science abstraite, sèche, fatigante et réservée pour quelques gens frottés d'algèbre et de latin. La pédagogie, messieurs, dans les pays où l'enseignement a la part qui lui convient, est une des sciences les plus cultivées, les plus importantes. On sait le temps qu'il faut pour l'apprendre; et alors on ne voit pas, comme en France, — ce qui est l'étonnement des gens qui, ayant passé leur vie à apprendre quelque chose, savent en même temps ce que c'est qu'ignorer — chacun se croire apte à déterminer les règlements universitaires. » L'Assemblée nationale passa outre, et vota la loi du 25 mars 1873. Mais Paul Bert devait avoir la satisfaction, en 1879, de voir le Conseil supérieur réformé selon les règles qu'il avait indiquées.

A la Chambre des députés, qui succéda à l'Assemblée nationale et où les électeurs de l'Yonne l'envoyèrent siéger sans interruption de 1876 jusqu'à la fin de sa trop courte carrière, Paul Bert allait trouver une majorité républicaine disposée à marcher en avant. Dès le 20 mars 1876, il y présenta une proposition de loi modifiant les conditions du recrutement et du fonctionnement des instituteurs et institutrices primaires, c'est-à-dire supprimant la lettre d'obédience, et remettant la nomination du personnel enseignant primaire au recteur; quelques jours plus tard, il la faisait suivre d'une autre proposition concernant les pensions de retraite des instituteurs et des inspecteurs primaires (6 avril 1876). La seconde de ces propositions est devenue la loi du 17 août 1876, qui élevait à 600 francs pour les instituteurs et 500 francs pour les institutrices le chiffre minimum de la pension de retraite. Quant à la proposition sur le recrutement et le fonctionnement des instituteurs, renvoyée dès le printemps de 1876 à une commission spéciale, elle fut l'objet d'un rapport rédigé par l'auteur même de la proposition : ce document, déposé sur le bureau de la Chambre le 18 mai 1877, est le premier en date de cette série de rapports où les questions relatives à l'éducation nationale ont été traitées avec tant d'autorité par le député de l'Yonne, devenu le rapporteur-né de toutes les commissions d'instruction publique. Mais la dissolution de la Chambre, à la suite du 16 mai, empêcha la proposition d'aboutir.

Après la réélection des 363, une proposition de M. Barodet, présentée une première fois le 19 mars 1877, et renouvelée par son auteur et par cinquante députés républicains le 1er décembre de la même année, fut renvoyée à l'examen d'une commission présidée par Paul Bert. C'est cette proposition qui allait devenir le point de départ du grand projet de loi organique de l'enseignement primaire, élaboré par la commission de la Chambre et présenté seulement deux ans plus tard.

Dans l'intervalle, Paul Bert soumettait à la Chambre, le 14 janvier 1878, une proposition de loi sur l'établissement obligatoire des écoles normales primaires, et cette proposition devenait la loi du 9 août 1879. Il était le rapporteur du projet déposé par M. Waddington, ministre de l'instruction publique, en mars 1877, et qui créa une caisse pour la construction des maisons d'école (loi du 1er juin 1878). Il défendait avec énergie le nouveau projet de loi sur l'enseignement supérieur élaboré par M. Jules Ferry, et particulièrement ce fameux article 7 qui interdisait l'enseignement public et privé aux membres des congrégations religieuses non autorisées. La France n'a pas oublié le discours célèbre dans lequel, aux applaudissements de tout le parti républicain, il flagella si rudement l'odieuse morale des jésuites (5 juillet 1879).

Ce fut le 6 décembre 1879 que Paul Bert déposa, au nom de la commission qu'il présidait, son volumineux rapport sur la proposition Barodet, rapport qui accompagnait un projet en 6 titres et 109 articles. Ce projet était une refonte complète de toute la législation de l'instruction primaire : il consacrait le triple principe de l'obligation, de la gratuité, de la laïcité,

substituait à l'autorité des préfets celle de directeurs départementaux de l'enseignement primaire, modifiait la composition et les attributions des Conseils départementaux, assurait aux instituteurs des traitements plus élevés et des garanties nouvelles, et préparait l'élimination graduelle du personnel congréganiste. M. Jules Ferry était ministre de l'instruction publique depuis dix mois lorsque la Chambre fut saisie du rapport Paul Bert. Le ministre, d'accord avec le rapporteur sur toutes les questions de principe, estimait toutefois qu'un projet aussi étendu et aussi complexe aboutirait difficilement à une solution, étant donné le mécanisme de notre organisation parlementaire, la courte durée des sessions, et l'antagonisme assez prononcé à cette époque de la Chambre et du Sénat. Il jugea plus pratique de s'attaquer d'abord aux questions les plus urgentes, et, à cet effet, présenta successivement à la Chambre trois projets distincts : celui sur les lettres d'obédience et le brevet de capacité (20 mai 1879), puis ceux sur la gratuité absolue de l'enseignement primaire et sur l'instruction primaire obligatoire (20 janvier 1880). Ces projets sont devenus les lois du 16 juin 1881 sur les titres de capacité, du 16 juin 1881 sur la gratuité, et du 28 mars 1882 sur l'obligation; pour cette dernière, la commission avait ajouté au projet du ministre la laïcité des programmes. La commission de l'instruction primaire se décida elle-même à suivre l'exemple donné par le ministre; en 1881 elle détacha du projet d'ensemble présenté par elle les dispositions relatives au classement et aux traitements des instituteurs et institutrices, et en fit une proposition de loi spéciale, qui fut discutée et adoptée par la Chambre, le 28 juillet 1881, dans une des dernières séances de la législature. A la rentrée suivante, le Sénat décida de ne garder à son ordre du jour que les projets de loi déposés par le gouvernement; la loi sur les traitements, émanant de l'initiative parlementaire, se trouva caduque, et aucune suite ne lui fut alors donnée.

N'oublions pas la part prise par Paul Bert à la discussion de la loi Camille Sée sur l'enseignement secondaire des jeunes filles; ce fut lui qui fit adopter à la Chambre la disposition portant que des internats pourraient être annexés aux établissements secondaires qu'il s'agissait de créer (séance du 20 janvier 1880).

L'activité qu'il déployait à la tribune parlementaire et dans les délibérations de la commission qu'il présidait ne suffisait pas à Paul Bert. Il se prodiguait avec un zèle d'apôtre dans des conférences données dans toutes les régions de la France, dans des discours publics où il échauffait de son enthousiasme les tièdes et les indifférents, dans des écrits de polémique ou de propagande. Il obtint un de ses plus grands succès et prononça un de ses plus chaleureux, de ses plus émouvants discours, dans le banquet que lui offrit le 18 septembre 1881 une délégation d'instituteurs représentant soixante départements. Qu'il nous soit permis de rappeler qu'il fit à deux reprises au Dictionnaire de pédagogie l'honneur de sa collaboration : nous lui devons l'article *Directeurs départementaux* dans la Ire PARTIE de cet ouvrage, et l'article *Physiologie* dans la IIe PARTIE.

Cependant un nouveau ministère, présidé par Gambetta, avait été constitué le 14 novembre 1882 : Paul Bert y reçut le portefeuille de l'instruction publique. Pendant les onze semaines qu'il fut au pouvoir, il n'eut pas le temps d'attacher son nom à des réformes importantes. La question de la réorganisation de l'enseignement secondaire commençait à le préoccuper ; mais il ne lui fut pas donné d'y travailler. On trouve un résumé de ses idées sur cette grave question dans un discours de distribution de prix prononcé au lycée Fontanes le 5 août 1879; nous en détachons la page essentielle :

« Les sciences, disait-il, voudront à coup sûr, et avec raison, occuper dans l'enseignement secondaire un rang qui leur a été trop longtemps disputé. Elles viendront, et montreront avec un légitime orgueil la sûreté de leurs méthodes, la grandeur de leur but, la puissance de leurs résultats... Et quand elles auront ainsi parlé, nul doute qu'elles ne remportent la victoire. Eh bien, moi, leur humble, mais enthousiaste sectateur, je n'ai qu'une crainte, c'est de les voir en abuser. Ce que je redoute, ce à quoi je m'opposerais de toutes mes forces, c'est que, envahissant à l'excès un domaine où on leur a jusqu'ici trop parcimonieusement mesuré la place, elles ne prennent sur l'enseignement des lettres une revanche funeste. Cette tendance réactionnelle, je la sens grandir dans les assemblées délibérantes, et peut-être les justes réclamations de mes amis et les miennes ont-elles contribué à lui donner sa puissance croissante. Mais, parce que de grandes fautes ont été commises, qu'on n'en commette pas de plus grandes encore. Et pour tout dire en un mot : parce qu'on a trop négligé l'utile, qu'on n'arrive pas à dédaigner l'idéal... Il ne suffit pas que nos jeunes citoyens aient, pour emprunter l'expression du vieux moraliste, « la tête bien pleine et bien faite », il faut qu'elle soit habituée à regarder en haut; il faut que l'éducation allume dans les âmes le désir ardent de se servir de la science pour quelque but élevé ; il faut que le *Sursum corda* frémisse au fond de tout enseignement ; il faut que le culte du beau, que le respect du *non-utile*, que l'amour de l'idéal imprègnent fortement les jeunes esprits. Or, à ce résultat nécessaire peut seule conduire une haute culture littéraire. L'étude des lettres peut seule donner à la pensée ce désintéressement sublime qui fait apprendre, réfléchir, s'émouvoir, pour la pure satisfaction de savoir, de comprendre, de jouir ou de pleurer... On a dit, et peut-être avec raison, que les études littéraires à l'exclusion des sciences ne prépareraient qu'une nation de rhéteurs ; prenons garde que des études scientifiques exclusives ne préparent une nation de contre-maîtres... La vraie grandeur des peuples se mesure à celle de leur idéal. Les Grecs ont eu pour idéal le beau, le vrai, la liberté; les Romains, la domination. Ceux-là ont légué à l'humanité des modèles dont elle s'enorgueillira éternellement; ceux-ci ont laissé le souvenir d'une immense puissance ecroulée. Il est des nations, à notre âge, qui semblent avoir repris la devise romaine : *Regere imperio populos;* soyons, nous, les héritiers des Grecs, et, si nous savons faire ce dont ils furent incapables, si nous savons rester unis, nous hériterons de leur gloire sans redouter leurs revers. »

L'œuvre principale à laquelle Paul Bert s'attacha pendant son court passage au ministère fut l'élaboration d'un projet de loi sur l'organisation de l'instruction primaire. Les lois sur les titres de capacité, la gratuité, et l'obligation, n'avaient pas touché à un certain nombre de questions fort importantes, qui se trouvaient comprises dans le projet d'ensemble présenté en 1879 au nom de la commission parlementaire. Ce sont ces diverses dispositions du projet de 1879, non encore consacrées par le vote du Parlement, que Paul Bert voulut réunir dans une loi nouvelle destinée à compléter les lois déjà promulguées ou en cours de délibération : cela devait permettre d'arriver à l'abrogation définitive de la loi du 15 mars 1850 en ce qui regarde l'instruction primaire.

Après la retraite du cabinet du 14 novembre, Paul Bert présenta ce travail à la Chambre, le 7 février 1882, comme député, sous la forme d'une proposition de loi. M. Jules Ferry, qui avait repris

le portefeuille de l'instruction publique le 30 janvier 1882, soumit de son côté à la Chambre, le 16 février, un projet de loi relatif à la nomination et au traitement des instituteurs et des institutrices et aux conseils départementaux et cantonaux de l'instruction primaire. Ces deux projets, renvoyés à l'examen d'une commission dont Paul Bert fut de nouveau le président et le rapporteur, donnèrent lieu à l'élaboration, par cette commission, d'une proposition de loi sur l'organisation de l'enseignement. Cette proposition, discutée par la Chambre dans ses sessions de 1883 et de 1884 et votée par elle le 18 mars 1884, puis remaniée par le Sénat en 1886, est devenue la loi du 30 octobre 1886, qui a établi la laïcité du personnel enseignant primaire. Paul Bert ne put en suivre la discussion jusqu'à la fin. En janvier 1886, il avait accepté la mission d'aller organiser l'administration française au Tonkin en qualité de résident général; et quelques jours après l'adoption de cette loi mémorable, à laquelle son nom restera attaché, arrivait à Paris la nouvelle de sa mort survenue à Ha-noï le 11 novembre 1886.

Il nous reste à parler de ceux des ouvrages de Paul Bert qui appartiennent à notre sujet. Nous ne ferons que mentionner son volume de *Discours parlementaires* (Charpentier, 1881), où il a recueilli les plus importants des discours prononcés par lui à la Chambre sur les questions d'instruction publique, et son choix de *Leçons, discours et conférences* (Charpentier, 1881), qui contient tant de pages d'une excellente pédagogie. Mais nous rappellerons que ce savant n'a pas dédaigné d'écrire pour les « enfants de France » — pour nous servir d'une expression qu'il aimait à employer — des livres d'école dont plusieurs sont de petits chefs-d'œuvre. L'un des premiers en date est son manuel d'instruction civique, l'*Instruction civique à l'école* (Picard-Bernheim, 1882), qui a soulevé de si violents orages, mais qui n'en a pas moins marqué une grande date dans nos annales scolaires; ce petit livre en est aujourd'hui (1887) à sa 16e édition. Viennent ensuite, dans un autre ordre de connaissances, ses *Lectures sur l'histoire naturelle des animaux* (Hachette, 1882) et son *Anatomie et physiologie animales* (Masson, 1883), qu'avaient précédés les *Premières notions de zoologie*, pour la classe de huitième des lycées (Masson, 1881). Le plus remarquable peut-être de ces ouvrages élémentaires est *La première année d'enseignement scientifique* (Armand Colin, 1882), où l'auteur, avec cette simplicité lumineuse qui n'appartient qu'aux maîtres, a exposé les premières notions des sciences physiques et naturelles. Ce livre excellent a obtenu un succès mérité, et a été traduit en plusieurs langues. Enfin, au moment même où il s'embarquait pour le Tonkin, Paul Bert mettait la dernière main à deux volumes scolaires : une *Petite géométrie expérimentale* (Delagrave), dont la préface est datée de février 1886, à bord du *Melbourne*, et des *Lectures et leçons de choses* (Picard-Bernheim), où les notions scientifiques sont ingénieusement mêlées à la trame d'un récit propre à intéresser les élèves.

Nous n'ajouterons rien à ce rapide et sec résumé de quinze années d'activité ininterrompue au service d'une cause à la fois politique et scolaire, la cause de l'enseignement laïque et national. Les faits tout seuls parlent assez haut. L'homme qui a tenu pendant ces années critiques si haut et si ferme le drapeau de l'émancipation scolaire, qui a été, dans les bons comme dans les mauvais jours, le champion ardent des écoles et celui des instituteurs laïques, qui a représenté avec tant de véhémence et tant d'éclat devant l'opinion, devant la Chambre, dans l'Université et hors d'elle, le programme républicain en matière d'éducation, sans en rien retrancher, sans en rien abandonner, sans en rien ajourner, qui, après avoir passé d'abord pour un utopiste ou un fanatique d'extrême gauche, a eu l'honneur et le bonheur de voir peu à peu son programme tout entier passer dans la loi, en attendant qu'il passe dans les mœurs, cet homme-là laisse un nom ineffaçable dans les annales de l'instruction publique en France, et il a, en particulier, des titres impérissables à la reconnaissance de tous les amis de l'enseignement primaire.

BOLIVIE. — La République de Bolivie est formée de la partie méridionale de l'ancien empire du Pérou. Son territoire a une superficie d'environ 2 millions de kilomètres carrés. La population est évaluée à environ 1 750 000 habitants, dont les trois quarts sont des Indiens ou des métis; il y a aussi environ 250 000 Indiens restés indépendants et païens. Le territoire est divisé en neuf départements. Le pouvoir législatif appartient à l'assemblée nationale, qui se réunit à Oruro; le siège du pouvoir exécutif, dont le chef est un président élu, est la ville de Chuquisaca ou Sucre. La direction de l'enseignement est placée entre les mains de l'archevêque de Chuquisaca et des trois évêques de Cochabamba, Santa Cruz et la Paz, qui administrent les affaires scolaires sous l'autorité du ministre de la justice et des cultes.

L'enseignement supérieur est représenté par les trois universités de Chuquisaca, de la Paz et de Cochabamba. Il y a quatre séminaires de théologie, vingt-sept collèges, et quatre écoles supérieures de jeunes filles. Quant à l'enseignement primaire, qui a un caractère étroitement confessionnel, il est donné dans 800 écoles environ, tant publiques que privées. Nous avons vainement cherché à nous procurer des renseignements statistiques récents sur la situation des écoles et sur le budget de l'instruction publique.

BOSNIE ET HERZEGOVINE. — Depuis que ces provinces ont été placées en 1878 sous le protectorat de l'Autriche, l'instruction du peuple y a fait quelques progrès. Au moment de l'occupation autrichienne, on comptait dans le pays, pour une population de 1 150 000 habitants, 499 écoles musulmanes élémentaires (écoles *sibyân*), 18 écoles musulmanes secondaires (écoles *ruchdiyèh*), 18 *medersas* ou écoles musulmanes ecclésiastiques, 54 écoles catholiques romaines et 56 écoles grecques-orientales. En 1879, le gouverneur autrichien rendit une ordonnance recommandant la création dans chaque district et, si possible, dans toutes les localités atteignant un certain chiffre de population, d'écoles primaires ouvertes à tous les enfants sans distinction de religion, et ayant pour programme l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul; aucun enseignement religieux ne doit y être donné, cet enseignement étant réservé au clergé des diverses confessions. A défaut d'instituteurs, des militaires suffisamment instruits peuvent être employés comme maîtres dans ces écoles; les communes sont tenues de fournir le local et le chauffage; la durée de la fréquentation est fixée, dans la règle, de l'âge de six ans à celui de douze. En 1881, le gouvernement avait fondé 24 écoles primaires nouvelles, et subventionnait 14 écoles créées par des communes; ces 38 écoles avaient un personnel de 40 instituteurs (dont 23 sous-officiers) et de 4 institutrices. Le gouvernement a, en outre, fondé 4 écoles primaires supérieures de garçons, à Serajevo, Travnik, Banjaluka et Bihatz, et une école supérieure de filles à Serajevo. Les écoles entretenues par le gouvernement ont été fréquentées en 1881 par 2067 élèves, dont 282 musulmans, 914 catholiques, 756 orthodoxes et 115 israélites. La capitale, Serajevo, compte 32 écoles musulmanes avec 1200 élèves environ, l'école primaire supérieure de garçons avec 180 élèves, l'école primaire supérieure de filles avec 150 élèves, une

école orthodoxe de garçons à six classes avec 200 élèves, une école orthodoxe de filles avec 120 élèves, l'école de filles des sœurs de la Miséricorde avec 100 élèves, un orphelinat privé, un internat impérial de garçons avec 74 pensionnaires, et un gymnase réal à trois classes avec 130 élèves.

BRÊME. — La ville libre de Brême, qui possédait dès le IXe siècle une école latine dépendant du chapitre (*Domschule*), adopta, en 1522, les doctrines de la Réforme. L'histoire de ses écoles est assez peu connue et n'offre pas grand intérêt. Le gymnase, fondé en 1584, fut transformé en 1817 en un établissement plus complet, sous le nom de *Hauptschule.* Quant aux écoles primaires, ce n'est guère que depuis une quarantaine d'années qu'elles ont été réorganisées sur le modèle de celles des autres Etats allemands. L'obligation scolaire a été introduite en 1844 : elle s'étend aux enfants de six à quatorze ans; une loi de 1853 a divisé les écoles primaires en trois groupes, ayant chacun une administration distincte : celles de la ville de Brême, celles de la campagne, et celles des deux ports Bremerhaven et Vegesack. Les écoles primaires de la ville de Brême sont les unes des écoles paroissiales, les autres des écoles de l'Etat; celles de la campagne sont toutes des écoles paroissiales. Une école normale d'instituteurs, qui existait depuis 1810 comme établissement privé, a été transformée, en 1858, en établissement de l'Etat: elle a eu pour directeur pendant quinze ans (1858-1873) le pédagogue Lüben*.

L'autorité scolaire supérieure est une commission appelée *Scholarchat*, nommée par le sénat; c'est à elle qu'appartient la direction de l'enseignement à tous ses degrés. Dans la ville de Brême, aux termes de l'ordonnance du 9 avril 1866, les écoles paroissiales sont administrées, dans chaque paroisse, par une commission paroissiale scolaire (*Kirchen-commission*) qui nomme les instituteurs et fixe le taux de la rétribution; il existe, en outre, un conseil scolaire (*Schulrath*), composé des membres du *Scholarchat* et d'un membre par paroisse, désigné par chaque commission paroissiale; ce conseil exerce une surveillance générale sur l'enseignement primaire. Le programme des écoles primaires communales comprend les matières suivantes : lecture, écriture, langue allemande, exercices de pensée (*Denkübungen*), calcul, dessin, chant, connaissance de la Bible, histoire biblique et histoire profane, géographie, histoire naturelle; dans les écoles de garçons on y ajoute l'arithmétique et la géométrie, dans les écoles de filles les travaux à l'aiguille. La fixation du plan d'études et le choix des livres classiques appartient à la conférence des instituteurs de chaque école, sous réserve de l'approbation de la commission paroissiale et du *Scholarchat.*

Les traitements des instituteurs varient de 1 500 à 2 700 marks; ceux des adjoints, de 1000 à 1 450 marks.

D'après une récente statistique, le nombre des écoles primaires est le suivant : dans la ville de Brême, 11 écoles de l'Etat, dont 5 gratuites avec 4 900 élèves et 6 non gratuites avec 4 700 élèves, et 7 écoles de paroisse avec 3 700 élèves, plus 2 écoles privées et 2 orphelinats; dans la campagne, 26 écoles, dont neuf à une classe, et les autres à deux classes ou plus. Outre l'école normale d'instituteurs de l'Etat, qni a cinq classes, il existe une école normale privée pour les institutrices.

L'enseignement secondaire comprend, dans la ville de Brême, la *Hauptschule*, formée d'un gymnase, d'un gymnase réal et d'une école préparatoire; deux *Realschulen* de l'Etat; une *Realschule* privée; plusieurs écoles de jeunes filles, qui ont toutes un caractère privé. Les villes de Bremerhaven et de Vegesack ont chacune une *Realschule.*

BROGLIE (DE). — Le duc Achille-Victor de Broglie, né en 1785, gendre de Mme de Staël, fut, sous la Restauration, l'un des chefs du parti appelé doctrinaire, devint ministre à plusieurs reprises sous Louis-Philippe, et, après la révolution de 1848, vécut dans la retraite jusqu'à sa mort arrivée en 1870. Il a été ministre de l'instruction publique du 19 août au 2 novembre 1830. Les deux actes principaux de son ministère sont une ordonnance du 30 septembre 1830, rapportant l'article 7 de celle du 16 juin 1828, qui avait créé huit mille demi-bourses dans les écoles secondaires ecclésiastiques; et l'ordonnance du 16 octobre 1830, relative aux comités d'instruction primaire. Ces comités, créés par l'ordonnance du 29 février 1816 sous le nom de comités cantonaux*, et dont la composition et les attributions avaient été modifiées à plusieurs reprises, furent réorganisés par l'ordonnance de M. de Broglie, dont voici les dispositions principales :

« Il y aura, suivant la population et les besoins des localités, un ou plusieurs comités par arrondissement de sous-préfecture. (Art. 2). — Chaque comité sera composé de vingt membres au moins et de douze membres au plus. Seront membres de droit de chaque comité : le maire de la commune où le comité tiendra ses séances, le juge de paix cantonal, le curé cantonal. Les autres membres du comité seront choisis parmi les notables de l'arrondissement ou du canton, par le recteur de l'académie, de concert avec le préfet du département, sauf l'approbation du ministre grand-maître de l'Université. (Art. 3). — Les membres qui ne font point nécessairement partie des comités seront renouvelés annuellement par tiers. Ils pourront être renommés. (Art. 4). — Le maire de la commune où se tiendra le comité sera, de droit, président de ce comité. Lorsque le sous-préfet ou le procureur du roi voudront assister à la séance d'un des comités de leur arrondissement, ils prendront la présidence; en cas de concurrence, la présidence est dévolue au sous-préfet. (Art. 5). — Les dispositions concernant les attributions et les devoirs des comités seront prescrites par des règlements universitaires, de manière que tout y tende à favoriser la propagation de l'instruction primaire dans toutes les communes du royaume, l'emploi des meilleures méthodes d'enseignement et le prompt établissement des écoles normales primaires. (Art. 6). — Le Conseil royal de l'instruction publique fera un règlement spécial pour l'organisation des comités chargés de surveiller et d'encourager les écoles primaires israélites. (Art. 7). — Les ordonnances antérieures sont maintenues en tout ce qui n'est pas contraire à la présente. (Art. 8). »

BULGARIE ET ROUMÉLIE ORIENTALE. — Le traité de Berlin (1878) a consacré l'existence de la nationalité bulgare, en érigeant la Bulgarie du Nord (capitale Sofia) en une principauté indépendante, et en accordant à la Bulgarie du Sud une certaine autonomie sous le nom de Roumélie orientale.

La *principauté de Bulgarie*, dont la population s'élève à 2 millions d'habitants environ, dont 300 000 Turcs, n'avait, avant la guerre de 1877-1878, qu'un petit nombre d'écoles, et l'enseignement y était donné dans les conditions les plus défavorables. Dès le mois d'août 1879, l'Assemblée nationale, réunie à Tirnova, décréta l'enseignement obligatoire; un ministère de l'instruction publique fut créé, des maisons d'école furent bâties (plus de 400 en trois ans), et un personnel enseignant dut être improvisé. En 1881, deux écoles normales ont été créées à Vratsa et à Choumen (ou Choumla). Le nombre des écoles primaires bulgares, à cette date, s'élevait à 1354 (1271 écoles de garçons et 83 écoles de filles); ces écoles sont entretenues par les communes; le

gouvernement participe à leurs dépenses par une subvention annuelle qui, en 1881, a été de 300 000 francs. Il y avait, en outre, en 1881, 55 écoles primaires supérieures entretenues directement par l'État et ayant chacune une ou deux classes gymnasiales; de ces écoles supérieures, 44 sont pour les garçons et 11 pour les filles.

A côté des écoles bulgares, le gouvernement a conservé les anciennes écoles musulmanes, au nombre d'environ 300, et dont l'enseignement a un caractère exclusivement religieux.

L'enseignement secondaire est représenté par une douzaine de collèges. Sofia a un gymnase classique et une École militaire, Roustchouk une École d'agriculture.

Le ministère de l'instruction publique de la principauté de Bulgarie publie à Sofia, sous le titre de *Outcheben Vestnik* (*Messager scolaire*), un journal pédagogique qui lui sert d'organe officiel.

La *Roumélie orientale* a une population d'environ un million d'habitants, dont la moitié seulement sont Bulgares; les autres sont des Turcs, des Grecs, des Juifs, etc. Le statut organique de 1879 a rendu l'instruction obligatoire pour les enfants de sept à treize ans; une disposition complémentaire porte que dans un délai de quinze ans à partir de la publication du statut le droit de voter n'appartiendra qu'aux citoyens sachant lire et écrire en bulgare, en grec ou en turc. Cette province était moins arriérée, sous le rapport de l'instruction, que la Bulgarie du nord, et l'effort à faire a été moins grand. Pendant l'année scolaire 1880-1881, la Roumélie orientale a compté 1412 écoles primaires avec 80 591 élèves, dont 23 789 filles; les Bulgares possédaient 841 écoles avec 48 000 élèves; les Turcs 471 écoles avec 15 189 élèves; le reste était réparti entre les Grecs, les Arméniens et les Juifs. L'enseignement secondaire est représenté par deux gymnases réaux pour les garçons, à Philippopoli et à Sliven, et deux pour les filles, à Philippopoli et à Stara-Zagora (ou Eski-Zagra).

Le rapport présenté au gouverneur général de la Roumélie orientale par le directeur de l'instruction publique pour l'exercice 1882-1883 donne les renseignements suivants : Les écoles primaires du pays forment 50 arrondissements scolaires, dont chacun a son inspecteur : sur ce total on compte 27 arrondissements bulgares, 3 grecs, 16 turcs, 1 bulgare catholique, 1 bulgare protestant, 1 arménien et 1 juif. Dans le cours de cette année a été ouverte la première école normale, à Kezanlik, avec 56 élèves, dont 30 boursiers. Douze cours pédagogiques de six semaines chacun ont été fréquentés par 519 instituteurs et 52 institutrices. Chacun des six départements a un conseil scolaire départemental; il y a en outre un conseil scolaire provincial qui, en 1883, a approuvé un règlement pour les écoles du soir et du dimanche et a arrêté le plan d'études de l'école normale.

La direction de l'instruction publique de la Roumélie orientale publie un journal pédagogique, l'*Outchilitchen Dnevnik* (*Journal scolaire*), qui paraît à Philippopoli.

CLÉMENT DE RIS. — Dominique Clément de Ris, né à Paris en 1750, était fils d'un procureur au parlement. Il possédait, avant la Révolution, la charge de maître d'hôtel de la reine, ce qui ne l'empêcha pas de se rallier aux idées nouvelles. Il exerça d'abord les fonctions d'administrateur du département d'Indre-et-Loire, où il était grand propriétaire. Après le 9 thermidor, il fut nommé membre de la Commission exécutive de l'instruction publique, avec Garat * et Ginguené *. Dans le partage qui fut fait des attributions, Clément eut pour son lot la comptabilité. Un dissentiment entre ses collègues et lui l'amena à donner sa démission en pluviôse an III; la Convention, à laquelle il en avait appelé, ne l'engagea pas à la reprendre, et lui donna pour successeur Noël *. Clément de Ris devint plus tard sénateur et comte de l'empire, puis pair de France sous la Restauration. Il est mort en 1827.

COLOMBIE (NOUVELLE-GRENADE). — On a d'abord appelé *Colombie* une vaste république formée en 1819 par l'union de la Nouvelle-Grenade, du Venezuela * et de la partie septentrionale du Pérou (Equateur *). En 1831, cette union fut dissoute, et chacun des trois territoires se constitua en un Etat séparé. La Nouvelle-Grenade, devenue ainsi une république autonome, vécut d'abord sous le régime d'une constitution unitaire, de 1831 à 1860; puis, à la suite d'une révolution, elle adopta la forme fédérative, et prit le nom d'*Etats-Unis de Colombie*, qu'elle a porté pendant vingt-cinq ans; enfin, une autre révolution a rétabli en 1886 le régime unitaire; mais la Nouvelle-Grenade n'a pas repris son ancien nom, et elle s'appelle aujourd'hui *République de Colombie*.

Le territoire de la république de Colombie a une superficie de 133 000 kilomètres carrés; sa population est d'environ 4 millions d'habitants. La république se compose de neuf provinces qui, à l'époque du régime fédératif, formaient autant d'Etats souverains : Antioquia, Bolivar, Boyaca, Cauca, Cundinamarca, Magdalena, Panama, Santander et Tolima. Ces Etats n'étaient toutefois souverains que dans les limites de la constitution fédérale, laquelle réservait au pouvoir fédéral la direction de certaines branches de l'administration : l'instruction publique était au nombre des objets ainsi réservés.

L'organisation de l'instruction publique, antérieurement à la constitution nouvelle de 1886, était la suivante :

L'instruction publique était dirigée, dans toute l'étendue des Etats-Unis de Colombie, par un secrétaire d'Etat faisant partie du ministère fédéral. Chacun des neuf Etats possédait, en outre, un directeur de l'instruction publique dépendant du ministre, et chaque directeur avait sous ses ordres autant de surintendants qu'il y a de départements dans chaque Etat. Les départements sont divisés en districts, dans chacun desquels l'administration des affaires scolaires était confiée à une commission scolaire composée de trois membres nommés par le surintendant. Cette commission veillait à la fréquentation de l'école, qui était obligatoire pour tous les enfants de l'âge de huit ans à celui de quatorze; elle devait travailler à la fondation d'écoles rurales dans les villages éloignés des centres de population; elle s'assurait, au moyen d'examens mensuels, de l'avancement des élèves, et adressait tous les mois un rapport au surintendant.

Le programme de l'enseignement primaire public comprenait les branches suivantes : lecture, écriture, arithmétique, géographie générale et nationale, histoire, agriculture, botanique, zoologie, français, anglais, allemand, espagnol, et exercices militaires.

Cette organisation de l'enseignement national avait été créée en 1870, sous la présidence du général Salgar. Des maîtres allemands furent appelés à cette époque, et des écoles normales furent fondées. Toutefois l'œuvre ne s'accomplit pas sans rencontrer d'opposition. Les écoles publiques ayant un caractère complètement laïque, l'absence de l'enseignement religieux fut le prétexte d'une révolte qui eut lieu en 1876, à l'instigation des évêques du Cauca et d'Antioquia; mais le président, M. Parra, vint à bout de rétablir l'ordre, et les évêques séditieux furent condamnés au bannissement.

Le nombre des écoles primaires publiques était

évalué, en 1883, à 1 500 environ, et celui de leurs élèves à 75 000.

A la même époque, l'enseignement secondaire était représenté par des collèges existant dans les principales villes, par des séminaires de théologie; l'enseignement spécial et supérieur par l'école navale à Carthagène, l'école des mines à Antioquia, l'école militaire, les écoles d'architecture de peinture et de musique à Bogota, et par plusieurs universités, dont celles de Carthagène et de Bogata sont les plus importantes.

A la suite de la guerre civile qui a amené le le renversement du régime fédératif, et qui a couvert le pays de ruines, l'instruction publique à tous les degrés s'est trouvée presque complètement anéantie. Mais l'un des premiers soins de l'Assemblée nationale qui a rédigé la nouvelle constitution a été d'ordonner la réouverture des écoles. Une loi du 18 août 1886, en trois articles, porte ce qui suit :

« Art. 1er. — Le gouvernement est autorisé à réorganiser l'instruction publique nationale.

» Art. 2. — Le gouvernement exercera, à l'égard de l'instruction primaire, les pouvoirs qui appartiennent aux assemblées départementales, jusqu'à ce que ces corps se soient légalement constitués.

» Art. 3. — Aucun emploi public n'est incompatible avec les fonctions de professeur d'enseignement secondaire ou professionnel, et ceux qui donnent cet enseignement peuvent également occuper plusieurs chaires. Dans ces divers cas, les traitements sont cumulés. »

Le décret qui a réorganisé l'instruction primaire en Colombie, conformément à cette loi, porte la date du 9 octobre 1886.

Le ministère de l'instruction publique de la Colombie a un organe officiel, les *Anales de la instruccion pública*, qui paraît à Bogota depuis 1881; la publication en a été interrompue pendant la guerre civile, puis elle a été reprise à partir de juin 1886.

CORBIERE. — Jean-Baptiste Corbière, né à Amanlis, près de Rennes, en 1767, n'entra dans la vie politique qu'en 1815. Elu député, il se signala, à la Chambre « introuvable », comme l'un des plus fougueux parmi les membres du parti ultra. En décembre 1820, lorsque le ministère Richelieu se vit contraint de transiger avec les chefs de ce parti, Corbière fut placé à la tête de l'Université. L'ordonnance du 1er novembre 1820 venait de transformer la Commission de l'instruction publique en Conseil royal de l'instruction publique; la présidence de ce conseil avait été d'abord donnée à Lainé *. Corbière succéda à Lainé avec le titre de ministre secrétaire d'Etat (ordonnance du 21 décembre 1820). Au bout de deux mois, il fit rendre l'ordonnance du 27 février 1821, la première de celles qui devaient livrer l'instruction publique aux mains de la « Congrégation »; on y lit des articles tels que ceux-ci : « Les bases de l'éducation des collèges sont la religion, la monarchie, la légitimité et la charte ; — L'évêque diocésain exercera, pour ce qui concerne la religion, le droit de surveillance sur tous les collèges de son diocèse ; il les visitera lui-même ou les fera visiter par un de ses vicaires généraux, et provoquera auprès du Conseil royal de l'instruction publique les mesures qu'il aura jugées nécessaires ; — Le cours de philosophie des collèges sera de deux ans ; les leçons ne pourront être données qu'en latin. » Une disposition particulièrement significative était la suivante : « Les maisons particulières d'éducation qui auront mérité la confiance des familles, tant par leur direction religieuse et morale que par la force de leurs études, pourront, sans cesser d'appartenir à des particuliers, être converties par le Conseil royal en collèges de plein service, et jouiront à ce titre des privilèges accordés aux collèges royaux et communaux. » On voulait par là créer, à côté des collèges, des établissements qui eussent tous les privilèges de l'Université sans être sous aucun rapport sous sa dépendance. En même temps qu'il donnait au clergé une si grande part dans l'instruction publique, Corbière introduisait dans les hautes fonctions de l'enseignement des prêtres dévoués à la Congrégation : c'est ainsi que l'abbé Nicolle * fut nommé recteur de l'académie de Paris.

En juillet 1821, Corbière quitta la présidence du Conseil royal; au mois de décembre suivant, il fut nommé ministre de l'intérieur. En cette qualité, il contresigna l'ordonnance qui supprimait l'Ecole normale supérieure (6 septembre 1822). Il combattit à outrance l'enseignement mutuel, et se montra jusqu'au bout le docile instrument des ambitions et des rancunes du parti prêtre. Il tomba du pouvoir en 1827 avec M. de Villèle. Après 1830, il disparut de la scène politique. La Restauration lui avait accordé des lettres de noblesse et le titre de comte. Il est mort en 1853.

COSTA-RICA. — La république de Costa-Rica, dont la population s'affranchit de la domination espagnole en 1821, entra d'abord dans la confédération de l'Amérique centrale, puis, après dans la dissolution de cette confédération en 1847, elle se constitua en Etat indépendant. Son territoire a une superficie de 58 743 kilom. carrés; sa population, selon le dernier recensement (1885), est de 193 144 habitants. Le pouvoir législatif est exercé par une Chambre des représentants; le pouvoir exécutif est remis à un président élu pour quatre ans. La république est divisée en sept provinces : San José, Alajuela, Cartago, Heredia, Guanacaste, Puntarenas, Limon.

L'enseignement primaire a été récemment réorganisé par une loi qui porte la date du 15 mars 1886. Le gouvernement, désireux de faire progresser l'éducation populaire, a fondé le 22 février 1886 deux écoles normales, une pour chaque sexe; l'enseignement y est donné par des professeurs européens. Une école modèle, organisée sur le système des Etats-Unis d'Amérique, a également été installée en 1886 à San José, capitale de l'État. L'instruction primaire est obligatoire et gratuite; l'enseignement a un caractère exclusivement laïque.

Nous devons à l'obligeance de M. Ricardo Fernández Guardia, secrétaire de la légation de Costa-Rica à Paris, la communication des renseignements statistiques qui suivent :

Nombre des enfants d'âge scolaire en 1885.

Provinces.	Population totale.	Enfants d'âge scolaire.		
		Garçons.	Filles.	Total.
San José	59 702	5 788	5 329	11 127
Alajuela	47 825	4 148	3 644	7 922
Cartago	32 247	2 799	2 664	5 463
Heredia	27 752	2 353	2 134	4 487
Guanacaste	15 652	1 492	1 145	2 637
Puntarenas	8 092	371	284	655
Limon	1 874	75	80	155
	193 144	17 026	15 280	32 306

Nombre des élèves qui ont fréquenté les écoles primaires publiques en 1885.

	Garçons.	Filles.	Total.
San José	2 065	1 612	3 677
Alajuela	1 712	1 419	3 131
Cartago	1 136	1 099	2 235
Heredia	1 551	1 366	2 917
Guanacaste	694	463	1 157
Puntarenas	197	99	296
Limon	0	0	0
	7 355	6 058	13 413

Nombre des élèves qui ont fréquenté les écoles primaires privées en 1885.

	Garçons.	Filles.	Total.
San José	544	606	1 150
Alajuela	151	95	246
Cartago	172	17	189
Heredia	130	72	202
Guanacaste	0	0	0
Puntarenas	45	29	74
Limon	0	0	0
	042	819	1 861

Nombre des écoles primaires publiques et privées en 1885.

	Écoles publiques		Écoles privées		
	de garçons.	de filles.	de garçons.	de filles.	mixtes
San José	29	25	29	26	4
Alajuela	29	25	6	2	4
Cartago	21	22	3	1	0
Heredia	20	18	2	0	7
Guanacaste	12	9	0	0	0
Puntarenas	4	2	1	1	0
Limon	0	0	0	0	0
	115	101	41	30	15

Nombre des instituteurs publics en 1885.

	Instituteurs		Adjoints.	
	brevetés.	non brevetés.	brevetés.	non brevetés.
San José	7	22	0	10
Alajuela	19	9	6	9
Cartago	1	20	0	11
Heredia	7	13	1	3
Guanacaste	0	13	0	1
Puntarenas	1	3	0	2
Limon	0	0	0	0
	35	80	7	36

Nombre des institutrices publiques en 1885.

	Institutrices.		Adjointes.	
	brevetées.	non brevetées.	brevetées.	non brevetées.
San José	3	24	0	16
Alajuela	15	6	4	14
Cartago	0	22	0	3
Heredia	6	12	7	1
Guanacaste	1	10	1	0
Puntarenas	1	1	0	2
Limon	0	0	0	0
	26	75	12	36

Le traitement des instituteurs varie de 125 à 500 francs par mois, suivant l'importance de l'école qu'ils dirigent.

Il paraît depuis 1885 à San José, sous le titre de *el Maestro*, un journal pédagogique semi-mensuel, publié à l'imprimerie nationale et destiné à répandre parmi les instituteurs les bonnes méthodes pédagogiques.

Les établissements d'enseignement secondaire sont : l'*Instituto universitario*, à San José, ouvert en 1884 ; le collège de Saint-Louis de Gonzague, à Cartago, et celui de Saint-Augustin, à Heredia ; et le séminaire des Lazaristes. Pour les jeunes filles, il y a les deux collèges de Notre-Dame de Sion, à San José et à Alajuela, et le collège du Sacré-Cœur.

L'université Saint-Thomas, à San José, ne comprend qu'une faculté de droit, créée en 1874. Une école d'ingénieurs civils a été fondée en 1881. Une école militaire a été ouverte en 1886.

Les chiffres du budget de l'instruction publique ont été les suivants pour les cinq derniers exercices :

1882-1883	377 445 francs.
1883-1884	441 615 —
1884-1885	427 477 —
1885-1886	466 603 —
1886-1887	540 500 —

CROUSEILHES (De). — Marie-Jean-Pierre-Pie Dombidau de Crouseilhes, né à Oleron (Basses-Pyrénées) en 1792, fut d'abord avocat, puis magistrat sous la Restauration. Il de int pair de France en 1845. En 1849 il fut élu membre de l'Assemblée législative, où il vota avec la droite légitimiste. Le président de la République, forcé en janvier 1851 d'abandonner le cabinet de ses préférences, où M. de Parieu avait tenu le portefeuille de l'instruction publique, et après avoir eu recours un instant à un ministère de transition dans lequel l'instruction publique fut confiée à M. Ch. Giraud*, se décida, le 10 avril, à appeler au pouvoir un cabinet représentant la majorité de l'Assemblée ; M. de Crouseilhes y reçut le département de l'instruction publique.

C'est sous l'administration de M. de Crouseilhes que fut promulgué, le 31 juillet 1851, le programme d'enseignement pour les écoles normales primaires, soumises désormais au régime de la loi du 15 mars 1850. Ce programme, on le sait, abaissait considérablement le niveau des études ; c'était, comme l'a dit notre collaborateur M. Jacoulet, — V. *Normales* (*Écoles*), p. 2065 — « l'enseignement d'un petit séminaire et non d'une école normale, et il est clair que cette réglementation minutieuse n'avait qu'un but, déprimer le plus possible l'enseignement et former des instituteurs selon le cœur du clergé ». A cette même administration appartient le Règlement modèle pour les écoles communales, du 17 août 1851, qui est resté en vigueur jusqu'en 1880 (V. *Règlements scolaires*, p. 2557).

M. de Crouseilhes sortit du ministère le 26 octobre 1851, et son portefeuille fut repris par M. Giraud. Il devint sénateur de l'empire en 1852. Il est mort en 1861.

ÉQUATEUR. — La république de l'Équateur est formée de l'ancienne présidence de Quito. Lorsque les colonies espagnoles se séparèrent de la mère-patrie, la présidence de Quito s'unit d'abord à la Nouvelle-Grenade et au Venezuela et forma avec eux un vaste Etat appelé Colombie. Cette union ayant été dissoute en 1830, chacun des trois territoires se constitua en un Etat séparé, et celui qui nous occcupe prit le nom de République de l'Equateur.

Le territoire de l'Equateur a une superficie d'environ 900 000 kilomètres carrés ; sa population est d'environ 1 100 000 habitants, dont 650 000 seulement sont des blancs. Le pouvoir législatif est exercé par un Sénat et une Chambre des députés, le pouvoir exécutif est confié à un président élu. La république est divisée en trois départements, Quito, Guayaquil et Assuay. L'instruction publique relève du ministre de l'intérieur, assisté d'un Conseil de l'instruction publique ; dans les provinces, il y a des directeurs des études.

Les écoles primaires sont entretenues par les municipalités, qui en ont l'administration et la surveillance immédiate. L'instruction primaire est obligatoire et gratuite. Elle n'est pas laïque : l'enseignement de la religion catholique fait partie du programme officiel ; un certain nombre d'écoles sont dirigées par des congréganistes.

Il n'existe pas d'écoles normales.

Les établissements d'enseignement secondaire sont les collèges, qui se trouvent dans les principales villes, et les séminaires, placés au siège des évêchés.

Il existe à Quito, capitale de la république, des écoles supérieures spéciales pour le droit, la médecine, les beaux-arts, ainsi qu'une Ecole polytechnique.

Il ne nous a pas été possible de nous procurer des renseignements statistiques sur l'état de l'instruction publique dans l'Equateur.

FALLOUX (De). — Alfred-Pierre de Falloux est né à Angers le 7 mai 1811. Son père était un riche commerçant qui reçut en 1825, en récompense des services qu'il avait rendus aux Bourbons, le titre de comte. Alfred de Falloux se fit d'abord connaître, à vingt-neuf ans, par la publication d'une *Histoire de Louis XVI* (Paris, 1840), qu'il fit suivre quatre ans après d'une *Histoire de saint Pie V, pape* (Paris, 1844, 2 vol.). En 1843 il s'associa à MM. de Montalembert et de Vogüé pour la fondation de la revue catholique le *Correspondant**. Il entra en 1846 à la Chambre des députés, où ses discours en faveur de la liberté de l'enseignement lui acquirent promptement une certaine notoriété. Après la révolution de février, il fit adhésion à la République, mais avec le ferme propos de travailler de tout son pouvoir au triomphe de l'Église et de la légitimité. Elu représentant du peuple par le département de Maine-et-Loire, il devint, à l'Assemblée constituante, membre de la commission du travail, et l'on n'a pas oublié que son rapport sur les ateliers nationaux provoqua l'insurrection de juin.

Après l'élection de Louis-Napoléon Bonaparte à la présidence de la République, M. de Falloux, « à la surprise de beaucoup de gens et surtout à la sienne » (*Le parti catholique*, par le comte de Falloux, 1856), reçut le portefeuille de l'instruction publique et des cultes (20 décembre). Il choisit pour chef de cabinet M. Jourdain, professeur de philosophie au collège Stanislas.

Le premier acte du nouveau ministre fut de retirer le projet de loi sur l'enseignement qu'avait présenté en juillet 1848 M. Carnot, et qui avait été renvoyé par l'Assemblée à l'examen d'une commission. En même temps, il instituait deux commissions chargées de préparer, l'une une loi sur l'instruction primaire, l'autre une loi sur l'instruction secondaire.

Voici comment M. de Falloux lui-même a expliqué la ligne de conduite qu'il adopta comme ministre représentant les intérêts du parti catholique :

« Un partisan notoire de la liberté religieuse, entrant pour la première fois dans un ministère, avait à opter entre deux lignes parfaitement distinctes : laisser subsister l'enseignement de l'État, sans y toucher, et autoriser l'Église, par le petit nombre de mesures qui dépendaient uniquement de la signature ministérielle, à créer au sein du pays quelques oasis d'éducation catholique ; ou bien entreprendre d'une façon plus régulière et plus efficace la réforme de l'enseignement public, en y comprenant l'enseignement de l'État. Le premier de ces deux modes était le plus simple ; il éludait les rencontres avec l'Assemblée, il échappait aux contradictions et aux contrôles ; mais, à part mille autres inconvénients, il avait surtout celui de la fragilité. Né d'une volonté ministérielle, il pouvait et devait disparaître avec elle... Le second parti était plus complexe, exposait à plus d'obstacles, mais compensait ces obstacles par l'étendue et la solidité... Faire rentrer les jésuites en France à la hâte, pêle-mêle avec les saints-simoniens et les socialistes, dans une bagarre républicaine de courte durée, pouvait causer la joie de quelques âmes et nourrir l'illusion de quelques jours. Cela ne pouvait se proposer aux esprits réfléchis comme une œuvre sérieuse et durable. A quoi servait d'ouvrir çà et là quelques maisons exclusivement religieuses, si ces maisons, bâties pour ainsi dire à l'écart, demeuraient stigmatisées par l'antipathie opiniâtre de la société industrielle, administrative et gouvernementale ?... Quels étaient le nombre et la classe des parents prêts à confier leurs fils aux écoles ostensiblement et exclusivement catholiques? C'étaient les parents déjà catholiques, amenant des enfants dont le berceau avait été béni par la religion et qui avaient aspiré pour ainsi dire la foi dans les leçons de la maison paternelle. Si le bienfait de la législation nouvelle ne s'était étendu que sur eux, ce bienfait, quelque grand qu'il eût été, n'eût produit que des effets imperceptibles par rapport à l'ensemble de la nation... L'Église n'est point une secte, c'est une famille et une patrie. Quand on veut la servir à son exemple et selon ses vues, c'est l'expansion qu'on ambitionne pour elle. On s'applique à lui faire prendre, dans l'éducation et le gouvernement de toutes les âmes, la part qui se concilie, dans l'intérêt même de la foi, avec le respect des consciences, le droit public et l'état général de la nation. »

M. de Falloux avait opté résolument « en faveur du parti le plus laborieux, mais le plus efficace ». Il voulait amener les représentants de la société civile à s'allier avec l'Église, et à concéder à celle-ci, de plein gré, la part qu'elle réclamait dans la direction de l'éducation publique.

La commission de l'instruction primaire était ainsi composée : MM. le ministre de l'instruction publique et des cultes, président ; Poulain de Bossay, conseiller ordinaire de l'Université ; Cuvier, pasteur ; Michel, collaborateur du P. Girard ; Armand de Melun, président de la Société d'économie charitable ; Henri de Riancey, membre de la Société d'économie charitable ; Cochin, membre de la Société des amis de l'enfance ; Buchez, représentant du peuple (Buchez refusa sa nomination) ; l'abbé Sibour, représentant ; Roux-Lavergne, id. ; de Montreuil, id. ; Peupin, id. ; Alexis Chevalier, secrétaire.

La commission de l'instruction secondaire comprenait les membres suivants : MM. le ministre, président ; Cousin, conseiller titulaire de l'Université ; Saint-Marc Girardin, id. ; Dubois, id. ; Dupanloup, vicaire-général du diocèse de Paris ; Janvier, conseiller d'État ; Laurentie, ancien inspecteur général de l'Université ; Bellaguet, président de l'Association des chefs d'institution du département de la Seine ; Thiers, représentant du peuple ; Freslon, id. ; de Montalembert, id. ; Corne, id. ; de Corcelles, id. ; Fresneau, id. ; François Housset, secrétaire.

« Dès la première séance, écrit M. de Falloux, à qui nous continuons d'emprunter l'intéressant commentaire de ses actes, les deux commissions décidèrent de se réunir en une seule pour préparer une loi commune aux deux enseignements. D'ailleurs, l'intention première du ministre avait été de n'instituer qu'une commission ; mais une circonstance particulière l'avait détourné de cette pensée. M. de Falloux se proposait de retirer des bureaux de l'Assemblée le projet de loi sur l'enseignement primaire présenté par M. Carnot ; certain d'avance que la gauche s'emparerait de cette mesure pour lui reprocher de sacrifier les intérêts de l'instruction populaire, il avait voulu ôter tout prétexte à ce reproche, si peu fondé qu'il fût, en confiant à une commission spéciale l'étude de la loi sur l'enseignement primaire. »

Ce fut le 4 janvier 1849, c'est-à-dire le jour même où il avait institué la double commission ministérielle, que M. de Falloux annonça le retrait du projet Carnot. Comme il l'avait prévu, la majorité de l'Assemblée témoigna un vif mécontentement de cette mesure. Elle se plaignit que le ministre empiétât sur ses prérogatives ; en effet, la loi sur l'enseignement, classée par le décret du 11 décembre 1848 parmi les lois organiques, devait, à ce titre, être réservée à l'initiative de l'Assemblée constituante. Le rapporteur de la commission parlementaire nommée plusieurs mois auparavant pour examiner le projet Carnot, M. Barthélemy Saint-Hilaire, annonça que cette commission avait tenu de nombreuses séances et était en mesure de présenter à l'Assemblée le résultat de son travail. Pour affirmer son droit, l'Assemblée décida, sur la proposition

de M. Pascal Duprat, de nommer le lendemain une nouvelle commission qui serait chargée, concurremment avec la commission ministérielle, de préparer un projet de loi sur l'instruction primaire. Cette seconde commission parlementaire, nommée le 5 janvier, fut composée de MM. Payer, Germain Sarrut, Carnot, Jules Simon, Bourbeau, Barthélemy Saint-Hilaire, Salmon, Th. Dufour, Guichard, de Vaulabelle, Lagarde, Edgar Quinet, de Louville, Jules de Lasteyrie, et le général Poncelet; M. de Vaulabelle en fut le président, et M. Jules Simon le secrétaire.

La commission de l'Assemblée se mit aussitôt à l'œuvre, et le 5 février M. Jules Simon put présenter en son nom un projet en vingt-trois articles, précédé d'un rapport. Mais dans l'intervalle, l'Assemblée constituante, pressée par le gouvernement qui soutenait que son mandat était expiré et qu'elle devait céder la place à une assemblée nouvelle, s'était déterminée à fixer un terme à sa propre existence, et à ne conserver à son ordre du jour qu'un petit nombre d'objets sur lesquels elle entendait voter avant sa dissolution. M. Boubée proposa que la loi sur l'enseignement fût comprise au nombre de ces objets, et M. Jules Simon appuya cette demande; mais par 458 voix contre 307 l'Assemblée rejeta la motion Boubée. La discussion de la loi d'enseignement fut donc réservée à la future Assemblée législative, qui devait se réunir en mai.

De son côté, l'ancienne commission chargée d'examiner le projet Carnot, quoique n'ayant plus d'existence officielle depuis le retrait de ce projet, n'avait pas voulu que son travail fût perdu. Son président, M. Barthélemy Saint-Hilaire, déposa le 10 avril sur le bureau de l'Assemblée le projet élaboré par lui et ses collègues, avec un rapport à l'appui. Ce projet, qui n'était communiqué à l'Assemblée qu'à titre de simple renseignement, ne fut naturellement pas mis en discussion.

La commission ministérielle, cependant, dont nous avons indiqué la composition, s'occupait à élaborer le projet qui devait devenir la loi du 15 mars 1850. M. de Falloux nous renseigne en ces termes sur le rôle que jouèrent dans les débats de la commission les personnages qui en furent les membres les plus marquants :

« La commission nomma M. Thiers vice-président (la présidence était réservée au ministre). C'était lui en effet qui devait exercer et qui exerça réellement l'action la plus directe sur l'œuvre commune. Assidu à toutes les séances, ardent à toutes les enquêtes, M. Thiers déploya durant trois mois un infatigable dévouement, et la douleur patriotique qui jaillit du fond de son âme révélait un intime sentiment de l'état moral du pays.

» Assailli en sens contraire, par les lumières de son grand esprit et par de chères et paternelles illusions, M. Cousin combattit souvent M. Thiers corps à corps. Néanmoins, quand il s'agissait de sonder les plaies de la société moderne, nul ne le surpassa en fécondité d'aperçus et d'éloquence. Il repoussait le mode, non le but; en dehors de la commission, il s'unissait à M. Thiers pour la défense du christianisme et pour la restauration du Saint-Siège.

» M. Saint-Marc Girardin n'avait à vaincre ni ses antécédents ni lui-même; c'était le trait d'union de toutes les nuances difficiles à rapprocher, et, quand l'esprit de conciliation eut besoin de l'esprit pratique, la délicatesse de ses conseils ne fit jamais défaut.

» M. de Montalembert, pour la première fois, goûtait la jouissance de se sentir appuyé sur un large terrain par toutes les forces vives de la grande croisade du bien, et M. Dupanloup, dont la place avait été marquée d'avance par le noble pressentiment qui, en pleine ardeur de nos luttes, lui faisait intituler un livre : *De la pacification religieuse*, put laisser parler à son aise son cœur de prêtre et son zèle d'apôtre. »

Des extraits des procès-verbaux officiels de la commission ont été publiés en 1879. M. Dupanloup avait conservé ces documents entre ses mains, et il chargea en mourant l'un de ses amis, M. H. de Lacombe, d'en extraire les parties qu'il lui semblerait opportun de livrer à la publicité; celui-ci en a fait un volume intitulé : *Les débats de la Commission de 1849, discussion parlementaire et loi de 1850* (Paris, bureaux du *Correspondant*, 1879). En parcourant l'instructif compte-rendu de ces débats restés si longtemps secrets, on voit que ce fut M. Thiers qui poussa, plus que tout autre, aux mesures extrêmes. Voici le langage que tenait l'auteur de l'*Histoire du Consulat et de l'Empire :* « Je suis prêt à donner au clergé tout l'enseignement primaire... Je demande formellement autre chose que ces instituteurs laïques, dont un trop grand nombre sont détestables; je veux des Frères, bien qu'autrefois j'aie pu être en défiance contre eux; je veux rendre toute-puissante l'influence du clergé; je demande que l'action du curé soit forte, beaucoup plus forte qu'elle ne l'est, parce que je compte beaucoup sur lui pour propager cette bonne philosophie qui apprend à l'homme qu'il est ici pour souffrir... Je dis et je soutiens que l'enseignement primaire ne doit pas être forcément et nécessairement à la portée de tous; j'irai même jusqu'à dire que l'instruction est, suivant moi, *un commencement d'aisance*, et que l'aisance n'est pas réservée à tous. » Il disait nettement : « J'ai une aversion passionnée contre les instituteurs primaires. » Il caressait l'idée de charger les curés eux-mêmes du soin de tenir l'école; et ce n'est que lorsque l'impossibilité de réaliser ce projet lui fut démontrée qu'il y renonça. Il réclama la complète destruction des écoles normales : « La suppression des écoles normales primaires, disait-il, c'est le seul remède efficace; il faut résolûment la prononcer. C'est hardi, j'en conviens, bien hardi, en présence de l'opinion généralement accréditée dans la masse des esprits; c'est une mesure d'une audace inouïe. Cependant je ne reculerai pas; je ne suis pas de ces honnêtes gens qui laissent se développer le mal en le voyant; et je m'engage à me faire casser, s'il le faut, bras et jambes à la tribune de l'Assemblée. » Ce furent les membres les plus catholiques de la commission, l'abbé Dupanloup, le comte de Melun, M. Roux-Lavergne, M. de Riancey, qui calmèrent l'ardeur excessive de M. Thiers et lui firent sentir les périls auxquels on s'exposerait en voulant aller trop loin.

Nous ne présenterons pas ici l'analyse du projet élaboré par la commission. L'esprit en a été apprécié ailleurs (Voir les articles *France*, p. 1069, et *Liberté d'enseignement*, p. 1582), et nous avons donné le texte même de la loi du 15 mars 1850 à l'article *Lois scolaires* (p. 1687).

Ce fut le 18 juin 1849 que M. de Falloux déposa sur le bureau de l'Assemblée législative le projet de loi sorti des délibérations de la commission ministérielle. Cinq jours auparavant, les membres les plus énergiques du parti républicain avaient été frappés à la suite de la manifestation du Conservatoire des arts et métiers; la coalition des partis monarchiques dominait désormais sans plus trouver devant elle de résistance sérieuse.

Nous extrayons de l'exposé des motifs lu à la tribune par M. de Falloux les deux passages les plus saillants. Le premier est relatif aux écoles normales :

« Quel est, disait le ministre, la valeur morale des écoles normales primaires? Les instituteurs ne sont pas tous élevés dans les écoles normales. Toutefois, sur dix-sept cents places environ vacantes chaque année, ces écoles ne fournissent pas

moins de sept cent cinquante à huit cents sujets, et ces sujets, qui devraient servir de modèle, servent en ce moment de point de mire aux critiques les plus sévères. Des voix sérieuses, impartiales, politiques, se sont élevées pour demander la suppression absolue des écoles normales primaires. On n'a pas refusé de sincères hommages à un grand nombre de directeurs de ces établissements, fonctionnaires éminents et dévoués, on a rendu justice à beaucoup d'instituteurs sortis de leurs mains; mais l'institution a été attaquée en elle-même comme essentiellement vicieuse. On a dit que des jeunes gens au-dessous de vingt ans ne devaient point passer dans une fermentation commune leurs plus difficiles années; qu'ils ne pouvaient voir de près les villes que la plupart n'habiteront pas, toucher à toutes les connaissances et n'en approfondir aucune, sans prendre un sentiment exagéré de leur situation, une trompeuse idée de leurs devoirs; qu'ils ne se voyaient pas décorés de titres superficiellement acquis, sans en garder une ambition inquiète, et qu'il était d'une souveraine imprudence de ramener à la vie des champs des esprits qu'on avait préparés d'avance à la prendre en dégoût ou en haine. Ces objections sont graves. Cependant nous avons cru que l'épreuve pouvait être continuée moyennant le contre-poids du stage fortement organisé; qu'en tout cas, ce stage devait avoir produit ses recrues avant qu'on se privât des ressources de l'école normale. Surtout nous avons voulu laisser les Conseils généraux juges des besoins et des périls de chaque département; nous avons éveillé leur vigilance et armé leur sévérité. »

Voici maintenant comment M. de Falloux définissait le caractère général du projet de loi :

« Après avoir analysé les mesures principales du nouveau projet de loi, nous pouvons maintenant les résumer en un seul point de vue général. L'instruction est demeurée trop isolée de l'éducation; l'éducation est demeurée trop isolée de la religion. Le temps n'est plus, grâce à Dieu, où l'on faisait à la religion l'insulte de croire que, complice de l'ignorance, elle servait d'instrument docile à tous les gouvernements. Nous voulons que la religion ne soit imposée à personne, mais enseignée à tous. Les amis de l'ordre et les amis de la liberté l'invoquent également. Assignons-lui donc franchement sa place; sachons dire qu'en elle aussi nous cherchons le secret de la liberté, de l'égalité et de la fraternité véritablement pratiques. Mais pour que la religion communique à l'éducation sa puissance, il faut que tout y concoure à la fois, et l'enseignement, et le maître. C'est le but que nous avons tâché d'atteindre, autant qu'on peut le faire par des mesures législatives, en confiant au curé ou au pasteur la surveillance morale de l'école primaire. »

L'Assemblée législative renvoya le projet à l'examen d'une commission. « La composition de cette commission, dit M. de Falloux (*Le parti catholique*), fut une sanction éclatante du projet de loi. Les principaux membres de la commission ministérielle furent élus et fortifiés par l'adjonction précieuse de défenseurs anciens et éprouvés des mêmes principes. » La commission parlementaire allait, en effet, trouver le moyen d'aggraver encore les dispositions du projet ministériel. Voici comment elle était composée : MM. Salmon (de la Meuse), Coquerel, Baze, de Melun. de l'Espinay, Sauvaire-Barthélemy, Dufougeray, Barthélemy Saint-Hilaire, de Montalembert, Rouher, Thiers, Beugnot, Fresneau, Janvier, Parisis (évêque de Langres); elle choisit pour président M. Thiers, et pour rapporteur M. Beugnot.

Aux termes de la constitution, le projet, avant d'être présenté à l'Assemblée, aurait dû être envoyé par le ministre au Conseil d'Etat; mais M. de Falloux avait trouvé à propos de se dispenser de cette formalité, parce que, dit-il lui-même, « ce Conseil était composé alors des débris de l'Assemblée constituante », c'est-à-dire, pour une partie, de républicains; mais « ce qui le portait à craindre l'intervention de ce corps la rendait désirable aux adversaires de la liberté religieuse ». Le 3 juillet, un membre de la gauche, M. Lherbette, fit observer que le ministre avait violé la constitution; il ajouta que le président du Conseil d'Etat avait cru devoir adresser à ce sujet une réclamation au président de l'Assemblée. M. de Falloux essaya de se justifier par une distinction subtile : la loi sur l'instruction publique ayant été placée au nombre des lois organiques, l'Assemblée devait en être directement saisie; en outre, l'urgence de la loi ne pouvait être douteuse. Sur la proposition du président de l'Assemblée, M. Dupin, il fut résolu que la question soulevée par M. Lherbette serait renvoyée à la commission nommée pour examiner le projet de loi.

Cette commission aurait dû présenter sur le champ un rapport sur la question préjudicielle dont elle venait d'être saisie; mais elle préféra, pour des motifs faciles à deviner, traîner les choses en longueur, et pendant quatre mois entiers elle se renferma dans un obstiné silence.

Il faut noter ici un incident bien significatif. M. de Falloux avait travaillé à donner à l'Eglise catholique une part aussi large que possible dans la direction de l'enseignement. Certains intransigeants d'extrême droite trouvèrent qu'il n'en avait pas fait assez : le projet laissait subsister quelques débris de l'ancienne organisation universitaire, que cette fraction du parti catholique avait espéré voir entièrement détruite. Des journaux comme l'*Univers* accusèrent M. de Falloux de faiblesse et de trahison; ils dénoncèrent le projet comme un abandon des droits sacrés de l'Eglise, qui devait régner sur tout l'enseignement en maîtresse unique et souveraine. Il fallut répondre à ces exagérés, qui voulaient tout ou rien; un mémoire, « qui n'était en aucune façon destiné à la publicité », mais qui fut répandu dans le clergé, fut rédigé par un ami de M. de Falloux pour montrer quels avantages immenses la loi assurait en réalité à l'Eglise. On trouvera à l'article *France*, p. 1071, et à l'article *Liberté d'enseignement*, p. 1582, un certain nombre de passages textuellement empruntés à ce document, qui devait rester secret, mais qui a été retrouvé et publié en 1880. Les arguments des catholiques politiques ne réussirent pas néanmoins à convaincre les « intempérants » du parti, et ceux-ci persistèrent jusqu'au bout dans leur opposition.

En septembre 1849, une grave maladie obligea M. de Falloux à abandonner son portefeuille. Cette retraite, dans sa pensée, ne devait être que momentanée; aussi le ministre ne fut-il pas remplacé : l'intérim fut simplement confié à M. de Lanjuinais, ministre de l'agriculture et du commerce (15 septembre). Mais le 31 octobre suivant, le président de la République changea son ministère, et M. de Parieu fut appelé à l'instruction publique. Et non seulement M. de Falloux vit ainsi le pouvoir passer en d'autres mains, mais l'état de sa santé l'empêcha, au commencement de l'année suivante, de prendre part à la discussion de la loi qu'il avait préparée.

Nous devons mentionner ici, pour être complets, quelques actes de l'administration de M. de Falloux, que nous n'avons pas signalés à leur date afin de ne pas interrompre notre exposé.

Le 9 avril 1849, l'Assemblée constituante discutait le budget de l'instruction publique. En juillet 1848, l'Assemblée avait voté, afin de permettre que le traitement des instituteurs fût élevé à 600 francs, un crédit extraordinaire d'un million pour les six

mois qui restaient à courir de l'année 1848. Le ministre porta ce crédit à deux millions pour l'année entière dans son projet de budget pour 1849. M. Pascal Duprat montra que ce chiffre serait insuffisant, et proposa de l'élever à 3 millions 600 000 francs. La commission du budget s'arrêta au chiffre de 3 millions, qui devait permettre de porter le traitement à 550 francs ; la différence de 50 francs devait être fournie aux instituteurs par les revenus accessoires qu'ils se feraient « soit comme secrétaires de mairie, soit comme agents de l'église paroissiale ». La proposition de la commission fut votée. M. de Falloux remercia l'Assemblée de sa libéralité, en déclarant qu'elle n'avait fait que le devancer dans une voie où il s'était proposé d'entrer lui-même.

Quelques jours plus tard, par une circulaire aux recteurs datée du 16 avril, le ministre annonçait l'intention de sévir contre les instituteurs qui se montreraient attachés aux principes républicains. « Veuillez, disait-il, en les avertissant, épuiser d'abord tous les moyens de la persuasion, mais, lorsque vous rencontrerez l'insubordination, usez avec énergie de l'autorité qui vous appartient. » Cette circulaire comminatoire contenait déjà en germe l'odieuse loi d'épuration qui devait porter la date du 11 janvier 1850.

Les autres mesures intéressant l'enseignement primaire, prises sous le ministère Falloux, sont un règlement pour les examens des aspirantes aux diplômes de maîtresse d'étude, de maîtresse de pension et de maîtresse d'institution du département de la Seine (13 avril 1849); un règlement pour l'école normale des directrices de salles d'asile établie à Paris (13 avril 1849); et un arrêté instituant une commission pour l'établissement d'une caisse de retraite et de secours en faveur des instituteurs publics (29 juin 1849).

Il nous reste, puisque nous avons retracé les origines de cette loi d'enseignement à laquelle le nom de M. de Falloux est demeuré attaché, à achever brièvement l'historique des délibérations dont elle fut l'objet.

Le 6 octobre 1849, M. Beugnot déposa sur le bureau du président de l'Assemblée le rapport de la commission chargée d'examiner le projet de loi sur l'instruction publique. M. Lherbette s'empressa de rappeler qu'il y avait une question à vider au préalable, celle de savoir si le projet serait d'abord renvoyé au Conseil d'Etat. Cette question vint à l'ordre du jour le 7 novembre. M. Beugnot déposa des conclusions négatives; il avait trouvé un argument nouveau qui fait comprendre pourquoi la commission avait tenu à gagner du temps. « Cette question, dit-il, qui pouvait d'abord offrir des doutes, n'en offre plus depuis que la commission a terminé et déposé son travail; et le droit du Conseil d'Etat, s'il existait, se trouve périmé, car il s'exercerait sur un projet amendé, ce qui serait une atteinte grave aux droits de la commission qui représente l'Assemblée. » La majorité refusa d'admettre un raisonnement pareil, et le nouveau titulaire du portefeuille de l'instruction publique, M. de Parieu, ayant annoncé que le gouvernement ne s'opposait pas au renvoi au Conseil d'Etat, ce renvoi fut prononcé. Le vote de l'Assemblée fut regardé comme un échec pour le parti catholique, qui voyait déjà sa loi en péril.

Nous avons dit que la commission parlementaire avait encore aggravé certaines dispositions du projet Falloux. En effet, elle supprimait complètement l'enseignement primaire supérieur, que le projet primitif avait laissé subsister; elle abaissait à dix-huit ans l'âge exigé des instituteurs adjoints, afin de favoriser les congréganistes; enfin elle faisait disparaître les écoles normales. Voici, sur ce dernier point, le texte du projet primitif : « Tout département pourvoit au recrutement des instituteurs communaux en entretenant des élèves-maîtres *dans les établissements d'instruction primaire* désignés par le Conseil académique, *ou créés à cet effet par le département*, sur l'avis de ce Conseil. » Ce texte ne prononçait pas contre les écoles normales la condamnation absolue qu'avait désirée M. Thiers. Le projet Beugnot, par contre, disait : « Les départements pourvoient au recrutement des instituteurs communaux en entretenant des élèves-maîtres *dans les écoles primaires* désignées par le Conseil académique. Le ministre de l'instruction publique, après avoir consulté le Conseil supérieur et le Conseil général, *pourra autoriser* un département qui a fondé une école normale primaire à la conserver *provisoirement et pour un temps déterminé*. »

Le Conseil d'Etat, une fois saisi de la question, formula ce que M. de Falloux appelle « un véritable contre-projet ». Ce contre-projet était pourtant bien insuffisant au point de vue des garanties qu'il eût fallu assurer. Il maintenait les académies existantes, que le projet Falloux-Beugnot détruisait et remplaçait par des académies départementales; il instituait des comités cantonaux, et au-dessus d'eux un comité départemental dans lequel aucun ecclésiastique n'était appelé; enfin il remettait la nomination des instituteurs aux préfets. « Ce travail, ajoute M. de Falloux, exerça très peu d'influence »; M. Beugnot en fit l'objet d'un rapport supplémentaire, et annonça que la commission maintenait son projet, sauf quelques modifications sur des points tout à fait accessoires.

Avant de s'occuper de la loi organique de l'enseignement, l'Assemblée vota la « petite loi » du 11 janvier 1850 (V. *Lois scolaires*, p. 1686), qui ne devait rester en vigueur que durant six mois. Le but de cette loi, comme on sait, était de permettre au gouvernement de révoquer les instituteurs républicains, que la droite accusait d'être des agents de désordre et d'immoralité. Un mot suffit pour indiquer clairement l'esprit qui animait la majorité de l'Assemblée. Quelques membres de la gauche ayant réclamé contre les paroles de M. de Parieu, qui affirmait que les instituteurs faisaient « la propagande au profit de doctrines insensées », une voix à droite s'écria, en s'adressant aux membres de la gauche : « Il est évident que les instituteurs sont coupables, puisque vous les défendez. » (Compte-rendu officiel de la séance du 2 janvier 1850).

La discussion de la loi organique s'ouvrit à l'Assemblée le 14 janvier, et se continua les jours suivants. Les principaux orateurs de la gauche, Victor Hugo, Crémieux, Charras, Edgar Quinet, furent bafoués par une majorité intolérante qu'encourageait l'attitude du président, M. Dupin; un orateur d'extrême droite, l'abbé de Cazalès, soutint que la part faite à l'Eglise dans le projet de loi n'était pas suffisante ; M. de Montalembert affirma que l'Université avait causé tous les malheurs du pays, et que le remède c'était « de faire rentrer la religion dans l'éducation par la liberté » ; enfin M. Thiers (séance du 18 janvier) glorifia en ces termes l'alliance conclue entre les orléanistes du centre-gauche et leurs anciens adversaires de la droite cléricale : « Quand toutes les dynasties ont été emportées, je n'ai plus vu aucune différence entre les partisans de l'Église et les partisans de l'État; tous ne sont plus à mes yeux que les défenseurs de la société. J'ai tendu la main à ceux que je combattais la veille ; ma main est dans la leur, et elle y restera pour la défense de la société. » Les trois débats règlementaires ne furent terminés que le 15 mars, et ce jour-là l'ensemble de la loi fut voté par 399 voix contre 237.

Nous tenons à reproduire, comme conclusion, le passage suivant d'un discours prononcé en 186

au congrès de Malines par M. de Falloux ; l'orateur s'y défend avec modestie de mériter l'honneur d'être appelé « l'auteur de la loi de 1850 » :

« Non, dit-il, ce n'est pas moi qui ai fait la loi de 1850. Je vais vous dire qui l'a faite. Ce sont trois hommes : M. de Montalembert d'abord et avant tout autre. J'ai souvent à cet égard usurpé des hommages qui ne m'appartiennent pas, et je suis heureux d'en soulager ma conscience. En 1850, la loi de l'enseignement eût été impossible sans les quinze années de travaux, et je dirai d'apostolat de M. de Montalembert.

» Il y a un second homme qui a fait la loi de 1850. Celui-là ne s'appelait pas encore l'évêque d'Orléans, mais il s'appelait déjà l'abbé Dupanloup. Celui-là avait pris la plus vive part dans tous les actes de l'enseignement, et par la parole, et par la plume, et par l'enseignement lui-même. Dans la commission préparatoire, son habile, vigilante, affectueuse intervention a été incessante.

» Enfin un troisième homme a jeté un regard courageux et profond sur toutes les plaies de la société, et il a fait le succès de la loi. Ce troisième homme, c'est M. Thiers. Voilà les trois auteurs de la loi de l'enseignement. »

Si M. de Falloux n'est pas, en effet, l'auteur unique, ni même l'auteur principal de la loi de 1850, il faut reconnaître qu'il fut du moins l'homme nécessaire à son éclosion, l'habile et souple politique qui pouvait seul réussir à faire collaborer à l'œuvre commune des adversaires qui semblaient inconciliables, mais dont sa sagacité sut découvrir les affinités secrètes.

Il nous reste peu de chose à dire pour terminer cette notice. Rentré à l'Assemblée législative lorsque sa santé fut rétablie, M. de Falloux y fit campagne à côté de M. de Montalembert en faveur du parti clérical, et se sépara complètement du président dont il avait été le ministre, quand il le vit se poser en prétendant. Après le 2 décembre, il se retira dans ses propriétés, et s'y occupa d'agriculture. En 1856, il devint membre de l'Académie française. Après la chute de l'empire, il ne chercha pas à se faire élire à l'Assemblée nationale, à cause du mauvais état de sa santé ; mais il prit néanmoins une part active aux négociations qui amenèrent la fusion des partis légitimiste et orléaniste. Ses idées sur les concessions qu'il convenait de faire en vue du rétablissement de la monarchie amenèrent une rupture entre lui et beaucoup de ses anciens amis ; il fut même excommunié en 1876 par l'évêque d'Angers, à la suite d'un débat relatif à une aliénation de terrain ; mais le nonce du pape annula l'excommunication. M. de Falloux est mort dans ses terres, en 1886, à l'âge de soixante-quinze ans.

Outre les ouvrages déjà cités, M. de Falloux a publié un certain nombre de brochures politico-religieuses, entre autres *le Parti catholique* (1856) ; il a aussi fait imprimer des *Lettres inédites de Mme Swetchine* (1866). En 1882, il a réuni en deux volumes un certain nombre d'opuscules et de discours, sous le titre de *Discours et mélanges politiques* (Paris, E. Plon).

GARAT. — Joseph Garat, né en 1749 à Bayonne, d'abord avocat à Bordeaux, puis homme de lettres à Paris et professeur d'histoire au Lycée, a joué un certain rôle pendant la Révolution. Il fut député aux États-Généraux, et l'un des rédacteurs du *Journal de Paris*. Le 12 octobre 1792 il remplaça Danton au ministère de la justice, qu'il échangea le 14 mars 1793 contre celui de l'intérieur, où il succéda à Roland. Il donna sa démission le 15 août 1793, et songea d'abord à rentrer dans l'enseignement public : c'est à lui et à son collègue Monge que fait allusion la pétition du département de Paris du 15 septembre 1793, dans cette phrase : « Ce plan a été discuté et concerté non seulement avec votre commission, mais encore avec des hommes dont l'Europe admire les talents, et dont la France estime le patriotisme ; déjà deux d'entre ceux qui ont quitté le ministère, et que la confiance publique a suivis dans la retraite, désirent concourir à la régénération morale d'une nation renaissante. » Mais il ne put alors donner suite à son désir, l'organisation de l'enseignement supérieur ayant été ajournée. Après le 9 thermidor, il fut nommé commissaire de l'instruction publique en remplacement de Payan * (les ministères avaient été remplacés, le 12 germinal an II, par douze commissions exécutives, composées chacune d'un commissaire et de deux adjoints). Il paraît avoir apporté peu de zèle dans l'exercice de ces fonctions, qu'il ne conserva que quelques mois ; il s'était entièrement déchargé des soins de sa charge sur ses deux adjoints, Ginguené * et Clément * de Ris ; on lit dans un libelle publié en ventôse an III par Chalmel, ex-secrétaire général de la Commission d'instruction publique : « Garat, depuis cinq mois, n'a pas donné vingt-quatre heures de son temps à la Commission. » Il donna sa démission peu de temps après, et fut remplacé par Ginguené. En nivôse an III, il avait été désigné comme l'un des professeurs de l'École normale, où il fit deux leçons sur l'analyse de l'entendement. Il devint membre de l'Institut dès la fondation de ce corps, siégea au Conseil des Anciens, fut envoyé comme ambassadeur à Naples en 1798, et figura ensuite parmi les membres du Conseil d'instruction publique créé par François * de Neufchâteau, avec Lagrange, Palissot, Ginguené, Domergue, Darcet, Lebreton, Jacquemont et Destutt de Tracy. Après le 18 brumaire, il entra au Sénat, et pendant les Cent-Jours fut membre de la Chambre des représentants. Il fut éliminé de l'Institut en 1816, et passa ses dernières années dans la retraite. Il est mort en 1833. Garat fut un rhéteur brillant, mais ne posséda aucune des qualités solides de l'écrivain et du penseur. Parmi les écrits qu'il a laissés, nous citerons la *Préface* de la cinquième édition du Dictionnaire de l'Académie, et des *Mémoires* dans lesquels il a montré une impartialité qui fait honneur à son caractère.

GEDIKE. — Frédéric Gedike, pédagogue allemand, né en 1754, à Boberow en Brandebourg, était fils d'un pasteur de village. Ayant perdu son père de bonne heure, il fut élevé dans l'orphelinat de Züllichau, que dirigeait Steinbart, et étudia ensuite la théologie et les langues anciennes à l'université de Francfort sur l'Oder. Ses goûts le portant vers l'enseignement, il obtint en 1776 un emploi de professeur au gymnase de Werder à Berlin, dont il devint directeur trois ans plus tard. Par son zèle et ses talents, il amena cet établissement à un haut degré de prospérité. En 1793, il échangea la direction du gymnase de Werder contre celle du gymnase berlinois (*Berlinisches Gymnasium*), et ne se distingua pas moins dans cette nouvelle position. Il était en outre conseiller supérieur de consistoire, membre du Conseil scolaire supérieur, et membre de l'Académie des sciences de Berlin. Il mourut en 1803. On a de lui un ouvrage intitulé *Aristote et Basedow* (1779), dans lequel il a cherché à faire voir que les principes des novateurs pédagogiques du XVIIIe siècle sont conformes à ceux que professaient les maîtres les plus éclairés de l'antiquité. Dans un autre livre, la *Pédagogie de Luther* (1792), il a résumé les idées du réformateur de l'Allemagne en matière d'éducation.

Mais son principal titre à une mention dans ce Dictionnaire, c'est sa méthode de lecture. Partisan des principes de Basedow, il publia d'abord un exposé théorique de la question dans un traité intitulé : *De l'enseignement de la lecture et d'autres matières connexes* (*Vom Lesenlernen und*

anderen verwandten Materien, 1779); il faut, dit-il, s'adresser d'abord aux sens de l'enfant et à son imagination, puis à sa mémoire; il n'est point nécessaire que l'enfant apprenne à lire de bonne heure; qu'on attende jusqu'au moment où son intelligence sera convenablement préparée; puis, vers l'âge de douze ans, l'apprentissage de la lecture ne lui coûtera qu'une semaine de travail. A l'appui de sa théorie, il fit paraître en 1791 un *Livre pour enseigner à lire aux enfants sans alphabet et sans épellation* (*Kinderbuch zur ersten Uebung im Lesen ohne ABC und Buchstabiren*); il y employait la méthode analytique, c'est-à-dire celle qui met tout d'abord sous les yeux de l'enfant des mots entiers; l'élève prononçait chaque syllabe sans l'épeler au préalable; au moyen d'un arrangement systématique des syllabes et des mots, et en imprimant en rouge la lettre par laquelle chaque syllabe différait des syllabes voisines, on arrivait à faire connaître à l'élève toutes les lettres sans les lui avoir montrées sur un alphabet (V. les articles *Ecriture-Lecture*, p. 802, et *Lecture*, pp. 1541 et 1550). La méthode de Gedike, analogue à celle qu'avaient proposée en France l'abbé de Radonvilliers et Nicolas Adam, ne trouva pas accès dans l'enseignement public; c'est de nos jours seulement que, reprise et perfectionnée en Allemagne par divers éducateurs, entre autres Vogel*, elle est devenue populaire sous le nom de *méthode des mots normaux*.

GINGUENÉ. — Pierre-Louis Ginguené, né à Rennes en 1748, vint de bonne heure à Paris, où il fut d'abord précepteur, se fit ensuite une certaine réputation comme homme de lettres, et obtint en 1778 un emploi dans l'administration des finances. Il adopta en 1789 les principes de la Révolution, mais la modération de son caractère le tint éloigné des partis extrêmes. Il collabora à partir de 1791 à la *Feuille villageoise*, fondée par Cerutti, et la rédigea seul de 1793 à 1795. Sous la Terreur, il fut emprisonné quelque temps comme suspect, et ne recouvra la liberté qu'au 9 thermidor. Lorsque Garat* devint commissaire de l'instruction publique, Ginguené fut nommé l'un de ses deux adjoints; l'autre était Clément* de Ris. Ce fut Ginguené qui demeura chargé de la plus grande partie du travail, Garat n'ayant pas trouvé le loisir de s'occuper de ses fonctions, et les attributions de Clément de Ris étant bornées à la comptabilité. A la suite de dissentiments entre les deux adjoints, Clément donna sa démission en pluviôse an III; et Chalmel, son ami, dont il avait fait le secrétaire général de la Commission exécutive de l'instruction publique, ayant été révoqué, publia contre Ginguené et Garat un libelle intitulé : *Garat et Ginguené intrigants et dilapidateurs* (3 ventôse an III). Dans cet écrit, Chalmel prétend que Garat, en cinq mois, n'avait pas donné à la Commission vingt-quatre heures de son temps; que Ginguené ne consacrait à ses fonctions que quelques heures par jour; que le nombre des employés de la Commission était trop considérable, et le chiffre de leurs traitements trop élevé, puisqu'il se montait à un total de 705 699 livres. Ginguené publia sur-le-champ une réponse dans laquelle, tout en se justifiant, il donne quelques détails intéressants sur la composition des bureaux de la Commission, et sur la nature de ses travaux. Lorsque, après le 9 thermidor, la nouvelle Commission entra en fonctions, elle chercha, dit Ginguené, à mettre de l'ordre « dans le chaos qu'avait laissé après elle la commission Payan* »; trois sections furent créées, Garat et Ginguené se réservèrent la direction des deux premières, et Clément de Ris fut placé à la tête de la troisième, celle de la comptabilité; chacune des deux premières sections eut trois bureaux, la troisième en eut deux. Parmi les employés attachés au service de la Commission, Ginguené cite les noms du géomètre Lacroix, de Mahérault et de Baslin, anciens professeurs, des ex-constituants Eymar et Dumouchel, de La Chabeaussière, du naturaliste Manuel, de Desrenaudes, l'ancien secrétaire de Talleyrand, de Bonneville, auteur de l'*Esprit des religions*, du géomètre Legendre, du mathématicien Dillon, du naturaliste Millin, du littérateur Legrand, de Lebreton, gendre de Darcet, de Soukes, artiste, et de Riouffe, l'auteur des *Mémoires d'un détenu*. Il accuse Clément et Chalmel d'une négligence qui explique pourquoi il est si difficile aujourd'hui de retrouver aux Archives la trace des opérations de la Commission exécutive de l'instruction publique : « Je demande à Chalmel et à Clément, dit-il, ce que c'est qu'une administration sans registre de transcription des arrêtés du Comité dont cette administration relève; sans registre des lettres que cette Commission a écrites... » La justification de Ginguené parut probante au Comité d'instruction publique, car, Garat ayant donné sa démission sur ces entrefaites, ce fut Ginguené qui le remplaça comme commissaire en titre, et qui resta seul chargé de la direction des bureaux de l'instruction publique.

Lorsqu'en brumaire an IV le système des commissions exécutives fut abandonné et que les ministères furent rétablis, le service de l'instruction publique fut rattaché au ministère de l'intérieur, et Ginguené reçut le titre de directeur de l'instruction publique. Il occupa ce poste pendant deux ans, et y déploya un zèle digne d'éloges; mais ses efforts ne purent produire que de médiocres résultats, parce que la loi du 3 brumaire an IV avait placé l'administration de l'instruction publique entre les mains des communes et des départements, et n'avait laissé presque aucune place à l'intervention du pouvoir gouvernemental; d'ailleurs, la détresse financière du Directoire ne lui eût pas permis de travailler efficacement à faire prospérer les écoles. Vers la fin de 1797, Ginguené fut envoyé comme ambassadeur à Turin; il n'y resta que sept mois, et à son retour à Paris il devint membre du Conseil d'instruction publique, créé par François* de Neufchâteau, où il eut pour collègues Lagrange, Garat, Palissot, Domergues, Darcet, Lebreton, Jacquemont et Destutt de Tracy. Il occupa en même temps la chaire de belles-lettres dans une des écoles centrales de Paris. En l'an IV, il avait été nommé membre de l'Institut, classe des sciences morales et politiques. Il était en outre le rédacteur en chef de la célèbre revue *la Décade*, qu'il avait fondée en avril 1794; « il l'a enrichie d'une multitude d'articles de littérature et de philosophie, qui l'ont placé au rang des meilleurs critiques de son temps » (Michaud jeune, article *Ginguené* dans la Biographie Michaud). La *Décade* changea de titre en 1804, et prit le nom de *Revue philosophique, littéraire et politique;* elle fut supprimée par le gouvernement impérial en 1807. Après le 18 brumaire, Ginguené devint membre du Tribunat; mais, mal vu de Bonaparte, il fut éliminé de ce corps en 1802, en même temps que Daunou, Chénier et les autres représentants du parti des « idéologues ». Rentré dans la vie privée, il fit de 1803 à 1806, à l'Athénée, un cours de littérature italienne : ce fut l'origine de son grand ouvrage, l'*Histoire littéraire de l'Italie*, qui parut en 9 volumes de 1811 à 1819. Ginguené ne vécut pas assez pour voir la publication des derniers volumes de cette œuvre considérable, qui est restée son principal titre littéraire: il mourut à Paris le 16 novembre 1815.

GIROD DE L'AIN. — Amédée Girod, dit *de l'Ain*, né à Gex en 1781, fut magistrat sous l'Empire et la Restauration; il entra à la Chambre des

députés en 1827. Il prit une part active à la révolution de juillet. Élu président de la Chambre en 1831, il devint le 30 avril 1832 ministre de l'instruction publique en remplacement de M. de Montalivet *. Il ne conserva son portefeuille que cinq mois; et nous n'avons à signaler, durant son administration, aucune mesure importante intéressant l'instruction primaire. Il eut pour successeur, le 11 octobre 1832, M. Guizot*; quant à lui, il fut à sa sortie du ministère nommé pair de France et président du Conseil d'État. Girod de l'Ain est mort à Paris en 1847.

GREAVES. — James-Pierpoint Greaves, philanthrope et mystique anglais, né en 1777 à Merton (Surrey), fut destiné au commerce par son père, chef d'une maison importante de la Cité de Londres. Mais des revers de fortune le décidèrent à l'âge de trente ans à renoncer aux affaires. Il vécut d'abord dans la retraite pendant plusieurs années, livré à des études solitaires; la lecture des mystiques Swedenborg et Jacob Bœhm exerça sur la direction de ses idées une influence décisive, et il devint leur disciple. En 1817, son attention fut attirée sur l'entreprise pédagogique de Pestalozzi par la lecture de deux ouvrages intitulés *Courte biographie de Pestalozzi, avec une esquisse de ses luttes pour établir son système d'éducation, par un voyageur irlandais*, et *Esquisse de la méthode de calcul intuitif de Pestalozzi*, dont l'auteur était Synge, le premier citoyen du Royaume-Uni qui eût visité l'institut d'Yverdon (V. *Pestalozzi*, p. 2333). Enthousiasmé, Greaves résolut aussitôt de se rendre auprès de Pestalozzi. L'état d'esprit dans lequel il se trouvait lorsqu'il entreprit ce voyage a été décrit par lui-même dans une lettre qu'il écrivait vingt ans plus tard à l'Américain Alcott (V. *Alcott* au Supplément) : « En l'année 1817, dit-il, ayant eu intérieurement de puissantes visitations spirituelles, je me retirai davantage de la société, afin de pouvoir m'abandonner à l'influence de l'*Esprit de l'amour primitif*, et d'agir entièrement suivant ses préceptes, sans avoir égard aux conséquences mondaines. Très peu de temps après cette retraite volontaire, il me fut donné communication du travail de l'Esprit en la personne du vénérable Pestalozzi; et les actes de cet homme inspiré firent naître en moi un intérêt si puissant que je partis aussitôt pour la Suisse, où je vécus pendant quatre ans, dans un saint compagnonnage avec l'Inspiré. »

Greaves arriva à Yverdon à la fin de 1817, à l'époque où Krüsi et Niederer avaient déjà quitté l'institut. Il fut très cordialement reçu par Pestalozzi, qui l'admit dans son intimité. Ils ne comprenaient pas la langue l'un de l'autre, et, détail curieux, Greaves ne s'occupa nullement pendant son séjour en Suisse d'apprendre ni l'allemand, ni le français, si bien qu'au bout des quatre ans que dura ce séjour il n'était pas encore capable de converser avec Pestalozzi sans l'aide d'un interprète. Cette circonstance donna naissance à un livre écrit par Pestalozzi expressément pour Greaves, et qui fut livré à la publicité quelques années plus tard. Ne pouvant converser directement avec son ami, Pestalozzi eut recours à la voie épistolaire pour lui exposer l'ensemble de sa méthode : il rédigea, à l'adresse du philanthrope anglais, une série de trente-quatre lettres, dont la première porte la date du 1er octobre 1818, et la dernière celle du 12 mai 1819. Pestalozzi écrivait en allemand ; le disciple se faisait traduire la lettre du maître, et pouvait ensuite en étudier le contenu à loisir.

La traduction anglaise des lettres de Pestalozzi a Greaves a paru en 1827, sous ce titre : *Letters on early education, addressed to J. P. Greaves by Pestalozzi, translated from the german manuscript, with a memoir of the life and character of Pestalozzi.* Le traducteur était un docteur allemand nommé Worms; il dut, comme il le dit dans sa préface, modifier en différents passages la forme des lettres, pour les présenter au public anglais; mais il eut soin de soumettre son travail à Pestalozzi, et celui-ci, quelques mois avant sa mort, approuva tous les changements que la traduction avait rendus nécessaires. L'original allemand des trente-quatre lettres n'a jamais été publié.

Dans l'automne de 1818, Greaves, désirant prendre part d'une façon plus active à l'œuvre qui s'accomplissait sous la direction de Pestalozzi, offrit d'enseigner l'anglais aux enfants de l'école de Clindy, qui venait de s'ouvrir (V. *Pestalozzi*, p. 2344). Son offre fut acceptée, et, sans savoir, pour ainsi dire, un seul mot de la langue parlée par ses élèves, il devint leur professeur. L'année suivante, l'école de Clindy fut réunie à l'institut d'Yverdon, et Greaves continua son enseignement à Yverdon même, où il s'occupa d'initier à la méthode les nombreux élèves anglais qui y affluaient.

A cette époque, en effet, les écrits du « voyageur irlandais », le voyage du Dr Bell en Suisse (1816), et aussi les lettres que Greaves écrivait d'Yverdon à ses amis, avaient excité en Grande-Bretagne un vif intérêt pour l'entreprise de Pestalozzi : plusieurs pères de famille avaient isolément envoyé leurs enfants à Yverdon, et, au milieu de juillet 1819, le révérend Dr Mayo, *fellow* de Saint-John's College à Oxford, directeur de l'école de Bridgnorth (comté de Salep), arrivait en personne à l'institut, amenant avec lui une quinzaine d'élèves environ. La « colonie britannique » ainsi constituée forma dans l'institut pestalozzien comme une section spéciale, qui resta toujours presque uniquement confiée aux soins du révérend Mayo, de Greaves, et d'un autre maître anglais, le révérend Brown, du collège de Worcester.

Greaves quitta Yverdon au commencement de 1822. Il se rendit à Bâle, puis à Tubingue, où il demeura jusqu'en 1825 ; à cette époque, le gouvernement wurtembergeois lui donna l'ordre de quitter le pays, sous prétexte qu'il répandait parmi les étudiants des doctrines subversives. Rentré en Angleterre, il y propagea les méthodes de Pestalozzi, continuant d'ailleurs à s'intéresser à toutes les idées nouvelles, s'occupant de phrénologie, correspondant avec divers penseurs socialistes, anglais, français et américains, essayant de l'établissement d'un « atelier public », en vue d'améliorer le sort des ouvriers, et remplissant pendant quelque temps les fonctions de secrétaire de la Société des écoles enfantines. Par son initiative, une école fut fondée à Ham, près de Richmond, pour y appliquer les principes de Pestalozzi, modifiés et complétés suivant les idées de Greaves et de ses amis. Dans les dernières années de sa vie, il entra en relations avec le pédagogue américain Alcott; et il songeait à partir pour les Etats-Unis lorsqu'il mourut à Ham, le 11 mars 1842. Après sa mort, ses amis publièrent un choix de ses lettres et des extraits philosophiques et mystiques tirés de ses notes.

Une étude sur Greaves, par M. E. Martin, étude à laquelle nous avons emprunté les éléments de cette notice, a été publiée dans la *Revue pédagogique* du 15 novembre 1886.

GUATEMALA. — La république de Guatemala, dans l'Amérique centrale, d'abord unie au Mexique lorsque ses habitants se furent affranchis de la domination espagnole en 1821, fit partie de la Confédération de l'Amérique centrale de 1823 à 1847, puis, après la dissolution de cette Confédération, devint un Etat indépendant. Son territoire a une superficie de 194 456 kilom. carrés; sa population est d'environ 1 400 000 habitants, dont près du tiers sont des Indiens. Le pouvoir législatif est exercé par la Chambre des représentants; le pouvoir exécutif est remis à un président nommé pour quatre ans. Il y a un ministère de

l'instruction publique. La république est divisée en vingt-trois départements.

La loi organique de l'instruction publique est du 7 avril 1877. Les autorités scolaires sont, au sommet de la hiérarchie, le ministre; dans chaque département, le gouverneur; dans chaque commune, la municipalité. L'instruction primaire est obligatoire et gratuite; l'enseignement public est neutre au point de vue religieux. L'âge scolaire obligatoire s'étend de six à douze ans. Le programme des écoles primaires comprend les branches suivantes : lecture, écriture, éléments de grammaire espagnole et exercices pratiques, arithmétique et système légal des poids, mesures et monnaies, notions de morale et de civilité, notions d'hygiène, et leçons de choses. Les instituteurs sont nommés par le ministre de l'instruction publique. Les dépenses des écoles primaires sont supportées par l'Etat; toutefois, dans certains cas, les communes y contribuent pour une part.

Il n'y a pas d'écoles normales.

Le tableau suivant indique, pour l'année 1885, le nombre des écoles primaires publiques, celui des instituteurs et des institutrices, celui des élèves, et les dépenses de l'instruction primaire. Dans le chiffre des dépenses ne sont pas comprises les sommes affectées au loyer des bâtiments scolaires, qui du reste sont presque tous propriété nationale.

Départements.	Nombre des écoles.	Nombre des instituteurs et institutrices.	Nombre des élèves.	Dépenses en piastres.
Guatemala	105	232	7 879	60-181
Amatillan	21	28	1 573	7 054
Sacatepéquez	54	60	2 677	12 288
Escuintla	20	23	892	6 304
Chimaltenango	45	39	1 669	9 030
Sololá	26	26	989	5 418
Totonicapan	18	18	642	3 756
Quezaltenango	68	108	2 484	19 824
Suchitepéquez	21	22	900	6 396
Retalhulen	10	10	417	2 849
San Marcos	67	69	2 545	9 401
Huehuetenango	77	95	2 171	9 780
Quiché	42	44	1 389	5 983
Alta Verapaz	39	45	1 659	9 096
Baja Verapaz	35	41	2 296	9 107
Peten	22	21	772	1 836
Yzabal	4	4	99	1 164
Livingston	4	4	97	900
Zacapa	36	37	1 298	4 662
Chiquimula	50	52	2 062	6 780
Jalapa	24	26	1 593	5 244
Jutiapa	45	45	1 868	6 721
Santa Rosa	39	38	1 424	8 364
Totaux	872	1 087	39 395	212 138

L'enseignement secondaire public est donné dans 12 écoles de garçons, 12 écoles de filles, 1 école mixte, 1 institut de garçons, 1 institut de jeunes filles.

L'enseignement professionnel et supérieur comprend les établissements suivants, qui appartiennent tous à l'Etat : une école d'arts et métiers, une école polytechnique, une école d'ingénieurs, une école vétérinaire, une école de médecine et de pharmacie, une école de droit, une école de musique et de déclamation.

L'enseignement privé, tant primaire que secondaire, est représenté par 11 écoles de garçons, 11 écoles de filles et 6 écoles mixtes.

Nous devons la communication des renseignements ci-dessus à l'obligeance de M. Crisanto Medina, ministre du Guatemala à Paris.

HAWAÏ (Iles). — L'archipel de Hawaï ou Sandwich se compose de cinq îles, dont la principale est Hawaï; la capitale est Honoloulou, dans l'île Oahou. Cet archipel, qui forme aujourd'hui une monarchie représentative, sous une dynastie indigène, a une population d'environ 300 000 habitants.

L'acte législatif qui organise l'instruction publique porte la date du 10 janvier 1865; il a été modifié depuis sur quelques points par des lois ultérieures. Dès 1850, l'Assemblée législative avait affecté au service des écoles, à titre de dotation, le vingtième des terres appartenant à l'Etat, et avait chargé le ministre de l'instruction publique de désigner ces terres, d'accord avec le ministre de l'intérieur.

L'acte de 1865 a rendu l'instruction obligatoire, de l'âge de six ans à celui de quinze. Il a remplacé le ministre de l'instruction publique par un Bureau d'éducation (*Board of Education*) formé de cinq membres du Conseil privé. Un inspecteur général des écoles, choisi par le Bureau, nomme et révoque les instituteurs, arrête les programmes, ouvre et ferme les écoles, etc. Les fonctions de président du Bureau et celles d'inspecteur général ne peuvent être exercées par un ecclésiastique. Le royaume est divisé en vingt-cinq districts scolaires; dans chaque district se trouve un agent scolaire, nommé par le Bureau d'éducation et chargé de faire exécuter ses ordres; il y a en outre des comités scolaires de district, élus par les parents, qui administrent les écoles. Les parents et tuteurs sont tenus d'envoyer les enfants, de l'âge de six ans à celui de quinze, à une école publique ou privée, organisée conformément à la loi; les pénalités infligées aux délinquants sont une amende pouvant s'élever à 5 dollars, ou un emprisonnement pouvant aller jusqu'à quatorze jours.

Le Bureau d'éducation présente tous les deux ans à l'Assemblée législative un rapport sur l'état des écoles. Nous avons sous les yeux les rapports de 1884 et de 1886, imprimés en anglais à Honoloulou, et nous y puisons les renseignements suivants :

Les écoles du royaume de Hawaï sont de trois catégories : les écoles ordinaires (*common schools*), les écoles supérieures (*select schools*), et les écoles libres (*independent schools*).

Les *common schools* sont entretenues par le gouvernement; l'enseignement, qui est gratuit, y est donné en langue hawaïenne, par des instituteurs hawaïens; les branches d'études sont la lecture, l'écriture, l'arithmétique, la géographie, et parfois le chant. Ces écoles laissent beaucoup à désirer; les instituteurs sont peu capables, la fréquentation des élèves est très irrégulière. Il y avait, en 1883, 114 *common schools*, avec 2841 élèves (1627 garçons et 1214 filles).

Les *select schools* sont aussi entretenues par le gouvernement; l'enseignement s'y donne en anglais; il comprend les mêmes matières qu'à la *common school*, et quelquefois en outre le dessin et les sciences naturelles. Ces écoles sont ouvertes aux deux sexes; la plupart ne sont pas gratuites. Il y en avait 44 en 1883, avec 100 instituteurs et 3489 élèves (2124 garçons et 1365 filles). La statistique range au nombre de ces écoles le séminaire d'instituteurs (*seminary*) installé à Lahainalouna; le cours d'études de ce séminaire est de quatre ans : les branches d'enseignement sont l'algèbre, la géométrie, la trigonométrie, l'arpentage, la comptabilité, l'histoire, la physique, la morale, l'économie politique, la physiologie, la composition anglaise, la musique, les exercices militaires, la pédagogie théorique ou pratique. Les élèves, au nombre de 70, sont en outre exercés aux travaux agricoles.

Les *independent schools* étaient au nombre de 42 en 1883, avec 2393 élèves (1178 garçons, 1215 filles); onze d'entre elles étaient des pensionnats. La plupart de ces écoles relèvent d'une église ou d'une association religieuse. Quelques-unes d'entre elles sont subventionnées par le gouvernement, et donnent une instruction d'un ordre assez élevé.

Le rapport de 1886 relève ce fait, que le nombre des écoles où l'enseignement se donne en langue

hawaïenne décroît d'année en année, ainsi que le nombre des élèves qui les fréquentent, tandis que celui des élèves des écoles anglaises va en augmentant. La population scolaire de l'archipel comprend des enfants de nationalités très diverses : indigènes, métis, Américains, Anglais, Allemands, Portugais (ce sont les plus nombreux après les indigènes), Norvégiens, Chinois, Japonais; tous ces enfants fréquentent la même école et y apprennent à parler l'anglais. Il n'y avait plus, en janvier 1886, que 77 écoles hawaïennes, avec 2018 élèves, tandis que le nombre des écoles anglaises était de 54 avec 4414 élèves. Le nombre des écoles libres était de 41, avec 2584 élèves. La dépense annuelle, pendant la dernière période biennale, a été la suivante : pour les écoles de langue hawaïenne, 34 099 dollars; pour les écoles de langue anglaise, 116 666 dollars (dans ce dernier chiffre sont comprises les subventions aux écoles privées).

HERBAULT. — En 1816, le nom de l'instituteur Herbault fut subitement tiré de l'obscurité profonde où il était enseveli, et glorifié comme celui du véritable inventeur de l'enseignement mutuel.

A ce moment, la Société pour l'instruction élémentaire travaillait à introduire en France la méthode de Lancaster * et de Bell *; et pour prévenir la défaveur que l'origine étrangère de ce mode d'enseignement pouvait contribuer à faire naître, elle jugea d'une bonne politique de lui chercher une origine française qui le fît mieux accueillir. Divers noms, ceux de l'abbé Gaultier *, du chevalier Paulet *, de l'instituteur Herbault, furent mis en avant. Herbault était le plus ancien de ces initiateurs plus ou moins authentiques sous le patronage desquels on croyait habile de placer l'enseignement mutuel; il avait dirigé, vers le milieu du XVIIIe siècle, l'école de charité de l'hospice de la Pitié : c'est à lui que fut réservée la place d'honneur.

On chercherait en vain, dans les dictionnaires biographiques, des renseignements sur la personnalité d'Herbault. Nous avons fait, à son sujet, une enquête aussi complète que le permettaient les ressources que nous avions à notre disposition; et nous croyons pouvoir affirmer que le premier et probablement le seul auteur qui ait recueilli le nom d'Herbault, au XVIIIe siècle, c'est François * de Neufchâteau. Le passage où il parle de cet instituteur se trouve dans sa *Méthode pratique de lecture*, publiée en l'an VII; il y raconte l'application qui avait été faite, à l'école de la Pitié, du procédé inventé pour l'enseignement de la lecture par Dumas *, le bureau * typographique, et à cette occasion il donne quelques détails, recueillis de la bouche d'un témoin oculaire, sur l'organisation de l'école d'Herbault. Nous transcrivons ci-dessous le passage en question :

« La méthode du bureau typographique excita dans le temps un grand nombre d'écrits pour et contre. Malgré l'obstination du préjugé, cette méthode fut pourtant adoptée dans quelques établissements publics. Voici un détail exact de la manière dont elle était pratiquée dans une école de charité à Paris, il y a cinquante ou soixante ans.

» En 1747, il existait à la classe de l'Enfant Jésus, hospice de la Pitié, faubourg Victor, un nombre de trois cents élèves et plus, qui pour leur éducation étaient distribués en sept classes principales; toutes ces classes, depuis la septième jusqu'à la deuxième inclusivement, étaient enseignées par des élèves tirés de la première.

» La septième était destinée à apprendre les lettres. On donnait aux consonnes une dénomination muette plus simple et plus analogue que celle dont faisait usage l'aveugle routine. Celui qui en était chargé tenait en ses mains un nombre de cartes à jouer égal à celui des lettres de l'alphabet, sur chacune desquelles était imprimée des deux côtés une de ces lettres, qu'il montrait une à une par le dos de la carte, gardant la figure de son côté, et prononçant le nom de la lettre qui s'y trouvait; les élèves étaient obligés de le répéter : à côté était une pancarte où les lettres étaient imprimées dans leur ordre ordinaire, ainsi que les voyelles ou consonnes doubles ou conjointes. Le maître de lecture, une baguette à la main, montrait à un élève une figure que celui-ci était obligé de nommer; dans le sens contraire l'élève cherchait avec la baguette celle qui lui était demandée.

» A la sixième on apprenait sur une grande pancarte à connaître les voyelles nasales et autres, qu'on prononçait d'un seul son, sans être tenu d'appeler les lettres l'une après l'autre.

» A la cinquième était une autre pancarte où l'on apprenait à former des mots. Celui qui en était chargé tenait en sa main une petite quantité de cartes à jouer sur lesquelles étaient écrits des mots tirés des noms propres, substantifs, adjectifs, et adverbes, qu'il dictait à volonté à l'un de ses élèves. Celui-ci, une baguette à la main, cherchait sur la pancarte les figures séparées ou conjointes nécessaires à le former; les autres regardaient attentivement afin de l'imiter à leur tour.

» Ces trois classes étaient divisées et sous-divisées selon le besoin qu'exigeait le nombre plus ou moins grand des élèves.

» A la quatrième était un bureau typographique, une boîte de bois de forme plate, de la longueur de trois mètres environ, horizontalement attachée de champ contre le mur : dans cette boîte étaient pratiqués deux rangs de petites logettes au nombre de trente à chaque rang; ces logettes, en forme de carrés longs, étaient construites de manière à pouvoir faire entrer et sortir aisément une carte à jouer; une certaine quantité de cartes, sur chacune desquelles était une figure de l'alphabet placée sur le bord à gauche, était distribuée dans chacune de ces logettes par ordre alphabétique; le tout recouvert d'une planche tenant au bureau par trois pentures : cette planche étant dressée au-dessus du bureau présentait un pupitre disposé de manière à recevoir deux rangées de cartes contenues par une ficelle tout le long de la planche. Celui qui en était chargé tenait en sa main un petit livret, comme à la cinquième classe, et dictait un mot à chaque élève; celui-ci allait chercher dans les logettes les lettres nécessaires à former ce mot, et les rangeait ensuite sur la planche jusqu'à ce que les deux lignes fussent formées; alors les élèves s'asseyaient, et chacun lisait à son tour son ouvrage et celui des autres, qui écoutaient attentivement.

» A la troisième classe était un autre bureau de trois rangs, et par conséquent de trois lignes, où l'on dictait aux élèves de petites phrases qu'ils exécutaient comme on vient de dire qu'on en usait à la quatrième classe pour les mots.

» A la deuxième classe était le grand bureau, beaucoup plus compliqué que les autres : il était de quatre rangs, et la planche de quatre lignes; là on commençait à parler principes de grammaire en indiquant les différentes parties du discours, et l'on y construisait des phrases suivies qu'on distribuait par parties à chaque élève.

» La première classe, qui était réservée pour le maître, était composée des élèves qui avaient tous passé par les classes inférieures; on distribuait à chacun d'eux un exemplaire d'un ouvrage de morale reçu en ce temps-là. Le premier lisait à haute et intelligible voix, afin d'être entendu des autres; le second se tenait debout, prêt à suivre au premier commandement. A ce commandement le premier se tenait debout, le second lisait, le troisième se tenait tout prêt. Au second commandement, le premier allait enseigner la deuxième

classe, le second restait debout, le troisième lisait, le quatrième se levait, et ainsi de suite jusqu'à ce que toutes les classes fussent en activité.

» La lecture finie, ceux qui n'étaient point employés à l'enseignement s'occupaient à étudier leurs leçons, tandis que le maître allait voir si tout était en ordre.

» Ces opérations, exécutées dans le même local, n'avaient lieu que le matin ; l'après-dînée était destinée à l'écriture et à l'explication de la morale. Cette école était dirigée par *Herbault*, dont on ne peut se rappeler le nom qu'avec vénération. Il était secondé par un sous-maître uniquement chargé de maintenir l'ordre et de veiller à ce que chacun fît son devoir.

» Cette méthode eut le plus grand succès tant qu elle fut pratiquée sous la conduite d'Herbault ; mais à sa mort elle fut abandonnée.

» Je me suis plu à en tracer la description telle qu'elle m'a été transmise par un citoyen zélé qui avait été témoin de la réussite constante de cette pratique dans les mains d'Herbault, et qui s'en est servi heureusement dans sa propre famille pour apprendre à ses enfants non seulement à connaître leurs lettres, à composer des mots, à imprimer sous la dictée, mais pour leur donner les principes de beaucoup d'autres connaissances, en disposant dans ce bureau des figures d'arithmétique, de géométrie, de musique, etc. »

Cette page de François de Neufchâteau forme l'unique document qui existe, à notre connaissance, sur Herbault et sur ses méthodes ; c'est la source à laquelle les hommes de l'enseignement mutuel ont puisé en 1816 tout ce qu'ils savaient du modeste instituteur. Ont-ils interprété comme il convenait le contenu de ce document ? N'ont-ils pas considérablement exagéré la portée des faits relatés par François ? On en jugera. Voici en quels termes s'exprime, sur le compte d'Herbault, la préface du *Guide des fondateurs et des maîtres, pour l'établissement et la direction des écoles élémentaires de l'un et de l'autre sexe, basées sur l'enseignement mutuel* (Paris, Colas, 1816) :

« Vers le milieu du XVIIIe siècle, Herbault *inventa la méthode d'enseignement mutuel*, et il l'appliqua à une école de trois cents élèves, confiés à ses soins en 1747, dans l'hospice de la Pitié à Paris. Soit que l'auteur eût puisé cette innovation dans son propre génie, soit qu'il en eût emprunté l'idée des Indiens, *on lui doit en Europe ce grand bienfait*, et il mérite un rang distingué parmi les amis de l'humanité. Si les hommes étaient susceptibles de quelques principes d'équité, *le système actuel d'éducation porterait le nom de ce Français.*

» Herbault avait connu parfaitement le principe d'économie, si admirable dans les nouvelles institutions ; lui-même en avait fait l'application dans son école, où, au lieu de livres qui s'usent si rapidement, et qui coûtent tant aux pauvres, il se servait de grandes feuilles imprimées d'un seul côté, et de baguettes pour indiquer aux enfants l'objet à lire. Enfin, la division si importante d'une école élémentaire en classes lui appartient entièrement ; et il en avait fait sept, graduées d'une manière aussi ingénieuse qu'avantageuse aux enfants. »

On remarquera que le rédacteur de cette préface ne nous fournit aucun renseignement nouveau ; il ne sait d'Herbault que ce que François de Neufchâteau lui en avait appris. Mais les conclusions qu'il se croit autorisé à tirer des faits qu'il rapporte sont-elles justifiées ? Herbault mérite-t-il le titre d'*inventeur* qui lui est décerné avec tant d'assurance ? A cette question nous sommes obligés de répondre négativement. L'écrivain de 1816 est la dupe d'une illusion qui s'explique par l'ignorance où il était des méthodes appliquées dans les écoles de France dès le XVIIe siècle, cent ans avant Herbault. L'emploi des élèves les plus avancés comme moniteurs, l'usage des tableaux d'épellation, la division de l'école en classes graduées, tout cela existait dans les petites écoles de Paris que nous décrit le livre si précieux intitulé l'*Ecole paroissiale*, dont la première édition remonte à 1654 (V. *Paris*, p. 2204), dans les écoles organisées à Lyon vers 1675 par Demia * (V. *Lecture*, p. 1535), et en partie dans les écoles des frères (V. *La Salle*, p. 1522).

Herbault fut un instituteur intelligent et dévoué, qui sut employer dans son école les meilleures méthodes connues de son temps, et qui eut en particulier le mérite d'y introduire l'ingénieux procédé de Dumas pour l'enseignement de la lecture ; il doit certainement occuper une place honorable dans la galerie des instituteurs français. Mais il ne fut point un novateur, un génie créateur en pédagogie ; et si l'enseignement mutuel, vulgarisé en France sous la Restauration, a eu en effet des précurseurs dans notre pays, s'il est vrai que le système monitorial fût déjà connu chez nous avant que Lancaster et Bell l'eussent mis à la mode en Angleterre, il faut, pour être juste, associer au nom d'Herbault ceux des maîtres plus anciens dont il s'était inspiré et dont il fut l'intelligent disciple. — V. *Mutuel (Enseignement)*.

HETZEL. — Pierre-Jules Hetzel est né à Chartres, le 15 janvier 1814 ; il est mort au mois de mars 1886. Il était de souche alsacienne, et lui-même, après de brillantes études classiques faites au collège Stanislas, et un cours de droit commencé à Paris, fut étudiant à la Faculté de Strasbourg. On retrouve dans son talent si français, à côté de la verve humoristique et de la franche gaîté gauloise, une nuance de sensibilité rêveuse qui ne dément pas cette origine.

De bonne heure associé au libraire Paulin, il lance de belles publications illustrées dont Gavarni, Tony Johannot, Grandville fournissent les dessins, dont Balzac, Georges Sand, Alfred de Musset, J. Janin, *Stahl* fournissent le texte.

Stahl, c'est le pseudonyme littéraire d'Hetzel, son collaborateur intime pendant cinquante années.

Engagé dans la politique républicaine, porté au pouvoir par la révolution de 1848, démissionnaire après l'élection du 10 décembre, il soutient, pour ses idées, la lutte du journalisme, est exilé par le gouvernement issu du coup d'État de décembre 1851, et se retire en Belgique.

Il y redevient éditeur, publie comme tel une série d'ouvrages ingénieux dont quelques-uns ont fait fortune, mène avec compétence et succès une vive campagne en faveur de la propriété littéraire, dévorée à cette époque par la contrefaçon belge, et atteint de la sorte l'année 1859.

A cette date, les portes de la patrie sont rouvertes sans condition aux bannis de décembre. Après neuf années d'un exil dignement supporté, Hetzel rentre en France : la première période de sa vie se clôt ici. Les titres de ses ouvrages : *Nouvelles et seules aventures de Tom Pouce*, *Voyage où il vous plaira* (en collaboration avec Alfred de Musset), *Scènes de la vie publique et privée des animaux* (plusieurs collaborateurs), *L'esprit des femmes et les femmes d'esprit*, *Pensées de Chamfort* (avec une piquante notice), n'annoncent guère l'écrivain qui va se consacrer à l'éducation de l'enfance. La plupart sont des œuvres de haute fantaisie et d'inspiration mondaine. Mais déjà la finesse de l'observation trahit la présence du moraliste.

C'est en 1860, à son retour d'exil et comme dans la joie de la patrie retrouvée, qu'Hetzel réalise un dessein longuement médité et mené à bout avec un rare bonheur et une égale persévérance : il

s'agit de renouveler en france la littérature enfantine.

« Son désir, nous dit un confident autorisé de sa pensée, c'était de faire, à côté des livres d'instruction proprement dite, une *bibliothèque* qui continuât, sur les bancs du collège ou de la pension, l'éducation de la famille ; qui, aux heures de récréation, de lecture, fût un adjuvant pour les parents et pour les maîtres. Il voulut être un *éducateur* à côté des *instructeurs*, et c'est par où lui-même a conquis sa place parmi les pédagogues. »

Le projet réclamait le concours intime d'un éditeur expérimenté et d'un excellent écrivain ; ici, par une rare bonne fortune, les deux aptitudes se trouvaient réunies dans une seule tête : Hetzel et Stahl s'inspiraient, se concertaient, se complétaient réciproquement.

L'innovation porte à la fois sur la forme et le fond. Hetzel ne veut plus qu'on mette aux mains des enfants ces textes mal imprimés, pauvrement ou sottement illustrés, vrai rebut de la typographie. Puisque le livre sert à l'éducation, il veut que l'outil soit digne de l'œuvre. Des éditions aux belles marges, aux caractères nets et bien sortis, aux lignes claires, espacées, faciles à suivre, encadrées dans d'élégantes bordures, tels furent les premiers fruits de sa réforme.

Joignez-y de belles gravures. L'image fut le triomphe et l'une des forces de cet éducateur possédé de l'amour de son art, et qui réalisait avec grandeur une pensée émise depuis longtemps par Töpffer.

Hetzel groupa autour de lui une pléiade d'artistes pris à la France, à la Suède, à l'Allemagne. Contentons-nous de nommer Schuler, Froment, Frœlich et Richter. Les premiers ouvrages décorés par ces crayons illustres furent salués avec enthousiasme. Ils nous ont aidés à mieux connaître, à mieux goûter les grâces enfantines ; on peut dire qu'ils ont porté aux quatre coins du monde le nom, les aventures et la gloire de *Mademoiselle Lili* et de tout ce petit peuple dont elle est le type expressif et vivant.

La révolution ne fut pas moins radicale pour le fond.

Un livre d'enfants n'eut plus le droit d'être niais sous prétexte d'être simple, vulgaire sous couleur de naïveté, fade et ennuyeux par manière d'innocence. Dans le programme conçu et réalisé par Hetzel, un tel livre s'élève au rang d'une œuvre d'art, laquelle réclame les dons les plus précieux de l'écrivain : élévation de la pensée, pureté de la morale, esprit de finesse et d'à-propos, distinction du style.

Presque simultanément Hetzel fondait une *Bibliothèque* et un *Magasin d'éducation et de récréation* (V. l'article *Magasin d'éducation et de récréation*), l'un étant comme le réservoir où s'alimentait l'autre. Le *Magasin*, journal illustré et bi-mensuel, eut pour collaborateurs habituels MM. Jules Verne, Jean Macé et Stahl, auquel il est juste de joindre, pour sa modeste part, un aimable et fin poète, M. de Gramont. Jules Verne tint la curiosité en haleine par ses audacieux *Voyages extraordinaires*. Son domaine fut celui de l'imagination et de la fiction : c'est le grand amuseur, et l'on sait s'il a fourni longue et brillante carrière. Jean Macé, historien de la *Bouchée de pain*, prit pour lui l'instruction scientifique, mais une instruction attrayante, facile, telle à peu près que l'eût conçue Fontenelle. Stahl se chargea de l'éducation morale, et il y fut supérieur.

Ce conteur humoristique, ce partner de Balzac et d'Alfred de Musset, se révéla du jour au lendemain moraliste consommé et moraliste tel que le sujet le réclamait. Le jour où ses facultés d'observation se portèrent sur l'enfant, il y vit tout un monde de défauts à extirper, de vertus à cultiver. C'est à cette tâche qu'il a consacré les vingt-cinq dernières années de sa vie.

Stahl aime les enfants et se plaît avec eux. Nul ne sait mieux que lui le secret de leur parler et de s'en faire écouter. Il a le genre de sagesse qui leur convient, et le genre de gaîté aussi. Point de dissonnance.

Prêcheur, il l'est à son heure et toujours à propos : mais il l'est sur le mode enjoué et souriant. Au sermon direct, il préfère la fable. C'est le roi des conteurs, une sorte de La Fontaine réconcilié avec l'enfance. Ami des fictions, il s'en sert avec art. Il en a d'ingénieuses, de touchantes, et même de raffinées : car un grain de manière ne lui déplaît pas et ne saurait d'ailleurs entamer son fond qui est si naturel et si sain. Il excelle à faire parler les animaux, les plantes, même les pierres. Ce sont des pierres qu'il charge quelque part (*Morale familière*, p. 390) de faire une belle et grave profession de foi spiritualiste, une de ses meilleures pages, bonne à relire, bonne à faire connaître à notre moderne jeunesse.

Optimiste par inclination, tournure d'esprit et bienveillance naturelle, il peint les enfants tels qu'ils devraient être, tels qu'ils pourraient être ; mais il est trop clairvoyant pour ne pas voir leurs défauts, trop sincère pour ne pas les dire. Excellent médecin des âmes enfantines, car il a les deux qualités essentielles de l'emploi : la connaissance et l'amour du sujet.

La *Bibliothèque* et le *Magasin d'éducation et de récréation* fondés par Hetzel et ses collaborateurs (sans oublier Stahl) ont donc véritablement créé parmi nous une littérature nouvelle ; ils sont le point de départ et le modèle d'un genre parvenu aujourd'hui à son plein épanouissement. Ils ont intéressé les familles aux lectures des enfants, stimulé la curiosité et la réflexion de ceux-ci, provoqué l'émulation des auteurs. Lorsque, feuilletant les volumes accumulés du *Magasin d'éducation*, on y voit les noms de Jules Sandeau, de Laprade, de Legouvé, d'Hector Malot, de Lucien Biart, d'Eugène Muller — voilà pour les littérateurs ; — ceux de Rouzé, de Candèze, de Van Bruyssel, de Riche, de Cahours, de Grimard, — voilà pour les savants, — on sent qu'il y a là une œuvre considérable et dont la portée n'est pas mesurée encore.

L'Académie française ne s'y est pas trompée. Elle décernait dès 1867 une de ses plus hautes récompenses à l'œuvre collective des trois fondateurs. Quelques années après elle couronnait *la Morale familière* (1868) de Stahl, recueil de ses principaux articles d'éducation.

Stahl mit le sceau à sa réputation de conteur et d'écrivain par la publication des *Patins d'argent* (1875), ingénieuse adaptation à notre langue et à notre esprit d'une gracieuse fiction anglaise ; — de *Maroussia* (1878), histoire simple et pathétique ; — et aussi de *Max Rigault*, épisode détaché des *Bonnes fortunes parisiennes*, l'œuvre la plus originale et la plus parfaite que Stahl ait écrite, celle dont Sainte-Beuve a pu dire : « Ce n'est pas seulement *son* chef-d'œuvre, c'est *un* chef-d'œuvre. »

Hetzel (ou Stahl, comme on voudra l'appeler) a donc droit au titre d'*Ami des enfants*, resté sans maître depuis Berquin. Il a le droit de prendre rang parmi les éducateurs et les moralistes du premier âge qui ont le mieux compris leur tâche, et nul ne s'étonnera du tribut qui lui est payé à cette place.

[H. Durand.]

HONDURAS. — La république de Honduras, un instant réunie au Mexique lors de l'émancipation des colonies espagnoles de la mère-patrie, fit ensuite partie de la confédération de l'Amérique centrale (1824), dont elle se sépara en 1839 pour former un Etat indépendant. Son territoire a une superficie de 60 390 kilomètres carrés ; sa popula-

tion compte environ 600000 habitants. Le pouvoir législatif est exercé par une Chambre des députés et un Sénat; le pouvoir exécutif est confié à un président élu pour quatre ans. Il y a un ministère de l'instruction publique. La république est divisée en sept départements.

L'instruction primaire, au Honduras, est gratuite et obligatoire. Tout centre de population doit posséder une école primaire. D'après une statistique qui remonte déjà à 1874, il y avait dans toute l'étendue de la république 275 écoles primaires avec 9000 élèves.

On a institué, depuis quelques années, des cours du soir pour les adultes.

Il a été établi des écoles normales.

Au chef-lieu de chaque département existe un collège d'enseignement secondaire. Il y a également des établissements d'enseignement secondaire pour les jeunes filles.

A Tegucigalpa, capitale de l'Etat, se trouve une université, qui comprend une faculté de médecine et une faculté de droit.

Le budget de l'instruction publique pour l'exercice 1885-1886 porte, comme prévision de dépenses pour les établissements d'enseignement primaire, secondaire et supérieur, une somme de 65000 piastres.

Les renseignements qui précèdent nous ont été obligeamment communiqués par M. L. Gaubert, consul du Honduras à Paris.

LAINÉ. — Joseph-Henri-Joachim Lainé, homme d'État français, né à Bordeaux en 1767, fut d'abord avocat. Entré au Corps législatif en 1808, il y fut, à la fin de 1813, le président de cette commission dont le rapport sur les négociations avec les puissances étrangères en vue de la paix irrita si violemment Napoléon. Au retour des Bourbons, il fut d'abord préfet provisoire de la Gironde, puis président de la Chambre des députés. Il occupa de nouveau ces fonctions dans la Chambre introuvable, jusqu'au printemps de 1816, puis devint ministre de l'intérieur dans le cabinet Richelieu. En décembre 1818, il dut céder son portefeuille à M. Decazes; mais le duc de Richelieu, redevenu président du Conseil après l'assassinat du duc de Berry, le nomma président de la Commission de l'instruction publique le 4 octobre 1820. Quelques semaines plus tard, l'ordonnance du 1er novembre donnait à la Commission de l'instruction publique le titre de Conseil royal de l'instruction publique, et restituait au président de ce Conseil une partie des prérogatives autrefois attribuées au grand-maître de l'Université. Lainé ne resta pas longtemps à la tête du Conseil royal; le 21 décembre, il reçut, en même temps que MM. Corbière et de Villèle, le titre de ministre sans portefeuille, et le même jour, alléguant que sa santé ne lui permettait pas de se livrer au travail journalier d'une administration, il résigna la présidence du Conseil de l'instruction publique, qui fut donnée à Corbière *.

Parmi les actes de l'administration de Lainé, nous citerons l'arrêté du 31 octobre 1820 sur les cours de philosophie et de rhétorique des collèges royaux de Paris, qui contient entre autres cet article : « Le professeur d'histoire ancienne s'appliquera spécialement à faire chérir aux élèves le gouvernement monarchique sous lequel ils ont le bonheur de vivre. Le professeur d'histoire moderne, qui s'occupera principalement de l'histoire de France, s'attachera à fortifier de plus en plus, dans le cœur des élèves, les sentiments d'amour pour la dynastie régnante, et de reconnaissance pour les institutions dont la France lui est redevable. » On remarque, en outre, une circulaire du 14 novembre, qui recommande aux recteurs de veiller à ce que les examens pour la délivrance des brevets de capacité aux instituteurs primaires « soient faits avec soin et sévérité », et annonce l'envoi de feuilles d'examen sur lesquelles doivent être portées en détail les notes obtenues par le candidat pour chacune des connaissances exigées; et un arrêté du 5 décembre, relatif aux formalités que doivent remplir les instituteurs primaires qui désirent obtenir la faculté d'avoir des pensionnaires.

Après sa renonciation aux fonctions de président du Conseil de l'instruction publique, Lainé demeura ministre sans portefeuille jusqu'au 14 décembre 1821. Il cessa alors de faire partie du cabinet, et deux ans plus tard fut nommé pair de France avec le titre de vicomte. Sous Charles X, il fit opposition au parti de la Congrégation. Après la révolution de juillet, il se rallia au nouveau régime. Il était devenu membre de l'Académie française en 1816. Il est mort à Paris en 1835.

LA MOTHE LE VAYER. — François de La Mothe Le Vayer, né à Paris en 1588, appartenait à une famille de noblesse de robe. Après avoir fait de bonnes études, il se lia avec la plupart des savants et des lettrés de son temps, et devint en particulier l'hôte assidu du salon de Mlle de Gournay, qui en mourant lui légua sa bibliothèque. En 1625, il succéda à son père dans les fonctions de substitut du procureur général au Parlement, mais, suivant l'expression d'un biographe, « il quitta bientôt Thémis pour les Muses ». Reçu à l'Académie française en 1639, il se mit sur les rangs pour la charge de précepteur du dauphin (le futur Louis XIV), et publia à cette occasion un livre intitulé *De l'instruction de Monsieur le Dauphin* (1640). On trouvera une analyse de cet ouvrage à l'article *Princes* (*Education des*). Richelieu, qui l'avait distingué, le recommanda en mourant au choix de la reine-mère; mais des intrigues de cour lui firent préférer l'abbé de Beaumont de Péréfixe. La Mothe Le Vayer fut toutefois chargé en 1649 de l'éducation du duc d'Orléans, frère puîné du jeune roi. Il s'acquitta de cette mission à la satisfaction d'Anne d'Autriche, qui, revenue de ses premières préventions, voulut qu'il s'occupât aussi de son fils aîné. Louis XIV fut donc remis aux mains de La Mothe Le Vayer en 1652, et resta sous sa direction jusqu'en 1660. Le précepteur composa pour ses élèves, de 1651 à 1656, une série de sept traités intitulés : *Géographie*, *Rhétorique*, *Morale*, *Economique*, *Politique*, *Logique* et *Physique du prince*. Parmi les autres ouvrages qu'il publia dans la seconde moitié de sa carrière, nous citerons le traité *De la vertu des païens* (1642); un *Discours pour montrer que les doutes de la philosophie sceptique sont d'un grand usage dans les sciences* (1668), et un traité *Du peu de certitude qu'il y a dans l'histoire* (1668). Bayle a caractérisé La Mothe Le Vayer en ces termes : « Il avait plus d'érudition et de lecture que la plupart de ses confrères de l'Académie, mais ils écrivaient presque tous plus élégamment que lui. C'était un homme d'une conduite réglée, semblable à celle des anciens sages; un vrai philosophe dans ses mœurs, qui méprisait même les plaisirs permis, et qui aimait passionnément la vie de cabinet, et à lire et à composer des livres. Cette régularité, cette austérité, cette sagesse n'empêchèrent point qu'on ne soupçonnât qu'il n'avait aucune religion. » La Mothe Le Vayer mourut en 1672, dans sa quatre-vingt-cinquième année. Ses œuvres complètes ont été publiées à Dresde en 14 volumes, 1756-1759.

LEZAY-MARNÉSIA. — Adrien de Lezay-Marnésia, né à Saint-Julien (Jura) en 1770, était fils du marquis de Marnésia, homme de lettres lié avec Saint-Lambert, Chamfort, Fontanes, etc. Il entra d'abord dans le régiment du roi, où son père avait servi; puis il alla étudier la diplomatie à l'école

de Brunswick, et, comme la Révolution venait d'éclater, il employa quelques années à visiter l'Allemagne et l'Angleterre. Rentré en France après le 9 thermidor, il se signala comme publiciste, et fit la guerre à la Convention, puis au Directoire, dans la presse et dans les brochures politiques. Proscrit au 18 fructidor, il se réfugia en Suisse, et ne revint à Paris qu'après le 18 brumaire. Le gouvernement consulaire l'envoya d'abord comme ambassadeur à Salzbourg, puis le chargea d'une mission en Suisse : il devait négocier auprès du gouvernement helvétique la réunion du Valois à la France. Pendant ce second séjour en Suisse (1801), Lezay-Marnésia, que les questions d'éducation paraissent avoir préoccupé dès ce moment, visita l'institut de Pestalozzi à Burgdorf et, très frappé de ce qu'il avait vu, il écrivit à Rœderer *, le conseiller d'Etat chargé de la direction de l'instruction publique, pour lui proposer d'envoyer des instituteurs français s'instruire dans la méthode de Pestalozzi. De retour en France, Lezay-Marnésia continua à s'intéresser aux travaux du pédagogue suisse; Pestalozzi, étant venu à Paris à la fin de 1802 comme membre de la Consulta helvétique, se mit en rapport avec lui et avec quelques autres personnages animés des mêmes dispositions : sur leur demande, il rédigea pour eux un exposé de ses principes, et leur offrit de faire venir un des maîtres de son institut accompagné d'un élève, afin de joindre à l'exposé théorique une démonstration pratique de l'efficacité de ses procédés. Ce projet n'ayant point été réalisé alors, Lezay-Marnésia demanda à Pestalozzi, en avril 1803, de lui envoyer son collaborateur Neef, qui obtint l'autorisation d'enseigner dans un orphelinat de Paris. Un examen des élèves instruits par Neef eut lieu l'année suivante, en présence du premier consul; mais celui-ci ne jugea pas à propos de donner aucun encouragement aux promoteurs de la méthode pestalozzienne. Les premières tentatives de Lezay-Marnésia pour doter la France d'un meilleur système d'éducation populaire restèrent donc infructueuses; mais quelques années plus tard, il devait trouver l'occasion de rendre un service éminent à la cause de l'instruction primaire, en prenant l'initiative d'une création alors unique en son genre. Après avoir rempli de 1806 à 1810 les fonctions de préfet de Rhin-et-Moselle, il était devenu préfet du Bas-Rhin : c'est en cette qualité qu'aidé du recteur Levraud il fonda en 1811 l'école normale primaire de Strasbourg. Cette école, organisée sur le plan des séminaires allemands, reçut soixante boursiers de seize à trente ans, et un nombre illimité de pensionnaires libres. La durée du cours d'études fut fixée à quatre ans; l'enseignement devait comprendre la langue française, la langue allemande, l'arithmétique, les éléments de physique, la calligraphie, la géographie, le dessin, la musique, le chant, des notions d'agriculture, la gymnastique, et les meilleurs méthodes d'enseignement. Conformément aux dispositions du décret du 17 mars 1808, l'école normale du Bas-Rhin fut, pendant les premières années, une annexe du lycée de Strasbourg (V. *Alsace*, p. 66); elle ne devint un établissement indépendant qu'en 1820. Il ne fut pas donné à Lezay-Marnésia de suivre jusque-là les progrès de l'établissement qu'il avait fondé; il mourut des suites d'un accident de voiture, le 9 octobre 1814.

LIPPE-DETMOLD. — La principauté de Lippe-Detmold a un territoire de 1189 kilomètres carrés et une population de 120000 habitants (1880), pour la plupart protestants. L'instruction primaire y est organisée par la loi du 11 décembre 1849 et l'ordonnance du 10 avril 1873. Les écoles primaires sont au nombre de 110, avec 150 instituteurs et 45 adjoints. Le pasteur remplit dans chaque paroisse les fonctions d'inspecteur local. L'autorité supérieure est le consistoire. Les traitements des instituteurs varient de 900 à 1500 marks, avec le logement gratuit en sus; les pensions de retraite s'élèvent à 80 0/0 du chiffre du traitement, après trente-six ans de services. Il y a à Detmold une école normale d'instituteurs, fondée en 1781, dont le cours d'études est de trois années. Il existe, en outre, cinq écoles latines, qui préparent à l'enseignement secondaire; trois écoles supérieures de jeunes filles; et deux gymnases, à Detmold et à Lemgo. Ces derniers établissements sont organisés d'après le système prussien, et sont placés sous la surveillance d'un inspecteur prussien résidant à Münster. — Pour la principauté de Lippe-Schaumburg, V. *Schaumburg-Lippe*.

LOIS SCOLAIRES. — Nous complétons notre article *Lois scolaires* en donnant le texte de la loi du 20 mars 1883, titre II (obligation de construire des maisons d'école dans les chefs-lieux de commune et dans les hameaux), de celle du 20 juin 1885 (subventions pour construction de maisons d'école), et de celle du 30 octobre 1886, sur l'organisation de l'enseignement primaire.

Loi du 20 mars 1883.

TITRE II.

DE L'OBLIGATION DE CONSTRUIRE DES MAISONS D'ÉCOLE DANS LES CHEFS-LIEUX DE COMMUNE ET DANS LES HAMEAUX.

Art. 8. — Toute commune est tenue de pourvoir à l'établissement de maisons d'école au chef-lieu et dans les hameaux ou centres de population éloignés dudit chef-lieu ou distants les uns des autres de 3 kilomètres, et réunissant un effectif d'au moins 20 enfants d'âge scolaire.

Art. 9. — Lorsque la création d'une école aura été décidée conformément aux lois et règlements, les frais d'acquisition, de construction et d'appropriation des locaux scolaires ou les frais de location de l'immeuble, ainsi que les frais d'acquisition du mobilier scolaire, constituent pour la commune une dépense obligatoire.

Il est pourvu à la dépense, soit par un prélèvement sur les ressources disponibles de la commune, soit par un emprunt contracté à la caisse spéciale, soit enfin par des subventions du département et de l'Etat.

Art. 10. — A défaut d'un vote du conseil municipal ou sur son refus, le préfet, après avis du Conseil général, et, si cet avis n'est pas favorable, en vertu d'un décret du Président de la République rendu en Conseil d'Etat, pourvoit d'office, par un arrêté, au paiement des frais de construction et d'appropriation de maisons d'école louées ou acquises, et d'acquisition de mobiliers scolaires, soit par un prélèvement sur les ressources disponibles de la commune, soit par des subventions du département ou de l'Etat, soit enfin par un emprunt contracté à la Caisse des lycées, collèges et écoles.

Lorsque, dans les conditions énoncées au paragraphe précédent, un emprunt à la Caisse des lycées, collèges et écoles aura été jugé nécessaire, le maire ou, sur son refus, un délégué spécial, nommé en exécution de l'article 15 de la loi du 18 juillet 1837, empruntera à cette caisse, après y avoir été autorisé, la somme nécessaire.

Il sera pourvu au service de l'emprunt au moyen d'une imposition spéciale établie conformément au paragraphe 4 de l'article 39 de la loi du 18 juillet 1837.

L'emplacement de l'école à construire est désigné par le conseil municipal, et, à défaut, par le préfet, deux mois après que le conseil municipal aura été régulièremeni mis en demeure.

Lorsque le Conseil général aura refusé de classer une demande de subvention ou ne se sera pas prononcé dans la session qui suivra celle dans laquelle il aura été dûment saisi, la subvention de l'Etat pourra être accordée par décret rendu après avis du Conseil d'Etat.

L'article 15 de la loi du 1er juin 1878 est abrogé.

Loi du 20 juin 1885

relative aux subventions de l'Etat pour constructions et appropriations d'établissements et de maisons destinés au service de l'enseignement supérieur, de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire.

Art. 1er. — Le fonds de subvention de deux cent soixante-dix-sept millions deux cent mille francs (277 200 000 fr.) mis à la disposition de la Caisse des lycées, collèges et écoles primaires par les lois des 1er juin 1878, 3 juillet 1880, 20 mars 1883 et 30 janvier 1884, est augmenté de trente-quatre millions (34 000 000 fr.), payables, à partir du 1er janvier 1886, par fractions qui seront déterminées, chaque année, par la loi de finances.

Le montant de cette subvention supplémentaire sera affecté, jusqu'à concurrence de vingt-deux millions de francs (22 000 000 fr.), aux établissements d'enseignement supérieur, et à concurrence de douze millions de francs (12 000 000 fr.) aux établissements d'enseignement secondaire, dont la construction, la reconstruction ou l'agrandissement est à la charge de l'Etat.

En conséquence, chaque année, le gouvernement soumettra aux Chambres les projets de travaux qu'il se propose de réaliser dans le cours de l'exercice suivant, et la loi de finances déterminera le montant des sommes nécessaires pour y faire face, à prendre sur le fonds de subvention dont il vient d'être parlé.

Art. 2. — La somme de deux cent soixante-cinq millions quatre cent mille francs (265 400 000 fr.) mise, à titre d'avances remboursables par les lois des 1er juin 1878, 3 juillet 1880, 2 août 1881 et 20 mars 1883, à la disposition des départements et des communes dûment autorisés à emprunter pour la construction, la reconstruction ou l'agrandissement des lycées, collèges et écoles primaires, est réduite d'une somme de trente-quatre millions de francs (34 000 000 fr.).

Art. 3. — Le complément de subvention, mis à la disposition de la Caisse des lycées, collèges et écoles primaires, en vertu des articles 1er et 2 de la présente loi, lui sera remboursé en capital et intérêts au moyen de trente annuités de seize cent douze mille francs (1 612 000 fr.) chacune, à ajouter, à partir de 1886 inclusivement, par fractions correspondantes au capital employé, chaque année, au chapitre du budget ordinaire de l'instruction publique, créé par l'article 23 de la loi du 3 juillet 1880, sous le titre : « Remboursements par annuités à la Caisse des lycées, collèges et écoles primaires ».

La dotation ci-dessus de seize cent douze mille francs (1 612 000 fr.) sera ordonnancée au profit de la Caisse et payée par le Trésor dans les trois premiers mois de chaque année.

Les crédits nécessaires seront ouverts, chaque année, par la loi de finances.

En cas d'insuffisance du fonds de dotation et des ressources propres à la Caisse, il lui sera tenu compte par le Trésor, tant de ses dépenses complémentaires d'intérêt et d'amortissement que de ses frais de gestion.

Art. 4. — Le ministre de l'instruction publique est autorisé à prendre, au nom de l'Etat, l'engagement de rembourser, à titre de subvention, aux départements et aux villes ou communes, dans les conditions déterminées par la présente loi, partie des annuités nécessaires au service de l'intérêt et de l'amortissement des emprunts par eux contractés pour la construction, la reconstruction ou l'agrandissement de leurs établissements d'enseignement public, supérieur, secondaire et primaire.

Les départements pourront se substituer aux communes pour tout ou partie de ces emprunts.

Toutefois, en ce qui concerne les établissements d'enseignement supérieur et secondaire, le ministre de l'instruction publique devra soumettre, chaque année, aux Chambres, en même temps que le budget de son ministère, les projets spéciaux à l'occasion desquels il se proposerait de prendre, dans l'exercice suivant, l'engagement de subvention dont il est parlé au présent article.

Art. 5. — Les subventions dont il est parlé à l'article précédent ne pourront être accordées qu'aux conditions suivantes :

1° Les emprunts devront être régulièrement autorisés et remboursables au moyen d'annuités égales comprenant l'intérêt et l'amortissement, dans un délai qui ne pourra être moindre de trente années ni dépasser quarante années ;

2° Les travaux devront être exécutés conformément aux plans approuvés et régulièrement reçus, à l'exclusion de toute dépense qui n'aurait pas l'instruction publique pour objet.

Dans le cas où les dépenses faites n'atteindraient pas le montant des évaluations, la subvention de l'Etat sera réduite proportionnellement à l'économie réalisée.

Art. 6. — En ce qui concerne les établissements d'enseignement supérieur et secondaire, les départements et les villes pourront prélever, sur leurs ressources disponibles, tout ou partie des sommes nécessaires pour couvrir les dépenses. Dans ce cas, la subvention de l'Etat portera sur une annuité, comprenant l'intérêt à 4 p. 100 et l'amortissement en quarante ans, calculé au même taux, du montant des dépenses effectuées au moyen desdites ressources.

Art. 7. — Les subventions accordées par le ministre de l'instruction publique pour les établissements d'enseignement supérieur et d'enseignement secondaire ne pourront dépasser, pour l'ensemble des opérations, 50 p. 100 des annuités nécessaires au service des emprunts contractés ou afférents aux prélèvements faits sur des ressources disponibles conformément à l'article 6.

Art. 8. — En ce qui concerne les établissements d'enseignement primaire, la subvention de l'Etat sera calculée d'après un chiffre maximum de dépense totale, déterminé pour chaque catégorie d'établissements par le tableau A annexé à la présente loi, déduction faite des ressources communales disponibles.

La proportion dans laquelle l'Etat contribuera au paiement des annuités ne pourra, en aucun cas, être supérieure à 80 p. 100 ni inférieure à 15 p. 100. Elle sera déterminée en raison inverse de la valeur du centime communal, en raison directe des charges extraordinaires de la commune, et encore en raison de l'importance des travaux scolaires à exécuter par elle, conformément à des règles qui seront établies par un décret rendu sur la proposition des ministres de l'instruction publique, de l'intérieur et des finances.

Toutes les communes dont le centime communal représente une valeur supérieure à 6 000 francs ne pourront recevoir aucune subvention de l'Etat pour la construction, la reconstruction ou l'agrandissement de leurs écoles primaires.

Art. 9. — La loi de finances de chaque exercice, à partir de 1885 inclusivement, déterminera le chiffre maximum des subventions par annuités payables pendant l'année suivante et les années ultérieures que le ministre de l'instruction publique

est autorisé à accorder conformément aux articles 4, 5, 6, 7 et 8 ci-dessus.

En conséquence, un chapitre spécial sera ouvert chaque année au budget de l'instruction publique sous ce titre : « Subventions aux départements, villes ou communes, destinées à faire face au paiement de partie des annuités dues par eux et nécessaires au remboursement des emprunts qu'ils ont contractés pour la construction de leurs établissements publics d'enseignement supérieur, d'enseignement secondaire et d'enseignement primaire. »

Art. 10. — Le maximum des subventions payables par annuités, à partir de 1886 inclusivement, que le ministre de l'instruction publique est autorisé à accorder pendant l'année 1885, est fixé à quinze cent mille francs (1 500 000 fr.), savoir :

1° Cent douze mille six cents francs (112 600 fr.) pour l'enseignement supérieur ;

2° Cent soixante-cinq mille quatre cents francs (165 400 fr.) pour l'enseignement secondaire ;

3° Douze cent vingt-deux mille francs (1 222 000 fr.) pour l'enseignement primaire.

En exécution du paragraphe 3 de l'article 4 ci-dessus, sont approuvés les projets relatifs à l'enseignement supérieur et à l'enseignement secondaire énumérés dans les tableaux B et C annexés à la présente loi.

ANNEXES.

Tableau A, *fixant pour chaque catégorie d'établissements le chiffre maximum de la dépense à laquelle l'Etat contribuera.*

DÉSIGNATION.	DÉPENSES.
1° Pour une école de hameau.......	12 000 fr.
2° Pour une école de chef-lieu communal à une seule classe (soit mixte, soit spéciale aux garçons ou aux filles)..........................	15 000
3° Pour un groupe scolaire à une seule classe pour chaque sexe.........	28 000
4° Pour chaque classe en sus ajoutée au groupe scolaire ou à une école de chef-lieu communal..........	12 000
5° Pour une école maternelle........	18 000
6° Pour une école primaire supérieure.	80 000
7° Pour une école normale..........	400 000
8° Pour le mobilier scolaire, par chaque classe.....................	500

Loi sur l'organisation de l'enseignement primaire.

Du 30 octobre 1886.

TITRE Ier.

DISPOSITIONS GÉNÉRALES.

CHAPITRE Ier

Des établissements d'enseignement primaire.

Art. 1er. — L'enseignement primaire est donné :

1° Dans les écoles maternelles et les classes enfantines ;

2° Dans les écoles primaires élémentaires ;

3° Dans les écoles primaires supérieures et dans les classes d'enseignement primaire supérieur annexées aux écoles élémentaires et dites « cours complémentaires » ;

4° Dans les écoles manuelles d'apprentissage, telles que les définit la loi du 11 décembre 1880.

Art. 2. — Les établissements d'enseignement primaire de tout ordre peuvent être publics, c'est-à-dire fondés et entretenus par l'État, les départements ou les communes, ou privés, c'est-à-dire fondés et entretenus par des particuliers ou des associations.

Art. 3. — Des règlements spéciaux, délibérés en Conseil supérieur de l'instruction publique, détermineront les règles d'après lesquelles seront réparties, entre les diverses sortes d'écoles énumérées à l'article 1er, les matières de l'enseignement primaire telles que les a fixées la loi du 28 mars 1882, ainsi que les conditions d'admission et de sortie des élèves dans chacune de ces écoles.

Art. 4. — Nul ne peut être directeur ou adjoint chargé de classe dans une école primaire publique ou privée, s'il n'est Français et s'il ne remplit, en outre, les conditions de capacité fixées par la loi du 16 juin 1881 et les conditions d'âge établies par la présente loi.

Toutefois, les étrangers remplissant les deux ordres de conditions précitées, et admis à jouir des droits civils en France, peuvent enseigner dans les écoles privées, moyennant une autorisation donnée par le ministre, après avis du Conseil départemental.

Les étrangers munis seulement de titres de capacité étrangers devront obtenir, au préalable, la déclaration d'équivalence de ces titres avec les brevets français.

Un règlement, délibéré en Conseil supérieur de l'instruction publique, déterminera les conditions dans lesquelles cette équivalence pourra être prononcée.

Dans le cas particulier d'écoles exclusivement destinées à des enfants étrangers résidant en France, des dispenses de brevets de capacité pourront être accordées par le ministre de l'instruction publique, après avis du Conseil supérieur, aux étrangers admis à jouir des droits civils en France, qui demanderaient à les diriger ou à y enseigner.

Art. 5. — Sont incapables de tenir une école publique ou privée ou d'y être employés ceux qui ont subi une condamnation judiciaire pour crime ou pour délit contraire à la probité ou aux mœurs, ceux qui ont été privés, par jugement, de tout ou partie des droits mentionnés en l'article 42 du Code pénal, et ceux qui ont été frappés d'interdiction absolue, en vertu des articles 32 et 41 de la présente loi.

Art. 6. — L'enseignement est donné par des instituteurs dans les écoles de garçons, par des institutrices dans les écoles de filles, dans les écoles maternelles, dans les écoles ou classes enfantines et dans les écoles mixtes.

Dans les écoles de garçons, des femmes peuvent être admises à enseigner à titre d'adjointes, sous la condition d'être épouse, sœur ou parente en ligne directe du directeur de l'école.

Toutefois, le Conseil départemental peut, à titre provisoire, et par une décision toujours révocable : 1° permettre à un instituteur de diriger une école mixte, à la condition qu'il lui soit adjoint une maîtresse de travaux de couture ; 2° autoriser des dérogations aux restrictions du second paragraphe du présent article.

Art. 7. — Nul ne peut enseigner dans une école primaire de quelque degré que ce soit avant l'âge de dix-huit ans pour les instituteurs et dix-sept ans pour les institutrices.

Nul ne peut diriger une école avant l'âge de vingt et un ans.

Nul ne peut diriger une école primaire supérieure ou une école recevant des internes avant l'âge de vingt-cinq ans révolus.

Art. 8. — Il peut être créé des classes primaires pour adultes ou pour apprentis ayant satisfait aux obligations des lois des 19 mai 1874 et 28 mars 1882.

Il ne peut être reçu dans ces classes d'élèves des deux sexes.

Un règlement ministériel déterminera les conditions d'établissement de ces classes et les conditions auxquelles ces cours publics et gratuits d'adultes ou d'apprentis pourront recevoir une subvention de l'Etat.

L'ouverture d'un cours privé pour les adultes et pour les apprentis ci-dessus désignés est soumise aux conditions exigées pour l'ouverture d'une école privée, sauf dispense de tout ou partie de ces conditions par le Conseil départemental.

CHAPITRE II.

De l'inspection.

Art. 9. — L'inspection des établissements d'instruction primaire publics ou privés est exercée :

1° Par les inspecteurs généraux de l'instruction publique ;

2° Par les recteurs et les inspecteurs d'académie ;

3° Par les inspecteurs de l'enseignement primaire ;

4° Par les membres du Conseil départemental désignés à cet effet, conformément à l'article 50. Toutefois les écoles privées ne pourront être inspectées par les instituteurs et institutrices publics qui font partie du Conseil départemental ;

5° Par le maire et les délégués cantonaux ;

6° Dans les écoles maternelles, concurremment avec les autorités précitées, par les inspectrices générales et les inspectrices départementales des écoles maternelles ;

7° Au point de vue médical, par les médecins-inspecteurs communaux ou départementaux.

L'inspection des écoles publiques s'exerce conformément aux règlements délibérés par le Conseil supérieur.

Celle des écoles privées porte sur la moralité, l'hygiène, la salubrité et sur l'exécution des obligations imposées à ces écoles par la loi du 28 mars 1882. Elle ne peut porter sur l'enseignement que pour vérifier s'il n'est pas contraire à la morale, à la constitution et aux lois.

Toutes les classes de jeunes filles, dans les internats comme dans les externats primaires publics et privés, tenues soit par des institutrices laïques, soit par des associations religieuses cloîtrées ou non cloîtrées, sont soumises, quant à l'inspection et à la surveillance de l'enseignement, aux autorités instituées par la loi.

Dans tous les internats de jeunes filles tenus par des institutrices laïques ou par des associations religieuses cloîtrées ou non cloîtrées, l'inspection des locaux affectés aux pensionnaires et du régime intérieur du pensionnat est confiée à des dames déléguées par le ministre de l'instruction publique.

Art. 10. — Nul ne peut être nommé inspecteur primaire, s'il n'est pourvu du certificat d'aptitude à l'inspection obtenu dans les conditions déterminées par les règlements délibérés en Conseil supérieur.

Des arrêtés ministériels détermineront le nombre et l'étendue des circonscriptions d'inspection primaire dans chaque département, ainsi que les attributions, le classement, les frais de tournées et l'avancement des inspecteurs primaires.

TITRE II

DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC.

CHAPITRE Ier.

De l'établissement des écoles publiques.

Art. 11. — Toute commune doit être pourvue au moins d'une école primaire publique. Toutefois le Conseil départemental peut, sous réserve de l'approbation du ministre, autoriser une commune à se réunir à une ou plusieurs communes voisines pour l'établissement et l'entretien d'une école.

Un ou plusieurs hameaux dépendant d'une commune peuvent être rattachés à l'école d'une commune voisine.

Cette mesure est prise par délibérations des conseils municipaux des communes intéressées. En cas de divergence, elle peut être prescrite par décision du Conseil départemental.

Lorsque la commune ou la réunion de communes compte 500 habitants et au-dessus, elle doit avoir au moins une école spéciale pour les filles, à moins d'être autorisée par le Conseil départemental à remplacer cette école spéciale par une école mixte.

Art. 12. — La circonscription des écoles de hameau créées par application de l'article 8 de la loi du 20 mars 1883 pourra s'étendre sur plusieurs communes.

Dans le cas du présent article comme dans le cas de l'article précédent, les communes intéressées contribuent aux frais de construction et d'entretien de ces écoles dans les proportions déterminées par les conseils municipaux, et, en cas de désaccord, par le préfet, après avis du Conseil départemental.

Art. 13. — Le Conseil départemental de l'instruction publique, après avoir pris l'avis des conseils municipaux, détermine, sous réserve de l'approbation du ministre, le nombre, la nature et le siège des écoles primaires publiques de tout degré qu'il y a lieu d'établir ou de maintenir dans chaque commune, ainsi que le nombre des maîtres qui y sont attachés.

Le Conseil départemental pourra, après avis conforme du conseil municipal, autoriser un instituteur ou une institutrice à recevoir des élèves internes en nombre déterminé et dans des conditions déterminées.

Art. 14. — L'établissement des écoles primaires élémentaires publiques créées par application des articles 11, 12 et 13 de la présente loi est une dépense obligatoire pour les communes.

Sont également des dépenses obligatoires, dans toute école régulièrement créée :

Le logement de chacun des membres du personnel enseignant attaché à ces écoles ;

L'entretien ou la location des bâtiments et de leurs dépendances ;

L'acquisition et l'entretien du mobilier scolaire ;

Le chauffage et l'éclairage des classes et la rémunération des gens de service, s'il y a lieu.

Art. 15. — L'article 7 de la loi du 16 juin 1881 est modifié comme il suit :

Sont mises au nombre des écoles primaires publiques, donnant lieu à une dépense obligatoire pour la commune, à la condition qu'elles soient créées conformément aux prescriptions de l'article 13 de la présente loi :

1° Les écoles publiques de filles déjà établies dans les communes de plus de 400 âmes ;

2° Les écoles maternelles publiques qui sont ou seront établies dans les communes de plus de 2 000 âmes et ayant au moins 1 200 âmes de population agglomérée ;

3° Les classes enfantines publiques, comprenant des enfants des deux sexes et confiées à des institutrices.

CHAPITRE II.

Du personnel enseignant. — Conditions requises.

Art. 16. — L'enseignement dans les écoles publiques est donné conformément aux prescriptions de la loi du 28 mars 1882, et d'après un plan d'études délibéré en Conseil supérieur.

Pour chaque département, le Conseil départemental arrêtera l'organisation pédagogique des diverses catégories d'établissements par des rè-

glements spéciaux conformes au plan d'études ci-dessus.

Art. 17. — Dans les écoles publiques de tout ordre, l'enseignement est exclusivement confié à un personnel laïque.

Art. 18. — Aucune nomination nouvelle, soit d'instituteur, soit d'institutrice congréganistes, ne sera faite dans les départements où fonctionnera depuis quatre ans une école normale, soit d'instituteurs, soit d'institutrices, en conformité avec l'article 1er de la loi du 9 août 1879.

Pour les écoles de garçons, la substitution du personnel laïque au personnel congréganiste devra être complète dans le laps de cinq ans après la promulgation de la présente loi.

Art. 19. — Toute action à raison des donations et legs faits aux communes antérieurement à la présente loi, à la charge d'établir des écoles ou salles d'asile dirigées par les congréganistes ou ayant un caractère confessionnel, sera déclarée non recevable, si elle n'est pas intentée dans les deux ans qui suivront le jour où l'arrêté de laïcisation ou de suppression de l'école aura été inséré au *Journal officiel*.

Art. 20. — Nul ne peut être nommé dans une école publique à une fonction quelconque d'enseignement s'il n'est muni du titre de capacité correspondant à cette fonction, et tel qu'il est prévu soit par la loi, soit par les règlements universitaires.

Art. 21. — Des décrets et arrêtés rendus en Conseil supérieur détermineront les conditions d'obtention du brevet élémentaire et des divers titres de capacité exigibles dans les écoles publiques des différents degrés, savoir :

Le brevet supérieur ;

Le certificat d'aptitude pédagogique ;

Le certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures ;

Les diplômes spéciaux pour les enseignements accessoires : dessin, chant, gymnastique, travaux manuels, langues vivantes, etc. ;

Ainsi que le mode de nomination et de fonctionnement des commissions chargées d'examiner les candidats à ces divers brevets.

Art. 22. — Les instituteurs et les institutrices sont divisés en stagiaires et titulaires.

Art. 23. — Nul ne peut être nommé instituteur titulaire s'il n'a fait un stage de deux ans au moins dans une école publique ou privée, s'il n'est pourvu du certificat d'aptitude pédagogique, et s'il n'a été porté sur la liste d'admissibilité aux fonctions d'instituteur dressée par le Conseil départemental, conformément à l'article 27.

Le temps passé à l'école normale compte, pour l'accomplissement du stage, aux élèves-maîtres à partir de dix-huit ans, aux élèves-maîtresses à partir de dix-sept.

Des dispenses de stage peuvent être accordées par le ministre, sur l'avis du Conseil départemental.

Les titulaires chargés de la direction d'une école contenant plus de deux classes prennent le nom de directeur ou directrice d'école primaire élémentaire.

Art. 24. — Les instituteurs et institutrices sont secondés, dans les écoles à plusieurs classes, par des adjoints en nombre déterminé par le Conseil départemental.

Ces adjoints sont ou des stagiaires ou des titulaires.

Les instituteurs adjoints dans les écoles primaires supérieures devront avoir vingt et un ans et être munis du brevet supérieur. Ils prennent le titre de professeur s'ils sont pourvus du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales.

Art. 25. — Sont interdites aux instituteurs et institutrices publics de tout ordre les professions commerciales et industrielles et les fonctions administratives.

Sont également interdits les emplois rémunérés ou gratuits dans les services des cultes.

Toutefois cette dernière interdiction n'aura d'effet qu'après la promulgation de la loi relative aux traitements des instituteurs.

Les instituteurs communaux pourront exercer les fonctions de secrétaire de mairie, avec l'autorisation du Conseil départemental.

CHAPITRE III.

Nomination du personnel enseignant. — Peines disciplinaires. — Récompenses.

Art. 26. — Les instituteurs et institutrices stagiaires enseignent en vertu d'une délégation de l'inspecteur d'académie.

Cette délégation peut être retirée par l'inspecteur d'académie, sur l'avis motivé de l'inspecteur primaire.

Les stagiaires sont passibles des mêmes peines disciplinaires que les titulaires, sauf la révocation.

Ces peines leur sont applicables sous les conditions et garanties prévues par la présente loi.

Art. 27. — Le Conseil départemental, après avoir pris connaissance des demandes de tous les candidats qui se sont inscrits à l'inspection académique, dresse chaque année et complète, s'il y a lieu, au cours de l'année, une liste des instituteurs et des institutrices admissibles aux fonctions de titulaire, soit pour être chargés d'une école, soit pour être chargés d'une classe en qualité d'adjoint.

La nomination des instituteurs titulaires est faite par le préfet, sous l'autorité du ministre de l'instruction publique et sur la proposition de l'inspecteur d'académie.

Art. 28. — Les directeurs, directrices et professeurs d'écoles primaires supérieures sont nommés par le ministre de l'instruction publique ; ils doivent être munis du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales.

Les instituteurs adjoints munis du brevet supérieur et les maîtres auxiliaires pour les enseignements accessoires sont nommés ou délégués dans ces établissements par le préfet, sur la proposition de l'inspecteur d'académie.

Les directeurs et directrices d'écoles manuelles d'apprentissage sont nommés par le ministre de l'instruction publique dans les conditions prévues par la loi du 11 décembre 1880. Le mode de nomination, l'organisation de la surveillance, les garanties de capacité requises du personnel, ainsi que toutes les questions d'exécution intéressant concurremment le ministère de l'instruction publique et le ministère du commerce et de l'industrie, seront déterminés par un règlement d'administration publique.

Art. 29. — Le changement de résidence d'une commune à une autre pour nécessités de service est prononcé par le préfet, sur la proposition de l'inspecteur d'académie.

Art. 30. — Les peines disciplinaires applicables au personnel de l'enseignement primaire public sont :

1° La réprimande ;

2° La censure ;

3° La révocation ;

4° L'interdiction pour un temps dont la durée ne pourra excéder cinq années ;

5° L'interdiction absolue.

Art. 31. — La réprimande est prononcée par l'inspecteur d'académie.

La censure est prononcée par l'inspecteur d'académie, après avis motivé du Conseil départemental. Elle peut être prononcée avec insertion au *Bulletin des actes administratifs*.

La révocation est prononcée par le préfet, sur la proposition de l'inspecteur d'académie, après avis motivé du Conseil départemental. Dans le cas de révocation, le fonctionnaire inculpé a le droit de comparaître devant le Conseil et d'obtenir préalablement communication des pièces du dossier.

Le fonctionnaire révoqué peut, dans le délai de vingt jours, à partir de la signification de l'arrêté préfectoral, interjeter appel devant le ministre.

Le pourvoi n'est pas suspensif.

Les directeurs et directrices d'écoles primaires supérieures et d'écoles manuelles d'apprentissage, ainsi que les professeurs mentionnés dans l'article 24, sont déplacés ou révoqués par le ministre de l'instruction publique dans les formes déterminées par le troisième paragraphe du présent article.

Art. 32. — L'interdiction à temps et l'interdiction absolue sont prononcées par jugement du Conseil départemental.

Le fonctionnaire inculpé sera cité à comparaître en personne. Il pourra se faire assister par un défenseur et prendre communication du dossier.

La décision du Conseil départemental sera motivée.

Le fonctionnaire interdit a le droit, dans le délai de vingt jours à partir de la signification du jugement, d'interjeter appel devant le Conseil supérieur de l'instruction publique.

Cet appel ne sera pas suspensif.

Un décret rendu en la forme des règlements d'administration publique déterminera les règles de la procédure pour l'instruction, le jugement et l'appel.

Art. 33. — Dans les cas graves et urgents, l'inspecteur d'académie, s'il juge que l'intérêt d'une école exige cette mesure, a le droit de prononcer la suspension provisoire d'un instituteur pendant la durée de l'enquête disciplinaire, à la condition de saisir de l'affaire le Conseil départemental dès sa prochaine session.

Cette suspension n'entraîne pas la privation de traitement.

Art. 34. — Les fonctionnaires de l'enseignement primaire public pourront recevoir des récompenses consistant en mentions honorables, médailles de bronze et médailles d'argent.

Un arrêté ministériel déterminera les conditions dans lesquelles ces récompenses pourront être accordées.

Les instituteurs mis à la retraite peuvent être nommés instituteurs honoraires, d'après un règlement qui sera délibéré par le Conseil supérieur de l'instruction publique.

TITRE III.

DE L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ.

Art. 35. — Les directeurs et directrices d'écoles primaires privées sont entièrement libres dans le choix des méthodes, des programmes et des livres, réserve faite pour les livres qui auront été interdits par le Conseil supérieur de l'instruction publique, en exécution de l'article 5 de la loi du 27 février 1880.

Art. 36. — Aucune école privée ne peut prendre le titre d'école primaire supérieure, si le directeur ou la directrice n'est muni des brevets exigés pour les directeurs ou directrices des écoles primaires supérieures publiques.

Aucune école privée ne peut, sans l'autorisation du Conseil départemental, recevoir d'enfants des deux sexes, s'il existe, au même lieu, une école publique ou privée spéciale aux filles.

Aucune école privée ne peut recevoir des enfants au-dessous de six ans, s'il existe dans la commune une école maternelle publique ou une classe enfantine publique, à moins qu'elle-même ne possède une classe enfantine.

Art. 37. — Tout instituteur qui veut ouvrir une école privée doit préalablement déclarer son intention au maire de la commune où il veut s'établir, et lui désigner le local.

Le maire remet immédiatement au postulant un récépissé de sa déclaration et fait afficher celle-ci à la porte de la mairie pendant un mois.

Si le maire juge que le local n'est pas convenable, pour raisons tirées de l'intérêt des bonnes mœurs ou de l'hygiène, il forme, dans les huit jours, opposition à l'ouverture de l'école et en informe le postulant.

Les mêmes déclarations doivent être faites en cas de changement du local de l'école, ou en cas d'admission d'élèves internes.

Art. 38. — Le postulant adresse les mêmes déclarations au préfet, à l'inspecteur d'académie et au procureur de la République; il y joint, en outre, pour l'inspecteur d'académie, son acte de naissance, ses diplômes, l'extrait de son casier judiciaire, l'indication des lieux où il a résidé et des professions qu'il y a exercées pendant les dix années précédentes, le plan des locaux affectés à l'établissement et, s'il appartient à une association, une copie des statuts de cette association.

L'inspecteur d'académie, soit d'office, soit sur la plainte du procureur de la République, peut former opposition à l'ouverture d'une école privée, dans l'intérêt des bonnes mœurs ou de l'hygiène.

Lorsqu'il s'agit d'un instituteur public révoqué et voulant s'établir comme instituteur privé dans la commune où il exerçait, l'opposition peut être faite dans l'intérêt de l'ordre public.

A défaut d'opposition, l'école est ouverte à l'expiration du mois, sans autre formalité.

Art. 39. — Les oppositions à l'ouverture d'une école privée sont jugées contradictoirement par le Conseil départemental dans le délai d'un mois.

Appel peut être interjeté de la décision du Conseil départemental, dans les dix jours à partir de la notification de cette décision. L'appel est reçu par l'inspecteur d'académie; il est soumis au Conseil supérieur de l'instruction publique dans sa plus prochaine session, et jugé contradictoirement dans le plus bref délai possible.

L'instituteur appelant peut se faire assister ou représenter par un conseil devant le Conseil départemental et devant le Conseil supérieur.

En aucun cas, l'ouverture ne pourra avoir lieu avant la décision d'appel.

Art. 40. — Quiconque aura ouvert ou dirigé une école, sans remplir les conditions prescrites par les articles 4, 7 et 8 ou sans avoir fait les déclarations exigées par les articles 37 et 38, ou avant l'expiration du délai spécifié à l'article 38, dernier paragraphe, ou enfin en contravention avec les prescriptions de l'article 36, sera poursuivi devant le tribunal correctionnel du lieu du délit et condamné à une amende de 100 à 1000 francs.

L'école sera fermée.

En cas de récidive, le délinquant sera condamné à un emprisonnement de six jours à un mois et à une amende de 500 à 2000 francs.

Les mêmes peines seront prononcées contre celui qui, dans le cas d'opposition formée à l'ouverture de son école, l'aura ouverte avant qu'il ait été statué sur cette opposition, ou malgré la décision du Conseil départemental qui aura accueilli l'opposition, ou avant la décision d'appel.

L'article 463 du Code pénal pourra être appliqué.

Art. 41. — Tout instituteur privé pourra, sur la plainte de l'inspecteur d'académie, être traduit, pour cause de faute grave dans l'exercice de ses fonctions, d'inconduite ou d'immoralité, devant le Con-

seil départemental et être censuré ou interdit de l'exercice de sa profession, soit dans la commune où il exerce, soit dans le département, selon la gravité de la faute commise.

Il peut même être frappé d'interdiction à temps ou d'interdiction absolue par le Conseil départemental, dans la même forme et suivant la même procédure que l'instituteur public.

L'instituteur frappé d'interdiction peut faire appel devant le Conseil supérieur dans la même forme et selon la même procédure que l'instituteur public.

Cet appel ne sera pas suspensif.

Art. 42. — Tout directeur d'école privée qui refusera de se soumettre à la surveillance et à l'inspection des autorités scolaires, dans les conditions établies par la présente loi, sera traduit devant le tribunal correctionnel et condamné à une amende de 50 à 500 francs.

En cas de récidive, l'amende sera de 100 à 1000 francs.

L'article 463 du Code pénal pourra être appliqué.

Si le refus a donné lieu à deux condamnations dans l'année, la fermeture de l'établissement sera ordonnée par le jugement qui prononcera la seconde condamnation.

Art. 43. — Sont assujetties aux mêmes conditions, relativement au programme, au personnel et aux inspections, les écoles ouvertes dans les hôpitaux, hospices, colonies agricoles, ouvroirs, orphelinats, maisons de pénitence, de refuge ou autres établissements analogues administrés par des particuliers.

Les administrateurs ou directeurs pourront être passibles des peines édictées par les articles 40 et 42 de la présente loi.

TITRE IV.

DES CONSEILS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

CHAPITRE Ier.

Du Conseil départemental.

Art. 44. — Il est institué dans chaque département un Conseil de l'enseignement primaire composé ainsi qu'il suit :

1° Le préfet, président;

2° L'inspecteur d'académie, vice-président;

3° Quatre conseillers généraux élus par leurs collègues;

4° Le directeur de l'école normale d'instituteurs et la directrice de l'école normale d'institutrices;

5° Deux instituteurs et deux institutrices élus respectivement par les instituteurs et institutrices publics titulaires du département, et éligibles, soit parmi les directeurs et directrices d'écoles à plusieurs classes ou d'écoles annexes à l'école normale, soit parmi les instituteurs et institutrices en retraite;

6° Deux inspecteurs de l'enseignement primaire désignés par le ministre.

Aucun membre du Conseil ne pourra se faire remplacer.

Pour les affaires contentieuses et disciplinaires intéressant les membres de l'enseignement privé, deux membres de l'enseignement privé, l'un laïque, l'autre congréganiste, élus par leurs collègues respectifs, seront adjoints au Conseil départemental.

Art. 45. — Les membres élus du Conseil départemental le sont pour trois ans. Ils sont rééligibles.

Les pouvoirs des conseillers généraux cessent avec leur qualité de conseillers généraux.

Art. 46. — Dans le département de la Seine, le nombre des conseillers généraux sera de huit, celui des inspecteurs primaires sera de quatre et celui des membres élus, moitié par les instituteurs, moitié par les institutrices, sera de quatorze, à raison de deux pour quatre arrondissements municipaux et de deux pour chacun des arrondissements de Saint-Denis et de Sceaux.

Art. 47. — Les fonctions des membres du Conseil départemental sont gratuites. Cependant une indemnité de déplacement est accordée aux inspecteurs primaires et aux délégués des instituteurs et institutrices qui résident en dehors du chef-lieu du département.

Un règlement d'administration publique déterminera les formes de l'élection et la base de l'indemnité.

Art. 48. — Le Conseil départemental se réunit de droit au moins une fois par trimestre, le préfet pouvant toujours le convoquer selon les besoins du service.

En outre des attributions qui lui sont conférées par les dispositions de la présente loi, le Conseil départemental :

Veille à l'application des programmes, des méthodes et des règlements édictés par le Conseil supérieur, ainsi qu'à l'organisation de l'inspection médicale prévue par l'article 9;

Arrête les règlements relatifs au régime intérieur des établissements d'instruction primaire;

Détermine les écoles publiques auxquelles, d'après le nombre des élèves, il doit être attaché un instituteur adjoint;

Délibère sur les rapports et propositions de l'inspecteur d'académie, des délégués cantonaux et des commissions municipales scolaires;

Donne son avis sur les réformes qu'il juge utile d'introduire dans l'enseignement, sur les secours et encouragements à accorder aux écoles primaires et sur les récompenses;

Entend et discute tous les ans un rapport général de l'inspecteur d'académie sur l'état et les besoins des écoles publiques et sur l'état des écoles privées; ce rapport et le procès-verbal de cette discussion sont adressés au ministre de l'instruction publique.

Art. 49. — La présence de la moitié plus un des membres du Conseil est nécessaire pour la validité de ses délibérations.

En cas de partage des voix, celle du président est prépondérante.

Les Conseils départementaux peuvent appeler dans leur sein les membres de l'enseignement et toutes les autres personnes dont l'expérience leur paraîtrait devoir être utilement consultée.

Les personnes ainsi appelées n'ont pas voix délibérative.

Art. 50. — Le Conseil départemental peut déléguer au tiers de ses membres le droit d'entrer dans tous les établissements d'instruction primaire, publics ou privés du département.

Ces délégués se conformeront aux règles tracées pour l'inspection par l'article 9.

Art. 51. — Les directeurs et directrices d'écoles primaires supérieures publiques et les instituteurs et institutrices nommés membres du Conseil départemental seront adjoints au corps électoral chargé (aux termes de l'article 1er de la loi du 27 février 1880) d'élire les membres de l'enseignement primaire qui font partie du Conseil supérieur de l'instruction publique.

Art. 52. — Le Conseil départemental désigne un ou plusieurs délégués résidant dans chaque canton pour surveiller les écoles publiques et privées du canton, et il détermine les écoles particulièrement soumises à la surveillance de chacun d'eux.

Les délégués sont nommés pour trois ans. Ils sont rééligibles et toujours révocables. Chaque délégué correspond tant avec le Conseil départemental, auquel il doit adresser ses rapports, qu'avec les autorités locales pour tout ce qui regarde l'état et les besoins de l'enseignement primaire dans sa circonscription.

Il peut, lorsqu'il n'est pas membre du Conseil départemental, assister à ses séances avec voix consultative pour les affaires intéressant les écoles de sa circonscription.

Les délégués se réunissent au moins une fois tous les trois mois au chef-lieu de canton, sous la présidence de celui d'entre eux qu'ils désignent, pour convenir des avis à transmettre au Conseil départemental.

Art. 53. — A Paris, les délégués nommés pour chaque arrondissement par le Conseil départemental se réunissent une fois au moins tous les mois, sous la présidence du maire ou d'un de ses adjoints par lui désigné.

CHAPITRE II.

Des commissions scolaires.

Art. 54. — La commission municipale scolaire, instituée par l'article 5 de la loi du 28 mars 1882, est composée du maire ou d'un adjoint délégué par lui, président; d'un des délégués du canton et, dans les communes comprenant plusieurs cantons, d'autant de délégués qu'il y a de cantons, désignés par l'inspecteur d'académie; des membres désignés par le conseil municipal en nombre égal, au plus, au tiers des membres de ce conseil.

Dans le cas où le conseil municipal refuserait de procéder à la nomination de ces membres, le préfet les désignerait à son lieu et place.

Art. 55. — A Paris et à Lyon, il y a une commission scolaire pour chaque arrondissement municipal; elle est présidée par le maire ou par un adjoint désigné par lui.

Elle est composée d'un des délégués cantonaux désignés par l'inspecteur d'académie, et des membres désignés par le conseil municipal, au nombre de trois à sept par arrondissement.

Art. 56. — Le mandat des membres de la commission scolaire désignés par le conseil municipal durera jusqu'à l'élection du nouveau conseil municipal.

Il sera toujours renouvelable.

L'inspecteur primaire fait partie de droit de toutes les commissions scolaires instituées dans son ressort.

Art. 57. — Les inéligibilités et les incompatibilités établies par les art. 32, 33 et 34 de la loi du 5 avril 1884 sur l'organisation municipale sont applicables aux membres des commissions scolaires et des délégations cantonales.

Art. 58. — La commission scolaire se réunit au moins une fois tous les trois mois, sur la convocation de son président ou, à son défaut, de l'inspecteur primaire. Ses délibérations ne sont valables que si la majorité des membres est présente.

Tout membre qui, sans motif reconnu légitime par la commission scolaire, aura manqué à trois séances consécutives, pourra, après avoir été admis à fournir ses explications devant le Conseil départemental, être déclaré démissionnaire par ce Conseil.

Il ne pourra être réélu pendant la durée des pouvoirs de la commission.

Dans le cas où, après deux convocations, la commission scolaire ne se trouverait pas en majorité, elle pourra néanmoins délibérer valablement sur les affaires pour lesquelles elle a été spécialement convoquée, si le maire (ou l'adjoint qui le remplace), l'inspecteur primaire et le délégué cantonal sont présents.

Une expédition des délibérations de la commission scolaire devra être adressée, dans le délai de trois jours, par son président, à l'inspecteur primaire.

La commission scolaire ne peut, dans aucun cas, s'immiscer dans l'appréciation des matières et des méthodes d'enseignement.

Art. 59. — L'inspecteur primaire, les parents ou les personnes responsables pourront faire appel des décisions des commissions scolaires.

Cet appel devra être formé, dans le délai de dix jours, par simple lettre adressée au préfet et aux personnes intéressées.

Il sera porté devant le Conseil départemental statuant en dernier ressort.

Cet appel est suspensif.

Les pères, mères, tuteurs ou tutrices peuvent se faire assister ou représenter par des mandataires, devant le Conseil départemental.

Art. 60. — Les séances des Conseils départementaux et des commissions municipales scolaires ne sont pas publiques.

Art. 61. — Sont abrogés les titres I et II de la loi du 15 mars 1850, la loi du 10 avril 1867 et toutes les dispositions contraires à la présente loi.

TITRE V.

DISPOSITIONS TRANSITOIRES.

Art. 62. — Les directrices d'écoles maternelles publiques seront assimilées aux institutrices publiques.

Il ne sera plus délivré de titre de capacité distinct pour les écoles maternelles. A dater du 1er janvier 1888, le titre requis pour enseigner dans toutes les écoles énumérées aux paragraphes 1 et 2 de l'article 1er de la présente loi sera le brevet élémentaire. Toutefois les personnes munies du certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile, lors de la promulgation de la présente loi, continueront à jouir des droits que leur confère la loi du 16 juin 1881.

Art. 63. — Tout directeur d'école privée actuellement existante devra, dans les trois mois qui suivront la promulgation de la présente loi, faire savoir à l'inspecteur d'académie si son école doit être classée parmi les écoles maternelles, primaires ou primaires supérieures. Il lui adressera, en même temps, ses diplômes, son casier judiciaire, et lui indiquera s'il appartient à une association religieuse. Les mêmes pièces et indications sont exigées de ses instituteurs adjoints.

Le bulletin du casier judiciaire sera délivré gratuitement à toute personne qui sera obligée de le produire en exécution du présent article.

Art. 64. — Les Conseils départementaux seront organisés dans les trois mois qui suivront la promulgation de la présente loi. Ne seront admis à prendre part aux élections que les instituteurs et institutrices publiques titulaires en exercice et munis du brevet de capacité.

Art. 65. — Les délégations cantonales seront intégralement renouvelées dans les deux mois qui suivront la constitution du Conseil départemental.

Art. 66. — Jusqu'au vote d'une nouvelle loi sur le recrutement militaire, l'engagement de se vouer pendant dix années à l'enseignement, prévu par les articles 79 de la loi du 15 mars 1850 et 20 de la loi du 27 juillet 1872, ne pourra être réalisé que dans les établissements d'enseignement public.

Néanmoins, les instituteurs privés qui auront contracté l'engagement décennal avant la promulgation de la présente loi continueront à jouir de la dispense du service militaire, en se conformant aux prescriptions de l'article 20 de la loi du 27 juillet 1872.

Art. 67. — Dans le cas où la laïcisation rendrait nécessaire l'acquisition ou la construction d'une maison d'école, il sera sursis à l'application du paragraphe 1er de l'article 18 de la présente loi, jusqu'à ce qu'il ait été pourvu à l'établissement de l'école, en exécution des articles 8, 9 et 10 de la loi du 20 mars 1883 et de la loi du 20 juin 1885.

TITRE VI.

DISPOSITIONS SPÉCIALES A L'ALGÉRIE ET AUX COLONIES.

Art. 68. — La présente loi, ainsi que la loi du 16 juin 1881 sur les titres de capacité, l'article 1er de la loi du 16 juin 1881 sur la gratuité et la loi du 28 mars 1882, sont applicables à l'Algérie, à la Guadeloupe, à la Martinique et à la Réunion.

Des règlements d'administration publique détermineront toutefois les conditions de cette application et statueront sur les mesures transitoires auxquelles elle devra donner lieu.

En Algérie, les attributions conférées au préfet par les articles, 27, 28, 29 et 31, sont maintenues au recteur de l'académie d'Alger.

Les délais pour la laïcisation des écoles publiques seront fixés par simples décrets pour l'Algérie et les colonies ci-dessus désignées.

De simples décrets statueront également, pour ce qui concerne l'Algérie, sur la création et l'organisation des écoles destinées à répandre l'instruction primaire française parmi les indigènes, et sur la faculté d'employer dans les diverses écoles des maîtres et maîtresses indigènes.

MAILHOS. — J.-B. Mailhos, professeur à l'école centrale du département des Basses-Pyrénées, a publié en l'an X un volume intitulé *Vues sur l'organisation de l'instruction publique, avec un projet de loi et un projet de règlement pour les écoles publiques* (Paris, chez Obré). L'auteur, qui a pris pour épigraphe cette phrase de Condorcet : « Vous devez à la nation française une instruction au niveau de l'esprit du dix-huitième siècle », est un partisan décidé des principes de la Révolution; il s'inspire des idées exposées dans les plans de Condorcet et de Talleyrand ; et le projet qu'il expose n'est que la reproduction, sous des noms un peu différents, des propositions discutées par les diverses assemblées révolutionnaires. « Ce qui m'inspire quelque confiance, dit-il, c'est que le génie créateur n'est point nécessaire ici. Qu'importe l'invention, où il ne faut considérer que l'utilité? Toutes les premières idées sont éparses çà et là; il ne s'agit que de les recueillir pour en composer un corps régulier. »

Il était de mode, à ce moment, de se plaindre que la Révolution eût détruit tous les établissements d'instruction publique, et de regretter les collèges d'autrefois. Mailhos, comme on peut s'y attendre, ne s'associe pas à ce regret; il plaide avec chaleur la cause des écoles centrales, attaquée par les partisans de l'ancien régime.

« Avant d'entrer en discussion, dit-il, je ne puis me défendre du besoin de repousser une folle déclamation. *Les écoles centrales*, s'écrie-t-on, *ne valent pas les anciens collèges*. Les détracteurs du nouvel enseignement seraient les premiers à s'étonner du bien qu'elles ont produit, s'ils avaient été témoins de tous les obstacles qui ont sans cesse contrarié leurs efforts. Du haut de la tribune nationale, le Conseil des Cinq-Cents, au lieu d'assurer leur existence, et de corriger les vices de leur organisation, s'est longtemps amusé à déclamer contre elles, à répandre sur les professeurs la plaisanterie amère, l'humiliante déconsidération, les angoisses du découragement. Tous les enfants de la vieille routine, ceux qui ne croyaient pas à la République, ceux mêmes qui, par leur surveillance paternelle, devaient les encourager, les vivifier ; tous se sont insurgés contre ces nouveaux établissements, et pleins d'une reconnaissance servile, aussi flatteuse pour eux que pour les collèges où ils avaient puisé leur savoir, ils se sont écriés d'une commune voix *qu'il faudrait en revenir à l'ancienne instruction*, c'est-à-dire faire rétrograder l'esprit humain d'un siècle... On a crié à la désertion des écoles publiques ; agitation de la mauvaise foi. Bien des hommes qui n'ont pas cru à la Révolution ont regardé les écoles publiques comme des magasins de poison. Ils se sont bien gardés d'y envoyer leurs enfants, leur opinion les excuse. Mais peut-on leur pardonner leur *délire*, d'avoir reproché aux écoles d'être désertes, lorsqu'ils travaillaient eux-mêmes à leur désertion? et, enfin, parce que leurs enfants n'y étaient pas, les écoles étaient-elles désertes? D'autres ont allégué le défaut de fortune. Pour bien des citoyens, l excuse n'a été que trop légitime; mais ceux qui avaient le plus de moyens aimaient mieux payer plus cher dans le particulier... Il est aisé de se convaincre que l'on attribue à l'instruction actuelle bien des vices qui lui sont étrangers. Je suis tellement convaincu de sa supériorité sur l'ancienne que, pour la prouver invinciblement, je ne redouterais pas la comparaison des élèves marquants des écoles centrales avec la plupart des hommes qui ont fait autrefois leurs classes avec distinction ; ces derniers, témoins de la masse des connaissances qu'on distribue aux jeunes gens, regretteraient d'être venus trop tôt, ou de ce que l'ancienne instruction n'était pas montée sur le ton de l'actuelle. Puis-je mieux prouver mon assertion que par la présence des nombreux citoyens de divers âges qui fréquentent les cours en qualité d'auditeurs? Leur foule ne venge-t-elle pas le nouveau système contre les criailleries des détracteurs ? Les citoyens n'auraient-ils pas rougi autrefois d'être confondus avec les enfants? Leur présence n'accuse-t-elle pas le vide de l'ancienne instruction, ne prouve-t-elle pas l'heureuse diversité de la nouvelle? J'insiste néanmoins pour que l'on accorde aux nouveaux établissements les améliorations dont ils sont susceptibles. »

Les degrés d'instruction proposés par Mailhos dans son plan d'organisation sont au nombre de quatre :

1° Des écoles primaires, qu'il appelle *écoles municipales;* il y aura, dans chaque arrondissement, autant d'écoles municipales que le jugera convenable le sous-préfet, d'après la demande des conseils municipaux et l'avis du conseil d'arrondissement;

2° Des écoles d'arrondissement, qu'il appelle *écoles communales* (la constitution de l'an VIII, qui venait de créer les arrondissements, les désignait par le terme *d'arrondissements communaux ;* de là l'emploi de l'épithète *communale* dans le sens que lui donne Mailhos ; Chaptal l'avait employé de la même façon dans son projet de brumaire an IX; V. *Consulat*, p. 513) ; il y aura une école communale dans le chef-lieu de chaque arrondissement communal ;

3° Des écoles de département, qu'il appelle *écoles préfecturales* (sic) ; ce sont les écoles centrales que l'auteur rebaptise de cette manière, « pour avoir la paix » ; il y aura une école « préfecturale » dans le chef-lieu de chaque préfecture, excepté à Paris où il y en aura deux.

4° Des universités, pour l'enseignement supérieur (sciences mathématiques et physiques ; sciences morales et politiques ; langues, littérature et arts d'agrément), qu'il appelle *écoles nationales*. Il y en aura cinq : celle du nord à Bruxelles, celle de l'est à Dijon, celle du midi à Montpellier, celle de l'ouest à Bordeaux ou à Poitiers, et celle du centre à Paris. Les écoles spéciales (Écoles polytechnique, d'artillerie, des ponts et chaussées, des mines, de marine, etc.) seront conservées.

Les jeunes filles ne sont pas oubliées : « Il y aura au chef-lieu de chaque département une maison d'éducation pour les jeunes citoyennes ; le projet pourra en accorder une par chaque arrondissement communal, sur la demande du conseil d'arrondissement. »

En outre, pour faciliter la fréquentation des éta-

blissements d'instruction publique, « il sera établi des pensionnats près les écoles préfecturales et nationales, et près les maisons d'éducation pour les citoyennes. »

Mailhos critique le plan présenté un peu auparavant par Chaptal. « Tout le monde, dit-il, a été frappé de l'insuffisance des établissements qu'il proposa;.. le citoyen Chaptal me paraît s'être conduit plus en administrateur qu'en homme de lettres ; il a même sacrifié son amour-propre à l'économie que nécessitaient les circonstances.. »

Un des traits essentiels du projet de Mailhos, et le plus intéressant pour nous, c'est la création proposée par lui d'un *ministère de l'instruction publique*. « Nous croyons, dit-il, que l'instruction publique est une partie trop importante de l'administration pour continuer à ne faire qu'une section du ministère de l'intérieur... S'il était permis à la philosophie de se livrer à des conjonctures aussi brillantes que sages, on pourrait assurer que l'influence puissante et salutaire que ce ministère nouveau exercerait sur les esprits diminuerait très heureusement dans la suite le besoin de quelques autres ministères. Les citoyens, généralement éclairés et unis entre eux, ne se livreraient plus aux déchirements des factions; le ministère de la police deviendrait inutile, ou ne serait plus qu'une faible section de celui de l'intérieur. Connaissant mieux leurs véritables intérêts, et respectant ceux de leurs voisins, ils oublieraient bientôt toute discussion sur la propriété; ils auraient en horreur toute usurpation, ils ne connaîtraient plus le crime. Combien diminueraient alors les travaux du ministère de la justice et de celui de l'intérieur ! Les gouvernements, devenus aussi plus sages, ne s'inquiéteraient plus entre eux par des guerres injustes et ambitieuses; une douce paix cimenterait constamment l'amitié des nations; alors tomberait le ministère de la guerre, et en partie celui de la marine, de même que celui des relations extérieures... Ce qui ne sera pas de longtemps possible pour certains départements, et qui pour cela sera regardé comme un rêve, pourrait être réalisé pour le ministère de la police, que l'on pourrait dès ce moment réunir à l'intérieur ou à la justice; en sorte que je ne craindrais pas d'assurer qu'il serait bien plus avantageux d'ériger le ministère de l'instruction publique que de conserver celui de la police générale. »

L'idée de l'établissement d'un ministère de l'instruction publique avait été émise par Barruel * dans une brochure publiée en germinal an VIII. Mais Mailhos revendique la priorité, en établissant que dès le mois de pluviôse an VIII, il avait présenté lui-même au ministre de l'intérieur un projet où se trouvaient formulées les vues qu'il développa deux ans plus tard dans le volume que nous venons d'analyser.

On a encore de notre auteur un livre classique intitulé *De la version et de la composition ou Eléments de la langue latine par la voie de l'analyse et de la synthèse, à l'usage des écoles secondaires et des lycées*, Paris, 1803.

Un peu plus tard, Mailhos quitta l'enseignement, et entra au barreau; il devint bâtonnier de l'ordre des avocats à Foix. Sous la Restauration, il publia (1818) deux brochures politiques dont nous n'avons pas à nous occuper ici.

MARGUERIN. — Émile Marguerin, pédagogue français, est né le 14 octobre 1820 et mort à Paris le 4 octobre 1884. Ses parents, d'humble origine et sans fortune, ne ménagèrent aucun sacrifice pour lui assurer le bienfait d'une éducation élevée. Il justifia, dès le début, leurs espérances. Placé dans une pension qui suivait les cours du collège Bourbon (aujourd'hui lycée Condorcet), M. Marguerin, sans être ce qu'on appelle un élève à succès, comptait parmi les meilleurs esprits de sa classe. « Il était de ceux, a dit un des amis de sa jeunesse, M. H. Baudrillart, que les maîtres remarquent et que leurs camarades classent entre eux au premier rang. Indépendamment des avantages de sa personne et d'un air de distinction naturelle, on était frappé par son ouverture d'esprit; sa passion de lecture s'en prenait aux livres de tout genre : aucun d'entre nous, en rhétorique ou en philosophie, n'était plus au courant de ce monde intellectuel qui comprend les poètes, les romanciers, les historiens et les philosophes. » Ses goûts l'attiraient surtout vers l'histoire. C'est à cet ordre d'enseignement qu'il avait l'ambition de se consacrer (1841). Cependant, tout en se préparant à ses examens, il fallait vivre et venir en aide à sa famille. Cette préoccupation de la famille, — nous empruntons encore cette observation aux souvenirs de M. Baudrillart, — M. Marguerin devait, toute sa vie, la porter jusqu'au dévouement : dévouement pour sa mère d'abord qu'il entoura pendant trente ans des soins les plus tendres, dévouement pour tous les parents qui tenaient à sa mère par quelque lien. Il partageait son temps entre les leçons particulières qui lui assuraient de modestes ressources, ses études propres et la vie du monde dont il goûtait les plaisirs délicats. Reçu licencié ès lettres en 1843, il fut, l'année suivante, chargé au collège Bourbon des cours spéciaux qui venaient d'être fondés par M. Villemain, et il conserva cet emploi jusqu'en 1852, mûrissant son savoir et perfectionnant son talent. En 1853, les emplois de chargés de cours ayant été supprimés à Paris, M. Marguerin, qui n'avait pu affronter encore le concours de l'agrégation, fut pourvu d'une chaire dans un lycée de province. Il ne crut pas devoir l'accepter. Presque au même moment, la direction de l'Ecole municipale Turgot était devenue vacante : obéissant à une sorte de vocation secrète, il sollicita le poste et l'obtint. Il y trouva l'intérêt et l'honneur de sa vie.

On me permettra de reproduire ici le témoignage que je lui ai rendu sur sa tombe :

« C'est à la tête de l'École Turgot, disais-je, que j'ai trouvé M. Marguerin, il y a vingt ans. Les circonstances ne nous avaient pas rapprochés jusque-là. Nous avions l'un et l'autre dépassé l'âge où l'on se lie uniquement par sympathie. Mais, dès nos premiers entretiens, je me trouvai porté vers lui par un sentiment d'estime profonde pour son esprit judicieux et son caractère loyal, pour les habitudes de devoir et de dévouement au bien public dont il était pénétré si sincèrement. J'étais presque surpris de trouver un tel homme dans cet obscur emploi.

» Je savais qu'il avait eu une jeunesse brillante; que ses études à peine achevées au collège Bourbon, il y était rentré comme maître ; qu'appelé à professer l'histoire et la littérature dans les cours ouverts aux jeunes gens qui s'étaient détachés des études classiques, il avait donné à cet enseignement un relief inaccoutumé; qu'il s'était fait remarquer, en outre, dans des suppléances difficiles; que les élèves de rhétorique recherchaient sa critique solide et fine, toujours marquée d'une empreinte très personnelle, tout à la fois bienveillante et sévère, sévère pour les choses, bienveillante pour les enfants, comme elle le fut plus tard pour les hommes. J'avais entendu dire qu'il tenait sa place avec distinction dans un salon comme dans une classe. M. V. Cousin m'avait raconté lui-même enfin qu'en 1848, ses amis pensaient à lui ouvrir les voies de la diplomatie; et nul doute que les ressources de son intelligence, sa grande puissance d'observation et de travail, sa rare sagacité ne s'y fussent déployées avec éclat.

» Il ne me fallut pas longtemps pour voir ce qu'était devenue entre ses mains cette fonction

qui n'avait de modeste que l'apparence. L'un des traits de l'esprit de M. Marguerin était de se donner sans réserve à ce qu'il faisait : c'est ainsi qu'il a appartenu pendant près de trente ans aux grandes écoles de la ville de Paris. L'opinion publique n'était pas encore bien fixée sur la valeur de l'enseignement destiné à la petite bourgeoisie et à l'élite des classes ouvrières dont MM. Guizot, Cousin, Saint-Marc Girardin, de Salvandy venaient de marquer la place entre l'enseignement primaire supérieur et l'enseignement classique. Nul peut-être n'en avait dès l'abord plus justement senti que M. Marguerin le caractère et la portée. Il a fait mieux que de le comprendre; on peut dire qu'il l'a créé.

» Aujourd'hui que les établissements municipaux, installés dans des locaux qui n'ont rien à redouter de la comparaison avec les établissements du degré le plus élevé, sont largement dotés de tous les moyens de travail, on oublie aisément ce qu'il a fallu d'efforts persévérants, d'esprit d'organisation, d'habileté dans le maniement des hommes pour arriver à fonder dans l'étroite enceinte des classes de la rue du Vert-Bois une école supérieure modèle et qui est devenue le type de tout un enseignement. Maîtres et méthodes manquaient alors. Les maîtres, M. Marguerin allait les chercher partout; et quand il sentait qu'il avait mis la main sur un de ceux qu'il pouvait utilement associer à son œuvre, il s'en emparait, le pénétrait de son esprit, l'animait de sa flamme, payant lui-même de sa personne, au préau, dans la classe, à l'étude, tour à tour surveillant et professeur, professeur surtout; car il avait transporté à Turgot ces qualités de bon sens, de mesure et de verve qui avaient si vite consacré son autorité au collège Bourbon. Grâce à cette activité industrieuse et féconde, il eut bientôt réuni autour de lui une pléiade d'hommes de valeur habitués à ne compter ni leur temps ni leur peine : Barreswill, Morin, Michel, Porcher, de Montmahou, Félix Hément et bien d'autres. Les maîtres faits, les livres ont suivi : livres où chacun avait à cœur de fixer le meilleur de son savoir et auxquels M. Marguerin mettait le sceau de son expérience pédagogique si lumineuse et si sûre. C'est ainsi que, lorsqu'en 1865 intervenait la loi sur l'enseignement secondaire spécial, l'École Turgot, qui ne devait rien qu'à elle-même, à son chef, à ses professeurs, était en mesure, avec Chaptal, de fournir à tout le monde les exemples et les instruments du succès.

» L'action de M. Marguerin ne se bornait pas à une sorte d'impulsion générale. L'esprit d'ensemble qu'il portait dans toutes ses vues ne le rendait indifférent à aucun détail; il savait qu'en matière d'éducation, les meilleurs principes ne valent qu'autant qu'on en suit, jour par jour, enfant par enfant, l'intelligente application. Du premier au dernier, il connaissait à fond tous ses élèves. Un jour, à l'École J.-B. Say, — alors que, les infirmités commençant à le gagner, il aurait pu éprouver un peu de découragement ou de fatigue, — il me disait : « J'aime l'enfant comme le paysan aime la terre. » L'enfant était bien sa chose, en effet, son bien. Il n'y avait pas de nature qui le rebutât. Les difficultés l'attiraient presque, ou du moins le succès chèrement acquis ne lui déplaisait point. Il n'avait pas peut-être ce que nous appelons aujourd'hui un peu ambitieusement le respect de la dignité de l'enfant; mais je ne crois pas que jamais personne ait su plus habilement traiter une petite conscience malade, y réveiller les bons instincts, en faire jaillir un regret généreux. J'ai assisté quelquefois à ses consultations; il était impossible de s'y montrer, suivant le cas, plus ferme ou plus souple, plus ingénieux ou plus pressant. Les punitions étaient inconnues à Turgot; M. Marguerin personnifiait à lui seul toute la discipline; ses observations en étaient la sanction unique et admirablement respectée. La gravité froide, parfois même un peu hautaine que lui avait donnée le long exercice de l'autorité, s'alliait chez lui à toutes les tendresses de l'éducateur. Si les grands établissements d'industrie et de commerce recherchaient les élèves de Turgot, ce n'est pas seulement parce qu'on était bien assuré qu'ils apporteraient dans la maison une intelligence ouverte et pourvue d'un ensemble de connaissances judicieusement mesuré, c'est aussi parce qu'on les savait façonnés à cette discipline morale, sensibles à l'honneur, dociles à la raison.

» A travers les enfants M. Marguerin voyait et atteignait les familles. Il ne se contentait pas de les tenir au courant par des bulletins hebdomadaires; il allait à elles, il les faisait venir à lui, il étudiait avec elles les aptitudes de l'élève, préparait son avenir et souvent en décidait. Ses conseils étaient toujours si bien justifiés qu'il eût été difficile de ne pas les suivre. Et de ces entretiens prolongés ou renouvelés autant qu'il était nécessaire combien les parents ne remportaient-ils pas pour eux-mêmes de suggestions utiles et de sages directions! Le bien que M. Marguerin a fait autour de lui sous cette forme est incalculable. Ce sont ces petites vertus de tous les jours, propagées et entretenues dans les plus modestes ménages, qui font les sociétés fortes et saines.

» Quelque jaloux qu'il fût de se réserver à son école, M. Marguerin ne s'y enfermait pas étroitement; on n'ignorait pas qu'on pouvait en toute occasion faire appel à son dévouement pour les intérêts généraux de l'instruction populaire, et on ne se faisait pas faute d'en user. Pendant plus de quinze ans, il a été l'un des promoteurs les plus actifs des cours de l'Association polytechnique. L'Association formée pour la protection des jeunes apprentis, la Société Franklin, les nombreuses commissions dont il était membre, lui durent aussi plus d'une mesure sage et utile. C'est à lui, l'un des premiers, qu'on eut recours lorsque furent établies dans le IIIe arrondissement les écoles professionnelles pour les femmes; il en discuta les programmes et les plans. Tout récemment encore, les comités du collège Sévigné et de l'école Monceau étaient venus le chercher dans sa retraite, et il s'y montra une fois de plus ce qu'il avait été partout, un appui, un guide, un inspirateur. Son expérience n'avait rien de banal, et l'accent personnel dont ses moindres conseils étaient relevés ajoutait encore à l'autorité de sa haute raison. Il aimait surtout à voir les œuvres sortir de terre et s'épanouir; il en eût volontiers restreint le développement : il redoutait les entraînements du succès. Quand Turgot, qu'il avait reçue de M. Pompée avec trois cents élèves, en compta plus de huit cents, il n'eut pas de cesse qu'il n'obtînt la fondation de quelques colonies.

» Il eut la satisfaction de voir s'élever entre ses mains Colbert, Lavoisier, J.-B. Say, Arago. Au titre d'administrateur général des écoles supérieures de la ville de Paris qui lui avait été conféré étaient attachées de laborieuses fonctions, qu'il remplissait avec un zèle toujours égal. Un moment vint où la charge fut trouvée insuffisante. On lui demanda d'y ajouter la direction d'un de ces établissements qu'il avait contribué à fonder; il dut accepter, et fit bientôt de J.-B. Say ce qu'il avait fait de Turgot. Mais cette tâche accomplie, il se retira.

» En 1881, l'Institut consacra ses éminents services en lui décernant le prix Halphen, prix attribué « à ceux qui, par leur action personnelle « et par leurs travaux, ont le mieux servi les progrès « de l'instruction primaire ». Au mois de juillet der,

nier, il avait été promu dans l'ordre de la Légion d'honneur, promotion tardive à notre gré et qu'il eût dû recevoir sur le champ de bataille où il avait si vaillamment combattu. Cette croix d'officier, si bien méritée, je n'ai même pas eu le bonheur de la lui remettre; elle n'a paré que son cercueil. Mais aux témoignages qui lui arrivèrent de toutes parts lorsque parut le décret, M. Marguerin put reconnaître qu'il n'était pas oublié et que cette distinction était ratifiée par le sentiment public. C'est du sentiment public aussi que je suis sûr d'être l'interprète, en disant que la ville de Paris n'a pas eu de serviteur plus éclairé, ni plus dévoué; son nom est inséparable de celui de l'Ecole Turgot. »

Pour ceux qui l'ont connu de près, le souvenir qu'il laisse est encore supérieur à son œuvre. M. Marguerin avait au plus haut degré le goût des choses de l'esprit. Toute sa vie, même au milieu des occupations les plus absorbantes, il avait beaucoup lu, et comme il ne lisait guère que le crayon à la main, réfléchissant et méditant au fur et à mesure sur chaque page, ses lectures laissaient dans son esprit une trace vive et profonde. Sa conversation était substantielle, attachante, suggestive. Doué d'une pénétration historique peu commune, il se transportait tout entier dans les époques auxquelles il s'attachait. Il n'avait pas seulement le respect du passé, il l'aimait. La vie patriarcale et recueillie du moyen âge avait touché son imagination, presque séduit son bon sens. Il connaissait mieux encore peut-être le dix-huitième siècle : prose et poésie, histoire, romans, tout lui en était familier; il y observait, avec le tact philosophique le plus délié, les grandeurs et les petitesses, les troubles et les exaltations généreuses de l'âme humaine. C'était un historien moraliste et un lettré raffiné. Il aimait à juger, et d'ordinaire il jugeait bien. Lorsque la passion l'entraînait, il n'était pas nécessaire de l'avertir, il en avait lui-même conscience; mais il y avait plaisir à le contredire, tant on le savait en fonds d'arguments!

On retrouvera la plupart de ces mérites dans ses écrits, bien qu'il reconnût lui-même qu'il avait moins de goût pour la plume que pour la parole. Ses premiers essais, — les articles qu'il donna au *Courrier français* de mai à novembre 1844, — contiennent en germe toutes les qualités que la vie, cette maîtresse supérieure, devait développer en lui : la justesse, la portée, le besoin de voir clair dans l'esprit des autres comme dans le sien propre, et cette sorte d'originalité qui est le fruit d'une réflexion bien mûrie et d'un sentiment sincère. Il y traite du roman et de la poésie, de la politique et de l'histoire. Si dans sa vieillesse il a eu occasion de revoir ces travaux de début, il nous semble qu'il dut se retrouver surtout dans ses observations sur les œuvres d'imagination et le goût de l'idéal.

« N'est-il pas vrai, écrivait-il dans une jolie page datée du 19 novembre, n'est-il pas vrai qu'un roman, quand il est bon, est pour l'esprit une récréation charmante? Ne craignons pas de le dire! Heureux les lecteurs du roman! Ils s'arrachent, pour un temps, aux misères de la réalité, aux lâches accommodements auxquels la raison amène le cœur, aux tristes concessions que la tyrannie des circonstances impose à l'âme qui se soumet en s'indignant, quand elle a la force de s'indigner. Les uns se soumettent sans combattre; les autres se révoltent et luttent; on dit que les premiers sont les plus sages; pour moi, j'aime mieux les seconds. Mais, qu'on se résigne à une existence incomplète et mutilée ou qu'on la subisse, au moins il nous est donné à tous de voir, comme par une échappée, de plus douces perspectives: cette échappée, c'est le rêve, c'est l'idéal, c'est l'infini, c'est le roman! Pauvre roman! combien n'a-t-on pas déclamé, ne déclame-t-on pas contre lui! Par quelles calomnies les Basiles bourgeois ne se sont-ils pas acharnés à le noircir! Quelles persécutions les tyrans domestiques lui ont-ils épargnées! N'approchez pas de ces sources empoisonnées, on y puise la mort. Ils crient si fort qu'ils effraient. Et contre toutes les sottises, les médiocrités, les pruderies ameutées, le roman n'a pour lui que quelques natures aimantes et timides; ce ne sont pas celles qui font le plus de bruit. Autrefois, le jour était aux persécuteurs, mais la nuit au roman; aujourd'hui on ne lit plus, on ne rêve plus, on s'endort. A peine trouveriez-vous dans quelque solitude discrète, éclairée d'une lumière douteuse, à l'heure faite pour le sommeil et le néant, une jeune fille furtive, qui demande au livre persécuté et chéri de douces émotions, de saintes ardeurs, de nobles enthousiasmes. Bois, jeune fille, cette rosée de l'âme, bois l'amour, bois la vie, ton lendemain ne viendra que trop tôt. »

Quiconque n'a pas suivi chez M. Marguerin cette veine de sentiment ne l'a pas connu tout entier. L'article que je viens de citer ne m'a été communiqué qu'après sa mort; mais, en le lisant, il m'a semblé que je l'avais déjà lu. Sous les feux amortis de l'âge mûr, j'avais plus d'une fois senti en lui cette flamme de jeunesse. Elle a échauffé et illuminé jusqu'aux derniers jours de sa vie.

Ses deux ouvrages principaux sont : le *Rapport sur l'éducation des classes moyennes en Angleterre* et les *Grandes époques de l'histoire de France*.

Le *Rapport sur l'éducation des classes moyennes en Angleterre*, qui date de 1864, a ouvert, pour ainsi dire, la série des grandes enquêtes pédagogiques dont notre temps s'honore à juste titre. Le document est riche en faits bien observés, en considérations intéressantes. C'est à la demande du conseil municipal de Paris que M. Marguerin, accompagné d'un jeune professeur distingué, M. Motheré, avait accompli ce voyage scolaire. Tout ce qu'il en a rapporté d'observations utiles et pratiques n'a pas trouvé place dans son livre, mais il s'en est inspiré dans son administration. Lorsqu'il entreprenait quelque réforme, il aimait à remonter jusqu'à la source où il en avait puisé l'idée première. Son esprit didactique se complaisait dans ces exposés abondants qu'il faisait pour lui-même et pour les autres sur toutes les questions qu'il était appelé à examiner. L'étude de l'Angleterre avait produit dans son intelligence comme une évolution, et il y avait plaisir à le voir, dans ses entretiens ou dans ses notes de service, revenir sans cesse et se ressaisir lui-même, pour ainsi dire, à ce point de départ.

Les *Grandes époques de l'histoire de France* ont été cependant, et de beaucoup, son œuvre de prédilection. C'est avec M. Hubault qu'il l'avait entreprise. M. Marguerin aimait le travail en collaboration. C'était presque un besoin de son esprit. Il excellait à faire un plan, à concevoir le dessein d'un ouvrage, d'un chapitre, d'un article; le chapitre ou l'article écrit par un autre, il le critiquait supérieurement. Ses amis, les grands amis de sa jeunesse, Thiers, Mignet, Guizot, Cousin, ont plus d'une fois pensé à lui confier la direction d'un journal; il y aurait certainement réussi. Le travail de la rédaction proprement dite le trouvait plus gêné; il se plaignait d'avoir la main lourde, le tour pénible, l'expression embarrassée et sans éclat. Chez moi, disait-il, la pâte ne monte jamais bien. Il lui fallait le levain des qualités ou même des défauts d'autrui. L'idée des *Grandes époques* était particulièrement heureuse. Il s'agissait de retracer la suite des événements mémorables de l'histoire de France en les faisant revivre comme dans une série de médaillons, indépendants les uns des autres, mais enfermés dans un même cadre. On a plus d'une fois essayé d'écrire sur ce plan notre histoire nationale, en élaguant les faits de second ordre qui ne font qu'encombrer la mé-

moire sans profit pour le jugement; on n'a pas encore mieux fait que MM. Hubault et Marguerin. En décernant aux *Grandes époques* un des prix réservés aux ouvrages les plus utiles aux mœurs, l'Académie française, par l'organe de M. Villemain, en louait la composition sobre et bien liée, l'intérêt pittoresque, la haute et patriotique moralité.

Dans les dernières années de sa vie, lorsque la retraite eut accru ses loisirs, M. Marguerin essaya de revenir à ces études historiques que l'observation des révolutions politiques et sociales auxquelles il avait assisté lui rendaient, disait-il, plus chères. Il avait commencé un *Précis de l'histoire d'Orient;* mais la lecture des textes lui fatiguait la vue qu'il avait toujours eue délicate, et il ne se sentait plus les forces nécessaires pour suivre un travail de longue haleine. Ses lectures si riches lui fournissaient des matériaux tout prêts pour un *Recueil de morceaux choisis* dans le genre de ceux qu'il avait autrefois publiés avec un professeur de l'École Turgot, M. Michel. Il s'était mis à l'œuvre avec entrain, presque avec passion. Les deux volumes qu'il a eu le temps de mettre au jour témoignent de son goût littéraire remarquablement pur et de l'aisance avec laquelle il savait entrer dans tous les besoins intellectuels de la jeunesse. Il s'était ainsi trouvé ramené par lui-même, pour ainsi dire, dans les classes de la chère école où il avait passé les meilleures années de sa vie. Sur notre conseil, il avait consenti à écrire l'histoire de Turgot, sous forme de notes détachées, comme elles lui viendraient à l'esprit. C'est un de nos plus vifs regrets qu'il n'ait pas eu le temps de rassembler ses souvenirs. Cette autobiographie, car c'est presque son histoire que M. Marguerin eût racontée, aurait été pour notre littérature pédagogique ce que sont en Suisse et en Allemagne les écrits du P. Girard et de Pestalozzi, à un degré supérieur par la clarté et l'ampleur des vues. [Gréard.]

MÉRILHOU. — Joseph Mérilhou, avocat et magistrat français, est né à Montignac, dans le Périgord, en 1788. Il débuta au barreau de Paris sous l'Empire, et fut substitut du procureur général à la cour de Paris pendant les Cent-Jours. Redevenu avocat, il plaida dans de nombreux procès politiques à l'époque de la Restauration. Après avoir pris une part active à la révolution de Juillet, il fut nommé secrétaire général au ministère de la justice. Le 2 novembre 1830, il succéda au duc de Broglie comme ministre de l'instruction publique, dans le cabinet Laffitte. Il ne conserva ce portefeuille que deux mois à peine, et le 27 décembre reçut celui de la justice, en remplacement de Dupont de l'Eure. L'administration de M. Mérilhou n'offre pas d'actes importants relatifs à l'instruction primaire. On lui doit la suppression de la Société des missions en France, et une ordonnance, restée sans exécution, prescrivant la possession de grades universitaires dans les facultés de théologie pour l'admission à certaines fonctions de la hiérarchie ecclésiastique. Il sortit du ministère le 13 mars 1831. En 1832, il devint membre de la Cour de cassation. Après avoir siégé à la Chambre des députés de 1831 à 1834, il entra à la Chambre des pairs en 1837. La révolution de Février le priva momentanément de son siège à la Cour de cassation, qui lui fut rendu par décret du 10 août 1849. Il est mort à Neuilly en 1856.

MILDE. — Vincent-Edouard Milde, prélat autrichien, né en 1777 à Brünn en Moravie, ordonné prêtre vers 1800, devint en 1823 évêque de Leitmeritz, et plus tard archevêque de Vienne; il est mort dans cette ville en 1853. A l'âge de trente-quatre ans, il publia un traité de pédagogie qui a longtemps fait autorité dans les établissements autrichiens d'instruction publique : *Handbuch der allgemeinen Erziehungskunde zum Gebrauch der öffentlichen Vorlesungen* (1re partie, 1811; 2e partie, 1813). Ce livre est divisé en quatre sections, dont la première est consacrée à l'éducation en général, et les trois autres à l'étude psychologique des trois facultés que l'auteur distingue dans l'âme humaine : l'intelligence, le sentiment et le désir. Milde écrit avec clarté, dans un style simple et naturel; et la chaleur d'âme qui règne dans son ouvrage, jointe à l'élévation des idées et à un bon sens rare, témoignent chez lui des qualités d'un véritable éducateur. Il a été fait trois éditions du livre de Milde du vivant de l'auteur; une quatrième a paru à Vienne en 1877.

NICARAGUA. — La république de Nicaragua, d'abord réunie au Mexique lors de l'émancipation des colonies espagnoles de la mère-patrie, fit ensuite partie, de 1824 à 1847, de la Confédération de l'Amérique centrale, et après la dissolution de cette Confédération se constitua en État indépendant. Son territoire a une superficie de 119 462 kilomètres carrés; sa population est d'environ 300 000 habitants. Le pouvoir législatif est exercé par une Chambre des députés et un Sénat; le pouvoir exécutif est confié à un président nommé pour quatre ans. Il y a un ministère de l'instruction publique. Le territoire de la république est divisé en cinq départements.

Au moment de l'émancipation, en 1821, il y avait déjà des collèges dans les deux principales villes, Leon et Granada. Pendant la période ultérieure, l'instruction suivit à pas lents les progrès de la science européenne; le développement en fut arrêté en 1856 par l'invasion du territoire par le flibustier américain Walker. Mais quand le pays eut retrouvé le calme, un décret de 1868 réorganisa l'instruction publique et lui donna une impulsion nouvelle; les trois derniers présidents de la République, MM. P.-J. Chamorro, Gral.-J. Zavala, et le Dr Ad. Cardenas, n'ont cessé de travailler à la faire progresser.

L'instruction primaire est obligatoire et gratuite. Le personnel enseignant est laïque, mais l'enseignement de la religion catholique fait partie du programme des écoles publiques. Les écoles primaires sont entretenues par l'État; les communes n'interviennent financièrement, et cela dans une faible proportion, que dans les villes populeuses. Les instituteurs (*preceptores*) sont nommés par le ministre de l'instruction publique, sous l'approbation du chef de l'État.

Il existe des inspecteurs scolaires, généraux, départementaux et locaux, dont la charge a été à plusieurs reprises supprimée et rétablie en ces dernières années.

Le programme de l'enseignement primaire comprend : la lecture, la religion, l'écriture, l'arithmétique, la morale et l'urbanité, les travaux manuels, l'histoire sainte, la géographie, la grammaire espagnole, la géométrie, l'histoire profane, la constitution nationale, les racines grecques, la cosmographie, la psychologie. Mais ce programme n'est suivi dans son intégralité que dans un petit nombre d'écoles.

En 1884, il y avait dans le Nicaragua 188 écoles primaires de l'Etat, dont 64 de filles et 124 de garçons, fréquentées par 9 262 élèves, et 12 écoles primaires municipales, dont 3 de filles et 9 de garçons, fréquentées par 536 élèves; il faut y joindre 63 écoles primaires privées, dont 15 urbaines (7 de filles et 8 de garçons) fréquentées par 458 élèves, et 48 rurales fréquentées par 576 élèves. Le personnel enseignant comprenait 289 instituteurs. Un tiers des locaux scolaires appartenait à l'Etat, les deux autres tiers étaient loués.

Il n'existe pas encore d'école normale.

L'enseignement secondaire est donné dans deux instituts nationaux, celui d'Orient, à Granada, et

celui d'Occident, à Leon. Ces établissements, fondés il y a quelques années par une réunion de pères de familles, fonctionnèrent d'abord médiocrement; le gouvernement commença par les subventionner, puis les prit entièrement à sa charge; il fit venir de France le matériel scolaire et choisit le personnel enseignant en France, en Espagne et aux Etats-Unis. L'Etat dépense pour ces deux instituts une somme annuelle de plus de 40000 piastres. Il existe, en outre, 8 collèges privés, dont 6 de garçons, 1 de filles et 1 mixte quant aux sexes; plusieurs de ces établissements reçoivent des subventions de l'Etat.

Une école d'arts et métiers, installée à Managua, la capitale, et dont les programmes ont été empruntés aux écoles similaires de Châlons et d'Angers, fonctionne sous la surveillance d'ingénieurs et de contre-maîtres français.

Managua possède une bibliothèque publique, qui contient 10000 volumes.

En 1883, les dépenses totales du ministère de l'instruction publique du Nicaragua ont été de 185816 piastres, soit près d'un million de francs, somme considérable pour un Etat qui ne compte que 300000 habitants.

Nous devons les renseignements ci-dessus à l'obligeance de M. Désiré Pector, consul du Nicaragua à Paris.

PARANT. — Narcisse Parant, magistrat français, est né à Metz en 1794. Il exerça la profession d'avocat dans sa ville natale jusqu'en 1830, et fut nommé ensuite aux fonctions de procureur général à la cour de Metz, puis à celle de Bourges. En 1831, il entra à la Chambre des députés, où il siégea sans interruption jusqu'à sa mort. Le 31 mars 1839, il succéda à M. de Salvandy comme ministre de l'instruction publique; mais il ne garda son portefeuille que six semaines, et eut pour successeur M. Villemain. La même année il fut nommé conseiller à la Cour de cassation. Il est mort à Paris en 1842.

PAYAN. — Joseph-François de Payan-Dumoulin, d'une famille noble du Dauphiné, est né vers 1760 à Saint-Paul-Trois-Châteaux (Drôme). Il était le frère aîné de Claude Payan, qui remplit en 1794 les fonctions d'agent national près la Commune de Paris et fut guillotiné le 10 thermidor an II. Avant 1789, Payan-Dumoulin était conseiller-maître à la Cour des comptes. Il adopta les principes de la Révolution, mais la modération de son caractère le tint éloigné des partis extrêmes. Il remplit successivement les fonctions d'administrateur du département de la Drôme, puis celles de procureur syndic du même département, qu'il conserva jusqu'au printemps de 1794, et dans lesquelles il sut se concilier l'estime générale. Sur ces entrefaites, un décret de la Convention du 12 germinal an II supprima les ministères, et les remplaça par douze commissions exécutives, dont l'une fut chargée de l'administration de l'instruction publique. La Commission de l'instruction publique devait être composée d'un commissaire et de deux adjoints. Le choix de la Convention pour les fonctions de commissaire se porta sur Payan-Dumoulin, dont le frère venait d'être nommé agent national à Paris. Payan-Dumoulin refusa d'abord sa nomination; il eût préféré rester dans son département, où il croyait pouvoir rendre plus de services; mais le Comité de salut public lui écrivit qu'il était mis en réquisition, et lui intima l'ordre de se rendre immédiatement à son poste. Payan vint donc à Paris, où il se consacra avec zèle à ses nouvelles fonctions. On lui avait donné pour adjoints Fourcade et Jullien * de Paris. Les bureaux de la Commission exécutive de l'instruction publique furent installés au Petit-Luxembourg.

Les renseignements nous manquent sur l'œuvre accomplie par cette première Commission exécutive, dont les pouvoirs prirent fin au 9 thermidor. Ginguené*, qui fit partie de la seconde Commission, nommée après la chute de Robespierre, a jugé d'une façon par trop sommaire et dédaigneuse le travail de ses prédécesseurs : il parle « du chaos qu'avait laissé après elle la Commission Payan ». On ne doit pas accepter sans examen cette condamnation prononcée par un adversaire. Nous ignorons si des recherches faites aux Archives nationales et dans les archives des départements permettraient de reconstituer l'histoire des actes de la première Commission exécutive; mais sur un point, du moins, nous possédons des témoignages intéressants. Un décret de la Convention, du 4 nivôse an II, avait ordonné que dans toutes les communes les instituteurs et les institutrices devraient être en fonctions le 15 germinal suivant au plus tard. La Commission exécutive tint la main à l'exécution de ce décret, et fit faire, sur toute l'étendue du territoire, une enquête à l'effet de connaître, dans chaque commune, le nombre des enfants en âge de fréquenter les écoles primaires, les noms et prénoms des instituteurs et des institutrices dont les communes auraient fait choix, et le montant de leur traitement sur les bases du décret du 29 frimaire an II. La statistique demandée fut sérieusement faite; le Musée pédagogique possède l'original des états rédigés, sur l'ordre de la Commission, par l'administration des deux districts de Pont-à-Mousson et de Lunéville (la statistique du district de Pont-à-Mousson, datée du 9 prairial an II, a été publiée in-extenso dans la *Revue pédagogique* du 15 mars 1883). Nous savons en outre que des mesures furent prises pour que le traitement des instituteurs et des institutrices fût régulièrement payé chaque trimestre; on pourra voir à ce sujet l'extrait, retrouvé par M. Fayet et reproduit dans ce Dictionnaire à l'article *Marne* (*Haute-*), d'une circulaire du commissaire de la trésorerie aux receveurs de district et aux payeurs-généraux, du 26 messidor an II. Voici, d'autre part, comment l'action personnelle de Payan-Dumoulin est appréciée par l'auteur de la notice qui lui est consacrée dans la *Biographie nouvelle des contemporains*, d'Arnault, Jay, de Jouy et de Norvins, peu suspecte de flatterie à l'adresse des républicains : « Il contribua, autant qu'il était possible en ces temps malheureux, à l'encouragement des lettres, des sciences et des arts. Il obtint, par ses instances réitérées auprès du Comité de salut public, la mise en liberté de plusieurs hommes de lettres et artistes recommandables, injustement détenus. » Au 9 thermidor, Payan-Dumoulin fut enveloppé dans la proscription qui atteignit tous ceux qu'on soupçonnait d'être attachés à Robespierre; mais c'était le frère de l'énergique Claude Payan qu'on avait voulu frapper, bien plus que le commissaire de l'instruction publique. Il parvint à se soustraire au décret de mise hors la loi, et se réfugia en Suisse. En l'an IV, le décret qui le frappait ayant été rapporté, il put rentrer en France. Il fut nommé, un peu plus tard, directeur des contributions directes, « et en exerça les fonctions, dit son biographe, pendant dix-huit années consécutives dans divers départements; il prit sa retraite en 1816. » Nous ignorons la date de sa mort. [J. Guillaume.]

PÉDAGOGIE (Histoire de la). — L'histoire de la pédagogie a aujourd'hui sa place marquée dans le programme officiel de nos écoles normales primaires; elle y est en honneur; elle est populaire chez les aspirants instituteurs. Il n'en est peut-être pas de même parmi les professeurs de l'enseignement secondaire, qui ne semblent guère disposés jusqu'ici à lui faire un bien chaleureux accueil. Quoi qu'il en soit, l'histoire de la pédagogie existe : elle est constituée, soit dans des monographies

savantes et des études partielles, relatives à un homme où à une époque caractérisée, soit dans des traités qui embrassent l'universalité des temps et des pays et qui présentent en un seul tableau l'ensemble des événements pédagogiques. Il y a donc intérêt à rechercher quels avantages présente cette étude, quelles difficultés elle soulève, et surtout ce que doit être un cours élémentaire de l'histoire de l'éducation, quelles en sont les limites, l'intention générale et les principales lignes.

L'utilité de l'histoire de la pédagogie ne saurait être contestée. Je ne parle pas seulement de l'attrait qu'elle peut offrir : rien n'est plus attachant, pour une simple curiosité éveillée sur le passé, que le récit des efforts qu'ont faits de tous temps les hommes, avec une si grande diversité de principes et de moyens, pour élever le mieux possible leurs enfants. Assurément, l'histoire des essais de Pestalozzi, des luttes qu'il a soutenues dans ses écoles, vaut bien, comme intérêt, l'histoire des guerres de Napoléon. Mais l'histoire de la pédagogie ne doit pas être envisagée uniquement comme un spectacle agréable : elle est à vrai dire une école d'éducation, une des sources de la pédagogie définitive. Quand il s'agit de physique ou de chimie, l'histoire de ces sciences dans le passé n'est guère qu'une affaire d'érudition et de curiosité : on n'a trouvé que depuis quelques siècles à peine leur vraie méthode; ces sciences jeunes et récentes se renouvellent sans cesse, et les découvertes d'aujourd'hui infirment et relèguent au rang des erreurs les vérités d'hier; ces erreurs, une fois reconnues pour telles, n'offrent plus d'ailleurs aucun intérêt. Dans la science de l'éducation, au contraire, comme dans toutes les sciences philosophiques, l'histoire est l'introduction nécessaire, la préparation à la science elle-même. De tout temps on a connu au moins quelques-uns des procédés que comporte une saine méthode pédagogique : la méthode socratique, si prônée de nos jours, date de Socrate. Chez presque tous les pédagogues, il y a des vérités éparses à recueillir. L'éclectisme, c'est-à-dire la méthode qui consiste à faire un choix dans les idées en circulation, n'aurait aucun sens dans les sciences de la nature ; mais il a un rôle à jouer, et un rôle utile, dans les sciences morales, dans la pédagogie en particulier. D'ailleurs, en matière d'éducation, les erreurs elles-mêmes méritent d'être étudiées et on a pu dire qu'elles constituaient autant d'expériences manquées, qui contribuent au progrès des méthodes en signalant les écueils qu'il faut éviter; on peut affirmer qu'une analyse approfondie des paradoxes de Rousseau, des conséquences absurdes auxquelles le conduit l'abus du principe de la nature, n'est pas moins instructive que la méditation des préceptes les plus sages de Montaigne et de Port-Royal.

Mais, dira-t-on, si les pédagogues, tout au moins les grands pédagogues des siècles passés, ont tous saisi une part de la vérité, ne pourrait-on pas rattacher l'histoire de la pédagogie à l'enseignement de la pédagogie elle-même ? A propos de l'éducation du jugement, on rappellerait les réflexions de Montaigne; dans une leçon sur l'éducation physique, on ferait connaître les vues de Locke et de Rousseau; pour expliquer les procédés intuitifs, on citerait Pestalozzi et Frœbel. On ferait ainsi rentrer dans les cadres de la science même, sous forme d'exemples et pour ainsi dire d'illustrations, les parties vraiment vivantes et durables des doctrines anciennes; on éviterait le double emploi de deux cours successifs qui semblent condamnés à se répéter l'un l'autre dans l'enseignement de nos écoles normales, l'histoire de la pédagogie et la pédagogie proprement dite. Je conviens que cette façon de procéder aurait ses avantages, surtout comme économie de temps. Mais il est évident que l'histoire de l'éducation y perdrait son caractère ; émiettée, découpée par morceaux, échelonnée au fur et à mesure des besoins de l'enseignement théorique, elle ne présenterait plus aux élèves le progrès, l'évolution, la marche continue des idées pédagogiques. Pour être véritablement compris, les systèmes d'éducation doivent être replacés dans le milieu qui les a vus naître. « Les doctrines pédagogiques ne sont, avons-nous dit ailleurs, ni des opinions fortuites, ni des événements sans portée. D'une part, elles ont leurs causes et leurs principes, les croyances morales, religieuses, politiques, dont elles sont l'image fidèle. D'autre part, elles contribuent à façonner les esprits, à établir les mœurs... L'éducation d'un peuple est à la fois la conséquence de tout ce qu'il croit et la source de tout ce qu'il sera. » S'il en est ainsi, les systèmes ou les pratiques d'éducation n'ont véritablement leur sens qu'étudiés sur place, pour ainsi dire, dans leur succession réelle, dans leur filiation à travers les temps. Bien comprise, une histoire de l'éducation est, sous une forme réduite, une histoire de la pensée ; elle peut remplacer avantageusement dans l'enseignement populaire l'histoire trop ardue de la philosophie et de la religion. Elle montre nettement comment la nature humaine s'est élevée peu à peu de l'instinct à la réflexion, des conceptions étroites et mesquines à des conceptions plus larges, d'une définition incomplète de la vie et de la destinée à une ample compréhension de tous les besoins et de toutes les aspirations.

Maintenons donc à l'histoire de la pédagogie la place légitime qui lui revient dans les études de tout futur éducateur. Outre le profit intellectuel, il y trouvera aussi des trésors d'instruction morale; et l'exemple des vertus pédagogiques que lui offrent les vies de Rollin, de Pestalozzi, de Mme Pape-Carpantier exercera une salutaire influence sur la conduite et les efforts de tous ceux qui auront pénétré par une étude attentive dans l'intimité de ces héros de l'éducation.

Il y a d'ailleurs bien des manières possibles de présenter l'*Histoire de la pédagogie*. On pourrait d'abord distinguer, dans deux séries parallèles d'études, les doctrines et les institutions pédagogiques. A toute époque, en effet, il y a d'une part les idées et d'autre part les faits. Platon et Aristote dissertent et spéculent, tandis que le grammairien et le cithariste continuent dans les écoles d'Athènes le cours régulier de leurs leçons traditionnelles. L'éducation, telle que la conçoit Montaigne, ne ressemble guère à celle qu'il a reçue lui-même au collège de Guyenne. Presque toujours les théories sont en avance sur la pratique, et ne pénètrent que tardivement dans les mœurs scolaires. Nous ne croyons pourtant pas qu'il y ait intérêt à séparer complètement ces deux parties de l'histoire de l'éducation : les deux études gagneront à être rapprochées pour chaque pays et pour chaque siècle.

De même on pourrait être tenté d'exposer à part l'histoire de l'éducation en général et l'histoire de l'instruction qui n'en est qu'un élément; et, l'éducation elle-même comprenant trois parties, l'éducation physique, l'éducation intellectuelle, l'éducation morale, de distribuer en trois cours distincts les observations relatives à ces différents sujets. Mais ces divisions et subdivisions présenteraient de graves inconvénients. Elles tendraient à séparer, à isoler artificiellement des faits ou des idées qui, dans la réalité, ne se scindent pas. Il y a connexité entre les théories de Rousseau en matière d'éducation générale, et la solution qu'il donne aux questions d'instruction proprement dite. Dans un collège de jésuites, au

dix-septième siècle, la pratique suivie, en fait de discipline, est intimement liée aux méthodes adoptées pour l'enseignement et l'éducation intellectuelle. Les institutions et les doctrines pédagogiques veulent être considérées dans leur ensemble, dans la connexion systématique de leurs divers éléments.

Une autre méthode d'exposition, plus défendable assurément, est celle qui consisterait à classer en un certain nombre de systèmes les opinions et les applications pédagogiques de tous les temps et de tous les pays. De même que Victor Cousin ramenait la diversité des opinions philosophiques à quatre systèmes, à quatre types, toujours prêts à reparaître, de même on pourrait rattacher les doctrines pédagogiques à quelques tendances générales et toujours vivaces. On distinguerait la tendance ascétique, celle des Pères de l'Eglise et des doctrines du moyen âge, et la tendance utilitaire, celle de Locke et de la plupart des philosophes du XVIIIe siècle ; l'optimisme de Fénelon, de Rousseau, et le pessimisme de Port-Royal, de Mme Necker de Saussure ; la prédominance du goût littéraire chez les humanistes de la Renaissance, dans les collèges de la société de Jésus, et la prépondérance de l'esprit scientifique chez Condorcet, chez Herbert Spencer. Une réduction de ce genre aboutirait à une véritable classification des écoles de pédagogie, et aurait l'avantage de dégager nettement, dans les manifestations en apparence si variées de la pensée humaine en matière d'éducation, un petit nombre de principes essentiels, toujours les mêmes, toujours renaissants, et supérieurs aux détails, aux accidents qui parfois les dissimulent. Mais un tel travail, outre qu'il constituerait moins une histoire de la pédagogie qu'une philosophie de cette histoire, tendrait aussi à faire oublier les différences qui séparent même les doctrines les plus rapprochées, à tenir dans l'ombre, au lieu de les mettre en relief, les caractères propres à chaque pédagogue, le tour original et vivant qu'il a donné à sa pensée : enfin il ne répondrait pas au but fondamental d'une étude historique, qui est de montrer à travers les répétitions et les redites, à travers les défaillances et les retours en arrière, le progrès toujours continu et l'acheminement insensible vers les solutions les plus rationnelles et les plus idéales.

La meilleure méthode est donc celle qui consiste tout simplement à suivre l'ordre chronologique, à étudier successivement les pédagogues de l'antiquité, ceux du moyen âge, de la Renaissance et des temps modernes, à interroger tour à tour les grands professeurs ou les grands théoriciens de l'éducation, en demandant à chacun d'eux comment il a résolu pour son compte les diverses parties du problème pédagogique.

Bien entendu, dans cette histoire élémentaire de l'éducation, on laissera de côté les origines lointaines : on n'étudiera pas, comme le fait dans un livre bizarre, récemment paru, *la Pédagogie, son évolution et son histoire*, un matérialiste de notre temps, M. Issaurat, on n'étudiera pas la pédagogie « des hommes préhistoriques et des peuples sauvages ». Après un court aperçu sur les sociétés orientales, on abordera presque d'emblée les peuples classiques, les Grecs et les Romains : on n'insistera d'ailleurs pas longuement sur cette période éloignée, dont l'étude intéresse la curiosité et l'érudition pure plus qu'elle ne répond à un intérêt pratique. De même on pourra passer rapidement sur les premiers siècles du christianisme et et sur le moyen âge, époque véritablement pauvre au point de vue pédagogique. On n'aura à entrer dans le détail, dans l'analyse minutieuse, qu'à partir du XVIe siècle, alors que l'éducation s'étend et s'élargit en divers sens, d'abord à raison du nombre de choses qu'elle enseigne, ensuite par le plus grand nombre d'individus qu'elle appelle à jouir de ses bienfaits, l'idéal étant de plus en plus, selon le mot de Coménius, « que tous apprennent et que tout soit enseigné » (*omnes omnia doceantur*).

Il ne peut être question à cette place d'écrire une histoire de la pédagogie : nous voudrions seulement, dans un résumé rapide et dans une vue d'ensemble, en marquer les diverses périodes, avec leurs caractères essentiels.

Un écrivain pédagogique, auteur d'une monographie intéressante sur *l'Éducation chez les Hébreux*, M. Joseph Simon, a écrit ces quelques lignes : « Chez toutes les nations la direction imprimée à l'éducation dépend de l'idée qu'elles se forment de l'homme parfait. Chez les Romains, c'est le soldat vaillant, dur à la fatigue, docile à la discipline ; chez les Athéniens, c'est l'homme qui réunit en lui l'heureuse harmonie de la perfection morale et de la perfection physique ; chez les Hébreux, l'homme parfait, c'est l'homme pieux, vertueux, capable d'atteindre l'idéal du peuple hébreu, tracé par Dieu lui-même en ces termes : « Soyez saints, » comme moi, l'Eternel, je suis saint. » La pédagogie grecque et la pédagogie romaine ont en effet poursuivi tantôt et presque exclusivement l'éducation physique, comme à Sparte, comme dans les premiers siècles de la République romaine, tantôt, comme à Athènes et aussi à Rome, une fois que Rome se fut mise à l'école de la Grèce, le développement parallèle de l'esprit et du corps, la musique et la gymnastique. Platon, Aristote ont pédagogisé dans ce sens. De plus, l'éducation antique dans son ensemble a pour idée directrice la cité : elle aspire à former le citoyen plus que l'homme. C'est seulement dans les derniers siècles du paganisme, au commencement de l'ère chrétienne, que, sur les ruines de la cité et de la patrie, dans la fusion des nationalités, s'est élevée et a grandi l'idée de la famille et d'une éducation domestique, avec Plutarque par exemple, l'idée de l'humanité et d'une éducation morale universelle, avec les stoïciens.

Le christianisme, par ses dogmes, vint proclamer à nouveau, avec plus de netteté et d'éclat, les principes qui étaient déjà contenus en germe dans la doctrine du stoïcisme ; il affirma l'égalité de toutes les créatures humaines, et par là, implicitement, leur droit égal à l'instruction ; il releva la dignité de la personne et l'affranchit du despotisme de l'État en appelant l'homme à prendre place, non plus seulement dans la cité terrestre, mais dans la cité de Dieu. Mais les idées généreuses du christianisme qui, appliquées, auraient dû modifier profondément l'éducation, ne fructifièrent pas tout de suite. D'abord il fallut lutter pour l'existence, et on n'eut pas le loisir de construire des plans pédagogiques : *primo vivere, deinde philosophari*. En outre l'effort du christianisme naissant dut s'employer à lutter contre le paganisme : il fallait rompre avec la société antique, et par suite on fut entraîné à décrier les lettres, les sciences, qui faisaient partie du bagage de l'antiquité. L'ignorance devint en honneur, comme un signe de la rupture avec le passé, comme un élément de la sainteté nouvelle. Enfin les tendances mystiques des premiers chrétiens les détournèrent de toute conception d'une pédagogie mondaine et humaine : la vie à leurs yeux devait être le renoncement à la vie, la préparation à la mort. Les *Lettres* de saint Jérôme sur l'éducation des filles sont un document précieux de cet état d'esprit, de cet ascétisme intellectuel et moral.

Le moyen âge ne doit figurer que pour mémoire dans les annales de la pédagogie. Dans cette époque confuse, troublée par les dissensions intestines et par les guerres étrangères, alors que les langues nationales, véhicules indispensables de l'instruction, n'étaient pas encore constituées, alors que la langue populaire n'était pas la même

que la langue savante, dans cette mêlée d'hommes où l'idée de patrie n'avait pas encore pris corps, l'éducation, telle que nous la comprenons aujourd'hui, était chose impossible.

Le moyen âge a, pour ainsi dire, disjoint et dissocié les deux éléments de l'éducation, que l'antiquité grecque au contraire prenait un soin jaloux d'unir et de fondre dans un tout harmonieux, l'éducation du corps et l'éducation de l'esprit. Aux temps de la féodalité, les seigneurs dédaignent tout ce qui est travail intellectuel ; ils font grand cas, au contraire, des exercices du corps. D'autre part les religieux dans leurs monastères, les clercs en général, s'ils ont peu de souci des qualités physiques, ne négligent pas absolument les études proprement dites : au milieu de leurs pratiques ascétiques et de leurs contemplations mystiques, ils trouvent le temps de recopier les textes de l'antiquité. La science, dans la mesure où elle existe, devient chose exclusivement ecclésiastique : elle est le privilège des clercs. Le peuple est tenu à l'écart de l'instruction, dont il ne sent pas le besoin. La vie intellectuelle, d'abord confinée dans les cloîtres, tend cependant peu à peu à s'étendre : elle se fixe dans les *universités*. Il n'est pas question alors de cette distinction des trois degrés de l'instruction : primaire, secondaire et supérieure, qui correspond à une période plus avancée de la civilisation. L'enseignement primaire n'existe pas ; l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire sont confondus dans l'université, qui comprend les facultés de théologie, de droit, de médecine, et la faculté des arts, où l'on enseigne les *sept arts libéraux :* grammaire, logique, rhétorique, musique, arithmétique, géométrie et astronomie ; c'est-à-dire des sciences abstraites, l'étude des formes du langage correct, du raisonnement, du langage éloquent, l'étude des nombres, etc. Presque aucune part n'y est faite soit aux sciences réelles et concrètes, la physique, l'histoire naturelle, soit aux sciences morales, l'histoire par exemple. L'homme élevé à cette école ne pouvait devenir un homme complet, développé dans toutes ses facultés : il n'était qu'un automate dialecticien.

La pédagogie ne commence véritablement qu'avec le XVIe siècle ; à peine préparée jusqu'à cette époque par quelques essais plus méritoires que fructueux, elle prend son essor avec les érudits, avec les lettrés de la Renaissance. Aucun siècle, peut-être, n'a été plus fécond que celui-là en œuvres scolaires. Il suffirait pour s'en convaincre de jeter les yeux sur le *Répertoire des ouvrages pédagogiques du* XVIe *siècle*, publié en 1886 dans la collection des *Mémoires et documents* du Musée pédagogique. Dans ce gros in-8°, où l'on a patiemment catalogué les livres que possèdent nos bibliothèques de France, nous trouvons les preuves du prodigieux travail des hommes de la Renaissance, et le relevé, pourtant incomplet encore, de leurs innombrables écrits à l'adresse de la jeunesse. Ce sont d'abord des grammaires, des dictionnaires, des éditions d'auteurs grecs et latins, des traductions, des traités de rhétorique, des manuels d'élégance littéraire ; ce sont aussi des livres d'histoire, de géographie, des œuvres de morale, tantôt sous forme de catéchismes, tantôt sous forme de dialogues, de fables, de proverbes, des livres d'arithmétique, de géométrie, de cosmographie, et même, quoique en moins grand nombre, d'histoire naturelle et de physique : ce sont enfin, après les livres de classe proprement dits, des centaines de traités d'éducation générale. « Beaucoup de personnes, même instruites, dit avec raison M. Buisson, dans le *Rapport au ministre* qui précède le *Répertoire*, ne savent pas bien ce qu'a été, dès les premières heures de la Renaissance dans notre pays, le mouvement scolaire, contre-coup immédiat du mouvement littéraire. Nos humanistes n'ont pas été des délicats égoïstes et dédaigneux : leur premier mouvement au contraire est d'appeler à la lumière les jeunes générations. Chacun d'eux, tour à tour, tout ensemble, est étudiant et professeur, également ardent, également enthousiaste, dans l'un et l'autre rôle. Tous brûlent d'apprendre, et tous d'enseigner. La Renaissance des lettres est, du même coup, celle des écoles. Il n'y a pas dans l'histoire de plus beau spectacle : jamais l'esprit humain ne mit plus de candeur et n'éprouva plus de joie à faire la découverte de son bon droit, à se sentir capable de connaître le vrai, d'admirer le beau, de vouloir le bien : jamais il ne crut plus facile, plus simple, plus naturel de transmettre par l'enseignement la vertu, la science, l'art, tout le patrimoine de l'humanité. »

Le mouvement de la Renaissance, en effet, n'a pas été seulement un réveil de l'esprit littéraire, de l'élégance du langage. Il a été avec Érasme, avec Rabelais, avec Montaigne, un effort tenté pour introduire une grande nouveauté : une éducation qui tirait tout de son propre fonds, c'est-à-dire de la nature humaine. Et cet effort n'aboutit pas seulement à quelques aperçus théoriques perdus dans les *Essais* ou dans le *Gargantua* : il se manifeste pratiquement dans des institutions réelles, comme le collège de Strasbourg, dirigé par le célèbre Sturm (1537-1589), comme le Collège de France fondé en 1530.

Mais cette reprise de l'humanité par elle-même, ce retour marqué vers la nature ou vers l'art antique, ce mouvement qui faisait dire à Étienne Dolet en 1530 : « Les lettres sont maintenant en honneur plus qu'elles n'ont jamais été ; l'étude de tous les arts est florissante ; » tout cela ne dura pas : et, à la fin du siècle, Étienne Pasquier pouvait s'écrier avec amertume : « Je vois bien quelques flammèches, mais non cette splendeur d'études qui reluisait pendant ma jeunesse. » Pourquoi cela n'avait-il pas duré ? Parce que les querelles religieuses avaient repris le premier rang dans les préoccupations des hommes, parce qu'à une éducation libérale, éclose sous le souffle de la Grèce ressuscitée, s'était substituée de nouveau, durant la seconde moitié du XVIe siècle, et dans l'ardeur des guerres religieuses, soit l'éducation protestante, soit l'éducation catholique, de toutes manières, quoique avec des tendances très diverses, une éducation ecclésiastique et confessionnelle. N'oublions pas, en effet, que les héros de l'éducation humaine, naturelle et rationnelle, du XVIe siècle, en ont été les martyrs, que la Renaissance n'a pas été le moins du monde la réapparition triomphante et heureuse, dans la paix des consciences et dans l'accueil aisé d'une sympathie immédiatement acquise, des traditions de l'antiquité : tout au contraire elle a été une lutte, un combat pied à pied contre la routine et les préjugés du moyen âge ; un ensemencement laborieux, à travers la tempête, de germes que l'Inquisition, la compagnie de Jésus ont étouffés pour un temps, et qui n'ont définitivement fructifié qu'aux XVIIIe et au XIXe siècles. Étienne Dolet mourait sur un bucher de la place Maubert, dix ans après qu'il avait salué, dans ses *Commentaires sur la langue latine*, la fin de la barbarie ; Ramus était assassiné dans la nuit de la Saint-Barthélemy, pour avoir toute sa vie battu en brèche l'esprit d'autorité et la vieille routine scolaire.

Du moins la victoire de l'esprit religieux, à raison de la rivalité créée par l'antagonisme de l'orthodoxie catholique et de la réforme protestante, eut nécessairement pour conséquence un progrès relatif des études et de la pédagogie. D'une part la Réforme introduisait dans la religion le principe de la recherche personnelle, de la lecture directe des Livres saints ; elle s'engageait, par suite, à développer l'instruction, à répandre partout la lumière,

chez l'artisan, chez l'ouvrier, autant que chez le noble ou le bourgeois : de là les efforts de Luther pour multiplier les écoles populaires, ouvertes à tous (1525), et les déclarations des États généraux d'Orléans (1560) en faveur de l'éducation du peuple « dans toutes villes et villages ». D'autre part, le succès de la Réforme elle-même et aussi l'éclat de la Renaissance profane provoquèrent de nouveaux efforts de la part du catholicisme, qui essaya, non sans succès, de détourner à son profit et de diriger à sa guise le mouvement si nouveau des esprits vers l'instruction; de là, vers le milieu du XVIe siècle, la fondation de la société de Jésus, dont le but principal était de s'emparer de l'éducation de la jeunesse et d'accaparer les lettres profanes elles-mêmes, pour les employer au maintien et à la propagation de la foi catholique.

Le XVIIe siècle, dans son ensemble, n'a été, au point de vue de l'éducation, que le développement et le triomphe de cette tactique pieuse, inaugurée dès le XVIe siècle, avec une habileté qui ne s'est jamais démentie et que le succès a longtemps couronnée, par les disciples de Loyola. La caractéristique de la pédagogie du XVIIe siècle, en France, c'est la prédominance de l'esprit religieux. Ce sont alors des évêques qui dirigent les grandes éducations princières : Bossuet élève le Dauphin (1670-1679), Fénelon élève le duc de Bourgogne (1689-1695) : c'est à des corporations religieuses, très variées d'ailleurs dans leurs tendances, les oratoriens, les jésuites, les jansénistes, que la majorité de la nation confie les destinées de l'enseignement secondaire. Les universités, malgré quelques velléités d'esprit nouveau, malgré quelques tendances à accueillir la philosophie cartésienne, restent jusqu'à la fin du siècle sous la domination de l'Église. La fondation de l'Institut des frères des écoles chrétiennes (1684) n'est encore qu'une manifestation de l'esprit catholique : La Salle tente pour l'enseignement primaire quelque chose d'analogue à ce que Loyola a fait cent ans auparavant pour l'enseignement secondaire. Même à l'étranger, les apôtres les plus fervents de l'éducation populaire, par exemple Coménius (1592-1671), obéissent avant tout à des inspirations religieuses.

Il faut cependant noter dès le XVIIe siècle deux faits nouveaux et importants : d'une part l'esprit philosophique, avec Descartes (1596-1650), avec Locke (1632-1704), s'introduit dans les questions d'éducation, pour en éclairer les principes et en rectifier les moyens : d'autre part, on commence à s'inquiéter de l'éducation des femmes : la fondation et l'organisation de Saint-Cyr par Mme de Maintenon (1686), le traité de Fénelon sur *L'éducation des filles* (1687), témoignent d'une préoccupation étrangère à Montaigne, et qui s'était à peine fait jour dans les écrits d'Erasme et de Vivès au XVIe siècle.

On n'enseigne et on ne peut enseigner évidemment que ce que l'on sait. La pédagogie d'un siècle donné correspond précisément à ce que comprennent les connaissances de ce siècle. Au XVIe siècle, on n'enseigne guère que les langues mortes, parce que le français et les langues vivantes ne sont pas encore constitués dans leur forme définitive, parce que les littératures modernes n'ont pas encore produit leurs chefs-d'œuvre. Au XVIIe siècle, dans la dernière moitié tout au moins, le joug du latinisme tend à devenir moins lourd ; même l'université de Paris s'émancipe, et Rollin (1661-1741), continuant la tradition des jansénistes, fait une place aux études de langue française. De même les sciences, dont il ne pouvait être question dans l'enseignement, tant qu'elles existaient à peine en théorie, commencent à franchir le seuil des collèges et à s'installer dans les programmes : Rollin consacre un chapitre du *Traité des études* à la « physique des enfants ».

Mais la véritable rénovation des études et des méthodes, c'est au XVIIIe siècle seulement qu'on la doit : peut-être encore en théorie plus qu'en pratique, moins sous forme d'applications que de conceptions, mais, du moins, de conceptions durables et qui étaient destinées à transformer peu à peu les faits scolaires. D'une part c'est Rousseau qui dans l'*Émile* (1762) pose, non sans excès et sans écarts, les principes généraux de l'éducation moderne : la conformité à la nature, la condamnation des procédés mécaniques et artificiels, la prédominance des choses sur les mots, des études concrètes sur les études purement verbales. C'est Diderot, qui revendique, avant Condorcet, les droits des études scientifiques. D'autre part, ce sont les parlementaires, La Chalotais, Rolland, qui protestent contre les usurpations des jésuites, et, après avoir provoqué leur expulsion, essaient de les remplacer, de substituer un enseignement national et laïque à l'éducation monastique et ultramontaine de l'ancien régime. Puis c'est la Révolution française avec ses grandes vues d'instruction générale et universelle, établissant dans les beaux *Rapports* de Talleyrand et de Condorcet l'enseignement à tous ses degrés, formulant les principes que nous proclamons aujourd'hui et les solutions que nous essayons de mettre en pratique. Enfin, à côté des politiques de l'éducation, c'est-à-dire de ceux qui ont eu pour principal objet d'organiser l'instruction par des mesures administratives, la fin du XVIIIe siècle a vu à l'œuvre des pédagogues d'action, des hommes du métier qui, comme Pestalozzi (1746-1827), ont régénéré les méthodes de l'enseignement populaire.

Il ne saurait entrer dans le plan de cet article de présenter, même en abrégé, une esquisse des théories et des institutions qui ont marqué le XIXe siècle. Disons seulement que l'importance de l'éducation a été de plus en plus reconnue, que les idées pédagogiques tendent de plus en plus à devenir des faits, que la pédagogie s'est organisée définitivement comme une science et un art indépendants. En Angleterre, en Allemagne, en Suisse, en Autriche, en Italie, en Amérique, comme en France, de toutes parts des efforts ont été faits pour introduire enfin dans l'art de l'éducation une consistance raisonnée et une rigueur scientifique. La théorie de l'éducation s'inspire des vérités qu'elle emprunte à la science de la nature humaine, à la psychologie et à la physiologie, dont elle cherche à déduire les conséquences. De son côté la pratique scolaire fait effort pour se rapprocher de la théorie, pour se conformer, non plus à la tradition et à la routine, mais à la raison et à l'idéal. Les divers degrés de l'instruction se caractérisent avec plus de netteté, et en même temps, par l'extension forcée des programmes, par la nécessité de diversifier la nature de l'enseignement selon la multiplicité même des fins à atteindre, ils se subdivisent : les écoles primaires supérieures apparaissent à côté des écoles primaires proprement dites, l'enseignement secondaire spécial se développe parallèlement à l'enseignement secondaire classique. Des tendances différentes continuent d'ailleurs à se faire jour. Les théologiens ne cessent pas de collaborer à l'œuvre de l'éducation. L'évêque Dupanloup écrit des livres brillants sur ce sujet, tandis que la société de Jésus et les frères des écoles chrétiennes continuent à élever une partie des jeunes générations. Les femmes s'intéressent avec une ardeur nouvelle aux choses de l'éducation : comme institutrices, elles participent de plus en plus à l'enseignement, et, d'autre part, fournissent des écrivains distingués : Mme Necker de Saussure, Mme Guizot, etc., qui théorisent sur la pédagogie. Les philosophes, notamment en Angleterre M. Bain, M. Herbert Spencer, prennent leur part du travail

commun. Enfin, et c'est là peut-être la vraie caractéristique de la pédagogie du XIXe siècle, les hommes d'État mettent au premier rang de leurs devoirs l'amélioration de l'instruction publique. L'enseignement à tous ses degrés devient une affaire d'État, un service public. La fondation de l'Université française, c'est-à-dire de l'État enseignant, est, pour notre pays au moins, le plus grand événement pédagogique de ce siècle. Sans supprimer l'initiative privée, sans porter atteinte à la liberté des associations laïques ou religieuses, l'État, c'est-à-dire la majorité de la nation, s'arroge le droit de diriger selon ses principes propres l'éducation de la jeunesse.

Telle est dans ses grandes lignes l'histoire de la pédagogie, c'est-à-dire de tout ce qui dans le domaine des idées comme dans le domaine des faits se rapporte à l'éducation, du moins à l'éducation voulue, préméditée. Il y a, en effet, une éducation involontaire, qui provient des circonstances physiques et morales au milieu desquelles les hommes se trouvent placés à leur naissance, et qui, à vrai dire, ne rentre pas dans le cadre des études que doit se tracer un historien de la pédagogie. C'est déjà un champ assez vaste à explorer que l'ensemble de toutes les conceptions générales proposées par les philosophes de l'éducation, et de tous les établissements scolaires établis par les organisateurs de l'instruction.

[Gabriel Compayré.]

RÈGLEMENTS ORGANIQUES. — Nous donnons sous ce titre le texte du décret et de l'arrêté du 18 janvier 1887, relatifs à l'organisation générale de l'enseignement primaire, et présentant l'ensemble des dispositions d'ordre administratif édictées pour l'exécution des lois en vigueur sur l'instruction primaire : loi du 9 août 1879 (établissement des écoles normales primaires), loi du 11 décembre 1880 (écoles manuelles d'apprentissage), loi du 16 juin 1881 (gratuité), loi du 16 juin 1881 (titres de capacité), loi du 28 mars 1882 (obligation), loi du 20 mars 1883, titre II (obligation de construire des maisons d'école dans les chefs-lieux de commune et dans les hameaux), loi du 20 juin 1885 (subventions pour construction de maisons d'école), loi du 30 octobre 1886 (organisation de l'enseignement primaire).

Décret du 18 janvier 1887 sur l'organisation de l'enseignement primaire.

(Avec les modifications apportées par le décret du 26 mars 1887.)

TITRE Ier

DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC.

CHAPITRE Ier.

Écoles maternelles et classes enfantines.

Art. 1er. — Les écoles maternelles sont des établissements de première éducation où les enfants des deux sexes reçoivent en commun les soins que réclame leur développement physique, moral et intellectuel.

Les enfants peuvent y être admis dès l'âge de deux ans révolus et y rester jusqu'à l'âge de six ans.

Art. 2. — Les classes enfantines forment le degré intermédiaire entre l'école maternelle et l'école primaire. Elles ne peuvent exister que comme annexe d'une école primaire élémentaire ou d'une école maternelle.

Les enfants des deux sexes y sont admis depuis l'âge de quatre ans au moins à sept ans au plus. Ils y reçoivent, avec l'éducation de l'école maternelle, un commencement d'instruction élémentaire.

Art. 3. — Aucun enfant n'est reçu dans une école maternelle, s'il n'est muni d'un billet d'admission signé par le maire et s'il ne produit un certificat du médecin, dûment légalisé, constatant qu'il n'est atteint d'aucune maladie contagieuse et qu'il a été vacciné.

Art. 4. — L'enseignement dans les écoles maternelles et les classes enfantines comprend :

1° Des jeux, des mouvements gradués et accompagnés de chants;

2° Des exercices manuels;

3° Les premiers principes d'éducation morale;

4° Les connaissances les plus usuelles;

5° Des exercices de langage, des récits ou contes;

6° Les premiers éléments du dessin, de la lecture, de l'écriture et du calcul.

Art. 5. — Les conditions dans lesquelles doivent être établies les écoles maternelles, tant au point de vue des bâtiments que du mobilier et du matériel scolaires, seront déterminées par une instruction ministérielle spéciale.

Art. 6. — Nulle ne peut être nommée directrice d'école maternelle sans être pourvue du certificat d'aptitude pédagogique.

Nulle ne peut diriger une école maternelle annexée à une école normale si elle n'a vingt-cinq ans, et si elle n'a exercé pendant deux ans dans les écoles maternelles publiques ou privées.

Art. 7. — Dans toute école maternelle publique, les enfants sont divisés en deux sections, suivant leur âge et le développement de leur intelligence.

Si la moyenne des présences dépasse le nombre de cinquante enfants, la directrice sera aidée par une adjointe. La directrice et l'adjointe s'occuperont alternativement de l'une et de l'autre section.

Art. 8. — Une femme de service doit être attachée à toute école maternelle.

Elle est nommée par la directrice, avec agrément du maire, et révoquée dans la même forme.

Le traitement de la femme de service est exclusivement à la charge de la commune.

Art. 9. — Un règlement des écoles maternelles publiques de chaque département sera rédigé par le Conseil départemental, d'après les indications générales d'un règlement-modèle arrêté par le ministre de l'instruction publique en Conseil supérieur.

Il devra être affiché dans l'école maternelle.

Art. 10. — Il peut être établi, dans chaque commune où il existe une école maternelle publique, un ou plusieurs comités de dames patronnesses présidés par le maire.

Les membres de ce comité sont nommés pour trois ans par l'inspecteur d'académie, après avis du maire.

Ce comité a pour attribution exclusive de veiller à l'observation des prescriptions de l'hygiène, à la bonne tenue de l'établissement, à l'emploi des fonds ou dons en nature recueillis en faveur des enfants.

CHAPITRE II.

Écoles primaires élémentaires.

SECTION Ire. — DE L'ÉTABLISSEMENT DES ÉCOLES; DES LOCAUX ET DU MATÉRIEL SCOLAIRE.

Art. 11. — La décision par laquelle le Conseil départemental autorise ou refuse d'autoriser une commune, dans le cas mentionné par le 4e paragraphe de l'article 11 de la loi du 30 octobre 1886, à remplacer une école spéciale pour les filles par école mixte, doit être soumise à l'approbation du ministre de l'instruction publique dans le délai d'un mois.

Art. 12. — Toute commune est obligée de four-

nir aux instituteurs et institutrices publics un local convenable tant pour leur habitation que pour la tenue de l'école, le mobilier de classe et le matériel scolaire.

Une instruction ministérielle spéciale déterminera à quelles conditions doivent satisfaire les locaux et quels objets doivent composer le mobilier de classe et le matériel scolaire.

Art. 13. — Le local, que la commune est tenue de fournir, en exécution de l'article précédent, doit être visité, avant l'ouverture de l'école, par l'inspecteur primaire de la circonscription, qui adresse à ce sujet un rapport à l'inspecteur d'académie. Si ce rapport est défavorable, le préfet statue après avis du Conseil départemental.

Art. 14. — Les instituteurs et institutrices publics titulaires ou stagiaires ont droit, à défaut du logement personnel que la commune est tenue de leur fournir, à une indemnité représentative, dont le chiffre est fixé annuellement par le préfet, après avis du Conseil municipal et de l'inspecteur d'académie.

Art. 15. — L'institutrice ou l'instituteur public qui veut recevoir, dans l'école qu'il dirige, des élèves internes, est tenu de déclarer son intention à l'inspecteur d'académie et au maire de la commune et de déposer entre les mains du maire le plan du local de l'établissement.

Le maire saisit de l'affaire le conseil municipal et adresse à l'inspecteur d'académie, par l'intermédiaire du préfet, l'extrait de la délibération prise à ce sujet.

Si le conseil municipal s'est montré favorable à l'admission d'élèves internes, le Conseil départemental accorde ou refuse l'autorisation, après avis de l'inspecteur d'académie.

Art. 16. — L'autorisation accordée à une institutrice ou à un instituteur public de recevoir dans l'école qu'il dirige des élèves internes peut toujours être retirée par le Conseil départemental, sur la proposition de l'inspecteur d'académie, et après avis du conseil municipal.

SECTION II. — DU PERSONNEL.

Art. 17. — Les candidats aux fonctions d'instituteur ou d'institutrice titulaire public justifient de l'accomplissement du stage de deux ans requis par la loi, au moyen de certificats d'exercice délivrés, soit par l'inspecteur d'académie, s'ils ont enseigné dans une école publique, soit par le chef de l'établissement, s'ils ont exercé dans une école privée; mais, dans ce dernier cas, le certificat doit être accompagné d'une attestation conforme de l'inspecteur d'académie.

Art. 18. — Le temps passé dans les établissements d'enseignement secondaire, en qualité de maître élémentaire ou de maître primaire, compte pour l'accomplissement du stage exigé des candidats aux fonctions d'instituteur titulaire public.

Art. 19. — Le changement de résidence des stagiaires est prononcé par l'inspecteur d'académie.

Art. 20. — Tous les ans, à l'époque déterminée par le préfet, le Conseil départemental prend connaissance des demandes et des titres de tous les candidats qui se sont fait inscrire à l'inspection académique pour être appelés aux fonctions d'instituteur ou d'institutrice titulaire, et il dresse la liste de ceux qu'il juge dignes d'être nommés.

Cette liste peut être complétée, s'il y a lieu, au cours de l'année. Elle doit être insérée au Bulletin départemental ou, à défaut, au Recueil des actes administratifs de la préfecture.

Art. 21. — Pour les nominations d'instituteur ou d'institutrice titulaire, l'inspecteur d'académie doit adresser par écrit au préfet des propositions motivées.

Art. 22. — L'inspecteur d'académie ne doit ni proposer pour une nomination en qualité de titulaire, ni déléguer comme stagiaire un instituteur ou une institutrice venant d'un autre département, sans s'être préalablement assuré que le postulant est pourvu d'un exeat délivré, pour le titulaire, par le préfet, pour le stagiaire par l'inspecteur d'académie du département où il a en dernier lieu exercé les fonctions d'instituteur, soit titulaire, soit stagiaire, dans les écoles publiques.

Art. 23. — L'inspecteur d'académie et les inspecteurs primaires ont seuls qualité pour assurer l'exécution des arrêtés préfectoraux en ce qui concerne les nominations, révocations ou mutations des instituteurs et institutrices publics. L'installation matérielle de ces fonctionnaires dans la maison d'école a lieu par les soins du maire de la commune.

Art. 24. — Les maîtresses chargées de l'enseignement des travaux de couture dans les écoles mixtes exceptionnellement dirigées par des instituteurs sont nommées par l'inspecteur d'académie.

Le chiffre de leur traitement est fixé par le préfet, sur la proposition de l'inspecteur d'académie.

Art. 25. — Lorsque, dans un cas grave et urgent, l'inspecteur d'académie a prononcé la suspension provisoire d'un instituteur ou d'une institutrice en exécution de l'article 33 de la loi du 30 octobre 1886, il pourvoit à la direction de l'école ou de la classe et avise immédiatement le préfet des mesures qu'il a prises à cette occasion.

Art. 26. — L'honorariat est conféré aux instituteurs, institutrices et directrices d'écoles maternelles admis à la retraite, par le ministre de l'instruction publique, sur la proposition conforme du préfet et de l'inspecteur d'académie, aux conditions qui seront déterminées par un arrêté ministériel pris après avis du Conseil supérieur.

SECTION III. — DE L'ENSEIGNEMENT.

Art. 27. — L'instruction primaire élémentaire comprend :

L'enseignement moral et civique,

La lecture et l'écriture,

La langue française,

Le calcul et le système métrique,

L'histoire et la géographie, spécialement de la France,

Les leçons de choses et les premières notions scientifiques,

Les éléments du dessin, du chant et du travail manuel (travaux d'aiguille dans les écoles de filles),

Et les exercices gymnastiques et militaires.

Art. 28. — L'école primaire élémentaire est ouverte aux enfants de six ans révolus à treize ans révolus.

Nul élève ne pourra être admis dans une école primaire élémentaire avant l'âge de six ans, s'il existe dans la commune et à proximité une école maternelle publique; avant l'âge de sept ans, s'il existe une classe enfantine publique.

Art. 29. — Un règlement des écoles primaires publiques de chaque département sera rédigé par le Conseil départemental, d'après les indications générales d'un règlement modèle arrêté par le ministre de l'instruction publique en Conseil supérieur.

CHAPITRE III.

Ecoles primaires supérieures et cours complémentaires.

SECTION Ire. — DE L'ORGANISATION DES ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES ET DES COURS COMPLÉMENTAIRES.

Art. 30. — Les établissements d'enseignement primaire supérieur prennent le nom de « cours

complémentaires » s'ils sont annexés à une école primaire élémentaire et placés sous la même direction. Ils prennent le nom « d'école primaire supérieure », s'ils sont installés dans un local distinct et sous une direction différente de celle de l'école élémentaire. Toutefois la réunion, sous une même direction, d'une école primaire supérieure et d'une école primaire élémentaire dans un même groupe scolaire pourra être autorisée par le ministre, sur l'avis motivé du Conseil départemental.

La durée des études dans les cours complémentaires est de deux ans au maximum. Les cours complémentaires comprennent au plus, quel que soit le nombre d'élèves, deux divisions qui pourront être réunies sous un même maître.

L'école primaire supérieure comprend au moins deux années d'études : elle est dite de plein exercice si elle en comprend trois ou plus.

Art. 31. — Ne peuvent être nommés directeurs ou directrices d'une école à laquelle est annexé un cours complémentaire que les instituteurs ou institutrices publics titulaires pourvus au moins du brevet supérieur.

Ceux ou celles qui seraient en outre pourvus du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales seront assimilés aux directeurs et directrices d'écoles primaires supérieures.

Art. 32. — Les conditions d'âge et de titres imposées par l'article 24, § 3, de la loi du 30 octobre 1886 aux instituteurs adjoints dans les écoles primaires supérieures sont également requises des instituteurs adjoints chargés de cours complémentaires.

Art. 33. — Des maîtres auxiliaires peuvent être attachés, soit aux cours complémentaires, soit aux écoles primaires supérieures, et chargés des enseignements spéciaux auxquels le directeur, les professeurs et les adjoints ne suffiraient pas, savoir : le dessin et le modelage, le travail manuel, les langues vivantes, le chant, l'agriculture, la gymnastique et les exercices militaires.

Des professeurs de l'enseignement supérieur ou secondaire peuvent en outre être délégués par le ministre pour des enseignements faisant partie du programme des écoles primaires supérieures.

Art. 34. — Les délégations accordées dans les écoles primaires supérieures en vertu du second paragraphe de l'article 28 de la loi organique ne peuvent être retirées par le préfet que sur la proposition de l'inspecteur d'académie.

Art. 35. — L'instruction primaire supérieure comprend, outre la révision approfondie des matières étudiées à l'école primaire élémentaire :

L'arithmétique appliquée,

Les éléments du calcul algébrique et de la géométrie,

Les règles de la comptabilité usuelle et de la tenue des livres,

Les notions de sciences physiques et naturelles applicables à l'agriculture, à l'industrie et à l'hygiène,

Le dessin géométrique, le dessin d'ornement et le modelage,

Des notions de droit usuel et d'économie politique,

Des notions d'histoire de la littérature française,

Les principales époques de l'histoire générale, et spécialement des temps modernes,

La géographie industrielle et commerciale,

Les langues vivantes,

Le travail du bois et du fer, pour les garçons,

Les travaux à l'aiguille, la coupe et l'assemblage pour les filles.

Art. 36. — Les divisions générales de l'enseignement dans les écoles primaires supérieures et dans les cours complémentaires sont déterminées par un arrêté ministériel pris après avis du Conseil supérieur.

Art. 37. — Dans chaque établissement, les programmes détaillés et l'emploi du temps sont fixés, dans la limite des prescriptions ministérielles, par le directeur, les professeurs entendus, sous réserve de l'approbation de l'inspecteur d'académie.

Art. 38. — Aucun élève ne peut être reçu, soit dans une école primaire supérieure, soit dans un cours complémentaire, s'il ne justifie de la possession du certificat d'études primaires.

Art. 39. — Le cours complémentaire doit toujours être établi dans une salle distincte. L'école primaire supérieure doit disposer d'autant de salles distinctes qu'elle a d'années d'études, et, en outre, d'une salle de dessin pouvant recevoir, à défaut d'autre local, les collections et le matériel d'enseignement. Elle doit être pourvue d'un gymnase.

Tous les établissements d'enseignement primaire supérieur doivent avoir un atelier, où puisse être donné l'enseignement du travail manuel, ainsi que les dépendances requises pour les écoles primaires élémentaires.

Art. 40. — Les établissements publics d'enseignement primaire supérieur peuvent recevoir, dans la limite des crédits ouverts au budget de l'instruction publique :

1° Des bourses de l'Etat aux conditions énoncées dans la section III du présent chapitre;

2° Des concessions de matériel d'enseignement;

3° Des subventions applicables aux traitements du personnel.

Art. 41. — Les communes qui solliciteront le concours du ministère de l'instruction publique pour la fondation ou pour l'entretien d'un établissement d'enseignement primaire supérieur, soit au moyen d'une subvention, soit sous la forme de concession de bourses nationales, devront s'engager à comprendre pendant cinq années au moins cet établissement au nombre de ceux qui donnent lieu à une dépense obligatoire.

SECTION II. — DES COMITÉS DE PATRONAGE.

Art. 42. — Il est institué auprès de chaque école primaire supérieure publique un comité de patronage, dont la nomination et les attributions seront déterminées par un arrêté ministériel rendu sur l'avis du Conseil supérieur de l'instruction publique.

SECTION III. — DES BOURSES.

Art. 43. — L'Etat fonde et entretient des bourses nationales dans les établissements publics d'enseignement primaire supérieur de garçons et de filles.

Ces bourses sont de trois sortes :

1° Bourses d'internat;

2° Bourses d'entretien;

3° Bourses familiales.

Art. 44. — Les bourses d'internat sont attribuées à des élèves placés à demeure dans des établissements d'enseignement primaire supérieur pourvus d'un pensionnat;

Les bourses d'entretien à des élèves logés dans leur propre famille et fréquentant l'école supérieure ou le cours complémentaire de la localité;

Les bourses familiales à des élèves placés en pension dans des familles autres que la leur et agréées par le directeur ou la directrice de l'école ou du cours.

Art. 45. — Chaque année, au mois de juillet, le

ministre détermine, d'après l'état des crédits disponibles, la somme à allouer à chaque département pour être répartie en bourses nationales et dégrèvements de trousseaux.

Cette répartition sera faite entre les différents départements proportionnellement au chiffre de leur population et en tenant compte du nombre d'écoles primaires supérieures qui s'y trouvent.

Art. 46. — Les bourses de l'Etat sont conférées, sous l'autorité du ministre de l'instruction publique, par le préfet du département, sur la proposition de l'inspecteur d'académie et après avis du Conseil départemental.

Art. 47. — Nul ne peut être appelé à jouir d'une bourse nationale, s'il n'a préalablement subi un examen ayant pour objet de constater son aptitude.

Art. 48. — La concession d'une bourse est subordonnée à l'appréciation de l'ensemble des titres produits par les postulants.

Il est tenu compte dans cette appréciation :

1° En premier lieu et avant tout du mérite de l'enfant et de ses notes d'examen;

2° Des services rendus à l'Etat par les parents ;

3° De la situation de fortune, du nombre des enfants et des charges de famille des pétitionnaires.

Les conditions et la forme de l'examen seront déterminées par un arrêté ministériel rendu sur l'avis du Conseil supérieur de l'instruction publique.

Art. 49. — Les bourses peuvent être accordées par fractions de moitié ou de trois quarts.

Une fraction de bourse nationale peut être cumulée avec une fraction de bourse départementale ou communale, mais seulement jusqu'à concurrence d'une bourse entière.

Art. 50. — Les bourses nationales sont attribuées pour trois années scolaires. Une prolongation de bourse d'une année peut être accordée.

Art. 51. — En cas de faute grave, les chefs d'établissement peuvent rendre provisoirement un boursier à sa famille, sauf à en aviser immédiatement le comité de patronage de l'école et l'inspecteur d'académie, qui en réfère au préfet.

La déchéance de la bourse est prononcée par le préfet, sur la proposition de l'inspecteur d'académie et l'avis du Conseil départemental. En ce cas, le préfet doit immédiatement aviser le ministre de la décision qu'il a prise.

Art. 52. — En cas d'insubordination, de mauvaise conduite ou de paresse habituelles, l'élève peut être privé de sa bourse dans les mêmes formes, après deux avertissements notifiés à la famille par le préfet.

Art. 53. — Des bourses d'enseignement secondaire, dont le nombre sera fixé chaque année par arrêté ministériel, pourront être attribuées par le ministre à des élèves de l'enseignement primaire supérieur qui se seront fait remarquer, au cours de leurs études, par leur assiduité, leur application et leurs progrès.

Art. 54. — Des bourses de séjour à l'étranger sont accordées chaque année, par le ministre, à des élèves de l'enseignement primaire supérieur, dans des conditions qui seront déterminées par un arrêté ministériel délibéré en Conseil supérieur.

CHAPITRE IV.

Écoles manuelles d'apprentissage.

Art. 55. — L'école manuelle d'apprentissage, qui a pour but de développer l'aptitude professionnelle et de compléter à un point de vue spécial l'enseignement de l'école primaire élémentaire, ne peut recevoir que des enfants pourvus du certificat d'études primaires ou âgés d'au moins treize ans.

CHAPITRE V.

Écoles normales primaires.

SECTION Ire. — DE L'ORGANISATION DES ÉCOLES NORMALES.

Art. 56. — Les écoles normales primaires sont des établissements publics destinés à former des instituteurs ou des institutrices pour les écoles publiques (écoles maternelles, écoles primaires élémentaires et écoles primaires supérieures).

Art. 57. — Les écoles normales relèvent du recteur, sous l'autorité du ministre de l'instruction publique.

Art. 58. — Le régime des écoles normales est l'internat. L'internat est gratuit.

Sur la proposition du recteur et avec l'approbation du ministre de l'instruction publique, les écoles normales peuvent recevoir des demi-pensionnaires et des externes, à titre également gratuit et aux mêmes conditions d'admission.

Art. 59. — La durée du cours d'études est de trois ans.

Art. 60. — Les années passées à l'école normale à partir de dix-huit ans pour les jeunes gens, de dix-sept ans pour les jeunes filles, comptent pour la réalisation de l'engagement de servir pendant dix ans dans l'enseignement public, prescrit par l'article 70 du présent décret.

Art. 61. — Une école primaire, dans laquelle les élèves s'exercent à la pratique de l'enseignement sous la direction d'un maître spécialement nommé à cet effet, est annexée à chaque école normale.

Il doit y avoir, en outre, annexée à chaque école normale d'institutrices, une école maternelle.

SECTION II. — DU PERSONNEL ADMINISTRATIF ET DU PERSONNEL ENSEIGNANT.

Art. 62. — Le directeur de l'école normale est nommé par le ministre de l'instruction publique.

Les directeurs d'école normale doivent être pourvus du certificat d'aptitude à l'inspection des écoles primaires et à la direction des écoles normales. Ils doivent être âgés de trente ans révolus.

Art. 63. — Un fonctionnaire, spécialement chargé du service de l'économat et pourvu du titre d'économe, est attaché à chaque école normale, soit d'instituteurs, soit d'institutrices.

Dans les écoles normales d'instituteurs, l'économe est chargé de l'enseignement de la tenue des livres. Dans les écoles normales d'institutrices, l'économe est chargée de l'enseignement de la tenue des livres et de l'économie domestique. L'un et l'autre peuvent en outre être chargés d'autres cours, suivant leurs aptitudes.

Dans les écoles normales de plus de cent élèves, l'économe peut être déchargé de cours.

Art. 64. — Les économes sont nommés par le ministre. Ils doivent fournir un cautionnement dont le chiffre est fixé par le ministre de l'instruction publique, de concert avec le ministre des finances.

Les candidats à l'économat doivent être pourvus du brevet supérieur et du certificat d'aptitude pédagogique. Ils doivent être âgés de vingt et un ans au moins et avoir accompli une année de stage auprès de l'économe d'une école normale. Ils ne reçoivent, pendant la durée de leur stage, aucune indemnité, mais ils peuvent être logés et nourris à l'école. Ils subissent, à la fin de leur stage, un examen spécial.

Art. 65. — L'enseignement est donné par des

professeurs nommés par le ministre et, à défaut, par des instituteurs délégués par le ministre à titre provisoire en qualité de maîtres adjoints et qui doivent être pourvus du brevet supérieur et du certificat d'aptitude pédagogique.

Des maîtres spéciaux, nommés ou délégués par le ministre, suivant qu'ils sont ou non pourvus du titre de capacité correspondant à la fonction qu'ils exercent, peuvent être chargés, à défaut de professeurs pourvus des mêmes titres, de l'enseignement des langues vivantes, du dessin, du chant et de la musique, de la gymnastique, des travaux manuels.

L'enseignement de l'agriculture, dans les écoles normales d'instituteurs, est confié au professeur départemental nommé conformément à l'article 6 de la loi du 15 juin 1879, et, à défaut, à un maître désigné par le ministre.

Art. 66. — Dans toute école normale d'instituteurs, un des maîtres est spécialement chargé de la direction de l'école annexe.

Dans les écoles normales d'institutrices, deux maîtresses sont chargées de diriger, l'une, l'école primaire, l'autre, l'école maternelle annexées à l'établissement.

Art. 67. — Des maîtres ouvriers peuvent, avec l'approbation du ministre, être employés dans les écoles normales d'instituteurs à titre d'auxiliaires du professeur de travail manuel : ils reçoivent un salaire dont le chiffre sera fixé par le ministre, sur la proposition du recteur.

Art. 68. — Dans toute école normale, le nombre des professeurs, non compris l'économe et le directeur de l'école annexe, est fixé à cinq (deux pour les lettres, trois pour les sciences et le travail manuel) si l'école reçoit plus de soixante élèves ; à quatre (deux pour les lettres, deux pour les sciences et le travail manuel) si le nombre des élèves ne dépasse pas soixante.

SECTION III. — DES ÉLÈVES-MAITRES

Art. 69. — Tous les ans le ministre fixe, sur la proposition du recteur et après avis du Conseil départemental, le nombre d'élèves à admettre en première année dans chacune des écoles normales.

Art. 70. — Tout candidat doit :

1° Avoir seize ans au moins, dix-huit ans au plus, au 1er octobre de l'année durant laquelle il se présente ;

2° Être pourvu du brevet élémentaire ;

3° S'être engagé à servir pendant dix ans dans l'enseignement public ;

4° N'être atteint d'aucune infirmité ou maladie le rendant impropre au service de l'enseignement.

Le recteur peut autoriser à se présenter au concours des candidats âgés de plus de dix-huit ans.

Art. 71. — Nul ne peut se présenter au concours plus de deux fois.

Art. 72. — Un mois au moins avant l'examen, l'inspecteur d'académie communiquera au recteur les résultats d'une enquête faite par ses soins sur les antécédents et la conduite des candidats.

Au vu du dossier et d'après les résultats de l'enquête, le recteur arrête la liste des candidats admis à concourir.

Art. 73. — Les candidats sont examinés par une commission nommée par le recteur. L'inspecteur d'académie en est le président. Le directeur, les professeurs ou maîtres de l'école normale et un inspecteur primaire en font nécessairement partie.

Un arrêté ministériel pris sur l'avis du Conseil supérieur déterminera la forme et les conditions de cet examen.

Art. 74. — Les candidats admis sont classés par ordre de mérite sur une liste qui est transmise au recteur, avec les procès-verbaux de l'examen.

Le recteur prononce l'admission des élèves-maîtres, d'après l'ordre de mérite.

A la liste primitive est jointe, s'il y a lieu, une liste supplémentaire, également dressée par ordre de mérite et suivant laquelle le recteur prononce, en cas de vacances, les admissions ultérieures.

Art. 75. — Tous les ans, au mois d'août, sur le vu des notes obtenues par les élèves dans les examens de fin d'année et sur la proposition du directeur délibérée dans le conseil des professeurs, le recteur, après avis de l'inspecteur d'académie, arrête la liste des élèves admis à passer de première en deuxième année et de deuxième en troisième année, et avise le ministre des exclusions qu'il prononce.

Art. 76. — Tous les élèves-maîtres sans exception sont tenus de se présenter aux examens du brevet supérieur à la fin du cours d'études.

Art. 77. — Dans le cas de maladie prolongée, un élève-maître peut, sur la proposition du directeur et du conseil d'administration, et après avis de l'inspecteur d'académie, être autorisé par le recteur à redoubler une année. Le recteur doit informer le ministre des autorisations qu'il a accordées.

Art. 78. — Tout élève-maître qui quitte volontairement l'école ou qui en est exclu, ou tout ancien élève-maître qui rompt l'engagement prescrit par l'article 70 ci-dessus, est tenu de restituer le prix de la pension dont il a joui.

La somme à restituer comprend exclusivement :

1° Les frais de nourriture ;

2° Les frais de blanchissage,

3° Le prix des fournitures classiques.

Toutefois, sur la proposition du recteur, après avis du conseil des professeurs et de l'inspecteur d'académie, le ministre peut accorder des sursis pour le paiement des sommes dues, ainsi qu'une remise partielle ou totale de ces mêmes sommes.

Art. 79. — Tout élève-maître sorti de l'école après les trois années d'études reçoit, quand il est appelé pour la première fois aux fonctions d'instituteur public, titulaire ou stagiaire, une indemnité de 100 francs.

Art. 80. — Les élèves-maîtres qui sortent de l'école normale ont droit, selon leur âge et les titres dont ils sont pourvus, aux premiers emplois d'instituteur public, titulaire ou stagiaire, qui se trouvent vacants dans le département.

Art. 81. — L'engagement de servir pendant dix ans dans l'enseignement public peut être accompli dans tout département, toute possession française ou tout pays soumis au protectorat de la France.

Tout élève-maître qui quitte le département où se trouve l'école normale dans laquelle il a fait ses études doit être muni d'un exeat délivré par l'inspecteur d'académie.

SECTION IV. — DE L'ENSEIGNEMENT.

Art. 82. — L'enseignement dans les écoles normales primaires, soit d'instituteurs, soit d'institutrices, comprend :

1° L'instruction morale et civique ;

2° La lecture ;

3° L'écriture ;

4° La langue et les éléments de la littérature française ;

5° L'histoire, et particulièrement l'histoire de France jusqu'à nos jours ;

6° La géographie, et particulièrement celle de la France ;

7° Le calcul, le système métrique, l'arithmétique élémentaire avec applications aux opérations pratiques; des notions de calcul algébrique ; des notions de tenue des livres ;

8° La géométrie élémentaire ;

9° L'arpentage et le nivellement pour les élèves-maîtres seulement ;

10° Les éléments des sciences physiques et des sciences naturelles avec leurs principales applications;

11° L'agriculture pour les élèves-maîtres; l'horticulture ;

12° L'économie domestique pour les élèves-maîtresses;

13° Le dessin;

14° Le chant et la musique;

15° La gymnastique et, pour les élèves-maîtres, les exercices militaires ;

16° Les travaux manuels pour les élèves-maîtres; les travaux à l'aiguille pour les élèves-maîtresses;

17° La pédagogie ;

18° L'étude d'une langue étrangère.

Un arrêté ministériel pris en Conseil supérieur déterminera, d'une manière générale, l'emploi du temps, les programmes d'enseignement des diverses matières, ainsi que le nombre d'heures assigné à chacune d'elles.

SECTION V. — DU RÉGIME INTÉRIEUR ET DE LA DISCIPLINE.

Art. 83. — Dans les écoles normales d'instituteurs, les élèves-maîtres ont toute facilité pour suivre les pratiques de leur culte. Dans les écoles normales d'institutrices, les élèves-maîtresses sont, sur la demande des parents, conduites le dimanche aux offices.

Art. 84. — Les seules punitions que les élèves-maîtres peuvent encourir sont :

1° La privation de sortie prononcée par le directeur;

2° L'avertissement donné par le directeur;

3° La réprimande devant les élèves réunis infligée, suivant la gravité de la faute, par le directeur ou par l'inspecteur d'académie;

4° L'exclusion temporaire, pour un temps qui ne peut excéder quinze jours, prononcée par le recteur, sur le rapport de l'inspecteur d'académie, après avis du conseil d'administration;

5° L'exclusion définitive, prononcée par le ministre, sur la proposition du recteur.

Art. 85. — Tout élève qui s'est rendu coupable d'une faute grave peut être remis immédiatement à sa famille par le directeur. Celui-ci doit alors sans délai en référer à l'inspecteur d'académie qui saisit de l'affaire le conseil d'administration.

SECTION VI. — DU CONSEIL D'ADMINISTRATION.

Art. 86. — Il est institué auprès de chaque école normale un conseil d'administration nommé pour trois ans. Il est composé de l'inspecteur d'académie, président, et de six membres désignés par le recteur, dont deux conseillers généraux.

Quand le recteur assiste aux séances, il prend la présidence et a voix prépondérante.

Le directeur assiste aux réunions du conseil avec voix délibérative, sauf quand il est délibéré sur le compte administratif.

En l'absence du recteur et de l'inspecteur d'académie, le doyen d'âge préside la séance.

Art. 87. — Le conseil d'administration est chargé, sous l'autorité du recteur :

1° De s'assurer, par des visites mensuelles, de la bonne tenue de l'établissement;

2° De donner son avis sur le règlement intérieur de l'école, préparé par les professeurs réunis en conseil sous la présidence du directeur ; ce règlement doit être soumis à l'approbation du recteur ;

3° De désigner à la nomination du recteur le médecin de l'école;

4° De régler, sur la proposition du directeur et sous réserve de l'approbation du ministre, toutes les questions relatives à la nourriture, au logement, au chauffage, à l'éclairage et à l'entretien des élèves-maîtres ;

5° De préparer le budget de l'école ;

6° De donner son avis sur les demandes de crédits supplémentaires à adresser au ministre ;

7° D'examiner le compte administratif qui lui est soumis par le directeur ;

Et en général de veiller sur les intérêts matériels de l'école.

Art. 88. — Chaque année au mois de juillet, le conseil d'administration entend la lecture du rapport du directeur sur la situation morale et matérielle de l'établissement. Il en délibère et adresse au recteur ses observations et ses propositions.

Art. 89. — Toutes les délibérations du conseil d'administration concernant la situation matérielle de l'école et les améliorations à réaliser sont transmises par le recteur au préfet.

CHAPITRE VI.

Écoles normales primaires supérieures.

Art. 90. — Il est institué deux écoles normales supérieures de l'enseignement primaire pour former des professeurs d'écoles normales et d'écoles primaires supérieures de filles et de garçons.

Art. 91. — A chacun de ces établissements, il sera annexé une école normale primaire d'application.

Art. 92. — Ces écoles sont gratuites. Elles recrutent leurs élèves au concours.

Art. 93. — Il est institué auprès de chacune des deux écoles une commission administrative dont les membres sont nommés pour trois ans par le ministre de l'instruction publique, avec mission de surveiller et de contrôler l'administration matérielle et la gestion économique.

Art 94. — Le directeur et les professeurs forment le conseil de chaque école. Ce conseil est convoqué et présidé par le directeur; il délibère sur la direction à donner aux études, se prononce sur l'aptitude des élèves à passer de première en deuxième année et de deuxième en troisième année, et arrête la liste des ouvrages à mettre entre leurs mains.

Art. 95. — Toute élève qui quitte volontairement l'une ou l'autre école, pour tout autre motif qu'une maladie dûment constatée, ou qui ne remplit pas l'engagement pris par lui au moment de son admission de servir pendant dix ans dans l'enseignement public, est tenu de rembourser à l'État le prix de sa pension, fixé à 600 francs par an.

Des remises totales ou partielles pourront être accordées par le ministre de l'instruction publique, sur l'avis du directeur de l'école, du conseil des professeurs et de la commission administrative.

Art. 96. — Des arrêtés ministériels, pris après avis du Conseil supérieur de l'instruction publique, régleront la constitution et le régime intérieur de ces établissements, ainsi que les conditions d'admission dans l'une et l'autre de ces écoles.

Art. 97. — Des bourses de séjour à l'étranger sont accordées chaque année par le ministre, dans des conditions déterminées par un arrêté ministé-

riel pris en Conseil supérieur, à des professeurs d'école normale ou à des candidats pourvus du certificat d'aptitude au professorat, qui se destinent à l'enseignement des langues vivantes.

CHAPITRE VII.

Classes d'adultes ou d'apprentis.

Art. 98. — La création des classes publiques d'adultes ou d'apprentis est soumise aux mêmes formalités légales que la création des écoles primaires publiques.

Art. 99. — Dans les classes d'adultes ou d'apprentis l'enseignement a un caractère pratique et plus spécialement approprié aux professions.

Art. 100. — Ne peuvent être admis à suivre les classes d'adultes que les enfants âgés d'au moins treize ans.

Art. 101. — Les classes d'adultes ou d'apprentis sont soumises aux mêmes inspections que les écoles primaires.

Art. 102. — Dans les classes publiques d'adultes ou d'apprentis, il y aura un registre d'appel régulièrement tenu. Chaque élève aura obligatoirement un cahier sur lequel il consignera, jour par jour et à leur date, tous les devoirs et exercices faits par lui. Ce cahier restera déposé à l'école, de façon que les résultats de la classe puissent toujours et sûrement être contrôlés par les autorités.

Art. 103. — Quand une classe publique d'adultes ou d'apprentis aura été régulièrement créée, il pourra lui être alloué, sur la proposition du préfet, à titre d'encouragement ou de récompense : 1° une subvention de l'État qui ne pourra dépasser la moitié des frais de tenue et d'entretien qu'elle entraîne ; 2° des concessions de matériel d'enseignement.

Art. 104. — La subvention de l'État ne peut être accordée à des classes publiques d'adultes ou d'apprentis, après épuisement des ressources communales, que si ces classes durent cinq mois au moins, si la commune se charge des frais de chauffage et d'éclairage et si elle contribue en outre à la rémunération des instituteurs qui dirigent ces classes.

Art. 105. — Des décisions ministérielles détermineront les conditions d'organisation et de subvention des classes publiques d'adultes ou d'apprentis.

TITRE II

DES TITRES DE CAPACITÉ.

CHAPITRE Ier.

Art. 106. — Les titres de capacité de l'enseignement primaire sont :

1° Le brevet élémentaire et le brevet supérieur ;

2° Les certificats d'aptitude professionnelle : certificat d'aptitude pédagogique, certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures, certificat d'aptitude à l'inspection des écoles primaires et à la direction des écoles normales, certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles ;

3° Les certificats spéciaux pour les enseignements accessoires : certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes, certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel, certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin, certificat d'aptitude à l'enseignement du chant, certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique, certificat d'aptitude à l'enseignement élémentaire les travaux de couture, certificat d'aptitude à l'enseignement des exercices militaires.

CHAPITRE II.

Des conditions à remplir par les candidats.

Art. 107. — Pour se présenter aux examens du brevet élémentaire, tout candidat doit avoir au moins seize ans le 1er octobre de l'année durant laquelle il se présente.

Pour se présenter aux examens du brevet supérieur, tout candidat doit justifier de la possession du brevet élémentaire et avoir dix-huit ans révolus le jour de l'ouverture de la session au brevet supérieur.

Des dispenses d'âge peuvent être accordées par l'inspecteur d'académie, pour l'un et l'autre brevet, pourvu qu'elles ne dépassent pas une durée de trois mois.

La dispense est de droit pour tout candidat au brevet élémentaire qui est pourvu du certificat d'études primaires supérieures, quel que soit son âge.

Art. 108. — Les candidats au certificat d'aptitude pédagogique doivent avoir vingt et un ans au moment de leur inscription, être pourvus du brevet élémentaire et justifier de deux années d'exercice au moins dans les écoles publiques ou dans les écoles privées, sauf les cas prévus par l'article 23 de la loi du 30 octobre 1886.

Art. 109. — Les candidats à l'examen du professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures doivent être âgés de vingt et un ans révolus au moment de leur inscription, être pourvus du brevet supérieur ou de l'un des baccalauréats ou (pour les femmes) du diplôme de fin d'études, et justifier de deux ans d'exercice au moins dans les écoles publiques ou dans les écoles privées.

Art. 110. — Les aspirants au certificat d'aptitude à l'inspection des écoles primaires et à la direction des écoles normales doivent être âgés de vingt-cinq ans révolus au moment de leur inscription, justifier de cinq ans d'exercice au moins dans les établissements publics d'enseignement supérieur, secondaire ou primaire, et être pourvus de l'un des titres suivants : certificat d'aptitude au professorat, licence ès lettres ou ès sciences, certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire spécial, baccalauréat ès lettres et baccalauréat ès sciences, ou, à défaut de ce dernier, baccalauréat de l'enseignement secondaire spécial.

Les aspirantes à la direction des écoles normales doivent remplir les mêmes conditions que les aspirants.

Art. 111. — Les aspirantes au certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles doivent être âgées de vingt-cinq ans au moins au moment de leur inscription, être pourvues soit du brevet supérieur et du certificat d'aptitude pédagogique, soit du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles, et justifier de cinq ans d'exercice dans les établissements publics d'enseignement secondaire ou primaire.

Art. 112. — Les candidats au certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes doivent être âgés de vingt et un ans révolus au moment de leur inscription et justifier de deux ans d'exercice dans les établissements publics ou privés d'enseignement secondaire ou primaire, ou d'un temps équivalent de séjour à l'étranger. Ils doivent en outre être pourvus : les aspirants, du brevet supérieur ou de l'un des trois baccalauréats; les aspirantes, du brevet supérieur ou du diplôme de fin d'études de l'enseignement secondaire.

Art. 113. — Les candidats au certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel doivent être âgés de vingt et un ans révolus au moment de leur inscription. Les aspirants doivent être pourvus du brevet supérieur ou du baccalauréat ès sciences ou du baccalauréat de l'enseignement

secondaire spécial; les aspirantes, du brevet supérieur ou du diplôme de fin d'études de l'enseignement secondaire.

Art. 114. — Les candidats au certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin, du chant, de la gymnastique, ainsi que les candidats au certificat d'aptitude à l'enseignement élémentaire des travaux de couture ou à l'enseignement des exercices militaires doivent être âgés de dix-huit ans révolus au moment de leur inscription.

Art. 115. — Aucune dispense d'âge ou de stage ne peut être accordée pour l'un quelconque des examens mentionnés aux articles 109 à 114 ci-dessus, que par décision ministérielle rendue sur l'avis du recteur et du comité consultatif de l'enseignement primaire.

Le temps passé dans les écoles normales supérieures de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud compte comme années de stage.

Art. 116. — Les professeurs d'école normale, s'ils sont chargés de l'enseignement d'une des matières accessoires énumérées à l'article 21 de la loi du 30 octobre 1886 et s'ils sont pourvus du certificat d'aptitude correspondant, reçoivent, outre leur traitement, une indemnité annuelle non soumise à retenue.

Les professeurs d'école normale qui ont obtenu antérieurement le certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes pour l'enseignement secondaire ou le certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel, jouissent de l'indemnité spécifiée ci-dessus, s'ils sont chargés de l'enseignement de l'une de ces matières accessoires.

CHAPITRE III.

Des sessions d'examen et de la composition des commissions.

Art. 117. — Les commissions d'examen pour le brevet élémentaire, pour le brevet supérieur et pour le certificat d'aptitude pédagogique tiennent deux sessions ordinaires par an.

Ces commissions sont nommées chaque année par le recteur, sur la proposition de l'inspecteur d'académie, et siègent dans chaque chef-lieu de département, sauf les exceptions que le ministre de l'instruction publique pourra autoriser, sur la proposition du recteur.

Siègent également au chef-lieu du département les commissions d'examen pour le certificat d'aptitude à l'enseignement élémentaire des travaux de couture et pour le certificat d'aptitude à l'enseignement des exercices militaires.

Pour tous les autres examens, les commissions siègent à Paris. Elles sont nommées chaque année par le ministre de l'instruction publique.

Le ministre de l'instruction publique peut autoriser des sessions extraordinaires pour tous les examens.

Art. 118. — Les commissions d'examen pour le brevet élémentaire et pour le brevet supérieur sont composées d'au moins sept membres.

Chacune d'elles nomme son président et son secrétaire. Deux inspecteurs de l'enseignement primaire en font nécessairement partie. Les autres membres sont particulièrement choisis parmi les membres de l'enseignement primaire public (directeurs et directrices d'écoles normales, d'écoles primaires supérieures et d'écoles primaires élémentaires), parmi les professeurs des établissements d'enseignement supérieur ou secondaire et des écoles normales, parmi les membres de l'enseignement privé, et enfin, s'il y a lieu, parmi les anciens membres de l'enseignement public ou privé.

Ces commissions ne peuvent délibérer régulièrement sur l'admissibilité ou l'admission définitive des candidats qu'autant que cinq de leurs membres sont présents. Les délibérations sont prises à la majorité des suffrages. En cas de partage, la voix du président est prépondérante.

Art. 119. — Les épreuves écrites ou orales des deux brevets ne dépasseront, dans aucun cas, le niveau moyen des programmes du cours supérieur des écoles primaires pour le brevet élémentaire ni des programmes des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices pour le brevet supérieur.

Art. 120. — Les commissions d'examen pour le certificat d'aptitude pédagogique sont présidées par l'inspecteur d'académie et composées de dix membres au moins choisis parmi les inspecteurs de l'enseignement primaire, les directeurs, directrices et professeurs d'écoles normales ou d'écoles primaires supérieures et les instituteurs ou institutrices du département. S'il y a dans le département une inspectrice des écoles maternelles, elle fait nécessairement partie de la commission.

Si les candidats inscrits dans un département sont trop nombreux, le recteur peut instituer d'autres commissions d'examen en tel nombre qu'il jugera nécessaire.

Art. 121. — Toute communication entre les candidats pendant les épreuves, toute fraude ou toute tentative de fraude commise dans un quelconque des examens ci-dessus spécifiés entraîne l'exclusion du candidat.

L'exclusion provisoire sera prononcée par le président ou par le membre de la commission qu'il aura délégué pour le remplacer dans la surveillance des épreuves. Il en sera référé à la commission, qui prononcera, s'il y a lieu, l'exclusion définitive.

Les faits qui auront motivé l'exclusion d'un candidat feront l'objet d'un rapport adressé par le président de la commission à l'inspecteur d'académie. L'inspecteur d'académie, après avoir dûment appelé le candidat et l'avoir entendu en ses moyens de défense, pourra le traduire devant le Conseil départemental. Le Conseil pourra prononcer l'interdiction pour le candidat de se présenter au même examen ou à tous les examens de l'enseignement primaire pendant une ou plusieurs sessions, sans que cette interdiction puisse s'étendre à une période de plus de deux années.

Si la fraude n'est découverte qu'après la délivrance du titre, le ministre peut en prononcer le retrait.

Art. 122. — Un arrêté ministériel délibéré en Conseil supérieur de l'instruction publique règlera la forme de chacun des examens, ainsi que le fonctionnement de chacune des commissions.

TITRE III

DES AUTORITÉS PRÉPOSÉES A L'ENSEIGNEMENT. — DES CONSEILS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

CHAPITRE Ier.

De l'inspection.

SECTION Ire. — INSPECTEURS GÉNÉRAUX.

Art. 123. — Les inspecteurs généraux sont nommés par le président de la République, sur la proposition du ministre de l'instruction publique.

Ils sont répartis en deux classes. Nul ne peut être promu à la première classe s'il n'a passé cinq ans au moins dans la seconde.

Art. 124. — Les inspecteurs généraux se réunissent en comité consultatif sous la présidence du directeur de l'enseignement primaire, pour étudier les questions qui leur sont soumises par le ministre.

SECTION II. — INSPECTEURS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

Art. 125. — Nul ne peut être nommé inspecteur de l'instruction primaire, s'il n'est pourvu du certificat d'aptitude à l'inspection.

Art. 126. — Les fonctions d'inspecteur de l'instruction primaire sont incompatibles avec tout autre emploi public rétribué.

Toutefois, le ministre peut autoriser les inspecteurs primaires à accepter les fonctions d'inspecteur des enfants employés dans les manufactures.

Art. 127. — Les inspecteurs primaires sont répartis en classes.

La classe est attachée à la personne, et non à la résidence.

Une indemnité de résidence pourra être accordée aux inspecteurs primaires dans des conditions qui seront déterminées par un arrêté spécial.

Pour être promu à une classe supérieure, il faut avoir passé trois ans dans la classe immédiatement inférieure et être porté sur un tableau d'avancement dressé chaque année en comité des inspecteurs généraux.

Art. 128. — Les inspecteurs de l'instruction primaire sont placés sous l'autorité immédiate de l'inspecteur d'académie : ils ne reçoivent d'instructions que de lui ou du recteur, des inspecteurs généraux et du ministre.

Art. 129. — Ils inspectent les écoles primaires publiques et privées de leur circonscription.

Ils assistent avec voix délibérative aux réunions des délégués cantonaux prescrites par l'article 52 de la loi du 30 octobre 1886.

Ils font partie de droit de toutes les commissions scolaires de leur circonscription et veillent à l'exécution de la loi du 28 mars 1882;

Ils président les conférences cantonales d'instituteurs et les commissions d'examen chargées de délivrer le certificat d'études primaires;

Ils instruisent toutes les affaires relatives à la création ou à la construction des écoles publiques, à l'ouverture des écoles privées, des classes d'adultes ou d'apprentis, à l'établissement des caisses des écoles, aux demandes formées par les instituteurs publics et aux déclarations faites par les instituteurs privés à l'effet d'ouvrir un pensionnat primaire;

Ils donnent leur avis sur la nomination et l'avancement des instituteurs et des institutrices des écoles publiques, sur les récompenses à accorder ou les peines disciplinaires à infliger au personnel enseignant.

Art. 130. — Des arrêtés ministériels déterminent le nombre et l'étendue des circonscriptions d'inspection primaire dans chaque département, ainsi que le lieu de résidence des inspecteurs.

Art. 131. — Les inspecteurs de l'instruction primaire reçoivent, pour frais de tournée, une indemnité calculée à raison de 10 francs par jour.

SECTION III. — INSPECTRICES GÉNÉRALES ET INSPECTRICES DÉPARTEMENTALES DES ÉCOLES MATERNELLES.

Art. 132. — Les inspectrices générales et les inspectrices départementales des écoles maternelles sont nommées par le ministre.

Art. 133. — Nulle ne peut être nommée inspectrice générale sans avoir au moins trente-cinq ans d'âge et cinq ans de services dans l'enseignement public ou privé et sans être pourvue du certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles.

Une inspectrice générale fait partie du comité consultatif de l'enseignement primaire.

Art. 134. — Nulle ne peut être nommée inspectrice départementale sans avoir trente ans d'âge et trois ans de services dans l'enseignement public ou privé et sans être pourvue du certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles.

Les inspectrices départementales donnent leur avis sur la nomination et la révocation des directrices et sous-directrices d'écoles maternelles publiques, ainsi que sur les récompenses qui peuvent leur être accordées.

Art. 135. — Les dispositions des articles 128 et 131 ci-dessus sont applicables aux inspectrices départementales des écoles maternelles.

SECTION IV. — DES AUTRES AUTORITÉS CHARGÉES DE L'INSPECTION ET DE LA SURVEILLANCE DES ÉCOLES.

Art. 136. — Nul ne peut être délégué cantonal, s'il n'est Français et âgé de vingt-cinq ans au moins.

Art. 137. — Nul chef ou professeur d'un établissement quelconque d'instruction primaire ne peut être délégué cantonal.

Art. 138. — Les délégués cantonaux n'ont entrée que dans les écoles soumises spécialement par le Conseil départemental à la surveillance de chacun d'eux.

Ils communiquent aux inspecteurs de l'instruction primaire tous les renseignements utiles qu'ils ont pu recueillir.

Art. 139. — Ils peuvent être consultés sur la convenance des locaux que les communes sont obligées de fournir pour la tenue des écoles publiques;

Sur la fixation du nombre des écoles à établir dans les communes et sur l'opportunité de la création d'écoles de hameau;

Sur les demandes de création d'emplois d'instituteur adjoint et d'institutrice adjointe.

Art. 140. — L'inspection des autorités préposées à la surveillance des écoles en vertu des paragraphes 4 et 5 de l'article 9 de la loi du 30 octobre 1886 portera, dans les écoles publiques, sur l'état des locaux et du matériel, sur l'hygiène et sur la tenue des élèves.

Elle ne pourra jamais porter sur l'enseignement.

Art. 141. — Les médecins désignés au paragraphe 7 de l'article 9 de la loi précitée n'auront entrée dans les écoles qu'après avoir été agréés par le préfet.

Ils devront remplir les conditions mentionnées en l'article 136 du présent décret.

Leur inspection ne pourra porter que sur la santé des enfants, la salubrité des locaux et l'observation des règles de l'hygiène scolaire.

Art. 142. — Les dames spécialement déléguées pour l'inspection et la surveillance des internats de jeunes filles sont nommées par le ministre, sur la proposition de l'inspecteur d'académie et avec l'agrément du préfet.

Elles doivent être âgées de trente ans au moins.

Leur mission est gratuite. Toutefois, une indemnité peut leur être allouée pour frais de déplacement.

Art. 143. — Elles visitent les établissements qui leur sont désignés par l'inspecteur d'académie.

Leur inspection porte exclusivement sur le régime intérieur du pensionnat et sur l'état des locaux affectés aux élèves internes. Elles s'assurent que les règles de l'hygiène sont observées dans l'établissement et que les dortoirs ne contiennent pas plus d'enfants qu'ils ne doivent en recevoir d'après le chiffre fixé par le Conseil départemental.

Leurs observations sont consignées dans un rapport écrit qu'elles adressent à l'inspecteur d'académie.

DISPOSITIONS GÉNÉRALES.

Art. 144. — En dehors des autorités désignées par l'article 9 de la loi du 30 octobre 1886, nul ne peut inspecter ni surveiller aucun établissement d'instruction primaire.

Art. 145. — L'entrée des écoles publiques de

tout ordre est formellement interdite, à moins d'autorisation spéciale, à toute personne autre que celles qui sont désignées par la loi pour l'inspection et la surveillance des établissements d'instruction primaire.

Toutefois, les préfets et sous-préfets ont entrée dans les écoles publiques de leurs départements ou de leurs arrondissements respectifs.

CHAPITRE II.

Conseils départementaux.

Art. 146. — Le Conseil départemental siège à la préfecture.

Le jour de chaque réunion est fixé par le président. L'ordre du jour est envoyé aux membres du conseil.

Art. 147. — Quand le préfet et l'inspecteur d'académie sont tous les deux absents ou empêchés, la séance est présidée par le plus âgé des membres présents.

Le Conseil départemental nomme son secrétaire.

Art. 148. — A moins d'une autorisation du préfet, les procès-verbaux du Conseil départemental ne peuvent être communiqués qu'aux membres du Conseil.

Art. 149. — Le préfet fait transcrire sur le registre des délibérations du Conseil les résultats des élections à la suite desquelles ont été nommés membres du Conseil départemental ou adjoints à ce Conseil les conseillers généraux, les instituteurs et les institutrices publics et les deux membres de l'enseignement privé.

Les décisions ministérielles par lesquelles ont été désignés les deux inspecteurs de l'enseignement primaire y sont également transcrites.

Art. 150. — Pour les décisions du Conseil départemental, le vote a lieu par mains levées.

Dans les affaires disciplinaires, le vote a lieu au scrutin secret.

CHAPITRE III.

Commissions scolaires.

Art. 151. — Lorsqu'il y a lieu de procéder à la nomination d'un ou de plusieurs membres d'une commission scolaire, le préfet invite le maire à saisir de l'affaire le conseil municipal et lui fixe à cet effet un délai. Faute par le maire de se conformer à cette invitation ou sur le refus du conseil municipal, le préfet met le maire ou le conseil en demeure de faire les nominations nécessaires dans un temps qui ne peut excéder quinze jours. Si cette mise en demeure reste sans effet, il désigne lui-même les membres de la commission scolaire, conformément au second paragraphe de l'article 54 de la loi du 30 octobre 1886.

Art. 152. — L'inspecteur primaire ne peut se faire remplacer comme membre d'une commission scolaire.

Art. 153. — Le mandat des membres des commissions scolaires désignés par l'inspecteur d'académie est indépendant du renouvellement des conseils municipaux : il ne prend fin que par le décès, la démission ou la révocation des titulaires. Le droit de révocation appartient à l'inspecteur d'académie.

Art. 154. — Les membres des commissions scolaires n'ont pas l'entrée des écoles. Ils n'ont aucun droit d'inspection ou de contrôle ni sur les établissements d'instruction ni sur les maîtres.

Art. 155. — Quand, depuis la dernière réunion d'une commission scolaire, trois mois se seront écoulés sans convocation nouvelle, l'inspecteur primaire avisera du fait l'inspecteur d'académie, qui en référera au préfet. Le préfet mettra aussitôt le maire en demeure de réunir la commission et lui fixera à cet effet un délai qui ne pourra dépasser quinze jours. Copie de la lettre adressée au maire sera transmise par le préfet à l'inspecteur d'académie, qui la fera parvenir à l'inspecteur primaire. Si le délai accordé par le préfet expire sans que la commission ait été réunie, l'inspecteur primaire procède lui-même d'office à la convocation.

Art. 156. — L'appel des décisions des commissions scolaires est formé par simple lettre sur papier libre. S'il émane des parents, la lettre doit être adressée au président du Conseil départemental, au maire de la commune et à l'inspecteur primaire de la circonscription. Si l'appelant est l'inspecteur primaire, il adresse une lettre au président du Conseil départemental, une autre au maire de la commune, une troisième aux parents, tuteurs ou autres personnes responsables de l'enfant.

Art. 157. — Les personnes citées devant les commissions scolaires doivent comparaître personnellement : elles ne peuvent se faire assister ni représenter par des mandataires. Lorsqu'elles sont empêchées de comparaître, elles peuvent présenter par écrit leurs explications ou solliciter la remise de l'affaire à une autre séance.

TITRE IV

DE L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ.

CHAPITRE I[er].

Des conditions d'ouverture des écoles privées. — Formalités à remplir. — Pièces à produire. — Oppositions. — Appels.

Art. 158. — Il est ouvert dans chaque mairie un registre spécial destiné à recevoir les déclarations des instituteurs qui veulent établir des écoles privées.

Chaque déclaration indiquant la nature de l'école qu'il s'agit d'ouvrir doit être signée sur le registre par le déclarant et par le maire, qui en fait immédiatement établir quatre copies sur papier libre.

L'une de ces copies est affichée à la porte de la mairie où elle demeure pendant un mois. L'observation de cette formalité est prouvée par un certificat d'affichage que le maire dresse, signe et envoie directement, dans les trois jours de la déclaration, à l'inspecteur d'académie.

Les trois autres copies sont, ainsi que le récépissé mentionné par le second paragraphe de l'article 37 de la loi du 30 octobre 1886, remises gratuitement par le maire à l'instituteur.

L'instituteur adresse une de ces copies au préfet, une autre au procureur de la République ; il lui en est délivré récépissé.

La troisième copie est adressée par le déclarant à l'inspecteur d'académie, qui la fait transcrire sur un registre spécial ouvert à cet effet dans ses bureaux.

L'instituteur doit adresser à l'inspecteur d'académie, en même temps que la copie de sa déclaration :

1° Les pièces énumérées dans le premier paragraphe de l'article 38 de la loi du 30 octobre 1886 ;

2° Celles qui sont destinées à établir qu'il est Français.

Récépissé de toutes ces pièces est donné à l'instituteur par l'inspecteur d'académie.

Ces mêmes formalités sont exigées de tout instituteur qui succède à un autre dans la direction d'une école privée.

Art. 159. — A l'expiration des huit jours qui

suivent la déclaration par lui reçue, le maître fait savoir par écrit au préfet, à l'inspecteur d'académie, ainsi qu'au déclarant, s'il s'oppose ou non à l'ouverture de l'école. Dans le cas où il fait opposition, il indique les motifs sur lesquels cette opposition est fondée.

Art. 160. — Le délai d'un mois accordé par la loi à l'inspecteur d'académie pour faire opposition ne court que du jour où il a délivré récépissé des pièces qui doivent lui être adressées d'après l'article 158 ci-dessus.

Art. 161. — Quand l'inspecteur d'académie fait opposition à l'ouverture d'une école, il doit immédiatement en aviser le préfet et lui transmettre le dossier de l'affaire. Il doit également notifier par écrit sa décision à l'instituteur, en lui faisant connaître les motifs sur lesquels son opposition est fondée.

Art. 162. — Lorsque le maire ou l'inspecteur d'académie a fait opposition à l'ouverture d'une école, le préfet désigne un rapporteur pris parmi les membres du Conseil et, huit jours au moins avant la séance fixée pour le jugement de l'opposition, invite le déclarant à comparaître ou à se faire représenter devant le Conseil départemental.

Art. 163. — Au jour fixé pour le jugement, le Conseil départemental prend connaissance de l'arrêté d'opposition ; il entend dans leurs explications l'intéressé, son conseil ou son représentant ; il reçoit, s'il y a lieu, les dépositions des témoins, et, après avoir examiné les différentes pièces qui composent le dossier de l'affaire et en avoir délibéré hors de la présence du déclarant, il statue sur l'opposition.

Art. 164. — La décision du Conseil départemental est notifiée dans les huit jours par les soins du préfet tant au déclarant qu'à l'auteur de l'opposition.

Le préfet est tenu d'avertir les parties qu'elles ont le droit de se pourvoir devant le Conseil supérieur dans les dix jours à partir du jour où la décision du Conseil départemental leur a été notifiée.

Art. 165. — Le recours de l'instituteur ou du maire contre la décision du Conseil départemental est reçu au bureau de l'inspecteur d'académie : il en est donné récépissé.

Le recours de l'inspecteur d'académie est formé par une décision qu'il notifie à la partie intéressée.

L'inspecteur d'académie fait parvenir au préfet, dans le plus bref délai, la déclaration d'appel qu'il a reçue ou la décision qu'il a prise lui-même. Le préfet adresse ces pièces, avec le dossier de l'affaire, au ministre de l'instruction publique, qui en saisit le Conseil supérieur.

Art. 166. — Dans le cas d'ouverture d'une des écoles dont il est fait mention à l'article 43 de la loi du 30 octobre 1886, les déclarations prescrites par les articles 37 et 38 de ladite loi doivent être faites par l'instituteur à qui la direction de cette école est confiée.

Art. 167. — Les personnes préposées par la loi à l'inspection des établissements d'instruction primaire (inspecteurs généraux, recteurs et inspecteurs d'académie, inspecteurs primaires) ont le droit de se faire présenter, dans les écoles privées, les livres en usage et les cahiers des élèves.

Elles dressent procès-verbal de toutes les contraventions qu'elles reconnaissent.

Si la contravention consiste dans l'emploi d'un livre interdit conformément à l'article 5 de la loi du 27 février 1880, ce livre peut être saisi ; il est joint au procès-verbal.

Art. 168. — Il doit être ouvert, dans toute école primaire privée, un registre spécial destiné à recevoir les noms, prénoms, date et lieu de naissance des maîtres et employés, l'indication des emplois qu'ils occupaient précédemment et des lieux où ils ont résidé, ainsi que la date des brevets et diplômes dont ils seraient pourvus.

Les autorités préposées à la surveillance de l'instruction publique doivent toujours se faire représenter ces registres quand elles inspectent les écoles.

Art. 169. — Les établissements privés d'enseignement primaire supérieur désignés par le ministre peuvent recevoir des boursiers nationaux, aux mêmes conditions que les établissements publics. Ces établissements seront soumis à l'inspection de l'État.

Les établissements privés d'enseignement primaire supérieur ne peuvent recevoir des boursiers nationaux que s'ils remplissent, au point de vue du personnel, de l'installation matérielle et des études, toutes les conditions exigées des établissements publics.

Toutefois, les bourses actuellement en cours dans des établissements privés qui ne rempliraient pas ces conditions ne seront supprimées que par voie d'extinction.

CHAPITRE II.

Des règles spéciales à l'établissement des pensionnats primaires privés.

Art. 170. — Tout instituteur privé qui veut ouvrir un pensionnat primaire doit justifier qu'il s'est soumis aux prescriptions édictées par la loi du 30 octobre 1886 relativement à l'ouverture des écoles privées.

Le plan, qu'il est tenu de produire, doit être certifié conforme au local par le maire de la commune. Il doit indiquer avec précision la destination de chacune des pièces affectées au pensionnat, ainsi que les dimensions desdites pièces (longueur, largeur et hauteur).

Art. 171. — L'instituteur qui veut ouvrir à la fois une école privée et un pensionnat primaire peut accomplir simultanément les formalités prescrites tant pour le pensionnat que pour l'école.

Art. 172. — Les dispositions du chapitre précédent du présent décret relatives aux conditions d'ouverture et de fonctionnement des écoles privées sont applicables aux pensionnats primaires privés.

Art. 173. — A défaut d'opposition à l'ouverture d'un pensionnat privé, ainsi que dans le cas où il a été donnée mainlevée de l'opposition qui aurait été formée, le Conseil départemental détermine le nombre maximum d'élèves qui peuvent être admis dans le local affecté au pensionnat et le nombre des maîtres nécessaire pour la surveillance de ces élèves. Mention en est faite par l'inspecteur d'académie sur le plan du local. Ce plan est renvoyé à l'instituteur, qui est tenu de le représenter aux autorités préposées à la surveillance des écoles chaque fois qu'il en est requis.

Art. 174. — L'instituteur qui ne s'est pas conformé aux mesures prescrites par le Conseil départemental, dans l'intérêt des mœurs et de la santé des élèves, peut être traduit devant ledit Conseil pour subir l'application des dispositions de l'article 41 de la loi du 30 octobre 1886.

Art. 175. — Tout instituteur qui reçoit des pensionnaires doit tenir un registre sur lequel il inscrit les noms, prénoms, le lieu et la date de naissance de ses élèves pensionnaires, la date de leur entrée et celle de leur sortie.

Chaque année il transmet, avant le 1er novem-

bre, à l'inspecteur d'académie un rapport sur la situation et le personnel de son établissement.

Art. 176. — Aucun pensionnat primaire ne peut être établi dans des locaux dont le voisinage serait reconnu dangereux pour la moralité ou la santé des élèves.

Art. 177. — Aucun pensionnat ne peut être annexé à une école primaire privée qui reçoit des enfants des deux sexes.

Art. 178. — Les dortoirs doivent être spacieux, aérés et dans des dimensions qui soient en rapport avec le nombre des pensionnaires. Ils doivent contenir au moins quinze mètres cubes d'air par élève.

Ils doivent être surveillés et éclairés pendant la nuit.

Une pièce spéciale doit être affectée au réfectoire.

Art. 179. — Lorsque, par application des articles 40 et 42 de la loi du 30 octobre 1886, un pensionnat primaire se trouve dans le cas d'être fermé, le préfet, l'inspecteur d'académie et le procureur de la République doivent se concerter pour que les parents ou tuteurs des élèves soient avertis sans retard et pour que les élèves pensionnaires dont les parents ne résident pas dans la localité soient provisoirement recueillis dans une maison convenable, jusqu'à ce qu'il ait été possible de les rendre à leurs familles.

CHAPITRE III.

Des conditions d'exercice des fonctions d'enseignement dans les écoles privées. — Situation des étrangers.

Art. 180. — La possession des titres de capacité exigée des directeurs ou directrices de cours complémentaires publics est également exigée des directeurs et directrices de cours complémentaires privés.

Art. 181. — L'étranger qui veut exercer dans une école privée comme professeur, instituteur adjoint ou maître surveillant doit adresser au ministre de l'instruction publique une demande et y joindre :

1° Un certificat constatant qu'il est admis à jouir des droits civils en France;

2° Son acte de naissance dûment légalisé ;

3° Son brevet de capacité;

4° L'indication des lieux où il a résidé et des professions qu'il a exercées. Cette indication sera appuyée d'attestations émanées soit des autorités du pays auquel appartient le postulant, soit des autorités françaises, et prouvant la sincérité de ses déclarations.

Art. 182. — L'autorisation d'enseigner accordée par le ministre après avis du Conseil départemental pourra toujours être retirée dans les mêmes formes.

Art. 183. — L'étranger qui ne possède pas le titre de capacité français pourra produire le diplôme qu'il a obtenu dans son pays.

Le ministre, après avis du comité consultatif de l'enseignement primaire, prononcera, s'il y a lieu, l'équivalence de ce diplôme avec un diplôme français.

Art. 184. — Il ne pourra être accordé d'équivalence pour aucun autre titre de capacité que le brevet élémentaire et pour les diplômes spéciaux énumérés par le 3e paragraphe de l'article 106 ci-dessus.

Ne seront considérés comme équivalents que les titres de capacité qui donnent à celui qui les possède le droit d'enseigner dans son pays et qui attestent en outre la connaissance de la langue française.

Art. 185. — L'étranger admis à jouir des droits civils en France, qui veut diriger une école privée destinée exclusivement à des enfants étrangers résidant en France, doit en faire la déclaration conformément aux articles 37 et 38 de la loi du 30 octobre 1886 et dans les formes prescrites par les articles 158 et suivants du présent décret.

S'il ne possède pas les diplômes français, il joint aux pièces qu'il doit produire, soit la déclaration d'équivalence de ses brevets étrangers obtenue du ministre de l'instruction publique après avis du comité consultatif, soit la dispense de brevets obtenue du ministre de l'instruction publique, après avis du Conseil supérieur.

TITRE V

DISPOSITIONS TRANSITOIRES.

Art. 186. — Pendant les deux années qui suivront la publication du présent décret, les instituteurs publics et les directeurs d'école annexe, les commis de l'inspection académique, les maîtres adjoints des écoles normales, s'ils comptent cinq ans d'exercice comme titulaires et s'ils sont pourvus du brevet supérieur et du certificat d'aptitude pédagogique, pourront, par décision ministérielle rendue sur l'avis du recteur et du comité consultatif, être dispensés de produire le certificat d'aptitude au professorat, pour se présenter aux examens du certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales.

Art. 187. — Dans l'année qui suivra la publication du présent décret, les Conseils départementaux devront, après avis des conseils municipaux intéressés et des inspecteurs d'académie, statuer sur le caractère à attribuer aux écoles enfantines publiques et classer lesdites écoles soit comme écoles primaires élémentaires, soit comme écoles maternelles.

Les décisions rendues par les Conseils départementaux devront être soumises à l'approbation du ministre de l'instruction publique.

Art. 188. — Les directeurs et les directrices des écoles privées qui existent sous la dénomination d'écoles enfantines devront, dans le délai de trois mois à dater de la publication du présent décret, déclarer s'ils veulent que l'école qu'ils dirigent soit considérée comme école maternelle ou comme école primaire élémentaire, l'une ou l'autre avec ou sans annexion d'une classe enfantine.

Art. 189. — La disposition de l'article 70 du présent décret, en vertu de laquelle les aspirants aux écoles normales doivent être pourvus du brevet élémentaire, ne sera appliquée qu'à partir du concours d'admission de 1888.

Jusqu'à cette époque, les candidats ne sont tenus de justifier que de la possession du certificat d'études primaires.

Art. 190. — Tous les instituteurs et toutes les institutrices exerçant dans les écoles publiques comme adjoints et adjointes, lors de la promulgation de la loi du 30 octobre 1886, et qui ne sont pas pourvus du certificat d'aptitude pédagogique, sont classés dans la catégorie des stagiaires ; mais ils conservent le bénéfice de la nomination qu'ils ont obtenue du préfet, et leur emploi ne pourra leur être retiré que par l'effet d'une révocation, prononcée dans les conditions prescrites par l'article 31 de la loi précitée.

Art. 191. — Les stagiaires qui, au moment de la promulgation de la loi du 30 octobre 1886, comptaient cinq ans au moins de services dans l'enseignement public seront, lorsqu'ils se présenteront aux examens du certificat d'aptitude pédagogique, dispensés de l'epreuve écrite.

Art. 192. — Pendant cinq ans à dater de la publication du présent décret, les candidats au certificat d'aptitude au professorat des écoles normales, qui étaient directeurs ou directrices d'une école primaire supérieure publique ou privée au moment de la promulgation de la loi du 30 octobre 1886, seront, s'ils avaient à cette date trente ans au moins et s'ils comptaient dix ans au moins d'exercice dans l'enseignement public ou privé, dispensés d'une partie des épreuves de l'examen, dans des conditions qui seront déterminées par un arrêté ministériel pris en Conseil supérieur.

Jusqu'à l'expiration de ces cinq années, ils resteront dans la situation où ils étaient le 30 octobre 1886.

Les dispositions transitoires du présent article sont applicables au personnel enseignant des écoles primaires supérieures pourvu d'une nomination régulière au 30 octobre 1886.

Art. 193. — Les boursiers des écoles primaires supérieures continueront, jusqu'à l'expiration du temps normal de leur bourse, de jouir de la faveur qu'ils ont obtenue. Les renouvellements et les prolongations des bourses actuellement en cours dans lesdites écoles seront accordés par le préfet, conformément aux prescriptions du présent décret.

Art. 194. — Sont rapportées toutes les dispositions contraires au présent décret.

Art. 195. — Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts est chargé de l'exécution du présent décret.

Arrêté du 18 janvier 1887 sur l'organisation de l'enseignement primaire.

(Avec la modification apportée par l'arrêté du 25 mars 1887.)

TITRE Ier.

DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC.

CHAPITRE Ier.

Écoles maternelles et classes enfantines.

Art. 1er. — Le programme des écoles maternelles comprend, pour les enfants les plus avancés et classés dans la première section, l'ensemble des exercices et des connaissances énumérés à l'article 4 du décret du 18 janvier 1887.

Pour les enfants les plus jeunes, classés dans la seconde section, ces programmes ne sont appliqués que graduellement, dans la mesure que comportent leur âge et le développement de leur intelligence.

Une instruction ministérielle déterminera les limites et le caractère de l'enseignement pour chacune des deux sections.

Art. 2. — L'enseignement dans les classes enfantines est conforme au programme de la première section des écoles maternelles et à celui du cours élémentaire des écoles primaires.

Art. 3. — Un médecin nommé par le maire visite une fois par semaine les écoles maternelles. Il inscrit ses observations sur un registre particulier.

Art. 4. — Après une absence pour cause de maladie, nul enfant ne sera admis de nouveau à l'école maternelle sans un certificat de médecin attestant sa guérison complète.

Art. 5. — Chaque année, la directrice adresse à l'inspectrice départementale ou, à son défaut, à l'inspecteur primaire un rapport détaillé sur tout ce qui concerne l'établissement qui lui est confié

Art. 6. — Sauf décision spéciale de l'inspection primaire, les élèves ne passeront de l'école maternelle ou de la classe enfantine à l'école primaire qu'à l'une des trois époques suivantes: rentrée d'octobre, 1er janvier, rentrée de Pâques.

Art. 7. — Aucune école maternelle publique ne devra recevoir plus de 150 enfants, à moins d'une autorisation spéciale de l'inspecteur d'académie.

Art. 8. — Les écoles maternelles ne peuvent être fermées que les dimanches, le 1er et le 2 janvier, le jour de l'Ascension, le lundi de la Pentecôte, le jour de l'Assomption, le jour de la Toussaint, le jour de Noël, le jour de la Fête nationale, et, en outre, du jeudi avant Pâques au jeudi après Pâques et durant la première quinzaine du mois d'août.

Les institutrices dirigeant une école maternelle à une seule classe n'ont pas droit à d'autres congés. Dans les écoles maternelles à plusieurs classes, un mois de vacances est successivement accordé chaque année tant à la directrice qu'aux adjointes.

CHAPITRE II.

Écoles primaires élémentaires.

SECTION Ire.

Art. 9. — L'enseignement dans les écoles primaires élémentaires est partagé en trois cours: cours élémentaire, cours moyen, cours supérieur.

La constitution de ces trois cours est obligatoire dans toutes les écoles, quel que soit le nombre des classes et des élèves.

Art. 10. — La durée des études se divise comme il suit :

Section enfantine : un ou deux ans, suivant que les enfants entrent à six ans ou à cinq ans ;

Cours élémentaire : deux ans, de sept à neuf ans;

Cours moyen : deux ans, de neuf à onze ans;

Cours supérieur : deux ans, de onze à treize ans.

Art. 11. — Dans les écoles qui n'ont qu'un maître et qu'une classe, il ne pourra être établi aucune division ni dans le cours moyen, ni dans le cours supérieur ; il n'en pourra être établi plus de deux pour les enfants au-dessous de neuf ans.

Dans les écoles qui n'ont que deux maîtres, l'un sera chargé du cours moyen et du cours supérieur, l'autre du cours élémentaire, y compris, s'il y a lieu, la section des enfants au-dessous de sept ans.

Dans les écoles qui ont trois maîtres, chaque cours forme une classe distincte.

Dans les écoles à quatre classes, le cours élémentaire comptera deux classes, chacun des deux autres cours une seule classe.

Dans les écoles à cinq classes, le cours élémentaire comptera deux classes, le cours moyen deux, le cours supérieur une.

Dans les écoles à six classes, chacun des trois cours formera deux classes, à moins que le nombre des élèves du cours supérieur ne permette de les réunir en une seule classe.

Art. 12. — Toutes les fois qu'un même cours comprendra deux classes, l'une formera la première année du cours, l'autre la seconde.

Ces deux classes suivront le même programme, mais les leçons et les exercices seront gradués de telle sorte que les élèves puissent dans la seconde année revoir, approfondir et compléter les études de la première.

Art. 13. — Au-dessus de six classes, quel que soit le nombre des maîtres, aucun cours ne devra former plus de deux années. Les classes en plus du nombre de six, non compris la section enfantine, seront des classes parallèles destinées à dédoubler l'effectif soit de la première, soit de la seconde année.

Art. 14. — Chaque année, à la rentrée, les élèves, suivant leur degré d'instruction, sont répartis par le directeur dans les diverses classes des trois cours, sous le contrôle de l'inspecteur primaire.

Le certificat d'études donne droit à l'entrée dans le cours supérieur.

Art. 15. — Chaque élève, à son entrée à l'école, recevra un cahier spécial qu'il devra conserver pendant toute la durée de sa scolarité. Le premier devoir de chaque mois, dans chaque ordre d'études, sera fait sur ce cahier par l'élève, en classe et sans secours étranger, de telle sorte que l'ensemble de ces devoirs permette de suivre la série des exercices et d'apprécier les progrès de l'élève d'année en année. Ce cahier restera déposé à l'école.

Art. 16. — Tout concours entre les écoles publiques auquel ne participerait pas l'ensemble des élèves de l'un au moins des trois cours est formellement interdit.

Art. 17. — L'enseignement donné dans les écoles primaires publiques se rapporte à un triple objet : éducation physique, éducation intellectuelle, éducation morale. Les leçons et exercices gradués qu'il comporte sont répartis dans le cours d'études, conformément aux programmes annexés au présent arrêté.

Art. 18. — Au commencement de chaque année scolaire, le tableau de l'emploi du temps par jour et par heure est dressé par le directeur de l'école, et, après approbation de l'inspecteur primaire, il est affiché dans les salles de classe.

Art. 19. — La répartition des exercices doit satisfaire aux conditions générales ci-après déterminées :

I. Chaque séance doit être partagée en plusieurs exercices différents coupés par les récréations réglementaires.

II. Les exercices qui demandent le plus grand effort d'attention, tels que les exercices d'arithmétique, de grammaire, de rédaction, seront placés de préférence le matin, ou, dans les écoles de demi-temps, au commencement de la classe.

III. Toute leçon, toute lecture, tout devoir, sera accompagné d'explications orales et d'interrogations.

IV. La correction des devoirs et la récitation des leçons ont lieu pendant les heures de classe auxquelles se rapportent ces devoirs et ces leçons. Dans la règle, les devoirs sont corrigés au tableau noir en même temps que se fait la visite des cahiers. Les rédactions sont corrigées par le maître en dehors de la classe.

V. Les trente heures de classe par semaine (non compris le temps que les élèves peuvent consacrer, soit à domicile, soit dans des études surveillées, à la préparation des devoirs et des leçons) devront être réparties d'après les indications suivantes :

1° Il y aura chaque jour, dans les deux premiers cours, une leçon qui, sous la forme d'entretien familier, ou au moyen d'une lecture appropriée, sera consacrée à l'instruction morale. Dans le cours supérieur, cette leçon sera, autant que possible, le développement méthodique du programme de morale ;

2° L'enseignement du français (exercices de lecture, lectures expliquées, leçons de grammaire, exercices orthographiques, dictées, analyses, récitations, exercices de composition, etc.) occupera tous les jours environ deux heures.

3° L'enseignement scientifique occupera en moyenne, et suivant les cours, d'une heure à une heure et demie par jour, savoir : trois quarts d'heure ou une heure pour l'arithmétique et les exercices qui s'y rattachent, le reste pour les leçons de choses et les premières notions scientifiques.

4° L'enseignement de l'histoire et de la géographie, auquel se rattache l'instruction civique, comportera environ une heure de leçon tous les jours.

5° Le temps consacré aux exercices d'écriture proprement dite sera d'une heure au moins par jour dans le cours élémentaire, et se réduira graduellement à mesure que les divers devoirs dictés ou rédigés pourront en tenir lieu.

6° L'enseignement du dessin, commencé par des leçons très courtes dès le cours élémentaire, occupera, dans les deux autres cours, deux ou trois leçons chaque semaine.

7° Les leçons de chant occuperont de une à deux heures par semaine, indépendamment des exercices de chant qui auront lieu tous les jours à la sortie des classes.

8° La gymnastique, outre les évolutions et les exercices sur place qui peuvent accompagner les mouvements de classe, occupera tous les jours ou au moins tous les deux jours une séance dans le courant de l'après-midi.

En outre, dans les communes où les bataillons scolaires sont constitués, les exercices de bataillon ne pourront avoir lieu que le jeudi et le dimanche; le temps à y consacrer sera déterminé par l'instructeur militaire, de concert avec le directeur de l'école.

9° Enfin, pour les garçons aussi bien que pour les filles, deux ou trois heures par semaine seront consacrées aux travaux manuels.

SECTION II.

Art. 20. — Il est dressé, chaque année et dans chaque département, une liste des livres reconnus propres à être mis en usage dans les écoles primaires publiques.

Art. 21. — A cet effet, les instituteurs et institutrices titulaires de chaque canton, réunis en conférence spéciale, établissent, au plus tard dans la première quinzaine du mois de juillet, une liste des livres qu'ils jugent propres à être mis en usage dans les écoles primaires publiques.

Art. 22. — Toutes les listes ainsi dressées sont transmises à l'inspecteur d'académie. Une commission siégeant au chef-lieu du département et composée des inspecteurs primaires, du directeur et de la directrice des écoles normales et des professeurs et maîtres délégués de ces établissements, réunis sous la présidence de l'inspecteur d'académie, révise les listes cantonales et arrête, pour le département, le catalogue, qui est ensuite soumis à l'approbation du recteur de l'académie.

Art. 23. — Les registres dont la tenue est exigée des instituteurs et institutrices publics sont :

1° Le registre matricule;

2° Le registre d'appel ou de présence;

3° Le registre d'inventaire du mobilier de l'école et du matériel d'enseignement;

4° Le registre d'inventaire du mobilier personnel, s'il y a lieu;

5° Le catalogue des livres de la bibliothèque populaire de l'école publique avec le registre des recettes et des dépenses et le registre des entrées et des sorties.

La tenue des quatre premiers de ces registres est obligatoire pour les directrices d'écoles maternelles.

CHAPITRE III.

Écoles primaires supérieures et cours complémentaires.

SECTION Ire. — DE L'ORGANISATION DES ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES ET DES COURS COMPLÉMENTAIRES.

Art. 24. — L'étendue et les limites de l'enseignement primaire supérieur dans les écoles pu-

bliques sont déterminées, pour chacune des matières obligatoires, par les programmes annexés au présent arrêté.

Art. 25. — Des cours accessoires, intéressant plus particulièrement l'industrie de la contrée, peuvent être autorisés par le ministre, sur la demande du comité de patronage et la proposition de l'inspecteur d'académie, après avis du conseil municipal et du Conseil départemental.

Art, 26. — Dans les trois premières années d'enseignement primaire supérieur, il y aura en moyenne six heures de classe par jour (le dimanche et le jeudi exceptés). La répartition du temps sera faite de telle sorte qu'il soit attribué, par semaine, environ : neuf heures à l'enseignement littéraire (morale et instruction civique, langue française, histoire et géographie); neuf heures à l'enseignement scientifique (mathématiques, sciences physiques et naturelles, promenades scolaires); quatre heures aux langues vivantes; trois heures au dessin; quatre heures au travail manuel; une heure à la musique.

Art. 27. — Les exercices gymnastiques et militaires se feront en dehors des heures ordinaires de classe.

Dans la quatrième année et dans les années supérieures, on peut augmenter le temps affecté aux travaux manuels et à l'enseignement professionnel, en réservant toutefois dix heures au moins par semaine aux autres matières d'enseignement.

Art. 28. — Tous les ans, chaque directeur d'école primaire supérieure règle, de concert avec les professeurs, la répartition des heures de classe entre les différents maîtres attachés à l'école. Ce règlement est exécutoire après approbation de l'inspecteur d'académie.

Art. 29. — L'enseignement du dessin, du chant, des langues vivantes, de la gymnastique, des travaux manuels sera, autant que possible, confié à des maîtres attachés à l'école.

Art. 30. — Tout élève, sans distinction d'origine, doit, pour entrer dans une école primaire supérieure, subir, devant le directeur assisté d'un professeur de l'ordre des lettres et d'un professeur de l'ordre des sciences, un examen d'où dépend son classement dans l'une des années du cours d'études de l'établissement.

Art. 31. — La liste des livres reconnus propres à être mis en usage dans les écoles primaires supérieures publiques est dressée conformément aux règles tracées par les articles 20, 21 et 22 du présent arrêté.

Art. 32. — Un règlement des établissements publics d'enseignement primaire supérieur dans chaque département sera rédigé par le Conseil départemental, d'après les indications générales d'un règlement modèle arrêté par le ministre de l'instruction publique en Conseil supérieur.

SECTION II. — DES COMITÉS DE PATRONAGE.

Art. 33. — Les membres des comités de patronage institués auprès de chaque école primaire supérieure sont nommés par arrêté ministériel, sur la proposition du recteur de l'académie.

Le directeur ou la directrice de l'école fait nécessairement partie du comité de patronage.

Des dames patronnesses font nécessairement partie des comités institués auprès des écoles primaires supérieures de filles.

Art. 34. — Chaque comité nomme son président et son secrétaire. Il est tenu registre de ses délibérations.

L'inspecteur de l'enseignement primaire fait partie de tous les comités de patronage de sa circonscription.

Art. 35. — Le recteur et l'inspecteur d'académie sont membres de droit de tous les comités institués dans leur ressort; ils ont voix délibérative. Quand l'un ou l'autre assiste aux réunions du comité, il préside la séance.

Art. 36. — Le comité se réunit au moins deux fois par an, sur la convocation de son président. Il peut être convoqué extraordinairement par l'inspecteur d'académie ou par le président.

Art. 37. — Le comité veille aux intérêts matériels des élèves et à la bonne tenue de l'école.

Il prend sous son patronage les élèves de l'école; il s'occupe de placer les plus méritants à la fin de leurs études. Il surveille d'une façon plus particulière les élèves boursiers.

Il donne son avis sur l'installation matérielle de l'école, sur les mesures à prendre pour mettre l'enseignement en rapport avec les industries locales, sur les promotions et prolongations de bourses, sur le transfert ou la déchéance des boursiers nationaux.

Art. 38. — Chacun des membres du comité peut assister aux examens de passage prescrits par l'article 60 du présent arrêté.

Art. 39. — A chacune de ses réunions ordinaires, le comité délègue un ou plusieurs de ses membres avec mission de visiter, une fois par mois au moins, l'établissement placé sous son patronage. Les délégués rendent compte au comité, lors de sa plus prochaine réunion, des résultats de leurs visites.

Art. 40. — Les délibérations du comité sont adressées par le président à l'inspecteur d'académie, qui les transmet, suivant le cas, au préfet ou au ministre.

SECTION III. — DES BOURSES.

I. — De l'examen et de l'attribution des bourses.

Art. 41. — Tous les ans, au chef-lieu de chaque département, les candidats aux bourses fondées par l'État subissent un examen destiné à constater leur aptitude.

Cet examen a lieu du 15 au 30 mai. La date en est fixée par le ministre; elle est la même pour tous les départements. Elle est annoncée au moins trois mois à l'avance. Le registre d'inscription est clos le 31 mars.

Art. 42. — Les sujets de composition sont choisis par l'inspecteur d'académie.

Art. 43. — La commission d'examen est nommée dans chaque département par le recteur.

Elle se compose de cinq membres au moins.

Art. 44. — Les parents ou tuteurs des candidats aux bourses doivent les faire inscrire dans les bureaux de l'inspection académique avant le 1er avril.

Chacun d'eux joint à la demande d'inscription :

1° L'acte de naissance de l'enfant;

2° Son certificat d'études primaires;

3° Un certificat de vaccine;

4° Un certificat de bonne conduite signé par le chef de l'établissement où il a fait ses études;

5° Une demande, écrite ou signée par le père ou le tuteur, à laquelle devra être annexé un extrait du rôle des contributions payées par les parents du candidat;

6° Un état nominatif de ses enfants, indiquant l'âge et le sexe de chacun d'eux, et, s'il y a lieu, sa profession; cet état sera certifié exact par le maire de la commune.

Art. 45. — Les candidats doivent être âgés de douze ans au moins et de quinze ans au plus au 1er octobre de l'année durant laquelle a lieu l'examen. Aucune dispense d'âge ne peut être accordée.

Si le candidat n'est pas encore pourvu du certificat d'études primaires, il est admis à se présen-

ter conditionnellement, à charge par lui d'obtenir ce certificat à la première session qui suit l'examen; mais ses titres ne seront pris en considération qu'après qu'il aura réussi aux examens du certificat d'études primaires.

Art. 46. — Les candidats subissent des épreuves écrites et des épreuves orales.

Art. 47. — Les épreuves écrites et les épreuves orales sont réparties comme suit :

Épreuves écrites :

1° Dictée d'orthographe ;

2° Ecriture (la dictée d'orthographe servira pour cette épreuve);

3° Composition d'arithmétique ;

4° Composition française.

Ces épreuves ont lieu dans la même journée.

Epreuves orales :

1° Lecture expliquée, avec interrogations sur la grammaire et analyse d'une phrase ;

2° Interrogations sur l'arithmétique et le système métrique;

3° Interrogations sur l'histoire et la géographie de la France ;

4° Interrogations sur l'instruction morale et civique;

5° Interrogations sur les éléments des sciences physiques et naturelles.

Les questions devront porter sur les matières enseignées dans le cours supérieur des écoles primaires.

Art. 48. — La dictée d'orthographe comprend environ trente lignes. Elle est lue à haute voix, dictée lentement et relue.

La ponctuation n'est pas dictée.

Il est accordé aux candidats dix minutes pour relire leur composition.

La composition d'arithmétique comprend une question de théorie et un problème sur les matières du programme du cours supérieur des écoles primaires.

La composition française a pour objet un récit ou une lettre d'un genre simple, l'explication d'un proverbe ou d'une pensée morale, ou le développement d'une question d'instruction morale et civique.

Il est accordé aux candidats deux heures pour chacune des épreuves d'arithmétique et de composition française.

Art. 49. — Toutes les épreuves, soit orales, soit écrites, y compris l'écriture, sont appréciées d'après l'échelle de 0 à 20.

Toute épreuve nulle, soit à l'examen écrit, soit à l'examen oral, entraîne l'ajournement du candidat.

Les compositions écrites sont éliminatoires.

Pour les épreuves écrites, tout candidat qui n'a pas obtenu 40 points est ajourné.

Pour les épreuves orales, tout candidat qui n'a pas obtenu 50 points est ajourné.

Art. 50. — Immédiatement après l'examen, l'inspecteur d'académie soumet au Conseil départemental les dossiers des candidats admis. Le Conseil donne son avis conformément à l'article 46 du décret du 18 janvier 1887, et dresse une liste de présentation comprenant un nombre de candidats double au moins du nombre de bourses entières attribuées au département.

L'inspecteur d'académie transmet ensuite au préfet ses propositions.

Art. 51. — Dans la dernière quinzaine du mois de juillet, l'inspecteur d'académie adresse au ministre un relevé général de toutes les bourses qui doivent se trouver vacantes à la rentrée des classes, et le ministre procède à la répartition des crédits entre les différents départements; aussitôt après cette répartition, le préfet arrête la liste des boursiers, qui est soumise à l'approbation du ministre. La nomination doit être faite avant la rentrée des classes.

Art. 52. — Dans la première quinzaine qui suit la rentrée des classes, les directeurs et directrices envoient à l'inspecteur d'académie :

1° La liste des boursiers présents à l'école;

2° La liste de ceux qui renonceraient au bénéfice de leur bourse, avec l'indication des motifs de cette renonciation.

Ces documents sont transmis au ministre avant le 1er novembre, et une nouvelle répartition de crédits est faite, s'il y a lieu, entre les départements.

Aucune nomination de boursier ne peut être faite après le 31 décembre. A partir du 1er janvier, les fonds qui deviendraient vacants par suite du départ de boursiers sont réservés pour la répartition suivante.

Au cours de l'année, toutes les fois qu'il se produit une vacance dans le cadre des boursiers, l'inspecteur d'académie en informe immédiatement le ministre, en faisant connaître la date précise du départ du boursier et les motifs de ce départ.

Art. 53. — En règle générale, les boursiers sont placés dans le département qu'habite leur famille, s'il est pourvu d'écoles primaires supérieures. Des exceptions pourront être faites, sur la demande motivée des parents, après entente entre les départements intéressés. Des exceptions seront également faites en faveur des écoles d'agriculture et des écoles nationales professionnelles.

S'il existe plusieurs écoles primaires supérieures dans le département, le préfet repartira entre les différents établissements le contingent de boursiers accordé au département, sur l'avis du Conseil départemental et la proposition de l'inspecteur d'académie.

Les candidats peuvent, après avis du ministre de l'agriculture, être placés, sur leur demande, dans l'une des écoles pratiques d'agriculture de la région.

II. — Du régime des boursiers.

Art. 54. — Le montant annuel des bourses d'internat entretenues par l'Etat dans les établissements publics ou privés d'enseignement primaire supérieur est égal au prix de pension demandé par les chefs d'établissement aux parents des élèves payants, sans que toutefois la somme payée puisse jamais dépasser 500 fr., y compris les frais de literie et de blanchissage.

Les bourses d'entretien pourront varier de 100 à 400 fr. par fraction de 100 fr.

Les bourses familiales sont de 500 fr.

Le montant des frais de pension sera ordonnancé par douzièmes à la fin de chaque trimestre, sur la production d'un état de présence dressé par les chefs d'établissement et approuvé par le préfet.

La somme allouée sera mandatée par le préfet : pour les élèves internes au nom du directeur de l'école; pour les boursiers familiaux et les boursiers d'entretien, au nom du père ou tuteur de l'enfant.

Art. 55. — Des dégrèvements de trousseau peuvent, sur la proposition de l'inspecteur d'académie, être accordés par le préfet, sur les crédits mis à sa disposition, aux candidats dont les familles justifient ne pouvoir pas en supporter les frais.

La subvention de l'Etat pour les dégrèvements de trousseau ne peut pas être supérieure à 300 fr. pour la première année et à 100 fr. pour chacune des autres années.

Selon la situation de fortune des familles, le préfet pourra accorder la totalité ou une partie seulement du dégrèvement.

Le trousseau pourra être fourni à l'élève soit par sa famille, soit par le directeur.

Art. 56. — Il pourra être accordé aux boursiers,

à titre de remise de fournitures classiques, une subvention dont le montant ne pourra être supérieur à 25 fr. par année.

Art. 57. — Le montant des dégrèvements et remises accordés sera ordonnancé au nom du préfet, sur la production d'un état détaillé des objets fournis, dressé conjointement par les parents et le directeur et visé par le préfet.

Art. 58. — Les titulaires d'une bourse d'entretien ne pourront recevoir de dégrèvement de trousseau.

Il pourra leur être accordé chaque année une remise de fournitures classiques.

Art. 59. — Trois fois par an, au 1er janvier, au 1er avril et à la fin de l'année scolaire, les directeurs des écoles où se trouvent des boursiers de l'Etat adressent à l'inspecteur d'académie des notes sur la conduite et le travail de chacun de ces boursiers. Ces notes seront placées au dossier des candidats et pourront donner lieu à l'application des mesures prescrites par les articles 51 et 52 du décret du 18 janvier 1887.

Art. 60. — Tous les ans, dans le courant du mois de juillet, les boursiers qui ne sont pas arrivés au terme de leur bourse subissent, devant un inspecteur primaire assisté du directeur et des professeurs de l'école, un examen de passage portant sur l'ensemble des études de l'année qui s'achève.

Tout boursier qui aura subi avec succès l'examen de passage obtiendra de droit la prolongation de sa bourse pendant l'année scolaire suivante.

Tout boursier qui ne satisfera pas à cet examen sera déchu de sa bourse.

Les procès-verbaux de ces examens, avec le relevé des notes obtenues par chaque boursier, devront être adressés à l'inspecteur d'académie avant le 15 août.

Art. 61. — Les élèves boursiers de l'enseignement primaire supérieur pourront être transférés, avec jouissance d'une bourse, dans l'enseignement secondaire s'ils sont âgés de moins de seize ans au 1er janvier de l'année où se fera la mutation.

Art. 62. — Les inspecteurs d'académie enverront chaque année au ministre la liste des élèves boursiers primaires de leur circonscription qu'ils proposent de transférer dans l'enseignement secondaire. Ils feront connaître pour chacun d'eux les prix qu'il a obtenus l'année précédente, ses notes de classe et ses places dans toutes les compositions (avec indication du nombre d'élèves de la division) depuis la rentrée d'octobre. S'ils ont pu voir et interroger eux-mêmes les candidats, ils joindront aux notes leur appréciation personnelle.

Art. 63. — Le nombre des bourses de mérite à accorder sera fixé chaque année avant le 15 août.

Art. 64. — Tous les ans, dans les premiers jours de janvier, le préfet adresse au ministre la liste des boursiers nommés dans son département au cours de l'année précédente avec les motifs de la concession de la bourse.

Cette liste est publiée au *Journal officiel* dans le courant du mois.

III. — Bourses de séjour à l'étranger.

Art. 65. — Les bourses de séjour à l'étranger, accordées aux élèves des écoles primaires supérieures, sont décernées à la suite d'un concours.

Les conditions à remplir pour pouvoir concourir sont les suivantes :

1° Avoir, au moment du concours, seize ans accomplis et moins de dix-neuf ans. Toutefois des dispenses d'âge peuvent être accordées par le ministre;

2° Être pourvu du certificat d'études primaires supérieures;

3° Adresser au ministre, par l'intermédiaire de l'inspecteur d'académie, une demande écrite ou signée par le père ou tuteur tendant à obtenir une bourse de séjour. Cette demande doit indiquer exactement les nom, prénoms, date et lieu de naissance du candidat, ainsi que la date à laquelle il a obtenu le certificat d'études primaires supérieures.

Les directeurs des écoles doivent joindre à chaque demande la date de l'entrée de l'élève à l'école et des notes détaillées sur sa tenue, sa santé, son caractère, ses aptitudes, son application et ses progrès.

Art. 66. — Les épreuves du concours sont des épreuves écrites consistant en une composition française, un thème et une version dont le texte est envoyé par le ministre. Elles ont lieu au chef-lieu du département sous la présidence de l'inspecteur d'académie. Il est accordé trois heures pour la composition française et trois heures pour les deux autres compositions réunies.

Art. 67. — Les compositions, adressées au ministère par l'inspecteur d'académie, sont corrigées à Paris par une commission spéciale qui appelle devant elle les candidats admissibles pour leur faire subir un examen oral, à la suite duquel elle dresse, par ordre de mérite, la liste des candidats les plus aptes à profiter de la bourse de séjour. Cette liste est soumise à l'approbation du ministre, qui nomme les boursiers.

CHAPITRE IV.

Ecoles normales primaires.

SECTION Ire. — DE L'ORGANISATION DES ÉCOLES NORMALES.

Art. 68. — Tous les ans, le 15 mai au plus tard, le Conseil départemental de l'instruction publique est consulté par le préfet sur le nombre des élèves-maîtres et des élèves-maîtresses qu'il y a lieu d'admettre en première année, dans chaque école normale, en qualité d'internes, de demi-pensionnaires ou d'externes.

L'extrait de la délibération du Conseil départemental est, dans le plus bref délai, adressé par le préfet au recteur.

Art. 69. — Le recteur doit, avant le 1er juin, adresser au ministre, avec ses propositions et l'avis du Conseil départemental, un état faisant connaître le nombre d'instituteurs ou d'institutrices publics nécessaires chaque année dans le département, ainsi que le nombre d'élèves-maîtres ou d'élèves-maîtresses présents à l'école normale.

La décision du ministre, fixant le nombre des candidats à admettre en qualité d'élèves internes, demi-pensionnaires ou externes, est notifiée au préfet du département et au recteur de l'académie.

Art. 70. — Au début de chaque année scolaire, le conseil des professeurs détermine, sous réserve de l'approbation du recteur, le système d'après lequel les élèves-maîtres ou élèves-maîtresses seront envoyés à l'école annexe.

SECTION II. — DU PERSONNEL ADMINISTRATIF ET DU PERSONNEL ENSEIGNANT.

Art. 71. — Indépendamment de la direction matérielle et morale de l'établissement et de la surveillance de l'enseignement, le directeur est chargé des conférences pédagogiques, ainsi que des cours de pédagogie et de morale.

Tous les trois mois au moins, il réunit en con-

seil, sous sa présidence, les professeurs et maîtres adjoints et examine avec eux toutes les questions qui intéressent l'enseignement et la discipline. Les procès-verbaux de ces réunions sont envoyés à l'inspecteur d'académie dans le délai de huit jours.

Il surveille et contrôle toutes les parties du service de l'économat. Il engage et ordonnance les dépenses dans les limites des crédits régulièrement alloués. Il passe les marchés et surveille directement la comptabilité, sans pouvoir s'immiscer, en aucune façon, dans le maniement des deniers et des matières.

Une fois par mois au moins et à des dates variables, le directeur est tenu de vérifier l'état de la caisse et de la comptabilité. S'il constate quelque irrégularité, il doit en aviser immédiatement par un rapport l'inspecteur d'académie.

Art. 72. — L'économe reçoit ampliation de l'arrêté ministériel qui le nomme, par l'intermédiaire du recteur de l'académie dans le ressort de laquelle est située l'école normale où il doit remplir ses fonctions. Une autre ampliation de ce même arrêté est adressée au préfet du département dans lequel se trouve l'école. Le préfet est chargé de donner au trésorier-payeur général avis de la nomination du nouvel économe.

Art. 73. — L'économe est installé par l'inspecteur d'académie entre les mains duquel il doit au préalable prêter serment. La prestation de serment et l'installation ne peuvent avoir lieu qu'après la justification du versement du cautionnement.

Les pièces relatives à la prestation de serment, à l'installation et au versement du cautionnement sont transmises au ministre de l'instruction publique par le recteur.

Art. 74. — Le service est remis au nouvel économe le jour même de son installation.

Art. 75. — L'économe règle, sous l'autorité du directeur, tous les détails du service intérieur. Il choisit les gens de service avec l'agrément du directeur, il les surveille et les dirige. Il assure l'ordre matériel et la salubrité dans l'école.

Il est chargé de la caisse et répond de la validité des paiements. Il fait les diligences nécessaires pour percevoir en temps utile toutes les sommes affectées à l'école.

Il tient les registres du magasin et de la comptabilité; il rédige toutes les pièces relatives à ces divers services et toute la correspondance qui s'y rapporte.

Il discute les conditions des marchés et prépare les cahiers des charges. Il assiste à la réception des fournitures de toute espèce et en vérifie la quantité et la qualité.

Les approvisionnements de toute nature existant en magasin, ainsi que le mobilier, sont sous sa garde; il en est personnellement et directement responsable.

Art. 76. — Lorsque l'emploi d'économe devient momentanément vacant, par suite de décès, de démission ou pour toute autre cause, un fonctionnaire de l'école est chargé par intérim de la gestion économique; mais il ne peut s'immiscer dans le maniement des deniers. Le directeur demeure alors provisoirement, et jusqu'à l'installation du nouvel économe, dépositaire de la caisse; il en extrait chaque jour les fonds nécessaires au service et y fait entrer les sommes recouvrées.

Art. 77. — Le directeur et l'économe habitent dans l'établissement.

Ils ne sont pas nourris, mais ils ont droit aux prestations en nature. Dans les écoles normales d'instituteurs, tous les autres fonctionnaires sont externes.

Toutefois, les professeurs et maîtres délégués qui en feront la demande, pourront, sur la proposition du recteur, être autorisés par le ministre à habiter dans l'école et à prendre leurs repas à la table commune. En échange de ces avantages, ils seront chargés de diriger les différents services de surveillance intérieure.

Dans les écoles normales d'institutrices, les professeurs et les maîtresses déléguées ne peuvent habiter hors de l'établissement qu'avec l'autorisation du recteur.

Art. 78. — Chaque année, le recteur, sur la proposition du directeur et après avis de l'inspecteur d'académie, arrête la répartition du service entre les membres du personnel enseignant.

Art. 79. — Le nombre maximum d'heures d'enseignement exigible des professeurs et maîtres attachés à l'école est fixé ainsi qu'il suit :

1° Dans les écoles recevant plus de soixante élèves :

Professeurs et maîtres délégués chargés de l'enseignement des lettres, ou de l'enseignement des mathématiques : seize heures;

Professeurs et maîtres délégués chargés de l'enseignement des sciences physiques et naturelles : quatorze heures;

Directeur de l'école annexe : trente heures;

Econome : huit heures.

2° Dans les écoles recevant 60 ou moins de 60 élèves :

Professeurs et maîtres délégués chargés de l'enseignement des lettres ou de l'enseignement des mathématiques : dix-huit heures;

Professeurs et maîtres délégués chargés de l'enseignement des sciences physiques et naturelles : seize heures;

Directeur de l'école annexe : trente heures;

Econome : huit heures.

Art. 80. — L'enseignement du dessin et l'enseignement du travail manuel sont rattachés à l'enseignement des sciences.

Art. 81. — Dans les heures d'enseignement imposées à chaque maître peut être compris, outre les heures affectées aux classes ordinaires, le temps réservé pour les conférences faites aux élèves ou les répétitions que le recteur juge utile d'instituer avec l'approbation du ministre.

Les professeurs et maîtres délégués sont tenus, en dehors des heures d'enseignement, de diriger les promenades, de surveiller les travaux d'agriculture et d'horticulture et, s'il y a lieu, les travaux manuels, ainsi que de participer à la direction des services intéressant les études et la discipline, aux examens et aux conférences pédagogiques aux jours et heures fixés par le directeur, sans que toutefois l'ensemble de ces obligations accessoires puisse dépasser en moyenne trois heures par semaine.

Art. 82. — Chaque heure supplémentaire qui pourra être demandée aux professeurs et maîtres délégués, en dehors du nombre d'heures réglementaires déterminé par l'article 79 et des limites fixées par l'article ci-dessus, donne droit à une allocation annuelle, non soumise à retenue et calculée à raison de 150 francs par an pour une heure par semaine pour l'enseignement des lettres, des mathématiques, des sciences physiques et naturelles, des langues vivantes, du dessin et du travail manuel, et à raison de 100 francs pour les autres matières.

Art. 83. — Sur la proposition du recteur, le ministre fixe, par une décision spéciale, le nombre d'heures supplémentaires qu'il y a lieu d'attribuer à chacun des professeurs ou maîtres.

Art. 84. — Dans les écoles normales d'instituteurs, les différents services intérieurs d'ordre matériel sont confiés aux élèves de troisième année dans les conditions déterminées par le règlement intérieur de l'école.

Dans les écoles normales d'institutrices, la surveillance intérieure est dirigée par les professeurs

et les maîtresses internes, qui y feront participer à tour de rôle les élèves de troisième année.

Art. 85. — Pendant les grandes vacances, les écoles normales ne doivent jamais être abandonnées complètement par les fonctionnaires. La répartition du service, tant entre le directeur et l'économe qu'entre les professeurs et maîtres, est, pour cette époque de l'année, fixée, par le recteur, dans la première quinzaine de juillet, sur la proposition du directeur et après avis de l'inspecteur d'académie.

SECTION III. — DES ÉLÈVES-MAITRES.

Art. 86. — Il est ouvert à la fin de chaque année scolaire, dans tous les départements de France et d'Algérie, un concours d'admission aux écoles normales primaires dont la date est fixée par le ministre. En cas d'insuffisance du nombre des candidats déclarés admissibles, un second concours peut être ouvert par le ministre, sur la proposition du recteur, avant la rentrée des classes.

Art. 87. — L'inscription des candidats a lieu du 1er mars au 30 avril, sur un registre ouvert à cet effet dans les bureaux de l'inspecteur d'académie.

Aucune inscription n'est reçue qu'autant que le candidat a déposé les pièces suivantes :

1° Sa demande d'inscription portant indication de l'école ou des écoles qu'il a fréquentées depuis l'âge de douze ans ;

2° Son acte de naissance ;

3° Son brevet de capacité ;

4° L'engagement de servir pendant dix ans dans l'enseignement public.

Cette pièce est accompagnée d'une déclaration par laquelle le père ou le tuteur du candidat l'autorise à contracter cet engagement et s'engage lui-même à rembourser les frais d'études de son fils ou pupille, dans le cas où celui-ci quitterait volontairement l'école ou en serait exclu, comme dans le cas où il renoncerait aux fonctions d'enseignement avant la réalisation de son engagement.

L'acte de naissance, l'engagement décennal, la déclaration du père ou du tuteur doivent être rédigés sur papier timbré et dûment légalisés. La déclaration peut être rédigée sur la même feuille que l'engagement.

Les candidats non pourvus du brevet peuvent être inscrits provisoirement, sous la condition formelle de le produire avant le concours d'admission.

Art. 88. — Les candidats sont soumis, avant l'examen, à la visite du médecin de l'école, assisté d'un médecin assermenté ; ils ne peuvent prendre part aux épreuves que s'il est constaté qu'ils ont été vaccinés ou qu'ils ont eu la petite vérole et qu'ils ne sont atteints d'aucune infirmité, maladie ou vice de constitution qui les rende impropres aux fonctions d'enseignement.

Art. 89. — Le concours d'admission aux écoles normales primaires comprend deux séries d'épreuves ayant pour objet d'arrêter : la première, la liste d'admissibilité ; la seconde, la liste d'admission définitive.

Les épreuves de la première série comprennent :

1° Une dictée d'orthographe de vingt lignes environ.

Le texte, lu d'abord à haute voix, est ensuite dicté posément, puis relu. La ponctuation n'est pas dictée.

Il est accordé dix minutes aux candidats pour revoir leur travail ;

2° Une épreuve d'écriture comprenant une ligne en grosse bâtarde, une ligne en grosse ronde et en cursive, deux lignes en gros, deux en moyen et quatre en fin.

Il est accordé trois quarts d'heure pour cette épreuve ;

Il est tenu compte, en outre, pour le jugement de cette épreuve, de la valeur de l'écriture expédiée dans la composition d'orthographe ;

3° Un exercice de composition française consistant en un récit ou une lettre d'un genre simple, l'explication d'un précepte de morale ou d'éducation, d'un proverbe, d'une maxime, ou une question d'instruction morale et civique ;

4° Une composition d'arithmétique comprenant, outre la solution d'un ou de deux problèmes, l'explication raisonnée d'une règle.

Deux heures sont accordées pour chacune des épreuves de composition française et d'arithmétique ;

5° Une composition de dessin consistant en un exercice de dessin à vue d'un genre facile.

Il est accordé une heure et demie pour cette épreuve.

Art. 90. — Les épreuves écrites ont lieu au cours d'une même journée, dans le lieu fixé par l'inspecteur d'académie et, de préférence, au siège même de l'école normale.

Les trois premières se font le matin, les deux autres l'après-midi, dans l'ordre déterminé par l'article précédent.

La commission d'examen, sous la présidence de l'inspecteur d'académie, arrête les textes des sujets de composition.

Art. 91. — La liste des candidats déclarés admissibles aux épreuves de la deuxième série est dressée par ordre alphabétique.

Les candidats compris sur cette liste sont immédiatement convoqués par l'inspecteur d'académie ; les aspirants, au siège de l'école normale des instituteurs ; les aspirantes, au siège de l'école normale des institutrices.

Pendant la durée des épreuves de la deuxième série, laquelle ne doit pas dépasser une semaine, les candidats sont logés et nourris à l'école normale.

La dépense est à la charge des familles. Chaque année le recteur détermine le montant de ces frais par candidat. La somme ainsi fixée doit être versée entre les mains de l'économe par chacun des concurrents au moment où il est interné.

Art. 92. — Les épreuves de la deuxième série consistent dans :

I. Des interrogations : 1° sur la langue française ; 2° l'arithmétique et le système métrique ; 3° l'histoire de la France ; 4° la géographie de la France et des notions de géographie générale ; 5° des notions élémentaires de sciences physiques et naturelles. Chacune de ces épreuves durera, pour chaque candidat, une demi-heure au moins ;

II. Les résumés de deux leçons : 1° l'une, sur un sujet d'ordre littéraire ; 2° l'autre, sur un sujet d'ordre scientifique, faites par des professeurs de l'école. Ces résumés devront être rédigés chacun en une demi-heure, immédiatement après la leçon ;

III. Un examen sur le chant et la musique comprenant une interrogation sur les matières du cours supérieur des écoles primaires, la lecture d'un morceau de solfège facile, et une dictée orale très simple. Il sera tenu compte au candidat de l'exécution du chant avec paroles et de la connaissance d'un instrument ;

IV. Des exercices de gymnastique compris dans le programme du cours supérieur des écoles primaires, et, pour les aspirants, des exercices militaires ; pour les aspirantes, des travaux de couture.

Art. 93. — Chacune des épreuves, tant de la première que de la deuxième série, doit être appréciée par des chiffres de 0 à 20.

Art. 94. — Quand les épreuves de la deuxième

série sont terminées, la commission arrête le classement, par ordre de mérite, des candidats qu'elle juge devoir être admis d'après l'ensemble de l'examen.

Cette liste est divisée en deux parties. Dans la première sont inscrits les candidats classés les premiers, jusqu'à concurrence du nombre de places vacantes à l'école normale du département dans lequel a eu lieu l'examen. Dans la seconde, la commission comprend tous les candidats admissibles excédant ce nombre, quel que soit le rapport du chiffre ainsi obtenu avec celui des places vacantes à l'école normale du département.

Les candidats compris dans cette seconde partie de la liste d'admission feront connaître, par une déclaration écrite qui sera jointe au dossier transmis au ministère, quels sont les académies ou les départements dans lesquels ils accepteraient une place à l'école normale, s'ils ne pouvaient être reçus dans celle du département où ils ont concouru.

Art. 95. — Les résultats du concours sont proclamés avant le départ des candidats par le président de la commission d'examen.

SECTION IV. — DE L'ENSEIGNEMENT.

Art. 96. — L'enseignement dans les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices est donné conformément aux programmes annexés au présent arrêté.

Art. 97. — La répartition des matières d'enseignement est réglée par année et par cours, conformément au tableau suivant :

I. — *Écoles normales d'instituteurs.*

MATIÈRES D'ENSEIGNEMENT.	TOTAL DES HEURES PAR SEMAINE.		
	1re année.	2e année.	3e année.
Instruction civique	»	»	1
Morale	2	2	»
Pédagogie et administration scolaire	1	1	1
Langue et éléments de littérature française	7	5	4
Histoire	4	3	3
Géographie	1	1	1
Arithmétique et tenue des livres	2	3	3
Géométrie, arpentage et nivellement	1	2	3
Physique	1	2	2
Chimie	1	1	1
Sciences naturelles	1	1	2
Agriculture et horticulture	»	1	1 (1)
Langues vivantes	2	2	2
Ecriture	2	1	»
Dessin	4	4	4
Chant et musique	2	2	2
Gymnastique et exercices militaires	3	3	3
Travaux agricoles et manuels	4	4	4 (2)
Total	38	38	37

(1) Les leçons d'agriculture seront données aux élèves de 2e et 3e année réunis, à raison de deux leçons par semaine pendant le semestre d'hiver. Le professeur exposera alternativement la première moitié de son cours pendant un hiver et la seconde moitié pendant l'hiver suivant.

Les leçons d'agriculture doivent être complétées par des exercices pratiques, des excursions agricoles, des visites faites par les élèves-maitres, sous la direction de leurs professeurs, dans les fermes les mieux tenues de la région.

(2) L'enseignement de la gymnastique, des exercices militaires, des travaux agricoles et manuels doit être donné pendant les récréations.

II. — *Écoles normales d'institutrices.*

MATIÈRES D'ENSEIGNEMENT.	TOTAL DES HEURES PAR SEMAINE.		
	1re année.	2e année.	3e année
Instruction morale et civique	1	1	1
Pédagogie et administration scolaire	1	1	1
Langue et éléments de littérature française	6	5	4
Histoire	4	3	3
Géographie	1	1	1
Arithmétique et tenue des livres	3	3	3
Physique	»	1	1
Chimie	»	1	1
Sciences naturelles	1	2	2
Économie domestique et hygiène	»	1	1
Langues vivantes	2	2	2
Ecriture	3	1	»
Travaux de couture	3	3	3
Dessin	4	4	4
Chant et musique	2	2	2
Gymnastique	2	2	2(a)
Herborisations et jardinage	2	2	2(a)
Total	35	35	33

(a) Les leçons de gymnastique, les herborisations et les travaux de jardinage doivent avoir lieu pendant les heures de récréations.

Art. 98. — Des heures réservées au travail, cinq au moins seront employées chaque jour au travail personnel, aux lectures et à la préparation des classes en étude.

Aucun cours n'aura lieu le dimanche, non plus que dans l'après-midi du jeudi.

Art. 99. — Les élèves de deuxième et de troisième année sont fréquemment exercés, soit en classe, soit dans des conférences, à l'enseignement oral sur chacune des matières du programme d'études. Sous la direction de leur professeur, ils rendent compte d'une leçon ou d'une lecture, expliquent un texte français, corrigent un devoir, exposent une question du cours ou les résultats d'un travail personnel.

Les élèves de troisième année font, en outre, à tour de rôle, des leçons devant leurs professeurs et les élèves-maitres. La leçon dure une demi-heure au plus. Elle porte sur un sujet d'enseignement ou de méthode choisi par l'élève et agréé par le directeur ou la directrice. Elle donne lieu, de la part des élèves, à des observations critiques, qui sont complétées ou rectifiées par les professeurs, le directeur ou la directrice.

Art. 100. — Dans toute école normale, le directeur ou la directrice veilleront à ce que l'enseignement ne soit, dans aucune de ses parties, détourné du but auquel il doit tendre et à ce que les différents professeurs s'efforcent surtout de faire acquérir à leurs élèves les qualités intellectuelles et morales indispensables à l'instituteur. Ils leur recommanderont d'éviter la recherche des détails, des subtilités et des curiosités qui feraient perdre à l'enseignement des écoles normales son caractère pratique et professionnel.

Ils s'assureront que les devoirs écrits des élèves sont corrigés et annotés avec soin par les professeurs et qu'il est donné un temps suffisant, dans tous les cours, aux interrogations et aux récapitulations.

Ils proscriront l'usage des manuels, des cours dictés, des copies, des cahiers dits de mise au net, en un mot, de tout procédé qui encouragerait le travail machinal et tendrait à substituer un effort de mémoire à un effort de réflexion.

Ils prendront soin que, dans tous les cours professés à l'école et dans les exercices de l'école ou des écoles annexes, il soit fait une large part à l'étude des méthodes et des procédés propres à l'enseignement primaire.

Dans les écoles normales d'institutrices, la directrice et l'économe s'efforceront, par des conseils et des directions pratiques, d'initier les élèves-maîtresses, en dehors des heures de classe et d'étude, à tout ce qui concerne les travaux et les soins du ménage.

SECTION V. — DU RÉGIME INTÉRIEUR ET DE LA DISCIPLINE.

Art. 101. — Dans toute école normale, soit d'instituteurs, soit d'institutrices, il est donné huit heures au moins au sommeil en toute saison.

Sur les heures de la journée, cinq environ sont employées aux soins de propreté, repas, récréations et exercices corporels.

Art. 102. — Les jours réglementaires de sortie sont les dimanches et les jours de fêtes.

Dans les écoles normales d'institutrices, les élèves-maîtresses ne sortent que sur la demande de leurs parents ou de leurs correspondants. Celles qui restent à l'école sont conduites en promenade.

Des sorties individuelles peuvent être autorisées par le directeur ou la directrice.

Art. 103. — Les vacances de Pâques commencent le jeudi saint et finissent le lundi qui suit la semaine de Pâques.

Les grandes vacances durent sept semaines; les dates de la sortie et de la rentrée sont fixées par le recteur.

Art. 104. — Tous les élèves doivent avoir un costume d'uniforme pour les sorties et les promenades.

Art. 105. — Dans les écoles normales d'institutrices, la directrice demande aux parents, au commencement de l'année scolaire, la liste des personnes avec lesquelles ils autorisent leur fille à correspondre. Les lettres écrites aux élèves-maîtresses devront porter sur l'enveloppe la signature de la personne de qui elles émanent. Celles qui ne portent pas cette signature sont envoyées par la directrice aux parents de l'élève.

Ces dispositions ne sont pas applicables aux écoles normales d'instituteurs : la correspondance des élèves est libre, à moins d'intention contraire expressément manifestée par les familles.

CHAPITRE V.

Écoles normales primaires supérieures.

Art. 106. — Dans les deux écoles normales supérieures de Saint-Cloud et de Fontenay-aux-Roses, la durée des études est de trois années.

Art. 107. — Ces écoles peuvent recevoir des internes et des externes.

Le nombre des élèves internes et des élèves externes est fixé chaque année par le ministre.

Art. 108. — Il est accordé à chaque élève externe une bourse dont le montant est fixé par arrêté ministériel.

Art. 109. — L'enseignement dans les écoles normales supérieures d'institutrices et d'instituteurs comprend l'étude approfondie des matières enseignées dans les écoles normales primaires. D'autres matières peuvent y être enseignées avec l'autorisation du ministre.

La troisième année est plus particulièrement consacrée à la préparation professionnelle des élèves.

Art. 110. — Les élèves sont répartis en deux sections : la section des sciences et la section des lettres. Le nombre des élèves à admettre dans chaque section est fixé, chaque année, par décision ministérielle. Il pourra être institué des cours communs aux deux sections.

Art. 111. — Il peut être admis à l'école normale supérieure d'institutrices des élèves, déjà pourvues de l'un des deux certificats d'aptitude aux fonctions de professeur, qui voudraient se préparer à l'examen du certificat d'aptitude aux fonctions de directrice. Les aspirantes de cette catégorie ne sont pas astreintes à l'examen d'entrée. Le ministre, après avis du recteur, décide de leur admission.

Les aspirantes aux fonctions de directrice suivent un cours spécial de législation et d'administration scolaires.

Art. 112. — Des examens de passage ont lieu à la fin de chacune des deux années d'études. Tout élève qui n'aura pas satisfait à ces examens devra quitter l'école. Son renvoi est prononcé par décision ministérielle, sur le vu de ses notes et le rapport du conseil des professeurs.

Art. 113. — Un concours d'admission aux écoles normales supérieures d'institutrices et d'instituteurs est ouvert chaque année vers la fin de l'année scolaire, à la date fixée par le ministre.

Art. 114. — Pour être admis à concourir, les candidats doivent :

Avoir dix-neuf ans au moins et vingt-cinq ans au plus au 1er octobre de l'année où ils se présentent. Toutefois, des dispenses d'âge peuvent être accordées par le ministre, sur la proposition du recteur;

Être pourvus du brevet supérieur ou de l'un des baccalauréats ou, pour les aspirantes, du diplôme de fin d'études de l'enseignement secondaire;

Avoir contracté ou contracter, s'ils ne l'ont encore fait, l'engagement de servir pendant dix ans dans l'enseignement public.

Art. 115. — Les candidats sont tenus de se faire inscrire, à Paris, à la Sorbonne, et, dans les départements, au bureau de l'inspection académique, un mois au moins avant la date de l'ouverture du concours, et de faire connaître sur quelle langue vivante ils demandent à être examinés.

Avec leur demande d'inscription, ils déposent :

1° Un extrait de leur acte de naissance;

2° Leur brevet ou leur diplôme;

3° Une notice faisant connaître l'école ou les écoles auxquelles ils ont appartenu et, s'il y a lieu, les fonctions qu'ils ont remplies;

4° Un certificat de médecin, constatant qu'ils sont aptes à remplir les fonctions de l'enseignement;

5° Un engagement de servir pendant dix ans dans l'enseignement public à dater de leur admission à l'école normale supérieure, ou de rembourser à l'Etat le prix de la pension dont ils auront joui.

Cette pièce sera rédigée sur papier timbré et dûment légalisée. Elle sera accompagnée, si le candidat est mineur, d'une déclaration par laquelle son père ou son tuteur l'autorise à souscrire un engagement et s'engage lui-même à rembourser à l'Etat le prix de pension du contractant, dans les cas prévus par l'article 78 du décret du 18 janvier 1887.

Art. 116. — La liste des candidats admis à

prendre part au concours est arrêtée par le ministre.

Aucun candidat n'est admis à se présenter plus de trois fois.

Art. 117. — L'examen d'admission comprend des épreuves écrites qui sont éliminatoires, des épreuves orales et une épreuve pratique.

Art. 118. — Les épreuves écrites se font au chef-lieu du département où l'inscription a été reçue; elles ont lieu sous la surveillance de l'inspecteur d'académie ou, à son défaut, d'un délégué agréé par le recteur.

Elles comprennent, pour les candidats de la section des lettres :

1° Une composition sur un sujet de littérature ou de grammaire;

2° Une composition sur un sujet de pédagogie ou de morale;

3° Une composition sur un sujet d'histoire et un sujet de géographie ;

4° Une composition de langues vivantes (version et thème allemand ou anglais).

Pour les candidats de la section des sciences :

° Une composition sur un sujet de mathématiques ;

2° Une composition sur un sujet de physique ou de chimie et un sujet d'histoire naturelle;

3° Une composition de dessin géométrique et d'ornement ;

4° Une composition de langues vivantes (version et thème allemand ou anglais);

5° Une composition sur un sujet de pédagogie ou de morale.

La composition de pédagogie ou de morale et celle de langues vivantes pourront être communes aux candidats des deux sections.

Trois heures sont accordées pour la composition de langues vivantes. L'usage du dictionnaire est autorisé. Quatre heures sont accordées pour chacune des autres compositions.

Art. 119. — Les sujets de composition sont choisis par le ministre, sur la proposition de la commission, et adressés aux inspecteurs d'académie sous un pli cacheté qui est ouvert en présence des candidats.

A la fin de chaque journée de l'examen écrit, les compositions sont adressées au ministre par l'inspecteur d'académie, qui y joint le procès-verbal de la séance.

Art. 120. — Les compositions écrites sont corrigées à Paris par une commission nommée chaque année par le ministre.

Art. 121. — Les candidats reconnus admissibles sont appelés à Paris pour y subir les épreuves orales et l'épreuve pratique.

Art. 122. — Les épreuves orales consistent :

Pour les candidats de la section des lettres :

1° En un exposé sur une question de grammaire, ou de littérature, ou d'histoire, ou de géographie;

2° Dans la lecture expliquée d'un passage pris dans les auteurs du brevet supérieur;

3° Dans l'explication d'un texte anglais ou allemand.

Pour les candidats de l'ordre des sciences :

1° En un exposé sur une question de mathématiques ;

2° En un exposé sur une question de physique, ou de chimie, ou d'histoire naturelle ;

3°Dans l'explication d'un texte anglais ou allemand.

Art. 123. — Chacune des épreuves orales pourra être suivie d'interrogations.

Une demi-heure est accordée aux candidats de chaque section pour la préparation de chacune des deux premières épreuves.

Art. 124. — L'épreuve pratique consiste :

Pour les aspirantes, en une épreuve de travail à l'aiguille ;

Pour les aspirants, dans l'exécution d'un modelage ou d'un travail sur le fer ou sur le bois.

Cette dernière épreuve ne sera exigée des aspirants qu'à partir du concours d'admission de 1889. Elle sera facultative jusqu'à cette époque et il en sera tenu compte dans le classement des candidats.

Art. 125. — Les élèves sont tenus de se présenter, à la fin du cours d'études, à l'examen en vue duquel ils ont suivi les cours de l'école.

Art. 126. — Les bourses de séjour à l'étranger accordées aux professeurs d'école normale ou aux candidats pourvus du diplôme de professeur qui se destinent à l'enseignement des langues vivantes sont obtenues à la suite d'un examen qui comprend des épreuves écrites et orales.

Les épreuves écrites, subies au chef-lieu du département, comprennent un thème, une version et une rédaction d'un genre simple. Cette dernière épreuve est faite sans dictionnaire. Trois heures sont accordées pour chaque composition.

Les épreuves orales, subies à Paris devant la commission des bourses de séjour, comprennent la lecture et la traduction d'une page facile d'un prosateur étranger, une conversation en langue étrangère sur la page lue, des questions de grammaire.

CHAPITRE VI.

Récompenses honorifiques.

Art. 127. — Les médailles et mentions honorables dont il est question à l'article 34 de la loi du 30 octobre 1886 sont décernées par le ministre, le 14 juillet de chaque année, aux instituteurs et institutrices, dans chaque département, sur la proposition conforme du préfet et de l'inspecteur d'académie, après avis du Conseil départemental.

Art. 128. — Il peut être accordé, chaque année, aux instituteurs, institutrices et directrices d'écoles maternelles de chaque département :

Une médaille d'argent pour chaque groupe de trois cents titulaires et stagiaires et une en plus pour toute fraction excédant cent cinquante ;

Une médaille de bronze pour cent cinquante titulaires et stagiaires ;

Une mention honorable pour cent.

Art. 129. — Nul ne peut obtenir la mention honorable s'il ne compte au moins cinq ans de service comme titulaire.

Nul ne peut obtenir la médaille de bronze s'il n'a reçu la mention honorable depuis deux années au moins.

Nul ne peut obtenir la médaille d'argent s'il n'a reçu la médaille de bronze depuis deux années au moins.

Art. 130. — Pour obtenir le titre d'honoraire, les instituteurs, les institutrices et directrices d'écoles maternelles doivent remplir les conditions suivantes :

Justifier de vingt-cinq ans de services;

Être pourvus, au moins, de la médaille de bronze.

Art. 131. — Les nominations sont publiées au *Bulletin administratif* du ministère.

Art. 132. — Les instituteurs honoraires seront admis à prendre part, avec voix délibérative, aux conférences pédagogiques dans le canton où ils résident.

Art. 133. — Les instituteurs, institutrices et directrices d'écoles maternelles admis à la retraite antérieurement à la promulgation de la loi du 30 octobre 1886 peuvent obtenir le titre d'honoraire, s'ils remplissent les conditions prescrites par l'article 130 du présent arrêté.

TITRE II

DES TITRES DE CAPACITÉ.

CHAPITRE I[er]

Des brevets de capacité.

SECTION I[re]. — DES SESSIONS D'EXAMEN.

Art. 134. — Les sessions règlementaires d'examen pour les deux brevets de capacité ont lieu chaque année et dans chaque département, l'une au mois de juillet, l'autre au mois d'octobre.

Des sessions extraordinaires peuvent être autorisées par le ministre de l'instruction publique, soit pour toute la France, soit dans un ou plusieurs départements.

La date précise de chaque session est fixée au moins un mois à l'avance par le ministre.

Pour les sessions ordinaires, les compositions commencent le même jour dans tous les départements ; elles se poursuivent dans le même ordre dans chaque académie.

Pour le département de la Seine, la Corse et l'Algérie, le nombre des sessions et la date des examens seront l'objet d'arrêtés spéciaux.

Art. 135. — Les sujets de composition sont choisis par l'inspecteur d'académie. Ils sont enfermés sous pli cacheté et remis au président de la commission au début de chaque séance. Le pli est ouvert séance tenante par le président de la commission en présence des candidats.

Art. 136. — Les compositions doivent porter en tête et sous pli fermé les noms et prénoms des candidats. Ce pli n'est ouvert qu'après l'achèvement de la correction des copies et l'inscription des notes données pour chacune d'elles.

Art. 137. — Chacune des épreuves écrites est corrigée par deux membres au moins; la commission réunie prononce l'admission aux épreuves subséquentes. Elle dresse, par ordre alphabétique, la liste des candidats admis à ces épreuves.

Art. 138. — Quand le nombre des candidats inscrits est trop considérable, le recteur peut constituer plusieurs commissions composées chacune de sept membres au moins.

Des examinateurs spéciaux peuvent être adjoints à la commission pour les épreuves d'agriculture, de langues vivantes, de dessin, de chant, de couture et de gymnastique; ils prennent part aux travaux de la commission avec voix délibérative pour les épreuves seulement en vue desquelles ils ont été désignés.

Art. 139. — Pour procéder à l'examen oral, la commission ne peut, dans aucun cas, se subdiviser en sous-commissions de moins de trois membres.

Art. 140. — Dans le mois qui suit la clôture de la session, le procès-verbal des opérations de la commission, signé par le président et le secrétaire, est envoyé au recteur qui le transmet au ministre avec le rapport du président et celui de l'inspecteur d'académie sur les résultats de chaque examen.

SECTION II. — DE L'INSPECTION DES CANDIDATS ET DE LA SURVEILLANCE DES EXAMENS.

Art. 141. — Tout candidat à l'un des deux brevets de capacité doit se faire inscrire au bureau de l'inspecteur d'académie quinze jours au moins avant la date fixée pour l'examen ; il dépose:

1° Une demande d'inscription écrite et signée par lui ;

2° Un extrait de son acte de naissance.

Le candidat au brevet supérieur, dépose, en outre, son diplôme du brevet élémentaire.

Art. 142. — Les candidats qui remplissent les conditions d'âge fixées par le second paragraphe de l'article 107 du décret du 18 janvier 1887 peuvent subir les épreuves du brevet supérieur dans la même session que celles du brevet élémentaire. Dans ce cas, ils déposent, avant l'examen, le certificat constatant qu'ils ont été jugés aptes à recevoir le brevet élémentaire.

Art. 143. — A l'ouverture de la session, le secrétaire de la commission fait l'appel des candidats inscrits. Chaque candidat, à l'appel de son nom, vient apposer sa signature sur le registre de présence, afin de constater son identité.

Art. 144. — Les candidats sont réunis, soit ensemble, soit par séries, sous la surveillance de membres de la commission désignés par le président.

L'examen écrit n'est pas public. L'examen oral est public pour les aspirants. Les dames sont seules admises aux épreuves orales des aspirantes.

Le président de la commission a la police de la salle.

Parmi les personnes chargées de la surveillance se trouvera nécessairement dans chaque série, s'il y en a plusieurs, au moins un inspecteur primaire, et, en outre, pour l'examen des aspirantes, une dame déléguée par l'inspecteur d'académie.

SECTION III. — DE L'EXAMEN DU BREVET ÉLÉMENTAIRE.

Art. 145. — L'examen pour le brevet élémentaire comprend trois séries d'épreuves.

Art. 146. — *Épreuves de la première série.* — Les épreuves de la première série pour l'examen des aspirants et des aspirantes au brevet élémentaire sont au nombre de quatre, savoir :

1° Une dictée d'orthographe d'une page environ ; le texte, lu d'abord à haute voix, est ensuite dicté posément, puis relu. La ponctuation n'est pas dictée. Il est accordé dix minutes aux candidats pour revoir leur travail;

2° Une page d'écriture à main posée, comprenant une ligne en gros dans chacun des trois principaux genres (cursive, bâtarde et ronde), une ligne de cursive en moyen, quatre lignes de cursive en fin. — Durée de l'épreuve; trois quarts d'heure;

3° Un exercice de composition française (lettre ou récit d'un genre très simple, explication d'un proverbe, d'une maxime, d'un précepte de morale ou d'éducation.) — Durée de l'épreuve : deux heures;

4° Une question d'arithmétique et de système métrique et la solution raisonnée d'un problème comprenant l'application des quatre règles (nombres entiers, fractions, mesure des surfaces et des volumes simples). — Durée de l'épreuve : deux heures.

Art. 147. — *Épreuves de la deuxième série.* — Pour les épreuves de la deuxième série, les aspirants devront :

1° Exécuter à main levée un croquis coté d'un objet usuel de forme très simple (plan, coupe, élévation). — Durée de l'épreuve : une heure et demie ;

2° Exécuter les exercices les plus élémentaires de gymnastique prévus par le programme des écoles primaires. — Durée de l'épreuve : dix minutes au maximum.

Les aspirantes devront :

1° Exécuter un dessin au trait d'après un objet usuel. — Durée de l'épreuve : une heure ;

2° Exécuter, sous la surveillance de dames désignées à cet effet par le recteur, les travaux à

l'aiguille prescrits par l'article 1er de la loi du 28 mars 1882. Durée de l'épreuve : une heure.

Art. 148. — *Epreuves de la troisième série.* — Les épreuves de la troisième série (épreuves orales) sont au nombre de cinq :

1° Lecture expliquée ; la lecture se fera dans un recueil de morceaux choisis en prose et en vers ; des questions seront adressées aux candidats sur le sens des mots, la liaison des idées, la construction et la grammaire ;

2° Questions d'arithmétique et de système métrique ;

3° Questions sur les éléments de l'histoire nationale et de l'instruction civique ; sur la géographie de la France avec tracé au tableau noir ;

4° Questions et exercices très élémentaires de solfège ;

5° Questions sur les notions les plus élémentaires des sciences physiques et naturelles ;

Dix minutes au maximum sont consacrées à chacune de ces épreuves.

Art. 149. — Les épreuves des trois séries sont notées de 0 à 20, excepté les exercices de gymnastique (2e série) et les exercices de solfège (3e série) qui sont notés de 0 à 10. La note 0 pour l'une quelconque des épreuves est éliminatoire.

Nul n'est examiné sur la série subséquente s'il n'a préalablement obtenu la moitié du maximum des points que comporte la série précédente.

SECTION IV. — DE L'EXAMEN DU BREVET SUPÉRIEUR.

Art. 150. — Toutes les épreuves du brevet supérieur soit écrites, soit orales, doivent être subies dans une même session.

Art. 151. — Les épreuves de la première série sont au nombre de quatre, savoir :

1° Une composition comprenant deux questions : l'une, sur l'arithmétique (et, en outre, sur la géométrie appliquée aux opérations pratiques, pour les aspirants seulement) ; l'autre, sur les sciences physiques et naturelles avec leurs applications les plus usuelles à l'hygiène, à l'industrie, à l'agriculture et à l'horticulture (quatre heures sont accordées pour cette composition) ;

2° Une composition française [littérature ou morale] (trois heures) ;

3° Une composition en dessin, d'après un modèle en relief (trois heures) ;

4° A partir du 1er janvier 1888, une composition de langues vivantes consistant en un thème facile, d'une dizaine de lignes, avec lexique. Durée de l'épreuve : une heure et demie.

La composition française et la composition de sciences n'auront pas lieu le même jour.

Art. 152. — Pour les épreuves de la deuxième série, les matières sont réparties en sept groupes ci-après énumérés :

1° Questions sur la morale et l'éducation ;

2° Langue française : lecture expliquée d'un auteur français pris sur une liste qui sera dressée tous les trois ans par le ministre et publiée une année à l'avance ; des questions d'histoire littéraire limitées aux principaux auteurs des seizième, dix-septième, dix-huitième et dix-neuvième siècles seront posées aux candidats à l'occasion de cette lecture ;

3° Epoques mémorables, grands noms, faits essentiels de l'histoire générale et de l'histoire de France, principalement dans les temps modernes (1453) ;

4° Géographie de la France avec tracé au tableau noir, et notions de géographie générale ;

5° Arithmétique avec application aux opérations pratiques, tenue des livres ; et, pour les aspirants seulement, notions très élémentaires de calcul algébrique et de géométrie, arpentage et nivellement ;

6° Notions de physique, de chimie, d'histoire naturelle, et, pour les aspirants seulement, notions d'agriculture et d'horticulture ;

7° A partir du 1er janvier 1888 : traduction à livre ouvert d'une vingtaine de lignes d'un texte facile, anglais, allemand, italien, espagnol ou arabe, au choix du candidat.

Chacun de ces groupes donne lieu à une interrogation qui ne peut durer plus d'un quart d'heure et qui doit être maintenue dans les limites fixées par l'article 119 du décret du 18 janvier 1887.

Art. 153. — Les épreuves des deux séries sont notées de 0 à 20.

La note 0, pour l'une quelconque des épreuves, est éliminatoire.

Pour les épreuves composant la première série, la note de dessin ne pourra compenser l'insuffisance des autres notes, dont le total ne devra pas être inférieur à 30 (20 jusqu'au 1er janvier 1888).

CHAPITRE II

De l'examen du certificat d'aptitude pédagogique.

Art. 154. — Les sessions règlementaires d'examen pour le certificat d'aptitude pédagogique ont lieu au mois de février et au mois de juin.

Art. 155. — Les candidats au certificat d'aptitude pédagogique doivent se faire inscrire au bureau de l'inspecteur d'académie quinze jours au moins avant l'ouverture de la session, et déposer :

Une demande d'inscription écrite et signée par eux ;

Un extrait de leur acte de naissance ;

Leur brevet élémentaire ou leur brevet supérieur, s'il y a lieu :

Un certificat de l'inspecteur d'académie constatant qu'ils remplissent la condition de stage ou qu'ils en ont été dispensés.

Art. 156. — Dans les sessions ordinaires, les compositions commencent le même jour dans tous les départements.

Le sujet de la composition écrite est choisi par l'inspecteur d'académie.

Le pli cacheté est ouvert, séance tenante, par le président de la commission, en présence des candidats.

Art. 157. — Le dossier de chaque candidat et particulièrement les notes qu'il a obtenues dans l'inspection sont mis sous les yeux de la commission, qui en tiendra compte dans ses appréciations.

Art. 158. — L'examen du certificat d'aptitude pédagogique comprend :

Une épreuve écrite, laquelle est éliminatoire ;

Une preuve pratique ;

Et une preuve orale.

Art. 159. — L'épreuve écrite consiste en une composition française sur un sujet élémentaire d'éducation et d'enseignement.

Trois heures sont accordées pour cette épreuve.

Les candidats déclarés admissibles sont convoqués par séries au chef-lieu du département pour subir l'épreuve pratique et l'épreuve orale.

Art. 160. — L'épreuve pratique consiste en une classe faite par le candidat dans une école primaire publique. Les aspirantes peuvent, sur leur demande, subir l'épreuve pratique dans une école maternelle. Mais, dans ce cas, le certificat qui leur sera délivré portera une mention spéciale et ne leur donnera droit à exercer comme titulaire que dans les écoles maternelles.

Les aspirantes reçues dans les conditions déterminées par le paragraphe précédent pourront, en outre, sur leur demande, subir, dans la même

session ou dans une session ultérieure, l'épreuve pratique dans une école primaire. Mention en sera ajoutée sur leur certificat.

L'école dans laquelle le candidat est appelé à subir l'épreuve lui est ouverte vingt-quatre heures à l'avance. Il en prend la direction le jour de l'épreuve et est tenu de se conformer à un programme arrêté par la commission.

Ce programme est remis au candidat vingt-quatre heures à l'avance. Il se rapprochera, autant que possible, de l'ordre des exercices inscrits à l'emploi du temps de l'école au jour de l'examen.

Art. 161. — Pour procéder à l'épreuve pratique, la commission d'examen peut se partager en sous-commissions de trois membres au moins. Un inspecteur primaire et un instituteur pour les aspirants, une institutrice pour les aspirantes, font nécessairement partie de chacune de ces sous-commissions.

L'inspecteur d'académie fait partie de droit de toutes les sous-commissions. En cas de partage des suffrages, sa voix est prépondérante.

Art. 162. — L'épreuve orale consiste :

1° Dans l'appréciation de cahiers de devoirs mensuels;

2° Dans des interrogations en rapport avec les autres épreuves déjà subies par le candidat, et portant sur des sujets relatifs à la tenue et à la direction d'une école primaire élémentaire ou maternelle, ou sur des questions de pédagogie pratique.

L'épreuve a lieu devant la commission réunie. La durée n'en doit pas dépasser vingt minutes.

Art. 163. — Chacune des épreuves est jugée d'après l'échelle de 0 à 20. Tout candidat qui n'a pas obtenu la note 10, tant pour l'épreuve écrite que pour l'épreuve pratique, est ajourné. Est ajourné également tout candidat qui n'a pas obtenu la moyenne 30 pour l'ensemble des épreuves.

Art. 164. — Sur le vu du procès-verbal de la commission d'examen, le recteur délivre, s'il y a lieu, le certificat d'aptitude pédagogique, et, dans la quinzaine, adresse son rapport au ministre sur les résultats de la session de son académie.

CHAPITRE III.

De l'examen du certificat d'aptitude au professorat dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures.

Art. 165. — Deux commissions, l'une pour l'ordre des sciences, l'autre pour l'ordre des lettres, sont nommées chaque année par le ministre de l'instruction publique pour examiner l'aptitude des candidats au certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures.

Art. 166. — Chacune de ces commissions est composée de cinq membres au moins, auxquels sont adjointes, avec voix délibérative, pour l'examen des aspirantes, deux directrices ou professeurs soit d'école normale, soit d'école primaire supérieure.

Des examinateurs spéciaux pourront être adjoints à l'une ou l'autre de ces commissions avec voix délibérative pour l'ordre d'études qu'ils représentent.

Art. 167. — Les candidats sont tenus de se faire inscrire, à Paris, à la Sorbonne, et dans les départements, au bureau de l'inspecteur d'académie, d'indiquer les lieux où ils ont résidé et les fonctions qu'ils ont remplies depuis dix ans et de faire les justifications exigées par l'article 109 du décret du 18 janvier 1887.

Le registre d'inscription est clos un mois avant l'ouverture de la session.

La liste des candidats est arrêtée par le ministre de l'instruction publique.

Art. 168. — L'examen a lieu à la fin de l'année scolaire, aux jours fixés par le ministre.

Art. 169. — L'examen se compose : 1° d'épreuves écrites, lesquelles sont éliminatoires; 2° d'épreuves orales et pratiques.

Art. 170. — Les épreuves écrites ont lieu au chef-lieu du département, sous la surveillance de l'inspecteur d'académie ou d'un délégué agréé par le recteur.

Elles comprennent :

Pour les lettres : 1° une composition sur un sujet de littérature ou de grammaire;

2° Une composition d'histoire et de géographie;

3° Une composition de morale ou de psychologie appliquée à l'éducation;

4° Une composition de langue vivante (anglais ou allemand) : thème et version. Pour cette épreuve, qui ne sera obligatoire qu'à partir du 1er janvier 1888, les candidats pourront se servir de dictionnaires.

Pour les sciences : 1° une composition de mathématiques;

2° Une composition comprenant une question de physique ou de chimie et une question de sciences naturelles;

3° Une composition de dessin géométrique et de dessin d'ornement.

4° Une composition sur un sujet de morale ou d'éducation.

Les sujets de composition sont tirés des programmes d'enseignement dans les écoles normales. Ils sont envoyés par l'administration centrale.

Quatre heures sont accordées aux candidats pour chacune des compositions écrites, à l'exception de la composition en dessin géométrique et en dessin d'ornement, pour laquelle il est accordé six heures, et des compositions d'histoire et de géographie et de sciences physiques et naturelles, pour lesquelles il est accordé cinq heures.

L'usage d'une table de logarithmes à quatre ou cinq décimales est autorisé pour la composition de mathématiques.

Les quatre épreuves de chaque série ont lieu en quatre jours consécutifs, les mêmes pour toute la France.

Art. 171. — La commission prononce l'admission aux épreuves orales et pratiques. Ces épreuves ont lieu à Paris.

Art. 172. — Les épreuves orales et pratiques comprennent :

Pour les lettres : 1° une leçon sur un sujet tiré au sort, dont la durée ne dépassera pas une demi-heure et qui pourra être suivie d'interrogations portant, soit sur le sujet qui a fait l'objet de la leçon, soit sur toute autre partie du programme. Trois heures sont accordées pour la préparation de cette leçon. Cette préparation a lieu à huis clos.

2° La lecture expliquée d'un passage pris dans un auteur classique français;

3° La correction d'un devoir d'élève-maître.

La lecture expliquée et la correction du devoir sont précédées d'une préparation dont la durée ne doit pas dépasser trois quarts d'heure pour chacune des deux épreuves;

4° L'explication à livre ouvert d'un texte allemand ou anglais, suivie d'interrogations sur la grammaire allemande ou anglaise (un quart d'heure).

Pour les sciences : 1° Une leçon sur un sujet tiré au sort, dont la durée ne dépassera pas une demi-heure. Il est accordé deux heures pour la préparation de la leçon de mathématiques, trois

heures pour la préparation de la leçon de sciences physiques et naturelles. Cette préparation a lieu à huis clos;

2° Une interrogation d'une demi-heure portant sur une autre partie du programme que la leçon et qui peut comprendre la correction d'un devoir d'élève-maître (1);

3° Une manipulation de physique ou de chimie et une démonstration pratique d'histoire naturelle. Le sujet de la manipulation ou de la démonstration est tiré au sort.

Il est accordé une heure pour la manipulation et une heure pour la démonstration d'histoire naturelle.

La liste des auteurs allemands ou anglais, ainsi que celle des auteurs classiques français sur lesquels porteront les explications des textes est arrêtée par le ministre tous les trois ans.

L'usage de tout secours autre que celui des dictionnaires, atlas ou livres autorisés par la commission est interdit.

Art. 173. — Les candidats mentionnés à l'article 192 du décret du 18 janvier 1887 ne seront astreints qu'aux épreuves prévues par les deux premiers numéros de l'article précédent, tant pour les lettres que pour les sciences.

CHAPITRE IV.

De l'examen du certificat d'aptitude à l'inspection des écoles primaires et à la direction des écoles normales.

Art. 174. — Une commission est nommée chaque année par le ministre de l'instruction publique pour examiner l'aptitude des candidats aux fonctions d'inspecteur de l'enseignement primaire, de directeur ou directrice d'école normale.

Cette commission est composée de cinq membres au moins, auxquels sont adjointes, avec voix délibérative, deux directrices d'école normale pour l'examen des aspirantes.

Art. 175. — Les candidats sont tenus de se faire inscrire du 1er au 16 juillet, à Paris, à la Sorbonne, et, dans les départements, au bureau de l'inspection académique; d'indiquer les lieux où ils ont résidé et les fonctions qu'ils ont remplies depuis dix ans, et de faire les justifications exigées par l'article 110 du décret du 18 janvier 1887.

Art. 176. — L'examen a lieu du 15 septembre au 15 octobre. L'ouverture de la session est fixée par le ministre.

Art. 177. — L'examen se compose :

D'épreuves écrites, lesquelles sont éliminatoires;

D'épreuves orales;

D'épreuves pratiques.

Art. 178. — Les épreuves écrites sont subies au chef-lieu du département, sous la surveillance de l'inspecteur d'académie ou d'un délégué agréé par le recteur. Elles ont lieu en deux jours consécutifs, les mêmes pour toute la France.

Elles comprennent deux compositions : l'une sur un sujet de pédagogie, l'autre sur un sujet d'administration scolaire; les deux sujets sont envoyés par l'administration centrale; cinq heures sont accordées pour chaque composition.

Les compositions sont adressées, avec le procès-verbal de la séance, par l'inspecteur d'académie au ministre.

Art. 179. — La commission prononce l'admission aux épreuves orales et pratiques.

Ces épreuves ont lieu à Paris.

(1) Ce devoir peut être un travail de science, de mathématiques, de physique, d'histoire naturelle, de dessin géométrique ou d'ornement.

Art. 180. — Les épreuves orales portent sur les matières énumérées dans le programme détaillé annexé au programme arrêté; elles comprennent :

1° L'explication d'un passage pris dans un des auteurs qui auront été désignés pour l'examen de l'année, par le ministre, sur la proposition de la commission;

2° L'exposé de vive voix d'une question relative à un des points du programme. Cette question, tirée au sort, sera traitée par le candidat après trois heures de préparation à huis clos. Cet exposé ne durera pas plus d'une demi-heure.

Art. 181. — L'épreuve consiste dans l'inspection d'une école normale, d'une école primaire supérieure, d'une école élémentaire ou d'une école maternelle, inspection suivie d'un compte-rendu verbal.

Art. 182. — Après la clôture des examens, la commission dresse la liste des candidats qu'elle juge dignes d'obtenir le certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur primaire, de directeur ou directrice d'école normale.

Cette liste est soumise à l'approbation du ministre, qui délivre les certificats.

CHAPITRE V.

De l'examen du certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles.

Art. 183. — Une commission est nommée chaque année par le ministre de l'instruction publique, pour examiner les aspirants à l'inspection des écoles maternelles, des écoles et classes enfantines.

Art. 184. — Les aspirantes sont tenues de se faire inscrire à Paris, à la Sorbonne, et, dans les départements, au bureau de l'inspecteur d'académie, quinze jours au moins avant l'ouverture de la session, d'indiquer les lieux où elles ont résidé et les fonctions qu'elles ont remplies depuis dix ans, et de faire les justifications exigées par l'article 111 du décret du 18 janvier 1887.

La liste des candidats est arrêtée par le ministre.

L'examen a lieu dans le courant du mois de mars.

Art. 185. — L'examen se compose d'épreuves écrites, d'une épreuve orale et d'une épreuve pratique.

Les épreuves écrites sont au nombre de deux :

1° Une composition écrite sur un sujet de pédagogie appliquée aux écoles maternelles (3 heures);

2° Une composition sur l'hygiène des écoles maternelles [soins à donner aux enfants, installation et ameublement des locaux] (1) (3 heures).

L'épreuve orale consiste en interrogations : 1° sur la pédagogie appliquée aux écoles maternelles et sur l'hygiène; 2° sur des questions de législation et d'administration concernant ces écoles.

L'épreuve pratique consiste en une inspection d'une école maternelle avec rapport oral à la suite de cette inspection.

Art. 186. — Les compositions écrites se font le même jour, au chef-lieu du département, sous la surveillance de l'inspecteur d'académie ou d'un délégué agréé par le recteur.

La commission décide de l'admissibilité aux épreuves orales et pratiques. Ces épreuves ont lieu à Paris.

(1) Hygiène du local :
Orientation (d'après les régions), ventilation, éclairage, chauffage, mobilier. Installations en vue d'obtenir la propreté : lavabos, baignoires.
Hygiène de l'enfant :
Alimentation, vêtements, maladies contagieuses, régime à faire suivre aux enfants souffreteux, difformités dues à des fautes d'hygiène, etc.

Les épreuves sont jugées d'après l'échelle de 0 à 20. Toute aspirante qui n'a pas obtenu 20 points pour l'ensemble des deux épreuves écrites n'est pas déclarée admissible; toute aspirante qui n'a pas obtenu 40 points pour l'ensemble des épreuves est ajournée.

CHAPITRE VI.

De l'examen du certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes.

Art. 187. — Une commission est nommée chaque année par le ministre de l'instruction publique pour examiner les candidats au certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes.

Art. 188. — Les candidats devront se faire inscrire, quinze jours avant la date de l'examen, à Paris, à la Sorbonne, et, dans les départements, à l'inspection académique, et produire :

1° Une demande dans laquelle ils indiqueront la langue sur laquelle ils désirent subir l'examen : allemand, anglais, italien, espagnol, arabe ;

2° L'indication des diplômes qu'ils possèdent, des lieux où ils ont résidé et des fonctions qu'ils ont remplies ;

3° Le brevet supérieur, le diplôme de fin d'études de l'enseignement secondaire des jeunes filles, ou l'un des trois baccalauréats.

Art. 189. — L'examen se compose d'épreuves écrites, qui ont lieu au chef-lieu du département et qui sont éliminatoires, et d'épreuves orales qui ont lieu à Paris.

Art. 190. — Les épreuves écrites comprennent :

1° Une version;

2° Un thème ;

3° Une composition d'un genre très simple en langue étrangère : lettre ou récit, explication d'un proverbe, d'une maxime, d'un précepte de morale ou d'éducation ;

4° Une rédaction en français sur une question de méthode d'enseignement des langues vivantes.

L'usage du dictionnaire n'est pas autorisé.

Trois heures sont accordées pour la troisième et la quatrième épreuve et quatre heures pour les deux premières réunies.

Art. 191. — Les épreuves orales comprennent :

1° La lecture et la traduction d'une page choisie dans un auteur étranger d'une difficulté moyenne, avec explications sur le sens des mots, la construction des phrases et la grammaire;

2° Un exercice de conversation en langue étrangère sur la page lue ;

3° La traduction à livre ouvert d'un passage d'un prosateur français;

4° Des questions sur les méthodes d'enseignement des langues vivantes.

Ces quatre épreuves réunies dureront une heure au plus pour chaque candidat.

Art. 192. — La liste des auteurs étrangers et français sur lesquels porteront la lecture et les explications est arrêtée pour trois ans par le ministre de l'instruction publique sur la proposition du jury d'examen, et publiée au commencement de l'année scolaire.

Art. 193. — Après la clôture des examens, la commission dressera, par ordre de mérite, la liste des candidats qu'elle juge dignes d'obtenir le certificat.

CHAPITRE VII.

De l'examen du certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel.

Art. 194. — Deux commissions, l'une pour les aspirants, l'autre pour les aspirantes, sont nommées chaque année par le ministre de l'instruction publique pour examiner les candidats au certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel.

Deux directrices ou professeurs, soit d'école normale, soit d'école primaire supérieure, font nécessairement partie de la commission chargée d'examiner les aspirantes.

Art. 195. — Les candidats sont tenus de se faire inscrire, à Paris, à la Sorbonne, et, dans les départements, au bureau de l'inspecteur d'académie, d'indiquer les lieux ou ils ont résidé et les fonctions qu'ils ont remplies depuis dix ans, et de faire les justifications exigées par l'article 113 du décret du 18 janvier 1887.

Art. 196. — Le registre d'inscription est clos un mois avant l'ouverture de la session.

La liste des candidats est arrêtée par le ministre.

L'examen a lieu à la fin de l'année scolaire aux jours fixés par le ministre.

Art. 197. — L'examen se compose :

Pour les aspirants : 1° D'une composition de dessin géométrique : croquis coté d'un objet en relief et mise au net à une échelle déterminée, ou d'une épure se rapportant à un problème élémentaire de géométrie descriptive [ligne et plan, intersections de solides géométriques dans les cas simples; prismes, pyramides, cylindres, cônes et sphères, questions d'ombre] (3 heures);

2° D'une épreuve de modelage d'après un modèle facile, avec la mise au point élémentaire du modèle (4 heures);

3° De l'exécution, d'après un croquis coté, d'une pièce en fer ou en bois (4 heures);

4° De l'exécution, d'après un modèle, d'un objet simple au tour en bois (3 heures).

A la suite des deux dernières épreuves, des questions sont adressées aux candidats sur les matières premières mises à leur disposition, ainsi que sur les procédés qu'ils ont employés.

Pour les aspirantes : 1° D'une composition sur une question d'économie domestique (3 heures);

2° D'une composition de dessin d'ornement spécialement appliqué aux travaux d'aiguille;

3° D'une épreuve pratique portant sur un ou plusieurs des exercices que comporte le programme du travail manuel pour les filles dans les écoles normales et les écoles primaires supérieures.

Art. 198. — Toutes les compositions se font à Paris en deux jours consécutifs.

Art. 199. — Après la clôture des examens, la commission dresse, par ordre de mérite, la liste des candidats qu'elle juge dignes du certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel.

Cette liste est soumise à l'approbation du ministre, qui délivre les certificats.

CHAPITRE VIII.

De l'examen du certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin.

Art. 200. — Une commission est nommée chaque année par le ministre de l'instruction publique pour examiner les candidats au certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin d'imitation et du dessin géométrique.

Art. 201. — Les candidats sont tenus de se faire inscrire, à Paris, à la Sorbonne, et, dans les départements, au bureau de l'inspecteur d'académie, un mois au moins avant l'ouverture de la session, et de faire les justifications exigées par l'article 114 du décret du 18 janvier 1887.

Art. 202. — L'examen a lieu vers la fin de année scolaire, aux jours fixés par le ministre.

Art. 203. — L'examen se compose de trois séries d'épreuves, savoir :

1° D'une épreuve écrite et d'épreuves graphiques;

2° D'épreuves orales;

3° D'épreuves pédagogiques.

Art. 204. — L'épreuve écrite et les épreuves graphiques sont éliminatoires. Ces épreuves comprennent :

1° Le relevé géométral et la mise en perspective d'un objet simple tel que : solide géométrique, fragment d'architecture, vase simple, etc.

Le candidat est tenu de donner sur la même feuille un plan géométral, une élévation et, s'il y a lieu, une coupe de l'objet représenté, le tout coté et dessiné à une échelle déterminée; une perspective du même objet exécuté au trait sans les ombres, à l'aide du relevé géométral précédent et par les méthodes géométriques de perspective. — Durée de l'épreuve : 4 heures;

2° Une rédaction d'un genre simple. — Durée de l'épreuve : 2 heures;

3° Le dessin à vue d'un ornement en relief: rinceau, rosace, chapiteau. — Durée de l'épreuve : 4 heures;

4° Le dessin d'une tête d'après l'antique (plâtre). — Durée de l'épreuve : 4 heures.

Art. 205. — Les épreuves orales sont également éliminatoires ; elles comprennent :

1° Un examen sur les projections en général, sur la représentation géométrale et sur la mise en perspective d'un objet simple;

2° Des questions élémentaires sur l'histoire de l'art avec dessin au tableau (1);

3° Des questions sur la structure et les proportions de l'homme, ainsi que sur l'anatomie.

Art. 206. — Les épreuves pédagogiques comprennent :

1° La correction d'un dessin d'ornement (2);

2° La correction d'un dessin de tête;

3° Une leçon, au tableau, sur un sujet emprunté au programme de dessin géométrique dans les écoles normales ou primaires supérieures. — Durée de l'épreuve : 20 minutes.

Il est accordé pour la préparation de la leçon 20 minutes.

Art. 207. — L'épreuve écrite et les épreuves graphiques sont subies au chef-lieu de l'académie ; les épreuves orales et les épreuves pédagogiques, à Paris.

Art. 208. — Après la clôture des examens, le jury dresse, par ordre de mérite, une liste des candidats jugés dignes d'obtenir le certificat. Cette liste est soumise à l'approbation du ministre, qui délivre les certificats.

CHAPITRE IX.

De l'examen du certificat d'aptitude à l'enseignement du chant.

Art. 209. — Une commission est nommée chaque année par le ministre de l'instruction publique pour examiner les candidats au certificat d'aptitude à l'enseignement du chant.

Les candidats sont tenus de se faire inscrire, quinze jours au moins avant l'examen, à Paris, à la Sorbonne, et, dans les départements, au bureau de l'inspecteur d'académie.

Art. 210. — L'examen pour l'obtention de ce certificat se compose de deux séries d'épreuves, les unes éliminatoires, les autres définitives.

Art. 211. — Les épreuves éliminatoires comprennent :

1° Une rédaction sur une question d'enseignement musical prise dans le programme des écoles normales;

2° Une dictée musicale écrite phrase par phrase;

3° La réalisation, écrite à quatre parties, d'une basse chiffrée et d'un chant donné (accords parfaits et accords de septième de dominante, de septième de sensible, de septième diminuée, avec leurs renversements).

Art. 212. — Les épreuves définitives comprennent :

1° Lecture à première vue d'une leçon de solfège sur la clef de *sol* et sur la clef de *fa;*

2° Chant d'une mélodie avec paroles choisie par le candidat;

3° Exécution par cœur, sans accompagnement, d'un air avec paroles choisi par le candidat;

4° Exécution à première vue, sur le piano, d'un accompagnement simple qui sera transposé ensuite dans un ton indiqué par le jury;

5° Interrogations sur la théorie musicale;

6° Notions sur l'histoire de la musique, connaissance des principaux chefs-d'œuvre de la musique chorale;

7° Leçon théorique et pratique professée au tableau par le candidat.

Art. 213. — L'examen a lieu vers la fin de l'année scolaire, aux jours fixés par le ministre.

Les épreuves, tant éliminatoires que définitives, ont lieu à Paris.

Art. 214. — Après la clôture des examens, le jury dresse, par ordre de mérite, une liste des candidats jugés dignes d'obtenir le certificat. Cette liste est soumise à l'approbation du ministre, qui délivre les certificats.

CHAPITRE X.

De l'examen du certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique.

Art. 215. — Une commission est nommée chaque année par le ministre de l'instruction publique pour examiner les candidats au certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique.

Art. 216. — Les candidats devront se faire inscrire quinze jours avant la date de l'examen, à Paris, à la Sorbonne, et, dans les départements, au bureau de l'inspection académique, et joindre à leur demande d'inscription :

L'indication des lieux où ils ont résidé et des fonctions qu'ils ont remplies;

Les diplômes ou brevets qu'ils peuvent posséder.

Art. 217. — L'examen se compose d'épreuves orales et pratiques qui ont lieu au chef-lieu du département.

Art. 218. — L'examen oral consiste en interrogations sur les sciences qui trouvent directement leur application dans l'étude de la gymnastique, conformément au programme annexé au présent arrêté. Durée de l'épreuve : vingt minutes.

Art. 219. — L'examen pratique comprend :

1° L'exécution, par le candidat, de cinq exercices gymnastiques pris parmi ceux qui sont

(1) Les questions porteront principalement sur un fragment d'architecture grecque et romaine présenté au candidat. Il en détaillera les éléments constitutifs en indiquant l'emploi et la fonction, faisant ainsi connaître dans quelle mesure il s'est familiarisé avec les différents ordres antiques et les principaux points de l'histoire de l'architecture.

(2) Cette correction sera faite sur un des dessins qui auront été exécutés dans le concours et en présence du plâtre qui a servi de modèle.

prescrits par le manuel de gymnastique publié par le ministère ;

2° La direction d'exercices gymnastiques faits par un groupe d'élèves.

Durée de l'épreuve : une demi-heure.

Art. 220. — Les épreuves sont jugées par les chiffres 0 à 20.

Tout candidat qui n'a pas obtenu le minimum de 20 points est ajourné.

Art. 221. — Après la clôture des examens, la commission dresse, par ordre de mérite, la liste des candidats qu'elle juge dignes du certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique.

Cette liste est soumise à l'approbation du ministre, qui délivre les certificats.

CHAPITRE XI.

De l'examen du certificat d'aptitude à l'enseignement élémentaire des travaux de couture.

Art. 222. — Une commission composée d'un inspecteur primaire choisi par l'inspecteur d'académie ou de l'inspectrice départementale des écoles maternelles, et de deux institutrices titulaires publiques du département désignées par l'inspecteur d'académie, est chargée d'examiner les aspirantes qui se sont fait inscrire au bureau de l'inspection académique pour subir les épreuves du certificat d'aptitude à l'enseignement élémentaire des travaux de couture.

Art. 223. — Ces épreuves ont lieu aux époques fixées par l'inspecteur d'académie. La date en est annoncée, au moins un mois à l'avance, par la voie du Bulletin départemental. Les aspirantes doivent se faire inscrire huit jours au moins avant la date fixée pour l'examen ; elles déposent, avec leur demande d'inscription, écrite de leur main et signée, leur acte de naissance.

Art. 224. — L'inspecteur d'académie fait parvenir à l'inspecteur primaire ou à l'inspectrice départementale qui préside la commission, la veille de l'examen au plus tard, un pli cacheté contenant le sujet des épreuves. Ce pli est ouvert en présence des aspirantes.

Les travaux de couture à exécuter par les aspirantes sont choisis dans le programme du cours moyen et du cours supérieur des écoles primaires élémentaires. La durée des épreuves est de deux heures.

Art. 225. — Chacune des épreuves est appréciée par une note variant de 0 à 20. La note 10 au moins en moyenne est nécessaire pour l'admission. La note 0 pour l'une quelconque des épreuves entraîne l'élimination.

Art. 226. — Après la clôture des examens, la commission dresse, par ordre alphabétique, la liste des aspirantes qu'elle juge dignes du certificat d'aptitude.

Cette liste est soumise à l'approbation de l'inspecteur d'académie, qui délivre les certificats.

CHAPITRE XII.

De l'examen du certificat d'aptitude à l'enseignement des exercices militaires.

Art. 227. — Une commission, composée d'un inspecteur primaire choisi par l'inspecteur d'académie et de deux officiers désignés par le général commandant la division ou la subdivision, est chargée d'examiner les aspirants au certificat d'aptitude à l'enseignément des exercices militaires.

Art. 228. — Les examens ont lieu aux époques fixées par l'inspecteur d'académie. La date en est annoncée, un mois au moins à l'avance, par la voie du Bulletin départemental.

Art. 229. — Les candidats doivent se faire inscrire, huit jours au moins avant la date fixée pour l'examen, au bureau de l'inspection académique. Ils déposent :

1° Leur demande d'inscription, écrite de leur main et signée ;

2° Leur acte de naissance ;

3° Un certificat délivré par l'autorité militaire constatant qu'ils ont servi dans l'armée active et qu'ils ont mérité le certificat de bonne conduite.

Art. 230. — Les candidats doivent faire exécuter à un groupe d'élèves les exercices militaires qui leur sont indiqués par la commission, conformément au programme adopté pour les écoles primaires élémentaires. La durée de l'examen pour chaque candidat est de vingt minutes au moins.

Art. 231. — Après la clôture des examens, la commission dresse, par ordre alphabétique, la liste des candidats qu'elle juge dignes du certificat d'aptitude.

Cette liste est envoyée à l'inspecteur d'académie et au général commandant la division ou la subdivision, qui délivrent les certificats.

TITRE III

DES AUTORITÉS PRÉPOSÉES A L'ENSEIGNEMENT.

CHAPITRE UNIQUE.

SECTION Ire. — INSPECTEURS GÉNÉRAUX.

Art. 232. — Au commencement de chaque année, le ministre assigne à chacun des inspecteurs généraux les divers départements qu'il devra visiter.

Art. 233. — La comptabilité des écoles normales primaires est l'objet d'une inspection particulière.

Art. 234. — L'inspection du chant et de la musique, l'inspection du travail manuel et l'inspection des langues vivantes dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures sont l'objet de missions spéciales.

Art. 235. — L'inspection du dessin dans les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices et dans les écoles primaires supérieures est confiée aux inspecteurs spéciaux du dessin, chacun pour la région à laquelle il est particulièrement attaché.

SECTION II. — INSPECTEURS PRIMAIRES. — INSPECTRICES DES ÉCOLES MATERNELLES.

Art. 236. — L'inspecteur primaire adresse, à la suite de chaque inspection, un rapport à l'inspecteur d'académie dans le délai de quinze jours au plus.

Ce rapport contient nécessairement deux parties distinctes : 1° une notice sur l'école et sur chacune des classes en particulier, notice résumant les observations de l'inspecteur sur l'état matériel de l'école, la marche de l'enseignement, les résultats obtenus dans chaque classe, ainsi que l'indication des principales améliorations à introduire; 2° des notices individuelles sur le personnel, comprenant une appréciation sur chacun des maîtres attachés à l'école.

L'inspecteur primaire doit, en outre, adresser sans délai un rapport spécial à l'inspecteur d'académie, toutes les fois qu'il se présente des circonstances de nature à réclamer l'intervention immédiate de ce fonctionnaire.

Art. 237. — Au commencement de chaque année, le ministre répartit entre les diverses académies le crédit alloué pour les frais de tournées des inspecteurs primaires.

Le recteur, sur l'avis des inspecteurs d'académie, propose au ministre la sous-répartition du crédit entre les inspecteurs primaires du ressort.

Dans les premiers jours de chaque trimestre, le préfet du département met, à titre d'avance, à la disposition des inspecteurs primaires, une somme égale aux deux tiers de celle à laquelle les frais de leur tournée trimestrielle sont évalués par l'inspecteur d'académie.

Art. 238. — A la fin de chaque trismestre, les inspecteurs primaires remettent à l'inspecteur d'académie, en triple expédition, l'état de leurs frais de tournée.

Cet état doit mentionner les communes dans lesquelles a eu lieu l'inspection, la distance de ces communes au chef-lieu de la circonscription d'inspection, le nombre des écoles inspectées dans chaque commune, en indiquant si ce sont des écoles publiques ou des écoles privées, le nombre de jours employés à l'inspection.

L'inspecteur d'académie, après avoir vérifié cet état, en transmet au préfet deux expéditions revêtues de son visa.

Le préfet mandate au nom de chaque inspecteur le restant dû sur le montant de ces états, déduction faite des avances allouées; il joint l'une des expéditions au bordereau détaillé des mandats qu'il adresse mensuellement au ministre.

Art. 239. — Les dispositions des articles 236, 237 et 238 ci-dessus sont applicables aux inspectrices départementales des écoles maternelles.

Art. 240. — Sont rapportées toutes les dispositions contraires au présent arrêté.

Nous donnons encore, à la suite du décret et de l'arrêté du 18 janvier 1887, deux documents qui n'ont pu être insérés à leur place dans le corps de ce Dictionnaire : l'arrêté du 23 décembre 1882 relatif à l'examen du certificat d'études primaires supérieures, et l'arrêté du 22 décembre 1882 relatif aux examens prescrits pour les enfants qui reçoivent l'instruction dans la famille.

Arrêté du 23 décembre 1882

Relatif à l'examen du certificat d'études primaires supérieures.

Art. 1er. — A la fin de chaque année scolaire s'ouvrira, dans chaque département, une session d'examen pour l'obtention du certificat d'études primaires supérieures. Les centres d'examen sont fixés par le ministre. La date de cette session est fixée par le ministre; elle est la même pour tous les départements. Elle est annoncée un mois au moins à l'avance.

Art. 2. — Les sujets de composition sont adressés par le ministre, sous pli cacheté, à l'inspecteur d'académie quatre jours au moins avant l'ouverture de l'examen. Tous les sujets d'épreuves sont pris dans le programme des écoles primaires supérieures de trois ans.

Art. 3. — Les commissions d'examen sont nommées dans chaque département par le recteur d'académie. Elles se composent de cinq membres choisis parmi les inspecteurs primaires, les professeurs de l'enseignement secondaire ou supérieur, et les professeurs et maîtres adjoints d'école normale en exercice ou en retraite. Pour l'examen des filles, deux membres au moins seront des femmes. Le président est autorisé à adjoindre, s'il y a lieu, à la commission, pour les épreuves professionnelles dont il est parlé à l'article 10 du présent arrêté, un examinateur spécial. En cas de partage la voix du président est prépondérante.

Art. 4. — L'examen se compose d'épreuves écrites, d'épreuves orales et d'épreuves pratiques.

Art. 5. — Les épreuves écrites, qui sont éliminatoires, comprennent quatre compositions qui ont lieu en deux jours consécutifs : 1° Composition française (lettre, récit, compte-rendu, développement d'une maxime, etc.); 2° composition d'histoire et de géographie; 3° composition de mathématiques et de sciences physiques et naturelles ; 4° composition de dessin géométrique ou de dessin d'ornement.

Art. 6. — Il est accordé trois heures pour chacune de ces compositions.

Art. 7. — L'admissibilité sera prononcée d'après l'ensemble des compositions écrites.

Art. 8. — Les épreuves orales comprennent nécessairement un examen de langue vivante. Ces épreuves ne peuvent excéder la durée d'une heure.

Art. 9. — Les épreuves pratiques comprennent le travail manuel, le chant, et, pour les garçons, la gymnastique et les exercices militaires.

Art. 10. — Les candidats peuvent demander à être, en outre, interrogés et éprouvés sur les matières de l'enseignement professionnel qui excèdent le programme des écoles primaires supérieures proprement dites. Ces épreuves facultatives ne peuvent durer plus de trois quarts d'heure. Le résultat de ces épreuves professionnelles est mentionné au certificat d'études primaires supérieures.

Art. 11. — Après la clôture des examens, la commission dresse, par ordre de mérite, la liste des candidats qu'elle juge dignes d'obtenir le certificat d'études primaires supérieures. Le dossier complet de l'examen de chaque candidat est transmis au recteur, qui délivre les certificats.

Art. 12. — Il pourra être accordé par le ministre, à titre de récompense exceptionnelle, à des élèves qui auront obtenu avec le plus de succès le certificat d'études primaires supérieures, une bourse de voyage à l'étranger en vue de se fortifier dans la connaissance des langues vivantes.

Arrêté du 22 décembre 1882

Relatif aux examens prescrits pour les enfants qui reçoivent l'instruction dans la famille.

Art. 1er. — L'examen que doivent subir chaque année, à partir de la fin de la deuxième année d'instruction obligatoire jusqu'à l'âge de treize ans révolus, les enfants qui reçoivent l'instruction dans la famille, a lieu à la maison commune ou dans une salle d'école.

Art. 2. — La liste des enfants astreints à subir l'examen est dressée par le maire et envoyée à l'inspecteur d'académie avant le 1er mai.

Art. 3. — L'examen est subi soit dans le mois qui suit la rentrée des classes, soit dans celui qui la précède. La date en est fixée, pour chaque localité, par l'inspecteur d'académie.

Art. 4. — La convocation, tant du jury d'examen que des enfants à examiner, se fait, quinze jours au moins à l'avance, par les soins de l'inspecteur primaire.

Art. 5. — L'examen consiste en épreuves écrites : il n'y a lieu à épreuves orales qu'autant que les premières auraient été jugées insuffisantes. En ce cas, les deux séries d'épreuves ont lieu le même jour.

Art. 6. — Les épreuves écrites consistent, soit en devoirs écrits sous la dictée et sous le contrôle du jury, soit dans les devoirs faits à domicile et communiqués avec une attestation d'authenticité par le père de famille conformément à la formule ci-annexée.

Le jury a toujours le droit de faire procéder à de nouvelles épreuves en sa présence.

Dans le cas où les épreuves écrites se font en présence du jury, elles portent sur les matières ci-après :

De huit à neuf ans, écriture ;

De neuf à dix ans, écriture ; premiers éléments d'arithmétique (addition, soustraction) ;

De dix à onze ans, dictée d'orthographe usuelle, éléments d'arithmétique (les quatre règles, opérations sur les nombres entiers) ;

De onze à douze ans : dictée d'orthographe usuelle, notions de système métrique, la géographie de la France ;

De douze à treize ans : dictée d'orthographe usuelle, éléments d'arithmétique et de système métrique, les grands faits et les grands hommes de l'histoire de France.

Art. 7. — Les épreuves orales comprennent une épreuve de lecture et de courtes interrogations sur tout ou partie des matières énumérées dans l'article 6.

L'épreuve de lecture se fera dans les recueils de morceaux choisis en usage dans les écoles publiques ou dans les classes élémentaires des lycées.

Art. 8. — Les enfants dont les parents en feront la demande pourront être examinés sur toutes les autres parties du programme des écoles primaires, tel qu'il résulte du règlement d'organisation pédagogique.

MODÈLE DE LA FORMULE D'AUTHENTICITÉ DES DEVOIRS PRODUITS POUR JUSTIFIER DE L'INSTRUCTION A DOMICILE.

Je soussigné (*noms et prénoms*), père (ou tuteur) de (*noms et prénoms de l'enfant*), né le et que je me suis engagé, par ma déclaration en date du , à faire instruire à domicile, conformément aux prescriptions de la loi du 28 mars 1882, atteste que les cahiers ci-joints sont les cahiers de l'enfant et contiennent des devoirs écrits par lui seul dans le cours de la présente année. En foi de quoi, il a signé avec moi la présente déclaration.

Fait à , le 188 .

(*Signature de l'enfant.*)

(*Signature du père ou tuteur.*)

RÉPUBLIQUE DOMINICAINE. — La République dominicaine est formée de la partie orientale ou espagnole de l'île de Saint-Domingue ou Haïti. Elle compte environ 70 000 habitants. C'est en 1843, à la chute du président Boyer, que la population de ce district se sépara de l'Etat haïtien pour constituer une république indépendante. En 1861, elle passa sous la domination de l'Espagne ; mais elle reprit son indépendance en 1865. La capitale est San Domingo.

L'éducation a été longtemps négligée dans la République dominicaine. Mais depuis l'accession au pouvoir du président Billini en septembre 1884, une vigoureuse impulsion a été donnée à l'enseiment public : en un seul semestre, le pouvoir exécutif a créé plus d'écoles que les gouvernements précédents durant plusieurs années. Un mémoire adressé au président de la République par le ministre de la justice, du *Fomento* et de l'instruction publique a proposé de rendre l'instruction primaire gratuite et obligatoire, et d'ériger l'administration de l'instruction publique en un département spécial sous la direction d'un sous-secrétaire d'Etat. Il se publie à San Domingo, depuis le commencement de 1885, un journal pédagogique intitulé *el Maestro*.

ROEDERER. — Pierre-Louis Rœderer, jurisconsulte et homme d'État français, est né en 1754 à Metz. Après avoir débuté au barreau de sa ville natale, il acheta une charge de conseiller au parlement. En 1789, il fut nommé député de Metz aux États-généraux ; il se montra favorable aux réformes, mais attaché à la conservation de la monarchie. La session de la Constituante terminée, il devint procureur-syndic du département de Paris jusqu'au 10 août 1792 ; décrété ensuite de prise de corps par les autorités révolutionnaires, il dut se tenir caché pendant deux années. Sorti de sa retraite, il se signala comme publiciste, fut nommé membre de l'Institut et professeur de législation aux écoles centrales de Paris. Il s'éloigna de la capitale après le 18 fructidor, mais y revint en 1799 et prit une part active à la préparation du coup d'État du 18 brumaire. Le premier consul le nomma président de la section de l'intérieur au Conseil d'État. On sait que l'instruction publique avait été rattachée, depuis l'an IV, au ministère de l'intérieur, où elle formait une division. Après le 18 brumaire, et jusqu'en 1801, ce fut le littérateur Antoine Arnault qui exerça les fonctions de chef de la division de l'instruction publique. Arnault ayant suivi Lucien Bonaparte en Espagne, le premier consul, qui désirait faire préparer une loi nouvelle sur l'instruction publique, plaça ce service sous la direction immédiate de Rœderer.

M. Eugène Rendu, dans l'ouvrage qu'il a consacré à la mémoire de son père (*M. Ambroise Rendu et l'Université de France*, Paris, 1861), a recueilli quelques détails curieux sur le caractère de la mission dont Rœderer fut ainsi investi. Le premier consul lui dit : « Nous vous avons donné le département de l'esprit. » Ce mot est cité par Rœderer lui-même dans un Rapport aux consuls dont l'original se trouve aux Archives nationales. Voici, ajoute M. Rendu, comment le conseiller d'Etat comprenait son mandat : « J'ai pensé, dit-il dans le rapport en question, que j'avais deux choses à diriger et à surveiller, sous ce mot Instruction publique, savoir : 1° l'enseignement public ; 2° l'esprit public. » Et il explique ainsi comment il aurait entendu gouverner ce dernier :

« La direction de l'esprit public s'exercerait par la direction morale des spectacles et par la police des écrits. La police des écrits m'a paru devoir embrasser :

» 1° Les ouvrages nouveaux, et de trois manières : *a*, par l'inspection sur les corps dont les membres font, provoquent et jugent les livres, c'est-à-dire sur les corps littéraires ; *b*, par la surveillance de la librairie pour empêcher les livres dangereux ; *c*, par la distribution des grâces qui provoquent le zèle des gens de lettres et récompensent les ouvrages utiles ;

» 2° Les gazettes et journaux, soit pour prohiber les mauvais, soit pour faire amender les douteux, soit pour entretenir les bons dans leur esprit, tant par la communication ou suggestion des bons articles que par la récompense de ceux qui auraient été inspirés du propre mouvement des auteurs.

» Réunissant toutes ces attributions, les exerçant sous l'autorité immédiate des consuls, j'aurais pu leur soumettre un plan régulier et complet d'instruction publique, et faire concourir au même but tous les hommes doués de talents et de connaissances. »

Nous ignorons les causes qui empêchèrent la réalisation du plan de Rœderer. Un pareil projet avait dû sourire à Bonaparte.

Rœderer prit part, en qualité d'orateur du gouvernement, à la discussion de la loi du 11 floréal an X, dont il avait préparé le projet avec Fourcroy* (V. *Consulat*). Dans le discours qu'il prononça à cette occasion devant le Corps législatif, il critiqua très vivement les écoles centrales, et fit l'éloge des anciens collèges (V. *Ecoles centrales*, p. 776) ; il termina par ces paroles, allusion au Concordat, tout récemment voté : « L'instruction, la religion, étaient également réclamées par l'in-

térêt public; la philosophie, qui rétablit l'une, a aussi rappelé l'autre : car c'est elle qui a tendu les bras à la religion; et cette grande restauration, que quelques gens regardent comme le triomphe de l'une des deux, fait assurément la gloire de l'une et de l'autre. »

Nous avons parlé ailleurs (V. *Pestalozzi* , p. 2318) de la lettre écrite à Rœderer en juillet 1802 par Lezay-Marnésia*, pour lui proposer d'envoyer des instituteurs français s'instruire dans la méthode pestalozzienne à Burgdorf. Il ne fut pas donné de suite à cette ouverture.

En septembre 1802, Rœderer quitta le Conseil d'Etat et entra au Sénat; ce fut Fourcroy qui lui succéda à la direction de l'instruction publique. Nous n'avons pas à parler du reste de sa carrière politique. Disons seulement qu'après avoir été nommé comte de l'empire et occupé de hautes fonctions administratives jusqu'en 1814, il fut rendu à la vie privée par la Restauration. La monarchie de Juillet lui donna un siège à la Chambre des pairs. Il est mort en 1835, à l'âge de quatre-vingts ans.

SAINT-CYR. — Ce n'est pas à Saint-Cyr qu'est née l'idée même de Saint-Cyr. « Pour prendre les choses dès leur origine, raconte l'auteur du *Mémoire de ce qui s'est passé de plus remarquable dans l'établissement de la Maison de Saint-Louis*, je dis que Mme de Maintenon, avant d'être à la cour, faisait sa demeure ordinaire à Paris et qu'elle y avait plusieurs amis qui se tenaient heureux de l'avoir en leur compagnie. C'étaient tous gens de mérite et d'une qualité distinguée, entre lesquels était M. de Mornai, marquis de Montchevreul, et madame sa femme... Ceux-ci donc lui étaient si unis qu'ils s'en séparaient le moins qu'ils pouvaient, et même lorsqu'ils allaient à Montchevreul, leur maison de campagne, située dans le Vexin près Magny, ils l'engageaient à venir avec eux ou elle les y allait trouver. Ce fut là qu'une religieuse ursuline, nommée Mme de Brinon, eut l'honneur d'être connue d'elle. Elle était fille d'un président de Rouen; ses parents la firent religieuse sans trop consulter son inclination qui n'y était guère portée; mais s'y voyant engagée, elle se conforma de bonne grâce à cette destination, et fit, comme on dit, de nécessité vertu. Quelques années après sa profession, qui était de l'ordre de Sainte-Ursule, son couvent se trouvant obéré, les religieuses furent contraintes de se séparer. Mme de Brinon se vit obligée, comme les autres, de retourner chez ses parents... Durant ce temps-là, elle fit des visites aux environs et surtout à Montchevreul quand les maîtres y étaient... M. de Montchevreul goûtait fort son esprit : Mme de Maintenon la goûta aussi beaucoup, se plaisant en sa conversation où elle trouvait de l'agrément; mais ce qui la lui rendait plus estimable, ce fut le zèle qu'elle lui remarqua pour exercer son vœu d'instruire. Mme de Brinon, sa mère morte, se retira dans le couvent de Saint-Leu avec une très modique pension. Elle y rencontra une Mme de Saint-Pierre, religieuse ursuline de Rouen. Elles lièrent ensemble une étroite amitié et conçurent le projet d'élever des pensionnaires. C'est à Auvers qu'elles s'établirent d'abord. D'Auvers elles se transportèrent à Montmorency. Mme de Maintenon alla les y voir et s'intéressa à leur œuvre. Le plaisir qu'elle prenait à voir cultiver ces jeunes plantes lui donna l'envie de les rapprocher d'elle, afin de pouvoir les visiter plus facilement. Mme de Brinon y consentit. Le pensionnat fut transféré à Rueil. Mme de Maintenon y loua une maison spacieuse, la meubla, fit établir une chapelle, installa un aumônier, des maîtresses, tout ce qui était indispensable pour recevoir soixante jeunes filles de bourgeoisie et de petite noblesse qu'elle comptait, au sortir de l'école, placer ou établir par mariage. Peu après, elle leur adjoignit une cinquantaine d'enfants pauvres qu'elle envoya de sa terre de Maintenon. Ces « petites sœurs » furent installées dans les communs et au rez-de-chaussée, sous une direction spéciale; les travaux manuels étaient leur principale occupation : il s'agissait de les dresser à un métier. Le plus souvent, en hiver, les pauvres enfants se tenaient dans une étable à vaches, ainsi qu'il se pratique, d'ordinaire, dans les campagnes parmi les pauvres gens, et Mme de Maintenon y passait elle-même des temps considérables, n'étant jamais plus heureuse que quand elle leur faisait le catéchisme. Cet établissement de Rueil subsista jusqu'en février 1684, c'est-à-dire environ deux ans. Mme de Maintenon voulut alors le rapprocher encore plus près d'elle. Il s'en présenta une occasion assez favorable : car l'agrandissement du petit parc de Versailles et la clôture du grand qui se firent dans ce temps-là ayant rendu beaucoup de fermes et de maisons inutiles au roi qui avait commencé d'en rembourser les propriétaires, Mme de Maintenon lui proposa de lui en prêter une pour sa petite communauté de Rueil, qu'elle ne regardait alors que comme une chose passagère qui ne subsisterait qu'autant qu'elle serait en état de la soutenir et tout au plus durant sa vie, comptant toujours pour beaucoup d'avoir déchargé, pendant bon nombre d'années, un grand nombre de familles de quelques-uns de leurs enfants et tiré plusieurs filles des dangers où leur mauvaise fortune et le défaut d'instruction les auraient pu exposer. Dès qu'elle voyait une fille un peu jolie, agréable et bien faite, sans biens et sans appui, elle s'en chargeait ou y pourvoyait d'une autre manière... Le roi lui offrit le château de Noisy. » L'auteur du *Mémoire*, en insistant sur ces détails que nous abrégeons, savait qu'elle ne pouvait mieux entrer dans les vues de Mme de Maintenon qu'en rappelant ce que son œuvre avait eu tout d'abord de modeste. « C'est Dieu qui a conduit tout cela, » dira-t-elle elle-même plus tard dans le plein épanouissement de la fondation de Saint-Cyr.

Trente mille livres furent consacrées aux travaux d'appropriation de Noisy; ils étaient achevés le 3 février 1684. Louis XIV avait promis d'entretenir cent jeunes filles. Ce nombre fut bientôt dépassé. « Jugez de mon plaisir, écrivait Mme de Maintenon à son frère le 7 avril 1685, quand je reviens le long de l'avenue, suivie de cent vingt-quatre demoiselles. » Un plan d'organisation générale avait été adopté. Les élèves étaient partagées en quatre classes, suivant leur âge et leur instruction. Elles portaient un uniforme. On leur apprenait le catéchisme, la langue française, un peu de calcul et de musique, surtout les travaux d'aiguille. « Faisons, disait Mme de Maintenon, une maison qui soit le modèle des autres, non pour nous attirer des louanges, mais pour donner envie de les multiplier. » Sa pensée, à ce moment, n'allait pas plus loin.

Elle ne tarda pas à concevoir une ambition plus haute. De toutes parts la cour venait voir ses filles. Le roi lui-même renouvelait ses visites. Il était fort préoccupé de l'état de la noblesse, qui se plaignait d'être sacrifiée. Dans tous les pays du monde, répétait-on après le marquis de Sourches, les emplois de guerre donnent les moyens de subsister; en France, on se bat à qui les aura pour se ruiner. Louis XIV venait de fonder l'hôtel des Invalides pour les officiers vieux ou blessés, et de créer les compagnies de cadets pour les fils de gentilshommes. C'est à la même pensée que se rattache l'établissement de Saint-Cyr. « Beaucoup de compassion pour la noblesse indigente parce que j'avais été orpheline et pauvre moi-même, écrivait Mme de Maintenon, et un peu de connaissance de son état me firent imaginer de l'assister pendant ma vie. » Jamais reine de France n'avait rien entrepris de semblable; et c'était ce que Louvois

objectait au roi en se récriant sur la dépense, alors que la guerre avait épuisé le trésor. Mme de Maintenon triompha. Le projet avait été d'abord de recevoir cinq cents demoiselles qu'on élèverait jusqu'à quinze ans. Après délibération, le conseil du roi conclut « que la charité d'élever et d'instruire des filles jusqu'à cet âge serait bien peu de chose, si on les renvoyait dans le monde à l'âge le plus périlleux; qu'à la vérité la peine de les garder jusqu'à vingt ans serait très grande; mais que la piété voulait qu'on se chargeât des filles aux mêmes conditions que les mères le font des enfants ; que des filles ainsi élevées auraient une éducation complète et pourraient en instruire d'autres; qu'on devait moins s'attacher à en soulager un grand nombre qu'à faire de la fondation une source d'instruction sainte pour tout le royaume, qu'il fallait donc se réduire à deux cent cinquante demoiselles, qui seraient gratuitement reçues, élevées, nourries et entretenues de toutes choses jusqu'à l'âge de vingt ans et auxquelles une dot serait constituée pour entrer soit en ménage, soit au couvent. » Le château de Noisy ne répondait plus à un plan si vaste. Un domaine fut acheté aux environs de Versailles (9 avril 1685). Mansard fut chargé d'y édifier la maison. Deux mille cinq cents ouvriers y travaillèrent presque jour et nuit pendant quinze mois; l'acquisition du domaine avait coûté 131 000 livres; la construction, 140 000 suivant les Mémoires des Dames de Saint-Cyr, 1 077 000 suivant les registres des bâtiments du roi. Le 2 août 1686, la communauté de Noisy s'y transporta.

L'histoire de Saint-Cyr peut se partager en deux périodes: la période avant et la période après les représentations d'*Esther*. Saint-Cyr dans sa conception première ne fut pas seulement une idée généreuse ; c'était une idée nouvelle, « la première sécularisation, dit Saint-Marc Girardin, sécularisation intelligente et hardie, de l'éducation des femmes ». Louis XIV n'aimait pas les couvents. Il considérait « qu'il était de la politique générale du royaume de diminuer ce grand nombre de religieux, dont la plupart, inutiles à l'Église, étaient onéreux à l'Etat ». Il voulait qu'il n'y eût « à Saint-Cyr rien qui sentît le monastère ni par les pratiques extérieures, ni par l'habit, ni par les offices, ni par la vie qui devait être active, mais aisée et commode, sans austérités » ; il entendait fonder, « non une congrégation de religieuses, mais seulement une communauté de filles pieuses, capables d'élever les jeunes filles dans la crainte de Dieu et dans la bienséance convenable à leur sexe; à quoi elles s'engageraient par les vœux simples de pauvreté, de chasteté, d'obéissance, et par un quatrième, d'élever et d'instruire les demoiselles ». Ce caractère d'origine avait laissé chez les dames de Saint-Cyr un souvenir si vif et si profond que c'est dans leurs Mémoires, rédigés plus de cinquante ans après la création, qu'on en trouve l'expression la plus fidèle. Il était conforme à un véritable mouvement d'opinion. « Il ne faut pas, écrivait l'auteur anonyme de l'*Instruction chrétienne* publiée en 1687, il ne faut pas tenir les filles toujours liées et toujours captives, comme on fait en Italie et en Espagne; ce serait les traiter en esclaves et leur donner plus d'envie de goûter au monde dont on les éloigne si fort. » Le père La Chaise était d'accord sur ce point avec Fénelon. « L'objet de Saint-Cyr, disait-il, n'est pas de multiplier les couvents, qui se multiplient assez d'eux-mêmes, mais de donner à l'Etat des femmes bien élevées; il y a assez de bonnes religieuses et pas assez de bonnes mères de famille; les jeunes filles seront mieux élevées par des personnes tenant au monde. » Pour Mme de Maintenon, dans le principe, il ne lui eût pas disconvenu de lier la communauté par des vœux absolus, afin de donner à la fondation plus de stabilité. Mais elle connaissait, elle aussi, les misères des couvents; elle se défiait de la séquestration des religieuses, de leur oisiveté, de leur « sottise ». Quelques années plus tard, alors qu'elle se reprochait d'avoir cédé à ses premiers entraînements, elle caractérisait les débuts de Saint-Cyr en ces termes d'une netteté saisissante : « Nous voulions une piété solide, éloignée de toutes les petitesses de l'esprit, un grand choix dans nos maximes, une grande éloquence dans nos instructions, une liberté entière dans nos conversations, un tour de raillerie agréable dans la société, de l'élévation dans notre piété et un grand mépris pour les pratiques des autres maisons ».

C'était l'agrément qui dominait dans ce programme, et l'agrément, en effet, est bien la note charmante et brillante de Saint-Cyr naissant. Lorsque les demoiselles y étaient entrées en venant de Noisy, qui déjà cependant ressemblait si peu à Rueil, elles s'étaient crues transportées dans le paradis terrestre. Il semble qu'on eût voulu leur en conserver l'illusion. On avait retranché de l'uniforme, d'une distinction sobre et gracieuse, ce qui aurait pu lui donner un air monacal, et l'on n'y ménageait ni les choux ni les rubans; on ne s'appelait ni « ma sœur », ni «ma mère »; tous les usages de la vie ordinaire étaient respectés. L'instruction s'inspirait du même esprit. Les demoiselles étaient exercées à causer, à écrire. « Il fallait qu'elles ne fussent pas si neuves, quand elles s'en iraient, que le sont la plupart des filles qui sortent des couvents, et qu'elles sussent des choses dont elles ne fussent point honteuses dans le monde. » On leur faisait faire entre elles, sur leurs principaux devoirs, des conversations ingénieuses qu'on leur composait exprès ou qu'elles-mêmes composaient sur-le-champ; on les faisait parler sur les histoires qu'on leur avait lues, réciter par cœur ou déclamer les plus beaux endroits des meilleurs poètes; et Mme de Maintenon répétait autour d'elle : « Ces amusements sont bons à la jeunesse, ils donnent de la grâce, ornent la mémoire, élèvent le cœur, remplissent l'esprit de belles choses. » Elle avait apporté elle-même une sorte de coquetterie littéraire jusque dans la rédaction des *Constitutions*. La formule en avait été préparée par Mme de Brinon. Après s'être assuré de l'agrément du père La Chaise et de l'abbé Gobelin, on l'avait soumise à Racine et à Despréaux, et Mme de Maintenon leur avait recommandé « de ne pas gâter les expressions et les pensées par trop de pureté de langage ». « Vous savez, disait-elle, que dans tout ce que les femmes écrivent, il y a toujours mille fautes contre la grammaire, mais, avec votre permission, un agrément qui est rare dans les écrits des hommes. » Rien ne lui paraissait trop exquis pour élever les demoiselles, « chrétiennement, raisonnablement et noblement ». C'est à Mlle de Scudéry qu'elle avait demandé des modèles de *Conversations;* c'est Fénelon qui venait faire les prônes ; c'est Lulli qui composait la musique des chœurs; c'est Racine enfin qui, pour les représentations théâtrales, allait fournir les tragédies.

L'usage et le goût de la déclamation avaient été introduits à Saint-Cyr par Mme de Brinon; elle composait elle-même le plus souvent les morceaux qu'elle faisait apprendre; mais, si le sentiment en était d'ordinaire irréprochable, on n'en pouvait dire autant de l'invention ni de l'expression. Mme de Maintenon lui avait conseillé de prendre quelques belles pièces de Corneille et de Racine, choisies « parmi celles qui sembleraient assez épurées des passions dangereuses à la jeunesse ». Or il arriva qu'un jour les petites filles jouèrent si bien *Andromaque*, qu'il fut décidé qu'elles ne la joueraient plus : « ni *Andromaque*, ni aucune de vos pièces », avait écrit Mme de Maintenon au poète. Cependant, après

réflexion, elle estima que nul mieux que Racine ne pouvait faire, « sur quelque sujet de piété et de morale, une espèce de poème où le chant fût mêlé avec le récit, le tout lié par une action qui rendît la chose plus unie et moins capable d'ennuyer ».

La première représentation d'*Esther* eut lieu le mercredi 26 janvier 1689, à deux heures de l'après-midi, en présence du roi. Quatre autres suivirent les 3, 5, 15 et 19 février. Le roi d'Angleterre assista à celle du 5. Toute la France, dit Saint-Simon, — pour qui toute la France se résumait dans la cour, — y passa. Mme de Sévigné, qui ne put être que du dernier jour, « ne voulait pas croire qu'elle irait, tant qu'elle ne fut pas partie », et l'on connaît la lettre qu'elle écrivait le lendemain à sa fille : « Nous écoutâmes, le maréchal et moi (il s'agit du maréchal de Bellefonds), avec une attention qui fut remarquée et de certaines louanges sourdes et bien placées qui n'étaient peut-être pas sous les fontanges de toutes les dames. Je ne puis vous dire l'excès de l'agrément de cette pièce : c'est un rapport de la musique, des vers, des chants, des personnes, si parfait et si complet qu'on n'y souhaite rien... » Le ravissement était général; et, deux ans après, le 5 avril 1691, Racine donnait *Athalie*. Mais les beaux habits qui avaient été préparés pour *Athalie* ne servirent qu'une fois. A l'enthousiasme avait succédé l'inquiétude. Cette affluence du plus beau monde, les applaudissements que les demoiselles en recevaient leur avaient enflé le cœur; elles étaient devenues fières et dédaigneuses; il n'était plus question entre elles que de bel esprit. Jésuites et jansénistes se réunissaient pour blâmer ces représentations. « On disait à Mme de Maintenon — c'est Mme de Caylus qui parle — qu'il était honteux à elle d'exposer sur le théâtre des demoiselles rassemblées de toutes les parties du royaume pour recevoir une éducation chrétienne, et que c'était mal répondre à l'idée que l'établissement de Saint-Cyr avait fait concevoir. » Les esprits les moins prévenus s'associaient à ces critiques. Mme de La Fayette était une des plus vives à signaler le péril. Mme de Maintenon, qui ne l'avait peut-être pas aperçu tout d'abord, en fut plus effrayée que personne dès qu'elle s'en rendit compte, et, il faut le reconnaître, elle n'en accusa qu'elle-même. « Il est bien juste que j'en souffre, écrivait-elle, puisque j'y ai contribué plus que personne. Mon orgueil s'est répandu par toute la maison, et le fonds en est si grand, qu'il l'emporte par-dessus mes bonnes intentions. Dieu sait que j'ai voulu établir la vertu à Saint-Cyr; mais j'ai bâti sur le sable. J'ai voulu que nos filles eussent de l'esprit, qu'on leur élevât le cœur, qu'on formât leur raison. Elles ont de l'esprit et s'en servent contre nous; elles ont le cœur élevé et sont plus hautaines qu'il ne conviendrait de l'être aux plus grandes princesses; à parler même selon le monde, nous avons formé leur raison et fait des discoureuses, présomptueuses, curieuses, hardies ; c'est ainsi qu'on réussit quand le désir d'exceller vous fait agir. »

Avec cette promptitude de résolution qu'elle portait en toutes choses, elle conçut aussitôt le plan d'une réforme énergique et profonde. On visita toutes les classes, on examina les livres, les cahiers, pour ne laisser rien subsister de ce qui pouvait exciter la pensée : les *Conversations* de Mlle de Scudéry furent proscrites; Racine fut sacrifié à Duché. On s'en prit même à l'uniforme; les choux furent supprimés, les provisions de rubans réduites et ramenées par quartier de trois aunes à deux, puis à une. Ce n'était là d'ailleurs qu'un prélude à la révolution qui se préparait. Il fallait atteindre les sources mêmes où s'alimentait l'esprit de Saint-Cyr. Dès la fin de l'année 1688, Mme de Brinon avait été écartée; elle n'était point faite même pour la contrainte si douce des premières règles de Noisy et de Saint-Cyr : elle ne s'était jamais désintéressée des louanges du monde, se plaisait à les provoquer, et « inspirait aux novices ses idées de grandeur ». Celle qui l'avait remplacée, Mme Loubert, était plus docile à l'esprit nouveau; mais, pour l'imposer, une haute volonté devenait nécessaire. La force manquait au vieil abbé Gobelin. Mme de Maintenon dut choisir un nouveau directeur. Après avoir un moment hésité entre Bourdaloue et Fénelon, elle s'adressa à l'abbé Des Marais, évêque de Chartres, grand homme de bien, d'honneur, de vertu, dit Saint-Simon, théologien profond, esprit sage, juste, net, mais rigide et étroit. Sa première pensée fut de transformer Saint-Cyr en couvent. Louis XIV résista : il n'avait pas voulu, dit-il, faire des religieuses. L'abbé Des Marais, soutenu par Mme de Maintenon, finit par l'emporter; et le 1er décembre 1692, la maison de Saint-Louis était convertie en monastère régulier de l'ordre de Saint-Augustin.

Quelques semaines auparavant, Mme de Maintenon adressait aux dames ces instructions : « Il faut reprendre notre établissement par ses fondements; il faut renoncer à nos airs de grandeur, de hauteur, de fierté, de suffisance ; il faut renoncer à ce goût de l'esprit, à cette délicatesse, à cette liberté de parler, à ces murmures, à ces manières de raillerie toutes mondaines, enfin à la plupart des choses que nous faisions. Nos filles ont été trop considérées, trop caressées, trop ménagées; il faut les oublier dans leurs classes, leur faire garder les règlements de la journée et leur peu parler d'autre chose. » Cette austérité de ton succédant par un coup si brusque aux douceurs de langage auxquelles elles étaient habituées, apporta d'abord un grand trouble dans l'esprit des demoiselles. Les plus sages, disent les Mémoires, se contentèrent d'en être très sérieuses, sans dire mot; les moins dociles murmurèrent un peu; « mais on rabattit bientôt ces saillies de jeunesse, et trois mois s'étaient à peine écoulés qu'une maîtresse pouvait dire en souriant à Mme de Maintenon : « Consolez-vous, Madame, nos filles n'ont plus le sens commun. »

Quelle fut exactement la portée de la réforme? Après que les passions furent apaisées, que resta-t-il des données primitives du plan d'éducation de Saint-Cyr, et dans quelle mesure celles qui y avaient été substituées prirent-elles le dessus?

C'est la pensée de Fénelon dont s'était manifestement inspirée au début Mme de Maintenon. L'auteur du traité de l'*Education des filles* établissait sagement dans son programme des différences et des degrés. Pour toutes il exigeait, avec la religion, les éléments de la grammaire, des notions d'arithmétique et les principes de l'économie domestique. Pour celles qui étaient destinées à vivre à la ville ou à la cour, il ajoutait les histoires grecque et romaine, « où elles devaient voir des prodiges de courage et de désintéressement »; l'histoire de France, « qui a aussi ses beautés, et celles des pays voisins et des pays éloignés qui sont judicieusement écrites » ; les éléments du droit et des coutumes; l'éloquence, la poésie, la musique, la peinture et même le latin ; il recommandait seulement de ne puiser à ce trésor de connaissances qu'avec réserve et de n'admettre à en jouir que les filles d'un jugement ferme, d'une conduite modeste, qui ne se laisseraient pas prendre à la vaine gloire.

Sauf le latin et la peinture, toutes ces matières, comme nous dirions aujourd'hui, faisaient partie de l'enseignement de Saint-Cyr jusqu'en 1692; et, à vrai dire, il n'en est point qui ait été jamais complètement supprimée. Mme de Maintenon se laisse emporter par sa fougue naturelle, lorsqu'elle semble interdire aux demoiselles toute lecture

profane et ne tolérer de l'histoire de France que juste ce qu'il faut pour ne pas confondre un empereur romain avec un empereur de la Chine ou du Japon, et distinguer un roi d'Espagne ou d'Angleterre d'avec un roi de Perse ou de Siam : ce sont les Mémoires des Dames de Saint-Cyr qui nous en avertissent : « on se tromperait à prendre à la lettre tout ce qu'elle fit à l'époque de la réforme, et même tout ce qu'elle écrivit depuis sur ce sujet » ; son intention n'était pas « qu'on tînt toute la vie les demoiselles dans ce grand abaissement où elle jugea à propos de les mettre pour un temps ». Il y eut comme une période de pénitence : on rentra ensuite dans la mesure. Mme de Maintenon ne désapprouvait pas « qu'on lût quelquefois dans la mythologie et l'antiquité, ni qu'on connût les princes de sa nation, pourvu que cela ne fût pas l'objet d'une étude particulière et suivie ». Mais c'est là précisément ce qui marque le changement opéré dans l'esprit, sinon dans les programmes mêmes, de Saint-Cyr.

Sous une forme plus ou moins atténuée, à partir de 1692, Mme de Maintenon proscrit ce qu'elle appelle après Fénelon la vaine curiosité. Il y avait bien des souvenirs de l'hôtel de Rambouillet ainsi que des salons de Scarron et du maréchal d'Albret dans les premières directions données à la maison de Saint-Louis : on lisait, on composait, on discutait sur toutes sortes de sujets. Il semblait qu'on ne pût avoir ni l'esprit trop ouvert, ni le langage trop subtil, ni la plume trop finement aiguisée. « Pour les discours et les définitions de vertus, nous allons plus loin que personne », disait Mme de Maintenon ; tout le monde voulait faire son livre de Maximes. C'est ce premier et libre essor qui se referme. Plus de lectures ni d'écritures — rien n'est plus dangereux pour les filles ; plus de conversations — elles s'ennuieront à mourir dans leur famille ; il faut qu'elles s'apprennent à aimer le silence qui convient à leur sexe ; plus de poésie ni d'éloquence — elles éloignent de la simplicité. « Les femmes ne savent jamais qu'à demi, et le peu qu'elles savent les rend fières, dédaigneuses, causeuses, et dégoûtées des choses solides » : voilà le principe. « Dieu préserve les demoiselles de faire les savantes et les héroïnes ; il suffit qu'elles ne soient pas plus ignorantes que le commun des honnêtes gens ! » voilà le dernier mot. Mme de Maintenon se défie surtout des exemples héroïques de l'antiquité et de la morale païenne ; elle avait commencé par adopter le cadre des études défini par Fénelon, sans tenir compte de la réserve que Fénelon y avait introduite ; la réserve devient sa règle. S'il serait injuste de ne pas reconnaître ce que sa pensée eut tout d'abord de souple et d'élevé, — on ne l'a peut-être pas, en général, suffisamment mis en lumière, — il ne serait pas moins inexact de ne pas marquer à quel point elle se replia. A ne considérer que l'instruction, le programme définitif de Saint-Cyr, incomparablement supérieur encore par la largeur et l'étendue à celui de tous les couvents du XVIIe siècle, est resté inférieur à ce que, dans la première expansion des idées de Mme de Maintenon, il semblait avoir promis.

Mais ce qu'elle retranchait à l'instruction proprement dite, Mme de Maintenon le donnait à l'éducation sans compter. « Beaucoup de maximes et peu de latin », disait-elle au duc de Montchevreul en traçant avec lui le plan des études du duc du Maine, et le jour où le précepteur manquait la leçon de latin, elle s'écriait : « Victoire, voilà une journée de gagnée. » C'est l'excès plaisant de sa pensée ; mais il en indique exactement la direction.

Or, en matière d'éducation, on n'obtient que ce que l'on espère. Si l'on n'a pas confiance dans les résultats qu'elle peut produire, il est bien à craindre qu'ils ne se produisent pas. Mme de Maintenon estimait comme Leibnitz qu'être maître de l'éducation, c'est être maître du monde. Dans Saint-Cyr elle voyait « de quoi renouveler par tout le royaume la perfection du christianisme ». Elle n'avait d'abord songé qu'à venir en aide pendant sa vie à quelques nobles misères. « L'arbre, après avoir enfoncé ses racines en terre, avait bientôt de toute part poussé ses rameaux ». On demandait des élèves à Saint-Cyr pour fonder des établissements nouveaux sur le plan de la maison-mère ou pour réformer ceux qui existaient. Mme de Maintenon, qui ne pouvait plus suffire aux besoins de cette vaste clientèle, n'eut pas de plus grande satisfaction peut-être que de voir les idées qu'elle professait se propager dans les provinces et, par un premier effort de tradition créée sous ses yeux, commencer à s'étendre sur l'avenir.

Toutefois il ne suffit pas pour bien faire de croire à la vertu de ce que l'on fait ; il y faut des règles. Il n'y a de bonne pédagogie que celle qui repose sur une psychologie ferme et éclairée. Mme de Maintenon avait la sienne, non une psychologie d'école, à déductions savantes, une simple psychologie d'observation, mais d'observation exacte. Elle se souvenait de sa propre enfance, et elle avait étudié celle des autres un peu partout, suivant le précepte et l'usage de Montaigne, au travail et au repos, au jeu surtout. Elle avait beaucoup recueilli, beaucoup réfléchi ; et ses réflexions prenaient vite dans son esprit ou sous sa plume le ton et le caractère de la formule. Elle avait ainsi amassé tout un trésor de maximes prises sur le vif. On a plus philosophiquement analysé la nature de l'enfant ; je ne crois pas qu'on l'ait jamais mieux comprise.

Ce qu'elle recherche dans l'enfant, c'est avant tout la simplicité. Assurément, elle ne pense pas à supprimer, ni même à atténuer dans l'éducation l'effort nécessaire. Elle ne demande pas « qu'on n'oblige point les enfants d'apprendre tout ce qu'il faut qu'ils sachent parce que cela leur fait de la peine » ; mais elle prend grand soin de ne pas laisser confondre la légèreté et la dissipation avec le besoin de mouvement et l'activité ; elle ne veut pas « qu'on juge qu'une fille est légère, parce qu'elle sort de son banc, ou parce qu'après avoir lu quelques lignes, elle regarde un oiseau qui vole. Cette légère vaudra peut-être mieux qu'une sournoise qui paraît plus sage : ce n'est pas même parler juste de dire qu'elle est légère ; car cette joie, cette vivacité, ce pétillement des enfants qui fait qu'ils ne peuvent demeurer en place, est un effet de la jeunesse : on est ravi de se sentir jeune, d'avoir de la santé ; on n'a rien dans l'esprit ; si quelque chose fâche, cela ne dure guère. » Rien ne vaut, à ses yeux, l'esprit de droiture et de franchise, dût-il s'y joindre quelques défauts, que corrigeront l'âge et la raison. Ce qu'elle redoute, ce qu'elle poursuit impitoyablement, ce sont les dissimulations, les cachotteries, les mystères, les esprits retors et difficultueux qui se retranchent, se dérobent et mettent tout le monde mal à l'aise : « On ne tue pas, disait-elle énergiquement, un monstre caché. »

Pour fortifier ces dispositions chez les unes, les corriger chez les autres, il n'est pas de soin qui lui paraisse superflu. Elle connaît l'influence de la santé sur le caractère, l'action de la croissance, l'effet du régime. Elle n'admet aucune mollesse, aucune douceur inutile ; mais elle interdit toute privation. La vie de Saint-Cyr était simple et saine. Des lits durs ; de l'eau froide en toute saison pour la toilette, les petites exceptées ; peu ou point de feu, « que dans le grand besoin » ; des pièces aux jupons de dessous ; aucun mets de recherche ; — mais de bonnes couvertures, des vêtements chauds,

une nourriture abondante, aussi large pour les grandes qu'elles le demandaient, même avec une portion de faveur pour les grosses mangeuses; pas de poires coupées en quatre ni de viandes réchauffées trois fois; par-dessus tout, comme assaisonnement, l'exercice, le mouvement par le travail physique, qui achève de donner au corps le bien-être nécessaire. De même pour le bien-être moral : une règle générale absolue et qui s'impose; mais, dans l'application de cette règle, beaucoup de souplesse et d'aisance. Mme de Maintenon faisait la guerre aux maîtresses pointilleuses; elle n'entendait nullement qu'on cherchât à découvrir les fautes des enfants, qu'on épiât les occasions pour les confondre; bien au contraire; ne pas tout entendre, ou du moins ne pas montrer qu'on entend tout, faire semblant d'ignorer ce qu'on peut, un mot échappé, un rire hors de saison, une faute courte et passagère; lorsqu'on n'a pu s'empêcher de voir, se bien garder de toujours punir, distinguer entre les résistances ou les inadvertances du moment et les opiniâtretés ou les dissipations de fond : telles sont ses recommandations incessantes. Elle poussait même le précepte sur ce point plus loin qu'on ne serait communément disposé à le croire. Il faut, disait-elle, laisser parfois les enfants faire leur volonté, afin de connaître leurs inclinations. Et comme c'est lorsqu'ils y pensent le moins qu'ils se révèlent le mieux, elle faisait aux récréations dans son emploi du temps une place toute particulière. Une des maximes fondamentales des *petites écoles* était qu'il faut entretenir l'enfant en belle humeur. Mme de Maintenon, qui n'aimait pas Port-Royal, est d'accord avec lui sur ce point; elle insiste pour « qu'on gouverne avec gaieté », pour qu'on « égaie l'éducation ».

Ses moyens d'action étaient conformes à cette doctrine. Le principal était la raison. Vous savez, écrivait-elle, que ma folie est de vouloir faire entendre raison à tout le monde. Elle estimait que c'est un langage qu'on ne saurait faire entendre aux enfants ni trop tôt ni trop souvent; elle l'introduisait partout, dans la piété comme dans le reste. Ame profondément religieuse, elle avait fait de la religion le fondement de Saint-Cyr. Mais les règles de piété qu'elle prescrivait pour les enfants n'avaient rien d'étroit. Elle interdit les abstinences prolongées et les mortifications. « Il ne s'agit point de faire des religieuses, et pour celles qui auraient la vocation, ce n'est pas le moyen de s'y préparer. Que la piété qu'on leur inspire soit solide, simple, gaie, douce et libre ; qu'elle consiste plutôt dans l'innocence de leur vie, dans la simplicité de leurs occupations, que dans les austérités et les retraites. Quand une fille instruite dira et pratiquera de perdre vêpres pour tenir compagnie à son mari malade, tout le monde l'approuvera; quand elle aura pour principe qu'il faut honorer son père et sa mère, quelque mauvais qu'ils soient, on ne se moquera point; quand elle dira qu'une femme fait mieux d'élever ses enfants et d'instruire ses domestiques que de passer la matinée à l'oratoire, on s'accommodera très bien de cette religion et elle la fera aimer et respecter. » C'est cet esprit de devoir qu'elle prêche humainement autour d'elle. Toutes ses prescriptions de discipline morale sont éclairées et sages. Elle s'attache à l'esprit, non à la lettre. Ainsi fait-elle en toute chose. Elle a le respect de l'enfant. Elle ne permet pas qu'on le trompe ou qu'on le leurre. Qu'il s'agisse de punir ou de récompenser, il faut ne lui rien promettre qu'on ne tienne. Si on lui parle d'histoires, « il ne faut jamais lui en faire dont on ait à le désabuser plus tard; mais toujours lui donner le vrai comme vrai, le faux comme faux. » C'est agir en sens contraire de son instinct et de son intérêt que de faire effort pour s'abaisser jusqu'à lui par un langage enfantin et des manières puériles. On ne s'en empare « qu'en l'élevant à soi au moyen de la raison », qui n'interdit d'ailleurs aucun agrément.

Mme de Maintenon ne nous dit point quelles étaient, à Saint-Cyr, les formes des récompenses. Nous voyons seulement dans ses lettres qu'on y donnait des prix, et qu'elle s'en occupait comme de tout le reste ; nous y voyons aussi qu'une bonne parole venant d'elle était reçue comme un des plus grands témoignages de satisfaction. Au contraire, elle s'étend beaucoup sur ce qui touche les réprimandes et les corrections. Elle n'aimait ni le fouet ni les punitions violentes, bien qu'elle n'en défendît pas absolument l'usage; c'est la conscience qu'elle visait. Même sous cette forme intelligente, elle redoutait et prévenait les excès. Ses indications à cet égard sont dignes de remarque. Les punitions, pour être utiles, ne doivent être ni multipliées, ni infligées sur le coup; il importe d'y bien considérer les circonstances, la disposition du moment, le fond du caractère ; il y a des jours malheureux où la maîtresse n'est pas préparée à punir, car il y faut de la réflexion; où l'enfant n'est pas préparé à recevoir la punition, car il y faut le sentiment de la faute. Il est indispensable de savoir attendre et compter avec le temps, et il faut être bon. Patience, vigilance, douceur, Mme de Maintenon voudrait faire graver ces trois mots sur les portes de toutes les cellules. Elle croyait surtout à l'efficacité de la bonté. « Vous parlez, dit-elle, à vos enfants avec une sècheresse, un chagrin, une brusquerie qui vous fermera tous les cœurs; elles doivent savoir que vous les aimez, que vous êtes fâchée de leurs fautes pour leur propre intérêt, et que vous êtes pleine d'espérance qu'elles se corrigeront. » Enfin, dans ses procédés de justice bienveillante, elle exigeait par dessus tout le discernement. Pour les unes, un regard suffira; pour les autres, un mot (et en général les longs discours ne portent pas); pour celle-ci, la réprimande publique; pour celle-là, une conversation particulière. L'enfant se fait juge du traitement qui lui est appliqué, et le châtiment ne lui profite que s'il répond à son propre sentiment. L'essentiel est de provoquer en lui le retour sur soi-même, « de le faire entrer en raison ».

La discipline que Mme de Maintenon appliquait à l'éducation de l'esprit participait du même caractère. Les Dames de Saint-Cyr lui demandaient un jour quel cas il fallait faire de la mémoire et elle répondait : « C'est un talent qui a son utilité comme un autre, mais je ne voudrais pas qu'on estimât une fille pour ce seul avantage ; une marque qu'il est peu solide, c'est qu'on l'attribue à notre sexe, tandis qu'on réserve le jugement aux hommes. Il vaut mieux que les enfants sachent moins de choses et qu'elles les comprennent. » Elle ne se faisait pas d'ailleurs illusion sur ce qu'il est possible d'obtenir. « Il ne faut point forcer l'esprit des enfants, disait-elle avec force, ni s'opiniâtrer à les rendre toutes des merveilles, car il est impossible que dans un aussi grand nombre il n'y en ait d'un médiocre génie. » Mais, chez toutes, elle voulait que l'effort vînt de l'esprit et profitât à l'esprit. Jusque dans les modèles d'écriture, — elle en avait beaucoup tracé elle-même, — elle cherchait la pensée morale, le conseil utile; elle ne permettait pas que l'intelligence de l'enfant portât sur le vide. Elle recommandait les explications simples, claires, bien à la portée des élèves suivant leur âge et appuyées sur des exemples ; elle mettait ses maîtresses en garde contre le verbiage, se moquait de l'éloquence, poussait aux démonstrations succinctes et en donnait elle-même des modèles d'une solidité supérieure. En proscrivant les « écritures », dont on avait abusé, elle n'avait pas entendu défendre que les demoiselles fussent exercées à

rédiger des lettres ; mais elle ne tolérait aucun développement oiseux, demandait que l'on fît court, et exigeait que la parole ne fût, selon les préceptes de Fénelon, que le vêtement de la pensée. Vêtement d'un tissu singulièrement souple et nuancé, si l'on en juge par la correspondance de quelques-unes de ses élèves, Mme de Caylus, Mlle d'Aumale et Jeannette de Pincré, plus fidèles encore, il est vrai, à son exemple qu'à ses principes. Mais alors même que le talent n'y venait pas joindre ses ornements et ses grâces d'élection, quelle école pour l'esprit que ces habitudes de rectitude et de sobriété ! Si la méthode était plus exacte qu'attrayante pour des enfants, comme la sûreté en rachète heureusement la sécheresse ! Le principal pour bien écrire, disait Mme de Maintenon, est d'exprimer tout uniment ce qu'on pense : on ne trouve jamais l'esprit quand on le cherche.

Mais où s'alimentera la pensée et comment l'expression destinée à la rendre se façonnera-t-elle ? Mme de Maintenon excellait à ouvrir à l'intelligence des demoiselles les sources de la réflexion et à en féconder le travail naturel. Si les « écritures » étaient devenues rares à Saint-Cyr, si la lecture surtout — le nombre des livres étant restreint à saint François de Sales et à quelques écrits de morale religieuse — était insuffisante et monotone, on y suppléait merveilleusement par ce que nous appelons aujourd'hui des exercices oraux de langage et de raisonnement. La pédagogie moderne n'a rien trouvé sous ce rapport que les Dames de Saint-Louis n'eussent, dans une certaine mesure, appliqué en perfection. Je ne crois pas qu'à proprement parler elles aient jamais enseigné la grammaire, autrement que dans ses principes généraux et ses formules essentielles ; l'orthographe des demoiselles — des plus grandes — n'était même pas très sûre, à en juger par les lettres que Mme de Maintenon leur renvoyait corrigées de sa main : sans rien négliger de ce qui pouvait être de conséquence pour l'application de l'esprit, elle n'attachait qu'un intérêt secondaire aux règles de l'usage, si mal défini encore de son temps, mais elle recommandait d'étudier la langue dans ses caractères fondamentaux et son génie : « Rien n'ouvre tant l'esprit, disait-elle, que la dissertation des mots. C'est un des moyens qui m'a le mieux réussi pour M. du Maine. » Chez elle, elle faisait apprendre l'espagnol à Mlle de Villette, « aucune étude ne lui paraissant plus utile pour comprendre le mécanisme de sa propre langue que de la comparer avec celui d'une langue étrangère. »

A ces exercices d'analyse étaient entremêlés ou succédaient des exercices de synthèse grammaticale, c'est-à-dire d'invention ou de reproduction de phrases suivies, d'un sens net et toujours correctes. Autant Mme de Maintenon faisait peu de cas des « discoureuses », autant elle se plaisait à mettre en lumière celles qui s'efforçaient d'arriver par l'intelligence des choses à la justesse du discours. Elle s'attachait à les y former elle-même dans ses *Entretiens*, ou par ses *Conversations* et ses *Proverbes*.

Les *Entretiens* sont une œuvre unique dans notre littérature pédagogique. Soit qu'on fournît le sujet, soit que Mme de Maintenon le choisît elle-même à l'improviste, selon l'exercice ou le besoin du jour, voici quel en était le procédé général : une observation sur un fait qui s'était produit, une règle de conduite, une maxime était proposée : Mme de Maintenon ouvrait la discussion par une question simple, tirait de la réponse une question nouvelle, ne se contentant jamais d'une explication indécise, provoquait tantôt une remarque individuelle, tantôt une observation collective, élargissait peu à peu le champ, et quand la voie était ainsi éclairée, elle se donnait carrière, réglant son allure d'après la force et l'âge des maîtresses ou des demoiselles auxquelles elle s'adressait, s'assujettissant à une sorte de plan ou s'en affranchissant pour battre les buissons, mais toujours les yeux dans les yeux de son auditoire pour s'assurer qu'elle était suivie, et s'acheminant à des conclusions qu'elle faisait résumer ou qu'elle résumait avec une clarté souveraine. Ce sont les Dames de Saint-Louis qui nous ont conservé ces *Entretiens*, et l'expression, heureuse d'ordinaire, n'est pourtant pas toujours celle qu'elle avait trouvée sur le vif. Les *Proverbes* et les *Conversations* sont de sa main. Si les *Proverbes* — préparés pour les demoiselles les plus jeunes — manquent souvent de portée, la plupart des *Conversations* sont intéressantes. Les meilleures contiennent des pensées vraiment exquises de justesse, de gravité familière et parfois de bonne grâce. Plus d'une définition morale, — celle de la vertu, de la vraie noblesse, de la raison — serait digne de figurer à côté des maximes de La Bruyère ou Vauvenargues ; certains mots, certains tours rappellent Pascal. Le caractère commun à toutes ces compositions, c'est qu'elles avaient pour objet de développer le jugement des demoiselles, en même temps que de leur créer des habitudes de langage de bonne compagnie, de les former tout à la fois à bien penser et à bien dire.

Le cadre des *Entretiens* et des *Conversations* se prêtant aux thèmes les plus divers, Mme de Maintenon s'en servait pour ouvrir à ses élèves toute sorte de vues sur le monde. A de simples conseils de sagesse et de bienséance elle mêlait des aperçus saisissants, souvent hardis. S'attendrait-on à trouver dans un manuel d'éducation une espèce de professsion de foi en faveur du libre échange, « loi naturelle entre deux pays dont l'un produit du blé, l'autre du vin, » une déclaration de principe sur l'égalité de l'impôt à laquelle personne ne doit se dérober « en s'ingéniant à faire valoir des motifs d'exemption de charges », des réflexions pressantes sur l'obligation du service militaire, sauvegarde commune pour la sécurité du pays, une défense des pauvres « qu'écrasent les tailles et les corvées » ; une apologie du mérite personnel, qui peut seul soutenir la noblesse et qui la crée ? Mme de Maintenon faisait profit de tout, d'un incident, d'une nouvelle, pour introduire ce qu'elle considérait comme une idée saine. Il n'est pas jusqu'aux jeux — le prospectus de Saint-Cyr en fait mention — qui ne servissent à ses fins. Elle aimait à voir « sauter, danser, courir, jouer aux barres, aux quilles, et autres remuements qui font croître » ; elle fournissait et renouvelait incessamment, en se plaignant et en s'amusant tout à la fois de la dépense, les boîtes d'échecs et de dames ; mais elle ne recommandait pas moins les « jeux d'esprit », qui mettent les facultés en éveil, les aiguisent et les fortifient. Elle les considérait comme la continuation libre et parfois comme le contrôle piquant des *Proverbes* ou des *Conversations*.

A quoi devaient aboutir tous ces efforts « d'instruction diversifiée » ? Mme de Maintenon n'en attendait pas un résultat immédiat. Comme pour le développement du caractère, elle comptait sur le concours du temps. Elle suppliait les dames de ne pas se presser, d'aller au jour le jour, de prendre haleine, de ne pas chercher à tout obtenir à la fois, de ne pas se prévenir en bien ou en mal, en mal surtout. Elles avaient semé ; le grain lèverait à son heure ; peut-être ne verraient-elles pas la récolte ; telle ne commencerait ou n'aurait fini de s'améliorer, que lorsqu'elle aurait quitté Saint-Cyr ; mais qu'importe ? L'éducation n'est-elle pas une œuvre d'avenir ?

L'avenir, pour les demoiselles, c'était non le cloître, mais la vie ; c'est en vue de la vie qu'on leur « faisait ce trésor de maximes droites et so-

lides ». La transformation de la maison en monastère n'avait point changé le caractère originel de l'éducation, qui était restée séculière : sur les 1121 demoiselles qui ont passé par Saint-Cyr de 1686 à 1773, 398 seulement ont pris le voile, 723 sont entrées dans le monde. « La femme, avait dit Fénelon, est chargée de l'éducation de ses enfants, des garçons jusqu'à un certain âge, des filles jusqu'à ce qu'elles se marient ou se fassent religieuses, de la conduite des domestiques, de leurs mœurs, de leur service, du détail de la dépense, des moyens de tout faire avec économie et honorablement. » Mme de Maintenon s'était approprié ce programme et elle le mettait en pratique. Saint-Cyr était une famille, un ménage. Les grandes demoiselles habillaient, peignaient, nettoyaient les petites. Chacune avait sa tâche marquée, à l'infirmerie, à l'apothicairerie, à la lingerie, au dortoir, au réfectoire ; on faisait les lits, on frottait, on époussetait ; les plus jeunes étaient employées à éplucher les fleurs pour les sirops, à ramasser les fruits, à préparer les légumes. Pendant les premières heures de la matinée surtout, la maison était une véritable ruche. Agir et travailler, travailler des bras énergiquement, était l'obligation commune. Et il eût fait beau voir que l'on se refusât à aucune besogne, qu'on se plaignît du froid, de la fumée, du vent, de la poussière, des puanteurs, qu'on fît la grimace pour une fenêtre ou une porte mal close, qu'on demandât d'apporter ce qu'on pouvait aller prendre soi-même : Mme de Maintenon était là peut-être dans la chambre voisine, toute prête à noter les négligences et à gourmander les lâchetés. Cette activité domestique devait être considérée comme un honneur, bien loin de paraître une peine ; elle en triomphait ; elle aurait voulu qu'on vît tout Saint-Cyr le balai à la main.

Même dans les travaux de couture, elle distinguait ceux qui sont utiles de ceux qui ne sont que de pur agrément. Ses conseils à cet égard méritent une mention particulière. L'occupation manuelle était un des grands moyens d'éducation de Saint-Cyr ; Mme de Maintenon s'en servait pour ramener les enfants au repos et au silence, pour empêcher leur esprit de se dissiper et de s'égarer. Elle ne connaissait pas de meilleure sauvegarde contre les dangers de l'oisiveté. Lorsqu'elle prit en mains l'éducation de sa jeune belle-sœur, l'un de ses premiers soins fut de lui faire entreprendre quelque ouvrage de longue haleine : avec quelques lectures et quelques conversations, c'était la seule façon vraiment sûre de l'attacher à son foyer. Mme de Caylus, qui la connaît si bien, glisse habilement dans une lettre où elle lui fait une demande de service l'avis qu'elle commence une tapisserie qui la mènera loin. En cela comme en bien d'autres choses d'ailleurs, Mme de Maintenon fournissait l'exemple avec le précepte : elle travaillait jusque dans les carrosses du roi. On conçoit donc que « l'ouvrage » jouât dans son plan d'études un rôle considérable. Elle y revient sans cesse ; sur dix lettres prises au hasard dans sa correspondance, on peut être sûr d'en trouver au moins une où elle le recommande. Après la piété, elle n'a peut-être pas de souci plus cher. Dans les deux dernières années de leurs études, les élèves ne faisaient guère autre chose, en dehors des leçons qu'elles étaient chargées de répéter à leurs jeunes compagnes. Mais toutes les applications du travail manuel ne convenaient pas à Mme de Maintenon ; elle n'admettait ni « les ouvrages exquis et d'un trop grand dessin, les colifichets en broderie ou au petit métier », ni « les travaux toujours les mêmes, travaux de marchand, où l'on s'exerce à faire le mieux et le plus vite pour assurer le gain » ; elle voulait de la couture utile, variée, « passant du neuf au vieux, du beau au grossier, des habits aux bonnets et aux coiffes », de la vraie couture de ménage : il s'agissait d'apprendre à raccommoder, à repriser, à broder, à tricoter, à faire de la tapisserie, à tailler, « à faire un peu de tout ». Elle ne permettait les objets de luxe qu'en vue d'un besoin spécial, tel que le renouvellement ou l'organisation du mobilier d'une chapelle ; encore revenait-on bientôt à l'ordinaire, c'est-à-dire à ce qui devait servir dans une famille aux besoins de chaque jour.

Ces vues très nettes se rattachaient, dans l'esprit de Mme de Maintenon, à l'idée qu'elle entendait donner aux demoiselles de leur destinée. A Maintenon et à Rueil, n'ayant affaire encore qu'à des garçons et à des filles de paysans et d'ouvriers, elle avait conçu la pensée, nous l'avons vu, d'une sorte d'enseignement professionnel : à Maintenon, les garçons étaient préparés aux travaux de la filature, pour lesquels elle avait créé une fabrique ; à Rueil, on faisait faire aux filles de la grosse couture usuelle, et on leur donnait des notions sur les métiers auxquels elles pouvaient se livrer. Il fallait même parfois entrer en lutte avec les familles, qui ne comprenaient pas qu'on voulût placer leurs filles chez une lingère ou chez une coiffeuse ; mais Mme de Maintenon tenait bon. Quand, plus tard, des institutions furent fondées sur le modèle de l'établissement de Saint-Louis, à Gomerfontaine et à Bisy, elle se défendit formellement de les élever au même niveau. Ce n'est pas qu'elle voulût exclure aucune classe des bienfaits de l'éducation : « Dieu, disait-elle, ne fait exception de personne. » Mais il s'agissait de bourgeoises, non plus de demoiselles, et entre les unes et les autres elle établissait les différences fondées sur la différence des intérêts. L'éducation pouvait être la même, parce que les devoirs de la famille sont les mêmes pour tous, et qu'au regard de la conscience et de la raison il ne peut être fait de distinction sur ce point ; l'instruction devait être autre, parce qu'autres étaient les besoins. « Moins de beau langage et plus d'arithmétique, répondait-elle à celles qui la consultaient. Il faut élever vos bourgeoises en bourgeoises. Il ne leur faut ni vers ni conversations ; il n'est point question de leur orner l'esprit. Prêchez-leur les devoirs de la famille, l'obéissance pour le mari, le soin des enfants, l'instruction à leur petit domestique, la modestie avec ceux qui viennent acheter, la bonne foi dans le commerce, la modération ; qu'elles édifient leurs parents, leurs amis, leurs voisins ; qu'elles donnent de bons conseils et de bons exemples. Il ne faut pas que le paysan fasse le bourgeois ni que le bourgeois fasse le gentilhomme ; le monde s'en moque et considère plus ceux qui demeurent dans leur état et qui y vivent avec honneur et probité. »

Tout en donnant aux demoiselles une instruction d'une portée plus haute, elle n'envisageait pas leur fortune avec moins de sagesse. Elle tenait la main à ce qu'on ne leur fît perdre aucun des avantages dont les avait douées la naissance ou la nature : elle recommandait qu'on renouvelât aussi souvent qu'il était nécessaire les corps de celles dont le buste se gâtait et même qu'on les ménageât sur la couture, si la couture y était pour quelque chose. « Songez, disait-elle aux maîtresses, songez au tort que vous faites à une fille qui devient bossue par votre faute et, par là, hors d'état de trouver ni mari, ni couvent, ni dame qui veuille s'en charger. N'épargnez rien pour leur âme ni pour leur taille ! » Mais c'est moins leur grâce dont le soin la touchait, quelque parti qu'on en pût tirer, que leur vigueur et leur santé. Elle ne se faisait aucun scrupule de les obliger à raccommoder leurs hardes et à user leurs robes ; elle ne voulait pas qu'elles s'habituassent à croire qu'il n'y aurait « qu'à prendre les mesures pour avoir un habit neuf ou à aller à

la boutique pour faire des emplettes ». Elles étaient nées demoiselles, mais pauvres demoiselles. Rentrées dans leur famille, qu'y trouveraient-elles? Un père ou une mère veufs ou infirmes et bizarres, chargés d'enfants dont elles accroîtraient le nombre et qu'elles auraient à servir, faisant le marché, la cuisine et le reste. « L'argent est tout, écrivait-elle, dans le temps où nous sommes, et la guerre n'a épargné personne : celles qui ont laissé leurs parents avec deux mille livres de rente n'en trouveront peut-être pas mille; celles qui en avaient mille n'en ont pas cinq cents; celles même qui étaient le mieux ne trouveront grand'chose, et le plus grand nombre n'aura rien du tout. » On comptait sur la dot du roi. Mais même avec cette dot, que pouvait-on espérer? Un établissement en province, au fond de quelque campagne, dans un petit domaine, avec des poules, une vache, des dindons, et des dindons pas pour toutes encore : « Heureuses les dindonnières! » Au fond, c'était par raison, bien plus que par inclination naturelle, que Mme de Maintenon les entretenait du mariage. A celles qui rêvaient d'indépendance et de divertissements ou dont l'imagination se repaissait de fausses délicatesses, elle montrait qu'il n'est point d'état plus soumis à sujétion; elle leur laissait entrevoir le tableau du foyer conjugal désert, le mari étant à l'armée pour son devoir, peut-être à la ville ou à la cour pour son plaisir; elle les prévenait contre les périls des coquetteries de langage, des commerces d'esprit où, sans le vouloir, le cœur s'engage et que suit le scandale; elle répétait surtout que tout est grave dans le mariage et qu'il n'y a pas de quoi rire. Ce n'est toutefois qu'aux têtes légères qu'elle tenait ce langage. Si elle ne cherche jamais à dorer la réalité, ses conseils sont le plus souvent pénétrés d'un sentiment plus doux. « Soyez, écrit-elle à une de ses préférées en lui envoyant son cadeau de noce, soyez une bonne dame de campagne, bonne chrétienne, bonne femme, bonne fille, bonne mère, bonne maîtresse; en un mot, remplissez vos devoirs : vous ne se serez heureuse que par là. » Idéal modeste, mais paisible et honnête, de la vie de petite noblesse provinciale telle qu'elle l'avait elle-même connue dans son enfance et auquel, à en juger par les résultats, l'éducation de Saint-Cyr répondait pleinement. Dans un de ses jours de sévérité, Mme de Maintenon, se plaignant de la corruption du siècle, disait qu'il y avait peu de jeunes filles de vingt ans dont le monde n'eût parlé, tandis que, comme elle le reconnaît elle-même, on recherchait les pensionnaires de Saint-Louis pour leur solidité

Cette vie de devoir n'excluait pas d'ailleurs les sentiments généreux. La discipline de Saint-Cyr n'avait rien de la réclusion monacale. Mme de Maintenon, racontant un de ses voyages à son frère, se moquait agréablement « des badaudes de Paris qui avaient trouvé le monde grand dès qu'elles avaient été à Étampes » ; et, toujours conduite par ce principe que les demoiselles étaient destinées à vivre à ciel ouvert, elle ne faisait pas difficulté de les habituer à une certaine indépendance ; elle les laissait, par exemple, pratiquer la charité à leur manière dans le village, assister les affligés, consoler les malades, donner un bouillon à l'un, refaire le lit de l'autre. Elle attachait du prix surtout aux sentiments qui inspirent et accompagnent l'assistance; elle voulait qu'on attirât à soi ceux qui souffrent jusqu'à leur donner, quand il était possible, l'hospitalité. Bien plus, elle avait sur le rapprochement des classes sociales des idées que bien peu, parmi les meilleurs esprits de son temps, étaient en état de concevoir. C'est dans les premières années du XVIIIe siècle qu'elle écrivait : « Quand on ne marquera jamais de mépris pour la bourgeoise et pour la paysanne, elles souffriront qu'on ne les traite pas en demoiselles; quand la grande demoiselle peignera la bourgeoise qui est trop petite pour le faire elle-même, les autres verront que c'est la raison qui la fait agir et non pas la hauteur; quand la demoiselle montrera à lire à la bourgeoise, la bourgeoise se portera à rendre service à la demoiselle. » Tels étaient les enseignements dont les élèves de Saint-Cyr remportaient dans leur province l'impression salutaire, et n'y a-t-il pas quelque raison de penser qu'en les répandant autour d'elles, elles contribuèrent à former ce grand courant de générosité sociale qui, dans l'histoire, a pris le nom d'esprit de 1789? Mme de Maintenon élevait le cœur des demoiselles au-dessus des préjugés et des passions de leur siècle. La mère de deux d'entre elles ayant eu la tête tranchée pour crime politique, elle prenait sa défense, s'opposait au renvoi des enfants qui lui était demandé et entrait presque en colère à la seule pensée qu'elles pussent être moins honorées et moins aimées que les autres : « Quoi! nous laisserons croire que le crime passe aux enfants et nous ne donnerons pas à nos filles les vraies idées qu'il faut avoir sur chaque chose! » Sentiment d'autant plus remarquable qu'il n'est pas isolé. Mme de Maintenon, peu soucieuse, trop peu soucieuse de faire remonter les élèves dans la vie du passé, n'hésitait pas à les associer aux préoccupations les plus graves du présent. A quatre-vingt-deux ans, dans une sorte de leçon d'histoire contemporaine, elle leur traçait en quelques traits vigoureux les portraits de Condé, de Turenne, du cardinal Mazarin, de Colbert, de Louvois, et dressait le tableau de leur administration ou de leurs campagnes. Pendant la guerre de la succession d'Espagne, elle leur adressait les bulletins de l'armée, leur expliquait les marches, les entretenait presque jour par jour de ses angoisses et de ses espérances; on priait à Saint-Cyr pour nos défaites, on célébrait nos moindres victoires; en leur annonçant la nouvelle de la bataille de Denain, Mme de Maintenon leur envoyait un programme de fête pour la récréation. « Vive Saint-Cyr, s'écriait-elle dans un élan où à son attachement pour son œuvre de prédilection s'unissait un vif et sincère sentiment de patriotisme; puisse-t-il durer autant que la France, et la France autant que le monde! » Et ce cri dont l'écho retentit encore dans les Mémoires faisait battre à l'unisson tous les cœurs. « Ce qui me plaît dans les Dames de Saint-Louis, disait Louis XIV, c'est qu'elles aiment l'Etat, quoiqu'elles haïssent le monde : elles sont bonnes religieuses et bonnes Françaises. »

Tels étaient les principes qui présidaient à l'éducation de Saint-Cyr. Mais, pour apprécier exactement l'action de Mme de Maintenon, il faut l'étudier de plus près encore et entrer dans le détail même de l'organisation générale et de la vie quotidienne de la maison.

La communauté de Saint-Louis comprenait quatre-vingts personnes, dont quarante Dames, professes ou novices, choisies parmi les anciennes élèves. Les quarante Dames se partageaient les charges, réparties en vingt-cinq grandes et quinze petites. Les grandes charges — appelées aussi charges d'*officières* ou de *conseillères* parce qu'elles répondaient aux principaux offices et que celles qui en étaient investies formaient le *conseil du dedans* — étaient celles de la supérieure, de l'assistante, de la maîtresse des novices, de la maîtresse générale des classes, de la dépositaire ou intendante générale. Parmi les petites charges, les principales étaient celles des maîtresses des classes, de la maîtresse du chœur, de l'économe, de la secrétaire, de la maîtresse générale des ouvrages, de la maîtresse générale des habits, de la maîtresse du linge, de l'infirmière, de la bibliothécaire, etc., etc. Les grandes charges étaient don-

nées à l'élection au scrutin secret; on était élu pour trois ans. Les petites charges étaient à la nomination de la supérieure générale, qui devait toutefois prendre l'avis du *conseil du dedans*. Le *conseil du dedans* connaissait de toutes les affaires intérieures de la communauté que lui soumettait la supérieure. Pour les autres, la supérieure était placée sous la surveillance, au spirituel, de l'évêque de Chartres, au temporel, d'un conseiller d'État nommé par le roi : c'était ce qu'on appelait le *conseil du dehors*.

Les élèves étaient au nombre de deux cent cinquante, toutes boursières, l'éducation de Saint-Cyr étant « désintéressée ». C'est une condition que les Dames aimaient à relever, pour en faire sentir aux demoiselles le bienfait. Le roi seul nommait aux bourses; Mme de Maintenon « avait voulu lui en laisser tout le plaisir ». On entrait dans la maison de sept à dix ans; on n'en sortait qu'à vingt.

Les demoiselles étaient séparées, suivant leur âge, en quatre classes, distinguées par la couleur d'un ruban attaché sur la robe d'uniforme, qui était noire. La classe *rouge* comprenait cinquante-six élèves au-dessous de dix ans; la classe *verte*, cinquante-six de onze à treize; la classe *jaune*, cinquante-cinq de quatorze à seize; la classe *bleue*, soixante-treize de dix-sept à vingt. Chaque classe était partagée en cinq ou six *bandes* ou *familles* de huit ou dix élèves, groupées d'après le degré de leur instruction. A la tête de chaque *bande* était un chef ou *mère de famille*, assistée d'une aide ou suppléante. Les deux grandes classes fournissaient huit ou dix élèves qui servaient de monitrices dans les deux petites et dont l'insigne était le ruban *couleur de feu*. Vingt autres remplissaient le même office dans toutes les classes et portaient le ruban *noir*.

L'emploi du temps journalier et le programme annuel des études étaient réglés avec une grande précision. A 6 heures, lever et soins de ménage; à 8 heures, messe; de 8 heures et demie à midi, classes et études; à midi dîner, puis récréation jusqu'à 2 heures; de 2 à 6 heures classes et études; ensuite récréation, souper et coucher à 9 heures. Le programme de l'enseignement comprenait, dans la classe *rouge*, la lecture, l'écriture, le calcul, les éléments de la grammaire, le catéchisme et l'histoire sainte; dans la classe *verte*, les mêmes matières, plus la musique et les notions d'histoire, de géographie et de mythologie; dans la classe *jaune*, les mêmes matières, avec des développements étendus pour la langue française, la religion et la musique, plus le dessin et la danse; enfin la classe *bleue* était consacrée surtout aux exercices de langue et d'éducation morale; les travaux manuels y occupaient aussi une place essentielle.

Dans cet ensemble ainsi réglé, chaque année conservait sa physionomie distincte. Les *rouges* et les *vertes*, comme les peuples heureux, n'ont pas d'histoire. Il n'en est pas de même des *jaunes* et des *bleues*. Au moment de la réforme, les *bleues* s'étaient monté la tête : après avoir chanté les chœurs d'*Esther* et d'*Athalie*, il leur en coûtait de psalmodier des litanies. De temps à autre elles avaient des bouffées d'indépendance, elles sentaient venir l'époque de leur affranchissement; mais on pouvait faire appel à leur jugement déjà plus mûr : Mme de Maintenon les citait souvent en exemple. C'étaient les *jaunes* dont les légèretés, les bizarreries, les opiniâtretés offraient le moins de prise à la raison; elles appartenaient à l'âge de la transition, à l'âge ingrat où l'esprit n'est pas encore rassis ni le caractère réglé : Mme de Maintenon, qui s'obligea à faire successivement toutes les classes, les conserva plus longtemps que les autres, et elle en fut fatiguée jusqu'à s'en montrer parfois découragée. Elle aimait les *couleur de feu*, qu'on choisissait dans l'élite; mais ses préférées étaient les *noires*, qui participaient soit à la direction des classes, soit à la direction générale de la maison. Elles formaient le corps où se recrutaient généralement les novices : lorsqu'elles sortaient de la maison pour se marier, on leur donnait une dot plus forte qu'aux autres. Mme de Maintenon craignait toujours qu'on abusât de leur bonne volonté. « Surtout, ménagez vos *noires*, répétait-elle souvent, c'est notre honneur et notre force. »

Il n'existait d'ailleurs aucun privilège ; on n'avait aucun égard à la naissance et aux protections : Mme de Maintenon se félicitait de voir ses propres parentes traitées comme les autres. Toute élève avait dans sa classe une table à part, des obligations propres, une responsabilité personnelle. On cherchait à développer ce sentiment dans le cœur des demoiselles. A chacune suivant ses mérites. Le règlement était particulièrement sévère pour l'esprit de révolte, l'esprit de dépravation ou ce qu'on appelait l'esprit de nouveauté en matière de religion. C'était au contraire le suprême honneur d'être admise à participer à l'enseignement et à la surveillance : on usait beaucoup, à Saint-Cyr, des procédés d'enseignement mutuel. Mme de Maintenon les considérait, pour les maîtresses, comme un soulagement nécessaire, pour les demoiselles, comme le moyen le plus efficace de commencer leur apprentissage de maternité.

C'est cet ordre qu'il avait fallu organiser et soutenir. Pour l'organiser, Mme de Maintenon ne disposait, à l'origine, d'aucune ressource. Noisy lui avait fourni les cadres des classes; mais les maîtresses faisaient défaut. Presque au lendemain de la translation, elle avait été obligée de se séparer de Mme de Brinon, dont l'expérience, si elle eût été plus sûre, aurait pu l'aider à les former. Mme Loubert, élue supérieure à sa place, avait à peine vingt-deux ans, et la maturité de celles qui lui servaient de conseil n'était guère plus avancée. Règlements, traditions, tout était à faire. On n'avait même pas l'exemple des couvents, puisqu'il s'agissait de rompre avec les pratiques des couvents. Mme de Maintenon était pénétrée du sentiment de ces difficultés. Elle comprenait admirablement surtout que les instructions les plus précises, se fussent-elles trouvées toutes rédigées, ne pouvaient suffire. « Tout consiste dans la sagesse des Dames, disait-elle : sans cela, nous aurons beau établir des règles, nous ne ferons rien qui vaille. » Il s'agissait de créer l'âme de la maison. C'est la partie la plus personnelle et non la moins remarquable de son œuvre pédagogique.

Après avoir défini en quelques lignes dans des espèces de mementos sommaires les principes généraux de l'institution, elle s'imposa la tâche de les interpréter, de les éclaircir, de les développer, au jour le jour, suivant les besoins, écrivant tantôt aux unes, tantôt aux autres, des lettres que l'on se communiquait, s'adressant aussi en certaines circonstances à tout le monde à la fois. En 1696, les Dames, comprenant le parti qu'elles pouvaient tirer de ces instructions pour leur édification propre et pour la préparation des novices, en firent faire des copies. On rassembla tout ce que l'on put trouver, les billets familiers comme les autres, ceux même qui contenaient moins d'encouragements flatteurs que de critiques utiles, et on les relia en volumes, qui furent déposés dans la bibliothèque de la communauté. Plus tard vinrent s'y joindre au fur et à mesure les lettres et les entretiens conçus dans la même pensée de direction. L'ensemble constitua le fonds sur lequel Saint-Cyr a vécu pendant un siècle. Pour nous rapprocher des usages et de la langue d'aujourd'hui, c'est ce qu'on pourrait intituler le cours normal de Mme de Maintenon.

En voici les principes fondamentaux.

La première maxime inculquée aux Dames de Saint-Cyr était que « tout doit céder à l'éducation des demoiselles ». Le vœu par lequel elles s'engageaient à cet égard, bien qu'il ne fût prêté que le quatrième, était le principal. C'est par là qu'elles se distinguaient de toutes les autres religieuses; c'était la fin de leur institution. Il n'était rien à quoi on ne fût excusable de manquer pour y rester fidèle, office, prière, ou jeûne; rien qu'on ne dût y ramener, travail, repos, souci de bien-être ou de plaisir. Les demoiselles étaient dans la maison « ce que sont les pauvres dans les hôpitaux, les séminaristes dans les séminaires, les externes aux Ursulines, les écoliers dans les collèges »; c'est par rapport à elles qu'il fallait régler l'occupation du jour et de la nuit. En entrant à Saint-Cyr, on prenait charge d'âmes; on en répondait devant Dieu, et on n'en pouvait répondre qu'à la condition de se donner. Or se donner, c'est ne rien excepter, ne rien réserver de soi. Les instructions chargeaient les maîtresses de suivre, de veiller, de gouverner les demoiselles en tous lieux et dans tous les exercices, à l'église, aux classes, dans les jardins, au réfectoire, au dortoir où elles couchaient auprès d'elles, aux récréations où, tout en se jouant, on peut jeter de si bonnes maximes; elles leur recommandaient en outre de ne se rebuter, de ne se dégoûter de rien: de « réchauffer les enfants dans leurs frissons, de les essuyer dans leurs sueurs, de s'enfermer avec elles dans leurs maladies contagieuses ». La règle du sacrifice ne pouvait être trop complète: « le mot d'élever s'étend à tous les soins des mères ». Et cependant la règle elle-même ne pouvait tout prévoir: il y a des devoirs en dehors et au-dessus de la règle: « ce qui fait que le devoir d'éducation est une des plus grandes austérités que l'on puisse pratiquer, c'est qu'il n'admet point de relâche ». La maîtresse, en même temps qu'elle est appelée par sa vocation à sortir de soi, à s'oublier, est tenue de s'observer sans cesse: un mot, un regard qui lui échappe à contretemps et que l'enfant ne manquera pas de saisir, peut compromettre le prestige ou le caractère de son autorité: « Il n'y a personne devant qui j'aurais plus rougi de faire une faute, — disait Mme de Maintenon qui ne craint jamais de payer d'exemple, — que devant M. le duc du Maine. » Ce n'est même pas assez encore que cette vigilance toujours en éveil pour prévenir ses propres défaillances ou corriger celles des demoiselles; on y devait joindre une vertu agissante. Si les impatientes ont tort de ne pas faire la part du temps dans les progrès qu'elles attendent, plus grave est le tort des indifférentes qui ne préparent pas le travail du temps par un effort de tous les moments. « Il faut remuer les passions des enfants avec discrétion, mais il faut les remuer pour arriver à les connaître et être en mesure de les combattre. Ne s'est-il point passé de jour que vous n'ayez donné une bonne maxime à votre classe? Ne vous êtes-vous point couchée que vous ne puissiez vous dire que vous avez attaqué quelque défaut, fait aimer quelque vertu, éclairé ou redressé quelque conscience, conseillé et obtenu un acte de raison, alors seulement vous aurez le droit de vous rendre témoignage et d'être contente de vous. »

Toutefois cette action incessante ne pouvait être vraiment bonne et utile qu'autant qu'elle se rattachait et se subordonnait à l'action générale. C'est le second principe de Mme de Maintenon. « L'intelligence et l'uniformité des maîtresses, disait-elle, sont le capital dans le gouvernement d'une maison. » A bien faire isolément, on ne fait rien qui profite. De la première à la dernière, il est nécessaire que « toutes les Dames se tiennent dans une grande union, en sorte que les demoiselles se sentent enveloppées dans le même esprit ». Que chacune garde son caractère: c'est par là qu'elle vaut; mais il n'est permis à personne d'être singulière, de tirer à soi, de ne faire que ce qui lui convient et comme il lui convient. « On doit dire aux demoiselles, à l'infirmerie, au garde-meuble, à la porte et à l'apothicairerie, ce qu'on leur dit dans les classes et avoir toutes les mêmes règles d'éducation, quoi qu'on y soit employé différemment. » C'est vainement qu'on se retrancherait sur sa bonne volonté et sur ses lumières. Où il y a discordance, le trouble s'introduit. Pour ne pas connaître les causes de ces désordres, les demoiselles n'en subissent pas moins les effets. A la supérieure d'établir l'accord dans la maison, à la maîtresse générale de chaque classe de l'établir dans la classe, aux autres de suivre: l'unité de doctrine est la force de l'éducation.

C'est dans cette pensée qu'étaient réglés les rapports des élèves avec les maîtresses. Les attachements tendres étaient proscrits à Saint-Cyr. Dès qu'une enfant avait quitté une classe, elle cessait complètement d'appartenir à celle qui l'avait dirigée. Sur ce point, comme sur tous ceux qui touchent à certaines délicatesses de l'âme, Mme de Maintenon va jusqu'aux limites extrêmes de la fermeté. « Il faut apprendre aux demoiselles à aimer raisonnablement, comme on leur apprend autre chose. » Les amitiés particulières lui paraissaient un danger, les amitiés étendues et banales, une faiblesse. « Ce n'est qu'en se faisant aimer sans doute qu'on se fait obéir; mais on ne se fait vraiment aimer qu'en se faisant estimer. » L'attachement au devoir, à la justice, à la raison, aux vérités utiles, l'amour du bien pour le bien, voilà les fondements de la discipline que l'on respecte: la solidité dans la conduite d'abord, les douceurs du sentiment après, quand elles ne peuvent plus être nuisibles et pourvu qu'elles ne sortent jamais de la mesure.

Un troisième devoir essentiel s'imposait aux maîtresses à l'égard des demoiselles: la sincérité.

L'adoption de Saint-Cyr était une adoption complète. On ne demandait aux familles ni sacrifice ni concours; à peine les laissait-on voir leurs enfants quatre fois l'an, au parloir, en présence d'une surveillante; et cette sévérité qui nous étonne aujourd'hui avait, comparativement à la règle des couvents, un caractère de tolérance. Mais quels pouvaient être les résultats de ces visites, alors même qu'il s'y joignait, de temps à autre, des lettres toujours soumises d'ailleurs à un contrôle sévère? Les demoiselles appartenaient à la maison qui, pendant dix ans pour le plus grand nombre, pendant treize pour quelques-unes, les possédait tout entières. C'était donc un devoir d'honnêteté rigoureuse de les éclairer sans complaisance. D'ailleurs il ne s'agissait pas seulement d'elles-mêmes: religieuses ou séculières, elles devaient servir à répandre dans tout le royaume les principes qu'elles recevaient; chacune d'elles était une semence de vertu: seconde et puissante raison pour les bien garder de se laisser prendre aux apparences, de se faire illusion sur leur esprit et leurs talents, de s'attribuer des mérites qu'elles n'avaient point. Mme de Maintenon, qui, dans les voyages où elle suivait le roi, se faisait envoyer les notes, surtout celles des *jaunes* et des *bleues*, exigeait qu'elles fussent toujours exactes et que les intéressées les connussent. Elle contrôlait les témoignages. Si on lui adressait quelque composition, elle flairait les corrections et les retouches. Elle en riait quelquefois. « Je voudrais bien savoir combien de brouillons ma sœur de Rouy a faits et qui lui a tenu la main; car Solar (c'était une élève qu'elle avait prise pour secrétaire) me rend fort défiante des beaux ouvrages de ces demoiselles. » Elle s'en fâchait le plus souvent. Elle ne voulait pas de ce qu'elle

appelle une éducation extérieure et toute de secours. C'est le fond qu'elle demande qu'on attaque et qu'on montre, le fond avec ses imperfections, mais avec sa probité, le fond qui ne trompe personne, ni les autres ni soi.

Toutes ces vertus professionnelles pouvaient tirer du sentiment de l'abnégation religieuse une partie de leur force; mais ce sentiment devait, comme tous les autres, rester simple, sage, sans emportement ni subtilité. De tout temps, le danger avait été dans les excès de zèle. Il s'était accru après la transformation de l'institution en monastère. L'invasion des idées de Mme Guyon l'avait rendu menaçant. C'est une dame de Saint-Cyr qui avait introduit « les nouveautés », Mme de la Maisonfort, fort goûtée d'abord de Mme de Maintenon, chez qui l'habitude d'une discrétion voulue n'avait jamais complètement amorti la promptitude à la confiance. Mme de la Maisonfort avait été bientôt éconduite; mais tout l'esprit du quiétisme n'était pas sorti de la maison avec elle. On se complaisait dans les raffinements d'analyse intérieure, on recherchait les délicatesses de grâce d'état, les beaux procédés, les ragoûts d'oraison; on était tout à l'esprit, ne voulant rien accepter, rien entendre qui n'en portât la marque. Mme de Maintenon faisait la guerre, une rude guerre, à ces précieuses de religion. Elle la faisait en vue des demoiselles que l'exemple pouvait entraîner dans des voies funestes; elle le faisait pour les maîtresses elles-mêmes, que cette agitation maladive détournait de leur devoir. L'esprit religieux était chez elle robuste et sain. Dans les supérieures elle cherchait le bon sens et la modération, dans les novices l'ouverture de cœur et la simplicité. A l'égard des Dames comme à l'égard des demoiselles, elle était sans pitié pour les fausses pudeurs de sentiment et de langage : le jour où elle s'égayait aux dépens de la classe *jaune* qui avait rougi en entendant le mot de culotte, ou de la classe *bleue* devant laquelle on n'osait prononcer le mot de mariage, le trait atteignait les maîtresses en même temps que les élèves. Au fond, ces effarouchements puérils ne l'inquiétaient pas. Ce qu'elle surveillait avec une préoccupation inquiète, c'était le développement des dispositions au mysticisme. Elle en démêlait admirablement les ressorts cachés, elle en mettait à nu l'orgueil secret. Dans ces retours de la conscience sur elle-même, dans ces picotements, ces scrupules, elle savait trouver et n'hésitait pas à démasquer l'amour-propre « qui s'épluche pour se satisfaire et qui aime mieux se tourmenter que s'oublier ». A la piété qui enfle l'esprit et le dégoûte, elle opposait la piété qui inspire les sentiments généreux; à la fausse simplicité dont on s'enorgueillit, la simplicité vraie qui fait qu'on se renonce; aux rêveries tendues qui attristent et épuisent, « les débandements d'imagination et les relâchements de gaieté »; à la religion spéculative, la religion d'action. « Vous ne pouvez pas avoir de plus mauvaise compagnie que vous-même, répète-t-elle sans cesse dans ses *Lettres édifiantes;* sortez de votre intérieur; soyez à tout le monde, au lieu d'être à vous seule; ne vous abîmez point dans des bagatelles, et faites bonnement ce que vous avez à faire. Les devoirs d'état sont la véritable piété. Il n'y a point de haire ni de cilice qui vaille une occupation régulièrement remplie. Un retranchement de réponses sèches, fières et rudes, un sincère abandon au bien d'autrui vaut mieux que tous les jeûnes et que tous les appétits de perfectionnement déraisonnable. Une médecine donnée dans l'obéissance suivant votre charge, dans l'apothicairerie, vous sera plus utile et meilleure qu'une oraison hors d'œuvre, et c'est ce bon esprit-là que je voudrais établir dans la maison. »

Tous les esprits n'étaient pas en état de recevoir le même conseil de la même façon. A l'origine surtout, les Dames étaient de provenance et de complexion très diverses. Mme de Maintenon prenait le ton avec toutes : avec Mme de Saint-Pars dont la compréhension un peu lourde, même dans la subtilité, n'était guère faite pour quitter terre, comme avec Mme de Bouju, sa chère *Jaune*, dont l'esprit éthéré n'avait jamais fait que deux élèves, devenues folles par excès de scrupule; avec Mme du Radouay, intelligence fine qui aimait à se rendre compte, comme avec Mme du Veilhan, âme vaillante que les bulletins de campagne exaltaient. Parmi les Dames de la fondation et de la première époque, quelques-unes attiraient particulièrement son intérêt : Mme de Brinon, Mme de Fontaine, Mme du Pérou, Mme de Saint-Aubin, Mme de Berval, Mme de Montalembert, Mme de la Maisonfort, Mme de Glapion ; — Mme de Brinon, une grande dame qui n'a jamais voulu cesser de l'être, d'humeur hautaine, d'esprit entreprenant, aimant l'éclat, le bruit, les fêtes, composant des tragédies pour Saint-Cyr avant Racine et empruntant à Fagon ses formules, une sorte de femme savante, mais avec du fond et de la grâce, frayant avec tous les beaux-esprits, assez en cour auprès de Louis XIV, qui ne manquait pas d'indulgence pour ses hardiesses et qui l'avait consultée pour la rédaction des Constitutions, dont il fallut se séparer pourtant parce qu'elle aurait définitivement « tout gâté », mais avec laquelle il n'y eut jamais rupture, parce qu'elle savait faire aimer son esprit de ressources et de bonne compagnie ; — Mme de Fontaine, la première supérieure générale élue après la transformation de Saint-Cyr, d'intelligence droite et élevée, de caractère accommodant et fidèle dans l'obéissance, tout à fait propre à exécuter un plan de réforme, instruite et mieux préparée à l'enseignement qu'elle avait fourni dans la classe *bleue* qu'à la haute direction, d'une beauté remarquable et telle, que, « Madame lui ayant mis un jour, par forme de jeu, une coiffure de cour, elle la lui enleva bien vite de peur qu'elle ne se vît et ne se rendît compte de l'admiration qu'elle excitait »; — Mme de Pérou, arrivée en pleine maturité au gouvernement de l'établissement et rappelée huit fois au généralat, rassise et sage comme Mme de Fontaine, avec plus d'ouverture; — Mme de Saint-Aubin, qui, enlevée à la fleur de l'âge et ayant été la première que la communauté eût perdue, avait laissé dans tous les cœurs un souvenir gracieux ; — Mme de Berval, sérieuse et avisée, capable de tenir la plume (c'est elle qui avait mis en ordre les *Lettres* et les *Entretiens*), mais cherchant ses aises, aimant son indépendance et se faisant trop souvent rappeler à l'observation des règles qui lui pesaient; — Mme de Montalembert, une singulière, toujours en quête de perfection idéale et de voies extraordinaires, illuminée et superstitieuse, qui n'ouvrait les lettres de Mme de Maintenon que devant le Saint-Sacrement, après avoir invoqué le Saint-Esprit pour obtenir la grâce d'en profiter, et à qui « Madame, que ce jeu désobligeait fort, envoya un jour un gros paquet où il n'y avait que ces mots : « Je souhaite que votre rhume passe; ma santé est bonne; » — Mme de la Maisonfort, la chanoinesse, associée aux premiers efforts de Mme de Brinon, et née pour s'entendre avec elle, persuadée qu'elle faisait merveille « en remplissant l'esprit des demoiselles des histoires profanes, des fables des fausses divinités, des philosophes et choses semblables », « éprise bientôt après, du premier coup, de Mme Guyon, de ses élans, de ses mouvements subits, de ses renoncements, et qui portait son vol si haut que nul ne la pouvait suivre » : cœur ardent, intelligence sans équilibre; — enfin Mme de Glapion, la perle de Saint-Cyr, dont les défauts auraient été les vertus des autres, joignant une âme délicate et tendre à un sa-

voir étendu, ayant étudié avec profit la médecine, la pharmacie, la botanique, la chirurgie, maîtresse de classe originale qui aurait voulu, pour le catéchisme comme pour le reste, qu'on se bornât à suivre l'enfant de question en question, de curiosité en curiosité, mais se laissant attacher à l'apothicairerie pendant quatre ans « pour s'amortir », infirmière adorée de ses malades; supérieure remarquable, élue l'année même de la mort de Louis XIV, et entre les mains de qui Mme de Maintenon laissa l'avenir de sa chère maison avec confiance : la seule, disait-elle, qui n'eût en rien trompé ses espérances, et qui la représentait si bien dans ses grâces solides que, d'après les Mémoires des Dames, pendant dix ans on crut la voir en elle toujours vivante.

Le souvenir de Mme de Maintenon remplit la maison et l'anima pendant un siècle. Cinquante ans après sa mort, Horace Walpole visitant Saint-Cyr n'y cherche qu'elle et c'est elle qu'il trouve partout : « La première chose que je désirais voir, écrivait-il à ses amis d'Angleterre, était l'appartement de Mme de Maintenon; il sert maintenant d'infirmerie; il est rempli de rideaux blancs, fort propre et orné de tous les passages de l'Ecriture qui pouvaient donner à entendre que la fondatrice était reine..... L'heure des vêpres étant venue, on nous conduisit à la chapelle, et je fus placé dans la tribune de Mme de Maintenon.... puis chez l'abbesse : nous vîmes là jusqu'à vingt portraits de Mme de Maintenon... Ensuite nous fûmes conduits dans les salles de chaque classe. Dans la première, on ordonna aux demoiselles, qui jouaient aux échecs, de nous chanter les chœurs d'*Athalie;* dans la seconde, on leur fit exécuter des menuets et des danses de campagne, tandis qu'une religieuse, un peu moins habile que sainte Cécile, jouait du violon. Dans les autres, elles répétèrent les proverbes ou les dialogues qu'avait écrits pour leur instruction Mme de Maintenon. De là nous visitâmes les dortoirs; puis nous fûmes témoins du souper; enfin l'on nous mena aux archives, où nous vîmes des volumes de lettres de Mme de Maintenon; une des religieuses me donna même un petit morceau de papier avec trois pensées écrites de sa propre main..... »

L'esprit de Mme de Maintenon n'était pas moins respecté que son image et son nom. En 1792, un commissaire de la République, Astruc, adressant au ministre Roland les résultats de l'enquête que celui-ci l'avait chargé de faire, parlait des écoles des Dames et de l'éducation des demoiselles comme en aurait parlé un contemporain de la fondation. « L'attachement des Dames à la maison, disait-il, est en elles un sentiment naturel : choisies parmi les élèves en qui on a remarqué des talents et des dispositions à l'instruction et à l'éducation et qui d'ailleurs réunissent le caractère de douceur et de sociabilité capable de maintenir la paix dans cet établissement, elles ont, dès l'âge le plus tendre, contracté la douce habitude de s'aimer et de vivre entre elles comme des enfants d'une même famille. L'égalité la plus parfaite contribue encore au maintien de l'union, et cette communauté est un modèle de fraternité, de concorde et de perfection. » Astruc ne se montrait pas moins touché de la direction donnée à l'éducation des demoiselles, et il y relevait avec une sorte de complaisance tout ce qui pouvait contribuer à la faire accepter par l'opinion : « Elles font toutes, excepté leurs corps et leurs souliers, tout ce qui est à leur usage et à celui de toute la maison. Elles sont successivement attachées pendant quelque temps à tous les différents offices, tels que la buanderie, lingerie, office des différents ouvrages, économie où se traitent les achats de toutes les provisions, dépôt où se traitent toutes les affaires. Ainsi elles sont à même d'acquérir les connaissances utiles et nécessaires à de bonnes mères de famille. Du reste, les institutrices ne négligent aucun moyen d'abattre en elles tout sentiment de hauteur; on leur répète sans cesse que la vertu est seule digne de l'estime et de la considération, et pour leur démontrer qu'il n'est aucun travail qui ne convienne également à tous les hommes, on les accoutume à servir et à desservir tour à tour les tables du réfectoire, à balayer les dortoirs, à faire leur lit et autres ouvrages du même genre. »

Mme de Maintenon eût certes accepté ce témoignage. Mais ce qui le lui eût rendu cher était précisément ce qui devait le rendre suspect. Saint-Cyr avait traversé le dix-huitième siècle sans se modifier. Tel l'avait laissé sa fondatrice, tel il était resté, immobilisé dans ses traditions, et l'esprit nouveau ne pouvait manquer de passer rapidement du respect à la surprise et de la surprise à la colère. D'autres causes devaient bientôt envenimer cette irritation. « Sous Louis XIV, raconte M. Th. Lavallée, la maison de Saint-Louis possédait : 1° 114000 livres de revenu provenant de la mense abbatiale de Saint-Denis; 2° 1600 livres de revenu provenant de la terre de Saint-Cyr; 3° 29250 livres de revenu provenant des terres achetées avec les 50000 livres de rentes données primitivement en dotation par Louis XIV; de plus, elle tirait du trésor : 1° 20750 livres restant de ces 50000 livres non employées en terres; 2° 30000 livres données à elle en 1698, la dotation primitive ayant été reconnue insuffisante; 3° 60000 livres destinées à former des dots aux demoiselles. Total : 255500 livres. Le 28 juillet 1790, les Dames firent une déclaration de leurs biens de laquelle il résultait : qu'elles possédaient 368000 livres de revenus en biens immobiliers, outre 120000 livres qu'elles tiraient directement du roi ou du trésor; total 488000 livres. Or leurs charges n'avaient augmenté que dans le rapport de la valeur de l'argent, puisque le nombre des élèves et des religieuses était resté le même, et il y avait dans la maison la même sobriété, la même économie, la même sagesse de dépense que du temps de Mme de Maintenon. Que faisaient donc les Dames de la partie de leurs revenus qu'elles ne dépensaient pas, et qui s'élevait annuellement à 50 000 livres? Elles en acquéraient de nouveaux biens, et c'est ainsi qu'elles étaient arrivées à posséder quatorze grandes terres, cinquante-cinq corps de ferme, plus de quatre mille arpents de bois, dix-sept maisons, quinze moulins, etc., le tout ayant une valeur de plus de seize millions. Les Dames étaient sans doute douces, charitables et bienveillantes; elles faisaient annuellement 11000 livres d'aumônes régulières; elles distribuaient dans le village de Saint-Cyr seulement 1000 livres de pain par semaine, elles faisaient vivre plus de 2000 employés de tout genre : gardes, messiers, domestiques, etc., mais en même temps leur administration était ferme, leurs intendants particuliers, receveurs, procureurs fiscaux et autres agents exigeaient strictement les droits, fermages et redevances, et ils le faisaient avec cette rigueur des subalternes qui touche à la tyrannie et excite tant de haines. Aussi il y avait eu dans les terres de la maison de Saint-Louis, comme dans toutes les terres seigneuriales, des injustices, des vexations, des désordres; il y avait eu aussi des plaintes et des menaces... »

Louis XVI avait voulu sauver la maison en l'associant aux doctrines que la Révolution avait fait triompher. Le 26 mars 1790 il rendait une ordonnance qui « rayait les preuves de noblesse des conditions à remplir pour entrer à Saint-Cyr »; l'établissement était désormais ouvert à tous les enfants d'officiers de terre et de mer sans distinction de naissance. C'est la règle que devait plus tard adopter Napoléon pour la maison de la Légion d'hon-

neur. Cette transformation passa inaperçue dans le mouvement de rénovation générale. Survint le décret du 14 octobre 1790 qui déclarait nationaux les biens des établissements d'instruction publique. Trois ans après, le 12 mars 1793, la dissolution de la maison était prononcée.

Parmi les dames dont le nom fut relevé dans l'état d'exécution se trouvait une dame de Courcelles, âgée de plus de quatre-vingts ans et entrée dans la maison quelques mois avant la mort de Mme de Maintenon. [Gréard.]

SAINT-PIERRE (L'abbé de). — Très célèbre au XVIIIe siècle par son esprit remuant et paradoxal, l'abbé de Saint-Pierre (1658-1743) n'est assurément ni un maître, ni un guide en pédagogie. Mais il mérite une mention, comme précurseur de Rousseau, et pour avoir rencontré, dans les hasards de son inspiration, un certain nombre de vues justes. On aura déjà une idée de sa façon de procéder quand on saura que son *Projet pour perfectionner l'éducation* prend place, dans ses œuvres, entre un *Projet pour diminuer le nombre des procès* et un *Projet pour rendre les chemins praticables en hiver*. Aussi Rousseau, dont il faut retenir le jugement, l'appelait un homme à grands projets et à petites vues. Et Voltaire le désignait dans ces vers :

Certain législateur dont la plume féconde
Fit tant de vains projets pour le bien de ce monde.

Partisan déclaré de l'éducation publique, dont il démontre l'excellence, non en trois points, mais par douze raisons, il en fait ressortir les avantages par une comparaison ingénieuse : « Au collège les pareils s'entre-corrigent et s'entre-polissent journellement et nécessairement les uns les autres dans leur commerce, à peu près comme les cailloux raboteux se polissent et s'arrondissent dans la mer par leur frottement journalier. » Il demandait par suite qu'on établit des collèges, des internats, pour les filles comme pour les garçons, et qu'on organisât à Saint-Cyr une sorte d'école normale pour les femmes.

Dans son système d'instruction, il obéissait, comme le fera plus tard Rousseau, au principe de l'utilité. Très peu favorable aux études littéraires, il ne conserve le latin que « parce qu'il peut être utile au commerce des marchandises ». Les révolutionnaires contemporains qui veulent proscrire l'étude des langues mortes peuvent ranger l'abbé de Saint-Pierre au nombre de leurs ancêtres. « Un jour viendra, disait-il, où nous sentirons que nous avons moins besoin de savoir les langues mortes que le malabarais ou l'arabe. » L'abbé de Saint-Pierre aurait-il prévu la conquête de l'Algérie et du Tonkin ?

La conception de l'éducation professionnelle, celle qui se propose moins de cultiver l'esprit et de développer les facultés, que de communiquer des connaissances positives, d'accumuler des idées, est déjà tout entière dans les écrits de notre auteur. Il n'y a pas de science dont il ne propose l'étude. Arithmétique, géométrie, grammaire, rhétorique et physique, art militaire, économique, gymnastique, danse, escrime, arpentage : tout figure dans son plan d'études, et tout cela pêle-mêle. C'est ce qu'il appelle « soulager l'attention par la diversité ». Dès les premières classes, il veut qu'on enseigne aux enfants « quelque chose » de l'anatomie et de la médecine, « quelque chose » (c'est le mot qu'il affectionne) de la politique et de la jurisprudence. En relisant l'abbé de Saint-Pierre, nous sommes frappé de la ressemblance de quelques-unes de ses idées avec celles de certains réformateurs contemporains : les organisateurs de l'*Institut libre d'enseignement* de Madrid pensent, eux aussi, qu'il n'est jamais trop tôt pour initier les enfants aux connaissances les plus élevées, et dans leur système, comme dans celui de l'abbé de Saint-Pierre, le programme de chaque classe est une véritable encyclopédie, qui comprend toutes les sciences humaines. Ajoutons que l'abbé de Saint-Pierre témoignait une préférence marquée aux arts mécaniques, aux sciences pratiques, et qu'autour de ses collèges il rêvait d'établir des moulins, des imprimeries, d'installer des métiers de toute espèce.

Malgré sa prédilection pour les études professionnelles, l'enseignement de la morale était la préoccupation dominante de l'abbé de Saint-Pierre. Malheureusement, de tout ce qu'il a écrit et proposé sur ce sujet, il n'y a guère à retenir que l'intention. Les moyens qu'il indique sont peu pratiques ou peu efficaces. Voici les principaux :

Formules en vers, imitées du décalogue, comme celle-ci :

Défauts d'autrui ne contreferas
Et ne t'en moqueras aucunement,
Facilement pardonneras
Afin qu'on te pardonne aisément ;

Exercices de vertu : « Quand les leçons auront été récitées et les devoirs corrigés, le maître dira à l'élève : « Faites-moi un acte de prudence, ou de » justice, ou de bienfaisance, ou de discernement » de la vérité » (ce sont les quatre vertus distinguées par notre auteur), et il aura soin de varier les exercices pour chacun de ses élèves. » Est-il besoin de dire combien tout cela est puéril et surtout inapplicable? Pour faire acte de justice ou de bienfaisance les occasions sont nécessaires, et elles ne se rencontrent pas d'ordinaire dans la vie scolaire. On peut toujours demander à un élève de faire une dictée, un problème ; mais saint Vincent de Paul lui-même eût été probablement très embarrassé, si dans une classe de collège ou d'école on l'avait prié d'accomplir séance tenante un acte de charité ;

Scènes vertueuses, petites représentations dramatiques, jouées devant les parents, et où, bien entendu, la vertu était toujours récompensée, le vice puni ;

Enfin, *jugements* rendus par les élèves, constitués en cour de justice, et qui sous la présidence du maître infligeaient des châtiments aux coupables.

A côté de ces rêveries, il convient de noter quelques inspirations heureuses; par exemple l'institution de ce que l'abbé appelait un *bureau perpétuel* de l'instruction publique, chargé de réformer les méthodes, de faire régner l'uniformité dans tous les collèges : c'était déjà affirmer la nécessité d'un ministère de l'instruction publique, administrant au nom de l'État toutes les affaires de l'éducation. Louons aussi l'abbé de Saint-Pierre d'avoir tracé pour les jeunes filles un programme d'instruction véritablement large et libéral, puisqu'il y faisait entrer les éléments des sciences, « un peu de connaissance de la machine animale », la physique « qui les éloignera de la superstition, cause de tant de maux », sans compter, bien entendu, le travail des mains : « filer, broder, coudre, faire de la tapisserie ». Louons-le enfin pour avoir introduit dans la langue française le beau mot de *bienfaisance*, la meilleure chose peut-être qui reste de lui.

[Gabriel Compayré.]

SALVADOR. — La république de Salvador, dans l'Amérique centrale, émancipée en 1821 de la domination espagnole, fit partie jusqu'en 1847 de la Confédération de l'Amérique centrale, et après la dissolution de cette Confédération se constitua en État indépendant. Son territoire a une superficie de 41 900 kilomètres carrés ; sa population est

d'environ 750000 habitants. Le pouvoir législatif est exercé par une Chambre des députés et un Sénat; le pouvoir exécutif est remis à un président élu pour quatre ans. La république est divisée en treize départements.

L'autorité scolaire supérieure est un Conseil de l'instruction publique, élu par l'ensemble des professeurs de l'université et des collèges nationaux. C'est sur la présentation de ce Conseil que le pouvoir exécutif nomme les professeurs et les instituteurs.

L'instruction primaire est obligatoire, mais elle n'est pas gratuite. L'instruction religieuse n'est pas donnée dans l'école; les enfants sont conduits à l'église aux jours et heures indiqués par l'autorité civile. Le nombre des écoles primaires, en 1884, était de 548, dont 412 écoles de garçons avec 15 144 élèves, et 136 écoles de filles avec 5 279 élèves. Sur ces 548 écoles, 186 étaient des écoles privées.

La subvention de l'État en faveur de l'instruction publique a été, en 1884, de 617 875 francs.

L'enseignement secondaire public est donné dans 3 instituts et dans 6 lycées. Les collèges de jeunes filles sont au nombre de trois. Il y a, en outre, plusieurs établissements privés, qui reçoivent une subvention de l'État.

Des cours du soir, destinés aux adultes, sont organisés dans tous les établissements publics d'enseignement secondaire.

L'enseignement supérieur est donné dans l'université nationale, installée à San Salvador, capitale de l'État; elle comprend sept facultés : sciences et lettres, génie civil, sciences sociales et politiques, droit, médecine, pharmacie et théologie.

Il existe, en outre, à San Salvador une bibliothèque nationale.

Les renseignements ci-dessus nous ont été obligeamment communiqués par M. E. Pector, consul général plénipotentiaire du Salvador à Paris.

SCHAUMBURG-LIPPE. — La principauté de Schaumburg-Lippe a un territoire de 443 kilomètres carrés et une population de 35 000 habitants (1880). Le nombre des écoles primaires est, selon la plus récente statistique, de 36, avec 85 instituteurs et 15 institutrices; le nombre des élèves de ces écoles est d'environ 6 000. L'instruction primaire est obligatoire, mais non gratuite; la rétribution scolaire, qui est de 4 marks par an dans les écoles rurales, s'élève jusqu'à 15 marks dans les villes; elle n'appartient pas à l'instituteur, mais à la caisse de l'école. Le traitement est de 750 à 1650 marks dans les villes, de 720 à 1 080 marks dans les communes rurales; il faut y joindre le logement, et le revenu de la place de sacristain, qui est de 300 marks. Il existe à Bückeburg, capitale de la principauté, un séminaire d'instituteurs, fondé en 1783; le nombre des élèves-maîtres est de 10 en moyenne. On trouve en outre dans cette ville un gymnase, une école supérieure de jeunes filles, et une école professionnelle (*Erwerbsschule*); à Stadthagen il y a une *höhere Bürgerschule*. La direction de l'enseignement public est placée depuis 1876 dans les mains du gouvernement civil; le Consistoire n'a plus que la surveillance de l'enseignement religieux.

FIN

AUX LECTEURS

Nous achevons en février 1887 un ouvrage dont la première livraison a paru en février 1878. Nous relevons ces dates, parce qu'elles suffisent à expliquer comment s'est fait le *Dictionnaire de pédagogie*. Ses 175 livraisons se sont succédé pendant neuf années à raison d'une livraison par trois semaines environ. Cette publication a coïncidé avec le mouvement même de la rénovation scolaire en France, elle en a pour ainsi dire reflété les phases successives. Elle a commencé sous le régime de la législation de 1850; elle s'achève précisément à l'heure où paraissent les nouveaux règlements organiques pour l'application de la loi du 30 octobre 1886.

Y a-t-il pour un ouvrage de ce genre plus d'avantage ou plus d'inconvénient à paraître dans de telles conditions, à suivre de si près le cours des choses? Assurément, si nous eussions attendu l'achèvement de notre réorganisation législative et réglementaire, la rédaction du Dictionnaire eût pu être plus homogène : on ne serait pas aussi souvent obligé de compléter un article par un autre, de se reporter au Supplément ou aux mots des dernières lettres pour y chercher comme un appendice à ceux des premières.

Mais le lecteur trouvera peut-être aussi quelquefois dans ces disparates mêmes un intérêt de plus. Ne remarquera-t-il pas souvent, en lisant le nom dont un article est signé, que l'auteur de cet article, à la date même où il l'écrivait pour nous, en défendait le principe dans la presse, à la tribune ou dans les conseils de l'Université, et le faisait entrer dans la loi? N'aura-t-on pas un jour quelque plaisir ou quelque profit à retrouver ici, prises sur le vif, les impressions premières de ceux qui assistaient, qui collaboraient à la constitution du nouveau régime?

Ce Dictionnaire n'est pas seulement un livre de renseignements, il est lui-même un document pour l'histoire de ces dix années, c'est-à-dire pour un des moments décisifs dans l'évolution des doctrines et des institutions pédagogiques de notre pays.

Celui qui avait entrepris cette œuvre de longue haleine n'aurait pu seul la mener à bonne fin. Il a eu le bonheur d'y intéresser presque tous les hommes qui de nos jours se sont fait un nom dans le domaine de l'éducation populaire. C'est grâce à eux que l'exécution de ce Dictionnaire a été possible, c'est à eux que le public doit de posséder aujourd'hui sur cet ordre de questions une collection analogue aux savantes encyclopédies allemandes, qui n'existait pas encore dans notre langue. Il ne nous appartient pas sans doute d'en faire ici l'éloge. Qu'il nous soit permis seulement de dire que ces travaux, bien que groupés dans un même cadre et d'après un plan uniforme, constituent autant d'études distinctes, dont quelques-unes sont plutôt des mémoires que des articles, et auxquelles la direction du Dictionnaire a tenu à honneur de laisser la liberté d'allure, la vigueur de ton, la saveur de pensée et de style qui, même dans les cadres d'une encyclopédie, distinguent un travail original d'une compilation de seconde main.

Comment remercier dignement tant de bienveillants collaborateurs, tant d'hommes dont le temps est précieux, et qui nous l'ont donné sans compter, dans la pensée de servir une bonne cause et d'être utiles au public? C'est au public de leur prouver si leurs efforts ont été compris et appréciés. Quant à nous, ce n'est pas sans émotion que nous leur offrons à tous ici un commun et respectueux hommage de reconnaissance. Au début de cette entreprise, beaucoup doutèrent de son succès : ils ne croyaient pas possible d'y associer pour longtemps un si grand nombre de bonnes volontés, d'ailleurs si divergentes; car fût-on d'accord sur le but à atteindre, on était, on est encore profondément divisé sur les moyens. L'événement a justifié notre confiance et prouvé qu'en France il y a toujours, quoi qu'on en dise, un terrain commun entre tous ceux qui aiment leur pays, qui croient à son avenir et qui l'attendent en grande partie de l'éducation nationale.

Nos éditeurs, eux aussi, ont contribué pour une large part à la réussite de cette œuvre. Il fallait, pour réunir les renseignements indispensables à la rédaction du Dictionnaire, constituer une véritable bibliothèque de documents de toute nature. La maison Hachette et Cie n'a pas hésité à

faire tous les sacrifices que nécessitait la réalisation d'un programme aussi vaste que le nôtre.

En terminant, j'ai un autre devoir de gratitude à remplir : c'est de reconnaître publiquement les inappréciables services dont le Dictionnaire est redevable au secrétaire de la rédaction, qui en a secondé d'abord, puis souvent dirigé en fait la publication depuis le jour où j'ai été appelé à des fonctions publiques qui ne laissent guère de loisir. Tous nos collaborateurs savent avec quel soin scrupuleux, avec quelle étendue et quelle solidité de compétence, avec quelle délicate et infatigable vigilance M. J. Guillaume s'est acquitté de la tâche qu'il avait acceptée. Je suis heureux de lui rendre ici un témoignage auquel les éditeurs de cet ouvrage tiennent à s'associer.

On trouvera plus loin la liste nominative des collaborateurs de la Ire Partie du Dictionnaire (1). Pour la IIe Partie une liste semblable a été placée à la suite de la préface spéciale à cette partie.

Paris, février 1887.

F. Buisson.

(1) Le *Dictionnaire de pédagogie* se compose de deux parties distinctes et parallèles. La Ire Partie contient les articles de pédagogie proprement dite, de législation et d'administration, les études historiques, les notices consacrées aux départements et aux provinces ainsi qu'aux pays étrangers, les biographies, etc. La IIe Partie forme une sorte d'encyclopédie d'instruction primaire à l'usage des instituteurs et des professeurs d'école normale. (Voir la préface de cette IIe Partie.)

AVIS IMPORTANTS

La première édition du *Dictionnaire* étant complétement épuisée, il a dû en être fait un nouveau tirage. Nous avons profité de cette réimpression, non-seulement pour corriger quelques fautes typographiques, mais pour rectifier, dans un certain nombre d'articles, des renvois qui étaient devenus inexacts, et pour y introduire, toutes les fois que la chose a été possible, des indications supplémentaires, permettant au lecteur de mieux s'orienter et de trouver plus facilement, dans les articles d'une date plus récente, les renseignements destinés à compléter les articles rédigés sous le régime de la législation antérieure.

Un certain nombre d'articles, qui n'ont pu être insérés dans le corps du Dictionnaire à leur rang alphabétique, pourront être cherchés dans le Supplément de la I[re] PARTIE (pages 3011 à 3096).

L'astérisque placé après un nom propre ou un mot indique qu'on trouvera dans le Dictionnaire ou dans le Supplément un article spécial consacré à l'objet ou au personnage dont il s'agit.

LISTE DES COLLABORATEURS

DE LA PREMIÈRE PARTIE

ADAM (A.), censeur au petit lycée Louis-le-Grand.
ANGOT (Alfred), météorologiste au bureau central météorologique, à Paris.
ANTHOINE (L.), inspecteur général de l'enseignement primaire.
ARMAGNAC (L.), chef de bureau au ministère de l'instruction publique.
ARVERT (Franck d'). — V. LE SAVOUREUX.
AUERBACH (Sigmund), professeur à Berlin.
AULARD (F.-A.), professeur à la Faculté des lettres de Paris.
AUVERT (L.), inspecteur primaire à Paris.
BABEAU (Albert), correspondant de l'Institut.
BALLET-BAZ, rédacteur au ministère de l'instruction publique.
BAUDOUIN (J.-M.), inspecteur général de l'enseignement primaire.
BEAUCHAMP (Marais de), chef de bureau au ministère de l'instruction publique.
BEAUSSIRE (Emile), de l'Institut, membre du Conseil supérieur.
BENOIST (Antoine), professeur à la Faculté des lettres de Toulouse.
BENOIST (Gustave), inspecteur d'académie.
BÉQUET (Léon), conseiller d'État.
BERGER (B.), inspecteur général de l'enseignement primaire, directeur du Musée pédagogique.
BERGER (L.), ancien inspecteur d'académie.
BERSON, directeur d'école normale.
BERT (Paul), de l'Institut.
BERTHELOT (M.), de l'Institut.
BERTILLON (Jacques), chef des travaux statistiques de la ville de Paris.
BEURIER (A.), inspecteur d'académie.
BEUZEVAL, inspecteur primaire en retraite.
BLANCHET (Eugène), rédacteur au ministère de l'instruction publique.
BŒHM (Johannes), professeur.
BOIBIEU (A.), ancien sous-chef au ministère de l'instruction publique.
BOISSIER (Gaston), de l'Académie française.
BONIFACE (Ch.), chef de bureau au ministère de l'instruction publique.
BORNEMANN (Dr), conseiller au ministère de l'instruction publique, Dresde.
BOSSERT (A.), inspecteur général de l'enseignement secondaire.
BOURGUIN (A.-L.), ancien instituteur.
BOUTAN (A.), inspecteur général de l'enseignement secondaire.
BOVIER-LAPIERRE (G.), ancien professeur à l'école normale de Cluny.
BOYER, inspecteur primaire.
BRÉAL (Michel), de l'Institut.
BRÉS (Mlle S.), institutrice à Paris.
BROCHARD (Victor), maître de conférences à l'École normale supérieure.
BROUARD (E.), inspecteur général honoraire de l'enseignement primaire.
BRUNEL, inspecteur d'académie.
BUISSON (B.), ancien élève de l'École normale supérieure.
BUJON (Pierre), homme de lettres.
BULS (Ch.), bourgmestre de Bruxelles.
CADET (Ernest), chef de bureau au ministère de l'instruction publique.
CADET (Félix), inspecteur général de l'enseignement primaire.
CALAME (G.), professeur à l'école Monge, Paris.
CAMMARTIN (H.), publiciste.
CARDERERA (Mariano), ancien directeur de l'instruction publique au ministère du Fomento, Madrid.
CARRÉ (I.), inspecteur général de l'enseignement primaire.
CATRIN (L.-H.), instituteur, correspondant du ministère.
CHAIGNET (A.-Ed.), recteur de l'académie de Poitiers.
CHAMPFLEURY, conservateur du musée de Sèvres.
CHAMPIER (V.), rédacteur en chef de la *Revue des arts décoratifs*.
CHASSANG (A.), inspecteur de l'enseignement secondaire.
CHASSIOTIS (G.), à Athènes.
CHATEAU, inspecteur primaire.
CHATEAUMINOIS DE LA FORGE (Mlle Marie), à Paris.
CHAUMEIL, inspecteur primaire.
CHERVIN (A.), directeur de l'Institution des bègues.
CHEVALLIER (P.), attaché à la librairie Hachette et Cie, à Paris.
CHOUQUET (Gustave), bibliothécaire du Conservatoire national de musique.
CHUQUET (M.).
CLAVEAU (O.), inspecteur général honoraire des établissements de bienfaisance.
CLERC (H.), inspecteur primaire.
COLANI (T.), bibliothécaire de la Sorbonne.
COLLIN (Jules), chef de bureau au ministère de l'instruction publique.
COMPAYRÉ (Gabriel), député, ancien professeur de philosophie à la Faculté des lettres de Toulouse.
CROSSON, ancien inspecteur d'académie.
CUISSART (E.), inspecteur primaire à Paris.
DAGUET (A.), professeur à l'académie de Neuchâtel, Suisse.
DAMÉ (Frédéric), rédacteur en chef de l'*Indépendance roumaine* à Bucharest.
DEFODON (Ch.), rédacteur en chef du *Manuel général de l'instruction primaire*.
DELABROUSSE (Mme Anna), directrice du cours normal des écoles maternelles à Paris.
DEMKÈS (A.), ancien instituteur à Paris.
DESPREZ (Adrien), publiciste.
DETHOMAS (A.), ancien député, membre du jury de l'Exposition de 1878.
DITANDY (A.), inspecteur d'académie.
DOSQUET (Mlle Marie), inspectrice générale honoraire des écoles maternelles.
DOUAY (Edmond), professeur libre.

Drumel (E.), professeur à la Faculté de droit de Douai, membre du Conseil supérieur.
Du Breuil (A.), professeur.
Dumesnil (Georges), agrégé de philosophie.
Dumont (Albert), de l'Institut, ancien directeur de l'enseignement supérieur.
Dupaigne (Albert), inspecteur primaire.
Duplan (E.), sous-directeur de l'enseignement de la Seine.
Durand (C.-F.), homme de lettres.
Durand (Albert), commis principal à l'académie de Paris.
Durand (Hippolyte), inspecteur général honoraire de l'enseignement primaire.
Duranton (J.), inspecteur d'académie.
Duruy (Victor), de l'Institut.
Ebrard, sous-chef au ministère de l'instruction publique.
Edon (Georges), professeur au lycée Henri IV.
Espinas (A.), professeur à la Faculté des lettres de Bordeaux.
Etcheverry (Martin), ancien directeur de l'Institution nationale des sourds-muets.
Fallot (T.), pasteur, à Paris.
Fatalot (A.), directeur d'école normale.
Fayet (A.), ancien recteur.
Felméri (L.), professeur à l'université de Kolozsvar (Hongrie).
Ferrand (Paul), sous-chef au ministère de l'instruction publique.
Féry d'Esclands.
Filon (G.-F.), directeur de l'école Lavoisier, à Paris.
Flammarion (Camille), astronome.
Fleury (Jean), lecteur à l'université de Saint-Pétersbourg.
Fontes (Mlle Marguerite), directrice de l'école normale d'institutrices de Melun.
Fougère (L.), sous-chef au ministère de l'instruction publique.
Franklin (Alfred), bibliothécaire à la bibliothèque Mazarine.
Frémy (E.), de l'Institut, directeur du Muséum.
Froment (Th.), professeur à la Faculté des lettres de Bordeaux, en congé.
Gaillard (J.), inspecteur primaire à Paris.
Gasté (Armand), professeur à la Faculté des lettres de Caen.
Gasztowtt (V.), professeur libre.
Gaufrès (M.-J.), ancien chef d'institution.
Gaullieur (Ernest), bibliothécaire de la ville de Bordeaux.
Gauthier (J.), archiviste du département du Doubs.
Gautier (Mme Jeanne), inspectrice départementale des écoles maternelles.
Gebhart (Emile), professeur à la Faculté des lettres de Paris.
Georges (H.), ancien chef d'institution.
Georgin (C.), inspecteur primaire à Paris.
Gerold (Th.), pasteur, à Strasbourg.
Giraud (Jules), publiciste.
Giraud (G.), professeur.
Goepp (Ed.), chef de bureau au ministère de l'instruction publique.
Gossot (Emile), professeur au lycée Louis-le-Grand.
Goy (P.), directeur d'école normale.
Granet, ancien vice-recteur de la Corse.
Gréard (Oct.), de l'Académie française, vice-recteur de l'académie de Paris.
Gresse (Albert), rédacteur au ministère de l'instruction publique.
Grosselin (A.), sténographe en chef à la Chambre des députés.
Grun (A.), à Bruxelles.
Guadet (J.), ancien chef de l'enseignement à l'Institution des jeunes aveugles.
Guibert (Louis), vice-président de la Société archéologique et historique du Limousin.
Guilhot (Paul), instituteur à l'orphelinat Prévost, à Cempuis (Oise).
Guillaume (Eugène), de l'Institut.
Guillaume (J.), secrétaire de la rédaction du *Dictionnaire de pédagogie.*
Guillemin (A.), astronome.
Habert (J.), inspecteur d'académie.
Hallberg (E), professeur à la Faculté des lettres de Toulouse.
Haraucourt, professeur au lycée de Rouen.
Hébert-Duperron (L'abbé), inspecteur d'académie honoraire.
Hément (Félix), chargé de missions d'inspection générale de l enseignement primaire.
Herbette (L.), directeur de l'administration pénitentiaire au ministère de l'intérieur.
Hippeau (C.), ancien professeur de Faculté.
Hodgins (O.-George), vice-ministre de l'instruction publique de la province d'Ontario, Canada.
Humbert (Aimé), professeur à l'académie de Neuchâtel, Suisse.
Hunziker (Dr Otto), professeur à l'école normale primaire de Kusnacht, canton de Zurich, Suisse.
Huschard, professeur au lycée de Vanves.
Jacoulet (E.), inspecteur général de l'enseignement primaire.
Jacquemard (P.), inspecteur général de l'enseignement technique.
Javal, docteur en médecine.
Jost (G.), inspecteur général de l'enseignement primaire.
Jourdain (Charles), de l'Institut.
Kahn (Zadoc), ancien grand-rabbin de France.
Kergomard (Mme Pauline), inspectrice générale des écoles maternelles.
Laboulaye (Ed.), de l'Institut.
Lang (T.), directeur de l'école la Martinière, à Lyon.
Laurent (Z.), inspecteur primaire à Paris.
Lavisse (Ernest), professeur à la Faculté des lettres de Paris.
Lebaigue (Ch.), agrégé des lettres.
Leblanc (René), professeur au lycée de Versailles.
Lebon (Léon), ancien chef de division au ministère de l'intérieur (Belgique).
Lebourgeois (H.), inspecteur général honoraire de l'enseignement primaire.
Lebourgeois (Stanislas), chef de bureau au ministère de l'instruction publique.
Léger (Louis), professeur au Collège de France.
Legouvé (E.), de l'Académie française.
Lenfant (A.), commis principal de l'académie de Chambéry.
Lenient (A.), directeur de l'école normale d'instituteurs de la Seine.
Lescoeur (L.), inspecteur général honoraire de l'enseignement primaire.
Le Savoureux (Frank), professeur au lycée de Melun.
Levasseur (E.), de l'Institut.
Lévêque (Charles), de l'Institut.
Leyssenne (P.), inspecteur général de l'enseignement primaire.
Liard (Louis), directeur de l'enseignement supérieur.
Lucas (Ch.), de l'Institut.
Lundberg (Erik), professeur, à Stockholm.
Lyon (Georges), professeur de philosophie au lycée Janson de Sailly.
Maggiolo (L.), recteur honoraire, à Nancy.
Magnabal (J.-G.), chef de division honoraire au ministère de l'instruction publique.
Maire (S.), instituteur à Paris.
Malarce (A. de), publiciste, secrétaire perpétuel de la Société des institutions de prévoyance de France.
Malmanche (Mlle M.-Hse), inspectrice des cours de comptabilité de la ville de Paris.

Manuel (Eugène), inspecteur général de l'enseignement secondaire.
Marbeau (E.), secrétaire général de la Société des crèches, à Paris.
Marguerin, ancien directeur de l'école Turgot.
Marie-Cardine (W.), inspecteur d'académie.
Marion (Henri), professeur à la Faculté des lettres de Paris.
Martin (Alphonse), rédacteur au ministère de l'instruction publique.
Maspéro (G.), de l'Institut, professeur au Collège de France.
Massebieau (L.), professeur à la Faculté de théologie protestante de Paris.
Ménorval (de), ancien chef d'institution.
Mercadier (E.), directeur des études à l'École polytechnique.
Mesnil (Armand du), directeur honoraire de l'enseignement supérieur, conseiller d'État.
Métivier (H.), inspecteur d'académie.
Mézières (A.), de l'Académie française.
Mitchell (Mme E.-W.), inspectrice à Paris.
Moessard (P.), capitaine du génie.
Monod (Gabriel), directeur à l'École des hautes-études.
Monod (Mme W.).
Mougel-Bey, ancien directeur de l'école normale du Caire, directeur de l'Institut égyptien à Paris.
Mourier (Ad.), recteur honoraire.
Narjoux (Félix), architecte.
Nolen (D.), recteur de l'académie de Douai.
Ollendon (E. d'), inspecteur primaire à Paris.
Oltramare (A.), professeur à l'université de Genève.
Paglia (Enrico), directeur des écoles municipales de Mantoue.
Paisant (F.), inspecteur d'académie.
Pape-Carpantier (Mme Marie), ancienne directrice du Cours pratique des salles d'asile.
Passy (Frédéric), de l'Institut.
Passy (Paul), professeur à l'école normale d'Auteuil.
Pécaut (Félix), inspecteur général de l'enseignement primaire.
Pécaut (J.-Elie), docteur en médecine.
Pellissier, professeur libre.
Penot (Achille), publiciste.
Perez (Bernard), publiciste.
Perrier (Edmond), professeur au Muséum.
Petit (Georges), chef de bureau au ministère de l'instruction publique.
Philbrick (John D.), ancien surintendant des écoles de Boston, Massachusetts.
Philipon (E.), ancien magistrat, député.
Pichot, directeur de la *Revue britannique*.
Pillet (J.), inspecteur de l'enseignement du dessin.
Pinet (A.), ancien inspecteur primaire de Paris.
Platrier, directeur de l'école normale d'instituteurs de Versailles.
Pressard (A), professeur au lycée Louis-le-Grand.
Preux (Jules), professeur à l'École des langues orientales.
Progler (Mlle C.), institutrice, à Genève.
Prunier, ancien inspecteur primaire.
Rabier (E.), professeur de philosophie au lycée Charlemagne.
Rambaud (Alfred), professeur à la Faculté des lettres de Paris.
Rapet (J.-J.), inspecteur général honoraire de l'enseignement primaire.
Ravaisson (Félix), de l'Institut.
Rébelliau (A.), bibliothécaire de l'École normale supérieure.
Rendu (Eugène), inspecteur général honoraire de l'enseignement primaire.
Resbecq (le comte E. de Fontaine de), ancien sous-directeur de l'enseignement primaire au ministère de l'instruction publique.
Réville (Albert), professeur au Collège de France.
Ribot (Th.), directeur de la *Revue philosophique*.
Richard (du Cantal), ancien représentant du peuple.
Rieffel (Lina), professeur libre.
Robin (Paul), directeur de l'orphelinat Prévost, à Cempuis (Oise).
Rouit (C.), sous-chef de bureau au ministère de l'intérieur.
Rousselot (J.), ancien inspecteur primaire.
Rousselot (Paul), inspecteur d'académie honoraire.
Rouzé (C.), ancien professeur au lycée Louis-le-Grand, inspecteur primaire à Paris.
Sagnier (H.), rédacteur du *Journal d'agriculture*, Paris.
Salicis (G.), inspecteur général du travail manuel.
Salve (E. de), ancien recteur d'Alger.
Scherer (Edmond), sénateur.
Schmidt (Edouard), ancien pasteur à Niedermorschwiller, près Dornach (Alsace-Lorraine).
Schmit (Henri), sous-chef au ministère de l'instruction publique.
Schrader (Franz), géographe.
Simon (Joseph), instituteur à Nîmes.
Sonnet (H.), inspecteur d'académie honoraire.
Soulice, bibliothécaire départemental à Pau.
Souquet (Paul), agrégé de philosophie.
Steeg (Jules), député.
Talbert (E.), ancien proviseur.
Tarsot (L.), rédacteur au Musée pédagogique.
Thénard (J.-F.), professeur au lycée de Versailles.
Thibaut (Francisque), professeur au lycée de Bourg.
Toussaint (Mlle Julie), secrétaire de la Société pour l'enseignement professionnel des femmes.
Tresca (H.), de l'Institut, ancien directeur du Conservatoire des arts et métiers.
Turlin (B.), chef de bureau au ministère de l'instruction publique.
Viollet-le-Duc (E.), architecte.
Wissemans, rédacteur au Musée pédagogique.
Zidler, chef de bureau au ministère de l'instruction publique.

Les articles non signés doivent être attribués à la direction du Dictionnaire

---

.),
r, an
D (C
do

